الباب الرابع

تنمية الموارد البشرية

١١ ـ التوجيه المبدئي والتدريب

١٢ ـ تقويم الأداء الوظيفي

obeikandl.com

الفصل الحادي عشر

التوجيه المبدئي والتدريب

لقد سبقت الإشارة إلى أن المنظمات الإدارية تنشأ أساساً لتحقيق غايات إنتاجية معيّنة، ويعتمد نجاحها في تحقيق غاياتها الإنتاجية وتقديم أفضل الخدمات، بصورة أساسية على نوعية العاملين فيها؛ لذلك تحرص المنظمات على تبني السياسات التي تساعد على توفير احتياجاتها من الكفاءات البشرية والاستفادة منها الاستفادة القصوى.

ويعد الاهتمام بتطوير وتنمية العاملين ورفع مستوى مهاراتهم، عنصراً أساسياً في سياسات إدارة الموارد البشرية. لهذا تعنى المنظمات بتوجيه الموظفين الجدد وتهيئتهم لأعمالهم، وتعريفهم بالمنظمة والأفراد الذين سيكونون على اتصال بهم في أعمالهم، حتى يعتادوا على بيئة عملهم الجديدة ويتكيفوا معها. كما تحرص على تحديث مهارات الموظفين الحاليين، وتدريبهم على مهارات جديدة بصورة دورية.

ويكتسب التدريب في المملكة العربية السعودية، وفي الدول النامية بصفة عامة،[1] أهمية خاصة؛ بسبب أهمية موظفي القطاع العام، وضرورة تميزهم بالكفاءة والقدرة على تحمل المسؤولية، وللدور المحوري الذي يقوم به هؤلاء الموظفون في تنفيذ خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية، التي يتوقف النجاح في تنفيذها، إلى حد كبير، على كفاءة العاملين في الأجهزة الإدارية العامة. ومن أجل ذلك أصبح بناء القوى العاملة العامة التي تتميز بالكفاءة والفاعلية، أمراً ضرورياً لمواجهة تحديات التنمية في عصرنا الحاضر، وزاد الاهتمام بالتدريب بشكل كبير، من أجل العمل على رفع كفاءة القوى البشرية والارتقاء بمستوى الخدمات العامة بشكل عام.

التوجيه المبدئي

إن التوجيه الإداري جزء أساس من عمل الرؤساء الإداريين يتعين عليهم القيام به بشكل

مستمر للحصول على تعاون موظفيهم لإنجاز المهمات الموكلة إليهم على أفضل وجه ممكن. ولكننا نركز هنا بصفة خاصة على التوجيه المبدئي أو التمهيدي الذي يتم للموظفين المستجدين بصورة رسمية وعلى نحو منظم ومعد له سلفاً، من أجل مساعدتهم على تولي مهام أعمالهم بكل سهولة ويسر.

ويقصد بالتوجيه المبدئي، بصفة عامة، العملية التي يتم من خلالها إعداد الموظفين الجدد وتهيئتهم لأعمالهم الجديدة، على نحو منظم ومخطط له. ويتم ذلك من خلال تعريفهم بأعمالهم وأدوارهم الوظيفية الجديدة، وزملائهم ورؤسائهم في العمل، وأنشطة المنظمة، وأنظمتها، وسياساتها، حتى يكونوا على إلمام تام بها، بما يساعدهم على تكوين اتجاهات إيجابية نحو أعمالهم والتكيف معها، والنهوض بأعبائها على الوجه الصحيح.

ومن المعروف أن مقابلة الفرد لأشخاص آخرين لأول مرة في شتى الظروف الاجتماعية، قد يولد لديه نوعاً من الإحساس بالقلق والتوتر في معظم الأحيان. وعلى النحو نفسه، فإن الموظف الجديد قد يساوره بعض القلق والتوتر نتيجة لشغله عمله الجديد، ويفكر بالأفراد الذين سيعمل معهم، ويشعر بالقلق عن مدى قدرته على الانسجام معهم. وقد يفضي القلق والتوتر بالموظف إلى طرح الكثير من التساؤلات على نفسه، مثل: "هل سأكون شخصاً مناسبا للعمل في هذا المكان؟" "وهل سأكون على وفاق مع رئيسي وزملائي في العمل؟" ومثل هذه التساؤلات قد تكون طبيعية بين الموظفين الجدد، إلا أنها قد تؤثر في قدرتهم على التعلم، وفي مدى رضاهم عن أعمالهم الجديدة. ومن هنا تأتي أهمية عملية التوجيه الأولي في تسهيل اندماج الموظف الجديد مع مجموعة العمل، والتقليل من مشكلات تكيفه، بخلق شعور بالأمان والثقة، وتنمية الولاء للمنظمة لديه.

ويؤكد علماء السلوك الإداري أن الانطباعات الأولية تكون قوية ودائمة في معظم الأحيان، خصوصاً حينما لا يملك الموظفون الجدد وسيلة أخرى للحكم على المنظمة وموظفيها. وإزاء هذه الحقيقة، فإن الخطوة الأولى لمساعدة الموظف لأن يكون عضواً منتجاً وراضياً في المنظمة، تكمن في العمل على معاونته على تكوين انطباعات أوليه إيجابية عن

العمل والمنظمة.[٢] فكما أن الانطباعات الأولية الإيجابية عن الأفراد تساعد على تكوين علاقات جيدة معهم، كذلك فإن الانطباعات الأولية الإيجابية عن المنظمة والزملاء والرؤساء تساعد الموظف الجديد أيضاً على التكيف والاندماج مع بيئة العمل بسهولة ويسر، وتخلق انطباعاً إيجابياً لديه يشعره بأهميته، وأنه جزء من مجموعة العمل.

وبصفة عامة، ينبغي النظر إلى برامج التوجيه على أنها تمثل نوعاً من التطبيع الاجتماعي (أو ما يطلق عليه التطبيع التنظيمي، حينما يتم في محيط المنظمات) للموظفين الجدد. والتطبيع التنظيمي هو العملية التي تهدف إلى مساعدة الموظف على فهم وقبول القيم، والأعراف، والمعايير، والمبادئ السائدة في المنظمة. كذلك فإن مرحلة التوجيه تكون الوقت المناسب لتطبيع الموظف منذ البداية على تفهم توقعات الإدارة من حيث مستوى الأداء ونوعية السلوك المقبول.

وتعد برامج التوجيه المبدئي أداة فاعلة للتطبيع التنظيمي للموظفين الجدد. لا سيما وأن هؤلاء الموظفين يكونون متعطشين لأن يتم قبولهم من قبل الأعضاء الآخرين في المنظمة. لذا فإنهم يحاولون تشرب الطرق المتبعة لأداء الأعمال في المنظمة. ومن خلال تعرض الموظف لبرامج التوجيه وتعامله مع زملاء العمل الجدد، فإنه يمتص ببطء القيم والأعراف والتقاليد التنظيمية، ويغدو في النهاية جزءاً متكاملاً من المنظمة،[٣] الأمر الذي من شأنه أن يسهم في ارتفاع مستوى الرضا والإنتاجية والاستقرار لدى الموظفين. وهكذا، فإن عملية التوجيه المبدئي، إذا ما تم تنفيذها بأسلوب سليم، تعد وسيلة فاعلة للإسراع في التطبيع التنظيمي للموظفين الجدد، ليصبحوا أعضاء فاعلين ومنتجين في المنظمة خلال وقت قصير.

وفي الواقع، فقد أظهرت بعض الدراسات الميدانية في هذا المجال، أن برامج التوجيه المعدة إعداداً جيداً، تساعد على خلق انطباع إيجابي لدى الموظفين عن العمل والمنظمة، وتحسين الاتصالات مع الرؤساء،[٤] وتؤثر في درجة ولاء الموظف،[٥] كما أنها تسهم في انخفاض معدلات التسرب، وفي زيادة سرعة معدل التعلم لدى الموظفين.[٦] ويأتي التدريب بعد ذلك ليعمق عملية التطبيع التنظيمي؛ لأنه يجعل الموظف يتعلم السلوك المرغوب فيه ويمارسه فعلياً.

والجدير بالذكر، أن التوجيه المبدئي يمثل نوعاً من التدريب، إلا أنه يختلف عن برامج التدريب على رأس العمل، في أنه يوجه الموظفين نحو أمور لا تركز بصورة أساسية على أداء العمل نفسه. بل يعنى بصورة أساسية بتعريف الموظفين بالمنظمة وبيئتها، وبوظيفة الموظف بشكل عام. إلا أن ذلك لا يعني أن تكون عملية التوجيه عملية آلية. بل على العكس من ذلك، فإن الاهتمام بالتوجيه المبدئي تعطى مؤشراً واضحاً للموظفين الجدد بمدى الأهمية التي توليها المنظمة تجاه حاجات موظفيها، ومدى اهتمامها بما قد يشعرون به من قلق وعدم يقين في أعمالهم الجديدة. (٧)

برامج التوجيه

حتى يحقق توجيه الموظفين الجدد غاياته، فيجب أن يكون من خلال برنامج شامل ومنتظم يتم تقويمه بصورة مستمرة. وتعتمد برامج التوجيه على التعاون المشترك بين إدارة الموارد البشرية والرؤساء المباشرين. ويكون لزاماً على الجهتين التنسيق والعمل معاً لإعداد برنامج مخطط وشامل وفاعل للتوجيه، يقدمان من خلاله ما يحتاج الموظف إلى معرفته عن عمله الجديد وبيئته. وعادة ما تشتمل البرامج التوجيهية على نوعين من الموضوعات: الأولى موضوعات عامة، والثانية محددة موجهة إلى الوظيفة التي سيشغلها الموظف. ويظهر الجدول (١) أدناه بعض الموضوعات التي يمكن أن تشملها برامج التوجيه.

فالقضايا التنظيمية وحقوق الموظفين، هي موضوعات عامة للموظفين جميعهم، لذلك فمن الممكن أن يتولى أمر توضيحها ممثلون عن إدارة الموارد البشرية. وعادة ما يُعطى كل موظف كتيباً يلخص النقاط الرئيسة لتلك الموضوعات، وأحيانا يكون هناك أشرطة فيديو تسلط الضوء على النقاط الرئيسة للتوجيه في هذا المجال.

جدول ١

الموضوعات التي تغطيها برامج التوجيه المبدئي

قضايا تنظيمية عامة

القطاع الحكومي بشكل عام
خلفية تاريخية عن المنظمة
الأهداف الرئيسة للمنظمة
سياسات المنظمة وأنظمتها
الخدمات أو المنتجات التي تقدمها المنظمة
الهيكل التنظيمي
أسماء المديرين التنفيذيين الرئيسيين ووظائفهم
التسهيلات المادية
السنة التجريبية
الخدمات المتاحة للموظفين
القوانين التأديبية

حقوق الموظف

الأجور
الإجازات
الترقيات
المزايا التعليمية والتدريبية
الاستشارات
أنظمة التقاعد
الخدمات المختلفة

معلومات خاصة بوظيفة الموظف

موقع الوظيفة
أهداف الوظيفة
مهام الوظيفة، ومسؤولياتها وإجراءاتها
إجراءات العمل
العلاقة بالوظائف الأخرى

التعريف بالعاملين

المديرين
المتدربين
زملاء العمل

obeikandl.com

وإلى جانب دور إدارة الموارد البشرية، يستمر التوجيه عن طريق الرئيس المباشر، بل إن دور الرئيس يعد دوراً رئيسياً في هذا المجال. ويقوم الرئيس المباشر بتقديم الموظف الجديد إلى زملاء العمل، وأحيانا إلى الأشخاص الذين يعملون في الإدارات الأخرى التي سيتعامل معها الموظف. إلى جانب إلقاء الضوء على الواجبات الوظيفية التي سيضطلع بها، وتعريفه بما يتوقع منه في عمله، وإجابته عن كل ما لديه من أسئلة عن العمل وبيئته.

ومن الأمور الإيجابية التي تتبعها بعض برامج التوجيه، تخصيص أحد زملاء العمل لتوجيه الموظف الجديد. وفي هذه الحالة يقوم موظف ذو خبره، بتوجيه الموظف الجديد وتقديمه للعمل وزملاء العمل وإجابته عن أية تساؤلات قد تكون لديه. بيد أنه ينبغي التوثق من أن يكون الموظف الذي يتولى هذه المسؤولية خبيراً في عمله وله قدرة على تقديم التوجيه المناسب.(٨) كذلك، يتعين التأكد من أن قيام أحد زملاء العمل بهذه المهمة التوجيهية لا يغني عن دور الرئيس المباشر في هذا المجال.

وبالرغم من أهمية التوجيه للموظف والمنظمة، إلا أنه يلاحظ في كثير من الأحيان أنه لا يؤخذ على محمل الجد، وفي كثير من الأحيان ينفذ بطريقة عشوائية، الأمر الذي يؤثر في فاعليته. إن الأسلوب المنتظم في التوجيه يتطلب الاهتمام باتجاهات وسلوكيات الموظف الجديد والمعلومات التي يحتاج إليها، لذلك فقد يكون من المفيد في هذا الصدد، للتيقن من أن الرئيس المباشر يقوم بهذا العمل بشكل منتظم، استخدام قائمة بالموضوعات التي يلزم تغطيتها لتوجيه الموظف الجديد على النحو الملائم.

تقويم برامج التوجيه

من الضروري تقويم برامج التوجيه لتحديد مدى فاعليتها في تحقيق أهدافها، وتحسينها نحو الأفضل. وهذا التقويم يتطلب الحصول على تغذية عكسية من جميع الأفراد ذوي العلاقة بالبرنامج. ويمكن الحصول على هذه التغذية العكسية من خلال المناقشة مع الموظفين بعد مضي مدة من الزمن على توجيههم، أو من خلال المقابلات الشخصية لعينة من الموظفين الذين طبق عليهم البرنامج التوجيهي، ومن خلال الاستبانات لاستطلاع آرائهم نحو الجوانب المختلفة لبرنامج التوجيه.

التدريب

التدريب عبارة عن عملية منتظمة تهدف إلى تزويد الموظف بمعارف، ومهارات، وقدرات في مجالات محددة، لتحسين أدائه في العمل، أو تغيير اتجاهاته وأنماطه السلوكية اللازمة لأداء عمله الحالي أو المستقبلي، بما يساعد على تحقيق غايات المنظمة.

وبصفة عامة، يمكن تقسيم التدريب إلى تدريب فني للمهارات والقدرات والمعارف، وتدريب سلوكي يسعى إلى تغير الاتجاهات والسلوك المتعلق بالعمل. ويركز التدريب الفني على المهارات والقدرات الفنية، أو على الجانب العملي المتعلق بكيفية أداء العمل(how to)، ويعنى بتعليم المهارات والمفاهيم التي يمكن تطبيقها لأداء مهام العمل، مثل المهارات المتعلقة بالتحليل المالي، أو إعداد الميزانية، أو تعبئة نماذج العمل. أما التدريب السلوكي فيعنى بالاتجاهات والافتراضات نحو الذات والآخرين والعمل، ويتمحور حول تغيير الاتجاهات والسلوك. وفي هذا المجال يمكن أن يتناول التدريب تطوير المهارات المتصلة بفهم الآخرين، أو زيادة الوعي لديهم بالأنماط الشخصية المختلفة وتأثيرها على أداء الأعمال، أو زيادة الالتزام لديهم بالأهداف والقيم التنظيمية.

التدريب والتعليم

بصفة عامة تستخدم كلمة "التدريب" مصطلحاً شاملاً للإشارة إلى جميع النشاطات المصممة لتطوير المهارات الفنية والسلوكية المختلفة.(٩) ولكن عادة ما يتم التمييز بين مصطلحي التدريب والتعليم. فالتعليم تكون أهدافه عامة، ويكون في العادة أوسع نطاقاً، ويرمي إلى تطوير الفرد بصفة عامة اجتماعياً وفكرياً، وإعداده لأدوار متعددة في المجتمع أو في مهنة معينة. أما التدريب فيكون معنياً بتطوير مهارات ومعارف محددة، لأداء أنشطة أو مهام محددة. لهذا فهو يتصل بالعملية التي يمكن فيها تحديد نتائج التدريب على أنها نوع محدد من الأداء أو الاستجابة السلوكية. فإذا لم يكن بالإمكان تحديد سلوك معين، أو إذا كان من المتوقع أن يغير الفرد سلوكه إلى نطاق متنوع من المجالات، عندئذ فإن العملية تدعى التعليم.(١٠)

وهكذا، يعد تدريب المحاسبين على كيفية عمل الحساب الختامي تدريباً، بينما يعد تعليم المحاسبين أنفسهم على النظريات العامة لتدفق الأموال تعليماً. ومن هنا، فإن التعليم بمفرده لا يكفي لممارسة العمل، فلا فائدة من التعليم دون تدريب يتلوه، ولا فائدة من التدريب دون أساس من العلم يسبقه.(١١) إلا أنه من ناحية أخرى، فإن التمييز بين التعليم والتدريب قد يكون مناسباً للوظائف ذات المستوى الأدنى في السلم التنظيمي، في حين أن نوع التدريب الذي يحتاج إليه الأفراد في المستويات العليا، يختلط بالتعليم، بل إن هناك من يجادل في أن التعليم بديل أفضل للمديرين في المستويات العليا.(١٢)

التدريب والتنمية

بالرغم من أن مصطلحي "التدريب" و"التنمية" يستخدمان كمترادفين، إلا أنه يمكن التمييز بينهما. فالتدريب يركز في العادة على تزويد الموظف بمهارات محددة لسد عجز معين في أدائه لعمله الحالي. مثل أن يتدرب الموظف على استخدام الصفحات الإلكترونية لإعداد جداول الرواتب. فالتدريب يركز على الأفراد وليس المجموعات، ويكون محدداً بعمل معين، وينصب على الاحتياجات الحالية للمنظمة. وفي المقابل، فإن التنمية هي الجهود التي تبذل لتزويد الأفراد بالقدرات التي تحتاجها المنظمة في المستقبل. ويكون تركيز التنمية على العمل الحالي للموظف والعمل الذي سيشغله في المستقبل. ويكون نطاق التنمية كل مجموعة العمل أو المنظمة، وتعنى بمهارات القوى العاملة واحتياجاتها الطويلة المدى.

وتبدو أهمية التفرقة بين التدريب والتنمية في التعامل مع الاحتياجات الاستراتيجية للمنظمة على المدى القصير والطويل. فمن غير المناسب اللجوء إلى أسلوب التدريب للتعامل مع الجوانب ذات المدى الطويل، وبالمثل فإن استخدام أسلوب التنمية للتعامل مع مشكلات الأداء الحالية للعمل قد لا يكون فعالاً. لهذا فإن الكثير من البرامج تتضمن عناصر من التدريب والتنمية لتحقيق أقصى حد من الفاعلية في هذا المجال.

أهمية التدريب

تعتمد المنظمات للنجاح في تحقيق غاياتها، إلى حد كبير، على كفاءة أداء القوى العاملة المشاركة في عملياتها، وعلى قدرتها على الإنتاج، والتكيف مع مستويات التقنية المستخدمة في العمل. لذا فإن الإعداد والتأهيل الجيد للقوى العاملة هو الأساس الذي يمكنها من الوصول إلى غاياتها.

ولقد أدى الاتجاه المتزايد نحو التخصص في أداء الأعمال، وضرورة التكيف مع التقنيات الحديثة والظروف المتغيرة والمتلاحقة في مجال الإعمال، إلى زيادة الحاجة إلى تدريب الموظفين، وإلى بروز التدريب ليكون واحداً من أهم الوظائف التي تسهم في توفير مستويات متطورة من القدرات الفاعلة للأداء، بما يلبي احتياجات الأجهزة الحكومية لتحقيق غاياتها، والتكيف مع التغيرات السريعة في المهارات المطلوبة، والتدفق الهائل في المعارف والمعلومات، وربط الأفراد بكل جديد في مجال أعمالهم.

والحقيقة، فإن التدريب الفاعل يعد استثماراً في الموارد البشرية، يعود بالكثير من المنافع على المنظمة والموظف، في المدى القصير والطويل. فهو عملية تعليمية يمكن أن تسهم في زيادة مهارات حل المشكلات، وتنمية القدرات الفكرية والتحليلية لدى الموظف، وزيادة مهارات التعامل مع الزملاء والرؤساء والجمهور. الأمر الذي يعني زيادة قدرات الموظفين للتكيف مع التغيرات التنظيمية والاجتماعية والتكنولوجية، وإتقان الأعمال والتقليل من الأخطاء، والحد من عمليات الرقابة والإشراف على الموظفين لمتابعة أعمالهم، ومن ثم تقليل التكاليف، واكتسابهم للمهارات التي تؤهلهم للترقي وتقلد مناصب قيادية ذات مسؤوليات أكبر، ورفع الروح المعنوية وزيادة الإحساس بالرضا لديهم، وتحقيق الاستقرار في المنظمة بالحد من تسرب الموظفين. الأمر الذي ينعكس، في نهاية المطاف، على مستوى أداء المنظمة وتحسين خدماتها بشكل عام.

العملية التدريبية

إن التدريب ليس هدفاً في حد ذاته، بل وسيلة لتحقيق غايات معينة. ومثله مثل

العمليات الإدارية الأخرى، إذا لم يتم التخطيط له بعناية وفق خطوات علمية مدروسة، فإنه قد يكون مصدراً لتبديد الموارد. فنجاح التدريب وتحقيق الهدف منه يتوقف على مدى التخطيط والإعداد الجيد له.

والجدير بالذكر أن التدريب ما هو إلا عنصر من عناصر سياسات إدارة الموارد البشرية، يرتبط بها ارتباطاً وثيقاً، ويؤثر فيها ويتأثر بها.[١٣] فعلى سبيل المثال، تساعد عملية تخطيط القوى العاملة في تحديد العجز في المهارات، وهذا العجز يتم سده من خلال التوظيف، أو من خلال محاولة تزويد العاملين بالمهارات اللازمة لسد العجز. كذلك فإن من الأهداف الرئيسة لتقويم الأداء الوظيفي تحديد الفجوات بين الأداء الفعلي والمتوقع، التي يمكن تضييقها عن طريق التدريب.[١٤] وبالمثل يتم ربط التدريب بسياسات الترقية، لتحفيز العاملين على تنمية أنفسهم وتطوير مهاراتهم باستمرار لتتاح لهم فرصة الترقية وشغل الوظائف العليا.

وتمر العملية التدريبية بأربع مراحل مترابطة: (١) تحديد الاحتياجات التدريبية، (٢) تحديد الأهداف التدريبية، (٣) تصميم البرامج التدريبية، (٤) تقويم البرامج التدريبية.

المرحلة الأولى: تحديد الاحتياجات التدريبية

إن الخطوة الأولى والأساسية في العملية التدريبية هي تحديد الاحتياجات التدريبية. أي تحديد ما هو التدريب المطلوب، وذلك بصورة مستمدة من احتياجات المنظمة، وتساعد على تحقيق غاياتها. والحقيقة فإن كل الخطوات الأخرى في العملية التدريبية تستند إلى هذه الخطوة التشخيصية. فمحتوى البرامج التدريبية، والأساليب المستخدمة في التدريب، ونوعية المتدربين، ومستواهم الوظيفي، والوقت والجهد الذي سيبذل، كلها تعتمد على الاحتياجات التدريبية.

والاحتياجات التدريبية هي مجموعة التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها في معلومات العاملين ومهاراتهم وسلوكهم، لرفع كفاءتهم، وفقاً لمتطلبات العمل، بما يساعد في التغلب على المشكلات التي تعترض سير العمل في المنظمة، ويسهم بتطوير الأداء والارتقاء بمستوى الخدمات بشكل عام.[١٥]

وتحديد الاحتياجات التدريبية لا يتم بصورة عشوائية، وإنما على أساس التخطيط السليم والدراسة الدقيقة لطبيعة الوظائف، وللمهارات والقدرات المطلوب أداؤها في المنظمة.[١٦] ولكن، بالرغم من أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية بناءً على تحليل دقيق لحاجات المنظمة، فإن المنظمات، في كثير من الأحيان، تقوم بإخضاع موظفيها للتدريب، دون أن تكون ثمة حاجة فعلية إلى تطوير قدرات أو مهارات معينة أو لتحسين مستوى الأداء في أعمال معينة، الأمر الذي يكون فيه إهدار للوقت والمال والجهد.

والحقيقة، أنه ليس من السهل دائماً تحديد الاحتياجات التدريبية. وفي هذا الصدد ينبغي للمديرين وموظفي إدارة الموارد البشرية التنبه إلى بعض المؤشرات التي تساعد على إظهار مدى الحاجة إلى التدريب، ومن ثم تحديد نوع التدريب المطلوب وكيفية تنفيذه. وثمة حالات تكون فيها المؤشرات للحاجة إلى التدريب واضحة. فعلى سبيل المثال، فإن المنظمة التي تتوسع في ميكنة عملياتها، ومن ثم تلغي بعض الوظائف، قد تلجأ، في حالة وجود وظائف شاغرة أخرى في المنظمة، إلى إعادة تأهيل بعض موظفيها لشغل تلك الوظائف. كذلك، فإن التوسع في استحداث عدد من الوظائف الجديدة يتطلب برنامجاً تدريبياً لشغل الوظائف الشاغرة. بالإضافة إلى أن تغيير أساليب العمل، أو تغيير الخدمات المقدمة، أو تغيير مواقع الأفراد بسبب النقل أو الترقية أو التكليف، أو وجود معدلات عالية من الأخطاء في أداء الأعمال، في أحد الأقسام، قد يكون مؤشراً على الحاجة إلى تدريب لتطوير مهارات العمل.

إلا أنه في حالة غياب مؤشر واضح للحاجة إلى التدريب، فإن المسؤولية تقع على عاتق إدارة المنظمة لتقوم بالتحليل الدوري للعمليات التنظيمية، وتحديد ما إذا كانت هناك حاجة فعلية إلى تدريب الموظفين. وفي هذا الخصوص يجب أن تتبنى المنظمة آلية منتظمة لتحديد الاحتياجات التدريبية فيها. وبصفة عامة، يتم تحديد الاحتياجات التدريبية باستخدام ثلاثة أنواع من التحليلات، هي: تحليل المنظمة، تحليل المهام، تحليل الأفراد.[١٧]

أولاً - تحليل المنظمة

يعنى تحليل المنظمة بدراسة شاملة لكافة الجوانب التنظيمية والإدارية الحالية والمستقبلية، بشكل عام. ويتم من خلاله فحص أهداف المنظمة، وعملياتها، ومواردها، وسياساتها، وبيئتها، للتعرف على المشكلات التنظيمية والإدارية فيها. ومن ثم تحديد أين تكمن الحاجة إلى التدريب (إذا كانت هناك حاجة إليه)، وهل يمكن إجراؤه (هل تتوافر الموارد المادية، والبشرية، والتقنية لجعله ناجحاً؟)

ويتطلب هذا التحليل دراسة الأهداف والتغيرات المتوقعة، الطويلة والقصيرة المدى للمنظمة، ولوحداتها الإدارية المختلفة، من مختلف الجوانب. كذلك يتطلب دراسة الهيكل التنظيمي والعلاقات بين الوحدات الإدارية، وتوزيع السلطات والمسؤوليات، وخطوط الاتصال وتدفق المعلومات. كما يستدعي دراسة الوظائف التي تحتاج إليها المنظمة على المدى الطويل، وتلك الوظائف التي قد تستغني عنها. بالإضافة إلى تحديد الوظائف التي تظهر قدراً عالياً من التسرب، أو الغياب، أو الأداء المتدني. وبصفة عامة، دراسة وتحليل البيانات المتاحة، مثل: المعلومات المتعلقة بنوعية الخدمات، والتكاليف المباشرة وغير المباشرة للعمالة، ونسبة الحوادث، والشكاوى والتظلمات، وغيرها من المعلومات التي تساعد على تحديد الاحتياجات التدريبية.

كذلك يتطلب هذا التحليل دراسة السياسات التنظيمية والإدارية بشكل عام، ودراسة الأنظمة واللوائح والإجراءات المتصلة بها. كما يستدعي دراسة المناخ التنظيمي، بما في ذلك اتجاهات الموظفين نحو جوانب محددة من عملهم، مثل: الأجور، وفرص الترقية، وأسلوب الإشراف، وسلوك الزملاء، والرضا الوظيفي، وتدفق الاتصالات، وإجراءات اتخاذ القرارات. ذلك أن لاتجاهات الموظفين نحو وظائفهم والمنظمة، بشكل عام، تأثير بالغ في مدى تقبل أو رفض التدريب الذي تقدمه المنظمة.

والجدير بالذكر، أنه ليس من الصواب رد كل المشكلات التنظيمية إلى نقص المهارات. فقد تكمن تلك المشكلات في عوامل أخرى غير التدريب، مثل: سوء الأدوات والمعدات

المستخدمة في العمل، أو الإجراءات المعقدة، أو الأجور المتدنية. وفي هذه الحالة يكون من الأفضل محاولة علاج المشكلة عن طريق تجديد الأجهزة أو صيانتها، أو إعادة تصميم إجراءات العمل، أو تعديل نظام الرواتب والأجور.

ثانياً - تحليل المهام (تحليل العمل)

عند تحليل المهام تحاول المنظمة الإجابة عن السؤال التالي: "ما نوع التدريب المطلوب؟" أو ما الذي ينبغي أن يتعلمه المتدرب ليؤدي عمله بالكفاءة المطلوبة؟" فالمقصود بتحليل المهام دراسة دقيقة للوظائف نفسها، للتعرف على المهارات والمعارف والقدرات المطلوبة لأدائها على وجه التحديد، وذلك لمساعدة مختصي التدريب على تحديد محتويات برامج التدريب المناسبة.

وتشابه عملية تحليل المهام عملية تحليل الوظائف، إلا أن تحليل المهام يركز بصورة أكبر، وبالتحديد على ما الذي يحتاج إليه المتدرب لأداء العمل على النحو المطلوب.(١٨) وفي العادة يتم تحليل المهام الوظيفية من خلال دراسة أوصاف الوظائف ومواصفاتها التفصيلية. ويحتوى وصف الوظائف في العادة على اسمها، ومرتبتها، وموقعها في الهيكل التنظيمي، وعلاقتها بالوظائف الأخرى، وملخص عام لواجباتها ومسؤولياتها، والملامح الأساسية لمهامها. وكذلك الواجبات والمسؤوليات التفصيلية التي تقع على شاغلها، والظروف التي يتم تأديتها فيها. كما تتم دراسة التغييرات المتوقعة في هذه الواجبات والمسؤوليات، والمهارات والمعارف والقدرات اللازمة لأدائها على الوجه المطلوب.

ويتم تحديد مواصفات الوظيفة ومواصفاتها في العادة عن طريق الملاحظة الشخصية، أو دراسة السجلات والوثائق الرسمية، أو المقابلات الشخصية، أو عن طريق الاستبانات التي توزع على عينة عشوائية من الموظفين يجيبون فيها على أهمية كل عنصر من عناصر العمل والوقت الذي يستغرقه، وذلك على النحو الذي تم توضيحه في فصل تحليل الوظائف.

ثالثاً - تحليل الفرد

بعد الانتهاء من تحليل المنظمة والمهام، يتجه التحليل إلى شاغلي الوظائف أنفسهم، لمعرفة مستوى المهارات والمعارف التي يمتلكونها، بما يساعد على تحديد تلك التي تحتاج إلى تطوير لتلائم متطلبات العمل الحالية أو المستقبلية. فهذا التحليل يهدف إلى الإجابة عن السؤال التالي: "من الذي يحتاج إلى التدريب، وما نوع ذلك التدريب؟" والخطوة الأولى في هذا التحليل تعنى بتحديد كيفية أداء كل موظف لعمله، من خلال دراسة تقارير تقويم الأداء الوظيفي، أو امتحانات القدرات والاستعدادات والمهارات، وسجلات وتقارير الإنتاج للمنظمة. فإذا أظهرت نتائج تقويم الأداء للموظفين، على سبيل المثال، بعض نواحي القصور في الأداء، يمكن تحديد التدريب المناسب للتغلب على نواحي القصور، ويصمم التدريب في هذه الحالة ليكون علاجيا أو تصحيحياً. كما أن الموظفين الذين يحصلون على تقديرات أداء عالية يمكن أن يتلقوا تدريباً تطويرياً يساعد على إعدادهم للأدوار المستقبلية في المنظمة.

ومن خلال الأنواع الثلاثة للتحليل، يمكن تحديد احتياجات التدريب. ومن الواضح أن الأنواع الثلاثة من التحليلات تستلزم وقتاً وجهداً كبيرين. ومن العسير على شخص بمفرده، أو على المنظمة القيام بهذه التحليلات بين عشية وضحاها. لذلك، فحتى تكون هذه التحليلات فاعلة، فإنها تحتاج إلى تكامل جهود المختصين في وحدات إدارية مختلفة، وأن يتم تجميع المعلومات والبيانات المتعلقة بها بعناية على مدى عدد من السنوات. كذلك ينبغي أن تكون عملية التحليل مستمرة؛ نظراً لأن المنظمة تتغير باستمرار من حيث الوظائف والمنتجات والخدمات. ولكن يجب ألا تقتصر عملية التحليل على المعارف والمهارات والخصائص الشخصية المطلوبة حاليا في الوظيفة، بل يجب أن تشمل الأبعاد المستقبلية لهذه العناصر. كما أن من الضروري أن تجرى التحليلات الثلاثة بصورة متزامنة؛ لأنها مترابطة بعضها ببعض إلى حد كبير.(١٩)

المرحلة الثانية: تحديد أهداف التدريب

في هذه المرحلة يتم ترجمة الاحتياجات التي تم تحديدها في المرحلة الأولى إلى أهداف زمنية وكمية ونوعية محددة، لتكون بمثابة المرشد للجهود التالية للتدريب. وتتضمن هذه الأهداف تحديد ما الذي ينبغي للمتدرب اكتسابه، أو ما الذي ينبغي أن يكون المتدرب قادراً على أدائه، ولم يكن قادراً على أدائه من قبل، بعد انتهائه من التدريب. ويتعين أن يتم تحديد هذه الأهداف بصورة واضحة ومحددة وقابلة للقياس، بحيث يمكن تقويم مدى نجاح التدريب أو إخفاقه، من خلال الرجوع إلى هذه الأهداف.

وتشمل أهداف البرامج التدريبية في العادة ثلاثة جوانب رئيسة هي: المعارف، والمهارات، والاتجاهات. وتهدف المعارف إلى تزويد المتدرب بالمعلومات، والمفاهيم، والنظريات، والمبادئ الأساسية، والأنظمة، واللوائح، والسياسات، التي تساعد المتدرب على أداء عمله. أما المهارات فتتعلق باكتساب القدرة على الممارسة والتطبيق العملي لوسائل محددة لأداء الأعمال. بينما تعنى الاتجاهات بالتأثير على أفكار المتدرب وقيمه نحو الأفراد أو الأشياء أو المواقف بطريقة إيجابية.

ويشمل تحديد الأهداف تعيين الهدف الرئيس، والأهداف الفرعية. فأما الهدف الرئيس، فهو النتيجة الكلية للبرنامج التدريبي بأكمله، والركيزة التي يرتكز عليها البرنامج التدريبي، وتدور حوله مجهودات التدريب وتهدف إلى الوصول إليه. وأما الأهداف الفرعية، فهي سلسلة النتائج المؤدية إلى هذه النتيجة الكلية. فقد يكون الهدف الرئيس، مثلاً، تدريب طائفة من المشرفين على اكتساب القدرة على اتخاذ القرارات في مدة محددة. وقد تكون الأهداف الفرعية المؤدية له: تنمية معلومات هؤلاء المشرفين في العملية الإدارية، وإلمامهم بمكونات الإدارة ووظائفها، وزيادة وعيهم بالجوانب التنظيمية والإنسانية والفنية للمشكلات التي يصادفونها. ويعد كل واحد من هذه الأهداف الفرعية وسيلة للهدف الذي يليه، ومن ثم وسيلة لتحقيق الهدف الكلي. فإذا تمت زيادة معلومات المشرفين بالعملية الإدارية، فإن ذلك يمكنهم من تفهم المشكلات التي يصادفونها في أعمالهم. وإذا أمكن فهم

المشكلات، زادت قدرتهم على تحليلها، ومن ثم مهاراتهم في فحص الأسباب وبحث البدائل الممكنة للحلول. وهكذا إلى أن يصل هؤلاء المشرفون للهدف الرئيسي، وهو القدرة على اتخاذ القرارات.(٢٠)

المرحلة الثالثة: تصميم البرامج التدريبية

بعد تحديد الاحتياجات التدريبية، وتحديد الأهداف التدريبية، فإن الخطوة التالية تكون تصميم البرامج التدريبية للشروع في التنفيذ الفعلي للتدريب. ويعنى تصميم البرامج التدريبية بتحديد محتوى التدريب، واختيار الأساليب التدريبية، والمدربين، ومدة البرنامج ومكانه وتكاليفه. وسيتم التركيز فيما يلي على الأساليب الأساسية للتدريب.

أساليب التدريب

يتطلب تصميم البرامج التدريبية تحديد أسلوب التدريب المناسب، الذي يساعد على تحقيق الأهداف التدريبية على أفضل وجه ممكن. وأساليب التدريب هي الوسائل التي يمكن استخدامها من أجل نقل المعارف، والمهارات، والاتجاهات المرغوبة للمتدرب.

وهناك العديد من الأساليب التدريبية، ويعتمد اختيار الأسلوب المناسب منها على عدد من المعايير، التي من بينها، ما يلي:(٢١)

١. نوع السلوك المطلوب اكتسابه (مهارات فنية، مفاهيم، مهارات لفظية، اتجاهات، ... الخ).

٢. عدد الموظفين المطلوب تدريبهم.

٣. مستوى القدرات التي يتمتع بها المتدربون.(٢٢)

٤. الفروق الفردية بين المتدربين.

٥. تكاليف التدريب بالنظر إلى العوامل المختلفة.

٦. الخبرة السابقة المبنية على التقويم المنتظم للنتائج التي تم تحقيقها من خلال أساليب التدريب المختلفة في بيئة المنظمة.

ويمكن تصنيف أساليب التدريب بطرق متعددة. فعلى سبيل المثال، يمكن تصنيفها حسب مكان التدريب في فئتين رئيستين: تدريب على رأس العمل، وتدريب خارج العمل. ويمكن تضيفها حسب الموضوع العام للتدريب، إلى تدريب مهني، وفني، وسلوكي. أو حسب المتدربين: تدريب فردي وتدريب جماعي. ولكننا سنتناول هذه الأساليب بتصنيفها في ثلاث فئات رئيسية، على النحو التالي: (٢٣)

١. أساليب المحتوى: التي تصمم لتقديم المعرفة أو المعلومات للمتدربين.

٢. أساليب العمليات: التي تهدف بصورة رئيسة إلى تغيير الاتجاهات وتطوير الوعي بالذات وبالآخرين، والتأثير في مهارات العلاقات الشخصية للمتدربين.

٣. الأساليب المختلطة: التي تتضمن نقل المعلومات، وكذلك تغيير الاتجاهات.

ونبين فيما يلي شرح كل فئة من الفئات الثلاث من أساليب التدريب الشائعة.

أولاً - أساليب المحتوى

تشمل أساليب المحتوى، التي تهدف أساساً إلى نقل المعرفة، عدداً من الأساليب التدريبية من بينها: أسلوب المحاضرات، والوسائل السمعية والبصرية، والتعليمات المبرمجة، والتعليمات المعتمدة على الحاسب الآلي. وفيما يلي شرح لهذه الأساليب.

١. المحاضرات

إن أسلوب المحاضرة أسلوب معروف لكل من درس في مقاعد الدراسة. والمحاضرة عبارة عن اتصال شفهي من جانب شخص متخصص في موضوع معين، ينشد من خلاله نقل مجموعة من الأفكار والمعلومات المعدة سلفاً إلى مجموعة من الأفراد، بصورة منظمة ومترابطة. وأحيانا يتضمن هذا الأسلوب استخدام وسائل إيضاحية كالسبورة، والخرائط، والرسوم البيانية، وما إلى ذلك من الوسائل الإيضاحية التي تساعد في نقل الأفكار والمفاهيم التي يحاول المحاضر توصيلها للمتدربين.

ولكن يعاب على أسلوب المحاضرات أنه يمثل أسلوباً للاتصال أحادي الاتجاه، الأمر

الذي قد يتمخض عنه أن يسود العملية التعليمية نوع من السلبية، نتيجة لانعدام التفاعل بين المحاضر والمتدربين. كذلك يؤخذ على أسلوب المحاضرات عدم إمكانية تصميمها بشكل يناسب الفروق الفردية في القدرات والاهتمامات والشخصية للمتدربين. فضلاً عن افتقارها للمرونة؛ لأنها لا توفر تغذية راجعة وتعزيزاً منتظماً للمتدربين. ناهيك عن أن فاعليتها تقتصر في الغالب على نقل المعلومات والأفكار، وفاعليتها في تعليم المهارات أو تغيير السلوك محدودة.

إلا أنه رغم هذه المآخذ التي توجه إلى أسلوب المحاضرة، فإنه ما يزال يستخدم بشكل كبير، وعلى نطاق واسع في التدريب الإداري؛ لأنه أسلوب مألوف لدى الكثيرين، ويمكن استخدامه بفاعلية عندما يكون الموضوع مناسباً والمحاضر ماهراً. والحقيقة، فإن كون المحاضرة مشوقة أو غير مشوقة، يعتمد على عاملين: المادة المقدمة، وطريقة التقديم. ويمكن تقديم المحاضرات من خلال أي شخص ملم بالمعلومات ذات الصلة بموضوع التدريب، كما يعتمد مستوى الاستماع والمتابعة على قدرة المحاضر في توصيل المعلومات.(٢٤) علاوة على ذلك، فإن هذا الأسلوب اقتصادي، حيث يمكن من خلال المحاضرة توصيل قدر كبير من المعلومات والمواد التعليمية لعدد كبير من الأفراد بطريقة سريعة. ويمكن التغلب على كثير من مشكلات المحاضرات التقليدية باستخدام أسلوب المناقشة وطرح الأسئلة خلال المحاضرة، أو في نهايتها لإتاحة الفرصة للمتدربين للمشاركة.

ولكن، فإنه لا يحبذ استخدام المحاضرة أسلوباً وحيداً للتدريب، إلا في حالات نادرة. إذ يجب أن تستخدم وسيلةً مكملة لوسائل التدريب الأخرى، كأن تستخدم لتكون أداةً تمهيدية تساعد على توفير المعرفة الإدراكية قبل التدريب على المهارات السلوكية أو الفنية.

٢. الأساليب السمعية-البصرية

في العادة لا تكون الوسائل السمعية-البصرية أسلوباً للتدريب قائماً بذاته، بل إنها كثيراً ما تستخدم لتكون وسائل مكملة أو مساعدة لأساليب تدريبية أخرى. وتشمل الوسائل السمعية ـ البصرية: الأفلام، وأشرطة الفيديو، والشرائح الفيلمية، وأشرطة الكاسيت،

والاسطوانات، والتلفزيون، والدوائر التلفزيونية المغلقة، وغيرها من الوسائل المشابهة.

وقد بدأ استخدام هذه الوسائل التدريبية على نطاق واسع أثناء الحرب العالمية الثانية، عندما كانت هناك حاجة إلى توفير قدر من التدريب الموحد لأعداد كبيرة من العسكريين والمدنيين، وكان هناك عجز كبير في عدد المدربين المؤهلين.(٢٥) وفي الوقت الحاضر، فإن هذه الوسائل يمكن أن تكون جزءاً من أي أسلوب للتدريب.

ومن أهم مزايا هذه الوسائل أنها تعنى بنوعية المادة التدريبية، وذلك باستخدام طائفة من الخبراء المحترفين لإعدادها. فعلى سبيل المثال، حين إعداد الأفلام التدريبية، يتم إجراء أبحاث مكثفة، ويتم استخدام الوسائل الفنية لزيادة الفاعلية التدريبية للمادة المقدمة. كذلك فإن هذه الوسائل تتميز بإمكان استخدامها لتغطية عدد كبير من الموضوعات، وإمكانية تقديمها لعدد كبير من المتدربين، وتوحيد محتويات مادة التدريب، بالإضافة إلى التنوع الذي يضفيه استخدامها على إطار التدريب.

وتعد هذه الوسائل مفيدة في تقديم الأحداث التي لا سبيل إلى إعادة خلقها في الفصل التقليدي ولا يمكن للمدرب توضيحها. وتكون مناسبة بشكل خاص في تقديم الأحداث الديناميكية المتتابعة. وتتيح التحكم في تقديم المادة التدريبية، بتسليط الضوء على الجوانب المهمة من الأداء، وذلك بتسريع، أو إبطاء، أو إعادة عرض بعض الجوانب المهمة من السلوك.(٢٦) علاوة على ذلك، فإن هذه الوسائل مفيدة على وجه الخصوص في الحالات التي يكون فيها افتقار إلى المدربين الأكفاء، أو عندما تكون تكاليف سفر المتدربين إلى أماكن التدريب باهضة، الأمر الذي يجعلها مغرية للمنظمات.(٢٧)

وقد كانت هذه الوسائل تستخدم في الماضي على أنها وسيلة للاتصال باتجاه واحد فقط، غير أن التطورات الجديدة في هذا المجال مكنت من تحويلها إلى نظام تفاعلي للاتصالات. ومن ضمن هذه التطورات، ما يسمى التدريب عن بعد (teletraining)، حيث يكون هناك مدرب في مكان مركزي يدرب مجموعات من الموظفين في أماكن بعيدة عبر الدوائر التلفزيونية.

إلا أن الأساليب السمعية ـ البصرية لا تخلو من العيوب، وكثير من الانتقادات التي توجه لأسلوب المحاضرة، يمكن توجيهها أيضاً لبعض الوسائل السمعية ـ البصرية. فهذه الوسائل تتعامل مع المتدربين ليكونوا متلقين سلبيين، إلا أنها أكثر كلفة من المحاضرات. كذلك، ليس من السهل تكييف الوسائل السمعية-البصرية في الحالات التي يكون فيها فروق كبيرة بين مستويات القدرات أو الاهتمامات للمشاركين في التدريب. فضلاً عن ذلك، فكثيراً ما تتطلب هذه الوسائل السمعية-البصرية ترتيبات معقدة، خاصة في الحالات التي تستخدم فيها أساليب التدريب عن بعد.

٣. التعليمات المبرمجة (Programmed Instruction)

التعليمات المبرمجة هي إحدى وسائل التعليم الذاتي، التي يتم من خلالها تعلم مهارات مرتبطة بالعمل بصورة منتظمة. وبالرغم من أن التعليم الذاتي قد يكون من أقدم الوسائل التدريبية، إلا أن التطورات التكنولوجية للتعليمات المبرمجة والتعليمات المعتمدة على الحاسب الآلي وسعت من استخدام هذا الأسلوب إلى حد بعيد.

وتقسّم التعليمات المبرمجة محتويات المادة التدريبية إلى أجزاء أو مراحل منظمة للغاية، ومتعاقبة بصورة منطقية، تتطلب استجابات متتابعة من قبل المتدرب. فبعد تقديم جزء من المعلومات يقوم المتدرب بالإجابة عن السؤال، إما بالكتابة أو بضغط زر معين. فإذا كان الجواب صحيحاً، يعلم المتدرب بذلك، وتقدم إليه الخطوة التالية. أما إذا كانت الإجابة غير صحيحة فيتم تقديم معلومات إضافية للمتدرب ويطلب منه المحاولة مرة أخرى.

وبصفة عامة، هناك أسلوبان رئيسان يستخدمان في التعليمات المبرمجة: البرامج الخطية، والبرامج المتفرعة. ففي أسلوب البرامج الخطية يتبع كل المتدربين في البرنامج الخطوات المتعاقبة نفسها، التي عادة ما تكون محدودة وبسيطة. أما البرامج المتفرعة، فتصمم لتتفق مع الفروق الفردية في مستويات القدرة. وهنا فإن الإجابات الصحيحة للمتدرب تقوده مباشرة إلى الخطوة التالية في البرنامج، في حين أن الإجابات الخاطئة تقوده إلى فرع مصمم لتصحيح الخطأ. ويمكن للمتدربين القفز عن عدد من الخطوات إذا كانوا ملمين

بالموضوع، أو الرجوع إلى الخلف إذا لم يتعلموا الموضوع بصورة جيدة. وإذا أجاب المتدربون إجابة خاطئة عن مجموعة من الأسئلة عند أية نقطة، فإنهم يوجهون إلى مجموعة جديدة من الأسئلة التي تتعامل مع الموضوع نفسه. وإذا كان المتدربون يتقدمون بصورة جيدة، فإنهم قد يوجهون لتخطي بعض الأجزاء والانتقال للموضوعات الأصعب. ويمكن أن تختلف التفريعات في التعقيد من عدد محدود من الإطارات، إلى برامج فرعية مفصلة.

وبصفة عامة، فإن أسلوب التعليمات المبرمجة يحقق عدداً من المزايا. إذ تنفي هذه الطريقة الحاجة إلى وجود مدرب، لا سيما إذا كانت في شكل كتاب، حيث يمكن للأفراد أن يحددوا وقت التدريب ومكانه، دون أن تكون هناك حاجة إلى تجميعهم في وقت ومكان واحد. ويكون من السهل إعداد المواد المبرمجة على شكل حقائب تدريبية، وإرسالها إلى مراكز تدريب مختلفة، ومن ثم يستطيع الأفراد التدرب في الوقت المناسب لهم.(٢٨) كذلك، تتيح التعليمات المبرمجة الفرصة للمتدربين للمشاركة المستمرة والنشطة، حيث يتعين عليهم الإجابة عن كل فقرة قبل التقدم إلى الفقرة التي تليها، الأمر الذي من شأنه أن يساعدهم على استيعاب المادة التدريبية.

ولما كانت التعليمات المبرمجة تراعي الفروق الفردية، فإن المتدربين ذوي المستوى العالي يمكن أن يكملوا البرنامج بشكل أسرع من الحالات التي يتم فيها التدريب عن طريق مدرب، والتي تتطلب تكييف المادة التدريبية لتتناسب مع المستوى المتوسط للمجموعة.(٢٩) والحقيقة، فإن جعل التعليمات المبرمجة تتفق مع الفروق الفردية يعد جانباً مهماً لهذه التعليمات. فالخطوات التي يخطوها الفرد وفقاً لنجاحه، تتيح له التقدم بسرعة تلائم مستوى قدراته، بل وتتيح له أخذ امتحانات أولية، وقفزعن بعض الموضوعات التي لديه معرفة سابقة بها.

علاوة على ما سلف، فإنه يمكن إضفاء قدر من المتعة والتحدي في خطوات التعليمات المبرمجة، وذلك بتفريعها، الأمر الذي يوفر نوعاً من التعزيز الإيجابي للمتدرب. بالإضافة إلى إمكانية تحديث البرنامج وتعديله حسب الرغبة، بناءً على البيانات والخبرة المكتسبة من خلال الاستخدام.

إلا أنه، من جهة أخرى، فإن التعليمات المبرمجة مكلفة التطوير والتنفيذ، ويتطلب كتابة برامجها تنظيماً فائقاً، ودراسة مكثفة للمحتويات، وتحديد الخطوات المناسبة للمحتويات.[٣٠] كذلك، حتى مع زيادة التنوع في التعليمات المبرمجة، فهي في الغالب تركز على نقل المعلومات والحقائق. فليس بإمكان هذه البرامج أن تحفز التفاعل بين الموظفين والمدربين بالشكل الذي يمكن تحقيقه في التدريب القائم على تمثيل الأدوار، على سبيل المثال.[٣١] نتيجة لذلك فإنها لا تلائم إلا عدداً محدوداً من الأهداف التدريبية حين تكون المحتويات واضحة والأهداف محددة، فهي ليست مناسبة لتعليم بعض مهارات العمل المعقدة، أو حين يكون من المطلوب تسهيل التفاعل الاجتماعي بين المتدربين.

وباستعراض الأدبيات التي قارنت إنجازات المتدربين في التعليمات المبرمجة مع الطرق التقليدية (مثل المحاضرة)، فثمة دليل على أن المتدربين يتعلمون أكثر، باستخدام أساليب التعليمات المبرمجة. كذلك فإن ثمة دليل كاف على أن وقت التدريب يقل بصورة فاعلة لمجموعات التعليمات المبرمجة.[٣٢] إلا أنه، من ناحية أخرى، فإن التعليمات المبرمجة قد لا تكون، بحد ذاتها، وسيلة مقبولة للتعليم من قبل المتدربين.

وتعد التعليمات المعتمدة على الحاسب الآلي (Computer-assisted instructio) امتداداً طبيعياً لأسلوب التعليمات المبرمجة. ولقد أدى التطور الكبير في الحاسبات الآلية الشخصية والقدرة التخزينية لها إلى استحداث ثورة في هذا المجال. فأصبح بالإمكان توفير تفاعل حقيقي بين الحاسب الآلي وكل متدرب بصورة فردية.

ومن ضمن الابتكارات التي تزايد استخدامها في هذا المجال ما يسمى أنظمة أقراص الفيديو التفاعلية (interactive videodisk). وتشمل هذه الأنظمة عادة، أجهزة للحاسب الآلي، والفيديو، وشاشات للعرض. وتقدم هذه الأدوات المعلومات بأشكال متنوعة بما في ذلك الصور المتحركة، وتوقيف الصورة، وإعادة عرضها، والنصوص المكتوبة، والصور البيانية، والمؤثرات الصوتية. وفي هذا الأسلوب يتفاعل المتدرب مع النظام بما يتفق مع حاجاته. كما يشتمل هذا النظام على برامج تحتوي على العديد من الخيارات، ابتداءً من تتبع

التاريخ الشخصي للمتدرب، وتوظيف العديد من نظم التفرعات، إلى استخدام شاشات العرض عن طريق اللمس والأقلام الضوئية. (٣٣)

وتحقق التعليمات المبرمجة المعتمدة على الحاسب الآلي عدداً من المزايا. إذ يمكن تصميم الموضوعات التدريبية لتناسب الفروق الفردية، ولتوافق الخصائص التفصيلية للمتدرب واحتياجاته في كل وقت، مثل: الخصائص الشخصية للمتدرب، الأداء السابق، أحدث استجابة، وأي متغيرات أخرى يمكن برمجتها وتخزينها في الحاسب الآلي. (٣٤) فضلاً عن ذلك، يمكن استخدام التعزيز إلى أقصى حد ممكن، إذ ليس هناك حدود لصبر البرنامج، وليس لديه أية فكرة سابقة عن المتدرب، الأمر الذي يزيد من موضوعية تقويم المتدرب. كما يمكن للمتدرب تقديم إجابته دون الشعور بالحرج، ودون التخوف من التوبيخ أو التأنيب حين ارتكاب الأخطاء. (٣٥) علاوة على ذلك، توفر التعليمات بمساعدة الحاسب الآلي للمدرب دوراً جديداً، حيث يتاح له المزيد من الوقت لتقديم المساعدة عند طلبها، وتوفير الانتباه الشخصي للفرد. (٣٦)

إلا أن للتعليمات المبرمجة المعتمدة على الحاسب الآلي عدداً من العيوب. فالدراسات التي يمكن تعميمها عن فائدة التعليمات التي تتم بمساعدة الحاسب الآلي محدودة للغاية. كما أن تكلفة أنظمة التعليمات بمساعدة الكمبيوتر تظل عقبة رئيسة في الاستفادة منها. فبالرغم من انخفاض أسعار أجهزة الحاسب الآلي، إلا أنه ما تزال ثمة تكاليف تتعلق بتطوير برامج التدريب، والاتصالات المستخدمة فيها، وصيانتها. إلى جانب ذلك، ثمة تساؤلات عن أثر البيئة التي يتم فيها التعليم عن طريق الآلة في الرضا والدوافع والتطوير. (٣٧) وقد أظهرت الدراسات أن الموظفين لا يتقبلون هذا الأسلوب كوسيلة رسمية للتدريب في كل الحالات. (٣٨)

ومن التطورات الحديثة في هذا المجال تزايد التوسع في استخدام الإنترنت في التدريب. حيث سهلت الإمكانات التي تتمتع بها الإنترنت من تقديم البرامج التدريبية بسهولة ويسر. وتتميز الإنترنت في هذا المجال بسهولة توسيع نطاق التدريب. إذ يمكن وضع

محتويات البرنامج التدريبي على جهاز حاسب آلي خادم، يستطيع المتدربون الوصول إليه باستخدام مودم في أي وقت. ويتيح ذلك إمكانية الوصول إلى البرامج التدريبية من قبل عدد غير محدود من المتدربين حول العالم، دون الحاجة إلى مصاريف إضافية لنسخ وتغليف وإرسال المواد التدريبية. بالإضافة إلى سهولة تحديث المادة التدريبية باستمرار. ويمكن للمتدربين الاتصال بالمدربين من خلال البريد الإلكتروني، أو من خلال برامج المحادثات، التي يمكن استخدامها لتكوين مؤتمر بين المدرب وعدد من المتدربين، أو بين المتدربين أنفسهم. كما يمكن للمدربين استخدام البريد الإلكتروني لتوزيع تمارين أو حالات معينة، وكذلك لاختبار المتدربين وتقويم أدائهم إلكترونياً.

ثانياً - أساليب العمليات

تتسم هذه الأساليب باعتمادها البالغ على التفاعل بين المتدربين، وتركزها جميعها على التغيير السلوكي أو الاتجاهي، وليس على نقل المعرفة. وتستخدم هذه العمليات لتطوير الوعي بالذات وبالآخرين، من أجل تغيير الاتجاهات، ومن أجل التمرس على مهارات العلاقات الإنسانية في مجالات مثل: القيادة، والاتصالات، والمقابلات الشخصية. ومن أهم هذه الأساليب: تمثيل الأدوار، التدريب على الحساسية، تشكيل السلوك، والتحليل التعاملي.

١. تمثيل الأدوار

تعود جذور هذا الأسلوب الأصل إلى طرق المعالجة النفسية، حيث طوره عالم النفس النمساوي الأصل مورينو (L J Moreno) وأطلق عليه اسم السيكودراما (psychodrama) ليستخدم أساساً في العلاج النفسي. وطبق لأول مرة في مجالات الإدارة في أوائل الثلاثينيات من القرن العشرين في محلات ميسيز الشهيرة بمدينة نيويورك.

وتمثيل الأدوار هو تمرين في حل المشكلات يصمم للمساعدة في تنمية المهارات السلوكية، وفهم الدوافع الإنسانية، وتنمية مهارات الاتصال والعلاقات الإنسانية من خلال

الممارسة.[٣٩] وهنا تعطى المجموعة المشاركة في التدريب موقفاً إدارياً مستمداً من واقع الحياة الإدارية اليومية، يحتاج إلى اتخاذ قرارات معينة، وكذلك أوصافاً لاتجاهات الشخصيات التي يحتويها الموقف. ثم يطلب من المتدربين تقمص أدوار تلك الشخصيات وأدائها أمام المتدربين، دون حفظ لحوار معين أو إجراء أية بروفات. فمثلاً، قد يطلب من المتدربين أن يتصوروا أنفسهم مديرين يناقشون تقديرات الأداء المتدنية مع موظفيهم، أو أن يقوموا بتمثيل دور المدير الذي يجري مقابلة شخصية للمتقدمين للوظائف، أو تمثيلاً لأدوار المديرين في لجنة معينة. ويرتكز نجاح هذا الأسلوب على مدى اندماج المشاركين في الأدوار المحددة لهم، وتفاعلهم مع قرارات الآخرين، كما لو أنهم على رأس العمل فعلاً.

ويستمر الأفراد في تمثيل الأدوار المرسومة لهم حتى يتوصلوا إلى حل يرضي معظم المشاركين. وقد يشترك بعض المتدربين ليكونوا مراقبين. وعقب كل جلسة من تمثيل الأدوار يشارك المراقبون في تحليل الموقف التمثيلي وتقويمه، ويقدمون تغذية عكسية عن مهارات الاتصالات، وأساليب الإشراف، والاتجاهات التي تم التعبير عنها في تمثيل الأدوار، ويقترحون التعديلات التي يلزم أن تحدث في سلوك المشاركين في التمثيل.

وثمة أشكال عديدة لتنفيذ أسلوب تمثيل الأدوار. ففي أحد الأشكال يطلب من المتدربين غير الموافقين على مفهوم معين أن يقوموا بتبادل الأدوار. حتى يكون الشخص أكثر إدراكا وتفهماً لمشاعر الآخرين واتجاهاتهم. وفي شكل آخر، يطلق علية التمثيل المتعدد للأدوار، يشترك عدد كبير من المتدربين في تمثيل الأدوار. ويتم تقسيمهم إلى عدد من الفرق تقوم كل منها بتمثيل الموقف نفسه. وبعد الانتهاء من التمثيل، يتحد المتدربون مرة أخرى ويناقشون النتائج التي تم التوصل إليها من قبل كل مجموعة. ومن الاستخدامات التي يستعمل فيها تمثيل الأدوار، ما يطلق عليه مواجهة الذات. وهنا يشاهد المتدرب شريط فيديو لأدائه، وفي أثناء المشاهدة يتم تحليل أدائه ومناقشته من قبل المدرب والمتدربين الآخرين.

ويتيح هذا الأسلوب للمشاركين التعلم من خلال الممارسة، وتطبيق المعرفة النظرية التي اكتسبوها فيما سبق على حالات واقعية، وذلك من خلال توفير الفرصة لتجربة واكتشاف

الحلول للمشكلات المتعددة التي تقع على رأس العمل، والتدرب على السلوكيات المتعلقة بالعمل في حالات لا تؤثر فيها الأخطاء في سير العمل، أو في العلاقات الشخصية. كذلك يتعلم المشاركون من خلال التحليلات المختلفة التي يقدمها المدربون والمتدربون الآخرين عنهم على فهم أعمق لذواتهم، وتنمية مهارتهم السلوكية. وذلك من خلال الإحساس بالأدوار المختلفة التي من المتوقع أن يقوموا بها على رأس العمل، وتفهم وجهات النظر المختلفة، وجعلهم أكثر حساسية تجاه الآخرين. وهكذا، فمن خلال تقمص دور المرؤوسين يغدو المديرون أكثر تفهماً لوجهة نظر مرؤوسيهم، كذلك فإن المرؤوسين من خلال تقمص دور المديرين يصبحون أكثر فهماً وتقديراً لدوافع المديرين.

إلا أنه، من جهة أخرى، قد يشعر الأفراد، بالسخافة والصبيانية، أو الحرج للقيام بالتمثيل أمام الآخرين. ولكن عندما ما يبدؤون بالتمثيل فإنهم في الغالب ينمون إحساسا بالدور ويحاولون أن يتقمصوا فعلاً دور الشخص الذي يمثلونه.

٢. تدريب الحساسية

يطلق على هذا الأسلوب أحيانا تدريب المختبر أو مجموعة تي (T-group) أو مجموعات المواجهة، وفيه يتفاعل الفرد مع عدد من الأفراد ضمن مجموعة، لمدة من الزمن. ويكون هدفه الأساس تحسين مهارات التعامل مع الآخرين وتطوير مهارات العلاقات الإنسانية، من خلال تنمية حساسية المشاركين وجعلهم أكثر فهماً لأنفسهم وللآخرين. ويتم تحقيق ذلك من خلال تشجيع المتدربين على الانفتاح ومشاركة تجاربهم ومشاعرهم وأحاسيسهم وإدراكاتهم مع بعضهم بعضاً.

وفي الواقع، فإن كثيراً من الأفراد لا يفهمون لماذا يشعرون ويتصرفون بالطريقة التي يشعرون ويتصرفون بها، كما أنهم لا يعرفون كيف يشعر الآخرون نحوهم، وكثيراً ما يكونون غير حساسين لمدى تأثير سلوكهم على الآخرين. فعلى سبيل المثال، فقد يوجه المدير الأوامر لمرؤوسيه وينتقدهم دون أن يدرك تماماً من يهابه منهم أو يكرهه. فإذا أتيحت الفرصة لمثل هذا المدير المشاركة في تدريب على الحساسية، فمن المتوقع أن يكتسب تبصرات مهمة عن نفسه، وعن تأثيره على الآخرين. (٤٠)

ويختلف تدريب الحساسية عن مجموعات العلاج النفسي، التي يكون هدفها الغوص في أعماق الدوافع الداخلية للأنا، بينما يكون التركيز في تدريب الحساسية على السلوك الظاهر وليس على افتراضات عن الدوافع،(٤١) ولا يحتاج الأفراد فيه إلى الرجوع إلى الماضي لتحليل أثر الأحداث الماضية في حياتهم، فالحالة الراهنة للأفراد في الوقت الحاضر أكثر أهمية مما حدث لهم في الماضي.

وبصفة عامة، فإن التدريب على الحساسية يستهدف تحقيق عدد من الأهداف، من أهمها ما يلي:(٤٢)

١. تزويد المتدرب بالمهارات التي تساعده على فهم: كيف، ولماذا، يتصرف نحو الآخرين بالطريقة التي يتصرف بها، والطريقة التي من خلالها يؤثر فيهم.

٢. تزويد المتدرب بالمهارات التي تساعده على فهم لماذا يتصرف الآخرون بالطريقة التي يتصرفون بها.

٣. تحسين مهارة الاتصالات، من خلال تعليم المشاركين كيف "يصغون" فعلياً إلى ما يقوله الآخرون، بدلاً من التركيز على الرد عليهم.

٤. زيادة فهم الفرد لكيفية عمل المجموعات، والعمليات التي تمر بها تحت ظروف معينة، وتحسين مهارات التفاعل الجماعي بشكل عام.

٥. تشجيع القدرة على التحمل والفهم لسلوك الآخرين والاختلاف معهم دون حمل مشاعر سلبية.

٦. توفير الإطار الذي يمكن للفرد من خلاله تجربة طرق جديدة للتفاعل مع الآخرين، والحصول على تغذية عكسية عن كيفية تأثير هذه الطرق فيهم.

وفي جلسات التدريب على الحساسية يجتمع المتدربون عادة في مجموعات صغيرة، لعدد من الساعات في اليوم لعدة أسابيع. وكثيراً ما تتم الاجتماعات في مكان مريح، بعيداً عن ضغوط العمل والحياة اليومية. وقبل بدء الجلسات تلقى على المتدربين محاضرة عن عملية الحساسية وعناصر التعلم والنمو في الحالات الجماعية.

وعقب هذه المحاضرة التمهيدية، يكون دور المدربين سلبياً في التفاعل الذي يحدث بين أعضاء المجموعات، حيث يتركون مسؤولية المناقشة والنمو تقع على عاتق أعضاء المجموعات. ولا يكون هناك جدول محدد أو صيغة معينة للمناقشة، ويتم تحديد جدول الأعمال بأي شيء يريد الأفراد الحديث عنه. فالمهم أن هناك شيئاً تتم مناقشته، وأن يشارك كل شخص بنشاط في المناقشة. ويشّجع المشاركون على إعطاء تغذية عكسية لبعضهم بعضاً عن مشاعرهم الشخصية وردود فعلهم لما يحدث في المجموعة.

وفي العادة، يبدأ الأعضاء بمناقشة أنفسهم وكل شخص آخر، مشيرين إلى مواطن القوة والضعف. ويتعلم أعضاء المجموعة تدريجياً أن يكونوا أكثر أمانة في اتصالاتهم، وتصبح المحادثات صريحة ومفتوحة، وعاطفية للغاية، وحتى عدوانية، وتغدو مشاعر الغضب أو العدوانية هذه موضع التركيز الرئيس للمناقشة. والحقيقة أن تدريب الحساسية يهدف إلى تهيئة الجو الآمن الذي يمكن فيه كشف المشاعر ومشاركتها. فالأفراد في العادة يكونون مقيدين بيئياً بأن لا يشاركوا بمشاعرهم الحقيقية؛ وتدريب المجموعات يهدف إلى تشجيعهم على إطلاق العنان لمشاعرهم. إذ عندما يتم كبح المشاعر فإنها تكبت في الذات، ولكن عندما يتم إطلاقها والإفصاح عنها ومشاركتها مع الآخرين، فيمكن تفهمها من قبل الذات ومن قبل الآخرين. ونتيجة لهذه المكاشفة، يتم التغيير في السلوك بصورة إيجابية.

وتتوالى الأسئلة على شتى أشكالها أخذاً ورداً بين المشاركين، في جو مشحون بالانفعالات: "لماذا غضب نزار عندما قلت أني شديد الاعتماد على السكرتير؟" "لماذا يتهم خالد سميراً أنه ضعيف الشخصية؟" "لماذا يترك محمود حمداناً يسيطر عليه؟" وأحيانا يصرخ المشاركون على بعضهم بعضاً، وفي أحيان أخرى يبكون أو يتعانقون، وفي كثير من الأحيان تنمو علاقة عاطفية بين أعضاء المجموعة.

ومن المفترض أن يتعلم المشاركون عن أنفسهم ويخرجون من التجربة بشخصية أكثر تكاملا وفاعلية وحساسية أكبر لحاجات الآخرين. ويشير مؤيدو هذا الأسلوب إلى أن المشاركين يعمقون من فهمهم لحقيقة سلوكهم، وسلوك الآخرين واتجاهاتهم. إضافة إلى

ذلك، تتاح الفرصة للمتدربين لتجربة طرق مختلفة للسلوك وتحديد أيها الأنسب. وكلما أصبح المشاركون أكثر انفتاحاً على بعضهم بعضاً، فإنهم يثقون ببعضهم ويتقبلون وجهات النظر الأخرى، كما يتعلمون الأخذ والرد، واتخاذ القرارات الجماعية دون حاجة إلى اللجوء إلى سلطاتهم الرسمية.

وقد يجد بعض الأفراد هذه التجربة مثبطة، وفي بادئ الأمر سخيفة. كذلك، فإن بعضهم يجادل أن الصراحة المطلقة والانتقاد الشخصي قد يؤذي الأفراد أكثر من أن يساعدهم. فضلاً عن أن التأثير العاطفي لبعض الأفراد قد يكون محبطاً، وقد يلجأ بعض الأفراد إلى التهكم من أشخاص معينين ويجعلونهم موضعاً للسخرية. والأهم من ذلك، فقد لا يتفق هذا التدريب مع بيئة العمل، الأمر الذي يؤدي إلى اكتساب المشاركين القدرة على الانفتاح والتلقائية، بينما تستمر المنظمة في العمل بالأسلوب التقليدي، ومن ثم يعاني الموظف العائد من التدريب (إلا إذا كان في موقع سلطة لفرض المنظور الجديد على المنظمة) من صدمة ثقافية، أو يجد أنه من الضروري إعادة بناء دفاعاته من أجل البقاء. وفي الواقع، فإن التدريب على الحساسية يكون أكثر فاعلية عندما يتم العمل على تكامله في جهد طويل المدى. (٤٣)

٣. تشكيل السلوك (behavior modeling)

يقوم أسلوب تشكيل السلوك على نظرية التعلم الجماعي لباندورا (Bandura)، (٤٤) التي تؤكد أن الفرد يتعلم السلوك بصورة غير مباشرة من خلال مراقبة الآخرين ومحاولة الإقتداء بسلوكهم، عندما يكون ذلك مناسباً، ومن ثم تقل الحاجة إلى التعلم عن طريق التجربة والخطأ.

ويربط هذا الأسلوب عدداً من الأساليب التدريبية معاً في نظام متكامل للتدريب. ويكون التركيز فيه على تنمية المهارات الإشرافية، ومهارات العلاقات الشخصية. ويمكن وصف هذا الأسلوب من خلال أربع خطوات: التقليد، التمرين (rehearsal)، والتغذية العكسية، ونقل التدريب. (٤٥)

١. **التقليد:** يشاهد المتدربون فيلماً، أو شريط فيديو، أو ممثلين يؤدون بعض المهام التي تتعامل بصورة فاعلة مع بعض المشكلات الإدارية، مثل: ضعف الأداء، أو كثرة الغياب، أو المعنويات المنخفضة. ويتم تسليط الضوء على السلوكيات الرئيسة في هذا الأداء الناجح، حتى يمكن للمتدربين تشرب هذه السلوكيات.

٢. **التمرين:** بعد مشاهدة الفيلم يقوم المتدرب بالتمرن على السلوك المرغوب فيه. وفي هذه الحالة لا يقوم المتدربون بتمثيل أدوار، وإنما يتدربون على سلوك حقيقي سيستخدمونه في العمل، وهو السلوك الذي شاهدوه في الفيلم.

٣. **التغذية العكسية:** يقوم المدرب والمتدربون الآخرون بتزويد المتدرب بتغذية عكسية عن السلوك الذي تم التدرب عليه، ويتم إخباره بمدى قدرته على تقليد السلوك المحاكى. ويعد التعزيز الجماعي الذي يوفره الآخرون للأداء الناجح جزءاً مهماً من العملية التعليمية، حيث تزيد ثقة المتدرب في تشرب السلوك المحاكى.

٤. **نقل التدريب:** ويرجع هذا إلى عدد من الأساليب المصممة للتيقن من أن السلوك الذي تم تعلمه في دورات المحاكاة ينتقل ويتبع في العمل ويتم تعزيزه بالصورة المناسبة.

ويتدرج برنامج التدريب من المشكلات المبسطة إلى الأكثر تعقيداً. حيث يتعلم المتدرب السلوكيات والحلول في تسلسل يتدرج في الصعوبة، بحيث يجيد الخطوات الأولية قبل الانتقال إلى المستويات الأعلى.

ويشمل هذا التدريب نطاقاً واسعاً من المهارات الإدارية. فمثلاً، يمكن استخدامه لتدريب الرؤساء المباشرين على معالجة التعاملات بين الرؤساء والمرؤوسين، بما في ذلك الاعتراف بجهود المرؤوسين وتقديرها، والتأديب، والمبادرة بالتغيير، وتحسين الأداء الضعيف. كذلك يمكن استخدامه لمساعدة مديري الإدارة الوسطى على التعامل بصورة أفضل مع حالات العلاقات الشخصية، مثل: إعطاء التوجيهات، أو مناقشة مشكلات الأداء، أو مناقشة عادات العمل السيئة، ومراجعة الأداء. وكذلك يمكن استخدام هذا

الأسلوب لتعليم الموظفين والرؤساء تقديم النقد وتلقيه، وتقديم المساعدة وتلقيها، وتوفير الاحترام والثقة المتبادلين. (٤٦)

ولقد أظهرت عدد من البحوث أن التدريب عن طريق الاقتداء بالسلوك يفوق في فاعليته وسائل التدريب الأخرى. (٤٧) كذلك أظهرت تلك الدراسات أنه وسيلة فاعلة للتدريب على المهارات الإشرافية الأساسية. (٤٨)

٤ . التحليل التعاملي

التحليل التعاملي هو أسلوب لتحسين سلوكيات الأفراد على رأس العمل وبالذات مهارات الاتصال بطريقة راشدة، من خلال فهم دوافعهم ودوافع الآخرين بشكل أفضل. فالتحليل التعاملي يرمي إلى تحليل التعاملات الشخصية أو الاتصالات الشخصية بين الفرد والآخرين، وإلى تمكينه من تحليل أي موقف شخصي قد يجد نفسه فيه بشكل أفضل، وذلك من خلال مساعدته على إجابة أسئلة، مثل: "لماذا أقول ما أقول لهذا المرؤوس؟" "ولماذا يقول ما يقوله لي؟" (٤٩)

وقد قام إيرك بيرن (Eric Bern)، عالم النفس الأمريكي، في كتابه المشهور (ألعاب يلعبها الناس Games People Play) بتطوير هذا الأسلوب، ثم قام توماس هاريس (Thomas Harris) بتعميقه في كتابه (أنا بخير-أنت بخير I am OK You are O)، ثم تدعم المفهوم بشكل أكبر في كتاب ماريل ودورثي جونغوارد (Muriel and Dorothy Jongeward) (ولدت لأنتصر Born to Win).

وفي العادة يتم التبادل بين الأفراد من خلال حالات الأنا لديهم، التي تتكون من أنماط الخبرات والمشاعر التي يطورها الشخص في أثناء نموه، وتنعكس على سلوكه الظاهر. ففي حين أنه لا يمكن ملاحظة حالات الأنا نفسها بصورة مباشرة، إلا أن السلوك الناتج عنها يمكن ملاحظته. وعندما يكون الشخص في حالة أنا معينة، فإنه يتصرف وفقاً لحالة الأنا تلك. وتؤثر حالات الأنا في سلوك الأفراد، لا سيما عند تفاعلهم مع الآخرين. ولاستخدام التحليل التعاملي، من الضروري أن يكون الشخص قادراً على تحليل حالة الأنا المعينة التي

يكون فيها، وكذلك حالة الأنا للشخص الذي يتعامل معه. ويرى رواد التحليل التعاملي أن شخصية الإنسان مكونة من ثلاثة أجزاء، تسمى حالات الأنا، هي: الطفل، والراشد، والوالد.

وتظهر مرحلة الأنا الطفولية عندما يشعر الأفراد أنهم يتصرفون تصرفات طفولية. فالتعبير العفوي عن المشاعر الداخلية للفرح والإحباط، أو الأفكار الخلاقة، وكذلك التعبير عن الأماني والرغبات، كلها أمثلة لحالة الأنا الطفولية. ويمكن التعبير عن حالة الأنا الراشدة عندما يفكر الأفراد بطريقة منطقية وناضجة، ويقومون بجمع المعلومات وتقويم النتائج المحتملة، قبل اتخاذهم للقرارات. أما حالة الأنا الأبوية فيمكن ربطها بكيفية معاملة الآباء لأبنائهم. ويمكن النظر إلى القواعد والقوانين، والتقاليد، ومحاولة إظهار الطريقة الصحيحة لعمل الأشياء، وتوفير الحماية، على أنها أمثلة لحالة الأنا الأبوية.

والحالات الثلاث للأنا ضرورية من أجل أن تكون الشخصية متكاملة النمو، وليس هناك حالة أفضل من غيرها، بل إن الشخص الذي يعمل بصورة رئيسة من منطلق حالة أنا واحدة فقط، سيواجه مشكلات اتصالية وعاطفية كبيرة.

وخلال أي من هذه المراحل الثلاث يمكن للشخص أن يتبنى اتجاهات مختلفة تماماً نحو نفسه، ونحو من يتعامل معهم. فقد يكون الشخص في حالة الأنا الأبوية مشرفاً (بخير OK)، وذلك حينما يقدم الدعم للآخرين ويحاول تقويمهم وإصلاحهم، بدلاً من مجرد الاكتفاء بتوجيه النقد إليهم. كذلك فقد يكون الشخص مشرفاً (بخير) في حالة الأنا الراشدة، وذلك حينما يستجيب للآخرين ويكون تحليلياً. كذلك يمكن للشخص أن يكون مشرفاً بخير في حالة الأنا الطفولية، وذلك حينما يكون متعاوناً، ومستعداً لمساعدة الآخرين، وتقديم أفكار خلاقة.

وفي الحقيقة، فإن الأفراد يعبرون عن مشاعرهم الحقيقية نحو أنفسهم، ونحو الآخرين من خلال كونهم إما بخير، أو ليسوا بخير (OK or not OK)، سواء أكانوا يتعاملون مع مرؤوسين أم رؤساء. كما أنهم يعكسون مشاعرهم نحو الآخرين من خلال كونهم (بخير أو ليسوا بخير). علاوة على ذلك، فإن التحليل التعاملي يحدد التصنيفات الأربعة التالية

للمواقف الحياتية الممكنة فيما يتعلق بالذات والآخرين :

١ . أنا بخير-أنت بخير . (أفضل الحالات، تقبلاً للنفس وللآخرين) .

٢ . أنا بخير-أنت لست بخير . (إلقاء اللوم على الآخرين وعدم الثقة بهم) .

٣ . أنا لست بخير-أنت بخير . (عدم الثقة بالنفس مقارنة بالآخرين) .

٤ . أنا لست بخير-أنت لست بخير . (أسوأ الحالات، يعبر عن اليأس) .

ومن خلال فهم حالات الأنا، وكذلك اتجاهات (بخير ولست بخير)، يمكننا تفهم الأساليب المختلفة التي يستخدمها الناس في اتصالاتهم بالآخرين . وفي وقت أو في آخر فإننا جميعاً نسلك سلوكاً يمثل الحالات الثلاث للأنا، سواء بطريقة إيجابية أم سلبية . والأمثلة التالية تساعد على توضيح هذه النقطة :

١ . ما رأيك في كأس من العصير؟ (حالة طفولية - بخير)

٢ . متي ستنهي المعاملة التي في يدك؟ (راشد - بخير)

٣ . من الأفضل لك أن تحسن من أسلوب تعاملك (أبوي - لست بخير)

٤ . لا تقلق أبدا، ستكون الأمور على ما يرام (أبوي - بخير)

٥ . أين تكمن العلة حسب اعتقادك؟ (راشد - بخير)

ويتميز هذا الأسلوب أنه يساعد الفرد على تفهم نفسه، والآخرين، وتحليل سلوكه في المواقف المختلفة، الأمر الذي يساعده على بناء الثقة في نفسه، وتجنبه للجوانب السلبية في سلوكه، وتحسين علاقاته مع الآخرين . إلا أن هذا الأسلوب، من ناحية أخرى، لم يخضع لتقويم موضوعي شامل يحدد مدى نجاحه أو فاعليته، وكل ما تركز عليه نتائج التطبيق هو قبول المتدربين واستحسانهم له . (٥٠)

ثالثاً - الطرق المختلطة

هناك عدد من الأساليب التدريبية التي تستخدم لنقل المعرفة أو المحتوى، وفي الوقت نفسه لتغيير الاتجاهات، وتنمية المعرفة بالذات، وتطوير أسلوب التعامل مع الآخرين .

وتشمل هذه وسائل، مثل: أساليب المناقشة، وطرق المحاكاة المختلفة، وأساليب التدريب على رأس العمل.

١. أساليب المناقشة

يتم تنظيم أساليب المناقشة في أشكال متعددة من أهمها: المؤتمرات، والندوات، وحلقات المناقشة، وجلسات العصف الذهني. وتتضمن اجتماع مجموعة من الأفراد، لمناقشة موضوع معين أو مشكلة معينة، مثل: القيادة، أو تقويم الأداء الوظيفي، أو إدارة الموارد البشرية، أو تحديد الأهداف، وغيرها من الموضوعات والمشكلات الإدارية.

وقد تكون المناقشة موجهة أو غير موجهة. وفي المناقشة غير الموجهة يقدم قائد المناقشة للموضوع، ثم يترك للمشاركين حرية مناقشته بالطريقة التي يرونها، والتركيز على الجوانب التي يهتمون بها. ويقتصر دور القائد على إدارة النقاش وتوجيهه بطريقة تتيح للمتدربين جميعهم المشاركة في النقاش، وتمنع خروج المناقشة عن جوهر الموضوع.

إلا أن المناقشة الموجهة تعد أكثر استخداماً لغرض التدريب، حيث يكون لدى مدير البرنامج التدريبي مفاهيم معينة يرغب في توصيلها للمتدربين. وحتى يكتب النجاح لهذا الأسلوب، فيجب ألا يزيد حجم المجموعة عن عشرين شخصاً، ويجب أن يجلس المشاركون مواجهين لبعضهم بعضاً. كما يجب أن يكون لدى المشاركين خبرة كافية وخلفية عن الموضوع حتى يكونوا قادرين على المشاركة الفاعلة في النقاش، واستيعاب الأفكار التي يتم مناقشتها وتطبيقها. وهنا يقوم مدير البرنامج بتقديم الموضوع ويطلب من أفراد المجموعة تقديم وجهات نظرهم حول المشكلة أو الموضوع المطروح. ومن الضروري أن يكون مدير البرنامج ماهراً في طرح الأسئلة، وأن يتأكد من أن المجموعة تحلل الموضوع بصورة كاملة.(٥١)

ومن مزايا أساليب المناقشة أنها تستخدم لتعزيز فهم الحقائق والمعلومات، وكذلك لتطوير اتجاهات المتدربين وتعديل أنماطهم السلوكية. وتعد أساليب المناقشة وسيلة فاعلة للتدريب؛ لأنها تتيح الفرصة للمشاركين للإسهام بشكل إيجابي في عملية التعلم، وفي تطوير معارفهم واتجاهاتهم من خلال النقاش وتبادل الأفكار والخبرات والمعلومات بينهم.

حيث يمكن للفرد التعلم من الآخرين والاستفادة من تجاربهم، والاطلاع على أحدث المعلومات والدراسات والممارسات العملية في مجال العمل.

إلا أنه، من جهة أخرى، هناك بضع مشكلات في هذه الأساليب. فاستخدامها محدود بالمجموعات الصغيرة نسبياً. كما أنها تتطلب مهارة وجهداً في الإعداد والتنظيم والإدارة. كذلك فإن المتدرب الخجول، الذي يتردد في طرح آرائه على الآخرين، أو يعوزه التعبير عن رأيه بوضوح، ويخشى تقويم الآخرين ونقدهم لأفكاره، يصعب عليه الاستفادة من هذا الأسلوب. وعلى النقيض من ذلك، فإن المتدرب الجريء أو الذي يحب الظهور، قد يسيطر على المناقشة، وقد يؤثر في تفكير الآخرين بشكل أو بآخر.(٥٢) لذلك فإن المناقشة تتطلب قيادة فاعلة، ذات مهارة عالية، لإدارة النقاش وتوجيهه، والتأكد من تغطية موضوع النقاش تغطية شاملة، وبث الحماسة في المشاركين، وإتاحة الفرصة لهم جميعاً للمشاركة الفاعلة في النقاش.

٢. طرق المحاكاة

تصمم طرق المحاكاة لتنمية الفرد من حيث كونه فرداً، وعضواً في مجموعة، وذلك في بيئة تشابه بيئة العمل الحقيقية. ومن أهم الأساليب المستخدمة في هذا المجال: دراسة الحالات، والمباريات الإدارية، وسلة القرارات، والتدريب على راس العمل.

(أ) دراسة الحالات

لقد تم تطوير أسلوب دراسة الحالات في الأصل من قبل كريستوفر لانغديل (Christopher C. Langdell). أحد أساتذة القانون في جامعة هارفرد الأمريكية. وكانت جامعة هارفرد رائدة في تبني هذا الأسلوب في العشرينيات من هذا القرن.(٥٣)

وتهدف دراسة الحالات إلى محاكاة الحياة العملية الواقعية. لهذا يقدم إلى المتدرب تقرير مكتوب، يصف مشكلة إدارية تصور ما يواجه الإداريين عادة في الحياة التنظيمية اليومية، سواء أكانت هذه المشكلة متعلقة بالنواحي السلوكية وتصرفات العاملين وعلاقاتهم

بعضهم ببعض، أم بتطبيق اللوائح والقوانين، التي كثيراً ما يكشف الواقع العملي عن ثغرات فيها، أو نواحي قصور تتطلب تعديلاً لنظام معين، أو مجالات عمل تتطلب توفير قدر من التنسيق بينها. (٥٤) ثم يطلب من كل متدرب، على حدة، دراسة الحالة وتحليلها، وتحديد المشكلة التي تتضمنها وأبعادها والعوامل التي أدت لحدوثها، وتقديم توصيات لحلها، في ضوء المعلومات الواردة في الحالة.

ويعتمد أسلوب الحالة على المشاركة الجماعية. لذا يتم تقسيم المتدربين إلى مجموعات صغيرة لمناقشة الحالة. وبعد أن يقوم المتدرب بدراسة الحالة بمفرده، يناقش الحالة مع أعضاء مجموعته، حتى تتوصل المجموعة إلى حل مشترك. ثم بعد ذلك تنضم جميع المجموعات الصغيرة بعضها إلى بعض لتكون مجموعة واحدة، وتناقش البدائل المطروحة لمعالجة الحالة. وبالرغم من أنه يتم توجيه المجموعة في الغالب عن طريق المدرب، إلا أن الجلسة التدريبية في العادة تكون غير رسمية، ويكون هناك تأكيد على أن الهدف من دراسة الحالة ليس التوصل إلى حل لها، بقدر ما هو تنمية المهارات التحليلية للأفراد. فهذا الأسلوب يؤكد على أنه لا توجد طريقة واحدة صحيحة لحل المشكلات الإدارية، فأفضل حل يعتمد على التقديرات الشخصية.

ويساعد هذا الأسلوب على تطوير المهارات الإدارية الأساسية للمتدربين من خلال التعلم النشط، وتطبيق المعرفة النظرية التي يمتلكونها على مشكلات واقعية، وتنمية القدرة التحليلية والفهم والتفكير المنطقي والمنظم لديهم. كما يساعدهم على إدراك أنه في العادة ليس هناك حل سهل للمشكلات الإدارية المعقدة. وإدراك أن هناك منظورات وحلول مختلفة للحالة نفسها، كلها قد تكون صحيحة. بالإضافة إلى تنمية القدرة لديهم على تحليل افتراضاتهم وتفسيراتهم ونقدها. ويساعد التفاعل الجماعي في هذا الأسلوب التدريبي على تطوير مهارات المتدربين المتصلة بحل المشكلات واتخاذ القرارات عن طريق المجموعات. (٥٥) وكذلك على توفير التغذية العكسية، فمن خلال المشاركة الجماعية يكون بإمكان أعضاء المجموعة الحصول على رد فعل مباشر لأفكارهم وعن مدى ملاءمة تحليلهم والقرارات التي اتخذوها، كما تتاح الفرصة لهم لملاحظة كيف يطور الآخرون حلولهم وتزويدهم بتغذية عكسية مناسبة.

والعيب الرئيس لهذا الأسلوب يكمن في أنه يحتاج إلى توفير مجموعة من الخبراء لتطوير الحالات، علاوة على أن إعداده يستغرق كثيراً من الوقت والجهد. إلا أن المزايا التي يحققها هذا الأسلوب قد تبرر الجهد المطلوب لإعداده.

(ب) المباريات الإدارية

يتضمن هذا الأسلوب محاكاة حالة معقدة تشبه الحياة الواقعية. وعلى غرار أسلوب دراسة الحالات، فإن هذه الطريقة تسعى بصورة رئيسة إلى تنمية المهارات الإدارية الأساسية في مجالات، مثل: التخطيط، والتنظيم، واتخاذ القرارات. إلا أن المباريات الإدارية تطورت وغدا كثير منها يركز على تنمية المهارات السلوكية، مثل القدرة على الاتصال بالآخرين بفاعلية.

وقد نشأت فكرة المباريات الإدارية في الأصل من فكرة المناورات العسكرية التي تستخدمها الجيوش لتدريب جنودها. وقد قامت جمعية الإدارة الأمريكية (American Management Association) بتطوير أول مباراة إدارية بعد زيارة قام بها أعضاؤها للكلية البحرية في الولايات المتحدة سنة ١٩٥٦ م.

وتتنوع المباريات الإدارية إلى حد كبير، وتتدرج من الحالات المبسطة إلى الحالات المفرطة التعقيد. وقد ساعد استخدام برامج الحاسب الآلي في هذا المجال على التوسع في استخدام المباريات الإدارية لتكون وسيلة تدريبية فاعلة. إلا أنه بالرغم من التنويعات في تطبيق المباريات الإدارية، فإن معظمها يشمل الخطوات التالية: (٥٦)

١. يتم توجيه المشاركين في المباراة إلى محاكاة الواقع من خلال التعليمات التي تصف الموقف المزمع محاكاته، والأهداف الإدارية، والقرارات المطلوبة، وقواعد المباراة.

٢. بعد ذلك يتم تقسيم المتدربين إلى فرق، وتنظم الفرق المتنافسة أنفسها، وتعطى معلومات مفصلة عن كافة جوانب العمليات الإدارية، مثل: الشؤون المالية، شؤون الموظفين، خطط المنظمة. وفي ضوء هذه المعلومات تتخذ كل مجموعة، بصورة تنافسية، سلسلة متصلة من القرارات الإدارية، في مجالات تتعلق بالإنتاج، أو تقليل

التكاليف، أو البحوث والتطوير، أو الترقيات، وغيرها. وتتخذ القرارات على أساس عمليات يوم واحد أو عدة أشهر، وذلك حسب نوع المباراة. وتحاول كل مجموعة أن تكون قراراتها أفضل من المجموعات الأخرى. وتؤثر القرارات التي تتخذ في كل خطوة في الظروف البيئية التي يتم فيها اتخاذ قرارات تالية.(٥٧)

٣. عقب انتهاء الجولة الأولى، تعطى قرارات الفرق المتنافسة للمدربين لتقويم نتائجها.

٤. تتم جدولة النتائج، إما يدوياً، أو عن طريق الحاسب الآلي، ويتم إعادتها لأعضاء الفرق، مع معلومات أخرى تصف بعض التغييرات في بيئتهم العملية.

٥. تعاد الدورة عدداً من المرات، وبعد الانتهاء من المباراة، يتم تحليل النتائج ومناقشتها في جلسة نقدية.

وفي هذه الطريقة يتم التعلم من خلال تحليل المشكلات، واتخاذ القرارات وفهم الظروف المحيطة بها وأخذها في الحسبان. كذلك يتم التعلم من خلال التجربة والخطأ، حيث يتعلم المتدرب من الأخطاء التي يرتكبها، دون أن تكون للخطأ آثار سلبية، كما لو أنها حدثت في الواقع العملي. فضلاً عن أن المتدربين يكتسبون الكثير من المهارات والمعارف المتعلقة بجوانب متعددة في الإدارة، مثل: التخطيط، وإدارة الموارد، والتفاعل مع الآخرين بصورة فاعلة، حيث يتدرب المشاركون على تنظيم أنفسهم كفريق عمل يعمل بشكل فاعل. علاوة على ذلك، فإن المباريات تكون في العادة مشوقة ومثيرة للمتدربين، وذلك لواقعية المنافسة، الأمر الذي يؤدي إلى تحقيق مستوى عال من الانغماس والمشاركة من قبل المتدربين.

إلا أنه يعاب على هذا الأسلوب أن المشتركين قد ينشغلون بالمنافسة التي قد تصبح شغلهم الشاغل، وذلك على حساب المفهوم التعليمي الأساسي. علاوة على التكاليف التي يتطلبها إعداد المباريات الإدارية وتنفيذها.

(ج) سلة القرارات

أسلوب آخر من أساليب المحاكاة، يجمع بين أسلوبي دراسة الحالة والمباريات الإدارية، ويستخدم في الغالب للتدريب على الإدارة والإشراف الفاعل، ويتعامل مع المفاهيم المتصلة بها، مثل: التنظيم، والتفويض، وتقويم الأداء. ويشبه هذا الأسلوب المباراة الإدارية، من حيث إنه يحاكي عمل المدير ويهدف، بصورة رئيسة، إلى التدريب على مهارات اتخاذ القرارات، أو العلاقات الإنسانية، أو المهارات الشخصية، وليس إلى اكتساب معلومات جديدة. إلا أنه بخلاف المباراة الإدارية، فإن المتدرب عادة ما يعمل منفردا وليس في مجموعة.

وهنا يقدم إلى المتدرب وصف لدور إداري يكون عليه الاضطلاع به. وكذلك تقدم إليه سلة من المعاملات تحتوى على تقارير ووثائق، وبريد ورسائل هاتفية ومذكرات، وشكاوى، واستفسارات من المرؤوسين، يتصل كل منها بمشكلة أو بحالة تتطلب استجابة آنية، وتخلط فيها الأمور الملحة مع الأمور الروتينية. وبعد ذلك، يقوم المتدرب بدور المدير المسؤول عن حل المشكلات الموجودة في السلة، ويطلب منه اتخاذ القرار المناسب لكل حالة خلال وقت محدد، معتمداً على خبرته ومعارفه السابقة.

ويعتمد هذا الأسلوب على المناقشة التي تتبع ذلك، والتي تتيح للمتدربين تقويم القرارات التي اتخذها كل منهم وتفسيرها.(٥٨) حتى أن المتدربين الراضين عن معالجتهم للتمارين يجدون في العادة أن المناقشة توسع معرفتهم للطرق المتعددة المتاحة لمعالجة المشكلة ذاتها.

ويتميز هذا الأسلوب بعدد من المزايا، فهو يساعد المتدربين على تفهم المشكلات الإدارية ويعمق لديهم القدرة على اتخاذ القرارات وفهم الظروف المحيطة بها وأخذها في الحسبان. وتساعد المدير على التعلم من أخطائه دون أن تكون هذه الأخطاء مكلفة، ومحاولة تلافيها في المستقبل. ولعل العيب الرئيس لهذا الأسلوب هو تكلفة الإعداد والوقت والجهد اللازم لهذا الإعداد.

٣. أساليب التدريب على رأس العمل

إحدى أقدم الطرق وأكثرها استخدماً للتدريب الإداري تأخذ مكانها مباشرة في الموضع الذي يعمل به الموظف. وهناك مجموعة من الأساليب المستخدمة لتدريب الموظف أثناء قيامه بأداء مهام عمله. ومعظم الموظفين تقريباً ينالون قسطاً من التدريب على رأس العمل. وهذا النوع من التدريب قد يتبع التدريب خارج العمل، أو قد يكون المصدر الوحيد للتدريب.

ويتخذ التدريب على رأس العمل أشكالاً متعددة. فقد يتولى الرئيس المباشر أو موظف ذو خبرة تدريب الموظف أثناء العمل. وفي أحيان ثانية يتم التدريب عن طريق ملاحظة موظف آخر يجيد العمل. وفي أحيان أخرى يكون التدريب على رأس العمل عن طريق التنقل بين سلسلة من الأعمال المتشابهة لتعميق مهارات الموظف. وفي بعض الأحيان يتم التدريب على رأس العمل عن طريق إشراك الموظف، لا سيما في الأعمال الإدارية، في لجان مختلفة من أجل التعرف على مشكلات العمل، وملاحظة المديرين ذوي الخبرة والاستماع إلى مناقشتهم في مجال العمل، والمشاركة معهم والتعلم منهم. كذلك يتم التدريب على رأس العمل، أحياناً، عن طريق تفويض بعض الصلاحيات للموظف من أجل تدريبه على أدائها.

ولهذا الأسلوب عدد من المزايا، منها الاقتصاد في التكاليف، وإتاحة الفرصة للموظف للتعلم في الوقت الذي ينتج فيه، ويكون تدريبه في البيئة نفسها التي يعمل فيها. ولكن التدريب على رأس العمل يكون مناسباً للتدريب على المهارات التي يمكن تعلمها خلال فترة قصيرة نسبياً، عندما يكون هناك موظف واحد، أو مجموعة قليلة من الموظفين يجب تدريبهم في الوقت نفسه على العمل نفسه.[٥٩] علاوة على ذلك، فإن كثيراً من برامج التدريب على رأس العمل لا تخطط بشكل سليم، ومن ثم فإنها تفتقر إلى الفاعلية في كثير من الأحيان. كذلك فإن المدرب قد يشغله عمله عن إعطاء الاهتمام اللازم للتدريب. وكثيراً ما يتم اختيار هذا الأسلوب؛ لأنه غير مكلف ومن السهل تنفيذه، دون أي تخطيط على الإطلاق.

المرحلة الرابعة: تقويم التدريب

لأن التدريب يتطلب الكثير من المال والوقت والجهد، فمن من الضروري الحرص على تقويمه بأسلوب علمي لتحديد مدى فاعليته في تحقيق غاياته. وبالرغم من التسليم بأهمية تقويم البرامج التدريبية، فكثيراً ما يتم تنفيذ التدريب دون أي تفكير في تقويمه. فتقويم البرامج التدريبة، بصفة عامة، لا يحظى بالاهتمام الكافي، خصوصاً في القطاع العام.(٦٠)

وعند تقويم الجهود التدريبية، هناك عدد من الأسئلة التي ينبغي الإجابة عنها، مثل: ما النتائج التي تم تحقيقها؟ ما مدى استمرار تأثير التدريب؟ من هم الموظفون الذين تغير سلوكهم؟(٦١) ويمكن الإجابة عن هذه الأسئلة، من خلال الإطار الشهير لتقويم الجهود التدريبية الذي قدمه دونالد كيركباتريك (Donald Kirkpatrick).(٦٢) ووفقاً لهذا الإطار يمكن تقويم التدريب من خلال أربعة مستويات من النتائج: رد الفعل، التعلم، السلوك، والنتائج.

١. **رد الفعل (ما اتجاهات المتدربين نحو التدريب؟)** هنا يتم قياس شعور المتدربين تجاه العناصر المختلفة للبرنامج التدريبي، بما في ذلك: محتوى البرنامج، أساليب التدريب، قدرة المدرب وأسلوبه، بيئة التدريب، مدى تحقيق أهداف التدريب.

ويتم قياس رد فعل المتدربين من خلال المقابلات الشخصية، أو الاستبانات التي توزع عليهم بعد انتهاء البرنامج. بيد أن قياس رد فعل المتدربين يعد الأسلوب الأقل فائدة في تقويم البرامج التدريبية، إذ لا يظهر مدى الأثر الذي أحدثه البرنامج فعلاً على الموظفين. فمن الصعب الاستنتاج من ردود الفعل أنه قد تم تلبية الحاجات الفردية والتنظيمية، التي أحدث البرنامج من أجلها.

٢. **التعلم (إلى أي مدى تعلم المتدربون الحقائق، والمبادئ، والمهارات، والأساليب، والأفكار، والاتجاهات، والنظريات التي تضمنها التدريب؟)** في معظم الأحوال يتم قياس درجة تعلم المتدربين من خلال امتحانهم في المادة التي تم التدرب عليها، وذلك قبل التدريب وبعده. وتساعد مقارنة النتائج في الحالتين على تحديد مقدار التعلم

الذي نتج عن البرنامج. وإذا ما تم تصميم الاختبارات بطريقة سليمة يمكن تحديد مقدار التعلم الذي يرجع إلى البرنامج، وليس إلى الخبرة السابقة أو أية عوامل أخرى.

٣. **السلوك (إلى أي مدى تغير سلوك المتدربين نتيجة لبرنامج التدريب؟)** إن الغرض الحقيقي من التدريب هو استحداث تغيير حقيقي في سلوك المتدربين عند ممارستهم لأعمالهم. والأسلوبان السابقان للتقويم، لا يقيسان السلوك الفعلي للمتدربين على رأس العمل. فإذا ما أحب المتدربون المادة التدريبية، أو إذا ما تم مقارنة درجات الامتحان قبل التدريب وبعده، فلا يعني ذلك بالضرورة أن نتائج فعلية ستحدث في سلوك المتدرب على رأس العمل. فالأفراد قد يظهرون في الامتحانات أنهم تعلموا الكثير، إلا أنهم قد لا ينقلون ما تعلموه إلى أعمالهم. لهذا فإن تقويم السلوك يحاول قياس مدى تأثير التدريب في الأداء الفعلي للموظف. وتنفيذ هذا النوع من التقويم يعد أكثر صعوبة من الوسيلتين السابقتين. وهنا يتم التقويم من خلال إجراء مقابلات مع الموظفين وزملائهم ورؤسائهم، أو من خلال مراجعة نتائج تقويم الأداء الوظيفي. وحتى يكون التقويم أكثر دقة، يتم قياس الأداء قبل التدريب وبعده لتحديد الفرق في السلوك، أو من خلال مقارنة أداء الموظفين الذين تلقوا التدريب وأولئك الذين لم يتلقوه. ولكن ينبغي مرور مدة كافية من الزمن بعد انتهاء البرنامج التدريبي لإجراء التقويم، حتى يتاح للمتدربين تغيير سلوكهم وتطبيق ما تعلموه.

٤. **النتائج (ما النتائج النهائية التي تم تحقيقها؟)** كما أن المعرفة التي تم تعلمها واتجاهات المتدربين قد تخفق في التأثير على سلوكهم، كذلك فقد يخفق السلوك في استحداث آثار ملموسة في الجوانب التنظيمية المختلفة. لذلك يتم قياس مدى تأثير التدريب في تحقيق الأهداف التنظيمية، مثل: تخفيض التكاليف، والتقليل من التسرب، وتحسين الإنتاجية. ولأن مثل هذه الأهداف ملموسة، فإن هذا النوع من التقويم يجري من خلال مقارنة السجلات قبل التدريب وبعده. وتعد هذه الوسيلة من

أكثر الوسائل صعوبة لتقويم التدريب، ومكمن الصعوبة أن المقاييس المستخدمة فيها لا تأخذ في الحسبان المتغيرات الأخرى التي قد تؤثر في النتائج، والتي قد لا يكون لأداء الموظف دخل فيها. وقد يكون أفضل وسيلة لتنفيذ هذا النوع من التقويم من خلال استخدام المقاييس القبلية والبعدية للجوانب التنظيمية المطلوب إحداث التغيير فيها، ومن ثم استنتاج ما إذا كان التدريب عنصراً جوهرياً في استحداث التغيير.

التوجيه والتدريب في المملكة

التوجيـــه

لا يتضمن نظام الخدمة المدنية نصوصاً تنظم علمية التوجيه المبدئي للموظف الجديد. ولكن يخضع الموظف المستجد الذي يتم تعيينه في الخدمة المدنية لأول مرة لفترة تجربة مدتها سنة (المادة ٩ من نظام الخدمة المدنية). ويتطلب ذلك إعداد الموظف الجديد ليكون ملماً بمهمة الوظيفة وبيئة العمل الجديدة. وقد أصدرت وزارة الخدمة المدنية كتيب "دليل الموظف الجديد" يتضمن بعض المعلومات عن الأحكام الأساسية في الخدمة المدنية، وتوضيح لواجبات الموظف وحقوقه في أمور مثل: الترقية، والرواتب، والعلاوات الدورية، والإجازات، والتدريب.

وقد أكدت وزارة الخدمة المدنية في دليل "تقويم الموظف خلال فترة التجربة" على أهمية تعريف الموظف بعمله، وإيضاح حقوقه وواجباته. وفي هذا الصدد يتعين على إدارة الموظف المستجد أن تتولى:

١. تهيئة المكان المناسب للموظف، وتجهيزه وفقاً لمتطلبات وظيفته.

٢. تعريفه بزملائه وتعريفهم به.

٣. تزويده بالمطبوعات المعينة له في عمله، إذا تطلب الأمر ذلك.

٤. تعريفه بما له وما عليه وفقاً للنظام.

كما تطلبت وزارة الخدمة المدنية من إدارات التطوير الإداري بالأجهزة الحكومية إعداد

برنامج تعريفي للموظف، بالتنسيق مع إدارة الموظف الجديد. ومن الأمور التي يمكن الاسترشاد بها في إعداد البرنامج التعريفي، ما يلي:

- تعريف الموظف بالحقوق والواجبات والمحظورات.
- إعطاؤه فكرة موجزة عن الأعمال التي سيقوم بها.
- إيضاح أنه سيكون تحت التجربة لمدة سنة كاملة قبل تثبيته على الوظيفة.
- تعريف الموظف بالأهداف العامة للجهاز، والخاصة بالإدارة أو القسم الذي سيعمل به.
- تعريفه بالجهاز وأقسامه وإدارته.

وبالرغم من الدور الأساس الذي يقع على عاتق الرؤساء المباشرين في الأجهزة الحكومية وإدارات شؤون الموظفين فيها في التوجيه المبدئي للموظفين الجدد، إلا أنه يبدو أن المشرفين الإداريين وإدارات شؤون الموظفين في الأجهزة الحكومية لا يؤدون دورهم في مجال توجيه الموظفين المستجدين على النحو المناسب.(٦٣)

التدريب

لقد أولى نظام الخدمة المدنية في المملكة تدريب الموظفين العموميين أهمية خاصة، ومن هنا، فقد أشار إلى أن تدريب الموظفين يعد جزءاً من واجبات العمل النظامية، سواء أثناء أوقات الدوام الرسمية أم خارجها (المادة ٣٤). وتنظم لائحة التدريب،(٦٤) التدريب في مجالات العمل بالخدمة المدنية في المملكة. وقد حتمت هذه اللائحة على الجهات الحكومية تمكين موظفيها من تلقي التدريب المناسب وفقاً لاختصاص الموظف. كما أوجبت عليها أن تكفل لموظفيها التفرغ التام للتدريب في البرامج التي تقضي طبيعتها ذلك، وفقاً لتوصية جهة التدريب (المادة ٣٤/ ٢).

أهداف التدريب في الخدمة المدنية

تحدد لجنة التدريب أهداف التدريب لموظفي الدولة، وفقاً للخطط السنوية المقدمة من الأجهزة الحكومية، التي ينبغي أن تقوم على دراسة فعلية للاحتياجات التدريبية لكل جهاز حكومي. وتكون هذه الأهداف هي الأساس الذي تبنى عليه خطط وبرامج مراكز ومعاهد

التدريب المختلفة. ولقد أشارت لائحة التدريب إلى أنه يجب أن يهدف التدريب إلى رفع كفاية موظفي الدولة، إلى درجة تمكنهم من أداء واجبات العمل على وجه أفضل. وذلك عن طريق حضور دورات تدريبية، أو حلقات دراسية، أو العمل بقصد اكتساب الخبرة في إحدى الأجهزة العامة والخاصة، سواء في الداخل أم في الخارج (المادة ٣٤/ ١). وبصفة عامة، يهدف التدريب في المملكة إلى تحقيق الأهداف الأساسية التالية: (٦٥)

١. إعداد الموظف لتولي مركز وظيفي شاغر، أو مشغول بمتعاقد من الخارج، ويحتاج شغله إلى إعداد أو تدريب خاص.

٢. رفع مستوى الأداء لدى الموظفين، أو تحسين البيئة الإدارية في الأجهزة الحكومية وتطويرها، عن طريق تحسين نظم أساليب العمل فيها.

٣. تهيئة الموظفين لاتباع أسلوب جديد في العمل، أو استعمال آلات حديثة.

٤. إعادة تدريب، أو إعداد من يراد توجيههم نحو وجهات عمل جديدة، نتيجة لظروف العمل أو الموظفين.

لجنة تدريب وابتعاث موظفي الخدمة المدنية

لقد أسندت السياسة العامة للتدريب في المملكة إلى لجنة التدريب والابتعاث، (٦٦) التي تتولى سكرتاريتها إدارة التدريب بوزارة الخدمة المدنية. ويرأسها وزير الخدمة المدنية، ويشترك في عضويتها كل من مدير عام معهد الإدارة العامة، ووكيل وزارة التخطيط، ووكيل وزارة التعليم العالي، ووكيل وزارة المعارف، ووكيل وزارة المالية والاقتصاد الوطني لشؤون الميزانية والتنظيم، ونائب محافظ المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني، وأمين عام مجلس القوى العاملة. (٦٧)

وتجتمع اللجنة بدعوة من رئيسها، مرة كل شهر تقريباً، وكلما اقتضت الحاجة إلى ذلك. ويعد اجتماعها صحيحاً بحضور أغلبية الأعضاء، على أن يكون من بينهم الرئيس أو من ينيبه، وتتخذ اللجنة قراراتها بأغلبية الحاضرين، وفي حالة التساوي يرجح الجانب الذي صوت معه الرئيس. (٦٨)

اختصاصات لجنة التدريب والابتعاث

تختص لجنة التدريب بما يلي (المادة ٣٤/ ٥ من لائحة التدريب):

١. رسم السياسة العامة لتدريب الموظفين.

٢. التنسيق بين المراكز التدريبية للموظفين، ومتابعة نشاطاتها، وتقديم المشورة لها، ودراسة مدى استفادة الأجهزة الحكومية منها.

٣. قبول أو رفض طلبات الابتعاث للتدريب في الخارج، مهما كانت مدة التدريب.

٤. تحديد مدة التدريب للموظف المبتعث للخارج.

٥. الموافقة على قبول منح التدريب.

السياسة العامة للتدريب

خطة التدريب

حتى تتحقق أهداف التدريب، فإن الأجهزة الحكومية مطالبة بإعداد خطة تدريبية سنوية لموظفيها، مع بداية السنة المالية، وذلك من واقع دراستها لاحتياجات موظفيها للتدريب، وتقديم هذه الخطة إلى لجنة التدريب والابتعاث قبل بدء السنة المالية بستين يوماً على الأقل. وتقوم لجنة التدريب والابتعاث بوضع الخطة السنوية العامة للتدريب من واقع خطط التدريب المقدمة من الأجهزة الحكومية.

ويجب أن تشتمل خطة كل جهاز حكومي على العناصر التالية: أهداف التدريب، نوع التدريب (فني، إداري، مهني، . . . إلخ)، مستوى التدريب (إدارة عليا، إدارة متوسطة، . . . إلخ)، عدد الموظفين المرشحين للتدريب (بحيث لا يقل عددهم عن (٥٪) من مجموع موظفي الجهاز القائمين على رأس العمل وقت إعداد الخطة)، أسلوب التدريب (عملي، نظري، عملي ونظري معاً، . . . إلخ)، جدول زمني لإلحاق المتدربين ببرامجهم التدريبية (بحيث يراعى عدم التداخل أو التعارض)، مكان التدريب (البلد الذي سيقعد به كل برامج، سواء داخل المملكة، أم خارجها)، معاهد التدريب (المعاهد، والجامعات،

والمؤسسات، التي ستقدم بها البرامج التدريبية، بما في ذلك الشركات الملتزم معها بعقود تدريب مصاحبة لمشاريع معينة، . . . الخ)، أية تفاصيل أخرى ذات علاقة بالبرامج، أو المعاهد، أو المتدربين.(٦٩) ولا تشمل الخطة المنح والدعوات التي تقدمها الدول والمؤسسات الأجنبية للملكة، ويجب إحالتها إلى لجنة التدريب عند ورودها إلى الجهة الحكومية من أجل الموافقة على حضورها.(٧٠)

برامج التدريب

يتم ترجمة خطة التدريب السنوية إلى برامج تدريبية مختلفة وفقاً للاحتياجات الفعلية للأجهزة الحكومية. ويتم تنفيذ هذه البرامج من قبل أجهزة التدريب المختلفة، التي تتولى إعداد البرامج التدريبية، باستخدام الحلقات الدراسية، أو التدريب الفعلي في أثناء العمل، لتلبية الاحتياجات التدريبية الفعلية لموظفي الأجهزة الحكومية، ومن أجل تزويد المتدرب بمعلومات أساسية وحديثة في حقل تخصصه، أو تزويده بالمهارات اللازمة لمجال عمله، أو تنمية مهاراته السلوكية للتعامل مع الآخرين.

ويقصد بأجهزة التدريب المؤسسات التعليمية المختلفة، مثل: الجامعات، والمعاهد، والمدارس المتخصصة، ومراكز التدريب التابعة للأجهزة الحكومية، أو الأجهزة الخاصة داخل المملكة، أو خارجها، المعتمدة من قبل لجنة التدريب والابتعاث.(٧١)

أما بالنسبة إلى البرامج التي تنفذ داخل المملكة في غير معاهد التدريب المركزية، مثل البرامج التي ترغب الجهات الحكومية تنفيذها بنفسها، فعلى الجهة الحكومية التحقق من عدم قيام معاهد ومراكز التدريب المركزية بتنفيذ هذه البرامج. أما بالنسبة لبرامج التدريب التي تنفذها الشركات في المملكة، فعلى الجهة تزويد لجنة التدريب بمعلومات مفصلة عن مكونات البرنامج التدريبي، وشروط الالتحاق به، وتكلفته.

وبالنسبة إلى برامج التدريب المقترح الابتعاث لها في الخارج، فيراعى ألا تكون بالمستوى والتخصص نفسه الموجود في معاهد ومراكز التدريب في الداخل، عدا البرامج التي تقدمها المنظمات والهيئات العربية والدولية المتخصصة. فقد أقرت لجنة التدريب جواز

الابتعاث للتدريب لها، بصرف النظر عن كونها تنفذ داخل المملكة، مع وجوب أخذ موافقتها المسبّقة على الترشيح.

أما بالنسبة إلى التدريب لدى الشركات المتعاقدة مع الجهات الحكومية، فيراعى أن يكون التدريب غير متوافر في معاهد ومراكز التدريب بالداخل. أما وإذا كان متوافراً، فيجب الاستفادة منها، وتوفير تكاليف التدريب التي تدفع للشركات، أو تنفيذه بالتعاون مع الشركات المتعاقدة والمؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني.(٧٢)

متابعة نتائج التدريب

يتم متابعة نتائج التدريب للتيقن من أن البرامج التدريبية قد لبت الاحتياجات التدريبية الفعلية للموظفين حسب ما تم تحديده في الأهداف العامة للتدريب. ويمكن قياس نتائج التدريب من خلال التأكد من تحقيق هدف أو أكثر من أهداف التدريب، وفقاً لطبيعة العمل. ويرفع نائب وزير الخدمة المدنية، تقريراً إلى لجنة التدريب عن نتائج عملية تطبيق خطة التدريب في الجهات الحكومية.(٧٣)

التدريب في الخارج

يتم ابتعاث الموظفين الذين تقضي مصلحة العمل بابتعاثهم للدراسة وفق لائحة الابتعاث (المادة ٣٥ من نظام الخدمة المدنية). وقد حددت لائحة الابتعاث(٧٤) أن الهدف من ابتعاث الموظفين، هو رفع كفايتهم، بفتح المجال أمامهم للوصول إلى مستوى علمي أفضل، وفق ما تقتضيه مصلحة العمل.

ويصدر قرار الابتعاث للخارج من الوزير المختص، بناءً على موافقة لجنة التدريب والابتعاث، أو من تفوضه في ذلك، وينبغي أن يتضمن القرار تحديد مدة التدريب، بحيث تبدأ خلال السبعة الأيام السابقة على تاريخ بدء الدورة التدريبية، أو تاريخ الحضور إلى مقر التدريب، وتنتهي خلال السبعة الأيام التالية لتاريخ انتهاء الدورة (المادة ٣٤/ ١٢ من لائحة التدريب). والترشيح لا يكون إلا للمعاهد أو البرامج المعتمدة من قبل لجنة التدريب.(٧٥)

ولا يجوز الابتعاث للتدريب في الخارج في دورات أو برامج تدريبية لها مثيل في الداخل، أو بإمكان أجهزة التدريب في الداخل تنفيذها، مهما كانت مدة الدورة أو البرنامج، إلا في الحالات التي ترى الجهة استثناءها لمبررات كافية (المادة ٣٤/ ٩ من لائحة التدريب). كذلك لا يجوز الابتعاث للخارج لتعلم لغات أجنبية إذا وجدت معاهد في الداخل تفي بهذا الغرض (المادة ٣٤/ ١٠ من لائحة التدريب).

ويشترط في الموظف المراد ابتعاثه للخارج للتدريب الشروط التالية (المادة ٣٤/ ١١ من لائحة التدريب):

١. أن يكون قد أمضى في الخدمة الحكومية مدة لا تقل عن سنة (وليس من الضرورة اتصال سنة الخدمة)، [٧٦] إلا إذا كانت هناك مبررات كافية لحالات ترى لجنة التدريب استثناءها من هذا الشرط. [٧٧]

٢. أن تنطبق عليه شروط الدورة التدريبية المرشح لها.

٣. أن يلم باللغة التي تدار بها الدورة، بدرجة تمكنه من الاستفادة منها خلال المدة المحددة للدورة. [٧٨]

٤. أن يكون للدورة علاقة مباشرة بالعمل الذي يقوم به.

٥. أن يكون حاصلاً على قبول من جهة التدريب.

٦. أن يكون الحد الأدنى لمؤهل الموظف المراد ابتعاثه في المجالات الفنية والحرفية، الشهادة الابتدائية، والشهادة الثانوية في المجالات الإدارية. [٧٩]

ولا يجوز تمديد فترة الابتعاث للتدريب في الخارج أكثر من المدة المحددة (المادة ٣٤/ ١٣ من لائحة التدريب). كذلك لا يجوز للمبتعث تغيير جهة التدريب أو البرنامج المقرر إلا بعد موافقة رئيس لجنة التدريب (المادة ٣٤/ ١٤ من لائحة التدريب). ويجوز للجهة الحكومية إلغاء ابتعاث الموظف للتدريب في الخارج إذا اقتضت المصلحة ذلك، مع إحاطة لجنة التدريب بالمبررات الموجبة للإلغاء (المادة ٣٤/ ٢١ من لائحة التدريب). ويجوز للجنة التدريب أن

تقرر عدم احتساب الفترة التي بقيها الموظف في التدريب لغرض الترقية أو المسابقة، كذلك يجوز لها أن تقرر استعادة ما صرف له من بدلات ومخصصات أثناء التدريب، وذلك في حالة إخلاله بواجبات التدريب، أو كان سبب انتهاء التدريب بأمر عائد إليه.(٨٠)

المزايا المالية للموظف المبتعث للتدريب في الخارج

يصرف للموظف المبتعث للتدريب في الخارج، أياً كان المؤهل الذي يحمله، المخصصات التي تصرف للموظف المبتعث للدراسة في المرحلة الجامعية، إذا كانت مدة التدريب ستة اشهر فأكثر، ونصفها إذا كانت المدة أقل من ذلك (المادة ٣٤/ ١٦ من لائحة التدريب). وتتحمل الجهات الحكومية رسوم التدريب ونفقات علاج مبتعثيها للتدريب في الخارج (المادة ٣٤/ ١٨). ويبدأ صرف استحقاقات الموظف المبتعث للتدريب في الخارج من تاريخ توجهه إلى مقر التدريب، على ألا يسبق الموعد المحدد لبدء فترة التدريب المنصوص عليها في قرار ابتعاثه (المادة ٣٤/ ١٩).

لقد حددت المكافآت والمخصصات المستحقة للموظف المبتعث للتدريب في الخارج لمدة ستة شهور فأكثر، كما يلي:(٨١)

١. الراتب الشهري للموظف، ويصرف له بالكامل في مقر العمل، بعد حسم التقاعد، وإضافة البدلات، عدا بدل المناطق النائية.

٢. بدل انتداب عن الثلاثين يوماً الأولى من فترة التدريب.

٣. المكافأة الشهرية، وتحسب بعد الثلاثين يوماً الأولى (بلدان فئة أولى ٢٦٠٠ ريال، وبلدان فئة ثانية ١٦٠٠ ريال).

٤. بدل كتب، ويصرف مرة واحدة كل عام (بلدان فئة أولى ١٧٠٠ ريال، وبلدان فئة ثانية ١٢٠٠ ريال).

٥. بدل ملابس، ويصرف مرة واحدة كل عام (بلدان فئة أولى ٤٠٠٠ ريال، وبلدان فئة

ثانية ٢٠٠٠ ريال).

٦. مكافأة شهر، لقاء نقل الأمتعة والكتب، إذا اجتاز الدورة بنجاح (بلدان فئة أولى ٢٦٠٠ ريال، وبلدان فئة ثانية ١٦٠٠ ريال).

٧. بدل طباعة الأوراق والتقارير، ويصرف مرة واحدة في كل عام بمقدار ٣٠٠٠ ريال.

٨. بدل علاج للأعزب مقداره ٤٠٠٠ ريال، يصرف لمرة واحدة كل عام.

٩. تذاكر إركاب للموظف ذهاباً وإياباً (درجة أولى لموظفي المرتبة العاشرة فما فوقها، ودرجة سياحية لما عدا ذلك من الموظفين). (٨٢)

١٠. تذاكر لأسرة المبتعث للدراسة في الخارج من مقر دراسته إلى المملكة مرجعين في حالة وفاة أحد والديه أو زوجته أو أحد أولاده في حدود التذاكر المقررة لهم نظاما. (٨٣)

علاوة على ذلك، فإن الموظف المبتعث للتدريب في الخارج لمدة ستة أشهر فأكثر، ويصطحب زوجته وأولاده، يستحق المخصصات التالية:

١. تذاكر إركاب للزوجة والأولاد القصر. ولكن لا تمنح تذاكر سفر للزوجة الثانية للمبتعث للخارج سواء للدراسة أو التدريب. (٨٤)

٢. علاوة تعادل مكافأة المبتعث الشهرية الأساسية، إذا كانت تقيم معه زوجته، ولم تلحق بالبعثة.

٣. ما يعادل ٢٥٪ من المكافأة الشهرية لكل طفل، على ألا يتجاوز ٥٠٪ من المكافأة الشهرية.

٤. بدل علاج مقداره (٨٠٠٠) ريال لمن معه زوجته، يصرف مرة واحدة في العام.

٥. بدل علاج مقداره (٢٠٠٠) ريال لكل واحد من الأولاد مهما كان عددهم.

أما بالنسبة إلى المكافآت والمخصصات المستحقة للموظف المبتعث للتدريب في الخارج لمدة تقل عن ستة أشهر فتكون كالتالي:

١ . الراتب الشهري للموظف، ويصرف له بالكامل في مقر العمل، بعد حسم التقاعد، وإضافة البدلات، عدا بدل المناطق النائية.

٢ . بدل انتداب عن الثلاثين يوماً الأولى من فترة التدريب.

٣ . المكافأة الشهرية، وتحسب بعد الثلاثين يوماً الأولى (بلدان فئة أولى ٢٦٠٠ ريال، وبلدان فئة ثانية ١٦٠٠ ريال).

٤ . بدل كتب، يصرف مرة واحدة كل عام (بلدان فئة أولى ٨٥٠ ريال، وبلدان فئة ثانية ٦٠٠ ريال).

٥ . بدل ملابس، يصرف مرة واحدة كل عام (بلدان فئة أولى ٢٠٠٠ ريال، وبلدان فئة ثانية ١٠٠٠ ريال).

٦ . بدل طباعة الأوراق والتقارير، بمقدار (١٥٠٠) ريال، يصرف مرة واحدة في كل عام.

٧ . بدل علاج مقداره (٢٠٠٠) ريال، يصرف لمرة واحدة كل عام.

٨ . تذاكر إركاب للموظف ذهاباً وإياباً (درجة أولى لموظفي المرتبة العاشرة فما فوقها، ودرجة سياحية لما عدا ذلك من الموظفين).

٩ . تذاكر لأسرة المبتعث للدراسة في الخارج من مقر دراسته إلى المملكة مرجعين في حالة وفاة أحد والديه أو زوجته أو أحد أولاده في حدود التذاكر المقررة لهم نظاما. (٨٥)

وفي حال ابتعاث الموظف للتدريب في الخارج بناءً على منحة لا تصرف له المخصصات السابقة، إلا إذا كانت المنحة أقل منها فيصرف له الفرق (المادة ٣٤/ ١٧).

التدريب داخل المملكة

لقد ميزت لائحة التدريب بين المتدرب الموفد للتدريب داخل المملكة في بلد غير البلد الذي يعمل فيه، والموفد للتدريب في البلد الذي يعمل به نفسه. فبالنسبة إلى الموفد للتدريب داخل المملكة في بلد غير البلد الذي يعمل فيه، يصرف له مكافأة مقدارها ١٠٠٪ من راتبه

الشهري للثلاثة الأشهر الأولى من فترة التدريب، ثم يوقف صرفه له بعد ذلك.[٨٦] وذلك إلى جانب راتبه الشهري، والبدلات المقررة جميعها، عدا بدل المناطق النائية، طوال مدة التدريب، على أن يكون ذلك التدريب بجهات التدريب المركزية، وهما: معهد الإدارة العامة، أو المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني، وأن يكون الالتحاق بالبرنامج التدريبي بموافقة لجنة التدريب وابتعاث موظفي الخدمة المدنية. أما إذا كان التدريب في البلد نفسه الذي يعمل به الموظف، فيصرف له في هذه الحالة مكافأة شهرية تعادل ١٥٪ من راتبه الشهري.[٨٧]

وتستحق مكافأة التدريب للموظف الموفد للتدريب في الداخل في غير البلد الذي يعمل فيه، وفقاً للمسافات التالية: خمسة وسبعون كيلو متراً فأكثر من الطرق المسفلتة، أربعون كيلو متراً أو أكثر من الطرق غير المسفلتة، خمسة عشر كيلو متراً فأكثر للأماكن التي لا تصل إليها السيارات، أو سبل المواصلات الأخرى الحديثة.[٨٨] ويمنح الموفد للتدريب في الداخل في غير مقر عمله ستة أيام للمغادرة لمقر الدورة التدريبية والعودة منها لمقر عمله بعد التدريب واعتبارها بمثابة انتداب.[٨٩]

كذلك يصرف للموفد للتدريب في الداخل بدل نقل إضافي شهري بقدر بدل النقل الشهري المستحق لمرتبته (المادة ٣٤/ ٢٥ من لائحة التدريب). وإذا تطلب برنامج التدريب داخل المملكة سفر المتدرب خارج مقر الدورة التدريبية داخل المملكة أو خارجها، يعامل معاملة الموظف المنتدب (المادة ٣٤/ ٢٦). وإذا كانت مدة الدورة تزيد عن تسعين يوماً يصرف له بدل ترحيل يعادل ما يصرف للمنتدب في مهمة لمثل هذه المدة، وذلك مقابل نفقات ترحيله وأسرته وأمتعته (المادة ٣٤/ ٢٩/ أ). أما إذا كانت مدة الدورة تسعين يوماً فأقل، فيصرف للمتدرب تذاكر إركاب ذهاباً وإياباً فقط.[٩٠]

ويصرف للمتفوق في دورات التدريب في الداخل، بقرار من الوزير أو الرئيس المختص، بناءً على توصية جهة التدريب، مكافأة قدرها نصف راتب شهر واحد،[٩١] على ألا تقل مدة البرنامج التدريبي عن أربعة أسابيع، وألا يكون البرنامج من برامج تعلم اللغات

(ما لم تكن طبيعة عمل وظيفة المتدرب تتطلب إلمامه بلغة أجنبية، مثل: وظيفة مترجم، أو مدرس لغة إنجليزية)، أو من البرامج الممهدة للانتظام ببرامج التدريب الرئيسة، سواء أكانت متصلة بفترة واحدة أم بفترات زمنية متفرقة، وعلى أن يكمل البرنامج بنجاح في مواده جميعها، بحيث لا يقل تقديره عن ممتاز في مادة التدريب الرئيسة، والتقدير العام للبرنامج، أو أن يكون ترتيبه الأول بالنسبة إلى المتدربين، إذا لم يصل تقدير أي منهم إلى ممتاز، وألا تقل نسبة حضوره عن تسعين في المائة من مجموع ساعات الحضور المقررة للبرنامج، إذا كانت مدة البرنامج بين أربعة وستة أسابيع، ولا تقل عن ٨٥٪ إذا كانت مدة التدريب أكثر من ذلك. (٩٢)

الإيفاد للدراسة بالداخل

يجوز للجهات الحكومية إيفاد موظفيها للدراسة داخل المملكة. وتختص لجنة تدريب وابتعاث موظفي الخدمة المدنية برسم السياسة العامة لإيفاد الموظفين للدراسة داخل المملكة، والتنسيق مع الجهات الحكومية بما يتمشى مع حاجة هذه الجهات، ودراسة الطلبات المقدمة منها والبت فيها، وتحديد مدة الإيفاد، وتحديد الأساليب، والضوابط الموضوعية اللازمة لتنظيم عملية اختيار المرشحين للإيفاد للدراسة في الداخل. (٩٣)

وتنظم شؤون الموظفين المدنيين الذين يتم إيفادهم للدراسة داخل المملكة "لائحة الإيفاد للدراسة بالداخل لموظفي الخدمة المدنية"، (٩٤) التي صدرت سنة ١٤٢١ لتحل محل القرارات السابقة لمجلس الوزراء ومجلس الخدمة المدنية في هذا المجال. ولكن لا يخضع لهذه اللائحة موظفو المؤسسات العامة، الذين تنظم أوضاعهم الوظيفية بلوائح خاصة بهم، كذلك لا تنطبق على من تشملهم لائحة الابتعاث والتدريب لمنسوبي الجامعات.

ويكون الإيفاد للدراسة في الداخل لغرض الحصول على دبلوم بعد البكالوريوس، أو الماجستير، أو الدكتوراه، أو ما يعادلها، في المجالات العلمية والتخصصات التي تحددها لجنة تدريب وابتعاث موظفي الخدمة المدنية. ولكن يجب أن يكون الإيفاد تلبية لحاجة حقيقية للجهات الحكومية، تستدعيها رفع مستوى بعض موظفيها وتأهيلهم لأداء العمل بكفاءة، أو

لتأهيلهم لأعمال جديدة داخل الجهة، وفقاً لخطة الإيفاد التي ترسمها كل جهة حكومية وتعتمدها لجنة التدريب والابتعاث. كما يشترط أن يكون التخصص والدرجة العلمية المطلوب الإيفاد للحصول عليها متناسب مع طبيعة العمل الراهن، أو المستقبلي للمرشح. ويلزم أن يكون المرشح قد قضى سنتين على الأقل في الخدمة الحكومية بصفة رسمية، باستثناء الأطباء، وأن يكون حاصلاً على قبول من إحدى المؤسسات التعليمية، وألا تقل درجة تقديره في تقويم الأداء الوظيفي عن "جيد جداً" (المادة ٢ من لائحة الإيفاد للدراسة بالداخل).

ويتحتم على الموفد للدراسة أن يكون حسن السيرة، مواظباً على دراسته، وأن ينهيها خلال المدة المحددة في قرار إيفاده. ويجوز للجنة الابتعاث والتدريب تمديد مدة الإيفاد، على أن يكون أداء الموفد في الدراسة أداءً مرضياً، وفقاً لما تظهره التقارير الواردة عنه من قبل المشرف الدراسي، وعلى أن توافق جهة عمله على التمديد، وألا يكون قد غير تخصصه، أو غير الجهة التعليمية الموفد لها دون موافقة اللجنة وجهة عمله، وألا يكون قد أخل بالخطة الدراسية التي حددتها له اللجنة. ولكن يجوز للجنة التجاوز عن أي من هذه الشروط، إذا ثبت لها أن هناك ظروفاً دراسية أو صحية، أو أسرية، حالت دون إتمام الموفد الدراسة في المدة المحددة (المادة ٣ من لائحة الإيفاد للدراسة بالداخل).

ولا يجوز للموفد تغيير التخصص الذي حدد له إلا بموافقة اللجنة. وعند رغبة الموفد بتغيير تخصصه فينبغي لجهة عمله إخطار لجنة التدريب والابتعاث عن الحالة قبل وقت كاف يسمح بدراستها واتخاذ القرار المناسب بشأنها، وإبلاغه للجهة. كما يجب أن تكون هناك مبررات تستدعي تغيير التخصص مدعمة برأي الجهة التعليمية التي يتبعها الموفد، وأن يكون لديه قبول بالتخصص الجديد الذي يرغب دراسته، وأن يكون من التخصصات الواردة بخطة الجهة التي يعمل فيها، أو أن تطلب الجهة ضمه للخطة، وألا يكون ثمة إهمال أو تقصير من جانبه في الدراسة (المادة ٤).

ولا يجوز للموفد الانتقال من جهة تعليمية إلى أخرى إلا بموافقة اللجنة، وبناء على

موافقة جهة عمله، وأن يكون الانتقال لمتطلبات ضرورية تقتضيها حاجة العمل، أو ظروف الموفد الدراسية، أو الصحية، أو الأسرية، وألا يترتب على الانتقال تمديد فترة الإيفاد أكثر من مدتها المحددة. وفي أي الأحوال لا يجوز انتقال الموفد للدراسة لأكثر من جهة تعليمية واحدة خلال فترة إيفاده (المادة ٥).

ويجوز للجنة التدريب والابتعاث السماح للموفد بالاستمرار بالدراسة للحصول على مؤهل أعلى، على أن تكون هناك حاجة لجهة عمل الموفد لذلك المؤهل، وعلى أن يكون ضمن خطة الجهة التي يعمل فيها، أو مضافة إليها بموافقة اللجنة، وعلى أن يكون حاصلاً على قبول للدرجة العلمية الجديدة، وأن يكون متفوقاً في دراسته، وأن ينهي فترة إيفاده الأساسية بنجاح خلال المدة الأصلية المحددة له بقرار الإيفاد (المادة ٦).

ويجوز للجنة التدريب والابتعاث إنهاء الإيفاد، بعد التنسيق مع جهة عمل الموفد، في حالة عدم تقدم الموفد في دراسته في النصف الأول من المدة دون مبرر، أو ظهور دلائل تبين عدم جديته في الدراسة، حسب ما تبينه التقارير الدراسية، أو تغييره للجهة التعليمية الموفد لها دون موافقة اللجنة. كذلك يجوز للجنة إلغاء الإيفاد حين يغير الموفد تخصصه دون موافقة جهة عمله وموافقة اللجنة، بعد مضي مدة يستحيل معها عودته لتخصصه الأصلي وإكمال متطلباته خلال المدة المحددة للإيفاد. كما يجوز للجنة إنهاء الإيفاد في حالة إخلال الموفد بواجباته كموفد للدراسة. ويحق للجنة إقرار استرداد كل أو بعض ما صرف للموفد خلال مدة الإيفاد، بما في ذلك الراتب وبدل الانتقال الشهري (المادة ٧).

ويتوجب على الموفد، بعد انتهاء دراسته، العمل في الدولة مدة تعادل مدة إيفاده. وعند امتناعه يلزم بدفع نصف ما صرف له من رواتب وبدلات خلال مدة الإيفاد (المادة ٨).

الندوات، والمؤتمرات، والحلقات العلمية، والدورات التدريبية القصيرة

يمكن للأجهزة الحكومية إشراك موظفيها في الندوات، والمؤتمرات، والحلقات العلمية، والدورات التدريبية القصيرة في الداخل والخارج، حسب الاحتياج الفعلي، دون عرض أوراقهم على لجنة التدريب للحصول على موافقتها، وذلك وفقاً للشروط التالية: (٩٥)

١ . ألا تزيد مدة الندوة، أو المؤتمر، أو الحلقة العلمية، أو الدورة القصيرة عن أسبوعين .

٢ . أن تنفذ الندوة، أو المؤتمر، أو الحلقة العلمية، أو الدورة القصيرة، من قبل جهة متخصصة في مجال موضوعها .

٣ . مراعاة الشروط الواجب توافرها في المشارك، والواردة في نص المادة ٣٤/ ١١ من لائحة التدريب .

٤ . لا تطبق على المشاركين فيها أحكام لائحة التدريب ولا تحتسب مدتها في المجالات الوظيفية، ويمكن معاملتهم من الناحية المالية وفق ضوابط الانتداب . وإذا رغبت الجهة تطبيق لائحة التدريب على المشاركين فيها مالياً ووظيفياً، فيتعين أخذ موافقة رئيس لجنة التدريب المسبّقة على ذلك .

٥ . ألا تكون جهة التدريب المنفذة للبرنامج من الجهات التي سبق للجنة التدريب أن قررت عدم ابتعاث موظفين للتدريب فيها .

٦ . مراعاة ألا تكون تكلفة البرنامج مبالغاً فيها .

٧ . ألا يزيد اشتراك الموظف الواحد في أكثر من اثنين منها في العام الواحد .

٨ . أن يتم تزويد سكرتارية لجنة التدريب بصورة من هذه البرامج، وذلك بغرض تعميم الاستفادة منها على الأجهزة الحكومية حسب احتياج كل منها .

٩ . أن تزود لجنة التدريب قبل شهر من بدء السنة المالية من كل عام، بمعلومات تفصيلية عن المشاركين جميعهم من موظفي الجهة الحكومية المعنية عن كل من الندوات، والمؤتمرات والحلقات العلمية، والدورات القصيرة، وفقا للنموذج الذي تعده سكرتارية اللجنة لهذا الغرض .

المزايا الوظيفية التي يحصل عليها المتدرب بعد التدريب

يعد التدريب أحد العناصر التي يتم على أساسها المفاضلة بين المرشحين للترقية . ويمكن أن تحتسب فترة التدريب في طبيعة عمل الوظيفة، مكملة للمدة الزمنية المطلوبة في مرتبة

الموظف الحالية، للترقية أو الاشتراك في المسابقة، وذلك فيما لا يزيد عن ستة أشهر، على أساس أن كل شهر من التدريب يساوي لثلاثة أشهر من الخبرة، شرط ألا تكون فترة التدريب قد اكتسبت في مرتبة أدنى من المرتبة التي يشغلها الموظف (المادة ٢/ ٦ من اللوائح التنفيذية). ويجوز ترقية الموظف الذي شغل المرتبة مدة لا تقل عن سنتين، إذا كان قد أكمل بنجاح برنامجاً تدريبياً خاصاً في طبيعة العمل لمدة لا تقل عن سنة، وذلك بالنسبة إلى وظائف معينة يتم الاتفاق عليها بين وزير الخدمة المدنية والوزير المختص. كذلك يستحق الموظف الذي يحصل على دورة بطبيعة العمل لمدة لا تقل عن ستة أشهر بعد الحصول على الشهادة الجامعية المطلقة بالمرتبة نفسها التي يعين عليها الجامعي من الوظائف الإدارية والمالية (مثلاً، المرتبة السابعة الدرجة الرابعة في وظائف الكمبيوتر).

الاستفادة من الخبرات والاستشارات الدولية لتدريب الكوادر السعودية

أصدر مجلس الوزراء قراراً في جمادى الأولى سنة ١٤٢٠ هـ يلزم فيه الجهات الحكومية التي تتعاقد مع الشركات أو الحكومات أو المنظمات الدولية لتقديم الخبراء أو الاستشارات أو التدريب أو القيام بالإدارة نيابة عنها بوضع خطط تدريبية ضمن العقود التي يتم توقيعها أو تمديدها، تتناسب مع طبيعة أعمال تلك العقود لتدريب الكوادر السعودية، من أجل المساهمة في سعودة الوظائف العامة والخاصة. وينبغي أن تتضمن خطط التدريب تلك تحديداً لمجالات التدريب، وعدد الأشخاص المطلوب تدريبهم، وطريقة إلحاقهم بالعمل، وذلك دون الإخلال باختصاصات لجنة تدريب وابتعاث موظفي الخدمة المدنية.

الهوامش

(١) تولي الدول النامية والمتقدمة عناية كبيرة بالتدريب، وتخصص الكثير من المنظمات العامة والخاصة في الدول الغربية، جزءاً كبيراً من ميزانيتها لتطوير موارد مواردها البشرية، أنظر،

Anat Arkin, "Personnel Management in Germany: At Work in the Powerhouse of Europe," **Personnel Management** 24, no. 2 (February 1992): 32-35; Anat Arkin, "Personnel Management in Denmark: The Land of Social Welfare," **Personnel Management** 24, no. 3 (March 1992): 32-35.

(2) William B. Werther, Jr. and Keith Davis, **Human Resources and Personnel Management**, 3rd ed. (New York: McGraw-Hill International, 1989), 216.

(3) Werther, Jr. and Davis, 220.

(4) Marc Belaiche, "A Well Planned Orientation Makes a Difference," **Canadian Manager** 24, no. 1 (Spring 1999): 23.

(5) Julie S. Abramson, "Orienting social work employees in interdisciplinary settings: Shaping professional and organizational perspectives," **Social Work** 38, no. 2 (March 1993): 152.

(6) Werther, Jr. and Davis, 219.

(7) Robert L. Mathis and John H. **Jackson, Personnel: Contemporary Perspectives and Applications**, 2nd ed. (New York: West Publishing Co., 1979), 205.

(8) Edmond Friley, "Tools of the trade," Supervision 55, no. 4 (April 1994): 11-13.

(9) William McGehee, "Training and Development Theory, Policies, and Practices," in **Training and Development**, ed. Dale Yoder and Herbert G. Heneman, Jr. (Aspa Handbook of Personnel and Industrial Relations) Vol. V. (Washington, DC: The Bureau of National Affairs, Inc., 1985), 5.

(10) R. Glaser Training, **Research and Education** (Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1962), 1969.

(١١) مصطفى خير الدين، "دور أجهزة الخدمة المدنية في إعداد وتدريب الموظفين،" ورقة مقدمة إلى المؤتمر العربي الأول المنعقد بالرياض عن تنظيم وإدارة الأجهزة المركزية للخدمة المدنية، (١١-٢٠ يناير ١٩٧٥م)، ٤.

(12) Robert D. Lee, Jr., **Public Personnel Systems**, 2nd ed. (Rocville, Maryland: An Aspen Publications, 1987), 161.

(١٣) علي محمد عبد الوهاب، التدريب والتطوير: مدخل علمي لفعالية الأفراد والمنظمات (الرياض: معهد الإدارة العامة، ١٤٠١ هـ)، ١٨.

(14) George T. Milkovich and John W. Boudreau, **Personnel: Human Resource Management - A Diagnostic Approach** (Plano, Tx: Business Publications, Inc., 1988), 535.

(١٥) هدى أحمد صادق، "تحديد الاحتياجات التدريبية في القطاع الحكومي،" المجلة العربية للتدريب، المجلد ٥، العدد ١٠ (يناير ١٩٩٣)، ١٣.

(16) I. L. Goldstein and V. M. Buxton, "Training in Human Performance," in **Human Performance and Productivity**, ed. E. A. Fleishman and M. D. Dunnette Vol. 1, Human Capability Assessment (Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1982), 12.

(١٧) كان ماجي وتاير (McGehee and Thayer) أول من قدم هذا الإطار للتحليل سنة ١٩٦١ م في كتابهما الشهير، التدريب في الأعمال والصناعة.

(18) Robert D. Smither, **The Psychology of Work: and Human Performance** (New York: Harper & Row, Publishers, 1988), 129.

(19) Jill Fairbairns, "Plugging the Gap in Training Needs Analysis," **Personnel Management** 23, no. 2 (February 1991): 43-45.

(٢٠) عبد الوهاب، ١٠٧.

(21) McGehee and Thayer, 195-196.

(22) Ronald R. Sims and Serbrenia J. Sims, "Improving Training in the Public Sector," **Public Personnel Management** 20, no. 1 (Spring 1991): 71-82.

(23) John R. Hinrichs, "Personnel Training," in **Handbook of Industrial Organizational Psychology**, ed. Marvin D. Dunnette (Chicago: RAND Mcnally College Publishing, Co., 1976), 848.

(24) Halloran and Benton, 284.

(25) Hinrichs, 849.

(26) Irwin L. Goldstein, **Training Organizations**, 3rd ed., (Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Co., 1993), 256-257.

(27) R. Bove, "Reach Out and Train Someone," **Training and Development Journal** 38, no. 26 (1984): 1.

(28) Goldstein, 242.

(29) Duane P. Schultz and Sydney Ellen Schultz, **Psychology and Industry Today: An Introduction to Industrial and Organizational Psychology**, 4th ed. (New York: Macmillan Publishing Co., 1986), 222.

(30) John R. Hinrichs, "Personnel Training," in **Handbook of Industrial Organizational Psychology**, 850.

(31) Goldstein, 242.

(32) Goldstein, 241.

(33) E. D. Pursell and J. S. Rusesll, "Employee Development," in **Developing human Resources**, ed. K. N. Wlxley (Washington, DC: BNA Books, 1990), 12.

(34) Goldstein, 252-253.

(35) I. Singer, "CAI in the ghetto school," **CAI Newsletter of the Institute for Computer Assisted Instructions** 1, no. 3 (1968), 3.

(36) L. D. Dossett and P. Hulvershorn, "Increasing Technical Training Efficiency: Peer Training Via Computer-assisted Instruction," **Journal of Applied Psychology** 68 (1983), 558.

(37) Goldstein, 252-253.

(38) Mayur S. Desai, "A Field Experiment: Instructor-Based Training vs. Computer-Based Training," **Journal of Instructional Psychology** 27, no. 4 (December 2000): 242.

(39) Jack Halloran, **Applied Human Relations: An Organizational Approach** (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc, 1987), 344.

(40) Dale S. Beach, **Personnel: The Management of People at Work**, 2nd ed., (New York: The Macmillan Co., 1970), 429.

(41) Halloran, 345.

(42) John P. Campbell, Marvin D. Dunnette, Edward E. Lawler, III, and Karl E. Weick, **Managerial Behavior, Performance, and Effectiveness** (New York: McGraw-Hill, 1970), 239.

(43) Ronald D. Sylvia, "An organizational perspective on training and development in public sector," in **Public Personnel Administration: Problems and Prospects**, 2nd ed., ed. Steven W. Hays and Richard C. Kearney (Englewood, NJ: Prentice-Hall, Inc., 1990), 140.

(44) A. Bandura, **Principles of Behavior and Modification** (New York: Holt, Rinehart & Winston, 1969).

(45) J. L. Moses, "Behavior Modeling for Managers," **Human Factors** 20, no. 2 (1978): 225-232.

(46) Gary Dessler, **Personnel Management**, 4th ed. (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall International, Inc., 1988), 285.

(47) Wayne F. Cascio, **Applied Psychology in Personnel Management**, 4th ed. (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc., 1991), 383.

(48) Steven J. Mayer and James S. Russell, "Behavior Modeling Training in Organizations: Concerns and Conclusions," **Journal of Management** (spring 1987): 21-40.

(49) Dessler, 290.

(٥٠) عبد الوهاب، ١٤٨ .

(51) K . K . Ahuja, Personnel Management (New Delhi: Kalyani Publishers, 1983), 181.

(٥٢) عبد الوهاب، ١٣٣ .

(53) Cynthia D . Fisher, Lyle F . Schoenfeldt, and James B . Shaw, **Human Resource Management** (Boston, MA: Houghton Mifflin Co . , 1990), 341 .

(٥٤) جعفر العبد، أساليب التدريب، الجزء الأول (القاهرة: الاستشاريون العرب للإدارة والمشروعات، ١٩٨٣)، ٢٠ .

(55) Fisher, Schoenfeldt, and Shaw, 341 .

(56) Goldstein, 274 .

(57) W . R . Dill, J . R . Jackson, and J . W . Sweeny, eds . , Proceedings of the Conference on business games as teaching devices (School of Business Administration, Tulane University: April 1961), 7-8 .

(58) Campbell, Dunnette, Lawler, III, and Weick, 244 .

(59) Beach, 387 .

(60) Ronald R . Sims, "Evaluating Public Sector Training Programs," **Public Personnel Management** 22, no . 4 (Winter 1993): 591 .

(61) Sims, 615 .

(62) Donald L . Kirkpatrick, "Four Steps to Measuring Training Effectiveness," **Personnel Administrator** (November 1983): 19-25 .

(٦٣) منصور بن متعب بن عبد العزيز ووحيد بن أحمد الهندي، تطبيقات سنة التجربة في بعض الأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية (الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤١٣ هـ/ ١٩٩٣م)، ١٧، ٤٠ .

(٦٤) الصادرة بقرار مجلس الخدمة المدنية، رقم (١٦)، وتاريخ ١٩/ ١/ ١٣٩٨ هـ.

(٦٥) قرار لجنة التدريب، جلسة، رقم (١٧)، بتاريخ ١٠/ ٤/ ١٣٩٨ هـ.

(٦٦) صدر الأمر السامي رقم (٧/ ٧٤٢١/ م)، وتاريخ ٢٦/ ٦/ ١٤٠٩ القاضي بدمج لجنة التدريب ولجنة الابتعاث، في لجنة واحدة، تسمى لجنة تدريب وابتعاث موظفي الخدمة المدنية .

(٦٧) قرار مجلس الخدمة المدنية، رقم (٨٠٠)، وتاريخ ٤/ ٢/ ١٤٠٤ هـ.

(٦٨) المادة (٣٤/ ٦) من لائحة التدريب، والمادة الخامسة من لائحة الابتعاث .

(٦٩) تعميم لجنة التدريب، رقم (٣٠)، وتاريخ ٢٩/ ٥/ ١٣٨٩ هـ.

(٧٠) تعميم لجنة التدريب، رقم (٣٠)، بتاريخ ١٧/ ٥/ ١٤٠٤ هـ.

(٧١) تعميم لجنة التدريب، رقم (٣٠)، وتاريخ ٢٩/ ٥/ ١٣٨٩ هـ.

(٧٢) تعميم لجنة التدريب، رقم (٤)، بتاريخ ١١/ ٢/ ١٤٠٢ هـ.

(٧٣) تعميم لجنة التدريب، رقم (٣٠)، وتاريخ ٢٩/ ٥/ ١٣٨٩ هـ.

(٧٤) الصادرة بموجب الأمر السامي رقم (١٧٧٥٢/ ٣ر)، وتاريخ ٢٠/ ٨/ ١٣٩١ هـ.

(٧٥) تعميم لجنة التدريب، رقم (٣٠)، وتاريخ ٢٩/ ٥/ ١٣٩٨ هـ.

(٧٦) قرار لجنة التدريب، رقم (٢٠)، بتاريخ ٥/ ٨/ ١٣٩٨ هـ.

(٧٧) وقد حددت لجنة التدريب في جلستها رقم (٣٦)، وتاريخ ٢٨/ ٣/ ١٤٠٢ هـ، ضوابط استثناء المبتعثين في الخارج من هذا الشرط، كالتالي: أن يكون التدريب مخططاً له من قبل، وليس استجابة لفرص تدريب وردت عفواً، وأن يكون غير متوافر في المملكة، وأن يكون في مجالات حيوية.

(٧٨) نص قرار لجنة التدريب رقم (١٧) وتاريخ ١٠/ ٤/ ١٣٩٨ هـ، على إعفاء المرشحين للتدريب المهني أو الفني من إجادة اللغة التي تدار بها الدورة، ويكتفى بما لديهم من إلمام بتلك اللغة التي ترى الجهات المرشحة أنه يمكنهم متابعة الدورة والإلمام بما يدور فيها.

(٧٩) قرار لجنة التدريب، رقم (١٨)، بتاريخ ٦/ ٦/ ١٣٩٨ هـ.

(٨٠) قرار مجلس الخدمة المدنية، رقم (٧٢١)، وتاريخ ٤/ ٧/ ١٤٠٢ هـ.

(٨١) تعميم لجنة التدريب، رقم (١٤)، بتاريخ ١/ ٤/ ١٤٠٣ هـ.

(٨٢) المادة (٢٧/ ٧) من اللائحة التنفيذية لنظام الخدمة المدنية.

(٨٣) قرار مجلس الوزراء، رقم (١٢)، وتاريخ ٢٥/ ١/ ١٤١٥ هـ.

(٨٤) قرار لجنة الابتعاث والتدريب، رقم ١١٥، وتاريخ ١٩/ ٧/ ١٤١٧ هـ.

(٨٥) قرار مجلس الوزراء، رقم (١٢)، وتاريخ ٢٥/ ١/ ١٤١٥ هـ.

(٨٦) قرار مجلس الخدمة المدنية، رقم (١/ ٤٩١)، وتاريخ ٢٤/ ٣/ ١٤١٨ هـ.

(٨٧) قرار مجلس الوزراء، رقم (١٠١)، وتاريخ ٢٤/ ٦/ ١٤٠٥ هـ.

(٨٨) قرار لجنة التدريب، رقم (٧٣)، وتاريخ ٩/ ٧/ ١٤٠٧ هـ.

(٨٩) قرار مجلس الخدمة المدنية، رقم (٢٨٣)، وتاريخ ٢٠/ ٧/ ١٤٠٠ هـ.

(٩٠) تعميم لجنة التدريب، رقم (٤/ ن/ ٥)، وتاريخ ٩/ ٢/ ١٣٩٩ هـ.

(٩١) قرار مجلس الخدمة المدنية، رقم (١/ ٤٩١) وتاريخ ٤/ ٣/ ١٤١٨ هـ.

(٩٢) تعميم لجنة التدريب، رقم (٣٠)، وتاريخ ٢٩/ ٥/ ١٣٩٨ هـ.

(٩٣) المادة الأولى، من لائحة الإيفاد للدراسة بالداخل لموظفي الخدمة المدنية.

(٩٤) الصادرة بقرار مجلس الخدمة المدنية رقم ٦٧٦/ ١ وتاريخ ١٦/ ٢/ ١٤٢١ هـ.

(٩٥) قرار لجنة التدريب، رقم (٦٧)، بتاريخ ٢٦/ ٢/ ١٤٠٦ هـ.

الفصل الثاني عشر

تقويم الأداء الوظيفي

بعد أن يتم اختيار الموظفين والتحاقهم بوظائفهم، وتدريبهم على أدائها، وعقب عملهم فيها لمدة من الزمن، يصبح من الضروري مراجعة أدائهم، للتأكد من مدى كفاءاتهم الإنتاجية، حتى يمكن اتخاذ القرارات المتعلقة بشؤونهم الوظيفية، وما يتصل بها من قرارات تنظيمية على أسس موضوعية. لذا فإن المنظمات تهتم بتبني الوسائل المناسبة لقياس مدى كفاءة موظفيها وتقويم أدائهم بصورة دورية.

مفهوم تقويم الأداء الوظيفي

يتضمن مفهوم التقويم، بصفة عامة، إصدار أحكام على قيمة الأشياء، أو الأشخاص، أو الموضوعات، كما ينطوي على معنى التعديل، أو التحسين، أو التطوير في ضوء هذه الأحكام. والتقويم بهذا المعنى يتضمن ضرورة استخدام معايير محددة لتقدير هذه القيمة.

أما بالنسبة لتقويم الأداء الوظيفي فيمكن تعريفه، بصفة عامة، بأنه عملية قياس سلوكيات الموظفين في محيط العمل، وخصائصهم ذات الصلة بوظائفهم، ونتائج أعمالهم، بشكل منتظم ودوري، وذلك عن طريق شخص أو مجموعة من الأشخاص، يكونون على دراية مناسبة بأدائهم.

أهمية تقويم الأداء الوظيفي

لقد تطور مفهوم تقويم الأداء الوظيفي تطوراً كبيراً منذ ظهوره في مجال إدارة الموارد البشرية في العشرينيات من القرن العشرين، فلم يعد استخدامه مقتصراً على مجرد الحكم على أداء الموظف وتحديد جوانب القصور في أدائه. بل أضحى اليوم مرتكزاً محورياً في إدارة الموارد البشرية، ووسيلة أساسية لتنمية الموظفين، وأصبحت نتائجه تستخدم في العديد من الجوانب الحيوية في المجالات الإدارية. وهكذا فإن التقويم لم يعد هدفاً في حد ذاته، وإنما غدا وسيلة تهدف في نهاية المطاف إلى تحفيز الأفراد، ومساعدتهم على تعديل سلوكهم

بصورة إيجابية، ودفعهم إلى تطوير أدائهم، ومن ثم رفع الكفاءة الإنتاجية في المنظمة بشكل عام.

ويعد موضوع تقويم الأداء الوظيفي من أكثر الموضوعات التي تم بحثها في مضمار إدارة الموارد البشرية والسلوك الإداري، وأكثرها إثارة للجدل. ولكن، بالرغم من الانتقادات العديدة التي وجهت إلى تقويم الأداء الوظيفي عبر تاريخه الطويل نسبياً، إلا أن المنظمات ما زالت تأخذه بجدية.[1] ذلك أنه إذا ما تم تصميمه بطريقة سليمة، وتطبيقه بدقه واتساق وموضوعية، فإنه يحقق العديد من الفوائد للفرد وللمنظمة. ويمكن تلخيص الفوائد التي يمكن جنيها من تقويم الأداء الوظيفي فيما يلي:

أولاً - تنمية وتطوير أداء الموظفين

يوفر تقويم الأداء الوظيفي أداة مناسبة للتغذية العكسية للموظفين تمكنهم من معرفة مدى حسن أدائهم لأعمالهم، والإلمام بجوانب القوة والضعف فيها. وإتاحة مثل هذه التغذية العكسية للموظف تساعده في تصحيح ما قد يكون لديه من سوء فهم في هذا الشأن، والتغلب على مواطن الضعف وتعزيز مواطن القوة في ذلك الأداء. فإذا لم يكن الفرد مدركاً لمواطن الضعف والقوة المحددة في أدائه فقد لا يتمكن من معرفة السبيل إلى تحسين أدائه وتطويره نحو الأفضل. كذلك فإن التغذية العكسية التي يتيحها تقويم الأداء الوظيفي للموظف، تمكن من تطبيق مفاهيم التعزيز الإيجابي، وتوفير المكافآت الداخلية (intrinsic) للموظفين، بما يمكن أصحاب الأداء المتميز منهم الحصول على تقدير إيجابي لجهودهم، ومن ثم تطوير مستوى أدائهم نحو الأحسن.

ثانياً - زيادة الإحساس بالمسؤولية

إن إدراك الموظف أن أداءه يخضع للتقويم، وأن نتائج التقويم سيكون لها تأثير مباشر عليه، يدفعه إلى بذل الجهد اللازم لأداء العمل على الوجه الصحيح، وإلى تحسين مستوى أدائه. كما أن ذلك يعزز من شعور الرؤساء بالإحساس بالمسؤولية بمتابعة أداء موظفيهم، والإحاطة بانتظام سير العمل بوجه عام، والعمل الجاد على معالجة مشكلات الأداء.

ثالثاً - تحقيق الفاعلية التنظيمية

يلعب تقويم أداء الموظفين دوراً جوهرياً في تزويد الجمهور بمستوى عال من الخدمات العامة، حيث إن أجهزة الخدمات العامة عليها التزام إزاء المواطنين بالعمل على تقويم الأداء وتحسينه بصورة مستمرة، سواء على المستوى الفردي أم التنظيمي. وتقويم الأداء الرسمي يوفر معلومات مهمة في هذا الشأن،[٢] حيث إنه يوفر نوعاً من التغذية المرتدة عن العمليات المختلفة التي يضطلع بها الجهاز الإداري، وما يتضمنه من وحدات إدارية في داخله، حيث يظهر مدى كفاءة العاملين في كل وحدة إدارية، ومن ثم يعطي مؤشرا لمدى فاعلية الجهاز في تحقيق غاياته؛ لأن مجهودات الأفراد على جانب كبير من الأهمية في تحقيق أهداف المنظمة. بل إن كثيراً من المنظمات أصبحت تدرك أهمية تقويم الأداء الفاعل في تنفيذ الأهداف الاستراتيجية لها،[٣] وتطوير أداء الأفراد من خلال التقويم يعزز رسالة المنظمة ونوعية القوى العاملة فيها من خلال تعزيز التعلم المستمر والنمو.

رابعاً - توفير التغذية العكسية عن عمليات إدارة الموارد البشرية

علاوة على أن تقويم الأداء الوظيفي يعد أداة مهمة لتحديد مدى فاعلية المنظمة بشكل عام، فإنه يوفر آلية مناسبة لتغذية مرتدة للكشف عن القصور في السياسات والأنشطة المختلفة لإدارة الموارد البشرية، مثل: الخلل في مجال الاختيار الوظيفي، أو عدم دقة المعلومات المستخدمة في تحليل الأداء، أو تخطيط القوى العاملة، أو برامج التدريب، أو تصميم الوظائف. كذلك يمكن الاستفادة من المعلومات المستخلصة من نتائج تقويم الأداء الوظيفي في متابعة وتحليل الظواهر السلبية المتعلقة بالعمل، مثل: الغياب والتأخير، ودوران العمل، والصراع التنظيمي، وغيرها من الظواهر السلبية في محيط العمل.[٤]

خامساً - تحسين الاتصالات التنظيمية

يوفر تقويم الأداء الوظيفي، وما يتيحه من تغذية مرتجعة عن أداء الموظفين، وسيلة لتحسين الاتصالات بين الرؤساء والمرؤوسين، فمن خلاله يشعر الموظفون باهتمام الرؤساء بأدائهم، وتقديم المشورة لهم للتغلب على مواطن الضعف في ذلك الأداء والارتقاء به. كما

أن تقيد الرؤساء في تقويم مرؤوسيهم بعوامل موضوعية لها علاقة بالعمل، تجعل الموظفين يشعرون بالعدالة والإنصاف في المعاملة. علاوة على ذلك فإن التقويم يساعد الرؤساء على تفهم موظفيهم على نحوٍ أفضل وأكثر عمقاً، على أساس واقعي وموضوعي، الأمر الذي يسهم في النهاية في تحسين علاقة العمل بين الرؤساء ومرؤوسيهم، ويحفز على رفع معنويات العاملين وأدائهم لأعمالهم بكفاءة وفاعلية.

سادساً - الموضوعية في قرارات إدارة الموارد البشرية

يوفر تقويم الأداء الوظيفي البيانات التي يمكن على أساسها اتخاذ قرارات موضوعية فيما يرتبط بشؤون الموظفين، مثل: تثبيت الموظفين الجدد، التكليف، التدريب، والنقل، والترقية، والتأديب، وإنهاء خدمة الموظف. وبذلك فهو يسهم في تحقيق مبادئ الجدارة بناءً على معايير محددة وموضوعية في هذا المجال. ففي ظل غياب مثل هذه المعلومات فإن قرارات الأفراد تتخذ انطلاقاً من اجتهادات وانطباعات شخصية، أو بناءً على نزعات وأهواء شخصية، الأمر الذي يكون له أثر سلبي على الأداء والرضا الفردي، والإنتاجية الكلية للمنظمات.

وهكذا فإن تقويم الأداء الوظيفي يمكن أن يسهم في التخطيط الإستراتيجي السليم للقوى العاملة، من خلال توفير المعلومات المناسبة لتحديد الأولويات في هذا المجال. وعلى وجه الخصوص يساعد على تحديد الاحتياجات التدريبية للأفراد والوحدات التنظيمية على أسس موضوعية سليمة، فإذا أظهرت نتائج التقويم في إحدى الوحدات أن ثمة قصور معين في مهارات معينة، فيمكن استدراك ذلك القصور عن طريق تصميم برنامج تدريبي مناسب.

كما يمكن استخدام نتائج تقويم الأداء الوظيفي للكشف عن القدرات المستقبلية الكامنة للموظفين لأداء أعمال أخرى غير التي يؤدونها في وظائفهم الحالية، وعلى هذا الأساس يمكن نقلهم إلى أعمال أخرى تتواءم مع قدراتهم، وتوفر لهم التحدي الذي يناسب قدراتهم، أو يتم ترقيتهم لتولي مناصب أعلى بشكل يكفل استغلال مواهبهم بشكل فاعل. ولذا فإن تقويم الأداء الوظيفي يعد أداة رئيسة "للتعرف، بطريقة علمية، على الصف الثاني

من المديرين المناسبين والقادرين على تحمل مسئوليات ومناصب أعلى في المستقبل" .(٥)

كذلك يمكن استخدام نتائج تقويم الأداء الوظيفي لتحديد المزايا المالية التي يمكن أن يحصل عليها الموظفون، (أو التي يحرمون منها) . لذا فإننا نجد، على سبيل المثال، أن برامج "الأجور المبنية على أساس الجدارة" ، أو ما يسمى " merit pay systems "، تجعل مقدار الزيادة في الأجور مرتبطاً بالأداء . وبدون توافر أية معلومات عن أداء الموظف وأخذها في الحسبان، فستتم مكافأة الجميع بالتساوي، الأمر الذي من شأنه أن يؤدي إلى عدم الموضوعية وعدم العدالة في توزيع المكافآت . في حين أنه يمكن تحفيز الموظفين لمزيد من الإنتاجية إذا شعروا أن أداءهم العالي سينعكس على الأجور التي يتلقونها .

المبادئ الأساسية للنظام الفاعل لتقويم الأداء الوظيفي

لا سبيل إلى تحقيق الغايات الأساسية المرجوة من تطبيق نظام تقويم الأداء الوظيفي، إلا إذا قام نظام التقويم على مرتكزات سليمة . وبصفة عامة، فإن تصميم نظام سليم لتقويم الأداء يتطلب تحديد الغرض من التقويم، والعوامل التي ينبغي تقويم الموظفين على أساسها، وتحديد المقاييس المناسبة لهذه العوامل، والتصميم المناسب لنماذج التقويم وإجراءاته، وتحديد الموعد المناسب لإجراء التقويم، وعدد مراته، وتوفير التغذية العكسية للموظفين عن أدائهم، وإتاحة الفرصة للموظفين للتظلم من نتائج تقويمهم، واستخدام نتائج التقويم، وتوفير الدعم اللازم للتقويم من قبل الإدارة العليا . بالإضافة إلى تحديد مسؤولية القيام بالتقويم، والوعي بمشكلات التقويم واتخاذ الوسائل الكفيلة للحد منها .

ويمكن إجمال المبادئ الأساسية التي ينبغي أن يقوم عليها النظام الفاعل لتقويم الأداء الوظيفية، فيما يلي :

أولاً - تحديد الغرض من التقويم

تتضمن الخطوة الأولى في تصميم نظام تقويم الأداء الوظيفي التحديد الواضح لأغراضه . لذا يتوجب على قيادة المنظمة، أو الجهة المركزية في الخدمة المدنية، تحديد الغرض

من إجراء تقويم الأداء الوظيفي، وإبلاغ ذلك لجميع الموظفين والمديرين، ليعرفوا الغرض الذي من أجله يتم تقويم الأداء، وأهدافه المحددة. وتساعد الأهداف المحددة بوضوح والمصممة بعناية في تحديد ما ينبغي تقويمه، والوسيلة المناسبة للتقويم، والشخص المناسب، والموعد المناسب، وعدد مرات التقويم، والوسيلة المناسبة لتوصيل نتائج التقويم للموظف.

كما أن التحديد الواضح لغايات التقويم يعزز من اهتمام المديرين ويزيد من دوافعهم لإجراء التقويم على نحوٍ فاعل. فعندما يدرك المديرون أن المعلومات التي يتم الحصول عليها من خلال التقويم سيكون لها تأثير في القرارات المتعلقة بتحسين الأداء وتنمية الموظفين، وتخطيط القوى العاملة، وتوزيع المكافآت، وغيرها من الأمور المتعلقة بإدارة الموارد البشرية، فسيكونون محفزين على تنفيذ مسؤولياتهم في هذا المجال بكفاءة، خاصة عندما يكونون مساءلين عن نوعية تقويماتهم.(٦)

وبوجه عام، ينبغي التأكيد، عند تحديد الأغراض الأساسية للتقويم أن الغاية منه ليست لمجرد إصدار الأحكام عن مستوى الأداء فحسب، بل لتنمية الأداء وتطويره. فبالإضافة إلى استخدام التقويم لاتخاذ القرارات الإدارية المتصلة بالأفراد، مثل: الترقية، والنقل، وتحديد المكافآت، وإنهاء الخدمة، فإنه، في الأساس، يستخدم لغرض التنمية والتطوير فيكون الهدف منه الارتقاء بأداء الأفراد، بالإضافة إلى تحسين السياسات والأنشطة المتعددة لإدارة الموارد البشرية، مثل: الاستقطاب، والاختيار، والتدريب.

ثانياً - تحديد ما ينبغي تقويمه

بعد تحديد أغراض التقويم، تكون الخطوة التالية تحديد جوانب عمل الموظف التي ينبغي تقويمها. ويتضمن ذلك تحديد أبعاد أو عوامل أداء محددة يتم تقويم الموظف على أساسها. وتعد العوامل المستخدمة في التقويم جوهرية لفاعلية نظام التقويم، وتوفر الوسيلة التي يمكن من خلالها وصف النطاق الكلي لنشاطات العمل. والعوامل التي يتم تقويم الموظفين على أساسها تكون متعلقة إما، بالصفات الشخصية للموظف، أو بسلوك العمل، أو نتائج العمل.

وأبعاد أو عوامل الأداء هي نوعيات أو خصائص للوظيفة أو النشاطات التي تحدث في مكان العمل وتكون قابلة للقياس، ويتم قياس أداء الموظفين إزاءها. وتتضمن العوامل التي يتم تقويم الموظف على أساسها عناصر، مثل: نوعية العمل، كمية العمل، وعلاقة الموظف مع الآخرين في محيط العمل. فعلى سبيل المثال، فإن العوامل التي قد يتم تقويم أداء الناسخ على أساسها، هي: السرعة في الطباعة، والدقة في الطباعة، وعدد الأوراق المطبوعة.

ويتم تحديد أبعاد أو عوامل الأداء بعد تحديد مسؤوليات الوظائف وواجباتها، من خلال عملية تحليل الوظائف. ولكن في حين أن المسؤوليات والواجبات توفر وصفاً مجرداً وغير شخصي للوظيفة، فإن أبعاد الأداء، المستخدمة في تقويم الأداء الوظيفي، تجعل هذا الوصف يأخذ منحى موقفياً وشخصياً.

ويتخذ بعد الأداء واحداً من ثلاثة أشكال، فقد يكون: مسؤولية أو واجب وظيفي، أو سلوك، أو صفة. وكل شكل من هذه الأشكال يشكل جسراً ينقل عملية التقويم من متطلبات محتوى العمل غير الشخصية إلى تنفيذ شخصي فعلي ظهر وتم إنجازه من قبل كل موظف.

غير أن تحديد العوامل المناسبة للتقويم ليست بالأمر اليسير، وتحديد ما ينبغي تقويمه في أداء الموظفين يخضع للعديد من الأمور التي يجب مراعاتها، ويمكن إجمال أهم الضوابط التي ينبغي مراعاتها في هذا المجال، فيما يلي:

١. الصلة

ينبغي أن تكون العوامل المستخدمة لقياس أداء الموظف وثيقة الصلة بالعمل. فكثير من العاملين لديهم صفات مرغوبة وإيجابية، لكنها لا تمت بصلة إلى العمل. لذلك يصبح لزاماً استبعاد العوامل التي لا تمت بصلة بالعمل موضع التقويم، وإلا كانت عوامل التقويم أداة غير صادقة لقياس أداء الموظف. وعوامل الأداء المرتبطة بالعمل، لا يتم اختيارها بصورة عشوائية، وإنما يتم تحديدها من خلال تحليل الوظائف، ومراجعة أوصافها، ودراسة ما تنطوي عليه من واجبات ومسؤوليات، ومن ثم يتم تحديد السلوكيات الهامة للوظيفة الذي يجب تقويمها، والطرق المناسبة لتقويمها.

وبصفة عامة، ثمة فئتان من العوامل التي يمكن تقويم أداء الموظف على أساسها. الفئة الأولى، تسمى عوامل الأداء (أو خصائص العمل)، مثل: المهارة في تخطيط العمل، الإحاطة بإجراءات العمل، السرعة في الأداء، مدى اتباع التعليمات، مدى المواظبة على الحضور والانصراف في المواعيد المحددة. وتسمى الفئة الثانية الخصائص الشخصية، مثل: التعاون، اللباقة، الثقة بالنفس، الانفتاح الذهني، والمبادرة، والحماس.

وحتى يتسم التقويم بالموضوعية، فيكون من اللازم أن تركز عوامل التقويم فيه، قدر الإمكان، على خصائص العمل، وليس على الخصائص الشخصية. أي يجب أن يكون التقويم للأداء نفسه، أو لنتائج السلوك، وليس للشخصية، أو للأسباب المفترضة للسلوك. فكلما كانت الأبعاد أقرب إلى وصف سلوك محدد للوظائف، ونتائجه ملموسة للموظفين، كان التقويم أدق. في حين أن الخصائص الشخصية ترجع إلى مفاهيم مقعدة لا تصف بصورة دقيقة أفعال واضحة، الأمر الذي قد يفضي إلى الاختلاف على تحديد معانيها. فليس من اليسير وضع تعاريف محددة لخصائص شخصية، مثل: "الأمانة"، "المرونة"، "الجدية"، "مدى الاعتماد على الموظف"، لذا لا يفسرها المقومون تفسيراً واحداً. ويعود ذلك إلى أن الشخصية الإنسانية وخصائصها تتسم بالتعقد والتجريد، حتى علماء النفس يختلفون في كيفية تعريفها أو التوصل إليها. فمثلاً، أين يتم رسم الحد الفاصل، بين الذكاء، والبديهة، والرأي الحصيف؟ أو بين الثقة في الذات، والجرأة، والعدوانية؟ كذلك، إذا أخذنا، على سبيل المثال، عامل "درجة الاعتماد على الموظف"، فليس من المعروف من هو الشخص الذي لا يُعتمد عليه؟ هل هو ذلك الذي لا يرد على الرسائل الهاتفية؟ أم الذي لا يفي بالمواعيد؟ أم الذي يعد النماذج بصورة عاجلة؟ فكل مقوم يكون له تصور معين، ويستخدم عناصر مغايرة عند تقويم مثل هذه الخصائص.

علاوة على ما سبق، فإن تغيير بعض الخصائص الشخصية السلبية ليس بالأمر اليسير؛ لأنها في الغالب تكون عادات متأصلة في الفرد. ولهذا، فإن مقابلة تقويم الأداء الوظيفي التي تركز على هذه الخصائص السلبية تؤدي في كثير من الأحيان إلى شعور الموظف بالتذمر

والاستياء، وإلى وضعه في موضع المدافع عن نفسه، ومحاولة نفي كل ما ينسب إليه، الأمر الذي من شأنه أن يحد من تحقيق الغايات المرجوة من التقويم للتحسين والتطوير. فضلاً عن ذلك، فقد ظهر أن تقويم الخصائص الشخصية يتأثر بالعلاقات الشخصية أكثر من العوامل الموضوعية، حيث يميل المقومون في العادة إلى تقويم الموظفين إيجابياً عندما يكونون على علاقة حسنه بهم.

غير أن ذلك لا يعني أن يتم تقويم الأداء الوظيفي على أساس سلوك العمل فحسب، إذ إن الاعتماد الكلي على سلوك العمل وإغفال الخصائص الشخصية للموظف يحد من فاعلية التقويم. فالعوامل السلوكية يعوزها التعريف الواضح في كثير من الأحيان، وعلى ذلك لا يمكن تعميمها. ولكن، لكي يكون نظام التقويم فعالاً، فيلزم أن تكون عوامل التقويم، سواء أكانت مبنية على السلوك أو الخصائص الشخصية، متصلة مباشرة بأداء الوظيفة، فالخصائص التي لا تتصل بأداء مهام الوظيفية يجب ألا تكون موضعاً للتقويم.

٢. التمييز

ينبغي أن تتسم عوامل التقويم بالحساسية، بحيث تساعد في الكشف عن الفروق بين نوعية أداء الموظفين، والتمييز بين مستويات الأداء الجيدة والرديئة.

٣. الوضوح

ينبغي أن تكون عوامل التقويم محددة، ومعرفة تعريفاً دقيقاً. كما يجب أن تكون واقعية ومتسقة مع الأهداف التنظيمية، وقابلة للقياس قدر الإمكان. ولا يكفي أن يكون تعريف العوامل نظرياً، أي تحديد ما الذي تعنيه تلك العوامل، بل يلزم أن يكون تعريفاً عملياً. فعند تحديد عوامل التقويم فمن المهم وصفها بوضوح ودقة بعبارات لا لبس فيها، على النحو الذي يكفل توحيد المعاني، واستخدام المفاهيم ذاتها من قبل جميع المقومين لتقويم الأداء، دون اجتهادات شخصية تختلف من مقوم إلى آخر، حتى يتسم التقويم بالقدر المناسب من الثبات والموثوقية.

٤. الشمول

من الضروري أن تتضمن عوامل التقويم جميع الجوانب المهمة لنجاح العمل، وألا تغفل أي منها. وتختلف الآراء بالنسبة للعدد المناسب لعوامل التقويم التي ينبغي أن تحتوي عليها أداة التقويم. فإذا كانت عوامل التقويم قليلة للغاية، فإن ذلك سيؤثر في مدى شمولية التقويم، وبالتالي فاعليته في تصوير أداء الموظف تصويراً حقيقياً. من جانب آخر، إذا كانت عوامل التقويم كثيرة فإن ذلك قد يفضي إلى الالتباس وتعدد المعاني وتداخلها، ومن ثم تعقد عملية التقويم، الأمر الذي قد يؤدي إلى أن تواجه نوعاً من المقاومة التي تنفي تحقيق الفائدة منها على الوجه المطلوب. وفي كل الأحوال، فإن تحديد العدد المناسب لعوامل التقويم يتوقف على طبيعة العمل للوظائف الخاضعة للتقويم.

ثالثاً - تحديد مقاييس الأداء لكل عامل من عوامل الأداء

بعد تحديد عوامل الأداء التي ينبغي تقويمها وبيان مدلولاتها، فإن الخطوة التالية تكمن في تحديد المقاييس المناسبة لقياس كل عامل من هذه العوامل حتى يتسنى الحكم من خلالها على مستوى أو مدى حسن أداء الموظف لكل منها. فمقاييس الأداء هي عبارة عن مستويات أو درجات لعوامل الأداء تستخدم في تقويمها.

وتتسم المقاييس السليمة لعوامل الأداء بعدد من السمات الأساسية، من أهمها ما يلي:

١. القابلية للقياس

يجب أن يكون من الممكن قياس كل عامل من عوامل الأداء بمقاييس كمية، أو نوعيه، أو زمنية، أو باستخدام هذه جميع المقاييس، وذلك حسب طبيعة العمل الخاضع للتقويم. وذلك في سبيل أن يتوافر للمقوم الأساس الموضوعي الذي يمكن من خلاله الحكم على أداء الموظف، وتحديد ما إذا كان ذلك الأداء قد أوفى بمتطلبات العمل، أو تجاوزها، أو كان دونها.

٢. الموضوعية

المقاييس الموضوعية تكون واضحة، وتكون مدعومة بمعايير موثقة، ويمكن التحقق منها عن طريق الآخرين. وتكون المقاييس الموضوعية في العادة مقاييس كمية، مثل: عدد الحجوزات التي يقوم بها موظفو الحجز في الخطوط الجوية في الشهر، أو عدد أيام غياب الموظفين عن العمل في السنة، أو عدد الأوراق المطبوعة في اليوم. أما المقاييس غير الموضوعية فيلعب التقدير الشخصي للمقوّمين دوراً جوهرياً في تقويم العوامل التي تقيسها، مثل: "نوعية التقارير التي يعدها الموظفون"، أو "حسن التصرف"، أو "تحمل المسؤولية".

وبصورة عامة ينبغي أن تتسم المقاييس المستخدمة لقياس كل بعد من أبعاد الأداء بالموضوعية، كلما أمكن ذلك. ذلك أن المقاييس الموضوعية تحد من احتمال تحيز المقومين، الذي يحدث عندما يسمح الشخص المكلف بالتقويم بآراء غير مناسبة أو غير ذات صلة للتأثير على التقويم. ولكن، في أحيان كثيرة، يصعب تحديد مقاييس ومعايير موضوعية لقياس بعض أبعاد الأداء. وفي هذه الحالة ينبغي استبعاد هذه العوامل من التقويم، أو تصميم مقاييس ومعايير ذاتية (تقديريه) لها. وبخلاف المقاييس الموضوعية، فإن المقاييس الذاتية تتطلب من المقوم اتخاذ أحكام تعتمد على المعرفة والخبرة الشخصية وتعليمات نظام التقويم.

ولكن، للحد من عدم الموضوعية في المقاييس الذاتية، ينبغي أن تكون هذه المقاييس في شكل أمثلة سلوكية، ومعايير محددة؛ لأنها تساعد من يقوم بالتقويم في تحديد السلوكيات المقترنة بكل بعد من أبعاد الأداء، ومن ثم تحد من احتمالات التحيز في التقويم، إلى جانب أنها تجعل الأفراد الخاضعين للتقويم مدركين بما هو متوقع منهم. فعلى سبيل المثال، من الصعب وضع مقاييس ومعايير موضوعية لقياس بعد (القيادة)، لذا يكون من اللازم وضع مقاييس ومعايير ذاتية له. ولتحقيق ذلك، يمكن وضع قائمة بأمثلة سلوكية لهذا البعد، على النحو التالي:[٧]

القائـــد:

- مدرك للأهداف الأساسية للجهة التي يعمل بها.
- يملك القدرة على بلورة فلسفة الوحدة الإدارية وأهدافها، وترجمتها إلى سياسات وبرامج تنفيذية.
- يملك القدرة على المبادرة واتخاذ القرارات المناسبة.
- يملك القدرة على التعامل القيادي مع الموظفين، وتوجيههم، وإقناعهم، واستثارة دوافعهم للعمل.
- يكون قدوة إيجابية للآخرين من حيث السلوك الشخصي والمهني.
- لديه الاستعداد لتحمل المسؤوليات.

فالأمثلة السابقة لا تعرف القيادة أو تحددها، كما أنها ليست شاملة لكل ما تعنيه القيادة، بل هي لا تعدو أن تكون مجرد توضيح لبعض الأمثلة الإيجابية التي يمكن ملاحظتها، فالمقوم في هذا المجال يجب أن يأخذ في الحسبان سلوكيات أخرى ذات صلة يتم رصدها خلال فترة التقويم. وتضمين أمثلة سلوكية لا يستبعد الحاجة إلى الأحكام الشخصية، بل ينحصر دورها في تحديد الإطار المناسب، الذي يسهم في الحد من مقدار التحيز الذي قد يحدث في عملية التقويم.

٣. التمييز بين مستويات الأداء

يجب أن تميز مقاييس التقويم بين مستويات الأداء بوضوح، أي يجب أن تميز بين المستويات المرضية والعالية والمتدنية للأداء، وذلك حتى تزيد من قدرة المقومين والموظفين على تقويم الأداء بدقة. فإذا لم تميز المقاييس بين مستويات الأداء، فإن المقومين سيجدون صعوبة في تحديد مستويات أداء الموظفين بدقة، ومن ثم يصعب عليهم إيجاد مبررات لتقديراتهم للأداء.

ويتضمن المقياس المناسب لكل بعد من أبعاد الأداء، معايير محددة يجب أن يحققها الموظف للحصول على تقدير معين. فمثلاً، عند تقويم بعد المواظبة، فإن الغياب الذي يتراوح بين صفر وثمانية ساعات في السنة، قد يعني حصول الموظف على تقدير ممتاز في هذا البعد، والغياب الذي يتراوح بين ٩ ساعات إلى ١٦ ساعة في السنة، يعني الحصول على تقدير (جيد)، وهكذا.

كذلك، فإن المقاييس الذاتية لأبعاد الأداء، مثلها مثل المقاييس الموضوعية للأداء، تستدعي تحديد معايير محددة للتقويم. فعلى سبيل المثال، إذا أخذنا بعد (القيادة) كما تم توضيحه في المثال السابق أعلاه، فإن الموظف الذي يظهر السلوكيات المقترنة بالقيادة بنسبة ٩٠٪ من الوقت على الأقل، قد يحصل على تقدير "ممتاز"، بينما قد يتطلب الحصول على تقدير "جيد" تحقيق معايير تتراوح بين أكثر من ٧٥٪ إلى ٨٩٪ من الوقت، في حين يقتضي الحصول على تقدير "مرضي" تحقيق ٧٥٪ من الوقت على الأقل لتلك السلوكيات.[٨]

٤. أوزان المقاييس

من النادر أن تكون لمتطلبات العمل الأهمية نفسها، لذا فينبغي أن تكون للمقاييس التي تقيس أبعاد الأداء قيم أو أوزان مختلفة تعكس الأهمية النسبية لكل بعد من أبعاد الأداء. فعلى سبيل المثال، فإن سرعة الناسخ في الطباعة قد تكون لها ضعف أهمية الدقة في الطباعة، والدقة في الطباعة قد تكون مساوية في أهميتها لإنهاء العمل في الوقت المحدد. كذلك فقد تختلف أهمية عوامل الأداء تبعاً لاختلاف المستويات الإدارية، فعلى سبيل المثال، فإن عامل "التخطيط" قد يكون أكثر أهمية لأداء المشرفين في المستويات العليا منه في المستويات الإشرافية الدنيا. وهكذا فإذا لم يتم ترتيب العوامل أو وزنها وفقاً لأهميتها النسبية في أداء العمل، فإن ذلك يعني أن كل عوامل الأداء لها القيمة أو الأهمية نفسها، الأمر الذي يؤدي في النهاية إلى عدم دقة التقويم.

٥. الوضوح

من الضروري أن تكون المقاييس واضحة، ومعرفة تعريفاً محدداً. فعلى سبيل المثال،

عند قياس عامل "المثابرة في العمل"، باستخدام مقياس يتدرج بين "ممتاز" و"ضعيف"، فمن اللازم تحديد ما الذي تعنيه المثابرة الممتازة والجيدة والضعيفة، وهكذا.

٦. الواقعية

يجب أن تتسم مستويات الأداء التي تتضمنها المقاييس بالواقعية، أي يمكن تحقيقها من قبل العامل المؤهل والكفء والمتدرب، إذا توافرت له الإمكانات والموارد المناسبة. فلا ينبغي أن تكون المعايير أو مستويات الأداء المحددة في المقياس عالية للغاية بحيث لا يستطيع تحقيها إلا العاملون المتميزون، أو أن تكون متدنية للغاية، بحيث يمكن أن يؤديها العاملون الضعفاء. فمثلاً من غير الواقعي أن يكون مستوى الأداء للناسخ الممتاز هو طباعة ١٠٠ كلمة في الدقيقة، أو المستوى للأداء المرضي عشر كلمات في الدقيقة.

رابعاً - تصميم نماذج التقويم وإجراءاته لتكون سهلة وغير معقدة

إن التقويم الفاعل يتطلب أن تكون نماذج التقويم وإجراءاته مبسطة، خالية من التعقيد، ومن السهل فهمها وتطبيقها من قبل مستخدميها. ويستدعي ذلك التعبير عن عوامل الأداء، ومقاييسه، وإجراءاته، بلغة مركزة يكون فيها معنى للموظفين والمديرين، وأن تتضمن نماذج التقويم تعليمات محددة للمقومين تبين لهم كيفية إجراء التقويم. فالنماذج غير الواضحة، وغير المركزة، التي تتضمن الكثير من الإجراءات المعقدة، وتخلو من التعليمات الواضحة لكيفية إجراء التقويم تقلل من فاعلية النظام. كذلك ينبغي الحد، قدر الإمكان، من عدد النماذج المستخدمة، لئلا يشكل تعبئتها عبئاً كبيراً على الرؤساء.

خامساً - تحديد موعد التقويم وفترته

من السمات الغالبة للنظام الرسمي للتقويم أن يتم تقويم الموظف فيه بصورة دورية ومنتظمة. وفي هذا الخصوص ينبغي تحديد متى يتم التقويم، وعدد مراته خلال فترة معينة. وينبغي أن تكون المدة الزمنية التي يعد عنها تقرير التقويم مناسبة، لا هي بالقصيرة ولا بالطويلة. فالفترات القصيرة التي تتعدد فيها مرات التقويم قد لا تكون كافية للحكم على

مستوى أداء الموظف بشكل دقيق، وقد تجبر المقومين على عدم الاضطلاع بمسؤولياتهم في هذا المجال على الوجه الأكمل، وزيادة احتمال اعتمادهم على التخمين والاجتهادات الشخصية، والاعتماد على عينة غير ممثلة لأداء الموظف، الأمر الذي يحد من صدق وثبات عملية التقويم. من ناحية أخرى، فإن الفترات الطويلة للتقويم تعني تراكم الأخطاء وتفاقم المشكلات، وترك الموظف لمدة طويلة دون تقديم تغذية عكسية في الوقت المناسب تعينه في التغلب على نواحي القصور في الأداء. لذا فإن مدة التقويم تكون في الغالب سنوية، فهي مدة مناسبة لمعرفة مستوى أداء الموظف، وتوفير المعلومات الكافية للحكم على أدائه.

وكثيراً ما تستخدم المنظمات تاريخ التوظيف ليكون اليوم الذي يمثل بداية فترة التقويم، والبعض الآخر قد يحدد موعداً ثابتاً للتقويم لجميع الموظفين، كأن يكون في بداية السنة الفعلية أو بداية السنة المالية، أو أن يتم تحديد موعد معين لكل مرتبة وظيفية.

ولكن تنبغي الإشارة، إلى أنه بالرغم من أنظمة التقويم تحدد في العادة أوقاتاً دورية للتقويم بصورة رسمية، إلا أن التقويم ليس نشاطاً يتم في الأوقات الرسمية للتقويم فحسب، بل هو عملية مستمرة، تقتضي من الرئيس المتابعة المستمرة للموظفين وتسجيل ملاحظاته على أدائهم أثناء فترة التقويم، وتقديم تغذية عكسية إليهم بصورة مستمرة وغير رسمية. ويعد التقويم الرسمي فرصة مهمة لتلخيص التقويمات غير الرسمية عن أداء الموظف لفترة من الزمن.

سادساً - التغذية العكسية

إن الغاية الأساسية من التقويم ليست مجرد إصدار الأحكام (سواء أكانت إيجابية أم سلبية) على من يتم تقويمهم، بل الكشف عن مواطن الضعف والقوة في أداء الموظفين، حتى يمكن مساعدتهم على التغلب على مواطن الضعف، وتنمية مواطن القوة، ومن ثم رفع الكفاءة الإنتاجية للعاملين، الأمر الذي يساعد في نهاية الأمر المنظمة على تحقيق أهدافها الأساسية.

واستناداً إلى ما تقدم، ولكي يحقق التقويم الغايات المرجوة منه، فمن الضروري ألا تكون نتائج التقويم سرية، بل لا بد من تقديم نوع من التغذية العكسية عن نتائج التقويم للموظفين، ومناقشتها معهم لمساعدتهم على التحسن والنمو. بل إن تزويد الأفراد بتغذية عكسية عن أدائهم يعد أمراً جوهرياً في تحسين أدائهم المستقبلي.(٩)

وهناك من ينادون بأن تكون نتائج التقويم سرية، انطلاقاً من أن في ذلك ضمان للحياد والموضوعية في التقويم، ولتجنب احتمال حدوث آثار سلبية في العلاقة بين الرئيس والمرؤوس. إلا أن تبني وجهة النظر هذه لا يحقق الغاية الأساسية من التقويم، وهي مساعدة الفرد على إدراك أوجه القصور في الأداء، ومنحه الفرصة للتحسن والنمو. فضلاً عن أن غياب التغذية العكسية المناسبة للموظف، سواء أكانت إيجابية أم سلبية، يتمخض عنه العديد من النتائج غير المرغوبة. فمن ناحية، فإن عدم التقدير أو التعزيز الإيجابي للأداء الحسن قد يفضي إلى تدهور الأداء. ومن ناحية أخرى، عندما لا يحصل الموظف تغذية عكسية عن أدائه، قد يؤدي ذلك إلى استمراره في ممارسة عادات العمل السيئة وتنميتها، الأمر الذي قد يؤثر سلبياً على الآخرين، وعلى نتائج الأعمال بشكل عام. أما بالنسبة للموضوعية والحياد في إجراء التقويم، فيمكن العمل على تدريب المقومين لتحقيقها، ووضع الضوابط الكفيلة بتحقيق ذلك قدر الإمكان. فضلاً عن أن الحياد يمكن أن يتحقق متى عرف الشخص بنتائج تقويمه، وأتيحت له الفرصة لسماع وجهة نظر رئيسه في أدائه، وتوضيح وجهة نظره للرئيس وإطلاعه على المشكلات التي يواجهها في عمله.

ويتم توفير التغذية العكسية لنتائج تقويم الأداء في العادة من خلال مقابلة شخصية يطلق عليها "مقابلة تقويم الأداء الوظيفي"، تتم بين الرئيس والمرؤوس يطلع فيها المرؤوس على نتائج تقويم أدائه، ويناقش معه هذه النتائج. وكما هو معلوم فإن التغذية العكسية هي حالة خاصة من عملية الاتصالات العامة، يقوم فيها المرسل بتبليغ رسالة معينة للمتلقي، تتضمن معلومات عن المتلقي.(١٠) والحقيقة إن التغذية العكسية تعد جزءاً مهماً من عملية الإشراف الإداري، ولقد أثبتت عدة دراسات أن دعم المديرين لموظفيهم من خلال تقديم المشورة لهم له

تأثير إيجابي على توجيه أنشطة الموظفين نحو الأهداف الشخصية والتنظيمية الملائمة، وعلى تنمية مهاراتهم في العمل، وعلى دوافعهم تجاه التطوير الذاتي.(١١)

ولكن، من ناحية أخرى، فإن مقابلة تقويم الأداء تعد "كعب أخيل" بالنسبة إلى عملية تقويم الأداء.(١٢) فتنفيذها ليس بالأمر السهل، وهي ليست مجرد عملية روتينية، بل إن تنفيذها يتطلب التخطيط لها بعناية وإجراءها بمهارة، وتهيئة الجو المناسب لها، في سبيل تحقيق الغاية منها.

وبادئ ذي بدء، يجب الإعداد لمقابلة تقويم الأداء بأن يتولى الرئيس مراجعة سجل عمل الموظف وإنجازاته والتحسينات المطلوبة منه في الأداء، وكيف يمكن تحقيقها. كذلك ينبغي توقع ردود فعل الموظف والاستعداد لها. وقبل تحديد موعد المقابلة، يجب إعطاء الموظف المهلة الكافية ليعد نفسه لها. كذلك يجب إعداد البيئة المناسبة للاجتماع بتحديد المكان المناسب الذي يحقق الخصوصية والراحة النفسية للموظف، حتى يمكن تشجيعه على التحدث بحرية دون توتر نفسي. فالموظف الذي يكون متوتراً سيكون أقل قدره على تفهم الرسالة التي تتضمنها المقابلة، وأقل استعداداً للمشاركة بفاعلية في تحديد الاستراتيجيات المطلوبة للتغيير والتحسين.

بعد تحديد الشكل المناسب للمقابلة يكون من المهم تحديد الرسالة المطلوب توصيلها للموظف. وهذا يستلزم تحديد الهدف من المقابلة على نحو جلي، كما يتطلب من المقوم أن يبتعد عن التجريد والعمومية، وأن يكون محدداً قدر الإمكان، وأن يقدم للموظف أمثلة محددة، سواء أكانت الحالة إيجابية أم سلبية؛ لأن ذلك سيجعل المناقشة أكثر موضوعية وفائدة.

ويجب ألا يغيب عن ذهن الرئيس أن الهدف من التغذية العكسية هو الارتقاء بأداء الموظف. لذا فمن اللازم طرحها بما يتفق مع الاحتياجات الشخصية للموظف، والتركيز على الأداء المستقبلي وتوضيح أولويات العمل. وبعض المديرين قد يجدون حرجاً في مناقشة بعض أوجه الأداء مع الموظف، لذا فإنهم يتجنبون التطرق إلى الجوانب السلبية

ويترددون في مناقشتها مع الموظف، خشية من ردة الفعل السلبية التي قد يبديها الموظف. بيد أن ذلك يعد خطأ يتحتم تجنبه؛ لأنه سيكون مكلفاً على المدى الطويل. وعند مناقشة الجوانب السلبية ينبغي التركيز على أداء العمل وعلى المشكلة نفسها، وليس على شخصية الموظف. كذلك من الضروري الحرص على عدم وضع الموظف في موقع الدفاع عن نفسه، وأن يكون النقد بناءً، بإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات في الأداء، وإظهار السبل الممكنة للإصلاح.

وحتى تكون مقابلة التغذية العكسية مفيدة ومثمرة فمن المهم العناية بأسلوب تقديمها، بالإضافة إلى الاهتمام بمحتوى الرسائل التي تنطوي عليها. فمع أن مضمون الرسالة التي تتضمنها التغذية العكسية يعد مهماً، إلا أنه إذا تم توصيلها بأسلوب غير مناسب، فسينعكس ذلك على الرسالة نفسها، وقد ينجم عنه تلقي معانٍ مغايرة للمقصود منها.

وهناك عدد من الأمور يتضمنها الأسلوب المناسب للتوصيل في مقابلات تقويم الأداء. ومن هذه الأمور ما يسمى بالإصغاء النشط، الذي يستوجب من الرئيس أن يدرك أن التغذية العكسية هي شارع باتجاهين، يستدعي أن تكون المقابلة حواراً متبادلاً وبناءً بين الموظف والرئيس، يتحدثان فيه ويصغيان لبعضهما بانفتاح وصراحة. ويتطلب هذا إتاحة الفرصة للمرؤوس لإبداء وجهة نظره، والإصغاء إليه بكل احترام. فمعرفة كيف ينظر الموظف إلى ما يعتقد الرئيس أنه ضعف في الأداء، يتيح للرئيس تقديم توجيهات بناءه في هذا الشأن.

وفي نهاية المقابلة ينبغي أن يتولى المقوم تلخيص ما تمت مناقشته، ومراجعة ما اتفق عليه. حيث يجب أن يتم الاتفاق على أشياء محددة يكون المطلوب من الموظف الالتزام بها لتطوير أدائه في المستقبل، بدلاً من أشياء عامة.

سابعاً - إتاحة الفرصة للموظف للتظلم

بما أن هناك احتمالات لوجود أخطاء في التقويم، فمن العدالة إتاحة الفرصة للموظف للتظلم من قرار تقويمه، الأمر الذي يسهم في موضوعية التقويم، ويوفر الحماية اللازمة للموظفين من احتمال تعسف بعض الرؤساء، ويعزز ثقة الموظفين بنظام التقويم. ولكن من اللازم موازنة حقوق الرؤساء والمرءوسين في هذا المجال. وبطبيعة الحال في إتاحة الفرصة

للتظلم يتعذر تحقيقها إلا في حالة عدم سرية نتائج التقويم، والسماح للموظف بالاطلاع عليها.

ثامناً - استخدام نتائج التقويم

حتى تحقق عملية التقويم غايتها الأساسية، فيتوجب أن يكون هناك ربط واضح بين نتائج التقويم وقرارات الأفراد. ويجب أن تكون استخدامات النتائج واضحة لجميع الرؤساء والموظفين. فيجب أن يتضمن تقويم الأداء استخدام نتائج التقويم كأساس للتدريب، وتحديد المكافآت، وإعادة توزع المهام، والترقية، والتأديب، والإبقاء على الموظفين، والاستغناء عن خدماتهم.

تاسعاً - دعم الإدارة العليا

من العبث تصور نجاح التقويم في تحقيق غاياته، في ظل غياب الوعي والإدراك التام لأهميته، وتوفير الدعم الفاعل، والالتزام الكامل من قبل الإدارة العليا لتهيئة الأسباب الكفيلة بنجاحه، والاستعداد لحشد الموارد المتاحة وتكريس الإمكانات اللازمة لذلك، والتصميم على مواجهة العقبات والعراقيل في هذا المجال. ويظهر الالتزام التنظيمي في العديد من الجوانب، التي يمكن تلخيصها فيما يلي:

١. تقبل المستخدمين للنظام

بالرغم من أهمية اتسام نظام تقويم الأداء بالصدق والثبات، إلا أن تقبل المستخدمين للنظام يعد عاملاً جوهرياً لنجاح تنفيذه، والاستمرار في استخدامه.[١٣] إذ تشير الأبحاث في مجال إدارة الموارد البشرية والسلوك الإداري بوضوح إلى أن اتجاهات الأفراد تؤثر في سلوكهم، واتجاهات المستخدمين نحو نظام تقويم الأداء ليست استثناءً من هذه القاعدة.[١٤] إذ تلعب اتجاهات المستخدمين دوراً رئيسا في نجاح نظام تقويم الأداء الوظيفي أو إخفاقه، على المديين القصير والبعيد. وهكذا، فحتى يكون نظام التقويم فعالاً في تحقيق غاياته، فمن اللازم أن تحرص الإدارة على أن يكون مقبولاً من الرؤساء والمرؤوسين.

وبلغة نظرية التوقعات فإن عدم القبول للنظام سيكون له تأثير عكسي على إدراكات

الموظفين،[١٥] وسيجابه مقاومة منهم، وسيقلل من دوافعهم لتعديل سلوكهم بناءً على التغذية العكسية للتقويم، وسيدفع إلى رفض معلومات التقويم وعدم التسليم بصدقها، ومن ثم عدم الاستعداد لقبول صحة قرارات الأفراد المبنية عليها. وفي نهاية الأمر فإن النظام سيفقد فاعليته في تحقيق غاياته، إذ يصعب تطبيقه في حالة عدم الاقتناع به من قبل مستخدميه. وعلى النقيض من ذلك فإن العديد من الآثار الإيجابية تتحقق عندما يتقبل الأفراد نظام التقويم ويقتنعون به، بما في ذلك التأثير الإيجابي على دوافع العاملين وإنتاجيتهم، والحد من معدلات غيابهم، والاحتفاظ بالمتميزين منهم.[١٦]

وتعد مشاركة الموظفين والمديرين في تصميم النظام مرتكزاً أساسياً لقبوله. فمثل هذه المشاركة تزيد من احتمالات تعاون المستخدمين في تطبيق النظام على النحو المطلوب، والتزامهم بأهدافه، ومن ثم تحقيق الفاعلية المطلوبة له.

كذلك يتحقق قبول الموظفين لنظام التقويم عندما يكون لديهم وضوح تام بما هم مكلفون به، ودراية كافية بأدوارهم وواجباتهم ومسؤولياتهم في العمل، وإيماناً بأن عملية قياس الأداء تتسم بالدقة، وأن النظام يدار بعدالة، ويتوافق مع أهدافهم وقيمهم الشخصية ولا يتعارض معها، وأن عملية التقويم لا تؤدي إلى تجاوز الشخص المكلف بالتقويم لسلطاته. أما المقومون فيتحقق قبولهم للنظام عندما يدركون المنطق الذي يبرر أهدافه، وعندما يكونون واثقين في مقدرتهم على إدارته بفاعلية، وأن العوائد التي ستتحقق من تطبيقه ستفوق التكاليف، وأنه لا يتعارض مع قيمهم الشخصية أو مع نظم إدارة الموارد البشرية الأخرى، وأن الموظفين لديهم اتجاهات إيجابية نحوه.[١٧]

وفي هذا المجال يلاحظ أن اتجاهات الموظفين تؤثر في اتجاهات المقومين. فإذا كان الموظفون معادين لنظام التقويم ورافضين له، فإن المقومين يكونون غير مستعدين، وغير قادرين على تطبيق النظام بفاعلية، بسبب مقاومة الموظفين له. وإذا ما افتقر المقومين إلى الدافع لتنفيذ عملية التقويم بفاعلية، فلن ينفذوا سوى الحد الأدنى المطلوب من التقويم، وبطبيعة الحال فإن الحد الأدنى في هذا المجال لا يعد كافياً لنجاح عملية التقويم. كما أن

الافتقار للدوافع في هذا المجال سوف يزيد من أخطاء التقويم، ويقود إلى توثيق غير مناسب للأداء، وتغذية عكسية عامة أو غامضة، وبوجه عام غياب الثقة في فائدة معلومات تقويم الأداء، الأمر الذي يؤدي في النهاية إلى إخفاق النظام في تحقيق غاياته.(١٨)

ويعد دعم الإدارة العليا لنظام التقويم من العوامل الرئيسة في تقبله من قبل مستخدميه. فنجاح نظام التقويم يعتمد، إلى حد كبير، على اقتناع الإدارة العليا بأهميته وتوفير الدعم اللازم له. وإذا لم تتوافر لدى الإدارة العليا القناعة بأهمية التقويم، فإن تحقيقه لغاياته يبدو أمراً بعيد المنال. ففي ظل غياب الإرادة الجادة، والالتزام الحقيقي، والدوافع القوية لدى الإدارة العليا للعمل على نجاح التقويم فسيكون له أولوية متدنية بين اهتمامات المديرين، ولن يخصصوا له الوقت المطلوب أو الجهد الكافي، وفي النهاية لن يحقق التقويم المردود الملموس في الارتقاء بالأداء. ومن هنا، تظهر أهمية إجراء مسح دوري لاتجاهات الموظفين نحو النظام، ودرجة تقبل الرؤساء والمرؤوسين له، ونقاط القوة والضعف فيه، ومدى الحاجة لإصلاحه.

٢. تدريب المقومين

كثيراً ما يفتقر المقومون إلى المعارف والمهارات والقدرات الأساسية اللازمة لإجراء تقويم الأداء الوظيفي بطريقة فاعلة. والحقيقة كثيراً ما يشير الرؤساء والمرؤوسون إلى أن الافتقار لمهارات التقويم من جانب المقوم هو مصدر رئيس في إخفاق التقويم.(١٩) وليس من الخافي أن المقوم يعد ركناً جوهرياً في تقويم الأداء الوظيفي، فهو الذي يتولى تقويم الأداء، وتوصيل نتائجه إلى الموظفين، ومناقشتهم فيها، وتقديم المشورة اللازمة لتطوير أدائهم. وإذا لم يؤد المقوم عمله في هذا المجال بصورة سليمة، فإن تقويم الأداء لن ينجح في تحقيق الغايات المنشودة منه. فمجرد تحديد من سيتولى التقويم وتزويده بالتعليمات اللازمة لأجراء التقويم لا يعد كافياً للوصول إلى الأهداف المرجوة من التقويم.

وإزاء هذه الحقيقة، تكون الحاجة ماسة إلى الاهتمام بتدريب المقومين وإعدادهم

الإعداد المنهجي والتطبيقي في هذا المجال، وصقل قدراتهم ووعيهم لإدراك أهمية التقويم، وتطوير مهاراتهم في مجالات تحديد أهداف الأداء ومعاييره، وملاحظة السلوك، وأساليب توثيقه، والإلمام بالاستراتيجيات الذهنية لمعالجة معلومات الأداء، ومعرفة أخطاء التقويم والعمل على تفاديها، ومجابهة مشكلات الأداء، وتقديم التغذية العكسية، وإجراء مقابلات التقويم، وتقديم المشورة المناسبة للموظفين، الأمر الذي يعود في نهاية المطاف بمردود إيجابي في الاستفادة من تقويم الأداء الوظيفي على النحو المنشود.

فتقويم الأداء الوظيفي يستلزم مهارات متعددة، ومن هنا فمن الضروري أن يكون برنامج تدريب المقومين برنامجاً شاملاً، وإلا فإن المردود الذي سيتحقق منه سيكون محدوداً.[٢٠] وتتعدد برامج التدريب في هذا المجال، لكنها تركز في الغالب على تدريب المقومين على فهم الأدوات المختلفة للتقويم وما تتضمنه من أبعاد، وكيفية إجراء التقويم، والمشكلات ذات الصلة بالتقويم، وكيفية تلافيها، وتقديم التغذية العكسية المناسبة للموظفين.

وبصفة عامة، يمكن تصنيف أنواع تدريب المقومين التي تتضمنها أدبيات تقويم الأداء في أربعة مجالات رئيسية، هي:[٢١] تدريب أخطاء التقويم، وتدريب أبعاد التقويم، والإطار المرجعي، وتدريب الملاحظة السلوكية.

والغرض الأساسي للتدريب المتعلق بأخطاء التقويم هو جعل المقومين ملمين بأخطاء التقويم الشائعة، مثل: التساهل، وتأثير الهالة، والنزعة المركزية، وتدريبهم على كيفية تجنبها، الأمر الذي يساعد بصورة مباشرة على تقليل أخطاء التقويم وجعله أكثر فاعلية.

ويركز التدريب المتعلق بالأبعاد المستخدمة في التقويم على المعالجة الإدراكية للمعلومات من قبل المقوم. والفرض الأساسي لهذا التدريب يتلخص في أن فهم الطريقة التي يعالج المقومون من خلالها المعلومات ذات العلاقة بالتقويم سيساعد على بلورة استراتيجيات تدريب تسهم في تحسين فاعلية تقويم الأداء. وذلك من منطلق أن المقومين في العادة يكونون أحكامهم عن أداء الموظف أثناء ملاحظة السلوك، وليس لاحقاً حين موعد إعداد التقويم.

وهذا يعني أن تدريب المقومين على معرفة الأبعاد المطلوب تقويم الأداء على أساسها، وكيفية استخدامها بالشكل المناسب، سيؤدي إلى أن تكون أحكامهم ذات صلة بالأداء، وليس إلى أحكام عامة.

فتدريب أبعاد الأداء قائم على فرضية أن فاعلية التقويم يمكن تحسينها من خلال جعل المقومين ملمين بأبعاد التقويم، وذلك قبل ملاحظتهم لأداء الموظف. ويتحقق هذا في العادة من خلال دراسة الأدوات المستخدمة في التقويم وفهمها، أو من خلال إتاحة الفرصة للمقومين للمشاركة في التطوير الفعلي لهذه الأدوات.

وأما تدريب الإطار المرجعي فهو تدريب أكثر تفصيلاً من الطريقتين السابقتين للتدريب، وهو مستمد في الأساس من المنهج الإدراكي الاجتماعي لتقويم الأداء. ويركز هذا النوع من التدريب على تدريب المقومين على معايير الأداء وكذلك على الأبعاد أو الجوانب المتعددة للأداء، وذلك حتى تكون معايير التقويم هي المرجع الأساسي الذي يستخدمه المقومون للحكم على أداء الموظف. ويتضمن هذا الأسلوب التأكيد على الجوانب أو الأبعاد المتعددة للأداء، وتعريف هذه الأبعاد، والمعايير المستخدمة لقياس كل بعد، وكيفية استخدام هذه المعايير لتقويم الأداء، وتقديم التغذية العكسية للموظفين.

والإضافة الأساسية التي يتضمنها هذا التدريب ويزيد فيها عن تدريب أبعاد التقويم تكمن في تركيزه على تدريب المقومين على استخدام معايير أبعاد الأداء المطلوب تقويمها. وبوجه أكثر تحديداً، ففي حين أن كلا الأسلوبين يؤكدان على الإلمام بالأبعاد المتعددة للأداء، إلا أن تدريب تقويم الإطار المرجعي، علاوة على ذلك، يسعى إلى تدريب المقومين على استخدام مقاييس تقويم أبعاد الأداء. وذلك حتى يكون التقويم قائماً على جوانب محددة لها صلة بالأداء ويتم قياسها وفق معايير محددة، وليس وفقاً للرؤية الشخصية للمقوم. وقد أظهرت الدراسات الحديثة في هذا المضمار أن هذه الاستراتيجية للتدريب تؤدي إلى تقويم أكثر دقة واتساقاً.(٢٢)

ويركز تدريب ملاحظة السلوك على أسلوب ملاحظة المقومين للسلوك، وليس على

أسلوب تقويمهم للسلوك. فثمة فرق بين عملية ملاحظة الأداء، وعملية الحكم على الأداء. فعملية الحكم على الأداء تتضمن تصنيف معلومات الأداء، وتحقيق التكامل بينها، ثم تقويمها، في حين أن عملية الملاحظة تتضمن: رصد أحداث سلوكية معينة، وإدراكها، ثم استرجاعها في مرحلة لاحقة. ومن ثم فإن تدريب ملاحظة السلوك يسعى إلى تحسين أسلوب ملاحظة السلوك، بما في ذلك تسجيل الأحداث السلوكية في مذكرات خاصة، وغيرها من أساليب التوثيق التي تحسن من الملاحظة الدقيقة للسلوك، وبالتالي تؤدي إلى تقويم أدق وأكثر فاعلية.

وإلى جانب الاستراتيجيات الأربعة السابقة التي تركز على تطوير مهارات التقويم، فإن كثيراً من برامج التدريب تسعى إلى تعزيز دوافع المقومين، وتنمية الاتجاهات الإيجابية لديهم، وزيادة شعورهم بالمسؤولية نحو التقويم. فمعرفة كيفية إجراء التقويم هو شيء، والرغبة في القيام به على النحو السليم هو شيء آخر.[٢٣]

٣. التأكيد على أهمية التقويم

كذلك يتمثل التزام الإدارة في تقديم الدعم الرمزي المناسب وترسيخ المفاهيم الإيجابية في عملية تقويم الأداء. ويظهر مثل هذا الدعم في التأكيد على أهمية تقويم الأداء. ومن الوسائل الهامة التي تظهر مساندة الإدارة في هذا الشأن مشاركة كبار المديرين في حلقات التدريب لتقويم الأداء. فهذا يمثل لفتة هامة تحمل رسالة جلية بأهمية عملية التقويم. كما يمكن إظهار دعم الإدارة في هذا الجانب من خلال التأكيد على أن تقويم الأداء يشمل المستويات التنظيمية جميعها.[٢٤] فهذا يعطي مؤشراً واضحاً بأن الإدارة تأخذ تقويم الأداء مأخذ الجد وتعطيه أهمية قصوى.

٤. تحفيز المقومين على الاهتمام بالتقويم

من المهم الحرص على تحفيز المقومين ليؤدوا مسؤولياتهم في مجال التقويم على النحو المناسب. فحتى عندما يكون النظام مصمماً تصميماً سليماً، فإذا لم يسع المديرون إلى تنفيذه على النحو المنشود، فثمة احتمال كبير لإخفاقه. ومن الصعب تنفيذ عملية التقويم بفاعلية،

إذا لم يكن للمديرين الدافع لاتباع الإرشادات الإجرائية واستخدام المعلومات التي تدربوا عليها لإجراء التقويم وتقديم التغذية العكسية المناسبة. وعندما يكون ثمة افتقار في دوافع المديرين لإجراء التقويم على الوجه الصحيح، فستكون النتيجة الحصول على تقويمات غير دقيقة تكون فيها التقديرات مبالغ فيها أو لا تعكس الواقع، الأمر الذي قد يقلل من إيمان الموظف بالتقويم، ويحد من دوافعه للأداء الجيد، واستعداده لتقبل الأهداف التنظيمية والسعي الحثيث نحو تحقيقها.

ويتم تحفيز المديرين للاهتمام بالتقويم، عندما يظهر رؤساؤهم اهتماماً صادقاً به، وعندما يقومون بتنفيذه على النحو المطلوب، إذ إن ذلك يعطيهم مؤشراً قوياً على أهمية التقويم في المنظمة، ويرسم لهم النموذج المناسب للاحتذاء به.

٥. موضوعية التقويم

وبوجه خاص فإن على الإدارة العليا التأكيد على أهمية الموضوعية في نظام التقويم. فنظراً للتأثير البالغ لنتائج تقويم الأداء الوظيفي على الموظفين، فمن المهم السعي نحو تحقيق العدالة والموضوعية في تطبيقه. فنتائج التقويم غير العادل يمكن أن يكون لها آثار سلبية بعيدة المدى، بما في ذلك المعنويات المنخفضة للعاملين وإنتاجيتهم، وارتفاع مستويات الشكاوى والتظلمات، وزيادة معدلات التسرب الوظيفي. لذا فمن المهم، لنجاح النظام، توفير العوامل الكفيلة بتحقيق العدالة في تطبيقه، بما في ذلك تحديد الأداة المناسبة للتقويم وتصميمها بالشكل السليم، والتأكيد على توخي الموضوعية في عملية التقويم نفسها، وتوفير التعليمات الواضحة والمفصلة للمقومين لتمكينهم من إجراء التقويم بدقة واتساق وعدالة وموضوعية.

٦. المراجعة الدورية والمنتظمة لنظام التقويم

كذلك يظهر التزام الإدارة العليا بتقويم الأداء الوظيفي من خلال اهتمامها بمراجعة نظام التقويم وعملياته بصورة منتظمة ودورية، للتوثق من مدى فاعليته في تحقيق أهدافه ومراميه، وتحديد ما قد يعترضه من مشكلات ومصاعب، ومن ثم العمل على تحسينه.

وتتضمن مثل هذه المراجعة دراسة إدارة المقومين لعملية التقويم لمعرفة مدى التزامهم

بالإجراءات الإدارية، والتأكد من أنهم يقومون بتعبئة نماذج التقويم، والتوثيق المناسب، وأن الموظفين يسهمون في مقابلة تقويم الأداء. كما يتطلب ذلك تحليلاً شاملاً لنتائج تقويم الأداء الموظفين، لمتابعة التقديرات، وملاحظة الفجوات، والتناقضات، والتحيزات والأخطاء فيها، وتوفير التغذية العكسية المناسبة للمقومين فيما يرتبط بتقويمهم للموظفين، ومناقشتهم فيها، ومعرفة المبررات لها. فمثلاً، إذا لوحظ أن القطاع الأكبر من الموظفين يحصلون على تقديرات عالية، فقد يكون ذلك مؤشراً على التساهل في عملية التقويم.

علاوة على ذلك، فمن الجوانب التي يمكن أن تتضمنها عملية المراجعة أموراً، مثل: [٢٥] مدى تقبل الموظفين للنظام وثقتهم به، العلاقة بين مستوى الأداء ومستوى المكافآت المالية، فرص التدريب المتاحة، العلاوات والترقيات، معدلات الغياب والدوران مقارنة بالمنظمات الأخرى، أو مقارنة بالمنظمة نفسها عقب الشروع في تطبيق نظام التقويم، مدى الاتساق في تطبيق سياسات وإجراءات التقويم في جميع المستويات التنظيمية. وتساعد هذه المعلومات المنظمة على تحديد المشكلات التي يعاني منها النظام ومصدرها، ومن ثم السعي نحو التغلب على هذه المشكلات.

المسؤولية عن تقويم الأداء

حتى يكون التقويم موثوقاً به، فيجب أن يتم، بصفة عامة، عن طريق أشخاص مؤهلين وعلى دراية بالجوانب المختلفة لأداء الشخص محل التقويم. وهناك أربعة أشخاص يمكنهم إجراء التقويم: الرئيس المباشر، زميل العمل، المرؤوس، الموظف نفسه، أو من خلالهم جميعاً. وتتعدد وجهات نظر بشأن مدى فاعلية كل شخص من هؤلاء في إجراء التقويم.

أولاً - الرئيس المباشر

من أكثر الممارسات شيوعاً في تقويم الأداء الوظيفي هو أن يتولى الرئيس المباشر عملية تقويم أداء الموظفين الذين يقعون تحت إشرافه؛ ذلك أن الرئيس المباشر يكون في موقع مناسب لتقويم الموظف بحكم ما يمتلكه من خبرة ومعرفة وفهم ومقدرة، واتصال مباشر بمرؤوسيه،

والمام بمقتضيات أعمالهم، إلى جانب أنه الطرف الذي يمثل المنظمة والمسؤول عن تنفيذ سياساتها في مجال عمله، كما أن تقويم الموظفين يعد من صميم واجباته الإشرافية. والحقيقة فإن قيام الآخرين بعملية التقويم، مثل: الزملاء، أو الموظف نفسه، لا يعني بأي حال من الأحوال الاستغناء عن تقويم الرئيس المباشر، بل إن تقويم الآخرين يتم إضافة إلى تقويم الرئيس وليس بدلاً منه.

وفي كثير من الحالات، يخضع الرئيس لنوع من الرقابة في هذا المجال، وذلك للتأكيد على موضوعية التقويم. وهكذا تتم مراجعة تقويم الرئيس من قبل الرئيس الأعلى الذي يتولى اعتماد التقويم، لضمان عدالته، ودقته، وإجرائه على نحو سليم.

ثانياً - زملاء العمل

كثيراً ما يملك زملاء العمل معلومات عن بعض أوجه الأداء لزملائهم تفوق ما قد يملكه الرؤساء في هذا الخصوص. فبحكم اتصالهم الوثيق بزملائهم وملازمتهم لهم، فهم كثيراً ما يرون جوانب معينة في أدائهم يستعصي على الرئيس المباشر تبينها، ومن ثم فكثيراً ما يكون بإمكانهم تقويم نطاق واسع من أبعاد الأداء لزملائهم.

غير أن هذا الأسلوب لا يخلو من السلبيات، فقد لا تكون لدى الزملاء القدرة على تمييز سلوك العمل، كما قد يشوب هذا التقويم المجاملة المتبادلة بين الزملاء، واحتمال تحيز الزملاء لزملائهم بحكم العلاقة الشخصية بينهم. بالإضافة إلى ذلك ففي بعض الحالات قد يكون للعاملين ردة فعل سلبية للغاية لتقويم زملائهم النقدي.

والحقيقة فقد أظهرت الدراسات أن تقويم الزملاء لا يحظى بقبول كبير بين العاملين. لذا ففي كثير من الأحيان يكون الزملاء ليسو على استعداد لتقويم زملائهم تقويماً صارماً؛ لأنهم يشعرون أن التقويم هو من اختصاص الرئيس، وأن عليهم الوقوف إلى جانب زملائهم. إلى جانب أن التخوف من الانتقام يمنعهم من التشدد في التقويم؛ لأن زملاءهم سيتولون تقويمهم كذلك.[٢٦] وقد توصلت دراسات أخرى إلى أن تقويم الزملاء يتأثر بالغرض من التقويم، فالتقويم الذي يتم لأغراض تقويمية يميل لأن يكون مشوباً بتأثير الهالة، ويكون أكثر تساهلاً،

وأقل موثوقية وصدقاً من التقويم الذي يتم لأغراض تطويرية.[٢٧] لذا فقد يكون من الحكمة الاقتصار على استخدام هذا النوع من التقويم في حالات معينة، مثل تطوير أداء الموظف في جوانب معينة.

ثالثاً - المرؤوسون

تشير الكثير من الكتابات في مجال تقويم الأداء الوظيفي إلى ضرورة مشاركة المرؤوسين في تقويم أداء رؤسائهم، حتى يمكنهم مساعدة الرؤساء في تحسين أدائهم. ففي معظم أطر العمل، يكون المرؤوسون في موقع مناسب لتقويم أداء رؤسائهم، وبحكم اتصالهم الدائم والمباشر بهم، يمكنهم ملاحظة جوانب كثيرة في سلوكياتهم قد لا يلاحظها رئيس الرئيس. ومن ثم يستطيعون تقديم منظور مختلف عن أداء الرئيس، يفيد في توفير معلومات فريدة عن بعض جوانب أداء الرئيس، مثل: أسلوب القيادة، ومهارات التعامل مع المرؤوسين، وتفويض السلطة، والتخطيط والتنظيم اليومي. ولأن التقويم يتم في العادة من قبل عدد من المرؤوسين، فهناك احتمال لأن يكون التقويم أكثر موثوقية من التقديرات المقدمة من مصدر واحد؛ لأنه يوفر وجهات نظر متعددة للحكم على أداء الرئيس.[٢٨] ويكون تقويم المرؤوسين على وجه الخصوص وسيلة فاعلة لتقويم الأداء في الحالات التي يكون فيها تفاعل الرئيس مع المستويات الدنيا من المديرين محدوداً، ومن ثم تكون قدرته محدودة لملاحظة تفاعلاتهم مع مرؤوسيهم بصورة مباشرة.[٢٩]

وبالرغم من أن ردة فعل الرؤساء الأولية لهذا النوع من التقويم قد تكون سلبية، إلا أنه ثبت أنه وسيلة جيدة للتغذية العكسية للرؤساء، تجعلهم أكثر استجابة للمرؤوسين، وتعود بالنفع على الجميع: الرؤساء، والمرؤوسين، والمنظمة إجمالاً. وقد تبين أن التغذية العكسية التي يوفرها تقويم المرؤوسين للرؤساء أدت إلى تغيرات إيجابية في سلوك الرؤساء،[٣٠] ولم يكن لها تأثير عكسي على العلاقة بين الرؤساء والمرؤوسين.[٣١] بل لقد أظهرت عدة دراسات أن التغذية العكسية من المرؤوسين لرؤسائهم أدت بصفة عامة إلى تحسين أداء الرؤساء، وأسلوب إشرافهم، وكان التحسن أكبر في أداء الرؤساء الذين تلقوا أكبر قدر من

التغذية السلبية .[٣٢]

وقد كشفت الدراسات أن ردة فعل الرؤساء تكون إيجابية عندما يكون تقويم المرؤوس لغرض التطوير وليس لأغراض إدارية .[٣٣] كما توصلت الدراسات إلى أنه عندما لا تتاح الفرصة للرئيس معرفة اسم المرؤوس الذي يقوّمه فإن التقويم يكون أكثر موضوعية ، ولكن ردة فعل الرئيس للتقويم تكون أكثر إيجابية عندما يعرف اسم المرؤوس الذي قام بتقويمه .[٣٤]

وبالرغم من المزايا العديدة التي يحققها تقويم الرؤساء ، إلا أنه يحمل معه بعض السلبيات التي قد تحد من فاعليته . إذ يعيب البعض على هذا النوع من التقويم أنه تقويم غير متكامل ؛ لأن المرؤوس لا يرى إلا جوانب محدودة من أداء الرئيس ، وقد لا تتاح له الفرصة لملاحظة أداء الرئيس في مواقف متنوعة يمكنه من خلالها الحكم عليه من مختلف الجوانب ، وهكذا فإن هذا التقويم قد تعوزه الدقة والشمول ، بالإضافة إلى أن المرؤوسين قد يفتقرون إلى التدريب اللازم لإجراء التقويم بالشكل السليم . كذلك فقد لوحظ أن المرؤوسين في العادة ينزعون إلى إعطاء رؤسائهم تقديرات عالية ، ابتغاء تحقيق مكاسب معينة . وفي أحيان كثيرة يتخوفون من نقد رؤسائهم خشية من ردة فعلهم ، أو أن الرؤساء في هذه الحالة يصبحون لا هم لهم سوى إرضاء مرؤوسيهم . فضلاً عن ذلك ، فقد تبين أن هذا النوع من التقويم معرض للقدر نفسه من التحيزات التي يتعرض لها تقويم الرؤساء لمرؤوسيهم .

رابعاً - التقويم الذاتي

في هذا النوع من التقويم يتولى كل موظف تقويم نفسه ، من منطلق أن الموظف يملك معلومات عن نفسه وعن جوانب قوته وضعفه قد لا تملكها المصادر الأخرى للتقويم . وهذا الفهم الذاتي مهم لتحديد السلوك المستقبلي للموظف ، وعلى تحفيزه على تحمل مسؤولية أدائه وتحسينه بشكل أكبر ، وجعله أكثر التزاماً بأهداف التقويم .

كذلك فإن التقويم الذاتي يمثل خطوة أولية مهمة في تهيئة الموظف لتقبل التغذية العكسية من المقومين الآخرين . ولقد أظهرت الدراسات في هذا السياق أنه عندما يتولى الموظف تقويم نفسه قبل مناقشة نتائج أدائه مع رئيسه ، فإنه يكون أكثر استعداداً لإظهار نقاط ضعفه ، كما أن

سلوكه الدفاعي في هذه الحالة يكون أقل، ويكون أكثر تقبلاً للنقد، ويكون دور الرئيس في هذه الحالة في الغالب بمثابة المرشد والموجه. وقد توصلت الدراسات في هذا المجال إلى أن التقويم الذاتي والمشاركة في التقويم تزيد من الإحساس بالعدالة الإجرائية ومستويات الرضا للرؤساء والمرؤوسين، وتحسن من مستوى الاتصالات بينهم.[٣٥]

وهناك العديد من الدراسات التي أجريت على التقويم الذاتي، ولكن بعض نتائجها كانت متضاربة. فقد ظهر من تلك الدراسات أن نتائج التقويم الذاتي تختلف باختلاف الأغراض التي يستخدم لأجلها. فقد تبين أنه عندما يكون الغرض من التقويم البحث والدراسة، وليس لاتخاذ قرارات إدارية، مثل: قرارات الترقية، أو زيادة الأجور، فإن التحريف في تقويم الأداء الذاتي يكون أقل.[٣٦] كما ظهر أن الموظف لا يميل إلى المبالغة في تقويم نفسه عندما يكون التقويم الذاتي لأغراض التنمية الذاتية. كما تبين أن احتمال المبالغة في التقدير الذاتي تكون أقل، عندما تسنح الفرصة للموظفين لفهم نظام التقويم، ومعرفة المتوقع منهم في العمل،[٣٧] كما أن مصداقية التقويم تزداد حينما تكون هناك حوافز للتشجيع على تحري الدقة في التقويم. كذلك بينت الدراسات أن استخدام الإطار المرجعي ذاته يعزز من احتمال التوافق بين التقويم الذاتي وتقويم الرئيس، وأن التقويم الذاتي يتأثر، إلى حد بالغ، بطول مدة خدمة الموظف، وبمدى تقدير الموظف لذاته واحترامه لها.

ولكن يعاب على التقويم الذاتي أنه قد يغفل الأهداف التنظيمية ولا يتخذها في الحسبان، وقد يتمحور حول أهداف قد لا تتوافق معها. وتشير بعض الدراسات في هذا المجال إلى ضعف الارتباط بين تقويم الرئيس والتقويم الذاتي في بعض الأحيان، حيث ينزع الموظفون إلى تقويم أنفسهم على نحو إيجابي أكثر من رؤسائهم. وقد ظهر أن ذلك ينطبق على الموظفين في الوظائف المختلفة، وباستخدام أدوات التقويم المختلفة. ولكن، من ناحية أخرى، فقد ظهر أن هذه النتائج تختلف حسب الثقافات السائدة. ففي الصين، على سبيل المثال، تبين أن تقدير العاملين الصينيين لأنفسهم، يميل إلى أن يكون أقل من رؤسائهم.[٣٨]

كذلك فقد أظهرت عدة دراسات أن التقويم الذاتي يكون أكثر تساهلاً وتحيزاً وأقل

موثوقية من تقويم المصادر الأخرى، مثل: الرؤساء والزملاء،[٣٩] الأمر الذي يقلل، إلى حد بعيد، من مصداقية التقويم الذاتي وجدواه.[٤٠] وهناك ثلاث آليات يبدو أن لها علاقة بالتساهل في تقويم الذات: حماية الأنا، وإدارة الانطباعات، وحماية الذات. وتتضمن حماية الأنا الدافع الأساسي للأفراد لتكوين آراء إيجابية عن أنفسهم، فالمفهوم الإيجابي للذات يساعد الفرد على حماية نفسه إزاء أي تهديد قد تتعرض له الأنا الشخصية. أما إدارة الانطباعات فترجع إلى ميل الفرد لأن يظهر بمظهر إيجابي أمام الآخرين. أما توجه حماية الذات فيرجع إلى محاولة الفرد تجنب الإخفاق والإحراج والشعور بالإهانة أمام الآخرين.[٤١]

خامساً - التقويم متعدد المصادر

يرجع التقويم المتعدد المصادر إلى تقويم الأداء الذي يتم إجراؤه من قبل أكثر من مصدر، مثل: المرؤوسين، والزملاء، والرؤساء، وجمهور المنظمة. ومن أبرز الاتجاهات الحديثة في هذا المضمار، ما يسمى "نظام ٣٦٠ درجة لتقويم الأداء الوظيفي"، الذي يتم من خلاله تقويم أداء الموظف من عدة مصادر تمثل دائرة متكاملة لوجهات النظر التي تحملها هذه المصادر المتعددة. ويقتضي استخدام هذا النوع من التقويم توافر أناس مؤهلين ومدربين على تفسير المعلومات، وتسهيل تقديم التغذية العكسية. وبالرغم من تنوع تطبيق هذا الأسلوب إلا أنه يتم في الغالب من خلال تقويم الموظف من قبل آخرين يتفاعلون معه باستمرار، ويكونون على دراية وإلمام بمستوى أدائه وطبيعة عمله. والإجراء الشائع في هذا المجال أن تتضمن مصادر التقويم: الذات، والزملاء، والرؤساء، والمرؤوسين (إذا كان الشخص موضع التقويم رئيساً)، وفي بعض الأحيان مصادر أخرى، مثل جمهور المراجعين.

ويختلف نظام ٣٦٠ درجة لتقويم الأداء الوظيفي عن التقويم التقليدي في عدة أوجه. فبغض النظر عن استخدام عدد من المقومين، فإن هذا النظام يستخدم في الغالب لتعزيز تنمية الموظفين وتطويرهم، وليس لإغراض إدارية، مثل: تحديد المكافآت والعلاوات، أو الترقيات. كذلك فإن المقومين يكونون غير معروفين للموظف موضع التقويم، (فيما عدا

الرئيس المباشر)، ولا يكون التقويم مصحوباً بمناقشة شخصية تتم وجهاً لوجه مع الشخص موضع التقويم. حيث يعتقد أن ذلك سيزيد من احتمال زيادة المصداقية في التقويم، ويكون بالتالي أكثر فائدة للشخص موضع التقويم.(٤٢)

وقد زاد انتشار هذا الأسلوب على نطاق واسع في الآونة الأخيرة؛ نظراً للمزايا العديدة التي يحققها. فنظراً لأن تقويم الأداء متعدد الأبعاد والجوانب، فقد يكون بعض الأشخاص، غير الرئيس المباشر، هم الأنسب لتقويم بعض الجوانب في الأداء. كذلك فإنه يتضمن تلقي الموظف لتغذية عكسية من مصادر متعددة، الأمر الذي يعنى الحصول على وجهات نظر متعددة، تمكن الموظف من مقارنة تقويمه لنفسه بتقويمات الآخرين له، وإظهار ما إذا كان تقديره لأدائه، موافقاً لتقديرات الآخرين له، أو أعلى منها، أو أقل.(٤٣) كذلك فإن هذا الأسلوب يجعل المكلف بالتقويم حريصاً على أن يكون أميناً في تقويمه، الأمر الذي يزيد من احتمال الحصول على تقويم أكثر اكتمالاً ودقة وثباتاً وموثوقية، ومن ثم أكثر فائدة في توجيه الموظف وتنميته،(٤٤) إلى جانب تعزيز ثقة الموظف بنتائج التقويم، وتقبله لها، والحد من سلوكه الدفاعي في هذا الشأن. علاوة على ذلك فقد أظهرت الدراسات العملية في هذا السياق أن استخدام هذا الأسلوب يتفوق على الأسلوب التقليدي في التقويم في المجالات ذات الصلة بمساعدة الموظفين على الوعي بالذات من حيث مدى حسن قيامهم بأدوارهم في العمل، وتحسين الاتصالات بينهم وبين الرؤساء، والارتقاء بمستوى الأداء والخدمات التنظيمية بشكل عام.(٤٥)

إلا أنه، من ناحية أخرى، يعاب على هذا الأسلوب في التقويم أنه يستغرق وقتاً طويلاً لإعداده. علاوة على أن ما يتضمنه من تنوع في التقويم قد يفضي إلى فتح المجال للاختلاف بين المقومين، وما قد يؤدي إليه ذلك من مساومات. بالإضافة إلى أنه قد يشعر الرئيس المباشر بعدم المسؤولية عن مرؤوسيه ويضعف دوره في التوجيه.

سادساً - مراكز التقويم

مراكز التقويم ببساطة هي عبارة عن أماكن يتم فيها تقويم أداء الموظفين تقويماً نمطياً باستخدام أكثر من وسيلة للتقويم، ويتولى فيها أكثر من شخص مهمة التقويم. وكثيراً ما تكون هذه المراكز عبارة عن وحدة داخلية في المنظمة، وفي بعض الأحيان تكون تابعة لجهات خارجية مستقلة تقدم خدماتها للمنظمات ويديرها أناس مدربون لهذا الغرض.

وقد ظهرت مراكز التقويم لأول مرة في إنجلترا إبان الحرب العالمية الثانية، ثم انتقلت إلى الولايات المتحدة في تلك الأثناء حيث تم استخدامها في مكتب الخدمات الاستراتيجية، ثم انتقلت إلى القطاع الخاص في أواسط الخمسينيات في القرن العشرين كوسيلة لشغل الوظائف، لاسيما عن طريق الترقية من الداخل. إلا أن هذه المراكز تطورت في الحقبة الراهنة وأصبحت تستخدم لتنمية الموظفين من خلال التشخيص المناسب لاحتياجات التنمية للفرد في مهارات معينة، مثل: الاتصالات اللفظية، أو المبادرة، أو القيادة.

وتتضمن مراكز التقويم عدداً من الأساليب التي يتم استخدامها لتوفر الأساس للحكم على السلوك الإنساني المرتبط بالعمل، أو التنبؤ به. حيث يجتمع عدد من المقومين والأفراد المطلوب تقويمهم، خلال فترة تتراوح في العادة بين يوم وثلاثة أيام، يخضع خلالها الأفراد لمقابلات شخصية وامتحانات نفسية، كما يشاركون في عدد من الحالات الدراسية، وحلقات النقاش الجماعية، والتمارين المتنوعة التي يتم من خلالها محاكاة بيئة العمل الحقيقية. بالإضافة إلى ذلك، فإن تقويم المشاركين يتم على أساس دراسة خلفياتهم العملية، وآراء زملائهم في العمل بشأن أدائهم. وفي نهاية عملية التقويم يتم تزويد كل فرد بتقارير تنطوي على معلومات ترتبط بأدائه بالنسبة إلى الأبعاد المتنوعة التي تم تقويمه فيها. ومن ثم تستخدم هذه المعلومات لتحديد المهارات التي يحتاج الموظف إلى تطويرها، ومن ثم العمل على توفير المهارات التدريبية المناسبة لتلك الاحتياجات.

وقد تطورت مراكز التقويم في الآونة الأخيرة إلى حد كبير، فغدت تستخدم في التقويم وسائل، مثل أجهزة الفيديو، وذلك لتسجيل سلوك الأفراد في أثناء التمارين، الأمر الذي

يتيح الفرصة للمقوم لتقويم المرشح في المكان والوقت الذي يختاره. كذلك توسعت الاستفادة من الحاسبات الآلية في هذا المجال، حيث أصبحت تستخدم لجمع بيانات التقويم بصورة مباشرة ممن يتم تقويمهم، وإعداد تقارير التقويم.(٤٦)

وبالرغم من المزايا العديدة التي تحققها مراكز التقويم، إلا أنها تستهلك الكثير من الوقت، وتتطلب تكاليف عالية لإدارتها، علاوة على التكاليف المتصلة بفقدان وقت العمل للموظفين والمقومين المشاركين فيها.(٤٧)

طرق التقويم

هناك العديد من الطرق المتاحة لتقويم الأداء الوظيفي، ولقد أدى البحث المستمر عن طرق جيدة لتقويم الأداء الوظيفي إلى توالد هذه الطرق بشكل بالغ، فليس ثمة اتفاق على أن طريقة معينة أفضل من غيرها، ولا توجد طريقة متكاملة من كل الجوانب. والحقيقة فإن إحدى المشكلات الرئيسة التي تبرز في مجال تقويم الأداء الوظيفي تكمن إيجاد طريقة صادقة وثابتة لتقويم الأداء الوظيفي، حيث إن اختيار طريقة معينة لتقويم الأداء له تأثير فائق على فاعلية التقويم. واختيار طريقة مناسبة للتقويم محكوم بالغاية من التقويم، وبالوقت المتاح للتقويم، وبنوعية المشرفين والعاملين والإدارة، وطبيعة العمل. وفيما يلي شرح لأهم طرق تقويم الأداء الوظيفي.

أولاً - طرق المقارنة

تقوم هذه الطرق على أساس مقارنة أداء الأفراد موضع التقويم، بصورة إجمالية، مع بعضهم البعض، وترتيبهم تنازلياً وفقاً لنتائج المقارنة. وفي العادة يتم التقويم بصورة إجمالية، دون مقارنة الموظفين من حيث العوامل المختلفة للأداء، عاملاً بعامل.

وتعد هذه الطرق غير مكلفة اقتصادياً؛ نظراً لسهولة تنفيذها، ولأنها لا تستوجب تدريباً مكثفاً للمقومين. كذلك فإن تطبيقها يسهم في الحد من بعض أخطاء التقويم، مثل: التساهل، والتشدد، والنزوع نحو المركزية في التقويم. كما أنها قد تكون مفيدة عندما يكون

التقويم للأغراض الإدارية، مثل: تحديد الأجور والعلاوات وفقاً للكفاءة، وفي حالات المنافسة على الترقية. إلا أن هذه الطرق، من ناحية أخرى، تفتح المجال لاحتمال تحيز المقوّمين؛ لأن التقويم فيها يعتمد على الانطباع الإجمالي عن أداء الموظف، بالإضافة إلى أنه يصعب من خلالها تقديم التغذية العكسية المناسبة للموظفين عن أدائهم.

وتتضمن طرق المقارنة أساليب: طريقة الترتيب بصورها المختلفة، والتوزيع الإجباري.

١. طريقة الترتيب

تعد طريقة الترتيب من أبسط طرق التقويم وأسهلها فهماً وتنفيذاً. وفيها يتم تقويم الموظفين في العادة على أساس أدائهم الإجمالي، وليس على أساس عوامل محددة للتقويم، وذلك من خلال مقارنة الموظفين الخاضعين للتقويم بعضهم ببعض، وترتيبهم تنازلياً طبقاً لتلك المقارنة.

وبشكل عام، لا يحبذ استخدام هذه الطريقة، لأسباب عديدة. فعلاوة على صعوبة إجراء الترتيب عندما يكون عدد الموظفين كبيراً، فإن التقويم وفقاً لهذه الطريقة لا يتم في الغالب وفق عوامل محددة ومعرّفة للأداء، الأمر الذي ينتج عنه أن يكون التقويم وفقاً للآراء والانطباعات الشخصية للمقوم، ومن ثم يكون تفسير نتائج التقويم أو تبريرها بطريقة موضوعية أمراً بعيد المنال؛ لأنها لا توفر معلومات عن جوانب محددة للأداء يمكن مناقشتها مع الموظفين، وبالتالي لا تهيئ الفرصة للموظف للتحسن؛ لأنها لا تقدم تشخيصاً للأداء ومقترحات محددة للتحسين في عوامل محددة. فمجرد إبلاغ الشخص أن ترتيبه الأول، أو الأخير، مقارنة بالآخرين قد يوصل رسالة معينة، إلا أنه لا يبين للموظف ما هي نقاط الضعف والقوة في أدائه، وكيف يمكنه التغلب على نقاط الضعف وتنمية نقاط القوة.

يضاف إلى ذلك، أنها تفترض أن ثمة فروقات متساوية بين الترتيبات. في حين أن الترتيب في هذه الطريقة لا يظهر مقدار التفاوت بين الأفراد الذين تم ترتيبهم. فقد يكون

الفارق كبيراً بين أداء الشخص الذي جاء في المرتبة الأولي والشخص الذي جاء في المرتبة الثانية، إذ قد يكون الموظف الذي جاء في المرتبة الأولى أفضل بعشر مرات ممن جاء ترتيبه الثاني، ولعل من جاء ترتيبه الثاني لا يفضُل من جاء ترتيبه الثالث كثيراً، وقد يكون الفرد الذي جاء في الترتيب الرابع في المستوى نفسه للفرد الذي جاء ترتيبه الأول. غير أن طريقة الترتيب توحي أن ثمة فارق بينهما في الأداء، وذلك لأنها تجبر المقوّم على ترتيب الأشخاص الخاضعين للتقويم حتى ولو كانوا ذوي قدرات متساوية في الأداء. وهكذا، إذا كان الرئيس يتولى تقويم موظفين ممتازين في الأداء، فإنه يجبر على تصنيفهم من ممتاز إلى ضعيف، وإذا كان لديه موظفين كلهم ضعفاء في الأداء فإنه يجبر على ترتيبهم من ممتاز إلى ضعيف.

كذلك فإن هذه الطريقة لا تمكن من مقارنة الترتيبات في الوحدات الإدارية المختلفة، سواء داخل الجهاز الواحد، أم بين الأجهزة المختلفة؛ وذلك لأن الترتيب لا يحمل المعنى ذاته في كل الوحدات الإدارية. فالشخص الذي قد يكون ترتيبه الثالث في وحدة إدارية معينة قد يكون الأول في وحدة إدارية أخرى.

علاوة على ما سلف، فإن ترتيب الموظف بالنسبة إلى زملائه ليس له علاقة بمدى نجاحه في تحقيق الأهداف التنظيمية. فالترتيب يصنف الأفراد فحسب، ولا يعكس قيمتهم الحقيقية بالنسبة لإسهاماتهم في المنظمة. في حين أن المهم إظهار مدى إسهامات الموظف في تحقيق الأهداف التنظيمية، وليس مجرد إظهار ما إذا كان ترتيبه الأول أو الأخير بين زملائه. فضلاً عن أن للترتيب تأثيره السلبي على معنويات الأفراد وثقتهم في المنظمة، حيث ينظر الموظفون في الغالب إلى عملية المقارنة بأنها عشوائية وتعوزها المصداقية. فبسبب صعوبة الترتيب الموضوعي، فهم في الغالب لا يتفقون مع ترتيب المقوم لهم، إلا إذا كانوا في المقدمة.

وهناك ثلاثة أساليب لتطبيق طريقة الترتيب: الترتيب البسيط، والترتيب التبادلي، والمقارنة الزوجية.

ففي الترتيب البسيط يقوم الرئيس بمقارنة الموظفين موضع التقويم بعضهم ببعض، وترتيبهم تنازليا، من الأعلى إلى الأسفل، أو من الأفضل أداء إلى الأقل أداء. وهكذا فإن

الموظف الذي ينظر إلى أنه الأفضل أداءً يوضع في المرتبة الأولى ويعطى رقم (١)، والموظف التالي له في حسن الأداء يوضع في المرتبة الثانية ويعطى رقم (٢)، وهكذا إلى أن يتم ترتيب كل الموظفين، وفقاً لأدائهم الإجمالي بالنسبة إلى الآخرين الذين يخضعون للتقويم. فإذا كان من المطلوب تقويم عشرة موظفين، على سبيل المثال، فسيتمخض عن ذلك قائمة بأسمائهم مرتبة من ١ إلى ١٠، كما يظهر في الجدول (١).

جدول ١

تقويم الموظفين وفقاً لطريقة الترتيب البسيط

الموظف	الترتيب
محمد	١
سعد	٢
حمد	٣
نبيل	٤
نزار	٥
باسم	٦
صالح	٧
خالد	٨
طلال	٩
نادر	١٠

أما في أسلوب الترتيب التبادلي فيعد الشخص المكلف بعملية التقويم قائمة بأسماء الموظفين الخاضعين للتقويم جميعهم، ثم يقوم باختيار الموظف الأفضل أداء في المجموعة ووضعه في المرتبة الأولى وإعطائه الرقم (١)، ثم اختيار الموظف الأضعف أداءً في المجموعة ووضعه في المرتبة الأخيرة وإعطائه الرقم الأخير في المجموعة. وهكذا يستمر المقوم في اختيار أفضل الموظفين وأقلهم أداءً بصورة تبادلية من رأس القائمة إلى أسفلها، إلى أن يتم ترتيب الموظفين جميعهم في القائمة تنازلياً من أعلى إلى أسفل. ويقدم الجدول (٢) مثالاً على الترتيب التبادلي.

جدول ٢

قائمة الترتيب التبادلي

	ترتيب الاختيار
١ . الموظف الأعلى تقديراً في المجموعة	الأول
٢ . الموظف الذي يلي في التقدير	الثالث
٣ . الموظف التالي في التقدير	الخامس
.	
.	
.	
.	
٢٣ . التالي من الموظفين الأقل تقديراً	السادس
٢٤ . التالي من الموظفين الأقل تقديراً	الرابع
٢٥ . الموظف الأقل تقديراً في المجموعة	الثاني .

أما الأسلوب الثالث من أساليب الترتيب فهو أسلوب المقارنات الثنائية أو الزوجية، الذي يفوق الأسلوبين السابقين في دقة التقويم. ففي الأسلوبين السابقين ثمة افتراض ضمني أن الترتيب يتم على أساس مقارنة كل فرد في المجموعة الخاضعة للتقويم مع كل فرد آخر فيها. إلا أن الأسلوبين السابقين لا يتضمنان آلية معينة لتحقيق مثل تلك المقارنة، ومن هنا يأتي استخدام طريقة المقارنات الثنائية لتحقيق هذا الغرض. فهذه الطريقة تقتضي مقارنة كل فرد في المجموعة موضع التقويم بكل فرد آخر في المجموعة. فيعمد، على سبيل المثال، إلى تقويم محمد في بادئ الأمر وتتم مقارنته مع سعد، ثم مع حمد، ثم مع نبيل، ثم مع نزار، وهكذا. يلي ذلك تقويم سعد فتتم مقارنته مع محمد، ثم مع حمد، ثم مع نبيل، وهكذا إلى أن يتم مقارنة كل موظف مع غيره من الموظفين في المجموعة. ويحدد الترتيب النهائي لكل فرد بعدد عدد المرات التي تم تقويمه فيها بأنه أفضل من الآخرين.

ويوضح الجدول (٣) مثالاً لترتيب الوظائف وفقاً لطريقة المقارنات الزوجية. ويظهر الجدول أنه بمقارنة كل موظف مع الموظفين الآخرين في المجموعة أن محمداً كان الأفضل تسع مرات، ومن ثم يعد الأفضل بالنسبة إلى باقي أعضاء المجموعة، يليه سعد، فحمد،

فنبيل، فنزار، فباسم، فصالح، فخالد، فطلال، وأخيراً نادر الذي لم يكن له أفضلية في التقويم على أي من أفراد المجموعة.

ويلاحظ هنا أن الحكم الإجمالي على الموظفين يكون أقل نسبياً من الأسلوبين السابقين؛ لأن المقوم يتخذ قراراً في كل مرة تتم فيها المقارنة، بتحديد أي الفردين يفضل الآخر في الأداء. كذلك يلاحظ أن كل مقارنة زوجية تتم مرتين، الأمر الذي يجعل التقويم أكثر دقة واتساقاً من الأسلوبين السابقين.

جدول ٣

مثال لطريقة المقارنة الزوجية

الموظف	عدد المرات التفصيل	الترتيب
محمد	٩	١
سعد	٨	٢
حمد	٧	٣
نبيل	٦	٤
نزار	٥	٥
باسم	٤	٦
صالح	٣	٧
خالد	٢	٨
طلال	١	٩
نادر	٠	١٠

ولكن، بالرغم من أن أسلوب المقارنات الثنائية يحسن من عملية الترتيب، إلا أنه يتطلب إجراء عدد فائق من المقارنات عندما يكون عدد الموظفين المطلوب تقويمهم كبيراً، حيث إن عدد المقارنات يزداد هندسياً بازدياد عدد الأفراد الخاضعين للمقارنة. فتقويم ١٠ أفراد، على سبيل المثال، يستدعي إجراء ٤٥ مقارنة ثنائية، وتقويم ٢٠ فرداً يتطلب إجراء ١٩٠ مقارنة ثنائية، وتقويم ٣٠ فرداً يستلزم إجراء ٤٣٥ مقارنة ثنائية، وذلك وفق المعادلة التالية:

$$\text{عدد المقارنات} = \frac{\text{ن (ن - ١)}}{٢}$$

حيث إن (ن) = عدد الأفراد الخاضعين للتقويم .

٢. التوزيع الإجباري

بمقتضى هذه الطريقة يتم الترتيب على أساس متدرج ، للحد من عدد الموظفين الذين يمكن وضعهم على أحد النقيضين : المتميز أو المتدني من الأداء . ويتم ذلك بأن يتولى المقوّم وضع نسبة مئوية معينة من الموظفين في كل مستوى أداء . ويتم وضع هذه النسب بحيث تكون نتائج التقويم على شكل منحن جرسي (توزيع عادي) . فعلى سبيل المثال ، قد يحدد المقوّم أن ١٠٪ من الموظفين سيحصلون على تقدير ممتاز ، و٢٠٪ على تقدير جيد جدا ، ٣٠٪ على تقدير جيد . ، فإذا كان على الرئيس تقويم أداء ٣٠ موظفاً باستخدام طريقة التوزيع الإجباري ، فعلية وضع ثلاثة موظفين (١٠٪) في فئة "ممتاز" ، وثلاثة موظفين (١٠٪) في فئة "غير مرضي" ، وستة موظفين (٢٠٪) في فئة "جيد جداً" ، وستة موظفين (٢٠٪) في فئة "مرضي" ، و١٢ موظف (٤٠٪) في فئة "جيد" ، وذلك على النحو الذي يظهر في الجدول (٤) .

جدول ٤

مثال لطريقة التوزيع الإجباري

ممتاز (١٠٪)	جيد جداً (٢٠٪)	جيد (٤٠٪)	مرضي (٢٠٪)	غير مرضي (١٠٪)
محمد	فاروق	صالح	أحمد	كمال
عمر	هاشم	خالد	عبد الله	أسعد
إبراهيم	ناصر	سامر	أيمن	نادر
	منصور	فهد	مهند	
	علي	عابد	سعود	
	سامي	عبد الحميد	بدر	
		مجدي		
		بكر		
		طارق		
		سعد		
		فؤاد		

وتتميز هذه الطريقة بالبساطة في التنفيذ، كما أنها تساعد على التغلب على مشكلة التساهل أو التشدد في التقويم. ولكن، يعاب عليها أنها تفترض أن كل المجموعات لها النسبة نفسها من ذوي الأداء الممتاز، والأداء الجيد، والأداء غير المرضي، في حين أن المجموعة التي يتم تقويمها قد لا تخضع لهذه النسب المحددة. كما يعاب عليها أنها لا توفر تغذية عكسية للموظف؛ لأنه لن يكون من اليسير على المقوّم أن يشرح للموظف لماذا وضع ضمن فئة معينة، إذا كان السبب الوحيد لذلك هو تحقيق مستلزمات التوزيع الإجباري التقديري.

ثانياً - الطرق المطلقة

الطرق المطلقة لا يتم فيها تقويم الموظفين على أساس نسبي بمقارنتهم بعضهم ببعض، أو بمقارنتهم بمعايير معينة، بل يتم تقويمهم بصورة مطلقة. ومن أبرز الطرق المطلقة طريقة تقويم المقالة، التي تعد من أقدم أشكال تقويم الأداء الوظيفي. وتتضمن طريقة المقالة تقريراً وصفياً يعده الرئيس المباشر في نهاية فترة التقويم، يصف فيه أداء الموظف خلال فترة التقويم، ومقترحاته لتحسين أدائه.

وثمة أسلوبان لتنفيذ هذه الطريقة: الصيغة المفتوحة (غير المقيدة)، والصيغة المقيدة. ففي الصيغة المفتوحة يتولى الرئيس كتابة تقرير عن أداء الموظف، يصف فيه سلوكه وإنجازاته وصفاته الشخصية، دون أن يتبع في ذلك عناصر أو خطوط عريضة معينة. وكثيراً ما تستخدم هذه الصيغة في مساحة توضع في أسفل نماذج التقويم، يعبر فيها الرئيس عن انطباعه العام عن الموظف، أو يضيف أي شيء يود إضافته عن الموظف بكلماته الخاصة.

أما في أسلوب المقالة المقيدة فيتم تزويد المقوّم بخطوط عريضة للتقويم لتكون بمثابة مرشد يستهدى به في وصف أداء الموظف. وتتضمن هذه الخطوط العريضة عوامل، مثل: الإنجازات الرئيسة للموظف، أبرز الجوانب السلبية في الأداء، المقترحات لتطوير أداء الموظف. ويبين الشكل (١) مثالاً لتقويم المقالة المقيدة.

شكل ١

مثال على أسلوب المقالة المقيدة

الاسم

الوظيفة

أضواء على الأداء

١ . الإنجازات الرئيسة والمجالات البارزة التي تجاوز فيها الموظف الأداء المتوقع، أو الجوانب التي كان أداؤه فيها أقل من المتوقع .

٢ . المهارات الإدارية للموظف : (مهاراته في التخطيط، والتنظيم، واتخاذ القرارات) .

٣ . جوانب القوة والضعف الإجمالية في أداء الموظف .

٤ . مقترحات لتطوير أداء الموظف .

obeikandl.com

وتعد طريقة المقالة ملاءمة لوصف العوامل المجردة في الأداء. وتكفل للمقوم بعض المرونة والحرية في وصف أداء الموظف، واختيار الأسلوب المناسب لذلك. كما أنها تقدم معلومات وافرة ووصفاً متكاملاً عن الموظف.

إلا أن إعداد المقالات الوصفية يستغرق وقتاً طويلاً، ويتطلب جهداً فائقاً من جانب الرؤساء، خاصة عندما يكون عدد الموظفين المطلوب تقويمهم كبيراً. كما أن نتيجة التقويم في هذه الطريقة تعتمد على مهارات المقوم وما يبذله من جهد في كتابتها، وليس بالضرورة على الأداء الحقيقي للموظف. فقدرات الكتابة والتعبير واستخدام اللغة تختلف من مقوم إلى آخر، فبعض المقومين يملكون مهارات عالية في الوصف والكتابة، والبعض الآخر تعوزه مثل هذه المهارة. وهكذا يمكن لبعض المقوّمين، بما يملكونه من مهارة في الكتابة والتعبير، جعل الموظف الضعيف يبدو متميزاً والعكس صحيح.

كذلك فإن كل تقرير يختلف عن الآخر في الطول والمحتوى والجوانب التي يركز عليها في أداء الموظف، فقد ينطوي على عوامل ليس لها صلة بأداء العمل، كما قد يغفل عوامل مهمة في الأداء. الأمر الذي تصعب معه المقارنة بين الموظفين سواء أكانوا في مجموعة واحدة أم في مجموعات مختلفة.

ثالثا- مقاييس التقويم

في مقاييس التقويم لا يتم مقارنة الموظفين بعضهم ببعض، مثلما هو الحال في طرق الترتيب، ولا يتم تقويم أدائهم بصورة مطلقة، كما هو الأمر في طريقة المقالة، ، بل يتم تقويم أدائهم بالنسبة إلى عوامل معينة. فمقاييس التقويم تتضمن عدداً من العوامل، ويتولى المقوم تحديد مدى أو درجة توفر هذه العوامل لدى الموظف، وذلك باستخدام مقاييس متدرجة تعكس تباين الموظفين في كل عامل من عوامل التقويم.

ومن أبرز أساليب مقاييس التقويم: مقاييس التقدير البياني (Graphic Rating Scales)، والمقاييس المرتكزة إلى السلوك "Behaviorally Anchored Rating Scales BARS"، ومقاييس السلوك المتوقع (Behavioral Expectation scale "BES")، ومقاييس ملاحظة السلوك (Behavioral Observation Scale "BOS")، وقوائم الاختيار، والوقائع الحرجة.

١. مقاييس التقدير البياني

تعد مقاييس التقدير البياني من أقدم طرق مقاييس التقويم وأكثرها استخداماً. ويحتوي نموذج التقويم فيها على عدد من العناصر يتم قياسها باستخدام مقياس متدرج من منخفض إلى مرتفع (أو ما شابه ذلك)، ويقوم الشخص المكلف بالتقويم باختيار الدرجة التي يتضمنها المقياس التي تتفق مع أداء الموظف في كل بعد. ثم يتم جمع الدرجات التي حصل عليها الموظف في كل عنصر من عناصر التقويم، وذلك لتحديد تقديره العام.

وفي العادة يتم استخدام أربع فئات رئيسة للقياس: معايير كمية، ومعايير نوعية، ومعايير متصلة بالوقت، ومعايير متعلقة بأسلوب الأداء. ووفقاً لهذه الطريقة، توجد تنويعات مختلفة لقياس كل بعد من أبعاد الأداء، إلا أن قياس الأبعاد بصورة عامة يكون في الغالب إما باستخدام مقاييس مستمرة أو مقاييس فئوية. في الصيغة المستمرة يتم تمثيل كل خاصية أو صفة يراد تقويمها على مقياس أو ميزان متدرج بين حد أعلى وأدنى، ويختار المقوم أية نقطة على المقياس تمثل مدى قوة الصفة في الموظف، كما يظهر في المثال التالي:

المهارات الإشرافية مرتفع ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠ منخفض

معرفة إجراءات العمل مرتفع ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠ منخفض

اتخاذ القرارات مرتفع ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠ منخفض

التعاون مع الزملاء مرتفع ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠ منخفض

أما في الصيغة غير المستمرة فيكون المقياس عبارة عن وصف للأداء، أو تقدير معين يحول إلى رقم محدد. ففي المثال التالي يظهر تقويم الأداء لعدد من الأبعاد، على مقياس متدرج من ١ إلى ٥ :

المهارات الإشرافية	ممتاز	جيد جدا	جيد	مقبول
	٥	٤	٣	١
معرفة إجراءات العمل	ممتاز	جيد جدا	جيد	مقبول
	٥	٤	٣	١
اتخاذ القرارات	ممتاز	جيد جدا	جيد	مقبول
	٥	٤	٣	١
التعاون مع الزملاء	ممتاز	جيد جدا	جيد	مقبول
	٥	٤	٣	١

وتتميز هذه الطريقة بسهولة الإعداد والفهم والإدارة. كما تتميز أن تطويرها وإدارتها لا يتطلبان تكاليف باهضة، حيث يمكن تطبيقها على عدد كبير من الموظفين، ولتغطية عدد واسع من الوظائف، ولا يحتاج المقوّم لتطبيقها إلا إلى قدر محدود من التدريب. كذلك فإن الأبعاد المستخدمة في التقويم تساعد المقوم على فهم العوامل الهامة في أداء العمل، كذلك فإن ما تتضمنه من تقديرات رقمية لكل بعد من أبعاد الأداء يسهل من مقارنة أداء الموظفين في هذه الأبعاد، وفي الأداء الكلي، بما يكفل اتخاذ القرارات في مجال إدارة الموارد البشرية بصورة سليمة.

ولكن، من ناحية أخرى، يؤخذ على هذه الطريقة أن هناك احتمالاً لإغفال بعض عوامل التقويم المهمة لبعض الوظائف، وذلك حتى يتسنى تطبيق تلك العوامل على نطاق واسع من الوظائف، الأمر الذي قد يتمخض عنه تجاهل عوامل هامة في تقويم الأداء لشاغلي بعض الوظائف. فمثلاً قد يتم حذف عامل "صيانة الأدوات"؛ لأنه لا ينطبق إلا على عدد قليل من الوظائف، في حين أن هذا العامل يعد مهماً لأداء هذا العدد القليل من الوظائف، الأمر الذي يحد من تقديم التغذية العكسية المناسبة للموظفين الذين يشغلون هذه الوظائف.

علاوة على ذلك فإن بعض العوامل التي قد يتضمنها نموذج التقويم قد تثير قدراً من اللبس؛ لأنه لا يوجد اتفاق على معناها. فعلى سبيل المثال، فليس من السهل تحديد دلالات دقيقة لعوامل، مثل: "الشخصية" و"الولاء" و "الحماس". كذلك فإن دلالة مقاييس أبعاد الأداء، مثل: ممتاز، وجيد، وجيد جداً، ومرضي، قد لا تكون واضحة بشكل كاف لدى المقومين، ومعناها يختلف من شخص إلى آخر. ولهذا يكون من الضروري تحديد معنى عوامل التقويم والمقاييس المستخدمة لها بدقة، قدر الإمكان، وإلا كانت النتيجة تقويماً محرفاً.

علاوة على ذلك فإن هذه الطريقة تعطي للمقوم قدراً كبيراً من التحكم في نتائج التقويم؛ لأن التقويم فيها يعتمد على رأي المقوم إلى حد بعيد، الأمر الذي يجعل المجال واسعاً لتحيزه في التقويم، سواء لصالح الموظف أم ضده. ويكون من العسير التحكم في الأخطاء الناتجة عن المقوم، مثل: التساهل، أو التشدد، أو النزوع نحو المركزية، أو تأثير الهالة. وبصفة عامة فقد كشفت الدراسات في هذا المجال أن التقديرات في هذه الطريقة تجنح إلى تقويم الموظف إيجابياً مع مرور الوقت.

٢. المقاييس المرتكزة إلى السلوك

نظراً لما يشوب طريقة مقاييس التقدير البياني من عيوب حاول بعض المختصين تحسينها من خلال تقديم أمثلة سلوكية تعكس التباين في مستويات الأداء الفعلي لكل عنصر من عناصر التقويم، ولكل درجة من الدرجات المخصصة لقياس كل عنصر. وقد نجم عن ذلك

ظهور عدد من طرق التقويم التي تعد في الأساس تعديلاً بصورة أو بأخرى لمقاييس التقدير البيانية. وكان من أبرز تلك المحاولات طريقة المقاييس المرتكزة إلى السلوك التي قام بتطويرها سنة ١٩٦٣ باتريشا سميث ولورن كندال (Patricia Smith and Lorne Kendall).

وفي هذه الطريقة يتضمن نموذج التقويم لكل وظيفة أو فئة من الوظائف عدداً من عناصر الأداء، ويكون لكل عنصر عدد من الأمثلة السلوكية التي تبين درجات متفاوتة من الأداء تتراوح بين الأداء المتميز للغاية إلى الأداء الضعيف للغاية. وتتنوع الأساليب التي يمكن من خلالها تطوير هذه الأسلوب في التقويم، إلا أنه بوجه عام، يتم تحديد عناصر الأداء والأمثلة السلوكية وأوزانها من خلال عدد من الخطوات يستخدم في كل منها مجموعة من الخبراء المتخصصين، تتكون في العادة من العاملين والمشرفين الملمين بنوع معين من الأعمال، وذلك على النحو التالي:

١. تتولى المجموعة الأولى تحديد الأبعاد المهمة للأداء الفاعل لوظيفة معينة (أو فئة من الوظائف)، وتعريف هذه الأبعاد، وتحديد مستوى الأداء المرتفع والمتوسط والمنخفض لكل بعد من الأبعاد.

٢. تتولى المجموعة الثانية تقديم أمثلة (مرتكزات) لأنماط السلوك الوظيفي المتميز والمتوسط والضعيف لكل بعد من أبعاد الأداء التي تم تحديدها في الخطوة الأولى.

٣. تُعطى المجموعة الثالثة قائمة بأبعاد الأداء وتعريفاتها التي تم تحديدها من قبل المجموعة الأولى، مصحوبة بقائمة عشوائية للأمثلة السلوكية (المرتكزات) التي حددتها المجموعة الثانية، ويتولى كل عضو في هذه المجموعة، بصورة مستقلة، ربط كل بعد للأداء بالمثال السلوكي المناسب له. وفي النهاية يتم استبعاد الأمثلة السلوكية التي لم يتفق عليها غالبية أعضاء المجموعة (في العادة ينبغي أن يكون هناك اتفاق بين الأعضاء بنسبة ٨٠٪ على كل فقرة).

٤. تتولى المجموعة الرابعة تطوير مقاييس متدرجة للأمثلة السلوكية لكل بعد من أبعاد الأداء. فهنا يتم تحديد درجة الفاعلية لكل مثال من الأمثلة السلوكية التي تمثل كل بعد من أبعاد الأداء التي تم تحديدها في الخطوة السابقة. ويتم ذلك بتقدير كل مثال سلوكي

بقيمة رقمية معينة باستخدام مقياس يتراوح في العادة بين ١-٧ أو ١-٩، حيث يمثل الرقم ١ الأداء الأقل فاعلية، والرقم ٧ أو ٩ الأداء الأكثر فاعلية. ولتحديد الوزن المناسب لكل مثال سلوكي يتم حساب المتوسط والانحراف المعياري لتقديرات أعضاء المجموعة.

٥. إثر الانتهاء من تطوير المقياس المتدرج للأمثلة السلوكية لكل بعد من أبعاد الأداء، يكون المقياس جاهزاً للاستخدام، ويمكن للمقومين استخدامه لتقويم السلوكيات المتوقعة لكل شخص خاضع للتقويم.

ويظهر الشكل (٢) مثالاً للمقياس المرتكز إلى السلوك لتقويم أحد المديرين بالنسبة لبعد "المبادرة". ويلاحظ أن النموذج يحتوي على مقياس متدرج لقياس الأمثلة السلوكية لهذا البعد يتراوح بين ٧ (أداء متميز للغاية) إلى ١ (أداء ضعيف للغاية).

الشكل ٢

مثال للمقياس المرتكز إلى السلوك

تقويم عنصر "المبادرة"

قيم المقياس		المرتكزات
أداء متميز للغاية	ـ ٧	غالباً ما يقدم أفكار جديدة ومقترحات إبداعية لتنظيم العمل وإدارته.
	ـ ٦	يسعى باستمرار إلى إنجاز مهام جديدة بعد انتهائه من إنجاز المهام الموكلة إليه.
	ـ ٥	يطلب من الآخرين تقديم ما لديهم للمساعدة.
	ـ ٤	في بعض المواقف يذهب إلى أبعد ما يتطلبه العمل، دون انتظار للتوجيهات والأوامر.
	ـ ٣	يؤدي متطلبات العمل، ولكن يحتاج إلى بعض الإشراف.
	ـ ٢	يؤدي ما يتطلبه العمل فقط، ولكن أحياناً يحتاج إلى إرشاده بما يجب عليه القيام به.
أداء ضعيف للغاية	ـ ١	يحتاج إلى إشراف مستمر وتعليمات مفصلة لأداء عمله على النحو المطلوب.

وتتميز هذه الطريقة بمزايا عديدة. فحيث إن المقاييس فيها تركز على سلوك الموظف في العمل وليس على صفاته، فإنها تهيئ الفرصة لتقديم وصف واقعي للوظائف، الأمر الذي يتيح الفرصة للمتقدمين للوظائف لتحديد ما إذا كانت مهام الوظائف التي يودون التقدم لشغلها مرغوبة من جانبهم، وأنها في حدود ما يملكون من قدرات ومهارات. وحيث إن الموظفين أنفسهم يشاركون في تحديد كثير من معلومات تحليل الوظائف المستخدمة في تطوير المقاييس، فإنهم في العادة يكونون مستوعبين لمعنى الأمثلة السلوكية التي تتضمنها المقاييس، كما يتعزز تقبلهم لعملية التقويم، وثقتهم بمصداقيتها، والتزامهم بها.

كذلك فإنها تسهم في تحقيق العدالة في التقويم؛ نظراً لمعرفة كل من الرئيس والمرؤوس بجوانب الأداء التي سيتم ملاحظتها وتقويمها. كما أنها توفر تغذية عكسية جيدة للموظفين، الأمر الذي يساعد على تحسين نوعية مقابلات تقويم الأداء الوظيفي، حيث يتناقش المديرون مع الموظفين عن أدائهم الفعلي، وتتم مقارنة أدائهم بمقاييس محددة، بدلاً من مناقشة الجوانب الشخصية أو الأداء بشكل عام.

ولكن، من جانب آخر، فإن هذه الطريقة تقتضي وقتاً وجهداً كبيرين لتطويرها وإدارتها بنجاح، خصوصاً أنها تتطلب نماذج مختلفة لتناسب الأنواع المختلفة من الوظائف، بالإضافة إلى أنه ينبغي العمل على تطوير المقاييس فيها باستمرار، والتحقق من أن الأمثلة السلوكية التي تتضمنها أداة التقويم ما زالت ذات صلة بالعمل.

كذلك فإن بعض الصعوبات التي تنشأ من تطبيق هذا الأسلوب في التقويم ترجع إلى أن الموظف قد يظهر سلوكيات تتطابق مع أكثر من نقطة على المقياس. بالإضافة إلى أن المسافات بين الأمثلة السلوكية التي يتضمنها المقياس قد تؤدي إلى تحريف تقديرات الأداء. فعلى سبيل المثال، إذا كان هناك أحد الموظفين يقدم منتجات سليمة بنسبة تتراوح بين ٩٥ إلى ١٠٠٪ من الوقت، ولكنه يقدم اقتراحات في اجتماعات الوحدة الإدارية التي يعمل بها تتراوح بين ٤٥٪ إلى ٥٥٪ من الوقت فقد يكون تقديره النهائي في التقويم مساوٍ لذلك الموظف الذي ينتج منتجات سليمة تتراوح بين ٤٥٪ إلى ٥٥٪ من الوقت، ولكنه يقدم اقتراحات تتراوح بين ٩٥-١٠٠٪ من الوقت.(٤٨)

ومن الجدير بالإشارة إلى أنه في فترة لاحقة ظهرت عدة تنويعات على أسلوب المقاييس المرتكزة إلى السلوك، ومن أشهر هذه التنويعات طريقتي مقاييس ملاحظة السلوك، ومقاييس السلوك المتوقع. وفي حين أن مقاييس السلوك المتوقع تعنى، بصورة رئيسة، بتحديد الأداء المتميز والضعيف، فإن مقاييس ملاحظة السلوك، تركز على عدد مرات السلوك المحدد الذي تتم ملاحظته فعلاً أثناء أداء العمل.

وتستخدم طريقة السلوك المتوقع عندما يكون من الصعب ملاحظة السلوك بصورة مباشرة، وذلك خلافاً لمقاييس ملاحظة السلوك التي يتولى فيها المقومون تقويم سلوك يعلمون أنه حدث، وتمت ملاحظته فعلاً، وليس إلى سلوك يتوقعون حدوثه. ووجه الاختلاف الرئيس بين طريقة المقاييس المرتكزة إلى السلوك وطريقة السلوك المتوقع هو في تركيز الأخيرة على الأداء المتوقع للموظف. وتتميز هذه الطريقة، كسابقتها، بالحد من الذاتية في التقويم والتحيز، كما تتميز بالدقة النسبية في التقويم، وتقديم تغذية عكسية مفيدة. إلا أنها، من ناحية أخرى، تجعل المقوم يكتفي بالنظر إلى عدد محدود من فئات الأداء.

أما في طريقة ملاحظة السلوك فيقوم الرؤساء والمرؤوسين بتطوير مقاييس للسلوك الذي يمكن ملاحظته لكل وظيفة، وتتكون هذه المقاييس في العادة من خمس نقاط تتراوح بين ١ "تقريباً أبداً" إلى ٥ "تقريباً دائماً"، أو على شكل نسب مئوية، مثل ٢٠٪-٣٠٪. وعند التقويم يحدد الشخص المكلف بالتقويم مدى تكرار كل سلوك من السلوكيات التي ينطوي عليها المقياس خلال فترة التقويم. عقب ذلك يتم جمع الدرجات للحصول على درجة كلية تمثل التقدير العام للموظف.

فعلى سبيل المثال، يمكن أن يتضمن تقويم بعد الأداء المتعلق "بالقدرة على تسهيل إحداث التغيير المطلوب"، عدداً من العناصر على النحو التالي:

١. يظهر للموظفين التغيير الذي سيحدث بالتفصيل.

تقريباً أبداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ تقريباً دائماً

٢. يبين للموظفين الفوائد المرجوة من إحداث التغيير.

تقريباً أبداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ تقريباً دائماً

٣. يشجع الموظفين على إبداء آرائهم تجاه التغيير.

تقريباً أبداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ تقريباً دائماً

٤. يستجيب لاقتراحات الموظفين بتعديل الخطط.

تقريباً أبداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ تقريباً دائماً

٥. يشجع الموظفين على المشاركة في حل مشكلات التنفيذ.

تقريباً أبداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ تقريباً دائماً

وتتميز طريقة مقاييس ملاحظة السلوك بقدرتها على إظهار الاتساق الداخلي للمقياس بشكل لا تتيحه طريقة المقاييس المرتكزة إلى السلوك، فضلاً عن فاعلية التغذية العكسية فيها؛ لأنها تستخدم مقاييس التكرار، وليس مجرد الإشارة إلى أن سلوك معين هو أفضل ما يمثل أداء الموظف. ولقد ظهر أن مقاييس ملاحظة السلوك، مقارنة بمقاييس التقدير البياني، تؤدي إلى الحصول على مستويات أعلى من وضوح الهدف، والقبول والالتزام، والرضا عن عملية التقويم.(٤٩)

بيد أن تطوير مقاييس ملاحظة السلوك وتنفيذها يتطلب وقتاً وجهداً كبيرين. بل إنها تتطلب من المقومين وقتاً أكبر من ذلك الذي يحتاجونه لإدارة أسلوب المقاييس المرتكزة إلى السلوك. علاوة على ما تستلزمه من تكاليف مادية، خاصة أنها تتطلب تحديد مقاييس السلوك الملاحظ لكل وظيفة.

٣. قوائم الاختيار

طبقاً لهذه الطريقة يتم تقويم الموظف من خلال مراجعة قوائم تتضمن جمل، أو كلمات تصف الأداء في الوظيفة، ويطلب من المكلف بالتقويم اختيار الجمل أو الكلمات التي تنطبق على أداء الموظف وخصائصه. فعلى سبيل المثال، يكون على الرئيس الاختيار ما إذا كانت

كل جملة من الجمل التالية تنطبق على الموظف الخاضع للتقويم، وذلك بالإشارة (بنعم) أو (لا) عن كل جملة، وذلك على النحو التالي:

	نعم	لا
١ . يؤدى عمله بدقة .	[]	[]
٢ . ينهي العمل في الموعد المحدد.	[]	[]
٣ . يلتزم بساعات العمل.	[]	[]
٤ . يظهر قدراً من المبادرة في أداء العمل.	[]	[]
٥ . يتخذ قرارات حاسمة.	[]	[]

ويتم تطوير قوائم الاختيار في العادة باستخدام أحد أسلوبين: قوائم الاختيار الموزونة، أو الاختيار الإجباري.

(أ) قوائم الاختيار الموزونة

في هذه الحالة يزود المقوّم بقائمة تتضمن سلسلة من الجمل الوصفية التي تصف جوانب محددة في العمل، وغالباً ما تكون هذه الجمل جملاً سلوكية، تصف السلوكيات الفاعلة وغير الفاعلة في العمل، التي يتم تحديدها عن طريق دراسة الوظائف وتحليلها. وتكون كل جملة موزونة بقيمة رقمية تتناسب مع أهميتها، ويتم تحديد هذه الأوزان عن طريق أشخاص متخصصين، وفقاً لمدى أهميتها أو عدم أهميتها للأداء الناجح، وتكون هذه الأوزان غير معروفة للمقوم. وعند التقويم، يشير المقوم إلى الجمل التي تتفق مع الأداء الفعلي للموظف، وفي النهاية يتم جمع التأشيرات وما يقابلها من أوزان لكل موظف من قبل شخص آخر غير المقوم، مثل: رئيس المقوم، أو أخصائي في إدارة الموارد البشرية. ويتم تحديد نتيجة تقويم الموظف من خلال متوسط أوزان الجمل التي اختارها المقوم. ويوضح الشكل (٣) مثالاً لطريقة قوائم الخيارات الموزونة.

وتتميز هذه الطريقة بسهولة التنفيذ، والاقتصاد في التكاليف، ولا تقتضي إلا تدريباً محدوداً للمقومين لكي يقوموا بتطبيقها. كذلك فإن توحيد المعايير فيها يحد من الاعتماد

على الانطباعات الشخصية للمقومين، ويزيد من موضوعية التقويم. علاوة على أن الأوزان التي تتضمنها القوائم تمكن من تحويل التقويم إلى أرقام كمية يمكن من خلالها تحديد التقدير الكلي للموظف.

غير أن تطوير هذه الطريقة يتطلب الكثير من الجهد والوقت، لا سيما وأن كل مجموعة من الوظائف تستلزم قائمة مختلفة. بالإضافة إلى أنها لا تقضي على كل أنواع التحيزات في التقويم، مثل تأثير الهالة.

شكل ٣

مثال على قوائم الخيارات الموزونة

تعليمات: أشر إلى الجمل التالية التي تنطبق على أداء الموظف

اسم الموظف _____ القسم _____

الوزن	
(٦,٥)	١. يحرص على التأكد من أن أهداف الإدارة مفهومة لدى الموظفين _____
(٤)	٢. يحرص على التأكد من أن الموظفين يفهمون سياسة المنظمة عند اتخاذ القرارات _____
(٣,٩)	٣. يشجع الموظفين على التجديد والابتكار _____
(٤,٣)	٤. يساعد الموظفين في الحصول على ما يحتاجون إليه من معلومات _____
(٨,٠)	٥. يحرص على البحث عن بدائل قبل اتخاذ القرارات _____
١٠٠	المجموع الكلي للأوزان

(ب) الاختيار الإجباري

لقد تم تصميم هذه الطريقة للتقويم خصيصاً للتغلب على مشكلات التقويم المرتبطة بالتساهل، والتشدد، والنزوع نحو المركزية، وتأثير الهالة. ويحتوي نموذج التقويم في هذه الحالة على مجموعات كبيرة من الجمل (أو الصفات)، وتتكون كل مجموعة في الغالب من

أربعة جمل (أو صفات)، بحيث تحتوي كل مجموعة على جملتين تشيران إلى نواحي إيجابية لصالح الموظف، وجملتين سلبيتان ضده، (أي جملتين إيجابيتين وجملتين سلبيتين للتمييز بين الأداء الجيد والرديء)، وبحيث تكون كل جملتين متساويتين من حيث الإيجابية أو السلبية.

ويتم إعداد هذه الجمل في العادة من قبل أخصائيي إدارة الموارد البشرية، ويتم جمعها في فئات، مثل: القدرة على التعلم، الدقة في الأداء، العلاقات الشخصية، وما إلى ذلك. ويتم تخصيص وزن معين لكل جمله، دون أن يعرف المقوّم هذه الأوزان، ودون أن يظهر ما إذا كانت الجملة في صالح الموظف الخاضع للتقويم أو ضده.

ويتم تقويم الموظف بأن يطلب من القائم بالتقويم بأن يحدد في كل مجموعة الجملة التي تصف الشخص موضع التقويم أكثر من الثلاث جمل الأخرى، ثم أن يحدد الجملة التي تعد أقل وصفاً للموظف من الثلاث الأخرى عنه، (أي يختار من كل مجموعة جملتين، واحدة منهما تكون أكثر وصفاً لأداء للموظف والثانية أقل وصفاً لأدائه). عقب ذلك تجمع الدرجات ويعطى كل موظف درجة معينة تشير إلى تقدير أدائه الكلي، ويكون الأفراد ذوي الدرجات الأكثر، أعلى تقديراً من ذوي الدرجات الأقل، والعكس صحيح.

وكمثال على تطبيق هذا الأسلوب في التقويم يمكن النظر إلى الجملتين التاليتين: (٥٠)

١. يفرق بين الرأي والحقيقة في كتابة التقارير.

٢. تتضمن تقاريره المكتوبة معلومات ذات صلة بالعمل.

فالجملتان تمثلان صفات إيجابية في الأداء، وهما متساويتان تقريباً في القيمة، لكن الجملة الأولى وجدت أنها تميز بين الأداء الفاعل وغير الفاعل في أقسام الشرطة، ومن ثم فإنها تحسب لصالح الموظف إذا تم اختيارها من قبل المقوم، أما إذا تم اختيار الجملة الثانية فإنها تحسب ضد الموظف، ومن ثم تقلل من درجاته الكلية في التقويم. ويمثل الشكل (٤) مثالاً لهذه الطريقة.

شكل ٤

مثال لطريقة الاختيار الإجباري

من بين المجموعات التالية من الجمل اختر من كل مجموعة جملتين، واحدة تعد أكثر وصفاً لأداء الموظف، وأخرى تعد أقل وصفاً لأدائه:

الأكثر وصفاً	الأقل وصفاً	
( )	( )	١. قليلاً ما يهدر وقت العمل.
( )	( )	٢. علاقاته طيبه مع الآخرين.
( )	( )	٣. يخفق في تخطيط العمل.
( )	( )	٤. يتعلم المفاهيم بسرعة.
( )	( )	١. يضع تعليمات دقيقة ومحددة للمرؤوسين.
( )	( )	٢. يتجنب العمل.
( )	( )	٣. كثير الانتقاد.
( )	( )	٤. لديه الرغبة في تحمل المسؤولية.
( )	( )	١. يهتم بالتفاصيل.
( )	( )	٢. ينهي العمل في الوقت المحدد.
( )	( )	٣. يؤدي العمل على الوجه المطلوب تحت الضغط.
( )	( )	٤. يعمل دون حاجة إلى إشراف.
( )	( )	١. يراجع العمل مع المرؤوسين.
( )	( )	٢. يتابع المهام المفوضة للتأكد من الالتزام بإجراءات العمل.
( )	( )	٣. ينشد آراء الموظفين ويأخذ بالمناسب منها.
( )	( )	٤. ينهي الأعمال في المواعيد المحددة.

وتتميز هذه الطريقة بسهولة التنفيذ، حيث لا تتطلب من المقوم سوى قدراً محدوداً من التدريب، ويمكن تطبيقها على مجموعة كبيرة من الوظائف. علاوة على أنها تساعد على الحد من مقدار التحيز والانطباع الشخصي في التقويم، وعلى التغلب على أخطاء النزوع نحو المركزية والتساهل أو التشدد في التقويم.

obeikandi.com

إلا أنها تقتضي كثيراً من الجهد والمهارة في الإعداد، خاصة أنها تقتضي تصميم قوائم مختلفة للوظائف المختلفة. فهي تتطلب دراسة لكافة الوظائف لتحديد العوامل المهمة، ثم تستلزم دراسة للتحقق من صدقها وهذه عملية شاقة. علاوة على ذلك، فإن صدق المقاييس في نماذج التقويم مرهون بالاحتفاظ بسرية التقويم، للحد من التحيز في التقويم، الأمر الذي قد يثير من حفيظة المقوّمين ويجعلهم يقاومون هذا النوع من التقويم؛ نتيجة لعدم معرفتهم بالموازين المستخدمة في التقويم، فيعدون ذلك نوعاً من الامتهان لهم وانعدام الثقة بهم. بالإضافة إلى صعوبة استخدامها في تقديم التغذية العكسية للموظفين لمناقشة نواحي القوة والضعف في أدائهم، والعمل على تنميتهم.

٤. الوقائع الجوهرية

تقوم هذه الطريقة على افترض مبسط، وهو أن من بين المهام التي يؤديها الموظف، هناك فقط القليل منها له تأثير إيجابي على العمل. ومن بين الوقائع والحالات العديدة للعمل، تكون الحالة جوهرية عندما تظهر أن أداء الموظف (أو إخفاقه في الأداء) لمهمة معينة يؤدي إلى نجاح غير عادي أو إخفاق غير عادي لجزء من العمل. فالحالة الجوهرية تمثل سلوكاً يعد أساسياً في نجاح حالة عمل معينة أو فشلها، ويمكن تحديدها وملاحظتها وقياسها ووصفها في جملة أو فقرة واحدة. وكل حالة جوهرية تمثل حقيقة محددة، وليس رأياً أو تعميماً، فهي تجسد سلوكاً محدداً وفعلياً وليس خاصية شخصية أو حكم استنتاجي.

ويتم تحديد الوقائع الجوهرية لكل عمل من خلال الملاحظة المباشرة لسلوك الموظفين في العمل، وتسجيل الوقائع الجوهرية، التي تتضمن السلوكيات التي تميز بين النجاح والإخفاق في أداء العمل. ويتولى الرئيس تسجيل الوقائع الجوهرية في سجل خاص لكل موظف. ويتضمن هذا السجل في العادة فئات معينة من السلوك، مثل: التعاون مع الزملاء، الدقة في الأداء، اتباع التعليمات، وتحت كل فئة من الفئات يتم تسجيل السلوكيات المتصلة بها. ومن أمثلة الوقائع الجوهرية:

١ . كان متذمراً أثناء أداء العمل .

٢ . رفض مساعدة زميله .

٣ . اقترح تحسين أسلوب العمل .

٤ . تغيب عن العمل دون عذر .

ومن مزايا هذه الطريقة أنها تؤدي إلى تحديد العوامل الجوهرية المهمة لنجاح الأعمال أو إخفاقها، كما أنها توفر الآلية للتأكد من أن العاملين متفهمون لهذه العوامل ومستوعبون لها . علاوة على أنها تساعد على تحديد عوامل موضوعية للتقويم مرتبطة بالعمل، ومما يزيد من الموضوعية فيها عدم اعتماد الرئيس فيها على ذاكرته لتقويم موظفيه، حيث يقوم بتسجيل الوقائع الجوهرية أولاً بأول . كذلك، فإنها تتيح تقديم تغذية عكسية ذات مغزى يمكن من خلالها مناقشة حالات حقيقية محددة، مستمدة من سجل الموظف، وبذلك يمكن تفادي أخطاء التقويم، مثل حداثة الأداء .

إلا أن هذه الطريقة تستهلك الكثير من وقت المشرف لتسجيل الوقائع لكل المرؤوسين يومياً أو أسبوعيا . لذا فالكثير من المشرفين يتحمسون في بادئ الأمر بتسجيل الوقائع الجوهرية، ولكن مع مرور الوقت يخبو حماسهم ويتضاءل اهتمامهم، وينتظرون إلى أن يحين موعد كتابة تقارير التقويم فيكتبون بعض الوقائع في نهاية فترة التقويم . بالإضافة إلى ذلك فإن هذه الطريقة تجنح إلى التركيز على المتطرف في الأداء، وبذلك يتم تجاهل جوانب الأداء الكلي الأقل بروزاً التي تظهر دور الموظف بصورة أكبر وضوحاً وشمولاً، الأمر الذي قد يتمخض عنه تضرر الموظف الذي يتسم أداؤه بالاتساق بشكل عام، ولكن قليلاً ما يؤدي أشياء فوق العادة . كذلك فإنها تشعر المرؤوسين أنهم تحت وطأة متابعة لصيقة ورقابة مستمرة من قبل المشرفين، الأمر الذي يثير تذمرهم واستياءَهم، ويشعرهم بأن الرئيس يركز على تصيد أخطائهم .

رابعاً - الطرق المبنية على النتائج

تركز الطرق السابقة في التقويم على خصائص الفرد الشخصية، أو سلوكياته في العمل، أما الطرق المبنية على النتائج فتركز على نتائج الأعمال كمعيار رئيس للتقويم، حيث يتم تقويم الأداء من خلال مقارنة نتائج الأداء مع الأهداف المحددة للأداء. وذلك من منطلق أن خصائص الفرد قد تكون مناسبة، كما أن سلوكياته قد تكون مؤشراً على أداء متميز، إلا أن الخصائص والسلوكيات بحد ذاتها تكون عديمة الجدوى إذا لم تسهم في تحقيق نتائج ملموسة ومؤثرة. ومن هنا فإن هذه الطرق تتمحور حول النتائج التي يحققها الأفراد وليس حول كيفية تحقيقهم لهذه النتائج. ومن أكثر الأساليب استخداماً في هذا المجال أسلوب الإدارة بالأهداف.

أسلوب الإدارة بالأهداف

يتضمن نظام الإدارة بالأهداف تحديد أهداف واضحة، وقابلة للتحقيق والقياس، ثم تصميم وسائل مناسبة لقياس مدى تحقيق تلك الأهداف، ثم تقويم مدى النجاح في إنجاز الأهداف المحددة. وكان بيتر دركر من أوائل الذين قدموا مفهوم الإدارة بالأهداف سنة ١٩٥٤ م كأحد الأدوات الإدارية، وأكد فيها على الحاجة الماسة إلى تحديد الأهداف في جميع مجالات الأعمال. ثم جاء دوغلاس مكيروغر في سنة ١٩٥٧ م وأعطى لهذا الاتجاه دفعة قوية، كأداة لتقويم الأداء، في مقالته الشهيرة (An Uneasy Look at Performance Appraisal) (نظرة غير سهلة لتقويم الأداء). حيث رأى ميكروغر أن تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف يسهم في إيجاد حلول لكثير من مشكلات تقويم الأداء الوظيفي.

ويتلخص هذا الأسلوب في اشتراك الرؤساء والمرؤوسين معاً في تحديد أهداف محددة لفترة معينة من الزمن، وتكون هذه الأهداف قابلة للقياس، ثم تطوير مستويات معينة للأداء لتكون بمثابة معايير لتقويم مدى النجاح في تحقيق الأهداف. وفي نهاية الفترة الزمنية المحددة لتحقيق الأهداف يجتمع الرئيس والمرءوس، لمناقشة مدى تحقيق الموظف للأهداف التي سبق الاتفاق عليها بالمستويات المحددة، والسبل المناسبة للتغلب على العقبات والعراقيل وتحسين الأداء في المستقبل.

ويعد هذا الأسلوب مناسباً بوجه خاص لتقويم أداء الرؤساء وموظفي الإدارة العليا، أو شاغلي الوظائف التي تتطلب جهداً فكرياً أو مبادرة أو أصالة، وكذلك شاغلي الوظائف المهنية.[٥١] ويتميز هذا الأسلوب بأنه يهيئ الفرصة للمشاركة الإيجابية من العاملين في تحديد الأهداف، الأمر الذي يؤدي إلى تركيز الأنشطة صوب تحقيق الأهداف، وتحسين مقدار الاتصالات ونوعيتها بين الرؤساء ومرؤوسيهم. فضلاً عن أنه يمكن للموظف من خلالها معرفة موقفه بالنسبة لأدائه، والعمل على تحقيق الأهداف بما يتواءم مع قدراته وظروفه. حيث أظهرت الأبحاث في هذا المجال أن وضع أهداف محددة تشجع الشخص على السعي الحثيث نحو تحقيقها. كذلك فإن هذا الأسلوب يركز على أهداف قابلة للقياس، ويتم الحكم على الموظف وفقاً لنتائج حقيقية، وليس على مدى الإمكانات التي يمتلكها للنجاح، أو على الآراء الذاتية لقدراته.

بيد أنه يعاب على هذا الأسلوب أنه يقتضي الكثير من الوقت والجهد والخبرة والمساعدة في التطبيق. كذلك يصعب تطبيقه على جميع الوظائف وفي كل الأحوال، فبالرغم من أنه يعد وسيلة مناسبة لتقديم التغذية العكسية، إلا أن نجاحه في تحقيق التغذية العكسية المناسبة يتوقف على مدى إمكانية التعبير عن الأهداف بشكل كمي، وعلى درجة الاستقلالية التي يتمتع بها الموظف في شخصيته، وعلى الثقافة التنظيمية التي تؤكد على المشاركة العالية للموظف.[٥٢] كذلك يعاب على تطبيق هذا الأسلوب تركيزه في الغالب على الهدف بغض النظر عن الوسيلة، بالرغم من أهمية الوسائل المستخدمة في تحقيق الأهداف. فعلى سبيل المثال، من المحتمل أن يكون المدير قد حقق هدف "توصيل الخدمة للجمهور في الموعد المحدد"، إلا أنه لجأ في سبيل ذلك أساليب قمعية وتسلطية مع الموظفين. ومن ثم فإن تحقيق بعض الأهداف القصيرة المدى قد يكون على حساب أهداف طويلة المدى.

مشكلات التقويم

بالرغم من التاريخ الطويل نسبياً لتقويم الأداء الوظيفي، والاستخدام الواسع له، إلا أنه يعد من أعقد نشاطات إدارة الموارد البشرية، وأصعبها، وأكثرها إثارة للجدل والخلاف،[٥٣]

إذ تكتنفه العديد من المشكلات والمصاعب، بل إنه يعد "أضعف حلقة في سلسلة إدارة الموارد البشرية". (٥٤) من هنا فإن أدبيات تقويم الأداء الوظيفي تزخر بمناقشة مشكلات التقويم والسبل التي يمكن اتباعها للحد منها.

والحقيقة فمن الضروري التنبه إلى المؤثرات التي قد تشكل عائقاً أمام نجاح التقويم في تحقيق غاياته، والعمل، قدر الإمكان، على الحد منها والتغلب عليها. فالتقويم غير الفاعل قد يؤدي إلى العديد من الآثار السلبية في مكان العمل، مثل: انخفاض الروح المعنوية للموظفين، وتلاشي حماسهم ودعمهم للمنظمة، وشعورهم بالتوتر، وانخفاض مستوى الإنتاجية بشكل عام. (٥٥)

وتتعدد مصادر مشكلات التقويم، فمنها ما يعود إلى أسباب تنظيمية، ومنها ما يكون مصدره أداة التقويم نفسها، ومنها ما يكون مصدره المقوم نفسه. وبعض هذه المشكلات تم التعرض له في الأجزاء السابقة من الفصل. ويمكن تلخيص أبرز المشكلات التي تحدث في عملية التقويم على النحو التالي.

أولاً - مشكلات عامة

١. مقاومة الموظفين لنظام التقويم

بصفة عامة، كثيراً ما يسبب تقويم الأداء ردة فعل سلبية ومقاومة شديدة من جانب المديرين والمرؤوسين على حد سواء، الأمر الذي يحد، بشكل كبير، من فاعلية التقويم. وتتعدد مصادر مقاومة الموظفين لتقويم الأداء الوظيفي، فقد تكون نابعة من نظرتهم إلى مبدأ تقويم الأداء الوظيفي بصفة عامة، فالكثير يرفضون أن يتولى الآخرون تقويم أدائهم، ويرون أن أي نوع من أنوع التقويم الرسمي، أو غير الرسمي لأدائهم فيه تهديد لهم، بشكل أو بآخر. كما قد تنشأ مثل هذه المقاومة نتيجة عدم تعاطف الموظفين مع التقويم، وريبتهم فيه؛ لأن الأداة المستخدمة في التقويم تتجاهل عوامل يعدونها مهمة.

كذلك فإن عملية التقويم تكون في كثير من الأحيان بغيضة للرؤساء أنفسهم، إذ إن

التقويم يضعهم في مقام القضاة الذين يصدرون الأحكام على الآخرين، ويوقعهم في حرج مع مرؤوسيهم؛ لأنه يتطلب منهم مواجهتهم وإبداء رأيهم فيهم. لذا فإنهم يشعرون بعدم الارتياح والتردد في الحكم على الآخرين، رغبة في تفادي الصراعات معهم. كذلك فإن بعض المقومين، على الأخص أولئك الذين يفتقرون إلى المهارات المناسبة للتقويم، يشعرون بعدم الارتياح للتقويم، عندما يعوزهم التفهم الكامل للأداء الفعلي للموظفين؛ ولأنهم يمقتون الأعمال الورقية المضجرة، خاصة عندما يكون عليهم التعامل مع قضايا أكثر إلحاحاً من وجهة نظرهم.

وكما سبقت الإشارة، فأن تقبل الموظفين لنظام التقويم تؤثر في مدى تقبل الرؤساء له. فإذا كان الموظفون مقاومين لتقويم الأداء، فإن المقومين في الغالب لا يكونوا مستعدين لتطبيقه على النحو المناسب. وإذا ما تلاشى حماس المقومين في الاضطلاع بمسؤولياتهم في مجال التقويم على الوجه الأكمل، أو كانوا غير مقتنعين به أصلاً، فإنهم لن ينفذوا سوى الحد الأدنى المطلوب من التقويم، وبالتالي سيكون توثيق الأداء غير مناسب، وستزيد أخطاء التقويم، وستكون التغذية العكسية غير مناسبة، وستنعدم الثقة في جدوى معلومات تقويم الأداء، وفي نهاية المطاف فلن يؤتي النظام ثماره المرجوة.(٥٦)

٢. عدم توثيق الأداء

من المشكلات الشائعة في تقويم الأداء غياب التوثيق الواضح والمحدد من قبل المقومين لدعم نتائج تقويم الأداء. فغياب التوثيق المحدد يؤثر سلباً على مصداقية التقويم بين الموظفين ويزيد من احتمالات الشكوى والتظلم من قبلهم. وبالمقابل فإن التوثيق الواضح للأداء يزيد من موضوعية التقويم، ومن تحديد نقاط القوة والضعف بشكل جلي ومحدد، وبالتالي من تقديم التغذية العكسية المناسبة والفاعلة.

ولكن عملية التوثيق تستوجب توافر بعض المهارات، والوقت، والجهد. في حين أن الوقت المتاح للرؤساء يكون محدوداً خاصة عندما يكون عدد الموظفين الذين يشرفون عليهم كبيراً. والمفتاح الأساسي للتعامل مع هذه المشكلة تكمن في توعية المقومين بأهمية توثيق

الأداء، وإتاحة الفرصة لهم لتطوير مهاراتهم في هذا المجال من خلال برامج التدريب المناسبة. (٥٧)

٣. استخدام التقويم كأداة للرقابة والهيمنة

في بعض الأحيان ينظر الموظفون إلى أن التقويم يستخدم كأداة لتهديدهم والسيطرة عليهم، خصوصاً عندما ترتبط نتائجه بالثواب والعقاب، مثل: المكافآت والترقيات. وما من ريب أن استخدام التقويم كأداة للسيطرة والتسلط يحد من ثقة الموظفين في عملية التقويم، وهي من العوامل الأساسية لقبول التقويم ومن ثم تحقيق فاعليته. من هنا يجب العمل على إيجاد الآلية المناسبة لإشراك الموظفين في تصميم نظام التقويم، لتعزيز تقبلهم له. فهناك دائماً خط دقيق بين استخدام التقويم كوسيلة للضبط والرقابة المشروعة وبين معاملة الموظفين كالأطفال. (٥٨)

٤. غياب التغذية العكسية المناسبة

من المشكلات الهامة والشائعة في تقويم الأداء عدم القدرة أو الاستعداد لتقديم التغذية العكسية المناسبة. فكثير من المديرين يتجنبون تقديم تغذية عكسية سلبية للعديد من الأسباب، بما في ذلك الخوف من احتمالات النزاع، وتدهور العلاقة مع المرؤوسين، أو لعدم ثقتهم بدقة أداة التقويم. ومن الجلي أن عدم القدرة على تقديم تغذية عكسية سلبية ينتج عنه العديد المشكلات. إذ يصبح من الصعب تصحيح مشكلات الأداء في الوقت المناسب، ويؤدي إلى تصاعد هذه المشكلات إلى أن تصل إلى حد يصعب التعامل معه. لذا فللنهوض بمستوى الأداء يتوجب أن يحصل الموظفون تغذية عكسية محددة عن أدائهم في الوقت المناسب.

٥. الثقافة التنظيمية غير المشجعة

تلعب القيم والثقافة التنظيمية دوراً محورياً في مدى فاعلية تقويم الأداء. فلا يكفي لنجاح التقويم إصدار لوائح وتعليمات وتصميم نماذج مناسبة للتقويم، بل يجب أن يتم التقويم

في ظل ثقافة مشجعه تتفاعل فيها العديد من العناصر . فالوعي العميق بأهمية التقويم من قبل الرؤساء والمرؤوسين، ومدى الانفتاح السائد في العلاقات بين الأفراد، والأسلوب المتبع في الأشراف، والأعراف السائدة في المنظمة، ومدى الثقة بعملية التقويم، وربط نتائجها بقرارات الموارد البشرية، واستخدامها لتطوير الأداء الوظيفي، تحدد مدى دقة التقويم وفاعلية نتائجه . وفي هذا المجال يقع على عاتق الإدارة العليا دوراً رئيساً في نشر الوعي وتبصير الموظفين بأهمية التقويم، وتنمية الإحساس لديهم للالتزام الحقيقي بنظام التقويم، وأخذه بجدية، وترسيخ القيم الإيجابية في ظل ثقافة تقوم على التعاون والتفاهم وليس الاستبداد والتعسف، وتهيئة المناخ الإيجابي الملائم لنجاح عملية التقويم وتحقيق الارتقاء الفعلي في الأداء .

٦. الشعور بالإحباط من قبل الخاضعين للتقويم

كثيراً ما تثير عملية التقويم لدى المرؤوسين الخوف من المجهول، والإحساس بالقلق وعدم الارتياح لوضعهم تحت المجهر من قبل الآخرين . كذلك فكثيراً ما يؤدي التقويم إلى شعور الموظفين بالمرارة والإحباط، ويجعلهم في حالة غير صالحة للعمل لمدة ليست باليسيرة في أعقاب تلقيهم لنتائج التقويم . لهذا السبب، فقد ظهر أن كثيراً من الرؤساء يحاولون تحاشي الحالات السلبية من خلال المبالغة في تقديرات مرؤوسيهم، وخاصة عندما يكون عليهم تقديم تغذية عكسية مباشرة إليهم، وجهاً لوجه .[٥٩] ويسود مثل هذا الشعور على وجه الخصوص عندما يشعر الموظف أن تقويمه غير عادل، الأمر الذي ينعكس على ثقته في نتائج تقويم الأداء، وقبوله للقرارات المبنية عليها، ودوافعه لتطوير أدائه .

ثانياً - مشكلات تنتج عن عوامل التقويم ومعاييرها

١. ملاءمة عوامل التقويم: قد تكون العوامل المستخدمة لتقويم الأداء غير واضحة أو مبهمة، أو تغفل بعض الأبعاد الهامة في الأداء، أو ليس لها صلة بعمل الموظف . كذلك فإن عوامل التقويم قد تنحصر في التركيز على الأداء الفردي فقط، ولا تأخذ في الحسبان الأداء الجماعي، حين يعتمد أداء الفرد في الوظيفة على أداء المجموعة التي يعمل معها .

٢ . **تداخل عوامل التقييم:** ويحدث ذلك حين تضمين أكثر من بعد في العامل الواحد، كأن يشمل عامل التقويم: "العلاقة مع الرؤساء وزملاء العمل".

٣ . **جمود عوامل التقويم:** إذ قد يستمر استخدام بعض العوامل المتقادمة، دون مراعاة التغير الذي طرأ على الأهداف التنظيمية، ومتطلبات العمل، وتصميم الوظائف، بما يستدعي تغير أداء الموظف مع مرور الوقت، ومن ثم تحتم تحديث عوامل تقويم الأداء ومقاييسها، لتواءم التغير في عناصر العمل وأولوياتها. (٦٠)

٤ . **المساواة بين عوامل التقويم:** ويحدث ذلك حين استخدام مقاييس لقياس عوامل الأداء تخصص أوزان متساوية لهذه العوامل، دون مراعاة للتفاوت في الأهمية النسبية لهذه العوامل في أداء العمل.

٥ . **صعوبة قياس بعض عوامل التقويم:** ويحدث ذلك عندما تتضمن أداة التقويم بعض العوامل التي يصعب قياسها، مثل: "الأفكار الجديدة"، "حسن التصرف"، "المرونة".

٦ . **عدم وضوح المعايير المستخدمة لقياس عوامل التقويم:** فكما أن وضوح عوامل التقويم يعد مهماً لدقة التقويم، فإن المعايير المستخدمة لقياس هذه العوامل، مثل: "ممتاز" أو "متوسط" أو "ضعيف"، أو غيرها، يجب أن تتسم بالوضوح. فعدم وضوح معانيها بين المقومين يفضي إلى عدم الاتفاق على دلالتها، وعدم استخدام مرجع محدد ومشترك بين المقومين لتحديد معاني مقاييس التقويم، الأمر الذي يعني ظهور فروق غير حقيقية في نتائج التقويم.

ثالثاً - مشكلات تنتج عن المقومين

بسبب الطبيعة الذاتية لتقويم الأداء الوظيفي، فإنه عرضة للعديد من الأخطاء والتحيزات المقصودة وغير المقصودة من قبل المقومين، الأمر الذي يحد من صدق نظم تقويم الأداء وثباتها وجدواها.

ومن الجدير بالتنويه أن التخلص من هذه الأخطاء ليس بالأمر اليسير، بحكم تعدد مظاهرها وأسبابها، إلا أن المقومين يجب أن يبذلوا جهدهم لمعرفة مثل هذه العوامل وأخذها في الحسبان عند إجراء التقويم. كذلك فإن تدريب المقومين يعد وسيلة بالغة الأهمية للحد من أخطاء التقويم. ويمكن إجمال مصادر أبرز أخطاء المقومين فيما يلي:

١. العملية الإدراكية الذهنية للمقوم

تعد العملية الإدراكية للمقوم من المحددات الأساسية لأخطاء التقويم. وتنطوي العملية الإدراكية على عدد من المراحل، هي: ملاحظة الأداء، ثم إدراك معلومات الأداء وتنظيمها، فتخزينها في الذاكرة، ثم استرجاع المعلومات المخزنة عن أداء الموظف من الذاكرة وقت تقويم الأداء لإصدار الحكم على أداء الموظف. وبطبيعة الحال فإن كل مراحل العملية الإدراكية تتأثر بخلفية المقوم، واتجاهاته، ودوافعه، ونظرياته الشخصية، وتدريبه.

ويمكن أن تؤدي العملية الإدراكية إلى التحيز في الأحكام التي يصدرها المقوم عند تقويم الأداء. فإذا ما تأملنا عملية التقويم نرى أن المقوم يبدأ توجيه انتباهه إلى جوانب محددة من سلوك الشخص الخاضع للتقويم، ويبحث عن معلومات محددة يرى أنها مهمة للحكم على مستوى أدائه، كما يستخدم استراتيجيات معينة لتصنيف هذه المعلومات في ذهنه، ويربط بين هذه المعلومات بأساليب محددة. وتكون النتيجة النهائية للمعالجة الإدراكية تعريف المقوم للأداء الوظيفي بطريقة معينة، الأمر الذي ينعكس على نتائج التقويم والتقدير الذي يحصل عليه الموظف، ومدى دقته، ومن ثم على التغذية العكسية المقدمة له، وحجم المعلومات المقدمة فيها. فعلى سبيل المثال فكيفية إدراك المقوم للغرض من تقويم الأداء، والمعايير المتصلة بالتقدير تؤثر في كيفية إجراء التقويم، ونتائج التقدير وما يشوبه من تساهل، أو تأثير الهالة.[٦١] كذلك يبدو تأثير المعالجة الإدراكية في تنميط الأشخاص الخاضعين إلى التقويم، حيث يجنح بعض المقومين إلى تصنيف الموظفين بصورة آلية إلى مجموعات أو أنماط، وفقاً لمؤشرات معينة، مثل: خصائصهم الجسمية، أو خلفياتهم الاجتماعية، أو التعليمية. وتصبح هذه الأنماط هي الأساس الذي يتم التقويم على أساسها. فبعد تصنيف شخص معين

بشكل معين، فإن المقوم يجنح إلى نسيان الأشياء المحددة عن الشخص والتفكير فيه من حيث الفئة التي ينتمي إليها فحسب.

وتعد مسألة "المعالجة الإدراكية للمعلومات" من الجوانب الرئيسة التي اهتمت بها أدبيات تقويم الأداء الوظيفي. وبالرغم من أن المعالجة الإدراكية لها عدد من الأوجه، إلا أن البحث فيها تمحور في جانبين رئيسين: كيفية تأثير التوقعات السابقة أو المعرفة السابقة بمستوى الأداء على طريقة معالجة المعلومات، والمسالة الثانية ترتبط بدور الذاكرة في عملية التقويم. (٦٢)

فمن الناحية الأولى، يبدو أن معرفة المقوم بالأداء السابق للموظف تؤثر في معالجة المعلومات من خلال بلورة الأحكام الحالية وتأطيرها، وبالمثل فإن توقعات المقوم قد تفضي إلى تحيزات في عمليات التقويم. وتشير نتائج الدراسات في هذا المجال أنه عندما يكون السلوك الفعلي منسجماً مع التوقعات المسبقة، فإن نتائج التقويم تكون أكثر دقة، والعكس صحيح. كذلك يبدو أن درجة معرفة المقوم بالموظف والعمل نفسه لهما تأثير على كيفية معالجة المقوم للمعلومات. وقد أظهرت بعض الدراسات في هذا الشأن أن المقومين المختلفين يعطون أوزاناً مختلفة لأبعاد العمل تبعاً لمدى أهميتها بالنسبة إليهم.

ومن الناحية الثانية، فقد ظهر أن ضعف الذاكرة يؤدي إلى التحيز في التقويم، حيث إن ذلك الضعف ينعكس على قدرة المقوم على استدعاء المعلومات المتصلة بالعمل والموظف، الأمر الذي يؤدي إلى أخطاء الهالة، وبالتالي عدم تحري الدقة في التقويم. وعندما تكون ثمة حاجة ماسة للتذكر، فإن التحيز يأخذ شكل الانطباع العام أو الاعتماد في التقويم على الأداء الحديث للموظف. (٦٣)

ونظراً لأن العملية الإدراكية تتم في العادة بطريقة تلقائية وبشكل غير واع ومقصود، فإن كثيراً من المقومين يكونون غير واعين بالعملية الإدراكية التي تؤثر في أحكامهم في تقويم الأداء. لذا فقد يكون من الصعب التخلص من تحيزات التقويم الناجمة عنها، ولكن يمكن التخفيف من حدتها عن طريق التدريب. فتدريب المقوم يجعله يغير من المعلومات التي

يلاحظها أو يعالجها، وتجعله يستخدم استراتيجيات لمعالجة المعلومات الإدراكية بصورة أكثر وعياً، وتقلل من اعتماده على الذاكرة، وتشجعه على استخدام الملاحظة المنتظمة، وتزيد من اهتمامه بتوثيق الأداء.

٢. الخصائص الشخصية للمقوم

كثيراً ما يجنح المقوم إلى الحكم على الآخرين وفقاً لنظرياته الشخصية.[٦٤] فكل مقوم تكون لديه نظريات شخصية عن الأداء المناسب، ولهذا يعطي المقومون أهمية مختلفة لعوامل التقويم، طبقاً لقناعتهم ومنطلقاتهم الشخصية، التي قد لا تمت بصلة إلى الموضوعية.

٣. تأثير الهالة

تحدث هذه الظاهرة عندما تؤثر صفة معينة في الموظف، إيجابية كانت أم سلبية، تأثيراً بالغاً في تحديد تقديره الكلي في كل الجوانب الأخرى. فإذا كان الموظف مواظباً على الحضور المبكر إلى العمل فإن رئيسه يقومه بأنه موظف متميز. وعلى النقيض من ذلك، فقد يكون الموظف متميز في أدائه لعمله، غير أنه لا يواظب على الحضور المبكر إلى العمل، فإن رئيسه يقومه بأنه موظف غير كفء. فعدم المواظبة على الحضور مبكراً، يؤثر سلبياً على التقويم الكلي للموظف من جميع الجوانب. ويدخل تحت تأثير الهالة الأخطاء التالية:

الأداء الماضي للموظف:

فالأداء الماضي المتميز للموظف قد يقود المقوم إلى توقع استمرار الأداء الماضي بالمستوى نفسه، والعكس صحيح.

تأثير البقعة المظلمة:

حيث يتجاهل المقوم صفة سيئة أو غير مرغوبة في الموظف، عندما يمتلك المقوم نفسه مثل هذه الصفة.

تقويم الشخص في ضوء قدراته الكامنة:

حيث يتم الحكم على الشخص بناءً على ما يمتلكه من طاقات كامنة ومحتملة، وليس على أدائه الفعلي المطلوب تقويمه.

الانطباع الأولي:

إن تكوين انطباعات أولية عن الآخرين هو سلوك إنساني شائع. فكثيراً ما يحدد الأفراد خصائص معينة للآخرين، ثم يكونون انطباعات سريعة وعامة عنهم، بعد مدة قصيرة من مقابلتهم، ويحكمون عليهم، إيجابياً أو سلبياً، على أساس هذا العدد المحدود من الخصائص. وهكذا فإذا كان للمقوم انطباع عام بأن الشخص جيد أو سيء، فسيتم تقويمه على هذا الأساس في كل الجوانب الأخرى للأداء، ومن ثم فإن التقويم في هذه الحالة تعوزه الدقة. وبالرغم من أن الانطباع الأولي قد يكون صحيحاً في بعض الأحيان، إلا أنه غالباً ما يجانبه الصواب تماماً.

٤. الأداء البارز للموظف

يحدث هذا الخطأ في التقويم، حينما يكون التركيز على الأداء المتميز أو المتدني للغاية للموظف خلال فترة التقويم، وتجاهل أدائه في الحالات الأخرى خلال فترة التقويم، الأمر الذي يؤدي إلى تعميم الحكم على أداء الموظف الإجمالي من خلال عينة غير ممثلة لأدائه. ولكن التقويم الدقيق يقتضي متابعة مستمرة، وملاحظة أنماط الأداء والسلوك وتقويمها طوال فترة التقويم، وتجنب التركيز على أحداث منعزلة. فلا يعني أن الموظف أخطأ في موقف معين العام الماضي أن أداءه سيء طوال العام.

٥. حداثة الأداء

في كثير من الأحيان يكون الأداء الأحدث للموظف (سواء سلبياً أم إيجابياً) هو الأكثر تأثيراً على نتيجة التقويم. وفي هذه الحالة ينسى المقوّم كل السلوكيات الماضية للموظف خلال فترة التقويم، ويتذكر السلوكيات التي حدثت في الآونة الأخيرة، ويتم التقويم على أساس

الأسابيع السابقة لموعد التقويم، عوضاً عن فترة التقويم بأكملها. وبطبيعة الحال فإن التقويم في هذه الحالة لا يعكس الأداء الحقيقي الدقيق للموظف، فالتقويم الدقيق يتطلب متابعة مستمرة، ويحبذ أخذ ملاحظات عن أداء الموظف طوال فترة التقويم، وعدم اقتصار التركيز على الأداء الحديث للموظف، بل ملاحظة وتقويم أنماط الأداء والسلوك بشكل عام طوال فترة التقويم.(٦٥)

٦. التساهل في التقويم

يعني التساهل في التقويم ميل المقومين إلى إعطاء الموظفين تقديرات عالية أكثر مما قد يستحقونه. ويحدث التساهل في التقدير لأسباب متعددة، فقد يكون مرد ذلك بيئة المنظمة التي تشجع المقوم على ذلك، أو لأن المقوم لا يعرف مستوى الأداء الحقيقي للموظف لعدم متابعته له، أو عندما تكون معايير التقويم غامضة، أو لشعوره أنه من الصعب الحكم على زميل في العمل، لا سيما عندما يؤثر حكمه في مستقبل ذلك الشخص. وقد يعزى التساهل إلى شخصية المقوم، وسعيه نحو كسب ود المرؤوسين، أو خشيته من ردة فعلهم، خاصة عندما يكون على المقوم مناقشة المرؤوسين ومحاولة تبرير التقويم، وشعوره بالتردد والحرج من ذلك. والحقيقة إن التقويم يضع الرئيس في موقف القاضي أو الحكم، وليس من السهل على الكثير من الرؤساء القيام بهذا الدور. والإنسان، بصورة عامة، يكون في وضع صعب عندما يتولى الحكم على الآخرين، لذلك، ولتفادي مثل هذا الموقف المزعج، يكون بعض المقومين كرماء في تقديراتهم للموظفين.

٧. التشدد في التقويم

يعنى التشدد، على عكس التساهل، نزوع المقوم إلى إعطاء الموظفين تقديرات أقل مما يستحقون. ويحدث ذلك لأسباب متعددة، فقد يكون مرد ذلك إلى أن المقوم يريد أن ينظر إليه كحكمٍ شديد في الحكم على أداء الآخرين، أو إلى شعوره أن التقويم هو وسيله لإثبات كفاءته الشخصية، أو لأن بيئة المنظمة تشجعه على ذلك.

٨. النزوع نحو المركزية في التقدير

هناك بعض المقومين الذين يؤمنون أنه لا يمكن للمرؤوسين الحصول على أعلى التقديرات ولا أدناها، لذا فإنهم يميلوا إلى عنقدة غالبية التقديرات في منتصف المقياس المستخدم لتقدير الأداء. ويحدث ذلك في العادة، إما بسبب الجهل بمستوى الأداء الحقيقي للموظف، نتيجة لتقاعس المقوم عن متابعة أداؤهم، وأحياناً بسبب سياسة إدارة الموارد البشرية التي تحتم تقديم تبريرات للتقديرات العالية أو المنخفضة. وفي كل الأحوال تكون المحصلة النهائية انعدام التقويم الحقيقي، نتيجة عدم التمييز بين الأداء الجيد والرديء.

٩. التقويم بناءً على عوامل ليس لها علاقة بالأداء

كثيراً ما يبني المقومون تقويمهم لأداء الموظفين، بشكل مقصود أو غير مقصود، على عوامل غير موضوعية، ليس لها علاقة مباشرة بالأداء. ومن مظاهر التقويم بناءً على عوامل ليس لها علاقة بالأداء ما يلي:

- **التنميط:** يرجع التنميط إلى صورة ذهنية يرسمها المقوم عن سمات الأشخاص بناءً على انتمائهم إلى فئة معينة من الناس، على أساس العرق، أو الجنس، أو العمر، أو المنشأ، أو المهنة، أو الخصائص الجسمية، أو غيرها من الخصائص التي تؤدي إلى تقويم الشخص استناداً إلى انتمائه إلى فئة معينة من الأفراد، وليس على أساس أدائه الفعلي. والتنميط قد يكون إيجابياً أو سلبياً كأن يتم تقويم قصيري القامة بأنهم أذكياء. ويدخل في هذا مفهوم التعصب الشخصي، الذي يحدث عندما يكّن المقوّم الكراهية لشخص بسبب انتمائه إلى شريحة معينة من الناس. كما يرتبط بالتمييز بين الموظفين، عند تقويمهم، بسبب انتمائهم إلى طبقة اجتماعية، أو خلفية تعليمية، أو اقتصادية معينة، أو بسبب طول مدة خدمتهم، أو مستوى وظيفتهم.
- **تأثير التضاد:** يرجع إلى ميل المقومين لتقويم الموظفين بالنسبة إلى بعضهم البعض، وليس بالنسبة إلى مستلزمات العمل. وكثيراً ما تتأثر نتيجة التقويم في هذه الحالة بالترتيب الذي يتم فيه تقويم الأفراد. فعندما يتم البدء بتقويم موظف ممتاز للغاية أو

موظف ضعيف للغاية، فإن ذلك الابتداء سينعكس على نتيجة التقويم لبقية الأفراد الذين يتم تقويمهم بعده. فإذا تم تقويم موظف ممتاز للغاية في البداية فإن الشخص الذي يليه في التقويم سيظهر متواضعاً بالمقارنة معه، حتى لو كان أداؤه متوسطاً. كذلك فإن الموظف المتوسط قد ينال تقديراً عالياً إذا جاء تقويمه إثر شخص متواضع الأداء.

- **التحيز والمحاباة:** كثيراً ما تؤثر المشاعر الشخصية للمقومين، وما تحمله من حب وكراهية على نتائج تقويمهم. وهكذا فإن حب الرئيس أو بغضه لشخص معين قد ينعكس على تقويمه لذلك الشخص بصرف النظر عن أدائه الفعلي. ومن صور ذلك تقويم الأشخاص الذين تربطهم بالمقوم علاقة وطيدة، بحكم الصداقة أو القربى، بشكل إيجابي، بغض النظر عن أوجه القصور في أدائهم. كذلك فإن مدى التشابه أو التباين بين الرئيس والمرؤوس (في الآراء، أو الاتجاهات، أو القيم، أو الاهتمامات، أو الدوافع، أو العمر، أو الخلفية الاجتماعية، أو المستوى التعليمي)، يكون المحدد الرئيس لنتيجة التقويم.

كذلك يظهر التحيز في التقويم حين يكون للعلاقات الوطيدة التي تربط الموظف بالآخرين، وبصفة خاصة الإدارة العليا، تأثير في التقدير الذي يحصل عليه. كذلك يظهر التحيز حين يتم تقويم الموظف الذي يظهر تملقه للمدير ومداهنته، له بصورة إيجابية، قد لا تعكس أداءه الفعلي.

١٠. الغرض من التقويم

يتم تقويم الأداء الوظيفي لتحقيق العديد من الأغراض التنظيمية، مثل: توزيع المكافآت، والترشيح للترقيات، وتحديد الاحتياجات التدريبية، وتقديم التغذية العكسية. وقد أظهرت الدراسات أن المقوم يأخذ الغرض من التقويم في الحسبان عند تقويمه للأفراد. فعلى سبيل المثال، أظهرت بعض البحوث أنه عندما تكون المكافأة أو الترقية سبباً للتقويم، فإن المقوم يكون في العادة أكثر تساهلاً وأقل دقة في التقويم، مما لو كان الغرض من التقويم البحث والدراسة، أو اتخاذ قرارات تحديد الاحتياجات التدريبية. وبصفة عامة كلما كانت الآثار المترتبة على التقويم قاسية بالنسبة للموظف، يكون المقوم أكثر تساهلاً في تقويمه.[٦٦]

الاتجاهات الحديثة في تقويم الأداء الوظيفي

ما زال تقويم الأداء الوظيفي موضع اهتمام المنظرين والممارسين في إدارة الموارد البشرية والسلوك الإداري. وقد انعكس هذا الاهتمام في الآلاف من الدراسات التي ظهرت عن تقويم الأداء في المجال الأكاديمي والتطبيقي،[٦٧] سعياً وراء استنباط نظريات أو ابتكارات عملية في نظم تقويم الأداء الوظيفي بمختلف جوانبها.

ولعل من أبرز المناهج التي أخذت في الانتشار مؤخراً ما يسمى "بنظم إدارة الأداء" واستخدامها كوسيلة لتطوير منهج استراتيجي لإدارة أداء الأفراد والمنظمات، ولتوفير أداة متكاملة وشاملة لتحسين الأداء بصفة مستمرة. وتؤكد هذه المناهج، التي من أبرزها أسلوب إدارة الجودة الشاملة، على أن تقويم الأداء لا يقتصر على مجرد تقويم الأفراد في نهاية السنة بل هو حلقة مستمرة تتضمن وضع الأهداف، ومتابعة الأداء، والتقويم، والتطوير، والتدريب. وعلى النقيض من نظم تقويم الأداء الوظيفي التقليدية، فإن نظم إدارة الأداء تركز على الأداء الفردي وكذلك أداء المنظمة بشكل عام، وتؤكد على أهمية تحديد مصادر التباين في الأداء التي يمكن أن تعزى للمنظمة وفصلها عن المصادر التي يمكن أن تعزى للفرد. وفي تقويم الأداء ينبغي العمل على تحقيق التكامل بين مقاييس التباين في الأداء الفردي، التي تعكس تغيرات في الأداء تعزى للشخص، (مثل القدرة والدوافع والاستعدادات الفردية)، مع المؤثرات التنظيمية الناجمة عن محيط العمل (مثل التغيير في تقنية العمل، أو نظام الاتصالات في المنظمة)، التي تخرج عن نطاق سيطرة الفرد، ومن ثم لا تعكس درجة الجهد الذي يبذله الشخص في العمل.[٦٨]

وتظهر الاتجاهات الحديثة في تقويم الأداء الوظيفي، بوجه خاص، من خلال التطورات المستمرة في مجال نظم المعلومات والاتصالات، التي أسهمت في التوسع في استخدام الحاسب في مجال تقويم الأداء الوظيفي. فقد كان على نظم تقويم الأداء الوظيفي الاستجابة إلى العديد من التطورات التي حدثت في مضمار نظم المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات. وقد سهلت برامج الحاسب الآلي المستخدمة في هذا المجال من عملية جمع بيانات الأداء،

رتصنيفها، وتخزينها، ومعالجتها، واسترجاعها، ومن ثم أسهمت في إحداث أثر إيجابي في فاعلية وكفاية إجراءات تقويم الأداء، بما في ذلك تبسيط عملية التقويم، وتصميم نماذج فاعلة للتقويم، والتحديث المستمر لمعلومات الأداء طوال فترة التقويم، وإجراء مقابلات التقويم بأسلوب فاعل. (٦٩)

وتساعد البرامج الإلكترونية المتاحة في هذا المجال على اتساق عملية التقويم، حيث توفر تعريفات واضحة الدلالة للمفاهيم والمقاييس المتعددة الدلالات التي يمكن تفسيرها بطرق متعددة، مثل: "مرن"، "مرضي"، أو "ممتاز". فبعض البرامج تقود المقوم في عملية التقويم خطوة خطوة، بشكل متسلسل ومنطقي، فتمكنه من تقويم الفرد على مقياس متدرج لعدد من أبعاد التقويم، ووزن كل بعد طبقاً لأهميته النسبية في العمل الذي يشغله الموظف. كذلك تساعد هذه البرامج المقومين في الكتابة الفعلية لتقارير التقويم، ومن ثم تقلل من الوقت التي يقضيه المقومون في كتابة التقويم، وتحسن من قدرتهم على إجراء التقويم بشكل عام.

كما أن كثيراً من البرامج الإلكترونية تتضمن تعليمات للمقوم تساعده في تقديم التوجيهات المناسبة للموظف لتحسين أدائه في مجالات معينة، وفي التعامل مع الرد الدفاعي للموظف وانتقاداته لنتائج التقويم، وغيرها من الأمور التي تساعد المقوم في تقديم تغذية عكسية فاعلة. ومن التطورات الحديثة في هذا المجال التوسع في توصيل التغذية العكسية بصورة مباشرة للموظفين عن طريق الإنترنت، الأمر الذي حد من الحاجة إلى الاستخدام المكثف للورق في تعبئة نماذج التقويم، وأدى إلى توفير الوقت المستهلك في توصيل مثل هذه التغذية العكسية. (٧٠)

ولا تكتفي برامج التقويم الإلكترونية بإظهار التقدير النهائي للموظف فحسب، بل تساعد على استنباط العديد من النتائج التحليلية للأداء. فعلى المستوى الفردي يمكن إظهار درجة تقدير الفرد في كل بعد من أبعاد التقويم، ومدى قوة وضعف الموظف بالنسبة إلى كل بعد، وما إذا كان الموظف قد قابل معايير الأداء في كل بعد، أو تجاوزها، أو أخفق فيها،

ومن ثم إظهار المجالات التي يحتاج إلى تطوير نفسه فيها وفقاً لأهميتها. فضلاً عن ذلك، فإن كثير من البرامج المتاحة في هذا المجال تسمح بإجراء التقويم الذاتي، وتقويم الرؤساء، والمرؤوسين، وزملاء العمل، الأمر الذي يساعد على مقارنة هذه التقويمات وملاحظة مدى التباين فيها.

كذلك يمكن، من خلال هذه البرامج، الحصول على مؤشرات مفيدة عن أداء المجموعة الخاضعة للتقويم، من خلال تحليل المجموعة بالنسبة لكل بعد من أبعاد الأداء، وإظهار متوسط التقدير الكلي لأداء المجموعة في كل بعد، وفي جميع أبعاد الأداء. ويتيح مثل هذا التحليل إجراء العديد من المقارنات المفيدة في هذا المجال. فيمكن، على سبيل المثال، مقارنة أداء كل فرد بمتوسط أداء المجموعة، أو مقارنة أداء كل فرد مع أي فرد آخر، أو مجموعة من الأفراد بالنسبة لأي بعد من أبعاد التقويم أو مجموعة تلك الأبعاد، ومن ثم تحديد أصحاب الأداء العالي والمتدني من خلال هذه المقارنة. كذلك يمكن توسيع المقارنة لتشمل المقارنة بين المجموعات المختلفة. فأية مجموعة أو فريق من الأفراد يمكن مقارنتهم مع مجموعة أخرى من الأفراد بالنسبة لفئة معينة من عوامل التقويم أو مجموعة من تلك الفئات. بالإضافة إلى ذلك، يمكن استنباط العديد من العلاقات المفيدة، مثل: العلاقة بين مستوى الأداء في جانب معين من العمل، ومستوى الدخل، أو نوعية الوظيفة، أو العمر، أو المرتبة الوظيفية.

كذلك يمكن مقارنة بيانات التقويم لعدد من السنوات، ومقارنة نتائج التقويم في الفئات الوظيفية، والوحدات الإدارية المختلفة، واستخلاص عدد من المؤشرات منها، تساعد في توفير معلومات مفصلة عن الأبعاد المستخدمة في التقويم لكل فئة وظيفية، وملاحظة الانحرافات الإيجابية والسلبية الكبيرة في كل بعد، الأمر الذي يساعد على الاستفادة من هذه المعلومات في تعديل الأبعاد طبقاً لنتائج التحليل. كذلك الاستفادة من تلك المعلومات في كل ما يتصل بالموارد البشرية، من حيث برامج تطوير الموظفين، والتوزيع الفاعل للموارد البشرية، وغيرها من الجوانب التنظيمية.

علاوة على ما سبق، فإن هذه البرامج تمكن من تحليل المقومين، حيث يمكن مقارنة

المقومين بعضهم ببعض ضمن فئة وظيفية معينة، وإظهار الفروق في تقديراتهم للموظفين، والتحيزات والأخطاء التي قد تشوب هذه التقديرات. ومن ثم اتخاذ الإجراءات اللازمة لتطوير التقويم والتغلب على ما قد يعترضه من عوائق في هذا المجال.

تقويم الأداء الوظيفي في المملكة

التطور التاريخي لتقويم الأداء الوظيفي في المملكة

يستطيع المتتبع لتطور تقويم الأداء الوظيفي في الخدمة المدنية في المملكة أن يلحظ أنه لم يكن هناك نهج منتظم لتقويم الأداء الوظيفي في الأجهزة الحكومية قبل صدور نظام الموظفين العام في سنة ١٣٩١ هـ (١٩٧١ م). وبالرغم من تطبيق مفهوم تقويم الأداء الوظيفي، بصورة أو بأخرى قبل ذلك التاريخ، إلا أنه لم يكن تقويماً منتظماً على أساس تحليل الوظائف، وتحديد عوامل محددة للأداء يتم تقويم الموظفين على أساسها، باستخدام قواعد موضوعية وإجراءات محددة.

تقويم الأداء في ظل نظام المأمورين العام لسنة ١٣٥٠ هـ (١٩٣١ م)

يمكن تلمس الجذور التاريخية لتقويم الأداء الوظيفي في الخدمة المدنية في المملكة في نظام المأمورين العام لسنة ١٣٥٠ هـ (١٩٣١ م). ففي ذلك النظام، كان توفر القدرة شرطاً للتعيين والترقية، فكان من اللازم تقويم قدرة الموظف حتى يتم تعينه أو ترقيته. بيد إن ذلك التقويم لم يكن محكوماً بنصوص وقواعد نظامية محددة.

تقويم الأداء في ظل نظام الموظفين لسنة ١٣٦٤ هـ (١٩٤٥ م)

في ظل نظام الموظفين لسنة ١٣٦٤ هـ (١٩٤٥ م)، كان من المطلوب لترقية الموظف أن يثبت كفاءته من قبل رؤسائه، إلا أن من مثل ذلك التقويم كان يعتمد على الاجتهادات الشخصية للرؤساء، حيث لم تكن ثمة نماذج محددة، أو قواعد موضوعية وإجرائية محددة تحكم عملية التقويم.

تقويم الأداء في ظل نظام الموظفين العام سنة ١٣٧٧ هـ (١٩٥٨ م)

لم يصبح تقويم الأداء متطلباً نظامياً، إلا مع صدور نظام الموظفين العام سنة ١٣٧٧ هـ (١٩٥٨ م). فقد نص النظام على أن "يضع ديوان الموظفين العام القواعد والإجراءات الخاصة بترتيب وتنظيم كشوف الموظفين والتقارير الخاصة بأعمالهم" (المادة ٣٣). كما استلزم النظام أن تكون الترقية مبنية على الكفاءة والأقدمية (المادة ٣٢). ولكن النظام لم يتضمن أدوات محددة للتقويم، فقد كان التقويم آنذاك يعتمد بصورة رئيسة على مقاييس ذاتية، لا تستند إلى قواعد وأحكام محددة. وكان الرؤساء يعدون تقارير عامة للمرؤوسين، دون الاسترشاد بتعليمات أو ضوابط محددة في إعدادها، بل كانت تعتمد على رؤيتهم الشخصية، الأمر الذي تمخض عنه تباين المعايير والأساليب المستخدمة في التقويم، ومن ثم عدم دقة التقويم، وعدم المساواة في تقويم الموظفين.

تقويم الأداء في ظل نظام الموظفين العام لسنة ١٣٩١ هـ (١٩٧١ م)

كانت المرة الأولى التي تم فيها تحديد الحاجة إلى تقويم الأداء الوظيفي بصورة منتظمة في نظام الموظفين العام لسنة ١٣٩١ هـ (١٩٧١ م)، فقد نصت المادة ١٨ من النظام على أن "تعد تقارير دورية عن كل موظف وفقاً للائحة تصدر عن مجلس الوزراء". وتبعاً لذلك أصدر مجلس الوزراء في تلك السنة قراراً حدد فيه الخطوط العريضة لنظام التقويم.[٧١] وقد أشار القرار إلى أن تصدر تقارير سنوية عن أداء الموظف تصف سلوكه في العمل. وغدت هذه التقارير تستخدم للمساعدة في قرارات الترقية، وتقدم سنويا لديوان الموظفين العام، بالنسبة لموظفي المرتبة الثانية عشرة فما دونها، أما الموظفون في المرتبة الثالثة عشرة فما فوقها فيقدم الوزير المختص، إذا رأى ضرورة ذلك، تقارير عنهم إلى رئيس مجلس الوزراء.

بالإضافة إلى ذلك فقد قرر قرار مجلس الوزراء، إلى أنه لا تجوز ترقية الموظف أو مشاركته في المسابقات الوظيفية حين حصوله على تقدير "غير مرضي"، وذلك لمدة سنة من تلقيه ذلك التقدير. وإذا حصل على التقرير ذاته في السنة التالية فإنه يحرم من العلاوة الدورية، أما إذا حصل على التقدير نفسه للسنة الثالثة فإنه يقدم لمحاكمة تأديبية.

وقد خول مجلس الوزراء رئيس ديوان الموظفين العام وضع نظام تفصيلي لتقويم الأداء الوظيفي. وهكذا عمد الديوان إلى تطوير نموذجين مبسطين لتقويم الأداء الوظيفي سنة ١٣٩١ هـ (١٩٧١ م)، شبيهان بالأسلوب المستخدم في طريقة سلم التقدير البياني. وخصص النموذج الأول لشاغلي وظائف المرتبة الخامسة فما دونها، واحتوى على خمسة عوامل للأداء هي: المواظبة، التعاون، مدى الاعتماد على الموظف، نوعية العمل، والعلاقات الشخصية. وكان مقياس التقويم لكل عامل يتراوح بين "جيد" (وخصص له نقطتان)، و"مرضي" (وخصص له نقطة واحدة)، و"غير مرضٍ" (وخصص له درجة صفر). وتضمن النموذج في أسفله تحديد المجموع الكلي لتقدير الموظف، بحيث يحصل الموظف على تقدير كلي مقداره (جيد)، إذا كان مجموع الدرجات التي حصل عليها تتراوح بين ٨-١٠ نقاط (على ألا يكون قد حصل على "صفر" في أي من عوامل التقويم). ويحصل على تقدير "مرضي"، إذا كان مجموع النقاط التي حصل عليها تتراوح بين ٥-٧ نقاط أو، كانت تتراوح بين ٨-١٠ نقاط، وكان قد حصل على صفر في إحدى العوامل التقويم. أما إذا كان المجموع الكلي للنقاط التي حصل عليها تقل عن خمس نقاط، فيحصل على تقدير (غير مرضٍ). وفي أسفل النموذج ترك فراغ للرئيس ليبدي فيه ملاحظاته عن أداء الموظف بشكل عام.

أما بالنسبة لنموذج تقويم موظفي المرتبة السادسة فما فوقها، فقد احتوى على سبعة أبعاد للتقويم هي: التنظيم والإدارة، أداء العمل، تحمل المسؤولية، الابتكار والتجديد، التعاون، المواظبة، والعلاقات والتصرفات مع الغير. ويحصل الموظف على تقدير (جيد) إذا كان مجموع النقاط التي حصل عليها تتراوح بين ١٢-١٤ نقطة، شريطة عدم الحصول على صفر في أي من عوامل التقويم. ويكون تقديره (مرضي) إذا كان مجموع النقاط التي حصل عليها تتراوح بين ٧-١١ نقطة، أو أكثر من ١١ نقطة إذا حصل على صفر في أحد العوامل. ويحصل على تقدير (مرضي)، إذا كان مجموع نقاطه يقل عن ٧ نقاط.

وكان الرئيس المباشر يتولى تعبئة نماذج التقويم، ويتولى الرئيس الأعلى اعتمادها. ولم

يكن يسمح للموظف الحاصل على تقدير (غير مرضٍ) بالمشاركة في المسابقات الوظيفية في السنة نفسها التي حصل فيها على ذلك التقدير. وكان ينظر إلى تقارير كفاية الموظف للأربع سنوات الماضية لأغراض الترقية. وكانت تحسب نقطتين للحاصل على تقدير (جيد) إذا كان في المرتبة العاشرة فما دونها، ونقطة واحدة لمن يحصل على تقدير (مرضي)، وصفر لمن يحصل على تقدير (غير مرضي).

ويظهر جلياً أن نموذجي التقويم كانا يتسمان بالبساطة إلى حد كبير، ولم يتم إعدادهما استناداً إلى وصف للوظائف؛ ونتيجة لذلك فقد كان تقويم أداء الكثير من الموظفين يتم وفقاً لعوامل لا تتصل صلة وثيقة بأدائهم، كما كان التقويم يتجاهل الكثير من العناصر المهمة في الأداء؛ لأن نماذج التقويم لم تكن تتضمنها. فقد تم تقسيم الموظفين، طبقاً لنموذجي التقويم، إلى فئتين عريضتين جداً، تبعاً لمستوى المرتبة الوظيفية، دون النظر إلى ما تتطلبه وظائفهم من قدرات ومهارات ومسؤوليات. وهكذا كان تقويم المهندسين والمدرسين، على سبيل المثال، يتم استناداً إلى العوامل نفسها، وبالأسلوب نفسه، مثلهم مثل الأطباء والمديرين، طالما أنهم يتماثلون في مراتبهم الوظيفية.

علاوة على ذلك فقد كانت النماذج تفتقر إلى التصميم السليم ويشوبها الغموض، حيث إنها لم تتضمن تعليمات ترشد المقومين لكيفية تعبئتها، ولم تحتو على تعريفات لتوضيح دلالة عوامل التقويم، والمقاييس المخصصة لكل عامل منها. فلم يكن من المعروف، على سبيل المثال، ما الذي تعنيه كلمة: (جيد)، (ومرضي)، (وغير مرضي). علاوة على أن هذه المقاييس كانت تقيس عوامل الأداء بشكل متساو دون مراعاة للتفاوت في أهميتها لأداء العمل.

وأخيراً فقد اقتضى النظام أن تكون التقارير سرية، الأمر الذي كان يعني الافتقار إلى توفير التغذية العكسية للموظفين، ومن ثم عدم إتاحة الفرصة للموظف للتغلب على نقاط ضعفه، أو تظلمه من نتيجة تقويم أدائه. وفوق كل ذلك، فإن التقويم لم يكن ينظر إليه بصورة جدية، فقرارات الأفراد لم تكن مبنية عليه إلا في جوانب محدودة.

تقويم الأداء في ظل النظام الحالي للخدمة المدنية

كان صدور نظام الخدمة المدنية لسنة ١٣٩٧ هـ (١٩٧٧ م) نقطة تحول هامة في تطور الخدمة المدنية بالمملكة، ونحوها نحو المبادئ العصرية في إدارة الخدمة المدنية، ومنها الأخذ بالتقويم المنتظم والموضوعي للأداء الوظيفي. فقد نصت المادة ٣٦ من نظام الخدمة المدنية لعام ١٣٩٧ هـ (١٩٧٧ م) على أن "تعد تقارير دورية عن كل موظف وفق لائحة يصدرها رئيس مجلس الخدمة المدنية".

لائحة تقارير الكفاية

بناءً على المادة ٣٦ من نظام الخدمة المدنية، أقر مجلس الخدمة المدنية لائحة تقارير الكفاية، التي صدرت في سنة ١٤٠١ هـ (١٩٨١ م). ونصت اللائحة على أن تعد تقارير كفاية دورية عن جميع الموظفين في المرتبة الخامسة عشر فما دونها.

ولقد أشار مرشد تقييم الكفاية أن تقرير الكفاية من الوثائق الهامة في حياة الموظف، "مما يستدعي بالضرورة إعطاؤه عناية كاملة من الرؤساء المباشرين ومعتمدي التقارير". (٧٢) كما أشار إلى أن التقارير تهدف إلى الاستفادة منها في جميع جوانب إدارة الموارد البشرية، مثل: تحديد الاحتياجات التدريبية، واختيار الأفراد الأكفياء لتحمل موقع المسؤولية في المناصب الأعلى، وتحقيق العدالة لجميع الموظفين بتقليل الاعتماد على الذاتية والاستناد إلى الأسلوب الموضوعي في التقويم، ولحفز الموظفين على تحسين أدائهم.

أولاً - نماذج التقويم في لائحة تقارير الكفاية

تضمنت لائحة تقارير الكفاية أربعة أنواع من نماذج التقويم، تم تصميمها على أساس المراتب الوظيفية، وذلك لشاغلي المراتب ١١-١٥، وشاغلي المراتب ٦-١٠، وشاغلي المراتب ١-٥، ووظائف المستخدمين والمعينين على بند الأجور والوظائف المؤقتة.

وتم تقسيم كل نموذج من نماذج التقويم إلى سبعة أقسام. تضمن القسم الأول، الذي كان على إدارات شؤون الموظفين إكماله، معلومات عامة عن الموظف، مثل: الاسم،

الوظيفة، تاريخ التوظيف. وتضمنت الأقسام الثاني والثالث والرابع عوامل تقويم الأداء، مثل: نوعية الأداء، والاعتماد على الموظف، والتعامل مع الآخرين. واحتوى القسم الخامس على الملاحظات العامة عن الموظف التي تبين نقاط ضعفه وقوته الرئيسة، وإنجازاته البارزة، والمجموع الكلي للدرجات التي حصل عليها، وتقديره النهائي. أما الجزء السادس فتضمن التوجيهات والملاحظات التي قدمت للموظف في تقريره السابق، ومدى استجابته لها، والتحسن الذي طرأ على أدائه منذ إعداد تقريره السابق. وكذلك التوجيهات المقدمة له لتحسين وضعه الراهن، بالإضافة إلى التوصيات التي تتعلق بالغرض الأساسي الذي تم إعداد التقرير من أجله، مثل الترقية. أما القسم الأخير فتضمن رأي معتمد التقرير، وموافقته أو اعتراضه على ما تضمنه التقرير.

وكان على إدارة شؤون الموظفين إرفاق الوصف الوظيفي مع كل تقرير، لكي يتسنى للمشرف تقويم أداء الشخص حسب الواجبات والمسؤوليات في الوصف.

نموذج المراتب ١١-١٥

كان هذا النموذج مخصصاً لمستويات الإدارة العليا التي تتطلب مهارات عالية في التخطيط والقيادة والإدارة. وتتضمن ستة عوامل للأداء، يتم تقويم كل منها باستخدام مقياس يتراوح بين ١-٦ (الرقم ٦ يشير إلى مستوى الأداء الأعلى). وتضمنت عوامل الأداء: مستوى الجهد في العمل، نوعية إنجاز العمل، التفهم لأهداف الجهاز الذي يعمل به الموظف، المهارة في التخطيط، التنفيذ، الإشراف، واتخاذ القرارات.

واحتوى القسم الثالث من النموذج على العوامل الشخصية للتقويم، وكان يتضمن المقاييس العددية نفسها المخصصة لعوامل الأداء. وتضمنت العوامل الشخصية: مدى الثقة في حكم الموظف على الأمور المختلفة في مجال العمل، مدى نضجه، مرونته، الاعتماد عليه، احتمال أن يقدم أفكاراً جديدة، تقبله للأفكار الجديدة، ذكاءه.

وتضمن القسم الرابع عوامل العلاقات الشخصية، واشتملت على العوامل التالية: التأثير على الآخرين، النجاح في التعامل مع الرؤساء والزملاء والمرؤوسين والمراجعين.

أما القسمان الخامس والسادس من النموذج فكانا عبارة عن تقويم مقالي مقنن. ففي القسم الخامس كان بإمكان المقوم كتابة قائمة تتضمن ثلاث نقاط رئيسة للقوة، وثلاث نقاط رئيسة للضعف. ويعطى الموظف ثلاث نقاط لكل موطن قوة، وتخصم منه ثلاث نقاط لكل موطن ضعف. كذلك يمكن للمقوم الإشارة إلى ثلاثة إنجازات بارزة للموظف، لم تتضمنها عوامل التقويم. وفي نهاية القسم الخامس يحدد المقوم مجموع الدرجات لكل فئة من فئات عوامل التقويم، ثم المجموع الكلي لجميع هذه الفئات، وفي ضوء ذلك يحدد ثم التقدير الكلي للموظف. وكانت هناك خمسة مستويات للتقدير الكلي، على النحو التالي:

ممتاز	١٠٤-١٢٣ نقطة
جيد جداً	٨٥-١٠٣ نقطة
جيد	٦٦-٨٤ نقطة
مرضي	٤٧-٦٥ نقطة
غير مرض	أقل من ٤٧ نقطة

ويوضح الجدول (٥) مستويات التقدير الكلي للموظفين، وفقاً لنماذج تقارير الكفاية.

أما القسم السادس فتضمن ملخصاً للملاحظات والتوجيهات التي أعطيت للموظف في التقرير السابق، ومدى استجابته لها، ومقدار التحسن الذي طرأ على أدائه. كذلك تضمن تعليقات على الأداء الحالي ومقترحات للتحسين، وتوصيات خاصة بغرض التقويم، مثل: الترقية أو النقل أو التدريب. وكذلك التوصيات العامة لتطوير قدرات الموظف.

أما الجزء الأخير فيعبأ من قبل معتمد التقرير ويتضمن رأيه، ومدى قبوله أو رفضه للتقرير.

النموذجان المخصصان لموظفي المراتب ٦-١٠، وموظفي المراتب ١-٥

بالنسبة للنموذجين المخصصين لموظفي المراتب ٦-١٠ وموظفي المراتب ١-٥ فتم تصميمها على نفس منوال النموذج السابق. ولكنهما يختلفان عنه في العوامل التي يتم

التقويم على أساسها، وفي مجموع النقاط المستخدمة لحساب التقدير الكلي للموظف.

نموذج تقويم المستخدمين والمعينين على بند الأجور والوظائف المؤقتة

أما النموذج الخاص بتقويم المستخدمين والمعينين على بند الأجور والوظائف المؤقتة، فكان نموذجاً مبسطاً يتضمن ستة عوامل للتقويم، هي: المحافظة على أوقات الدوام الرسمي، والنشاط والحماس في العمل، ونوعية الإنتاجية ومستواها، والتعاون مع الزملاء، ومدى الاعتماد على الموظف، والسلوك الوظيفي.

جدول ٥

مستويات التقدير الكلي في نماذج تقارير الكفاية

	ممتاز	جيدا جدا	جيد	مرضي	غير مرضى
المراتب ١١ - ١٥ (الإدارة العليا)	١٠٤ - ١٢٣	٨٥ - ١٠٣	٦٦ - ٨٤	٤٧ - ٦٥	أقل من ٤٧
المراتب ٦ - ١٠ (الإدارة الوسطى)	٦٩ - ٨١	٥٧ - ٦٨	٤٥ - ٥٦	٣٣ - ٤٤	أقل من ٣٣
المراتب ١ - ٥ (الإدارة التنفيذية)	٦٤ - ٧٥	٥٣ - ٦٣	٤٢ - ٥٢	٣١ - ٤١	أقل من ٣١
المستخدمون والمعينون على بند الأجور والوظائف المؤقتة	٣٠ - ٣٦	٢٤ - ٢٩	١٨ - ٢٣	١٢ - ١٧	أقل من ١٢

ثانياً - توقيت التقويم

ألزمت لائحة تقارير الكافية إعداد تقارير الكفاية سنوياً في مطلع شهر محرم، لجميع الموظفين في المرتبة الخامسة عشر فما دونها، إلى جانب ذلك أوجبت اللائحة إعداد تقارير الكفاية عن الموظفين في الحالات التالية، إذا مرت ثلاثة أشهر من تاريخ إعداد آخر تقويم:

١ . في نهاية فترة التجربة .

٢ . عند الترقية .

٣ . عند النقل .

٤ . عند الترشيح للتدريب ، وأثنائه .

٥ . عند الترشيح للابتعاث ، وأثنائه .

٦ . عند الترشيح للمكفأة أو العلاوة الإضافية .

٧ . عند الترشيح للتكليف ، وأثنائه .

٨ . الإحالة على التقاعد المبكر .

٩ . عند تمديد الخدمة .

١٠ . عند التحقيق مع الموظف وتوقيع العقوبة عليه .

١١ . أثناء الإجازة السنوية ، والاستثنائية ، والمرضية .

١٢ . أثناء الانقطاع عن العمل .

١٣ . عند انتهاء الخدمة لأي سبب من الأسباب .

علاوة على ما سلف ، فقد قررت اللائحة أن يعد التقويم للمعارين والمكلفين لمدة تزيد عن مدة ستة اشهر .

ثالثاً - السلطة المختصة بالتقويم

اقتضت لائحة تقارير الكفاية أن تعد التقارير من قبل الرئيس المباشر للموظف ، الذي ينبغي أن يكون في مرتبة أعلى منه . ويعد الوزير أو رئيس الجهاز هو الرئيس المباشر لموظفي المرتبتين الرابعة عشرة والخامسة عشرة . ويعد وكيل الوزارة ، أو من ينوب عنه ، الرئيس المباشر لموظفي المراتب ١١-١٣ . في حين يعد الرئيس المباشر لموظفي المرتبة العاشرة فما دونها هو الشخص المسؤول مباشرة عن هؤلاء الموظفين ، ولكن يتوجب ألا تقل مرتبته عن المرتبة السادسة .

obeikandi.com

بيد أن تقارير الكفاية التي يعدها الرؤساء لا تعد نهائية، إذ يكون من اللازم اعتمادها من الرئيس الأعلى من المقوم، ومن اللازم أن يكون في مرتبة أعلى منه. وأشارت اللائحة إلى أن اعتماد تقارير موظفي المراتب ١٣-١٥ يتم من قبل الوزير، وتعتمد تقارير موظفي المرتبة الثانية عشرة فما دونها من قبل وكيل الوزارة.

رابعاً - سرية التقارير

نصت المادة الخامسة من اللائحة على أن تكون التقارير سرية، ولا يطلع عليها إلا الرئيس ومعتمد التقرير. لكن في حالة حصول الموظف على تقدير (غير مرضٍ) فيمكنه الاطلاع على تقريره، ليعرف نقاط الضعف ويعمل على تحسين مستواه.

خامساً - آثار الحصول على تقدير "غير مرض"

أشارت اللائحة إلى أن الموظف الحاصل على تقدير "غير مرضٍ" يحرم من الترقية والاشتراك في المسابقة لمدة سنة، ويوجه إليه إنذار في المرة الأولى. وإذا حصل على التقدير ذاته في السنة التالية، فيحرم من العلاوة السنوية. أما إذا حصل على التقدير نفسه في السنة التي تليها، فينقل إلى وظيفة أخرى تلائم قدراته في المرتبة نفسها، أو تنهى خدماته لأسباب غير تأديبية. وإذا استمر في العمل وحصل على التقدير ذاته، فتنهى خدماته ولا يمكن إعادته للخدمة إلا عقب مرور سنة على إنهاء خدماته.

سادساً - الاستئناف

قررت لائحة تقارير الكفاية للموظف الحاصل على تقدير غير مرضٍ حق الاستئناف إلى وكيل الوزارة، خلال ١٥ يوماً من تاريخ إخطاره بالتقرير. ويؤلف الوكيل المختص في كل جهة حكومية لجنة لبحث التظلمات، تتكون من ثلاثة أعضاء من كبار الموظفين (تكون مراتبهم أعلى من مراتب المستأنف)، ويكون مدير شؤون الموظفين عضواً دائماً فيها، ويكون مسؤولاً عن الإعداد لاجتماعاتها.

وتتولى اللجنة التحقيق في التظلمات المقدمة إليها، ولها أن تسأل المقومين والموظفين المعنيين، وتكون مناقشاتها سرية. وتقدم اللجنة توصياتها إلى وكيل الوزارة، الذي يكون قراره نهائياً إذا كانت مرتبة المستأنف هي المرتبة الثانية عشرة فما دونها. أما وظائف المراتب التي تتراوح بين الثالثة عشرة فما فوقها فإن إصدار القرار النهائي بشأنها يكون من اختصاص الوزير.

سابعاً: مشكلات لائحة تقارير الكفاية

لقد كانت لائحة تقارير الكفاية نقطة تحول رئيسة في تقويم أداء الموظفين بشكل منتظم، إلا أنها احتوت على العديد من المشكلات، التي يمكن تلخيصها فيما يلي:

١. **سرية نتائج التقويم:** فلم يكن من الجائز للموظف الاطلاع على تقرير كفايته، إلا إذا حصل على تقدير (غير مرضٍ)، الأمر الذي كان يعني تجاهل إحدى المبادئ الهامة للاستفادة من تقارير الكفاية، وهي تقديم التغذية العكسية للموظف ومناقشته في أدائه، ليعرف جوانب قوته وينميها، ويعرف جوانب ضعفه ويعمل على التغلب عليها. وبطبيعة الحال، فإن الحاجة إلى تطوير بعض جوانب الأداء، لا تقتصر على الموظف الحاصل على تقدير "غير مرض".

٢. **التقويم وفق المرتبة الوظيفية:** تم تصميم نماذج التقويم وفق المراتب الوظيفية، وليس على أساس ما تتضمنه الوظائف من واجبات ومسؤوليات محددة. الأمر الذي نتج عنه تقويم موظفين يؤدون واجبات ومسؤوليات مختلفة استناداً إلى العوامل نفسها. فلا يخفى أن كل مرتبة وظيفية تتضمن العديد من الوظائف التي تختلف في طبيعتها، الأمر الذي جعل من الصعب أن يكون التقويم فعالاً باستخدام العوامل نفسها لتقويم جميع شاغلي الوظائف في المرتبة الواحدة، حيث إن العوامل المستخدمة للتقويم تكون مهمة لبعض الوظائف، بينما لا تكون وثيقة الصلة بعمل بعض الوظائف الأخرى.

٣. **غموض عوامل التقويم، والمساواة بينها:** كثير من عوامل التقويم كانت تتصف

بالغموض، ولم توضح دلالتها بشكل يساعد المقومين على تقويمها بدقة. فعلى سبيل المثال، لم يكن من الواضح المقصود بعامل، مثل: "مدى مرونة الموظف"؟ فهل المرن هو ذلك القانع والراضي وعديم الشكوى، أم الذي يتكيف مع التغيير الذي قد يطرأ على جداول الأعمال؟ وهل تعوزه المرونة، إذا كان يبدي بين الحين والآخر تخوفه من بعض الأمور. علاوة على أن عوامل التقويم كان يتم النظر إليها بشكل متساو دون تحديد للأهمية النسبية لكل منها بالنسبة لعمل الموظف.

٤. **استخدام نموذج واحد للتقويم لأغراض متعددة:** فقد كانت النماذج نفسها تستخدم للعديد من الأغراض، مثل: الترقية، والتدريب، والتجربة. بالرغم من أن التقويم في كل حالة يستدعي التركيز على عوامل مختلفة.

٥. **إجراءات التقويم:** كان إعداد التقارير يستدعي إجراءات غير ضرورية، مثل: إعداد وصف للوظائف، وإرفاقها مع التقرير وإرسالها للإدارات.

٦. **موعد إجراء التقويم:** كان التقويم يتم في مستهل السنة الهجرية. الأمر الذي أدى إلى الكثير من الأعباء والإجراءات الورقية، ومن ثم عدم أخذ التقويم بجدية وموضوعية.

٧. **إجراء التقويم في حالات لا جدوى منها، مثل:** إجراء التقويم أثناء التدريب، أثناء الابتعاث، أثناء الإجازات السنوية والمرضية والاستثنائية.

لائحة تقويم الأداء الوظيفي الحالية

لقد فوضت لائحة تقارير الكفاية رئيس الديوان العام للخدمة المدنية صلاحية إجراء التعديلات اللازمة في اللائحة في ضوء التطبيقات العملية لها. وبناءً على ذلك، وفي ضوء الدراسات التي أجراها الديوان العام للخدمة المدنية على التطبيقات العملية للائحة تقارير الكفاية، أصدر رئيس الديوان العام للخدمة المدنية لائحة جديدة لتقويم الأداء سنة ١٤٠٤ هـ (١٩٨٤م)، سميت "لائحة تقويم الأداء الوظيفي"، تم فيها تعديل أحكام لائحة تقارير الكفاية والتعليمات الملحقة بها، ولكنها تضمنت الأهداف نفسها التي أشار إليها مرشد

تقـــارير الكفـايـــة الـسـابق. وبدئ في تطبـيق اللائحـة الجـديدة منذ مطلع سنة ١٤٠٥ هـ (١٩٨٥ م). (٧٣)

أولاً - نماذج التقويم

قـام الديوان العـام للخـدمـة المدنيـة بتطوير سـتة نمـاذج لتـقـويم الأداء الـوظيـفي تختلف باختـلاف المجموعـات الرئيسـة للوظائف. وتضـمنت هذه النمـاذج: نموذج تقويم لشـاغلي الوظائف الإشرافيـة، ونموذج تقـويم لشـاغلي الوظائف التنفيـذية، ونموذج تقـويم لشـاغلي الوظائف التخـصـصية، ونموذج تقويم لشاغلي الوظائف التعليمية، ونموذج تقويم لشاغلي الوظائف الفنية والفنية المساعدة والحرفية، ونموذج تقويم للمستخدمين والمعينين على بند الأجور والوظائف المؤقتة.

بالإضافة إلى ذلك، فقد طور الديوان العام للخدمة المدنية سنة ١٤١٧ هـ (١٩٩٧ م) نموذج لتقويم أداء الموظفين المستجدين خلال فترة التجربة. (٧٤) كما أصدر الديوان في سنة ١٤٢٠ هـ (٢٠٠٠ م) نموذج خـاص لتـقـويم الأداء الـوظيـفي لشـاغلي وظائف المرشـدين الطلابيين، وتم الحاقة بالجزء الخاص بالوظائف التعليمية. (٧٥)

ولتسهيل التمييز بين النماذج، فقد خصص لكل نموذج من النماذج السابقة لون معين. فنمـوذج تقـويم شـاغلي الوظائف الإشـرافيـة، لونه أبيض. ونموذج تقـويم شـاغلي الوظائف التنفيذية، لونه أصفر فاتح. ونموذج تقويم شاغلي الوظائف التخصصية، لونه أخضر فاتح. ونموذج تقويم شـاغلي الوظائف التعليمية، لونه أزرق فاتح. ونموذج تقويم شـاغلي الوظائف الفنية والفنية المساعدة والحرفية، لونه وردي فاتح. ونموذج تقويم المستخدمين والمعينين على بند الأجور والوظائف المؤقتة، لونه بيج.

١. أجزاء نماذج التقويم

تم تقسيم كل نموذج من نماذج التقويم إلى ستة أقسام. القسم الأول يتضمن معلومات عامة عن الموظف، مثل: اسمه، ومؤهله العلمي، والدورات التدريبية التي أكملها بنجاح،

وتاريخ آخر تقرير أداء عنه، والتقدير الذي حصل عليه فيه. بالإضافة إلى معلومات عن وظيفته، ومرتبتها، ورقمها، وموقعها الإداري والجغرافي.

ويتضمن القسم الثاني من نموذج التقويم العناصر التي يتم تقويم أداء الموظف على أساسها. ويلاحظ هنا أنه تم تصميم نماذج التقويم على شكل مقاييس التقويم البياني، كما تضمنت أسلوب المقالة المقننة.

وخصص القسم الثالث من نماذج التقويم، ماعدا النموذج المخصص لتقويم المستخدمين والمعينين على بند الأجور والوظائف المؤقتة، للملاحظات العامة عن الموظف. حيث يكون للمقوم في هذا الجزء الخيار لإظهار نواحي القوة التي يتميز بها الموظف في عمله، ولم تتضمنها عوامل التقويم. كما أن للمقوم الخيار في تحديد مواطن الضعف التي يتصف بها عمل الموظف، التي لم يتم الإشارة إليها في عوامل التقويم، على ألا يتجاوز عدد مواطن القوة أو مواطن الضعف عن ثلاثة مواطن لكل جانب.

أما الجزء الرابع فيتضمن التقدير الكلي للدرجات، وكذلك التقدير النهائي للموظف. وفي القسم الخامس من التقرير يبين المقوم مقدار التحسن الذي طرأ على أداء الموظف منذ آخر تقرير أعد عنه، وذلك بالتأشير على خانة واحدة من بين ثلاث خانات (جيد، أو متوسط، أو ضعيف). وكذلك التوصيات العامة لتطوير قدرات الموظف، إن وجدت. وفي القسم الأخير من التقارير يمكن لمعتمد التقارير أن يبدي ملاحظاته على التقرير.

إضافة إلى ما تقدم، فإن النماذج اشتملت على تعليمات لإرشاد المقوم لكيفية إعداد التقرير.

٢. عناصر التقويم

تم تقسيم عوامل التقويم إلى ثلاث مجموعات رئيسية، هي: الأداء الوظيفي، الصفات الشخصية، والعلاقات مع الآخرين. وتضمنت كل مجموعة عدداً من العناصر الفرعية، تختلف باختلاف المجموعة الوظيفية الخاضعة للتقويم، حيث تم تحديد هذه العناصر بشكل

يراعي، إلى حد ما، الاختلاف بين الواجبات والمسؤوليات للوظائف، بخلاف ما كان عليه الحال في اللائحة السابقة. فعلى سبيل المثال، فإن فقد تضمن نموذج تقويم الوظائف الإشرافية عناصر، مثل: المهارة في التخطيط، والمهارة في اتخاذ القرارات، والقدرة على تطوير أساليب العمل، التي تعد عناصر مهمة في عمل الوظائف الإشرافية.

بالإضافة إلى ذلك فقد أخذ في الحسبان الاختلاف في المراتب الوظيفية عند تحديد عناصر التقويم. وهكذا تم تقسيم كل مجموعة وظيفية، ما خلا مجموعة شاغلي الوظائف الفنية والفنية المساعدة والحرفية، ومجموعة المستخدمين والمعينين على بند الأجور والوظائف المؤقتة، إلى فئتين فرعيتين، هما: (الفئة أ) و(الفئة ب). فبالنسبة لمجموعات شاغلي الوظائف الإشرافية، والتنفيذية، والتخصصية، تشمل الفئة (أ): الموظفين الذين يشغلون المراتب (١١-١٣)، وتشمل الفئة (ب): الموظفين الذين يشغلون المراتب العاشرة فما دونها.

أما بالنسبة للوظائف التعليمية فقد تم تقسيم وظائفها، لغرض التقويم، إلى ثلاث فئات. تشمل الفئة (أ): مديري المدارس، والمعاهد، والمراكز التدريبية، والتعليمية، ووكلائها. وتشمل الفئة (ب) الموجهين التربويين. وتتضمن الفئة (ج): المدربين، والمدرسين، في كافة المستويات.

وهكذا نجد أن عنصر الاهتمام بالمظهر هو من ضمن عناصر التقويم لموظفي المرتبة العاشرة فما دونها، غير إنه ليس من ضمن عناصر التقويم لموظفي المرتبة الحادية عشرة إلى الثالثة عشرة. وذلك بافتراض أن موظفي المراتب العليا لم يصلوا إلى مناصبهم العليا إلا عقب أن أثبتوا كفاءتهم ومن ثم لم يكن ثمة داعٍ لأن يتم تقويم مدى اهتمامهم بمظهرهم.

عناصر التقويم للوظائف الإشرافية

تتضمن الوظائف الإشرافية: وظائف الإدارة العليا التي تتولى الإشراف العام على أعمال إدارة عامة، أو فرع في الأجهزة الحكومية. كما تتضمن وظائف الأعمال الإشرافية المتوسطة والمباشرة، المتصلة بالإشراف على أعمال إدارة، أو قسم، أو شعبة، أو فرع في الأجهزة الحكومية، باستثناء الوظائف الإشرافية الواقعة ضمن الوظائف التخصصية.

وتضمنت عوامل تقويم الأداء الوظيفي للوظائف الإشرافية العناصر الفرعية التالية: التفهم لأهداف الجهاز، والمهارة في التخطيط، والمهارة في اتخاذ القرارات، والمهارة في التنفيذ، والمهارة في الإشراف، والقدرة على تطوير أساليب العمل، وإمكانية تحمل مسؤوليات أعلى، والمعرفة بنظم وإجراءات العمل، والمحافظة على أوقات الدوام. أما عوامل الصفات الشخصية فتضمنت: حسن التصرف، وتقبل الأفكار الجديدة، والحماس في العمل، والاهتمام بالمظهر. وتضمنت عوامل العلاقات مع الآخرين: العلاقات مع الرؤساء، والزملاء، والمرؤوسين، والمراجعين.

ويلاحظ أنه لا يتم تقويم الفئة "ب" من موظفي الوظائف الإشرافية بالنسبة لعوامل: التفهم لأهداف الجهاز، والمهارة في التخطيط، والمهارة في اتخاذ القرارات. وذلك على افتراض أن هذه العوامل ليست أساسية للأداء الناجح لأدائهم. كما لا يتم تقويم فئة موظفي (أ) بالنسبة للمعرفة بنظم وإجراءات العمل، والمحافظة على أوقات الدوام، والاهتمام بالمظهر. وذلك على افتراض أنهم قضوا فترة طويلة في الخدمة تقلدوا خلالها مسؤوليات متعددة، أثبتوا خلالها جدارتهم للوصول إلى ذلك المستوى، سواءً من حيث الأداء أم الالتزام، وأصبحوا في موقع يفترض فيهم أن يكونوا قدوة لمرؤوسيهم، ومن ثم فإن ثمة عوامل أخرى تبدو أكثر أهمية ينبغي التركيز عليها في تقويمهم.(٧٦)

عناصر التقويم الوظيفي للوظائف التنفيذية

تشمل الوظائف التنفيذية: الوظائف التي تتضمن واجبات وأعمال تنفيذية في المجالات المختلفة، وفقاً للأنظمة واللوائح والتعليمات والتوجيهات الخاصة بمجالها، ولا يكون من مسؤوليات شاغلها أي مهمات إشرافية أو اتخاذ قرارات. ومن أمثلة هذه الوظائف، وظائف إدارة شؤون الموظفين، ووظائف التحقيق الإداري، ووظائف السكرتارية.

ويتم تقويم موظفي الوظائف التنفيذية على ستة عوامل للأداء الوظيفي، هي: التفهم لأهداف الجهاز، والقدرة على التطوير والابتكار، والمهارة في التنفيذ، وإمكانية تحمل مسؤوليات أعلى، والمحافظة على أوقات الدوام، والمعرفة بنظم وإجراءات العمل. أما

عوامل الصفات الشخصية فتتضمن: حسن التصرف، وتقبل الأفكار الجديدة، وأسلوب عرض الآراء، والاهتمام بالمظهر. وتتضمن عوامل العلاقات مع الآخرين: العلاقات مع الرؤساء، والزملاء، والمراجعين.

ولكن موظفي الفئات التنفيذية في المراتب ١١-١٣ لا يتم تقويمهم بالنسبة إلى المعرفة بنظم وإجراءات العمل، أو بالنسبة إلى الاهتمام بالمظهر. أما من في المرتبة العاشرة فما دونها فلا يتم تقويمهم بالنسبة لتفهم أهداف الجهاز، والقدرة على التطوير والابتكار.

عناصر التقويم للوظائف التخصصية

تشمل الوظائف التخصصية: الوظائف التي تتضمن واجبات وأعمال الإشراف، والتخطيط، والمتابعة، والتنفيذ، في مجال التخصصات والمهن المختلفة، التي تتطلب حداً أدنى من التأهيل العلمي لا يقل عن الشهادة الجامعية. ومن أمثلة هذه الوظائف: الوظائف الشرعية والقانونية، والوظائف الهندسية، والوظائف الطبية.

ويتم تقويم موظفي الوظائف التخصصية على عوامل الأداء الوظيفي التالية: التفهم لأهداف الجهاز، والمهارة في التخطيط، والمهارة في اتخاذ القرارات، والمهارة في الإشراف الفني، ومستوى الأداء في مجال التخصص، والمتابعة لما يستجد في مجال التخصص، وإمكانية تحمل مسؤوليات أعلى، والمعرفة بنظم وإجراءات العمل، والقدرة على تطوير أساليب العمل، والمحافظة على أوقات الدوام، والحرص على أمور السلامة والوقاية، وتوخي الدقة في العمل. أما عوامل الصفات الشخصية فتتضمن: حسن التصرف، ودرجة الاعتماد على الموظف، والاهتمام بالمظهر، وتقبل التجديد في أساليب العمل. وتتضمن عوامل العلاقات مع الآخرين: العلاقات مع الرؤساء، والزملاء، والمراجعين.

ولكن موظفي الفئات التخصصية في المراتب ١١-١٣ لا يتم تقويمهم بالنسبة إلى عامل توخي الدقة في العمل، أو الاهتمام بالمظهر، أو تقبل التجديد في أساليب العمل. أما من في المرتبة العاشرة فما دونها فلا يتم تقويمهم بالنسبة لتفهم أهداف الجهاز، أو المهارة في التخطيط أو اتخاذ القرارات.

عناصر التقويم للوظائف التعليمية

تشمل الوظائف التعليمية: الوظائف التي تتضمن واجبات وأعمال الإشراف، والتخطيط، والمتابعة، والتنفيذ، في مجال التعليم أو التدريب. ويدخل في ذلك التعليم العام بجميع مراحله، والتدريب، والإدارة التعليمية، وتطوير المناهج، والتوجيه التربوي. ومن أمثلة هذه الوظائف: وظائف إدارة التعليم، ووظائف التدريس، ووظائف إدارة المعاهد والمراكز التدريبية، ووظائف التدريب.

ويتم تقويم موظفي الوظائف التعليمية بالنسبة لعوامل الأداء الوظيفي، على النحو التالي:

- تتضمن عوامل تقويم الأداء للفئة (أ)، مديري المدارس والمعاهد والمراكز التدريبية والتعليمية ووكلائها: المهارة في اتخاذ القرارات، والعناية بوضع خطط العمل وتنفيذها، والإلمام بنظم العمل وإجراءاته، والتفهم لتكامل التربية والتعليم، والقدرة على تطوير أساليب العمل، والمهارة في المتابعة والتوجيه، والعناية ببيئة المدرسة وتوظيف التجهيزات، والالتزام باستخدام اللغة الفصحى، والحرص على تنظيم النشاط المدرسي وتنفيذه، والاهتمام بالنمو المعرفي، والمحافظة على أوقات الدوام، والإلمام بالأسس التربوية في إعداد الدروس وتطبيقها.

أما عوامل الصفات الشخصية فتشمل: القدرة على الحوار وإدارة النقاش، والسلوك العام (القدوة الحسنة)، وتقدير المسؤولية، وتقبل التوجيهات، وحسن التصرف. وتتضمن عوامل العلاقات مع الآخرين: العلاقات مع الرؤساء، والزملاء، والطلاب، وأولياء الأمور.

- تتضمن عوامل تقويم الأداء للفئة (ب)، الموجهين التربويين، العناية بوضع خطط العمل وتنفيذها، والإلمام بنظم العمل وإجراءاته، والتفهم لتكامل التربية والتعليم، والقدرة على تطوير أساليب العمل، والمهارة في المتابعة والتوجيه، والعناية ببيئة المدرسة وتوظيف التجهيزات، والالتزام باستخدام اللغة الفصحى، والحرص على تنظيم

النشاط المدرسي وتنفيذه، والاهتمام بالنمو المعرفي، والمحافظة على أوقات الدوام، والإلمام بالأسس التربوية في إعداد الدروس وتطبيقها، والتمكن من المادة العلمية والقدرة على تحقيق أهدافها.

أما عوامل الصفات الشخصية فتتضمن: القدرة على الحوار وإدارة النقاش، والسلوك العام (القدوة الحسنة)، وتقدير المسؤولية، وتقبل التوجيهات، وحسن التصرف. وتتضمن عوامل العلاقات مع الآخرين: العلاقات مع الرؤساء، والزملاء.

- تتضمن عوامل تقويم الأداء للفئة (ج)، المدربين والمدرسين، الالتزام باستخدام اللغة الفصحى، والحرص على تنظيم النشاط المدرسي وتنفيذه، والاهتمام بالنمو المعرفي، والمحافظة على أوقات الدوام، والإلمام بالأسس التربوية في إعداد الدروس وتطبيقها، والتمكن من المادة العلمية والقدرة على تحقيق أهدافها، والاهتمام بالتقويم المستمر ومراعاة الفروق الفردية، وتوزيع المنهج وملائمة ما نفذ منه للزمن، واستخدام السبورة والكتب المدرسية والوسائل التعليمية الأخرى، والمهارة في عرض الدروس وإدارة الفصل، ومستوى تحصيل الطلاب العلمي، والتطبيقات والواجبات المدرسية والعناية بتصحيحها.

أما عوامل الصفات الشخصية فتتضمن: السلوك العام (القدوة الحسنة)، وتقدير المسؤولية، وتقبل التوجيهات، وحسن التصرف. وتتضمن عوامل العلاقات مع الآخرين: العلاقات مع الرؤساء، والزملاء، والطلاب، وأولياء الأمور.

عناصر التقويم للوظائف الفنية، والفنية المساعدة، والحرفية

تشمل الوظائف الفنية، والفنية المساعدة: الوظائف التي يقوم شاغلوها، من خلال ممارسة مهارات مكتسبة، بالإشراف والتنفيذ في مجالات فنية وهندسية مساعدة متخصصة. وتشمل الوظائف الحرفية: وظائف تتضمن واجبات وأعمال الإشراف والتنفيذ في مجالات مختلفة، تقتضي توفر مهارة أو شبه مهارة في استعمال اليدين والآلة، ولا يعتمد في شغلها على التأهيل العملي بقدر ما يعتمد على توفر الخبرة، والقدرة، والمهارة، في أداء العمل.

ويتم تقويم موظفي الوظائف الفنية والفنية المساعدة والحرفية، بالنسبة لعوامل الأداء الوظيفي، على أساس: المعرفة التقنية ومستوى الخبرة، ومستوى أداء العمل، والحرص على استعمال الآلات الخاصة بالعمل، والحرص على أمور السلامة والوقاية في العمل، والقدرة على أداء أعمال ذات مسؤوليات أعلى، والمحافظة على أوقات الدوام. أما عوامل الصفات الشخصية فتتضمن: تقبل التوجيه، والاهتمام بالمظهر. وتتضمن عوامل العلاقات مع الآخرين: العلاقات مع الرؤساء، والزملاء، والمراجعين، والمرءوسين.

عناصر التقويم للمستخدمين، والمعينين على بند الأجور، والوظائف المؤقتة

يتم تقويم المستخدمين والمعينين على بند الأجور والمعينين على الوظائف المؤقتة، على أساس: مستوى أداء العمل، والمحافظة على أوقات الدوام، وتقبل التوجيه، والعلاقات مع الرؤساء، والزملاء، والمراجعين.

عناصر تقويم المستجدين

بالإضافة إلى النماذج السابقة فقد تم تخصيص عوامل مستقلة لتقويم أداء الموظفين المستجدين في سنة التجربة. وتشمل هذه العوامل: الحماس في العمل، القدرة على التعلم، تقبل واستيعاب التوجيه، والمحافظة على أوقات الدوام، والسلوك العام، وحسن التصرف، والعلاقات مع الرؤساء والزملاء والمراجعين.

٣. مقاييس عناصر التقويم

تضمنت اللائحة مقياساً متدرجاً لكل عنصر من عناصر التقويم، لتحديد مستوى أو درجة توافر كل عنصر في الموظف. ويتكون المقياس من ستة مستويات لكل عنصر من عناصر التقويم، تتراوح بين (ممتاز) و(غير مرضي). وحدد لكل مستوى قيمة معينة من الدرجات تتراوح بين نقطة واحدة وست نقاط (يمثل الرقم ١ أدنى نقطة، والرقم ٦ أعلى نقطة).

وقد تم تحديد مستويات التقويم لكل عنصر من عناصر التقويم، والنقاط المخصصة لكل مستوى على النحو التالي:

غير مرض	نقطة واحدة
مرضي	نقطتان
جيد	ثلاث نقاط
جيد جداً	أربع نقاط
جيد جداً	خمس نقاط
ممتاز	ست نقاط

ويلاحظ أن هناك مستويان لتقدير "جيد جداً"، هما: "جيد جداً ٤"، و"جيد جداً ٥". وكان ذلك محاولة للتغلب على مشكلة المغالاة في التقديرات التي يمنحها المقومون. فتقرر زيادة مقاييس التقويم لإعطاء المقوم قدر من المرونة لتلافي المغالاة في التقويم.(٧٧)

ويتولى المقوم تحديد مستوى الموظف في كل عنصر من عناصر الأداء (ممتاز، أو جيد جداً، . . . الخ) ثم يقوم بتحديد النقاط المناسبة للمستوى الذي تم اختياره. وفي حالة عدم انطباق أي عنصر من عناصر التقويم على الموظف فيتم استخراج متوسط درجات مجموعة العوامل التي ينتمي إليها العنصر، ويسجل المتوسط لذلك العنصر. فإذا كان ذلك العنصر يقع، على سبيل المثال، ضمن مجموعة عوامل الصفات الشخصية، فيتم استخراج متوسط الدرجات لهذه المجموعة، ويسجل المتوسط للعنصر الذي لا ينطبق على الموظف.

وقد تم صياغة مقاييس العناصر في جميع نماذج التقويم على المنوال نفسه، فيما عدا النماذج الخاصة بالوظائف التعليمية، ونماذج تقويم الموظفين المستجدين. حيث يتفاوت، الحد الأعلى من النقاط المخصصة لكل عنصر من عناصر التقويم حسب الأهمية النسبية لكل عنصر. فعلى سبيل المثال، يلاحظ في نموذج الوظائف التعليمية أن عنصر "مستوى تحصيل الطلاب العلمي" يعد أهم عنصر لتقويم أداء المدرس، لذا فيمكن أن يحصل المدرس على الحد الأقصى من الدرجات المخصصة لهذا العنصر، وهي عشر درجات. بينما أن الحد الأعلى من الدرجات التي يستطيع الحصول عليها في عنصر "الاهتمام بالنمو المعرفي" هي خمس درجات. كذلك بالنسبة لنموذج الموظفين المستجدين، يلاحظ أن الحد الأعلى من النقاط الذي يمكن الحصول عليها في عنصر "الحماس في العمل" هو ١٠ نقاط.

ويعنى تقدير (غير مرض): تقصير واضح في أداء واجبات الوظيفة. مثل أن تكون

نوعية إنتاجية الموظف دون المستوى المطلوب، أو نتائج أعماله غير جيدة، أو أنه دائم التأخير في إنجاز الأعمال عن مواعيدها المقررة، أو عدم التفهم لأعمال الوظيفة رغم شرحها له، أو عدم الرغبة في تنمية أدائه، أو غير متحمس لأداء العمل، أو ليس لديه إحساس بالمسؤولية.

ويعني تقدير (مرض): أن أداء الموظف لعمله مرض بصورة عامة. وأمثلة ذلك: أن يقوم الموظف في الغالب بإنجاز المتطلبات الأساسية لوظيفته، أو ينجز العمل على نحوٍ مقبول، أو ينقصه الحماس في عمله، أو يحتاج إلى توجيه دائم، أو يكون في حاجة ملحة لزيادة معارفه.

ويعني تقدير (جيد): أن الموظف على معرفة جيدة بنظم وإجراءات العمل. وأمثلة ذلك: أن الموظف يتجاوب بسرعة مع متطلبات الوظيفة، أو يقوم بمعالجة بعض الحالات ذات الأهمية، أو أن نتائج إنجازاته جيدة.

ويعني تقدير (جيد جداً ٤): أداءً ناجحاً للعمل، ومرونة في التنفيذ مع قدرة على التعرف على المشكلات في مجال العمل. وأمثلة ذلك أن يكون الموظف على علم كامل بمسؤوليات وظيفته واختصاصات الإدارة التي يعمل بها، أو أن يكون قادراً على حل أغلب المشكلات بأسلوب سليم.

ويعني تقدير (جيد جداً ٥): القدرة على المبادرة في تطوير مجال العمل ووضع حلول للمشكلات التي تواجه الموظف. وأمثلة ذلك أن للموظف مجهودات ذاتية تعنى بتطوير أعمال الإدارة بوجهٍ عام، مع إمكانية القيام بمسؤوليات أكبر.

ويعني تقدير (ممتاز): القدرة على الإبداع والابتكار، ومعدل فوق العادي في إنجاز العمل. وأمثلة ذلك أن تكون إنجازات الموظف بارزة على مستوى الإدارة، وأنه مثال للإنجاز المتفوق.

٤. الملاحظات العامة على الأداء

بعد أن ينتهي المقوم من تقويم كل عنصر من عناصر التقويم الرئيسة، ينظر في القسم الخاص بالملاحظات العامة والخاص بجوانب الضعف والقوة لدى الموظف التي لم تتضمنها العناصر الرئيسة للتقويم. فقد أعطي المقوم الخيار لإظهار جوانب القوة وجوانب الضعف، إن وجدت ولم تشملها عناصر التقويم، وذلك بحد أقصى ثلاث نقاط للقوة وثلاث نقاط

للضعف. ويحصل الموظف عن كل موطن قوة على ثلاث نقاط، بحد أقصى تسع نقاط. كذلك يخصم من مجموع درجاته الكلية ثلاث نقاط لكل موطن ضعف حصل عليه، بحد أقصى تسع نقاط للخصم. ولكن بالنسبة لفئة الوظائف التعليمية يعطى الموظف درجتان عن كل صفة إيجابية، و تخصم منه درجتان عن كل صفة سلبية.

لكن في كل الأحوال، فإن المقوم ليس ملزماً بتضمين نقاط القوة والضعف هذه، كذلك ليس من اللازم أن يكون في مقابل كل عنصر قوة عنصر ضعف، أو العكس.

٥. التقدير النهائي للموظف

بعد تحديد المستوى المناسب لكل عنصر من عناصر التقويم، والنقاط المخصصة لذلك المستوى، وعقب تحديد جوانب القوة والضعف للموظف، يتم جمع النقاط التي حصل عليها الموظف في جميع عناصر التقويم، وفي جوانب الضعف والقوة، لتحديد المجموع الكلي لدرجاته، التي على أساسها يحدد تقديره النهائي.

ولكن يلاحظ أن درجات الملاحظات العامة (مواطن القوة والضعف) لا تدخل ضمن المجموع الكلي للدرجات في نماذج الوظائف التعليمية. فهذه الدرجات هي عناصر ترجيحية تؤخذ في الحسبان لأغراض التمييز بين الموظفين الحاصلين على درجات متساوية. أما بالنسبة لبقية الفئات الوظيفية، فللحصول على تقدير "ممتاز"، من اللازم أن يكون للموظف موطن قوة واحد على الأقل.

ويختلف التقدير النهائي للموظف وفقاً للمجموع الكلي للدرجات واختلاف الفئات الوظيفية، وذلك لاختلاف عناصر التقويم في كل فئة وظيفية. فللحصول على تقدير نهائي مقداره (ممتاز) ينبغي أن يكون المجموع الكلي لدرجات التقويم بين ٧٨-٩٣ درجة، وذلك في الوظائف الإشرافية، بينما يستلزم الحصول على تقدير نهائي (ممتاز) في الوظائف التنفيذية أن يكون المجموع الكلي للدرجات بين ٦٩-٧٥ درجة. ويبين الجدول (٦) المجموع الكلي للدرجات لكل تقدير في المجموعات الوظيفية المختلفة، وما يقابلها من تقدير نهائي. ويلاحظ أنه لم يتم تقسيم تقدير "جيد جداً" إلى فئتين في الوظائف التعليمية، مثلما هو الأمر في الوظائف الأخرى.

جدول ٦

المجموع الكلي للدرجات وما يقابلها من تقدير نهائي

الوظائف	التقرير					
	ممتاز	جيد جداً	جيد جداً	جيد	مرضي	غير مرضي
الوظائف الإشرافية	٩٣-٨٧	٨٦-٧٠	٦٩-٥٦	٥٥-٤٢	٤١-٢٨	أقل من ٢٨
الوظائف التخصصية	١٠٥-٩٩	٩٨-٨٠	٩٧-٦٤	٦٣-٤٨	٤٧-٣٢	أقل من ٣٢
الوظائف التنفيذية	٧٥-٦٩	٦٨-٥٥	٥٤-٤٤	٤٣-٣٣	٣٢-٢٢	أقل من ٢٢
الوظائف التعليمية	١٠٠-٩٠	٨٩-٨٠	-	٧٩-٧٠	٦٩-٦٠	٥٩ فأقل
الوظائف الفنية والفنية المساعدة والحرفية	٨١-٧٥	٧٤-٦٠	٥٩-٤٨	٤٧-٣٦	٣٥-٢٤	أقل من ٢٤
وظائف المستخدمين والمعينين على بند الأجور والوظائف المؤقتة	٣٦-٣١	٣٠-٢٥	٢٤-١٩	١٨-١٣	١٢-٧	٦ فأقل

ثانياً - إدارة التقويم

١. الموظفون الذين تطبق اللائحة

تطبق أحكام اللائحة على جميع الموظفين، والمستخدمين، والمعينين على بند الأجور والوظائف المؤقتة، من سعوديين وغيرهم في جميع الجهات الحكومية (المادة ٣٦/ ١٠ من اللائحة). حيث يستلزم أن تعد تقارير أداء وظيفي دورية عن جميع الموظفين الذين يشغلون المرتبة الثالثة عشرة فما دونها، وذلك عن كل سنة من سنوات خدمتهم. وقد حدد الديوان العام للخدمة المدنية السابق نماذج التقويم المناسبة لشاغلي هذه الوظائف، على النحو الذي تم توضيحه سلفاً. ولكن لم يتم تحديد نماذج خاصة لتقويم أداء شاغلي المرتبتين الخامسة عشر والرابعة عشر، بل تقرر أن يترك أمر تقويم أدائهم، وفقاً لما يراه الوزير المختص مناسباً.

٢. المصادر التي يمكن الاستعانة بها في التقويم

للرئيس في سبيل إنجاز مسؤولياته في إعداد تقارير الكفاية الاستعانة بعدد من المصادر التي تعينه في التقويم، ومن أبرز هذه المصادر: ملف الموظف، سجل تدوين الملاحظات الخاصة بالرئيس المباشر، تقرير الإنجاز الشهري للموظف، دفتر الدوام، وأية مصادر أخرى قد تسهم في دقة التقويم حسب طبيعة العمل.

٣. المسؤولية عن إجراء التقويم

جعلت اللائحة إعداد التقرير من اختصاص الرئيس المباشر للموظف، أو من ينوب عنه. ولكن من اللازم أن يكون المقوم في مرتبة أعلى من الموظف الخاضع للتقويم، فإذا كانت مرتبته الوظيفية مساوية لمرتبة الموظف، أو أن الموظف عمل تحت رئاسته لمدة تقل عن ستة أشهر، ففي هذه الحالة فإن الرئيس الأعلى هو الذي يتولى التقويم، وبإمكانه الاستعانة برأي الرئيس المباشر والتقارير السابقة عن الموظف.

وإذا كان الموظف مكلفاً بعمل وظيفة أخرى غير وظيفته الأصلية، سواءً في جهته الأصلية أم في جهة حكومية أخرى، وزادت مدة التكليف عن ستة أشهر، أو كان معاراً، فيتم تقويمه عن طريق رئيسه الجديد.

ولكن لا يجوز للموظف بأي حال من الأحوال، أن يعد التقرير عن نفسه، سواء بمبادرة منه أو بتكليف من رئيسه. وإذا تبين أنّ التقرير أعد من قبل الموظف، فيعد التقرير لاغياً، وتتم إعادة تقويم الموظف، ويكون الموظف ورئيسه مسؤولين مسؤولية مباشرة عن ذلك، ويخضعان للمساءلة.

وتتولى إدارة التوجيه التربوي في المنطقة إعداد التقرير عن مدير المدرسة. ويتولى مدير المدرسة إعداد التقرير عن وكيل المدرسة. ويقوم مدير المدرسة، بالاشتراك مع الموجه التربوي، بإعداد التقرير عن المدرس. ويتولى مدير التوجيه التربوي إعداد التقرير عن الموجه التربوي. ويقع على عاتق الرئيس المباشر مسؤولية إعداد التقرير عن مدير المعهد أو المركز التدريبي أو التعليمي. وفيما عدا ذلك يقوم الرئيس بإعداد التقرير عن مرؤوسيه.

وبعد الانتهاء من إعداد التقويم من قبل الرئيس المباشر، فيجب أن يعتمد من قبل الرئيس الأعلى للمقوم، ويجوز له أن يعدل فيه بما يراه مناسباً. ويتم اعتماد تقرير المدرس ووكيل المدرسة من قبل مدير التوجيه التربوي. ويعتمد مدير التعليم بالمنطقة تقرير مدير المدرسة والموجه التربوي. ويعتمد الرئيس الأعلى للرئيس المباشر تقارير مرؤوسيه في المعاهد والمراكز التعليمية والتدريبية. وفي حالة تباين وجهات النظر بين تقويم مدير المدرسة والموجه التربوي، يرفع الأمر إلى مدير التعليم، مدعماً بمبررات كافية لكل من وجهتي النظر، ويعد قرار مدير التعليم نهائياً في هذا الشأن.

وبعد اعتماد التقرير يتم اطلاع الموظف عليه. ثم يحال التقرير إلى إدارة شؤون الموظفين لحفظه في ملف الموظف للرجوع إليه عند الحاجة، لمدة أربع سنوات. ويمكن للرئيس المباشر أن يحتفظ بنسخة من التقرير لديه. أما نموذج التقويم الخاص بالمستجدين في فترة التجربة فيلزم تزويد وزارة الخدمة المدنية بصورة منه.

٤. توقيت التقويم

لم يعد يطلب إعداد التقارير في مطلع كل سنة هجرية، مثلما كان الحال عليه في السابق، بل أصبح من المطلوب إعدادها عن كل سنة من سنوات خدمة الموظف. وهكذا يتم إعداد التقرير الأول عن الموظف بعد إكماله سنة من تاريخ مباشرته العمل، فإذا كانت مباشرته لمهام وظيفته في ٢١ صفر لهذا العام يكون تقرير أداؤه في ٢١ صفر من العام القادم، وهكذا يكون موعد التقرير في السنوات التالية من تاريخ مباشرة العمل. وإذا انقطعت خدمة الموظف لأي سبب من الأسباب، كالاستقالة أو الفصل، فإن تقويمه يصبح مستحقاً من تاريخ مباشرته العمل الجديد.

ويستثنى من ذلك شاغلي وظائف المرتبتين الرابعة عشر والخامسة عشرة، حيث إن إعداد التقويم عنهما متروك لتقدير الوزير المختص، وليس مرتبط بتاريخ محدد. كما يستثنى من ذلك الموظف في فترة التجربة حيث يعد التقرير عنه على فترتين. تبدأ الأولى بداية من تاريخ مباشرته لعمله، ويعد التقرير عنها بعد مضي خمسة أشهر من التعيين. وتبدأ الفترة

الثانية من بداية الشهر السادس من تاريخ التعيين حتى نهاية الشهر العاشر، ويقدم التقرير عنها قبل نهاية سنة التجربة بشهرين.[٧٨] كذلك يكون موعد إعداد التقرير عن المدرسين قبل نهاية العام الدراسي بشهرين على الأقل.

ويكون التقرير المعد عن الموظف كافياً لجميع الحالات التي تطرأ خلال سنة من تاريخ إعداد التقرير، ما لم يطرأ على أداء الموظف ما يوجب تعديل تقويمه السابق. فلم يعد من المطلوب إعداد تقرير عن أداء الموظف عند اتخاذ القرارات المرتبطة بالتدريب والترقية والنقل، ونحوها.

٥. علنية نتائج التقويم

أعطت اللائحة الجديدة للموظف حق الاطلاع على التقرير المعد عنه. وهكذا ألغيت القيود التي فرضتها اللائحة السابقة في هذا الشأن، حيث كان اطلاع الموظف على نتيجة تقريره، مشروطاً بحصوله على تقدير (غير مرضٍ). ولكن وفقاً لإحكام اللائحة الجديدة غدا من المحتم، بعد اعتماد التقويم، تزويد الموظف بصورة من تقويم أدائه السنوي، وأن يوقع في سجل خاص على تسلمه للتقرير.[٧٩] إلا أن نموذج الوظائف التعليمية أشار إلى أن الموظف يطلع على تقريره عند الطلب.

٦. التظلم

كفلت لائحة تقويم الأداء الوظيفي للموظف الحاصل على تقدير (غير مرضٍ) حق التظلم، خلال ١٥ يوماً من تاريخ إبلاغه بالتقرير، أمام لجنة يكونها رئيس الجهاز المختص تتكون من ثلاثة موظفين، يكون مدير شؤون الموظفين من بينهم، ويرأسها أكبرهم مرتبة. وإذا كان للتظلم صلة بأحد أعضاء اللجنة، أو كان الرئيس الذي أعد التقرير عن الموظف المتظلم، ففي هذه الحالة يستبدل بغيره بصورة مؤقتة.

ويتولى مدير شؤون الموظفين تسلم طلبات التظلم وعرضها على اللجنة. ويتوجب أن تتولى اللجنة دراسة التظلم خلال شهرين، بحد أقصى، من تاريخ تقديمه إليها. وتكون

مناقشتها سرية، ويمكن لها مناقشة الرئيس والمرؤوس المعنيين. وإذا كان الرئيس المطلوب مناقشته أمام اللجنة أعلى مرتبة من رئيس اللجنة وأعضائها ففي هذه الحالة يجوز للوزير المختص تشكيل لجنة خاصة تكون مراتب أعضائها أعلى مرتبة من الموظف المطلوب مناقشته.

وبعد انتهاء اللجنة من مداولتها تقدم توصياتها إلى رئيس الجهاز المختص. وإذا لم تستطع البت في موضوع التظلم في غضون شهرين، فإنها تعرض الأمر على المسؤول المختص، أو من يفوضه، ليتخذ قراراً نهائياً في هذا الشأن خلال ١٥ يوماً من تاريخ انتهاء الفترة المحددة للجنة (المادة ٣٦/ ٦ من اللائحة). ويتولى مدير شؤون الموظفين ورئيسة تبليغ الموظف ورئيسه بالقرار الذي تم اتخاذه.

وبالرغم من أن قرار المسؤول يعد نهائياً داخل الجهة الإدارية، إلا أن قرارات تقويم الأداء قرارات إدارية يجوز الطعن فيها أمام ديوان المظالم، وفقاً لقواعد المرافعات والإجراءات أمام ديوان المظالم، وذلك بعد استنفاذ الوسائل الأخرى الداخلية للتظلم.(٨٠)

والجدير بالذكر أن النظام لا يوفر النظام حق التظلم للموظف الذي تنهى خدماته في سنة التجربة، مثلما هو الحال للموظف المثبت على وظيفته.

٧. تحليل نتائج تقارير التقويم

تضمنت اللائحة أن تشكل لجنة سنوية من قبل رئيس الجهاز تتكون من كبار المختصين بالجهاز ويكون مدير إدارة شؤون الموظفين من بينهم، لتحليل تقارير الأداء الوظيفي وتقديم النتيجة إلى رئيس الجهاز المختص.

ثالثاً - آثار نتائج تقويم الأداء الوظيفي

قررت لائحة تقويم الأداء الوظيفي أن تقارير الأداء تعد من الوثائق الهامة في حياة الموظفين، الأمر الذي يستوجب الاهتمام بها الاهتمام الكامل من قبل الرؤساء المباشرين ومعتمدي التقرير. فتقارير الكفاية لها آثار نظامية عديدة تؤثر تأثيراً مباشراً على مركز الموظف ومستقبله الوظيفي. لذا فمن المطلوب الاحتفاظ بتقارير الأربع سنوات الماضية في

ملف الموظف لاستخدامها في القرارات المتصلة به. فقرارات الترقية والمكافآت، والتدريب، والاستمرار بالوظيفة، والحصول على إجازة دراسية، أو الحصول على فرصة للإيفاد للدراسة بالداخل، كلها تكون مبنية على نتائج تقويم الأداء الوظيفي. ويمكن إيجاز الآثار النظامية لتقارير الكفاية فيما يلي:

١. البقاء في الوظيفة، والعودة إلى الخدمة

إذا حصل الموظف على تقدير "غير مرضٍ" للمرة الأولى يوجه له تنبيه من المختص باعتماد التقدير. فإذا حصل على التقدير ذاته في السنة التالية فإنه ينقل، بعد فحص حالته والوقوف على أسباب ضعف أدائه، إلى وظيفة أخرى تتلاءم مع قدراته، في الجهة نفسها، وبالمرتبة الوظيفية نفسها. وإذا حصل، عقب نقله، على تقدير "غير مرضٍ" فإن خدماته تنهى لأسباب غير تأديبية، ولا يجوز إعادته للخدمة إلا بعد سنة من تاريخ طي قيده.

كذلك في حالة عدم ثبوت صلاحية الموظف خلال فترة التجربة (بحصوله على تقدير "غير مرض" في نموذج التقويم) فإنه يفصل بقرار من الجهة التي أصدرت قرار تعيينه. ويجوز بدلاً من فصل الموظف نقله إلى وظيفة أخرى في الجهة التي يعمل بها أو غيرها، دون ذكر سبب النقل لئلا يؤثر التقرير السابق على الإدارة الجديدة، ويخضع لفترة تجربة جديدة، فإذا لم تثبت صلاحيته فصل من الخدمة (المادة ٩/ ٤ من اللائحة التنفيذية). وإذا أنهيت خدمة الموظف لعدم الصلاحية خلال فترة التجربة فلا يستحق إجازة عادية من عمله وتعاد إليه الحقوق التقاعدية التي سبق أن استقطعت من راتبه، ولا يطالب بما صرف له من بدل تعيين. ولا يسمح له بالاشتراك في المسابقات الوظيفية للعودة إلى الخدمة إلا بعد مضي سنة من انتهاء خدمته (المادة ٩/ ٥ من اللائحة التنفيذية).

٢. الترقيـــة

تتأثر فرص الموظف في الحصول على الترقية بنتائج تقويم الأداء الوظيفي من عدة جوانب. ففي المقام الأول، لا يسمح للموظف الذي حصل على تقدير (غير مرضٍ)

الدخول في المسابقات الوظيفية، أو التقدم للترقية بالمفاضلة، إلا بعد مرور سنة من حصوله على ذلك التقدير.

ومن ناحية ثانية، فإن الترقية بالمفاضلة تتم على أساس الأقدمية والتدريب والتعليم وتقويم الأداء الوظيفي. وتحتسب تقارير الأداء الوظيفي للسنتين الأخيرتين التي تسبق الترشيح للترقية مباشرة. وكلما حصل الموظف على نقاط أكثر في تقويم الأداء، يزداد مجموع نقاطه في المفاضلة للترقية حيث إن تقدير (ممتاز) يعادل نقطتين، والتقدير بدرجة (جيد جداً) يعادل نقطة واحدة، والتقدير بدرجة (جيد) يعادل نصف نقطة.

ومن ناحية ثالثة، تؤثر نتيجة تقويم الأداء في درجة المرتبة التي يحصل عليها الموظف عند ترقيته. فإذا تمت ترقية الموظف إلى مرتبة أعلى فإنه يمنح راتب الدرجة الأولى في المرتبة المرقى إليها، فإذا كان راتبه عند الترقية يساوي راتب هذه الدرجة أو يزيد عليه، يمنح راتب أول درجة تتجاوز راتبه. ويجوز بقرار من السلطة المختصة، منح الموظف المرقى عن طريق المفاضلة راتب الدرجة التالية، لكن يشترط لتحقيق ذلك أن يكون الموظف حاصلاً على تقدير "جيد جداً" في تقويم الأداء الوظيفي.

٣. الإجازة الدراسية

يجوز منح إجازة دراسية للموظف، بشرط أن يكون حاملاً للشهادة الثانوية على الأقل أو ما يعادلها، وأن يكون قد أمضى في الوظيفة الحكومية ثلاث سنوات على الأقل، بتقدير أداء "جيد" على الأقل.(٨١)

٤. النقل من المؤسسات العامة

لا يمكن نقل موظف المؤسسات العامة، إلى وظيفة خاضعة لنظام الخدمة المدنية، إذا كان تقديره في تقويم الأداء الوظيفي "غير مرضٍ".

٥. الإيفاد للدراسة في الداخل

من الشروط التي يستوجب توافرها للإيفاد للدراسة في الداخل أن يكون المرشح قد حصل على تقدير لا يقل عن "جيد جداً" في تقويم الأداء الوظيفي.(٨٢)

رابعاً : المشكلات الحالية للتقويم

تعد اللائحة الحالية لتقويم الأداء الوظيفي تطوراً إيجابياً عن اللائحة السابقة، فاللائحة جاءت أكثر شمولاً من اللائحة السابقة وتضمنت إرشادات عامة لمساعدة المقوم في التقويم. وأصبح التقويم يتم بناءً على طبيعة عمل الموظف، وليس وفقاً لمرتبته فحسب. كما لم يعد من المطلوب إعداد التقارير في الوقت نفسه لجميع الموظفين. ولم تعد تقارير الأداء الوظيفي سرية، حيث صار من اللازم تزويد الموظف بصورة من تقويم أدائه السنوي، وأن يوقع الموظف على تسلم تقويمه. ويسهم هذا في تحقيق الغرض الأساسي من التقويم وهو معرفة الموظف مواطن القوة والضعف في أدائه، وحثه على تحسين مستوى أدائه. علاوة على أن علانية التقرير تعزز من شعور الرئيس بالمسؤولية والتزامه جانب الموضوعية في التقويم. بالإضافة إلى ذلك، تم تقديم تعريفات لعناصر الأداء ومعايير التقويم، وإعطاء أمثلة للوظائف المختلفة في كل مجموعة من المجموعات الوظيفية الخاضعة للتقويم. وتم تقديم أجوبة على بعض الأسئلة التي قد تثور أثناء تطبيق النظام. وأصبح من اللازم تشكيل لجنة سنوية من كبار المختصين بالجهاز لتحليل تقارير الأداء وتقديم النتيجة إلى رئيس الجهاز المختص.

إلا أن نظام تقويم الأداء الوظيفي المطبق حالياً ما زال يعاني من بعض المشكلات، التي يمكن إيجاز أهمها فيما يلي:

١. عناصر التقويم

تتضمن نماذج التقويم بعض العوامل التي لم تحدد بعناية. فعلى سبيل المثال، من غير الواضح لماذا اقتصر عنصر "الحماس في العمل" على فئة الوظائف الإشرافية، والتعليمية، وفئة المستجدين في فترة التجربة، دون باقي الفئات الوظيفية الأخرى. كذلك يثور تساؤل آخر، وهو: لماذا كانت فئة الوظائف التنفيذية هي الوحيدة التي يتم تقويم شاغليها على أساس "أسلوب عرض الآراء". كذلك من غير الواضح لماذا يتم تقويم شاغلي الوظائف الحرفية بالنسبة للمظهر، بينما لا يتم تقويم شاغلي الوظائف التعليمية بالنسبة للمظهر، في حين أن كثيراً من شاغلي الوظائف الحرفية، مثل وظائف البناء والسباكة والدهان، لا تتيح لهم طبيعة أعمالهم الاحتفاظ بمظهر نظيف دائماً.

كذلك فإن بعض عناصر التقويم تتصف بالعمومية وينقصها الوضوح. فعلى سبيل المثال، الصفات الشخصية، مثل: حسن التصرف، دقة العمل، الحماس، تعد عناصر عامة للغاية، وليس من السهل جعلها كمية بصورة واضحة. ومثل هذا الغموض يؤثر في دقة التقويم. ناهيك عن تداخل بعض عناصر التقويم مثل، معاملة عنصر "العلاقة مع الطلاب وأولياء الأمور" بأنه يمثل عنصراً واحداً في تقويم شاغلي بعض الوظائف التعليمية، في حين أن الموظف قد يتميز في العلاقة مع الطلاب، وليس بالضرورة أن يتميز في العلاقة مع أولياء الأمور.

علاوة على ذلك، فإن العناصر التي تتضمنها نماذج التقويم تطبق على فئات كثيرة من الموظفين، بالرغم من التباين الكبير في طبيعة أعمالها. فعلى سبيل المثال، فإن نموذج الوظائف التخصصية يطبق على المهندس والطبيب، بالرغم من اختلاف طبيعة عمل كل منهما واختلاف أهمية العوامل الهامة للأداء السليم في الحالتين.

كذلك فإن شرح بعض عناصر التقويم لم يكن دقيقاً. فعلى سبيل المثال، تمت الإشارة إلى أن عنصر "إمكانية تحمل مسؤوليات أعلى" يعني "مدى تمكن الموظف من الإلمام بواجبات ومسؤوليات وظيفته الحالية مؤدياً أعمالها بكفاءة وثقة عالية"، ولكن هذا لا يعني تلقائياً القدرة على تحمل مسؤوليات أعلى. كذلك ورد في الإشارة إلى عنصر "مستوى أداء العمل" أن الأداء الجيد يتضح من خلال مقارنة الموظف مع مجموعة العمل، في حين أن المقارنة مع مجموعة العمل لا تعد مقياساً دقيقاً على جودة الأداء، بل إن التقويم الموضوعي يتطلب مقارنة الأداء بمعايير محددة تبين جودة العمل.

٢. أوزان عناصر التقويم

فيما عدا تقويم شاغلي الوظائف التعليمية، والمستجدين، لم يتم تحديد أوزان عناصر التقويم بالقدر الذي يتناسب مع أهميتها. فجميع عناصر التقويم لها الوزن نفسه، الأمر الذي يؤدي إلى تجاهل التفاوت في الأهمية بين هذه العناصر. فعلى سبيل المثال، يتضمن نموذج الوظائف الإشرافية عناصر، مثل: الاهتمام بالمظهر، المعرفة بنظم وإجراءات العمل،

والحماس في العمل، لها الأهمية نفسها، بالرغم من أن المعرفة بنظم وإجراءات العمل تبدو أكثر أهمية لعمل شاغلي الوظائف الإشرافية.

٣. التقديرات النهائية

كان المبرر لتقسيم لتقدير "جيد جداً" إلى فئتين: "جيد جداً ٤" و"جيد جداً ٥" الحد من المبالغة في التقديرات التي تعطى للموظفين. لكن ذلك يقتضي من المقوم أن يميز تميزاً دقيقاً بين التقديرين. في حين أن الفرق يبدو مصطنعاً وليس له أثر نظامي على الموظف. فعلى سبيل المثال. عند المفاضلة في الترقية فإن الحاصل على تقدير "جيد جداً" يحصل على نقطة واحدة، دون النظر إلى ما إذا كان تقديره "جيد جداً ٤" أو "جيد جداً ٥". علاوة على ذلك، فإن ذلك يؤدي إلى اتساع نطاق المجموع الكلي للنقاط المستخدمة لحساب التقدير الكلي لتقدير "جيد جداً". فللحصول على تقدير جيد جداً، فإن الموظف في الوظائف التخصصية، على سبيل المثال، يحتاج إلى أن يحصل على مجموع نقاط تتراوح بين ٦٤ نقطة و ٩٨ نقطة، أي أن الفرق بين الحد الأدنى والأعلى يبلغ ٣٤ نقطة. وهكذا فإن الشخص الذي تكون مجموع نقاطه ٦٤ سوف يحصل على تقدير جيد جداً، وكذلك الشخص الذي يكون مجموع نقاطه ٩٨ نقطة يحصل على التقدير نفسه، بالرغم من البون الشاسع بين الاثنين، (٣٤ نقطة).

٤. إعداد تقرير الأداء

في توضيح المادة ٣٦/ ٣ من لائحة تقويم الأداء الوظيفي هناك إشارة إلى أن من حق معتمد التقرير ومعده الرجوع إلى التقارير السابقة في تقويم الموظف. ولكن ثبت أن النتائج تكون أكثر موضوعية عندما لا تؤثر التقارير السابقة على التقدير الحالي للموظف؛ لأن تلك التقارير السابقة أعدت في ظروف مختلفة، كما أنها قد لا تكون دقيقة لسبب يعزى إلى الرئيس السابق وتحيزه. فضلاً عن أن الموظف قد يكون قد غير من سلوكه الوظيفي، منذ تقويمه السابق، ومن ثم ينبغي عدم التأثر بتقاريره السابقة عند إعداد التقرير الحالي له.

٥. تعديل التقرير

تقرر اللائحة (المادة ٣٦/ ٩) إلى أنه يمكن تعديل تقرير الموظف إذا طرأ على أدائه ما يوجب تعديل تقويمه السابق. فكيف يمكن تعديل التقرير السابق، وهو في الأساس تم على أساس أداء تم فعلاً. فأي تغيير في أداء الموظف عقب الانتهاء من إعداد التقرير يجب أن يكون محله التقرير القادم وليس السابق.

٦. مقابلة التقويم

بالرغم من أن توضيحات اللائحة أشارت إلى تزويد الموظف بصورة من تقويم أدائه. إلا أن اللائحة لم تتضمن مناقشة الرئيس للمرؤوس في نتائج الأداء، وتفسيرها له، وتقديم التوجيهات المناسبة لتطوير أدائه، وإتاحة الفرصة للموظف لإبداء رأيه في هذا الشأن.

٧. التطبيق العملي للتقويم

يبدو أنه هناك عدم تقدير لنظام التقويم من قبل الرؤساء، ويظهر ذلك في المغالاة في إعطاء التقديرات للموظفين، وعدم الالتزام بالمواعيد المحددة للتقويم. فضلاً عن ذلك، يبدو أن التقويم يعوزه دعم الإدارات العليا في الأجهزة الحكومية، ويظهر ذلك من خلال عدم تزويد المقومين بالأدوات الأساسية التي تساعدهم في إجراء التقويم، واستكمال نماذج التقويم. كذلك يبدو عدم دعم الإدارات العليا من خلال عدم الحرص على تشكيل اللجنة السنوية لتحليل تقارير الأداء.[٨٣] ويبدو كذلك أن وزارة الخدمة المدنية لم تمارس دورها الرقابي في هذا الشأن.

كذلك كشفت الدراسات أن للتقويم علاقة ضعيفة بين نتائج تقويم الأداء وتحديد الاحتياجات التدريبية، وأن هناك عدم اهتمام لتدريب الرؤساء على عملية التقويم، وأن الرؤساء لا تتوافر لديهم معرفة واسعة بمهام وواجبات ومسؤوليات مرؤوسيهم، وعدم جدية الرؤساء في إجراء التقويم، وعدم اطلاع المرؤوسين على نتائج تقويمهم.[٨٤]

الهوامـــش

(1) Dick Grote, "The secrets of performance appraisal," **Across the Board** 37, no. 5 (May 2000): 14.

(2) Michael Kramer, "Designing An Individualized Performance Evaluation System," **FBI Law Enforcement Bulletin** 67, no. 3 (March 1998): 20.

(3) Dick Grote, "Performance Appraisal Reappraised," **Harvard Business Review** 78 no. 1 (January/February 2000): 21.

(٤)أحمد عادل راشد، مذكرات في إدارة الأفراد (بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٨١ م)، ١٢٠.

(٥) سهيل فهد سلامة، "فعالية تقويم الأداء الوظيفي وتطبيقاته بالأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية،" مجلة الإدارة العامة، ٥٥ (محرم ١٤٠٨ هـ)، ١٢٣.

(6) Clinton O. Longenecker and Laurence S. Fink, "Creating Effective Performance Appraisals," **Industrial Management** 41 no. 5 (September/October 1999): 18.

(7) Michael Kramer, 23.

(8) Michael Kramer, 23.

(9) Philip Bobko and Adrienne Collela, "Employee Reactions to Performance Standards: A Review and Research Propositions," **Personnel Psychology** 47, no. 1 (Spring 1994): 3.

(10) Daniel R. Ilgen, C. D. Fisher, and M. S. Taylor, "Consequences of Individual Feedback on Behavior in Organizations," **Journal of Applied Psychology** 64 no. 4 (1979): 350.

(11) Manuel London, Henrik Holt Larsen, and Lars Nellemann Thisted, "Relationships Between Feedback and Self-development," **Group and Organization Management** 24, no. 1 (March 1999): 6-8.

(12) John F. Kikoski, "Effective Communication in the Performance Appraisal Interview: Face-to-face Communication for Public Managers in the Culturally Diverse Workplace," **Public Personnel Management** 27, no. 4 (Winter 1998): 491.

(13) Jerry W. Hedge and Mark S. Teachout, "Exploring the Concept of Acceptability as A Criterion for Evaluating Performance Measures," **Group and Organization Management** 25, no. 1 (March 2000): 22.

(14) Gary E. Roberts, "Maximizing Performance Appraisal System Acceptance: Perspectives From Municipal Government Personnel Administrators," **Public Personnel Management** 23, no. 4 (Winter 1994): 525.

(15) Gary E. Roberts, "Maximizing Performance Appraisal System Acceptance," 526.

(16) Gary E. Roberts, "Maximizing Performance Appraisal System Acceptance," 526.

(17) Gary E. Roberts, "Linkages Between Performance Appraisal System Effectiveness and Rater and Ratee Acceptance," **Review of Public Personnel Administration** (May-August 1992): 22.

(18) Gary E. Roberts, "Maximizing Performance Appraisal System Acceptance," 526.

(19) Clinton O. Longenecker and Stephen J. Goff, "Why Performance Appraisals Still Fail?" **Journal of Compensation and Benefits** 6, no. 3 (November-December 1990): 39.

(20) Dick Grote, "The secrets of performance appraisal," 20.

(21) David J. Woehr, and Allen I. Huffcutt, "Rater Training for Performance Appraisal: A Quantitative Review," **Journal of Occupational and Organizational Psychology** 67, no. (September 1994): 189-214.

(22) Melinda L. Fehrmann, David J. Woehr, and Winfred Arthur, Jr., "The Angoff Cutoff Score Method: The Impact of Frame-of-reference Rater Training," **Educational and Psychological Measurement** 51, no. 4 (Winter 1991): 858.

(23) Clinton O. Longenecker and Stephen J. Goff, 39.

(24) Gary E. Roberts and Fairleigh Dickinson, "Perspectives on enduring and emerging issues in performance appraisal," **Public Personnel Management** 27, no. 3 (Fall 1998): 311.

(25) Clinton O. Longenecker and Laurence S. Fink, "Keys To Designing and Running An Effective Performance Appraisal System: Lessons Learned," **Journal of Compensation and Benefits** 13, no. 3 (November/December 1997): 34.

(26) Jing-Lih Farh, Albert A. Cannella, Jr., and Arthur G. Bedeian, "Peer Ratings: The Impact of Purpose on Rating Quality and User Acceptance," **Group and Organization Management** 16, no. 4 (December 1991): 367-386.

(27) Jing-Lih Farh, Albert A. Cannella, Jr., and Arthur G. Bedeian, "Peer Ratings: The Impact of Purpose on Rating Quality and User Acceptance," 367-386.

(28) Glenn M. McEvoy, "Public Sector Managers' Reactions to Appraisals by Subordinates," **Public Personnel Management** 19, no. 2 (Summer 1990): 201.

(29) Ronald E. Riggio and Emmet J. Cole, "Agreement Between Subordinate and Superior Ratings of Supervisory Performance and Effects on Self and Subordinate Job Satisfaction, **Journal of Occupational and Organizational Psychology** 65, no. 3 (September 1992): 152.

(30) Arthur J. Wohlers, Mary-Jo Hall Defense and Manuel London, "Subordinates Rating Managers: Organizational and Demographic Correlates of Self/ Subordinate Agreement," **Journal of Occupational and Organizational Psychology** 66, no. 3 (September 1993): 264.

(31) Adiba Ash, "Participants' Reactions To Subordinate Appraisal of Managers: Results of A Pilot Study," **Public Personnel Management** 23, no. 2 (Summer 1994): 237-256.

(32) Richard R. Reilly, james W. Smither, and Nicholas L. Vasilopoulos, "A Longitudinal Study of Upward Feedback," **Personnel Psychology** 49, no. 3 (Autumn 1996): 600.

(33) Carolyn L. Facteau, Jeffrey D. Facteau, Lynn C. Schoel, Joyce E. A. Russell, and Mark L. Poteet, "Reactions of Leaders to 360-degree Feedback From Subordinates And Peers," **Leadership Quarterly** 9, no. 4 (Winter 1998): 428.

(34) James W. Smither, Arthur J. Wohlers and Manuel London, "A Field Study of Reactions to Normative Versus Individualized Upward Feedback," **Group and Organization Management** 20, no. 1 (March 1995): 64.

(35) Jane R. Williams, Paul E. Levy, "The Effects of Perceived System Knowledge on the Agreement Between Self-ratings and Supervisor Ratings," **Personnel Psychology** 45, no. 4 (Winter 1992): 835; Jiing-Lih Farh and Gregory H. Dobbins, "Cultural Relativity in Action: A Comparison of Self-ratings Made By Chinese and U.S. Workers," **Personnel Psychology** 44, no. 1 (Spring 1991): 129.

(36) Kevin G. Love and Frank V. Hughes, "Relationship of Self-assessment Ratings and Written Test Score: Implications for Law Enforcement Promotional Systems," **Public Personnel Management** 23, no. 1 (Spring 1994): 19.

(37) Jane R. Williams, Paul E. Levy; Jiing-Lih Farh and Gregory H. Dobbins, 129.

(38) Jiing-Lih Farh and Gregory H. Dobbins, "129.

(39) Jane R. Williams, Paul E. Levy, 836.

(40) Lilli Sundvik, Cresco Oy and Marjaana Lindeman, "Acquaintanceship and the Discrepancy Between Supervisor and Self-assessments," **Journal of Social Behavior and Personality** 13, no. 1 (March 1998): 117.

(41)Shaul Fox, Tamir Caspy, and Avner Reisler, "Variables Affecting Leniency, Halo and Validity of Self-Appraisal," **Journal of Occupational and Organizational Psychology** 67, no. 1 (March 1994): 46.

(42) Michael K. Mount, Timothy A. Judge, Steven E. Scullen, Marcia R. Sytsma, and Sarah A. Hezlett, "Trait, Rater and Level Effects in 360-Degree Performance Ratings," **Personnel Psychology** 51, no. (Autumn 1998): 557.

(43) Leanne E. Atwater and Cheri Ostroff, "Self-other Agreement: Does it Really Matter?" **Personnel Psychology** 51, no. 3 (Autumn 1998): 577.

(44) Michael A. Warech, James W. Smither, Richard R. Reilly, Roger E. Millsap, and Susanne P. Reilly, "Self-monitoring and 360-degree Ratings," **Leadership Quarterly** 9, no. 4 (Winter 1998): 449; Carolyn L. Facteau, Jeffrey D. Facteau, Lynn C. Schoel, Joyce E. A. Russell, and Mark L. Poteet, 427.

(45) Don L. Bohl, "Minisurvey: 360-degree Appraisals Yield Superior Results, Survey Shows," **Compensation and Benefits Review** 28, no. 5 (September/October 1996): 17.

(46) Bronston T. Mayes, "Insights Into the History and Future of Assessment Centers: An Interview with Dr. Douglas W. Bray and Dr. William Byham." **Journal of Social Behavior and Personality** 12, no. 5, (1997): 8.

(47) Joan Pynes and H. John Bernardin, "Mechanical Vs. Consensus-derived Assessment Center Ratings: A Comparison of Job Performance Validities," **Public Personnel Management** 21, no. 1 (Spring 1992): 17.

(48) Gary P. Latham and Kenneth N. Wexley, **Increasing Productivity Through Performance Appraisal** (Reading, MA: Addison-Wesley, 1981).

(49) Aharon Tziner, Christine Joanis, Kevin R. Murphy, "A Comparison of Three Methods of Performance Appraisal With Regard to Goal Properties, Goal Perception, and Ratee Satisfaction," **Group and Organization Management** 25, no. 2 (June 2000): 175-190; Aharon Tziner and Richard E. Kopelman, "Effects of Performance Appraisal Format on Perceived Goal Characteristics, Appraisal Process Satisfaction, and Changes in Rated Job Performance: A Field Experiment," **Journal of Interdisciplinary and Applied Psychology** 127, no. 3 (May 1993): 281-291.

(50) Wayne F. Cascio, **Applied Psychology in Personnel Management**, 4th ed. (Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1991), 87.

(51) Robert D. Bretz, Jr., George T. Milkovich, and Walter Read, "The Current State of Performance Appraisal Research and Practice: Concerns, Directions and Implications," **Journal of Management** 18, no. 2 (1992): 331.

(52) Kent V. Rondeau, "Constructive Performance Appraisal Feedback for Healthcare Employees," **Hospital Topics** 70, no. 2 (Spring 1992): 30.

(53) Gary E. Roberts and Fairleigh Dickinson, 302.

(54) S. Hays and C. Tyer, "Human resource management: The missing link," **International Journal of Public Adminstration** 2, no. 3 (1980): 297.

(55) Nancy M. Somerick, "Strategies for Improving Employee Relations By Using Performance Appraisals More Effectively," **Public Relations Quarterly** 38, no. 3 (Fall 1993): 37.

(56) Gary E. Roberts, "Maximizing Performance Appraisal System Acceptance," 526.

(57) Gary E. Roberts and Fairleigh Dickinson, 310.

(58) Gary E. Roberts and Fairleigh Dickinson, 302.

(59) Wanda J. Smith, K. Vernard Harrington, and Jeffery D. Houghton, "Predictors of Performance Appraisal Discomfort," **Public Personnel Management** 29, no. 1 (Spring 2000): 21-33.

(60) Diana L. Deadrick and Robert M. Madigan, "Dynamic Criteria Revisited: A Longitudinal Study of Performance Stability and Predictive Validity," **Personnel Psychology** 44, no. 4 (Winter 1991): 719.

(61) Cheri Ostroff, "Rater Perceptions, Satisfaction and Performance Ratings," **Journal of Occupational and Organizational Psychology** 66, no. 4 (December 1993): 345.

(62) Robert D. Bretz, Jr., George T. Milkovich, and Walter Read, 323.

(63) Robert D. Bretz, Jr., George T. Milkovich, and Walter Read, 324.

(64) A. Paul Hare and Sharon E. Hare, "Implicit Personality Theory, Social Desirability, and Reflected Appraisal of Self in the Context of New Field Theory (Sylog)," **Small Group Research** 27, no. 4 (November 1996): 504.

(65) Kathryn Lemmon,"10 ways to improve employee evaluations," **Physician's Management** 38, no. 6 (June 1998): 39.

(66) Jing-Lih Farh, Albert A. Cannella, Jr., and Arthur G. Bedeian, 368.

(67) Bernard Patrick Maroney and M. Ronald Buckely, "Does research in performance appraisal influence the practice of performance appraisal? Regretfully not!" **Public Personnel Management** 21, no. 2 (Summer 1992): 185.

(68) Diana L. Deadrick and Donald G. Gardner, "Distributional ratings of performance levels and variability: an examination of rating validity in a field setting," **Group and Organization Management** 22, no. 3 (September 1997): 317.

(69) Lamont A. Flowers, Thomas R. Tudor, and Robert R. Trumble, "Computer Assisted Performance Appraisal Systems," **Journal of Compensation and Benefits** 12, no. 6 (May/June 1997): 34.

(70) G. Douglas Huet-Cox, Tjai M. Nielsen, and Eric Sundstrom, "Get the Most from 360-Degree Feedback: Put It on the Internet," **HR Magazine** 44 no. 5 (May 1999): 93.

(٧١) قرار مجلس الوزراء، (١٦٨)، في ١٨/ ٢/ ١٣٩١ هـ.

(٧٢) الديوان العام للخدمة المدنية، لائحة تقارير الكفاية (الرياض: الديوان العام للخدمة المدنية، ١٤٠١ هـ)، ٥.

(٧٣) قرار رئيس الديوان العام للخدمة المدنية، رقم (١) وتاريخ ١/ ٧/ ١٤٠٤ هـ.

(٧٤) تعميم الديوان العام للخدمة المدنية، رقم ٤١٤٠٧ بتاريخ ٧/ ١١/ ١٤١٧ هـ.

(٧٥) قرار رئيس الديوان العام للخدمة المدنية، رقم ٦٢٦٤ في ٦/ ٢/ ١٤٢٠ هـ.

(٧٦) الإدارة العامة للتخطيط والقوى العاملة، الديوان العام للخدمة المدنية، لائحة تقويم الأداء الوظيفي (الرياض: الديوان العام للخدمة المدنية)، ١٤.

(٧٧) الإدارة العامة للتخطيط والقوى العاملة، الديوان العام للخدمة المدنية، لائحة تقويم الأداء الوظيفي، ١٦.

(٧٨) الديوان العام للخدمة المدنية، تقويم الموظف خلال فترة التجربة (الرياض: الديوان العام للخدمة المدنية، ١٤١٥ هـ)، ٨، ٩، ١١.

(٧٩) الإدارة العامة للتخطيط والقوى العاملة، الديوان العام للخدمة المدنية، لائحة تقويم الأداء الوظيفي، ١٢.

(٨٠) أنور أحمد رسلان، تقويم الأداء الوظيفي بدول مجلس التعاون الخليجي: دراسة مقارنة (القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٩١ م)، ٢٨٣.

(٨١) المادة (٢٨ / ١٩) من اللائحة التنفيذية لنظام الخدمة المدنية.

(٨٢) المادة الثانية، من لائحة الإيفاد للدراسة بالداخل لموظفي الخدمة المدنية، الصادرة في سنة ١٤٢١ هـ.

(٨٣) إدارة البحوث والتخطيط بالديوان العام للخدمة المدنية، "تقويم الأداء الوظيفي في الخدمة المدنية، " ورقة عمل مقدمة لندوة تقويم الأداء الوظيفي للعاملين في الأجهزة الحكومية بالمملكة العربية السعودية (٧ شعبان ١٤١٥ هـ/ ٨ يناير ١٩٩٥ م (الرياض: معهد الإدارة العامة)، ١٠ ـ ١١.

(٨٤) على بن صالح الضلعان، "آراء واتجاهات الرؤساء والمرؤوسين نحو نظام تقويم الأداء الوظيفي في المملكة العربية السعودية: الواقع، المشاكل، الحلول، " بحث ميداني مقدم لندوة تقويم الأداء الوظيفي للعاملين في الأجهزة الحكومية بالمملكة العربية السعودية (٧ شعبان ١٤١٥ هـ - ٨ يناير ١٩٩٥ م) الرياض: معهد الإدارة العامة.