

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة أمجد بوقرة *بومرداس*



كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و علوم التسيير

أطروحة دكتوراه في:
شعبة: علوم التسيير
تخصص: تسيير المنظمات

واقع التعلم التنظيمي في الجامعات الجزائرية

دراسة ميدانية لعينة من جامعات الوسط

إشراف الاستاذ الدكتور:

اوكيل نسيمة

إعداد الطالبة:

فاسي فاطمة الزهراء

نوقشت و اجيزت بتاريخ: 2018 /09 /29

لجنة المناقشة:

أ.د بن عنتر عبد الرحمان جامعة بومرداس رئيسا
أ.د أوكيل نسيمة جامعة بومرداس مقرا
أ.د علي عبد الله جامعة الجزائر 3 متحنا
أ.د سويسي عبد الوهاب جامعة الجزائر 3 متحنا
د علي زيان محند او عمر جامعة البويرة متحنا
د عقون سعاد جامعة بومرداس متحنا

السنة الجامعية: 2018/2017

اهداء

اليك أمام حفظك الله وربحك قطرة في بحرك العظيم طاعة وبراً

الى من علمني أن الأعمال الكبيرة لا تتم إلا بالصبر والعزيمة والاصرار، والدي حفظه الله

الى من سار معي على الدرب خطوة بخطوة، زوجي جزاك الله عندي كل خير

الى قرة عيني وقرعة عمري ابنتي فرح حفظها الله وربحها

الى اختي أسماء، زوجها وأولادها و اخوتي الأعمام: أحمد، علي، محمد، ويونس

وزوجاتهم وأبنائهم

الى عائلتي وعائلة زوجي كبيراً وصغيراً

الى كل صديقاتي الدرب دمتن ذخراً لي وسنداً

الى كل خير على دينه ووطنه

الى كل هؤلاء امدي هذا العمل المتواضع

فاسي فاطمة الزمراء

شكر وتقدير

الحمد لله الذي بفضلہ تتم العالیات، الحمد لله الذي منحني القوة والقدرة والصبر علی اتمام هذا العمل، ولأن من لا يشكر الناس لا يشكر الله، فإنني وبعد حمد الله علی نعمته وفضله، وجزيل عطائه.

اتقدم في البداية بالشكر الجزيل والعرفان والتقدير لجميل الأستاذة المشرفة التي لم تبخل علي بالنصح والإرشاد، والتي صبرت علي تقصيري، الأستاذة الدكتوروة أوكليل نسيمه.

كما لا يفوتني أن أشكر كل من ساعدني من قريب أو بعيد في انجاز هذا العمل، وخاصة الذين ساهموا معي في توزيع الاستبيان، وأخص بالذكر الأستاذة كواج كريمة، والأستاذ حيدوشي عاهور.

كما اتقدم بالشكر الجزيل الى جميع زميلاتي استاذات كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة ألكلي منذ أولناج، وخاصة: عائشة، راضية، حميدة، كلثوم الباز، تسعدية.

الى الفموم التي تحترق لتضي دروب الآخرين، الى من أضاء بعلمه عقل خيره وهدى بالجواب الصحيح حيرة سائليه، الى كل من علمني حرفا، اليكم جميعا شكري وامتناني.

فاسي فاطمة الزمراء

الملخص:

يعتبر التعلم التنظيمي و المنظمة المتعلمة من المفاهيم الإدارية الحديثة التي أثارت الجدل في الثلاثين سنة الأخيرة، و التي تعتبر من مجالات البحث الخصب، فالمنظمات اليوم تحاول الاستقلال بنفسها عن العاملين فيها، اعتمادا على فصل كفاءتها عن كفاءة العاملين، وذلك من خلال محاولة احتفاظها بمعارفها، وخبراتها وتجاربها بمعزل عن عمالها، بالإضافة إلى سعيها لتحصيل المعارف والاحتفاظ بها بنفسها، من خلال الذاكرة التنظيمية.

والمنظمات اليوم تسعى للتحويل الى منظمات متعلمة وداعمة للتعلم، كونه السبيل لتحقيق مزايا تنافسية دائمة، فالتعلم التنظيمي يدعم ويقوي الثقافة التنظيمية، ويسهل التغيير التنظيمي، كما يعتبر من الأساليب الداعمة والمساعدة على التوجه نحو الابتكار، الذي يظل هدفا لكل المنظمات التي تسعى لتحقيق الريادة.

والجامعة باعتبارها من المنظمات الساعية لتحقيق الفعالية، وتحسين الأداء، من خلال خلق ودعم المعرفة، والسعي لتشاركتها ونشرها بين جميع الأفراد العاملين فيها، لكن مستوى معارفها وخبراتها، يرتبط بالأفراد العاملين فيها، وذاكرتها ليست إلا ذاكرة افرادها، مثلها مثل باقي انواع المنظمات، لذا عليها السعي نحو تحقيق التعلم التنظيمي، والسعي نحو التحويل الى منظمة متعلمة.

وقد هدف هذا البحث الى محاولة معرفة الى أي مدى تتعلم الجامعات الجزائرية، وهل يمكن اعتبارها متبينة ومعتمدة على التعلم التنظيمي، نظرا للمشاكل التي تتخبط فيها، من هجرة للأدمغة، وتسرب للمعرفة، والارتفاع الكبير لتعداد الطلبة بالمقارنة مع الامكانيات المحدودة، غير أن النتيجة التي خلصت اليها الدراسة هي أن الأساتذة في الجامعات الجزائرية لا يتشاركون المعارف فيما بينها، ولا يسعون لتعديل سلوكياتهم، اذن الجامعات الجزائرية لا تتبنى التعلم التنظيمي، وليست منظمات متعلمة، رغم كونها المصدر الأساسي لخلق المعرفة في المجتمع، وعليها التعديل من آلياتها، ونمط قيادتها لتشجع أفرادها على التشارك في المعارف وتحقيق الابداع.

الكلمات المفتاحية: التعلم التنظيمي، الذاكرة التنظيمية، المنظمة المتعلمة، التمكين الاداري.

Résumé :

L'apprentissage organisationnel et l'organisation apprenante font partie de nouveaux concepts managériaux ayant fait l'objet de divergence durant les trente dernières années et constituent, à la fois, un domaine fertile pour la recherche.

De nos jours, les organisations cherchent leur autonomie par rapport à leurs employés, ainsi, elles dissocient leurs compétences de celles de leurs employés notamment à travers l'occultation de l'information ; des connaissances ; du savoir-faire ou de certaines expériences par la mise en place d'une mémoire organisationnelle.

Aujourd'hui, elles cherchent à se transformer en organisations apprenantes encourageant l'apprentissage lequel demeure un moyen pour une compétitivité permanente. Considéré comme un modèle soutenant l'innovation, objectif de toute organisation visant le leadership, l'apprentissage organisationnel soutient et renforce la culture organisationnelle et facilite le changement organisationnel.

Etant une des organisations visant l'efficacité et l'amélioration des performances à travers la création et le renforcement de la connaissance, l'université tend à partager ces acquis et les diffuser à l'ensemble de son personnel toutefois le niveau de ses connaissances et ses expériences reste tributaire de celui de ce dernier, c'est ainsi qu'elle doit tâcher à atteindre l'apprentissage organisationnel et se transformer en une organisation apprenante.

La présente étude tend à définir et évaluer le niveau d'apprentissage des universités algériennes et de savoir si elles comptent sur l'apprentissage organisationnel vu les problèmes auxquels elle fait face : la fuite des cerveaux ; la déperdition des connaissances ou encore l'accroissement du nombre d'étudiants comparativement au manque de moyens.

L'étude observe que les enseignants des universités algériennes ne partagent pas les connaissances entre-eux et n'ont pas tendance à changer de comportement, ce qui fait dire qu'elles n'adoptent pas l'apprentissage organisationnel et ne sont pas des organisations apprenantes en dépit d'être la principale source de création de connaissance au sein de la société. De ce fait, les universités algériennes sont appelées à modifier leurs mécanismes et leurs modes d'administration afin d'encourager leurs personnels à copartager leurs connaissances et d'atteindre la créativité.

Mots-clés: apprentissage organisationnel ; mémoire organisationnelle ; organisation apprenante ; la maîtrise personnel (empowerment).

Abstract :

Organizational learning and learning organization of modern management are considered as concepts that stirred controversy in the last thirty years, and which are fertile areas of research.

Nowadays organizations are trying to free themselves from their workers, by trying to separate their efficiencies from the efficiency of the employees in an attempt to retain their knowledge, expertise and experiences in isolation from their workers, in addition to their quest for knowledge acquisition and retention, through organizational memory.

Today's organizations seek to become educated and supportive organizations to learn, being the way to achieve lasting competitive advantage, organizational learning supports and strengthens the organizational culture, and facilitates organizational change and supporting methods and helps drive towards innovation, which remains a target for all organizations Seeking to achieve leadership.

University as an organization seeks to achieve efficiencies and improve performance, by creating and supporting knowledge as well as striving to share and disseminate it among all individuals, however the level of its knowledge and experiences are closely linked to individuals, and its memory is only the memory of its members just like other types of organizations.

Therefore University should seek organizational learning through striving towards becoming a learning organization. The purpose of this research is to try to find out to what extent do Algerian universities learn and how could they be dependent on organizational learning.

However the result of this study is that workers in Algerian universities don't share knowledge among them, and do not seek to modify their attitudes .Though being the primary source of knowledge creation in the community:

Algerian universities do not adopt organizational learning and they are not considered as learning organizations therefore Algerian universities should adjust their Mechanisms, and leadership style in order to encourage individuals to share knowledge and achieve innovation.

keywords: organizational learning, organizational memory, learning organization, empowerment.

فهرس المحتويات

الصفحة	العنوان
	الاهداء
	شكر وتقدير
II	فهرس المحتويات
II	فهرس الجداول
II	فهرس الأشكال
II	فهرس الملاحق
XII	ملخص
أ	مقدمة
01	الفصل الأول: الاطار النظري والمفاهيمي للتعلم التنظيمي
02	تمهيد
03	المبحث الأول: المداخل النظرية المفسرة للتعلم التنظيمي وتطوره
03	المطلب الأول: ظهور مصطلح التعلم التنظيمي وتطوره
05	المطلب الثاني: أهم النظريات المفسرة للتعلم التنظيمي
14	المطلب الثالث: من التعلم الفردي إلى التعلم التنظيمي
17	المبحث الثاني: ماهية التعلم التنظيمي
17	المطلب الأول: مختلف تعاريف التعلم التنظيمي وخصائصه
25	المطلب الثاني: أهمية وأهداف التعلم التنظيمي
28	المطلب الثالث: أسباب ومصادر التعلم التنظيمي
35	المبحث الثالث: العوامل المعيقة والداعمة للتعلم التنظيمي وعلاقته بالمفاهيم الاخرى
35	المطلب الأول: معيقات التعلم التنظيمي
39	المطلب الثاني: العوامل الداعمة للتعلم التنظيمي
42	المطلب الثالث: علاقة التعلم التنظيمي بالمفاهيم الأخرى
51	خلاصة الفصل
52	الفصل الثاني: أبعاد ومحددات التعلم التنظيمي

53	تمهيد
54	المبحث الأول: أنواع التعلم التنظيمي
54	المطلب الأول: تصنيف التعلم التنظيمي حسب بيدلر "pedler"
58	المطلب الثاني: تصنيف التعلم التنظيمي حسب مارش "James March"
60	المطلب الثالث: تصنيف التعلم التنظيمي حسب "Argyris et Shon"
68	المبحث الثاني: مراحل وأدوات التعلم التنظيمي، والاستراتيجيات الداعمة له
68	المطلب الأول: مراحل التعلم التنظيمي
75	المطلب الثاني: أدوات التعلم التنظيمي
82	المطلب الثالث: استراتيجيات تعزيز التعلم التنظيمي
87	المبحث الثالث: مفارقات تنجم عن تطبيق التعلم التنظيمي
87	المطلب الأول: حقائق يجب إدراكها عن التعلم التنظيمي
90	المطلب الثاني: اللاتعلم التنظيمي le désapprentissage organisationnel وأثره على التعلم التنظيمي
95	خلاصة الفصل
96	الفصل الثالث: المنظمة المتعلمة الاسس والركائز
97	تمهيد
98	المبحث الأول: أساسيات المنظمة المتعلمة
98	المطلب الأول: النماذج النظرية المفسرة للمنظمة المتعلمة
107	المطلب الثاني: مفهوم المنظمة المتعلمة وخصائصها
117	المطلب الثالث: التحول نحو المنظمة المتعلمة
119	المبحث الثاني: ركائز المنظمة المتعلمة
119	المطلب الأول: التفكير النظامي la pensée systématique
124	المطلب الثاني: الرؤية المشتركة la vision partagée
127	المطلب الثالث: النماذج الذهنية وتمكين العاملين
133	المطلب الرابع: التعلم الجماعي (الفريقي)
138	المبحث الثالث: ميكانيزمات وآفاق المنظمة المتعلمة
138	المطلب الأول: مكونات المنظمة المتعلمة كنظام
154	المطلب الثاني: معيقات وآفاق التحول نحو منظمة متعلمة

فهرس المحتويات

160	المطلب الثالث: المنظمة الذكية كامتداد طبيعي للمنظمة المتعلمة
165	خلاصة الفصل
166	الفصل الرابع: دراسة مدى توفر أبعاد التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة في عينة من جامعات الوسط
167	تمهيد
168	المبحث الأول: قطاع التعليم العالي في الجزائر الواقع والأبعاد
169	المطلب الأول: المسار التاريخي لقطاع التعليم العالي ومشاكله
174	المطلب الثاني: مؤشرات قطاع التعليم العالي
178	المطلب الثالث: آليات جمع وتحصيل ومشاركة المعرفة في القطاع
186	المبحث الثاني: الإطار المنهجي للدراسة الميدانية
186	المطلب الأول: أدوات ونموذج الدراسة
194	المطلب الثاني: عينة ومجتمع الدراسة
202	المبحث الثالث: عرض نتائج الدراسة واختبار الفرضيات
202	المطلب الأول: عرض النتائج المتعلقة بمدى توفر التعلم التنظيمي (المتغير المستقل)
207	المطلب الثاني: عرض النتائج المتعلقة بمستوى توفر ركائز المنظمة المتعلمة (المتغير التابع)
213	المطلب الثالث: اختبار الفرضيات
221	خلاصة الفصل
223	الخاتمة
228	قائمة المراجع
247	الملاحق

فهرس الجداول

فهرس الجداول

فهرس الجداول

الصفحة	العنوان	الرقم
11	بحث وتشخيص العمليات	.1
13	أهم المداخل المفسرة للتعليم التنظيمي	.2
16	أهم ما يميز التعلم التنظيمي عن التعليم والتدريب	.3
21	أبرز تعاريف التعلم التنظيمي	.4
33	مصادر التعلم التنظيمي	.5
66	خصائص التعلم التنظيمي (الأحادي، الثنائي، ثلاثي الحلقة)	.6
108	تعريف المنظمة المتعلمة	.7
116	الاختلافات الأساسية بين المنظمة التقليدية والمتعلمة	.8
175	تطور تعداد الطلبة المسجلين والمتخرجين من الجامعة (2004-2012)	.9
176	تطور الإنفاق على قطاع التعليم العالي في الفترة (2004-2014)	.10
177	تعداد الأساتذة الدائمين في الجامعات الجزائرية حسب الرتب (2004-2015)	.11
180	تعداد براءات الاختراع حسب هياكل البحث التي تملكها سنة 2016	.12
181	المقالات العلمية المنشورة في الجزائر (2005-2011)	.13
182	تطور الإصدارات من حيث الحجم والعناوين للكتاب الجامعي في الجزائر	.14
188	حدود المستويات للعبارة	.15
189	ثبات أداة الدراسة	.16
190	معاملات الارتباط بيرسون لعبارة المحور الثاني مع الدرجة الكلية له	.17
191	معاملات الارتباط بيرسون لعبارة المحور الثالث مع الدرجة الكلية له	.18
197	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	.19
197	توزيع أفراد العينة حسب متغير السن	.20
198	توزيع أفراد العينة حسب متغير سنوات الخبرة	.21
199	توزيع أفراد العينة حسب الشهادة المتحصل عليها	.22
199	توزيع أفراد العينة حسب متغير الرتبة العلمية	.23
200	توزيع أفراد العينة حسب المنصب	.24
202	مستوى توفر بعد تحصيل وجمع المعرفة	.25
203	مستوى توفر بعد مشاركة وتقاسم المعرفة	.26

فهرس الجداول

205	مستوى توفر بعد تفسير المعلومات والمعرفة	.27
206	مستوى توفر بعد الذاكرة التنظيمية	.28
207	مستوى توفر التفكير التنظيمي	.29
208	مستوى توفر الرؤية المشتركة	.30
209	مستوى توفر تمكين العاملين	.31
210	مستوى توفر التعلم الفرقي أو الجماعي	.32
212	مدى اعتبار الجامعة التي تنتمي إليها منظمة متعلمة	.33
213	اختبار طبيعة بيانات العينة (Jack Bera Test)	.34
214	نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لأثر أبعاد التعلم التنظيمي على توفر المنظمة المتعلمة في الجامعات محل الدراسة	.35
215	نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لأثر تحصيل وجمع المعرفة على توفر ركائز المنظمة المتعلمة	.36
215	نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لأثر مشاركة وتقاسم المعرفة على توفر ركائز المنظمة المتعلمة	.37
216	نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لأثر تفسير المعلومات والمعرفة على توفر ركائز المنظمة المتعلمة	.38
216	نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لأثر الذاكرة التنظيمية على توفر ركائز المنظمة المتعلمة	.39
217	نتائج اختبار ستودنت لاختلاف مستوى توفر أبعاد التعلم التنظيمي لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس	.40
218	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاختلاف مستوى توفر التعلم التنظيمي لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير السن	.41
219	اختبار تحليل التباين الأحادي لاختلاف مستوى توفر التعلم التنظيمي لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	.42
219	اختبار تحليل التباين الأحادي لاختلاف مستوى توفر التعلم التنظيمي لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الوظيفة	.43
220	اختبار تحليل التباين الأحادي لاختلاف مستوى توفر التعلم التنظيمي لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الخبرة المهنية	.44

فهرس الأشكال

فهرس الأشكال

فهرس الأشكال

الصفحة	العنوان	الرقم
30	مسببات التعلم التنظيمي	.1
44	العلاقة التبادلية بين التعلم والتغيير التنظيمي	.2
55	التعلم التفاعلي	.3
61	التعلم أحادي الحلقة l'apprentissage en simple boucle	.4
36	التعلم ثنائي الحلقة l'apprentissage double couple	.5
73	مكونات الذاكرة التنظيمية	.6
102	نموذج المنظمة المتعلمة حسب " Victoria MARSICK et Karen "WATKINS	.7
106	شبكة المنظمة المتعلمة	.8
113	خصائص المنظمة المتعلمة	.9
116	التحول من منظمة تقليدية إلى منظمة متعلمة	.10
139	الأنظمة الفرعية لنظام التنظيم	.11
144	هرم (Honey et Munford) لمستويات التعلم التنظيمي	.12
146	النظام الفرعي للأفراد	.13
152	عمليات إدارة المعرفة	.14
162	ركائز، مبادئ المنظمة الذكية	.15
193	نموذج الدراسة	.16
197	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس	.17
197	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير السن	.18
198	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة	.19
199	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الشهادة المتحصل عليها	.20
199	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الرتبة العلمية	.21
200	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المنصب	.22

فهرس الملاحق

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق
01	قائمة المحكمين
02	الاستبيان باللغة العربية
03	الاستبيان باللغة الفرنسية

مقدمة

أصبح لزاما على المنظمات في بيئة الثابت الوحيد فيها هو التغيير، البحث عن بدائل جديدة تتيح لها الوصول وبسرعة الى أكبر جزء من السوق ومن المستهلكين، ومحاوله اشباع رغباتهم والاستجابة لحاجاتهم، ومع زيادة عدد المنافسين، واشتداد قوة المنافسة، وعالمية الأسواق، أصبح المورد الأساسي القادر على منح المنظمات التفوق والريادة هو المورد المعلوماتي.

فمنظمات اليوم أصبحت تعتمد المعرفة والمعلومات كأحد المصادر الأساسية لتحقيق الميزة التنافسية، خاصة مع التغيرات و التطورات التكنولوجية المتسارعة، والتطور الهائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وظهور الأنترنت الذي حول العالم الى قرية صغيرة ما يحدث في أحد أجزائها ينتشر في سرعة البرق الى الأجزاء الأخرى، مما جعل فرصة تشارك و تبادل المعلومات والمعرفة متاحة لجميع المنظمات، ولم يقتصر التبادل و التشارك على المعلومات و المعرفة فقط انما انتقلت حركة التنقل والانسياب الى العاملين أيضا.

ومع هذا التطور الهائل وجدت المنظمات نفسها أمام مشكلة حقيقية تمثلت في أن الاموال التي تصرف في تكوين العاملين وتدريبهم لا تعود بالنتائج المنتظرة، سواءا لكون العاملين غير قادرين على تطبيق ما تعلموه في المنظمة، نظرا لصعوبة ذلك وعدم توافقه مع الواقع، أو لرفض رؤسائهم تبني أساليب جديدة في العمل، نظرا لاعتيادهم الاساليب التقليدية، وقد يرجع فقدان المنظمة لمعارفها الى كون العاملين الذين صرفنا الكثير لتكوينهم، تم استقطابهم وجذبهم من طرف منظمات أخرى فرحلوا حاملين معهم حصيلة ما تعلموه داخل المنظمة وخارجها، أو انهم تقاعدوا أو ماتوا، فكيف للمنظمة أن تستفيد من معارفهم، وقد تجد المنظمة نفسها أمام معضلة تكرار اخطاء وقعت فيها سابقا، أو وقعت فيها منظمات منافسة، أو أنها بحاجة للبحث عن أساليب لحل مشاكل تم حلها من قبل في قطاعات أو منظمات أخرى.

من هنا ظهرت ضرورة اعادة النظر في الأساليب الادارية القديمة، ومحاوله تعويضها بأخرى حديثة، تسمح للمنظمة برسملة معارفها والاحتفاظ بها، بعيدا عن الأفراد بحيث تكون مستقلة عن الآخرين وقادرة على الرجوع الى هذه المعرفة في أي وقت تريد.

ومع سبعينيات القرن الماضي بدأت بحوث حديثة وجديده، لمحاولة ايجاد أساليب جديدة تساعد المنظمة على الاحتفاظ بمعرفتها الخاصة، أو تطوير معارف جديدة والتعلم من تجاربها السابقة، أو حتى التعلم من الآخرين. هنا ظهر مفهوم التعلم التنظيمي كأسلوب مستحدث لمعالجة مشكلة فقدان المنظمة أو اضعافها للمعرفة التي بذلت الكثير من الوقت والجهد في جمعها، فقد حاول الباحثون ايجاد اساليب تساعد على تحول تعلم الأفراد الى تعلم منظمي تنظيمي، يمكن للمنظمة الوصول اليه في أي وقت شاءت.

وقد شهدت الجزائر في العشرية الماضية انتعاشا ماليا نتيجة ارتفاع اسعار البترول، ساهم في تطوير حركة التنمية التي كانت من نتائجها الأساسية جامعة لكل ولاية، كما أن تمويل مشاريع البحث وقطاع التعليم العالي بصفة عامة حظي بأهمية كبيرة، وارتفع عدد الاساتذة بارتفاع عدد الاماكن البيداغوجية.

وبما أن الجامعة منظمة تعليمية تعليمية، تقوم على مبدأ نشر المعارف وتشاركتها، وتعتبر المصدر الرئيس لأي معرفة يتم انتاجها على مستوى المجتمعات، فهي منظمة داعمة ومشجعة على التعلم، ويتميز أفرادها بأنهم داعمون للمعرفة وباحثون عنها، بحيث يعتبر -من الناحية النظرية- تقاسم المعرفة وتشاركتها من خصائصهم الأساسية، بالإضافة الى البحث عن المعارف الجديدة وخلقها، دون اهمال التخزين و الاحتفاظ، فلا تخلو جامعة من مراكز ومخابر البحث، كما أنها لا يمكن أن تستغني عن المكتبات، لكن كل هذا لا يكفي للحكم على أنها منظمة متعلمة، من هنا ونظرا للمشاكل التي تعانيها الجامعة الجزائرية جاء موضوع بحثنا كإجابة عن الاشكالية التالية:

اشكالية الدراسة:

ماهو واقع التعلم التنظيمي في الجامعات الجزائرية والى أي مدى يمكن اعتبارها منظمات متعلمة؟

وللمساعدة في الاجابة على هذا السؤال الرئيسي قمنا بطرح الاسئلة الفرعية التالية:

- ماهو التعلم التنظيمي، وما هي الأسس النظرية التي يستمد منها؟
- ماهي الابعاد و الاسس التي يقوم عليها التعلم التنظيمي؟
- ماهي المرتكزات التي تسمح للمنظمات بالتحول الى منظمات متعلمة؟
- الى أي مدى تتوفر أبعاد التعلم التنظيمي و ركائز المنظمة المتعلمة على مستوى جامعات الوسط الجزائرية؟

فرضيات الدراسة:

وبغرض الاحاطة بموضوع الدراسة ولمساعدتنا في الاجابة عن التساؤلات المطروحة قمنا باعتماد مجموعة من الفرضيات تمثلت في:

- تكفي المنظمات في تعلمها بجميع أنشطة التعلم التي تحدث داخلها ومن طرف الافراد العاملين فيها، فالتعلم التنظيمي نشاط فردي ذو أهداف جماعية.
 - باعتماد المنظمات جمع، تحصيل، مشاركة وتقاسم المعارف وتخزينها في الذاكرة التنظيمية، فهي تمارس التعلم التنظيمي.
 - للتحويل الى منظمة متعلمة فيكفي الاعتماد على التعلم التنظيمي.
 - لا يوجد أثر ذو دلالة احصائية عند مستوى المعنوية ($\alpha \leq 5\%$) لممارسة أبعاد التعلم التنظيمي على توفر ركائز المنظمة المتعلمة في جامعات الوسط الجزائرية.
- وتنقسم هذه الفرضية الرئيسية الى مجموعة من الفرضيات الجزئية المتمثلة في:
1. لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية ($\alpha \leq 5\%$) لممارسة تحصيل وجمع المعرفة على توفر ركائز المنظمة المتعلمة في عينة من جامعات الوسط الجزائرية .
 2. لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية ($\alpha \leq 5\%$) لمشاركة وتقاسم المعرفة على توفر ركائز المنظمة المتعلمة في عينة من جامعات الوسط الجزائرية.

3. لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية ($\alpha \leq 5\%$) لتفسير المعلومات والمعرفة على توفر ركائز المنظمة المتعلمة في عينة من جامعات الوسط الجزائرية.
4. يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية ($\alpha \leq 5\%$) للذاكرة التنظيمية على توفر ركائز المنظمة المتعلمة في عينة من جامعات الوسط الجزائرية.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 5\%$) لمدى توفر أبعاد التعلم التنظيمي تبعا للمتغيرات الشخصية والمهنية.

وتنقسم هذه الفرضية الرئيسية بدورها الى مجموعة من الفرضيات الفرعية المتمثلة في:

1. لا يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية ($\alpha \leq 5\%$) لمستوى توفر أبعاد التعلم التنظيمي لدى أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس.
2. لا يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية ($\alpha \leq 5\%$) في مستوى توفر التعلم التنظيمي لدى أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير السن.
3. لا يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية ($\alpha \leq 5\%$) في مستوى توفر التعلم التنظيمي لدى أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير المؤهل العلمي.
4. لا يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية ($\alpha \leq 5\%$) في مستوى توفر التعلم التنظيمي لدى أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الوظيفة.
5. لا يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية ($\alpha \leq 5\%$) في مستوى توفر التعلم التنظيمي لدى أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الخبرة المهنية.

اهمية الدراسة:

يستمد هذا البحث أهميته الأساسية من حدائته، فموضوع التعلم التنظيمي من المواضيع الحديثة التي تسيل الكثير من الخبر، والتي أصبحت المنظمات توليها أهمية خاصة، ويظهر ذلك جليا من خلال مايلي:

- يعتبر التعلم التنظيمي من المواضيع التي تثير الانتباه و التي تسعى الى تحويل التعلم من بعد فردي الى بعد جماعي و تنظيمي.
- غياب نموذج متكامل وقابل للتطبيق خاص بتبني المنظمات للتعلم التنظيمي.
- العلاقة التي تربط هذا الموضوع بالمواضيع التسييرية الأخرى، فهو مفتاح لنجاح الكثير من المجالات والممارسات التسييرية مثل: التغيير التنظيمي، ادارة الإبداع، وإدارة المعرفة.

أهداف الدراسة:

فقد هدفت هذه الدراسة الى:

- تحديد مدى توافر أبعاد التعلم التنظيمي في الجامعات الجزائرية.
- تحديد مدى تبني الجامعات الجزائرية لركائز المنظمة المتعلمة.
- تحديد العلاقة والتأثير بين التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة فيما يلي:

- الحدود الزمانية: حيث تعلقت الدراسة من الناحية النظرية بفترة ظهور نظريات التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة أي من سنة 1978، أما في الجانب التطبيقي فقد انطلقت دراستنا الميدانية فعلا بتوزيع الاستبيان ومن ثم تحليله وتبويبه وكان ذلك في الفترة الممتدة من جانفي 2017 الى نوفمبر 2017 .
- الحدود المكانية: وتمثلت في الجامعات التي شملتها الدراسة وهي عينة من جامعات الوسط، حيث تمثل مجتمعنا الاحصائي في مجموعة من الاساتذة الذين ينتمون الى الجامعات التالية: جامعة آكلي محمد أولحاج بالبويرة، جامعة محمد بوقرة بومرداس، جامعة الجزائر3، جامعة هواري بومدين للعلوم والتكنولوجيا، جامعة البلديدة2، المركز الجامعي، جامعة مولود معمري تيزي وزو، جامعة يحي فارس بالمدينة.
- الحدود الموضوعية: وتمثلت حدود الموضوع في دراسة التعلم التنظيمي على مستوى جامعات الوسط الجزائرية، بالإضافة الى محاولة تحديد ركائز المنظمة المتعلمة، وآليات التحول الى منظمات متعلمة.

منهج الدراسة:

لقد تم اعتماد المنهج الوصفي و التحليلي في دراستنا هذه، حيث ركزنا في الجانب النظري على وصف الظواهر ومناقشتها بعد المسح المكتبي، والإطلاع على الدراسات التي تناولت الموضوع بالدراسة والتحليل، كما اعتمدنا المنهج التحليلي في تفسير الظواهر المختلفة، وتفسير العلاقة فيما بينها، بالإضافة الى تحليل النتائج المتوصل اليها من خلال دراستنا الميدانية، للوصول الى النتائج النهائية، ومحاولة مقارنتها بنتائج الدراسات الاخرى في المجال.

الدراسات السابقة:

نظرا للأهمية الكبيرة التي يتمتع بها موضوع التعلم التنظيمي فقد لقي في السنوات الاخيرة اهتمام الكثير من الباحثين والدراسات التي سنحاول فيما يلي تقديم أهمها:

أولا/ الدراسات الأجنبية: وتمثلت أهمها في:

1. David Cayla, « l'apprentissage organisationnel entre processus adaptatif et changement dirigé », Thèse de doctorat en science économique, université Paris I, Panthéon Sorbonne, France, 2007.

حيث حاولت هذه الدراسة الربط بين التعلم التنظيمي و التغيير اللذان يعتبران وجهان لعملة واحدة، وذلك من خلال الاجابة عن الاشكالية التالية: "هل يمكن اعتبار التعلم التنظيمي عملية تكيف أو عملية تغيير موجه؟" فالتغيير التنظيمي يستوجب حدوث تعلم بعده، أي نتعلم التفاعل مع الحالات الجديدة، و تعلم أشياء وأساليب جديدة يفترض حدوث تغيير للإستجابة لها، وهذا ما حاول الباحث من خلال دراسته التركيز عليه، أي كيف يمكن للتعلم أن يحدث التغيير داخل المنظمة، وبالتالي فهو عملية تغيير وتكيف في نفس الوقت.

2. Hakim Boussair, « **Le processus d'apprentissage organisationnel, introduction d'une innovation manageriale et dynamique de réseaux** », Thèse de doctorat en science de .gestion, Université paris dauphine, France, 2010

حاولت هذه الدراسة الربط بين متغيرات التعلم التنظيمي وعملياته والإبداع الإداري، و حاول الباحث الوصول من خلال نموذج دراسته الى أبعاد التعلم التنظيمي المساعدة على تحقيق وخلق الإبداع داخل المنظمات، اعتمادا على الاشكالية التالية: "الى أي مدى يمكن اعتبار التعلم التنظيمي مدخلا و بداية للإبداع التنظيمي داخل المنظمات؟"، وخلصت الدراسة الى أن التعلم التنظيمي من خلال تقبله للأخطاء، وتشجيع الاعتراف بها لتحقيق التعلم، فهو يشجع الإبداع الذي يعتمد نفس المنطلق، والإبداع سواء كان تنظيمي أو انتاجي أو غير ذلك، فهو يتيح للمنظمة تبني أساليب جديدة، ولإنجاح هذا التحول نحن بحاجة الى التعلم التنظيمي.

3. Gabriel Guallino, « **L'apprentissage organisationnel dans les acquisition** », Thèse pour l'obtention du doctorat en science de gestion, université la méditerranée, AIX-Marseille II, France, 2010.

ركزت هذه الدراسة أساسا على التعلم التنظيمي الذي يحدث نتيجة التحالفات الاستراتيجية بين المنظمات سواء تعلق الأمر، بالشراكة أو الاحتواء والحيازة، فالمنظمات التي تدخل في شراكة، أو تقوم بشراء واحتواء منظمة أخرى، فهي تكتسبها بعمالتها وعاداتها وثقافتها، وبالتالي على كل من المنظمين التعلم للتعود والعيش مع المنظمة الأخرى، كما حاولت التركيز على فك أو انهاء الشراكة و التحالف وكيف لغياب الخبرة أن يكون سببا فيه، وذلك اعتمادا على الاشكالية التالية: "هل يمكن للتحالف و الشراكة أن يكون غير فعال في حال غياب الخبرة (تراكم الخبرة أو التعلم التنظيمي)؟"، وخلصت الدراسة الى أن هذا لا يتحقق الا من خلال التعلم التنظيمي.

ثانيا/ الدراسات العربية: هنالك العديد من الدراسات و البحوث الاكاديمية التي اهتمت بموضوع التعلم التنظيمي، نذكر منها:

1. إيمان بنت سعود أبو خضير، "ادارة التعلم التنظيمي في معهد الادارة العامة بالمملكة العربية

السعودية، تصور مقترح لتطبيق نموذج المنظمة المتعلمة"، اطروحة مقدمة للحصول على دكتوراه الفلسفة في الادارة التربوية، تخصص ادارة تعليم عالي، جامعة الملك سعود، السعودية، 2006، وعالجت هذه الاطروحة اشكالية: "ما هي الآليات الداعمة لتحول معهد الادارة العامة بالمملكة العربية السعودية الى منظمة متعلمة؟" حيث حاولت الباحثة من خلال هذه الدراسة بناء نموذج متكامل يساعد المنظمات في التحول الى منظمات

متعلمة، وانطلقت من تحديد الأساليب و التقنيات التي يملكها معهد الادارة العامة و التي تساعده في تطبيق ممارسات التعلم التنظيمي، وخلصت الى ان منهج النظم أو التفكير النظامي هو عامل النجاح في التغيير المخطط نحو المنظمات المتعلمة.

حمد قبلان آل فطيح، "علاقة تطبيقات القيادة التحويلية بالتعلم التنظيمي في الأجهزة الأمنية"، دراسة مقارنة على المديرية العامة للأمن العام والمديرية العامة للجوازات بالرياض، أطروحة مقدمة استكمالاً لمتطلبات الحصول على دكتوراه فلسفة في العلوم الأمنية، قسم العلوم الإدارية، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية، 2013، والتي حاولت الاجابة عن الاشكالية التالية: " ماهي علاقة القيادة التحويلية بالتعلم التنظيمي في الأجهزة الأمنية؟"، وركزت هذه الدراسة على القيادة التحويلية ودورها في تبني التعلم التنظيمي، حيث تعتبر القيادة ممثلة في القائد من العوامل الأساسية و المهمة في نجاح التحول الفعال، فكلما كان القائد متقبلاً للتغيير مقبلاً عليه، كلما سهل على المنظمة التحول الى منظمة متعلمة، خاصة القائد التحويلي الذي من صفاته الأساسية تقبل التغيير.

ثالثاً/ الدراسات الوطنية: سنحاول فيما يلي تقديم مجموعة من الدراسات و البحوث الجزائرية التي تناولت الموضوع بالدراسة وتمثلت في:

1. رضا نعيجة، "التعلم التنظيمي في المؤسسة الجزائرية (دراسة ميدانية بمؤسسة التقييب أدرار)" ، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه، تخصص علم الاجتماع، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2011-2012، حاولت هذه الدراسة الاجابة على التساؤل التالي: "ما مدى اعتماد السلوكيات التنظيمية الباعثة للتعلم التنظيمي في المؤسسة الجزائرية؟ و ماهو نوع التعلم التنظيمي السائد فيها؟" وذلك من خلال تسليط الضوء على مفهوم وأنواع وأبعاد التعلم التنظيمي، ونظراً لتخصص الباحث فقد تم التركيز على الجانب الاجتماعي أكثر من البعد التسييري، وقد خلصت الدراسة الى أهمية التعلم التنظيمي للمؤسسات الجزائرية، وحثمية الاهتمام به من طرف المسيرين كآلية لإنعاش استثماراتهم، وتنمية مؤسساتهم.

2. فطيمة الزهرة بربطل، "أهمية التعلم التنظيمي في تكوين رأس المال الفكري: دراسة حالة مؤسسة سوناطراك"، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه (الطور الثالث)، تخصص تسيير المنظمات، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2015-2016، ركزت الدراسة على الربط بين رأسمال الفكري و التعلم التنظيمي، ودور كل منهما في تحقق الآخر، من خلال طرح التساؤل التالي: "ما أهمية التعلم التنظيمي في تكوين رأسمال الفكري؟" حيث يعتبر التعلم التنظيمي من العوامل المهمة و المساهمة في تكوين وتنمية رأسمال الفكري وهذا ما حاولت الدراسة التأكيد عليه، وقد حاولت الدراسة الامام بالممارسات التي تعزز رأسمال الفكري من خلال التعلم التنظيمي في المؤسسة الجزائرية.

3. مسعودة شريفني، "إدارة التغيير التنظيمي ودورها في ترسيخ مبادئ وأسس المنظمة المتعلمة: دراسة

حالة منظمة جنرال إلكتريك (عملاق التكنولوجيا العالمي)"، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التسيير، تخصص إدارة أعمال، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف (الجزائر)، 2016/2015، ركزت هذه الدراسة على العلاقة التي تربط التغيير التنظيمي بالتعلم التنظيمي، واعتمدت نموذجاً لتحديد الدور الذي يلعبه التغيير في بناء المنظمة المتعلمة، من خلال الاجابة عن الاشكالية: "كيف تستطيع المنظمة أن تتحول الى منظمة متعلمة، قادرة على النظر للتغيير كفرصة لا تهديد، وقادرة على تحقيق التفوق والتميز من خلال التعلم من كل ما يدور فيها وحوها؟" كما حاولت تحديد الآليات و الأسس التي تساعد المنظمات على التحول الى التعلم التنظيمي، وذلك من خلال ادارة ناجحة وفعالة للتغيير.

هيكل الدراسة:

للإحاطة بمفهوم التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة والوصول الى حقيقة العلاقة بينهما، ومعرفة امكانية اعتبار الجامعة الجزائرية منظمة متعلمة، ومعرفة مدى اعتمادها على التعلم التنظيمي، تم تقسيم البحث الى أربعة فصول: حاول الفصل الاول تقديم تعريف لتعلم التنظيمي و الاصول النظرية له، كما تم التركيز على أهم مفاهيمه، دون أن ننسى الإشارة الى العوامل الداعمة والمعيقة للتعلم التنظيمي، ومصادر التعلم التنظيمي الأساسية.

بينما حاولنا من خلال الفصل الثاني معرفة أهم أنواع التعلم التنظيمي، وذلك حسب التصنيفات المختلفة التي اعتمدها الباحثون في مجال التعلم التنظيمي، ليتم فيما بعد تقديم مراحل وطرق التعلم التنظيمي، وأدواته، مع الإشارة الى استراتيجيات تعزيز التعلم التنظيمي، بالإضافة الى أهم المفارقات التي ترتبط بتطبيق مفهوم التعلم التنظيمي في أرض الواقع من خلال الإشارة الى مفهوم النسيان التنظيمي.

خصص الفصل الثالث من الدراسة للتعرف على المنظمة المتعلمة، انطلاقاً من تعريفها وتقديم أهم المداخل والنظريات المفسرة لها، وتحديد الركائز الأساسية لها، وخصص الجزء الأخير من هذا الفصل للإشارة الى آفاق وميكانيزمات المنظمة المتعلمة كمحاولة للتعرف على المفاهيم ذات العلاقة مثل المنظمة الذكية.

أما الفصل الرابع من الدراسة فقد خصص للجانب الميداني، حيث كانت البداية من تقديم تعريف ونظرة مختصرة لتاريخ الجامعة ومراحل تطورها، ثم الإشارة لعينة الدراسة وجوهر الدراسة الميدانية التي تعلق بمجموعة من الجامعات الجزائرية، محاولين تحديد الى أي مدى تطبق هذه الجامعات ممارسات التعلم التنظيمي والى أي مدى يمكن اعتبارها منظمات متعلمة، وذلك من خلال بناء نموذج يحدد لنا بدقة متغيرات الدراسة والعلاقة التي تربط بين هذه المتغيرات.

الفصل الأول:

الاطار النظري والمفاهيمي

للتعلم التنظيمي

تمهيد:

عرفت نهاية القرن الماضي، وبداية هذا القرن العديد من التغيرات التكنولوجية التي أثرت على بيئة الأعمال، وأدت إلى اشتداد المنافسة بين المنظمات، مما دفع هذه الأخيرة إلى البحث على أساليب تسييرية تتلاءم وهذه التغيرات الجديدة و تساهم مساهمة مباشرة في زيادة الانتاجية و تحقيق مزايا تنافسية جديدة، بالإضافة الى السعي نحو الاستخدام الأمثل لقدرات العاملين و أفراد المنظمة، كان من بينها ما سمي بالتعلم التنظيمي، والذي يعتبر مدخلا أساسيا من مداخل نظرية الموارد التي تركز على مصادر جديدة للميزة التنافسية خارج التحكم في التكلفة، وهناك من يدرج هذا المدخل ضمن نظرية القدرات الديناميكية، والتعلم التنظيمي يقع في مفترق طرق العديد من المجالات العلمية من أهمها: إدارة المعرفة، تسيير المشاريع، الإبداع، وحتى علم النفس و علم اجتماع المنظمات... الخ، و يعتبر من مجالات البحث الخصبه نظرا لاختلاف وجهات النظر حوله بين المختصين في مختلف التخصصات، و ارتباط البحث في مجال التعلم التنظيمي مع مجالات اخرى عديدة.

لذا سنحاول من خلال فصلنا هذا فهم التعلم التنظيمي و تحديد جميع مجالات البحث المرتبطة به، و المؤثرة فيه وذلك من خلال تقسيم هذا الفصل إلى ثلاث مباحث وهي:

- أهم النظريات المفسرة للتعلم التنظيمي؛
- المفاهيم الأساسية للتعلم التنظيمي؛
- العوامل المعيقة والداعمة للتعلم التنظيمي وعلاقته بالمصطلحات الاخرى.

المبحث الأول: المداخل النظرية المفسرة للتعلم التنظيمي وتطوره

يعود الاهتمام بالتعلم التنظيمي من طرف أدبيات الإدارة إلى زمن بعيد، إلا أنه لم يأخذ الشكل الذي نعرفه الآن، فقد قام Wright* سنة 1936 بدراسة ظاهرة التعلم اعتمادا على ما يعرف الآن بمنحنى الخبرة** حيث أطلق عليه اسم منحى التعلم، والذي فسر فيما بعد على انه ظاهرة تعلم جماعية Phénomène d'apprentissage collectif، إلا أن ظهور التعلم في حد ذاته، أو ظهور الحاجة إليه يرجعه الكثير إلى تحول بيئة المنظمات إلى بيئة سريعة التغيير وشديدة التقلب، استلزم التكيف معها، تطوير أساليب جديدة من أهمها التعلم التنظيمي، لذا حاولنا من خلال هذا المبحث التعرف على المراحل التي مر بها التعلم التنظيمي في تطوره (قبل التعرض في المبحث الموالي إلى التعريف بالمصطلح)، وقد تم تقسيم هذا المبحث إلى العناصر التالية:

- ظهور مصطلح التعلم التنظيمي وتطوره؛
- أهم النظريات المفسرة للتعلم التنظيمي؛
- من التعلم الفردي إلى التعلم التنظيمي.

المطلب الأول: ظهور مصطلح التعلم التنظيمي وتطوره

يعتبر مصطلح التعلم التنظيمي من المصطلحات الأحدث استخداما في أدبيات التسيير والمنظمة، إلا أن الاهتمام به يعود إلى نحو ثلاثين سنة، فجزوره ومعناه تعود لفترات زمنية بعيدة، بداية من تعلم الأفراد الذي اهتم به علم النفس، وجاءت نتاجا له عدة نظريات تفسر هذا التعلم وتتم به، وبأساليب إنجاحه (مثل نظرية الاشتراط الكلاسيكي Pavlov ونظرية الاشتراط الإجرائي ل Skinner، ونظرية التعلم المعرفي... الخ)⁽¹⁾، وبما أن المنظمة ليست إلا مجموعة من الأفراد، فتعلم أفرادها يساهم في تعلمها أيضا.

كما اهتم علم التسيير على يد رائده تاييلور (الإدارة العلمية) بتعلم الأفراد دون المنظمة من خلال دراسته للوقت والحركة كأساس لزيادة قدرة الأفراد على التعلم و ذلك بإحداث تغيير في سلوك العاملين وتدريبهم على أداء الوظيفة طبقا لخطوات محددة في فترة زمنية معينة، بالإضافة لما قدمه رواد المدرسة السلوكية الذين ركزوا على دراسة وتحليل التغييرات السلوكية المؤثرة في قدرات الأفراد على التعلم⁽²⁾.

* **Théodore Wright**: مهندس أمريكي في مجال صناعة الطائرات (1895-1970) توصل في سنة 1936 إلى اكتشاف مهم تمثل في انه كلما تضاعف عدد الطائرات المنتجة من طرف المؤسسة التي ينتمي إليها، كلما قل الوقت اللازم لإنتاج هذه الطائرات، وهو ما اصطلح على تسميته فيما بعد بمنحنى الخبرة.

** **منحنى الخبرة**: أو اقتصاديات السلم تفيد بان كلما تحكمت المنظمة في تقنيات الإنتاج، وزادت حجمه انخفضت التكلفة الوحودية للمنتجات.
(1) عادل مجد زايد، "العلاقات التبادلية بين متغيرات التعلم الفردي والتعلم التنظيمي (دراسة تحليلية)"، المجلة العربية للعلوم الإدارية، المجلد 1، العدد 1، نوفمبر 1993، ص 61.

(2) Gérard koenig, « l'apprentissage organisationnel, réparages des lieux », Revue française de gestion, n°160, France, 2006, p294.

وبعد التركيز على مفهوم التعلم الفردي، ظهر مفهوم آخر ألا وهو التعلم الجماعي على يد Wright من خلال التجارب التي قام بها سنة 1936 في مجال صناعة الطائرات، ففي نظره زيادة الإنتاج يؤدي إلى انخفاض في التكلفة الوحيدة (منحنيات التعلم) (الخبرة) (les courbes d'apprentissage) وفسر هذا بوجود ظاهرة أطلق عليها اسم ظاهرة التعلم الجماعي *Phénomène d'apprentissage collectif*، حيث أنه على المستوى الفردي تقل الأخطاء كلما زادت الخبرة، وعلى الصعيد الجماعي تتدعم وتزيد فعالية نظام الاتصال كلما تم الاعتماد عليه واستخدامه أكثر، غير أن نتائج هذه النظرية تتفاوت من منظمة إلى أخرى، ومن قطاع لآخر، ورغم ما حاول تقديمه T.wright في شرح ظاهرة التعلم بكشفه للثام عن مفهوم التعلم الجماعي، إلا أن دراسته تبقى محدودة كونه ركز على الإنتاج ككميار للقياس، ولم يحاول الاهتمام بالكفاءة الفردية والجماعية⁽¹⁾.

ومن النظريات التي ركزت أيضا على مفهوم التعلم الجماعي نجد نظرية R. Nelson و S.Winter*، حيث انطلقت هذه النظرية من محاولة شرح ظاهرة عدم تناسب النتائج مع ما كان متوقعا عند استيراد التكنولوجيا، وعدم الوصول إلى نفس النتائج التي تم الوصول إليها في البلد الأصلي للتكنولوجيا المستوردة، فقد توصل الباحثان إلى أن السبب يعود إلى صعوبة بناء المعرفة ونقلها، ونقل التكنولوجيا لا يعني حتمية نقل المعرفة وبالتالي نقل الكفاءة كما هي في بلد الأصل، وبالتالي هذا ما يؤثر بصفة واضحة على الأداء والإنتاج⁽²⁾، وهي من النظريات التطورية للمنظمة.

لنأتي بعد ذلك نظرية الأنظمة التي عاجلت المنظمة على أنها كل شامل، وبالتالي الأخذ بعين الاعتبار التفاعلات بين الأنظمة الجزئية و العلاقات المترابطة بينها، و صاحب هذه النظرية هو Ludwig von Bertalanffy (1954)، وقد اعتمدها في مجال العلوم الطبيعية (جسم الإنسان)، لتنتقل بعد ذلك لباقي أنواع العلوم، والجدير بالذكر أن هذه النظرية سلطت الضوء على ما يسمى بالتعلم الشامل أو الشمولي⁽³⁾.

⁽¹⁾ Patrick Gilbert, Francis Guérin et autre, « **Organisation et comportements (Nouvelles approches, nouvelles enjeux)** », Dunod éditions, France, 2005, p274.

* **Sidney. Winter و Richard. Nelson**: باحثان أمريكيان بجامعة ييل الأمريكية، صاحبا النظرية التطورية للمؤسسة، والتي تم نشرها من خلال بحثهما المعنون « **An evolutionary theory of economic change** » والتي تم نشرها سنة 1982 .

⁽²⁾ Patrick Gilbert, Francis Guérin et autre, op-cit, p274.

** **Ludwig von Bertalanffy**: مختص في البيولوجيا من أصل نمساوي يعرف على أنه المؤسس لنظرية النظم التي تم تعميمها من البيولوجيا إلى باقي المجالات بما فيها إدارة الأعمال، وقد تم عرض نظريته من خلال مؤلفه « **General system theory** » والذي نشر سنة 1937، وقد قام بتكييف المفهوم مع العلوم الاقتصادية وباقي المجالات بالتعاون مع الباحث الاقتصادي **Kenneth Boulding** وباحثين آخرين سنة 1954.

⁽³⁾ Charlotte Fillol, « **Apprentissage et systémique (une perspective intégrée)** », revue française de gestion, n°149, 2004, p34.

ويعد أول من سلط الضوء على مفهوم التعلم التنظيمي بدل التعلم الفردي أو الجماعي هو Herbert Simon (هو باحث أمريكي في مجال العلوم الاجتماعية والاقتصادية صاحب نظرية القرارات الادارية متحصل على جائزة نوبل في العلوم الاقتصادية سنة 1978) في سنوات الخمسينات من القرن الماضي، من خلال إشارته إلى أن التغيرات البيئية هي التي تصنع لنا المنظمات وذلك من خلال العقول البشرية، حيث تنمو فيها هذه العقول عن طريق التعلم الذي يظهر على شكل هياكل تنظيمية متطورة، أو صيغ تنظيمية أو إجراءات وقواعد، وقد ساند هذا التحليل كتاب كثيرون أمثال (Cyert et March, Herschman et lindblom...ext) وذلك خلال الفترة (1959-1963)، ورغم أن كل هذه الدراسات أشارت إلى مفهوم التعلم التنظيمي إلا أنه لم يستخدم المصطلح بالصياغة التي نتعارف عليها الآن⁽¹⁾.

ويعود أول استخدام لمصطلح التعلم التنظيمي بهذه الصياغة بالتحديد وليس بمعناها إلى سنة 1978 على يد Argyris et Schon، اللذان اعتبرا أن المنظمة تتعلم، من خلال تعلم الأفراد فيها غير أن تعلم المنظمة ليس مجموع تعلم الأفراد وأشارا إلى أن التعلم يركز على محاولة اكتشاف الأخطاء، ومن ثم تصحيحها، أي التعلم من الأخطاء.

ويعتبر هذا النموذج الأساس الذي يعتمد عليه في مجال التعلم التنظيمي، وهو أكمل نموذج، رغم أن البحوث توالى فيما بعد محاولة شرح هذا المصطلح ومحددة أهم أبعاده، إلا أن الإضافات التي جاءت بها كانت محدودة (وهذا ما سنراه في باقي أجزاء البحث)، وبقيت دراسة Argyris et Schon الدراسة الأساسية التي اهتمت بالتعلم التنظيمي⁽²⁾، أما مصطلح المنظمة المتعلمة فقد كان ظهوره متأخرا بالمقارنة مع التعلم التنظيمي على يد Peter Senge في سنة 1990، لينطلق البحث في مجال إدارة المعرفة من خلال الدراسات والمقالات التي نشرت في سنوات التسعينات من القرن الماضي وذلك على يد كل من Nonaka et Takeuchi⁽³⁾.

المطلب الثاني: أهم النظريات المفسرة للتعلم التنظيمي

قبل أن نطلق في تقديم أهم النظريات المفسرة للتعلم التنظيمي، يجب علينا في البداية الإشارة إلى نماذج التعلم الفردي، كون التعلم التنظيمي امتداد للتعلم الفردي، الذي ظل الباحثون يولونه الاهتمام الأكبر لسنوات طويلة، ولم ينتقل هذا الاهتمام إلى التعلم التنظيمي إلا في السنوات الأخيرة، لذا سنحاول فيما يلي التطرق إلى كل نوع من هذه الأنواع على حدى.

(1) مؤيد الساعدي، "كيف تدار منظمات الألفية الثالثة؟ مدخل في فلسفة التعلم التنظيمي"، الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، 2013، ص41.

(2) David Cayla, « P'apprentissage organisationnel entre processus adaptatif et changement dirigé », Thèse de doctorat en science économique, université Paris I, Panthéon Sorbonne, France, 2007, p21.

(3) Laurence Lehmann-Ortega, « Stratégor », Dunod édition, France, 2005, p751.

أولاً: نماذج التعلم الفردي بصفة عامة

لسنوات طويلة ظل التعلم الفردي منحصراً في مفهوم الحصول على كفاءات من طرف الأفراد أو تحصيل الكفاءات (L'acquisition de compétences)⁽¹⁾، وبدأ الاهتمام بدراسة التعلم الفردي من طرف علماء النفس (السلوكيين) وتم بناء نظرياتهم على مفهوم (المثير-الاستجابة) (Stimulus-réponse)*، لينتقل إلى مجالات أخرى⁽²⁾، ويمكن حصر النماذج المفسرة للتعلم الفردي فيما يلي:

1- نماذج التعلم الفردي حسب علم النفس (المدخل الكلاسيكي):

تركز هذه النماذج على علم النفس، كونها تهتم بالفرد وتحاول فهم سلوكه وتوجهاته، وتنقسم إلى مدخلين رئيسيين، الأول المدخل السلوكي والذي يعتمد على اعتبار التعلم سلوكيات، والمدخل الاجتماعي الذي يركز على تأثير المحيطين في سلوك الفرد، والمدخل المعرفي والذي يعتبر التعلم معارف.

1-1- النموذج السلوكي (Le behaviorisme):

ويعتمد هذا النموذج على نظرية الاشتراط الكلاسيكي Pavlov لبافلوف (stimulus-réponse)، حيث يعتبر أنه لا يمكن الوصول لفهم الحالة الذهنية للفرد، أو طريقة تفكيره، فحسب رواد هذا المدخل (Pavlov, Waston et Skinner)، يجب تفسير الظواهر التي يمكن ملاحظتها فقط وبالتالي هم يلغون أهمية القيم والنوايا، كوننا لا نستطيع ملاحظتها، ويكتفون بدراسة السلوكيات التي يمكن ملاحظتها، ومن ثم فالتعلم الفردي حسب هذا النموذج يعتبر "كل تغيير أو تعديل في سلوك الفرد من خلال مثير-استجابة، أي أن التعلم يحدث عن طريق التكرار"⁽³⁾.

1-2- النموذج الاجتماعي:

فبينما يركز النموذج السابق على أن سلوك الفرد تتحكم فيه عوامل داخلية لا يمكن فهمها أو تفسيرها، يذهب هذا النموذج إلى أن التعلم يرتبط بعوامل خارجية مؤثرة على سلوكيات الأفراد حيث أن الإنسان حسبهم يتصرف وفق مبدأ الجزاء والعقاب، و العوامل والمؤثرات الداخلية التي تحرك سلوك الأفراد لا تعتبر ذات أهمية، ويعود الاسهام الأكبر في هذا المجال إلى Albert Bandura الباحث في مجال علم النفس والمؤسس لعلم النفس الاجتماعي في أمريكا الشمالية وأستاذ جامعة ستانفورد الأمريكية، فحسب هذا المدخل فإن الفرد يكتسب كثيراً من سلوكياته من

(1) Gérard Koenig, op-cit, p294.

*نظرية (Stimulus- Réponse): مثير-استجابة لصاحبها بافلوف، وهي النظرية التي جاءت كنتيجة للتجربة التي قام بها باستخدام الكلب-الجرس، الطعام، حيث في كل مرة يضع الطعام أمام الكلب يسيل اللعاب، فقام بربط استجابة الكلب (اللعاب) بمثير آخر ألا وهو الجرس، فأصبح يقرع الجرس في نفس الوقت الذي يقدم فيه الطعام، ثم أصبح يقرع الجرس دون تقديم الطعام فتحدث نفس الاستجابة عند الكلب

(2) Charlotte Fillol, op-cit, p24

(3) Jean-Philippe Bootz, « Prospective et apprentissage organisationnel », Travaux et Recherches de prospective, n°13, janvier 2001, p06, www.futuribles.com, consulter le 09/02/2014.

خلال ملاحظة الآخرين (التعلم من الآخرين)، دون إهمال العمليات المعرفية العقلية والذهنية، وبالتالي فالسلوك هو عملية التفاعل المستمر بين العوامل والمحددات المعرفية والسلوكية والبيئية⁽¹⁾.

1-3- النموذج المعرفي Le cognitivisme:

حسب هذا النموذج التعلم هو تعديل في مستوى المعارف، فمن خلال أعمال (Piaget 1959) باحث في مجال البيداغوجيا وتطوير الذكاء) "التعلم هو عبارة عن تعديل في التمثيلات الذهنية للفرد، حيث يشرح لنا عمليتان مختلفتان للتعلم: الاستيعاب والتعديل (l'assimilation et l'accommodation)، بحيث أن عملية الاستيعاب تركز على إدماج المعلومات وإثراء النماذج الفكرية، على عكس التعديل الذي يعتمد على تطوير الذكاء بحيث يفترض تغييرا في النماذج الذهنية والمعارف المتحصل عليها سابقا بغرض دمج معطيات جديدة، والتعديل يحصل فقط عندما يكون الأفراد غير قادرين على الاستيعاب " ⁽²⁾.

ثانيا: نماذج التعلم الفردي داخل المنظمة:

لقد جاءت هذه النماذج لتفسير ظاهرة التعلم الفردي داخل المنظمة، ويمكن اختصارها في ثلاث نماذج رئيسية:⁽³⁾

1- نموذج القوى الضاغطة:

يعتبر نموذجا لتعلم العاملين صممه كل من كنجلوزي وديل (1965)، بحيث حاولا معرفة القوى المؤثرة على تعلم الأفراد في مواقف مختلفة، وقد توصلا إلى أن التعلم دالة لثلاثة أنماط من القوى الضاغطة، تعتبر أساس انطلاق عملية التعلم على المستوى الجزئي (العاملين) وتتكامل مع تعلم النظام الكلي للمنظمة، وتتمثل هذه القوى في:

1-1 ضغط عدم الارتياح: ويكون هذا الضغط ناتج عن الوقت والجهد الذي يخصصه الأفراد لتفهم التعقيدات البيئية وحالات عدم التأكد المصاحبة لها.

1-2 ضغط الأداء: وهو الضغط الذي يتعرض له أفراد المنظمة في حالة الإخفاق في تحقيق الأهداف المخططة، وغالبا ما يقاس بالفجوة بين الأهداف المرجوة وتلك المحققة.

1-3 ضغوط التفكير: والتي تأتي نتيجة الصراعات بين مجموعات العمل النوعية داخل المنظمة، أو بين الأفراد وغالبا ما يظهر هذا النوع نتيجة لعدم الاتفاق بين الإدارات أو أعضاء المنظمة على الأهداف التنظيمية ووسائل

⁽¹⁾ رضا نعيجه، "التعلم التنظيمي في المؤسسة الجزائرية (دراسة ميدانية بمؤسسة التتقيب أدرار)" ، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه، تخصص علم الاجتماع، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، 2011-2012، ص78.

⁽²⁾ Charlotte Fillol, op-cit, p35.

⁽³⁾ عادل محمد زايد، مرجع سبق ذكره، ص63-68.

تحقيقها، ويلقي هذا النوع من الضغوط الضوء على أهمية الصراع التنظيمي، بين جماعات العمل المختلفة كأحد المتغيرات الأساسية المؤثرة على عملية تعلم الأفراد.

ومن خلال ما سبق يمكن القول أن التعلم يأتي كنتيجة للضغوط السالفة الذكر، فعندما يحاول الفرد مواجهتها فهو بصدد التعلم، وذلك من خلال محاولة الموازنة بين الحاجة إلى الاستقرار والرغبة في التغيير، حيث يعتبر الضغط شرطا لحدوث عملية التعلم، ويفترض النموذج أن التعلم يأتي من معرفة العاملين لمصادر الضغوط ومن ثم كيفية التعامل معها.

2- نموذج التعلم الناتج عن الخبرة:

انطلق هذا النموذج (لصاحبيه مارش وأولسين 1975) من انتقاد فرضية التعلم التام، حيث أن الفرد يعيش في عالم معقد وغير مستقر يصعب فيه الوصول إلى الفهم التام للأحداث، بحيث يأخذ هذا النموذج بعين الاعتبار القدرات الذهنية المحدودة في مجال استخدام البيانات والتذكر والمعرفة الإدارية، وقد ركز هذا النموذج على التعلم الناتج عن الخبرة داخل المنظمة، وذلك من خلال تغير سلوك العاملين الناتج عن الخبرات الشخصية أو خبرات الغير، على عكس التعلم التام الذي يعتمد على مفهوم المثير والاستجابة وقدّم لنا الكاتبان أربعة أنماط للتعلم، كل نمط يعتمد على حلقة واحدة غير متصلة وهذه الأنماط هي:

2-1- التعلم التجريبي المقيد بالدور الوظيفي: يحدث هذا النوع عندما يكون للتعلم تأثير محدود في سلوك العاملين أو ليس له أثر واضح على أداء المنظمة وذلك نتيجة القيود التي تفرضها الوظيفة على العامل.

2-2- التعلم الخيالي: يحدث هذا النوع من التعلم عندما يؤثر أداء العاملين في أداء المنظمة دون أن تكون العلاقة بين الأداء والاستجابات البيئية واضحة، ويرجع ذلك إلى تعقد هذه التفاعلات التي تفوق قدرات فهم أعضاء المنظمة.

2-3- تعلم المشاهد: يؤدي هذا النمط من التعلم إلى حدوث فصل في العلاقة بين أداء العاملين وأداء المنظمة، فما يتعلمه العاملون لا يؤثر في الأداء التنظيمي بصفة مباشرة وواضحة.

2-4- التعلم في ظروف الغموض: يحدث عندما يصعب على العاملين تفهم الظروف الداخلية والخارجية المرتبطة بمواقف معينة، أو سبب حدوث هذا الموقف غير معروف، و هنا يؤثر سلوك الفرد على أداء المنظمة وبالتالي على البيئة لكن لا توجد تفسيرات واحدة لنتائج فعل معينة أو أسباب حدوثه اي ان تكرار الفعل لا يعطينا نفس النتائج.

ما يمكن استخلاصه من هذا النموذج هو أن التعلم التنظيمي ما هو إلا نتاج ما يتعلمه أعضاء المنظمة فالعاملون هم الذين يتعلمون في المنظمة.

بالإضافة إلى النماذج السابقة الذكر هنالك من يضيف نموذج Argyris et Schon، والذي يركز على أن تعلم الأفراد داخل المنظمة قد يأخذ أحد الأشكال التالية: التعلم الأحادي (أحادي الحلقة أو الدورة Simple boucle)، التعلم المزدوج (ثنائي الحلقة أو الدورة double boucle)، وسنحاول التعرض لهذا النموذج بتفصيل أكبر في الأقسام القادمة من هذا البحث (أنواع التعلم التنظيمي).

ثالثاً: نماذج التعلم التنظيمي

كما سبقت الإشارة إليه هناك عدة نماذج مفسرة، للتعلم التنظيمي مثله مثل التعلم الفردي، انطلاقاً من النماذج التقليدية ووصولاً إلى النماذج الحديثة، وما تجدر الإشارة إليه هو أن هذه النماذج كثيرة ومتنوعة وسنحاول فيما يلي تقديم أهمها وأكثرها شيوعاً.

1- النموذج السلوكي لتفسير التعلم التنظيمي:

هذا النموذج يستمد جوهره من علم النفس، مثله مثل نماذج التعلم الفردي، وبالخصوص من أبحاث بافلوف ويقوم على مبدأ المثير-الاستجابة Stimulus-réponse، بحيث يركز على شرح العلاقة التي تربط بين المنظمة ومحيطها الخارجي، فيرى هذا النموذج أن التعلم التنظيمي ينشأ عندما تحاول المنظمة التكيف مع محيطها الخارجي، فحسب (Cyert et March 1988) و (March et Olsen 1975) و (Nelson et Winter 1982) "السلوك المنظمي يفسر عن طريق قواعد وكفاءات مطورة داخل المنظمة من خلال تاريخها وخبرتها"، حيث يرتبط التعلم هنا بماضي المنظمة وهو مبني على الممارسات الروتينية، فكل مثير من بيئة المنظمة تنتج عنه استجابة هذه الاستجابة تتحول إلى روتين للمنظمة ورغم أن هذا النموذج قد حاول إلقاء الضوء على أساس من أساسيات التعلم (التعلم من التجارب)، إلا أنه أهمل العلاقات المتبادلة بين الأفراد والمجموعات داخل المنظمة وهو ما حاولت النماذج الأخرى تداركه، والبحث عن تفسير له⁽¹⁾.

2- النموذج المعرفي للتعلم التنظيمي:

بصفة عامة هدف التعلم التنظيمي يكون مرتبطاً بالمعرفة والكفاءات، وذلك حسب ما أكده Philippe Baumard* (1995)، حيث لا يمكن الحديث عن التعلم التنظيمي دون التطرق أو استخلاص المعرفة التي تنتمي لعملية التعلم التي يحفزها التغيير، بحيث أن المنظمة تتعلم عندما يقوم جزء منها أو كلها بتعديل كفاءاتها وذلك بهدف حل المشاكل التنظيمية⁽²⁾.

(1) Hakim Boussair, « Le processus d'apprentissage organisationnel, introduction d'une innovation managerielle et dynamique de réseaux », Thèse de doctorat en science de gestion, Université Paris Dauphine, France, 2010, p44-45.

* Philippe Baumard : باحث وأستاذ فرنسي، يعمل في جامعة ستانفورد قام بالعديد من البحوث، وقدم مؤلفات مختلفة في مجال الاستراتيجية، وإدارة المعرفة الضمنية، حاول تفسير مصطلح التعلم التنظيمي.

(2) Hakim Boussair, Op-cit, p45.

وحسب Fiol et lyles يمكن للمنظمة أن تتغير دون أن تتعلم أو أن تتعلم دون أن تتغير، ويعتبر كل من Argyris et Schon هذه النظرية من النظريات الكلاسيكية، وتسمح بإعادة النظر في النظريات التي يتم العمل بها، فحسبهما دائما عملية تغيير بسيطة لا تعتبر مرادفا للتعلم، فبعض السلوكيات يمكن أن تعدل عن طريق عناصر أخرى عدى التعلم، مثلا النسيان، الإهمال، بحيث أن التغيير في السلوك ليس شرطا أساسيا للتعلم⁽¹⁾.

ومما سبق نلاحظ أن هذه المقاربة قد ألفت الضوء على تعقد عملية التعلم وصعوبة تحديد أبعادها، فحسب المدخل السابق الفرد يعدل أفكاره وتوجهاته بناء على خبراته السابقة والمواقف التي يمر بها، إلا أن رواد هذا المدخل لا يتفقون مع هذا، فحسبهم الفرد والجماعة يعدلون السلوك ليس بحسب تجاربهم وخبراتهم، إنما بناء على المعتقدات التي يكونونها ولكل وجهة نظر خاصة به، والمنظمة من وجهة النظر هذه تعتبر تحليل البيئة المنطقي مفتاحا لفهم متغيراتها لكن الإشكال المطروح هو أن المنظمات لا تمتلك الوقت الكافي والفرصة للتحليل⁽²⁾، كونها تعمل دائما في مجال استعجالي، وبالتالي فهي تحصل على كم هائل من المعلومات الجديدة، المثيرات، والتقارير، ومع قيد الوقت لا يكون تحليل المنظمة للمحيط إلا نتاجا للمعتقدات السائدة فيها، ومن هنا يخلص النموذج المعرفي إلى أن سلوك الفرد والمنظمة يمكن تفسيره من خلال الحالات الذهنية Les états mentaux، كما يجب دراسة المتغيرات البيئية ككل بدون تجزئتها مما يسمح لنا بتحديد العلاقات المتبادلة⁽³⁾.

3- النموذج التفسيري والتوجيهي Descriptive et prescriptive :

هذا النموذج قدم من طرف Bertrand Moigeon et Bernard Ramanantsoa، بحيث ارتكزا على متغيرين أساسيين في تفسير التعلم، يتعلق المتغير الأول بتحليل كيفية تعلم المنظمات انطلاقا من الهياكل، الإجراءات والروتين الموجود أو كيفية تعلم الأفراد في إطار مهيكلي.

أما المتغير الثاني فيتعلق في رغبة الباحثين في تحويل المنظمات إلى منظمات متعلمة، وذلك من خلال الاعتماد على تحليل و تشخيص التعلم والذاكرة التنظيمية، بغرض تفسير ميكانيزم العمل، والوصول إلى نموذج يحسن عمل المنظمات، وكانت خلاصة عمل هذا النموذج الجدول التالي:

(1) David Cayla, op-cit, p24.

(2) Jean-Philippe Bootz, op-cit, p11.

(3) Yvon pesquex, philippe durance, « **apprentissage organisationnel, économie de la connaissance : mode ou modèle** » ? <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00509672> .publier 14 Aout 2010, p17, vu le 10/03/2011.

الجدول رقم (01): بحث وتشخيص العمليات

		الوحدة الأساسية للتحليل	
		المنظمة organisation	الفرد individu
بيانات البحث	التوجه وصفي visée descriptive	النشاط التنظيمي هو نتاج لدمج حاصل التعلم السابق	دراسة التعلم والتطور الفردي للعاملين في المنظمة
	التوجه تحليلي visée prescriptive	تطوير قدرة المنظمات على التغيير اعتمادا على مشاركة فاعلة وذكية لكل أجزائها	تعديل الطريقة التي يفكر بها الأفراد عند إنشاء المنظمة

Source: Yvon Pesquex, Phillippe Durance, « Apprentissage organisationnel, économie de la connaissance: mode ou modèle ? » <http://www.archives-ouverte.fr/hal.00509672,publier14aout2010,p18>, consulter le 10/03/2011.

من خلال الجدول السابق تستنتج أن المدخل الوصفي أو النظرة الوصفية تركز على تحليل ما سبق أو ما هو موجود، بينما النظرة التحليلية أو التوجيهية تركز على تحليل مستقبل المنظمة و بالتالي محاولة معرفة الأساس المعتمد في عملية التعلم التنظيمي، فبالنسبة للتوجه الوصفي يعتمد على التعلم من التجارب السابقة .

4- نظريات العمل Théorie d'action

قدم هذا النموذج من طرف الرائدان في مجال التعلم التنظيمي Argyris et Schon كمحاولة منهما لتفسير ظاهرة التعلم داخل المنظمات، وهذه النظرية ترجع التعلم إلى مخزون المعرفة التنظيمية، وذلك بغرض تحديد وتقديم مفهوم للمعرفة والقيم التنظيمية، وهذا المصطلح استخدم للأفراد والمنظمات في نفس الوقت، فهذه النظريات في الأساس ليست إلا مشاريع المنظمة، إستراتيجياتها، أهدافها و ثقافتها، وكذا موازين القوى الخاصة بها، بحيث تؤثر كل العناصر السابقة في صورة المنظمة المدركة من طرف المحيط الخارجي أو العاملين فيها، وقد جاء هذا المصطلح كمرجع يوجه سلوك الأفراد والجماعة بغرض خلق هوية مشتركة للمنظمة⁽¹⁾، وحسب Argyris et schon يمكننا التمييز بين نوعين من نظريات العمل وهما:

⁽¹⁾ Gilbert J.B. Probst, Bettina S.T Büche, « La pratique de l'entreprise Apprenante », les éditions de l'organisations, France, 1995, p22.

4-1- النظريات الرسمية Les théories officielles ou théories adoptées

وتتعلق هذه النظريات أساسا أو تركز على أن التعلم يتم بتبادل المعرفة الظاهرة Les connaissances explicites⁽¹⁾ و تركز أساسا على معرفة الأفكار والقيم التي يتم من خلالها توجيه سلوك الأفراد و المنظمة، وعادة تكون عناصر يجب نشرها بين الجميع، ويجب أن يكون كل العاملين على دراية بها مثل "مشاريع المنظمة، أهدافها، إستراتيجيتها، ثقافتها..... الخ"، وهذا النشر يسمح للأفراد و للمنظمة وحتى لمحيطها الخارجي بتكوين أفكار معينة عنها⁽²⁾.

4-2- النظريات الاستخدامية Théories usuelles

فبينما تركز النظريات الرسمية على نشر المعرفة الظاهرة وهي كل ما يمكن التعبير عنه لغويا، يركز هذا النوع من النظريات على نشر المعرفة الضمنية وهي جملة ما يعرفه الأفراد ولا يستطيعون التعبير عنه لغويا أو مناقشته بينهم، إنما يعبر عن تجارب العاملين وطريقة أدائهم للأعمال Le savoir-faire هذا المخزون من الخبرات والمعارف هو الذي يحدد في السلوك المنظمي⁽³⁾، وهذه النظريات هي التي تفرق لنا بين إدارة المعرفة والتعلم التنظيمي فبينما تركز الأولى على نشر المعرفة التصريحية يركز التعلم على نشر المعرفة الضمنية.

وبصفة عامة يمكن اعتبار هذه النظريات نتاج التبادل في الخبرات والتجارب (المعرفة الضمنية) أو المعارف غير المصرح بها بين أفراد المنظمة وداخلها⁽⁴⁾. ويمكن القول أن نظريات العمل بشقيها النظرية الرسمية أو نظريات الاستخدام، وضحت لنا كيفية تحفيز أو تفعيل التعلم التنظيمي وبالتالي سمحت لنا بتحديد العناصر التي تساعدنا على معرفة و تمييز ان كنا أمام تعلم تنظيمي أو لا.

و يمكننا توضيح أهم النظريات المفسرة للتعلم التنظيمي سواء التي تم تناولها في العرض السابق أو تلك التي لم نشر إليها، وذلك حسب مختلف التخصصات او مختلف المقاربات من خلال الجدول الموالي، وتظل جميع هذه المقاربات محاولات لفهم التعلم الفردي والتنظيمي إلا أنها لم ترقى إلى درجة النظريات، كون تطبيقاتها تختلف من منظمة لأخرى، كما أنه لم يجري الاتفاق إلى وقتنا الحالي على نموذج موحد اعتماده يؤدي إلى تحقيق التعلم التنظيمي الفعلي.

(1) Yvon Pesqueux, Phillippe Durance, op-cit, p19.

(2) Gilbert J.B Probst et al, op-cit, p23.

(3) op-cit, p24.

(4) Idem, p24.

الجدول رقم (02): أهم المقاربات المفسرة للتعلم التنظيمي حسب المداخل أو التخصصات المختلفة

المساهمات contribution	الانشغالات Préoccupation	المقاربة Approche
<ul style="list-style-type: none"> ❖ يوجد عدة مستويات هيكلية للتعلم الفردي ❖ الاعتراف بأهمية المضمون، الخرائط الذهنية وأنماط التفكير ❖ الأفكار المتعلقة بالتعلم الفردي يمكن اعتمادها في التعلم التنظيمي ❖ الاعتراف بعدم الفصل بين الفكرة والتطبيق 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ هيكلية التعلم ❖ العمليات المعرفية للتعلم ❖ أنماط التعلم ❖ صعوبات التعلم 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ السلوكية (علم النفس) Psychologie
<ul style="list-style-type: none"> ❖ فهم الكيفية التي تسمح بخلق والاحتفاظ بالمعرفة ❖ تطوير مفهوم المعرفة التنظيمية ❖ المستويات المتنامية للتعلم ❖ نظرة تاريخية للتعلم التنظيمي 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ عمليات الحصول على المعلومات ومعالجتها ❖ أنظمة التفكير ❖ المعرفة التنظيمية 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ علوم التسيير
<ul style="list-style-type: none"> ❖ أنواع مختلفة من التعلم وذلك حسب العوامل المتوقعة ❖ عمليات البناء الاجتماعي الداعمة للتعلم ❖ دراسة الصراع والسلطة كأبعاد أساسية للتعلم دور العوائد المرتبطة بالتعلم ❖ التساؤل الأساسي حول طبيعة التعلم التنظيمي 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ التعلم كبناء اجتماعي ❖ النظرة العملية والنقدية للتعلم 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ علم الاجتماع ونظريات المنظمة
<ul style="list-style-type: none"> ❖ التعلم ينتج لنا ميزة تنافسية ❖ إمكانية تكيف المنظمة مع بيئتها من خلال التعلم ❖ تبادل المعلومات ونقل التكنولوجيا بين المنظمات 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ الميزة التنافسية ❖ تعديل البيئة 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ الإستراتيجية Stratégie
<ul style="list-style-type: none"> ❖ استخدام حجم الإنتاج لقياس التعلم ❖ مفهوم منحى الخبرة أو التعلم ❖ العوامل الداخلية والخارجية للتعلم (exogène et endogène) ❖ دور الهيكلية التنظيمية في تسهيل عملية التعلم 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ منحى الخبرة أو التعلم La courbe d'apprentissage ❖ التكنولوجيا وتقسيم العمل 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ تسيير الإنتاج Gestion de la production
<ul style="list-style-type: none"> ❖ الأخذ بعين الاعتبار القيم والمعتقدات ❖ تأثير الثقافة على التعلم ❖ وجود أنواع من الثقافة تحفز التعلم 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ التعلم كمجموعة من المعاني المشتركة ❖ التعلم مرتبط بالمضمون 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ الثقافة Culture

Source: Eduarde Davel, Diane-Gabrielle Trenblay, « Formation et apprentissage organisationnel (La vitalité de la pratique) », Press de l'université du Québec, Canada, 2011, p36-37.

يحاول الجدول السابق حصر أهم المقاربات المرتبطة بالتعلم التنظيمي، وكيف حاول كل رائد من رواد هذه المداخل تفسير التعلم، والأساس الذي انطلق منه أو اعتمده في التفسير، وأهم الاسهامات التي توصل اليها. من خلال ما تمت الإشارة إليه سابقا نخلص إلى أنه لا يوجد مدخل متفق عليه للتعلم التنظيمي، ولا يزال البحث مستمرا لتفسير المصطلح، فرغم كل النماذج المقدمة فإنه لا يمكن اعتبارها نظريات فهي لا تتعدى كونها مجموعة من اجتهادات الباحثين لم تثبت نجاحها كما أنها لم تبرهن فشلها، فهي لازالت في حاجة إلى التفسير والتحليل أكثر و التطبيق في الميدان للإجابة عن إشكالية التعلم ، وللوصول إلى نموذج موحد يضمن للمنظمات التحول إلى منظمات متعلمة.

المطلب الثالث: من التعلم الفردي إلى التعلم التنظيمي

يعتبر التعلم بالنسبة للأفراد من الأنشطة الأكثر طبيعية، وأساسا في تكوين التجارب الإنسانية، ومن الأشياء التي لا يتوقف الفرد عن القيام بها طيلة حياته، ففي يوم واحد يمكن للفرد تعلم اشياء كثيرة، كما أنه من الممكن أن تمر أيام عديدة بدون أن يكون قد تعلم شيئا⁽¹⁾.

ورغم أن التعلم في البداية كان حكرا على الأفراد إلا أنه انتقل إلى المنظمة كما تمت الإشارة إليه في المطالب السابقة، وذلك في خمسينيات القرن الماضي على يد Simon.

ليفتح بذلك المجال للعديد من البحوث، حيث توالى البحوث والدراسات واختلفت باختلاف الباحثين لتسلط كل منها الضوء على جانب معين من جوانب هذا الميدان البحثي الجديد سواء من حيث موضوع التعلم (L'objet de l'apprentissage) (معلومات information، معارف connaissance، كفاءات compétence)، أو من حيث من سيقوم بالتعلم (Sujet d'apprentissage) (فرد أو جماعة أو منظمة)، وكذا محفز التعلم (أي سبب نشوء ظاهرة التعلم)، (الأخطاء erreurs، الابتكار Innovation، والتغيرات البيئية modification de l'environnement) أو يدور حول العملية في حد ذاتها: (اجتماعية، ابتكار تنظيمي، أو ترميز)⁽²⁾.

ويرى كل من D.Schon و C.Argyris من خلال بحثهما المنشور في 1978، أن المستوى الفردي للعاملين في المنظمة مرتبط بالمستوى التنظيمي، فمفهوم التعلم التنظيمي حسبهما ينطلق من التعلم الفردي الذي تم دراسته والتركيز عليه من خلال علم النفس والبيداغوجيا وكثيرا ما يتم التعامل مع التعلم التنظيمي على أنه مجموع ما تعلمه الأفراد، بحيث أن المنظمة تملك أفراد لديهم إمكانيات ثقافية تمكنهم من تحليل، حل والاحتفاظ

(1) David A. Garvin, "Learning in action (A guide to putting the learning organization to work)", Harvard business school press, USA, 2000, p3.

(2) Charlotte Fillol, « Apprentissage organisationnel et contexte organisationnel une étude de cas chez EDF », XV^{ème} conférence internationale de mangement stratégique, Genève, 13-16 juin, 2006, p4-5.

بالتعلم، وقد أشار الباحثان أيضا إلى أنه لا يوجد تعلم تنظيمي إلا إذا كان هناك تعلم فردي، بحيث أن الأفراد هم الذين يتعلمون ثم يدخلون المعرفة للمنظمة لتصبح معرفة تنظيمية، إلا أن المعرفة التنظيمية ليست مجموع ما تعلمه الأفراد لأن معرفة الأفراد لا توضع كلها في خدمة المنظمة، باختصار يرى الباحثان أن نقطة انطلاق التعلم هي الفجوة بين النتائج المحققة وتلك المنتظرة، ولكي يكون هناك تعلم تنظيمي يجب أن تشفر المعرفة المجمعة من الأفراد، وتخزن في ذاكرة المنظمة (الذاكرة التنظيمية)⁽¹⁾.

ولفهم التعلم التنظيمي والاختلاف الجوهرى بينه وبين التعلم الفردي، يجب علينا هنا التمييز بين المصطلحات المرتبطة بالتعلم، والتي عادة ما يتم الخلط بينها وبين التعلم هذه المصطلحات هي التعليم والتدريب وهي عادة ما ترتبط بالأفراد أكثر من ارتباطها بالمنظمة ككل.

بحيث أن هنالك منظمات تكتفي بالأساليب التقليدية لإكساب عاملها المهارات من خلال التدريب أو التعليم وذلك من خلال منحهم فرصا تعليمية في المعاهد والجامعات، ويمكننا من خلال الجدول التالي التمييز بين التعلم التنظيمي، التدريب والتعليم.

الجدول رقم(03): أهم ما يميز التعلم التنظيمي عن التعليم الفردي والتدريب

التعلم التنظيمي	التدريب والتعليم الفردي
❖ انتقال المعرفة والخبرة والمهارة بطريقة غير آلية ولكن بطريقة التبادل والتفاعل والتشارك بين الأطراف	❖ يحمل بعدا آليا في نقل المهارة والتي تتمثل في مجموع الحركات اللازمة للتعامل مع الآلة وكذا التعليم الذي يعتمد النمط التلقيني المدرسي لاكتساب المعلومة
❖ العلاقة بين الخبير والمتدرب علاقة غير رسمية أساسها الاتصال اعتمادا على أكثر من اتجاه (أي تبادل بين الطرفين)	❖ الحالة الساكنة لنقل المعلومات من الخبير إلى المتدرب (اتصال أحادي الاتجاه في الغالب) لا يوجد تعلم في الاتجاهين
❖ لا يتم التعلم إلا داخل المنظمة نظرا لكون موضوع التعلم مرتبط بمعرفة خاصة	❖ يمكن الحصول على التدريب أو التعليم خارج موقع العمل
❖ لا يتم التعلم إلا في سياق عمل المنظمة ويكون مرتبط بتاريخها وتطورها اللاحق	❖ يعتبر التدريب والتعليم أنشطة غير سياقية (أي لا ترتبط بالمسار الفعلي والحقيقي للمنظمة)
❖ يمكن من خلال التعلم اكتساب المعلومات الجديدة إضافة	❖ يركز التعليم والتدريب على المهارات

(1) Patrick Gilbert, Francis Guérin et autres ,op-cit, p276-277.

<p>إلى توسيع القدرة على إنجاز الأهداف أي استخدام ما تم تعلمه في التطبيق الفعلي لحل المشاكل لذا تكون العلاقة قوية بين ما تم تعلمه والإبداع والمنظمة المتعلمة ❖ يكون التعلم مدى الحياة ويكون عاما مع التركيز على التخصص</p>	<p>والمعارف العامة، ولا تكون مرتبطة حتميا بالتطبيق في المنظمات ❖ يكون التعليم دوري وضيق التخصص</p>
---	--

المصدر: فاضل جميل الطاهر، "تأثير أبعاد التعلم المنظمي في توافر أبعاد المنظمة المتعلمة (دراسة حالة وزارة التخطيط العراقية)"، مجلة العلوم الاقتصادية و الادارية، المجلد17، العدد 64، جامعة بغداد، العراق، 2011، ص124.

ومن الجدول السابق نلاحظ أن التعلم التنظيمي مرتبط بتعلم كيفية الأداء أو القيام بالأعمال وهو مرتبط تماما بأنشطة المنظمة، بينما التعليم والتدريب هي أنشطة عامة متعلقة بتطوير مدارك الأفراد العلمية والفكرية، وعادة ما تتعلق بمعلومات يقدمها المدرب أو المعلم للمتعلم دون أن يتلقى معلومات في قبالتها، بينما في التعلم التنظيمي يختلف الأمر فمجموع الأفراد بصدد تبادل الخبرات والمهارات فيما بينهم من جهة، وتشفير المعارف والمهارات وتخزينها في المنظمة من جهة أخرى.

فالتعليم والتدريب مفاهيم تقليدية تدرج فحواها في محاولة تحسين مستوى الأفراد بينما التعلم التنظيمي هو اسلوب يستحدث لمحاولة تحسين مستوى المنظمة ككل وكذا تحسين أدائها والمساهمة في وصولها نحو تحقيق الأهداف.

وبصفة عامة يمكن القول أن جوهر عملية الانتقال من التعلم الفردي إلى التنظيمي هو كيفية تخزين المعارف المجمعة من طرف الأفراد في ذاكرة المنظمة.

وفي الأخير فقد حاولنا من خلال هذا المبحث التطرق إلى أصل والجذور النظرية لمصطلح التعلم التنظيمي، غير انه لا يمكن بأي حال من الأحوال، إثبات أصل المصطلح بدقة ولا حتى فترة ظهوره، فالأفكار التي تم عرضها من خلال هذا المبحث عبارة عن مجهودات لباحثين حاولوا من خلالها ارساء الأسس النظرية لمفهوم التعلم التنظيمي، إلا أن اسهامات هذه المحاولات تظل محدودة نظرا لاختلاف وجهات نظر الباحثين بعضها عن بعض، ولأن النظريات السابقة لم تتمكن من تحديد نموذج بمتغيرات محددة تطبيقه أو اعتماده يقود مباشرة لتحقيق التعلم التنظيمي، لذا تم رصد الآراء المختلفة لأهم الباحثين في المجال والتي تظل آراء يمكن تطويرها وإثباتها كما يمكن نفيها وتعويضها بأخرى أكثر صلاحا و ملائمة.

المبحث الثاني: ماهية التعلم التنظيمي

يعتبر التعلم التنظيمي كمفهوم قديم الظهور حيث يعود أصله كما قلنا سابقا إلى خمسينات القرن الماضي على يد Simon والذي عرفه على أنه: "الوعي المتنامي بالمشكلات التنظيمية والنجاح في تحديدها، وعلاجها من قبل الأفراد العاملين في المنظمات بما ينعكس على عناصر المنظمة ومخرجاتها"⁽¹⁾، إلا أن المنظمات لم تهتم به إلا مع بداية تسعينات القرن العشرين، حيث تم استخدام المصطلح لأول مرة رغم أن معناه كان معروفا إلا أنه لم يدل على المصطلح في حد ذاته، وذلك بعد إدراك المنظمات لصعوبة الاحتفاظ بمجستها السوقية، وعدم قدرتها على مجاراة التغيير الذي أصبح السمة الدائمة لبيئة الأعمال، وكذا التطور التكنولوجي، لذا حاولت المنظمات التفاعل مع هذا التغيير بكل ما أوتيت من قوة، وأصبح التكيف الإشكالي الحقيقي، ولا يأتي هذا التكيف إلا بامتلاك المعلومات والمعرفة من قبل العاملين، وكذا التعلم من الأخطاء، واكتساب أفراد قادرين على إيجاد المعلومة واستخدامها، من هنا برزت أهمية التعلم التنظيمي وازداد دوره، وسنحاول من خلال هذا المبحث التعرض إلى العناصر التالية:

- مختلف تعاريف التعلم التنظيمي وخصائصه؛
- أهمية وأهداف التعلم التنظيمي؛
- أسباب ومصادر التعلم التنظيمي.

المطلب الأول: مختلف تعاريف التعلم التنظيمي وخصائصه

يعتبر التعلم التنظيمي من المداخل الأساسية لما يسمى عند الكثيرين بنظرية الموارد Théorie des ressources والتي تركز على تحديد أهم مصادر المزايا التنافسية للمنظمات، وكذا كيفية تحديد أصولها، ويعتبر التعلم التنظيمي نقطة التقاء للعديد من العلوم أو مجالات البحث⁽²⁾، أهمها علم النفس، علم الاجتماع، العلوم الإدارية... الخ، ونظرا لكون استمرار المنظمة وزيادة حصتها السوقية وكذا تحقيق ميزة تنافسية دائمة، مرتبط بتطوير المورد البشري ذلك ما أدى إلى محاولات لتطوير الكفاءات، طريقة العمل، وقدرات العاملين والمسيرين، حيث يرتبط نجاح المنظمات بقدرة عاملها على تحصيل المعلومة واستخدامها واستثمارها قبل الآخرين لذلك يقال أن: "المصدر الوحيد الدائم للميزة التنافسية قدرة الأفراد على التعلم والإبداع أسرع من المنافسين"⁽³⁾، وليست تعلم المنظمة يجب التركيز والاستثمار في الأفراد وبالتالي قبل الوصول إلى التعلم التنظيمي يجب التركيز على كل من التعلم الفردي و الجماعي، لذلك سنحاول فيمايلي تعريف كل من المصطلحات السابقة على حدى.

⁽¹⁾ محمد مجد مصطفى نصير، صلاح محمد زكي، "أثر عمليات إدارة المعرفة على التعلم التنظيمي بالكلية الأساسية في جامعة الزاوية"، ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر الدولي حول القيادة الإسلامية والعلوم الإنسانية والعقيدة ووسائل الإعلام، ماليزيا، 26-28 أكتوبر 2015، ص 09.

⁽²⁾ Olivier Meier et al, « **Gestion du changement** », Dunod éditions, France, 2007, p219.

⁽³⁾ Christine Marson, « **Les diverses facettes de l'apprentissage organisationnel** », caoch et vous, p1, www.coaching-avenue.com, vu le 03/05/2013, 13 :52.

أولاً: تعريف التعلم الفردي

التعلم لغة من المصدر علم، بمعنى عرف واستعلم و أعلم، أما في اللغة الإنجليزية فالتعلم Learn يعني الحصول على المعرفة أو المهارة بواسطة الدراسة أو الخبرة أو التفكير أو التذكر⁽¹⁾.

والفعل تعلم (Apprendre) يعني تحصيل وتطوير معارف الشخص، فنجد الفعل علم يعني تحصل أو أصبح على علم بالمعلومة، كما يستخدم الفعل علم للدلالة على الفهم، وتعلم للدلالة على الحصول أو التمكن من طريقة عمل ما⁽²⁾، وهو الحصول على معرفة جديدة تترجم إلى سلوك جديد⁽³⁾.

أما فيما يتعلق بالتعلم الفردي أو التعلم اصطلاحاً فيمكن تعريفه على أنه: "تغيير شبه دائم في أداء الفرد نتيجة ظروف الخبرة والممارسة والتدريب أو هو عملية تنقيح الأفكار وتحليلها من أجل تحويلها إلى معرفة مفيدة تخدم متخذ القرار".

والتعلم الفردي هو: "التغيير الدائم نسبياً في سلوك الفرد والذي يحدث نتيجة التجارب والممارسات السابقة بمعنى التعلم من الأخطاء وذلك عن طريق التغذية العكسية⁽⁴⁾، ولكي ينجح التعلم فلا بد أن يمتلك الفرد هدفاً يسعى لتحقيقه وأن يمتلك الرغبة والقدرة على التعلم"⁽⁵⁾.

وبصفة عامة فالتعلم الفردي "هي كل القدرات التي تتيح الحصول على المعلومات وتحويلها للحصول من خلالها على دروس تسمح للفرد بالتصرف وإيجاد الحلول للمشاكل والوضعيات المشابهة"⁽⁶⁾، ولكي يتحقق تعلم الشخص يجب أن تتوفر فيه مجموعة من الخصائص أهمها:⁽⁷⁾

– الفضول الدائم.

– الملاحظة والاستماع.

– طرح الأسئلة (الاستفسار).

– البحث والتغذية العكسية.

ولذلك يجب التنوع في مصادر المعلومات مما يجعل الفرد يفكر في أفعاله، ويقوده ذلك نحو الوصول إلى استنتاجات جديدة.

(1) رضا نعيمة، مرجع سبق ذكره، ص33.

(2) Mbengue Ababacar, Seydoa Sané, « Capacité d'apprentissage organisationnel : analyse théorique et étude empirique dans le contexte des équipes de projet d'aide publique au développement », www.strategie.aims.com/event/conférences/2, consulter le 23/05/2016, 23 :30, p4.

(3) مؤيد الساعدي، مرجع سبق ذكره، ص104.

(4) عمر أحمد همشري، "إدارة المعرفة الطريق إلى التميز والريادة"، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، 2013، ص386.

(5) مؤيد سعيد السالم، "منظمات التعلم"، المنظمة العربية للبحوث والدراسات، مصر، 2005، ص46.

(6) Christine Marson, op-cit, p :01.

(7) Idem, p :01.

من خلال ما سبق نستنتج أن عملية التعلم بالنسبة للأفراد تنحصر في اكتساب معلومات، مهارات خبرات جديدة، ناشئة سواء من المحيط أو من التغذية العكسية أي التعلم من التجارب السابقة أو التعلم من الأخطاء، وهي ظاهرة مرتبطة بالطبيعة الإنسانية (أي كل الأفراد لديهم قدرة على التعلم) رغم كونها متفاوتة من فرد إلى آخر، وبالتالي فهي عملية تعديل للسلوك.

ثانياً: التعلم الجماعي أو التعلم الفرقي

كما تمت الإشارة إليه سابقاً التعلم هو عملية تغيير شبه دائم في أداء المتعلم نتيجة ظروف الخبرة والممارسة والتدريب، وينتج عن تفاعل الفرد المتعلم مع زملائه الآخرين في المنظمة ما يسمى بالتعلم الجماعي أو التعلم التعاوني (الفرقي)، ويركز على جمع الأفراد لبعضهم داخل فرق عمل صغيرة، يساعد كل واحد فيها الآخرين على تحقيق هدف تعليمي مشترك⁽¹⁾.

والتعلم الجماعي يحدث بطريقة هرمية، بحيث أن المتعلم يتعلم من المعلم أو المدرب، كما يتعلم من التجارب السابقة للفريق، ومجموع التعلم يمكن نشره⁽²⁾.

ويعني التعلم الجماعي ذلك التعلم الذي يقوم به الأفراد من خلال الأعمال المنفذة على مستوى الجماعة وبطريقة تعاونية و تشاركية.

ويعتبر التعلم من خلال الفريق أو التعلم الجماعي هي: "الحالة التي يكون فيها أعضاء الفريق يفكرون سوية لتحقيق أهداف مشتركة"⁽³⁾.

وقد بدأ الاهتمام بالتعلم الجماعي مع Wright وذلك من خلال ما سمي بمنحنى التعلم أو الخبرة حيث تم اعتباره ظاهرة تعلم جماعية، بحيث يرى Wright أن التعلم على مستوى الأفراد يحدث كلما زادت الخبرة، مما يؤدي لتقليل الأخطاء المرتكبة من طرف التنفيذيين، بينما تؤدي الخبرة على مستوى الجماعة إلى توطيد العلاقات وزيادة قوة وفعالية الاتصالات، وبالتالي تبادل الخبرات والتجارب من طرف الأفراد⁽⁴⁾.

وهنالك من يرى أن التعلم الجماعي هو العملية التي يتم من خلالها مشاركة الأفراد لمعارفهم وذلك من خلال المناقشة والتحاور، مع الوعي بال نماذج الذهنية للأفراد، ويقود نحو تبني تفكير مشترك والنظر إلى المواضيع من زوايا جديدة، ويمثل التعلم الجماعي أو الفرقي أعلى مستويات التعلم التنظيمي، وركيزة أساسية لنجاح هذا الأخير⁽⁵⁾.

(1) عمر أحمد همشري، مرجع سبق ذكره، ص 387.

(2) Cécile Dejoux, « Gestion des compétences et GPEC », 2^{em} édition , Dunod édition, France, 2013, p19.

(3) صالح علي عودة المهللات، "إدارة التميز (الممارسات الحديثة في إدارة منظمات الأعمال)"، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، 2014، ص 218.

(4) Patrick Gilbert et al, op-cit, p274.

(5) علي مجد الخوري، عبد الكريم درويش أيمن مختار غنيم، "التعلم المؤسسي (الطريق إلى المنافسة والتطور في القرن الحادي والعشرين)"، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر، 2015، ص 63-64.

ومن خلال ما سبق يمكن استخلاص التعريف التالي: يعتبر التعلم الجماعي عملية نقل المعرفة التي تعلمها الشخص إلى الأفراد الآخرين في المجموعة، مما ينتج عنه تكوين سلوكيات متشابهة، والتعلم من أخطاء الآخرين، وبالتالي تحديد أهداف مشتركة للجماعة أو الفريق، وهو تعلم هرمي من الأعلى إلى الأسفل (المعلم) ينشر معرفته للآخرين (المتعلم)، بطريقة تعاونية تكاملية، الهدف منها تحسين أداء الجماعة، وبما أن التعلم الفردي هو جملة التجارب والخبرات التي تتكون لدى الأفراد بطريقة مختلفة، والتعلم الجماعي هو عملية تبادل هذه الأفكار والخبرات، فكيف يمكن النظر إلى التعلم التنظيمي.

ثالثاً: مفهوم التعلم التنظيمي

رغم أن العديد من الباحثين يرون أن التعلم التنظيمي ليس إلا امتداداً للتعلم الفردي، إلا أنه يختلف عنه من الناحية الكمية والكيفية، بحيث يتعلق الأمر هنا بعملية ترميز مجموع الممارسات السابقة داخل المنظمة وتحويلها إلى روتين عمل، مما يؤمن الربط بين المعطيات وإيجاد أخرى جديدة جماعياً في إطار التحضير للمستقبل، لذا يمكن اعتبار مفهوم التعلم التنظيمي مفهوماً متعدد الأبعاد، نحتاج قبل الوصول إلى تعريف واضح له أن نقوم بتحديد⁽¹⁾.

وهناك من يقول أن التعلم التنظيمي هو: "تغيير ذو علاقة دائمة بالسلوك والذي يحدث نتيجة لممارسة أو خبرة سابقة ويرتكز على اكتساب المعرفة والمواقف والقيم والمهارات"⁽²⁾. يركز هذا التعريف على النظر للتعلم التنظيمي على أنه عملية تغيير تحدث نتيجة اكتساب معارف جديدة أو ممارسة معرفة أو خبرة سابقة، وهو يحصر المفهوم في الخبرة السابقة أو المعرفة الجديدة، لكن هنالك جوانب أخرى يجب أخذها بعين الاعتبار.

ورغم البحوث الكثيرة التي اهتمت بالمصطلح، إلا أنه لم يتم الوصول إلى تعريف محدد وواضح يحيط بالأبعاد المختلفة للمصطلح، فالاختلاف لا يزال قائماً في تحديد مفهوم التعلم التنظيمي، فالكثير من الباحثين يعتبرونه العملية المستمرة في الزمن والهادفة للحصول على المعرفة والكفاءات، غير أنهم يختلفون في جوانب أخرى، فمنهم من يضيف أن التغيير في السلوكيات أمر مهم وأساسي لحدوث التعلم، بينما يرى آخرون أن تبني أنماط تفكير جديدة حتمية لتحقيق التعلم، ويركز آخرون على أن إرساء نظام لمعالجة المعلومات هو السبيل الأساسي للتعلم، بينما يقترح فريق ثالث ضرورة وجود رؤية مشتركة، روتين منظمي أو حتى ذاكرة تنظيمية⁽³⁾.

ويعتبر الكثير من الباحثين أن التعلم التنظيمي ظاهرة جماعية، بينما يرى آخرون أن الأحكام الشخصية الخاطئة هي المعيار الأساسي لحدوث التعلم.

(1) Samia Karoui Zouaoui, « Le rôle de médiation interindividuel dans la relation style de management-apprentissage organisationnel », Revue tunisienne d'économie et de gestion, RTEG n°023, Décembre, 2006, p320.

(2) أزهار عزيز العبيدي، "أدوات التعلم التنظيمي و دورها في تبني مهارات التسويق الابتكاري"، مجلة العزى للعلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 4، جامعة الكوفة، 2009، ص154.

(3) David A.Garvin, « Building a learning organization », Harvard business review, vol 3, USA, July-august, 1993, p65.

ورغم التعاريف والرؤى المختلفة لهذا المفهوم المتعدد الأبعاد إلا أن هنالك تعريفاً يمكن اعتباره حجر الأساس للبحث في مجال التعلم التنظيمي نظراً لتفرده وتناوله المفهوم من وجهة نظر خاصة ألا وهو التعريف الذي جاء به كل من Chris Argyris و Donald Schon (من رواد هذا المجال كما تمت الإشارة إليه سابقاً)، بحيث يريان " أن التعلم يشير سواء المنتج (الشيء الذي تم تعلمه) أو العملية التي تسمح لنا بالحصول على هذا المنتج"، وبصفة عامة تتعلم المنظمة عندما تحصل على المعلومات بمختلف أشكالها ومهما كانت الطريقة (معرفة، فهم، تقنيات، تطبيقات أسلوب، savoir faire)، حيث تتعلم المنظمات في كل مرة سواء تم استخدام هذا التعلم أو لا. ومهما كان الأسلوب الذي حصلت من خلاله على المعلومة، كما يرى Argyris et Schon أن التعلم التنظيمي "يقوم على أن كل فرد يكون ويقوي تمثيلاته الذهنية الخاصة التي عادة لا تكون كاملة، والتي يحتاج لتصحيحها بنفسه في كل مرة وإعادة تكوينها بالمقارنة مع باقي أعضاء المنظمة، جنباً إلى جنب مع تغير الظروف، حيث يجدد في كل مرة جميع أعضاء المنظمة طريقة تفكيرهم، وبالتالي هنالك علاقة دائمة ومستمرة بين التعلم والتغيير والتجديد من جهة، وتبادل مستمر بين الصور التي يكونها الأفراد بصفة منفردة والصورة الناتجة عن التفاعل بينهم من جهة أخرى"⁽¹⁾.

وهناك الكثير ممن يحصر تعريف Argyris et Schon للتعلم التنظيمي في: "عملية كشف وتصحيح الأخطاء"، كونه يعتبر اكتشاف الأخطاء وتصحيحها من العمليات التي تتجاهلها الكثير من المنظمات، ويرجع عدم تعلم أغلبها إلى أنه من النادر أن تعيد النظر في المسلمات أو السلوك السائد داخلها⁽²⁾. ويمكن إبراز أهم التعاريف المفسرة للتعلم التنظيمي من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (04): أبرز تعاريف التعلم التنظيمي

المفهوم	الباحث والسنة
تكيف المنظمة مع محيطها.	Cyert et March (1963)
العملية التي من خلالها يمكن للمنظمة كشف الأخطاء وتصحيحها من خلال تعديل نظريات العمل <i>théorie d'action</i> .	Argyris et Shon 1978
معرفة العلاقات التبادلية بين نشاطات المنظمة وردود فعل المحيط.	Duncan et weiss (1979)
خلق المعرفة انطلاقاً من النشاط التنظيمي.	Kolb (1984)
عملية تحسين النشاطات بفضل المعارف الجديدة التي تسمح بالفهم العمق	Fiol et lyles (1985)

⁽¹⁾Chris Argyris, Donald A.Schon, « **Apprentissage organisationnel, (Théorie, méthode, pratique)** », traduction de la 1^{em} édition par Marianne Aussanaire et Pierre Garcia-Melgares, De Boeck université éditions, Belgique, 2002, p24, p38.

⁽²⁾ بلعلى نسيمه فريال، "المنظمات المتعلمة، توظيف للذكاء والمعارف"، مجلة دراسات اقتصادية، العدد 1، جامعة فسنطينة2، الجزائر، 2014، ص171.

للمنظمة والمحيط.	
الوسيلة التي من خلالها يمكن للمنظمة متابعة قدرتها على التفاوض لتغيير محيطها من خلال إمكانياتها.	Bennis et Nanus (1985)
العملية التي من خلالها يمكن للمنظمة ترميز التجاوزات <i>ingérence</i> الخاصة بالماضي وتحويلها إلى روتين.	Levitt et Marche (1988)
هي العملية التي يمكن من خلالها لجزء من المنظمة (فرد، مصلحة، مجموعة) الحصول على معارف جزئية مفيدة للمنظمة والتي من خلالها يمكن توسيع قاعدة السلوكات الممكنة.	Huber (1991)
العملية التي يمكن للمنظمة من خلالها بناء، وتطوير وتنظيم معارفها اعتمادا على أنشطتها وخصائصها الثقافية.	Dodgson (1993)
عملية تبادل فهي العملية التبادلية التي تحدث بين الأفراد وتكون متعددة ومتراصة.	Wick et Roberts (1993)
هي العملية الاجتماعية التبادلية والتعاونية المنتجة لمعارف وكفاءات جديدة.	Ingham (1994)
الظاهرة الجماعية الداعمة للحصول على المعارف وبناء الكفاءات القادرة على تعديل طريقة تسيير الوضعيات وتعديل الوضعيات في حد ذاتها.	Koeing (1994)
نظام من الإجراءات، الرموز، العمليات التي تمكن المنظمة من تحويل المعلومات إلى معرفة ذات قيمة على المدى البعيد.	Schwandt 2000
أداة مناسبة لتحديد الكيفية التي توظف بها المنظمة مواردها بهدف تعزيز كمية ونوعية المعرفة وصولا للنتائج المرغوبة.	Chio et Lee 2002
مفهوم يتعلق بمستوى يقظة العامل وإدراكه للأحداث والمعارف الجديدة وقدرته على الإبداع والخلق.	Weick 2006
عملية ديناميكية اجتماعية تهدف لخلق معارف جديدة وتحويلها إلى حيث الحاجة لها اعتمادا على آليات التواصل والتعاون والتفاعل.	Kane et al 2007
مجموع الدروس التي يمكن تعلمها من كل تجربة باكتساب الخبرات العلمية.	Rivera et al 2012
الاستشعار عن بعد ويحدث عند ملاحظة الأحداث ذات الصلة بـ (التغيرات، التكنولوجيا، الروح المعنوية، إجراءات المنافسة)، البيئة الداخلية والخارجية.	Idowu 2013

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على:

- Olivier Millet, « **Double contrainte et apprentissage organisationnel : le rôle de la méta communication** », thèse de doctorat en science de gestion, Université de Paris-Descartes, France, 2012, p18.
- Frédéric Leroy, « **L'apprentissage organisationnel, une revue critique de la littérature** », www.strategie-aime.com/events/apprentissages-organisationnel. Consulter le 22/06/2014, à 22h, p2-3.

– هناء جاسم مجيد العسكري، "ممارسات التعلم التنظيمي وإستراتيجية إدارة المعرفة وعلاقتها بأداء إدارة المعرفة (دراسة لآراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية الهندسة"، جامعة القادسية)، مجلة المثنى للعلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 4، العدد 10، جامعة المثنى، العراق، 2014، ص144.

من خلال مختلف التعاريف التي حاول أصحابها تقديمها للتعلم التنظيمي نستنتج أن هذا المفهوم هو مفهوم متعدد الأبعاد حيث نجد أن كل باحث نظر إليه من بعد مغاير عن الآخرين وهذه الأبعاد يمكن تلخيصها فيما يلي:

✓ هنالك من يعتبر التعلم ظاهرة جماعية كونها تستند على جملة العلاقات التعاونية والتبادلية بين أفراد المنظمة، وبالتالي تبادل المعلومات والمعارف؛

✓ هناك من ينظر للتعلم على أنه عملية تغيير مستمر كونه يقوم أساسا على تغيير المعارف، المعتقدات، والكفاءات بأخرى جديدة؛

✓ هناك من ينظر إلى التعلم التنظيمي على أنه نظام كلي تتمثل أنظمتها الجزئية في تعلم الأفراد أو فرق العمل؛
 ✓ أما النقطة التي اتفق عليها أغلب الباحثين فهي أن التعلم التنظيمي هو عملية اكتساب معارف جديدة ومحاوله نشرها ومشاركتها داخل المنظمة؛

✓ أو أن التعلم التنظيمي هو عبارة عن اكتشاف الأخطاء وتصحيحها، ومن ثم تحويل هذه الممارسة إلى روتين تحتفظ به المنظمة، وجملة الروتينات التي تم الاحتفاظ بها هو ما يسمى تعلم.

وبعد دراسة مختلف تعريف التعلم التنظيمي ومقارنتها مع بعض تم استنتاج التعريف التالي: "التعلم التنظيمي هو تلك العملية الديناميكية الجماعية التي تهدف إلى اكتساب المعارف ونشرها داخل المنظمة، سواء كمحاولة للتكيف مع البيئة الداخلية والخارجية (عملية تغيير) أو كدروس ونتائج مستخلصة من التجارب والعمليات السابقة (التعلم من الأخطاء)، أو من خلال تفاعل أفراد المنظمة وتبادل معارفهم (مجموع تعلم الأفراد والفرق)، ومحاولة الاحتفاظ بهذه المعرفة في ذاكرة المنظمة بغرض إعادة استخدامها مرة أخرى".

رابعا: خصائص التعلم التنظيمي

من خلال مجموع التعاريف السابقة للتعلم التنظيمي يمكن استنتاج جملة من الخصائص المميزة لعملية التعلم داخل المنظمة، والتي لا يمكن أن يتحقق التعلم بدونها وهي:

1- التعلم ظاهرة جماعية: Un phénomène collectif

يعتبر التعلم التنظيمي ظاهرة جماعية فرغم أن تحصيل المعرفة هو عملية فردية إلا أن لديها نتائج على جميع أفراد المنظمة، فالمنظمة تتعلم عندما يتحصل أي جزء منها على معارف جديدة، وكما تمت الإشارة إليه سابقا تعلم المنظمة لا يساوي مجموع تعلم أفرادها، كما لا يمكن تقسيمه على الأفراد داخلها⁽¹⁾.

وبالتالي فإن وجود رؤية مشتركة بين أعضاء المنظمات حول هدفها ومستقبلها هو عنصر أساسي لحدوث عملية التعلم⁽²⁾.

(1) Jean-Claude Tarondeau, « Le management des savoirs », 3^{em} édition, Presses universitaire de France, France, 2003, p32.

(2) مؤيد سعيد السالم، مرجع سبق ذكره، ص50.

2- مسارات التعلم: Les voies d'apprentissage

من خصائص التعلم التنظيمي أنه يأخذ عدة مسارات أو أنه نتاج لعدة عمليات يمكن من خلالها للمنظمة تحصيل المعارف والكفاءات، وقد تكون من البيئة الداخلية أو الخارجية، فالتعلم قد يحدث من خلال التبادل بين منظمة وأخرى (أثر التقليد أو الزرع greffe)، أو قد يحدث من خلال تجميع الخبرات والتجارب، أو من خلال اكتشاف الأخطاء وتصحيحها⁽¹⁾.

3- التعلم عملية هرمية: Des effets hiérarchisés

فالتعلم هو عملية اكتشاف وتصحيح الأخطاء، وهذه العملية تختلف من مستوى إداري إلى آخر⁽²⁾، فاستشاف الأخطاء وتصحيحها في المستوى الأدنى ليس نفسه في المستويات العليا. والتعلم التنظيمي يشمل مجموعة من العمليات الفرعية المتمثلة في اكتساب المعلومات وتخزينها في ذاكرة المنظمة ثم الرجوع إلى هذه المعلومات وتنقيحها للاستفادة منها في حل المشكلات الحالية والمستقبلية وذلك في إطار الثقافة التنظيمية التي تميز كل منظمة عن غيرها من المنظمات الأخرى⁽³⁾.

4- مكان وزمان التعلم: Lieux et temps de l'apprentissage

بالنسبة لمكان التعلم أو الاحتفاظ بنتائج التعلم فهو متعدد فنجد الذاكرة الفردية، أنظمة الأرشيف، العمليات التنفيذية والهياكل⁽⁴⁾.

أما بالنسبة لزمان أو وقت التعلم، فعملية التعلم هي عملية ديناميكية مستمرة ما استمرت حياة المنظمة، فكل نهاية عملية تعلم هي بداية تعلم أخرى، كون التعلم هو نتاج للتغيرات التي تحصل سواء على مستوى المنظمة أو البيئة المحيطة بها.

ويمكن اختصار خصائص التعلم التنظيمي في:⁽⁵⁾

- التعلم عملية مستمرة.
- التعلم عملية تشاركية جماعية.
- التعلم نتاج الخبرة والتجارب الداخلية والخارجية.
- التعلم عملية معقدة ومتشابكة (تفاعل الأنظمة الفرعية للتعلم).

(1) Gérard koeing, op-cit, p299-300.

(2) Idem, p300.

(3) رفعت عبد الحكيم الفاعوري، "إدارة الإبداع التنظيمي"، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر، 2005، ص109.

(4) Gérard koeing, op-cit, p302.

(5) رضا إبراهيم المليجي، "إدارة المعرفة والتعلم التنظيمي"، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، مصر، 2010، ص ص214-215.

المطلب الثاني: أهمية وأهداف التعلم التنظيمي

يعتبر التعلم التنظيمي اليوم بحق أحد المداخل الأساسية في مجال التسيير، بالإضافة إلى أنه يلعب دورا جد مهم في خلق المزايا التنافسية والحفاظ عليها لذا سنحاول فيما يلي إبراز أهمية وأهداف التعلم التنظيمي.

أولا: أهمية التعلم التنظيمي

للتعلم التنظيمي أهمية كبيرة لا يمكن حصرها في جانب واحد، لذا سنحاول فيما يلي تناول أهميته من جوانب متعددة:⁽¹⁾

1- الأهمية التشغيلية للتعلم التنظيمي:

يعد التعلم التنظيمي عاملا مهما لتحفيز العاملين على اكتساب المهارات والمعارف، والخبرات لإعادة تشكيل أطهرم الفكرية، مما يسمح لهم بتبني طريقة تفكير جديدة تساعدهم على معالجة المشاكل التنظيمية بأنماط مختلفة، وبتزايد المعرفة والتعلم من الأخطاء، يتحرر الأفراد من سيطرة الهياكل التنظيمية الجامدة ويتحولون إلى أفراد قادرين على الإبداع، كما أن التعلم التنظيمي يزيد من المشاركة بالمعلومات ويحسن نوعية القرارات المتخذة في المنظمة، كما أن وجود ذاكرة تنظيمية يمثل نصف الحل لمشاكل المنظمة، ويمكن حصر الأهمية على المستوى التشغيلي في:

❖ يعزز التعلم التنظيمي رأس المال الاجتماعي التنظيمي من خلال التعاون (العاملين).

❖ يمكن التعلم التنظيمي المنظمة من التكيف مع متغيرات البيئة الداخلية والخارجية.

❖ يزيد الإبداع التنظيمي.

❖ يرفع المستوى المعيشي للعاملين من خلال زيادة عوائدهم.

2- الأهمية الإستراتيجية للتعلم التنظيمي:

يعتبر التوجه نحو الزبون (التسويق بالعلاقات) هو التوجه الذي تعتمده منظمات اليوم، وهو التوجه الذي يتميز بالتغير السريع، ويعتبر التعلم التنظيمي عاملا أساسيا في مجارة هذا التغير حيث يرى بعض الباحثين أن التعلم والابتكار ضرورة لإدامة الوضع التنافسي، وبالتالي المزايا التنافسية، ويمكن اختصار هذه الأهمية في النقاط التالية:

❖ يسمح التعلم التنظيمي للمنظمة بتعديل هياكلها وإستراتيجيتها بما يتوافق والتغير البيئي.

❖ يمكن التعلم التنظيمي المنظمة من التحكم في حالات عدم التأكد، كون التعلم يخزن جميع المعارف السابقة.

❖ يلعب دورا مهما في صياغة الرؤية الإستراتيجية، وذلك كونه يعتمد على مشاركة العاملين في القرارات والمعارف، وكذا منحهم الحرية مما يحفزهم على المشاركة في بناء وصياغة الرؤية الإستراتيجية.

3- الأهمية العامة للتعلم التنظيمي:

أما فيما يتعلق بالأهمية التي يقدمها التعلم التنظيمي على المستوى الشامل أو بصفة عامة فتتمثل في:⁽²⁾

⁽¹⁾ مؤيد الساعدي، مرجع سبق ذكره، ص 94-99.

⁽²⁾ رضا إبراهيم المليجي، مرجع سبق ذكره، ص 214.

- ❖ يستخدم التعلم التنظيمي كمظلة لمختلف أنواع التجديد وتعزيز التنظيمي.
- ❖ رغبة المنظمة في تحقيق الأداء العالي والميزة التنافسية.
- ❖ خلق وإدامة العلاقة مع الزبون.
- ❖ التحسين المستمر للجودة التعليمية، ودعم الإبداع التنظيمي.
- ❖ زيادة قدرة المنظمة على إدارة وقيادة التغيير.
- ❖ منح الأفراد العاملين الفرصة لأداء الأعمال بشكل أفضل.
- ❖ دعم الالتزام التنظيمي للعاملين في المنظمة.
- ❖ محاولة التكيف مع البيئة من خلال فهم المخاطرة التي تحيط بالمنظمة ومحاولة التفاعل معها.

ثانياً: أهداف التعلم التنظيمي

يعود الاهتمام بمفهوم التعلم التنظيمي إلى فعاليته وجدواه التي تظهر على مستوى إنجاز العاملين داخل المنظمة، وذلك من خلال إيجاد المعرفة وتبادلها بين العاملين ونظراً للأهداف الجوهرية التي تحققها فقد اعطيت لعملية تعلم المنظمات أهمية كبيرة في الوقت الراهن، للوصول إلى المزايا الهامة المتمثلة في إيجاد الإستراتيجية المناسبة لها⁽¹⁾. وتهدف عملية التعلم التنظيمي بصفة عامة إلى غرس الاتجاهات الايجابية وتدعيمها وتوظيفها وترجمتها إلى سلوكيات رائدة وقرارات مبدعة، من خلال نشر المعرفة وتبادلها بين الأفراد والجماعات داخل المنظمة، والسعي لإيصالها إلى الزبائن والعملاء الذين يساهمون في تغذيتها وإثرائها⁽²⁾.

ويمكن هنا التمييز بين قسمين أساسيين من الأهداف الخاصة بالتعلم التنظيمي، والتي تختلف باختلاف نوع التعلم، فعندما نتحدث عن التعلم المستمر نجد انفسنا امام هدف التحسين التدريجي *un objectif d'amélioration* *incrémentale* أو امام هدف التحسين الجذري أو الراديكالي *objectif d'amélioration radicale* سنحاول فيما يلي شرح هذه الأهداف:⁽³⁾

1- التحسين التدريجي: *L'amélioration incrémentale*

في هذه الحالة لا يتم تعديل الأهداف الخاصة بالتعلم التنظيمي جذرياً، إنما يتم التعديل جزئياً أو تدريجياً، وذلك نظراً لكون الأنشطة متكررة ومتحكم فيها مثل: الإنتاج، طريقة تقديم العاملين لخدماتهم، أو نتيجة كون المنظمة قد حققت من خلال أهدافها نجاحاً وفعالية لذلك يحدث التعديل في أهداف التعلم التنظيمي جزئياً وتدرجياً بما

⁽¹⁾ فايز عبد الرحمن الفروخ، "التعلم التنظيمي وأثره في تحسين الأداء الوظيفي"، دار جليس الزمان، الأردن، 2010، ص 18.

⁽²⁾ علي حسون الطائي، علي سامي عبد الزهرة الخزعلي، "أثر التعلم التنظيمي في بناء رأس المال الفكري في المنظمات العامة"، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 21، العدد 85، جامعة بغداد، العراق، 2015، ص 34.

⁽³⁾ Christian Szylar, « *L'apprentissage dans les organisations* », édition Lavoisier, France, 2006, p (64-70).

يتلاءم والتغيرات البيئية، وفي هذه الحالة قد تعطي التغييرات الشاملة نتائج عكسية ويعود الاحتفاظ بالأهداف للأسباب التالية:

1-1 - الأولوية تعطى للفعالية الحالية: La priorité est donnée à l'efficacité actuel

عندما تعطى الأولوية للفعالية الحالية تنتقل أهمية خلق معرفة جديدة إلى المرتبة الثانية، هنا التعلم يكون هدفه الأخذ بعين الاعتبار أفضل الممارسات الحالية، بدلا من تطوير أخرى جديدة كون هذه الممارسات أثبتت فعاليتها وحققت الأهداف المرجوة منها، لذا تسعى المنظمة للاحتفاظ بهذه الممارسات في ذاكرتها التنظيمية، لإعادة استخدامها مرة أخرى.

1-2 - الأولوية تعطى للتكيف: La priorité est donnée à l'adaptabilité

هنا يكون الهدف الرئيسي لعملية التعلم التي تكون تدريجية دائما، هو تكيف المنظمة مع محيطها، فالتعلم هنا يأتي كنتيجة للتغيرات التي تحدث في البيئة والتي باتت كثيرة، فمثلا هنالك مؤسسات عديدة لا تعتبر المنتجات الجديدة التي تطلقها في الحقيقة إلا تقليدا لمنتجات المنافسين.

2 - هدف التحسين الجذري: L'amélioration radicale

بما أن المنظمات تنشط وتتطور في محيط يتميز بالتغير، قد لا يكون التحسين الجزئي وبالتالي التفوق على المنافسين كافيا لمواجهة هذه التغيرات، بحيث أن القائمين على التعلم في هذه الحالة لا يسعون فقط لتحقيق الأهداف ولكن تطويرها في نفس الوقت، فالتعلم اعتمادا على المعارف الجديدة يعتبر النموذج المسيطر، وتركز المنظمة هنا على صنع مستقبلها بدلا من محاولة التكيف مع التغيرات ويرتكز التحسين الجذري على مجالين أساسيين وهما:

1-2 - إعادة تحديد مهمة ورؤية المنظمة: Redéfinir la mission et la vision de

l'organisation

وتعتبر الرؤية نقطة مرجعية للمنظمة في توجيه مستقبلها، تكون مختلفة عن ماضيها وحاضرها لتمثل حافزا بالنسبة للعاملين في المنظمة، ويمكن اعتبارها طموحا للمنظمة، وللوصول إلى تحقيق هذه الطموحات فالمنظمة بحاجة إلى اكتساب معارف جديدة، وفي إعادة تحديدها وصياغتها للرؤية يجب الأخذ بعين الاعتبار الانحراف الموجود بين قدراتها وطموحاتها، والفارق أو الانحراف ضروري، فإذا كانت الموارد مساوية للطموحات، فلا داعي للعمل والجدد، فهذا الانحراف هو الذي يمثل الدافع الحقيقي نحو العمل والاجتهاد، وبالتالي التعلم والابتكار لمواجهة هذا الانحراف.

2-2 - صنع المستقبل: Créer le futur

هدف المنظمة في هذه الحالة ليس فقط مواجهة التغيرات أو ردود الفعل تجاه ما يقوم به الآخرون، الهدف الأسمى والأكبر، هو تحقيق الريادة، وصناعة المنظمة لمستقبلها، لذا نجد كل من Brown et Duguid يشيران إلى المنظمة المبادرة، والمنظمة المتكيفة، حيث أن الأولى يكون التعلم بها راديكالي، بينما الثانية يكون التعلم بها تدريجي

وجزئي، وتكون الأولى قادرة على صنع مستقبلها وتغيير محيطها، بينما تكتفي الثانية بمحاولة التكيف مع هذا المحيط بغرض الاستمرار.

وبصفة عامة يمكن جمع أهم أهداف التعلم التنظيمي في:

- 1- منح الفرد الثقة بنفسه والقدرة على العمل دون الاعتماد على الآخرين.
- 2- إكساب الفرد مهارات وخبرات جديدة تؤهله لشغل المناصب القيادية، بما يعني زيادة كفاءة الأداء مما ينعكس على الإنتاجية وعلى المنظمة ككل.
- 3- يهدف إلى التعريف بالمنظمة وحل مشاكل العمل فيها والاستثمار الأمثل للموارد المتاحة من خلال تحسين الإنتاجية، وتقليل التكلفة مع الحفاظ على الجودة.
- 4- يساعد المنظمة على التكيف مع بيئتها وبالتالي الاستجابة بسرعة وبكفاءة أكبر للتغيرات التي تحدث.
- 5- الاستفادة من الأخطاء السابقة وتجنب تكرارها، أو معرفة كيفية التعامل معها، اعتماداً على التجارب التي تم حفظها في الذاكرة التنظيمية.
- 6- التعلم التنظيمي يساعد المنظمة على التوجه نحو الابتكار، وإيجاد الأساليب الجديدة والأكثر فعالية في أداء الأعمال.

المطلب الثالث: أسباب ومصادر التعلم التنظيمي

بعد التطرق لمفهوم التعلم التنظيمي والتمييز بينه وبين التعلم الفردي والجماعي وتوضيح أهدافه وأهميته من خلال المطالب السابقة، سنحاول فيما يلي تقديم أهم الأسباب التي تدفع المنظمات نحو التعلم التنظيمي بالإضافة إلى المصادر التي من الممكن التعلم منها.

أولاً: أسباب اعتماد التعلم التنظيمي

هنالك العديد من المبررات والأسباب التي دفعت المنظمات المعاصرة إلى تبني مصطلح التعلم التنظيمي، والسعي الحثيث والمتواصل للتحويل نحو منظمة متعلمة، كون التعلم المكمل والمساعد لعملية الإبداع والابتكار التي أصبحت العامل الأساسي لاستمرار المنظمات واحتفاظها بمحصتها السوقية، ويمكن تقديم هذه الأسباب في العناصر التالية:

1- الاقتصاد والمنظمات المبنية على المعرفة:

فمن خلال هذا المدخل تعتبر المعرفة والمعلومات المورد الأساسي، ومصدر الثروة سواء بالنسبة للمنظمات أو الاقتصاد ككل، وبالتالي فهي مصدر مهم من مصادر الميزة التنافسية، لتتم الاستفادة من المعرفة الجديدة يجب نشرها داخل المنظمة، هذا النشر والتشارك للمعرفة و المعلومات لا يمكن ان يتحقق إلا من خلال التعلم، لذا كثيرا ما نلاحظ ارتباطا كبيرا بين التعلم التنظيمي وإدارة المعرفة⁽¹⁾.

(1) نجم عبود نجم، "إدارة المعرفة (المفاهيم والإستراتيجيات والعمليات)"، ط2، دار الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، 2008، ص 248.

2- المنافسة الجديدة:

كانت المنافسة في السابق منافسة محلية عادة ما تتم في نفس البلد ونفس القطاع بنفس المستوى من التكنولوجيا، أما الآن فالمنظمات تتنافس دولياً مع منظمات من جنسيات مختلفة وفي مناطق مختلفة بلغات وعادات وتقاليدها مختلفة، وبالتالي بقدرات وفعاليات متفاوتة لذا لا بد من التعلم المتبادل والديناميكي، الذي يسمح للمنظمة بالأخذ من الآخرين بكل إيجابية ونسخ تجاربهم والاستفادة من أخطائهم سواء داخل المنظمة أو خارجها، (التعلم من المحيط)⁽¹⁾.

3- الرؤية الخلاقة للتعلم:

فمن خلال وجهة النظر التقليدية التعلم تابع للابتكار، فحسبهم كل عملية ابتكارية تجربنا على تعلم كيفية الاستفادة واستخدام الابتكار، أما النظرة الحديثة فتري أن التعلم أولاً يمكن أن يكون ابتكاراً في حد ذاته وهو ما أسماه (P. Drucker) التعلم الابتكاري، وثانياً كل عملية ابتكار مهما كان نوعها ومستواها هي نتاج حتمي لعملية التعلم، حيث يحول هذا الأخير الابتكار من ممارسة فردية أو متعلقة بمجموعة معينة إلى ممارسة تنظيمية⁽²⁾.

4- عرض إعادة اكتشاف العجلة:

لا بد أن التجربة الأسوأ بالنسبة للمنظمة ليست تلك الفاشلة أو التي يغيب فيها الإعداد والهيكلة الجيدين إنما هي حتماً التجربة التي لم يتم التعلم منها، والتي يستمر تكرارها و عيشها (تكرار نفس الأخطاء)، لذا أصبح التعلم من الماضي أو التعلم من الأخطاء ضرورة حتمية وهو ما تم تسميته إعادة اكتشاف العجلة⁽³⁾.

5- سرعة التطور:

لا شك في أنه من الأسباب الرئيسية للجوء للتعلم هي سرعة التطور، التي جاء معها دورات حياة قصيرة للمنتجات، ابتكارات تكنولوجية سريعة، زيادة في عدد المنافسين، المنافسة على أساس الوقت، لهذا أصبحت المنظمات أكثر تقبلاً للتعلم من الأخطاء والتعلم من المنظمات الأخرى، والتجارب السابقة، وأصبحت تتقبل الفشل تقبلها للنجاح⁽⁴⁾.

بالإضافة إلى ما سبق يمكن إرجاع أسباب اللجوء للتعلم التنظيمي أيضاً إلى العناصر التالية:

1- التسرب الوظيفي: تعاني العديد من المنظمات اليوم من هذه الظاهرة، سواء من خلال انتقال عمالها إلى منظمات أخرى، أو تقاعدهم أو حتى موتهم، آخذين خبراتهم، معارفهم ومهاراتهم معهم، مما أدى بالمنظمات إلى نشر وتقاسم هذه المعارف قبل أن يرحل العاملون منها آخذين معارفهم معهم⁽⁵⁾.

(1) بلال خلف السكارنة، "التعلم التنظيمي ودوره في التحسين المستمر في منظمات الأعمال (دراسة ميدانية على شركات التأمين في الأردن)"، مجلة العلوم الاقتصادية و الادارية، العدد 04، جامعة بغداد، العراق، 2014، ص 130.

(2) نجم عبود نجم، مرجع سبق ذكره، ص 249.

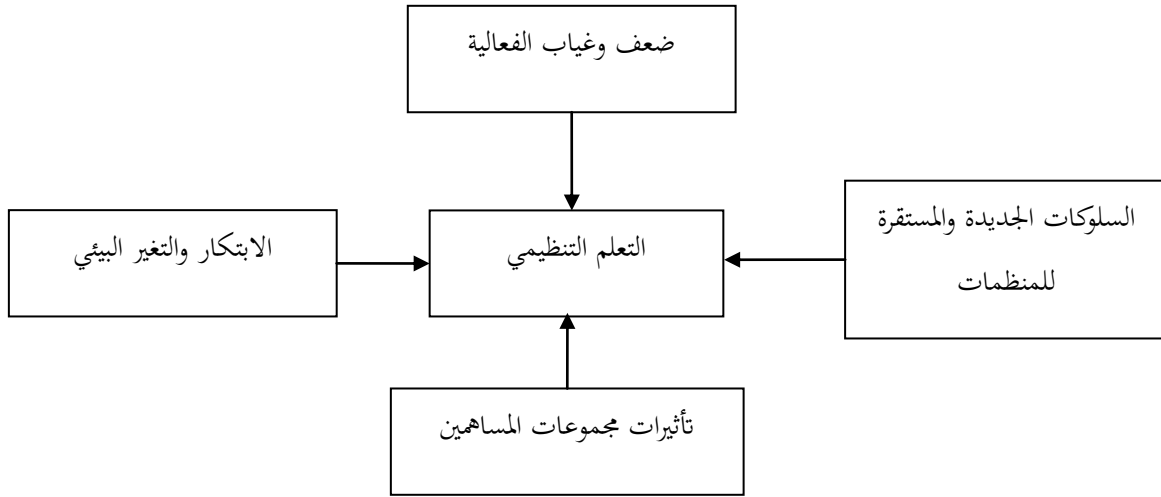
(3) نفس المرجع السابق، ص 250.

(4) نفس المرجع السابق، ص 251.

(5) يحيى بكلي، "ذكاء الشركات"، منشورات ألفا، الجزائر، 2010، ص 29.

2- ظهور مفاهيم إدارية حديثة: مثل الجودة الشاملة وإعادة هندسة العمليات، والتي تتطلب ضرورة التحسن المستمر والإبداع⁽¹⁾ ويمكن تجميع أهم الأسباب التي تدفع المنظمات الى اللجوء إلى التعلم التنظيمي بما فيها الاسباب السالفة الذكر في الشكل الموالي:

الشكل رقم(01): مسببات التعلم التنظيمي



Source : J.P Helfer-M.Kalika, J.Orsoni, « **Management, stratégie et organisation** », 4^{em} édition, Vuibert éditions, France, 2002, p392.

من خلال الشكل السابق يمكننا استنتاج أن للتعلم التنظيمي عدة محفزات وأسباب عادة ما ترتبط بالتغيير التنظيمي سواء تعلق بالتغيير في البيئة الداخلية أو الخارجية، هذا التغيير قد يكون إيجابيا كالاتكار، وقد يكون سلبي، كضعف وغياب الفعالية التنظيمية، وهذه الاسباب هي في الحقيقة تجميع شامل للأسباب السالفة الذكر، فمثلا عندما نشير الى سرعة التطور، ففي الحقيقة الامر يتعلق بالابتكار والتغير البيئي، والتسرب الوظيفي نوع من انواع فقدان الفعالية التنظيمية.....الخ.

ثانيا: مصادر التعلم التنظيمي

اختلف الباحثون في تحديدهم لمفهوم التعلم التنظيمي وحتى في تحديد مصادره، فمنهم من يرى أنه خاصة وراثية تنقل عبر ثقافة المنظمة ومكوناتها، بحيث أن الاهتمام بالثقافة تنتج عنه عملية تعلم، نتيجة محاولة فهم الاعتقادات والقيم، وهنالك من يرى أن مصدر التعلم التنظيمي يعود لمعرفة غير منظمة (البناء الاجتماعي للمعرفة)، و يفترض هذا الاعتقاد أن كل جيل يورث المعرفة الجيدة والأفكار الجميلة للجيل الذي يليه، بينما أشار باحثون وكتاب آخرون إلى أنه يمكن للمنظمة أن تربط تعلمها بإستراتيجيتها أو هيكلها أو تستمد من بيئتها

⁽¹⁾ بلعلى نسيمه فريال، مرجع سبق ذكره، ص ص173-179.

الخارجية، فيفترض هذا التيار أن كل تغيير في العناصر السالفة الذكر يتطلب جمعا للمعلومات، ونمط تصرف معين لمواجهة هذا التغيير⁽¹⁾.

غير أن هنالك خلطا كبيرا بين مصادر التعلم التنظيمي والوسائل الداعمة له نتيجة إهمال مفهوم الذاكرة التنظيمية* التي تحتفظ بالمعلومات والتي تمكنا من عدم جمعها مرة أخرى.

وحسب كل من Leroy et Ramanantsoa يمكننا التمييز بين 3 مصادر أساسية للتعلم التنظيمي هي:⁽²⁾

1- يمكن للمنظمة أن تتعلم من خلال علاقتها مع المحيط.

2- يمكن لها أن تتعلم من نفسها.

3- يمكن للمنظمة أن تتعلم في إطار الشراكة والتحالفات.

وهناك من يقسم مصادر التعلم التنظيمي إلى جزئين أساسيين هما التعلم اعتمادا على الخارج (البيئة الخارجية)، وتعلم المنظمة بنفسها.

1- تعلم المنظمة اعتمادا على الخارج: Apprendre à partir de l'extérieur

عادة ما تحاول المنظمات تعديل وضعيتها وتحسين مستواها اعتمادا على تجارب الآخرين، بحيث يسمح لها هذا الأسلوب بتحديد ما يمكن القيام به، كون الآخرين نجحوا فيه، وهو ما يسمى التعلم بالوكالة Apprentissage délégué أو ما يسمى benchmarking، والذي يسمح للمنظمة بالحصول على مؤشرات تسييرية خاصة بمنظمة تعلمت من قبل، ويمكن للمنظمة اعتماد شكل من الأشكال التالية للتعلم من المحيط:⁽³⁾

1-1 التعلم عن طريق الاكتساب، الاندماج أو التحالف: Acquisitions, Fusions et alliances

في هذه الحالة ونتيجة التغيرات الاقتصادية الحاصلة في بيئة المنظمة تلجأ إلى نوع من أنواع الشراكة والتعاون، وهذه التحالفات والشراكة تؤثر على ثقافة المنظمة وتساهم في تغييرها، هذا التغيير يستلزم عملية تعلم، ففي حالة الاكتساب مثلا تقوم المنظمة بشراء منظمة أخرى، أو تشتري هي من طرف منظمة أخرى، وفي كلتا الحالتين يجب إجراء تغييرات على ثقافة المنظمة، وكذلك الأمر فيما يتعلق بالتحالف أو الاتحاد، هنا عملية التشارك لا تكون دائمة لذلك لا تكون التغييرات جذرية، فهي تكون محدودة ويمكن للتعلم التنظيمي هنا أن يشمل المجالات التالية:

❖ **التعلم من الشريك:** يسمح هذا النوع من التعلم بخلق نوع من الثقة بين الشركاء، وعادة ما يتم قبل قيام الشراكة أو التحالف، ويسمح بفهم الاختلافات الموجودة والتي يجب أن تتعلق بالعناصر التالية: نمط اتخاذ القرار، رؤية المسيرين، الأهمية المعطاة للمنافسة بين أفراد المنظمة، مكانة كل وظيفة في المنظمة.

❖ **التعلم حول أهداف الشراكة أو التحالف:** بحيث أن التحالف يمنح الفرصة للشركاء لإعادة فهم، تحديد

(1) مؤيد الساعدي، مرجع سبق ذكره، ص 129-130.

*الذاكرة التنظيمية: تعتبر من مراحل التعلم التنظيمي و سنتعرض لها بالتفصيل في الفصل الثاني

(2) Olivier Meier et autres, op-cit, p228.

(3) Christian Szylar, op-cit, pp83-87.

وتوضيح أهدافهم، وذلك من خلال تبادل الآراء بينهم.

❖ **التعلم حول التعاون:** وذلك من خلال اكتشاف الآخر، وبالتالي الوصول إلى مكاملة اختلافات الشركاء المتعلقة بالهيكلية والعمليات، وحتى بالروتين التنظيمي.

❖ **التعلم حول محيط الشراكة:** محيط الشراكة لا يشمل المحيط الخارجي فقط إنما يشمل أيضا المحيط الداخلي للتحالف والذي يتمثل في الشركاء، والتعلم هنا يرتبط بفهم الشريك والتحديات التي تواجهه.

1-2 الاستكشاف، الاختبار الدقيق: L'exploration, l'examen minuteur

عادة ما تحاول المنظمة استكشاف بيئتها، وذلك بغرض تحديد التغيرات التي تحتاج إلى إجراءات تصحيحية وبالتالي التعلم من الآخرين والمنافسين، وتسمح هذه الطريقة باكتساب مهارات تسييرية مهمة.

2- تعلم المنظمة بنفسها: Apprendre par soi-même

وهنا نميز بين وضعيتين لتعلم المنظمة بنفسها:

1-2 التعلم من خلال المحاكاة: في بعض الحالات يكون التغيير في المنظمة صعب ومكلف حتى ولو اعتبر فرصة للتعلم، وبالتالي تسعى المنظمة لاعتماد مبدأ المحاكاة الذي يعتمد على تقديم نموذج للمشكلات ومحاولة إيجاد حل لها، وبالتالي تسمح هذه التجارب للمنظمة بمعرفة النتائج والتبعات التي قد تترتب في المستقبل ومحاولة تجنبها أو الاستفادة منها.

2-2 تعلم المنظمة بنفسها مباشرة: يقوم هذا النوع من التعلم على تحسين النشاط اليومي، وذلك من خلال تحسين النوعية أو تخفيض التكاليف، ويشترط التعلم هنا ثقافة خاصة تعتمد على أن كل نشاط روتيني يومي تقوم به المنظمة ينتج معارف إضافة لإنتاجه سلعا وخدمات.

2-3 التعلم من تجارب الماضي: يجب على المنظمة أن تقوم بتحليل نجاحها وفشلها، وتقييم وضعها بطريقة دائمة، والاحتفاظ بالدروس المستخلصة في شكل بسيط ومنتاح لكل أفرادها، ويسمي الخبراء هذا الإجراء "L'analyse Santayana" نسبة للفيلسوف الكبير George Santayana، الذي دعم التجربة من خلال مقولته المشهورة: "هؤلاء الذين ليسوا قادرين على تذكر أخطاء الماضي سيكررونها"، الكثير من المنظمات اليوم لا تتذكر الماضي ولا تعيره أدنى اهتمام فهي تفرط في معرفة ثمينة وبالتالي في مصدر هام من مصادر التعلم⁽¹⁾.

ومن خلال الجدول الموالي سنقدم نظرة أخرى، وتقسима آخر يجمع لنا أهم مصادر التعلم التنظيمي والعوامل الدافعة والمحفزة لكل مصدر من المصادر، فهناك من يعتبر التعلم من خلال الشراكة و التحالف تعلمًا داخليًا، أي تعلم المنظمة بنفسها، وهنالك من يدرجه على أنه مصدر ثالث مستقل عن المصدرين السابقين وهذا ما يتضح من خلال الجدول رقم(5)

(1) David A. Garvin, « Créer une organisation intelligente », le knowledge management, Harvard business Review, 4^{em} edition, éditions d'organisation, France, 2001, p83.

الجدول رقم (05): مصادر التعلم التنظيمي

التعلم من البيئة	تعلم المنظمة من نفسها	التعلم من التحالفات والشراكة
المحيط الاقتصادي المحيط التكنولوجي المحيط التنافسي... الخ	خبرات وتجارب ابتكارات الأخطاء السابقة	تحالفات اندماج واكتساب نقل التكنولوجيا زبائن موردين... الخ
تغيرات بيئية الأداء السيئ	تكرار ضعف التسيير الابتكار	الاختلافات التنظيمية الكفاءات الموجودة

Source : Michel Ferrary, Yvon Pesqueux, « Management de la connaissance », Economica éditions, France, 2006, P74

يتضح من خلال الجدول السابق ان المنظمة تعتمد ثلاث مصادر رئيسية للتعلم، رغم انه تمت الاشارة في السابق الى مصدرين فقط، فهي اما ان تتعلم من نفسها، او من بيئتها أو من شركائها، لكن كل مصدر من هذه المصادر محفزات تعلم مختلفة (les déclencheurs).

و بالإضافة لما سبق هنالك تقسيمات أخرى لمصادر التعلم، بحيث يمكن للمنظمة أيضا أن تتعلم من: (1)

1- التعلم بفضل الصراعات والأزمات: L'apprentissage grâce aux tensions et aux crises

وتعتبر الأزمات والصراعات من أهم مصادر التعلم، فأفراد المنظمة يبدؤون بالبحث عن حلول وأفكار جديدة عندما لا تكون النتائج المحققة في مستوى تطلعاتهم، وبالتالي يحاولون إعادة النظر في طريقة قيامهم بالأعمال، ما ينتج عنه تعلم أساليب جديدة وبالتالي تعلم تنظيمي، بالإضافة إلى أن المشاكل البيئية سواء كانت داخلية أو خارجية تستدعي البحث عن حلول مبتكرة، هذه الحلول هي عبارة عن عملية تعلم، كما يمكن اعتبار المشاكل والتغيرات البيئية وحدتها أزمات تحتاج المنظمة لتجاوزها بذل مجهودات حقيقية من طرف الأفراد وتقبلا للتعلم، اذن يمكن القول أن الصراعات ووضعيات القلق، محفز لعملية التعلم التنظيمي.

2- التعلم بفضل الموارد الكامنة: Apprendre grâce aux ressources latentes

اذا اعتمدنا على المدخل السابق كمصدر للتعلم التنظيمي فإننا نكون أمام حقيقة أن المنظمات التي تعاني وضعيات صعبة (أزمات وصراعات) هي الوحيدة القادرة على التعلم، ما يعني أن المنظمة المتفوقة والمستقرة لا تحتاج للتعلم وهذا خطأ، فالمنظمة التي تملك الموارد الحرة هي أيضا قادرة على التعلم، فهي تملك عدد لا متناهي من

(1) Gilbert J.B Probst, Bettina ST Büchel, « La pratique de l'entreprise apprenante », édition d'organisation, France, 1995, p48-49.

الخيارات، وتجمع موارد واسعة، وهنا تظهر الإشكالية المتمثلة في: هل لهذا النوع من المنظمات الوقت والقدرة على البحث على فرص وإجابات لمواجهة مختلف المواقف اليومية التي تتعرض لها؟. فالموارد الكامنة تتمثل أساسا في الفرق بين الموارد اللازمة للأداء، والموارد المتوفرة في المنظمة، والتي عادة ما تكون أكبر من الأولى، إلا أن المنظمة تجهل وجودها، وتستخدم مواردها في معالجة المشاكل اليومية مهملة القدرة على التعلم، وبالتالي الابتكار وكذا مواجهة مختلف التغيرات التنظيمية.

المبحث الثالث: العوامل المعيقة والداعمة للتعلم التنظيمي وعلاقته بالمفاهيم الأخرى

بعد أن حاولنا من خلال ما سبق التعرض لمفهوم التعلم التنظيمي وأسباب وضرورة اللجوء إليه، استخلصنا أنه أصبح ضرورة حتمية نظراً لجميع المزايا التي يقدمها للمنظمة، سواء كان ذلك على المستوى الفردي أو التنظيمي، لكن هذا لا يعني أن التعلم سيجد جميع الطرق أمامه معبدة وجاهزة داخل المنظمات لتقبله، وإلا لتحولت جميع المنظمات إلى منظمات متعلمة، فهناك مجموعة من العوامل التي تعيق التعلم وأخرى تدعمه وتسهله، وسنحاول من خلال هذا المبحث التركيز على العناصر التالية:

- العوامل المعيقة للتعلم التنظيمي؛
- العوامل الداعمة للتعلم التنظيمي؛
- علاقة التعلم التنظيمي بالمفاهيم الأخرى.

المطلب الأول: معيقات التعلم التنظيمي

رغم ما يحققه التعلم من مزايا للمنظمات وذلك من خلال منحها القدرة على التلاءم مع المحيط وتغييراته المتسارعة، وتحسين مستوى الأداء وتحقيق الكفاءة والمنافسة والقدرة على البقاء، إلا أن هنالك عدة صعوبات وعوائق تحول دون تطبيقه في المنظمات الراغبة في التحول إلى منظمة تعلم⁽¹⁾، فالباحثون في مجال علم النفس يشيرون إلى أن الفرد أو المنظمة عند تعرضهم لموقف غير مرغوب يطورون ميكانيزمات دفاعية، بحيث يرى Chris Argyris أن التعلم ينشأ صراعاً بين الخوف من التغيير والحاجة للتعلم، هذا الصراع هو ما يولد سلوكيات دفاعية سواء على مستوى الفرد أو المنظمات، هذه السلوكيات أطلق عليها Argyris اسم الروتين التنظيمي الدفاعي *Les routines défensives organisationnelles* فالفرد داخل المنظمة يكون أفكاراً أو أحكاماً بمنطق معين ويصل إلى نتائج اعتماداً على هذا المنطق، وبالتالي يعتبر أن النتائج المتوصل إليها صالحة ويثبت صحتها اعتماداً على نفس المنهج المتبع للوصول إليها، وبالتالي فهو يرى أنه ليس بحاجة لإعادة تجريب مناهج أخرى أو طرق أخرى للتحليل، أو حتى إمكانية ارتكاب الخطأ والتعلم من تصحيحه، مما يؤدي إلى إعاقة عملية التعلم وكبحها⁽²⁾، وبالتالي نستطيع القول أن التعلم التنظيمي يمتلك بعداً صراعياً (*Conflictuelle*)، بحيث أن الأفراد من الممكن أن يشوهوا الحقيقة ويحرفوها لتنفق مع افتراضاتهم وأحكامهم المسبقة⁽³⁾.

(1) ليث علي الحكيم، عمار عبد الأمير زوين وآخرون، "دور أدوات التعلم التنظيمي في تحقيق الأداء الجامعي المتميز (دراسة استطلاعية لعينة من القيادات في جامعة الكوفة)"، مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية، المجلد 11، العدد 2، جامعة القادسية، العراق، 2009، ص 101.

(2) Chris Argyris, « *Savoir pour agir, (surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel)* », Dunod édition, paris, France, 2003, p73.

(3) Gabriel Guallino, « *L'apprentissage organisationnel dans les acquisition* », thèse pour l'obtention du doctorat en science de gestion, université la méditerranée, AIX-Marseille II, France, 2010, p81.

فالمنظمات هي العائق الأول لتعلمها، بحيث أن ميكانيزمات الدفاع التي تكلمنا عليها سابقا تدخل ضمن مكونات الثقافة التنظيمية، وتستمر حتى ولو تغير الأفراد، فالكثير من الباحثين يعيبون على التعلم اعتماده على الاستقرار وليس التغيير، خاصة إذا كان أداء المنظمة جيدا نوعا ما، فتعتبر هذا تأكيدا على فعالية الإستراتيجيات والهياكل المعتمدة، وبالتالي تفادي التغيير، الذي يقوم على إعادة تعديل المخزون المعرفي للمنظمات، وهذا ما يؤكد Argryris من خلال مقولته "النجاح يكبح ويعقد التعلم"⁽¹⁾.

وبصفة عامة يرى أغلب الباحثين أن المنظمة بميكلها، وبيروقراطيتها، وخطوط السلطة فيها من معوقات التعلم، وسنحاول فيما يلي حصر أهم معوقات التعلم التنظيمي:

أولا: على المستوى الفردي

فالأفراد أيضا داخل المنظمة قد يرفضون التعلم بقصد أو بغير قصد فيمكننا تقسيم الأفراد كمعوقات للتعلم إلى مستويين وهما:

1- على مستوى العاملين: عادة ما يقوم الأفراد بإخفاء المشاكل التي لم يستطيعون حلها، أو الأعمال

التي لم يقوموا بها أو يؤديها على الوجه المطلوب، وبالتالي لا يمكننا الحكم على المستوى الحقيقي للعاملين، ومدى قدرتهم على إيجاد حلول للمشاكل، مما يعني تشويه للمعلومات التي تصل إلى المستويات العليا، وهذا ما يؤدي إلى تكوين اعتقاد أن العمال ليسوا بحاجة للتعلم وهذا ليس صحيحا⁽²⁾، كما أن العاملين الذين يحسون أنهم مهمشون داخل المنظمة، يحاولون استعادة تأثيرهم من خلال احتكار معرفتهم لأنفسهم، وعدم مشاركتها مع الآخرين، بغرض زيادة سلطتهم، مما يعتبر تقييدا للتعلم⁽³⁾.

2- على مستوى المسيرين: فالقيادات البيروقراطية تحصل على عوائدها من خلال حفاظها على الوضع

الحالي وعدم الدخول في حلقة التغيير، التي قد تنجر عنها نتائج سلبية، تؤثر حسب رأيهم سواء على المنظمة أو على موقعهم فيها، لذا يتفادون التشارك المعرفي والتمكين والتفويض والرؤية المشتركة ويعتمدون بدرجة كبيرة على الهيكل الهرمي، وخطوط السلطة، والتسيير البيروقراطي، مما يعتبر معيقا حقيقيا لعملية التعلم داخل المنظمات⁽⁴⁾.

(1) Gilbert J.B Probst, Bettina S.T Büchel, op-cit, p69.

(2) Idem, p72.

(3) Gabriel Guallino, op-cit, p82.

(4) حمد قبلان آل فطیح، "علاقة تطبيقات القيادة التحويلية بالتعلم التنظيمي في الأجهزة الأمنية"، دراسة مقارنة على المديرية العامة للأمن العام والمديرية العامة للجوازات بالرياض، أطروحة مقدمة استكمالاً لمتطلبات الحصول على دكتوراه فلسفة في العلوم الأمنية، قسم العلوم الإدارية، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية، 2013، ص 41.

ثانياً: العوائق التقنية للتعلم التنظيمي

1- الهياكل المركزية:

لا يمكن بأي حال من الأحوال أن تتعلم المنظمة، إذا ما كان هنالك عدة متغيرات وهياكل تعيق التعلم فمثلاً الهياكل المركزية أو مركزية القرار تحد من نقل الخبرات والمعلومات، وكذا صعوبة التغذية العكسية، وغياب الحرية والتمكين الوظيفي مما يمثل عائقاً أمام الابتكار والإبداع، غير أن هنالك من يرى أن الهياكل المركزية ليست مشكلة ولا حلاً، كونها تتداخل مع الثقافة التنظيمية والقيادة فلا يمكن الحكم عليها بمعزل عن المتغيرين السابقين، غير أن محاولات المنظمة للتغيير في هيكلها ونمط اتخاذ القرار يعدل حتماً في الثقافة والقيادة، فلا يمكن تغيير أحد العوامل دون الآخر⁽¹⁾.

2- الذاكرة التنظيمية:

بعض الأبعاد التقنية عادة ما تكون محدودة القدرات مثل الذاكرة التنظيمية فلا يوجد ذاكرة من الناحية المادية قادرة على الاحتفاظ، غريلة واستغلال كل المعلومات المتحصل عليها من طرف المنظمة (مكان تخزين الأرشيف محدود، ذاكرة حاسوب غير كافية... الخ)، بالإضافة إلى أن السعي لاستيعاب حجم أكبر من المعلومات يعتبر مكلف للمنظمات (تخزين ومعالجة المعلومات)، وبالتالي تجد المنظمات نفسها أمام مشكلة التوقف عن البحث عن معلومات جديدة، كونها لا تملك قدرة تحليلها أو تخزينها واستخدامها يعوق عملية التعلم⁽²⁾.

3- طبيعة المعرفة التي عادة ما تكون ضمنية:

المستقبلية، مما يجعل المنظمة تعيش وهما حقيقياً، بل ويصر القادة على إعطاء تجاربهم الفاشلة أكبر من حجمها والترويج لها على أنها تجارب ناجحة والدعوة لتطبيقها مما يقود إلى تعلم غير حقيقي أو تعلم قائم على منهج خاطئ⁽³⁾.

1- عدم الكفاءة المخفي (فخ الكفاءة): *Incompétence dissimulée*

ويعتبر أيضاً من عوائق التعلم المعرفية ما يسمى "فخ الكفاءة"، فكثيراً ما يقوم الأفراد بإخفاء الأخطاء التي وقعوا فيها، أو الأشياء التي لم يفهموها بشكل واضح خوفاً من تعرضهم للعقاب، أو فقدانهم للامتيازات التي يملكونها أو حتى الثناء والمدح، فإنهم يخفون عدم فهمهم وأخطائهم، لذا تعتبر المنظمة أنهم تعلموا وهم لم يتعلموا، وبالتالي لا تستطيع المنظمة قياس الكفاءة الحقيقية لعمالها في هذه الحالة، كما لا يمكنها معرفة قدرتهم الفعلية على إيجاد حلول للمشاكل، ومعالجة الأخطاء هنا بطريقة معينة تؤدي إلى تشويه المعلومات *Déformation* وعدم فهم *incompréhension*، والنسيان *des oublis*، والنتائج المترتبة عن هذا السلوك عادة لا تكون مرغوبة

(1) عادل هادي حسين البغدادي، هاشم فوزي دباس العبادي، "التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة وعلاقتها بالمفاهيم الإدارية المعاصرة"، الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، 2010، ص41.

(2) Gabriel Guallino, op-cit, p83.

(3) عامر خضير الكبيسي، "إدارة المعرفة وتطوير المنظمات"، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 2005، ص109.

وغير متعمدة، بل تكون من باب حماية وضع الفرد لنفسه داخل المنظمة، ولا يمكن التحكم في مثل هذه السلوكيات إلا أنها تمثل عائقا حقيقيا في وجه التعلم⁽¹⁾.

رابعا: العوائق المتعلقة بالروتين التنظيمي

في كثير من الحالات تعيش المنظمات حالات نجاح نتيجة إطلاقها لمنتج جديد لقي القبول في السوق، أو تبنيها إستراتيجية معينة كانت سببا في الوصول إلى الفعالية، هذا النجاح يعتبر بالنسبة للمؤسسة تجربة تسعى لتكرارها، ولذلك فهي تحاول أن ترمز تجاربها الناجحة وتحتفظ بها في الذاكرة التنظيمية، أي أنها تتعلم من هذه التجارب محاولة تحويلها إلى روتين تنظيمي، تلجأ إليه في حال التعرض للمشاكل، غير أن المحيط الذي تنشط فيه المنظمة هو محيط يتميز بالتغير السريع والمستمر، لذلك ما هو مقبول ومطلوب اليوم لن يكون كذلك غدا، أي أن التجربة الناجحة اليوم ليست حتما تجربة ناجحة في المستقبل، وهذا ما يطلق عليه الباحثون الجمود التنظيمي *rigidité organisationnelle* والتي حسب رأيهم تعتبر أحد معوقات التعلم التنظيمي كون اكتفاء المنظمة بالتجارب الناجحة وبناء روتينها التنظيمي على هذا الأساس، يمنعها من التعلم اعتمادا على التجارب الجديدة، وبالتالي فهي لا تتعلم أو تكون كفاءات غير مناسبة وغير مفيدة، كما وأنها تصبح غير قادرة على التغيير وبالتالي التطور⁽²⁾.

بالإضافة إلى ما سبق تعتبر الثقافة التنظيمية أيضا من العناصر التي تعيق التعلم وتحد منه، فهناك ثقافة متفتحة داعمة لتطور العامل والمنظمة، وهنالك ثقافة عكسية فطبيعة الثقافة هي التي تحدد مدى توجه المنظمة نحو التعلم. فالتعلم التنظيمي يتطلب ثقافة تنظيمية قائمة على المشاركة والحوار وتبادل الآراء، والشفافية والمصارحة، والاستفادة من الأخطاء واعتبارها فرصة للتعلم، والرؤية المشتركة، أما إذا لم تعتمد على هذه المبادئ فستتحول الثقافة حتما إلى معيق للتعلم التنظيمي⁽³⁾.

(1) Gilbert J. B Probst, Bettina ST Büchel, op-cit, p73.

(2) Gabriel Guallino, op-cit, p84-85.

(3) حمد قبلان آل فطیح، مرجع سبق ذكره، ص 40

المطلب الثاني: العوامل الداعمة للتعلم التنظيمي

كما قلنا سابقاً رغم الفرق بين التعلم التنظيمي والفردى إلا أن الأول فى الحقيقة ما هو إلا امتداد للثانى، فلا يمكن أن يتحقق التعلم التنظيمى إذا لم يتحقق تعلم الأفراد، ولتحقق التعلم داخل المنظمة (جماعياً كان أو فردياً) فلا بد أن تتوفر مجموعة من العوامل التى تدعم أو تحفز التعلم التنظيمى. هذه العوامل هى التى تساهم فى خلق مشاركة وتفسير والاحتفاظ بالمعلومات والمعارف التى يملكها الأفراد لذا من الضرورى للباحثين والمنظمات فهم هذه العوامل وتحديدتها⁽¹⁾. ويمكن حصر أهم هذه العوامل فيما يلى:

أولاً: الثقافة التنظيمية

تعتبر الثقافة التنظيمية أحد أهم العناصر التى تساهم فى تحديد وتوجيه سلوك الأفراد داخل المنظمة، لذا يجب خلق ما يسمى ثقافة مشجعة على التعلم، والثقافة هى عبارة عن مجموع الرموز والإشارات التى تعتمدها الجماعة، والتى تستخدم فى تفسير بعض الظواهر⁽²⁾، وعادة ما ترتبط الثقافة بالديمومة والاستمرار فهى صعبة التغيير أو مناهضة له، لذا يجب على الثقافة أن تأخذ بعين الاعتبار عدة متغيرات من أهمها: المعتقدات والعادات الجيدة، الكيفية التى يجرى بها التعلم ومن يقاومه، وكذا الإدارات التى تضع قيوداً على الابتكار، وكل هذه الإجراءات قد تكون مناهضة للتعلم⁽³⁾.

فالثقافة التنظيمية تعتبر من الوسائل المعتمدة للوصول للتعلم (وتعتبر معيقة له إذا كانت ثقافة ضعيفة غير مشجعة على التعلم كما تمت الإشارة إليه سابقاً)، فالأفراد يتعلمون عبر القصص والرموز والتوقعات (من مكونات الثقافة)، لذا تعتبر عملية جد مهمة فى الربط بين التعلم الفردى وتعلم المنظمات، بالإضافة إلى أنها تدعم توجه المنظمة الإستراتيجى، كون أنظمة المعتقدات تحدد جزئياً الإستراتيجية، وتوجه التغيير التنظيمى الإيجابى، كما وأنها تتحكم فى السلوك وتوجهه وكل هذا يعتبر تعلماً⁽⁴⁾، ويمكن تحديد أهم العناصر التى تعتبر مشجعة للتعلم من خلال الثقافة فى العناصر التالية:⁽⁵⁾

- التسامح مع الخطأ.
- إعادة النظر فى القواعد المعتمدة.
- الانفتاح على التجربة والتغيير.

(1). Lauzier, J. Barrette, et autre, « Validation francophone de l'inventaire des facilitateur de l'apprentissage M organisationnel », étude comparative de l'apprentissage perçu au niveau des individus des groupes et de l'organisation, Revue européenne de psychologie appliquée, N°63, France, 2013, p354.

(2) Idem, p355.

(3) مؤيد الساعدي، مرجع سبق ذكره، ص136.

(4) عادل حسين البغدادي، هاشم فوزى دباس العبادي، مرجع سبق ذكره، ص37.

(5) M.Lauzier et autre, op-cit, p355.

كما يعتبر من العناصر المشجعة على التعلم، القيم والرؤية المشتركة والتي تساهم في نقل ونشر وتبادل المعلومات والمعارف، كما وتمثل الأهداف العامة التي تسعى المنظمة لتحقيقها، والتي تحتاج إلى تعاون مستمر، والهدف هنا ليس فرض رؤية معينة على العاملين، إنما هي محاولة التقريب بين وجهة نظر المنظمة والعاملين فيها، وجمع العاملين حول هدف مشترك، يشجع التعلم ومشاركة وتبادل المعرفة والخبرات⁽¹⁾.

ثانياً: القيادات الداعمة للتعلم التنظيمي

ويعني أن تكون قيادات المنظمة نموذجاً للالتزام فكرياً وسلوكياً بالتعلم، تعمل على نشر وتوصيل المعرفة وتغذيتها وتوليدها وترجمتها لواقع عملي، بحيث تقوم بتصميم البناء التنظيمي والهياكل التي تستجيب لإستراتيجيات التعلم، وتشجع العاملين على التعلم وتبادل المعارف ونشر ثقافة الحوار والانفتاح على الآخرين، والمشاركة الفاعلة في صياغة إستراتيجيات التطوير والتعلم⁽²⁾، كما وتتقبل الأخطاء وتمنح لهم الفرصة للتعلم منها، بالإضافة إلى فتح المجال أمامهم للتغيير والتجريب مما يقود نحو التعلم، وخلق معارف جديدة.

كما أن نمط القيادة يرتبط بأنظمة التحفيز والعقاب، وتسيير المسار المهني والدوران الوظيفي، والعمل الفريقي، بالإضافة إلى المنافسة الداخلية بين العاملين، وطبيعة السلطة وكل هذا يؤثر على التعلم، فالقيادة يلعبون دوراً هاماً في تشجيع التعلم التنظيمي، عن طريق استخلاص الدروس من الأزمات، وإعادة تعديل نماذجهم المعرفية الخاصة، من خلال الاستماع للعاملين واستثمار آرائهم، ومن خلال تعلمهم هم أيضاً اعتماداً على القوى المبتكرة والتي تنشأ من الاعتراف بالواقع من جهة والوضع المرغوب من جهة أخرى، انطلاقاً من خلق نماذج ذهنية جديدة وتجريبها، أو من خلال تشجيع التفكير التنظيمي، وتعلم المستويات العليا يشجع التعلم في المستويات الدنيا⁽³⁾.

ويمكن تحديد أهم العناصر التي تعتمد عليها القيادات في تدعيم التعلم التنظيمي في:⁽⁴⁾

- التساهل مع توجه العاملين نحو المخاطرة.
- الحوار وتبادل الأفكار.
- تقديم أفكار جديدة للعاملين.

ثالثاً: الدعم الهيكلي للتعلم التنظيمي

يعتبر البعد الهيكلي من الأبعاد الأساسية الداعمة للتعلم التنظيمي، وهذا البعد الهيكلي قد يتعلق بالتنظيم (الهيكلي التنظيمي)، أو التأطير، فعادة ما يشترط التطور ومسايرة التغيير تعديلات في هياكل المنظمات، فالهيكلي التنظيمي المرن، الذي يتميز بالمركزية المتحددة حول الفرق، تسهل عملية التبادل والاتصال، كما تساهم الإدارة هنا

(1) Charlotte Fillol, « Apprentissage organisationnel et contexte organisationnel une étude de cas chez EDF », op-cit, p9.

(2) حمد بن قبلان آل فطوح، مرجع سبق ذكره، ص45.

(3) Marc Ingham, « L'apprentissage organisationnel dans les coopérations », Revue française de gestion n°253, France, 2015, p61.

(4) M. Lauzier et autre, op-cit, p355.

مساهمة كبيرة وذلك من خلال محاولة بناء هياكل توازن بين التهديدات الداخلية والخارجية وخلق بيئة محفزة للتعلم تمتح فرص تعلم لجميع أفراد المنظمة في جميع المستويات.

فالإدارة الوسطى تلعب دورا جد مهم في تدعيم التعلم ونشره، وذلك من خلال المقاربة بين رؤية الإدارة العليا(الرؤية العامة للمنظمة) أو الحلم، والواقع الميداني المعاش من طرف الإدارة التشغيلية، وبالتالي خلق كفاءات محورية جديدة تتعلق أساسا بالعناصر التالية: تشجيع الرؤية الشخصية، الاتصال كضمان للرؤية المشتركة، بالإضافة إلى مساندة المساعدين من خلال ردود فعلهم ورؤيتهم وتفسيرهم للمشكلات⁽¹⁾.

بالإضافة لما سبق يمكن للدعم الهيكلي للتعلم أن يتعلق بدعم التعلم أثناء العمل مثل: التكوين المتعلق بالأنشطة أو التعليم عن بعد، ويرتبط بدعم التعلم المستمر وذلك من خلال استثمار الموارد المادية، المالية والبشرية، ويفسر ذلك عن طريق إجراء تربصات وتكوينات تستجيب لاحتياجات العاملين الآنية أو طويلة الأمد، ويستهدف هذا النوع من دعائم التعلم التنظيمي ما يلي:⁽²⁾

- نقل المعارف في الوسط المهني وداخل المنظمة.
- قدرة المنظمة على تشخيص الحاجة للتعلم.
- استخدام وسائل التكوين والتطوير المناسبة والمشجعة على التعلم.

رابعا: التسيير الإستراتيجي للمعارف والتعلم

ويعتمد على بناء رؤية إستراتيجية للتعلم التنظيمي وهي رؤية يشارك في بناءها قادة المنظمة والعاملين فيها، وهي من أهم مقومات نجاح التعلم التنظيمي، حيث توحد جهود العاملين وتوجه مسارات التعلم نحو الأهداف الإستراتيجية للمنظمة وتحد من العشوائية والتشتت المعرفي، وازدواجية الأدوار، وتضارب الأهداف، وتجعل الهدف العام للمنظمة واضحا يسعى الجميع لتحقيقه من خلال جميع مراحل التعلم التنظيمي، كما تبعث الحماس في نفوس العاملين للاستمرار في التعلم، والمشاركة والالتزام⁽³⁾.

كما يسمح التسيير الإستراتيجي للمعرفة والتعلم للعمال بتقدير أهمية العمل الذي يقومون به من خلال معرفة مدى مساهمته في تحقيق غايات المنظمة. ويسمح لهم أيضا بتقدير الانحراف الموجود بين الوضعية الحالية وتلك المرجوة، ولنجاح هذا يجب أن تقوم القيادة بنشر ومناقشة، ومن ثم ادماج المعلومات في جميع مستويات المنظمة من خلال تحويلها لمعارف، وذلك اعتمادا على انفتاح الفريق للحوار والتجارب الجديدة، وكذا التساهل مع الأخطاء

⁽¹⁾ Charlotte Fillol, « Apprentissage organisationnel et contexte organisationnel une étude de cas chez EDF », op-cit, p11.

⁽²⁾ M. Lauzier et autre, op-cit, p356.

⁽³⁾ حمد بن قبالان آل فطيح، مرجع سبق ذكره، ص44.

كونها مصدرا للتعلم، بالإضافة إلى تقبل الاختلاف في الآراء كأحد مصادر التعلم، وبمنحنا هذا الداعم الرابع من الدعائم مجموعة من السلوكيات المشجعة على التسيير الإستراتيجي للمعرفة والتعلم:⁽¹⁾

– فهم صحيح لأهداف المنظمة.

– تنسيق بين أهداف الإدارة العامة والوسائل المجهزة للوصول لهذه الأهداف.

– اتصالات داخلية تناسب بين مختلف المستويات الإدارية.

بالإضافة إلى كل العناصر السابقة الذكر هنالك من يضيف الاتصالات كداعم لعملية التعلم أو الشفافية، أو حتى الاستقلالية، كما أن هنالك من يضيف تحصيل وتحويل المعرفة أو التمكين.

وكل العناصر السابقة مهما تنوعت واختلفت فهي بصفة عامة مشجعة للتعلم التنظيمي كونها تمنح أفراد المنظمة حرية تصرف أكبر ومشاركة أكبر في تحديد الأهداف واتخاذ القرارات، بالإضافة إلى أنها تتساهل مع الأخطاء، كل هذا يعتبر مصدرا للتعلم، ومحيطا مناسباً لتبادل ونشر وتشارك المعرفة، وهو الأساس الرئيسي لعملية التعلم، فالحرية والمشاركة والخطة كلها فرص للتعلم التنظيمي تسعى المنظمات لتدعيمها.

المطلب الثالث: علاقة التعلم التنظيمي بالمفاهيم الأخرى

يعتبر التعلم التنظيمي من أكثر الموضوعات البحثية دراسة في الثلاثين سنة الأخيرة، نظرا لأهميته وكذا النتائج التي ينتظر أن يحققها سواء على كفاءة الأفراد أو المنظمة، من حيث تنافسيتها، وممارستها للتغيرات، كما أن هنالك من يعتبر التعلم التنظيمي محفزا ومشجعا على الإبداع، نتيجة المزايا والحرية والاستقلالية التي يمنحها للأفراد داخل المنظمات، لذا نلاحظ أنه لا يمكننا الاهتمام بدراسة التعلم بمعزل عن مجموعة من المصطلحات التي تلعب دورا مهما في نجاحه، إن لم نقل سببا رئيسيا في حدوثه وقد اخترنا جملة من المفاهيم التسييرية محاولين تحديد طبيعة العلاقة التي تربطها بالتعلم التنظيمي وهي:

أولا: علاقة التعلم التنظيمي بالتغيير التنظيمي

يقصد بالتغيير بصفة عامة التحول من نقطة توازن حالية إلى نقطة توازن مستهدفة، أي التحول من وضعية إلى أخرى يفترض أن تكون أحسن منها⁽²⁾، وقد عرف التغيير التنظيمي اهتماما كبيرا في السنوات الأخيرة، نتيجة التطورات التكنولوجية، والهيكلية التي أصبحت تتميز بها بيئة الأعمال، وقد ركزت أغلب البحوث على مضمون التغيير، دون التركيز على التغيير كعملية مما يدفع للإجابة على التساؤل: كيف لوحدة تنظيمية أن تتغير وتتطور؟ و

(1) M. Lauzier et autre, op-cit, p356.

(2) رحيم حسين، "إشكالية قياس أثر التغيير التنظيمي في منظمات الأعمال (مدخل منهج)"، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية، العدد 33، جامعة بغداد، العراق، 2012، ص64.

الإجابة على هذه التساؤلات تسمح بمعرفة وتحديد الميكانيزم الذي يتم من خلاله التغيير التنظيمي وقد تربع التغيير التنظيمي على عرش عدة دراسات مثل Barnette et caroll⁽¹⁾.

وقد يكون التغيير نتيجة لتغيير أساسي في الإستراتيجية أو الهياكل أو حتى نمط التسيير الداخلي، أو تغيير في بيئة المنظمة⁽²⁾.

ويعرف التغيير التنظيمي le changement organisationnel على أنه: "تغيير موجه ومقصود وهدف وواع، يسعى لتحقيق التكيف البيئي، بما يضمن الانتقال إلى حالة تنظيمية أكثر قدرة على حل المشكلات"، كما يعرف على أنه: "فلسفة لإدارة المنظمة تتضمن التدخل المخطط في أحد أو بعض جوانب المنظمة لتغييرها بهدف زيادة فعاليتها وتحقيق التوافق المرغوب مع مبررات هذا التغيير"⁽³⁾.

ويعرف Guilhon التغيير التنظيمي على أنه: "عملية التحويل الجذري أو الهامشي الذي يتعلق بالهياكل والكفاءات التنظيمية"، كما يمكن تعريفه على أنه القطيعة مع نمط التفكير والعمل السابق⁽⁴⁾.

وبصفة عامة يعرف التغيير التنظيمي على أنه: هو كل تعديل إجباري أو اختياري على طرق عمل المنظمة من هياكل، إستراتيجيات، قيم وسلوكيات، والذي يؤدي إلى التحكم بشكل أفضل في المنظمة ومختلف علاقاتها مع محيطها الخارجي ومع عمالها. وذلك من أجل الرفع من فعاليتها وأدائها وتحقيق أهدافها المرجوة.

وحسب التعريف التي تمت الإشارة إليها سابقا يمكن للتغيير أن يشمل عدة مجالات وهي: التغيير على مستوى الإستراتيجيات، التغيير على مستوى الهيكل التنظيمي، والتغيير على مستوى الثقافة والتغيير على مستوى الأنظمة.

1- التعلم كنموذج لإدارة التغيير:

يرتبط التعلم التنظيمي والتغيير ارتباطا جد وثيق لدرجة أننا لا يمكن أن نحدد أيهما يؤثر على الآخر كون التأثير متبادل فيما بينهما، حيث يعتبر Guilhons أن "ميكانيزمات التغيير متأصلة في قدرة الأفراد على التعلم وكذا قدرة المنظمة"، وبالتالي فنجاح التغيير مرتبط بقدرة المنظمة وأفرادها على التعلم، بحيث أن التغيير ينصب حول التعلم التشغيلي (exploitation) والذي يركز على القيام بالأشياء التي تعودنا على القيام بها وهو أمر ضروري في الأمد القصير، أو التعلم الاستكشافي (exploration) والذي يعتمد على القيام بأشياء جديدة لم نقم بها من قبل، وعادة ما ترتبط بالمدى الطويل، فبالنسبة للتعلم التشغيلي فهو يركز على القيام بنفس الشيء

(1) Iméne Latiri Dardour, « **Pilotage du changement organisationnel et recherche intervention en univers hostile d'un modèle à phases à modèle à options, sur le cas de la joint venture SGHQ en Chine** », Thèse de doctorat en science de gestion, Ecole des mines de paris, France, 2006, p41.

(2) Brice Paterne kitiyi Kapou, « **le changement organisationnel des collectivités locales** », Thèse de doctorat en science de gestion, option stratégie et management des organisation, Université des science et technologie de Lille1, France, 2015, p140.

(3) زين الدين بروش، لحسن هدار، "دور الثقافة التنظيمية في إدارة التغيير في المؤسسة الاقتصادية الجزائرية (دراسة ميدانية بالمؤسسة الوطنية لأجهزة القياس والمراقبة ENAMC)", مجلة أبحاث اقتصادية، العدد الأول، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2007، ص49.

(4) Iméne Latiri Dardour, op-cit, p41-42.

بطريقة أفضل، أي تعديل وتحسين أساليب العمل وهو ما يمثل تغييرا هامشيا بسيط، لكنه يبقى تغيير يساهم التعلم في إدارته بنجاح، من خلال مراجعة العاملين لطريقة أدائهم للأعمال⁽¹⁾.

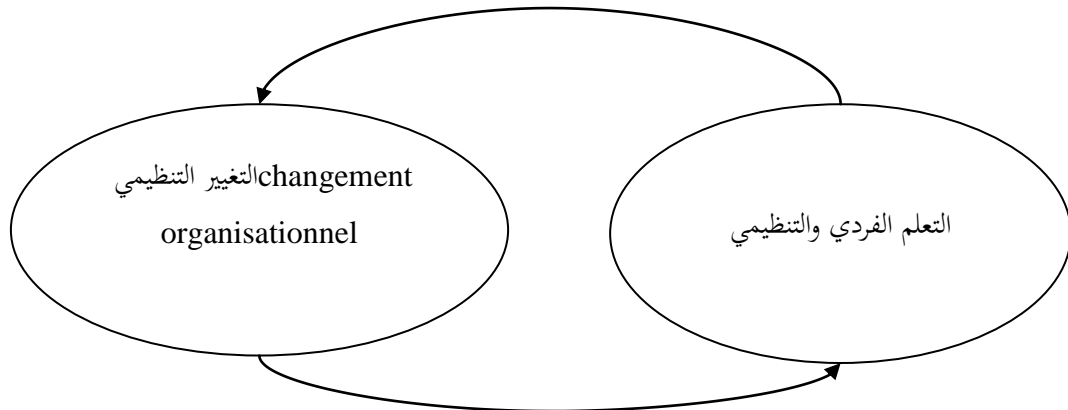
أما فيما يتعلق بالنوع الثاني، التعلم الاستكشافي (exploration) فهو لا يتعلق بالطريقة التي تعودنا على القيام بالأعمال من خلالها، إنما يتعلق بالقطيعة مع الأساليب القديمة، وتبني أساليب جديدة مغايرة، هذا التجديد يفترض تغييرا في القيم والإستراتيجية، وتبني التنوع مما يؤدي الى تشجيع الابتكار والإبداع، وبالتالي المنظمة التي تعتمد هذا النوع من التعلم تساهم في إرساء ثقافة تغيير ومخزن حلول مبتكرة وتجعل من عمالها أفراد يسعون للتغيير ولا يقاومونه مما يمثل مساهمة حقيقية في دعم إدارة التغيير⁽²⁾.

2- التغيير كمحفز للتعلم التنظيمي:

كما تمت الإشارة إليه سابقا التعلم التنظيمي يسهل التغيير، والعكس صحيح، فعندما تنطلق برامج التغيير يلتزم الأفراد كما المنظمة بعملية التعلم، بحيث أن المعارف والتمثيلات وحتى الروتين التنظيمي سيتم إثراء وتعديله. فالتعلم حسب Argyris كما قلنا سابقا ما هو إلا التعلم من الأخطاء essais-erreurs، أو التجريب l'expérimentation، أي تعلم سلوكيات جديدة والتغيير التنظيمي ما هو إلا تبني لسلوكيات وأنماط عمل جديدة بالنسبة للعاملين والمنظمة. هذا التبني يفترض تحضيرا للإستجابة له، هذا التحضير هو عبارة عن تعلم تنظيمي لأنه يفترض أن يستطيع العاملون التحكم في أساليب وتقنيات العمل الجديدة، إذن كل تغيير تنظيمي جوهري داخل المنظمة يفترض حدوث عملية تعلم⁽³⁾.

ويظهر من خلال الشكل الموالي العلاقة التبادلية بين التعلم والتغيير التنظيمي.

الشكل رقم (02): العلاقة التبادلية بين التعلم والتغيير التنظيمي



Source : Olivier Meier, « Gestion du changement », Dunod éditions, paris, France, 2007, p235.

(1) Olivier Meier et autres, « Gestion du changement », Dunod édition, paris, France, 2007, pp 230-232.

(2) Olivier Meier et autres, op-c,it , p231.

(3) Iméne Latiri Dardour, op-cit, p127.

من خلال الشكل السابق نلاحظ أن هنالك علاقة تبادلية بين التعلم التنظيمي والتغيير التنظيمي، فكل تعلم ينتج عنه تغيير نتيجة الحاجة للاستجابة للممارسات الجديدة التي خلفها التعلم، أو الأساليب التي طورها وحسنها، كما أن التغيير التنظيمي سواء تعلق بالأهداف الإستراتيجية أو أساليب العمل (تكنولوجيا، آلات جديدة، برمجيات... الخ)، يفترض حدوث تعلم يصاحب هذا التوجه ويساهم في نجاح التغيير وتقبله من طرف العاملين في المنظمة.

وخلاصة القول أن التعلم التنظيمي يعتبر وسيلة مهمة في إنجاح التغيير والقضاء على مقاومته، كونه يساعد الأفراد على الاستجابة للتغيير، بتحفيزهم عليه، كما وأن التعلم يقلل من الخوف ومقاومة التغيير اللذان يصاحب كل تغيير.

ثانياً: علاقة التعلم التنظيمي بإدارة المعرفة

يعرف قاموس أكسفورد المعرفة على أنها "حقيقة التعرف على الشيء أو الحالة... الخ" ويعرفها كذلك على أنها "المعلومات والذكاء والحدس الداخلي، وهي أيضاً فرع من التعلم، وهي العلم والفن..."⁽¹⁾.

بينما تعرف إدارة المعرفة حسب المدرسة العليا لإدارة الأعمال في جامعة تكساس على أنها: "العمليات النظامية لإيجاد المعلومات وتحصيلها وتنقيتها وعرضها بطريقة تحسن قدرات الفرد العامل في المنظمات وعرضها بطريقة تحسن قدرات الفرد العامل في المنظمات في مجال عمله، وتساعد إدارة المعرفة في الحصول على الفهم العميق كما تساعد على تحصيل و تخزين واستخدام المعرفة في حل المشاكل والتعلم الديناميكي وللإستراتيجية وصناعة القرار"⁽²⁾. كما تعرف إدارة المعرفة على أنها: "العملية المسؤولة عن إيجاد البيئة التنظيمية الداعمة لعمليات تحديد واقتناء المعارف الضرورية لاستمرار وتقديم المنظمة، والتي تعمل على ترشيد استخدام هذه المعرفة وتوزيعها ونشرها بين العاملين، وإعادة مراجعتها وفقاً للمتغيرات المستقبلية"⁽³⁾.

ويعرفها Wiig على أنها: "مجموعة من المداخل والعمليات الواضحة والمحددة على نحو جيد تهدف إلى اكتشاف وظائف المعرفة، الإيجابية منها والسلبية في مختلف أنواع العمليات، وإدارتها، وتحديد المنتجات أو الإستراتيجيات الجديدة، وتعزيز إدارة الموارد البشرية، وتحقيق عدد من الأهداف الأخرى المرغوب فيها"⁽⁴⁾.

(1) أكرم سالم الجنابي، "إدارة المعرفة في بناء الكفايات الجوهرية"، دار الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، 2012، ص 44.

(2) طه حسين النوي، "التطور التكنولوجي ودوره في تفعيل إدارة المعرفة بمنظمة الأعمال"، اطروحة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه، تخصص تسيير، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر 3، 2012-2011، ص 65.

(3) خليل إبراهيم عثمان، "إدارة المعرفة"، جولدن بريس للطباعة و النشر، مصر، 2014، ص 51.

(4) هيثم علي حجازي، "إدارة المعرفة (مدخل نظري)"، الأهلية للنشر والتوزيع، الأردن، 2005، ص 21.

والمعرفة هي المورد الرئيسي للمنظمة والإدارة الماهرة، فهي التي تمكنها من تحقيق الميزة التنافسية وهي نوعان: معرفة صريحة (تصريحية): وهي التي يمكن تخزينها وتداولها وتشاركها مع الآخرين بكل سهولة، ومعرفة ضمنية، وهي التي غالباً لا يعرف الأفراد أنهم يملكونها، أو أنهم غير قادرين على مشاركتها مع الآخرين مثل: المهارات والخبرات، وعادة ما نحتاج إلى التفاعل والتعاون والتحاو لنشر هذا النوع من المعرفة⁽¹⁾.

ويمكن حصر أهم خصائص إدارة المعرفة فيما يلي:⁽²⁾

– إدارة المعرفة هي مجموعة من العمليات التي تتضمن (توليد، اكتساب، تخزين، توزيع، تطبيق، ومشاركة وتطوير وتنظيم المعلومات والمعارف).

– تعتبر إدارة المعرفة أداة مهمة جداً في صنع القرار.

– تعتمد إدارة المعرفة على التكامل والتداخل بين الأفراد والعمليات والتكنولوجيا.

وكما قلنا سابقاً المعرفة ما هي إلا جملة من المعلومات التي تثري بالاستخدام والاستثمار، وقد أصبحت اليوم أحد الموارد الأساسية للمنظمات، كون التمييز والتفوق التنافسي أصبح يرتبط يوماً بعد يوم أكثر بقدرة المنظمة ليس فقط على جمع والحصول على المعلومة قبل الآخرين، وإنما أصبح يرتبط أساساً بمدى قدرة المنظمات على الاستخدام الجيد للمعلومات المحصلة، وتحويلها لمعارف يتم الاحتفاظ بها في قاعدة معرفة المنظمة.

أما بالنسبة لعلاقة إدارة المعرفة مع التعلم التنظيمي فهي علاقة تبادلية، فإدارة المعرفة تهدف لجمع المعارف ترتيبها واستخدامها، نشرها وتخزينها، بينما يعتبر التعلم التنظيمي أداة لخلق المعرفة أولاً كون أن الفرد بتعلمه يستخدم نوعاً من المعرفة، وبين فهمها وتحليلها فهو بصدد إنتاج نوع آخر من المعرفة أو معرفة جديدة لذا نقول أن التعلم التنظيمي يساهم في إثراء المعرفة، وتكمن أهم النقاط المشتركة بين المصطلحين في:⁽³⁾

✓ بالنسبة لخلق المعرفة:

هنا نلاحظ أن كل من التعلم التنظيمي وإدارة المعرفة يهدفان إلى خلق المعرفة، فبينما يركز التعلم التنظيمي على تطوير المعارف اللازمة لعلاج مشكلات ما أو التعامل والتفاعل مع المحيط، تسعى إدارة المعرفة إلى خلق معرفة جديدة تساهم في تحسين قدرات المنظمة وتوسيع إلى بناء قاعدة معرفة تستجيب والمتغيرات المستقبلية، لكن ما نلاحظه هو أن هنالك تداخل كبير بين المصطلحين بحيث لا يمكن فصلهما، ففي البداية تم الاهتمام بالتعلم التنظيمي الناتج عن الخبرة والخطأ والممارسة، وهذا التعلم يخلق لنا معرفة محدودة، إلا أن التطور التكنولوجي وعصر

⁽¹⁾ مريم إبراهيم حمد الكرعوي، مهند حميد ياسر العطوي، "التحقق من العلاقة بين قابلية إدارة المعرفة والمنظمات المتعلمة في ديوان جامعة الكوفة"، مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد الثامن، العدد 31، جامعة الكوفة، العراق، 2014، ص254.

⁽²⁾ أكرم محسن الياسري، ظفر ناصر حسين، "أثر عمليات إدارة المعرفة والتعلم التنظيمي في الأداء الإستراتيجي"، مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية، المجلد 15، العدد 3، كلية الاقتصاد و الإدارة، جامعة القادسية، العراق، 2013، ص243.

⁽³⁾ Alexe Bennet, David Bennet, « The partener ship between organizational learning and knowledge management, Hand book on knowledge management», Holsapple, Berlin, 2004, pp442-444.

المعلوماتية، والكم الهائل من المعلومات المتوفرة، وكذا التغيير السريع أدى لضرورة إدارة المعرفة، إذن التعلم وإدارة المعرفة يعملان على خلق ومشاركة وتخزين المعرفة، الفرق الوحيد في طبيعة المعرفة في حد ذاتها.

✓ بالنسبة للتشارك في المعرفة:

يعتبر الهدف الرئيسي لإدارة المعرفة، وسبب نجاحها هو نشر المعرفة بين أفراد المنظمة وكما قلنا سابقاً هنالك نوعان من المعرفة: (1)

- المعرفة الصريحة أو الظاهرة: وهي تلك التي من السهل شرحها وتوثيقها وتقاسمها وتخزينها في قواعد البيانات، وتأخذ شكل رموز، أرقام وكميات، أو ملكية فكرية محمية ببراءة الاختراع، حقوق النشر، الأسرار التجارية، التصميمات الصناعية، كما يمكن أن نجدها مجسدة في منتجات المنظمة، وإجراءات عملها وخططها... الخ، وهي معرفة قابلة للنقل والتعليم والتعلم.

- أما المعرفة الضمنية: فهي المعرفة غير الرسمية أو الذاتية، ونجدها في عمل الأفراد والفرق (ممارسات وخبرات)، وقد شرحها Nonaka على أنها "جميع العمليات الذهنية، والنماذج العقلية التي تتطلب وسائل خاصة لنقلها وفهمها من قبل الآخرين" وبصفة عامة المعرفة الضمنية يصعب نقلها وتوثيقها وشرحها، وبالتالي يصعب تشاركتها مع الآخرين بحيث أن المنظمة تسرع التعلم التنظيمي من خلال إدارة المعرفة، وذلك من خلال التشارك في المعرفة بين الأفراد، فنشر المعرفة الظاهرة سهل ويكون من خلال توزيع الكتيبات أو حرية ولوج العاملين لقواعد البيانات أو مراكز الأرشيف، أما تشارك المعرفة الضمنية فهو صعب ويتم من خلال التعلم التنظيمي، كونه نقل للخبرات والمهارات التي عادة لا يستطيع الأفراد نقلها بسهولة، لذلك تتكون ما تسمى بجماعات التعلم (فرق عمل صغيرة) لتنتقل خبرات كل فرد للآخرين، وبالتالي نقول أن إدارة المعرفة تساهم في التعلم من خلال التسريع في نشر المعرفة، والتعلم يساهم في نشر المعرفة الضمنية وتبادلها وحتى تحويلها إلى معرفة ظاهرة من خلال تحويلها إلى روتين تنظيمي يتم الاحتفاظ به في قاعدة بيانات المنظمة، أمو ما يسمى من وجهة نظر التعلم التنظيمي "الذاكرة التنظيمية"*. (2)

ويمكن توضيح الطريقة التي تتحول من خلالها المعرفة إلى تعلم: (2)

- بالنسبة للأفراد: يتدرب ويتعلم الأفراد لكي يحولوا المهارات والخبرة إلى روتين تنظيمي، وكذا تحسين طرق أداء الأعمال من خلال تصحيحها من طرف الآخرين أثناء أدائها مما يكسبهم معارف جديدة.

(1) عبد الرحمن الجاموس، "إدارة المعرفة في منظمات الأعمال وعلاقتها بالمداخل الإدارية الحديثة"، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2013، ص38.

* الذاكرة التنظيمية: سيتم التعرض للمصطلح بتفصيل أكثر في الأجزاء القادمة من البحث.
(2) عادل هادي حسين البغدادي، هاشم فوزي دباس العبادي، مرجع سبق ذكره، ص270 بتصرف.

- بالنسبة للمعرفة: توثيق المعرفة وتخزينها وبناء قواعد بيانات للمساعدة على إعادة استخدام المعرفة وتوزيعها بين الأفراد.
- تحويل المعرفة إلى روتين تنظيمي: تجسد المعرفة في المعايير والتقنيات والممارسات العملية، وذلك من أجل تحسين طرق الأداء المستخدمة.

ثالثاً: علاقة التعلم التنظيمي بالإبداع التنظيمي

يعتبر الإبداع اليوم الغاية الأسمى التي تسعى المنظمات لتحقيقها، كونها ومن وجهة نظر التطورات الحادثة، المصدر الوحيد والحقيقي للميزة التنافسية، فنتيجة الإشباع الذي يعرفه السوق اليوم وبيئة الأعمال، لم تعد المنظمات قادرة على الاستمرار والاحتفاظ بحصتها السوقية أو تحقيق الريادة، أو قدرة على التجديد، سواء من خلال الأفكار أو المنتجات أو حتى نمط العمل، لذا أصبح الإبداع يرتبط بمصير المنظمات ويظهر جلياً من خلال مصطلح الإبداع التنظيمي وسنحاول هنا التطرق إلى مفهومه ومن ثم الإشارة إلى العلاقة التي تربطه بالتعلم التنظيمي.

ويعرف الإبداع على المستوى الفردي حسب Abraham Zaleznick إبراهيم سيلزنيك على أنه: "قدرة عقلية فردية على استرجاع الأفكار والحلول والعادات والمعلومات والمعرفة السابقة والاستفادة منها بشكل تراكمي في التعامل مع المشاكل للوصول إلى أفكار أو طرق جديدة لأداء الأعمال ضمن هيكل جماعي"⁽¹⁾، ويرى روشكا أن "الإبداع هو النشاط أو العملية التي تقود نحو إنتاج يتصف بالجدة والأصالة والقيمة من أجل المجتمع"⁽²⁾.

وبصفة عامة يمكن القول أن الإبداع يرتبط بالأصالة (originalité) والحدثة والخروج عن المألوف، ليس بالمعنى الشاذ إنما الخروج عن النمط التقليدي واستحداث نمط جديد وفكر إبداعي يسهل أداء الأعمال والنظر إلى الأمور المختلفة بطريقة جديدة مما يسهل التفكير والتحليل المنطقي.

بينما يعرف الإبداع التنظيمي على أنه: "الإتيان بمعرفة جديدة تمكن المنظمة من إيجاد منتجات وخدمات جديدة"، كما يعرف على أنه: "عملية تطوير وتدقيق الأفكار الجديدة داخل المنظمة"، غير أن الأفكار المبدعة لا يمكن أن تستفيد منها المنظمة إلا إذا كانت قابلة للتنفيذ من خلال تحويلها إلى منتجات جديدة"⁽³⁾.

(1) رفعت عبد الحليم الفاعوري، "إدارة الإبداع التنظيمي"، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر، 2005، ص3.

(2) رواجية مريم، "عملية التعلم التنظيمي وأثرها على الإبداع في المؤسسة الجزائرية"، مجلة آداب الكوفة، المجلد 1، العدد 23، جامعة الكوفة، العراق، 2015، ص222.

(3) قيس حمد سلمان، "تأثير المشاركة بالمعرفة في الإبداع التنظيمي"، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 19، العدد 72، جامعة بغداد، العراق، 2013، ص97.

ولا يمكننا بأي حال من الأحوال الحديث عن الإبداع دون الإشارة إلى الابتكار، بحيث أن الباحثين في المجال يميزون بين المصطلحين، فيرون أن الإبداع (Invention) والذي يعني الوصول إلى أفكار جديدة لم يصل إليها شخص آخر (أو الاختراع)، بينما الابتكار (Innovation)، فهو تجسيد هذه الأفكار في أرض الواقع على شكل منتجات وأدوات، أو هو الوصول بالإبداعات إلى السوق، أو انتشارها وبدأ العمل بها، بحيث هنالك من يقول: الابتكار يعرف على أنه إبداع يلتقي مع السوق، إلا أنه وعادة ما يتم استخدام مصطلح الإبداع للدلالة على الابتكار داخل المنظمة، كون الأفكار التي لا تلتقي مع السوق لا أحد يدعمها ولا تحدث أي تغيير على مستوى المنظمات ولا تحتاج إستراتيجيات خاصة للتفاعل معها، غير أن المنظمة تحتاج الأفكار الجديدة وتدعمها حتى يتحول الإبداع إلى ابتكار.

وتتمثل عناصر الإبداع فيما يلي: (1)

- **الأصالة:** ويقصد بها القدرة على إنتاج حلول جديدة فالمبدع الأصيل لا يكرر أفكار المحيطين به، ولا يلجأ إلى الحلول التقليدية للمشكلات.
 - **الحساسية للمشكلات:** يمتاز الشخص المبدع بقدر إدراك المشاكل والأزمات في المواقف المختلفة أكثر من غيره ويلتمس أكثر من مشكلة تحتاج الحل.
 - **القدرة على التحليل:** فالمبدع يتميز بقدرته على تنظيم وتبسيط الأفكار والتخطيط لها عند القيام بأي عمل جديد.
 - **العلاقة:** ويقصد بها القدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار والقيم في فترة زمنية قصيرة، فهو يتميز بغزارة الأفكار بالمقارنة مع الآخرين.
- وتربط بين التعلم والإبداع علاقة تبادلية فكل منهما يؤثر في الآخر، فالمنظمة المتعلمة هي منظمة داعمة ومشجعة على الإبداع، والمنظمة المبدعة تستخدم كل يوم أساليب جديدة في أداء أعمالها، ومنتجات جديدة لذا فهي بحاجة للتعلم المستمر للاستجابة لهذا التجديد.
- فقد ميز Friesen و Miller بين نوعين من المنظمات: المبادرة، والمحافظة، وذلك اعتمادا على الدور الذي يلعبه الإبداع التنظيمي في إستراتيجيتها ففي المنظمات المحافظة يحصل الإبداع عند الحاجة إليه كإستجابة للتحديات والتهديدات البيئية، أما في المنظمات المبادرة فلا يحدث كإستجابة إنما هي من تسعى إليه، ولا تتفاعل مع بيئتها فقط بل تصنعها أيضا.

(1) قوماش وهيبية، "مقومات الإبداع الإداري ودورها في رفع مستوى الأداء الوظيفي في المنظمات الرياضية"، مجلة علمية محكمة تصدر عن مخبر علوم تقنيات النشاط البدني والرياضي، العدد 08، الجزائر، جوان 2014، ص 13-14.

وبالتالي فهي تعتمد التعلم التوليدي، والذي لا يعتمد الكشف عن الأخطاء إنما يغير القيم النظرية التي هي قيد الاستخدام، فالإبداع يعتمد على إدخال الأساليب والعمليات والمنتجات الجديدة والذي يتطلب التعلم المستمر من أجل الاستيعاب بكفاءة⁽¹⁾.

وهناك مجموعة من الإجراءات التي تعتمدها المنظمات لتحفيز وتطوير الإبداع وهي:⁽²⁾

- مكافأة وتشجيع السلوك الإبداعي مهما كان نوعه فالسلوك المشجع يتكرر.
- عدم معاقبة المخطأ، أو محاربة الفشل، كون الفشل يعني المحاولة، والمحاولة تقود نحو النجاح.

إستراتيجيات الإبداع في المنظمة المتعلمة:

يشير بعض الباحثين إلى أن هنالك خمس إستراتيجيات في الإدارة الإبداعية لأي منظمة وخاصة المتعلمة وهي:

- اعتبار الإبداع أحد الموارد التي يجب أن تدار بدكاء من قبل المنظمة؛
- الانطلاق من القناعة القائمة على أن القدرة على الإبداع لا تقتصر على شخص دون الآخر إنما كل الأفراد قادرين على الإبداع؛
- إقناع الأفراد بقدرتهم على الإبداع وتدريبهم عليه، وجعله في متناول الجميع؛
- توجيه العملية الإبداعية لتكون أحد المداخل الإستراتيجية للمنظمة.
- صناعة بيئة ثقافية مشجعة وداعمة للإبداع وتعتبره أحد معايير جودة وكفاءة العامل.

وبالتالي نستنتج أن التعلم التنظيمي داعم ومشجع على الإبداع، والإبداع التنظيمي محفز للتعلم المستمر.

نظرا لأهمية التعلم التنظيمي نجده يرتبط بجميع جوانب المنظمة، وجميع إستراتيجياتها وأنماط عملها، وقد حاولنا من خلال عرضنا المختصر الربط بين هذا المصطلح ومصطلحات أخرى مثل: التغيير التنظيمي، الإبداع التنظيمي وإدارة المعرفة، وقد تم اختيار هذه المصطلحات بالذات نتيجة العلاقة القوية التي تجمعها بالتعلم التنظيمي، غير أن هذا لا يعني أنه لا توجد مصطلحات أخرى مرتبطة به، غير أن المجال لا يتسع لتناولها جميعا، ومن أهمها تسيير الكفاءات، رأسمال الفكري.

⁽¹⁾ رواحية مريم، مرجع سبق ذكره، ص 226.

⁽²⁾ رفعت عبد الحلیم الفاعوري، مرجع سبق ذكره، ص 93-94.

خلاصة الفصل:

لقد حاول هذا الفصل التعرض لأهم الأطر النظرية والمفاهيمية للتعلم التنظيمي، وتم اعتباره مدخلا لهذه الدراسة، وذلك من خلال تقديم نظرة تاريخية عن المصطلح ومراحل تطوره، فظهور مفهوم التعلم التنظيمي كأسلوب للتعلم الجماعي ونقل المهارات والخبرات الفردية ومشاركتها بين أفراد المنظمة قديم إلا أن اكتشاف مصطلح تعلم المنظمات حديث، بحيث يعتبر من أكثر المواضيع دراسة في الثلاثين سنة الأخيرة، وحاولنا حصر أهم النماذج النظرية المفسرة له، منتقلين بعد ذلك للتعريف به وأسبابه... الخ، لنهي فصلنا هذا بمحاولة ربط المفهوم بالمفاهيم ذات العلاقة، إلا أن ما تجدر الإشارة إليه هو أن مفهوم التعلم التنظيمي لا يزال إلى حد الآن مفهوما مثيرا للجدل نظرا لصعوبة الاتفاق على معناه وطريقة تبنيه من جهة، أو مدى فعاليته وضرورته بالنسبة للمنظمات من جهة أخرى، بالإضافة إلى تداخله مع مفاهيم إدارية أخرى من أهمها إدارة المعرفة، وكونه يعتمد على الخطأ والاعتراف به لتعلم منه، وهذا ما لا يتحقق في أرض الواقع، كون الأفراد ينظرون إلى الاعتراف بأخطائهم على أنه انتقاص من قيمتهم وكفاءتهم، لذا تظل النتائج التي تم التوصل إليها من طرف الباحثين بحاجة إلى برهنة أكبر وتأكيد من خلال توحيد نموذج تعلم تنظيمي صالح لكل المنظمات، وهذا ما يعتبر صعب التحقيق ومن أجل فهم وتحديد أبعاد ومكونات وآليات التعلم التنظيمي، وأهم المفارقات المرتبطة بتبني المفهوم، وتطبيقه في أرض الواقع، سنحاول التفصيل في كل هذا بطريقة أوسع في فصلنا الموالي.

الفصل الثاني:

أبعاد ومحددات التعلم

التنظيمي

تمهيد:

لا يزال التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة مصدرا للجدل بين مختلف الباحثين في مجال التنظيم و الإدارة، كما تمت الإشارة إليه من خلال الفصل الأول من البحث، كون هذا المجال يرتبط بالفرد والطبيعة البشرية التي تتميز بالاختلاف والتقلب لذا من الصعب جدا تحديد اطار نظري موحد يحقق لنا التعلم في مختلف انواع المنظمات، ويضمن لنا حرية نشر وتبادل المعارف داخلها، وذلك لكون بعض الافراد يعتبرون مشاركة معارفهم، مهاراتهم وخبراتهم الطريق الاول للتخلي عنهم، فبامتلاكهم المعرفة فهم يمتلكون القوة، لذا تظل مجالات البحث المرتبطة بالأفراد بصفة عامة شديدة التعقيد ويصعب التكهن بنتائجها، كما يعتبر تحديد نموذج شامل لها شديد التعقيد. ومن خلال هذا الفصل سنحاول التفصيل أكثر في عملية وآليات التعلم التنظيمي، وبالتالي تحديد الأدوات اللازمة لإنجاح عملية نشر، تبادل وتشارك المعرفة، والتعلم من الأخطاء الذي يعتبر السبيل الأمثل لتحقيق التعلم الفردي و الجماعي وقد قسمنا هذا الفصل للأجزاء التالية:

- أنواع التعلم التنظيمي؛
- مراحل وأدوات التعلم التنظيمي والاستراتيجيات الداعمة له؛
- مفارقات تنجم عن تطبيق التعلم التنظيمي.

المبحث الأول: أنواع التعلم التنظيمي

لا يمكن بأي حال من الأحوال دراسة التعلم التنظيمي بمختلف أبعاده وإهمال الأنواع المختلفة له، لكن ما تجدر إليه الإشارة هو أن هنالك عدة مداخل لتصنيف التعلم التنظيمي، فكل باحث يأخذ جانبا معينا يصنف على أساسه التعلم، يكون هذا الجانب مرتبطا بالتوجه العام الذي اعتمده الباحث في تفسير التعلم في الأساس، وبذلك يكون عندنا تصنيفات تختلف باختلاف المداخل التي اعتمدها الباحثون في تفسير التعلم، وكما قلنا سابقا يبقى هذا المصطلح من مجالات البحث المثيرة للجدل، والتي تحظى بتفسيرات مختلفة، وسنحاول من خلال عرضنا الموالي حصر أهم المداخل المصنفة للتعلم فيما يلي:

- تصنيف التعلم التنظيمي حسب بيدلر "Pedler"؛
- تصنيف التعلم التنظيمي حسب مارش "March"؛
- تصنيف التعلم حسب ارجريس وشون "Argyris et Schon".

المطلب الأول: تصنيف التعلم التنظيمي حسب بيدلر "Pedler"

تقتنع جميع المنظمات أن تطوير الفعالية والأداء يجب أن يتم من خلال التعلم، التجديد والتغيير التكنولوجي، لكن هنالك عدة مداخل لتفسير التعلم التنظيمي بمختلف أبعاده وتصنيفاته، ومن أهم هذه المداخل نجد هذا النموذج أو التصنيف فـ"Pedler" يعرف لنا المنظمة المتعلمة على أنها: " المنظمة التي تسهل التعلم لكل أفرادها والتي تتغير باستمرار" (1) ويصنف "Pedler" عملية التعلم في المنظمة إلى أربعة أنواع رئيسية وهي:

أولا: التعلم المعرفي أو التعلم الإدراكي

ويركز هذا النوع من التعلم على تعلم الحقائق والمعرفة والعمليات، ويتم تطبيقه في المواقف المعلومة والمتكررة، أي تكرار نفس الأعمال بنفس الأنماط والطرق، ويكون التغيير هنا شيئا ثانويا، وعادة ما يتعلق هذا النوع من التعلم بالمجالات التي لا تحتاج للتجديد والتغيير، (2) وتكون المعرفة التي تملكها المنظمة هنا كافية، وعادة ما تحتاج لنقلها إلى القادمين الجدد، أو تكون هذه المعرفة نتاجا عن نمط أثبتت فعاليته بالنسبة للمنظمة، لذا تحاول الأخيرة الاحتفاظ به والاستمرار في اعتماده.

وبصفة عامة يتمثل هذا النوع في تعلم المفاهيم النظرية المجردة وذلك بغرض نقل خبرة معينة، ويعبر "Pedler" على هذا النوع من التعلم بـ (Know-why) أي التعرف على الأسباب من خلال الإجابة على

(1) Daniel BELET, «Le concept d'organisation apprenante: vers un nouveau paradigme pour le développement des ressources humaines», groupe thématique N° 7, AGRH, France, 1993, p: 312.

(2) مؤيد سعيد سالم، "منظمات التعلم"، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر، 2005، ص: 64.

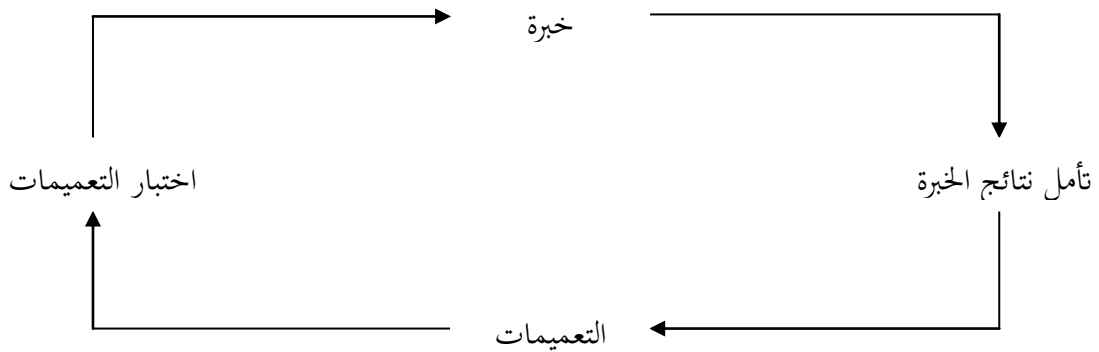
السؤال (معرفة - لماذا). (1)

ثانيا: التعلم التفاعلي (التشغيلي)

ويشير هذا النوع من التعلم إلى التعلم عن طريق العمل، حيث أن التعلم يحدث في كل المواقف وبصفة مستمرة ونتيجة للخبرة المباشرة التي يكتسبها المتعلم من تفاعله مع الآخرين، ويقوم التعلم التفاعلي على مبدأ أن الأفراد يتعلمون بصورة أفضل عندما يجتمعون معا ويناقشون قضايا عامة، ويعرف هذا النوع من التعلم على أنه: "طريقة تطوير العاملين من خلال ما يقومون به من مهام وواجبات، كما أن المهام والواجبات التي يقوم بها الأفراد وسيلة للتعلم"، ويرى "Pedler" أن التعلم التفاعلي يعتبر مدخلا لتطوير الأفراد في المنظمة، ويستند على اعتقاد أنه لا تعليم بلا عمل (تفاعل). (2)

كما أن هذا النوع من التعلم يستند لأساس أن الفرد يتعلم من جميع المواقف الاجتماعية، كما يتعلم من الآخرين، وفي فرق العمل، ومن خلال الاجتماعات الدورية المبرمجة وغير المبرمجة، والمناقشة الجماعية للقضايا التنظيمية من قبل القادة والعاملين وكل هذه العناصر السابقة تدخل ضمن أساليب التعلم التفاعلي. (3) ويمكن تمثيل التعلم التفاعلي من خلال الشكل الموالي:

الشكل رقم (03): التعلم التفاعلي



المصدر: حمد بن قبلان آل فطیح، "علاقة تطبيقات القيادة التحويلية بالتعلم التنظيمي في الأجهزة الأمنية"، أطروحة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على دكتوراه الفلسفة في العلوم الأمنية، قسم علوم إدارية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، 2013، ص: 36.

(1) صلاح الدين عواد الكسبي، عبد الستار إبراهيم هام، "التعلم التنظيمي وأثره على نجاح المنظمات"، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 13، العدد 45، جامعة بغداد، 2007، ص: 141.

(2) علاء دهام حمد، "أثر التعلم المنظمي في التمكين الإداري"، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، جامعة بغداد، المجلد 16، العدد 59، 2010، ص: 66.

(3) حمد بن قبلان آل فطیح، مرجع سبق ذكره، ص: 36.

من خلال الشكل نستنتج أن التعلم التفاعلي ما هو إلا تعميم التجارب والخبرة داخل المنظمة، وهو ما يعبر عنه من خلال (Know-how).

ثالثاً: التعلم التكيفي

وهو التعلم الذي يعتمد على الاستجابة للظروف المتغيرة في المحيط الداخلي والخارجي للمنظمة، بحيث تتكيف المنظمة مع المتغيرات البيئية من أجل الموازنة بين الأهداف والنتائج، وتوجيه السلوك نحو تحقيق الأهداف المرغوبة. (1) ويعتبر التعلم بالتكيف عملية التعرف على التغيير التنظيمي والمجالات التنظيمية الأخرى، فهو عملية التكيف مع تغير البيئة، وهذا التكيف ينتج على المستوى الجماعي للمنظمة ويسلط الضوء على ثلاث مراحل لعملية اتخاذ القرار وهي: تكيف الأهداف، تكيف القواعد العادية، تكيف القواعد الاستثنائية، بحيث أن هذا المدخل يسمح للمنظمة بتعديل أهدافها بما يتلاءم وخبرتها واعتماداً على خبرة المنظمات الأخرى، بحيث أن المنظمات ترتكب أخطاء، غير أنها تكون قادرة على الاعتراف بأخطائها، وقادرة على تعديل قواعد اتخاذ القرار وتطوير روتين ناجح لاختيار البيئة. (2)

ويرى الباحثون أن البيئة التي تتميز بالاستقرار والسكون أو حتى البيئة شديدة التغيير، والتي تتميز بمعدلات عالية من المخاطرة لا يمكنها تحفيز التعلم، لذا فهي بحاجة إلى نوع من الاستقرار والتغيير في مختلف المتغيرات البيئية، ويرى آخرون أن معرفة القادة وفهمهم الجيد لمختلف متغيرات البيئة هو محرك التعلم، وليس قدرتهم على تحديد الأهداف، كما يعتبرون أن عناصر البيئة الداخلية هي مصدر أيضاً للتعلم حيث يتم تقسيمها إلى عدة متغيرات وهي: الهياكل، فالهيكل كما تمت الإشارة إليه سابقاً يعتبر محفزاً للتعلم التنظيمي، بحيث أن الهيكل المرن الذي يتميز بعلاقات متشعبة، وتغيّب فيه سطوة السلطة يعتبر مشجعاً ومصدراً للتعلم، بالإضافة إلى نظام المعلومات والاتصال الذي يشترط أن يكون فعال حتى يسمح بانتقال المعلومات بكل حرية مما يشجع التعلم، بالإضافة إلى نمط القيادة الذي يتميز بالديمقراطية، دون ان ننسى لامركزية التسيير. (3)

وبصفة عامة فهو التعلم الذي يتم بالاستجابة للأحداث التي تواجه الأفراد والمنظمة، ويدور هذا النوع من التعلم حول التقليد أو الاستنساخ أي بمعنى التعلم من تجارب الآخرين، وذلك من خلال استنساخ تجاربهم الناجحة دون الحاجة لتجريب أساليب جديدة، (4) وهو ما يحدث عندما تحاول المنظمة تقليد المنتج الرائد في السوق، بصناعة منتج مشابه له في الخصائص، دون الحاجة للبحث والتطوير، وعادة ما تعتمد المنظمة هذا التعلم للحاق بالمنافس الرائد في السوق أو لمحاولة الدفاع عن حصتها السوقية.

(1) فطيمة الزهرة بربطل، "أهمية التعلم التنظيمي في تكوين رأس المال الفكري: دراسة حالة مؤسسة سوناطراك"، اطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه (الطور الثالث)، تخصص تسيير المنظمات، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2015-2016، ص: 25.

(2) Gabriel Guallino, op-cit, p: 65.

(3) Marc Ingham, op-cit, p: 60.

(4) نجم عبود نجم، مرجع سبق ذكره، ص: 252.

رابعاً: التعلم التوليدي

ويركز هذا النوع من التعلم على التجريب المستمر والتغذية العكسية بالملاحظة المستمرة لطريقة المنظمات في تحديد المشكلة وحلها، وبالتالي التعلم التكيفي ليس إلا مرحلة ممهدة للتعلم التوليدي⁽¹⁾، ومن وجهة نظر "Senge" فهو التعلم الذي يتعلق بالابتكار، أي إيجاد أساليب جديدة لحل المشكلات⁽²⁾. بالإضافة إلى ابتكار طرق جديدة في التعامل مع البيئة التي تنشط فيها المنظمة، ويسعى هذا المدخل إلى تغيير النظرة التقليدية التي تقوم على أن التعلم هو عملية تأتي بعد مرتبة الابتكار، إنما يمكن للتعلم أن يكون ابتكارياً، ويضيف آخرون أن التعلم قد أصبح الوجه الآخر للابتكار، فلا يمكن تشجيع الابتكار إلا من خلال النمط المعرفي والمهاري المناسب.

ويرى بيتر دريكر "P. Drucker" أن المنظمات اليابانية تهتم بالتعلم الابتكاري، وقد أطلق عليه اسم التقليد الابتكاري فحسبه الابتكار مهما كان جذري أو تدريجي فقاعدته الحقيقية هي التعلم الذي يساهم في تحويل الابتكار من نشاط فردي إلى نمط سلوكي منظمي، وبالتالي فإن التجربة الأسوأ ليست هي التجربة الفاشلة وإنما هي التجربة التي لم نتعلم منها، إذ أن أكبر خسارة هي تكرار نفس الأخطاء.⁽³⁾

(1) أزهار عزيز العبيدي، "أدوات التعلم التنظيمي ودورها في تبني مهارات التسويق الابتكاري"، مجلة العري للعلوم الاقتصادية والإدارية، جامعة الكوفة، المجلد 04، العدد، 2009، ص: 155.

(2) محمد مقضي الكساسية، عبير حمود الفاعوري، "قضايا معاصرة في الإدارة"، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، 2010، ص: 128.

(3) عمر أحمد همشري، مرجع سبق ذكره، ص: 392.

المطلب الثاني: تصنيف التعلم التنظيمي حسب مارش "James March"

حاول "March" من خلال المقال الذي قدمه سنة 1991 شرح وجهة نظره ورؤيته للتعلم، بحيث أنه حلل أثر التعلم من خلال إطارين خاصين: الأول يتعلق بالتعلم المتبادل بين المنظمة وأفرادها ومكوناتها، أما الثاني فهو التعلم بهدف أو الهادف لبناء ميزة تنافسية للمنظمة،⁽¹⁾ وقد هدف هذا النموذج للبحث عن حلول للمشكلات التي تتعرض لها المنظمات أثناء تعلمها.⁽²⁾ ويميز لنا "March" بين نوعين أساسيين من التعلم، تعتمدهما المنظمة لحل مشكلاتها وهما:

أولاً: التعلم الاستكشافي (Exploration)

حيث يعرف لنا "March" من خلال أبحاثه التعلم الاستكشافي على أنه: "البحث ومتابعة المعارف الجديدة والأشياء التي من الممكن أن تعرف"⁽³⁾ حيث يرى أن أساس الاستكشاف هو تجريب بدائل جديدة، وعادة ما تكون نتائجه غير مؤكدة على المدى الطويل وقد تكون سلبية⁽⁴⁾.

وهذا النوع من التعلم يتوجه أساساً للمنظمات التي تعرف تغييرات وتقلبات كبيرة في محيطها، و الاستكشاف يرتبط بتكاليف كبيرة عادة ما تتعلق بالتجارب التي تقوم بها المنظمات، والعوائد التي تنتظرها غير معروفة وغير مؤكدة في المدى القصير، لكنها من المفترض أن تكون معتبرة في المدى المتوسط و الطويل، وبالتالي يمكن القول أن هذا النوع من التعلم يكلف المنظمة كثيراً، كما من المفروض أن يمنحها عوائد مؤكدة ولكن بعيدة المدى.⁽⁵⁾ وهنالك من يعتبر الاستكشاف تجديدا عميقاً لأنماط التغيير وبالتالي تجديدا للممارسات التنظيمية، والهدف هنا هو الابتعاد عن ما كان موجوداً في المنظمة سابقاً، والقيام بأعمال لم يتم القيام بها من قبل وذلك من خلال تجريب ممارسات تنظيمية جديدة كالمؤسسة التي تبيع منتجاتها اعتماداً على وكلاء البيع ثم تنتقل لبيع منتجاتها عن طريق الانترنت.⁽⁶⁾

(1) James March, «Exploration and exploitation in organizational learning», Organization science, vol 2, USA, feb 1991, p: 71.

(2) Patrick Gilbert, op-cit, p: 283.

(3) Frédéric Garcia et al, «Tensions paradoxales autour des apprentissages, exploration, exploitation et apprentissage d'exploitation», revue management, vol 18, France, 2/2015, p: 156.

(4) Michael Viegaspire, Gilles Garel, «Apprentissage organisationnel et conception dispositifs d'expérimentation-le cas du projet communic», 3^{ème} conférence de aims, www.strategie-aims.com, consulté le 02/08/2016 à 00:38, p: 5.

(5) Patrick Gilbert et al, op-cit, p: 283.

(6) Olivier Meier et al, op-cit, p: 224.

ويسمى "March" هذا النوع من التعلم أيضا بالتعلم الديناميكي أو الروتين الديناميكي (Les routines dynamiques) وهو يتعلق بتعلم ما هو جديد ويكون نتيجة تجربة خطأ، أي التعلم من الاخطاء وعادة ما يكون الابتكار نتيجة لهذا النوع من التعلم.⁽¹⁾

ثانيا: التعلم بالاستغلال "Exploitation"

يتعلق التعلم هنا بتراكم الخبرة والممارسات المتكررة بطريقة منظمة، ويعطي القادة أهمية كبيرة للنتائج المحققة، فعندما يكون الانحراف كبير بين النتائج المحققة والأهداف المسطرة يسعى جميع أفراد المنظمة لتحسين أساليب التسيير، وبهذه الطريقة تتحسن الممارسات وطريقة أداء الأعمال بسبب تكرارها،⁽²⁾ وهذا ما يعتبره "March" تعلم ستاتيكي أو روتين ستاتيكي، كونه لا يعتمد على ابتكار أساليب جديدة لأداء العمل إنما يكتفي بتعديل الأساليب القديمة، أي التعلم من الأخطاء.

كما يهدف هذا النوع من التعلم إلى تحسين الطرق والتكنولوجيا الموجودة، وكذا تطوير الكفاءات المتاحة وذلك بغرض الحصول على عوائد مؤكدة في المدى القصير، وتمثل المخاطرة في هذا النوع من التعلم في مواصلة استخدام تكنولوجيا تجاوزهها الزمن، في حين أن هنالك تكنولوجيا حديثة أو خطط جديدة تسمح بتحقيق نتائج أفضل، باختصار اعتماد أسلوب الاستغلال أو الاستخدام (Exploitation)، يحدد مدى استجابة المنظمة للتغيرات والتطورات الحاصلة في بيئتها، وتعتبر هذه الطريقة الأكثر استخداما لتعلم المنظمات كون العوائد فيها محددة مسبقا، على عكس التعلم بالاستكشاف الذي يحمل مخاطرة عالية، وعوائد مرتفعة (في حالة النجاح طبعا)، لذا يرى "March" أنه يجب الموازنة بين الأسلوبين في التعلم فهما في نفس الوقت أساسيين ومتكاملين، ويجب مراعاة ترابطهما مع الوقت، وعادة ما يكون هذا التوازن نتاجا لإجراءات يتم وضعها حيز التنفيذ أكثر منها قيادة معتمدة على شروط واضحة.⁽³⁾

ورغم ما جاء به "March" تبقى الموازنة بين منطلق التعلم الهادف لبناء كفاءات مستقبلية مع ضمان النجاح الحالي من الأمور الصعب تحقيقها، ويسلط الضوء على الصراعات الناشئة عن الاستكشاف والاستخدام واللذان يعتبران مفهومان متضادان لكن متكاملان، والسبب في الصراعات الناشئة تكون هي الموارد المحدودة، وبالتالي كل نوع منهما يمثل تهديدا للآخر، لذلك على المنظمة محاولة معالجة هذه الصراعات، بحيث يعتبر هذا الصراع نتيجة طبيعية للمحيط المتغير والمتعدد، والذي يتميز بموارد نادرة ومحدودة.

وكما تمت الإشارة إليه سابقا فالاستكشاف يهدف إلى الوصول إلى معارف جديدة لكن الاستخدام يركز على التعلم من خلال المعارف الموجودة من قبل، والتفاعل بين هذين المجالين يخلق لنا أنواع فرعية للتعلم أو أنواع

⁽¹⁾ Colin Lalouette, «Apprentissages et couplages dans l'entreprise complexe: le cas de la conception collaborative dans le domaine aéronautique», thèse présenté pour obtenir le grade de docteur en gestion et management, école nationale supérieur des mines de Paris, France, 2010, p: 105.

⁽²⁾ Olivier Meier et al, op-cit, p: 224.

⁽³⁾ Patrick Gilbert et al, op-cit, pp: 283-284.

وسيطية للتعلم (Types d'apprentissages intermédiaire) والتي تكون عادة ابتكار تشغيلي أو تعلم تشغيلي، هذه الأنواع من التعلم تقع في منطقة التقاطع بين الاستكشاف والاستغلال، وتواجد هذه الأنواع يسمح بتسيير الصراعات الناشئة بين التعلم والفعالية. وبصفة عامة المنظمة بحاجة لكل من التعلم بالاستغلال حيث يسمح لها بتجميع مختلف المعارف الداخلية، وهذا التعلم عادة ما تحتاجه عند نقلها للمعرفة من مشروع إلى آخر، أو نقلها للمعرفة من العمال القدماء إلى الجدد، ويفترض تحقيق نتائج جيدة وتحسين في مستويات الأداء في المدى القصير، مما يؤدي إلى ظهور صراعات بين الوحدات من أجل استخدام الموارد،⁽¹⁾ أو من خلال تضارب بين مختلف أوجه النشاط الإداري مما يصعب مهمتهم، أو الخلاف حول أي نوع من التعلم أصلح ويأتي بنتائج أفضل للمنظمة وأفرادها على مستوى الفعالية والأداء، لذا يحاول المسيرين الإجابة عن أي الطرق أفضل لتعلم المنظمة: الاستكشاف بمخاطره المرتفعة، أو الاستخدام بمحدوديته في المستقبل، وهذا ما يدخل المنظمة في حلقة مفرغة أو ما يسمى دوامة المعرفة.

المطلب الثالث: تصنيف التعلم التنظيمي حسب "Argyris et Schon"

يعتبر كل من "Argyris et Schon" أحد أهم رواد التعلم التنظيمي، وتحويل المنظمة إلى منظمة متعلمة، وكانت نظريتهما حول التعلم التنظيمي نتيجة لمجموع الأبحاث التي أجروها على المنظمات بمختلف أنواعها، وينطلق المدخل الذي يمثلانه من اعتقاد أن الأفراد في المنظمة وبالتالي المنظمة ككل يتعلمون من الأخطاء التي يرتكبونها، ويعتبر نموذج "Argyris et Schon" من أكثر النماذج أو التصنيفات استخداما واعتمادا من طرف الباحثين في مجال التعلم التنظيمي، حيث يقسم هذا الباحثان التعلم التنظيمي إلى الأصناف التالية:

أولاً: التعلم أحادي الاتجاه أو أحادي الحلقة "L'apprentissage en simple boucle"

ويسمى أيضا تعلم المستوى الأول، وهناك من يسميه أيضا تعلم الحلقة المفردة أو حتى التعلم التكويني أو التعلم غير الاستراتيجي أو التعلم التحسيني، ويعتبر تعلمًا على المستوى التشغيلي أي تحسينًا لأساليب العمل المستخدمة وبالتالي فهو تعلم على مستوى القواعد.⁽²⁾

ويرى "Argyris et Schon" أن التعلم أحادي الحلقة هو التعلم الذي يعدل لنا إجراءات العمل وعادة ما يرتبط بنظريات النشاط (La théorie d'action)، وهو نتاج البحث التنظيمي الذي يربط الخطأ المكتشف بالإجراءات التنظيمية، بمعنى نتائج النشاط البعيدة عن مستوى التوقعات والتي عادة ما تحدث مفاجآت.⁽³⁾ ويرى الباحثان أن عملية التعلم التنظيمي أحادي الاتجاه تحدث في المكان الذي تكتشف فيه الأخطاء وتصحح، وذلك عندما لا تصحح المنظمة أخطائها بالشكل الذي يدفعها إلى التغيير في الأنظمة والسياسات

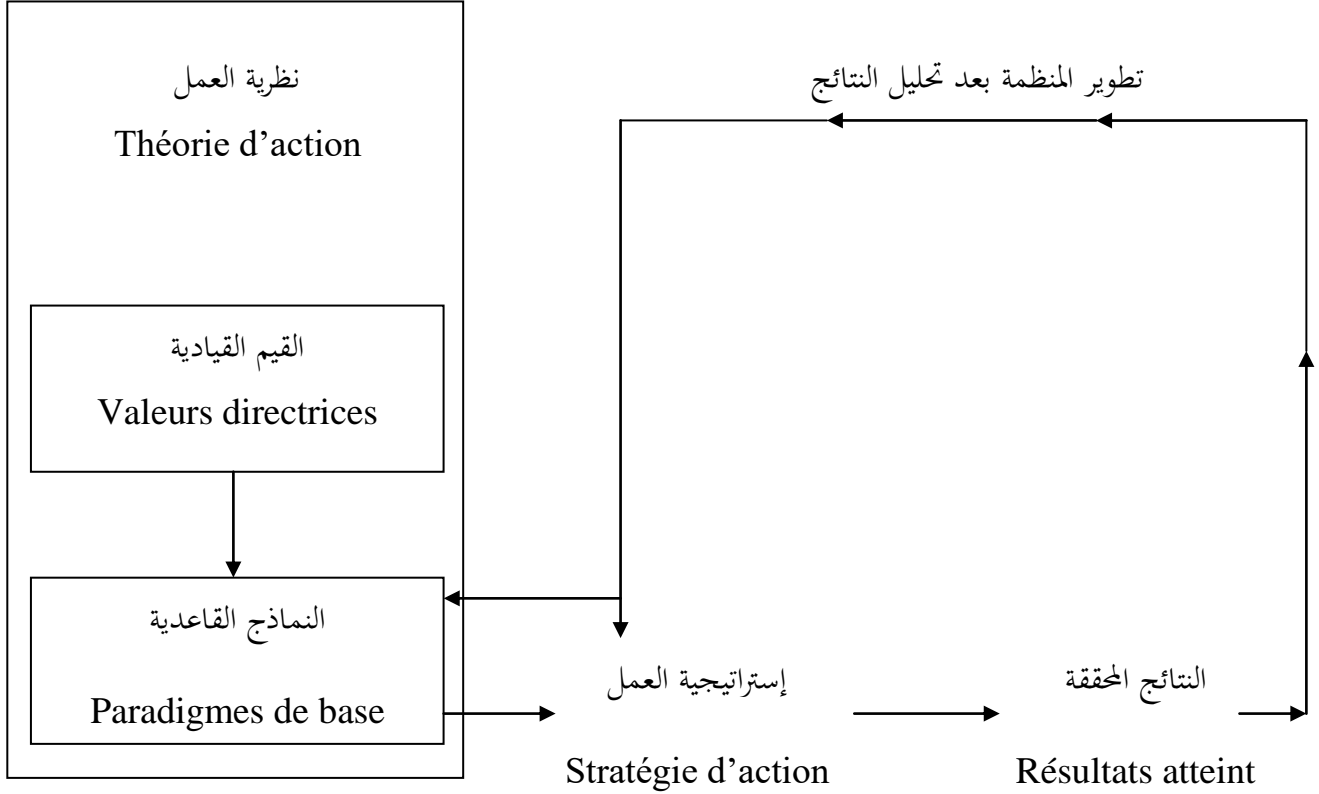
(1) Frédéric Garcia et al, op-cit, p: 173

(2) مؤيد الساعدي، مرجع سبق ذكره، ص ص: 200-201.

(3) Chris Argyris, Donald A.Schon, «Apprentissage organisationnel», op-cit, p: 44.

والافتراضات التي تعتبر السبب في حدوث مثل هذه المشاكل.⁽¹⁾ وبصفة عامة هذا التعلم هو عبارة عن التعلم من خلال الأخطاء المكتشفة والتي تؤثر على نتائج المنظمة، والتي لا تسمح بتحقيق الأهداف المحددة من قبل وذلك دون التعديل في أساليب وقواعد وسياسات العمل، ويمكن توضيح هذا النوع من التعلم من خلال الشكل الموالي:

الشكل رقم (04): التعلم أحادي الحلقة "L'apprentissage en simple boucle"



التعلم أحادي الحلقة لا يتعرض للقيم القيادية ولا يعدلها بل يكتفي بتعديل استراتيجيات العمل.

Source: Chris Argyris, Donald A.Schon, «Apprentissage organisationnel: Théorie, méthode, pratique», De boeck université, Paris (France), 2002, p: 44.

من خلال الشكل السابق نلاحظ أن التعرف على الأسباب التي تؤدي إلى حدوث أخطاء تعيق تحقيق المنظمة لأهدافها، ومن ثم معالجة هذه الأسباب هو ما يعتبر تعلمًا أحادي الاتجاه⁽²⁾ أو تعلمًا يرتبط بنظريات الاستخدام. وبصفة عامة يمكن القول أن التعلم أحادي الاتجاه هو تعلم العاملين في المنظمة من تجاربهم وممارستهم وما يترتب عنها من نتائج ومخرجات، فهذه المخرجات تكون بمثابة التغذية العكسية للعاملين، فهم إما أن يرضوا بما ترتب عن قراراتهم فيحرصوا على إعادته وتكراره ليصبح قرارات مبرمجة تتخذ في المواقف المتكررة دون بذل جهد أو مراجعة، أو أنهم يكونون غير راضين عنها، فعندها يتوقفون عن العمل بها، فالنتائج المحققة هي التي تمدنا بالمعرفة وهذه المعرفة هي التي تضبط سلوكنا، ومن أفضل الأمثلة على هذا النوع من التعلم هو إعداد الموازنات التقديرية

(1) رفعت عبد الحليم الفاعوري، مرجع سبق ذكره، ص: 111.

(2) علي محمد الخوري، عبد الكريم درويش، أيمن مختار غنيم، مرجع سبق ذكره، ص: 40.

السنوية التي تتضمن تقديرات عما يتوقع صرفه خلال السنة القادمة بناء على ما تم صرفه السنة الماضية وبانتهاء السنة تجري الحسابات الفعلية للمصروفات، فإن كانت النتائج قريبة جدا مما توقعناه فإن الموازنة تحافظ على أرقامها مع تغيرات بسيطة، وإن كانت التقديرات السابقة غير واقعية فالمراجعة والتصحيح هنا يعتمدان على النتائج المحققة، وبما أن التعلم أحادي الاتجاه يعلمنا كيفية حل المشكلات ويجعل الحلول هي مركز الاهتمام ومحل الصدارة، مما يؤدي إلى الوقوع فيما يسمى التعلم الوهمي*، وبالتالي تفضل القيادات إتباع نفس النهج مادامت تواصل التحسن باعتمادها هذا المسار،⁽¹⁾ ويمكن اعتبار هذا التعلم تعلمًا فرديًا.

ثانياً: التعلم المزدوج الاتجاه أو المزدوج الحلقة "Apprentissage double boucle"

فبينما يعتبر التعلم أحادي الاتجاه عملية تعديل حلول بعض المشاكل، في المقابل التعلم ثنائي الاتجاه له طبيعة مختلفة، فهذا النوع من التعلم يفترض تغيير في طبيعة المشكلة في حد ذاتها أو الإستجابة الملائمة للمنظمة، ففي مواجهة ضعف وفشل المنظمة عادة ما تحتاج إلى تعديل هيكلها وطرق عملها، بالإضافة إلى مراجعة أطر التفسير، المعتقدات والمعايير، وذلك من خلال تحديد قواعد جديدة تصاحب الاستراتيجيات الجديدة، فهذا النوع من التعلم يعتمد على تعديل معرفي ومعنى خاص بالأنظمة والقواعد الموجودة، ويكون متعمداً غير روتيني، راديكالي وعام ويرتبط بإعادة تحديد مهمة جديدة للمنظمة، ويعتبر هذا النوع من التعلم مصدراً للابتكار، كونه يسمح بتحديد أهداف جديدة ونظريات نشاط جديدة، وبالتالي فهو يعتبر خطوة تخلق معارف تسمح للمنظمة المتعلمة بالتميز عن منافسيها.⁽²⁾

ويرى "Argyris et Schon" أن التعلم المزدوج الحلقة يدل على التغيير في القيم الخاصة بنظريات الاستخدام (Théorie d'usage) وكذا تعديل الاستراتيجيات ونماذجها،⁽³⁾

فبدلاً من أن يظل التعلم مرتبطاً بالبحث عن حلول للمشكلات القائمة أو عن معالجة للانحرافات السابقة فإن البحث يتجه نحو أسباب هذه المشكلات ونحو القرارات البديلة التي يمكن أن تحول دون وقوعها.⁽⁴⁾

ويحدث هذا التعلم عندما تكتشف المنظمة أخطاءها وتعتمد إلى تصحيحها عن طريق إعادة التفكير في الأنظمة والسياسات القديمة، وهو يبحث عن سياسات وقائية تحول دون وقوع المشكلات والأزمات، فهو تعلم استراتيجي أكثر منه انعكاسي أو انفعالي، ويعتمد تعديلات جوهرية في المنظمة وإعادة تنظيم نشاطها في إطار توفير القدرات والمهارات بهدف تحقيق التفوق الاستراتيجي والتنافسي الذي تسعى للوصول إليه،⁽⁵⁾ فبينما يركز

* التعلم الوهمي: تمت الإشارة إليه في الفصل الأول.

(1) عامر خضير الكبيسي، مرجع سبق ذكره، ص: 92-93.

(2) Frédéric Leroy, «Processus d'apprentissage organisationnel et partages des compétences à l'occasion d'une fusion», thèse de doctorat en sciences de gestion, école des hautes études commerciales, France, 2000, p: 64.

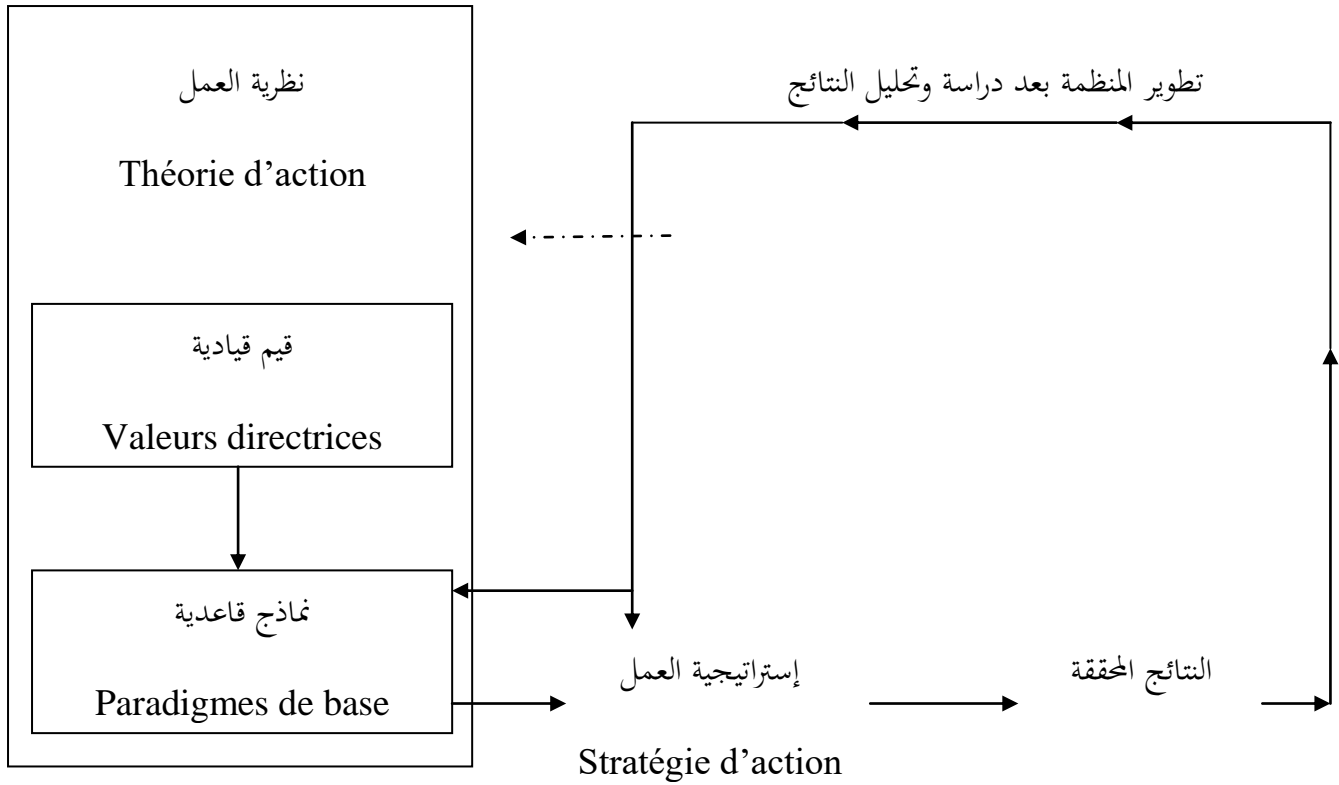
(3) Chris Argyris, Donald A.Schon, «Apprentissage organisationnel», op-cit, p: 44.

(4) عامر خضير الكبيسي، مرجع سبق ذكره، ص: 93.

(5) رضا إبراهيم المليجي، مرجع سبق ذكره، ص: 217.

تعلم الحلقة المفردة (الدورة الداخلية) على حل المشكلات وفق قواعد متعارف عليها يؤدي إلى تحسين قدرة المنظمة على تحقيق الأهداف المعروفة والمحددة، وهو ما يسمى بالتعلم الروتيني، وهو الذي لا يسعى لتغيير الافتراضات الأساسية والنماذج الذهنية للمنظمة وأفرادها، نجد التعلم ثنائي الحلقة (الدورة الخارجية) يعمل على تغيير القواعد نفسها وإدخال قواعد جديدة وذلك من خلال تغيير القيم المستهدفة والقواعد المعتمدة،⁽³⁾ ويمكن توضيح هذا النوع من التعلم من خلال الشكل الموالي:

الشكل رقم (05): التعلم ثنائي الحلقة "Apprentissage double boucle"



التعلم ثنائي الحلقة نتيجة للتجارب المعاشة، والمنظمة يمكنها التساؤل حول القيم القيادية التي بنيت عليها المنظمة.

Source: Chris Argyris, Donald A.Schon, «Apprentissage organisationnel», op-cit, p: 45.

(1) نجم عبود نجم، مرجع سبق ذكره، ص: 253.

ومن خلال الشكل نلاحظ أن التعلم ثنائي الحلقة هو التعلم التوليدي أو التعلم الجذري أو التعلم الاستراتيجي،⁽¹⁾ ذلك أنه يعتمد على تعديل الرؤية الإستراتيجية للمنظمة أو كما هو موضح في الشكل تعديل القيم القيادية، ويعتمد هذا النوع من التعلم على القيام بأعمال مختلفة عن تلك التي يتم القيام بها حالياً. ولينجح هذا النوع من التعلم على المنظمة الوصول إلى تعلم التعلم (Apprendre à apprendre) وعلى المنظمة أن تكون قادرة على القراءة الجيدة والترجمة الدقيقة لمخطها.

وفي الأخير يمكن التأكيد على أن التعلم ثنائي الحلقة هو وحده القادر على إحداث نتائج على المنظمة في المدى الطويل وعادة ما يرتبط بالأزمات، ويجب على المنظمة أن تكون قادرة على تفسير الإشارات القادمة من محيطها المعقد بطريقة صحيحة، كما يجب أن تكون قادرة على اكتساب كفاءات جديدة بسرعة، بالإضافة إلى القدرة على التصرف بفعالية وتجنب الوقوع في أخطاء الماضي،⁽²⁾ ويمكن اعتباره تعلمًا جماعياً.

(1) مؤيد الساعدي، مرجع سبق ذكره، ص ص: 200-201.

(2) Christian Szylar, op-cit, p: 57

ثالثاً: التعلم ثلاثي الحلقة أو الاتجاه "Apprentissage triple boucle"

فرغم أن هنالك من يحدّد التعلم التنظيمي في أحادي وثنائي الحلقة يذهب آخرون إلى إضافة نوع ثالث هو ثلاثي الحلقة أو ثلاثي الاتجاه فيحدث هذا النوع من التعلم عندما تتعلم المنظمة الكيفية التي يمكن أن يحدث بها التعلم الأحادي والثنائي الحلقة، حيث يسمح هذا النوع للمنظمة بإدراك آلية التعلم المناسبة وذلك من خلال إعادة تقييم الأساليب والأنظمة الموجودة ودراساتها بطريقة شاملة وعميقة من أجل تطوير مفاهيم وأسس جديدة تعمل على بناء هياكل ملائمة لعملية التعلم، وأحد أهم الأساليب المساعدة على التعلم هو تقييم الأداء، وبالتالي هذا النوع من التعلم يسمح بمساندة المنظمة في التحول نحو حال أفضل، وذلك عن طريق فهم عملية التعلم من المواقف المختلفة.⁽¹⁾

كما يعتبر "Argyris et Schon" هذا النوع مدخل مكمّل يقع بين التعلم الفردي والتنظيمي، والذي يشجع التفاعل المنتج أو التبادل الفعال، فهناك عوامل تسهل عملية التعلم كما قلنا سابقاً مثل نظام المعلومات، الروتين والإجراءات، الحوار، الاتصالات الرسمية وغير الرسمية، وذلك بغرض نشر القيم القيادية لعملية التعلم،⁽²⁾ فالمستوى الثالث من التعلم ما هو في الحقيقة إلا ما يسمى بالتفكير المنظمي (L'approche systématique)⁽³⁾ ويركز هذا النوع من التعلم على الجانب الاستراتيجي بحيث يجري التركيز فيه على تحقيق النتائج في الأمد الطويل ويتطلب التغذية العكسية المستمرة، وهدفه الأساسي هو استغلال الفرص،⁽⁴⁾ ويعبر عن هذا النوع من التعلم بالتعلم التحويلي، ويمكن اعتباره نتاج للتغيير الكبير والجذري الذي قد يحدثه تعلم الحلقة الثلاثية (Triple boucle)، ويمكننا توضيح الفرق بين الأنواع الثلاثة للتعلم التنظيمي من خلال الجدول الموالي:

(1) فطيمة الزهرة بريطل، مرجع سبق ذكره، ص: 28

(2) Béatrice Bon-Michel, «Identification de risque opérationnel et apprentissage organisationnel», thèse de doctorat en science de gestion, conservatoire national des arts et métiers, France, 2010, p : 145.

(3) علي مُجّد الخوري وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص: 43.

(4) أيمن حسن ديوي، "أثر التعلم التنظيمي في تطوير المسار الوظيفي: دراسة تطبيقية في قطاع المصارف"، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد 29، العدد الثاني، سوريا، 2013، ص: 131.

الجدول رقم (06): خصائص التعلم التنظيمي أحادي، ثنائي، ثلاثي الحلقة

التعلم أحادي الحلقة	التعلم ثنائي الحلقة	التعلم ثلاثي الحلقة	
<ul style="list-style-type: none"> - تطبيق القواعد (الإجراءات المتبعة)؛ - معالجة أعراض المشاكل؛ - تسيير ردود الفعل مع وجود قيود. 	<ul style="list-style-type: none"> - إدخال القواعد والإجراءات في حيز الشك؛ - تحليل الأسباب الكامنة للمشاكل؛ - قيادة ردود الفعل بعيدا عن القيود والعوائق. 	<ul style="list-style-type: none"> - تحليل القيم الأساسية والهوية؛ - إعادة التفكير في الأهداف والمبادئ الأساسية؛ - قيادة ردود الفعل فوق القيود والعوائق. 	الشروط
<ul style="list-style-type: none"> - طرق عمل أكثر فعالية؛ - تطبيق أفضل للقواعد والإجراءات. 	<ul style="list-style-type: none"> - طرق عمل أكثر فعالية؛ - معارف وأفكار جديدة؛ - قواعد وإجراءات محسنة؛ - أنظمة واستراتيجيات معدلة. 	<ul style="list-style-type: none"> - صياغة جديدة ومستحدثة للقيم الأساسية والأهداف؛ - هوية جديدة للمنظمة. 	النتائج المتوقعة

Source: Bruce Britton, «L'apprentissage organisationnel dans les ONG (créer les motifs, les moyens et l'occasion)», Prascis paper N° 03, the international NGO training and research center, mars 2005, p: 50.

ومن خلال الجدول نلاحظ أن التعلم أحادي الحلقة يركز على اكتشاف الأخطاء وتصحيحها، بينما يسعى التعلم ثنائي الحلقة للبحث عن الأسباب الكامنة وراء المشاكل بغرض تجنبها، بينما يعتبر التعلم ثلاثي الحلقة تعلمًا تحويليًا جذريًا حيث يركز على تجديد وتعديل الهوية والقيم القاعدية، وبالتالي التغيير الاستراتيجي الجذري.

وبالإضافة إلى التصنيفات السابقة نجد هنالك من يقسم التعلم التنظيمي إلى أصناف اعتمادًا على نوع المعرفة

"I. Nonaka"، بحيث يرى أن المعرفة تقسم إلى "ضمنية وصریحة" واعتمادًا على هذا التقسيم يحدد "I. Nonaka" أربع نماذج للتحويل بين النوعين كل منهما يمكن اعتباره تعلمًا وهي: (1)

- **ضمني - ضمني:** ويتضمن تشارك التجارب أو المعارف الضمنية ضمن مجموعة ما فمثلاً: تعلم مهنة أو حرفة ما لا يتم عن طريق الكلام إنما عن طريق الملاحظة وذلك سواء بالتعليق على طريقة الآخر في القيام بالعمل أو أن يقوم بالعمل بطريقة الخاصة أمام الآخرين ليتعلموا.
- **ضمني - تصریحي:** هذا النوع من التحويل يتعلق بكتابة ما نظن أننا فهمناه من تجارب عشناها أو مواقف مررنا بها، ويمكن أن تكون مرحلة انتقالية لتكوين معرفة صريحة اعتمادًا على معرفة ضمنية.

(1) Patrick Gilbert, op-cit, p: 286.

- **تصريحي - تصريحي:** ويتمثل التعلم هنا في غربة وتصنيف المعارف المتاحة وتحليلها وتفسيرها مما يخلق لنا معارف جديدة، وهذا نوع من التعلم.
 - **تصريحي - ضمني:** حيث نركز هنا على تحويل المعارف الصريحة إلى معارف ضمنية، أي التركيز على تطبيق المعلومات والمعارف التي جمعناها في أرض الواقع، أي تحويل المعرفة إلى ممارسة.
- بالإضافة إلى الأنواع السابقة هنالك من يقدم نوعاً آخر وهو التعلم بالإفتسال أو الغرس (L'apprentissage par greffes) لصاحبه "G. Hubert" حيث يرى أن مصدر التعلم يكون عن طريق توظيف كفاءات جديدة، فحسبه هذه الكفاءات تحضر معها معارف جديدة للمنظمة، وهي أسهل من عملية البحث و التحري عن هذه المعارف، من خلال السعي لبنائها أو تقليدها، وهذا النوع من التعلم ظهر مع اتحاد المنظمات سواء من خلال الشراكة أو الاستحواذ والذي يوقع المنظمة في مشاكل كثيرة نتيجة الاختلاف بين عمال المنظمات المتحدتين في الثقافة والقيم والعادات والتاريخ والمعارف، وبالتالي الاحتكاك بينهم ومحاولة الوصول إلى اتفاق يعتبر عملية تعلم.
- كما أن هنالك من يشير لما يسمى التعلم الرسمي والذي يتم بإشراف القيادة الإدارية في المنظمة وبتشجيع منها ويكون مخططاً له ويأتي بعد دراسة، بينما التعلم غير الرسمي وهو الذي يحدث تلقائياً وبدون برجة سابقة أو تخطيط، ويكون نتيجة لاحتكاك العاملين فيما بينهم ورغبة في تشارك المهارات والتجارب.
- في الأخير يمكن القول أن التنوع والتعدد في تصنيفات التعلم لا يعني أن هنالك اختلافاً في مفهوم التعلم بالتحديد، إلا أن هناك اختلافاً في طريقة تفسير الظواهر ويبقى التعلم التنظيمي مهما اختلفت النظرة المقيدة له، أو الجانب المعتمد في دراسته وسيلة جماعية لمحاولة تحليل ومعرفة المشاكل وأسبابها والسعي لإيجاد حلول لها ولما لا تجنبها، وكل هذا يعتبر معرفة جديدة تتبناها المنظمة بغرض نشرها فيما بعد على العاملين وتحويلها إلى قاعدة أو روتين يتم اعتماده في أداء المهام.

المبحث الثاني: مراحل وأدوات التعلم التنظيمي والاستراتيجيات الداعمة له

بعد أن حاولنا من خلال المبحث السابق الإشارة إلى أهم الأشكال التي يأخذها التعلم التنظيمي، سنحاول من خلال المبحث الموالي التعرف على أهم المراحل التي تمر بها المنظمة في محاولتها التعلم، أو المكونات الأساسية لعملية التعلم وكالعادة سنجد مجموعة من الباحثين الذين يفسرون لنا مراحل العملية التعليمية أو مكوناتها، والتي إن توفرت ستحول لنا المنظمة إلى منظمة تعلم، ثم نحاول فهم أهم طرق وأدوات التعلم التنظيمي، والأكثر استخداماً من طرف المنظمات أو الأساليب المعتمدة في العملية التعليمية، وبالتالي نكون من خلال هذا المبحث أمام معرفة الحقيقة الجوهرية المتمثلة في كيفية تعلم المنظمات، وذلك من خلال اعتماد العناصر التالية:

- مراحل التعلم التنظيمي؛
- أدوات التعلم التنظيمي؛
- استراتيجيات تعزيز التعلم التنظيمي.

المطلب الأول: مراحل التعلم التنظيمي

فالتعلم التنظيمي كما تمت الإشارة إليه سابقاً "يتحقق عندما يقوم أفراد المنظمة ببناء معرفة دائمة متعلقة بمهمة المنظمة، وهذه المعرفة تكون مرمزة ومحفوظة في الذاكرة"،⁽¹⁾ فمن خلال هذا التعريف نستنتج أن تحقق التعلم في المنظمة يشترط وجود معرفة والاحتفاظ بها، وفي شرحهم لعملية التعلم التنظيمي ومختلف مراحلها، نلاحظ أن الباحثين انقسموا إلى مجموعتين رئيسيتين، الأولى تنظر إلى عملية التعلم التنظيمي على أنها عملية تقنية (Processus technique)، والتي تحدث نتيجة تحصيل وترجمة والاستجابة للمعلومات الداخلية والخارجية للمؤسسة في نفس الوقت، بحيث تعتبر المعلومات هنا معرفة تصريحية وتكون في متناول الجميع، ويعتبر أهم رواد هذا التوجه هم C. Argyris, D. Schon, G. Huber حيث يرون أن التعلم يحدث عندما يحصل جزء أو بعض أجزاء المنظمة أو وحداتها معرفة مفيدة وجديدة، بينما يميل التيار الثاني إلى أن عملية التعلم هي عملية اجتماعية (Processus social)، حيث يركز هذا التوجه على كيفية تحصيل العاملين التعلم والدروس من تجاربهم السابقة ومن تفاعلهم مع بعضهم، وتكون المعرفة المحصلة هنا تصريحية أو ضمنية، ويعتبر التعلم هنا عملية أساسية لبناء وتدعيم الثقافة ويعتبر من أهم رواد هذا التوجه كل من J.S Brown, P. Duguid⁽²⁾ وقد قمنا باعتماد النموذج الأول في تقسيم مراحل التعلم التنظيمي (نموذج Huber) بحيث تمثلت هذه المراحل فيما يلي:

(1) Marlène Mermoud, «Gestion des connaissances et dynamique d'apprentissage: pour reconsidération du rôle de la mémoire organisationnelle», www.strategie-aims.com, le 20/09/2016 à 03:17.

(2) Pascal Moulette, «Contribution à la gestion de la remédiation aux situations d'illettrisme en entreprise», thèse de doctorat en science de gestion, université lumière Lyon 2, France, 2002, p: 224.

أولاً: اكتساب المعلومات L'acquisition des informations

يحصل التعلم التنظيمي عندما تتمكن المنظمة من اكتساب أو جمع المعلومات وذلك من خلال القيام بمسح للبيئة واستخدام نظم المعلومات من أجل خزن واسترجاع المعلومات وانجاز البحوث وعملية التطوير... الخ. (1)

وتحصيل المعلومات اليوم وتسييرها أصبح ضروريا للمنظمات، خاصة وأنها تتوفر بكم هائل مما يصعب عملية تسييرها (كتب الإدارة، الجرائد، المحاضرات، المواقع الالكترونية... الخ)، ورغم أن تحصيل واكتساب المعلومات من الناحية النظرية سهل وبسيط إلا أنه في الواقع صعب جدا، فليس المهم هو جمع المعلومات إنما الأهم هو اختيار الأفضل منها. (2) ومن أهم مصادر المعرفة في المنظمة هي التجارب السابقة ويعتبر التعلم بالمقارنة المرجعية أسلوبا مهما أيضا حيث تقارن المنظمة بينها وبين منافسيها في السوق، وبصفة عامة فهي تحصل المعلومات والمعرفة من مصادر داخلية وخارجية، (3) فإكتساب المنظمة المعلومات الجديدة و الاستفادة منها يسمح لها بالقيام بعدة تجارب و محاولات، وذلك ما سيجب لها فرصة التعلم وخاصة ما تعلق بتصحيح الأخطاء، والملاحظ كما أشرنا له سابقا هو تجنب المنظمات القيام بمحاولات جديدة وذلك خوفا من الوقوع في الأخطاء وهو ما يقلل من فعاليتها، وبالتالي قدرة المنظمة على التعلم تتأثر. (4)

ثانياً: نشر أو توزيع المعرفة La distribution des connaissances

ويقصد بتوزيع المعرفة العملية التي يتم فيها نشر المعرفة بين وحدات المنظمة والعاملين فيها عبر طرق مختلفة، بأساليب رسمية وغير رسمية، ومن بين هذه الطرق: حلقات التعلم والبرامج التنظيمية الجماعية، وقنوات الاتصال الرسمية، وكلما زادت عملية المشاركة في المعرفة ازدادت المنظمة تعلمها، (5) وقد أصبح لأنظمة المعلومات دور مهم في نشر وتوزيع المعلومات والمعرفة إلى مناطق جغرافية أوسع وبطريقة أسرع وبمستوى جودة أعلى (6) وذلك اعتمادا دائما على تكنولوجيا المعلومات الحديثة، وبالتالي ليتحقق التعلم فلا بد من نشر المعرفة وتوزيعها على الآخرين أي المشاركة أو التشارك في المعرفة هو سر نجاح التعلم، بحيث لا نكتفي هنا بمشاركة المعرفة الصريحة إنما نحن بحاجة لمشاركة المعارف الضمنية أي تشارك الممارسات وطرق الأداء والخبرات وليس المعلومات القابلة للحفظ في أرشيف المنظمة أو قواعد البيانات، لذا يمكننا القول أن درجة نشر المعلومات وتشاركها هو ما يحدد لنا مستوى التعلم.

(1) مدحت محمد أبو النصر، "الإدارة بالمعرفة ومنظمة التعلم"، المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر، 2012، ص: 140.

(2) David A. Garvin, «**Learning in action**», op-cit, p: 21.

(3) رفعت عبد الحليم الفاعوري، مرجع سبق ذكره، ص: 118.

(4) فايز عبد الرحمان الفروخ، مرجع سبق ذكره، ص: 31. (بتصرف)

(5) مدحت محمد أبو النصر، مرجع سبق ذكره، ص: 140.

(6) رفعت عبد الحليم الفاعوري، مرجع سبق ذكره، ص: 118.

ثالثا: تفسير المعرفة L'interprétation des connaissances

إذا كان من الواجب على المنظمة اكتساب المعرفة وتوزيعها، فإنه من الضروري فهمها وترجمتها، فمع الكم الهائل و المتنوع من المعلومات المتوفرة في بيئة المنظمة، فالمعلومات المحصلة لن تكون قابلة للاستخدام والاستعمال إلا في حال ما إذا قامت المنظمة بجمعها وتبويبها وغربلتها، ومن ثم تفسيرها أو ترجمتها وتوجيهها حسب احتياجات المنظمة،⁽¹⁾ ويعتبر تفسير المعرفة طريقة للنظر إلى المعلومات وكيفية تحليلها والاستفادة منها، وتعتبر هذه الخطوة أحيانا أهم من الخطوة الأولى، كون المنظمات لا تتميز في المستقبل بكمية المعرفة التي تحتزنها إنما بعمق عمليات التفكير وأساليب الاستخدام والتوظيف لهذه المعرفة بالشكل الذي يحولها إلى معرفة تنظيمية مفيدة، ويعتبر هوبر "Huber" أساس عملية تفسير المعرفة هو الخبرات المتراكمة في أذهان الأفراد وذلك ما قد يشكل عائقا أمام الاستفادة التامة منها⁽²⁾ (المعرفة الضمنية)، وبالتالي لحدوث التعلم يجب جمع المعرفة ومشاركتها من خلال توزيعها ثم الفهم والتحليل والاختبار الذي يتم من خلال ترجمة المعرفة ومن ثم الانتقال إلى آخر مرحلة من مراحل التعلم التنظيمي وهي مرحلة تخزين المعلومات والمعارف المناسبة والاحتفاظ بها لإعادة استخدامها في المرات القادمة دون البحث عن معلومات جديدة أو البحث عن طرق جديدة لحل المشكلات التي تم حلها من قبل.

رابعا: الذاكرة التنظيمية La mémoire organisationnelle

فبعد البحث عن المعلومات ومشاركتها ومن ثم تحليلها وغربلتها لا بد على المنظمة أن تحتفظ بالمعرفة المناسبة لإعادة استخدامها، هذا ما يسمى تعلمنا تنظيميا لذا على المنظمة امتلاك ميكانيزمات تساعد على الاحتفاظ بالمعلومات والمعرفة، لإعادة استرجاعها في الوقت المناسب، هذا الميكانيزم هو ما يصطلح على تسميته الذاكرة التنظيمية، ولقد اتفق الباحثون حول صعوبة تقديم مفهوم موحد للذاكرة التنظيمية كون هذا المصطلح حديث الظهور ولا يزال موضعاً للجدل واجتهادات الباحثين، مما يجعله مفهوماً متحركاً في الوقت الحالي، نظراً لارتباطه بمفاهيم أخرى مثل المعرفة التنظيمية، تكنولوجيا المعلومات، التعلم التنظيمي، علم النفس وعلم الاجتماع.⁽³⁾ وتعتبر الذاكرة التنظيمية محاولة من المنظمة لاستحداث هياكل عامة تشجع خلق ومشاركة المعرفة وذلك بغرض تحسين أدائها، وبصفة عامة تعرف الذاكرة التنظيمية بناءً على مكوناتها، وهي عبارة عن آلية لتخزين المعلومات والمعرفة،

(1) David A. Garvin, «Learning in action», op-cit, p: 14.

(2) رفعت عبد الحليم الفاعوري، مرجع سبق ذكره، ص ص: 118-119.

(3) إلهام حمود على الفاعوري، "دور الذاكرة التنظيمية في تعزيز فعالية المنظمات الصناعية"، نشر مشترك بين الدار الجزائرية للنشر والتوزيع، الجزائر، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، جامعة الدول العربية، مصر، 2015، ص: 17.

وعادة ما تكون جمعا بين الذاكرة الفردية والجماعية، كما قد ترتبط الذاكرة التنظيمية بالأحداث الماضية.⁽¹⁾ كما وأن الذاكرة التنظيمية تعتبر عملية تخزين المعارف وبالتالي فهي مكونة من نظام تفاعلي يعتمد على ميكانيزمات تحصيل، تخزين، وإعادة الهيكلة الخاصة للمعلومات، وبصفة عامة الذاكرة التنظيمية هي: "مجموع الخرائط أو البطاقات السببية (Les cartes causales) الجماعية أو التنظيمية والتي يتم من خلالها غرلة المعلومات وتمييزها."⁽²⁾

والذاكرة التنظيمية حسب "Ungson et Walsh" ليست مخزنة في مكان واحد بل هي موزعة على أجزاء مختلفة من المنظمة (الأفراد، الثقافة، التحولات أو الهياكل التنظيمية)، وبالتالي يمكن اعتبارها عملية مرتبطة بخبرة المنظمة، تاريخها، المعرفة التي يتم تحليلها وتشاركها بصفة دورية بين أفرادها، والتي يتم تذكرها لبعض الوقت سواء تم إعادة استخدامها أو لا أو تم نسيانها أو لا.⁽³⁾

وهي المخزن الذي يمثل القاعدة المعرفية المشتركة بين أعضاء المنظمة، بحيث يتم تخزين المعرفة فيها من أجل استخدامها في المستقبل، وتلعب الذاكرة التنظيمية أو ما يعرف أيضا بمعرفة المنظمة (Les connaissances d'organisation) دورا أساسيا في التعلم التنظيمي، بحيث أن عمليتي استعراض واستخدام التعلم تعتمدان أساسا على فعالية الذاكرة التنظيمية،⁽⁴⁾ وتشمل هذه الأخيرة جميع المعلومات المخزنة في المنظمة والمدونة في السجلات وكذا براءات الاختراع وحقوق النشر، والعلامات التجارية والاسم والشهرة وأنماط التصميم المسجلة، والمعرفة والخبرات الخاصة بالأفراد الحاليين في المنظمة وبيئات مهامهم... الخ.⁽⁵⁾ ويمكننا التمييز بين عدة أنواع للذاكرة التنظيمية هي:⁽⁶⁾

- ✓ **الذاكرة قصيرة الأجل Une mémoire de court terme:** وهي ذاكرة العمل والتي تخزن بصفة مؤقتة معلومات تستخدم في تنفيذ أنشطة روتينية يومية؛
- ✓ **الذاكرة طويلة الأجل Une mémoire de long terme:** وهي الذاكرة التي تخزن المعارف بصفة دائمة؛
- ✓ **الذاكرة الإجرائية Une mémoire procédurale:** وهي ذاكرة مرتبطة بالقدرات المعرفية والسلوكية للمنظمات بحيث تحوي معلومات ومعارف متعلقة بطريقة القيام بالأعمال؛

(1) Eddie Soulier, «Les récits d'apprentissage et partage des connaissances dans les organisations: nouvelles pistes de recherche systèmes d'information et management», université de technologie de Troues, vol 5, Issue 2, France, 2000, p: 68.

(2) Gabriel Guallino, op-cit, p: 55.

(3) Hakim Boussair, op-cit, p: 102.

(4) مؤيد سعيد سالم، مرجع سبق ذكره، ص: 60.

(5) إلهام حمود على الفاعوري، مرجع سبق ذكره، ص: 20.

(6) Gabriel Guallino, op-cit, p: 55.

✓ **الذاكرة العرضية (المؤقتة) Une mémoire épisodique**: وهي الذاكرة المتعلقة بالسيارة الذاتية للمنظمة (autobiographie)، فهي تجمع الذكريات الخاصة بحياة الأفراد، وتجمع كذلك العناصر المتعلقة بأحداث معينة؛

✓ **الذاكرة الدلالية Une mémoire sémantique**: وهي الذاكرة التنظيمية العامة التي تحتوي المعارف المتعلقة بمعنى ودلالة المصطلحات واستخداماتها وأهدافها؛

✓ **الذاكرة المرجعية (التاريخية) Une mémoire rétrospective**: وهي الذاكرة التي تخزن معارف مرتبطة بالماضي.

وهناك من يقسم الذاكرة التنظيمية إلى نوعين أساسيين وهما: (1)

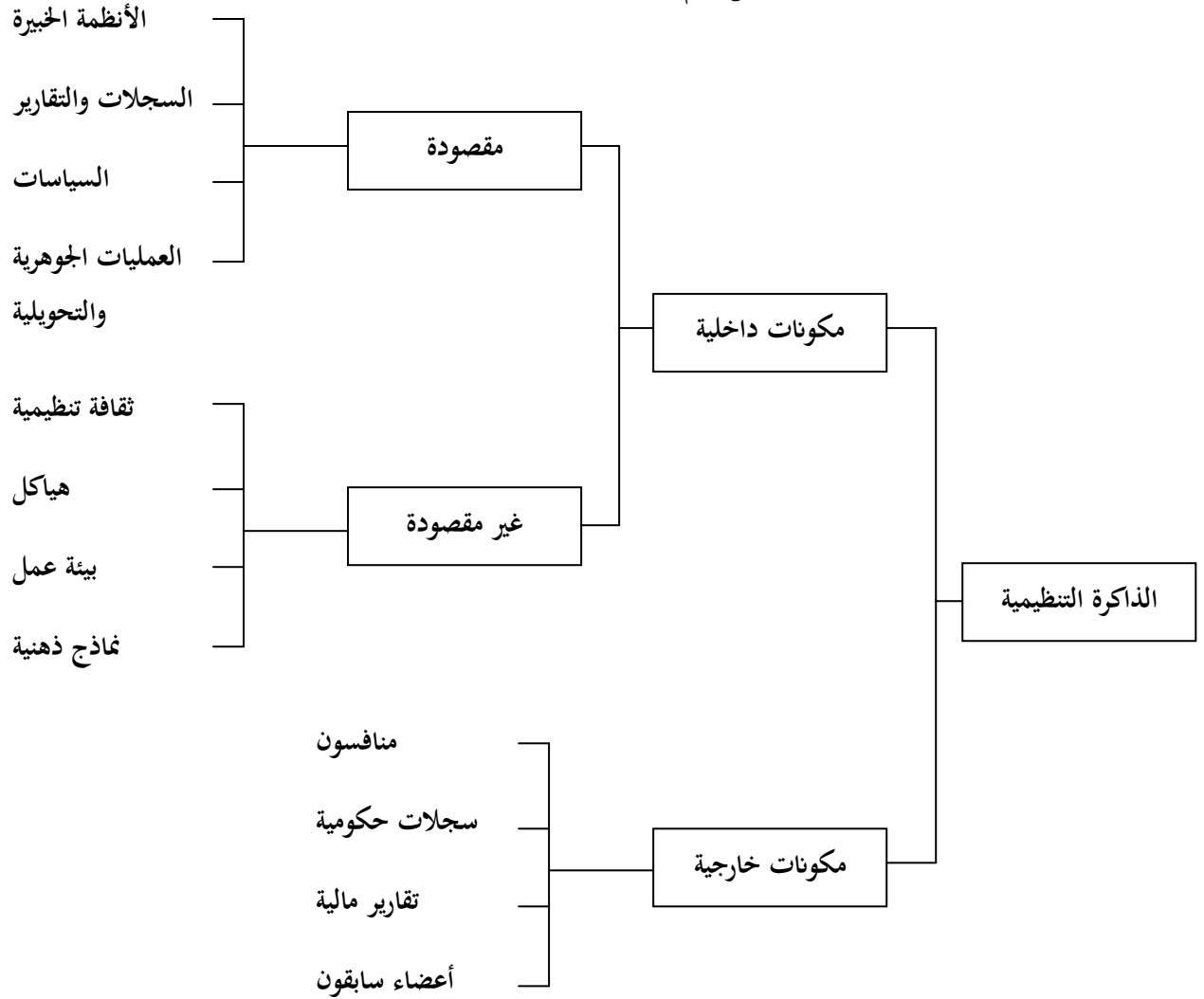
✓ **الذاكرة اللينة Soft mémoire organisationnelle**: وهي الذاكرة التي ترتبط بالأفراد، سواء من حيث توجيههم النفسي (سلوكهم)، أو الاجتماعي (التفاعلات التي تنشأ بين الأفراد)، أو ما يسمى الذاكرة الجماعية فالذاكرة التنظيمية موجودة في عقول أفراد المنظمة وفي العلاقات التي يطورونها؛

✓ **الذاكرة الصلبة Hard mémoire organisationnelle**: يرتبط هذا النوع من الذاكرة بجميع الجوانب المادية التي تدعم الذاكرة التنظيمية، مثل: قواعد البيانات، السجلات والملفات الالكترونية، وبصفة عامة فهي تتكون من جميع الوسائل والأدوات التي تدعم عملية الحصول على المعلومات والمعرفة وتخزينها، أي أنها الجانب الملموس من الذاكرة التنظيمية.

وسنحاول من خلال الشكل الموالي شرح أهم مكونات الذاكرة التنظيمية:

(1) إلهام حمود على الفاعوري، مرجع سبق ذكره، ص ص: 40-42.

الشكل رقم (06): مكونات الذاكرة التنظيمية



المصدر: عادل هادي البغدادي، "علاقة وتأثير الذاكرة التنظيمية في الاداء التنظيمي (دراسة لعينة من الشركات الصناعية العامة)"، مجلة الإدارة والاقتصاد، العدد 65، جامعة الموصل، العراق، 2007، ص: 157.

ومن خلال الشكل السابق يمكن التمييز بين جزأين من مكونات الذاكرة التنظيمية، وهي مكونات داخلية وأخرى خارجية، وبالنسبة للداخلية تنقسم إلى مقصودة (وهي الذاكرة الصلبة المرتبطة بالوسائل)، والذاكرة التي أسماها الكاتب غير المقصودة (وقد تم الإشارة إليها من خلال عرضنا السابق الذاكرة اللينة)، والتي ترتبط بسلوكيات الأفراد وتفاعلاتهم، أما الذاكرة الخارجية أو المكونات الخارجية فهي ترتبط بالهيئات والأفراد الذين تربطهم أو ربطتهم علاقات مباشرة أو غير مباشرة بالمنظمة.

ويعتبر التعلم التنظيمي المصدر الرئيسي لتشكيل الذاكرة التنظيمية، حيث أنه مصدر المعلومات والمعارف الجديدة وهو وسيلة جمعها وتحليلها وتطويرها من مصادرها الخارجية، وبالتالي يصبح أساس الحاجة لذاكرة تنظيمية هو تحقيق التعلم التنظيمي. وبصفة عامة هنالك من يقسم المراحل التي تتبعها المنظمة في رحلة بحثها عن التعلم التنظيمي إلى المراحل التالية: (1)

- إدراك المعرفة وفهمها؛
 - حفظ المعرفة في الذاكرة العاملة (قصيرة الأجل) إلى أن يتم تسجيلها؛
 - تسجيل المعرفة في الذاكرة طويلة المدى؛
 - حفظ وتخزين المعرفة في الذاكرة طويلة المدى؛
 - استرجاع المعرفة من الذاكرة عند الحاجة إليها.
- كما أن هنالك باحثين آخرين يرون أن المراحل المتبعة في التحول نحو التعلم التنظيمي هي: (2)
- تنمية وعي القيادات بجدية الحاجة لتبني مفهوم التعلم التنظيمي للتحول المنظمة إلى منظمة متعلمة ومنظمة ذكية؛
 - التهيئة الثقافية والتنظيمية لتطبيق المفهوم في المنظمة، ومن ثم إعادة صياغة رؤية المنظمة لإبراز اهتمامها بأن تصبح منظمة متعلمة وذكية؛
 - تطوير وتحسين إمكانيات المنظمة ذات الصلة بالتعلم التنظيمي ورفع مستويات التدريب الإداري المستمر؛
 - تحسين الانطباع الذهني وسمعة المنظمة لدى الزبائن وزيادة قدرتها على الإبداع والتعلم، من خلال قياس التعلم دورياً اعتماداً على المقابلات والمقارنات.

(1) هيثم علي حجازي، "إدارة المعرفة (مدخل نظري)"، الأهلية للنشر والتوزيع، الأردن، 2005، ص: 102.

(2) شريف عبد المعطي العربي، أحمد حسن القشلاق، "تطوير الأداء في مؤسسات التعليم العالي في ضوء مدخل التعلم التنظيمي وإدارة الجودة الشاملة"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، العدد 3، تصدر عن الأمانة العامة لإتحاد الجامعات العربية، 2009، ص: 97.

المطلب الثاني: أدوات التعلم التنظيمي

يقصد بأدوات التعلم التنظيمي (Outils d'apprentissage) الأدوات التسييرية التي توضع حيز التنفيذ، بغرض مساعدة المختصين في التحكم وتطوير معارف مفتاحية أساسية للنشاط وذلك من خلال تحديد مسببات المشاكل ومحاولة إيجاد حلول لها، وهذه الأدوات يمكن لها مساعدتنا بصفة مباشرة في اتخاذ القرارات أو تذكرها (الاحتفاظ بها)،⁽¹⁾ من أجل استخدامها مرة أخرى (دون الحاجة للبحث عن حلول جديدة).

وقد جاء تحديد أهم أدوات التعلم التنظيمي من خلال الدراسة التي قام بها كل من " R. Fulmer, Keys. " سنة 1998م على أكثر من 200 مدير تنفيذي لمنظمات معروفة في ستة دول، حيث تم تحديد 20 أداة من أدوات التعلم التي استخدمها المدبرون، كما تم أخذ رأيهم بشأن استخدام وإدراك أهمية كل أسلوب تعلم في منظماتهم، وقد توصل "Fulmer" وزملائه إلى أن أساليب التعلم قد تستخدم بطرق عديدة ومختلفة، بالإضافة إلى أن هنالك أدوات استخدمت بطرق مختلفة، وهنالك أخرى استخدمت لأكثر من غرض.⁽²⁾ وقد وزعت النتائج التي تم التوصل إليها على مجموعتين:⁽³⁾ الأولى سميت مجموعة أدوات الجيل الأول وقد شملت أربعة من أدوات التعلم التنظيمي، أما الثانية فسميت أدوات الجيل الثاني وشملت 6، وسنحاول فيما يلي توضيح الأنواع المختلفة لأدوات التعلم التنظيمي.

أولاً: أدوات الجيل الأول

هنالك اتفاق على أربع أدوات أساسية للتعلم التنظيمي تم استخلاصها من خلال نتائج الاستطلاع التي تعرضنا له سابقاً، والتي اصطلح على تسميتها أدوات الجيل الأول،⁽⁴⁾ والتي تتمثل أساساً فيما يلي:

1- أدوات الإدامة والمحافظة على المنظمة: وتستخدم هذه الأنظمة لدعم التعلم التنظيمي بشكل واسع، وهي جميع الأدوات التي تسمح بالتعلم بالهدف لاستمرار المنظمة وبقائها، وتعتبر الأكثر استخداماً،⁽⁵⁾ ويتعلق الأمر هنا بأدوات التعلم من الآخرين سواء تعلق الأمر بالتعلم من الداخل أو الخارج، وتتمثل أهم هذه الأدوات في:

1-1- فريق العمل الموجه ذاتياً: وهو الفريق الذي يتكون من مجموعة من العمال الذين يتعلمون في الوسط الطبيعي للعمل بطريقة ذاتية، وفريق العمل الموجه ذاتياً نمط تنظيمي للعملية الإنتاجية، ووسيلة تعلم وانتقال للمعرفة بين الأفراد، وكذلك أسلوب ديمقراطي تشاركي عادة ما يتم اعتماده بكثرة في مجال صناعة السيارات، وذلك

(1) Nasséra Amara-Touati, Jean-Claude Sardas, «La rationalisation simultanée de l'action et des apprentissage», revue française de gestion, N° 165, France, 2006, p: 76.

(2) أزهار عزيز العبيدي، "أدوات التعلم التنظيمي ودورها في تبنى مهارات التسويق الأبتكاري"، مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 4، العدد 13، جامعة الكوفة، العراق، 2009، ص: 158.

(3) مؤيد الساعدي، مرجع سبق ذكره، ص: 259.

(4) مؤيد الساعدي، مرجع سبق ذكره، ص: 259.

(5) م ليث علي الحكيم، م.م عمار الأمير زوين، مرجع سبق ذكره، ص: 102. (بتصرف)

بغرض وضع الذكاء الجماعي في خدمة المشروع والمنظمة،⁽¹⁾ وبالتالي فهي عملية أو أداة لنشر المعرفة والذكاء الجماعي، و وسيلة لتحقيق تعلم المنظمة.

1-2- أدوات السيطرة الإحصائية: هي مجموع الأدوات التي تستخدم لجمع وعرض وتحليل البيانات والتي تتعلق بأي عملية من عمليات الإنتاج أو عمليات تقديم الخدمة، ويعتبر الهدف من استخدامها تزويد المستويات الإدارية المختلفة بالمعلومات اللازمة لاتخاذ القرار أو تجنب الأخطاء التي تحدث أثناء العملية الإنتاجية ومن أهم أدوات السيطرة الإحصائية نجد: المدرج التكراري-تحليل باريتو-مخططات التشتت-مخطط السبب والنتيجة (عظم السمكة Fishbone)-المطابقة-عصف الأفكار-خرائط السيطرة...الخ⁽²⁾ وكل هذه الأساليب الإحصائية تهدف إلى تنظيم وتبويب المعلومات من أجل اختيار الأفضل والأنسب ومن ثم نشرها في مختلف المستويات بهدف المساعدة في اتخاذ القرارات المختلفة.

1-3- المقارنة المرجعية Benchmarking: لقد لقي هذا المصطلح الكثير من الاهتمام وأسندت إليه الكثير من التعريفات، من أهمها: "هي عبارة عن تقنية أو أسلوب منظم للتعلم من الآخرين وجلب المعرفة منهم، من خلال الملاحظة لنماذج الأداء المتميزة التي قد تتوفر داخل المنظمة أو المنظمات الأخرى التي اكتسبت خبرات في مجالات معينة للعمل والتي يمكن إجراء مقارنة معها بأسلوب شرعي". كما تعرف على أنها "عمليات مستمرة ونظامية لتقييم المنتجات، الخدمات والعمليات والمعارف مقارنة مع المنافسين الأكثر تميزا (الأفضل)، ومع المنظمات المعروفة بأنها رائدة أو مهيمنة في السوق".⁽³⁾ وبصفة عامة يمكننا التعبير عن المقارنة المرجعية على أنها التعلم من تجارب الآخرين سواء تعلق الأمر بالعاملين في المنظمة أو خارج المنظمة وهي من أساليب التعلم الأكثر أمانا، كونها تتعلق بالتجارب الناجحة والريادية.

وبالإضافة للأدوات السابقة هنالك من يضيف أنظمة مقترحات العامل والتي تشمل أهم الاقتراحات وآراء العاملين التي تحفظ في ذاكرة المنظمة لإعادة استخدامها، وبالتالي هي من أدوات خلق المعرفة وتشاركها أي وسيلة تعلم، كما تعتبر برامج العمل أو برامج الإنجاز أيضا أساسا ودليلا للأعمال التي ستقوم بها المنظمة وأفرادها في المستقبل.

⁽¹⁾ Cristol Denis, «L'équipe autonome», www.cristol.over-blog.com, vu le 06/10/2014 à 09:54.

⁽²⁾ ليلي مصطفى مُجد، "دور عملية إدارة المعرفة في تفعيل أساليب السيطرة الإحصائية على الجودة (دراسة حالة الشركة العامة لصناعة الأدوية والمستلزمات الطبية في بنوي)", مجلة تنمية الراءدين، العدد 98، المجلد 32، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الموصل، 2010، ص: 272.

⁽³⁾ صالح بلاسكة، نور الدين مزياي، "مساهمة المقارنة المرجعية في قيادة وتقييم أداء المؤسسة (دراسة مقارنة لشركتي الحوضنة/المراعي)", مجلة أداء المؤسسات الجزائرية، العدد 04، جامعة 20 أوت 1955، سكيكدة، الجزائر، 2013، ص: 57.

2- الأدوات التوقعية: وهي مجموع الأدوات التي تتضافر فيها الجهود من أجل التعلم بين المنظمة ومتغيرات أخرى، وعادة ما يتم التعلم هنا من خلال إرسال فريق من مديريها (إلى خارج المنظمة) للعمل في قضايا تنظيمية محددة،⁽¹⁾ وعادة ما ترتبط هذه الأدوات بالمستقبل أو التنبؤ وتمثل فيما يلي:

2-1- التحالفات الإستراتيجية: يعتبر التحالف الاستراتيجي بديلا استراتيجيا مهما بالنسبة للمنظمات، وهو عبارة عن تكامل، شراكة أو احتواء لمنظمتين بغرض مواجهة المشاكل التي تتعرض لها المنظمة في ظل تسارع البيئة وتغيرها، وكذا حالات الركود الاقتصادي السائد، فالتحالف الاستراتيجي هو بديل لمواجهة قوة المنافسة والمتغيرات البيئية والمشاكل والأزمات التي تتعرض لها المنظمات، ورغم إيجابيتها إلا أن المنظمات تكون أمام صدام الثقافات التنظيمية وصراع العاملين، غير أن هذه التحالفات أيضا تعتبر مصدرا مهما للتعلم التنظيمي وذلك نتيجة احتكاك العاملين من ثقافات مختلفة فيما بينهم.

2-2- المشاريع المشتركة: رغم الاهتمام الكبير بالتعلم التنظيمي، والمساحة الواسعة التي احتلها في مجال أدبيات التسيير غير أن التعلم من المشاريع المشتركة يعتبر مجال دراسة حديث، وعدد الكتابات فيه محدود، إلا أنها تتعلق بمجالات بحث أخرى أخذت حيزا واسعا من الدراسات من أهمها: التفاعل بين الشركاء، تدويل المعرفة، مشاركة التجارب، خلق وتبادل المعرفة. لكن هذه المجالات لا تمس إلا جزء من مفهوم المشاريع المشتركة، وتعتبر المشاريع المشتركة وسيلة مهمة لتبادل وتقاسم المعرفة دون قيود ودون حسابات، بالإضافة إلى مشاركة وتقاسم التجارب، التي تكون حتمية لنجاح التعاون مما يؤدي إلى حدوث تعلم كل طرف من الطرف الثاني.⁽²⁾

2-3- تحليل السيناريوهات الإستراتيجية: هي أداة إستراتيجية بدأ اعتمادها منذ السبعينات من القرن الماضي، وتحليل أو تخطيط السيناريو هي عبارة عن تقنية مستقبلية تستعمل في التحليل والتخطيط الاستراتيجي المتوسط إلى طويل المدى، وذلك بغرض تطوير استراتيجيات قوية، مرنة ومبدعة، وهي عبارة عن قصص وروايات تصف لنا الوضع الذي تكون عليه المنظمات في المستقبل، وعادة ما يتم صياغة بين 2 إلى 5 سيناريوهات، بحيث تغطي جميع الأوضاع التي من الممكن أن تكون عليها المنظمة في المستقبل، وهي عبارة عن أدوات تقلل من مستويات المخاطرة وعدم التأكد.⁽³⁾ ويسمح تخطيط السيناريوهات بالتعلم الجماعي للأفراد والقادة، بحيث يعطيهم فرصة إدراك الأحداث الخارجية بطرق استباقية، كما أنه يسمح بإشراك المستفيدين والعملاء في فريق تخطيط السيناريو،

(1) إبراهيم المليجي، مرجع سبق ذكره، ص: 223.

(2) Elie Virgile Chrysostome, «L'apprentissage dans les entreprises internationales (proposition d'un modèle intégrateur)», 5^{ème} conférence de l'association internationale de management stratégique, faculté des sciences de l'administration, université Laval, Québec, 13/14/15 juin 2001, p: 10.

(3) حامد كريم الحدراوي، منتظر جاسم نجاد، "العلاقة التفاعلية بين عوامل نجاح تخطيط السيناريو الاستراتيجي ومؤثرات أداؤه وأثرها في الإدارة الفاعلة للأزمات"، مجلة العربي للعلوم الاقتصادية والإدارية، مجلد 9، العدد 29، جامعة الكوفة، العراق، 2013، ص: 266.

وبالتالي هذا ما يسمح بالتفاعل وتحصيل المعارف الجديدة أي تحقق التعلم من باقي أعضاء الفريق (الذي يفترض أن يضم نماذج ذهنية مختلفة).

3- الأدوات الشاملة: وهي التي تتعلق بالمنظمة ككل، وعادة ما تأخذ شكل برمجيات لتنمية الإدارة الداخلية، أو تتعلق بالهيكلية الداخلية للمنظمات، أي هي الوسائل الداخلية المدعمة لعملية التعلم أو هي أدوات التعلم من الداخل وتمثل أساساً في:

3-1- إعادة هندسة العمليات (المهندرة): تعرف إعادة هندسة العمليات على أنها عملية إعادة التفكير الأساسية وإعادة التصميم الجذري للعمليات بهدف تحقيق تحسينات جوهرية فائقة وليست هامشية أو تدريجية في معايير الأداء الأساسية كالتكلفة والجودة والخدمة والسرعة، أو هي إعادة النظر بالوضع القائم والتخلي التام عن كل إجراءات وأساليب العمل القديمة.⁽¹⁾ ويرتبط نجاح إعادة هندسة العمليات بمدى التزام وقناعة الإدارة العليا في المنظمة بضرورة الحاجة إليه من أجل تحسين الوضع التنافسي، وتعتبر عملية تغيير استراتيجي، وكل عملية تغيير ينتج عنها تعلم تنظيمي (كما قلنا سابقاً)، لذا من الضروري تدريب المدراء والعاملين لإيجاد أنظمة لدعم وتعزيز إعادة هندسة العمليات، حيث أن نجاح هذه الأخيرة يفترض وجود فريق عمل فعال تسوده روح الابتكار والمبادرة، وأكثر من هذا قادر على التعلم.⁽²⁾

من هنا نقول أن إعادة هندسة العمليات تسمح لنا بتقبل كل ما هو جديد، وبالتالي فهي أداة لتحصيل معارف جديدة، وكذلك أداة تساهم في تقبل التعلم التنظيمي والإقبال عليه.

3-2- إدارة الجودة الشاملة: وتعرف الجودة الشاملة على أنها معايير عالمية للقياس والانتقال من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والتميز، واعتبار المستقبل هدفاً نسعى إليه، والانتقال من تكريس الماضي إلى المستقبل الذي تعيش فيه الأجيال التي تتعلم الآن،⁽³⁾ وتعتبر إدارة الجودة الشاملة من الأساليب التي تراجع دورها في السنوات الأخيرة، كونها تسعى للمثالية من خلال تبنيتها مبدأ صفر أخطاء، بينما ينطلق ويعتمد التعلم التنظيمي أساساً على التعلم من الأخطاء السابقة، إذا فهو لا يتفق مع مدخل إدارة الجودة الشاملة، غير أن هذا الأخير يعتبر أداة للتعلم التنظيمي، وذلك كون هذا المدخل ما هو في الحقيقة إلا عملية تطوير وتغيير تستلزم حدوث تعلم كنتيجة حتمية لهذا التغيير، بالإضافة إلى كون مدخل الجودة يعتبر أداة تحد من حرية العامل وبالتالي قدرته على الخطأ و التعلم منه من جهة، بالإضافة إلى الحد من قدرته على الإبداع من جهة أخرى.⁽⁴⁾

(1) خضير على فيروز، "دور إعادة هندسة الأعمال في تحقيق الميزة التنافسية للمنظمات الصناعية"، مجلة العربي للعلوم الاقتصادية والإدارية، العدد 26، جامعة الكوفة، 2013، ص: 99.

(2) خالد خلف سالم الزريقات، ياسين كاسب الخرشنة، "أثر التعلم التنظيمي في تعزيز أبعاد إعادة هندسة العمليات الإدارية (المهندرة) في المؤسسات العامة الأردنية"، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، المجلد 6، العدد 3، الجامعة الأردنية، الأردن، 2010، 327.

(3) خالد محمد الزواوي، "الجودة في التعليم (وأسواق العمل في الوطن العربي)"، الطبعة الثانية، مجموعة النيل العربية، مصر، 2008، ص: 34.

(4) مؤيد الساعدي، مرجع سبق ذكره، ص: 262.

4- أدوات الاستخدام (المنفعة): وهي أدوات قديمة من حيث الظهور والاستخدام في اكتساب المعلومات وتشاركها، وهي مصادر معروفة ومستخدمة منذ زمن بعيد سواء في تجميع المعلومات (مصدر للمعلومات)، أو كمصدر للتعلم داخل المنظمة،⁽¹⁾ ونجد من بينها:

4-1- مسوحات الزبائن: وهي الدراسات الاستطلاعية التي تقوم بها المنظمة للزبائن من خلال دراسات السوق والاستبيانات والدراسات الإحصائية، وهي تسمى أيضا إدارة الخبرة الخاصة بالزبائن (*Management de l'expérience client*)، حيث تعتبر إدارة خبرة الزبائن وسيلة للتعلم التنظيمي فمثلا عندما تنتقل المنظمة من التركيز على المنتجات إلى التركيز على الزبائن في حد ذاتهم يعتبر هذا أساسا للتعلم، وذلك من خلال قدرتها على المقارنة بين التجربة التي كانت تحاول أن تمنحها للزبون من خلال المنتجات التي قدمتها له وملاحظة ما حققته فعلا، وإلى أي مدى استطاعت منتجات المنظمة إبعاده، كما أن الابتكارات وآثار الموضة هي من محفزات التعلم التنظيمي المرتبطة بخبرة الزبائن⁽²⁾.

4-2- المجموعات الاستشارية الخارجية: وهي عبارة عن مجموعات ومكاتب استشارة خارجية تتمتع بالخبرة الكبيرة في مجال معالجة وحل المشكلات، ويعتبر تعامل المنظمة معها ولجؤها إليها حل بعض المشكلات، أداة للتعلم بحيث أن المنظمة تتعلم من هذه التجربة المشتركة، ولا تكون بحاجة للجوء لأطراف خارجية لحل نفس المشكلات في المرات القادمة او في المستقبل كونها تعلمت طريقة حلها.

⁽¹⁾ نفس المرجع، ص ص: 262-263.

⁽²⁾ Elizabeth Lefranc, «*Management de l'expérience client au delà des enquêtes satisfaction, la mesure de l'expérience vécue*», thèse de doctorat science de gestion, conservatoire national des arts et métiers, France, 2013, pp: 103-104.

ثانياً: أدوات الجيل الثاني

أشارت دراسة "Fulmer" وزملاءه إلى أن هناك ستة أدوات أخرى للتعلم التنظيمي، أطلقوا عليها اسم أدوات الجيل الثاني، فحسبهم بينما أدوات الجيل الأول موجهة للتعلم أحادي الحلقة، أدوات الجيل الثاني تحاول خلق تعلم ثنائي الحلقة وهو الفرق الأساسي بين النوعين من الأدوات. (1)

وقد اخترنا 3 أدوات رئيسية من أدوات الجيل الثاني وهي:

1- الحوار الاستراتيجي: هي الطريقة التي يتم بمقتضاها إدارة عمليات الحوار بين العاملين حول استراتيجيات المنظمة وذلك بغرض مشاركة الإدارة في القرارات التي تتخذها بناء على افتراضات معينة، (2) والحوار هو عملية تفكير تراكمي للوصول إلى أعلى مستويات الوعي والإبداع، يسهل للمجموعة تكوين المعاني المشتركة وعمليات التفكير. (3) ويعرف أيضاً بالعصف الذهني، والذي يعني عمليات المناقشة الجماعية التي تعطي للأفراد فرصة لتوليد عدد كبير من الأفكار والمقترحات.

ولا يتم ذلك إلى بإشراف مدرب يقوم بتشجيع هؤلاء على توليد الأفكار خلال فترة زمنية قصيرة، (4) هذه الأفكار تعتبر مصدراً للإبداع والتعلم داخل المنظمة، وذلك من خلال حلقات التبادل والحوار التي تكون مصدراً للأفكار التي تحتفظ بها إذا اثبتت فعاليتها.

2- تمرين مارلين "Merlin" (اليويو): وهي عبارة عن عملية انسحاب تخيلي من الوهم إلى الحقيقة، بحيث أن هذه الأداة تستمد اسمها من لعبة الأطفال التي تعني استعادة الوضع السابق، أو الانسحاب إلى الوراء، حيث تعتمد هذه الطريقة على الانطلاق من الحسابات العقلانية للدخول في الخيال (من خلال توقع المستقبل)، بحيث أن المديرين هنا يعتمدون على الماضي لبناء تصوراتهم المستقبلية، فالمديرون يتبنون صوراً ويكتبون قصصاً وينشغلون بمحاورة بعضهم البعض للوصول إلى تصور واضح، فنجدهم منطلقين من الواقع إلى الخيال القابل للتجسيد والذي يعتمد على القرارات الواقعية والحقيقية لمنظمتهم ثم يعودون من الخيال أو المستقبل إلى الحاضر، ليحددوا العوامل الأساسية المساعدة على الوصول لهذا المستقبل. (5)

(1) مؤيد الساعدي، مرجع سبق ذكره، ص: 262.

(2) محمد مصطفى الخشروم، عمر محمد درة، "تأثير استراتيجيات التعلم في الرضا الوظيفي (دراسة ميدانية على العاملين في المستشفيات الحكومية في حلب)"، مجلة تنمية الرافدين، المجلد 33، العدد 104، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الموصل، العراق، 2011، ص: 36.

(3) مؤيد الساعدي، مرجع سبق ذكره، ص: 263.

(4) سوزان صالح درورة، زياد يوسف المعشر، دينا شكري القواسمي، "تقييم أثر التعلم التنظيمي على عناصر ثقافة الجودة في منظمات الأعمال في الأردن: دراسة مقارنة"، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، المجلد 10، العدد 4، الجامعة الأردنية، الأردن، 2014، ص: 649.

(5) مؤيد الساعدي، مرجع سبق ذكره، ص: 264-265.

3- التعلم بالتصرف: وتعتمد هذه الأداة على محاولة إيجاد حلول لمشاكل فعلية، وذلك من خلال فرق تحول اكتساب رؤية موحدة أو مشتركة، والتي تعني محاولة وضع تصورات مشتركة للمستقبل، وهذه الرؤية يشترط أن تكون مدركة بصفة واضحة من طرف جميع أفراد المنظمة، فهم يتعلمون وينفذون ما تعلموه في نفس الوقت، (1) كما ويشير التعلم بالتصرف إلى اشتراك أعضاء المنظمة في مسؤولية وضع وتنفيذ الأهداف العامة وصناعة القرار، والاستفادة من التعلم. (2) بالإضافة إلى أنهم يعتمدون في حل المشاكل التي سيتعرضون لها مستقبلاً على ذوي الخبرة منهم، وهذه الأداة تعيد للأذهان منطق العمل في فريق بحيث يعتبر الوحدة الأساسية للمنظمة، ويصبح التعلم ضمن فريق مفتاح لنجاح المنظمة.

4- حقول الممارسة (التعلم من التجربة والخطأ): وتعتمد هذه الأداة أساساً على التعلم من التجارب أو من الأخطاء، حيث يعتمد التعلم من التجارب على تجميع مختلف التجارب من جهة، وذكاء التجربة من جهة أخرى، (3) بحيث أن التجربة الأسوأ كما تمت الإشارة إليه سابقاً ليست تلك الفاشلة إنما هي تلك التي لم تتعلم منها المنظمة وأفرادها شيء، فبما أن بعض التعلم يأتي من النجاح، البعض الآخر يأتي من الفشل، وإذا ما أردنا أن نقلص تكلفة الفشل فإن علينا اعتماد العمل الممنهج من خلال حقول ومجالات الممارسة التي تساعد على إيضاح صورة التعلم، وكذا على التجريب دون مخاطرة عالية، وذلك من خلال تعزيز التخطيط المستقبلي، فلا بد أن تقتنع القيادات والإدارة العليا بمنهج التجريب وبأنه سيعطي نتائجه حتى لا يدان الخطأ والفشل، وذلك مع دعم ورعاية مناسبين يمكنان من تقليل المخاطرة. (4)

5- خرائط المعرفة: يرتبط هذا المفهوم بمفهوم إدارة المعرفة، وهي بمثابة عملية جرد لموجودات منظمة ما من أفراد، ووثائق، وقواعد بيانات، وغير ذلك، وسواء كانت هذه الخريطة فعلية أم كانت قاعدة بيانات فإنها تدل على المعرفة، لكنها لا تحتوي عليها وبالتالي فهي دليل وليست مخزن، وتشتمل عملية تطوير خريطة المعرفة على تحديد الأماكن التي توجد فيها المعرفة الهامة داخل المنظمة، ثم تأتي الخطوة التالية المتمثلة في نشر ما يمكن أن يطلق عليه "قائمة" أو "صورة" تبين أين يمكن العثور على هذه المعرفة، وتهدف خريطة المعرفة بشكل أساسي إلى إرشاد أفراد المنظمة إلى الجهة التي يتعين عليهم الذهاب إليها حينما يكونون بحاجة إلى خبرة. وبناءً على ذلك، فإن أفراد المنظمة الذين تكون بحوزتهم خريطة معرفة جيدة تكون لديهم قدرة جيدة على الوصول إلى مصادر المعرفة، وبدون هذه الخريطة سيكون من الصعوبة العثور على هذه المعرفة خاصة وأن خريطة المعرفة تعتبر أداة تقييم المخزون المعرفي الذي تمتلكه

(1) مؤيد الساعدي، مرجع سبق ذكره، ص: 265.

(2) هناء جاسم محمد العسكري، "ممارسات التعلم التنظيمي وإستراتيجية إدارة المعرفة وعلاقتها بأداء إدارة المعرفة"، مجلة المثنى للعلوم الإدارية والاقتصادية، المجلد 4، العدد 10، جامعة القادسية، العراق، 2014، ص: 146.

(3) Michaël Viegas Pires, Gilles Garel, «Apprentissage organisationnel et conception des dispositifs d'expérimentation, le cas du projet COMMUNIC», p: 4, www.strategie-aims.com, vu le 07/10/2016 à 3:59.

(4) مؤيد الساعدي، مرجع سبق ذكره، ص: 265.

المنظمة وتكشف عن نقاط القوة ليتم استخدامها، وعن الفجوات ليتم ردمها،⁽¹⁾ فهي تعتبر أداة لقيادة المنظمة نحو توجيه معرفتها واستثمارها، أو مراجعتها وتصحيحها إن استلزم الأمر.

وهنالك من يقسم أدوات التعلم التنظيمي إلى مجموعات أخرى هي:

- 1- مجموعات التعلم من خلال العمل؛
- 2- شبكة النصيحة (التعلم من خلال تبادل النصح بين العمال)؛
- 3- تطوير دراسة الحالة (تكوين خبرة من خلال كل حالة تصادفها)؛
- 4- البرامج التبادلية (بين المنظمة ومحيطها الداخلي والخارجي)؛
- 5- مقابلات الخروج؛
- 6- استبانة تعلم المنظمات غير الحكومية؛
- 7- نموذج التعلم قبل-خلال-بعد؛
- 8- خرائط التعلم أو خرائط المعرفة؛
- 9- تاريخ التعلم (الرصيد المعرفي الذي كونه المنظمة خلال فترة حياتها).

المطلب الثالث: إستراتيجيات تعزيز التعلم التنظيمي

عند رغبة المنظمة بالتوجه نحو التعلم التنظيمي أو التحول إلى منظمة متعلمة فهي بحاجة إلى ما يشبه خارطة الطريق، هذه الخارطة ليست في الحقيقة إلا إطارا عاما يساعدها في تحقيق أهدافها، هذه الخارطة يمكن التعبير عنها باستراتيجيات التعلم التنظيمي، التي ستتم الإشارة إليها ودراستها في هذا الجزء.

فالأصول الإستراتيجية ما هي في الحقيقة إلا مجموع الموارد والقدرات والكفاءات التي تسمح للمنظمة بتحصيل عوائد دائمة، وبالتالي تحصيل مزايا تنافسية وهو الهدف الذي تسعى إليه كل المنظمات مهما كان نوعها ونشاطها وهدفها.⁽²⁾

(1) هيثم علي حجازي، مرجع سبق ذكره، ص: 72.

(2) Jean-Claude Tarondeau, op-cit, p: 60.

أولاً: استراتيجيات التعلم التنظيمي

عندما ترغب المنظمة في التحول إلى منظمة متعلمة فليس هنالك إستراتيجية محددة يمكن لها تبنيها إلا أنها تختلف باختلاف الظروف والأحوال التي تعيشها المنظمة ويمكن حصر أهم هذه الاستراتيجيات فيما يلي: (1)

1- إستراتيجية تعزيز التعلم المستمر: حيث توظف المنظمة كل إمكانياتها المادية والبشرية للتعلم باستمرار، وبما يتلاءم مع بيئتها الداخلية والخارجية، بحيث أن التعلم المستمر أهم مكون في التعلم التنظيمي، والمنظمات هنا تؤمن بعدم وجود حد للمعرفة فهي تعزز تعلم أفرادها وقادتها وتشجع المثابرة على تحليل التجارب التي مرت بها للاستفادة منها.

2- إستراتيجية تشجيع التعلم الثانوي: وهي تشير إلى هيكلية تنظيمية أو خطة تعليمية تعتمد على جمع مجموعة من الافراد المختلفين في القدرات والمهارات والاتجاهات، إذ يتعاون الجميع بشكل فعلي للتعلم كل حسب دوره لتحقيق الأهداف الموضوعية، إن هذه الإستراتيجية يمكن تطبيقها في كل المواقف التعليمية من خلال أساليب تدريس تستند إلى الاستقصاء والتعلم الفرقي القائم على التنافس إذ يشترك الأفراد في عمليات التخطيط والتصميم والتنفيذ والتقويم للمهام التعليمية.

3- إستراتيجية تحفيز القادة للتعلم الفردي والجماعي: حيث إن القيادة الناجحة في المنظمات المعاصرة هي التي تدعم التعلم على مستوى الفرد والجماعة والمنظمة وتعد التعلم جزء من مهام أداء الوظيفة التي يؤديها الفرد وعليه أن يطلق معرفته وآرائه وأفكاره لأداء العمل بأحسن ما يمكن.

4- إستراتيجية تطوير أنماط تفكيرية حديثة: حيث يتطلب بناء المنظمة واستمرارها أنماط تفكيرية حديثة تؤدي إلى إدراك العلاقات والتفاعلات بين وحدات التنظيم وأنشطته، وتمكين الأفراد من النظر إلى المشكلات نظرة شمولية، وتقديم الحلول من خلال العلاقات بين العمليات والمنظمة، وكذا تشجيع الوصول إلى أفكار جديدة. بالإضافة إلى الإستراتيجيات السابقة الذكر فهنالك من يقسم لنا استراتيجيات التعلم التنظيمي إلى مجموعة أخرى وهي: (2)

1- التعلم بالأوامر: ويحدث هذا النوع من التعلم بينما يقدم أي مصدر من مصادر المعرفة في المنظمة إلى المتعلم المادة المباشرة، وهو يختار منها الحقائق ذات العلاقة أو يحول المعرفة المقدمة إليه إلى أشكال أكثر فائدة.

2- التعلم بالتلاطم أو الغرس المباشر للمعرفة: وهي حالة تعلم خاصة (متطرفة)، بحيث أن المتعلم يتقبل المعرفة الواردة إليه أي المعرفة التي يصطدم بها أو يلتطم بها دون فحصها أو الحكم عليها أو مناقشتها، أي يأخذها ويحتفظ بها دون أي تعديل عليها.

(1) رضا إبراهيم المليجي، مرجع سبق ذكره، ص: 220.

(2) هيثم علي إبراهيم حجازي، "قياس أثر إدراك إدارة المعرفة في توظيفها لدى المنظمات الأردنية (دراسة تحليلية مقارنة بين القطاعين العام والخاص باتجاه بناء نموذج لتوظيف إدارة المعرفة)"، أطروحة دكتوراه فلسفة في الإدارة، كلية الدراسات الإدارية والمالية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن، 2005، ص: 106-107.

3- التعلم بالاستدلال: ويحدث هذا النوع من التعلم حين تقدم المادة إلى المتعلم بشكل ضمني لموضوع المعرفة (أي عدم التصريح بموضوع المعرفة أو الهدف من التعلم) وعلى المتعلم الاستدلال إلى المعرفة المرجو الاحتفاظ بها واستخدامها من خلال كل ما قدم إليه.

4- التعلم بالاستقراء: ويحدث هذا التعلم عندما يستطيع المتعلم أن يكتسب معارف جديدة من خلال الوصول إلى استنتاجات من خلال المعارف المتوفرة بين يديه فيما يتعلق بحالة المنظمة ووضعياتها (مثل توقع زيادة الطلب على المبردات في الصيف).

5- التعلم بالتناظر الوظيفي: هذا النوع من التعلم يمكن المتعلم من توليد معرفة جديدة من خلال تعديل تفضيلات المفاهيم المعروفة سابقا (إعادة شرح المفاهيم المعروفة بطريقة جديدة)، ويعتبر هذا النوع من التعلم مزجا بين التعلم الاستدلالي والتعلم الاستقرائي.

6- التعلم بالمثل: ويحدث هذا النوع من التعلم عندما يتبع المتعلم مفهوما جديدا من خلال الأمثلة المقدمة إليه، وربما من المعاكسة، أي تقدم للمتعم أمثلة تساعد على فهم المعرفة المقدمة و تفسيرها، أو تقديم العكس (وضعيات معاكسة)، تقديم الوضعيات وأمثلة معاكسة للوضع أو الحالة التي تمر بها المنظمة للتعلم منها، ويعتبر هذا التعلم أحد أنواع التعلم الاستقرائي، أو التعلم من خلال الحالات (دراسة الحالة).

6- التعلم بالملاحظة والاستكشاف: ويحدث هذا التعلم عندما يقوم المتعلم بملاحظة و تحليل وضعيات تم تقديمها في المادة أو المعرفة الواردة إليه، ليقرر بعدها في أي بنية نظامية يمكن تصنيف المادة (بنية نظامية جديدة أو موجودة سابقا من شأنها أن تصف المادة أو تفسرها)، ويعتبر هذا النوع من التعلم أحد أنواع التعلم الاستقرائي كذلك.

ثانيا: مرتكزات استراتيجية التعلم التنظيمي

لتتحقق عملية التعلم التنظيمي لابد من توافر مجموعة من المرتكزات التي تسمح للمنظمة ببناء استراتيجية واضحة وشاملة تساهم في تحويل معرفة الافراد الى معرفة تنظيمية، و التحول الى منظمة متعلمة، وتساهم في تحفيز أفراد المنظمة على نقل، نشر وتحصيل المعرفة، والتحول الى أفراد مشجعين على التعلم التنظيمي، هذه المرتكزات تتمثل أساسا في:

1- **الشفافية:** يقصد بالشفافية الانفتاح على الآخرين والقدرة على نقل و تبادل المعرفة سواء داخل المنظمة نفسها او داخل التحالفات التي تنتمي اليها، فكما قلنا سابقا نقل و تبادل المعرفة الصريحة أمر سهل على عكس المعارف الضمنية، غير أن تحويل الاخيرة الى صريحة ممكن من خلال الاستعانة بالاستعارات، والتشبيه الجزئي والفرضيات، والنماذج المتوفرة على مستوى المنظمة⁽¹⁾.

ولتحقق الشفافية أيضا يجب الاهتمام بالعملية الاتصالية التي تعتبر الأداة المساعدة على تحقيق التعلم التنظيمي، حيث انه لا يمكن أن نحصل على اتفاق بشأن القضايا المطروحة للنقاش بخصوص حقيقة معينة أو تصرف يقترح من الواقع دون اتصالات، كما ان المعرفة الشخصية لا يمكن ان تتاح للآخرين و للمنظمة دون وجود مناقشة جماعية تؤدي الى تكوين اطار مرجعي مشترك من خلال نظم اتصالية فعالة⁽²⁾.

2- **القدرة على التعلم:** فاذا ما اعتبرنا ان الشفافية تعرف على أنها "قدرة المنظمة على الاتصال بطريقة فعالة"، تعرف القدرة على التعلم على أنها الطريقة التي يمكن من خلالها للمنظمة حشد كفاءاتها من أجل ادماج المعرفة، وذلك من خلال تقديرها لأهمية المعرفة وكذا كيفية ادماجها و استخدامها (هذه المقدرة يعبر عليها من خلال التعلم ثنائي الحلقة) و تتحول الى مصدر للميزة التنافسية، كما يمكن شرح هذه المقدرة على أنها قدرة المنظمة وخاصة الادارة العليا على تحويل كفاءة شركائها وأفرادها الى معرفة جماعية، شرحها ونشرها وتبادلها، والحدد لهذه القدرة هو جميع العمليات الاستراتيجية الهادفة لتطوير الأفراد وخلق ارادة للتعلم داخل المنظمة وبين جميع مستويات المتعلمين فيها⁽³⁾.

3- **الثقة التنظيمية:** تعتبر الثقة في علاقات العمل أحد الدعائم الأساسية التي تساعد المنظمات على تدعيم فعاليتها وتحقيق أهدافها، فحيثما يسود جو من الثقة بالمنظمة فان الافراد يستطيعون الافصاح عن أفكارهم و مشاعرهم والتعاون فيما بينهم⁽⁴⁾، كما أن الثقة تساعد في تدعيم الاتصال بين المستويات الادارية العليا والدنيا وتساهم في نشر الشفافية داخل المنظمة وتشرط الثقة بين العمال والمشرفين من جهة، وبين العمال وزملائهم من جهة اخرى. ومن وجهة نظر التعلم التنظيمي تساعد الثقة على نشر وتشارك المعارف والخبرات، كما تشجع العمال على المساهمة في بناء رؤية مشتركة (أحد دعائم التعلم التنظيمي)، وبالتالي فالثقة تعتبر أساسا يجب توفره مثلها مثل الشفافية و الاتصال و ذلك بغرض بناء واختيار بدائل استراتيجية فاعلة للتعلم التنظيمي.

(1) Rolland Nicolas, **L'apprentissage organisationnel de compétences managériales dans les alliances stratégique : une approche par le management de la connaissance**, perspectives en management stratégique, IX^{ième} conférence international de management stratégique, Montpellier, France, 24, 25, 26 mais, 2000, P16

(2) رضا نعيمة، مرجع سبق ذكره، ص ص 93-94

(3) Rolland Nicolas, op-cit, P16

(4) مُجّد جودت مُجّد فارس، العلاقة بين الثقة التنظيمية و الالتزام التنظيمي (دراسة ميدانية على جامعة الأزهر، غزة)، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات الاقتصادية و الإدارية، المجلد 22، العدد 2، كلية الاقتصاد و العلوم الإدارية، جامعة الأزهر، غزة، 2014، ص 168

ثالثا: أهم المزايا التنافسية التي يعتبر التعلم التنظيمي مصدرا لها

في النظرة التقليدية لم يكن الفرد الا متغيرا من متغيرات المنظمة التي يجب ان تتفاعل مع باقي المتغيرات و تسير وفقها، غير أن اقتصاد المعرفة يعتبره الأصل المصدر الأساسي لخلق القيمة داخل المنظمة، ومن خلال كل ما درسناه سابقا يمكننا القول أن قدرة المنظمة على التعلم أسرع من منافسيها هي أساس تحقيق الريادة و الأسبقية.

لذا يعتبر التعلم التنظيمي مصدرا لعدة مزايا تنافسية يمكن اجمالها فيما يلي: (1)

1- مزايا تسيرية: ويمكن أن تفسر هذه المزايا وتحدد بناءا على المحيط الذي تنشط فيه المنظمة ومناخ العمل، ونمط القيادة السائد، مما يؤثر على تحفيز الأفراد وكذا الأداء الفردي والجماعي.

2- مزايا تنظيمية: بحيث ان عملية عملية التوجه نحو التعلم التنظيمي عادة ما ترتبط بالتعلم على مستوى فرق العمل، الأقسام، الوحدات، والمنظمة ككل، هذه القدرة الجماعية على التعلم ضرورية لتغيير نمط التفكير والعمل التقليدي وإحداث تغيير جذري في المنظمة، بحيث تعبر عن قدرة المنظمة على التغيير الذاتي auto transformation ، و ذلك اعتمادا على القوى الداخلية، وتهديدات المحيط الخارجي، وهذه الميزة التنظيمية تشير الى الطريقة التي يمكن للمنظمة ان تعيد ترتيب و تنظيم نفسها من خلالها مثل: التوجه نحو المرونة وإلغاء بعض المستويات التنظيمية، و السعي لربط علاقات أكثر قوة و قرب مع الزبائن، وذلك لتكون في خدمتهم (2).

3- المزايا الخلاقة: يشجع مسار التعلم على تحرير قدرات الأفراد ويحث فرق العمل على الابتكار و التجديد، مما ينمي القدرات الإبداعية داخل المنظمة في كل المجالات، بحيث تتعزز الميزة بالممارسات الخاصة باكتشاف و تطوير وتثمين مواهب الأفراد و فرق العمل.

4- مزايا علائقية: تسمح المنظمات بتفتح أكبر على المحيط، و من خلال استعمال مختلف المعارف الفردية والجماعية في إطار علاقات المؤسسة مع مختلف المتعاملين الخارجيين (الزبائن، البنوك، الموردين، الإعلام..... الخ). فالتعلم الفردي أو الجماعي يلعب دورا هاما في العلاقات مع مختلف المتعاملين الخارجيين، فعلى الصعيد التجاري مثلا: استماع جيد للزبائن، التعلم منهم و معهم، توقع رغباتهم، ممارسة دائمة للإبداع، وفاء الزبائن، تحسين صورة المنظمة، الوصول لأسواق جديدة، كما تدمج أيضا ضمن هذه المتغيرات الاعتبارات الأخلاقية والمسؤولية الاجتماعية.

من خلال العرض السابق حاولنا تقديم مجموعة من المزايا التي تسعى المنظمة لتحصيلها وتحقيقها، أصبح يصطلح على تسميتها المزايا التنافسية الجديدة.

(1) بلعلى نسيمه فريال، مرجع سبق ذكره، ص174

(2) Daniel Belet, op-cit, P174

المبحث الثالث: مفارقات تنجم عن تطبيق التعلم التنظيمي

كما تمت الإشارة إليه في أجزاء البحث السابقة يبقى التعلم التنظيمي من المصطلحات التي يصعب تحديدها والإحاطة بها، ذلك لتعدد الأوجه التي يدرس من خلالها من جهة، ولارتباطه بمجالات بحث متعددة من جهة أخرى، فمن ميادين البحث التي يرتبط بها نجد: علم النفس، علم الاجتماع، علوم التسيير والاقتصاد... الخ، وإذا اعتمدنا وركزنا على علوم التسيير التي نحن بصدد دراستها، نجد أن التعلم التنظيمي يرتبط بعلاقة تأثير وتأثر مع العديد من المجالات الأخرى، كإدارة المعرفة، الإبداع التنظيمي، التغيير والتطوير، القيادة... الخ، وهذه المجالات لا عد ولا حصر لها، لذا نستطيع القول أن التعلم التنظيمي وبحق مفهوم متعدد الأبعاد بجدارته وتطبيقه ودراسته يضعنا في مفترق الطرق للكثير من المفاهيم التسييرية المختلفة، وينتج عنه جملة من المفارقات (Paradoxe) التي تحتاج لتسليط الضوء عليها، هذه المفارقات هي ما تمت دراسته والإشارة إليه من خلال هذا المبحث، والذي ينقسم إلى العناصر التالية:

- حقائق يجب ادراكها عن التعلم التنظيمي؛
- اللاتعلم التنظيمي (Le désapprentissage) وأثره على التعلم التنظيمي.

المطلب الأول: حقائق يجب إدراكها عن التعلم التنظيمي

رغم كل الدراسات والبحوث التي اهتمت بمفهوم التعلم التنظيمي، إلا أن تطبيقه في أرض الواقع يعطي نتائج مغايرة، فالتعلم التنظيمي يعتبر "عملية تقنية واجتماعية تتفاعل فيها الجهود في إطار المنظمة لتمكين الأفراد والجماعات وجميع أصحاب المصلحة من المساهمة في تطوير المعرفة، والتفكير المستمر في طرق حل المشاكل وصناعة القرار لإجراء تحسين أو تغيير جذري لسلوك ونمط سير المنظمة، والاستعانة بنظم وتكنولوجيا المعلومات في إطار منظم يسهل الحوار، فالتعلم يجب أن يحدث عن طريق الإبداع من خارج المنظمة أو من خلال المعرفة التي يمتلكها العاملون واسعوا الإطلاع، بحيث أن هذه الأفكار القادمة من الداخل أو الخارج تؤدي إلى إحداث تحسينات تنظيمية مستمرة، وتمثل المهارات التي تكتسبها المنظمة من التعلم التنظيمي أساساً في "أنظمة حل مشاكل، تجريب مداخل جديدة، والتعلم من التجارب الماضية وأفضل ممارسات الآخرين، وتحويل المعرفة بسرعة وكفاءة في كل أنحاء المنظمة"⁽¹⁾، حيث نجد أن كل من Argyris et Schon قد توصلوا إلى نتائج غير منتظرة من خلال كتابهما (التعلم التنظيمي: نظريات، طرق وتطبيق)، حيث كانت نتائج دراسة مجموعة من المنظمات مغايرة لما كان ينتظره الباحثان، فكل عملية تعلم تنظيمي منتج تقوم بها المنظمة هي في الحقيقة عائق لتعلم أكثر عمقا، فقد وجدا نفسيهما أمام حقيقة أن كل تعلم تنظيمي يخلق مجموعة من الممارسات الدفاعية لدى العاملين

(1) عادل هادي البغدادي، مهند حميد ياسر العطوي، "تأثير المقدرات الجوهرية في التسويق الريادي"، مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية، العدد 4، المجلد 16، جامعة القادسية، 2014، ص: 59.

في المنظمة، بحيث أن أغلب أنواع التعلم التنظيمي التي تحدث هي تعلم أحادي الاتجاه، رغم أن المنظمة تبين أنها تتبنى تعلم مزدوج الاتجاه، وأن الروتينات الدفاعية للعاملين والمسيرين تقف ضد حصول هذا النوع من التعلم.⁽¹⁾ وهذه التمثيلات الدفاعية لا تفرغ التعلم التنظيمي أحادي الاتجاه من فحواه وتحوله إلى تعلم ساذج فقط، إنما تمنع التعلم مزدوج الاتجاه، ويمكن حصر أبعاد هذا التضارب بين نظرية التعلم التنظيمي وحقيقة تطبيقه على أرض الواقع في النقاط التالية:

❖ يمكن اكتشاف الأخطاء في الميادين التي يسهل فيها الحوار وتبادل الآراء بطريقة علنية، مثل الهياكل التنظيمية، نظام المعلومات، أما المجالات التي لا يمكن الكلام عنها ومناقشتها، الأخطاء فيها تكون مخفية، وهنالك متغيرات في المجالات التي يعتبر الحوار فيها خاصا، يمكن تناولها لكن سرا، وبطريقة غير رسمية وجانبية، مما يمنع تحقق التعلم التنظيمي.

❖ عادة ما تتعلق الحلول المتوصل إليها بالجوانب التي يمكن مناقشتها، بينما يتم إقصاء المجالات التي لا يمكن مناقشتها بطريقة عامة، وعادة إقصاء جزء من المشكلة لا يتم التصريح به (تكون له أسباب من أهمها الطبيعة الإنسانية)، وهذه الأسباب تكون خارج إرادة المساهمين في العملية التعليمية.

❖ في المرحلة الأولى من محاولة معالجة المشكلة، الحلول تعطي انطباع تصحيح أخطاء كانت ترتكب على المستوى التنظيمي، وأغلب التصحيحات تكون على مستوى التعلم أحادي الاتجاه بالطبيعة، وأغلب المساهمين يملكون -أو قادرون على امتلاك قدرات للتعلم- الكفاءات الأساسية للوصول للحلول، لكن عندما لا تصل عملية تصحيح الأخطاء إلى نتائجها المتوقعة، أهمية الأسئلة التي لا يمكن طرحها تصبح فاضحة، بمعنى أن المساهمين عند عدم قدرتهم على حل المشكلات يتفادون مناقشة الأمر، ومحاولة الوصول إلى الحلول.

❖ يتوجه الأفراد إلى تبني تجربة ثنائية الأبعاد، حيث بمحاولتهم حل مشاكل لا يمكن مناقشتها، فهم مضطرون لإعلانها بطريقة عامة ومناقشتهم لها (مع أنهم يحاولون إخفائها)، وإذا ما اعترفوا بهذه المشاكل علنية، فالبحث عن حلول عنها يقود نحو تحميلهم مسؤولية التدليس، أو عدم الوصول إلى حلول لهذه المشاكل.

❖ المساهمون برفضهم الاعتراف بمسؤوليتهم عن الأخطاء التي هي بحاجة للحلول، فهم يرفضون وجود الخطأ أساسا أو يوجهون الانتباه إلى مجالات جانبية.

ومن خلال ما سبق نجد أن التعلم التنظيمي عادة ما لا يتحقق رغم أن المنظمات تفخر بتبنيها المنهج وأنها حققت التعلم تحقق، غير أن هذا لا يكون صحيحا، أو أن التعلم الوحيد المتحقق هو التعلم أحادي الاتجاه،

⁽¹⁾ Chris Argyris, Donald A.Schon, «Apprentissage organisationnel», op-cit, p: 353.

ويكون ذلك نتيجة الطبيعة البشرية، فالأفراد يتفادون الاعتراف بالأخطاء تجنباً لفقدانهم المزايا الوظيفية التي يملكونها، أو حتى تعرضهم للعقاب.

وعادة ما يسعى الأفراد إلى احتكار المعرفة أو تشويهاها أو السيطرة على الآخرين ومحاولة توجيه تصرفاتهم، هنا تعتقد المنظمة أنها تتعلم والأمر في الحقيقة غير صحيح، فكل هذه التصرفات تحمل رسائل متضاربة، ويتصرف المساهمون في العملية التعليمية كأن شيء لم يكن، وبالتالي يتعلم الأفراد داخل المنظمة نقل رسائل متضاربة، ويتحول كل فرد على مستواه إلى إخفاء ما يعرفه، وهذا ما يخلق جملة من القيم السلبية التي تنتشر داخل المنظمة. (1)

في الأخير يمكن القول، أنه ورغم اعتقاد المنظمات في كثير من الأحيان أنها تتعلم، فهي في الحقيقة لا تتعلم (وهذا ما سنراه في المطلب الموالي)، وذلك نتيجة للطبيعة البشرية القائمة على الخوف، وحب الذات وتجنب التعب والمشاكل، وهو ما يدعم العمل بالأساليب القديمة وتفادي الأساليب الجديدة، بالإضافة إلى القيم والثقافة السائدة داخل المنظمة فكلما كانت الثقافة قوية كلما زاد حب العاملين لمنظمتهم وتسبب المصلحة العامة عن المصلحة الشخصية، وبالتالي المساهمة في إنجاح التعلم التنظيمي حتى ولو كان ذلك على حساب العامل في حد ذاته.

كما أن المنظمات ورغم تصريحها باعتمادها نوعي التعلم التنظيمي (تعلم أحادي الاتجاه، ثنائي الاتجاه)، فالحقيقة أن أغلب المنظمات تمارس التعلم أحادي الاتجاه، وهو القائم على اكتشاف الأخطاء ومن ثم تصحيحها، أو التعلم من الأخطاء، أما النوع الثاني والذي يعتمد على التعلم باتجاه أساليب جديدة للعمل فهو أقل استخداماً، ويعود ذلك حسب رأينا إلى صعوبة إيجاد الأساليب الجديدة والتجديد بصفة عامة، بالإضافة إلى أنه لا يمكن أن يكون جميع البشر قادرين على التجديد والإبداع، وعادة ما يركنون إلى الأساليب المعتادة خوفاً من الخطأ والخسارة، وخوفاً من نشوء أعباء، إضافة للخوف من فقدان المكاسب الحقيقية، وتبقى المشكلة التي تواجه التعلم التنظيمي وإدارة المعرفة، وأغلب مداخل نظرية الموارد هو مشاركة المعارف، المهارات والخبرات.

إضافة إلى كل ما تمت الإشارة إليه سابقاً، فالمفارقة الحقيقية للتعلم التنظيمي يمكن أن تتمثل أساساً في النقطتين التاليتين: (2)

- أن هنالك عدم تطابق أساسي بين النظريات التي يعتقدها الأفراد، وتلك التي يستخدمونها فعلاً لحماية أنفسهم من المواقف التي تظهر للآخرين ضعف قدراتهم؛
- بالرغم من الاختلاف الكبير في طبيعة النظريات التي يتبناها الأفراد وتشكل قيمهم، والذي يعود إلى اختلاف العوامل التي تؤثر على تكوينها، إلا أن النظريات التي يستخدمونها فعلاً في سلوكهم متماثلة تماماً بين الأفراد بغض النظر عن جنسياتهم وأعمارهم وأجناسهم.

(1) Chris Argyris, «Savoir pour agir», op.cit, pp: 33-34.

(2) رفعت عبد الحليم الفاعوري، مرجع سبق ذكره، ص: 121.

المطلب الثاني: اللاتعلم التنظيمي (Le désapprentissage) وأثره على التعلم التنظيمي

"مع كل فكرة تولد داخلنا، شيء فينا يضمحل ويتلاشى" بهذه المقولة لـ "Cioran" * يمكننا أن نبدأ هذا الجزء من البحث، من خلال العبارة السابقة يمكن أن نعرف اللاتعلم، فكما أشارت إليه العبارة فاللاتعلم هو أساسا النسيان، عدم معرفة والتركيز مع ما نتعلمه.⁽¹⁾ وقد استخدم هذا المصطلح لأول مرة سنة 2004 خلال الدورة الـ 18 للدعوة السنوية لأكاديمية إدارة الأعمال في أستراليا ونيوزيلاندا، حيث قدم كل من "WINDEKNEDST" و"DELAHAYE" مقارنة لشرح اللاتعلم أو النسيان التنظيمي اعتمادا على الأبحاث المقدمة من طرف كل من "HEDBERG, NEWSTROM, PRAHALAD, BETTIS" و"STARBUCH". حيث عرف اللاتعلم بأنه: "في كل مرة تتطور فيها المعرفة وتكون المنظمة معارف جديدة، تتحول فيها المعارف التي كانت تملكها المنظمات إلى معارف غير مهمة ومهملة، وذلك كلما تغيرت الحقائق، فالتعلم يحتاج إلى اكتساب المعارف الجديدة وإلغاء تلك المهملة والخطئة"، وبصفة أكثر وضوحا يمكن تعريف النسيان التنظيمي على أنه: "العملية التي من خلالها يتم إلغاء وحذف المعارف والممارسات والعادات التي تحول دون حدوث تعلم جديد"، أو أنه: "العملية التي من خلالها يمكن للمنظمات التخلي عن المنطق والسلوكيات القديمة وذلك بغرض تعويضها بأخرى جديدة".⁽²⁾

وهنالك الكثير من الخلط بين مصطلحي اللاتعلم (نبت المعرفة désapprentissage) والنسيان التنظيمي، فاللاتعلم هو على عكس النسيان عملية متعمدة للتخلص من المعرفة المظلمة وغير الصالحة، وهو عملية ضرورية لمحو الأفكار المسيطرة (التي تكون عادة غير صالحة) لترك المكان إلى أخرى مقبولة ومناسبة، ورغم الخلط بين المصطلحين وكونهما يشيران إلى معنى واحد ألا وهو فقدان والتخلي عن المعرفة التنظيمية، إلا أن هنالك اختلافا جوهريا بينهما بحيث أن اللاتعلم أو النبت يسعى للتخلص من المعرفة غير المرغوب فيها، بينما يؤدي النسيان إلى التخلي عن المعرفة بطريقة لا إرادية وغير مقصودة وبالتالي فقد تتخلى المنظمة عن المعرفة الضرورية وغير الضرورية في آن واحد.⁽³⁾

* Emil Cioran فيلسوف وأديب نمساوي (1911-1995) قضى أغلب حياته في فرنسا.

(1) André Cipriani, «Le désapprentissage organisationnel: facteur ou résultat de l'innovation inverse», conférence le désapprentissage organisationnel des risques psychosociaux à la créativité formative, Strasbourg (France), Avril 2013, p: 04.

(2) Christian Bourion, Sybil Persson et al, «Le désapprentissage une rudologie de l'esprit», revue internationale de psychologie et de gestion des comportements organisationnels, n° 47, France, 2013, p: 50.

(3) إبراهيم خليل إبراهيم، "فلسفة النسيان التنظيمي في إطار التعلم والمعرفة التنظيمية"، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، مجلد 21، العدد 83، جامعة بغداد، العراق، 2015، ص: 201.

أولاً/ أنواع النسيان التنظيمي

يمكننا التمييز بين نوعين رئيسيين للنسيان التنظيمي أو اللاتعلم، هذان النوعان هما: (1)

1- النسيان التنظيمي الهادف: يعد هذا النوع من النسيان خطوة تمهيدية للتعلم التنظيمي، حيث أن التعلم لا يحدث إلا بعد حدوث اللاتعلم، والذي يتضمن حذف أو إلغاء معارف قد تكون إجراءات معينة (قوانين، قواعد، مهام، أدوار، سياسات، قيم واستراتيجيات)، وذلك بغرض تعويضها بأخرى جديدة تتناسب والتغيرات التكنولوجية والبيئة، لذا يمكن القول أن التعلم ضرورة حتمية لإدارة التغيير وتحقيق الميزة التنافسية الدائمة، مثلها مثل التعلم التنظيمي.

وهناك عدة طرق للنسيان الهادف وهي:

- التخلي عن مجموعة من المدراء وذلك بسبب اعتزازهم بالنجاحات السابقة، وانحيازهم بعناد لمعتقداتهم وتصوراتهم واعتمادهم بالدرجة الأولى على المعلومات والمعرفة السابقة والقديمة، والتي لا تخدم منظماتهم في مواكبتها للتغيرات الحديثة، ولا تساهم في اكتسابهم معارف جديدة.
- تغيير الملكية حيث أنه عندما يتم تحويل ملكية المنظمة إلى منظمة أخرى (الاحتواء والتحالفات الإستراتيجية المختلفة)، سيتم إعادة هيكلتها وتحديث نشاطاتها لتتناسب مع قيم ومعتقدات واستراتيجيات المنظمة المستحوذة، مما يجعل نسيان والتخلي عن المعارف والقيم السابقة ضرورة، وذلك بغرض خلق معرفة جديدة للمنظمة ونشرها بما يتناسب ووضعها الجديد.

وينقسم النسيان التنظيمي الهادف إلى الأقسام التالية:

1-1- النبذ: يحدث هذا النوع من النسيان عندما يتم إلغاء المعرفة الموجودة في المنظمة (سواء المعرفة الحالية أو القديمة) من الذاكرة التنظيمية، ويعتبر هذا النوع أهم أنواع النسيان، غير أن تحقيقه تصاحبه صعوبة كبيرة، بحيث أن عملية إزالة المعرفة التي تم حفظها في الذاكرة يواجهها مشاكل كبيرة، كون إزالة شيء راسخ في الذاكرة بشكل متعمد ليس بالسهولة الظاهرة، كما أن أهميته لا تقل عن أهمية التعلم التنظيمي، فمثل تبني تكنولوجيا جديدة أو مجارة تحول في السوق وأذواق المستهلكين، حيث أن الأفراد يرفضون التغيير ودائماً ما يعتبرونه تهديداً لهم ولمستقبلهم في المنظمة، لذلك ليس من السهل إلغاء معارف بغرض تبني أخرى جديدة، وهناك العديد من الأساليب التي تساهم في إنجاح عملية النبذ وذلك من خلال تحفيز الأفراد وتوضيح لهم أهمية التخلي عن الأساليب القديمة لتبني أخرى جديدة، بالإضافة إلى محاولة كسر الروتين والممارسات التي تعيق عملية النسيان الهادف وبالتالي عملية التعلم من جديد.

(1) محمد صالح مهدي، ليث علي يوسف الحكيم، "العلاقة بين النسيان التنظيمي وتدهور المقدرات الوظيفية: دراسة تطبيقية لعينة من شركات الاتصالات المتنقلة في الشرق الأوسط"، مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 10، العدد 33، جامعة الكوفة، العراق، 2015، ص: 193. (بتصرف)

1-2- تجنب العادات السيئة: عادة ما ينظر للتعلم التنظيمي على أنه ممارسة صحية أو تنافسية، لكنه في الواقع سلاح ذو حدين، فكما أنه يسمح بتعلم الأفكار والممارسات الجديدة التي تحقق تفرق تنافسي، هو أيضا يساهم في تعلم العادات السيئة (إجراءات، ممارسات، الأفكار، القيم) التي تؤدي إلى نتائج عكسية، ولتستمر المنظمة وتنجح يجب عليها نسيان هذه الممارسات من خلال امتلاك القدرة على التمييز بين المعرفة المفيدة والعادات السيئة المحتملة، ولتصبح المنظمة أكثر مهارة في التعلم فهي بحاجة إلى تحقيق أفضل نسيان للمعارف والممارسات التي قد تكون ضارة عليها.

2-النسيان التنظيمي غير الهادف: ويحدث هذا النوع من النسيان عندما تكون المنظمة غير قادرة على الاحتفاظ بجزء من المعرفة الجديدة التي تصل إليها عن طريق نقل أو خلق المعرفة ولا يتم دمجها في نظام الذاكرة (أي لا تتحول إلى إجراءات تشغيلية)، وهكذا فإنها تفقد بسرعة، ويحدث النسيان بصورة أخرى ليس من خلال فقدان المعرفة التي تم خزنها في الذاكرة التنظيمية لكن لتدهور نوعيتها وقيمتها مع مرور الوقت، وتمثل هاتان الحالتان مشهدا حقيقيا للنسيان غير الهادف الذي يعتبر فقداننا للمعرفة القيمة التي لا زالت تحتاجها المنظمة، وذلك يؤثر على قدرتها التنافسية، ويؤدي إلى تدهور ذاكرتها التنظيمية سواء تعلق الأمر بالمعرفة القديمة أو الحالية، أو بالفشل في إدراك التصور أي الفشل في نقل المعرفة الجديدة إلى الذاكرة التنظيمية وعادة ما يعتبر هذا النوع من النسيان أو اللاتعلم غير متعمد أي تلقائي، ويأخذ هذا النوع الأشكال التالية:

1-2 تلف (تدهور) الذاكرة التنظيمية: إن تدهور أو تلف الذاكرة عادة ما ينتج عنه نسيان الأشياء التي تم الاحتفاظ بها لمدة طويلة، فالمفاهيم والممارسات والقيم يمكن أن تضع دون قصد من خلال اضمحلال الذاكرة، وعادة ما يعود هذا الاضمحلال إلى وجود ثغرات في إدارة المنظمة لمعرفتها، فنجدتها تركز على المعرفة غير المهمة، بينما لا تهتم بتلك المهمة مما يؤدي إلى نسيانها، كما أن عدم استخدام المعرفة يؤدي إلى موتها وزوالها، ولتفادي تلف الذاكرة يجب دائما إعادة تدوير واستخدام واستثمار المعارف المخزنة فيها.

2- الفشل في إدراك التصور (عدم القدرة على الاكتساب): في هذا النوع من النسيان التنظيمي تكون المنظمة غير قادرة على الاحتفاظ بالمعرفة الجديدة، التي تم الحصول عليها من الخارج، ويعتبر هذا النوع من النسيان غير الهادف نتيجة عدم قدرته على إدماج المعرفة الجديدة في الذاكرة التنظيمية، بينما يتم استخدامها وحفظها على مستوى ذاكرة الأفراد أو فرق العمل، مما يهدد بفقدانها عند ترك هؤلاء الأفراد للمنظمة أو عند إجراء أي تغيير، ولتجنب هذا الوضع على المنظمة تحصيل المعرفة من الأفراد وخزنها في الذاكرة التنظيمية، بغرض الاحتفاظ بها مدة أطول.

ثانياً: العوامل الداعمة والمعيقة للتعلم التنظيمي (النسيان):

كما تمت الإشارة إليه من قبل فالتعلم التنظيمي يرتبط بتعلم الأفراد، الجماعات والمنظمة ككل، كذلك الأمر بالنسبة للتعلم أو النسيان التنظيمي، فقد يتعلق النسيان التنظيمي بنسيان الأفراد (أي يجب على الأفراد إلغاء معارف لم تعد تتناسب والوضع الذي نحن عليه الآن)، أو قد يتعلق بالجماعة حيث يرتبط الأمر هنا بتعديل سلوكيات وممارسات وقيم مشتركة، كما أن المنظمة ككل معنية بالنسيان التنظيمي وهنا يتم تعديل القيم والمبادئ أو تعديل الرؤية المشتركة، ومن وجهة نظر التعلم التنظيمي وإدارة المعرفة يتحقق النسيان التنظيمي بإلغاء معارف من الذاكرة التنظيمية وتعويضها بأخرى جديدة، وتتمثل العوامل المساعدة أو المعيقة للنسيان التنظيمي فيما يلي:

1-العوامل التي تبطل أو تعيق النسيان التنظيمي: لا يعتبر النسيان التنظيمي بالسهولة التي يبدو عليها، كونه يخلق نوع من الاضطراب والاختلال لدى الأفراد المقبلين على التخلي عن المعارف السابقة، فالنسيان التنظيمي يحدث عندما ندرك خطورة بعض المعارف الذهنية التي نمتلكها، حيث عادة ما يلجأ الذهن إلى نفي خطر وتلف المعرفة، ويبدأ بالبحث عن السبب في محيطه الخارجي، والاعتراف بتلف المعلومة والمعرفة، يضع الفرد أمام إعادة النظر في قيمه وأولوياته ومعتقداته السابقة، وهذا ما يسبب نوع من الألم والمعاناة،⁽¹⁾ حيث أننا عادة ما نرفض تعديل معتقداتنا ليس لأنها صحيحة، إنما لأننا تعودنا عليها ومن الصعب تبني أخرى جديدة، وهذا أهم ما يعيق عملية التخلي عن المعارف والمعتقدات السابقة حتى ولو كانت خاطئة. ويمكن تقديم أهم العوامل المعيقة للنسيان التنظيمي فيما يلي:⁽²⁾

- تعتبر المعتقدات الشخصية والدينية من أهم معيقات النسيان التنظيمي، فعادة هي لا تسمح للأفراد بتقبل الأفكار الجديدة وتبنيها؛
- البرامج التعليمية التي لا تحفز الطلاب على تبني روح المناقشة والاستفسار، إنما تدعم هذه البرامج مبدأ قبول الأفكار كما هي دون نقاش، بالإضافة إلى زرع فكر أن ما يتعلمه الأفراد هي حقائق لا تتغير وأمور بديهية لا تناقش ولا تعدل؛
- بالإضافة إلى المعتقدات السائدة والمنتشرة وهي فكر الترقيع (Replâtre)، الذي يقوم على أن المعارف المكتسبة لا تتغير، إنما يكفي تعديلها وذلك لأن الأساس الذي تنطلق منه المعارف الجديدة هو نفسه، فيكفي التعديل في ما كنا نعرفه من قبل ولسنا بحاجة للنسيان التنظيمي.

(1) Christian Bourion, Sybil Persson, op.cit, p: 51.

(2) Isabelle Barth, Daniel Bonnet, «Le désapprentissage organisationnel», revue internationale la psychologie et de gestion des comportements organisationnels, vol XIX, N° 47, France, 2013, p: 43 (بتصرف)

- 1- العوامل التي تسهل النسيان التنظيمي: ويمكن أن تتمثل أهم هذه العناصر فيما يلي:
- منشأ الفرد ومحيطه، حيث أن المحيط الذي ينشأ فيه الفرد، هو الذي يحدد نمط تفكيره، ومدى قدرته على تبني ما هو جديد والتخلي عن الأفكار البالية والقديمة، وعادة ما نجد أن الأفراد الذين عاشوا طفولة صعبة لديهم قدرة على النسيان التنظيمي أكثر من الآخرين.
 - كما أن شخصية الفرد ومستواه الثقافي يساهم أيضا في تسهيل عملية النسيان التنظيمي، كون الفرد الواعي والمدرك لحقيقة وأهمية النسيان التنظيمي يساعد على تبني الأفكار الجديدة، والتخلي عن تلك القديمة. إذا يمكن القول أن النسيان لا يحدث إراديا ورغبة منا، فالنسيان التنظيمي لا يتحقق إلا لتصحيح سلوكيات خاطئة أو الاستجابة للتغيرات التي تحدث، وعادة ما يرتبط النسيان التنظيمي بالإبداع، فالإبداع يفترض وجود تغيير، والتغيير يفترض حذف معلومات ومعارف بغرض تعويضها بأخرى.
- في نهاية هذا الفصل يمكننا القول أن التعلم التنظيمي لن ينجح إلا بتوفر 5 معايير أساسية وهي: (1)
- لا تتحقق عملية التعلم إلا باكتشاف الأخطاء التي تؤدي إلى تعارض المصالح التنظيمية والفردية؛
 - لن يتعلم الأفراد إلا إذا فهموا المشاكل التي يواجهونها، وحاولوا حلها، أي أن عملية التعلم في المنظمة تعتمد أساسا على خبرات وتجارب أعضائها في حلهم للمشاكل؛
 - تحتاج عملية التعلم إلى بيئة تشجع على مواجهة المخاطر واعتماد طرق جديدة؛
 - البحث في المبادئ والمعتقدات التي تدفع الأفراد إلى طرح أفكار إبداعية و تشجيعها لتتم دراستها وتحليلها قبل دمجها في سياسات المنظمة؛
 - تعتمد العملية التعليمية على تشجيع الأفراد على الحوار وتقديم الأفكار، وتبادل الآراء.

(1) رفعت عبد الحليم الفاعوري، مرجع سبق ذكره، ص: 122.

خلاصة الفصل:

لقد حاولنا من خلال هذا الفصل التعمق أكثر في مفهوم التعلم التنظيمي، وذلك من خلال الإشارة إلى آليات ونمط تطبيقه، وخلصنا إلى أن التعلم التنظيمي لا يتحقق إلا بتكاتف جهود جميع أفراد ومستويات المنظمة، ويختلف التعلم باختلاف مستواه وهدفه، ويعتبر من أبسط أنواعه التعلم الذي يحدث على مستوى الأفراد من خلال تعلمهم من تجاربهم السابقة ومن أخطائهم، و توضح لنا من خلال هذه الدراسة أن التعلم التنظيمي يرتبط بمفاهيم أخرى، لا يمكن أن يتحقق إلا من خلالها، كما أن تبني هذا المدخل الحديث لا يتحقق إلا إذا أخذنا مداخل أخرى جديدة بعين الاعتبار مثل: حذف التعلم أو النسيان التنظيمي، الذي يعتبر من المفاهيم الداعمة والمعيقة للتعلم التنظيمي في نفس الوقت، فمن خلال النسيان تتخلص المنظمة من المعارف غير المهمة، والتي تجاوزهها الزمن، لكنها في المقابل من الممكن أن تتخلى دون أن تشعر بمعارف مهمة وضرورية، ورغم أهمية وحدانية المفاهيم المدروسة تبقى هذه المصطلحات مصدرا للجدل، كونها مصطلحات حديثة الظهور لا تزال المنظمة تدرسها وتحاول فهمها، وبصفة عامة التعلم التنظيمي هو المدخل، والطريق لبناء المنظمة المتعلمة التي تعتبر أمل كل مسير، والهدف الذي يسعى لتحقيقه، ولمعرفة العلاقة التي تربط التعلم التنظيمي بالمنظمة المتعلمة خصص الفصل الثالث من الدراسة للتعرف على مفهوم وركائز المنظمة المتعلمة.

الفصل الثالث:

المنظمة المتعلمة الأسس

والركائز

تمهيد:

بعد محاولة إلقاء الضوء من خلال الفصول السابقة على مفهوم التعلم التنظيمي وأهم أسسه وأبعاده، سنحاول من خلال هذا الفصل النظري الأخير دراسة المنظمة المتعلمة، وذلك بمحاولة ربطها في كل مرة بالتعلم التنظيمي والمفاهيم التفسيرية الحديثة الأخرى.

والمنظمة المتعلمة تعتبر مفهوماً جديداً في الفكر الإداري الحديث، بحيث يشير هذا المصطلح إلى نوع من المنظمات التي تعتبر تشجيع التعلم والسعي إليه من مبادئها الأساسية، وقد اختلفت التسميات المعطاة لهذا النوع من المنظمات، فهناك من اعتبرها منظمات ذكية واعتبرها آخرون منظمات مفكرة، واسماها فريق ثالث منظمات عارفة، ويقيمى الرابط الأساسي بين هذه المسميات هو تسليح هذه المنظمات بروح المبادرة والقدرة على التكيف مع البيئة المتسارعة، والمرونة في أداء المهام. ويعتبر أبرز رواد هذا المدخل هو "Senge" الذي سنحاول من خلال فصلنا هذا التعريف بنظريته والمقاربة التي اعتمدها أكثر.

وقد اعتمدنا في فهمنا ودراستنا لموضوع المنظمة المتعلمة على العناصر التالية:

- أساسيات المنظمة المتعلمة؛
- ركائز المنظمة المتعلمة؛
- ميكانيزمات و آفاق المنظمة المتعلمة

المبحث الأول: أساسيات المنظمة المتعلمة

تعتبر المنظمة المتعلمة من المفاهيم التي ظهرت متأخرة عن غيرها، بحيث يعود ظهورها إلى أواخر القرن الماضي، وظهر مصطلح المنظمة المتعلمة على يد صاحبه "Peter Senge" في سنة 1990م من خلال كتابه "الضابط الخامس" "La cinquième discipline"، الذي يعتبر المشعل الذي أثار طريق البحث في هذا المجال و(قد جاء ظهور المصطلح متأخرا عن مفهوم التعلم التنظيمي الذي بدأ الحديث عنه على يد كل من "Argyris et Schon" وذلك سنة 1978)، حيث حاول "Senge" من خلال كتابه تحميل المنظمات مسؤولية التكيف مع عالم مليء بالفوضى، وحسبه لا يتحقق ذلك إلا من خلال ما أسماه التحول إلى منظمة متعلمة.

لينتقل المصطلح إلى باحثين آخرين محاولين تفسير المصطلح و محددين استخداماته، ليصبح من المصطلحات الأكثر إثارة للانتباه العلمي في السنوات الأخيرة، ليس في مجال تسيير المنظمات وإدارة الأعمال فقط، وإنما في مجالات أخرى عديدة مثل: علم الاجتماع، علم الاقتصاد... الخ، وسنحاول من خلال هذا البحث التعرف على أهم النماذج المفسرة للمنظمة المتعلمة، ومن ثم تعريفها، وذلك من اعتمادا على العناصر التالية:

- النماذج النظرية المفسرة للمنظمة المتعلمة؛
- مفهوم المنظمة المتعلمة وخصائصها،
- التحول نحو المنظمة المتعلمة.

المطلب الأول: النماذج المفسرة للمنظمة المتعلمة

لا يمكن دراسة المنظمة المتعلمة دون الأخذ بعين الاعتبار التعلم التنظيمي وإدارة المعرفة، فبرغم الثورة التي أحدثها المصطلح عند استخدامه لأول مرة من طرف الباحث الأمريكي "Peter Senge" في كتابه الضابط الخامس الصادر في سنة 1990م (كما أشرنا سابقا)، والذي قدم خمس مجالات أساسية يجب توفرها لتتحول المنظمة إلى منظمة متعلمة، إلا أن الاهتمام توجه أساسا نحو هذا المفهوم بمعزل عن التعلم التنظيمي وإدارة المعرفة، مع أن التعلم التنظيمي ما هو إلا هدف المنظمة المتعلمة ويسعى نحو تحسين مستوى الأفراد وتطوير مهاراتهم من خلال إكسابهم معارف جديدة، وبالتالي فالمصطلحات السابقة جميعها تدور في فلك واحد ولا يمكن اعتماد أحدها وإهمال الآخر،⁽¹⁾ وتعود أصول البحث في المجال إلى سنوات السبعينات والثمانينات من القرن الماضي، وذلك مع ازدياد الاهتمام بالأصول غير المادية، ومع تراجع دور الأساليب التقليدية للتسيير المستمدة من المدخل التaylorي (Taylorisme)، الذي أثبت محدوديته في معالجة المشاكل المطروحة،⁽²⁾ مما دفع الباحثين إلى محاولة

(1) ضحى حبيدر خضر، "نحو رؤية جديدة لمؤسسات التعليم العالي في ضوء مفهوم المنظمة المتعلمة"، مجلة كلية التربية، العدد 75، الجزء الأول، جامعة المنصورة، مصر، سبتمبر 2009، ص 76.

(2) Yacine HANNACHI, «Effet des dimension de l'entreprise apprenante sur la performance des innovations des produits: le cas des entreprises de biotechnologie en France», Management et Avenir, N° 75, France, Janvier 2015, p: 111.

إيجاد أساليب بديلة تسمح بمعالجة هذه المشاكل بأسلوب أكثر فعالية، من هنا ظهرت نماذج المنظمة المتعلمة التي سنحاول فيما يلي تناولها:

أولا/ نموذج بيتر سنج "Peter Senge":

لقد شغل مصطلح "المنظمة المتعلمة" حيزا بارزا في أدبيات الإدارة في السنوات الأخيرة، رغم أن فكرته قديمة، تعود إلى أبحاث "Simon" (سنة 1953)، ومحاوله نقل مفهوم المقاربة النظامية (L'approche systémique) إلى المنظمات باعتبارها تركيبة حيوية، إلا أنها عرفت اهتماما أكبر مع ازدياد التوجه نحو تطوير ونمو التكوين والتحسين للموارد البشرية. (1)

وقد استخدم المصطلح لأول مرة كما قلنا سابقا من طرف "Peter Senge"، من خلال كتابه الضابط الخامس "La cinquième discipline" في سنة 1990، وحاول من خلاله شرح كيفية تعلم المنظمات، وقد اتبع هذا المنشور بكتاب آخر عنوانه "La cinquième discipline: un guide de terrain"، وهي طبعة تطبيقية أكثر هدفها مساعدة المدراء والمسؤولين على تحويل منظماتهم إلى منظمات متعلمة، وقد جاءت هذه الطبعة إجابة على السؤال: ماذا أفعل صباح الاثنين لأحول منظمتي إلى منظمة متعلمة، حيث حاول التأكيد من خلال أبحاثه على الفوائد التي ستكسبها المنظمات بتطبيقها التعلم التنظيمي. (2)

وقد حاول توضيح أهم الأبعاد والركائز التي يمكن للمنظمات تبنيها للتحويل من منظمات تقليدية إلى منظمات متعلمة، ما أكدت على ضرورة التخلي عن طريقة التفكير التقليدية والتحول إلى نمط تفكير جديد أطلق عليه اسم الرؤية المشتركة، ولا يزال كتاب "Senge" يعتبر مصدرا من المصادر المهمة لفهم التعلم التنظيمي وآليات تطبيقه في المنظمات. (3)

(1) Daniel BELET, «Le concept d'organisation apprenante: vers un nouveau paradigme pour le développement des ressources humaines», groupe thématique, N° 07, AGRH, France, 1993, p: 1993, p: 311.

(2) Pascal LIEVRE – Géraldine RIX, «Organisation apprenante: le cas exemplaire des expéditions polaire ?», colloque de Grisy Intelligence de la complexité, France, 23/30 juin 2005, p: 03.

(3) Nathalie GREENAN – Edward LORENZ, «Learning organisations: the importance of work organisation for innovation», rapport prepared for OECD's Innovation strategy, France, april 2009, p: 05.

والمنظمة المتعلمة تبحث عن تطوير نموذج غير تقليدي (non taylorien)، يقوم على درجة كبيرة من المرونة وقدرة هائلة على التفاعل مع المحيط ويأتي كاستجابة للتغيرات، ويعتمد هذا النوع من المنظمات على قواعد التعلم التي أقرها "Senge" والتي تعتبر الشروط الأساسية للتعلم سواء على مستوى الفرد أو الجماعة أو المنظمة،⁽¹⁾ وهذه الشروط تتمثل فيما يلي:

- 1- **التفكير النظامي**: يعتبر التفكير النظامي عملية لاكتشاف وتشخيص القوى المساعدة على حل المشكلات بعمق، وذلك من خلال أشكال توضح لنا بدقة أبعاد المشكلة، وتتركز على نظرة شاملة لجميع أبعاد الوضعية.⁽²⁾
- 2- **الرؤية المشتركة "La vision partagée"**: وهي قدرة مجموعة من الأفراد على تشارك الأفكار والطموحات، وذلك من خلال بناء صورة مشتركة للمستقبل.⁽³⁾
- 3- **النماذج الذهنية**: تشجع العاملين لإيجاد طرق جديدة لأداء المهام،⁽⁴⁾ وهي مجموع الافتراضات والتعميمات والصور الراسخة (المعتقدات)، والتي تتحكم في طريقة تفسير الناس للأحداث من حولهم والتعامل معها.
- 4- **تمكين العاملين "La maîtrise personnelle"**: وينشأ أساساً من خلال التعاون بين الأفراد في أداء الأعمال مما يخلق ترابطاً وعلاقات مباشرة، ويعتمد التمكين على مبدأ أن الأفراد يتطورون من خلال الإبداع (وذلك بمنحه حق التعلم من خلال الخطأ)، وبالتالي حرية خلق المستقبل الذي يريدونه من خلال خلق محيط تنظيمي يسمح لهم بتحقيق الأهداف المختارة (أي يشاركون في تحديد الهدف وطريقة تحقيقها).⁽⁵⁾
- 5- **التعلم الفريقى (الجماعي)**: وهنا يشير "Senge" إلى أنه لا يمكن أن تتحول المنظمات إلى منظمات متعلمة إذا لم تتكاتف جهود الجميع من أجل تحقيق ذلك، وهنا ما لاحظناه من خلال المبادئ السابقة. فالتعلم الفريقى ما هو إلا محاولة الجميع مشاركة معارفهم والعمل جنباً لجنب من أجل إنجاز الخطة المقررة.⁽⁶⁾

(1) Samia KAROUI ZOUAOU – Noujoud CHELBI, «L'organisation apprenante face au défis du management: cas de PME tunisiennes», revue tunisienne d'économie et de gestion, N° 22, décembre 2005, pp: 276-277.

(2) Idem, p: 277.

(3) صلاح عبد القادر – أحمد النعيمي – باسم فيصل نايف، "دور عمليات إدارة المعرفة في بناء المنظمة المتعلمة"، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية، العدد 31، جامعة بغداد، العراق، 2011، ص: 178.

(4) أكرم محسن الياسري – ظفر ناصر حسين، "مفاهيم معاصرة في الإدارة الإستراتيجية ونظرية المنظمة"، الجزء السابع، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، 2015، ص: 128.

(5) Samia KAROUI ZOUAOU – Noujoud CHELBI, op-cit, p: 278.

(6) مؤيد سالم، "إدارة المعرفة التنظيمية"، دار الكتاب الجامعي، الجمهورية اللبنانية، دولة الإمارات العربية المتحدة، 2014، ص: 197.

ثانيا/ نموذج ماركرديت "Marquardt":

يعتبر النموذج الثاني من حيث فترة ظهوره ويعود لصاحبيه "Marquardt et Reynolds" من خلال الكتاب الذي صدر سنة 1993م والمعنون بـ "The global learning organisation: gaining competitive advantage through continuous learning" والذي حاول من خلاله المؤلفان، وبعد التجارب الطويلة في مجال التعلم التنظيمي وتطوير المنظمات، بناء نموذج متكامل يساعد المنظمات على التحول إلى منظمات متعلمة، حيث اعتبارا أن المنظمة المتعلمة هي تلك "المنظمة التي تفضل التغيير، وتشجع مسيرتها وقادتها على التحول إلى مصاحبين ومنشئين، ومسهلين للتعلم، كما تمتلك أنظمة لتشارك واستخدام المعارف في تبادلاتها التجارية، وتكون مسلحة بوسائل تساعد على التعلم من تجاربها السابقة، وتعتبر الأمور غير المتوقعة وحالات عدم التأكد بالنسبة لها فرصة للتعلم." (1)

وقد قسما نموذجهما إلى خمسة أنظمة فرعية ضرورية لتحقيق التعلم التنظيمي ومن ثم بناء المنظمة المتعلمة وهي: (2)

- 1- **نظام التعلم في المنظمة:** يعتبر أساسا جوهريا للمنظمة، ويحتل مكانة مهمة في جميع مستوياتها، ويتضمن نظام التعلم ثلاثة عناصر أساسية وهي: مستويات التعلم في المنظمة، مهارات التعلم التنظيمي، أنماط التعلم.
- 2- **مكونات نظام التنظيم:** يتكون هذا النظام من أربعة عناصر وهي: الرؤية والثقافة الإستراتيجية، الهيكل التنظيمي (وهي عناصر لها تأثير واضح على سلوك الأفراد في المنظمة)، تحديد الأسلوب الذي يمارسه الرؤساء في إدارتهم لمرؤوسيههم ومنظماهم.
- 3- **نظام الأفراد:** تستمد المنظمة المتعلمة تميزها وقدرتها على النمو والابتكار والتفوق من خلال قدرتها على الاستثمار في العنصر البشري وبشكل فعال، لذا يعتبر هذا النظام من أهم الأنظمة الفرعية للمنظمات المتعلمة كونه أساس تحقيق أهدافها، ويتطلب الاستثمار تمكين الأفراد وزيادة قدرتهم على التعلم.
- 4- **نظام المعرفة:** ويتمثل في النظام المكلف بإدارة عمليات المعرفة في المنظمة، ويشمل مجموعة من العمليات هي: توليد المعرفة، اكتسابها، تخزينها، تحليل البيانات والبحث عنها ونقلها، نشرها، تطبيقها والمصادقة عليها.
- 5- **التقنية أو نظام التكنولوجيا:** يتألف هذا النظام من الأجهزة، الأدوات والشبكات والأنظمة والهيكل والعمليات، التي تعمل على تحضير بيئة تساعد على تبادل المعلومات والمعارف والتعلم بسرعة نسبية أكبر، ويتضمن هذا النظام جميع الأنظمة اللازمة كتجميع المعرفة وتنسيقها ومراقبتها، كما يشتمل على الأدوات

(1) مؤيد سالم، "إدارة المعرفة التنظيمية"، دار الكتاب الجامعي، الجمهورية اللبنانية، دولة الإمارات العربية المتحدة، 2014، ص: 197.

(2) Pire-Lechalard PIERRE - Von HOOREBEKE Delphine - Joëlle MORANA, «Innové par la diversité: étude du modèle d'apprentissage organisationnel global appliqué à la PME innovante», XVI^{ème} conférence internationale de management stratégique, Montréal, 6/9 juin 2007, p: 02.

(3) صلاح عبد القادر - أحمد النعيمي - باسم فيصل عبد نايف، مرجع سبق ذكره، ص: 179.

الإلكترونية والطرق المتقدمة للتعليم، ومنها مساعدة الحاسوب وما تحويه من برمجيات وغيرها من الأدوات التي تؤدي إلى توليد المعرفة.

ثالثا/ نموذج مارسك وواتكينز "Marsick et Watkins":

يعتبر كل من "Marsick et Watkins" المنظمة التي تتعلم هي المنظمة التي تحول نفسها باستمرار وذلك باعتماد إستراتيجية للتعليم المستمر تتكامل وتسير جنبا إلى جنب مع الأنشطة والأعمال التي تقوم بها المنظمة لتحقيق التطوير المستمر".⁽¹⁾ وقد اعتمد النموذج الذي قدمته الباحثتان على التعلم المستمر، حيث تريان أن أساس التحول إلى منظمة تعلم يرتبط أساسا بالابتكار والمشاركة في صياغة الرؤية وبلورة الإستراتيجية واتخاذ القرار، كما اهتم هذا النموذج بشقين أساسيين هما الأفراد والهياكل، وبتفاعلهما معا، بالإضافة إلى التغيير والتطوير، فحسب الباحثتان دائما لتحقيق التعلم سواء كان تنظيميا أو فرديا يجب أن تتوفر سبعة أبعاد أساسية (وقد ظهر هذا النموذج في سنة 1996م وتلته مقالات وبحوث أخرى للباحثين في مجال المنظمة المتعلمة) والأبعاد الأساسية التي اعتمدها النموذج لتتحول المنظمة إلى منظمة متعلمة هي:⁽²⁾

- 1- **البعد الأول: التعلم المستمر:** ويركز هذا البعد على قدرة المنظمة في خلق فرص تعلم مستمرة لكل أفرادها، والجهود التي تبذلها المنظمة في هذا السياق سواء تعلق الأمر بالتعلم على مستوى الأفراد أو المنظمة ككل.
- 2- **البعد الثاني: تشجيع الاستفهام والحوار:** ويركز هذا البعد على الجهود التي تقوم بها المنظمة من أجل غرس وترسيخ ثقافة الاستفسار، والتغذية العكسية، والتجريب، فيجب على الأفراد أن يحاولوا فهم الظواهر من خلال طرح الأسئلة والبحث عن إجابات لها، بالإضافة إلى محاولة اكتشاف الطريقة التي فسر بها الآخرون الظاهرة (Le feed back)، دون إهمال قدرة الأفراد على التجريب.
- 3- **البعد الثالث: التعلم الفريقي:** ويعكس هذا البعد ضرورة أن تكون روح التعاون واعتماد المهارات الجماعية أساس عمل الفريق، والتبادل في المعلومات، المهارات والخبرات ضرورة لا يمكن الاستغناء عنها للتحول إلى منظمة متعلمة.
- 4- **البعد الرابع: تمكين العاملين:** ويشير هذا البعد إلى رغبة المنظمة في خلق ونشر رؤية مشتركة يساهم في بناءها كل الأفراد وذلك من خلال دراسة وقياس وجهات نظرهم من خلال مقارنتهم الوضع الحالي بالرؤية الجديدة.

(1) بسام مجد أبو حشيش - زكي رمزي مرتجي، "مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الأقصى من وجهة نظر العاملين فيها"، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد التاسع عشر، العدد الثاني، الجامعة الإسلامية غزة، يونيو 2011، ص: 402.

(2) Baiyin YOUNG – Karen E.WATKINS – Victoria J.MARSICK, «The construct of the learning organization: Dimensions-measurement and validation», human resource development quarterly, vol 15, N° 01, Wily Periodicals INC, USA, spring 2004, p: 34.

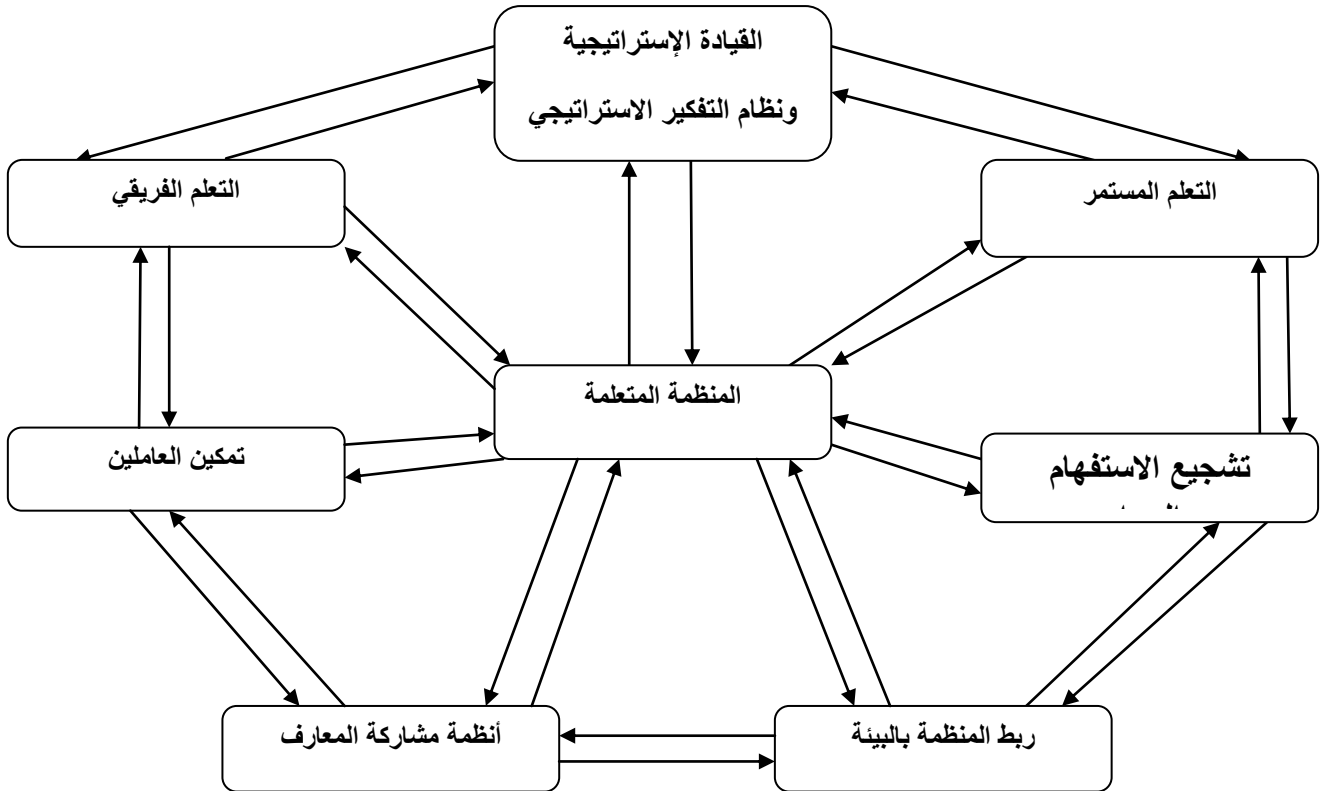
5- البعد الخامس: أنظمة مشاركة المعرفة والتعلم: وهي جميع الجهود الموجهة لإيجاد المعرفة وتشاركتها بالإضافة إلى التشارك في التعلم أو تعميم التعلم وهذه الأنظمة قد تكون حاسوبية أو تتعلق بالتكوين والتدريب.

6- البعد السادس: ربط المنظمة بالبيئة: والذي يعبر عن جميع الأفكار والأنشطة التي تساهم في ربط المنظمة بمحيطها الداخلي أو الخارجي، والذي ينصب دائما في خضم ما يعرف بالنظرة النظامية، والتي تعني أن المنظمة جزء من نظام شامل، وهي بدورها نظام متكون من مجموعة من الأجزاء المتفاعلة.

7- البعد السابع: القيادة الإستراتيجية: ويقصد بها مدى توجه القادة إلى نظام التفكير الاستراتيجي الذي يساعد على فهم الطريقة التي سيستخدم فيها التعلم بغرض إنجاح التغيير ودفع المنظمة نحو توجهات جديدة أو أسواق جديدة.

ويمكن توضيح أبعاد هذا النموذج والعلاقة بينها من خلال الشكل التالي:

الشكل رقم (07): نموذج المنظمة المتعلمة حسب "Victoria MARSICK et Karen WATKINS"



المصدر: من إعداد الباحثة

من خلال الشكل السابق نلاحظ أن الأبعاد السابقة تتفاعل فيما بينها من أجل خلق منظمة متعلمة، كما أن المنظمة المتعلمة كمنهج توفر للعاملين الأبعاد السبعة، فمثلا المنظمة المتعلمة هي منظمة تمكن عاملها، تشجع الاستفهام والحوار..... الخ

رابعاً/ نموذج ردينج "Redding"

تمكن الباحث "Redding" سنة 1997 من بناء نموذج لتقييم خصائص المنظمة المتعلمة، معتمداً على مسح قام به مركز التعلم الاستراتيجي في نيفيل (Naperville) بولاية إلينوا بالولايات المتحدة الأمريكية، واستخدم في هذا المسح أدوات قياس متنوعة، وخلص النموذج إلى أن هذه الأساليب غير الصالحة لجميع المنظمات، إنما يتم اختيار مقياس معين للتقييم،⁽¹⁾ ويركز هذا النموذج على قاعدة أساسية وهي أن التعلم لا يرتبط بالفرد أو المجموعة إنما يتعلق بالمنظمة ككل، كما أن التعلم يرتبط بتحديد المنظمة لقدرتها على تغيير نفسها، وقد اقترح النموذج دليلاً لتقويم المنظمة المتعلمة وذلك من خلال:⁽²⁾

- إن المنظمة يمكن أن تصبح منظمة متعلمة عندما تزيد من قدرتها على التعلم في جميع المجالات والتي تساعد في تحقيق الغايات؛
- تساعد أدوات تقويم المنظمة المتعلمة على الاستقصاء الذاتي وتحديد الدرجة التي تتحقق بها تلك الخصائص؛
- تعتبر المنظمة المتعلمة أكثر قدرة من المنظمات التقليدية على التكيف والمرونة والاستمرار بتوليد المعرفة الجديدة، وعلى توجيه قدرات الأفراد الكامنة إلى التعلم.

خامساً/ نموذج أدلسون "Addelson"

هذا النموذج كان نتاج أعمال وأبحاث "Addelson" والذي نشر من خلال مقاله سنة 1998م وأطلق عليه اسم نموذج البديهيات الخمس (The five axioms) وينطلق النموذج من مجموعة من المسلمات يمكن إنجازها فيما يلي:⁽³⁾

- تتألف المنظمة المتعلمة من الأفراد الذين يدركون أن المنظمة والتفاعل الاجتماعي لا ينفصلان، لأن الأفراد يتعلمون من بعضهم البعض، مما يعني أن عملهم كفريق يتيح أمامهم الفرص لاتخاذ القرارات وإنجاز المهام، فالتفاعل الاجتماعي هو الذي يزود المنظمة بالتوجيهات ويحقق تنفيذ المهام بوسائل مختلفة، وهذا بخلاف المنظمات التقليدية التي تدار من خلال مبدأ محدودية فرص التفاعل، وذلك راجع إلى الاعتقاد بأن التفاعل غير مجدي وأنه مضیعة للوقت.
- لسوء الحظ أصبحت العناية بالأفراد شكلاً غير مضمون، بحيث ينظر للأفراد على أنهم آلات تدار وتحفز من طرف المدراء، وقدراتهم ترتبط بالمهارات التي اكتسبوها من خلال التدريب الذي أخضعهم له المدراء،

(1) فطيمة الزهرة بريطل، مرجع سبق ذكره، ص: 50.

(2) Jhon REDDING, «Hardwiring the learning organization: training and development», American society for training and development, vol 51, issue 08, USA, august 1997, pp: 62-66.

(3) مسعودة شريفی، "إدارة التغيير التنظيمي ودورها في ترسيخ مبادئ وأسس المنظمة المتعلمة: دراسة حالة منظمة جنرال إلكترونيك (عملاق التكنولوجيا العالمي)", أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التسيير، تخصص إدارة أعمال، جامعة حسنية بن بوعلي، الشلف (الجزائر)، 2016/2015، ص ص: 138-139.

ليجعلوهم قادرين على فعل ما هو مطلوب منهم، أما في المنظمة المتعلمة فالاهتمام بالأفراد يأخذ شكلاً آخر، ووسائل أخرى في مقدمتها نجد تأثير مشاركة الأفراد في المجتمع والعلاقات المختلفة التي تنشأ عنها، وكذا تقوية المسؤولية نحو الآخرين والثقة فيهم، بالإضافة إلى تأسيس وظائف مجتمعية يدعمها الابتكار والمرونة وازدياد الولاء.

- تساهم العوامل الاجتماعية والتقاليد والعمل الأخلاقي والمسؤولية اتجاه الآخرين في إنجاز الأفراد للمهام المكلفين بها، أما الخطط الإستراتيجية والهيكلي فلها أثر أقل على أداء الأعمال، فالأفراد هم من يصنعون الأهداف ويطورون العلاقات ويجدون الفرص، فالأفراد لديهم دافعية ذاتية، وأدائهم لمهامهم ليس نتيجة فقط لكيفية إرشادهم.
- تعبر الحواجز التنظيمية عن رؤية المنظمة لعلاقتها بالأطراف الخارجية، وتسعى المنظمات المتعلمة إلى تدعيم هذه العلاقات من خلال استخدام المعرفة، لتتعلم من الآخرين، وبالتالي يكون أفرادها على استعداد لتقليل أثر الحواجز التنظيمية للاستفادة من العلاقات والتعاون الذي يساعد على اكتشاف الفرص الجديدة للتعلم.
- رغم أهمية الأطراف الخارجية وتأثيرها على سير العمل، إلا أن طبيعة العلاقات التي تربط بين الأفراد في المنظمة مهمة أيضاً، فهم ليسوا دائماً متفهمين كونهم يختلفون في اهتماماتهم واتجاهاتهم وطرق أدائهم للمهام، بحيث أنهم معتادون على رسم حواجز يضعون أنفسهم داخلها، لذلك فإن المنظمة التي ترغب في إنجاح تغييرها إلى منظمة متعلمة العمل على تقليل الآثار السلبية لهذه الحواجز والاستفادة من جوانبها الإيجابية.

وباختصار يمكن القول أن هذا النموذج يعتمد على العناصر التالية: (1)

- 1- المنظمة المتعلمة هي عملية اكتساب للمعرفة وتطوير المهارات لدى العاملين فيها؛
- 2- للمنظمة المتعلمة رؤية جديدة تركز على أن التنظيم نشاط اجتماعي ينشأ من خلال التعاون؛
- 3- المنظمة المتعلمة تبني العلاقات التعاونية من أجل الوصول إلى القوة المستمدة من تباين المعرفة والتجارب والقدرات والأساليب التي تستخدم من طرف الأفراد لإنجاز الأعمال؛
- 4- يستطيع الأفراد أن يحققوا جماعياً معدلات إنجاز يعجزون عن الوصول إليها بشكل فردي.

(1) صلاح الدين عبد القادر - أحمد النعيمي، مرجع سبق ذكره، ص: 181.

سادسا/ نموذج جيمس "James" 2003:

قدم هذا النموذج من طرف "James" وقد أطلق عليه اسم "شبكة المنظمة المتعلمة" وقد اعد هذا النموذج بناء على الانتقادات التي وجهت للنموذج التقليدي الذي ساد في القرن الماضي، والذي يعتمد على الأوامر والضبط والسلطة وتقسيم الأنشطة والتخصص، والتنافس الحاد بين المنظمات، وقد نجح جيمس في تصميم نموذج للمنظمة المتعلمة يركز على مجموعة من المكونات المتفاعلة فيما بينها والتي تؤدي إلى ظهور التعلم التنظيمي، وتمثل هذه المكونات فيما يلي: (1)

1- القيادة: تركز القيادة في المنظمة المتعلمة على تعلم وتعليم وتحويل المنظمة، وتهتم بتوفير الرؤية المقصودة وراء المعرفة في المنظمة؛

2- الثقافة: تتصف المنظمة المتعلمة بوجود ثقافة متجددة لضمان التحسين المستمر والتكيف في كل المستويات، تتمثل هذه الثقافة في المساواة، العدالة، المكافآت؛

3- نشر الاستراتيجيات: تنبع إستراتيجية المنظمة المتعلمة من أي مكان في التنظيم، إذ لم تعد صياغة السياسات من مهام الإدارة العليا فقط، وإنما تأتي الإستراتيجية التي تركز على تعلم الأفكار الجديدة من الإدارة العليا والمتوسطة والدنيا، بل وحتى من صناع المعرفة.

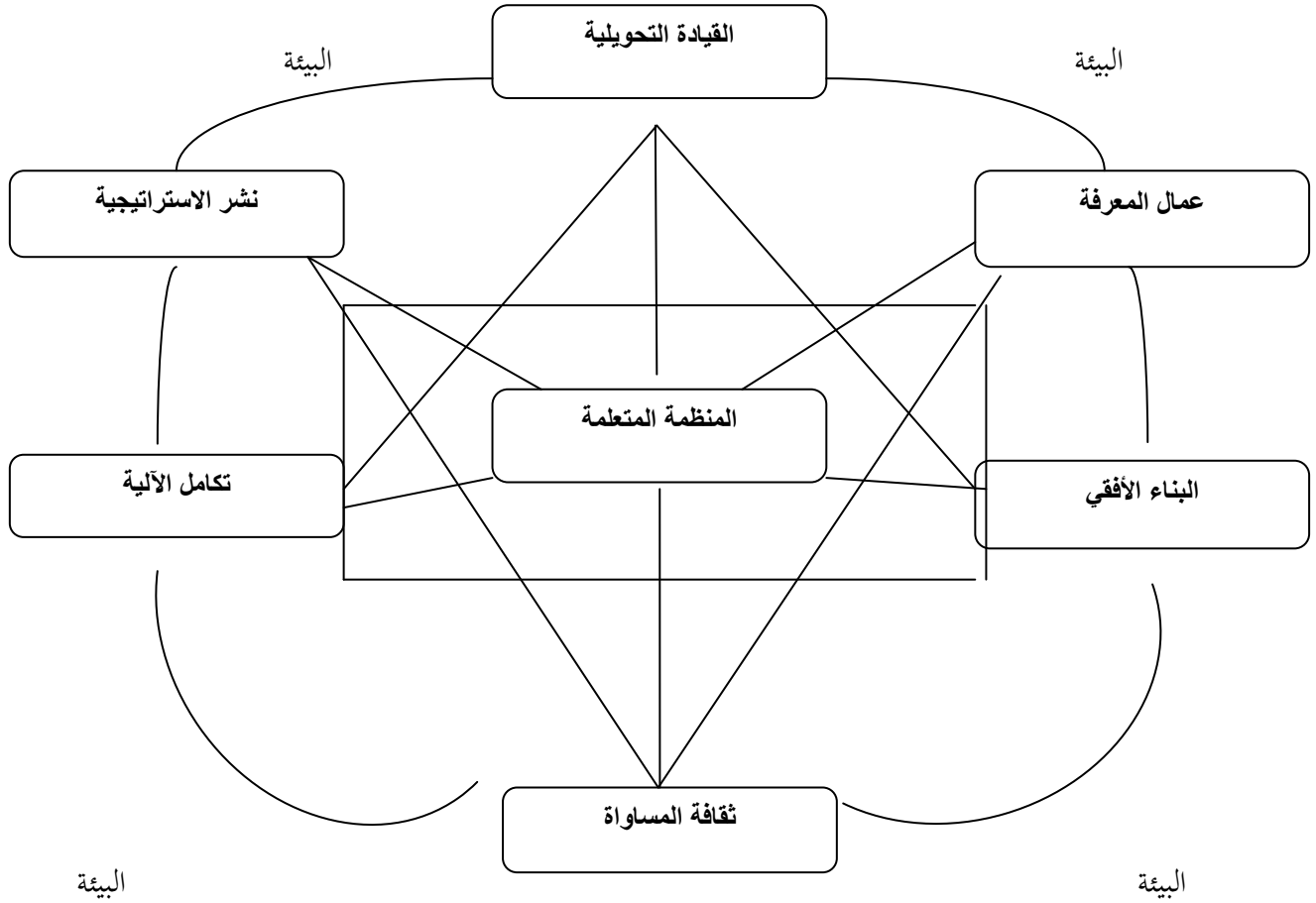
4- دمج الآليات: تعمل الآليات على ربط المنظمة أفقياً ورأسياً وتعكس عمليات الاتصال والسياسات التي تنمي المشاركة في المعرفة والتعلم عبر وحدات الأعمال والأفراد والنظم والعمليات التي تربط المنظمة.

5- البناء الأفقي: تتجه المنظمة المتعلمة إلى بناء اتحادي شبه مستقل، بحيث تنتقل التقارير من الوحدات إلى الإدارة العليا التي تمارس دورها في تحديد طرق انجاز الأهداف.

6- صناع المعرفة: حيث يتحول العمال في المنظمة المتعلمة إلى صناع معرفة كل منهم مسؤول عن التمكين من وظيفته، ويساعدون على نشر المعارف المهمة بين الآخرين في المنظمة، وهم بصفة دائمة يطورون مهاراتهم ويكتسبون مهارات جديدة تجعلهم أفراداً مهمين. ويمكن تلخيص المكونات السابقة من خلال الشكل الموالي

(1) مسعودة شريفي، مرجع سبق ذكره، ص ص: 136.

الشكل رقم (08): شبكة المنظمة المتعلمة



المصدر: صلاح عبد القادر - أحمد النعيمي - باسم فيصل عبد نايف، "دور عمليات إدارة المعرفة في بناء المنظمة المتعلمة"، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية، العدد 31، جامعة بغداد، العراق، 2011، ص: 182.

من خلال هذا النموذج لاحظنا أن التحول إلى منظمة متعلمة يحتاج إلى تفاعل ستة عناصر أساسية، ويعتمد النموذج على آليات حديثة ويتعد عن القواعد التقليدية، فحسب النموذج لا يتحكم في المنظمة خطوط السلطة والمسؤولية وتقسيم الوظائف، إنما التعاون والرؤية المستقبلية المشتركة.

في الأخير يمكن القول أن النماذج التي قدمت هي أهم النماذج النظرية المفسرة للمنظمة المتعلمة وأبعادها، وقد حاولنا ترتيبها ترتيباً زمنياً، وما تشترك فيه كل النماذج السابقة هو أن التحول إلى منظمة متعلمة يفترض قطيعة مع الأساليب التسييرية التقليدية، نظراً لكونها تتعارض والتوجه الحديث الذي يتميز بالمرونة والتفاعل والتعاون داخليا وخارجيا، بغرض إرساء ممارسات تنظيمية حديثة، أما الاختلاف الجوهرى بين النماذج السابقة فهي الاسس والقواعد التي اعتمدها كل نموذج لتبرير التحول نحو المنظمة المتعلمة، فكل واحد من النماذج السابقة يفترض مجموعة من الاسس والمبادئ التي باعتماده يمكن للمنظمة أن تبني التعلم التنظيمي، وتظل هذه النماذج محدودة الفعالية كونها لم تثبت جدارتها في أرض الواقع باستثناء نموذج Senge، الذي حاول الكثير من الباحثين تبنيه واعتماده لاثبات صحة فرضياتهم، ودراستنا واحدة من هذه الأمثلة.

المطلب الثاني: مفهوم المنظمة المتعلمة وخصائصها

يعتبر مصطلح المنظمة المتعلمة من المصطلحات التي شاع استخدامها في أدبيات التسيير منذ سنوات، وخاصة من طرف الباحثين الأنجلوساكسون (L'anglo-saxonne)، وبالتحديد في مجال الإدارة الإستراتيجية فرغم أن التعلم ليس بالمفهوم الجديد إلا أن انتقاله من البعد الفردي إلى الجماعي يعتبر أكثر حداثة،⁽¹⁾ فهذه المصطلحات تعتبر من المفاهيم الغربية التي وجد الباحثون صعوبة كبيرة في تقديم تعريف موحد وشامل لها حتى أن " Mark TWAIN" يقول: "هنالك العديد من الباحثين الذين جعلوا هذا المصطلح غامض، بحيث إذا وصلوا على هذا المنوال، فمن الممكن أن يصبح غير قادرين على معرفة أي شيء فيما يتعلق بالموضوع".⁽²⁾

وبصفة عامة يعتبر تبني المنظمة للتعلم هو اكتساب نمط جديد لرؤية العالم ولفهم المستهلكين، أو فهم الطريقة المثلى لإدارة الأعمال، فلسنوات عديدة ظلت الولايات المتحدة الأمريكية تبحث عن الميزة التنافسية من خلال فرض رقابة صارمة على الابتكارات، وتجنب الزيادات الكبيرة في الإنتاج، والالتزام الصارم بتوقعات الإنتاج، ورغم كل هذه الإجراءات إلا أن كفاءتها تلاشت أمام المنظمات اليابانية التي رفعت تحدي الصناعة بطريقة مختلفة، وذلك من خلال إلغاء الآجال، وهو ما عرف بمفهوم (الجودة الشاملة)، الذي يقوم على أساس صفر أخطاء، سواء ما تعلق بالإنتاج، التخزين، وحتى التوزيع، ومن هنا نستنتج أنها قامت بتغيير أحدث القطيعة مع الأساليب التقليدية للصناعة، وبالتالي قد تعلمت أساليب جديدة واحتفظت بها لإعادة استخدامها.⁽³⁾

ورغم المحاولات العديدة للتعريف بهذا المصطلح نجد أنفسنا أمام حقيقة أن كل باحث يحاول تقديم تعريف يعتمد على وجهة نظره، ويظهر هذا الاختلاف جليا من خلال اعتماد الباحثين على مصطلحات عديدة للتعبير عن المنظمة المتعلمة، ومن أهمها نجد: المنظمة العارفة، والمنظمة الماهرة، والمنظمة المفكرة... الخ.⁽⁴⁾

أولا/ تعريف المنظمة المتعلمة

ويعتبر من أبرز التعاريف لهذا النوع من المنظمات هو التعريف الذي قدمه الأب الروحي لهذا المصطلح والسباق لدراسته وهو الباحث الأمريكي "Peter SENGE": "المنظمة المتعلمة هي المنظمة التي يطور الأفراد فيها وباستمرار قدراتهم على الوصول إلى النتائج التي يرغبونها أو تطوير نماذج تفكيرهم، وهي المكان الذي يمكن للأفراد

* Mark TWAIN: واسمه الحقيقي "Samuel Langhorne CLEMENS" هو كاتب وروائي أمريكي ساخر، عرف برواياته "مغامرات هكليري فين" والتي وصفت بأنها الرواية الأمريكية العظيمة.

(1) Daniel BELET, «Le concept d'organisation apprenante», op-cit, p: 311.

(2) La direction de la politique d'apprentissage de la fonction publique Canada, «guide d'introduction aux notions d'organisation apprenante», www.tbs-sct.gc.ca, 2007, vu le: 09/04/2012.

(3) Peter M.SENGE, «The leaders new work: building learning organization», Mit Sloan management review, 15/10/1990, p: 5

(4) مؤيد سعيد سالم، "منظمات التعلم"، مرجع سبق ذكره، ص: 30.

فيه تحقيق آمالهم بحرية، والذي يتعلمون فيه باستمرار وبصفة جماعية".⁽¹⁾ ومن خلال هذا التعريف الذي يعتبره الكثيرون تعريفاً شاملاً حيث يركز على بعدين أساسيين للمنظمة المتعلمة ألا وهما: التعلم باستمرار وبصفة جماعية. ويمكننا فيما يلي حصر أهم التعاريف التي قدمها مختلف الباحثون واعتماداً على وجهات النظر المختلفة من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (07): تعريف المنظمة المتعلمة

الباحث	التعريف
Pedler 1997	حيث يركز على أنها المنظمة التي تسهل التعلم لكل أعضائها، والتي تغير من نفسها ومن توجهها.
Kofman et Senge 1993	الرؤية الجديدة للمنظمات القادرة على الاستمرار في العالم الذي يتميز بالاستقلالية والتغيير.
Miolanen 2001	هي المنظمة التي تدار بشكل واع ومنظم من خلال التركيز على عملية التعلم، باعتبارها أحد العناصر الجوهرية في قيمها ورؤاها وأهدافها كما في عملياتها اليومية.
Marsick et Watkins 1996	هي المنظمة التي تتعلم وتحول نفسها باستمرار، وذلك من خلال تبني إستراتيجية للتعلم المستمر، تتكامل وتسير جنباً إلى جنب مع الأنشطة والأعمال التي تقوم بها المنظمة لتحقيق التطور المستمر.
David Garvin 2001	المنظمة الذكية* هي المنظمة القادرة على خلق، تحميل ونقل المعرفة وتعديل سلوكها بما يسمح بإدماج معارفها وآرائها الجديدة.

المصدر: اعتماداً على:

- 1 - مؤيد سالم، "إدارة المعرفة التنظيمية"، دار الكتاب الجامعي، الجمهورية اللبنانية، 2014، ص: 187.
- 2- Daniel BELET, «Devenir une vraie entreprise apprenante», op-cit, p: 49.
- 3- David A.GARVIN, «Créer une organisation intelligente», Harvard business review (le knowledge management), 4^{ème} tirage, édition d'organisation, France, 2001, p:
- 7- مؤيد سعيد سالم، "منظمات التعلم"، مرجع سبق ذكره، ص: 31.
- 8- ليث سعد الله حسين، "دور المورد البشري في بناء منظمة متعلمة مستجيبة"، مجلة بحوث مستقبلية، العدد 13، مركز الدراسات المستقبلية، كلية الحداثة الجامعة، العراق، 2006، ص: 15.

(1) Daniel BELET, «Devenir une vraie entreprise apprenante», op-cit, p: 49.

* يقصد "GARVIN" بالمنظمة الذكية المنظمة المتعلمة.

وبصفة عامة فأن المنظمة المتعلمة ما هي في الحقيقة إلا: "عبارة عن نظام يأخذ بعين الاعتبار الفرد والمجموعة في نفس الوقت، والفرد من خلاله لا يستطيع التقدم والتطور إلا باعتماده على الجماعة، ونتائج عمل الفريق تظهر على مستوى الأفراد".⁽¹⁾

ورغم كل التعاريف المقدمة من طرف الباحثين فإن هذا المصطلح يظل محل نزاع خاصة منذ ظهور كتاب الضابط الخامس لـSenge، الذي يعد المصدر الحقيقي المتاح للممارسين في مجال المنظمة المتعلمة لذا سنحاول فيما يلي تقديم تعريف للمنظمة المتعلمة، يجمع كل التعاريف التي تم التطرق إليها سابقا، وذلك من خلال استنتاج تعريف يلم بمختلف الجوانب التي تم التطرق إليها من خلال الباحثين المشار إلى دراستهم سابقا وهذا التعريف هو:

تعريف الباحثة: "فالمنظمة المتعلمة هي المنظمة التي تسعى للتغيير من نفسها بما يتلاءم مع التغيير السريع للبيئة التي تتواجد وتنشط فيها، من خلال تسهيل التعلم وتوفير المعرفة ومشاركتها بين جميع العاملين فيها حيث يكون التعلم ظاهرة مستمرة من خلال تبني إستراتيجية للتعلم المستمر تسمح بإدماج معارف جديدة في صلب أنشطتها، وذلك لغرض دعم تطور المنظمة، وتشجيع العمل الفريقي، أي أن المنظمة المتعلمة هي تلك المنظمة التي تشجع وتوفر فرص للتعلم لجميع أفرادها وفي جميع المستويات الإدارية".

ومن خلال ما سبق نلاحظ أن التعاريف السابقة ركزت على جملة من العناصر التي يجب توفرها للقول أننا بصدد الحديث عن منظمة متعلمة وهي:

- إحداث التغيير في المنظمة بما يتلاءم والتغيير البيئي؛
- تبني إستراتيجية للتعلم المستمر، بحيث تحاول تعليم نفسها وتطويرها؛
- تشجيع التعلم في جميع المستويات ولجميع الأفراد؛
- تبني التعلم الذي يسمح بإدماج معارف وآراء جديدة.

⁽¹⁾ Abdelali BOUZID, «Le management et intranet dans le cadre de l'entreprise apprenante», fseg-univ-telemcen.dz, la revue 07, consulter le: 23/12/2015 à 09:33, pp: 02-03.

ثانيا/ خصائص المنظمة المتعلمة:

هنالك العديد من الخصائص التي تميز المنظمة المتعلمة عن غيرها من المنظمات التقليدية، وبالتأكيد وكعادة فكما اختلف الباحثون في تحديد الخطوط العريضة لهذا المفهوم وأبعاده اختلفوا كذلك في تحديد خصائص هذا النوع من المنظمات، لينظر كل باحث إلى المفهوم من زاويته الخاصة ويحدد كل منهم الخصائص التي يراها أساسية.

1- الخصائص التي قدمها "GARVIN": فنجد "GARVIN" ومن خلال دراساته قد حدد أهم

خصائص المنظمة فيما يلي:

1-1- حل المشكلات بطريقة منهجية: فحسبه المنظمة المتعلمة هي منظمات قادرة على حل مشكلاتها بطريقة منهجية وذلك من خلال ترتيب الأفكار وتبويبها وتحديد المهم والأهم وشديد الأهمية... الخ⁽¹⁾ وذلك من خلال اعتماد الطريقة العلمية في حل المشكلات بدل اعتماد التنبؤ والتوقع، وكذلك التركيز على المعطيات بدل التركيز على الافتراضات في اتخاذ القرارات المختلفة، واستخدام الأساليب الإحصائية البسيطة في عملية تنظيم وتبويب واختيار المعطيات.

1-2- التجريب أو التجربة: حيث حسب "GARVIN" دائما هذه العملية تنطوي تحت مفهوم البحث النظامي واختبار معارف جديدة، بحيث يجب أن تتوافق مع عملية المعالجة المنهجية للمشكلات، وتأخذ عملية التجريب شكلين أساسيين هما:⁽²⁾

1-2-1 البرامج الدائمة: وتعتبر من الركائز الأساسية لبرنامج التحسين المستمر، وعادة هي عبارة عن تجارب صغيرة هدفها تعديل المعرفة التي تملكها المنظمة، مثل إجراء تعديلات بسيطة على العملية الإنتاجية من أجل الرفع من جودة المنتجات.

1-2-2- برامج البرهان: وعادة ما تكون أكثر عمقا وتعقيدا من النوع السابق وتهدف إلى إحداث تغييرات جذرية في أغلب أنظمة المنظمة، وعادة ما يتم اعتمادها بهدف تطوير كفاءات جديدة، ومن خلالها يتم إحداث قطيعة كلية مع الأساليب القديمة.

1-3- التعلم من تجارب الماضي: فمن الخصائص الأساسية لمنظمات التعلم هي قدرتها على تحليل نجاحات وإخفاقات الماضي، وتقييمها نظاميا بغرض استخلاص الدروس الأساسية منها ومحاولة تسجيلها بطريقة بسيطة وجعلها في متناول جميع أفرادها، ولكن للأسف عدد كبير من المسؤولين لا يولون أي اعتبار للماضي ولا يحاولون استخلاص التجارب والدروس بالعودة إليه.⁽³⁾

⁽¹⁾ فراس رحيم يونس العزاوي، "تأثير الدور التكاملية لنظام الأعمال وعمليات تحويل المعرفة في بناء المنظمة المتعلمة"، بحث ميداني في شركة كورك للاتصالات، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 21، العدد 86، بغداد (العراق)، 2015، ص: 462.

⁽²⁾ David A.GARVIN, «Créer une organisation intelligente», op-cit, p: 73-87.

⁽³⁾ Idem, p: 73-87.

1-4- التعلم من الآخرين: فبالإضافة للتعلم من تجارب الماضي، يعتبر التعلم من الآخرين خاصية أساسية في المنظمات المتعلمة، فالتعلم لا يأتي فقط من التحليل الذاتي والشخصي، ففي كثير من الحالات تأتي الأفكار الرائعة والمتفردة بنظرة بسيطة للمحيط، وذلك ما يساعد في تكوين وجهة نظر جديدة، سواء تعلق الأمر بالمنافسين أو بقطاعات أخرى مختلفة.⁽¹⁾

1-5- نشر المعرفة: لكي لا يكون التعلم محليا، يجب أن تنتشر المعرفة بسرعة وفعالية في جميع مستويات المنظمة، فالأفكار الجديدة والجيدة تزيد نتائجها كلما زاد انتشارها وتشاركها (فتشارك المعرفة يثرها). وليس من خلال الاحتفاظ بها لدى عدد قليل من الأشخاص لذلك يستحب تبني برامج تحويل العاملين والتدريب والتعليم.⁽²⁾

2- خصائص المنظمة المتعلمة حسب "R.DAFT":

فحسب "R.DAFT" المنظمة المتعلمة تتميز بست خصائص أساسية تتفاعل فيما بينها تفاعلا شبكيا وتمثل في النقاط التالية:⁽³⁾

1-2- القيادة: حيث أن القيادة في منظمات التعلم تضطلع بأدوار مختلفة عن تلك التي تقوم بها في المنظمات التقليدية (دور معلوماتي، تفاعلي، قراري)، وتمثل هذه الأدوار الحديثة للقيادة فيما يلي:

1-1-2- المصمم: فهو الذي يحدد غرض المنظمة والاتجاه العام بها، كما يساهم في بناء الإستراتيجية والهياكل بالاعتماد على البيئة.

2-1-2- المعلم: حيث هو الذي يمتلك حقيقة المنظمة وماهيتها (رؤيتها)، ويجب عليه أن يحفز العاملين على تعلم ومعرفة وفهم هذه الرؤية بالشكل المناسب.

2-1-3- الراعي: حيث يقدم الدعم والرعاية للعاملين في المنظمة بما يخدم غاية المنظمة، خاصة إذا تعلق الأمر بالعمال المبادرين بالأفكار والممارسات الجديدة (المبدعين) فهم يحتاجون الدعم المادي والمعنوي.

2-2- التنظيم الشبكي: يتضارب مفهوم التعلم مع مفهوم الهرمية، بحيث يعتمد تركيز المعرفة في قمة الهرم دون تقاسمها مع المستويات الدنيا بالإضافة إلى وجود عقبات المكانة والموقع الوظيفي، لذا يعتمد مفهوم الشبكية على سهولة نقل وتبادل وتدوير المعرفة بين جميع الأفراد والمستويات، اعتمادا على تكنولوجيا المعلومات من جهة وأيضا وبصفة أساسية على فرق العمل المدارة ذاتيا.

2-3- الثقافة: تعتمد المنظمات المتعلمة تطوير ثقافة تنظيمية جديدة مبنية على المشاركة والانفتاح والتحسين والتعلم المستمر، ويكون أبطال هذا النوع من الثقافة هم المبدعون الذين قدموا المثال المشرق في تبادل المعرفة وتشاركها، باختصار فإن المنظمة المتعلمة تمتلك ثقافة داعمة للتعلم والابتكار.

(1) David A.GARVIN, p: 73-87.

(2) Idem, p: 89.

(3) نجم عبود نجم، مرجع سبق ذكره، ص ص: 261-263.

2-4- التعلم الاستراتيجي: تتسم هذه المنظمات بالتعلم الاستراتيجي والذي يجعل من الإستراتيجية شديدة المرونة، حيث أن كل إستراتيجية فعالة تعتمد شقين أساسيين: الأول تشاوري وهو مرتبط بالتعلم والثاني استنباطي ويتعلق بصياغة إستراتيجية جديدة، ويظهر دور التعلم الاستراتيجي في محاولة جعل الإستراتيجية الاستنباطية (المستحدثة) إستراتيجية للمنظمة ككل.

2-5- الطلب على المعرفة: إن منظمة التعلم تتجه دوما نحو تكوين ميزة تنافسية مبنية على المعرفة سواء من خلال تحصيل المعرفة من محيطها الخارجي ومن خلال توليدها داخليا.

3- خصائص المنظمة المتعلمة حسب "ROBBINS et JUDGE": يقدم الباحثان مجموعة أخرى من الخصائص للمنظمة المتعلمة تتمثل فيما يلي: ⁽¹⁾

- رؤية مشتركة يتفق عليها الجميع؛
- الأفراد يبنذون الطرائق القديمة للتفكير والروتين؛
- استخدام المعيارية في حل المشكلات (لكل مشكلة حل خاص بما لا يصلح لحل مشكل آخر)؛
- يفكر العاملون في المنظمة في العمليات والأنشطة والبيئة بوصفها نظام علاقات متفاعل، والمنظمة جزء من منها؛
- يتواصل العاملون بانفتاح مع بعضهم البعض سواء عموديا أو أفقيا، دون خوف من الانتقاد أو العقاب؛
- يعمل أفراد المنظمة معا من أجل بناء وتحقيق الرؤية المشتركة.

4- خصائص المنظمة المتعلمة حسب "MARQUARDT": حيث يقول أن المنظمة تتحول إلى منظمة متعلمة سيكون لها قدرات وخصائص هائلة تتمثل حسب في: ⁽²⁾

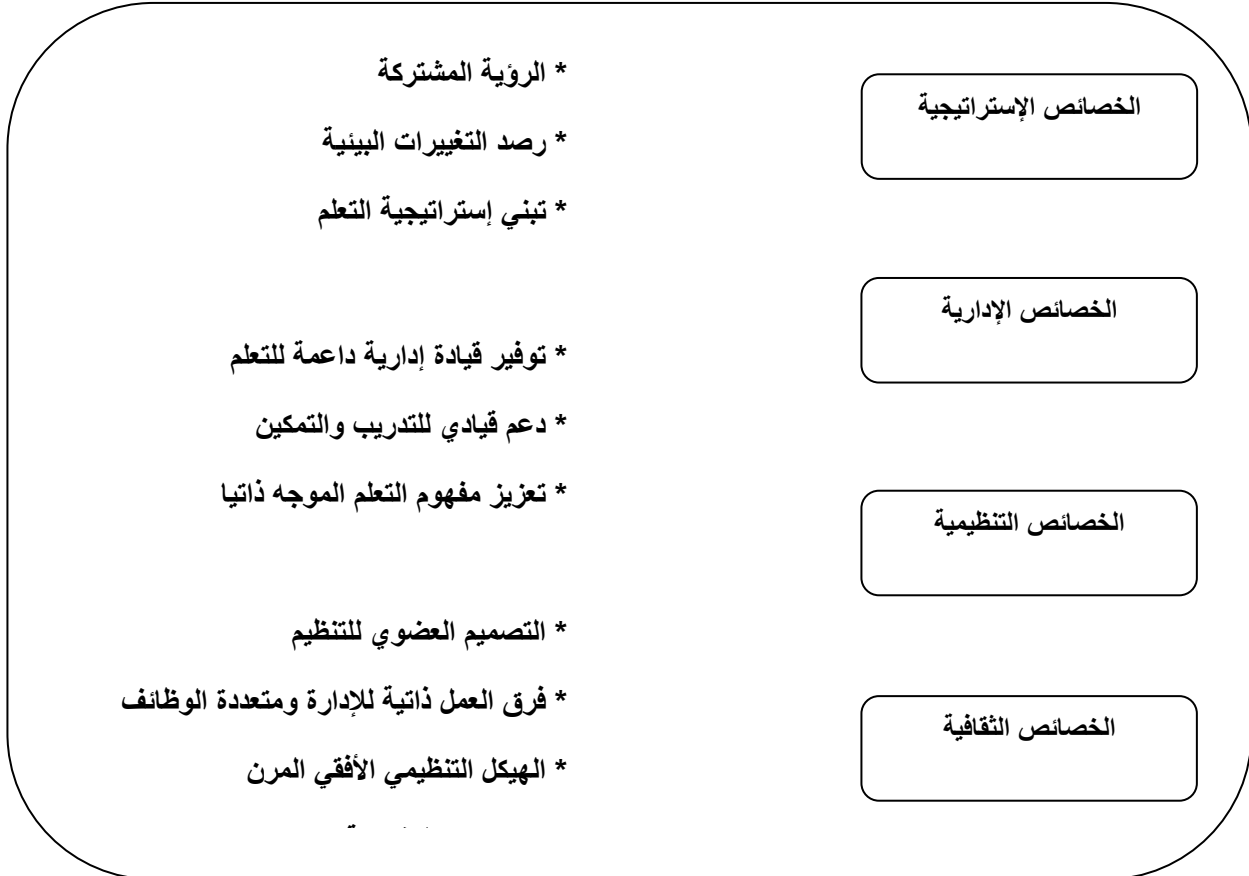
- توفير فرص مستمرة للتعلم؛
- استخدام التعلم للوصول إلى تحقيق الأهداف؛
- ربط الأداء الفردي بالأداء التنظيمي؛
- تشجيع جميع العاملين على المشاركة في اتخاذ القرارات؛
- الوعي الدائم بضرورة التفاعل مع البيئة؛
- استخدام التفكير التنظيمي في التعامل مع المواقف والمشكلات وحلها واتخاذ القرار؛
- تطوير واستحداث إجراءات وعمليات وخدمات جديدة من خلال تسريع تطوير المنتجات والخدمات والعمليات؛

⁽¹⁾ أكرم محسن الباسري، ظفر ناصر حسين، "مفاهيم معاصرة في الإدارة الإستراتيجية ونظرية المنظمة"، الجزء السابع، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، 2015، ص: 132.

⁽²⁾ Michael J.MARQUARDT, «Building the learning organisation», 2^{ème} édition, Daves-Black publication, INC, USA, 2002, p: 31.

- سهولة نقل المعرفة بين أجزاء المنظمة وبين غيرها من المنظمات؛
 - الاستثمار بأقصى طاقة ممكنة في الموارد البشرية في جميع المستويات الإدارية.
- ويمكن جمع أهم خصائص المنظمة المتعلمة في مجموعات أساسية يمكن أن تظهر جليا من خلال الشكل الموالي:

الشكل رقم (09): خصائص المنظمة المتعلمة



المصدر: سعود بن ذياب الدياب، "مدى توافر متطلبات المنظمة المتعلمة ومجالات تطبيقها بالكلية التقنية بالخرج"، رسالة مقدمة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في العلوم الإدارية، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض (السعودية)، 2014، ص:20.

من خلال الشكل السابق نلاحظ أن الباحث قد استطاع حصر الخصائص المختلفة للمنظمة المتعلمة في أربعة مجموعات أساسية، تعتمد العمليات الجوهرية للمنظمة والمكونات الضرورية لها مثل: العمليات الاستراتيجية والإدارية، والثقافة التنظيمية. حيث كل مجموعة مكونة من الخصائص المتعلقة بمجال معين ويبقى الأساس الذي تم اعتماده هو دائما التعلم المستمر وتشجيع التعلم المستمر، بالإضافة إلى تشجيع التشارك والتعاون، فالعمل في المنظمة المتعلمة هو عمل جماعي وليس فردي.

المطلب الثالث: التحول نحو المنظمة المتعلمة

لقد حظي موضوع التعلم التنظيمي ومنظمات التعلم باهتمام واسع في السنوات الأخيرة من طرف العديد من الباحثين، بحيث أصبح الموضوع من اشد المواضيع حيوية في الفكر الإداري المعاصر، وليس ذلك فقط إنما أصبح التعلم مصدرا مهما للميزة التنافسية المستدامة. (1) والمنظمة المتعلمة لا تحدث تلقائيا ولكن تتطلب التزاما عميقا لبناء المهارات المطلوبة في جميع المجالات المنظمة، وهي عملية يتم فيها تسخير الفكر الفردي لخلق التفاهم الجماعي، (2) وهو الأساس الذي تقوم عليه المنظمات المتعلمة، وللوصول إلى المنظمة المتعلمة يجب علينا التركيز على جانبين أساسيين ألا وهما: كيف يمكننا أن نحول المنظمة من منظمة تقليدية إلى منظمة متعلمة، وذلك كون بتحديد أهم الآليات والوسائل التي تساعدنا على ذلك، أما الشق الثاني فيتمثل أساسا في كيفية الانتقال من تبني مفهوم التعلم التنظيمي واعتماده في مختلف المجالات إلى منظمة متعلمة، وهذا ما سنحاول التركيز عليه من خلال هذا المطلب مشيرين إلى الآليات دائما والوسائل المساعدة على ذلك.

أولا/ التحول من منظمة تقليدية إلى منظمة متعلمة:

المنظمة المتعلمة هي في الأساس ذلك الحقل الذي تتفاعل فيه الجهود لتبادل المعرفة والأفكار الإبداعية الخلاقة، فبقدر ما كان الاهتمام في الماضي منصبا على مفهوم المنظمة بصفة عامة (ذلك الكيان البيروقراطي الذي يحتضن الفرد في كل مراحل حياته)، توجه هذا الاهتمام إلى مفهوم المنظمة التي تتعلم في الآخرين أفضل قيمهم وأفعالهم وأفكارهم، حيث يتم نقل المعرفة داخلها بشكل تشاركي، ولا يمكن الوصول إلى درجة من التنافسية بإطلاق تسمية "المنظمة المتعلمة" كلفظ مجرد دون التخلي عن نظم التفكير التقليدية، تغير الثقافة السائدة، والتخلص من البيروقراطية المعيقة، والتوجه نحو نظم اقل مركزية، وعليه فيمكن القول أن المنظمات المتعلمة هي: "انتقال فكري وعملي من مفاهيم البيروقراطية القديمة إلى مفاهيم المنظمات الحديثة"، (3)

(1) رنا ناصر صبر، "خصائص المنظمة المتعلمة وأثرها في تنمية الكفايات الجوهرية"، مجلة الإدارة والاقتصاد، العدد 94، جامعة بغداد، العراق، 2013، ص: 428.

(2) صلاح الدين عواد الكبسي-حنين شلال إبراهيم العزاوي، "تطوير المنظمة المتعلمة في ضوء تحليل العلاقة بين فجوتي المعرفة والأداء الاستراتيجي"، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 20، العدد 76، جامعة بغداد، 2014، ص: 35.

(3) حسان جامي، "إدارة المعرفة والمنظمة المتعلمة: مدخل للتعلم التنظيمي في مجتمع المعرفة"، مجلة العلوم الاجتماعية، لعدد 21، جامعة سطيف، الجزائر، 2015، ص: 57.

من خلال العرض السابق يمكن القول لا يوجد طريق واحد يوصل أو يحول المنظمات إلى منظمات متعلمة، ويحقق النتائج والمزايا التنافسية إنما لكل منظمة نمط أو طريق خاص بها يختلف باختلاف المنظمة وخصائصها الأساسية⁽¹⁾ ويمكننا حصر أهم العناصر التي يجب أخذها بعين الاعتبار والتي تميز المنظمة المتعلمة عن تلك التقليدية فيما يلي:⁽²⁾

1- الهياكل التنظيمية (شكل التنظيم): تتسم المنظمات التقليدية عادة بهيكلها العمودي الذي يركز علي إتباع مبدأ هرمية السلطة والتسلسل الوظيفي وتركيز السلطات في المستويات العليا وتأخذ المعلومات عادة شكل أوامر مما يحد من علاقة الإدارة بالعاملين من جهة وبالوحدات الإدارية فيما بينها من جهة أخرى، مما يحول دون تدفق المعلومات بانسيابية وإتاحتها لجميع المستويات، بينما تتميز المنظمة المتعلمة بهيكلها العضوي الأفقي الذي يمتاز بسرعة الاستجابة في ضوء حرية أكبر للصلاحيات والتصرف والاتصالات، إذ تفوض السلطة للعاملين ويتم مشاركتهم في لاتخاذ القرار كما تأخذ الاتصالات اتجاهات مختلفة وتكون حتى بين الوحدات فيما بينها.

2- طبيعة المهام والوظائف: تعمل المنظمة المتعلمة على تحويل المهام الروتينية للمنظمة التقليدية إلى ادوار تمكين التي تركز على جعل العاملين قادرين على تحمل المسؤولية، والمشاركة في اتخاذ القرار من خلال التفويض.

3- أنظمة الرقابة: تعمل المنظمات المتعلمة على الانتقال من الأنظمة الرسمية للرقابة على الأعمال إلى المشاركة بالمعلومات، فتنويع الاتصال مفتوحة بين العاملين والكل يعمل بحرية واستقلالية مما يزيد فرص التعلم.

4- إستراتيجية المنظمة: تركز المنظمات التقليدية على اعتماد إستراتيجية الاستخدام الأفضل للموارد، بينما تعمل المنظمات المتعلمة على تطوير إستراتيجية التعاون في نشر المعلومة وتوزيعها ومشاركتها مما يزيد فرص التعلم.

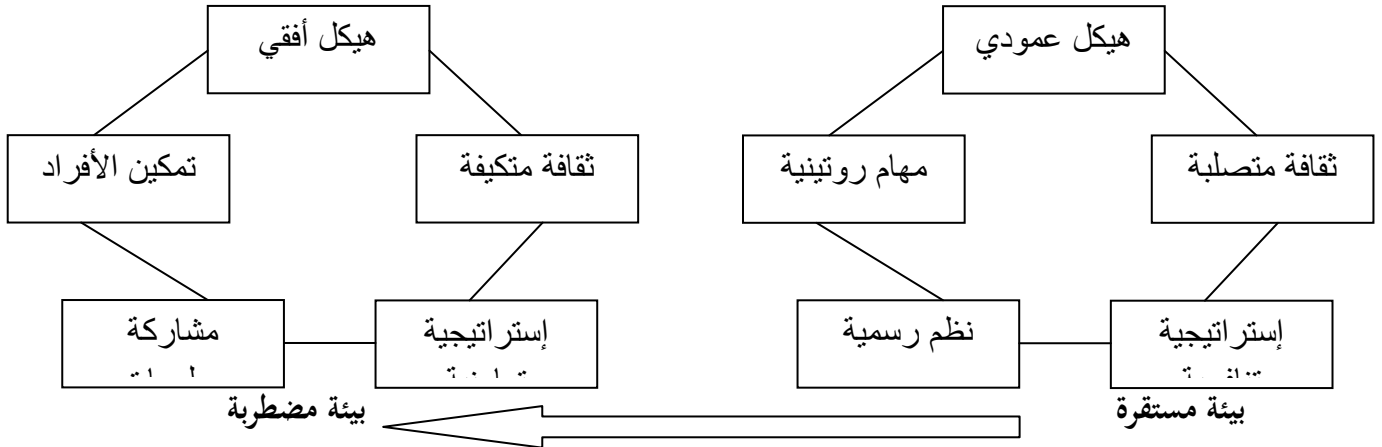
5- الثقافة التنظيمية: حيث تتميز المنظمات التقليدية بالثقافة المتصلبة والتي لا تسمح لها بالتكيف السريع والفعال للتغيرات البيئية وضعف العلاقات السائدة بين العاملين، مما يؤدي إلى إعاقة عملية التعلم بعكس المنظمات المتعلمة التي تتميز بثقافة مرنة تسمح لها بتكيف مع الظروف البيئية والاستجابة لها، كما تتسم بالانفتاح والجودة والتحسين المستمر، مما يزيد من فرص التعلم.

ويمكن إجمال أهم الخصائص وأوجه الاختلاف السالفة الذكر من خلال الشكل الموالي:

(1) La direction de la politique d'apprentissage de la fonction publique, « **guide d'introduction aux notions d'organisation apprenante** », agence de la fonction publique, Canada, 2007, p: 19.

(2) عمر أحمد همشري، مرجع سبق ذكره، ص ص: 406-405.

الشكل رقم (10): التحول من منظمة تقليدية إلى منظمة متعلمة



المصدر: أكرم محسن الياسري-ظفر ناصر حسين، "مفاهيم معاصرة في الإدارة الإستراتيجية ونظرية المنظمة"، الجزء السابع، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، 2015.

من خلال الشكل السابق يظهر لنا أن المتغيرات المتعلقة بكل نوع من المنظمات تختلف، بحيث ركز الباحث من خلال الشكل على أن بيئة المنظمات التقليدية مستقرة وهذا غير صحيح، فالبيئة ومنذ زمن بعيد تتميز بالتغير الدائم، قد تميل إلى الاستقرار لكنها ليست مستقرة تماما فهي حالة نادرة الحدوث، إلا عندما يتعلق الأمر بأنشطة خاصة تكون فيها قيود الدخول والخروج من وإلى السوق معقدة جدا، وبالتالي يمكن الإشارة إلى أن بيئة المنظمات المتعلمة أشد تعقيدا لأنها بيئة المعرفة والمعلومات ولا يمكن التحكم فيها وتوجيهها، نظرا للتطور التكنولوجي السريع، والكم الهائل من المعارف والمعلومات التي يفرضها عصر المعلومات والتي على المنظمات التحكم فيها ومسايرتها. ويمكن اختصار الفروقات الأساسية التي تم التطرق إليها من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (08): الاختلافات الأساسية بين المنظمة التقليدية والمتعلمة

أوجه المقارنة	المنظمة التقليدية	المنظمة المتعلمة
الموقف اتجاه التغيير	إذا كانت المنظمة تعمل لا حاجة للتغيير	إذا لم تتغير لا يمكن أن تعمل
الموقف اتجاه الأفكار الجديدة	رفض الأفكار التي لم تختبر في المنظمة	التأكد أن الأفكار لا يعاد اختراعها في المنظمة
المسؤول عن الإبداع	الأقسام التقليدية مثل البحث والتطوير	كل شخص في المنظمة
المخاوف الرئيسية	ارتكاب الأخطاء	عدم التعلم من الأخطاء وعدم التكيف
الميزة التنافسية	السلع والخدمات	القدرة على التعلم، المعرفة والخبرة
وظائف المدراء	السيطرة على الآخرين	تمكين الآخرين

المصدر: أكرم محسن الياسري-ظفر ناصر حسين، مرجع سبق ذكره، ص: 136.

من خلال الجدول السابق يمكننا تمييز أبرز الفروق بين المنظمات المتعلمة والتقليدية من خلال ستة مداخل أساسية، تميز لنا دور التعلم وأساسياته.

ثانيا/ التحول من التعلم التنظيمي إلى المنظمة المتعلمة

من خلال التعاريف التي سبقت الإشارة إليها في اجزاء متقدمة من هذا البحث، نجد أن منظمات التعلم هي تلك المنظمات التي تملك مهارة إيجاد المعرفة وتبادلها مع جميع العاملين فيها، كما أن قدرتها على التعلم أفضل وأسرع من منافسيها يعتبر شرطا أساسيا لزيادة قدرتها التنافسية، فمفهوم منظمة التعلم يتعلق بالمنظمة التي تتفوق في عملية التعلم المتطورة والمنظمة والجماعية، في حين يرتبط التعلم التنظيمي بالأساليب والطرق المستخدمة في التعلم الجماعي، فالتعلم التنظيمي هو الذي يحدد كيفية حدوث التعلم وآلياته، وبالتالي فهو من الأبعاد التي تساهم في تكوين المنظمة المتعلمة، حيث يركز أصحاب النظرة العلمية والممارسون على كيفية تجسيد المنظمة المتعلمة، بينما يذهب الأكاديميون إلى محاولة فهم وتفسير وتحديد أبعاد التعلم التنظيمي، إلا أن التيارين يتفقان على أن التعلم مفهوم حيوي، وأن الأفراد الذين يمتلكون مهارات وخبرات هم العامل الأساسي في تفوق المنظمة. (1)

ورغم الفروق التي تمت محاولة حصرها إلا أن الكثير من الباحثين يستخدمون المصطلحين للدلالة على نفس المعنى، رغم أن هنالك اختلاف جوهري بينهما، فالتعلم التنظيمي يستخدم للدلالة على العملية، بينما يستخدم مفهوم المنظمة المتعلمة للدلالة على نموذج من المنظمات، فبينما يعتبر التعلم ظاهرة طبيعية في حياة المنظمة تعتمد على كل المنظمات في نشاطها، تبقى المنظمة المتعلمة نموذج يجب بناؤه يتطلب تطوير للهياكل ومجهودات مستمرة لإعادة توجيه الأنشطة. (2)

بصفة عامة يمكن حصر الفرق بين التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة في الفرق بين العملية والهيكلي التنظيمي، حيث يعتبر التعلم عملية بينما تعتبر المنظمة هيكلًا للتعلم، (3) ويمكن إبراز أهم الفروقات بين المنظمة المتعلمة والتعلم التنظيمي في النقاط التالية:

1) فرغم التداخل بين المصطلحين إلا أن مفهوم المنظمة المتعلمة يركز على التوجه نحو الانفتاح التنظيمي على التعلم، بينما يهدف التعلم التنظيمي إلى تسليط الضوء على التعلم الذي قامت به المنظمة فعلا. (4)

(1) ناديا حبيب أيوب، "دور ممارسة التعلم التنظيمي في مساندة التغيير الاستراتيجي في المنشآت السعودية الكبرى"، دورية الإدارة العامة، العدد الأول، المجلد 44، معهد الإدارة العامة، المملكة العربية السعودية، مارس 2004، ص: 70.

(2) Nassouh MAILIS, «Management de la qualité et organisation apprenante: l'apport de Deming», journal for communication studies, vol: 2, N° 01, ESSACHESS, France, mars 2009, p: 15.

(3) مُجَّد مفضي كسابسة-عبير حمود الفاعوري، "فضايا معاصرة في الإدارة"، دار الحامد في النشر والتوزيع، الأردن، 2010، ص: 128.

(4) Win Van WASSENHOVE, «Définition et opérationnalisation d'une organisation apprenante à l'aide du retour d'expérience», thèse de doctorat, spécialité génie bio industriel, école nationale du génie rural des eaux et des forêts, Paris (France), 2004, p: 72.

(2) تعتبر العلاقة بين المنظمة المتعلمة والتعلم التنظيمي علاقة احتواء، فهذا النوع من المنظمات يسعى للتعلم المستمر بهدف زيادة مرونة أفرادها وحريرتهم في التفكير. (1)

(3) كما يعتبر كل من التعلم التنظيمي والمنظمة مفهومي متكاملين، حيث أن كل عملية تعلم صحيحة وفعالة يترتب عليها بناء منظمة قابلة للتعلم، كما أن كون المنظمة متعلمة يترتب عليه عملية تعلم صحيحة فعالة ومستمرة.

(4) كما أن هنالك من يعتبر التعلم التنظيمي نظام منهجي، والمنظمة المتعلمة يعتبرها بيئة عمل حيث تهدف عملية التعلم إلى توليد المعرفة التي تسمح للمنظمة بتحسين نتائجه، وبالتالي يتحول التعلم بالنسبة للمنظمة إلى أداة إستراتيجية هادفة للتحسين التنظيمي والفردى وكذا تسهيل التعلم لكافة أفراد المنظمة. (2)

من خلال كل ما سبق نستنتج أنه لا يوجد فرق واضح أو تضارب بين مفهوم التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة، فهما متكاملان ولا يتحقق أحدهما دون الآخر، فلا يمكن أن تتحول أي منظمة إلى منظمة متعلمة إذا لم توفر لأعضائها فرصا متكافئة من التعلم الجاد، والخطأ كما تمت الإشارة إليه سابقا هو فرصة حقيقية للتعلم لذا على أي منظمة تطمح للتحويل إلى منظمة متعلمة أن تمنح أفرادها فرصة الخطأ والتعلم من أخطائها، كما أنه لا يمكن الحديث عن المنظمة المتعلمة والتعلم التنظيمي دون الإشارة إلى جمع تحصيل وتشارك المعارف لذا يعتبر عنصرا أساسيا، وكخلاصة يمكن القول أن التعلم التنظيمي هو البعد الأكاديمي النظري، بينما المنظمة المتعلمة هي البعد المتعلق بالممارسة والتطبيق.

وبعد أن تطرقنا إلى نشأة وظهور المصطلح والمفاهيم البارزة المرتبطة به وخصائص المنظمة المتعلمة والفرق بينها وبين المنظمات التقليدية من جهة وبينها وبين التعلم التنظيمي سنحاول في الأجزاء القادمة من البحث فهم أهم أبعاد وركائز المنظمة المتعلمة.

(1) هيار ابراهيم أمين، "تشخيص مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة: دراسات استطلاعية لآراء عينة من المدرسين في جامعة نوروز"، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 20، العدد 77، جامعة بغداد، العراق، 2014، ص: 332.

(2) مسعود شريفى، مرجع سبق ذكره، ص: 126.

المبحث الثاني: ركائز المنظمة المتعلمة

لقد حاولنا في الأجزاء السابقة من هذه الدراسة تسليط الضوء على ظاهرتين أساسيتين ومحاولة دراستهما بنوع من التفصيل ألا وهما التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة، التي سنحاول من خلال مبحثنا هذا حصر الركائز أو الدعائم الأساسية التي تسمح لنا ببناء منظمة متعلمة أو منظمة عارفة أو ماهرة، بحيث تختلف التسميات باختلاف الباحثين وباختلافهم أيضا تختلف ركائز أو دعائم هذا النوع من المنظمات.

فكما تمت الإشارة إليه سابقا هنالك عدة نماذج تفسر لنا المنظمة المتعلمة، وتحدد أبعادها وبالتالي فكل نموذج يقدم لنا مجموعة من المتغيرات التي يعني توفرها أننا أمام منظمة متعلمة، وبما أنه، وكما تمت الإشارة إليه سابقا يعتبر "Senge" الباحث الذي سلط الضوء على مفهوم المنظمة المتعلمة لأول مرة، وكون دراساته كانت المنطلق الأول للاهتمام بالمجال، فسنعتمد نموذجها في تحديد الركائز التي يجب توفرها لتحول المنظمات التقليدية إلى منظمات متعلمة، حيث قدم لنا "Senge" خمس عناصر أساسية توفرها يعني أن المنظمة قد تحولت إلى منظمة متعلمة، ونظرا للتشابه والترابط الوثيق بين متغيرين أو عنصرين من العناصر السالفة الذكر قمنا بجمعها في عنصر واحد، وسنحاول في هذا المبحث التركيز على المتغيرات الخمسة ومحاولة شرح كل منها على حدة، اعتمادا على المنهجية التالية:

- التفكير النظامي؛
- الرؤية المشتركة؛
- النماذج الذهنية وتمكين العاملين؛
- التعلم الجماعي (الفريقي).

المطلب الأول: التفكير النظامي "La pensée systémique"

يعتبر التفكير النظامي من المرتكزات الأساسية للمنظمة المتعلمة، فهذا النوع من المنظمات يكون ماهرا في الإدماج والإبقاء على الكفاءات الكلية الأربعة الحيوية، بحيث تكون قادرة على التعلم من محيطها والتجاوب مع التغيرات التي تحدث وذلك من خلال تعديل سلوكها بغرض إدماج معارف وتمثيلات جديدة، كما أنها تكون قادرة على خلق، تشارك ونقل المعرفة عن طريق تجاوز مختلف حواجز المقاومة،⁽¹⁾ وبالتالي فالمنظمة من خلال هذا المدخل تكتسب قدرة على تطوير نفسها باستمرار وذلك من خلال المساهمة الفعالة لكل أفرادها في تحديد وحل جميع المشاكل المتعلقة بالعمل.⁽²⁾

(1) Francis KAROLEWICZ, «Eco management», édition De Boeck, Paris (France), p: 87.

(2) Nadia TEBOURBI, «Rendre l'organisation apprenante à travers la conception d'un outil de gestion au service de la complicité dynamique d'une pratique: cas du conseil de gestion», www.strategie-aims.com, vu le: 03/05/2015 à 00:56, p: 04.

أولاً/ مفهوم التفكير النظامي:

فالتفكير النظامي هو عبارة عن تفكير قائم على المدخل النظامي، وهو مدخل تعليمي تعليمي يركز على نظريات معرفية تهتم بالعمليات العقلية، مثل كيفية اكتساب المعرفة وتنظيمها وتخزينها في الذاكرة مع استخدامها في تحقيق المزيد من التعلم، وهو مدخل يركز على التعلم ذي المعنى وتحقيق العلاقات بين المفاهيم المختلفة، وعلى زيادة قدرة المتعلم على التفكير بطريقة نظامية مما يساعده على الابتكار لحل المشكلات التي تواجهه. (1)

وعليه فالتفكير النظامي هو التفكير المتعلق بتكوين صورة شاملة لمختلف الأنظمة مغلقة كانت أو مفتوحة والأحداث وتفسيرها، بحيث تؤخذ الأجزاء في علاقتها الأعمق مع المتغيرات الأخرى، ويتم تحليل علاقات الأجزاء أثناء تفاعلها دون الاكتفاء باستيعاب خصائص الأجزاء على حدة.

ثانياً/ أسس التفكير النظامي: يمكن إدراج أهم أسس التفكير النظامي فيما يلي: (2)

1- الرؤية الشمولية الكلية الترابطية والتكاملية: وهي رؤية مبنية على أساس فهم الجزء أو العلاقة المحددة أو الظاهرة لا يمكن أن يبني على تحليل هذا الجزء فقط، دون أخذ النظام الأشمل بعين الاعتبار، أي يجب أخذ كل الأجزاء وتفاعلاتها الديناميكية بعين الاعتبار.

2- التركيز على المقاربة النوعية: فرغم أهمية البعد الكمي في المنظمات إلا أن هذا النوع من التفكير يركز في بناء النماذج ودراساتها ومحاولة تحويلها إلى وقائع على الأبعاد النوعية، فهي التي تحدد لنا طبيعة العلاقات والتبادلات التي تحدث.

3- مفهوم الشبكة: بحيث أن هذا المفهوم يقوم على تصور أن فهم كل الظواهر بمختلف أجزائها يعتمد على فهم شبكة العلاقات والروابط التي لا يمكن فصلها عن بعضها البعض، بحيث أن التغيير في العلاقة بين جزء وآخر يحتم التغيير في الشبكة ككل، لذا يجب دائماً عند تبني التفكير النظامي أخذ الشبكة بكليتها.

4- التغذية الراجعة أو المرتدة: وفقاً لمنظور التفكير النظامي، التغذية المرتدة ليست مجرد مقابلة النتائج بالأسباب ومحاولة فهمها، إنما هي عبارة عن حلقات حلزونية (غير منتهية)، تعود بدورها لحلقات أكبر، أي أن التغذية الراجعة دائمة ومستمرة وغير منتهية وتحدث على جميع المستويات ولا تأخذ البعد الايجابي، إنما قد تكون سلبية أيضاً فهي تهدف لتعديل المخرجات فقط إنما المدخلات كذلك.

5- التوازن الديناميكي: لا يؤمن التفكير النظامي بمبدأ الاستقرار وهذا غير موجود، لكن في بعض الحالات لدراسة ظاهرة ما فنحن بحاجة إلى افتراض الثبات لتسهيل تحليل الظاهرة لكن هذا المدخل يلغي الثبات تماماً لأن

(1) فؤاد إسماعيل عياد، "التفكير النظامي وعلاقته بالأداء الأكاديمي والقدرة على التنخيل لدى الطالبات الحريجات في برنامج إعداد معلم تكنولوجيا"، مجلة العلوم التربوية، الجزء الأول، العدد الرابع، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة (فلسطين)، أكتوبر 2014، ص: 293.

(2) سهام علي، "درجة تبني مفاهيم التفكير النظامي في الجامعات الحكومية السعودية من وجهة نظر العمداء ورؤساء الأقسام في تلك الجامعات"، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد 03، سوريا، 2012، ص ص: 298-299.

الظواهر دائمة التغيير فالنتائج التي قد تصدق على مراحل لا يعني حتمية صدقها على نفس الظاهرة بعد فترة طالت أو قصرت كون الظاهرة وعلاقتها بالأجزاء والظواهر الأخرى دائمة التغيير.

وما تجدر الإشارة إليه هو أن المدخل قد يساهم في ظهوره وتطوره شارع المستجدات والمتغيرات في عالمنا المعاصر.

ثالثا/ التفكير النظامي كركيزة للمنظمة المتعلمة:

ويعرفه "Senge" على أنه منهج وإطار عمل يقوم على رؤية الكل بدلا من الجزء ورؤية العلاقات البيئية التي تربط بين أجزاء النظام بالمنظمة فضلا على التركيز على الأجزاء ذاتها، فالمنظمة في حد ذاتها نظام فرعي لنظام أكبر (البيئة التي تنتمي لها أو المجتمع الذي تتواجد فيه) كما أنها بدورها تنقسم لمجموعة من الأجزاء المتداخلة بعضها مع بعض، والتي تؤثر في بعض وتتأثر فيما بينها بطريقة متبادلة. (1)

ويعتبر التفكير النظامي الركيزة الأساسية للمنظمة المتعلمة، كونه يشمل جميع الركائز الأخرى ويحتويها فهو يركز على دراسة العناصر والظواهر بجمليتها وفي علاقتها مع بعضها وليس بمعزل كل ظاهرة على حدى، حيث يهدف هذا النوع من التفكير إلى دراسة العلاقات المتبادلة بين الأجزاء المختلفة.

ووفقا لهذا المدخل ينظر إلى المنظمات على أنها أجزاء متبادلة التأثير، أي أن ما يفعله الفرد سوف يظهر تأثيره على الأجزاء الأخرى للمنظمة. (2)

ويعرف النظام بشكل عام على أنه "مجموعة من الأجزاء المترابطة بعلاقات ولها خصائص" ومن مميزات مدخل النظم أنه مدخل يمكن تطبيقه على الأنظمة المفتوحة والمغلقة في نفس الوقت، إلا أنه أكثر استخداما في الأنظمة المفتوحة التي هي الأوسع انتشارا في الوقت الحالى. (3) وتتمثل مكونات النظام فيها يلي:

- المدخلات "Inputs"؛
- الأنشطة أو العمليات "Activities"؛
- المخرجات "Outputs"؛
- التغذية العكسية (التغذية المرتدة) "Feed back".

وبصفة عامة يعرف النظام على أنه مجموعة من العناصر والأجزاء والأعضاء ولكل منها وظيفة منفصلة ولكنها تعمل معا وتؤثر في بعضها البعض ويكون هدفها بلوغ مجموعة من الأهداف المحددة.

أما التفكير النظامي أو النظامي أو المنظوماتي فهو نمط تفكير يتجاوز الأحداث التي تبدو مشتتة ومنفصلة، التي نماذج وأنماط أكثر عمقا بإدراك الروابط بين الأحداث ومن ثم تحسين فهم الأحداث والتأثير فيها، وبصيغة أخرى التفكير النظامي هو طريقة أو منحى جديد في رؤية الظواهر استنتاج أسس عامة هيكلية وعملية يمكن تطبيقها

(1) بلال خلف السكارنة، "الإبداع الإداري"، مرجع سبق ذكره، ص: 899.

(2) هنار إبراهيم أمين، مرجع سبق ذكره، ص: 335.

(3) نور الدين تاويرت، "قياس الفعالية التنظيمية من خلال التقييم التنظيمي"، أطروحة الدكتوراه في علم نفس العمل والتنظيم، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة محمود منتوري، قسنطينة (الجزائر)، 2006، ص: 50.

على أي نظام مهما كان نوعه، ومن هنا يمكن شرح مفهوم النظام وبالتالي التفكير النظامي وتحديد دوره⁽¹⁾ من خلال دورتين تكمليتين هما:

• السماح بتنظيم المعارف؛

• وجعل هذه الأخيرة عملية أي يمكن تطبيقها في أرض الواقع.

ويرى "Peter SENGE" أن التفكير النظامي قادر على تحقيق عوائد لا بأس بها بالنسبة للمنظمات كما يعتبره النمط الذي يسمح لها بالتحول إلى منظمات متعلمة، فحسبه دائما النظرة النظامية تساهم في تغيير نمط تفكير الأفراد العاملين والمسيرين للمنظمة، بحيث يركزون على أسباب حدوث الظواهر المختلفة ونتائجها أكثر من تركيزهم على الظاهرة في حد ذاتها، كما يربطونها بغيرها من الظواهر التي يكون لها تأثير وتأثير مباشر أو غير مباشر، مثل الربط بين ارتفاع المبيعات والمادة الأولية المشتراة أو الحالة النفسية لرجال البيع... الخ.

ومن خلال "Senge" دائما فالتفكير النظامي ستكون له مجموعة من النتائج يمكن حصرها فيما يلي:⁽²⁾

• لا توجد إجابات جيدة فالتفكير النظامي يلقي الضوء على الترابطات الموجودة داخل النظام لذا لا توجد إجابة واحدة جيدة لسؤال واحد، إنما هذا النمط يسمح لك باكتشاف إجراءات مستقبلية متنوعة تتفاوت فعاليتها ونتائجها، كما يسمح بمعرفة أثر كل إجراء يمكن اعتماده لحل المشكلات التنظيمية.

• لا يمكن تجزئة النظام أو إعادة تحديده، فالنظام يجب النظر إليه في جملته دون إهمال أي جزء منه، أو الأخذ بعين الاعتبار جزء دون الآخر، ففي نظام معقد النتائج الجيدة متعلقة بوجهات نظر مختلفة.

• الأسباب والنتائج لا تكون مرتبطة مباشرة في الزمان والمكان، فلا يجب البحث عن سبب المشكلة وتفسيرها في العناصر المحيطة لها فقط إنما يجب الحفر عميقا في مسببات المشكلة وطرق حلها، وذلك بتحديد علاقاتها المتعددة سواء من خلال مصدر المشكلة أو جذورها التاريخية، وفي بعض الحالات من الجيد ترك النظام يعيد الأمور إلى مجراها فهناك مشاكل يعالجها الوقت.

• يمكن السيطرة على التكاليف وتحقيق العوائد الكبيرة لكن ليس في نفس الوقت، فاعتماد التفكير النظامي يسمح بإيجاد حلول تأخذ بعين الاعتبار الوقت اللازم لتفاعل العناصر المختلفة، فمثلا عند اتخاذ قرار برفع عدد العمال في المنظمة يجب التركيز على الوقت اللازم لتكوين العمال الجدد، وكم الوقت الذي سيخسر فريق العمل في انتظار تكوين العمال الجدد.

• الحلول السهلة دائما تعيدنا لأساس المشكلة يجب دائما تجنب الحلول السهلة والسريعة، فدائما ما يفضل الأفراد التدخل في نظام ما على مستوى الإجراءات كتعديل نظام الحوافز أو الهيكل أو انسياب المعلومات، أو حتى على مستوى نظام الرقابة، بحيث أن التعديل على هذه المستويات لا يتطلب كفاءات

(1) Nadia TEBOURBI, op-cit, p: 05.

(2) Peter SENGE et autres, «La cinquième discipline (le guide de terrain)», édition First, France, 2000, pp: 10-11.

عالية كون الإجراءات تكون ظاهرة وواضحة لكن كل ما كانت العناصر غير ملموسة كل ما أصبح من الصعب التحكم فيها وتعديلها أو تغييرها مثل الاتجاهات والمعتقدات.

● الوضعية ستزداد سوءا قبل أن تتحسن، حيث أن التفكير النظامي لا يقوم فقط على التركيز عدم فهم الظواهر السابقة أو أخطاء الماضي، ولكن أيضا على أن نمط التفكير المتبنى اليوم هو مصدر مشاكل الغد والتي ستحل في نهاية المطاف، فمن خلال نمط التفكير هذا يمكن للعاملين رؤية المشاكل التي كانت تعتبر طابوهات من قبل تطفو على السطح، ويدركون أن نمط تفكيرهم القديم هو سبب مشاكلهم الحالية وبالتالي إدراكهم لهذه الحقيقة واقتناعهم بها سيساعدهم على القيام بتغيير فعال.

من خلال ما سبق نخلص إلى أن التحول إلى منظمة متعلمة يشترط تغييرا في نمط التفكير وتبني التفكير النظامي، أي تبني مجموعة من المعتقدات والممارسات الحديثة التي تعتمد على المقاربة النظامية، وذلك حسب "Senge" يظهر من خلال العناصر السالفة الذكر.

ويرى "Marquardt" أنه يمكن للمنظمة التعلم أكثر باعتماد التفكير النظامي بتركيزها على الممارسات التالية: (1)

- التركيز على معدل التعلم المرتفع؛
- تجنب الحلول العرضية والتركيز على الأسباب غير الواضحة؛
- التركيز على العلاقات المتبادلة بين الأشياء ولي على الأشياء في حد ذاتها؛
- تركيز الرؤية على العملية الكلية وليس على الأجزاء؛
- التأكيد على أن الأفراد والمشاكل جزء من نظام واحد؛
- إدراك الفرق بين التفكير النظامي والتفكير التجزيئي؛
- تمييز التعقيد الذي يحدث في متخلف تفاصيل العملية التنظيمية عندما تكون هناك متغيرات عديدة عن التعقيد الديناميكي الذي ينتج عندما تكون العلاقة بين السبب والنتيجة غير واضح.

(1) مسعودة شريفي، مرجع سبق ذكره، ص: 143 (بتصرف).

(2) السعيد قاسمي، "التفاعل بين الرسالة والبيئة في المؤسسة الاقتصادية الجزائرية (دراسة حالة بعض مؤسسات صناعة الأدوية)"، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في العلوم الاقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر 2012، ص53.
* المدرسة النمساوية في إدارة الأعمال: هي مدرسة أسست على يد مجموعة من الباحثين والمنظرين النمساويين.

المطلب الثاني: الرؤية المشتركة *la vision partagée*.

يعود أصل كلمة رؤية إلى رأى الشيء أي أبصره، كما تعني ما يراه النائم أي أنها نظرة توقعية⁽²⁾، أمّا فيما يتعلق بمجال علوم التسيير فقد أخذت عدة أبعاد وبالتالي عدة معاني حيث نجد الرؤية الإستراتيجية والرؤية المشتركة والرؤية الفردية.

أولاً: أصول الرؤية المشتركة.

فقد ظهر مصطلح الرؤية *vision* في بداية القرن العشرين على يد المدرسة النمساوية في إدارة الأعمال*، حيث ترى هذه المدرسة أن النشاط لا يمكن أن يكون إلا عقلائي، وأن لكل فرد رؤيته الخاصة للعالم الذي يعيش فيه، غير أن هذه الرؤية ما هي إلا جزء من الحقيقة الكاملة، وبالتالي فالجمع بين الرؤى المختلفة للأفراد هو الذي يؤسس لنا الرؤية الشاملة لنظام المؤسسة، حيث يتم التمييز بين الرؤية العملية، المحلية، الرؤية الإستراتيجية والرؤية الشاملة، وكل هذه الرؤى المختلفة ما هي إلا جزء من كل ما يؤدي لتأسيس الرؤية المشتركة⁽¹⁾.

وتستمد الرؤية المشتركة أصولها من المقاربة النظامية والذكاء الخلاق للعقل البشري (الجزء الأيمن من العقل البشري)، حيث يمتلك هذا الجزء نوع خاص من التفكير، هنالك أين تبنى أكبر الأحلام⁽²⁾.

وقد حاولت المدرسة النمساوية إلغاء التركيز على الهدف المعتمد بالدرجة الأولى على القائد لصالح إيديولوجية تقوم على أن المنظمة، لا تختصر فقط في تعظيم فعالية الهيكل العملي، إنما يجب أن يكون هنالك شيء آخر ذو مغزى، شيء آخر يستحق العناء، ورغم الإسهامات التي قدمتها المدرسة والتي يعترف لها الجميع بالفضل، كما يعترفون بدور الأفراد في تحديد الرؤية، إلا أنهم حاولوا من خلال دراساتهم جعل أداء الأفراد أكثر عقلانية للاستفادة منه أكثر، ومن بين هؤلاء نجد (Maslow, Mac Gregor, Mintzberg)، غير انه ومع ظهور العولمة ظهر مفهوم الثقافة إلى جانب مفهوم الجودة الشاملة، وبالتالي أصبحت الرؤية المشتركة ترتبط بروح الفريق، بالقيم المشتركة، وبالمشاريع التعاونية، أو حتى بحلقات الجودة، بحيث أصبحت القيم والمبادئ هي المسؤولة على فعالية المنظمات وبالتالي أصبح الفرد محور جميع نشاطات المنظمة ويتحمل مسؤولية التغيير كعنصر فاعل فيها⁽³⁾.

(1) Pierre BARRERE, « les approches par la vision partagée », revue internationale de psychosociologies , vol 6, N27, France, 2007, p164.

(2) Daniel DARMOUNI, « la vision partagée un outil de coaching stratégique », www.coachfederation.org. Vu le 10/08/2017, 03 :42, p6.

(3) Pierre BARRERE, op-cit, p p 164-165.

ثانيا: تعريف الرؤية المشتركة.

يعتبر مفهوم الرؤية المشتركة " مفهوم متعدد الأبعاد وغامض في نفس الوقت " ورغم ذلك فإن له أثرا واضحا على كل المنظمات، حيث يرتبط مفهوم الرؤية بالإستراتيجية من جهة وبمحيط المنظمة من جهة أخرى، وأفضل الاستراتيجيات هي عبارة عن رؤى وليست عبارة على مخططات. (1)

وهنالك تعاريف مختلفة لمفهوم الرؤية المشتركة سنحاول فيما يلي إدراج أهمها:

- حيث تعرف على أنها: « قوة إدراك تصورية، أو هي الفكر السليم اتجاه شيء ما، ومن زاوية الفكر النظامي، أو هي تلك الصورة الذهنية والفكرية التي تعبر عن مستقبل المنظمة» (2).
- وتعرف الرؤية على أنها: « صورة مثالية وفريدة للمستقبل» (3).

• ويعرف Nanus الرؤية المشتركة على أنها: « الإشارة التي ترشدنا إلى الطريق الذي يجب انتهاجه من طرف كل من يسعى لفهم المنظمة وفهم إلى أين تريد أن تصل»، وبالتالي فإن الرؤية هي التي تحدد لنا النمط الإداري والقيادي الذي يجب على المنظمة إتباعه وبالنسبة لـ Mintzberg فهي وجهة النظر ومعنى القيادة في الأمد الطويل (4).

ويعرف Filion الرؤية على أنها: « صورة منعكسة في المستقبل للمكان الذي نسعى لشغله في السوق بالمنتجات التي نقدمها، وكذا شكل الذي ستأخذه المنظمات لتحقيق هذا الهدف، ويميز لنا Filion بين ثلاث أشكال للرؤية وهي: (5)

- الرؤية الناشئة la vision émergente: أفكار وأبعاد المنتجات و الخدمات المستقبلية التي يكونها رئيس خط الانتاج في ذهنه.
- الرؤية المركزية la vision centrale: وهي نتيجة أو جمع أو نقطة التقاء لعدة رؤى ناشئة.
- الرؤية الثانوية la vision secondaire: والتي يعبر عنها من خلال أنشطة التسيير والمالية والتسويق... الخ.

(1) Mohamed Hassen PARAK, « **L'entrepreneuriat en association : construction et mise en acte d'une vision partagée au sein des équipes entrepreneuriales associative** », thèse pour l'obtention du doctorat en science de gestion, université de la reunion, France, 2014 , p88.

(2) السعيد قاسمي، مرجع سبق ذكره، ص53.

(3) عزاوي عمر، "مؤسسات المعرفة وثقافة المؤسسات الاقتصادية رؤية مستقبلية"، مجلة الباحث، العدد 04، جامعة تليجي عمار الاغواط، الجزائر، 2006، ص59.

(4) Nicolas EDERLE, « **vision et pilotage d'Enterprise** », thèse pour l'obtention du doctorat en science de gestion, des organisations ,université paris dauphine, France , 2001 ; p36.

(5) Mohamed Hassen PARAK, op-cit ; p 88.

وبصفة عامة تعرف الرؤية المشتركة على أنها: «واحدة من مكونات الإدارة الإستراتيجية، وثقافة المنظمة، وهي تعبر عن صورة ذهنية يحملها القائد الاستراتيجي عما يجب أن تكون عليه المنظمة في المدى الطويل بوسائل وإمكانات غير متاحة حاليا مع ضرورة استجابتها لمطالب الأطراف ذوي المصلحة»⁽¹⁾.

ثالثا: أهمية الرؤية المشتركة.

تظهر أهمية وفائدة تحديد الرؤية المشتركة في إمكانية التحكم في الحاضر دون إهمال المستقبل، ويمكن حصر أهم النقاط التي تسعى لتحقيقها الرؤية المشتركة فيما يلي:⁽²⁾

- تعطي معنى ونهاية للإجراءات المفروضة.
- تخلق تحفيزا عميقا.
- تظهر قدرة كبيرة على التكيف من اجل استمرار المنظمة وبالتالي مصاحبة التغيير وليس الاستسلام لها.
- تمنحنا الرؤية المشتركة نجاحات جديدة تنضوي تحتها كفاءات جديدة سواء تعلق الأمر بالمنظمة أو بسلعتها أو خدماتها، وحتى بالسلوكات والأبعاد.

خامسا: الرؤية المشتركة والمنظمة المتعلمة.

فرغم أن قدرات القائد وأفكاره الملهمه هي التي طالما أثارت انتباه المنظمات منذ سنوات، إلا أن قدرته على تمثيل صورة مشتركة للمستقبل هو ما تبحث عليه المنظمات الساعية للتعلم، فمن خلال الرؤية المشتركة على المنظمة أن تجمع العاملين فيها (بمختلف مستوياتهم) حول هوية ومصير واحد، فالرؤية المشتركة لا تعني أن يقوم القائد في المنظمة بتخييل الصورة التي ستأخذها المنظمة في المستقبل، ومن ثم نشرها بين الآخرين، إنما الرؤية المشتركة الحقيقية تتمحور حول تعلم الأفراد تقديم أفضل ما لديهم ليس لأنه طلب منهم ذلك، بل لأنهم يريدون ذلك، فعندما يكون للأفراد حرية الاختيار فهم سيختارون هدفا مشتركا بعيد المنال، وعادة ينقصنا ضابط أو منهج محدد يسمح لنا بتحويل الرؤية الفردية إلى رؤية مشتركة، هذا المنهج لن يكون طريقة سحرية، إنما يجب أن يكون أسس وقواعد وإجراءات، فالرؤية المشتركة تقوم أساسا على إبراز تمثيلات مستقبلية جماعية تدفع كل فرد في المنظمة للمشاركة في صياغتها والالتزام بها، وليس رؤية القائد التي يؤكدها الأفراد.⁽³⁾

(1) السعيد قاسيمي، مرجع سبق ذكره، ص 56.

(2) Pierre BARRERE, op-cit, p p 166-167.

(3) Peter SENGE, « la cinquième discipline (levier des organisations apprenantes) », éd 2016, éditions eyrolles, France, 2016, p10.

فحسب Senge دائما الرؤية المشتركة يمكنها أن تشجع التجربة والإبداع، كما يمكنها أن تشجع الأفراد على التعلم ومحاولة فهم رؤية القائد، فمن خلال سعيهم لتبني رؤية القائد والعمل للوصول إليها فهم يتعلمون بإرادتهم وليسوا مجبرين على ذلك.⁽¹⁾

وتظهر قوة الرؤية في قدرتها على توليد التزام متبادل وهدف بين الأعضاء من خلال تطوير خيارات وتصورات مشتركة، ولا يتحقق ذلك إلا باعتماد الحوار وتحسين مهارات الاتصال، فالتماسك هو مفتاح لنجاح المجموعة، لذا يجب اعتماد الحوار لتسهيل حل المشكلات، وتحديد الهدف العام، سواء من خلال إقناع الأفراد بوجهة نظر القائد أو من خلال تبادل الآراء، ويجب أن يسود الحوار الاحترام لأراء المشاركين، ولا يعتمد الهجوم العنيف والدفاع بطريقة شرسة عن وجهة النظر الشخصية أو مشاعر الفرد، ويجب أن يكون الفرد في جلسات الحوار هاته مستمعا أكثر منه متكلمًا، كما يجب مناقشة اختلاف القيم الفردية والتنظيمية، ومحاولة بناء الثقة القوية بين أعضاء الفريق.⁽²⁾

فمن خلال ما سبق نلاحظ أن الرؤية المشتركة تدعم وتقوي العمل الجماعي، كما تحفز على تعلم كيفية الاستماع للآخرين وكيفية حل المشاكل مما يدعم تبادل الآراء والخبرات (من خلال جلسات الحوار والنقاش)، مما يعتبر تعلمًا جماعيًا وما يدعم ويسمح طبعًا بوجود هدف مشترك و يسمح بتحول المنظمة إلى منظمة متعلمة.

المطلب الثالث: النماذج الذهنية وتمكين العاملين.

تعتبر النماذج الذهنية وتمكين العاملين من المتغيرات الأساسية أو العناصر المهمة المساعدة لبناء منظمة متعلمة وسنحاول من خلال هذا المطلب تناول المتغيرين بالتفصيل في هذا الجزء.

أولاً: النماذج الذهنية Les modèles mentaux

يطلق على هذا المبدأ النماذج الذهنية أو العقلية أو مراجعة النماذج الذهنية، فالأفراد يتصرفون عادة وفق التمثيلات التي يكونونها على الوضعية الحالية، هذه التمثيلات تتكون خلال سنوات حياة الفرد انطلاقًا من مجموعة من المعطيات من أهمها خبرة الفرد، بحيث تسمح لنا برؤية الآخرين بطريقة معينة، ففي العلوم المعرفية يؤكدون على أن كل سلوك إنساني مرتبط بأوجه عدة من مستويات التمثيلات الذهنية، فالنماذج الذهنية عديدة لكن ما يجب الإشارة إليه هو أن هذه النماذج هي المسؤولة على سلوكياتنا وأفعالنا سواء كانت جيدة أو سيئة، وعادة ما تنتقد هذه النماذج ولا نحاول تعديلها،⁽³⁾ وتعرف النماذج الذهنية (العقلية) على أنها: "مجموعة

(1) Vahid Jafari Sadeghi, Arash Jach, Mehdi Hourri Chobar, « **Organization conformity assessment with peter Senge's learning organization principles in municipality of Saveh**», journal of business and management, volume 16, issue5, USA, 2016,p 53

(2) عادل هادي حسين البغدادي، هاشم فوزي دباس العبادي، كتابة عنوان الكتاب مرجع سبق ذكره، ص ص 130-131.

(3) Jan Palkiewicz, « **Comment diriger une organisation apprenante** », Revue international d'éducation de Sévres, , N 4,France, 1994, p118

الافتراضات والتعميمات والصور التي يحملها أفراد المنظمة نحو أنفسهم وزملائهم وعملهم ومنظمتهم وتؤثر إيجاباً أو سلباً على تصوراتهم وقراراتهم وأفعالهم⁽¹⁾.

كما تعرف على أنها: « التعرف على كيفية التأثير على قناعات المنظمة والأتباع وافتراضاتهم عندما يكون ذلك ضرورياً، وإن يكون هنالك إدراك وتركيز على الانفتاح مع الآخرين⁽²⁾ ».

وتعرف أيضاً على أنها: « الافتراضات العميقة والأفكار العامة المتأصلة بأذهان الأفراد، ويمكن أن تكون هذه التصورات والتخيلات هي التي تساعد على فهم كيفية إدارة الحياة أو اتخاذ القرارات⁽³⁾ »، كما يمكنها تفسير سلوك الأفراد وتوجهاتهم العامة.

ويجب على المنظمة لتغيير أو تعديل النماذج الذهنية معرفة وفهم معتقدات ودوافع كل واحد من العاملين ويظهر ذلك واضحاً من خلال ردود الفعل المختلفة قبالة موقف واحد، من هنا تظهر ضرورة فهم دوافع كل واحد من أفراد المنظمة ومحاولة تفسيرها و من ثم تغييرها.

ويرى Senge أن النماذج الذهنية هي: « مجموع الافتراضات، والتعميمات (تعميم الحكم)، والتمثيلات أو الصور المجردة عميقاً في أذهان الأفراد والتي تتحكم في طريقة نظرهم وتفسيرهم للظواهر والعالم من حولهم، وهي التي تتحكم في سلوكياتهم وأفعالهم، وفي كثير من الأحيان لا يكون الفرد واعياً لهذه النماذج والتمثيلات ولا لأثرها على سلوكياته وأفعاله، وعادة ما تظهر على شكل أحكام على سلوكيات الآخرين. ولتغيير النماذج الذهنية يجب الانطلاق حسب Senge دائماً من تحليل ذاتي، وذلك من خلال معرفة نظرتنا الخاصة للعالم، ومن ثم إتباع أسلوب الحوار البناء المعتمد على الحجج الواقعية والمنطقية مع أشخاص متقبلين أن يظهروا وجهات نظرهم وطرق تفكيرهم الحقيقية (بدون التعرض للتأثير من الآخرين أو الخوف منهم)، ومستعدين لتغيير طريقة رؤيتهم للأشياء بما يتناسب ومصلحة المنظمة التي ينتمون إليها، وبم يجعلهم مستعدين للتعلم وتشارك المعارف مع الآخر، والمساهمة في تحويل منظمتهم إلى منظمة متعلمة⁽⁴⁾ ».

ويمكن اعتماد الاستراتيجيات التالية لتعديل النماذج الذهنية: ⁽⁵⁾

- منح الأفراد فرصاً للتعلم التجريبي مع التغذية العكسية.
- اتفاقيات التعلم - التعلم في كيف تتعلم.

(1) عمر أحمد همشري، مرجع سبق ذكره، ص 415.

(2) فاضل جميل طاهر، "تأثير أبعاد التعلم المنظمي في توافر أبعاد المنظمة المتعلمة (دراسة وصفية تحليلية لأراء عينة من العاملين في وزارة التخطيط العراقية)"، مجلة العلوم الاقتصادية و الادارية، العدد 64، المجلد 17، جامعة بغداد، العراق، 2011، ص 130.

(3) سلوى هاني السمارائي، علي عبد الحسن دلي الحسنواوي، "نجاح إدارة المشروع في ضوء خصائص المنظمة المتعلمة"، (بحث ميداني لأداء عينة من العاملين في الهيئة العامة للطرق والجسور)، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 22 العدد 88، جامعة بغداد، العراق، ص 136.

(4) Peter SENGE, « La cinquième discipline », éditions 2016, op- cit, pp 8-9.

(5) عادل هادي حسين البغدادي، هاشم فوزي العيادي، مرجع سبق ذكره، ص 133.

- مجموعات التعلم والحوار وتبادل الآراء.
- تعلم العمل.
- التدريب.
- البحث في مواقف الأفراد والادراكات.

ثانياً: تمكين العاملين L'empowerment

أو كما يسميه Senge التحكم الشخصي (la maîtrise personnelle)، والذي نعني به قدرة الأفراد على الوصول للأهداف الأكثر صعوبة، والأعلى ثمناً، وذلك لأنهم وهبوا حياتهم لتعميق معارفهم⁽¹⁾، والالتزام الشخصي وتعزيز رؤيتهم وتركيز طاقاتهم، وأن يكونوا في حالة دائمة للتعلم وتطوير قدراتهم، وأن يتوفر لدى الفرد التزام واتساع طويل الأمد للتعلم⁽²⁾، ومن خلال ما سبق نجد أن التحكم الشخصي ما هو إلا شعور داخلي إيجابي يتولد لدى الفرد نحو عمله وتعلم كل ما يتعلق به بالإضافة إلى إحساسه بالاستقلالية والقدرة على التأثير والتميز والجدارة كما قلنا سابقاً، وهو ما يطلق عليه في مجال الدراسات الإدارية التمكين النفسي⁽³⁾.

ولتحقيق التفوق الشخصي أو التحكم الشخصي يجب توفر مجموعة من العوامل التي تقسم إلى جزئين الأول داخلي مرتبط بالشخص في حد ذاته، والثاني مرتبط بالوسائل التي توفرها المنظمة وتستمد من البيئة لنجاح التفوق، وهذه العوامل بشقيها تسمى التمكين فالأول نفسي والثاني تمكين للعاملين أو التمكين الإداري وهذا ما سنحاول دراسته في هذه الجزء.

1- تعريف تمكين العاملين.

يعني مكن من الشيء أي جعل له سلطاناً ومقدرة، وأمکن فلانا أي سهل له أمراً ويسر له فعله، وبمعنى عام يعني التمكين (Empowerment) كسب السلطة أما في اللغة الفرنسية فهذا المصطلح يقارب مصطلح habilitation، والذي يعني تأهيل الشخص أي جعله قادراً وبصفة قانونية على القيام بعمل ما، وعادة ما يستعار المصطلح على حاله من اللغة الإنجليزية أو يتم استخدام عبارة pouvoir d'agir للتعبير عن empowerment⁽⁴⁾، والتمكين عامة هو التقوية أو التعزيز ويعرف التمكين على انه نمط القيادة الذي يعتمد

(1) Peter SENGE, idem, p7.

(2) خليفة مٌجد بلڪبير، "تحقيق التميز التنظيمي من خلال المنظمة المتعلمة"، مجلة الاقتصاد الجديد، العدد 14، المجلد 01، جامعة الجليلي بونعامة، خميس مليانة، الجزائر، 2016، ص178.

(3) رياض ابا زيد، "أثر التمكين النفسي على سلوك المواطنة للعاملين في مؤسسة الضمان الاجتماعي في الأردن"، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، العدد24، المجلد2، فلسطين 2010، ص499.

(4) برني لطيفة، "اثر تمكين العاملين في الأداء الاجتماعي للمؤسسات الجزائرية (دراسة مقارنة بين المستشفيات العمومية والعيادات الاستشفائية الخاصة لولاية بسكرة)"، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في اقتصاد وتسيير المؤسسة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة مٌجد خيضر، بسكرة، 2014/2015، ص ص 5-6.

استقلالية المبادرة ومركزية السلطة والمسؤولية كما انه اعتماد الإدارة الإستراتيجية القائمة على تفويض السلطة بين العاملين، ومنحهم حرية أكثر لتنفيذ الأعمال الموكلة إليهم، وجعلهم مسئولون عن نتائج أعمالهم، واختياراتهم يوماً بعد يوم، أي جعلهم أكثر كفاءة وفعالية، وقد يأخذ التمكين شكلين أساسيين وهما: التمكين الهيكلي، والتمكين النفسي⁽¹⁾.

كما يعرف التمكين أيضاً على انه الترتيبات التنظيمية التي تسمح للعاملين باستقلالية وحرية التصرف والمسؤولية بشأن اتخاذ القرار، أو منح العاملين القدرة والسلطة لاتخاذ إجراءات إيجابية تؤدي إلى جودة وأداء عالين، كما يعرف على انه جعل العاملين قادرين على التصرف والتحرك بفعالية ومرونة وذلك من خلال منحهم الصلاحيات القانونية أو توفير مصادر القوة الأخرى ومنها المعرفة والمعلومات والمهارة والخبرة والثقة بالنفس⁽²⁾

2- أسباب تمكين العاملين:

هنالك مجموعة من الأسباب التي تدفع المنظمات إلى تبني مفهوم التمكين يمكن إدراجها فيما يلي:⁽³⁾

- زيادة قدرة المنظمة على الاستجابة لحاجات السوق.
- تخفيض عدد المستويات الإدارية من خلال التفويض.
- تركيز الإدارة على القضايا الإستراتيجية وعدم انشغالها بالأمر الروتينية اليومية.
- الحاجة إلى الاستغلال الأمثل لجميع الموارد المتاحة خاصة الموارد البشرية.
- أهمية سرعة اتخاذ القرارات.
- الحاجة إلى إطلاق قدرات الأفراد الإبداعية والانتماء.
- خلق المزيد من الرضا الوظيفي والتحفيز والانتماء.
- السعي لإعطاء الأفراد مسؤولية أكبر مما ينمي لديهم إحساس أكبر بالإنجاز وتحفيزهم أكثر على الإبداع.

3- أبعاد تمكين العاملين:

يرتكز تمكين العاملين كإجراء وإستراتيجية على أربعة أبعاد أساسية وهي:⁽⁴⁾

⁽¹⁾ Karima Ben yahia, Sarra Berraies, "Employee empowerment and its importance for trust innovation and organizational performance, Business management and strategy", macro think institute, vol 5, N°2, www.macrothink.org/bms, 2014, p:86.

⁽²⁾ بشرى عباس الحسيني، "اثر تمكين العاملين في التعلم المنظمي (دراسة تطبيقية في كليات الصيدلة ببغداد)"، مجلة الإدارة والاقتصاد، العدد 75، الجامعة المستنصرية، العراق، 2009، ص186.

⁽³⁾ كرمية توفيق، "دور تمكين العاملين في تحسين أداء العاملين"، مجلة معارف، العدد18، جامعة اكلبي محمد اولحاج، البويرة، الجزائر، جوان 2015، ص255.

⁽⁴⁾ أبو بكر سالم، "دور التمكين الإداري في التمييز التنظيمي، دراسة ميدانية على شركة سوناطراك البترولية الجزائرية"، أطروحة دكتوراه، تخصص إدارة أعمال، كلية العلوم الاقتصادية، التسيير والعلوم التجارية، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، 2015/2014، ص ص 21-22 (بتصرف).

3-1 الاستقلالية: ويتضمن هذا البعد السماح للفرد داخل المنظمة بتغيير الجوانب الملموسة وغير الملموسة، وتسمح الاستقلالية بزيادة المرونة والابتكار وتنمية روح المبادرة، وبصفة عامة الاستقلالية تعني إدراك العاملين لان لهم صوتا مسموعا وقدرة على المساهمة في تسيير المنظمات والتحكم في مصيرها.

3-2 الكفاءة: وتعني منح الأفراد الإحساس بقدراتهم على أداء مهامهم بشكل جيد، ويعتبر هذا المفهوم من الدعائم الأساسية للتمكين، فلا يمكن منح الفرد مسؤوليات وصلاحيات أكبر إذا لم يكن قادرا على تحملها والقيام بها، لذا فالتمكين يكون بحسب قدرات الأفراد وإمكاناتهم، وهنا تبرز أهمية التدريب.

3-3 المعنى: ويعني الإحساس بوجود غاية وهدف من ارتباط الأشخاص بعملهم، وذلك من خلال اهتمام الفرد بالوظيفة أو المهمة الخاصة به، كما أن عدم وجود معنى حقيقي وقيمة للعمل الذي يقوم به الفرد قد يجعله يشعر بالعزلة وعدم الاهتمام بالأحداث المرتبطة بوظيفته، ويعتبر هذا البعد كنتيجة للتمكين بحيث أن إعطاء الأفراد صلاحيات ومسؤوليات أكبر في اتخاذ القرار يؤدي لهم إلى محاولة فهم وظيفتهم أكثر وجمع معلومات أكبر عنها، ويعتبر معنى وأهمية العمل من الأبعاد الأساسية للتمكين كونه يدفعه إلى الاهتمام أكثر بالوظيفة الموكلة إليه، وبالتالي المساهمة في تحقيق أهداف المنظمة.

3-4 تطوير العمل: ويركز هذا البعد على إمكانية أن يؤثر الفرد في القرارات الجوهرية داخل المنظمة، وذلك من خلال تطوير أساليب عمل جديدة أي حرية أداءه لعمله بالطريقة التي يراها مناسبة، وإحساس الفرد بأنه غير قادر على التأثير حتى على طريقة القيام لوظيفته يؤدي إلى إحساسه بالاغتراب الوظيفي، الذي يعود سلبا على إنتاجيته ونفسيته في نفس الوقت.

بينما هنالك من يرى أن أبعاد التمكين يمكن حصرها في العناصر التالية: (1)

- **اتخاذ القرار:** وهو درجة إدراك العاملين لضرورة مشاركتهم في اتخاذ القرارات التي تمس عملهم، باعتبار أن المشاركة تزيد من وعيهم، وتزيد من احتمال التوصل إلى خيارات أفضل.
- **النمو المهني:** درجة إدراك العاملين أن المنظمة التي يعملون فيها توفر لهم فرص النمو والتطور التعلم المستمر، والرفع من مهاراتهم من خلال فرص التدريب والتكوين التي تمنحها لهم المنظمة.
- **المكانة:** وهي تعريف العاملين بالمكانة التي يحظون بها، وبإعجاب الذين يعملون معهم، وتعريفهم بأن زملائهم ورؤسائهم يدعمونهم ويحترمون كفاءتهم ودراباتهم.
- **الاعتقاد بفعالية الذات:** وهي إدراك العاملين أن لديهم مهارات تمكنهم من إحداث تغييرات فعالة داخل المنظمة.
- **الاستقلالية:** كما قلنا سابقا إدراك العاملين بأن لهم صوتا مسموعا وحرية في طريقة وكيفية أداء أعمالهم.

(1) هناء الرقاد، عزيزة أبودية، "القيادة التحويلية لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقتها بتمكين أعضاء هيئة التدريس"، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مجلد 05/26، نابلس، فلسطين، 2012، ص 1201.

• **التأثير:** إدراك العاملين بأنهم يؤثرون ويتأثرون بالمنظمة والعاملين فيها والقائمين عليها.

ما تجدر الإشارة إليه أنه من بين الأبعاد والأسس الرئيسية لتمكين العاملين نجد تفويض السلطة فالتمكين يعتمد أساساً على التفويض الذي منح مسؤوليات وسلطات أكبر، وقدرة على اتخاذ مختلف القرارات، كذا يمكننا القول انب وهر التمكين هو تفويض السلطة.

4- خطوات تنفيذ تمكين العاملين: للوصول إلى تمكين العاملين وضمان نجاحه على المنظمة إتباع مجموعة من الخطوات هي: (1)

4-1 تحديد أسباب الحاجة للتغيير: يجب أن يحدد المدير السبب من وراء سعيه لتطبيق عملية التمكين، وشرح ذلك للعاملين، مما يحد من درجة الغموض وعدم التأكد وبالتالي يسمح للعاملين بمعرفة ما هو منتظر منهم.

4-2 التغيير في سلوك المديرين: لنجاح عملية الانتقال نحو التمكين، يجب أن يظهر المدراء التزاماً ودعمًا، فعادة ما لا يقبل المدراء التخلي أو التنازل عن سلطتهم أو جزء منها، وبالتالي يجب تغيير سلوكيات المدير لتحقيق هذا التخلي الذي يعتبر كما قلنا سابقاً أساساً جوهرياً لنجاح عملية التمكين، أي قبولهم بتفويض السلطة.

4-3 تحديد القرارات التي يشارك فيها المرؤوسون: إن تحديد نوع القرارات التي سيتخلى عنها المديرون للمرؤوسين تشكل أحد أفضل الوسائل بالنسبة للمديرين والعاملين للتعرف على متطلبات التغيير في سلوكهم، وتعتمد هذه الخطوة على الثقة، فالثقة المتبادلة بين المدير ومرؤوسيه تعتبر أساساً عملية التمكين فكلما زادت ثقته فيهم كل ما توسعت مساحة حريتهم في اتخاذ القرار.

4-4 تكوين فرق العمل: لكي يكون للمرؤوسين القدرة على إبداء الرأي واتخاذ القرار فيما يتعلق بوظائفهم يجب أن يكون على دراية بكيفية تأثير وظائفهم على غيرهم والمنظمة ككل، وأفضل الوسائل لتكوين هذا الإدراك أن يعمل العاملون مع أفراد آخرين، وكون تمكين العاملين يقوم أساساً على ثقافة تنظيمية تعتمد العنصر البشري كأهم عنصر في المنظمة، فإن فرق العمل تعد أكثر فعالية (من العمال منفردين) لأنها تتمتع بموارد أكثر وبمهارات متنوعة وبسلطة أكبر في اتخاذ القرارات، على أن يمنحه المدير سلطة أكبر في تنفيذ قراراته وتطبيق التعديلات التي يقترحها، فالعمل ألفريقي أو الجماعي أحد الأسس الرئيسية لنجاح التمكين.

4-5 تبادل المعلومات: يجب أن يتوفر للعاملين فرصة الوصول للمعلومات التي تساعد على فهم كيفية القيام بوظائفهم، وكذا المعلومات التي توضح مدى مساهمتهم والفرق التي ينتمون إليها في نجاح المنظمة، فتشارك المعلومات بين العاملين والإدارة وبين العاملين في الفريق الواحد أساساً لنجاح التمكين.

4-6 اختيار الأفراد المناسبين: يجب اختيار الأفراد الذين يملكون القدرات والمهارات والقادرين على العمل مع الآخرين بشكل جماعي، لذا يجب على المنظمة أن تحدد معايير واضحة للانتقاء.

(1) احمد محمد سعيد الشيباب، عنان محمد احمد أبو حمور، مرجع سبق ذكره، ص ص 230-234.

4-7 توفير التدريب: يجب توفير برامج تدريبية لحل المشكلات والاتصال وإدارة الصراع والعمل مع الفريق واعتماد التحفيز لرفع المستوى الفني والمهاري للعاملين.

4-8 الاتصال لتوصيل التوقعات: بحيث يجب أن تقوم الإدارة بشرح مفهوم التمكين، بالإضافة إلى توضيح ما هو مطلوب من كل مستوى وعامل لتحقيقه، كما يسمح الاتصال بشرح الأهداف التي تسعى المنظمة لتحقيقها للعاملين، ويعتبر الاتصال الفعال مفتاح نجاح عملية التمكين، فلا يمكن قيام الإدارة العليا بأي مهمة أو حل أي مشكلة دون توفر المعلومات الكافية والتي تمدها بها بقية المستويات الإدارية.

4-9 وضع برنامج للمكافآت والتحفيز: يجب أن يتم ربط الحوافز بأهداف المنظمة، كما يجب أن تقوم بتصميم نظام حوافز يشجع العمل من خلال فريق، بالإضافة إلى ربطها بالجهود المبذولة من طرف العمال لإنجاح التمكين.

4-10 عدم استعجال النتائج: يجب الحذر من مقاومة التغيير، فلا يمكن تغيير بيئة العمل بين عشية وضحاها فالعمال سيقومون ضد أي برنامج يمكن أن يضيف على عاتقهم مسؤوليات جديدة، وبما أن تبني التمكين هو في حد ذاته عملية تغيير فان الإدارة والعاملين سيأخذون وقتهم لإيجاد المتطلبات الجديدة لهذا التغيير، وبالتالي فعلى الإدارة عدم استعجال الحصول على نتائج فالتمكين عملية شاملة تحتاج الوقت الكافي وتطال جميع الأطراف في المنظمة.

5- تمكين العاملين والمنظمة المتعلمة.

من خلال العرض السابق نستنتج أن التمكين والتعلم مصطلحين متكاملان، فالتمكين يشترط التعلم المستمر، والتعلم في فريق، بينما لا يمكن أن تحقق المنظمة المتعلمة إلا باعتمادنا مبدأ تمكين العاملين، الذي يعطيهم حرية ومسؤولية أكبر وتجعلهم قادرين على اتخاذ القرارات مما يعني قدرتهم على التعلم وبالتالي تحقيق كفاءة أكبر، والابتكار والإبداع، فمنح العاملين الحرية والاستقلالية والثقة، وتبادل المعلومات (ركائز التمكين) تحول المنظمة بالضرورة إلى منظمة متعلمة فالعلاقة هنا طردية تبادلية، حيث لا يتحقق التمكين إلا من خلال التعلم ولا يتحقق التعلم إلا بتبني التمكين.

وبالتالي فالتمكين هو حجر الزاوية لتنظيم التعلم وتسهيل تحقيق الانجازات المحتملة.

المطلب الرابع: التعلم الجماعي (الفريقي).

يعرف الفريق على انه: « مجموعة أفراد يعملون باتجاه معين للوصول إلى غاية مشتركة والتي لا يستطيعون الوصول إليها بصورة منفردة»، كما يعرف الفريق على انه: « مجموعة من الأفراد يعملون بهدف جماعي مشترك»، وان الفريق هو: « اثنان أو أكثر من الأفراد يتقاسمون المسؤولية وفقا لمخرجات الأداء المحدودة في ظل مجموعة القواعد التي تحددها المنظمة لتنظيم عملهم».

وعرف الفريق أيضا على انه: « مجاميع صغيرة من الأفراد الذين لهم هدف وغرض عام وشامل، يصفون أهدافهم المنجزة وتصوراتهم ويحملون أنفسهم بصورة محسوبة لغرض النجاح»⁽¹⁾.

أولاً: مفهوم فريق العمل.

كما قلنا سابقا فالفريق هو وحدة بين شخصين أو أكثر تحقيق الانجاز، كما يعرف فريق العمل على انه وحدة بين شخصين أو أكثر يتعاونون وينسقون عملهم بغرض تحقيق الانجاز، كما يعرف فريق العمل على انه وحدة بين شخصين أو أكثر يتفاعلون ويقومون بتنسيق عملهم من اجل انجاز هدف محدد، فيما أشار آخرون إلى أن فريق العمل هو مجموعة أفراد يجمعهم الاعتماد على بعضهم البعض والدافع والالتزام المشترك لانجاز هدف متفق عليه، وبصفة عامة يعرف فريق العمل على انه: «مجموعة من الأفراد ذوي المهارات المتكاملة لا المتماثلة، يعملون معا ويسلكون بجهودهم سلوكا تعاونيا لا تنافسيا نحو تحقيق الأهداف الفردية وأهداف الفريق وصولا إلى تحقيق الأهداف العامة أو أهداف المنظمة»⁽²⁾.

ثانياً: ركائز فرق العمل

تعتمد فرق العمل على مجموعة من الركائز التي تسهل العمل الجماعي والتبادل ويتمكن حصر هذه الركائز فيما يلي:⁽³⁾

1- **التنسيق:** يعرف التنسيق على أنه العملية التي تقدم معلومات إضافية عندما تتعدد وتنوع العمليات، وتقوم الأطراف بمتابعة الأهداف بشكل فاعل، والتنسيق هو عمل موجه متمثل بالاتصالات، وتحويل المهام، والرسائل بين الأعضاء والتنسيق بينهم، ويعمل التنسيق على تحسين كفاءة أعضاء الفريق وزيادة الثقة بينهم، وتوضيح المهام المشتركة والمتكاملة.

2- **التعاون:** والتعاون هو مستوى التفاعل المباشر بين العاملين لتحقيق نتائج إيجابية للمنظمة، إلا أنّ التعاون قد يمثل مشكلة لبعض أعضاء الفريق، وذلك لكون قدراتهم ومهاراتهم متفاوتة، مما يجعل بعض أعضاء الفريق يتحملون أعباء أكثر من الأعضاء الآخرين.

وهنالك خمس معايير يجب توفرها لتحقيق التعاون بين أعضاء الفريق الواحد وهي:

● الترابط الإيجابي: حيث يجب أن يعتمد أعضاء الفريق على بعضهم البعض.

(1) أثير عبد الأمير، حسين علي عبد الرسول، "إستراتيجية التمكين وأثرها في فاعلية فريق العمل (دراسة تحليلية في كليات جامعة القادسية)"، مجلة القادسية للعلوم الإدارية الاقتصادية، المجلد 10، العدد 3، جامعة القادسية، العراق، 2008، ص54.

(2) ليث سعد الله حسين، ريم سعد الله الجميل، "رأس المال الفكري وتأثيره على أنواع فرق العمل (دراسة لأراء عينة من أساتذة المراكز البحثية والمكاتب الاستشارية وعدد من كليات جامعة الموصل"، مجلة تنمية الرافدين، العدد 93، المجلد 31، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الموصل العراق، 2009، ص ص 190-131.

(3) نور خليل إبراهيم، "دور المنظمة المتعلمة في تطبيق سلوكيات فرق العمل (دراسة استطلاعية في مصرف الرشيد)"، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 20، العدد 77، جامعة بغداد، العراق، 2014، ص ص 157-158.

- **المسؤولية الفردية:** فالانتماء للفريق لا يلغي مسؤولية الأفراد للقيام بعملهم أو نصيبهم من العمل.
- **التفاعل وجهها لوجه:** يجب على الأفراد الالتقاء فعليا والقيام بالعمل مع بعض.
- **الاستخدام المناسب للمهارات من أجل التعامل مع الآخرين:** وذلك من خلال الاستغلال الجيد لتعليمات القيادة والعمل على صنع القرار والاتصالات وإدارة الصراع بشكل جيد.
- **التقييم الذاتي والفردى لأعضاء الفريق:** أي محاسبة كل عضو بمفرده من خلال معايير يتبناها الفريق ككل، بحيث لا يتحمل أحد أخطاء الآخرين.
- **مشاركة المعلومات:** وهي جميع المعلومات التي يحتاجها أعضاء الفريق سواءً تعلقت بالمنظمة ككل أو بالفريق في حد ذاته، مثل مخرجات وحدة العمل، تكاليفها، عائداتها، ربحيتها، ردود أفعال الزبائن تجاهها، فكلما اعتمد القادة والمدراء أكثر على الشفافية في نشر المعلومات كلما زادت مساهمة العاملين في نجاح المنظمة، ولا يتم تبادل المعلومات عشوائيا ضمن فريق العمل إنما يجب إتباع تعليمات محددة، توضع المعلومات المهمة وذا الأولوية من غيرها للقيام بتشاركتها، هذه القواعد والتعليمات تمنح أعضاء الفريق مستوى عالي من الثقة والأمن.

3- **أداء فريق العمل:** وهو النقطة التي يحقق فيها أعضاء الفريق أو يصلون إلى المستوى الذي يطمحون إليه، أو أنه مجموع الغايات التي يسعى للوصول إليها أعضاء الفريق من خلال إنجاز ما هو مطلوب منهم على أكمل وجه، وبالتالي يمكن القول أنّ إنجاز الفريق هو في الحقيقة مدى قدرة أفراد الفريق على إنجاز أعمالهم بطريقة جماعية بهدف الوصول إلى الغايات التي تمّ تحديدها في بداية النشاط.

رابعا: فرق التعلم (فريق التعلم):

مع تطور وسائل وتكنولوجيات الاتصال، وازدياد أهمية المعرفة وضرورة تبادلها، بين الأفراد في مختلف الأماكن، أصبح التعلم يحظى ببعد جماعي أكثر منه فردي وذلك لضرورة التبادل والمشاركة، لذا أصبحت أهمية التعلم في تزايد يوم بعد يوم، ويمكن التمييز بين التعلم الجماعي وتعلم الفريق، ويمكن التمييز بين التعلم الجماعي وتعلم الفريق وذلك من خلال ما يلي: (1)

- **التعلم الجماعي:** وهو التعلم الذي يحدث في مكان العمل أو داخل المنظمة، والذي من خلاله يتعاون ويتشارك الأفراد من أجل تعلم أشياء جديدة، وهنا يتم التركيز على عملية التعلم في حد ذاتها، أو التركيز على النتائج الجماعية المتعلقة بعملهم، بحيث يناقش الأفراد طريقة أدائهم للعمل، لتعديلها وتبادلها، وعادة ما ترتبط نتائج هذا التعلم بقوة بمضمون النشاط أو الوظيفة، ويكون الهدف منه تحسين طريقة أداء الأعمال، عادة ما يقودنا

(1) Maarten de Laat, Robert-Jan Simons, « **Apprentissage collectif : Perspective théorique et moyen de soutenir l'apprentissage en réseau** », Revue Européenne de formation professionnelle, N° 27, Luxembourg, France, 2002, p18.

هذا النوع من التعلم إمّا نحو: التعلم التنظيمي، أو التعلم المهني، (والتعلم المهني هو الذي يجمع الأفراد العاملين في منظمات وأماكن مختلفة ولكنهم يقومون بنفس العمل)، مثل نقابة المحامين أو الأطباء.

● **تعلم الفريق:** يركز التعلم من خلال الفريق على المهمة أو الوظيفة، وهو تعلم مهيكّل، فالفريق يكون أساساً من أجل القيام بمهمة ما أو معالجة مشكلة، وعند نهاية المهمة أو معالجة المشكلة ينهي دور الفريق، وعادة ما يختلف التعلم في الفريق عن التعلم الجماعي، فالتعلم الفريقي يأخذ بعداً ضمناً أكثر منه تصرّيحياً، حيث أنّ أعضاء الفريق الواحد يتعلمون من بعضهم البعض الممارسات وطريقة أداء العمل (وهو التعلم الذي تسعى المنظمة للوصول إليه)، وهذا التبادل يتحول يوماً بعد يوم إلى أصل من الأصول الأساسية للمنظمة. وقد يأخذ التعلم في فريق العمل شكل التعلم التصريحي، وذلك من خلال تبادل الأفكار والمعارف وليس المهارات فقط.

● **خصائص فريق التعلم:**

يملك فريق التعلم الخصائص التالية: (1)

✓ **التمثيل:** والفريق تمثيلي، ومعنى ذلك أنّ كل عضو من أعضاء الفريق عادة ما يحافظ على موقعه ودوره الوظيفي منذ البداية.

✓ **الوقتية:** للفريق فترة زمنية محددة تنتهي بانتهاء المهمة الموكلة إليه، حتى ولو استمرت سنة، فالمدة الزمنية للفريق تظل مؤقتة مهما طالّت فترة وجوده.

✓ **الإبداع:** ينشأ الفريق بغرض حل مشكلة أو مشكلات غير متوقعة ولفرض التحديات بطريقة فعالة.

خامساً: تعلم الفريق كركيزة للمنظمة المتعلمة

يعتبر التعلم الفريقي تحويل مهارات التحدث والتفكير جماعياً، لكي يتمكن الأفراد من تطوير قابليات الذكاء والقدرة ودمجها لانتقاء أفضل الأفكار والتوجهات، وذلك لإيجاد بيئة باعثة على التعلم والإبداع والإنتاج (2). ولقد أصبحت الفرق اليوم جد مهمة في المنظمة سواءً كانت إنتاجية أو خدمية، وتعتمد أساساً على تبادل المعارف والمعارف وتلبية الحاجات، بالإضافة إلى تطوير وتحسين العمليات ومعالجة المشكلات، وعادة ما يركز فريق التعلم على التفكير الجماعي وهو يختلف عن فرق العمل التقليدية كونه يركز على تبادل المعارف، وتسيير عملية التعلم ذاتياً، ونجاح فريق التعلم يركز على مشاركة وتقاسم المهارات والتجارب، سواء كانت إيجابية أو سلبية والمنظمة المتعلمة تقوم أساساً على بناء مجموعة من فرق التعلم، القادرة على التفكير، وممارسة نشاط التعلم، بحيث أنّها لا تركز هذه الفرق على حل المشكلات إنّما تسعى لإيجاد طرق جديدة وغير عادية لحل المشكلات (3).

(1) Maarten de Laat, Robert-Jan Simons, op-cit, p 20.

(2) عادل هادي حسين البغدادي، هاشم فوزي دياس العبادي، مرجع سبق ذكره، ص 133.

(3) Michael J. Marquardt, op-cit, P47.

ويسعى التعلم الجماعي إلى تعزيز روح الفريق والعمل الجماعي، وذلك من خلال توفير بيئة الحوار والنقاش⁽¹⁾. ويرتبط التعلم الفرقي بالقدرة على التفكير الجماعي، وكذا بناء الرؤية المشتركة، وبالتالي على المنظمة التي تسعى للتحويل إلى منظمة متعلمة أن تمتلك ثقافة المشاركة والتعاون والتفاعل وقد ثبتت قدرة الفرق على التعلم بطريقة جماعية مثل الرياضة والفن، فرق البحث العلمي، وحتى بالنسبة لأداء الأنشطة المختلفة داخل المنظمة، بحيث نلاحظ أن فرق العمل أثبتت فعاليتها، وليس هذا فقط إنما أصبحت الفرق تمتلك معدلات ذكاء تفوق مجموع ذكاء أعضائها، عندما يكونون فعلا قادرين على التعلم فإنهم يحصلون على نتائج غير مسبوقة .

كما أنها تعطي لإفرادها فرصة التطور الفردي، وكما قلنا سابقا يعتمد التعلم في الفريق على الحوار مع ترك الأحكام المسبقة جانبا، والتفكير بصفة جماعية، وأصبح التعلم الفرقي من الوظائف الحيوية في الوقت الحالي، كون الفرق وليس الأفراد هم المكونون للمنظمات الحديثة، وإذا لم تنجح الفرق في التعلم فلا يمكن للمنظمة التعلم⁽²⁾. إذن لفريق التعلم يسمح لنا بالدخول في نمط تفكير جماعي حقيقي، كما يسمح لنا بمعرفة أنماط التفاعل بين أعضائه والتي تحدد التعلم مثل الأنماط الدفاعية التي قد تقضي على التعلم لذا يجب الحوار والنقاش⁽³⁾.

كما ينظر للتعلم على أنه العملية التي تسمح بتطوير قدرات الفريق على تحقيق النتائج التي يرغب فيها أعضائه، وذلك من خلال بناء تفكير جماعي ورؤية مشتركة، وحسب Senge النتائج الجيدة المحققة ليست كافية لوحدها إنما هنالك عناصر أخرى أكثر أهمية وهي التكامل والتفاعل أي التخلي عن الذاتية عند الانضمام للفريق⁽⁴⁾.

من خلال كل ما سبق نلاحظ أن التعلم الفرقي أو الجماعي ركيزة أساسية للوصول لمنظمة متعلمة، فأساس التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة هو المشاركة، التفاعل، وتبادل المعارف والخبرات، ونجاح فرق التعلم في الوصول إلى نتائج يعني النجاح في بناء رؤية مشتركة وتفكير جماعي أو نظامي، وبالتالي نجاح المنظمة في التعلم.

(1) خليدة محمد بلخير، "تحقيق التميز التنظيمي من خلال المنظمة المتعلمة"، مجلة الاقتصاد الجديد، العدد 14، المجلد 1، جامعة جيلالي بونعام، خميس مليانة، الجزائر، 2016، ص178.

(2) Peter Senge, la cinquième discipline, op-cit, p10.

(3) نورة بنت عوض القرني، "المدرسة كمنظمة متعلمة كما يتصورها معلمو ومعلمات المرحلة الثانوية لحافظة الدوامي"، جامعة الخليل للبحوث، العدد 2، المجلد 10، فلسطين 2015، ص101.

(4) Vahid Jafari and al, op-cit, p53.

المبحث الثالث: ميكانيزمات وآفاق المنظمة المتعلمة.

بعد أن حاولنا من خلال أجزاء البحث السابقة الإحاطة بمفهوم التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة، خصص الجزء الأخير من هذه الدراسة النظرية لمحاولة فهم مكونات وأجزاء المنظمة المتعلمة، ومعوقات التحول إلى هذا المفهوم، منتهين بالإجابة عن السؤال، ماذا بعد المنظمة المتعلمة؟.

فالمنظمة بعد أن حاولت أن تتبنى المفاهيم الإنسانية المختلفة، كأن تكون منظمة مواطنة، أو منظمة مسؤولة اجتماعيا، من خلال هذه الدراسة يتضح أن المنظمة تحاول أن تتعلم بنفسها، وأن تحتفظ بمعارفها، بعيدا عن الذاكرة البشرية، حتى لا تكون حياتها واستمرارها، وخبرتها متوقفة على أفرادها، نلاحظ أنها الآن تحاول الانتقال إلى مجال جديد، وهو أن تتحول المنظمة إلى منظمة ذكية، هذا ما سنحاول التطرق إليه بصفة مختصرة من خلال مبحثنا هذا، من خلال مايلي:

- مكونات المنظمة المتعلمة؛
- عوائق وآفاق التحول نحو منظمة متعلمة؛
- المنظمة الذكية كامتداد طبيعي للمنظمة المتعلمة.

المطلب الأول: مكونات المنظمة المتعلمة كنظام.

كما تمت الإشارة إليه في الأجزاء السابقة من هذا العمل، يعتبر التعلم بالنسبة للمنظمات في الوقت الحالي من المفاتيح الأساسية للنجاح، ولاستمرار حياتها وبقائها، فيجب أن تسعى دائما وباستمرار إلى إثراء معارفها سواء داخليا أو خارجيا (مصادر داخلية أو خارجية)، وللوصول إلى هذا الهدف على المنظمة أن تعتمد مجموعة من الأنظمة الفرعية التي تساهم معًا في بناء نموذج المنظمة المتعلمة⁽¹⁾.

كما أن هذه الأنظمة الفرعية المكونة لنظام التعلم ترتبط ارتباطا وثيقا بمستويات التعلم التي تناولناها في أجزاء سابقة من هذا البحث والتي تتمثل أساسا في المستوى الفردي، المستوى الجماعي والمستوى التنظيمي⁽²⁾، ومن هنا يظهر لنا أربع أنظمة فرعية أساسية للمنظمة وتتمثل أساس في:

أولا: نظام التنظيم Organisation

من خلال هذا النظام الفرعي تلتزم المنظمة بإيصال التعلم ونشره في جميع المستويات كونه مفتاح أساسي لنجاحها، حيث يستطيع هذا النظام الفرعي توفير وسائل وفرص وحوافز التعلم، وذلك من خلال تبني إستراتيجية تعلم ويحث الدوائر المغلقة التي لا تسمح بنشر المعرفة، والتقليل من مستويات عدم التأكد، بالإضافة إلى تبني نظام اتصالات يسهل تحويل المعرفة والمعلومات عبر حدود الهيكل الرسمي، ففي المنظمات التي تعتمد اللامركزية أو التي تتواجد في

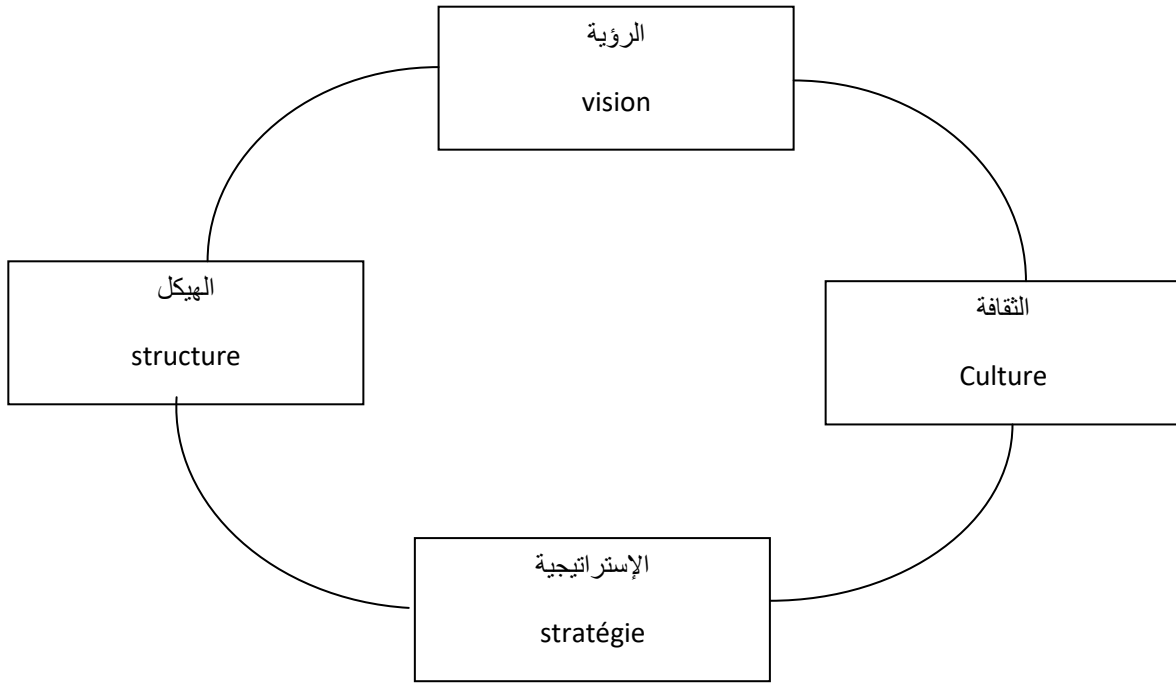
(1) Olivier Serrat, «Building a learning organization», knowledge solution, N° 46, Asian development bank, may 2009, p1.

(2) Michael J-Marquardt, op – cit , p24.

مناطق جغرافية مختلفة وبعيدة يلعب الاتصال دور جوهري، لنقل المعرفة من فرع إلى فرع آخر، لكن يشترط توفر الموارد اللازمة لدعم لنقل المعرفة وتحويلها بين الفروع⁽¹⁾.

ويتكون هذا النظام الفرعي بدوره من أربعة أنظمة فرعية أخرى يمكن توضيحها من خلال الشكل الموالي:

الشكل رقم (11): الأنظمة الفرعية لنظام التنظيم



Source: Michael J- Marquardt, “Building the learning organization”, 2nd editions, Davies- Black publishing, USA, 2002, p27.

1- الرؤية: vision

تعبّر الرؤية عن أحلام وأهداف المنظمة المستقبلية وقادتها ، كما تعبّر عن الصورة المستقبلية التي تحاول المنظمة غرسها في أفرادها وجميع المتعاملين معها، وترتبط ثقافة التعلم ارتباطاً وثيقاً برؤية المنظمة، فيجب علمها النجاح في بناء رؤية مشتركة* لتحقيق وبناء نظام المنظمة المتعلمة⁽²⁾.

2- الثقافة التنظيمية culture

يقصد بالثقافة التنظيمية مجموعة القيم والمبادئ والأفكار والمفاهيم والعادات والتقاليد السائدة لتحقيق أهداف المنظمة، كما تعرف على أنها مجموعة من القيم والعادات والمعايير والمعتقدات والافتراضات المشتركة التي تحكم

(1) علي حسون، فاضل حمد سلمان، عامر فدعوس، "اثر المنظمة المتعلمة في تحقيق الميزة التنافسية"، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية، العدد 32، جامعة بغداد، العراق، 2012، ص11.

* لقد تمّ التعرض بالتفصيل للرؤية المشتركة في المبحث السابق.

(2) Michael J-Marquardt, op-cit, p 27

الطريقة التي يفكر بها أعضاء المنظمة وطريقتهم في اتخاذ القرار، وأسلوبهم في التعامل مع متغيرات البيئة وبالإضافة إلى نمط تعاملهم مع المعلومات والاستفادة منها، كما أن ثقافة المنظمة تمنح المنظمة "ميزة تنافسية"، وتساهم في توجيه سلوك أفرادها⁽¹⁾.

وفي عصر المعرفة والتغير السريع، كان لازماً على المنظمات لمواكبة هذا التغيير، أن تستمر المنظمة في التعلم والتعليم، وذلك من خلال خلق قيم وثقافة داعمة للتعليم وذلك باعتماد حوافز مشجعة على التعلم.⁽²⁾

فالمنظمة عندما تتبنى ثقافة التعلم فهي تتحول إلى منظمة تتعلم من بيئتها بالتجريب و الفشل، و تعتمد على مبدأ قبول الأخطاء و الفشل دون معاقبة المتسبب فيه (فالخطأ و الفشل مصدر للتعلم و تجنب الأخطاء مرة أخرى ، و بالتالي تحقيق النجاح)، بالإضافة إلى أن المنظمة التي تمتلك ثقافة تعلم هي منظمة عابرة للحدود، بحيث أن أفرادها يرغبون في التعلم ومجربون على التشارك في المعارف والمهارات لتسهيل بناء ثقافة التعلم، كما أن الإبداع المستمر يعتبر ركيزة أساسية لثقافة التعلم فالمنظمات التي تمتلك هذا النوع من الثقافة هي منظمات مبدعة.⁽³⁾

فثقافة المنظمة تلعب دوراً أساسياً في تحفيز أو توفير شروط عملية التعلم في المنظمة، وتطورها يتحول إلى معرفة معمقة لوسائل التسيير والإدارة و الرقابة، و هذه المعرفة يتم نشرها و تداولها في المنظمة ، لان مسايرة الثقافة للتعلم يعتبر أساساً لنجاح التحول نحو المنظمة المتعلمة⁽⁴⁾، و تبني المنظمة لثقافة التعلم يعني قدرتها على تقبل الأخطاء و التعلم منها ، و الاستفادة من الفشل لتحقيق النجاح، و هذا يجد ذاته يعتبر مسايرة ناجحة للتغيرات التي تحدث في البيئة ، والتعايش معها، مما يقود المنظمة نحو تحقيق الفعالية و الريادة، و بالتالي يعتبر أساساً لنجاح التحول نحو منظمة متعلمة و يرتبط ارتباطاً وثيقاً مع بقية الأنظمة الفرعية.

(1) سعدي عائشة، ريمي الفضيل، "إستراتيجية التعلم التنظيمي في تشكيل ثقافة المواطنة"، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد 11، جامعة عمار ثليجي، الأغواط الجزائر، 2015، ص 137.

(2) نور خليل إبراهيم، مرجع سبق ذكره، ص 155.

(3) عادل هادي البغدادي، "العلاقة بين خصائص المنظمة المتعلقة و جاهيزيتها للتغيير دراسة مقارنة بيت كليات من كليات التعليم العالي الخاص في بغداد"، مرجع سبق ذكره، ص 62 .

(4) Antonio Minguzzi, Renato Passaro, « Apprentissage et culture d'entreprise dans les PME (une analyse explorative intersectorielle) », Revue internationale P.M.E, Volume 10, N°1, Presses de l'université de Québec, 1997 , p 52

3- الاستراتيجية La stratégie

بصفة عامة تعرف الاستراتيجية على أنها «التوجه طويل المدى للمنظمة، وذلك بناء لأهداف تستجيب لتوقعات الأطراف أصحاب المصالح والتي تمنح للمنظمة ميزة تنافسية، فالإستراتيجية تعتمد على تخصيص موارد المنظمة في المدى البعيد من خلال تحديد مجال نشاطها وحدودها»⁽¹⁾.

كما تعرف الاستراتيجية على أنها: «عملية اختيار مجالات النشاط التي تكون المنظمة من خلالها حاضرة وقادرة على حشد قدراتها من أجل تحقيق النمو والحفاظ عليه» حشد قدراتها من أجل تحقيق النمو والحفاظ عليه»⁽²⁾ ويمكننا التمييز بين عدة مجالات للإستراتيجية أو الأنواع تختلف باختلاف الأهداف التي تسعى المنظمة إلى تحقيقها فنجد الاستراتيجية الشاملة، والإستراتيجية القطاعية، (حسب مجال النشاط)، كما نجد هنالك إستراتيجية تنافسية.... الخ

والجدير بالذكر أن الاستراتيجية الداعمة للتعليم، تكون على مستوى المنظمة ككل (إستراتيجية كلية) ويجب أن تكون مشاركة المعارف ونشرها (التعلم) ضمن الأهداف العامة للمنظمة، ولتتمكن المنظمة في بناء إستراتيجية تعلم ناجحة يجب أن تمتلك ثقافة تنظيمية داعمة للتعليم حتى تصل الاستراتيجية في تحقيق أهدافها، خاصة قادة المنظمة الذين سنشير لدورهم الفعال في أجزاء أخرى من هذا البحث⁽³⁾.

وتتضمن إستراتيجية المنظمة في هذه الحالة المدخل التعليمي، حيث يتم صياغة الاستراتيجية اعتماداً على منظور المعرفة، ففي هذه الحالة تحدد المنظمة الأهداف والتوجيهات وفقاً لما تعرف (أي للمعارف التي تمتلكها)، وليس بناء على النشاط الذي تقوم به، كما تتحول من الاستراتيجية وتحديد الأهداف أي بناء الرؤية، أمر يشترك فيه أطراف كثيرة بما في ذلك العاملون والموردون والزبائن وليس حكراً على الإدارة العليا كما هو الأمر في المنظمات التقليدية، وعادة ما يكون الهدف من السياسات والأنشطة في المنظمات المتعلقة هو إرضاء الأطراف أو كما يسمون أصحاب المصالح⁽⁴⁾.

(1) Gerry Johnson ,Kevan Scholes, Richard Whittington , Frederic Fréry , «**Stratégique**», 8^{em} édition , Pearson éducation édition, France , 2007, p6.

(2) Jean-Pierre Détrie et autre, «**Stratégor**», 4^{eme} éditions, Dunod édition, France, 2005, p17.

(3) Mouna Ben Chouikha, « **Design de l'organisation apprenante (les conditions de développement de la ressource connaissance , en termes d'apprentissage et de partage dans l'organisation** » , volume9 , communication of the I B I M A, USA, 2009, p :235 .

(4) صلاح الدين الكبيسي، حنين شلال إبراهيم العزاوي، "تطوير المنظمة المتعلمة في ضوء تحليل العلاقة بين فجوتي المعرفة والأداء الاستراتيجي"، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد02، العدد 76، بغداد، العراق، 2014، ص35.

والمنظمة المتعلمة متعودة على التغيير وقادرة على مسابته أحسن من المنظمات التقليدية التي عادة ما لا تعتمد على التجارب السابقة، فالإستراتيجية يتم صياغتها أو بناءها اعتمادا على الأخطاء و التجارب السابقة، فالتوجه الاستراتيجي يحدد هنا بناء على الموازنة بين الأحلام و الرؤى المستقبلية من جهة والموارد المتاحة بشرية أو مادية من جهة أخرى⁽¹⁾.

فالإستراتيجية بالإضافة إلى الرؤية والثقافة هي القاعدة التي تسمح لنا ببناء منظمة متعلمة وبالتالي فهي أنظمة فرعية مرتبطة ارتباطا وثيقا و متكاملا كما رأينا من قبل، فالإستراتيجية تعتمد على تحديد الرؤية الشاملة والمشاركة و التعاونية ، دون إهمال الثقافة التنظيمية المشجعة على التعلم .

4- الهيكل Structure :

الهيكل أو التنظيم يعبر تقسيم وترتيب الأعمال داخل المنظمة، وطريقة انسياب الاتصالات، وهمية العلاقات، التي تربط بين أجزاء المنظمة المختلفة، وبصفة عامة يركز الهيكل على إعادة ترتيب المنظمة من الداخل، أي إعادة تجميع وتقسيم المهام وذلك بغرض تحسين النتائج المتوقعة⁽²⁾.

ويعرف الهيكل التنظيمي على انه: « إطار يوجه سلوك قائد المنظمة في اتخاذ القرارات»، ويحدد الهيكل التنظيمي للعناصر الآتية:⁽³⁾

- قائمة الأعمال المطلوب تنفيذها.
 - تقسيم العمل الكلي لمجموعات من الأعباء التي يمكن أداؤها بأسلوب منطقي عن طريق العاملين بالمنظمة.
 - تجميع الأعباء بطريقة ذات كفاءة عالية بغرض تكوين الإدارات والأقسام.
 - إنشاء آلية للتنسيق بين الإدارات والأقسام.
 - إجراء تعديلات ومراجعات لضمان فعالية الهيكل التنظيمي.
- وتعتبر عملية تجديد وتغيير الهيكل التنظيمي ضرورة للمنظمات التي تعيش في محيط تنافسي سريع التغيير، وذلك لاستمرارها وبقائها في الأمد البعيد، لذا تسعى هذه المنظمات إلى إعادة هيكلة دورية قد ترتبط بالتطورات التي تتعلق بتكنولوجيا المعلومات أو تطور أساليب الأداء أو أي تطورات أخرى، وكل هذه التطورات لا تحتاج استجابة من خلال الهيكل التنظيمي فقط إنما يجب تطوير العمال ليكونوا قادرين على مواجهة التغييرات وذلك من خلال ما يسمى بالتعلم من المحيط سواءا تعلق الأمر بالتغيير أو التطوير الناتج عن تبني التقنيات الجديدة.

(1) Mourad Obruch , « L'intelligence économique (un outil de management stratégique orienté vers le développement de nouvelles connaissances) », La revue de science de gestion, n : 226-227, France, 04/2007, p81.

(2) Jhon R .Schermerhorn, David S.Chapell, et autre, « Principe de management », Bibliothèque et archive nationales du Québec, canada, 2008, p111.

(3) شريفي مسعودة، مرجع سبق ذكره، ص 158.

ونظرا للمشاكل التي قد تنجم عن تبني المنظمة لهيكل تقليدي أو غير متناسب مع عملية التعلم فمن الضروري والاحتمى على المنظمة أن تتبنى هيكل مشجع على التعلم، وبالتالي على المنظمة التغيير في الهيكل فتغيير الهيكل يفترض تغيير في المنظمة، بصفة عامة وتغييرا في مستوياتها الإدارية ووظائفها وما يترتب عنه من تغيير في المهام على إنشاء فرق العمل، وتحرص على جعل هذه الهياكل أكثر مرونة وتكيفا مع المستجدات، بالإضافة إلى الانتقال من المهام الروتينية والاعتماد على النظم الرسمية إلى تمكين العاملين وتظم مشاركة المعلومات والمعرفة بينهم⁽¹⁾.

وتتميز الهياكل المعتمدة في المنظمات المتعلمة بأنها هياكل مسطحة أو أفقية أي عدد المستويات الإدارية فيها يكون اقل، كما أن العلاقات تكون متعددة، وتتميز بأنها مرنة بحيث تنتج فرصة التوافق مع احتياجات الزبائن والموردين، وتسمح بالتطور الشخصي للعاملين أي تتيح فرصة التمكين كما اشرفنا لذلك سابقا⁽²⁾.

فالهيكل المشجع على التعلم هو الهيكل الذي يسمح بوجود أكبر كم من العلاقات ويسمح بانسياب حجم هائل من المعلومات داخل المنظمة وحتى بين المنظمة ومحيطها الخارجي (باقي المنظمات)⁽³⁾.

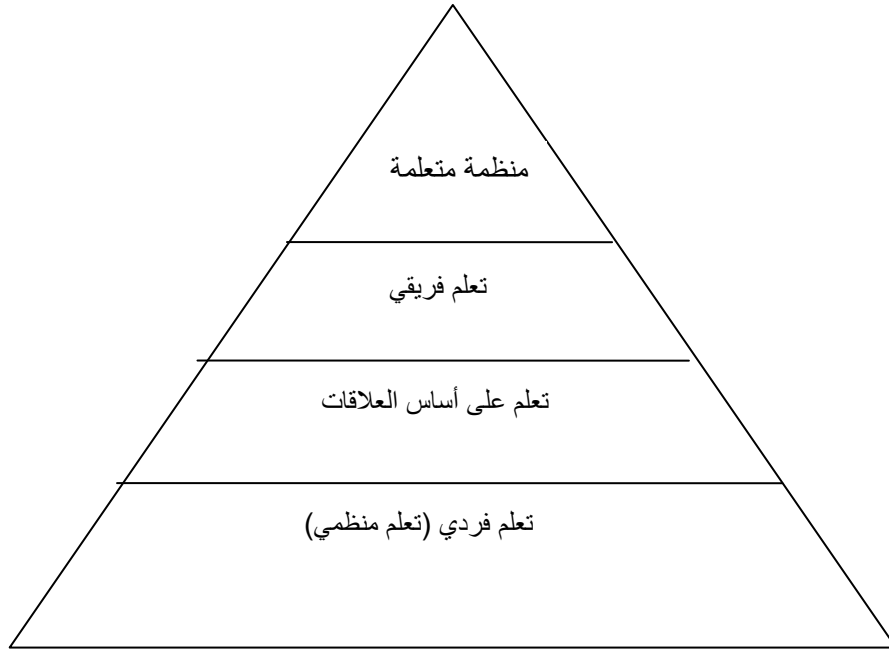
فالهيكل كنظام فرعي للمنظمة المتعلمة، يتغير من الوضع الهرمي التقليدي إلى وضع هرمي مرن ينقسم بدوره إلى أنظمة فرعية، أساسها التعلم الفردي الذي يعتبر أساسا للتعلم الجماعي أو مصدرا له، والذي بدوره يتحول ليصب في القاعدة المعرفية للمنظمة، وهذا أساسا ما وضحه كل من Honey وزميله Munford في نموذجها الذي يحمل اسمها، والذي يحاول أن يوضع مستويات التعلم وفقا لمستويات التنظيم الإدارية المكونة للهيكل التنظيمي لمنظمة متعلمة، وذلك ما يوضحه الشكل الموالي:

(1) فراس رحيم يونس العزاوي، "تأثير الدور التكاملية لنظام ذكاء الأعمال وعمليات تحويل المعرفة في بناء المنظمة المتعلمة تحت ميداني في شركة كورك للاتصالات المنتقلة في مدينة بغداد" د، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 21، العدد 86، كلية العلوم الاقتصادية، جامعة بغداد، العراق، 2015، ص 464.

(2) صلاح الدين عواد الكبيسي، حنين شلال إبراهيم العزاوي، مرجع سبق ذكره، ص 35.

(3) Michel J.Marquardt, op-cit, p28.

الشكل رقم (12): هرم (Honey et Munford) لمستويات التعلم المنظمي.



المصدر: فاضل جميل طاهر، تأثير أبعاد التعلم المنظمي في توافر أبعاد المنظمة المتعلمة، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 17، العدد 64، جامعة بغداد 2011، ص125.

من خلال الشكل يتوضح أن التعلم المنظمي بمستوياته يشكل القاعدة التي تنطلق منها المنظمة لتتحول الى منظمة متعلمة، وهذا التقسيم لا يعني عدم وجود تفاعل بين مختلف المستويات، إنما هي مندججة ومتفاعلة وهناك من يرى أن مجرد التغيير في الهيكل أو إعادة الهيكلة لوحدها لا تعتبر مصدرا كافيا لتحقيق النجاح، وبالتالي يجب تحديد العوامل الدافعة للنجاح على المدى الطويل وليس فقط الهيكل، لذا يعتبر التعلم من التجارب السابقة حتى ما تعلق منها بكيفية بناء الهيكل أساسا للنجاح أو الفشل كما تعتبر مصدر للميزة التنافسية⁽¹⁾.

(1) عادل هادي البغدادي، هاشم فوزي دباس العبادي، "التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة وعلاقتها بالمفاهيم الإدارية المعاصرة"، مرجع سبق ذكره، ص98.

ثانيا: نظام الأفراد **systeme des personnes**.

لتتحول المنظمة إلى منظمة قادرة على التعلم فهي بحاجة تمت الإشارة اليه سابقا إلى مجموعة من الأنظمة الفرعية ولعل من أهم هذه الأنظمة أو الأجزاء هم الأفراد، فتعلم المنظمة ما هو إلا تعلم الأفراد مضافا إليه التفاعلات التي تحدث، فالمنظمة المتعلمة هي بحاجة إلى أفراد يتمتعون بثقافة الفضول فيما يتعلق بأعمالهم، بحيث أن أنشطتهم تعكس خبراتهم، وهم الأفراد القادرون على تطوير تجارب النظريات القاعدية، ومحاولة تبني التغيير المستمر، وهم القادرون على فهم أسبقية الحصول على المعرفة ومشاركتها⁽¹⁾.

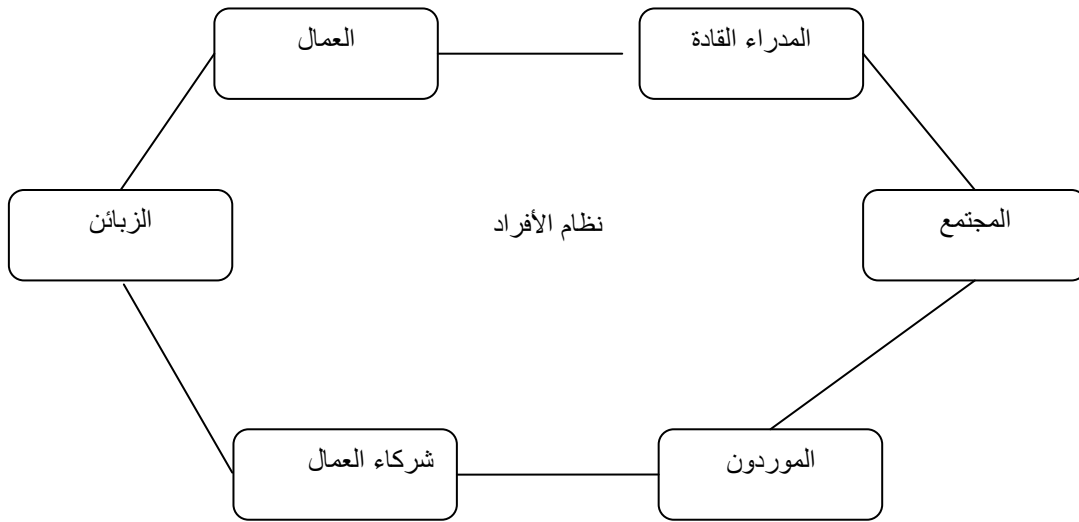
فالمنظمة المتعلمة بحاجة إلى ناس مولعين فكريا بعملهم وقادرون على تطوير خبراتهم المبنية على نظرية التغيير، ويجربون ذلك ويختبرونه مع زملائهم، ويساهمون في تطوير المعرفة، فيجب أن يكونوا ممارسين ويعرفون مكانهم وقوتهم ويملكون أدوات وأساليب ومداخل الإدارة المعرفة والتعلم سواء بطريقة فردية أو جماعية من خلال التعاون مع الآخرين، والملاحظان هذه الممارسات تغيب في الناس الذين يتلقون انتقادات سلبية وغير عادلة، أو يعتقدون أنهم غير قادرين على الاعتماد على زملائهم، فمن خصائص المنظمة المتعلمة أنها تمتلك أفراد قادرين على العمل كجماعات تعلم مبنية على التعارض والاختلاف كأساس إيجابي للتعلم، بالإضافة للامان النفسي والثقة، مما يساعدهم على تطوير التعلم التعاوني⁽²⁾.

ويضم نظام الأفراد للمنظمة المتعلمة: القادة والمديرين، العمال، المستهلكين، المساهمون والشركاء، الموردون والموزعون، والمؤسسات الاجتماعية، بحيث يساهم الجميع في تعلم المنظمة، ويجب أن يتمتعوا بالتمكين والحرية التي تشجعهم على التعلم، ويمكن توضيح مكونات نظام الأفراد من خلال الشكل التالي:

(1) Olivier Serrat, op- cit, p :02.

(2) علي حسون، فاضل حمد سلمان وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص12.

الشكل رقم (13): النظام الفرعي للأفراد.



Source : Michael J- Marquardt, op-cit, p28.

فمن خلال الشكل فنظام الأفراد لا يقتصر على داخل المنظمة فقط إنما يتعداها إلى الأفراد الخارجيين القريبين منها والذين يؤثرون مباشرة على تعلمها كونهم في علاقة دائمة مع الأفراد المتواجدين داخلها، كما أن هنالك بعض الممارسات والمعارف التي يستمدتها الأفراد من بيئتهم الخارجية ويقومون بزرعها داخل المنظمة، وسنحاول فيما يلي الإشارة إلى بعض المتغيرات.

1- المديرين والقادة:

فالقيادة تؤدي دورا مهما في بناء الميزة التنافسية للمنظمات، وكذا في بناء المنظمات المتعلمة، بحيث أن القادة هم من يتحملون مسؤولية انجاز الأعمال وهم الذين يملكون الرؤى والمهارات والمعارف اللازمة لتوجيه المنظمة، كما أنهم قادرون على إدارة التغيير وأهم دور قد يلعبونه هو قدرتهم على التأثير في الآخرين وإلهامهم ودفعهم للتعاون، وتحفيزهم على التعلم المستمر⁽¹⁾.

(1) عمر احمد همشري، مرجع سبق ذكره، ص408.

والمنظمة المتعلمة لا يمكن قيادتها اعتمادا على قيادة تقليدية تعتمد التسلط والانفراد في اتخاذ القرار، إنما يجب اعتماد قيادة حديثة قادرة على تحويل المنظمة إلى منظمة متعلمة أساسها المعرفة، ويعتبر العاملون فيها الركيزة الأساسية لنجاحها، وتعتمد التجريب والانجاز، وتكافئ التعلم والإبداع، وتشجع رؤية الجماعة⁽¹⁾، فالقائد في المنظمة المتعلمة يلعب أدوارا جديدة غير ادوار المدير التقليدية والتي تتمثل في كل من:⁽²⁾

- **المصمم:** فهو الذي يصنع الاستراتيجية والهيكلة المساعد على التعلم.
 - **المعلم:** حيث يملك الرؤية ويحفز العمال على التعلم و يشاركهم الرؤية التي يمتلكها.
 - **الراعي:** وهو الذي يقدم الدعم والرعاية للأفراد لمساعدتهم على التعلم، ويقدم لها الدعم العاطفي والروحي.
- والجدير بالذكر في النهاية هو أن القائد القادر على دعم التعلم وتحويل المنظمة إلى منظمة متعلمة هو القائد التحويلي الداعم للتغيير والمؤمن به والساعي إليه، فهذا القائد قادر على إنجاح التغيير وإقناع الآخرين به، وبما أن التعلم التنظيمي هو في حقيقة الأمر عملية تغيير وبالتالي فهذا القائد سيؤمن بالتعلم التنظيمي وسيقنع به العاملين والتابعين وسيحاول التأثير عليهم بمهارة لتحويلهم إلى عمال متعلمين، والانتقال بالمنظمة إلى منظمة متعلمة.

2- العمال:

يعتبر العمال هم أهم الموجودات التنظيمية، فبدونهم لا تكون هنالك منظمة، ونتائجهم وانجازاتهم هي انجازات المنظمة، وفي المنظمة المتعلمة لا يكفي أن يعرف العاملون كيفية القيام بالأعمال والانجاز، إنما يجب عليهم أن يساهموا في رسم الأهداف ومن ثم تحقيقها⁽³⁾، فهم يساهمون ويشاركون في بناء الرؤية المشتركة.

كما أن نمط تفكيرهم يتحول من النظرة الذاتية إلى النظرة الشمولية، ما يعني أن الأفراد أو العاملين في المنظمة المتعلمة متميزون عن غيرهم من العاملين في المنظمات الأخرى فهم يتمتعون بخصائص مميزة، لذا يجب على المنظمة الهادفة للتعلم أن تمتلك نظام استقطاب وانتقاء خاص يركز على تدعيم وتشجيع التعلم المستمر وكذا العمل في فريق، وقبول الخطأ والاعتراف به كمصدر للتعلم من جهة والإبداع من جهة أخرى، و امتلاك العمال القدرة على توليد ونقل المعرفة وتشاركتها بالإضافة إلى القدرة على حل المشكلات جماعيا.

ويمثل العاملون في المنظمات المتعلمة زيادة على ما تمت الإشارة إليه أنظمة للمسح البيئي، والمقارنة المرجعية، فهم في تفاعل مستمر مع الجهات الخارجية، ويستمدون منها المعرفة ويتبادلون معها الأفكار والخبرات، بالإضافة إلى التبادل والتشارك الذي يحدث داخل المنظمة في حد ذاتها⁽⁴⁾.

(1) مؤيد السالم، "إدارة المعرفة التنظيمية"، مرجع سبق ذكره، ص 197.

(2) بلال خلف السكارنة، "الإبداع الإداري"، مرجع سبق ذكره، ص 297.

(3) نور خليل إبراهيم، مرجع سبق ذكره، ص 156.

(4) صلاح الدين عواد الكبيسي، "تطوير المنظمة المتعلمة في ضوء تحليل العلاقة بين فجوتي المعرفة والأداء الاستراتيجي"، مرجع سبق ذكره، ص

3- أصحاب العلاقة أو المصلحة:

هنالك مجموعة من الفاعلين الذين يمثلون متغيرات أساسية لتحقيق التعلم، ويعتبرون من الأنظمة الفرعية للنظام الكلي للتعلم (المنظمة المتعلمة)، وأصحاب العلاقة أو المصلحة يمكن حصرهم في الموردون، الزبائن الأساسيين، المساهمون، المنظمات ذات العلاقة، وفي بعض الحالات حتى المنافسون، فلتكون المنظمة متعلمة يجب على أصحاب المصلحة أو العلاقة، أن يمتازوا بخصائص معينة، فمثلا على الموزعين أو الزبائن الدائمين أن يكونوا أداة ربط بين المنظمة والمستهلكين، ومصدرا أساسيا للمعلومات والمعرفة، من خلال جمع آراء ورغبات الزبائن النهائيين وإيصالها للمنظمة، والعكس بمعنى نقل المعلومات من المنظمة إلى الزبائن وكذلك الأمر بالنسبة للموردين، الذين يعتبرون متغير أساسي في تحديد واقع المنظمة وتنافسياتها، فهم القادرون على تحديد طبيعة المنتجات وجودتها وحتى سعرها.

بالإضافة إلى الموردين والزبائن نجد الشركاء أو المساهمون، فهم أيضا يجب أن يكونوا قادرين ومتقبلين للتعلم وتبادل وتشارك المعرفة ومنحها للآخرين، ففي بعض الحالات تحتاج المنظمة إلى التحالف أو الاندماج مع بعض المنظمات الأخرى وبالتالي سيحدث تصادم معرفي وثقافي، لذا يجب إعداد عمال المنظمة لتقبل هذا التعديل والتغيير، وبالتالي لتحقيق التعلم يجب أن يتميز كل الشركاء بالخصائص المناسبة والدافعة والمشجعة على تبادل وتشارك المعارف والخبرات والتجارب السابقة.

بالإضافة إلى كل ما سبق يجب على ذوي العلاقة سواء داخل المنظمة أو خارجها التحول من فكر المنافسة إلى فكر التعاون بين مختلف الفاعلين سواء داخلين أو خارجيين.

ثانيا: نظام المعرفة système de connaissances.

تعتبر المعرفة من الركائز الأساسية والحساسة لأي عملية تعلم، وبما في ذلك التعلم التنظيمي، لان التعلم في الحقيقة ما هو إلا وليد ونتاج المعرفة، ومصدرا لها في نفس الوقت، لذا لا يمكننا الحديث عن التعلم دون التطرق للمعرفة⁽¹⁾.

فالمعرفة هي الاستفادة الكاملة من المعلومات والبيانات بصحبة إمكانيات ومهارات الأشخاص من كفاءات وأفكار وبدييات وما يصاحب من إلزام، والمعرفة هي التي تقدم الردود على التساؤلات والحالات الحرجة، وهي إما أن تخزن في العقل الفردي أو ترمز في العمليات التنظيمية⁽²⁾.

وللحديث عن المعرفة كنظام فرعي للتعلم فيجب الإشارة إلى إدارة المعرفة، التي تعتبر الأساس الذي تعتمد عليه المنظمات في تحصيلها للمعرفة واختيارها وتحليلها ومن ثم الاحتفاظ بها.

(1) Olivier Serrat, op- cit, p03.

(2) رضا فلاح، "مروج إدارة المعرفة"، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2016، ص20.

1- تعريف إدارة المعرفة:

وتعرف إدارة المعرفة على أنها: « التجميع المنظم للمعلومات من مصادر داخل المنظمة وخارجها وتحليلها وتفسيرها واستنتاج مؤشرات ودلالات تستخدم في توجيه وإثراء العمليات في المنظمة، وتحسين الأداء، بالمقارنة مع فترات سابقة، أو بالمنظمات المنافسة»⁽¹⁾.

كما تعرف إدارة المعرفة على أنها: « النظام المحفز، وجميع الطرق والوسائل الموجهة لخلق سبيل مناسب من المعارف لتحقيق نجاح المنظمة وإرضاء زبائنها»، فإدارة المعرفة تركز أساساً على نمط تحويل المعلومات والمعارف المكتسبة إلى أصل من أصول المنظمة، وذلك من خلال ذاكرة المنظمة، بالإضافة إلى استرجاع الخبرة، وتسيير الأصول غير المادية⁽²⁾.

وبصفة عامة يمكن اعتبار إدارة المعرفة هي جميع العمليات الهادفة لجمع المعلومات، انتقاءها تحليلها ترجمتها ومن ثم الاحتفاظ بها في ذاكرة المنظمة أو في قواعد البيانات بغرض إعادة استخدامها مرة أخرى، وهذه المعارف تحصلها المنظمة من الداخل (العاملين)، أو من الخارج المحيط، ويمكننا التمييز بين نوعين من المعرفة وهي المعرفة الظاهرة والمعرفة الـ، الأولى ترتبط بالمعلومات والأفكار التي يمكن التعبير عنها بينما ترتبط الثانية بالممارسات التي لا يمكن التعبير عنها لغويًا.

2- عمليات إدارة المعرفة:

تختلف مراحل أو عمليات إدارة المعرفة باختلاف الباحثين في المجال إلا أننا ارتأينا اعتماد المراحل الأكثر استخداماً من طرف الباحثين والتي تتمثل فيما يلي:

2-1- تشخيص المعرفة أو توليدها: ويندرج ضمن هذا المفهوم أو يعبر عن اكتشاف تشخيص أو شراء أو خلق أو حتى اكتساب والاستحواذ على المعرفة، ويعتبر الباحثون أن هذه العملية تعبر عن عملية استخلاص المنظمات للمعلومات والأفكار من البيئة الخارجية والداخلية ومن الرؤى الخاصة بها واحد أسرع وأفضل الطرق لاكتساب المعارف هو توظيف العمال الجدد، أو الاندماج أو الاحتواء لمنظمات أخرى، أو من خلال تعلم العاملين في المنظمة من أطراف خارجية معلومات جديدة⁽³⁾.

(1) بن عيشاوي احمد، "إدارة المعرفة وتحسين الميزة التنافسية للمنظمات"، ورقة بحثية مقدمة للملتقى الدولي حول اقتصاد المعرفة، كلية العلوم الاقتصادية والتسيير، جامعة بسكرة، الجزائر، نوفمبر 2005، 293.

(2) Jean Michel, « Le knowledge management (entre effet de mode et réinvention de la roue) », revue documentaliste-science de l'information, vol 38, N° 3, 2001/ 3, p176.

(3) أكرم محمد الياسري، ظفر ناصر حسين، "أثر عمليات إدارة المعرفة والتعلم التنظيمي في الأداء الاستراتيجي (دراسة استطلاعية لأراء عينة من القيادات الإدارية في جامعات الفرات الأوسط)"، مجلة القادسية للعلوم الإدارية المجلد 15، العدد 3، جامعة القادسية، العراق، 2013، ص244.

والتشخيص أيضا يهتم بنوعية المعرفة التي تحتاجها المنظمة، أي أن الاكتساب وحده لا يكفي فيجب أن نحدد نوع المعرفة التي نحتاجها، وان نرتب الأولويات بالإضافة إلى تحديد مصادرها وطرق الحصول عليها، بالإضافة إلى غربلتها وانتقائها⁽¹⁾، ويعتبر من الأدوات الأساسية لتحصيل المعرفة التعلم التنظيمي.

2-2- تخزين المعرفة: عندما تكتشف المنظمة المعرفة أو تكتسبها يصبح من الضروري تخزينها، ليتمكن الشركاء والعاملون الحصول عليها واستخدامها بيسر وسهولة، وتخزين المعرفة يشترط امتلاك المنظمة وإنشاءها لقاعدة بيانات (bas de données)، وأنظمة حاسوبية تسمح بتبويب المعرفة وتخزينها بطريقة منظمة تسهل الوصول إليها عند الحاجة، كما أن مجالس ولجان الخبراء، والأنظمة الخبيرة تساعد المنظمة أيضا على الاحتفاظ بالمعرفة التي حصلت عليها⁽²⁾.

2-3 نشر المعرفة: أو قابلية تحويل المعرفة، والتي تعني قدرة المنظمة على مشاركة المعرفة داخليا، وذلك من خلال استخدام مؤتمر فيديو، أو مؤتمر هاتفي، وذلك من برمجية، منتديات الكترونية وغيرها من تقنيات المعلومات التي تعتمد لمشاركة المعرفة داخل المنظمة بما في ذلك الرسائل الالكترونية، أو البرامج المساعدة⁽³⁾.

ويمكننا الإشارة هنا إلى أن هنالك نوعين من المعرفة، فبينما يسهل نشر وتوزيع المعرفة الظاهرة أو الصريحة كونها تسجل وتخزن في قواعد بيانات المنظمة، فمن الصعب نشر المعرفة الضمنية التي لا يرغب الأفراد في مشاركتها أو لا يعرفون كيف يشاركونها مع الآخرين، ومن أهم أساليب مشاركة المعارف الضمنية نجد: التدريب (خاصة بتدريب العاملين لبعضهم البعض)، وجلسات الحوار والنقاش⁽⁴⁾.

2-4 تطبيق المعرفة: تعرف عملية تطبيق المعرفة على أنها: « العملية التي تدعم تطبيق الأفراد للمعرفة والتي تعتبر مملوكة من قبل أفراد آخرين بدون الحصول على المعرفة الفعلية وبدون تعلم هذه المعرفة»⁽⁵⁾.

ويشير التطبيق بصفة عامة إلى الاستخدام وإعادة الاستخدام، فتطبيق المعرفة يسمح بالتعلم الفردي والجماعي، والتي تؤدي إلى ابتكار معرفة جديدة، وهي ما يسمى بإدارة المعرفة بالحلقة المغلقة، بمعنى أن المعرفة تدور ويتم تبادلها داخل المنظمة، لكن يجب على الأفراد أن يكونوا على دراية بان المعرفة متوفرة، وبأنهم قادرين على استخدامها بجرية⁽⁶⁾.

(1) اسعد حمدي مجد ماهر، "اثر عمليات إدارة المعرفة على جودة التعليم العالي في العراق"، (دراسة تحليلية من منظور ريادي)، ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر السعودي الدولي لجمعيات ومراكز ريادة الأعمال، السعودية، سبتمبر 2004، ص 225.

(2) Kenneth Laudon, Jane Laudon, et autres, op- cit, p :433.

(3) مريم إبراهيم الكرعوي، مهند حميد ياسر العطوي، "التحقق من العلاقة بين قابليات إدارة المعرفة والمنظمات المتعلمة في ديوان جامعة الكوفة"، مجلة العزى للعلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد الثامن، العدد الحادي والثلاثون، جامعة الكوفة، العراق، 2014، ص 256.

(4) عبد الرحمان الجاموس، مرجع سبق ذكره، ص 123 (بتصرف).

(5) قرين ربيع، "تقييم جودة إدارة المعرفة في المؤسسة (دراسة حالة مؤسسات التعليم العالي)"، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في إدارة الأعمال، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر 3، 2016، ص 70.

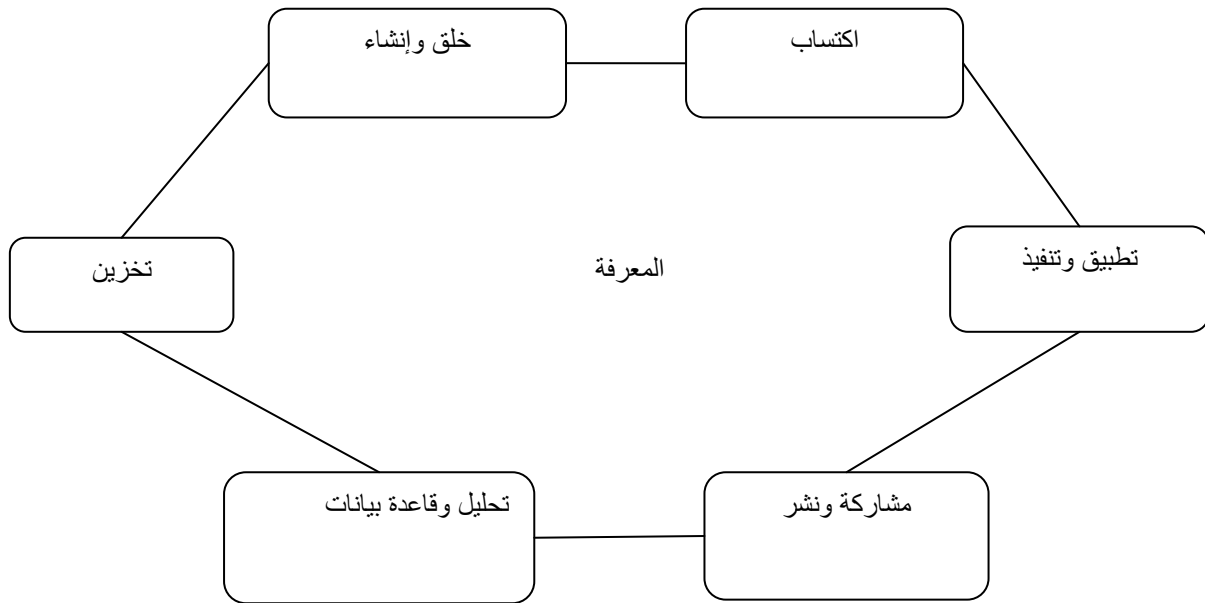
(6) أكرم مجد الياسري، ظفر ناصر حسين، مرجع سبق ذكره، ص 245.

فالمعارف التي يتم تشاركتها وتطبيقها بين أفراد المنظمة لن تصنف أي شيء، للمنظمات ولن تستفيد منها هذه الأخيرة في أعمالها المختلفة أو في عملية اتخاذ القرار.

2-5- استرجاع المعرفة وإدامتها: تشير هذه العملية إلى الوصول بكل يسر وسهولة وبأقل وقت وتكلفة إلى المعرفة، التي تم استخدامها من قبل في حل المشكلات وتحسين العمليات الإدارية، أي الوصول بكل يسر وسهولة للمعرفة المخزنة وهذا كما قلنا سابقا يتحقق اعتمادا على أدوات مختلفة (خاصة الأنظمة والبرمجيات)، أما بالنسبة لإدامة المعرفة فهو يتعلق براسملة المعرفة (*capitalisation de connaissances*)، والذي يعتمد على تفتيح المعرفة وذلك من خلال إلغاء المعرفة التي لم تعد لها أهمية وتعويضها بمعارف أحدث وأكثر فائدة (النسيان التنظيمي كما تمت الإشارة إليه سابقا)، بالإضافة إلى تنميتها وتعزيزها، فالمعرفة هي الأصل الوحيد الذي ينمو ويزيد من خلال الاستخدام أي أن استخدام المعرفة يثريها ويخلق معارف جديدة، وبالتالي فاسترجاعها واستخدامها هو الذي يسمح بإدامتها.

ويمكن حصر أهم عمليات إدارة المعارف وتوضيحه من خلال الشكل الموالي:

الشكل رقم (14): عمليات ادارة المعرفة .



Source : Michael J-Marquadt, op-cit, p29.

من خلال كل ما سبق نلاحظ أن مبادئ التعلم التنظيمي متماشية ومتناسبة مع عمليات إدارة المعرفة، لذا يمكن القول أن النظام الفرعي للمعرفة هو النظام الجوهري والقلب النابض للمنظمة المتعلمة، فبدون إدارة المعرفة لا يحدث تشارك للمعارف وبالتالي يحدث تعلم تنظيمي، وبدون تعلم المعارف داخل المنظمة تأتي من معارف أفرادها التي تعلمونها ونقلوها إليها لذا يمكننا القول أن إدارة المعرفة والتعلم التنظيمي، وجهان لعملة واحدة لا يمكن بأي حال من الأحوال تحقق احدهما دون توفر الآخر.

رابعا: نظام التكنولوجيا: **Sous système de technologie**.

تعتبر التكنولوجيا في منظمات التعلم أو المنظمات المتعلمة متغيرا أساسيا يعتمد على مناقشة مدى توفر المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات، ففي المنظمة المتعلمة التكنولوجيا هي الأداة الأساسية والوسيلة الداعمة لكل العمليات والأنظمة الفرعية، فالتكنولوجيا هي تحفز وتدعم خلق المعرفة، تشفيرها والاحتفاظ بها، لذا على المنظمة السعي لجعل التكنولوجيا في قلب جميع أنشطتها، فهي أساس تسريع عملية التعلم⁽¹⁾.

(1) Mijalce Santa, "Learning organisation review – a good theory perspective", Emerald insight journal, vol 22, issue 5, 2015, p :251.

ويجب على المنظمة لتحقيق التعلم أن تحسن الربط بين مصادر قوة المعلومات وقوة الاتصالات التكنولوجية، والتي تكون مسؤولة إلى حد ما على نجاح إدارة المعرفة والتعلم، حيث يتم اعتماد تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتقوية وحدة النظام وبناء فرق ومجموعات التعلم والحفاظ عليها، وذلك من خلال الحفاظ على الخبراء، الزبائن، بالإضافة إلى إدراك التطوير المشترك، كما أن التكنولوجيا الحديثة بمختلف مجالاتها تستخدم بخلق وتدعيم الروابط بين الأفراد وإيجاد المدخل المساعد على معرفة الأفراد ومعرفة أفكارهم وتحسين الذاكرة التنظيمية دون إهمال المشاركة وتعلم التطبيقات التكنولوجية الجديدة⁽¹⁾.

ونظام التكنولوجيا الفرعي متكون من دعائم شبكة اتصالات ومعلومات تكنولوجية متكاملة، وأدوات معلوماتية تسمح بالدخول ومشاركة المعلومات والتعلم، ويشمل هذا النظام الفرعي العمليات التقنية والأنظمة والهياكل التي تسمح بالتعاون، التدريب والتنسيق بالإضافة إلى المهارات المعرفية، دون أن ننسى المكونات والأدوات الالكترونية أو المناهج المتقدمة للتعلم، مثل: أنظمة المحاكاة، والاجتماعات عن طريق الحاسوب والانترنت، فكل هذه الأدوات تساهم في خلق المعرفة بأسرع الطرق، والمكونات الأساسية للنظام الفرعي للتكنولوجيا هو تطبيق إدارة المعرفة وتحسين مستوى وعملية التعلم⁽²⁾، ويعتبر الشيء الوحيد الذي يعتمد عليه في المستقبل هو التغيير المستمر للتكنولوجيا، ففي عالم الأعمال المتميز بالتغيير الدائم فإن المنظمة التي لا تتكيف ولا تتطور ولا تكتسب تكنولوجيا جديدة بشكل مستمر قد تحال على الهامش، فالأعمال اليوم تتميز بدرجة عالية من التطور العلمي والتفوق التكنولوجي، حيث أن الوصول إلى معرفة عملية وتكنولوجيا جديدة قبل الآخرين تعتبر مصدرا للنمو الاقتصادي مما جعل ابتكار وتطبيق التكنولوجيا أساسيا لا يمكن إهماله للتكيف مع البيئة بكفاءة عالية وتقديم منتجات.

فالتكنولوجيا تفترض تغييرا دائما ومستمر حتى تظل المنظمة في الريادة سواء أن تعلق الأمر بالعمليات والأنشطة، أو تعلق الأمر بالتعلم التنظيمي، فالتكنولوجيا هي التي تسهل نقل المعلومات والاتصال مما يسهل في المستقبل التغيير الدائم والمستمر.⁽³⁾

(1) علي حسون، حمد سلمان، عامر فدعوس، "اثر المنظمة المتعلمة في تحقيق الميزة التنافسية"، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية، العدد 32، جامعة بغداد، العراق، 2012، ص 13.

(2) Micheal J-Marquardt, op-cit, p30.

(3) فراس رحيم يونس العزاوي، تأثير الدول التكاملية لنظام ذكاء الأعمال وعمليات تحويل المعرفة في بناء المنظمة المتعلمة، المجلد 21، العدد 86، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، جامعة بغداد، 2015، ص 32.

المطلب الثاني: معيقات وآفاق التحول نحو المنظمة المتعلمة.

كخلاصة لهذا الفصل الذي حاولنا من خلاله تناول مفهوم المنظمة المتعلمة بمختلف أبعادها، انطلاقاً من الظهور ووصولاً للأفاق، يبقى مفهوم المنظمة المتعلمة مفهوماً يصعب تحديده بدقة، وبالتالي يصعب اعتماد حدود له، إلا أن التحول نحو المنظمة المتعلمة، أو اعتبار أي منظمة كانت منظمة متعلمة يتميز بكثير من الصعوبة، فمن الصعب إقناع الأفراد باعتماد طرق ومناهج لم يعتمدوها من قبل مثل: التفكير النظامي، أو مشاركة كل ما يعرفونه مع الآخرين، كما يعتبر من الصعب أيضاً إعادة إرساء أساليب وطرق جديدة في أداء الأعمال وكلها يتم رفضها من طرف العاملين، وفي بعض الحالات يتم رفضها حتى من طرف القادة، لذا سنحاول من خلال هذا المطلب تحديد معوقات المنظمة المتعلمة وآفاقها، والاستراتيجيات المتبعة من طرفها.

أولاً: معيقات مرتبطة بالمنظمة المتعلمة.

يشير بعض الباحثين إلى أن أغلب معوقات التحول بصفة عامة (سواء تعلق الأمر بالمنظمة المتعلمة أو أي نوع آخر من التغيير)، ترتبط بالدرجة الأولى بالقادة والمسيرين، أكثر من ارتباطها بالعاملين، وبالتالي فالباحثون يشيرون هنا إلى الثقافة والسياسات الداخلية التي تكون وراء إعاقه التعلم، وبالتالي فعلى المسيرين الإيمان بالتعلم والسهر على نجاحه واستمراره ويمكننا حصر أهم المعوقات المرتبطة بالمنظمة المتعلمة وفي مجموعتين أساسيتين⁽¹⁾.

1- العوائق المرتبطة بالأفراد:

غياب الثقة بالنفس العميقة، تعتبر أهم دوافع الرفض للتغيرات التي تحدث والتي تهدف لتحويل المنظمة إلى منظمة متعلمة، وهذا الرفض قد يأخذ أحد أنواع السلوكيات التالية:⁽²⁾

- يكتفي الأفراد بما يعرفونه، ويعملون على أساسه ولا يأخذون بعين الاعتبار زملائهم وطريقة أدائهم للأعمال، كما لا يعيرون بالاً للتغيرات التي تحدث في الخارج، ويكتفون بتجارهم الماضية.
- يحيط القادة أنفسهم بالمساعدين الأقل كفاءة واللذين لا يمثلون خطراً فعلياً على مكانتهم أو تهديداً لمواقعهم الوظيفية.
- العودة لنماذج الماضي التي عرفت بنجاحها والتخوف من الدخول في تجارب جديدة قد تحقق عوائد أكبر.
- تحديد الجهود الموجهة للتكوين بحجة غياب الوقت أو بحجة أنها استثمارات غير مجدية.
- تحميل الآخرين مسؤولية الخطأ بصفة دائمة، والتحجج بعدم المسؤولية عن الأخطاء التي تحدث.
- البحث وانتظار نجاحات آنية، وعدم الصبر لانتظار نتائج الأعمال.

هذه بصفة عامة أهم العوائق المرتبطة بالأفراد والتي كما قلنا ترتبط بالمسيرين كون الأفراد هم من ينفذون السياسات والاستراتيجيات، وعادة لا يمكنهم الرفض بصفة تصريحية، وإنما يرفضون بينهم وبين أنفسهم، وكما قلنا سابقاً

(1) Vim Van Wassenhove, op-cit, p:77.

(2) Idem, p :77.

المصدر الحقيقي للرفض هو غياب الثقة بين الرئيس والمرؤوسين من جهة، أي بين القائد والعمال، وبين العمال فيما بينهم.

2- العوائق المرتبطة بالمنظمة ككل:

وتعتبر من أهم العوائق وراء عدم قدرة المنظمة للتوجه نحو التعلم ما يلي: (1)

- البيروقراطية: حيث أن البيروقراطية تجعل الأعمال تمتاز بالتعقيد والبطء، لذا يصعب حدوث التغيير بسرعة.
- القدرة التنافسية: والتي تركز على الفرد وكيفية تعزيز ورفع أداءه، وذلك على حساب العمل الفريقي والتعاون.
- الرقابة: والتي تكون عالية ومشددة عندما يتعلق الأمر بالذين يمارسونها، بينما تكون منخفضة أو منعدمة إذا ما تعلق الأمر بالتعلم التنظيمي، فلا احد يسهر على رقابة ما ان حدث فعلا تعلم تنظيمي أو لا.
- الاتصال الضعيف: والذين ينتج عن مجموعة من المعوقات والمشوشات على العملية الاتصالية، و خير مثال عن ذلك، التحيز في العملية الاتصالية أي توفير معلومات لطرف أكثر من الأطراف أخرى سواء كان هذا التحيز واعى أو غير واعى، بالإضافة إلى الاستماع الانتقائي، فنحن عادة لا نستمع لكل ما يقال، إنما نركز مع الذي يهمنا، ولا نسمع ما لا يروق لنا، دون أن ننسى التأخر سواء في إيصال المعلومات أو الرد عليها.
- جمود الهياكل التنظيمية: وهذا النوع من الهياكل يجبر الأفراد والأفكار، في مختلف مستويات المنظمة العليا والدنيا على البقاء في صوامع ضيقة، أي أن هذا النوع من الهياكل، لا يحفز التفاعل والتأثير والتأثر بين أفراد المنظمة، كما أنها لا تستجيب للتغيرات المختلفة.

ثانيا: آفاق المنظمة المتعلمة.

يهدف التحول إلى منظمة متعلمة إلى تحقيق جملة من المكاسب، بعضها يكون في الوقت القصير أو الآني، والأخر قد يستغرق تحقيقه سنوات طويلة ويمكن توضيح هذه الأهداف أو الآفاق التي تسعى للوصول إليها فيما يلي: (2)

1- تحقيق مستوى أداء أعلى: حيث يذكر (senge) أن معظم المنظمات تسعى سعيا جادا لتحسين مستوى أدائها، والارتقاء به بأقصى ما يمكن، وذلك من خلال استخدام أساليب مختلفة، منها: إدارة الجودة الشاملة، وفرق العمل المدارة ذاتيا، بالإضافة إلى تنمية وتحسين قدرة المنظمة على الإبداع والابتكار، دون أن ننسى تبني وتطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة، ورغم أن هذه المصطلحات والمجالات مختلفة إلا أن هدفها واحد ألا وهو تحسين الأداء، وتحقيق الريادة للمنظمة وذلك من خلال الربط بين التكوين الذاتي للأفراد الذين يتعلمون معارف جديدة وبصفة مستمرة، ويتشاركونها مع الآخرين، يفيدون بها منظمتهم، ويهدفون من خلال إلى إيجاد أساليب عمل أكثر فعالية.

(1) Micheal J- Marquardt, op-cit, p224.

(2) خليفة مجد بلكبير، مرجع سبق ذكره، ص 175 (بتصرف).

2- تحسين الجودة: كما قلنا سابقا فإن المنظمة المتعلمة هي منظمة هادفة إلى تحقيق مستويات أداء أعلى من خلال الخروج عن كل ما هو نمطي وتقليدي، والتوجه إلى تبني طريقة تفكير جديدة، وبالتالي فهي تقاطع مع مفهوم الجودة في الأداء، رغم الاختلاف الكبير بينها وبين مفهوم إدارة الجودة الشاملة، فالمنظمة المتعلمة تتقبل الأخطاء وتتعلم منها، بينما تقوم إدارة الجودة الشاملة على رفض الأخطاء وتجنبها اعتبارا منها بأنها تكلفة إضافية، إلا أنهما يلتقيان في فكرة الجودة في الأداء سواءا تعلق الأمر بأساليب العمل، أو المنتجات أو حتى التعامل مع الأفراد ذوي المصالح، فيجب تبني الجودة في كل مجالات المنظمة.

3- إرضاء المستفيدين (أصحاب المصالح): في ظل بيئة التنافس الشديد، أصبح للزبائن أو العملاء دور بارز في تحديد مسار المنظمات وبقائها، وبينما تركز المنظمات التقليدية على العملاء فقط، تتوجه المنظمات المتعلمة إلى الاهتمام بالعملاء والموردين، والمساهمين، وتعتبرهم حجر زاوية، كونهم مصدر من مصادر معلوماتها، وركيزة لتعلم أفرادها، ومساعدة أساسيا على استمرارها وتطورها، فهم الذين يحددون الوضع الذي يجب أن تكون عليه المنظمات.

4- تحقيق ميزة تنافسية للمنظمة: فالمنظمة المتعلمة لا تهدف لتحقيق ميزة تنافسية في المدى المتوسط أو القصير، وبالأصح أن هذا النوع من المزايا التنافسية لا يعتبر مكسبا حقيقيا بالنسبة لها، إنما هي تهدف إلى الوصول إلى المزايا التنافسية الدائمة، والتي تتحقق من خلال قدرتها على التعلم أسرع من منافسيها، كما أن التعلم المستمر يعتبر مصدرا للأفكار الجديدة، والشجاعة والثقة لدى أفرادها، مما يحفز الابتكار والإبداع، والتطوير المستمر للمنظمة والعاملين فيها في نفس الوقت.

5- إيجاد أفراد يتسمون بالحماس والالتزام: لن يستطيع الأفراد المشاركة الفعالة في بناء رؤية المنظمة وتحقيقها، وأداء أعمالهم ومسؤولياتهم بالطريقة المنتظرة منهم، دون أن تبذل المنظمة جهودا عظيمة لتعليم موظفيها ومديريها، فالعاملون يجب أن يتعلموا بطريقتهم، كما يجب أن يتعلموا كيف يغيرون نمط تفكيرهم إلى الفكر النظامي، بالإضافة إلى تعلم كيفية المشاركة في بناء الرؤية، وليكونوا قادرين على التعلم يجب أن يتميزوا بالحماس والالتزام وان يكونوا قادرين على منح الثقة التامة لرؤسائهم ومنظمتهم، ولا يكونوا رافضين للتغيير والتعلم وخائفين منه.

كما أن القادة يجب أن يكونوا قادرين على منح الثقة لعمالهم، متقبلين للتعلم ومعترفون بأخطائهم، ويتلقون الانتقاد بكل صدر رحب، فالقائد غير القادر على التمكين، غير قادر على التعلم وغير صالح لقيادة منظمة متعلمة.

فالمنظمة المتعلمة تملك أفراد مبادرين، مستعدين للتعلم والتغيير المستمر، يعتمدون على أنفسهم في حل مختلف المشكلات التنظيمية.

6- إدارة التغيير بنجاح: كما قلنا سابقا فالمنظمة المتعلمة تؤهل أفرادها (عمال وقادة) لتقبل التغيير والتكيف معه بسهولة، ليس هذا فقط إنما تجعلهم قادرين على خلق التغيير بأنفسهم بغرض التحسين من مستواهم ومن مستوى منظماتهم، فالتغيير والتعلم كما اشرنا إلى ذلك في أجزاء سابقة من بحثنا، مرتبطان بحيث نتعلم للتغيير، وكل تغيير يجب أن نتعلم لمواكبته.

7- إبراز الحقيقة ومواكبة تطورات العصر: من المبادئ الأساسية التي تعتمد عليها المنظمات المتعلمة هو الاعتراف بالأخطاء ومكافأة من يظهرها، حتى ولو كان هو من ارتكبها، فالتعرف على الأخطاء وتصحيحها هو أساس التعلم الجاد والفعال، لذا فالعاملون في منظمات التعلم يعرفون أن الاعتراف بالخطأ ليس سلوكا سيئا، ولن يكون مصدرا للحكم عليهم، إنما هو مصدر لتعديل السلوكات وتحسينها فالمنظمة المتعلمة هي مصدر الحقائق، فأفرادها سواء كانوا عمال أو قادة لا يتحرجون في الاعتراف بأخطائهم.

كما أن المنظمة المتعلمة هي منظمة متقبلة للتغيير ومتبنية له، وتعتمد التعلم المستمر في مختلف أنشطتها، ومستوياتها، وبالتالي فهي قادرة على مواكبة التطورات المتزايدة والمستمرة، والسريعة.

ثالثا: استراتيجيات المنظمة المتعلمة:

تعتمد المنظمة المتعلمة لاستمرارها، ولانتقال المعرفة بين أفرادها، وتحويلهم إلى أفراد متعلمين، مهما كان مستواهم، أو هدفهم، مجموعة من الاستراتيجيات سنحاول عرضها فيما يلي: (1)

1- استخدام ملتقيات وندوات البحث المستقبلي لتطوير الرؤية:

يعتبر تغيير الرؤية من الأنشطة الاستراتيجية الأكثر دقة وصعوبة، ويجب أن يشترك فيه القادة المساهمون (الشركاء)، العاملون، الزبائن، الموردون... الخ، وذلك من خلال لقاءات وندوات تبنى أساسا على التنبؤ بما يكون عليه مستقبل المنظمة وبيئتها فالقدرة على تغيير الرؤية متى استدعت الضرورة من أساسيات المنظمة المتعلمة، بالإضافة إلى تحويلها لرؤية مشتركة للجميع، ويجب أن نأخذ بعين الاعتبار إدراج التعلم ضمن الأهداف التنظيمية، وتعظيم المعرفة لزيادة الإنتاج وجودته.

2- كسب الدعم من المستويات الإدارية العليا: يعتبر المدراء والقادة الملهمون في المنظمة لباقي المستويات

الإدارية، فهم اللذين يشاركون مشاركة جد نشيطة وفعالة في بناء الرؤية، ومساعدة الآخرين على إدراكها، كما يعتبرون وسيلة إعلام ونشر قوية، وهم محاموا الدفاع عن جهود التعلم في المنظمة، بحيث يسهرون على نجاح التعلم وتبنيه في مختلف المستويات، فعلى المنظمة المهادفة لتحقيق التعلم أن تقنع المستوى الإداري الأعلى به، وتساعدته على تبنيه والإيمان به.

(1) Michel j-Marquardt, op-cit, p 104-109.

3- خلق مناخ التعلم المستمر للمنظمة: يجب على المنظمة أن تطور نظام حوافز يدعم ويكافئ التعلم، ويشجع الأفراد على المشاركة بحماس في التحديات التي تواجه منظماتهم في سبيل تحقيق التعلم، وسنعرض مجموعة من العوامل المساعدة على توفير البيئة المناسبة:

- خلق ثقافة تدعم وتشجع التعلم المستمر.
- إرساء قيم التسامح مع الأخطاء ومع تدني الأداء، باعتبارها مصادر للتعلم.
- تشارك الأخطاء والمشاكل وتجنب إخفاءها كونها مصادر تعلم.
- التركيز على تطوير العاملين فرديا وجماعيا (تطوير كل فرد على حدا).
- تسهيل عملية الوصول إلى المعلومات.
- تحفيز الأفراد على تبني التعلم كعادة.

4- إعادة هندسة السياسات والهياكل المرتبطة بالتعلم:

تكون المنظمة المتعلمة أكثر فعالية عندما يتم تقليص الحدود والعقبات، والسماح للمعرفة والأفكار بالانتقال بسرعة وكفاءة أكبر داخل المنظمة وخارجها، ولتحقق هذا على المنظمة تبني مجموعة من الإجراءات التي تتمثل في:

- تبسيط الهياكل التنظيمية من خلال تقليص بعض المستويات والوحدات التنظيمية وبالتالي تحويل الهيكل التنظيمي إلى هيكل مسطح.
- اعتماد مرونة أكبر من خلال تقليص السلطة.
- التركيز على المشاريع التي تعتمد أساسا على العمليات.
- تمكين الوحدات والأقسام من خلال منحهم حرية أكبر وتبني مبادراتهم.
- محاربة البيروقراطية والتخلي عن القواعد غير الضرورية.

5- مكافأة الأفراد وفرق التعلم:

تعتبر المكافأة من بين أقوى وأهم الأسس التسييرية، ولتدعيم التعلم على المنظمة أن تعتمد أسلوب المكافأة للفريق وللتائج التي يحققها، دون إهمال الجهود الفردية، فالمنظمة تكافئ الفريق ككل لتحفيز العمل الفردي، والتعلم في فريق بالتحديد، لكن لا تهمل دور الأفراد داخل الفريق، فقد يبذل احد العاملين جهودات أكبر من الآخرين، لذا يجب أن يجازى عليها، وهذا النوع من المكافأة يعزز روح الجماعة والتعاون، ويساهم في نجاح الفريق من خلال مشاركة المعارف والخبرات والمهارات داخله وهو ما يعتبر أساسا كل عملية تعلم.

6- دمج التعلم في جميع السياسات والوظائف:

لتكون المنظمة متعلمة بجدارة يجب أن تتبنى التعلم في مختلف الأعمال والوظائف التي تقوم بها، ولإدماج التعلم في مختلف العمليات والسياسات يجب اعتماد الأساليب التالية:

- التعلم المكتسب من مختلف مشاريع المنظمة وعملياتها يتم تحصيله ونشره في جميع المستويات.

- المدراء أو المسيرون يتم اختيارهم وترقيتهم بناءا قابليتهم للتعلم، وقدرتهم على دفع وتحفيز المحيطين بهم للتعلم.
- كل العاملين في المنظمة مسؤولون على تحصيل ونشر المعرفة.
- تحاول المنظمة استقطاب العاملين الذين يتميزون بقدرة جيدة على التعلم والذين يسعون إلى امتلاك براعة شخصية ويتميزون بالمبادرة والاحتمال، وقابلية التغيير، والقدرة على الاستماع.
- تدريب العمال على الكفاءات الأساسية للعمل، وقابلية التعلم والتفكير الإبداعي لحل المشكلات، والمشاركة في بناء الرؤية.

7- خلق وقت ومكان للتعلم:

يجب على المنظمة أن تمنح أفرادها الوقت اللازم للتعلم، وان توفر لهم المكان المناسب لذلك، فلا يجب عليها أن تطلب من العاملين أن يقدموا الأفكار الإبداعية في كل مكان وزمان، إنما الإبداع يحتاج لوقت وظروف ملائمة، بينما دفعهم لإيجاد الأفكار الجديدة بقوة، قد يخلق جوا من التوتر يحول دون الوصول إلى الهدف المنشود، لذا على المنظمة أن تعطي الأفراد المساحة الكافية من الوقت، وتوفر لهم جوا مناسبا من الناحية المادية، الاجتماعية والنفسية، وتتركهم يعلنون عن أفكارهم دون ضغط، وستكون النتيجة حقا ايجابية للجميع، كما أن الشكل والألوان التي تتبناها المنظمة قد تكون دافعا ايجابيا أو سلبيا في الوصول إلى الأفكار الجديدة وتشاركتها، لذا على المنظمة أن تجعل التعلم نظام حياة أي انه مستمر ودائم ولا يرتبط بفترات زمنية معينة، إنما كلما كان الأفراد (قيادة وعمالا) قادرين على تشارك معارفهم وتبادلها، البحث عن أخرى جديدة، فالوقت مناسب للتعلم، أي أن التعلم نشاط مستمر ودائم.

المطلب الثالث: المنظمة الذكية كامتداد طبيعي للمنظمة المتعلمة:

يعود أصل ذكي أو ذكاء إلى الكلمة اللاتينية (intelligence)، والتي استخدمت لأول مرة على يد الفيلسوف سيشرن، وانتقلت للفرنسية والانجليزية كما هي دون أن يدخل عليها تعديل، وتعني لغويا الذهن (intellect) والفهم (understanding)، والحكمة (sagacity)، وكان الفلاسفة وعلى رأسهم أفلاطون يعتبرون الذكاء «محصلة المظهر الإدراكي للنشاط العقلي»⁽¹⁾، وقد بدأ استخدام هذا المصطلح لوصف الإنسان مع نهايات القرن الرابع عشر، إلا أن استخدامه لوصف الحيوان مع بدايات القرن التاسع عشر، إلا أن استخدامه لوصف الآلات والأجهزة لم يبدأ حتى عام 1960، أما استخدام مصطلح الذكاء لوصف المنظمات، فهناك اختلاف بين الباحثين في زمن ومصدره، فهناك من يعتبر أن أصله يعود لورقة بحثية قدمها الباحث الياباني (Takehiko Matsuda) إلى مؤتمر علمي عقد في باريس عام 1991، بينما هنالك من يرى أن أول استخدام للمنظمات الذكية كان في المؤتمر السنوي حول النظام الذي عقد في هاواي سنة 1987، وذلك من خلال المحاضرة المتعلقة بالذكاء المنظمي والتي قدمها (G.P Huber)، وهنالك من يعتبر أن فضل اكتشاف الذكاء المنظمي يعود إلى (Wilensky) من خلال كتابه المعنون بـ (الذكاء المنظمي)، الصادر سنة 1967⁽²⁾.

بينما هنالك من يرى أن أول استخدام لمصطلح المنظمة الذكية أو المنظمة الفطنة يعود إلى سنة 1997 من خلال الكتاب المعنون بـ (المنظمة الفطنة، توليد القيمة من خلال البحث والتطوير الاستراتيجي)، المؤلفيه Matheson et Matheson، والذي ركز على أن المنظمات القادرة على زيادة نسبة ذكائها في اتخاذ القرارات المتعلقة بمجال البحث والتطوير، وقد تضمن هذا الكتاب أيضا اختبار لقياس ذكاء المنظمة (QI test)، مثل الذي يستخدم لقياس ذكاء الأفراد⁽³⁾.

ومن خلال ماسبق نلاحظ أن استخدام مصطلح الذكاء لوصف المنظمات حديث، ويعود إلى نهاية القرن الماضي، وبعد أن حاولنا معرفة أصل المصطلح وبداياته سنحاول فيما يلي التعرف على مفهومه وخصائصه.

(1) هاشم فوزي العبادي، "الذكاء التنظيمي كممارسة أعمال نحو بناء منظمة ذكية - منظور مفاهيمي-"، ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر العلمي السنوي الحادي عشر، ذكاء الأعمال واقتصاد المعرفة، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الزيتونة الأردنية، 23-26 افريل 2012، ص 860.

(2) خالد احمد الربابعة، "القيادة الاستراتيجية ودورها في بناء المنظمات الأمنية الذكية"، أطروحة مقدمة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في العلوم الإدارية، كلية العلوم الاجتماعية والإدارية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية، 2016، ص ص 72-73.

(3) احمد غسان، مثقال القاسم، "تأثير الفطنة المنظمية على الأداء المؤسسي-دراسة المصارف التجارية العامة في الأردن-"، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر، 2012، ص ص 4-5.

أولاً/ مفهوم المنظمة الذكية:

فالمنظمة الذكية قد شهدت عدة تعاريف تختلف باختلاف الباحثين والمفكرين وسنحاول فيما يلي حصر أهم هذه التعاريف فيما يلي:

« تعرف المنظمة الذكية على أنها تلك المنظمة المستخدم لاستراتيجيات بعيدة المدى بهدف تحقيق مكانة دائمة في السوق على المدى الطويل»، وهنالك من يعرفها على أنها: « تلك المنظمات التي تملك القدرة على سرعة الحركة والرشاقة في توليد المعرفة، والاستفادة منها في تحقيق الأهداف المرجوة، وذلك من خلال اقتناص الفرص والتكيف مع التغيرات والتحديات البيئية»⁽¹⁾.

كما أن هنالك من يعرف المنظمات الذكية على أنها: المنظمة القادرة على توزيع المعرفة في جميع أنحاءها لتنسيق العمل الذي يمثل الحد الأقصى لقيمة التعلم التنظيمي»⁽²⁾.

ويمكن تعريف المنظمة المتعلمة على أنها: « المنظمة القادرة على المحافظة على المعرفة المتاحة، وامتلاكها لقابلية تعلم جديدة وتطبيقها في كل المواقف التي قد تواجه فيها منافسة ما، أي أنها تملك القدرة على إيجاد أجوبة لأسئلة جديدة، وتمثل إمكانياتها أساساً في الوقت المستغرق للوصول إلى الإجابة، أي سرعة الوصول للمعرفة»⁽³⁾.

من خلال ما سبق نستنتج أن المنظمة الذكية أو الفطنة هي في الحقيقة المنظمة القادرة على الوصول إلى المعرفة بسرعة ويسر، أو أنها القادرة على فهم وتحليل المعارف (إيجاد حلول للمشاكل)، بسرعة أكبر من الآخرين، كما أنها قادرة على نشر المعرفة بسرعة داخلها وبين أجزائها، هذه السرعة في التحصيل، الفهم والاستخدام والمشاركة، تعطى كفاءة أكبر في حل المشكلات، وتعطى تفوقاً من الناحية التنافسية.

ثانياً/ المبادئ الأساسية للمنظمة الذكية:

تتمثل أهم المبادئ التي تعتمدها المنظمات المتعلمة في:⁽⁴⁾

1- تحقيق الهدف: فالمنظمة الذكية تعتمد مبدأً أساسياً لها هو تحقيق الهدف، لكن عملية تحقيق الهدف في هذا النوع من المنظمات يعتمد على العناصر التالية:

- ثقافة توليد القيمة (في مختلف مستوياتها وأنشطتها).

(1) خالد احمد الربابعة، مرجع سبق ذكره، ص74.

(2) جواد محسن راضي، سجي جواد حسين، "دور أبعاد التعلم التنظيمي في التحول إلى منظمات ذكية (دراسة تحليلية لأراء عينة من رؤساء الأقسام في بعض جامعات الفرات)"، بحث مستل من رسالة الماجستير للطالبة سجي جواد حسين، www.qu.edu.iq تم الاطلاع بتاريخ 22 مارس 2016، على الساعة 01:26، ص 7.

(3) هاشم فوزي العبادي، "الذكاء التنظيمي كممارسة أعمال نحو بناء منظمة ذكية"، مرجع سبق ذكره، ص861.

(4) يوسف حجيم الطائي، محمد جبار الصائغ، قيصر علي هادي، "صياغة الاستراتيجية المستدامة للشركة في بناء المنظمات الذكية (دراسة استطلاعية لأراء عينة من المدراء في شركة زين العراق للاتصالات)"، مجلة العزري للعلوم الاقتصادية والادارية، العدد السادس والعشرون، المجلد 9، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الكوفة، العراق، 2013، ص ص 133-134.

- تحقيق البدائل.
- التعلم المستمر.

2- نقل الموارد: عملية الحصول على الموارد بمختلف أنواعها من البيئة الخارجية وتوظيفها في تحقيق أهداف المنظمة، ويتم ذلك من خلال:

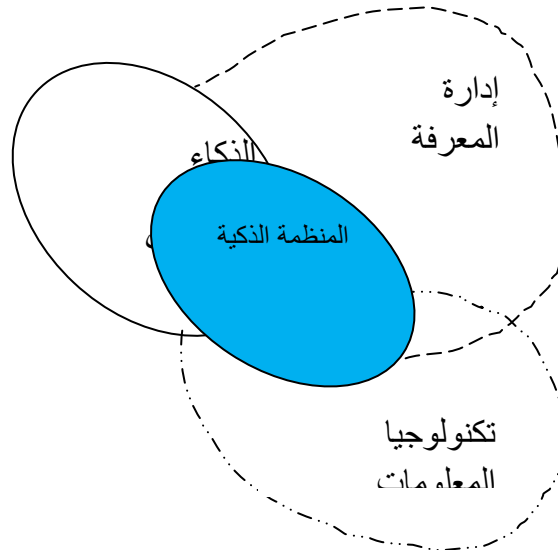
- تمكين العاملين.
- اتخاذ القرارات الصارمة.
- التدفق المستمر للمعلومات.

3- فهم البيئة: ويندرج ضمنه جميع العمليات التي تساهم في فهم بيئة المنظمة، والتي تتميز بالغموض ومعدلات المخاطرة الكبيرة، ويندرج ضمنها ما يلي:

- التفكير النظامي.
- مواجهة والاستعداد لحالات عدم التأكد.
- النظرة الاستراتيجية.

بينما هناك من يرى ان مبادئ المنظمة الذكية يمكن شرحها وتوضيحها من خلال الشكل الموالي:

الشكل رقم (15): ركائز (مبادئ) المنظمة الذكية.



Source : Olivier Zara, « Le management de l'intelligence collective (vers une nouvelle gouvernance) », 2^{em} éditions, M21 éditions, France , 2008, p37.

من خلال الشكل السابق نلاحظ أن المنظمة الذكية ما هي إلا عملية دمج لثلاث متغيرات، أو أنشطة أساسية من الناحية الاستراتيجية والتي تتمثل أساسا في:

1- **تكنولوجيا المعلومات والتعاون:** وهي جميع التقنيات والوسائل التكنولوجية، المساعدة على نشر المعلومات وتبادلها، وقد تناولناها بالتفصيل في المبحث السابق

2- **إدارة المعرفة:** والتي تمثل حجم المعارف والمعلومات المتوفرة، وقدرة المنظمة على الوصول إليها بفعالية واستخدامها بكفاءة في اتخاذ القرارات، وقد تناولناها أيضا في أجزاء سابقة من البحث، كمكون من مكونات المنظمة المتعلمة.

3- **الذكاء الجماعي:** ويعرف على أنه الذكاء الموزع في كل أجزاء المنظمة، وتشجيع التعاون في الوقت الحقيقي، وبالتالي تفعيل الكفاءات، كما أن الذكاء الجماعي يرتبط بمحاولة جعل المجموعة البشرية، أكثر ذكاء وأكثر حكمة، وأكثر معرفة، وأكثر قدرة على التخيل من الأفراد الذين يكونونها، والذكاء الاجتماعي موجود منذ زمن بعيد، منذ بدأ الإنسان يعيش في مجموعات، وعادة ما تكفي بعض القواعد البسيطة وتقبل التعاون المتبادل داخل المنظمة، تخلق الذكاء الجماعي خاصة بين الفرق الصغيرة، لكن كل ما زاد عدد الأفراد المكونين للفرق كلما أصبح من الصعب أكثر بناء ذكاء جماعي، والذي يعتبر امتدادا للذكاء الفردي وليس كإحدا له⁽¹⁾، فالذكاء الجماعي كما التعلم الجماعي، يبنى أساسا على التعاون والتكامل وليس التنافس، والأساس هو التفاعل بين ذكاء فرد المجموعة تخلق ذكاء جديد مختلف عن ذكاء الأفراد ومحسن له من الناحية النوعية.

ثالثا: الفرق بين المنظمة الذكية والمنظمة المتعلمة:

من خلال مراجعة ما تمت الإشارة إليه سابقا يظهر جليا، أن نقاط التشابه بين هاذين النوعان من المنظمات أكثر من نقاط الاختلاف.

فالمنظمة الذكية مثلها مثل المنظمة المتعلمة، تعتبر إدارة المعرفة، وتكنولوجيا المعلومات والاتصال مصدرا لها، وأساسا لبنائها، كما أن التعاون والتنسيق بين أفرادها، والتكامل وتجنب المنافسة والاحتكار داخل فريق العمل، معيارا لنجاحها، إلا أن الاختلاف الجوهرى يتمثل أن المنظمات الذكية لا تكتفي بتحصيل المعرفة ونشرها ومشاركتها، إنما تسعى للقيام بكل هذه الأنشطة بسرعة وكفاءة أكبر، وذلك للوصول إليها والاستفادة منها قبل الآخرين، وبالتالي السعي لاكتساب ميزة تنافسية دائمة أو مستدامة كما يعبر عن ذلك التفكير الاستراتيجي، وبالتالي فإننا نصل إلى أن المنظمة الذكية في نهاية الأمر ما هي إلا نموذج أكثر تطورا للمنظمات المتعلمة، والتي تحاول أن تركز على النتائج أكثر من تركيزها على الأنشطة، فالمنظمة المتعلمة قد تعتبر الاعتراف بالأخطاء عملية تعلم، بينما المنظمة الذكية تركز على اكتساب المهارات، وليس هذا فقط إنما تسعى لاستخدامها أيضا، ولفهم

(1) Christophe Deschamps, « Le nouveau management de l'information », fype éditions, France, 2009, p30-31.

المنظمات المتعلمة والذكية أكثر يجب أن يتميزوا باستعداد كبير للتعاون والمشاركة والتنسيق، لذا يعتبر اختيار الأفراد في هذا النوع من المنظمات مفتاح النجاح الأساسي، بالإضافة إلى محاولة خلق وتبني ثقافة الذكاء الجماعي، الذي يعتبر امتداد للذكاء الاقتصادي أو ذكاء المنظمات.

وكخلاصة لهذا الجزء سنستعين بقول كنفشيوس (Confucius): « احكي لي وسأنسى اربي وسأتذكر، دعني أقوم بالعمل وسأفهم»⁽¹⁾، فالمقولة هذه تشير إلى أن الأعمال التي نقوم بها هي التي نفهمها، لا تلك التي نراها، لذا ليتعلم الأفراد يجب أن يمارسوا، فالممارسة هي أساس التعلم، كما أن المشاركة والبرهنة أساس كل تعلم وذكاء تنظيمي، أما الحكايات (الكلام) فهي مجرد تسلية ننساها بمجرد نهايتها، لذا فان السلوكيات التي نرغب في ترسيخها داخل المنظمة، فيجب أن نمارسها وان ندفع الآخرين لممارستها.

⁽¹⁾ Christian Coutenceau et autres, « Guide pratique de l'intelligence économique », éditions d'organisation, France, 2010, p7.

خلاصة الفصل:

لقد حاولنا من خلال فصلنا هذا الإحاطة بمفهوم المنظمة المتعلمة بمختلف أبعادها، فالمنظمة المتعلمة في حقيقة الأمر خلاصة للتعلم التنظيمي، وتطبيق له، لكن ليست كل عملية تعلم تنظيمي قادرة أن تقدم لنا منظمة متعلمة، فقد تحاول المنظمة ممارسة التعلم التنظيمي، لكنها للأسف لا تتحول إلى منظمة متعلمة، فالتعلم التنظيمي نمط ومنهج، بينما المنظمة المتعلمة نتيجة وهدف، وكل تعلم فاعل وحقيقي هو من يقود لبناء منظمة متعلمة. كما توصلنا إلى أن المنظمة المتعلمة هي نتيجة عملية تغيير متكاملة ترتبط بكل أجزائها ومكوناتها وذلك ما حدده لنا Senge من خلال كتابه الضابط الخامس، الذي يفترض أن التحول إلى منظمة متعلمة يعتمد تبني خمس ركائز أساسية، والذي يعتبر خريطة الطريق للتوجه نحو تبني هذا المفهوم الحديث نسبياً.

وحاولنا في نهاية الفصل أن نتعرض لمفهوم إداري من المفاهيم الحديثة التي تطفوا على سطح العلوم الإدارية هذه الأيام، ألا وهو المنظمة الذكية كأسلوب لاستثمار أكبر لقدرات وكفاءات الأفراد، والصورة المستقبلية للمنظمة المتعلمة، فالمنظمة المتعلمة التي تتمكن من دفع أفرادها لتبني التعلم التنظيمي والايان بمبادئه هي منظمة قادرة على التحول إلى منظمة ذكية، وهذا ما سيفتح الباب لنا واسعاً، للانتقال للدراسة الميدانية والتي سنحاول من خلالها تحديد مدى توافر مفهومي التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة بمختلف جزئيتها على مستوى المؤسسة محل الدراسة.

الفصل الرابع:

دراسة مدى توفر أبعاد التعلم

التنظيمي والمنظمة المتعلمة في

عينة من جامعات الوسط

تمهيد:

يعتبر التعلم والمعرفة مفتاح تطور، تفوق وثناء الأمم، فبدون معرفة وتعلم (تشارك المعارف) لا يمكن اللحاق بركب التطور والرقى، وبما أن الجامعة خاصة، ومؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي عامة، تعتبر منارات المعرفة لأي مجتمع والمصدر الأساسي لإنتاج المعرفة وتطويرها، ارتئينا أن يكون مجال دراستنا، وتطبيقنا للدراسة النظرية هو حالة عينة من الجامعات الجزائرية، واخترنا جامعات الوسط، لنحاول معرفة إن كانت الجامعة التي تخلق المعرفة وتنشرها لكل المجتمع هي منظمة متعلمة وتعتمد التعلم التنظيمي منهجا وسياسة لها، نظرا لكون تشارك المعارف من المهام الأساسية والضرورية لها، لذا سنحاول من خلال هذا الفصل معرفة إلى أي مدى تستطيع الجامعة التي هي نبراس المعرفة أن تكون منظمة متعلمة، وأن تعتمد التعلم التنظيمي منهجا لها.

وسنحاول من خلال هذا الفصل التطرق إلى العناصر التالية:

- قطاع التعليم العالي في الجزائر الواقع و الأبعاد؛
- الاطار المنهجي للدراسة الميدانية.؛
- عرض نتائج الدراسة الميدانية واختبار الفرضيات.

المبحث الأول: قطاع التعليم العالي في الجزائر الواقع والأبعاد.

يعتبر قطاع التعليم العالي من القطاعات الاستراتيجية، التي تهتم الدول الهادفة للتنمية والتطور بها، وتعتبرها من القطاعات الأساسية، خاصة ان تعلق الأمر بتنمية الأفراد وتطوير قدراتهم، وتحضيرهم للنهوض بالاقتصاد، وتحريك عجلة التنمية الشاملة، وتعتبر الجامعة الى جانب مراكز ومخابر البحث المكونات الأساسية لهذا القطاع الحساس، الذي ارتأينا أن يكون محل دراستنا الميدانية.

وتعرف الجامعة في القانون الجزائري على أنها عبارة عن مؤسسة ذات طابع علمي وثقافي ومهني، تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي⁽¹⁾.

كما تعرف على أنها: "مؤسسة تعليمية تتكون من ثلاثة بنى أساسية أولها البنية البشرية والمتكونة من العمال والمهنيين، العمال الإداريين، الأساتذة والطلبة، وثانيهما البنية القانونية، وأخيرا البنية المادية والمتمثلة في: الهياكل، الأبنية والمنشآت، التي تستخدم من أجل ممارسة الوظائف الإدارية، البحثية والثقافية"⁽²⁾.

وتعتبر المؤسسات الجامعية أو مؤسسات التعليم العالي، من أسس الاقتصاد المعاصر، كونها تساهم في تقديم الدعم المباشر وغير المباشر للنمو، من خلال تكوينها لإطارات الدولة، وهياكلها، أو من خلال المساهمة في صنع القرارات السياسية والاقتصادية... الخ

وتضم الشبكة الجامعية الجزائرية قرابة 106 مؤسسة للتعليم العالي، موزعة على 48 ولاية عبر التراب الوطني ومقسمة كالتالي: 50 جامعة، 13 مركزًا جامعيًا، 20 مدرسة وطنية عليا، و10 مدارس تحضيرية، و11 مدرسة عليا للأساتذة وملحقتين جامعتين⁽³⁾.

حيث شهدت هذه الشبكة تطورًا كبيرًا في العشرية الماضية سواء ما تعلق بعدد الطلبة أو بحجم ومستوى الهياكل المستقبلية، هذا ما سنحاول التطرق إليه باختصار من خلال هذا المبحث معتمدين العناصر التالية:

- المسار التاريخي لقطاع التعليم العالي ومشاكله؛
- أهم مؤشرات قطاع التعليم العالي،
- جمع وتحصيل ومشاركة المعرفة في القطاع.

(1) القانون رقم 99-05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق لـ 4 أبريل 1999، والذي يتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، الجريدة الرسمية سنة 1999، عدد 24، ص 8.

(2) مليكة عرار، "الجودة في التعليم العالي الجزائري- دراسة تحليلية مبنية على معالجة وثيقة"-، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد 6، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، جوان 2013، ص 189.

(3) موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، تاريخ الإطلاع، 2017/09/13، على الساعة 23:30.

المطلب الأول: المسار التاريخي لقطاع التعليم العالي ومشاكله.

من الصعب جدًا أن نقدم تعريفًا شاملاً، موحدًا وعالمياً للجامعة، ويرجع ذلك حسب رأينا إلى تعدد الزوايا التي يمكن من خلالها النظر إلى هذا النوع من المنظمات، فبينما يعتبرها علماء التربية: المؤسسة التعليمية التي تعرض وتكون الأفراد تكويناً عالي (تعليم عالي)، يراها علماء الاجتماع على أنها مؤسسة اجتماعية نشاطها موجه لتلبية الطلب الاجتماعي على التكوين العالي والمساهمة في التنمية الاجتماعية للمجتمع، أما الباحثون في علم الاقتصاد فيعتبرونها مؤسسة هادفة إلى إعداد رأس المال البشري الضروري لقيادة التنمية الاقتصادية وبأقل التكاليف، وبصفة عامة يمكن القول أن الجامعة تمثل: مجتمعاً علمياً يهتم بالبحث عن الحقيقة ووظائفها الأساسية تتمثل في: التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع الذي يحيط بها من خلال مخرجات الاستثمار في رأس المال البشري⁽¹⁾.

أولاً: جهود الجزائر في تحسين وضعية الجامعة والتعليم العالي.

بعد الاستقلال لم تكن الجزائر تملك سوى جامعة واحدة فقط، وهي جامعة الجزائر، وقد كانت فرنسية لغة وفكرًا ومنهجًا، وكانت تضم أربع كليات (الآداب والعلوم الإنسانية، الحقوق والعلوم الاقتصادية، العلوم الفيزيائية، الطب والصيدلة)، وتم إنشاء جامعة وهران سنة 1966، لتنشئ فيما بعد جامعة العلوم والتكنولوجيا في كل من العاصمة، وهران وعنابة⁽²⁾، وقد تعززت مكانة الجامعة في الجزائر بإنشاء وزارة التعليم العالي والبحث العلمي سنة 1970، وتم إطلاق إصلاحات في القطاع مع 1971، في محاولة لجعله يتناسب والتطورات التي تعرفها الحياة الاقتصادية والاجتماعية في الجزائر⁽³⁾.

1_ الإنجازات الأولى (1971-1984):

وكما قلنا سابقاً ظهرت الجامعة الجزائرية بمفهومها الفعلي مع الإصلاحات الكبرى لـ 1971، حيث كان لزاماً إعادة هيكلة "جذرية" لمنظومة التربية والتكوين لتتماشى مع نموذج التنمية الاقتصادية الذي تم الشروع في تطبيقه ابتداءً من المخطط الثلاثي الأول سنة 1967، وقد تمت عملية إعادة الهيكلة وفق 4 محاور رئيسية تمثلت في:⁽⁴⁾

(1) عزي الأخضر، ابراهيمي نادية، "دور الجامعة في تحقيق التنمية المستدامة (دراسة لواقع الجامعة الجزائرية)"، ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر العربي السادس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، 9-11 فبراير 2016، ص 412.

(2) زهرة خلوف، "الثقافة التنظيمية بين رهانات الانتماء ودينامكية الأداء- دراسة حالة جامعة الجزائر"، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التسيير، تخصص إدارة الأعمال، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، 2015/2014، ص 197.

(3) سحنون جمال الدين، بلغاني نبيلة، "التعليم العالي في الجزائر 50 سنة في خدمة التنمية من 1962 إلى 2012"، حوليات جامعة بشار في العلوم الاقتصادية، العدد 15، جامعة بشار، الجزائر، 2014، ص 134.

(4) وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، "التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر (50 سنة في خدمة التنمية 1962-2012)"، تقرير مقدم بمناسبة خمسينية الاستقلال، الجزائر، ص 20.

الفصل الرابع: دراسة مدى توفر أبعاد التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة في عينة من جامعات الوسط

- إعادة صياغة برامج التكوين، وذلك من خلال اعتماد العناصر التالية: التنوع، التخصص، والاحترافية. وتم التركيز على تطوير تعليم التكنولوجيا في الجامعة.
- التنظيم البيداغوجي الجديد للدراسة وذلك من خلال تنظيم التعليم في سداسيات، وتقسيمه لمقاييس، ومحاولة زيادة مشاركة الطالب في الدراسة، من خلال تخصيص حيز أكبر وأهم للأعمال الموجهة.
- تكثيف نماء التعليم العالي، من خلال تمكين أكبر عدد ممكن من الشباب من بلوغ المستويات العليا للتكوين، بغرض تزويد الاقتصاد الوطني الذي هو في طور التوسع بأكبر عدد من الإطارات السامية.
- إعادة تنظيم شامل للهياكل الجامعية، بالانتقال من الكليات إلى المعاهد الجامعية المتخصصة، والمعروف دائماً هو إدراج التكنولوجيا ضمن مسارات التعليم والتكوين وقد استمد هذا النموذج من الجامعات الأنجلو-سكسونية.

وبالإضافة إلى هذه الإصلاحات الهيكلية الكبرى، تميزت سنوات السبعينات بظهور نظام تكوين عالي غير جامعي أكثر تقنية يتكون أساساً من دورات تكوين قصيرة المدى، حيث تكلفت المعاهد التكنولوجية بتكوين الإطارات المتوسطة من تقنين سامين، ومهندسين تطبيقيين استجابة مع الحاجات المتزايدة، نتيجة تبنى الجزائر نموذج التصنيع.

وقد تميزت هذه الفترة بوضع خريطة جامعية سنة 1982، وتم تعديلها في 1984، وكان هدفها إدراج قطاع التعليم العالي ضمن عملية التخطيط الوطني الشامل، وذلك بتحديد أهداف كمية دقيقة للقطاع، فيما يخص تكوين الإطارات حسب فروع وقطاعات النشاط، وحسب الاحتياجات السنوية للمتخرجين، وقد أظهرت الخريطة عجزاً فيما يخص الإطارات المتخصصة في المجال التكنولوجي، كم تم إعادة تنظيم الجدوع المشتركة والإكثار منها بغرض تحسين نوعيتها وبرامجها، بالإضافة إلى تبنى إجراءات توجيهية للالتحاق بالجامعة أي الانتقاء في التوجيه للشعب المختلفة والذي انطلق بطريقة محتشمة، حيث كان تحفيزياً أكثر منه إجبارياً⁽¹⁾.

2_ تعزيز المنظومة وعقلنتها:

تمثلت أهم الإصلاحات التي عرفتها هذه المرحلة فيما يلي:
لم تستطع الجامعة في هذه المرحلة الاستجابة للمطالب الاجتماعية والاقتصادية المطروحة نتيجة تأثير التخطيط الإستعجالي للتكفل بالدفعات الطلابية، فقد عانت الجامعة ضغوطاً أدت إلى عدم استقرارها في مجالات التنظيم والتسيير، وذلك نظراً للتزايد السريع في عدد الطلبة الذي تضاعف مرتين خلال عشر سنوات

(1) وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مرجع سبق ذكره، ص 22.

(1998-1999) أي بمعدل 08 % سنويا، وعليه جاء القانون التوجيهي المصادق عليه في 27/01/1999، والذي شمل 65 مادة موزعة على سبعة أبواب ركزت بوجه الخصوص على: (1)

- المبادئ العامة للتعليم العالي.
- التكوين العالي بطوريه التدرج وما بعد التدرج.
- آليات الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي.
- البحث العلمي والتطوير التكنولوجي.
- تعزيز الطاقات الوطنية.
- تطوير الثقافة ونشرها.
- تحفيز الابتكار والاختراع.

كما ركز على ضرورة اعتبار الجامعة مؤسسة عمومية ذات طابع علمي، قادرة على تحصيل مداخيل ناتجة عن الخدمات التي تقدمها للقطاع الاقتصادي والمحيط الذي تتعامل معه.

وقد شهدت هذه المرحلة عدة مشاكل من أهمها زيادة كبيرة في عدد الطلبة حيث وصل ما بين 88/87 إلى 100000 طالب، إضافة إلى ظهور البطالة بين الخريجين واتسمت العلاقة بين الجامعة والمحيط بالفتور (2).

3_ اعتماد نظام LMD (ليسانس، ماستر، دكتوراه):

انطلاقا من 2004 عرف التعليم العالي في الجزائر تغييرا جذريًا، وهو نظام ل م د، ويعتبر نظام عالمي موحد من المفروض أن تستطيع من خلاله الجامعة، التقييم الشامل للمنظومة التعليمية بما يتماشى والمستوى العالمي (3)، وقد بدأ تطبيق النظام في بعض المعاهد والأقسام كخطوة تجريبية أولى، وكانت أولى هذه المؤسسات الجامعية، جامعة باب الزوار، وجامعة بجاية، غير أن التطبيق لم يكن مهيمًا له، سواء من خلال أرضية تساعد في فهم النظام، أو بالهياكل والمكونين المستعدين لذلك، إنما اعتمادًا على مشاريع ارتجالية مستوحاة من واقع تقليد جامعات غربية، ومن ثم جامعات جزائرية، بحيث وجد الأستاذ نفسه مجبرًا على تطبيق نظام لا يعرف عنه شيئًا، سوى ما اطلع عليه من القوانين الإلزامية، المملوءة بالثغرات القانونية، أو من خلال المسؤولين عن الإصلاح والذين كانوا في حد ذاتهم غير محيطين بجميع أبعاد هذا النظام (4).

(1) نصر الدين غراف، "التعليم الإلكتروني ومستقبل الإصلاحات بالجامعة الجزائرية"، مجلة الإعلام العلمي والتقني RIST، المجلد 19، العدد 2، مركز البحث في الإعلام العلمي والتقني، الجزائر، ص 62.

(2) زرقان ليلي، "إصلاح التعليم العالي الراهن LMD ومشكلات الجامعة الجزائرية (دراسة ميدانية بجامعة فرحات عباس-سطيف)"، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد 16، جامعة سطيف 2، الجزائر، ديسمبر 2012، ص 5.

(3) بن ونيسه ليلي، "اقتصاد المعرفة وجودة التعليم العالي في الجزائر-دراسة مقارنة-"، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في تخصص اقتصاد وتسيير عمومي، كلية العلوم الاقتصادية، العلوم التجارية وعلوم التسيير، جامعة مصطفى اسطمبولي، معسكر، الجزائر، 2016/2015، ص 191.

(4) علي صالح، "نظام (ل م د) في الجامعة الجزائرية بين الواقع والقوانين-ميدان العلوم الإنسانية-"، ورقة بحثية مقدمة لليوم الدراسي المعنون إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام (الراهن والآفاق)، كلية الآداب واللغات، جامعة البويرة، الجزائر، المنظم يوم 22 أفريل 2013، ص 12.

ومن أهم ما جاءت به هذه المرحلة هو السعي لتحقيق أهداف تمثلت في: (1)

- ضمان استقلالية الجامعة اعتمادا على تسيير أكثر نجاعة.
- إعداد مشروع جامعة يأخذ على عاتقه التنمية الاقتصادية المحلية، الجهوية والوطنية.
- تحقيق تأثير متبادل وفعلي بين الجامعة ومحيطها من خلال التكيف المستمر.
- إنشاء جامعة تتصف بالحيوية والعصرية.
- تقديم تكوين نوعي يأخذ بعين الاعتبار تلبية الطلب الشرعي في الحصول على تكوين عالي.
- إنشاء فرقة بيداغوجية نشطة يساهم الطالب من خلالها في الإشراف على تكوينه، وتقدم له النصح والتوجيه طيلة مساره التكويني.
- تقليص مدة التكوين في الجامعة.

ويمكن حصر أهم الأبعاد التي يركز عليها قطاع التعليم العالي فيما يلي: (2)

- 1- الديمقراطية أو ديمقراطية التعليم:** لقد كانت إتاحة التعليم للجميع سمة السياسة الجزائرية منذ 1962، بالإضافة إلى مجانية التعليم، ومحاولة فتح أبواب التعليم العالي لأكبر عدد ممكن من المسجلين، دون تمييز (سواء تعلق الأمر بالجنس أو المنطقة)، لذا شهد قطاع التعليم العالي تزايداً مهماً في عدد الطلبة الذين يستقبلهم القطاع.
- 2- الجزائر:** والذي يعني الاستبدال التدريجي للإطارات الأجنبية المسيرة للجامعة بإطارات جزائرية، وهو ما سعت إليه السلطات الجزائرية منذ الاستقلال، بالإضافة إلى التعديل والتطوير في البرامج والمناهج التعليمية بما يتماشى والاحتياجات الوطنية، أي محاولة جعل التعليم جزائري في محتواه وأساليبه.
- 3- التعريب:** لقد كان إدخال اللغة العربية في التعليم الجزائري مطلباً ثابتاً رفعتة التشكيلات السياسية والثقافية في تاريخ الحركة الوطنية، وقد تم الانطلاق فيه مع سنوات الاستقلال الأولى، حيث مس معهد الدراسات الإسلامية التابع لجامعة الجزائر، وفرع اللغة العربية، ثم التنقل تدريجياً إلى التخصصات الأخرى مثل: الصحافة سنة 1965، الفلسفة، التاريخ والحقوق سنة 1969، ليعرف الدخول الاجتماعي لسنة 1989 وتيرة تعريب واسعة، شملت ميدان العلوم الاجتماعية والإنسانية، أما العلوم التكنولوجية والطبية فمازالت لم تعرب إلى يومنا هذا، نظراً لصعوبة تعريبها من جهة، ولتطورها السريع من جهة أخرى.
- 4- الاتجاه العلمي والتقني في التعليم الجامعي:** فقد منحت الدولة أهمية كبيرة لمسألة التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وركزت جهودها على استصلاح الأراضي والتصنيع، مما دفعها إلى محاولة تمشين خيار التوجه العلمي

(1) محمد الأمين عسول، "دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تحقيق جودة التعليم العالي (دراسة حالة بعض المؤسسات الجامعية)"، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علوم التسيير، تخصص اقتصاد تطبيقي وإدارة المنظمات، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2016/2015، ص 116.

(2) مرمات نبيلة، "دور الثقافة التنظيمية في فعالية نظام الحوافز في المنظمة (دراسة حالة جامعة أكلي محمد أولحاج (البويرة))"، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه في علوم التسيير، تخصص: إدارة أعمال، جامعة الجزائر 3، 2016/2015، ص 133.

الفصل الرابع: دراسة مدى توفر أبعاد التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة في عينة من جامعات الوسط

والتكنولوجي، وذلك من خلال تغطية الحاجة المتزايدة إلى إطارات تقنية ذات كفاءة، لذا كان توجيه الطلبة والجهود نحو تطوير وإثراء الشعب العلمية والتكنولوجية، حيث بلغ عدد الطلبة المسجلين في هذه التخصصات خلال السنة الجامعية 1986-1987 إلى 72.3% من إجمالي الطلبة.

ثانيا: المشاكل التي يعيشها قطاع التعليم العالي في الجزائر:

بالرغم من الإنجازات التي حاول ويحاول القطاع تحقيقها منذ الاستقلال، ورغم القفزة الكبيرة من حيث تعداد الطلبة، وتطور الهياكل المستقبلية لهم، إلا أن القطاع، لا يزال يتخبط في عدد من المشاكل التي سنحاول التطرق إليها فيما يلي: (1)

1- التهاافت على التعليم الجامعي وانفجار أعداد الطلبة في الجامعات مما أدى إلى ضعف الطاقة الاستيعابية وهذا يعود إلى تشجيع الجزائر للتعليم (مشكلة التحجيم).

2- العلاقة التي تربط وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بالجامعات الجزائرية علاقة مركزية، مع أن التشريع المنظم للجامعة ينص على أنها هيئة تتمتع بشخصية قانونية مستقلة.

3- عدم تناسب نوعية المخرجات مع حجم الإنفاق على التعليم العالي، فرغم الميزانية الضخمة الممنوحة للقطاع إلا أنها لا تتناسب والاحتياجات اللازمة لتحسين مستوى الخريجين، مما يجعل خريجي الجامعات لا يملكون الكفاءة والمهارة والمعرفة المناسبة، مما يؤثر على أداءهم فيما بعد.

4- غياب الحرية الأكاديمية التي تسمح بكشف الحقيقة، أو تطبيق نتائج البحث في الميدان، مما جعل البحث العلمي يأخذ الشكل الأكاديمي المطلق، المبني على التنظيم والبعيد عن الواقع.

5- اتساع الفجوة بين التعليم العالي ومردوده الاقتصادي والاجتماعي، بالرغم من كثرة الجامعات والمدارس العليا ويرجع ذلك إلى مجموعة من الأسباب أهمها: (2)

- تدني مستوى التكوين عامة، نتيجة سوء التخطيط.
- الوضعية العامة للدولة التي أثرت سلبا على مستوى المنظومة، إضافة إلى التركيز على الدروس النظرية، نقص المصادر، وكثرة الوحدات.
- الطلب المتزايد على التعليم، وارتفاع عدد الطلب مع تأخر موعد الدخول الفعلي بسبب الخدمات الجامعية المتأخرة، رغم الجهود المبذولة لاستقبال الأعداد الهائلة من الطلبة.

6- تزايد حدة الصراع الفكري داخل المجتمع الجامعي، بسبب وجود تيارات فكرية متصارعة نظراً للإيديولوجيات والأحزاب السياسية التي ينتمون إليها، فهذا الصراع الفكري قد يمثل خطورة على استقرار الجامعة الجزائرية.

(1) زهرة خلوف، مرجع سبق ذكره، ص ص 200-201.

(2) عمر بلخير، "واقع إصلاح التعليم العالي في الجزائر (دراسة تحليلية)"، ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر الدولي (تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام و الخاص)، عمان، الأردن 25-28 مارس 2012، ص 8.

الفصل الرابع: دراسة مدى توفر أبعاد التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة في عينة من جامعات الوسط

- 7- ضعف التمويل، خاصة ما تعلق بالأبحاث، والاعتماد شبه الكلي على تمويل الدولة من الأسباب الرئيسية في فشل الجامعة الجزائرية في الوصول إلى أهدافها.
- 8- لم يعد المؤهل الجامعي مصدر أمان، يتيح فرصة الحصول على عمل، فالطلبة لم يعودوا يطلبون المؤهلات الجامعية لضمان فرصة عمل، إنما لدوافع اجتماعية.
- 9- عدم وجود إرادة سياسية لتشجيع البحث العلمي، والسعي للاستفادة من نتائجه، وقلة الثقة في الإطارات المحلية من طرف المؤسسات، ولجوءها إلى الاستعانة بالكفاءات الأجنبية.
- 10- الضغط الذي يعاني منه الأستاذ الجامعي، نتيجة إرهاقه بالمحاضرات والأعمال الموجهة والإشراف، مما لا يدع له الوقت الكافي للقيام بالبحث العلمي، أو تشجيع الطلبة على البحث العلمي (الكم الهائل من الطلبة والتأطير المحدود).
- 11- انتشار الفساد داخل الجامعة، وتفشي ظاهرة الغش، مما مس بمصداقية الشهادات الجامعية المتحصل عليها، بالإضافة إلى عدم وجود بيئة داعمة للعلم والتعلم، سواء داخل الجامعة أو خارجها.
- 12- تركيز الاهتمام على التعليم نظرًا للحاجة الكبيرة لتكوين الإطارات خاصة بعد الاستقلال، مما أدى إلى تطوير سريع للجامعة الجزائرية، دون إرساء قواعد وأسس للبحث لقلة عدد الباحثين.

المطلب الثاني: أهم مؤشرات قطاع التعليم العالي

بعد أن حاولنا من خلال المطلب السابق الإشارة باختصار إلى أهم المراحل والتطورات التي عرفتها الجامعة الجزائرية، حيث لاحظنا أن هياكل التعليم العالي، وكذا تعداد الطلبة عرف تطورًا كبيرًا منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، لذا سنحاول هنا تقديم أهم المؤشرات المفسرة لتطور القطاع بالأرقام.

أولاً: تطور تعداد المسجلين والمتخرجين من الجامعة:

كما قلنا سابقاً، فقد عرفت الشبكة الجامعية تطورًا سريعًا، حيث انتقلت مؤسسات التعليم العالي من مؤسسة واحدة فجر الاستقلال إلى 106 مؤسسة جامعية في نهاية 2016، وكان هذا تماشياً مع تزايد الطلب الكبير على التعليم العالي، وارتفاع معدلات النجاح في البكالوريا، لذا كان من الضروري تطوير هياكل الاستقبال، من حيث نوعيتها وقدرتها.

الفصل الرابع: دراسة مدى توفر أبعاد التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة في عينة من جامعات الوسط

وسنحاول فيما يلي شرح معدل تطور عدد المسجلين وخريجي الجامعة في الفترة الممتدة من (2004-2012).

الجدول رقم (09): تطور تعداد الطلبة المسجلين والمتخرجين من الجامعة (2004-2012).

السنوات	عدد الطلبة المسجلين	عدد الطلبة المتخرجين
2005/2004	721833	91828
2006/2005	743054	107515
2007/2006	820664	112932
2008/2007	952067	121905
2009/2008	1048899	146889
2010/2009	1034313	150014
2011/2010	1077945	246743
2012/2011	1090592	

المصدر: الداوي الشيخ، بن زرقة ليلي، "تطور قطاع التعليم العالي في الجزائر خلال الفترة (2004-2012)", مجلة المؤسسة، العدد 4، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر، 2015، ص 19 ص 21.

من خلال الجدول السابق يظهر التدفق الكبير لعدد الطلبة المسجلين في الجامعة خلال الفترة، وبالتالي يظهر لنا جلياً الارتفاع الكبير للطلب على التعليم العالي، نتيجة ارتفاع معدلات النجاح في شهادة البكالوريا المتزايدة من سنة إلى أخرى، بالإضافة إلى ارتفاع الكثافة السكانية، وهو الأمر الذي يعود سلباً (كما قلنا سابقاً) على جودة ونوعية الخدمات المقدمة من طرف قطاع التعليم العالي، وبالتالي تدني كفاءة ومستوى خريجي الجامعة، رغم الارتفاع الكبير، والتطور المتزايد لعدد خريجي الجامعة حيث نلاحظ أن النسبة وصلت إلى 130 % خلال السنة 2011، وذلك راجع إلى ضعف المناهج ومستوى الطلبة، بالإضافة إلى تركيز الوزارة وإدارات الجامعة على الكم، وإهمالها للجودة، وأصبح المعيار المتبع في التقييم مرتبط بإخلاء أو تحرير المقاعد البيداغوجية من أجل استقبال طلبة جدد.

ثانياً: تطور الإنفاق على قطاع التعليم العالي:

كما تمت الإشارة إليه سابقاً، فقد أولت الدولة اهتماماً كبيراً بقطاع التعليم العالي، وذلك منذ الاستقلال، وظل الشعار المرفوع إلى يومنا هذا لكل الحق في التعليم العالي، وللوصول إلى هذا الهدف، كانت دائماً الميزانية المخصصة لهذا القطاع من الميزانيات المهمة والضخمة، كما وأن الارتفاع الكبير لعدد الطالبين للتعليم العالي ساهم مساهمة مباشرة في ارتفاع الإنفاق، ومع أن الدولة حاولت منح الجامعة نوعاً من الاستقلالية، وأقرت قدرتها على البحث عن التمويل من خلال الاعتماد على المؤسسات والهيئات الخاصة، إلا أن قطاع التعليم العالي ظل معتمداً كلياً على التمويل الذي يأتيه من الدولة.

الفصل الرابع: دراسة مدى توفر أبعاد التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة في عينة من جامعات الوسط

وسنحاول فيما يلي تقديم شرح مختصر لتطور الميزانية المخصصة لقطاع التعليم العالي أو تطور الإنفاق على القطاع في الفترة (2004-2014).

الجدول (10): تطور الإنفاق على قطاع التعليم العالي في الفترة (2004-2014) الوحدة دج.

السنة	ميزانية تسيير الدولة	الإعتمادات المخصصة للقطاع	النسبة %
2004	1.200.000.000.000	66.497.092.000	5.54%
2005	1.200.000.000.000	78.381.380.000	6.53%
2006	1.283.446.977.000	85.319.925.000	6.64%
2007	1.574.943.361.000	95.689.309.000	6.07%
2008	2.017.969.196.000	118.306.406.000	5.86%
2009	2.593.741.485.000	154.632.798.000	5.96%
2010	2.837.999.823.000	173.483.802.000	6.11%
2011	3.434.306.634.000	212.830.565.000	6.19%
2012	4.608.250.475.000	277.173.918.000	6.01%
2013	4.335.614.484.000	264.582.513.000	6.10%
2014	4.714.452.366.000	270.742.002.000	5.74%

المصدر: ناصر الدين قربي، "مواهمة مخرجات التعليم العالي لسوق العمل في الجزائر" - دراسة استكشافية - مجلة البحوث الاقتصادية والمالية، العدد الرابع، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، جامعة أم البواقي، ديسمبر 2015، ص 152.

من خلال الجدول السابق يظهر لنا جليا الجهد المبذول من طرف الدولة لتطوير قطاع التعليم العالي، حيث تزايدت أهميته منذ 2004 إلى 2014، وحتى قبل ذلك، حيث تزايدت نسبة الإعتمادات الممنوحة من سنة إلى أخرى، والاهتمام هذا لم يظهر فقط من خلال التمويل، إنما ظهر من خلال عناصر أخرى تناولناها فيما سبق، إلا أن هذا الاهتمام لم يعد بالنتائج المنتظرة، فالمشكلة ليست مشكلة تمويل فقط إنما أكثر تعقيدا من ذلك، فالمشكلة في الحقيقة كما قلنا سابقا، هي مشكلة تدني مستوى مدخلات القطاع، وتأخر التطور التكنولوجي والعلمي في القطاع وانتشار الفساد، والمحسوبية والغش، وأكبر مشكل للقطاع، هو حجم الطلبة الهائل الذي لا يتناسب مع هياكل وقدرات التأهيل والتأطير في الجامعة، وهذا ما سنحاول التطرق إليه.

ثالثا: تطور نسب التأطير في قطاع التعليم العالي:

سنحاول من خلال هذا العنصر تسليط الضوء على جانب جد مهم، يتحكم في تطور قطاع التعليم العالي وتقدمه، فلا يمكن الكلام عن الجامعة، والمجهودات المبذولة لدفعها قدما، دون الحديث عن الأستاذ الجامعي أو المؤطر، فهو الذي يبحث عن المعرفة، يحصلها ويحتفظ بها وهو الذي ينشرها، ويتشاركها مع الآخرين، فالأستاذ والباحث هو مصدر المعرفة داخل الجامعة ومفتاح التعلم، ولا بد أن مشكل التأطير كان ولا يزال من المشاكل التي تواجه الجامعة، التي تعاني الحجم الهائل من الطلبة، وبالتالي غياب التأطير الكافي وسنحاول من خلال الجدول الموالي تسليط الضوء على تطور معدل التأطير في الجامعات الجزائرية في الفترة الممتدة من (2004-2015).

الجدول (11): تعداد الأساتذة الدائمين في الجامعات الجزائرية حسب الرتب العلمية (2004-2015).

السنة الجامعية	أستاذ التعليم العالي	أستاذ محاضر	أستاذ محاضر أ	أستاذ محاضر ب	أستاذ مكلف بالدروس	أستاذ مساعد	أستاذ مساعد أ	أستاذ مساعد ب	أستاذ معيد	المجموع
2003-2004	1446	2007	/	/	8964	9110	/	/	865	22392
2004-2005	1742	2382	/	/	9380	10752	/	/	798	25027
2005-2006	1950	2725	/	/	9990	11510	/	/	735	26910
2006-2007	2192	3013	/	/	11304	11730	/	/	691	28930
2007-2008	2282	3757	/	/	12875	11919	/	/	771	31604
2008-2009	2586	4338	/	1989	/	/	13812	11027	718	34470
2009-2010	2874	4562	/	2352	/	/	15517	11844	539	37688
2010-2011	3186	4817	/	2835	/	/	16681	12101	520	40140
2013-2014	4842	5117	/	4870	/	/	23149	11929	2336	52243
2014-2015	5674	5336	/	5471	/	/	24245	11302	7419	52447

المصدر: قرين ربيع، "تقييم جودة إدارة المعرفة في المؤسسة (دراسة حالة مؤسسات التعليم العالي الجزائرية)"، أطروحة

لنيل شهادة دكتوراه علوم في إدارة الأعمال، قسم علوم التسيير، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر 3، 2015/2016، ص 247.

من خلال الجدول السابق يتضح لنا التطور المحتشم في تعداد الأساتذة الجامعيين، وخاصة أصحاب رتب الأستاذية (أساتذة التعليم العالي والأساتذة المحاضرين) فرغم محاولات رفع نسب التأطير، فرغم ارتفاع عدد الأساتذة في 2015 إلى حوالي 3 أضعاف ما كان عليه الأمر في 1988، إلا أن هذا يبقى قليل بالمقارنة مع الأعداد الهائلة من الطلبة الوافدين إلى الجامعة، وهذا النقص في عدد الأساتذة يدفع الجامعات لحل مشكل التأطير البيداغوجي والعلمي إلى الاعتماد على الأساتذة المؤقتين، والذين يسببون الكثير من المشاكل (كعدم الالتزام، والغيابات المتكررة ونقص الخبرة... الخ)، كل هذا مع الأجر الجدد متدني الذي يتقاضونه لقاء الخدمات التي يقدمونها.

كما تجدر الإشارة أنه يظهر من خلال الجدول جليا الإصلاحات التي تعرض لها القطاع، وخاصة قانون الأستاذ في 2008، الذي تبنى إستراتيجية جديدة في تقييم وترقية الأستاذ.

ونشير في النهاية إلى أن عدد الأساتذة الجامعيين واصل الارتفاع إلى 60000 أستاذ مع 2017، من بينهم 20% من صف الأستاذية.

وظل تعداد الأساتذة المنتمون إلى رتب الأستاذية محدودًا نتيجة تأخر عدد كبير من أساتذة القطاع في مناقشة أطروحات الدكتوراه الخاصة بهم، ما استدعى من الوزارة التدخل لتحديد آجال يقضى كل من يتجاوزها. ويبقى سلك المعيدين أو رتبة أستاذ معيد* رتبة في طريق الزوال.

المطلب الثالث: آليات جمع وتحصيل ومشاركة المعرفة في القطاع

يقوم التعلم داخل المنظمات على مدى قدرة عاملها على تشارك المعرفة، واستخلاص التجارب السابقة والتعلم من الأخطاء، والجامعة كمنظمة تعليمية تعلمية، أساسها هو مدى مشاركة المعارف وتداولها، لذا تعتبر الجامعة مصدرًا أساسيًا للمعرفة في أي مجتمع، سنحاول من خلال هذا المطلب الإشارة إلى أهم الآليات والطرق التي تحصل بها الجامعة المعرفة وتنشرها إلى كل المجتمع.

أولاً: جمع وتحصيل المعرفة وإنتاجها

يعتبر جمع وتحصيل المعرفة من المهام الأساسية للجامعة، فلا يمكن لها أن تنشر العلوم والمعارف إن لم تمتلكها، لذا يعتبر البحث العلمي من الفروع الأساسية للجامعة، فالأستاذ الجامعي هو أستاذ باحث، وهو ما يميزه عن أساتذة المستويات التعليمية الأخرى، التي تكفي بالتعليم والتلقين، ولا تسعى للبحث، وهنالك عدة أساليب وأدوات تستخدمها الجامعة وموظفيها في تحصيل المعرفة وجمعها، وسنحاول فيما يلي تقديم أهم هذه الوسائل والأدوات.

(*) المعيد وهي رتبة تعني توظيف الأستاذ قبل حصوله على شهادة الماجستير كأستاذ وباحث، يتم ترقيته إلى أستاذ مساعد، بمجرد حصوله على الشهادة، وهذه الرتبة كما قلنا في طريق الزوال.

1_ جهود الجزائر في تحسين البحث العلمي: منذ الاستقلال سعت الجزائر إلى تطوير منظومة البحث العلمي، التي بقيت لسنوات متأخرة من الاستقلال بالشراكة مع فرنسا، وبإشراف من الفرنسيين، وعرفت سنوات السبعينات جهودًا كبيرة نحو تطوير القطاع، إلا أن هذه الجهود لم تقدم نتائج ملموسة، وظل الوضع في هذا القطاع محتشما، خاصة مع سنوات التسعينات، وتدهور الوضع الأمني والاقتصادي، ليعود مع سنة 1998، الاهتمام بجدية أكبر بقطاع البحث خاصة مع ارتفاع مداخيل العملة الصعبة (ارتفاع مداخيل البترول أو ما سمي بالحبووحة المالية)، وذلك من خلال القانون رقم 11/98 المؤرخ في 1998/08/22، والذي ركز على توفير الوسائل والإمكانات اللازمة لتطوير البحث العلمي والتكنولوجي وتأمين نتائجه⁽¹⁾.

بحيث أن الدولة قبل هذا التاريخ لم تخصص للبحث العلمي إلا ما نسبته 0.28% من الناتج القومي الخام، في حين وصلت نفس النسبة 1% في الدول النامية، وتراوح بين 2.5% و 3.2% في الدول المتقدمة⁽²⁾.

فقد تم إعداد وإنجاز 27 برنامج وطني للبحث خلال البرنامج الخماسي 1998-2002 من أصل 30 برنامج معتمد، أي تنفيذ 5226 مشروع منها 1150 عن طريق إعلانات وطنية تطرح مشاريع بحث، و 3331 عن طريق اقتراحات من قبل الأساتذة الباحثين، والتي تندرج ضمن برامج البحث الخاصة بكيانات البحث، و 120 مشروع في إطار التعاون الدولي، ولإنجاز هذه المشاريع تم الاعتماد على 16000 باحث، من بينهم 13700 أستاذ باحث، حيث ارتفع عدد الباحثين بـ 3500 أستاذ باحث مقارنة بسنة 1997⁽³⁾.

والجدير بالذكر أن تعداد مراكز البحث التابعة للمديرية العامة للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي المعتمدة من طرف الوزارة قد بلغ تعدادها 11 مركز بحث، بينما بلغ عدد وحدات البحث 4 وحدات بحث هي: وحدة البحث في المواد والطاقات المتجددة جامعة تلمسان، وحدة البحث في العلوم الاجتماعية جامعة باتنة 1، وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية جامعة سطيف 2، وحدة البحث في العلوم الاجتماعية والصحة جامعة وهران 2، بينما بلغت وكالات البحث ستة وكالات في مختلف التخصصات من: علوم الصحة، التكنولوجيا، وحتى العلوم الاجتماعية و الإنسانية، موزعة على عدة ولايات، الجزائر، وهران، بجاية، قسنطينة، البليدة⁽⁴⁾.

والجدير بالذكر أن تعداد مخابر البحث قد بلغ 1431 مخبر مع نهاية 2015، ورغم العدد الكبير إلا أن هذا الرقم المرتفع نسبياً بالمقارنة مع السنوات السابقة إلا أن مساهمة هذه المؤسسات البحثية في إنتاج المعرفة وتحصيلها

(1) كمال عبد الله، "الجامعة الجزائرية ومسيرة البحث العلمي، تحديات وآفاق"، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 16، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، سبتمبر 2014، ص 303.

(2) صاطوري الجودي، "البحث العلمي في الجزائر: الواقع والتحديات"، ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر الدولي (تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص، عمان، الأردن، ماي 2014، ص 4.

(3) فلاح كريمة، مداج عرابي، مرجع سبق ذكره، ص 212.

(4) معلومات متاحة على موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي www.mesrs.dz، تاريخ الإطلاع 2016/03/01، على الساعة 01:08.

الفصل الرابع: دراسة مدى توفر أبعاد التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة في عينة من جامعات الوسط

ظل محدودًا وذلك نظرًا لقلّة البحوث من جهة، كما أن اعتماد نتائج البحوث ظل محدودًا وقد انحصرت أدوار مخابر البحث فيما يلي:

- إصدار مجلات ودوريات علمية.
- تنظيم ملتقيات ومؤتمرات بحثية وطنية ودولية.
- استقطاب باحثي الدكتوراه ومساعدتهم على تحضير بحوثهم، خاصة في المجال التقني، أما فيما يتعلق بالابتكار والتطوير فمساهمة هذه الهيئات ظل محدودًا.

2_ براءات الاختراع: يعتبر من بين المصادر الأساسية لإنتاج معرفة جديدة، وتحصيل المعارف سواء من الأفراد العاملين في قطاع التعليم العالي أو من طرف الأفراد المبدعين، بغرض الاستفادة منها واستخدامها، أو بغرض الاحتفاظ بها، وسنحاول من خلال الجدول التالي تقديم تعداد براءات الاختراع، سواء تعلق الأمر ببراءات الاختراع المرتبطة بهياكل البحث الخاصة بوزارة التعليم العالي، أو غيرها من هياكل البحث.

الجدول (12): تعداد براءات الاختراع حسب هياكل البحث التي تملكها (سنة 2016).

الرقم	المؤسسات وهيكل البحوث	عدد براءات الاختراع
01	مؤسسات التعليم العالي والبحث	91
02	مراكز البحث MESRS	80
03	مراكز ومؤسسات البحث خارج MESRS	26
04	وكالات البحث MESRS	03
/	المجموع	200

Source : Direction du développement technologie et de l'innovation. "Élément sur la propriété intellectuelle en Algérie et recueil des brevets d'invention 2015-2016", www.dgrcdt.dz, vu le 01/03/2016 à 01 :41, p 6.

من خلال الجدول السابق وبالمقارنة مع تعداد براءات الاختراع لسنة 2013 والتي بلغ مجموعها 168، مقابل 134 براءة اختراع سنة 2012، و 116 براءة سنة 2011، ومن هنا نلاحظ أن تعداد براءات الاختراع في زيادة وخاصة ما تعلق منها، بتلك المحصلة من طرف مؤسسات البحث التابعة للجامعات والمراكز الجامعية والمدارس العليا، ويعود ذلك نتيجة لسياسة الدولة الداعمة للبحث العلمي، والتي شجعت إنشاء مراكز وفرق ومخابر بحث، على مستوى كل الجامعات والتخصصات، إلا أن براءات الاختراع تبقى حكرًا على التخصصات التقنية كالميكانيك، الكهرباء، الطاقات المتجددة، الزراعة، تكنولوجيا المعلومات، والتكنولوجيا بشكل عام.

ثانيا: مشاركة ونشر المعرفة.

من بين العناصر الأساسية في نجاح العملية التعليمية هو نشر وتشارك المعرفة، باحتكار المعرفة وعدم مشاركتها مع الآخرين أو نشرها فلن يحدث التعلم، وبما أن الجامعة هي منظمة تعليمية وتعلمية، فهي بحاجة دورية لنشر المعارف والأفكار، وهناك عدة آليات تعتمد عليها الجامعات لتحقيق تشارك المعرفة، سواء بين أفرادها، أو بتفاعلها مع مؤسسات القطاع الأخرى، سواء على المستوى المحلي أو الدولي، وسنحاول فيما يلي تقديم أهم آليات تشارك المعرفة في الجامعات عامة، والجامعات الجزائرية خاصة.

1_ المقالات والمنشورات العلمية: تعتبر المقالات والمنشورات العلمية عامة من أهم مؤشرات تطور البحث العلمي والملاحظ أن عدد المجالات العلمية المحكمة، وبالتالي المقالات المنشورة كانت منخفضة في السنوات الماضية، إلا أنها بدأت تتطور مع السنوات الأخيرة، خاصة مع سياسة دعم وتشجيع البحث العلمي، فقد أشارت الإحصائيات أن معدل النشر وصل خلال الفترة (1991-1997) إلى 1165 مقال منشور، أي بمعدل 166.42 مقال في السنة، إلا أن معدلات النشر العلمي تبقى منخفضة بالمقارنة مع الإنتاج العلمي لباقي الدول، حيث لا تساهم الجزائر إلا بما نسبته 2.5% من الإنتاج العلمي للقارة الإفريقية. وسنحاول من خلال الجدول التالي تقديم تطور تعداد المنشورات التي تم تقديمها في الفترة (2005-2011).

الجدول (13): المقالات العلمية المنشورة في الجزائر (2005-2011)

السنوات	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
مجموع المنشورات	647	384	670	344	428	605	518

المصدر: بن ونيسة ليلي، "اقتصاد المعرفة وجودة التعليم العالي في الجزائر - دراسة مقارنة"، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في تخصص اقتصاد وتسيير عمومي، كلية العلوم الاقتصادية، العلوم التجارية وعلوم التسيير، جامعة مصطفى اسطمبولي، معسكر، الجزائر، 2016/2015، ص 195.

من خلال الجدول يظهر جليا أن معدلات النشر تظل متذبذبة، رغم ارتفاع تعداد المجالات العلمية المحكمة، وسياسة تشجيع البحث العلمي التي تنتهجها الدولة.

فحسب تقرير UNESCO تظل الجزائر متأخرة عن ركب البحث العلمي عامة، والمنشورات العلمية خاصة، وذلك من خلال مؤشرين أساسيين، الأول مرتبط بتعداد المنشورات العلمية مع نهاية 2016، والثاني المنشورات العلمية بالنسبة لتعداد السكان بالمليون نسمة.

فوجد عدد المنشورات العلمية في الجزائر يقدر بـ 58 مقال علمي لكل مليون نسمة، بينما يتمثل المعدل بالنسبة للدول العربية بـ 91 مقال علمي لكل مليون نسمة، و 151 مقال لكل مليون نسمة لدول الشرق الأوسط، باستثناء الدول العربية (إيران، تركيا، باكستان، أفغانستان) ويمثل المعدل 66 بالنسبة للدول الإسلامية، وبالتالي يمكن القول أن المعدل لا زال متراجعا خاصة وإن أخذنا بعين الاعتبار غياب الأصالة والتميز في الأعمال

الفصل الرابع: دراسة مدى توفر أبعاد التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة في عينة من جامعات الوسط

المنشورة، مما يجعل من نسبة المنشورات منخفضة من حيث القيمة والمستوى، وهذا رغم استثمار الدولة للمليارات الدينارات في برامج البحث التي يتم الإشراف عليها من طرف أساتذة باحثين⁽¹⁾.

ومع التطور المتواضع لتعداد المقالات المنشورة، يظل إنتاج الكتاب الجامعي متواضعا أيضا، ومن خلال الإحصائيات التي سنقدمها فيمايلي، سنحاول توضيح تطور إصدار الكتاب الجامعي، كطريقة أخرى من المنشورات العلمية لنشر المعرفة.

الجدول (14): تطور الإصدارات من حيث الحجم والعناوين للكتاب الجامعي في الجزائر.

السنوات	1987	1993	1999	2005	2011
معدل الإنتاج على أساس الحجم	5783510	7223743	2544509	1132824	1529937
معدل الإنتاج على أساس العناوين	1128	1093	623	718	1137

المصدر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مصدر سابق، ص63.

من خلال الجدول نلاحظ أن إنتاج الكتاب الجامعي سواء من حيث العدد أو العناوين عرف انخفاض بالنسبة للحجم، شهدت الفترة من 87 إلى 93 ارتفاع، ليعود الإنتاج إلى الانخفاض الذي نرجعه إلى تطور المكتبات الجامعية، ووسائل وتكنولوجيا الاتصال التي أتاحت للأفراد الاستغناء عن الكتاب في صورته الورقية، بالإضافة إلى أن فتح المجال أمام دور الطبع والنشر الخاصة، فتح الباب على مصراعيه للباحثين للتوجه نحوه، وبالتالي انخفض تعامل مع الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية.

2_ الملتقيات والندوات والمؤتمرات العلمية: يعتبر من أهم وسائل النشر وتشارك وتبادل المعرفة، والمشاركة في الملتقيات والندوات العلمية، التي يتم من خلالها تحضير أعمال علمية تخضع للتحكيم، ومن ثم يتم عرضها ومناقشتها علنيا، وبالتالي فهذه الملتقيات والندوات قد تسمح بمشاركة المعرفة وتداولها محليا ودوليا، ففي الكثير من الحالات يحضر مثل هذه التظاهرات العلمية أساتذة وباحثون، وخبراء أجنب ي حملون معهم تجارب دولهم ومعارفهم لمشاركتها مع باحثي الجامعة المنظمة وبقاقي فروع البحث، فقد سعت الدولة لتشجيع مثل هذه التظاهرات العلمية وتدعيمها، من خلال تمويلها، وكذا تشجيع الباحثين على المشاركة فيها، من خلال اعتماد شهادة المشاركة في مثل هذه التظاهرات، محلية أو دولية كانت، من المعايير التي تعتمدها الجامعات في تقييم مسار الأستاذ، وهو ما يعتبر حافز لتشجيع الأستاذ على المشاركة في مختلف أنشطة البحث، ورغم أهمية مثل هذه التظاهرات في تشارك المعرفة، إلا أن هذه المؤتمرات والملتقيات يسودها الشغور وسوء التنظيم، وقلة الحضور من طرف الباحثين والطلبة، رغم أهمية المواضيع في بعض الحالات وفي كثير من الأحيان تأخذ مثل هذه التظاهرات، فالمعلومات المقدمة مهتلكة، وطريقة

(1) Nordine Grim, "Publications scientifiques : L'Algérie parmi les pays les moins performants au monde", www.algerie-eco.com, vu le 11/07/2016, à 13 :39.

تقديم التدخل ضعيفة، وتغيب كبير في وسط المحاضرين، مما يجعل مردود هذه الأعمال هزلياً، ويجعل منها غير قادرة على استقطاب المتابعين المهتمين.

3_ تكنولوجيا المعلومات والاتصال: تعتبر وسائل وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات من أهم دعائم البحث العلمي والتعليم الجامعي، فلا يمكن البحث عن تشارك المعارف وتبادلها دون اعتماد التكنولوجيا الحديثة، خاصة مع الانفجار المعرفي، والعولمة، ما جعل الوسائط ومصادر المعلومات متوفرة بضغط زر واحدة، والملاحظ انتشار استخدام الانترنت على مستوى جميع مؤسسات التعليم العالي، حيث توفر الكليات والمعاهد خدمة WIFI للجميع، كما أصبحت كل الجامعات تمتلك مواقع الكترونية تستخدمها في التعريف بنفسها والاتصال بالطلبة والأساتذة، وتنتشر فيها جديد الجامعة والبحث العلمي، وحتى المحاضرات والمنشورات العلمية المختلفة.

كما تسعى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في السنوات الأخيرة، إلى تبني التعليم الإلكتروني عن بعد، وذلك مع تجربة المركز الوطني للتعليم المهني عن بعد (CNEPD)، والتي تعتبر أول تجربة تعليم افتراضي، والتي مازالت قائمة إلى يومنا هذا وتشرف عليها جامعة التكوين المتواصل، لتليها تجارب أخرى أهمها تكوينات الماستر عن بعد التي انطلق في تطبيقها بدءاً من السنة الماضية، بالإضافة إلى إقامة شبكة للمحاضرات المرئية، تدمج كل المؤسسات الجامعية، منها 13 موقعا مرسل و 46 موقعا مستقبلاً⁽¹⁾.

كما أن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال، تساهم في تقليل الوقت اللازم لأداء الأعمال وبالتالي تخفيض التكاليف والوصول إلى الأهداف في أقل وقت ممكن خاصة ما تعلق بتسيير ملفات الأساتذة وتسيير مساراتهم المهنية، كما أن الوسائط الإلكترونية ساهمت في تسهيل تسجيل الطلبة الجدد، وتسيير ملفات الطلبة القدماء، بالإضافة إلى تسهيل احتساب المعدلات وترتيب الطلبة⁽²⁾.

ثالثاً: تخزين والاحتفاظ بالمعرفة على مستوى الجامعة الجزائرية.

لا يمكن الحديث عن التعلم والتعليم دون التحدث عن تخزين والاحتفاظ بالمعرفة، فالبحث عنها ومشاركتها غير كافي بحيث أن المعرفة سواء كانت مقالات، كتب، مطبوعات، دروس ومحاضرات، مذكرات وأطروحات أكاديمية، بحاجة إلى التخزين والاحتفاظ بها، لإعادة استخدامها مرة أخرى، حتى التجارب السابقة ممثلة في خطط إصلاحية، أو تعديلات، أو تحسينات على مستوى البرامج، نحن بحاجة إلى حفظها، وتتمثل أساساً أدوات ووسائل تخزين فيما يلي:

1- المكتبات الجامعية والمكتبة الوطنية: ظهرت المكتبات الجامعية مع نهاية القرن 19، كاستجابة لظاهرة تشتت الوثائق والأرصدة الوثائقية في الكليات وأقسام الجامعة، فهي نوع من أنواع المكتبات الأكاديمية الرئيسية وهي تنتج تبادل المعلومات والخدمات، ومركز لنقل التراث العالمي من وإلى اللغة المحلية، وما تجدر الإشارة إليه هو

(1) نصر الدين غراف، مرجع سبق ذكره، ص 68.

(2) محمد الأمين عسول، مرجع سبق ذكره، ص 133.

أن كل جامعة في الجزائر مزودة بمكتبة جامعية عادة ما يطلق عليها اسم المكتبات المركزية، فهي مكتبات رئيسية تشمل عدة تخصصات، وتوجد جنبا إلى جنب مع مكتبات الكليات والمعاهد والأقسام، وتعتبر أداة لحفظ وتخزين ما تملكه الجامعات من وثائق ومخطوطات وبحوث، ويسهر على تسيير ورقابة المكتبات الجامعية مجموعة من الهيئات أهمها⁽¹⁾:

__ اللجنة البيداغوجية الوطنية للتوثيق (CPN) حيث تتمثل مهام هذه اللجنة في الإشراف على جميع الأنشطة من: تحميل، دليل البحث المكتبي، انتقال الوثائق والملفات، تسيير العاملين.

__ اللجنة الوطنية للمكتبات الجامعية (CNBU) والتي تم إنشاؤها مع نهاية السبعينات من القرن الماضي وتتمثل مهامها في:

- إنشاء دليل مكتبات قطاع التعليم العالي.
- القيام بدراسة أو تحقيق إحصائي وطني لأكثر المكتبات الجامعية.
- إنتاج وترجمة الكتب الجامعية.
- استيراد وتوزيع الوثائق العلمية.
- التعاون والتبادل بين المكتبات.

من خلال العرض السابق نستنتج أن المكتبات الجامعية وجدت بوجود الجامعة وجنبًا إلى جنب معها، توجد المكتبة الوطنية التي تعتبر منارة للثقافة والعلم للمجتمع، إلا أنها ليست ملجأ للجامعة، فهي تتعامل مع العامة وتحتفظ وتقدم المعارف الخاصة بها للجميع. وتعتبر المكتبات ومخازن المعلومات أداة لحفظ المعرفة ونشرها وتشاركها في نفس الوقت.

2- النظام الوطني للتوثيق على الانترنت SNDL :

النظام الوطني للتوثيق على الانترنت، هو نظام معلومات وطني خاص بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، يسمح بتصفح الوثائق الالكترونية الوطنية والدولية ويشمل جميع الميادين والتخصصات⁽²⁾.

وهذا المشروع عبارة عن قواعد معلومات علمية متاحة على الخط، يعمل على تجميع المعلومات، حفظها وإتاحتها لمجتمع الباحثين في الجزائر، وجاء المشروع كنتاج لمحاولة تطوير البحث العلمي الذي نص عليه المرسوم التوجيهي في أكتوبر 2008، تحت إشراف المديرية العامة للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي، وبالتعاون مع مركز البحث في الإعلام العلمي والتقني، بدأ كمرحلة تجريبية لمدة ثلاث أشهر من 2010/10/15 إلى غاية 2010/12/15، ليصبح منذ جانفي 2011 متاحا رسميا للجميع (أساتذة، باحثين، مكتبيين، طلبة)، وذلك من خلال رؤساء المخابر ومراكز البحث ومحافظي المكتبات، وقد جاء هذا النظام للمساعدة على تجاوز افتقار

(1) Hakim Benoumelghar, « L'informations des bibliothèques universitaires algérienne », mémoire Magistère en bibliothéconomie et science documentaire, Université d'Alger, 2002. P :106

(2) متاح على الموقع www.cerist.dz/index.php/prar ، تاريخ الإطلاع 05/05/2017 على الساعة 10:57.

الفصل الرابع: دراسة مدى توفر أبعاد التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة في عينة من جامعات الوسط

المكتبات الجامعية للأرصدة الوثائقية المساعدة على البحث⁽¹⁾، أو حتى صعوبة الوصول إليها، وبالتالي فالنظام يتيح فرصة الوصول إلى المعلومات والمصادر في أقل وقت وبأقل تكلفة، كما أنه يساهم في تخزين المعلومات والمعارف المنتجة من طرف الجامعات خاصة المذكرات الأكاديمية، والمقالات العلمية. فهو مثل المكتبات الجامعية أداة لتخزين ونشر المعرفة في نفس الوقت

(1) صغيري مولود، "دور قواعد بيانات النظام الوطني للتوثيق على الخط S.N.D.L بالمكتبات الجامعية في دعم وتطوير البحث العلمي (دراسة ميدانية بجامعة مسيلة)"، مذكرة تدخل ضمن متطلبات نيل شهادة الماجستير في علم المكتبات والعلوم الوثائقية، تخصص: تقنيات التوثيق ومجتمع المعلومات، كلية العلوم الإنسانية والحضارة الإسلامية، جامعة وهران، الجزائر، 2015/2014، ص 48.

المبحث الثاني: الإطار المنهجي للدراسة الميدانية.

بعد ان حاولنا من خلال المبحث السابق القاء الضوء على الجامعة الجزائرية و مختلف المراحل التي مرت بها، و التطورات و المشاكل التي شهدتها، و الآليات التي تستخدمها في البحث و تخزين و نشر المعرفة. سنحاول من خلال هذا المبحث التخصيص أكثر منتقلين الى الدراسة التطبيقية و المتعلقة بمجموعة من الجامعات الجزائرية (جامعات الوسط) وذلك اعتمادا على العناصر التالية:

- أدوات و نموذج الدراسة؛
- عينة و مجتمع الدراسة.

المطلب الأول : أداة و نموذج الدراسة الميدانية

سنحاول من خلال هذا المطلب توضيح الطريقة و المنهجية التي تم اعتمادها في بناء أداة الدراسة، بالإضافة لتحديد مكوناتها و محاورها، مشيرين الى الأدوات الاحصائية المستخدمة في تحليلها، دون ان ننسى قياس صدقها و ثباتها، وفي الجزء الثاني من هذا المطلب سنحاول بناء نموذج للدراسة نحدد من خلاله مختلف المتغيرات المؤثرة على موضوع الدراسة، وطبيعة العلاقات التي تربط بين مختلف هذه المتغيرات.

أولاً: أداة الدراسة

تعتبر الأداة المستخدمة في الدراسة الوسيلة المنهجية التي يعتمد عليها الباحث في جمع البيانات والمعلومات من عينة الدراسة، ومفتاح الاجابة عن التساؤلات المطروحة، وبناء على طبيعة الدراسة وأهدافها فقد تم الاعتماد على الاستبيان كأداة أساسية لجمع بياناتها، حيث تعرف هذه الأداة على أنها " مجموعة من الفقرات المصاغة صياغة استفهامية يقوم كل مشارك في العينة بالإجابة عليها بنفسه."⁽¹⁾

1. خطوات بناء أداة الدراسة: تم تصميم الاستبيان و بناؤه وفقاً للخطوات التالية:

- تكوين مجموعة من الأفكار و التساؤلات حول موضوع الدراسة بالاعتماد على مجموعة من المراجع و الدراسات السابقة و اعتمادا على النتائج المنتظرة من البحث.
- بلورة الأفكار و التساؤلات في عبارات، حيث تم تقسيمها على محاور، والتي من خلالها يمكن قياس متغيرات الدراسة مع الاعتماد على العبارات ذات العلاقة بالظاهرة المدروسة، ومن ثم صياغة الاستبيان في شكله الأولي.
- عرض استمارة الاستبيان على مجموعة من الأساتذة للتأكد من مصداقيتها، ولتقديم مجموعة من الاقتراحات ذات أهمية في دراسة الموضوع.

(1) مهدي زويلف، تحسين الطراوة، "منهجية البحث العلمي"، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، 1998، ص: 55.

➤ إجراء التعديلات والتصحيحات اللغوية التي قدموها أساتذة المحكمين للاستبيان، ومن ثم إخراج الاستبيان في صورته النهائية.

2. محاور أداة الدراسة: تتكون أداة الدراسة في شكلها النهائي* من 4 محاور أساسية:

أ. المحور الأول: خصص للمعلومات العامة والمتضمنة الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة (الجنس، العمر، الشهادة المتحصل عليها، الرتبة العلمية وعدد سنوات الخبرة.....الخ).

ب. المحور الثاني: خصص لدراسة ومعرفة أبعاد التعلم التنظيمي، يضم 29 عبارة موزعة على أربعة أبعاد كما يلي:

- أولاً: تحصيل و جمع المعرفة خصصت له 10 عبارة؛

- ثانياً: مشاركة و تقاسم المعرفة و خصصت له 10 عبارات

- ثالثاً: تفسير المعلومات و المعرفة و تم تخصيص 4 عبارات لهذا البعد ؛

- رابعاً: الذاكرة التنظيمية وخصص لها 5 عبارات.

ج. المحور الثالث: و من خلال هذا المحور حاولنا تحديد ركائز المنظمة المتعلمة و ذلك من خلال اعتماد اربع

ركائز اساسية، وقد اشتمل المحور في المجموع على 30 عبارة موزعة كالتالي:

- أولاً: التفكير النظامي وقد قمنا بتخصيص 7 عبارات لدراسة هذا البعد،

- ثانياً: الرؤية المشتركة و قد خصص لهذا البعد 5 عبارات،

- ثالثاً: تمكين العاملين و النماذج الذهنية و قمنا في هذا الجزء بدمج ركيزتين مرتبطتين بالعمل

او الفرد و تم تخصيص 10 عبارات لهاتين الركيزتين،

- رابعاً: التعلم الجماعي او الفريقى وهو من الركائز الاساسية لبناء المنظمة المتعلمة و قد افردنا

لهذا البعد 8 عبارات.

د. المحور الرابع: و لمحاولة مقارنة الاجابات المقدمة و التأكد منها، تم ادراج مجموعة من الأسئلة المفتوحة في

هذا المحور بحيث أن لكل مستجوب الحرية في الاجابة بالطريقة التي يراها مناسبة، و شمل هذا الجزء على

سؤالين مفتوحين، وآخر نصف مفتوح تكون الاجابة فيه بالاختيار بين نعم أو لا ومن ثم تبرير الاجابة.

3. المقياس المستخدم في أداة الدراسة: تم استخدام مقياس ليكرت (LIKERT) الخماسي لتحديد أوزان

الفقرات والذي يتكون من خمس نقاط تدرج تنازلياً لقياس درجة الإجابة على عبارات الاستبيان والمأخوذة حسب

أوزان الخيارات كالتالي:

■ أتفق تماماً = 5 درجات

■ أتفق = 4 درجات

■ غير متأكد = 3 درجات

* للإطلاع على محتوى الاستبيان في شكله النهائي عد إلى الملحق رقم (03).

■ لا أتفق = 2 درجة

■ لا أتفق تماما = 1 درجة.

ولتحليل النتائج التي تم التوصل إليها من خلال المتوسطات الحسابية المرجحة تم الاعتماد على خمس درجات وقد تم تحديد مجال كل مستوى من خلال حساب طول مجال كل اختيار حسب الطريقة التالية:

أ. حساب طول فئة المستوى : حيث

$$0,8 = \frac{1-5}{5} = \frac{\text{الحد الأعلى} - \text{الحد الأدنى}}{\text{عدد المستويات}}$$

ب. تحديد حدود المستويات للعبارة:

سنحاول ايضاح حدود المجالات المستخدمة من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم(15): حدود المستويات للعبارة

مجال المتوسط الحسابي	من 1 إلى 1,8	من 1,8 إلى 2,6	من 2,6 إلى 3,4	من 3,4 إلى 4,2	من 4,2 إلى 5
مستوى التوفر	ضعيف جدا	ضعيف	متوسط	مرتفع	مرتفع جدا

المصدر: من اعداد الباحثة بناء على مخرجات SPSS

4. أدوات المعالجة الإحصائية لأداة الدراسة: للإجابة على أسئلة الدراسة تم الاعتماد على الأساليب

الإحصاء الوصفي والاستدلالي وذلك باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) * نسخة 22. حيث كانت الأدوات الإحصائية المستعملة تتمثل في:

أ. التكرار والنسب المئوية، والتي يتم استخدامها في وصف الخصائص الشخصية والوظيفية. الوسط الحسابي والذي تم استعماله لمعرفة مدى ارتفاع وانخفاض استجابات أفراد العينة على كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة؛

ب. الانحراف المعياري، حيث استخدم هذا المقياس لمعرفة مدى تجانس أو تشتت استجابات أفراد عينة الدراسة، فكلما اقترب الانحراف المعياري من الصفر، كلما كانت استجابات الأفراد أكثر تجانسا والعكس صحيح ؛

ج. معامل ألفا كرونباخ، وذلك لمعرفة ثبات عبارات الاستبيان؛

د. معامل الارتباط بيرسون pearson: وذلك لمعرفة درجة ارتباط بين عبارات الاستبيان، والمحور الذي تنتمي إليه كل عبارة من عباراتها وبين الدرجة الكلية للاستبيان، كما يستعمل في معرفة قوة واتجاه العلاقة بين المتغيرات الفرعية للمتغير المستقل والمتغير التابع؛

* SPSS : Statical Package of Social Sciences

هـ. اختبار جاك بيررا وذلك لمعرفة إذا ما كانت بيانات الدراسة تتبع التوزيع الطبيعي أم لا، وذلك لتحديد اختبارات الدراسة إذا كانت معلمية أو لا معلمية؛

و. اختبار ستودنت، وذلك لاختبار الفروق حسب متغير الجنس.

ز. الانحدار البسيط وذلك لدراسة تأثير ابعاد التعلم التنظيمي كل بعد على حدى في توفر ركائز المنظمة المتعلمة.

ح. اختبار التباين الأحادي (one way ANOVA)، استعمل في اختبار الفروق حسب المتغيرات الشخصية والوظيفية التي لها ثلاث خيارات فأكثر (تم استبعاد متغير الجنس فقط).

5. ثبات أداة الدراسة (Reliability) : سنحاول من خلال هذا الجزء دراسة مدى صدق و ثبات أداة الدراسة، و لاختبار الصدق و الثبات نعلم مجموعة من الأدوات حيث أن ثبات أداة الدراسة أو ثبات الاستبيان يعني "التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريبا لو تكرر تطبيق أداة الدراسة على الأفراد ذاتهم مرة أخرى." (1)

وتوجد العديد من الطرق التي يمكن من خلالها قياس ثبات الاستبيان، منها طريقة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، ويمكن توضيح معاملات ألفا كرونباخ التي تم التوصل إليها من خلال قياس الثبات لكل محور من محاور الاستبيان والاستبيان ككل من خلال الجدول التالي:

جدول رقم(16): ثبات أداة الدراسة

المحاور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
أبعاد التعلم التنظيمي	29	0.83
ركائز المنظمة المتعلمة	30	0.93

المصدر: من اعداد الباحثة بالاعتماد على الاستبيانات الموزعة المعالجة باستخدام SPSS

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيم معامل ألفا كرونباخ لجميع محاور الدراسة كانت مرتفعة جدا، حيث تراوحت ما بين (0,83، 0,93)، مع العلم أن الحد الأدنى لقيمة معامل ألفا كرونباخ يجب أن يكون مساويا لـ 0,6، وكلما ارتفعت قيمة هذا المعامل كان ثبات الاستبيان أكبر، (2) وهذا ما يشير إلى وجود ثبات عالي في بيانات الاستبيان ككل، و ترابط كبير وصدق في عبارات و محاور الدراسة ككل و هو ماسنحدده من خلال دراسة صدق أداة الدراسة.

6. صدق أداة الدراسة: صدق الاستبيان يعني "أن يقيس بالفعل القدرة أو الظاهرة التي وضع لقياسها." (3)

(1) ابراهيم بن عبد العزيز الدعيلج، "مناهج وطرق البحث العلمي"، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، 2010، ص:98.

(2) محفوظ جودة، "التحليل الاحصائي الأساسي باستخدام spss"، دار وائل للنشر والتوزيع، الاردن، 2008، ص:300.

(3) عمار بوحوش، مُجدِّ محمود الذنبيات، "مناهج البحث العلمي وطرق اعداد البحوث"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط3، 2001، ص72.

الفصل الرابع: دراسة مدى توفر أبعاد التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة في عينة من جامعات الوسط

وقد تم التأكد من صدق الاستبيان بطرق مختلفة.

أ. **الصدق البنائي للاستبيان (الاتساق الداخلي):** الاتساق الداخلي هو مدى اتساق كل عبارة من عبارات الاستبيان مع المحور الذي تنتمي إليه، حيث تم التحقق من الصدق البنائي بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وذلك بالاعتماد على عينة عشوائية استطلاعية حجمها 30 مفردة.

- **الصدق البنائي لعبارات المحور الثاني (مستوى ابداع العاملين):** يمكن توضيح معاملات الاستبيان الداخلي لعبارات المحور الثالث والدرجة الكلية له من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (17): معاملات الارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية له.

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	0,356**	0.00	15	0,354**	0.00
02	0,668**	0.00	16	0,409**	0.00
03	0,537**	0.00	17	0,499**	0.00
04	0,674**	0.00	18	0,589**	0.00
05	0,392**	0.00	19	0,422**	0.00
06	0,324**	0.00	20	0,688**	0.00
07	0,558**	0.00	21	0,880**	0.00
08	0,721**	0.00	22	0,658**	0.00
09	0,431**	0.00	23	0,227**	0.00
10	0,330**	0.00	24	0,791**	0.00
11	0,640**	0.00	25	0,820**	0.00
12	0,584**	0.00	26	0,805**	0.00
13	0,616**	0.00	27	0,319**	0.00
14	0,485**	0.00	28	0,406**	0.00
29	0,630**	0,00	-	-	-

أبعاد التعلم التنظيمي

** ارتباط معنوي عند مستوى المعنوية 01%.

المصدر: من اعداد الباحثة بالاعتماد على بيانات الاستبيانات الموزعة بالمعالجة باستخدام SPSS

إذن يبين الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط موجبة ودالة احصائيا عند مستوى المعنوية 1%، وهذا ما يدل على وجود اتساق داخلي بين جميع عبارات المحور الثاني أبعاد التعلم التنظيمي والدرجة الكلية له.

الفصل الرابع: دراسة مدى توفر أبعاد التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة في عينة من جامعات الوسط

- الصدق البنائي لعبارات المحور الثالث (ركائز المنظمة المتعلمة): يمكن قياس الصدق البنائي لعبارات المحور الثالث والدرجة الكلية له من خلال معاملات الارتباط بيرسون والموضحة في الجدول التالي:
جدول رقم(18): معاملات الارتباط بيرسون لعبارات المحور الثالث مع الدرجة الكلية له

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	0,652**	0.00	16	0,723**	0.00
02	0,537**	0.00	17	0,782**	0.00
03	0,554**	0.00	18	0,642**	0.00
04	0,750**	0.00	19	0,785**	0.00
05	0,811**	0.00	20	0,792**	0.00
06	0,665**	0.00	21	0,746**	0.00
07	0,711**	0.00	22	0,682**	0.00
08	0,767**	0.00	23	0,664**	0.00
09	0,757**	0.00	24	0,624**	0.00
10	0,815**	0.00	25	0,759**	0.00
11	0,818**	0.00	26	0,773**	0.00
12	0,624**	0.00	27	0,694**	0.00
13	0,611**	0.00	28	0,779**	0.00
14	0,324**	0.00	29	0,753**	0.00
15	0,407**	0.00	30	0,782**	0.00

ركائز المنظمة المتعلمة

**ارتباط معنوي عند مستوى المعنوية 01%.

المصدر: من اعداد الباحثة بالاعتماد على بيانات الاستبيانات الموزعة المعالجة باستخدام SPSS.

يتضح من خلال الجدول المدرج أعلاه أن جميع معاملات الارتباط موجبة، وأغلبها قوى عند مستوى المعنوية 1%، وهذا ما يدل على وجود اتساق داخلي مرتفع بين جميع أبعاد محور الثالث والدرجة الكلية له.

ب. الصدق الظاهري (صدق المحتوى): قصد التحقق من صدق محتوى الاستبيان ومدى ملائمة

محاوره وعباراته لقياس متغيرات الدراسة، تم عرضه على مجموعة من المحكمين من أساتذة التخصص الذين أبدوا آرائهم حول مدى ملائمة كل عبارة للمحور أو البعد الذي تنتمي إليه، وكذلك لمعرفة مدى قدرة العبارات على الاجابة عن التساؤلات المطروحة في كل محور من محاور الدراسة، و للمساعدة في الوصول لنتائج و جمع أكبر كم من المعلومات، بالإضافة إلى اقتراح ما يروونه مناسب من تعديل، حذف أو اضافة لبعض العبارات حتى تكون

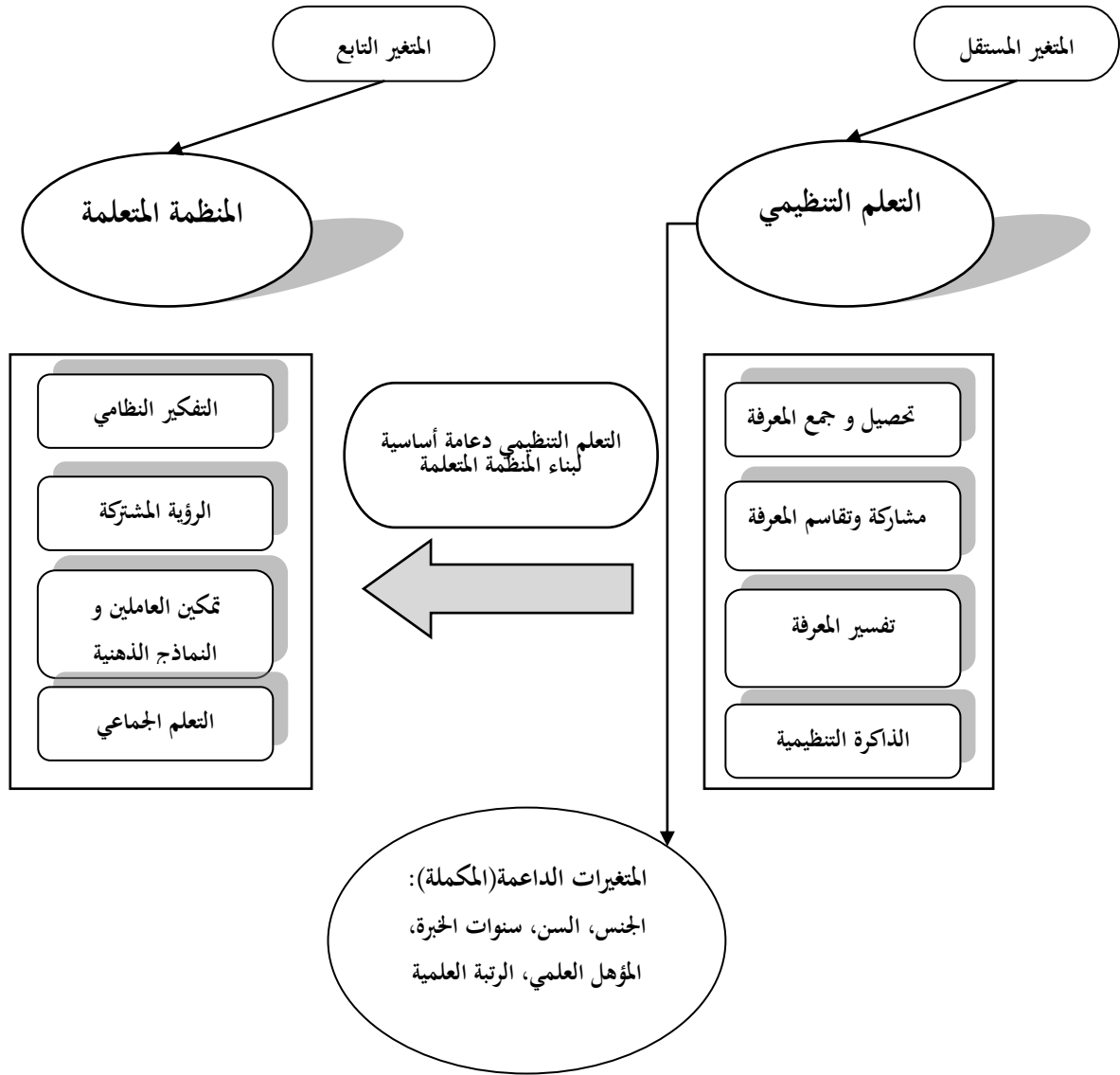
الفصل الرابع: دراسة مدى توفر أبعاد التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة في عينة من جامعات الوسط

سهلة الفهم، وقد تركزت معظم ملاحظات المحكمين على وجود أخطاء لغوية، أو وجود عبارات مركبة و غير مفهومة، وبالتالي قمنا بتفسيرها وتفصيليها أكثر حتى تسهل الإجابة عليها.

ثانيا: نموذج الدراسة

بغرض ابراز أهم متغيرات الدراسة وعلاقة التأثير و التأثير التي تربط بينها، قمنا ببناء نموذج الهدف الاساسي منه هو معرفة العناصر الاساسية المساهمة في بناء التعلم التنظيمي و المنظمة المتعلمة، وعلاقة الارتباط و التأثير بينهما، وبين باقي المتغيرات، وقد أخذ نموذج الدراسة الشكل التالي:

الشكل رقم (16): نموذج الدراسة



المصدر: من اعداد الباحثة

رغم أن دراستنا هدفت الى مدى توفر التعلم التنظيمي و المنظمة المتعلمة، أو واقع التعلم التنظيمي في المؤسسة محل الدراسة، وهي الجامعة الجزائرية، الا اننا توصلنا من خلال دراستنا النظرية الى ان التعلم التنظيمي من الدعائم المهمة لبناء المنظمة المتعلمة وبالتالي فهو المتغير المستقل، ومن خلال الشكل نستنتج ان متغيرات الدراسة كما يوضحها النموذج تنقسم الى:

1- المتغير المستقل: والذي تمثل في التعلم التنظيمي و لدراسة و تحديد مدى توافره قمنا بالاعتماد على

المتغيرات الجزئية التالية و التي تمثل أبعاد التعلم التنظيمي:

● **البعد الأول:** والذي تمثل في تحصيل و جمع المعرفة،

● **البعد الثاني:** والذي تمثل في مشاركة و تقاسم المعرفة،

● **البعد الثالث:** ويتعلق بتفسير المعلومات و المعرفة،

● **البعد الرابع:** وهو الذاكرة التنظيمية اين يتم الاحتفاظ بما تعلمته المنظمة و تخزينه.

2- المتغير التابع: فكما تمت الاشارة اليه سابقا، فكون التعلم التنظيمي هو الداعم للمنظمة المتعلمة،

فالمنظمة المتعلمة هي المتغير التابع، فكل تغير في التعلم التنظيمي، يعني تغيرا أو تحققا للمنظمة المتعلمة، وينقسم

المتغير التابع بدوره الى مجموعة من المتغيرات الجزئية، تمثلت في ركائز المنظمة المتعلمة و التي تنقسم الى:

● **أولا:** و تمثلت الركيزة الاولى كما يوضحها النموذج في التفكير النظامي،

● **ثانيا:** اما الركيزة الثانية فهي الرؤية المشتركة،

● **ثالثا:** و قد قمنا بضم ركيزتين مرتبطتين بالأفراد و سلوكياتهم وهي: تمكين العاملين أو الافراد، و النماذج

الذهنية،

● **رابعا:** وقد ارتبط هذا العنصر بالمتغير الجزئي الرابع المتمثل أساسا في التعلم الجماعي أو الفريق

3- المتغيرات الداعمة أو المكملة: والتي تمثلت أساسا في الخصائص الشخصية و المهنية لأفراد العينة والتي

تم ربطها بالمتغير المستقل كوننا نحاول دراسة واقع التعلم التنظيمي في الجامعات الجزائرية، لذا حاولنا معرفة الى أي

مدى تساهم الخصائص الشخصية و المهنية في تحقق التعلم التنظيمي.

المطلب الثاني: عينة و مجتمع الدراسة

قبل القيام بأي دراسة مهما كان نوعها و موضوعها، من الواجب على الباحث تحديد مجتمع و عينة الدراسة، فاذا

كان مجتمع الدراسة كبيرا فمن الصعب الاحاطة به كاملا لذا يتوجب علينا تحديد العينة التي سنختارها و المعيار

المعتمد في ذلك.

أولا/ مجتمع الدراسة:

بحيث يعرف مجتمع الدراسة على أنه: "مجموع الوحدات الاحصائية المراد دراستها ومعرفة خصائصها بشكل

دقيق، حيث يمكن تمييزها عن غيرها من الوحدات التي تكون مجتمعا آخر، بعبارة أخرى هو مجموع الوحدات

الاحصائية المشتركة في الصفة الاساسية التي تم الباحث في دراسته و التي تختلف باختلاف المشكلة أو الظاهرة

محل الدراسة." (1)

(1) السعدي رحال، "الاحصاء الوصفي"، مؤسسة الرجاء للطباعة و النشر، الجزائر، 2013، ص: 84.

وعليه وبناء على طبيعة موضوع الدراسة وأهدافها والإشكالية المطروحة، فإن مجتمع الدراسة يتكون من جميع الاساتذة الباحثين في الجامعات الجزائرية بمختلف درجاتهم ورتبهم العلمية كون الاستاذ هو المسؤول الاول في الجامعة عن جمع المعرفة و مشاركتها مع الآخرين، وهو مخزن المعارف التي تملكها الجامعة ، وقد بلغ تعداد الاساتذة الجامعيين مع نهاية الموسم الجامعي 2016/2015 ما يقارب 60000 استاذ دائم، وقد اخترنا الجامعة بالتحديد محاولة منا لمعرفة ان كانت ورغم دورها في جمع وتحصيل المعارف ونشرها في المجتمع، منظمة متعلمة ومتبينة لمنهج التعلم التنظيمي، فالجامعة هي المصدر الاول لكل معرفة جديدة يتم خلقها في أي مجتمع كان، بالإضافة الى غياب الدراسات التي حاولت معرفة مدى تبني الجامعة لمفهوم التعلم التنظيمي.

ثانيا: عينة الدراسة

تعرف عينة الدراسة بأنها "مجموعة من المفردات من مجتمع إحصائي تم سحبها حسب معايير محددة، وحتى تكون هذه المجموعة ممثلة للمجتمع الذي سحبت منه تمثيلا صادقا وغير متحيز فإنه يشترط أن تكون مسحوبة بطريقة عشوائية، أي تكون لكل مفردة من مفردات المجتمع نفس احتمال مفردات تلك المجموعة الجزئية"⁽¹⁾

1. **حجم عينة الدراسة:** نظرا لكبر مجتمع الدراسة وانتشاره من الناحية الجغرافية (تقريبا جامعة في كل ولاية)، بالإضافة الى قيد الوقت و التكلفة، ارتقمنا اختيار عينة من الاساتذة تكون موزعة على مجموعة من الجامعات، وقد اخترنا مجموعة من جامعات الوسط نظرا لقرىها من الناحية الجغرافية وسهولة الوصول اليها، بينما حجم العينة فقد تم حسابه بالاعتماد على المعادلة الاحصائية التالية:⁽²⁾

$$n = \frac{X^2NP(1-P)}{D^2(N-1)+X^2P(1-P)}$$

حيث تعبر الرموز التالية على مايلي:

n: هو حجم العينة،

N: حجم المجتمع الاحصائي،

P: النسبة المقدرة للعينة من المجتمع و هي 40%،

1-P: و تساوي 60%،

D: الخطأ المقدر و هو 5%،

X: يساوي 1,96 وهو مربع كاي عند مستوى ثقة 95% و مستوى خطأ 5% ،

وبالتطبيق العددي نجد

(1) عمر حلاق، أحمد السالم، "الإحصاء في العلوم الإدارية"، بدون دار نشر، السعودية، 2003، ص: 07.

(2) وهابي كلثوم، "التسويق الاجتماعي وتنمية أموال المتبرعين في المنظمات غير الهادفة للربح (الجمعيات نموذجاً)، دراسة ميدانية لعينة من جمعيات ولايتي البويرة و المسيلة"، اطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التسيير، تخصص: تسيير المنظمات، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد بوقرة بومرداس، 2016/2015، ص189.

$$n = \frac{3,8416 \times 60000 \times 0,4 \times 0,6}{(0,0025 \times 59999) + (3,8416 \times 0,4 \times 0,6)}$$

$$\cong 367$$

و بالتالي نجد حجم العينة بالتقريب مساوي لـ 367، و قد تم توزيع عدد أكبر من هذا الحجم الا أنه لم يتم استرداد الى 301 من اجمالي الاستمارات الموزعة، فبعض الاستمارات لم تسترد، و البعض الآخر تم استرجاعه الا أن المعلومات لم تكن كاملة مما جعلها غير قابلة للتحليل و تم استبعادها، وقد بلغ عدد الاستمارات المستبعدة 11 استمارة، بعد المراجعة و التدقيق.

و قد تم توزيع الاستمارات، كما تمت الاشارة اليه سابقا في مجموعة من جامعات الوسط تمثلت في:

- جامعة آكلي محند أولحاج بالبويرة بمختلف كلياتها؛
- جامعة المجد بوقرة ببومرداس كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و علوم التسيير؛
- جامعة الجزائر 3 بمختلف كلياتها؛
- جامعة هواري بومدين للعلوم و التكنولوجيا؛
- جامعة البليدة 2 كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و علوم التسيير؛
- المركز الجامعي مرسلبي عبد الله تيبازة معهد العلوم الاقتصادية؛
- جامعة مولود معمري تيزي وزو بكلية الحقوق و العلوم السياسية؛
- جامعة يحيى فارس بالمدينة.

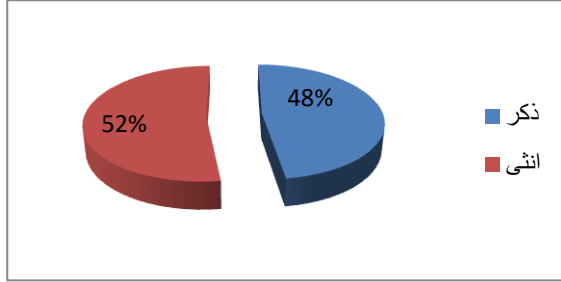
وقد كانت العينة عرضية عرضية، حيث تم اختيار الاساتذة الجامعيين بالتحديد، وذلك لملائمتهم لغرض البحث ففي هذه المرحلة العينة كانت قصدية، اي تستهدف فئة بالتحديد كونها تخدم موضوع الدراسة و تساهم مباشرة في الاجابة عن الإشكالية، أما في المرحلة الثانية فاختيار الأفراد المكونون لعينة الدراسة يكون بطريقة عرضية أو عشوائية فكل أستاذ جامعي له نفس احتمال أن يكون من أفراد العينة.

2. الخصائص الشخصية والوظيفة لعينة الدراسة.

أ. توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس: يمكن عرض توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس وفقا للجدول و الشكل التاليين:

الشكل رقم(17): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب

الجنس



المصدر: من اعداد الباحثة بالاعتماد على معطيات

الجدول المقابل

جدول رقم (19): توزيع أفراد العينة حسب متغير

الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	144	47,8%
أنثى	157	52,2%
الإجمالي	301	100%

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على الاستبيانات

الموزعة المعالجة باستخدام SPSS.

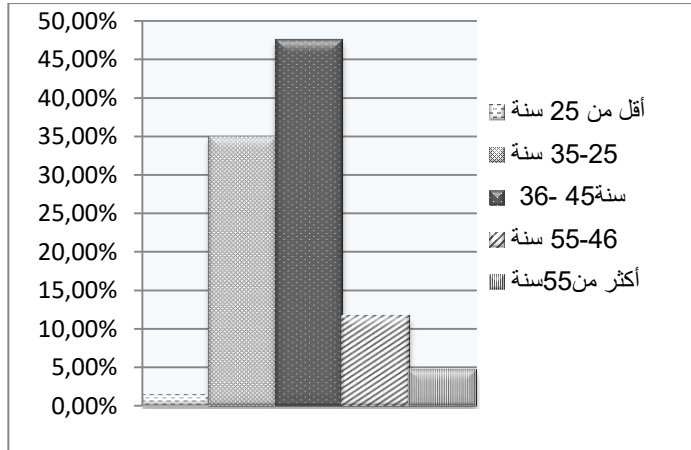
من خلال الجدول و الشكل السابقين يتضح جليا أن اغلب أفراد العينة من الإناث، و لا يدل هذا على أن اغلب الاساتذة هم إناث، انما الافراد التي شملتهم العينة بطريقة عشوائية هم من الإناث، و ليس من الذكور، كما ان معدل الاسترداد كان أكبر لهذه الفئة.

ب. توزيع أفراد العينة حسب متغير السن: يمكن إبراز توزيع أفراد العينة حسب متغير السن من خلال

الجدول و الشكل التاليين:

الشكل رقم(18) : توزيع أفراد عينة الدراسة حسب حسب

حسب متغي السن



المصدر: من اعداد الباحثة بالاعتماد على معطيات

الجدول المقابل.

الجدول رقم (20): توزيع أفراد عينة الدراسة

متغير السن

فئات السن	التكرار	النسبة
أقل من 25 سنة	4	1,3%
سنة (25-35)	105	35,0%
سنة (36-45)	143	47,5%
سنة (46-55)	35	11,7%
أكثر من 55 سنة	14	4,7%
المجموع	301	100,0%

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على الاستبيانات

الموزعة المعالجة باستخدام SPSS.

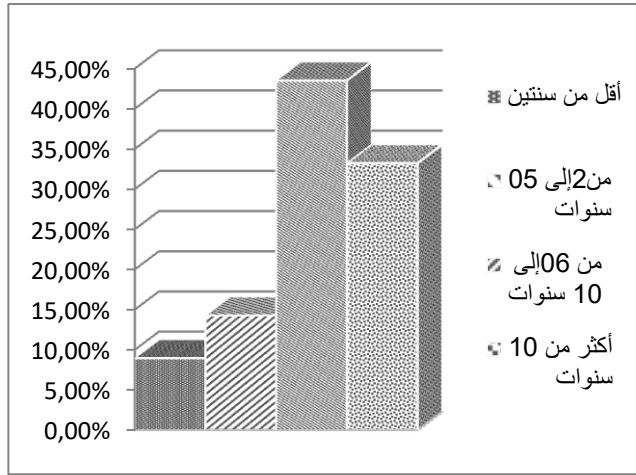
يتضح لنا من خلال الجدول والشكل السابقين أن اعلى نسبة من المستجوبين تتراوح أعمارهم بين 36-45، وهي تمثل ما نسبته 47,5%، ويمكننا القول أن اغلب افراد عينة الدراسة من الشباب حيث نجد أكبر نسبة من العينة

الفصل الرابع: دراسة مدى توفر أبعاد التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة في عينة من جامعات الوسط

82,5% تتراوح أعمارهم بين 25-45، و بالتالي فان أكبر عدد من الاساتذة الجامعيين من فئة الشباب، بينما الافراد الذين تقل أعمارهم عن 25 سنة لا تتجاوز نسبتهم 1,3%، وذلك لكون الاستاذ بحاجة الى تكوين علمي طويل نسبيا(ماجستير او دكتوراه)، ووصلت نسبة الافراد الذين تزيد أعمارهم عن 46 سنة ما يقارب 18%، وبالتالي فالغالبية من الشباب.

ج. توزيع أفراد العينة حسب متغير سنوات الخبرة: سنحاول من خلال الجدول و الشكل التاليين تبيان توزيع افراد عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة، وذلك كمايلي:

الجدول رقم(21): توزيع أفراد العينة حسب متغير سنوات الخبرة
الشكل رقم(19): توزيع أفراد العينة حسب متغير سنوات الخبرة



سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من سنتين	27	8,97%
من 2 إلى 5 سنوات	43	14,28%
من 6 إلى 10 سنوات	131	43,52%
أكثر من 10 سنوات	100	33,23%
المجموع	301	100,0

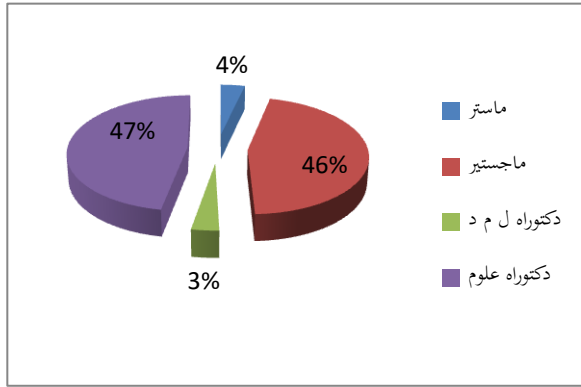
المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على الاستبيانات
المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على معطيات الجدول المقابل الموزعة المعالجة باستخدام SPSS

يمكن ان نستنتج من خلال الجدول و الشكل السابقين أن اغلب الافراد المستجوبون تتراوح سنوات خبرتهم بين 6 الى 10 سنوات، حيث بلغ عددهم 131 أي بنسبة 43,52%، وتأتي مباشرة نسبة 33,23% للذين تفوق سنوات خبرتهم العشر سنوات، و بالتالي أغلب الاساتذة المستجوبون تفوق خبرتهم الست سنوات، وبالتالي فهم على دراية بما يحدث في الجامعات التي ينتمون اليها، كما أنهم قادرون على اصدار الاحكام المتعلقة بالموضوع محل الدراسة.

د. توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الشهادة المتحصل عليها: يمكن توزيع افراد العينة حسب متغير الشهادة المتحصل عليها من خلال الجدول والشكل التاليين:

الفصل الرابع: دراسة مدى توفر أبعاد التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة في عينة من جامعات الوسط

الشكل رقم (20): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الشهادة المتحصل عليها:



المصدر: من اعداد الباحثة بالاعتماد على معطيات الجدول المقابل

جدول رقم (22): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الشهادة المتحصل عليها:

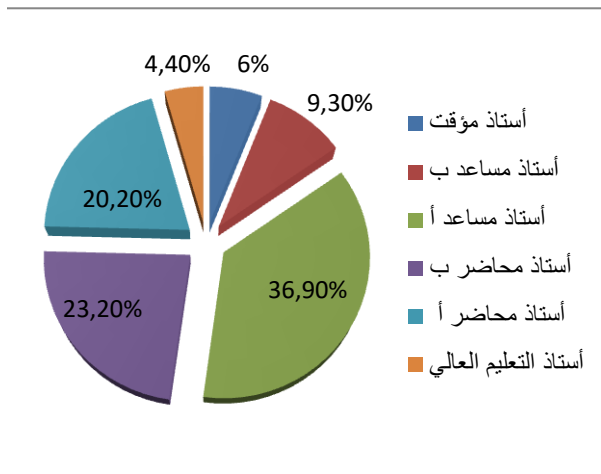
النسبة	التكرار	الشهادة المتحصل عليها
3,65%	11	ماجستير
45,85%	138	ماجستير
3,32%	10	دكتوراه ل م د
47,18%	142	دكتوراه علوم
100%	301	المجموع

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على الاستبيانات الموزعة المعالجة باستخدام SPSS

من الجدول والشكل السابقين نلاحظ أن أغلب أفراد العينة متحصلون على شهادة دكتوراه علوم بنسبة 47,18%، ويعود هذا حسب رأينا الى الجهود التي تبذلها الوزارة الوصية لدفع الاساتذة لمناقشة اطروحاتهم بالإضافة الى المنافسة التي تشهدها السنوات الاخيرة بين النظامين الجديد و القديم، وتليها مباشرة نسبة 45,85% لحاملي شهادة الماجستير اللذين لا يزالون يمثلون نسبة مهمة من الاساتذة الجامعيين، و الذين هم في طريقهم لمناقشة اطروحاتهم، بينما لا يمثل حاملو شهادة دكتوراه ل م د الا ما نسبته 3,32% وذلك لحدائثة النظام، بالإضافة الى نقص فرص التوظيف.

هـ. توزيع أفراد العينة حسب متغير الرتبة العلمية: ويمكن توضيح توزيع أفراد العينة حسب متغير الرتبة العلمية من خلال الجدول والشكل التاليين:

شكل رقم (21): توزيع أفراد العينة حسب متغير الرتبة العلمية



المصدر: من اعداد الباحثة بالاعتماد على معطيات الجدول المقابل

جدول رقم (23): توزيع أفراد العينة حسب متغير الرتبة العلمية

النسبة	التكرار	الرتبة العلمية
6%	18	أستاذ مؤقت
9,3%	28	استاذ مساعد ب
36,9%	111	استاذ مساعد أ
23,2%	70	استاذ محاضر ب
20,2%	61	استاذ محاضر أ
4,4%	13	استاذ التعليم العالي
100,0	301	المجموع

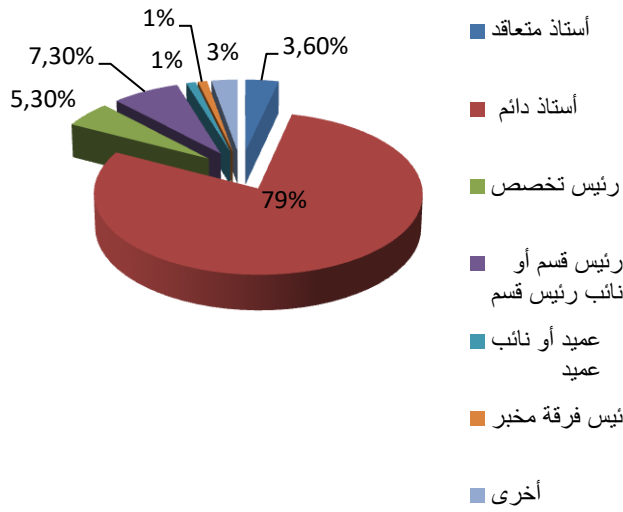
المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على الاستبيانات الموزعة المعالجة باستخدام SPSS

الفصل الرابع: دراسة مدى توفر أبعاد التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة في عينة من جامعات الوسط

من خلال الجدول و الشكل السابقين يتضح أن العينة كانت ممثلة للمجتمع الاحصائي حيث شملت كل الرتب العلمية للأساتذة في الجامعات الجزائرية، و كانت النسب ممثلة ايضا حيث نجد اكبر نسبة 36,9% للأساتذة المساعدين أ، وهم الرتبة الاكبر عددا في الجامعات الجزائرية، تليها رتبة الاستاذ المحاضر ب بنسبة 23,2% وهم الذين ناقشوا الدكتوراه و لم يهلوا بعد، وقد اصبحوا يمثلون نسبة كبيرة من اساتذة الجامعة مؤخرًا، و بنسبة تقريبا مساوية للنسبة السابقة يأتي الاستاذ المحاضر أ (20,2%)، وهي رتبة أيضا تزايد عدد حاملها في السنوات الاخيرة، بينما تظل رتبة أستاذ التعليم العالي غير منتشرة مثل باقي الرتب وهذا ما ظهر من خلال النسبة 4,4%، و بما أن عينة الدراسة قد مست جميع الرتب، وبنسب تترجم الواقع فيمكن القول أن نتائج الدراسة يمكن ان تعمم على جميع المجتمع.

و. توزيع أفراد العينة حسب متغير المنصب الوظيفي: من خلال هذا العنصر سنحاول دراسة توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المنصب من خلال الجدول والشكل التاليين:

الجدول رقم(24): توزيع أفراد العينة حسب متغير المنصب
الشكل رقم(22): توزيع أفراد العينة حسب متغير المنصب



المنصب الوظيفي	التكرار	النسبة %
استاذ متعاقد	11	3,6
استاذ دائم	238	79
رئيس تخصص	16	5,3
رئيس قسم أو نائب رئيس قسم	22	7,3
عميد أو نائب عميد	3	1
رئيس مخبر بحث	3	1
أخرى	8	2,8
المجموع	301	100

المصدر: : من إعداد الباحثة بالاعتماد على الاستبيانات الموزعة المعالجة باستخدام SPSS

من خلال الجدول و الشكل السابقين نلاحظ أن عينة الدراسة اشتملت على جميع المناصب التي يمكن أن يشغلها الاساتذة الجامعيون، و مختلف المستويات الادارية الممثلة في الكليات محل الدراسة، وقد انطلقنا من الاساتذة المتعاقدون الذين يمثلون نسبة لا بأس بها من أساتذة الجامعات الجزائرية، رغم أن ذلك لم يتضح جليا من خلال دراستنا (الأساتذة المتعاقدون يمثلون ما نسبته 3,6% من اجمالي العينة)، وتمثل نسبة الاساتذة الدائمون الذين لا يشغلون أي منصب اداري آخر 79%، وهي الغالبية العظمى لاساتذة الجامعة، وشملت أيضا العينة على

الفصل الرابع: دراسة مدى توفر أبعاد التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة في عينة من جامعات الوسط

رؤساء تخصصات و رؤساء أقسام بمجموع 12,6% من اجمالي العينة، كما اشتملت على عمداء كليات و نوابهم بنسبة 1%، ونفس النسبة لرؤساء المخابر، بالإضافة الى المنتسبين للمخابر أو المشرفين على مهام أخرى الذين قدرت نسبتهم ب2,8%، ولان العينة عشوائية فلا يمكن القول أن هذه النسبة تمثل فعلا حقيقة الوضع في الجامعة، انما هدف الدراسة هو قياس توجهات وآراء مختلف الفئات المكونة لمجتمع الدراسة وهذا ما تحقق فعلا، و ما يوضحه الجدول والشكل السابقين.

المبحث الثالث: عرض نتائج الدراسة واختبار الفرضيات

بعد أن تطرقنا من خلال المباحث السابقة الى أهم المراحل التي مرت بها الجامعة الجزائرية في تطورها، مبرزين أهم الاساليب التي تستخدمها في تجميع و خزن المعرفة وتشاركها، باعتبارها المادة الأولية والمنتج الاساسي الذي تقدمه هذه الأخيرة لزبائنها على اختلاف أنواعهم، انتقلنا الى تحديد أداة و عينة دراستنا كوننا غير قادرين على دراسة المجتمع الكلي لكبر حجمه وتوسع توزيعه من الناحية الجغرافية، سننتقل من خلال المبحث الأخير لهذه الدراسة الى لب وجوهر الموضوع ألا وهو مدى توفر كل من التعلم التنظيمي بمختلف ابعاده و معرفة الى أي مدى يمكن للجامعة أن تكون منظمة متعلمة، وذلك اعتمادا على نتائج الاستبيان التي سنحاول عرضها وتفسير أسبابها من خلال هذا المبحث:

- عرض النتائج المتعلقة بمدى توفر التعلم التنظيمي؛
- عرض النتائج المتعلقة بمستوى توفر ركائز المنظمة المتعلمة،
- اختبار الفرضيات.

المطلب الأول: عرض النتائج المتعلقة بمدى توفر التعلم التنظيمي(المتغير المستقل)

لقياس مدى توفر التعلم التنظيمي في الجامعة قمنا باعتماد أبعاده، حيث بتوفر الابعاد نقول أن التعلم التنظيمي قد تحقق، وللوصول للنتيجة قمنا باعتماد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لقياس اتجاهات افراد العينة، وقد قسمنا أبعاد التعلم التنظيمي الى أربعة أبعاد رئيسية سنحاول التفصيل فيها فيما يلي:

أولا/ مستوى توفر تحصيل وجمع المعرفة:

لقياس مدى توفر هذا البعد اعتمدنا 10 عبارات، ولتوضيح اتجاهات وآراء افراد العينة فيما يتعلق ببعد جمع وتحصيل المعرفة اعتمدنا الجدول التالي:

الجدول رقم(25):مستوى توفر بعد تحصيل و جمع المعرفة

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
01	يعتبر التعلم المستمر من أولوياتي الأساسية وأمنح وقتي و جهدي لذلك.	4,26	0,87	مرتفع جد
02	تمنحني الجامعة وقتا و فرصا للتعلم و تعتمد ا برامج تدريبية تساعدني على اكتساب معارف و مهارات جديدة.	2,65	1,22	متوسط
03	تكافئني الجامعة عند تعلم أشياء جديدة.	1,79	0,92	ضعيف جدا
04	يوفر لي رؤسائي و هيئة الادارة جميع الموارد المادية و المعنوية التي تساعدني على تحديث معلوماتي و معارفي، و اكتساب مهارات جديدة.	2,28	1,11	ضعيف
05	أحاول أن أتعلم من زملائي الممارسات الإيجابية، أو حتى من الاساتذة و الباحثين في الجامعات الأخرى، الوطنية و الأجنبية.	4,01	0,92	مرتفع
06	من الممكن أن أتعلم من الطلبة اللذين أدرسهم و أشرف عليهم.	3,71	1,02	مرتفع

الفصل الرابع: دراسة مدى توفر أبعاد التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة في عينة من جامعات الوسط

ضعيف	1,10	2,36	الأدوات التكنولوجية و التقنية المتطورة المساعدة على البحث و تجميع المعلومات متوفرة و متاحة لكل الأساتذة و الباحثين و	07
ضعيف	1,08	2,55	تسعى الجامعة لتجديد معارفها بشكل دوري	08
مرتفع	0,89	4,06	تجديد قائمة المراجع و المقتنيات هي فرصة لتجديد المعارف.	09
مرتفع جدا	0,77	4,24	اعترف بالأخطاء التي أرتكبتها و أعتبرها فرصة أساسية حتى لو تعلق الامر بتلك التي يصححها لي الطلبة.	10
متوسط	0,51	3,19	مستوى توفر بعد تحصيل و جمع المعرفة لدى الاساتذة الجامعيين	

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على الاستبيانات الموزعة المعالجة باستخدام SPSS

يتضح لنا من خلال المعلومات المتوفرة في الجدول السابق أن مستوى توفر بعد تحصيل وجمع المعرفة متوسط لدى أفراد العينة وذلك بمتوسط حسابي مقدر بـ 3,19 وانحراف معياري 0,51، غير أن اتجاهات الاجابات كانت مختلفة من عبارة الى اخرى فنجد اتجاه أفراد العينة نحو العبارة رقم 1 (أعتبر التعلم المستمر من أولوياتي) مرتفع جدا وبمتوسط حسابي 4,26 ، فجميع الاساتذة يعتبرون التعلم المستمر وتنمية القدرات من أولوياتهم، كما يعتبرون التعلم من الآخرين شيئا أساسيا (العبارة 10،6،5) بمستوى مرتفع ومرتفع جدا وبمتوسطات حسابية تراوحت بين 4,01-4,24، و بالتالي فجميع أفراد العينة يسعون للتعلم بأنفسهم ومن الآخرين حتى لو تعلق الامر بالطلبة الذين يدرسونهم أو يشرفون عليهم، لكن مستويات العبارات المرتبطة بمدى تشجيع الجامعة للأساتذة على جمع و تحصيل المعرفة، ومدى توفيرها لفرص ووقت التعلم لهم نجدها متوسطة أو ضعيفة (تراوحت المتوسطات الحسابية بين 1,79 و 2,65)، ما عدى عبارة واحدة وهي رقم 09 التي كان متوسطها الحسابي كبير، نتيجة الطريقة التي صيغت بها فهي لم تدل على أن الجامعة توفر المقتنيات الجديدة، بل كانت على صيغة سؤال عام. فمن خلال البعد الاول يتضح أن الأساتذة أفراد العينة يسعون للتعلم المستمر والبحث عن المعارف الجديدة وتحصيلها، ويعترفون بأخطائهم ويتقبلونها، لكن حسب رأيهم لا توفر الجامعة لهم أي فرص أو وقت للتعلم ولا تكافئهم على ذلك.

ثانيا/ مستوى توفر بعد مشاركة وتقاسم المعرفة:

لمعرفة مدى قدرة أفراد العينة على تقاسم و مشاركة المعارف التي يملكونها، وقياس مدى توفر هذا البعد قمنا باعتماد الجدول التالي:

الجدول رقم(26): مستوى توفر بعد مشاركة وتقاسم المعرفة

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
01	يساعد الاساتذة بعضهم البعض على التعلم و نشر المعرفة.	3,22	1,13	متوسط
02	تبادل انت و زملاؤك و طلبتك المعلومات بصراحة و شفافية.	3,81	0,90	مرتفع
03	تستخدم الجامعة الاتصالات المفتوحة بشكل منظم مثل الاجتماعات المفتوحة و الاقتراحات	2,60	1,16	ضعيف

الفصل الرابع: دراسة مدى توفر أبعاد التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة في عينة من جامعات الوسط

مرتفع	0,98	3,86	تطرح وجهة نظرك بصراحة و تحاول فهم وجهة نظر الآخرين.	04
متوسط	1,14	2,61	تهتم الجامعة بالأفكار الجديدة و الأساليب المستحدثة في أداء الأعمال، لذا فهي تشجعها و تتبناها	05
مرتفع جدا	0,81	4,26	تمكن الجامعة الأساتذة و العاملين فيها من الحصول على المعلومات اللازمة بسرعة و سهولة.	06
مرتفع	1,09	3,76	أشارك الطلبة و الزملاء كل المعارف النظرية و المنطوقة التي امتلكها.	07
مرتفع	0,97	3,70	أشارك الطلبة و الزملاء الخبرات و المهارات و الممارسات التي لا يمكنني التعبير عنها لغويا أو التي لا أدرك أنني أملكها.	08
ضعيف	1,15	2,47	توفر الجامعة التكنولوجيا و الوسائل التي تسمح بتشارك و نقل المعرفة	09
مرتفع	0,92	4,18	يشركك رؤسائك في كل جديد يتعلق بالجامعة و محيطها	10
مرتفع	0,55	3,44	مستوى توفر بعد مشاركة و تقاسم المعرفة	

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على الاستبيانات الموزعة المعالجة باستخدام SPSS

من خلال الجدول السابق و النتائج المتوصل إليها يظهر لنا أن مستوى توفر بعد مشاركة و تقاسم المعرفة مرتفع

بمتوسط حسابي مقدّر بـ 3,44 ، وهذه النتيجة منطقية و ترتبط بواقع الجامعة كون نشر العلم و المعرفة، و تبادل المعلومات بين مختلف الفاعلين فيها يعتبر ضرورة حياتية لها، فمشاركة المعرفة هو السبب في وجودها، وقد تبين أن أفراد العينة المدروسة يتشاركون المعارف المختلفة فيما بينهم، و يظهر ذلك من خلال مايلي:

- فيما يتعلق بالعبارات التي ترتبط بمدى مشاركة المستجوب لمعارفه مع الآخرين سواء تعلق الامر بالزملاء أو الطلبة (العبارات 2، 4، 7، 8) نجد المتوسطات الحسابية المقابلة لهذه العبارات مرتفعة، وبالتالي مستوى الاتجاه مرتفع، ما يعني أن الاساتذة مستعدون لمشاركة معارفهم الظاهرة (العبارة 07) وكذا معارفهم الضمنية (العبارة 08) مع طلبتهم وزملائهم.
- بالنسبة للعبارات المرتبطة بمدى مشاركة الآخرين لمعارفهم مع المستجوب سواء تعلق الامر بالزملاء أو الرؤساء، فقد تفاوتت النتائج، بحيث نجد أن بعض العبارات حققت مستوى توافر كبير بينما كان اتجاه أفراد العينة نحو عبارات أخرى ضعيف، فمثلا العبارة رقم 01 (يساعد الاساتذة بعضهم البعض على التعلم و نشر المعرفة) كان مستوى توفرها متوسطا (بمتوسط حسابي 3,22)، ما يعني أن الاساتذة لا يساعدون بعضهم دائما على التعلم و تبادل المعارف، وهذه حقيقة فكثيرا ما يتم احتكار المعرفة من طرف الاساتذة خوفا من فقدهم التميز و الاسبقية، أو خوفا من المنافسة، إلا أن هذه النتائج لا تتناسب مع النتائج السابقة التي تشير الى أن المستجوبون يعتبرون تقاسم المعرفة من أولوياتهم، وبالتالي هنالك تضارب الى حد ما بين النتائج السابقة وهذه النتيجة.

- العبارات المرتبطة بمدى توفير الجامعة للمعلومات اللازمة للأساتذة وفي الوقت المطلوب كانت نسبة

الفصل الرابع: دراسة مدى توفر أبعاد التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة في عينة من جامعات الوسط

توفرها مرتفعة كالعبارة رقم 06 والعبارة رقم 10 فالمستجوبون يرون أن الجامعة توفر لهم المعلومات و المعارف اللازمة، و تشركهم في كل جديد، لكنها لا توفر التكنولوجيا الحديثة وقنوات الاتصال المفتوحة، كما أنها لا تأخذ بعين الاعتبار الافكار الجديدة و المقترحات التي يقدمها الاساتذة (مستوى توفر متوسط).

ثالثا/ مستوى توفر بعد تفسير المعلومات و المعرفة

لمعرفة مدى تفسير المعلومات والمعرفة، وقياس مدى توفر هذا البعد قمنا باعتماد الجدول التالي:

الجدول رقم(27): مستوى توفر بعد تفسير المعلومات و المعرفة

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
01	تستثمر الجامعة المعرفة الجديدة التي يقدمها الطلبة و الأساتذة في تحسين طرق و أساليب التدريس و التقييم.	2,36	1,09	ضعيف
02	تبتكر الجامعة أساليب لقياس الفجوة بين الأداء الحالي و المتوقع، بغرض اكتشاف الأخطاء و التعلم منها.	2,38	3,12	ضعيف
03	تتيح الجامعة نتائج تجاربها السابقة و خلاصة الدروس المستفادة من المشاكل و الأزمات لجميع أعضائها بغرض الاستفادة و التعلم منها.	2,40	1,12	ضعيف
04	تحاول دائما اعتماد معارفك و خبراتك، و مجهوداتك الشخصية لفهم و استخدام أساليب البحث الجديدة.	3,96	0,90	مرتفع
	تفسير المعلومات و المعرفة	2,77	1,11	متوسط

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على الاستبيانات الموزعة المعالجة باستخدام SPSS

من خلال الجدول السابق نستنتج أن بعد تفسير المعلومات و المعرفة متوفر بمستوى متوسط و بمتوسط حسابي 2,77، وذلك يرجع حسب افراد العينة دائما الى أن الجامعة لا تستثمر المعرفة الجديدة التي يكتشفها أو يصل اليها الطلبة و الأساتذة، كما أنها لا تحاول ايجاد أساليب جديدة لحل المشكلات، و لا تشجع أفرادها على التعلم من الأخطاء و من التجارب السابقة، وهو ما يعتبر في الحقيقة أساس نجاح التعلم التنظيمي، فهو يقوم على الاحتفاظ بالتجارب السابقة و التعلم منها، بالإضافة الى التعلم من الأخطاء، وكل تعلم يحدث داخل الجامعة، أو أثناء القيام بالمهام الموكلة الى الاستاذ أو التعامل مع الأساليب الجديدة، يعود الفضل فيه للأستاذ وخبراته ومجهوداته الشخصية (العبارة 04 بمتوسط حسابي 3,96 وبمستوى توفر مرتفع)، وبالتالي يمكن القول أن كل عملية لتفسير المعرفة وفهمها تحدث داخل الجامعة يقوم بها الأستاذ، و الجامعة لا تشجع على تفسير و فهم المعرفة و بالتالي التعلم من الممارسات الجديدة أو حتى التعلم من التجارب السابقة.

الفصل الرابع: دراسة مدى توفر أبعاد التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة في عينة من جامعات الوسط

رابعا/ مستوى توفر بعد الذاكرة التنظيمية:

سنحاول من خلال الجدول الموالي تحديد مستوى توفر خصائص و أبعاد ذاكرة تنظيمية داخل الجامعات محل الدراسة، وإلى أي مدى يسعى أفراد العينة لبناء هذه الذاكرة.

الجدول رقم(28): مستوى توفر الذاكرة التنظيمية

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
01	تمتلك الجامعة قاعدة بيانات محدثة عن مهارات العاملين فيها، و كل ما تعلموه.	2,39	1,11	ضعيف
02	يتم تخزين و الاحتفاظ بالمعلومات التي تساهم في تحسين العملية التدريبية.	2,60	1,12	ضعيف
03	أي تعديل أو تجديد يتم الاحتفاظ به على مستوى الجامعة و ذلك بهدف إعادة استخدامه في اتخاذ القرارات القادمة.	2,58	1,07	ضعيف
04	عادة ما تتبنى أنت و زملاؤك طرق عمل و ممارسات كان يعتمد عليها الجيل السابق دون الحاجة إلى تطوير ممارسات جديدة.	2,83	1,21	متوسط
05	أحاول أن اخزن و اتذكر أسلوب عمل جديد تم تطويره بغرض إعادة استخدامه أو توجيه زملائي أو طلبتي لاستخدامه.	3,88	0,88	مرتفع
	مستوى توفر الذاكرة التنظيمية	2,86	0,68	متوسط

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على الاستبيانات الموزعة المعالجة باستخدام SPSS

و خصص الجدول السابق لمعرفة مدى توفر ذاكرة تنظيمية في الجامعة، و كان مستوى توفر هذا البعد متوسط ، و من خلال تحليل العبارات نجد أن الجامعة لا تبذل مجهودا لتخزين تجاربها السابقة و تجارب العاملين فيها ، وهذا ما ظهر جليا من خلال العبارات 01، 02، 03 التي كانت مستوياتها ضعيفة و بمتوسطات حسابية منخفضة، بينما حظيت العبارة المتعلقة بمدى سعي افراد العينة إلى الاحتفاظ بأساليب العمل الجديدة ووضعها في متناول الآخرين بمتوسط حسابي مرتفع 3,88، بمعنى أن الاستاذ هو من يسعى للاحتفاظ بالمعرفة و تطويرها و نشرها، وبالتالي نقول أنه لا توجد ذاكرة تنظيمية في الجامعات الجزائرية كون الذاكرة التنظيمية ترتبط أساسا بالجهود المنظمة (الجهود التي تبذلها الجامعة في خزن وتطوير المعارف)، وليس الجهود الفردية التي تعتبر عاملا مساعدا على تحقق الذاكرة التنظيمية لكنها ليست الأساس.

الفصل الرابع: دراسة مدى توفر أبعاد التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة في عينة من جامعات الوسط

المطلب الثاني: عرض النتائج المتعلقة بمستوى توفر ركائز المنظمة المتعلمة (المتغير التابع)

وبنفس الطريقة التي تم اعتمادها في المطلب السابق، قمنا بتحديد ركائز المنظمة المتعلمة اعتماداً على أبحاث Peter Senge، فحسبه توفر هذه الركائز مجتمعة يعطينا قدرة الحكم على أننا أمام منظمة متعلمة، ولقياس مدى توفر هذه الخاصية اعتمدنا أيضاً المتوسطات الحسابية و الانحراف المعياري للركائز الأربعة للمنظمة المتعلمة والتي سنحاول تحديد مدى توفر كل ركيزة على حدى فيما يلي

أولاً/ مستوى توفر التفكير النظامي

لمعرفة مستوى توفر التفكير النظامي داخل الجامعات محل الدراسة، وإلى أي مدى يتبنى أفراد العينة و رؤساءهم هذا النوع من التفكير الشمولي سنقدم الجدول التالي:

الجدول رقم(29): مستوى توفر التفكير النظامي

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
01	تشجع الجامعة نمط التفكير الشمولي(أخذ جميع متغيرات المشكل بعين الاعتبار) عند مواجهة المشاكل التي يتعرضون لها، في مكان العمل.	2,49	1,08	ضعيف
02	تتعامل مع الطلبة دون اهمال البيئة التي أتوا منها و المعوقات التي تواجههم في حياتهم داخل الجامعة و خارجها.	3,43	1,15	مرتفع
03	تلجأ بسهولة إلى أي قسم أو كلية أخرى ان اقتضى الأمر عند الحاجة إلى المساعدة أو حل المشكلة أو الحصول على المعلومات.	3,52	1,11	مرتفع
04	تتعاون الجامعة مع الهيئات الخارجية بغرض تبادل المنافع.	3,08	1,01	متوسط
05	تتفاعل الجامعة مع المتغيرات و المستجدات التي تطرأ على محيطها.	2,85	1,07	متوسط
06	تعتبر الجامعة نفسها مجرد جزء صغير من بيئة متكاملة (اجتماعية، اقتصادية، ثقافية، دينية.... الخ) و تعمل و تتصرف على هذا الأساس.	3,01	1,10	متوسط
07	هنالك تغذية عكسية فعالة بين الجامعة و بيئتها، تقيس مدى تناسب مخرجاتها مع متطلبات البيئة.	2,67	1,12	متوسط
	مستوى توفر التفكير النظامي	3,00	0,73	متوسط

المصدر: من إعداد الباحثة اعتماداً على الاستبيانات الموزعة المعالجة باستخدام SPSS

من خلال الجدول السابق نلاحظ ان التفكير النظامي أولى ركائز المنظمة المتعلمة غير متوفر بدرجة كبيرة، حيث كان مستواه متوسط، ولتحليلنا لعبارات هذا المحور بغرض معرفة مدى تبني الأساتذة والجامعة التفكير النظامي يظهر مايلي:

– النتائج لم تأتي مغايرة لما وجدناه في المحور الأول فاذا تعلق الامر بالمستجوبين نجد المتوسطات

الفصل الرابع: دراسة مدى توفر أبعاد التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة في عينة من جامعات الوسط

الحسابية مرتفعة فمثلا في العبارة رقم 02 نجد أن الاساتذة يتعاملون مع الطلبة اعتمادا على البيئة التي أتوا منها، ولا يهتمون المعوقات التي تواجه هؤلاء الطلبة (متوسط حسابي مقدر ب3,43 مرتفع)، بالإضافة الى أن الاساتذة من الممكن أن يلجؤا الى أي قسم أو كلية لطلب المساعدة وحل المشكلات.

- بالنسبة للنتائج المرتبطة بالجامعة ومدى اقتناعها بالتفكير النظامي و تشجيعها عليه فالنتائج تتراوح بين المتوسطة و الضعيفة، وبالتالي فالنتائج متضاربة، لأن التفكير النظامي يجب أن يعتنق من المستويات العليا و يعمم على المستويات الدنيا، والجدول السابق يظهر العكس، فحسب رأي أفراد العينة هم يعتنقون التفكير النظامي حتى ولو لم تعتمد الجامعة وهذا غير مقبول من الناحية النظرية، فالتفكير النظامي نمط تفكير شامل و تكاملي.

ثانيا/ مستوى توفر الرؤية المشتركة

تعتبر الرؤية المشتركة بين العاملين من جهة، وبين الرئيس و رؤوسيه من جهة اخرى، من العناصر الأساسية الواجب توفرها لتحويل المنظمات الى منظمات متعلمة، ولا يختلف الامر فيما يتعلق بالجامعة، لذا سنحاول قياس مدى توفر هذه الركيزة من خلال الجدول الموالي.

الجدول رقم(30): مستوى توفر الرؤية المشتركة

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
01	الاهداف التي تتبناها الجامعة أهداف واقعية و متلائمة مع التوجه العام.	2,75	1,12	متوسط
02	لكل كلية أو مخبر أو مجموعة بحث رؤية مشتركة خاصة بها.	3,10	1,13	متوسط
03	تسمح لك الجامعة و لزملائك بالمشاركة في صياغة الأهداف العامة للجامعة.	2,35	1,13	ضعيف
04	يشجعك رؤساؤك على تنفيذ رؤية الجامعة و خططها	2,50	1,18	ضعيف
05	يحرص رؤساءك كما تحرص انت ايضا على ان تتناسب تصرفاتك مع القيم العامة التي تتبناها الجامعة	3,33	1,09	ضعيف
	مستوى توفر الرؤية المشتركة	2,79	0,87	متوسط

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على الاستبيانات الموزعة المعالجة باستخدام SPSS

الفصل الرابع: دراسة مدى توفر أبعاد التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة في عينة من جامعات الوسط

نحاول من خلال الجدول رقم 29 معرفة ان كانت الجامعة تتبنى رؤية مشتركة أو لا، و النتيجة العامة لهذه الركيزة كانت متوسطة، بمعنى أن الجامعة لا تتشارك الرؤى مع مرؤوسيهها وخلافا لجميع المحاور السابقة، تراوحت اتجاهات الاجابات في هذا المحور بين الضعيف و المتوسط، وبمتوسط حسابي عام بلغ 2,79 . ويتضح جليا أن المستويات الادارية العليا في الجامعة لا تسعى لمشاركة الاساتذة في تحديد الاهداف أو الرؤى، كما لا تحفزهم على المساهمة في تحقيق الاهداف، وتناسب أهدافهم الشخصية مع الاهداف و القيم العامة للجامعة، وذلك ما أثبتته مستويات التوفر الضعيفة للعبارات 03، 04، 05، أما باقي العبارات و التي لم تستهدف بطريقة مباشرة مساهمة و اشراك الاستاذ في اتخاذ القرار وتحديد الرؤية، والتي كانت صياغتها بطريقة عامة، كان مستوى توفرها متوسط و هي العبارات 01، 02.

ثالثا/ مستوى توفر تمكين العاملين والنماذج الذهنية:

كما تمت الاشارة اليه في أجزاء سابقة من البحث حاولنا من خلال هذا الجزء تسليط الضوء على متغيرين اثنين قمنا بدمجهما، وذلك لارتباطهما بالأفراد أو العاملين، وسنحاول من خلال الجدول الموالي قياس مدى توفر كل من التمكين و تعديل النماذج الذهنية في الجامعات محل الدراسة.

الجدول رقم(31): مستوى توفر تمكين العاملين والنماذج الذهنية

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
01	تعطيني الجامعة الحرية في صنع القرارات المتعلقة بعملتي و أتحمّل نتائجها.	3,11	1,26	متوسط
02	رغم أنني لا أختار اهدافي و برامج العمل و طريقيته الا انني أتحمّل المسؤولية كاملة عن النتائج المحققة و قد يصل الأمر حد العقاب.	3,20	1,23	متوسط
03	يمكنني تحديد المهارات الأساسية التي احتاجها في مهامي الوظيفية المستقبلية و على هذا الأساس أطلب برامج تكوينية من الإدارة.	3,30	1,18	متوسط
04	تشجعني الجامعة على اعطاء اجابات و إيجاد حلول لمشاكل العمل بنفسني.	2,69	1,16	متوسط
05	تدفعني الجامعة الى تعزيز قدرتي على الاجتهاد و اصدار الأحكام و تعطيني مساحة أكبر للمشاركة في اتخاذ القرار.	2,50	1,16	ضعيف
06	تشجع الجامعة الافكار المبدعة لعاملينا على جميع المستويات	2,62	2,62	متوسط
07	تعمل الجامعة على تطوير القدرات الفكرية و المعرفية للأساتذة و المسؤولين.	2,72	1,24	متوسط
08	تتم الجامعة بمعرفة أثر قراراتها على معنويات الأساتذة	2,36	1,17	ضعيف
09	تكرم الجامعة الأساتذة على المبادرات الفاعلة التي يقدمونها.	2,46	1,20	ضعيف
10	تعطي الجامعة الأساتذة سلطة أكبر و حرية في توجيه المهام المنوطة بهم و	2,79	1,24	متوسط

الفصل الرابع: دراسة مدى توفر أبعاد التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة في عينة من جامعات الوسط

تنفيذها			
مستوى توفر تمكين العاملين و النماذج الذهنية	2,78	0,87	متوسط

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على الاستبيانات الموزعة المعالجة باستخدام SPSS

خصص الجدول رقم 30 لمعرفة مدى تطبيق مفهوم التمكين و مدى تبني نماذج ذهنية جديدة، وقد جاءت النتائج مشابها للعنصر السابق، بحيث أن توفر التمكين وتعديل النماذج الذهنية متوسط، وأغلب العبارات المكونة لهذا المحور كانت اتجاهات افراد العينة نحوها متوسطة أو ضعيفة و خاصة ما تعلق بمنح الاستاذ الحرية في أداء عمله بالطريقة المناسبة، وتحفيزهم ماديا ومعنويا و مكافئتهم عن كل ما يقومون به و الطرق الجديدة و المبدعة التي يتبنونها، و نلاحظ أن الجامعة لا تعتمد التمكين ولا تهتم بمعنويات الاستاذ و لا تشجعه، وهذا ما ظهر من خلال العبارات الواردة في الجدول السابق.

رابعا/ مستوى توفر التعلم الفرقي أو التعلم الجماعي

يعتبر التعلم الجماعي أو الفرقي من الاسس الرئيسية لتحقيق المنظمة المتعلمة، فالتعلم الجماعي هو الذي يسمح بالتبادل والمشاركة، ويسمح للمنظمة بالاحتفاظ بمحصلة المعارف التي يجمعها الافراد، ولقياس مدى توفر التعلم الجماعي في الجامعات محل الدراسة اعتمدنا الجدول التالي:

الجدول رقم(32): مستوى توفر التعلم الفرقي أو الجماعي

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
01	ينفق الاساتذة حسب رأيك وقتا لبناء الثقة بينهم.	3,01	1,07	متوسط
02	يساعد الاساتذة بعضهم بعضا على التعلم.	3,15	1,06	متوسط
03	يعامل جميع أعضاء فرق العمل بطريقة عادلة (من ناحية الاعباء و المكافآت) بغض النظر عن مواقعهم الوظيفية أو رتبهم العلمية	2,66	1,17	متوسط
04	تتفق فرق العمل بان الادارة ستأخذ بالتوصيات التي توصلت اليها من خلال الأبحاث و التجارب التي قامت بها.	2,48	1,12	ضعيف
05	لا يوجد منافسة و صراع بين أعضاء الفريق الواحد	2,70	1,12	متوسط
06	يكافأ أعضاء الفريق على انجازاتهم الجماعية بطريقة عادلة.	2,56	1,11	ضعيف
07	يغير أعضاء الفريق آرائهم نتيجة المناقشات التي تحدث بينهم أو نتيجة المعلومات الجديدة التي تصلهم.	3,18	1,11	متوسط
08	يقدم أعضاء فريق العمل تغذية عكسية (تقييم) صادقة و حقيقية لبعضهم البعض.	2,98	1,05	متوسط
	مستوى توفر التعلم الجماعي (التعلم الفرقي)	2,84	0,80	متوسط

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على الاستبيانات الموزعة المعالجة باستخدام SPSS

الفصل الرابع: دراسة مدى توفر أبعاد التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة في عينة من جامعات الوسط

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن مستوى توفر التعلم الجماعي كان متوسط و بمتوسط حسابي مقدر ب2,84، و بالتالي يمكن القول أن الجامعة لا تشجع التعلم الجماعي ويعود ذلك لعدة أسباب تتضح جليا من خلال اتجاه اجابات الافراد عن العبارات المكونة لهذا المحور حيث نجد:

- أفراد العينة يرون انه ليس هنالك عدالة في مكافأة أعضاء الفريق، كما أ، النتائج التي يتوصل اليها الفريق لا تأخذ بعين الاعتبار و الفرق الاكثر انتشارا على مستوى الجامعات هي فرق البحث، و هي فرق تمثل التعلم الجماعي و تسعى لتحقيقه، وقد ظهرت هذه النتائج من خلال العبارة 04 و التي كان متوسطها الحسابي 2,48، و العبارة رقم06 و التي كان متوسطها الحسابي 2,56.

- باقي العبارات كان اتجاه الاجابات نحوها متوسط وركزت على طبيعة عمل الفريق والتفاعلات التي تحدث ضمنه، بالإضافة الى مدى تقبل أعضاء لبعضهم البعض ومدى قدرتهم على تقبل الانتقادات و التغييرات التي يقترحها الآخرون، خاصة وأن عمل الاستاذ الجامعي عادة ما يتميز بالفردية، فهو عمل لا يضطره للتفاعل مع الآخرين، ما يجعله منظويا و غير متقبل للآخر.

خامسا/ تحليل الأسئلة المفتوحة المتعلقة بجميع المتغيرات

بالنسبة للمحور الرابع أو ما تعلق بالأسئلة المفتوحة فقد كانت معدلات اجابات أفراد العينة منخفضة بالمقارنة مع الأجزاء الاولى من الاستبيان، وذلك يعود حسب رأينا اما لعدم رغبة المستجوبين في الكتابة فهم عادة ما يفضلون الاجابة عن الاسئلة التي توجد بها خيارات، أو عدم فهمهم لمصطلح التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة التي لاتزال تعتبر مصطلحات جديدة في المجال، إلا أن هذا لا يمنع بانه كانت هنالك اجابات كثيرة عن الاسئلة المفتوحة، وفقد عبرت عن الوضع المتردي الذي تعاني منه الجامعة الجزائرية و خاصة الأستاذ، وسنحاول فيما يلي تحليل و تبويب الاجابات كالتالي:

● بالنسبة للسؤال الأول و الذي تمحور حول الأساليب التي تعتمدھا الجامعة في اكتساب المعارف الجديدة فقد كانت اغلب الاجابات تدور حول:

- هنالك من اعتبر المصدر الأساسي لتحصيل الجامعة للمعرفة هو المقتنيات الجديدة التي تضيفها الى المكتبة.

- بينما اعتبرت مجموعة اخرى مصدر المعرفة الاساسي هو الابحاث والدراسات التي يقوم بها اعضاء الاسرة الجامعية.

- واعتبر فريق ثالث مصدر المعلومات الاساسي هو التربصات والتكوينات التي يخضع لها الاساتذة.

- وهنالك من أشار الى ان الملتقيات و الندوات والمؤتمرات التي تنظمها الجامعة هي مصدر للبحث وتحصيل المعرفة الجديدة.

- بالإضافة الى استضافة خبراء و باحثين أجانب كمصدر للحصول على المعرفة الجديدة.

الفصل الرابع: دراسة مدى توفر أبعاد التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة في عينة من جامعات الوسط

وحسب رأينا وبناء على ما أشرنا اليه في الاجزاء السابقة من الدراسة كل الاساليب السابقة تساهم في تحصيل المعرفة واكتسابها.

● بالنسبة للسؤال الثاني والذي تمحور حول مدى اعتبار تشارك وتبادل المعرفة من خصائص العاملين في الجامعة فقد انقسمت الاجابات الى مجموعتين أساسيتين وهما:

- القسم الاول من المستجوبين اعتبروا تشارك المعرفة من خصائص العاملين في الجامعة وأرجعوا ذلك الى النقاشات و الحوار الذي يحدث بين العاملين حول موضوع معين، وخاصة ما تعلق بالمعلومات الجديدة، بالإضافة الى التفاعل الذي يحدث بين الاساتذة فيما بينهم، و بين الاساتذة و الطلبة،
 - أما القسم الثاني فيعتبر أن تشارك المعرفة ليس من خصائص العاملين في الجامعة وخاصة الأساتذة، أو على الاقل لا يحدث بين الجميع، نتيجة التكتلات و الصراعات و المنافسة و المشاحنة التي تحدث بين بعض الاساتذة، بالإضافة الى أن التدريس عادة ما يتميز بالانطوائية و الذاتية وغياب روح الفريق، وكون الاستاذ يعمل منفردا يجعله لا يحاول الاحتكاك مع الاخرين والاستفادة منهم وإفادتهم، ويكره النقد والمعارضة، وبالتالي فالتفاعل و التشارك يصبحان خاصيتان مفقودتان.
- أما بالنسبة للسؤال الثالث و الاخير و هو مدى اعتبار الجامعة منظمة متعلمة فقد كانت الاجابات على النحو التالي:

الجدول رقم(33): مدى اعتبار الجامعة التي تنتمي اليها منظمة متعلمة

الجامعة منظمة متعلمة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	90	35,7%
لا	162	64,3%
المجموع	252	100%

المصدر: : من إعداد الباحثة بالاعتماد على الاستبيانات الموزعة المعالجة باستخدام SPSS

من خلال الجدول يتضح لنا أن هنالك أفراداً من العينة قد امتنعوا عن الاجابة عن هذا السؤال وقدر عددهم ب49 مستجوب، وهنالك عدد اكبر امتنع عن الاجابة عن الاسئلة المفتوحة السابقة أيضاً، و يتضح لنا أن اغلب المستجوبين لا يعتبرون الجامعات التي ينتمون اليها منظمات متعلمة، وهنالك من برر اجاباته و هنالك من اكتفى بالنفي دون التبرير، وتمثل اهم أسباب عدم اعتبارها منظمات متعلمة فيما يلي:

- الضغط الممارس على الاساتذة وعدم توفير لهم الوقت و الوسائل المساعدة على التعلم.
- وهنالك من يرى أن الجامعة تسييرها الأهداف و المصالح السياسية، وتتحكم حتى في تبني الأساليب العلمية وحرية البحث واكتشاف المعرفة مما يجعل الجامعة بعيدة عن التحول الى منظمة متعلمة.

المطلب الثالث: اختبار الفرضيات

قبل الانتقال لدراسة مدى صدق أو خطأ الفرضيات التي تم تبنيها قبل الانطلاق في الدراسة الميدانية، سنحاول في البداية دراسة مدى خضوع العينة للتوزيع الطبيعي، فإذا كانت العينة خاضعة للتوزيع الطبيعي، يمكن اعتماد الاختبارات المعلمية، أما إذا لم تكن خاضعة للتوزيع الطبيعي فلا يمكننا اعتماد هذا النوع من المعلمات التي تساعدنا في تحديد الفروق وبالتالي اثبات أو نفي الفرضيات التي تم تبنيها.

أولاً/ اختبار التوزيع الطبيعي

بهدف معرفة نوعية الاختبارات الإحصائية المناسبة للدراسة، تم استخدام اختبار جاك بيرا Jack Bera لمعرفة التوزيع الاحتمالي لبيانات العينة، فإذا كان طبيعياً تكون الاختبارات المعلمية هي الاختبارات المناسبة، أما إذا كان غير طبيعي تكون الاختبارات اللامعلمية هي المناسبة في الدراسة. ويمكن صياغة فرضية اتباع بيانات العينة المدروسة التوزيع الطبيعي في الفرضية الصفرية H_0 ، والفرضية السلبية H_1 وذلك عن مستوى المعنوية 5% حيث:

▪ H_0 : بيانات العينة تتبع التوزيع الطبيعي

▪ H_1 : بيانات العينة لا تتبع التوزيع الطبيعي.

حيث يتم قبول الفرضية الصفرية (H_0) إذا كان مستوى الدلالة أكبر من مستوى المعنوية، في حين يتم قبول الفرضية البديلة (H_1) إذا كان مستوى الدلالة أقل مستوى المعنوية. ويمكن توضيح نتائج اختبار جاك بيرا من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (34): اختبار طبيعة بيانات العينة (Jack Bera Test)

المحور	تحصيل و جمع المعرفة	مشاركة وتقاسم المعرفة	تفسير المعلومات و المعرفة	الذاكرة التنظيمية	التعلم التنظيمي
المتوسط الحسابي	3,1812	3,4235	2,7841	2,8890	3,0753
الانحراف المعياري	0,5340	0,5622	1,1788	0,6782	0,5857
عدم التماثل Asymétrie	0,0154	-0,1125	6,3805	0,0202	1,5662
التفلطح Aplatissement	0,6624	0,5738	2,5814	-0,0144	8,7953
Jack Bera (مستوى الدلالة)	0,1227	0,1440	0.12	0,9842	0.09

المصدر: من اعداد الباحثة بالاعتماد على الاستبيانات الموزعة والمعالجة باستخدام SPSS.

الفصل الرابع: دراسة مدى توفر أبعاد التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة في عينة من جامعات الوسط

يتضح من خلال الجدول المدرج اعلاه أن مستويات الدلالة لمحاو الدراسة في العينة المدروسة أكبر من مستوى المعنوية المعتمد عليه في هذه الدراسة (5%) ومنه نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة، أي أن بيانات العينة المدروسة تتبع التوزيع الطبيعي مما يسمح باستخدام الاختبارات المعلمية في اختبار الفرضيات، ومنه يمكننا استخدام الاختبارين المعلميين، اختبار ستودنت واختبار فيشر في العلاقة بين المتغيرات الشخصية وأبعاد التعلم التنظيمي.

ثانيا/ اختبار الفرضية الرئيسية الأولى:

تنص الفرضية الرئيسية الأولى على أنه: "لا يوجد أثر ذو دلالة احصائية عند مستوى المعنوية (5% $\alpha \leq$) لأبعاد التعلم التنظيمي على توفر ركائز المنظمة المتعلمة في جامعات الوسط الجزائرية"، واختبار هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار الانحدار الخطي البسيط، حيث يمكن توضيح نتائجه من خلال الجدول التالي:

جدول رقم(35): نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لأثر أبعاد التعلم التنظيمي على توفر المنظمة المتعلمة في الجامعات محل الدراسة

المعلومات المقدرة		الخصائص الاحصائية للنموذج				
معامل الانحدار	الثابت	مستوى الدلالة	درجة حرية المقام	درجة حرية البسط	F	معامل التحديد
0,87	0,19	0,00	299,00	1,00	285,97	0,49

المصدر: من اعداد الباحثة بالاعتماد على الاستبيانات الموزعة والمعالجة باستخدام SPSS.

من خلال نتائج اختبار فيشر يتبين لنا معنوية معاملات النموذج، حيث نلاحظ أن مستوى الدلالة المحسوب (0,000) أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0,05) وهذا ما يوضح وجود علاقة بين المتغيرين أي أن أبعاد التعلم التنظيمي تؤثر على مستوى توفر ركائز المنظمة المتعلمة، حيث أن توفر أبعاد التعلم التنظيمي يساهم ب 49 % في تحقق توافر المنظمة المتعلمة. كما يوضح معامل الانحدار العلاقة الطردية بين المتغيرين ، وقوة تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع فكلما ارتفع معدل التوجه نحو التعلم التنظيمي بوحدة واحدة ارتفع مستوى توفر ركائز المنظمة المتعلمة ب 0,87 وحدة.

ولتوضيح أثر كل بعد على حدى تم اختبار الفرضيات الفرعية التالية:

1. اختبار الفرضية الفرعية الأولى: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية (5% $\alpha \leq$)

لتحصيل وجمع المعرفة على توفر ركائز المنظمة المتعلمة في عينة من جامعات الوسط الجزائرية، وبعتماد الانحدار البسيط تم التوصل الى النتائج التالية:

الفصل الرابع: دراسة مدى توفر أبعاد التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة في عينة من جامعات الوسط

جدول رقم(36): نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لأثر تحصيل وجمع المعرفة على توفر ركائز المنظمة المتعلمة

المعلومات المقدرة		المعايير الاحصائية للنموذج				
معامل الانحدار	الثابت	مستوى الدلالة	درجة حرية المقام	درجة حرية البسط	F المحسوبة	معامل التحديد
0,73	0,53	0,00	298,00	1,00	118,03	0,28
قيمة F الجدولة عند مستوى المعنوية 0.05 و درجتي الحرية 1 و 3.87=299						

المصدر: من اعداد الباحثة بالاعتماد على الاستبيانات الموزعة والمعالجة باستخدام SPSS.

من خلال الجدول السابق يتضح أن قيمة فيشر F المحسوبة أكبر من قيمة F الجدولة، كما أن قيمة احتمالها كان أقل من مستوى المعنوية مما يدل على وجود أثر ذو دلالة إحصائية لبعده تحصيل وجمع المعرفة على توفر ركائز المنظمة المتعلمة، وأن التغير في مستوى تحصيل وجمع المعرفة ينتج عنه تغير في مدى توفر ركائز المنظمة المتعلمة ب 28%.

2. اختبار الفرضية الفرعية الثانية: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية ($\alpha \leq 5\%$)

لمشاركة وتقاسم المعرفة على توفر ركائز المنظمة المتعلمة في عينة من جامعات الوسط الجزائرية، وباعتماد الانحدار البسيط تم التوصل الى النتائج التالية:

جدول رقم(37): نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لأثر مشاركة وتقاسم المعرفة على توفر ركائز المنظمة المتعلمة

المعلومات المقدرة		المعايير الاحصائية للنموذج				
معامل الانحدار	الثابت	مستوى الدلالة	درجة حرية المقام	درجة حرية البسط	F المحسوبة	معامل التحديد
0,78	0,16	0,00	299,00	1,00	177,85	0,37
قيمة F الجدولة عند مستوى المعنوية 0.05 و درجتي الحرية 1 و 3.87=299						

المصدر: من اعداد الباحثة بالاعتماد على الاستبيانات الموزعة والمعالجة باستخدام SPSS.

من خلال الجدول السابق يتضح أن قيمة فيشر F المحسوبة أكبر من قيمة F الجدولة، كما أن قيمة احتمالها كان أقل من مستوى المعنوية مما يدل على وجود أثر ذو دلالة إحصائية لبعده مشاركة وتقاسم المعرفة على توفر ركائز المنظمة المتعلمة، وأن التغير في مستوى مشاركة وتقاسم المعرفة ينتج عنه تغير في مدى توفر ركائز المنظمة المتعلمة ب 37%.

الفصل الرابع: دراسة مدى توفر أبعاد التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة في عينة من جامعات الوسط

3. اختبار الفرضية الفرعية الثالثة: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية ($\alpha \leq 5\%$)

لتفسير المعلومات والمعرفة على توفر ركائز المنظمة المتعلمة في عينة من جامعات الوسط الجزائرية، وباعتماد الانحدار البسيط تم التوصل الى النتائج التالية:

جدول رقم(38): نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لأثر تفسير المعلومات والمعرفة على توفر ركائز المنظمة المتعلمة

المعلومات المقدرة		المعايير الاحصائية للنموذج				
معامل الانحدار	الثابت	مستوى الدلالة	درجة حرية المقام	درجة حرية البسط	F المحسوبة	معامل التحديد
0,32	1,96	0,00	297,00	1,00	103,57	0,26
قيمة F الجدولة عند مستوى المعنوية 0.05 و درجتي الحرية 1 و 3.87=299						

المصدر: من اعداد الباحثة بالاعتماد على الاستبيانات الموزعة والمعالجة باستخدام SPSS.

من خلال الجدول السابق يتضح أن قيمة فيشر F المحسوبة أكبر من قيمة F الجدولة، كما أن قيمة احتمالها كان أقل من مستوى المعنوية مما يدل على وجود أثر ذو دلالة إحصائية لبعدها تفسير المعلومات والمعرفة على توفر ركائز المنظمة المتعلمة، وأن التغير في مستوى تفسير المعلومات والمعرفة ينتج عنه تغير في مدى توفر ركائز المنظمة المتعلمة بـ 26%.

4. اختبار الفرضية الفرعية الرابعة: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية ($\alpha \leq 5\%$)

لذاكرة التنظيمية على توفر ركائز المنظمة المتعلمة في عينة من جامعات الوسط الجزائرية، وباعتماد الانحدار البسيط تم التوصل الى النتائج التالية:

جدول رقم(39): نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لأثر الذاكرة التنظيمية على توفر ركائز المنظمة المتعلمة

المعلومات المقدرة		المعايير الاحصائية للنموذج				
معامل الانحدار	الثابت	مستوى الدلالة	درجة حرية المقام	درجة حرية البسط	F المحسوبة	معامل التحديد
0,61	1,11	0,00	297,00	1,00	163,94	0,36
قيمة F الجدولة عند مستوى المعنوية 0.05 و درجتي الحرية 1 و 3.87=299						

المصدر: من اعداد الباحثة بالاعتماد على الاستبيانات الموزعة والمعالجة باستخدام SPSS.

من خلال الجدول السابق يتضح أن قيمة فيشر F المحسوبة أكبر من قيمة F الجدولة، كما أن قيمة احتمالها كان أقل من مستوى المعنوية مما يدل على وجود أثر ذو دلالة إحصائية لبعدها الذاكرة التنظيمية على توفر ركائز

الفصل الرابع: دراسة مدى توفر أبعاد التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة في عينة من جامعات الوسط

المنظمة المتعلمة، وأن التغيير في مستوى وجود ذاكرة تنظيمية ينتج عنه تغيير في مدى توفر ركائز المنظمة المتعلمة ب36%.

من خلال العرض السابق خلصنا الى نفي فرضيات العدم الفرعية المتبناة واثبات الفرضيات البديلة وذلك كما يلي:

- يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية (5% ≤ α) لتحصيل وجمع المعرفة على توفر ركائز المنظمة المتعلمة في عينة من جامعات الوسط الجزائرية.
- يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية (5% ≤ α) لمشاركة وتقاسم المعرفة على توفر ركائز المنظمة المتعلمة في عينة من جامعات الوسط الجزائرية.
- يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية (5% ≤ α) لتفسير المعلومات والمعرفة على توفر ركائز المنظمة المتعلمة في عينة من جامعات الوسط الجزائرية.
- يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية (5% ≤ α) لذاكرة التنظيمية على توفر ركائز المنظمة المتعلمة في عينة من جامعات الوسط الجزائرية.

كما توصلنا الى نفي فرضية العدم أو الفرضية الصفرية الرئيسية والتي تتضمن "أنه لا يوجد أثر ذو دلالة معنوية لمستوى توفر أبعاد التعلم التنظيمي على ركائز المنظمة المتعلمة"، فمن خلال الاختبار السابق توصلنا الى أن هنالك علاقة ارتباط وتأثير قوية بين أبعاد التعلم التنظيمي وركائز المنظمة المتعلمة.

ثالثا/ اختبار الفرضية الرئيسية الثانية: و التي تنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية (5% ≤ α) مدى توفر أبعاد التعلم التنظيمي تبعا للمتغيرات الشخصية والمهنية" و قد تم اختبار هذه الفرضية باختبار الفرضيات الفرعية التالية :

6. الفرضية الفرعية الأولى: لا يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية (5% ≤ α)

لمستوى توفر أبعاد التعلم التنظيمي لدى أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس، ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار ستودنت ، و الذي يمكن توضيح نتائجه من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (40): نتائج اختبار ستودنت لاختلاف مستوى توفر أبعاد التعلم التنظيمي لدى أفراد عينة

الدراسة تبعا لمتغير الجنس

مستوى الدلالة	T المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الجنس	
0,125	1,53	0,63	3,02	ذكر	التعلم التنظيمي
		0,60	3,12	أنثى	
قيمة T الجدولة عند مستوى المعنوية 5% ودرجة الحرية 299 = 1.96					

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على الاستبيانات الموزعة المعالجة باستخدام SPSS

الفصل الرابع: دراسة مدى توفر أبعاد التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة في عينة من جامعات الوسط

باعتقاد اختبار ستودنت يظهر لنا من خلال الجدول السابق أن قيمة T المحسوبة أقل من قيمة T الجدولة، وأن قيمتها الاحتمالية أكبر من مستوى المعنوية 5%، وبالتالي فمستوى توفر أبعاد التعلم التنظيمي لا تختلف باختلاف الجنس، فالجنسين يعتبران الوصول الى جمع، تفسير وتخزين المعرفة بنفس الاهمية. هذا ما يقودنا الى تأكيد الفرضية الصفرية أو فرضية العدم التي تم تبنيها في البداية "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية لمدى توفر أبعاد التعلم التنظيمي حسب متغير الجنس".

7. الفرضية الفرعية الثانية: والتي كانت كالتالي "لا يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية (5% ≤ α) في مستوى توفر التعلم التنظيمي لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير السن"، ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)، حيث يمكن توضيح نتائج هذا الاختبار من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (41): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاختلاف مستوى توفر التعلم التنظيمي لدى أفراد

عينة الدراسة تبعاً لمتغير السن

مستوى الدلالة	F المحسوب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	السن	
0,49	0,85	0,08	3,06	أقل من 25 سنة	التعلم التنظيمي
		0,54	3,13	سنة (25-35)	
		0,62	3,05	سنة (36-45)	
		0,43	2,93	سنة (46-55)	
		0,66	3,07	أكثر من 55 سنة	
قيمة F الجدولة عند مستوى المعنوية 5% ودرجة الحرية 4 و 296 = 2,41					

المصدر: من إعداد الباحثة اعتماداً على الاستبيانات الموزعة المعالجة باستخدام SPSS

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن مستوى الدلالة المحسوب (0,49) أكبر من مستوى الدلالة المعتمد (0,05) وهذا ما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فرق معنوي في بعد التعلم التنظيمي بين فئات العمر المختلفة، أي ان جميع الفئات العمرية داخل الجامعة لها نفس مستوى قابلية التعلم التنظيمي، دون أن ننسى أن أكبر نسبة من المستجوبين تراوحت اعمارهم بين (25-45).

8. الفرضية الفرعية الثالثة: والتي كانت كالتالي "لا يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية (5% ≤ α) في مستوى توفر التعلم التنظيمي لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي"، ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)، حيث يمكن توضيح نتائج هذا الاختبار من خلال الجدول التالي:

الفصل الرابع: دراسة مدى توفر أبعاد التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة في عينة من جامعات الوسط

جدول رقم (42): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاختلاف مستوى توفر التعلم التنظيمي لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

مستوى الدلالة	F المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المؤهل العلمي	
0,84	0,27	0,28	3,17	ماستر	التعلم التنظيمي
		0,51	3,08	ماجستير	
		0,46	3,02	دكتوراه ل م د	
		0,64	3,04	دكتوراه علوم	
قيمة F الجدولة عند مستوى المعنوية 5% ودرجة الحرية 3 و $2,6 = 297$					

المصدر: من إعداد الباحثة اعتماداً على الاستبيانات الموزعة المعالجة باستخدام SPSS

يتضح لنا من خلال الجدول السابق أن مستوى الدلالة المحسوب أكبر من مستوى المعنوية، وأن F المحسوبة أقل من F الجدولة، وبالتالي فمستوى توفر التعلم التنظيمي في أفراد العينة لا يختلف باختلاف المؤهل العلمي، وذلك راجع إلى أن المؤهلات العلمية لأفراد العينة من المؤهلات العليا.

ونصل هنا إلى تأكيد الفرضية الصفرية التي تبينها في البداية والمتعلقة بأنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى توفر التعلم التنظيمي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي".

9. الفرضية الفرعية الرابعة: والتي كانت كالتالي "لا يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية ($\alpha \leq 5\%$) في مستوى توفر التعلم التنظيمي لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الوظيفة"، ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)، حيث يمكن توضيح نتائج هذا الاختبار من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (43): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاختلاف مستوى توفر التعلم التنظيمي لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الوظيفة

مستوى الدلالة	F المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التعلم التنظيمي	
0,15	1,64	0,38	3,17	استاذ مؤقت	التعلم التنظيمي
		0,92	3,31	استاذ مساعد ب	
		0,51	3,04	استاذ مساعد أ	
		0,58	3,07	أستاذ محاضر ب	
		0,49	3,01	استاذ محاضر أ	
		0,50	2,88	أستاذ التعليم العالي	
قيمة F الجدولة عند مستوى المعنوية 5% ودرجة الحرية 5 و $2,25 = 295$					

المصدر: من إعداد الباحثة اعتماداً على الاستبيانات الموزعة المعالجة باستخدام SPSS

الفصل الرابع: دراسة مدى توفر أبعاد التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة في عينة من جامعات الوسط

يتضح لنا من خلال الجدول السابق أن مستوى الدلالة المحسوب أكبر من مستوى المعنوية، وان F المحسوبة أقل من F الجدولة، و بالتالي فمستوى توفر التعلم التنظيمي في أفراد العينة لا يختلف باختلاف الوظيفة. ونصل هنا الى تأكيد الفرضية الصفرية التي تبينها في البداية و المتعلقة بأنه "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية لمستوى توفر التعلم التنظيمي وفقا لمتغير الوظيفة".

10. الفرضية الفرعية الخامسة: والتي كانت كالتالي "لا يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية

($\alpha \leq 5\%$) في مستوى توفر التعلم التنظيمي لدى أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الخبرة المهنية"، و لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (**one way ANOVA**)، حيث يمكن توضيح نتائج هذا الاختبار من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (44): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاختلاف مستوى توفر التعلم التنظيمي لدى أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الخبرة المهنية

مستوى الدلالة	F المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الخبرة المهنية
0,02	3,20	0,95	3,30	أقل من سنتين
		0,48	3,12	من 2 الى 5 سنوات
		0,54	3,11	من 6 الى 10 سنوات
		0,50	2,94	أكثر من 10 سنوات
قيمة F الجدولة عند مستوى المعنوية 5% ودرجة الحرية 3 و $2,64 = 297$				

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على الاستبيانات الموزعة المعالجة باستخدام SPSS

يتضح لنا من خلال الجدول السابق أن مستوى الدلالة المحسوب أكبر من مستوى المعنوية، وان F المحسوبة أقل من F الجدولة، و بالتالي فمستوى توفر التعلم التنظيمي في أفراد العينة لا يختلف باختلاف الخبرة المهنية، فجميع أفراد العينة ومهما كانت فترة تواجدهم في الجامعة التي ينتمون إليها مقبلون على تبني التعلم التنظيمي. ونصل هنا الى تأكيد الفرضية الصفرية التي تبينها في البداية و المتعلقة بأنه "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية لمستوى توفر التعلم التنظيمي وفقا لمتغير الخبرة المهنية".

و في الاخير وبعد اختبار جميع الفرضيات كل على حدى نصل الى حقيقة تأكيد الفرضية الرئيسية الثانية، أي تأكيد فرضية عدم أو الفرضية الصفرية و التي كانت صياغتها كالتالي:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 5\%$) لمدى توفر أبعاد التعلم التنظيمي تبعا للمتغيرات الشخصية والمهنية" و فعلا لا توجد فروق بين الفئات المختلفة في اقبالها و ممارستها لبعض أبعاد التعلم التنظيمي وفقا للمتغيرات الشخصية والمهنية.

خلاصة الفصل:

خصص الفصل الرابع من هذه الدراسة، للجانب الميداني حيث حاولنا القاء الضوء على قطاع التعليم العالي وأهم المراحل التي مر بها خلال تطوره، وخلصنا الى أن السبب الرئيسي وراء المشاكل التي يتخبط فيها القطاع هي مشكلة التحجيم التي أثرت سلبا على مستوى التحصيل، وتطور أساليب التعليم، وحتى على التسيير العام للجامعة، ورغم ارتفاع عدد الهياكل والمؤسسات الجامعية في السنوات الأخيرة إلا أن مشكلة العدد الكبير للطلبة الذين يتم استقبالهم كل سنة يؤثر على تحصيل ونشر المعرفة، الذي يعتبر الوظيفة الأساسية للجامعة. وبما أن الجامعة هي منارة المعرفة ومصدرها ارتقمنا أن نتخذ عينة من جامعات الوسط الجزائرية كتطبيق لدراستنا النظرية، محاولين معرفة الى أي مدى تتبنى الجامعة الجزائرية التعلم التنظيمي بصفتها مؤسسة خالقة وناشرة للمعرفة، وقد كانت النتائج التي توصلنا اليها محيية للآمال، فالجامعة التي تعتبر مصدرا للعلم والمعرفة، والمنتج الاول لكل معرفة جديدة في المجتمع، لا يمكن اعتبارها منظمة متعلمة ولا تنتهج التعلم التنظيمي إلا بدرجات متوسطة أو ضعيفة وذلك لانها لا تشجع أفرادها على تعلم أشياء جديدة، ولا تأخذ ما تعلموه بعين الاعتبار، وهذا ما ظهر لنا جليا من خلال دراستنا الميدانية، حيث توصلنا الى أن أفراد العينة لا يمارسون أبعاد التعلم التنظيمي إلا بدرجات متوسطة أو ضعيفة، كما توصلنا الى أن الجامعات محل الدراسة لا تعتمد ركائز المنظمة المتعلمة، وأن جميع أنشطة التعلم والرغبة في التغيير هي أنشطة فردية يقوم بها الاساتذة ويحاولون تنفيذها، ويغيب كل نشاط تنظيمي جماعي داعم للتعلم وتطوير القدرات المعرفية.

الخاتمة

يقول الفيلسوف الصيني كنفشيوس: "إذا لم يدرس الحكيم فسيتحول الى أحمق، فالبدراة والعلم يتحول الأحمق الى حكيم، ادرس وتعلم كما لو انك لن تكفي بالعلم، ادرس وتعلم كأنك ان لم تفعل فان هناك أشياء ستفوتك"، فمن خلال هذه المقولة يظهر جليا ان التعلم و الدراة أشياء يجب البحث عليها و ممارستها، فالتفوق و المهارة ليس أمرا مكتسبا انما هو نتاج الجد و الاجتهاد، فحسب كنفشيوس بالتعلم و الاجتهاد يتحول الاحمق الى حكيم (والحكمة هي أعلى مستويات المعرفة)، وبالتخاذل و الكسل و الامتناع عن التعلم يخسر الانسان قدراته، ويتحول حسب كنفشيوس الحكيم الى أحمق، و المنظمات ايضا كما تمت الاشارة اليه من خلال هذه الدراة تتعلم كما يتعلم الافراد، ويعتبر التعلم و الدراة بالنسبة اليها امرا ضروريا لا يمكن الاستغناء عنه، لذا يعتبر التعلم التنظيمي أو تعلم المنظمات اليوم من أهم المناهج الادارية التي تسعى المنظمات لتبنيها واعتمادها، نظرا للفوائد التي يحققها سواء من حيث مساعدة المنظمات على التغيير و التطوير، أو تشجيع المنظمة وأفرادها على الإبداع، إلا أنه يظل مجهولا من طرف الكثيرين خاصة في العالم العربي، وتظل المنظمات غير مدركة للأهمية التي يتمتع بها هذا المنهج، الذي يتيح للمنظمة وأفرادها على حد سواء التعلم من تجاربهم السابقة، ومن تجارب الآخرين، وتقبل الأخطاء واعتبارها فرصا حقيقية للتعلم، وتبقى البحوث الكثيرة في هذا المجال بحاجة الى نماذج تطبيقية يمكن للمنظمات تبنيها بسهولة.

لذا كان لزاما على الجامعات التي تعتبر منظمات هادفة لنشر العلم والمعرفة أن تحاول تبني ممارسات التعلم التنظيمي، التي تحسن من مستوى تحصيل الطلبة، كما تشجع العاملين فيها بمختلف مستوياتهم على البحث المتواصل و الجاد عن الاساليب المساعدة على تطوير الجامعة، وتحفزهم على العمل الجامعي و التعلم المستمر اللذان من المفروض أن يكونا السمانتان الأساسيتان لكل عامل في مجال البحث العلمي، وكل صانع للمعرفة ومسوق لها، لكن الدراة الميدانية أثبتت لنا العكس، فرغم كل الجهود المبذولة لتحسين مستوى التحصيل، ونشر ثقافة البحث وتشارك المعرفة، الا أن النتائج لم تكن بالمستوى المطلوب، وقد خلصت هذه الدراة الى مجموعة من النتائج يتم تقديمها فيما يلي.

نتائج الدراة:

تمثلت نتائج الدراة بشقيها النظري و التطبيقي في العناصر التالية:

- 1- يعتبر التعلم التنظيمي سلوكا منظما تنظيميا لا يتحقق الا بتظافر جهود الجميع، واعتماد استراتيجية شاملة، للانتقال الى منظمة متعلمة، فهو سلوك جماعي يعتمد على الجهود الفردية و التنظيمية، ويعتمد حتى على خارج المنظمة في الاستفادة من التجارب السابقة وهو ما يقودنا الى نفي الفرضية الاولى.
- 2- تسعى المنظمات الى جمع، تحصيل وتشارك المعارف ومن ثم محاولة الاحتفاظ بها في الذاكرة

التنظيمية، ما يقودها نحو الوصول الى تبني التعلم التنظيمي، كأسلوب للاحتفاظ بالمعرفة واستثمارها بعيدا عن الافراد، لحمايتها من الضياع، والانتقال الى منظمات اخرى، وهذا ما يؤكد الفرضية الثانية التي تم تبنيها في الدراسة.

- 3- يمنح التعلم التنظيمي المنظمات قدرة اكبر على الاستجابة للتغيرات البيئية والتفاعل و التلاءم معها.
- 4- يعتبر التعلم التنظيمي محفزا ومشجعا على الإبداع داخل المنظمة.
- 5- يمنح التعلم التنظيمي المزيد من الحرية و الاستقلالية للأفراد أثناء أدائهم للمهام المختلفة داخل المنظمة.
- 6- تشارك المعرفة ينميها ويثريها، ويخلق أخرى جديدة، أما احتكارها فيضع حدا لحياها، ويكون سببا في موتها.
- 7- التجربة الأسوأ ليست التجربة الفاشلة، انما هي التجربة التي لم نتعلم منها، فأكبر خسارة هي تكرار نفس الأخطاء.
- 8- المنظمة المتعلمة والتعلم التنظيمي ليسا في الحقيقة سوى منهاج لاستثمار البشر بطريقة أفضل.
- 9- يعتبر التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة وجهان لعملة واحدة، إلا ان اعتماد المنظمات التعلم التنظيمي لا يجعل منها منظمات متعلمة، فالمنظمة المتعلمة تعتمد التعلم التنظيمي مضافا اليه تكييف الاستراتيجية والهياكل، والثقافة مع مدخل التعلم، مما ينفي الفرضية الثالثة التي تم اعتمادها.
- 10- هنالك علاقة ارتباط قوية بين أبعاد التعلم التنظيمي وركائز المنظمة المتعلمة في جامعات الوسط الجزائرية، مما يقودنا الى نفي الفرضية التي تقول "لا يوجد أثر ذو دلالة احصائية عند مستوى المعنوية (5%) $\alpha \leq$ لممارسة أبعاد التعلم التنظيمي على توفر ركائز المنظمة المتعلمة في جامعات الوسط الجزائرية"، وكما تمت الاشارة اليه من خلال الدراسة التطبيقية، تم نفي هذه الفرضية واعتماد الفرضية البديلة.
- 11- صعوبة التحكم في آليات تسيير الجامعة، وتحسين مستوى الأداء والتحصيل وذلك نظرا للتطور الهائل في تعداد الطلبة وارتفاع معدلا النجاح في البكالوريا مع محدودية الأماكن البيداغوجية، وهو ما لم تعد الجامعة الجزائرية قادرة على الاستجابة له رغم الاموال الضخمة التي تصرف.
- 12- يعتبر التعليم الالكتروني أو التعليم عن بعد حلا مستقبليا لمشاكل الجامعة الجزائرية، وخاصة مشكلة الحجم الكبير للطلبة، بحيث يساهم في رفع فعاليتها، وتقليل التكاليف، وتحصيل أماكن بيداغوجية أكثر.
- 13- الجهود التي تبذل في سبيل تعلم أشياء جديدة، والبحث عن المعرفة ومحاوله نشرها وتقاسمها فردية، تتم على مستوى الاساتذة ولا تعتمد الجامعة أساليب تنظيمية تشجع التعلم والتشارك وتقاسم المعلومات والمعرفة، والأنشطة المتوفرة للتشارك مثل الملتقيات والمؤتمرات المنظمة من طرف الكليات و المعاهد المختلفة لا تصل الى النتائج المنتظرة منها، وذلك راجع لكون النتائج المتوصل اليها من خلال هذه التظاهرات تبقى محفوظة في الادراج

ولا يتم استخدامها الا على المستوى النظري لإعادة انتاج معرفة اخرى وليس تطبيقها في أرض الواقع، وبالتالي لا يحدث التعلم الذي تسعى اليه المنظمات.

14- غياب المكافأة الحقيقية التي تستحق لقاء الجهد المبذول، والأشياء الجديدة التي تم تعلمها، فرغم وجود حوافز ومكافآت يبقى معيار منحها مصدرا للجدل، وفي كثير من الأحيان غير عادل خاصة ان تعلق الامر بفرق ومخابر البحث التي تعتبر مصنع المعرفة، بالاضافة الى غياب التحفيز المعنوي الذي يعتبر أساسيا في هذا المستوى، خاصة ان تعلق الامر بالمشاركة في اتخاذ القرارات الجوهرية على مستوى الجامعة، أو الحرية في تسيير محتوى البرامج وتقييم الطلبة، وهذا ما تم اثباته من خلال الدراسة الميدانية.

15- يفترض جميع الأساتذة أنهم مستعدون لتشارك المعارف مع الآخرين، غير أن الآخرين لا يتشاركون المعارف معهم وهذا ما يعد تضاربا في الحكم، فالكل يفترض انه مستعد لتشارك معارفه، لكن هذه ليست حقيقة، فرغم أن مشاركة المعرفة من الخصائص الأساسية للأستاذ الجامعي إلا أن الكثير منهم يحتكر المعرفة لنفسه، ويرفض نشرها خاصة بين زملائه، خوفا من فقدته للتميز والتفوق، واعتبارا منه أن احتفاظه بالمعرفة يمنحه فرصة الاسبقية والريادة.

16- من أهم النتائج التي تم التوصل اليها هو غياب مفهوم وروح العمل الجماعي والفريقي على مستوى الجامعات الجزائرية، بحيث يظل العمل البحثي وحتى العمل البيداغوجي فرديا في حقيقة الأمر حتى وان أخذ الصبغة الجماعية، فأفراد الفريق يتقاسمون العمل بينهم ويقوم كل منهم بالعمل على مستواه، دون اجتماع أو تبادل للآراء، مما يعوق التعلم الجماعي وتشارك المعارف بين الأساتذة.

17- لا تأخذ المعرفة الجديدة التي يتم التوصل اليها من طرف الأساتذة و الباحثين بعين الاعتبار، ولا يتم استثمارها أو نشرها على مستوى الجامعة، أو على مستوى الوزارة ككل، فتظل الإنتاجات العلمية حبرا على ورق، وحكرا على الأدرج، يتم تداولها كمصادر ومراجع لبحوث اخرى فقط، لكنها لا تستخدم استخداما حقيقيا في أرض الواقع، مما يعتبر من المعوقات الحقيقية للبحث العلمي في مختلف المجالات و التخصصات في الجزائر.

18- لا تمتلك الجامعة الجزائرية ذاكرة تنظيمية تساعدها على الاحتفاظ بالممارسات الايجابية، والتجارب الناجحة، انما يتم الاحتفاظ بها على مستوى ذاكرة الأفراد، مما يسهل فقدان المعرفة بانتقال الأفراد أو تقاعدهم، أو حتى موتهم.

19- لا تعتمد الجامعة التفكير النظامي، ولا تأخذ بعين الاعتبار العلاقات بين أنظمتها الفرعية، كما أنها لا تهتم بربط علاقات حقيقية بالحيط، وهو ما يلاحظ من خلال محتويات المقاييس و المواضيع التي يتم تدريسها، والتي لا تمت بصلة الى الحيط الاقتصادي و الاجتماعي.

20- غياب الوسائل التكنولوجية المتطورة التي تتيح لأفراد الأسرة الجامعية المعرفة في أقل وقت وبأقل

تكلفة، رغم المحاولات الجديدة من الجامعات والوزارة الوصية لاعتماد هذه الوسائل، إلا أن مشكلة التمويل والحجم الكبير للطلبة، وكذا غياب قواعد البيانات و المواقع المتخصصة يحول دون ذلك.

21- تبقى الجامعة في معزل عن محيطها رغم المحاولات الكثيرة لخلق جسور التعاون بينها وبين المؤسسات الاقتصادية، وهيئات المتخصصة، سواء من ناحية التمويل، أو استثمار النتائج العلمية المتوصل إليها من طرف الباحثين.

22- وتبقى المشكلة الأساسية حسب المستجوبين هو تحكم القرارات السياسية في مصير الجامعة، وفي التحصيل العلمي للطلبة، وفي اختيار نوع التخصصات و المقاييس التي تدرس، والمحتوى العام للبرامج، وحتى في آليات التقييم التي تبقى دائما مرتبطة بالأماكن البيداغوجية المتوفرة، و السياسات المنتهجة من الوزارة الوصية.

23- لا توجد اي اختلافات في توجهات أفراد العينة حسب المتغيرات الشخصية والمهنية، ما يعني اثبات الفرضية الصفرية القائلة "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 5\%$) لمدى توفر أبعاد التعلم التنظيمي تبعا للمتغيرات الشخصية والمهنية"

وكخلاصة عامة لهذه الدراسة بشقيها النظري والميداني، تبين لنا أن الجامعة الجزائرية ليست منظمة متعلمة وليست هادفة للتعلم التنظيمي، كما أن أغلب ممارسات التعلم التنظيمي و المنظمة المتعلمة متوفرة بدرجات متوسطة وضعيفة فيها، بالإضافة الى أن بعض الممارسات منعدمة وغائبة تماما.

الاقتراحات و التوصيات:

من خلال الدراسة النظرية والدراسة الميدانية لاحظنا مجموعة من النقائص التي يمكن علاجها، وذلك من خلال تقديم جملة من الاقتراحات والتوصيات، تمثلت في:

- 1- تعميم تجربة التعليم عن بعد التي ستساهم في تخفيف الضغط عن الجامعة خاصة بالنسبة للطلبة الذين يعيدون السنة لأكثر من مرة، والطلبة الراغبين في استكمال دراستهم مع العمل في نفس الوقت.
- 2- محاولة تعميم ظاهرة التعلم المستمر على مستوى الاساتذة من خلال اعتماد اساليب أكثر فعالية لتشجيعهم ودفعتهم نحو تشارك المعارف، والتركيز أكثر على التعلم الجماعي من خلال تفعيل الفرق البيداغوجية ولجان وفرق البحث والتركيز على المكافأة الجماعية أكثر من الفردية .
- 3- محاولة الجامعة بناء اواصر قوية مع المحيط وتكييف برامجها وتخصصاتها مع البيئة التي تنتمي إليها .
- 4- تقديم حوافز من طرف الدولة للشريك الاقتصادي للمساهمة في تطوير الجامعة، والمشاركة في استثمار البحوث التي يتم انتاجها من طرف الجامعة , بغرض توطيد وتقوية علاقة الجامعة ببيئتها .
- 5- تعميم اعتماد الوسائل التكنولوجية والاتصالية الحديثة من طرف الجميع , وتطوير القاعدة المعلوماتية للجامعات، وإجبار جميع افراد الاسرة الجامعية على اعتمادها في جميع اعمالهم وتعاملاتهم .

6- التحفيز الفعلي والحقيقي للأساتذة الجامعيين , فالتحفيز هو نصف التعلم، وذلك بمنح حوافز مادية تناسب الجهد المبذول، دون اهمال الحوافز المعنوية كمشاركة الاساتذة من قاعدة الهرم الاداري في صياغة اهداف الجامعة، وتصورتها المستقبلية ومنحهم المزيد من الحرية في اختيار الطريقة الامثل لأداء مهامهم .

7- فصل الجامعة , ومستوى التحصيل العلمي ومعايير الانتقاء والانتقال، والتدرج العلمي للطالب، عن القرارات و المصالح السياسية المركزية، ومنح الاساتذة حرية اكثر في تقييم الطلبة، وذلك من اجل تحسين المستوى، والارتقاء بالجامعة الجزائرية الى مصاف الجامعات العالمية، فمستوى الطالب يجب ان يقاس بعيدا عن الاماكن البيداغوجية المتاحة .

8- مواضيع المنتقيات و الندوات و التظاهرات العلمية، يجب أن يتم اقتراحها وتمويلها من طرف الشريك الاقتصادي، ويجب ان تكون حلولا للمشكلات والصعوبات التي تعيشها المؤسسات الاقتصادية، والنتائج والاقتراحات المتوصل اليها يجب ان يتم أخذها بعين الاعتبار والاعتماد عليها.

أفاق الدراسة:

رغم محاولة الاحاطة بالموضوع، والإشارة لمختلف المتغيرات المتعلقة به وبمختلف جوانبه، تم اكتشاف أن هنالك مجموعة من المفاهيم والمتغيرات التي مازالت بحاجة الى دراسة، لذا تمثلت آفاق الدراسة فيما يلي:

- دور التعلم التنظيمي في تعزيز الابداع داخل المنظمات.
- بناء نموذج متكامل لتحول الجامعات و مراكز البحث لمنظمات متعلمة.
- دراسة خصائص و مميزات الرأسمال البشري للمنظمات المتعلمة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

1. المراجع باللغة العربية

1.1. الكتب

1. ابراهيم بن عبد العزيز الدعيلج، "مناهج وطرق البحث العلمي"، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، 2010.
2. احمد غسان، مثقال القاسم، "تأثير الفطنة المنظمة على الأداء المؤسسي-دراسة المصارف التجارية العامة في الأردن-"، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر، 2012.
3. أكرم سالم الجنابي، "إدارة المعرفة في بناء الكفايات الجوهرية"، دار الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، 2012.
4. أكرم محسن الياسري - ظفر ناصر حسين، "مفاهيم معاصرة في الإدارة الإستراتيجية ونظرية المنظمة"، الجزء السابع، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، 2015.
5. إلهام حمود على الفاعوري، "دور الذاكرة التنظيمية في تعزيز فعالية المنظمات الصناعية"، نشر مشترك بين الدار الجزائرية للنشر والتوزيع، الجزائر، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، جامعة الدول العربية، مصر، 2015.
6. خالد مُجد الزواوي، "الجودة في التعليم (وأسواق العمل في الوطن العربي)"، الطبعة الثانية، مجموعة النيل العربية، مصر، 2008.
7. خليل إبراهيم عثمان، "إدارة المعرفة"، جولدن بريس للطباعة و النشر، مصر، 2014.
8. رضا إبراهيم المليجي، "إدارة المعرفة والتعلم التنظيمي"، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، مصر، 2010.
9. رضا فلاح، "مروج إدارة المعرفة"، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2016 .
10. رفعت عبد الحليم الفاعوري، "إدارة الإبداع التنظيمي"، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر، 2005.
11. رجال السعدي، "الاحصاء الوصفي"، مؤسسة الرجاء للطباعة و النشر، الجزائر، 2013.

12. صالح علي عودة الهلالات، "إدارة التمييز (الممارسات الحديثة في إدارة منظمات الأعمال)"، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، 2014.
13. عادل هادي حسين البغدادي، هاشم فوزي دباس العبادي، "التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة وعلاقتها بالمفاهيم الإدارية المعاصرة"، الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، 2010.
14. عامر خضير الكبيسي، "إدارة المعرفة وتطوير المنظمات"، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 2005.
15. عبد الرحمن الجاموس، "إدارة المعرفة في منظمات الأعمال وعلاقتها بالمداخل الإدارية الحديثة"، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2013.
16. علي مُجَّد الخوري، عبد الكريم درويش أيمن مختار غنيم، "التعلم المؤسسي (الطريق إلى المنافسة والتطور في القرن الحادي والعشرين)"، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر، 2015.
17. عمار بوحوش، مُجَّد محمود الذنبيات، "مناهج البحث العلمي وطرق اعداد البحوث"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط3، 2001.
18. عمر أحمد الهمشري، "إدارة المعرفة الطريق إلى التميز والريادة"، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، 2013.
19. عمر حلاق، أحمد السالم، "الإحصاء في العلوم الإدارية"، بدون دار نشر، السعودية، 2003.
20. فايز عبد الرحمن الفروخ، "التعلم التنظيمي وأثره في تحسين الأداء الوظيفي"، دار جليس الزمان، الأردن، 2010.
21. محفوظ جودة، "التحليل الاحصائي الأساسي باستخدام spss"، دار وائل للنشر والتوزيع، الاردن، 2008.
22. مُجَّد مفضي كساسبة-عبير حمود الفاعوري، "قضايا معاصرة في الإدارة"، دار الحامد في النشر والتوزيع، الأردن، 2010.
23. مدحت مُجَّد أبو النصر، "الإدارة بالمعرفة ومنظمة التعلم"، المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر، 2012.
24. مهدي زويلف، تحسين الطراونة، "منهجية البحث العلمي"، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، 1998.
25. مؤيد الساعدي، "كيف تدار منظمات الألفية الثالثة؟مدخل في فلسفة التعلم التنظيمي"، الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، 2013.

26. مؤيد سالم، "إدارة المعرفة التنظيمية"، دار الكتاب الجامعي، الجمهورية اللبنانية، دولة الإمارات العربية المتحدة، 2014.
27. مؤيد سعيد السالم، "منظمات التعلم"، المنظمة العربية للبحوث والدراسات، مصر، 2005.
28. نجم عبود نجم، "إدارة المعرفة (المفاهيم والإستراتيجيات والعمليات)"، ط2، دار الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، 2008، ص ص 248-251.
29. هيثم علي حجازي، "إدارة المعرفة (مدخل نظري)"، الأهلية للنشر والتوزيع، الأردن، 2005.
- 2.1. الأطروحات والرسائل الجامعية
1. أبو بكر سالم، "دور التمكين الإداري في التمييز التنظيمي، دراسة ميدانية على شركة سوناطراك البترولية الجزائرية"، أطروحة دكتوراه، تخصص إدارة أعمال، كلية العلوم الاقتصادية، التسيير والعلوم التجارية، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، 2015/2014 .
2. برني لطيفة، "اثر تمكين العاملين في الأداء الاجتماعي للمؤسسات الجزائرية (دراسة مقارنة بين المستشفيات العمومية والعيادات الاستشفائية الخاصة لولاية بسكرة)"، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في اقتصاد وتسيير المؤسسة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2015/2014.
3. بن ونيسة ليلي، "اقتصاد المعرفة وجودة التعليم العالي في الجزائر-دراسة مقارنة-" ، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في تخصص اقتصاد وتسيير عمومي، كلية العلوم الاقتصادية، العلوم التجارية وعلوم التسيير، جامعة مصطفى اسطمبولي، معسكر، الجزائر، 2016/2015.
4. حمد قبلان آل فطيح، "علاقة تطبيقات القيادة التحويلية بالتعلم التنظيمي في الأجهزة الأمنية"، دراسة مقارنة على المديرية العامة للأمن العام والمديرية العامة للجوازات بالرياض، أطروحة مقدمة استكمالاً لمتطلبات الحصول على دكتوراه فلسفة في العلوم الأمنية، قسم العلوم الإدارية، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية، 2013.
5. خالد احمد الربابعة، "القيادة الاستراتيجية ودورها في بناء المنظمات الأمنية الذكية"، أطروحة مقدمة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في العلوم الإدارية، كلية العلوم الاجتماعية والإدارية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية، 2016.
6. رضا نعيجة، "التعلم التنظيمي في المؤسسة الجزائرية (دراسة ميدانية بمؤسسة التنقيب أدرار)" ، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه، تخصص علم الاجتماع، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2012-2011.

7. زهرة خلوف، " الثقافة التنظيمية بين رهانات الانتماء ودينامكية الأداء- دراسة حالة جامعة الجزائر" ، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التسيير، تخصص إدارة الأعمال، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، 2015/2014 .
8. السعيد قاسمي، "التفاعل بين الرسالة والبيئة في المؤسسة الاقتصادية الجزائرية (دراسة حالة بعض مؤسسات صناعة الأدوية)"، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في العلوم الاقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر 2012.
9. صغيري مولود، " دور قواعد بيانات النظام الوطني للتوثيق على الخط S.N.D.L بالمكتبات الجامعية في دعم وتطوير البحث العلمي (دراسة ميدانية بجامعة مسيلة)"، مذكرة تدخل ضمن متطلبات نيل شهادة الماجستير في علم المكتبات والعلوم الوثائقية، تخصص: تقنيات التوثيق ومجتمع المعلومات، كلية العلوم الإنسانية والحضارة الإسلامية، جامعة وهران، الجزائر، 2015/2014.
10. طه حسين النوي، "التطور التكنولوجي ودوره في تفعيل إدارة المعرفة بمنظمة الأعمال"، رسالة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه، تخصص تسيير، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر 3، 2011.
11. فطيمة الزهرة بربطل، "أهمية التعلم التنظيمي في تكوين رأس المال الفكري: دراسة حالة مؤسسة سوناطراك"، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه (الطور الثالث)، تخصص تسيير المنظمات، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2016-2015.
12. قرين ربيع، "تقييم جودة إدارة المعرفة في المؤسسة (دراسة حالة مؤسسات التعليم العالي)"، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في إدارة الأعمال، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر 3، 2016.
13. محمد الأمين عسول، " دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تحقيق جودة التعليم العالي (دراسة حالة بعض المؤسسات الجامعية)"، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علوم التسيير، تخصص اقتصاد تطبيقي وإدارة المنظمات، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2016/2015.
14. مرماط نبيلة، " دور الثقافة التنظيمية في فعالية نظام الحوافز في المنظمة (دراسة حالة جامعة أكلي محند أولحاج (البويرة))"، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه في علوم التسيير، تخصص: إدارة أعمال، جامعة الجزائر 3، 2016/2015.

15. مسعودة شريقي، "إدارة التغيير التنظيمي ودورها في ترسيخ مبادئ وأسس المنظمة المتعلمة: دراسة حالة منظمة جنرال إلكتريك (عملاق التكنولوجيا العالمي)"، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التسيير، تخصص إدارة أعمال، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف (الجزائر)، 2016/2015.
16. نور الدين تاويرت، "قياس الفعالية التنظيمية من خلال التقييم التنظيمي"، أطروحة الدكتوراه في علم نفس العمل والتنظيم، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة محمود منتوري، قسنطينة (الجزائر)، 2006.
17. هيثم علي إبراهيم حجازي، "قياس أثر إدراك إدارة المعرفة في توظيفها لدى المنظمات الأردنية (دراسة تحليلية مقارنة بين القطاعين العام والخاص باتجاه بناء نموذج لتوظيف إدارة المعرفة)"، أطروحة دكتوراه فلسفة في الإدارة، كلية الدراسات الإدارية والمالية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، 2005.
- ### 3.1. المجالات والدوريات
1. إبراهيم خليل إبراهيم، "فلسفة النسيان التنظيمي في إطار التعلم والمعرفة التنظيمية"، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 21، العدد 83، جامعة بغداد، العراق، 2015.
2. أثير عبد الأمير، حسين علي عبد الرسول، "إستراتيجية التمكين وأثرها في فاعلية فريق العمل (دراسة تحليلية في كليات جامعة القادسية)"، مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية، المجلد 10، العدد 3، جامعة القادسية، العراق، 2008.
3. أحمد مُجد الشيان، عنان مُجد ابو حمور، "مفاهيم إدارية معاصرة"، الأكاديميون للنشر والتوزيع، الأردن 2011.
4. أزهار عزيز العبيدي، "أدوات التعلم التنظيمي و دورها في تبني مهارات التسويق الابتكاري"، مجلة العزى للعلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 4، جامعة الكوفة، 2009.
5. أكرم محسن الياسري، ظفر ناصر حسين، "أثر عمليات إدارة المعرفة والتعلم التنظيمي في الأداء الإستراتيجي"، مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية، المجلد 15، العدد 3، كلية الاقتصاد و الادارة، جامعة القادسية، العراق، 2013.
6. أكرم مُجد الياسري، ظفر ناصر حسين، "أثر عمليات إدارة المعرفة والتعلم التنظيمي في الأداء الاستراتيجي (دراسة استطلاعية لأراء عينة من القيادات الإدارية في جامعات الفرات الأوسط)"، مجلة القادسية للعلوم الإدارية المجلد 15، العدد 3، جامعة القادسية، العراق، 2013.

7. أيمن حسن ديوي، "أثر التعلم التنظيمي في تطوير المسار الوظيفي: دراسة تطبيقية في قطاع المصارف"، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد 29، العدد الثاني، سوريا، 2013.
8. بسام محمد أبو حشيش - زكي رمزي مرتجي، "مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الأقصى من وجهة نظر العاملين فيها"، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد التاسع عشر، العدد الثاني، الجامعة الإسلامية غزة، يونيو 2011.
9. بشرى عباس الحسيني، "اثر تمكين العاملين في التعلم المنظمي (دراسة تطبيقية في كليات الصيدلة ببغداد)"، مجلة الإدارة والاقتصاد، العدد 75، الجامعة المستنصرية، العراق، 2009.
10. بلال خلف السكارنة، "التعلم التنظيمي ودوره في التحسين المستمر في منظمات الأعمال (دراسة ميدانية على شركات التأمين في الأردن)"، مجلة العلوم الاقتصادية و الادارية، العدد 04، جامعة بغداد، العراق، 2014.
11. بلعلی نسیمة فريال، "المنظمات المتعلمة، توظيف للذكاء والمعارف"، مجلة دراسات اقتصادية، العدد 1، جامعة قسنطينة 02، 2014، الجزائر.
12. حامد كريم الحدراوي، منتظر جاسم محمد، "العلاقة التفاعلية بين عوامل نجاح تخطيط السيناريو الاستراتيجي ومؤشرات أدائه وأثرها في الإدارة الفاعلة للأزمات"، مجلة العربي للعلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 9، العدد 29، جامعة الكوفة، العراق، 2013.
13. حسان حامي، "إدارة المعرفة والمنظمة المتعلمة: مدخل للتعلم التنظيمي في مجتمع المعرفة"، مجلة العلوم الاجتماعية، لعدد 21، جامعة سطيف، الجزائر، 2015.
14. خالد خلف سالم الزريقات، ياسين كاسب الخرشة، "أثر التعلم التنظيمي في تعزيز أبعاد إعادة هندسة العمليات الإدارية (الهندرة) في المؤسسات العامة الأردنية"، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، المجلد 6، العدد 3، الجامعة الأردنية، الاردن، 2010.
15. خضير على فيروز، "دور إعادة هندسة الأعمال في تحقيق الميزة التنافسية للمنظمات الصناعية"، مجلة العربي للعلوم الاقتصادية والإدارية، العدد 26، جامعة الكوفة، 2013.
16. خليدة محمد بلكبير، "تحقيق التميز التنظيمي من خلال المنظمة المتعلمة"، مجلة الاقتصاد الجديد، العدد 14، المجلد 01، جامعة الجليلي بونعامة، خميس مليانة، الجزائر، 2016.
17. خليدة محمد بلكبير، "تحقيق التميز التنظيمي من خلال المنظمة المتعلمة"، مجلة الاقتصاد الجديد، العدد 14، المجلد 1، جامعة جيلالي بونعامة، خميس مليانة، الجزائر، 2016.
18. رحيم حسين، "إشكالية قياس أثر التغيير التنظيمي في منظمات الأعمال (مدخل منهج)"، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية، العدد 33، جامعة بغداد، العراق، 2012.

19. رنا ناصر صبر، "خصائص المنظمة المتعلمة وأثرها في تنمية الكفايات الجوهرية"، مجلة الإدارة والاقتصاد، العدد 94، جامعة بغداد، العراق، 2013.
20. رواجية مريم، "عملية التعلم التنظيمي وأثرها على الإبداع في المؤسسة الجزائرية"، مجلة آداب الكوفة، المجلد 1، العدد 23، جامعة الكوفة، العراق، 2015.
21. رياض ابا زيد، "أثر التمكين النفسي على سلوك المواطنة للعاملين في مؤسسة الضمان الاجتماعي في الأردن"، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، العدد 24، المجلد 2، فلسطين 2010.
22. زرقان ليلي، "إصلاح التعليم العالي الراهن LMD ومشكلات الجامعة الجزائرية (دراسة ميدانية بجامعة فرحات عباس-سطيف)"، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد 16، جامعة سطيف 2، الجزائر، ديسمبر 2012.
23. زين الدين بروش، لحسن هدار، "دور الثقافة التنظيمية في إدارة التغيير في المؤسسة الاقتصادية الجزائرية (دراسة ميدانية بالمؤسسة الوطنية لأجهزة القياس والمراقبة ENAMC)"، مجلة أبحاث اقتصادية، العدد الأول، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2007.
24. سحنون جمال الدين، بلغانمي نبيلة، "التعليم العالي في الجزائر 50 سنة في خدمة التنمية من 1962 إلى 2012"، حوليات جامعة بشار في العلوم الاقتصادية، العدد 15، جامعة بشار، الجزائر، 2014.
25. سعدي عائشة، ريمي الفضيل، "إستراتيجية التعلم التنظيمي في تشكيل ثقافة المواطنة"، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد 11، جامعة عمار ثليجي، الأغواط الجزائر، 2015.
26. سلوى هاني السمارائي، علي عبد الحسن دي الحسناوي، "نجاح إدارة المشروع في ضوء خصائص المنظمة المتعلمة"، (بحث ميداني لأداء عينة من العاملين في الهيئة العامة للطرق والجسور)، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 22 العدد 88، جامعة بغداد، العراق.
27. سهام علي، "درجة تبني مفاهيم التفكير النظمي في الجامعات الحكومية السعودية من وجهة نظر العمداء ورؤساء الأقسام في تلك الجامعات"، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد 03، سوريا، 2012.
28. سوزان صالح درورة، زياد يوسف المعشر، ديماء شكري القواسمي، "تقييم أثر التعلم التنظيمي على عناصر ثقافة الجودة في منظمات الأعمال في الأردن: دراسة مقارنة"، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، المجلد 10، العدد 4، الجامعة الأردنية، الأردن، 2014.

29. شريف عبد المعطي العربي، أحمد حسن القشلان، "تطوير الأداء في مؤسسات التعليم العالي في ضوء مدخل التعلم التنظيمي وإدارة الجودة الشاملة"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، العدد 3، تصدر عن الأمانة العامة لإتحاد الجامعات العربية، 2009.
30. صالح بلاسكة، نور الدين مزياني، "مساهمة المقارنة المرجعية في قيادة وتقييم أداء المؤسسة (دراسة مقارنة لشركتي الحصنة/المراعي)"، مجلة أداء المؤسسات الجزائرية، العدد 04، جامعة 20 أوت 1955، سكيكدة، 2013.
31. صلاح الدين الكبيسي، حنين شلال إبراهيم العزاوي، "تطوير المنظمة المتعلمة في ضوء تحليل العلاقة بين فجوتي المعرفة والأداء الاستراتيجي"، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 02، العدد 76، بغداد، العراق، 2014.
32. صلاح الدين عواد الكبيسي-حنين شلال إبراهيم العزاوي، "تطوير المنظمة المتعلمة في ضوء تحليل العلاقة بين فجوتي المعرفة والأداء الاستراتيجي"، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 20، العدد 76، جامعة بغداد، 2014.
33. صلاح الدين عواد الكبيسي، عبد الستار إبراهيم هام، "التعلم التنظيمي وأثره على نجاح المنظمات"، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 13، العدد 45، جامعة بغداد، 2007.
34. صلاح عبد القادر - أحمد النعيمي - باسم فيصل نايف، "دور عمليات إدارة المعرفة في بناء المنظمة المتعلمة"، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية، العدد 31، جامعة بغداد، العراق، 2011.
35. ضحى حبيدر خضر، "نحو رؤية جديدة لمؤسسات التعليم العالي في ضوء مفهوم المنظمة المتعلمة"، مجلة كلية التربية، العدد 75، الجزء الأول، جامعة المنصورة، مصر، سبتمبر 2009.
36. عادل مُجّد زايد، "العلاقات التبادلية بين متغيرات التعلم الفردي والتعلم التنظيمي (دراسة تحليلية)"، المجلة العربية للعلوم الإدارية، المجلد 1، العدد 1، ، نوفمبر 1993.
37. عادل هادي البغدادي، مهند حميد ياسر العطوي، "تأثير المقدرات الجوهرية في التسويق الريادي"، مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية، العدد 4، المجلد 16، جامعة القادسية، 2014.
38. عزاوي عمر، "مؤسسات المعرفة وثقافة المؤسسات الاقتصادية رؤية مستقبلية"، مجلة الباحث، العدد 04، جامعة تليجي عمار الاغواط، الجزائر، 2006.
39. علاء دهام حمد، "أثر التعلم المنظمي في التمكين الإداري"، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، جامعة بغداد، المجلد 16، العدد 59، 2010.

40. علي حسون الطائي، علي سامي عبد الزهرة الخزعلي، "أثر التعلم التنظيمي في بناء رأس المال الفكري في المنظمات العامة"، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 21، العدد 85، جامعة بغداد، العراق، 2015.
41. علي حسون، فاضل حمد سلمان، عامر فدعوس، "اثر المنظمة المتعلمة في تحقيق الميزة التنافسية"، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية، العدد 32، جامعة بغداد، العراق، 2012.
42. فاضل جميل طاهر، "تأثير أبعاد التعلم المنظمي في توافر أبعاد المنظمة المتعلمة (دراسة وصفية تحليلية لأراء عينة من العاملين في وزارة التخطيط العراقية)"، مجلة العلوم الاقتصادية والادارية، العدد 64، المجلد 17، جامعة بغداد، العراق، 2011.
43. فراس رحيم يونس العزاوي، "تأثير الدور التكاملي لنظام ذكاء الأعمال وعمليات تحويل المعرفة في بناء المنظمة المتعلمة بحث ميداني في شركة كورك للاتصالات المتنقلة في مدينة بغداد"، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 21، العدد 86، كلية العلوم الاقتصادية، جامعة بغداد، العراق، 2015.
44. فؤاد إسماعيل عياد، "التفكير النظامي وعلاقته بالأداء الأكاديمي والقدرة على التخيل لدى الطالبات الخريجات في برنامج إعداد معلم تكنولوجيا"، مجلة العلوم التربوية، الجزء الأول، العدد الرابع، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة (فلسطين)، أكتوبر 2014.
45. قرماش وهيبية، "مقومات الإبداع الإداري ودورها في رفع مستوى الأداء الوظيفي في المنظمات الرياضية"، مجلة علمية محكمة تصدر عن مخبر علوم تقنيات النشاط البدني والرياضي، العدد 08، الجزائر، جوان 2014.
46. قيس حمد سلمان، "تأثير المشاركة بالمعرفة في الإبداع التنظيمي"، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 19، العدد 72، جامعة بغداد، العراق، 2013.
47. كرمية توفيق، "دور تمكين العاملين في تحسين أداء العاملين"، مجلة معارف، العدد 18، جامعة اكلي محمد اولحاج، البويرة، الجزائر، جوان 2015.
48. كمال عبد الله، "الجامعة الجزائرية ومسيرة البحث العلمي، تحديات وآفاق"، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 16، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، سبتمبر 2014.
49. ليث سعد الله حسين، ريم سعد الله الجميل، "رأس المال الفكري وتأثيره على أنواع فرق العمل (دراسة لأراء عينة من أساتذة المراكز البحثية والمكاتب الاستشارية وعدد من كليات جامعة

- الموصل"، مجلة تنمية الرافدين، العدد 93، المجلد 31، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الموصل العراق، 2009.
50. ليث علي الحكيم، عمار عبد الأمير زوين وآخرون، "دور أدوات التعلم التنظيمي في تحقيق الأداء الجامعي المتميز (دراسة استطلاعية لعينة من القيادات في جامعة الكوفة)"، مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية، المجلد 11، العدد 2، جامعة القادسية، العراق، 2009.
51. ليلى مصطفى مُجَّد، "دور عملية إدارة المعرفة في تفعيل أساليب السيطرة الإحصائية على الجودة (دراسة حالة الشركة العامة لصناعة الأدوية والمستلزمات الطبية في نينوى)"، مجلة تنمية الرافدين، العدد 98، المجلد 32، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الموصل، 2010.
52. مُجَّد جودت مُجَّد فارس، العلاقة بين الثقة التنظيمية و الالتزام التنظيمي (دراسة ميدانية على جامعة الأزهر، غزة)، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات الاقتصادية و الإدارية، المجلد 22، العدد 2، كلية الاقتصاد و العلوم الإدارية، جامعة الأزهر، غزة، 2014 .
53. مُجَّد صالح مهدي، ليث علي يوسف الحكيم، "العلاقة بين النسيان التنظيمي وتدهور المقدرات الوظيفية: دراسة تطبيقية لعينة من شركات الاتصالات المتنقلة في الشرق الأوسط"، مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 10، العدد 33، جامعة الكوفة، العراق، 2015.
54. مُجَّد مصطفى الخشروم، عمر مُجَّد درة، "تأثير استراتيجيات التعلم في الرضا الوظيفي (دراسة ميدانية على العاملين في المستشفيات الحكومية في حلب)"، مجلة تنمية الرافدين، المجلد 33، العدد 104، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الموصل، العراق، 2011.
55. مريم إبراهيم حمد الكرعاوي، مهند حميد ياسر العطوي، "التحقق من العلاقة بين قابلية إدارة المعرفة والمنظمات المتعلمة في ديوان جامعة الكوفة"، مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد الثامن، العدد 31، جامعة الكوفة، العراق، 2014.
56. مليكة عرعار، "الجودة في التعليم العالي الجزائري- دراسة تحليلية مبنية على معالجة وثيقية" مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد 6، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مُجَّد خيضر، بسكرة، جوان 2013.
57. ناديا حبيب أيوب، "دور ممارسة التعلم التنظيمي في مساندة التغيير الاستراتيجي في المنشآت السعودية الكبرى"، دورية الإدارة العامة، العدد الأول، المجلد 44، معهد الإدارة العامة، المملكة العربية السعودية، مارس 2004.
58. نصر الدين غراف، "التعليم الالكتروني ومستقبل الإصلاحات بالجامعة الجزائرية"، مجلة الإعلام العلمي والتقني RIST، المجلد 19، العدد 2، مركز البحث في الإعلام العلمي والتقني، الجزائر.

59. نور خليل إبراهيم، "دور المنظمة المتعلمة في تطبيق سلوكيات فرق العمل (دراسة استطلاعية في مصرف الرشيد)"، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 20، العدد 77، جامعة بغداد، العراق، 2014.
60. نورة بنت عوض القرني، "المدرسة كمنظمة متعلمة كما يتصورها معلمو ومعلمات المرحلة الثانوية لمحافظة الدوادمي"، جامعة الخليل للبحوث، العدد 2، المجلد 10، فلسطين 2015.
61. هناء الرقاد، عزيزة أبودية، "القيادة التحويلية لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقتها بتمكين أعضاء هيئة التدريس"، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مجلد 05/26، نابلس، فلسطين، 2012.
62. هناء جاسم مُجَّد العسكري، "ممارسات التعلم التنظيمي وإستراتيجية إدارة المعرفة وعلاقتها بأداء إدارة المعرفة"، مجلة المثنى للعلوم الإدارية والاقتصادية، المجلد 4، العدد 10، جامعة القادسية، العراق، 2014.
63. هনার ابراهيم أمين، "تشخيص مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة: دراسات استطلاعية لآراء عينة من المدرسين في جامعة نوروز"، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 20، العدد 77، جامعة بغداد، العراق، 2014.
64. يوسف حجيم الطائي، مُجَّد جبار الصائغ، قيصر علي هادي، "صياغة الاستراتيجية المستدامة للشركة في بناء المنظمات الذكية (دراسة استطلاعية لآراء عينة من المدراء في شركة زين العراق للاتصالات)"، مجلة العزي للعلوم الاقتصادية والإدارية، العدد السادس والعشرون، المجلد 9، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الكوفة، العراق، 2013.
- 4.1. الندوات والمؤتمرات**
1. اسعد حمدي مُجَّد ماهر، "اثر عمليات إدارة المعرفة على جودة التعليم العالي في العراق"، (دراسة تحليلية من منظور ريادي)، ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر السعودي الدولي لجمعيات ومراكز ريادة الأعمال، السعودية، سبتمبر 2004.
2. بن عيشاوي احمد، "إدارة المعرفة وتحسين الميزة التنافسية للمنظمات"، ورقة بحثية مقدمة للملتقى الدولي حول اقتصاد المعرفة، كلية العلوم الاقتصادية والتسيير، جامعة بسكرة، الجزائر، نوفمبر 2005.
3. صاطوري الجودي، "البحث العلمي في الجزائر: الواقع والتحديات"، ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر الدولي (تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص، عمان، الأردن، ماي 2014).

4. عزى الأخضر، ابراهيمي نادية، "دور الجامعة في تحقيق التنمية المستدامة (دراسة لواقع الجامعة الجزائرية)"، ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر العربي السادس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، 9-11 فبراير 2016.

5. علي صالح، "نظام (ل م د) في الجامعة الجزائرية بين الواقع والقوانين-ميدان العلوم الإنسانية-"، ورقة بحثية مقدمة لليوم الدراسي المعنون إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام (الراهن والآفاق)، كلية الآداب واللغات، جامعة البويرة، الجزائر، المنظم يوم 22 أبريل 2013.

6. عمر بلخير، "واقع إصلاح التعليم العالي في الجزائر (دراسة تحليلية)"، ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر الدولي (تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام و الخاص)، عمان، الأردن 25-28 مارس 2012.

7. محمد محمد مصطفى نصير، صلاح محمد زكي، "أثر عمليات إدارة المعرفة على التعلم التنظيمي بالكليات الأساسية في جامعة الزاوية"، ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر الدولي حول القيادة الإسلامية والعلوم الإنسانية والعقيدة ووسائل الإعلام، ماليزيا، 26-28 أكتوبر 2015.

8. هاشم فوزي العبادي، "الذكاء التنظيمي كممارسة أعمال نحو بناء منظمة ذكية - منظور مفاهيمي- ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر العلمي السنوي الحادي عشر، ذكاء الأعمال واقتصاد المعرفة، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الزيتونة الأردنية، 23-26 أبريل 2012.

5.1. التقارير

1. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، "التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر (50 سنة في خدمة التنمية 1962-2012)"، تقرير مقدم بمناسبة خمسينية الاستقلال، الجزائر.

6.1. القوانين والمراسيم

1. القانون رقم 99-05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق ل 4 أبريل 1999، والذي يتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، الجريدة الرسمية سنة 1999، العدد 24.

7.1. الانترنت

1. جواد محسن راضي، سجي جواد حسين، "دور أبعاد التعلم التنظيمي في التحول إلى منظمات ذكية (دراسة تحليلية لأراء عينة من رؤساء الأقسام في بعض جامعات الفرات)"، بحث مستل من رسالة الماجستير للطلبة سجي جواد حسين، www.qu.edu.iq تم الاطلاع بتاريخ 22 مارس 2016، على الساعة 01:26.

2. www.mesrs.dz

3. www.cerist.dz/index.phprar

2.1. Livres

1. Alexe Bennet, David Bennet, « **The partener ship between organizational learning and knowledge management, Hand book on knowledge management**», Holsapple, Berlin, 2004.
2. Cécile Dejoux, « **Gestion des compétences et GPEC** », 2^{em} édition , Dunod édition, France, 2013.
3. Chris Argyris, « **Savoir pour agir, (surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel)** », Dunod édition, paris, France, 2003.
4. Chris Argyris, Donald A.Shon, « **Apprentissage organisationnel, (Théorie, méthode, pratique)** », traduction de la 1^{em} édition par Marianne Aussanaire et Pierre Garcia-Melgares, De Boeck université éditions, Belgique, 2002.
5. Christian Couteuceau et autres, « **Guide pratique de l'intelligence économique** », éditions d'organisation, France, 2010.
6. Christian Szylar, « **l'apprentissage dans les organisations** », édition Lavoisier, France, 2006.
7. Christophe Deschamps, « **Le nouveau management de l'information** », fype éditions, France, 2009.
8. David A. Garvin, « **Learning in action (A guide to putting the learning organization to work)** », Harvard business school press, United states of America, 2000.
9. David A. Garvin, « **Créer une organisation intelligente** », le knowledge management, Harvard business Review, 4^{em} tirage, éditions d'organisation, France, 2001.
10. Francis KAROLEWICZ, « **Eco management** », édition De Boeck, Paris (France).
11. Gerry Johnson ,Kevan Scholes, Richard Whittington , Frederic Fréry , « **Stratégique** », 8^{em} édition , Pearson èducation èdition, France , 2007.
12. Gilbert J.B. Probst, Bettina S.T Büche, « **La pratique de l'entreprise Apprenante** », les éditions de l'organisations, paris, 1995.
13. J.B Probst, Bettina ST Büchel, « **La pratique de l'entreprise apprenante** » , édition d'organisation, France, 1995.
14. Jean-claude Tarondeau, « **Le management des savoirs** », 3em édition, presses universitaire de France, France, 2003.

15. Jean-Pierre Détrie et autre, «**Stratégor**», 4^{ème} éditions, Dunod édition, France, 2005.
16. Jhon R .Schermerhorn, David S.Chapell, et autre, «**Principe de management** », Bibliothèque et archive nationales du Québec, canada, 2008.
17. La direction de la politique d'apprentissage de la fonction publique, «**guide d'introduction aux notions d'organisation apprenante** », agence de la fonction publique, Canada, 2007.
18. Michael J.MARQUARDT, «**Building the learning organisation**», 2^{ème} édition, Daves-Black publication, INC, USA, 2002.
19. Olivier meier et al, «**Gestion du changement** », Dunod édition, paris, France, 2007.
20. Patrick Gilbert, Francis Guérin et al, «**Organisation et comportements (Nouvelles approches, nouvelles enjeux)** », Dunod éditions, France, 2005.
21. Peter SENGE et autres, «**La cinquième discipline (le guide de terrain)**», édition First, France, 2000.
22. Peter SENGE, «**la cinquième discipline (levier des organisations apprenantes)** », éd 2016, éditions eyrolles, France, 2016.

2.2. Thèses et mémoires

4. Béatrice Bon-Michel, «**Identification de risque opérationnel et apprentissage organisationnel**», thèse de doctorat en science de gestion, conservatoire national des arts et métiers, France, 2010.
5. Brice Paterne kitiyi Kapou, «**le changement organisationnel des collectivités locales** », Thèse de doctorat en science de gestion, option stratégie et management des organisation, Université des science et technologie de Lille1, France, 2015, p140.
6. Colin Lalouette, «**Apprentissages et couplages dans l'entreprise complexe: le cas de la conception collaborative dans le domaine aéronautique**», thèse présenté pour obtenir le grade de docteur en gestion et management, école nationale supérieur des mines de Paris, France, 2010.
7. David Cayla, «**l'apprentissage organisationnel entre processus adaptatif et changement dirigé** », Thèse de doctorat en science économique, université Paris I, Panthéon Sorbonne, France.
8. Elizabeth Lefranc, «**Management de l'expérience client au delà des enquêtes satisfaction, la mesure de l'expérience vécue**», thèse de doctorat science de gestion, conservatoire national des arts et métiers, France, 2013.
9. Frédéric Leroy, «**Processus d'apprentissage organisationnel et partages des compétences à l'occasion d'une fusion**», thèse de doctorat en sciences de gestion, école des hautes études commerciales, France, 2000.
10. Gabriel Guallino, «**L'apprentissage organisationnel dans les acquisition** », thèse pour l'obtention du doctorat en science de gestion, université la méditerranée, AIX-Marseille II, France, 2010.
11. Hakim Benoumelghar, «**L'informations des bibliothèques universitaires algérienne** », mémoire Magistère en bibliothéconomie et science documentaire, Université d'Alger, 2002.
12. Hakim Boussair, «**Le processus d'apprentissage organisationnel, introduction d'une innovation managerielle et dynamique de réseaux** », Thèse de doctorat en science de gestion, Université paris dauphine, France, 2010.

13. Iméne Latiri Dardour, « **Pilotage du changement organisationnel et recherche intervention en univers hostile d'un modèle à phases à modèle à options, sur le cas de la joint venture SGHQ en Chine** », Thèse de doctorat en science de gestion, Ecole des mines de paris, France, 2006.
14. Mohamed Hassen PARAK, « **L'entrepreneuriat en association : construction et mise en acte d'une vision partagée au sein des équipes entrepreneuriales associative** », thèse pour l'obtention du doctorat en science de gestion, université de la reunion, France, 2014.
15. Nicolas EDERLE, « **vision et pilotage d'Enterprise** », thèse pour l'obtention du doctorat en science de gestion, des organisations ,université paris dauphine, France , 2001.
16. Pascal Moulette, « **Contribution à la gestion de la remédiations aux situation d'illettrisme en entreprise** », thèse de doctorat en science de gestion, université lumière Lyon 2, France, 2002.
17. Win Van WASSENHOVE, « **Définition et opérationnalisation d'une organisation apprenante à l'aide du retour d'expérience** », thèse de doctorat, spécialité génie bio industriel, école nationale du génie rural des eaux et des forêts, Paris (France), 2004.

2.3. Revues

1. Antonio Minguzzi, Renato Passaro, « **Apprentissage et culture d'entreprise dans les PME (une analyse explorative intersectorielle)** », Revue internationale P.M.E, Volume 10, N°1, Presses de l'université de Québec,1997.
2. Baiyin YOUNG – Karen E.WATKINS – Victoria J.MARSICK, « **The construct of the learning organization: Dimensions-measurement and validation** », human resource development quarterly, vol 15, N° 01, Wily Periodicals INC, USA, spring 2004.
3. charlotte fillol, « **Apprentissage et systémique (une perspective intégrée)** », revue française de gestion, n°149, 2004.
4. Christian Bourion, Sybil Persson et al, « **Le désapprentissage une rudologie de l'esprit** », revue internationale de psychologie et de gestion des comportements organisationnels, n° 47, France, 2013.
5. Daniel BELET, « **Le concept d'organisation apprenante: vers un nouveau paradigme pour le développement des ressources humaines** », groupe thématique, N° 07,AGRH, France, 1993, p: 1993.
6. Daniel BELET, « **Le concept d'organisation apprenante: vers un nouveau paradigme pour le développement des ressources humaines** », groupe thématique N° 7, AGRH, France, 1993.
7. Daniel Bretones, Antonie Said, « **De la performance application au cas de l'intelligence économique (I.E) et du management des connaissances (K.M)** », vie et science de l'entreprise, N° 174-175, 2007.
8. Daniel Held, Jean-Mac Riss, « **Le développement des compétences au service de l'organisation apprenante** », Revue Employeur, n° 13, Suisse, 1998, P6.
9. David A.Garvin, « **Building a learning organization** », Harvard business review, vol 3, USA, July-august, 1993.
10. Eddie Soulier, « **Les récits d'apprentissage et partage des connaissances dans les organisations: nouvelles pistes de recherche systèmes d'information et management** », université de technologie de Troues, vol 5, Issue 2, France, 2000.

11. Frédéric Garcia et al, «**Tensions paradoscales autour des apprentissages, exploration, exploitation et apprentissage d'exploitation**», revue management, vol 18, 2/2015.
12. Gérard koeing, «**l'apprentissage organisationnel, réparages des lieux** », Revue française de gestion, n°160, France, 2006.
13. Isabelle Barth, Daniel Bonnet, «**Le désapprentissage organisationnel**», revue internationale la psychologie et de gestion des comportements organisationnels, vol XIX, N° 47, France, 2013.
14. James March, «**Exploration and exploitation in organizational learning**», Organization science, vol 2, feb 1991.
15. Jan Palkiewicz, «**Comment diriger une organisation apprenante** », Revue international d'éducation de Sèvres, , N 4,France, 1994.
16. Jean Michel, «**Le knowledge management (entre effet de mode et réinvention de la roue)** », revue documentaliste-science de l'information, vol 38, N° 3 , 2001.
17. Jhon REDDING, «**Hardwiring the learning organization: training and development**», American society for training and development, vol 51, issue 08, USA, august 1997.
18. Karima Ben yahia, Sarra Berraies, «**Employee empowerment and its importance for trust innovation and organizational performance, Business management and strategy**», macro think institute, vol 5, N°2 , 2014.
19. M. Lauzier, J. Barrette, et autre, «**Validation francophone de l'inventaire des facilitateur de l'apprentissage organisationnel** », étude comparative de l'apprentissage perçu au niveau des individus des groupes et de l'organisation, Revue européenne de psychologie appliquée, N°63, France, 2013.
20. Maarten de Laat, Robert-Jan Simons, «**Apprentissage collectif : Perspective théorique et moyen de soutenir l'apprentissage en réseau** », Revue Européenne de formation professionnelle, N° 27, Luxembourg, France, 2002.
21. Marc Ingham, «**L'apprentissage organisationnel dans les coopérations** », Revue française de gestion n°253, France, 2015.
22. Mijalce Santa, «**Learning organisation review – a good theory perspective**», Emerald insight journal, vol 22, issue 5, 2015.
23. Mouna Ben Chouikha, «**Design de l'organisation apprenante (les conditions de développement de la ressource connaissance , en termes d'apprentissage et de partage dans l'organisation)** », volume9 , communication of the I B I M A, USA, 2009 .
24. Mourad Obrich , «**L'intelligence économique (un outil de management stratégique orienté vers le développement de nouvelles connaissances)** »,La revue de science de gestion, n : 226-227, France, 04/2007.
25. Nasséra Amara-Touati, Jean-Claude Sardas, «**La rationalisation simultanée de l'action et des apprentissage**», revue française de gestion, N° 165, France, 2006.
26. Nassouh MAILIS, «**Management de la qualité et organisation apprenante: l'apport de Deming**», journal for communication studies, vol: 2, N° 01, ESSACHESS, France, mars 2009.
27. Peter M.SENGE, «**The leaders new work: building learning organization**», Mit Sloan management review, 15/10/1990.
28. Pierre BARRERE, «**les approches par la vision partagée** », revue internationale de psychosociologies , vol 6, N27, France, 2007.
29. Samia KAROUI ZOUAOUI – Noujoud CHELBI, «**L'organisation apprenante face au défis du management: cas de PME tunisiennes**», revue tunisienne d'économie et de gestion, N° 22, décembre 2005.

30. Samia Karoui Zouaoui, « **Le rôle de médiation interindividuel dans la relation style de management-apprentissage organisationnel** », Revue tunisienne d'économie et de gestion, RTEG n°023, Décembre, 2006.
31. Vahid Jafari Sadeghi, Arash Jach, Mehdi Hourri Chobar, « **Organization conformity assesment with peter Senge's learning organization principles in municipality of Saveh** », journal of business and management, volume 16, issue5, USA, 2016.
32. Yacine HANNACHI, « **Effet des dimension de l'entreprise apprenante sur la performance des innovations des produits: le cas des entreprises de biotechnologie en France** », Management et Avenir, N° 75, France, Janvier 2015.

2.4. Séminaires et colloques

1. André Cipriani, « **Le désapprentissage organisationnel: facteur ou résultat de l'innovation inverse** », conférence le désapprentissage organisationnel des risques psychosociaux à la créativité formative, Strasbourg (France), Avril 2013.
2. Charlotte fillol, « **Apprentissage organisationnel et contexte organisationnel une étude de cas chez EDE** », XV^{ème} conférence internationale de mangement stratégique, Genève, 13-16 juin, 2006.
3. Elie Virgile Chrysostome, « **L'apprentissage dans les entreprises internationales (proposition d'un modèle intégrateur)** », 5^{ème} conférence de l'association internationale de management stratégique, faculté des sciences de l'administration, université Laval, Québec, 13/14/15 juin 2001.
4. Pascal LIEVRE – Géraldine RIX, « **Organisation apprenante: le cas exemplaire des expéditions polaire ?** », colloque de Grisy Intelligence de la complexité, France, 23/30 juin 2005.
5. Pire-Lechalard PIERRE - Von HOOREBEKE Delphine - Joëlle MORANA, « **Innover par la diversité : étude du modèle d'apprentissage organisationnel global appliqué à la PME innovante** », XVI^{ème} conférence internationale de management stratégique, Montréal, 6/9 juin 2007.
6. Rolland Nicolas, « **L'apprentissage organisationnel de compétences managériales dans les alliances stratégique : une approche par le management de la connaissance** », perspectives en management stratégique, IX^{ème} conférence international de management stratégique, Montpellier, France, 24, 25, 26 mais, 2000.

2.5. Rapports

1. Nathalie GREENAN – Edward LORENZ, « **Learning organisations: the importance of work organisation for innovation** », rapport prepared for OECD's Innovation strategy, France, april 2009.
2. Olivier Serrat, « **Building a learning organization** », knowledge solution, N° 46, reporting of Asian development bank, may 2009

2.6. Interne

3. Abdelali BOUZID, «**Le management et intranet dans le cadre de l'entreprise apprenante**», fseg-univ-telemcen.dz, la revue 07, consultée le: 23/12/2015 à 09:33.
4. Christine Marson, «**Les diverses facettes de l'apprentissage organisationnel**», caoch et vous, , www.coaching-avenue.com, consultée le 03/05/2013, à 13 :52.
5. Cristol Denis, «**L'équipe autonome**», www.cristol.over-blog.com, consultée le 06/10/2014 à 09:54.
6. Daniel DARMOUNI, «**la vision partagée un outil de coaching stratégique**», www.coachfederation.org. Consultée le 10/08/2017, 03 :42.
7. Jean-Philippe Bootz, «**Prospéctive et apprentissage organisationnel**», Travaux et Recherches de prospective, n°13, janvier 2001, p06, www.futuribles.com, consultée le 09/02/2014.
8. La direction de la politique d'apprentissage de la fonction publique Canada, «**guide d'introduction aux notion d'organisation apprenante**», www.tbs-sct.gc.ca, 2007, consultée le: 09/04/2012.
9. Marlène Mermoud, «**Gestion des connaissance et dynamique d'apprentissage: pour reconsidération du role de la mémoire organisationnelle**», www.strategie-aims.com, consultée le 20/09/2016 à 03:17.
10. Mbengue Ababacar, Seydoa Sané, «**Capacité d'apprentissage organisationnel : analyse théorique et étude empirique dans le contexte des équipes de projet d'aide publique au développement**», p4 www.strategie.aims.com/event/conférences/2, consultée le 23/05/2016, à 23 :30.
11. Michaël Viegas Pires, Gilles Garel, «**Apprentissage organisationnel et conception des dispositifs d'expérimentation, le cas du projet COMMUNIC**», , www.strategie-aims.com, consultée le 07/10/2016 à 3:59.
12. Michael Viegaspires, Gilles Garel, «**Apprentissage organisationnel et conception dispositifs d'expérimentation-le cas du projet communic**», 3^{ème} conférence de aims, www.strategie-aims.com, consultée le 02/08/2016 à 00:38.
13. Nadia TEBOURBI, «**Rendre l'organisation apprenante à travers la conception d'un outil de gestion au service de la complicité dynamique d'une pratique: cas du conseil de gestion**», www.strategie-aims.com, consultée le: 03/05/2015 à 00:56.
14. Nordine Grim, "**Publications scientifiques : L'Algérie parmi les pays les moins performants au monde**", www.algerie-eco.com, consultée le 11/07/2016, à 13 :39.
15. Yvon pesquex, philippe durance, «**apprentissage organisationnel, économie de la connaissance : mode ou modèle**» ? <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00509672> ,publier 14 Aout 2010, consultée le 10/03/2011.

الملاحق

الملحق رقم (01): قائمة المحكمين

الجامعة	اسم الاستاذ المحكم
جامعة الجزائر 3	د/ عداد رشيدة
جامعة الجزائر 3	د/مادي مُجد
جامعة الجزائر 3	د/بوشعير لويزة
جامعة الجزائر 3	د/مترفي آمال
المركز الجامعي مرسلني عبد الله تيبازة	د/قويقح نادية
جامعة المُجد بوقرة بومرداس	أد/شنايت صباح
جامعة آكلي محند أولحاج البويرة	د/شرفاوي عائشة
جامعة آكلي محند أولحاج البويرة	د/بختي فريد
جامعة آكلي محند أولحاج البويرة	د/حيدوشي عاشور
جامعة آكلي محند أولحاج البويرة	د/ منصر الياس
جامعة آكلي محند أولحاج البويرة	د/غازيباون علي
مستشار اداري وتربوي وخبير في التنمية البشرية جدة	د/احمد بيومي

الملحق رقم (02): الاستبيان باللغة العربية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'enseignement supérieur
et de la recherche scientifique
Université de Boumerdès
Faculté des Sciences Economiques,
Commerciales et des Sciences de
Gestion



وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة بومرداس
كلية العلوم الاقتصادية و التجارية
وعلوم التسيير

استبيان

أستاذي، أستاذتي الفاضلة:

بغرض التعرف على واقع التعلم التنظيمي في الجامعات الجزائرية، و مدى توافر أبعاد كل من التعلم التنظيمي و المنظمة المتعلمة في جامعات الوسط بالتحديد، و استكمالاً لمتطلبات اعداد رسالة دكتوراه في علوم التسيير تخصص: تسيير المنظمات،.
نرجو منكم التكرم بالإجابة على قائمة الاسئلة المرفقة أدناه بوضع علامة X في الخانة التي ترونها مناسبة و نحيطكم علما سادتي ان البيانات التي ستدلون بها ستعامل بسرية تامة و بعيدا عن الذاتية، و لن تستخدم إلا لأغراض البحث، و لا توجد اجابات صحيحة و أخرى خاطئة انما يجب ان تعبر الاجابات عن آراء اصحابها.

شكرا لتعاونكم و تفهمكم
الباحثة: فاسي فاطمة الزهراء

المحور الأول: المعلومات الشخصية

يرجى وضع علامة X أمام الوضعية المناسبة معكم:

1- الجنس:

ذكر أنثى

2- السن:

أقل من 25 سنة (25-35) سنة

(36-45) سنة (46-55) سنة

أكثر من 55 سنة

3- سنوات الخبرة:

أقل من سنتين من 2 الى 5 سنوات

من 6 الى 10 سنوات أكثر من 10 سنوات

4- الشهادة المتحصل عليها:

ماجستير ماستر

دكتوراه ل م د دكتوراه علوم

5- الرتبة العلمية:

استاذ مؤقت استاذ مساعد ب

استاذ مساعد أ أستاذ محاضر ب

استاذ محاضر أ أستاذ التعليم العالي

6- التخصص و الجامعة التي تنتمي اليها:

.....

.....

7- المنصب الذي تشغله:

استاذ متعاقد استاذ دائم

رئيس تخصص رئيس قسم أو نائب له

عميد أو نائب له رئيس مخبر بحث

أخرى: اذكرها.....

الملاحق

المحور الثاني: العبارات المرتبطة بأبعاد التعلم التنظيمي

*تتعلق العبارات التالية بأبعاد التعلم التنظيمي، وعليه يرجى منكم وضع علامة (X) امام العبارة التي تناسبكم.

العبارة	لا أتفق تماما	لا أتفق	غير متأكد	أتفق	أتفق تماما
أولا: تحصيل و جمع المعرفة					
1- يعتبر التعلم المستمر من أولوياتي الأساسية وأمنح وقتي و جهدي لذلك.					
2- تمنحني الجامعة وقتا و فرصا للتعلم و تعتمد برامج تدريبيه تساعدني على اكتساب معارف و مهارات جديدة.					
3- تكافني الجامعة عند تعلم أشياء جديدة.					
4- يوفر لي رؤسائي و هيئة الادارة جميع الموارد المادية و المعنوية التي تساعدني على تحديث معلوماتي و معارفي، و اكتساب مهارات جديدة.					
5- أحاول أن أتعلم من زملائي الممارسات الإيجابية، أو حتى من الاساتذة و الباحثين في الجامعات الأخرى، الوطنية و الأجنبية.					
6- من الممكن أن أتعلم من الطلبة اللذين أدرسههم و أشرف عليهم.					
7- الأدوات التكنولوجية و التقنية المتطورة المساعدة على البحث و تجميع المعلومات متوفرة و متاحة لكل الأساتذة و الباحثين و الطلبة على مستوى جامعتنا.					
8- تسعى الجامعة لتجديد معارفها بشكل دوري					
9- تجديد قائمة المراجع و المقتنيات هي فرصة لتجديد المعارف.					
10- اعترف بالأخطاء التي أرتكبها و أعتبرها فرصة أساسية للتعلم					
11- اتقبل ان يصحح لي الطلبة هفواتي و أخطائي و أعتبرها فرصة للتعلم .					
ثانيا: مشاركة وتقاسم المعرفة					
1-يساعد الاساتذة بعضهم البعض على التعلم و نشر المعرفة					
2-تبادل انت و زملاؤك و طلبتك المعلومات بصراحة و شفافية.					
3- تستخدم الجامعة الاتصالات المفتوحة بشكل منظم مثل الاجتماعات المفتوحة على الاقتراحات					

الملاحق

					4- تطرح وجهة نظرك بصراحة و تحاول فهم وجهة نظر الآخرين.
					5- تهتم الجامعة بالأفكار الجديدة و الأساليب المستحدثة في أداء الأعمال، لذا فهي تشجعها و تتبناها
					6- أشارك طلبتي و زملائي كل المعارف التي أملكها لأنني أستمتع بمساعدة الآخرين.
					7- أشارك معارفني و خبراتي مع الآخرين رغبة مني في الحفاظ على مكانتي بينهم، و تحسين الصورة التي يكونونها عني.
					8- أشارك الطلبة و الزملاء الخبرات و المهارات و الممارسات التي لا يمكنني التعبير عنها لغويا (مثل اسلوبي في التعبير أو طريقي في الشرح) أو التي لا أدرك أنني أملكها.
					9- توفر الجامعة التكنولوجيا و الوسائل التي تسمح بتشارك و نقل المعرفة
					10- أرى أن مشاركة المعارف يثريها، و يساعد في خلق أخرى جديدة و لا يفقدي شيئا منها، و لا يفقدي تميزي.
ثالثا: تفسير المعلومات و المعرفة					
					1- تستثمر الجامعة المعرفة الجديدة التي يقدمها الطلبة و الأساتذة في تحسين طرق و أساليب التدريس و التقييم.
					2- تبتكر الجامعة أساليب لقياس الفجوة بين الأداء الحالي و المتوقع، بغرض اكتشاف الأخطاء و التعلم منها.
					3- تتيح الجامعة نتائج تجاربها السابقة و خلاصة الدروس المستفادة من المشاكل و الأزمات لجميع أعضائها بغرض الاستفادة و التعلم منها.
					4- تحاول دائما اعتماد معارفك و خبراتك، و مجهوداتك الشخصية لفهم و استخدام أساليب البحث الجديدة.
رابعا: الذاكرة التنظيمية					
					1- تمتلك الجامعة قاعدة بيانات محدثة عن مهارات العاملين فيها، و كل ما تعلموه.
					2- يتم تخزين و الاحتفاظ بالمعلومات التي تساهم في تحسين العملية التدريبية.
					3- أي تعديل أو تجديد يتم الاحتفاظ به على مستوى الجامعة و ذلك بهدف إعادة استخدامه في اتخاذ القرارات القادمة.

الملاحق

					4- عادة ما تتبنى انت و زملاؤك طرق عمل و ممارسات كان يعتمدنها الجيل السابق دون الحاجة الى تطوير ممارسات جديدة.
					5- أحاول أن اخزن و اتذكر أسلوب عمل جديد تم تطويره بغرض اعادة استخدامه أو توجيه زملائي أو طلبتي لاستخدامه.

المحور الثالث: ركائز المنظمة المتعلمة

*تتعلق العبارات التالية بركائز المنظمة المتعلمة ، وعليه يرجى منكم وضع علامة (X) امام العبارة التي تناسبكم.

العبرة	لا	لا أتفق	غير متأكد	أتفق	أتفق تماما
أولاً: التفكير النظامي					
1- تشجع الجامعة نمط التفكير الشمولي (أخذ جميع متغيرات المشكل بعين الاعتبار) عند مواجهة المشاكل التي يتعرضون لها، في مكان العمل.					
2- تتعامل مع الطلبة دون اهمال البيئة التي أتوا منها و المعوقات التي تواجههم في حياتهم داخل الجامعة و خارجها.					
3- تلجأ بسهولة الى اي قسم أو كلية أخرى ان اقتضى الأمر عند الحاجة الى المساعدة أو حل المشكلة أو الحصول على المعلومات.					
4- تتعاون الجامعة مع الهيئات الخارجية بغرض تبادل المنافع.					
5- تتفاعل الجامعة مع المتغيرات و المستجدات التي تطرأ على محيطها.					
6- تعتبر الجامعة نفسها مجرد جزء صغير من بيئة متكاملة (اجتماعية، اقتصادية، ثقافية، دينية.... الخ) و تعمل و تتصرف على هذا الأساس.					
7- هنالك تغذية عكسية فعالة بين الجامعة و بيئتها، تقيس مدى تناسب مخرجاتها مع متطلبات البيئة.					
ثانياً: الرؤية المشتركة					
1- الاهداف التي تتبناها الجامعة أهداف واقعية و متلائمة مع التوجه العام.					
2- لكل كلية أو مخر أو مجموعة بحث رؤية مشتركة خاصة بها.					

الملاحق

					3-تسمح لك الجامعة و لزملائك بالمشاركة في صياغة الأهداف العامة للجامعة.
					4-يشجعك رؤساءك على تنفيذ رؤية الجامعة و خططها
					5- يحرص رؤساءك كما تحرص انت ايضا على ان تتناسب تصرفاتك مع القيم العامة التي تتبناها الجامعة
ثالثا: تمكين العاملين و النماذج الذهنية					
					1-تعطيني الجامعة الحرية في صنع القرارات المتعلقة بعملتي و أتحمّل نتائجها.
					2- رغم أنني لا أختار اهدائي و برامج العمل و طريقته الا انني أتحمّل المسؤولية كاملة عن النتائج المحققة و قد يصل الأمر حد العقاب.
					3- يمكنني تحديد المهارات الأساسية التي احتاجها في مهامي الوظيفية المستقبلية و على هذا الأساس أطلب برامج تكوينية من الإدارة.
					4- تشجعني الجامعة على اعطاء اجابات و إيجاد حلول لمشاكل العمل بنفسني.
					5- تدفعني الجامعة الى تعزيز قدرتي على الاجتهاد و اصدار الأحكام و تعطيني مساحة أكبر للمشاركة في اتخاذ القرار.
					6- تشجع الجامعة الافكار المبدعة لعاملها على جميع المستويات
					7-تعمل الجامعة على تطوير القدرات الفكرية و المعرفية للأساتذة و المسؤولين.
					8- تهتم الجامعة بمعرفة أثر قراراتها على معنويات الأساتذة
					9-تكرم الجامعة الأساتذة على المبادرات الفاعلة التي يقدمونها.
					10- تعطي الجامعة الأساتذة سلطة أكبر و حرية في توجيه المهام المنوطة بهم و تنفيذها
رابعا: التعلم الجماعي (التعلم الفردي)					
					1-ينفق الاساتذة حسب رأيك وقتا لبناء الثقة بينهم.
					2- يساعد الأساتذة بعضهم بعضا على التعلم.
					3- يعامل جميع أعضاء فرق العمل بطريقة عادلة (من ناحية الاعباء

الملاحق

					و المكافآت) بغض النظر عن مواقعهم الوظيفية أو رتبهم العلمية
					4- تتفق فرق العمل بان الادارة ستأخذ بالتوصيات التي توصلت اليها من خلال الأبحاث و التجارب التي قامت بها.
					5-لا يوجد منافسة و صراع بين أعضاء الفريق الواحد
					6-يكافأ أعضاء الفريق على انجازاتهم الجماعية بطريقة عادلة.
					7-يغير أعضاء الفريق آرائهم نتيجة المناقشات التي تحدث بينهم أو نتيجة المعلومات الجديدة التي تصلهم.
					8-يقدم أعضاء فريق العمل تغذية عكسية (تقييم) صادقة و حقيقية لبعضهم البعض.

المحور الرابع: أسئلة متعلقة بجميع المتغيرات

1- ماهي حسب رأيك الأساليب التي تعتمدها الجامعة في اكتساب المعارف الجديدة؟

.....

.....

.....

2- هل يعتبر تشارك و تبادل المعرفة من خصائص العاملين في الجامعة و كيف ذلك؟

.....

.....

.....

3- هل تعتبر الجامعة التي تنتمي اليها منظمة متعلمة و مشجعة على التعلم؟

لا

نعم

لماذا؟.....

.....

شكرا على حسن تعاونكم

الملحق رقم (03): الاستبيان باللغة الفرنسية

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'enseignement supérieur
et de la recherche scientifique
Université de Boumerdes
Faculté des Sciences Economiques,
Commerciales et des Sciences de
Gestion



وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة بومرداس
كلية العلوم الاقتصادية و التجارية
وعلوم التسيير

QUESTIONNAIRE

Afin de cerner la réalité de l'apprentissage organisationnel dans les universités algériennes, et l'ampleur que revêt les deux dimensions de l'apprentissage organisationnel et l'organisation apprenante dans les universités du centre en particulier, et dans le souci de compléter les exigences relatives à la préparation d'un doctorat en sciences de gestion ,spécialité: gestion des organisations.

Nous vous prions de bien vouloir répondre à la liste de questions ci-jointes en mettant une X dans la case que vous jugez appropriée, et nous vous informant messieurs dames que les réponses que vous allez proposer seront traitées de manière strictement confidentielle et loin de toute forme de subjectivité , et seront utilisés uniquement à des fins de recherche .Il n'existe pas de réponses correctes ou incorrectes, mais des réponses qui reflètent les avis des répondants.

Nous vous remercions de votre collaboration et de votre compréhension:

Le premier axe: informations personnelles

Prière de mettre une X devant la réponse appropriée:

1- Sexe:

Masculin

Féminin

2- Age:

- Moins de 25 ans
- De (25-35) ans
- De (36-45) ans
- De (46-55) ans
- Plus de 55 ans

3- Nombre d'années d'expérience:

- Moins de deux années
- De 2 à 5 années
- De 6 à 10 années
- Plus de 10 années

4- Diplome obtenu:

- Master
- Magister
- Doctorat LMD
- Doctorat en sciences

4- Grade scientifique

- Enseignant-vacataire
- Maitre-Assistant B
- Maitre-Assistant A
- Chargé de Cours B
- Chargé de Cours A
- Professeur.

6- Votre spécialité et l'université dont vous êtes affilié:

.....
.....

7- Le poste que vous occupez:

- Enseignant- Contractuel
- Enseignant-Permanent
- Chef de Département ou son adjoint
- Doyen ou Adjoint du Doyen
- Directeur d'un laboratoire de recherche
- Autres: Citez-les

.....
.....

Le Deuxième axe : Les expressions relatives aux dimensions de l'apprentissage organisationnel

* Les expressions suivantes sont relatives à l'apprentissage organisationnel. De ce fait ,vous êtes prié de mettre une X devant chaque réponse qui vous convient.

L'expression	Je ne suis pas d'accord	Je ne suis totalement pas d'accord	Je ne suis pas sure	D'accord	Totalement d'accord
Premièrement : La collecte et la détention des connaissances					
1- L'apprentissage continu est l'une de mes priorités pour qui je consacre tout mon temps et mes efforts.					
2- L'université m'offre le temps et les occasions d'apprendre en adoptant les programmes de formation qui m'aident à acquérir les connaissances et les nouvelles compétences.					
3- L'université me récompense après chaque apprentissage nouveau.					
4- Mes supérieurs et le conseil d'administration me fournissent les ressources matérielles et morales qui me permettent de mettre à jour mes informations et mes connaissances, ainsi que d'acquérir de nouvelles connaissances.					
5- J'essaye d'apprendre de mes collègues les pratiques positives, ainsi que les enseignants et les chercheurs des autres universités nationales et étrangères.					
6- Il est possible d'apprendre des étudiants que j'enseigne ou ceux que j'encadre.					
7- Les outils technologiques et techniques de pointe de la recherche et de la collecte d'informations sont disponibles pour les enseignants, les chercheurs et les étudiants au niveau de notre université.					
8- L'université essaye de renouveler périodiquement ses connaissances.					
9- Le renouvellement de la liste des références et les ouvrage de la					

bibliothèque est une occasion pour renouveler les connaissances.					
10- Je reconnais mes erreurs et je les considère comme une occasion pour apprendre.					
11- J'accepte que les étudiants corrigent mes erreurs et mes failles, et je considère sa comme une occasion pour apprendre.					
Deuxièmement : le partage des connaissances					
1- Les enseignants s'aident mutuellement dans l'apprentissage et dans la diffusion des connaissances.					
2- Vous échangez vous et vos collègues ainsi que vos étudiants les informations d'une manière honnête et transparente.					
3- L'université utilise systématiquement des moyens de communications ouverts dont les réunions destinées aux propositions.					
4- Vous donnez franchement votre point de vue tout en essayant de comprendre l'avis des autres.					
5- L'université s'intéresse aux nouvelles idées et aux méthodes modernisées dans la gestion des affaires. Ceci dit, elles les encouragent et les adoptent.					
6- Je partage avec mes étudiants toutes les connaissances qui sont à ma portée, car je peux aider les autres.					
7- Je partage mes expériences et mes connaissances avec les autres dans le souci de maintenir ma position parmi eux, ainsi que d'améliorer l'image qu'ils de moi.					
8- Je partage avec les étudiants et les collègues, les expériences et les compétences que je ne peux exprimer linguistiquement (comme mon style d'expression ou ma méthode d'explication) ou celle que je ne réalise pas que je la possède.					
9- L'université fournit la technologie et les moyens qui permettent de participer ou de transférer les					

connaissances.					
10- Je crois que le partage des connaissances les enrichis, et contribue à créer d'autres, ce qui me permet de ne perdre aucune d'elles, ni de perdre ma distinction.					
Troisièmement : l'interprétation des informations et des connaissances					
1- L'université investit les nouvelles connaissances fournit par les étudiants et les enseignants pour améliorer les méthodes et les moyens d'enseignement et d'évaluation.					
2- L'université innove des méthodes pour mesurer l'écart entre le rendement actuel et celui prévu, dans le but de cerner les erreurs et acquérir les différents enseignements fournis par eux.					
3- L'université propose les résultats de ses expériences passées et des enseignements tirés des problèmes et des crises de tous ses membres dans le but d'en profiter et d'apprendre encore plus.					
4- Vous essayer toujours d'adopter vos connaissances, vos compétences et vos efforts personnels pour comprendre et utiliser les nouvelles méthodes de recherche.					
Quatrièmement : la mémoire organisationnelle					
1- L'université dispose d'une base de données actuelle et relative aux compétences du personnel, et tous ce qu'ils ont appris.					
2- Les données qui contribuent à l'amélioration du processus de formation sont stockées et conservées.					
3- Toute modification ou renouvellement sont maintenus au niveau universitaire afin de les réutiliser dans les décisions prises dans le futur.					
4- Habituellement, j'adopte moi et mes collègues des méthodes de travail et des pratiques qui ont été adoptées par la génération précédente sans avoir recours à développer de nouvelles pratiques.					

5- J'essaye de sauvegarder et de me rappeler la nouvelle méthode de travail puis la développer dans le but de réutiliser ou d'orienter mes collègues ou mes étudiants à l'utiliser.					
---	--	--	--	--	--

Troisième axe : les piliers de l'organisation apprenante

* Les expressions suivantes sont relatives aux piliers de l'organisation apprenante. De ce fait vous êtes prié de mettre une X devant chaque réponse qui vous convient.

L'expression	Je ne suis pas entièrement d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je ne suis pas sure	D'accord	Totalement d'accord
Premièrement : La pensée systémique					
1-L'université encourage la pensée systémique (prendre en compte les variables du problème) face aux problèmes rencontrés dans le lieu du travail.					
2-L'université traite avec les étudiants sans négliger l'environnement à qui ils appartiennent et les obstacles auxquels ils sont confrontés dans le lieu de travail.					
3- Vous vous adressez facilement à un département ou une autre faculté en cas de besoin d'aide ou pour résoudre un problème ou pour obtenir des informations.					
4- L'université collabore avec les organismes extérieurs dans le but d'échanger les connaissances.					
5-L'université s'interagit avec les variables et les changements survenus au sein de son environnement.					
6- L'université se considère comme une petite partie d'un environnement intégré (social, économique, culturel, religieux...etc.).Elle agit et fonctionne en conséquence.					
7- Il existe une rétroaction entre l'université et son environnement, elle mesure les réalisations					

attendues correspondant avec les exigences de l'environnement.					
Deuxièmement : la vision partagée					
1- Les objectifs adoptés par l'université sont des objectifs réalistes et compatibles avec la tendance générale.					
2- Chaque faculté, laboratoire de recherche ou groupe de recherche possède une vision commune et propre.					
3- L'université vous permet à vous et à vos collègues de participer dans la formulation des objectifs généraux de l'université.					
4- Vos supérieurs vous encouragent à mettre en œuvre la vision et les plans de l'université.					
5- Vous et vos supérieurs insistent pour que vos actions répondent aux valeurs générales adoptées par l'université.					
Troisièmement : L'habilité personnel et les modèles mentaux					
1- L'université me donne la liberté de prendre des décisions relatives à ma fonction et j'assume les résultats.					
2- Bien que je ne choisis pas mes objectifs et mes plans de travail ainsi que la méthode, néanmoins je suis pleinement responsable des résultats réalisés, même s'il ya lieu d'infliger une punition.					
3- Je peux identifier les compétences élémentaires dont j'ai besoin dans mes fonctions futures, et sur cette base, je réclame des programmes de formation dans l'administration.					
4-L'université m'encourage à donner des réponses et à trouver des solutions aux problèmes rencontrés dans mon lieu de travail.					
5- L'université me pousse à améliorer mes capacités à la diligence et à livrer des jugements,					

comme elle me donne plus d'espace pour participer à la prise de décisions.					
6- L'université encourage les idées créatives du personnel exerçant à tous les différents niveaux.					
7- L'université œuvre à développer les compétences intellectuelles et les connaissances et des fonctionnaires.					
8- L'université s'intéresse à connaître l'impact de ses décisions sur le moral des enseignants.					
9- L'université honore les enseignants pour leurs initiatives actives qu'ils fournissent.					
10- L'université octroie aux enseignants une plus grande liberté et une plus grande autorité dans l'orientation des tâches et leur mise en œuvre.					
Quatrièmement : L'apprentissage collectif ou (l'apprentissage en équipe)					
1- Selon vous, les enseignants consacrent le temps nécessaire pour établir une confiance entre eux.					
2- Les enseignants s'entraident dans leur processus d'apprentissage.					
3- Tous les membres de l'équipe de travail sont traités de manière équitable (en termes de charges et de récompenses) quel que soit leur grade professionnel ou scientifique.					
4- Les équipes de travail ont confiance en l'administration qui prendra en considérations les recommandations formulées à travers les recherches et les expériences réalisées.					
5- Il n'existe pas de concurrence et de conflit entre les membres d'une même équipe.					
6- Les membres de l'équipe sont récompensés équitablement pour leurs réalisations collectives.					

7- Les membres de l'équipe expriment leur avis suite aux débats échangés entre eux ou suite aux nouvelles données reçues.					
8- Les membres de l'équipe fournissent une rétroaction (évaluation) honnête et fidèle entre eux.					

Le quatrième axe : questions relatives aux différentes variables

1- Quelles sont-selon vous- les méthodes adoptées par l'université dans l'acquisition des nouvelles connaissances ?

.....

2. Est-ce que l'échange des connaissances et du savoir sont du ressort du personnel de l'université, et de quelle manière?

.....

3. Est-ce que l'université dont vous êtes affilié est une organisation apprenante et encourage l'apprentissage ?

Oui

Non

Pour quelle raison ?

.....

