الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Université Abou Bekr Belkaid
Tlemcen Algérie
جامعة أبي بكر بلقايد
تلمسان الجزائر
كلية العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية
مدرسة الدكتوراه "تسيير الأفراد وحوكمة الشركات"

رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التسيير

تخصص: "تسيير الموارد البشرية"

عنوان الرسالة:

متطلبات الانتقال من المنظمات الكلاسيكية إلى المنظمات المتعلمة

دراسة حالة المديرية الاقليمية للاتصالات بتلمسان

DTT-TLEMCEN

إعداد الطالب

حوحو مصطفى

تحت إشراف

د. كرزابي عبد اللطيف

أعضاء لجنة المناقشة:

أ.د. بن حبيب عبد الرزاق	أستاذ التعلم العالي	جامعة تلمسان	رئيسا
د. كرزابي عبد اللطيف	أستاذ محاضر	جامعة تلمسان	مشرفا
د. شليل عبد اللطيف	أستاذ محاضر	جامعة تلمسان	ممتحنا
د. بوشيخي عائشة	أستاذة محاضرة	جامعة تلمسان	ممتحنة

السنة الجامعية: 2010-2011

بسم الله الرحمن الرحيم

دعـــــاء

"ربّنـــا لا تؤاخذنا إن نـــسينا أو أخطـــأنا ربّنا و لا
تحمل علينا إصـــرا كما حملته عـــلى الذين من قبلنا
ربّنا و لا تحمّلنا ما لا طاقة لنا بـــه وأعـــــف عنّـــا
وأغفـــــر لنـــا وارحمنا أنـــت مولانا فانصرنا
عـــلى القـــوم الكافـــرين"

تشكرات

✍ خالص الشكر والتقدير للأستاذ المشرف

الدكتور كرزابي عبد اللطيف

على المساعدة الثمينة والنصائح القيمة.

✍ الشكر الجزيل لأعضاء لأعضاء لجنة المناقشة على قبولهم مناقشة هذا العمل والمتكونة من الأساتذة الكرام:

- ✓ الأستاذ الدكتور بن حبيب عبد الرزاق.
- ✓ الأستاذ الفاضل شليل عبد اللطيف.
- ✓ الأستاذة المحترمة بوشيخي عائشة.

✍ تحية تقدير واعتراف لكل من ساهم في هذا البحث.

الإهداء

- إلى الوالدين الكريمين أطال الله في عمرهما.
- إلى كل أفراد العائلة الكريمة.
- إلى كل الزملاء والأصدقاء.
- إلى كل من اتخذ درب العلم سبيلا.

المـــحـــتـــويـــات

المحتويات

المقدمة العامة..... أ

الفصل الأول: الإطار النظري للمنظمة المتعلمة والتعلم التنظيمي..... 9

مقدمة..... 9

المبحث الأول: النظريات المتعلقة بالمنظمة المتعلمة والتعلم التنظيمي..... 10

المطلب الأول: نظريات التسيير..... 10

المطلب الثاني: النظريات الاقتصادية الجديدة..... 16

المبحث الثاني: مفهوم التعلم والمنظمة المتعلمة..... 24

المطلب الأول: الحاجة إلى المنظمة المتعلمة..... 24

المطلب الثاني: الإطار النظري للتعلم..... 32

المطلب الثالث:مفهوم المنظمة المتعلمة..... 37

المبحث الثالث: التعلم التنظيمي: مفاهيم وأساسيات..... 42

المطلب الأول: مستويات التعلم..... 42

المطلب الثاني: عموميات حول التعلم التنظيمي..... 46

خاتمة..... 67

الفصل الثاني: بناء المنظمات المتعلمة..... 68

مقدمة..... 69

المبحث الأول: استراتيجيات بناء المنظمات المتعلمة..... 70

المطلب الأول: إستراتيجية تشجيع وممارسة التفكير النظامي..... 70

المطلب الثاني: إستراتجية اكتساب التمكن (التحكم) الشخصي..... 76

المطلب الثالث: إستراتيجية بناء النماذج الذهنية..... 80

المطلب الرابع: إستراتيجية بناء الرؤية المشتركة..... 85

المطلب الخامس: إستراتيجية دعم فرق التعلم..... 89

المطلب السادس: الممارسات العملية للاستراتيجيات الخمس لبناء المنظمات المتعلمة..... 93

المبحث الثاني:مبادئ بناء المنظمات المتعلمة..... 96

المطلب الأول: الثقافة التنظيمية الداعمة وبيئة التعلم..... 96

المطلب الثاني: الهياكل التنظيمية التشاركية والبنية التنظيمية الأفقية..... 101

المطلب الثالث: إدارة التغيير..... 103
المطلب الرابع: تسهيل القيادة وفعاليتها..... 106
المطلب الخامس: التخطيط الاستراتيجي..... 109
المطلب السادس: أنظمة المكافآت وتقدير الأفراد..... 109
المطلب السابع: أنظمة تقييم الأداء فعالة..... 110
المبحث الثالث: خصائص المنظمات المتعلمة و نموذج مقترح لبنائها..... 111
المطلب الأول: خصائص المنظمات المتعلمة..... 111
المطلب الثاني: نموذج مقترح لبناء المنظمات المتعلمة انطلاقا من الخصائص السابقة الذكر.... 117
خاتمة..... 120
الفصل الثالث: وسائل تسيير المنظمات المتعلمة..... 121
مقدمة..... 122
المبحث الأول: الانتقال من التعلم الفردي إلى التعلم التنظيمي..... 123
المطلب الأول: آليات الانتقال من التعلم الفردي إلى التعلم التنظيمي..... 123
المطلب الثاني: الآليات المنشئة للتعلم..... 127
المبحث الثاني: نماذج إنشاء ونقل المعارف داخل المنظمة..... 130
المطلب الأول: المعارف الفردية والمعارف التنظيمية..... 130
المطلب الثاني: نموذج *SECI* لإنشاء وتحويل المعارف..... 132
المطلب الثالث: المفهوم ***Ba***: الفضاء المشترك لخلق المعارف..... 137
المبحث الثالث: وسائل تسيير المنظمات المتعلمة..... 141
المطلب الأول:وسائل التسيير التنظيمية..... 141
المطلب الثاني: وسائل التسيير التكنولوجية..... 166
خاتمة 185
الفصل الرابع: الدراسة الميدانية لمؤسسة اتصالات الجزائر: المديرية الإقليمية لاتصالات الجزائر. 186
مقدمة..... 187
المبحث الأول: المديرية الإقليمية لاتصالات الجزائر - DTT.TLEMCEN-..... 188
المطلب الأول: عموميات حول مؤسسة اتصالات الجزائر..... 188
المطلب الثاني: المديرية الإقليمية للاتصالات –تلمسان-- DTT.TLEMCEN-..... 194
المطلب الثالث: عقد النجاعة ما بين الدولة و مؤسسة اتصالات الجزائر..... 198
المبحث الثاني: دراسة مدى توجه المؤسسة نحو نموذج المنظمات المتعلمة..... 200

المطلب الأول: إطار الدراسة..... 200
المطلب الثاني: التحليل الوصفي للنتائج المتوصل إليها..... 202
المطلب الثالث: التحليل الإحصائي للنتائج..... 243
خاتمة..... 251
الخاتمة العامة..... 253
المراجع..... 259
الملاحق..... 284

فـــهـــرس الأشـــكـــال

رقم الشكل	العـــنـــوان	الصفحة
1-1	تصنيفات الموارد	19
2-1	التدرج في التغير :التدريب–التعليم–التعلم	34
3-1	حلقة التعلم ل Kolb و Fry	36
4-1	منهجية التعلم الجماعي	45
5-1	نموذج Kolb للتعلم التجريبي	53
6-1	التعلم المعرفي والتعلم السلوكي	54
7-1	نظرية التصرف	56
8-1	التعلم أحادي الحلقة	57
9-1	التعلم ثنائي الحلقة	59
10-1	التكامل بين التعلم أحادي وثنائي الحلقة	61
11-1	مستويات الثلاث للتعلم حسب Argyris و Schön	62
12-1	المقاربة النظامية للتعلم	75
1-2	خصائص المنظمة المتعلمة	95
2-2	خصائص نظام التسيير وقدرات المنظمة على التعلم التنظيمي	105
3-2	خصائص المنظمة المتعلمة حسب Marsick و Watkins	113
4-2	خصائص المنظمة المتعلمة حسب R.Daft	116
5-2	نموذج مقترح لبناء المنظمات المتعلمة انطلاقا من الخصائص سابقة الذكر	118
1-3	الآليات المنشئة للتعلم الفردي	128
2-3	الآليات المنشئة والداعمة للتعلم التنظيمي	129
3-3	نموذج NONAKA و TAKEUCHI لخلق المعارف	132
4-3	نموذج *SECI* لخلق المعارف	135
5-3	حلزونية المعرفة التنظيمية المنشأة	136
6-3	المفهوم *Ba*: الفضاء المشترك لخلق المعارف	138
7-3	أنواع المفهوم *"Ba"*	138
8-3	المكونات الأساسية لرأس المال الفكري	152
9-3	مراحل إدارة الجودة الشاملة	158

10-3	نظرة عامة حول الذاكرة التنظيمية	163
11-3	الذاكرة التنظيمية الداخلية	164
12-3	عمليات إدارة المعرفة	170
13-3	مراحل العملية الإبداعية	172
1-4	الهيكل التنظيمي لاتصالات الجزائر إضافة للوحدات العملية.	190
2-4	الفئات السوسيو مهنية لاتصالات الجزائر	192
3-4	الولايات التابعة المديرية الإقليمية للاتصالات –تلمسان–	194
4-4	الهيكل التنظيمي المديرية الإقليمية للاتصالات –تلمسان–	195
5-4	الفئات السوسيومهنية للمديرية الإقليمية للاتصالات –تلمسان	197
6-4	الموظفين التابعين للمديرية الإقليمية للاتصالات –تلمسان حسب الفئات السوسيو–مهنية.	197
7-4	نسبة الإجابة	202
8-4	الفئات العمرية للمستجوبين	203
9-4	هرم الأعمار الإجمالي ل DTT- TLEMCEN	204
10-4	المستوى التكويني	204
11-4	الأقدمية في المؤسسة	205
12-4	الأقدمية الإجمالية لموظفي DTT- TLEMCEN	206
13-4	التوظيف والإحالة على التقاعد في DTT- TLEMCEN	207
14-4	الفئات السوسيو–مهنية في DTT- TLEMCEN	208
15-4	تعريف المنظمة المتعلمة:البحث عن تطوير الكفاءات وتحقيق الأهداف	209
16-4	تعريف المنظمة المتعلمة: التقييم المستمر لآليات تحويل المعارف	210
17-4	تعريف المنظمة المتعلمة: التزام المؤسسة بتعلم جميع الموظفين	211
18-4	مخطط التكوين لسنة 2010	212
19-4	تعريف المنظمة المتعلمة: قدرة تأقلم المنظمة مع محيطها(إدارة التغيير)	213
20-4	إستراتيجية التفكير النظامي	215
21-4	إستراتيجية التحكم الشخصي	216
22-4	إستراتيجية بناء النماذج الذهنية	217
23-4	إستراتيجية بناء الرؤية المشتركة	218

24-4	إستراتيجية دعم فرق التعلم	219
25-4	الثقافة الداعمة لتشارك المعارف	220
26-4	المعرفة كميزة تنافسية	221
27-4	بيئة التعلم	222
28-4	البنية التنظيمية التشاركية	223
29-4	نظام الاتصال في المؤسسة	223
30-4	أثر القيادة الفعالة في تحسين مستوى التعلم	224
31-4	دور المؤسسة في دعم الثقة بين الأفراد	225
32-4	درجة ولاء الأفراد إلى المنظمة	226
33-4	أنظمة المكافأة داخل المؤسسة	227
34-4	الحاجة إلى التعلم التنظيمي داخل المؤسسة	228
35-4	مدى توفر الوسائل اللازمة للتعلم	229
36-4	التعلم من الأخطاء	230
37-4	التعلم من التجارب السابقة	230
38-4	قدرة الموظفين على خلق المعارف الجديدة	231
39-4	إعادة استعمال المعارف الجديدة من طرف الموظفين	232
40-4	دور الاتصال المباشر في تبادل المعارف	233
41-4	مدى استعداد الأفراد لتبادل معارفهم مع أعضاء المؤسسة	234
42-4	رؤية المنظمة في تبادل المعارف	235
43-4	درجة انتماء الأفراد إلى مجتمعات الممارسة	236
44-4	دور المؤسسة في خلق مجتمعات الممارسة	236
45-4	انتماء الأفراد إلى مجتمعات الممارسة	236
46-4	دور المؤسسة في خلق مجتمعات الممارسة	236
47-4	الذاكرة التنظيمية:مدى توفر المعارف	238
48-4	الذاكرة التنظيمية:إمكانية الحصول على المعلومات	238
49-4	مدى رضا العاملين عن ممارسة إدارة المعرفة في المؤسسة	239
50-4	دور TIC و S.I في خلق المعارف	240
51-4	دور TIC في عمليات إدارة المعرفة	240

فـــهـــرس الجـــداول

رقم الجدول	العـــنـــوان	الصفحة
1-1	مقارنة ما بين المدرسة الكلاسيكية ومدرسة العلاقات الإنسانية	15
2-1	التحولات التنظيمية في منظمات القرن 21	27
3-1	التحول من التعلم الكلاسيكي نحو التعلم المهني	31
4-1	التحول من المنظمات الكلاسيكية إلى المنظمات الحديثة	32
5-1	تعاريف المنظمة المتعلمة	40
6-1	تعاريف التعلم التنظيمي	48
7-1	مقارنة ما التعلم أحادي الحلقة والتعلم ثنائي الحلقة	60
8-1	محددات التعلم التنظيمي	63
9-1	شروط التعلم التنظيمي	64
1-2	تشكيل الثقافة التنظيمية	98
2-2	الثقافة المعززة للتعلم والثقافة الكابحة للتعلم	99
1-3	المقارنة بين مجتمعات الممارسة ومختلف الأشكال التنظيمية	143
2-3	مساهمات مجتمعات الممارسة	146
3-3	تعاريف رأس المال الفكري	150
4-3	تصنيفات رأس المال الفكري	153
5-3	التوجه الحديث للذاكرة التنظيمية	162
6-3	المقارنة بين التكوين التقليدي و *E-Learning*	176
1-4	عدد العمال حسب الفئات السوسيو–مهنية	191
2-4	الموظفين التابعين للمديرية الإقليمية للاتصالات –تلمسان	196
3-4	عينة الدراسة	200
4-4	التوظيف و الإحالة على التقاعد في DTT -TLEMCEN	207
5-4	مخطط التكوين لسنة 2010	212
6-4	ترتيب الجزائر العالمي في مجال الاتصالات	214
7-4	محاور الاستمارة وقيم معامل Alfa Cronbach	243
8-4	تعريفات المنظمة المتعلمة	244

9-4	إستراتيجيات بناء المنظمة المتعلمة	245
10-4	مبادئ وخصائص المنظمات المتعلمة	246
11-4	التعلم التنظيمي	247
13-4	الانتقال من التعلم الفردي إلى التعلم التنظيمي	247
14-4	وسائل تسيير المنظمات المتعلمة	249

المقدمة العامة

كيف يمكن لأي منظمة أن تحسن أداءها قبل أن تعرف وتتعلم أمورا جديدة ؟ وكيف يمكن لها حل مشاكلها أو إطلاق منتوج جديد في السوق أو تتأقلم مع أي وضع جديد ؟

في غياب التعلم فإن المؤسسات والأفراد لا يقومون إلا بإعادة التجارب والأنظمة القديمة وحتى التغيرات فإنها تبقى سطحية فقط، وحتى إن كان هناك تحسن في أداء المؤسسة فلن يكون إلا على المدى القصير.

وفي محيط معقد متميز بالتغير الدائم، فانه أصبح لزاما على المسيرين أن يدركوا أنه لا مكان للطرق القديمة للتسيير، حيث أننا نعيش في وقت التحول الاجتماعي والتنظيمي يجب إعطاء أهمية قصوى لكل من رأس المال الفكري ومنشئي المعرفة، وبمعنى آخر من لهم المقدرة الفكرية على خلق قيمة مضافة للمنظمة، وذلك لأن معظم النظريات الحديثة للتسيير تتفق فيما بينها على أن الكفاءات والموارد غير الملموسة للمؤسسة تعتبر عاملا محددا للميزة التنافسية الدائمة داخل المؤسسة.

من هذا المنطلق فإن أعمال الباحثين في علوم التسيير انصبّت حول إيجاد نموذج للمنظمات يتميز بالاستقرار من أجل ضمان بنية تنظيمية شابة، والتي تمثل نموذجا لمنظمة الغد وتضمن للمؤسسة بقاءها لأطول فترة ممكنة في السوق، هذا ما أدى إلى ظهور مفهوم **المنظمة المتعلمة** *"Organisation Apprenante "* أو **المنظمة الذكية** *"Organisation Intelligente"*، أو **المنظمة المنشئة للمعارف** *"Organisation Creatrice Du Savoir"*، والتي تعتبر النتيجة المنطقية والحتمية للتطورات والضغوطات المفروضة من طرف المنافسة الداخلية والخارجية.

وتعتبر المنظمة المتعلمة تلك المنظمة التي تسهل عملية التعلم لكل أفراد المنظمة من أجل التحول من وضع إلى وضع أفضل والتأقلم الدائم مع تغيرات المحيط، إذن فالمنظمة المتعلمة توفر المناخ الملائم لما يعرف **بـــالتعلم التنظيمي** *"Apprentissage Organisationnel"* الذي يساهم في تطوير المنظمات وتسهيل عملية تحولها من خلال تغيير النماذج الذهنية الموجودة داخل أفراد المنظمة، فالتعلم التنظيمي والتغيير مصطلحان يرتبطان ارتباطا وثيقا بمفهوم المنظمة المتعلمة، حيث أن التغيير هو نتيجة لتطور سلوك الأفراد وبالتالي فهو يعتبر نتيجة حتمية للتعلم في المنظمة ولإدراك قيمة التعلم التنظيمي داخل المنظمات فإنه يكفي النظر فقط إلى النماذج التي تقوم عليها المنظمات الحالية.

وظهرت فكرة المنظمات المتعلمة منذ سبعينيات القرن الماضي حيث اشتقت من أعمال C.Argyris وD.Schön في 1978 حول التعلم التنظيمي، إلاّ أنّ الظهور الفعلي لمصطلح المنظمات المتعلمة يرجع إلى الباحث الأمريكي P.Senge في 1990، والذي أبرز مسؤولية المنظمة في التكيف مع العالم المعاصر المليء بالتغيرات

والاضطراب، وأن تحقيق هذه المسؤولية يتطلب تحول المنظمات إلى منظمات متعلمة، خاصة أن بناء أي منظمة مستقرة تسعى إلى التنافس وتتطلع إلى التميز والتفوق لا يمكن حدوثه دون وضع الاستراتيجيات واتخاذ القرارات التي تستند على توظيف المعرفة الإدارية المتجددة.

الدراسات السابقة:

يعتبر موضوع المنظمات المتعلمة حديث العهد في علوم التسيير، ومن خلال الزيارة الميدانية لكل من جامعة وهران، جامعة الجزائر، جامعة المسيلة بالإضافة إلى جامعة تلمسان، فإنه لم يتم التوصل إلى أي دراسة سابقة في الجامعات الجزائرية التي تمت زيارتها، و هو ما دفع بنا إلى الرجوع إلى دراسات أجنبية من أجل إتمام البحث.

وأهم الدراسات المتعلقة بالموضوع والتي تم الاعتماد عليها نذكر منها ما يلي:

1 - دراسة **Wim Van Wassenhove** (2004) المعنونة ب: ***« Définition et opérationalisation d'une Organisation Apprenante (O.A.) à l'aide du Retour d'Expérience »***

حيث اقترح الباحث في هذه الدراسة وضع نموذج للمنظمات المتعلمة تستخدم في قطاع الأمن الصحي الغذائي، كما عمل على تطوير مقاربة لربط نموذج المنظمات المتعلمة مع منهج لتحليل المخاطر.

2 - دراسة **Charlotte FILLOL** (2006) المعنونة ب: ***« L'émergence de l'entreprise apprenante et son instrumentalisation :Études de cas chez EDF »***

حيث تمحورت إشكالية الدراسة حول ظهور مفهوم المنظمات المتعلمة وآليات تطوير هذه المنظمات، كما تطرقت إلى طرق تحسين التعلم التنظيمي من خلال تسليط الضوء على مراحل الانتقال من التعلم الفردي إلى التعلم التنظيمي.

3 -دراسة **محمد بن علي إبراهيم الرشودي** العنونة ب:" **بناء أنموذج للمنظمة المتعلمة كمدخل لتطوير الأجهزة الأمنية بالمملكة العربية السعودية"**، حيث تبلورت مشكلة الدراسة في السؤال التالي: ما الأنموذج المقترح للمنظمة المتعلمة الملائم للبيئة الثقافية والإدارية في المملكة العربية السعودية والمحقق لتطوير أجهزتها الأمنية، حيث توصل إلى تصميم أنموذج مقترح للمنظمة المتعلمة يتكون من (40) خاصية من خصائص المنظمة المتعلمة.

إشكالية الدراسة:

كانت المشكلة الأساسية التي تواجه عمل المنظمات خلال القرن الماضي مشكلة مهارية وتنفيذية بالدرجة الأولى انطلاقا من مبدأ التخصص وتقسيم العمل التقليدي، إلى مستوى الإدارات العليا والإدارات الوسطى ثم المستوى التنفيذي العملي الذي يقع أسفل الهرم التنظيمي في إشارة صريحة إلى مساحته الكبيرة ووزنه النسبي الواسع مقابل المكونات التنظيمية الأخرى للعاملين، إضافة إلى اعتماده على الأداء النمطي الروتيني الذي لا يحتاج إلى معلومات ومعارف واسعة، ولكن حين تحولت هذه المنظمات بشكل نوعي من الإنتاج السلعي إلى الإنتاج الخدمي المعرفي في نهاية القرن الماضي أو ما يسمى باقتصاد المعرفة بفعل المتغيرات الكبرى على وسائل وقوى الإنتاج، نظرا للتقدم الهائل بتقنيات الاتصال والكومبيوتر وشبكات المعلوماتية والتحكم البعيد، لذلك برزت مشكلة كبرى تكمن في الحاجة الماسة إلى صنف نوعي جديد من المنظمات يواكب ويتناغم مع المتغيرات التقنية والمعرفية الجديدة، وعلى ضوء ذلك أصبحت الحاجة ماسة إلى تجديد المنظمات من خلال تبني نموذج المنظمة المتعلمة، وذلك لأن التعلم ضروري لإحداث التغيير الجوهري لكونه يشمل الأفراد ولأن البيئة الخارجية توفر إمكانية أكبر للإبداع والابتكار.

ومن هذا المنطلق فقد عمد الباحثون إلى إيجاد نماذج تنظيمية تتماشى ومتطلبات الوضع الاقتصادي الراهن ومنها المنظمة المتعلمة وإدارة الجودة الشاملة والإدارة بالأهداف وغيرها، ولكل منها خصائصه وأهدافه ومبررات تبنيه وتطبيقه.

والدارسة الحالية تتركز حول نموذج المنظمات المتعلمة كنموذج للمنظمة العصرية، وهنا يتبادر للذهن التساؤل التالي:"**كيف يمكن الوصول بالمنظمة إلى منظمة متعلمة؟، وما هي شروط تطبيق مبادئها الأساسية ووسائل تسيير هذا النوع من المنظمات؟، وكيف يمكننا الانتقال من مستوى محدد من التعلم إلى مستوى أخر بصورة أدق الانتقال من التعلم الفردي "Apprentissage Individuel" إلى التعلم التنظيمي" Apprentissage Organisationnel"؟، وكيف يمكن إسقاط هذا النموذج و تطبيقه على المؤسسات الجزائرية؟.**

وانطلاقا من الإشكالية الرئيسية يمكن طرح مجموعة من الأسئلة الفرعية التالية:

1 ـ ما هي أهم الأسباب التي أدت إلى التخلي عن النماذج الكلاسيكية للمنظمات والتوجه نحو البحث عن نماذج تنظيمية جديدة تساعدها على التأقلم مع خصائص بيئة العمال المعاصرة؟

2 ـ ما المقصود بالمنظمة المتعلمة والتعلم التنظيمي؟

3 ـ ما هي الاستراتيجيات اللازمة لبناء المنظمات المتعلمة وما هي أهم مبادئ هذا النوع من المنظمات وخصائصها؟

4 -كيف يمكن الانتقال من مستوى معين من التعلم إلى مستوى آخر، وما هي أهم الآليات المستخدمة لتحقيق هذا التطور في مستوى التعلم؟

5 -ما هي أهم الوسائل اللازمة لتسيير هذا النوع من المنظمات؟

6 -ما مدى توجه المؤسسات الجزائرية (المديرية الإقليمية لاتصالات الجزائر بتلمسان كنموذج) نحو نموذج المنظمة المتعلمة؟ وما هي أهم العراقيل التي تواجهها لتبني هذا النموذج؟

فرضيات الدراسة:

إن الإجابة عن الإشكالية المطروحة سابقا وما نتج عنها من أسئلة فرعية تتطلب وضع فرضيات للبحث من أجل دراسة وتحليل المفاهيم المتعلقة بموضوع التعلم في المنظمات، و تمثلت هذه الفرضيات فيما يلي:

الأولى: في ظل عجز الأنظمة الإدارية الكلاسيكية عن مسايرة التطور الحاصل في الميدان التكنولوجي والمعرفي، فإن البحث عن نموذج تنظيمي جديد يواكب هذه التغيرات أصبح ضروريا، حيث يجب على المنظمات البحث عن الهيكل التنظيمي الذي يساعدها على التكيف مع المحيط الذي تعيش فيه.

الثانية: مثل ما أن الإنسان يتعلم من أجل تطوير كفاءاته، فإن المنظمات هي كذلك مطالبة بالتعلم من خلال وضع برامج تكوينية تنشئ من خلالها قيمة جديدة وتكسبها ميزة تنافسية، لكن ما يميز تعلم المنظمات عن تعلم الأفراد هو أن المنظمات تتعلم من خلال البحث عن الطرق والأساليب التي تجعلها تحقق التعلم الأسرع والأعمق، وهو ما يعني التعلم التنظيمي والذي يكون بدوره أكبر من مجموع التعلم الفردي.

الثالثة: إن تسيير المنظمات المتعلمة في ظل عصر اقتصاد المعرفة يحتم عليها الاستغلال الأمثل لجميع مواردها (خصوصا غير الملموسة منها) يمكنها من تحويل ما تعلمته إلى منتجات أو خدمات جديدة تسمح لها باكتساب ميزة تنافسية، لذلك يجب على المنظمة البحث عن أساليب ووسائل تسييرية جديدة تكون في حد ذاتها مصدرا لتعلم الأفراد.

الرابعة: كما سبق الذكر، فإن المنظمات أدركت أنه لا مكان للنماذج القديمة للتسيير في العصر الحالي، وبالنظر إلى الخصائص التي تميز بيئة الأعمال الحالية وباعتبار أن المؤسسات الجزائرية تسعى إلى تحسين مردوديتها وتحقيق التميز ليس محليا فقط، وإنما إقليميا وعالميا في ظل سعي الجزائر إلى الاندماج في كبرى التنظيمات العالمية (كالمنظمة العالمية للتجارة) فإنه أصبح لزاما على المؤسسات الجزائرية أن تتخلى عن طابعها التسييري الذي يتسم بعدم قدرته على

مواكبة التطور الحاصل، لذلك فهي مطالبة بالاستجابة لهذا التحول والتوجه نحو نموذج المنظمات المتعلمة كنموذج مثالي تبحث من خلاله عن تحقيق أهدافها وتطوير مستواها الذي يفتح لها آفاقا جديدة على المنافسة.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة من أهمية المنظمة المتعلمة التي تعد إحدى التقنيات المعاصرة التي تمكن المنظمات من التكيف والتفاعل مع المتغيرات البيئية المتسارعة من خلال التعلم، وأن أهميتها تزداد مع أهمية الاقتصاد المعرفي والحاجة إلى التعلم المستمر، كما تبرز الأهمية العلمية لهذه الدراسة في إمكانية استفادة المؤسسات الجزائرية (والتي كانت المديرية الإقليمية لاتصالات الجزائر –تلمسان– كنموذج لها) من نتائج هذا البحث من خلال حث العاملين على تطوير كفاءاتهم بالاعتماد على التعلم المستمر، وبذلك إمكانية تحولها إلى منظمات متعلمة قادرة على مواجهة الضغوطات المفروضة عليها من طرف بيئة الأعمال الحالية التي ترتكز على اقتصاد المعرفة وتتسم بالأداء العالي للمؤسسات الكبرى.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الإجابة عن مختلف التساؤلات الواردة في الإشكالية عن طريق التوضيح وبصورة مفصلة مختلف آليات التعلم وإبراز تأثير مناخ التعلم على المنظمات المتعلمة وكذا إبراز الوسائل الضرورية التي تساعد على تسيير وتطوير هذا النوع من المنظمات، و يمكن تحديد أهم الأهداف التي تسعى هذه الدراسة إلى تحقيقها فيما يلي:

1 -تسليط الضوء على مفهومي التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة باعتبارهما من المفاهيم الحديثة في علوم التسيير، واللذان شكلا دافعا قويا للتخلي عن النماذج الكلاسيكية لتسيير المنظمات والتوجه نحو نماذج أكثر مواكبة للتغير السريع الذي يميز العالم الحالي.

2 -تحديد أهم الخصائص الأساسية للمنظمة المتعلمة والتركيز على ضرورة تبني المنظمات للتعلم التنظيمي الذي يساهم في التطوير المستمر لكفاءات الأفراد وبالتالي يمكن المنظمة من استغلال مواردها غير الملموسة بطريقة أمثل.

3 -دراسة مدى اعتماد المديرية الإقليمية لاتصالات الجزائر –تلمسان– على مبادئ التعلم التنظيمي وإدارة المعرفة في رسم استراتيجياتها وتحقيق أهدافها.

4 -الوقوف على إمكانيات المؤسسة البشرية قدراتها المعرفية وكذا معرفة أهم المعوقات التي تحول دون تطبيق نموذج المنظمة المتعلمة في المؤسسات الجزائرية.

دوافع اختيار الموضوع:

لا يخلو أي موضوع دراسي من دوافع تثير رغبة الباحث، وباعتبار أن موضوع المنظمة المتعلمة يشكل إحدى التوجهات الحديثة في علوم التسيير، وفي ظل المفاهيم الحديثة التي تطرق لها فقد كانت هناك عدة دوافع موضوعية وذاتية للخوض في هذا التخصص من البحث.

بالنسبة للدوافع الموضوعية فترجع بالأساس لحداثة الموضوع والذي يحتوي في مجمله على أهم جميع تقنيات التسيير الحديثة (كإدارة المعرفة وإدارة الجودة الشاملة)، إضافة إلى قلة الدراسات التي تطرقت إلى هذا النوع من الدراسات خاصة على مستوى الجامعات الجزائرية ومن ثم الرغبة في إثراء المكتبات الجامعية، أما فيما يخص الدوافع الذاتية فتتمثل في الميول الشخصي للموضوع باعتباره يرتكز على التعلم بكل أشكاله.

المنهج المتبع في الدراسة:

بالنسبة للمنهجية المتبعة في الدراسة فقد تم الاعتماد على منهجين أساسين هما:

1 -فيما يخص الجانب النظري فقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي والذي يسمح بدراسة مختلف الظواهر التي تم التطرق إليها في البحث (المنظمة المتعلمة، التعلم التنظيمي، استراتيجيات بناء المنظمات المتعلمة، وسائل التسيير التنظيمية والتكنولوجية)، وذلك من خلال الرجوع إلى الدراسات السابقة والبحث المكتبي للمصادر والمراجع.

2 -بالنسبة للجانب التطبيقي فقد تم الاعتماد على المنهج الاستدلالي من خلال مدخل المسح الاجتماعي بالعينة باستعمال الاستبانة والتي تكونت من 43 سؤالا موجهة إلى موظفي المديرية الإقليمية لاتصالات الجزائر –تلمسان– والتي كانت كمحطة لإجراء الدراسة الميدانية، إضافة إلى إجراء مقابلات مع بعض المسؤولين داخل الوحدات التابعة للمديرية التي تمت على مستواها الدراسة.

خطة الدراسة:

بالنسبة لهيكل البحث فقد جاءت عناصره موزعة عبر أربع فصول في تسلسل منطقي للجوانب التي تطرق لها وذلك من أجل الإدراك الجيد للموضوع، وقد شكل الفصل الأول إحاطة وافية عن مختلف التحولات التي شهدتها منظمات الأعمال حيث وبعد التخلي عن النماذج الكلاسيكية للمنظمات كان واجبا عليها البحث عن نموذج جديد

تمثل في المنظمة المتعلمة، فاحتوى الإطار النظري للموضوع على مختلف النظريات والتعاريف المتعلقة بالمنظمة المتعلمة وكذا عموميات حول التعلم التنظيمي من خلال التطرق إلى مفاهيمه وأنواعه وأهم المعوقات التي تحول دون نجاحه.

أما الفصل الثاني فيعتبر جانبا مهما من الدراسة باعتباره يتطرق إلى استراتيجيات بناء المنظمة المتعلمة والتي تمثل تحديا كبيرا لمنظمات الأعمال التي تسعى إلى تبني هذا النموذج، كما يتم فيه إبراز أهم المبادئ التي تقوم عليها المنظمة المتعلمة وكذلك الخصائص التي قدمها الباحثون والتي تميزها عن غيرها من المنظمات.

وفي الفصل الثالث فقد تم التركيز فيه على أهمية الانتقال من التعلم الفردي إلى التعلم التنظيمي وأهم الآليات التي تساهم في تحقيق هذا التعلم، إضافة إلى وسائل تسيير المنظمات المتعلمة بنوعيها: التنظيمية والتكنولوجية، وتكمن أهمية هذه الوسائل في أنها تمثل في حد ذاتها مصدرا لتعلم الأفراد ومن تم رفع مستوى التعلم التنظيمي في المنظمة.

أما الفصل الرابع والذي يمثل الجانب التطبيقي من الدراسة، فقد كان الهدف منه هو إسقاط نموذج المنظمة المتعلمة على المؤسسات الجزائرية وذلك بغية توضيح واقع التعلم فيها حيث كانت المديرية الإقليمية لاتصالات الجزائر –تلمسان– ميدانا لها، وقد سعينا من خلال الدراسة الميدانية تسليط الضوء على أهم العراقيل والمعوقات التي تحول دون نجاح المؤسسات الجزائرية في تحولها إلى منظمات متعلمة والتي تشكل منظمة العصر الحالي.

ميدان الدراسة:

بغية توسيع حقل الدراسة قمنا بدراسة جهوية على مستوى المديرية الإقليمية لاتصالات الجزائر –تلمسان– والتي تقوم بتسيير مؤسسة اتصالات الجزائر في الولايات التالية: تلمسان، سيدي بلعباس، سعيدة والنعامة.

صعوبات الدراسة:

إن أكثر ما يصعب على الباحث مهمته في تناول أي موضوع هو وجود عراقيل تعترضه للوصول إلى أفضل النتائج، ومن أهم الحواجز التي واجهتنا ما يلي:

1 ـالنقص الكبير للمراجع التي تعالج الموضوع خاصة بالغة العربية وهو ما أدى إلى الاعتماد بنسبة كبيرة على المراجع الأجنبية.

2 ـحداثة المصطلحات وتعقدها خاصة تلك المتعلقة بالمنظمة المتعلمة.

3 ـالتوزيع الجغرافي للوحدات التابعة للمديرية الإقليمية لاتصالات الجزائر –تلمسان–.

4 ـتحفظ بعض الموظفين عن الإجابة عن الاستمارات الموزعة.

الفصل الأول:

الإطار النظري للمنظمة المتعلمة والتعلم التنظيمي

المبحث الأول: النظريات المتعلقة بالمنظمة المتعلمة والتعلم التنظيمي

المبحث الثاني: مفهوم التعلم والمنظمة المتعلمة

المبحث الثالث: التعلم التنظيمي: مفاهيم وأساسيات

مقدمة :

تعيش مختلف المنظمات والمؤسسات اليوم في ظل تغير سريع الوتيرة، واقتصاد عالمي يستند في أساسه على التنافس القائم على التميز وتغيير في الأسبقيات الحاكمة للعالم الاقتصادي (الثروة، القوة والمعرفة)، فأصبح للمعرفة مقام الصدارة بين هذه الأسبقيات وأصبح ينظر إليها على أنها الأساس في خلق كل ثروة وتوليد كل قوة، حيث تأكدت المنظمات من أهمية المعرفة في بناء وتنمية القدرات المحورية للأفراد، فتحول نشاط المنظمات من البحث عن الإنتاج الكمي إلى البحث عن خلق المعارف والاستغلال الأمثل لها، فأصبحت مشاركة جميع الأفراد في تكوين وتنمية الرصيد المعرفي للمنظمة سمة التقدم الحقيقي والمصدر الرئيسي للميزة التنافسية.

وتعتبر المنظمة المتعلمة نمط تنظيمي جديد انتشر ليحل محل النماذج الكلاسيكية للمنظمات، ويعود هذا التحول إلى تطور الخبرة الإدارية في التعامل مع قدرات العامل، ففي المنظمات الكلاسيكية كان التركيز على أولوية تنفيذ المهام كما لدى Taylor، ثم كان التركيز على الفرد وأهميته التي كانت المنطلق في تكوين المنظمات المتعلمة، فهذه الأخيرة تقوم على النظرة المتفتّحة للفرد وقدرته على المساهمة في تطوير المنظمة.

إن التحول إلى المنظمة المتعلمة يمكّن المنظمة من تنويع مصادر معرفتها سواء الداخلية أو الخارجية وهو ما يوفر مناخا للتعلم التنظيمي وخلق المعارف الجديدة التي تحقيق الميزة التنافسية، وفي هذا الفصل يتم التطرق إلى أسباب هذا التحول وكذا أهم المفاهيم والعموميات المتعلقة بالمنظمة المتعلمة والتعلم التنظيمي.

المبحث الأول: النظريات المتعلقة بالمنظمة المتعلمة و التعلم التنظيمي

المطلب الأول: نظريات التسيير:

تعتبر نظريات التسيير حديثة مقارنة بالعلوم الأخرى، حيث أنها لم تظهر حقيقة إلا مع بدايات القرن العشرين، مؤسسي هذه النظريات أرادوا من خلالها تحسين أداء المؤسسات، نميز من جهة المدرسة الكلاسيكية التي طورت مقاربة تعتمد على عقلانية نظام الإنتاج والإجراءات الإدارية وأنظمة السلطة، ومن جهة أخرى مدرسة العلاقات الإنسانية التي ترتكز على نوعية العلاقات الإنسانية وتحديد نوع من التسيير الملائم من أجل تحسين إنتاجية المؤسسة.

الفرع الأول: المدرسة الكلاسيكية:

تعتبر المدرسة الكلاسيكية الأولى من نوعها التي أعطت مفهوما للمنظمة حيث أنها تجمع عدة تيارات فكرية والتي تتميز بنفس النظرة للمنظمة والتي تهدف إلى تحقيق العقلانية داخل المنظمة (Barbel et Mair,2006, p 14)

وتعتبر الثورة الصناعية المحرك الأساسي للإبداع في مجال علوم الإدارة والتنظيم والحاجة الماسة لإيجاد السبل الكفيلة بتحقيق تنظيم فعال للنشاط الصناعي يسمح بتحقيق مستويات أداء عالية، وذلك بتوفير المهارات والسلوكيات الموازية لهذه النهضة وغير متوفرة لدى طبقة الملاك الصناعيين، باعتماد أساليب تنظيم تقليدية لا تتوافق ومتطلبات العمال ولا تشجع على تحسين إنتاجيتهم، فالرواتب ضعيفة والتنظيم والتسيير يخضع لأهواء الملاك وغياب الدافع لزيادة الإنتاج، كل ذلك ساهم في تسريع وجود إطار نظري يحتوي هذه الظاهرة والمتمثلة في حركة الإدارة العلمية والتي ساهمت في تقليل ظاهرة التبذير داخل المصانع وزيادة أرباح الملاك وزيادة رواتب العمال وظهور طبقة جديدة بين الملاك والعمال وهي طبقة الإداريين.

- **TAYLOR والتنظيم العلمي للعمل(OST):**

يعتبر المهندس الأمريكي F.W.TAYLOR (1855-1915) أحد مؤسسي المدرسة الكلاسيكية، حيث في 1911 أوضح F.TAYLOR في كتابه المعنون ب"***مبادئ الإدارة العلمية***" المبادئ الخمس التالية للتنظيم العلمي للعمل(Barbel et al, 2008 , P7-8) :

1 -البحث عن الطريقة المثلى لتنفيذ العمل.

2 -توظيف أحسن الأفراد قصد البحث عن أحسن طريقة لاستغلالهم وأيضا التقسيم الأفقي للعمل(التخصص).

3 -التكوين والمتابعة والرقابة الدائمة للأفراد.

4 -وضع نظام للأجر بالقطعة تناسبا مع المردود.

5 -التقسيم الهرمي للعمل بين المسيرين والمنفذين.

وفي سبيل الوصول إلى الأهداف التي سطرها TAYLOR وضع مجموعة من الاقتراحات تؤكد على ما يلي:

- تحليل العمل إلى عناصره الأساسية واستبعاد الحركات الزائدة والتقليص من الإسراف في المواد الأولية.
- وضع العمال في أماكن العمل التي تتلاءم مع تخصصاتهم وميولاتهم.
- استخدام معايير دقيقة لأداء العمال وتنفيذ مبدأ الرقابة الوظيفية.
- تدريب العمال وتأهيلهم بما ينسجم والأساليب الإنتاجية والتنظيمية المتبعة.

كما نلاحظ أن مفهوم الفعالية التنظيمية لدى TAYLOR ارتبط بالمستوى الأسفل من المؤسسة(على مستوى كل الورشات) وتتحقق من خلال:

- ✓ الفصل بين المهام التخطيطية والتنفيذية.
- ✓ تقييم النشاط الإداري والإنتاجي يكون على أساس تكلفة المنتج، حيث أن الرفع من الكفاية الإنتاجية يؤدي إلى انخفاض التكاليف.
- ✓ الاعتماد على الأساليب العلمية في التنظيم بناء على الأبحاث والتجارب عوض الاعتماد على التخمين والصدف.
- ✓ استخدام الأسلوب الوظيفي في النشاط الإداري أي ضرورة منح المدير سلطة وظيفية تصل خارج حدود إدارته.

لكن بالرغم من النجاحات التي حققتها الدراسات التي قام بها TAYLOR إلا أنها قوبلت من قبل النقابات بالرفض بحكم الاستنتاجات التي أظهرت أن العامل ما هو إلا آلة بيولوجية لتنفيذ خطط ومعايير إنتاجية طموحة، مما يخلق الحقد والمنافسة القاتلة بين العمال بسبب التباين في طاقاتهم وخبراتهم أعمارهم وقدراتهم الذهنية والعضلية وذلك لأن الأجر متغير تابع لحجم الإنتاج ونسبة تنفيذ الخطة المعيارية (سويسي،2009، ص 21-22).

❖ **FAYOL والإدارة الصناعية:**

يعتبر الفرنسي Henri FAYOL(1841-1925) أب التسيير الإداري للمؤسسات، حيث انطلق في دراسته بتحديد المبادئ المتعلقة بقيادة المنظمات، فقام بتقسيم وظائف المنظمة إلى ستة وظائف ووزعها في مجموعتين أساسيتين.(سويسي،2009،ص 25):

مجموعة الوظائف التي تنشئ الموارد:

- الوظائف التقنية: الإنتاج والصناعة.
- الوظائف التجارية: الشراء والبيع.
- الوظائف المالية: الاستخدام الأمثل للموارد المالية والبحث عن رؤوس الأموال للاستثمار.

مجموعة الوظائف التي تحافظ على وسائل الورشة:

- المحاسبة: التكاليف والسجلات والإحصاء.
- الأمن: حماية الممتلكات والأفراد.
- الإدارة: تخطيط وتنظيم وتنسيق ورقابة.

وقدم FAYOL في كتابه المعنون ب" ***الإدارة الصناعية والعامة***" الذي نشر في 1916، الوظائف الخمس الشاملة التي تقوم عليها إدارة المنظمات والتي هي(Plane, 2003, p26):

- التنبؤ والتخطيط: بمعنى التخطيط بطريقة عقلانية للمستقبل.
- التنظيم: أي تحديد مختلف الموارد الأساسية لوظائف المؤسسة: الآلات، الوسائل، الموارد البشرية.
- القيادة: تسيير جماعات العمل مع احترام المبادئ الأساسية للإدارة.
- التنسيق: بمعنى ربط وتجانس كل النشاطات نحو هدف معين من أجل ضمان الانسجام والفعالية.
- المراقبة: بمعنى السهر على تطبيق القواعد طبقا للبرامج المسطرة مسبقا.

كما اعتبر FAYOL أن التسيير يكون فعالا إذا قام على مبادئ محددة، وفي هذا الإطار حدد FAYOL المبادئ الأربعة عشر الأساسية للتسيير (Hounounou, 2005, P12-13):

1 -تقسيم العمل: يجب تخصيص العمال من أجل الحصول على الخبرة وزيادة إنتاجية الأفراد حيث أن تقسيم العمل يسمح بتحقيق أكبر قدر من الإنتاج بأقل جهد.

2 -السلطة والمسؤولية: هذا المبدأ يعترف بحق القيادة للرئيس مقابل ذلك الواجب عليه تقديم النتائج.

3 -الانضباط: بمعنى ضرورة احترام التعاقدات المبرمة ما بين المنظمة ومختلف الأفراد.

4 -وحدة القيادة: ينص هذا المبدأ على أن كل مرؤوس خاضع لرئيس واحد فقط ولا يمكن أن توجد ازدواجية في القيادة.

5 -وحدة الإدارة: يجب على الإدارة بدل جهد من أجل التنسيق وذلك لتحقيق الهدف المحدد.

6 -تبعية المصلحة الخاصة للمصلحة العامة: حيث أن تحقيق أهداف المنظمة أولى من تحقيق المصالح الشخصية للأفراد.

7 -الأجر: يجب أن يكون الأجر مطابقا للخدمات المقدمة من طرف الموظفين.

8 -المركزية: سلطة أخذ القرار تسلم إلى الإطارات العليا والإطارات الوسيطية.

9 -التدرج (التسلسل الهرمي): التدرج ضروري في المؤسسة لكن مع وجود نظام للاتصال أفقي بين الأفراد.

10 -النظام: بمعنى المبدأ الذي أتى به TAYLOR: "الرجل المناسب في المكان المناسب" حيث أنه من الواجب إعطاء كل موظف دورا محددا به.

11 -العدالة: طريقة تسيير العمال تحتم ضرورة وجود عدالة اجتماعية.

12 -استقرار العمال: يعتبر عامل نجاح المنظمة حيث أن معظم المؤسسات المتطورة تتميز باستقرار إفرادها.

13 -المبادرة: بمعنى حرية الإطار الكاملة في تحقيق عمله.

14 -الوحدة بين الأشخاص: والتي تؤمن شروط علاقات حسنة على مستوى المؤسسة.

ويمكن أن نستنتج أن دراسة FAYOL ركزت على ما يلي:

- ✓ المستوى الأعلى من المنظمة من خلال النشاطات الإدارية ووضع مبادئ تتصف بالشمولية.
- ✓ دراسة الوظائف التي يتم بها تنظيم الوحدات والعمل على تحديد وتعريف ماهية وطبيعة كل الوظائف الإدارية (سويسي،2009،ص 26).

الفرع الثاني: مدرسة العلاقات الإنسانية:

لقد اهتم التيار الكلاسيكي بالمنظمة من خلال الاهتمام بالوظائف الإدارية والفنية ووضع مجموعة من المبادئ العلمية التنظيمية قائمة على أساس الرشد والعقلانية وتدرج السلطة وغيرها، وتبين أن هذه الدراسات أهملت العنصر البشري والجانب الإنساني وعلاقته بتحقيق الفعالية التنظيمية، وانتقلت النظرة إلى التركيز على العامل ودور الرضا كمحدد للفعالية التنظيمية للمنظمة، بمعنى آخر أثر الجانب السلوكي في تحقيق مستويات أداء عالية.

وظهرت مجموعة من الدراسات تحت تأثير مداخل تبني العلوم الاجتماعية والنفسية في دراسة الدافعية للعمل والتي تعتبر أن للعوامل النفسية تأثير في ارتفاع إنتاجية المنظمة (سويسي،2009،ص 32)، ويعتبر الأسترالي ELTON MAYO (1880-1949) مؤسس علم الاجتماع الصناعي، أحد رواد هذه النظرية من خلال دراسته حول أثر المناخ التنظيمي على الإنتاجية داخل المنظمة، حيث توصل إلى تحديد أثر العوامل السلوكية على الإنتاجية.

أهمية التنظيم غير الرسمي:

بين Mayo من خلال تجاربه عن وجود أنماط سلوكية بعيدة عن ما تحدده المنظمة، يعبر عن التفاعل بين الأفراد أثناء تنفيذهم للعمل والذي يظهر في شكل نظام اجتماعي يمثل الأعضاء وهو ما يعرف بالتنظيم غير الرسمي.

واعتبر Mayo أنه داخل أي منظمة رسمية يوجد تنظيم غير رسمي يمكن ألاّ يتفق معه في السياسات والبرامج المسطرة، لكن يرتبط نجاحه قبل كل شيء بالإقرار بوجود هذه التنظيمات غير الرسمية (سويسي،2009،ص 35).

المفاهيم المشتركة لرواد مدرسة العلاقات الإنسانية:

هناك سمات مشتركة بين مؤسسي هذه النظرية والذين هم: MAYO، MC GREGOR، MASLOW، HERZBERG، LEWIN و هي:

1 - الإنتاجية متعلقة بالعوامل البسيكولوجية: حيث أن توازن الفرد داخل المنظمة والحيوية والجو الملائم لتنفيذ العمل يؤثر على معنويات الفرد وأيضا على فعاليته، كذلك فإن الحياة العملية مرتبطة بالحياة الشخصية للفرد وبالتالي فأنها تؤثر عليها.

2 - العلاقات غير الرسمية: الإدارة تحدد العلاقات الرسمية داخل المؤسسة، لكن هناك علاقات غير رسمية وغير ظاهرة تنشأ بصفة تلقائية، هذه العلاقات لها تأثير على نشاط المؤسسة.

3 - فن القيادة: ركزت مدرسة العلاقات الإنسانية على قدرة التسلسل الهرمي عن طريق الإعلام والاهتمام باحتياجات ومبادرات الأفراد.

4 - مساهمات مدرسة العلاقات الإنسانية: حيث أضافت العوامل التي لم تتطرق إليها المدرسة الكلاسيكية من حيث خصوصيات وعلاقات الأفراد (Arzova ,p 56).

التوصيات التي قدمتها مدرسة العلاقات الإنسانية:

✓ تكوين رؤساء في القيادة.

- ✓ الاهتمام بالجانب الإنساني للعامل.
- ✓ إنشاء مناصب عمل لاتايلورية من خلال: توسيع و إثراء العمل.

رفع معدل تعدد المناصب.

- ✓ تحسين نظام الاتصال.
- ✓ إنشاء قسم خاص بالموارد البشرية داخل المؤسسة.

وكخلاصة للأفكار التي قدمتها نظريات التسيير يمكن تقديم الجدول التالي الذي يمثل دراسة مقارنة ما بين المدرسة الكلاسيكية و مدرسة العلاقات الإنسانية:

	المدرسة الكلاسيكية	مدرسة العلاقات الإنسانية
	النقاط المشتركة	
توحيد المنتوجات	تواجد نموذج مثالي للمنظمة	
الموضوع	تحسين الإنتاجية و الأداء	
	نقاط الاختلاف	
نوع الإدارة	إدارة سلطوية، أوتوقراطية	إدارة تشاركية، ديموقراطية
عملية اتخاذ القرار	مركزية	غير مركزية
التركيز قائم على	الإنتاج، المهام	الأشخاص
نوع الرقابة	ضيق ورسمي	مرن وغير رسمي
سلوك الأفراد في تجاه العمل	عدم التحفيز، نقص الإغراء	تشجيع الرابط الاجتماعي كوسيلة للازدهار
عوامل التحفيز	المال	محتوى العمل، الاحتياجات
التخصص	قوي	إثراء و تعدد المهام
مستوى التحليل	الفرد	المجموعة
طبيعة التنظيم	رسمي	رسمي و غير رسمي
طبيعة السلطة	سلطة عقلانية و شرعية	قيادة غير رسمية
دور المسير	التوجيه	الدعم

الجدول رقم 1-1: مقارنة ما بين المدرسة الكلاسيكية و مدرسة العلاقات الإنسانية

المصدر: (Barbel et Mair, 2006, p35)

المطلب الثاني: النظريات الاقتصادية الجديدة

الفرع الأول: النظرية التطورية للمؤسسات:

عرفت النظرية التطورية ظهورها انطلاقا من أعمال Richard NILSON وSedney WINTER في 1982 من خلال كتابهما المعنون ب" ***An Evolutionary Théory of Economic Change***".

هذا الاتجاه في البحث ارتكز على أعمال DARWIN حول تطور الكائنات الحية، ومن ناحية اقتصادية يرتكز هذا الاتجاه على أبحاث Joseph SCHUMPETER من خلال نظريته حول "**التطور الاقتصادي**" في 1926(Marichal, 1999, p 197).

تنطلق المدرسة التطورية من المبدأ القائل بأن محرك المؤسسة والذي يتمثل في الأداء، لا يتأسس عن طريق الربح ولكن بواسطة قدراتها على العيش والاستمرار (سلوك الرضا وليس تعظيم الربح) (Plane, 2003, p 153).
يعتبر D.TEECE المؤسسة على أنها " مجموع الكفاءات التكنولوجية المتميزة والأصول المكملة، ومجموع الروتينات التي تشكل القاعدة الأساسية للميزة التنافسية لمؤسسة بالنسبة لأخرى في ميدان معين".

هذه العناصر تعتبر "كفاءات أساسية أو قاعدية" تكتسبها المنظمة التي تنشأ أساسا عن طريق الروتين والتعلم الذي ينتج أكبر قدر من المعرفة التنظيمية. هذه الروتينات هي ضمنية وغير قابلة للتحويل، وهي التي تقود إلى تحقيق أداء متميز.(Filleau et Marque-Ripoull,1999,p 144)

إذا فإن هذه الروتينات هي نتاج عملية التعلم الذي يعرف على أنه العملية التي يتم من خلالها اكتساب معارف ومهارات جديدة عن طريق إعادة و تكرار المهام والتجارب.

ويتميز التعلم بخاصيتين أساسيتين هما:

1 - التعلم تراكمي: بمعنى أن كل ما تم تعلمه في لحظة ما يعتمد على ما تم تعلمه من خلال الفترات السابقة.
2 - التعلم شامل: حيث يستلزم التعلم وجود كفاءات تنظيمية أكثر منها فردية.

تنشأ المعرفة عن طريق التعلم الذي يتجسد في الروتينات التنظيمية التي تعرف على أنها نماذج للتفاعل التي تكون حلول فعالة لمشاكل معينة.

فالروتينات، الكفاءات والتعلم كلها عوامل تسمح بتوضيح الفكرة التي جاء بها WINTER: "العمليات التي من خلالها تكون المعرفة مخزنة داخل المنظمة مهما تغير الأفراد داخلها"(Marichale, 1999, p 200-20)

كذلك فإن النظرية التطورية عالجت حالة عدم الثبات في هيكل المنظمة، حيث أدرجت التعلم كظاهرة للتجديد والإبداع.

التعلم داخل المنظمة يستلزم تحليل ما يلي:

1 - الهياكل الداخلية للمنظمة (أهداف وتغيرات سلوك المنظمة): حيث وأنه في محيط غير مستقر، فإن قدرات المنظمة على التأقلم متعلقة بهياكلها الداخلية.

2 - البعد الاستراتيجي للمنظمة: يعتبر الإبداع التكنولوجي المحرك الرئيسي لتنافسية المؤسسة

. (Defeuilley et Vahabi, 1999, p 333-334)

ويعتبر G. Dosi، D.Teece و S.Winter أن المنظمة تتطور وفقا لشعورها باحتياجاتها الجزئية محددة من خلال قدراتها المتراكمة في الماضي بمعنى أصولها الخاصة، حيث أن التغير بالنسبة للتطوريين يعتبر داخلي المنشأ: فهو نتيجة لاستخدام الأصول الثانوية المنظمة والقدرات التي لم تكن تهتم بها والتي تصبح أصولا أساسية تبعا لتغيرات المحيط، إذن فإن المحيط وليس وحده السوق الذي يحدد درجة أداء المؤسسات، هنا يوجد تعدد في أنواع المحيط وذلك حسب بنية السوق ودرجة انفتاحه، طبيعة التشريعات والقوانين...الخ، ويميز التطوريون بين نوعين من المحيط: الأول يتعلق بمعالجة الاختيار الضعيف، أما الثاني فيعالج الاختيار الضيق. طبيعة الوسط الخارجي والاختيار الذي ينتج بين مختلف المنظمات هو مرتبط للغاية مع محور الموارد المالية التي تصبح مفتاحا أساسيا للتطور.

(Filleau et Marque-Ripoull, 1999, P 144-145)

الفرع الثاني: نظرية الموارد:

عرفت نظرية الموارد (حسب الأنجلوساكسونيون" *Resource based view* " الكتابات الأولى فيها مع أعمال BERNARD (1938)، SELZNICK(1957)، SCHANDLER(1957)، فيما يخص مبادئ

الإدارة الإستراتيجية، هذه البحوث قائمة على قدرة المؤسسة على استعمال مواردها والقدرة على رفع الأداء الاقتصادي (Missaoui, 2009, p 19).

وفي الواقع فإن E.T.PENROSE تعتبر المؤلف الرائد حول هذه النظرية، في كتابها المعنون ب" ***The theory of the growth of the firm*** " سنة 1959، حيث ركزت على أهمية الموارد بنوعيها (المادية وغير المادية) في المؤسسة، من أجل شرح وجود وتطور المؤسسات (Berabel et al, 2008, p 63)، إلا أنه إلى غاية سنة 1984 لاقت هذه النظرية اهتماما كبيرا من طرف المؤلفين:(1984)Wernerfelt ،

Dicrickx et Cool (1989)، Barney (1991)، حيث عرفت إدراج ثلاثة مصطلحات أساسية وهي:الأصول الإستراتيجية التي تحقق ميزة تنافسية دائمة للمؤسسة، شروط الحصول على هذه الميزة التنافسية وتوضيح أهمية ظهور نظرية للمنظمة تعتمد على الموارد.

❖ أسس النظرية: تعتبر نظرية الموارد المؤسسة على أنها مجموعة من الموارد والكفاءات والقدرات (Fillol, 2000, p 26) ، ويعتبر Barney(1991) أن الموارد وكفاءات المؤسسة تشمل مجموع الأصول والقدرات والعمليات التنظيمية الخاصة وكذلك المعرفة (Guedda,2008, p 18)، ويعرَف Wernerfel الموارد على أنها مجموع الأصول الملموسة (موارد مالية، مادية) وغير الملموسة (معارف، براءات الاختراع، العلامة التجارية)، كما أنه حسب Barney فإنه هناك ثلاثة أنواع من الموارد:مادية، بشرية، تنظيمية.

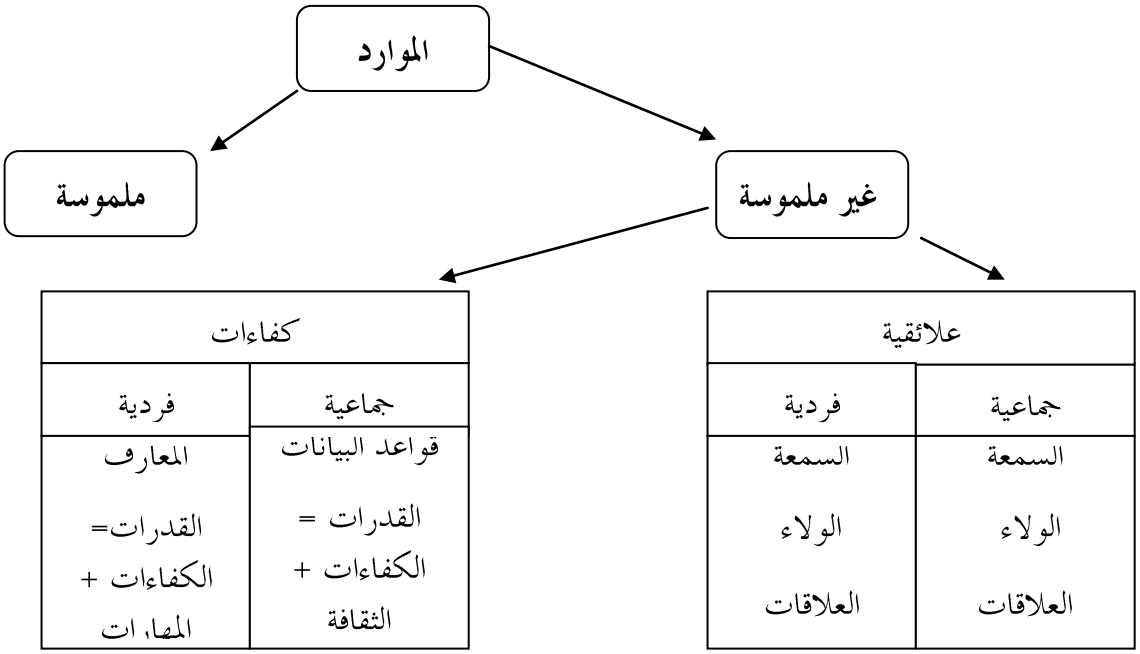
وقد صنف كل من Haanes و Lowendahl (1997) الموارد غير الملموسة في الكفاءات والموارد العلائقية (العلاقات التي تنشئها المنظمة مع مورديها وزبائنها ومدى وفائهم لها)، حيث أن الكفاءة هي القدرة على تنفيذ مهام معينة، وتوجد على مستويين:

- فردية(المعارف، المهارات، التصرفات).

- تنظيمية: (قواعد البيانات، التكنولوجيات، الإجراءات الإدارية).

وبالنسبة ل Grant فإنه هناك ستة أنواع للموارد و هي: مالية، مادية، بشرية، تكنولوجية، تنظيمية، الشهرة.

ومن خلال الجدول التالي يمكن إبراز تصنيفات الموارد:



الشكل رقم 1-1: تصنيفات الموارد

المصدر: Lowendhal,1997.

من وجهة نظر أصحاب نظرية الموارد، فإن الكفاءة تعرف على أنها قدرات المؤسسة على جمع الموارد من أجل تنفيذ المهام والوظائف، كما أن كفاءات أي مؤسسة تعتبر خاصة بها وغير قابلة للتحويل (Baudry, 2003, p 29)

ترتكز نظرية الموارد على فرضيتين أساسيتين هما:

- ✓ *الموارد غير متجانسة*: بمعنى أنها ليست متشابهة وموجودة عند جميع المؤسسات، حيث أن عدم تجانس الموارد شرط أساسي من أجل اكتساب ميزة تنافسية للمؤسسة.
- ✓ *الموارد غير قابلة للتحويل(immobiles)*: بمعنى ضعف انتقال الموارد تفسر صعوبة تقليدها وامتلاكها من طرف مؤسسات أخرى (Morris et al, 2005, p 4).

❖ خصائص الموارد: تعتبر نظرية الموارد أن موارد المؤسسة هي المصدر الرئيسي للميزة التنافسية، هذه الموارد تتميز بالخصائص التالية:

- قيمة الموارد: يجب على قيمة الموارد أن تمنح المؤسسة القدرة على تحقيق فرص جديدة وتجنبها تهديدات المحيط.

يجب الأخذ بعين الاعتبار بأن قيمة الموارد تسمح بوضع استراتيجية تحسن من فعاليتها كفاءتها، بمعنى آخر قيمة السلع والخدمات الجديدة التي تحدد قيمة الموارد.

- ندرة الموارد: قيمة الموارد مرتبطة بمعيار النذرة، كما أن المؤسسة تملك أيضا ميزة تنافسية عندما تكتسب موارد ناذرة.
- الغير قابلية للتقليد والاستبدال: حيث أن المؤسسة تمتلك موارد غير قابلة للتقليد، والمنافسون لا يمكنهم الحصول على هذا النوع من الموارد، كما أنها غير قابلة للاستبدال هذا ما يعطيها ميزة تنافسية دائمة (Guedda, 2008, p 19-20).

الفرع الثالث: نظرية الأنظمة:

تعتبر نظرية الأنظمة أداة للتحليل حيث تم إدماجها في المقاربات التجريبية للتسيير، أين أصبحت وسيلة أكثر منها نظرية، وتهدف نظرية الأنظمة إلى إعطاء نظرة شاملة حول نشاط المؤسسة، وبارتكازها على جوانب علمية فإن نظرية الأنظمة شكلت تقدما معتبرا في تحليل المنظمة وذلك من خلال سعيها لتقديم مقاربة جديدة أكثر شمولية للمشاكل أين التحليل يكون متعددا (Plane, 2003, p 102).

ويعتبر(1956) Ludwing Von BERTALANFFY مؤسس هذه النظرية، حيث كان هدفه تقديم طرق للتحليل الدقيق والصارم في مجال علوم الإنسان (Conso et Hémici, 2006, p 37).

❖ تعريف الأنظمة ونظام التسيير: النظام هو مجموع عناصر في حالة تفاعل ديناميكي منتظمة من أجل تحقيق هدف معين (Hounuonou, 2005,p 64).

تعطي المنظمة للنظام بنية محددة، هذه الأخيرة هي التي تحدد العلاقات الداخلية، يمكن للنظام أن يكون مفتوحا أو مغلقا بالنسبة للمحيط الخارجي(Conso et Hémici, 2006, p 37).

ويعتبر مجموعة من الباحثين مثل TABATONI و JARNIOU وخاصة DUFUY نظام التسيير أنه مجموع الوسائل المادية والبشرية والإجراءات التنظيمية التي تشكل فيما بينها النظام والتي تهدف إلى تحقيق نشا ط المؤسسة وزيادة الفعالية (Plane, 2003, p 108).

ويمكن وصف المؤسسة عل أنها مجموع الأنظمة الجزئية حيث تأقلمت المقاربة النظرية بصفة جيدة مع المؤسسة، فالمادة الأساسية للتحليل: المؤسسة–النظام هي المعلومة المجمعة والمقدمة من طرف كل قسم في المؤسسة، معالجة المعلومات في المرحلة الابتدائية لقرار العمل الذي يقود إلى تحقيق عدد معين من العمليات التي تضمن التنفيذ

نظرية الأنظمة تقترح نموذجا لشبكة المعلومات ينشأ عن طريق نشاط المؤسسة، هذه الطريقة ترتكز أساسا على التأقلم الجيد للمنظمة مع المراجعة الأولية لكل قراراتها العقلانية (Conso et Hémici, 2006, p 37).

❖ التحليل النظامي للمؤسسة : هي طريقة نموذجية لنمذجة إجراءات معقدة أو عدد كبير من الظواهر المتداخلة: كل متغير له صلة بمستوى محدد ونسبة تغير، كذلك التفاعلات المباشرة فيما بينها تكون مدروسة انفصاليا.

في المؤسسة المتغيرات البارزة الواجب أخدها بعين الاعتبار من أجل إجراء التحليل هي:

- ✓ التحفيز: غاية المتعامل.
- ✓ الأهداف: ترجمة الغايات حسب المهمة الرئيسية المنوطة بالنظام.
- ✓ المحيط: الوسط الخارجي الذي يتطور فيه النظام:
- ✓ البنية: موجودات مادية ومنهجية منشأة من أجل تحقيق وبأقل تكلفة ممكنة الهدف المحدد في إطار المحيط.
- ✓ المدخلات: معطيات، مواد من المحيط تكون في متناول البنية.
- ✓ المخرجات: معطيات، محصلات نتيجة المعالجة للمدخلات وتوفيرها للمحيط من أجل تحقيق الأهداف المنوطة بالنظام.
- ✓ المراقبة: جهاز مخصص لمراقبة مطابقة المخرجات مع أهداف النظام.
- ✓ التعديل: وسائل متخصصة لضمان تأقلم النظام مع تحديات المحيط.

إذا تغير المحيط بدرجة قليلة يجب العمل على المدخلات والمخرجات، أما في حالة العكس أي تغير المحيط بدرجة كبيرة يجب تغيير الأهداف وتحويل البنية(Hounounou, 2005, p 65) .

الفرع الرابع: نظرية المنظمة المؤهلة:

يعتبر مصطلح المنظمة المؤهلة من المصطلحات الأكثر تطورا في التسعينيات، تعتبر نقطة انطلاق هذه النظرية مزدوجة: من جهة ضرورة التكيف الدائم للمنظمة في مواجهة محيط متحرك وغير مستقر، ومن جهة أخرى الوعي بأهمية المعارف في تسيير المنظمات المعاصرة في بيئة أعمال معقدة ومتنامية في ظل المعرفة.

الاستعمال الأول لهذا المصطلح كان من طرف الباحث C.Sauret ، حيث يعني: " المنظمات التي تنشئ حقيقة ظروف التعلم التي يمكن أن تحقق على الأقل في حل مشاكل وضعيات العمل" حيث يعرف الكاتب المنظمات المؤهلة من خلال التقاء ثلاثة خصائص:

- ✓ هي التي لها القدرة على مواجهة تحديات المنافسة.
- ✓ هي التي تسمح لأفرادها بالتكوين بطريقة واضحة ومعروفة.
- ✓ هي التي تسمح بتحسين تسيير الوظائف والكفاءات (Filleau et Marque-Ripoull, 1999, p 111).

❖ الإطار العام وأصل النظرية: انطلق هذا التحليل من أشكال محددة من الانقطاع مع الرغبات القديمة متعلقة بتغيرات نماذج الإنتاج، هذا الانقطاع يظهر حسب P.Zarifian و P.Veltz تحت ثلاثة أشكال:

- أزمة نموذج التطبيق: في النظام التايلوري تم بلوغ الإنتاجية المحددة بفضل فصل كل عملية عن أخرى في ظل وجود الاستقرار والنظام، أما اليوم فالعمل يخضع لميزة الاستعارة (خاصة تقنية) والتي تستلزم قدرة الأجير على تفسير ما يحدث و التدخل.
- أزمة نموذج التعاون: تتعلق الإنتاجية اليوم بالتفاعلات ما بين عدة عوامل أكثر من سرعة تنفيذ العمليات الأساسية.
- أزمة نموذج التعلم: سرعة تطور المعلومات وتسارع وتجدد المنتوجات، كلها عوامل لا تسمح بإجراء التكوين أثناء أي وضع جديد للتأقلم مع أي تغير قد يحصل، حيث أنه يجب أن تكون وضعيات العمل والتنفيذ "تعليمية".

هذا التحليل والذي يعتبر الغاية الرئيسية والجوهرية لهذا التيار، يشكل ويركب عدّة اتجاهات ظهرت مع نهاية الثمانينات والتي تجاوبت مع رغباتهم من خلال منظمة جديدة قادرة على التعلم والتأقلم بسرعة.

تقرير Riboud حول :"عولمة نموذج الإنتاج" في 1987 يعتبر حجر الأساس لهذا التيار: يتعلق الأمر بإنشاء منظمة مرنة، لامركزية، ملائمة لديناميكية الإجراء، "التحسن المستمر من خلال مستويات التكوين المرغوب فيها" أين يتم دمج التكوين في الحياة اليومية.

لقد أصبح مصطلح "المنظمة المؤهلة" المصطلح الأكثر رسمية والذي يوضح الهدف الواجب بلوغه، ولكن برز معه اتجاه جديد (خاصة مع أعمال الانجليزيين والأمريكيين) حول "المنظمة المتعلمة".

التحدث عن المنظمة المؤهلة يعني بالأحرى التركيز على المفهوم الواسع للمنظمة (خاصة في القطاع الصناعي)، والإجراءات التي من خلالها يستطيع الأفراد والفريق مواجهة وضعيات التغير الطارئة، هذا القلق يؤدي إلى مناقشة ومن جانب ملموس تسيير الأفراد (التكوين، التوظيف، المكافآت...)، فالمنظمة المتعلمة تعطي ميزة للإجراءات الجماعية لخلق، نشر، تحويل المعارف والمهارات داخل المنظمة، وقد ركز كل من الاتجاهين السابقين على تطوير البعد الجماعي للعمل، الذي يؤكد الأهمية المتزايدة اليوم للاتصال والتعاون (Livian, 2005, p 198-200).

❖ آليات تسيير المنظمة المؤهلة:

1 - الهوية في العمل ومقاربة أهداف المؤسسة من طرف الأجراء:

-بتشجيع مماثلة جيدة لأهداف المؤسسة التي تسمح لكل شخص بإعادة تخصيص معنى عمله، وذلك بإدماج أهداف أكثر شمولية.

- إن الكفاءة المتطلَبة من المستخدمين هي:"الذكاء الفردي والجماعي لوضعيات إنتاجية" أكثر قربا من الخبرة في التجميع الواحد المرتبط بالخبرة، هنا يصبح التعلم التنظيمي كظاهرة اجتماعية لامتلاك وإعداد الكفاءات التي تغيير تسيير الوضعيات نفسها.

2 - إدماج "الأحداث" في نشاط المنظمة المؤهلة: فعبر الأحداث التي تستدعي ضرورة الاستماع لكل فرد قد يتعرض إلى معاناة في المنظمة أو أي فرد قد تمت إثارته، كذلك فالأحداث تعني على حد سواء تعثر عملية الإبداع: فهو يتطلب القدرة على ردة الفعل والابتكار، كذلك لا يتعلق الأمر فقط بتقليص ظهور الأحداث، لكن على العكس يجب دمجه من أجل الاستعمال الأمثل.

3 - نشاط وأهمية الاتصال: يتم إعادة تنظيم النشاط على قاعدة الاتصال، و التي تحدد التنظيم الوظيفي.

التنسيق لا يقوم مطلقا على تدخل تسلسلي (هرمي) حيث أنه لا يعتبر مضرا بإنجاز الوظائف ولكنه مخفف في المنظمة، ولقد أصبح الاتصال أكثر من كونه نقل مبسط للمعلومات، حيث أصبح في هذا المجال نموذجا جديدا للعمل المشترك الذي يقتضي تفسير الأهداف الجماعية، اكتساب لغة مشتركة، وتوضيح التحديات لكل قسم في المؤسسة.

4 - إدماج الإجراء في جهاز تجميع المهارات: تسمح المنظمة المؤهلة لكل فرد برسم معالم المستقبل ما دامت تحدد الأهداف الواجب بلوغها، تشجيع إعادة تفعيل الكفاءات والبحث عن استعمال أحسن المهارات المكتسبة أثناء الانجاز اليومي للنشاط.

تشكل هذه الرؤية أيضا قلقا جد واضح ما بين المنظمات المنفصلة (المقسمة) وأخرى هرمية، أين تكون المهارات متحكما فيها بواسطة الروتينات والتأهيل المتحصل عليه من طرف تكوين سابق، (المنظمات المؤهلة والمنظمات المتناسقة (المترابطة) أين تكون المهارات في تطور دائم، كما أنها تدمج عددا كبيرا من الأجراء في عمليات الإبداع (المنظمة المؤهلة) (Hounounou, 2005, p 61-62).

المبحث الثاني: مفهوم التعلم والمنظمة المتعلمة

المطلب الأول: الحاجة إلى المنظمة المتعلمة

الفرع الأول: قصور النظريات الكلاسيكية والتوجه نحو المنظمات المعاصرة:

لقد أظهرت النماذج التسييرية الكلاسيكية حدودها، مما أدى إلى التوجه نحو البحث عن نماذج جديدة الذي عرف تسارعا بسبب العوامل التالية: عدم التأكد في مواجهة المستقبل، التغيرات التكنولوجية والاجتماعية، قوى السوق مع تعدد وتطور أذواق المستهلكين، وكذلك ارتفاع تكاليف المحيط، التغيرات الديموغرافية، العولمة المتنامية للأسواق وشدة المنافسة، هذا ما أدى بوجود المؤسسات في وضعيات خطيرة لا تسمح لها بالتواجد لأطول مدة ممكنة في السوق.

إن البحث عن نماذج تسييرية جديدة توجه خصوصا في السنوات الأخيرة نحو مصطلح المنظمة المتعلمة، الذي قدَم من طرف الباحثين أو مستعمليه على أنه النموذج الأمثل لمنظمة الغد، ظهر هذا المصطلح مع نهاية الثمانينات حيث أنه يعتبر أكثر حداثة من مصطلح التعلم التنظيمي وأكثر شمولية وفائدة منه، إذ يجب القول بأن القدرة على التعلم تم تقديمها على أنها المصدر الوحيد للميزة التنافسية الدائمة.

من هنا، ومن خلال مراجعة الأدبيات، نلاحظ أنه لا يوجد اتفاق على تعريف مصطلح المنظمة المتعلمة ومناهجه، حيث أحاطه الغموض، فهو لا يحتوي على نفس خصائص التعلم التنظيمي إذ يجب الفصل بين المصطلحين، فيشير الأول (المنظمة المتعلمة) إلى الطريقة التي من خلالها تتعلم المنظمة، أما الثاني فيشكل مضمون المنظمة المتعلمة حيث من خلاله يتم الإجابة عن السؤال التالي: كيف يمكن بناء منظمة متعلمة؟.

وفي الواقع لا يمكن فصل مفهوم المنظمة المتعلمة عن نظريات التسيير الموجودة، حيث تم تقديم المنظمة المتعلمة على أنها انقطاع عن المقاربات الكلاسيكية للتسيير، وقد ظهر مفهوم المنظمة المتعلمة من إشكاليات مواجهة التغيير، أيضا من نظريات المنظمة منذ نهاية العشرينيات من أجل نقد المبادئ التايلورية وأصحابها (Gilberth, Grant,... Guilick, weber, Fayol, Taylor) الذين اعتبروا الفرد كآلة.

التعليمات الصارمة التي قدمتها المدرسة الكلاسيكية والنتائج المترتبة عنها في ميدان تسيير المؤسسات وتطبيقها أدت إلى ظهور عدة عوائق في تفسيرها وتعرضها لانتقادات شديدة و ذلك لإهمالها للجانب الإنساني.

وقد عملت مدرسة العلاقات الإنسانية والتيار التشاركي على إدماج العامل الإنساني في مختلف عمليات الإنتاج، وكان مجموعة من الباحثين البسيكو-صناعيين (Maslow، Mc Gregor، Likert،Lewin، Argyris، Herzberg) الذين انتقدوا بشدة التسلسل الهرمي والنظام التايلوري في العمل، ووضعوا العمالة في قلب المنظمة، حيث أن البحث عن نماذج جديدة للمنظمة قادرة على تطوير القدرات الذاتية والإبداعية للفرد لم يكن الهدف منها منح السعادة للفرد ولكن أيضا إيجاد طرق تسمح للمنظمة بالاستغلال الأمثل للقدرات البشرية.

ومع توجه معظم الأبحاث في التسيير نحو مجال إدارة التغيير وثقافة المنظمة وكذلك إدارة الجودة الشاملة من خلال النموذج الياباني، والتي تم من خلالها إيجاد الوسائل التي تساعد تحفيز وتنشيط الأفراد، هذا ما أدى إلى التحول من رأس المال البشري إلى ظهور مصطلح جديد هو رأس المال الفكري Quinn 1996، Ulrich 1998، Stewart 1997 .

من هنا، وحسب عدَة باحثين فإن التسيير الكلاسيكي لم يواجه هذا التغيير، حيث كان يفتقر إلى المناهج التنظيمية والنظرية، حيث أن عددا كبيرا من المنظرين في مجال التسيير أخذوا بعين الاعتبار أن التغيرات الأساسية في عوامل النجاح تفرض بالأساس تغييرا عميقا في ثقافة المنظمة وإدراك طبيعة العمل والعمال، هذا ما يستلزم في الأول تحليلا معمقا حول الحياة التنظيمية مع السلوكات الفردية، وأيضا العلاقات الشخصية في العمل التي من الممكن أن تشكل عائقا نحو التغيير

ومن هنا، فإن المقاربات السوسيو-اقتصادية الحديثة انتقدت الفرضيات النيوكلاسيكية المتمثلة في الانتهازية وعوضتها بمصطلح الثقة الذي قدمه Granovetter في 1985، وكذلك نماذج الارتباط الكلاسيكية التي جاء بها O. Wiliamson قدمت بواسطة التحاليل: التعاون ما بين العوامل الداخلية والخارجية يكون عنصرا أساسيا في التنظيم من حيث زيادة الثقة بين المتعاملين وتأثيره على التركيز على تحويل المؤسسات نحو الخارج بمعنى تخريج منتوجاتها، في ظل هذه الشروط فإن الكفاءات المفتاحية للمؤسسة استلزمت ضرورة الاعتماد عليها والتوجه نحو رأس المال البشري، العلاقات الاجتماعية، التعاون والتكوين المتواصل.

الماضي/ اليوم	اليوم/ المستقبل
قاعدة البيانات لا تتأقلم بشكل جيد مع تخزين الخبرات	قاعدة بيانات جديدة وشبكات متأقلمة مع تخزين الخبرات
المعارف العملية محتكرة من قبل الأفراد	المعارف العملية مخزنة ومتوفرة بصفة كبيرة في قواعد البيانات
مدة تحويل المعارف محدودة وفي انخفاض	نشر واسع للمعارف عن طرق الانترنيت والانترنت
الاستراتيجيات مبنية أساسا على تغيرات المحيط (الزبائن، الموردون، المنافسون...الخ)	الاستراتيجيات المحققة مبنية على المحيط وعلى الموارد الأساسية: الكفاءات والمهارات في المنظمة
الاقتصاد مبني على السلع والخدمات	الاقتصاد مبني أساسا على الموارد غير الملموسة، على المعلومات والمعارف
استمرارية المؤسسة مرتبطة بالسوق واستراتيجياتها	استمرارية المؤسسة مرهونة بقدرتها على البقاء في بنية شابة وفي حالة تعلم
الخبير أقل أهمية من المسير	الخبير في بعض الحالة مورد ناذر، الاثنين يعتبران مهمين بالنسبة للمؤسسة
الذاكرة التنظيمية للمؤسسة محفوظة في أدمغة المسيرين، الإطارات والتقنيين	الذاكرة التنظيمية في دماغ كل فرد وأيضا عند الموردون والشركاء و الزبائن وفي قواعد البيانات
العلاقات المتعلقة بالولاء للمنظمة مرتبطة بالأفراد	المنظمات تجتنب الاحتفاظ بحق الولاء من قبل الأفراد
كل فرد يحتفظ بمعلوماته ،معارفه وخبراته، مصدر سلطته واحتفاظه بمنصبه	كل فرد يعرض ويحول معارفه وخبراته، ويضعها في قاعدة البيانات وشبكات المؤسسة، تحويل وتخزين المعارف التي تعتبر ذات قيمة علية تستلزم المكافأة عليها،
التكوين مصمم بشكل تفصيلي ويكون موجها لمن يتعلمون دون صعوبات كبيرة	المؤسسة تتعلم كيف تتعلم وتدمج جميع الأعضاء في التكوين

التكوين يتم تقديمه من قبل المدربين والمكونين	التكوين يكتسب من خلال مناصب العمل نفسها، ومقدم من طرف عدة أشخاص، وسائل الإعلام، بما في ذلك المكونين وجميع الفاعلين في المنظمة.
يجري التكوين في فترات محددة: إدماج في مهنة، تربص، إعادة تأهيل...الخ	التعلم يكون بصفة مستمرة، أي فرد يتوقف عن التعلم يعتبر مقصى
التكوين يعتبر تصرف فردي	لغة وقيم مشتركة، اعتبار المنظمة كوحدة واحدة وإعطاء أهمية للتكوين الجماعي
تعدد مدراء نظام المعلومات، وعدد قليل من مدراء المعرفة	عدد كبير من مدراء المعرفة
مفهوم العمل الفردي	مفهوم مجتمعات الممارسة" communautés de pratiques"
عدم تشجيع المحاكاة والتقليد	تشجيع محاكاة الأنظمة الجيدة واعتماد ما يعرف ب "Benchmarking"
الكفاءات= المهارات	الكفاءات = المهارات إضافة إلى المعارف و-savoir être
اليقظة عبارة عن وظيفة ثانوية	إعطاء الأهمية لليقظة الإستراتيجية، التكنولوجية، والتجارية
التعلم داخل المنظمة يعتبر كعملية للتأقلم مع التغيرات	التعلم داخل المنظمة كوسيلة لخلق المعارف التي تحتاجها المؤسسة

الجدول رقم 1-2: التحولات التنظيمية في منظمات القرن 21

المصدر: BRILMAN, 2003, p 442-443

الفرع الثاني: التحول من التعلم الكلاسيكي(التقليدي) نحو التعلم المهني(الاحترافي):

يعتبر الكاتب Gilles Baglin أن هناك ظاهرتين ساهمتا بشكل كبير في الزوال الحتمي للتعلم الكلاسيكي هما: التنظيم الجديد للعمل، ونهاية توحيد القياس (La standardisation).

- التنظيم الجديد للعمل: في المنظمة الكلاسيكية للعمل يكون دور الرئيس مثل الأستاذ: يوزع العمل ويراقب، أما في المنظمة الحديثة فإن المسير يكون كعنصر فعال متدخل، حيث يتخلى عن دور المدير ويتصرف كمرافق، هذا ما يسمح لأعضاء فريقه بتحقيق قيمة مضافة حيث أن التكوين امتزج اليوم مع التسيير والتعلم المبني على تحويل الأوامر ترك مكانه للتعلم المبني على تطوير قدرات المتعلم، حيث أصبح أكثر فائدة للمتعلم الحصول على التحكم في عمله أفضل من أن يواصل تطبيق المفاهيم القديمة لتقسيم العمل التي تفرض عليه الاعتماد على مكون في انجاز عمله.

- نهاية توحيد القياس (La standardisation): أصبح في العصر الحالي إنتاج الكمية مثله مثل التعلم بالكمية حيث أنه مصمَم من أجل تلبية وبكميات كبيرة جميع الطلبات. الرغبات الخاصة لكل فرد لم تبقى تؤخذ بعين الاعتبار حيث أن جميع المعطيات يتم معالجتها بنفس النموذج من أجل إنتاج سلع وخدمات كاملة وموحدة، في العصر الحالي أين أصبحت تغيرات وتنوعات الحاجات تخضع لعدة خصائص، فإن هذا المنطق تم اجتيازه لأن الأفراد يريدون سلعا وخدمات حسب رغباتهم وهذا ما لا يتماشى مع التعلم المهني لأنه ليس له القدرة على معالجة رغبات كل فرد على حدا، فالإنتاجية تكون محدودة في هذه الحالة.

- تحسين الإنتاجية: يتميز التعلم الكلاسيكي بعدم إعطاء الأهمية للإنتاجية حيث في هذا المجال يعتبر كل Kiyochi Suzaki أن :"الإنتاجية هي النسبة ما بين الموارد المستخدمة (يد عاملة، مواد، وسائل)، والقيمة المضافة (نوعية، مدة الانجاز، تحفيزات).

الهدف المراد بلوغه هو تقليص الموارد المستخدمة في عملية الإنتاج وتعظيم القيمة المضافة من هذه العملية الإنتاجية، حيث أن مركزية التعلم تسمح بتحسينات معتبرة في الجودة ، التكاليف، مدة الانجاز والتحفيزات، هذا ما يؤدي إلى زيادات معتبرة في إنتاجية التعلم، بحيث أنه لا يجب الاعتقاد بأن تكوين العمال في المؤسسة عبارة عن خدمة تبرر الاستثمارات الكبيرة للمؤسسة، وذلك لأن النجاح الذي يحققه التعلم المهني لا يأتي من نظرياته فحسب، ولكن من خلال النتائج التي يوصل إليها.

- المبادئ البيداغوجية: احترافية التعلم ترتكز على الطريقة التي من خلالها ينفذ الفرد عمله ويقدر من خلالها على مواجهة تحديات تحسين أداء المؤسسة، فاحترافية مختلف عوامل التكوين لا تمثل سوى هدف يجب بلوغه ولكن يشكل شرطا أساسيا من أجل الوصول إلى منظمة فعالة.

هناك عدد من المبادئ البيداغوجية تطبق اليوم للوصول إلى احترافية التعلم في المؤسسة، حيث يظهر الجدول التالي أهم هذه العوامل التي يجب الاعتماد عليها لإقصاء جميع الأشخاص الذين يشكلون عائقا نحو تطوير الموارد البشرية(Baglin, 2000, P 63-65).

المعيار	التعلم الكلاسيكي(التقليدي)	التعلم المهني(الاحترافي)
وحدة التعلم	الفرد	الفريق والفرد
التحصيل يرتكز على:	المحتوى	المحتوى والعمليات
النظام	سلطوي، أوتوقراطي، المتعلم ينفذ قرارات مكونه	تشاركي، المتعلم يشارك في تحسين عملية تعلمه
الإجراءات	تابثة	ديناميكية
التدرج الهرمي	عمودي	أفقي
طبيعة مشاركة المتعلم	معرفية(فكرية)	معرفية ومؤثرة (معارف ذاتية)
المكون(المعلم)	المكون يعتبر كفاعل، منتج، مفكر، مقرر، يسير و يراقب ودوره يتمثل في التعليم	المكون كدليل، ناصح، مرافق ومسهل، دوره تسهيل والمساعدة على التعليم
المتعلم	المتعلم كمشاهد، مستهلك، قليل التفكير واتخاذ قرارات، يتعلم و لكن من دون أن يعرف طريقة تعلمه	المتعلم كعنصر فاعل، منتج، مفكر، له دور في اتخاذ القرار، يعرف الطريقة التي من خلالها يتم تعليمه
مجال الكفاءات	النتيجة	طريقة الوصول
الطريقة	المكون يملي على المتعلم طريقة تنفيذ عمله	المكون يطلب من المتعلم أن يتعلم كيف يتصرف
القرارات	المكوَن هو الذي يقرر	يمكن للمتعلم أن يقرر
برنامج التكوين	المكوَن هو الذي يحدد البرنامج	المتعلم يحدد برنامج تكوينه بمساعدة المكون

المحتوى	المكون يعطي أكثر من اللازم والمتعلم يتبقى بصفة أقل	المتعلم يتلقى ما يمكنه الاستفادة منه
المراقبة	المكون هو من يقوم بالرقابة	المتعلم هو من يراقب نفسه
السلطة	المكوَن يفرض سلطته	المكوَن يتخلى عن جزء من سلطته
الأمن	التكوين بدون مفاجئات، المتعلم يتبع طريقا محددا و في أمان تام	التكوين يعتبر كمغامرة، عملية الإبداع يمكن أن تشكل خطورة
الحرية	الحرية ممنوحة للمكوَن فقط دون المتعلم	ممنوحة للطرفين
مصدر الأفكار	المكوَن لا يستعمل أفكار جماعته	المكوَن يبحث عن الاستعمال الحقيقي لأعضائه
الأخطاء	الخطأ ممنوع يجب تجنبه	الخطأ شيء إيجابي فهو منقذ، يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار
التعاون	المكوّن لا يتعاون مع أعضائه، طريقة تواصله بواسطة "أنتم"	المكوَن يتعاون مع أعضائه، المكوّن يتكلم مع فريقه بواسطة "نحن"
المبادرة	المتعلم كمشاهد، يكتفي بالانتظار	المتعلم كفاعل، يتصرف ويأخذ روح المبادرة
الاستقلالية	المتعلم مرتبط، فهو يتعلم في وقت ومكان محدد	المتعلم مستقل، يتعلم في كل وقت وكل مكان
المسؤولية	المتعلم غير مسؤول	المتعلم يتحمل المسؤولية
المسؤولية المشتركة	لا توجد، المكوّن هو المسؤول الوحيد	المكوّن و المتعلم يتبادلان المسؤولية
التخصص	المتعلّم ملزم ببرنامج تكوينه	المتعلم يتخصص في أي مجال، يتعلم أي شيء وفي أي مكان
المفهوم	المتعلّم لا يدرك المعنى الجيد لعملية تكوينه	المتعلم واع بالهدف من تكوينه
التحفيز	المتعلم غير محفز، المكوّن موجود من أجل تحفيزه بصفة دائمة	المتعلم محفز، الحركية والنشاط صفتان فيه من خلال مشاركته الفعالة
التوضيح	المكوّن لا يكلف نفسه عناء تفسير طريقة	المكوّن يوضح هدفه و الفائدة من العمل المحقق

	عمله	
الابتكار	المتعلم ينتظر الحل من مكوّنه	المتعلم يعمل على إيجاد الحل الأمثل
رضا الزبائن	المكوّن يطلب من فريقه التأقلم مع الزبون	المكوّن يتأقلم مع الزبون
حل المشاكل	المكوّن يعطي الحلول	المكوّن يساعد المتعلم على تحديد الوسائل من أجل إيجاد الحل
التبادل	المكوّن لا يناقش مع فريقه طريقة التكوين	المتعلم يضع اقتراحات وتناقشها مع مكوّنه
الثقة	المكوّن له شك في قدرات المتعلم	المكوّن يضع ثقته التامة في قدرات المتعلم ويفوض له سلطته
مطابقة المعلومات	المكوّن الوحيد الذي يعطي المعلومات	البحث عن المعلومات من طرف المتعلم الذي يسعى لاستخدامها
مفهوم المعلومات	اتجاه المعلومات يكون من المكوّن نحو المتعلم	المعلومات تسير في الاتجاهين

الجدول رقم 1-3: التحول من التعلم الكلاسيكي نحو التعلم المهني

المصدر: Anciaux, 1995, p 92 ،Baglin,2000, p 66-68

الفرع الثالث: التوجه نحو المنظمات المتعلمة:

لقد تباينت الآراء حول العناصر الأساسية التي تميز المنظمات المتعلمة عن المنظمات الكلاسيكية حيث تنظر بعض الدراسات إلى المنظمة المتعلمة من خلال ما تقدمه وتنتجه من أنشطة معرفية تتمثل في تحصيل المعرفة وتوزيعها وخزنها وتوثيقها ثم تفسيرها وتوظيفها، وترى دراسات أخرى أن المنظمات المتعلمة تتميز عن غيرها بنمط قيادتها التعليمية التي تحرص على تعلم أساليب التفكير والتحليل والتحاور وتبادل الأفكار والمعلومات مع الآخرين، وبالهيكلة التنظيمية التعليمية التي تساعدها على لإثراء المعرفة ونشرها في كافة المستويات التنظيمية وتشكيل لجان وفرق العمل، وطاقتها البشرية التي تمتلكها كالمهارة والثقة بالنفس وقوة التأثير في الآخرين والقدرة على التصرف والتحرك بفعالية.

ويقارن Marquardt (2002) خصائص المنظمة المتعلمة بالمنظمة الكلاسيكية لإبراز التحولات التنظيمية في المنظمات المعاصرة وأوجه الاختلاف بين خصائص كل منهما، كما يجسدها الجدول التالي:

	المنظمة الكلاسيكية(البيروقراطية)	منظمة القرن 21 (الحديثة)
الواجبات الأساسية	مادية	عقلية
العلاقات	هرمية	زميل لزميل
المستويات الإدارية	متعددة	قليلة
البناء التنظيمي	وظيفي	فرق عمل متفاعلة
الحدود	ثابتة	متحركة
أسلوب الإدارة	أوتوقراطية	مشاركة
الثقافة السائدة	الطاعة و التنفيذ الأوامر	الالتزام بتحقيق النتائج
الأفراد	متجانسون	مختلفون
التركيز الاستراتيجي	الفعالية	الابتكار

الجدول رقم: 1-4: التحول من المنظمات الكلاسيكية إلى المنظمات الحديثة

المصدر :(الرشودي، 2007، ص 99) عن (Marquardt,2002,p 11).

المطلب الثاني: الإطار النظري للتعلم

الفرع الأول: التمييز بين التدريب، التعليم والتعلم:

إن دور المنظمة في تطوير أداء الأفراد العاملين بها كان يركز في الأول على:

التدريب(Training) حيث كانت البرامج التدريبية التي تنصب على اكتساب المهارات وتطبيق أدلة العمل في الورشات أو مكاتب العمل، لهذا كان التدريب هو الشكل الأول لمساهمة الشركة في تطوير العاملين.

ثم كان التعليم (Education) وهو الشكل الثاني، حيث بدأت الشركات تمنح العاملين فيها فرص التعليم أو المساعدة على ذلك في المعاهد والجامعات

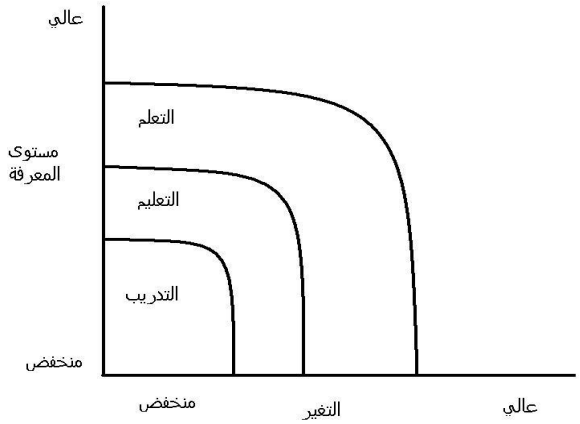
ويمكن أن نلاحظ بسهولة أن التدريب أولا ثم التعليم ثانيا كانا يمثلان شكلين رسميين في تطوير الأفراد، ومن خلالهما كان هناك الشكل الثالث وهو الأكثر أهمية وجدوى وهو التعلم (Apprentissage)، و السؤال المطروح هو ما الذي يميز التعلم عن الشكلين الآخرين؟

الإجابة يمكن توضيحها من خلال ما يلي:

- أولاً: إن التدريب الذي يتم خارج العمل في مراكز تدريبية أو داخل الشركة يحمل بعد آلياً في نقل المهارة التي تتمثل في مجموعة الحركات في التعامل مع الآلة من أجل الإنتاج. كذلك الحال مع التعليم الذي يتم بالنمط المدرسي لتلقين واكتساب المعلومات، وفي كلتا الحالتين ثمة حالة ساكنة يتم نقلها بطريقة هرمية واتصال أحادي الاتجاه في الغالب، ولكن مع التعلم يتم فإن انتقال المعرفة أو الخبرة يتم بطريقة التبادل والتفاعل والتشارك بين الطرفين في علاقة تتجاوز الجانب الرسمي إلى اللاّرسمي، ومن النقل الآلي إلى التفاعل الإنساني، ومن البرنامج المحدد إلى النشاط الاجتماعي.
- ثانيا: لأن كلاّ من التدريب والتعليم يمكن الحصول عليهما خارج الشركة وموقع العمل ومن أفراد خارجيين لا علاقة لهم بالشركة التي يعمل فيها الأفراد اللذين يتدربون أو يعملون، وبالتالي فإن التدريب والتعليم يعتبران أنشطة غير سياقية. أما التعلم فإنه لا يمكن أن يتم إلا في داخل العمل وسياقه وبالتفاعل مع أفراده وأشيائه لذا فإن التعلم لا يمكن إلا أن يكون سياقياً.
- ثالثاً: إن كلاً من التدريب والتعليم ينصبان على المهارات والمعارف العامة فهما يحملان قدراً من التغيير المرتبط بالفهم الخارجي لما يقوم به الفرد وهذا ما يمثله البعد المعلوماتي في عملية تكوين الاتجاهات أو تغييرها، كما أن التعليم بسبب طول الفترة التي يغطيها والتي تعد بالسنوات، فإنه عادة ما يؤدي إلى تغيير المواقف والاتجاهات الذهنية إلاّ أنه يبقى يحمل طابعه الخارجي وبعده العام الذي لا يمكن تمييزه في هذه الشركة عن أخرى.

أما التعلم الذي لا يتم إلاّ في سياق عمل الشركة وهو ما يميزها عن المنظمات الأخرى من خلال ثقافة وطريقة التعلم، وهو ما يجعل التعلم يحمل ذلك البعد الأعمق من التغيير المرتبط بالسلوك العام هذا ما يجعله أكثر تأثيرا على تميّز المنظمة (نجم، 2005، ص 244-246).

ويوضح الشكل التالي العلاقة بين هذه العوامل وعائد الشركة:



الشكل رقم 1-2: التدرج في التغير :التدريب–التعليم–التعلم

المصدر:(نجم، 2005، ص 246) عن(Huseman, Goodman, 1999, p 69)

الفرع الثاني: مفاهيم التعلم:

عرف التعلم تاريخا طويلا من خلال نظريات المنظمة ولكن يعتبر مصطلح المنظمة المتعلمة من أكثر المصطلحات الحديثة التي ركزت على التعلم، كلاسيكيا معنى التعلم هو اكتساب معارف جديدة، ولكن حسب Garvin لا يمكن إعطاء تعريف دقيق للتعلم، فهناك عدد من الباحثين من يقول أنه يجب تغيير السلوك من أجل التعلم، والبعض الآخر يرون عكس ذلك حيث أنه يكفي إتباع طرق جديدة للتفكير، ولكن عموما فإن التعلم خاصية عامة للكائن البشري والأفراد لا يحرمون من قدراتهم على التعلم في مناصب عملهم حيث أن فكرة المنظمة المتعلمة كان الهدف منها تحويل تعلم الأفراد إلى معارف المنظمة.

وبالطبع فإن عددا كبيرا من المعارف والمهارات تتحول يوميا بصفة غير رسمية داخل المنظمة وهو ما يمثل التعلّم الكلاسيكي، كذلك يتم التعلم من خلال انجاز العمل وأيضا من خلال اكتشاف الأخطاء وتصحيحها

(Dupuichi-Rabasse, 2002, p 61-62)، فحسب Argyris فإن الخطأ يشكل الانحراف بين المشاهدة والنتيجة المحصل عليها، ويعتبر كل من Marhorie A.Lyles (1985) وC.Marlene Fiol أن التعلم في المنظمة ينشأ عن طريق إجراءات تحسين نشاط المنظمة من خلال اكتساب معارف جديدة و الفهم الجيد لطبيعة العمل .(Garvin, 2000, p 103)

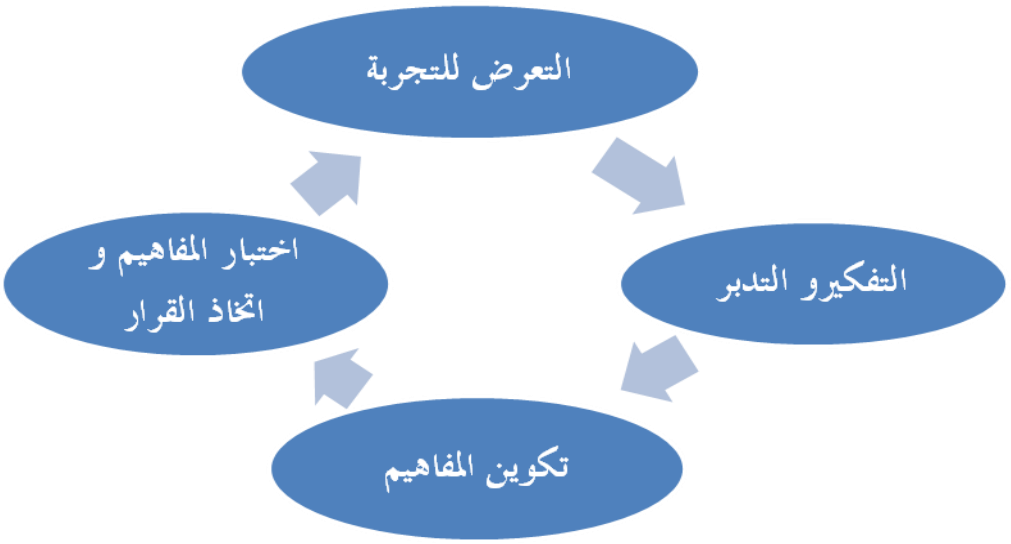
وإذا كان الإبداع (Invention) هو التفكير بالأشياء الجديدة ، والابتكار(Innovation) هو القيام بعمل أشياء جديدة، فإن التعلم هو اكتساب قدرة هؤلاء المبتكرين على القيام بعمل هذه الأشياء، ولتحديد أبعاد ودرجة تأثير التعلم يمكن تعريف هذا الأخير على أنه عملية تنقيح الأفكار وتحويلها إلى معرفة مفيدة لها في توجيه وتنويع القرارات، حيث أن هذا التعريف يجعل من التعلم بمثابة عملية اكتساب المعلومات من أجل القرار.

كما يمكن تعريف التعلم بأنه التغير في السلوك أو الأداء نتيجة الخبرة، وهذا التعريف قد يكون أكثر ارتباطا بأهداف الإدارة في التغيير الموجه نحو الأداء، أيضا فإن التعلم هو عملية التفاعل المتكامل المحفّز بالمعرفة والخبرات والمهارات الجديدة التي تؤدي إلى تغيير دائم نسبيا في السلوك ونتائج الأعمال (نجم، 2005، ص 246-250).

الفرع الثالث: دورة التعلم:

تمر عملية التعلم الفردي بما يعرف ب"عجلة التعلم" وذلك من خلال أعمال Kolb وFry وكذلك Revans وMunford حول أصناف التعلم وقد أوضحت هذه الأعمال تطوير فرص التعلم في المنظمة، حيث أن المعنى المستفاد من فكرة عجلة التعلم هو أن التعلم عملية مستمرة تبدأ بتعلم الإنسان إلى مواقف الخبرة والتجربة (وضع يختلف عن الوضع الذي اعتاد عليه)، فيبدأ في التفكير وتدبر الوضع الجديد محاولا الكشف عما به من عوامل مؤثرة مستندا في ذلك على خبراته السابقة وكذلك اتجاهاته، وبناء على ذلك يصل إلى تكوين استنتاجات محددة أو مفاهيم تفسر الوضع الجديد وتبين له ما يجب عليه عمله تجاه ما يحتمل في هذا الوضع من متغيرات، وانطلاقا من ذلك يعمل الفرد على اختبار صحة المفاهيم التي توصل إليها من خلال وضعها موضع التطبيق بممارسة سلوك جديد أو تعديل سلوكه القديم فإذا تحققت صحة مفاهيمه تمسك بالسلوك الجديد،وإن تبث عكس ذلك تعود عجلة التعلم إلى الدوران من جديد(السلمي،2002، ص 210).

ويبين الشكل التالي أن عملية التعلم لا تتوقف أبدا و جميع العمليات تتكرر باستمرار:



الشكل رقم 1-3:حلقة التعلم لKolb و Fry(1975)

المصدر: (Dupuichi-Rabasse, 2002, p 61-62)،

الفرع الرابع: خصائص التعلم:

على الرغم من تعدد التعاريف الخاصة بالتعلم إلا أنها تدور حول فكرة تعديل السلوك نتيجة للخبرات والتجارب التي مارسها الفرد في حياته واكتسب منها المهارات الجديدة، وأن التعلم هو تغير شبه دائم في الأداء ينتج عن استجابة لموقف يحدث تحت تأثير الخبرة أ والممارسة وأن الإنسان في حالة تعلم دائم، ويمكن إبراز أهم خصائص التعلم فيما يلي:

أولا: التعلم هو عملية تفاعل تنفيذي (بين طرفين يتعلمان من بعض) وتفاعل اجتماعي (يتم في سياق محدد من العلاقات بين الأفراد).

ثانيا: إنه عملية متكاملة وشاملة لكل مكونات التعلم من حيث المحتوى وظروف العمل وتحسين الأداء وزمان ومكان التعلم بحيث يسمح للفرد بالتعلم في أي وقت وفي أي مكان من المنظمة.

ثالثا: إن التعلم يتحفز ويتعزز بالمعرفة والخبرات والمهارات الجديدة وهو ما يظهر عند اعتماد المنظمة لأي مشروع جديد.

رابعا: أنه يحقق الرضا الذاتي للأفراد حيث أن محتوى التعلم يثير التحفيز الذاتي للتعلم من خلال تحسين ظروف العمل وضمان أحسن الظروف لتشجيع لتعلم.

خامسا: التعلم يتجاوز نمط التعلم السطحي المبسط القائم على اكتساب المعلومات والمهارات إلى النمط العميق القائم على تأثير المعرفة من أجل تغيير السلوك بشكل دائم.

سادسا: لابد أن ينعكس التعلم إيجابيا على نتائج الأعمال بما يجعل هذا التعلم أداة فعالة في إيجاد وتطوير الميزة التنافسية، حيث أن عوامل المحيط الخارجي تتطلب من التعلم إجراء التغيرات الداخلية في استراتيجياتها وهياكلها، كلها عوامل تنعكس على قدرات المنظمة وتساعد على اكتساب ميزة تنافسية دائمة.

المطلب الثالث:مفهوم المنظمة المتعلمة

الفرع الأول: التطور التاريخي للمصطلح:

لقد أصبحت التغيرات مهمة أكثر وأكثر سرعة في العصر الحالي من خلال عدة عوامل أهمها العولمة وسرعة تطور التكنولوجيا، فانشغال المنظمة بخلق القيمة المضافة، تقديم أحسن الخدمات، التحديات التي يفرضها الزبائن، كلها عوامل تقود المنظمة إلى التأقلم الدائم مع هياكلها وقدراتها البشرية مع التحديات الجديدة من أجل ضمان استمراريتها ونموها (Held et Riss, 1998, p1) .الأبحاث الأولى حول مفهوم المنظمة المتعلمة في المؤسسة ظلت في السبعينيات تهدف إلى تطوير نماذج التعلم الفردي (تحويل الهياكل المعرفية للفرد) والتعلم التنظيمي والربط بين هذين المستويين من التعلم، حيث قدم الباحثان Argyris و Schon في 1978 المفاهيم المؤسسة للتعلم التنظيمي كإطار للتعلم الفردي (Veybel et Prieur, 2003, p5)، أيضا التوجه نحو الجودة الشاملة خلال سنوات الثمانيات وتحول المنظمات إلى منظمات قائمة على المعلومات.

نقطة التحول في أدبيات المنظمة المتعلمة كانت مع نشر الباحث الأمريكي Peter SENGE سنة 1990 كتابه المعنون ب"***The Fifth Discipline*** "، هذا الباحث (مدير مركز بحثMIT " Massachuchusetts Institute of Technology ") الذي عرف إدماج عدة مصطلحات في إطار التعلم النظامي للمنظمة تمركزت حول الضوابط الخمس والتي هي: التحكم الشخصي، النماذج الذهنية، التعلم الجماعي، النظرة المشتركة والتفكير النظامي، ومن هنا فإن الغموض الذي أحاط بالمساهمة المهمة التي قدمها Senge زاد في الاختلاف المتواصل حول

هذا الموضوع، فهناك دائما نوع من الالتباس الاصطلاحي وهو ما أدى بالباحثين إلى اعتبار أن موضوع المنظمة المتعلمة لا يزال في طور الدراسة.

الفرع الثاني: تعريف المنظمة المتعلمة:

عرفت السنوات الماضية جمودا في الهياكل التنظيمية خصوصا من ناحية الأفراد من حيث استقرارهم في مناصبهم خلال سنوات طويلة، وهو ما يعرقل الإجراءات الطبيعية لاكتساب الكفاءات وهو ما يؤدي بالفرد إلى تحولهم إلى "مستهلكين" للتكوين، ومن هنا فقد ظهر مصطلح المنظمة المتعلمة، هذا الأخير لا يعني إلاّ عملية التأقلم الدائم للأفراد والهياكل التنظيمية مع المحيط الذي هو الآخر في تطور وتغير مستمر، من أجل هذا الهدف فإنه يجب على الفرد أن يكون عنصرا فاعلا في هذه العملية (التأقلم) التي تنطلق من تحليل الانحرافات (الفروقات) ما بين الكفاءات المتوقعة والكفاءات الموجودة، مرورا بعملية التعلم والتجريب، وتنتهي بميزانية للنتائج المحصّلة التي تهدف أساسا إلى وضع نموذج جديد للتقدم والتطور (Held et Riss, 1998, p 4).

إن التوجهات الحديثة للتسيير ترتكز على المبادرات التي يقوم بها المستثمرون في مجال الموارد البشرية وتطبيقات مبادئ إدارة الجودة الشاملة التي تحول الأفراد إلى مصدر للميزة التنافسية في محيط يتميز بدرجة عالية من التعقد وذلك من خلال استغلال كفاءاتهم ومهاراتهم، فتحصيل المعارف والتجارب من أجل تحسين الميزة التنافسية التي لا تكتسبها المنظمة وحدها فقط وإنما كذلك الأفراد، وهذا الاستثمار في التعلم وتطوير الموارد البشرية يعتبر أساسيا مهما كان نوع وطبيعة الفريق وذلك من أجل تحمل مسؤولية أكبر التي يفرضها المستقبل على المنظمة(West, 1994, p 15).

فكما سبق الذكر، فإن مصطلح" المنظمة المتعلمة " يعتبر حديثا حيث تم إدماجه في أدبيات التسيير الاستراتيجي وقد أعطت أعمال المؤلفين والباحثين تطورا لهذا المفهوم عبر الوقت، إلاّ أن تعريفاتهم اختلفت وذلك باختلاف توجهاتهم وتعدد اختصاصاتهم، وفيما يلي أهم التعريفات التي قدمها الباحثون أثناء دراستهم لهذا الموضوع:

	الباحث	التعريف
1	**P.Senge (1990)**	المنظمة المتعلمة هي المنظمة التي يمكن من خلالها للأفراد تحسين وباستمرار قدراتهم على خلق النتائج التي يرغبون في تحقيقها، أين تكون هناك نماذج جديدة وموسعة للتفكير مدعومة، أين تكون الطموحات الجماعية متحررة، كذلك هي المنظمة التي من خلالها يتعلم الأفراد وباستمرار كيف يتعلمون جماعة (Senge,2004 , p 8)

2	**Navran (1993)**	المنظمة المرتكزة حول التعلم هي التي تبحث عن خلق مستقبلها الخاص الذي يسمح للتعلم بأن يكون عملية مستمرة ومنشئا للمعارف والمهارات بالنسبة لأعضائها، كما أن هذا التعلم يتطور ويتحول من أجل تلبية احتياجات وتوقعات أفراد المنظمة وكذلك المتعاملين معها (Lemyre, DEspatis, 2006, p 6).
3	**Garvin (1994)**	المنظمة الذكية هي المنظمة القادرة على خلق، تحصيل، نشر وتوزيع المعارف، وتغيير سلوكها من أجل إدماج هذه المعارف الجديدة ووجهات نظرها الجديدة (Garvin,1994 , p 70-71)
4	**Nevis et Al(1995)**	هي المنظمة التي تكتسب القدرة المتواصلة والمتزايدة على التعلم والتأقلم وتغيير قيمها وسياساتها ومناهجها، كذلك أنظمتها وهياكلها التي تدعم وتسرع عملية التعلم لكل أفرادها (Jamali et Sidani, 2008, p 60)
5	**Gephart et Al(1996)**	المنظمة المتعلمة هي التي يتم على مستواها تحليل التعلم، مراقبته، تطويره، أين يكون مرتبطا بأهداف التحسين من الأداء والإبداع (Jamali et Sidani, 2008, p 60)
6	**Pedler et al(1997)**	هي المنظمة التي تسهل التعلم لكل أعضائها، ويكون فيها التحول مقصودا وباستمرار (Jamali et Sidani, 2008, p 60)
7	**Yatchinovsky (1999)**	المنظمة المتعلمة هي المنظمة التي تمنح المبادرة لأعضائها الفاعلين وتسمح لمساهماتهم بالظهور والتطبيق، كما أنها يجب أن تعرف وتستطيع كيف ترتب هذه المساهمات وتوفيرها لكل الأفراد الذين هم كذلك يتأقلمون معها وإعادة استخدامها متى استلزم ذلك (Van De Portal, 2009,p 41).
8	**Griego et Al(2000)**	المنظمة المتعلمة هي التي تحسن وباستمرار النتائج المرتكزة على التنفيذ المتزايد والتي تضمن نجاحها لأنها تتطور بصورة أكثر مهارية (Jamali et Sidani, 2008, p 60).
9	**Rowden (2001)**	المنظمة التي يكون فيها كل فرد منشغلا بحل المشاكل التي تعترضه وتسمح للمنظمة وبدون انقطاع من اكتساب الخبرات والتغيّر والتحسن، كذلك الرفع من قدراتها على التطور والتعلم وتحقيق أهدافها (Jamali et Sidani, 2008, p 60).

10	**Bouvier et Alain(2001)**	المنظمة الذكية أو المتعلمة عبارة عن نظام للنشاط وتوجيه تصرفات الأفراد والتعلم الجماعي الذي ينظَّم من أجل التعلم الدائم، تجميع المهارات والكفاءات من أجل نقلها وتحويلها إراديا بغية تحقيق الأهداف من خلال تطورات محيطها، مواردها وثقافتها. من أجل هذا فإنها تستند على اختبار إجراءاتها التي هي موضع شك والتأقلم الدائم مع محيطها، فهي ترتكز على النماذج النظامية وتعمل على تأمين اليقظة ومتابعة أعضائها وتبحث عن توفير مناخ ملائم لتطوير فضولهم وقدراتهم الإبداعية وخبراتهم (Lemyre, Despatis, 2006, p 13)
11	**Lewin (2002)**	المنظمة التي يكتسب من خلالها المستخدمين ويقسمون معارف جديدة باستمرار، ويكونون مهيئين لتطبيق هذه المعارف لاتخاذ قراراتهم أو انجاز أعمالهم (Jamali et Sidani, 2008, p 60).
12	**Armstrong et Foley(2003)**	المنظمة المتعلمة لها مظاهر ثقافية متناسبة (نظرة، قيم، طموحات، سلوكات...) التي تدعم محيط التعلم، والإجراءات التي تحفز التعلم وتطوير الأفراد بتحديد حاجتهم للتعلم وتسهيله، وكذلك مظاهر هيكلية التي تسمح للتعلم أن يكون مستمرا ومعمولا به في ميدان العمل (Jamali et Sidani, 2008, p 60) .
13	**James (2004)**	تعتبر المنظمة المتعلمة أكثر تحولية والتي تدفع كل فرد نحو الاستغلال والتقويم وتحويل المعارف والرفع من التعلم الجماعي في كل المنظمة، والقدرة على خلق مستقبلها (Fillol, 2006,p 22).
14	**Khoury et Shayoun (2006)**	نوع من المنظمات التي تشجع التجديد المستمر للمنظمة بواسطة إدخال وإدماج مجموعة من العمليات الأساسية التي تشجع وتنمي النزعة الايجابية نحو التعلم والتأقلم والتغير (Toxopeus, 2007,p 10).

الجدول رقم 1-5: تعاريف المنظمة المتعلمة.

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على عدة مراجع

وعلى الرغم من تباين هذه المفاهيم التي قدمت للمنظمة المتعلمة، إلاّ أنّها تتفق في جوهرها وتتكامل مع بعضها، حيث كلها ترتكز على الدراسة التي قام بها Senge والتي ركز فيها على أهمية التعلم داخل المنظمة، إذ يعتبر أن التعلم في المنظمة بفرض التحدي المستمر والجدي للتجارب وتحويل هذه التجارب إلى معارف يمكن لكل أعضاء

المنظمة الحصول عليها ومطابقتها مع الأهداف الرئيسية للمنظمة، هذا التحدي يتطلب أن يكون الفاعلين في المنظمة قادرين على تقييم التجارب، وأن هذه الأخيرة ليست كافية لمواجهة أي وضع جديد وهو ما يستدعي ضرورة استمرارية التعلم (Lievre et Rix, 2005, p 3).

وكخلاصة لما تم عرضه حول مصطلح المنظمة المتعلمة، فإن هذا الأخيرة غالبا ما تكون على علاقة مع إستراتيجية المؤسسة، الإبداع والتغيرات، ولكن قبل ذلك هي نموذج عقلي، ثقافة، مكسب اجتماعي بالنسبة للمنظمة، حيث صرح Sengeسنة 2001:« *قبل خمس سنوات، تسيير المعارف أصبح ك"موضة"، وفي الأصل هو تسيير المعلومات، فالأفراد يعيدون تنظيم الأنظمة القديمة لتسيير المعلومات ويقومون بتحويلها إلى أنظمة لتسيير المعارف. اليوم تسيير المعارف والتعلم التنظيمي بدءا بالاندماج من خلال الفكرة التي ترتكز على أن معارف المنظمة توجد في شبكات علاقاتها، فإذا لم تكن هناك ثقة متبادلة بين الأفراد يكون هناك نقص في المعارف المتداولة، وإذا لم يستطع الأفراد التكلم بكل حرية حول الصعوبات التي يواجهونها أثناء تنفيذ عملهم فإن القدرة على التعلم سوف تنخفض، ومن هنا فإن تسيير المعارف هي ظاهرة اجتماعية يمكن من خلالها خلق واستعمال المعارف في إطار شبكة العلاقات الإنسانية* » (Van Wassenhove, 2004, p 75)

المبحث الثالث: التعلم التنظيمي: مفاهيم وأساسيات

المطلب الأول: مستويات التعلم:

يهدف مصطلح "المنظمة المتعلمة" أو "المنظمة المؤهلة" إلى تغيير وتطوير الهياكل التنظيمية، إجراءات تنفيذ العمل، نوع تسيير الموارد البشرية من أجل التطوير المستمر والمتناسق للتعلم، هذا الأخير لديه ثلاثة مستويات والتي هي:

✓ الفردي: يتعلق التعلم الفردي بالتعلم الذي يقوم به الفرد بنفسه هذا التعلم يكون أقل تقنينا ورسمية في المنظمة، لأنه يميز بين أوقات التعلم الرسمية (التكوين الكلاسيكي، التكوين الذاتي) وأوقات التعلم غير الرسمية (التعلم عبر التراكم، التقليد، الخبرات، التبادل مع الأعضاء...).

✓ الجماعي: يعني التعلم الجماعي ذلك التعلم الذي يقوم به الأفراد عن طريق فرق العمل من خلال الأعمال المنفذة على مستوى الجماعة وبطريقة تعاونية وتشاركية. تجدر الإشارة إلى أن مجموع الكفاءات الفردية لا يشكل الكفاءة الجماعية، حيث أنها تنفصل بعد أي مشروع جماعي، يكون دور الإدارة لازما في هذا المستوى من التعلم لأنه لا يتمثل في التنظيم وفرض الأوامر، وإنما في المتابعة وتسهيل عملية التعلم.

✓ التنظيمي: التعلم التنظيمي يعني المنظمة التي تتعلم عن طريق حفظ نتائج تجاربها واكتسابها من خلال نشاطات أفرادها، وهذا ما يجعلها متوفرة في كل وقت (Ferangu oudet, 2006, p 70-71).

وفيما يلي يتم تقديم كل مستوى على حدا مع إعطاء أهمية للتعلم التنظيمي باعتباره أساس المنظمة المتعلمة.

الفرع الأول: التعلم الفردي:

يعتبر التعلم أحد العمليات السلوكية المهمة التي تساعد في تشكيل السلوك الإنساني، والملاحظ أن مختلف التعريفات الخاصة بالتعلم الفردي انطلقت من عدة نظريات ومقاربات ركزت في مجملها على أنه يمكن للفرد أن يتعلم من خلال المحاولة، الخطأ، والتعلم التجريبي نتيجة لتنفيذ العمل الذي يؤدي إلى التعلم المعرفي، حيث درست هذه المقاربات في مجملها الآليات السلوكية والمعرفية والاجتماعية التي تضمن السير الحسن للتعلم وتوضيح معناه الاجتماعي.

الأعمال الأولى حول التعلم الفردي أجريت من طرف البسيكولوجيين من خلال أنظمة تطوير الذكاء

(Fillol, 2006, p 66-67)، ويعتبر السلوكيون رواد هذا المجال والذين اقترحوا مفهوما آخر للتعلم والذي يمثل التغير في مستوى المعارف، حيث يشير علماء السلوك أن المقصود بالتعلم هو "اكتساب الفرد لسلوك جديد نتيجة

تعرضه لتجارب وخبرات اجتماعية" كما أنه فإنه حسب هذه المدرسة فإن التعلم هو: "العملية التي بمقتضاها تنشأ أحد الأنشطة أو تتغير من خلال الاستجابة لموقف المواجهة، بشرط ألاّ ترجع خصائص هذا التغيير إلى عوامل فطرية أو عوامل النضج" (السلمي، 2002،ص 206).

أما المقاربة المعرفية فتعتبر التعلم الفردي "عملية مقارنة ومماثلة لاسترجاع الخبرات السابقة ونماذج التفكير للفرد التي ترتكز على التفاعل بين الماضي والحاضر مع المحيط (Fillol, 2006, p 70).

من خلال هذه التعاريف المقدمة فالتعلم الفردي يعرف على أنه عملية خلق واكتساب المعارف الجديدة من طرف الفرد، هذا الأخير أثناء عملية تعلمه فإنه يكون أمام أحد الاحتمالات التالية:

1 - التمسك بسلوكه القديم: متحملا في ذلك نتائج التصادم مع عوامل الموقف الجديد والقوى الفاعلة فيه، ومدركا حجم التهديد الذي قد يضر بمصالحه ويعرضه لمشكلات مختلفة.

2 - تعديل سلوكه القديم: بدرجات تتفاوت حسب مدى إدراكه لقيمة الفرص المتاحة في الموقف الجديد واحتمالات الحصول على المنافع المنتظرة في حالة تغيير سلوكه، وكذا إدراكه لجدية التهديدات في الوضع الجديد واحتمالات حصولها في حالة تغيير السلوك.

3 - الانتقال إلى سلوك جديد: حيث يأمل من خلاله التوافق مع متطلبات الوضع الجديد و يستجيب من خلاله لقوى التأثير الفاعلة فيه أملا في تحقيق المنافع التي يرجوها و تجنب المخاطر التي يخشاها.

في الحالة الأولى لا يحدث التعلم حيث استمسك الفرد بسلوكه القديم رغم تغير الظروف، وقد نرى هنا أن ما حدث هو نوع من التعلم السلبي حيث لا يستفيد الفرد من معطيات ومعلومات جديدة تحتم عليه ضرورة تغيير سلوكه، أما في الحالتين الثانية والثالثة يكون التعلم قد حدث و لكن بدرجات مختلفة ، ومن خلال ذلك يمكن القول أن التعلم في حقيقته هو استفادة الفرد من معلومات جديدة واستثمارها في تعديل أو تغيير سلوكه لضمان التوافق مع معطيات الوضع الجديد (السلمي،2002، ص 206-207).

الفرع الثاني: التعلم الجماعي:

ظهرت فكرة التعلم الجماعي مع الباحث Hirschman في 1954 حيث اعتبر أن تطور المنظمات يرتكز أساسا على التعلم الجماعي الذي يعتبر كوسيلة للتغيير، حيث قدم مصطلح التعلم الجماعي من طرف الباحثين خاصة في مجال الإعلام الآلي على أنه يرتكز على الوضعيات التي من خلالها يتعلم الأفراد عن طريق ملاحظة سلوكات الآخرين، حيث تعتبر ظواهر التقليد والتأثير والتبادل في مركز التعلم الجماعي (Quiers-Valette, 1999, p 1036)،

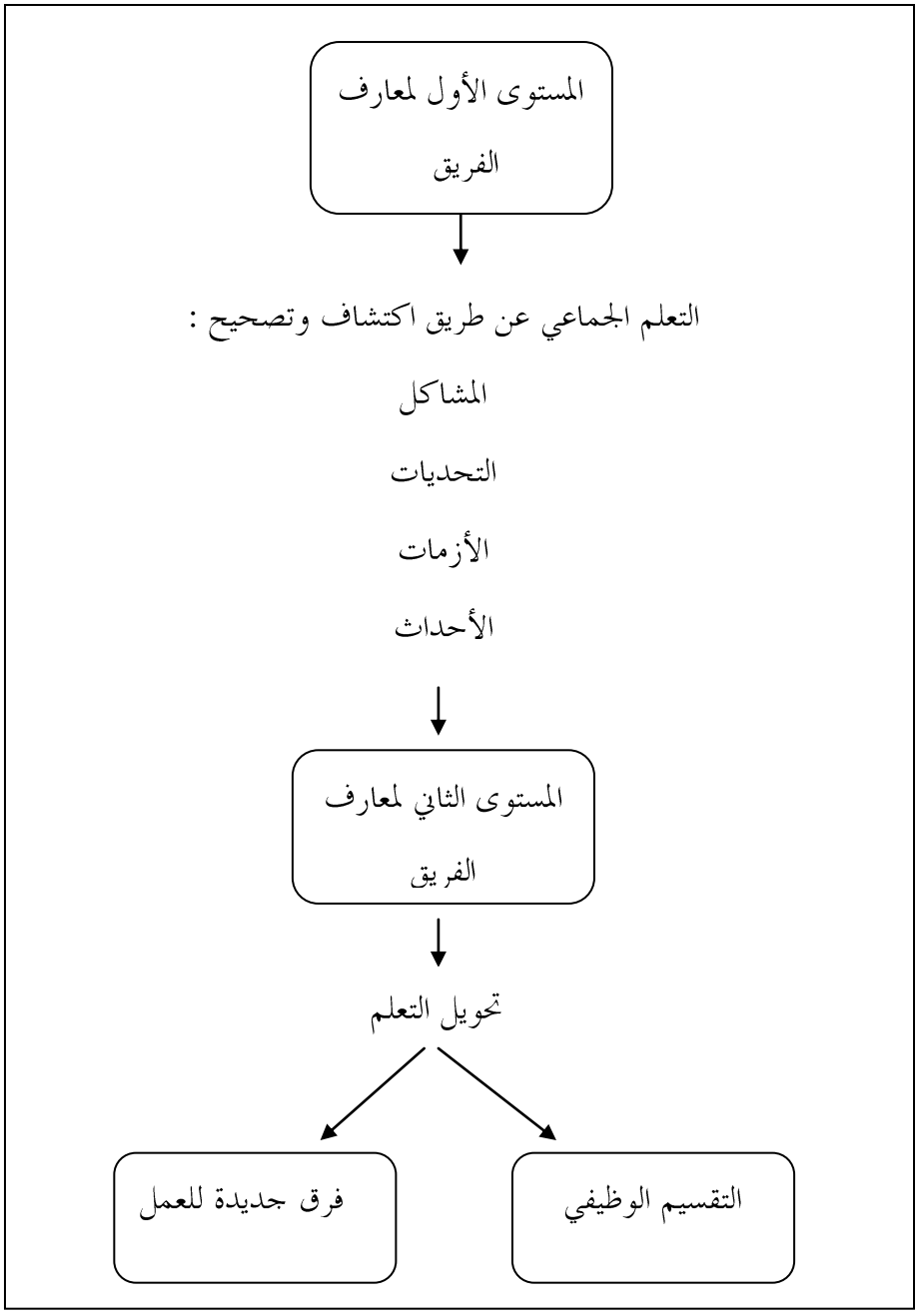
والهدف من التعلم الجماعي هو تطوير الشعور بالانتماء للفريق (رسمي أو غير رسمي) واستغلال خبرة الفريق، هذا ما يشكل نوع جديد من التعلم يكون مرتبطا بعمل نشاط المنظمة المبنية على فرق أكثر تنظيما، كما أن الهدف من هذا التعلم هو توعية الفرد بكفاءاته التي تزيده ثقة أكبر في مؤسسته وتطوير قدراته على اتخاذ القرار، وتقسيم معارفه بين أعضاء الفريق، حيث يسمح لكل عضو من الفريق مهما كان منصبه الإداري أو مستواه السلطوي باكتساب ثقة في نفسه والقدرة على الدفاع عن أفكاره (Quinn, 1994,P 455-457).

وتكمن أهمية التعلم الجماعي في أن الفريق يشكل الوحدة الحقيقية البشرية للمنظمة أكثر من الأفراد، فالقيمة المضافة للمؤسسات الفعالة اليوم أكثر إنشاء وخلقا من طرف أفراد مرتبطين على مستوى الفريق أكثر من الأفراد المنعزلين، لهذا السبب فإن هذا النوع من التعلم يعتبر المحرك الرئيسي للتغيير على مستوى المنظمة، حيث أن كل أعضاء الفريق يهدفون مبدئيا إلى تحقيق نفس الأهداف، كما أن المعارف والمهارات على مستوى الفريق تكون أكثر أهمية وعملية أكثر مما تكون فردية، فالتعلم الجماعي لا يساعد على التحول من وضع لآخر فقط، وإنما يعمل على تشجيع الإبداع عن طريق القيمة المضافة التي يخلقها في المنظمة، إذ يعتبر كفضاء يسمح بتنامي التجارب من خلال التفاعلات بين الأعضاء، الأفكار الجديدة المطبقة ووجهات النظر المختلفة، كما أن هذا الفضاء يسمح بتلاقي الأبعاد الثلاثة لهذا النوع من التعلم والتي هي: اكتساب المعرفة، وتحصيل المهارات وأيضا التعلم من التجارب المكتسبة وهذا ما يجعل المشاركين في الفريق يدركون قيمة التعاون، ومن هنا يمكن الحصول على فريق موجه نحو التعلم (Anciaux, 1995,p 131-135) كما أن الفرق تعتبر كمكان مناسب لتطوير الكفاءات وذلك لأنه يعطي ثلاث ميزات من خلال النشاط على مستوى الفريق والتي هي:

- ✓ الميزات الإدراكية: فالمشاركة في أي فريق تسمح للفرد بتحسين رؤيته وتصوراته الخاصة وإثراء وجهات نظره، توسيع حقله المعرفي، تنفيذ العمل أكثر إتقانا لأن الفريق يحتوي على تنوع في الأفكار وأكثر غنى بالموارد (القدرة الإبداعية واسعة)، أيضا اكتساب طرق جديدة للعمل وتطوير ثقافته التنظيمية (الفهم الجيد لنشاط المؤسسة والعلاقات الداخلية ودور كل شخص في المنظمة).
- ✓ الميزات الانفعالية (التأثيرية): حيث أن المشاركة في الفريق تعطي القدرة على القضاء على انعزالية الفرد عن طريق الالتقاء والتعارف بأشخاص جدد، تشجيع التشارك في العمل والتحفيز، أيضا القدرة على حل المشاكل والمشاركة في حياة المؤسسة ما يسمح بإعطاء مكان للفرد داخل المؤسسة.
- ✓ الميزات السوسيوإدراكية (Socio-cognitifs): المشاركة في الفريق تعطي القدرة على التعمق في دراسة الأفكار ومقارنتها مع أفكار باقي الأعضاء، القدرة على قياس مستويات التحليل في المؤسسة، تطوير جانبه الإنتقادي،

تعلم طريقة العمل في الفريق، تعلم التعاون والمشاركة، تكوين تصورات وإدراكات مشتركة، تطوير الكفاءات عن طرق الأدلة وتحليل المشاكل (Ferangu oudet, 2006, p 189-190)

وكخلاصة لما تم عرضه، يمكن تقديم الشكل التالي الذي يوضح طريقة التعلم الجماعي عبر الزمن:



الشكل رقم 1-4: منهجية التعلم الجماعي

المصدر: Bourgeon, 2001, p 108

المطلب الثاني: عموميات حول التعلم التنظيمي:

الفرع الأول: ماهية التعلم التنظيمي:

كانت هناك عديد من الاختبارات الميدانية لاستعراض التعلم التنظيمي، وباعتبارهما أنهما ممن ساهما في تطوير مفهوم التعلم التنظيمي فقد قام كل من Argyris وSchön بتقسيم الأدبيات المتعلقة بالتعلم التنظيمي إلى فرعين أو مدرستين منفصلتين:

- أنصار تنظيم التعلم قاموا بتطوير المقاربة المعيارية المرتكزة على الممارسة، والتعلم الموجه نحو التطبيق والذي ينتج أساسا من قبل المستشارين والأفراد في ميدان العمل.
- منظري التعلم التنظيمي عالجوا الموضوع على أنه موضوع للبحث بعيد عن الممارسة والتطبيق، فهو لا يزال محل شك بالنسبة للعلماء، ولأنها أعمال جامعية فهي تهدف إلى مساهمات أكثر نظرية.

إلاّ أن الكاتبان دافعا عن فكرة منهج المقاربة المزدوجة من خلال الموافقة بين النظرية والتطبيق، حيث أن هذه الموافقة تشكل في نظرهما الحل الأمثل من أجل الوصول إلى الظواهر التنظيمية
(Van Wassenhove, 2004, p 79)

بينت هذه الدراسات كذلك الاختلاف في مستويات النظام المقصود، فعلى سبيل المثال بعض المؤلفين يجادلون بقوة أنهم الأفراد وحدهم باستطاعتهم التعلم، في حين قدم كتاب آخرون نظرة أكثر سوسيولوجية وشمولية باعتبارهم أن المنظمة عبارة عن نظام باستطاعته التعلم، ولكن النقطة الأكثر وضوحا من أجل الخروج من هذه الأدبيات هي أن التعلم التنظيمي هو صفة تطبق على مجموعة متباينة من الظواهر التنظيمية التي يمكن اعتبارها كتغير نحو الأفضل، فمثلا العديد من الكتاب وصفوا الظواهر التالية على أنها عمليات للتعلم التنظيمي:

- ✓ التكوين والتطوير.
- ✓ تقليص الروتينات الدفاعية.
- ✓ نظام تعلم شامل أين تكون فيه أنشطة المؤسسة مراقبة بدون انقطاع وذلك من اجل توفير التغذية العكسية التي يتم استخدامها كأساس لتعلم كيفية تحسين الأداء.
- ✓ إدارة الإبداع والابتكار.
- ✓ رفع قدرة المنظمة على اتخاذ قرارات و إجراءات فعالة (Dunphy et al, 1997, p 233).

الفرع الثاني: تعريف التعلم التنظيمي:

التعلم التنظيمي هو عملية يتم من خلالها إشراك وتوجيه السلوك الخاص للأفراد بصفة متفتحة على أنظمتها ومحيطها، فهو يتعلق بالعملية الجماعية التي تضمن إنشاء واكتساب معارف جديدة من طرف المنظمة، فمفهوم التعلم التنظيمي مرتبط بنفس الاهتمامات الخاصة بتطوير الكفاءات، فهو يمثل ضرورة التزام المنظمات ب"التعلم" من أجل ضمان استمراريتها وتنافسيتها، وذلك من خلال الاهتمام بالموارد البشرية للمنظمة التي أصبحت عنصرا حاسما لأنها لم تعد تقتصر على أداء مجموعة من المهام الضيقة، بل أيضا تجسد وتطبق روح التعلم (Wong, 1996,p 13)، ومن خلال الجدول التالي نستعرض أهم التعاريف التي قدمها الباحثون في مجال التعلم التنظيمي:

	الكاتب	التعريف
1	**Argyris et Schon (1974)**	العملية التي يمكن من خلالها لأفراد المنظمة كشف الأخطاء وتصحيحها، من خلال تغيير نظريات ونماذج التصرف والعمل لديهم. المنظمة تتعلم عندما تكتسب المعارف بجميع أشكالها، مهما كانت الوسائل المستعملة (معلومات، مهارات، تقنيات أو ممارسات) (Argyis et Schon, 2002, p 24)
2	**Duncan et Weiss (1978)**	التعلم التنظيمي هو العملية التنظيمية التي من خلالها يتم تقديم العلاقة ما بين النشاط والنتيجة وتأثير المحيط الذي هو أيضا في تطور على هذه العلاقة (Srikantia, Pasmore, 1996, p 42)
3	**Fiol et Lyles (1985)**	التعلم التنظيمي هو عملية تحسين الإجراءات والنشاطات من خلال تطوير المعارف والكفاءات (Miller Hosley et al, 1994, p 5)
4	**Levitt et March (1988)**	العملية التي تقوم من خلاله المنظمة بترميز تجاربها وتدخلاتها التي قامت بها في الماضي وتحويلها إلى روتينات (Fillol, 2006, p 83)
5	**Gérard Koenig (1994)**	التعلم التنظيمي هو عبارة عن ظاهرة جماعية لاكتساب وتنمية المعارف التي تكون أكثر استمرارية، وذلك من أجل تغيير الأوضاع وتغيير الأفراد أنفسهم (Tremblay, 2003, p 4)
6	**Tarendeau (1998)**	التعلم التنظيمي ظاهرة جماعية لأنه يفرض أن اكتساب المعارف حتى ولو كانت فردية، فإن لها آثار على المنظمة أو على مجموع أعضائها (Tarondeau,1998, p 32)

7	**Guilhon (1998)**	هو عملية لتغيير المعارف والكفاءات اللازمة لإنشاء أو الحفاظ على التجانس بين المنظمة والمحيط (Fillol, 2006, p 83)
8	**Loroy (1998)**	التعلم التنظيمي هو تعديل لسلوك المنظمة للاستجابة مع تغيرات المحيط، كما أنه عبارة عن تحول في المعارف التنظيمية وتفاعل بين الأفراد داخل المنظمة (Fillol, 2006, p 83)
9	**Houdoy (2000)**	التعلم التنظيمي هو قدرة المنظمة على تحسين وتنظيم فعالية نشاطها، إلاّ أنه لا وجود للتعلم التنظيمي بدون تعلم فردي (Leblanc et al, 2007, p 336)
10	**Child (2001)**	التعلم التنظيمي هو الاكتساب والاحتفاظ وخلق المعارف بغية تسهيل تحقيق الأهداف المسطرة من طرف المنظمة (Leblanc et al, 2007, p 337)
11	**Nicolas (2004)**	التعلم التنظيمي هو العملية التي تسمح في نهاية المطاف بخلق كفاءات جديدة على المستوى الجماعي، حيث من خلاله تكون المعارف والمهارات مستعملة من مجموع أعضاء المنظمة من أجل أن تنجح هذه الأخيرة في التوجه نحو توحيد المعايير (Nicolas, 2004, p6)

الجدول رقم 1-6: تعاريف التعلم التنظيمي

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على عدة مراجع

الفرع الثالث: العوامل المؤدية إلى الاهتمام بالتعلم التنظيمي:

على الرغم من الدور الذي يقوم به الفرد في عملية التعلم إلاّ أن نتاج هذا التعلم ينعكس على التعلم التنظيمي وعلى المستوى الكلي للمنظمة، وتبرز الدراسات الحديثة في مجال الإدارة المعاصرة الحاجة إلى التعلم التنظيمي من أجل البناء الاستراتيجي للمنظمات، ومع نهاية القرن العشرين ومن خلال التغيرات التكنولوجية والتحديات الكثيرة المفروضة على المنظمة، ما دفع هذه الأخيرة إلى منظمات مرتكزة على معرفة من أجل ضمان استمراريتها وتنافسيتها، فقد أصبح التعلم الوجه الآخر للابتكار ومن أهم مبررات التوجه نحو التعلم التنظيمي ما يلي:

1 - الاقتصاد والشركات القائمة على المعرفة: لقد تحول الاقتصاد العالمي بعد الثورة الصناعية من اقتصاد ذي كثافة عمالية إلى اقتصاد ذي كثافة رأسمالية، ثم جاءت الثورة التكنولوجية لتنقل الاقتصاد إلى مرحلة اقتصاد المعرفة، وبالتالي أصبحت الغلبة لمن يعرف لا لمن يملك. وأصبحت المعرفة هي المادة الخام، وعاملاً من عوامل الإنتاج، والناتج نفسه.

فكل المنظمات اليوم تعتمد بدرجة كبيرة على المعرفة في استمرارها ونجاحها، وأصبح من المحتم عليها أن تتطور وتتحسن وإلا كان مصيرها الفناء (شريفي، دولي، 2009، ص 3)، فالاهتمام بالموارد غير الملموسة وخاصة المعارف تلعب الدور الأساسي في صنع الميزة التنافسية وهذا ما لا يتم إلاّ بالتعلم، فهذا الأخير هو الوسيلة الأكثر فعالية وكفاءة من أجل تحقيق ممارسة أفضل والحصول على أفضل نتيجة (عبود نجم، 2005، ص 255).

2 - التغيرات التقنية والتغير الاجتماعي: حيث شهد العالم طفرات هائلة في المجال التقني أفرزت واقعا جديدا يقوم على الاتصال وشبكات المعلومات، وترتب عن ذلك أن العلم يعيش في عصر المعرفة، ما أدى إلى ظهور تقنيات جديدة للتعلم التي أدت إلى تطوره وسهولة الحصول على المعلومات. كذلك فإن التغيرات الاقتصادية تركت أثرا واضحا في التغيرات الاجتماعية والسياسية انعكست على طموحات الأفراد والجماعات وتغير القيم والأذواق، فالمستهلكون يبحثون عن السلع والخدمات ذات الجودة العالية والسعر المناسب، أما العاملون فقد طموحاتهم في بيئة عمل هادئة ومشاركة فعالة مقابل ولائهم والتزامهم لمهنهم ومنظماتهم، وهذا ما يستلزم استمرار تعلمهم ومواكبتهم لما يستجد في عالم المعرفة (الرشودي، 2007، ص 59).

3 - المنافسة الجديدة والأداء العالي في المنظمات: كذلك فإن من أبرز التغيرات الاقتصادية التي شهدها العلم هي نشأة التجمعات الاقتصادية وظهور الشركات متعددة الجنسيات وهو ما ساهم بزيادة حدّة المنافسة وتحولها من المنافسة المحلية إلى المنافسة الدولية وهذا ما يتطلب السبق في توليد المعارف وتوظيفها وتسويقها، كذلك فإن الأداء العالي في المنظمات يتطلب التركيز على العملاء ورفع مستوى الإنتاجية وتحسين الجودة، وإعطاء قيمة وأهمية عالية للموارد البشرية وزيادة صلاحيات العاملين، وإدراك التنوع في قوة العمل، والالتزام بأخلاقيات العمل والمسئولية الاجتماعية (شريفي، دولي، 2009، ص 3).

4 - الرؤية الخلاقة للتعلم والتوجه نحو رأس المال الفكري: وذلك خلافا للرؤية التقليدية القائمة على أن التعلم هو عملية من الدرجة الثانية مقارنة بالابتكار، فإن النظرة الحديثة للتعلم التي ترى أن هذا الأخير يمكن أن يكون ابتكاريا وأيضا فإن الابتكار مهما كان عظيما فإن قاعدته الأساسية هي التعلم الذي يحول الابتكار من نشاط متخصص إلى تجربة خلاقة في قسم البحث والتطوير (عبود نجم، 2005، ص 256)، وهذا ما يفسر توجه المنظمات المعاصرة نحو الاستثمار في رأس المال البشري باعتبار المورد البشري أهم مصدر لإنشاء المعرفة، كذلك فإن العنصر البشري يحضى اليوم بأهمية كبرى في عالم الأعمال باعتباره أهم عامل من عوامل المنافسة، وبسبب هذه الأهمية أصبح ينظر للأفراد على أنهم هم الثروة وأصبح يطلق عليهم مسمى رأس المال الفكري، ويعتمد هذا المفهوم على أن الإنسان هو أساس

تكوين الأصول الفكرية وليس المؤسسة، فبواسطة الأفراد وما يمتلكونه من معرفة متراكمة ومهارات تستطيع المؤسسة تحقيق ميزة تنافسية تضمن لها النجاح والتميز في بيئة الأعمال الحالية (شريفي، دولي، 2009، ص 3).

الفرع الرابع: خصائص التعلم التنظيمي:

1 - ظاهرة جماعية: فكما سبق من تعريف J.C Tarendeau للتعلم الذي يعرفه على أنه ظاهرة جماعية لأنه يفرض أن اكتساب المعارف حتى ولو كانت فردية، فإن لها آثار على المنظمة أو على مجموع أعضائها (Tarondeau,199, p 32)، كذلك بالنسبة ل Huber (1991) فالمنظمة تتعلم إذا كانت أي من وحداتها تكتسب معارفا جديدة يمكن استعمالها من طرف المنظمة، فالمعارف التنظيمية تختلف عن مجموع المعارف الفردية لأنها يمكن نشرها وتجميعها من أجل إنتاج معارف جديدة.

الطابع الجماعي للمعرفة التنظيمية يوفر طرقا لتقييم مدى فعالية التعلم التنظيمي، فبالنسبة ل Huber فإن التعلم التنظيمي يتحسن ب :

- ✓ عدد وحدات المنظمة التي تكتسب المعارف واستعمال ما تراه مناسبا.
- ✓ عدد التفسيرات المختلفة للوضعيات في المنظمة.
- ✓ عدد الوحدات في المنظمة التي لها نفس المفاهيم حول التفسيرات المختلفة.

إذن فالتعلم التنظيمي لا يتحدد بعملية اكتساب المعارف دائما، وإنما بعمليات توزيع وتفسير ومطابقة مبادلة هذه المعارف مع الأطراف التي تنشئها (Tarendeau, 1998, P 32-33) ، ومن هنا تبرز ضرورة وجود نظرة مشتركة بين أعضاء المنظمة حول أهداف ومستقبل المنظمة (الرشودي، 2007، ص 61).

2 - نماذج متعددة لاكتساب المعارف الجماعية: حيث من خلال التعلم التنظيمي يتم اكتساب نماذج جديدة لإنشاء وتحصيل المعارف. ومن بين هذه النماذج التعلم من خلال تحويل المعارف أو تقليد نماذج تطبيقية لمؤسسات أخرى وهو يتكون من شكلين مختلفين، الأول مباشر والثاني غير مباشر:

- التعلم المباشر يعمل على الإدخال المباشر للمعارف من منظمات أخرى من أجل الاعتماد عليها.
- التعلم غير المباشر يعمل على البحث عن معلومات خاصة بمنظمات أخرى من أجل اعتاد سلوك ملائم يتماشى مع التنظيمات و القوانين المؤسساتية التي تقلص من حجم الصراعات مع الشركاء.

فالتقليد يمكن أن يخفض التكاليف والأخطار المرتبطة بالنشاط ولكن يمكن أن يحدث تأخيرات التي تكون مضرة بالنجاح. كذلك فإن المعارف تكون إما مكتسبة بطريقة مقصودة ونظامية أو بطريقة غير مقصودة وغير نظامية، ففي

الصنف الأول نجد المنهج التجريبي والتعلم من خلال التقييم الجماعي للنشاط وأيضا البحث المنهجي للتكيف مع المحيط، فهذه الأشكال الثلاثة لاكتساب المعارف تقوم على أساس التقييم الرجعي للنشاط المحقق أو المتوقع.

أما بالنسبة للاكتساب غير المقصود للمعارف وغير النظامي فإنه يخلق الظروف المشجعة على استغلال الفرص التي قد تتاح للأفراد من أجل التعلم (Tarendeau, 1998, p 33-35)، وهو ما يفسر أن التعلم التنظيمي يمكن أن يحدث بشكل تلقائي ولكن لتعظيم الفائدة المرجوة واستمرارية التعلم يجب أن تتبنى المنظمات استراتيجيات محددة وواضحة لضمان نجاح التعلم التنظيمي (الرشودي، 2007، ص 61).

3 - إجراء ديناميكي: التعلم التنظيمي عملية ديناميكية تسمح للمنظمة من خلاله بتخصيص معارف جديدة، فالمعارف أساسا منشأة من طرف أفراد المنظمة ولذلك فإن المنظمة ليست قادرة على خلق هذه المعارف دون أعضائها حيث يعتبر التعلم التنظيمي إجراء تنظيميا يعمل على تعظيم المعارف المنشأة من طرف الأفراد.

التعلم التنظيمي يمكن أن يقدم كإجراء دائم يتوسع ابتداء من التعلم الفردي أين يكون هناك تراكم للمعارف الضمنية من أجل الوصول إلى المستوى الجماعي ومن تم إلى المنظمة والشبكة التنظيمية من خلال تبادل التفاعلات بين المعارف الضمنية والمعارف الظاهرة (Tarendeau, 1998, P 37-38)، كذلك فإن عملية التعلم في المنظمة عملية مستمرة، لدى فإن الأفراد العاملين في المنظمات التي تتبنى مفهوم التعلم التنظيمي لا ينظرون إلى هذه العملية على أنها شيء مضاف لواجباتهم اليومية وإنما ينظرون إليها على أنها جزء من نشاط وثقافة المنظمة وبالتالي فإن هذه العملية تحدث لديهم بصورة تلقائية ومستمرة (الرشودي، 2007، ص 60-61)

4 - خلق ثقافة ملائمة للتعلم: بما أن التعلم التنظيمي يتطلب تعلما فرديا وتعلما جماعيا ويهدف إلى تغيير السلوكات في الممارسة العملية فهذا يستدعي أن يكون التعلم مدعوما بالتزام تشجيع ثقافة تنظيمية مواتية للتعلم وكذلك علاقات جيدة للتعلم داخلية وخارجية وهي:

- ✓ وجود دعم من الإدارة للتعلم .
- ✓ تطوير فهم مشترك للتعلم وأهدافه.
- ✓ تشجيع ثقافة الانفتاح والثقة.
- ✓ إنشاء المساحات الرسمية وغير الرسمية للتعلم.
- ✓ التعرف على أنواع مختلفة من المعارف وأنواع التعلم.
- ✓ الوقت والمرونة الكافية من أجل المتابعة والتأقلم.
- ✓ تعزيز وتشجيع العلاقات الديناميكية للتعلم على الصعيدين الداخلي والخارجي.

- ✓ الوصول إلى مصادر التعلم الخارجية وتعميم ونشر هذه المصادر.
- ✓ إنشاء نظام فعال للتسيير والاتصال(Wrigley, 2008, P13).

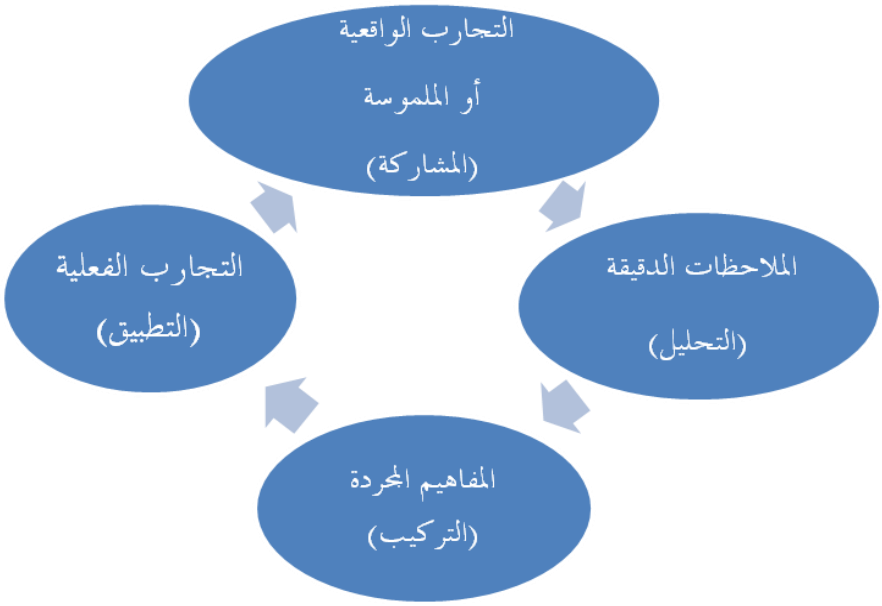
الفرع الخامس: أنماط التعلم التنظيمي:

حسب دراسات الباحثين فإنه هناك عدة تصنيفات للتعلم التنظيمي إلاّ أنه هناك تصنيفين رئيسيين وهما التصنيفان الذين قدمهما كل من Argyris و Schön في كتابهما حول "التعلم التنظيمي" الذي تحدثا فيه عن التعلم أحادي الحلقة والتعلم ثنائي الحلقة، أما التصنيف الثاني فهو الذي قدمه Peter. M. SENGE في كتابه حول "المنظمة المتعلمة"سنة 1990 والذي قسم التعلم إلى تعلم تكيفي (Apprentissage Adaptatif) وتعلم توليدي (Apprentissage Génératif)، وقبل التطرق إلى دراسة هذين النوعين هناك عدة أنواع أخرى يمكن إجمالها فيما يلي:

5. 1- التعلم الاعتيادي والتعلم الاستثنائي: قدم هذا التصنيف Tomas KUHNفي كتابه "بنية الثورات العلمية" والذي يميز فيه بين التعلم الاعتيادي (Apprentissage habituel) والتعلم الاستثنائي Apprentissage) (exceptionnel، حيث أن التعلم الاعتيادي هو الذي يسود في فترات الاستقرار التنظيمي، أما التعلم الاستثنائي أو العالي فهو الذي يظهر في فترات التغيير والتحول التنظيمي حيث يترافق هذا مع إدخال المفاهيم والقواعد الجديدة التي تحرك الاستقرار وتغير المفاهيم والمبادئ السابقة، وبالتالي فإن التعلم العالي هو بمثابة التعلم الخلاق الذي يميز الأفراد في الظروف الجديدة التي يخلقها التغيير كما يميز الأفراد اللامعين الذين يتعلمون بوتيرة سريعة من تجاربهم الخاصة (عبود نجم ،2005، ص 259).

5. 2- التعلم التجريبي Apprentissage Expérientiel: حسب Kolb(1984) الذي لاحظ أن كل الأفراد يتواجدون في وضع تعلم يمر عن طريق حلقة للتعلم مكونة من أربعة مراحل حيث أن كل فرد يفضل على العموم مرحلتين من هده الحلقة، هذا النموذج يشرح كيف بإمكان الأفراد تحليل تجاربهم من أجل تفسيرها واستخدامها في وضعيات أخرى، ويرى Kolb أن الأفراد يتجهون بشكل أكبر أثناء تعلمهم إلى مرحلة معينة من التعلم أكثر من الأخرى (Van Wassenhove, 2004, p 68)، ويعتبر Rojers (1969) أن التعلم التجريبي هو ذلك التعلم الفردي الخاص الذي يضمن للفرد تحويل خبراته المحصّلة إلى معارف خاصة به، حيث يرتكز التعلم التجريبي على علاقة مزدوجة بين المعرفة والخبرة فحسب Kolb فإن :معارف الفرد مرتبطة بخبراته المكتسبة ومراحل حياته وبالتوازي فإن هذا التعلم يتوثق من خلال تجارب جديدة. هذه العلاقة المتبادلة توضح مراحل هذا النوع من

التعلم حيث أن المرحلة الأولى (التجارب الواقعية أو الملموسة) تعمل على إشراك الفرد في عملية التعلم، أما المرحلة الثانية (الملاحظة الدقيقة) تتعلق بنظرة الفرد وردة فعله تجاه معنى التجربة المكتسبة سابقا، المرحلة الثالثة(تركيب المفاهيم المجردة) تعبر عن الطريقة التي من خلالها يتم الفهم بواسطة قواعد محددة من أجل تعميم الوضعية التي تحصل عليها، وفي الأخير مرحلة (التجارب الفعلية) تسعى لتأكيد النموذج التجريبي الجديد(Fillol, 2006, p 69).



الشكل رقم 1-5: نموذج KOLB للتعلم التجريبي

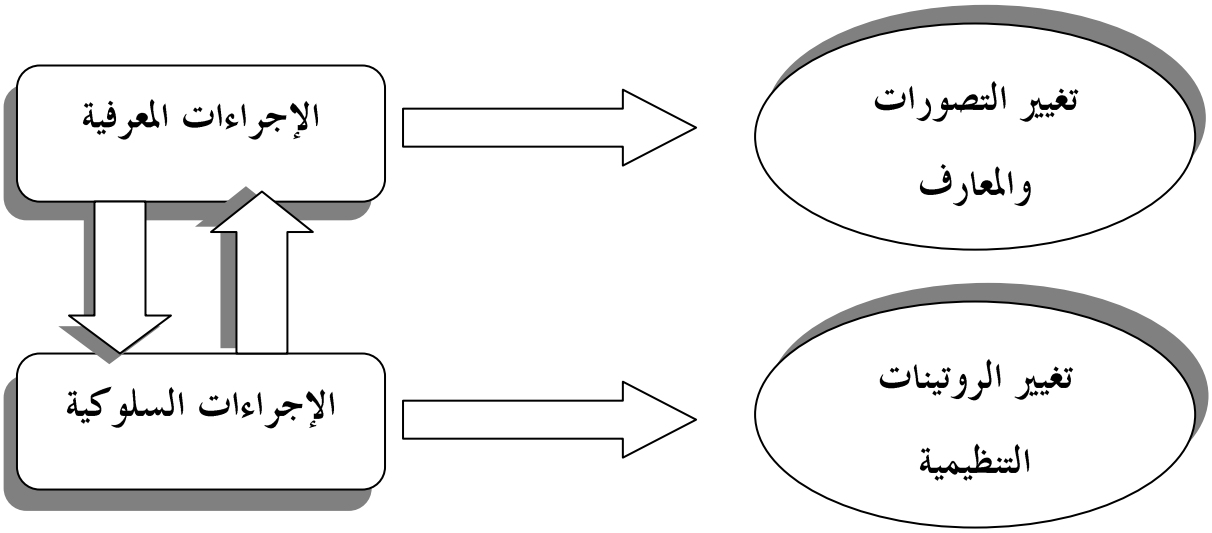
المصدر: (Van Wassenhove, 2004, p 68)

5. 3- التعلم المعرفي والتعلم السلوكي: حيث نلاحظ غالبا أن :

- التعلم المعرفي (Apprentissage cognitif) هو ذلك التعلم الذي يترجم من خلال تغييرات إدراكية، نماذج التفكير، حيث تطبق الطريقة التي من خلالها يتم إدراك محيط المؤسسة.
- التعلم السلوكي (Apprentissage comportemental) يرتكز على تغيير الإجراءات والروتينات التنظيمية في تطبيق الطرق الجديدة للعمل ونشاط المؤسسة.

يعتبر التعلم المعرفي كمرحلة أولية للتعلم السلوكي، فأثناء عملية التحول من وضع لآخر يعتبر تغيير المفاهيم الشرط الأساسي لتغيير السلوك، يكون كل من الجوانب المعرفية والسلوكية للتعلم مترابطة ومتوافقة أكثر منها متعاقبة

ومتسلسلة. ففي المنظمة فإن المسيّر يتخذ قراراته من خلال إدراكاته، ولكن يتعلم أيضا من النتائج التجريبية، فهناك إذن تداخل ما بين الجانب المعرفي والسلوكي للتعلم و يمكن توضيح ذلك من خلال الشكل التالي:



الشكل رقم 1-6: التعلم المعرفي والتعلم السلوكي

المصدر: Hefer et al, 2002, p 397

5. 4- التعلم التكيفي والتعلم التوليدي: انطلاقا من تعريفه للتعلم، فقد قسم P.Senge التعلم إلى تعلم تكيفي (Apprentissage Adaptatif) وتعلم توليدي (Apprentissage Génératif)

- التعلم التكيفي: وهو التعلم الذي يتم بالاستجابة للأحداث التي تواجه الأفراد أو الشركة، وهذا النوع من التعلم يدور حول التقليد أو الاستنساخ أي التعلم مما لدى الغير أو من ممارساتهم الأفضل.

- التعلم التوليدي: هو التعلم الخلاق في التعامل مع عملية التعلم، فإذا كان التعلم التكيفي يقوم على التقليد والاستنساخ فإن التعلم التوليدي يقوم على الإبداع لأنه يتطلب الأفكار الجديدة في النظر إلى المنظمة، كذلك الطرق الجديدة في النظر إلى البيئة التي تعمل فيها (عبود نجم ،2005، ص 259-260).

ويعتبر Senge أن المفهوم الرئيسي للمنظمة المتعلمة أنها تلك المنظمة التي توسع باستمرار قدرتها على خلق ورسم مستقبلها، فالنسبة للمنظمة ليس فقط همها أن تبقى مستمرة وهو في الغالب ما يمثل التعلم التكيفي، ولكن بالنسبة للمنظمة المتعلمة فإن التعلم التكيفي يجب أن يكون مرتبطا بالتعلم التوليدي، وفي هذه الحالة فإن التعلم يعمل على رفع القدرات الإبداعية، ولكن يجب الإشارة إلى أن التعلم التوليدي لا يمكن أن يكون مدعوما في أي منظمة إذا

كان تفكير الأشخاص متحكّما فيه بواسطة الأحداث قصيرة المدى (Senge, 2004, P 14-20)، فالتعلم التوليدي يفرض إطارا تصوريا للتفكير الهيكلي أو النظامي من خلال هياكل تنظيمية تمكن نماذج السلوك من التغير، فهذه الهياكل تعتبر توليدية. كذلك فإن التعلم لا يعني في محتواه اكتساب معلومات، ولكن الرفع من القدرة على تحقيق النتائج التي يرغب فيها المنظمة حقيقة وهو ما يعني التعلم التوليدي المستمر، وحسب Senge فبانعدام مناخ لتفاعل كفاءات الأفراد فيما بينها، فإن التعلم يبقى اعتياديا وليس توليديا، هذا الأخير يفرض وجود مدراء قادرين على تحقيق هذا التفاعل وليس فقط مستشارين ومخططين.

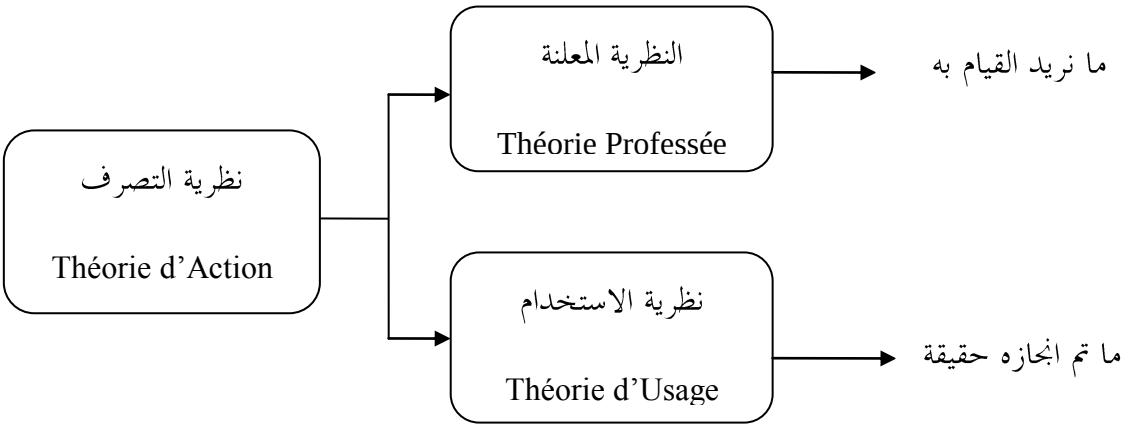
أيضا فإن النظرة المشتركة ضرورية في المنظمة لأنها توفر المناخ الملائم والطاقة للتعلم التوليدي، عكس التعلم التكيفي الذي يكون بدون رؤية مشتركة،كذلك فإن الرغبة في تحقيق النتيجة التي ترغب فيها المنظمة تعطي الحرية للأفراد في البحث عن طريقة التنفيذ الشخصي للنشاط، لأنها تعتبر الدافع الرئيسي للتعلم التوليدي

.(Senge, 2004, P 172-191-223)

5. 5– التعلم أحادي وثنائي الحلقة: سبق وأن أشرنا إلى تعريف Argyris حول مفهوم التعلم الذي عرف التعلم على أنه:"عملية اكتشاف وتصحيح الخطأ في المنظمة" (Garvin, 1999, p 103)، وانطلاقا من هذا التعريف قدم كل من Chris ARGYRIS و Donald SCHON في كتابهما حول "**التعلم التنظيمي**" اللذان تحدثا فيه عن الحلقة الأحادية والثنائية للتعلم.

نظرية التصرف ونظرية الاستخدام: يعتبر الكاتبان المعاصران "Mc Gregor" و "Rensis LIKERT" المساهمان في دراسة نظرية التصرف، فحسبهما فإنه يمكن للمسير أن يرفع من مردودية عماله إذا كان يعرف تصرفاتهم، فالهدف من هذه النظرية هو الوصول إلى أفضل شروط للعمل التي تسمح بتقديم أحسن مردود ممكن، وقد بينت نتائج الدراسات المتعلقة بهذه النظرية أن تصرف الفرد يلعب دورا هاما في ارتفاع نسبة الإنتاج، وحسب هذه المقاربة فإنه يجب إعطاء الأهمية لأعضاء المنظمة وليس للمسير وحده، وحتى يكون المسير فعالا يجب عيه معرفة حاجيات مرؤوسيه (شليل، 2008، ص 19).

بدأ كل من Argyris و Schon تحليلهما في دراسة التعلم التنظيمي من منطلق "نظرية التصرف" التي تستطيع أن تميز بين نوعين أساسيين: النظرية الصريحة أو المعلنة للمنظمة والتي تحدد وتشرح شكل معين للنشاط (ما نريد القيام به)، ونظرية الاستخدام التي تتشكّل انطلاقا من ملاحظة شكل التصرف (ما تم فعله حقيقة).



الشكل رقم 1-7: نظرية التصرف

المصدر: Argyris et Schon, 2002, p37

نظريات الاستخدام يمكن أن تكون ضمنية أكثر منها ظاهرة، فهذه النظرية مسؤولة بشكل كبير على تحديد هوية المنظمة التي تكتسبها بمرور الوقت، حيث أن كل عضو في المنظمة يحدد تصوراته وإداراكاته الخاصة بنظرية الاستخدام العامة، ومن جهة أخرى فإن نظرية الاستخدام الفردية تساهم في خلق والمحافظة على نظام التعلم، هذا الأخير يعمل أيضا على تعزيز وإعادة هيكلة نظريات الاستخدام الفردية، إذن فنظام التعلم الخاص بالمنظمة مرتبط بنظريات الاستخدام التي يعتمد عليها الأفراد في تحديد سلوكهم (Pesqueux et Durance,2004, P 19-20).

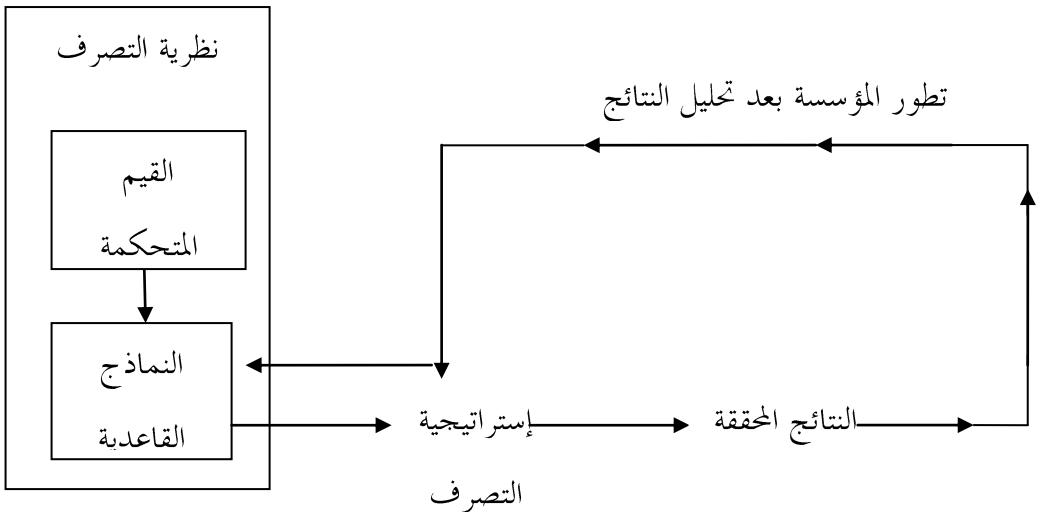
ويعتبر Argyris و Schon أن المنظمات تعمل على أساس نظرية الاستخدام التي ترتكز على أربعة قيم متحكمة والتي هي:

- ✓ الرغبة في الإبقاء على مراقبة الأوضاع.
- ✓ تعظيم الأرباح وتقليص حجم الخسائر.
- ✓ عدم التعبير عن شعور سلبي.
- ✓ الرؤية العقلانية.

حسب Argyris و Schon فإن المنظمة تكون متعلمة عندما تصل إلى تحقيق وبطريقة دائمة تعلم أحادي وثنائي الحلقة .

❖ التعلم أحادي الحلقة (Apprentissage en Simple Boucle):

يقصد به ذلك التعلم العملي الذي يغير استراتيجيات التصرف أو نماذج الاستراتيجيات الكامنة، لكن لا يغير من قيم نظرية الاستخدام في المنظمة (Argyris et SChon, 2002, p43)، ويتعلق هذا النوع من التعلم بالتغيرات الثانوية والتي ليست لها أهمية، وقصيرة المدى التي تحدث في إطار القواعد الموجودة، فهو نموذج للتعلم من أجل التحسينات التي ليس لها تأثير على نماذج التفكير (Hefer et al, 2002, p 397)، كما أن التعلم أحادي الحلقة يهتم بإيجاد حلول فورية ومباشرة للمعوقات التي تشكل أسباب ظاهرة للمشكلات التنظيمية والهدف منه تحقيق المحافظة على تقدم المنظمة واستقرارها، ويترتب عليه تعديلا في السلوك دون التعديل في القيم والمتغيرات الحاكمة لسلوك الفرد، إذ يتعلم العاملون من تجاربهم وممارستهم وما يترتب عنه من نتائج ومخرجات، وفي ضوء نتائج التغذية الرجعية (Rétroaction) عن تلك المخرجات للعاملين يظهر رضاهم أو عدمه لنتائج قراراتهم وتصرفاتهم وعندها إما يحرصون على تكرارها أو إعادة النظر فيها وتعديلها ثم تطبيقها،يعتبر التعلم أحادي الحلقة أساسيا من أجل تنفيذ النشاطات اليومية (الحكيم وآخرون، 2009، ص 7-8)، ويكون التعلم أحادي الحلقة كافيا إذا كان بإمكان المنظمة تصحيح الأخطاء عن طريق تغيير الاستراتيجيات التنظيمية والنماذج حيث يتعلق بالتوصل إلى أحسن الأهداف المسطرة عن طريق وضع الأداء التنظيمي في الحدود المرسومة عن طريق القيم والمعايير المتعارف عليها (هذه القيم والمعايير لا تتغير منها: نوعية المنتوج، نتائج المبيعات، استقرار العمال) (Argyris et SChon, 2002, P44)



التعلم أحادي الحلقة: لا يمس القيم المتحكمة في المؤسسة، فقط استراتجيات التصرف وأحيانا بعض النماذج هي التي تتغير

الشكل رقم 1-8: التعلم أحادي الحلقة

المصدر: Argyris et SChon, 2002, p 44

إن وجود التعلم أحادي الحلقة في المنظمة يعني أن هذه الأخيرة عبارة عن نظام ذكي يجب عليها:

- أن تكون قادرة على الشعور بما يجري حولها ومتابعة التغيرات التي تحدث في محيطها.
- القدرة على جمع المعلومات المحصلة من خلال التصاميم التي تقود سلوكها
- القدرة على اكتشاف الانحرافات.
- القدرة على تحديد الوسائل اللازمة للتعديلات من أجل تدارك الانحرافات.

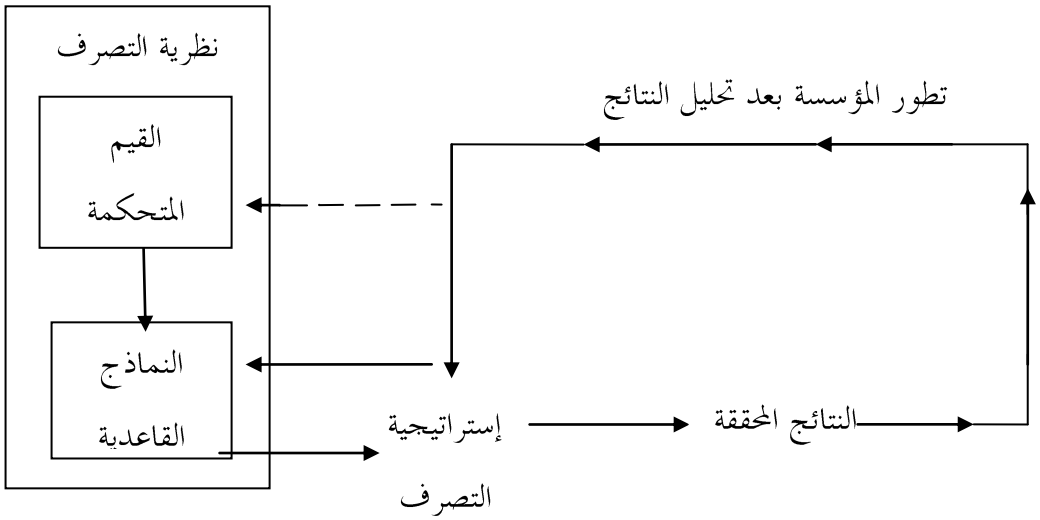
إذا تم احترام هذه المبادئ من طرف المنظمة فإنها تكون لها القدرة على التعلم من المستوى الأول في حلقة أحادية (Van wassenhove, 2004, p 79).

❖ التعلم ثنائي الحلقة (Apprentissage en Double boucle):

يقصد به ذلك النوع من التعلم الذي يستلزم تغيير القيم الخاصة بنظرية الاستخدام في المنظمة ولكن أيضا في الاستراتيجيات ونماذج ومخططات الإنتاج، حيث تعتبر لحلقة الثنائية كمرجع لحلقتي التغذية العكسية، إذ أن الحلقتان تربطان الظواهر الملاحظة من خلال النشاط مع الاستراتيجيات وكذلك مع القيم المقدمة من طرف هذه الاستراتيجيات (Argyris et SChon, 2002, P44) ، هذا النوع من التعلم يستوجب البحث عن السياسات المانعة أو الوقائية التي تحول دون وقوع المشكلات والأزمات، فهو تعلم استراتيجي ومستقبلي أكثر منه انعكاسي أو انفعالي، وهو يتجاوز السياسات وقواعد العمل المحددة والافتراضات التي تقوم عليها الخطط الحالية بهدف تطوير استراتيجيات جديدة أو إجراء تعديلات جوهرية في المنظمة وإعادة نشاطها في إطار توفير القدرات والمهارات التي تمر بها، وتوضيحها من أجل إيجاد طرق جديدة للفهم (الحكيم وآخرون، 2009، ص 8).

ويحدث التعلم ثنائي الحلقة عندما يتم اكتشاف الخطأ وتصحيحه عن طريق ضبط وتعديل معايير وقيم وأهداف المنظمة بمعنى أن عملية التكيف مع الظروف تتجاوز تعديل السلوك إلى الأعمال إلى تغييرات في القيم والمعايير والأهداف التي تشكل ثقافة المنظمة (الرشودي، 2007، ص 74). هذا النوع من التعلم يفرض تغييرا في نماذج التفكير فمثلا ليس تغيير حجم الطلبات بالنسبة للمؤسسة ولكن تغيير نظام التموين، فهو يتعلق بتعلم أكثر إستراتيجية والذي يشكل انفصالا بالنسبة للمعارف الموجودة في المنظمة، حيث تعتبر عملية خلق المعارف مصدر رئيسي للميزة

التنافسية بالنسبة للمنظمات المتعلمة (Hefer et al, 2002, p 398)، ومن أجل مساعدة المنظمات لتحولها نحو المنظمات المتعلمة وإعادة تقييم أهدافها فإن Argyris أوصى بأن يقوم المسيرين بتشجيع أعضاء المنظمة على مناقشة المنظمة في مواقفها، وكذلك قيمها ومبادئها (Dupuichi-Rabasse, 2002, p 72).



الشكل رقم 1-9: التعلم ثنائي الحلقة

المصدر: Argyris et SChon, 2002, p 44

العائق الرئيسي لهذا التعلم هو وجود الروتينات الدفاعية على مستوى الأفراد أكثر منها على مستوى المنظمة (الهدف منها هو مقاومة التغيير)، حيث أن هذه الروتينات تميز طريقة التطبيق التي تجنب أعضاء المنظمة من تجاوز أي عقبات أو الشعور بتهديدات التي تمنع في نفس الوقت اكتشاف الأسباب لتقبل التغيير والتأقلم مع الوضع الجديد (Van wassenhove, 2004, p 80).

وكخلاصة لما جاء به كل من Argyris و Schon حول التعلم التنظيمي، فإن التعلم أحادي الحلقة يعتبر ككابح للفعالية التنظيمية ويعيق خاصة التغييرات التي يمكن أن تحدث في المنظمة، لهذا تركزت تحليلات الباحثين حول أهمية التعلم ثنائي الحلقة، وحسب الباحثين فإن نجاح هذا الأخير (التعلم ثنائي الحلقة) لا يتم إلاّ بالقضاء على الروتينات الدفاعية (Argyris, 2008, p 89). كما يمكن للتعلم أحادي الحلقة أن يتحول إلى تعم ثنائي الحلقة إذا تم

تغيير من خلاله الإدراك الجماعي نحو الوضعيات والتعديلات في المعايير التنظيمية، ووضع فرق الحوار وحلقات الجودة وأيضا الإرادة بالالتزام بالمعايير الجديدة الموحدة للنشاط مثل "الإيزو" حيث يمكن أن يصبح في وقت ملائم من أجل تحفيز التعلم أحادي الحلقة ولكن أيضا ثنائي الحلقة وهو ما يمثل التحول نحو نموذج المنظمة المتعلمة

.(Van wassenhove, 2004, p80)

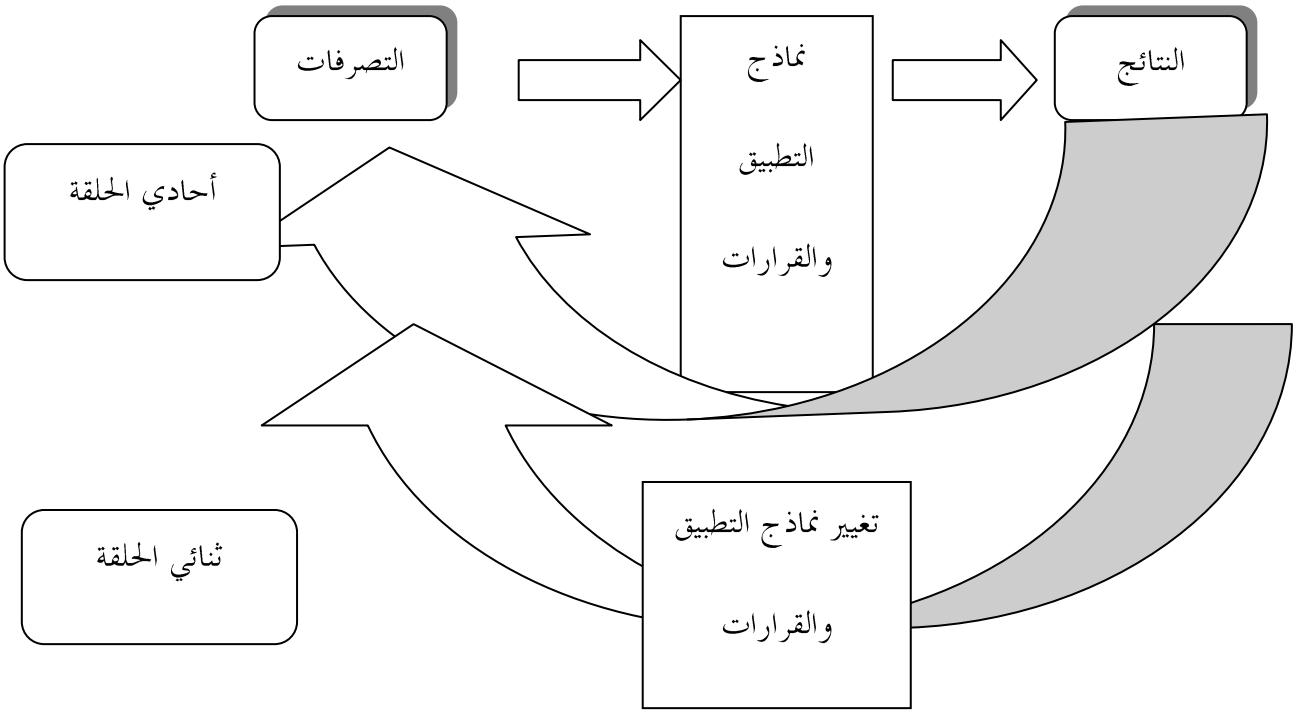
وبالنظر للتصنيفات التي قدمها كل من Argyris و Schon للتعلم فإن هذا الأخير (التعلم ثنائي الحلقة) هو أحسن وسيلة لإنشاء المنظمة المتعلمة، ويرى المؤلفان أنه بواسطة هذان النوعان يتم القضاء على الروتينات الدفاعية في الفكر الإداري، حيث يتم التعرف عليها من خلال العمل وتحقيق مستمر لقيم التعلم التنظيمي الذي يعتبر مرتبطا بقدرة المنظمة على الاستمرارية (Dunphy et al, 1997, 233)، ومن خلال ما تم تقديمه يمكن وضع الجدول التالي يمثل مقارنة بين التعلم أحادي الحلقة والتعلم ثنائي الحلقة:

التعلم أحادي الحلقة	التعلم ثنائي الحلقة
- النماذج الموجودة	- نماذج دهنية جديدة
- تأقلم السلوك	- التغيير الإدراكي والمعرفي
- عملي	- إستراتيجي
- روتيني	- غير روتيني(تجديدي)
- كيف؟	- لماذا؟
- تحسين ما هو موجود	- مصدر للميزة التنافسية
- محتوى مستقر	- محتوى غير مستقر، غامض
- تقوية و تدعيم المنظمة الحالية	- يمثل سبب التغير التنظيمي

الجدول رقم 1-7: مقارنة ما التعلم أحادي الحلقة و التعلم ثنائي الحلقة

المصدر: (Hefer et al, 2002, p 398)

حسب هذا التمييز فإنه لا يجب الاعتقاد أن هذين النوعين متعارضين لكن يمكن أن يصبحا متكاملان مع بعضهما عبر الزمن.



الشكل رقم 1-10:التكامل بين التعلم أحادي وثنائي الحلقة

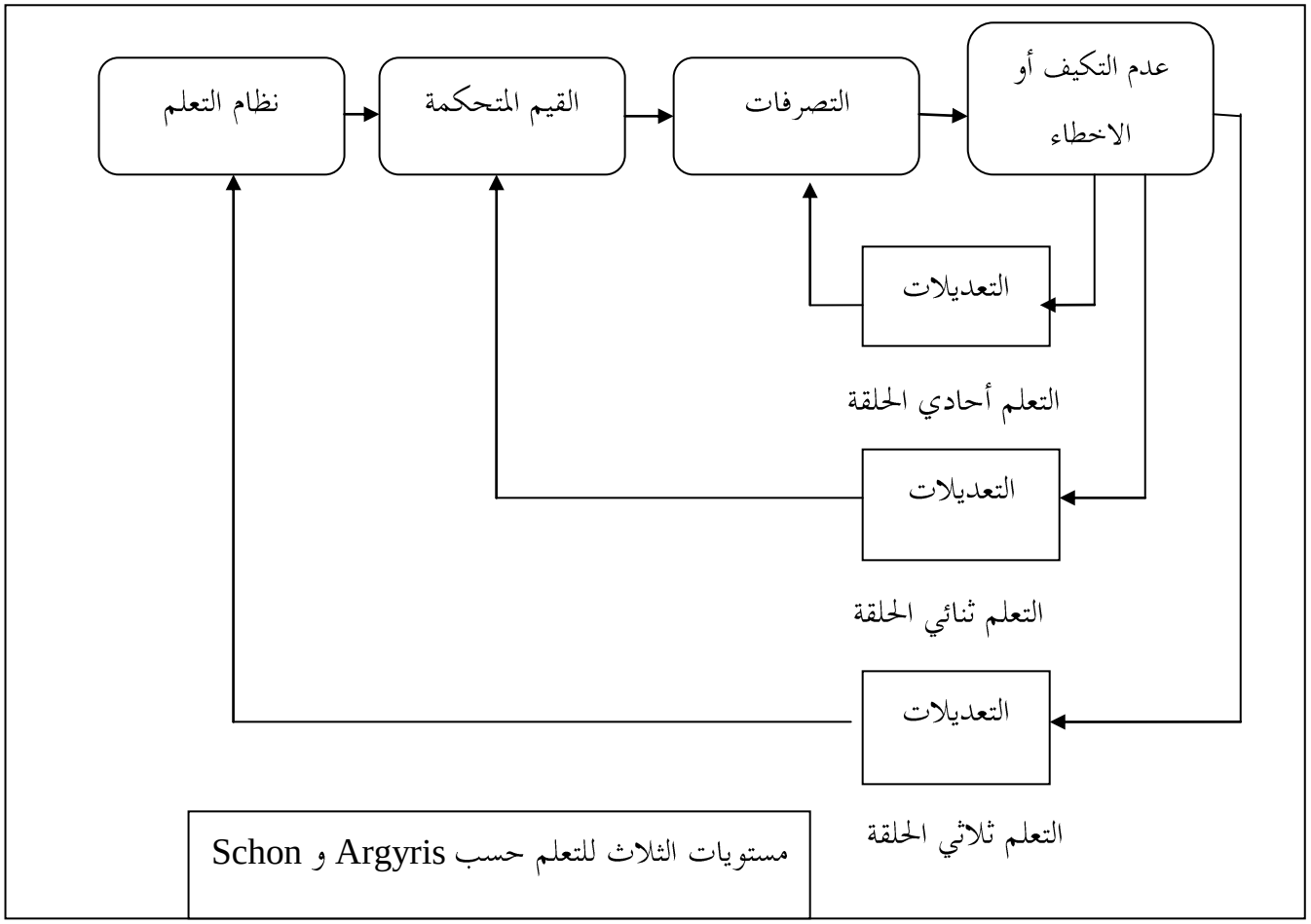
المصدر: Hefer et al, 2002, p 398

❖ التعلم ثلاثي الحلقة (Apprentissage en triple boucle):

إضافة إلى النوعين السابقين، فقد قدم كل من Argyris و Schon نموذجا ثالثا للتعلم وهو "التعلم ثلاثي الحلقة" الذي اعتبراه الباحثان كمصدر لتعلم التعلم أو " *Deutero-Learning* " أي تعلم من الدرجة الثانية الذي يتميز بالنشاط الذي من خلاله المنظمة تنظر إلى نفسها من أجل تشخيص معوقات التعلم (التقليد، الروتينات الدفاعية، التدرج الكبير في السلطة، احتجاز المعلومات...إلخ)، وهو يؤدي أيضا إلى إعادة تقييم قيمها الأساسية التي تهدف إلى تجاوز التوقعات العادية من أجل إعادة فهم المعنى المحدد للتصرفات (إعادة التأطير)

.(Pesqueux et Durance,2004, p 21)

ويهدف هذا النوع من التعلم إلى مساعدة المنظمة على التحول إلى حال أفضل عن طريق فهم الكيفية التي تتم بها عملية التعلم من المواقف المختلفة التي تمر بها، حيث يؤكد التعلم ثلاثي الحلقة أن التعلم يبدأ بالتفكير ويؤدي إلى مزيد من التفكير (تعلم التعلم كما أشرنا)، وهو ما يمكن المتعلم من الوصول إلى أساليب جديدة يحقق من خلالها أهداف المنظمة (الرشودي، 2007، ص 76).



الشكل رقم 1-11: مستويات الثلاث للتعلم حسب Argyris وSchon

المصدر: (Pesqueux et Durance,2004, p 21)

ومن خلال هذه الأنواع من التعلم فإن الفروق الجوهرية بين التعلم الأحادي والثنائي والثلاثي الحلقة تتمثل فيما يلي:

1 -يحدث التعلم الأحادي الحلقة عندما يتم تصحيح لأخطاء بتغيير السلوك المتبع في تحقيق الهدف، **إذن هذا النوع من التعلم يعتبر كتحسين لأوضاع المنظمة**

2 -يحدث التعلم ثنائي الحلقة عندما يتطلب تصحيح الأخطاء تعديل معايير وسياسات وأهداف المنظمة، أي أن عملية التكيف مع ظروف البيئة المتغيرة تتجاوز تعديل السلوك إلى تغيير في القيم والأهداف التي تشكل ثقافة المنظمة، **فهذا النوع يعتبر كتجديد للمنظمة**

3 -يحدث التعلم ثلاثي الدورة عندما يتطلب تصحيح الأخطاء تحليل المواقف والتأمل فيها وإيجاد أطر جديدة للفهم، ويترتب عن ذلك إعادة تقييم الأساليب والأنظمة بنظرة شاملة تؤدي إلى تكوين معرفة جديدة، واكتساب مفاهيم جديدة تساعد على صياغة هياكل تنظيمية ملائمة للتعلم، **فهذا النوع يعتبر كتطوير للمنظمة** .

.(Ferangu oudet, 2006, p 70-71)

الفرع السادس: محددات و شروط التعلم التنظيمي:

1 -محددات التعلم التنظيمي:

اجتمعت آراء معظم الباحثين في مجال التعلم التنظيمي على وجود محددين أساسيين لهذا الموضوع، وهما: المحددات السلوكية (Déterminants comportementaux) والمحددات الهيكلية (Déterminants structurels).

✓ المحددات السلوكية: وضّحت أهمية السلوك في المنظمة من طرف Buckley و Casson(1988) حيث هناك تمييز بين ثلاثة أنواع للسلوك وهي: العدوانية، الحيادية والتساهل، اختيار أي نوع من هذه الأنواع يؤثر على التعلم التنظيمي المحقق، فمثلا إذا كان هناك تعاون جيد مع تساهل متبادل بين الشركاء فهذا يشجع التعلم، هناك جانب آخر من هذه المحددات يتعلق بالتحفيز على التعلم، حيث تم تقديم التحفيز على أنه محرك من أجل الشروع في عملية التعلم، فمتى كان الانحراف بين المعارف الحالية والتي يمكن تخزينها أكبر يكون التحفيز على التعلم أكبر.

✓ المحددات الهيكلية: المعارف توضع للاستخدام من طرف المؤسسة من أجل تحقيق أهدافها، فمتى تكون المعارف قابلة للتقسيم بين الأعضاء وقابلة للدراسة والمشاهدة، بسيطة ومرتبطة بعناصر أخرى من النظام، فإنه يكون من السهل جدا تعلمها، المعارف والمهارات يمكن اكتسابها عن طريق التقليد والمحاكاة وتدخل الأشخاص الذين يمتلكونها .(Ingham et Mothe, 2000, p 71-73)

ويوضح الجدول التالي أهم المحددات المتعلقة بالتعلم التنظيمي

المحددات السلوكية	المحددات الهيكلية
نوع العلاقات بين أعضاء المنظمة	طبيعة المعارف
الثقة	الخبرة في البحث والتطوير
التحفيز/ إشراك الأفراد	توزيع المهام

الجدول رقم 1-8: محددات التعلم التنظيمي

المصدر: (Ingham et Mothe, 2000, p 73).

2 -شروط التعلم التنظيمي:

إذا اعتبرنا أن التعلم التنظيمي يتشكل انطلاقا من المعارف والكفاءات التي تسمح بخلق مؤهلات جديدة لمواجهة المنافسة، فالمشكل المطروح هو ما هي الظروف التي تعمل على تسهل عملية التعلم في المنظمة، يمكن تحديد في هذه النقطة الشروط الداخلية والخارجية من خلال الجدول التالي (Hefer et al, 2002, p 399-400)

الشروط الخارجية	• محيط معتدل (ليس كثير الإستقرار وليس كثير التغير) • تصورات المسيرين لها أهمية أكبر من الأهداف الموضوعية للمنظمة
الشروط الداخلية	• بنية لا مركزية، نظام تسيير تشاركي • Plate structure • التسيير بالأهداف والمشاريع • المرونة التنظيمية • نشر واسع للمعلومات الرسمية وغير الرسمية حول ما تم تعلمه سابقا • مشاركة الإدارة العامة

الجدول رقم 1-9: شروط التعلم التنظيمي

المصدر: (Hefer et al, 2002, p 400)

الفرع السابع: معوقات التعلم التنظيمي:

رغم ما حققه التعلم التنظيمي من مزايا للمنظمات المعاصرة لكونه أحد المداخل التي تتبناها للتكيف مع التغيرات المتسارعة، ومواجهة التحديات التي تفرضها البيئة الخارجية من خلال تحسين الأداء والرفع من مستوى الكفاءة، إلاّ أن اعتماده ليس سهلا جميع المنظمات حيث يواجه صعوبات تحول دون تطبيقه في المؤسسات الراغبة في التحول إلى منظمات متعلمة، وقد تطرقت الأدبيات المتعلقة بدراسة معوقات التعلم التنظيمي إلا تحديد ثلاثة فئات واسعة من الحواجز و هي:

- التعلم المتقطع: على سبيل المثال الغموض، عدم القدرة على التأثير على الآخرين، القيود في أداء المهام...إلخ
- العوامل النفسية والثقافية: مثل القلق و الإفراط في الاعتماد على الكفاءات بصفة خاصة.
- الارتباط بين الهياكل والإدارة: فعلى سبيل المثال الإفراط في المركزية في السلطة و القيادة الاستبدادية.

وقد أكد معظم الباحثين على أن الحواجز التي تعيق التعلم التنظيمي لا تزال قيد الدراسة (Voronov et Yorks, 2005, p 15)، فالتعلم التنظيمي يستوجب ضرورة القضاء على الحواجز التي تعترض سبل التعلم وتوسيع الوصول إلى مصادر جيدة للمعرفة والخبرة، وتحدث هذه الحواجز أساسا نتيجة الجهود الإدارية لتنفيذ سياسات جديدة لكن هذه السياسات ليست مقبولة من طرف الأفراد بمعنى آخر مقاومة التغيير (Steiner, 1998, p 193)

إن المعوقات التي تحول دون نجاح مسار تطبيق التعلم التنظيمي في المنظمة تكون إما من جانب الأفراد الذين يظهرون مقاومة للتغيير أو من جانب المنظمة نفسها، و فيما يلي أهم هذه الحواجز من جانبين:

1-7: الأفراد كحاجز نحو التعلم: إن الحواجز التي تحول دون التعلم هي اعتبار العمال أنفسهم لا يساهمون في التعلم التنظيمي، وإذا كان التعلم ليس في متناول الجميع فيجب البحث عن هذه الأسباب التي تعيق التعلم داخل المنظمة:

- ✓ الرؤى التي يحملها الموظفون المتعلقة بالمنظمة وبشأن الأفراد أنفسهم لا تتفق مع نظرة المنظمة (Steiner, 1998, p 193)، وهو ما يفسر افتقاد النظرة الشمولية التي يترتب عنها توليد شعور داخلي بالنفوذ والمقدرة ، مما يجعل الأفراد يتنازعون حول مصدر المعلومات والسلطة والتحكم، وهو ما يعيق التعلم التنظيمي الذي يتطلب المشاركة والعمل الجماعي (الرشودي، 2007، ص 84).
- ✓ التصرفات التي قام بها الموظفون في المنظمة لا يتم فهمها أو إدراكها بصورة جيدة من طرف المنظمة، كذلك فإن الأفراد أوفياء لوظائفهم ولكن لا يشعرون بالمسؤولية التي تنتج من خلال الجهد المبذول من الجميع (Brilman, 2003, p 458) .
- ✓ التعلم الوهمي الذي يظهر عندما تلجأ المنظمات -عن قصد أو غير قصد- إلى تفسير النتائج التي تم التوصل إليها- بطريقة خاطئة -على أنها نجاح، أو عندما تصر على جعل هذه النتائج خبرة ناجحة وقابلة للتكرار والمحاكاة خلافا للواقع الفعلي (الرشودي، 2007، ص 85)، فتحدث وهمية التعلم من خلال التجربة حيث أن المنظمة لا تفسر سوى ناذرا نتائج الأفعال الأكثر وهمية والتي غالبا ما يتحملها جزء من النظام، فعلى سبيل المثال فإن العمال لا يعودون إلى التصميم عندما يكون هناك قلق حول سعر منتوج موجود (Brilman, 2003, p 458).
- ✓ عدم القدرة على التفكير ومناقشة الأوضاع مع المنظمة وبالتالي عدم الرغبة في مشاركة الإدارة في صنع القرار وهو ما يفسر التهرب من المسؤولية (Steiner, 1998, p 193).

2-7: المنظمة كحاجز نحو التعلم: تعتبر المنظمة كمعيق لعملية التعلم التنظيمي من خلال هياكلها التنظيمية وكذلك نشاطاتها التسييرية وأهم الحواجز التي تكون من طرف المنظمة ما يلي:

- ✓ الهياكل التنظيمية التي تتمثل أساسا في الحواجز الناشئة من التسلسل الهرمي الذي يشكل صعوبة في تأسيس منظمة متعلمة، كذلك فإن الحواجز التي تحول دون التعلم في الهيكل التنظيمي هو تقسيم العمل.
- ✓ ثقافة المنظمة التي تعكس القيم والسلوكات المشتركة وطرق التفكير السائدة بين أعضائها، فتحول الثقافة دون تشجيع المنظمة على التعلم خاصة في مجال الاعتراف بالأخطاء ومحاولة تصحيحها حيث ترى أن مجرد الاعتراف بالخطأ نوع من القصور الذي يقلل من شأن المنظمة سواء من منظور الموظفين أو العملاء، مع ملاحظة أن التعلم التنظيمي لا ينمو وينتشر إلاّ في ظل ثقافة تنظيمية تؤمن بالانفتاح والمشاركة (الرشودي، 2007، ص 85-86).
- ✓ أساليب التسيير لا يتم تغييرها وفقا للتغيرات التي تطرأ على المنظمة خاصة فيما يخص الاختلافات في السلطة ونظام الاتصال حيث لا يتم تغيير هذه الهياكل لدعم السياسات الجديدة، أيضا فإن الأنشطة التسييرية كعائق نحو التعلم من خلال المشاكل الإدارية غير المفسرة من قبل الإدارة تتسبب في إقامة الحواجز نحو التعلم وهي في كثير من الأحيان تتمثل في عدم تفسير المعلومات بمعنى عدم فعالية نظام الاتصال، كذلك من بين الحواجز التي تتعلق بتغيير السياسات هي المعايير الرسمية وغير الرسمية لقواعد السلوك التي هي نفسها للسياسات القديمة والتي لا تتماشى مع سياسة التعلم التنظيمي (Steiner, 1998, p 198-199).

خاتمة:

ركزت العديد من الدراسات على أهمية التعلم التنظيمي كأحد الاستراتيجيات الهامة التي يمكن أن تتبناها المنظمات في تحسين أدائها، كما أنه يعد مدخلا أساسيا لتطوير كفاءات الأفراد وتنمية القدرات الإبداعية للمنظمات، فالمنظمات التي تبنت التعلم التنظيمي وتحولت إلى منظمات متعلمة أصبحت أكثر سرعة ونجاحا في تحقيق أهدافها، ويمكن تلخيص أسباب هذا التحول فيما يلي:

- ✓ العولمة وما ترتب عنها من حرية انتقال رأس المال والموارد البشرية والسلع والخدامات.
- ✓ التقدم التقني الذي أحدث تغييرا واضحا في بيئة الأعمال وتسهيل عمليات التعلم وإدارة المعرفة.
- ✓ الاعتماد على رأس المال المعرفي والبشري كمورد رئيسي للمنظمات بدلا من رأس المال المادي.

فالمنظمة المتعلمة تمثل نموذجا للمنظمة المتفتحة والتي تعمل باستمرار على تطوير قدراتها على التنبؤ وتستجيب للتغيرات التي يشهدها محيطها من خلال تسهيل عمليات التعلم لجميع أفرادها، فالمنظمات لا تتعلم من تلقاء ذاتها وإنما تتعلم من خلال ما يتعلمه أفرادها عن طريق التجارب والتكوين والتفاعل مع الآخرين في إطار التعلم التنظيمي، لكن بناء المنظمات المتعلمة يتطلب الاعتماد على مجموعة من الإستراتيجيات اللازمة من أجل ضمان نجاحها واستمرارها، وباعتبار أن هذا النموذج التنظيمي يعتبر حديثا فإن له عدة مبادئ يقوم عليها إضافة إلى خصائص مختلفة تميزه عن غيره من النماذج التنظيمية الموجودة، وهو ما سيتم دراسته بشكل مفصل في الفصل التالي.

الفصل الثاني:

بناء المنظمات المتعلمة

المبحث الأول: استراتيجيات بناء المنظمات المتعلمة

المبحث الثاني:مبادئ بناء المنظمات المتعلمة

المبحث الثالث: خصائص المنظمات المتعلمة و نموذج مقترح لبنائها

مقدمة

بعد أن تأكدت حاجة المنظمات الكلاسيكية إلى التحول إلى منظمات متعلمة، أسهم الباحثون في تحديد أهم المبادئ والخصائص التي تقوم عليها هذا النوع من المنظمات، ولكن قبل ذلك كان لا بد من التركيز أولا على كيفية بناء هذه المنظمات، حيث أن بناء المنظمة المتعلمة يتطلب استفاء خمسة شروط أساسية، وقد كان الباحث الأمريكي P.Senge أول من تطرق إلى هذه الاستراتيجيات (وهي: التفكير النظامي، التحكم الشخصي، النماذج الذهنية، النظرة المشتركة والتعلم الجماعي) والتي تعتبر بمثابة الدعامات التي تقوم عليها أي منظمة فهي تساعدها على التحول إلى منظمات متعلمة، كما أن بناء هذه المنظمات لا يأتي بين ليلة وضحاها فهي تتطلب ثقافة تنظيمية ملائمة وبنية تحتية تدعم وتشجع التعلم وتعمل على تنميته وكذلك إتاحة الفرصة للأفراد من أجل تطبيق نماذج مختلفة للتعلم، فكلها مبادئ تمثل الحجر الأساس في ضمان نجاح واستمرارية المنظمة، كما أن المنظمات المتعلمة تتصف بكثير من الخصائص والسمات التي تتركز حول فرص التعلم المستمر وتشجيع التعلم الفردي والجماعي وتوفير مرونة عالية في التفاعل مع البيئة وتبادل المعارف بين مختلف أقسام المنظمة، وكلها عوامل تدخل في إطار بناء المنظمات المتعلمة سعى من خلالها الباحثون إلى طرح مجموعة من النماذج التي يمكن تطبيقها في بناء هذا المنهج الجديد من النماذج التنظيمية.

المبحث الأول: استراتيجيات بناء المنظمات المتعلمة:

عمل الباحث P.SENGE في كتابه" ***The Fifth Discipline*** على المساهمة في تطوير المنهج النظامي في تحول المنظمات وتجهيزها لجعلها أكثر فعالية في محيط معقد ولا سيما من أجل تحولها إلى منظمات متعلمة أو ذكية، ومن أجل ذلك فقد قدم المؤلف خمس استراتيجيات أو مجالات أساسية التي تعتمد عليها أي منظمة في توجهها نحو منظمة متعلمة، وقد تمثلت هذه الاستراتيجيات فيما يلي:

1 -إستراتيجية تشجيع وممارسة التفكير النظامي.

2 -إستراتيجية اكتساب التمكن (التحكم) الشخصي.

3 -إستراتيجية بناء النماذج الذهنية.

4 -إستراتيجية بناء الرؤية المشتركة.

5 -إستراتيجية دعم فرق التعلم.

وقد ركز الباحث على الترابط ما بين هذه الاستراتيجيات والتي تستلزم ضرورة وجودها بصفة متكاملة وغير قابلة للفصل فيما بينها، حيث لا غنى عن أية واحدة لضمان نجاح الانتقال نحو نموذج المنظمة المتعلمة، حيث أن التعلم يعتبر أساس تفكير المنظمة في بناء هذه الاستراتيجيات، وفيما يلي يتم تسليط الضوء على هذه الاستراتيجيات.

المطلب الأول: إستراتيجية تشجيع وممارسة التفكير النظامي:

الفرع الأول: مفهوم التفكير النظامي:

عرف التطبيق الأول لهذا النظام في منظمات التنمية التي نشأت سنة 1950 باعتبارها ردة فعل عن البحوث التنفيذية مع تطور علم التحكم الآلي(LA cybernétique) (Hebel, 2007,p 500)، فالتفكير النظامي هو طريقة للتفكير ولغة لوصف وفهم القوى والعلاقات المتبادلة التي تصوغ سلوك النظام، هذه القاعدة تساعد المنظمة على معرفة كيفية تبادل الأنظمة نحو فعالية أكبر وجعل العمل أكثر انسجاما مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي للمنظمة (Peter et Cook, 1996, p 6)، كما يعرف التفكير النظامي على أنه مجموعة المعارف والأدوات التي تمكن الأفراد من إدارة الوضعيات المعقدة، ويكون نتاجا للتفاعل بين أفراد التنظيم ، فجوهر التفكير النظامي يكمن

في التحول في العقل في رؤية العلاقات المتبادلة بدلا من العلاقات الخطية بين الأسباب والنتائج، فهو يعمل على تحديد النتائج الحقيقية وراء هذا التفاعل بين أجزاء التنظيم و ذلك من خلال البحث عن الأسباب الجذرية للمشاكل (Retna et Pak Tee, 2006, p 142).

إن إستراتيجية التفكير النظامي تقر الطبيعة المترابطة للمنظمة مما يستلزم التركيز على أهمية التنظيم والاعتماد المتبادل بين الهياكل المعقدة وإعطاء كل منها أهميتها باعتبارها جزءا لا يتجزأ من المنظمة (Lee-Kelley et al, 2007, p 207).

الفرع الثاني: منهجية التفكير النظامي:

يعتبر التفكير النظامي كسلوك أو قاعدة يهدف إلى إظهار الظواهر التنظيمية في مجملها، حيث يسمح بدراسة العلاقات البينية أكثر مما يتطرّق إلى المكونات الفردية، أيضا يقوم بمراقبة عملية التغيير فهو عبارة عن مجموعة من المبادئ التي تكونت طوال القرن 20 حيث يغطي مجموعة من المبادئ المتعددة مثل الفيزياء والعلوم الاجتماعية وتكنولوجيات الإنتاج والتسيير، ولكن في المقام الأول فإن التفكير النظامي عبارة عن حالة ذهنية وحساسية للعلاقات الخفية التي تتشكل في الأنظمة الحية والتي تعطيها خاصية متميزة، فهذا النوع من التفكير أصبح ضروريا أكثر من أي وقت مضى لأنه يعبر عن المنهجية التي تستطيع من خلاله المنظمة تغيير طريقة تفكيرها. فمثلا وسائل التنبؤ والتحليل الخاصة بدراسة السوق أو الخطط الإستراتيجية يتم وضعها من أجل تسيير الحالات المعقدة الجزئية وليس تعقيدات ديناميكية، فنتكلم عن وجود تعقيدات ديناميكية في حالة ما تكون نفس الإجراءات لها تأثيرات مختلفة على المدى القصير والطويل، وعندما تكون التأثيرات مختلفة كثيرا في مكانين منفصلين من نفس النظام أو عند التدخلات الواضحة والبسيطة فإنها تعطي نتائج غير واضحة، العثور على أدوات أكثر فعالية في هذه الحالة هو العمل على فهم تعقيداتها الديناميكية وليس تعقيداتها الجزئية.

سلوك التفكير النظامي ترتكز أساسا على تغيير الذهنيات من خلال:

- ملاحظة العلاقات البينية بدلا من مجرد علاقات خطية بين الأسباب والنتائج.
- مراقبة عملية التغيير بدلا من سلسلة من الصور الثابتة.

الفرع الثالث: أهمية إستراتيجية التفكير النظامي في بناء المنظمات المتعلمة:

✓ يسمح التفكير النظامي للفرد أن يرى الهياكل الكامنة وأنماط السلوك التي يجب الاستغناء عنها لتجنب تعقيد الأحداث اليومية كما أنه يساعد على فهم سبب عجز الحلول التقليدية في إيجاد حلول المشاكل حيث يؤدي إلى

تعقيد الإجراءات ومن هنا تظهر قدرة التفكير النظامي على تفسير الظواهر المرتبطة بالأهداف التنظيمية من خلال تسهيل عملية التعلم التنظيمي.

✓ كما تتعزز أهمية التفكير النظامي حسب Harrison(1993) في الفرضية القائلة بأن الرؤية المشتركة والمهمة وكذلك الإستراتيجية هي العوامل الرئيسية التي تؤدي إلى التعلم المستمر وتطوير قدرات المنظمة على التعلم، هذه العوامل تعمل على تحفيز أعضاء المنظمة على اعتماد التعلم في حياتها اليومية وتعزيز فرق التعلم، فالتعلم الجماعي هو مظهر من مظاهر التفكير النظامي (Yeo, 2005, p 372-374).

✓ كذلك فإن التفكير النظامي يساعد المدراء على فهم أكثر عمقا للإجراءات التنظيمية فهو مهارة أساسية تساعد على فهم عميق للعلاقات الديناميكية بين عناصر المشكل، كما يساعد الموظفين على إدراك هذه العلاقات (Alavi et McCormick, 2004, P 410)

✓ التفكير النظامي يزيد من قدرة الموظفين على فهم تأثير عملهم على باقي المنظمة، هذا ما يؤدي إلى زيادة ثقة المدراء بهم وإعطائهم المزيد من الاستقلالية والحرية في تحديد كيفية انجاز العمل واستغلال الفرص المتاحة لانجاز المهام وتحقيق مزيد من الرضا الوظيفي (Lee-Kelley et al, 2007,p 214).

الفرع الرابع: مميزات التفكير النظامي:

هناك عدة مميزات أساسية للتفكير النظامي تظهر من خلال تطبيقه في عدة منظمات وأهم هذه المميزات ما يلي:

- التفكير النظامي منهج شامل يربط جميع جوانب النشاط داخل المنظمة.
- القدرة على إدارة الأعمال الفردية والمعقدة.
- البحث عن الإدراك الجيد وليس الحل من أجل التسيير فقط.
- إنشاء تقنيات مبتكرة ورسم خرائط المعرفة والمساعدة على ظهور أفكار جديدة وتشجيع الإبداع.
- يتطلب المقدرة على إدراك الإجراءات بدلا من اعتبارها عملية تنظيمية فقط (Hebel, 2007, p 501).

الفرع الخامس: القواعد 11 الأساسية للتفكير النظامي:

1 - مشاكل اليوم تأتي من حلول المشاكل السابقة: ففي كثير من الأحيان تجد المنظمة نفسها في حيرة من أسباب مشاكلها، حيث تكفي مجرد النظر إلى الحلول السابقة الخاصة بمشاكل أخرى من أجل معرفة أسباب المشاكل الحالية.

2 - كلما كان الاندفاع نحو اتجاه معين فإن النظام يدفع في الاتجاه المعاكس: وهو ما ينتج عنه ردود أفعال تنظيمية أو ما يعرف ب"التغذية المرتدة" التي تستوجب ضرورة بدل المزيد من الجهد لتحسين وضعية المنظمة.

3 - التطور الضئيل يسبق العديد من نقاط الضعف: ففي مواجهة أي وضع فإن المنظمة تقدم في الغالب حلولا على المدى القصير والتي تنتج في المدى الطويل آثارا غالبا ما تسبب مشاكلا لأنها لا تكون معروفة وقت اتخاذ القرار.

4 - البحث عن الحل الأسهل يعود بالمنظمة إلى المشكل الأصلي: وذلك لأن الحل من السهل رؤيته وتطبيقه ولكن بالمقابل فإن المشاكل تزداد تفاقما، ودائما ما يعتبر تطبيق الحلول التقليدية للمشاكل الجوهرية التي لا تزال قائمة مثال نموذجي لعدم التفكير المنهجي.

5 - العلاج يمكن أن يكون أسوء من المرض: في بعض الأحيان فإن الحلول السهلة ليست غير فعالة فقط، وإنما يمكن أن تكون ضارة للمنظمة.

6 - من يسير بتأن يصل بسرعة: وذلك أن معدل النمو الأمثل هو أقل بكثير من النمو في أسرع وقت ممكن، فعندما يكون معدل النمو مرتفعا فإن النظام يسعى إلى إحداث التوازن الخاص به عن طريق الإبطاء.

7 - الأسباب والنتائج ليست متباعدة من حيث العلاقة: هناك عدم تطابق بين طبيعة الواقع في الأنظمة المعقدة والنظام السائد في طرق التفكير حول هذا الواقع، ولتصحيح عدم التطابق يجب التخلي عن الفكرة القائلة أن السبب والنتيجة هما مترابطان في الزمان والمكان.

8 - التغييرات الصغيرة يمكن أن تسفر عن نتائج كبيرة: فالتفكير النظامي يرتكز على الإجراءات التي يمكن في بعض الأحيان أن تحقق تحسنا ملحوظا ودائما.

9 - يمكن أن يتوفر للمنظمة الوسائل والمنفذين لكن ليس في نفس الوقت: قد يكون صحيحا أنه ينبغي على المنظمة اختيار عنصر واحد، لكن النفوذ الحقيقي يكمن في رؤية كيف يمكن لها الحصول على الاثنين في نفس الوقت، فالتفكير النظامي يسعى إلى تجاوز هذا العائق وتعويضه بتفعيل هذه العناصر، فعلى سبيل المثال فإن المنظمة في كثير من الأحيان لديها خيارات ضرورية ما بين الجودة العالية وانخفاض السعر، ولكن مع ذلك فإنه ينبغي عليها توفير خدمات عالية الجودة بأقل التكاليف.

10 -تقسيم المسائل الإدارية إلى قسمين لا ينتج مسألتين إداريتين: فالبنسبة للمنظمات فإن فهم معظم تحديات المسائل الإدارية يتطلب رؤية النظام بأكمله وذلك من خلال تفادي وجود الانقسامات الداخلية التي تمنع تحقيق النتائج المرجوة، ولفهم التحديات التي تواجه المنظمة يجب عليها النظر في مجملها.

11 -الانتقادات ليست مناسبة: حيث يجب على المنظمة عدم الميول نحو الظروف الخارجية، حيث أن التفكير النظامي يوضح لها أنه لا يوجد محيط خارجي مؤثر وأن المنظمة هي نفسها سبب مشاكلها (Senge , 1990, p 42-52).

الفرع السادس: المقاربة النظامية للتعلم:

يعتبر Katz و Khan أن المنظمة هي نظام اجتماعي يقدم كل خصائص النظام المفتوح، بمعنى أنه مجموع العناصر المتداخلة بينها والمكونة من مجموع أفرادها الذين يتفاعلون في محيطهم وبهذه الطريقة نتبع الآثار الدائمة لمعرفة إشراك خصائص النظام المفتوح للمنظمة، وقد حدّد Rojet الخصائص الرئيسية للنظام المفتوح وهي: المدخلات، المعالجة، المخرجات، الرجوع (التغذية العكسية).

المحدد الأول: المدخلات: تتعلق بمدخلات مادية أو معلومات من المحيط الخارجي. نظرية الأنظمة تستخدم في هذا الصدد مصطلح "La Néguentropie" الذي يؤدي إلى منظمة التعلم، هذا الأخير يعتبر مصدرا للمعلومات.

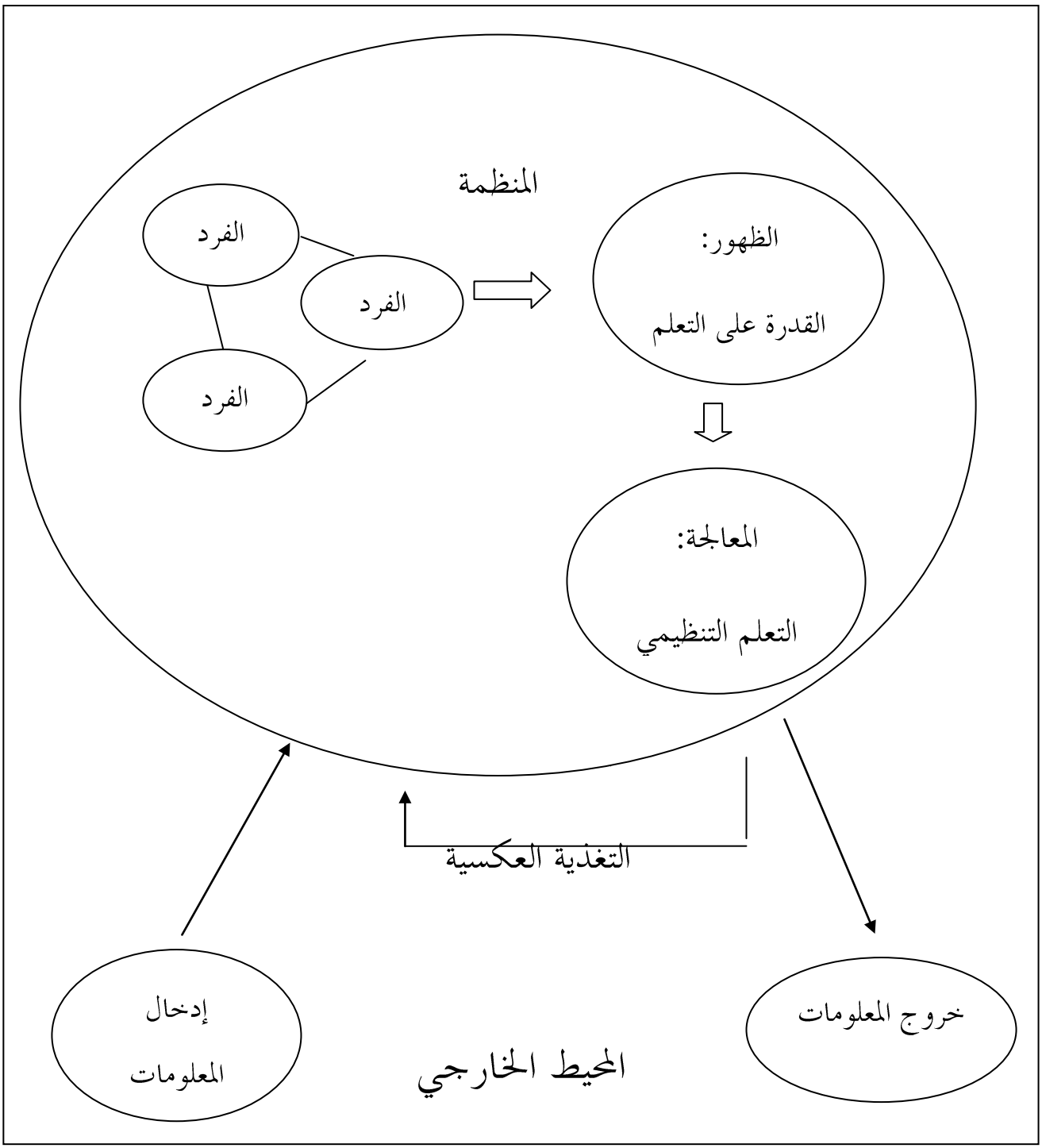
هذا الإدخال للمعلومات في النظام يترجم ولأنه حسب Rojet يسمى التحول في النظام الاجتماعي: "الأنظمة المفتوحة تحول الطاقات المدخلة وإعادة تنظيمها"، التحول وإشراك المعلومات يأتي من الخارج: هو التعلم التنظيمي الذي يشكل أيضا وسيلة للتطور والتغيير داخل المنظمة.

إن مفهوم المعالجة يبرز الطبيعة المتطورة والديناميكية للنظام حيث أن إنتاجية المعرفة ومن تم التعلم التنظيمي تتطلب تدخل عنصر آخر هو ظهور القدرة على التعلم.

المحدد الثاني: مخرجات النظام من طاقة أو معلومات: بالنسبة ل Rojet: "الأنظمة المفتوحة تصدَر للعالم الخارجي المنتوج عبارة عن طاقة أو أشكال أخرى"، هذا ما يجعل النظام المفتوح يتميز بالرجعية و بالتالي ملاحظة التشابه بين المنطق في الرجعية و التعلم.

يجب الإشارة إلى أن ما تم تعلمه عبارة عن منتوج، أيضا تجدر الإشارة إلى أن الفرد هو العنصر الرئيسي للتعلم التنظيمي، هذا الأخير يساهم في إثراء و تصحيح معارف الأفراد داخل المنظمة (Fillol, 2004, p 41-43).

إن التعلم هو مجال مفضل لتطبيق مفهوم المقاربة التنظيمية، و يمكن إبراز ذلك من خلال الشكل التالي:



الشكل رقم 1-12: المقاربة النظامية للتعلم

المصدر: (Fillol,2004, p 43).

المطلب الثاني: إستراتجية اكتساب التمكن(التحكم) الشخصي:

الفرع الأول: مفهوم التحكم الشخصي:

إن المنظمات لا تتعلم إلاّ من خلال الأفراد الذين يتعلمون بها، فالتعلم الفردي يضمن التعلم التنظيمي لكن بدونه لا يوجد تعلم تنظيمي، ومن خلال هذه المقدمة فإن المنظمة بحاجة إلى تشجيع التعلم الفردي في جميع أنحائها ليس فقط من أجل اكتساب معارف جديدة ولكن أيضا من حيث التطور والنمو الشخصي، فالتحكم الشخصي لا يقتصر على تطوير الكفاءات والمهارات وإنما يسعى إلى إمكانية توضيح وباستمرار ما هو مهم بالنسبة للمنظمة، لذلك فإن إدماج التحكم الشخصي في حياة أعضاء المنظمة يسمح لهم بالتركيز على الأشياء المهمة وتعلم كيفية رؤية الواقع أكثر وضوحا (Côté, 2000, p 19-20).

يعتبر التحكم الشخصي عملية معالجة حالة التوليد والخلق التي تهدف إلى الإبداع والابتكار والتواصل مع النماذج الفردية وكذلك الجماعية داخل المنظمة (Yeo, 2007, p 546)، فالتحكم الشخصي حسب الباحث Senge هو:" العملية التي يتم من خلالها توضيح وتعميق الرؤية الشخصية للموظفين باستمرار، وتعمل على تركيز طاقاتهم وتكوين عامل الصبر لديهم ووضع رؤية موضوعية للواقع والمحيط"، وكذلك إبراز دور كل فرد في المنظمة من خلال أهمية عقده والتي يكون الهدف منها هو تكوين قدرة إبداعية وليست ردود أفعال، حيث يدرك كل فرد أهميته في التنظيم ، وكذلك العمل على تحديد مجالات المعرفة والكفاءات لدى أعضاء المنظمة

(Lee-Kelley et al, 2007, p 207)، كما أنه يقصد بالتحكم الشخصي الميول الحقيقي والتوجه نحو عمليات المراجعة والمستمرة للتركيز والتقييم الذاتي (Chang et Lee, 2007, p 165) ،كما يعرف التحكم الفردي أيضا بأنه "القدرة على أن يكون الفرد متحمسا ومحفزا من خلال تعلمه الخاص في وضعيات تفرض استمرارية الإبداع (Small et al, 2008, p 153).

الفرع الثاني: أهمية التحكم الشخصي في المنظمة:

إن وجود علاقة طردية بين التحكم الشخصي ومواجهة التحديات يؤكد أن العاملين في مجال المعرفة لا بد عليهم من تحديد مهاراتهم لتطويرها والعمل على تحدي المهام وتنفيذها، كما لهم المقدرة على تطبيق أفكارهم الجديدة، فالأفراد لديهم مستويات عالية من التحكم الشخصي يسمح لهم باستمرار معرفة المزيد عن عملهم وتعميق وتوضيح رؤيتهم الشخصية، وتركيز طاقاتهم وتكوين وجهة نظر عقلانية تجاه الواقع، وكنتيجة فإن الأفراد يكونون محفزين ولديهم دافع لفهم ما يجري حول المنظمة طريقة انسجامهم داخل مؤسساتهم وخصوصا كيف يمكن لعملهم المساهمة في نجاح المنظمة، هذا يكون فقط بوجود هيكل تنظيمي يسمح بذلك.

التحكم الشخصي يحتوي على فهم عادات الأفراد ومواقفهم وسلوكاتهم ومعتقداتهم إضافة إلى تطوير الكفاءات في ميدان التعامل الديناميكي مع فرق العمل، هذا التفاهم يمكن أن يساعد المدراء على تحديد معايير الترقية والبحث عن الأفضل بحيث يمكن أن نرى وجود صلة عملية بين الفعالية الشخصية والإبداع خاصة بالنسبة للعاملين في مجال المعرفة، كذلك فإن الجانب المهم من الموارد البشرية هو الاعتراف بأن منشئي المعرفة غالبا ما يؤدون عملهم بشكل متقن، ولذلك فهم في حاجة إلى مزيد من الاعتراف بإنجازاتهم إذا أراد المسيرون أن يبقوا على نفس النهج، وهذا ما يؤدي بهذه الفئة من العمال إلى بذل مزيد من الجهد لتحسين أدائهم ومساهماتهم داخل المنظمة

(Lee-Kelley et al, 2007, p 211-212)

الفرع الثالث: التحكم الشخصي كأساس لبناء المنظمات المتعلمة:

سبق وأن أشرنا إلى أن المنظمات لن تضمن تعلمها إلاّ إذا ضمنت تعلم أفرادها، فالتركيز على التعلم الفردي للمنظمة يستدعي طريقة تفكير جديدة جذريا من جانب المسيرين، فحسب Bill O'brien (الرئيس المدير العام ل *Hanover*) فإنه يجب على المدراء التخلي على المعتقدات القديمة للتخطيط والتنظيم والرقابة.

الأفراد الذين يمتلكون مستوى عال من التحكم الشخصي ينجحون باستمرار في تحسين قدراتهم على الوصول إلى تحقيق أهداف جديدة، و ذلك لأن الأفراد الأذكياء في المنظمات المتعلمة يدركون حاجتهم إلى التعلم المستمر.

التحكم الشخصي والكفاءة: إثبات التحكم الشخصي يعني أن يعيش الفرد حياته لتحقيق الفعل الإبداعي بدلا من الاستجابة للأحداث، فعندما يكون التحكم الشخصي جزءا لا يتجزأ من حياة الفرد فإنه يتحول إلى سلوك يشمل الموقفين التاليين:

- توضيح باستمرار ما هو مهم حقيقة بالنسبة له (الرؤية).

- التحليل بشكل عقلاني للواقع اليومي.

الفرق ما بين هذين الموقفين يشكل الضغط الخلاق الذي يسمح للفرد بتطوير قدراته على التعلم، وذلك لأن هذا الضغط يتشكل من منطلق أن الفرد يرغب في رؤية الموقفين معا.

التحكم الشخصي هو أساس القدرة على توليد وإدامة الضغط الخلاق في المنظمة، وفي هذا السياق فإن التعلم لا يعني تراكم المعارف وإنما تطوير قدرات الفرد على تحقيق الأهداف، فهذا السلوك يساعد المنظمة على التعلم في جميع المستويات، كذلك فإن البحث عن التحكم الشخصي يعمل على تطوير العلاقة ما بين الفرد ومنظمته، فهذه العلاقة تكون أكثر عمقا وواقعية تعمل على تقليص المقاومة التي ظهرها الأفراد.

جميع الأفراد الذين يمتلكون التحكم الشخصي في المنظمة لديهم صفات مشتركة وهي:

- لديهم عدة تصميمات: تنفيذ المهام انطلاقا من الأفكار الجديدة.
- الواقع اليومي بالنسبة لهم هو نقطة انطلاق وليس حاجز.
- استخدام قوى وعناصر التغيير لصالحهم بدلا من مقاومتها.
- البحث الدائم عن الفهم الدقيق للمحيط الخارجي.
- العمل على تحقيق التضامن مع الآخرين وذلك تماشيا مع جوانب الحياة.
- العمل على أنهم جزء مهم في عملية الإبداع حيث يمكنهم التأثير عليها ولكن ليس التحكم فيها.
- تطوير جوانب النقص لديهم وتحسين كفاءاتهم انطلاقا من ثقتهم بأنفسهم (Senge, 1990, p 124-158).

الفرع الرابع: منهجية اكتساب وتطوير إستراتيجية التحكم الشخصي:

من أجل تطوير التحكم الشخصي اقترح Senge مجموعة من الممارسات والمبادئ التنظيمية والتي يمكن حصرها فيما يلي:

❖ تطوير الرؤية الشخصية: قليل من الأفراد الذين يدركون الرؤية الحقيقية للظواهر والأشياء، حيث لديهم ميولات للتركيز على الوسائل بدلا من النتائج، ولكن بالأحرى يجب التركيز على الهدف النهائي الذي يعتبر أساس التحكم الشخصي، حيث يعتبر الهدف النهائي الغاية التي يسعى كل أعضاء المنظمة إلى تحقيقها. فالرؤية الشخصية هي عبارة عن تقديم و تمثيل المستقبل المرغوب فيه ولا يجب الخلط بينها وبين الهدف الذي يمثل اتجاه المنظمة، ومع

ذلك فإنهما مرتبطان مع بعضهما،كذلك فإن المستوى العالي من التحكم الشخصي يعمل على التوفيق بين رؤية الفرد الشخصية والمهام المكلف بإنجازها.

❖ الحفاظ على الضغط الخلاق: يعتبر هذا المصدر للطاقة كنتيجة للانحراف (الفجوة) ما بين الرؤية والواقع، حيث يمنح فرصا للعمل، فهو يختلف عن الضغط النفسي الذي هو نتيجة للانحرافات ما بين الرؤية والجهود المبذولة من أجل تحقيق أهداف المنظمة وبالتالي فإن هذه الفجوة أو الانحراف تصبح مصدرا للتعلم من أجل فهم أحسن للأوضاع أو لتطوير استراتيجيات المنظمة، ومن أجل تحسين الضغط الخلاق لابد من استمرارية الأفراد في التعلم، كذلك فإن المنظمات أساسا لها حساسيات تجاه الضغوط النفسية التي تعتبر مصدرا لعدم الاستقرار داخلها ويعطي صورة سلبية عن نشاطها، ومع ذلك فإنها تعطي للفشل صورة إيجابية حيث تعتبر مصدرا للتحسن وكشف الأخطاء.

❖ الصراع الهيكلي: كثير من الأفراد داخل المنظمة (حتى أولئك الذين يحققون نجاحات) لديهم قناعات عميقة والتي تعمل على كبح التحكم الشخصي لديهم حيث يتغلب عامل العجز أو الشعور بأنهم لا يستحقون ذلك، حيث يكونون على ثقة تامة بعدم قدرتهم على تحقيق أهدافهم وإرضاء رغباتهم، وهو ما يسميه Robert FRITZ ب"الصراع الهيكلي" حيث يعرفه على أن الأفراد يرغبون في حدوث التغيير ولكن قناعاتهم ومعتقداتهم تشكل قوة لمنعهم من حدوث هذا التغيير ، ومن هذا المنطلق اقترح المؤلف استراتيجيات فعالة للتغلب على هذا الصراع الهيكلي والتي هي:

- وضع رؤية أقل طموحا.
- اعتماد وجهة نظر سلبية لنشر أقصى الجهود لتجنب عواقب ما سيحدث في حالة ما لم يتم التوصل إلى الأهداف المرجوة).
- الاعتماد على قوة الإرادة.

❖ البحث عن الحقيقة: لا يتعلق الأمر بالبحث عن الحقيقة وإنما الحصول على المعرفة وتعميق مفاهيم الأفراد الأساسية للهياكل الرئيسية للأحداث، فأول شيء يجب اعتماده لحل الصراعات الهيكلية هو تحديد السلوكات التي تنتج عن هذا الصراع، وهو ما يؤدي إلى الكشف باستمرار عن الحواجز التي تمنع المنظمة من تحقيق أهدافها.

❖ استخدام الوعي الخلفي (Le Subconscient): فالتحكم الشخصي يقترح النشاط الضمني للوعي الخلفي، فإذا ما تمكنت المنظمة من تسيير الأوضاع المعقدة بداخلها عن طريق الوعي الداخلي، فالأفراد الذين يمتلكون تحكما شخصيا قويا يكونون قادرين حقيقة على تطوير العلاقة ما بين نماذج التفكير والوعي الداخلي.

يجب التركيز على النتائج المرجوة بدلا من التركيز على الوسائل واستخدام النظرة الثاقبة في إطار الاختيارات الواضحة، فمبدأ الضغط الخلاق يظهر بأن الوعي الداخلي أكثر فعالية عندما يركز على رؤية دقيقة ومعلومات واضحة حول الواقع، حيث أن التحكم في الوعي الداخلي يرجع إلى قدرة الفرد على اكتسابه للتحكم الشخصي.

❖ التحكم الشخصي وإستراتيجية التفكير النظامي: المقاربة النظامية تسلط الضوء على الهياكل التي تكمن وراء التحكم الشخصي (الضغط الخلاق أو الصراع الهيكلي) وتوضيح جوانب أكثر غموضا في التحكم الشخصي مثل العقلانية والحدس، كذلك فإن الأخذ بعين الاعتبار علاقات الأفراد مع المحيط الخارجي يتيح لهم التوصل إلى فهم أفضل لنشاطهم وأيضا إلى تعلم جديد.

ومن أجل إدماج التحكم الشخصي في المنظمة يجب احترام عدة مبادئ هي:

1 -التنمية الفردية هي مسألة اختيار بالنسبة للفرد، فالمنظمة لا تفرض التحكم الشخصي على أفرادها بل يجب عليها خلق مناخ ملائم من أجل تطويره.

2 -تشجيع التعبير عن الرؤية الشخصية للفرد والتحليل الدقيق والمنطقي للواقع والرغبة في تقليص الانحراف بينهما (الرؤية و الواقع).

3 -القبول وبدون شك التساؤل حول وضع المنظمة الحالي.

4 يجب على المسير أن يكون نموذجا للتحكم الشخصي.

المطلب الثالث: إستراتيجية بناء النماذج الذهنية:

الفرع الأول: مفهوم النماذج الذهنية:

إن المنظمات القائمة على التعلم يجب أن تكون قادرة على تجديد وإعادة تصميم نماذجها الفكرية، فالعناصر التي تشكل النماذج الذهنية هي الفرضيات والاعتقادات والآراء المستقرة والمتجذرة داخل المنظمة عبر السنوات، والتي في الغالب لا يتم البحث عنها لأنها موجودة في قلب المنظمة.

تعرف النماذج الذهنية على أنها الافتراضات والمعتقدات المتأصلة بعمق، والتصورات التي تؤثر على كيفية فهم وإدراك الفرد للعالم وكيفية تنفيذ مهامه وتصرفاته (Retna et Pak Tee, 2006, p 142)، فالنماذج الذهنية هي عمليات التأمل، التوضيح وتحسين التصورات الداخلية للعالم، ورؤية كيف يمكن تحديد تصرفات وقرارات أفراد

المنظمة، وبعبارة أخرى هي تدفع إلى وجود طموحات والتي تعمل على دعم سلوكات المنظمة والتي يمكن أن تكون قادرة على تفسير والمقارنة بين أشكال المحيط الداخلي والخارجي للمنظمات (Peter, 1996, p 6).

ومن خلال ما تم ذكره فإن النماذج الذهنية هي الهياكل المفاهيمية داخل العقل البشري التي تدفع العمليات المعرفية التي من خلالها يقوم الفرد بتكوين مفهوم ومعنى للمحيط الذي يعيش فيه، فالمنظمات المتعلمة تفرض على أعضائها تغيير نماذجهم الذهنية عن طريق التعلم وتقاسمها مع باقي الأفراد وبالتالي إنشاء تفاهمات مشتركة حول مختلف الأوضاع (Lee-Kelley et al, 2007, p 207).

الفرع الثاني: الحاجة إلى بناء النماذج الذهنية:

من أجل إدراك الحاجة إلى النماذج الذهنية طرح Senge في كتابه التساؤل التالي: لماذا الأفكار الجيدة تكون معرضة للفشل؟، فحسب Senge فإن جميع المسيرين داخل المنظمات يعلمون أن كثيرا من الأفكار المهمة لا يتم تطبيقها أبدا، فالاستراتيجيات الأكثر ملاحظة تبقى في حالتها النظرية في حين أن التفسيرات المنهجية تفشل في تحولها إلى خطوات عملية ومبادئ للنشاط.

لماذا هذه التغيرات التي تبدو منطقية لا تنجح في فرض منطقها وضرورة استخدامها؟

السبب الرئيسي لهذا الفشل هو النماذج الذهنية الحالية لدى أفراد المنظمة، فالإبداعات تبقى حبرا على ورق لأنها تصطدم مع وجهات نظر وتصورات متجذرة بعمق في ذهنيات الأفراد والتي تحد من تفكيرهم ونشاطهم.

التحكم في النماذج الذهنية والقدرة على تحديد واختيار وتحسين التصورات تجاه العالم التي يعتمد عليها كل فرد تعتبر أحد ركائز تسيير المنظمات الذكية والمتعلمة.

يصر الباحث Argyris على هذه الفكرة منذ ثلاثين سنة من خلال أعماله حول النماذج الذهنية: " إذا كان الأفراد لا يعملون وفقا للنظريات التي يعتمدون عليها فإنهم يتصرفون وفقا للنظرية المطبقة وهي نماذجهم الذهنية"، ومهما يكن فإن المهم هو أن هذه النماذج تؤثر بعمق في تصرفات الأفراد، وأيضا كذلك في وجهات نظرهم.

النماذج الذهنية تعتمد على إعطاء طرق لرؤية العالم وإعطاء معنى للمعطيات والبيانات وتلعب دورا كبيرا في تحديد نجاح أو فشل هذه الأفكار، فليس من المهم سواء كانت جيدة أو سيئة ومع ذلك فإنه من المهم أن يتم

التعرف عليها وتحسينها، ويفسر Senge أن فشل العديد من الأفكار يعود بالدرجة الأولى إلى غياب الفكر الإنتقادي فيما يتعلق بالنماذج الذهنية لدى الأفراد (Senge, 1990, p 159-163).

الفرع الثالث: أهمية النماذج الذهنية في بناء المنظمات المتعلمة:

يعتبر Senge أن النماذج الذهنية هي المسؤولة عن بناء المنظمات التي يكون فيها أعضاؤها يعملون على توسيعها وتعزيز قدراتهم على رسم مستقبلهم، حيث يكون المسيرون هم المسؤولون عن التعلم داخل المنظمة، فالنماذج الذهنية هي طريقة لمشاهدة العالم، وهي تتعلق بإطار من العمليات المعرفية الموجودة في ذهنيات أفراد المنظمة.

النماذج الذهنية تكون في الغالب مبنية على معتقدات وعادات وثقافة وقيم الأفراد، فهي ناذرا ما يتم البحث فيها ومع ذلك فمن الممكن الوصول إلى النظام الذي من خلاله تتم معالجة وتنظيم هذه النماذج بصورة منتظمة، حيث من المفيد للغاية القيام بذلك، فمثلا بعض الأعمال حول التفكير الجانبي تهدف إلى تحديد أوجه القصور في النماذج الذهنية الحالية في المنظمات والبحث عن بدائل لهذه النماذج (Baines, 1997, p 204-205).

النماذج الذهنية المشتركة والمتبادلة يمكن أن تصبح أكثر أهمية في المنظمات التي تتميز بدرجة عالية من المرونة التنظيمية عندما تكون القواعد الرسمية للعمل محدودة، فالمنظمات التي ترتكز على التعلم يمكن لها وضع ثقتها في الأفراد من أجل إثبات أنه لديهم الحق في التفاهم حول طريقة تنفيذ مهامهم (Ortenblad, 2004, p138)، فالنماذج الذهنية تمنح للأفراد إمكانية عرض وتقديم طرق تفكيرهم الخاصة بطريقة فعالة مما يجعلها مفتوحة على تأثيرات الآخرين، ومن جهة أخرى فإنها تشجع التعلم الجماعي من خلال التفكير الجماعي لحل القضايا المعقدة (Yeo, 2007, p526).

الفرع الرابع: معوقات تطوير النماذج الذهنية:

من خلال التعريفات السابقة للنماذج الذهنية فإنه من الواضح أن هذه الإستراتيجية تبدأ مع تعلم الفرد لإظهاره لقصوره وإخضاع تصوراته لفحص دقيق، فالنماذج الذهنية ليست بالضرورة عاملا سلبيا، حيث يمكن أن تكون مفيدة لأنها تسمح للفرد بمعالجة المعلومات واتخاذ قرارات فعالة وبسرعة، ومع ذلك فإن النماذج الذهنية المترسخة يمكن أن تعيق التفكير والإبداع لأنها تعمل كحاجب للمعلومات الجديدة، كذلك فإن الفرد يميل لأخذ الأفكار التي

تدعم معتقداته وطريقة نشاطه في يحين أن كل المعلومات الجديدة التي تتعارض مع معتقداته فإنه يعمل على تجاهلها وعدم قابليتها للتطبيق (Retna et Pak Tee, 2006, p 142).

وكما ورد في تعريف Senge لهذا الموضوع، فالأفكار الجديدة لا يمكن أن توضع موضع التنفيذ والاستغلال لأنها تتعارض مع التصورات والمعتقدات الموجودة بعمق والمتجذرة في نشاط المؤسسة، فهذه الصور هي التي تحد من الطرق المألوفة للتفكير والعمل، ولذلك فإن إدراك أفكار جديدة غالبا ما تكون مشوهة من قبل الأفراد لأن القضاء عل هذه النماذج يعتبر أمرا مرغوبا فيه من قبل الأفراد، ولذلك فإنه ينبغي على المنظمات التي ترغب في بناء النماذج الذهنية المناسبة أن تعمل على تحسين نظام اتصالها الداخلي (Côté, 2000,p 20-21).

الفرع الخامس: منهجية بناء النماذج الذهنية:

المنظمة التي ترغب في بناء النماذج الذهنية والعمل بها يجب عليها تعلم مهارات جديدة وإنشاء قواعد جديدة بداخلها وجعلها قابلة للتطبيق: في البداية يكون التركيز على النماذج الذهنية الكامنة والتي تحدد القضايا الإستراتيجية الأساسية في المنظمة وكذلك الأفراد الذين يملكونها، ثم تتم عملية تعليم الأعضاء طرقا جديدة للتفاعل على مستوى العمل أكثر من المستوى الشخصي من أجل الوصول إلى التعلم الخلاّق والمستمر.

وكأمثلة عن التطبيقات الملموسة لرغبة المنظمة في تحديد وتحليل نماذجها الذهنية قدم Senge في كتابه نموذجين لهذه التطبيقات:

- شركة ***Shell***: تحويل التخطيط إلى تعلم لأن إطارات المنظمة يدركون أن التغيرات الحاصلة خلال تعلمهم لعديد الاحتمالات الممكن حدوثها مستقبلا.
- شركة ***Hanover***: إنشاء مجلس داخلي لإطارات المنظمة أين يقوم المسيرون المركزيون بانتقاد وتحسين بصفة جماعية نماذج التفكير التي تحدد القرارات (Senge,1990, p 171-176).

إن فرق التعلم تشير باستمرار إلى تعزيز القدرات الجماعية وتحسين فعالية الفريق، وقد تم تقديم كل من التأمل والتحقيق كاقتراحين لنشاطين مهمين من أجل التعلم الجماعي، فهما نموذجان يستخدمان عند تحديد وتعديل النماذج الذهنية كما يلي:

- التأمل: يشير إلى إبطاء عملية التفكير لدى الفرد ليصبح أكثر إدراكا للنماذج الذهنية الموجودة بالمنظمة.
- التحقيق: يشير إلى عقد جلسات للحوار التي يستطيع الأفراد من خلالها تبادل وجهات نظرهم بصراحة وتكوين معارف جديدة انطلاقا من افتراضات ومعتقدات كل فرد (Alavi et McCormick, 2004, p 411).

إن الأعضاء يعملون على تقاسم ومشاركة نماذجهم الذهنية، حيث يتناقشون وبكل حرية وانفتاح حول الافتراضات الأساسية الكامنة وراء النماذج الذهنية الموجودة داخل المنظمة وكيف يتم الوصول إلى إنشائها أو تحسينها، فالأعضاء ينظرون بصفة عقلانية لوجهات النظر المتعارضة مع آرائهم، حيث يرى Senge في هذا المجال أن الأعضاء يحاولون بجد فهم النماذج الذهنية الموجودة عند باقي أفراد المنظمة.

وفي تعارض حاد مع المنظمات التقليدية، فإن المنظمات المتعلمة ترى عملية التخطيط على أنها خريطة للتعلم، حيث يعتبر Geus(1988) في مقاله حول "*التخطيط والتعلم*" حيث أن التخطيط يعتبر فرصة لأعضاء فريق إدارة المنظمة للاجتماع من أجل تبادل وتشارك النماذج الذهنية الفردية والوصول إلى بناء نماذج ذهنية مشتركة (Hit,1995, p 21)، ويرى Bill O'Brien (الرئيس المدير العام ل *Hanover*) أن بصمات المنظمات الكلاسيكية الهرمية تتمثل في الإدارة، التنظيم والرقابة، أما في المنظمات المتعلمة فإنها تقوم الاعتقادات الجديدة وهي الرؤية، القيم والنماذج الذهنية، فالمنظمات الأكثر صحة هي التي تعمل على إيجاد الوسائل لجمع أفرادها من أجل تطوير النماذج الذهنية التي تتناسب مع الوضع الراهن للمنظمة.

وانطلاقا من إطار مرجعي متجدّد، وخصوصا عبر عرض الثقافات المختلفة فإنه هناك مهارات جديدة مكتسبة داخل المنظمة تعمل على تسليط الضوء وتحليل النماذج الذهنية، وهذه المهارات تتمثل فيما يلي:

1 - مهارات الانعكاس:

✓ الاعتراف بالتحولات المفاهيمية (تعلم ملاحظة كيف يتم التحول من التجربة إلى تعميم نتائج التجربة).

✓ العرض غير المعلن (تعلم كيفية تقديم وشرح النتائج بطريقة منتظمة ومنهجية) عن طريق ما يعرف بطريقة "العمود الأيسر": من اليمين ما يتم عرضه فعليا، ومن الجانب الأيسر ما يتم التفكير فيه حقيقة ولكن من دون عرضه.

2 - مهارات الاختبار:

✓ التوازن بين المدافعة عن الآراء والجدال (تعلم كيفية إجراء تحقيق شامل، عبر تقديم كل فرد طريقة تفكيره وتحليلها من طرف الآخرين).

إن التحكم في إستراتيجية النماذج الذهنية يكون بشكل أسهل إذا ما تمت مراعاة القواعد التالية:

- تطوير وتوسيع طريقة تفكير الفرد بصفة ظاهرة.
- تشجيع الفرد لباقي أعضاء المنظمة على تحليل وجهات نظره، وكذا تشجيعهم على تقديم طرق جديدة للتفكير.
- تحليل بصفة دقيقة الحجج والدلائل المقدمة من الأعضاء.
- تفسير الظواهر انطلاقا من أسبابها وركائزها.
- العمل على إيجاد المعوقات والتغلب عليها.
- التمييز بين النظريات التي تتبناها المنظمة (التي تعتمد عليها) والنظريات المستخدمة (التي تعمل بها في الواقع) والسؤال المطروح هنا هو هل حقيقة أن المنظمة مرتبطة بقيم النظريات التي تتبناها؟ إذا كان الجواب ب"لا" فهذا معناه أن الانحراف لا يكمن بين الواقع ورؤية المنظمة، ولكن بين الواقع والآراء التي يتم التأكيد عليها (Senge ,1990,P 185-187) .

الفرع السادس: النماذج الذهنية وإستراتيجية التفكير النظامي:

التفكير النظامي وتحليل النماذج الذهنية هما موضوعان تحت تصرف المنظمة بشكل مثالي من أجل تطبيقهما بصفة جماعية، فالعمل على النماذج الذهنية يسمح بظهور النماذج المخفية والموجودة مسبقا، في حين أن التفكير النظامي يقوم بإعادة صياغتها من أجل التوصل إلى الأسباب الحقيقية للمشاكل التي تواجه المنظمات.

وفي الغالب إذا لم يتم الكشف عن هذه المشاكل فإنها تؤدي إلى إعاقة التعلم، وممارسة التفكير النظامي يكون من دون أسباب وجيهة، ومن أجل الكشف عنها فإن ذلك يتطلب من المنظمة القيام بخلق نوع من "قاعدة بيانات عامة متسلسلة" من أجل تسهيل عمل المسيرين حول النماذج الذهنية (Senge, 1990, p 188-189).

المطلب الرابع: إستراتيجية بناء الرؤية المشتركة:

الفرع الأول: مفهوم الرؤية المشتركة:

الرؤية المشتركة هي الصورة المشتركة للمستقبل التي تبحث المنظمة عن خلقها، كما أنها ليست عبارة عن فكرة وفقط، وإنما يجب أن تكون مقنعة بما فيه الكفاية للحصول على دعمها من جميع أفراد المنظمة

(Konidari et Abernot, 2006, p 19). ويقصد بالرؤية المشتركة بناء مفهوم للاندماج داخل المجموعات من أجل تطوير التصورات المشتركة للممارسات المستقبلية، هذا ما يؤدي إلى البحث عن خلق المبادئ التوجيهية التي تؤدي إلى بلوغ الهدف، وهو ما يستلزم ضرورة انسجام الأهداف انطلاقا من مفهومها البسيط وكذلك الالتزام الذي ينشأ من الرؤية التي بنيت بطريقة تشاركية والتي ينبغي اعتمادها (Peter, 1996, p 6). كما أن الأعضاء الذين لديهم نظرة مشتركة هم الذين يمتلكون صورة ذهنية على ما يجب خلقه أو تحقيقه، فهذه الرؤية المشتركة تعمل على توفير اتجاه مشترك ونقطة التقاء من أجل تقريب وجهات نظر جميع أعضاء المنظمة، وأيضا فإن الرؤية المشتركة تسعى لبناء شعور للالتزام نحو المجموعة عن طريق وضع صور مشتركة للمستقبل حيث تعمل على إيجاد وخلق المبادئ الأساسية والممارسات التي من خلالها تصل المنظمة لتحقيق أهدافها (Hitt, 1995, p 21-23).

الفرع الثاني: أهمية الرؤية المشتركة في بناء المنظمات المتعلمة:

لقد أصبحت رؤية المنظمة أكثر من مهمة نظرا لاعتماد المنظمة عليها إذا ما أرادت أن تتماشى مع تحديات العصر، فالرؤية المشتركة داخل أي منظمة يجب أن تتشكّل انطلاقا من الرؤى الفردية لأعضائها، هذا ما يعني أن المسير لا يعمل على خلق رؤية الفريق ولكن يجب أن تكون هذه الرؤية منشأة من خلال تفاعل أعضاء المنظمة (Baines, 1997, p 2005)، ويركز Senge كثيرا على ضرورة وجود رؤية مشتركة داخل جميع أقسام المنظمة، حيث أنه حسب Senge من المستحيل بناء منظمة متعلمة بدون وجود رؤية مشتركة وبدون رغبة حقيقية لبلوغ الأهداف المسطرة وكذلك فإن الرؤية المشتركة تعمل على وجود التركيز والوسائل المشجعة على التعلم داخل المنظمات.

وفي دراسة قام بها كل من O'Brien و Bennett في 1994 حيث قاما بدراسة 25 منظمة ترتكز على التعلم، فقد وجدا أن المبدأ الأول هو الحاجة إلى وجود الرؤية المشتركة التي من خلالها يمكن للأفراد أن يحددوا حاجاتهم المستقبلية للتعلم (Cahill, 1995, p 47-48). فإعداد رؤية مشتركة وتطويرها يجب أن يؤخذ كإجراء ضروري وليس كحدث بسيط، ومن ناحية أخرى فإن الرؤية المشتركة لا تتطلب تصريحات المسيرين وإنما تفرض عليهم تبادل آرائهم وأفكارهم ورؤيتهم الشخصية من أجل الوصول إلى مفاهيم مشتركة لرؤيتهم، كذلك فإن بناء

رؤية مشتركة ما بين المسيرين والأعضاء يعتبر جانبا مهما للتعلم الذي يساعد على تعزيز الإجراءات والنشاطات الجماعي (Alavi et McCormick, 2004, p 410).

الرؤية المشتركة تمثل عنصر الربط والمساعد والتي تشكل إلى جانب القيادة الفعالة التي يمكن أن تقود المنظمة من خلال التغيير، فالرؤية المشتركة هي التي تشكل الدافع الأساسي لتعلم لأفراد، وبدون قيادة ورؤية فردية مشتركة وتعلم جماعي لا يمكن أبدا خلق منظمة متعلمة (Thomas et Allen, 2006, p 129-131).

إن الرؤية المشتركة مرتبطة بشكل إيجابي مع جميع أشكال الرضا الوظيفي مما يوضح أنه قد تكون الإستراتيجية الأكثر أهمية وضرورة لبناء المنظمات المتعلمة، وبمعنى آخر فإن الرؤية المشتركة تظهر لدى العاملين في مجال المعرفة من خلال رفع الرضا الوظيفي لديهم وبالتالي ضرورة استمرارهم ودعمهم للمنظمة، كذلك فإن الرؤية المشتركة تعمل على تحسين العلاقات بين أعضاء المنظمة وإنشاء صداقات جديدة مما يؤدي إلى خلق بيئة عمل ملائمة، فالأفراد يعملون على تقاسم رؤيتهم داخل المنظمة من أجل تحقيق مصالحهم الشخصية من خلال تحقيق هذه الرؤية ومنه تحقيق أهداف المنظمة، وأيضا فإن اعتماد رؤية مشتركة يمنح قدرا كبيرا من السلطة للعمال والحرية في تحديد طريقة تنفيذ المهام وإمكانية تطوير قدراتهم الخاصة، كما أن المسيرين دائما ما لديهم أفكار جديدة يرغبون في القيام بها ومن خلال الرؤية المشتركة فإن المنظمة بكاملها تسعى لتجسيد هذه الأفكار، ومن هذا المنطلق فإن منشئي المعرفة داخل المنظمات يعتبرون أنفسهم حلقة مهمة في هذه العمليات لذلك يسعون جاهدين لتحسين أنفسهم وفعالية مساهماتهم (Lee-Kelley et al, 2007, P 212-213).

إن عمليات بناء الرؤية المشتركة وتطويرها يمكن أن تواجه صعوبات داخل المنظمة بوجود بعض الثقافات والتوجهات المستقبلية والتي يمكن أن تعرف على أنها:" درجة اندماج الفرد داخل المنظمة من خلال سلوكه الموجه نحو المستقبل وكذلك التخطيط"، فالأفراد يكونون في منظمات لها توجه مستقبلي يمكّنها من دعم وتشجيع بناء الرؤى الشخصية والمشتركة، ومن جهة أخرى لما يكون التنظيم الجماعي ضعيفا يؤدي إلى عدم وجود محيط ملائم للعمل، هذا الأخير يعتبر ضروريا من أجل بناء الرؤية المشتركة (Alavi et McCormick, 2004, p 414).

الفرع الثالث: منهجية بناء وتطوير الرؤية المشتركة داخل المنظمة:

بناء وتطوير رؤية مشتركة يعتمد على تكوين وتحسين صورة مشتركة للمستقبل من أجل تطبيقها، وفي ظل وجود رؤية حقيقية فإن الأفراد يكونون محفزين لأداء مهامهم ليس فقط لأنه يجب عليهم ذلك، ولكن لأنهم يرغبون

في ذلك، فالمنظمات لا يمكن أن تقاد بواسطة التغيير ولكن بوجود رؤية قوية يمكن أن توصل الأفراد إلى الأهداف المراد تحقيقها (Renta et Pak Tee, 2006, p 142)، وقد اقترح Senge عدة خطوات عملية لضمان نجاح المنظمة في بناء إستراتيجية الرؤية المشتركة، وتمثلت هذه الخطوات فيما يلي:

1 - تشجيع الرؤى الشخصية: الرؤية المشتركة هي في الأصل مجموع الرؤى الشخصية، فالمنظمات التي ترغب في خلق الرؤية المشتركة لا تنقطع عن تشجيع أعضائها على اعتماد رؤية شخصية، كذلك فإن الرؤية المشتركة ليست مفروضة على أعضاء المنظمة، وإنما القيادة الفعالة هي التي تعمل على تشجيع التحول التلقائي للرؤى الشخصية نحو رؤية مشتركة.

2 - التحول من الرؤية الشخصية إلى الرؤية المشتركة: في منظمة تعتمد على الرؤية المشتركة فإن جميع الأفراد لديهم نظرة تجاه هذه المنظمة ولديهم حس المسؤولية تجاهها، ولتحقيق هذا فإنه من الواضح أن هذه الرؤية لا تأتي من إجراءات التخطيط لأن هذا الأخير لا يعبر عن تطلعات جميع الأعضاء.

وفي الواقع فإن العمل على بناء الرؤية المشتركة يعتبر مهمة يومية ويدخل ضمن وظائف المسيرين، فهذه المهمة لا تهدف إلى إيجاد حل لمشكلة معينة في وقت محدد ولكنها يجب أن تكون على المدى الطويل وهذا يعني أنه على المسيرين ضرورة الأخذ بالرؤى الشخصية للأعضاء، وبطبيعة الحال فإن للمسير نظرته الشخصية ولكن يجب عليه أن يتشاركها مع أعضاء منظمته وهذا ليس معناه أن يقوم بفرض هذه الرؤية عليهم ولكن بتشجيعهم من أجل تشاركها، كذلك فإن رؤية الفريق في تطور مستمر فكل فرد داخل الفريق يتشارك كليا وبصفة دقيقة رؤيته مع الفريق .

إن بناء الرؤية المشتركة يعتبر في بعض الأحيان مهمة صعبة رغم الرغبة في تحقيقها حيث يجب على كل المدراء النظر بشكل عقلاني لجميع تطلعات الأعضاء وإيجاد طريقة للتوفيق بين هذه التطلعات.

3 - التوافق، الالتزام والمتابعة: هناك عدة مناهج ممكنة من أجل تحقيق الرؤية المشتركة داخل المنظمة:

- الالتزام والمشاركة: الرغبة في تحقيق هذه الرؤية من خلال تغيير أو خلق الهياكل أو القواعد التي تعتبر ضرورية من أجل تحقيقها.
- التوافق: القيام بكل ما هو ضروري عن طريق العمل بهذه القواعد من أجل تحقيق الرؤية.
- التعاون الحقيقي: النظر إلى الآثار الايجابية لهذه الرؤية وتنفيذ المهام بصفة جيدة.
- اجتناب العصيان واللامبالاة: عن طريق إدراك الفائدة المرجوة من الرؤية والعمل بما هو مطلوب.

4 - ترسيخ الرؤية في إدارة المنظمة: هناك عاملان مهمان يدخلان في توجيه المنظمات: أسباب وجود المنظمة (ميولاتها) وقيمها المعتمدة.

ويؤكد Senge أن حقيقة الرؤية المشتركة يجب أن تكون إيجابية وليست سلبية لأن النظرة السلبية غالبا ما تتضمّن نقاط ضعف المنظمة، فالمنظمة الذكيّة تستخدم الضغط الخلاق من أجل مواكبة التطور اليومي واعتماد رؤية مشتركة فعالة (Senge, 1990, p 196- 211) .

الفرع الرابع: الرؤية المشتركة وإستراتيجية التفكير النظامي:

مع أنه هناك بعض الرؤى التي لا تنجح داخل المنظمات إلاّ أنه لا يمكن إنكار دورها، وفي الواقع هناك عديد من الظواهر التي تحول دون نمو المنظمة مثل ما هو مرغوب فيه، فالتأثير يقع في قدرة المسيرين على الأخذ بعين الاعتبار تعدد وجهات النظر ومحاولة إبرازها بشكل جوهري وتشاركها بشكل فعال مع الجميع، فمهارات الاختبار والتأثير من شأنها أن تساعد المسيرين على تصميم الرؤية المشتركة المناسبة والفعالة.

عائق آخر يتمثل في أهمية الانحراف بين الرؤية والواقع يمكن أن تعيق بناء هذه الرؤية المشتركة، كذلك فإن ضياع الوقت والطاقة يمكن أن يؤثر أيضا على المشاركة في تطوير الرؤية المشتركة وفي مثل هذه الحالات يجب تقليص الوقت المخصص للتسيير اليومي وتقسيمه ما بين النشاطات الجارية من جهة، ومن جهة أخرى الاستراتيجيات المحددة لتحقيق هذه الرؤية.

كما أنه يجب اعتبار أن التضامن والانسجام ما بين أعضاء المنظمة ضروري من أجل تحقيق الرؤية المشتركة، فالمشكل الحقيقي لا يكمن في الفهم الأساسي للرؤية المشتركة وإنما يتعلق أساسا بمقدرة المنظمة على الأقل على اعتماد مواقف نظامية تجاه الواقع (Senge, 1990, p 211-217)، كما تجدر الإشارة إلى أن الرؤية المشتركة هي أكثر ارتباطا مع التفكير النظامي والتحكم الشخصي في الاستراتيجيات الخمس التي قدمها Senge حيث يمكن اعتبارها موردا أساسيا للتعلم الخلاق داخل أي منظمة، فاعتماد الرؤية المشتركة بصفة رسمية في المنظمة ضروري من أجل ضمان التعلم التنظيمي عن طريق تبادل التصورات المشتركة ورسم الأهداف المرغوب في تحقيقها، ومن هذا المنطلق يمكن اعتبار الرؤية الشخصية كمورد من موارد المنظمة من أجل الوصول إلى تكوين شعور بالالتزام نحو المنظمة (Yeo, 2007, p 527)

المطلب الخامس: إستراتيجية دعم فرق التعلم:

كما سبق الذكر، فإن المنظمة التي تعمل على تشجيع التعلم الجماعي يجب أن توفر الوسائل اللازمة لنجاحه (الآليات، الوقت والميزانية) من أجل تقاسم أفضل للمعارف الفردية بهدف بناء معارف المنظمة، فالاستفادة من

الخبرات والمعارف فرصة مهمة لتعزيز اعتماد التعلم داخل المنظمة، كما أن التعلم الجماعي يتعلق بعملية تحويل معارف الفرد إلى معارف متبادلة ومشتركة.

الفرع الأول: مفهوم فرق التعلم:

يعرف Landry الفريق على أنه: " نظام اجتماعي يمكن أن يتكون من 3 إلى 20 شخصا والذين يجتمعون ويعملون على تحقيق أهداف مشتركة"، فهناك إذن عاملان أساسيان لتكوين أي فريق: متابعة الأهداف المشتركة وكذا التفاعلات ما بين الأعضاء (Fernagu oudet, 2006, p 185)، ومن الصعب تحديد مفهوم فرق التعلم بدقة، ولكن بالتأكيد فهو يتعلق بمقاربة منهجية تهدف إلى حل المشاكل التي تواجه المنظمات وتسوية النزاعات وتغيير سلوكات الأفراد عبر الوقت، ومن دون شك تعمل على تحسين الأداء والإنتاجية.

ويصف Senge فرق التعلم ب:"عملية مواءمة تطوير قدرات الفريق من أجل تحقيق النتائج المرغوب فيها حقيقة، فهي عملية تعتمد على إستراتيجية تطوير الرؤية الشخصية وكذلك على إستراتيجية التحكم الشخصي، فالفرق الموهوبة والمتمكنة تتكون من أفراد موهوبين، ومن أجل ضمان فرق التعلم فالأعضاء يجب أن يشكلوا فريقا حقيقيا وذلك بوجود أهداف واضحة ومشتركة، الثقة المتبادلة، الكفاءات والآليات المساعدة والمناسبة لأداء المهام(Baines, 1997, p 205).

وتعرف فرق التعلم بأنها الفرق التي من خلالها يمكن تحويل المناقشة ووضعيات التفكير الجماعي إلى طريقة يمكن للأفراد من خلالها تطوير قدراتهم الذهنية بصفة منهجية، وإبراز أن قدرات مجموع الأفراد أكبر من قدرات الأفراد منفصلين (Peter, 1996, p 6) ، وتمثل فرق التعلم عملية خلق النتائج المرجوة من خلال الاتصال والتعاون بين الأعضاء، ويكون الهدف منها هو موافقة التفكير وطاقات الأفراد من أجل تحقيق تعلم جماعي الذي هو أكبر من مجموع الأفكار الفردية (Lee-Kelley et al, 2007, p 207)، كما تعرف فرق التعلم على أنها مجموع الوسائل العملية من أجل إدماج أعضاء الفريق لتطوير قدراتهم وتوفير التنسيق والقدرة على توجيه و تحقيق أهدافهم المشتركة (Chang et Lee, 2007, p 165)

الفرع الثاني: أهمية فرق التعلم في بناء المنظمات المتعلمة:

تعتبر فرق التعلم ضرورية من أجل ضمان التعلم التنظيمي، فهذا الأخير لا يمكن تحقيقه إلاّ بتدعيم تحويل التعلم الفردي إلى معارف تنظيمية يمكن للأفراد تشاركها فيما بينهم، فالتعلم التنظيمي يترجم داخل المنظمة من خلال

الإجراءات والأنظمة والقواعد التي تشكل المنظمة، كما أن التعلم التنظيمي يتم لما يكون هناك تبادل فعّال بين الفاعلين في المنظمة (Abu Khadra et Rawabdeh, 2006, p 462)، وعن طريق تعلم الفرق يمكن للأعضاء اكتساب معارف جديدة لتكون هذه الفرق قادرة على إحداث تغييرات داخل المنظمة، فلما يتعلم أفراد الفريق كيفية الإبداع جماعيا فإنهم يكونون قادرين على تحقيق نتائج جد إيجابية (Retna et Pak Tee, 2006, p 142).

كما أن الحاجة إلى فرق التعلم تظهر جليا من خلال نظرة العمال للفريق من خلال ما يلي:

- ✓ يجب على الأفراد أن يتعلموا كيف يتعاونون فيما بينهم.
- ✓ الأهداف والنتائج المرجوة ينبغي تحقيقها.
- ✓ لا يجب أن تكون العمليات معقدة أكثر من اللاّزم.
- ✓ يجب أيضا أن يتم دعم الفريق والاعتراف بمجهوداتهم.
- ✓ أهم شيء يجب ألاّ يشعر الأعضاء أنهم مستبعدون.
- ✓ يجب التأكيد على أهمية العمل داخل الفريق (Yeo, 2007, p 548).

وإذا كانت النشاطات المهنية تعرّف على أنها عمليات لتحصيل الخبرات والتجارب وكنشاطات لإنتاج المعارف، إذن فإنه يمكن تحديد كيف لهذه الإجراءات أن تتم من خلال الفريق، وفي هذا الجانب يمكن ملاحظة أن الأفراد بإمكانهم تعلم الكثير من خلال نشاط الفرق سواء على المستوى الفكري والمعرفي أو الجانب النفسي.

- ➢ على المستوى الفكري والمعرفي: تكوين مناهج للتفكير، القدرة على إعداد والتدقيق في الفرضيات، القدرة على تحسين وجهلت النظر، تحديد طريقة فعالة لانجاز المهام...إلخ.
- ➢ على المستوى النفسي: تعلم الفرد طرق جديدة للكشف عن الأحداث، تعلم كيف أن يكون حازما أو معارضا، تقبل الاستماع للآخرين، اكتسابه الاعتبار من باقي الأعضاء وتكوين عادات التعاون ما بين أفراد الفريق (Fernagu oudet, 2006, p 272-273).

الفرع الثالث: منهجية تطوير إستراتيجية تشجيع فرق التعلم:

التعلم الجماعي لا يعني سوى الإجراء الذي يخلق وحدة النشاط ويعمل على تطوير قدرات أي فريق على تحقيق النتائج المرغوب فيها من طرف كل عضو، حيث يرتكز على إستراتيجية الرؤية المشتركة ويمر بإستراتيجية التحكم الشخصي ، وإذا نجح أي فريق في التعلم جماعيا فإن تجارب هذا الفريق يكون لها حظ أوفر في تعميمها بسرعة داخل

جميع المنظمة، ومن أجل هذا يجب على الفريق الاستفادة كليا من القدرات الذهنية لكل أعضائه، وأيضا أن تكون الطاقات متوافقة وأن يعمل أفراد الفريق على التأثير على باقي الفرق، ومن أجل دعم هذه الإستراتيجية وتطويرها اقترح Senge إجراءات أساسية لضمان نجاح فرق التعلم داخل المنظمة:

1 - الحوار والمناقشة: إستراتيجية فرق التعلم تستلزم ضرورة إتقان الحوار والمناقشة، فالحوار هو تبادل حر ومفتوح على المواضيع المعقدة التي تفرض ضرورة الإصغاء الجيد ووضع الفرد لأفكاره جانبا، وبالنسبة للمناقشة فإنه هناك مجموعة من الآراء يتم تقديمها من طرف الأفراد والمدافعة عنها ويتم البحث على تلك الآراء التي تقدم حلولا وتؤدي إلى قرارات فعالة، كما أنها تؤدي تبادل عنيف لّما يبحث كل طرف عن فرض رأيه على باقي الأطراف، وعن طريق الحوار يصل الفريق إلى مستوى من الفهم لا يمكن للفرد أن يصله وحده، وحسب David Bohm هناك ثلاثة شروط أساسية من أجل ضمان تطبيق الحوار:

- احتفاظ الفرد بمسلماته: عدم استعمال الفرد لمعتقداته مسبقا ولكن تحضيرها من أجل استخدامها في حالة استلزم ذلك.
- اعتبار باقي الأعضاء كحلفاء: الحوار لا يكون فعالا إلاّ إذا اعتبر المشاركون أنفسهم كحلفاء من أجل البحث عن حلول واضحة وتفسيرات أساسية، كما يجب الإشارة إلى أن التسلسل الهرمي في السلطة يكون متعارضا مع تطبيق الحوار في المنظمة.
- وجود منشط ينظم الحوار: يعمل على مساعدة المشاركين على البقاء في محتوى الحوار ونتائجه، والعمل على الرفع من قيمة الحوار من خلال المساهمة الفعالة للمنشط في تحسين تعلم الفرق.

وكخلاصة لما جاء فإنه إذا كان هناك مشكل أساسي ويجب معالجته فإن الحوار هو الوسيلة الأفضل لحل هذا المشكل، وفي حالة قرار لابد من اتخاذه في نهاية أي اجتماع فإن المناقشة هي الحل الأمثل، فيجب إذن الموازنة ما بين الحوار والمناقشة.

2 - الواقع المقابل: التراعات وردود الفعل من المقاومة للفرد: تعلم الفرق يكون كذلك أكثر فعالية إذا ما تم تسيير التراعات والتحكم فيها أثناء الحوار والمناقشة.

العوامل الأكثر أهمية التي تتدخّل هي التي يسميها C.Argyris ب" ردود الأفعال للمقاومة الفردية" وهي سلوكات مرتبطة بالفرد والتي تحميه من التهديدات أو الأمور التي تبدو غامضة، ولكن هي التي نفسها تعيق الفرد في

تعلمه، حيث يعتبر الفرد أن هذه السلوكات ليست سوى ردة فعل من أجل الحماية وليست لها الهدف من أجل المحافظة على أفكار الفرد أو علاقاته مع باقي الأعضاء ولكن من أجل تجنب مساءلته حول صحة طريقة تفكيره.

كذلك فإن المنظمة التي يوجد فيها هذا النوع من المقاومة فإن هذه الأخيرة (المقاومة) تؤدي إلى ضياع الطاقة والتي من الممكن استعمالها من أجل تحقيق أهدف معينة، فهي تشكل حواجز تعيق نجاح فرق التعلم، وفي المقابل فإنه يمكن تحويل ردود الأفعال الناجمة عن المقاومة إلى طاقة قابلة للاستعمال، فهذه الطاقة قادرة على بناء مهارات جماعية يمكن استعمالها من أجل تحقيق أهداف المنظمة.

3 -تشجيع الممارسة: مثل جميع الاستراتيجيات، فإن فرق التعلم تحتاج إلى ممارسة من أجل نجاحها وضمان تعلم جماعي، وقد وصف الباحث D.Schön في كتابه" ***The reflective Practitioner*** " التعلم الجماعي "كتجربة واقعة في عالم افتراضي ينظر إليه كمكان يتم قبوله بكل حرية من أجل التجريب وكذلك تقديم صورة عن التعلم الحقيقي للمنظمة"، وللأسف فإن الأفراد لا يتعلمون بصفة جيدة كيفية إدراك ميادين التجريب من أجل الممارسة وتعلم كيفية الحوار واستخدام الوسائل الحديثة المتاحة تجهيزات إلكترونية وبرامج معلوماتية وغيرها.

ممارسة الحوار تسمح ببروز مهارات تكون المنظمة بحاجة ماسة إليها، ومن القواعد الأساسية التي يجب احترامها لضمان نجاح الحوار:

- ✓ يجب حضور جميع أعضاء الفريق.
- ✓ يجب أن يتم تفسير القواعد الأساسية للحوار.
- ✓ يجب أن تكون هذه القواعد مطبقة فعليا وبصورة جيدة.
- ✓ يجب أن تكون لدى الأفراد القدرة على إثارة المشاكل الأكثر حساسية والأكثر تعقيدا والأكثر أهمية من أجل التعلم الجماعي.

الفرع الرابع: فرق التعلم وإستراتيجية التفكير النظامي:

يعتبر كل من الحوار واكتشاف ردود الأفعال الناجمة عن المقاومة عوامل أساسية مرتبطة بالتفكير النظامي والتي تعتبر مصدرا للتعلم الجماعي.

وسائل التفكير النظامي موجودة من أجل تجنب المسير البحث عن الحلول قصيرة الأجل ومن أجل بناء رؤية في المنظمة، ولإدراك سياسة وهياكل المنظمة فإن المسير بحاجة إلى وسائل قادرة على إعطاءه مفهوم حول درجة تعقيد

المشاكل، فهذه الوسائل تسمح بتقديم حلول متقاربة عن هذه الأوضاع ، كما أن هذه الحلول تكون أكثر موضوعية وهادفة. فليس هناك أي وسيلة للتعلم فعالة أكثر من الممارسة والتطبيق، فالفريق يبدأ بالعمل بالتفكير النظامي الذي لا يتجزأ من أي نشاط داخل المنظمة (Senge, 1990, p 218-245).

المطلب السادس: الممارسات العملية للاستراتيجيات الخمس لبناء المنظمات المتعلمة:

إن الإبداع داخل المنظمات لا يمكن أن يقتصر على مناقشة الأفكار، بل ينبغي تكوين نماذج أساسية تعتمد عليها المنظمات، لذلك فإن الاستراتيجيات الخمس التي قدمها الباحث P.Senge في كتابه حول المنظمات المتعلمة لن تكون لها أهمية إلاّ إذا كانت المرجع الأساسي لحل المشاكل التي تواجه المنظمات الذكيّة وذلك من خلال:

1 -انفتاح المنظمة: بمعنى كيفية التغلب على العوامل المتحكمة والتي غالبا هي التي تهيمن على المنظمات الكلاسيكية، ويكون ذلك عن طريق:

- ❖ العمل على بناء رؤية مشتركة: لأنه من دونها فإن المنظمة لن تستطيع أن تحفز الأفراد على التغلب على مصالحهم الشخصية، فالرؤية المشتركة هي منهج جديد ضد أنانية الأفراد والتي من شأنها أن تحدث تغييرات مهمة داخل المنظمة.
- ❖ انفتاح المنظمة حول نفسها وحول المحيط: بالنسبة للانفتاح حول نفسها بمعنى مراقبة ومتابعة كل أفكار أفرادها داخل المنظمة، أما بالنسبة للانفتاح حول المحيط فيتعلق الأمر بمقدرة المنظمة على التعبير عن أفكارها بشكل علني.
- ❖ الانفتاح حول المشاكل المعقدة: حيث أن التفكير النظامي يعني أنه لا يوجد حل وحيد للمشاكل التي تواجه المنظمة، فلما يتم تشارك حل المشاكل من قبل الأفراد يكون هناك نوع من التحرر وهو ما يسمح بتعزيز فرص الإبداع والتعلم داخل المنظمة.

2 -القدرة على التحكم في ميدان العمل: بمعنى العمل على تطبيق اللاّمركزية في اتخاذ القرارات وفي نفس الوقت المحافظة على الرقابة والتنسيق، و يكون ذلك من خلال:

- ❖ كيفية نجاح المنظمة في تحقيق الرقابة دون فرضها: حيث أن المنظمات المتعلمة تكون لا مركزية إلى أبعد الحدود وذلك بفعل التغيرات السريعة التي تشهدها، ومن شروط تحقيق هذه الرقابة دون فرضها فإنه ينبغي على المسيرين المشاركة مع باقي أعضاء المنظمة وكذلك من خلال فرض نظام رقابة داخلي، والعمل على التنسيق ما بين الفرق فيما بينها وكذلك مع المحيط الخارجي للمؤسسة.

❖ التحقيق من دون رقابة: من خلال إيهام الأفراد بوجود سلطة ورقابة داخل المنظمة، كما أن غياب الرقابة لا يعني التخلّي عنها تماما، حيث أن الرقابة تعني تقييم مستوى مشاركة الأفراد في حل مشاكل المنظمة، كما أن الاعتماد على إستراتيجيات بناء المنظمات المتعلمة ضروري من أجل تحقيق رقابة لامركزية، وبما أن الرؤية المشتركة تعمل على تحقيق أهداف مشتركة في المنظمة، فإن تسيير هذه المصالح المشتركة يكون إما بتعيين شخص أو جهة مسؤولة عن هذه المصالح تكون لها القدرة على التأثير على جميع أعضائها، وإما بفرض تحذيرات وقيود على المبادرات الشخصية التي من شأنها أن تعيق تحقيق الأهداف المشتركة للمنظمة.

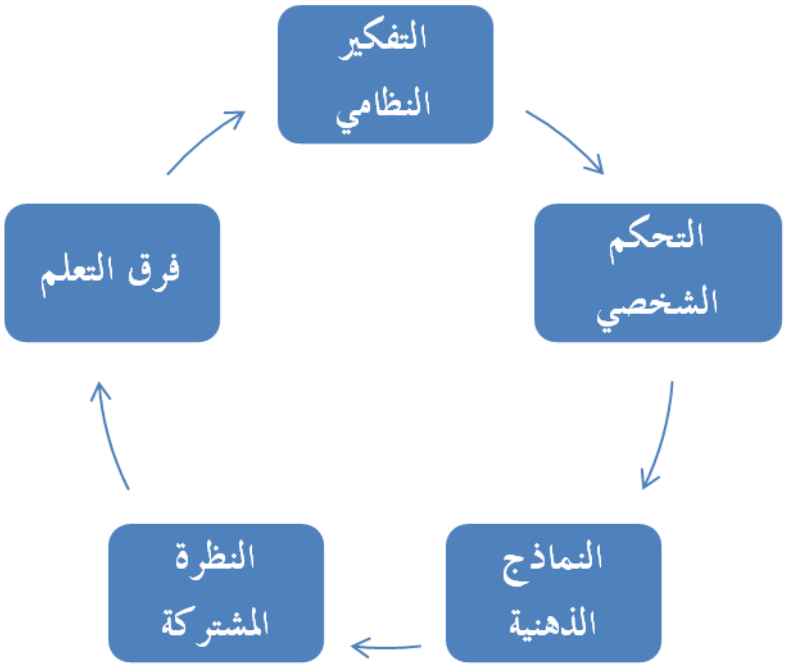
❖ المهام الجديدة للمسير: إنشاء منظمات لامركزية يرافقه تغيير في مهام المسيرين من خلال البحث عن الإبداع والابتكار، العمل على توفير الظروف التي تسهل نشاط التعلم داخل المنظمة، كما أن المسيرين وحدهم هم القادرين على تصميم نظام للتعلم وتحقيقه داخل المنظمة، كما أنه لا توجد لامركزية فعالة دون حافز لتحمل المخاطر، لدى يجب على المسيرين التغاضي عن الأخطاء التي يمكن أن يقع فيها الأفراد أثناء أداء مهامهم.

3 -الموازنة بين الحياة الشخصية والمهنية: كيف يمكن للفرد أن يقوم بالتعلم أثناء حياته الشخصية وفي الحياة المهنية؟ ففي المنظمات المتعلمة فإن هذا الصراع أصبح هاجسا بالنسبة لها، حيث من المستحيل تشجيع ممارسة التحكم الشخصي دون تطبيقه على جميع جوانب حياة الفرد، كذلك فإن الرؤية المشتركة لا يمكن فصلها عن الرؤية الشخصية للأفراد، وفي الأخير فإن المنظمة يجب أن تتخلى عن التفكير بصفة نظامية إذا ما لاحظت وجود اختلالات ما بين الحياة الشخصية و المهنية للفرد، ومن أجل تجنب هذا الصراع يجب إتباع الخطوات التالية:

- تقرير الفرد ما هو مهم بالنسبة له حقيقة.
- الاعتماد على الاختيارات التي ينتهجها الفرد والتعبير صراحة عن أفكاره.
- عدم فرض الموافقة على اتخاذ إجراءات غير مرغوب فيها.

ومع ذلك فإن اتخاذ الخيارات الفردية يعتمد بشكل كبير على الحالة الذهنية السائدة في المنظمة، فالمنظمة المتعلمة تعمل على تشجيع حيوية الفرد وهو ما ينعكس على الفرد برغبته في الانخراط بشكل تام في نشاط المنظمة (Senge,1990, p 248- 287).

وكخلاصة لما سبق فإن بناء أي منظمة متعلمة لا يكون إلاّ من خلال الاعتماد على الاستراتجيات التي قدمها Senge والتي تعتبر بمثابة الدعامات التي تقوم عليها أي منظمة متعلمة.



الشكل رقم 2-1: خصائص المنظمة المتعلمة

المبحث الثاني:مبادئ بناء المنظمات المتعلمة:

تستند المنظمة المتعلمة إلى العديد من المحاور الرئيسية والتي تمثل البنية التحتية لأنظمتها وأساليبها، فهناك العديد من القضايا التي تدعم تطوير نشاط المنظمات المتعلمة، وهو ما يؤدي إلى تحسين الأداء التنظيمي، وقد تناولت الدراسات العلمية عدة مجالات حددت أساس ومبادئ ضمان نجاح المنظمات المتعلمة وقد تم حصر هذه المبادئ فيما يلي:

- ✓ الثقافة التنظيمية الداعمة وبيئة التعلم.
- ✓ الهياكل التنظيمية التشاركية (البنية الأفقية للمنظمات).
- ✓ إدارة التغيير.
- ✓ القيادة الفعالة.
- ✓ التخطيط الاستراتيجي.
- ✓ أنظمة المكافآت والتقدير.
- ✓ أنظمة قياس الأداء فعالة.

المطلب الأول: الثقافة التنظيمية الداعمة وبيئة التعلم:

الفرع الأول: مفهوم الثقافة:

الثقافة هي مجموعة من القيم والمعتقدات المشتركة بين الأعضاء داخل المنظمة والتي هي بمثابة الأساس بالنسبة لنظام تسيير المنظمة والتي يتم تعزيزها بمجموعة من الممارسات التنظيمية والسلوكية التي تعمل على تشجيع وتعزيز فرص التعلم في المنظمات واعتماد توجهات إدارة الجودة الشاملة (Abu Khadra et Rawabdeh, 2006, p 458).

إن تحديد مفهوم ثقافة التعلم يشير إلى أن ثقافة المنظمة قد تسهل أو تعيق التعلم اعتمادا على خصائصها وأنماط تسييرها، حيث يشير Argyris (1985) إلى أن الروتينات التنظيمية تعيق التعلم حيث يجب الإشارة إلى أن هذا النوع من السلوكات قد يصبح جزءا لا يتجزأ من ثقافة المنظمة، ويؤكد كل من Deshpand (1989) وWebster وكذلك Shein (1990) على أنه من الضروري أن تكون ثقافة المنظمة داعمة، حيث من الصعب تطوير والمحافظة على السلوكات المساعدة على التعلم إذا لم تكن القيم التنظيمية في مكانها، وكذلك فإنه من الصعب المحافظة على هذه القيم في ظل عدم وجود ثقافة ملائمة، وهو ما يشير إلى وجود علاقة مشتركة بين عناصر الثقافة وأنشطة التعلم داخل المنظمة التي تدعم التعلم فيها، وفي هذا الجانب يؤكد Denison أن الثقافة غالبا ما تجسد تراكم المعارف السابقة، حيث أن النجاح يرتكز على ما قبله (Garavan, 1997,p 26)، كما أن الشعور بضرورة الحاجة إلى مستويات مختلفة من التعلم وتشارك المعارف وتبادلها واستعمالها في الممارسات العملية أمر بالغ الأهمية من أجل فهم عناصر النظام والعلاقات ما بين مختلف الأقسام وعلى جميع المستويات التنظيمية، هذا ما يستلزم ضرورة أن يعمل كل فرد داخل المنظمة على تحسين قدراته من أجل التعلم وتبادل المعارف والتكيف مع التغيرات.

الالتزام نحو التعلم والتحسين المستمر عن طريق التعلم يكون من خلال ثقافة تنظيمية متفتحة من أجل إزالة الحواجز التي تعيق التعلم وتشجع العمل التشاركي، وهو ما يشجع الأفراد على التعلم الجماعي ويمنح فرص التعلم المستمر لجميع أعضاء المنظمة كما يشجع أخد المبادرة وحمل المخاطرة وقبول التغيير دون مقاومته

(Abu Khadra et Rawabdeh, 2006, p 458).

الفرع الثاني: خلق بيئة التعلم:

المفكر والمنظّر الرئيسي لمفهوم بيئة التعلم هو الباحث Shein الذي يعرف بيئة التعلم بأنها تراكم ما تعلمه الفرد من نجاحاته السابقة، وكذلك هي تسلسل من الافتراضات الأساسية التي يتم تطويرها على أيدي جماعة معينة تعلمت أسلوب التأقلم مع مشاكلها، ومن تم تعليم هذا الأسلوب لباقي أعضاء المنظمة على أنه الطريقة الصحيحة للتعامل مع

المشاكل (السويدان، 2001، ص 57)، كما يعرف White (1994) بيئة التعلم من خلال الرغبة في اكتشاف التغيرات في أنظمة التفكير والسلوكات اللازمة لإنشاء المنظمة المتعلمة وإظهار التحول من المعلومات إلى المعارف واستخدام هذه القدرات من أجل تطوير الإبداع والتعلم في هذه المنظمات (Teare et Dealtry, 1998, p 48)

ويرى الباحث Mumford (1996) أن مفهوم المنظمة المتعلمة هو موضوع واسع الدراسة، حيث يكشف اهتماما كبيرا من قبل المتخصصين في الموارد البشرية الذين يعرفون قيمة التعلم التنظيمي، ونظرا لوجود بعض الذين شكّكوا في قدرة المنظمات المتعلمة على تحقيق الأهداف المرجوة فإن Mumford قدم دراسة حول المنظمات القادرة على التعلم واقترح كيفية تحقيق ذلك عن طريق خلق محيط أين يتم إشراك السلوكات والممارسات في التطوير المستمر للمنظمات، ويرى Mumford الإيجابيات الأساسية لخلق محيط ملائم للتعلم تتمثل فيما يلي:

- ضمان نجاح المنظمة على المدى الطويل.
- إدخال تحسينات مستمرة وإضافية على أرض الواقع.
- ضمان نجاح أفضل الممارسات من خلال نقلها وتشاركها بين الأعضاء.
- زيادة الإبداع والابتكار والقدرة على التكيف مع التغيرات الداخلية والخارجية.
- جلب الأفراد الراغبين في التعلم والعمل على الاحتفاظ بهم.
- التأكد من أن الأفراد يعملون على تلبية الاحتياجات الحالية والمستقبلية للمنظمة.

الخطوة الأولى في تشخيص التفاعلات التي تنشأ في محيط التعلم هي دراسة الأدوار الأساسية التي يقوم بها المسيرين وسلوكاتهم، ومن هذا المنطلق حدد Mumford و Honney أربع وظائف ينبغي على المسيرين اعتمادها بحيث يكون لفرص التعلم أولوية في اتخاذها:

أ – المسير نموذج مثالي: إثبات ذلك من خلال سلوكاته ونشاطه وتحمسه للتعلم وتطوير قدراته.

ب -توفير فرص التعلم: أن يعمل على خلق المزيد من فرص التعلم والتطوير بالنسبة لأعضاء المنظمة والعمل على تأييدهم لنشاطهم وتشجيعهم على أخذ المبادرة.

ج -أنظمة بناء التعلم: حيث أن بناء التعلم في المنظمة يجب أن يكون متكاملا مع طبيعة إجراءات العمل بكونه جزء لا يتجزأ من النشاط اليومي للمنظمة.

د– القيادة: العمل على التأكيد على أهمية التعلم في جميع أقسام المنظمة (Teare et Dealtry, 1998, p 47-48).

الفرع الثالث: تشكيل ثقافة المنظمة في إطار المنظمة المتعلمة:

في هذا الإطار يطرح الباحث Shein تساؤلا حول علاقة الثقافة التنظيمية بالتعلم داخل المنظمة، ومدى أهمية نوع الثقافة التي تتبناها أي منظمة حيث يرى Shein أن :" الأوضاع الضرورية للمنظمة لا تتوفر في معظم المنظمات لأن ثقافة أعضائها غير مناسبة وخاصة على المدى الطويل"، ويوضح الجدول التالي كيف تتشكل ثقافة أو بيئة المنظمة حيث يعتبر Shein أن الثقافة يمكن التفكير بها على أنها الطريقة التي بواسطتها يستطيع أفراد المنظمة -وخاصة المسيرين- فهم المسائل المهمة

علاقة المنظمة بمحيطها	• هل ترى المنظمة نفسها بأنها مسيطرة أو متوافقة أو تبحث عن تميز معين في محيطها؟
طبيعة النشاط الإنساني	• كيف يمكن للمنظمة أن تعرف ما هو الواقع الحقيقي و ما هو عكس ذلك؟ • كيف تتقرر الحقيقة بشكل نهائي في المحيطين المادي و الاجتماعي؟
طبيعة الوقت	• ما هي طبيعة تكيف المنظمة مع أوضاع الماضي و الحاضر و المستقبل؟ • ما هي وحدات الوقت التي تعتمدها المنظمة لقياس أدائها و تصرفاتها؟
الطبيعة الإنسانية	• هل التصرفات الفردية فطرية أم مكتسبة؟
طبيعة العلاقات الإنسانية	• ما هي الطريقة الصحيحة التي يمكن من خلالها تكوين علاقات فيما بين الأعضاء و توزيع المهام بينهم؟ • هل الطريقة المثلى في تنظيم المجتمع تكون على أساس الفردية أو الجماعية؟ • هل أفضل نظام للسلطة النظام الأوتوقراطي السلطوي أو الجماعي المتشارك؟
التجانس مقابل التنوع	• هل تفضل المنظمة أن تكون ذات تنوع كبير أو أن تكون متجانسة؟ • هل ينبغي تشجيع أفراد المنظمة على التجديد و التحسين أم الالتزام و الانسجام؟

الجدول رقم: 2-1: تشكيل الثقافة التنظيمية

المصدر: السويدان، 2001، ص 59-60

كما أن الجدول التالي فيوضح كيف تختلف الثقافة التي تعمق وتدعم مفهوم التعلم داخل المنظمة عن تلك التي تكبح التعلم:

الثقافة التي تعزز التعلم	الثقافة التي تكبح التعلم
توازن بين مصالح كافة المساهمين: القيادة توازن مصالح الجميع (العملاء، الموظفين، الموردين...). ليست هناك أي سيطرة من أي مجموعة على تفكير الإدارة لأن الجميع يدرك أن أي واحد من تلك المجموعات من شأن تصرفاته أن تعيق نشاط المنظمة.	**تفرق بين المسائل الصعبة والسهلة:** تعطي المهمات الأولوية على العلاقات وتفرق الإدارة بين الأمور الصعبة والسهلة وتعتبر أن الصعبة هي الأهم. القيادة توجه الاهتمام إلى الأمور الصعبة (الموارد، الرواتب، الإنتاج، المنافسة...)، فالكل يقدم خدمة تليين أمور الناس وعلاقاتهم، ولكن العلم الحقيقي للإدارة ينظر إليه على أنه يمكن قياسه، وتنظر الإدارة للناس على أتنهم مورد مثل رأس المال والمواد الأولية.
التركيز على الأعضاء أكثر من الأنظمة: فالقياديون والمدراء يؤمنون بأن الأفراد بإمكانهم التعلم، حيث يرى Shein أن:" المسألة تحتاج قدرا كبيرا من المثالية حول الطبيعة الإنسانية القادرة على إيجاد ثقافة تعليمية وأن هذه المثالية موجودة بكل مقاييسها"	**تركز على النظم وليس على الأفراد:** فالقياديون والمدراء هم مهندسون وتقنيون تشغل أوقاتهم عمليات إيجاد وصيانة النظم الخالية من الأخطاء، فالنظرية الأساسية في الثقافة تقوم على استبعاد الناس على النظم بدلا من إلحاقهم بها.
تجعل الأفراد يؤمنون أنه باستطاعتهم تغيير البيئة: فالأفراد يؤمنون بأن لديهم القدرة على تغيير محيطهم، ويمكنهم بالتالي التحكم في مصيرهم. ويعدّ هذا افتراضا ضروريا للتعلم.	**تسمح للناس بالتغيير فقط عندما يتوجب عليهم ذلك:** الأفراد يتعاملون بأسلوب ردود أفعال أكثر من صنع الأفعال، فهم يتغيرون فقط عند مواجهة تهديدات خارجية، ويركزون على حل المشاكل أكثر من تركيزهم على إيجاد أفكار جديدة.
تخصص وقتا للتعلم: منح أكثر وقت ممكن للتعلم حتى لو كان خارج إطار العمل.	**العمل السريع:** فالمنظمة مشغولة بحل المشاكل المستعجلة ولا يوجد أي وقت حر.
تنظر للمشاكل بشمولية: أفراد المؤسسة يتمتعون بإيمان مشترك بأن الأحداث الاقتصادية والسياسة والثقافة الاجتماعية كلها مترابطة وهناك التزام مشترك نحو	**تجزئة المشاكل:** تحدد أدوار العمل والمهمات حسب الإدارات، حيث يؤمن الأفراد أن أفضل وسيلة لحل المشاكل تكمن في تقسيم المشكلة إلى جزئيات وتدرس

التعلم والتفكير بشكل منهجي.	كل منها على حدا ثم يتم إعادة تركيب هذه الأجزاء مرة ثانية.
تشجيع الاتصال المفتوح: فلدى المدراء والموظفين التزام مشترك نحو الاتصال المفتوح، حيث تعمل المنظمة على تطوير مفاهيم مشتركة والتزام بالتعبير عن الآراء بكل حرية	**تقييد انتشار المعلومات:** حيث أن الحصول على المعلومات من حق المدراء فقط و تبقى المعلومات المالية وغيرها بعيدة عن باقي الأعضاء، و لذلك لكي يزيد المدراء من مكانتهم ومراكز قوتهم.
بناء فرق العمل: من خلال الاعتقاد بأن الثقة وعمل الفريق والتنسيق والتعاون أمور ضرورية لضمان النجاح، ولا يتم التركيز على المنافسة الفردية.	**المنافسة الفردية:** فالمنافسة الفردية هي الحالة الطبيعية والمسار الصحيح للقوة والمركز، فعمل الفريق ينظر إليه كضرورة عملية لكنه ليس بالأمر الأساسي.
إمكانية الاتصال بالقادة: فالمسيرين والقادة يتصرفون كموجهين ومساعدين على التغيير أكثر من كونهم صانعي قرارات داخل المنظمة.	**القيادة المسيطرة:** حيث أن مهمة المدراء والقادة الرئيسية هي السيطرة وفرض الرقابة وعدم اعترافهم بأخطائهم.

الجدول رقم 2-2: الثقافة المعززة للتعلم والثقافة الكابحة للتعلم.

المصدر: السويدان، 2001، ص 61-64

المطلب الثاني: الهياكل التنظيمية التشاركية والبنية التنظيمية الأفقية:

بناء أي منظمات متعلمة يتطلب إعادة تنظيم جذري للهياكل الموجودة في المنظمة وفي ثقافتها التنظيمية وهياكلها الاجتماعية، فالتركيز على التعلم الفردي والتعلم التنظيمي من أجل تحسين تنافسية المنظمة وأدائها يستلزم ضرورة ابتعادها عن النماذج الكلاسيكية للمنظمات كالبيروقراطية وغيرها، ومن أجل المقارنة ما بين نتائج التغيير الناجح داخل المنظمات ومدى مصداقية نموذج المنظمة المتعلمة فغالبا ما تكون الهياكل التنظيمية والسياسات المتبعة والهياكل الاجتماعية هي العوامل التي تحول دون نجاح المنظمات (West, 1994, p 32).

الفرع الأول: التسيير الأفقي والمنظمات العرضية:

يعتبر هذا النوع من التسيير عاملا مهما لتحسين النشاطات غير المباشرة في عمليات التطوير داخل المنظمات، فهذه النشاطات تهدف إلى مراقبة ومتابعة مشاريع المؤسسة والتنسيق العام ما بين مختلف الوظائف والنشاطات التي تشكل المشروع أو مجال العمل.

تبني أسلوب التسيير الأفقي يعتبر أحد العوامل المهمة المقدمة من طرف Rothwell (1992) كعامل أساسي لاختصار الوقت الضروري لتطوير نشاطات أو منتجات جديدة، فهذا النوع من التسيير يشجع على اتخاذ القرارات الإدارية بمشاركة جميع الفاعلين في المنظمة بمعنى تشارك السلطة من قبل جميع أعضاء المنظمة التي تتسم بمرونة في السلطة، كما يسمح هذا النوع من التسيير بتقليص الإجراءات الخاصة بتطوير أي منتوج جديد بشكل ملحوظ من خلال تحسين فعالية نشاطات التطوير غير المباشرة، كما أن هذا النوع من التنظيم يساعد المنظمات على اختصار مدة تطوير الكفاءات حيث أن النية العرضية تعطي للفاعلين في المنظمة القدرة على الفهم الجيد للقرارات المتخذة وإدراك مدى مساهمتهم في المجهودات الجماعية التي تبدلها المنظمة لتحسين أدائها وتحقيق أهدافها (Bourgeon, 2001, p 104-105).

الفرع الثاني: أنظمة التسيير في المنظمات المتعلمة:

❖ التسيير بواسطة الكفاءات: ويكون ذلك من خلال :

- تحديد الكفاءات: تتطلب معرفة دقيقة بمهام المنظمة التي ترتبط بالكفاءات الموجودة، فالتسيير التنبؤي للأفراد والكفاءات يعطي المعلومات اللازمة عن حاجات المنظمة للتكوين ونوع الكفاءات المطلوبة من أجل تعزيز التعلم داخل المنظمة.
- إعطاء طابع رسمي للنماذج التنظيمية والعملية: يعتبر واحدا من المبادئ الرئيسية لضمان بناء المنظمات المتعلمة، فتنقل المهارات يتطلب حدّا أدنى من الإجراءات الرسمية لتحديد عملياتها وضمان نجاحها، وفي المقابل فإن تحليل ووضع إجراءات رسمية على العمل الجماعي تسمح بتحسين الفعالية الجماعية والتنظيمية لظروف العمل والإنتاج والتوجه نحو التغير دون مقاومة الأفراد.

❖ نظام لتسيير التكوين داخل المنظمة: حيث يكون هذا النظام قابلا للتطوير، فالمنظمة يجب أن تسمح لأفرادها بالتحصيل المستمر للمعارف والمهارات الجديدة وتشجيع التعلم وتنمية روح المبادرة، وهذا ما يتطلب ما يلي:

- إشراك الإدارة: يجب أن يكون للمدير نظرة شاملة حول التكوين، ومن هذا المنطلق هناك ثلاثة مهام رئيسية يقوم بها وهي:

✓ دور المشخص: يقوم بتحديد الكفاءات الموجودة واحتياجات التكوين.

- ✓ دور المكون: من خلال المشاركة في تطوير الموارد البشرية وتحديد مجالات تكوين الأفراد وتوجيههم.
- ✓ دور المراقب والمتتبع: حيث يتحمل نتائج التكوين وتحديد التوجيهات والتعديلات اللازمة لنجاع عملية التكوين.

- تطوير أساليب التعلم داخل مناصب العمل: حيث أن المعارف النظرية تبقى مجردة بدون تطبيقها في مناصب العمل، هذه الأخيرة تسمح بالإسقاط الأمثل لمختلف المعارف من خلال تفاعلها مع الوضعيات التي تواجه العمال أثناء أداء مهامهم.
- تقييم المعارف الجديدة والاستفادة منها: حيث أن التقييم يسمح بتحسين فعالية السياسات والممارسات التي تنتهجها المنظمة، كما أن التسيير الأمثل للمعارف والاستفادة منها يعتبر رهانا حقيقيا بالنسبة للمنظمة حيث يرتكز أساسا على إرادة الأفراد على تبادل المعارف فيما بينهم وهو ما يتطلب تحقيقات مستمرة والاستخدام المنتظم لهذه المعارف (Ellul, 2001, p 3-4).

الفرع الثالث: أهمية الهياكل التنظيمية المرنة في بناء المنظمات المتعلمة:

الهياكل التنظيمية اللاّمركزية، فرق التعلم، قدرة المنظمة على تشجيع التعلم، العمل الجماعي، تبادل المعارف المرونة التنظيمية وإدارة التغيير، كلها عوامل تدعم الأنظمة التقنية والاجتماعية داخل المنظمة، كذلك فالاعتماد على التكنولوجيات الحديثة ونظام اتصالات فعال عوامل تساعد على تسهيل وتبادل المعارف وتشاركها، كما أن أنظمة تحسين الأداء لما يتم استغلالها بشكل جيد فإن ذلك يؤدي إلى تحسين أداء المنظمة، وكل هذه العوامل تدخل في إطار بنية تنظيمية تتسم بدرجة عالية من المرونة .

إضافة إلى ذلك فإن أنظمة الاتصال المفتوحة على الأعضاء، الزبائن، الموردين والمنافسين يجب المحافظة عليها من خلال الأنظمة الرسمية وشبكات المعلومات داخل المنظمة، أو من خلال أنظمة غير رسمية تتشكل في إطار الهيكل التنظيمي الذي تتبناه المؤسسة والذي يسمح بتشكل أنظمة تكون مدعومة من طرف مسيري المنظمة وتعمل في إطار رؤية مشتركة منتهجة من قبل جميع أعضاء المنظمة، وهو ما يسهل تبادل المعلومات وأنظمة تسيير المعارف التي يكون لها دور أساسي في المنظمات المتعلمة لتسهيل التعلم وخلق معارف جديدة واكتسابها وتخزينها واسترجاعها.

كما ينبغي أن يكون التعلم في تطور مستمر وبدون انقطاع من أجل تحسين قدرة المنظمة على اتخاذ إجراءات فعالة من خلال التعلم الفردي والجماعي من أجل استغلال فرص التطوير المتاحة، وفي المقابل هناك حاجة مستمرة

للاستثمار في مجال التكوين والتعلم وبناء فرق العمل الجماعية وتمكين الأعضاء من المشاركة في السلطة من أجل ضمان اتخاذ قرارات فعالة والتنفيذ الجيد لهذه القرارات (Abu Khadra et Rawabdeh, 2006, p 459).

المطلب الثالث: إدارة التغيير:

الفرع الأول: مفهوم التغيير:

شغل التغيير نظرا لأهميته حيزا كبيرا في دراسة كثير من الباحثين، فتناولوه في كثير من كتاباتهم وعرفوه كل حسب وجهة نظره، حيث يعرفه الدكتور كامل محمد المغربي بأنه التحول من نقطة أو حالة في فترة زمنية معينة معيقة إلى نقطة أو حالة أخرى أفضل في المستقبل (المغربي، 1993، ص 245-246)، ويعرّف التغيير التنظيمي بأنه الانتقال أو التحول من حالة إلى حالة أخرى مغايرة ، وقد يكون جزئي أو كلي، شكلي أو نوعي (النجار،1993،ص 170)، ويعرف كذلك على أنه إحداث تعديلات في أهداف وسياسات الإدارة، أو في أي عنصر من عناصر العمل التنظيمي مستهدفة أحد الأمرين هما ملائمة أوضاع التنظيم، أو استحداث أوضاع تنظيمية وأساليب إدارية وأوجه نشاط جديد يحقق للمنظمة سبقا على غيرها (اللوزي ،1999 ،ص 49).

ويجب التمييز بين التغيير كظاهرة وإدارة التغيير كمنهج علمي تطبيقي له أسس وقواعد وأصول، حيث يعرف العالم الإداري ستيف سمث إدارة التغيير بأنها عملية تحويل المؤسسة من خلال تطبيق منهج شمولي عملي متدرج من الواقع الحالي إلى الواقع المراد الوصول إليه من خلال تطوير الأعمال والسلوك بإتباع أساليب عملية لتعزيز التغيير المراد إحداثه (سمث ،2001، ص 7).

الفرع الثاني: الحاجة إلى التغيير في ظل بيئة الأعمال الحالية:

الفائدة المرجوة من الباحثين والمسيرين المهتمين بالتعلم التنظيمي نشأت بسبب أوضاع بيئة الأعمال الحالية التي تتسم بمحيط سريع التغير وغير مستقر، وفي ظل ظروف اقتصادية وتكنولوجية أكثر استقرارا،فإن معظم المنظمات الكلاسيكية تؤدي وظائفها بصفة عادية وفعالة، ولكن مع ظهور العولمة وإعادة هيكلة الصناعات وتأثير تكنولوجيات الإعلام والاتصال، فكلها عوامل أدت إلى ظهور سوق جديد يفرض على المنظمات معرفة أساليب عمل جديدة خارج تجاربها المتعارف عليها والمعمول بها (Lee et all, 2000, p 550)، ومن خلال الأبحاث التي قام بها معظم الباحثين فإن مفهوم التعلم التنظيمي المعتمد من طرف المنظمات هو ذلك المفهوم الذي يربط التعلم التنظيمي بالقدرة على التغيير في المنظمات وكيفية إدارة المنظمة لهذا التغيير، فهذا المنهج يختلف عن التوجه الذي يرتكز على تسيير المعارف التي تربط قدرات المنظمة على التعلم مع القدرة على خلق، اكتساب، نقل واستعمال المعارف التنظيمية، وأهم رواد هذا التوجه Nonaka و Takeuchi (1995) وغيرهم، إلاّ أنه هناك إجماع على أن التغيير هو نقطة

الانطلاق نحو التوجه نحو المنظمات المعاصرة، كما أنه لمعرفة مدى قدرة المنظمة على نجاح التعلم التنظيمي يكفي معرفة موضع التغيير فيها (Aramburu et all, 2006, p 435).

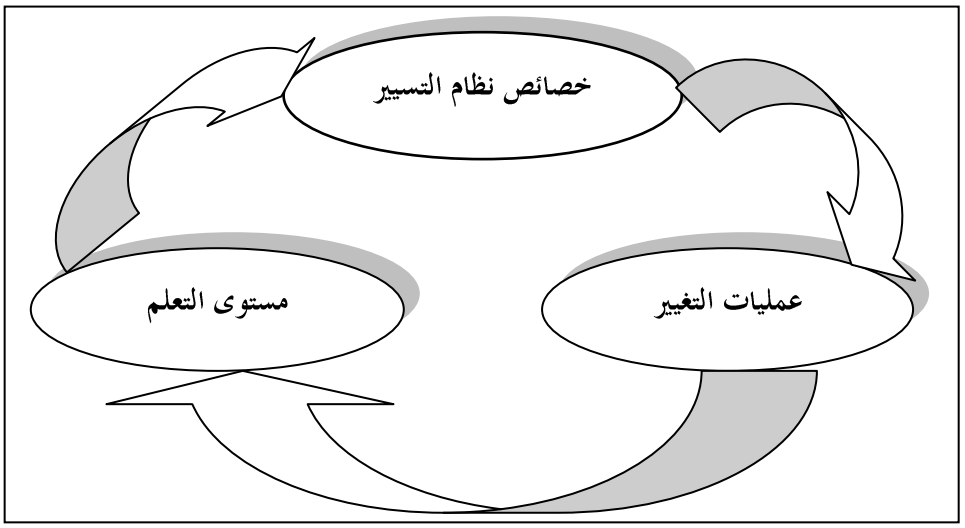
الفرع الثالث: التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة كمدخل للتغيير التكنولوجي والتنظيمي في المنظمة:

ركز العديد من الباحثين على طبيعة التغيير، مصادره، درجة تعقده وسرعة حدوثه، فغالبا ما يتم الإشارة إلى أن التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة هما العاملان المساعدان لنجاح التغيير، كما أن الأعمال حول الإبداع حددت أهمية الذاكرة التنظيمية وعمليات اكتساب المعارف، كما أظهرت بعض الدراسات أن النماذج الذهنية المعتمدة في المنظمة من الممكن أن تعيق التغيير الاستراتيجي اللازم لاستمرارية المنظمة وهو ما أدى إلى ضرورة الاهتمام بالتعلم التنظيمي الذي يعمل على تشجيع متابعة عمليات التغيير.(Drew et Smith, 1995, p 5)

ولتحديد إجراءات التغيير فإنه يجب احترام المبادئ التالية:

- خصائص نظام التسيير المتبع في المنظمة يجب أن يكون لها تأثير على مستوى التعلم للوصول إلى أهداف التغيير.
- نتائج المنظمة التي حققتها تؤثر بدورها على نظام التسيير المتبع وهو ما يؤدي إلى بحثها عن التغيير (Aramburu et all, 2006, p 436).

ويمكن إبراز ذلك من خلال المخطط التالي الذي يبرز العلاقة ما بين خصائص نظام التسيير وقدرات المنظمة على التعلم التنظيمي:



الشكل رقم 2-2: خصائص نظام التسيير وقدرات المنظمة على التعلم التنظيمي

المصدر: Aramburu et all, 2006, p 436

وانطلاقا من تقسيمات التعلم التنظيمي التي قدمها المتخصصين في هذا المجال، خصوصا ذلك التقسيم الذي قدمه كل من Argyris و Schon في 1978 حول التعلم أحادي وثنائي وثلاثي الحلقة، فقد قام الباحثون بإعداد مقارنة ما بين التعلم المرتبط بالتغيير السطحي (التعلم أحادي الحلقة، التعلم السطحي) والتعلم المرتبط بالتغيير الجذري والاستراتيجي في سياسات المنظمة (التعلم ثنائي الحلقة، التعلم التوليدي)، وعادة ما يكون النوع الثاني هو الضروري والحقيقي الذي تبحث عنه المنظمة (Drew et Smith, 1995, p 5).

الفرع الرابع: العوامل المساعدة على نجاح إدارة التغيير في إطار التعلم التنظيمي:

المنظمات هي أساس إنشاء وتطوير التعلم، لكن لا يكون ذلك إلاّ بوجود نماذج معينة من الهياكل والأنظمة التي تعمل على خلق مناخ وأكثر ملائمة لنجاح المنظمة في تحقيق أهدافها من خلال التعلم، كما أكد Limerick وآخرون في 1994 على الدور المسند إلى القادة لضمان نجاح التغيرات التحويلية داخل المنظمة، مما يؤكد على الأهمية الكبرى للقادة في بناء الرؤية المشتركة وتسهيل عمليات التعلم، ويرى Di Bella(1995) أنه هناك عدة مناهج اعتمدت من طرف المتخصصين في التطوير التنظيمي مثل منهج التغيير الذي يعتبر مفروضا على المنظمة عن طريق تبني التعلم التنظيمي من أجل التحول نحو نموذج المنظمات المتعلمة.

وأيا كان المنهج المعتمد كمسار لتحديد طريقة نشاط أي منظمة، فإن التعلم التنظيمي يعتبر جزءا لا يتجزأ من عمليات التغيير التنظيمي، وفي هذا المجال فإن التدخلات الخاصة بالتطوير التنظيمي ترتكز على التحول نحو نموذج المنظمات المتعلمة تكون أساسا نوعا آخر من التدخلات ولكن مع منهج يرتكز على الفرد مع التركيز بصفة أقل على الجوانب التقنية للتغيير، فالمنظمات عادة ما تعمل على تطوير العناصر الآتية من خلال التعلم التنظيمي:

- ✓ رؤية مشتركة وفهم المنهج الذي ترغب المنظمة في الوصول إليه.
- ✓ تسهيل تفاعل الفرق فيما بينها من أجل خلق معارف تنظيمية جديدة.
- ✓ الرغبة في تجاوز الأساليب الكلاسيكية في العمل.
- ✓ مناخ ملائم وتسهيل القيادة و فعاليتها من أجل تشجيع التعلم.
- ✓ الاعتراف الواضح بأهمية التعلم من التجارب السابقة والمعارف الضمنية.
- ✓ أهمية التعلم من خلال التعاون مع الآخرين بما في ذلك المنظمات الأخرى (Lee et all, 2000, p 552-555).

المطلب الرابع: تسهيل القيادة وفعاليتها:

الفرع الأول: مفهوم القيادة:

عرف الباحثون القيادة على أنها عملية التأثير على الأفراد ليتصرفوا بطريقة معينة ونحو هدف محدّد، إلاّ أن هذا المفهوم الذي يهتم بعملية التوجيه لم يعد كافيا لدى العديد من الباحثين بسبب زيادة التركيز على عملية التغيير والتطوير لأنماط الأفراد التفكيرية والسلوكية والعمل على بناء الأرضية المشتركة التي تضمن التناسق نحو تحقيق أهداف المنظمة باعتبارها نقاطا مهمة في عملية بناء المنظمة المتعلمة، ويرى R.Cyert أن التعريف المناسب للقيادة يركز على أمرين رئيسيين هما:

- القدرة على تحقيق التناسق بين أهداف فرق العمل وأهداف المنظمة الكلية من جهة والتناسق بين أهداف وطموحات الأفراد وأهداف المنظمة من جهة أخرى.
- الأمر الثاني يركز على دور القادة في عمليات التغيير والتطوير المستمر.

وحسب Senge فإنه لم يعد كافيا في ظل التغيرات البيئية والتنافسية اعتماد المنظمة على طرح عدد من الأفراد ومن زاوية ضيقة (القيادة العليا) للحلول والإبداعات، ولدى اتجهت الدراسات الإدارية نحو التركيز بشكل متزايد على مفهوم القيادة التحويلية والذي يتلاءم مع التوجهات نحو بناء المنظمات المتعلمة، بحيث تتناول هذه النظرة الحديثة للقيادة ليس فقط مشاركة الأفراد في هذه العملية وتفاعلهم مع مختلف المستويات التنظيمية، بل الاتجاه نحو تطوير قدراتهم ومهاراتهم وتوفير البيئة الملائمة لتصبح القيادة دورا من أدوارهم، ومن هنا يمكن تعريف القيادة التحويلية حسب كل من Bennis و Nanus على أنها عملية تغيير تعمل على بناء اهتمامات مشتركة بين كل من القادة والأفراد للوصول إلى رؤية جماعية مشتركة، من خلال إنشاء علاقة تكاملية فيما بينهم، والتي تربط بين حاجات الأفراد ورغباتهم وقدرة القيادة على فهمها وتأسيس طموحات جماعية بناء عليها، في سبيل إيجاد البيئة الملائمة التي تعمل على تفويض الأفراد.

الفرع الثاني: أهمية القيادة الفعالة في بناء المنظمات المتعلمة:

تعزيز الالتزام التنظيمي يتحقق من خلال تفاني الإدارة العليا في أداء مهامها بالإضافة إلى توفير جميع وسائل الدعم الضرورية، وعلاوة على ذلك فإن القيادة الجيدة ضرورية من أجل توفير محيط ملائم وثقافة مشتركة والتي تساهم في تحديد شكل جديد للمنظمة التي تركز على التعلم في أنشطتها والمرونة والاستجابة السريعة للتغيرات المحيطة بها، ففعالية التعلم ترتكز على محيط التعلم والجهود التي تبدلها المنظمة من أجل خلق وتسهيل ظروف التعلم، فالقيادة تركز على بناء رؤية مشتركة وإستراتيجية، وتمكين الأفراد من أجل تحمل مسؤولية التعلم وإزالة الحواجز البيروقراطية وعدم فرض نظام رقابة صارم. فالقادة يمكنهم التأثير على باقي الأعضاء من خلال رؤيتهم وقيمهم وليس من خلال السلطة

والسيطرة، فالمسيرون لهم أدوار جديدة في إطار المنظمات المتعلمة تتمثل في تصميم بنية لامركزية للمنظمة، كما يقومون بدور المكون والموجه و العمل على دعم أعضاء المنظمة لتحقيق أهدافها (Abu Khadra et Rawabdeh, 2006, p 458).

الفرع الثالث: دور القائد في تحسين عملية التعلم:

تعتبر عملية رسم الآليات الصحيحة لتسهيل عملية التعلم المستمر للأفراد والفرق، وتجهيز البنية التحتية التي تساعدهم عليها من مهام القائد الرئيسية، حيث ترتبط عملية التعلم بإستراتيجية المنظمة وأهدافها وتعتبر هذه المرحلة من أقصى درجات الارتباط بين أداء المنظمة وعملية التعلم.

وفي دراسة ميدانية أجراها مجموعة من الباحثين حول تأثير النمط القيادي في المنظمة على توجهات الأفراد نحو عملية التعلم، توصلت إلى أن هناك علاقة إيجابية بين القيادة التحويلية وتوجه الأفراد في نحو عملية التعلم بدلا من التركيز على الأداء، وعليه فإن القيادة التحويلية تعطي اهتماما كبيرا لقضايا الأفراد والفرق في المنظمة، من خلال السعي إلى تنمية قدراتهم على التفكير وتنفيذ مهامهم،كما أنها تثير الاهتمامات لتغيير المنظور الذي يرون العمل من خلاله لتركيز القوى نحو رؤية تنظيمية وأهداف مشتركة، وقد حاول عدد من الباحثين تحديد الأدوار الرئيسية التي على القائد القيام بها في بيئة التعلم، فقد حدد Senge ثلاثة أدوار رئيسية تتمثل فيما يلي:

- القائد كمصمم.
- القائد كمكون.
- القائد كموجه.

وبنظرة أكثر شمولية يرى Marquardt أن هناك سبعة أدوار رئيسية من الواجب أن يقوم بها القائد حتى يحقق أهداف المنظمة من خلال دعم التعلم التنظيمي وهي على النحو التالي:

- مفكر نظمي: فيجب على القادة توجيه أنظارهم نحو دراسة أنظمة المنظمة بمنظور شامل ومتكامل للتمكن من إحداث عمليات التغيير والتطوير،كما تساعد على اكتشاف الإمكانات الفردية والإبداعية وحل المشاكل التنظيمية بفعالية.
- وسيط للتغيير: يؤكد الباحثون على أهمية إدارة التغيير، لذلك يجب على القائد في ظل البيئة الحالية المتغيرة تطوير درجة عالية في فهم وإدراك عملية التعلم في المنظمة.

- تشجيع الإبداع والمخاطرة: فمن خلال الميل إلى المخاطرة تزيد لدى المنظمة فرص الإبداع والابتكار، وللوصول إلى ذلك يتجه القادة نحو تصميم بيئة تنظيمية ملائمة تتضمن أساليب وطرقا مختلفة تساعد على تنمية قدرات الأفراد على النمو والتطوير.
- موجه أو مدبر: حيث يسعى القادة إلى خدمة الآخرين سواء كانوا أفرادا أو عملاء، ويظهر دور القائد من خلاله قيامه بالأنشطة التالية:
  - إيجاد فرص للأفراد في المنظمة للقيام بحل المشاكل والاستفادة من تجارب غيرهم لزيادة رصيدهم المعرفي وخبراتهم الشخصية.
  - خلق جو من المساعدة والتحدي بين الأعضاء.
  - طرح تساؤلات وقضايا تزيد من وعي الأفراد بصحة افتراضاتهم وتوقعاتهم.
  - طرح المسائل والأخطاء الشائعة أمام الجميع واعتبارها كخبرات تعلم.
- القدرة على تشكيل الرؤى وبنائها: وهي القدرة على تشكيل رؤية مستقبلية وبشكل ديناميكي ضمن بيئة متغيرة، خلق الدوافع لتحقيقها من خلال مزج رؤية المنظمة برؤية الأعضاء الشخصية .

المطلب الخامس: التخطيط الاستراتيجي:

يجب أن تكون الاستراتيجيات والسياسات مصممة لدعم عمليات التعلم من أجل ضمان مشاركة جميع أعضاء المنظمة فيها وتنفيذها، فرؤية المنظمة ومهامها يجب أن تعكس بوضوح توجهاتها وأهدافها المستقبلية ويجب أن تكون مدعومة من طرف الأفراد، وعلى وجه الخصوص فإنه يجب على المنظمة تركيز جهودها من أجل تطوير قدرات أفرادها، فالقيادة الإستراتيجية هي التي تحدد التوجه الاستراتيجي الذي يتحقق من خلال الالتزام طويل الأجل لضمان التعلم، فأي قيادة يجب أن تشجع ثقافة التعلم و إزالة الحدود والحواجز ما بين أقسام المنظمة من أجل سهولة انتقال المعلومات وانتشارها.

دور القائد أو المسير يتمثل في تعيين المسار الذي يجب أن تتبعه المنظمة لتحقيق أهدافها وتحفيز الأفراد على إتباع هذا المسار، فالقادة يعملون على خلق رؤية مشتركة من أجل بلوغ الأهداف المسطرة كما يجب عليهم توفير الوسائل اللازمة للتعلم وتشجيع الأفراد على المخاطرة.

الرؤية المشتركة والقيم تساعد على تحديد مجموعة من المبادئ والممارسات، وتعمل على تشجيع الالتزام نحو المنظمة، كما أن القيم الرئيسية في المنظمات المتعلمة تتمثل في الكفاءة والفعالية والتميز، من أجل أن تسعى المنظمة

باستمرار إلى تحقيق أعلى المعايير (ولكن مع مراعاة احتياجات العملاء والموارد المتاحة)، وكذلك التجديد الذاتي من خلال خلق المناخ الملائم لاستمرارية الإبداع والذي يسمح للمنظمة بالتأقلم مع المحيط الذي يتميز بسرعة تغيره، وبالمقابل المحافظة على هويتها الخاصة.

المطلب السادس: أنظمة المكافآت وتقدير الأفراد:

أنظمة مكافأة الأفراد والاعتراف بقدراتهم ترتكز على مردود الفرد والجماعات، فالمكافآت والتحفيزات تكون من أجل تشجيع الأفراد على المشاركة في تحسين أداء المنظمة وكذلك التوجه نحو التعلم وتعزيز الرضا الوظيفي، فأي مجهود يبذله الفرد في العمل يجب الاعتراف به سواء في حالة النجاح أو الفشل، كما ينبغي أيضا الاعتراف بقدرات الأفراد ومواهبهم وهو ما يدفع بهم إلى الالتزام بالقيام بمسؤولياتهم،كما يجب وضع أنظمة للمكافأة والتي تدعم الجهود الرامية إلى تحسين التعلم في المنظمة.

أنظمة المكافأة والتقدير يجب أن تحفز الأفراد على القيام بواجباتهم من خلال توفير عدة عوامل أهمها ما يلي:

- التحفيز على إنجاز المهام.
- الاعتراف بالقدرات وتقديرها.
- تشارك المسؤولية ومنح سلطة ذاتية
- الاهتمام بطبيعة المهام.
- المتابعة وجعله فخورا بما يقدمه من نشاط وإدماجه داخل الفرق.
- تشجيع المبادرة والإبداع

المطلب السابع: أنظمة تقييم الأداء الفعالة:

الأداء التنظيمي يجب أن يتم تقييمه من أجل تحديد نقاط القوة وإمكانيات تطويرها وتقليص الفجوات الناجمة عن ضعف الأداء، فأنظمة التقييم الفعالة هي التي تكون متكاملة ومتوازنة ومصممة من أجل تحديد الإسهامات الضرورية والإجراءات العملية التي ينبغي على الأفراد القيام بها للوصول بالمنظمة إلى الأداء المطلوب.

المجالات المتعلقة بالأداء والتي يجب تقييمها تتمثل فيما يلي:

- الاستثمار في التعلم.
- مطابقة التعلم مع نظام عمل المنظمة وفعاليته.

- المرونة التنظيمية والاستجابة للتغيير.
- الإجراءات والممارسات العملية.
- أداء المعارف وفعالية التكوين.
- رضا الأفراد ورضا الزبائن (Abu Khadra et Rawabdeh, 2006, p 458-460).

المبحث الثالث: خصائص المنظمات المتعلمة و نموذج مقترح لبنائها:

المطلب الأول: خصائص المنظمات المتعلمة:

سمات عديدة تميز المنظمة المتعلمة عن غيرها من باقي المنظمات، ومع ذلك ليس هناك إجماع على خصائص موحدة لهذه المنظمات، حيث حاول كل باحث في هذا المجال تقديم عدة خصائص حسب وجهة نظره وميدان دراسته، ومع ذلك يجمع معظم الباحثين على أن سمة التعلم هي السمة الأساسية التي تتميز بها المنظمات المتعلمة وهي الميزة الرئيسية للتنافس بين المنظمات المعاصرة في عصر المعرفة، ومن خلال عديد الدراسات التي تطرقت إلى هذا الجانب من البحث يمكن إبراز أهم الخصائص التي قدمها الباحثون في موضوع المنظمات المتعلمة.

حدد كل من Marsick و Watkins سنة 1996 سبع خصائص أساسية للمنظمات المتعلمة هي:

- خلق فرص التعلم المستمر.
- الرقابة والحوار.
- العمل على ضمان التعاون وتشجيع نشاط فرق التعلم.
- توفير أنظمة من أجل ضمان نجاح التعلم وتبادل الخبرات.

- بناء رؤية جماعية.
- التعامل والارتباط مع المحيط الخارجي للمنظمة.
- القيادة الإستراتيجية للتعلم.

1 - خلق فرص التعلم المستمر: بمعنى منح إمكانية التعلم المستمر للأفراد، حيث أن التعلم يتم إدماجه في إطار العمل من أجل تمكينهم من التعلم خلال أدائهم لمهامهم وهو ما يسمح بخلق فرص متزايدة للتعلم وتطوير المهارات.

2 - تعزيز إجراءات الرقابة والحوار: الأفراد بإمكانهم اكتساب قدرات على التفكير من أجل التعبير عن آرائهم والقدرة على الاستماع لوجهات نظر باقي الأعضاء والتحقيق فيها، حيث يتم تغيير ثقافات الأفراد من أجل دعم ثقافة الاستجواب وتشارك الخبرات.

3 - تشجيع التعاون وفرق التعلم: العمل مصمم من أجل استخدام الفرق للوصول إلى أنماط مختلفة من التفكير، حيث أن الفرق ترتكز على التعلم والعمل بشكل جماعي، والتعاون يكون مدعوما من خلال ثقافة الأفراد ومكافأتهم والاعتراف بقدراتهم.

4 - إنشاء أنظمة لاكتساب التعلم وتبادل الخبرات: حيث تكون هناك أنظمة فعالة من أجل تسهيل عملية إدماج التعلم في العمل وتوفير وسائل الوصول إلى تشارك الخبرات كما يجب المحافظة على هذه الأنظمة لضمان استمرارية التعلم.

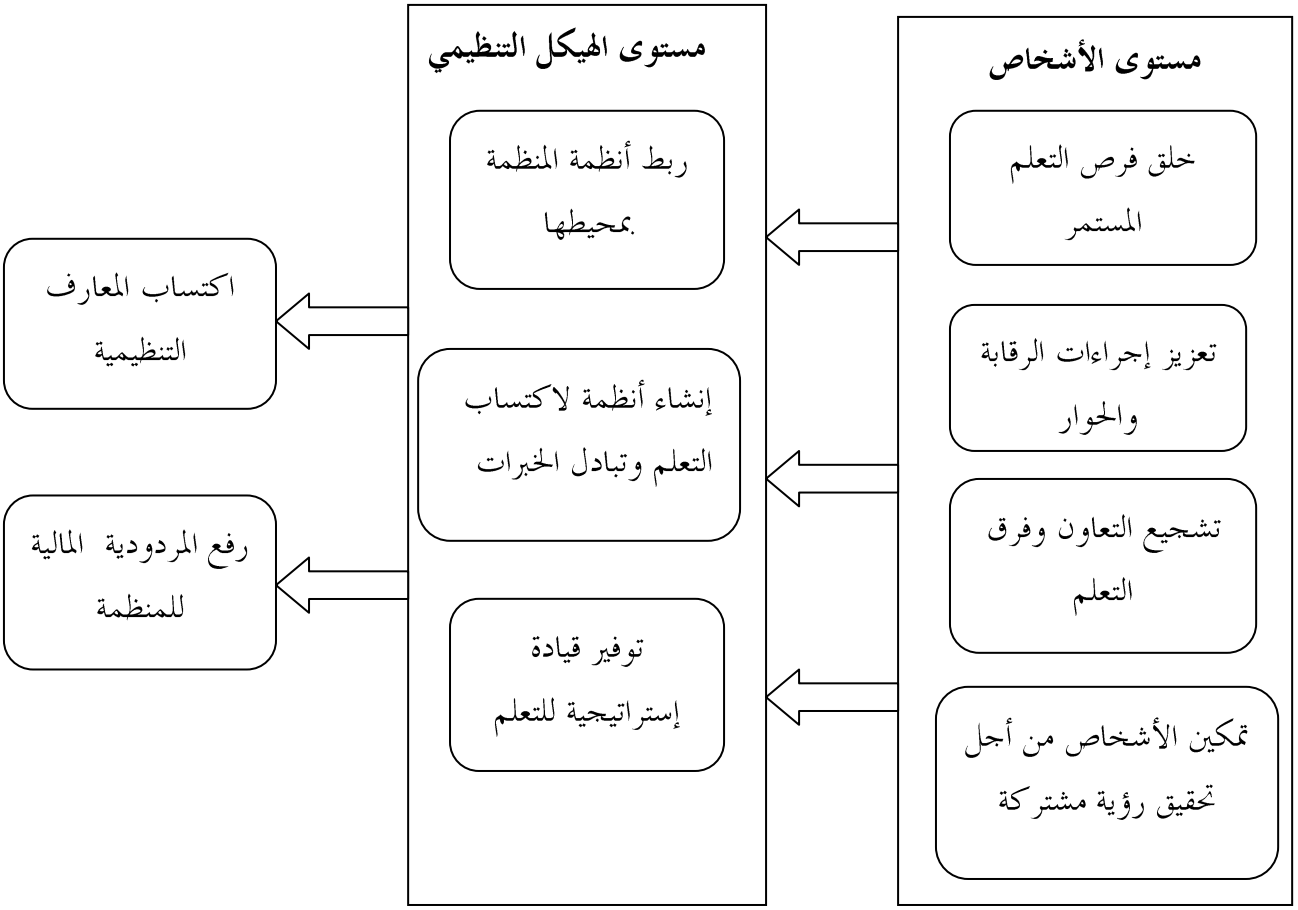
5 - تمكين الأشخاص من أجل تحقيق رؤية جماعية: الأفراد منخرطون في إعداد وامتلاك وتنفيذ الرؤية المشتركة، فمسؤولية اتخاذ القرارات تكون مشتركة من أجل تحفيز الأفراد على التعلم وبحثهم عن المهام المسؤولين عنها من أجل تنفيذها بدقة.

6 - ربط أنظمة المنظمة بمحيطها: المنظمة تعمل على مساعدة الأفراد من أجل رؤية نتائج أعمالهم على جميع مستويات المؤسسة، كما أن الأفراد يعتمدون على دراسة شاملة لمحيط عملهم واستخدام جميع الوسائل المتاحة من معلومات وغيرها من أجل تنفيذ مهامهم على أحسن وجه، وهو ما يعني أن المنظمة يجب أن تكون على ارتباط تام مع جميع الفاعلين فيها والمتعاملين معا.

7 - توفير قيادة إستراتيجية للتعلم: حيث أن القيادة النموذجية والفعّالة تدعم التعلم من داخل المنظمة، كما أن القيادة تستخدم التعلم من أجل تحسين أدائها ورفع نتائج أعمالها (Dymock et McCarthy, 2006, p 526-529).

هذه الخصائص السبع للمنظمات المتعلمة تعمل على توجيه وتعميم التعلم على جميع مستويات المنظمة، إضافة إلى ذلك فإن هذه الخصائص تفرض إجراءات يمكن استعمالها لتعزيز بناء منظمات قادرة على التعلم، وقد حدد

Marsick و Watkins عنصران أساسيان لبناء المنظمات المتعلمة انطلاقا من هذه الخصائص، ويتمثل هذان العنصران في الأشخاص والهياكل التنظيمية، وذلك حسب الشكل التالي:



الشكل رقم 2-3: خصائص المنظمة المتعلمة حسب Marsick و Watkins

المصدر: Lien et al, 2006, p 192

وفي دراسة قدمها الباحث J.Porth وآخرون في 1999 ومن خلال دراساتهم حول المنظمات المتعلمة وانطلاقا من مبدأ أن التغيير والإبداع هما نتائج لهذا النوع من المنظمات، فقد تمكنوا من الوصول إلى ثلاثة خصائص رئيسية لتطوير المنظمة المتعلمة وهي:

- تطوير مهارات الأفراد والتعلم المستمر داخل المنظمة.
- تبادل المعلومات والتعاون الحقيقي.
- بناء فرق العمل والأهداف المشتركة.

1 - تطوير مهارات الأفراد والتعلم المستمر داخل المنظمة: حيث تركز هذه الخاصية على كيفية تعلم الأفراد ومراحل عملية التعلم، وتحديد الأساليب المعرفية والحواجز التي تعيق تعلم الأفراد، ومن خلال هذا المفهوم يتضح أن التعلم التنظيمي يرتكز على الأفراد الذين يعملون على تطوير كفاءاتهم وطرق أداء مهامهم.

2 - تبادل المعلومات والتعاون: هذا الموضوع هو كذلك من مبادئ التعلم التي حددها الباحث Baldwin(1997)، حيث أكد أن التعلم التنظيمي هو مسؤولية مشتركة وأن الإبداع والتغيير يفرضان مشاركة جميع الأعضاء، فهذا المنهج يعتبر شاملا من حيث التخطيط لطرق جديدة للعمل حيث يسمح للمنظمة بالاستفادة من معارف أفرادها ويعتبر مفتاحا للميزة التنافسية بالنسبة للمنظمة.

3 - بناء فرق العمل والأهداف المشتركة: تكلم الباحث Anderson (1997) حول عدة عوامل مساهمة في التعلم التنظيمي، حيث يرى أن بناء فرق العمل وتكوين شعور قوي بالانتماء للمنظمة تعتبر عوامل أساسية من أجل بناء المنظمات المتعلمة (Porth et al, 1999, p 213-214).

- كما قدم الباحث Pedler إضافة لكل من Burgoyne و Boydel أحد عشر(11) خاصية للمنظمات المتعلمة والتي تعتبر أساس عملها وهي كما يلي:
  - تحديد إستراتيجيات المنظمة يرتكز على التعلم واكتساب الخبرات.
  - اتخاذ القرارات تكون بصفة تشاركية.
  - أنظمة المعلومات تسهل تفسير الأوضاع وتوسيع نطاق مبادرة الأفراد.
  - أنظمة الرقابة والمحاسبة تهدف إلى تحسين الأداء وتسمح بتطبيق الآليات الاقتصادية والمالية.
  - تشجيع المبادلات الداخلية ما بين أقسام المنظمة.
  - هياكل المؤسسة تشجع تحمل المسؤولية والتعلم.
  - مرونة المكافآت والتعويضات بما يتماشى مع قيم المنظمة وأهدافها المحددة.
  - أفراد المنظمة يعملون على جمع المعلومات من المحيط الخارجي واستغلالها في نشاط المنظمة.
  - التعلم يتم أيضا بتبادل الخبرات فيما بين مختلف المؤسسات والمتعاملين معها.
  - المنظمة تعمل على توفير مناخ ملائم للتعلم والتجريب من أجل اكتساب الخبرات.

  كل فرد في المنظمة له القدرة على تطوير مهاراته الخاصة (Van wassenhove, 2004, p 75-76).

- و يعتبر Tannenbeaum (1997) أن المنظمات المتعلمة غالبا ما تتصف بالخصائص التالية:

1 - توفير فرص التعلم لجميع أعضائها.

2 - التغاضي عن الأخطاء واستخدام مبادئ المخاطرة.

3 - أداء عالي منتظر تحقيقه.

4 - الانفتاح حول الأفكار الجديدة والعمل على تطبيقها.

5 - وضع السياسات والممارسات التي تدعم التكوين المستمر.

6 - شعور جميع أفرادها بالوضعية الحقيقية للمؤسسة.

7 - الرضا من ناحية تطوير الأفراد لمهاراتهم (Jamali et Sidani , 2008, p 62)

ويرى Marquardt (2002) ضرورة أن تمتلك المنظمة المتعلمة عددا من القدرات التي تمكنها من التميز والنجاح في المنافسة مع غيرها من المنظمات وتتمثل هذه القدرات فيما يلي:

1 - توقع التغيرات المستقبلية في البيئة والقدرة على التكيف مع تأثيراتها.

2 - تطوير واستحداث إجراءات وعمليات جديدة بشكل سريع.

3 - نقل المعرفة بين أجزاء المنظمة وبينها وبين غيرها من المنظمات بسرعة وسهولة.

4 - استثمار مواردها البشرية في جميع المستويات الإدارية بأقصى طاقة ممكنة.

5 - إثارة وتحفيز عمليات التحسين في جميع جوانب المنظمة.

6 - استقطاب أفضل الطاقات البشرية المؤهلة (الرشودي، 2007، ص 98-99).

وإضافة إلى كل الخصائص التي قدمها مختلف الباحثين في هذا لموضوع إلاّ أن الباحث Druker يرى أن المنظمة المتعلمة هي بالدرجة الأولى منظمة مبدعة لذلك فهي تتسم بما يلي:

1 - تدرك معنى الإبداع وديناميكيته وخصائصه.

2 - تدرك بأن الإبداع يحتاج إلى إستراتيجية خاصة.

3 - تدرك بأن الإبداع يحتاج إلى أهداف عامة وخاصة ومقاييس معينة تختلف عن الأهداف الإدارية الأخرى.

4 - تنظيم المنظمة الإبداعية وهيكلها التنظيمي مختلف حسب طبيعة المنظمة.

وحسب R.Daft (2002) فإن منظمة التعلم تتميز بستة عناصر متفاعلة تفاعلا شبكيا وهي (عبود نجم، 2005، ص 268):

1 - القيادة.

2 - الإستراتيجية التشاركية.

3 - الهيكل القائم على الفريق.

4 - الثقافة التكيفية القوية.

5 - التمكين الإداري للعاملين.

6 - المعلومات المفتوحة.

والشكل التالي يبرز أهم الخصائص الأساسية لمنظمات التعلم التي قدمها R.Daft

الشكل رقم 2-4: خصائص المنظمة المتعلمة حسب R.Daft

المصدر: عبود نجم، 2005، ص 269 عن R.Daft, 2000

المطلب الثاني: نموذج مقترح لبناء المنظمات المتعلمة انطلاقا من الخصائص السابقة الذكر:

بناء نماذج عملية للمنظمات المتعلمة يعتمد على مبادئ اقترحها مجموعة من الباحثين الذين قدموا عدة نماذج مثل Marquardt(1996) وO'Brien (1994) وغيرهم، وبالنظر إلى مختلف النماذج المقدمة فإن النموذج المثالي للمنظمة المتعلمة يرتكز على التطوير المستمر للتعلم وتحسين أداء المنظمة من خلال تفاعل عناصر هذا النموذج لتحقيق أهداف المنظمة، وقد قدم الباحثان Rawabdeh و Aboukhadra في 2006 نموذجا افتراضيا للمنظمات المتعلمة يتكون من خمس مستويات انطلاقا من مبادئ وخصائص بناء المنظمة المتعلمة وهي:

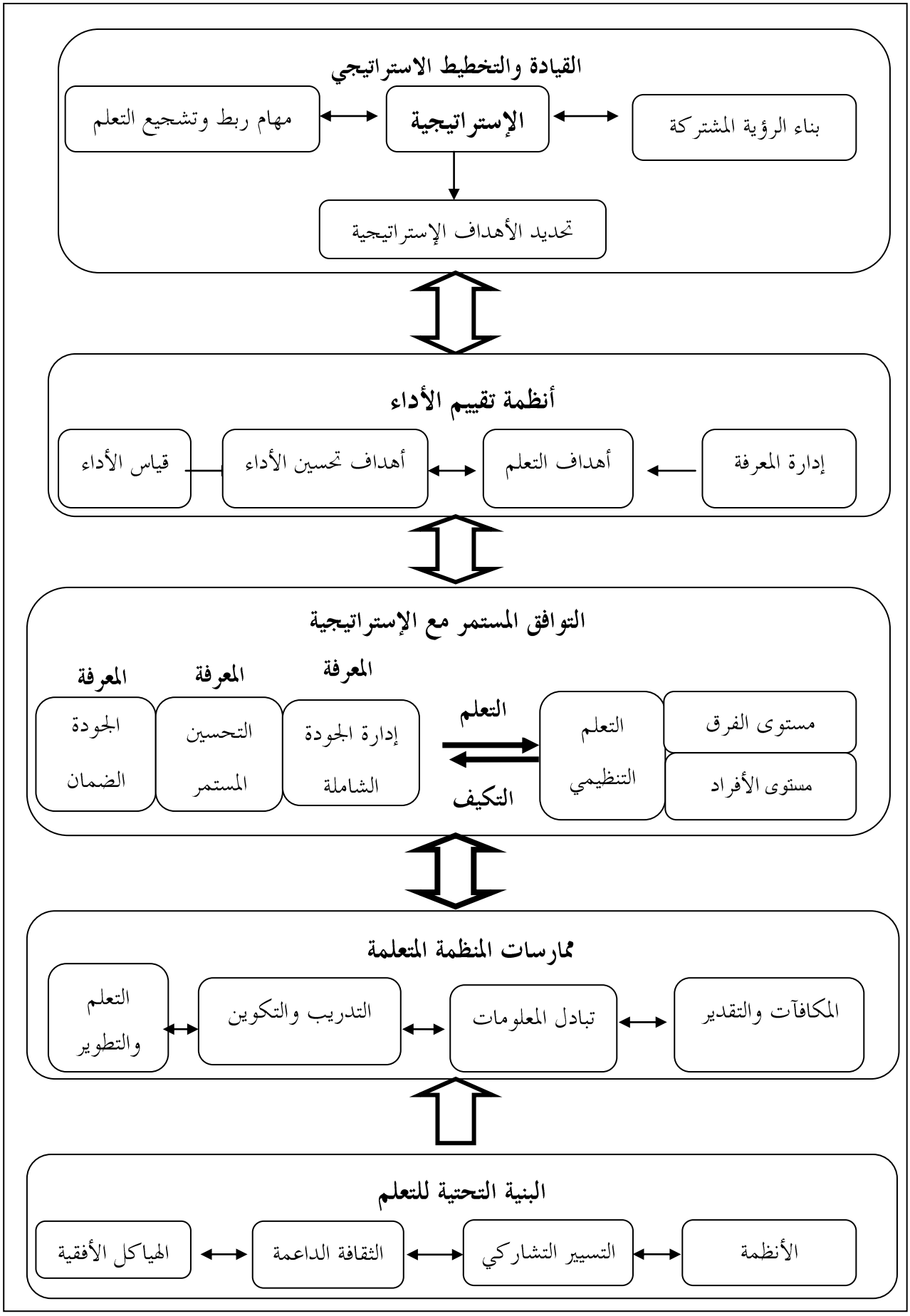
- القيادة والتخطيط الاستراتيجي.
- أنظمة تقييم الأداء.
- التوافق المستمر للإستراتيجية.
- الممارسات العملية للتعلم التنظيمي.
- البنية التحتية للتعلم.

الهدف الرئيسي حسب الباحثان من هذا النموذج هو تقديم الدعم للإدارة من أجل تهيئة الظروف الضرورية لممارسة القيادة وإحداث التغيير الثقافي اللازم لتشجيع الأفراد على التعلم المستمر والمشاركة في السلطة وصنع القرار.

ينبغي أن يتم وضع الثقافة الجديدة وتطويرها جماعيا من خلال التجسيد المستمر لمساهمة الموظفين بهدف تحقيق التميز الذي تسعى إليه المنظمة من خلال التجديد المستمر، حيث يتمثل الهدف النهائي للمنظمات المتعلمة في تمكين الأفراد من ممارسة التوجه الذاتي مع اعتماد التعلم المستمر و استراتيجيات التحسين المتواصل.

كما أن أهداف المنظمة ورؤيتها من المكونات الرئيسية لهذا النموذج، حيث يجب أن تكون هذه العناصر واضحة لجميع الأفراد من أجل التنفيذ الصحيح للمهام، كما تعتبر مبادئ إدارة الجودة الشاملة عنصرا مهما في تحسين التعلم لدى الأفراد من خلال إيجاد بيئة ثقافية تسمح بتطوير التعلم التنظيمي

.(Abu Khadra et Rawabdeh, 2006, p 460-462)


القيادة والتخطيط الاستراتيجي
مهام ربط وتشجيع التعلم
الإستراتيجية
بناء الرؤية المشتركة
تحديد الأهداف الإستراتيجية
أنظمة تقييم الأداء
قياس الأداء
أهداف تحسين الأداء
أهداف التعلم
إدارة المعرفة
التوافق المستمر مع الإستراتيجية
المعرفة
الجودة
الضمان
المعرفة
التحسين
المستمر
المعرفة
إدارة الجودة
الشاملة
التعلم
التكيف
التعلم
التنظيمي
مستوى الفرق
مستوى الأفراد
ممارسات المنظمة المتعلمة
التعلم
والتطوير
التدريب والتكوين
تبادل المعلومات
المكافآت والتقدير
البنية التحتية للتعلم
الهياكل الأفقية
الثقافة الداعمة
التسيير التشاركي
الأنظمة

الشكل رقم 2-5: نموذج مقترح لبناء المنظمات المتعلمة انطلاقا من الخصائص سابقة الذكر.

المصدر: Abu Khadra et Rawabdeh, 2006, p 461

الخاتمة:

مع زيادة مستويات التعلم، وزيادة مهارات الأفراد فإن البحث عن الاستغلال الأمثل لهذه الكفاءات القدرات لا يكون إلا في إطار المنظمات المتعلمة التي تجعل العمل المعرفي والتعلم مسؤولية الجميع من أجل تشارك المعرفة وخلق القيمة في كل أقسام المنظمة، فالمنظمات تسعى إلى التأقلم مع التغيرات المتزايدة وتحسن أنظمتها باستمرار من أجل رفع قدراتها على التعلم وتحقيق الأهداف، وهو ما يجعل المنظمات المتعلمة تتجاوز حل المشاكل إلى تعزيز قدراتها على التعلم وتمكين الأفراد من التفاعل الإيجابي مع التغيرات البيئية وهو أهم ما يميز هذه المنظمات، وإزاء كل ذلك هناك مبادئ وخصائص أساسية تتفاعل وتساهم في ضمان استمرارية التعلم ومن تم بقاء المنظمة المتعلمة لأطول فترة في المحيط الذي يتسم بشدة المنافسة، ويعود الفضل في الحديث عن المنظمات المتعلمة وأهم الاستراتجيات التي تدخل ضمن بناءها إلى الأمريكي P.Senge سنة 1990 في كتابه " *The Fifth Discipline* " وهي: التفكير النظامي، التحكم الشخصي، النماذج الذهنية، النظرة المشتركة وتعلم الفريق.

وبالمقابل فإن المنظمات المتعلمة وباعتبارها نموذج معقد، فإنها تستدعي الاعتماد على مجموع من الآليات والوسائل لضمان التسيير الأمثل لها ومن تم تحقيق أحسن النتائج المرجوة من تنفيذ برامج التعلم المسطرة، وهو ما يمكّنها من امتلاك ميزة سرعة التعلم وتحقيق أهدافها بكفاءة وفعالية، ولكن قبل ذلك وبما أنه من المعلوم أن التعلم التنظيمي لا يكون إلاّ بوجود التعلم الفردي، وأن التعلم التنظيمي أكبر من مجموع التعلم الفردي فإنه يجب التطرق إلى كيفية الانتقال من مستوى التعلم الفردي إلى مستوى التعلم التنظيمي وهي الجوانب التي سيتم التطرق إليها في الفصل الموالي من الدراسة.

الفصل الثالث:

وسائل تسيير المنظمات المتعلمة

المبحث الأول: الانتقال من التعلم الفردي إلى التعلم التنظيمي

المبحث الثاني: نماذج إنشاء ونقل المعارف داخل المنظمة

المبحث الثالث: وسائل تسيير المنظمات المتعلمة

مقدمة:

إن التفاعل الداخلي الحاصل داخل المنظمات المتعلمة يكون نتاجا للتفاعل ما بين التعلم الفردي والتعلم التنظيمي وبالتالي يجب تحديد الآليات التي تضمن الانتقال من مستوى من التعلم إلى مستوى آخر، وكذلك من المعارف الفردية إلى المعارف الجماعية والتنظيمية، فالتعلم الفردي يحدث من خلال اكتساب الخبرات الناتجة عن التجارب السابقة وكذا الروتينات، ثم يتم نقل ذلك إلى باقي أفراد المنظمة من خلال المشاركة والتفاعل الديناميكي وهم ما يؤدي إلى تحقيق التعلم التنظيمي، كما أن معظم المعارف التي تمتلكها المنظمة تكمن في عقول أعضائها وبالتالي يجب عليها تحويل هذه المعارف إلى باقي الأفراد، وأحسن طريقة لذلك هي نموذج ***SECI*** لخلق المعارف الذي قدمه الباحثان Nonaka وTakeuchi .

ويفرق الباحث Brodtrick بين المنظمات ذات الإدارة التقليدية والمنظمات المتعلمة، فالمنظمات الكلاسيكية تعالج التعلم والتغيير كمشروع ذي بداية ونهاية معينة هدفه تحويل المنظمة من حالة مستقرة إلى أخرى، وهذه الطريقة محدودة النتائج لأنها في أغلب الأحيان مجرد وسيلة للحاق بموقع البيئة المتغيرة، ومع ذلك فعندما تصل المنظمة إلى هذا الموقع فإنه يمكن أن يكون الموقع قد تحرك لأن البيئة قد تغيرت مرة أخرى، وعلى الطرف الآخر فإن المنظمة المتعلمة ترى أن التغيير فرصة للتطوير، وهي تدرك أن التعلم والتغيير بمثابة عملية مستمرة أو سلسلة متصلة بدون نهاية، وهي تركز على المستقبل أكثر من الحاضر، وبدلا من الاستجابة للضغوط فإنها تبحث عن التوجهات الجديدة التي تسبق التعلم من خلال التنبؤ بالأحداث الممكن حدوثها مستقبلا،فالتوجه نحو نموذج المنظمة المتعلمة يتطلب الاعتماد على مجموعة من الوسائل الحديثة وذلك لسببين: من جهة، إن هذه الوسائل تشكل جانبا مهما في المنظمة فهي تعتبر أهم الوظائف الضرورية لتنفيذ مهام المنظمة، ومن جهة ثانية فإن هذه الوسائل يمكن اعتبارها على أنها نتيجة للتفاعل الناتج عن علاقات ومعارف الأفراد، وبالتالي فهي تشكل مصدرا رئيسيا للتعلم ومن تم تحسين مستوى التعلم التنظيمي الذي يعتبر الأساس في بناء المنظمات المتعلمة، وتنقسم هذه الوسائل إلى قسمين:

✓وسائل التسيير التنظيمية: والتي تتمثل في مجتمعات الممارسة، رأس المال الفكري، إدارة الجودة الشاملة والذاكرة التنظيمية.

✓وسائل التسيير التكنولوجية: وهي إدارة المعرفة، الإبداع والابتكار، الطرق الحديثة للتكوين متمثلة في "coaching" و "E-Learning "، التكنولوجيات الحديثة للإعلام و الاتصال ***(NTIC)*** وأنظمة المعلومات.

المبحث الأول: الانتقال من التعلم الفردي إلى التعلم التنظيمي:

المطلب الأول: آليات الانتقال من التعلم الفردي إلى التعلم التنظيمي:

يرتكز هذا الجانب من الدراسة على النظريات الاقتصادية ونظريات التسيير التي يعرّف التعلم الفردي من خلالها على أنه عملية خلق واكتساب المعارف من طرف وحدات تنظيمية تتمثل في الفرد، وقد انطلقت هذه النظريات من عدة مناهج، فالفرد يمكنه التعلم من أخطائه وتجاربه وممارساته، فمجموع هذه المناهج درست الآليات السلوكية والمعرفية التي تضمن نجاح التعلم، ويعتبر كل من التعلم الفردي والتعلم التنظيمي إجراءان متكاملان، فالتفاعل الاجتماعي ما بين أعضاء المنظمة يعتبر أساس خلق الروتينات التنظيمية وتشارك المعارف، حيث يعتبران العاملان الرئيسيان لتحقيق التعلم التنظيمي (Fillol, 2006, p 64- 65).

الفرع الأول: العلاقة ما بين التعلم الفردي والتعلم التنظيمي:

طبيعة هذه العلاقة مهمة جدا في ميدان التعلم التنظيمي، حيث يعتبر Lundberg(1995) أن التعلم الفردي شرط أساسي حتى ولو لم يكن كافيا لتحقيق التعلم التنظيمي، وللحصول على أعلى النتائج يجب أن يكون التعلم الفردي مدعوما من خلال نظام اتصال فعال والذي يوفر إجراءات تنظيمية تعمل على تسهيل تبادل المعارف ما بين أفراد المنظمة، ويركز Coghlan(1997) على أهمية هذه الإجراءات والتي يمكن من خلالها الانتقال من التعلم الفردي إلى التعلم التنظيمي حيث يجب التدقيق في مراحل وعمليات التغيير من خلال الفرد وفرق العمل وعلى جميع المستويات التنظيمية (Beeby et Booth, 2000, p 82-83).

يمكن النظر إلى التعلم التنظيمي كنتيجة لتحقيق التعلم الفردي، وفي الواقع فإنه حسب Kim (1993) فإن التعلم التنظيمي مشتق من أعضاء المنظمة، فنظريات التعلم الفردي لها دور مهم في فهم وإدراك أهمية التعلم التنظيمي. إن التعلم التنظيمي أكثر تعقيدا وديناميكية من المفهوم البسيط للتعلم الفردي، فدرجة التعقد ترتفع من فرد معين إلى مجموعة من الأفراد المختلفين.

التعلم التنظيمي يحدث عندما يتم معالجة المعلومات الجديدة وإمكانية إحداث تغييرات على مستوى سلوكات الأفراد، فالتعلم التنظيمي يحدث عندما يتم تحويل المعارف الفردية إلى المستوى الجماعي، كما أن التعلم الفردي يتحول إلى تعلم تنظيمي عندما يتم نقل المعارف الجديدة إلى كل أقسام المنظمة والتي يمكنها الاستفادة مما تعلمه الفرد، واعتبر Friesen (1992) و Mills أن المنظمة تتعلم من خلال أعضائها، فالتعلم هو ظاهرة فردية وهو ما يعود

بالفائدة على المنظمة من خلال تعلمهم، وإذا ما لم يتم استغلال هذه المعارف الفردية فإن ذلك يعود بالأثر السلبي على المنظمة، وبما أن التعلم التنظيمي أكبر من مجموع التعلم الفردي فإن هذا المنهج يشمل التعلم الجماعي بما في ذلك اكتساب معارف جديدة، تبادلها والاستفادة منها سواء بصفة فردية أو جماعية، فكلا النوعين يساهم في تحسين نتائج التعلم داخل المنظمة (Pham et Swierczek, 2006, p 187-188).

منهج آخر للتعلم التنظيمي يرى أن المنظمات قادرة على التعلم لأنها تمتلك قدرات متطابقة للأفراد وهو ما يسمح لها بالتعلم، وعلى الرغم من اختلاف المنهجين المتعلقين بمعالجة موضوع التعلم التنظيمي (طبيعة التعلم التنظيمي التي تكون إما ظاهرة أو ضمنية)، إلاّ أنه هناك إجماع على أن التعلم التنظيمي هو ظاهرة جماعية مرتبط بالتعلم الفردي، فتعلم أي فرد داخل المنظمة مرتبط بالمعارف الموجودة لدى باقي أعضاء المنظمة، فالتفاعل الاجتماعي لا يسهل فقط الاتصال والتنسيق ما بين الأعضاء ولكن يعمل أيضا على تسهيل عمليات التعلم، كما أنه يوجد عدة مستويات للتعلم داخل المنظمة، وأن تحقيق الانتقال من مستوى التعلم الفردي إلى مستوى التعلم التنظيمي يتطلب استغلال فرص المشاركة والتعلم من خلال الفرق (Curado, 2006, p 27-29).

الفرع الثاني: الفرد والتعلم التنظيمي:

يشير Easterby Smith (1999) إلى أن التعلم التنظيمي هو عملية التحول التنظيمي، ويؤكد أن التعلم الجماعي يعزّز من خلال رفع أنشطة التعلم، ويرى Gonn (1997) أن التعلم التنظيمي يمثل الإجراءات التي تلزم المنظمة بدعم وتحسين المعارف والممارسات المرتبطة بنشاطها الرئيسي، كما يرى كل من Chak(1998) و Dixon أن التعلم التنظيمي يعني إحداث تغييرات جذرية في العمليات والهياكل التي ترتبط بأعضاء المنظمة وتشمل التعلم التنظيمي، ويؤكد Dodgson (1993) على أن الأفراد هم الوحدات الأساسية للتعلم والذين بإمكانهم خلق نماذج تنظيمية تسمح بممارسة أنشطة التعلم من أجل تسهيل عمليات التحول التنظيمي، كما أن Czegledy (1996) يعتبر أن المنظمات ليس بإمكانها التعلم وأن الأفراد هم فقط من بإمكانهم ذلك، لذلك من الأفضل التكلم عن التعلم داخل المنظمة بدلا من المنظمة المتعلمة (Turner et al, 2006, p 399).

فمختلف الدراسات أجمعت على أن الفرد هو أساس تحقيق التعلم، فأعضاء المنظمة يقومون باعتماد التعلم الفردي الذي يمكن أن يصبح تنظيميا من خلال طريقتين رئيسيتين: إما عن طريق تشارك وتبادل المعارف والخبرات وإما عن طريق نشر وتعميم الروتينات.

وقد عمل كل من Schon و Argyris على رفع اللبس حول التعلم التنظيمي، حيث اعتبرا أن المنظمة تتكون من أفراد، ومنطقيا فإن التعلم الفردي ضروري للتعلم التنظيمي، ومن هذا المنطلق فإن المنظمة قادرة على التعلم بتعلم أفرادها وليس بالضرورة تعلم جميع الأفراد، وحتى إذا كان الفرد وحده قادر على التعلم فإنه يجب أن ينتمي إلى نظام التعلم في المنظمة والذي من خلاله يمكن للفرد تبادل وتحويل معارفه الخاصة.

كما أن التعلم التنظيمي لا يعني مجموع التعلم الفردي، ولكن حسب Cohen (1991) فإن الفرد يعتبر المصدر الرئيسي للتعلم التنظيمي، كما أن Simon (1991) أشار إلى أن المنظمة لا يمكن أن تتعلم إلاّ بطريقتين: إما من خلال تعلم أفرادها أو بتوظيف أعضاء جدد يمتلكون معارف جديدة غير موجودة في المنظمة، وبالنسبة ل Nonaka(1994) فمبدئيا فإن الأفراد هم من ينشئون المعارف، فالمنظمات لا يمكنها خلق معارف جديدة دون الرجوع إلى أعضائها، ومن هنا فإن التعلم التنظيمي يصبح إذن الإجراء التنظيمي الذي يعمل على توسيع المعارف المنشأة من طرف الأفراد.

ومن جهته فإن Hatchuel (1994) أكمل هذه الفكرة من خلال إدخاله لمفهوم التفاعل: فالتعلم التنظيمي لا يعني إنتاج معارف جماعية في المنظمة، فهو فقط التفاعل الجماعي الذي يحدد القدرات المعرفية للأفراد، وقد لخص Ingham (1994) أهمية التفاعل داخل الإجراءات التنظيمية: "ركز العديد منم الباحثين على أهمية التمييز بين ثلاثة مستويات تنظيمية: الأفراد، الجماعات والمنظمات، وأكدوا على أهمية التفاعلات الفردية داخل الإجراءات والممارسات التنظيمية"، فالأفراد يتعلمون ويعملون على تعميم معارفهم، أما الفرق فتتعلم لما يعمل الأفراد على تعاونهم من أجل تحقيق أهدافهم المشتركة، فالتفاعلات الفردية هي الشرط الرئيسي للتعلم التنظيمي على مستوى الفرق والمنظمات (Fillol, 2006, p 84-87).

الفرع الثالث: آليات التعلم الفردي:

تتمثل الأهمية في إدراك مكانة الفرد والتفاعلات الديناميكية في آليات الانتقال من مستوى التعلم الفردي إلى التعلم التنظيمي، وقد ركزت معظم النظريات من خلال التعاريف المتعلقة بالمنظمات المتعلمة على اتجاهين للتعلم التنظيمي: الروتينات والتفاعلات، حيث يعتبران إجراءان متكاملان وكذلك أساسهما المشترك المتمثل في التبادل.

✓ الفرد كعامل لخلق الروتينات: حسب March(1988) و Levitt فإن مفهوم الروتينات يشمل النماذج، القواعد، الإجراءات، الاستراتيجيات والتكنولوجيات التي من خلالها يتم تحديد نشاط وطبيعة المنظمة، حيث يشمل هذا المصطلح أيضا هيكل الاعتقادات والنماذج الذهنية والثقافات التي تدعم وتوسع الإجراءات الرسمية، كما أن سلوك المنظمة يتحدد من خلال الروتينات الموجودة بها.

التعلم التنظيمي القائم على الروتينات هو عبارة عن تعلم من خلال تكيف المنظمة مع محيطها، كما يعتبر March (1963) و Cyert أن المنظمة تحدد وتدخل تعديلات على أهدافها من خلال تجاربها السابقة، كما أن سلوك المنظمة يرتكز على مجموعة من الإجراءات والقواعد دائمة التطور والتي تتغير استجابة للمحيط والتجارب السابقة للمنظمة.

ويرى كل من March (1988) و Levitt أنه هناك آليتان للتعلم هما:

✓ مبدأ التجريب/الخطأ: هو إحداث التغيير عند استخدام روتين يؤدي إلى الوقوع في الأخطاء.

✓ البحث التنظيمي الذي يستند على استكشاف الروتينات المطابقة لحالة معينة والتي تتلاءم مع الوضعية الحالية للتعلم.

العائق الرئيسي للتعلم عن طريق التكيف هو صعوبة تغيير هذه الروتينات، فهذه الأخيرة هي المصدر الرئيسي للتعلم عن طريق التكيف، وقد ارتكزت أعمال Schon و Argyris على مفهوم الروتينات الدفاعية والتي لها تأثير على عملية تبادل وتشارك المعارف في المنظمة، فالروتينات الدفاعية تؤدي إلى نتيجة محدودة للتعلم (التعلم أحادي الحلقة) وتشكل عقبة نحو تحقيق التعلم الإنتاجي.

يجب الأخذ بعين الاعتبار الإطار التنظيمي الملائم للتعلم من خلال إعادة النظر في الجوانب الثقافية والتجريبية للفرد، وكذلك الإجراءات الدفاعية له، فهذه العناصر تكون داخل الإطار التنظيمي الذي يمكن أن يشكل عائقا أو محفزا للتعلم التنظيمي: حيث تشكل عائقا نحو التعلم من خلال تعزيز العادات والسلوكات الدفاعية للأفراد، كما يمكن أن تشكل حافزا للتعلم من خلال التوحد نحو الأهداف المشتركة، كما أنه للروتينات دور الوسيط والدعم ما بين الفرد والمنظمة وهو ما يدل على التكامل ما بين التعلم الفردي والتعلم التنظيمي، فهي نتيجة للتجارب والسلوكات التي تنشأ من التعلم الفردي ليتم تعميمها على المستوى التنظيمي حيث لا تصبح مرتبطة بالأفراد فقط، ومن تم فإنها تصبح جزءا من الذاكرة التنظيمية، كما أن الروتينات يتم نشرها من خلال التشارك، فهذا الأخير يعتبر

أحد الآليات التي تضمن الانتقال من مستوى من التعلم إلى مستوى آخر، وفي هذا الإطار فإن التبادلات تعتبر أساسية في تحقيق تعلم جماعي فعال وخلاق.

✓ الفرد كعامل في المشاركة: يعتبر الفرد عنصرا مهما في المشاركة من خلال طريقتين أساسيتين: إما من خلال نشر الروتينات أو عن طريق المشاركة، فهذه الأخيرة تتعلق بتبادل وتقاسم المعارف ما بين الأفراد داخل المنظمة إما بصفة رسمية (اجتماعات، فرق العمل) أو غير رسمية (خارج مجال العمل، مجتمعات الممارسة).

وتعتبر المشاركة عنصرا رئيسيا في نظريات التعلم التنظيمي وذلك فيما يتعلق بمفهوم التعلم الإنتاجي في التعلم ثنائي الحلقة الذي قدمه Schon(1978) و Argyris، وكذلك فيما يخص مفهوم عملية إنشاء المعارف داخل المنظمة الذي قدمه الباحثان Takeuchi(1995) وNonaka.

ولتحقيق التعلم ثنائي الحلقة فإن ذلك يستلزم وجود تبادل فعال ما بين الأفراد، فهذه التبادلات تعتبر أساس عمليات إدراك قيم المنظمة الرئيسية ونماذجها الذهنية المعتمدة، فبدون هذه المشاركة وانفتاح الأفراد فإنه لا يمكن حدوث التعلم في المنظمة (Fillol, 2006, p 87-99).

المطلب الثاني :الآليات المنشئة للتعلم:

الفرع الأول: التعلم الفردي: الدور الفعال في عملية المشاركة:

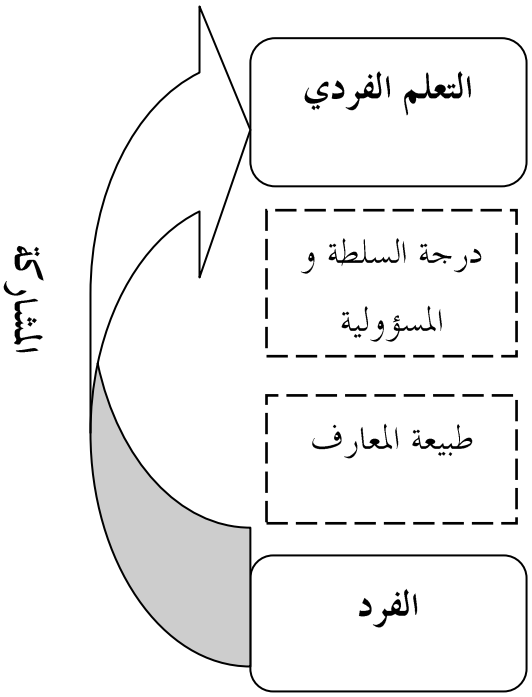
التعلم الفردي هو عملية مزدوجة حيث يمكن اعتباره كإجراء فردي مستقل عن الإطار الذي يعمل فيه الفرد، كما يمكن اعتباره عملية جماعية داخل سياق العمل، فازدواجية عملية التعلم الفردي تعكس التصورات المختلفة للفاعلين في المنظمة والتي تخضع لعاملين: طبيعة المعارف المحصل عليها ودرجة مسؤولية وسلطة الفرد داخل المنظمة.

المعارف تكون منشأة من طرف الأفراد، فهذه العملية تظهر كإجراء تنظيمي يتم التأثير عليه من خلال المناخ الثقافي والاجتماعي داخل المنظمة، حيث تكون المعارف موجودة في النماذج الذهنية لدى الأفراد والمنظمة.

كما أن التعلم ينطوي عل تبادل المعلومات والتفاعل ما بين الأعضاء، فاكتساب المعارف يتطلب متابعة صاحبها وتقليدها من طرف المتعلم، كما أنه هناك إطار آخر للتعلم يستوجب تأقلم المعارف مع النماذج الذهنية الفردية فإذا اعتبر الفرد أن تعلم معارف جديدة هو عبارة عن نشاط اجتماعي ضمن نشاطات المنظمة، فإن ذلك يستلزم بالضرورة مواجهة جميع الأعضاء.

إن دور الفرد في عملية المشاركة من أجل تطوير التعلم الفردي يختلف باختلاف الإطار التنظيمي الذي يناسبه، فإذا ما تم اعتبار التعلم الفردي في معظمه على أنه نشاط اجتماعي فإن دور المشاركة يتأثر بعاملين : طبيعة المعارف ودرجة سلطة الفرد في المنظمة، ويمكن تقديم ذلك من خلال الشكل التالي:

		درجة السلطة والمسؤولية	
		فردية	**جماعية**
طبيعة المعارف	ضمنية	نشاط اجتماعي	نشاط اجتماعي
	صريحة	نشاط فردي	نشاط اجتماعي



الشكل رقم 3-1 : الآليات المنشئة للتعلم الفردي

المصدر:Fillol, 2006, p 301

الفرع الثاني: التعلم التنظيمي: المشاركة والتفاعل الجماعي:

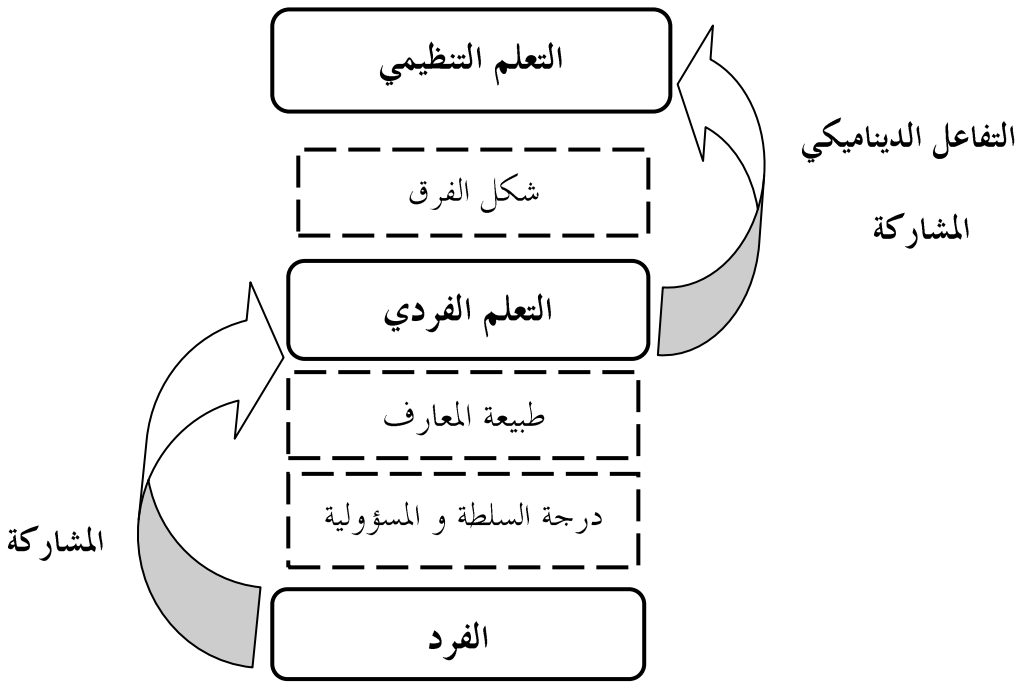
مختلف النظريات المتعلقة بالتعلم التنظيمي ركزت على أهمية الفرد والتفاعل الجماعي في الانتقال من التعلم الفردي إلى التعلم التنظيمي، وقد تم تأكيد ذلك عمليا: تشارك المعارف، نشر الممارسات الفعالة وخلق المعارف التنظيمية، كلها إجراءات تستلزم التفاعل الاجتماعي ما بين أعضاء المنظمة.

تشكل كل من المشاركة والتفاعل الاجتماعي الآليات المنشئة للتعلم التنظيمي وتسمح بتسهيل القيام بعدة عمليات: خلق المعارف، نشرها واستعمالها.

فالمشاركة تعتبر الآلية المنشئة للتعلم التنظيمي الذي يرتكز على اكتساب ونشر المعارف الجديدة وتغيير الروتينات التنظيمية من خلال عدة عوامل، أما بالنسبة للتفاعل الجماعي فهو يشمل تفاعل خلاق ما بين الأعضاء وتكوين قاعدة مشتركة لفهم قيم المنظمة واستراتيجياتها، فتكوين مفاهيم مشتركة من شأنه تخفيض نسبة الروتينات الدفاعية،كما أن تشارك القيم يضمن الانسجام الجماعي وخلق فرص دائمة للتعلم.

التفاعل ما بين الأفراد يتأثر بالهيكل التنظيمي للمنظمة، فيمكن لمجموعة من الأفراد أخد المبادرة لخلق فرص عمل لتحقيق الأهداف المشتركة وفي الغالب تكون هذه الفرق غير رسمية وفي بعض الأحيان تكون رسمية ومعترف بها من طرف المنظمة حيث أن إنشاء هذه الفرق يعتبر من آليات التعلم التنظيمي، كما أن للهياكل غير الرسمية دور مهم في تحقيق التعلم التنظيمي: فكلما كان هناك عدد كبير من الأفراد داخل هذه الفرق كلما كان تطوير المفاهيم والقيم المشتركة سهل ومن شأنه رفع مستوى التعلم

والشكل التالي يوضح الآليات المنشئة للتعلم الفردي والتعلم التنظيمي:



الشكل رقم 3-2 : الآليات المنشئة والداعمة للتعلم التنظيمي

المصدر: Fillol, 2006, p 305

المبحث الثاني: نماذج إنشاء و نقل المعارف داخل المنظمة:

المطلب الأول: المعارف الفردية والمعارف التنظيمية:

الفرع الأول: أهمية المعرفة في المنظمات المعاصرة

منذ ظهورها كمجال للدراسة في بداية التسعينات، فإن إدارة المعرفة مما لا شك فيه ترتكز على المعارف التنظيمية للمنظمة وكيفية استغلالها، ومنذ بداية الأبحاث فإن الباحثين في هذا الميدان مثل Davenport (1998) و Prusak أشاروا إلى أن قدرا كبيرا من المعارف التنظيمية تكمن في عقول أعضاء المنظمة، ومع ذلك فإن التركيز في أبحاث إدارة المعرفة بقي في كيفية تعزيز المعارف الفردية إما من خلال جعلها ظاهرة وصريحة وإدماجها في نظام المعلومات (والتي تعرف حاليا بأنظمة إدارة المعرفة)، أو من خلال تشجيع الموظفين على تبادل المعارف في الحياة العملية والاجتماعية مثل مجتمعات الممارسة (Les communautés de pratique)، وباستثناء الأفراد الذين يعتبرون أن " المعرفة سلطة" والتي تؤدي إلى عدم تبادل المعارف، فقد كان هناك اهتمام ضئيل بالمعارف الفردية، فقد كانت هناك عدة انتقادات وأسئلة طرحت في هذا المجال و تتمثل فيما يلي:

- كيف ينظر الأفراد إلى معارفهم وكيف يمكنهم جعلها خاصة بهم؟
- كيف يمكن للأفراد الحفاظ على معارفهم في ظل محيط سريع التغير؟
- هل للأفراد استراتيجيات يمكنهم الاعتماد عليها من أجل تخزين معارفهم واستغلالها وقت الحاجة إليها وتحسبا لتغير الظروف المحيطة بهم؟ وإذا كان الأمر كذلك؟ فكيف؟

ويرى الباحثان Marti (2008) و Enach وكذلك Byrne(2001) أن الإجابة عن هذه الأسئلة ترتكز على وجهة نظر فردية من خلال تقديم مفهوم إدارة المعارف الفردية والذي يتعارض مع المفهوم التقليدي لإدارة المعرفة في المنظمة، هذا التعارض في الأولويات بين الأفراد والمنظمات ينتج عنه تغيير طبيعة العقود ما بين الموظفين والمنظمات.

كما أن الضغوط التنافسية تزداد تطورا على المنظمة وكذلك الحاجة إلى مرونة في التنظيم والكفاءات، ونتيجة لذلك فإن الضغوط التنافسية تزداد على الأفراد وهو ما يؤدي إلى تعدد المسارات الوظيفية للأفراد، كما أن مسؤولية تطوير القدرات الفردية مرتبطة به، وفي ظل بيئة الأعمال الحالية فإنه أصبح من الضروري على الأفراد تطوير وتسويق قدراتهم من أجل اكتسابهم لميزة تنافسية في سوق العمل، وهذا الواقع الجديد يطرح التساؤل التالي: هل هناك صراع ما بين

إدارة المعارف التنظيمية وإدارة المعارف الفردية وكيف يمكن التوفيق ما بين أهداف إدارة المعرفة الفردية والتنظيمية (Pauleen,2009, p 221-222).

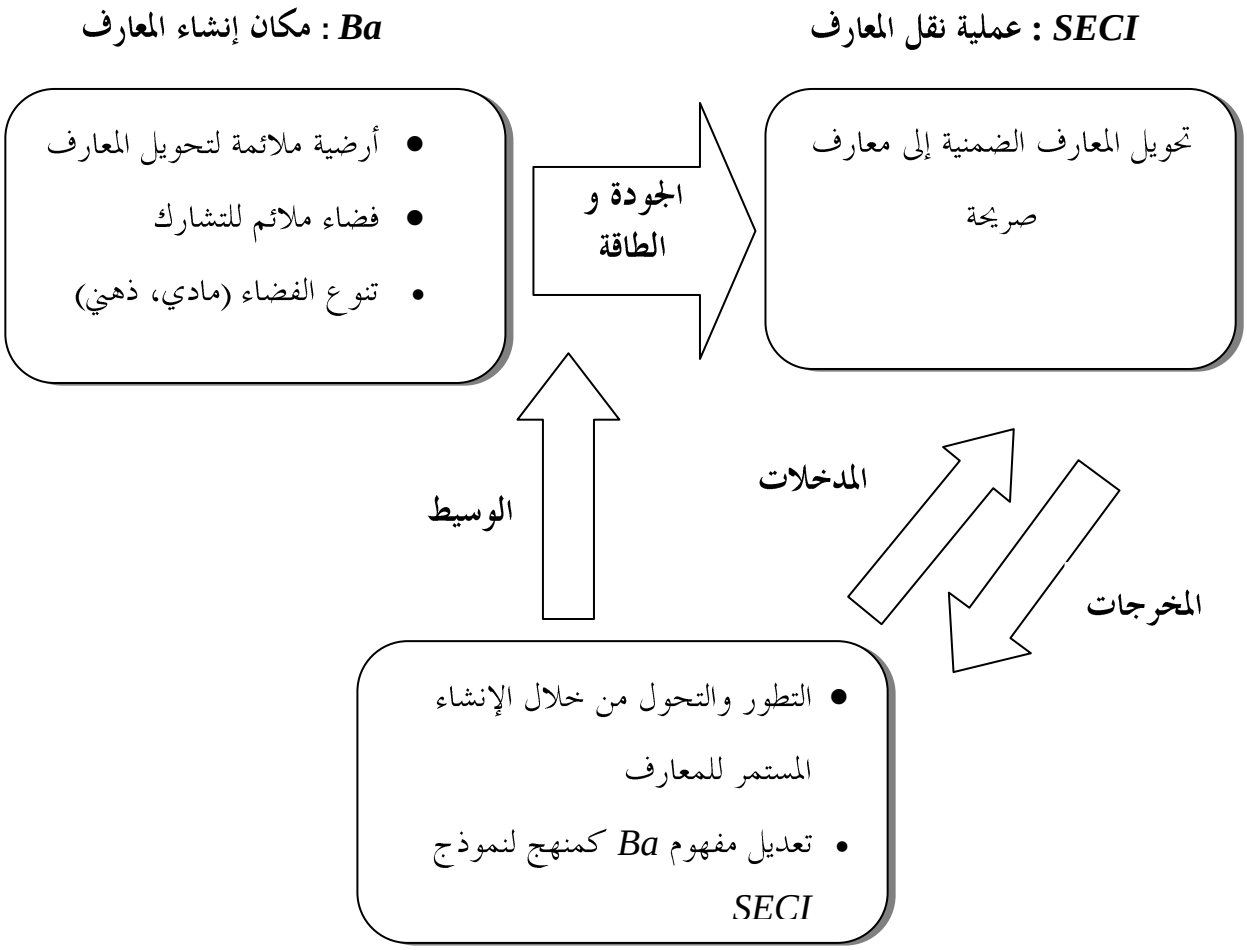
الفرع الثاني المعرفة وإنشاؤها في المنظمات:

تعتبر عملية خلق المعارف عملية ديناميكية لأنها تنشأ من خلال التفاعل الاجتماعي ما بين الفرد والمنظمة، ويجب الإشارة إلى أن المعارف تختلف عن المعلومات، فالمعلومات تصبح معارف لما يتم استغلالها من طرف الأفراد وإدماجها في معتقداتهم والتزاماتهم.

هناك نوعان من المعارف: المعارف الضمنية والمعارف الصريحة، فالمعارف الصريحة تكون معتمدة في الإطار الرسمي والتنظيمي للمنظمة وتكون مشتركة في شكل بيانات ويمكن معالجتها ونقلها وتخزينها بسهولة، وبالمقابل فإن المعارف الضمنية تكون شخصية للغاية ومن الصعب إعطائها الطابع الرسمي، حيث أن المعارف الضمنية تكون متجذرة في نماذج عمل الأفراد وتصرفاتهم والروتينات الخاصة بهم.

ولإدراك أهمية المعارف في المنظمة يجب إدراك أهمية كل من النوعين في المنظمة وأن المعارف الضمنية والمعارف الصريحة متكاملان ولهما دور رئيسي في عملية خلق المعارف، فالمعارف الصريحة بدون المعارف الضمنية تزول بسرعة ولا معنى لها.

ولفهم كيف تقوم المنظمة بإنشاء معارفها قدم كل من الباحثين اليابانيين Ikujoro NONAKA و Hirotaka TAKEUCHI في كتابهما حول " ***The knoledge Creating Company*** " في 1995 نموذجا لخلق المعارف يتكون من ثلاثة عناصر وهي : نموذج "*SECI* "(نموذج خلق المعارف من خلال تحويل المعارف الضمنية إلى معارف صريحة)، مفهوم" *Ba*"(الفضاء المشترك لخلق المعارف)، نموذج "أصول المعرفة" (نموذج لمدخلات ومخرجات المعرفة: الوسيط في عملية خلق المعارف التنظيمية)، وذلك حسب النموذج التالي(Nonaka et al, 2000, p 7):



الشكل رقم 3-3: نموذج NONAKA و TAKEUCHI لخلق المعارف

المصدر: Nonaka et al, 2000, p 8

المطلب الثاني: نموذج *SECI* لإنشاء وتحويل المعارف:

الفرع الأول: عمليات نموذج *SECI*

المنظمة تنشئ معارفها من خلال التفاعل ما بين المعارف الضمنية والمعارف الصريحة، ويسمى هذا التفاعل عملية نقل المعارف، ومن خلال عملية تحويل المعارف فإن المنظمة تحسن نوعية معارفها، ويحتوي النموذج على أربع عمليات وهي:

- المشاركة (Socialisation): من المعرفة الضمنية إلى المعرفة الضمنية.
- الإخراج (Externalisation): من المعرفة الضمنية إلى المعرفة الصريحة.

- التركيب (Combinaison): من المعرفة الصريحة إلى المعرفة الصريحة.
- الإدخال (Internalisation): من المعرفة الصريحة إلى المعرفة الضمنية.

1 - المشاركة(Socialisation): المشاركة هي عملية نقل المعارف الضمنية الجديدة من خلال الخبرات المشتركة، وبما أن المعارف الضمنية من الصعب إعطائها طابعا رسميا (وفي الغالب هي محددة بالزمان والمكان) فإنه لا يمكن الحصول على المعارف الضمنية إلاّ من خلال تشارك التجارب مثل قضاء الأفراد لوقتهم مع بعضهم البعض والعمل في نفس المحيط، وعموما فإن التعلم التقليدي يمكّن الأفراد من تعلم المعارف الضمنية اللازمة لأداء مهامهم من خلال التدريب العملي على التجارب، كما يمكن إنشاء المعارف الضمنية من خلال الاجتماعات غير الرسمية خارج ميدان العمل حيث يمكن أن تنشأ عن طريق بناء النماذج الذهنية المشتركة والثقة المتبادلة، كما تتم خارج حدود المنظمة فغالبا ما يتم الاستفادة من المعارف الضمنية الخاصة بالزبائن والموردين من خلال التفاعل معهم والاستفادة من تجاربهم (Nonaka et al, 2000, p 9)، كذلك فإن الروتينات تشكل جزءا من المعارف الضمنية لأنها تتطور من خلال التفاعل ما بين الأفراد بمرور الوقت (Nonaka, Toyama, 2003, p 5) .

2 - الإخراج (Externalisation): هي عملية صياغة المعارف الضمنية إلى معارف صريحة، فالمعارف الضمنية يمكن إظهارها بحيث يمكن استعمالها من قبل باقي الأعضاء لتصبح قاعدة للمعارف الجديدة مثل الصور والوثائق، وخلال عملية التخريج فإن الأفراد يحاولون ترشيد محيط عملهم، ومن هنا فإن الحوار يعتبر وسيلة فعالة من أجل التعبير عن المعارف الضمنية وتشاركها مع الآخرين بوضوح، ومن خلال الحوار ما بين الأفراد فإن التناقضات ما بين المعارف الضمنية والهياكل التنظيمية أو ما بين المعارف الضمنية والأفراد تكون واضحة وبالتالي يمكن معالجتها، ولجعل المعارف الضمنية المتراكمة صريحة فإنه يجب الاعتماد على حث الأفراد على إظهارها (Nonaka, Toyama, 2003, p 5)، ومثال عن هذه العملية هو حلقات الجودة التي تسمح للموظفين بإدخال تحسينات جديدة في عملية الإنتاج عن طريق التعبير عن معارفهم الضمنية المتراكمة من خلال معرفتهم الجيدة بالمنتوج المراد تطويره (Nonaka et al, 2000, p 9).

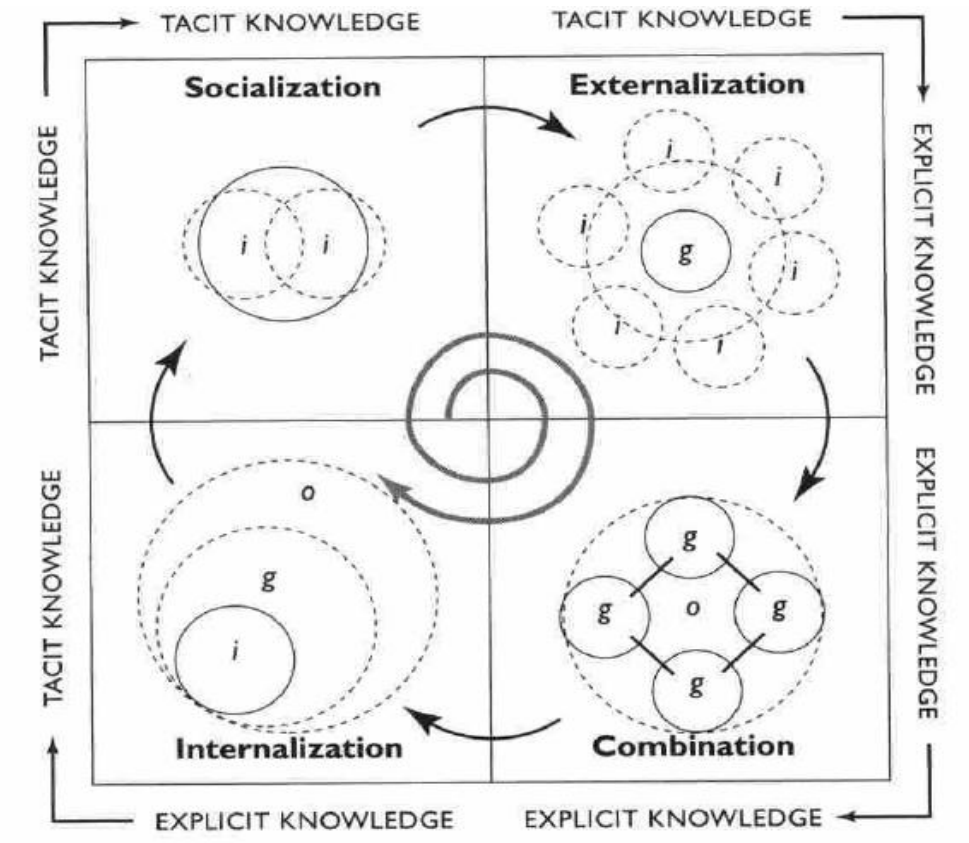
3 - التركيب(Combinaison): المعارف الصريحة يتم جمعها إما من داخل أو خارج المنظمة، ومن تم يتم تغييرها، معالجتها وتطويرها إلى أشكال أكثر تعقيدا وأكثر منهجية ووضوحا، ثم يتم نشر المعارف الصريحة الجديدة من قبل أعضاء المنظمة. إن الاستعمال الفعال والخلاق للوسائل التكنولوجية للاتصال وقواعد البيانات الواسعة من شأنها تسهيل نماذج تحويل المعارف، فنموذج التركيب في عملية نقل المعارف يسمح خصوصا بتشارك المفاهيم القاعدية للمنظمة.

تجزئة أي مفهوم من مفاهيم المنظمة مثل رؤية المؤسسة وقيمها يمكن أن يخلق معارف صريحة جديدة، ومن هنا فإنه يجب معرفة كيفية معالجة التناقضات التي من الممكن أن تحدث لذلك فإن الرشادة والعقلانية تعتبر طريقة فعالة لتركيب وتغيير المعارف الصريحة.

4 - الإدخال(Internalisation): المعارف الصريحة الجديدة التي تم إنشاؤها وتعميمها على مستوى المنظمة يتم تحويلها بعد ذلك إلى معارف ضمنية عن طريق الأفراد من خلال عملية الإدخال، هذه المرحلة يمكن اعتبارها عملية للتطبيق العملي حيث يتم تطبيق المعارف واستعمالها في الوضعيات العملية وتصبح قاعدة لإنشاء روتينات جديدة، كذلك فإن المعارف الصريحة كإنشاء مفاهيم جديدة أو نماذج جديدة للعمل يجب أن يتم الاعتماد عليها في الحين من خلال الممارسة، فعلى سبيل المثال فإن برامج التكوين يمكن أن تساعد الاستراتيجيات عل فهم قيم المنظمة والأفراد من خلال دراسة المعطيات المتعلقة بها وإعادة النظر فيها.

الاستراتيجيات يمكنها العمل على إدخال المعارف الصريحة عن طريق توثيقها وجعلها في ملفات من شأنها إثراء المعارف الضمنية للأفراد، هذه الأخيرة (المعارف الضمنية) يمكن اكتسابها من خلال المحاكاة أو التجارب، فالتعلم عن طريق الممارسة يعتبر طريقة فعالة من أجل اختيار، تعديل، وتجسيد المعارف الصريحة والمعارف الضمنية (Nonaka, Toyama, 2003, p 5)، وعندما يتم استيعاب هذه المعارف الجديدة فإنها تصبح جزءا من أصول المنظمة وتشكل معارف ضمنية للأفراد في شكل نماذج ذهنية أو مهارات مشتركة (Nonaka et al, 2000, p 10).

والشكل التالي يوضح نموذج *SECI* الذي قدمه Nonaka حول عملية خلق وتحويل المعارف التنظيمية في المنظمة:



الشكل رقم 3-4: نموذج *SECI* لخلق المعارف

المصدر: Nonaka et Konno, 1985, p 43

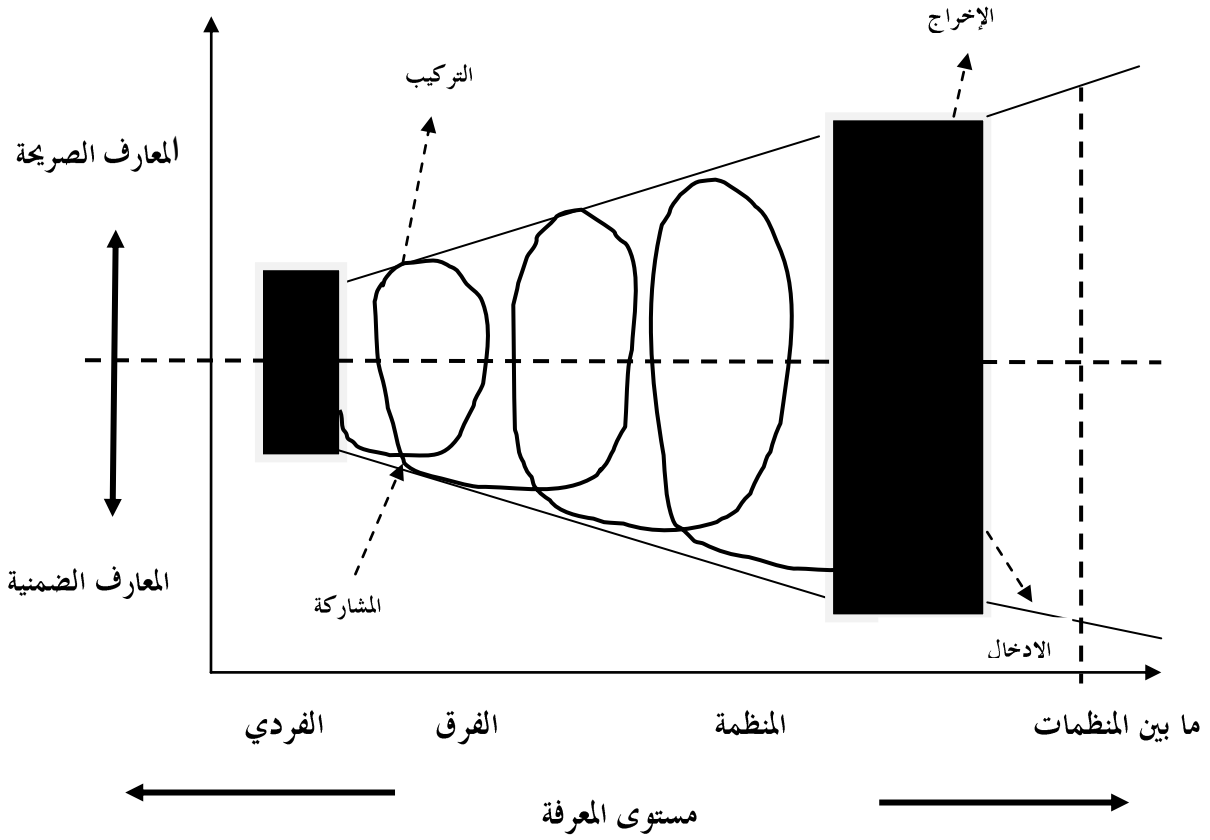
الفرع الثاني: حلزونية المعرفة التنظيمية المنشأة:

من المهم ملاحظة أن عملية نقل المعارف من خلال نموذج *SECI* تأخذ شكلا لولبيا وليس دائريا، وفي لولبية عملية خلق المعارف فإن التفاعل ما بين المعارف الضمنية والمعارف الصريحة يكون كبيرا من خلال هذا النموذج، ومن خلال التفاعل الديناميكي ما بين الأفراد والمعارف المنشأة من طرف المنظمة يمكن أن تحدث تعديلات على المعارف المكتسبة من الخارج.

المعارف المنشأة من خلال نموذج *SECI* من شأنها خلق حلقة جديدة لإنشاء المعارف، فهي عملية ديناميكية تبدأ على المستوى الفردي ومن تم يتم تعميمها لأنها تتنقل من خلال المجتمعات التي يتم على مستواها التفاعل والتي تتجاوز حدود المنظمة، فإنشاء المعارف هي عملية لا نهاية لها وفي تحسن مستمر.

هذه العملية اللولبية (الحلزونية) تكون إما على مستوى المنتظمة أو خارجها، حيث يمكن نقل المعارف خارج حدود المنظمة والتفاعل مع مختلف المنظمات لخلق معارف جديدة من خلال هذا التفاعل الديناميكي، فالمعارف التي أنشأتها المنظمة تؤدي إلى اكتساب معارف جديدة من الخارج، فعلى سبيل المثال ابتكار طرق جديدة للإنتاج تؤدي إلى تغيير طرق إنتاج الموردين وهذا بدوره يؤدي إلى حلقة جديدة من الإبداع في المنتجات والإجراءات التنظيمية.

والشكل التالي يبرز كيف تتفاعل المنظمة مع مكونات المحيط الخارجي من أجل خلق معارف جديدة.



الشكل رقم 3-5: حلزونية المعرفة التنظيمية المنشأة

المصدر: Nonaka, 1994, p20

المطلب الثالث: المفهوم *Ba*: الفضاء المشترك لخلق المعارف:

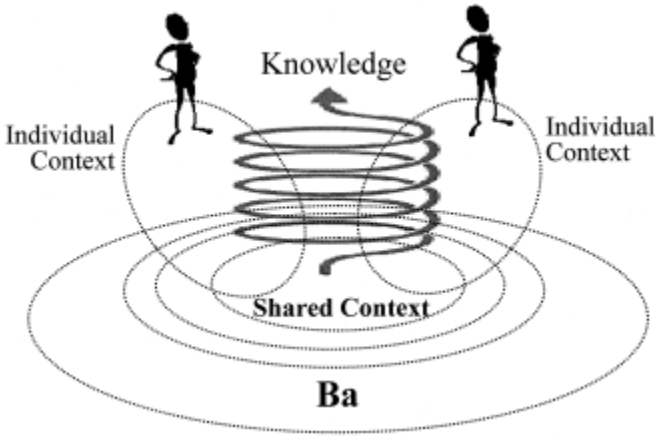
الفرع الأول: المقصود بالمفهوم *Ba*:

إن عملية خلق المعارف في حاجة إلى إطار خاص بها، فهي في حاجة إلى فضاء فيزيائي (مادي) من أجل إنشائها، والمصطلح *"Ba"* (الذي يعني تقريبا الفضاء أو المكان) وذلك استنادا إلى المفهوم الذي قدمه الفيلسوف الياباني Nishida Kitaro، وتطويره من قبل Shinizu.

ويعرف المصطلح *"Ba"* هنا كإطار أو فضاء مشترك والذي يتم على مستواه خلق وتشارك المعارف وتقاسمها واستعمالها، فإنشاء وتجديد هذا الفضاء *"Ba"* هو مفتاح عملية خلق المعارف لأن *"Ba"* يوفر الطاقة والجودة والمكان الملائم للقيام بمختلف التحويلات و التحرك نحو حلقات المعرفة.

في عملية خلق المعارف لا يمكن للفرد أن يكون خارج هذا الفضاء، فالإطار الثقافي والاجتماعي والتاريخي عوامل ضرورية للفرد، فهذه العوامل تشكل القواعد الأساسية لتفسير المعلومات وإيجاد مختلف المعاني لهذه المعلومات، حيث يرى Friedrich Niezche أن *"Ba"* هو المكان الذي يتم على مستواه تفسير المعلومات لتصبح معارف جديدة.

"Ba" لا يعني بالضرورة المكان المادي، فالمصطلح الياباني *"Ba"* لا يعني فقط حيز مادي ولكن يقصد به زمان وفضاء مخصص، فيشمل الفضاء المادي مثل المكاتب أو الفضاء الافتراضي مثل البريد الالكتروني أو الفضاء الذهني مثل القيم والمعتقدات المشتركة، فالفكرة الرئيسية من مفهوم *"Ba"* هي"التفاعل" فهناك عدة أبحاث حول عملية خلق المعرفة ركزت أساسا على الفرد، وذلك على أساس افتراض أن الأفراد يشكلون القوى الدافعة الرئيسية لإنشاء المعارف، حيث يرى Grant أن:" خلق المعارف هو نشاط فردي وأن الدور الرئيسي للمنظمات هو تطبيق واستغلال هذه المعارف"، ومع ذلك وكما سبق الذكر، فإن عملية خلق المعارف هي عملية ديناميكية من خلال التفاعلات ما بين الأفراد فيما بينهم أو بين الأفراد ومحيطهم، وليس عن طريق فرد يعمل وحده، فمفهوم *"Ba"* يقدم الإطار المشترك الذي يحدث على مستواه هذه التفاعلات والذي يسمح بتطوير القدرات على خلق معارف جديدة كما يظهر في الشكل أدناه، فالأعضاء المندمجون في *"Ba"* لا يمكنهم أن يكونوا مشاهدين فقط، بل هم ملتزمين بالمشاركة من خلال العمل والتفاعل فيما بينهم.



الشكل رقم 3-6: المفهوم *Ba*: الفضاء المشترك لخلق المعارف:

المصدر: Nonaka et al, 2000, p14

الفرع الثاني:أنواع ومميزات المفهوم *"Ba"*:

❖ **أنواع المفهوم *"Ba"***:هناك أربعة أنواع للمفهوم *"Ba"* : إنشاء *"Ba"* ، التحاور، منهجية *"Ba"* ، تنفيذ *"Ba"* ، هذه الأنواع تحدد من خلال بعدين للتفاعلات (كما هو موضح في الشكل التالي)

نوع التفاعل

وسائل الاتصال	فردي	جماعي
وجها لوجه(مباشر)	إنشاء *"Ba"*	التحاور في إطار *"Ba"*
افتراضية(رقمية)	ممارسة *"Ba"*	منهجية *"Ba"*

الشكل رقم 3-7: أنواع المفهوم *"Ba"*

المصدر: Nonaka et al, 2000, p 16

البعد الأول خاص بنوع التفاعلات إذا ما كانت تحدث بصورة فردية أو جماعية، أما النوع الثاني فيتعلق بالوسائل المستعملة في هذه التفاعلات (إذا ما كان التفاعل يتم من خلال الاتصال المباشر-وجها لوجه-، أو عن طريق وسائل الإعلام و الاتصال).

كل نوع من "*Ba*" يوفر إطارا لكل مرحلة معينة في عملية خلق المعرفة في نموذج *SECI*، فإنشاء واستغلال "*Ba*" مهم لتسهيل عملية خلق المعارف في المنظمة ولذلك يجب فهم مختلف الخصائص المتعلقة ب "*Ba*" وكيفية تفاعلها مع بعضها البعض.

1 -إنشاء "*Ba*": تعرف عملية إنشاء "*Ba*" من خلال التفاعلات ما بين الأفراد والتي تكون وجها لوجه، فهو الفضاء الذي من خلاله يتم تشارك التجارب الفردية والمعتقدات والنماذج الذهنية، فهو يوفر طارا ملائما لعملية المشاركة، فإنشاء "*Ba*" أمر أساسي حيث أنه يتمثل في إيجاد الفضاء الذي من خلاله يتجاوز الفرد جميع الحدود الفاصلة بينه وبين أعضاء المنظمة، وذلك من خلال توطيد العلاقات فيما بينهم وزيادة الثقة في بعضهم والالتزام تجاه العمل والمنظمة، وهي عوامل تشكل أساس عملية تحويل المعارف ما بين الأفراد.

2 -التحاور في إطار "*Ba*": تعرف عملية التحاور في إطار "*Ba*" من خلال التفاعلات الجماعية، فهو يمثل الفضاء الذي تكون فيه النماذج الذهنية للأفراد والكفاءات متبادلة وتحويلها إلى مفاهيم مشتركة، وبالتالي فإن "*Ba*" يمثل فضاء ملائما لعملية الإخراج، فالمعارف الضمنية الفردية يتم تشاركها من خلال التحاور ما بين المشاركين.التحاور في إطار "*Ba*" يكون أكثر فعالية من خلال الاختيار الأمثل للأفراد والتنسيق ما بين المعارف والقدرات، حيث يعتبر التحاور مفتاح خلق معارف جديدة في المنظمة.

3 -منهجية "*Ba*": يتم تعريف منهجية "*Ba*" من خلال التفاعلات الجماعية، فمنهجية "*Ba*" تقدم أساسا إطارا لتركيب المعارف الصريحة الموجودة وذلك عن طريق تسهيل تحويلها نحو أكبر عدد مكن من أعضاء المنظمة في شكل كتابي أو عن طريق التكنولوجيات الحديثة للإعلام، فمنهجية "*Ba*" توفر فضاء افتراضيا للتعاون من أجل خلق المعارف، وفي العصر الحالي فإن العديد من المنظمات تستخدم التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال(*NTIC*) والتي من خلالها يمكن للأفراد تبادل المعارف الضرورية ومعالجة كل المسائل المتعلقة بعملية جمع ونشر المعارف بفعالية وكفاءة.

4 -ممارسة "*Ba*": ممارسة "*Ba*" تتحدد من خلال التفاعلات الفردية، فهي تقدم أساسا إطارا لعملية الإدخال، ومن خلالها فإن الأفراد يعملون على تجسيد معارفهم الصريحة التي تم اكتسابها إما عن طريق وسائل الإعلام أو برامج

المحاكاة من خلال الاحتكاك مع مختلف الأفراد ، فممارسة "Ba" تكون منهجية للتفكير من خلال أداء المهام الموكلة للفرد. وكذلك تكون منهجية للتفكير من خلال أداء المهام.

❖ **مميزات المفهوم "Ba"**: إن مفهوم "Ba" له طبيعة معقدة وفي تغير مستمر، حيث يضع حدودا على التفاعلات بين الأفراد، ولكن في المقابل فإن هذه الحدود مفتوحة لأنه هناك احتمالات لا حدود لها خاصة بكل فضاء، ومع ذلك فإن "Ba" هو فضاء مفتوح حيث يمكن للمشاركين من خلال فضائهم الخاص الوصول إلى أهدافهم، ويمثل "Ba" الفضاء المشترك الذي يتطور باستمرار، ويعمل "Ba" على وضع الشروط الأساسية والتي تحد طريقة رؤية الأعضاء للواقع، كما أنه يوفر للمشاركين وجهات نظر أحسن من تلك التي كانوا يمتلكونها.

إن المفهوم "Ba" يترك المجال للأفراد من أجل تشارك الوقت والمكان، ولكنه يتجاوز الزمان والمكان في عملية خلق المعارف وخاصة في عمليتي المشاركة والإخراج، وبما أن المعارف غير ملموسة وتتميز بديناميكية، فلا يمكن تخزينها، ولذلك فإن "Ba" يعمل كقاعدة لخلق المعارف، وإلى جانب ذلك يقوم بجمع المعارف في فضاء وزمان محددان وإعادة إدماجها، وبذلك فإن "Ba" هو فضاء ذهني أو افتراضي أكثر منه فضاء مادي، هذا الأخير يجب أن يكون مرتبطا بالزمان والمكان (Nonaka et al, 2000, p 16-18) .

المبحث الثالث: وسائل تسيير المنظمات المتعلمة:

المطلب الأول:وسائل التسيير التنظيمية:

الفرع الأول: مجتمعات الممارسة:

إن مجتمعات الممارسة تعتبر ظاهرة حديثة، حيث عرفت ظهورها الأول في اليابان والولايات المتحدة الأمريكية، ثم انتشرت في أوروبا من خلال ما يعرف بحلقات الجودة، وقد تم اعتبارها على أنها الوحدة الأساسية لتطوير عمليات التعلم والأنشطة الإنتاجية.

والمقصود بمجتمعات الممارسة أنها مجموع الأعضاء (سواء موظفين أو زبائن) يشاركون بانتظام في أنشطة التعلم القائم على الثقة المتبادلة والمصالح المشتركة، وبالتالي فإن هذا المنهج يساعد على تطوير التعلم داخل المنظمة من خلال تسهيل عمليات تحويل المعارف الضمنية (Dewhurst et Cegarra Navarro, 2004, p 322-323)

1 - التطور التاريخي لمصطلح مجتمعات الممارسة:

إن مفهوم مجتمعات الممارسة يرجع إلى أبحاث معهد البحث حول التعلم، حيث ومنذ الثمانينيات والعديد من الباحثين في معهد البحث حول التعلم في Palto Alto ركزوا أبحاثهم حول التعلم من خلال الوضعيات التي تواجه الأفراد أثناء أداء مهامهم وأثبتوا أن مبادئ وأساسيات نشاط هذه المجتمعات يمكن تطبيقها على مستوى المؤسسات، كما أن Julian Orr قام بدراسة على مستوى مؤسسة *XEROX* ولاحظ أن عاملي الصيانة يعملون بصفة مستقلة وفقا للإجراءات الإدارية المحددة، وقد أظهرت ملاحظة تصرفاتهم أن جميع الأعطاب التي تتم إيجاد الحلول لها تكون خارج أوقات العمل (استراحة، وقت الغداء) وذلك من أجل تبادل معارفهم وممارساتهم بشأن كيفية حل المشاكل التي تعترضهم، كما أثبت Orr أن هذا النوع من العمل في ظاهره هو نشاط فردي لكنه في الحقيقة يتم إنجازه بصفة جماعية على مستوى مجموعة من التقنيين وهو ما يشكل مجتمعات الممارسة، وفي كتاب نشر في 1998، فقد طور الباحث Wenger مصطلح مجتمعات الممارسة الذكور في 1991 مع Jeanne Lave، ولكن بقي محصورا في مجال التعلم، حيث بالنسبة ل Wenger فإن التعلم يعني حسن التصرف، الانتماء إلى مجموعة من الأفراد الفاعلين والقدرة على ترجمة الخبرات إلى معارف، فقد أكد Wenger أن التعلم هو المحرك الرئيسي للممارسات، كما أن مجتمعات الممارسة يمكن اعتبارها كوسيلة لدعم التعلم المشترك (Hautdidier, 2006, P 28-30).

ومع تطور المفهوم أخذ طابعه الرسمي، وحسب Wenger فإن مجتمعات الممارسة تختلف باختلاف المنظمة وطرق تسييرها، ومن خلال دراسة تطورات المصطلح برز مفهوم آخر أكثر شمولية وهو *"مجتمعات المعرفة"* ويعرف أيضا ب*" المجتمعات الإستراتيجية"* (Kohlbacher et Mukai, 2007, p 10).

2 - مفهوم مجتمعات الممارسة:

في ظل التركيز الواسع من الباحثين في علوم التسيير حول أهمية إدارة المعرفة ومدى مساهمتها في الرفع من مستوى أداء الأفراد والذي ينعكس على أداء المنظمات، فقد تم تقديم هيكل تنظيمي جديد تم تطويره من طرف الباحثين داخل المنظمات وهو ما يعرف ب "مجتمعات الممارسة" *(Les communautés de pratique)*، وسمحت مختلف الدراسات التي تطرقت إلى مفهوم مجتمعات الممارسة إلى تحديد المفاهيم الأساسية لهذا المصطلح ومكوناته وخصائصه، وقد تم تقديم تعريف رسمي لهذا المصطلح حيث يعرفه كل من Wenger، Mc Dermott و Synder (2000) على أنه: "مجموعة من الأشخاص الذين يتشاركون نفس الاهتمامات ونفس المشاكل التي تعترضهم، والتي تؤدي عن طريق حلها إلى تعميق مفاهيمهم وخبراتهم من خلال تفاعلهم بانتظام"، ويبقى هذا التعريف أكثر شمولية للمصطلح حيث يشمل عدّة متغيرات: عدد الأفراد غير محدد، المدة غير محددة (طويلة أو قصيرة)، رسمية أو غير رسمية...

ولإعطاء مفهوم أدق حول مجتمعات الممارسة قدم Wenger جدولا يبين فيه أهم الفروق الجوهرية بين مجتمعات الممارسة، فرق العمل، العمل بالأهداف والشبكات غير الرسمية (Hautdidier, 2006, P 33-34).

	الغاية	الأعضاء	أساس تواجدها	مدة تواجدها
مجتمعات الممارسة	تطوير كفاءات الأفراد وتعزيز تبادل المعارف	الأفراد الذين يعتبرون أنفسهم كأعضاء ويعملون على البحث عن تحقيق مصالحهم وتطوير خبراتهم	الشعور بالانتماء للمجتمع ومجال التخصص	طالما الأفراد لديهم مصالح مشتركة فهي موجودة وهم يعملون على استمراريتها.
فرق العمل	توفير منتج أو خدمة جديدة	كل أعضاء الفريق	متطلبات تحقيق المهام والأهداف المشتركة	إلى غاية إعادة تنظيم وهيكلة المؤسسة

العمل بالأهداف	تنفيذ مهمة محددة	تلك التي تشكلها الإدارة	الهدف النهائي يتمثل في تحقيق النتائج المنتظرة من المشروع	إلى غاية إتمام المشروع
الشبكات غير الرسمية	جمع و تبادل المعلومات	العلاقات غير الرسمية والاتصالات	و جود الاحتياجات المتبادلة	لما يكون للأفراد رغبة في بقائهم على اتصال دائم

الجدول رقم 3-1: المقارنة بين مجتمعات الممارسة ومختلف الأشكال التنظيمية

المصدر: (Hautdidier, 2006, p 34)

ومن أجل إدراك مفهوم مجتمعات الممارسة، فقد حدد لها Wengerوغيره (2002) عدة مستويات هي:

- ✓ هناك مجتمعات الممارسة غير مرئية على مستوى المنظمة وغير معترف بها ولا تأخذ أي شكل حتى أن الأفراد الذين ينتمون إليها لا يدركون أنهم جزء من هذه المجتمعات.
- ✓ كما يمكن أن تكون مجتمعات الممارسة معروفة فقط لدى الأفراد القريبين منها والذين يدركون وجودها.
- ✓ إنّ درجة قبول المنظمة لمجتمعات الممارسة يمكن أن تختلف، حيث يمكن أن يتم قبولها أو رفضها من طرف المنظمة.
- ✓ إن بعض مجتمعات الممارسة يلقى درجة كبيرة من القبول والعدم حيث تأخذ في الكثير من الأحيان الطابع الرسمي .(Pastoors, 2007, p 23)

3 - أهمية مجتمعات الممارسة في المنظمة:

إن مفهوم مجتمعات الممارسة لم يبق مجالا للدراسات الأكاديمية فقط، فقد حضيت باهتمام أكبر المنظمات باعتبارها آلية لدعم استراتيجيات المؤسسات، ومع ذلك فإن نجاح مجتمعات الممارسة لا يتعلق فقط بإستراتيجية المؤسسة، وإنما كذلك بتحفيز الأفراد ورغبتهم في المساهمة في بنائها، فمجتمعات الممارسة تعبر عموما على الوسائل المعتمدة في التبادل الفعال وإنشاء المعارف الجديدة وإدماج موظفين جدد والقدرة على الاستجابة السريعة لاحتياجات العملاء وتبادل الأفكار الجديدة التي من الممكن أن تؤدي إلى توفير منتجات جديدة أو خدمات جديدة، فهي تتعلق أساسا بالمنظمات الكبرى والتي تتسم بدرجة عالية من المرونة.

وقد اعتبر Wenger و Snyder (2000) أن مجتمعات الممارسة تعتبر كمصدر غير ظاهر لتطوير المعارف ووصفاها بأنها مفتاح مواجهة الاقتصاد القائم على المعرفة، واعتبر مجموعة من الباحثين والمسيرين أنه يجب إعطاء المزيد من الأهمية إلى مختلف العوامل الاجتماعية التي تدعم التعلم وإنشاء المعرفة في المنظمة، فمفهوم مجتمعات الممارسة في الإطار النظري للتعلم تم تطويره خلافا للمنهج النظري الذي يعتبر أن التعلم يكون فرديا فقط، ويعتبر كل من Lave وWenger وغيرهم أن التعلم لا يمكن أن يحدث إلاّ من خلال المشاركة الفعالة والالتزام نحو الإجراءات التنظيمية والتي تتم أساسا من خلال مجتمعات الممارسة.

ويرى Wenger وآخرون أن أهمية مجتمعات الممارسة تكمن في أن هذه المجتمعات تمثل بنية مثالية للتعلم تشمل الثقة المتبادلة والهوية المشتركة لأعضائها والعلاقات طويلة الأمد فيما بينهم، حيث يمكن لكل من المنظمات والأفراد الاستفادة من مجتمعات الممارسة من الناحية العملية: من جهة تعمل على تكوين إحساس بالانتماء والهوية لأفرادها وتقديم إطار اجتماعي والذي يمكن من خلاله للأفراد من تبادل واستغلال معارفهم، ومن جهة أخرى فإنها تسمح للمنظمات بترتيب الأفكار الجديدة التي تنشأ من خلال مجتمعات الممارسة والتي من الممكن أن تؤدي إلى إبداعات جديدة داخل المنظمة (Pastoors, 2007, p 21-23).

4 - دور مجتمعات الممارسة في بناء المنظمات المتعلمة:

عرف ميدان خلال مجتمعات الممارسة تطورا بشكل ملحوظ من خلال أعمال Wenger وغيره، حيث أصبحت خلال مجتمعات الممارسة من العناصر الأساسية في أدوات التعلم التنظيمي إذ يمكن اعتبارها الحجر الأساس في عمليات إدارة المعرفة، ونتيجة لذلك فقد حققت مكانة بارزة في مجال المنظمات المتعلمة وإدارة المعرفة.

وفي المقال الذي قدمه كل من Wenger و Snyder(2000) حول مجتمعات الممارسة بأنها "شكل تنظيمي جديد" يسعى لاستكمال الهياكل الموجودة الخاصة بإدارة المعرفة والتنشيط الكلي لعمليات تبادل المعرفة والتعلم المستمر (Kohlbacher et Mukai, 2007, p 9)

- مجتمعات الممارسة والتعلم التنظيمي: بالاعتماد على نموذج التعلم، فقد توصل الباحثون إلى تحديد عدّة أدوار جديدة عن طريق المشاركة في إنجاز المهام، بناء الفرق وتطوير الكفاءات والمعارف، وهو ما يمثل مجتمعات الممارسة، هذه الأخيرة تساهم في تحديد الوضعيات التي من خلالها يمكن تطبيق المعارف الجديدة وتوسيع ميدان استخدامها، فعندما يكون هناك مجال جديد للممارسة وهو ما توفره مجتمعات الممارسة لأعضائها، فإن الأفراد يتجهون نحو هذا

المجال للرفع من تبادل معارفهم، حيث وصف الباحثان Duguid(1991) و Seely Brown أن مجتمعات الممارسة تقدم نظرة جديدة للتعلم في إطار الهيكل التنظيمي للمؤسسة (Hidding et Catterall, 1998, p8 -9).

ويمكن اعتبار مجتمعات الممارسة على أنها الوسائل التي تساعد في تحويل المعارف الضمنية وذلك من خلال انتهاج الدورات التدريبية والمؤتمرات الداخلية، ويمكن للأفراد من خلالها تبادل الآراء والاقتراحات غير الموجودة على مستوى المنظمة، ويعتبر Sharkie (2003) أن المنظمة المتعلمة يجب عليها أن توفر الإطار الملائم لتشجيع الأفراد على تبادل المعارف الضمنية لتسهيل إنشاء معارف جديدة وهذا سيسهل أيضا نشر هذه المعارف واستعمالها، حيث أن المحيط الذي توفره المنظمة المتعلمة لتشجيع التعلم ما بين الأفراد يتم تعريفه على أنه الإطار التنظيمي الذي يساعد على نشر المعارف التي تم إنشاؤها عن طريق مجتمعات الممارسة مثل المناقشة والحوار والتعلم الجماعي

.(Dewhurst et Cegarra Navarro, 2004, P 324)

- مجتمعات الممارسة وعملية خلق المعارف: يعمل أعضاء مجتمعات الممارسة على تبادل معارفهم سواء كانت ضمنية أو صريحة من خلال انتمائهم إليها، ولكن الهدف من مجتمعات الممارسة هو ليس فقط تبادل وتخزين المعارف والممارسات السابقة للأعضاء، ولكن تعمل أيضا على خلق معارف جديدة: سواء كانت بشكل فردي عن طريق كل عضو، حيث أن بعض المعارف الجديدة هي نتيجة لتجميع الخبرات، فجميع المعارف الجديدة يتم خلقها من مجتمعات الممارسة حتى أن الأفراد الذين لا ينتمون إلى مجتمعات الممارسة يطمحون إلى تبادل معارفهم مع أفراد هذه المجتمعات من أجل خلق معارف جديدة ومن تم يتم نقلها إلى خارج هذه المجتمعات (مثل فرق العمل التي ينتمون إليها).

كما تتم بصورة جماعية من خلال التفاعلات الاجتماعية (المفاوضات، الحوار...) التي تحدث داخل مجتمعات الممارسة، فهذه المفاوضات تتم غالبا أثناء مناقشة القرارات والتي تسمح بمشاركة جميع أعضاء المجتمع، وهو ما يؤدي إلى خلق معارف جديدة من خلال تبادل الأفكار بين جميع المشاركين (Hautdidier, 2006, p 42).

و قدم كل من Wenger، Snyder و Mc dermott مجموعة من المساهمات التي تقدمها مجتمعات الممارسة لكل من المنظمة والأفراد، وهو ما يمكن إجماله في الجدول التالي:

	على المدى القصير	على المدى الطويل
	تحسين النتائج	**تطوير كفاءات المؤسسة**
الفوائد التي تعود على المنظمة	-توفير مكان لحل المشاكل وإيجاد حل سريع لها -اختصار الوقت وتقليص التكاليف -تحسين نوعية القرارات -ضمان تنسيق أفضل وارتفاع معدل التداؤب بين الوحدات -توفير الموارد من أجل تطوير استراتيجيات جديدة -تحسين نوعية المنتوجات والخدمات -تعزيز القدرات على تحمل المخاطر بالاعتماد على مجتمعات الممارسة	تطوير قدرات الأفراد على تنفيذ أي مخطط استراتيجي القدرة على الاحتفاظ بكفاءاتها. الحصول على مشاريع خاصة بتطوير المعرفة. قدرتها على المنافسة. القيام بتعاقدات تقوم على تبادل المعرفة. القدرة على تطوير كفاءات واستراتيجيات جديدة. القدرة على توقع التطورات التكنولوجية والاستفادة من الفرص الناشئة في السوق.
الفوائد التي تعود على أعضاء المنظمة	-تطوير قدراتهم على مواجهة التحديات. -تسهيل اندماجهم داخل فرق العمل -تنمية الثقة بأنفسهم وتوفير مناخ ملائم للعمل. -إعطاء معنى لمشاركته في الفرق وتنمية شعوره بالانتماء للمنظمة.	توفير الفرص لتوسيع نطاق الكفاءات والخبرات. توفير شبكات تعمل على اليقظة وحمايتها من المنافسة. تحسين سمعتها وزيادة فرص العمل. تكوين شعور قوي بهويتها المهنية.

الجدول رقم 3-2 : مساهمات مجتمعات الممارسة

المصدر: Hautdidier, 2006, p 49

5 - خصائص مجتمعات الممارسة:

تطرقت عدة دراسات خاصة تلت التي قدمها كل من Tremblay وBourhis في 2004 إلى تحديد الخصائص المشتركة لمجتمعات الممارسة وتحديد أطرها ونماذجها والتي تتمثل فيما يلي:

❖ الإطار التنظيمي لمجتمعات الممارسة: حيث تتميز مجتمعات الممارسة بالصفات التالية:

✓ العملية الإبداعية التي تسمح بتميز هذه المجتمعات والتي تبرز بصفة تلقائية.

✓ درجة عالية من الصفة الرسمية المؤسساتية والتي تتوافق مع درجة اندماج مجتمعات الممارسة في المؤسسة.

✓ تتميز بتجاوز الحدود التنظيمية: حيث يتعلق الأمر إذا ما كان أعضاء مجتمعات الممارسة ينتمون إلى نفس القسم وتوجيههم نحو أقسام مختلفة من المنظمة أو مؤسسات أخرى.

✓ تأثير محيط مجتمعات الممارسة: وهو لا يشمل فقط المنظمات التي ترعى هذه المجتمعات وإنما يشمل أيضا الإطار الثقافي لهذه المجتمعات والاقتصادي والسياسي الذي تنشط فيه، حيث يمكن أن يساعد على تطويرها من خلال توفير الموارد اللاّزمة والمحيط الملائم للإبداع وتبادل المعارف، كما يمكن أن يعتبر عاملا معيقا لها مثل أن تعتبر الإدارة أن مجتمعات الممارسة هي منافسة لها.

✓ تتميز بتوفير الموارد المخصصة من طرف المنظمة (الميزانية، التكنولوجيا، الوقت...).

❖ الخصائص الديموغرافية لمجتمعات الممارسة: حيث تتميز بالخصائص التالية:

✓ توجهها أو أهداف نشاطها: حيث يمكن أن يكون لها توجه استراتيجي إذا كانت تدخل ضمن إستراتيجية المؤسسة أو تعتبر جزءا من المهمة الرئيسية للمؤسسة، حيث تكون عملية إذا كانت تهدف إلى تبادل الخبرات والممارسات.

✓ مدة تواجدها(حياتها): حيث يمكن أن تكون محدودة (إذا ما تم تحقيق الأهداف المشتركة) كما يمكن أن تكون غير محدودة إذا كان الهدف من مجتمعات الممارسة هو تعزيز التشارك المستمر للمعرفة.

❖ مكونات مجتمعات الممارسة: حيث يمكن تعريف من خلال خصائص أعضائها:

✓ عملية اختيار أعضائها: من الممكن أن تعتمد على معايير محددة.

✓ الالتزام الطوعي لأعضائها أو العكس: وذلك حسب درجة تشجيع الإدارة للأعضاء للمشاركة فيها.

✓ التجربة السابقة لأفراد مجتمعات الممارسة.

✓ التنوع الثقافي لدى أعضائها: فهو عامل مهم من أجل خلق مناخ أفضل للتعلم والإبداع داخل المنظمة.

❖المحيط التكنولوجي لمجتمعات الممارسة: حيث يتحدد المحيط التكنولوجي لمجتمعات الممارسة من خلال عاملين:

✓ مدى اعتماد مجتمعات الممارسة على التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال (NTIC): حيث تعتمد بعض المنظمات على NTIC من أجل إدماج أعضائها، في حين يعتمد البعض الآخر على المزج بين NTIC والمقابلات.

✓ مجموع التقنيات المستعملة من طرف مجتمعات الممارسة: من خلال تنوع وسائل الاتصال الحديثة.

.(Hautdidier, 2006, P 43-48)

6 - سلبيات مجتمعات الممارسة:

الكثير من الأبحاث المتعلقة بمجتمعات الممارسة ركزت حول الآثار الإيجابية لها ومع ذلك هناك انتقادات موجهة إليها خصوصا إلى السلطة المعتمدة في هذه المجتمعات ومحدوديتها، ويؤكد Pemberton و Stlker (2005) في أعمالهما أن مجتمعات الممارسة من خلال تعريفها على أنها مجموع الأفراد الحريصين على تبادل المعارف والممارسات وخلق معارف جديدة، وبالنسبة لمجتمعات الممارسة من أجل النشاط الفعال لها يجب توفير مستوى جيد من القيادة والتنسيق الداخلي بين الأعضاء، ومع ذلك عندما تعمل الإدارة على توفير هذه الظروف والتي تسعى إلى ضمان التنسيق بين هويات الأفراد وثقافة المنظمة وهو ما يمكن أن يؤدي إلى تعارض مع التنظيم الذاتي الذي يتمتع به الأعضاء، وعلى هذا النحو تكون هناك طاقة ضائعة من خلال هذه الفوضى في الجانب التنظيمي، إذ أن احتواء معتقدات ومشاعر الأعضاء أمر أساسي لمجتمعات الممارسة، مما يسمح بالبقاء بعيدا عن الضغوطات الناجمة عن محيط عملهم.

ومن جانبه فقد ركز Wenger على الطبيعة المتناقضة لمجتمعات الممارسة، حيث أن مشكلة هذه المجتمعات تتمثل في أن الأعضاء يعملون بشكل جماعي من أجل مصلحة هذه المجتمعات والتي تسعى إلى تحقيق أهداف مشتركة، إلاّ أنّ ذلك لا يمنع الأفراد من التنافس للحصول على فرص الترقية، وعلاوة على ذلك فإن الشعور الإيجابي لدى الأعضاء الذين ينتمون إلى مجتمعات الممارسة وهو ما يشكل عاملا إيجابيا لهم، حيث يؤدي ذلك إلى تجاهل الأفراد غير المنتمين لهذه المجتمعات، ومن خلال ما سبق ذكره فإن أهمية مجتمعات الممارسة تكمن في التوسط ما بين الأعضاء وإضفاء نوع من الرسمية والمساهمة في عمليات التعلم التنظيمي وخلق المعرفة (Pastoors, 2007, p 24-25).

الفرع الثاني:الاستثمار في رأس المال البشري والفكري:

1 - الإطار النظري لرأس المال الفكري:

إن التطور والتحول في إدارة الموارد البشرية الذي شهدته فترة بداية التسعينات واعتباره كمدخل استراتيجي لمؤسسات الأعمال المعاصرة كان يعكس الإدراك لقيمة العمل الإنساني والمتمثل أساسا في الإبداع والتفكير وهو ما أعطى بعدا آخرا لاقتصاد المعرفة المبني على الفكر البشري أو ما يطلق عليه في الأدبيات الحديثة " **رأس المال الفكري**"، حيث أن هذه التطورات التي لحقت المعرفة من جهة وإدارة الموارد البشرية من جهة أخرى هي التي شكلت الثروة الحقيقية للمؤسسات في الفترة المعاصرة، أين تحولت المنظمات نتيجة الاكتساب المستمر للمعارف إلى منظمات متعلمة وذلك عن طريق ما تتوفر عليه من كفاءات تحقق لها مصادر التفوق والتميز (أمحمد، إليفي، 2009، ص 289)، كما أن العصر الحالي يمثل عصر الاقتصاد القائم على المعرفة والذي يتميز بخاصيتين أساسيتين هما:

- العولمة والتي ساهمت بشكل كبير في توسيع رقعة المنافسة.
- حاجة المؤسسات إلى رأس المال الفكري باعتباره مصدر تنافسي مهم بالنسبة لها.

ومع النمو المتسارع للاقتصاد العالمي القائم على المعرفة فإن رأس المال الفكري أصبح يمثل ميزة تنافسية دائمة للمؤسسة وأصبح المحرك الرئيسي لتحسين المردودية وخلق القيمة المضافة على المدى الطويل

(Bose et Oh, 2004, p 347)

2 - تعريف رأس المال الفكري:

قدم الباحثون والمنظرون مجموعة من التعاريف لرأس المال الفكري، وحسب Edvinsson وSullivan (1996) فإن الخصائص المشتركة بين هذه التعاريف تجمع على أن رأس المال الفكري يتكون من مجموعة من المعلومات المحددة والمنظمة والتي يمكن استخدامها من طرف المؤسسة لأغراض إنتاجية

(Cohen et Kaimenakis, 2007, p 242)

والجدول التالي يجمع التعاريف الأكثر شيوعا في ميدان رأس المال الفكري:

الباحث	التعريف
شركة التأمين السويدية C.I.SKANDIA	هو امتلاك المعارف، تطبيق الخبرات، التكنولوجيا التنظيمية، العلاقات مع العملاء والكفاءات المهنية التي تمنح الشركة ميزة تنافسية في السوق (Cohen et Kaimenakis, 2007, p 242)
Edvinsson et Sullivan(1996)	هو مجموع المعارف التي يمكن تحويلها إلى قيمة مضافة (Cohen et Kaimenakis, 2007, p 242)
Brooking (1996)	يطلق مصطلح رأس المال الفكري على الجمع بين السوق والملكية الفكرية والتي تركز على الفرد والأصول غير الملموسة التي تسمح للمؤسسة بأداء وظائفها بشكل فعال (Cohen et Kaimenakis, 2007, p 242)
Stewart (1997)	هو مجموع القدرات الفكرية، المعارف، الملكية الفكرية والخبرات التي يمكن استخدامها لخلق الثروة (Cohen et Kaimenakis, 2007, p 242)
Roos et Roos (1997)	يمثل مجموع الأصول "الخفية" للمنظمة، فهو يشمل كل ما هو موجود في دهن أعضائها (Cohen et Kaimenakis, 2007, p 243)
Bontis (1998)	يتمثل في الاستعمال الأمثل للمعارف (المتمثلة في المنتوج النهائي) انطلاقا من المعلومات الموجودة (المواد الأولية)(Cohen et Kaimenakis, 2007, p 243)
Dalf	هو مجموع الموارد المعلوماتية للأشخاص المتكونة على هيئة نوعين من المعارف: معارف ظاهرة يسهل التعبير عنها وبالتالي نقلها إلى الآخرين، ومعارف ضمنية مبنية على الخبرات الشخصية والقواعد البديهية التي تستخدم في تطوير المنظمة (روابح، تريكي، 2009، ص 192)
Spinder	يتمثل في امتلاك المنظمة نخبة من العاملين المتميزين على كافة المستويات، و التي لها القدرة على التعامل المرن في ظل نظام إنتاجي متطور ولها القدرة على إعادة تركيب

	وتشكيل هذا النظام الإنتاجي بطرق متميزة (روابح، تريكي، 2009، ص 192)
Petty et Guthrie (2000)	حسب التعريف الذي قدمته منظمة التنمية الاقتصادية والتعاون، فإن رأس المال الفكري هو القيمة الاقتصادية لصنفين من أصول المنظمة غير المادية هما: رأس المال البشري ويتم التعبير عنه بالعلاقة : رأس المال الفكري= رأس المال البشري + رأس المال الهيكلي (Hang Chan, 2009, p 4).
Rastogi (2003)	هو عبارة عن العلاقة الحيوية والديناميكية بين رأس المال البشري ورأس المال الاجتماعي وإدارة المعرفة (Hang Chan, 2009, p 6) .
Ngwenya-Scoburgh (2009)	يمثل كل الممتلكات التي يمكنها إعطاء ميزة تنافسية للمؤسسة، وخلافا للأصول التي يمكن للمحاسبين تقييدها من أراضي ومصانع ومعدات تقنية، فإن رأس المال الفكري يتمثل في الأصول غير الملموسة فهو يتعلق بمعارف الأفراد وكفاءاتهم، ويتمثل في التعلم المشترك ما بين المنظمة وأفرادها (Ngwenya-Scoburgh, 2009, p 14)

الجدول رقم 3-3 : تعاريف رأس المال الفكري

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على عدة مراجع

وكخلاصة للتعاريف السابقة فإن رأس المال الفكري هو مجموع الموارد غير الملموسة و التي بإمكان المؤسسة وضعها تحت تصرفها، حيث من خلال تسييرها الأمثل تمنح المؤسسة ميزة تنافسية مستدامة.

و من خلال ما تم ذكره من تعاريف يمكن تحديد خصائص رأس المال الفكري فيما يلي:

- ✓ رأس المال الفكري يتكون من مجموع الأصول غير الملموسة والتي تشمل المعارف التي يمكن للمؤسسة استعمالها من أجل تحقيق أهدافها.
- ✓ هو يشمل الأصول غير المادية في مكان كميتها المطلقة التي تخلق القيمة للمؤسسة، فهذا المزيج هو الذي يحدد نوعية رأس المال الفكري الخاص بكل مؤسسة.

- ✓ المؤسسة لا تستطيع التحكم في جميع هذه الموارد: فهي تحت تصرفها من أجل تحقيق أهدافها، فالموظفون على سبيل المثال بإمكانهم "تأجير" معارفهم وكفاءاتهم مقابل الحصول على رواتبهم، فلا يمكن بأي حال من الأحوال للمؤسسة أن تسيطر على حقوق الملكية الخاصة بهم.
- ✓ وجود هذه الموارد غير الملموسة من الممكن ألاّ يحقق النتائج الإيجابية دون التسيير الأمثل لها.
- ✓ التسيير الأمثل لهذه الموارد يحقق ميزة تنافسية دائمة (Cohen et Kaimenakis, 2007, p 243)

3 - تصنيفات رأس المال الفكري:

قدم الباحثون عدة تصنيفات لرأس المال الفكري، حيث يقسم Roos وآخرون (1997) رأس المال الفكري إلى رأس مال هيكلي (Structurel) ورأس مال بشري (Humain)، ويأتي هذا التقسيم عندما يكون الأفراد (رأس المال البشري) بحاجة إلى أساليب مختلفة من التسيير (رأس المال الفكري)، هناك تصنيف آخر قدمه Brooking (1996) الذي يحدد أربع عناصر لرأس المال الفكري وهي: الأصول السوقية، الأصول البشرية، أصول الملكية الفكرية، أصول البنية التحتية.

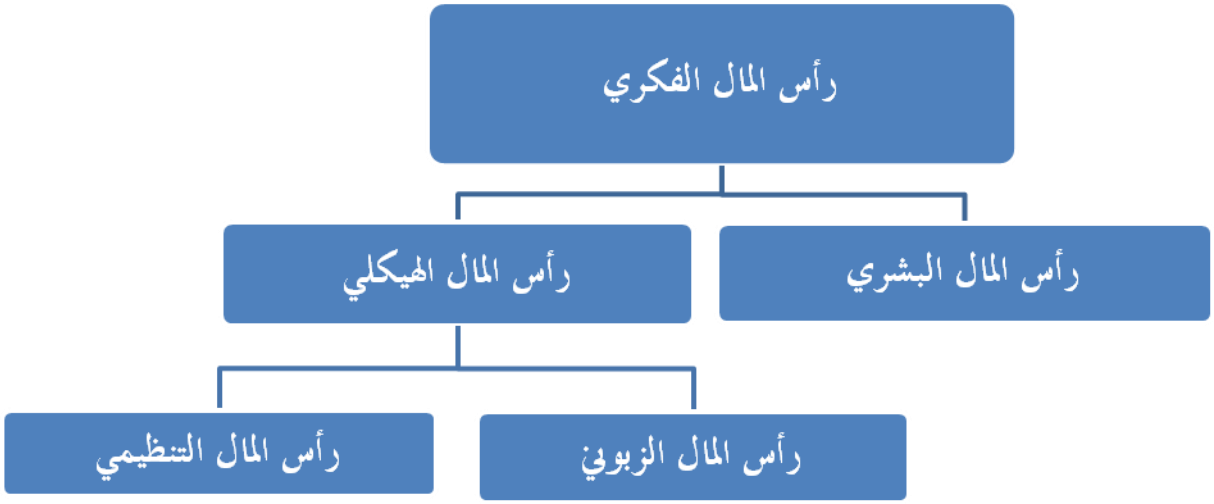
الفرق بين هذين التصنيفين هو أنها تحمل مستويات مختلفة لعناصر رأس المال الفكري، حيث أن مختلف هذه التصنيفات تميز ما بين الهياكل الخارجية (المتمثلة في العملاء) والهياكل الداخلية ورأس المال البشري، حيث أن:

- ✓ الهياكل الداخلية تشمل المستهلكين والعلاقات مع الموردين.
- ✓ الهياكل الداخلية تتعلق ببراءات الاختراع، أنظمة المعلومات، كما أن ثقافة المنظمة تدخل ضمن هذه الهياكل.
- ✓ رأس المال البشري يتعلق بقدرة الأفراد على التعامل مع الوضعيات المختلفة حيث تشمل الكفاءات، التعلم، الخبرات، القيم...(Brennan et Connell, 2000, p 209).

وكما سبق الذكر فإن الباحثين قاموا بتحليل رأس المال الفكري إلى العناصر التالية:

- رأس المال البشري: يتضمن قدرات الموظفين، الكفاءات، الخبرات التقنية والتي يتم استخدامها حاليا أو مستقبلا من أجل خلق قيمة للمؤسسة.
- رأس المال الهيكلي: وهو قدرات الشركة على تطوير بنيتها التحتية لتسويق رأس مالها الفكري.
- رأس المال التنظيمي: الذي يشكل جزءا لا يتجزأ من المؤسسة القائمة على المعارف والتي تعتمد عليها لتحسين أدائها.

- رأس المال الزبوني (الاستهلاكي): والذي يشمل جميع علاقات المنظمة مع المتعاملين معها (زبائن،موردون....).



الشكل رقم 3-8: المكونات الأساسية لرأس المال الفكري

المصدر: (Cohen et Kaimenakis, 2007, p 244)

كما أن الجدول التالي يتم فيه عرض مختلف التصنيفات التي أعطاها الباحثون لرأس المال الفكري:

الباحث	التصنيف
Kaplan and Norton (1992)	-إطار الإجراءات الداخلية -إطار العملاء -إطار التعلم والتطور ونمو المنظمة. -الإطار المالي
Haanes and Lowendahl (1997) **Lowendahl (1997)**	-الكفاءات -العلاقات
Sveiby (1997)	-الهياكل الداخلية -الهياكل الخارجية. -كفاءة الموظفين.

Edvinsson and Malone (1997)	-رأس المال البشري. -رأس المال الهيكلي.
Petrash (1996)	-رأس المال البشري. -رأس المالي الاستهلاكي (العلاقات مع الموردين والزبائن) -رأس المال التنظيمي.
Danish Confederation of Trade Unions (1999)	-الأفراد. -الأنظمة. -السوق.

الجدول رقم 3-4 : تصنيفات رأس المال الفكري

المصدر: Brennan et Connell, 2000, p 219

4 -التسيير الاستراتيجي لرأس المال الفكري:

على غرار الأصول الملموسة فإن رأس المال الفكري يتم استغلاله من أجل خلق الثروة بالنسبة للمؤسسة، ومع ظهور اقتصاد المعرفة، فإنه أصبح من الضروري على المنظمات أن تملك القدرة على فهم القيمة الكامنة في المعارف وذلك بتوسيع استثمارها في رأس مالها الفكري، وتعتبر عملية التقييم ضرورية خصوصا أنها القاعدة الأساسية لوضع الاستثمارات، ومن الواضح أنه من دون أدوات التقييم الملائمة، فإن الاستثمار في رأس المال الفكري لا يمكن أن يتم في محيط تكون فيه المعرفة غير قابلة للاستغلال والتطوير لجعلها فعالة وأكثر مردودية

.(Bose et Oh, 2004, P 348-349)

وقد ركز كل من Edvinsson (1997) (باحث في مؤسسة ***Skandia***: مؤسسة سويدية للخدمات المالية) و(1996)Petrach (باحث في شركة ***Dow Chemecal Company*** : شركة للصناعات الكيميائية)، على مناهج إدارة رأس المال الفكري، حيث قدما طريقتين مختلفتين من أجل الوصول إلى نفس الهدف المتمثل في التسيير الأمثل للأصول الفكرية لتعظيم قيمتها المضافة المحتملة للمنظمة، وقد حقق كل من المنهجين نجاحا في لفت الانتباه لضرورة حماية وتطوير وتجديد الأصول الفكرية، وكنموذج لإدارة رأس المال الفكري فقد طورت

Dow Chemecal Company رؤية وظيفية وضعت أدوات لإدارة رأس مالها الفكري منذ 1993، حيث يرتكز هذا النموذج على التسيير التكتيكي للأصول الفكرية من أجل تحقيق الأهداف الإستراتيجية، وتم استخدامه لأول مرة في مجال براءات الاختراع، حيث أن النموذج عبارة عن عمليات مستمرة و متكررة تتكون من ستة مراحل:

- مرحلة المحفظة (Phase de portefeuille): يتم فيها تحديد الأصول الفكرية الموجودة.
- مرحلة التصنيف: تحديد من حيث "إمكانية استغلال الأصول الفكرية": ما تستعمله المؤسسة حاليا، وما تستعمله مستقبلا، وما لا يمكنها استغلاله.
- مرحلة الإستراتيجية: يتم فيها إدماج الأصول الفكرية لتحقيق أقصى قيمة، وأيضا تحديد الأصول الفكرية اللازمة لسد أي ثغرة إستراتيجية يمكن حدوثها.
- مرحلة التقييم: حيث يتم فيها تطوير الأصول الفكرية المستخدمة في تحقيق الإستراتيجية.
- مرحلة تقييم المنافسة: يتم فيها تحديد خصائص ومفاهيم الأصول الفكرية للبيئة التنافسية التي توجد فيها.
- مرحلة الاستثمار: يتم فيها جلب التكنولوجيات اللازمة لتحقيق الأهداف الإستراتيجية للمنظمة

(Brennan et Connell, 2000, P 224-225)

الفرع الثالث: إدارة الجودة الشاملة:

مع تغير بيئة الأعمال الحالية وازدياد حدّة المنافسة وتطلعات الشركاء، ظهرت الحاجة إلى نماذج جديدة للتسيير قادرة على بناء المنظمات والحفاظ عليها وذلك بالاستغلال الأمثل لمواردها، ونتيجة لذلك فقد ظهر مفهومان جديدان هما إدارة الجودة الشاملة والمنظمة المتعلمة حيث ركز هذان المفهومان على تطوير الموارد البشرية من خلال الحصول على المعلومات في الوقت المناسب لها، وقد تم اعتبار إدارة الجودة الشاملة

(Total Quality Management : TQM)على أنها نظام لضمان أن يكون تنفيذ جميع المهام كما هو مخطط لها، حيث أنها ترتبط ارتباطا وثيقا بالتحفيز والثقة الموضوعة في الكفاءات الموجودة لأداء المهام وذلك من خلال الاكتساب المستمر للمعارف على كل من المستوى الفردي والتنظيمي (Cicmil, 1997, p 30).

1 -تعريف إدارة الجودة الشاملة:

يعتبر مفهوم إدارة الجودة الشاملة واحدا من المفاهيم الإدارية الحديثة الأكثر شيوعا، وعلى الرّغم من وجود محاولات عديدة لتعريف مفهوم إدارة الجودة الشاملة ، ومع ذلك لا نجد تعريفا متفقا عليه (برويقات، 2009، ص

48)، وقد قدم عدة مؤلفين تعاريف لمفهوم الجودة مثل Crosby (1979) الذي عرفها بأنها القدرة على مواجهة التحديات، كما أن أعمال GroÈnroos أكدت على أن الجودة التقنية والفعلية ترتكز على إرضاء المستهلكين وتجاوز توقعاتهم حيث يعتبر أن جودة المنتوج تتمثل في إشباع حاجات الزبائن بتوفير منتوج يحتوي على أقل عدد ممكن من النقائص ويكون بأسعار تنافسية (Morrison et Terziovski, 2001, p 177).

وفيما يلي أهم التعاريف المقدمة لمفهوم إدارة الجودة الشاملة:

- تعريف المنظمة الدولية للتقييس (ISO): تعرّف إدارة الجودة الشاملة على أنّها "أسلوب لإدارة المؤسسة، يركّز على الجودة، ويعتمد على مشاركة جميع الأفراد بها، بهدف النجاح في المدى الطويل، من خلال إرضاء الزبائن، وتحقيق مزايا لجميع الأفراد في المؤسسة وللمجتمع".
- يعرّف معهد الجودة الفيدرالي الأمريكي إدارة الجودة الشاملة بأنّها "نظام إداري استراتيجي متكامل يسعى لتحقيق رضا الزبائن، إنّ تطبيق هذه الفلسفـــة الإدارية يستدعي مشاركة جميع المديرين والأفراد العاملين، ويقوم باستخدام الطرق الكمية لتحسين عمليات المنظمة بشكل مستمر".
- يعرّف RYAN.B إدارة الجودة الشاملة على أنها " تطبيق الأساليب الكمية ومعارف الأفراد لتقييم وتحسين المنتجات والخدمات المقدمة من طرف المنظمة ، وجميع العمليات داخل المنظمة ، وتلبية حاجات المستعمل النهائي في الحاضر وفي المستقبل "(برويقات، 2009، ص 48- 50)

ومن خلال التعاريف المقدمة لمصطلح الجودة ومفاهيم *TQM* فإنه يمكن القول أن الجودة لا تعتبر عاملا لتحسين المنتوج فقط وإنما تدخل ضمن العمليات التنظيمية، فإدارة الجودة تفرض وجود نظرة إستراتيجية وطويلة المدى في المؤسسة، كما أن ممارسة إدارة الجودة الشاملة يجب أن تركز على القيمة المضافة للمنظمة حيث أنها تفرض وجود أهداف مشتركة (Morrison et Terziovski, 2001, p 177-178).

2 -أهداف إدارة الجودة الشاملة:

إدارة الجودة الشاملة ليست نشاطا منعزلا عن باقي أنشطة وفعاليات إدارة المنظمة، بل هي نظام يتكامل مع باقي نظم المنظمة الإدارية والإنتاجية والتسويقية ويتشابك مع كافة مجالات النشاط ومستوياته من أجل تحقيق الأهداف التالية:

- تقديم السلع والخدمات للمستفيدين بما يحقق احتياجاتهم ويتفق مع توقعاتهم.

➢ تحسين كفاءة العمليات في المنظمة بما يحقق:

- تخفيض تكلفة الأداء والوقت المستغرق دون المساس بمستوى جودة الأداء.
- تحسين أسلوب تقديم المنتجات والخدمات للزبائن.
- تطوير منتجات جديدة أفضل للوفاء باحتياجات الزبائن.

➢ مواكبة حركة التحسين والتطوير في أساليب تقديم المنتجات والخدمات.

➢ التحسين المستمر في كافة مرافق وعمليات ومستويات المنظمة.

➢ تطوير كافة عناصر المنظمة وإدماج فكر التطوير ضمن نشاط وثقافة المنظمة.

➢ تحسين المركز التنافسي للمنظمة لمواجهة تطورات السوق (السلمي، ص 113-115).

3 -مبادئ إدارة الجودة الشاملة:

ترتكز *TQM* على ثلاثة مبادئ أساسية:

❖ أول مبدأ يحدد الدور الرئيسي للنشاط المهني حيث أن جودة المنتوجات والخدمات تعتمد بالدرجة الأولى على تصميمها و إنتاجها، هذا المبدأ يؤكد على ضرورة توعية وتكوين الموظفين وتحسين مختلف العمليات المتعلقة بالإنتاج.

❖ المبدأ الثاني يشير إلى تحليل الانحرافات، حيث يجب على كل عنصر في العملية الإنتاجية أن يكشف عن الأخطاء التي تم الوقوع فيها، وحسب Deming (1993) فإن التحسين المستمر لأنظمة *TQM* يكون على أربع مراحل تعرف ب"*P.D.C.A*" (Plan, Do, Check, Act):

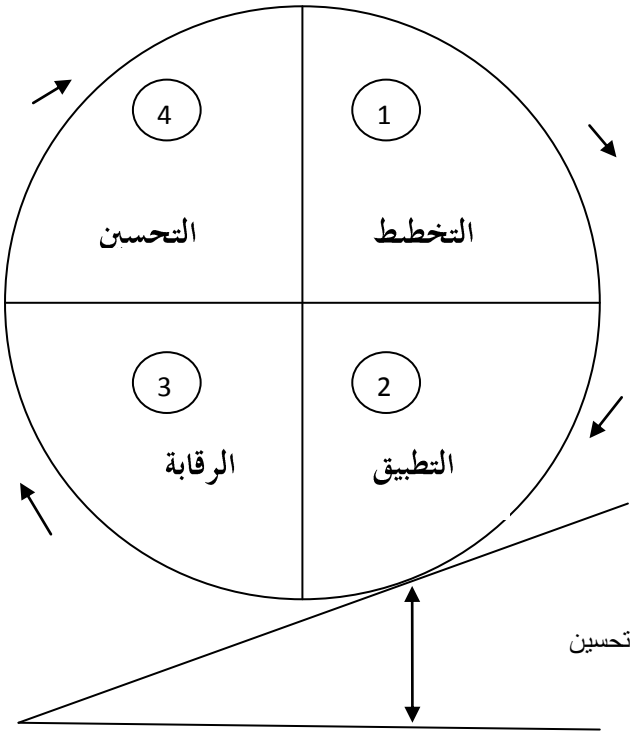
✓ التخطيط (Plan): يهدف إلى تحديد المشاريع وبرامج تحسين الجودة والوسائل اللازمة لذلك.

✓ التطبيق (Do): ويعتبر المحور الرئيسي ل *TQM* حيث يعتبر أطول وأصعب مرحلة.

✓ الرقابة (Check) : حيث أن التحقيق يهدف إلى مراقبة أن مخطط العمل يتم تنفيذه طبقا للأهداف الإستراتيجية المسطرة، حيث أن تقييم النتائج يكون انطلاقا من المقارنة مع النتائج المرجعية.

✓ التحسين (Act): ويعتبر آخر مرحلة لحلقات الجودة حيث يتم فيها اتخاذ القرارات من أجل تغيير الإجراءات العملية و تحسينها.

❖ المبدأ الثالث يحدد أن منهج الجودة يتم اعتباره على أنه منهج للمشاركة ويفرض إشراك كل الأفراد في العمليات الإنتاجية وهو ما يتطلب تحسين أنظمة الاتصال والتعلم داخل المنظمة (Mailis, 2009, p17-18).



الشكل رقم 3-9: مراحل إدارة الجودة الشاملة

المصدر:http://www.rh-organisation.fr/dossiers_pdf/le-management-des- connaissances.pdf

كما حدد كل من Schmidt و Finnigan ثمانية مبادئ من أجل نجاح نظام *TQM* وهي:

- تحديد حاجات الزبائن واحترام متطلباتهم.
- تشجيع التعلم المستمر والمبادرة من أجل الإبداع.
- تحسين أنظمة اليقظة حيث لا يجب أن تركز المنظمة اهتمامها فقط على عملية الإنتاج، وإنما على كل مرحلة تشكل هذه العمليات.
- التحسين المستمر.
- التعاون فيما بين الأعضاء.
- اعتماد التغيير كجزء من الثقافة التنظيمية.
- التقييم عن طريق وضع نتائج مرجعية تسمح بقياس الأداء.
- المثابرة، لأن الجودة الشاملة لا تكون مثالية أبدا إذ أن الهدف الحقيقي يتمثل في الوصول بالمنتوج إلى أحسن درجات الجودة (Eltschinger, p 4).

4 -إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتحسين التعلم التنظيمي في المنظمة:

تحتل *TQM* مكانة مهمة ضمن عمليات التعلم حيث أن إجراءات تحسين الجودة تشكل في حد ذاتها مصدرا للتعلم وخلق معارف جديدة، وحتى تستطيع المؤسسة مواجهة تغيرات المحيط (المنافسة، التطورات التكنولوجية، الأزمات الاقتصادية...) وكذلك حتى تتأقلم مع هذه التغيرات فإن المنظمات تتجه نحو نظام *TQM* من خلال تطوير وتنويع أساليب التعلم الفردي والجماعي، حيث يكون كل أفراد المنظمة ملتزمين بتطوير معارفهم ومهاراتهم في إطار *TQM* التي تعتبر من أساليب تعزيز التعلم داخل المنظمات (Mailis, 2009, p 16).

وتم تقديم *TQM* على أنها نظام للتعلم يركز على تطوير الكفاءات الفردية على جميع المستويات حيث تسعى إلى تحسين الموارد البشرية للمنظمة، ويتمثل الدور الرئيسي ل *TQM* في تطوير القدرات الفردية وتشجيع الأفراد على التعلم وبالخصوص فإنها تفرض على المسيرين تطوير معارفهم وممارساتهم، وفي إطار *TQM* فإن التعلم يكون داخل مجال يمكن للجميع ممارسته، حيث أن هذا النوع من التعلم يكون على ثلاثة مراحل:

- ✓ التوجيه: يكون من خلال توجه الأفراد نحو البحث عن حلول لمشاكل جديدة، وهو ما يؤدي إلى تكوين كفاءات جديدة.
- ✓ التخصص: أين يتم التركيز على التعلم في المجال الذي تم اكتساب فيه كفاءات جديدة.
- ✓ الإبداع الذاتي: حيث يتم في هذه المرحلة وضع الأساليب الخاصة وذلك للتأقلم بطريقة فعالة مع التغيرات الحاصلة.

ويمكن اعتماد *TQM* في مجال التعلم حيث أن التوجه يأتي من خلال حدوث أزمات والتي تدفع إلى التخصص من خلال إعادة الممارسات الناجحة وبعدها يتم وضع أساليب خاصة من خلال الإبداع الذاتي

(Shiba et al, 1997, p 479-495)

ويعتبر كل من Borrow(1993)، kim (1992) وكل من Sohal و Morrision (1995) أن إدارة الجودة الشاملة والتعلم التنظيمي يعملان على تحقيق مناخ ملائم للعمل الجماعي، وتسمح للمنظمة بالتأقلم مع محيط عملها وتحسين قدراتها على التعلم، وترتبط إدارة الجودة الشاملة ارتباطا وثيقا بالتعلم التنظيمي وتظهر هذه العلاقة من خلال:

- تسمح للمنظمة بتحليل وبطريقة نظامية كيفية تنفيذ المهام.
- إعداد وتجسيد الأفكار الجديدة.

– نقل المعارف الجديدة إلى باقي أقسام المنظمة (Pool, 2000, p 373-374).

كما أن إدارة الجودة الشاملة تفرض على المنظمة تحصيل كفاءات جديدة والتي تنتج عن طريق الاكتساب المستمر للمعارف الفردية والتنظيمية من خلال تحليل وتطوير التجارب والخبرات السابقة (Cicmil, 1997, p 31)، فبقاء المنظمة في محيط تنافسي يتعلق بمدى قدرتها على التعلم بسرعة مقارنة مع منافسيها، فهذا التعلم يجب أن يكون على جميع المستويات ويشمل كل أفراد المنظمة، وكذلك بالنسبة لنموذج إدارة الجودة الشاملة، فإن توجه المنظمة نحو التعلم التنظيمي يتطلب إحداث تغييرات في الهياكل التنظيمية وذلك من خلال :

– الاعتماد على التسيير التشاركي.

– لا مركزية اتخاذ القرارات.

– تنمية الشعور بالمسؤولية.

– تحسين علاقات الأفراد فيما بينهم (Eltschinger, p 5)

إن إدارة الجودة الشاملة لها أهمية كبرى ضمن التعلم، حيث أن عمليات تحسين الجودة تشكل في حد ذاتها مصدرا للتعلم وإنشاء المعارف الجديدة، ولمواجهة تقلبات المحيط (المنافسة، التطورات التكنولوجية، الأزمات...) والتأقلم مع التغيرات المستمرة فإن المؤسسات يجب عليها تطبيق نظام الجودة الذي يسمح لها بتطوير وتنويع نماذج التعلم الفردي والتنظيمي، فيجب على جميع الفاعلين في المنظمة أن يساهموا في تطبيق هذا المنهج من خلال اعتبارهم أن اكتساب معارف جديدة هو من الأصول المهمة بالنسبة للمنظمة (Mailis, 2009, p16-17).

الفرع الرابع: الذاكرة التنظيمية:

تعبر الذاكرة التنظيمية عن " أطر من المعاني المشتركة بين أعضاء المنظمة" وتشير إلى الطبيعة الاجتماعية للتعلم، وتؤكد على أن يكون فهم هذه المعاني مشتركا بين أعضاء المنظمة. وذاكرة المنظمة لا تنعزل عن ذاكرة الأفراد، وإنما تتضمن تجاربهم وخبراتهم إلى جانب ما تشتمل عليه ثقافة المنظمة ووثائقها و بياناتها (الرشودي، 2007، ص 65).

1 - تعريف الذاكرة التنظيمية:

فيما يلي مجموعة من التعاريف التي قدمها الباحثون حول الذاكرة التنظيمية:

حسب Stein و Zwass (1995) فإن الذاكرة التنظيمية هي مجموع الوسائل التي من خلالها يمكن تطبيق المعارف السابقة في الأنشطة والممارسات الحالية، حيث يمكن اعتبارها على أنها تنظيم مستمر للمعارف الصريحة في المنظمة من أجل تسهي الوصول إليها وإعادة استعمالها من طرف أفراد المنظمة، كذلك فإنّ الذاكرة التنظيمية تعتبر ضرورية من أجل ممارسة التعلم التنظيمي حيث تقدم الآليات والفضاء الملائم من أجل تبادل المعارف، الموارد والكفاءات (Abel, 2008, P 19).

وتم تقديم الذاكرة التنظيمية على أنها مجموع المعارف المخزنة في الذاكرة الفردية لكل عضو، كذلك في الوثائق، الأرشيف والثقافة التنظيمية، فحسب Cyert و march (1997) فإن الذاكرة التنظيمية هي مجموع الإجراءات التشغيلية الموحدة، كما يعتبر كل من Argyris و Schon و Weick(1979) أن الذاكرة التنظيمية هي مجموع الخرائط المعرفية الجماعية، ومن جانب ثقافة المنظمة فإن الذاكرة التنظيمية يمكن تعريفها بمجموع النماذج الذهنية التي ترتكز على وسائل الاتصال والإعلام، ثقافات الأفراد، قيمهم وعاداتهم، وحتى تاريخ المنظمة.

كما يمكن تعريفها بمجموع الكفاءات والمعارف (ضمنية أو صريحة) والإجراءات التنظيمية التي تنشأ من خلال العلاقات بين أفراد المنظمة و تفاعلاتهم المستمرة (Seville-Girod, (1996), p 9-24).

2 - المقاربات الخاصة بالذاكرة التنظيمية:

الباحثون الذين اهتموا بالتعلم التنظيمي يعترفون بالدور الرئيسي الذي تقوم به الذاكرة التنظيمية، ومن خلال الأبحاث المقدمة فقد تم تحديد منهجين للذاكرة التنظيمية هما المنهج الذي يعتبر الذاكرة التنظيمية كمحتوى، في حين أن المنهج الثاني يعتبر الذاكرة التنظيمية كإطار للعمليات والإجراءات.

- الذاكرة التنظيمية من ناحية المحتوى: حيث يعتبر هذا المنهج أن دور الذاكرة التنظيمية يتمثل في عمليات تخزين المعارف وتهتم بمختلف وسائل تخزينها من أجل تشكيل والتأثير على تصرفات الأفراد، حيث تصبح الروتينات التنظيمية هي التي تحدد سلوكاتهم وهو ما يعني أن التعلم القائم هو التعلم السلوكي الذي تكون فيه الروتينات عاملا معيقا لحدوث التعلم التجريبي.
- الذاكرة التنظيمية من ناحية العمليات: يعتبر هذا المنهج أن الذاكرة التنظيمية وسيلة لدعم المعارف وتدخل ضمن الإجراءات التنظيمية، حيث تتمثل هذه العمليات في: امتلاك المعارف أو التعلم، الاحتفاظ بها، استرجاعها، وهو ما يشكل نظرة ديناميكية تسعى من خلالها الذاكرة التنظيمية إلى تحيين المعارف وبالتالي فإنها تشكل عاملا محركا لإنشاء المعارف ودعم التعلم التنظيمي، فحسب هذا المنهج فإن التعلم الحاصل هو التعلم ثلاثي الحلقة الذي قدمه Argyris و Schon (Mermoud – Thomassian, 2002, p 12-17)

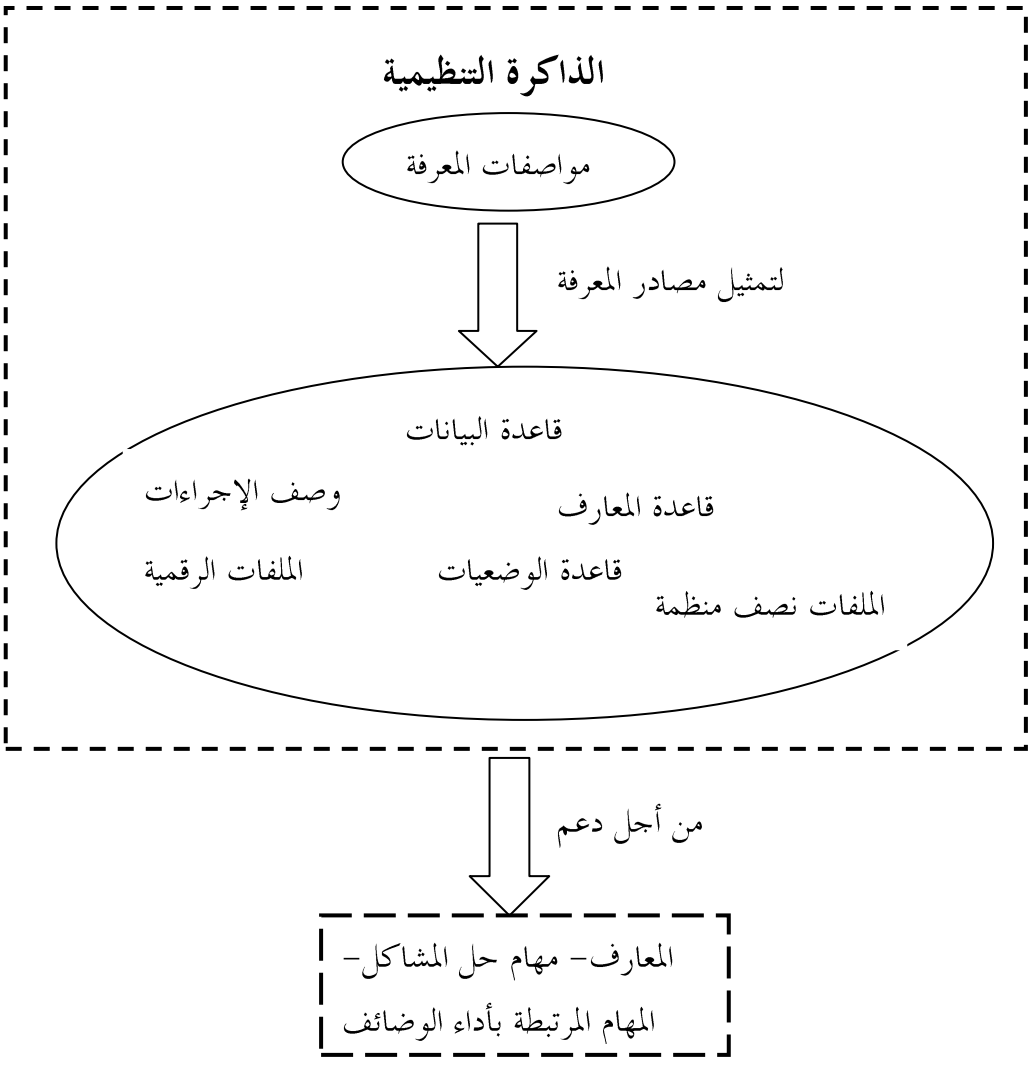
	الذاكرة التنظيمية من ناحية المحتوى: (Cyert et March, 1963 ; March et Olsen, 1975 ; Levitt et March, 1988).	**الذاكرة التنظيمية من ناحية العمليات:** (Stein, 1989 ; Walsh et Ungson, 1991)
تعريف الذاكرة	تتمثل في تخزين المعارف	عبارة عن وسيلة معرفية وإجراء تنظيمي وعامل مساعد على التعلم
دور الذاكرة	تخزين المعلومات والمعارف	استعمال وتطوير المعارف
مثال عن الذاكرة	الروتينات التنظيمية	أدوات إدارة المعرفة
نوع التعلم	تعلم سلوكي	تعلم معرفي

الجدول رقم 3-4: التوجه الحديث للذاكرة التنظيمية

المصدر: (Mermoud – Thomassian, 2002, p 12)

3 - تشكيل الذاكرة التنظيمية في إطار المنظمة المتعلمة:

منهجية بناء الذاكرة التنظيمية: يمكن اعتبار الذاكرة التنظيمية على أنها مصدر للمعلومات والإطار والذي يتم على مستواه إنشاء هذه المصادر، كما أن المعارف الإجرائية تتكون في الذاكرة الشخصية للموظفين (معارفهم وخبراتهم) وهو ما يدفعهم إلى تحويل هذه المعرف الضمنية إلى معارف صريحة، وبالتالي إمكانية الاستفادة مها من قبل جميع الموظفين وهو ما يظهر في الشكل التالي:



الشكل رقم 3-10: نظرة عامة حول الذاكرة التنظيمية

المصدر: Braga de Vasconcelos, 2001, p 40

حيث أن المعارف المخزنة في الذاكرة التنظيمية يجب أن تكون مستغلة من أجل تنفيذ المهام الرئيسية في المنظمة، فالذاكرة التنظيمية يجب أن تكون قابلة للاستعمال من طرف أي فرد في المنظمة لتسهيل الحصول على المعارف، ومن

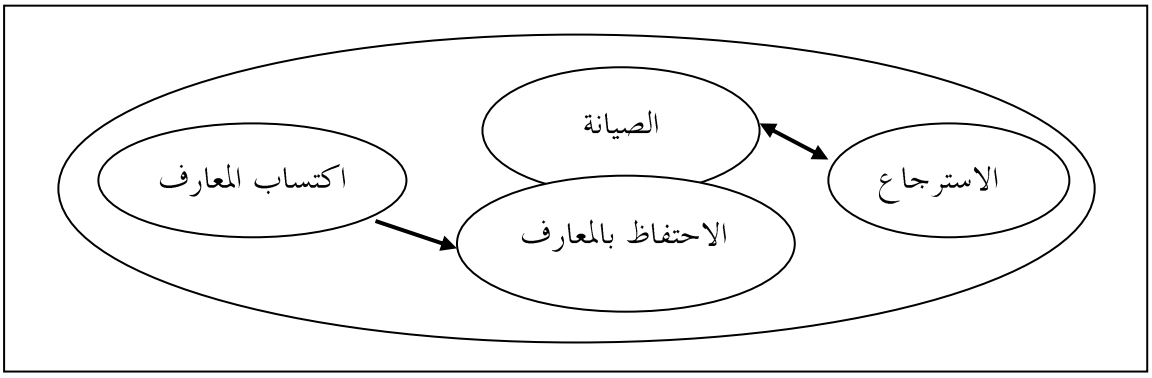
أجل بناء الذاكرة تنظيمية فعالة فإن بناءها وتطويرها والمحافظة عليها يحتاج إلى إدماجها بشكل وثيق في مهام المنظمة وما يرتبط بها من مراحل العمل اليومي، وبالتالي تصبح جزءا من الثقافة العامة للمنظمة

.(Braga de Vasconcelos, 2001, p 40)

الذاكرة التنظيمية وإدارة المعرفة: يمكن للمنظمات أن تنظم ذاكرتها التنظيمية من خلال وضع أنظمة إدارة المعرفة التي تساعد على تنظيم والحفاظ على المعارف، فإنشاء الذاكرة التنظيمية من خلال أنظمة إدارة المعرفة يعتبر أساسيا وذلك قبل دخول المنظمة في أي تبادل للمعارف خصوصا مع منظمات أخرى، فإذا كانت الأنظمة الداخلية لإدارة المعرفة ليس فعالة فمعناه أنه لا يمكن حدوث التعلم التنظيمي، وبالتالي عدم وجود معارف يتم تخزينها على مستوى الذاكرة التنظيمية.

وقبل تطوير أنظمة إدارة المعرفة يجب على المنظمة إدراك مختلف عمليات الذاكرة التنظيمية، هذه العمليات تنقسم إلى أربع أجزاء مختلفة هي:

- ✓ اكتساب المعارف.
- ✓ الاحتفاظ بها.
- ✓ الصيانة.
- ✓ الاسترجاع.



الشكل رقم 3-11: الذاكرة التنظيمية الداخلية

المصدر: Danskin et al, 2005, p 94

1 - اكتساب المعارف: يمكن الحصول على المعارف إما من مصادر داخلية أو خارجية ولكن يبقى المصدر الرئيسي هو المصدر الداخلي، كما أن البحث عن معارف جديدة يساعد المنظمة على تطوير منتجات جديدة وبالتالي بقائها تنافسية في السوق.

2 - الاحتفاظ بالمعارف: حيث هناك عدة آليات تساعد على الاحتفاظ بالمعارف ومن بينها:

- التخطيطات: التي هي عبارة عن هياكل معرفية تساعد الأفراد على تنظيم ومعالجة المعلومات وجعلها أكثر فعالية.
- التصاميم أو السيناريوهات: والتي تمثل تسلسل الأحداث التي تعترض الفرد أثناء أداء مهامه.
- الأنظمة: حيث أن أنظمة إدارة المعرفة تعتمد على قواعد البيانات التي تسمح بالاحتفاظ بالمعارف واستعمالها مستقبلا.

3 - الصيانة: حيث تعتبر المحافظة على المعارف مهمة جدا بالنسبة للمؤسسة من أجل ضمان أفضل استغلال للخبرات لاكتساب مهارات ومعارف جديدة.

4 - الاسترجاع: عملية استرجاع المعلومات هي واحدة من أهم جوانب الذاكرة التنظيمية، حيث يجب أن يكون الأفراد ملتزمين بضرورة استرجاع المعلومات والمعارف المخزنة (Danskin et al, 2005, p 94-95).

المطلب الثاني: وسائل التسيير التكنولوجية:

الفرع الأول: إدارة المعرفة:

1 -نشأة إدارة المعرفة:

يعتبر P.Drucker أن المعارف أصبحت من أهم الموارد الاقتصادية المهيمنة، كما أنها أصبحت المصدر الرئيسي للميزة التنافسية، فقد بدأت نماذج إدارة المعرفة ابتداء من سنوات الثمانينيات من خلال أعمال الباحثين Drucker في السبعينيات، Karl-Erik Sveiby في نهاية الثمانينيات، وكذلك أعمال Nonaka وTacheuchi منذ 1990، ويعتبر الباحثون أن بوادر نماذج إدارة المعرفة بدأت مع ظهور الانترنيت في 1969.

ومن بين الأعمال الأولى التي عرفتها إدارة المعرفة هي ظهور مفهوم منشئي المعارف (Knowledge Workers) الذي قدمه Drucker سنة 1966، وابتداء من سنوات التسعينيات فإن معظم المؤسسات الأمريكية الكبرى (مثل *IBM*، *XEROX*، *HEWELTT-PACKARD* و*CHERVON*) بدأت في تطبيق قدراتها التكنولوجية في ميدان إدارة المعرفة (Dubois et Wilkerson, 2008, p 14-15)، كما أن مختلف الباحثين ساهموا بشكل فعال في تطوير هذا المصطلح، فكان أول كتاب حول إدارة المعرفة والذي تم نشره سنة 1987 من طرف Sveiby وLlyod إضافة إلى نشر ***Harvard Business review*** للمقال الأول حول إدارة المعرفة في 1991، كما شهدت السنوات من 1994 حتى 1997 عقد عدة مؤتمرات وملتقيات إضافة إلى نشر العديد من المجلات حول إدارة المعرفة (Wiig, 1997, p 10-11).

2 - مفهوم إدارة المعرفة:

إن مصطلح إدارة المعرفة جديد خلافا لمصطلح إدارة المعلومات أو نظم المعلومات الشائع نسبيا، ورغم تزايد الاهتمام بهذا المفهوم إلا أنه لازال هناك جدل قائم حول المفهوم الحقيقي لإدارة المعرفة، حيث أن البعض يتصور أن إدارة المعرفة مرادف لمصطلح إدارة المعلومات، في حين يرى آخرون أنه مفهوم يرتكز على الجهود الخاصة عبر الشبكات، بينما يرى فريق ثالث أنها آخر ما توصل إليه منتجي تقنية المعلومات بهدف بيع حلولهم المبتكرة إلى رجال الأعمال المتلهفين لأي مدى يمكن أن تساعدهم في تحقيق الربحية والتقدم التنافسي (عليان، 2008، ص 123).

ومن بين التعاريف المقترحة في هذا المجال:

✓ يعتبر Hamilton (1998) أن إدارة المعرفة هي مجموع عمليات إنشاء، اكتساب، نقل واستعمال المعارف من أجل تحسين مردودية المنظمة و هي تشمل نوعين من النشاطات:

- النشاطات التي من خلالها يتم توثيق المعارف الفردية (الصريحة) ونشرها داخل المنظمة.
- النشاطات التي تسهل تبادل المعارف الضمنية بين أعضاء المنظمة (Alavi et Leidner, 1999, p 111)

✓ ويرى March (1991) أن إدارة المعرفة تتمثل في استخدام المعارف المتداولة وتطبيق الأفكار والممارسات الجديدة (Alavi et Leidner, 1999, p 111).

✓ ويعتبر Fontaine أن إدارة المعرفة تتمثل في قدرة المنظمة على إنشاء وتبادل واستغلال المعارف الجماعية من أجل تحسين إنتاجيتها (Gaha et Mansour, p 1903).

✓ وتتمثل إدارة المعرفة في مجموع العمليات التي تهدف إلى تلبية احتياجات الأفراد وكذا تحديد واستغلال الأصول المعرفية المكتسبة وتطوير فرص التعلم (McAdam and McCreedy, 1999, p 92-93) .

ومن خلال هذه التعاريف يمكن استخراج مجموعة من الخصائص المهمة المرتبطة بإدارة المعرفة، فهي عبارة عن إستراتيجية:

- تهدف إلى هيكلة المعارف الضمنية والصريحة من أجل خلق قيمة مضافة للمؤسسة.
- تتعلق بالتوجهات الإستراتيجية للمنظمة وحاجاتها إلى الإبداع وتحسين قدراتها التنافسية.
- يتم تدعيمها من خلال الهياكل القاعدية التنظيمية والتكنولوجية للمنظمة.
- يتم تنظيمها من خلال عمليات خاصة بها (تحديد، ترميز، نشر، تبادل وخلق المعارف).
- أين يكون المحيط البشري هو المكان الأول للتفاعل وإنشاء المعارف

(Dubois et Wilkerson, 2008, p 11)

3 -مبادئ إدارة المعرفة:

حدد Davenport عشر مبادئ لإدارة المعرفة والتي يمكن الاعتماد عليها لضمان تنفيذ برامج إدارة المعرفة وهي:

✓ إدارة المعرفة تكون مكلفة: تعد المعرفة مصدر قوة ولكن إدارتها الفاعلة تتطلب استثمار الأصول الأخرى من رأس المال والأيدي العاملة في العديد من أنشطة إدارة المعرفة الأخرى.

✓ الإدارة الفعالة للمعرفة تتطلب تفاعل الأفراد مع التكنولوجيا: إن الشركات التي ترغب في إدارة المعرفة بفاعلية تكون في حاجة إلى كوادر بشرية مدربة، حيث يجيد البشر القيام بالعديد من الأنشطة والأعمال وكذلك أجهزة الكمبيوتر فهي جيدة للقيام بأنواع أخرى.

✓ إدارة المعرفة تتطلب مدراء للمعرفة: إن إدارة المعرفة تحتاج إلى مجموعة معينة ضمن الهيكل الإداري بالمؤسسة تتحمل مسؤولية واضحة ومحددة عن عمليات جمع وتصنيف المعرفة وكذلك إنشاء بنية تحتية قائمة على تكنولوجيا المعرفة ومراقبة استخدامها.

✓ إدارة المعرفة تستفيد من الخرائط أو المخططات أكثر من النماذج كما تستفيد من الأسواق أكثر من النظم

فمعظم المنظمات تفضل أن تتولى المعرفة تسويق العمل، حيث تقوم ببساطة بتصميم وتصنيف المعرفة وتقدمها لمستهلكيها، وتمكن مدراء المعرفة الاستفادة من خبرة مدراء البيانات في هدا المجال.

✓ إن إدارة المعرفة تعني تطوير عمليات معالجة المعرفة: أي توحيد وتطوير عملية إدارة المعرفة الشاملة.

✓ إن إدارة المعرفة لا تنتهي أبدا: إن الإدارة الفعالية للمعرفة تتطلب الانتباه والتواصل في عصر المعلومات، وهذا يعني أن الوصول المعرفة يمثل البداية فقط وأن إدارة المعرفة هي عملية لا تنتهي أبدا (Davenport,1996) .

4 - الخطوات العملية لإدارة المعرفة :

حدد (PRIOR (1999 الخطوات التي تتخذها المنظمات في هذا المجال بالآتي :

- اكتشاف وفهم المعرفة التي تمتلكها المنظمة: حيث يوجد في كل منظمة الكثير من المعرفة غير المستخدمة، أو أنها لم تستخدم بصورة صحيحة، إما لأنهم لم يحددوها، أولا يتمكنون من الوصول إليها، أو لم يعرفوا قيمتها وكيف يتم استعمالها.
- تحديد وتوقع المعرفة المطلوبة: حيث تعمل المنظمات على تطوير المهارات توقعا للحاجة المستقبلية.
- جعل المعرفة جاهزة ومتوافرة بصورة أكبر: تلجأ المنظمة إلى تطوير قواعد البيانات والمعلومات والمعرفة لتمكين كوادرها من الوصول إليها وفق الحاجة كما أنها تطور الأنظمة التي تساعد المحتاجين للمعرفة من التعرف والوصول إلى الأشخاص الحاملين للمعرفة.
- المعرفة حول الزبون: المنظمات تعرف القليل عن زبائنها، مما دفع الكثير من المنظمات لأن تكشف عن زبائنها (حاجاتهم، رغباتهم، توقعاتهم، مستويات رضاهم) والتعرف على الزبائن المحتملين لهذا أيضا.

المعرفة حول الدوافع والرضا الوظيفي: أعدت بعض المنظمات إدارة المعرفة بوصفها نافذة مفتوحة لإدراك مدى تفهم كوادرها لأعمالهم ولمستخدميهم، وقد سعت المنظمات لتحقيق تغيير ثقافي، وأداتها في ذلك هي تطوير نموذج العمل المسمى: سلسلة العامل – الزبون– الربح، وبدأت الشركات في رؤية كيفية تأشير التغيرات في التدريب والتعلم بالعمل ونظرة العاملين تجاه أعمالهم وتجاه المنظمة.

- التعلم من الخبرة: تراقب المنظمات المتعلمة خبرتها لخلق التحسين المستمر، حيث تعمل المنظمات على تكرار أدائها لخلق خبرتها والتعلم من ذلك سعيا ليكون أداؤها الحالي أفضل من السابق، أي التعلم من أخطاء الماضي.
- ضمان وضوح الرؤية: تبذل المنظمات كل ما في وسعها لضمان وضوح الرؤية التي يشترك فيها كل الإطارات، إذ لا بد أن يكون للعمل غرض واضح، فإذا لم يكن الغرض واضحا فإن العاملين لن يفهموا نوعية المعرفة المهمة التي ينبغي تعلمها لتحسين الأداء.
- التعلم من الآخرين:المنظمات الذكية تجد نفسها مهتمة بوضعها خارجيا، إذ يمكن تحسين الوضعيات والممارسات الداخلية لو حصلت على المعرفة من المنظمات المناظرة والمنافسة لها، وأن المقارنة المرجعية تعد ضرورية لذلك.
- شراء المعرفة الخارجية: المنظمات لا تستطيع أن تطور كل المعرفة التي تحتاجها داخليا، إذ لا بد من شراء بعض المعرفة من الخارج عبر المصادر الخارجية للأنشطة غير الجوهرية.
- الإبداع والتغيير غير النمطيين: لا بد للمنظمات من الالتزام بالإبداع المستمر للأنشطة والعمليات والتسويق.
- تطوير ثقافة التعلم: تحتاج المنظمات إلى تطوير الثقافات الملائمة وتحتاج إلى القادة في كل مستوى، والذين لا يتحملون مسؤولية أداء أعمال المنظمة فقط، وإنما يتحملون مسؤولية الثقافة التي تبقي النموذج الجديد حيا.
- تصميم نظم معلومات جديدة: تحتاج المنظمات إلى تطوير أنواع جديدة من نظم المعلومات تتلاءم مع طبيعة البرامج المستخدمة والاستخدامات المستحدثة (الكبيسي، 2005، ص 121-123).

5 -عمليات إدارة المعرفة:

❖ إنشاء (توليد) المعرفة: اقترح (Cohen et Levinthal(1990 أنموذجا شاملا لإدارة المعرفة بالاعتماد على البحث والتطوير ويرتكز هذا النموذج على ثلاثة نقاط أساسية:

- إن توليد المعرفة هو جهد بشري.
- تأثير الأبعاد الضمنية والظاهرة للمعرفة في عمليات توليدها.
- الطبيعة التراكمية لتوليد المعرفة.

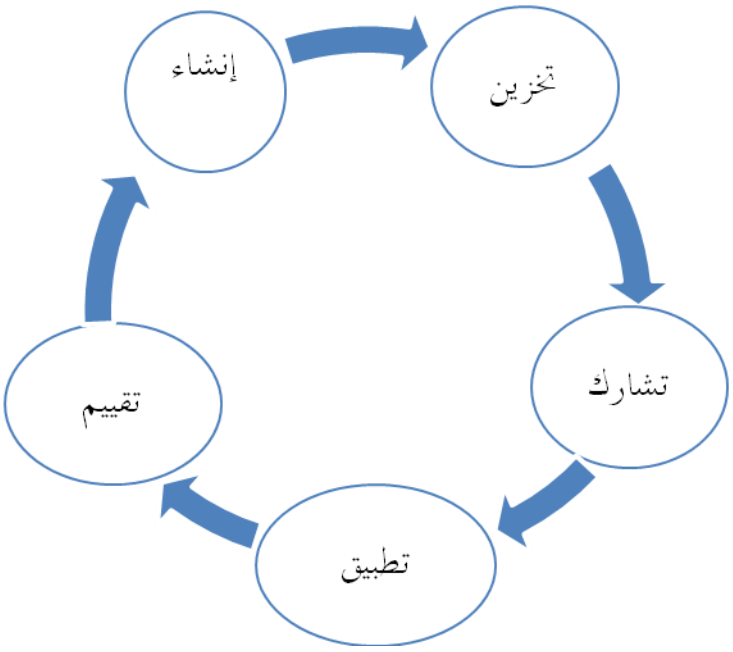
❖ خزن المعرفة: عمليات خزن المعرفة تعني تلك العمليات التي تشمل: الاحتفاظ، الإدامة، البحث، الوصول، الاسترجاع، المكان، وذلك من أجل تسهيل إعادة استعمالها على المدى الطويل: المعارف الصريحة يتم تخزينها في قواعد البيانات الخاصة بالمؤسسة، أما المعارف الضمنية فيتم تخزينها داخل الذاكرة التنظيمية للمؤسسة (Nevo, 2007, p 235-236)

❖ تشارك المعارف: وهناك عدة أساليب لنقل المعرفة وهي:

- فرق المشروع المتنوعة معرفيا للتوزيع الداخلي.
- شبكة المعلومات الداخلية.
- التدريب من قبل زملاء الخدمة القدامى.
- وكلاء المعرفة.
- مجتمعات داخلية عبر الوثائق.
- فرق الخبرة وحلقات المعرفة والتعليم.(الكبيسي، 2005، ص 62-79).

❖ استخدام المعارف: يتم استعمال المعارف من أجل حل المشاكل التي تواجه المنظمة، وكذا اتخاذ أفضل القرارات (Hsia et al, 2008, p 15)، كذلك من أجل اكتساب ميزة تنافسية دائمة (Sammour, 2008, p 469).

❖ تقييم المعارف: يجب على المنظمة تقييم معارفها بصفة دائمة من أجل التأكد إذا ما كانت ملائمة للوضعيات التي تواجه المؤسسة (Sammour, 2008, p 469).



الشكل رقم 3–12: عمليات إدارة المعرفة

الفرع الثاني: الإبداع التنظيمي والابتكار:

إن التغيرات المتسارعة في البيئة الاقتصادية في ميدان المعرفة والتكنولوجيا وظاهرة العولمة وتحدياتها وتوقعات الزبائن وطلباتهم المتغيرة إلى جانب شدّة المنافسة المتزايدة، كلها عوامل أوجبت على المنظمات تحسين أداءها لغرض التنافس، وهذا ما جعل الإبداع من التوجهات الأساسية للمنظمات الحالية (الزيادات، 2008، ص 357)، ويصف A.Toynbee الأفراد المبدعين بأنهم المصادر الأساسية للمجتمع، وهو ما يؤكده Guilford الذي يعتبر أن صيانة وضمان المستقبل يقوم على القدرات الإبداعية للأفراد على وجه الخصوص (بوزيان، 2010، ص 181_182)

1 -مفهوم الإبداع:

يمثل الإبداع أحد أهم المتطلبات الرئيسية في الإدارة المعاصرة، إذ أن المنظمات التي تسعى إلى تحقيق النجاح لا يجب أن تقف عند حدود الكفاءة والفاعلية، وإنما يكون الإبداع والابتكار والتغيير سمات مميزة لها، وقد عرّف الإبداع بأنه عملية صنع منتوج أو خدمة جديدة أو تطويرها لتقبل اقتصاديا، فهو يمثل التطبيق العملي للابتكار، وما يميز الإبداع عن الابتكار هو أن الابتكار يعبّر عن اعتماد البراعة لخلق طرق جديدة أو حلول استثنائية، ويقف عند حدود الفكرة ثم يأتي الإبداع ليقوم بتنفيذها (الزيادات، 2008، ص 358).

كما أن الإبداع هو مجموع الوسائل المستخدمة من أجل اكتساب ميزة تنافسية، حيث أن الإبداع يعمل على تلبية احتياجات السوق من خلال إنتاج منتوجات جديدة أو تطوير وتحسين المنتوجات الموجودة، كما يسمح بتحسين أنظمة الإنتاج أو اعتماد تكنولوجيات جديدة (Chouteau et Viévard, 2007, p 5).

وبالتالي فإن التعريف الأكثر شيوعا للإبداع هو:" اعتماد فكرة أو سلوك جديد داخل المنظمة" فيمكن للإبداع أن يكون منتوجا جديدا أو خدمة أو تقنية جديدة، وبالتالي فإن الإبداع مرتبط بالتغيير الذي يكون وراء تطوير أي منتوج أو خدمة جديدة، كما أن الإبداع يعتبر إجراء يهدف إلى خلق معارف جديدة والتي تكون موجهة لتقديم حلول من أجل تطوير أي منتوج أو خدمة جديدة (Harkema, 2003, p 340).

2 -الإبداع التكنولوجي والإبداع التنظيمي:

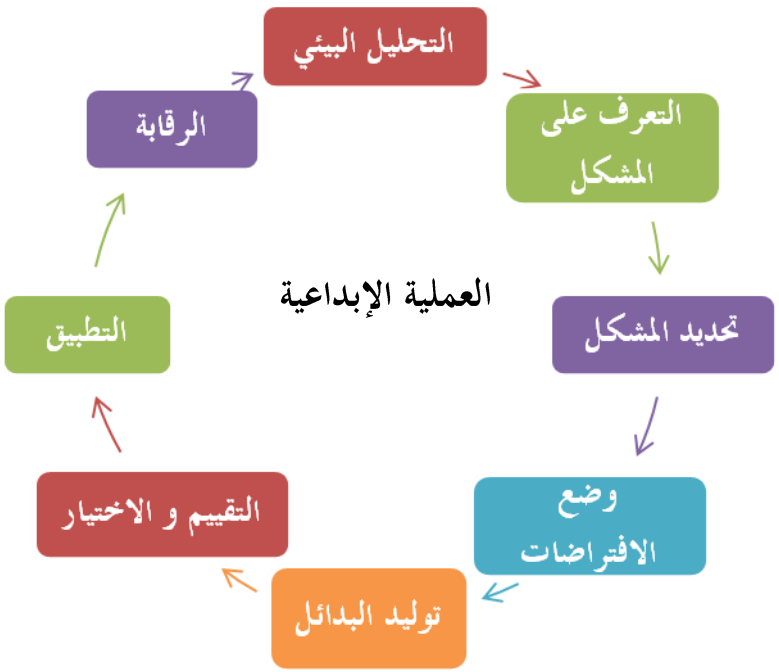
يعتبر التعلم بكل أشكاله المصدر الرئيسي للإبداع، حيث أن التعلم التنظيمي وإدارة المعرفة ارتبطا بشكل وثيق بالإبداع من خلال أعمال Argyris و Schon (1978)، Drucker (1988)، Garvin (1993)، Nonaka

و Tacheuchi (1995)، حيث أن Nonaka يعتبر أن الإبداع هو تفاعل ما بين الفرص الموجودة في السوق والقاعدة المعرفية للمنظمة، كما أن الإبداع ينقسم إلى نوعين: إبداع تكنولوجي وإبداع تنظيمي:

- الإبداع التكنولوجي: يتمثل في التنفيذ التكنولوجي لمنتجات جديدة والتحسينات التكنولوجية الكبيرة، فمفهوم "تنفيذ" هنا يعني عرض في السوق الخدمة أو المنتج، فالعوامل المساعدة على الإبداع التكنولوجي هي تحويل التكنولوجيا وتعميم الإبداع. نقل التكنولوجيا يتمثل في تحويلها من أصحابها إلى باقي أعضاء المنظمة، وهو يتعلق باكتساب المعارف التكنولوجية والمهارات التي تم إنشاؤها من طرف الأفراد وتجسيدها ضمن عمليات المنظمة، كما أن الإبداع التكنولوجي يمنح قيمة اقتصادية ويمكن قياسه بمدى تحويل المعارف.
- الإبداع التنظيمي: هو الإبداع الذي يتعلق بوضع تقنيات متطورة للتسيير والتي تضمن جودة المنتوج مثل معيار *ISO(9000)* أو المبادئ الأساسية ل *TQM* وذلك من أجل تحقيق تحسن ملحوظ في عمليات الإنتاج أو توزيع السلع والخدمات، فالمبادئ الأساسية ل *TQM* هي: إرضاء الزبائن، نظام فعال للتسيير، ممارسة العمل الجماعي، التحسين المستمر (Ismail, 2005, p 639-641).

3 -العملية الإبداعية: البناء والتحقيق

بما أن الإبداع يعتبر عملية تنظيمية فإنه يأخذ وقتا ويمر بمراحل متعددة ومتداخلة والتي تؤدي في نهايتها للتوصل إلى منتوج إبداعي، والشكل التالي يوضح هذه المراحل:



الشكل رقم3-13: مراحل العملية الإبداعية

المصدر: بوزيان، 2010، ص 209

- الخطوة الأولى: تحليل البيئة: يجب أن تهتم المنظمة في هذه المرحلة بجمع المعلومات عن منافسيها وتحديد نقاط القوة والضعف في المتغيرات البيئية وذلك من أجل زيادة قدرة المنظمة على حل المشكلات والاستفادة من الفرص المستقبلية بشكل أفضل.
- الخطوة الثانية: التعرف عل المشكل: وذلك حتى تمكن المنظمة من التعامل مع المشاكل والاستفادة من حلولها وذلك عن طريق المعلومات التي تم جمعها أثناء تحليل البيئة والتي تتيح للمنظمة إمكانية التعرف على وجود المشكل.
- الخطوة الثالثة: تحديد المشكل: تهدف هذه المرحلة إلى التأكيد بأن جهود المنظمة موجهة لحل المشكل كما تتضمن وضع أهداف عملية لحل المشاكل.
- الخطوة الرابعة: وضع الافتراضات: من الضروري أن يضع المبدع افتراضات عن ظروف العمل المستقبلية، فهي تحد إطار القرارات وتنفيذ الحلول التي تم التوصل إليها.
- الخطوة الخامسة: توليد بدائل الحلول: تتضمن هذه المرحلة وضع قائمة من البدائل حيث يمكن الاستفادة من الأساليب الابتكارية من خلال مهارات الأفراد على توليد البدائل سواء بصفة فردية أو جماعية.
- الخطوة السادسة: الاختيار ما بين البدائل: تتطلب هذه المرحلة تحديد النتائج المحتملة للبدائل، وتقوم هذه المرحلة في إطار أسلوب منطقي.
- الخطوة السابعة: التطبيق: يتطلب التطبيق التركيز الكامل من خلال وضع خطط العمل لتحويل هذه الحلول إلى واقع عملي والاستفادة منها.
- الخطوة الثامنة: الرقابة: الهدف منها هو معرفة مدى مساهمة المبدع في حل المشكل، كما أن نتائج هذه المرحلة تصب مباشرة في المرحلة التحليل البيئي ومن تم تبدأ دورة جديدة لعملية الإبداع (بوزيان، 2010، ص 209-213).

4 -دور الإبداع في تحسين التعلم التنظيمي:

وفقا ل(Gicdkes(2001 هناك تياران فكريان للعلاقة بين التعلم والإبداع: الأول يتمثل في أن الإبداع في الإنتاج هو عملية ناجمة عن التعلم من خلال التركيز على قسم البحث والتطوير كمحفز للإبداع، أما التيار الثاني فيعتبر أن التعلم ضروري من أجل تحسين المعارف ونشرها على مستوى المنظمة وأن الإبداع هو نتيجة لهذا التحسن، فكل من التيارين يعتبران أن التعلم هو العملية المساعدة على نقل المعارف، كما أن التعلم مرتبط كليا بعمليات تطوير المنتجات الجديدة وذلك من أجل تحسين فعاليتها بمعنى تجنب الأخطاء المرتكبة سابقا (Harkema, 2003, p 341-342)، ويعتبر الإبداع نتاج التعلم التنظيمي، وفي المنظمات التي تتميز بالتغير المستمر فإنها أصبحت تركز اهتمامها على وسائل اكتساب ميزة تنافسية والمحافظة عليها ووفقا ل Drucker فإن المعرفة هي المصدر الوحيد الدائم للميزة التنافسية،

كما يعتبر كل من Edmondson وMoingeon أن التعلم التنظيمي والإبداع من الموارد غير الملموسة للمنظمة وتدخل في رأس مال المؤسسة، فالمنظمات لا تعمل فقط على اعتماد الإبداع والتعلم التنظيمي لحل المشاكل الموجودة فقط، وإنما يعتبران مصدران لتحسين أداء المنظمة في ظل المحيط الذي تنشط فيه

. (Vakola et Rezgui, 2000, p 177)

الفرع الثالث: النماذج الحديثة للتكوين:

1- E-Learning:

يعتبر التعلم عن بعد نموذجا من نماذج التعلم الموجودة منذ مدة، حيث كان شكله الأول يتمثل في التعلم بالمراسلة (L'enseignement par correspondance)، وبعدها تحول إلى التعلم بواسطة الكمبيوتر"*EAO*" (L'enseignement assisté par l'ordinateur)"، والمعروف عن هذا الأخير أنه لم يكن ناجحا إلى حد كبير، أما حاليا فإن *E-Learning* (التكوين باستعمال الشبكات العالمية للاتصال) قد عرف تطورا كبيرا، ف

E-Learning يعمل على تطوير القدرات الفردية وتحسين الخبرات من أجل التحول بالمنظمة إلى منظمة متعلمة من خلال أنظمة إدارة المعرفة والتسيير الأمثل للكفاءات، وهو ما يمثل تحديا حقيقيا بالنسبة للمنظمات (MINGASSON, 2002, p 27)، ويعتبر الباحث Paul Henry (نائب رئيس مؤسسة *Smart Force* التي تعد أكبر ممول عاملي في مجال التكوين عن بعد) أن الانترنيت يشكل أحد أهم العوامل التي ساهمت في استغلال قدرات الموظفين، حيث شرح كيف استطاعت *Smart Force* أن تحول نموذج عملها من أجل الوصول إلى التعلم الإلكتروني للاستفادة من مجموعة واسعة من الموارد وإمكانيات التعاون مع باقي المؤسسات من خلال شبكات الانترنيت، وقد عرّفت هذه الشركة *E-Learning* بأنه توسع لمختلف عناصر التعلم مع ميزة كبيرة تمثلت في أنه أكثر تكيف مقارنة بغيره من نماذج التعلم، حيث وبوجود الانترنيت فإن معدل تبادل المعارف أصبح أكثر سرعة من السابق أين كانت المؤسسة تعتمد على الأقراص المضغوطة (CD-Rom) لتحويل معارفها-(Fry, 2001, P 233 234)

1.1- تعريف *E-Learning*: استعمال *NTIC* في ميدان التكوين أدى إلى ظهور مفهوم *E-Learning*، وقد قدم الكتاب عدة تعاريف لهذا المصطلح، ولكن التعريف الأكثر شيوعا هو: "تقديم التكوين للأفراد باستعمال التكنولوجيات الحديثة، فهذا يعني أن *E-Learning* يحدث كما استعملنا وسائل الإعلام والاتصال في التكوين (الانترنيت، الأنترانت، CD-Rom)، كما يمكن اعتبار *E-Learning* بأنه وسيلة متاحة للأفراد الراغبين في

التكوين ويكونون موزعين جغرافيا من أجل الحصول على المواد التعليمية، وكذلك يمكّن المكونين من إلقاء دوراتهم التكوينية دون التنقل إلى المكاتب أو قاعات المحاضرات، وتعرف شركة " *Sisco System*" *E-Learning* بأنه التكوين بواسطة الانترنت، فمكوناته يمكن أن تتضمن تقديم برامج التكوين تحت عدة أشكال، كما أن *E-Learning* يسمح بالتعلم بشكل أسرع وبأقل التكاليف، وتعديد نماذج الوصول إلى برامج التكوين (Benmerzouga,2006, p 38-39)، كما أن التعلم في الوقت الفعلي أو *E-Learning* يشير إلى فكرة أن العامل بإمكانه الحصول عن طريق الانترنيت أو الأنترانت على المعلومات المناسبة لمجال كفاءاته، وذلك انطلاقا من منصب عمله (Bendiabdellah et Benabou, 2004, p 54)

2.1- المبادئ الأربع الأساسية ل E-Learning:

❖ المبدأ الأول: يتعلق بتنظيم المحتوى البيداغوجي وذلك من أجل القدرة على إعداد مقرّرات التعلم التي تتماشى مع الاحتياجات والوضعيات التي تواجه المنظمة، فمن خلال محتوى بيداغوجي محدد، يمكن تحليل تطور المعارف وذلك لتحديد المجالات التي يجب أن يشملها البرنامج، حيث أن وضع البرنامج المخصص لتكوين يكون على أساس:

- ✓ المجالات التي تم إدراجها ضمن الدورات السابقة.
- ✓ التحديد المنطقي للنتائج المحصل عليها من الدورات السابقة.
- ✓ قد يكون بعض هذه المقررات التكوينية مكررا من ناحية المحتوى لكنها تختلف بيداغوجيا وبالتالي يمكن إعادتها.
- ✓ تحديد الأفراد الذين يخضعون للاختبارات.
- ✓ السماح لكل فرد بالوصول إلى المعلومات اللازمة.
- ✓ تشكيل المحتوى يجب أن يتوافق مع احتياجات المؤسسة.

❖ المبدأ الثاني: استعمال تكنولوجيات الاتصال والإعلام المتوفرة من أجل تعويض الحضور الفيزيائي للمكون والمتعلمين، حيث أن استعمال هذه التقنيات تسمح ب:

- ✓ تجنب تنقل الأفراد.
- ✓ ترك المبادرة للمتعلمين لإجراء دورات تكوينية.
- ✓ توفير إمكانية الاتصال ما بين المعنيين بالتكوين والمكون إما بطريقة مباشرة أو غير مباشرة من خلال المنتديات الإلكترونية أو E-mail.

✓ تسمح للمكون بمتابعة مسار التعلم لدى المتكونين.

❖ المبدأ الثالث: يتمثل في تغيير دور المكون، حيث لا يقتصر دوره فقط على تقديم الدروس أو الملتقيات التكوينية، إذ يتحول إلى المسؤول الأول عن عملية التكوين، حيث يعمل على تخصيص معظم وقته من أجل متابعة المتكونين وتقييمهم وتوجيههم.

❖ المبدأ الرابع: يتمثل في جعل برنامج *E-Learning* سهل التنفيذ من خلال وسائل الاتصال المتوفرة وكذلك فرق التعلم، حيث تساهم هذه الفرق في تحسين تشارك الخبرات وهو ما يساهم في تحديد عمليات إدارة المعرفة، فتحسين أي منتوج أو وضع نماذج تسييرية جديدة تعتبر من بين مجالات تطبيق أين يكون تكوين فرق التعلم يسمح بالحصول على أفضل النتائج في أقصر وقت.

هذه المبادئ تجعل من *E-Learning* طريقة مختلفة للتكوين عن التكوين التقليدي، ويظهر هذا الفرق أساسا في محتوى التعلم وكذلك مختلف الوسائل المستعملة، والجدول التالي يلخص هذه الفروق الجوهرية بين التكوين الكلاسيكي و *E-Learning* (MINGASSON, 2002, P 24-26)

التكوين التقليدي	***E-Learning***
تنظيم الوقت	
نماذج التكوين محددة مسبقا ومفروضة على الجميع، تكون خارج أوقات العمل	ينظم المتعلم بنفسه برنامج تكوينه خلال وقت عمله
تنظيم المسار البيداغوجي	
التطور الحاصل يكون معروف مسبقا	التطور الحاصل يكون من خلال التأقلم من خلال الوضعيات التي يواجهها المتعلم
النماذج	
نشاط محدد، مع تحديد المكان المخصص للتكوين إضافة إلى تاريخ البدء وتاريخ النهاية الذي يكون مفروضا	نشاط متواصل وغير مقيد

المحتوى	
المحتوى هو نفسه بالنسبة لجميع المتكونين تنظيم البرامج يكون مركزيا يأخذ بعين الاعتبار تغيرات محيط المؤسسة.	يأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات الفردية والتفاعلات ما بين المتعلمين والقائمين على التكوين. المحتوى يتغير باستمرار من خلال مساهمات المتعلمين وخبراتهم وممارساتهم الجديدة

الجدول رقم 3-5: المقارنة بين التكوين التقليدي و *E-Learning*

المصدر: MINGASSON, 2002, p 27

3.1- تنفيذ برنامج *E-Learning* في المنظمات: فعالية *E-Learning* تتطلب وضع برنامج خاص به، وهو ما دفع بعض المؤسسات الرائدة في هذا الميدان مثل *(Smart Force, Rosenberg)* تسعى إلى تقديم بعض النماذج من أجل نجاح برنامج، وقد قدمت *Smart Force* برنامجا يتكون من أربع عناصر لتنفيذ مخطط تمثلت فيما يلي:

- توفير المعدات: تتمثل في الآليات اللازمة، ورشات العمل، قاعات للتعلم الالكتروني.....
- التعاون ما بين المشاركين: من خلال إسناد البرنامج إلى متخصصين في التعليم والتوجيه وتنظيم حلقات دراسية.
- الممارسة: تنفيذ ما تم تعلمه عن طريق البرمجيات (Les Logiciels) وتخصيص ورشات عمل للتطبيق.
- التقييم: تقييم كفاءات الأفراد وإجراء اختبارات في الميدان (Fry, 2001, p 237).

4.1- مزايا و معوقات *E-Learning*:

مزايا *E-Learning*: في ظل عصر ثورة التكنولوجيات الحديثة، فإن *E-Learning* يمكن أن يقدم عدّة إضافات للمؤسسة وذلك بأقل التكاليف، فنظرا لزيادة الحاجات المتزايدة للتكوين وبدرجة أكبر حاجات المؤسسة إلى تطوير كفاءاتها في ظل عصر اقتصاد المعرفة، فإن *E-Learning* تم تقديمه على أنه الاستعمال الأنسب للانترنيت وتكنولوجيات الاتصال لدعم التعلم التنظيمي في المنظمة وكذا إدارة المعرفة وتطوير الكفاءات (Henry, 2001, p 249-251)، وتتمثل هذه الإضافات فيما يلي:

- المرونة: حيث أن أجهزة *E-Learning* تسمح بتقديم التكوين الذي يكون مصمما من أجل تلبية احتياجات المتعلمين، حيث أنها تسمح ب:

- التكوين في الوقت والمكان المناسبين لكل فرد.

- التكوين باستعمال المحتوى الجيد نظرا لسهولة تحديثه.

- إمكانية التكوين على نطاق واسع: بما في ذلك دوليا وخلال وقت قصير، حيث أن برنامج *E-Learning* يمكن أن يكون موجها لآلاف المتكونين.
- التوزيع السريع للتكوين: فحسب Philippe Joffre (المدير العام ل *Foragora*) فعندما يكون من الضروري إجراء التكوين دون أي تأخير فإن *E-Learning* يمثل أفضل الحلول.
- استمرارية التكوين: حيث يسمح *E-Learning* بضمان أحسن سيطرة و مراقبة لبرامج التكوين كما أن Les TIC تساعد على بناء المعارف وتطوير مهارات الأفراد.
- توفير الوقت وتقليص حجم التكاليف: حيث يكون *E-Learning* أكثر كفاءة واستجابة من التكوين العادي، لإضافة إلى تقليص النفقات المخصصة لذلك (تكاليف السفر، الإقامة...) .

معوقات *E-Learning* :

- إمكانية وجود مقاومة للتغير من طرف الأفراد نظرا لاعتمادهم على التكوين الكلاسيكي.
- تركيز برنامج *E-Learning* على الآلات التقنية يمكن أن يؤدي إلى نسيان الجانب النفسي للمتكونين، حيث غالبا ما يؤدي ذلك إلى شعورهم بالعزلة.
- لا يكفي فقط نقل محتوى التكوين والدورات التدريبية عن طريق الانترنيت، لأن ذلك لا يمكن أن يحقق الأهداف الكلية للتكوين.
- تعطل الأجهزة باستمرار يمكن أن يؤدي إلى انسحاب الأفراد من برامج التكوين.
- إضافة إلى هذه المعوقات، هناك معوقات مرتبطة بالتعلم من خلال *E-Learning* وهي:
  - يتطلب مهارات تقنية عالية وهو ما لا يمكن توفره عند بعض الأفراد.
  - يمكن أن يؤدي إلى ضياع الوقت في حالة ما إذا كانت المواضيع غير منتظمة.
  - يتطلب بذل الكثير من الجهد في الأبحاث.
  - وجود تكاليف للمتابعة التقنية و البيداغوجية لمتابعة مسار التعلم(Benmerzouga,2006, p 89-94) .

2 - *Coaching*:

إن المنظمة لا تكون حقا متعلمة إلاّ إذا كانت لها القدرة على تحقيق المستقبل الذي ترغب فيه لها ولأعضائها، كما يجب أن تكون لها القدرة على التكيف مع المحيط الذي يتميز بتغير مستمر، ويعتبر *Coaching* سواء بالنسبة

للمسيرين أو الأفراد طريقة فعالة لتسريع عملية تطوير قدرات الأفراد على كل المستويات: الفردي، الجماعي والتنظيمي، وتعتبر الاستراتيجيات الخمس التي قدمها P.Senge أساسية من أجل بناء المنظمات المتعلمة وهي كما سبق ذكرها آنفا: التحكم الشخصي، النماذج الذهنية، التفكير النظامي، النظرة المشتركة والتعلم الجماعي، حيث أن تحسين وتطوير الاستراتيجيات الثلاث الأولى يكون من خلال *Coaching* الفردي، أما الإستراتيجيتين المتبقيتين فيتم تطويرهما من خلال *Coaching* الجماعي (Gauthier, 2008, p 105).

1.2– تعريف *Coaching*: لقد أصبح *Coaching* من الممارسات الشائعة لدى المسيرين، حيث أصبح يتعلق بكل المجالات في المؤسسة، حيث يعتبر وسيلة لتحليل منهجية أداء المهام والتي تتطلب الإلمام بالممارسات الخاصة بها من أجل الوصول إلى سبل تحسينها، ف *Coaching* يشمل عدة مجالات في المؤسسة مثل اتخاذ القرار، العلاقات ما بين المستويات التنظيمية (مدراء ومرؤوسين)، الاتصال في المؤسسة، تنظيم العمل وتسيير الصراعات داخل المنظمة وذلك الرقابة حيث تدخل هذه الأنشطة ضمن نشاطات *Coaching* في المؤسسة

(Autissier et al, 2009, p 370)، وتعرف الفيدرالية الدولية ل *Coaching* بأنه علاقة مستمرة خلال فترة محددة تسمح خلالها للمتدرب(Coaché) بالحصول على نتائج ملموسة في حياته المهنية الشخصية، فمن خلال عملية *Coaching* يمكن للأفراد تعميق معارفهم وتحسين أدائهم، كما يمكن أن تتم ممارسة *Coaching* بطريقة مباشرة من خلال دورات تدريبية أو طرق غير مباشرة كالهاتف (www.Coachfederation.fr)

2.2 -الحاجة إلى *Coaching*: تم تطوير *Coaching* باعتباره وسيلة لتسيير التغيرات التي تواجه المؤسسة، ومن أهم العوامل التي أدت إلى تطوير هذا التوجه في التكوين:

- ✓ تسارع التغيرات التي تواجه المؤسسات.
- ✓ نهاية أساليب الإدارة التقليدية وعدم تأقلم هذه النماذج مع التغيرات التي تواجه المؤسسة.
- ✓ زيادة حجم إعادة هيكلة المؤسسات وظهور أشكال جديدة للمنظمات.
- ✓ العولمة والتحولات الجذرية التي رافقتها خاصة في مجال تكنولوجيات الاتصال.
- ✓ الاهتمام المتزايد من الشركات بالتنمية البشرية.
- ✓ توسع الفجوة بين نتائج التكوين الكلاسيكي وتحديات المنافسة.
- ✓ حاجات المؤسسة المتزايدة لإيجاد نماذج جديدة لإدارة مواردها البشرية من أجل تحقيق أهدافها الإستراتيجية وإرضاء زبائنها.

- ✓ زيادة الحاجة إلى الإبداع.
- ✓ تغيرات بيئة الأعمال الحالية التي تفرض الاعتماد على القدرات الفكرية في ظل اقتصاد المعرفة.
- ✓ الحاجة إلى كفاءات جديدة لتلبية الحاجات المتزايدة للعملاء (www.Coachfederation.fr).

3.2– أهداف *Coaching*: إن *Coaching* لا يهدف إلى نقل الكفاءات فقط وإنما يعمل على تطوير القدرات الفردية من خلال مجموعة من حصص المقابلات، فهو يسعى إلى وضع المتدرب (Coaché) في الإطار اللازم لعمله حيث يدفعه إلى تحليل ممارساته الشخصية وتقييمها والبحث عن أحسن الحلول، ف*Coaching* يختلف كثيرا عن التكوين الكلاسيكي الذي يرتكز على الإلقاء الذي يكون من جانب واحد من طرف المكون (Le formateur) الذي يمتلك المعارف والمتربص (stagiaire) الذي يهدف إلى تحسين مستواه المهني، ف *Coaching* لا يقدم حلولا من الناحية التقنية للمشاكل التي تواجه الأفراد ولكن يقترح نماذج وطرق تسمح للشخص Coaché بالوصول إلى أفضل الحلول (Autissier et al, 2009, p 371)كما أن أهم أهداف *Coaching* تتمثل فيما يلي:

- ✓ يحدد للمؤسسة توجهها الخاص بها وكيفية اختيار الشركاء وتحديد الهياكل القاعدية لها.
- ✓ تحديد سياسة ناجحة تسمح بالتركيز على المهام الرئيسية.
- ✓ تنشيط أعضاء الفريق للحصول على أكبر قدر من الفعالية.
- ✓ تنفيذ المهام وممارسة المسؤوليات بفعالية كبيرة.
- ✓ التعامل مع التغيرات التي تواجه الفرد والمؤسسة على أساس أهميتها وتأثيرها في المحيط.
- ✓ تحديد التحديات التي تواجه الأشخاص وجعلهم أحسن أداء وأكثر سرعة للتأقلم مع أي وضع جديد.

4.2 – مهام Coach: يمكن تقسيم عمل Coach إلى أربع مراحل مختلفة لكنها مترابطة فيما بينها وهي:

- ❖ المرحلة الأولى: صياغة مع Coaché الأهداف الحقيقية لبرنامج *Coaching*: ما هي الأهداف المراد تحقيقها؟، ما هي المشاكل التي يجب إيجاد حلول لها؟.
- ❖ المرحلة الثانية: البحث عن تفسيرات للمشاكل من خلال توجيه Coaché نحو البحث في محيط عمله وطريقة تنفيذه للمهام.
- ❖ المرحلة الثالثة: إقصاء مختلف الحلول المحتملة للمشكل من أجل الوصول إلى الحل الأمثل.
- ❖ المرحلة الرابعة: اختيار أفضل الحلول ووضع مخطط عمل محدد لتنفيذه (Autissier et al, 2009, p 371).

5.2 -مساهمات *Coaching* في تحسين التعلم التنظيمي: لضمان نجاح التعلم التنظيمي فإن المنظمات تلجأ إلى البحث عن طرق جديدة للعمل الجماعي ولذلك يمكن إظهار كيف يمكن ل *Coaching* المساهمة في ذلك:

- مساهمة *Coaching* الفردي:حيث يسمح بتطوير نماذج التحكم الشخصي والنماذج الذهنية والتفكير النظامي، إذ أن Coach يساعد Coaché على توضيح رؤيته الشخصية وأهدافه، كما يعمل على إشراكه في العمليات الإبداعية، كما أن Coaché يتعلم عن طريق الحوار والمناقشة مع Coach ويقوم هو الآخر بنقل خبراته إلى زملائه.
- مساهمة *Coaching* الجماعي: تعتبر الفرق مكانا ملائما من أجل تغيير نماذج التفكير والسلوكات الموجودة، حيث أن *Coaching* يسمح من جهة لأعضاء الفريق باعتماد الفريق كميدان لتطبيق الممارسات، ومن جهة أخرى فإن *Coaching* يشجع الأفراد على تبادل خبراتهم وتفعيل مساهماتهم داخل الفريق.
- مساهمة *Coaching* التنظيمي: حيث يمكن أن يأخذ عدة أشكال مثل *Coaching* الذي يحدث على مستوى فرق العمل الموجودة، على مستوى المؤسسة وكذلك المساعدة على إعداد الهياكل القاعدية وإدارة التغيير، ف *Coaching* الذي يمس عدة فرق في وقت واحد يمثل فرصة لتكوين نماذج جديدة للتفكير والممارسات،وبالتالي المساهمة في تغيير الثقافة السائدة في المؤسسة، كما أن دور المسؤول عن *Coaching* التنظيمي يكون من جهة مساعدة على الكشف عن المهارات والكفاءات الموجودة والتي تسمح بتسريع التعلم التنظيمي في المؤسسة، ومن جهة أخرى يعمل على تشجيع المسيرين والقائمين على فرق العمل (Leadership) على الاستفادة من الطاقة الديناميكية الناجمة عن فرق العمل (Gauthier, 2008, p 106-108).

الفرع الربع: التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال *(NTIC)* وأنظمة المعلومات:

1 - التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال *(NTIC)*:

خلال السنوات الأخيرة، عرف العالم ثورة جديدة تمثلت في ثروة التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال، حيث ومن خلال الانتشار الواسع الذي عرفته والذي مس جميع الميادين، فقد ساعد ذلك على ظهور الاقتصاد القائم على المعرفة، حيث ساهمت بشكل كبير في تطوير أدوات التعلم التنظيمي ووسائل تحصيل المعارف وإنشائها الذي تعتبر كعوامل لاستمرارية المؤسسة في ظل الانفتاح الاقتصادي وتحديات العولمة.

1.1 - تعريف التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال *(NTIC)*: تعرف *NTIC* بأنها مجموع التكنولوجيات المرتبطة بشبكات الاتصال (خصوصا الأنترنيت)، وفي الدراسات الأدبية المتعلقة ب *NTIC* فإننا نلاحظ أن التعاريف المقدمة في هذا المجال قد اختلفت ومن بين هذه التعاريف:

- ✓ يعتبر GYLBERT أن *NTIC* تتعلق أساسا بأجهزة الإعلام الآلي والبرمجيات ووسائل الاتصال.
- ✓ تتمثل *NTIC* في الأدوات التكنولوجية المستعملة في مختلف الميادين (الاقتصادية، السياسية، التربوية...) من أجل تبادل، معالجة واستغلال وتحويل البيانات الرقمية نظرا لإمكانية ربطها بالشبكات المعلوماتية (Belahsen, 2006, p 7)
- ✓ التكنولوجيا الحديثة للإعلام والاتصال تشير إلى جميع أنواع التكنولوجيا المستخدمة في تشكيل ونقل وتخزين المعلومات في شكل الكتروني وتشمل تكنولوجيا الحاسبات الآلية ووسائل الاتصال وشبكات الربط وأجهزة الفاكس و غيرها من المعدات التي تستخدم بشدة في الاتصالات (حيضر، 2002، ص 253).

1.2 - أهم *NTIC* المستعملة في المؤسسة:

- ➢ الانترنيت:L'internet هو عبارة عن شبكة تسمح بالربط بين أجهزة الكمبيوتر البعيدة عن طريق لغة مشتركة.

تقدم هذه التكنولوجيا عدة خدمات أهمها:

- ✓ البريد الإلكتروني(E-mail): يسمح بتبادل المراسلات إلكترونيا.
- ✓ المنتديات الإلكترونية (Forum): أين يمكن التقاء العديد من الأفراد في فضاء إلكتروني وتبادل آرائهم.
- ✓ World Wide Web(WWW): يحتوي على صفحات إلكترونية تحمل نصوص أو غيرها يتم توصيلها بواسطة روابط إلكترونية.

- ➢ L'intranet: هو عبارة عن تطبيق داخلي خاص بالمؤسسة الذي يسمح باستخدام التقنيات والوسائل التي تستخدم عادة في الأنترنيت.
- ➢ L'extranet: هو عبارة عن نظام L'intranet لكن مفتوح نحو شركاء المؤسسة، حيث يسمح للمؤسسة بالتواصل مع مورديها وزبائنها من أجل زيادة مرونتها في التعامل وخفض التكاليف والوقت المتعلق بالإجابة.

(Gunia, 2002, p 16)

- ➢ La Gestion Electronique des Données (SGBD) : تسمح SGBD بمعالجة واستعمال عدد معتبر من قواعد البيانات، حيث تعتبر رئيسية عند وضع برنامج لاستعمال المعارف، كما تلعب دور رئيسي في الاحتفاظ ونشر الذاكرة التنظيمية الخاصة بالمؤسسة.

➢ Le Groupware: يشمل مجموعة من الممارسات التكنولوجية والإعلامية التي توفر كل أشكال العمل عن بعد داخل أو خارج المؤسسة، أهم البرامج المستعملة حاليا:(*Microsoft*) Exchange Server، Lotus Note (*IBM*) (Gunia, 2002, p 108)

➢ Le Workflow: أو ما يعرف ب Le gestionnaire de flux d'informations : هو عبارة عن نموذج ل Groupware الذي يسمح بتحسين تدفق الملفات والمعلومات بين المستخدمين، حيث يسهل التنسيق بين النشاطات الجماعية من خلال وضع قاعدة للاتصال مشتركة (Buck, 2000, p 118-119).

➢ Le Télétravail: عبارة عن شكل من أشكال التنظيم أين يكون تنفيذ العمل باستعمال Les TIC حيث يكون إما على مستوى مقر المؤسسة أو خارجها بصفة رسمية (Robert, 2003, p 643).

1.3 - دور *NTIC* في تعزيز التعلم التنظيمي: في إطار التعلم التنظيمي فإن *NTIC* يتم إدماجها في الآليات التي تدعم التعلم والتكوين، العمل الجماعي، تبادل المعارف، إضافة إلى اتخاذ القرارات:

✓ التعلم والتكوين: فمن خلال هذه الأنظمة والتي تعتبر كأنظمة تفاعلية تدفع الأفراد إلى التعلم التجريبي ما يسمح لهم بتطبيق أفكارهم وتجريبها على الواقع، حيث توفر التغذية العكسية (feed-back) من خلال نتائج التجارب والتي تسمح بتطوير الخبرات.

✓ العمل الجماعي: حيث تستخدم هذه التكنولوجيات في تعزيز العمل الجماعي من خلال اعتبارها كوسائل لتسهيل، نقل واستقبال المعلومات وهو ما يؤدي إلى تحسين التعلم وتشجيع تبادل المعارف، فمثلا برنامج Groupware تم تطويره من أجل تسهيل تجمع الأشخاص من خلال المحاضرات عن طريق الفيديو.

✓ تشارك المعارف: حيث تدخل ضمن أنظمة إدارة المعرفة والتي تساعد على تبادل المعارف وتخزينها في قواعد البيانات وجعلها سهلة الاستعمال من طرف أي فرد في المنظمة (Curtice et Lipoff, 1997, p 79-80).

2 –نظام المعلومات:

1.2 -تعريف نظام المعلومات: يسمى النظام الذي يعالج البيانات (Data) ويحولها إلى معلومات (Information) ويزود بها المستفيدين بنظام المعلومات، ويعرف هذا الأخير بأنه مجموعة العناصر البشرية والآلية اللازمة لجمع وتشغيل البيانات الأولية لغرض تحويلها إلى معلومات القرارات، ويقوم نظام المعلومات باستقبال البيانات الأولية (المدخلات) ومعالجتها وتحويلها إلى معلومات (مخرجات) حيث تستخدم مخرجات النظام في اتخاذ القرارات وعمليات التنظيم داخل المؤسسة (الزيادات، 200، ص 171-172)، ويعرف Reix(2004) نظام المعلومات بأنه :"مجموعة منتظمة

من الموارد، الآلات، البرمجيات(Logiciels)، الأشخاص، البيانات والإجراءات والتي تسمح في مجملها باكتساب، معالجة وتخزين المعلومات (في شكل بيانات، نصوص، صور...) داخل المنظمة (David, 2007, p 230).

وحتى يكون أي نظام معلومات شاملا ودائما يجب أن يأخذ بعين الاعتبار 3 مستويات:

- المستوى الأول يتعلق بنظام الاتصال والذي يتمثل في تحديد احتياجات المستخدمين من أجل السماح لهم باستعمال المعارف الضرورية لأداء مهامهم.
- المستوى الثاني يتعلق بالجانب التقني الذي يرتكز على مبادئ تصميم نظام المعلومات وكيفية استعماله وتوظيفه.
- المستوى الثالث يتعلق بالمنظمة التي تحدد القواعد الخاصة بتسيير التدفقات والتبادلات الخارجية الداخلية

.(Buck, 2000, p 71)

2.2- أثر نظام المعلومات في عملية إنشاء المعارف: إن تركيز الأبحاث حول الطريقة التي من خلالها يتم إنشاء المعارف وتكوين علاقات اجتماعية ما بين الأفراد ، وهو ما يترتب عنه آثار والتي تكون على ثلاثة مستويات: فردية، جماعية، تنظيمية، وبالإضافة إلى ذلك فإنها:

- ✓ إدماج أنظمة المعلومات المتخصصة في التعلم وذلك يتأكد من خلال الدراسات السابقة حول التعلم، حيث قدمت منهجا جديدا لخلق المعارف.
- ✓ وضع وتنفيذ الممارسات الاجتماعية في أنظمة المعلومات يمثل مفهوما جديدا في عملية خلق المعارف وتطوير مجتمعات الممارسة والتعلم التنظيمي.
- ✓ التسلسل الهرمي في استعمال أنظمة المعلومات وإدخال إجراءات تأهيلية لهذه الأنظمة تؤكد أهمية المعارف
- ✓ دور أنظمة المعلومات في تطوير مجتمعات الممارسة: حيث أن أنظمة المعلومات لا تعمل فقط على تحسين أداء الأفراد فحسب، بل يتعدى ذلك إلى مستوى مجتمعات الممارسة وذلك من خلال:

- أنظمة المعلومات توفر أفضل الممارسات التي تم تطويرها من قبل الباحثين، وأيضا تعمل على خلق معارف جديدة.
- أنظمة المعلومات تدفع الأفراد إلى احترام المدة المحددة والإجراءات في تنفيذ الممارسات وكذلك تسهيل عمليات نقل المعارف.
- المعلومات والبيانات التي تم جمعها في قاعدة البيانات تدخل ضمن الذاكرة التنظيمية التي يمكن تشاركها بين الأفراد (Cartelli, 2007, p 441-443).

خاتمة:

لا يمكن تحقيق التعلم الفردي دون الحصول على نتائجه المتمثلة في اكتساب معارف جديدة وتطوير القدرات الفردية، لكن الأهم في المنظمة هو كيفية الانتقال من التعلم الفردي إلى التعلم التنظيمي، فالتكامل ما بين التعلم الفردي والتعلم التنظيمي يرتكز على دور الفرد في التفاعل الاجتماعي والديناميكي من خلال اكتساب المعارف عن طريق الروتينات والخبرات ثم نشرها من خلال المشاركة، فالروتينات تكتسب عن طريق التعلم والتفاعل اعتمادا على الذاكرة التنظيمية للمنظمة، أما المشاركة فتشكل المنهج الذي من خلاله تطوّر المنظمة عمليات التعلم التنظيمي.

إن نموذج نقل المعارف الذي قدمه Nonaka وTakeuchi يعتبر من أهم النماذج المعتمدة في تحويل المعارف الضمنية إلى معارف ظاهرة من خلال عمليات *SECI* والتي هي:

- المشاركة (Socialisation): من المعرفة الضمنية إلى المعرفة الضمنية.
- الإخراج (Externalisation): من المعرفة الضمنية إلى المعرفة الصريحة.
- التركيب (Combinaison): من المعرفة الصريحة إلى المعرفة الصريحة.
- الإدخال (Internalisation): من المعرفة الصريحة إلى المعرفة الضمنية.

إن عملية نقل المعارف من خلال نموذج *SECI* تأخذ شكلا لولبيا وليس دائريا، فالمعارف المنشأة من خلال هذا النموذج من شانها خلق حلقة جديدة لإنشاء المعارف، فهي عملية ديناميكية تبدأ على المستوى الفردي ومن تم يتم تعميمها لأنها تتنقل من خلال المجتمعات التي يتم على مستواها التفاعل والتي تتجاوز حدود المنظمة، فإنشاء المعارف هي عملية لا نهاية لها وفي تحسن مستمر، وهو ما يضمن تحسن مستوى التعلم التنظيمي في إطار المنظمة المتعلمة.

إن وسائل التسيير يتم وضعها من طرف المنظمة من أجل تحقيق الأهداف المسطرة والنتائج المرجوة من خلالها، وانطلاقا من هذا فإن وسائل التسيير التي تعتمد عليها المنظمات المتعلمة تهدف إل تحسين مستوى التعلم لدى أفرادها باعتبارها مصدرا يمكن من خلاله للأفراد رفع مستوى التعلم التنظيمي وكذلك القدرة على مواكبة التغيرات الحاصلة والتكيف مع الوضعيات التي تواجه المنظمة، إلاّ أن هذه الوسائل ترتكز على مدى التعاون والانسجام ما بين الأفراد، فوسائل تسيير المنظمات المتعلمة بنوعيها (التنظيمية والتكنولوجية) تهدف في مجملها إلى تنويع نماذج تعلم الأفراد لما توفره من فرص للتعلم الفعلي كما، أنها تمثل البنية التحتية لأنظمتها وأساليبها وافتراضاتها.

الفصل الرابع: الدراسة الميدانية

المديرية الاقليمية للاتصالات -تلمسان-

DTT-TLEMCEN

مقدمة:

إن الهدف من هذه الدراسة هو تسليط الضوء على ضرورة تخلي المنظمات عن نماذجها الكلاسيكية والتوجه نحو نموذج المنظمات المتعلمة باعتباره نموذجا مثاليا للمنظمات المعاصرة، وقد عبر J.Brilman عن هذا التحول بقوله *"منذ قرن مضى كانت المؤسسات تتموقع قرب مناجم الفحم والحديد أو بالقرب من الموانئ، ومنذ عشرين عاما أصبحت هذه المؤسسات تحوم حول ألمع الجامعات التي تمدها بالمادة الأولية الفعلية والأساسية: الأفراد الأكفاء والمكونين جيدا والملمّين بأحدث التكنولوجيا والقادرين على التعلم"*، والمؤسسات الجزائرية باعتبارها تسعى إلى الرفع من مردوديتها وتحسين قدراتها الإنتاجية ومواجهة الظروف المحيطة بها، إلاّ أنها تواجه العديد من التحديات لعل أبرزها شدة المنافسة الداخلية والخارجية في ظل سعي الجزائر إلى الانضمام إلى كبرى الهيئات العامية وكذلك تحديات العولمة التي تفرض عليها ضرورة تحسين منتجاتها وخدماتها، ولكي تتمكن المؤسسات الجزائرية من مواجهة هذه التحديات فإنه يجب عليها الاعتماد على تطوير قدرات التعلم لدى موظفيها والاكتساب المستمر للمعارف الذي يشكل أهم مصدر لتحقيق ميزة تنافسية دائمة تضمن للمؤسسة الاستمرارية، كما يجب عليها أن تتبنى مفهوم التعلم التنظيمي الذي يمكنها من دعم مجموعة القيم وطرق أداء المهام في ممارساتها اليومية ويساعدها ذلك في إعادة ترتيب أمورها بدءا من تحسين خدماتها المقدمة إلى عملائها إلى إجراء التغيير الاستراتيجي المطلوب.

ومحاولة منا لمعرفة واقع التعلم التنظيمي في الجزائر وإبراز مكانته لتحقيق متطلبات التحول من النموذج الكلاسيكي الذي تعرفه المؤسسات الجزائرية إلى نموذج المنظمة المتعلمة الذي تسعى إلى تبنيه كبرى المؤسسات العالمية قمنا بإجراء دراسة ميدانية على مستوى مؤسسة –اتصالات الجزائر– و بالضبط في المديرية الإقليمية للاتصالات بتلمسان (DTT-TLEMCEN)، أين قمنا بإجراء دراسة جهوية على مستوى الولايات التي تقوم المديرية بالإشراف عليها وهي: تلمسان، سيدي بلعباس، سعيدة والنعامة، وذلك بغية توسيع مجال الدراسة والحصول على أفضل النتائج، وقد قمنا بتقسيم هذا الفصل إلى ثلاثة أجراء حيث تطرقنا في الجزء الأول تقديم عام لمؤسسة اتصالات الجزائر وكذا المديرية الإقليمية للاتصالات بتلمسان، أما بالنسبة للجزأين الثاني فقد تم تخصيصهما لدراسة مدى توجه المؤسسة نحو نموذج المنظمة المتعلمة انطلاقا من الأساسيات التي تم التطرق إليها في الجانب النظري بالاعتماد على المنهج الوصفي (استعانة بالاستمارة) والمنهج التحليلي الإحصائي.

المبحث الأول: المديرية الإقليمية لاتصالات الجزائر –DTT.TLEMCEN–

المطلب الأول: عموميات حول مؤسسة اتصالات الجزائر:

الفرع الأول: تقديم مؤسسة اتصالات الجزائر: تعتبر مؤسسة اتصالات الجزائر الرائدة في ميدان الاتصالات السلكية واللاسلكية في الجزائر حيث أن في ظل النمو القوي الذي يشهده هذا الميدان، حيث تعمل المؤسسة على تقديم مجموعة متكاملة من الخدمات للزبائن والشركات الناشطة على مستوى الوطن.

الفرع الثاني: الإطار القانوني للشركة: مؤسسة اتصالات الجزائر هي شركة ذات أسهم برأس مال عمومي متخصصة في مجال الشبكات وخدمات الاتصال، عرفت نشأتها بموجب القانون رقم **2000/03** الصادر بتاريخ **05 أوت 2000**، حيث حدد هذا القانون القواعد العامة المرتبطة بتسيير نشاط قطاع البريد والاتصالات، وكذلك طبقا لقرارات المجلس الوطني لمساهمات الدولة (CNPE) في **01 مارس 2001** والذي نص على إنشاء مؤسسة عمومية اقتصادية تحت اسم" **اتصالات الجزائر**".

إذن فطبقا بهذه القوانين فإن مؤسسة اتصالات الجزائر هي مؤسسة عمومية اقتصادية تحت الشكل القانوني لشركة ذات أسهم برأس مال اجتماعي يقدر ب **50.000.000.000** دينار جزائري، ومقيدة في السجل التجاري بتاريخ **11 ماي 2002** تحت الرقم : **02B 0018083**، وقد باشرت المؤسسة رسميا نشاطها ابتداء من **01 جانفي 2003**، حيث دخلت عالم التكنولوجيات الحديثة للاتصالات والمعلومات لتحقيق أهداف رئيسية تمثلت في:

- تحسين مردوديتها الاقتصادية
- الرفع من فعاليتها
- نوعية الخدمات المقدمة.

تتمثل طموحات الشركة في تحقيق مستوى مرتفع من الأداء التقني، الاقتصادي والاجتماعي من أجل الحفاظ على ريادتها في هذا الميدان في محيط يتسم بدرجة عالية من المنافسة، كما تسعى الشركة إلى تطوير وحماية أبعادها الدولية والمساهمة في ترقية مجتمع المعرفة في الجزائر.

الفرع الثالث: مهام وأهداف الشركة: تتمثل الأهداف الرئيسية لمؤسسة اتصالات الجزائر في:

- توفير خدمات الاتصال والمتمثلة في نقل المكالمات والرسائل البريدية والمعطيات الرقمية.....
- تطوير، استغلال وتسيير الشبكات العمومية والخاصة للاتصالات
- إعداد وتسيير التعاملات ما بين مختلف المتعاملين في مجال الاتصالات.

كما توجهت مؤسسة اتصالات الجزائر نحو عالم تكنولوجيات الاتصال والمعلومات والتي تسعى من خلال نشاطها إلى تحقيق الأهداف التالية.

- رفع مستوى الخدمات الهاتفية وتسهيل عمليات الاتصال لأكبر عدد ممكن من الزبائن لاستخدامها ولا سيما في المناطق الريفية.
- تحسين جودة الخدمات المقدمة وجعلها أكثر قدرة على المنافسة.
- تطوير شبكة وطنية للاتصال سلكية ولا سلكية تتميز بالمصداقية وربطها بالشبكات الكبرى للمعلومات.

الفرع الرابع: الهيكل التنظيمي لمؤسسة اتصالات الجزائر: تتكون مؤسسة اتصالات الجزائر من أقسام، مديريات مركزية وجهوية، يضاف إلى هذا الهيكل شركتين فرعيتين هما :

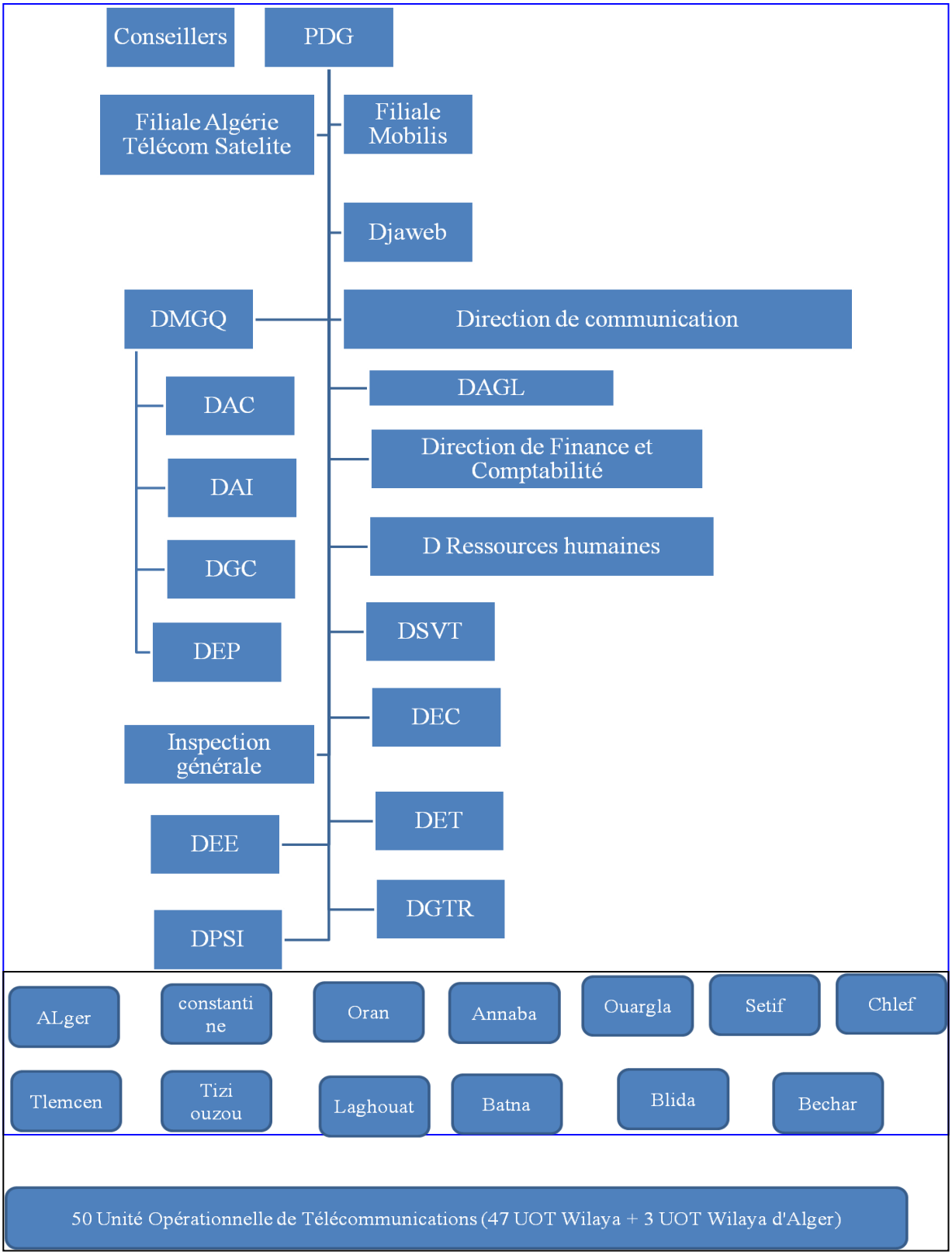
- Mobilis: خاصة بالهاتف النقال
- RevSat: خاصة بالاتصالات السلكية واللاسلكية الفضائية.

تتكون اتصالات الجزائر من 13 مديرية إقليمية، إضافة إلى 50 وحدة عملية للاتصالات (U.O.T 47 لكل ولاية + U.O.T 3 بالنسبة لولاية الجزائر العاصمة)، وذلك كما هو موضح في الشكل رقم 4-2:

كما تعمل مؤسسة اتصالات الجزائر على المساهمة في التطوير السوسيو–اقتصادي للدولة من خلال توفير وتحسين خدمات الاتصال السلكية واللاسلكية، وبالإضافة إلى ذلك، فإن الشركة تعمل على توفير الوسائل اللازمة لربط المناطق المعزولة داخل الوطن والمؤسسات التعليمة.

النشاط التسويقي والتجاري يهدف إلى تحسين صورة المؤسسة والاحتفاظ بزبائنها، ويتجلى ذلك خصوصا في وضع نظام معلومات خاص بالمؤسسة " ***GAIA*** " والذي يسمح ب:

- الزبون له شباك خاص به على مستوى الوكالات التجارية التي تعمل على تقديم خدمات لزبائنها
- إلغاء التعامل بالأوراق ما بين المصالح التقنية والوكالات التجارية "gestion zéro papier"
- يسمح للزبائن بالإطلاع على فواتيرهم عبر الانترنيت

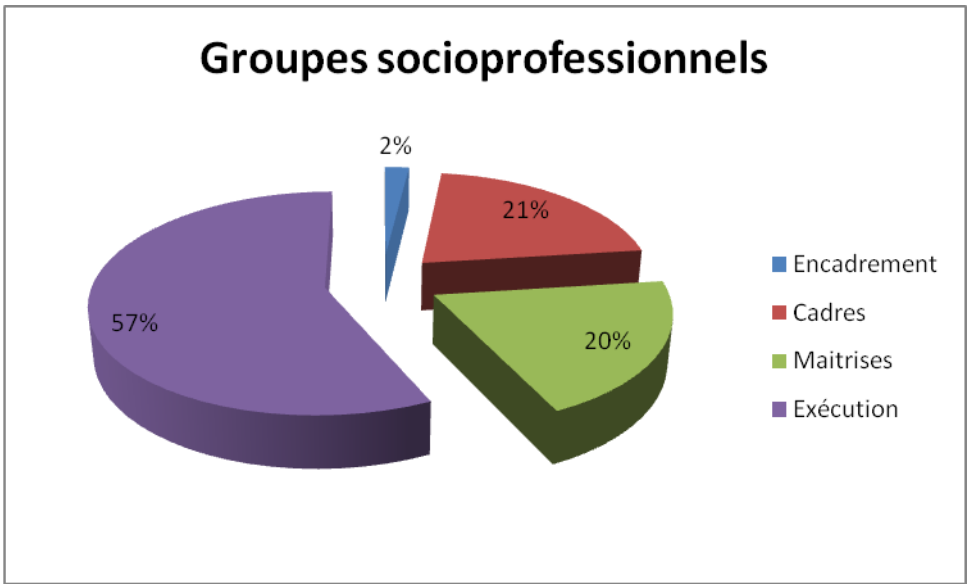


الشكل رقم 4-1: الهيكل التنظيمي لاتصالات الجزائر إضافة للوحدات العملية.

عدد العمال حسب الفئات السوسيو–مهنية إلى غاية **2010/03/31**

Groupes socioprofessionnels	Encadrement	Cadres	Maitrises	Exécution	Totaux
ALGER	17	469	727	2357	**3570**
ANNABA	19	260	240	701	**1220**
BECHAR	13	178	201	451	**843**
BLIDA	13	295	288	836	**1432**
BATNA	15	260	227	824	**1326**
CHLEF	15	243	225	731	**1214**
CANSTANTINE	23	592	522	1227	**2364**
LAGHOUAT	11	155	146	438	**750**
OUARGLA	19	297	354	835	**1505**
ORAN	21	377	437	1080	**1915**
SIEGE	207	583	186	474	**1450**
SETIF	18	323	251	775	**1367**
TLEMCEN	13	249	225	691	**1178**
TIZI OUZOU	13	203	234	737	**1187**
TOTAL	417	4491	4265	12164	21337
TAUX	1,95%	21,05%	19,99%	57,01%	100%

الجدول رقم 4-1 : عدد العمال حسب الفئات السوسيو–مهنية



الشكل رقم 4-2: الفئات السوسيو مهنية لاتصالات الجزائر

الفرع الخامس: بعض الأرقام الخاصة بمؤسسة اتصالات الجزائر:

- **الخطوط الهاتفية:**

تجهيزات المشتركين: **5.128.262**

عدد المشتركين في الهاتف الثابت:**2.922.731**

طلبات قيد الانجاز (معلقة):**53471**

الكثافة الهاتفية العامة في الجزائر الخاصة بالهاتف الثابت: **8,91%**

- **الشبكات التجارية للمؤسسة:**

الوكالات تجارية للاتصالات:**171 (ACTEL)**

الأقسام التجارية: **110**

الخطوط الخاصة بألا كشاك متعددة الخدمات**(KMS)** : **212.040**

هاتف عمومي: **4.425**

- **شبكات النقل:**

الشبكات العمومية لنقل حزم البيانات:**X25 (DZPAC)** : **6.206** مدخل

المصدر الوطني لنقل الاتصالات في حدود **10 GB/s, 2,5 GB/s** و **80GB/s**قيد الانجاز.

الشبكات الإذاعية الريفية: **103** شبكة تشمل أكثر من **1500** منطقة.

961 بلدية تم ربطها بواسطة الألياف البصرية.

- **اتصالات الجزائر "موبليس"(MOBILIS)** :أكثر من 9 ملايين مشترك
- **اتصالات الجزائر (ميدان الأقمار الصناعية) (ATS)**:ALGERIE TELECOM SATELLITE

47 محطة أرضية للاتصالات

04 محطات دولية

01 Station Côtière INMARSAT.

02 Réseaux VSAT.

الاتصالات عبر الأقمار الصناعية **(GMPCS)** من خلال مورد"الثريا" **THURAYA** في الجزائر ب**1400** مشترك.

- **الشبكة الدولية:** يتم ربط الجزائر بالشبكة العلمية للاتصالات بواسطة الألياف البصرية :

ALPAL II + SEA ME IV

- **خدمات الانترنيت: INTERNET DJAWEB**

7.000 Acces RTC

3.000 Accès liaisons Spécialisées.

و هو ما يسمح بتقديم الخدمات إلى:

100.000 مشترك

4 046 فضاء أنترنيت

35 ISP Internet Provider Services:مورد خدمات الانترنيت

1 500 000 مستعمل للأنترنيت في الجزائر

- **أرقام أخرى**

توصيل **11.148** مؤسسة تربوية بالخدمات الهاتفية (الأنترنيت) و ذلك بمجموع **21.233 (52,5%)**

تجهيز مكاتب البريد بالتجهيزات الحديثة للاتصال : **3023** من بين **3282**

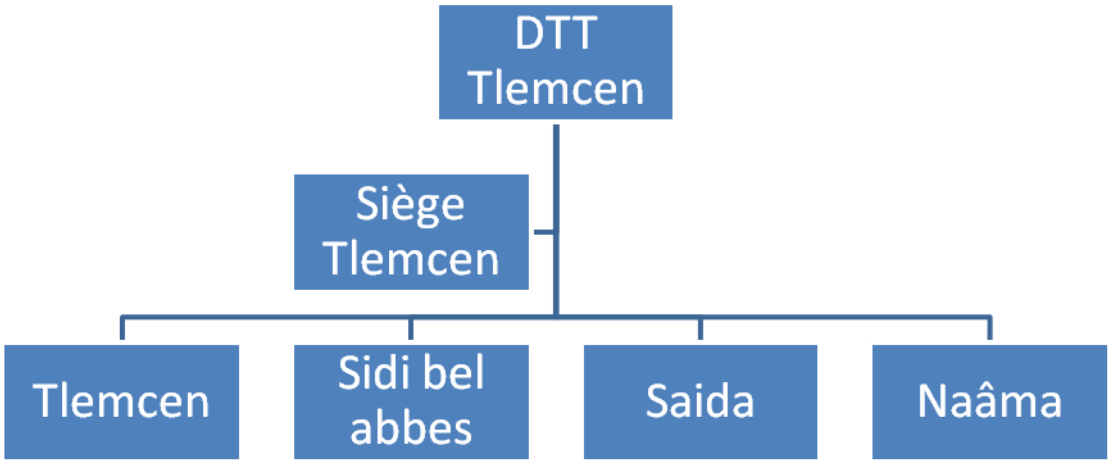
- **التسيير التقني للشبكات:**

متوسط المدة اللازمة لربط الزبائن: **08** أيام.

المعدل المتوسط لمعالجة الأعطاب المتعلقة بالزبائن: **0.8** أي ما يعادل أقل من عطب واحد في السنة.

المطلب الثاني: المديرية الإقليمية للاتصالات –تلمسان–:DTT Tlemcen

الفرع الأول: تقديم المديرية الإقليمية للاتصالات –تلمسان: تضم المديرية الإقليمية للاتصالات –تلمسان– أربع ولايات هي: تلمسان، سيدي بلعباس، سعيدة و النعامة.



الشكل رقم 4-3: الولايات التابعة المديرية الإقليمية للاتصالات –تلمسان–

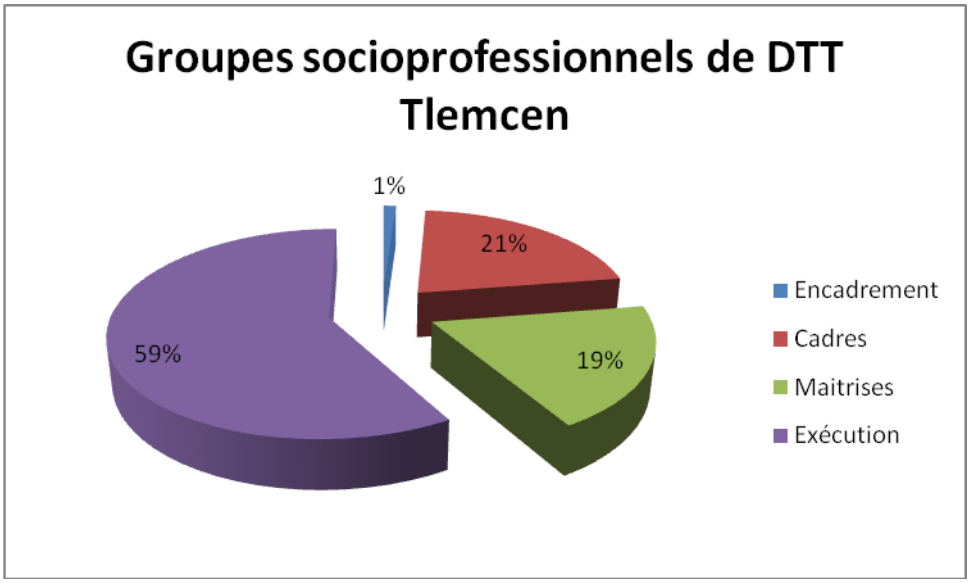
أما الهيكل التنظيمي الخاص بالمؤسسة فهو كالتالي:

الهيكل التنظيمي للمديرية الإقليمية للاتصالات بتلمسان: انظر الملحق رقم 2

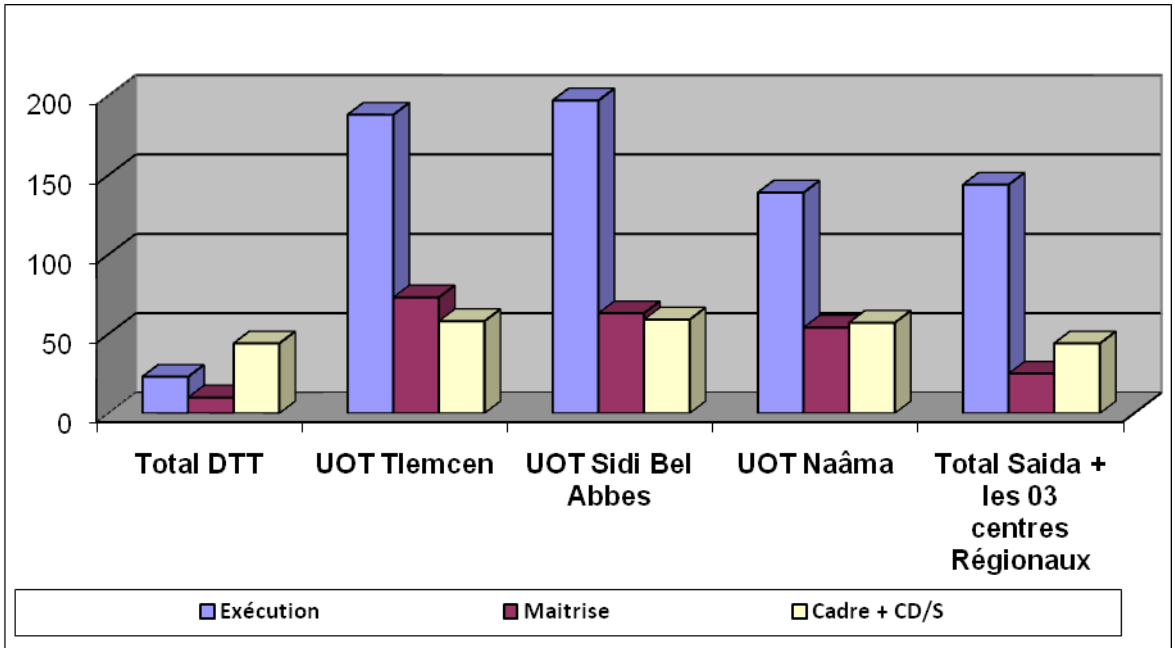
الفرع الثاني:الموظفين التابعين للمديرية الإقليمية للاتصالات –تلمسان–: وذلك حسب الفئات السوسيو–مهنية إلى غاية 20 مارس 2010

Unité Organisationnelle		Exécution		Maitrise		Cadre + CD/S		Total général
		Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	
DTT Tlemcen	DTT Siège	15	27,27 %	3	5,45%	37	67,27%	55
	CEL Tlemcen	7	70,00 %	2	20,00%	1	10,00%	10
	C.R.E. Tlemcen	1	20,00 %	3	60,00%	1	20,00%	5
	LET Tlemcen	0	0,00%	0	0,00%	3	100,00 %	3
	CIL Tlemcen	0	0,00%	2	50,00%	2	50,00%	4
Total DTT		**23**	**29,87 %**	**10**	**12,99%**	**44**	**57,14%**	**77**
UOT Tlemcen		188	58,93 %	73	22,88%	58	18,18%	319
UOT Sidi Bel Abbes		197	61,76 %	63	19,75%	59	18,50%	319
UOT Naâma		139	55,60 %	54	21,60%	57	22,80%	250
Saida	UOT Saida	134	71,28 %	16	8,51%	38	20,21%	188
	C.E.L. Saida	4	40,00 %	5	50,00%	1	10,00%	10
	C.M.R.R. Saida	3	37,50 %	2	25,00%	3	37,50%	8
	C.R.E. Saida	3	42,86 %	2	28,57%	2	28,57%	7
Total Saida + les 03 centres Régionaux		144	67,61 %	25	11,74%	44	20,66%	213
Total DTT+UOT (Région)		**691**	**58,66 %**	**225**	**19,10%**	**262**	**22,24%**	**1178**

الجدول رقم 4-2: الموظفين التابعين للمديرية الإقليمية للاتصالات –تلمسان



الشكل رقم 4-5: الفئات السوسيومهنية للمديرية الإقليمية للاتصالات –تلمسان



الشكل رقم 4–6:الموظفين التابعين للمديرية الإقليمية للاتصالات –تلمسان حسب الفئات السوسيو–مهنية.

المطلب الثالث: عقد النجاعة ما بين الدولة و مؤسسة اتصالات الجزائر:

بناء على توصيات اللجنة الوزارية التي يرأسها وزير البريد وتكنولوجيا المعلومات الاتصالات، وذلك لتحديد الأسباب التي أدت إلى تراجع نتائج مؤسسة اتصالات الجزائر، والتي أوصت باتخاذ تدابير لتدارك هذا التراجع، فقد قامت الدولة بتكليف اتصالات الجزائر بتنفيذ المشاريع اللازمة لإعادة التوازن الاقتصادي من خلال العمل على بناء منظمة فعالة، والتحكم في وسائل التسيير وأدوات الرقابة الإدارية المالية ، واكتساب تقنيات إدارة الأعمال، وتأهيل مستوى البنية التحتية وتنمية الموارد البشرية

كما أن التوازن الاقتصادي للشركة هو التحدي الرئيسي حيث وقعت الدولة واتصالات الجزائر على عقد متعدد السنوات متعلق بالأداء وذلك للسنوات 2009-2013. هذا العقد يعزز مكانة المؤسسات الاقتصادية العمومية، حيث أن المؤسسة وبعد ست سنوات من إنشائها، تأكد أنها تهدف إلى المساهمة في التطوير

السوسيو–اقتصادي على المستوى الوطني، والعمل كرافعة للدولة من أجل تنمية تكنولوجيات المعلومات والاتصالات.

ومن خلال هذا العقد، فإن الحكومة تحدد طموحاتها وتحدد مسؤوليات اتصالات الجزائر لاستعادة توازنها الاقتصادي، وهي تحدد الإطار التنظيمي والإدارة التي ترتكز على البحث عن الفعالية، والاستجابة لاحتياجات تحقيق التوازنات المالية بما يتفق مع أهداف التنمية الاقتصادية

هذا العقد ما بين الدولة واتصالات الجزائر يركز على الالتزامات التالية :

الالتزام 1: تلتزم مؤسسة اتصالات الجزائر باعتماد إستراتيجية الإدارة بالأهداف لجميع مشاريعها.

الالتزام 2: تتعهد اتصالات الجزائر لوضع خطة عمل تأخذ في الاعتبار الظروف الحالية بسبب القيود المفروضة عليها ، والتي تتماشى مع الأهداف المحددة من طرف المؤسسة بموجب هذا العقد والدور الذي يجب على المؤسسة أن تلعبه في تطوير الاقتصاد.

الالتزام 3: التأهيل التكنولوجي للبنى التحتية.

الالتزام 4: ربط الزبائن.

الالتزام 5: تأهيل شبكات نقل المعلومات.

الالتزام 6: تلتزم شركة اتصالات الجزائر بتفعيل دعامات العمل بشكل مباشر على رقم الأعمال، من خلال التركيز على سياسة التجارية قوية من الناحية الاقتصادية، لجعلها أداة تسويقية فعالة ووسيلة للحوكمة الاقتصادية.

الالتزام 7: تلتزم شركة اتصالات الجزائر بتنفيذ الإجراءات المطلوب تحقيقها والعمل على رفع مستوى الموارد البشرية اللازمة للشركة.

الالتزام 8: تلتزم شركة اتصالات الجزائر بتحقيق العمليات المستخدمة في استغلال نظم المعلومات الخاصة بها.

الالتزام 9: تلتزم شركة اتصالات الجزائر بتطوير كفاءاتها ووسائلها الإستراتيجية من ناحية الخبرات الاقتصادية والمالية.

المبحث الثاني: دراسة مدى توجه المؤسسة نحو نموذج المنظمات المتعلمة:

المطلب الأول: إطار الدراسة:

الفرع الأول: ميدان الدراسة: تمت الدراسة على مستوى المديرية الإقليمية لاتصالات الجزائر، هذه الأخيرة تسير مؤسسة اتصالات الجزائر في الولايات التالي (4 UOT) :تلمسان، سيدي بلعباس، سعيدة والنعامة، فيما يخص الأقسام التي شملتها الدراسة فهي:

الولاية	الأقسام	عدد الموظفين	عدد الاستمارات الموزعة	عدد الاستمارات المسترجعة	النسبة [1]
تلمسان	المديرية الإقليمية لاتصالات الجزائر بتلمسان: DTT(Siège)	77	30	24	%31
	الوحدة العملية للاتصالات (UOT TLEMCEN)	319	50	30	%9
سيدي بلعباس	الوحدة العملية للاتصالات (UOT SIDI BELABBES)	319	35	31	%10
سعيدة	الوحدة العملية للاتصالات (UOT SAIDA)	213	35	26	%12
النعامة	الوحدة العملية للاتصالات (UOT NAAMA)	250	50	18	%7
المجموع	DTT TLEMCEN	**1179**	**200**	**129**	**%11**

1: النسبة: تمثل عدد الاستمارات المسترجعة مقارنة بعدد الموظفين الإجمالي للمديرية الإقليمية لاتصالات الجزائر.

الجدول رقم4-3: عينة الدراسة

بلغت النسبة الإجمالية لعينة الدراسة **11%** و يمكن اعتبار هذه النسبة كافية لإجراء الدراسة ومن تم التوصل إلى نتائج يمكن تعميمها على باقي المؤسسة والتي يمكن من خلالها التوصل إلى الخروج ببعض التوصيات التي من شأنها أن تساعد المؤسسة في التوجه نحو تبني نموذج المنظمة المتعلمة وهو الهدف المنشود من هذه الدراسة.

نلاحظ أن نسبة الإجابة على مستوى مقر المديرية هو الأكثر ارتفاعا مقارنة بباقي الأقسام (31%) وذلك نظرا لأن أغلب موظفي المقر هم إطارات وهو ما يسمح بتواجدهم الدائم في مناصب عملهم إضافة إلى مستواهم الفكري الذي يسمح لهم بتقبل هذا النوع من الدراسات و المساعدة على إتمامها.

بالنسبة لباقي الأقسام فإن معدل الإجابة يتراوح ما بين 7% و 12% وذلك معظم الأفراد هم منفذون ما يؤدي إلى كثرة تواجدهم في معظم الأوقات خارج مقر المؤسسة، إضافة إلى تباعد الأقسام (خاصة ولاية النعامة) وهم ما لم يسمح بزيارة جميع الأقسام التابعة للمؤسسة على مستوى الولايات نظرا لضيق الوقت.

تمت الدراسة ابتداء من تاريخ 15 ماي 2010 إلى غاية 10 أكتوبر 2010.

الفرع الثاني: الأدوات المستعملة في الدراسة وعناصر الاستمارة: تم استخدام الاستبانة، وقد كانت مكونة في شكلها من 40 سؤالا، أما بالنسبة للمعالجة الإحصائية للبيانات فقد كانت بواسطة برنامج **SPSS** نسخة **12**

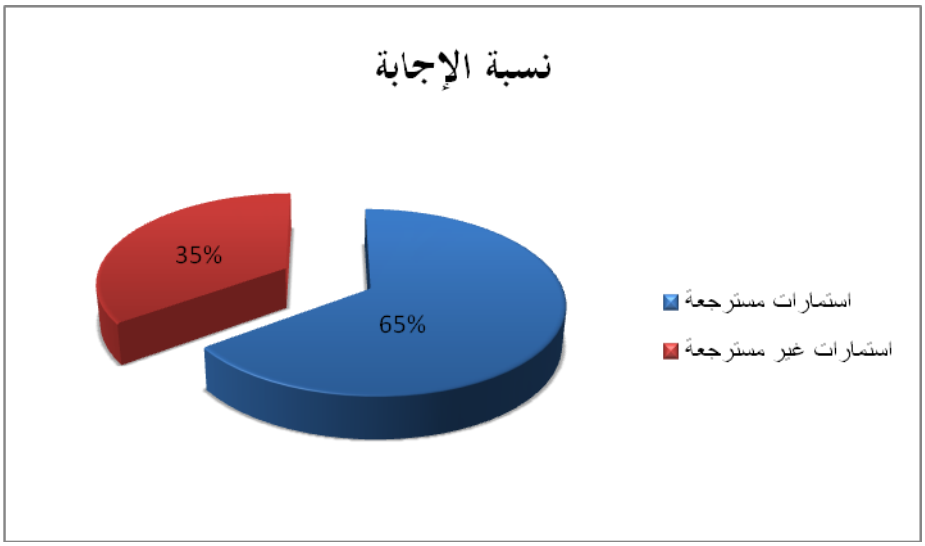
تحتوي الاستمارة على 43 سؤال (40 سؤال موجه الإجابة و3 أسئلة ذات إجابة مفتوحة)، شملت الاستمارة موضوع الدراسة حيث تم تقسيم الاستمارة إلى ست محاور كل محور يتعلق بجانب معين من المواضيع التي تم التطرق لها في الجانب النظري مع تقديم تعريف مبسط حول محتوى كل محور وذلك من أجل تبسيط المفاهيم وتسهيل الإجابة وهو ما يساعد على الحصول على إجابات أكثر دقة من أجل الوصول إلى أحسن النتائج، وقد تمثلت هذه المحاور فيما يلي:

- ✓ أسئلة عامة حول بعض المعلومات متعلقة بالمستجوب (السن، مستوى التكوين، الأقدمية في المؤسسة، الفئة السوسيومهنية)
- ✓ **المحور الأول:** أسئلة متعلقة بتعريف المنظمة المتعلمة ومن أي زاوية يرى الفرد منظمته في إطار هذا التعريف.
- ✓ **المحور الثاني:** أسئلة تتمحور حول استراتيجيات بناء المنظمة المتعلمة ومدى تبني المؤسسة لهذه الاستراتيجيات.
- ✓ **المحور الثالث:** أسئلة تتعلق بخصائص ومبادئ بناء المنظمات المتعلمة تمثلت في: ثقافة المؤسسة، مناخ التعلم، البنية التنظيمية، القيادة، الثقة والاعتراف.
- ✓ **المحور الرابع:** أسئلة متعلقة بجانب التعلم التنظيمي في المؤسسة ومدى ممارسته.
- ✓ **المحور الخامس:** أسئلة تعالج آليات الانتقال من التعلم الفردي إلى التعلم التنظيمي وكيفية تبادل وإنشاء المعارف داخل المنظمة.
- ✓ **المحور السادس:** أسئلة متعلقة بوسائل وطرق تسيير المنظمة المتعلمة ومدى توجه المؤسسة نحو تطبيق هذه الوسائل خصوصا مبادئ إدارة المعرفة والوسائل الحديثة للإعلام والاتصال (NTIC)
- ✓ الأسئلة المفتوحة تطرقت إلى أهم الطموحات التي يسعى الأفراد إلى تحقيقها من خلال نموذج المنظمات المتعلمة إضافة إلى أهم العراقيل التي تواجه المنظمة في تحولها نحو نموذج المنظمة المتعلمة.

الفرع الثالث: الهدف من الدراسة: تمثل الهدف الرئيسي في معالجة الإشكالية الرئيسية المطروحة والمتمثلة في: كيف يمكن الوصول بالمؤسسة إلى مؤسسة متعلمة وكيف يمكن إسقاط هذا النموذج وتطبيقه على المؤسسات الجزائرية، ومن تم التعرف على مدى تأثير ممارسة التعلم التنظيمي على تحسين مردودية هذه المؤسسات، حيث تم اختيار مؤسسة اتصالات الجزائر كعينة لانجاز الدراسة من خلال الإجابة عن الأسئلة التي شملتها الاستمارة.

المطلب الثاني: التحليل الوصفي للنتائج المتوصل إليها:

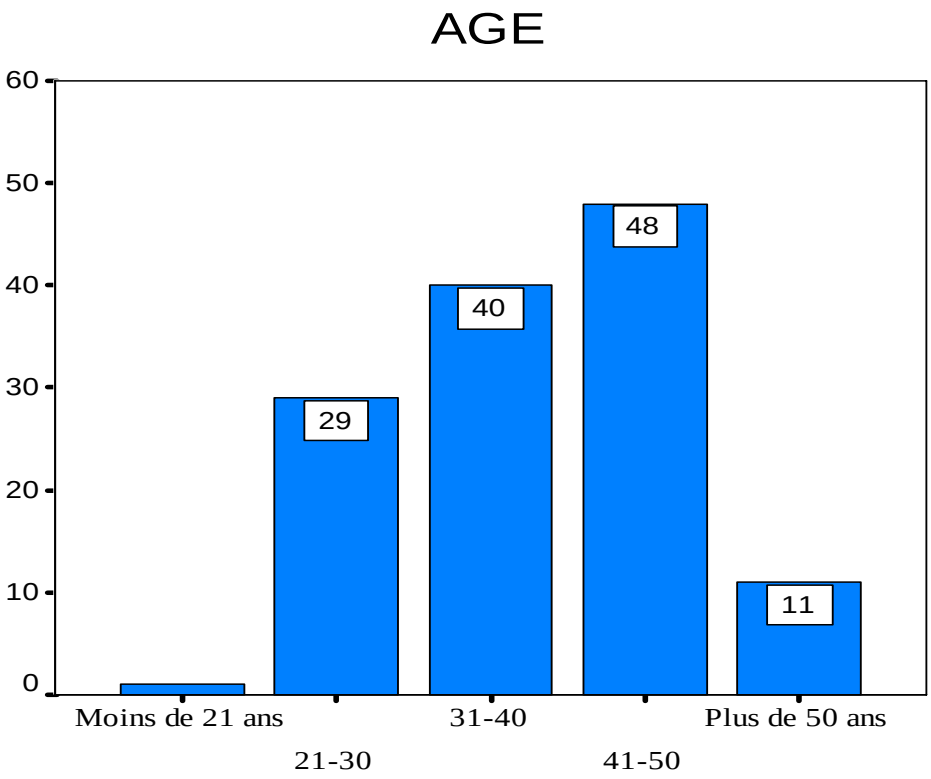
الفرع الأول: نسبة الإجابة: تم توزيع **200** إستمارة وبعد استرجاعها كان مجموع الاستمارات المحصل عليها هو **129** إستمارة (ما يعادل **65%** من إجمالي الاستمارات الموزعة)هذا ما يدل على بعض اللامبالاة من طرف الموظفين وعدم إعطاء أهمية كبرى تجاه هذا النوع من الدراسات، والسبب الرئيسي هو تخوف العمال من توجه المؤسسة نحو إعادة هيكلتها مما كون لديهم عامل شك تجاه الاستمارة نظرا لاحتوائها على أسئلة تتعلق بالجانب التنظيمي للمؤسسة وكذلك المستوى التكويني للعمال.



الشكل رقم 4-7: نسبة الإجابة

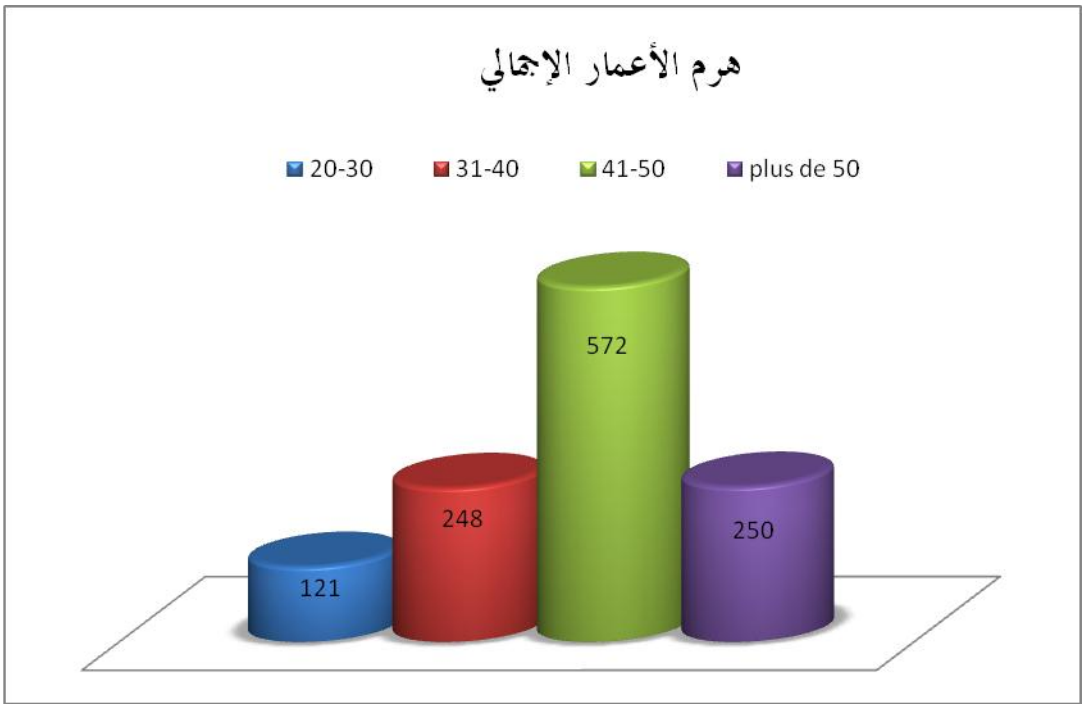
الفرع الثاني: تحليل عناصر الاستمارة:

1 - السن:



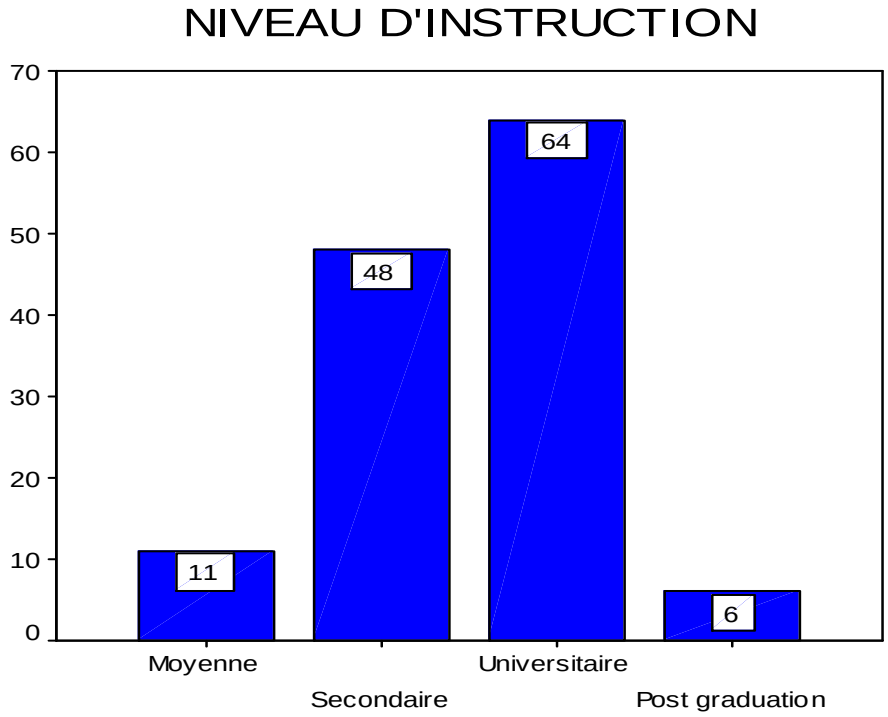
الشكل رقم 4-8: الفئات العمرية للمستجوبين

من خلال النتائج المحصل عليها في الشكل يتبين أن هناك تنوع في الفئات العمرية لدى المستجوبين وهو ما يعني أن العينة التي تم اختيارها تمثل جميع الفئات الموجودة في المؤسسة، كما نلاحظ أن العينة تمثل إلى حد كبير هرم الأعمار الإجمالي لجميع موظفي المؤسسة، وهو ما يظهر في الشكل الموالي:



الشكل رقم 4-9: هرم الأعمار الإجمالي ل DTT TLEMCEN

2 - المستوى التكويني:

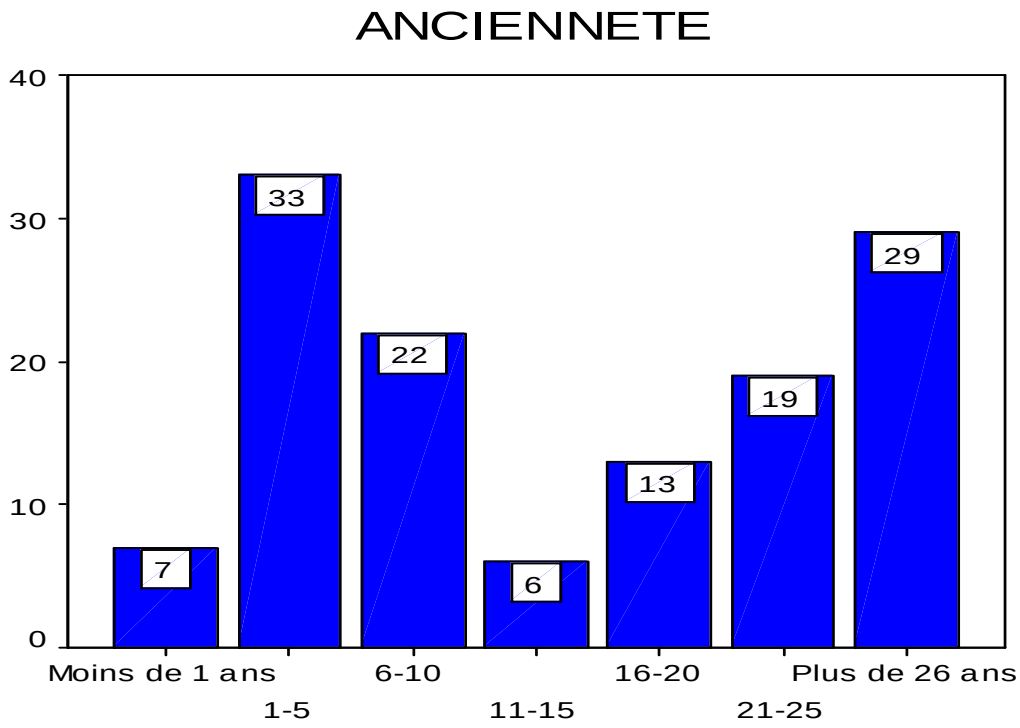


الشكل رقم 4-10: المستوى التكويني

غالبية الموظفين المستجوبين لديهم مستوى جامعي وبدرجة أقل مستوى ثانوي، وهذا راجع بالدرجة الأولى إلى نشاط المؤسسة الذي يفرض عليها تواجد أفراد ذوي كفاءة عالية الذين باستطاعتهم التحكم في تقنيات الاتصال الحديثة.

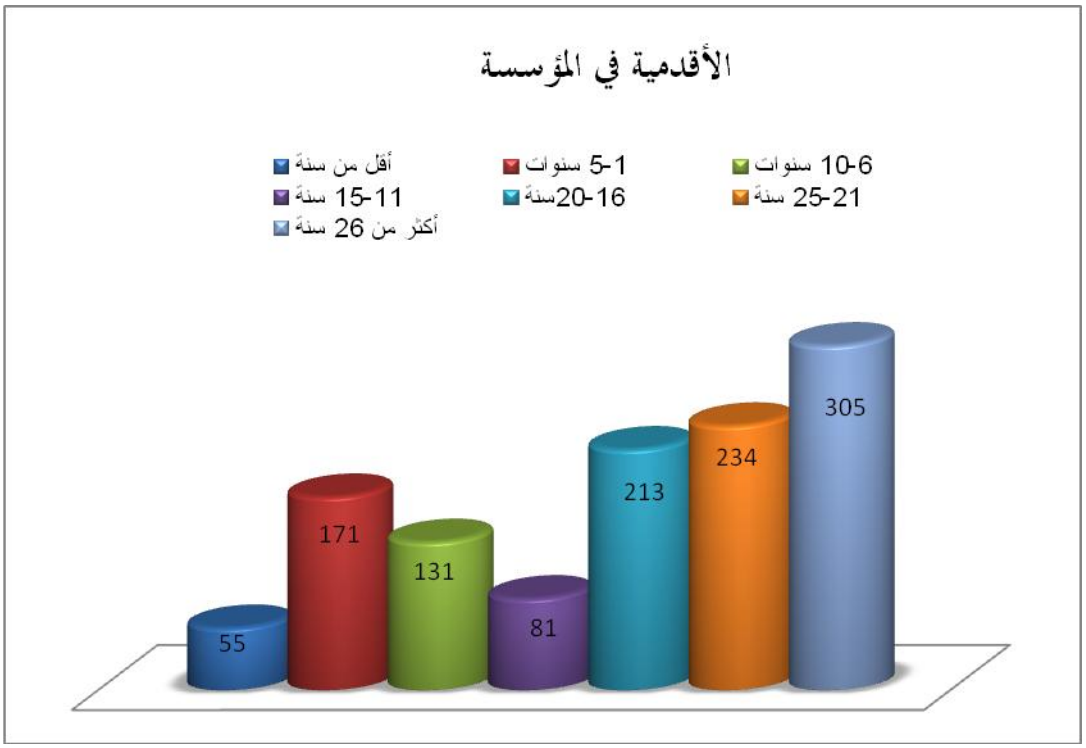
بالنسبة للمستوى الإكمالي، فإن المؤسسة تعتمد على هذه الفئة من أجل تنفيذ المهام البسيطة كربط الزبائن بالخطوط الهاتفية، فهذا النوع من المهام لا يتطلب مستوى تأهيلي عالي.

3 - الأقدمية في المؤسسة:



الشكل رقم 4-11: الأقدمية في المؤسسة

نلاحظ أن نسبة الموظفين المستجوبين الذين تتراوح أقدميتهم في المؤسسة بين أقل من سنة واحدة و 10 سنوات هي 48% (62 موظف) أما الذين تتراوح أقدميتهم ما بين 11 و 20سنة فيمثلون 15% من نسبة المستجوبين (19 موظف)، أما بسبة الموظفين الذين تتجاوز مدة عملهم 21 سنة فيمثلون 37% من مجموع المستجوبين (48 موظف) وهو ما يمثل تقريبا نفس الأقدمية الإجمالية لدى مؤسسة اتصالات الجزائر، وهو ما أدى بنا إلى دراسة هرم الأقدمية الإجمالي لدى المؤسسة، وهو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم 4-12: الأقدمية الإجمالية لموظفي DTT TLEMCEN

نلاحظ أن نسبة الموظفين الذين لهم أقدمية متوسطة (ما بين 11 و 20سنة يمثلون 25% من العدد الإجمالي للموظفين (294 موظف) قليلة مقارنة بباقي الفئات، وهو ما يدل على أن المؤسسة أوقفت التوظيف لفترة معينة وهو ما يؤثر سلبيا على التنسيق والربط ما بين الجيلين.

أما نسبة الموظفين الذين تتراوح أقدميتهم في المؤسسة بين أقل من سنة واحدة و 10 سنوات هي 30% (357 موظف)، ويمكن تفسيره على سياسة التوظيف التي تنتهجها المؤسسة نظرا لميدان نشاطها الذي يتميز بسرعة تطوره وهو ما يفرض على المؤسسة وجود كفاءات مسايرة لهذا التطور.

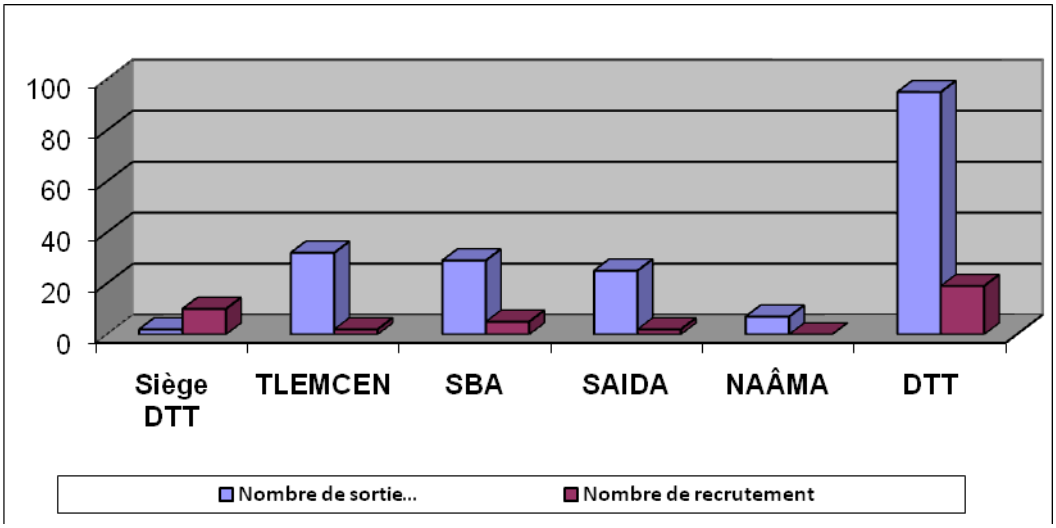
أما الموظفين الذين تتجاوز مدة عملهم 21 سنة فيمثلون 45% من مجموع العمال (535 موظف)، وهي النسبة الأكثر ارتفاعا في المؤسسة، وذلك يرجع إلى تاريخ نشأة المؤسسة الذي يعتبر حديثا (ابتداء من 2003)، وعليه فقد تم تحويل غالبية الموظفين نحو المؤسسة من قطاعات أخرى (في الغالب هم الموظفين التابعين لمؤسسات البريد والمواصلات)

Structure	Nombre de sortie en retraite 2009			Nombre de sortie en retraite au 01-03-2010			Recrutements année 2009			Recrutements au 31-03-2010		
	CAD	MAI	EXE	CAD	MAI	EXE	CAD	MAI	EXE	CAD	MAI	EXE
Siège DTT	1	0	1	0	0	0	6	2	0	1	0	2
UOT TLEMCEN	5	10	16	0	2	4	2	0	0	10	4	0
UOT SBA	3	11	15	1	2	3	5	0	0	4	3	0
UOT SAIDA	5	3	17	1	7	21	0	0	1	0	0	0
UOT NAÂMA	1	1	4	2	0	0	0	0	0	0	0	1
TOTAL REGION	**15**	**25**	**53**	**4**	**11**	**28**	**13**	**2**	**1**	**15**	**7**	**3**
TOTAL GENERAL	**93**			**43**			**16**			**25**		

الجدول رقم 4–4: التوظيف و الإحالة على التقاعد في DTT TLEMCEN

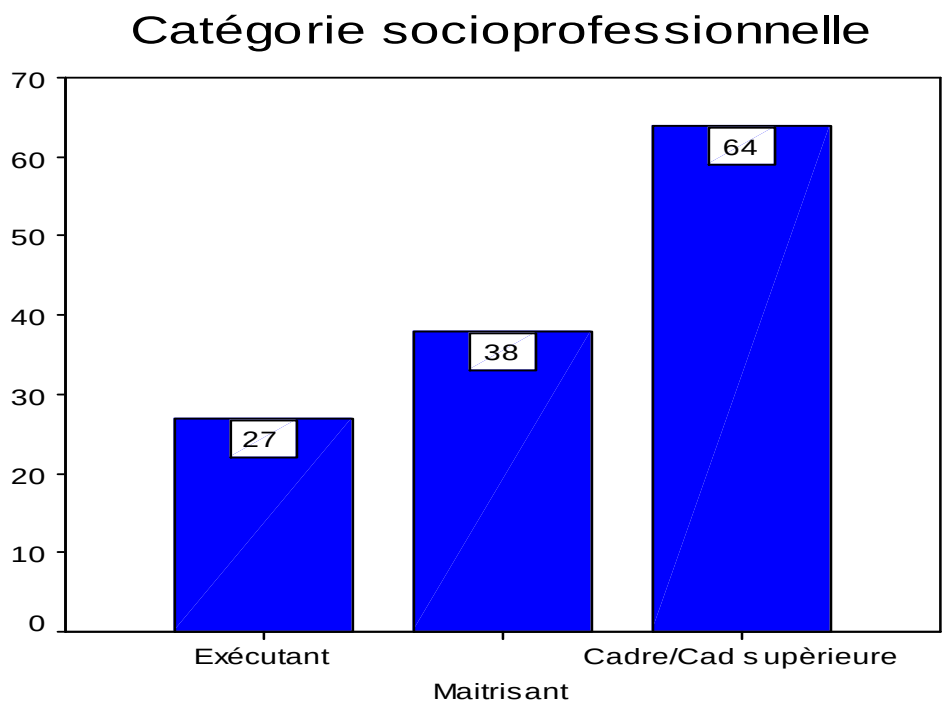
معدل دوران العمال في 2009= (16+93) /2/1242=4.38%

معدل دوران العمال في 2010= (25+34) /2/1911=2.85%



الشكل رقم 4–13: التوظيف و الإحالة على التقاعد في DTT TLEMCEN

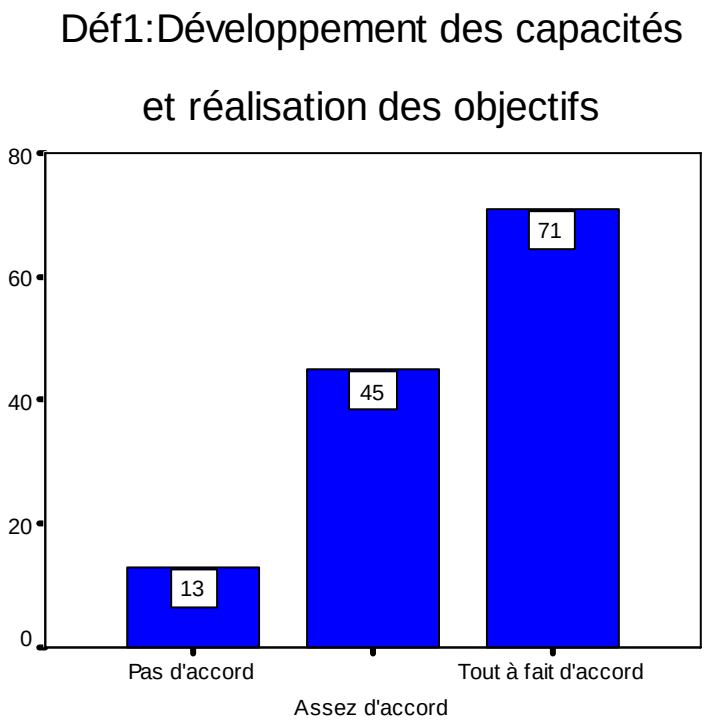
4 - الفئات السوسيومهنية :



الشكل رقم 4–14: الفئات السوسيو–مهنية في DTT TLEMCEN

نلاحظ أن غالبية المستجوبين هم عبارة عن إطارات وإطارات عليا (50%)، وذلك يرجع أساسا إلى طبيعة نشاطهم التي تفرض عليهم التواجد الدائم في مناصب عملهم وهو ما سهل الاتصال بهم ومن تم تمكنهم من الإجابة عن الاستمارة وإجراء مقابلات مع بعضهم، عكس المنفذين الذين كانت نسبة المستجوبين منهم (21%) قليلة بسبب صعوبة الالتقاء بهم نظرا لعدم تواجدهم المستمر داخل مقر المؤسسة لأن مهامهم الرئيسية تكون خارج المؤسسة (مثل: ربط الزبائن بالخطوط الهاتفية والانترنيت، إصلاح الأعطاب التي يتعرض لها الزبائن، مراقبة الشبكات الهاتفية...إلخ)، كذلك فإن بعض المهام لا تسمح لأصحابها بإجراء المقابلات نظرا لتعاملهم المستمر مع الزبائن خصوصا في الوكالات التجارية (Front Office)

5 - تعريف المنظمة المتعلمة(1): البحث عن تطوير الكفاءات وتحقيق الأهداف

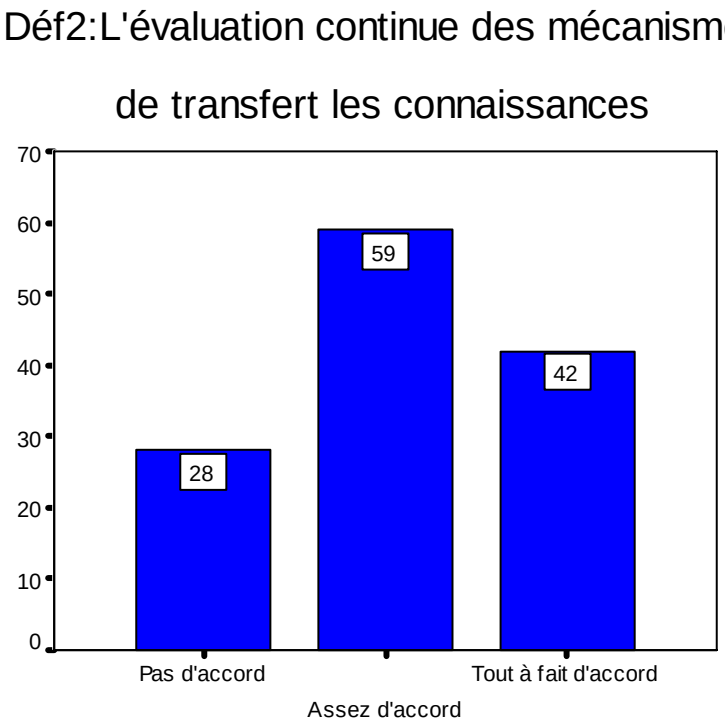


الشكل رقم 4–15:تعريف المنظمة المتعلمة:البحث عن تطوير الكفاءات وتحقيق الأهداف

يرى أغلب المستجوبين (55%) أن المنظمة تعمل على تحسين قدرات أفرادها وتحقيق الأهداف التي يسعى الأفراد إلى بلوغها ويمكن إرجاع ذلك إلى رغبة المؤسسة في تطوير كفاءاتها نظرا لموقعها الاستراتيجي في القطاع الذي تنشط فيه، حيث أن ميدان التكنولوجيا يفرض على المسيرين ضرورة الاستعانة بخبرات وكفاءات عالية المستوى، والتي لا يمكن الحصول عليها إلاّ بزيادة فرص التكوين المستمر لأفرادها وبالتالي فإن الموظف هو المستفيد الأكبر من عملية التكوين إذ أنه سوف ينمي مهاراته إضافة إلى اكتساب خبرات جديدة تسمح له بإثراء سيرته الذاتية، وبالتالي فإن الأهداف الشخصية للأفراد تتحقق من خلال تحقيق المؤسسة لأهدافها.

أما فيما يخص المستجوبين الذين يرون عكس ذلك (10%) فيمكن إرجاع ذلك إما إلى اختلاف المصالح والأهداف بين المؤسسة والأفراد أو إلى ثقافة البعض حيث من خلال المعاينة الميدانية لاحظنا أن بعض الموظفين ليست لديهم أية أهداف داخل المؤسسة سوى الحصول على أجورهم ويتجلى ذلك من خلال عدم رغبتهم في استغلال أهداف برامج التكوين المسطرة من طرف المؤسسة (على الرغم من وجود عقوبات لمن يرفض إجراء التكوين) ويكتفون بالمنصب الذي يشغلونه دون العمل على تطوير قدراتهم.

6 - تعريف المنظمة المتعلمة(2): التقييم المستمر لآليات تحويل المعارف

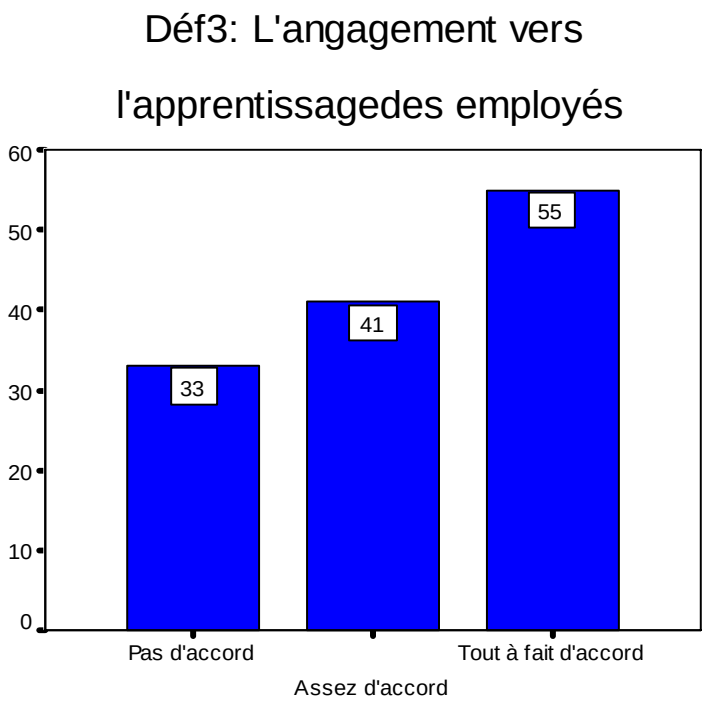


الشكل رقم 4–16:تعريف المنظمة المتعلمة: التقييم المستمر لآليات تحويل المعارف

ما يمكن استنتاجه من تحليل الإجابات المحصل عليها هو أن معظم المستجوبين (59 موظف ما نسبته46 %) موافقين بشكل متوسط (أو غير راضين تماما) على أن المنظمة تقوم بالتقييم المستمر لآليات ومناهج نقل الخبرات والمعارف ما بين الأفراد وذلك بالتماشي مع الأهداف الرئيسية للمؤسسة، حيث يرى أغلب المستجوبين أن المؤسسة لا تعتمد بشكل فعلي على التقييم المستمر لآليات تطوير كفاءات الموظفين ، ويمكن إرجاع ذلك إلى غياب التناسق الكلي بين المديرية الإقليمية (D.T.T.Tlemcen) ومختلف الوحدات التابعة لها، فنظرا لعدة أسباب فإن المديرية لا يمكن أن تقوم بالتقييم الفعلي والمستمر لكل موظفيها.

فكمثال على ذلك فإن U.O.T-Naâma وبالنظر لموقعها الجغرافي وحجم النشاط الذي تقوم به، فإنها تعتبر منعزلة بعض الشيء وبالتالي فإن المديرية تولي اهتماما بالغا للمناطق التي تتميز بكثافة النشاط ك U.O.T-Tlemcen و U.O.T-S.B.A ، ورغم أن التقييم يكون من اختصاص كل وحدة إلاّ أن بعض الوحدات لا تولي اهتماما أكبر لعمليات تحويل المعارف بين أفرادها وذلك نظرا لغياب نموذج محدد من أجل تقييم كفاءاتها.

7 - تعريف المنظمة المتعلمة (3): التزام المؤسسة بتعلم جميع الموظفين



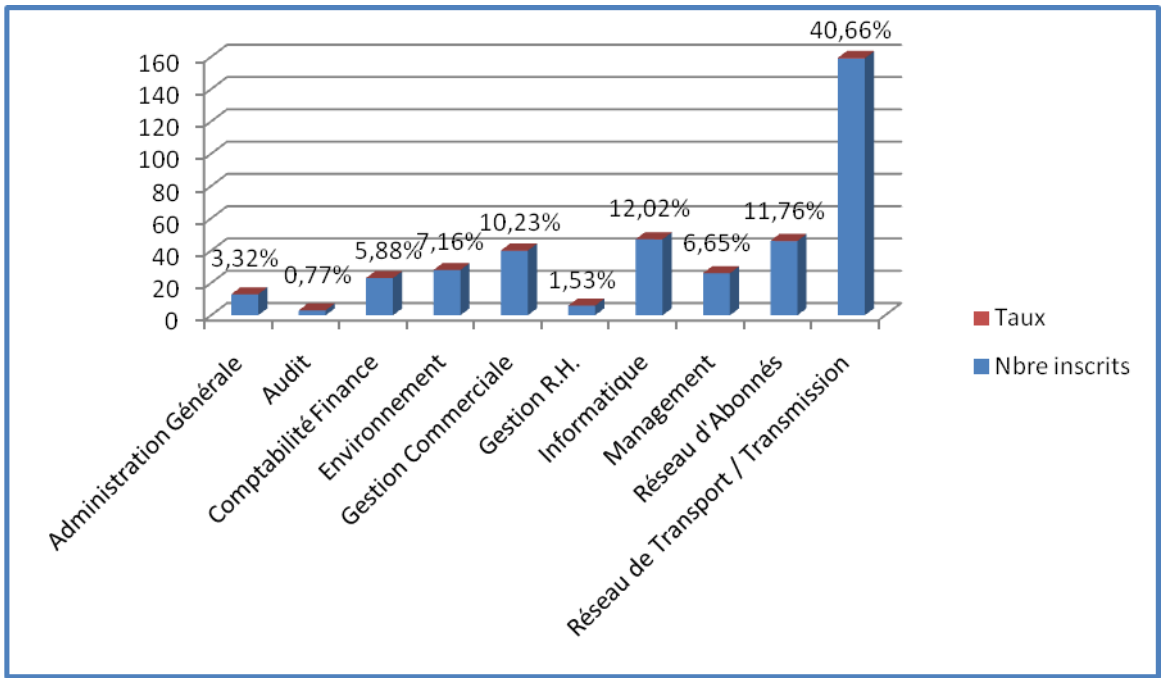
الشكل رقم 4–17:تعريف المنظمة المتعلمة: التزام المؤسسة بتعلم جميع الموظفين

من خلال الشكل المحصل عليه يتضح أن غالبية المستجوبين (43%) يعتبرون أن المنظمة تعمل على التطوير المستمر لقدرات أفرادها من خلال تبني نموذج التعلم المستمر كمنهج ملائم لطبيعة نشاط المؤسسة والذي كما تمت الإشارة إليه سابقا يفرض عليها ضرورة المتابعة الفعلية لمدى تحسن مهارات مستخدميها من أجل الاستغلال الأمثل للوسائل التكنولوجية الحديثة التي تعتمد عليها المؤسسة للقيام بأنشطتها الرئيسية، حيث أن المؤسسة تخصص جزءا مهما من ميزانيتها السنوية لبرامج التكوين المستمرة وذلك في مختلف التخصصات، أما نسبة الذين يعتبرون أن المؤسسة لا تلتزم بالتعلم المستمر والمتابعة الدائمة لأعضائها (26%) فيمكن تفسير ذلك كما تمت الإشارة سابقا إلى منطقة مزاولة عملهم أو طبيعة وظائفهم التي تحتم على المؤسسة أن تهتم بوظائف أكثر أهمية منها.

وهو ما يظهر في الجدول التالي الذي يبين مخطط التكوين لسنة 2010 مع العلم أن المؤسسة تقوم باعداد برامج التكوين من خلال تحديد احتياجاتها.

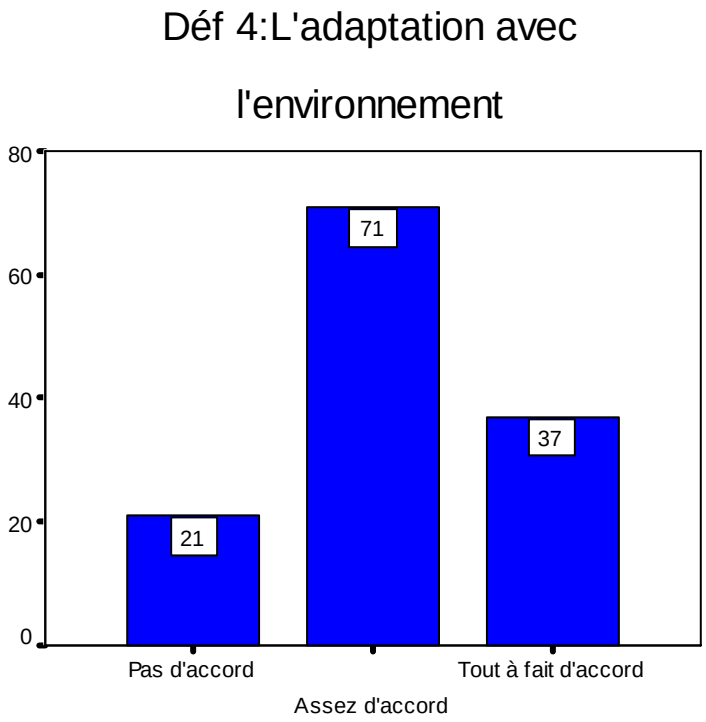
Domaines	Nbre inscrits	Taux
Administration Générale	13	3,32%
Audit	3	0,77%
Comptabilité Finance	23	5,88%
Environnement	28	7,16%
Gestion Commerciale	40	10,23%
Gestion R.H.	6	1,53%
Informatique	47	12,02%
Management	26	6,65%
Réseau d'Abonnés	46	11,76%
Réseau de Transport / Transmission	159	40,66%
TOTAL	391	100,00%

الجدول رقم 4-5: مخطط التكوين لسنة 2010



الشكل رقم 4-18: مخطط التكوين لسنة 2010

8 - تعريف المنظمة المتعلمة(4) : قدرة تأقلم المنظمة مع محيطها(إدارة التغيير):



الشكل رقم 4–19: تعريف المنظمة المتعلمة: قدرة تأقلم المنظمة مع محيطها (إدارة التغيير):

نلاحظ أن أغلب الموظفين الذي تمت استجابتهم (71موظف ما نسبته 55%) لا يؤيدون بشكل كلي أن المنظمة لها القدرة على التأقلم الدائم مع المحيط الذي تعمل فيه، وتبدو نسبة الإجابة منطقية إلى حد كبير بالنظر إلى مجال نشاط المؤسسة الذي يتسم بالتغير السريع والتطور الكبير الذي يعرفه قطاع الاتصالات، ومقارنة بقدرات المؤسسة المالية والمادية فإن هذه الأخيرة (قدرات المؤسسة) لا يمكن أن تساير هذا التطور الحاصل، فباعتبار أن المؤسسة عبارة عن مستهلك للتكنولوجيا التي يتم إنتاجها خارجا فإن هذه التكنولوجيا تعتبر مكلفة جدا إضافة إلى سرعة اهتلاكها، وكلها عوامل في ضد المؤسسة ما يجعلها عرضة للكثير من التغيرات التي لا يمكن للمؤسسة مسايرتها جميعا.

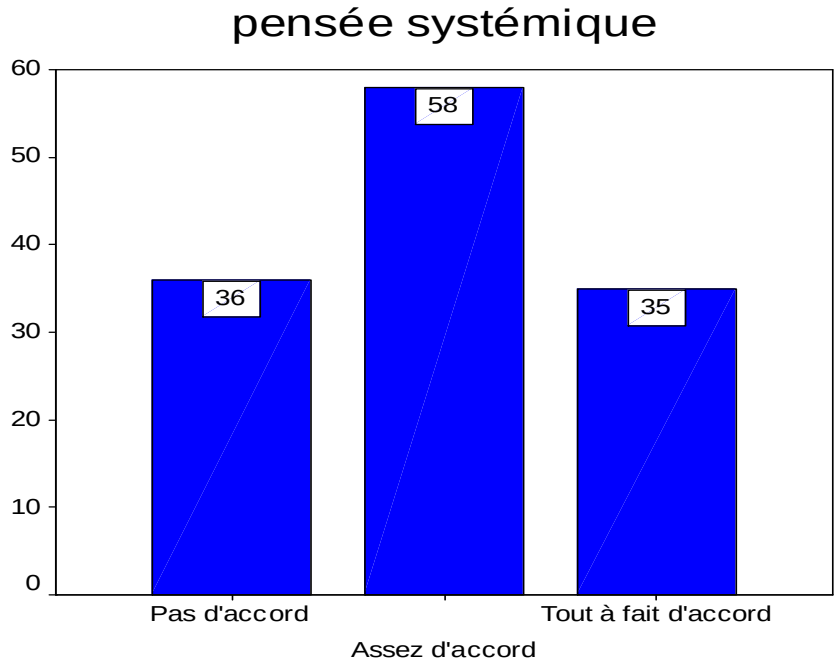
"وقد صنف تقرير صادر عن المنتدى الاقتصادي الدولي الجزائر في المرتبة 113 عالميا في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال من بين 133 دولة في العالم، مشيرا إلى أن الجزائر تراجعت خلال سنة واحدة ب 6 مراتب كاملة، محتلة كذلك المرتبة 13 على المستوى العربي، وأشار التقرير الذي أعده المنتدى الاقتصادي الدولي دافوس إلى أن الجزائر في تراجع مستمر في ميدان التكنولوجيات الحديثة واستعمالها، حيث بعد أن كانت تحتل المرتبة 80 في 2007–2008 والمرتبة 108 في 2008-2009 لتصل إلى المرتبة 113 في تقرير 2009-2010 ما يعني أن الجزائر في تراجع مستمر مقارنة بالدول الأخرى العربية حتى لا نقول الدول الأوروبية المتطورة"

ترتيب الجزائر من قبل المنتدى الاقتصادي العالمي "مجموع 133 بلد"	
الاستخدامات الشخصية	93
المشتركين في الهاتف النقال	66
مالكي أجهزة كمبيوتر شخصية	111
مشتركي في شبكة الأنترنت	81
مستخدمي الأنترنت	91
استخدام الأنترنت في المدارس	123
الاستخدامات في مجال الأعمال	133
استخدام الرخص التكنولوجية الخارجية	126
قدرة أو درجة الاستيعاب للتكنولوجيا لدى المؤسسات	130
القدرة على الإبداع والابتكار	129
مدى التوسع في استخدام الأنترنت	133
تصدير الصناعات الابتكارية	106
تصدير التكنولوجيا العالية	120
استخدامات التكنولوجيا من قبل الحكومة	128
مدى نجاح الحكومة في الترويج لتكنولوجيات الإعلام والاتصال	112
مؤشر لخدمات حكومية على الشبكة	120
مدى فعالية استخدام الحكومة لتكنولوجيا الإعلام والاتصال	127
تواجد تكنولوجيا الإعلام والاتصال في الوكالات الحكومية	116
المشاركة الإلكترونية مؤشر عام2009	

الجدول رقم 4–6: ترتيب الجزائر العالمي في مجال الاتصالات

المصدر: http://montada.echoroukonline.com/showthread.php?t=144472

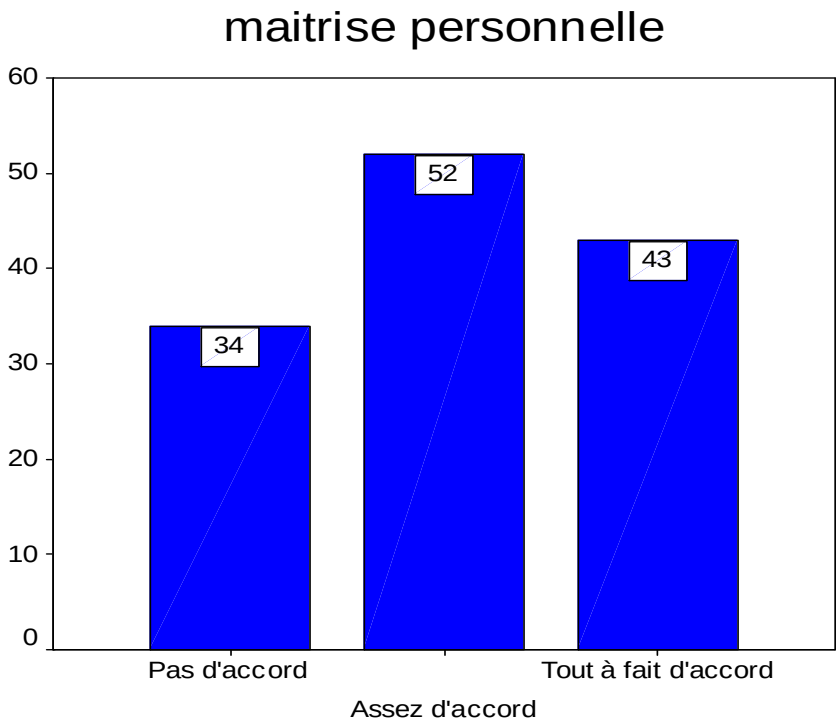
9 - إستراتيجية التفكير النظامي:



الشكل رقم 4–20: إستراتيجية التفكير النظامي

من خلال النتائج المحل عليها يمكن القول أنه هناك اختلاف في رأي المستجوبين حول مدى توجه المنظمة نحو إيجاد قاعدة مشتركة يمكن من خلالها لجميع الأفراد القيام بوظائفهم انطلاقا من نظام موحد للعمل، فمعظم المستجوبين إما موافقين نوعا ما (45%) أو غير موافقين تماما (28%) على أنه على مستوى المنظمة يقوم الأفراد وفرق العمل بمراجعة نماذج تفكيرهم وإعادة بناءها اعتمادا على الحوار والمناقشة وكذلك المعلومات المتوفرة، ويمكن إرجاع سبب ذلك إلى طبيعة العلاقات ما بين الموظفين وكذلك الهيكل التنظيمي للمنظمة فكلها عوامل من شأنها أن تؤدي إلى غياب الانسجام وبالتالي عدم القدرة على تحديد المنهجية التي تستطيع من خلالها المنظمة تغيير طريقة تفكيرها، خاصة في فترات التغيير التي تشهدها المؤسسة.

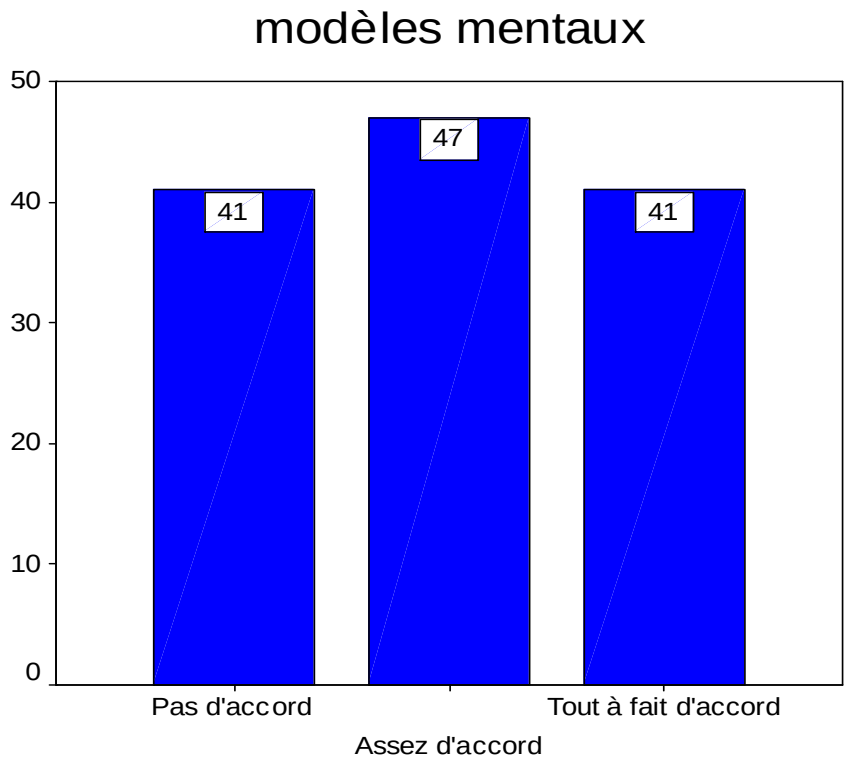
10 - إستراتيجية التحكم الشخصي:



الشكل رقم 4–21: إستراتيجية التحكم الشخصي

نلاحظ أن نسبة الإجابة تنوعت بين مؤيد ومعارض لمدى دعم المنظمة واعترافها بالأفراد الذين يأخذون المبادرة من أجل القيام بعملهم أو القيام بعمل أشياء جديدة، إلاّ أنه هناك ارتفاع نسبي في نسبة المستجوبين الذين يعتبرون أن المنظمة تعمل على تشجيع وتحفيز أفرادها من أجل تطوير المنظمة (34% موافقين تماما و 40% موافقين نوعا ما) ما يمكن تفسيره بأن أغلب الأفراد يعملون على تطوير قدراتهم الإبداعية باستمرار، كما أن المؤسسة تسمح لهم بتطبيق أفكارهم الجديدة وبالتالي الرفع من مستوى التحكم الشخصي لديهم والذي من شأنه أن يؤدي إلى إمكانية توضيح وباستمرار ما هو مهم بالنسبة للمنظمة.

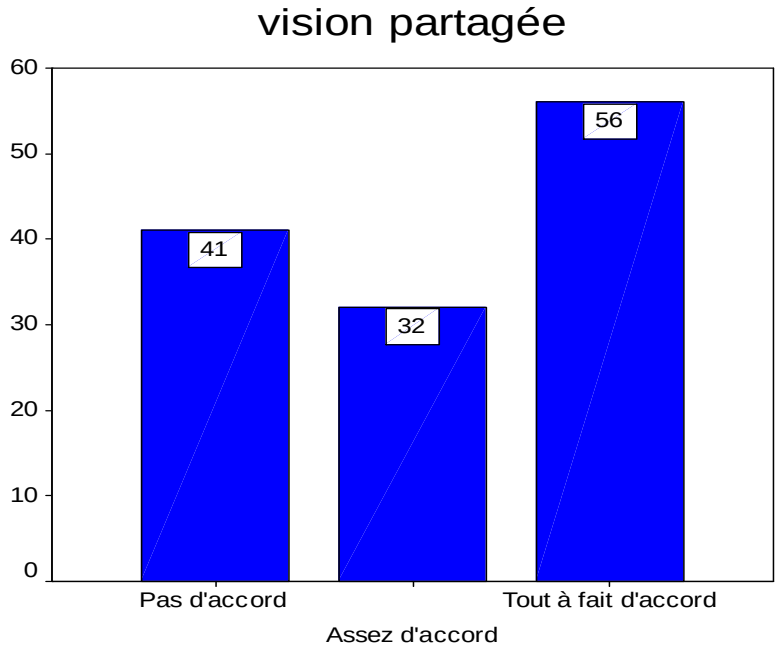
11 -إستراتيجية بناء النماذج الذهنية:



الشكل رقم 4–22: إستراتيجية بناء النماذج الذهنية

من خلال الشكل يتضح أن هناك اختلاف في آراء المستجوبين حول توجه المنظمة نحو بناء نماذج ذهنية مشتركة فتساوت تقريبا نسب الإجابات (32% موافقين تماما، 36 % موافقين نوعا ما، 32% غير موافقين)، ويمكن إرجاع سبب هذا الاختلاف إلى صعوبة تطبيق هذا المفهوم على مستوى المؤسسة نظرا لتعقده إذ كما سبق تعريف هذا المصطلح في الجانب النظري من الدراسة، فإن النماذج الذهنية تتمثل في كيفية تحديد تصرفات وقرارات أفراد المنظمة، وبالتالي فإن المؤسسة تفرض على أعضائها تغيير نماذجهم الذهنية وتقاسمها مع باقي الأفراد وبالتالي إنشاء تفاهمات مشتركة حول مختلف الأوضاع، وما يمكن ملاحظته على مستوى مؤسسة اتصالات الجزائر هو اختلاف الذهنيات الموجودة بها وتصرفهم وفقا لمعتقداتهم وثقافاتهم المتجذرة بعمق فيهم والتي تحد من طريقة تفكيرهم، كما أن غياب المرونة التنظيمية من شأنه أن يحد من عملية التزام أعضاء المنظمة بالتوجه نحو البحث عن طرق وأفكار جديدة للعمل، كما أن الموظفين لهم دور رئيسي في عدم إيجاد نماذج ذهنية مشتركة من خلال العمل على احتكارهم لمعارفهم وخبراتهم والتي يمكن أن تعيق عملية التفكير والإبداع.

12 - إستراتيجية بناء الرؤية المشتركة:

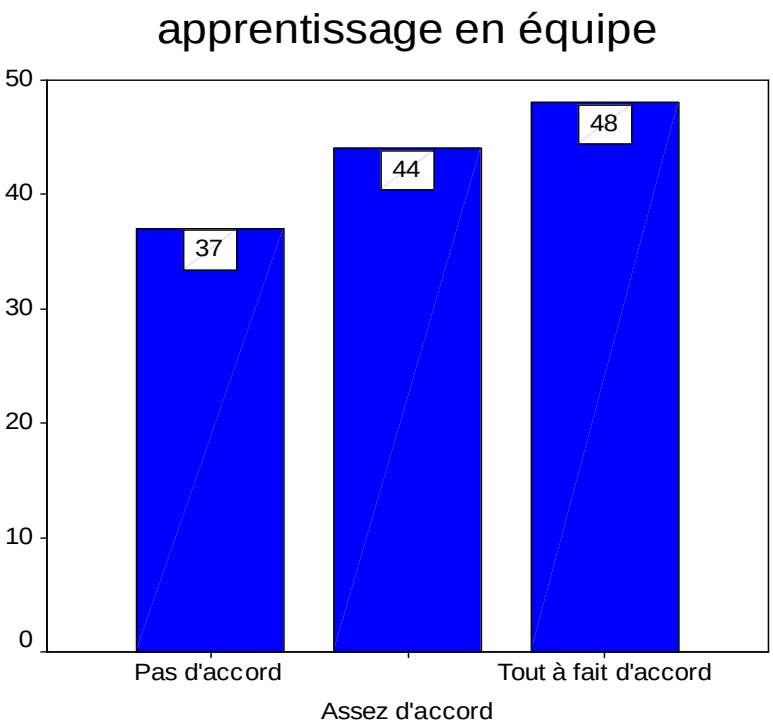


الشكل رقم 4–23: إستراتيجية بناء الرؤية المشتركة

من خلال النتائج المحصل عليها يتضح أن هناك ارتفاع نسبي في نسبة المستجوبين الذين يرون أن المنظمة تعمل على تشجيع الأفراد على المشاركة في بناء نظرة مستقبلية حيث بلغت نسبة المستجوبين الموافقين على ذلك 44% (ما يعادل 56 مستجوب)، حيث تبدو نسبة الإجابة منطقية إلى حد كبير نظرا إلى أن الموظفين يسعون إلى تحقيق أهدافهم من جهة، وأن المؤسسة لها أهداف مسطرة تعمل على تحقيقا من جهة أخرى، فالأفراد يبحثون عن مصالحهم الشخصية المتمثلة خاصة في تطوير قدراتهم وكفاءاتهم، البحث عن الترقية، تحسين ظروف العمل وغيرها، وإذا ما تم تحقيق هذه المصالح فإن ذلك يعود بالإيجاب على المؤسسة لأنها من وراء ذلك تكون قد حققت أهدافها المتمثلة في رفع قدراتها الإنتاجية وتحسين تنافسيتها، وهو ما يفسر وجود تقارب في وجهات النظر، أما فيما يخص نسبة المستجوبين الذين يرون أن المؤسسة لا تشجع عمالها على المشاركة في بناء رؤية مشتركة (32%) فيمكن إرجاع ذلك إلى طريقة اتخاذ القرارات داخل السلطة والتي تكون من تخصص المسيرين دون إشراك الموظفين فيها، وبالتالي فإن المؤسسة لا تفتح فضاء للحوار ومناقشة قراراتها، وهو ما يعني أن باقي الموظفين هم مجرد منفذين لقرارات السلطة العليا ولا مكان لآرائهم واقتراحاتهم هو ما يحول دون وجود رؤية مشتركة

–حسب هذه الفئة من المستجوبين–

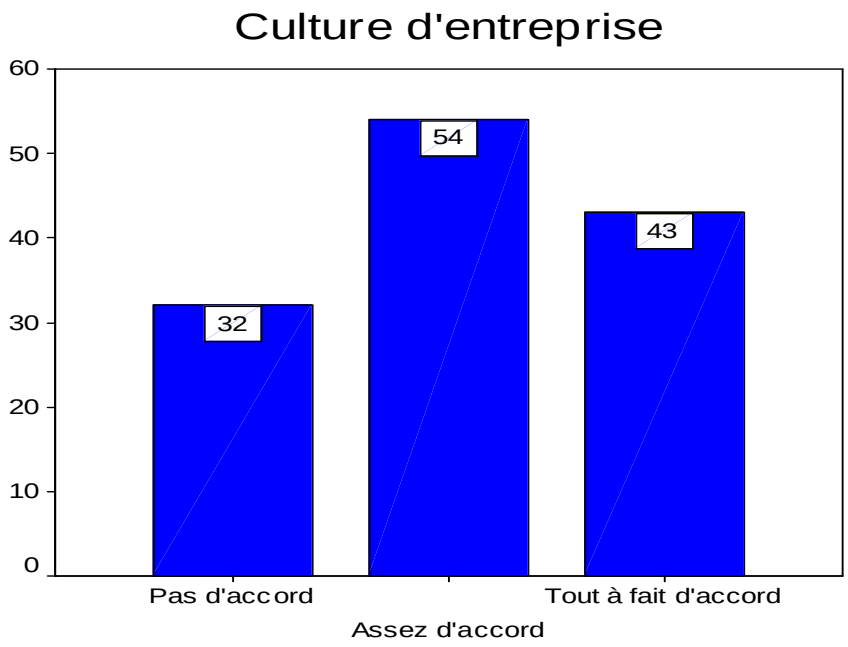
13 - إستراتيجية دعم فرق التعلم:



الشكل رقم 4–24: إستراتيجية دعم فرق التعلم

حسب النتائج المتوصل إليها، فإنه ليس هناك إجماع على أن طريقة تنفيذ المهام داخل المؤسسة وحل المشاكل تكون بشكل جماعي إذ أن نسب الإجابات تنوعت بين 37% من المستجوبين الذين هم موافقين تماما على ذلك و34% ممن هم موافقين نوعا ما و29% ممن هم غير موافقين على ذلك، ويرجع سبب ذلك أساسا إلى انعدام ثقافة العمل والبحث عن الحلول والطرق الجديدة لتنفيذ المهام بشكل جماعي، وباستثناء الأقسام التي تضم عدة أفراد يعملون على تبادل معارفهم وخبراتهم، فإن التبادلات بين مختلف الأقسام لا تحدث إلاّ ناذرا، حيث أن الأفراد لا يبحثون عن حلول للمشاكل التي تواجههم نظرا لغياب جلسات للحوار ومناقشة الوضعيات التي تعترض نشاط المؤسسة، حيث تتم هذه الجلسات على مستوى الإدارة العليا دون إشراك باقي الموظفين وهو ما يشكل عنصرا لانعزالهم عن باقي الأقسام والعمل مع أعضاء القسم الذين ينشطون على مستواه، إذ أن أهمية فرق التعلم تكمن في تعزيز فرص التعلم وتعميمه في جميع أرجاء المؤسسة من خلال مختلف التفاعلات ما بين جميع أعضاء المنظمة وهو الشيء الذي لاحظنا غيابه على مستوى مؤسسة –اتصالات الجزائر–

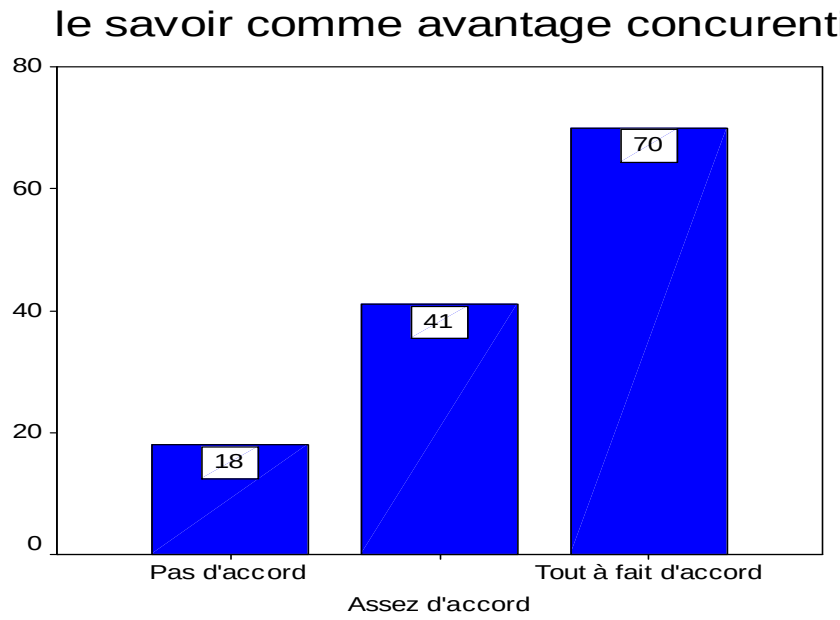
14 - ثقافة المؤسسة:



الشكل رقم 4–25: الثقافة الداعمة لتشارك المعارف

من خلال مجموع الإجابات المحصل عليها يمكن القول أنه ليس هناك إجماع على وجود ثقافة تشجع تشارك المعارف وتبادل الأفكار ما بين الأفراد، حيث أن المستجوبين الذين يرون أنه هناك ثقافة داعمة للتعلم داخل نفس المصلحة التي ينتمون إليها (34%) كما لاحظنا من خلال زيارتنا الميدانية غياب تبادل المعارف والمعلومات ما بين مختلف مصالح المؤسسة وهو ما يمكن إرجاعه إلى نسبة المستجوبين الذين يرون غياب ثقافة تنظيمية داعمة لتبادل المعارف والمعلومات (25%). فنظرا لاختلاف قيم ومعتقدات أفراد المؤسسة، وفي ظل عدم وجود ثقافة ملائمة داعمة لأنشطة التعلم داخل المنظمة ومتفتحة من أجل إزالة الحواجز التي تعيق التعلم وتشجع العمل التشاركي، فإن ذلك يحد بشكل كبير من توجه الأفراد نحو تبادل معارفهم وخبراتهم، ما يؤدي إلى تكرار نفس الأخطاء التي يكون قد وقع فيها الأفراد من قبل، أو إضافة تكاليف أخرى إلى المؤسسة هي في غنى عنها.

15 – المعرفة كميزة تنافسية:



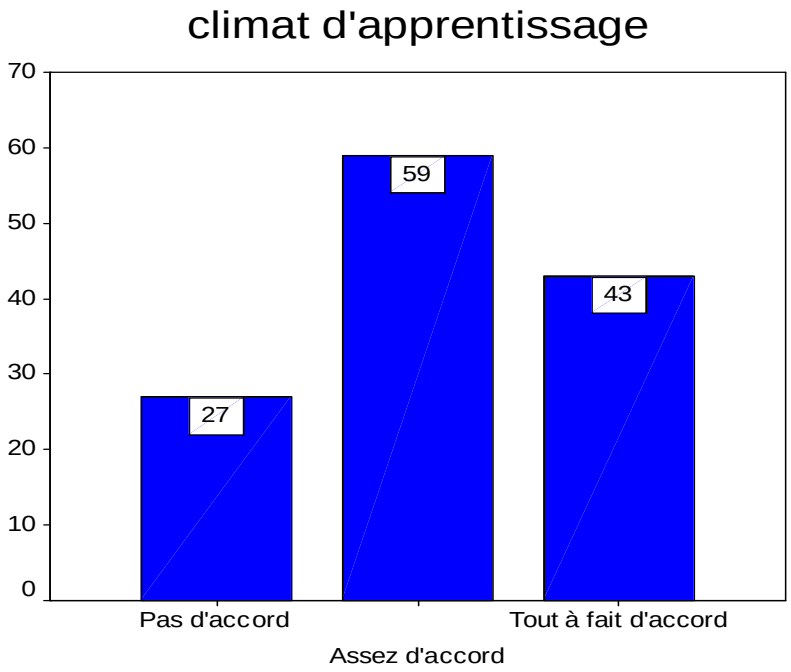
الشكل رقم 4–26: المعرفة كميزة تنافسية

نلاحظ أن معظم الموظفين الذين شملتهم الدراسة يعتبرون أن معارفهم وخبراتهم الشخصية هي مصدرهم الرئيسي لفرض أنفسهم داخل المؤسسة، حيث بلغت هذه النسبة 55% (ما يعادل 70 مستجوب)، حيث يرى هؤلاء المستجوبين أن معارفهم الخاصة تكسبهم ميزة تنافسية عن باقي الموظفين وبالتالي فهي تعتبر نقطة قوتهم ينبغي عليهم استغلالها من أجل فرض أنفسهم وآرائهم داخل المؤسسة، كما أنه من المنطقي أن تمنح الإدارة العليا جزءا من السلطة للأشخاص ذوي الكفاءات العالية استنادا إلى قدراتهم المعرفية وبالتالي فهم يعتبرون كمسيرين للمؤسسة وهو ما تمت ملاحظته على مستوى الوحدات التابعة لمؤسسة اتصالات الجزائر، إذ أن معظم المسؤولين الذين تمت مقابلتهم متحصلين على شهادات عالية تسمح لهم بامتلاك جانب من السلطة لتنفيذ مهامهم.

أما بالنسبة للمستجوبين الذين لا يعتبرون أن المعارف والخبرات ليست المصدر الرئيسي للسلطة (31% موافقين نوعا ما و14% غير موافقين تماما) فيمكن إرجاع ذلك إلى ثقافتهم التي تفرض عليهم تبادل خبراتهم وتجاربهم السابقة مع جميع أعضاء المنظمة دون إعطاء أهمية للسلطة حيث يعملون على تشارك معارفهم من خلال فرق العمل التي ينشطون على مستواها، كما يجب الإشارة إلى اعتماد المؤسسة على سياسة " تكوين المكونين"

وبالتالي فإن الأفراد الذين يتحصلون على أي تكوين يكونون ملزمين بنقل معارفهم الجدية غلى باقي موظفي المؤسسة.

16 – بيئة التعلم:



الشكل رقم 4–27: بيئة التعلم

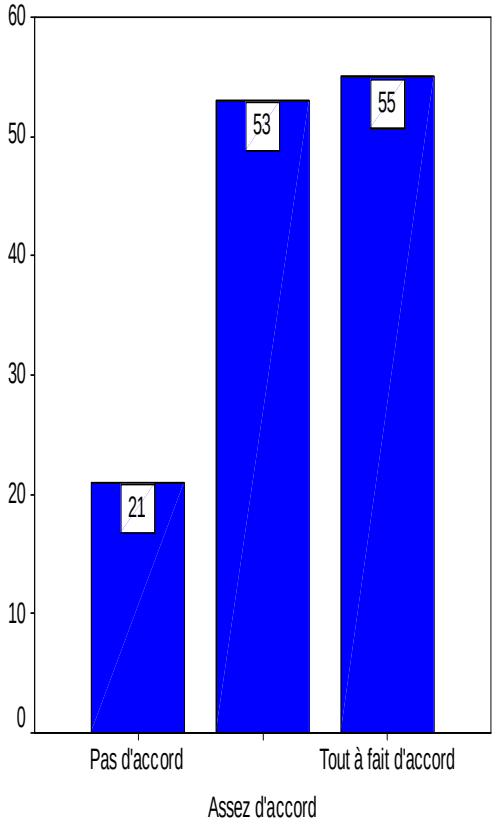
هناك ارتفاع نسبي في معدل المستجوبين الذين يرون أن المنظمة تعمل على خلق محيط ملائم للتعلم (33% موافقين تماما و46% موافقين نوعا ما) ويرجع ذلك إلى رغبة المؤسسة في تحسين إنتاجيتها من خلال رفع القدرات المعرفية لموظفيها وذلك بإدخال تحسينات مستمرة في نشاطاتها عن طريق إتباع سياسة التكوين في التخصصات التي هي في حاجة إليها من أجل إنجاز مهامها (أنظر مخطط التكوين الخاصة ب D.T.T.Tlemcen لسنة 2010 المرفقة أعلاه).

أيضا تظهر رغبة المؤسسة في خلق محيط ملائم للتعلم للرفع من قدرات موظفيها في تحسين ظروف العمل المتمثلة في التجهيزات المكتبية الحديثة، إذ أن كل مكتب مجهز بمعدات مناسبة لتسهيل إنجاز المهام من أجهزة الكمبيوتر وظروف العمل الملائمة، وهو ما يسمح برفع معدلات تبادل المعارف وزيادة القدرات الإنتاجية للأفراد.

كما أن المستجوبين الذين يرون أن المنظمة لا تعمل على خلق محيط مناسب للتعلم (21%)، فيمكن تفسير ذلك بصعوبة إلمام المديرية الإقليمية لاتصالات الجزائر بجميع احتياجات الموظفين من ظروف للعمل خاصة في بعض المناطق البعيدة عن مقر المديرية، حيث لاحظنا أثناء المعاينة الميدانية فرقا شاسعا من حيث الإمكانيات المتوفرة لدى كل وحدة، فمثلا U.O.T. Naâma مقارنة بباقي الوحدات لا تحتوي على الإمكانيات والتجهيزات الضرورية من أجل

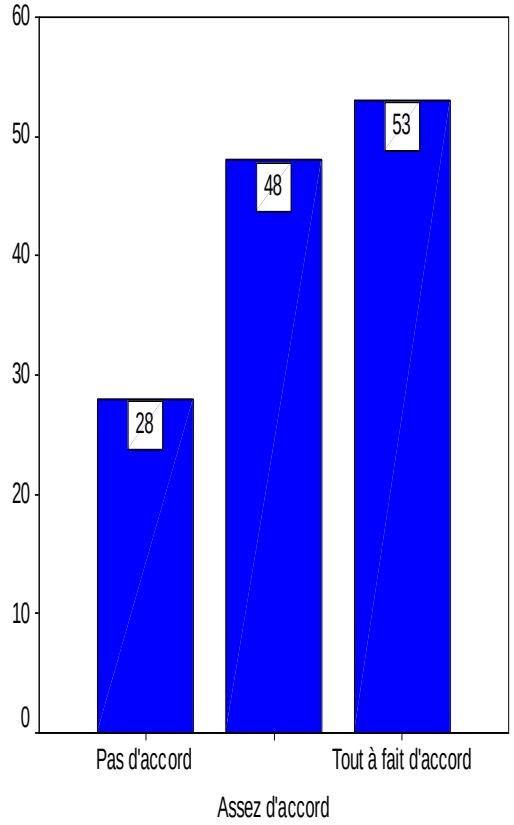
تسهيل أداء مهامها، وهو ما يؤثر سلبا على قدرات التعلم لدى أفرادها، حيث أن ظروف العمل لا تشجع الأفراد على أخذ مبادرة التعلم.

17– البنية التنظيمية التشاركية:



الشكل رقم 4–28: البنية التنظيمية التشاركية

18- نظام الاتصال في المؤسسة



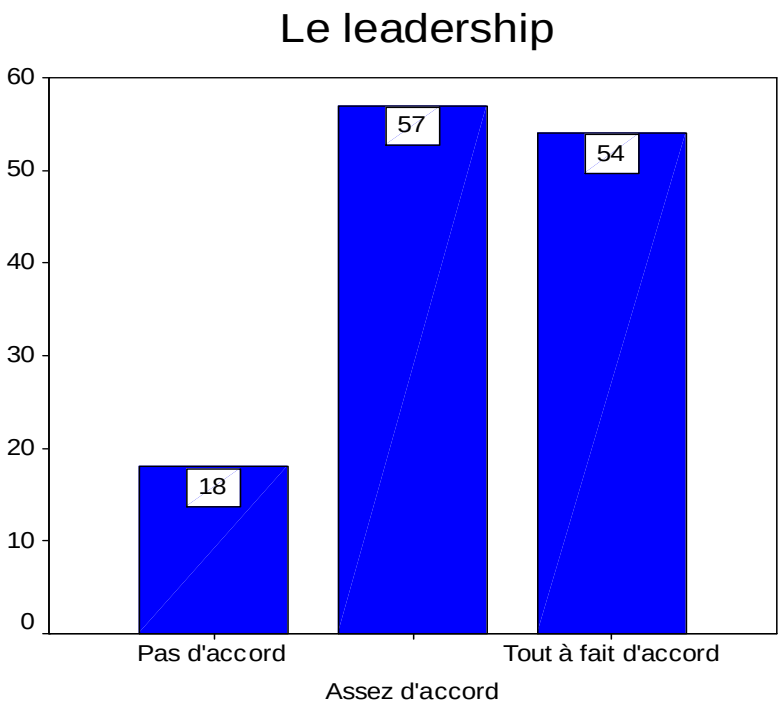
الشكل رقم 4–29: نظام الاتصال في المؤسسة

ما يمكن التوصل إليه من خلال الأجوبة المحصل عليها هو وجود هيكل تنظيمي الذي يساعد على تشجيع إنجاز المهام من خلال العمل الجماعي، حيث أن النسبة المرتفعة من المستجوبين يرون أن البنية التنظيمية التي تعتمدها المؤسسة تعتبر مناسبة لأداء مهامهم (43% موافقين تماما و 42% موافقين نوعا ما) حيث أن هذه البنية التنظيمية تساعد على تشارك الأفكار والمعارف (داخل نفس القسم أو المصلحة) وهو ما يساهم في تطوير نماذج التعلم الفردي.

كما أن نظام الاتصال الذي تعتمده المؤسسة يعتبر مقبولا إلى حد ما من طرف المستجوبين إذ أن نسبة الذين يعتبرون أن المؤسسة تعتمد على نظام اتصال مزدوج الاتجاه بين الإدارة والموظفين من خلال تبادل الاقتراحات وتشارك

الأفكار مع المسيرين، أما أن الذين يرون أن هذا النظام لا يساعدهم (22%) فيرجعون ذلك إلى عدم وجود تنسيق بين مختلف المستويات التنظيمية وكذلك بين أقسام المؤسسة.

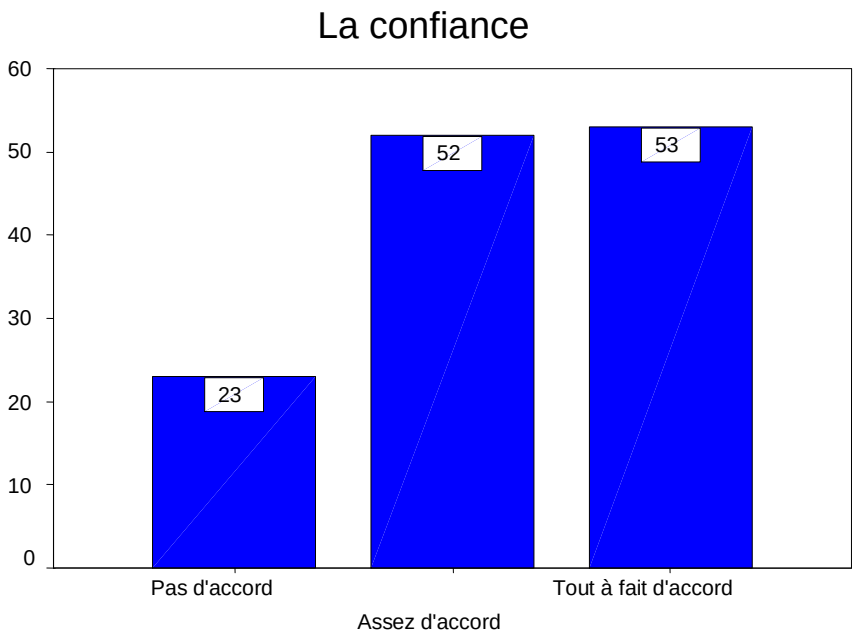
19- أثر القيادة الفعالة في تحسين مستوى التعلم:



الشكل رقم 4–30: أثر القيادة الفعالة في تحسين مستوى التعلم

ما يمكن استنتاجه من تحليل السؤال الخاص بمدى مساهمة مسيري المؤسسة في دعم ومنح فرص للتكوين والتعلم فهناك إجماع شبه كلي على أن القادة يمنحون أهمية كبرى للتعلم، حيث أن نسبة المستجوبين الذين يرون ذلك بلغت 86% ما يعني أن الإدارة العليا تولي أهمية كبرى للتكوين من أجل تطوير قدرات أفرادها.

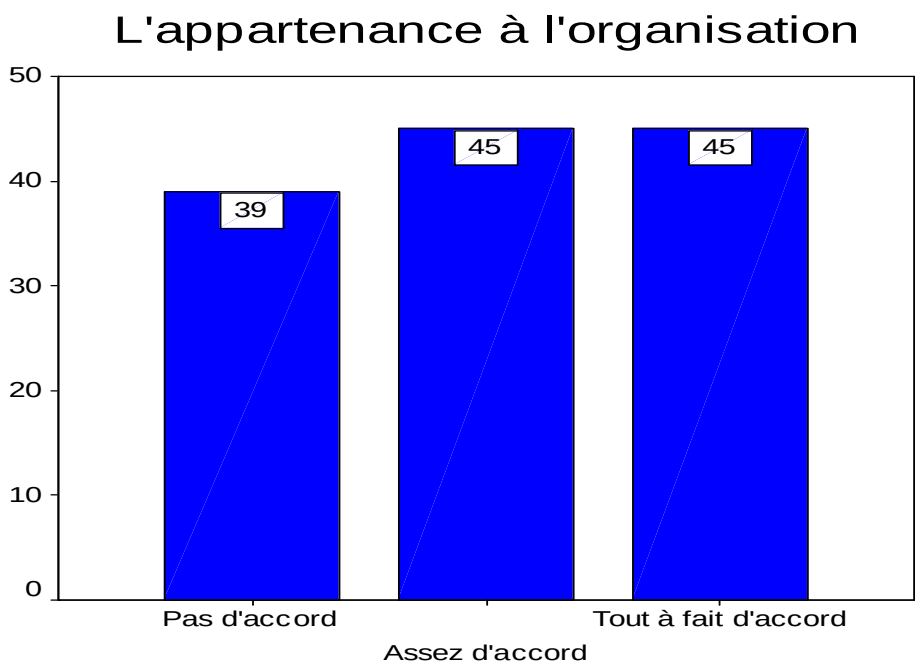
20- دور المؤسسة في دعم الثقة بين الأفراد:



الشكل رقم 4–31: دور المؤسسة في دعم الثقة بين الأفراد

من خلال النتائج المتوصل إليها يتبين أن أغلبية المستجوبين يرون أن هناك ثقة متبادلة بين الأفراد فيما بينهم حيث يمكن تفسير ذلك بترك المؤسسة مجالا لإنشاء علاقات غير رسمية داخلها تساعد على زيادة هذه الثقة والتي تشجع تبادل المعارف بين الأفراد.

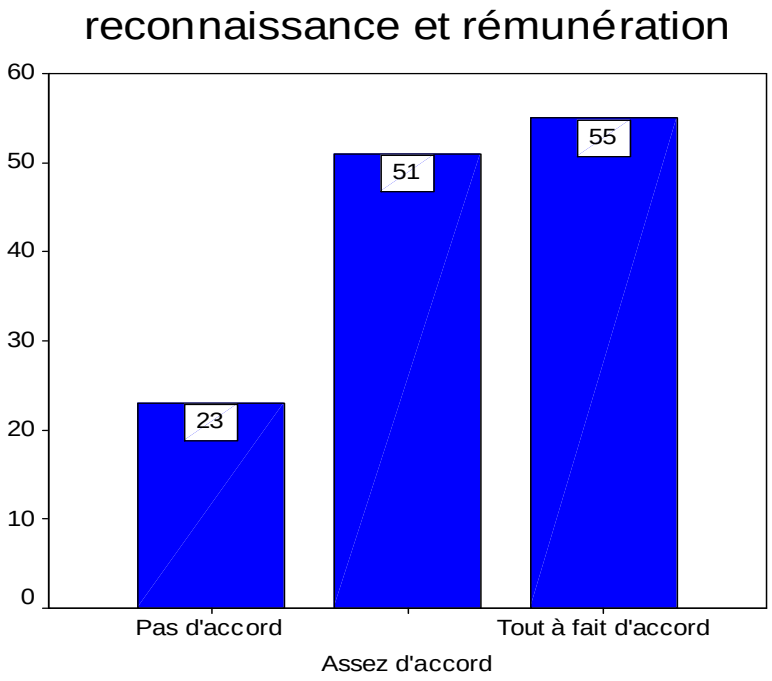
21– درجة ولاء الأفراد إلى المنظمة:



الشكل رقم 4–32: درجة ولاء الأفراد إلى المنظمة

فيما يخص مدى ولاء الموظفين إلى المؤسسة فتقريبا قد تساوت آراؤهم حول من يؤكد أن هناك انتماء تام للمنظمة (35%) وبين متردد في تقييم درجة وفائه (35%) وكذا من لا يعيرون أي اهتمامهم بشأن مدى انتمائهم (30%) ويعتبرون أنفسهم سوى موظفين عاديين، فيمكن إرجاع هذا التباين إلى اختلاف المصالح الشخصية للموظفين وكذلك عدم وضوح الأهداف العامة للمؤسسة بالنسبة لهم ما يدفعهم إلى اعتبار أنفسهم مجرد عمال يسعون إلى تحصيل أجورهم دون التفكير في مستقبل المؤسسة أو العمل على تقديم اقتراحات من شأنها أن تحسن أداء المنظمة

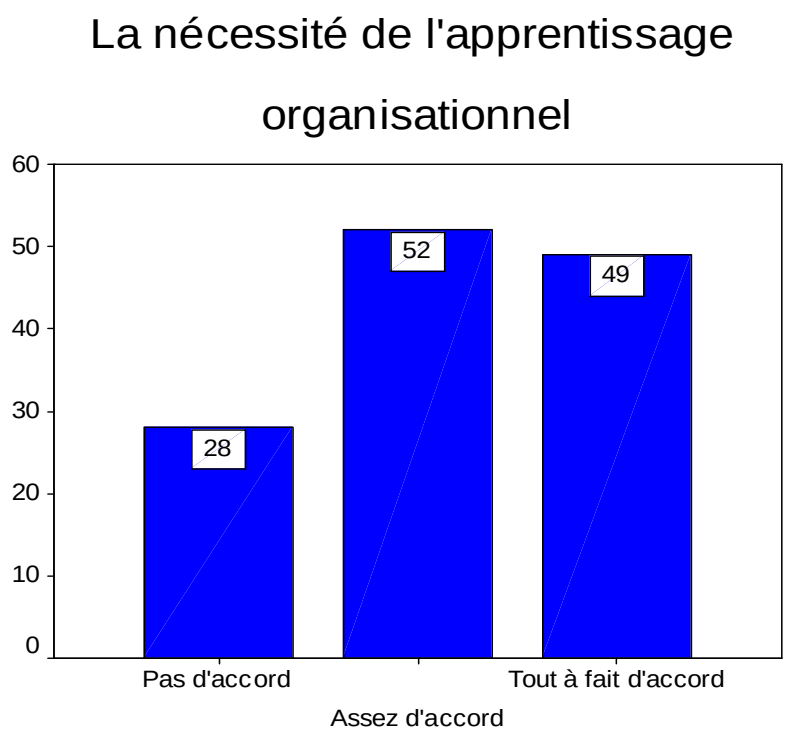
22– أنظمة المكافأة داخل المؤسسة:



الشكل رقم 4–33: أنظمة المكافأة داخل المؤسسة

يتضح من خلال النتائج المحصل عليها أن أغلب المستجوبين (43% موافقين تماما و 40 % موافقين نوعا ما) يعتبرون أن أنظمة الأجور والمكافآت التي تعتمدها المؤسسة تشجع الموظفين على المساهمة في تطوير نشاطات المؤسسة وتحسين مردوديتها، فالمؤسسة تسعى إلى بناء شعور للالتزام نحو المجموعة لدى أعضائها من خلال الاعتراف بقدراتهم لكن ما يعاب على المؤسسة هو عدم وجود نظام للمكافآت وهو الشيء الذي يمكن أن يؤدي بالأفراد إلى عدم الرغبة في تنمية قدراتهم الإبداعية.

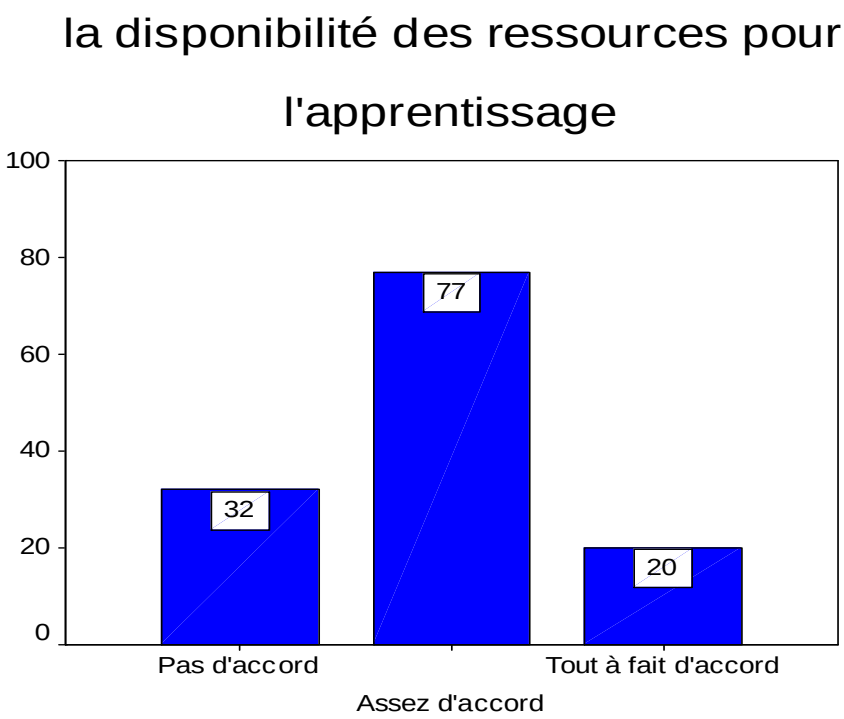
23– الحاجة إلى التعلم التنظيمي داخل المؤسسة:



الشكل رقم 4–34: الحاجة إلى التعلم التنظيمي داخل المؤسسة

نلاحظ أن أغلب المستجوبين يدركون مدى حاجة المؤسسة إلى التعلم التنظيمي، حيث أن نسبة الموظفين الذين يعتبرون أن التعلم التنظيمي يدخل ضمن الاهتمامات الرئيسية للمنظمة وصلت إلى 38% من المستجوبين الذين هم موافقين كليا على ذلك و 40% ممن هم موافقين نوعا ما، وهو يدل على أن المؤسسة تعطي أهمية بالغة لآليات تطوير الكفاءات والخبرات لدى أفرادها من خلال تبني منهج التعلم التنظيمي الذي يحدث انطلاقا من التعلم الفردي لدى موظفي المؤسسة، ثم يعمل الموظفين على نقل خبراتهم و تجاربهم إلى باقي الموظفين (خصوصا على مستوى القسم الذين ينشطون على مستواه)، كما أن سياسة التكوين التي تتبعها المؤسسة تساهم بشكل كبير في رفع مستوى التعلم لدى أفرادها، فبالإضافة إلى الكتلة النقدية المعتبرة التي تخصصها المؤسسة للتكوين وكذا البرنامج المسطر وفقا لاحتياجاتها، فإن المؤسسة تتبع طرقا حديثة للتكوين كتكوين المكونين يعملون على نقل معارفهم الجديدة إلى باقي الموظفين وبالتالي توسيع نطاق التعلم لديهم وكذلك التكوين عن بعد من خلال توفير الوسائل الحديثة لتوفير فرص أكبر من أجل تحصيل أكبر قدر من المعارف.

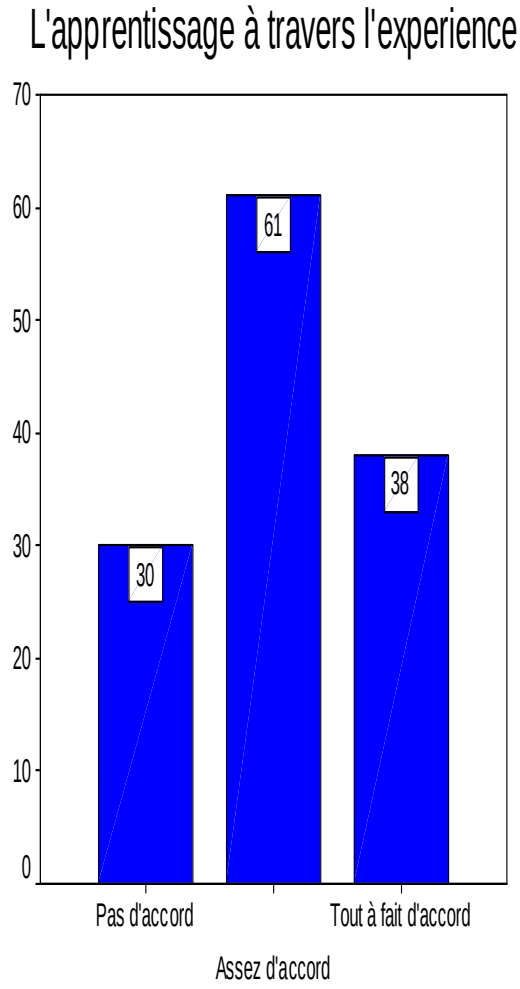
24- مدى توفر الوسائل اللازمة للتعلم:



الشكل رقم 4–35: مدى توفر الوسائل اللازمة للتعلم

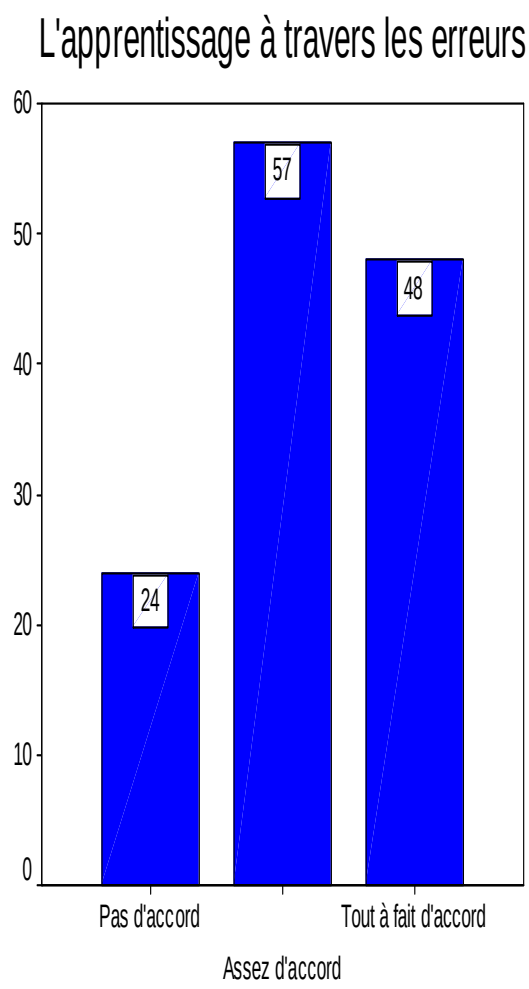
يتضح من خلال النتائج المتوصل إليها أن المؤسسة لا تعمل على توفير الوسائل الضرورية من أجل تمكين الموظفين من تطوير قدراتهم الفردية، حيث أن 15% فقط من نسبة المستجوبين عبروا عن رضاهم عن الوسائل المخصصة من أجل ضمان نجاح تعلمهم، في حين أن باقي المستجوبين يرون أن المؤسسة لا توفر بالشكل الكافي الموارد والوسائل الضرورية والتي تمكنهم من تحسين مستوى التعلم لديهم (60% راضين بعض الشيء عن ذلك و25% غير راضين تماما)، و يمكن إرجاع هذه النسبة المرتفعة إلى عدم توازن الوحدات التابعة ل D.T.T-Tlemcen من حيث الإمكانيات المتوفرة لدى كل وحدة، ما جعل المستجوبين الذين ينشطون في الوحدات التي لا تعرف مستوى مرتفع من النشاط يعبرون عن عدم رضاهم عن الموارد التي تخصصها المؤسسة لتطوير قدراتهم، إذ وكما تم الذكر سابقا فإن بعض الوحدات ك U.O.T-Naâma وU.O.T-Saida ليست بمستوى إمكانيات U.O.T- Tlemcen أو U.O.T-S.B.A، وبالتالي و بطبيعة الحال فإن المؤسسة تركز اهتمامها ومواردها على المناطق ذات النشاط المكثف، وهو ما تمت الإشارة إليه سابقا في تحليل السؤال رقم 16 المتعلق بمدى قدرة المنظمة على خلق محيط ملائم للتعلم، حيث أن عدم تحسين ظروف العمل والموارد الأساسية للتعلم من شأنه أن يحد من رغبة الموظفين في تطوير قدراتهم المعرفية.

25– التعلم من الأخطاء:



الشكل رقم 4–36: التعلم من الأخطاء

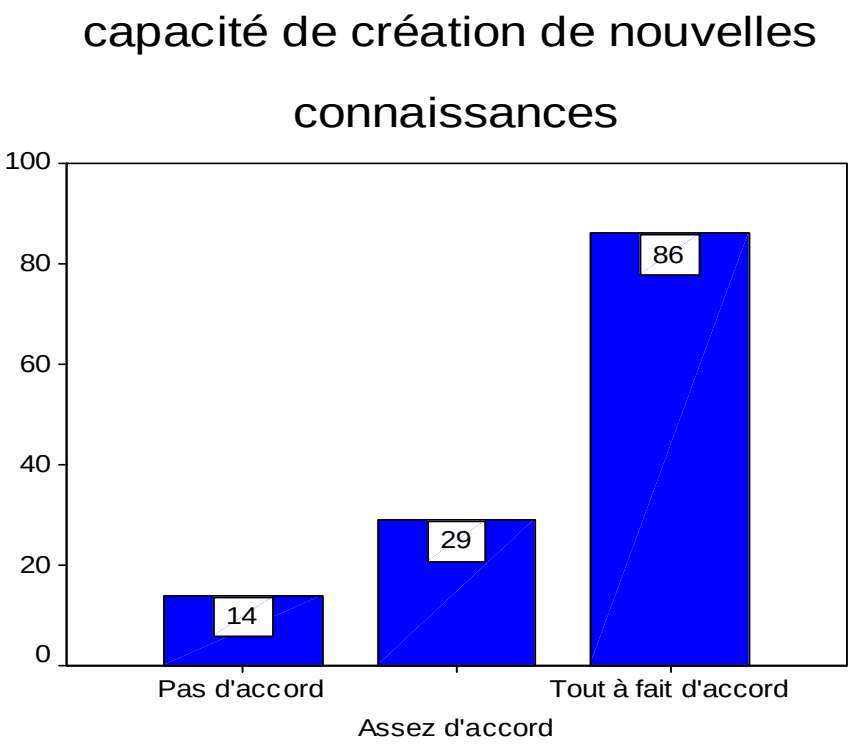
26– التعلم من التجارب السابقة:



الشكل رقم 4–37: التعلم من التجارب السابقة

نلاحظ أن أغلبية المستجوبين (81% و77% على التوالي) يرون أنهم يحرصون على التعلم من خلال أخطائهم وتجاربهم السابقة، وهو ما يعني أن الأفراد يعملون على تطوير قدراتهم من خلال التعلم الفردي الذي يسمح لهم بتنفيذ مهامهم مستقبلا دون الوقوع في نفس الأخطاء، حيث يؤدي ذلك إلى تكوين معارف جديدة وهو ما يعود بالإيجاب على المؤسسة نظرا لاستفادتها من التعلم الفردي لأفرادها الذي يكسبها ميزة تنافسية جديدة.

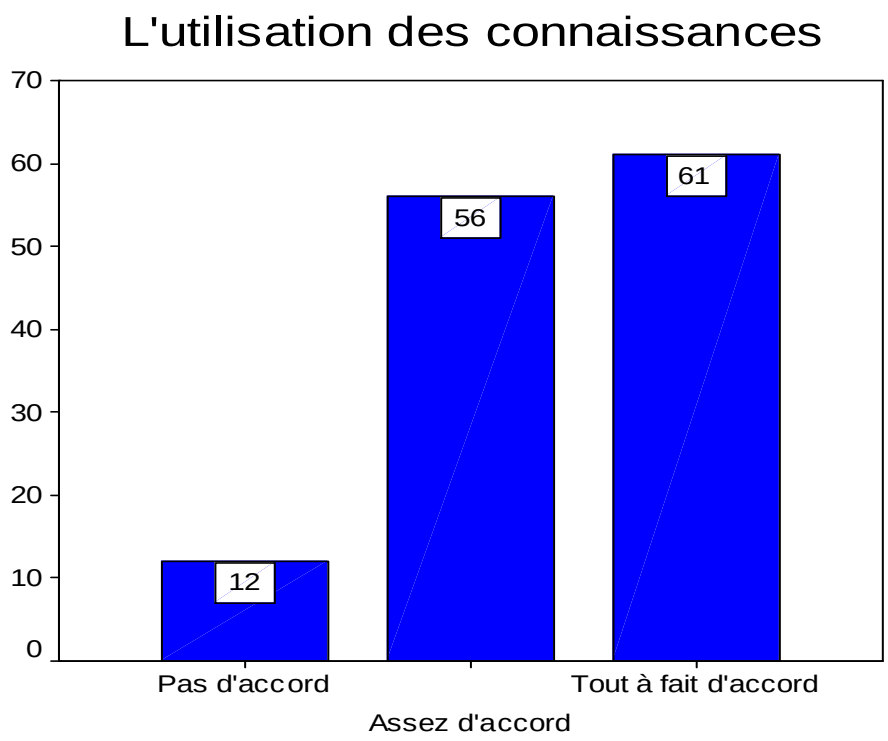
27– قدرة الموظفين على خلق المعارف الجديدة:



الشكل رقم 4–38: قدرة الموظفين على خلق المعارف الجديدة

نلاحظ أن معظم المستجوبين (86 مستجوب ما نسبته 67%) يرون أن لديهم المقدرة على خلق واكتساب معارف جديدة، ويمكن ربط هذه النسبة المرتفعة بمستواهم التعليمي الذي يمكنهم من اكتساب مهارات وكفاءات تسمح لهم بخلق معارف جديدة للمؤسسة (55% من المستجوبين لديهم مستوى جامعي)،كما يرجع ذلك إلى المجال الذي ينشطون فيه باعتبار أن ميدان تكنولوجيات الاتصال يعرف توسعا في البحث وبالتالي فإن إمكانية اكتساب معارف جديدة من طرف الأفراد تكون كبيرة.

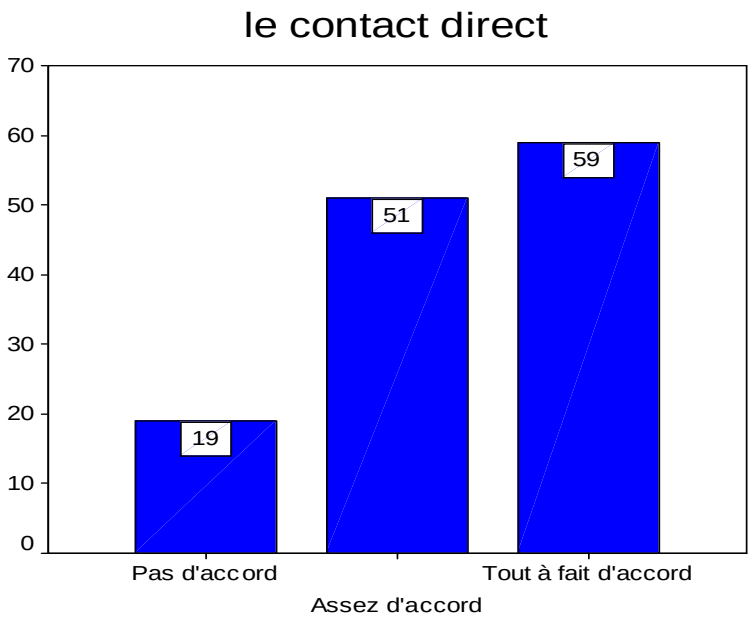
28– إعادة استعمال المعارف الجديدة من طرف الموظفين:



الشكل رقم 4–39: إعادة استعمال المعارف الجديدة من طرف الموظفين

نلاحظ أن أغلبية المستجوبين (48%موافقين بشدة و43% موافقين ضمنيا) لديهم القدرة على تطبيق المعارف الجديدة التي تم خلقها في أداء مهامهم وهو ما يمكن تفسيره على أن المؤسسة لا تفرض عليهم طريقة محددة لانجاز المهام حيث تمنح لهم جانبا من الحرية ما يمكنهم من اختيار الطريقة التي يرونها مناسبة لتحقيق أهدافهم، كما أن إعادة استخدام المعارف التي تم إنشاؤها من طرف الموظفين يعني أنهم يبحثون عن تعميمها داخل كل أقسام المنظمة واستفادة كلهم منها هو ما يمثل التحول نحو التعلم الجماعي الذي تسعى من خلاله المؤسسة إلى تطوير كفاءاتها دون اللجوء إلى جلبها من الخارج والتي تمثل تكاليف إضافية للمؤسسة.

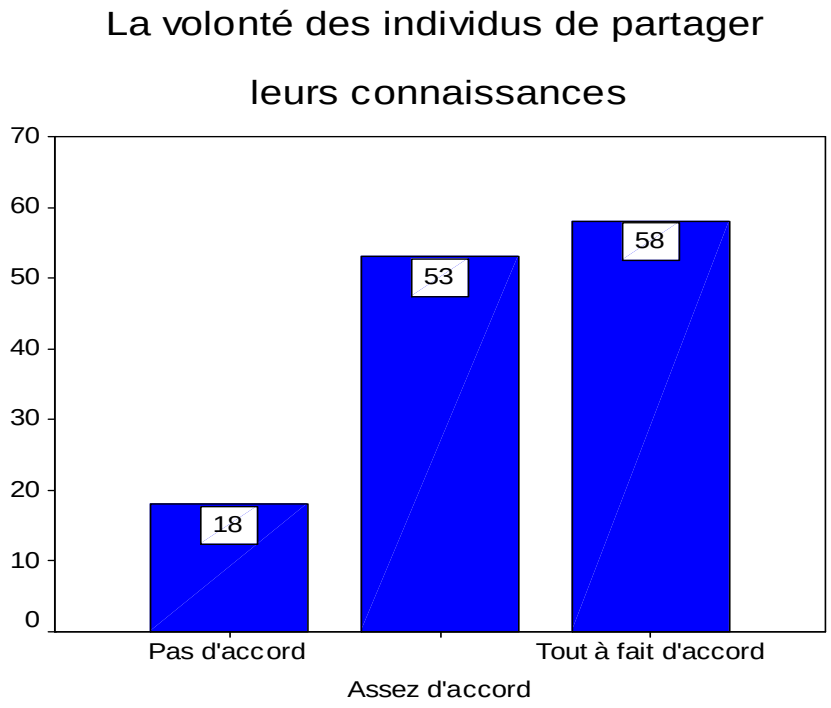
29– دور الاتصال المباشر في تبادل المعارف:



الشكل رقم 4–40: دور الاتصال المباشر في تبادل المعارف

نلاحظ أن أغلبية المستجوبين (110 مستوجب ما نسبته 65 % من مجموع المستجوبين) يعتبرون أن نسبة مرتفعة من عمليات تبادل المعارف تكون من خلال الاتصال المباشر ما بين الأفراد و يمكن إرجاع ذلك خصوصا إلى نظام الإعلام الآلي الخاص بالمؤسسة " ***GAIA*** " والذي يسمح بإلغاء التعامل بالأوراق ما بين مختلف المصالح "gestion zéro papier" والذي يشجع بطريقة غير مباشرة الاتصال ما بين الأفراد وهو ما يسمح بارتفاع معدل تبادل المعارف من خلال تشارك الأفكار الجديدة.

30– مدى استعداد الأفراد لتبادل معارفهم مع أعضاء المؤسسة:

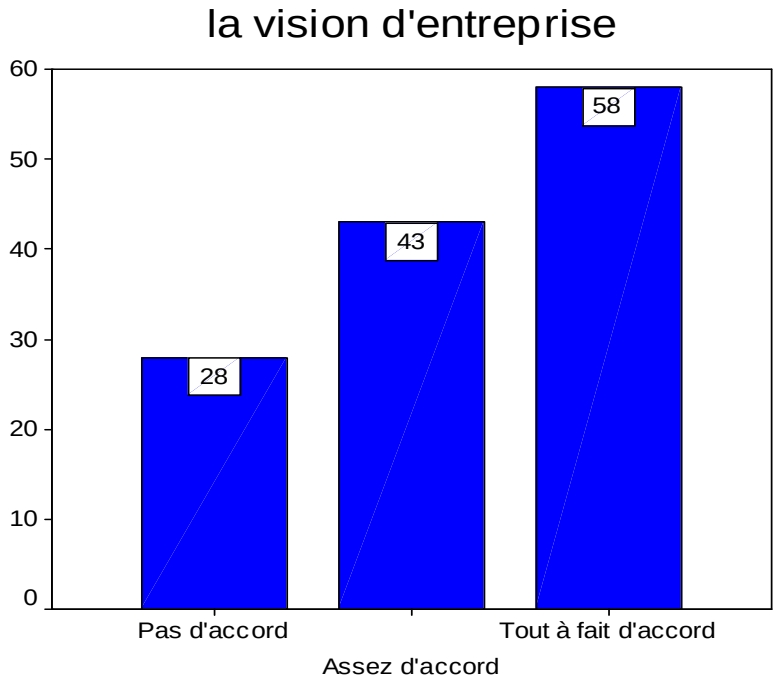


الشكل رقم 4–41: مدى استعداد الأفراد لتبادل معارفهم مع أعضاء المؤسسة

ما يمكن استخلاصه من النتائج المتوصل إليها هو أن معظم المستجوبين إما موافقين كليا (45%) أو موافقين ضمنيا (41%) على أن لهم الرغبة في تشارك معارفهم الخاصة مع باقي أعضاء المنظمة، حيث يعبرون عن استعدادهم لنقل خبراتهم وتجاربهم السابقة ويرجع ذلك بالدرجة الأولى إلى ثقافة الأفراد التي تدفعهم إلى عدم احتكارها، حيث وكما قد تمت إليه الإشارة سابقا في السؤال رقم 15 فيما يخص إذا ما كان يعتبر الأفراد معارفهم الخاصة كمصدر للسلطة، فقد عبر بعض المستجوبين وبغض النظر عن منصبهم داخل المؤسسة فإنهم على استعداد لنقل معارفهم خاصة داخل نفس القسم الذي يشغله مجموعة من الأفراد وذلك بسبب التفاعلات الاجتماعية والعلاقات غير الرسمية التي تنشأ داخل الفريق، وهو ما يعتبر نقطة إيجابية في صالح المؤسسة إذا يرفع ذلك من المستوى المعرفي لأفرادها دون اللجوء إلى تكوينهم من خلال انتهاجها لطريق تكوين المكونين.

فيما يخص نسبة المستجوبين الذين يرون أن أفراد المؤسسة ليسوا على استعداد تام لتبادل معارفهم مع الآخرين والتي بلغت 14%، فيمكن إرجاع ذلك إلى عدم وجود تنسيق بين مختلف مصالح المؤسسة من أجل تشجيع أفرادها على نقل خبراتهم إلى أطراف أخرى.

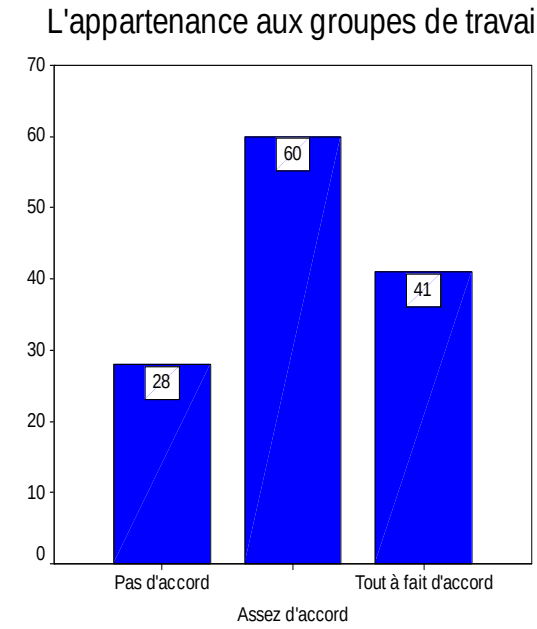
31– رؤية المنظمة في تبادل المعارف



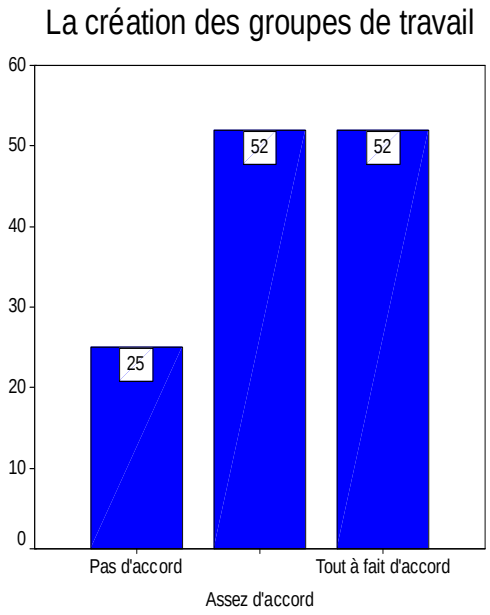
الشكل رقم 4–42: رؤية المنظمة في تبادل المعارف

من خلال الإجابات المحصل عليها نلاحظ أنه ليس هناك إجماع ما بين المستجوبين على وجود رؤية للمؤسسة ترتكز على تشجيع تبادل المعارف ما بين الأفراد (مع وجود ارتفاع نسبي بالنسبة المستجوبين الذين يعتبرون أن رؤية المؤسسة تعتمد على تبادل المعرفة وذلك بنسبة 45%) ، أما الباقي فيختلفون فيما يخص وجهات نظرهم حيث عبر 33% من المستجوبين عن موافقتهم الضمنية على أن المؤسسة تعتمد على تبادل المعارف في بناء رؤيتها الإستراتيجية في حين أن باقي المستجوبين (22%) يرفضون تماما ذلك، ويرجع سبب ذلك إلى طريقة اتخاذ القرارات داخل المؤسسة والتي تكون من اختصاص الإدارة العليا دون إشراك الموظفين فيها، وهو ما يعني أن المؤسسة حتى وإن كانت تشجع تبادل أفرادها من خلال ما تم التوصل إليه سابقا، إلاّ أنها لا تركز بالشكل الكافي على اقتراحات أفرادها من أجل بناء إستراتيجيتها المستقبلية، وهو ما يؤكد النتائج سابقة الذكر فيما يتعلق بالسؤال رقم 12 والخاص بإستراتيجية بناء الرؤية المشتركة، إذ عبر 32% من المستجوبين أن المؤسسة لا تشجع عمالها على المشاركة في بناء رؤية مشتركة واعتبارهم مجرد منفذين لقراراتها.

32 – درجة انتماء الأفراد إلى مجتمعات الممارسة:

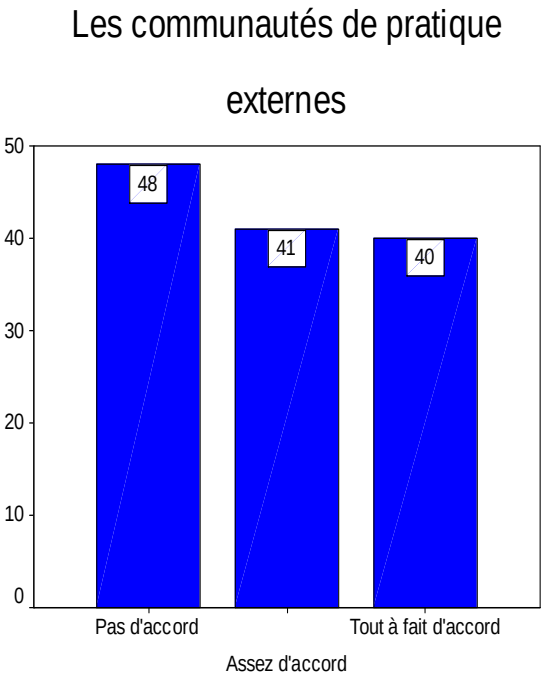


33 –دور ال المؤسسة في خلق مجتمعات الممارسة:

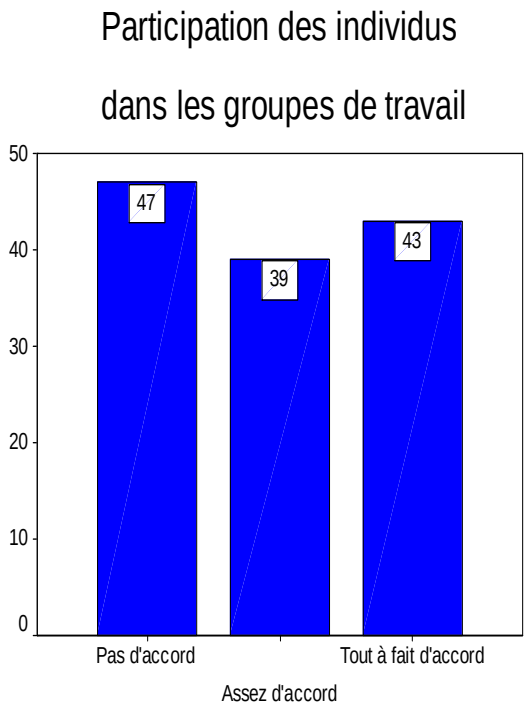


الشكل رقم 4-43:درجة انتماء الأفراد إلى مجتمعات الممارسة **الشكل رقم4-44:**دور المؤسسة في خلق مجتمعات الممارسة

34 – انتماء الأفراد إلى مجتمعات الممارسة:



35– دور المؤسسة في خلق مجتمعات الممارسة:



الشكل رقم 4–45:انتماء الأفراد إلى مجتمعات الممارسة **الشكل رقم 4–46: دور المؤسسة في خلق مجتمعات الممارسة**

من خلال تحليل الأسئلة الأربعة المتعلقة بمجتمعات الممارسة نلاحظ تباين في مواقف الأفراد منها، حيث فيما يخص درجة انتماء الأفراد إلى فرق العمل فإن أغلب المستجوبين ليسوا موافقين تماما على أن طريقة أداء مهامهم تكون بصفة جماعية (46%) وبدرجة اقل فإن بعض المستجوبين يرون أنهم يقومون بنشاطهم جماعيا (32%)، أما باقي المستجوبين (22%) فيرفضون تماما فكرة أن الأفراد يقومون بمهامهم بشكل جماعي، وهو ما تم التوصل إليه سابق من خلال تحليل السؤال المتعلق بثقافة المؤسسة (السؤال14) حيث أن لاحظنا أن العمال ينتمون فقط إلى الأقسام التي يعملون فيها دون مشاركتهم في باقي مختلف أقسام المؤسسة، وهو ما يمكن تأكيده من السؤال 33 حيث انقسمت آراء المستجوبين أين تساوت نسبة الإجابة بين الموافقين تماما على أن المؤسسة تعمل على إنشاء ودعم مجتمعات الممارسة (40%) وبين المترددين في اعتبار أن المؤسسة تقوم بدور فعال في إنشاء هذه المجتمعات، كما أن نسبة الرافضين لهذا الرأي (20%) فيرجع سبب ذلك كما تمت الإشارة إليه سابقا إلى غياب تبادل المعارف والمعلومات ما بين الأقسام.

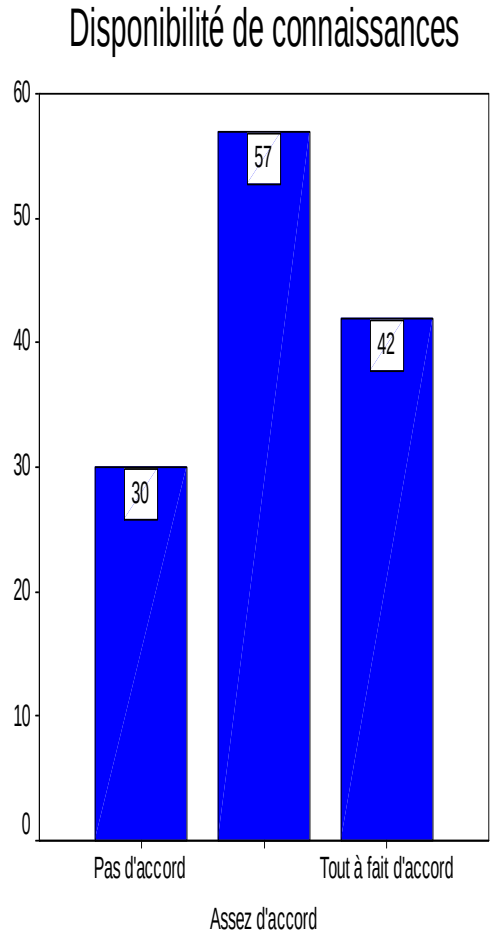
كما لاحظنا من خلال السؤال 34 أن أغلب الموظفين المستجوبين (37%) لا يشاركون بصفة فعالة في إيجاد الحلول للمشاكل التي تواجه المؤسسة وهو ما يمكن تفسيره على وجود مركزية وبيروقراطية في اتخاذ القرار التي تمنع الأفراد من المشاركة و تقديم آرائهم حول المشاكل التي تعترض المؤسسة.

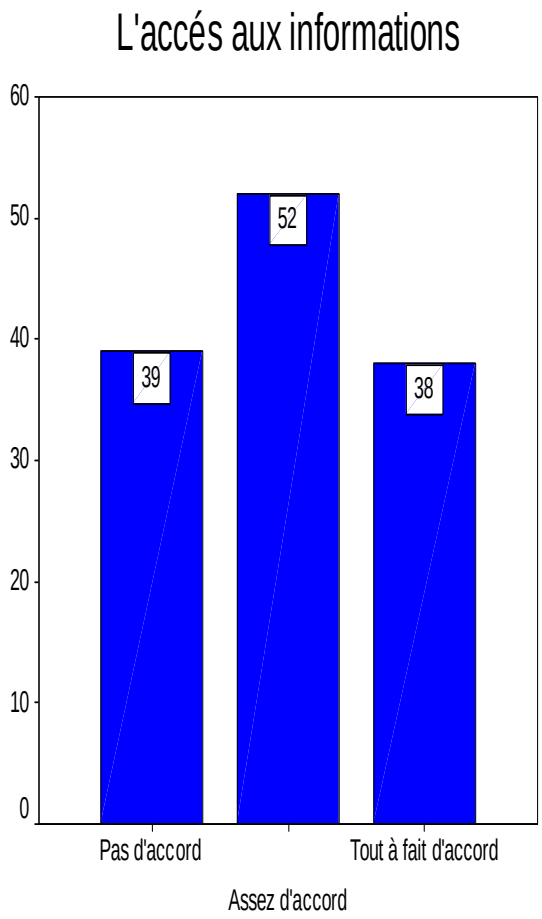
بالنسبة لمدى توجه المؤسسة في نحو تبادل معارفها وخبراتها مع مؤسسات أخرى فإن معظم المستجوبين (38%) يرون أن المؤسسة لا تدخل في نشاطات تعاون مع المؤسسات الأخرى ويمكن تفسير ذلك بعدم وجود شركات ناشطة في نفس القطاع الذي تشتغل فيه المؤسسة باعتبارها المتعامل الوحيد في مجال الهاتف الثابت واحتكارها لنسبة عالية من خدمات الاتصال (الانترنيت خاصة)، وباستثناء قطاع الهاتف النقال (متمثلة في Mobilis الشركة الفرعية لاتصالات الجزائر) والذي يعرف منافسة حادة، فكلها عوامل تحول دون توجه المؤسسة نحو تبادل خبراتها مع مؤسسات أخرى.

ما يمكن استخلاصه هو أن المؤسسة لا يوجد بها مجتمعات ممارسة التي تشجع تشارك المعارف والخبرات خاصة بين الأقسام، إذ أن مفهوم مجتمعات الممارسة يتجاوز الحدود الكلاسيكية لفرق العمل، إذ أنها تمثل بيئة مثالية للتعلم حيث تعتبر بمثابة وسيلة لتطوير وصيانة المعارف الموجودة والتي يسعى من خلالها الأفراد إلى البحث عن تطوير كفاءاتهم وتوسيع خبراتهم من أجل تحقيق أهدافهم المشتركة، كما أن مجتمعات الممارسة تنمي إحساس انتماء الأفراد إلى المؤسسة هو ما يتعاكس مع النتائج المتوصل نتائج المتوصل ليها في السؤال رقم 21 الخاص بمدى ولاء الأفراد

للمؤسسة حيث أن 30% يعتبرون أنفسهم سوى موظفين عاديين وذلك بسبب اختلاف المصالح الشخصية للموظفين وكذلك عدم وضوح الأهداف العامة للمؤسسة بالنسبة لهم.

36- الذاكرة التنظيمية:مدى توفر المعارف **37– الذاكرة التنظيمية: إمكانية الحصول على المعلومات**



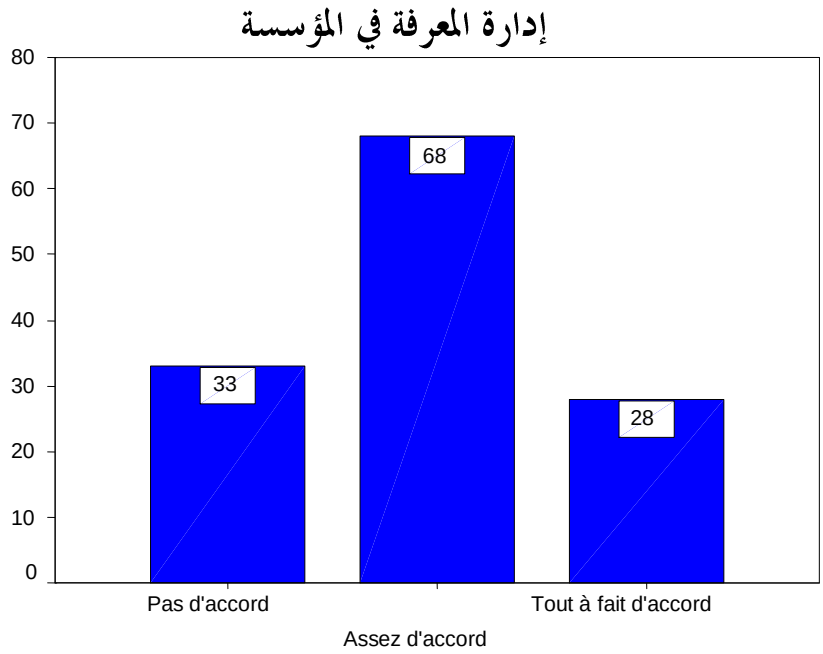


الشكل رقم4–47:الذاكرة التنظيمية:مدى توفر المعارف الشكل رقم4–48:الذاكرة التنظيمية:إمكانية الحصول على المعلومات

نلاحظ من خلال هذه النتائج أن هناك اختلاف في آراء المستجوبين حول وجود ذاكرة تنظيمية تشكل مرجعا للمؤسسة يمكن من خلاله للأفراد أن يتحصلوا على المعلومات التي تساعدهم من أجل إنجاز مهامهم في الوقت المحدد، حيث أن أغلبية المستجوبين (40%) يرون أن معدل توفر المعلومات ليس كافيا، في حين عبر بعض المستجوبين (30%) عن عدم رضاهم التام حول كمية المعلومات الموجودة، ونفس نسبة المستجوبين (30%) يرون أن المعلومات المتوفرة تساعدهم بشكل جيد على القيام بمهامهم.

نفس النسب تقريبا فيما يخص إمكانية الحصول على المعلومات دون الرجوع إلى مصدرها الرئيسي حيث وجدنا أنه ليس هناك إجماع على أن الفرد بإمكانه الحصول على المعلومات متى أراد، وبالتالي فإنه يمكن القول أنه هناك غياب للذاكرة التنظيمية التي من شأنها أن تسهل طرق الحصول على المعارف اللازمة وبالتالي فإن الأفراد يلجؤون إلى البحث عن معارف وحلول موجودة مسبقا تتسبب في ضياع الوقت والجهد وتكاليف إضافية، وهو ما يؤدي عدم الاستغلال الأمثل للموارد المعرفية الموجودة في المؤسسة .

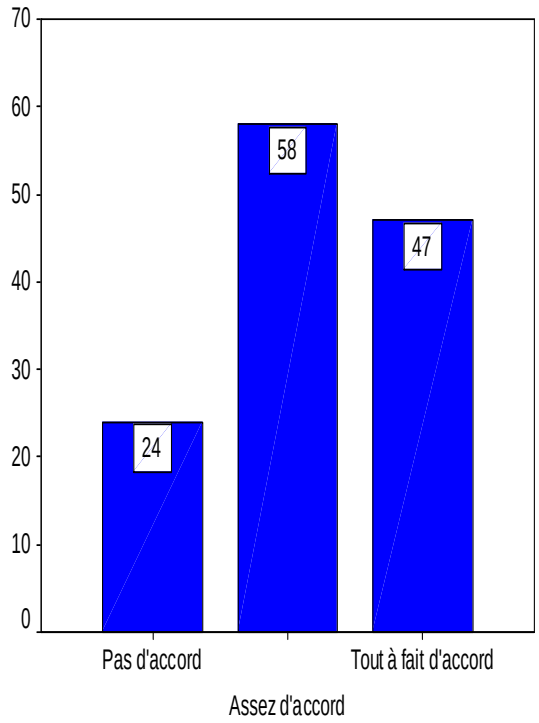
38– مدى رضا العاملين عن ممارسة إدارة المعرفة في المؤسسة:



الشكل رقم 4–49 : مدى رضا العاملين عن ممارسة إدارة المعرفة في المؤسسة

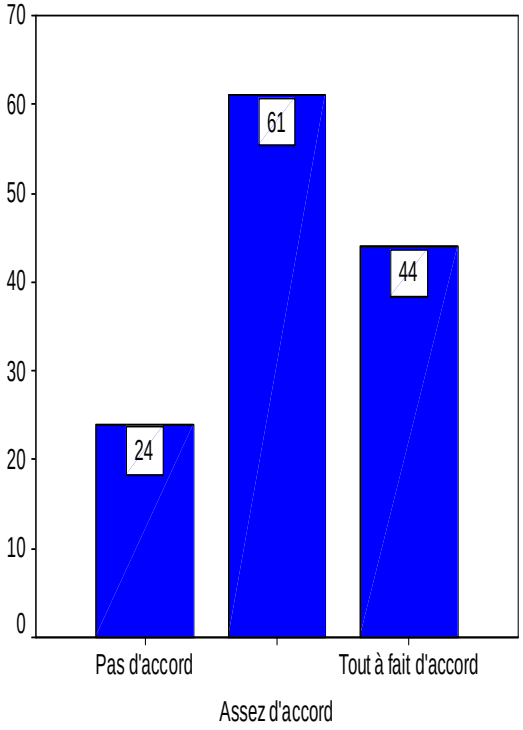
من خلال النتائج المحصل عليها في الشكل نلاحظ أن الإجابات كانت مختلفة ولكن أغلبية المستجوبين عبروا عن عدم رضاهم التام (33مستجوب ما نسبته 26%) أو رضاهم الضمني (68 مستجوب أي 53 %) عن عمليات إدارة المعرفة في المؤسسة بمعنى عمليات خلق، تشارك وتخزين المعرفة واستغلال المعارف الجديدة في المؤسسة، وهو ما يمكن تفسيره على أن المؤسسة في بداية توجهها نحو تبني عمليات إدارة المعرفة، وذلك رغم الوسائل المتوفرة من فرص للتكوين المستمر والآليات الحديثة للاتصال، إلاّ أن معدل خلق وتبادل المعارف الجديدة (خاصة بين مختلف الأقسام) ليس بالمستوى الذي يسمح للمؤسسة باعتبارها كمؤسسة تعتمد على إدارة المعرفة كمنهج لأداء مهامها.

39–أهمية تكنولوجيات الإعلام والاتصال وأنظمة المعلومات في خلق المعارف الجديدة:



الشكل رقم 4-50: دور TIC وS.I في خلق المعارف

40– دور TIC في عمليات إدارة المعرفة



الشكل رقم 4-51: دور TIC في عمليات إدارة المعرفة

من خلال الأجوبة المحصل عليها يتضح أن أغلبية المستجوبين (نفس النسبة للسؤالين: 81 %) يعطون أهمية قصوى للتكنولوجيات الحديثة للاعلام والاتصال وكذا لأنظمة المعلومات من أجل خلق المعارف الجديدة وهذا يرجع بالدرجة الأولى إلى طبيعة نشاط المؤسسة التي تعتمد بالدرجة الأولى علىTIC في أداء مهامها إظافة إلى أنها الرائدة على المستوى الوطني من حيث تقديم خدمات الاتصال (خاصة الأنترنيت) ما يفرض عليها ضرورة مسايرتها للتطور الحاصل في مجال تكنولوجيات الاتصال، كما أن وجود هذه التكنولوجيات داخل المؤسسة من شأنها إن تساهم بشكل كبير في تطوير عمليات إدارة المعرفة من خلق، تخزين، تشارك واستعمال هذه المعارف وتحسين من مردودية التعلم لدى أفرادها نظرا لاعتمادها الكلي على هذه التكنولوجيات وهو ما يعتبر عاملا إيجابيا للمؤسسة تسعى من خلاله إلى تطوير قدرات أفردها من خلال استغلالها الأمثل لهذه الموارد من أجل تسهيل عمليات إدارة المعرفة.

الفرع الثالث: الإجابات المفتوحة:

41– توقعات الموظفين فيما يخص تبني المؤسسة نموذج المنظمات المتعلمة:

من خلال تحليل مختلف إجابات المستجوبين نلاحظ أنه هناك تنوع في هذه الإجابات، إلاّ أن هناك مجموعة من الآراء حضيت باهتمام غالبية المستجوبين فيرون أن تبني المؤسسة لنموذج المنظمة المتعلمة يساعدها على تحقيق الأهداف المسطرة، من أجل تطوير القدرات الفردية التي تساهم في تطوير المؤسسة، أما مجموعة أخرى من المستجوبين فيعتبرون أن ذلك يعمل على تحسين المعارف الفردية والتسيير الأمثل للمعارف وكذلك تحسين المردود الفعلي والجماعي، فيما اعتبرت فئة أخرى أن تبني هذا النموذج يفتح آفاق جديدة على التسيير الفعال ويساعد على تحديد الأهداف وحسن تسيير الوضعيات المعقدة، فمن خلال هذه الإجابات يتضح لنا أن نسبة من المستجوبين تولي أهمية كبرى لموضوع المنظمات المتعلمة باعتبارها نموذج تنظيمي يسعى من خلاله الأفراد إلى تطوير قدراتهم و تحقيق مصالحهم الشخصية في إطار المصلحة العامة للمؤسسة.

إضافة إلى هذه الإجابات فقد كانت هناك آراء أخرى للموظفين من بينها أن نموذج المنظمات المتعلمة يعمل على تحسين الاتصال الداخلي في المؤسسة واتخاذ القرارات بطريقة جماعية، كما أن المؤسسة تسعى من خلاله إلى الاستغلال الجيد للموارد البشرية والمادية من أجل جلب المزيد من الزبائن، كما اعتبر البعض أنه يجب العمل على تطبيق هذا النموذج لأن المنظمات الكلاسيكية تعتبر غير منتجة وتكبح تطور المعارف وتعيق تعلم الأفراد.

42– مدى مساهمة نموذج المنظمات المتعلمة في رفع قدرات الأفراد على تحسين مردودية المؤسسة:

اختلفت أجوبة الموظفين حول تحديد مدى مساهمة نموذج المنظمات المتعلمة في رفع قدرات الأفراد على تحسين مردودية المؤسسة، حيث يرى بعض المستجوبين هذا النموذج يدفع المؤسسة إلى التركيز على التكوين الدائم وتحديد النقائص واحتياجات التكوين من أجل الوصول إلى التأهيل المستمر للموظفين، وهو ما يمكن اعتباره من أهم الأهداف التي تسعى المنظمات المتعلمة إلى تحقيقها من خلال تنويع أدوات ووسائل التعلم التنظيمي، في حين اعتبر البعض الآخر أن النموذج يساهم في تحسين العمل الجماعي وتشجيع التعاون ما بين الأفراد وتحرير الطاقات وتطوير المعارف وكذلك خلق الرغبة في البقاء دائما في القمة أي أن المستجوبين يولون أهمية كبرى لضرورة وجود فرق العمل أو مجتمعات الممارسة بالمفهوم الحديث، فيما ترى فئة أخرى أن المنظمات المتعلمة تعمل على وجود ثقافة تنظيمية ملائمة والتشخيص الجيد للأفكار وتعمل على بناء هيكل تنظيمي أكثر تنسيقا وتدفع الأفراد إلى تبادل معارفهم وتعمل على خلق مناخ ملائم للعمل وكلها أمور لا غنى عنها لضمان نجاح هذا النوع من المنظمات.

43- إمكانية تحوّل مؤسسة اتصالات الجزائر إلى منظمة متعلمة، وفي حالة صعوبة تحقيق ذلك فما هي أهم المعوقات التي تحول دون حدوث ذلك؟

رغم أن بعض المستجوبين (20 مستجوب) يرون أنه من الممكن أن تتحوّل المؤسسة إلى منظمة متعلمة، إلاّ أننا سنحاول من خلال هذا السؤال تشخيص أهم المعوقات التي دفعت أغلبية المستجوبين إلى اعتبار أنه من الصعب على مؤسستهم التوجه نحو نموذج المنظمات المتعلمة، فقد تباينت آراؤهم حول العراقيل التي تواجه المؤسسة، وبالرغم من تعدد الإجابات وتنوعها إلاّ أنها في مجملها كانت تشير أن أهم هذه العراقيل تتمثل فيما يلي:

- ليس من السهل حصول ذلك بسبب الذهنيات الموجودة والثقافة السائدة.
- البيروقراطية وانعدام الكفاءة لدى الأفراد ونقص المعارف.
- نقص الوسائل المادية والبشرية ،قلة المراجع والوثائق التي تساعد على فهم النموذج(غياب مكتبات داخل الأقسام).
- من أجل أن يكون ذلك سهلا، فإنه يجب أن يكون هناك برامج للتكوين خاصة بجميع الموظفين تبعا لمخطط محدد في مجال التسيير وذلك من أجل اكتساب تقنيات جديدة للاتصال، تسيير الوقت، القيادة والمساهمة في الاجتماعات
- كثرة الإطارات المسيرة اعتمادا على أقدميتهم، غياب الثقة والمناخ الملائم أين يمكن لكل فرد أن يطرح جميع آرائه وتقييم معارفه.
- ذهنيات الإطارات المسيرة(كابحة للتعلم)، حيث ينسون أنهم أعضاء فاعلين في المؤسسة ويعتبرون أنفسهم أنهم مالكين لها.
- السبب هو مشكل نظام التسيير الذي تتبعه المؤسسة وانعدام مخطط للتكوين فعال.
- انعدام الاتصال ما بين الأفراد وضيق الوقت المخصص للتبادلات وعدم وجود رغبة لتقبل التغيير.

وكخلاصة عن هذه الأجوبة المفتوحة، فإن الفائدة منها تكمن في معرفة الواقع الفعلي للمؤسسة، ومن خلال إجابات الموظفين (خصوصا حول السؤال المتعلق بالعراقيل التي تواجه المؤسسة) فإنه يمكن القول أن أهم مشكل تواجهه المؤسسة –وذلك حسب إجابات الموظفين– يتمثل في الثقافة السائدة وكذا نماذج التسيير المتبعة والتي تحول دون الاستغلال الأمثل للكفاءات والمعارف الموجودة، والتالي فإنه يجب العمل على تحديد المسؤوليات (حسب ما أشار إليه أحد المستجوبين)، وضرورة خلق ثقافة تنظيمية ملائمة ومحيط عمل يشجع التعلم المستمر.

المطلب الثالث: التحليل الإحصائي للنتائج:

الفرع الأول: ثبات أداة القياس (Alfa Cronbach)

يتم استخدام معامل الثبات (Alfa Cronbach) لقياس مدى ثبات أداة القياس من ناحية التناسق الداخلي للعبارات، ونستخرج من المخرجات السابقة أن قيمة معامل Alfa Cronbach بلغت **0.9456** وتتجاوز بكثير الحد الأدنى المقبول للتحليل الإحصائي الذي هو **0.60** حيث تراوحت ما بين **0,5811** كأدنى قيمة، و**0,8610** كأقصى قيمة، وهو ما يعني أن مكونات الاستمارة كانت متناسقة فيما بينها، وهو ما يساعد على الحصول على أفضل النتائج

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

Reliability Coefficients

N of Cases = 129,0 N of Items = 36

Alpha = 0 ,9456

المحاور	عناصر الاستمارة	أرقام العبارات	عدد العبارات	معامل الثبات
المحور الأول	تعريفات المنظمة المتعلمة	Q5 - Q8	4	0,7582
المحور الثاني	إستراتيجيات بناء المنظمة المتعلمة	Q9 - Q13	5	0,7919
المحور الثالث	مبادئ وخصائص المنظمات المتعلمة	Q14- Q22	9	0,8290
المحور الرابع	التعلم التنظيمي	Q23 - Q26	4	0,5811
المحور الخامس	الانتقال من التعلم الفردي إلى التعلم التنظيمي	Q27 – Q31	5	0,8334
المحور السادس	وسائل تسيير المنظمات المتعلمة	Q32 – Q40	9	0,8610

الجدول رقم 4-7: محاور الاستمارة وقيم معامل Alfa Cronbach

المحور الأول: تعريفات المنظمة المتعلمة:

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
التعريف1: البحث عن تطوير الكفاءات وتحقيق الأهداف	129	1	3	2,45	0,673
التعريف2: التقييم المستمر لآليات تحويل المعارف	129	1	3	2,11	0,731
التعريف3: التزام المؤسسة بتعلم جميع الموظفين	129	1	3	2,17	0,8110
التعريف 4: قدرة تأقلم المنظمة مع محيطها (إدارة التغيير)	129	1	3	2,12	0,662
Valid N (listwise)	129				

الجدول رقم 4-8: تعريفات المنظمة المتعلمة

من خلال تحليل إجابات المستجوبين حول نظرتهم للمنظمة المتعلمة، نلاحظ أن جميع قيم الوسط الحسابي كانت أكبر من المتوسط الفرضي (2) وهو ما يدل على أن المستجوبين على دراية بمعاني المنظمات المتعلمة، إلاّ أن أعلى قيمة للوسط الحسابي بلغت **2.45** وهو ما يعني أن معظم الأفراد يجمعون على أن التعريف الأول (Q5) الذي يعتبر أن "المؤسسة تبحث عن تطوير قدرات أفرادها والعمل على تحقيق الأهداف التي يسعى الأفراد إلى تحقيقها " هو التعريف الذي يقترحه الأفراد للمنظمة المتعلمة من وجهة نظرهم.

المحور الثاني: إستراتيجيات بناء المنظمة المتعلمة

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
استراتيجية التفكير النظامي	129	1	3	1,99	0,7450
إستراتيجية التحكم الشخصي	129	1	3	2,07	0,7720
إستراتيجية بناء النماذج الذهنية	129	1	3	2,00	0,8000
إستراتيجية بناء الرؤية المشتركة	129	1	3	2,12	0,8630
إستراتيجية دعم فرق التعلم	129	1	3	2,09	0,8100
Valid N (listwise)	129				

متوسط المحور الثاني: Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
AXE2	129	1,00	3,00	2,0527	0,590300
Valid N (listwise)	129				

الجدول رقم 4-9: إستراتيجيات بناء المنظمة المتعلمة

من خلال تحليل نتائج الجدول **4-9**، نستنتج أن جميع قيم المتوسطات الحسابية تراوحت بين **1,99** و**2,12** كأقصى قيمة وهي قيم قريبة جدا من المتوسط الفرضي (2)،كما أن الوسط الحسابي للمحور بلغ 2,0527، وهو ما يعني أن هذه الإستراتيجيات الخمس المعتمدة في بناء المنظمات المتعلمة ليست متبناة بشكل كبير في المؤسسة ويمكن إرجاع ذلك إلى حداثة هذه المصطلحات وكذا صعوبة تطبيقها على أرض الواقع، حيث أن هذه الاستراتيجيات مازالت قيد الدراسة والتطوير حتى في الدول المتقدمة وذلك راجع بالدرجة الأولى إلى حداثة موضوع المنظمات المتعلمة.

المحور الثالث: مبادئ وخصائص المنظمات المتعلمة:

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
الثقافة الداعمة لتشارك المعارف	129	1	3	2,09	0,7610
المعرفة كميزة تنافسية	129	1	3	2,40	0,7240
بيئة التعلم	129	1	3	2,12	0,7290
البنية التنظيمية التشاركية	129	1	3	2,26	0,7240
نظام الاتصال في المؤسسة	129	1	3	2,19	0,7710
أثر القيادة الفعالة في تحسين مستوى التعلم	129	1	3	2,28	0,6960
دور المؤسسة في دعم الثقة بين الأفراد	128	1	3	2,23	0,7370
درجة ولاء الأفراد إلى المنظمة	129	1	3	2,05	0,8090
أنظمة المكافأة داخل المؤسسة	129	1	3	2,25	0,7400
Valid N (listwise)	128				

متوسط المحور الثالث: Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
AXE3	129	1,00	3,00	2,2084	0,482730
Valid N (listwise)	129				

الجدول رقم 4-10: مبادئ وخصائص المنظمات المتعلمة

فيما يتعلق في المحور المتعلق بمبادئ وخصائص المنظمات المتعلمة، فإن تحليل نتائج الجدول **4-10** تظهر أن هناك اختلاف في النتائج المتحصل عليها سواء من حيث المبادئ التي تقوم عليها المؤسسة أو من حيث الخصائص التي تتميز بها، وحتى إن كانت جميع الأوساط الحسابية أكبر من الوسط الحسابي الفرضي (2)، فإن ذلك لا يعني أن المؤسسة ملمة بجميع هذه المبادئ والخصائص، حيث أن أكبر قيمة تم تسجيلها كانت في السؤال المتعلق بأن الأفراد يعتبرون أن معارفهم تشكل مصدرا للسلطة بالنسبة لهم (Q15) ،بلغت **2,40** يمكن تفسيرها على عدم توجه المؤسسة نحو تشجيع الأفراد على تشارك معارفهم، كما أن أدنى قيمة مسجلة (**2,05**) كانت في السؤال الخاص بمدى اعتبار الأفراد أنفسهم كجزء من المؤسسة من خلال ولائهم لها وتقاسمهم لرؤية مشتركة (Q21)، حيث عبر بعض المستجوبين عن عدم شعورهم بانتمائهم التام للمؤسسة، ومن خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول فيمكن القول أن المؤسسة ليست على إلمام تام بجميع المبادئ التي تقوم عليها المنظمات المتعلمة، كما أنها لا تتميز بجميع الخصائص التي تميز هذا النموذج من المنظمات عن غيره من النماذج التنظيمية للمؤسسات.

المحور الرابع: التعلم التنظيمي:

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
الحاجة إلى التعلم التنظيمي داخل المؤسسة	129	1	3	2,16	0,7580
مدى توفر الوسائل اللازمة للتعلم	129	1	3	1,91	0,6300
التعلم من الأخطاء	129	1	3	2,19	0,7260
التعلم من التجارب السابقة	129	1	3	2,06	0,7260
Valid N (listwise)	129				

متوسط المحور الرابع: Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
AXE4	129	1,00	3,00	2,0795	0,473910
Valid N (listwise)	129				

الجدول رقم 4-11: التعلم التنظيمي

فيما يخص مدى ممارسة التعلم التنظيمي في المؤسسة، فقد أظهر الجدول رقم **4-11** أن المؤسسة لا تتبنى بشكل كبير مفاهيم التعلم التنظيمي رغم وجود بعض الدلالات على وجود هذا النوع من التعلم داخل المؤسسة، حيث بلغ الوسط الحسابي للمحور **2,0795** الذي هو أكبر من الوسط الفرضي (2) بانحراف معياري قدره**0,47391**، وهو ما يعني أن المؤسسة تسعى إلى التوجه نحو التعلم التنظيمي، حيث بلغ الوسط الحسابي في السؤال (Q23) والمتعلق بالمكانة التي يحتلها التعلم التنظيمي ضمن أولويات المنظمة المتعلمة **2,16** وهو ما يعني أن المنظمة تهتم نوعا ما بهذا النوع من التعلم، إلا أن أدنى قيمة تم تسجيلها فكانت في السؤال الخاص بالموارد والوسائل التي توفرها المؤسسة لأفرادها من أجل تطوير قدراتهم (Q24)، بمعنى أنه يجب على المؤسسة بذل مزيد من الجهد من أجل توفير أحسن الوسائل والآليات المعتمدة في تحسين سبل التعلم داخل المؤسسة رغم توفرها على الوسائل اللازمة لضمان نجاح التكوين.

المحور الخامس: الانتقال من التعلم الفردي إلى التعلم التنظيمي:

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
قدرة الموظفين على خلق المعارف الجديدة	129	1	3	2,56	0,6840
إعادة استعمال المعارف الجديدة من طرف الموظفين	129	1	3	2,38	0,6520
دور الاتصال المباشر في تبادل المعارف	129	1	3	2,31	0,7160
مدى استعداد الأفراد لتبادل معارفهم مع أعضاء المؤسسة	129	1	3	2,31	0,7050
رؤية المنظمة في تبادل المعارف	129	1	3	2,23	0,7860
Valid N (listwise)	129				

متوسط المحور الخامس: Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
AXE5	129	1,00	3,00	2,3581	0,549810
Valid N (listwise)	129				

الجدول رقم 4-12: الانتقال من التعلم الفردي إلى التعلم التنظيمي

فيما يخص آليات الانتقال من مستوى التعلم الفردي إلى التعلم التنظيمي، فإن نتائج الجدول رقم**4-12** تظهر أن جميع الأوساط الحسابية للمحور فاقت الوسط الفرضي (2) حيث بلغ الوسط الحسابي للمحور **2,3581** وهو ما يعني أن المؤسسة تدعم هذه الآليات سواء من حيث عمليات إنشاء المعارف وتشاركها أو من حيث رغبة المؤسسة في تعميم التعلم التنظيمي داخل جميع أقسامها، وحتى إن كانت هذه المعدلات مرتفعة نوعا ما، فإن ذلك لا يمكن تفسيره بأن المؤسسة بلغت الحد المطلوب من أجل نقل المعارف الفردية إلى معارف جماعية وتنظيمية، بدليل ما تم ملاحظته سواء من خلال المعاينة الميدانية أو من خلال نتائج التحليل الوصفي المحصل عليها سابقا، إذ أن تشارك المعارف والخبرات يكون في الغالب على مستوى الأقسام دون تبادلها مع مختلف الوحدات، وبالتالي فإنه يجب على المؤسسة تحسين هذه الآليات إما من خلال العمل على إيجاد ثقافة تنظيمية تتماشى مع قيم ومعتقدات الأفراد وهو ما يؤدي إلى تشجيع تبادل المعارف، أو عن طريق تفعيل الذاكرة التنظيمية الخاصة بها وبالتالي سهولة الحصول على المعارف ونقلها وهو ما يمكن أن يحسن من مستوى التعلم التنظيمي لدى أفراد المؤسسة.

المحور السادس: وسائل تسيير المنظمات المتعلمة:

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
درجة انتماء الأفراد إلى مجتمعات الممارسة	129	1	3	2,10	0,7270
دور المؤسسة في خلق مجتمعات الممارسة	129	1	3	2,21	0,7470
انتماء الأفراد إلى مجتمعات الممارسة	129	1	3	1,97	0,8380
دور المؤسسة في خلق مجتمعات الممارسة	129	1	3	1,94	0,8270
الذاكرة التنظيمية:مدى توفر المعارف	129	1	3	2,09	0,7440
الذاكرة التنظيمية:إمكانية الحصول على المعلومات	129	1	3	1,99	0,7760
مدى رضا العاملين عن ممارسة إدارة المعرفة في المؤسسة	129	1	3	1,96	0,6890
دور TIC وS.I في خلق المعارف	129	1	3	2,16	0,7120
دور TIC في عمليات إدارة المعرفة	129	1	3	2,18	0,7230
Valid N (listwise)	129				

متوسط المحور السادس:Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
AXE6	129	1,00	3,00	2,0829	0,520390
Valid N (listwise)	129				

الجدول رقم 4-14: وسائل تسيير المنظمات المتعلمة

ما يمكن استنتاجه من نتائج الجدول رقم **4-14** فإن قيم الأوساط الحسابية الخاصة بعبارات وسائل تسيير المنظمات المتعلمة تراوحت ما بين **1,94** كأدنى قيمة، و**2,21** كأقصى قيمة، ورغم أن الوسط الحسابي للمحور بلغ **2,0829** وهو أكبر من الوسط الحسابي الفرضي (2)، إلاّ أن ذلك لا يعني أن جميع الوسائل معتمدة في تسيير المؤسسة ، خاصة فيما يخص اعتماد المؤسسة على مجتمعات الممارسة أو بشكل أبسط اعتمادها على فرق العمل في تنفيذ المهام، وهو ما تم تأكيده أثناء التحليل الوصفي لهذه النقطة، كما أن المؤسسة لا تعتمد كثيرا على إدارة المعرفة في ميدان عملها إذ بلغت قيمة الوسط الحسابي **1,96**، و هو ما يدل أن المؤسسة مازالت لم تواكب عصر المعرفة، كما أن أعلى قيمة تم تسجيلها في الجدول تمثلت في السؤال الأخير من الاستمارة إذ بلغت قيمة الوسط الحسابي **2,18**، وهو ما يعني أن المؤسسة تعتمد على Les TIC كوسيلة من أجل تسييرها وذلك راجع لطبيعة نشاط المؤسسة التي تفرض عليها التعامل بهذه التكنولوجيات إضافة إلى أن ميدان تكنولوجيات الاتصال يمثل النشاط الرئيسي للمؤسسة.

خاتمة:

يعتبر مفهوم المنظمة المتعلمة من المواضيع الحديثة التي استحوذت على نسبة كبيرة من أعمال الباحثين في ميدان علوم التسيير، وذلك لما يحتويه من مفاهيم عميقة وتوجهات معقدة جعلت تميّز نموذج المنظمات المتعلمة يكمن في صعوبة تبنيه وتطبيقه حتى من طرف كبرى المنظمات، فهو يهدف إلى تحديد الآليات والمناهج التي تتعلم من خلالها المنظمات وتسعى بواسطته إلى إدارة القدرات الذهنية والمعرفية لأفرادها أملا في بناء بيئة تنظيمية متكاملة تكون القاعدة الهيكلية لتنمية الإبداع والتحسين المستمر والقدرة على مواجهة الظروف المحيطة بها.

وعلى ضوء الدراسة الميدانية التي قمنا بها والتي كانت مؤسسة اتصالات الجزائر (المديرية الإقليمية للاتصالات بتلمسان -DTT-Tlemcen-)كمثال عن المؤسسات الجزائرية التي تسعى إلى مسايرة ركب المؤسسات الكبرى، حيث كان الهدف من هذه الدارسة هو معرفة مدى جاهزية المؤسسة للتوجه نحو نموذج المنظمة المتعلمة وتطبيقه، وانطلاقا من النتائج المتوصل إليها فإنه يمكن اعتبار أن المؤسسة مازالت لم تبلغ الجاهزية المطلوبة في توجهها نحو نموذج المنظمة المتعلمة على الرغم من الأهمية الكبرى التي توليها مصلحة الموارد البشرية لآليات تطوير كفاءات أفرادها خصوصا اعتمادها على برنامج للتكوين المستمر من خلال تخصيص مبلغ هام من رقم أعمالها لضمان النجاح الأمثل لهذه البرامج، وأيضا توفير الوسائل اللازمة من تجهيزات مكتبية وظروف ملائمة للتعلم وهذا من شأنه أن يؤدي إلى الحصول على أفضل النتائج، وكذلك زيادة الوعي لدى أفرادها بضرورة تبني التعلم المستمر من أجل تنمية قدراتهم، وقد لاحظنا أثناء المعاينة الميدانية على مستوى الوحدات التابعة للمديرية الإقليمية للاتصالات بتلمسان -DTT-Tlemcen- أن هذه الأخيرة لم تستوف جميع الشروط اللازمة من أجل تحولها إلى منظمة متعلمة تعتمد على العنصر البشري في نشاطاتها و يمكن تلخيص أسباب هذا التأخر في النتائج التالية:

1 -حداثة الموضوع وكذلك حداثة المصطلحات المرافقة له (خاصة استراتيجيات بناء المنظمات المتعلمة التي قدمها P.Senge) شكلت عائقا بالنسبة للأفراد في فهم أهم المبادئ التي يقوم عليه هذا النموذج وهو ما حال دون الحصول على أفضل النتائج.

2 -وجود بعض المؤشرات التي تدل على رغبة المؤسسة في التوجه نحو نموذج المنظمة المتعلمة، ويظهر ذلك من خلال إجابات المستجوبين فيما يخص المحور المتعلق بتعاريف المنظمة المتعلمة، إذ أن معظم إجاباتهم تمحورت حول توجه المؤسسة نحو البحث عن تطوير قدرات أفرادها والعمل على تحقيق الأهداف التي يسعى الأفراد إلى تحقيقها، وهو يشكل أحد الأسس التي تقوم عليها المنظمات المتعلمة.

3 -تحرص المؤسسة على وضع برامج مفصلة للتكوين وفقا لاحتياجاتها، وكذلك تعمل على توفير الوسائل اللازمة وخلق مناخ ملائم للتعلم ما يعني أنها تحاول قدر المستطاع تبني مدخل التعلم التنظيمي من أجل تطوير كفاءاتها.

4 -غياب التفاعلات الجماعية والديناميكية ما بين الأفراد وهو ما يحول دون تبادل المعارف الجديدة ويرجع ذلك أساسا إلى :

- نظام الاتصال المتبع داخل المؤسسة لا يسمح بالاستغلال الأمثل للمعارف وهو مشكل تعاني منه المؤسسة، وبالتالي فإنها يجب عليها العمل على تحسين أنظمة اتصالها الداخلية من خلال تحسين ثقافتها التنظيمية.

- الذاكرة التنظيمية الخاصة بالمؤسسة ليست في المستوى المطلوب على الرغم من توفر المؤسسة على أحدث وسائل الاتصال (باعتبارها رائدة في مجال تكنولوجيات الإعلام والاتصال على المستوى الوطني) ويمكن إرجاع ذلك إلى عدم وجود رغبة كافية لدى الأفراد لتشارك معارفهم، إضافة إلى غياب قاعدة للبيانات مستعملة من طرف جميع المستخدمين لاستغلالها متى احتاجوا إليها.

- انعدام ثقافة العمل الجماعي خاصة فيا بين الوحدات، وهو ما يشكل عائقا في بناء مجتمعات الممارسة التي تتجاوز الحدود الكلاسيكية لفرق العمل.

5 -عدم تجانس وتوافق رؤى الأفراد يحول دون بناء رؤية مشتركة تقوم على أساس المنفعة المتبادلة، وبالتالي فإن المؤسسة عليها أن تبني رؤيتها انطلاقا من رؤى أفرادها وما ما ينمي شعور الالتزام لديهم.

6 -الثقافة التنظيمية السائدة التي تحول دون قبول التغيير وتعيق التعلم التنظيمي باعتباره يفرض ضرورة وجود بيئة ملائمة تشجع العمل التشاركي، إضافة إلى عدم التحلي بروح المسؤولية لدى بعض الأفراد

7 -عدم وجود نظام للمكافآت من شأنه الحد من رغبة الأفراد في أخد روح المبادرة ومن تم كبح الإبداع داخل المؤسسة، كما أن ذلك يؤثر سلبا على درجة ولاء وانتماء الأفراد إلى المؤسسة.

8 -ليس هناك إستراتيجية واضحة لإدارة المعرفة داخل المؤسسة، وبالرغم من أنظمة المعلومات المتوفرة لديها، إلاّ أنها لا تعمل بالشكل المطلوب من أجل استعمالها على أحسن وجه.

الخاتمة العامة

بدخول العالم حقبة تاريخية جديدة تتسم بتنامي أهمية التعلم والمعارف، لم تعد ثروات الأمم منحصرة في الموارد الطبيعية ولا الطاقوية، وإنما برزت ثروة أخرى أكثر أهمية تمثلت في المعرفة وكذلك الكفاءات اللازمة لإنشاء هذه المعارف وتحويلها إلى منتجات وخدمات جديدة تكسب المؤسسة ميزة تنافسية دائمة، وقد تأكدت هذه الحقيقة ابتداء من مطلع الثمانينيات نتيجة التفوق الباهر الذي حققه اليابان الخالي تقريبا من الموارد الطبيعية ولكنه يحتل اليوم المرتبة الثانية في العالم من حيث القوة الصناعية، وتكمن أهمية تركيز المؤسسات استثماراتها في الموارد غير الملموسة (المتمثلة خاصة في رأس المال البشري والفكري وسبل تطوير كفاءات الأفراد) بدلا من الاستثمار في الموارد الملموسة إلى القيمة التي تخلقها هذه الموارد والميزة التنافسية التي تكتسبها المؤسسة من خلالها، و في ظل عجز الأنظمة التقليدية عن مجاراة التطور السريع الذي تشهده بيئة الأعمال الحالية والتي تستند أساسا على اقتصاد المعرفة، كان لزاما على المنظمات البحث عن بديل عن هذه النماذج يمكنها من مسايرة هذا التغير، وقد تعددت الاتجاهات المعاصرة في الفكر الإداري الحديث والتي يمكن تطبيقها لمواجهة التحديات التي أفرزتها العولمة والنظام الاقتصادي الجديد ومنها إدارة الجودة الشاملة والإدارة بالأهداف والمنظمات المتعلمة التي شكلت محور الدراسة.

وقد اشتملت الدارسة على أربعة فصول (ثلاثة فصول نظرية وفصل تطبيقي)، وقد انطلقت فكرة هذه الدراسة من تعدد الاتجاهات الإدارية المعاصرة التي فرضت ضرورة تكيف المنظمات مع العالم المعاصر المليء بالتغيرات المستمرة في ميدان المعرفة وحاجة المنظمات إلى التعلم من أجل تحقيق التميز والتنافس وخصوصا الاستمرار.

تحددت إشكالية الدراسة في عجز الأنظمة الكلاسيكية عن مواجهة التحديات التي صاحبت ظهور النظام العالمي الجديد والعولمة، وكثرة التساؤلات حول النموذج البديل الذي يحقق للمنظمة الأهداف التي تسعى إليها وتم تقديم نموذج المنظمة المتعلمة على أنه وسيلة تمكن المنظمات من التكيف مع التغيير الحاصل، حيث تبلورت إشكالية الدراسة في تحديد المتطلبات الضرورية من أجل الانتقال من المنظمات الكلاسيكية إلى المنظمات المتعلمة ومدى استجابة المؤسسات الجزائرية (مؤسسة اتصالات الجزائر كعينة) لتبني هذا النموذج، وقد انبثقت أهمية الدراسة من أهمية المنظمة المتعلمة التي تعد إحدى التقنيات الإدارية التي تساعد المؤسسات الجزائرية في التكيف مع التغيرات البيئية المتسارعة بالاعتماد على مدخل التعلم التنظيمي، وأن أهميتها تزداد مع أهميه الاقتصاد المعرفي والحاجة إلى التعلم المستمر، ويؤمل أن تستفيد المؤسسات الجزائرية من تطبيق هذا النموذج كمنهج للتطوير التنظيمي.

واستهدف الدراسة في جانبها النظري تسليط الضوء على أهم المفاهيم المرتبطة بالمنظمة المتعلمة والتعلم التنظيمي باعتباره الحجر الأساس في بنائها،حيث تم التطرق في الفصل الأول من الدراسة إلى أهم النظريات المتعلقة بالكفاءة

والتعلم في المنظمات، وبعدها تم تسليط الضوء على أهم التعاريف المتعلقة بالمنظمة المتعلمة والتعلم التنظيمي وكذا أهم الأسباب التي أدت إلى ظهور هذا الأخير (التعلم التنظيمي) وأهم أنواعه إضافة إلى أهم المعوقات التي تحول دون تطبيقه ونجاحه في المنظمات، وقد تم التوصل إلى أن المنظمات المتعلمة نموذج تنظيمي جيد انتشر مؤخرا ليحل محل الأشكال التقليدية، يهدف إلى الاستغلال الأمثل للموارد البشرية والمعرفية للمؤسسة، وبالتالي فإن المنظمة المتعلمة هي المنظمة التي تطور قدراتها على التغير والتكيف المستمر لأن أفرادها يقومون بدور فعّال في تحليل الوضعيات التي تواجههم، من خلال التعلم التنظيمي الذي هو عملية توسيع معارف الأفراد في إطار ملائم هو المنظمات المتعلمة، و بما أن مشاركة جميع الأفراد أصبحت ضرورية في تكوين وتنمية المعارف والاستثمار في الرصيد المعرفي لديهم الذي يمثل سمة التقدم الحقيقي بحيث يكون للمنظمة القدرة على الاستفادة من خبراتها تجاربها السابقة، و توظيف هذه الخبرات في مواجهة التغيرات والتحديات وهو ما يعني تبني فلسفة التعلم التنظيمي الذي هو بدوره أكبر من مجموع التعلم الفردي.

والفصل الثاني تطرق إلى استراتجيات بناء المنظمات المتعلمة اعتمادا على أبحاث الأمريكي Senge في هذا المجال، حيث تم التطرق إلى خمسة استراتيجيات تتمحور حولها المنظمة، وباعتبار هذه الاستراتيجيات ضرورية من أجل السير الأمثل للمنظمة المتعلمة، فإنه لا غنى على أي واحدة منها إذ يستوجب العمل على تحقيقها مجتمعة، هذه الاستراتجيات تمثلت في: التفكير النظامي، التحكم الشخصي، النماذج الذهنية، الرؤية المشتركة وفرق التعلم، كما يجب على المنظمة التي تسعى إلى تبني هذا النموذج وتهدف إلى تحقيق غاياتها انطلاقا من عمليات التعلم التنظيمي أن تلتزم بمبادئها المتمثلة أساسا في العمل على خلق بيئة وثقافة مشجعة للتعلم الجماعي، وكذلك الالتزام بأهم الخصائص التي تميز هذا النوع من المنظمات عن غيره وذلك من أجل تسهيل وصولها إلى بناء نموذج يعمل على تهيئة الظروف الضرورية لممارسة القيادة وإحداث التغيير الثقافي اللازم لتشجيع الأفراد على التعلم المستمر والمشاركة في السلطة وصنع القرار.

وناقش الفصل الثالث الآليات التي تستطيع من خلالها المنظمات الانتقال من مستوى التعلم الفردي إلى التعلم التنظيمي الذي يعتبر في مجمله أكبر من مجموع التعلم الفردي وذلك من خلال عمليات الاكتساب المستمر للمعارف الجديدة، فالتعلم الفردي يحدث إما من خلال الروتينات التي يتم اكتسابها من الخبرات والتجارب السابقة وكذا المشاركة، أما التعلم التنظيمي فهو نتيجة للتفاعل الاجتماعي والديناميكي ما بين أفراد المنظمة الذين يعملون على تشارك خبراتهم وتحويل معارفهم الضمنية إلى معارف ظاهرة تكون قابلة للاستغلال من طرف جميع أفراد المنظمة وذلك من خلال نموذج *SECI* لنقل المعارف والذي يكون في إطار المفهوم *Ba* الذي يشكل الفضاء المشترك لخلق

وتبادل المعارف الجديدة، كما أن ضمان التوجه الأمثل نحو نموذج المنظمة المتعلمة يستوجب الاعتماد على مجموعة من الوسائل الحديثة للتسيير والتي تشكل في حد ذاتها مصدرا للتعلم وهو ما يكسب المنظمة ميزة تنافسية إضافية، وتنقسم وسائل تسيير المنظمات المتعلمة إلى نوعين: من جهة وسائل التسيير التنظيمية والمتمثلة في مجتمعات الممارسة التي تعني المفهوم الجديد لفرق العمل، فقوة المؤسسة واستمرارها يعتمد على طبيعة هذه المجتمعات، والاستثمار في رأس المال الفكري الذي يعتبر الثروة الحقيقية بالنسبة للمنظمات، إضافة إلى الذاكرة التنظيمية والتي لم تعد مصدرا لخزن المعارف وحسب وإنما تجاوز دورها حدود ذلك فأصبحت تمثل الطبيعة الاجتماعية للتعلم، ومن جهة ثانية وسائل التسيير التكنولوجية والتي هي إدارة المعرفة والتي ترتبط ارتباطا وثيقا بالتعلم التنظيمي باعتبارهما يسعيان إلى الاستعمال الجيد للمعارف المتاحة واكتساب أو إنتاج معارف جديدة، أيضا هناك إدارة الإبداع والابتكار فالمنظمات الناجحة والمتميزة في أدائها هي تلك التي تعطي للإبداع جانبا مهما من اهتماماتها، كما أن الطرق الحديثة للتكوين متمثلة في "coaching" و "E-Learning " تعتبر من أهم الوسائل التكنولوجية في تسيير المنظمات المتعلمة والتي هي نتيجة للتطور التكنولوجي الحاصل وبالتالي حلت محل الأشكال القديمة للتعلم، إضافة إلى هذه الوسائل التقنية هناك التكنولوجيات الحديثة للإعلام و الاتصال *(NTIC)* وأنظمة المعلومات التي شكلت ثورة في العالم المعاصر ومنحت للمنظمات فرصة تنويع مصادر تعلمها.

بالنسبة للفصل الرابع والذي يمثل الجانب التطبيقي من الدارسة فقد تعرض إلى واقع التعلم في المؤسسات الجزائرية، حيث كانت المديرية الإقليمية للاتصالات بتلمسان (DTT-Tlemcen) التابعة لمؤسسة اتصالات الجزائر كنموذج لهذه المؤسسات، وقد تمت الدراسة على المستوى الإقليمي تبعا للولايات التي تقوم DTT-Tlemcen بالإشراف على تسييرها وهي: تلمسان، سيدي بلعباس، سعيدة والنعامة، وقد تمثل الهدف الرئيسي من هذه الدراسة الميدانية هو معرفة مدى اعتماد DTT-Tlemcen على قواعد ومبادئ التعلم التنظيمي من أجل الرفع من كفاءة أفرادها، ورغم الجهود المبذولة من طرف مصلحة مديرية الموارد البشرية بالمؤسسة بغية رفع وثيرة التعلم لدى أفرادها ورغبتها في تحسين إنتاجيتها انطلاقا من العمل على تطوير كفاءاتها، إلاّ أن المؤسسة لم تستوف جميع المقومات والشروط اللازمة لتحولها نحو نموذج المنظمة المتعلمة، ويمكن إرجاع أسباب ذلك إلى حداثة الموضوع بالدرجة الأولى وصعوبة تبنيه حتى من طرف كبرى المؤسسات العالمية، وذلك لما يفرضه من ضرورة وجود للآليات اللازمة لذلك والوسائل الفعالة من أجل ضمان التسيير الأمثل لها، هذا من جهة، ومن جهة ثانية فإن مؤسسة اتصالات الجزائر والتي تعتبر الرائدة على المستوى الوطني في مجال الاتصالات، لا لشيء سوى أنها المحتكر الوحيد للهاتف الثابت على المستوى الوطني، وبالنظر إلى المحيط الذي تنشط فيه فإنها لا تواجه أي ضغوط خارجية المتمثلة

خصوصا في المنافسة، إلاّ أن ذلك لا يعني أنها تبقى منعزلة على نفسها من خلال العمل على توسيع حجم نشاطها وتنمية قدراتها البشرية والمعرفية التي تعتبر المصدر الرئيسي للتنافس، ولا يكون ذلك إلاّ من خلال توجهها نحو نموذج المنظمة المتعلمة الذي يضمن لها استمراريتها وتحسين مردوديتها.

وتمثلت أهم النتائج التي تم التوصل إليها من خلال هذه الدراسة فيما يلي:

✓ إدراك المسؤولين بصفة خاصة والأفراد بصفة عامة لأهمية التعلم التنظيمي كمنهج ضروري من أجل تطوير الكفاءات والرفع من المستوى الإنتاجي للمؤسسة.

✓ وجود بوادر التعلم التنظيمي في المؤسسة على الرغم من عدم تداوله كمصطلح بين الأفراد، إلاّ أن تعلم الأفراد يكون تنظيميا داخل المؤسسة من خلال تشاركهم لخبراتهم و تجاربهم السابقة خاصة فيما بين أفراد نفس القسم.

✓ يعتبر *E-Learning* مفهوما حديثا بالنسبة للمؤسسة إلاّ أنها تسعى إلى تبنيه من خلال تنظيم دورات تكوينية حول هذا الموضوع.

✓ إن المؤسسة ليست ملمة بجميع مبادئ وخصائص المنظمات المتعلمة، ويرجع ذلك لسببين: إما لصعوبة وجودها كلها نظرا لطبيعة المؤسسة التي تعتمد على هيكل تنظيمي عمودي مثلا (ما يعني عدم وجود مكان للتسيير التشاركي)، وكذلك الثقافة التنظيمية السائدة التي تعتبر في بعض الأحيان كابحة للتعلم التنظيمي، أما السبب الآخر فيتمثل لإهمال المنظمة بعض هذه الخصائص كغياب نظام للمكافآت وتحفيز الأفراد، وكذلك عدم وجود نظام لتقييم الكفاءات والمردودية (حيث قد شرعت فيه مؤخرا فقط).

✓ ما يعاب على المؤسسة هو عدم الاستغلال الأمثل للمعارف والكفاءات الموجودة داخلها وبالتالي إهمال الجانب الإبداعي لدى الأفراد وهو ما يفسر عدم وجود مصلحة للبحث والتطوير (R&D)، ما يؤدي إمكانية ضياع الأفكار التي من الممكن أن تكون مهمة للمؤسسة في تحقيق أهدافها.

✓ رغم الجهود المبذولة من طرف مصلحة الموارد البشرية من أجل تنمية القدرات التعلمية لدى أفرادها من خلال وضع مخططات للتكوين وفقا لاحتياجاتها، وكذلك توفر الوسائل اللازمة من تجهيزات مكتبية ووسائل للإعلام والاتصال الحديثة، إلاّ أنها لم تبلغ الحد المطلوب لمواجهة تحديات المحيط الذي تنشط فيه، لذلك يجب عليها العمل على خلق بيئة مشجعة للتعلم وتحسين نظام اتصالها الداخلي الذي يسمح لها بالتواصل الجيد مع أعضائها وبالتالي الاستفادة

من أكبر قدر ممكن من المعارف الموجودة داخل المؤسسة بأحسن طريقة ممكنة وفقا لأنظمة إدارة المعرفة التي يجب تطويرها وكذلك العمل على تفعيل الذاكرة التنظيمية الخاصة بها سواء من خلال إنشاء قاعدة للبيانات تكون قابلة للاستعمال من طرف الجميع وهو ما يسهل عملية الحصول على المعارف في الوقت الفعلي، أو حتى تخصيص مكتبات داخل المؤسسة من أجل تنمية الرصيد المعرفي لدى أفرادها.

ومن خلال هذه النتائج نكون قد جاوبنا عن الفرضية الرابعة للبحث، والمتمثلة في ضرورة تخلي المؤسسات الجزائرية (المديرية الإقليمية للاتصالات بتلمسان – DTT-Tlemcen– كنموذج) عن نماذجها التسييرية التي تتسم بالجمود مقارنة بالأنظمة التي تتبناها كبرى المؤسسات، والاعتماد على التعلم التنظيمي باعتباره وسيلة لتنمية معارف الأفراد التي أصبحت المصدر الرئيسي لتحقيق ميزة تنافسية دائمة.

قائمة المراجع

قـــائـــمـــة المـــراجـــع

أولا: المراجع باللغة العربية:

1 - أمحمد فرعون وإليفي محمد، (2009)، الاستثمار في رأس المال البشري كمدخل حديث لإدارة الموارد البشرية بالمعرفة، **الملتقى الدولي حول صنع القرار في المؤسسة الاقتصادية**، بحوث وأوراق عمل الملتقى الدولي المنعقد بتاريخ 14-15 أفريل 2009، منشورات كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير والعلوم التجارية، جامعة المسيلة، ص 289-298.

2 - برويقات يحيى عبد الكريم، (2009)، **إشكالية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الصناعية الجزائرية الحاصلة على شهادة الإيزو 9001**، أطروحة دوكتوراه، جامعة أبي بكر بلقايد ، تلمسان.

3 - الحسيني النجار نبيل، (1993)، **الإدارة: أصولها واتجاهاتها المعاصرة**، الشركة العربية للنشر والتوزيع، مصر.

4 - الحكيم ليث علي، زوين عمار عبد الأمير، جبوري الخفاجي حاكم، (2009)، دور أدوات التعلم التنظيمي في تحقيق الأداء الجامعي المتميز، **مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية**، المجلد11، العدد2.

5 - حيضر معالي فهمي، (2002)، **نظم المعلومات: مدخل لتحقيق الميزة التنافسية** ، الدار الجامعية ، الإسكندرية.

6 - الرشودي محمد بن علي إبراهيم، (2007)، **بناء أنموذج للمنظمة المتعلمة كمدخل لتطوير الأجهزة الأمنية بالمملكة العربية السعودية**، أطروحة دوكتوراه، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية الرياض.

7 - روابح عبد الباقي وتريكي ياسين،(2009)، رأس المال الفكري وتحديات العولمة، **الملتقى الدولي حول صنع القرار في المؤسسة الاقتصادية**، بحوث وأوراق عمل الملتقى الدولي المنعقد بتاريخ 14-15 أفريل 2009، منشورات كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير والعلوم التجارية، جامعة المسيلة، ص 191-195.

8 - الزيادات محمد عواد، (2009)، **اتجاهات معاصرة في إدارة المعرفة**، الطبعة الأولى، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2008.

9 - السلمي علي، (2002)، **إدارة التميز: نماذج و تقنيات الإدارة في عصر المعرفة**، مكتبة الإدارة الجديدة.

10 -سمث ستيف، (2001)، **إدارة التغيير**، ترجمة مكتبة الشرقاوي، الرياض.

11 -السويدان طارق، (2001)، **المنظمة المتعلمة**، الطبعة الأولى، دار ابن حزم.

12 -سويسي عبد الوهاب، (2009)، **المنظمة: المتغيرات– الأبعاد– التصميم**، دار النجاح للكتاب.

13 -شريفي مسعودة ودولي سعاد، (2009)، تحسين الأداء من خلال مدخل التعلم التنظيمي، **الملتقى العلمي الدولي: أداء وفعالية المنظمة في ظل التنمية المستدامة**، جامعة المسيلة ، 10 - 11 نوفمبر 2009.

14 -شليل عبد اللطيف، (2008)، **من التكوين إلى تطوير الكفاءات في المؤسسة**، أطروحة دوكتوراه، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان.

15 -عليان ربحي مصطفى، (2008)، **إدارة المعرفة**، الطبعة الأولى، دار الصفاء للنشر.

16 -اللوزي موسى، (1999)، **التطوير التنظيمي: أساسيات ومفاهيم حديثة**، دار وائل للنشر، عمان-الأردن.

17 -الكبيسي صلاح الدين، (2005)، **إدارة المعرفة**، المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

18 -المغربي كامل، (1993)، **السلوك التنظيمي: مفاهيم أسس سلوك الأفراد والجماعة في التنظيم**، الأهلية للنشر، الأردن.

19 -نجم عبود نجم، (2005)، **إدارة المعرفة: المفاهيم والاستراتيجيات والعمليات**،الطبعة الأولى، مؤسسة الوراق لنشر والتوزيع، عمان- الأردن.

ثانيا: المراجع باللغات الأجنبية:

1- Abel Marie-Hélène, (2008), Competencies management and learning organizational memory**,** ***JOURNAL OF KNOWLEDGE MANAGEMENT*****,** VOL. 12 NO. 6, pp. 15-30.

2- Abu Khadra Marah F and Rawabdeh Ibrahim A, (2005), Assessment of development of the learning organization concept in Jordanian industrial companies, ***The Learning Organization***, Vol. 13 No. 5, pp. 455-474.

3- Alavi Maryam, Leidner Dorothy E, (2001), review: knowledge management and knowledge management systems: conceptual foundations and research issues, ***MIS Quarterly***, Vol. 25 No. 1.

4- Alavi Seyyed Babak and McCormick John, (2004), A cross-cultural analysis of the effectiveness of the Learning Organization model in school contexts**,** ***The International Journal of Educational Management*** , Volume 18 · Number 7 · pp. 408–416.

5- Albert David, (2007) , ***Systèmes d'information et knowledge management, Gestion et management***, Collection MENTION, Groupe Eyrolles.

6- Anciaux Jean-pierre, (1995), ***L'entreprise apprenante : vers le partage des savoirs et des savoir-faire dans l'organisation***, 2eme tirage, Les éditions d'organisation.

7- Aramburu Nekane, Josune Sàenz, Olga Rivera, (2006), Organizational learning, change process, and evolution of management systems : Empirical evidence from the Basque Regio, ***The Learning Organization,*** Vol. 13 No. 5, pp. 434-454.

8- Argyris Chris et . Schon Donald A, (2002*),* ***Apprentissage Organisationnel : Théorie, méthode, pratique***, 1ere édition, De Boeck université.

9- Argyris Chris, (2008), Quand l'entreprise apprend, ***ALTERNATIVES ECONOMIQUES***, N 271, juillet - août.

10- Autissier David, Bensebaa Faouzi, Boudier Fabienne, (2009), ***L'atlas du management : Les meilleures pratiques et tendances pour actualiser vos compétences - 100 dossiers clés***, Editions d'Organisation

11- Baglin Gilles, (2000), ***L'apprentissage en entreprise : Professionnaliser pour optimiser***, Edition ESKA.

12- Baines Anna, (1997), Exploiting organizational knowledge in the learning organization, ***Work Study***, Volume 46 · Number 6 · pp. 202–206.

13- Barabel Michel , Meier Olivier et Teboul Thierry, (2008*),* ***Les fondamentaux du managemen****t*, Dunod, Paris.

14- Barabel Michel et Meier Olivier, (2006), ***Manageor***, Dunod, Paris.

15- Baudry Bernard, (2003**),** ***Economie de la firme***, Edition la Découverte, Paris.

16- Belahsen M, (2006), ***L'impact des NTIC sur la performance sociale des etreprises,*** Thèse de Magister, Université de Tlemcen.

17- Bendi Abdellah Abdeslam et Benabou Djilali, (2004), Impact des NTIC sur les structures et comportements de l'entreprise moderne, ***Revue Economie & Management : Management des Savoirs et Développement des Compétences***, N 3, Mars, pp 51-59.

18- Benmerzouga Ouahida, (2006**),** ***Le role du E-Learning dans le développement des compétences en entreprise*** , Mémoire de Magister en Sciences de Gestion, Université de Tlemcen .

19- Booth Beeby, (2000), Networks and inter-organizational learning: a critical review, ***The Learning Organization***, Volume 7 . Number 2 . pp. 75-88.

20- Bose S and Oh K.B, (2004), Measuring strategic value-drivers for managing intellectual capital**,** ***The Learning Organization***, Vol. 11 No. 4/5, pp. 347-356 .

21- Bourgeon Laurent, (2001), Nouveaux produits, temps et apprentissage organisationnel**,** ***Revue française de gestion***, N 132, Janvier-Février, Fondation nationale pour l'enseignement de le gestion d'entreprise .

22- Brilman Jean, (2003), **Les meilleures pratiques de management**, 4 eme édition, Edition d'Organisation.

23- Buck Jean-Yves, (2000), **Le *management des connaissances, Mettre en œuvre un projet de Knowledge management***, 3 eme édition, Edition d'Organisation.

24- Cahill Dennis J, (1995), The managerial implications of the learning organization: a new tool for internal marketing, ***JOURNAL OF SERVICES MARKETING,*** VOL. 9 NO. 4, pp. 43-51.

25- Cartelli Antonio, (2007), ICT and knowledge construction Towards new features for the socio-technical Approach, ***The Learning Organization***, Vol. 14 No. 5, pp. 436-449.

26- Chan Kin Hang, (2009), Impact of intellectual capital on organisational performance : An empirical study of companies in the Hang Seng Index (Part 1), ***The Learning Organization***, Vol. 16 No. 1, pp. 4-21.

27- Chang Su-Chao and Lee Ming-Shing, (2007), A study on relationship among leadership, organizational culture, the operation of learning organization and employees' job Satisfaction, ***The Learning Organization,*** Vol.14 No. 2, pp. 155-185.

28- Cicmil Svetlana, (1997), Achieving completeness through TQ principles and organizational learning, ***The Learning Organization,*** Volume 4 ·No 1· pp. 30–34.

29- Cohen Sandra et Kaimenakis Nikolaos, (2007), Intellectual capital and corporate performance in knowledge-intensive SMEs, ***The Learning Organization,*** Vol. 14 No. 3, pp. 241-262 .

30- Conso Pierre et Hémici Farouk, (2006**),** ***L'entreprise en 20 leçons***, 4 eme édition, Dunod, Paris.

31- Côté J.R.G, (2000), POUR UNE ORGANISATION APPRENANTE : Comment améliorer l'efficience organisationnelle des FC, ***COLLÈGE DES FORCES CANADIENNE***, CESN 2, JUIN.

32- Chouteau Marianne, Viévard Ludovic, (2007), L'innovation, un processus à décrypter, ***Le centre ressources perspectives du Grand Lyon***, Janvier.

33- Curado Carla, (2006), Organisational learning and organisational design, ***The Learning Organization ,*** Vol. 13 No. 1, pp. 25-48.

34- Curtice Robert M and Lipoff Stuart J, (1997), How new technology can boost the learning organization, ***Management Development Review***, Volume 10 · Number 1/2/3, pp. 79–80.

35- Danskin Paula, Englis Basil G, Solomon, Michael R, Goldsmith Marla and Davey Jennifer, (2005), Knowledge management as competitive advantage: lessons from the textile and apparel value chain, ***JOURNAL OF KNOWLEDGE MANAGEMENT***, VOL. 9 No.2, pp. 91-102.

36- De Vasconcelos José Ângelo Braga, (2001), ***An Ontology-Driven Organisational Memory for Managing Group Competencies***, Submitted for the Degree of Doctor of Philosophy The University of York, Department of Computer Science.

37- Dewhurst Frank W and Navarro Juan G. Cegarra, (2004), External communities of practice and relational capital***, The Learning Organization,*** Vol. 11 No. 4/5, pp. 322-331.

38- Drew Stephen A.W, Smith Peter A.C, (1995), The learning organization: "change proofing" and strategy, ***The Learning Organization***, Vol2, No 1, pp. 4–14.

39- Dubois Nancy et Wilkerson Tricia, (2008), Gestion des connaissances : un document d'information pour le développement d'une stratégie de gestion des connaissances pour la santé publique, ***Centre de Collaboration Nationale des Méthodes et Outils***, School of Nursing, Université McMaster, Hamilton, ON.

40- Dunphy Dexter, Turner Dennis and Crawford Michael, (1997)Organizational learning as the creation of corporate competencies, ***Journal of Management Development***, Vol. 16 No. 4, pp. 232-244.

41- Dupuichi-Rabasse Françoise, (2002), ***Gestion des compétences et management des connaissances***, éditions Liaisons.

42- Dymock Darryl and McCarthy Carmel, (2006), Towards a learning organization? Employee perceptions, ***The Learning Organization*** Vol. 13 No. 5, pp. 525-536.

43- Eline Nicolas, (2004), Apprentissage organisationnel et adoption d'une démarche de développement durable : entretiens exploratoires dans des PME agroalimentaires à l'occasion de la normalisation AB (Agriculture Biologique), ***13 e Conférence de l'AIMS. Normandie. Vallée de Seine,*** 2, 3 et 4 Juin 2004.

44- Ellul Fabienne, (2001), L.ORGANISATION APPRENANTE***, La Lettre du CEDIP - En lignes,*** n° 14 - janvier .

45- Ferangu oudet Solveig, (2006**),** ***Organisation du travail et développement des compétences : Construire la professionnalisation,*** L'Harmattan.

46- Filleau Marie-Georges, Marques-Ripoull, (1999), Clotilde, Les théories de l'organisation et de l'entreprise, Ellipses, paris.

47- FILLOL Charlotte, (2004), Apprentissage et systémique. Une perspective intégrée, ***Revue française de gestion***, N° 149, pp. 33-49.

48- FILLOL Charlotte, (2006), ***L'émergence de l'entreprise apprenante et son instrumentalisation : Études de cas chez EDF***, Université Paris Dauphine, 22 novembre 2006.

49- Fry Kate, (2001), E-learning markets and providers: some issues and prospects, ***Education + Training***, Volume 43 . Number 4/5 . pp. 233-239.

50- Garavan Thomas, (1997), The learning organization: a review and evaluation**,** ***The Learning Organization***, Volume 4 · Number 1 · pp. 18–29.

51- Garvin David A, (1999), Créer une organisation intelligente, ***Harvard Business Review, Le Knowledge Management***, Préface Jacques Chaize, Edition d'Organisation.

52- Gauthier Alain, (2008), **Du coaching individuel au coaching d'entreprise, (Article à paraître dans *Le Grand Livre du Coaching)*** Sous la direction de Frank Bournois, Thierry Chavel et Alain Filleron, Edition d'organisation, Groupe Eyrolles.

53- Gunia Nadège, (2002), ***La fonction ressources humaines face aux transformations organisationnelles des entreprises : Impacts des nouvelles technologies d'information et de communication***, Thèse de Doctorat en Science de Gestion, Université de Toulouse I-Sciences Sociales, 22 avril.

54- Harkema Saskia, (2003), A complex adaptive perspective on learning within innovation projects, ***The Learning Organization***, Vol. 10· Number 6· pp. 340-346.

55- Hautdidier Florence Stenuit, (2006), ***Créer et animer des communautés de pratique,*** MEMOIRE pour obtenir le DESS en Sciences de l'information et de la documentation spécialisées, INSTITUT NATIONAL DES TECHNIQUES DE LA DOCUMENTATION.

56- Hebel Misha, (2007), Light bulbs and change: systems thinking and organisational learning for new ventures **,** ***The Learning Organization*** , Vol. 14 No.6, pp. 499-509.

57- Hefer J-P, Malika M et Orsoni J, (2002), ***Management :Stratégie Et Organisation*** , 4édition, Librairie Vuibert .

58- Held Daniel et Riss Jean-Marc, (1998), Le développement des compétences au service de l'organisation apprenante, ***Employeur***, Suisse, N 13.

59- Henry Paul, (2001), E-learning technology, content and services, ***Education + Training***, Volume 43 . Number 4 . 2001 . pp. 249-255.

60- Hidding Gezinus J, Catterall Shireen M, (1998), Anatomy of a Learning Organization: Turning Knowledge into Capital at Andersen Consulting***, Knowledge and Process Management*** , Volume 5 Number 1, pp 3-13.

61- Hitt William D, (1995), The learning organization: some reflections on organizational renewal, ***Leadership & Organization Development Journal***, Vol. 16 No. 8, pp. 17-25.

62- Hounounou Albéric, (2005), ***100fiches pour comprendre la gestion des entreprises***, Bréal.

63- Hsia Tzyh-Lih, Lin Li-Min, Wu Jen-Her, Tsai Hsien-Tang, (2006), A framework For designing nursing knowledge management Systems, ***Interdisciplinary Journal of Information, knowledge, and Management***, Vol. 1, pp 13-22.

64- Ingham Marc et Mothe Caroline, (2000), La coopération en recherche et développement : Les déterminants de l'apprentissage organisationnel, ***Revue française de gestion***, N 127, Janvier-Février, Fondation nationale pour l'enseignement de le gestion d'entreprise.

65- Ismail Meriam, (2005), Creative climate and learning organization factors: their contribution towards innovation***, Leadership & Organization Development Journal***, Vol. 26 No. 8, pp. 639-654.

66- Kohlbacher Florian, Mukai Kazuo, (2007), Japan's learning communities in Hewlett-Packard Consulting and Integration Challenging one-size fits all solutions, ***The Learning Organization: The International Journal of Knowledge and Organizational Learning Management,*** Vol. 14 No. 1, pp. 8-20.

67- Jamali Dima and Sidani Yusuf, (2008), Learning organizations: diagnosis and measurement in a developing country context :The case of Lebanon***, The Learning Organization***.Vol. 15 No. 1.

68- Konidari Victoria et Abernot Yvan, (2006), From TQM to learning Organisation : Another way for quality management in educational institutions, ***International Journal of Quality & Reliability Management***, Vol.23 No.1, pp. 8-26.

69- Leblanc Adeline, Abel Marie-Hélène et Lenne Dominique, (2007), Application des principes de l'apprentissage organisationnel au projet MEMORAe, ***Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain***, Lausanne .

70- Lee-Kelley Liz, Blackman Deborah A and Hurst Jeffrey Peter, (2007), An exploration of the relationship between learning organisations and the retention of knowledge Workers, ***The Learning Organization***, Vol. 14 No. 3, pp. 204-221.

71- Lee Gloria, Bennett David, Oakes Ian, (2000), Technological and organisational change in small- to medium-sized manufacturing companies : A learning organisation perspective, ***International Journal of Operations & Production Management,*** Vol. 20 No. 5, pp. 549-572.

72- Lemyre Denise et Despatis François, (2006), L'organisation apprenante démystifiée, Ensemble partageons notre savoir**,** ***ACSQ***, 31 mars.

73- Lien Bella Ya-Hui, Hung Richard Yu-Yuan, Yang Baiyin and Li Mingfei, (2006), Is the learning organization a valid concept in the Taiwanese context?, ***International Journal of Manpower***, Vol. 27 No. 2, pp. 189-203.

74- LIEVRE Pascal et RIX Géraldine, (2005), Organisation apprenante : le cas "exemplaire" des expéditions polaires ?, Colloque de Cerisy ***« Intelligence de la complexité »*** 23 au 30 juin 2005.

75- MAILIS Nassouh, (2009), Management de la qualité et organisation apprenante : l'apport de Deming, ***ESSACHESS Revue interdisciplinaire de sciences humaines et sociales***, N° 3, pp 11- 23.

76- Maréchal Jean-Paul, (1999), ***Eléments d'analyse économique de la firme***, Didact Economie, Presses universitaires de Rennes.

77- McAdam Rodney and McCreedy Sandra, (1999), A critical review of knowledge management models, ***The Learning Organization***, Volume 6. Number 3 .pp. 91-100.

78- Mermoud – Thomassian, (2002), ***Gestion des connaissances et dynamique d'apprentissage : pour une reconsidération du rôle de la mémoire organisationnelle***, pp. 26.

79- Miller Hosley Suzanne, Lau Agnes T.W, Levy Ferdinand K and Tan Doreen S.K, (1994), The Quest for the Competitive Learning Organization, ***Management Decision***, Vol. 32 No. 6, pp. 5-15.

80- Mingasson Michel, (2002), **Le guide du E-learning: L'organisation apprenante**, Edition d'Organisation.

81- Nevo Dorit, Brent Furneaux, Yair Wand, (2008), Towards an evaluation framework for knowledge management, ***Inf Technol Manage***, vol. 9, pp 233-249.

82- Ngwenya-Scoburgh Lizzie, (2009), ***ORGANIZATIONAL LEARNING: AN EXPLORATION OF THE INFLUENCE OF CAPABILITIES AND FACTORS***, Capella University.

83- Morrison Michael and Terziovski Milé, (2001), Quality management practices and the link to potential learning outcomes within the Australian retail sector, ***The Learning Organization***, Volume 8 . Number 4. pp. 176-185.

84- Nonaka Ikujiro, Toyama Ryoko, (2003), The knowledge-creating theory revisited: knowledge creation as a synthesizing process***, Knowledge Management Research & Practice,*** No.1, pp 2–10.

85- Nonaka Ikujiro, (1994), A Dynamic Theory of Organizational Knowledge, ***Organization Science***, Vol. 5, No. 1, pp 14-37.

86- Nonaka, Toyama , Konno, (2000), SECI, Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation, ***Long Range Planning*** , No,33, 2000, pp 5-34.

87- Ö rtenblad Anders , (2004), The learning organization: towards an integrated model, ***The Learning Organization,*** Vol. 11 No. 2, pp. 129-144.

88- Pastoors Katja, (2007), Consultants: love-hate relationships with communities of practice, ***The Learning Organization: The International Journal of Knowledge and Organizational Learning Management,*** Vol. 14 No. 1, pp. 21-33.

89- Pauleen David, (2009), INTRODUCTION Personal knowledge management Putting the "person" back into the knowledge equation, ***Online Information Review***, Vol. 33 No. 2 , pp. 221-224.

90- Pesqueux Yvon et Durance Philippe, (2004), Apprentissage organisationnel, économie de la connaissance : mode ou modèle ?, ***Cahiers du LIPSOR, Laboratoire d'Investigation en Prospective, Stratégie et Organisation***, Série Recherche n°6 Septembre.

91- Plane Jean-Michel, (2003), ***Management des organisation***, Dunod, Paris.

92- Pham Ngoc Thuy and Swierczek Fredric William, (2006), Facilitators of organizational learning in design , ***The Learning Organization,*** Vol. 13 No. 2, pp. 186-201.

93- Pool Steven W, (2000), The learning organization: motivating employees by integrating TQM philosophy in a supportive organizational culture, ***Leadership & Organization Development Journal***, Vol 21, N 8, pp373-378.

94- Porth Stephen J , McCall John and Bausch Thomas A, (1999), Spiritual themes of the ``learning organization", ***Journal of Organizational Change Management***, Vol. 12 No. 3, pp. 211-220.

95- Quiers-Valette Suzane, (1999), Apprentissage collectif et incitation: Une approche par l'apprentissage gestuel, ***Revue Economique,*** N5, Septembre, Presses de Sciences PO.

96- Quinn James Brian, (1994), ***L'entreprise Intelligente***, Dunod, Paris.

97- Retna Kala S and Tee Ng Pak, (2006), The challenges of adopting the learning organisation philosophy in a Singapore school, ***International Journal of Educational Management,*** Vol. 20 No. 2, pp. 140-152.

98- Robert Frédéric, (2003), ***La psychologie de travail***, Edition d'Organisation.

99- Sammour George, Schreurs Jeanne, Al-Zoubi A. Y, Vanhoof Koen, (2008), The role of knowledge management and e-learning in professional development, ***International Journal Of Knowledge and learning***, Vol. 4, No. 5, pp 465-477.

100- Small Adrian, Sice Petia and Venus Tony, (2008), A framework for promoting learning in IS design and implementation, ***The Learning Organization ,*** Vol. 15 No. 2, pp. 149-178.

101- Senge Peter M (2004), ***The Fifth Discipline : The Art And Practice Of The Learning Organization***, Currency Doubleday, New York.

102- Seville-Girod Martine, (1996), Pour Une Definition Operationnelle Et Une Modelisation De La Memoire Organisationnelle, ***Laboratoire DMSP,*** Université Paris-Dauphine. "http://www.strategie-aims.com/lille/com6802.pdf

103- Shiba Soja, Graham Alan et Walden David, (1997***), 4 Révolutions par la qualité total, Manuel d'apprentissage et de mise en œuvre du système TQM***, Dunod – Paris.

104- Srikantia Param and Pasmore William, (1996), Conviction and doubt in organizational learning, ***Journal of Organizational Change Management***, Vol. 9 No. 1, pp. 42-53.

105- Steiner Lars, (1998), Organizational dilemmas as barriers to learning, ***The Learning Organization***, Volume 5 · Number · pp. 193–201.

106- Tarondeau Jean-Claude, (1998), ***Le management des savoirs***, 3eme édition, Presses Universitaires de France.

107- Toxopeus Hanny, (2007), Guide d'introduction aux notions d'organisation apprenante***, Coopération internationale et changement stratégique***, Février.

108- Teare Richard and Dealtry Richard, (1998), Building and sustaining a learning organization, ***The Learning Organization***, Volume 5 ·Number 1 · pp. 47–60.

109- Thomas Keith and Allen Stephen, (2006), The learning organisation: a meta-analysis of themes in literature, ***The Learning Organization,*** Vol. 13 No. 2, 2006, pp. 123-139.

110- Trembay Diane-Gabrielle et D. Ph, (2003), ***Les communautés virtuelles De praticiens : vers de nouveaux modes d'apprentissage et de création de connaissances ?***, Télé-université, Université de Québec, Décembre 2003.

111- Turner Jane, Mavin Sharon et Minocha, (2006); We will teach you the steps but you will never learn to dance, ***The Learning Organization,*** Vol. 13 No. 4, pp. 398-412.

112- Vakola Maria and Rezgui Yacine, (2000), Organisational learning and innovation in the construction industry, ***The Learning Organization,*** Volume 7. Number 4. pp. 174-183.

113- Van De Portal Michèle, (2009), L'accueil des apprentis en formation supérieure, ***Revue française de gestion***, 1 - n° 190.

114- Van Wassenhove Wim, (2004), ***Définition et opérationnalisation d'une Organisation Apprenante (O.A.) à l'aide du Retour d'Expérience,*** Ecole Nationale Du Genie Rural, Des Eaux Et Des Forets, 20 décembre 2004.

115- Veybel Laurent et Prieur Patrick, (2003), ***Le knowledge Management dans tous ses états***, Edition d'Organisation.

116- Voronov Maxim and Yorks Lyle, (2005), Taking power seriously in strategic organizational learning***, The Learning Organization***, Vol. 12 No. 1, pp. 9-25.

117- West Penny, (1994), The Concept ofthe LearningOrganization, ***Journal of European Industrial Training***, Vol. 18 No. 1.

118- Wiig. Karl M, (1997), Knowledge Management: An Introduction and Perspective***, Journal of Knowledge Management,*** Volume 1, Number 1, pp 06 -14**.**

119- Wong May M.L, (1996), Organizational learning through graduate training programmes: a comparison between Japan and Hong Kong in a Japanese organization, ***Journal of European Industrial Training***, 20/5 pp.13–19.

120- Wrigley Rebecca, (2008), Apprendre à apprendre ensemble, ***capacity :L'Apprentissage Orgaznisationnel***, N33.

121- Yeo Roland K, (2007), Change interventions to organizational learning: bravo to leaders as unifying agents, ***The Learning Organization***, Volume.14, No.6, pp. 524-552.

ثالثا: الانترنيت

1- Arzova Bourak, ***Théories des organisations***,
Http// Mimoza-marmara. Edu.tr/- bourak arzova / hawthorne/.

2- Davenport. T. H, (1996), ***some principles of Knowledge Management***, Mc Combs Graduate, school of Business, Univesity of Texas, Austin,TX, avaible at: www.mccombs.utexas.edu/kman/kmprin.htm

3- Eltschinger Bernard, *LE TQM ET L'ORGANISATION EN APPRENTISSAGE PERMANENT*,

http://www.itu.int/itudoc/itu-d/hrdqpub/hrdq/hrdq73/tqmclpo1-fr.html: , Suisse

4- Gaha Chiha, Mansour Nizar, ***La GRH comme levier du management des savoirs : cas de deux entreprises tunisiennes***, pp. 1900-1917.

www.a**grh2**004-esg.uqam.ca/pdf/Tome3/Gaha_Mansour.pdf.

5- Human Dynamics : www.humdyn.co.uk

6- http://montada.echoroukonline.com/showthread.php?t=144472

7- www.coachfederation.fr/

8- http://www.rh-organisation.fr/dossiers_pdf/le-management- des- connaissances.pdf

فهرس المحتويات

فـــهـــرس المـــحتـــويـــات

تشكرات

الإهداء

المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

المقدمة العامة..... أ

الفصل الأول: الإطار النظري للمنظمة المتعلمة والتعلم التنظيمي..... 9

مقدمة:..... 9

المبحث الأول: النظريات المتعلقة بالمنظمة المتعلمة والتعلم التنظيمي..... 10

المطلب الأول: نظريات التسيير..... 10

الفرع الأول: المدرسة الكلاسيكية..... 10

❖ TAYLOR و التنظيم العلمي للعمل(OST)..... 10

❖ FAYOL والإدارة الصناعية..... 12

الفرع الثاني: مدرسة العلاقات الإنسانية..... 13

المطلب الثاني: النظريات الاقتصادية الجديدة..... 16

الفرع الأول: النظرية التطورية للمؤسسات..... 16

الفرع الثاني: نظرية الموارد..... 17

الفرع الثالث: نظرية الأنظمة..... 20

الفرع الرابع: نظرية المنظمة المؤهلة..... 21

المبحث الثاني: مفهوم التعلم والمنظمة المتعلمة..... 24

المطلب الأول: الحاجة إلى المنظمة المتعلمة..... 24

الفرع الأول: قصور النظريات الكلاسيكية و التوجه نحو المنظمات المعاصرة..... 24

الفرع الثاني: التحول من التعلم الكلاسيكي(التقليدي) نحو التعلم المهني(الاحترافي)..... 27

الفرع الثالث: التوجه نحو المنظمات المتعلمة..... 31

المطلب الثاني: الإطار النظري للتعلم..... 32
الفرع الأول: التمييز بين التدريب، التعليم والتعلم..... 32
الفرع الثاني: مفاهيم التعلم..... 34
الفرع الثالث: دورة التعلم..... 35
الفرع الرابع: خصائص التعلم..... 36
المطلب الثالث:مفهوم المنظمة المتعلمة..... 37
الفرع الأول: التطور التاريخي للمصطلح..... 37
الفرع الثاني: تعريف المنظمة المتعلمة..... 38
المبحث الثالث: التعلم التنظيمي: مفاهيم وأساسيات..... 42
المطلب الأول: مستويات التعلم..... 42
الفرع الأول: التعلم الفردي:..... 42
الفرع الثاني: التعلم الجماعي..... 43
المطلب الثاني: عموميات حول التعلم التنظيمي..... 46
الفرع الأول: ماهية التعلم التنظيمي..... 46
الفرع الثاني: تعريف التعلم التنظيمي..... 47
الفرع الثالث: العوامل المؤدية إلى الاهتمام بالتعلم التنظيمي..... 48
الفرع الرابع: خصائص التعلم التنظيمي..... 50
الفرع الخامس: أنماط التعلم التنظيمي..... 52
5. 1- التعلم الاعتيادي والتعلم الاستثنائي..... 52
5. 2- التعلم التجريبي..... 52
5. 3- التعلم المعرفي والتعلم السلوكي..... 53
5. 4- التعلم التكيفي والتعلم التوليدي..... 54
5. 5- التعلم أحادي وثنائي الحلقة والتعلم ثلاثي الحلقة..... 55
الفرع السادس: محددات وشروط التعلم التنظيمي..... 63
1 -محددات التعلم التنظيمي..... 63

2 -شروط التعلم التنظيمي..... 64
الفرع السابع: معوقات التعلم التنظيمي..... 64
7 . 1-الأفراد كحاجز نحو التعلم..... 65
7. 2- المنظمة كحاجز نحو التعلم..... 66
خاتمة..... 67
الفصل الثاني: بناء المنظمات المتعلمة..... 68
مقدمة..... 69
المبحث الأول: استراتيجيات بناء المنظمات المتعلمة..... 70
المطلب الأول: إستراتيجية تشجيع وممارسة التفكير النظامي..... 70
الفرع الثاني: منهجية التفكير النظامي..... 71
الفرع الثالث: أهمية إستراتيجية التفكير النظامي في بناء المنظمات المتعلمة..... 71
الفرع الرابع: مميزات التفكير النظامي..... 72
الفرع الخامس: القواعد 11 الأساسية للتفكير النظامي..... 72
الفرع السادس: المقاربة النظامية للتعلم..... 74
المطلب الثاني: إستراتجية اكتساب التمكن (التحكم) الشخصي..... 76
الفرع الأول: مفهوم التحكم الشخصي..... 76
الفرع الثاني: أهمية التحكم الشخصي في المنظمة..... 76
الفرع الثالث: التحكم الشخصي كأساس لبناء المنظمات المتعلمة..... 77
الفرع الرابع: منهجية اكتساب وتطوير إستراتيجية التحكم الشخصي..... 78
المطلب الثالث: إستراتيجية بناء النماذج الذهنية..... 80
الفرع الأول: مفهوم النماذج الذهنية..... 80
الفرع الثاني: الحاجة إلى بناء النماذج الذهنية..... 81
الفرع الثالث: أهمية النماذج الذهنية في بناء المنظمات المتعلمة..... 81
الفرع الرابع: معوقات تطوير النماذج الذهنية..... 82
الفرع الخامس: منهجية بناء النماذج الذهنية..... 83
الفرع السادس: النماذج الذهنية وإستراتيجية التفكير النظامي..... 85

المطلب الرابع: إستراتيجية بناء الرؤية المشتركة..... 85
الفرع الأول: مفهوم الرؤية المشتركة..... 85
الفرع الثاني: أهمية الرؤية المشتركة في بناء المنظمات المتعلمة..... 86
الفرع الثالث: منهجية بناء وتطوير الرؤية المشتركة داخل المنظمة..... 87
الفرع الرابع: الرؤية المشتركة وإستراتيجية التفكير النظامي..... 88
المطلب الخامس: إستراتيجية دعم فرق التعلم..... 89
الفرع الأول: مفهوم فرق التعلم..... 89
الفرع الثاني: أهمية فرق التعلم في بناء المنظمات المتعلمة..... 90
الفرع الثالث: منهجية تطوير إستراتيجية تشجيع فرق التعلم..... 91
الفرع الرابع: فرق التعلم وإستراتيجية التفكير النظامي..... 93
المطلب السادس: الممارسات العملية للاستراتيجيات الخمس لبناء المنظمات المتعلمة..... 93
المبحث الثاني:مبادئ بناء المنظمات المتعلمة..... 96
المطلب الأول: الثقافة التنظيمية الداعمة وبيئة التعلم..... 96
الفرع الأول: مفهوم الثقافة..... 96
الفرع الثاني: خلق بيئة التعلم..... 97
الفرع الثالث: تشكيل ثقافة المنظمة في إطار المنظمة المتعلمة..... 98
المطلب الثاني: الهياكل التنظيمية التشاركية والبنية التنظيمية الأفقية..... 101
الفرع الأول: التسيير الأفقي والمنظمات العرضية..... 101
الفرع الثاني: أنظمة التسيير في المنظمات المتعلمة..... 102
الفرع الثالث: أهمية الهياكل التنظيمية المرنة في بناء المنظمات المتعلمة..... 103
المطلب الثالث: إدارة التغيير..... 103
الفرع الأول: مفهوم التغيير..... 103
الفرع الثاني: الحاجة إلى التغيير في ظل بيئة الأعمال الحالية..... 104
الفرع الثالث: التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة كمدخل للتغيير التكنولوجي والتنظيمي في المنظمة.. 104
الفرع الرابع: العوامل المساعدة على نجاح إدارة التغيير في إطار التعلم التنظيمي..... 105
المطلب الرابع: تسهيل القيادة وفعاليتها..... 106

الفرع الأول: مفهوم القيادة..... 106
الفرع الثاني: أهمية القيادة الفعالة في بناء المنظمات المتعلمة..... 107
الفرع الثالث: دور القائد في تحسين عملية التعلم..... 107
المطلب الخامس: التخطيط الاستراتيجي..... 109
المطلب السادس: أنظمة المكافآت وتقدير الأفراد..... 109
المطلب السابع: أنظمة تقييم الأداء الفعالة..... 110
المبحث الثالث: خصائص المنظمات المتعلمة و نموذج مقترح لبنائها..... 111
المطلب الأول: خصائص المنظمات المتعلمة..... 111
المطلب الثاني: نموذج مقترح لبناء المنظمات المتعلمة انطلاقا من الخصائص السابقة الذكر..... 117
خاتمة..... 120
الفصل الثالث: وسائل تسيير المنظمات المتعلمة..... 121
مقدمة..... 122
المبحث الأول: الانتقال من التعلم الفردي إلى التعلم التنظيمي..... 123
المطلب الأول: آليات الانتقال من التعلم الفردي إلى التعلم التنظيمي..... 123
الفرع الأول: العلاقة ما بين التعلم الفردي والتعلم التنظيمي..... 123
الفرع الثاني: الفرد والتعلم التنظيمي..... 124
الفرع الثالث: آليات التعلم الفردي..... 125
المطلب الثاني: الآليات المنشئة للتعلم..... 127
الفرع الأول: التعلم الفردي: الدور الفعال في عملية المشاركة..... 127
الفرع الثاني: التعلم التنظيمي: المشاركة والتفاعل الجماعي..... 128
المبحث الثاني: نماذج إنشاء ونقل المعارف داخل المنظمة..... 130
المطلب الأول: المعارف الفردية والمعارف التنظيمية..... 130
الفرع الأول: أهمية المعرفة في المنظمات المعاصرة..... 130
الفرع الثاني المعرفة وإنشاؤها في المنظمات..... 131
المطلب الثاني: نموذج *SECI* لإنشاء وتحويل المعارف..... 132
الفرع الأول: عمليات نموذج *SECI*..... 132

الفرع الثاني: حلزونية المعرفة التنظيمية المنشأة..... 135
المطلب الثالث: المفهوم *Ba*: الفضاء المشترك لخلق المعارف..... 137
الفرع الأول: المقصود بالمفهوم *Ba*..... 137
الفرع الثاني:أنواع ومميزات المفهوم *"Ba"*..... 138
المبحث الثالث: وسائل تسيير المنظمات المتعلمة..... 141
المطلب الأول:وسائل التسيير التنظيمية..... 141
الفرع الأول: مجتمعات الممارسة..... 141
1 -التطور التاريخي لمصطلح مجتمعات الممارسة..... 141
2 -مفهوم مجتمعات الممارسة..... 142
3 -أهمية مجتمعات الممارسة في المنظمة..... 143
4 -دور مجتمعات الممارسة في بناء المنظمات المتعلمة..... 144
5 -خصائص مجتمعات الممارسة..... 147
6 -سلبيات مجتمعات الممارسة..... 148
الفرع الثاني: الاستثمار في رأس المال البشري و الفكري..... 149
1 -الإطار النظري لرأس المال الفكري..... 149
2 -تعريف رأس المال الفكري..... 149
3 -تصنيفات رأس المال الفكري..... 151
4 -التسيير الاستراتيجي لرأس المال الفكري..... 154
الفرع الثالث: إدارة الجودة الشاملة..... 155
1 -تعريف إدارة الجودة الشاملة..... 155
2 -أهداف إدارة الجودة الشاملة..... 156
3 -مبادئ إدارة الجودة الشاملة..... 157
4 -إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتحسين التعلم التنظيمي في المنظمة..... 159
الفرع الرابع: الذاكرة التنظيمية..... 161
1 -تعريف الذاكرة التنظيمية..... 161
2 -المقاربات الخاصة بالذاكرة التنظيمية..... 161

3 -تشكيل الذاكرة التنظيمية في إطار المنظمة المتعلمة..... 163
المطلب الثاني: وسائل التسيير التكنولوجية 166
الفرع الأول: إدارة المعرفة..... 166
1 -نشأة إدارة المعرفة..... 166
2 -مفهوم إدارة المعرفة..... 166
3 -مبادئ إدارة المعرفة..... 167
4 -الخطوات العملية لإدارة المعرفة..... 168
5 -عمليات إدارة المعرفة..... 169
الفرع الثاني: الإبداع التنظيمي والابتكار..... 171
1 -مفهوم الإبداع..... 171
2 -الإبداع التكنولوجي والإبداع التنظيمي..... 171
3 -العملية الإبداعية: البناء والتحقيق..... 172
4 -دور الإبداع في تحسين التعلم التنظيمي..... 173
الفرع الثالث: النماذج الحديثة للتكوين..... 174
1-*E-Learning*..... 174
1.1 - تعريف *E-Learning*..... 174
1.2 - المبادئ الأربع الأساسية ل *E-Learning*..... 175
1.3 - تنفيذ برنامج *E-Learning* في المنظمات..... 177
1.4 - مزايا ومعوقات *E-Learning*..... 177
2- *Coaching*..... 178
1.2- تعريف *Coaching*..... 179
2.2- الحاجة إلى *Coaching*..... 179
2.3- أهداف *Coaching*..... 180
2.4- مهام *Coach*..... 180
2.5- مساهمات *Coaching* في تحسين التعلم التنظيمي..... 181
الفرع الربع: التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال *(NTIC)* وأنظمة المعلومات..... 181

1 -التكنولوجيات الحديثة للإعلام و الاتصال *(NTIC)*..... 181
1.1 - تعريف التكنولوجيات الحديثة للإعلام و الاتصال *(NTIC)*..... 181
1.2 - أهم *NTIC* المستعملة في المؤسسة..... 182
1.3 - دور *NTIC* في تعزيز التعلم التنظيمي..... 183
2 -نظام المعلومات..... 183
1.2- تعريف نظام المعلومات..... 183
2.2- أثر نظام المعلومات في عملية إنشاء المعارف..... 184
خاتمة..... 185
الفصل الرابع: الدراسة الميدانية لمؤسسة اتصالات الجزائر المديرية الإقليمية لاتصالات الجزائر DTT.TLEMCEN..... 186
مقدمة: 187
المبحث الأول: المديرية الإقليمية لاتصالات الجزائر - DTT.TLEMCEN-..... 188
المطلب الأول: عموميات حول مؤسسة اتصالات الجزائر..... 188
الفرع الأول: تقديم مؤسسة اتصالات الجزائر..... 188
الفرع الأول: تقديم مؤسسة اتصالات الجزائر..... 188
الفرع الثالث: مهام وأهداف الشركة..... 188
الفرع الرابع: الهيكل التنظيمي لمؤسسة اتصالات الجزائر..... 189
الفرع الخامس: بعض الأرقام الخاصة بمؤسسة اتصالات الجزائر..... 192
المطلب الثاني: المديرية الإقليمية للاتصالات –تلمسان-:-DTT TLEMCEN- 194
الفرع الأول: تقديم المديرية الإقليمية للاتصالات –تلمسان-..... 194
الفرع الثاني:الموظفين التابعين للمديرية الإقليمية للاتصالات –تلمسان-..... 196
المطلب الثالث: عقد النجاعة ما بين الدولة و مؤسسة اتصالات الجزائر..... 198
المبحث الثاني: دراسة مدى توجه المؤسسة نحو نموذج المنظمات المتعلمة..... 200
المطلب الأول: إطار الدراسة..... 200
الفرع الأول: ميدان الدراسة..... 200
الفرع الثاني: الأدوات المستعملة في الدراسة وعناصر الاستمارة..... 201

الفرع الثالث: الهدف من الدراسة..... 202
المطلب الثاني: التحليل الوصفي للنتائج المتوصل إليها..... 202
الفرع الأول: نسبة الإجابة..... 202
الفرع الثاني: تحليل عناصر الاستمارة..... 203
الفرع الثالث: الإجابات المفتوحة..... 241
المطلب الثالث: التحليل الإحصائي للنتائج..... 243
الفرع الأول: ثبات أداة القياس (Alfa Cronbach)..... 243
المحور الأول: تعريفات المنظمة المتعلمة..... 244
المحور الثاني: إستراتيجيات بناء المنظمة المتعلمة..... 244
المحور الثالث: مبادئ وخصائص المنظمات المتعلمة..... 245
المحور الرابع: التعلم التنظيمي..... 246
المحور الخامس: الانتقال من التعلم الفردي إلى التعلم التنظيمي..... 247
المحور السادس: وسائل تسيير المنظمات المتعلمة..... 248
خاتمة..... 250
الخاتمة العامة..... 253
قائمة المراجع..... 259
فهرس المحتويات..... 274
الملاحق..... 284

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

Université Abou Bekr Belkaid
Tlemcen Algérie

جامعة أبي بكر بلقايد
تلمسان الجزائر

Thème : "*Le passage d'une organisation classique à une organisation apprenante* "

Sous la direction du : Prof A.KERZABI

Réalisé par : Mr Mustapha HOUHOU

Toutes les réponses seront traitées confidentiellement

1- Votre âge :

Moins de 21		21-30		31-40		41-50		Plus de 51	

2- Niveau d'instruction :

primaire		moyenne		secondaire		universitaire		Post universitaire	

3- L'ancienneté dans l'entreprise (années):

Moins de 1		1-5		6-10		11-15		16-20		21-25		Plus de 26	

4- Catégorie socioprofessionnelle :

exécutant		maitrisant		Cadre/ cadre supérieur	

L'organisation apprenante :			
Une organisation dont les membres peuvent sans cesse : • Développer leurs capacités à atteindre les résultats qu'ils recherchent • Où de nouveaux modes de pensée sont mis au point • Où les aspirations collectives ne sont pas freinées • Où les gens apprennent en permanence comment apprendre ensemble			
	Pas d'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord
1- L'organisation cherche à développée les capacités de ses membres et la réalisation des objectifs qui les individus cherchent à atteindre.			
2-Notre organisation évalue continuellement les mécanismes de transfert les expériences et les connaissances accessibles entre les employés, et en cohérence avec ses objectifs fondamentaux.			

3-Notre organisation engage envers l'apprentissage continu de tous ses employés.			
4-Notre organisation remise en question de ses processus et adapte-elle de façon permanente à son environnement.			

Les stratégies de construction d'une organisation apprenante :

- La pensée systémique : c'est l'ensemble des connaissances et des outils qui permettent à l'organisme de gérer des situations complexes, et être le résultat de l'interaction entre les membres de l'organisation.
- La maitrise personnelle : la capacité de l'individu ç effectué ses tâches à travers son propre apprentissage dans des situations qui exigent la créativité continue.
- Les modèles mentaux : la manière de comprendre et interpréter le monde et La création des concepts communs entre les individus.
- La vision partagée : l'image commune de l'avenir qui l'organisation cherche à la créée.
- Apprentissage en équipe : l'ensemble des moyens pratiques pour l'intégration des membres de l'équipe à développé leurs capacités et réalisé leurs objectifs communs.

	Pas satisfait	Peut satisfait	satisfait	Assez satisfait	Très satisfait
1- Dans notre organisation, les individus et les groupes révisent leur façon de pensée à la suite de la discussion de groupe ou des informations recueillies					
2- Notre organisation reconnait les individus de prendre l'initiative.					
3- Tous les membres d'organisation engagés dans la recherche des nouvelles idées dans tous les domaines.					
4- Notre organisation encourage les individus à participer à la construction de la future vision et de déterminer ses objectifs.					
5- Dans notre organisation, le travail et la recherche des solutions aux problèmes se fait en groupe					

Principes et caractéristiques des organisations apprenantes :

Culture et climat d'apprentissage : La culture est un ensemble de valeurs et de croyances partagées entre les membres au sein de l'organisation.

	pas d'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord
1- Il ya une culture qui favorise le partage des connaissances et des idées et la collaboration entre les individus et encourage l'apprentissage à travers les erreurs			
2- Je considéré que le savoir est ma source principale de pouvoir			

3- L'organisation cherche à créer un environnement approprié pour l'apprentissage			
La structure organisationnelle			
1- Les structures organisationnelles de l'organisation favorisent la réalisation des tâches à travers le travail collectif			
2- L'organisation utilise la communication bidirectionnelle de façon régulière comme : système de suggestion, panneaux d'affichage, réunions ouverts…ect.			
Leadership : la capacité d'un individu à mener ou conduire d'autres individus dans le but d'atteindre certains objectifs.			
1- Dans notre organisation le chef soutient les opportunités de formation et d'apprentissage			
Confiance et reconnaissance :			
1- Notre organisation soutient la confiance réciproque entre les employés ?			
2- les employés ont un sentiment d'appartenance à l'organisation et partagent une vision commune ?			
3- Nos systèmes de salaire encouragent les membres à la contribution dans le développement d'organisation.			

L'apprentissage organisationnel L'apprentissage organisationnel est le processus de l'amélioration des procédures et des activités à travers le développement des connaissances et des compétences			
1- Les ressources et les moyens pour le développement individuel sont mise en disposition du tous les membres d'organisation			
2- l'apprentissage à travers l'expérience est considéré comme le travail de tous et n'est pas liées aux unités spécialisés ou les cadres supérieures ?			
3- Dans votre organisation, les employés apprennent à traves leurs erreurs			
4- L'apprentissage continu occupe les premières priorités de l'Organisation			

Le passage de l'apprentissage individuel à l'apprentissage organisationnel : La création et le partage des connaissances			
1- Nous sommes capables de créer et d'acquérir de nouvelles connaissances			
2- Une fois que nous avons développés de nouvelles connaissances, nous les réutilisons autant de fois aussi possibles			

3-Une proportion élevée de notre partage interne de connaissance est réalisé par le contact direct (personne à personne)			
3- Les individus sont disposés à partagé leurs connaissances avec d'autres dans l'organisation			
4- La vision d'entreprise est basée sur le partage des connaissances entre les individus			

Les outils de gestion des organisations apprenante			
La communauté de pratique :des groupes de personnes qui partagent une préoccupation, un ensemble de problèmes ou une passion à propos d'un sujet et qui approfondissent leurs connaissances et expertises dans ce domaine en interagissant de manière régulière			
1- dans notre organisation, les employés ont le sentiment d'appartenance à des groupes de travail			
2- Notre organisation créée et soutient les groupes de travail			
3- Les individus participent dans la recherche des idées et des solutions dans tous les domaines			
4- Notre organisation entre dans une coopération ouverte avec d'autres organisations afin de partager les connaissances et favoriser l'apprentissage mutuel à partir de l'expérience des autres.			
la mémoire organisationnelle : c'est un référentiel qui stocke les connaissances de l'entreprise pour une utilisation future			
1- Je suis satisfait de la disponibilité des connaissances au temps utile qui est approprié à effectuer nos tâches			
2- Nous pouvons généralement accéder à l'information dont nous avons besoin sans devoir se référer à la personne qu'il a créée			
Management des connaissances : La capacité d'une organisation de créer, partager et utiliser la connaissance collective de ses produits, processus et personnes pour augmenter la productivité et de éviter la répétition des mêmes erreurs			
1- Je suis satisfait du management des connaissances, c'est-à-dire, comment la connaissance est créée, acquise, stockée, partagée et utilisé dans votre organisation			
Technologie de l'information et de communication / Systèmes d'informations			
1- Notre organisation utilise les TIC el pour capturer la systèmes d'informations connaissance quand elle est créée.			
2- Des TIC sont utilisées effectivement dans notre organisation pour faciliter la création, le stockage, le partage, l'utilisation des connaissances et favoriser l'apprentissage			

Question à des réponses ouvertes :

1- Quels sont vos attentes concernant l'application du modèle des organisations apprenantes ?

……
……
……

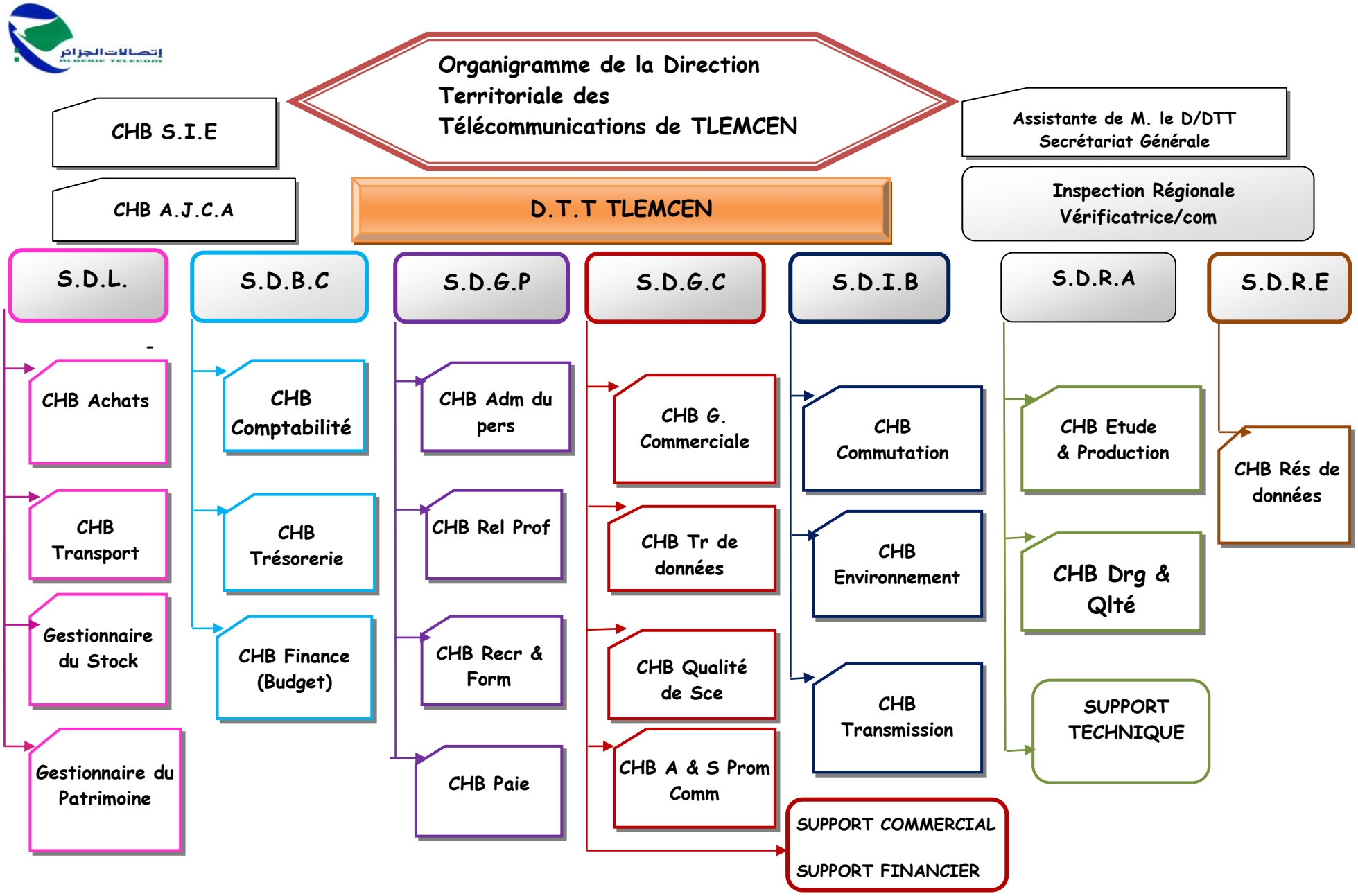
2- A votre avis dans quelle mesure l'application du modèle d'organisation apprenante contribue à le développement des capacités des membres et d'améliorer le rendement de l'organisation ?

……
……
……

3- Pensez-vous qu'il est facile que votre organisation se transfert à une organisation apprenante ?
Si non, quelles est les obstacles ?

- ……
- ……
- ……

Merci de votre collaboration


Organigramme de la Direction Territoriale des Télécommunications de TLEMCEN
CHB S.I.E
CHB A.J.C.A
Assistante de M. le D/DTT Secrétariat Générale
Inspection Régionale Vérificatrice/com
D.T.T TLEMCEN
S.D.L.
S.D.B.C
S.D.G.P
S.D.G.C
S.D.I.B
S.D.R.A
S.D.R.E
CHB Achats
CHB Transport
Gestionnaire du Stock
Gestionnaire du Patrimoine
CHB Comptabilité
CHB Trésorerie
CHB Finance (Budget)
CHB Adm du pers
CHB Rel Prof
CHB Recr & Form
CHB Paie
CHB G. Commerciale
CHB Tr de données
CHB Qualité de Sce
CHB A & S Prom Comm
SUPPORT COMMERCIAL
SUPPORT FINANCIER
CHB Commutation
CHB Environnement
CHB Transmission
CHB Etude & Production
CHB Drg & Qlté
SUPPORT TECHNIQUE
CHB Rés de données

الملخّص:

عرفت بيئة الأعمال المعاصرة في العقدين الأخيرين تحولات جذرية تمثلت في الثورة المعرفية، فرضت على المنظمات التحول من الإنتاج الكمي إلى الإنتاج المعرفي القائم على المورد البشري، وهو ما أدى بالمنظمات إلى التخلي عن نماذجها الكلاسيكية والبحث عن نموذج جديد تسعى من خلاله إلى التأقلم الدائم مع التغيرات المتسارعة والتحدّيات التي تفرضها ظروف العولمة والمنافسة، وبالتالي فإن تحول المنظمات نحو نموذج المنظمات المتعلمة أصبح يمثل التحول الأكثر أهمية في حياة المنظمات بعد أن أصبح التعلم والمعارف المصدران الرئيسيان لتحقيق ميزة تنافسية مستدامة.

الهدف من هذا البحث هو تسليط الضوء على نموذج المنظمات المتعلمة كنموذج مثالي للمنظمات التي تسعى إلى التطوير المستمر لكفاءات أفرادها من خلال الاعتماد على التعلم التنظيمي والاستغلال الأمثل للموارد المعرفية.

الكلمات المفتاحية: المنظمة المتعلمة، التعلم التنظيمي، إدارة المعرفة، رأس المال الفكري.

Résumé:

Le monde des affaires contemporain connu dans les deux dernières décennies des changements radicaux représentés dans la révolution du savoir, imposées aux organisations le passage de la production quantitative à la production de connaissances fondées sur les ressources humaines, ce qui a conduit les organisations d'abandonner ces modèles classiques et la recherche d'un nouveau paradigme à travers le quel elle cherche à s'adapter aux changements rapides et les défis imposés par les exigences de la mondialisation et la concurrence, par conséquent, les organisations se tournent vers le modèle d'organisations apprenante qui devenue une transformation plus importante dans la vie des organisations, après que l'apprentissage et les connaissances sont devenues les principaux sources pour acquérir un avantage concurrentiel durable.

L'objectif de cette recherche est de présenter le paradigme d'organisation apprenante comme un modèle idéal pour les organisations qui cherchent à atteindre le développement continu des compétences de ses membres en s'appuyant sur l'apprentissage organisationnel et l'exploitation optimale de ces ressources cognitives.

Mots Clés : L'organisation apprenante, L'apprentissage organisationnel, Management des connaissances, Capital intellectuel.

Abstract:

The business world today known radical changes represented in the knowledge revolution applied, to organizations the passage of the quantitative production to the production of knowledge-based human resources, which has led organizations to abandon the classical models and the search for a new paradigm through which it seeks to adapt with rapid changes and challenges imposed by the demands of globalization and competition, therefore, organizations are turning to the model of learning organizations that become more extensive processing in organizational life, after that learning and knowledge have become the main sources for acquiring a sustainable competitive advantage.

The objective of this research is to shed light on the paradigm of a learning organization as an ideal model for organizations seeking to achieve continuous development of skills of its members based on organizational learning and optimum utilization of these cognitive resources.

Key Words: Learning organization, Organizational learning, Knowledge management, Intellectual capital.