وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أحمد دراية بأدرار

كليّة العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية
قسم العلوم الاجتماعية

معيقات تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المؤسّسة الجزائرية
دراسة ميدانيّة بشركة سونلغاز بالبيّض

رسالة مقدّمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة الدكتوراه علوم في العلوم الاجتماعية
تخصّص: **علم الاجتماع تّنظيم وعمل**

إعداد الطّالب :
محمد بن صفية

إشراف الاستاذ الدّكتور:
رضا نعيجة

تاريخ المناقشة : الاثنين 24 رجب 1442 ه الموافق ل 08 مارس 2021

أعضـاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
شهرزاد محمداتني	أستاذة	أحمد دراية / أدرار	رئيسا
رضا نعيجة	أستاذ	أحمد دراية / أدرار	مشرفا ومقررا
سهى حمزاوي	أستاذة	عباس لغرور/ خنشلة	عضوا مناقشا
محمود قرزيز	أستاذ	محمد البشير الابراهيمي/ برج بوعريريج	عضوا مناقشا
طارق بن نبية	محاضر– أ–	المركز الجامعي بتمنراست	عضوا مناقشا
أحمد لعريبي	محاضر– أ–	أحمد دراية / أدرار	عضوا مناقشا

السّنة الجامعية :2019 م- 2020 م

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ وَمَا رَمَيْتَ إِذْ رَمَيْتَ وَلَٰكِنَّ ٱللَّهَ رَمَىٰ ﴾

صدق الله العظيم

إهداء

حبّا ووفاء إلى من شاركوني الحياة حلوها ومرّها

" أبي وأمّي "

" زوجتي"

" إخوتي وأخواتي "

ثمرات قلبي أطفالي : «عبد الصّمد" و «عبد الجليل" "أسينات "

إلى روح من رحل من أبنائي:" عبد اللّطيف" و «منى"

إلى المربّين الأفاضل الذين نهلت على أيديهم بواكير المعرفة والعلم

إلى اصدقائي الذين طالما وقفوا معي

إلى روح معلّمي سي المعراج شعيبي و أستاذي الرّاحل شوشان رحمة الله عليهما

أهدي لهم جميعاً ثمرة جهدي المتواضع سائلاً" الله تعالى" التوفيق لي ولهم ،،

محمد بن صفية

الشّكر والتّقدير

أشكر الله المعين القدير على جميع فضله وتوفيقه لإتمام هذا العمل

أتقدّم بالشّكر الجزيل

للأستاذ المشرف الأستاذ الدكتور رضا نعيجة

على معلوماته القيّمة، وتوجيهاته النيّرة

للأستاذ الدكتور لعلى بوكميش

أتقدّم بالشّكر الخالص

للأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة لقبولهم مناقشة هذا العمل.

شكري لمحكّمي الاستبانة ، لما كان لهم من نصح وتوجيه

أشكر جميع عمال شركة سونلغاز بولاية البيض لتقديمهم لي يد العون

خاصّة بالذكر الجيلالي والشطي يوسف حسين عمران

أزفّ لهم جميعا أسمى عبارات التقدير والاحترام.

محمد بن صفية

الموضوع **رقم الصفحة**

إهداء
شكر وتقدير
فهرس المحتويات
فهرس الجداول
فهرس الأشكال
ملخّص الدّراسة
مقدّمة الدراسة.....أ-ج

القسم النّظري والتّصوّري للدّراسة
الفصل الأوّل: الإطار المنهجي والمفاهيمي

تمهيد

أوّلا-إشكالية الدّراسة.....2
ثانيا - مبرّرات اختيار الدّراسة.....4
ثالثا -أهمّيّة موضوع الدّراسة.....5
رابعا -التّحديد الإجرائي لمفاهيم الدّراسة.....5
خامسا-أهداف الدّراسة 10
سادسا-تساؤلات وفرضيات الدّراسة.....10
سابعا-نموذج الدّراسة.....12
ثامنا – عرض الدّراسات السابقة.....13
تاسعا-صعوبات الدراسة.....35

الفصل الثّاني: مدخل مفاهيمي للتّعلّم

تمهيد

أوّلا -مفهوم التعلّم:

- تعريف التّعلم لغة:..... 39
- تعريف التّعلم اصطلاحا.....:39

ثانيا -تعريف المفاهيم المساوقة للتّعلّم:

- التّعلّم: 42
- التّدريب: 42
- التّعليم: 43
- تمييز التّعلّم عن التّدريب والتّعليم.....44

ثالثا -شروط التّعلم:

- النّضج 45
- الدّافعيّة 47
- الممارسة 48
- الاستعداد 49

رابعا --مستويات التعلّم:

- التّعلّم على المستوى الفردي: 50
- التّعلّم على المستوى الجماعي: 53
- التّعلّم على مستوى المنظّمة: 54

خامسا -أنواع التعلّم:

- التّصنيف الأوّل: .
- التّعلّم الاعتيادي: 58
- التّعلم الاستثنائي أو العالي: 59
- التّصنيف الثّاني:
- التّعلّم التّكيفي: 56
- التعلم التّوليدي: 57
- التصنيف الثالث:
- التعلم أحادي الاتجاه أو أحادي الحلقة 59
- الحلقة الثّنائيّة للتّعلّم 62
- التّعلّم ثلاثي الحلقة.....66

سادسا -طبيعة التعلّم:

- التّعلم عملية نشطة: 68
- التّعلّم نشاط اجتماعي: 68

سابعـا -أهمّ نظريّات التّعلّم:

- أهمّ نظريات التّعلّم السّلوكية.....71
- أهمّ نظريات التّعلّم المعرفية.....82
- النّظريّات البنائية.....84
- النّظريّات الاجتماعية.....86

ثامنـا -النّظريات المعاصرة للتعلم التنظيمي:

- نظريات المدخل الشخصي: 89
- نظريّات المدخل الاجتماعيّ: 92
- نظريات المدخل النقدي البديل: 94

خلاصة الفصل:

الفصل الثّالث: ماهية التّعلّم التّنظيمي ومعيقاته

تمهيد

أوّلـــا -مدخل الى التّعلّم التّنظيمي

- مفهوم التعلّم التنظيمي..... 101
- نشأة التّعلّم التنظيمي.....105
- التطوّر التاريخي لمفهوم التّعلّم التّنظيمي.....108
- أهمية التّعلّم التّنظيمي 109
- أهداف التّعلّم التّنظيمي 111
- متطلبات الرّبط بين التّعلّم التنظيمي والتّعلّم الفردي: 113

ثانيـــا -أساسيات التّعلّم التّنظيمي

- خصائص التّعلّم التّنظيمي.....115
- أبعاد التّعلّم التّنظيمي.....118
- العوامل المؤدّية للاهتمام بالتّعلّم التّنظيمي.....120
- مبادئ التّعلّم التّنظيمي 123

ثالثـــا -المرتكزات الأساسية لممارسة التّعّلم التّنظيمي

- مرونة الهيكل التّنظيمي 125
- القيادة المشجّعة على التعّلم.....128
- ثقافة التّعلّم التّنظيمي.....132

رابعا -سيرورة التّعلم التّنظيمي

- خطوات التّعلّم التّنظيمي 141
- استراتيجيات التّعلّم التّنظيمي 142
- مداخل تسريع التّعلّم التّنظيمي 145
- معيقات التّعلّم التّنظيمي وسبل مواجهتها 147

خلاصة الفصل:

الفصل الرّابع: القسم الميداني للدّراسة

أ- الإطار المنهجي للدّراسة الميدانية

تمهيد

أوّلـــــا -منهج الدّراسة وأدوات جمع البيانات..... 162
ثـــــانيا -حقل الدّراسة ومجالاتها..... 170
ثـــــالثا-عيّنة ومجتمع الدّراسة..... 181

ب- عرض وتحليل البيانات الميدانيّة

أوّلـــــا - وصف خصائص عيّنة الدّراسة..... 185
ثـــــانيا - درجة تطبيق التّعلّم التّنظيمي بشركة تّوزيع الكهرباء والغاز-البيض. 190
ثـــــالثا- مدى انشغال العاملين بتحقيق التّعلّم أحادي الحلقة بدل التّعلّم ثنائي الحلقة. 217
رابعـــــا - مدى مساهمة طبيعة الهيكل التنظيمي في إعاقة تطبيق التّعلّم التّنظيمي 224
خامسا - مدى مساهمة القيادة التنظيمية في إعاقة تطبيق التّعلّم التّنظيمي 240
سادسا - مدى مساهمة طبيعة الثقافة التنظيمية في إعاقة تطبيق التّعلّم التّنظيمي 248
سابعـــا - عرض نتائج الدّراسة ومناقشتها 280

خاتمة عامّة..... 287
اقتراحات وآفاق الدّراسة..... 291
قائمة المصادر والمراجع..... 295
الملاحق..... 310

فهرس الجداول

عنوان الجدول	الصّفحة
موقع الدراسة من الدّراسات السّابقة	31
مقارنة ما بين التعلّم أحادي الحلقة وثنائيّ الحلقة	65
بعض تعريفات مصطلح التّعلّم التّنظيمي	103
حدود المجالات المستخدمة لدرجة الموافقة.	167
توزيع مفردات العينّة وفقًا لمتغيّر الجنس	185
توزيع مفردات العينّة وفقًا لمتغيّر العمر	186
توزيع مفردات العينّة وفقًا لمتغيّر المؤهّل العلمي المتحصّل عليه	187
توزيع مفردات العينّة وفقًا لمتغيّر الخبرة المهنية	188
توزيع مفردات العينّة وفقًا لمتغيّر المستوى الوظيفي	188
إجابة المبحوثين حول عملهم على تعزيز فكرة لدينا دراية بأننا نعمل في مؤسسة لديه استراتيجية".	190
ميل الشّركة لأجراء تحليلا استراتيجيا لبيئة عمل الشّركة للتّعرف على نقاط القوّة والضّعف	191
إجابة المبحوثين حول مدى وجود رؤية وخطّة مشتركة بين الإدارة والموظّفين لحلّ المشكلة كونها مشكلة الشّركة ككلّ وليس لقسم واحد فقط	192
إجابة المبحوثين لمدى اعتماد الشركة على مشاركة العمال في تحديد أهداف الإنتاج / الخدمة/ المخرجات، وعدم التفرد في اتخاذ القرارات الاستراتيجية:	193
إجابة المبحوثين حول مدى تكوّن العامل من خلال احتكاكه بزملائه، بالموزّعين والزّبائن وعن طريق تنظيم زيارات ميدانية لوحدات لأخرى.	193
إجابة المبحوثين حول مدى سعي الشركة للتّكوين من خلال التّدريب على حلّ المشكلات	194
التّكرارات والنّسب المئوية والمتوسّطات الحسابية والرّتب لإجابة المبحوثين على العبارات المتعلّقة بمدى ممارسة تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المجال الاستراتيجي	195
إجابة المبحوثين لمدى تموقع العّمال في فرق/جماعات	197
إجابة المبحوثين حول مدى اعتماد الشركة على تكنولوجيا المعلومات من اجل توثيق إنجازات الأفراد	198
إجابة المبحوثين حول مدى اعتماد الشركة على تكنولوجيا المعلومات من اجل توفير السّرعة للوصول الى المعلومات ونشرها بين الأقسام والإدارات بشكل مستمرّ وثابت	198
إجابة المبحوثين حول مدى مساهمة الشركة لتشجيع للحوار والتّواصل بين الأفراد بشكل جماعي لتبادل الأفكار والمقترحات لتحسين العمل:	199
إجابة المبحوثين لمدى مدى مشاركة الأفراد معارفهم وخبراتهم العملية مع الجميع	200
إجابة المبحوثين حول مدى تطبيق الشركة للتعليمات التي ترسل لفروعها	201
إجابة المبحوثين لمدى قيام الشركة ببناء فرق عمل من أصحاب الخبرة لتقديم الاستشارة	201

التّكرارات والنّسب المئوية والمتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية وال رّتب لإجابة المبحوثين على العبارات المتعلّقة بمدى ممارسة تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المجال التنظيمي	202
إجابة المبحوثين حول مدى تجنّب الشّركة التّركيز على الفشل من خلال إيجاد بيئة مشجّعة على التعلّم	205
إجابة المبحوثين لمدى احترام أعضاء المجموعة في الشركة وجهات نظر بعضهم البعض بغض النّظر عن موقعهم الوظيفي أو ثقافتهم أو أيّ اختلافات أخرى	206
إجابة المبحوثين حول مدى سعي الشّركة لتطوير مهارات العاملين من خلال مخطط التّكوين بشكل مستمر	207
إجابة المبحوثين حول تصحيح الشركة أوجه القصور فيها دون المساس بالسياسة المتّبعة بها	208
إجابة المبحوثين لمدى شعورهم بالثّقة في الشركة أثناء أداء أعمالهم	208
إجابة المبحوثين حول مدى توفير الشركة للإمكانات المادّية لدعم تعلّم الافراد	209
إجابة المبحوثين لمدى تحلّي جميع الموظّفين بالشرّكة بالوعي الكامل للمفهوم التسويقي خاصّة التّعامل مع الزّبون	210
التّكرارات والنّسب المئوية والمتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب لإجابة المبحوثين على العبارات المتعلّقة بدرجة تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المجال الثّقافي	211
المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب لإجابة المبحوثين على العبارات المتعلّقة بدرجة تطبيق التعلم التنظيمي في المجالات الثلاث	215
التّكرارات والنّسب المئوية والمتوسّطات الحسابية والانحراف المعياري والرّتب لإجابة العاملين على العبارات المتعلّقة بنوع التّعلّم التّنظيمي السّائد	217
التّكرارات والنّسب المئوية والمتوسّطات الحسابية والانحراف المعياري والرّتب لإجابة العاملين على العبارات المتعلّقة بأسلوب التّعلّم التّنظيمي الثنائي الحلقة	223
إجابة المبحوثين لمدى سماح الشركة بتفويض المزيد من الصّلاحيات للعاملين	224
إجابة المبحوثين لمدى عدم سماح الشّركة لمنح استقلالية أكبر لإدارة الأقسام في مجال اتخاذ الإجراءات اللّازمة لتدفّق سير العمل	225
إجابة المبحوثين لمدى فرض الإدارة العليا رقابة محكمة على القرارات التي تتخذها المستويات الإدارية الدنيا	226
إجابة المبحوثين لمدى عدم وجود تحديد وظيفي لجميع المصالح الوظيفية في الشّركة	227
إجابة المبحوثين لمدى تبادل المعلومات بشكل مستمرّ وثابت بين مختلف مصالح الشّركة	227
إجابة المبحوثين لمدى عدم وضوح رؤية المنظّمة وأهدافها	228
إجابة المبحوثين لمدى التزام الموظّفين بتنفيذ التعليمات أثناء أداء الأعمال	228
إجابة المبحوثين لمدى سعي الشركة لتطوير قدرات الموظّفين من خلال التكوين في المجالات التي يختصّون بها	229
إجابة المبحوثين لمدى قيام الموظّفون بتأدية المهام ذات الصّلة بتخصّصاتهم الوظيفية دون غيرها	230
إجابة المبحوثين لمدى تكليف الموظّفون بالأعمال التي تناسب تخصّصاتهم وقدراتهم	230
إجابة المبحوثين لمدى غموض المهام المطلوب إنجازها من طرف الموظّفين	231

إجابة المبحوثين لمدى تميّز قواعد وإجراءات العمل بالمرونة والبساطة	231
إجابة المبحوثين لمدى وجود عدد كبير من الوظائف التخصّصية في الشركة والتي تقوم بوظائف محدّدة	232
إجابة المبحوثين لمدى وجود درجة عالية من الازدواجية في المهام التي تقوم بها الشركة	232
التّكرارات والنّسب المئوية والمتوسّطات الحسابية والانحراف المعيا ري والرّتب لإجابة المبحوثين على العبارات المتعلّقة بالهيكل التنظيمي كمعيق للتّعلّم التّنظيمي	233
المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب لإجابة المبحوثين على العبارات المتعلّقة بدرجة معيقات تطبيق التعلم التنظيمي في مجال طبيعة الهيكل التنظيمي	239
إجابة المبحوثين لمدى وجود وعي ضعيف بمفهوم القيادة ودورها التّطوّري	240
إجابة المبحوثين لمدى وجود حوافز مرتفعة للقيادات ذات المهارات والقدرات الإبداعية	240
إجابة المبحوثين بخصوص إسناد المراكز القيادية لا يتمّ على أساس معيار التكوين والكفاءة	241
إجابة المبحوثين لمدى تشجيع قيادة الشركة العاملين للتّعبير عن رأيهم بصراحة بما يتعلّق بحلّ مشكلات العمل	241
إجابة المبحوثين لمدى لوم قيادة الشركة الآخرين في حالة وجود خطأ أو نتائج غير مرضية	242
إجابة المبحوثين لمدى حرص قيادة الشركة بالاحتفاظ بالقادة والاداريين أصحاب الخبرة	243
إجابة المبحوثين لمدى مساهمة قيادة الشركة في تكوين ثقافة تنظيمية للموظّف	243
إجابة المبحوثين لمدى ثقة قيادة الشركة بالموظّفين ودوره في تحفيزهم	244
التّكرارات والنّسب المئوية والمتوسّطات الحسابية والانحراف المعياري والرّتب لإجابة المبحوثين على العبارات المتعلّقة بالقيادة التنظيمية كمعيق للتّعلّم التّنظيمي	245
يوضّح إجابة المبحوثين لمدى عدم تشجيع القيم السّائدة في الشركة على التّعلّم المستمر للموظّفين	248
إجابة المبحوثين لمدى عدم قيام الشركة بإشراك الموظّف في وضع مقترحات لأشكال وأنواع الخدمات الممكن توفيرها للزبائن	249
إجابة المبحوثين لمدى سعي الموظّفين في الشركة نحو تحقيق أهدافها وخططها	249
إجابة المبحوثين لمدى التزام العاملين في الشركة بمواعيد الدّوام الرّسمي	250
إجابة المبحوثين لمدى عدم ارتباط الموظّف في الشركة بالقيم الأخلاقية كالنزاهة والشفافية	251
إجابة المبحوثين لمدى مدى اعتبار فرق العمل الجماعي ليست إحدى المكوّنات الأساسية للشّركة	252
التّكرارات والنّسب المئوية والمتوسّطات الحسابية والانحراف المعياري والرّتب لإجابة المبحوثين على العبارات المتعلّقة بالقيم التنظيمية كمعيق للتّعلّم التّنظيمي	253
إجابة المبحوثين لمدى عدم اعتقادهم أنّه من خلال المعلومات الدّقيقة والمتكاملة يتمّ اتخاذ القرارات	257
إجابة المبحوثين لمدى سيادة الاعتقاد في الشركة أنّ عنصر الوقت مهمّ وينبغي عدم إضاعته	258
إجابة المبحوثين لمدى اعتقاد الأفراد ذوو القدرات الإدارية بأنّهم لن يحصلوا على فرص حقيقية لتطوير مستقبلهم الوظيفي	258
إجابة المبحوثين لمدى عدم حرص الشركة على إرضاء وخدمة الزّبائن	259
إجابة المبحوثين لمدى عدم تأصيل الشركة لروح التعاون الجماعي بين الموظفين	260

التّكرارات والنّسب المئوية والمتوسّطات الحسابية والانحراف المعياري والرّتب لإجابة المبحوثين على العبارات المتعلّقة بالمعتقدات التنظيمية كمعيق للتّعلّم التّنظيمي	261
إجابة المبحوثين لعدم مشاركة الشركة موظفيها مناسباتهم الاجتماعية	264
إجابة المبحوثين لمدى اعتبار أنّ المتعارف عليه أنّ روح الفريق لا تميّز عمل أفراد شركتنا	265
إجابة المبحوثين لمدى اعتبار الأفراد أنّ الرّبحية والمفاهيم التّجارية سياسة الشركة	265
إجابة المبحوثين لمدى عدم إثبات الموظّف بأن له دور إيجابي ومؤثّر في الشركة	266
إجابة المبحوثين لمدى اعتبار الشركة أنّها لا تشجّع الممارسات الأفضل بين الموظّفين ولا تنشرها فيما بينهم كنموذج يحتذي به	267
التّكرارات والنّسب المئوية والمتوسّطات الحسابية والانحراف المعياري والرّتب لإجابة المبحوثين على العبارات المتعلّقة بالأعراف التنظيمية كمعيق للتّعلّم التّنظيمي	268
إجابة المبحوثين لمدى توقّع ألا يبادر الموظفون ذاتيا بالالتحاق بدورات التأهيل	271
إجابة المبحوثين لمدى سيادة توقّع عدم حرص الشركة على مكافأة المجتهدين من العاملين	272
إجابة المبحوثين لمدى توقّع عدم إتاحة الم وظف المسئول عن إنجاز عمل معين فرصة اتخاذ معظم القرارات المتعلقة بالعمل دون الرجوع إلى رئيسة المباشر	273
إجابة المبحوثين لمدى عدم توقّع الموظّفين أن تتمّ ترقيتهم من خلال تسلسل واضح ومعلن	273
إجابة المبحوثين لمدى توقّع عدم معاملة رئيس العمل الموظف باحترام في إطار العلاقة الوظيفية	274
إجابة المبحوثين لمدى توقّع وجود مقاومة للتغير من الموظّفين لكل ما هو جديد	275
التّكرارات والنّسب المئوية والمتوسّطات الحسابية والانحراف المعياري والرّتب لإجابة المبحوثين على العبارات المتعلّقة بالتوقّعات التنظيمية كمعيق للتّعلّم التّنظيمي	275
المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب لإجابة المبحوثين على العبارات المتعلّقة بدرجة معيقات تطبيق التعلم التنظيمي المتعلّقة بالثّقافة التّنظيمية	278
المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب لإجابة المبحوثين على العبارات المتعلّقة بدرجة معيقات تطبيق التعلم التنظيمي	280

رقم الشكل	العنوان	رقم الصّفحة
01	نموذج الدّراسة	12
02	يوضّح التّمييز بين التعليم والتدريب والتعلم	45
03	يوضّح شروط التّعلّم الفردي	50
04	يوضّح عجلة التّعلّم الفردي	52
05	يوضّح تكامل مستويات التّعلّم التّنظيمي	55
06	يوضّح الحلقة الأحادية للتّعلّم	61
07	يوضّح الحلقة الثنائية للتّعلّم	64
08	يوضّح المستويات الثلاث للتّعلّم حسب "أرغريس وشون"	67
09	يوضّح نظريات التّعلّم وروادها	88
10	يوضّح عملية الرّبط بين التّعلّم الفردي والتّعلّم التّنظيمي والتّمييز بينهما	174
11	يوضّح الهيكل التنظيمي العام لمجمع سونلغاز	178
12	يوضّح الهيكل التنظيمي العام لشركة توزيع الكهرباء والغاز للغرب بالبيّض	159

مقدّمة

يعتبر التّعلّم بالنّسبة للأفراد من الأنشطة الأكثر طبيعية، وأساسا في تكوين التّجارب الإنسانية، ومن الأشياء التي لا يتوقّف الفرد عن القيام بها طيلة حياته، ففي يوم واحد يمكن للفرد تعلّم أشياء كثيرة، كما أنّه من الممكن أن تمرّ أيّام عديدة بدون أن يكون قد تعلّم شيئا". [1]

التّعلم في البداية كان حكرا على الأفراد إلاّ أنّه انتقل إلى المنظّمة في خمسينيات القرن الماضي على يد Simon ". [2] وتزايد الاهتمام به في السّنوات الأخيرة بوصفه ضرورة استراتيجية ملحّة لتقدّم المؤسّسات وبقائها، إذ يسهم بشكل حاسم في التّعامل مع المتغيّرات المحيطة .

أصبح القرن قرن المنظّمة التي تتعلّم من أفضل ما يمارسه الأفراد، وتننقل المعرفة بين أجزائها وتنساب المعلومة بين هياكلها، سمتها العمل التشاركي التعاوني، لا تدّخر جهدا لإيجاد حلول لما يستعصي عليها من معيقات بطريقة منهجية وعلمية مدروسة، تسعى لرسملة معارفها والاحتفاظ بمقدراتها الفكرية دون أن تصبح تابعة لأفرادها، قادرة على الاستفادة من هذه المعرفة وقت ما شاءت.

وتحتاج المنظمات في حالات اتخاذ القرارات المهمة إلى المعرفة والخبرة والتّجربة والدّروس ولذلك فإنّ التّعلّم التّنظيمي كنظام متناسق ومترابط بجوانبه الاجتماعية و الإنسانية، يعتبر كأسلوب جديد يساعد المنظّمة على رسملة معارفها.ويساعدها لتحويل التّعلّم الفردي إلى تعلّم تنظيمي، والذي يعد أداة ناجعة لتفاعل المنظّمة مع بيئتها وتمكين القادة من تطوير قدرات و قابلية الأعضاء لفهم سير المنظّمة، لتتمكّن الأخيرة من اتخاذ قرارات ترقى لتحقيق أهدافها بكفاءة عالية.

لكن المنظّمات لا تستطيع تحقيق التّعلّم التّنظيمي إلاّ بوجود كفاءات تتمتّع بالكثير من الخصائص ظاهرة كانت أم كامنة تتمايز عن باق المنظّمات، ولا يقتصر دورها فقط في إنجاز المهام بل لها بعد استراتيجي، كفاءات قادرة على التّكيّف مع ما يحيط بغض النّظر عن أعمارها ولها رغبة جامحة للتّعلّم.

فمنذ نهاية سبعينات القرن الماضي تجلّى التّعلّم التّنظيمي بنمطين هما الاعتماد على التّجربة الذّاتية للمنظّمة لحلّ مشاكلها أو الاستفادة من تجارب المنظّمات الأخرى وتحسين وتعديل ما يملكه التّنظيم.

---

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

[2] -*Charlotte Fillol, " **Apprentissage organisationnel et contexte organisationnel une étude de cas chez EDF**", XVème conférence internationale de mangement stratégique, Genève, 13-16 juin, 2006, p4-5.*

وبطبيعة الحال فقد أصبح من اللاّزم على المؤسّسات الاقتصادية أن تواكب التّطوّرات وأن تلتزم بأسلوب مرن للتّكيّف مع المستجدّات وبأن تنقل المعرفة إليها وتنشرها بين أعضائها مهما كان موقعهم الوظيفي. لتتحول إلى سلوكات جديدة من شأنها أن توصلها إلى مصاف الرّيادة.

لقد قام الطالب بإجراء دراسة استطلاعية وتبيّن فيها أنّ التّعلّم التنظيمي موجود، وأنّ تطبيقه بالمؤسّسة محلّ الدّراسة ليس بالأمر سهل المنال بالرّغم من أنّ شركة سونلغاز لها حجم أعمال كبير، يجعلها في موقف مؤثّر داخل القطاع الاقتصادي الجزائري والدّولي، ممّا يستوجب عليها ضرورة التّحديث في شتّى المجالات التّنظيمية والإدارية والفنيّة.كما تعتبر سونلغاز المؤسّسة الوحيدة في الجزائر المتخصّصة في إنتاج ونقل وتوزيع الكهرباء والغاز.

الشّركة تطلب مستوى تعليميا محدّدا، فأفرادها يتميّزون بأنّهم داعمون للمعرفة، إلاّ أنها عرضة للعديد من الضّغوط الدّولية والاقتصادية نتيجة التّوجّه نحو العالمية، وعرضة لكثير من المعيقات التّنظيمية ذات الأبعاد المرتبطة بنوّع التّعلّم وطبيعة القيادة السّائدة، وطبيعة الهيكل التنظيمي وثقافة العامل والمنظّمة، فأداء شركة سونلغاز دالّة لأداء أفرادها،ذلك أنّ أداء الفرد يتأثّر بصورة أو بأخرى بعمليّة التّعلّم.

رغم أهمّية الموضوع والذي أضحى أحد المحاور الأساسية لترقية المنظّمات فإنّ المكتبة المحليّة تفتقر إلى بحوث ودراسات في هذا الشّأن في البيئة المحلّية ممّا استدعى تناول موضوع التّعلّم التّنظيمي ومحاولة التّعرّف على معيقات تطبيقه، وقد تمّ تقسيم هاته الدّراسة إلى أربعة فصول، إذ تناولنا في الفصل الأوّل مشكلة وأسباب اختيارها وأهمّيتها وتحديد مفاهيمها إلى جانب أهدافها وتساؤلاتها وفرضياتها، وختمنا هذا الفصل بعرض مفصّل لبعض الدّراسات السّابقة التي تناولت التّعلّم التّنظيمي، أمّا الفصل الثّاني فقد خصّص للجانب النّظري من البحث من حيث التّعلّم الفردي مفهومه وتعريف بعض المفاهيم المساوقة له كالتعليم والتّدريب، شروطه، مستوياته، أنواعه وطبيعته، وختمنا الفصل الثّاني بأهم نظريّات التّعلّم الفردي.

كما تطرّقنا في الفصل الثالث لماهية التّعلّم التّنظيمي ومعيقاته، انطلاقا بمفهومه وأساسياته ثمّ بالمرتكزات الأساسية لممارسته وسيرورته انطلاقا من خطواته وصولا لمعيقاته.

الفصل الرّابع خصّصناه للإطار المنهجي للدّراسة الميدانيّة من خلال الحديث عن منهجيتها وأدوات جمع بياناتها، ثمّ الحديث عن حقل الدّراسة ومجالاتها ومجتمع البحث وعيناته، وكذا عرض وتحليل البيانات الميدانية التي اتّبعت بعرض نتائج الدّراسة ومناقشتها واقتراح بعض التوصيات والآفاق.

الفصل الأوّل

الاطار المنهجي للدّراسة

تمهيد:

أوّلا - إشكالية الدّراسة

ثانيا - مبرّرات اختيار موضوع الدّراسة

ثالثا - أهمّيّة موضوع الدّراسة

رابعا -التّحديد الإجرائي لمفاهيم الدّراسة

خامسا - أهداف الدّراسة

سادسا - تساؤلات وفرضيات الدّراسة

سابعا - نموذج الدّراسة

ثامنا - عرض الدّراسات السابقة و تقاطعها مع الدّراسة الحالية

تاسعا- صعوبات الدّراسة

خلاصة:

الإطار المنهجي والمفاهيمي للدّراسة هو أحد أهمّ العناصر التي يدرجها الباحث في البحث العلمي وذلك لما له من دور في توضيح وتسهيل وتقريب الأفكار العامّة ومختلف جوانب الدّراسة، وتقديم جلّ ما يمكن أن تحتويه ممّا قد يسهّل الأمر للباحثين، أو طلبة العلم. وهو طريقة عمل فاعلة، يعتمدها الباحث في تحديد وجهة نظره، من خلال معالجة الإشكالية التي اختارها موضوعا لدراسته، ومن سياق هذا سيتمّ التطرّق لتحديد موضوع الدّراسة ومبرّرات اختيارها وبيان أهمّيتها، وصولا إلى التّحديد الإجرائي لأهم المفاهيم الواردة فيها وأهدافها وتساؤلاتها وفرضياتها ووضع نموذج للدّراسة. وفي آخر الفصل استعرضنا بعض الدّراسات السّابقة ذات الصّلة بموضوع الدراسة ومدى تشابهها واختلافها مع الدّراسة الحالية ومدى استفادة الطالب منها، ثمّ تطرّقنا أخيرا إلى الصّعوبات التي واجهتنا أثناء قيامنا بهذه الدراسة.

أولا - إشكالية الدّراسة :

نحن نعيش في عالم فيه الكثير من التّحديات، عالم الثّابت الوحيد فيه هو التّغيّر واشتداد قوّة المنافسة، عالم سمته الانفجار المعرفي، والتّطوّر الهائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وظهور الأنترنت والعولمة، جعل من العالم قرية صغيرة لا يحدث فيها شيء إلاّ انتشر بسرعة البرق، ممّا ضمن عملية انتقال المعارف وتشارك المعلومات ليس فقط في المنظّمات فحسب بل وانسابت بين العاملين أنفسهم.

ومع هذا التّطوّر الهائل تغيّرت قواعد المنافسة التي لم يعد فيها التّطوّر التكنولوجي وتنوّع الإنتاج ومشاكل التّكلفة، العوامل الأساسية الوحيدة التي تضمن بقاء المنظّمة واستمراريتها، فقد بانت في الأفق مشكلة حقيقية جعلت المنظّمات تتساءل من جدوى صرف الأموال لتدريب العاملين وتكوينهم دون أن يكون لهذا التّدريب والتّكوين أثر مادّي أو معرفي يعود عليها بالرّبح، فبرغم وجود مراكز للتّدريب والتّكوين، إلاّ أنّ العاملين باتوا غير قادرين على تطبيق ماتعلّموه، لأنّه بعيد على واقع عملهم أو هناك عدم رغبة للتّعلّم والتّغيير من طرف قياداتهم التّنظيمية الرّافضة لتبنّي أساليب حديثة، والرّافضة للتّكيّف مع التّغيّرات السّريعة في طرق أداء الأعمال وغير المقتنعة بأنّ التّعلّم هو مفتاح ديمومة كفاءة المنظّمة وفعاليتها وأنّ التّعلّم المتواصل هو المصدر الوحيد للميزة التّنافسية، ممّا أفرز مشكلة غياب الوعي بمفهوم القيادة.

مشكلة أخرى واجهت المنظّمات، فغياب عامل التّحفيز والتّثمين للأفراد المبدعين تمخّض عنه نزيف حادّ لمقدّرات وكفاءات المنظّمة التي صرفت على تكوينهم وتدريبهم أموالا طائلة، فأصبحت

عاجزة عن الاحتفاظ برأس مالها الفكري، فكيف للمنظّمات أن تحتفظ بمعارفهم وحصيلة ما تعلّموه داخلا وخارجا لتستعين بهم لمعالجة مشاكلها وعدم تكرار أخطائها ومعرفة نقاط قوّتها وضعفها في بيئتها الدّاخلية، ومعرفة التّهديدات المحيطة ببيئتها الخارجية.

هنا وجدت المنظّمات نفسها أمام معضلة كبيرة، إمّا أن تبقى تراوح مكانها معتمدة على مهارات عمّالها ومعارفهم السّطحية التي لم تعد كافية للاستمرارية لتأمين تلك القدرة التّنافسية التي تواكب تطوّرات العالم الجديد المشبع بالمورد المعلوماتي،أو ضرورة قيامها بالبحث عن أساليب ومزايا تنافسية جديدة بعيدة عن الأشكال التّقليدية المكتفية بإعادة التّجارب والأنظمة القديمة والتّغيرات السّطحية بمعنى أنّ تتعلّم المنظّمات كما يتعلّم الإنسان وأن تعترف بأنّ الموارد البشرية هي وحدها مصدر الميزة والمعرفة والمهارة وأنّ هذا المورد بيئة خصبة للاستثمار فيه، وأصل قيمي من أصول المنظّمة وأنّه آن الأوان للتّخلّي عن فكرة اعتباره ككلفة إضافية، و أنّ هذا المورد ليس فقط آلة مبرمجة تتلقّى الأوامر والتّعليمات ويحرص على تنفيذها وترجمتها إلى أفعال بل عقل أيضا له القدرة على فهم التّغيّرات البيئية.

كما يخلق التّعلّم التّنظيمي فرصا للتّميّز والنّجاح، ويجعل المؤسّسة تبدو كوحدة للتّعلم و تملك رؤية مشتركة، وبالتّالي لها تأثيرات على فروع المعرفة المختلفة؛ الأمر الذي أدّى إلى اهتزاز الأساسيّات الجوهريّة للإدارة التّقليديّة وأصبح التّعلّم التّنظيمي تحدّ تمارسه مؤسّسات اليوم لمواجهة تلك الضّغوط .

إنّ المؤسّسات التي لا توظّف التغيّرات التّنظيمية بصورة ناجحة وتفشل في رعاية مكامنها قد تجد نفسها من بين الخاسرين، وكما أنّ تبنّي المؤسّسة مفهوم التّعلّم التّنظيمي يمكّنها من تثبيت مجموعة من القيم والأفكار وكذلك سبل أداء الأعمال في ممارستها اليومية. [1]

تعدّ مؤسّسة سونلغاز نظام مفتوح عليها التّحوّل إلى أساليب إدارية أكثر حداثة وفعالية تساعدها على تحقيق التّميّز، ولن يتأتّى ذلك إلاّ بإطارات كفؤة ومتعلّمة، فقد بات اليوم من الضّروري فهم عملية التّعلّم التنظيمي من خلال دمج جميع العاملين في هذه العملية وبأسرع الطّرق المتاحة وأن يكون مستوى هذا التّعلّم أكبر من مستوى التّغيّر الحاصل في البيئة الخارجية للمنظّمة. [2]

---

[1] – عادل هادي حسين البغدادي، هاشم فوزي دباس العبادي،" **التعلّم التنظيمي والمنظّمة المتعلّمة وعلاقتهما بالمفاهيم المعاصرة (السّلوك التنظيمي، الذّاكرة التنظيمية، إدارة المعرفة، إدارة المعلومات، الأداء التنظيمي)** » ، ط1، مؤسّسة الورّاق للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ، ص15.

[2]– بلقاسم جوّادي، **"التعلّم التّنظيمي وعلاقته بتمكين العاملين دراسة ميدانيّة على عيّنة من عمّال مديريّة توزيع الكهرباء والغاز بالأغواط "**، مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة ماجستير في علم النّفس، قسم العلوم الاجتماعيّة، كلّيّة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر. 2015، ص3.

دراسة معيقات تطبيق التّعلّم التنظيمي يعدّ من الموضوعات الحديثة في السّلوك التّنظيمي وإدارة الموارد البشرية، والتي لم تحظ بدراسات ميدانية كافية- خاصّة في البيئة المحلية -على حدّ علم الطّالب-، ونظرا للطّبيعة الخدمية والتّجارية لقطاع الكهرباء والغاز وانفتاحه على البيئة الخارجية، سيحاول الطّالب تناول هذا الموضوع بدراسة ميدانية في شركة سونلغاز-البيّض- نظرا لأهمية هذا القطاع الاستراتيجي الحيوي.

وتشير أدبيات التّعلّم التّنظيمي إلى إنّ الطّريق إلى التّعلّم التّنظيمي ليست ممهّدة وسهلة، بل يواجهها العديد من المعيقات التي تقف في طريقها، وذلك على صعيد المنظّمة والمجتمع.

يوضّح سينج(*Senge*) أنّ المنظّمات تعاني عادة من معيقات للتّعلّم التّنظيمي تتمثّل في أنماط سلوكيّة غير محابية لاكتساب الفكر الجديد والاستجابة السّريعة للمتغيّرات. فالسّلطة، والسّياسة ليست هي فقط العوائق التي تقف أمام التّعلّم التّنظيمي فهناك عوائق أخرى متمثّلة في الهيكل التّنظيمي، المركزيّة الإدارية، التّعلّم الوهمي، الثّقافة التّنظيمية، الاستقرار البيئي بالإضافة إلى الافتقار إلى القيادات الواعيّة بأهمّية التّعلّم التّنظيمي. وإلى حدّ ما فانّ هذه العقبات تعمل في كافّة المجالات وجميع الجهات الفاعلة التّنظيمية.[1]

ومنه فإنّ الإشكالية المحوريّة لهذه الدّراسة تكمن في معرفة المعيقات التي تحول دون تطبيق التّعلّم التّنظيمي بالمؤسّسة الجزائرية ومن هذا المنطلق نطرح التّساؤل الرّئيسي الذي مفاده:

ما هي درجة تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المؤسّسة الجزائرية و ما هي أهمّ المعيقات التنظيمية الغير مساندة لتطبيقه في المؤسّسة الجزائرية ؟

ثانيا – مبرّرات اختيار موضوع الدّراسة:

تمّ اختيار هذه الدّراسة للأسباب التّالية والتي صنّفت إلى:

أوّلا – الأسباب الذّاتيّة وتتمثّل فيما يلي:

- إنّ الدّافع والسّبب الشّخصي يتعلّق بالموقع الجغرافي لشركة سونلغاز – مديرية توزيع الكهرباء والغاز البيّض الذي يوفّر عامل السّهولة في التّنقّل كلّما استدعت ظروف البحث إلى ذلك، واستقاء المعلومات من مختلف الأقسام والمصالح التّابعة للمؤسّسة وإجراء مجموعة لا بأس بها من المقابلات مع

(1) -*Locke, Edwin A. and Jain, Vinod K., Organizational Learning and continuous Improvement. The International Journal of Organizational Analysis, 31, ,1995p* نقلا عن رضا نعيجة

المسؤولين دون صعوبات وهذا من شأنه أن يخفّف من أعباء البحث ويوفّر المزيد من الجهد لإتمامه وتحقيق الهدف المنشود.

ثانيا – الأسباب الموضوعيّة وتتمثّل فيما يلي:

- إن اختيارنا لمؤسّسة سونلغاز –شركة توزيع الكهرباء والغاز–البيض – لم يكن بمحض الصّدفة أو التّلقائية بل كان مقصودا نظرا لما تتمتّع به هذه المؤسّسة من سمات بارزة وسمعة طيّبة في داخل المحيط المؤسّساتي الاقتصادي الجزائري.

- تعتبر إحدى أكبر الشّركات "المستحدثة لمناصب عمل في الجزائر" توظّف سونلغاز سنويا آلاف اليد العاملة. [1]

- تعتبر مؤسسة سونلغاز من المؤسسات الهامّة والإستراتيجية على المستوى الوطني حيث تعدّ واحدة من المؤسّسات التي يقوم عليها الاقتصاد الجزائري، كما تعتبر المؤسّسة الوحيدة في الجزائر والمتخصّصة في إنتاج ونقل وتوزيع الكهرباء والغاز.

- التّحوّلات متعدّدة الأبعاد التي شهدها المجتمع الجزائري وتأثيراتها المباشرة على المنظومة القيمية الاجتماعية، الاقتصادية والعلاقاتية على المؤسسات الاقتصادية.

- القلّة الشّديدة للدّراسات حول هذا الموضوع في الجزائر، وذلك في حدود اطلاعنا ونأمل في تدعيم المهتمّين وإفادتهم بهذه الدّراسة.

ثالثا –أهميّة الدّراسة:

إنّ أهمّية الدّراسة تأتي انطلاقا من مساهمة ودور التّعلّم التّنظيمي في ضمان ديمومة النّشاط الاقتصادي للمؤسّسات ومع صعوبة تحقيق هذا الأخير وتعقّد العوامل المؤثّرة فيه وتنوّع مداخل تحقيقه فإنّ سبل الوصول إليه وطلبه ليست متاحة بصورة يسيرة لكلّ مؤسّسة، فهو يحتاج للإمكانات والتّكنولوجيات والأموال، إضافة للرأسمال البشري المحفّز والفاعل الرّئيسي في هذه العملية .وفي هذا العالم الذي يتّسم بالسّرعة والتّغيير الدّائم فإن المؤسّسة التي لا تقدّم الجديد في ظلّ المنافسة الشديدة فإنّها لا تصمد لا محالة.

تتناول الدّراسة الحالية موضوعا مهمّا وهو التّعرّف على مفهوم التّعلّم التّنظيمي، والمعيقات التي تواجه العاملين بالمنظّمة والتي تحول دون تطبيقه ممّا يزيد من معرفة المنظّمة بأهمّية تأثير هذه العوامل

---

[1] *-http://www.aps.dz/ar/sante-science-technologie/73917- consulté le 15-07-2019*

على عمليّة التّعلّم وكيفيّة تحويل منظماتهم إلى منظّمات تعلّميّة قادرة على استيعاب التغيّرات البيئيّة المختلفة، لذلك رأى الباحث ضرورة إجراء هذه الدّراسة.

رابعا –التّحديد الإجرائي لمفاهيم الدّراسة:

قبل أن تتحدّث معي حدّد مصطلحاتك، هي مقولة مشهورة لّ (*Voltere*) يستهلّ الطالب حديثه ويحاول من خلال هذه الجزئية تحديد مفاهيم دراسته الموسومة بـ"معيقات تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المؤسّسة الجزائرية " وهذا انطلاقا بمصطلح المؤسّسة التي يخلط في تسميتها العديد من الباحثين فهناك من يشير إليها بتسمية المنظّمة، أو المصنع، أو المنشأة، الجامعة، المقاولة، المحل، الجمعية ، الشّركة وغيرها من التّسميات المختلفة، وبالرّغم من أنّ هناك من يفرّق بين هذه المصطلحات في طبيعتها ومعناها، إلاّ أنّه من خلال دراستنا هذه سيعتبر الطّالب أن لا وجود لفرق بين التّسميات السّابقة الذّكر، وأنّ لها المعنى نفسه، ومن ثمّة سيعتمد على مصطلح الشّركة و المؤسّسة

وقد استخدمنا في هذه الدّراسة العديد من المفاهيم، والتي سنتعرّض لها في الدّراسة النّظرية ومنها أيضا ما يتعلّق بالدّراسة الميدانيّة وهي:

1. التّعلّم التّنظيمي: *L'apprentissage organisationnel*

هو تلك العمليّة التّفاعلية المتكاملة الذي يختبره العاملين داخل المنظّمات ومن خلاله تسعى المنظّمة إلى مساعدة موظّفيها على توسيع معارفهم ومهاراتهم من خلال التّجارب التي يعيشونها في العمل. وبتطوير قدراتها الكلّية وتطوير ذاتها وعلاقاتها مع بيئتها والتكيّف معها داخليا وخارجيا، وتعبئة العاملين ليكونوا وكلاء لمتابعة المعرفة في المنظّمة لإحداث التّطوّر المستمر والكفاءة والفاعليّة. كما يعدّ التّعلّم التّنظيمي وسيلة لتصحيح أخطاء المنظّمة وتحسين أدائها وتحويلها إلى منظّمة متعلّمة.

2. درجة تطبيق التّعلّم التنظيمي:

لقياس درجة تطبيق التّعلّم التّنظيمي بشركة توزيع الكهرباء والغاز بالبيض، قمنا باعتماد مجالاته الثلاث الاستراتيجي والتنظيمي والثقافي، ومن خلال قياس مؤشّرات كلّ مجال نستطيع معرفة درجة مستوى تطبيق التّعلّم التنظيمي، وللوصول للنتيجة قمنا باعتماد المتوسّط الحسابي لقياس اتجاهات أفراد العينة والانحرافات المعيارية والرّتب.

3. تطبيق التعلم التنظيمي: *Application d'apprentissage organisationnel*

أ- **تعلّم أحادي الحلقة:** ***Apprentissage en boucle unique***

- يتموقع العمّال في فرق :تضمّ تنوّع في تكوينها، تقسيم للعلم بداخلها، مشاركة في تحديد طرق الاتصال بداخلها .هناك تبادل للخبرات بين الموظّفين دون أي إقصاء.
- يساهم العمّال في تحديد محتوى العمل، وأهداف العمل، ويكون للعامل دور في مراقبة نتائج العمل.
- تنظيم العمل :غياب مركزيّة التّسيير وعدم المبالغة في المستويات الهيرارشيّة. دوران عمل داخلي خاصّ برؤساء المصالح والأقسام .تسيير تشاركي .يشمل الحوار والحق في الخطأ.
- تّكوين :تبادل الخبرات والكفاءات بين العمّال، تنظيم زيارات ميدانيّة لوحدات أخرى تنظيم دروس وملتقيات .التّدريب على حلّ المشكلات بشكل جماعي .الاحتكاك بالموزّعين والزّبائن .والاحتكاك بخبرات مؤسّسات أحرى شبيهة.

ب- **تعلم ثنائي الحلقة**:***Apprentissage en double boucle***

- وجود كل المؤشّرات المذكورة أعلاه إضافة إلى:
- تغيير العامل لطريقة تفكيره، وطريقة عمله، وتصرّفاته المهنيّة.
- مساهمة العامل في تقديم اقتراحات جديدة نابعة من خبرته في مواجهة مشكلات دعّمت خارطته الذّهنية.
- تبنيّ أفكار عمل وطرق جديدة نابعة من تعلّم العامل، تقبلها المنظمة التي ينتمي إليها العامل.

4. **معيقات تطبيق التّعلّم التّنظيمي**: ***Obstacles à la mise en œuvre de l'apprentissage organisationnel***

(مصطفى خاطر) يعرّف المعيقات بأنّها العوامل التي تؤدّي الانحراف عن النّموذج المثالي للتّنمية وتحول دون تحقيق الأهداف التي يسعى إليها التّنظيم ".[1] كما أنّها تعني اتجاها سلوكيا سلبيا فالمخطّط الذي يرسم خطط التّغيير قد يصطدم بأفراد المجتمع وسلوكاته التي قد تعوقه عن تحقيق أي من أنماط السّلوك الذي يريد المخطّط أن يسير وفقا له.[2] أما "روبيرت ميرتون" فيرى بأنّها نتائج غير متوقّعة، كما أكّد على فكرة المعوقات الوظيفية.[3]

ومنه يمكن تعريف **المعيقات التّنظيمية إجرائيا**:

▪ وهي الصّعوبات والتّحدّيات التي تحول دون تطبيق التّعلّم التّنظيمي بشركة تّوزيع الكهرباء والغاز- البيض وتتمثّل في معيقات تنظيميّة تتمثّل في التّالي :

---

[1] - خاطر أحمد مصطفى،' **تنمية الجماعات المحلية : نموذج المشاركة في إطار ثقافة المجتمع**"، دط، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 2005، ص167.

[2] - خاطر أحمد مصطفى ، **المرجع نفسه**.

[3] - السيد لحسيني ،"**النظرية الاجتماعية ودراسة التنظيم**"، ط4 ،دار المعارف، الإسكندرية، مصر، 1983، ص53.

- معيقات متعلّقة بانشغال العاملين بتحقيق التّعلّم أحادي الحلقة بدل التّعلّم ثنائي الحلقة.
- معيقات متعلّقة بالهياكل التّنظيميّة التي تتّصف بالجمود والمرتكزة على تسلسل وظيفي لا يوفّر فضاء مساعدا لانسياب المعلومة بين قطاعات التّنظيم. ولا يوفّر مناخا تنظيميّا ايجابيّا يحقّق الرّضا عن العمل والولاء للمنظّمة بعيدا عن الصّراعات التنظيمية.
- معيقات متعلّقة بالمواصفات القياديّة الغير الواعيّة بأهمّية التّعلّم التّنظيمي والمتمسّكة بالإجراءات الرّوتينيّة ومقاومة التّغيير واحتكارها المعلومة.
- معيقات متعلّقة بثقافة تنظيميّة تعيق التعلّم وما يساندها من معتقدات تنظيميّة، وقيم سائدة، ومعايير وتوقّعات.

5. الّتعريف الإجرائي للمؤسّسة:

حسب المعجم النّقدي لعلم الاجتماع لـ(ريمون بودون ;وفرانسوا بوريكو*Boudon Raymond Bourricaud François*) فإنّ أوّل من سعى إلى إعطاء كلمة مؤسّسة معنى محدّد هم علماءِ الاجتماع التّابعين لمدرسة (ايميل دوركايم،*Durkheim Émile*)،مع العلم أنّه تمّ دراستها من قبل الانتروبولوجيين بمنظورٍ تاريخي ومقارن ، بينما سعى أتباع "دوركايم" إلى حصرها وتكوين مفهومها، على أنّها أساليب للعمل والإحساس والتّفكير وإلى حدّ ما ثابتة، ملزمة ومميّزة لمجموعة اجتماعيّة معينة [1]، وبالتّالي نجد أنّ أتباع "دوركايم" حصروا مفهوم المؤسّسة في الجانب السّلوكي من أساليب وأحاسيس وفكر للعمل وللمجموعة الاجتماعية التي تنشأ بها وتتغذّى بقيمها وثقافتها فتنعكس على سمعة وهوية المؤسّسة ككلّ.

وعرّفها "ماكس فيبر"(*Weber Max*) على أنّها: "تركيب بيروقراطي وظائفي يحتوي على مجموعة من القواعد والإجراءات التي تحدّد شكل المؤسّسة في كلّ مكتب وفي كلّ منظّمة، بالإضافة إلى وجود هيكل تركيبي معيّن يحدّد العلاقات وتدفّقات السّلطة وحدود كلّ قسم. [2]

في المقابل نجد أن "تالكوت بارسونز" (*Parsons Talcott*) أحد أصحاب النّظرية البنائية الوظيفية عرّفها على أنّها مجموعة مركّبة من الأنماط التّنظيمية الملائمة، للتّحليل كوحدة بنائيةّ في النّسق الاجتماعي، كما أنّ المؤسّسةّ يمكن وصفها كمجموعة من الأدوار الثابتة بصورة مستقرّة. [3]

---

[1]- بودون.ف.بوريكو، "**المعجم النقدي لعلم الاجتماع**"، ط1، تر: سليم حداد، المؤسّسة الجامعية للدّراسات والنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، *1986*، ص4.

[2]- احمد زكي بدوي،"**معجم مصطلحات العلوم الإدارية**"، دط، مطبعة النّهضة العربية، القاهرة، مصر، 1984، ص165

[3] - عبد الله محمد عبد الرحمان، "**النّظرية في علم الاجتماع: النّظرية السوسيولوجية المعاصرة**"، دط، ج2، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2003، ص 32.

في المقابل نجد أنّ "أميتاي إتزيوني"(*Etzioni Amitai*) عرّف المؤسّسة على أنّها: "وحدة اجتماعية أو مجموعات إنسانية بنيت بقصد، وأعيد بناؤها لتحقيق أهداف محدودة". [1]

بلقاسم سلاطنية)ركّز في تعريفه للمؤسّسة على الجانب الاقتصادي ممّا يعني أنّ المؤسّسة اقتصاديا لها خصوصيات قانونية واجتماعية واستقلالية مالية وهدف ربحي. فعرّفها ب"كلّ تنظيم اقتصادي مستقلّ ماليا، في إطار قانوني واجتماعي معيّن، هدفه دمج عوامل الإنتاج من أجل تحويل أو تبادل السّلع والخدمات مع أعوان اقتصاديين آخرين، بغرض تحقيق نتيجة ملائمة، وهذا ضمن شروط اقتصادية تختلف باختلاف الحيّز المكاني والزّماني الذي توجد فيه، وتبعا لنوع وحجم نشاطاتها ". [2]

المفكّر(*Briefs*) ركّز في تعريفه للمؤسّسة على الجانب السّوسيولوجي لها، قائلا "هي تلك الهيكلة والإطار الذي يتمّ فيه النشاط البشري (العمّال) قصد الحصول على منتج مادّي وهذا وفق قوانين وسلوكيات تتّفق وطبيعة الأنساق، فداخل المؤسّسة الإنتاجية نجد الوحدات المادّية كالآلات والعمّال والمشرفين، من خلال التّفاعل والنّشاط بين العمّال في عملية العمل يتمّ الإنتاج. [3]

أمّا **إجرائيا** وكون دراستنا تتناول شركة توزيع الكهرباء والغاز بولاية البيض فهي تنظيم اقتصادي مستقلّ ماليا، في إطار قانوني واجتماعي معيّن، مسؤولة عن توزيع الكهرباء والغاز إضافة الى شراء الطاقة الكهربائية والغاز وبيعها للزّبائن، ومن مهامها كذلك فصل المهام التّجارية والتّقنية لديها، إضافة الى الفصل بين الطّاقة الكهربائية والغازية، كما تهتم بالبنى التّحتية والعمل على تعزيز القدرات القيادية على جميع مستويات الشّركة.

خامسا –أهداف الدّراسة:

يكمن الهدف الرّئيسي لهذه الدّراسة في الكشف عن مفهوم التّعلّم التّنظيمي والمعيقات التي تواجه موظّفي شركة تّوزيع الكهرباء والغاز–البيض والتي تحول دون تطبيق أبعاده لتصبح منظّمة متعلّمة قادرة على استيعاب التّغييرات البيئيّة المختلفة، بالإضافة لهذا الهدف الرّئيسي يمكن ذكر الأهداف التّالية :تقديم إطار نظري للتّعلّم التّنظيمي وتقديم قراءة تلخيصية للأدبيات السّابقة والحديثة التي تناولت المفهوم ومناقشة التّداخلات والتّكاملات الممكنة بينهما .معرفة نوع التّعلّم التّنظيمي المتوافر

---

[1]- لوكيا الهاشمي،" **السّلوك التنظيمي**"، ج2، مخبر التّطبيقات النفسية والتربوية، جامعة منتوري قسنطينة، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر،2006، ص 14

[2] - بلقاسم سلاطنية، العلاقات الإنسانية في المؤسّسة، مجلّة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ع3، ديسمبر *2003*، ص45.

[3] - عبد الرزّاق بن حبيب، "**اقتصاد وتسيير المؤسّسة** "، دط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص، 24.

بالشّركة ومستوى تطبيقه. من أهداف الدّراسة أيضا استكشاف أهمّ المعيقات التي تحول دون تطبيق التّعلّم التّنظيمي بمؤسّسة سونلغاز وأخيرا الخروج بتوصيات مساندة ومساعدة للمؤسّسة محلّ الدراسة.

سادسا–تساؤلات الدّراسة وفرضياتها :

وللمساعدة في الإجابة على هذا السّؤال الرّئيسي قمنا بطرح الأسئلة الفرعية التّالية:

-ما درجة تطبيق التّعلّم التّنظيمي كما يراه العاملون ؟ وما النّوع المتوافر بالمؤسّسة الجزائرية ؟

-هل نوع التّعلّم التّنظيمي السّائد يعيق تطبيق التعلم التنظيمي بالمؤسّسة الجزائرية

-هل تساهم طبيعة الهيكل التنظيمي في تطبيق التّعلّم التّنظيمي بالمؤسّسة الجزائرية ؟

-هل طبيعة القيادة التّنظيمية بالمؤسّسة الجزائرية تساهم في تطبيق التّعلّم التّنظيمي؟

-هل هناك ثقافة تنظيمية بالمؤسّسة الجزائرية تعيق تطبيق التّعلّم التّنظيمي؟

– فرضيّات الدّراسة:

وبغرض الإحاطة بموضوع الدّراسة ولمساعدتنا في الإجابة عن التّساؤلات المطروحة قمنا باعتماد مجموعة من الفرضيّات تمثّلت في:

– الفرضيّة الرّئيسية الأولى مفادها:

درجة تطبيق التّعلّم التّنظيمي بالمؤسّسة الجزائرية مرتفعة مع وجود معيقات تنظيمية لا تساهم في تطبيقه .

وتنقسم هذه الفرضية الرّئيسية إلى مجموعة من الفرضيات الجزئية المتمثلة في:

1. **درجة تطبيق التّعلّم التّنظيمي بالمؤسّسة الجزائرية مرتفعة.**

ويتفرّع عن هذه الفرضية الأولى الفرضيّات الجزئية التالية:

- درجة تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المجال الاستراتيجي بالمؤسّسة الجزائرية مرتفعة.
- درجة تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المجال التّنظيمي بالمؤسّسة الجزائرية متوسّطة.
- درجة تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المجال الثقافي بالمؤسّسة الجزائرية متوسّطة.

2. انشغال العاملين بتحقيق التّعلّم أحادي الحلقة بدل التّعلّم ثنائي الحلقة لا يساند تطبيق التّعلّم التّنظيمي.

3. تساهم طبيعة الهيكل التنظيمي في إعاقة تطبيق التّعلّم التّنظيمي بالمؤسّسة الجزائرية

4. تعيق طبيعة الثقافة التّنظيمية السائدة بالمؤسّسة الجزائرية تطبيق التّعلّم التّنظيمي.

5. القيادة التّنظيمية بالمؤسّسة الجزائرية تساعد في تطبيق التّعلّم التّنظيمي.

سابعا –نموذج الدّراسة:

الشّكل رقم (01) يوضّح نموذج الدّراسة

المتغيّر التابع

معيقات تطبيق التّعلّم التّنظيمي

- **نوع التعلّم التنظيمي**
- **القيادة**
- **الهياكل التنظيمية**
- **الثّقافة التنظيمية** ولها أربعة عناصر أساسيّة وهي:
- القيم السّائدة
- المعتقدات التّنظيميّة
- الأعراف التنظيمية
- التّوقّعات التّنظيمية.

- **درجة تطبيق التّعلّم التّنظيمي:**
- درجة تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المجال الاستراتيجي بالمؤسّسة الجزائرية مرتفعة.
- درجة تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المجال التّنظيمي بالمؤسّسة الجزائرية متوسّطة.
- درجة تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المجال الثقافي بالمؤسّسة الجزائرية متوسّطة.

(المصدر: من تصميم الطالب)

ثامنا –عرض الدّراسات السّابقة:

فيما يلي يشير الطّالب إلى بعض الدّراسات السّابقة التيّ تطرّقت إلى بعض الموضوعات ذات العلاقة بالدّراسة الحالية، والتي يمكن أن تخدم أو تتّصل بإشكالية الدّراسة الحالية سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة، ولقد تمّ تناول موضوع التّعلّم التّنظيمي من أكثر من باحث ومن زوايا متعدّدة، ومن مجتمعات مختلفة، حيث تمّ تناوله في المؤسّسات الصّناعيّة، ومؤسّسات الأعمال عموما، لهذا سأحاول إيراد بعض الدّراسات التي أجريت في الدّول الأجنبيّة، وفي العالم العربي، وفي الجزائر. بالرّغم من الأهمية الواضحة لطبيعة الموضوع فإنّ المكتبة العربية والمحليّة على وجه الخصوص تعاني من قلة الدّراسات في هذا المجال، وخاصّة المتعلّقة بمجتمع وعيّنة الدّراسة، حيث تناولت دراسات نادرة التّعلّم التّنظيمي في البيئة المحلّيّة على حد علم–الطالب.

سيتمّ فيما يلي عرض أهمّ الدّراسات (برأي الطّالب) التي تناولت متغيّرات البحث على حدا أو العلاقة بينها:

أوّلا–الدّراسات الأجنبيّة:

1. **دراسة قاما بها (*Donald.A.Schön* ،*Chris Argyris*) سنة (2002،1996،1978)**

" *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique.* " [1]

ناقش المفكران موضوع التعّلم التنظيمي من خلال طرح أربع أسئلة رئيسيّة تمثّلت فيما يلي:

-ما هي الشّروط الأساسيّة التي يجب أن توفّرها المؤسّسة من اجل التّعلّم؟

-ما هي أساليب التّعلّم في المؤسّسة؟

-من بين أساليب التّعلّم التّنظيمي أيّ أسلوب أفضل بالنّسبة للمؤسّسة؟

-ما هي آليات ووسائل تدعيم قدرات المؤسّسة على التّعلّم؟

وبهدف الإجابة على الأسئلة المطروحة قاما بمعالجة الموضوع من خلال عرض الإطار المفاهيمي لمصطلح التّعلّم التّنظيمي مع الإشارة إلى العديد من الدّراسات التّطبيقية، كما سّلطا الضوء حول تطوّر البحوث في هذا المجال وتطرّقا إلى ميكانيزمات التّعلّم التّنظيمي، وفي الأخير تمّ تقديم الاستنتاجات والتّوجيهات الضّروريّة.

---

[1] - *Chris Argyris et Donald A. Schon, « **Apprentissage Organisationnel : Théorie, méthode, pratique** », trad. de la 1ère éd. Américaine par Marianne Aussanaire et Pierre Garcia-Melgares, DeBoeck université, Paris, 2002, p24*

2. **دراسة قام بها (*Peter Senge*) سنة (1990) عنوانها :**

" *LA CINQUIÈME DISCIPLINE, Levier des organisations apprenantes* "[1]

وضّح المفكّر من خلال هذا الكتاب كيفيّة تطوير طرق ديناميكية لمواجهة صعوبات وتحدّيات التّعلم التي تهدّد نجاح المؤسّسات بتبنّي أنماط التّفكير الحديثة، استراتيجيات تشجّع على التّعلّم، العمل الجماعي، تقاسم رؤية مشتركة والتّعلّم المستمرّ للموارد البشريّة، كما تطرّق أيضا في هذا الكتاب إلى المقابلات التي أجرها مع عشرات من الممارسين في شركات مختلفة مثل *PB,Unilever,Intel,* : *HP,Ford,Saudi Aramco* ومنظّمات مثل : *Roca, Oxfam* .

3. **دراسة قام بها (*Corinne Tanguy*) سنة (1996) عنوانها:**

"Apprentissage et innovation dans la firme : la question de la modification des routines organisationnelles " [2]

هذه الدّراسة عبارة عن رسالة دكتوراه في العلوم الاقتصاديّة، والتي ركّزت على إبراز العلاقة بين التّعلّم التّنظيمي والابتكار في المؤسّسة، وذلك وفق نظرة تهدف إلى أنّ الابتكار لا يرتبط فقط بمعارف خاصّة، ذلك كون هذه المعارف يمكن أيضا تخزينها في ذاكرة المؤسّسة وكما تصبح مع مرور الوقت على شكل روتين تنظيمي.

في هذا الصّدد فالابتكار يرتبط بتجديد الرّوتين أو عمليّة التّعلّم التّنظيمي، لذا فالرّوتين يمثّل تراكمات لعدّة نشاطات وليس كعامل لتعلّم أشياء جديدة خاصّة المرتبطة منها بالجانب التّقني والتّكنولوجي، ومنه تغيير الرّوتين في إطار عمليّة التّعلّم التّنظيمي يمثّل أيضا مصدر للابتكار والذي يتجسّد في شكل إيجاد حلّ لمشكلة معيّنة. وكما بيّنت الدّراسة طبيعة العلاقة بين التّعلّم والابتكار التّكنولوجي من خلال أنّ:

- الابتكار التّكنولوجي يمثّل رهان استراتيجي للمؤسّسة.
- التّعلّم التّنظيمي عامل أساسي في عملية الابتكار.
- التّعلّم التّنظيمي كعمليّة لتغيير الرّوتين.

---

[1] - *Peter Senge,* " ***LA CINQUIÈME DISCIPLINE, Levier des organisations apprenantes*** *", Groupe Eyrolles, 2016.*

[2] - *Corinne Tanguy,* " ***apprentissage et innovation dans la firme : la question de la modification des routines organisationnelles*** *", thèse de doctorat, science économiques, RENNES 1, 1996.*

4. **دراسة قامت بها** (***Nadia Tebourbi***) **سنة** (2000) **عنوانها:**

"L'apprentissage organisationnel: penser l'organisation comme processus de gestion des connaissances et de développement des théories d'usage " [1]

ركّزت هذه الدّراسة والمتمثّلة في رسالة دكتوراه على دور التّعلّم في تحسين الأداء وتثمين موارد المؤسّسة من خلال منظور ديناميكي يتضمّن إجراء تغييرات في بنية المؤسّسة وضمان قدرتها على التّحوّل الدّائم، وكذلك التّركيز بشكل خاص على الموارد المعرفيّة منها ومن خلال تبنيّ نظرة جديدة للمؤسّسة تربط بين العمليّات والنّتائج .

تركّز هذه الدّراسة على الاستفادة من التّجارب ووفق المقاربة النّظمية لحلّ المشاكل، حيث إنّ هذه الدّراسة تدافع عن وجهة النّظر التي تنظر إلى مفهوم مغاير للمؤسّسة من خلال مساهمة عمليّة التّعلّم التّنظيمي في تحسين أداء المؤسسة واعتباره كظاهرة جماعيّة لاكتساب وتوليد كفاءات من شأنها أن تغيّر في تسيير الوضعيّات وكذلك في الوضعيّات نفسها وتسترشد بأنّ قوّة المؤسّسة مرتبطة بنظرتها إلى عمليّة التّعلّم التّنظيمي وتحديدها لمدى قدرتها على التّعلّم وكذلك في معرفة الوسائل التي تساهم في تطوير المؤسّسات وتعزيز قدراتها على التّغيير المستمرّ.

5. **دراسة قام بها** (***Amédée Pedon, Géraldine***) **سنة** (2003) **عنوانها :**

" *L'apprentissage organisationnel en PME: réalité et déterminants.* " [2]

«التّعلّم التّنظيمي في المؤسّسة الصّغيرة والمتوسّطة"حقيقة ومحددات "

لقد حاولت هذه الدّراسة البحث في معرفة مدى انتشار التّعلم التّنظيمي في المؤسّسات الصّغيرة والمتوسّطة وما هي آلياته ومؤشّراته الواقعيّة التي يمكن الانطلاق منها في تحديد نوعه ومستوياته. من خلال قياس أهمّية عمليّات التّعلّم وتحديد الممارسات الرّئيسية.

أمّا فيما يخصّ النّاحية المنهجيّة فقد أجريت الدّراسة على مرحلتين تمثّلت الأولى في إعداد استمارة أسئلة وزّعت على عيّنة من مسيّري الشّركات الصّغيرة والمتوسّطة في لوزان الفرنسيّة والمقدّر

---

[1] - *Nadia Tebourbi,* « ***L'apprentissage organisationnel : penser l'organisation comme processus de gestion des connaissances et de développement des théories d'usage*** », *Thèse pour l'obtention du titre Docteur en Sciences de Gestion, Québec, 2000.*

[2] -*Pedon Amédée, Schmidt Géraldine.* « ***L'apprentissage organisationnel en PME : réalité et déterminants.*** », *In : XVI èmes Journées Nationales des IAE, 10-12 septembre 2002, Paris.*

عددها بستين شركة، أين كان الهدف توضيح ومسح ممارسات المؤسّسات في مجال التّعلّم التّنظيمي من خلال مقارنة ومقاربة بالتّعلّم الأحادي لشركات تستعمل نفس النّمط من التّسيير.

-أما النّتائج فكانت كالتّالي:

- الأهمية المحدودة لممارسة التّعلّم التّنظيمي :انتشار ضعيف لتطبيقات التّعلّم التّنظيمي الذي يوصف بأنّه من المستوى البسيط " *Simple boucle* " أحادي الحلقة
- إنّ العوامل المحدّدة لوجود التّعلّم التّنظيمي ظهرت على أنّها سياقيّة داخليّة" (موقف العمل).
- مساهمة نمط التسيير في تحريك عملية التعلم التنظيمي ومساهمة العمال في اتخاذ القرارات.
- اتصال صاعد، وعلاقات أحسن مع المدير والعمّال يعملون في مجموعات أو مجتمعات التّطبيق.

6. **دراسة قام بها (*Chen Guoquan*)، سنة (2005) عنوانها:**

"Un modèle d'apprentissage organisationnel basé sur les pensées de gestion occidentales et chinoises et pratiques" [1]

تمثّل الهدف الرّئيسي للدّراسة في التّوصّل إلى صياغة نموذج للتّعلّم التّنظيمي، وقد توصّلت الدّراسة إلى تقديم نموذج للتّعلم التّنظيمي يتكوّن من تسعة أنظمة فرعيّة مترابطة فيما بينها وهي : اكتشاف الفرص والتّحدّيات البيئيّة الدّاخليّة والخارجيّة ومن ثمّ خلق وإبداع أفكار جديدة للتّعامل معها، وبعد ذلك يجري الاختيار من بين الأفكار المبتكرة للتّعامل مع المتغيرّات ثمّ ننتقل إلى مرحلة تنفيذ البديل المقترح أو المختار كما تُنَقلُ الأفكار والتّجارب عبر المنظّمة وبعدها يأتي نظام التّأمل والتّفكير من خلال مراجعة الأعمال التي انتهت واستخلاص المعرفة من التّجارب السّابقة وبعدها تُكَتسب المعرفة، أي تُحدّد وتُكَتسب المعرفة الضّرورية من البيئة الخارجيّة وفي النّهاية هناك المساهمة في المعرفة من قبل المنظّمة وأخيراً بناء الذّاكرة التّنظيميّة.

7. **دراسة قام بها (*David CAYLA*) سنة (2007) عنوانها:**

"L'apprentissage organisationnel entre processus adaptatif et changement dirigé" [2]

---

[1] - *Chen G. "An organizational learning model based on western and Chinese management thoughts and practices». Management Decision, vol (43), no (04), 2005, pp 479-500.*

[2] - *David CAYLA, « **L'apprentissage organisationnel entre processus adaptatif et changement dirigé** », thèse de doctorat en sciences économiques, Sorbonne, France 2007.*

تمحورت هذه الدّراسة حول التّعلّم التّنظيمي ونظرية التّنظيم من خلال إسقاط عمليّة التّعلم على عدّة جوانب مرتبطة بالهيكل التّنظيمي، أو بالموائمة والتّكيّف مع المحيط، أو من خلال القواعد واللّوائح. وكذلك عُنيت هذه الدّراسة بالتّعرّف على مستويات التّعلّم الثّلاثة من تعلّم على مستوى الأفراد، تعلّم جماعي، تعلّم على المستوى المنظمي، وكما خلصت الدّراسة إلى ما يلي:

- في حالة تبنّي المؤسّسة قواعد جديدة، فإنّ درجة التّكيف ترتبط بخصائص موجودة لدى الأفراد أو فرق العمل، وكذلك قدرتهم على تنمية وتطوير الانتباه الجماعي لهم، ولا ترتبط بطبيعة القواعد.
- من أجل مواجهة التّغيير في بيئة المؤسّسة يجب التركّيز على الثّلاث مستويات للتّعلّم التّنظيمي، حيث يرتبط كلّ مستوى بدرجة التّغيير، ومن ثمّة اختيار مستوى تعلّم ملائم للتّغيير الحاصل.
- إنّ التركّيز على تطوير الكفاءات المحوريّة يكون في أعلى مستويات التّعلّم التّنظيمي. وبالمقارنة مع المؤسّسة المركزيّة، فالهيكلة غير مركزيّة تتكيّف أحسن مع التّحولات الجزئيّة لبيئتها.
- ترتبط عمليّة اتخاذ القرار بالاعتماد على الموارد الدّاخليّة أو الخارجيّة، كذلك على الأخذ في الحسبان درجة المخاطرة.

8. دراسة قامت بها (*Charlotte FILLOL*) سنة (2007) عنوانها:

"Apprentissage organisationnel et contexte organisationnel" [1]

عبارة على رسالة دكتوراه في علوم التّسيير، حيث تمّ فيها التّطرّق إلى موضوع التّعلّم التّنظيمي ووفق نظرة حديثة ترتبط بالمنظور المبني على الموارد؛ وذلك كونه يعتبر الموارد البشريّة أهمّ مصادر تحقيق ميزة تنافسيّة في المؤسّسة، وكما تمثّل الهدف الرّئيسي للدّراسة في توفير بيئة مناسبة لتشجيع عمليّة التّعلّم التّنظيمي وكذلك التّعرّف على خصائص هذه البيئة، وتحديد ما هي أبعاد التّعلّم التّنظيمي والتي تشجّع عمليّة التّعلم، حيث تمّ اعتماد دراسة ميدانيّة على شركة كبيرة في مجال الصّناعة الكهربائيّة، ومختصّة في إنتاج، نقل وتسويق الكهرباء، وكما تعمل في ظلّ بيئة تنافسيّة وتواجه منافسة شرسة، وممّا أوجب عليها أن تعيد النّظر في استراتيجيتها وسياستها للتّكيّف مع هذه الأوضاع، حيث عمدت إلى تغيير البنية التّنظيمية والاعتماد أكثر فأكثر على الهيكلة اللاّمركزية، كما خلصت هذه الدّراسة إلى جملة من النّتائج ومنها:

---

[1] - -Charlotte Fillol," ***Apprentissage organisationnel et contexte organisationnel : Une étude de cas chez EDF***", *Doctorante allocataire-monitrice, Université Paris Dauphine, Paris, France, 2007.*

- توجد أربع أبعاد تشجّع التّعلّم التّنظيمي وهي البعد الفردي، البعد التّسييري، البعد التّنظيمي، والبعد الاجتماعي.
- التّركيز على ترسيخ مفهوم التّشاركيّة والتّعاون بين أفراد المؤسّسة؛ والتّركيز على الهيكلة المرنة أو الأفقية.

9. **دراسة قام بها** (***Gabriel Guallino***) **سنة**(2010) **عنوانها**:

" L'apprentissage organisationnel dans les acquisitions " [1]

ركّزت هذه الدّراسة أساسا على التّعلّم التّنظيمي الذي يحدث نتيجة التّحالفات الاستراتيجية بين المنظّمات سواء تعلّق الأمر، بالشّراكة أو الاحتواء والحيازة، فالمنظّمات التي تدخل في شراكة، أو تقوم بشراء واحتواء منظّمة أخرى، فهي تكتسبها بعمالها وعاداتها وثقافتها، وبالتّالي على كلّ من المنظّمتين التّعلّم للتّعوّد والعيش مع المنظّمة الأخرى، كما حاولت التّركيز على فكّ أو إنهاء الشّراكة و التّحالف وكيف لغياب الخبرة أن يكون سببا فيه، وذلك اعتمادا على الإشكالية التّالية" :هل يمكن للتّحالف و الشّراكة أن يكون فعّال في حال غياب الخبرة(تراكم الخبرة أو التّعلّم التّنظيمي)؟"، وخلصت الدّراسة إلى أنّ هذا لا يتحقّق إلاّ من خلال التّعلّم التّنظيمي.

10. **دراسة قام بها** (***Chien-Chi Tseng***) **سنة**(2010) **عنوانها**:

"Les effets des pratiques de L'apprentissage organisationnel sur l'organisation Engagement et efficacité pour les petites et moyennes entreprises à Taiwan" [2]

وقد هدفت الدّراسة إلى معرفة أثر التّعلّم التّنظيمي على فعالية المنظّمات الصّغيرة والمتوسّطة في تايوان. سؤال البحث هو "ما تأثيرات ممارسات التّعلّم التّنظيمي على الالتزام التّنظيمي والفعاليّة التّنظيمية للشّركات الصّغيرة والمتوسّطة في تايوان؟" استخدمت الدّراسة تصميم البحث الكمّي والتّحليل الوصفي للمعلومات. تمّ جمع البيانات من عيّنة من 300 شركة صغيرة ومتوسّطة بما في ذلك 152 من الشّركات الصّغيرة والمتوسّطة الممنوحة المستحقّة (*AOSMEs*) و148 من الشّركات الصّغيرة والمتوسّطة النّاشئة في مرحلة الاحتضان (*ISSMEs*) في تايوان. أشارت النتائج إلى ما يلي:

---

[1] -- *Gabriel Guallino,* « ***L'apprentissage organisationnel dans les acquisitions*** »*, thèse pour l'obtention du doctorat en science de gestion, université la méditerranée, AIX-Marseille II, France, .*

[2] - *Chien-Chi Tsen,* « ***Les effets des pratiques de L'apprentissage organisationnel sur l'organisation Engagement et efficacité pour les petites et moyennes entreprises à Taiwan*** »*, thèse de doctorat, Phylosophie, Faculté de grade de l »université, université de Minnesota, USA, .*

- أنّ التّعلّم التّنظيمي يعتبر عامل مهمّ في فعالية المنظّمة والتزامها تجاه تحقيق الأهداف التي تسعى لتحقيقها كما أنّ العلاقة بين التّعلّم التّنظيمي والتزام المنظّمة بتحقيق الأهداف علاقة طرديّة وانّ تعزيز التّعلّم التّنظيمي أمر ضروري في المنظّمات لتحقيق الأهداف حيث أنّ المنظّمة المتعلّمة أكثر قدرة من غيرها على تحقيق الأهداف.

- لم تقدّم النّتائج اتجاهًا جديدًا فقط للبحث التّنظيمي حول المتغيرّات الرّئيسيّة، بل ولّدت أيضًا تأثيرًا هامًا للممارسة التّنظيمية.

11. **دراسة قام بها** (***Philippe Rauffet, C. Da Cunha, A. Bernard***) **سنة** (2011) **عنوانها** :

"Vers un apprentissage organisationnel durable dans le contexte de groupe d'entreprises: comparaison du progrès fonctionnel et de la performance opérationnelle" [1]

هذه الدّراسة تهدف إلى دراسة مشاكل التّعلّم التّنظيمي في مجموعة من المؤسّسات أو شبكات الأعمال، وذلك من خلال الانتقال بالتّصور من" رصد وتشجيع الابتكار المحلّي"؛ ذلك قصد تعلّم مجموعة المؤسّسات مع وحداتها إلى التّصور المبني على" :شرح، تفسير، وضع معايير، نقل أفضل الممارسات وكذلك التركّيز على الكفاءات المحوريّة التّنظيمية ."حيث إنّ هذه الدراسة اقترحت آليات نظرية لدراسة الازدواجية بين"التّعليم والتّعلّم "في المؤسّسات وذلك بناءا على قاعدة من البرامج والتي هي مقترحة للتّسيير والتّقييم الكلّي للتّعلّم التّنظيمي، وكذلك استعمال هذه البرامج المقترحة لحلّ مشاكل التّعلّم وتطبيقها في قطاع حيوي وواعد وهو صناعة السيّارات وعلى مستوى عالمي .كذلك تطرّقت هذه الدّراسة إلى عمليّة التّطوير المبنيّة على الموائمة بين التّقدّم الوظيفي وذلك من خلال الاعتماد على قاعدة البرمجيات والقاعدة التّشغيليّة قصد تحسين الاستدامة، وكذلك تركيزها على إدماج نظام التّعلّم في نظام الإدارة والأداء للمجموعات الصّناعيّة، حيث من العناصر التي ركّزت عليها الدّراسة نجد:

- الرّبط بين التّعلّم التّنظيمي والأداء من خلال الاعتماد على بطاقة الأداء المتوازن وضمان تحقيق تعلّم تنظيمي مستدام.

---

(1) *-Philippe Rauffet et autres، «**vers un apprentissage organisationnel durable dans le contexte de groupe d'entreprises**: comparaison du progrès fonctionnel et de la performance opérationnelle» , 12 ème Colloque National AIP PRIMECA، France, 29 Mars-1ère Avril 2011.*

- تحسين الاستدامة المتعلّقة بتسيير عمليّة التّعلّم التّنظيمي وذلك من خلال الاعتماد على الابتكار والتّعلّم ذو الحلقة المزدوجة، وكذلك من خلال المقاربة بين التّقدّم الوظيفي والأداء العملياتي أو التّشغيلي

ثـــانيا –الدّراسات العربيّة:

على الرّغم من اختلاف البيئة الثّقافية بين البلدان العربيّة إلاّ أنّ هذا لا يمنع من الاستفادة من الخبرات المتنوّعة، لاسيما في ظلّ الاستعداد لتلافي النّقائص واعتماد الايجابيّات المحصّلة من تجارب الآخرين، إذ نجد من أهمّ الدّراسات العربيّة التي تناولت موضوع التّعلّم التنظيمي:

1. **دراسة (عبد الرّحمن بن أحمد هيجان) سنة (1998) عنوانها:**

"التّعلّم التّنظيمي: مدخلا لبناء المنظّمات القابلة للتّعلم." [1]

وقد هدفت دراسة هيجان، إلى التّعريف بمفهوم التّعلّم التّنظيمي وتقديم نموذج يوضح عملية التّعلم التنظيمي مع شرح مكوّناته، ثمّ وصف آلية بناء المنظّمات القابلة للتعلم مع التّركيز على نموذج مراحل التّخطيط الأربع للتعلّم التّنظيمي. واستخدمت الدّراسة مدخل الدّراسات المسحيّة من مناهج البحث الوصفي. وقد خلصت الدّراسة إلى:

- أنّ التّعلّم التنظيمي هو إحدى الاستراتيجيّات التي يمكن أن تتبنّاها المنظّمات المعاصرة لمعالجة مشكلاتها، وأنّ تبنّي مفهوم التّعلّم التّنظيمي ليس أمرا سهلا، كما لا يوجد أسلوب واحد يمكن أن تتبنّاه المنظّمات في عمليّة التّعلّم التّنظيمي، ممّا يحتّم على كلّ منظّمة أن تتبنّى وتطوّر الأسلوب الذي يتناسب مع أهدافها وأنشطتها، ومع المهارات المتوفّرة لدى أعضائها، ومع التّقنيّة التي تستطيع أن تستخدمها.

- أنّ هناك عدداً من المعوّقات التي تحول دون عملية التعلم التّنظيمي.

2. **دراسة (نعيمة البكري) سنة (2006) عنوانها:**

" واقع التّعلّم التّنظيمي بمدارس التّعليم الحكومي بسلطنة عمان ومعوّقات تحقيقه." [2]

---

[1] - عبد الرّحمن بن أحمد هيجان، "التّعلم التّنظيمي : مدخلا لبناء المنظّمات القابلة للتّعلّم"، مجلة الإدارة العامّة، ،. الرّياض، السّعودية، مج 37، ع 4، 1998، ص ص675-712.

[2] -نعيمة البكري، **"واقع التّعلّم التّنظيمي بمدارس التّعليم الحكومي بسلطنة عمان ومعوّقات تحقيقه "**، مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة ماجستير في التّربية، تخصّص إدارة تربويّة، قسم الأصول والإدارة التّربويّة،كلّيّة التّربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، 2006.

هدفت هذه الدّراسة التّعرّف على واقع التّعلّم التّنظيمي بمدارس التّعليم الحكومي بسلطنة عمان ومعوّقات تحقيقه ، وكذلك تحديد ما إذا كانت هناك فروق (ذات دلالة إحصائية) حول واقع التّعلّم التّنظيمي ومعوّقات تحقيقه تعزى لمتغيّرات : النّظام التّعليمي ، والوظيفة ، والمؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة العمليّة ، تمّ بناء استبانة تألّفت من (55) فقرة ، وقد صنّفت فقرات الاستبانة إلى خمسة محاور ممثّلة لموضوع التّعلّم التّنظيمي وهي : المستويات ، والأنواع ، والعمليّات، والعوامل والمعوّقات ، التي تعيق تحقيق التّعلّم التّنظيمي. وقد تألّفت عيّنة الدّراسة من (101) مديرا ومديرة، و(388) معلّما ومعلّمة، بمدارس التّعليم العام. أهم النّتائج التي توصّلت إليها الدّراسة الميدانيّة:

- تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لدرجة وجود مستويات التّعلّم التّنظيمي، بين الكبيرة والمتوسطة.
- أنّ تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لدرجة وجود أنواع التّعلّم التّنظيمي، وكذلك عملياته بمدارس التّعليم الحكومي بسلطنة عمان، بين المتوسّطة والضّعيفة.
- ظهرت العوامل المرتبطة بالقيادة أكثر العوامل توافرا ودعما لتحقيق التّعلّم التّنظيمي بمدارس التّعليم الحكومي بسلطنة عمان من وجهة نظر أفراد عيّنة الدّراسة تليها العوامل المرتبطة بثقافة المدرسة، بينما جاءت العوامل المرتبطة بالبيئة الملائمة للتّعلّم كأقلّ العوامل تواجدا.
- وبالنّسبة للمعيقات فقد حصلت جميع معيّقات التّعلّم التّنظيمي بمدارس التّعليم الحكومي بسلطنة عمان على تقديرات تتراوح بين الكبيرة والضعيفة.
- فقد توصّلت الباحثة إلى أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى لمتغيّر الوظيفة في محور عوامل التّعلّم التّنظيمي، وكذلك لمتغيّر النّظام في محور العوامل المرتبطة بالقيادة ومحور العوامل المرتبطة بالبيئة الملائمة، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى لمتغيّر الخبرة وكذلك لمتغيّر المؤهّل العلمي في محور مستويات التّعلّم.

3. **دراسة (محمد بن علي إبراهيم الرشودي)، سنة (2007) عنوانها:**

" بناء أنموذج للمنظّمة المتعلّمة كمدخل لتطوير الأجهزة الأمنيّة بالمملكة العربيّة السّعودية." [1]

دكتوراه هدفت إلى تحديد أهمّ الخصائص الأساسية للمنظّمة المتعلّمة وذلك من خلال بناء نموذج للمنظّمة المتعلّمة لتطوير الأجهزة الأمنية بالسّعودية، وكذا معرفة أهمّ المعوقات الثّقافية والتّنظيمية التي تحول دون تطبيق المنظّمة المتعلّمة. طبّق الباحث المنهج الوصفي، واستخدم ثلاث

[1] – محمد بن علي إبراهيم الرشودي،" **بناء أنموذج للمنظّمة المتعلّمة كمدخل لتطوير الأجهزة الأمنيّة بالمملكة العربيّة السّعوديّة**"، أطروحة دكتوراه الفلسفة في العلوم الأمنيّة، تخصّص علوم إداريّة، كلّية الدّراسات العليا، جامعة نايف العربيّة للعلوم الأمنيّة، الرّياض، السّعوديّة، 2007.

أدوات لجمع المعلومات هي: الاستبانة التي تكوّنت من (115) عبارة، وتطبيق أسلوب دلفاي، وتطبيق استمارة مقابلة، وبلغ مجتمع الدّراسة (3020) قائد تمّ اختيار عيّنة عشوائية طبقيّة منهم قوامها (776) قائد. وتوصّلت هذه الدراسة إلى:

- تصميم أنموذج مقترح للمنظّمة المتعلّمة.
- أنّ مستوى جاهزية الإدارات الأمنية لتطبيق المنظمة المتعلمة كان مرتفع، وان هناك تأثير لتطبيق أنموذج المنظمة المتعلمة في فعالية التطوير التنظيمي للأجهزة الأمنية من خلال تأثير فعال للمكونات الثلاثة للمنظمة المتعلّمة.
- مستوى أهمّية العوامل التّنظيميّة والثّقافيّة الدّاعمة لتطبيق المنظّمة المتعلّمة مرتفع.
- مستوى أهمّية المعوّقات التّنظيميّة والثّقافيّة التي تحول دون تطبيق المنظّمة المتعلّمة مرتفع.

4. **دراسة (الكبيسي ودهام) سنة** (2015) **عنوانها:**

"التّعلّم المنظمي وأثره في نجاح المنظّمات: دراسة ميدانيّة في شركات وزارة الأعمار والإسكان في العراق" [1]

وهدفت الدّراسة إلى تحديد مستوى التّعلّم التّنظيمي والنّجاح في الشّركات المبحوثة وتوضيح وتفسير طبيعة التّأثير بينهما إجمالا وعلى مستوى الأبعاد، واعتمدت المنهج الوصفي التّحليلي، وتمّ جمع البيانات بواسطة الاستبانة على عيّنة متكوّنة من(22) مديرا وباستعمال الأساليب الإحصائيّة، مثل المتوسّط الحسابي ونماذج الانحدار البسيط ولقد برهنت النّتائج أنّ لدى الشّركات مستوى مقبول من التّعلّم المنظمي والنّجاح ويؤثّر التّعلّم المنظمي معنويّا في نجاحها.

5. **دراسة (عبد الوهاب بن شباب الشميلان) سنة** (2019) **عنوانها:**

" رؤية مقترحة للتّغلب على معوّقات تحقيق التّعلّم التّنظيمي في المؤسسات السّعودية." [2]

هدف البحث إلى الكشف عن أهمّ معوّقات تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المؤسّسات السّعودية واقتراح رؤية جديدة للتّغلّب على هذه المعوّقات وقد تمّ تطبيق البحث على (125) بالمؤسّسات السّعودية (مؤسّسة تربوية وتعليمية ومؤسّسة إنتاجية ومؤسّسة خدمية). حيث تمّ استخدام برنامج المعالجة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة *spss* لتحليل بيانات الاستمارة. وأوضحت نتائج الدّراسة:

---

[1] –صلاح الدّين عواد كريم الكبيسي، عبد السّتار إبراهيم دهام، "التّعلّم المنظمي وأثره في نجاح المنظّمات: دراسة ميدانيّة في شركات وزارة الأعمار والإسكان في العراق"، مجلّة العلوم الاقتصاديّة والإداريّة، جامعة بغداد، العراق، مج13، ع 45، 2007 ص 143- 144.

[2] – عبد الوهاب بن شباب الشميلان، " رؤية مقترحة للتّغلب على معوّقات تحقيق التّعلّم التّنظيمي في المؤسسات السّعودية، مجلّة العلوم الإدارية والاقتصادية، جامعة القصيم، السّعودية، مج 13، ع 2، 2019، ص 211–275.

- أنّ المتوسّطات لمعوّقات تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المؤسّسات السّعودية (معوّقات تتعلّق برسالة المؤسّسة وسياساتها التقدّمية، ومعوّقات تنظيمية وإدارية، ومعوّقات ترتبط بإدارة وتنمية الموارد البشرية، ومعوّقات تتعلق ببناء ثقافة للتّعلم والإبداع، ومعوقات تكنولوجية) كانت بدرجة متوسطة.

- أشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول معوّقات التّعلّم التّنظيمي ترجع لاختلاف طبيعة العمل، والمؤهّل التّعليمي، وسنوات الخبرة، وجهة العمل. هذا وقد اقترح الباحث رؤية لتخطّي هذه المعوّقات.

ثالثـــا –الدّراسات الجزائريّة:

1. **دراسة (خيرة عيشوش) سنة (2011) عنوانها:**

"التّعلّم التّنظيمي كمدخل لتحسين أداء المؤسّسة– دراسة حالة مؤسّسة سوناطراك." [1]

تمحورت الإشكالية في السؤال الجوهري التالي":كيف تستطيع المنظمات تحسين أدائها من خلال مدخل التّعلّم التّنظيمي؟ وتهدف الدّراسة إلى تسليط الضّوء على أبرز المفاهيم المعاصرة والتي تشكّل مرحلة حاسمة في إطار التّطور الإداري والعلمي وكذلك استكشاف العلاقة بين التّعلّم التّنظيمي وأداء المنظّمة. وأظهرت نتائج الدّراسة:

- أنّ التّعلّم التّنظيمي عمليّة مستمرّة وتحدث تلقائيّا كجزء من ثقافة المنظّمة.
- أنّ المنظّمة المتعلّمة هي المنظّمة الماهرة في تكوين المعرفة واكتسابها ونقلها إلى جميع المستويات الإداريّة.
- التّعلّم التّنظيمي هو المفتاح الأساس لنجاح المنظّمات وتحسين أدائها وتميّزها تنافسيّا
- أمّا الفرضيّة الأخيرة فقد تمّ نفيها حيث أنّ ثقافة التّعلّم التّنظيمي منعدمة في مؤسّسة سوناطراك.

2. **دراسة (رضا نعيجة) سنة (2012) عنوانها:**

"التّعلّم التّنظيمي في المؤسّسة الجزائريّة دراسة ميدانيّة بمؤسّسة سوناطراك فرع التّنقيب *Toutat OC* أدرار." [2]

---

[1] – خيرة عيشوش، "**التّعلّم التّنظيمي كمدخل لتحسين أداء المؤسّسة: دراسة حالة مؤسّسة سوناطراك**"، مذكّرة لنيل شهادة الماجستير، غير منشورة، تخصص ماليّة دوليّة، كلّيّة العلوم الاقتصاديّة والتّجاريّة وعلوم التّسيير، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر.

[2] – رضا نعيجة، "**التّعلّم التّنظيمي في المؤسّسة الجزائريّة: دراسة ميدانية بمؤسّسة سوناطراك فرع التّنقيب *OCToutat* أدرار**"، أطروحة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع، تخصّص تنظيم وعمل (غير منشورة)، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة والعلوم الإسلاميّة، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، 2012.

تمحورت الإشكاليّة في السّؤال التّالي" كيف هو واقع التّعلّم التّنظيمي في المؤسّسة الجزائريّة؟ " وهذا بهدف معرفة مستوى ونوع التّعلّم التّنظيمي في المؤسّسة الجزائريّة والصّعوبات التي تواجه انتشار التّعلم التّنظيمي في المؤسّسة الجزائرية وأهمّية ذلك. قام الباحث بإجراء مسح لمجتمع الدّراسة باستخدام العيّنة القصديّة الذي شمل مجموع العمّال المحلّيين، وتمّ استبعاد العمّال الأجانب حيث تمّ توزيع (90) استمارة واسترجع منها 64 وتوصّل الباحث للنّتائج التّالية:

- يصادف سريان التّعلّم التّنظيمي في المؤسّسة الجزائريّة صعوبات مرتبطة أساسا بعوامل نفسيّة العامل ونمط التّسيير وثقافة التّنظيم غير الرّسمي النّابعة من ثقافة المجتمع والتي تعتبر ثقافة ناقدة داخل المؤسّسة الجزائريّة.

- ومن جهة أخرى توصّل لوجود تعلّم تنظيمي ضعيف بالمؤسّسة المدروسة وهو لا يعدّ أن يكون تعلّم أحادي الحلقة.

- وعي العامل بأهميّة انتشار التّعلّم التّنظيمي من خلال ممارساته داخل المنظّمة ولكن وعيه لم يبلغ مستوى الأهداف الاستراتيجية.

3. **دراسة (بلقاسم جوّادي) سنة** (2015) **عنوانها:**

"التّعلّم التّنظيمي وعلاقته بتمكين العاملين دراسة ميدانية على عيّنة من عمّال مديريّة توزيع الكهرباء والغاز بالأغواط" [1]

هدفت هذه الدّراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التّعلّم التّنظيمي وتمكين العاملين لدى عيّنة من عمّال مديريّة توزيع الكهرباء والغاز بالأغواط ، وهل هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة لدى عيّنة الدّراسة تعزى إلى المؤهّل العلمي أو التّخصص الوظيفي.

ولتحقيق أهداف الدّراسة اعتمد المنهج الوصفي التّحليلي معتمدا على استبيان للتّعلّم التّنظيمي وآخر خاصّ بتمكين العاملين ، وشمل مجتمع الدّراسة جميع عمّال مديريّة توزيع الكهرباء والغاز بالأغواط والبالغ عددهم (327) عامل، اختيرت منهم عيّنة عشوائيّة بسيطة بلغ عدد مفرداتها (111) وزّعت عليها أداة الدّراسة ، وقد تمّ استرجاع (52) منها ، وقد جاءت نتائج هذه الدّراسة كالآتي:

- وجود علاقة ارتباطيه بين التّعلّم التّنظيمي وتمكين العاملين.

---

[1] – بلقاسم جوّادي، **مرجع سبق ذكره.**

-جاء مستوى التّعلّم التّنظيمي متوسّط فيما كان مستوى تمكين العاملين مقبولا، مما يعكس دور وفعالية التعلم التنظيمي في زيادة الإحساس بالثقة والحرية وشعور العمال وتنمية مستوى التمكين لديهم.

4. **دراسة (يوسف عبايدية) سنة** (2017) **عنوانها:**

"التّعلّم التّنظيمي المستدام كمدخل استراتيجي لتعزيز تنافسيّة المؤسّسة الاقتصادية دراسة ميدانيّة لعيّنة من المؤسّسات الصّناعيّة." [1]

هدفت إلى التّعرف على مساهمة التّعلّم التّنظيمي المستدام في تعزيز تنافسيّة المؤسّسة .باختيار عيّنة عشوائيّة بطريقة منتظمة من المؤسّسات الصّناعية بولايتي سطيف وباتنة، تنشط في قطاعات صناعيّة عديدة ومختلفة، حيث فيما يخصّ التّعلّم التّنظيمي تمّ الاعتماد على :التّطوير الدّاخلي للموارد، والتّوجه بالكفاءات كذلك من التّعلم من خلال إقامة تحالفات .في حين التّنافسية في المؤسّسة تمّ تناولها من خلال أربع نماذج من إنتاج واسع، ابتكار، تحسين مستمر، ونموذج التّكيّف الواسع .ولتحقيق أهداف الدّراسة تمّ تطوير استمارة بالمقابلة لعينّة من المؤسّسات الصّناعية بلع عددها (30) مؤسّسة صناعية، حيث تمّ استخدام برنامج المعالجة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة *spss* لتحليل بيانات الاستمارة .وقد توصّلت الدّراسة إلى مجموعة من النّتائج وهي:

- لا توجد فروق ذات معنويّة إحصائيّة لمتوسّط إجابات المؤسّسات محلّ الدّراسة لتعزيز تنافسيّة هذه المؤسّسات تبعاً للمتغيّرات "درجة توافر المنافسة، خبرة النّشاط، تركيز الاستراتيجية الفعليّة والمستهدفة".
- لا توجد مساهمة ذات دلالة معنويّة للتّعلّم من خلال التّطوير الدّاخلي للموارد بالاعتماد على التّكنولوجيّات الحديثة في تعزيز تنافسيّة المؤسّسات محلّ الدّراسة.
- توجد مساهمة ذات دلالة معنويّة لإقامة تحالفات في تعزيز تنافسيّة المؤسّسات محلّ الدّراسة.
- توجد مساهمة ذات دلالة معنويّة للتوجّه بالكفاءات في تعزيز تنافسيّة المؤسّسات محلّ الدّراسة.

[1] – يوسف عبايدية، **"التّعلّم التّنظيمي المستدام كمدخل استراتيجي لتعزيز تنافسيّة المؤسّسة الاقتصادية دراسة ميدانيّة لعيّنة من المؤسّسات الصّناعيّة"**، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في العلوم الاقتصاديّة، كلّيّة العلوم الاقتصاديّة والتّجاريّة وعلوم التّسيير، جامعة فرحات عبّاس، سطيف1، الجزائر،2017.

- **تقييم الدّراسات السابقة:**

وجد الطّالب ستة وثلاثين دراسة سابقة أجريت خلال الفترة من 1978م الى 2019 م، وغطّت مجال التّعلّم التّنظيمي دون الإشارة إلى الدّراسات المتعلّقة بالمنظّمة المتعلّمة. استعرض منها 20 دراسة فقط. وتجدر الإشارة إلى أنّ معظم الدّراسات السّابقة التي استعرضها الطّالب (50%) أجريت في بيئات أجنبيّة، مقابل (25%) أجريت في بيئات عربيّة، و(20%) أجريت في بيئات محلّية، وقد لوحظ أنّ الدّراسات المتعلّقة بالمنظّمة المتعلّمة أكثر من الدّراسات التي تناولت التّعلّم التّنظيمي. وما كتبته الدّراسات الأجنبية عن الموضوع أوفر مما كتب في أدبيات الفكر الإداري العربي.

كما يلاحظ أنّ الدّراسات السّابقة التي تناولت ماهية التّعلّم التّنظيمي ركّزت على البعد النّظري والتّطبيقي بجوانبه المختلفة في حين (04) دراسات (*Argyris Schön* ، *Senge* ,هيجان، *Corinne*, *David Cayla Tanguy, Nadia Tebourbi*) ركّزت فقط على البّعد النظري بغرض تحديد ماهية التّعلّم التّنظيمي وأهمّيته ، ومعرفة أنماطه وأبعاده ومبرّراته باستخدام المدخل الوثائقي.

وتمثّلت الدّراسات الميدانيّة بمجال التّعلّم التّنظيمي والتي جعلت من بين أهدافها الكشف عن العوامل الميسّرة أو المعيقة للتّعلّم التّنظيمي في بيئات مختلفة ومنظّمات مختلفة، كدراسة كلّ من: *Chien-Chi Tse, Charlotte Fillol,* , الكبيسي، دهام. رضا نعيجة.

ودراسات أخرى قارنت مستويات التّعلّم التّنظيمي مثل دراسة كلّ من (رضا نعيجة، ، *Pedon Amédée, Schmidt Géraldine*، الرجوب،*Philippe Rauffet et auters* ، ديوب، الباي، الكبيسي، دهام) ودراسات أخرى حاولت تقديم تصوّر مقترح لإدارة التّعلّم التّنظيمي كمدخل لتطبيق المنظّمة المتعلّمة كدراسة كلّ من : (هيجان ،الرشودي أبو خضير،*Chen Guoquan* ، *Brayn Colleen*، عيشوش ،الكبيسي،*Chien-Chi Tseng* ، عبايدية، الشميلان).

وحاولت دراسات أخرى ربط التعلّم التّنظيمي بمتغيّرات تنظيميّة أخرى ك(التّغيير الاستراتيجي، بناء المنظّمة المتعلّمة، النّجاح التّنظيمي، الرّوتين التّنظيمي، التّطوير التّنظيمي، الأداء التنظيمي، المسار الوظيفي، ثقافة التّميّز، تسيير المشاريع، تمكين العاملين، تطوير الكفاءات الجماعيّة، الابتكار، تكوين رأس المال الفكري) كدراسة ,*David Cayla Charlotte Fillol* ، عيشوش، ديوب ،الكبيسي، دهام، بلقاسم جوّادي، بريطل، عبايدية. وتنوّعت تبعا لاختلاف المدخل والزّاوية التي ينظر منها كلّ باحث للموضوع، استندت الى أدوات ومقاييس قام بتصميمها باحثون أكاديميون ومختصّون في هذا المجال،

كمقياس *Marquardt*ونموذج لوتكانس ومارسك.... وقد قام جلّ الباحثين بإعادة تكييف هذه المقاييس بما يتلاءم وخصائص المجتمعات المدروسة وعيّنة البحث التي شملتها الدّراسة المتعلّقة بمتغيّر التّعلّم التّنظيمي. وقد جاءت نتائج هاته الدّراسات دالّة على وجود دور محوري للتّعلّم التّنظيمي مع المتغيّرات التّنظيميّة الأخرى، كما جاء مستوى التّعلّم التّنظيمي في أغلب عيّنات البحث يتراوح بين المتدنّي الى المتوسّط وذو الحلقة الأحاديّة ونادرا ما يرقى إلى مستوى الحلقة الثّانية دراسة (نعيجة، *Amédée Schmidt*فاضل،ديوب)، فيما كان مستواه مقبولا كدراسة (،ديوب،الكبيسي ودهام، عبابنة)، فيما كان مستواه مرتفعا في دراسة ... كما أشارت بعض الدّراسات إلى أنّ هناك عدداً من المعوّقات التي تحول دون عملية التعلم التّنظيمي، كدراسة ***Peter** Senge*، *Corinne Tanguy*، *Nadia Tebourbi*، *Philippe Rauffet, C. Da Cunha, A. Bernard* ، هيجان، نعيمة البكري، الرشودي، الشميلان، نعيجة.

- **ونبيّن فيما يلي أوجه الاختلاف والاتفاق بين الدّراسات السّابقة والدّراسة الحالية:**

- **أوجه الاتفاق:**

- تتشابه الدّراسة الحالية مع الدّراسات السّابقة من حيث المنهج المستخدم-الوصفي التّحليلي-وفي تناولها لأحد متغيّري الدّراسة والتّعرف على مستواه، كما أنّها تتشابه مع بعض الدّراسات في أداة الدّراسة، أمّا من حيث النّتائج فإنّ الدّراسة الحالية تتشابه مع دراسة كلّ من:

- جاء مستوى التّعلّم التّنظيمي متوسّط:

- *Amédée Pedon, Géraldine*، نعيمة البكري، الكبيسي ودهام، بلقاسم جوّادي

- تتفق الدّراسة الحالية في أهدافها مع جلّ الدّراسات السّابقة من خلال تقاطعها مع أحد أهداف الدراسة الحالية والمتمثّل في معرفة مستوى التّعلّم التنظيمي.*Amédée Pedon, Géraldine* ، نعيمة البكري، الكبيسي ودهام، بلقاسم جوّادي

- تتفق الدّراسة الحالية في موضوع الدراسة المعيقات التنظيمية. مع كلّ من :

- *Peter Senge*، *Rauffet, C. Da Cunha, A. Bernard* ، هيجان، نعيمة البكري، الرشودي، نعيجة

-تتفق الدّراسة الحالية في نتيجة الدراسة المتعلّقة بنوع المعيقات التنظيمية التي لا تسمح بتطبيق التّعلّم التّنظيمي. مع كلّ من:

- مساهمة نمط التسيير في تحريك عملية التعلم التنظيمي ومساهمة العمال في اتخاذ القرارات. (*Amédée Pedon, Géraldine*)

-إنّ التركّيز على تطوير الكفاءات المحوريّة يكون في أعلى مستويات التّعلّم التّنظيمي. وبالمقارنة مع المؤسّسة المركزيّة، فالهيكلة غير مركزيّة تتكيّف أحسن مع التّحولات الجزئيّة لبيئتها. (***David CAYLA***)

- التركّيز على ترسيخ مفهوم التّشاركيّة والتّعاون بين أفراد المؤسّسة؛ والتركّيز على الهيكلة المرنة أو الأفقية (***Charlotte FILLOL***)

- مستوى أهمّية المعوّقات التّنظيميّة والثّقافيّة التي تحول دون تطبيق المنظّمة المتعلّمة مرتفع. (الرشوي)

- أنّ المتوسّطات لمعوّقات تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المؤسّسات السّعودية (معوّقات تتعلّق برسالة المؤسّسة وسياساتها التقدّمية، ومعوّقات تنظيمية وإدارية، ومعوّقات ترتبط بإدارة وتنمية الموارد البشرية، ومعوّقات تتعلق ببناء ثقافة للتّعلم والإبداع، ومعوقات تكنولوجية) كانت بدرجة متوسطة. (الشميلان)

- وعي العامل بأهميّة انتشار التّعلّم التّنظيمي من خلال ممارساته داخل المنظّمة ولكن وعيه لم يبلغ مستوى الأهداف الاستراتيجية. (نعيجة)

- ومن جهة أخرى توصّل لوجود تعلّم تنظيمي ضعيف بالمؤسّسة المدروسة وهو لا يعدّ أن يكون تعلّم أحادي الحلقة. (نعيجة)

-ظهرت العوامل المرتبطة بالقيادة أكثر العوامل اعاقة لتحقيق التّعلّم التّنظيمي تليها العوامل المرتبطة بثقافة المؤسّسة، (نعيمة البكري).

-كما تتّفق أيضا مع الدّراسات السّابقة في المعالجات الإحصائية المستخدمة وهي المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعيارية.

-تتفق الدّراسة الحاليّة مع الدّراسات السّابقة في استخدام الاستبانة والمقابلة كأداة للدّراسة.

- **أوجه الاختلاف**

- كما تختلف هذه الدّراسة عن الدّراسات السّابقة في إطارها النظري حيث أنّ الأدبيات المتعلّقة بالتّعلّم التّنظيمي خاصّة العربيّة منها لم تتعرّض كثيرا لنظريّات التّعلّم وهو ما يميّزها عن بقية الدّراسات.

- ثقافة التّعلّم التّنظيمي منعدمة (عيشوش).

- تختلف الدّراسة الحالية مع الدّراسات السّابقة في بيئة التّطبيق، حيث تنوّعت البيئات التيّ طبّقت فيها الدّراسات السّابقة ما بين بيئات أجنبيّة وعربيّة ومحلّيّة .كما أنه لا توجد دراسة -على حسب علم الطالب-تتشابه مع الدّراسة الحالية فيما يخصّ الموضوع والبيئة معا.

- انتهجت أغلب الدّراسات السّابقة المنهج الوصفي التّحليلي والارتباطي والمسحي، واتّبع البعض الآخر المنهج الوصفي الوثائقي، كما أنّ أغلبها اعتمدت الاستبيان كأداة بحث لجمع البيانات، فيما تميّزت دراسة (*Peter Senge*) باستخدام المقابلة فقط، أبوخضير، عيشوش فتميّزوا باستخدام المقابلة والاستبيان معا. واستخدم أمّا (الرشودي) ا ثلاث أدوات لجمع المعلومات هي: الاستبانة، وتطبيق أسلوب دلفاي، وتطبيق استمارة مقابلة.

استفاد الباحث من هذه الدّراسات من خلال:

- تحديد مسار البحث في اختيار مجموعة من الاختيارات المنهجية – تصويب الإشكالية.
- صياغة الفرضيات بشكل دقيق.– تحديد المؤشّرات التي يمكن قياسها في الميدان.
- اختبار المنهج والأدوات. – تكوين رصيد نظري مساعد على التّحليل والتّفسير.

الجدول رقم (1) يوضّح تقاطع الدّراسة الحالية مع الدّراسات السّابقة

الرقم	عنوان الدّراسة	تاريخها	الباحث	مجتمع الدّراسة	مجال الدّراسة				
					عمليّات التّعلّم	أنماط التّعلّم	طرق التّعلّم	مستويات التّعلّم	معيقات التّعلّم	استراتيجيات التّعلّم
	"معيقات تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المؤسّسة الجزائريّة	2020	محمّد بن صفيّة	شركة توزيع الكهرباء والغاز بالبيّض		*		*	*	
01	*, « Apprentissage Organisationnel : Théorie, méthode, pratique »*	-1978 2002-1996	*Chris Argyris et Donald A. Schon*	/					*	
02	*« LA CINQUIÈME DISCIPLINE, Levier des organisations apprenantes la firme : la question de la modification des routines organisationnelles »*	1990	*Peter Senge*	/	*		*		*	
03	*« apprentissage et innovation dans la firme : la question de la modification des routines organisationnelles»*	1996	*Corinne Tanguy*	/	*					
04	"التّعلم التّنظيمي: مدخلا لبناء المنظّمات القابلة للتّعلّم"	1998	عبد الرّحمن بن أحمد هيجان	/	*	*	*		*	
05	*« L'apprentissage organisationnel : penser l'organisation comme processus de gestion des ،connaissances et de développement des théories d'usage*	2000	*Nadia Tebourbi,*	/	*		*			
06	*« Learning within Organizations: Linking the Theoretical and Empirical Perspectives. »*	2000	*Ronald Yeo*	/	*		*			
07	*« L'apprentissage organisationnel en PME : réalité et déterminants. »*	2003	*Pedon Amédée, Schmidt Géraldine*	/	*			*		
08	*« Organizational learning vs. the learning organization: a conversation with a practitioner. »*	2005	*Gorelick C*	/	*					*
09	*« An organizational learning model based on western and Chinese management thoughts and practices.»*	2005	*Chen Guoquan.*	/			*			
10	"واقع التّعلّم التّنظيمي بمدارس التّعليم الحكومي بسلطنة عمان ومعوّقات تحقيقه "	2006	نعيمة البكري	مدارس التّعليم الحكومي	*			*	*	

الرقم	عنوان الدّراسة	تاريخها	الباحث	مجتمع الدّراسة	مجال الدّراسة					
					عمليّات التّعلّم	أنماط التّعلّم	طرق التّعلّم	مستويات التّعلّم	معيقات التّعلّم	استراتيجيات التّعلّم
11	*« L'apprentissage organisationnel entre processus adaptatif et changement dirigé. »*	2007	*David Cayla*	/	*			*		
12	*« Apprentissage organisationnel et contexte organisationnel: Une étude de cas chez EDF.*	2007	*Charlotte Fillol,*	*Une étude de cas chez EDF*	*	*				*
13	" بناء أنموذج للمنظّمة المتعلّمة كمدخل لتطوير الأجهزة الأمنيّة بالمملكة العربيّة السّعوديّة"	2007	محمد بن علي ابراهيم الرشودي	الأجهزة الأمنيّة					*	
14	"إدارة التعّلم التّنظيمي في معهد الإدارة العامّة بالمملكة العربيّة السّعودية: تصوّر مقترح لتطبيق مفهوم المنظّمة المتعّلمة"	2007	إيمان بنت سعود أبوخضير	معهد الإدارة العامّة بالمملكة العربيّة السّعودية	*	*				
15	"العوامل المؤثّرة في ممارسة التّعلّم التّنظيمي في البلديّات الأردنيّة"	2007	رائد عبابنه، ياسر العدوان	البلديّات الأردنيّة					*	
16	"واقع التّعلّم التّنظيمي ودوره في عمليّة التّغيير الإستراتيجي في الجامعات السّعودية : دراسة تطبيقيّة في جامعة أم القرى بمكّة المكرّمة"	2007	عواطف العصيمي	جامعة أم القرى بمكّة المكرّمة"						*
17	"التّعلّم التّنظيمي كمدخل لتحقيق الميزات التّنافسيّة : دراسة مقارنة على شركات الاتصال المصريّة"	2008	نسرين محمود عبد الرحّمن	شركات الاتصال المصريّة	*	*	*			
18	" التّعلّم التّنظيمي من وجهة نظر الإداريين في جامعة اليرموك"	2008	غادا عارف أحمد الرجوب	الإداريين في جامعة اليرموك				*		
19	*« The Application of Learning Organization principales to Church Grouwth »,*	2009	*Brayn Colleen. S,*	*Churches*						
20	*« Les effets des pratiques de L'apprentissage organisationnel sur*	2010	*Chien-Chi Tsen*	*les petites et moyennes entreprises à Taiwan »*						

	l'organisation Engagement et efficacité pour les petites et moyennes entreprises à Taiwan									*
21	*L'apprentissage organisationnel dans les acquisitions*	2010	*Gabriel Guallino*	/						
22	" أثر التّعلّم التّنظيمي في تعزيز أبعاد إعادة هندسة العمليّات الإداريّة الهندرة (في المؤسّسات العامّة الأردنية"	2010	سالم الزريقات،كاسب الخرشة	المؤسّسات العامّة الأردنية						*
23	*« organizational learning and sustainability in the construction industry »*	2011	*Fortune C,*	*in the construction industry*			*			
24	"تأثير أبعاد التّعلّم التّنظيمي في توافر أبعاد المنظّمة المتعلّمة: عيّنة من العاملين في وزارة التّخطيط العراقيّة"	2011	فاضل جميل طاهر	لعاملين في وزارة التّخطيط العراقيّة			*			*
25	*« vers un apprentissage organisationnel durable dans le contexte de groupe d'entreprises: comparaison du progrès fonctionnel et de la performance opérationnelle »*	2011	*Philippe Rauffet et auters*	*groupe d'entreprises*	*		*	*		
26	"التّعلّم التّنظيمي كمدخل لتحسين أداء المؤسّسة: دراسة حالة مؤسّسة سونطراك"	2011	خيرة عيشوش	مؤسّسة سونطراك	*			*		
27	"التّعلّم التّنظيمي في المؤسّسة الجزائريّة : دراسة ميدانية بمؤسّسة سونطراك فرع التّنقيب OC Toutat أدرار"	2012	رضا نعيجة	بمؤسّسة سونطراك فرع التّنقيب OC Toutat أدرار	*	*		*	*	
28	"أثر التّعلّم التّنظيمي في تطوير المسار الوظيفي :دراسة تطبيقيّة في قطاع المصارف"	2013	أيمن حسن ديوب	قطاع المصارف		*	*	*		
29	"التّعلّم المنظمي وأثره في نجاح المنظّمات: دراسة ميدانيّة في شركات وزارة الأعمار والإسكان في العراق	2015	الكبيسي، دهام	شركات وزارة الأعمار والإسكان في العراق				*		*
30	"دور التّعلّم التّنظيمي في دعم و تعزيز تسيير المشاريع: دراسة حالة مؤسّسة اتصالات الجزائر. "	2015	محمد الباي	مؤسّسة اتصالات الجزائر				*		

الرقم	عنوان الدّراسة	تاريخها	الباحث	مجتمع الدّراسة	مجال الدّراسة					
					عمليّات التّعلّم	أنماط التّعلّم	طرق التّعلّم	مستويات التّعلّم	معوّقات التّعلّم	استراتيجيات التّعلّم
31	"التّعلّم التّنظيمي وعلاقته بتمكين العاملين دراسة ميدانيّة على عيّنة من عمّال مديريّة توزيع الكهرباء والغاز بالأغواط "	2015	بلقاسم جوّادي	عمّال مديريّة توزيع الكهرباء والغاز بالأغواط				*		
32	" ممارسة التّعلّم التّنظيمي وأثره على تطوير الكفاءات الجماعيّة دراسة ميدانيّة في مؤسّسات الأشغال البحريّة الجزائريّة "	2015	سارة عبيدات	مؤسّسات الأشغال البحريّة الجزائريّة				*		
33	"أهمية التعلم التنظيمي في تكوين رأس المال الفكري:دارسة حالة مؤسسة سوناطراك "	2016	فطيمة الزهراء بريطل	مؤسسة سوناطراك				*		
34	"التّعلّم التّنظيمي المستدام كمدخل إستراتيجي لتعزيز تنافسيّة المؤسّسة الاقتصادية دراسة ميدانيّة لعيّنة من المؤسّسات الصّناعيّة"	2017	يوسف عبايدية	من المؤسّسات الصّناعيّة	*					
35	" رؤية مقترحة للتّغلب على معوّقات تحقيق التّعلّم التّنظيمي في المؤسسات السّعودية."	2019	عبد الوهاب بن شباب الشميلان	مؤسّسة تربوية وتعليمية ومؤسّسة إنتاجية ومؤسّسة خدمية					*	

المصدر: من إعداد الطالب

رابع عشر –صعوبات الدّراسة:

لا تخلوا أي دراسة علميّة من صعوبات سواء في مرحلة الدّراسة النّظريّة أو في مرحلة جمع البيانات – الّدراسة الميدانيّة – ولكنّ الطالب يحاول بشتّى الطّرق التغلّب عليها، وقد واجهتنا صعوبات متعدّدة وخاصّة عند القيام بالدّراسة الميدانيّة:

- إنّ من أهمّ الصّعوبات التي واجهتنا هو الإطار الزّمني المحدّد والشّعور بعدم السّيطرة فيما يتعلّق بتسريع إجابات أفراد العينّة وإكمال الطّباعة وانجاز عملية التّحليل الإحصائي ضمن زمن يتناسب مع المدّة المتاحة للدّراسة.

- واجهتنا كذلك صعوبات منهجيّة كثيرة أبرزها كيفيّة التصرّف في المعلومات التيّ حصلنا عليها وتبويبها عبر فصول البحث، وكذلك اختيار المحاور الأساسيّة التي يمكن في ظلّها تناول هذا الموضوع.

- قلّة الدّراسات الجزائرية الميدانيّة السّابقة–في حدود علم الطالب –والتي يمكن الرّكون إليها لمقارنة نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية وعلى الرّغم من أن ذلك يعدّ ميزة للدّراسة الحالية إلاّ أنّ غياب أو قلّة هذه الدّراسات أدّى إلى قلّة حالات المقارنة.

خلاصة الفصل :

من خلال الإجراءات السّابقة، والمتمثّلة في الإجابة على الأسئلة البحثية لماذا اهتم بالموضوع ؟ وما الذي أسعى إلى تحقيقه ؟ وكيف سأحقّق ما تمّ تحديده من أهداف ؟ تم وضع موضوع معيقات تطبيق التّعلّم التّنظيمي في إطار منهجي معدّ للبحث، بعد تحديد إشكالية ومبرّرات الدّراسة وأهمّيتها وتحديد أهمّ مفاهيمها وأهدافها وتساؤلاتها ، تمّ بعد ذلك وضع حجر الأساس من أجل البحث النّظري والميداني للموضوع من خلال تحديد أهمّ الأبعاد والمؤشّرات والمفاهيم التي سيبنى عليها البحث، والتي ينطلق وفقها الطّالب في تحرير وانجاز الفصول القادمة وتحديد عناصرها.

الفصل الثاني

مدخل مفاهيمي للتّعلّم

تمهيد:

أوّلا - مفهوم التعلّم:

ثانيا - تعريف المفاهيم المساوقة للتّعلّم:

ثالثا - شروط التّعلم:

رابعا -خصائص التّعلّم:

خامسا - مستويات التعلّم:

سادسا - أنواع التعلّم:

سابعا - طبيعة التعلّم:

ثامنا - نظريّات التّعلّم:

خلاصة الفصل

أوّلا: مفهوم التعلّم:

التّعلّم هو العمليّة التي كرّم الله تعالى بها الإنسان فجعله قادرا على الاستفادة من الخبرات التي يعيشها حيث ورد الجذر "**علم**" 484 مرّة في القرآن الكّريم ، ويتضمّن معنى التّعلّم الإنساني في العديد من الآيات القرآنيّة،

ومنها قوله تعالىّ﴿ وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ﴾[1]،

وقوله تعالى: ﴿فَوَجَدَا عَبْدًا مِّنْ عِبَادِنَا آتَيْنَاهُ رَحْمَةً مِّنْ عِندِنَا وَعَلَّمْنَاهُ مِن لَّدُنَّا عِلْمًا﴾ [2]

وقوله تعالى أيضا ﴿ الرَّحْمَنُ عَلَّمَ الْقُرْآنَ ﴾ [3] وقوله في سورة العلق ﴿اقرأ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ خَلَقَ الإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ عَلَّمَ الإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾. [4]

وقد لخّص" محمد إسماعيل إبراهيم" النّظرة إلى مفهوم التّعلّم بأنّه اكتساب الإنسان بالتّعلّم ما يأتي [5] :

- المعلومات المعرفيّة مثل صفات الأشياء والأسماء والمعلومات التّاريخية والثّقافية المختلفة وغيرها.
- القدرات كالقدرة على حلّ المشكلات التي تعترض الفرد والقدرة على الخطابة مثلاً .
- المهارات كالمهارة في الكتابة أو السّباحة وركوب الدّرّاجة وغيرها .
- العادات العقليّة حيث يتعلّم الفرد كيف يفكّر.
- العادات الحركيّة كالطّريقة التي يتناول بها الإنسان طعامه أو يلعب كرة سلّة وغيرها [1] .
- العادات الخلقيّة حيث يتعلّم الفرد الصّدق أو الصّراحة أو اللّياقة والأمانة وغيرها.
- العادات الاجتماعيّة حيث يتعلّم الفرد خصائص مجتمعه وعاداته :كمعاملة الأصدقاء والأرحام وعادات الاحتفال وغيرها.

---

[1] –سورة البقرة: آية 31

[2] –سورة الكهف: آية 65

[3] –سورة الرّحمن: آية 1–2

[4] –سورة العلق: آية 1–4

[5] – محمد إسماعيل وآخرون، " **التربية النظرية وعلم النّفس**" ط3، الرئاسة العامّة بالرّياض، السّعودية ،1972 ص247 .

- الاتجاهات المختلفة حول المواضيع المتنوّعة كالاتجاه نحو الولاء للوطن واحترام الوالدين وقوانين المجتمع ونظمه وأهمّية العمل بها.

- تعريف التّعلّم لغة:

وقبل سرد بعض التّعاريف لمفهوم التّعلّم بجدر بنا أن نورد جذوره اللّغوية. جاءّ في لسان العرب لابن منظور التعلّم بمعنى: الإتقان الإحكام والتفقّه، علم الأمر وأتقنه، تعلّمه [1]

التعلّم من الفعل علم ويقال علّم تعليما الشّخص الشّيء: أي جعله يتعلّمه أو وضع علامة أو إمارة للاهتداء بها، والعلم مع (علوم) الشيء ويعني اليّقين وإدراك الشيء بحقيقته [1]

وجاءت في اللّغة الإنجليزية(*learning*) تعني الحصول على المعرفة أو المهارة بواسطة الدّارسة أو الخبرة أو التّفكير أو الحفظ أو التذكّر أو الإحاطة بالعلم أو معرفة ذلك ومعرفة كيف.

أمّا في اللّغة الفرنسيّة فانّ كلمة(*Apprendre*)جاءت بمعنى إبلاغ أو إخبار بشيء ما وبمعنى اكتساب المعرفة بواسطة العمل الذّهني أو الخبرة وبمعنى تهذيب وتعوّد وتنبيه وتلقّي عقوبة وتصحيح خطأ أو سلوك. [2]

- تعريف التّعلّم الفردي اصطلاحا:

عرّف التّعلّم عدّة تعريفات باختلاف النّظريات المفسّرة للتّعلّم، حيث يختلف تعريفه من نظرية لأخرى، وهذا لا يعدّ نقصا في نظرية ما وكملا في أخرى بقدر ما يدلّ على نظرة كلّ مختص من زاوية اختصاصه وتحليله وتفسيره للتّعلّم وفقا للمنطلقات التي يركّز عليها في فكره، ولذلك سنتطرّق للمهم منها فالاهتمام بالتّعلم قديم قدم الإنسان نفسه، ويعدّ حمورابي (1792ق.م-1750 ق.م) أوّل حاكم في التّاريخ اهتدى إلى أهميّة التّعلّم. حيث أنشأ أول مدرسة في بلاد ما بين النّهرين وذلك قبل ألفي عام قبل الميلاد تقريبا وجدّد بعده الفيلسوف الصّيني كونفوشيوس (479 ق.م-551 ق.م) الدّعوة إلى نشر المعرفة حيث قال إنّ المعرفة هي الطّريق الوحيد للتّقدم والنّجاح الدنيوي والأرضي. وكذلك عبّر "أفلاطون" (427 ق.م-347 ق.م) عن أهميّة المعرفة من خلال دعوته لإقامة المدينة الفاضلة التي يحكمها الفلاسفة وعشّاق المعرفة وقال أنّه بدون المعرفة لن يكون الإنسان قادر على معرفة ذاته، وإنّ

---

[1] - مجمع اللّغة العربية " **المعجم الوسيط** " نسخة الطّالب، القاهرة، مصر، 2008، ص245.

[2]- *Robert, "**Le Grand Robert de la langue française : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française**, 2 ème Éd, librairie Marcel Rivière et Cie, Paris, 2001, p 1986.*

حامل المعرفة وحده القادر على فهم عالمه المحيط به والمتمثّل بالوجود. ومع مجيء الإسلام أصبح طلب العلم فريضة على كلّ المسلمين وبات متاحا للجميع وصار العلماء والفقهاء مكلّفين بإيصال معرفتهم، ونشر علمهم في حلقات المساجد ودور العلم. ويوما بعد يوم تزداد تغيرات العالم وتتنامى معها أهمّيّة العلم .[1]

يعرّف "علي السّلمي" التّعلّم على أنّه: " أحد العمليّات السّلوكية المهمّة التي تساهم في تشكيل السّلوك الإنساني"، حيث يشير علماء السّلوك أنّ المقصود بالتعلمّ هو: "اكتساب الفرد لسلوك جديد نتيجة تعرّضه لتجارب وخبرات اجتماعية "[2]. التّعريف السّابق ركّزّ على الجوانب السّلوكية من خلال قيام الفرد بسلوك قابل للملاحظة ومرتبط بالتّجربة.

يعرّف التعلّم أيضا على أنّه " تغيير ثابت في السّلوك يحدث نتيجة للتّجربة والخبرة. ومعنى ذلك أنّ الفرد كلّما اكتسب خبرة وتجربة أكثر، كلّما أدّى ذلك إلى التّغيير في سلوكه وتصرّفاته. [3].

التّعلّم هو وسيلة فيسيونفسيّة يتمّ من خلالها تطوير معرفة جديدة بزيادة كمّيّة البناء الإدراكي. ويلزم التّعلّم حتىّ يحدث لدى الفرد إدراك الموضوع ثمّ تكوين الاستجابة أو المفهوم أو الخبرة الجديدة الخاصّة به. [4]

ويوضّح (غثري)،(*Gothrie*): أنّ التّعلّم هو مجرد تغيّر سلوكي ولا يعني تحسّنا بالضّرورة. وبعبارة أخرى، قد يتعلمّ الفرد الاستجابات التي تؤدّي إلى التّلاؤم السّيّئ أو التّلاؤم الجيّد. [5]

ويعرّف (محمد فياض الخزاعلة) التعلّم بأنّه تغيير وتعديل في السّلوك ثابت نسبيا، وهو ناتج عن التّدريب، والتعلّم يكون تعلّما حينما لا يكون ناتجا بفعل عوامل مثل النّمو أو النّضج.فهو عمليّة يتعرّض المتعلّم فيها إلى المعلومات أو مهارات تغيّر سلوكه أو تعدّله ويتّصف هذا التّغيير أو التّعديل

---

[1]– إبراهيم الخلوف الملكاوي، "**إدارة المعرفة: الممارسات والمفاهيم**"، ط1، الورّاق للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن. 2007، ص124–125.

[2] - علي السّلمي، "**السّلوك التّنظيمي**"، ط3، دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، 1988، ص176.

[3] - صلاح الدّين محمد عبد البّاقي،" **السّلوك التّنظيمي: مدخل تطبيقي معاصر**"، دار الجامعة الجديدة، الإسكندريّة، مصر، 2003، ص51.

[4] - حمد زياد حمدان،" الدّماغ والإدراك والذّكاء والتّعلم: دراسة فيزيولوجية لماهيتها ووظائفها وعلاقاتها"، سلسلة الكتب التربوية السّريعة، الرّسالة 49، دار التربية الحديثة، عمّان، الأردن، 1986، ص 36 – 37.

[5]- جورج ام غازدا وآخرون، " **نظريات التعلم: دراسة مقارنة**"، ترجمة علي حسين حجاج، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون، والآداب، الكويت، الجزء الثاني، ديسمبر، 1986، ص 12.

بثباته نسبيّا. [1] أمّا (جان توما) فيعرّف التّعلّم بأنّه تغيّر وتعديل في السّلوك ناتج عن التّدريس والتّعلّم يكون تعلّما حقيقيّا بالاستدلال عليه بالأداء الذي يصدر عن الفرد. [2]

كما تجدر الإشارة أيضا إلى أنّ هناك أنماطا من السّلوك لا تدخل في نطاق التعلّم مثل السّلوك الانعكاسي كتحريك اليد لو تمّ وخزها بإبره أو التّغيرات السّلوكية المؤقّتة مثل عدم القدرة على العمل كنتيجة للإجهاد أو ظروف نفسيّة سيّئة. كما لا يدخل في نطاق التعلمّ أيضا ما يحدث من تغيير سلوكي نتيجة لنضج أو تدهور جسماني. [3]

وأشار «عبد الحليم محمود" وآخرون إلى هذا بقولهم أنّ التعلّم " هو العمليّة التي بمقتضاها ينشأ أحد الأنشطة أو يتغيّر من خلال الاستجابة لموقف معيّن، بشرط ألا ترجع خصائص هذا التّغير إلى عوامل فطرية، أو عوامل النّضج، أو إلى حالات عارضة يتعرّض لها الكائن الحي مثل التّعب أو المرض. [4] ركّز هذا التّعريف على أنّ التعلّم مرتبط بوجود مؤثّر مصحوب باستجابة طبيعيّة وأخرى شرطيّة؛ وهي التي تطرّق إليها إيفان بافلوف في تجربته تحت مسمّى المنعكس الشّرطي. وسيكون النّوع الثّاني من الاستجابة الشرطيّة محلّ التّركيزفي بحثنا.

وهذا التّعريف يقودنا إلى ثلاث نتائج هي:

- التغيّر في السلوك يصاحب عملية التّعلّم.
- التغيّر الدائم سمة التّعلّم.
- هذا التّغيير ناتج عن الخبرة والممارسة والتّفاعل الدّائم بالظّروف المحيطة.

واستنادا إلى التعاريف السّابقة يمكن الخروج بتعريف شامل للتعلّم: هو عمليّة التفاعل المتكامل المحفّز والخبرات والمهارات الجديدة التي تؤدّي إلى تغيّر دائم نسبيا في السّلوك ونتائج الأعمال [5]

---

[1] - محمد سلمان فياض الخزاعلة وآخرون، "**إدارة الصف والمخرجات التربوية**"، ط،1 دار صفاء للنّشر والتوزيع، عمّان، الأردن،2012، ص371.

[2] - جان عبد الله توما، "**التعلّم والتّعليم: مدارس وطرائق**"، ط1، المؤسّسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان،*2011*، ص 20.

[3] - أحمد ماهر، "**السّلوك التّنظيمي: مدخل بناء المهارات**"، ط7، الدّار الجامعية، الإسكندريّة، مصر، 1999، ص 95.

[4] - عبد الحليم محمود وآخرون، "**علم النّفس العام**"، د.ط، دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، 1990، ص 251.

[5] - بلال خلف السكارنة، "**الإبداع الإداري**"، ط1، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2011، ص 305.

ثانيا: تعريف المفاهيم المساوقة للتّعلّم:

إنّ التّطرّق لمفهوم التّعلّم في سياق تنظيمي أقلّ ما يقال عنه أنّه متشابك ومركّب، كما أنّه يتداخل مع مجموعة من المصطلحات هي: التّدريب، التّعليم، وفيما يلي عرض لهذه المفاهيم وتوضيح أوجه التّشابه والاختلاف بينها وبين التّعلّم التّنظيمي. [1]

المنظّمات تسعى لتطوير عامليها من خلال التّدريب (*formation*) واكتساب المهارات، إضافة إلى التّعليم (*éducation*) حيث بدأت المنظّمات منح العاملين فيها فرصا تعليميّة في المعاهد والجامعات لتلبية احتياجاتها من الموارد البشّرية المؤهّلة تأهيلا عاليا، وإزاء هذا كان الشّكل الثّالث الأكثر أهميّة وهو التّعلم (*apprentissage*)"

ولكن ما الذي يميّز التّعلّم عن التّدريب والتّعليم؟

1. **التّعلّم**: *apprentissage*

يختلف التّعلّم عن التّدريب الذي يتمّ خارج المؤسّسة أو خارج العمل في مراكز التّدريب أو داخل موضع ما، ويحمل بعدا آليا. [2] إذ يمكن تعريفه بأنّه تنقيح للأفكار وتحويلها إلى معرفة مفيدة لها القدرة والتّوجيه واتخاذ القرار. كذلك يمكن تعريفه بأنّه التغيّر في السّلوك أو الأداء نتيجة الخبرة. [3]

وللإجابة عن السّؤال ما الذي يميّز التّعلّم عن الشّكلين الآخرين التّدريب والتّعليم لخصّ الدكتور نجم عبود نجم الفرق في ثلاث نقاط أساسية والتي وضّح فيها أنّ هناك فرقا عميقا بين الأنماط الثّلاثة لاكتساب المعرفة. [4]

2. **التّدريب**: *formation*

تناول الباحثون تعريفات متعدّدة للتّدريب وذلك بسبب اختلاف خلفياتهم الثّقافية وخبراتهم العمليّة وفي هذا الإطار سوف نقوم بعرض مجموعة من التّعريفات المختلفة فيما يخص التّدريب منها:

---

[1]- مؤيد نعمة السّاعدي، "**كيف تدار منظمات الألفية الثّالثة: مدخل في فلسفة التّعلم التّنظيمي**"، ط1، مؤسّسة الورّاق للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2013، ص48.

[2]- جمال يوسف ندير،" **اتجاهات حديثة في إدارة المعرفة والمعلومات**"، ط1، دار كنوز المعرفة العلميّة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، *2010*، ص *87*

[3] - *Daft. R.L, « **Organization : Theorie and Design** », Southe Western, 2000, p 486.*

[4]- نجم عبّود نجم، " **إدارة المعرفة: المفاهيم والاستراتيجيات والعمليّات**." ط1، مؤسّسة الورّاق للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2006، ص ص 243-250

ويوضح العالم(*Daft*) أنّ التّدريب هو أحد المداخل الأكثر انتشاراً والمستخدم في المنظّمات، وتقدّم المنظّمة التّدريب لتجعل المدراء والعاملين على معرفة ببعض الموضوعات مثل فرق العمل، والتنوّع، والذّكاء، وكيفية الإحاطة بالجودة، واتخاذ القرارات، ومهارات الاتصال، والإدارة بالمشاركة وترمي برامج التّدريب إلى تغيير سلوك الأفراد ومهاراتهم من خلال المتخصّصين في مراكز التّدريب. [1] يعرف التّدريب أنّه "الخبرات المنظّمة التي تستخدم لنقل أو تعديل أو صقل كل أو بعض المعلومات، المهارات، المعارف والاتجاهات الخاصّة بالأفراد في المنظّمة". [2] كما يمكن تعريفه على أنّه "النّشاط المستمرّ لتزويد الفرد بالمهارات والخبرات والاتجاهات التي تجعله صالحا لمزاولة عمل ما"[3].

ويعرف التّدريب على "أنّه الجهد المنظّم والمخطّط له لتزويد الموارد البشريّة في المنّظمة بمعارف معيّنة، وتحسين وتطوير مهاراتهم وقدراتهم، وتغيير سلوكاتهم واتجاهاتهم بشكل إيجابي بنّاء" .[4] ويعرّف أيضا بأنّه "مجموعة من النّشاطات المصمّمة والموجّهة، إمّا لرفع مستوى مهارات ومعارف وخبرات الأفراد أو التّعديل الإيجابي في ميولهم وتصرّفاتهم أو سلوكيّاتهم " [5]

ومن خلال ما سبق يمكن القول أنّ التّدريب عملية تتميز بالتنظيم والاستمرارية والتّخطيط هدفها تنمية مهارات الفرد وقدراته ومعارفه وتحسين سلوكه واتجاهاته لأدء العمل بالكفاءة المطلوبة.

3. **التّعليم**: *enseignement*

التّعليم (*Instruire*) في الفرنسيّة مشتقّ من فعل(*Struere*) اللّاتينيّة وتعني التّكوين والتّكديس، وهو في مفهومه الحرفي الضيّق لا يعدوا أن يكون تكديسا لمعلومات في الفكر تعتبر غير مفيدة، أو تجهيزه تجهيزا خارجيّا بمعارف لا تنفذ إلى صميمه. [6] هو مبادرة جماعية تهدف إلى تطوير فهم أساليب العمل وتسمح بتطوير المهارات الفردية.[7] والتّعليم محكوم بمجموعة من العناصر كالطّرائق الفعّالة التي تثير دوافع المتعلم فتوجهه نحو اكتساب المعرفة. [1]

---

(1) - *Daft, Richard L, "* ***Management****," 5 thed, Harcourt College Publishing, 2001, p392.*

(2)- نوري منير، "**الوجيز في تسيير الموارد البشريّة**"، د.ط، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، *2011*، ص *86.*

(3) - فريد كورتل، نوري منير، "**إدارة الموارد البشرية**"، ط*1*، مكتبة المجتمع العربي للنّشر والتّوزيع، عمآن، الأردن، *2011*، ص *232.*

(4) - سعيد عامر أبو شندي، "**إدارة الموارد البشريّة في المؤسّسات التّعليميّة**"، ط*1*، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، عمآن، الأردن، *2011*، ص *36.*

(5) - عمار بن عيشي، "**اتجاهات التّدريب وتقييم أداء الأفراد**"، د.ط، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، *2012*، ص *78.*

(6)- عبد الله عبد الدائم، " **التّربية عبر التّاريخ: من العصّور القديمة حتى أوائل القرن العشرين**"، ط5، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1984، ص 506

(7) - *Eduardo Davel، Diane-Gabrielle Tremblay، Formation et apprentissage organisationnel la vitalité de la pratique. Presses de l'université du Québec, Canada, 2011, p31*

4. تمييز التّعلّم عن التّدريب والتّعليم:

أولاّ: يرى الطّالب أنّ الحالة الساكنة التي يتواجد فيها المتعلم في التدريب والتعليم ونمط التّلقين والتّلقّي يحمل بعد آليّا في نقل المهارة التي تتمثّل في مجموعة الحركات في التّعامل مع الآلة من أجل الإنتاج. كذلك الحال مع التّعليم الذي يتمّ بالنّمط المدرسي لتلقين واكتساب المعلومات. وفي كلتا الحالتين ثمّة حالة ساكنة تمّ نقلها من الخبير إلى المتدرّب أو الطّالب بكلّ ما يعنيه من هرميّة واتصال أحادي الاتجاه في الغالب. ولكن مع التّعلّم فإنّ انتقال المعرفة أو الخبرة أو المهارة – يتمّ بطريقة التّبادل والتّفاعل والتّشارك بين الطّرفين في علاقة تتجاوز الجانب الرّسمي إلى اللاّرسمي، ومن النّقل الآلي إلى التّفاعل الإنساني.

ثانيـا: لأنّ التّدريب هو اكتساب مهارة عبر قراءة دليل العمل والتّعليم هو اكتساب مهارة عامّة عبر قراءة مقرّر دراسي، أي أنّ كلاهما خارج عن محيط العمل وعن التّنظيم. ويتمّ وفق رؤية أفراد خارجيين لا علاقة لهم بواقع الشّركة. أمّا التّعلّم فهو مهارة أو معرفة خاصّة عبر (قراءة) وعلاقات خاصّة بين أفراد معيّنين، ولهذا فإنّه لا يمكن أنّ يتمّ إلاّ في داخل العمل وسياقه وبالتّفاعل مع أفراده وأشيائه باللّغة والقيم، وأسرار العمل السّائدة فيه بسياق معيّن خاصّة، فالتّدريب والتّعليم يمكن الحصول عليهما خارج موقع العمل في حين أنّ التّعلّم هو معرفة خاصّة لا يمكن أن يتمّ إلاّ في داخل العمل وسياقه وبالتفاعل مع أفراده وأشياءه وقيمه وأسراره. لذا فالتعلم لا يمكن أن يكون إلاّ سياقيا أمّا التّدريب والتّعليم فيعتبران أنشطة غير سياقية.

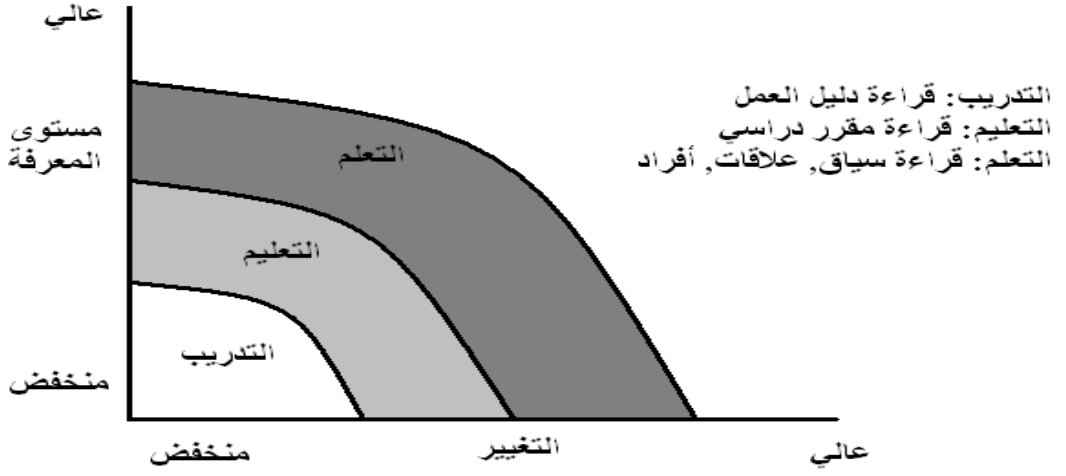
ثالثـا : يرى الطّالب أنّ التّدريب و التّعليم ينصبان على المعارف العامّة و المهارات ، وهما يحملان قدرا من التّعبير المرتبط بالفهم الخارجي لما يقوم به الفرد، وهذا ما يمثّله البعد المعلوماتي في عملية تكوين الاتجاهات أو تغييرها ، إلاّ أنّ التّعليم يظلّ يحمل الطّابع الخارجي و بعده العام الذي لا يمكن تمييزه في هذه المنظّمة عن أخرى خلافا عن التّعلّم الذي لا يمكن أن يتمّ إلاّ في سياق عمل المنظّمة و مرتبطاً بتاريخها السّابق وتطوّرها اللاّحق وبالعلاقة مع ما يميّزها عن المنظّمات الأخرى من الثّقافة وطريقة التّفكير وهو ما يجعلها أكثر تأثيرا على تميّز المنظّمة من جهة وأكثر انعكاساً على عائدها.[2]

---

[1]- بلقاسم سلاطنية، علي بعناقة، "**علم الاجتماع التّربوي :مدخل ودراسة قضايا المفاهيم**"، د.ط، دار الهدى للطّباعة والنّشر، عين مليلة، الجزائر د.س،ص71

[2] - نجم عبّود نجم، **مرجع سبق ذكره**، ص ص 243 – 250.

الشّكل رقم (02) يوضّح التّمييز بين التّعليم، التّدريب والتّعلّم



المصدر: نجم عبود نجم، مرجع سابق، ص 246.

ثالثا: شروط التّعلم:

1. **النّضج كشرط من شروط التّعلّم**: *la maturation*

يرى "جيزيل" مؤيّد" نظريّة التفتّح الطّبيعي للطّفل"، أنّ الطّفل كالزّهرة تتفتّح (*déplier*) في الوقت المناسب و ليس قبل ذلك، أي أنّ القوى الدّاخليّة(النّضج)هي التي تحدّد توقيت التّعلّم فيتعلّم في الوقت المناسب حسبما تمليه طبيعة نموّه و القدرة التي وضعها الله فيه.[1]حيث إنّ الجهاز العصبي ينمو وفقا لخصائصه الذّاتية و من ثمّ تنشأ عنه أنماط أوّليّة من السّلوك" . [2]

يقصد بالنّضج التّغيّرات الدّاخلية في الكائن الحيّ أو الفرد التي ترجع إلى تكوينه الفسيولوجي والعضوي وخاصّة الجهاز العصبي .فالتّغيّرات التي ترجع إلى النّضج هي تغيّرات سابقه على الخبرة والتّعلّم، وهي نتيجة التّكوين الدّاخلي في الفرد ولا تلعب العوامل البيئية أي الخارجية دوراً في خلق التّغييرات ولكن يقتصر دور العوامل البيئية على تدعيمها وتوجيه. [3]

- **النّضج العضوي**: *maturité organique* ونقصد به النّمو الجسمي السّويّ لأعضاء الجسم المتّصلة بالوظيفة التي يتعلّم الفرد في مجاله.[4] والواقع أنّ النّضج الجسمي شرط أساسي لعملية

---

[1]- هدى محمود النّاشف،" **استراتيجيّات التّعلّم والتّعليم في الطّفولة المبكّرة**"، (د.ط)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1993، ص 28.

[2]- محمود فتحي عكاشة، "**علم النّفس العام**"، (د.ط)، مطبعة الجمهوريّة الإسكندرية، مصر، (د.ت)، ص 171.

[3]- نجاة إنصورة،" **أساسيات وأصول علم النّفس**"، ط1، دار كنوز للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2016، ص120.

[4]- أيّوب دخل الله، "**التّعلّم ونظريّاته**"، ط1، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، 2015، ص35.

التّعلّم فالشّخص لا يستطيع اكتساب مهارة حركيّة معيّنة، والاستفادة من الخبرات والمعارف الاّ في حالة الوصول إلى مستوى معيّن يتناسب مع النّضج فتعلّم مهارة حركية يتطلّب من الفرد درجة كافية من نضج العضلات ومرونة المفاصل، وذلك للقدرة على أداء هذه الحركة بنجاح. [1]

- **النّضج العقلي**: *maturité mentale*

النضج العقلي وذلك بامتلاكه درجة من النمو الكافي في الوظائف والقدرات العقلية والمهاراتية في الجانب التفكيري والمعرفي والتي تسمح للشخص بامتلاك شخصية مستقلة غير تابعة لغيرها، تتفاعل مع المجتمع بصورة طبيعية تؤثر وتتأثر بالآخرين دون أن تتيح لهم فرصة التحكم بها. [2]

- **النّضج الانفعالي**:*maturité émotionnelle*

عرّفه إريكسون "*Arecson*" بقدرة الفرد على التّعبير عن سلوكه بدون إثارة أيّ انفعال، وهو منضبط معتمد على نفسه واثق بها ومتفائل ومطمئن في نظرته للمستقبل ومتوافق مع الآخرين. [3]

وهو أيضا السّلوك الدّال على قدرة ضبط الانفعال والتّعبير عنه بصورة ناضجة ومتّزنة بعيدا عن السّلوك الطّفولي الذي يتّسم بالتّهور والاندفاع. [4]

- **النضج الاجتماعي**: *maturité sociale*

عملية التّكامل والتّوازن الخاصّة بالفرد ، من حيث النّمو الجسمي والحسّي والحركي، والذّكاء، وتعلّم المهارات الاجتماعية ،والإبداع ،ونمو الشّخصية بصفة عامّة، والنّمو العقلي، والتّكيّف الاجتماعي، وفهم الفرد ذاته ،وتقبّل الآخرين، ومعرفة العالم المحيط، والتّهيئة لحياته المستقبلية، وتعلّمه ونجاحه دراسيا، والتّخلّص من التّوتّر والانفعالات الضّارّة ،والقدرة على إشباع حاجته بطريقة مقبولة اجتماعيا، والبعد عن التّمركز حول الذّات ،وتحقيق المكانة الاجتماعية، وممارسة مواقف الحياة المختلفة ،والقدرة على تحقيق مهارات التّواصل الاجتماعي، وتقبّل الخسارة بروح رياضية ،والقدرة على التّعبير

---

[1]- مريم سليم، "**علم نفس النّمو**"، ط1، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، 2002، ص15.

[2]- رزان صلاح، "**النّضج**"، *https://mawdoo3.com*/، اطلعت عليه بتاريخ 2019/08/25 على الساعة 02:27.

[3]- ابتسام سعدون محمد وخالد عبد الرّحمن سلطان، "النّضج الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيّرات"، مجلّة جامعة كربلاء العلميّة، جامعة كربلاء، العراق، مج 8، ع 2، 2010، ص 95.

[4]- عون عبد عبود المسعودي، "**قياس الاتزان الانفعالي لدى طلبة الجامعة: بناء وتطبيق على طلبة الجامعة**"، رسالة ماجستير في علم النّفس التّربوي، تخصّص علم النّفس التّربوي، (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة بغداد، العراق، 2002 ص45.

عن النّفس والثّقة بها، وعدم الخوف، والشّعور بالبهجة والمتعة والقدرة على اكتساب العديد من المعلومات عن العالم المحيط به، والقدرة على استكشاف ميوله من خلال التّجربة وحلّ مشكلاته.[1]

- **أمّا العلاقة بين النّضج والتّعلم فتتمثّل فيما يلي:**

✓ هناك فروق بين التّغيّرات الرّاجعة للنّضج، والتّغيّرات الرّاجعة للتّعلّم .فالعوامل المرتبطة بالنضج ترجع في أساسها ألى عوامل داخلية عضوية في الفرد بينما الثّانية ترجع إلى مجموعه العوامل الخارجيّة المحيطة به.

✓ تتأثّر أساليب النّشاط الضّروريّة للكائن الحي تأثيراً قليلاً بالتّدريب والممارسة إذا كان الفرد لم يصل إلى النّضج الجسمي والعقلي .فمثلاً التّدريب المبكّر على المشي مثلاً في حوالي ثمانية أشهر لا يؤدّي إلى الإسراع باكتساب المشي بل أنّه قد يعقيه، ولكنّ التّدريب في الشّهر الثّاني عشر أو الثّالث عشر من عمر الطّفل يفيد في عملية التّناسق بين ساقيه. [2]

✓ يشير أحمد حساني إلى أنّ النضج والتعلّم متلازمان لا ينفصل أحدهما عن الآخر حيث يتّصل التّعلّم بالنّضج إلى درجة يعسر فيها الفصل بينهما على نحو لا يبقي ولا يذر."[3]

2. الدّافعيّة كشرط من شروط التّعلّم *la motivation*

الدّافع يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معيّن، وهذا الهدف قد يكون لإرضاء حاجات داخلية، أو رغبات داخلية. أمّا الحاجة (*besoin*) فهي حالة تنشأ لدى الكائن الحي لتحقيق الشّروط البيولوجية أو السّيكولوجية اللاّزمة المؤدّية لحفظ بقاء الفرد. أمّا الهدف (*objectif*) فهو ما يرغّب الفرد في الحصول عليه، ويؤدّي في الوقت نفسه إلى إشباع الدّافع. [4]

ونظراً للدّور الهامّ الذي تلعبه الدّافعية في التّعلّم حاول علماء النّفس تقسيم الدّوافع إلى فئتين كبيرتين

- فئة الدّوافع الفيزيولوجية (فسيولوجية) كالجوع والعطش والرّاحة والنّوم.

---

[1]- سعيد سلوى أحمد وإبراهيم عبري مزهري، " دور الأم والسلوك الاستهلاكي للعب والألعاب وأثره على النّضج الاجتماعي للأطفال "، مجلّة بحوث التّربية النّوعية، جامعة، المنصورة، المنصورة، مصر، مج 17، 2010، ص 447.

[2]- أحمد زكي صالح ."**علم النفس التربوي**"، ط 10، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، 1988، ص333.

[3]- أحمد حساني، "**دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة:حقل تعليميّة اللّغات**"، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2009، ص 52.

[4]- يوسف قطامي، عدس عبد الرحمن "**علم النّفس العام**"، ط2، دار الفكر للطّباعة والنّشر، عمّان، الأردن، 2005، ص 195.

➢ فئة الدّوافع الاجتماعية وهي الدّوافع النّاجمة عن التّفاعل مع البيئة الاجتماعيّة كالحاجة إلى الانتماء والأمن والإنجاز وتقدير الذّات وتحقيق الذّات. [1]

يرى " أحمد زكي صالح " أنّ وظيفة الدّافعية في عمليّة التّعلّم لها ثلاثة أبعاد:

- الدّوافع أولاً تحرّر الطّاقة الانفعاليّة الكامنة في الكائن الحيّ والتي تثير نشاطاً معيناً وهذا ينطبق على الدّوافع الفطريّة والدّوافع المكتسبة على حدّ سواء. وهذه الدّوافع هنا تعدّ الأسس الأولى لعمليّة اكتساب المهارات والتّعديل من أنماط السّلوك الأولية وتكمن فيها أسس عملية التّعلّم
- الدّوافع تملي على الفرد أن يستجيب لموقف معيّن ويهمل المواقف الأخرى كما تملي عليه طريقة التّصرّف في موقف معيّن .ولنضرب مثلاً على ذلك بأولئك الأفراد المهتمين بمشاكل التربّية والتعليم، فحينما يقرأون كتاباً مثلا يعلق بأذهانهم كل ما يتعلّق بأمور التّعليم، وحين يقيّمون بعض الأفراد فإنّهم يضعون مستواهم العلمي قبل كل شيء وحينما يناقشون فإنّهم يضعون مشاكل التربّية قبل كلّ شيء وهكذا وبالتّالي إنّ الدّافع يملي نوعاً من الاتجاه العقلي على الأفراد .أيّ أنّ الدّافع يجعل الكائن الحي يختار الاستجابات المفيدة وظيفيّاً له في عمليّة تكيّفه مع العالم الخارجي.
- الدّوافع توجّه السّلوك وجهه معيّنة إذ أنّ التّعلّم لا يكون مثمراً إلا إذا هدف إلى غرض معيّن وهذا يظهر أهمّية الدّافعيّة في عمليّة التّعلّم من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليميّة معيّنة. [2]

3. **الممارسة كشرط من شروط التّعلّم**: *la pratique*

تعتبر الممارسة من الشّروط الخارجية المطلوبة في عمليّة التّعلّم وتعرف أيضا بأنّها تكرار معزّز بمعنى أنّنا نلاحظ تحسّناً تدريجيّاً في أداء الفرد نتيجة التّعزيز. إنّ الممارسة وحدها لا تحقّق عمليّة التّعلّم بل لابدّ من توافر الشّروط الأخرى اللاّزمة للتّعلّم مثل الدّافعيّه والنّضج اللاّزم لمستوى العمل أو المهارة المطلوب اكتسابها.

ويرى محمود عبد الحليم منسي أنّ الاستماع إلى الشّرح النظري أو الاقتصار على مجرد المشاهدة لا يكفي لحدوث التّعلم بل يجب أن تتوفّر الممارسة العمليّة لموضوع التّعلّم، والممارسة العمليّة يجب أن يصاحبها إشراف وتوجيه لتصحيح الأخطاء وإلا ضاع الجهد دون حدوث التّعلّم. [3]

---

[1]- سيد عثمان وآخرون،" **التّعلّم وتطبيقاته**"، ط2، دار الثقافة، القاهرة، مصر، 1978، ص *141* – 142.

[2]- أحمد زكي صالح، **مرجع سبق ذكره**، ص 336 – 337.

[3]- محمود عبد الحميد المنسي،" **التعلّم :المفهوم، النماذج، التطبيقات**"، د.ط، المكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، 2003، ص 59.

ومما يساعد على سرعة التّعلم وسهولته:

- رغبة الفرد في التّعلّم والإفادة من خبراته السّابقة.
- قدرة الفرد على التّعلّم وإمكانيته في الإفادة ممّا يتعرّض له من مواقف وخبرات.
- معنويّة الأشياء موضوع التّعلّم، كلّما كانت الأشياء موضوع التّعلّم لها معنى واضح يدركه الفرد كانت عمليّة التّعلّم أسرع وأسهل. [1]

4. **الاستعداد كشرط من شروط التّعلّم**: *la préparation*

يعني وصول الفرد إلى مستوى من النّضج يمكّنه من تحصيل الخبرة أو المهارة عن طريق عوامل التعلّم الأخرى المؤثّرة. [2] مجموعة الخواص الموجودة عند الفرد مجتمعة مشكّلة أرضيّة تعمل إمّا لتسهيل التّعلّم أو إعاقته، إذ يرتبط الاستعداد بعوامل النّضج والتّدريب، فالنّضج يوفّر الإمكانات التي تثير الاستعداد لدى الأفراد لتعلّم مهارة معينّة، بينما التّدريب يعمل على تطوير الاستعداد وتحفيزه لدى المتعلّم. [3]

وقد تناول علماء النفس والتربية الاستعداد بطرق مختلفة" فثرانديك" ربطه بحالة التهيؤ النّفسي التي يمرّ بها المتعلّم؛ أمّا "جانييه "فيرى أنّ هناك نوعين من الاستعداد هما:

أ- الاستعداد العام للتّعلم المدرسي :هو امتلاك الأفراد القدرة على الانتفاع من التعلّم والتدرّب، دون أن يعترضه عائق عقلي أو جسدي أو نفسي ممّا يؤدّي للتقدّم. [4]

ب- الاستعداد الخاصّ :هو قدرة المتعلّم على تعلّم موضوع ما مستفيدا من خبراته السّابقة المتّصلة بالموضوع، باعتبارها مستلزمات أساسيّة لا يتمّ التعلّم بدونها. [5]

حدّد" ثور نديك "ثلاث حالات لتوفّر الاستعداد عند تبنّيه فكرة " الاستعداد الفسيولوجي للتّعلّم " ويرى أنّ هذه الحالات هي [6] :

- أنّه عندما يكون المتعلّم مستعدّا للتّعلّم ويتقدّم للتّعلّم فإنّ تعرّضه لخبرة التّعلّم تجعله سعيدا.

---

[1]- علي السّلمى،" **السّلوك الإنساني في الإدارة**"، مكتبة غريب، القاهرة، د.ت، ص*144* .

[2]- نادر فهمي الزيّود وآخرون، "**التعلّم والتّعليم الصّفّي**"، ط4، دار الفكر للطّباعة والنّشر، عمّان، الأردن، 1999، ص45.

[3]- نادر فهمي الزيّود وآخرون، **المرجع نفسه، الصفحة نفسها**.

[4]-جودت عبد الهادي،" **نظريات التّعلّم وتطبيقاتها التربوية**"، ط1، الدّار العلمية الدّوليّة ودار الثّقافة للنشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2000،ص 22.

[5]- نادر فهمي الزيّود وآخرون، **المرجع نفسه**، ص 72.

[6]- رضا نعيجة، **مرجع سبق ذكره**، ص 37 – 38.

- عندما يكون المتعلّم مستعدّا للتّعلّم ولا تتاح له فرصة التّعلّم فإنّ ذلك يجعله شقيّا.
- عندما يكون المتعلّم غير مستعدّ للتّعلّم ويجبر على تلقّي التّعلّم فإنّ إجباره على التّعلّم يشقيه. وقد ربط" بياجيه "عامل الاستعداد بالنّضج.

الشّكل رقم (03) يوضّح شروط التّعلّم الفردي

من إعداد الطّالب

رابعا: مستويات التعلّم:

تصنّف مستويات التّعلم التّنظيمي إلى ثلاث مستويات أساسية يتمّ التّركيز عليها والتي تتمثّل في التّالي:

1. **التّعلّم على المستوى الفردي**: *Apprentissage au niveau individuel*

إن التعلم أساسي لنموّ الأفراد وتطوّرهم حيث عرّف (*Noé Daft*) التّعلّم الفردي على أنّه "ذلك التّعلّم الذي يحدث تعديلات في سلوك الأفراد وتصرّفاتهم من خلال التّدريب والخبرة والممارسة"، أمّا "*Simon* " فذهب أبعد من ذلك لتعريف هذا المستوى من التّعلّم حيث أشار إلى أنّ "كلّ التّعلّم يأخذ مكانه داخل العقل البشري، وأنّ المنظّمات يمكن أن تتعلّم فقط إمّا من خلال تعليم أفرادها ومن خلال استقطاب أفراد جدد لديهم معارف وخبرات غير موجودة في المنظّمة". [1]

[1]- رضا نعيجة، **مرجع سبق ذكره**، ص103.

يرى "نعيجة" أنّه بالإضافة لأهمّية تمكين الأفراد وإعطاءهم الفرصة للتّعلّم بأنفسهم ومن أخطائهم، فإنّه من الضّروري ربط هذا المستوى من التّعلّم بنظام حوافز يشجّع الأفراد على اكتساب معارف جديدة باستمرار. [1]

وأشار "سينج" إلى أهمّية هذا المستوى من التّعلّم في بناء المنظّمة المتعلّمة حيث ركّز على ضرورة توفير كل ما يلزم لرفع مستوى تعلّم الأفراد واكتسابهم معارف وخبرات وقيم وسلوكيّات جديدة كونها تزيد من قدرتهم في بناء الميزة التّنافسية وترفع من مستوى تعلّم المنظّمة، إلاّ أن تحقّيق هذا المستوى من التّعلم يتطلّب إدراك مبدأين أساسيّن هما:[2]

- **المهارة الذّاتية**: *La performance personnel*

وهو إيجاد أفراد يتمتّعون بدرجة عالية من التّعلم والخبرة والكفاءة ولديهم الرّغبة في اكتساب معارف جديدة باستمرار حيث ربط "سينج" تحقيق ذلك بإعطاء الأفراد فرصة أكبر للمشاركة وإجراء التّجارب والتّعلّم من الأخطاء مع مساعدتهم على الوصول إلى فهم أفضل بما يقومون به .

- **النّموذج العقلي**: *Le modèle Montale*

وهو أنّ المنظّمة بحاجة إلى تطوير نماذج عقلية جديدة لدى الأفراد توجههم نحو إيجاد طرق جديدة لإنجاز المهام، والبحث عن الحلول الإبداعيّة في معالجة المشاكل المعقّدة والغامضة.

طبقا لنظريّة التّعلّم التّنظيمي يتعلّم الفرد من خلال خمس آليات أو وسائل يسمّيها بيتر سينج "*Peter Senge*" المبادئ الخمس (*la cinquième discipline*) ويركّز على أهمّيّة كل واحد منها، وتلك الآليات هي:[3]

- التّعلمّ ببناء النّموذج الفكري (*le modèle montale*) والتي تلخّص للفرد العوامل المؤثّرة في ظاهرة معيّنة وتفسّر حركتها وتأثيراتها.
- التّعلّم من خلال تكوين مفاهيم ووجهات نظر مشتركة مع الآخرين (*vision partagée*).

---

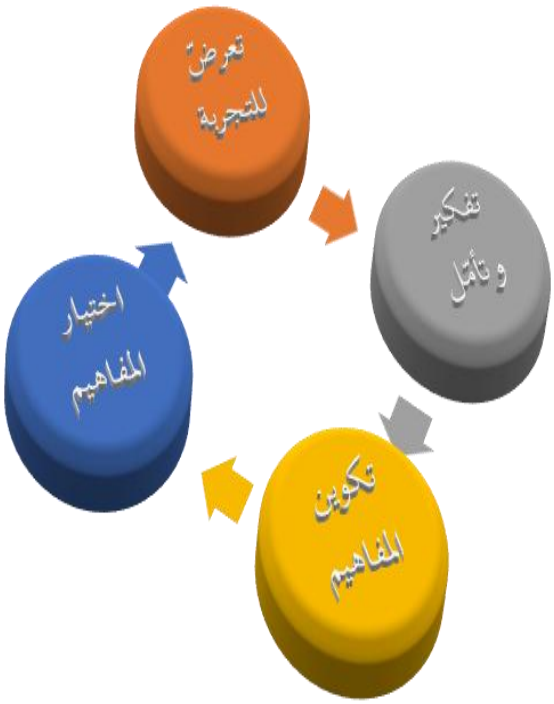
(1)–رضا نعيجة، **مرجع سبق ذكره**،، ص 104

(2) - **المرجع نفسه**، ص 103–104

(3)- علي محمد الخوري، عبد الكريم درويش، أيمن مختار غنيم، "**التعلّم المؤسّسي: الطّريق إلى المنافس والتّطور في القرن الحادي والعشرين**"، منشورات المنظّمة العربيّة للتّنمية الإدارية، جامعة الدّول العربيّة، القاهرة، مصر، 2015، ص 11.

- التّعلّم من خلال تنمية القدرات الفرديّة لامتلاك المعرفة في مجالات التخصّص؛ والتي تعبّر على التّفوّق والبراعة الشخصية (*maitrise du personnel*).
- التّعلّم من خلال العمل في فريق (*apprentissage en équipe*).
- التّعلّم من خلال تطبيق التّفكير المنظومي (*pensée système*) الذي يربط العناصر المكونّة لظاهرة معيّنة ويحدّد العلاقات بينها، ويرى الجزء من خلال الكلّ.
- تمرّ عمليّة التّعلم الفردي بأيّ من الآليات السّابقة أو بها كلّها وبما يطلق عليه "عجلة التّعلّم" (*la roue de l'apprentissage*). وذلك من خلال أعمال(*Revans et Munford*)حول أصناف التّعلّم، وكذلك (*Fry et Kolb*) فعملية التّعلّم لا تتوقّف أبدا وجميع العمليّات تتوقّف باستمرار[1]

الشّكل رقم (04) يوضّح عجلة التّعلّم الفردي



المصدر: سامح عبد المطلب عامر، علاء محمد سيد قنديل، **مرجع سبق ذكره**، ص 307.

[1]- سامح عبد المطلب عامر، علاء محمد سيد قنديل، " **التطوير التنظيمي**"، ط1، دار الفكر للنّشر، عمّان، الأردن، 2009، ص 307.

فمن خلال الشّكل رقم (04) نجد أنّ الممارسات اليوميّة الرّوتينية تعرّض شخصا لتجربة معيّنة، فتصبح عملية ذهنية داخل عقل الفرد،ثمّ ينتقل الفرد إلى مرحلة الاستنتاجات والاستقراءات وتكوين المفاهيم وتخضع هذه المفاهيم بعد ذلك إلى التّجربة في ممارسات جديدة، وهكذا تبدأ العملية من جديد بما يسمّى عجلة التّعلّم.

2. **التّعلّم على المستوى الجماعي**:*Apprentissage au niveau du groupe*

أشار "سينج" إلى ضرورة الاهتمام بالتعّلّم الجماعي وربطه بالتّعلّم الفردي في بناء المنظّمة المتعلّمة وذلك من خلال التّرويج لاستخدام أشكال مختلفة من المجموعات والفرق، وأضاف أنّه عندما يتمّ تشكيل مجموعة تتضّمن أفراد من وظائف مختلفة لتنفيذ مشروع أو مواجهة مشكلة ما فإنّ ذلك لا يساهم فقط في انتقال المعارف والخبرات بين الأفراد بل إنّه سوف يساهم في إيجاد معارف جديدة نتيجة تلك التّفاعلات وبالتّالي الوصول إلى حلول إبداعيّة .وقد حظي التّعلّم الجماعي باهتمام "واكينس ومارسيك" حيث أشارا إلى ضرورة تصميم العمل بطريقة تسمح باستخدام الفرق كونها تعتبر قناة فعّالة لانتقال المعارف من المستوى الفردي إلى المستوى الجماعي وأضافا أنّ التّعلّم الجماعي مهمّ جدّا لبناء المنظّمة المتعلّمة كونها تحتاج إلى أفكار وحلول إبداعيّة يمكن الوصول إليها من العمل الجماعي أكثر من العمل الفردي .كما أنّ الاهتمام بالتّعلّم الجماعي لا ينصبّ على فرق العمل في مستوى التّنفيذ فحسب بل امتدّ مفهومه ليشمل الفرق التي تتكوّن في المستويات الإداريّة العليا والّتي تعمل على صياغة استراتيجية المنظّمة وأهدافها، وتوجّه المنظّمة إلى التّعلّم واكتساب المعرفة وغيرها من الأدوار القياديّة. [1]

ومن وجهة نظر ديناميكية نجد أنّ الجماعة تتمتّع بأهمّية كبيرة نظرا للتّأثير المتبادل، الذي يظهر في علاقتها مع المنظّمة، والذي يمكن توضيحه في النّقطتين التّاليتين[2] :

- تأثير الجماعة على المنظّمة :فهي تعمل على تشكيل الهويّة التّنظيميّة من خلال التّفاعل الفردي، حيث يحمل الأفراد في داخلهم مجموعة من القيم والأهداف والمصالح والقدرات الشّخصيّة والتّي تمثّل هويّة ذلك الفرد المستقلّة، ومن خلال عمليّات التّفاعل الجماعي بين الأفراد في الفريق

---

[1] - رضا نعجة، **مرجع سبق ذكره**، ص 105 -106.

[2] - براء عبد الكريم محمد بكار، "**إدارة الإبداع في المنظّمات المتعلّمة**"، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال، كليّة الاقتصاد والعلوم والإدارية، جامعة اليرموك، الأردن، 2002، ص 43.

والعلاقات التي تربط بينهم يتكوّن للجماعة هويّة أخرى مستقلّة، ومن هنا تتشكّل الهويّة التّنظيميّة من خلال التّفاعل المشترك والعلاقات التي تربط بين الجماعات في مختلف المستويات التّنظيميّة، وتعتمد صحّة هذه الهويّة على النّوع الثّاني من التّأثير المعاكس واستراتيجيتها .

- تأثير المنظّمة على الجماعة: حيث تتأثّر الجماعة بالنّظام الكلّي الذي يضمّ ثقافة المنظّمة وسياساتها التّنظيميّة المختلفة، بالإضافة إلى تأثّرها بأنماط القيادة وخصائصها والبنية التّحتيّة التّكنولوجيّة والمعلوماتيّة التي توفّرها.

3. التّعلّم على مستوى المنظّمة: *Apprentissage organisationnel*

على الرّغم من عدم وجود نظريّة متكاملة للتّعلم على مستوى المنظّمة لكن هناك بعض المحاولات الجادّة في هذا المجال بالرّغم من اعتمادها بشكل واضح على التّعلم الفردي، حيث يؤكّد الباحثون بأنّ مجموع التّعلّم على مستوى المنظّمة يكون أكبر من مجموع التّعلّم الفردي. ولكي تحقّق المنظّمة التّميّز يجب عليها أن تستفيد من طاقات التّعلّم لدى جميع أفرادها وبالتّالي زيادة معدّل التّعلّم فيها عن معدّل تغير البيئة التي تعمل فيها، والتّساؤل الأساسيّ الذي يطرح كيف يتمّ انتقال تعلّم الأفراد إلى المنظّمة؟ وعليه فانّ التّعلّم في هذا المستوى يمثّل الحالة التي يتمّ فيها تبادل المعرفة والمعلومات والخبرات بين الأفراد بغض النّظر عن مستوياتهم التّنظيمية والاستراتيجيات والإجراءات والسّياسات التي تعيق عمليّة التّعلم وتسبّب المشكلات في العمل اليّومي. [1]

يعتمد نجاح المنظّمة دائما على مدى قدرتها على اكتساب المعارف والخبرات باستمرار وتبادلها بشكل كبير، والعمل على اكتشاف طاقات التّعلم لدى جميع أفرادها وتقييمها والاستفادة منها، بما يخدم المصالح التّنظيميّة عندها يمكن أن تتعلّم المنظّمة ،كما أنّ التّعلّم عبارة عن محاولة لتوظيف مهارة جديدة للتّعامل مع بعض المتغيّرات البيئيّة، حيث أنّه ينبثق من حقيقة الحاجات وينصب على رصد متغيّرات البيئة الخارجيّة لتشخيص المتاح من الفرص والتّوجّه نحو استثمار أفضلها لصالح المنظّمة والعمل في نفس الوقت على تشخيص أبرز التّهديدات أو المشكلات التي تعرقل عمل المنظّمة أثناء سعيها لتحقيق أهدافها.[2]

---

[1]- خيرة عيشوش، **مرجع سبق ذكره**، ص20.

[2]- فطيمة الزهراء بريطل، " **أهمية التّعلّم التّنظيمي في تموين الرّأس المال الفكري: دراسة حالة مؤسّسة سوناطراك** "، أطروحة دكتوراه الطّور الثّالث في علوم التّسيير، غير منشورة، قسم علوم التّسيير، كلّية العلوم الاقتصادية والتّجارية وعلوم التّسيير، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2016، ص22.

والشّكل رقم (05) الموالي يوضّح تكامل مستويات التّعلّم التّنظيمي

المصدر:

*Helfer et al , « **Management: Stratégie et Organisation** »Librairie Vuibert, 6 ème éd, septembre 2006, p399.*

خامسا: أنواع التعلّم:

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

- تصنيف التّعلّم التّنظيمي حسب توماس كان (*T. Kuhn*)
- تصنيف التّعلّم التّنظيمي حسب بيتر سينج (*Peter Senge*)
- تصنيف التّعلّم التّنظيمي حسب ارجريس وشون (*Argyris et Schön*)

نجد ثلاثة تصنيفات للتّعلّم هي [1] :

✓ التّصنيف الأوّل:

1. **التّعلّم الاعتيادي**: *Apprentissage habituel*:

---

[1] - بلال خلف السكارنة، "**الإبداع الإداري**"، **مرجع سبق ذكره**، ص 309.

هو التّعلّم المؤلّف من قواعد وتقاليد وقيم وتقنيات التي يطبّقها ويمارسها متّحد من العلماء فقد تمّ تأسيسه بعد نشوء ثورة علمية. وهذا التّعلمّ يظلّ علميا إلى أنّ يخفق في حلّ مشكلات أو أحجيات علمية طارئة. حالتئذ يسقط عالمه ليقوم محلّه عالم جديد ذو نظرة وبراديغم جديدين أسماه التّعلّم العالي. وهدف العلم العادي ليس تحصيل أشياء جديدة جوهرية كبرى. ويرى توماس أنّ النتائج المكتسبة في البحث العادي هي مهمة عند العلماء، لأنّها تزيد من نطاق تطبيق البراديغم ودقّته. [1]

2. **التّعلم الاستثنائي أو العالي**:*Apprentissage exeptionnel* :

بتسارع التعلّم الاستثنائي الذي يكون بمثابة إنشاء للنّظام الجديد في قلب الفوضى والاضطراب الذي جاء به التغيير الجذري في المنظّمة. ولعلّ التّعلّم العالي هو بمثابة التعلّم الخلاّق الذي يميّز الأفراد في الظّروف الجديدة التي يخلقها التّغيير، كما يميّز الأفراد اللاّمعين الذين يتعلّمون بسرعة من تجاربهم الخاصّة مثل أينشتاين ((*Einstein* في كشفه العلمي عن السببية .[2]

✓ **التّصنيف الثّاني:**

الذي قدّمه (بيتر سينج) فقد قسّم التّعلّم إلى تعلّم تكييفي وتعلّم توليدي. [3]

1. **التّعلّم التّكيفي**: *apprentissage adaptif*

وهو التّعلّم الذي يعتمد على الاستجابة للظّروف المتغيّرة في المحيط الدّاخلي والخارجي للمنظّمة، بحيث تتكيّف المنظّمة مع المتغيرّات البيئية من أجل الموازنة بين الأهداف والنّتائج، وتوجيه السّلوك نحو تحقيق الأهداف المرغوبة .ويعتبر التّعلم بالتّكيّف عملية التّعرّف على التّغيير التّنظيمي والمجالات التّنظيمية الأخرى، فهو عملية التّكيّف مع تغيّر البيئة، وهذا التّكيّف ينتج على المستوى الجماعي للمنظّمة ويسلّط الضّوء على ثلاث مراحل لعملية اتخاذ القرار وهي :تكييف الأهداف، تكييف القواعد العادية، تكييف القواعد الاستثنائية.

هذا المدخل يسمح للمنظّمة بتعديل أهدافها بما يتلاءم وخبرتها واعتمادا على خبرة المنظّمات الأخرى، بحيث أن المنظّمات ترتكب أخطاء، غير أنّها تكون قادرة على الاعتراف بأخطائها، وقادرة

---

(1) - توماس كاين،" **بنية الثّورات العلمية** " ترجمة حيدر حاج إسماعيل، ط1، المنظّمة العربية للترجمة، بيروت، البنان، 2007، ص 350.

(2) - نجم عبود نجم، **مرجع سبق ذكره**، ص 258-259

(3) -*Rebecca Cors,* "***what is a learning organization? Reflections on the Literature and Practitioner Perspectives***", *Engineering Professional Development, University of Wisconsin-Madison, USA, 2003, p: 6.*

على تعديل قواعد اتخاذ القرار وتطوير روتين ناجح لاختيار البيئة.[1] ويرى الباحثون أنّ البيئة التي تتميّز بالاستقرار والسّكون أو حتى البيئة شديدة التّغيير، والتي تتميّز بمعدّلات عالية من المخاطرة لا يمكنها تحفيز التّعلّم، لذا فهي بحاجة إلى نوع من الاستقرار والتّغيير في مختلف المتغيّرات البيئية، ويرى آخرون أنّ معرفة القادة وفهمهم الجيّد لمختلف متغيّرات البيئة هو محرّك التّعلم، وليس قدرتهم على تحديد الأهداف، كما يعتبرون أنّ عناصر البيئة الدّاخلية هي مصدر أيضا للتّعلّم حيث يتمّ تقسيمها إلى عدّة متغيّرات وهي الهياكل، فالهيكل كما ستتمّ الإشارة إليهم لاحقا يعتبر محفّزا للتّعلّم التّنظيمي، بحيث أنّ الهيكل المرن الذي يتميّز بعلاقات متشعّبة، وتغيب فيه سطوة السّلطة يعتبر مشجّعا ومصدرا للتّعلّم، بالإضافة إلى نظام المعلومات والاتصال الذي يشترط أن يكون فعّال حتى يسمح بانتقال المعلومات بكلّ حريّة ممّا يشجّع التّعلّم، بالإضافة إلى نمط القيادة الذي يتميّز بالدّيمقراطية، دون أن ننسى لامركزية التّسيير.

2. **التّعلّم التّوليدي**: *apprentissage génératif*:

ويرّكز هذا النّوع من التّعلم على التّجريب المستمر والتغذية العكسية بالملاحظة المستمرة لطريقة المنظّمات في تحديد المشكلة وحلّها، وبالتّالي التّعلّم التّكيفي ليس إلّا مرحلة ممهّدة للتّعلّم التّوليدي[2]، ومن وجهة نظر (سينج) فهو التّعلم الذي يتعلّق بالابتكار، أي إيجاد أساليب جديدة لحلّ المشكلات[3] بالإضافة إلى ابتكار طرق جديدة في التّعامل مع البيئة التي تنشط فيها المنظّمة، ويسعى هذا المدخل إلى تغيير النّظرة التّقليدية التي تقوم على أنّ التّعلّم هو عملية تأتي بعد مرتبة الابتكار، إنّما يمكن للتّعلّم أن يكون ابتكاريا، ويضيف آخرون أنّ التّعلّم قد أصبح الوجه الآخر للابتكار، فلا يمكن تشجيع الابتكار إلا من خلال النّمط المعرفي والمهارى المناسب.

ويرى بيتر دريكر (*P. Drucker*) أنّ المنظّمات اليابانية تهتم بالتّعلم الابتكاري، وقد أطلق عليه اسم التّقليد الابتكاري فحسبه الابتكار مهما كان جذري أو تدريجي فقاعدته الحقيقية هي التّعلّم الذي يساهم في تحويل الابتكار من نشاط فردي إلى نمط سلوكي منظمي، وبالتّالي فالتّجربة الأسوأ ليست هي التّجربة الفاشلة وإنما هي التّجربة التي لم نتعلّم منها، إذ أنّ أكبر خسارة هي تكرار نفس

---

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

(2)-أزهار عزيز العبيدي،" **أدوات التعلم التنظيمي ودورها في تبني مهارات التسويق ألابتكاري**"، مجلة العزي للعلوم الاقتصادية والإدارية، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الكوفة، العراق، مج4، ع13، 2009، ص 155.

(3) - محمد مفضي الكساسبة، عبير حمود الفاعوري،" **قضايا معاصرة في الإدارة**"، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، 2010، ص128.

الأخطاء [1]. ومثال عن التّعلّم التوليدي ما فعلت مؤسّسة "*Mark&Spencer*"عندما نقلت قدرتها وخبارتها من ميدان تجارة التّجزئة الذي برعت فيه إلى ميدان الخدمات المالية لتحقّق بذلك قفزة مالية لقدرتها الحالية. كما أنّ بعض المؤسّسات لغرض تعلّم المفاهيم والأفكار الجديدة ركّزت على استخدام الأجيال الجديدة من العاملين.

✓ التّصنيف الثّالث:

يعتبر شون وأرجيريس أنّ تعلم الأفراد أثناء التّفاعل ضروري للتّعلّم التّنظيمي والذي يؤثّر بالمقابل على المستوى الشّخصي. حيث يلجأ الأفراد في إطار التّعلّم إلى إجراء بحوث أو تحقيقات تعطي منتوجا تعليميا يترسّخ في شكل (*un gisement de connaissances*) وذلك على عدّة اشكال:

- ✓ أن تبقى ممسكة عند الأفراد وهذا أمر خطير في حالة رحيل الأفراد.
- ✓ أن تخزّن في ملفّات
- ✓ أن توضع في شكل أهرامات تنظيمية تفسّر التّنظيم لأفراده أو المحيط الخارجي. [2]

كما يرى الباحثان أنّ التنظيم يمثل مجموعة أجوبة لمجموعة من التساؤلات ومجموعة حلول لمجموعة من المشكلات. هذه النّظريات تمثّل نظريّات عمل (*les théories d'action*) تساعد عند مواجهة وضع معيّن التنظيم على إنتاج استراتيجية تمكنها من تحقيق نتائجها المرجوّة .لكن الملاحظ أنّ كلّ فرد يبني له تصوّرا خاصّا عن النّظريّة العامّة (*théorie d'usage générale*) يعتبرها الباحثان دوما ناقصة فيحاولان تكملتها بوصف ذاته مقارنة ببقية أفراد التّنظيم وفق التّغيّرات الحاصلة. ويشبّه الدّارسان التّنظيم بجسم حي تحمل كلّ خلية منه صورة عن نفسها، خاصّة، جزئية ومتغيّرة طبقا للكل الذي تنتمي إليه.

وبالتّالي فالممارسات داخل هذا التّنظيم تتولّد من هذه الصّور: فالنّظرية مرتبطة بالتّمثيل الذي يتبنّاه الفرد.

كما يؤّكد الباحثان أنّ النّظريّات المستعملة الفردية تساهم في خلق النّظام التّعلّمي وفي المحافظة عليه بينما يبقى هو مرتبطا بهذه النّظريّات الفردية التي يدمجها الأفراد في عالمهم السّلوكي. لكن في

---

[1] - عمر أحمد همشري،" **إدارة المعرفة الطريق إلى التميز والريادة**"، ط1، دار صفاء للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2013، ص 392.

[2]- *Christine Rousseau,* "***les fiches de lecture de la chaire D.S.O*** : ***Chris Argyris et Donald Schon*** ; « ***Apprentissage organisationnel*** ». ***Théorie, méthode, pratique***", *Ed de Boeck Université ; 1996, p : 6.*

نفس السّياق يؤكّد (أرغريس وشون) أنّه لا يمكن أنّ نتحدّث عن الاستمرارية التّنظيمية بربطها فقط بالتمثّلات الذّهنية الفردية أو الجماعية. فالأفراد في حاجة إلى مرجعية خارجية ترشدهم. [1].

يقسّم الباحثان (أرغريس وشون) التّعلم التّنظيمي إلى الأصناف التالية :

1. التعلّم أحادي الحلقة أو احادي الاتجاه: *L'apprentissage en simple boucle*

سبق وأن أشرنا إلى تعريف(أرغريس)حول مفهوم التّعلّم الذي عرّفه على أنّه "عمليّة اكتشاف وتصحيح الأخطاء في المنظّمة "، وسمّي هذا النّوع من التّعلّم بالتّعلّم ذو الحلقة المفردة لأنّ هناك مفردة من التّغذية المرتدّة تربط بين كلّ من النّتائج المكتشفة للأفعال التّنظيمية والاستراتيجيّات والاقتراحات كما أنّ القواعد الخاصّة بجودة المنتج أو المبيعات أو أداء المبيعات تبقى نفسها دون تغيير. [2] ويسمى أيضا تعلّم المستوى الأول، وهناك من يسمّيه أيضا تعلّم الحلقة المفردة أو حتّى التّعلّم التّكيّفي أو التّعلّم غير الاستراتيجي أو التّعلّم التّحسيني، ويعتبر تعلّما على المستوى التّشغيلي أي تحسينا لأساليب العمل المستخدمة وبالتّالي فهو تعلّم على مستوى القواعد. [3]

ويرى (أرغريس وشون) أنّ التّعلّم أحادي الحلقة هو التّعلّم الذي يعدّل لنا إجراءات العمل وعادة ما يرتبط بنظريات النّشاط(*La théorie d'action*) ، وهو نتاج البحث التّنظيمي الذي يربط الخطأ المكتشف بالإجراءات التّنظيمية، بمعنى نتائج النّشاط البعيدة عن مستوى التّوقعات والتي عادة ما تحدث مفاجآت. [4]

ويرى الباحثان أنّ عملية التّعلّم التّنظيمي أحادي الاتجاه تحدث في المكان الذي تكتشف فيه الأخطاء وتصحّح، وذلك عندما لا تصّحح المنظمة أخطائها بالشّكل الذي يدفعها إلى التّغيير في الأنظمة والسّياسات والافتراضات التي تعتبر السّبب في حدوث مثل هذه المشاكل.[5] وبصفة عامّة هذا التّعلّم هو عبارة عن التّعلّم من خلال الأخطاء المكتشفة والتي تؤثّر على نتائج المنظّمة، والتي لا تسمح بتحقيق الأهداف المحدّدة من قبل وذلك دون التّعديل في أساليب وقواعد وسياسات العمل

---

(1) - *Christine Rousseau*, ***Op. cit***, *p.6*

(2) - *Chris Argyris, Donald A.Shon.* ***Op. cit****, pp 641-645.*

(3)-*Frédéric Garcia et al, «Tensions paradoxales autour des apprentissages exploitation et apprentissage d'exploitation», revue management, vol 18, 2/2015.*

(4) *Chris Argyris, Donald A.Shon,* ***ibid****, p 44.*

(5)– رفعت عبد الحليم الفاعوري،" **إدارة الإبداع التنظيمي** "، ط1، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر، 2005، ص 111.

ويكون التّعلّم أحادي الحلقة كافيا إذا كان بإمكان المنظّمة تصحيح الأخطاء عن طريق تعيير الاستراتيجيات التّنظيمية والنّماذج حيث يتعلّق بالتوصّل على أحسن الأهداف المسطّرة عن طريق وضع الأداء التّنظيمي في الحدود المرسومة عن طريق القيم والمعايير المتعارف عليها (هذه القيم والمعايير لا تتغيّر منها : نوعية المنتوج، نتائج المبيعات، استقرار العمّال).[1]

ويشار إليه أيضا بالتّعلّم المتدنّي المستوى أو التّعلّم البسيط و اعتبار الباحثين لهذا المستوى على أنّه بسيط لا يعني قطعا أنّه تعلّم سيّء أو غير مرغوب فيه، وهناك العديد من المنظّمات التي تتبناه وتعتبره تعلّما نموذجيّا، لاسيما البيروقراطية منها والتي تعمل في بيئة مستقرّة وسهلة التّكيّف وتبعث على القّليل من الحاجة إلى التّغيير والتّعلم ، والتي تعتمد على هياكل تنظيميّة هرميّة ونشاطاتها تميل إلى الرّوتين والتّكرار، ولهذا السّبب فإنّ هذا التّعلم يميل لأن يحصل في المجال التّنظيمي المفهوم جيّدا.

يشير (أرغريس وشون) إلى أنّه التّعلّم الذي يحافظ على الملامح الرّئيسيّة للمنظّمة ومجموعة قوانينها وقيودها المنيعة في تتبّع وتصحيح الأخطاء ضمن نظام معيّن فهو تعلّم يميل إلى الاستنساخ.[2].كما أنّ التّعلم أحادي الحلقة يهتمّ بإيجاد حلول فورية ومباشرة للمعيقات التي تشكّل أسباب ظاهرة للمشكلات الّتنظيمية والهدف منه تحقيق المحافظة على تقدّم المنظّمة واستقرارها، و يترتّب عليه تعديلا في السّلوك دون التّعديل في القيم والمتغيّرات الحاكمة لسلوك الفرد، إذ يتعلّم العاملون من تجاربهم وممارستهم وما يترتّب عنه من نتائج ومخرجات ، وفي ضوء نتائج التّغذية الراجعة (*Rétroaction*) عن تلك المخرجات للعاملين يظهر رضاهم أو عدمه لنتائج قراراتهم وتصرّفاتهم وعندها إمّا يحرصون على تكرارها أو إعادة النّظر فيها وتعديلها ثمّ تطبيقها. [3]

إنّ وجود التّعلّم أحادي الحلقة في المنظّمة يعني أنّ هذه الأخيرة عبارة عن نظام ذكي يجب عليها:

- ✓ أنّ تكون قادرة على الشّعور بما يجري حولها ومتابعة التّغيّرات التي تحدث في محيطها.
- ✓ القدرة على جمع المعلومات المحصّلة من خلال التّصاميم التي تقود سلوكها.
- ✓ القدرة على اكتشاف الانحرافات.

---

(1) *Chris Argyris, Donald A.Shon.* ***Op. cit****, p :45.*

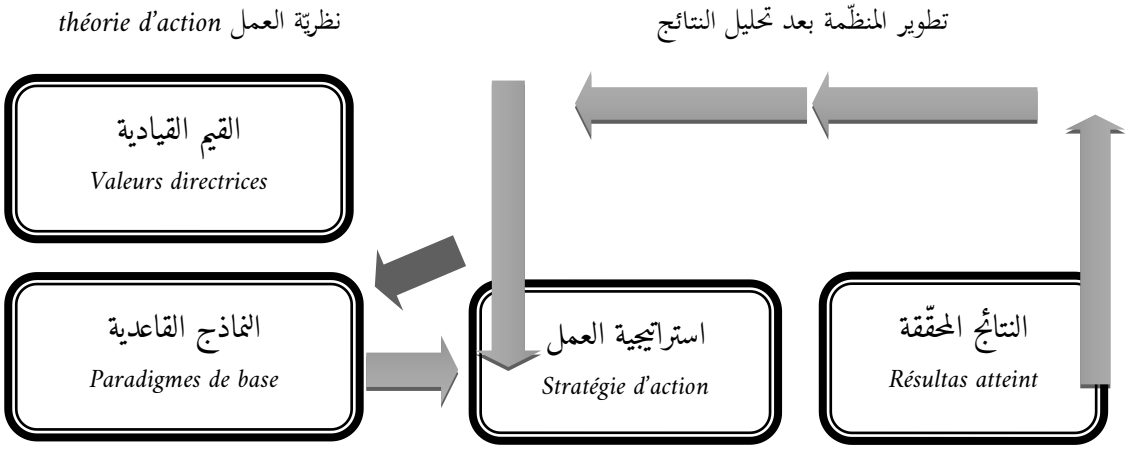
(2) – مؤيد السّاعدي، *2013*، **مرجع سبق ذكره**، ص 204.

(3) – بلال خلف السكارنة، "التّعلّم التّنظيمي ودوره في تحقيق التّحسين المستمرّ في منظّمات الأعمال: دراسة ميدانية على شركات التّأمين في الأردن"، ع40، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية، جامعة الإسراء، الأردن، 2014، ص 131 – 132.

- ✓ القدرة على تحديد الوسائل اللاّزمة للتّعديلات من أجل تدارك الانحرافات.
- ✓ إذا تمّ احترام هذه المبادئ من طرف المنظمة فإنّها تكون لها القدرة على التّعلم من المستوى الأوّل في حلقة أحادية. (1)

ومن الانتقادات الموجّهة إلى هذا النّوع من التعلّم هو ما أشار إليه كلّ من (برهالاد وبيتيس) (*Prahalad et Bettis*) " إلى أنّ هذا التّعلّم يحدث داخل مجموعة من المحدّدات التي تعكس افتراضات المنظّمة وروتينها وأنّ هذه الافتراضات أو القواعد تقيّد التّعلّم التّنظيمي ليكون تكييفي وتتابعي ويركّز على القضايا والفرص التي تكون داخل المجال التّقليدي في أنشطة المنظّمة. (2) وأضاف (ألتمن) إلى أنّ هذا النّوع من التّعلّم تكون الأخطاء مكتشفة ومصحّحة من خلال عمليّة تحسين مستمرّة والتي يمكن أنّ تفشل في كشف وتحدّي الفروض والقوانين القائمة. وكذلك (دهالقر)، *Dahlgaard*) فقد وجّه انتقادا إلى هذا النّوع من أنواع التّعلّم على أنّه ينحصر في تعلّم كيفيّة حدوث الأشياء وأنّ قرارات الأفراد فيه قد تكون مبنيّة فقط على القواعد. (3)

الشّكل رقم (06) يوضّح الحلقة الأحادية للتّعلّم



Chris Argyris, Donald A.Shon, ***Op. cit****, p 44*

من الشّكل السّابق نلاحظ أنّ التّعلّم أحادي الحلقة يمسّ فقط استراتيجيات العمل وأحيانا بعض النّماذج التي لا تتغيّر، ولا يمسّ القيم القيادية.

(1) *-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. P79.*

(2) *-Prahalad, C.K and Bettis, R., The Dominant Logic: A New Link Between Diversity and Performance. Strategy Management journal, Vol. 7 n :6, 1986, pp 485-506.*

(3) *- Dahlgaard-Park, S.M," Learning From East to West and to east", The TQM Magazine, vol.18,n 2, 2006,*

2. **الحلقة الثّنائيّة للتّعلّم** (*L'apprentissage en double boucle*):

يقصد به ذلك النّوع من التّعلّم الذي يستلزم تغيير القيم الخاصة بنظرية الاستخدام في المنظّمة ولكن أيضا في الاستراتيجيات ونماذج ومخطّطات الإنتاج، حيث تعتبر الحلقة الثّنائية كمرجع لحلقتي التّغذية العكسية، إذ أنّ الحلقتان تربطان الظواهر الملاحظة من خلال النّشاط مع الاستراتيجيات وكذلك مع القيم المقدّمة من طرف هذه الاستراتيجيات. [1]

إنّ تعلّم الحلقة الثّنائية يتخذ خطوة أو خطوات إضافية عديدة مقارنة بسابقه، حيث أشار (أرغريس وشون) إلى أنّ هذا المستوى من التّعلّم يرجع السّؤال إلى السّائل ولا يكتفي بالإجابة عن السّؤال الأوّل، ويتمّ من خلال تفاعل ومشاركة جماعيّة تهدف إلى تطوير مخطّطات جديدة وأشكال ذهنيّة مشتركة، بمّا يؤّدي إلى تغيير القواعد والسّياسات والأعراف السّائدة داخل المنظّمة ويطلق على هذا المستوى بالتّعلّم البنائي، حيث يعاد تقييم التّجارب وتغيير القواعد ومراجعة المعايير والقيم التّنظيمية ، وقد ربط سينج هذا التّعلّم بالعمل الإبداعي إذ يرتبط بعمليّة الخلق و الابتكار كما أنّه يتميّز أيضا بكونه يرتكز على التّفسير المشترك للمعلومات، وقد وصف (*Ghazer*) هذا المستوى بأنّه تعلّم يتجاوز ردّ الفعل البسيط للتغيرات البينيّة عامّة، وأنّه عمليّة تغيير مستمرّة.[2] ويحدث التّعلم ثنائي الحلقة عندما يتمّ اكتشاف الخطأ وتصحيحه عن طريق ضبط وتعديل معايير وقيم وأهداف المنظّمة بمعنى أنّ عملية التكيّف مع الظروف تتجاوز تعديل السلوك إلى الأعمال إلى تغييرات في القيم والمعايير والأهداف التي تشكل ثقافة المنظّمة. [3]وهذا الأسلوب من التّعلّم يستلزم البحث عن السياسات والإجراءات الوقائية التي تحول دون وقوع المشكلات والأزمات، فهو تعلّم مستقبلي استراتيجي أكثر منه انعكاسات أو ارتداد أو نتيجة أفعال، وهو يتطلّب التفكير والتأمّل وتوليد المعرفة لتحسين الأداء، أو تطوير المنتوج أو تحسين طرق تقديمه خدمة. ويدخل هذا الأسلوب من التعلّم ضمن التّعلم التنظيمي المعاصر. [4]

هذا النّوع من التّعلّم يفرض تغييرا في نماذج التّفكير فمثلا ليس تغيير حجم الطّلبات بالنّسبة للمؤسّسة ولكن تغيير نظام التّموين، فهو يتعلّق بتعلّم أكثر استراتيجية والذي يشكّل انفصالا بالنّسبة

---

(1)- *Chris Argyris, Donald A.Shon,* ***Op. cit****, p 44.*

(2) - بلقاسم جوّادي ، **مرجع سبق ذكره**، ص 34 – 35.

(3) - محمد بن علي إبراهيم الرشودي، **مرجع سبق ذكره**، ص74.

(4) - جمال يوسف بدير، **مرجع سبق ذكره**، ص 90 – 91.

للمعارف الموجودة في المنظّمة، حيث تعتبر عملية خلق المعارف مصدر رئيسي للميزة التّنافسية بالنّسبة للمنظّمات المتعلّمة.[1] يرى "ألتمن " (*Altman*) أنّ التّعلّم ذو الحلقة المزدوجة أكثر منفعة للمنظّمة لأنّه يتضمّن مراجعة للنّظريّات والفروض التي تسيطر عليها هذه المراجعة تقود إلى فهم أعمق للمشاكل والحلول وإلى إعادة تقييم للمنافع والفروض التي تحدّد طريقة أعمال المنظّمة والتفاعل مع بيئتها.[2]

أشار (دهالقر)" إلى الفرق بين الحلقة الأحادية للتّعلّم والحلقة الثّنائية للتّعلّم على أنّ الأوّل يركّز على تعلّم كيفيّة حدوث الأشياء، أمّا الثّاني فيركّز على فهم الغرض والسّبب من حدوث الأشياء بهذه الطّريقة المتعلّمة. [3] وأنّه على الرّغم من أنّ التّعلّم ذو الحلقة المفردة يساهم في رفع مستوى الكفاءة، فإنّ التّعلّم ذو الحلقة المزدوجة يساهم في رفع مستوى الإبداع وظهور أفكار جديدة للمنظّمة.[4]

من أجل مساعدة المنظمات لتحوّلها نحو المنظّمات المتعلّمة وإعادة تقييم أهدافها فإنّ (أرغريس) أوصى بأن يقوم المسيّرين بتشجيع أعضاء المنظّمة على مناقشة المنظّمة في مواقفها، وكذلك قيمها ومبادئها.[5] العائق الرّئيسي لهذا التّعلّم هو وجود الرّوتينات الدّفاعية على مستوى الأفراد أكثر منها على مستوى المنظّمة (الهدف منها هو مقاومة التّغيير)، حيث أنّ هذه الرّوتينات تميّز طريقة التّطبيق التي تجنّب أعضاء المنظّمة من تجاوز أيّ عقبات أو الشّعور بتهديدات التي تمنع في نفس الوقت اكتشاف أسباب لتقبّل التّغيير والتّأقلم مع الوضع الجديد.[6]

وكخلاصة لما جاء به كلّ من (أرغريس وشون) حول التّعلّم التنظيمي، فإنّ التّعلّم أحادي الحلقة يعتبر ككابح للفعالية التّنظيمية ويعيق خاصّة التغييرات التي يمكن أنّ تحدث في المنظمة، لهذا تركّزت تحليلات الباحثين ولأهمية التّعلّم الثنائي، وحسب الباحثين فإنّ نجاح هذا الأخير (التّعلم ثنائي

---

(1) - *Helfer J-P, kalika M et Orsoni J,"* ***Management : Stratégie Et Organisation****", 7ème éd, Vuibert, 2002, p398.*

(2) - *Altman Yochanan," Learning, leadership, teams: corporate learning and organisational change" , Journal of Management Development, Vol. 18 n : Vol. 17 n :1 ,1998, pp 44-55.*

(3)- *Su Mi Dahlgaard-Park, "Learning from east to west and west to east", The TQM Magazine, Vol. 18 n : 3, 2006, pp.216 - 237*

(4) - *Ortenbald, Anders, the learning Organization: Towars an Integrated Model. The learning Organisation, Vol. 11 n: 2, 2004, pp 129-14*

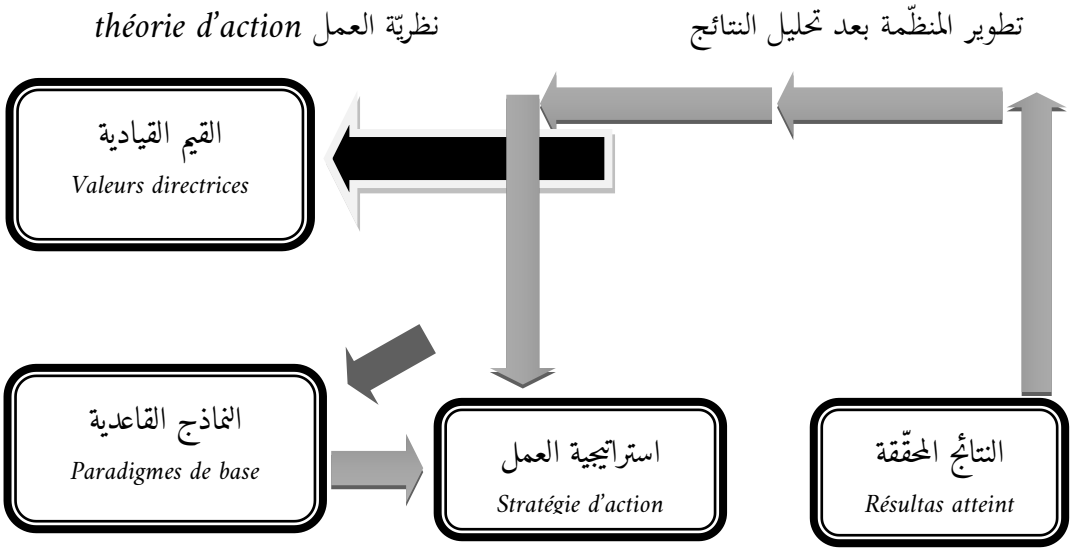
(5) - *Dupuichi-Rabasse Françoise, "****Gestion des compétences et management des connaissances****" , éditions Liaisons, 2002, p 72.*

(6) - *Van Wassenhove Wim,* ***Op. cit****, p45.*

الحلقة) لا يتمّ إلاّ بالقضاء على الرّوتينات الدفاعية.[1] كما يمكن للتعلّم أحادي الحلقة أنّ يتحوّل إلى تعلّم ثنائي الحلقة إذا تمّ تغيير من خلاله الإدراك الجماعي نحو الوضعيات والتّعديلات في المعايير التنظيمية، ووضع فرق الحوار وحلقات الجودة وأيضا الإرادة بالالتزام بالمعايير الجديدة الموحّدة للنّشاط مثل "الإيزو" حتى يمكن أنّ يصبح في وقت ملائم من أجل تحفيز التّعلّم أحادي الحلقة ولكن أيضا ثنائي الحلقة وهو ما يمثّل التّحوّل نحو نموذج المنظّمة المتعلّمة.[2]

وبالنّظر للتّصنيفات التي قدّمها كل من (أرغريس وشون) للتعلّم فإنّ هذا الأخير (التّعلّم ثنائي الحلقة) هو أحسن وسيلة لإنشاء المنظّمة المتعلّمة، ويرى المؤلفان أنّه بواسطة هذان النّوعان يتمّ القضاء على الرّوتينات الدّفاعية في الفكر الإداري، حيث يتمّ التعرّف عليها من خلال العمل وتحقيق مستمر لقيم التّعلّم التّنظيمي الذي يعتبر مرتبطا بقدرة المنتظّمة عل الاستمرارية. [3]

الشّكل رقم (07) يوضّح الحلقة الثنائية للتّعلّم



المصدر: *Chris Argyris, Donald A.Shon, **Op.cit** p4.*

من الشّكل السّابق نلاحظ أنّ التّعلّم ثنائي الحلقة يمسّ استراتيجيات العمل والنّماذج القاعدية و القيم القيادية خلاف للتّعلّم أحادي الحلقة.

---

(1) -*Chris Argyris, Quand l'entreprise apprend, alternatives économiques, N 271, juillet – août, 2008,p89.*

(2) - مصطفى حوحو، "**متطلّبات الانتقال من المنظّمات الكلاسيكية إلى المنظمات المتعلّمة: دراسة حالة المديرية الإقليمية للاتصالات بتلمسان** "، رسالة ماجستير في علوم التسيير، تخصّص تسيير الموارد البشرية غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر، 2010، ص59.

(3) - **المرجع نفسه** ، ص60.

ذكرنا في تعريفنا للتّعلّم الأحادي والثّنائي الدّورة مصطلحين سنحاول بإيجاز توضيح كلا منهما: مصطلح نظرية التّصرف هو وسيلة لتوضيح المعارف العملياتية و يمكن لنظرية التّصرّف أن تأخد شكلين اثنين – النّظرية المعلنة و التي تتعلّق " بما نريد فعله" و هذا يعني رسم بياني للنّشاط المقترح. والشّكل الثّاني نظرية الاستخدام والتي تتعلّق بما أنجز فعلاً يعين رسم بياني للنّشاط المحقّق. [1]

الجدول رقم (03) يوضّح مقارنة ما بين التعلّم أحادي الحلقة وثنائيّ الحلقة

التّعلّم أحادي وثنائيّ الحلقة	التّعلّم ثنائيّ الحلقة
- يتولّد من التّكرار	- يتولّد نتيجة استعمال المعرفة.
- روتيني	- لا يقوم على الرّوتين.
- يقوم على النماذج الموجودة.	- يقوم على النماذج الجديدة.
- محيط متحكّم فيه ومستقرّ.	- محيط غير أكيد.
- نجده في كافة المستويات التنظيمية.	- يتولّد في المستويات العليا.
- يسمح بتكييف المهام، القواعد والهياكل (تحسين ما هو موجود)	- يتعلّق بتطوير هياكل وقواعد مختلفة (مصدر للميزة التنافسية).
- عملي	- استراتيجي
- تقوية وتدعيم المنظّمة الحالية.	- يمثّل سبب التّغيير التّنظيمي
- كيف؟	- لماذا؟

المصادر:

Sandra Charreire Petit, L'Apprentissage Organisationnel, Quand Les Expériences Centres Cotoient Les Expériences Délocalisées, Présntée lors de la cinquième Conférence de L'AIMS, Lille, France, 1996, p 5

- *Helfer et al,, **Op. cit**, p45., p398.*
-

من خلال ملاحظة الشّكل قد يبدو للوهلة الأولى أنّ هذين النّوعين متعارضين لكن يمكن أنّ يصبحا متكاملين مع بعضهما عبر الزّمن.

---

[1] *Jacques Leplat, Apprentissage Organisationnel, Théorie Méthode Pratique, pistes1, vol 4, N° 01, Mai 2002.*

3. التّعلّم ثلاثي الحلقة: (*L'apprentissage en triple boucle*)

إضافة إلى النّوعين السّابقين، فقد قدّم كل من نموذجا ثالثا للتّعلم وهو " التّعلّم الثّلاثي الحلقة" الذي اعتبره الباحثان كمصدر لتعلّم التّعلم أي تعلّم من الدّرجة الثّانية الذي يتميّز بالنّشاط الذي من خلاله المنظّمة تنظر إلى نفسها من أجل تشخيص معوّقات التّعلّم (التّقليد، الرّوتينات الدّفاعية، التّدرّج الكبير في السّلطة، احتجاز المعلومات. ..الخ)، وهو يؤدّي أيضا إلى إعادة تقييم قيمها الأساسية التي تهدف إلى تجاوز التّوقّعات العادية من أجل إعادة فهم المعنى المحدّد للتصرّفات (إعادة التّأطير)

يحدث التّعلّم ثلاثي الحلقة عندما تتعلّم المنظّمة الكيفيّة التي يمكن بها حدوث التّعلّم الأحادي والثّنائي الحلقة، حيث يهدف هذا النوّع من التّعلّم إلى مساعدة المنظّمة على إدراك آلية التّعلّم المناسبة التي تمثّل وذلك من خلال إعادة ، (*désapprendre*) الإطار الكامل لحدوث عملية التّعلّم في المنظّمة أو ما يسمّى تقييم الأساليب والأنظمة الموجودة ودراستها بنظرة شاملة لتطوير مفاهيم وأسس جديدة تعمل على صياغة هياكل تنظيميّة ملائمة لعملية التّعلّم، وأحد أهمّ الأساليب والطّرائق التي تفيد المنظّمة في التّعلّم هو تقويم الأداء، فمثلا عندما تحدّد المنظّمة الفجوة بين النّتائج المستهدفة والأداء الفعلي تدرك بأنّها بحاجة إلى التّعلّم لإيجاد أساليب وعمليّات جديدة وذلك لسدّ هذه الفجوة .وبالتّالي فإنّ هذا النّوع من التّعلّم يهدف إلى مساندة المنظّمة في التّحوّل إلى حال أفضل عن طريق فهم الكيفيّة التي تتمّ بها عمليّة التّعلّم من المواقف المختلفة التي تمرّ بها وتوضيحها والتّأمّل فيها وإيجاد طرق جديدة للفهم .من خلال ما سبق يمكن توضيح أهمّ الفروق الجوهريّة الموجودة بين التّعلّم أحادي الحلقة والثّنائي والثّلاثي والتي تتمثّل في الاتي :[1]

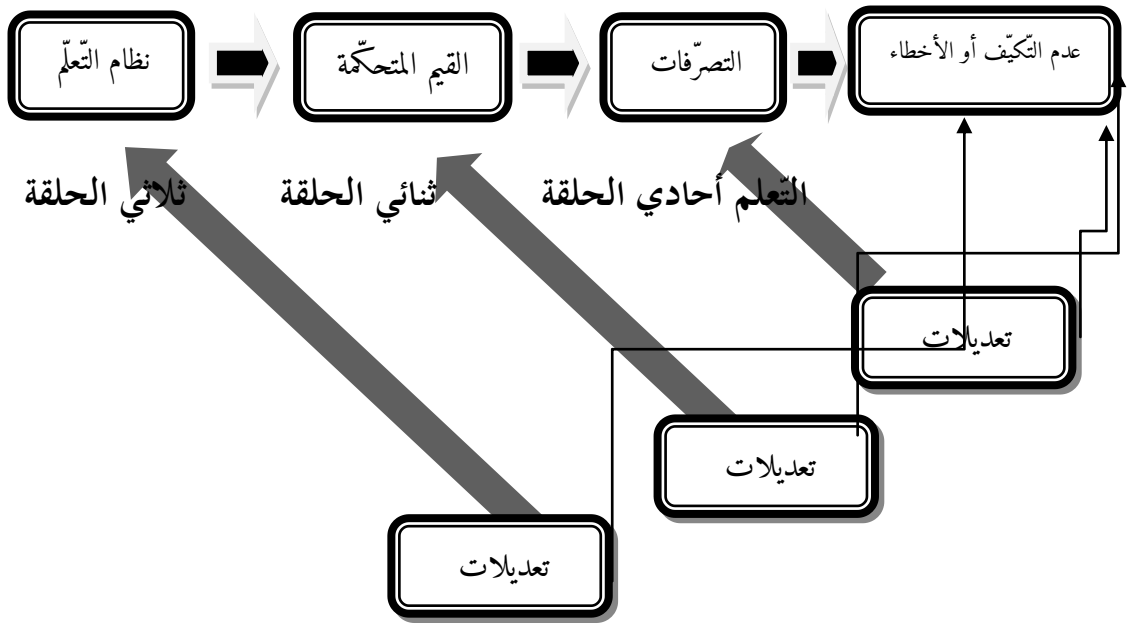
- يحدث التّعلّم الأحادي الحلقة عندما يتمّ تصحيح الأخطاء، وذلك من خلال تغيير السّلوك المتبّع في تحقيق الهدف.
- أما التّعلّم الثّنائي الحلقة فيحدث عندما يتطلّب تصحيح الأخطاء تعديل لمعايير وسياسات وأهداف المنظّمة، أي أنّ عملية التّكيّف مع ظروف البيئة المتغيّرة تتجاوز تعديل السّلوك إلى تغيير في القيم والأهداف التي تشكّل ثقافة المجتمع.

---

[1] - محمد بن علي إبراهيم الرشودي، **مرجع سبق ذكره**، ص57.

- ويحدث التّعلّم الثّلاثي الدّورة عندما يتطلّب تصحيح الأخطاء تحليل المواقف والتّأمل فيها وإيجاد أطر جديدة للفهم.
- وإجمالا يمكن أن نقول إنّ التّعلّم الثّنائي والثّلاثي يهتمّان (بلماذا وكيف) نستطيع تغيير المنظّمة إلى نطاق أوسع من الخطط والاستراتيجيات، في حين يهتمّ التّعلّم الأحادي بقبول التّغيير من خلال اكتشاف الأخطاء وتصحيحها بما هو متاح من أهداف وسياسات قائمة.

الشّكل رقم (08) يوضّح المستويات الثلاث للتّعلّم حسب "*Argyris et Schön*"



من إعداد الطالب

Pesqueux Yvon et Durance Philippe, « Apprentissage Organisationnel, Economie de la connaissance : mode ou model ? » , Cahiers du LIPSOR Laboratoire d'investigation en perspective, stratégie et organisation, CNAM. Paris ; Série recherche n°6, Septembre 2004 ; p 21

سادسا–طبيعة التعلّم:

قبل المضي قدما في تبيان خاصيّة كلّ من التّعلّم الفردي والتّعلّم التّنظيمي وفي كشف خبايا التّداخل الحاصل بينهما. وجب علينا أن نتوقّف عند التّعلّم كمفهوم مجرد وذلك لتحديد طبيعته وتمييز أهم النّقاط التي يختص بها ويختص بها كنشاط إنساني.

1. التّعلم عمليّة نشطة:

فسواء تعلّق الأمر بالنّظريّة السّلوكية (*la théorie Behivioriste*) التي تعتبر التّعلّم: كتغيّر للسّلوكات البشريّة الحاصلة عندما يحدث تغيير في المحيط"، [1] أو النّظرية المعرفيّة التي ترى فيه " تغييرا في حالة المعارف "[2] فإن التّعلّم عبارة عن عمليّة نشطة (*Processus Actif*). ففي النّظريّة السّلوكيّة ننطلق من فرضيّة أنّ هناك قوانين عامّة تشرح السّلوك الإنساني. إذ أنّ السّلوكيين يشبهون الفرد بنظام معزول تماما ومتأثّر بمحيطه عبر عدّة سيرورات تدعى مؤثّرات يتمّ الإجابة عنها بمخرجات في شكل سلوكات. وعليه فالتّعلّم هو عبارة عن تغيير، تكيّف للسّلوك يتمّ قياسه من خلال وضع مؤشّرات في شكل منحنيات للتّعلّم (*Courbe d'apprentissage*).

أمّا بالنّسبة للنّظريّة المعرفيّة فإنّ التّعلّم عبارة عن تغيير في حالة المعارف عند الفرد. فما يحدد سلوك الفرد هو نشاط أو فعل مرتبط بالحالة الخارجيّة وبطريقة تأويلها من الفرد وفق تجاربه السّابقة. حيث أنّ إدماج هذين المصدرين من المعلومات هو الذي يشكّل أساس نشاط الفرد في حالة مّا. أي أنّ الوضعيّة وتأويلها هي محدّدات السّلوك. [3]

2. التّعلّم نشاط اجتماعي:

وذلك أنّنا نتعلّم جميعا كأفراد، مع وجود هياكل مدعّمة، كالأسرة، المدرسة، العمل، والتي توفّر لنا كلّ الهياكل وأنواع المعرفة. فنحن نستقي معارفنا من هذه الهياكل بداية من الأسرة والعشيرة ثمّ تأتي المؤسّسات التّعليمية. حيث طوّرت آليات التّعلّم النّظاميّة هذه تقليديا منذ وقت اليونانيين لتجعل من الممكن نقل المعرفة عبر الأجيال. وفي النّصف الأوّل من القرن الماضي كان يتّبع التّعلّم في المدارس انتقال الفرد إلى تنظيمات العمل. وهناك كان الأفراد يتقدّمون بصفة مستمرّة في السّلّم الوظيفي

---

(1)- *Corinne Tanguy* ***Op. cit****, p .145*

(2) - *Corinne Tanguy,* ***Ibid****, p 146.*

(3)- ***Ibid****, p 104.*

الهرمي، لأربعين سنة أو ما شابه ذلك حتى التّقاعد. وكانوا يحصلون على المزيد من التّعلّم. أمّا حديثا ونتيجة لعدّة تغييرات فرضها " عصر المعلومات" بما في ذلك عولمة المعلومات، والتدفّقات المالية، وزيادة منافسة الأعمال وزيادة المعرفة. أصبح الكثير من الأشخاص في مجتمعنا الحالي يحتاجون إلى المشاركة في " التّعلّم مدى الحياة"[1] (*Apprentissage tout au long de la vie*) أي أنّ على الأفراد تعلّم مهارات جديدة، ومعرفة جديدة طوال حياتهم، مع تواجد أعمال جديدة واختفاء أعمال قديمة.

وقد اختفت الخطوط التي تفصل بين التّعليم (المعرفة والمهارات المكتسبة) التّدريب_ المعرفة والمهارات المرتبطة بعمل محدّد، أو مهمّة معيّنة) والتّطوير (المعرفة والمهارات التي توفّر وظائف ومناصب مستقبليّة). كما أنّ التّجزئة بين المعرفة النّظريّة، والمعرفة العمليّة قد تلاشت وظهرت بالمقابل تحالفات بين المؤسّسات التّعلميّة والهيئات المهنيّة وتنظيمات العمل. وبالمثل سيحتاج التّعلّم إلى أن يحدث ليس فقط على المستوى الفردي، وإنّما أيضا في الهياكل نفسها، مما يزيد الاهتمام بمفهوم التّعلّم التّنظيمي.[2]

إنّ التّعلّم لا يتمّ إلاّ فرديا وبالطّريقة الذّاتية التي تمكّن الفرد من الاستيعاب والفهم لما يريد تعلّمه أو تجريبه، وإنّ الأفراد يختلفون في قدرتهم وجدارتهم على التّعلّم ومهاراته الخاصّة. فمن الواضح أنّ المهارات الأكثر حرجا التي يكتسبها الفرد وهي جدارة التّعلّم الذّاتي (*Compétence d'auto-apprentissage*) والتي تشير إلى قدرة متميّزة لدى الأفراد تمكّنهم من أن يتعلّموا بفاعلية في الحالات المختلفة والتّعلّم الذّاتي الذي يشير إلى أنّ الكينونة الفردية هي التي يتمّ فيها التّعلّم، فالذّاكرة وهي المكوّن الجوهري للتّعلّم هي ذاكرة الفرد بالأساس. ومع ذلك فإنّ التّعلّم (الضّمني على شاكلة المعرفة الضّمنية) لا يتمّ إلاّ في إطار اجتماعي أي في إطار التّفاعلات المختلفة مع الآخرين وسياقات محدّدة. وهذا مضمون نظرية التّعلّم الاجتماعي (*Théorie d' apprentissage social.*).

وهذه النّظرية تقوم على الأساس أنّ التّعلّم يتحقّق من خلال التّفاعل مع الآخرين. وإنّ هذا التّفاعل لا يجري في الفراغ وإنّما في إطار علاقات اجتماعية معينة يمكن أن تعمل على تشجيع عملية التّعلّم أو إعاقاتها. ففي الشّركات ذات البيئات أو الثّقافات المحافظة (وكذلك في المجتمعات) يكون التّعلّم السّلبي هو السّائد. وهذا النّمط من التّعلّم يميل إلى المحافظة على الحالة القائمة ومبادئها

---

[1] - ربحي مصطفى عليان، عبد الحافظ سلامة،" **إدارة مراكز مصادر التعلم**"، ط1، دار اليازوري العلمية، عمّان، الأردن، 2002، ص 34.

[2] - ربحي مصطفى عليان، **المرجع نفسه**، ص 37.

وافتراضاتها ممّا يمنع التّعلّم اللاّحق لكلّ ما يخالفه. ومثل هذه البيئة المحافظة في الشّركات تجعلها تعمل داخل حلقة مفرغة (*Cercle vicieux*) للتّعلّم السّلبي المعيق للتّغيير .[1]

سابعا–أهمّ نظريّات التّعلّم:

نظريّات التّعلّم هي محاولات لتنظيم حقائق التّعلم وتبسيطها وشرحها والتّنبؤ بها وتفسيرها. وهناك اختلافات متعدّدة حول تفسير عملية التعلّم. ولقد قادت هذه التّفسيرات إلى عدد من المدارس أو الطّرق أو النّظريّات. وقد حاول كلّ فريق أن يصل إلى مفتاح السّلوك البشري عن طريق إجراء التّجارب والتّوصّل إلى بعض النتائج. ولم تقم أيّ نظريّة حتىّ الأن بعمل مميّز في هذا المجال.

ولا شكّ أنّ السّبب يعود لاتساع موضوع التّعلّم اتساعا هائلا وللعدد الهائل من الحقائق التي ينبغي التّعامل معها في هذا المجال، أكثر ممّا يعود إلى الافتقار للجهد المبدع من قبل المنظّرين فالأعداد الكبيرة من المحاولات التي قام بها العلماء في هذا القرن لتقديم نظريّات للتعلّم قابلة للتّطبيق، شاهد على نضال علماء النّفس في سبيل التّعامل مع هذا الموضوع الهام. ويبيّن تاريخ نظريّات التّعلّم أنّها تقدّمت من التّفسيرات البسيطة الميكانيكيّة أو الآلية لتعلّم الإنسان إلى تفسيرات أكثر تركيبا وتعقيدا.[2]

تعتبر نظريّات التّعلم الفردي جذور التّعلّم التّنظيمي وبناء عليه فانّ فهم آليات وأبعاد تعلّم الأفراد يعتبر منفذا لازما للعبور إلى نظريّة التّعلم التّنظيمي. ويمكن تتبّع التّطوّر العلمي للتّعلّم عبر مداخل عدّة ولكن الإسهام الأبرز في ذلك يعود إلى مجالات علم النّفس وعلى امتداد زمن طويل.

ويعرّف أنسى محمد أحمد قاسم نظريّات التّعلّم بأنّها "طريقة معالجة لمجموعة من العمليّات أو العوامل والمتغيّرات الوسيطة التي تفترضها بطريقة معيّنة لتفسير عمليّة التّعلّم". [3]

إنّ أصحاب نظريّات التّعلّم يميلون إلى أن يقسّمون أنفسهم إلى اتجاهين:

- الاتجاه الأوّل: النّظريّات السّلوكية: ***Théorie du bihaviorisme***
- الاتجّاه الثّاني: النّظريّات المعرفيّة: ***Théorie cognitives***

---

[1] - عادل داغر، منقد محمد وحرحوش،"**نظرية المنظّمة والسّلوك التنظيمي**"، د.ط، وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي، بغداد، العراق،2000، ص 268.

[2] - جودت عبد الهادي، **مرجع سبق ذكره**، ص 24.

[3] - أنسى محمد أحمد قاسم، "**علم نفس التعلم**"، (د.ط)، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، 2000، ص 40.

أوّلا – أهمّ نظريات التّعلّم السلوكية *Théorie de l'apprentissage comportemental* :

تمّ تأسيس أولى نظريات التعلم السلوكية رسميًّا مع نشر كتاب جون واطسون الكلاسيكيّ عام 1913 بعنوان علم النفس، باعتباره وجهة نظر سلوكية، وغالبًا ما يُعدّ واطسون أبًا للسلوكيّة، ويمكن تلخيص رأي واطسون من خلال الاقتباس الشهير له: "أعطِني عشرَة أطفال رُضّعًا أصحّاء، وأعطني أيضًا عالمًا محدّدًا من قبلي لأضعهم فيه، وسأضمن لك أنني سآخذ أيًّا منهم عشوائيًّا وأدربه ليصبح من الاختصاصيين الذين قد أختارهم: طبيب أو محامٍ أو فنّان أو قائد أو تاجر، نعم، بل حتّى متسوّل أو لصّ، بغض النظر عن مواهبه وأوهامه وميوله وقدراته ودعواته ومنجزات أجداده"، فببساطة، يعتقد واطسون أن جميع السلوكيات ما هي إلا نتيجة للتجربة.[1]، و بذلك يكون علم النفس علما موضوعيا و محددا.[2] وسرعان ما غدت دارسة السلوك دارسة موضوعية ذات شهرة كبيرة كوسيلة من وسائل جمع المعلومات.[3]

ركّزت النّظريّة السّلوكيّة على أهمّية البيئة في التّعلّم، و أنّ ما يستحق دارسته عن تعلّم الإنسان هو ما يمكن ملاحظته فقط، لذا لم يتطرّق السّلوكيّون إلى الأحوال الذّهنيّة و عمليّات التّفكير و غيرها[4]؛ وما ساهم في ذلك أنّ أغلب الدّارسات التي تجرى حول كيفيّة تعلّم الكلاب قفز الحواجز مثلا، أو عبور الممرّات للوصول إلى الهدف ما هي إلاّ محاولات للوصول إلى الهدف الرّئيسي لعلم النّفس، و هو معرفة الخصائص العامّة للسّلوك و تحديد المتغيرات الرّئيسيّة التي تؤثّر على هذه الخصائص؛ و ذلك فإنّ دارسة العلاقات بين هذه المتغيرات و السّلوك تعتبر على جانب كبير من الأهمّية لأنّها تساعد على معرفة المبادئ الرّئيسيّة للتّعلّم. [5]

لقد اعتمدت السّلوكية على مبدأ المساواة بين الإنسان والحيوان، من حيث أنّها تعتبر اللّغة عبارة عن مجموعة من العادات الكلاميّة يكتسبها الإنسان انطلاقا من المفهوم السّلوكي للاكتساب؛ ولعل

---

(1)- *Hasan Bacanlı ,"**Learning and teaching : Theories,approches and models** " Turkiye, Ankara, 2016,P 19.*

(2) - أنور محمد الشّرقاوي،" **التّعلّم: نظريّات وتطبيقات**"، د.ط، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة، مصر، 2014، ص 16.

(3)- عبد الرّحمن محمد العيسوي، "**الوجيز في علم النّفس العام والقدارت العقلية**"، ط1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر،2004، ص 74.

(4) - **المرجع نفسه،**

(5)- أنور محمد الشّرقاوي، **المرجع نفسه**، ص 17.

ذلك يعتبر مثابة إلغاء لعقل الإنسان من قدرته ودعوة للحدّ من قدراته، في الوقت الذي نعرف بأنّه يملك ما لا نهاية من الأساليب والألفاظ بقدر بسيط من الأصوات. [1]

1. **نظرية جون. ب. واطسون** (*Watson. B Jon*.) [2]*

كان واطسون غير راضي عن الممارسات السّائدة في علم النّفس الأمريكي (البنيوية، والوظيفية) ، وكان يرى أنّ الحقائق المتعلّقة بالشّعور لا يمكن اختبارها وإعادة الحصول عليها بواسطة الملاحظين المدرّبين لأنها تعتمد على انطباعات فطرية ، وعقد العزم على جعل علم النّفس علماً جديراً بالاحترام مثل العلوم الطّبيعة ، وفي عام 1912 م بدأ في إلقاء محاضراته والكتابة لنشر آرائه ، وأعلن ميلاد الحركة السّلوكية التي سادت لمدة ثلاثين عاماً. [3] وقد تأثر في حياته بالعلماء الرّوس ودرس الفلسفة في جامعة شيكاغو على يد (جون ديوي) ولكنّه وجده يستعصي على الفهم فاتجه إلى علم النّفس وتلّقى تدريبه في إطار النّظرية الوظيفة ولكنّه وجدها غير كافية ووجد في أعمال بافلوف مخرجاً لعلم النّفس في أمريكا للانتقال من المنهج العقلي إلى علم أكثر موضوعة وبذلك أطلق صيحته السّلوكية أثناء دراساته العليا ، كان يتكسّب عن طريق الاعتناء بالفئران في المعامل والخدمة في المطاعم . أصيب بنوبات قلق وخوف شديد وعدم قدرة على النّوم بدون إضاءة تعافى منها بعد راحة قصيرة واستطاع العودة إلى عمله في العام الذي حصل فيه على درجته العلمية الأولى، وقد أثّرت عليه هذه التّجربة الشّخصية فيما بعد في تجاربه عن الخوف وطرق إزالته.[4]

في سنة 1920 حاول (*Watson*) ومساعديه أمثال (*Rayner Rosalie*) بتوضيح كيف أنّ الانفعالات مثل: الخوف يمكن كتسابها، انطلق(واطسن) من منطق أو أساس أنه يوجد علاقة تواصل مباشر بين الجهاز العصبي واستجابة الخوف وبعض المثيرات الخاصّة مثل: الصّوت المرتفع أو المفاجئ .ماذا يحدث إذا وجد مثير محايد لمثير آخر؟ " (*Watson et Rayner*) "قاما بمحاولة تجريبية على الطّفل(*Albert*) الذي يبلغ عمره 9 أشهر، لقد كان الطفل مثل الأطفال الآخرين لا يخاف من

---

[1] - صالح بلعيد، "**دروس في اللسانيات التطبيقية**"، ط5، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2009، ص 23.

* جون برادوس واطسن((*Watson broadus John*) عالم نفس أمريكي عاش بين)1849م-1936م(، ابتكر وسيلة لتحديد قدرة الحيوان على التمييز بين المثيرات البصرية .يعد متطرفا في نظرته للعملية النفسية فيعتبر كافة النشاطات الإنسانية بمثابة سلوك بما فيها اللغة، و بعد إصدار كتاب (السلوكية)اكتبت الصحيفة اللندنية: "إن هذا الكتاب لا يطمح إلى تطوير علم النفس فحسب، بل و يمثل منظومة فكرية تدعوا إلى تطوير الأخلاق و الدين و التحليل النفسي.

[3] - دافيدوف، لندال، ترجمة : سبد الطواب وآخرون، "**مدخل إلى علم النفس**" ط3، ، الدار العربية، بيروت، لبنان ، 1983، ص 38.

[4]- لطفي فطيم وآخرون، **نظريات التعلم المعاصرة وتطبيقاتها التربوية**، ط1، مكتبة النهضة المصرية، 1981، ص 134.

الحيوانات التي لها فرو و عندما كان يرى الفأر الأبيض كان يفرح. لكن الباحثان سوف يدخلان مثير آخر الذي هو الصّوت المفاجئ المرتفع في كلّ مرة يظهر فيها الفأر الأبيض وهذا فجّر للطفل سلوك البكاء والصّراخ عند رؤية الفأر الأبيض. وبعد عدّة مرات من المحاولات أصبح الطفل عندما يرى الفأر فقط بدون أي صوت يخاف منه وهذا ما أدّى إلى ظهور الخوف المكتسب. وبهذا يمكن التّفسير بنفس الطّريقة، ظهور عدة مخاوف لدى الطّفل من حيوانات لها فرو ومن أي حيوان آخر بنفس الطّريقة. [1] استطاع فيها أن يزيل الخوف لدى طفل كان يخاف من الأرانب كما قام (واطسن) بتجربة أخرى وذلك عن طريق تقديم أرنب أبيض بمصاحبة مثير يستدعي السّرور لدى الطّفل (تقديم بعض الحلوى) استطاع تدريجيا التخلص من هذا الخوف المرضي.

إنّ هذه الدّراسات قدمت(واطسن) دليلا على أن السّلوك المرضي يمكن اكتسابه كما يمكن التّخلّص منه وبالتّالي لا يوجد فرق بين طريقة اكتساب السّلوك العادي وطريق اكتساب السّلوك المرضي لأنّ العملية الرّئيسية في كلتا الحالتين هي أصلا عملية تعلّم وعملية تكوين ارتباطات بين مثيرات واستجابات، وقد أدّى نجاح (واطسن) في تجاربه هذه إلى الاعتقاد بأنّه يستطيع السّيطرة على مثيرات السّلوك بطرائق لا حصر لها تقريبا عن طريق ترتيب تتابع المثيرات والاستجابات. [2]

2. نظريّة الانعكاس الشّرطي لإيفان بافلوف: *Classical Conditioning Theory* :

هي أوّل النظريّات الاختزالية ظهورا وأكثرها شيوعا. [3] يعتبر بافلوف من العلماء التّجريبيين، استطاع في دراسته الفسيولوجية أن يكشف عن القوانين التي تخضع لها إفرازات الغدد، وبيّن أنّ هذه الإفرازات انعكاسية فطريّه تضطرب أحيانا، وكان علماء الفسيولوجيا يعتقدون أنّ هذه تغيرات نفسية لا تخضع إلى أصول فسيولوجية فتركوها، لكنّ بافلوف أعتقد أنّ هذه خاضعة للقوانين طبيعية معيّنة قابلة للبحث بواسطة الطّرق الفسيولوجية الدقيقة، باستخدام أسلوب العلم الطبيعي الذي يجمع الوقائع اللاّزمة عن طريق المشاهدة والملاحظة. [4]

---

(1) *-Jo. Godefroid. Psychologie, « **science humaine et science cognitive** » , Deboeck. Bruxelles. Belgique, 2 ème éd, 2008, p 336.*

(2) -عماد عبد الرّحيم الزّغول، "**نظريّات التّعلّم**"، ط1، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2003، ص 42.

(3) - عبد الحميد عبد المجيد، عبد الحميد عبد الحكيم، نظريّات التّعلّم (رؤية إسلامية)، مجلة جامعة أم درمان، السّودان، ع 5، 2003، ص 10.

(4) - أحمد زكي صالح، **مرجع سبق ذكره**، ص 167 – 168.

تعرف هذه النّظرية بتسميات مثل نظريّة التّعلم الاستجابي و هي إحدى أنواع التّعلم المهمّة، (*Conditionnement réflexif*) أو الاشراط الانعكاسي؛ و يرجع الفضل في ظهور هذه النّظرية و بلورة أفكارها في التّعلّم إلى العالم الرّوسي الشّهير إيفان بيتروفيتش بافلوف*[1] (*Ivan Petrovich Pavlov*)

كما ساهم (جون واطسن)أيضا في تطوير مفاهيمها من خلال أفكاره، وأبحاثه التي أجراها على الحيوانات والأفراد في الولايات المتّحدة الأمريكيّة.[2] وإنّ جلّ اهتمامنا في هذه النّظرية ينصّب حول تفسير بافلوف لعمليّة التّعلّم وما تتضمّنه من مبادئ ومفاهيم تنبني عليها في هذا التوجّه.

- **ملخّص تجربة بافلوف:**[3]

كان مهتمّاً بدراسة فسيولوجية الهضم لدى الكلاب عندما اكتشف بالصدفة الاشتراط البسيط. لاحظ بافلوف* عندما كان يدخل غرفة الكلاب التي يجري فيها تجاربه أنّ لعاب الكلاب يسيل قبل إجراء التّجربة واعتقد أن هذه الظّاهرة هي نفسيّة إلاّ أنّه لاحظ استمرار هذه الظّاهرة ولذلك أراد دراستها للكشف عن أصل هذه الاستجابة. وقبل قيامه بالتّجارب على هذه الظاهرة قام بافلوف بعمل جراحة في صدغ الكلب وثبّت فيه أمبوبة اختبار صغيره حتى يمكن قياس كميه اللّعاب التي يفرزها الكلب .وبعد انتهاء العملية في احدى تجاربه قام بإصدار صوت من شوكة رنّانة لمدّة 7 أو 8 ثوان ولم يحدث خلال ذلك إفراز اللّعاب وعقب انتهاء صوت الشّوكة الرنّانة مباشره قام بوضع مسحوق اللّحم في فم الكلب وحينئذ لاحظ سيل اللّعاب وقد استمرت عمليّة تعاقب تقديم مسحوق

---

*-ايفان بيتروفيتش بافلوف***Ivan Petrovich Pavlov** ((1846 – 1936)

عالم نفساني روسي درس الطب ووظائف- الأعضاء؛ واهتم بدراسة عملية التعلم في محاولة منه لفهم آليات الجهاز العصبي والهضمي، بدأ أعماله بعد تصميمه لجهاز يقيس كمية سيلان اللعاب عندما يوضع الطعام، واستخدمه لقياس كمية اللعاب المنسابة لمثيرات محايدة التي تصبح شرطية نتيجة اقترانها بمثير طبيعي (طعام) في محاولة منه لتفسير عمليات التعلم .وبهذا كان قد اكتشف ما يعرف بردَّات الفعل الانعكاسية وصياغة مبادئ وقوانين التعلم الاشراطي، أو ما يعرف بقوانين الاشراط الكلاسيكي؛ وقد فرق بين نوعين من الانعكاسات الأولية-*1* :انعكاسات بسيطة، انعكاسات معقدة.

للاستزادة ينظر: عماد عبد الرّحيم الزّغول،2003، مرجع **نفسه**، ص 42. وينظر :شعبان علي حسين السيسي، علم النفس: «**أسس السّلوك الإنساني بين النّظريّة والتّطبيق**"، ط1، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية، مصر،2010، ص*256*

[2] - عماد الزغول، **مرجع سبق ذكره**، ، 2003، ص 41.

[3] - ينظر: أنسى محمد أحمد قاسم، **مرجع سبق ذكره**، ص *140-141*

[4] * يجدر بنا أن نتذكّر أنّ بافلوف كان مخلصا كلّ الإخلاص لفهم السّلوك عن طريق محاولة فهم وظائف أعضاء جسم الكائن الحي .وأنّ التّعلّم لم يكن موضع اهتمامه الحقيقي .والواقع إنّ بافلوف نفسه لم يكن متحمّسا كثيراً لاستخدام أفكاره في خدمة علم النّفس .وأنّه ظلّ يؤمن بأنّ تجاربه هي دراسة فسيولوجية خالصة للعمليّات الدّماغيّة .والجدير بالذّكر أنّ طريقته الاشراطيّة لم تكن تسمح بإجراء أيّ قياس مباشر ا يجري في الدماغ مثل الكثير من الدّراسات الأخرى المعاصرة التي تستخدم أساليب الإثارة الجمجمة الدّاخلية.

للاستزادة ينظر: مصطفى ناصف، "نظريات التعلم " دراسة مقارنة"، مراجعة: د. عطية محمود هنا، عالم المعرفة، ع 70، أكتوبر 1983، ص76.

اللّحم بعد انتهاء صوت الشّوكة مباشره إلى حوالي عشرة مرّات، وبعد حوالي *30* مرّه من تعاقب إصدار الصّوت وتقديم مسحوق اللّحم بدأ الكلب في إفراز كميّة كبيرة من اللّعاب فور سماعه صوت الشّوكة الرّنّانة فقط بدون تقديم المسحوق .وقد فسّر بافلوف هذه الظّاهرة بأنّ الكلب قد تعلّم توقّع تقديم مسحوق اللّحم وإنّ صوت الشّوكة الرّنّانة قد اكتسب القدرة على إفراز اللّعاب .وبذلك كانت تجارب بافلوف بمثابة الاختبار التطبيقي "لقانون الاقتران" حيث أنّ الارتباط بين سماع صوت الشّوكة الرّنّانة وتقديم مسحوق اللّحم اكتسب خاصّية تكوين الاشتراط لدى الكلب ممّا جعله يستجيب بإفراز اللّعاب حينما يسمع الصّوت.[1]

وفي بادئ الأمر أطلق بافلوف على هذه الانعكاسات المكتشفة حديثا (اسم إفراز الغدد النّفسي ولكنّه أبدله فيما بعد إلى ما أسماه الانعكاس المشروط كي يتجنّب ما قد يتضمّنه التّعبير الأوّل (إفراز الغدد النّفسي) من علاقة بالحياة العقليّة للكلاب. والواقع أنّ تعبير الانعكاس الإشراطي وهو (ترجمة للتّعبير الإنجليزي) (*Réflexe conditionné*) ينطوي على بعض الخطأ نتيجة التّرجمة من اللّغة الرّوسية إلى اللّغة الإنجليزيّة ولربّما كانت التّرجمة الدّقيقة للّتعبير الرّوسي الأصلي الانعكاسات الشّرطية.

من هذا المنطلق نلاحظ أنّ التّعلّم الشّرطي التّقليدي قد ركّز على اقتران المثير بالاستجابة دونما اعتبار لإرادة الفرد[2].

- **بعض القوانين الأساسيّة المستخلصة من نظريّة الاشراط الكلاسيكي:**

تعتمد قوّة الرّابطة بين المثير والاستجابة على طريقة المزاوجة بين المثير الشّرطي وغير الشّرطي، وعلى درجة التّقارب الزّمني في تقديمها وهنا بعض القوانين الأساسيّة المستخلصة من نظريّة الاشراط الكلاسيكي:

أ- قانون تعميم المثير: (*Généralisation du stimulis*):

تستجيب الكائنات الحيّة لعدد من المثيرات بطريقة واحدة في أساسها وعلى سبيل المثال فقد يسيل لعاب الكلب لعدّة أنغام تشبه في إيقاعها النّغمة التي يحدث الإشراط عند سماعها فالكلب لا يميّز بين مختلف الأنغام في مراحل الإشراط الأوليّة، بل يحدث بدلا من ذلك ما يسمّى بانتشار الأثر أيّ أنّ الكلب يستجيب لعدد من المثيرات المتشابهة في طبيعتها على الانتقاء

---

[1] - سيد عثمان وآخرون، **مرجع سبق ذكره**، ص 45.

[2] -حسين حريم، " **السّلوك التّنظيمي :سلوك الأفراد والجماعات في منظّمات الأعمال**"، ط4، دار الحامد للنّشر والتّوزيع، عمّان الأردن،2013، ص140.

السّليم فيما بينها. وهذا ما يطلق عليه اسم تعميم المثير. وكمثال على ذلك فانّ الإنسان الذي تلسعه نحلة ينظر إلى جميع الحشرات وكأنّها قادرة على إحداث الألم الذي تسببّه النّحلة. [1]

ب- قانون التّمييز: (*Discrimination*)

بصورة عامّة فقد وجد أنّه كلّما أمكن تمييز الإشارة الخاصّة كلّما أمكن للكائن الحي التّعرّف عليها والانتباه إليها وبالتّالي أمكنه تعلّمها بطريقة أسرع. [2]

ت- قانون الانطفاء: (*Exitinction*)

لما كان من الضّروري للكائنات الحيّة أن تتعلّم الارتباطات بين الأحداث المعزّزة للتّعلّم من جهة والبيئة التي تحدث فيها والطّرق المناسبة لهذه الاستجابة لهذه الأحداث من جهة أخرى، فمن الضّروري لهذه الكائنات كذلك أن تتعلّم التّوقّف عن الاستجابة للمثيرات التي لم تعد قادرة على إعطاء التّعزيز: ويطلق على هذه الظّاهرة اسم الانطفاء. فالانطفاء يعني ببساطة انّه عندما يعطي مثير شرطي بصورة متكرّرة ولا يعقبه المثير غير الشّرطي فانّ الاستجابة لهذا المثير أي (المثير الشّرطي) تتوقّف في نهاية الأمر.[3]

ث- قانون التّنبيه (أو الاستثارة) أو الكّف: (*Excitation et inhibition*)

ويعنى هذا بكلّ بساطة أنه في التّعلّم البافلوفي عندما يكون المثير الذي كان محايدا في الأصل قد تمّ اقترانه مع مثير غير شرطي وبالتالي أصبح مثيرا شرطياً فانّه يقال عنه أنّه قد اكتسب خاصّية التّنبيه طالما أنّه قد أصبح قادرا على استدعاء الاستجابة الشّرطية. ومبدأ التّنبيه مضاد لمبدأ الكفّ الذي يعني فشل مثير سبق أن تمّت عمليّة إشراطه في استدعاء مثير غير شرطي ممّا يؤدّي إلى انطفاءُ الاستجابة الشرطية. ويعتقد بصورة عامة أنّ ذلك يعني أنّ المثير الذي سبق إشراطه لا يكون قد فقد أو نسي بل أنّ الكائن الحي يقوم بكفّ الاستجابة الشّرطية بصورة نشطة عندما يقدّم له المثير الشرطي. ومع أنّ الكفّ يبدو في مظهره وكأنّه عدم نشاط الكائن الحي فإن الكثير من الباحثين يعتقدون بأنّه جانب من أكبر جوانب الإشراط أهمّيّة، لأنّه يعني

---

[1]- مصطفى ناصف، **مرجع سبق ذكره**، ص71.

[2]- مصطفى ناصف، **المرجع نفسه** ، ص 71-72.

[3]- **المرجع نفسه** ، ص72.

بصورة ما أنّ الكائن قد تعلم كيف يحول دون المدخلات الحسية قبل أن تصل إلى مرحلة التعزيز. [1]

إنّ التّعلّم الشّرطي البسيط يصلح لتفسير التّعلّم الانفعالي مثل :(الخوف، القلق، الحبّ، الكراهيه، الميل، النّفور) الخ وهذه مهمّة أيضاً في عمليّة التّعلّم كما تمّ استخدام نظريّة التّعلّم الشّرطي البسيط في ميدان" العلاج النّفسي" [2]

3. نظرية الاشتراط الوصفية الذرائعية لإدوارد لي ثور نديك) *Thorndike* .

نظريّة التّعلّم بالمحاولة والخطأ "*Apprentissage par essais et erreurs* ":

كان (*Thorndike*) من أوائل علماء النّفس الذين حاولوا تفسير التعلّم بحدوث ارتباطات بين المثيرات والاستجابات، ويرى أنّ أكثر التّعلّم تميّزا عند الإنسان والحيوان على سواء هو: "التعلّم بالمحاولة والخطأ". [3] ولهذا سمّيت هذه النّظرية بهذا الاسم.

قد ظهرت الصّورة التّقليديّة لأبحاث في نظريّة التّعلّم عامي 1913-1914 عندما نشر كتاب "علم النّفس التّربوي" «الذي حدّد فيه مبادئ القانونين الأوليين لنظريّة الارتباط: قانون التّدريب، وقانون الأثر، و وهي المبادئ التي وضعها في ضوء أبحاثه التّجريبيّة الإحصائية. أمّا طريقته في البحث فقد كانت تقوم في الأساس على المشاهدة وحلّ المشكلات.

تمتاز تجاربه عن تجارب"بافلوف" أنّ الحيوان فيها يملك شيئا من حرّيّة التّصرّف فيتحرّك بإرادته بينما كان كلب "بافلوف" مقيّدا، وبينما كان "بافلوف"، قد اتخذ الاستجابة الشّرطيّة التي لا تخضع لإرادة الكائن الحي مقياسا-مثل سيلان اللّعاب فإنّ (ثورندايك) قد اتخذ الأفعال الإرادية (الاستجابة الإراديّة) مثل القفز أو الاتجاه في السّير إلى اليمين أو إلى اليسار مقياسا للتّعبير عن السّلوك.[4] تتلخّص إحدى أبرز تجاربه التي كانت على القطّة التي توضع في قفص له باب، يمكن فتحه إذا سحبت القطّة الخيط المدلّى داخل القفص وكانت مهمّة القطّة الخروج من القفص للحصول على الطّعام الموجود خارجه. وقد كرّر (ثورندايك) التّجربة عدة مرّات، فوجد أنّ الوقت الذي تستغرقه

---

[1] -مصطفى ناصف، **مرجع سبق ذكره**، ص.72.

[2] - فائدة صبري الجوهري، "**المدخل لعلم النّفس التّربوي**" د.ط، الطائف، السعودية، د س، ص 36.

[3] - عبد المجيد نشواتي، "**علم النّفس التّربوي**"، ط4، دار الفرقان للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2003، ص 319.

[4] - سامي محمد ملحم، "**سيكولوجية التّعلّم والتّعليم: الأسس النّظرية والتّطبيقية** "، ط1، دار الميسرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان، الأردن،2001، ص 266.

القطّة يتناقص تدريجيا إلى أن أصبحت تسحب الخيط فور دخولها القفص؛ وبناء على ذلك فسّر عمليّة التّعلّم كالآتي [1] :

بعد تمكّن القطّة من فتح الباب كوفئت بطبق سمك فقويت الأربطة بين المثير والاستجابة، ومن وأهمّ المبادئ التي توصّل إليها هي قانون الأثر، ومن خلال إجراء هذه التّجارب تساءل (ثورندايك)حول كيفيّة التّعلّم فتساءل: هل يتعلّم الحيوان عن طريق التّفكير؟ أو عن طريق التّخبّط الأعمى الذي لا يقوم على الملاحظة والفهم وإدراك العلاقات؟ وقد استبعد الاحتمال الأوّل لأنّه لو كان الحيوان يتعلّم عن طريق التّفكير لاستطاع أن يحلّ المشكلة سريعا حين تعاد التّجربة؛ واستبعد أيضا أنّ الحيوان يتعلّم عن طريق المحاكاة وانطلاقا من هذه الاستنتاجات توصّل لنتيجة مؤدّاها: أنّ الحيوان لا يتعلّم عن طريق الملاحظة والتّفكير، بل عن طريق المحاولات الخاطئة التي تقلّ تدريجيا حتّى يأتي الحلّ مصادفة وقد سمّاه بالتّعلّم عن طريق المحاولة والخطأ. [2]

وطبقا لما يذهب إليه(ثورندايك) أنّ التّعلّم عمليّة آليّة تقوم على تقوية الرّوابط بين المثير والاستجابة وتتشكّل هذه الرّوابط من خلال المحاولة والخطأ. فالتّعلّم هو تغيّر آلي في السّلوك يتّجه تدريجيّا إلى الابتعاد عن المحاولات الخاطئة، فعلم النّفس عنده هو دارسة السّلوك دارسة علميّة، والتّعلّم هو تغيّر في السّلوك ويرى أنّ التّعلّم يزداد بازدياد السّلوك والرّوابط بين المثير والاستجابة وأنّ هذه الرّوابط تقوّى المران والتّدريب وهو بذلك لا يؤمن بأنّ التّعلّم يحصل بالفهم والتبصّر. [3]

- **قوانين التّعلّم عند ثورنديك:**

يعرّف ثورندايك*[4] التّعلّم بقوله "إنّه سلسلة من التّغيّرات في سلوك الإنسان ".[1] ولقد صاغ عددا من مبادئ التّعلّم اعتمادا على نتائج الدّارسات التّجريبية، وقد أجرى العديد من التّعديلات

---

[1] - جميلة سليماني، "**محطّات في علم النّفس العام** "، د.ط، دار هومة، الجزائر، 2014، ص 588.

[2] - أنسى محمد أحمد قاسم، **مرجع سبق ذكره**، ص 64.

[3] - محسن علي عطية، "**الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال**"، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان، الاردن،2008، ص54، وينظر أيضا إبراهيم وجيه محمود، «**التعلّم: أسسه ونظريّاته وتطبيقاته**"، د.ط، دار المعرفة الجامعيّة للنّشر والتّوزيع، الإسكندرية، مصر، 2006، ص 121 – 122.

[4] * ثورندايك *Thorendike Edward Iee* (1874 – 1949) :عالم نفساني أمريكي، صاحب نظرية التّعلّم بالمحاولة والخطأ، بدأ اهتمامه العلمي بدارسة ذكاء الحيوان ثمّ موضوع التّعلم؛ هو أعظم المنظّرين في مجال التّعلّم باعتباره مساهم في المجال التّطبيقي التّربوي و انتقال أثر التّدريب نشر مقال يوضّح فيه مساهمة علم النّفس في تحسين العمليّة التّربوية؛ ظهر اهتمامه في مجال التّعلّم في الفترة ما بين (1913 – 1914)، بإصدار كتاب "**علم النّفس التّربوي**" موضّحا فيه بعض قوانين الارتباط مثل **قانون التّدريب و الأثر** و حدّد استخداماتها التربوية في مجال عمليات التّدريس و إعداد المعلّمين. نال شهادة الدكتوراه في مجال ذكاء الحيوان بالإضافة إلى دارسته الذّكاء الإنساني فوضع نظرية العوامل المتعدّدة وفيها يرى أنّ الذّكاء هو محصّلة تفاعل عدد

على هذه المبادئ في ضوء المستجدّات البحثيّة التي توصّل إليها، فلم يكن جامد الفكر ولم يكتف بصياغة قوانينه في صورتها الأولى، بل عمل على اختبارها بإنجاز المزيد من التّجارب وكانت النّتيجة أن أعاد قوانينها غير المناسبة منها أكثر من مرّة وتعدّ مثل هذه المبادئ المنطلقات الأساسيّة التي حاول من خلالها تفسير عمليّة التّعلّم وفيما يلي عرض لهذه المبادئ. [2]

1) **قانون الأثر**: *Loi d'effet*

يعني أنّ للتّعزيز أثر في تقوية أو ضعف الاستجابة. قد أكّد "ثورندايك" أنّ عدم الارتياح لدى الكائن الحي يضعف الاستجابة ويضعف الاتجاه نحو الاستجابة أيضا.

2) **قانون التّدريب (التّكرار)** *Loi d'exercice*

ثاني القوانين الأوليّة، وينصّ على أنّ تكرار الأربطة بين المثير والاستجابة يؤدّي إلى تثبيت الأربطة وتقويتها، إنّ الارتباطات بين المثير والاستجابة تقوى بفعل التّكرار والممارسة. [3] وبالتّالي يصبح التّعلّم أكثر رسوخا. [4]

3) **قانون الإستعداد (التّهيّؤ)**: *Loi de préparation*

اقترحه (ثورندايك) كمبدأ إضافي يصف الأسس الفيزيولوجية لقانون الأثر، هذا القانون يحدّد الظّروف التي يميل فيها المتعلّم إلى الشّعور بالرّضا أو الضّيق، أو بالقبول أو الرّفض.

- **مساهمة ثورندايك في التّعلّم:**

إنّ أثر "ثورندايك" على نظرية التعلم الحديثة أثر دائم وله مغز ى كبير. فإصراره على أنّ جميع أشكال التعلّم تعني تكوين ارتباطا بين المواقف والاستجابات كان فتحا جديدا بالنسبة لنظريات التّعلّم التي سادت في عصره وإضافته لمفهوم التّعزيز في التّعلم كان بمثابة الملاط اللاّزم لبناء النظريات التي جاءت فيما بعد. وقد أعطت تجاربه المختبريّة على الحيوانات الحافز لأعمال علماء النفس في

من الوصلات العصبيّة بين المثيرات والاستجابات وعليه فهو يرى أنّ الفروق الفردية في ذكاء الأفراد تعزى إلى طبيعة وعدد الوصلات العصبية. (ينظر: عماد الزغلول: **مرجع سابق**، ص 64.)

(1) - مصطفى ناصف، **مرجع سبق ذكره**، ص 16

(2) ينظر: عماد الزّغول، **مرجع سبق ذكره** ،2003، ص ص 67 – 74. وينظر: إبراهيم وجيه محمود، **مرجع سبق ذكره**، ص ص 128–122. وينظر: جميلة سليماني، **مرجع سبق ذكره**، ص ص 589 – 592. وينظر: أنسى محمد أحمد قاسم، **مرجع سبق ذكره**، ص ص 62 -72.

(3) - أنسى محمد أحمد قاسم، **المرجع نفسه**، ص 27.

(4)- مسعد أبو الديار وآخرون، "**العمليّات الفنولوجيّة وصعوبات القراءة والكتابة**"، ط2، مكتبة الكويت الوطنيّة للنّشر، الكويت، 2010، ص 19.

الماضي والحاضر والمستقبل. وإذا ما أضفنا إلى ذلك كلّه اعتقاده الراسخ بأنّ التربية هي علم من العلوم لجاز لنا القول أنّ أعماله جعلته بحقّ الأب الروحي لعلم النفس التربوي في أمريكا. [1]

4. التّعلّم الشّرطي الإجرائي لسكنر: *Opérateur de conditionnement*

عندما عوّد كلبا أن يجلس أو يتدحرج، أو عندما تعلّم طفلا أن يرقص أو أن يركب درّاجة، فإنّك عندئذ قد استخدمت طريقة الاشتراط الإجرائي ذلك أن ما تفعله غالبا في هذه الحالات هو أن تستدرج الكلب أو الطّفل ليقوم بما تريده أن يقوم به، ثم تكافئه بعد ذلك إمّا بقطعة من العظم (للكلب) أو بقطعة من الحلوى (للطّفل) أو بالإحسان. وكان أوّل من قام بدراسة هذا النّموذج من الاشتراط بطريقة منهجيّة وكتب عنه هو " ب، ف، سكنر*[2] (*B F Skinner*)، وبالرّغم من أنهقام بمعظم عمله الأصلي على الفئران البيض كموضوعات لتجارب معمليّة إلا أنّ طريقته صادفت تطبيقات واسعة المدى.

لقد ادخل العالم الأمريكي (سكنر) متغيّرا جديدا وهو إرادة الفرد وعملياتّه الفكريّة والعقليّة التي تتوسّط بين المثير وما يتبعه من استجابة، فالفرد حين تعرّضه لمثير فهو يفكّر ويدرك ويحلّل العلاقات والنّتائج ويختار استجابة معيّنة للحصول على نتائج مرضيّة إذا فالمتغيّر الثّالث هو نتيجة الاستجابة بالإضافة إلى المتغيّرين الآخرين المثير والاستجابة. [3]

لقد أكّد أنّ السّلوك الإنساني ليس مجرّد سلوك انعكاسي للمثيرات أو المنبّهات البيئيّة فقط كما يعتقد" (بافلوف) بل أنّ معظم السّلوكات هي سلوكات طوعيّة يجري تشكيلها والمحافظة والسّيطرة عليها بواسطة النّتائج أو الآثار النّاجمة عنه .تسمّى الطّريقة التي استخدمها (سكنر) لتوضيح مفهوم سلوك الاشتراط العامل بطريقة والتي تمثل *a. b. c* الحروف الأولى من الكلمات الانجليزية الثّلاث : المقدّمات (*Antecedent*) والسّلوك (*Comportement*) والنّتائج (*Consequences*) يطلق عليها بالمختصر(م س ن) مثلا قد تكون *A* مقدّمات سلوك معيّن هي حصول نقاش بين المدير والعاملين

---

[1] – مصطفى ناصف، **مرجع سبق ذكره**، ص56.

[2] * بورس فردريك سكنر *B.F" Skinner* " ***(1904–1990)***: عالم نفس أمريكي أجرى العديد من التّجارب على الفئران في مختبرات جامعة هارفارد أوّلا، ثم انتقل فيما بعد إلى جامعة "مينوسيتا" حيث استمر في إجراء تجاربه على الحيوانات وعلى الحمام بشكل خاصّ، وأخيرا عاد ليعمل بصورة دائمة في قسم علم النّفس بجامعة هارفارد، ومن أشهر كتبه "كتاب السلوك اللفظي "

للاستزادة ينظر: مصطفى ناصف، **مرجع سبق ذكره**، ص ص 138 – 148.

[3] – حسين حريم، " **السّلوك التّنظيمي :سلوك الأفراد والجماعات في منظّمات الأعمال"، مرجع سبق ذكره**، ص 140-141.

بخصوص الحاجة إلى العمل أوقات إضافية، فإذا قام العاملون بهذا السّلوك *B*فإنّ النّتائج *C* ستكون تقدير واحترام الرّئيس من مرؤوسيه. [1]

- **تجارب سكينر:**

لقد اشتهر(سكنر) بتجاربه العديدة وقد صمّم لهذا الغرض العديد من الأجهزة التي تفي بمتطلّبات تصميماته التّجريبية واختلف حجم وشكل الجهاز باختلاف الحيوان المجرّب عليه .أجرى تجاربه الشّهيرة على الفئران عام *1938* بينما كان موضوع التّجريب عنده عام 1948 هو الحمام . يمكن النّظر إلى التّعزيز على أنّه مثير مرغوب فيه يرتبط بعلاقة زمنيّة مع السّلوك بحيث يعمل على المحافظة على قوّة هذا السّلوك وزيادة احتمالية ظهوره؛ فهو ضروري لحدوث عمليّة التّعلم، فالمعزّز هو نوع من المكافآت ذات التّأثير النّفسي فقد تكون داخليّة المنشأ أو خارجية تعمل على خفض التّوتّر أو إشباع الدّوافع لدى الفرد. [2]

- **التّعزيز في نظر (سكينر)** نوعان هما :التّعزيز الإيجابي والتّعزيز السّلبي

أ. **التعزيز الإيجابي:** (*Renforcement positif*):

هو المثير الذي يترتّب على إضافته إلى بيئة الكائن الحي إلى تكرار حدوث الاستجابة الإجرائية في المستقبل، كابتسامة المعلم لتلميذه بعد تأدية سلوك مرغوب فيه. [3]

ب. **التعزيز السّلبي:** (*Renforcement négatif*)

هو المثير الذي يترتّب على إبعاده عن الموقف إلى احتمال حدوث الاستجابة الإجرائية المرغوب فيها مباشرة. [4]

فالتّعزيز وفقا لهذا الإجراء يأتي من خلال إزالة مثير غير مرغوب بالنّسبة للفرد بهدف تقوية السّلوك الذي يقوم به .والتّعزيز عند" سكينر "يخضع لجداول معيّنة، بحيث يتحدّد النّظام الذي تتمّ فيه، وهذا النّظام إمّا يعتمد على تحديد الفترة الزّمنية بين، تقديم كلّ تعزيز والتّعزيز الذي يليه، ويسمّى في

---

[1] – منقذ محمد داغرو عادل حرشوش صالح،" **نظريّة المنظّمة والسّلوك التّنظيمي**، دار الكتاب للطّباعة، بغداد، العراق، 2000، ص*3* .

[2]- ينظر: شعبان علي حسين السيسي، **مرجع سبق ذكره**، ص 217. وينظر: سامي محمد ملحم، **مرجع سبق ذكره**، ص 276.

[3]- ينظر: أنسى محمد أحمد قاسم، **مرجع سبق ذكره**، ص 94 .وينظر :شعبان علي حسين السّيسي، **نفس المرجع**، ص ص 219 – 220.

[4]- شعبان علي حسين السيسي، **المرجع نفسه**، ص 219 – 220.

هذه الحالة بالتّعزيز الدّوري وإمّا أن تحدث حالة التّعزيز بعد عدد محدّد من الاستجابات ويسمى هذا التّنظيم بنسبة التّعزيز. [1]

ثانيا: –أهمّ نظريات التّعلّم المعرفية: *Théorie de l'apprentissage connitif*

ترى أنّ التّعلّم عمليّة تفاعليّة يكتسب المتعلّم منها رؤية جديدة (بناء معرفي جديد)، أو يعدل من خلالها رؤيته السّابقة. وتركّز المفاهيم المعرفيّة على أهمّية تفكير وتأمل الإنسان أي أنّ سلوك الإنسان في موقف ما يتحدّد ليس فقط تبعا لتجربته الماضية، ولكن أكثر من هذا فإنّ الإنسان لديه القدرة على استيعاب المواقف الجديدة واكتشاف أوجه الشّبه أو الاختلاف بينها وبين المواقف التي سبق له التّعرض لها، وبالتّالي يستطيع اختيار نمط السّلوك الذي يحقّق تناسبا مع مقتضيات الموقف الجديد. إنّ الإنسان لديه القدرة إذن على اكتشاف وفهم العلاقات بين عناصر الموقف ويستطيع بناء على هذا الفهم إعادة تنظيم إدراكه للأمور واتخاذ قرارات السّلوك بناء على رؤيته الجديدة.

ساعد على ظهور النّظريّات المعرفيّة تأسيس المدرسة الشّكلية أو مدرسة الجشتالت*(*Gestalitisme*) وقادة هذه المدرسة الأربعة هم ماكس فيرتهيم (*Max Wertheimer*)، ولفغانغ كوهلر (*Cohler Wolfgang*) وكيرت كوفكا (*Kurt Koffka*) وكيرت لوين (*Lewin Kurt*)، كلّهم ولدوا في ألمانيا حيث نشأت هذه المدرسة إلاّ أنّهم سافروا إلى الولايات المتّحدة الأمريكية وحملوا النّظرية معهم.

ينظر روّاد هذه المدرسة إلى ظاهرة التّعلّم كظاهرة وثيقة الصّلة بالإدراك ومن ثمّ فهم يعرّفون التّعلّم على أنّه إعادة تنظيم الإدراك أو العالم السّيكولوجي عند التعلّم، وهذا ما يسمّونه بمجال التعلّم. [2]

ظهرت النّظريّة المعرفيّة في النّصف الأوّل من القرن العشرين كرد فعل للحركة السّلوكيّة التي كانت تحصر التّعلّم في مبدأ مثير – استجابة، خاصّة فيما يتعلّق بنمو العمليّات العقليّة، فالمعرفيّة جاءت لتصحيح رؤية السّلوكيين في عمليّة التّعلّم. وقد استفادت هذه النّظريّة من أبحاث وآراء تشومسكي إذ تعدّ امتدادا للنظريّة العقليّة وهذه النظريّة وإن كانت في الواقع تتعارض مع المرتكزات الفكريّة للنّظريّة العقليّة التي قال بها تشومسكي، بخاصّة القول بوجود تنظيمات موروثة تساعد على تعلّم اللّغة"[3]، ويصرّ بياجي على أنّ التّعلّم الحقيقي هو الذي له معنى ويكون التعزيز مصاحب له وينبع من أفكار

---

[1] - أنسى محمد أحمد قاسم، **المرجع نفسه** ، ص 99.

[2] - شريفي مسعودة، **مرجع سبق ذكره**، ص 89.

[3] - أحمد حساني، **مرجع سبق ذكره** ، ص96.

المعلّم ذاته" فالتعزيز لا يأتي من البيئة كنوع من الحلوى على سبيل المثال، بل إنّ التّعزيز ينبع من أفكار المتعلّم ذاته. [1]

- **مقوّمات النظريّة:**

تقوم هذه النظرية على الاهتمام بالعمليات المعرفية الداخلية، مثل الانتباه والفهم والذاكرة والاستقبال ومعالجة وتجهيز المعلومات، كما أنّه يهتمّ أيضا بالعمليات العقلية المعرفية والبنية المعرفية وخصائصها من حيث التمايز والتنظيم والتي من خلالها يحدث ما يلي[2]:

- الانتباه التلقائي للمعلومات التي تستقبل.
- التفسير الانتقائي للمعلومات التي تستقبل.
- استرجاع أو استعادة المعلومات السابق تخزينها بما يتلاءم مع طبيعة الموقف أو الاستثارة.

- **المفاهيم الجشطالتية:**

الجشطالتية تعني أنّ الكلّ مترابط الأجزاء باتساق وانتظام، بحيث تكون الأجزاء المكوّنة له في ترابط دينامي فيما بينها من جهة، ومع الكلّ ذاته من جهة أخرى. [3]

مفاهيم أساسية في النظريّة: [4]

1. **البنية:** تتكون من العناصر المرتبطة بقوانين داخلية تحكمها ديناميا ووظيفيا،
2. **الاستبصار:** كلّ ما من شأنه اكتساب الفهم من حيث فهم كل الأبعاد ومعرفة الترابطات بين الأجزاء وضبطها،
3. **التنظيم:** تحدد سيكولوجيا التعلّم الجشطالتية القاعدة التّنظيمية لموضوع التّعلّم التي تتحكّم في البنية،
4. **إعادة التّنظيم:** ينبغي أثناء التّعلّم العمل على إعادة الهيكلة والتّنظيم نحو تجاوز أشكال الغموض والتناقضات ليحلّ محلّها الاستبصار والفهم الحقيقي،
5. **الانتقال:** تعميم التّعلّم على مواقف مشابهة في البنية الأصلية ومختلفة في أشكال التمظهر.

---

[1] - جودت عبد الهادي، **مرجع سبق ذكره**، ص 172.

[2] - فتحي مصطفى الزيّات، "**سيكولوجية التّعلّم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي**"، ط1، دار النشر للجامعات، 1996، ص 165.

[3] - عبد الباسط هويدي، "الأصول النظرية لاستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات"، مجلّة العلوم الإنسانية، جامعة أم البواقي، الجزائر، مج2، ع4،2015، ص 126.

[4] - **المرجع نفسه**،

6. **الدافعيّة الأصلية:** تعزيز التّعلّم ينبغي أن يكون نابعا من الداخل،
7. **الفهم والمعنى:** يتحقّق التّعلّم عند تحقّق الفهم الذي هو كشف جميع العلاقات المرتبطة بالموضوع، والانتقال من الغموض إلى الوضوح.

ثالثا: – النّظريّات البنائية: *Théories constructivistes*

يرى (*Hewson*) أنّ النظرية البنائية جذورها التاريخية قديمة تمتد إلى عهد سقراط، لكنها تبلورت في صيغتها الحالية على ضوء نظريات وأفكار كثير من المنظرين أمثال : أوزبل، وبياجيه ، وكيلي إلا أن محور الارتكاز في النظرية البنائية يتمثل في استخدام الأفكار التي تستحوذ على عقل المتعلم لتكوين خبرات جديدة والتوصل لمعلومات جديدة، ويحدث التعلم عند تعديل الأفكار التي بحوزة المتعلم، أو إضافة معلومات جديدة إلى بنيته المعرفية بإعادة تنظيم الأفكار الموجودة في تلك البنية، وهذا يعني أن البنائية تركز على البنية المعرفية للفرد وما يحدث فيها من عمليات.[1]

ويرى (*Wheatley*) أنّ النظرية البنائية تتصل بعدد من النظريات، أو هي مظلة لعدد من النظريات التي تشير إلى أن المعرفة الإنسانية تستلزم مشاركة الفرد الفاعلة في مختلف النشاطات.

إن البنائية تقوم على مبدأين أساسيين يساعدان في بلورتها: أولهما معني باكتساب المعرفة، وثانيهما يختص بوظيفة المعرفة .

فالأول: يفترض أنّ المعرفة لا تكتسب بطريقة سلبية من الآخرين، ولكن يتمّ بناؤها بطريقة نشطة، وهذا يعني أنّ الأفكار لا توضع بين يدي الطلاب ولكن عليهم بناء مفاهيمهم من خلال تفاعلهم مع المعارف الجديدة والخبرات المتوفّرة لديهم، إذ يعارض منظّرو البنائية نقل المعرفة كطريقة لاكتسابها حيث يقول منظّرهم الكبير(جلسر سفيلد): "لا يوجد أهمّية لنقل المعرفة، فكلّ فرد عليه أن يبنيها بنفسه، ويفسر الخبرات مكوّنا عالماً منتظما .ويقصد بهذا القول أنّ الإنسان يكوّن معرفته الخاصّة به ومن خبراته يمكن تنظيم تصرّفاته وحياته.

أمّا المبدأ الثّاني: فيفترض أنّ وظيفة المعرفة هي التّكيف وذلك من خلال تنظيم العالم التجريبي، وبمعنى آخر، فإنّ المعرفة تكمن أهميتها في أنّها نفعية، وهذه النفعية تتمثّل في مساعدة الفرد

---

[1]- *Hewson, et Hewson, Effect of instructional using students prior knowledge and conceptual change strategies on science learning, Research in Science Teaching, vol 20, n 8 ,1996, pp 33-35.*

على تفسير ما يمرّ به من خبرات حياتية، أي أنّها تساعد الفرد على التكيّف، وهنا لا نجد الحقيقة، ولكنّنا نبني التّفسيرات لخبراتنا، وليس لدينا عين خارقة لتبيّن لنا الحقيقة عن الكون والحياة، ويمكن معرفة العالم من خلال مجموعة الخبرات المتراكمة [1]

أشار (*Bereiter*) بأنّ (بياجيه) يعدّ من أشهر العلماء الذين أسّسوا الخطوات الأولى للنّظرية البنائية، فهو يرى أنّ التّعلّم المعرفي عبارة عن عملية تنظيم ذاتية للتّراكيب المعرفية للفرد تستهدف مساعدته على التّكيّف، بمعنى أنّ الفرد يسعى للتّعلّم من أجل التّكيّف مع الضّغوط المعرفية الممارسة على خبرته خلال تفاعله مع معطيات العالم المحيط، ويفترض بياجيه أنّ هناك عمليتين أساسيتين تحدثان أثناء عملية التّعلّم هي: 1-التمثّل. 2-الموائمة. [2] ويذكر "المومني" أنّ بنائية بياجيه لم تختص بموضوع معيّن أو بمحتوى بعينه. [3]

أسس ومبادئ التّعلّم في النظرية البنائية:

- يبني الفرد المعرفة داخل عقله ولا تنتقل إليه مكتملة.
- يفسر الفرد ما يستقبله ويبني المعنى بناء على ما لديه من معلومات.
- للمجتمع الذي يعيش فيه الفرد أثر كبير في بناء المعرفة.
- التّعلّم لا ينفصل عن التطور النمائي للعلاقة بين الذات والموضوع.
- الاستدلال شرط لبناء المفهوم.
- الخطأ شرط التّعلّم.
- الفهم شرط ضروري للتّعلّم.
- التعلّم يقترن بالتجربة وليس بالتلقين.
- التّعلّم تجاوز ونفي للاضطراب.

---

(1) - *Wheatley. G. H, Constructivist perspectives in science and mathematics learning, Science Education, vol.75 n 1 ,1991, p 211.*

(2)- *Bereiter, C , Constructivism Socio-culturalism, And Popper's World ,Educational Research,vol 23, n 7,1993,p.64*

(3) - إبراهيم عبدالله المومني، "فاعلية المعلمين في تطبيق نموذج بنائي في تدريس العلوم للصف الثالث الأساسي في الأردن"، دراسات العلوم التربوية ، ع29 ،2002، ص 45.

رابعا: النّظريّات الاجتماعية:*Théories humanistes*

رائد هذه النظرية عالم النّفس الاجتماعي(*Bandura*) [1] الذي يرى أنّ السّلوك وتغييره والتّعلم تحكمهم التّفاعلات الاجتماعية، والتّعلّم حسب (باندورا) لا يتمّ بالمحاولة والخطأ اللذين يستمران حتى يكافأ أحد الحلول وإنما عن طريق فعل ما يقلّد فيه الإنسان الآخرين حيث أنّ النّزعة إلى التّقليد هي نفسها متعلّمة من البيئة الخارجية والتي تتّفق مع التّعلّم الثّلاثي الحلقة الذي يتناول تغيير الأطر الفكرية والمرجعيات الأساسية لدى المتعلّم، وباعتبار المنظّمة وحدة اجتماعية ونظاما مفتوحا يتفاعل مع البيئة فإنّ ذلك يؤثّر في قاعدة المعرفة لديها وفي شكلها ونماذج تعلّمها، وتبرز الثّقافة كأحد الأبعاد المهمّة في هذه النّظرية لما لها من تأثير في طبيعة وطريقة التّعلّم التّنظيمي، كثقافة امتلاك المعلومات واستخدامها، ثقافة الأداء التنظيمي، ثقافة جماعات العمل، ثقافة الجودة الشّاملة، الثقافة التكيّفية وغيرها . [2]

ويشير (السّاعدي)، إلى أنّ الرّؤية الاجتماعية للتّعلّم التّنظيمي تعود إلى دراسة (*Wenger-Lave*) للتّعلّم في إطار جماعات الممارسة (الفنيون، الكيميائيون....، من الممارسات المتشابهة)،إذا وجد أن التعلم يحتاج أن يفهم في إطار تطوير الهوية الإنسانية من خلال العضوية في جماعات الممارسة.[3]

تعتمد هذه النّظريّات على الذّات لكونها العنصر المهمّ في بناء الفرد وشخصيته. ويركز النّموذج الإنساني على أن المتعلّم لديه ميل لتحقيق الذات الذي يحتل عند (ماسلو) قمّة الهرم التنظيمي للدّافعية، وهي حاجة تدفع الفرد إلى أن يكون منفتحا على الخبرة وليس اندفاعيا، وأن يحبّ الآخرين ويحبّ الذات دون استسلام للعدوان، وأن يسلك سلوكا مقبولا اجتماعيّا وطيّبا أخلاقيا، وأن يعبر عن استقلاله الذاتي وابتكاريته، وأن يكون مستكشفا وتلقائيا في تعامله مع البيئة.[4]

---

[1]- ألبرت باندورا (*Albert Bandura*) عالم نفس أميريكي ولد عام 1925م، اشتهر بدراساته عن التعلم الاجتماعي، التحق بجامعة ستانفورد في كاليفورنيا عام 1974م، وقد انتخب رئيساً لجمعية علم النفس الأمريكية.

[2]- بلقاسم جوّادي، **مرجع سبق ذكره**، ص 43.

[3]- مؤيد السّاعدي، **مرجع سبق ذكره**، ص 161.

[4]- شريفي مسعودة،" **مرجع سبق ذكره**، ص 89.

اقترح جوليان روتر في كتابه " التّعلّم التنظيمي وعلم النّفس السريري" سنة أنّ تأثير السلوك يلعب دورا في دفع المرء إلى اتخاذ إجراء تجاه هذا السلوك، فالناس تنفر من النتائج السلبيّة، بينما ترغب الإيجابية.[1]

توسّع (باندورا) في فكرة روتر وأفكار من سبقوه، فنظريته تشمل التّعلم السلوكي والإدراكي. ويفترض التعلّم السلوكي أنّ بيئة الشخص المحيطة تدفعه للتصرّف بطريقة معيّنة. أمّا نظرية التّعلّم الاجتماعي فتجمع بين العوامل البيئية والعوامل النفسية، ويتطلّب تعلّم وتقليد سلوك معيّن ثلاثة أمور: التذكّر (تذكّر ما لاحظه الشخص)، الإنتاج (القدرة على القيام بسلوك معيّن)، والدّافع [2] .

مكوّنات النظريةّ:[3]

- القوّة السلوكية: يتوفّر للإنسان عدّة خيارات سلوكية عندما يوضع تحت ظرف من الظروف. لكلّ خيار من هذه السلوكيات طاقة كامنة تجعل الإنسان يخلص إلى تلك التي تحوي أكبر طاقة منها.
- التّوقّع: هي ما يتوقّعه الإنسان من نتائج يحتمل أنّ يعود بها سلوك معيّن. وتعتمد ثقة الإنسان في انتهاج سلوك معيّن على مقدار احتمالية ظهور نتائج إيجابية عنه، فإن كان هذا الاحتمال عاليا، زادت التوقّعات بحصول التّعزيز بناء على هذا السلوك.
- قيمة التّعزيز: التّعزيز هو الناتج الذي يعود به سلوك معين.

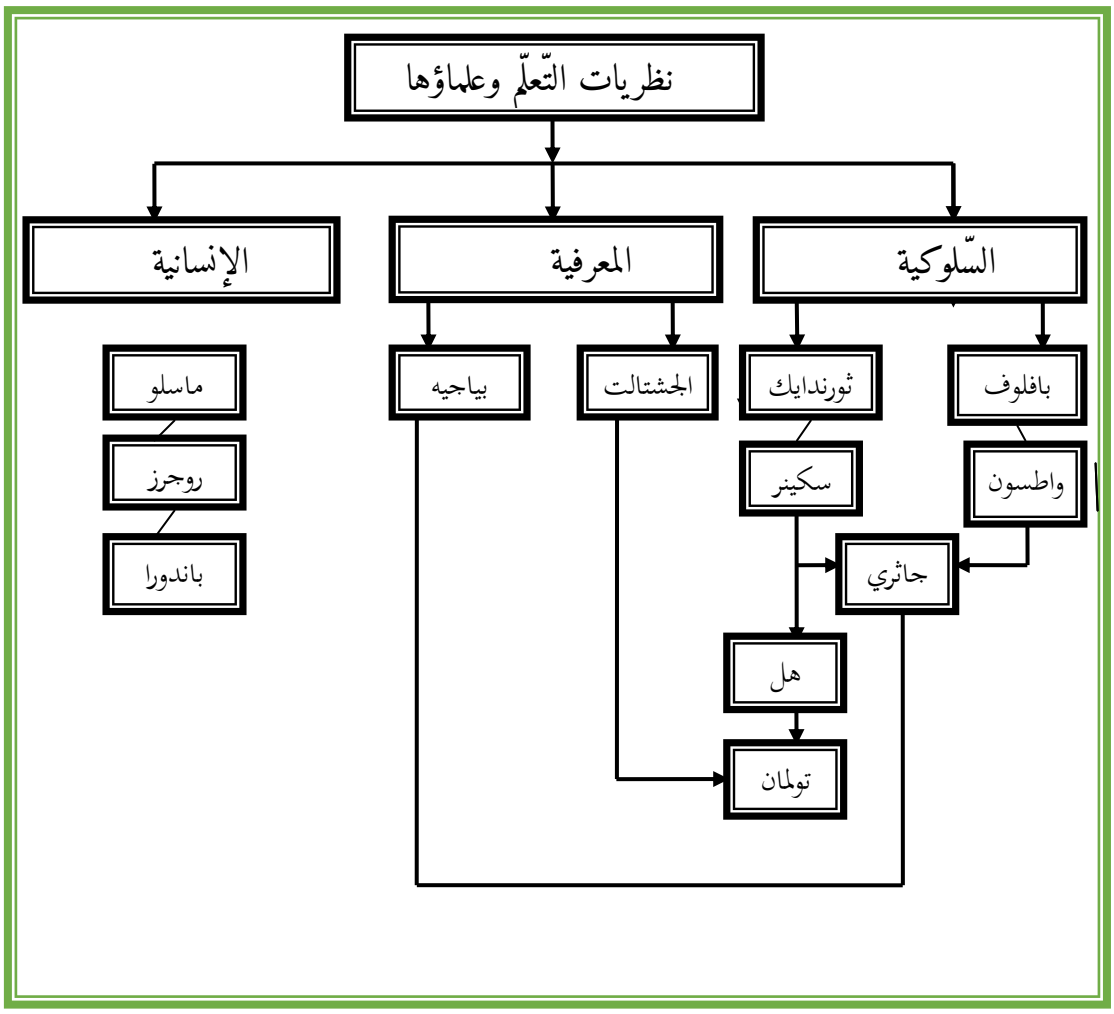
---

(1) - *Bandura.A , "**Social learning theory,Englewood Cliffs** ",Prentice Hall,1977, p106.*

(2) - عبد المجيد نشواتي، **مرجع سبق ذكره**، ، ص229.

(3) - هشام عليان وآخرون،"**الممحّص في علم النّفس التّربوي**"، ط3، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 1987، ص 246.

الشّكل رقم (09) يوضّح نظريات التعلّم وروادها



المصدر: محمد بن علي إبراهيم الرشودي، **مرجع سبق ذكره**، 2007، ص52.

ثامنا – النّظريات المعاصرة للتّعلّم التّنظيمي:

اختلفت وتعدّدت نظريّات التّعلّم التّنظيمي تبعا لاختلاف وتعدّد المداخل التي نظر منها الكتّاب والباحثون للتّعلّم التّنظيمي، فهناك المدخل الشّخصي، المدخل الاجتماعي، وأخيرا المدخل النّقدي أو البديل، ويتضمّن كلّ مدخل عددا من النّظريات، وفيما يلي عرض لهذه المداخل وأبرز النّظريات في كلّ مدخل.

أوّلا – نظريّات المدخل الشّخصي:

يؤكّد هذا المدخل على النّظريات التّقليدية في علم النّفس، وعلى الاتجاه السّائد في الذّكاء الاصطناعي ويتضمّن هذا المدخل أربع نظريات هي:

1. **نظرية منحى التّعلّم**: *Théorie de la tradition de la courbe d'apprentissage*

يشير منحنى التّعلّم إلى شكل التّغير في تكوين وتشكيل العادات والسّلوك عبر الزّمن، وذلك من خلال الممارسة والخبرة والمحاولات المتكرّرة. بمعنى آخر أنّه عبر المحاولات المتكرّرة للتّعلم يتشّكل ويتغيّر سلوك الفرد، إلاّ أنّه قد لوحظ أنّ اتجاه وشدّة السّلوك المتعلّم تختلف مع زيادة المحاولات المتكرّرة للتّعلّم. .[1]

جاء بهذه النّظرية (*Argoot*)،وقد كانت متأثّرة بعلم النّفس الشّخصي التّقليدي، وتشير إلى أنّ منحنيات التّعلّم تعدّ تعبيرا مبكّرا لمفهوم التّعلّم التنظيمي، ويعبّر هذا المفهوم على أنّ كلفة العمل المباشر لإنتاج هيكل طائرة مثلا تنخفض مع تكرار التّجربة، وأنّه عندما تتضاعف الكمّية الكليّة من الوحدات المنتجة ،فإنّ وقت إنتاج الوحدة الواحدة يتناقص بمعدّل ثابت يعرف بمعدّل التّعلّم (*Taux d'apprentissage*) ، مع كلّ مرّة تتضاعف فيه هذه الكميّة، وتفيد فلسفة منحى التّعلّم بأنّ التّكرار هو الكفيل بخلق التّعلّم سواء أكان صحيحا أم خاطئا، وهذا يعني أنّ الفرد سيستفيد من تكرار العملية لتجاوز أخطائه إلى أدنى حد، وقد اعتبره كلّ من (*Barbara et Levit et march*) رمزا قويا للتّعلّم التّنظيمي، لأنّه يتابع العلاقة السّببية بين زيادة كمّية الوحدات المنتجة وانخفاض كلفة إنتاجها، وهذا يعني أنّ شيئا ما جرى تعلّمه "*Senge* " ., لأنّ المعرفة الشّخصية هي مهمّة للمنظّمة وجزء من قدرتها على تحقيق ميزة تنافسيّة ومكسب ضمني لا يمكن تقليده من قبل المنظّمات المنافسة، رغم ما

---

[1] - أحمد ماهر، "**السّلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات**"، ط1، الدّار الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2014، ص 97.

يعاب على هذا الأسلوب في التّعلّم من كونه غير قابل للانتقال إلى القاعدة المعرفية للمنظّمة باعتباره شخصيا.[1]

2. نظرية معالجة المعلومات: *Théorie du traitement de l'information*

يعود الاهتمام بنظريّة معالجة المعلومات إلى الأربعينيات من القرن السّابق، حيث أخذ علماء النّفس المعرفي على عاتقهم محاولة فهم العمليّات المعرفية من ترميز وتخزين واسترجاع. ويعدّ كل من أتكنسون وسيفرين (*Atkinson et Shiffren*) من أوائل علماء علم النّفس الذين أسهموا في صقل وصياغة نموذج معالجة المعلومات، ولم يكتف كلّ منهما بوصف العمليّات المعرفية التي تحدث لدى الإنسان فحسب، بل حاولا تفسير وتوضيح كيفية حدوث هذه العمليّات ودورها في معالجة المعلومات وظهور الاستجابات.[2]

يرى نموذج معالجة المعلومات أنّ السّلوك ليس مجرّد مجموعة استجابات ترتبط على نحو آلي بمثيرات تحدثها كما هو الحال عند المدرسة الارتباطية، وإنّما هو بمثابة نتاج لسلسلة من العمليّات المعرفية التي تتوسّط بين استقبال هذا المثير وإنتاج الاستجابة المناسبة له. ومثل هذه العمليّات تستغرق زمنا من الفرد لتنفيذها، إذ أنّ زمن الرّجع بين استقبال المثير وإنتاج الاستجابة المناسبة له يعتمد على طبيعة المعالجات المعرفيّة ونوعيتها بالإضافة إلى خصائص الأفراد. [3]

وتعدّ إسهامات (*March et Simon*) من أولى الإسهامات التي رسّخت هذه النّظرية ضمن المدخل الشّخصي للتّعلّم التّنظيمي، إذ استندت إسهاماتهم إلى نظريات حلّ المشكلات واتخاذ القرارات، والتي تشير إلى محدودية القدرات الإنسانية المعرفية منها والإدراكية ممّا يحتّم على متخذي القرار الاستعانة بالحاسوب لتطوير طرائق جديدة في اتخاذ القرارات مبنيّة على الأفعال الدّاخلية للحاسوب، اعتمادا على الفكرة التي تقول إنّ هناك كثيرا من التشابه بين العقول البّشرية ودور الحواسيب في التّفكير المتشابه لمساندة متخذ القرار. [4]

---

(1) -مؤيد السّاعدي ، **مرجع سبق ذكره** ، ص 173.

(2)-عماد عبد الرحيم الزغول،" **نظريات التّعلّم** "، ط1،الإصدار الثاني، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2010 ، ص 195.

(3)-**المرجع نفسه**، ، ص 191.

(4)- بلقاسم جوّادي، **مرجع سبق ذكره** ، ص 45.

3. نظريّة التدخّل: *La théorie interventionniste*

قام (أرغريس وشون) بتطوير اتجاهات هذه النّظرية وذلك بوصف عملية التّعلّم التّنظيمي على أنّها عملية تحرٍّ وتصحيح للأخطاء التي هي أساس ظهور المعرفة التي تحدث تعلّما جديدا، ويظهر الاهتمام بالشّخص في عملية التّعلّم وليس على التّعلّم التّنظيمي .إنّ عملية تعلّم المنظّمات حسب (أرغريس) تعبّر عن تناقض ظاهري، فهي تستطيع التّعلّم من خلال أعضائها العاملين، لكنّها قد تضع معيقات تمنعهم من التّعلّم بآليات دفاعية تنظيمية، كتبنّي مواقف غير صحيحة من وجهة نظر الأشخاص، ولكنّها صحيحة من وجهة نظر المنظّمة، وهذا ما ينتج عنه اتخاذ قرارات دفاعيّة شخصيّة، ولذلك يحتاج الوضع وحل التّشابك القائم لنوع من التّداخل، وقد يكون بصيغة استشارة خارجية للتّخلص من السّلوك الشّخصي الغير مرغوب فيه أو استبداله بالنّوع الجديد المرغوب فيه من قبل المنظّمة. [1]

تعدّ أفكار (سينج) نموذجا متقدّما لأفكار النّظرية التّداخلية، حينما أشار إلى ضرورة التّميز بين التّعلّم التّكيفي والتّعلّم التّوليدي، هذا الأخير حسبه هو الذي يعدّ حلاّ لحلّ مشكلة عدم القدرة على التّعلّم، واعتبار الأوّل نوعا من التّعلّم البدائي الشّخصي الذي يعدّ فيه التّعلّم استجابة لحالة معيّنة وقد لا ينجح فيه تعديل السّلوك.

4. نظرية التّعلّم الظرفي: *Théorie de l'apprentissage situationnel*

تعاملت هذه النظرية مع التعلم التنظيمي بوصفه ظاهرة اجتماعية قائمة وغير مندمجة مع النظريتين السابقتين، نظرية معالجة المعلومات و النظرية التداخلية، فهي ذات جذور نفسية اجتماعية وقد بيّن(*Orr.J*) أن تبني أعضاء المنظمة الأفكار المشتركة غير الرسمية بصيغ اجتماعية من خلال معلومات الممارسة الرسمية حينما ينجزون أعمالهم من خلال تبادل الروايات والقصص، وذهب (*Dugued et Brown*) إلى اتجاه مشابه عندما ناقش قابلية الأشخاص على التعلم في مجتمعات العمل الرسمي بطرائق لا تحددها السياقات الرسمية فقط ،وهما يعنيان بها السياقات الاجتماعية، وهذه النظرية لازالت تركز على التعلم الشخصي الذي يكتسبه الأشخاص من خلال التفاعل من دون تحديد كيفية تحويل هذا التعلم إلى تعلم تنظيمي. [2]

---

[1]-بلقاسم جوّادي، **مرجع سبق ذكره** ، ص 45.

[2]-**المرجع نفسه**، ص 46.

ثانيا:– نظريّات المدخل الاجتماعيّ:

تبحث نظريات هذا المدخل في الجذور الاجتماعية لعملية التّعلّم التّنظيمي من خلال التّركيز على أبعاد المعرفة ومكوّنات الذّاكرة سواء أكانت ذاكرة المجتمع أو المنظّمات وتضمّنت أربع نظريات هي:

1. **نظرية الفكر المؤسّسي :** *Théorie de la pensée institutionnelle*

إن نظرية التّفكير المؤسّساتي تعمل على إيجاد ظاهرة الإدراك التنظيمي والذي إن استطاعت المنظمة امتلاكه، فسوف تذهب لما هو أكثر من تفكير أعضائها بوصفهم أشخاص، فهي لا تتصرف بصورة شخصية اتجاه الأشخاص المؤسسين لتلك المنظمات، ولكنها نتاج لتفكيرهم وعملهم، ومن خلال ذلك التفاعل بين الأشخاص والمنظمات تظهر صيغ جديدة، وتتحول المعاني القديمة إلى معاني جديدة بصيغة معرفة جديدة تعكس تطور التفاعل بين الأشخاص والمنظمة، وهكذا يرتبط التعلم التنظيمي بالمعرفة التنظيمية ،فهي تنظر إلى الشعور الشخصي من خلال المجتمع، وأن الكل هو حصيلة نشاط تعاوني، يمكن من خلاله تحديد كيفية تفكير المنظمة وتصرفها، وقد تبنت (*Mary Douqha*) عام1987 هذه النظرية في أسس التعاون المعرفية، وأن جزء من مهمة المنظمة هو السيطرة على تلك العملية المعرفية من أفعال تحدد الفعل الاجتماعي، أما الجزء الآخر من المهمة فهو السيطرة على العملية المعرفية للأشخاص، التي تعتمد على التبادل الاجتماعي. [1]

2. **نظرية البنيان الاجتماعي للمعرفة:** *Théorie de la structure sociale de la connaissance*

أشار (*Megalhaes*) إلى أن المنظمة يمكن أن تحلّل وتدرس بوصفها كيان مستهدف رغم امتلاكها لمكوّنات رسميّة وغير رسميّة، وأنّ المنظّمة الغير رسميّة تتكوّن من نتائج البناء المحلّي للواقع الذي تعيشه والذي هو ناتج عن تفاعل مجموعة من التّنظيمات خلال تفاعلاتها اليّومية والذي يجري إدراكه بشكل مستقل عن إرادة الأشخاص ، وتحليل بناء الأنظمة الاجتماعية يعني دراسة الأمثلة التي تولد اجتماعيا من خلال التفاعل الاجتماعي، فالبناء هو عملية إنتاج وإعادة إنتاج الصيغ الاجتماعية عن طريق النشاط اليومي للمساهمين الاجتماعين، لأنه لا يمكن الفصل بين الواقع الاجتماعي والتنظيمي في بناء المعرفة ، فالواقع التنظيمي يأتي من خلال دمج قوى البناء والمعاني المولدة اجتماعيا والنابعة من

[1]- بلقاسم جوّادي، **مرجع سبق ذكره** ، ص 178.

الوجود المستهدف للمنظمة ومن خلال عمليات الواقع الاجتماعي، وهذا يشير ضمنا إلى أن هناك تداخلا بين المكونات الرسمية وغير الرسميّة في تكوين المعاني التنظيمية مما يولد معاني وكلمات جديدة داخل المنظمة. [1]

3. **نظرية النظم المطبقة على المنظومات الاجتماعية**: *Théorie des systèmes appliquée aux systèmes sociaux*:

لا شكّ أنّ نظرية النّظم قد ساهمت في تغيير الفكر السّائد عند ظهورها، إذ أنّ الأنظمة سواء المفتوحة أو المغلقة حوّلت الأنظار إلى دراسة البيئة المحيطة بالمنظّمة، وقد أشارت دراسة (*Megalhaes,*) إلى العديد من خصائص نظريّة النّظم وما يهمّنا منها في هذا السّياق هو أنّ:

- كلّ الأنظمة الاجتماعيّة تمثّل إلى الثبات تقريبا.
- هناك فكرة عن المنظمات كونها أنظمة مفتوحة.

إن هاتين الخاصّيتين يبدو عليهما التّعارض بين الثبات والتّغيير، وقد أشار،(*Pearson*) إلى إمكانية دمج نظرية النّظم مع الأنظمة الاجتماعية لأيّ نشاط فكري تنظيمي ذاتي التّوجّه، كما أشار" (*Walh.J*)إلى أنّ النّظام المفتوح يكون أكثر استجابة مع تشغيل المعلومات ونظم الحواسيب في إطار التّرابط بين المنظّمة وبيئتها، وأن التركيز على ما تحتفظ به المنظمة في ذاكرتها فقط يعدّ تعلّما أعمى، إذا لم يتعزّز بما يستجدّ في محيطها وأضاف إلى أنّ الماضي إن كان يعبّر عن معرفة تنظيمية فإنّها سوف تتغيّر بصورة متحرّكة لأنّها(المعرفة)تكون بالأساس متحرّكة وليست ثابتة ، كما هو الحال بالنّسبة للظّروف البيئية التي تتغيّر أيضا وأنّ المنظّمة سوف لا تكون نظاما مفتوحا فحسب بل نظاما تعليميا كذلك. [2]

4. **نظرية النّاتج الذّاتي والاجتماع** *Théorie de soi et résultat social* :

تشير هذه النّظرية إلى أنّ أيّ نظام يحمل في مكوّناته الدّاخلية آليات وعمليّات تساعده في إنتاج وإعادة إنتاج نفسه، فالمنظّمة هي نظام مغلق بصفة عمليّة ولكنّه يحتوي على منظومته الخاصّة التي تمنحه القدرة على مضاعفة تركيبته في بيئته، تعتمد هذه النّظريّة على نظريّة المعرفة في تطبيقات التّعلّم والمعرفة التّنظيميّة وفيما يلي أهمّ خصائص أنظمة النّاتج الذّاتي:

---

[1] - مؤيد السّاعدي ، **مرجع سبق ذكره** ، ص 178- 179.

[2]- بلقاسم جوّادي، **مرجع سبق ذكره** ، ص 47.

- **الاستقلاليّة** :وتعني الحكم الذّاتي للنّظام في تحديد قوانينه لوظائفه الخاصّة، كما أنّ الأنظمة الذّاتيّة مستقلّة عن بيئتها ولا تعتمد على علاقات مصمّمة مع محيطها.
- **المرجعيّة الذّاتية** :أي أنّها تستعمل المعرفة أو الخبرة الماضية بشكل آني حتّى تستطيع الاستمرار بالإنتاج الذّاتي.
- **الاقتران الهيكلي** :وهي أنّ الأنظمة لا تعمل بمعزل عن بيئتها حيث يمكن أن تشوّش أو تحفّز من قبل الأحداث خارج النّظام .إنّ الأنظمة الاجتماعيّة تقوم بإنتاج المعاني عن طريق الأشخاص باستعمال الملفّات والرّموز والتّفاعل مع أشخاص آخرين في نظام اجتماعي آخر، بمّا يكوّن معنى اجتماعي آخر ومختلف حول نفس الموضوع أو المفهوم، وأنّ المجموعات الاجتماعيّة تطوّر أنظمته، الخاصّة بالمعنى ولأنّها أنظمة إنتاج ذاتي تصبح مستقلّة وبصورة عمليّة مغلقة وذاتيّة الإشارة (*Brown*) وهكذا فإنّ تطوير هذه المعاني ضمن الأنظمة يمثّل عمليّة توليد معرفة جديدة متناقلة بين الأشخاص من خلال عمليّة التّعلّم الذّاتي. [1]

ثالثا: – نظريات المدخل النقدي البديل:

يهتمّ هذا المدخل بنقد كلّ من نظريّات المدخل الشّخصي ونظريّات المدخل الاجتماعيّ كما يتطرّق إلى ما جاءت به الإدارة الاستراتيجية من أفكار ومفاهيم عكست تأثير البيئة الخارجيّة على وضع المنظّمة لتشكل حافزا على تطوير القدرات التنظيمية والمعرفة التنظيمية وأهمّ هذه النّظريات:

1. النّظرية النّقدية للأنظمة المفتوحة: *Théorie critique des systèmes ouverts*

تبدو نظريّة الأنظمة المفتوحة ذات تأثير كبير في علم الإدارة في الخمسين سنة الأخيرة، أو ما يزيد والتّي تميل إلى التّوازن في استجاباتها للتّأثيرات الخارجيّة، لكن (*Pandy et Mitrof,*) أشار إلى أنّنا أسأنا فهم طبيعة الأنظمة المفتوحة وقمنا بدمجها بالأنظمة الطبيعيّة والبيئة متجاهلين بذلك ظواهر تنظيميّة مهمّة كتناول التّأثيرات الخارجيّة وعلاقتها بالهياكل التّنظيميّة والسيطرة والمعرفة، والتّعلم التّنظيمي، وكان كلّ من (*Katz et Kahn*)، قد ساندا هذا الرأي الذي نظر لأنّ المنظّمة نست بأنّها تتعامل مع منظّمات بشريّة وليست مجرد صيغ يؤدّي فيها الأشخاص أدوارا بوصفهم أجهزة قياس، ولذا فإنّهما قد ذهب بهما القول بأنّه ينبغي الأخذ بالحسبان القابليات التي يمتلكها الأشخاص على

[1]- بلقاسم جوّادي، **مرجع سبق ذكره** ، ص 48.

المعرفة الشّخصية في استخدام اللّغة والتّعلّم من التّجارب، وهم يعاملون اللّغة بوصفها نوع من التّكنولوجيا، ومدى تأثير ذلك على مدخلات النّظام ومخرجاته [1] .

2. **نظرية نقد التّعلّم التّنظيمي**: *Théorie de la critique de l'apprentissage organisationnel*

كثيرا ما أثيرت الشّكوك حول قدرة التّعلّم الشّخصي على بناء نموذج معرفي للمنظّمات، وقد وصف (*Duncan et Weiss*) هذه الشّكوك بأنّها منطلقة من مشكلة البحث عن المنطلقات والمبرّرات الأساسيّة لحركة التّعلّم التّنظيمي، واستنادا إلى نظرة هذين الباحثين كلّ التّعامل الأكبر لأدبيّات التّعلّم التّنظيمي يقوم على أساس التّفكير حول كيفيّة تصميم المنظّمة، أهو على أسس بيروقراطيّة أم على أسس ديموقراطية، أم على أسس معرفيّة، وما هي طبيعة هيكل الاتّصالات وهيكل المعرفة؟ وهل التّعلّم التّنظيمي يرتبط بشكل مباشر برؤية الإدارة العليا أم أنّه ردّة فعل لتحدّيات تشغيلية معنيّة؟ وما هي الزّيادات المحدّدة للتّعلّم التّنظيمي؟ ومن يتعلّم في المنظّمة، الأشخاص أو المنظّمة ذاتيا؟ وكيف يجري الدّمج بين تعلّم الأشخاص وتعلّم المنظّمة؟

إنّ انتقادات هذه النّظرية قد بنيت على أساس تناول التّعلّم التّنظيمي وفق منظور شخصي لا يتّصل بالسّياق التّنظيمي، ففي الوقت الذي ينظر فيه للتّعلم التّنظيمي على أنّه عمليّة تطوير معرفة تنظيميّة موجّهة للأشخاص، فهي في حقيقتها عمليّة اجتماعيّة شخصيّة مكوّنة من كفاءة الأشخاص ضمن مؤثّرات البيئة الاجتماعيّة. [2]

3. **النّظريّة النّقديّة لاستخدامات الحاسوب***Théorie critique des utilisations informatiques* :

استخدمت هذه النّظرية رؤيتها من طبيعة عمل الدّماغ البشري، متأثّرة بفكر ومفاهيم (*Simon.H*)عندّما شبّه عمل الحاسوب بعمل دماغ الإنسان، إذ أنّه يبرمج بأخذ مدخلاته من البيئة ويقوم بمعالجتها استنادا إلى قواعد سبق حفظها في الذّاكرة تجري معالجتها وتحويلها، والإنسان أيضا يأخذ مشاهدات البيئة ويعالجها ليدرك معانيها وأبعادها، كما أنّه يخزّن المشاهدات والأحداث لحين الحاجة إليها، والمنظّمة بنت تفكيرها على هذا الأساس وترتبط هذه النّظرية بشكل مغلق مع المعرفة لعدم تلاؤمها مع اللّغة والمجال التّنظيمي السّائد، وأنّ هناك وصف واسع لدور البيانات والمعلومات التيّ

---

[1]- بلقاسم حوّادي، **مرجع سبق ذكره**

[2]- مؤيد السّاعدي ، **مرجع سبق ذكره** ، ص 49.

تساهم في بناء ورسم النّموذج المعرفي للمنظّمة ، وقد وجّهت لها انتقادات ولا سيما في (البيانات التي تعتمدها) ، ومن بين الانتقادات التي وجّهت لها:

- لا يمكن تصوّر منظّمة تبنى قراراتها وتمارس أنشطتها على وفق اكتمال المعلومات المحوسبة لأنّ ذلك يلغي دور القائم بالعمليّة التّنظيمية ولا يبقى معنى للحوار والنّقاش في تصوّر الأحداث وإدارتها، كما أنّ نظريّة الاستخدام المجازي للحاسوب واجهت نهايات عسيرة ومؤلمة حيث أنّها فشلت في تصوير طاقات الإنسان وتحجّم دوره من خلال محدوديّة معالجة البيانات والقدرة الهائلة للحاسوب، كما أنّ هذا النّموذج متشائم حول قابليّة الإنسان ودوره الذي أختصر في كونه مشغّل للمعلومات.
- وصف المعلومات بأنّها ذكاء، والذّكاء يمكن تحويله لهدف آخر يتبّع رغبة المصمّم، ولذلك فالمصمّم كما هو الحال في برامج الذّكاء الصّناعي يتحكّم بالابتكار ويصبح النّشاط الإنساني لا علاقة له بعملية خلق المعرفة، وهنا يصبح التّساؤل هل المعرفة تفوق النّشاط أم النّشاط يفوق المعرفة؟
- وصف المعلومات بأنّها القوّة التي تحرّك المنظّمة وصف خاطئ حيث أنّ حبس هذه المعلومات واحتكارها في يد طائفة قليلة من العمّال لا يسهم إلا بفقر النّموذج المعرفي للمنظّمة.
- وصف المنظّمة على أنّها مجموعة معلومات غير كاف، بل هي نظام كامل من المعلومات المتبادلة التي تمنحها حركيّة أكثر ولا يحصر دورها بدور الحاسوب بمعالجة المعلومات. [1]
- البيانات المخزنة في قواعد البيانات تفرض أسلوب البرمجة الخطية وهي غالبا لا تتماشى ولا تخدم المشكلات التنظيمية المتصفة بالحركية والتغير. [2]

4. نظريّة المعرفة التّنظيمية من تصوّر الإدارة الاستراتيجيّة:

إن هذه النّظرية عبارة عن جزء من نظريّة واسعة، تسمّى المدخل المستند إلى الموارد" *The Resources Based Approach* " والتي من خلالها يجري البحث عن الموارد المعرفيّة داخل المنظّمة وفق رؤية استراتيجية تعظّم ثقافة التّنافس من خلال إدارة الموارد المعرفيّة ويعود هذا التّصور إلى فكرة (*Penrose.E,*)والتي مفادها جعل المنظّمة تنمو من خلال الخبرة المتراكمة والمعرفة الموجودة داخلها، كما أشار(*Nelson. R. et Winter S,*) إلى أنّ المعرفة والمنافسة والحوار هي موجودات يمكن

---

[1]- بلقاسم جوّادي، **مرجع سبق ذكره** ، ص 50

[2]-**المرجع نفسه** ، ص51

استخدامها في تطوير المعرفة، وأن تطوير التعلم التنظيمي هو عملية داخلية بإمكانها إخراج المنظمة من تفكير الكفاءة إلى تفكير الفعاليّة، وقد أشار الى أربع خصائص تحكم تلك الطّاقة البشريّة هي:

- ✓ الشعور الإنساني الذي يأخذ بالأفعال اتجاه تحقيق الأهداف.
- ✓ الشعور النظامي المتسلسل الذي تحدث فيه الأفعال بطريق مستقيم.
- ✓ الشعور بأهمية تطوير القصة أو الحكاية الاعتيادية.
- ✓ الإحساس بأهمية الأدوار والقصص التي تروى.

كما أشار(*Nonka.I.*) إلى أنّ دور الأشخاص في المنظّمات ليس مختصرا في كونهم مشغلين لنظم المعلومات، ولكن الأمر يفوق ذلك بوصفهم مولّدين للمعرفة، وفي إطار هذا الوصف أكّد (*Tenkasi.R*) أنّ هذا المدخل يستند إلى وجود مصدر معرفي اجتماعي داخلي، ويقصد به السّرد القصصي للمعرفة وانتقالها، سيكون بمثابة العمليّات المولّدة للمعرفة التي هي في طريقها إلى مناطق متعدّدة للتّوليد الذّاتي للمعرفة في المنظّمة، وتطرّق إلى أهمّية المدخل السّرد القصصي التّنظيمي الذي من الممكن أن يسهم في بناء قدرات الأشخاص بوصفها التّعليمي بما يؤدّي إلى تطوير مهاراتهم الإدراكية وأن تعلّمهم يحدّد موقعهم في العمليّة المعرفيّة، وما هو دورهم فيها ويعلّمهم كيف تنجز الأعمال. [1] والمنهج القصصي له قدرة كبيرة على الوصول إلى مدارك الإنسان العقليّة والعاطفيّة وخلق الأثر التّعليمي السّريع والفاعل، وقد اعتمد منذ آلاف السّنين في تعليم البشريّة. [2]

---

[1] -مؤيد السّاعدي ، **مرجع سبق ذكره** ، ص193.

[2] – سورة يوسف: آية 03

خلاصة الفصل :

قبل أن نمضي قدما في تقديم تعريف للتّعلّم التّنظيمي توقّفنا عند التّعلّم كمفهوم مجرّد بتحديد طبيعته، وتمييزه عن جملة من المصطلحات التي لها علاقة وثيقة به، كالتّدريب والتّعليم والتعلّم وهي عادة ما ترتبط بالأفراد أكثر من ارتباطها بالمنظّمة ككل.

قادنا تعريفه إلى أنّ التغيّر في السّلوك النّاتج عن وجود مثيرات يصاحب عملية التّعلّم وأنّ التّغيّر الدّائم سمة التّعلّم وأنّ هذا التّغيير ينحصر في اكتساب معلومات، مهارات خبرات جديدة، ناشئة سواء من المحيط أو من التّغذية العكسية أي التّعلّم من التّجارب السّابقة أو التّعلّم من الأخطاء،وهي ظاهرة مرتبطة بالطّبيعة الإنسانية ، وبالتّالي فهي عملية تعديل للسّلوك.

تعتبر نظريّات التّعلم الفردي جذور التعّلم التنظيمي وبناء عليه فانّ فهم آليات وأبعاد تعلّم الأفراد يعتبر منفذا لازما للعبور إلى نظريّة التّعلم التّنظيمي.

إنّ مراجعة أدبيات التّعلّم أشارت إلى أنّ الأفكار المتعلّقة بالتّعلّم انبثقت من علم النّفس، والتي اعتمدت نظرياتهم على مفهوم(المثير-الاستجابة)، (*Stimulus-réponse*) ،لينتقل إلى مجالات أخرى، وأنّه لسنوات طويلة انحصر في مفهوم الحصول على كفاءات من طرف الأفراد أو تحصيل الكفاءات(*L'acquisition de compétences*).

الفصل الثالث

ماهية التّعلّم التّنظيمي ومعيقاته

تمهيد:

أوّلا - مدخل الى التّعلّم التّنظيمي

ثانيا - أساسيات التّعلّم التّنظيمي

ثالثا - المرتكزات الأساسية لممارسة التّعلّم التّنظيمي

رابعا - سيرورة التّعلم التّنظيمي

خلاصة الفصل

أثّرت التّقنية المتسارعة على بيئة الأعمال ممّا أدّى إلى اشتداد المنافسة بين المنظّمات ولمواكبة هذه التّغيّرات الجديدة اضطرّت هذه الأخيرة إلى البحث عن أساليب تسييريه تتلاءم معها و تساهم مساهمة مباشرة في زيادة الإنتاجية و تحقّق مزايا تنافسية جديدة، بالإضافة إلى سعيها نحو الاستخدام الأمثل لموارد المنظّمة، وكان من بين ما لجأت إليه ما سمّي بالتّعلّم التّنظيمي، الذي يعتبر من مجالات البحث الخصبة نظرا لاختلاف وجهات النّظر حوله بين المختصّين في مختلف التخصّصات، و ارتباط البحث في مجال التّعلّم التنظيمي مع مجالات أخرى عديدة. ومن الصّعب جدّا أيضا تحديد إطار نظري موحّد يحقّق لنا التّعلّم في مختلف أنواع المنظّمات، كون هذا المجال يرتبط بالفرد والطّبيعة البشرية التي تتميّز بالاختلاف والتّقلّب ممّا يجعل من العسير تحديد نموذج شامل لها.

لذا سنحاول من خلال فصلنا هذا فهم ماهية التّعلّم التّنظيمي ومعيقاته من خلال التّعرض لأهمّ الأطر النّظرية والمفاهيمية للتّعلّم التّنظيمي، وتحديد مجالات البحث المرتبطة به، والمؤثّرة فيه.

وذلك من خلال تناول العناصر التّالية وهي:

- ✓ مدخل إلى التعلم التنظيمي
- ✓ أساسيات التعلم التنظيمي
- ✓ مرتكزات التّعلّم التّنظيمي
- ✓ مفهوم المعيقات التنظيمية ومصادره
- ✓ العوامل المعيقة للتّعلّم التّنظيمي

أوّلا: مدخل إلى التعلّم التّنظيمي

سنحاول من خلال هذا المحور التعرّض لماهية التّعلّم التنظيمي ومختلف خصائصه باعتباره الوسيلة التي تسمح بالوصول إلى أن تكون المنظّمة متعلّمة وسنحاول إبراز تطوّره التاريخي وأهمّيته ومبرّرات تبنيه وبعض نظرياته.

1. مفهوم التّعلّم التنظيمي:

بقي مفهوم التّعلّم حكرا على الأفراد حتى الخمسينات، إذ يعتبر سايمون (*H. Simon*) أوّل من طبّقه على التّنظيم حسب(*Koenig*) ليفتح بذلك المجال واسعا لعدّة أعمال ولتجديد الأبحاث. وقد شهدت الثلاثين سنة الماضية عودة اهتمام غير مسبوقة بالتعلم التنظيمي وبنظرياته وهو ما جعله من أكثر المفاهيم تعقيدا وأكثرها صعوبة في التعريف. [1] إذ لا يوجد تعريف موحّد للتّعلّم التّنظيمي وذلك لأنّ كلّ باحث يركّز على زاوية معيّنة فيه، ويبني عليها وجهة نظره وهذا ما دفعنا إلى تقديم مجموعة من التّعاريف التي حاول أصحابها التّقرّب من المفهوم وإجلاء تقاسيمه للمهتمّين والدّارسين وكذا الممارسين.

ظهرت محاولات لتحديد مفهومه في عام (*1978*) من قبل (أرغريس وشون) في كتابهما (*l'apprentissage organisationnel*) إذ قدّما سؤالا مفاده هل يجب على المنظّمات أن تتعلّم؟ وعرّفاه على أنّه: "تلك السّيرورة التي تساهم في حلّ المشكلات من خلال اكتشاف الأخطاء وتصحيحها" [2]، كما عرّف التّعلّم التّنظيمي بأنّه: " الاكتساب والاحتفاظ وخلق المعارف التي تهدف إلى تسهيل تحقيق الأهداف المسطّرة من طرف المنظّمة "[3]

كما أشار كلّ من (كروزييه وفريدبارغ)،(*Crozier et Friedberge*) إلى أنّ مفهوم التّعلّم التّنظيمي مستعار من علم النّفس ويحدّد العمليّة المتشكّلة من "التّجربة والخطأ" لمعايير سلوكيّة جديدة داخل المؤسّسة وتصبح مكوّنا لنظام سلوكي جديد وثقافة تنظيميّة للمنظّمة. [4]

---

(1) *Koenig G,* "***Management stratégique, Paradoxes et apprentissage***", *Edition Nathan, 1996.*

(2) – طارق حسن محمّد الأمين، "التّعلّم التّنظيمي وتقويم الأداء في مراكز خدمة مراجعي المؤسّسات العامّة الخدميّة"، دوريّة الإدارة العامّة، معهد الإدارة العامّة، الرّياض، السّعودية، مج 46، ع 2، 2006، ص246.

(3)- *Adeline Leblanc et al*، " ***Application des principes de l'apprentissage organisationnel au projet MEMORAE، Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain***،" *Lausanne, 2007، p37*

(4)- *Ahmed Bounfour,* « ***le management des ressources immatérielles, maitriser les nouveaux leviers de l'avantage compétitif*** », *Dunod, Paris, 1998, p184.*

وعرّف أيضا على أنّه "مجموعة من الأفراد يطوّرون قدراتهم باستمرار من أجل تحقيق النّتائج التي يرغبون فيها من خلال توسيع أنماط تفكيرهم "[1].

هناك تعريف أخر قدّمه (أرغريس وشون) بأنّه "العمليّة التي يمكن من خلالها لأعضاء المنظّمة كشف الأخطاء وتصحيحها"[2]، فهو يعتقد أنّ المنظّمات تواجه صعوبة في التّعلّم، ترجع في جزء منها إلى هذه المنظّمات من النّادر أن تعيد النّظر في المسلّمات أو السّلوك السّائد فيها، كما أنّ الكثير منها يحجم عن الاعتراف بأخطائها وتصحيحها، هذه الفكرة تمثّل جوهر التّعلم التّنظيمي.[3]

أمّا (*Brotric*) فيعتقد أنّ التّعلّم التنظيمي "أكثر من مجرد التّكيف، فهو عمليّة مقصودة تعكس خبرة وتوقّعات المنظّمة ". [4]

ونجد تعريف آخر للتّعلّم التّنظيمي حسب قاموس إدارة الأعمال وهو "عمليّة فرديّة أو جماعيّة لاكتساب وتشكيل ممارسات، معارف، كفاءات وقدارت، فالتّعلّم يمكن أن ينتج من: الملاحظة، التّقليد، الفعل التّكراري أو الرّتابة، ومن خلال أثر الخبرة، كذلك التّعلم يساهم في الوّصول إلى التّعديل الآلي للمواقف والتّكيّف مع السّلوكيّات الجديدة". المنظّمة ". [5]

وقد عرّف (*G. Koenig*) التّعلّم التّنظيمي بأنّه "ظاهرة جماعية لاكتساب وبناء المعارف والتي تغيّر تسيير المواقف أو المواقف نفسها بعمق محدود وباستمراريّة محدودة". [6]

ومؤكّدا في نفس السّياق على أنّ البعد الجماعي للتّنظيم يتمّ تفعيله من جهة عبر حركيّة سيرورات المعارف الجديدة ومن جهة أخرى عبر تطوير العلاقات بين الكفاءات الموجودة مسبقا.[7]

هذه التّعريفات السّابقة وجدت آذان صاغية لدى (سينج)، الذي أوضح جوهر التّعلّم التنظيمي بقوله :" هو تحوّل في التّفكير من النّظر إلى أنفسنا باعتبارنا منفصلين عن العالم إلى كوننا

---

(1) - *Daniel Be , « **Entreprise apprenante** », édition d'organisations, Paris, 2003, p 49.*

(2) - *Chris Argyris et Donald A. Schon, **op cit**, 2002 ,p24.*

(3) – عبد الرّحمن أحمد هيجان، "**مرجع سبق ذكره**، ص ،679.

(4) –بلعلي نسيمة فريال، " المنظّمات المتعلّمة: توظيف للذّكاء والمعارف"، مجلة دراسات اقتصادية، كلّية العلوم الاقتصادية والتّجارية وعلوم التسيير، جامعة عبد الحميد مهري، قسنطينة، الجزائر، ع 01، 2014، ص172.

(5)- *Olivier Meier," **dico du manager: 500 clés pour comprendre et agir « concepts, theories, pratiques** ", Dunod, Paris, 2009, p:6.*

(6) - *G. Koeing ; «L'Apprentissage Organisationnel: repérage des lieux، in Revue Française de Gestion، Janvier-Fevrier 1994, p78*

(7) *Nadia Tebourbi, **op cit**, p30*

متّصلين به، ومن النّظر إلى المشكلات باعتبارها ناجمة عن تصرّفات شخص آخر، أو بسبب حدوث ظرف خارجي، إلى النّظر إليها باعتبارها ناجمة عن تصرّفاتنا الذاتية"، بناء على ذلك فإنّ التّعلّم التنظيمي في رأيه هو الوسيلة التي من خلالها يكتشف الأفراد في المنظّمات باستمرار كيف أنّهم هم الذين يشكلون الواقع الذي يعملون فيه، وكيف أنّ باستطاعتهم تغيير ذلك العالم. [1]

(سينج) في تعريفه هذا يبرز قدرة الفرد على تشكيل الواقع التّنظيمي، من خلال إدراكه لذاته وارتباطه بالبيئة التّنظيمية وبإدراكه لقيمة المعلومات والخبرة كأساس لهذا التعلّم.

الجدول رقم (04) يوضّح بعض تعريفات مصطلح التّعلّم التّنظيمي

المؤلف	المفهوم
Simon .H	الوعي المتنامي بالمشكلات التّنظيمية والنّجاح في تحديد هذه المشكلات، وعلاجها من قبل الأفراد العاملين في المنظّمات بما ينعكس على عناصر ومخرجات المنظّمة ذاتها.
Cyert et March (1963)	تكيف المنظّمة مع محيطها.
Argyris et Schon, 1978.	العملية التي من خلالها يمكن للمنظّمة كشف الأخطاء وتصحيحها من خلال تعديل نظريات العمل.
Duncan et Weiss (1979)	معرفة العلاقات التّبادلية بين نشاطات المنظّمة وردود فعل المحيط.
Kolb (1984)	خلق المعرفة انطلاقا من النّشاط التّنظيمي.
Fiol et Lyles (1985)	عملية تحسين النّشاطات بفضل المعارف الجديدة التي تسمح بالفهم المعمّق للمنظّمة والمحيط.
March et Levitt, 1988:320.	العملية التي من خلالها يمكن للمنظّمة ترميز التّجاوزات (*ingérence*) الخاصّة بالماضي وتحويلها إلى روتين.
Huber; 1991:22.	هي مجموعة من السّلوكيات المحتملة المكوّنة من اكتساب المعرفة وتوزيعها وتفسيرها والذّاكرة التّنظيمية.
Lee et all (1992)	ينظر إلى عملية التّعلّم التّنظيمي باعتباره أحد حلقات الإجراءات الفردية التي تؤدّي إلى تفاعلات في المنظّمة مع البيئة، ويتمّ تفسير الاستجابات البيئية من قبل الأفراد الذين يتعلّمون عن طريق تحديث معتقداتهم حول علاقات السّبب – والأثر.
Dodgson (1993)	العملية التي يمكن للمنظّمة من خلالها بناء، وتطوير وتنظيم معارفها اعتمادا على أنشطتها وخصائصها الثّقافية.
Koenig (1994)	الظّاهرة الجماعية الدّاعمة للحصول على المعارف وبناء الكفاءات القادرة على تعديل طريقة تسيير الوضعيات وتعديل الوضعيات في حدّ ذاتها.
Croesan et al., (1999)	وسيلة أو مبدأ يحقّق التّجديد الاستراتيجي داخل المنظّمة.

[1] –بلعلي نسيمة فريال، **مرجع سبق ذكره**، ص172.

Schwandt (2000)	نظام من الإجراءات، الرّموز، العمليات التي تمكّن المنظّمة من تحويل المعلومات إلى معرفة ذات قيمة على المدى البعيد.
Clarke et Wilcock son, (2001).	أحد أطراف المنظمة المهمّة لتحسين استخدام المعرفة بشكل مستدام.
Chio et Lee (2002)	أداة مناسبة لتحديد الكيفية التي توظّف بها المنظّمة مواردها بهدف تعزيز كمية ونوعية المعرفة وصولا للنّتائج المرغوبة.
Wang et Ahmed, (2003).	هي عملية قائمة على خلق وتعلّم المعرفة والمعلومات.
دهام،: (2005)	عملية تتمّ داخل المنظّمة لإدامة أو تحسين الأداء استنادا إلى الخبرة.
Weick 2006	مفهوم يتعلّق بمستوى يقظة العامل وإدراكه للأحداث والمعارف الجديدة وقدرته على الإبداع والخلق
Kane et al 2007	عملية ديناميكية اجتماعية تهدف لخلق معارف جديدة وتحويلها إلى حيث الحاجة لها اعتمادا على آليات التّواصل والتّعاون والتّفاعل.
الخشالي والتميمي، 2008	مجموعة من الأنظمة والآليات والعمليات المستخدمة في تحسين قدرات الأفراد بشكل مستمرّ للوصول إلى أهداف محدّدة تتعلّق بالأفراد والمنظّمة.
الضالمي ،2010	هي تلك العملية التي تستطيع من خلالها المنظّمة تحقيق قدراتها التّنافسية والتّكيّف مع بيئتها وظروفها الدّاخلية والخارجية واكتساب المعرفة التّنظيمية والقيم والمهارات وتوظيفها لغرض تحقيق الميزة التّنافسية.
Li et al.,2011.	قدرة المنظّمة على خلق واكتساب ونقل واستيعاب المعرفة وكذلك تغيير سلوكها من اجل التّحسين المستمر للمنظّمة.
Rivera et al 2012	مجموع الدّروس التي يمكن تعلّمها من كلّ تجربة باكتساب الخبرات العلمية.
Chiva; 2013	عملية يتمّ من خلالها تغيير المنظّمات أو التّعديل على النّماذج العقلية والقواعد والعمليات أو المعرفة، المحافظة على أدائها أو تحسينه.
Zeng et al, 2015	يقصد به عمليه اكتساب المعارف والسلوكيات والمها ا رت والقيم الجديدة على مستوي الفرد وفرص العمل وتعزيز القد ا رت في الاستجابة للظروف والتكيف مع المستجدات والمواقف الجديدة.

المصدر: من إعداد الطّالب الباحث بالاعتماد على المصادر التّالية:

-Olivier Millet, « ***Double contrainte et apprentissage organisationnel : le rôle de la méta communication*** », *thèse de doctorat en science de gestion, Université de Paris-Descartes, France, 2012, p18.*

-Frédéric Leroy, « *L'apprentissage organisationnel, une revue critique de la littérature* », *www.stratégie-aime.com/évents/apprentissages-organisationnel. Consulter le 07/12/2017, à 23h, p2-3.*

- هناء جاسم محمد العسكري،" **ممارسات التعلم التنظيمي واستراتيجية إدارة المعرفة وعلاقتها بأداء إدارة المعرفة (دراسة لآراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية الهندسة"**، جامعة القادسية، مجلة المثنى للعلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد*1* ، العدد*61* ، جامعة المثنى، العراق،*2014* ، ص*144* .

2. نشأة التّعلّم التنظيمي:

يعتبر التّعلّم التّنظيمي كمفهوم قديم الظّهور حيث يعود أصله إلى خمسينات القرن الماضي كما سنذكر هذا لاحقا على يد (*Herbert Simon*) والذي عرّفه على أنه" :الوعي المتنامي بالمشكلات التّنظيمية والنّجاح في تحديدها، وعلاجها من قبل الأفراد العاملين في المنظّمات بما ينعكس على عناصر المنظّمة; ومخرجاتها.[1] ويعتبر من المداخل الأساسية لما يسمّى عند الكثيرين بنظرية الموارد (*Théorie des ressources*) والتي تركّز على تحديد أهمّ مصادر المزايا التنافسية للمنظّمات، وكذا كيفية تحديد أصولها، ويعتبر التّعلّم التّنظيمي نقطة التقاء للعديد من العلوم أو مجالات البحث. [2]

وتعود الاستفادة من التّعلّم في إدارة المنظّمات إلى عشرينيّات القرن العشرين. حيث كانت بداية استخدام مفهوم منحنيات التعلّم في صناعة الطّائرات في الولايات المتّحدة الأمريكيّة. إذ اتّضح وقتها أنّ نفقة إنتاج الطائرات يمكن أن تنخفض، إذا زاد عدد الوحدات المنتجة. وتنشأ هذه جزئيا بسبب قيام العمّال بذات العمل مرّات متكرّرة، الأمر الذي يكسبهم مهارة زائدة (التّعلّم) ومن ثمّة فانّ كميّة العمل المطلوب لإنتاج وحدة واحدة تنخفض وفقا لنمط منتظم ويمكن التّنبؤ به. وقد أسهم استخدام تحليل منحنيات التّعلّم في رفع كفاءة العمليّات الإدارية المتعلّقة بتحديد معدّلات الأداء وتقييم أداء الأفراد. وأيضا أصبح بالإمكان وضع جداول الإنتاج على أسس سليمة تأخذ في الاعتبار التّحسّن في الأداء نتيجة لتكرار المحاولات.[3]

(هاربرت سيمون) الباحث الأمريكي في مجال العلوم الاجتماعية والاقتصادية صاحب نظرية القرارات الإدارية والمتحصّل على جائزة نوبل في العلوم الاقتصادية سنة (1978) في سنوات الخمسينات من القرن الماضي، يعدّ أوّل من سلّط الضّوء على مفهوم التّعلّم التّنظيمي بدل التّعلّم الفردي أو الجماعي من خلال إشارته إلى أنّ التّغيّرات البيئية من خلال العقول البشرية هي التي تصنع لنّا المنظّمات ، حيث تنمو فيها هذه العقول عن طريق التّعلّم الذي يظهر على شكل هياكل تنظيميّة متطوّرة، أو صيغ تنظيمية أو إجراءات وقواعد، وقد ساند هذا التّحليل كتاب كثيرون أمثال (*Cyert et March, Herschman et lindblom...ext*)وذلك خلال -الفترة (1959 – 1963)، ورغم أنّ كلّ

---

[1] – محمد محمد مصطفى نصير، صلاح محمد زكي،" **أثر عمليات إدارة المعرفة على التعلم التنظيمي بالكليات الأساسية في جامعة الزاوية**"، ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر الدّولي حول القيادة الإسلامية والعلوم الإنسانية والعقيدة ووسائل الإعلام، ماليزيا، 26-28 أكتوبر، 2015، ص 9.

[2] - *Olivier Meier et al, « **Gestion du changement** », Dunod éditions, France, 2007, p219.*

[3] – علي السّلمي، **مرجع سبق ذكره**، ص 152-153.

هذه الدّراسات أشارت إلى مفهوم التّعلّم التنظيمي إلا أنّه لم يعرف المصطلح بالصّياغة التي نتعارف عليها الآن. [1]

في عام 1963، قام كلّ من (كيرت ومارش)،(*Kyert et March*) بالتّركيز على الاهتمام العملي بهذا المفهوم في إدارة المنظّمات من خلال مفهوم التّخطيط الاستراتيجي في المنظّمات والهادف إلى إيجاد المزايا التّنافسيّة والمحافظة عليها، [2] كما تمتد جذوره إلى أدبيات نظريات المنظّمة ونظرية النّظم، إذ أكّد كلّ من الباحثين (*Hosley, Lan, Levy et Tan, Foil et Lyles*) أنّ التّعلّم التّنظيمي هو المصدر الأساسي للتّغيير الاستراتيجي في المنشآت المختلفة والهادفة إلى إيجاد مزايا تنافسية والمحافظة عليها. وقد ساهم العديد من الكتّاب في مفهوم التّعلّم التّنظيمي من مثل الباحثين (*Pedler*، *Boydell et Burgone*)،[3]

برغم كلّ الجهود السّابقة، لم يظهر مفهوم التّعلّم التّنظيمي بشكل كبير إلاّ بفضل كلّ من (أرغريس وشون) اللّذين أصدرا عام 1978 كتابا بعنوان "التّعلّم التّنظيمي".[4]

ويعتبر الباحث (سينج) من أكثر الكتّاب تأثيرا في التسعينات من خلال مضامين كتابه، صدر عام 1990 تحت عنوان: "المبدأ الخامس: فن وممارسة التعلم التنظيمي (*la cinquième discipline*) كان هذا الكتاب نتاجا لأبحاث واسعة أجراها (سينج) وفريق عمل معه في المركز الخاص بالتّعلّم التّنظيمي، التّابع لمعهد ماستشوس للتّكنولوجيا ومدرسة سلون للإدارة.[5]

نال هذا الكتاب اهتماما كبيرا في عالم الأعمال واعتبرته مجلّة الأعمال في جامعة هارفرد عام 1997 من أهمّ الكتب التّطويريّة في عالم الإدارة. [6]

ويعود أوّل استخدام لمصطلح التّعلّم التّنظيمي بهذه الصياغة بالتّحديد وليس بمعناها إلى سنة (2003) على يد (أرغريس وشون)، اللّذان اعتبرا أنّ المنظّمة تتعلّم، من خلال تعلّم الأفراد فيها، غير أنّ

---

[1] – مؤيد الساعدي، **مرجع سبق ذكره**، ص 41

[2] – صالح بن سليمان الفائز، "**الاستراتيجيات القيادية في إدارة التغيير التنظيمي والتعامل مع مقاومته: دراسة ميدانية على قيادات قطاعات وزارة الداخلية** "، أطروحة دكتوراه فلسفة في العلوم الأمنية، تخصص علوم إدارية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية، 2008، ص 12.

[3] – مريم روابحية وسميرة سطوطاح، **مرجع سبق ذكره**، ص 120.

[4] – عقيلة أقنيني، "**إدارة المعرفة: قمة التميّز في المؤسّسة المعاصرة**"، مذكّرة ماجستير في إدارة الأعمال كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التّسيير، جامعة سعد دحلب، البليدة،2007، ص 141.

[5] – عقيلة أقنيني، **المرجع نفسه**، ص 141.

[6] – محمد علي عاشور، "تصورات المدراء والمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة اربد لتطبيق ضوابط (سينج) في المنظمة المتعلمة "، مجلة السائل، جامعة مصراتة، مصراتة، ليبيا، تاريخ النشر غير مذكور، ص 3.

تعلّم المنظّمة ليس مجموع تعلّم الأفراد وأشارا إلى أنّ التّعلّم يركّز على محاولة اكتشاف الأخطاء، ومن ثمّ تصحيحها، أي التّعلّم من الأخطاء.

ويعتبر هذا النّموذج الأساس الذي يعتمد عليه في مجال التّعلّم التّنظيمي، وهو أكمل نموذج، رغم أنّ البحوث توالت فيما بعد محاولة شرح هذا المصطلح ومحدّدة أهمّ أبعاده، إلاّ أنّ الإضافات التي جاءت بها كانت محدودة، وبقيت دراسة (أرغريس وشون) الدّراسة الأساسية التي اهتمت بالتّعلّم التّنظيمي.[1] أمّا مصطلح المنظّمة المتعلّمة فقد كان ظهوره متأخّرا بالمقارنة مع التّعلّم التّنظيمي على يد(سينج) في (1990)، لينطلق البحث في مجال إدارة المعرفة من خلال الدّراسات والمقالات التي نشرت في سنوات التّسعينات من القرن الماضي وذلك على يد كلّ من (*Nonaka et Takeuchi*)،[2] وقد وسع هذا الأخير فيما بعد منظور الباحث (سينج) من خلال المعرفة الضّمنية واستخدام نفاذ بصيرته المتأنّية من أبحاثه وبشكل خاص من تجارب الشّركات اليابانية. [3] ويعدّ (*Shrivastava*) أوّل باحث ميّز بشكل نظامي بين أربع وجهات نظر بشأن التّعلّم التّنظيمي هي: التّعلّم التّكييفي والذي يسمّى بالاتجاه الواحد من التّفكير، وتقاسم الافتراض والذي يعدّ من المفاهيم المتأصّلة في النّظريات الاجتماعية للمعرفة، وتطوير القاعدة المعرفيّة (*Développement d'une base de connaissances*) ويتمّ فيها التشديد على تطوير علاقات الفعل بالنّاتج والمرتبطة بالنّشاطات التّنظيمية وأخيرا تأثيرات الخبرة المؤسّساتية (*Effets d'expérience institutionnalisés*) التي تشمل الطرائق المتعلّقة بالخبرات المؤسّساتية بشأن منحنيات التّعلّم كما أسلفنا الذّكر سابقا .[4]

وهكذا أصبح التّعلّم التّنظيمي أحد المصادر الهامّة للتّغيير الاستراتيجي في المنظّمات، حيث أصبح مع مفهوم المنظّمة المتعلّمة أحد المفاهيم الأساسية التي اهتم بها المديرون والقادة والباحثون والممارسون مع نهاية تسعينيات القرن العشرين حيث ساد الاعتقاد بأنّ قدرة أيّ منظّمة على التّعلّم

---

(1) - *David Cayla, **op cit**, p30, p21.*

(2) - *Laurence Lehmann-Ortega, « **Stratégor**», Dunod édition, France, 2005, p751*

(3) *Senge, P, "**The Fifth Discipline : The Art & practice of the Learning Organization**", Doubleday, New York,1990,p : 24.*

(4) - مريم روابحية وسميرة سطوطاح، **مرجع سبق ذكره**، ص 120.

بصورة أفضل من منافسيها يعدّ شرطا أساسيا لزيادة قدراتها التّنافسية والاستجابة بصور فعّالة ومبتكرة للتّغييرات البيئيّة. [1]

3. التّطور التّاريخي لمفهوم التّعلّم التنظيمي:

إنّ ممّا أدّى إلى التّحوّل إلى المدخل القائم على التّعلّم يعود إلى تطوّرات مهمّة يمكن إيجازها فيما يأتي :

أ. المدخل القائم على العامل: ارتبط بعدة مدارس منها: [2]

- **المدرسة التّقليدية:**

إنّ تطوّر الفكر والخبرة الإدارية من خلال كتابات فريدريك تايلور وهنري فايول *Henri Fayol* (*etTaylor Fredrik*)، والتي كان معظم أفكارهم تركز على أولوية المهمّة، وهذا التّوجّه تمثّله مدرسة الإدارة العلمية والتّقسيم الإداري للعمل وكذلك المدّرسة البيروقراطية.

- **مدرسة العلاقات الإنسانية والموقفية:**

سرعان ما كشفت التّجربة الإدارية أهمّية العامل وضرورة التّركيز عليه وبشكل مختلف عن المدارس التّقليدية؛ من خلال أعمال (ألتن مايو)، ولكن هذا التّوجّه كان يتمّ في إطار تقليدي يقوم على الهرمية في علاقة المدير مع العامل القائمة على ضرورة التّجانس من أجل وحدة الأهداف، ومع ذلك فإنّ التّركيز على العامل كان يحمل بذور مؤسّسة التّعلّم؛ لأنّه كان يعترف بأنّ لدى العامل ما يمكن أن يسهم به في تطوير المؤسّسة، وليس الإدارة وحدها هي المسؤولة عن هذا التّطوير.

ب. المدخل القائم على الزّبون:

كشف تطوّر الخبرة الإدارية أيضا عن أهمّية الزّبون في البيئة التّنافسية و التي تجعل من هذا الأخير الرّقم الصّعب خارج المؤسّسة- بنفس الطّريقة التي اعتبرت فيها الإدارة أنّ العامل هو الرّقم الصّعب داخلها- لهذا تمّ استكمال المدخل القائم على العامل باتجاه القائم على الزّبون؛ خاصّة و أنّ الزّبون هو مصدر لمعرفة بالغة الأهمية؛ لذلك يتطلّب الاهتمام والعناية بدراسة حاجاته ورغباته، و

---

[1] – فيصل بن معيض آل سمير القحطاني، " **استراتيجيات الإصلاح والتطوير الإداري ودورها في تعزيز الأمن الوطني: دراسة تحليلية لاتجاهات القيادات العليا المدنية والأمنية بالمملكة العربية السعودية** " أطروحة دكتوراه فلسفة في العلوم الأمنية، تخصص علوم إدارية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2006، ص 65.

[2] – علاء فرحان طالب، "**إدارة المعرفة: إدارة معرفة الزبون**"، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009، ص65.

بالتّالي هو المصدر الأكبر والأهمّ في التّنبؤ بالسّوق و لأنّ التّغيّرات الأولى في السّوق أوّل ما تظهر في الغالب تظهر لدى الزّبون سواء في شكاويه، مقترحاته أو مطالبته بما هو غير موجود لدى المؤسّسة إلاّ أنّه موجود لديه كحاجات ورغبات، أو عدم الرّضا عن المنتجات والخدمات الحالية ومن أهمّ رواد هذا المدخل نجد الباحثين ستيوارت وكوتلر (*kotler Stewart*).[1]

ج. المدخل القائم على التّعلّم:

في ظلّ تزايد الاهتمام بالمنافسة المعتمدة على الكفاءات، برزت إلى حيز الوجود نظرية جديدة تفترض أنّ المعرفة هي المصدر الأساسي للثّروات سواء بالنّسبة لمؤسّسة بمفردها أو لدولة من الدّول، بحيث تعدّ هذه النّظرية من الموضوعات الحديثة في مجال الإدارة، تهدف إلى بناء مؤسّسات ساعية نحو التّعلّم. ومنه فقد ظهر في مجال التّصنيع مفهوم الكفاءات المعتمدة على المعرفة وهذه تعكس ضرورة اكتساب المؤسّسات الصّناعية للقدرات المحورية والحثّ على زيادة السّعي نحو المعرفة قصد تحقيق عمليات التّصنيع كفؤة على المستوى المحلّي أو العالمي «التّدويل" وبالتّالي انصب التّركيز على إدارة المؤسّسات لمعارفها بشكل أفضل من الشّركات المنافسة، والعمل على تنميتها وذلك من خلال الاختيار لأفضل العناصر البشرية وكذلك من خلال المحافظة على مستوى مرتفع من التّعلّم المستمر. فكلّ هذه الممارسات والمنطلقات الفكرية ساهمت في ظهور ر مصطلح "مصنع المعرفة"؛ بالتّالي إظهار مدى أهمية الحصول على الكفاءات المرتبطة بالمعرفة للرّفع من الأداء وتحقيق الوفرة في المؤسّسات الصّناعية، لذا فمصنع المعرفة هو مؤسّسة ساعية نحو التّعلّم وتعدّ المعرفة من أحد نواتجه الأساسيّة وكما يكون التّركيز في هذا المصنع بشكل كبير على عملية التّعلّم. كما أنّ المدخل التّعلّمي يمثّل القاسم المشترك بين المدخل القائم على الزّبون والمدخل القائم على العامل وحيث يجب توسيعه ليشمل المؤسّسة ككلّ. [2]

4. أهمية التّعلّم التّنظيمي:

يمكن أن نحدّد أهمية التّعلّم التّنظيمي من خلال العديد من المستويات، فهناك مستوى بالنّسبة للأفراد، مستوى بالنّسبة للجماعة، والمستوى الأخير كان بالنسبة للمنظّمة ونوضّحها في النّقاط التّالية:

---

[1] – علاء فرحان طالب، **مرجع سبق ذكره** ، ص65.

[2] – نجم عبّود نجم، **مرجع سبق ذكره**، ص266.

أ. الأهمّية بالنّسبة للفرد :

- مساعدة الفرد في إدراك ذاته وفهم الآخرين والتّفاعل معهم وبالتّالي تطوير شخصيته.
- تحسين خبرته في الحياة وتحقيق التّوافق مع المتطلّبات الثّقافية ،الاجتماعيةوالبيئية.[1]
- -وسيلة لتحقيق أهداف الأفراد في الحصول على المكافآت أو المكانة أو السّلطة والقوّة.[2]

ب.الأهمّية بالنّسبة للجماعة:

- يسهّل عملية تبادل المعارف التي تعتبر غير موجودة في التّعلّم الفردي.
- إمكانية التّشارك في المعارف، والحوار البنّاء وثقافة العمل مع بعض لحلّ المشكلات.
- العجلة التي تحرّك عملية التّعلّم التّنظيمي، وهو الوسيط الذي يعمل على نقل المعرفة في جميع أنحاء المنظّمة، كما يعتبر الوسيط الرّابط بين تعلّم الأفراد والمنظّمة.[3]

ج. الأهمّية بالنّسبة للمنظّمة:

أصبح التّعلّم التّنظيمي ضرورة استراتيجية وملحّة لبقاء واستمرار المنظّمات وتقدّمها فقد زاد الاهتمام به خاصّة خلال السّنوات الأخيرة لما له من أهمّيّة يمكن طرحها فيما يلي: [4]

- يسهم بشكل حاسم في التّعامل مع التّغيير وعدم التّأكّد البيئي.
- للميزة التنافسيّة المستدامة خلق فرص.
- يجعل المنظّمة تبدو كوحدة تعلّم تملك رؤية مشتركة.
- يعتبر التّعلّم التّنظيمي تحدّيا تمارسه منظّمات اليوم لمواجهة الضّغوطات، إذ أنّ المنظّمات التي لا توظّف التّعلّم التّنظيمي بصورة ناجحة تجد نفسها بين الخاسرين.
- يساعد التّعلّم التّنظيمي على تثبيت مجموعة من القيم والأفكار وطرق لأداء الأعمال في الممارسات اليوميّة لدى المنظّمة التي تتبنّى التّعلّم التّنظيمي.

---

(1) – حسين وآخرون،" تفعيل عمليات التعلم التنظيمي بالاستناد إلى أبعاد إدارة المعرفة ""، مجلة جامعة بابل، العراق، العلوم الصرفة والتطبيقية، مج24، ع6، 2016، ص 1690.

(2) –كريم الكبيسي، إبراهيم دهام، "التّعلم التنظيمي وأثره في نجاح المنظمات: دراسة ميدانية في شركات وزارة الأعمار والإسكان في العراق"، مجلّة العلوم الاقتصادية والإدارية، العراق، جامعة بغداد، ع(45)، مج(13)، 2007، ص 140.

(3) – فطيمة الزهرة بريطل،" أهمية التعلم التنظيمي في بناء المعارف التنظيمية"، مجلّة الأبحاث الاقتصادية والإدارية، الجزائر، جامعة بسكرة، ع (18)، 2015، ص 225–226.

(4) – عادل هادي حسن البغدادي، هاشم فوزي دباس العبادي، **مرجع سبق ذكره**، ص 26.

▪ يعدّ التّعلّم التّنظيمي المصدر الأساسي للتّغيّر الاستراتيجي في المنظّمات الهادفة إلى إيجاد المزايا التّنافسية والمحافظة عليها.

5. أهداف التّعلّم التّنظيمي:

تهدف عمليّة التّعلّم التّنظيمي بصفة عامّة إلى غرس الاتجاهات الإيجابية وتدعيمها وتوظيفها وترجمتها إلى سلوكيات رائدة وقرارات مبدعة، من خلال نشر المعرفة وتبادلها بين الأفراد والجماعات داخل المنظّمة، والسّعي لإيصالها إلى الزّبائن والعملاء الذين يساهمون في تغذيتها وإثرائها.[1]

ويمكن هنا التّمييز بين قسمين أساسيين من الأهداف الخاصّة بالتّعلّم التّنظيمي، والتي تختلف باختلاف نوع التّعلّم، فعندما نتحدّث عن التّعلّم المستمر نجد أنفسنا أمام هدف التّحسين التّدريجي (*un objectif d'amélioration incremental*) أو أمام هدف التّحسين الجذري أو الرّاديكالي (*objectif d'amélioration radicale*) سنحاول فيما يلي شرح هذه الأهداف: [2]

أ. التّحسين التّدريجي*L'amélioration incrémentale* :

في هذه الحالة لا يتمّ تعديل الأهداف الخاصّة بالتّعلم التنّظيمي جذريا، إنما يتمّ التّعديل جزئيا أو تدريجيا، وذلك نظرا لكون الأنشطة متكرّرة ومتحكّم فيها مثل :الإنتاج، طريقة تقديم العاملين لخدماتهم، أو نتيجة كون المنظّمة قد حققّت من خلال أهدافها نجاحا وفعالية لذلك يحدث التّعديل في أهداف التّعلّم التّنظيمي جزئيا وتدريجيا بما يتلاءم والتّغيّرات البيئية، وفي هذه الحالة قد تعطي التّغييرات الشّاملة نتائج عكسية ويعود الاحتفاظ بالأهداف للأسباب التالّية:

أ. الأولوية تعطى للفعالية الحالية:*La priorité est donnée à l'efficacité actuel*

عندما تعطى الأولوية للفعالية الحالية تنتقل أهمّية خلق معرفة جديدة إلى المرتبة الثّانية، هنا التّعلم يكون هدفه الأخذ بعين الاعتبار أفضل الممارسات الحالية، بدلا من تطوير أخرى جديدة كون هذه الممارسات أثبتت فعاليتها وحقّقت الأهداف المرجوّة منها، لذا تسعى المنظّمة للاحتفاظ بهذه الممارسات في ذاكرتها التّنظيمية، لإعادة استخدامها مرة أخرى.

---

[1] – علي حسون الطائي، علي سامي عبد الزهرة الخزعلي،" أثر التعلم التنظيمي في بناء رأس المال الفك ري في المنظمات العامة"، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، مج (21)، ع(85) ، جامعة بغداد، العراق، 2015، ص 34.

[2] - *Christian Szylar, « l'apprentissage dans les organisations », édition Lavoisier, France, 2006,p p 64-70*

ب. الأولوية تعطى للتّكيّف: *La priorité est donnée à l'adaptabilité*

هنا يكون الهدف الرّئيسي لعملية التّعلم التي تكون تدريجية دائما، هو تكيّف المنظّمة مع محيطها، فالتّعلّم هنا يأتي كنتيجة للتّغيرات التي تحدث في البيئة والتي باتت كثيرة، فمثلا هنالك مؤسّسات عديدة لا تعتبر المنتجات الجديدة التي تطلقها في الحقيقة إلاّ تقليدا لمنتجات المنافسين.

ب.هدف التّحسين الجذري: *L'amélioration radicale*

بما أنّ المنظّمات تنشط وتتطوّر في محيط يتميّز بالتّغيّر، قد لا يكون التّحسين الجزئي وبالتّالي التّفوّق على المنافسين كافيا لمواجهة هذه التّغيّرات، بحيث أنّ القائمين على التّعلّم في هذه الحالة لا يسعون فقط لتحقيق الأهداف ولكن تطويرها في نفس الوقت، فالتّعلّم اعتمادا على المعارف الجديدة يعتبر النّموذج المسيطر، وتركّز المنظّمة هنا على صنع مستقبلها بدلا من محاولة التّكيّف مع التّغيّرات ويرتكز التّحسين الجذري على مجالين أساسيين وهما:

أ. إعادة تحديد مهمّة ورؤية المنظّمة: *Redéfinir la mission et la vision Del 'organisation*

تعتبر الرّؤية نقطة مرجعية للمنظّمة في توجيه مستقبلها، تكون مختلفة عن ماضيها وحاضرها لتمثّل حافزا بالنّسبة للعاملين في المنظّمة، ويمكن اعتبارها طموحا للمنظّمة، وللوصول إلى تحقيق هذه الطّموحات فالمنظّمة بحاجة إلى اكتساب معارف جديدة، وفي إعادة تحديدها وصياغتها للرّؤية يجب الأخذ بعين الاعتبار الانحراف الموجود بين قدراتها وطموحاتها، والفارق أو الانحراف ضروري، فجذا كانت الموارد مساوية للطّموحات، فلا داعي للعمل والجد، فهذا الانحراف هو الذي يمثل الدافع الحقيقي نحو العمل والاجتهاد، وبالتالي التعلم والابتكار لمواجهة هذا الانحراف.

ب. صنع المستقبل: *Créer le futur*

هدف المنظّمة في هذه الحالة ليس فقط مواجهة التّغيّرات أو ردود الفعل تجاه ما يقوم به الآخرون، الهدف الأسمى والأكبر، هو تحقيق الرّيادة، وصناعة المنظّمة لمستقبلها، لذا نجد كلّ من *Brown et Duguid* يشيران إلى المنظّمة المبادرة، والمنظّمة المتكيّفة، حيث أنّ الأولى يكون التّعلّم بها راديكالي، بينما الثّانية يكون التّعلّم بها تدريجي المحيط بغرض الاستمرار.[1]

(1) - *Christian Szylar, **op-cit**, pp 64-70*

6. متطلبات الرّبط بين التّعلّم التنظيمي والتّعلّم الفردي:

يعتبر التّعلّم بالنّسبة للأفراد من الأنشطة الأكثر طبيعية، وأساسا في تكوين التّجارب الإنسانية، ومن الأشياء التي لا يتوقّف الفرد عن القيام بها طيلة حياته، ففي يوم واحد يمكن للفرد تعلّم أشياء كثيرة، كما أنّه من الممكن أن تمرّ أيام عديدة بدون أن يكون قد تعلم شيئا.[1]

انتقل التّعلّم إلى المنظّمة لتتوالى البحوث والدّراسات والتي اختلفت باختلاف الباحثين لتسلّط كلّ منها الضّوء على جانب معيّن من جوانب هذا الميدان البحثي الجديد سواء من حيث موضوع التّعلّم (*L'objet de l'apprentissage*)، معلومات (*information*)، معارف (*connaissance*)، كفاءات (*compétence*) ، أو من حيث من سيقوم بالتّعلّم (*Sujet d'apprentissage*)(فرد أو جماعة أو منظّمة)، وكذا محفّز التّعلّم (أي سبب نشوء ظاهرة التّعلّم)، الأخطاء (*erreurs*) ، الابتكار(*Innovation*) ، والتّغييرات البيئية(*modification de l'environnement*) أو يدور حول العملية في حدّ ذاتها :(اجتماعية، ابتكار تنظيمي، أو ترميز).[2]

ويرى كلّ من (أرعريس وشون) من خلال بحثهما المنشور في 1978 ، أنّ المستوى الفردي للعاملين في المنظّمة مرتبط بالمستوى التّنظيمي، فمفهوم التّعلّم التّنظيمي حسبهما ينطلق من التّعلّم الفردي الذي تمّ دراسته والتّركيز عليه من خلال علم النّفس والبيداغوجيا والذي كثيرا ما يتمّ التّعامل مع التّعلّم التّنظيمي على أنّه مجموع ما تعلّمه الأفراد، بحيث أنّ المنظّمة تملك أفراد لديهم إمكانيات ثقافية تمكّنهم من تحليل، حلّ والاحتفاظ بالتّعلّم.

أشار الباحثان أيضا إلى أنّه لا يوجد تعلّم تنظيمي إلاّ إذا كان هناك تعلّم فردي، بحيث أنّ الأفراد هم الذين يتعلّمون ثم يدخلون المعرفة للمنظّمة لتصبح معرفة تنظيمية، إلاّ أنّ المعرفة التّنظيمية ليست مجموع ما تعلّمه الأفراد لأنّ معرفة الأفراد لا توضع كلّها في خدمة المنظّمة.

---

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

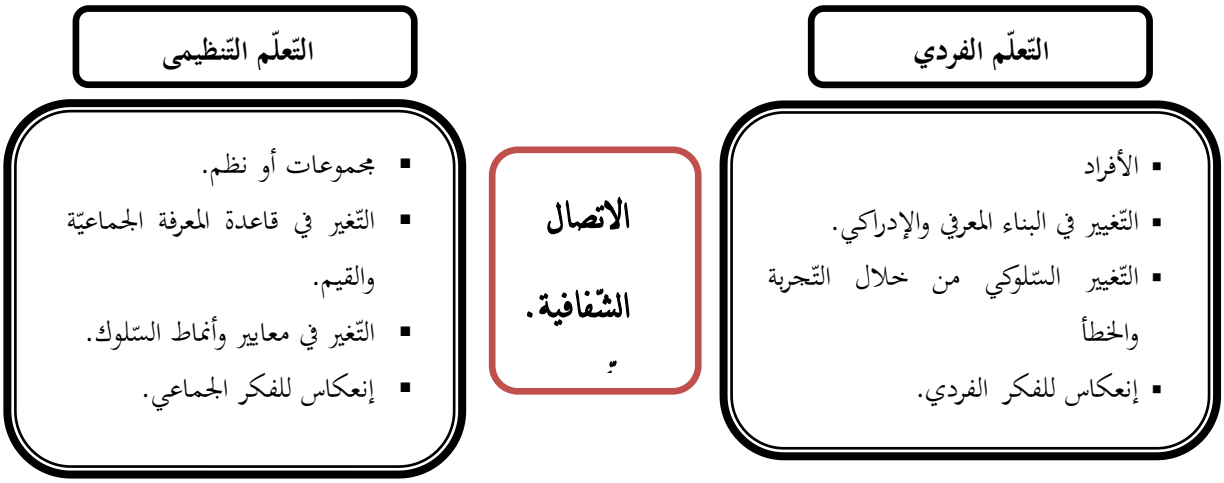
(2) - *Charlotte Fillol, « **Apprentissage organisationnel et contexte organisationnel une étude de cas chez EDF** », XVème conférence internationale de mangement stratégique, Genève, 13-16 juin, 2006, p4-5.*

باختصار يرى الباحثان أنّ نقطة انطلاق التّعلّم هي الفجوة بين النّتائج المحقّقة وتلك المنتظرة، ولكي يكون هناك تعلّم تنظيمي يجب أن تشفّر المعرفة المجمّعة من الأفراد، وتخزّن في ذاكرة المنظّمة (الذّاكرة التّنظيمية).[1]

يرى كلّ من (*Buehel et Probst*) أنّ هناك مجموعة من المتطلّبات يجب توافرها للانتقال من التّعلّم الفردي إلى التّعلّم التّنظيمي هي[2]:

- **الاتصالات** *Communications*- :إنّ المعرفة الشّخصية لا يمكن أن تتاح للمنظّمة ولا يمكننا إيجاد مناقشة جماعية تفضي إلى إطار مرجعي مشترك إلاّ إذا وجدت لدينا عمليات ونظم اتصالات فعالة، تمكّن الفهم المتبادل بين العاملين.
- **الشّفافية** *Transparence*- :إنّ فعالية عملية الاتصال لن تكون مفيدة دون توافر وإتاحة المعرفة والمعلومات لجميع العمّال وفي جميع المستويات، وتمكينهم من الولوج إلى ذاكرة المنظّمة.
- **التّكامل** *Intégration*- :إنّ عملية الرّبط بين التّعلّم الفردي والتّعلّم الجماعي لا تتمّ إلاّ في ظلّ جعل المعرفة الفردية متاحة للجماعة عن طريق تكامل أعمال الموظّفين مع بعضهم البعض، ممّا يساعدهم في تطوير مهارتهم ومعارفهم ويسمح بتسهيل عمل المنظّمة.

الشّكل رقم (10) يوضّح عملية الرّبط بين التّعلّم الفردي والتّعلّم التّنظيمي والتّمييز بينهما



المصدر : بلقاسم جوّادي، **مرجع سبق ذكره** ، ص *39*

---

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

(2) - بلقاسم جوّادي، **مرجع سبق ذكره** ، ص 38.

- ثانيا: أساسيات التعلّم التّنظيمي

1. خصائص التّعلّم التنظيمي:

من خلال مجموع التّعاريف السّابقة للتّعلّم التّنظيمي يمكن استنتاج جملة من الخصائص المميّزة لعملية التّعلّم داخل المنظّمة، والتي لا يمكن أن يتحقّق التّعلّم بدونها وهي:

أ. التّعلّم ظاهرة جماعية: *Un phénomène collectif*

عرّف (*J.C.Trandeau*) التّعلّم التّنظيمي كظاهرة جماعية فرغم أنّ تحصيل المعرفة هو عملية فردية إلا أنّ لديها نتائج على جميع أفراد المنظّمة، فالمنظّمة تتعلّم عندما يتحصّل أيّ جزء منها على معارف جديدة، وكما تمّت الإشارة إليه سابقا تعلّم المنظّمة لا يساوي مجموع تعلّم أفرادها، كما لا يمكن تقسيمه على الأفراد داخلها [1] . فالتّعلمّ التّنظيمي يتميّز بأنّه تفكير جمعي يسعى إلى تكوين إطار مرجعي مشترك والتّأكيد والتّركيز لا ينصبّ على دوافع وحاجات الأفراد وقيمهم، ولكنّه ينصب على التّجارب العلميّة التي تفوق قدرات الفرد وفي العمليّات الخاصّة بالقرارات الجماعيّة التي تتمّ وفقا للأغلبية تتكوّن لدينا هذه الأطر المرجعيّة التي تخدم كأساس للتّغييرات المطلوبة والتي بالإمكان الوصول إليها من قبل جميع العاملين. [2]

كذلك بالنّسبة ل(*Huber*) الذي اعتبر المنظّمة تتعلّم إذا كانت أيّ من وحداتها تكتسب معارفا جديدة يمكن استعمالها من طرف المنظّمة، فالمعارف التّنظيمية تختلف عن مجموع المعارف الفرديّة لأنّها يمكن نشرها وتجميعها من أجل إنتاج معارف جديدة، فالطّابع الجماعي للمعرفة التّنظيمية يوفّر طرقا لتقييم مدى فعالية التّعلّم التنظيمي، فبالنسبة ل (هيبر) فإنّ التّعلّم التّنظيمي يتحسّن ب:

- ✓ عدد وحدات المنظّمة التي تكتسب المعارف واستعمال ما تراه مناسبا.
- ✓ عدد التّفسيرات المختلفة للوضعيات في المنظّمة.
- ✓ عدد الوحدات في المنظّمة التي لها نفس المفاهيم حول التّفسيرات المختلفة. [3]

---

(1) *-Jean-Claude Tarondeau، «Le management des savoirs », 3em édition, Presses universitaire de France, France, 2003, pp :32-33.*

(2) *- Walsh , Manage rail and Organizational cognition, Notes Sroma Trip Down Memory lane , Organization Science, 6 1995,PP 280-321*

(3) مصطفى حوحو، **مرجع سبق ذكره**، ص 50

إذن فالتّعلّم التّنظيمي لا يتحدّد بعملية اكتساب المعارف دائما، وإنّما بعمليه توزيع وتفسير ومطابقة مبادلة هذه المعارف مع الأطراف التي تنشئها.[1] ومن هنا تبرز ضرورة وجود نظرة مشتركة بين أعضاء المنظّمة حول أهداف ومستقبل المنظّمة.[2]

وبالتّالي وجود رؤية مشتركة بين أعضاء المنظّمات حول هدفها ومستقبلها هو عنصر أساسي لحدوث عملية التّعلّم [3] .

ب. مسارات التّعلّم: *Les voies d'apprentissage*

من خصائص التّعلّم التّنظيمي أنّه يأخذ عدّة مسارات أو أنّه نتاج لعدّة عمليّات يمكن من خلالها للمنظّمة تحصيل المعارف والكفاءات، وقد تكون من البيئة الدّاخلية أو الخارجية، فالتّعلّم قد يحدث من خلال التّبادل بين منظّمة وأخرى (أثر التّقليد أو الزّرع) ،(*greffe*) أو قد يحدث من خلال تجميع الخبرات والتّجارب، أو من خلال اكتشاف الأخطاء وتصحيحها. [4]

مسارت التّعلّم تعني اكتساب نماذج جديدة لإنشاء وتحصيل المعارف من خلال التّعلّم التّنظيمي. ومن بين هذه النّماذج التّعلّم من خلال تحويل المعارف أو تقليد نماذج تطبيقية لمؤسّسات أخرى وهو يتكوّن من شكلين مختلفين، الأوّل مباشر والثّاني غير مباشر:

- التّعلّم المباشر يعمل على الإدخال المباشر للمعارف من منظّمات أخرى من أجل الاعتماد عليها.
- التّعلّم غير المباشر يعمل على البحث عن معلومات خاصّة بمنظّمات أخرى من أجل اعتماد سلوك ملائم يتماشى مع التّنظيمات والقوانين المؤسّساتية التي تقلّص من حجم الصّراعات مع الشّركاء.

فالتّقليد يمكن أنّ يخفّض التّكاليف والأخطار المرتبطة بالنّشاط ولكن يمكن أن يحدث تأخيرات التي تكون مضرّة بالنّجاح. كذلك فإنّ المعارف تكون إمّا مكتسبة بطريقة مقصودة ونظامية أو بطريقة غير مقصودة وغير نظامية، ففي الصّنف الأوّل نجد المنهج التّجريبي والتّعلّم من خلال التّقييم الجماعي للنّشاط وأيضا البحث المنهجي للتكيّف مع المحيط، فهذه الأشكال الثّلاثة لاكتساب المعارف تقوم على أساس التّقييم الرّجعي للنّشاط المحقّق أو المتوقّع.

---

(1) – محمد بن علي إبراهيم الرشودي، **مرجع سبق ذكره**، ص 61.

(2) *-Jean-Claude Tarondeau , **op-cit**, pp : 33-35*

(3) –. مؤيد سعيد السّالم، **مرجع سبق ذكره**، ص 50.

(4) *- Gérard koeing, **op-cit**, p299-300.*

أمّا بالنّسبة للاكتساب غير المقصود للمعارف وغير النّظامي فإنّه يخلق الظّروف المشجّعة على استغلال الفرص التي قد تتاح للأفراد من أجل التّعلّم، [1] وهو ما يفسّر أنّ التّعلّم التّنظيمي يمكن أن يحدث بشكل تلقائي ولكن لتعظيم الفائدة المرجوّة واستمرارية التّعلّم يجب أنّ تتبنّى المنظّمات استراتيجيات محدّدة وواضحة لضمان نجاح التّعلّم التّنظيمي.[2]

فالتّعلّم هو نتاج الخبرة والتّجارب الدّاخليّة والخارجيّة للمنظّمة، والخبرة وحدها هي التي تسهم في عمليّة التعلّم التّنظيمي، وتمكّن المنظّمة من إدراك المعاني القيّمة المستمدّة من تجاربها وممارساتها. [3] .

ج. التّعلّم عملية هرمية: *Des effets hiérarchisés*

فالتّعلّم هو عملية اكتشاف وتصحيح الأخطاء، وهذه العملية تختلف من مستوى إداري إلى آخر [4]، فاكتشاف الأخطاء وتصحيحها في المستوى الأدنى ليس نفسه في المستويات العليا.

والتّعلّم التّنظيمي يشمل مجموعة من العمليات الفرعية المتمثّلة في اكتساب المعلومات وتخزينها في ذاكرة المنظّمة ثمّ الرّجوع إلى هذه المعلومات وتنقيحها للاستفادة منها في حلّ المشكلات الحالية والمستقبليّة وذلك في إطار الثّقافة التّنظيمية التي تميّز كلّ منظّمة عن غيرها من المنظّمات الأخرى. [5]

د. مكان وزمان التّعلّم: *Lieux et temps de l'apprentissage*

التّعلّم التّنظيمي عملية ديناميكية تسمح للمنظّمة من خلاله بتخصيص معارف جديدة، فالمعارف أساسا منشأة من طرف أفراد المنظّمة ولذلك فإنّ المنظّمة ليست قادرة على خلق هذه المعارف دون أعضائها حيث يعتبر التّعلّم التّنظيمي إجراء تنظيميا يعمل على تعظيم المعارف المنشأة من طرف الأفراد.

التّعلّم التّنظيمي يمكن أنّ يقدم كإجراء دائم بتوسّع ابتداء من التعلّم الفردي أين يكون هناك تراكم للمعارف الضّمنية من أجل الوصول إلى المستوى الجماعي ومن تمّ إلى المنظّمة والشبكة التنظيمية من خلال تبادل التفاعلات بين المعارف الضمنية والمعارف الظاهرة.[6]

---

(1) *-Jean-Claude Tarondeau , **op-cit**, pp : 33-35*

(2) – محمد بن علي إبراهيم الرشودي، **مرجع سبق ذكره**، ص ص 60-61.

(3) – مدحت محمد ابو النّصر، "**ادارة المعرفة ومنظّمات الأعمال**"، المجموعة العربيّة للتّدريب والنّشر، القاهرة،2014، مصر، ص 139.

(4) *- Gérard koeing, **op-cit**, p 300.*

(5) – رفعت عبد الحكيم الفاعوري،" **إدارة الإبداع التنظيمي**"، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر، 2005 ، ص 109.

(6) *-Jean-Claude Tarondeau , **op-cit**, p :37-38*

أمّا بالنّسبة لزمان أو وقت التّعلّم، فعمليّة التّعلّم هي عملية ديناميكيّة مستمرّة ما استمرت حياة المنظّمة، فكلّ نهاية عملية تعلّم هي بداية تعلّم أخرى،كون التّعلّم هو نتاج للتّغيرات التي تحصل على مستوى المنظّمة أو البيئة المحيطة بها. التعلمّ التّنظيمي يعدّ من المتطلّبات الأساسيّة لنجاح أيّ منظّمة في الوقت الحاضر نظرا للتّغيّرات السّريعة التي تمرّ بها المجتمعات الحديثة في الجوانب الاجتماعيّة والاقتصاديّة والسياسيّة والتّنظيمية وغيرها [1].

هـ. الثقافة المواتية للتّعلّم: *Culture propice à l'apprentissage* بما أنّ التّعلّم التّنظيمي يتطلّب تعلّما فرديّا وتعلّما جماعيا ويهدف إلى تغيير السّلوكات في الممارسة العملية فهذا يستدعي أن يكون التّعلّم مدعوما بالتزام تشجيع ثقافة تنظيمية مواتية للتّعلّم وكذلك علاقات جديدة للتّعلم داخليّة وخارجيّة وهي:

- ✓ وجود دعم من الإدارة للتعلم وعلاقات القوّة المتوازنة.
- ✓ تطوير فهم مشترك للتّعلّم وأهدافه.
- ✓ تشجيع ثقافة الانفتاح والثقة.
- ✓ إنشاء المساحات الرّسمية وغير الرّسمية للتّعلّم.
- ✓ التّعرّف على أنواع مختلفة من المعارف وأنوع التّعلم.
- ✓ الوقت والمرونة الكافية من أجل المتابعة والتّأقلم.
- ✓ تعزيز تشجيع العلاقات الديناميكية للتّعلّم على الصعيدين الداخلي والخارجي.
- ✓ الوصول إلى مصادر التّعلّم الخارجية وتعميم ونشر هذه المصادر.
- ✓ إنشاء نظام فعّال للتسيير والاتصال.[2]

2. أبعاد التّعلّم التّنظيمي

اقترحت ناديا حبيب أيوب ثلاثة أبعاد للتّعلّم التّنظيمي هي البعد الاستراتيجي، والبعد التّنظيمي والبعد الثّقافي .وتأتي هذه الأبعاد كما يلي [1]:

---

[1] – محمد الفاتح الحنيطي، "التعلم التنظيمي في الأجهزة الحكومية بالأردن من جهة نظر المشرفين (دراسة ميدانية)"، مجلة المنارة، مج، ع2، 2001، ص 73.

[2] *-Wrigley Rebecca, (2008), Apprendre à apprendre ensemble, capacity : L'Apprentissage Organisationnel, n 33, avril 2008, p :13.*

أ. البعد الاستراتيجي:

ويعني إيجاد استراتيجيّة للتّعلّم التّنظيمي المخطّط، ويشمل:

- الرّؤية المشتركة بين أعضاء المنظّمة، لمستقبل المنظّمة وأهدافها مما يؤدّي إلى ترابط علاقات أعضاء المنظّمة وتوحيد جهودهم في وضع خطّة عمل مشتركة للوصول إلى المستقبل المنشود وتحقيق الأهداف المرجوّة، كما تؤدّي الرؤيّة المشتركة إلى تزويد العاملين بالطّاقة اللازمة للتّعلم بما يتّفق مع أهداف المنظّمة وتوجّهاته المستقبليّة.
- متابعة التّغيّرات البيئية، وتعني توقّع التّغيرات البيئية والاستعداد لوضع الخطط للتّكيّف معها، ويتمّ ذلك من خلال وضع بدائل السيناريوهات المناسبة للتّخفيف من حدّة تأثير العوامل البيئية المختلفة وجعلها بقدر الإمكان تعمل لمصلحة المنظّمة مما يدعّم قدرتها على التّعلّم.
- استراتيجيّة التّعلّم، وتعني أن يكون لدى المنظّمة خطّة تساند التّدريب والتّعلم والابتكار بصورة واضحة وواعية، وتعتبر هذه الاستراتيجيّة أحد أنشطة التّنظيم الرئيسة وأهم مصادر بناء المزايا التّنافسيّة والمحافظة عليها.

ب. البعد التّنظيمي، ويشمل:

- العمل من خلال الفريق، حيث إنّ العمل من خلال الفريق يشجّع على الحوار بين أعضاء التّنظيم وتبادل الأفكار والمعارف والمهارات، كما يثير القدرة الجماعيّة المشتركة على توليد أفكار جديدة مبتكرة للتّعامل مع المشاكل والاستجابة للتّغيّرات، ممّا يؤدّي إلى تعلّم الفريق واكتسابه الخبرة من خلال العمل الجماعي.
- الهيكل التّنظيمي المرن، وهو أكثر الهياكل ملائمة للتّعلّم التّنظيمي .ومثالا عن هذا النوع من الهياكل هيكل المصفوفة أو هيكل الفريق الذي يعطي العاملين الحرّيّة في التّجريب والابتكار، بالإضافة، إلى الهيكل الأفقي الذي يحتوي على عدد أقلّ من المستويات الإدارية، واعتماد اللاّمركزيّة في اتخاذ القرارات، والبعد عن الرّوتين والإجراءات الرّسمية والرّقابة المشدّدة في بيئة العمل، على أن تكون فرق العمل قريبة من مراكز اتخاذ وعلى اتصال دائم معها.

---

(1) – أحمد بن قبلان آل فطيح،" **علاقة تطبيقات القيادة التحويلية بالتعلم التنظيمي في الأجهزة الأمنية :دراسة مقارنة على المديرية العامة للأمن العام والمديرية العامة للجوازات بالرياض**"، أطروحة دكتوراه فلسفة في العلوم الأمنية، تخصص علوم إدارية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية، ،2013، ص ص 27-28

➢ إيجاد المعرفة ونقلها بين أعضاء المنظّمة، ويتضّمن هذا العنصر اكتساب الخبرة والمعارف من خلال التّعلّم من الأخطاء السّابقة، وتبادل المعرفة بين أعضاء المنظّمة، بالإضافة إلى الاستفادة من تجارب المنظّمات النّاجحة والمنافسة، والتّعرّف على أفضل الممارسات الإدارية فيها، وإيصالها إلى جميع العاملين في التّنظيم للاستفادة منها.

ج. البعد الثّقافي: ويشمل:

➢ التّعلم من الأخطاء السّابقة وتجنّب التّركيز على الفشل، وذلك من خلال إيجاد بيئة عمل تشجّع التّعلّم، وتعتبر أنّ الأخطاء التي يقع فيها الأفراد أثناء عملية التّنفيذ لا تشكّل نقطة ضعف في أدائهم، وإنما تشكّل فرصة ووسيلة للتّطوير والتّعلّم من تلك الأخطاء.

➢ البيئة المساندة للتّعلّم، وتشير إلى القدرة على اكتساب المعلومات والمعارف الجديدة وتنقيحها وحفظها ثمّ العمل على استخدامها في التّعامل مع الفرص والتّحديات التي تواجه التّنظيم، ومراجعة الوضع القائم للمنظّمة والممارسات المستخدمة فيها، وتشجيع القادة والعاملين على إيجاد طرق وأفكار جديدة، وإدخال تحسينات في أساليب العمل ونوع المنتجات والخدمات، ومكافأة الأفراد المبدعين.

➢ الجودة الكلّية للتّعلّم، إنّ الاهتمام بالجودة الكّلية للتدريب والتّعلّم يعتبر الخطوة الأولى نحو التّعلّم.

3. العوامل المؤدّية للاهتمام بالتّعلّم التّنظيمي:

لقد حظي التعلم بالاهتمام الواسع والكبير في السنوات الأخيرة حتى أصبح هو وجه العملة الأخر المكافئ للابتكار؛ وذلك من خلال نشر وترسيخ الأفكار، العمليات والمنتجات الجديدة في المؤسسة عن طريق التعلم. ومن أهم العوامل المؤدية لاهتمام بالتعلم ما يلي:[1]

أ. الاقتصاد والشّركات القائمة على المعرفة:

الشّيء المتعارف في اقتصاد اليوم هو أنّ المعرفة هي التي تنشئ الثّروة، وتحقّق العائد الحدّي الأعلى مقارنة بكلّ عوامل الإنتاج الأخرى وكما أنّ المؤسّسات القائمة على المعرفة تنفق على المعرفة الجزء الأكبر من مواردها في (البحث والتّطوير، التّصميم، التّحسينات المستمرّة، بحوث السّوق، والمشروعات الجديدة وغيرها)، وحيث إنّ المعرفة الجديدة لابد من نشر ميزتها في كلّ المؤسّسة وهذا ما لا يمكن أن يتمّ إلاّ من خلال التّعلّم. كما أنّ الواقع يشير الى أنّ التّعلّم هو الوسيلة الأكثر فاعلية

[1] – نجم عبود نجم، **مرجع سابق**، ص ص 254-256.

وكفاءة في جعل تحقيق الوصول إلى كلّ معرفة جديدة، ممارسة أفضل، نتيجة أعلى، أو طريقة محسنة في أيّ قسم من أقسام المؤسّسة؛

ب. المنافسة الجديدة:

لقد كانت المنافسة حتىّ إلى النّصف الأوّل من القرن العشرين منافسة داخلية بين شركات متجانسة في المفاهيم والخبرات، القدرات والتّكنولوجيا بل هي تعتمد على نفس القاعدة الوطنية التّكنولوجية، وتتكلّم نفس اللّغة، و كذلك يدرس مديروها في نفس الكليّات ومدراس الأعمال و كما يتلقّون الاستشارات من نفس الشّركات الاستشارية لهذا كان الحرص على أشدّه في أن تحافظ المؤسّسة على معرفتها الخاصّة بطريقة سرية ومحاطة بجدران التّخصص؛ من خلال تحديد القسم أو العامل الذي لا يجوز الاحتكاك به أو التّحدّث معه لكي لا يتسرّب إلى بقية المؤسّسة ومن ثمّة خارجها. لكن مع المنافسة الجديدة وهي المنافسة التي تأتي من كل مكان في العالم، ومن أقاليم متعدّدة خلافا للإقليم الواحد، ومن عدّة دول وليس من دولة واحدة، ومن بيئات، تقاليد، أساليب، طرق، تفكير وممارسات مختلفة. لهذا لابدّ من التّعلّم والتّعلّم المتبادل والدّيناميكي الذي يتّسم بالسّرعة في التّبني، الإيجابية في النّظرة والاستعداد العالي للأخذ به سواء كان داخل المؤسّسة من الأقسام والإدارات الأخرى، أو من مؤسّسات أخرى من نفس الصّناعة وفي صناعات أخرى

ج. الرّؤية الخالقة للتّعلّم:

خلافا للرّؤية التّقليدية القائمة على أنّ التّعلّم هو عملية من الدّرجة الثّانية مقارنة بالابتكار، وبأنّ التّعلّم هو حركة التّابع مقارنة بصاحب الحركة الأولى، فإنّ الرّؤية الخالقة للتّعلّم ترى أنّ التّعلّم يمكن أن يكون ابتكاريا ؛ وهذا ما تحدث عنه بيتر دروكر (*Drucker.P*) فيما أسماه بالتّقليد الابتكاري الذي تمارسه المؤسّسات اليابانية، وثانيا لانّ الابتكار مهما كان جذريا كبير أو تحسينا تدريجيا صغيرا فإنّ قاعدته القوية هي التّعلّم الذي يحول الابتكار من نشاط متخصّص أو تجربة خلاّقة في قسم البحث والتّطوير، أو ممارسة فردية للمبتكر إلى طريقة سلوك وممارسة في كلّ المؤسّسة. كما أنّ القواعد الجديدة والرّوتينات التّنظيمية الجديدة هي ابتكار متعلّم في كلّ المؤسّسة، وأنّ مثل هذا التّعلّم مقبول وحتى إن كان نتاج مشروعات فاشلة.

د. إعادة اكتشاف العجلة:

إنّ التّجربة الأسوأ ليست التّجربة الفاشلة ولا هي التّجربة سيئة الإعداد والهيكلة؛ بل هي التّجربة التي لا يتمّ التّعلّم منها، وأنّه نتيجة عدم التّعلّم تستمر إعادة التّجربة الّسابقة نفسها في المرّة

القادمة بكلّ في أنّ أكبر خسارة هي عدم التّعلّم من الماضي سوئها وفشلها. لهذا فانّ المؤسّسات قد وعت الدّرس جيدا في أن أكبر خسارة هي عدم التّعلّم من الماضي وبالتّالي فإنّها تجربة الفشل الذّريع في إعادة فتح الباب المفتوح أو إعادة اكتشاف العجلة، وهو ما أشار إليه ديفيد جارفن (*Garvin.A.D*) في مراجعة سانتايانا (*review satayana*) نسبة إلى الفيلسوف الأمريكي جورج سانتايانا الذي صاغ عبارته الشّهيرة "إنّ أولئك الذين لا يتذكّرون الماضي محكوم عليهم بإعادته". لهذا كلّه فإن المؤسّسات التي عانت من عرض لم يبتكر هنا، فقد أصبحت الآن تولي اهتمام أكبر لخبرات ومهارات التّعلّم، والاستعارة الحماسية من الآخرين لكلّ ما هو جديد وفعّال من الأفكار والممارسات.

هـ. سرعة التّطوّر:

لا شك في أنّنا نعيش منذ عقود ما أُطلق عليه في البداية انفجار المنتجات وفيما بعد مرحلة دورات حياة المنتجات الأقصر في ظلّ المنافسة القائمة على الوقت، وفي الأخير المعرفة عالية السّرعة والتّعلّم السّريع، وفي ظلّ الزّيادة الكبيرة في عدد المتنافسين من جهة وتعاظم المنافسة القائمة على المعرفة حيث العمليات المعرفية أسرع من العمليات المادية وأنّ الاقتباس والاستنساخ للتّجارب المعرفية أسرع من الاقتباس المادي من جهة ثانية. كما أنّ ثورة الإنترنت تجعل التّعلّم عن بعد عبر القارات والأقاليم وبين الشّركات يتمّ بسرعة شديدة، ونجد التّعلّم السّريع مكافئ للتّطور السّريع في التّكنولوجيا، المنتجات، المعارف والخبرات. لهذا كلّه فإنّ المؤسّسات التي أصبحت أكثر تقبّلا للتّجارب والمشروعات الجديدة وتقبّلا للفشل كما تتقبّل النّجاح، أصبحت أكثر اهتمام بالدّروس المتعلّمة والتي لابدّ من نشرها وتوظيفها في تجاربها ومشروعاتها اللاّحقة، وهذا كلّه يجعل المرحلة القائمة هي مرحلة تحوّل المؤسّسات بشكل متزايد إلى مؤسّسات التّعلّم.

4. مبادئ التعلم التنظيمي:

في مايلي المبادئ العامّة التي تحكم عملية التّعلّم التّنظيمي في الحياة العملية والتي تتمثّل في التّالي: [1]

- **مبدأ الهدف:** يتحقّق التّعلّم من خلال سعي الإنسان إلى تحقيق أهداف يرغبها (لا بدّ من وجود هدف حتى يحدث التّعلّم.
- **مبدأ الاستجابة:** إنّ التّعلّم يتضّمن تغيير الإنسان لسلوك ما واستبداله بسلوك آخر استجابة لمؤثّر ما (يفعل شيئا ما مقابل الحصول على ما يريد).
- **مبدأ التّكامل:** تتكامل مجموعة من العوامل لكي يحدث التّعلّم وذلك من خلال الخبرات السّابقة، الإدراك الجيد، وضوح النّتائج المترتّبة على السّلوك الجيد، مقارنة بنتائج السّلوك الحالي.
- **مبدأ الوضوح:** كلّما كانت الأشياء والمواقف والعلاقات بينها واضحة كلّما كانت قدرة الإنسان وسرعته في التّعلّم أكبر.
- **مبدأ الرّغبة:** تتحدّد سرعة التّعلّم بمدى رغبة الإنسان في تحقيق النّتائج التي يسعى إليها.
- **مبدأ الطّاقة:** لكلّ إنسان طاقة محدودة على التّعلّم (بمعنى قدرة محدودة في تغيير أنماط السّلوك).
- **مبدأ التّوافق:** يستطيع الإنسان تحويل خبراته والسّلوك المستفاد منها بين المجالات المتوافقة أي يلجأ للسّلوك الجديد في المواقف ذات العلاقة.
- **مبدأ الجماعة:** رغم أنّ التّعلّم عملية فردية في الأساس، إلاّ أنّها تتأثّر (سلبا وإيجابا) بالجماعة أو الفريق التي ينتمي إليها الفرد.
- **مبدأ معرفة النّتائج:** إن معرفة الإنسان بنتائج السّلوك الجديد تمثّل حافزا لسرعة التعلّم والمثابرة على السّلوك الجديد أو الابتعاد عنه.

كما أنّ هناك مجموعة من المبادئ الأخرى التي يجب أخذها بعين الاعتبار لإحداث عملية التّعلّم لدى الأفراد، حيث تعتبر معظم أشكال السّلوك التي يمارسها الفرد هي نتيجة للتّعلّم، لذلك يجب مراعاة المبادئ التّالية :[1]

---

[1] – فتحي أحمد ذياب عواد، " **السّلوك الإنساني في (منظّمات الأعمال الحديثة)** "، دار الصّفاء للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2013، ص ص 192-193.

- ✓ كلّما توافر لدى الفرد رغبة نابعة من دوافعه في الدّاخل كلّما كانت عملية التّعلّم أسرع.
- ✓ يتوافر لدى الفرد طاقة كبيرة ولكن استغلال هذه الطّاقة تتوقّف على رغبة الفرد وإيمانه وقناعته بالتّعلّم، حيث تزداد قدرات الفرد وخبراته كلّما تعرّض لأنواع جديدة من المعرفة ورغب في تعلّمها (أي اهتمّ بها).
- ✓ قدرات ورغبات الفرد على تعلّمّ أشياء جديدة تتوقّف على مقدار ما توفّر لديه من معارف وخبرات في بيئة معيّنة في مجتمعات وبيئات متنوّعة .
- ✓ يستطيع الفرد استخدام ما توفّر لديه من معارف وخبرات في بيئة معيّنة
- ✓ تساعد جماعة العمل على زيادة قدرة الفرد في تعلّم أفكار ومفاهيم جديدة قد تكون ايجابية أو سلبية .
- ✓ معرفة الفرد لنتائج عمله تساعده وتحفّزه على الإسراع في عمليّة التّعلّم.

(1) – خضير كاضم حمود الفريجات، موسى سلامة اللوزي، أنعام الشهابي،"**السّلوك التنّظيمي (مفاهيم معاصرة)**"، إثراء للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2009، ص ص 206 – 207.

ثالثـــا :– المرتكزات الأساسية لممارسة التّعلّم التّنظيمي

إنّ ممارسة عملية التعّلّم التّنظيمي بنجاح تتطلب تهيئة بيئة عمل ذات جودة تشجع على خلق المعرفة، نشرها وتعّلمها بصفة مستمرة من أجل مواجهة التّطورّات الحاصلة في كافة المجالات، وهذا ما فرض على المؤسّسة ضرورة توفير جملة من المرتكزات.

أوّلا :– مرونة الهيكل التّنظيمي :

1. مفهوم الهيكل التّنظيمي المرن:

قد تناول مفهوم الهيكل التّنظيمي الكثير من علماء التّنظيم الأوائل والمعاصرين، وأيضاً عدداً غير قليل من الممارسين، فيما يلي أهمّ هذه التّعريفات التي تعكس تطوّر النّظرة إلى الهيكل التّنظيمي يعرّف الهيكل التنظيمي حسب قاموس الموارد البشرية على أّنه "مجموعة الوظائف والعلاقات التي تحدّد رسميًا المهام الواجب إنجازها من طرف كلّ وحدة في المؤسّسة، وكذلك يوضّح طرق التّعاون بين تلك الوحدات"، [1]

(*Max Weber*) يشير إلى الهيكل على أنّه "مجموعة القواعد واللّوائح البيروقراطية التي تعطي الحقّ لمجموعة الأفراد أن تصدر الأوامر لأفراد آخرين على نحو يحقّق الرّشد والكفاءة"، ويعدّ الهيكل التّنظيمي الانسيابي أفضل هيكل للمنظّمة المتعلّمة، لأنّ هذا النّوع من الهياكل لا يحوي حواجز بين الإدارات ممّا يسهّل عمليّة الاتصال وانسياب المعلومات، والتّعاون داخل التّنظيم وخارجه. [2]

الهيكل أو التنظيم يعبر عن تقسيم وترتيب الأعمال داخل المنظّمة، وطريقة انسياب الاتصالات، وهرمية العلاقات، التي تربط بين أجزاء المنظّمة المختلفة، وبصفة عامّة يركّز الهيكل على إعادة ترتيب المنظّمة من الدّاخل، أي إعادة تجميع وتقسيم المهام وذلك بغرض تحسين النّتائج المتوقّعة.[3]

ومن خلال هذه التّعاريف السّابقة يتّضح أنّ الهيكل التّنظيمي يتكوّن من مجموعة من عناصر رئيسيّة وهي:

---

(1) -*Jean Marie Peretti*," ***Dictionnaire des ressources humaines*** ", *Vuibert, 6éme éd, 2011, Paris, p 233.*

(2) – محمد بن علي إبراهيم الرشودي، **مرجع سبق ذكره**، 2007، ص106.

- (3)-*Jhon R .Schermerhorn, David S.Chapell, et autres,* « ***Principe de management*** »*, Bibliothèque et archive nationales du Québec, canada*, 2008, *p*111.

- يحتوي على تقسيمات تنظيمية ووحدات مختلفة.
- التخصّص في العمل أي وجود مهام محدّدة.
- نطاق الإشراف وخطوط السلطة والمسؤولية.
- مواقع اتخاذ القرار من حيث المركزيّة واللاّمركزيّة.

وربط (*Anssof*)مفهوم الهيكل التّنظيمي بدور التّنسيق والتّجميع للأنشطة، بينما ركّز المفكر الإداري(*Podra Gleo*) على توزيع المهام والمسؤوليات،[1] أما بالنسبة ل (*Ivacevich*) وزملائه فإنّ الهيكل التنظيمي يمثل ذلك الإطار الذي يتكون من الوظائف والوحدات حيث يوجّه سلوك الأفراد والجماعات حول تحقيق أهداف المؤسسة.[2] وبالرغم من الاختلاف في التعاريف إلا أنّه يمكن القول بأنّ الهيكل التنظيمي ليس غاية في حد ذاته أهمية بل أداة تستخدم للمساهمة في تحقيق أهداف المؤسسة التي وجدت من أجلها.[3] ولقد حدّد (*Peter Drucker*)أهمّية الهيكل التنظيمي في ثلاثة مجالات رئيسية. [4]

- المساعدة في تنفيذ الخطط بنجاح؛
- تسهيل تحديد أدوار الأفراد في المؤسسة؛
- المساعدة في اتخاذ القرارات.

2. خصائص الهياكل التنظيمية المشجّعة على التعّلم:

عتبر الهيكل التنظيمي من أهم الآليات الضرورية لتدعيم عملية التعّلم، فبين التّخصصات الوظيفية وعلى مختلف مستويات المؤسّسة لابدّ أن يكون هناك تشارك في المعلومات بين الموظفين وتعاون لإنجاز المشاريع، لمن المهم تجاوز الحواجز المادية والهيكلية من خلال خلق بيئة عمل منفتحة تشجّع على المشاركة والتعّلّم من الآخرين.[5]و هنا تبرز العلاقة الوطيدة الموجودة بين الهياكل التّنظيمية وعملية التعّلّم التّنظيمي في المؤسّسات الاقتصادية نظرًا لأنّ هذه الأخيرة تتأثّر بطبيعة ونوعية الهياكل المعتمدة، فالتّنظيم الهرمي التّقليدي يعمل ضدّ التعّلّم التّنظيمي بسبب تركّز المعلومات في قمة المؤسّسة

---

(1) – زيد منير عبوي،"**الاتجاهات الحديثة في المنظمات الإدارية**"، ط1، دار الشروق للنشر، عمّان، الأردن، 2006، ص 39.

(2) – حسين حريم،"**مبادئ الإدارة الحديثة :النظريات، العمليات الإدارية، وظائف المنظمة**"، ط5، دار حامد للّنشر، عمّان، الأردن،2017، ص 145

(3) – زيد منير عبوي، **المرجع نفسه**، ط1، الصفحة نفسها.

(4) - حسين حريم،"**تصميم المنظّمة: الهيكل التنظيمي وإجراءات العمل**"، ط3، دار حامد للنشر، عمّان، الأردن، 2006، ص 48.

(5) - *Stephen Robbins, et, al ,"**Management -L'essentiel des concepts et des pratiques**",9 éd, Pearson,2008,Paris,2016,p 177.*

دون تقاسمها مع المستويات الدّنيا في حين التّنظيم الحديث تكون المعلومات والمعارف من خلاله سهلة التّدوير ويمكن الوصول إليها دون أي عقبات .الهياكل التّنظيمية المشجّعة على التّعلم هي تلك الهياكل التي تتبنّى على أساس إنشاء فرق العمل وتتميّز بالمرونة أي القدرة على التّكيّف مع المستجدات، كما تعتمد على التّمكين الإداري للعاملين وزيادة المشاركة في المعلومات والمعارف.

إنّ تغيّر الهياكل التّنظيمية إلى هياكل مرنة تعكس رؤية وأهداف الإدارة العليا في تحويل المنظّمة من وضعها الهرمي التّقليدي إلى هيكل مرن متفاعل مع متطلّبات المنظّمة المتعلّمة من حيث تحويل أثر التعلّم الفردي والجماعي إلى القاعدة المعرفية للمنظّمة [1].

ويتميّز الهيكل التنظيمي المرن بالخصائص التّالية[2] :

- يوفّر للمؤسّسة القدرة على التكّيف السّريع مع التّغيّرات البيئية وكذا مشاركة العاملين في عملية اتخاذ القرار.
- تشجيع الأفراد وتحفيزهم على الإبداع والابتكار ويضمن مستويات إدارية قليلة.
- يستخدم فرق العمل المؤلّفة من إدارات ومستويات مختلفة ويشتمل على شبكة اتصالات شاملة.
- -يمكّن الأفراد من إحداث التّغييرات، وتشجيعهم على التّعلّم.[3]

ولقد أشار في هذا السياق(*Ingham*) إلى أنّ ضمان مستوى عال من التعّلم يتطلّب بناء هيكل تنظيمي يعتمد على اللاّمركزية، المشاركة، استخدام فرق المشروع، المرونة التّنظيمية، تشجيع الاتصالات غير الرسمية ونظم معلومات توفّر المعلومات الصّحيحة في الوقت المناسب. [4]

3. أنواع الهياكل التّنظيمية المشجّعة على التعّلم:

يوجد في الواقع أكثر من شكل للهياكل التّنظيمية، وكلّ منها تعرف بميزاتها حيث أنّه لا يمكن الحديث عن هيكل تنظيمي مثالي لأنّ أي مؤسّسة تصمّم هيكلها وفقًا لأهدافها وإمكانياتها وظروفها وبالتّالي فإنّ المؤسّسات التي تسعى إلى تبني منهج التعّلم التنظيمي لابد أن تعتمد على الهياكل التنظيمية الحديثة التي تتسم بالمرونة، وفيما يلي أبرزها:

---

[1] – مؤيد نعمة السّاعدي، "**التعلم التنظيمي والذاكرة التنظيمية وأثرها في استراتيجيات إدارة الموارد البشرية**"، دراسة تشخيصية وتحليلية في عينة من المنظمات الصحية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، قسم إدارة الأعمال، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة بغداد، 2006، ص 34.

[2] – حسين حريم، " **مبادئ الإدارة الحديثة :النّظريات، العمليات الإدارية، وظائف المنظّمة**"، **مرجع سبق ذكره**، ص 196.

[3] – مؤيد سعيد السالم،" **منظمات التعلم، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية**"، ط2، القاهرة، مصر، 2008، ص 106.

[4] – زكريا مطلك الدوري، " **الإدارة الاستراتيجية : مفاهيم وعمليات وحالات دراسية** "، دار اليازوري العلمية للنشر، عمان، الأردن،2005، ص 127.

أ. التّنظيم حسب فرق العمل:

هو نوع حديث من التّنظيم تلجأ إليه المؤسّسات المعاصرة لمواجهة التّحدّيات والتّغيّرات السّريعة والمنافسة الشّديدة، وقد تكون هذه الفرق دائمة أو مؤقّتة إذ تتكوّن من مجموعة من الأفراد ذوي معارف وخبرات مختلفة يحدّد لهم هدف معين لتحقيقه في زمن معيّن كما يتحمّلون مسؤولية مشتركة. ويفترض في هذا النّوع من التّنظيم تحقيق التّنسيق والتّفاهم بين الأعضاء والفهم الجيد من كلّ فرد لدوره ودور زملائه..[1]

ب.هيكل التّحالفات:

يتطلّب هذا النوّع من التّنظيم وجود تحالف استراتيجي بين مؤسّستين مستقلتين لإنجاز أهداف مشتركة من خلال التّكامل بين الطّرفين، وميزته الأساسية تتمثّل في كونه عبارة عن أسلوب للتعّلم يشجّع التّبادل المعرفي والمهاري بين مؤسّسة وأخرى هدفه تحفيز الابتكار والتّطّور من خلال تكامل المعلومات والمعارف. [2]

ومهما كان نوع الهيكل التّنظيمي المستخدم فإنّه يجب أن يساعد الأفراد على إنجاز مهامهم وتشجيعهم على القدرة على تحقيق الأهداف. [3]

ثانيا–القيادة المشجّعة على التعّلّم:

1. مفهوم قيادة التعّلّم التّنظيمي:

قبل التعرّض إلى مفهوم قيادة التّعلّم التّنظيمي لابدّ من الإشارة إلى أنّ مفهوم القيادة تعدّدت تعاريفه إلى حدّ عدم القدرة على حصرها، وهذا نظرا لأهمّيتها وتداخله مع العديد من الاختصاصات، إذ لا يوجد اتفاق على تعريف موحد له، وقد ذكر "فيدلر"، (*Fidler*)إلى أنّ هناك أكثر من عشرين تعريف لمصطلح القيادة، وكلّ من هذه التّعاريف يعكس وجهة نظر صاحبها بالنّسبة للجوانب التي يعتقد أنّها أساسية وهامّة.[4] وفيما يلي بعض التّعريفات:

عرّف (*Rensis Likert*) القيادة بأنّها "قدرة القائد على التّأثير على شخص أو جماعة وتوجيههم وإرشادهم لنيل تعاونهم، وتحفيزهم للعمل بأعلى درجة من الكفاءة من أجل تحقيق الأهداف

---

[1] – ناصر دادي عدون، "**الاتصال ودوره في كفاءة المؤسّسة الاقتصادية: دراسة نظرية وتطبيقية**"، دار المحمّدية، الجزائر، 2004، ص 48.

[2] – عبد العزيز صالح بن حبتور، "**الإدارة الاستراتيجية: إدارة جديدة في عالم متغيّر**"، ط1، دار المسيرة للنّشر، عمّان، الأردن، 2004، ص 86.

[3] – حسين حريم، " **مبادئ الإدارة الحديثة :النظريات، العمليات الإدارية، وظائف المنظمة**"، **مرجع سبق ذكره**، ص 204–205.

[4] – محمد حس علاوي، "**سيكولوجية القيادة الرياضية**"، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 1998، ص 75.

المرسومة"[1] وهذا يعني أنّ المؤسّسات التي تريد التميّز والتجدّد باستمرار لا يمكن إدارتها بطريقة تقليدية بل يجب ممارسة قيادة قادرة على تكوين بنية اجتماعية ترتكز على عمّال المعرفة وتقود عملية الإبداع والابتكار وتوظيف الخبرات بأساليب متجدّدة.[2] إنّ المؤسّسات التي تتبنّى نموذج التّعلّم، بهدف مواجهة بيئة عمل متغيّرة ومتطوّرة بفاعلية أصبحت ترتكز على تثمين وتطوير التعّلم الفردي والجماعي الذي يتطلّب نمط قيادي حديث ورؤية عصرية من طرف المسئولين) وهذا عن طريق: قيادة التّعلّم. [3]

عرّفها هالين (*Haline*) أنّها ظاهرة اجتماعية معقّدة لا يمكن التّعامل معها بطريقة هادفة بمعزل عن العوامل الموقفية المتّصلة بها. ولذلك نراه يفضّل استخدام تعبير سلوك قيادي بدل التركّيز على ظاهرة القيادة. [4]

وفي الأخير يمكن القول إنّ قائد التعّلم يساهم في تطوير قدرة المؤسّسة والتّكيّف عن طريق ردود الأفعال وتطبيق استراتيجيات الابتكار لاستباق الأحداث وبالتّالي تدعيم التّنافسية والفعالية.

2. أدوار قيادة التعّلم التنظيمي:

إنّ عملية التّعلم التّنظيمي تحتاج إلى قيادة لها القدرة على القيام بعمليات التّغيير، وقد حدّد " *Senge* " الأدوار الجديدة لقائد التّعلّم فيما يلي:[5]

- **المصمّم:** ويتمّ ذلك من خلال صياغة الأغراض، تحديد الرّؤية والقيم الرّئيسية؛ تصميم الاستراتيجيات، السّياسات، والهياكل التي توجّه الأفراد نحو كيفية التّفكير واتخاذ القرارات؛ التّأثير في عمليات التعّلم.
- **المعّلم** :يقوم بمساعدة أيّ شخص في المؤسّسة لاكتساب المعرفة وتكوين نماذج ذهنية للأفراد بهدف مواجهة القضايا الهامّة عن كيفية إدراك المشكلات والتّمييز بين أنواع الأنشطة المختلفة والاختيار من بينها، فالقائد هنا مسؤول عن مساعدة الأفراد في هيكلة وجهات نظرهم وتعريفهم بأساليب جديدة لصياغة المستقبل.

---

(1) – حسين حريم، " **السلوك التّنظيمي: سلوك الأفراد والجماعات في منظّمات الأعمال**"، **مرجع سبق ذكره**، ص 193.

(2) – مؤيّد سعيد السّالم، **مرجع سبق ذكره**، ص 151.

(3) *-Jean Marie Peretti, "**Tous leaders**", Editions d'organisation, 2011, Paris., p 57-58.*

(4) – ماهر محمد صالح حسن،'' **القيادة:أساسيات ونظريات ومفاهيم** ''، ط1، دار الكندي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2017، ص 19.

(5) – شاكر جار الله الخشالي وإياد فاضل محمد التميمي، **مرجع سبق ذكره**، ص 198-199.

- **القائد الرّاعي**: وهنا يرتكز عمله في مستويين هما:

- المستوى الأوّل: كراع للأفراد الذين يقودهم، فهو يرعى المبادرين الذين يقدّمون أفكارًا وممارسات جديدة حيث يقدّم الدّعم المادّي والعاطفي للمحتاجين إلى ذلك.

- المستوى الثّاني: كراع لرسالة تريد المؤسّسة تحقيقها، فهو يسعى إلى تحقيق أعلى مستويات النّجاح التّنظيمي وتحقيق رضا العاملين، كما أنّه راع لرؤية المؤسّسة والالتزام بها إذ تتمحور مهمّته في إدارة هذه الرّؤية لمنفعة الآخرين حيث يجب أن يتعلّم كيفية الاستماع لرؤى الأفراد وتغيير رؤيته إذا كان ذلك ممكنًا.

وبنظرة أكثر شمولية يرى "*Marquardt*" أنّ هناك سبعة أدوار رئيسية لابدّ من أدائها حتى تتحقّق أهداف المؤسّسة من التّعلّم التّنظيمي، وهي كالتّالي : [1]

مفكّر نظمي –وسيط للتّغير –مبدع ويميل للمخاطرة –خادم أو مدبّر –منسّق لعدّة أمور في آن واحد –المعّلم والناصح والمدبر

3. متطلّبات قيادة التعّلم التّنظيمي:

إنّ نجاح قيادة التعّلّم التّنظيمي ترتبط بتوفير عدّة شروط تساعد على تحقيق أهداف عمليات التّعلّم، وهي على النّحو التّالي :[2]

- **المشاركة في صنع القرار**: يجب أن تكون عمليات صنع القرار جماعية، أي نتيجة جهد مشترك يعتمد على جمع المعلومات وتوليد البدائل ثم اختيار الأنسب من بينها، وتشير الأدبيات إلى أنّ قدرة المؤسسات على التّعلّم تقاس بقدرتها على صنع القرار الرّشيد من خلال المشاركة الجماعية.
- **تفويض السّلطة** :على القائد أن يتميّز بالقدرة على منح العاملين السّلطة لأداء المهام وتوفير المعرفة اللاّزمة عن كيفية أداء تلك المهام ومناقشة أكثر الأساليب فعّالية لأدائها.
- **الاتصال الفعّال** :يحقّق الاتصال الفعّال التّفاهم المتبادل ويشيع الثّقة والاحترام، وينمّي العلاقات الإنسانية ممّا يحفّز على الأداء الجيّد وفعالية التّعلّم التّنظيمي تتطلّب تنشيط عملية الاتصال وتطويرها

---

[1] – مؤيد سعيد السالم، **مرجع سبق ذكره**، ص ص 155-157.

[2] – مقدم وهيبة، "**الممارسات الإدارية اللازمة للتحول من منظمة تقليدية إلى منظمة متعلمة**"، المنتدى الخامس للمؤسّسات حول إدارة التعلم وتنمية الموارد البشرية تحدّي كبير من أجل تنافسية المؤسّسات الاقتصادية في الجزائر، يومي 7 و 8ديسمبر2010 ، قسم علوم التّسيير، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التّسيير، جامعة باجي مختار، عنابة. ص 10-11.

بما يساعد على تدفّق المعلومات ونقل المعرفة والخبرات .فمن خلال الاتصال يستطيع القائد تعديل سلوكيات العاملين واتجاهاتهم وتغييرها بما يتلاءم مع الأهداف المرغوب تحقيقها، كما تمكّنه من الحفاظ على السّلوكيات المرغوبة وتعزيزها، وكذلك تنمية روح الفريق والعمل الجماعي وتكوين رؤية مشتركة.

- **تقويم الأداء** :تتّضح أهمية تقويم الأداء في عملية التّعلّم من خلال مساهمتها في توفير التّغذية العكسية على الأداء ومستواه، وتوجيه العمل نحو الأهداف المحدّدة وكذلك التّعرّف على المشكلات وتمييز الكفاءات القادرة على التّعامل معها وتحديد مدى الحاجة إلى تدريب الموارد البشرية.

4. القيادة التّحويلية كنّمط قيادي ملائم للتّعلّم التّنظيمي:

فقد حاول الكثيرون من المتخصّصين رصد متطلّبات التّحوّل إلى منظّمة متعلّمة تماشيا مع روح العصر، ورغبة في إيجاد بيئة عمل تعزّز دورا إيجابيا للعاملين، الذين يمثّلون الرّكيزة الحقيقية لما تقوم به أيّة منظّمة من عمل أو خدمة، وتلك المتطلّبات كالآتي:

- ✓ وجود قيادات لديها قدرة على التّعامل مع المخاطر وتحويلها إلى تجارب ومعارف.
- ✓ وجود قيادات لديها القدرة على التّحوّل من المركزية في صنع القرار الى تمكين العاملين من المشاركة في عملية صنع القرار واتخاذه، ممّا يشعرهم بالرّضا وتحمّل المسئولية.
- ✓ وجود قيادات لها القدرة ومعرفة وحصر مهارات ورغبات العاملين داخل المنظمة، والاستفادة منها في إنجاز الأعمال بطريقة أفضل توفّر الوقت والجهد.
- ✓ وجود قيادات لديها الرّغبة في تبنّي المبادرات التي يتقدّم بها العاملون في المنظّمة.
- ✓ وجود قيادات لديها النّظرة الاستراتيجيّة الواعية لربط الأعمال الآنية بمستقبل المنظّمة.
- ✓ وجود قيادات لها قدرة على قدرة على تدوير الوظائف والاعمال بشكل دائم ومستمر وكسر الروتين الذي يؤدي إلى انحدار الروح المعنوية لدى العاملين داخل المنظمة.
- ✓ ابتعاد القيادات عن التمييز العنصري بشتى انواعه، وتقبل العاملين على اختلاف مرجعياتهم الفكرية والعقدية. [1]
- ✓ إنّ المؤسّسات التي تريد أن تتعلّم بصفة مستمرة تركز بشكل متزايد على مفهوم القيادة التحويلية، وهي تلك القيادة القادرة على وضع رؤية واضحة للمؤسسة وتعمل على خلق أنظمة جديدة

[1] – سميرة حسن الحاجي محمد «متطلبات تطوير المدرسة الثانوية بمنطقة الأحساء في ضوء المنظمة المتعلمة"، مجلّة كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر، ع 172، ج2، 2017، ص 226-227.

تتوافق مع متطلبات المستقبل. فهي عملية تغيير تعمل على بناء اهتمامات مشتركة بين العاملين والقادة لبلوغ رؤية جماعية مشتركة من خلال خلق علاقة تعاونية فيما بينهم. وتشير أغلب الأدبيات إلى أنّ هذا النوع من القيادة ترتبط أنشطتها بإدارة التغيير والتطوير، وبناء قيم ورؤى تنظيمية مشتركة، كما تركّز على بناء الثقافة التنظيمية الملائمة لعمليات التعّلم. [1].

فالقيادة التّحويلية ترتكز على ثلاثة عناصر أساسية تتمثل فيما يأتي [2]:

- التّغيير :أي تحويل المؤسّسة الفعّالة إلى مؤسّسة أكثر فاعليّة.
- الابتكار: التّفكير الإبداعي لحلّ المشكلات المعقّدة من خلال الإيمان بأنّ الإبداع هو جوهر الابتكار.
- روح المخاطرة التي يتميّز بها القائد التّحويلي :أي القدرة على خوض المغامرات وقبول التّحدّي والاستمتاع بالمواقف المعقدة.

ثالثا– ثقافة التعّلم التّنظيمي:

1. مفهوم ثقافة التعّلّم التّنظيمي:

في البداية قبل التّطرّق إلى مفهوم ثقافة التّعلّم التّنظيمي لابدّ من الإشارة إلى مفهوم وأهمّية الثّقافة التّنظيمية كالاتي:

عرّفها(*Wheelen*)بأنّها عبارة عن" مجموعة من الاعتقادات والتّوقّعات والقيم التي يشترك بها أعضاء التّنظيم الواحد" [3] ، وُتعرّف أيضًا على أنّها "ظاهرة لحلّ المشكلات يتم تعّلمها ونقلها، وتكون متميّزة في إطار كل سياق تنظيمي". [4]

أمّا (*Gibson*) وزملاؤه فعرّفوها على أنّها "تعني شيئا مشابها لثقافة المجتمع" [1] وأساس الثّقافة التّنظيمية تلك القيم المشتركة التي يجب على القادة ترسيخها وتطويرها بطريقة تتناسب مع استراتيجية

---

[1] – مؤيد سعيد السالم، **مرجع سبق ذكره**، ص 159.

[2]– إياد حماد وتيسير زاهر،" أثر القيادة التحويلية في إدارة التغيير :دراسة ميدانية على مشفى الهلال الأحمر، دمشق، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، مج 27، ع 04 ،2011، ص 392.

[3] – المدهون الجزراوي وآخرون، "**تحليل السّلوك التّنظيمي سيكولوجيا وإداريا للعاملين والجمهور** "، ط1، المركز العربي للخدمات الطلاّبية، عمّان، الأردن، 1995، ص 397.

[4] *-David Autissier , Isabelle Vandangeon-Derumez et Alain Vas, "**Condition du changement- concepts clés** ",Dunod, 2010 , Paris p 203.*

المؤسّسة وهيكلها .وحتى يصبح الأفراد فاعلين لابد من تحقيق الاندماج وتعّلم تلك القيم [2] ومن الأهمّية بمكان إدراك أنّه لا توجد ثقافة منظّمة مشابهة لثقافة منظّمة أخرى حتى لو كانت تعمل في نفس القطاع فهناك جوانب عديدة تختلف فيها ثقافة المنظّمات فكلّ منظّمة تحاول تطوير ثقافتها الخاصّة بها.[3]

أما فيما يخص ثقافة التعّلّم التّنظيمي فقد عرّفها (*Kotter*) ، (*Heskett*) على أنّها تلك الثّقافة التي تدعم الابتكار، فهي مثالية كونها تمنح المؤسّسات القدرة على متابعة الابتكارات وتحسين الأداء على المدى الطويل في ظلّ بيئة أعمال ديناميكية ، كما تعرّف على أنّها تلك القيم والقواعد التي تعبر عن طريقة عمل المؤسّسة والتي تتميّز بالتّفكير النّظمي العميق الهادف إلى تحقيق أعلى مستوى من التّعلّم، وكذلك هي عبارة عن مجموعة من المواقف والقيم والممارسات المقبولة التي تدعم التعّلم المستمر في المؤسّسة، وتوصف أيضا على أنّها تلك الثّقافة التي تسمح بالتبادل المفتوح للمعلومات والأفكار أي بطريقة تسهّل التعّلم وتنفيذه بشكل إبداعي، فهي الميسّر الحاسم للإبداع والابتكار كونها تدعم المخاطرة والتجريب . [4].

2. أهمية ثقافة التعّلم التنظيمي:

كان كلّ من (*weteman Robert*) و(*deal Teerance*) و(*Allan Kennedy*) هم السبّاقين في إبراز أهمّية القيم الثقافية للتّنظيم في النّجاح المؤسّسي والفاعلية التّنظيمية .[5]

- التّكامل والتّناسق الدّاخلي : وذلك من خلال تأسيس نظام العمل الجماعي، طرق الاتصال وتوضيح السّلوك المقبول وغير المقبول. [6]
- تحقيق التّكيّف بين العاملين في المؤسّسة والبيئة الخارجية. [1]

---

[1]– حسين حريم وآخرون، " الثقافة التّنظيمية وتأثيرها في بناء المعرفة التنظيمية "، دراسة تطبيقية في القطاع المصرفي الأردني، المجلّة الأردنية في إدارة الأعمال، مج2، ع02، 2006،ص 327.

[2]– مؤيد سعيد السالم، **مرجع سبق ذكره**، ص 98.

[3] – عبد المعطي محمد عساف،" **السلوكات التنظيمية والإدارية في المنظمات المعاصرة**"، د.ط، مكتبة المحتسب، عمّان، الأردن، 1994، ص126.

[4] – سارة عبيدات، "**التعلّم التنظيمي وأثره على تطوير الكفاءات الجماعية: دراسة ميدانية في مؤسّسات الأشغال البحريّة الجزائرية**"، أطروحة دكتوراه مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه الطّور الثالث، كلّية العلوم الاقتصادية وعلوم التّسيير، قسم علوم التسيير، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، 2015، ص 70.

[5] – شوقي ناجي جواد، " **السلوك التنظيمي**"، ط1، دار الحامد للنّشر والتّوزيع،2000عمّان، الأردن، 2000، ص 260.

[6]– عبد اللطيف عبد اللطيف و محفوظ أحمد جودة، " دور الثّقافة التّنظيمية في التّنبؤ بقوة الهوية التّنظيمية :دراسة ميدانية على أعضاء هيئة التّدريس في الجامعات الأردنية الخاصّة"، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، مج 26،*2010* ع2010،2، دمشق،سوريا، ص*125* .

▪إعطاء خصوصية وهويّة خاصّة تميّز المؤسّسات في المحيط، وفي هذا المجال يؤكّد(*Porter*) على أهمّية الثّقافة التّنظيمية في كسب الميزة التّنافسية . [2]

▪للثّقافة التّنظيمية أهمّية في جعل سلوك الأفراد ضمن شروطها وخصائصها. كذلك فإنّ أي اعتداء على أحد بنود الثّقافة أو العمل بعكسها سيواجه بالرّفض. وبناء على ذلك فإنّ للثّقافة دوراً كبيراً في مقاومة من يهدف إلى تغيير أوضاع الأفراد في المنظّمات من وضع إلى آخر. وتعمل الثّقافة على توسيع أفق ومدارك الأفراد العاملين حول الأحداث التي تحدث في المحيط الذي يعملون به، أي أنّ ثقافة المنظّمة تشكّل إطاراً مرجعياً يقوم الأفراد بتفسير الأحداث والأنشطة في ضوئه. فضلاً عن ذلك تساعد في التّنبؤ بسلوك الأفراد والجماعات. فمن المعروف أنّ الفرد عندما يواجه موقفاً معيناً أو مشكلة معيّنة فإنّه يتصرّف وفقاً لثقافته، أي بدون معرفة الثّقافة التي ينتمي إليها الفرد يصعب التّنبؤ بسلوكه. [3]

▪أنّها تساعد على الانتظام في السّلوك والتّقيّد به نتيجة التّفاعل بين أفراد المنظّمة فإنّهم يستخدمون لغة ومصطلحات وعبارات مشتركة ذات علاقة بالسّلوك من حيث الاحترام والتّصرف، وتفرض نوعاً من المعايير فهناك معايير سلوكيّة فيما يتعلّق بحجم العمل والواجب إنجازه (لا تعمل كثيراً جداً، ولا قليلاً جداً) وقيم متحكّمة حيث يوجد قيم أساسية تتبناها المنظّمة ويتوقّع من كلّ عضو فيها الالتزام بها، مثل جودة عالية، نسبة متدنّية من الغياب، الانصياع للأنظمة والتّعليمات. ومجموعة من القواعد التي هي عبارة عن تعليمات تصدر عن المنظّمة وتختلف في شدّتها من منظّمة إلى أخرى. والفرد يعمل في المنظّمة وفقاً للقواعد المرسومة له. وتساعد على تأسيس مناخ تنظيمي وهو عبارة عن مجموعة من الخصائص التي تميّز البيئة الدّاخلية للمنظّمة التي يعمل الأفراد ضمنها فتؤثّر على قيمهم واتجاهاتهم وإدراكاتهم وذلك لأنّها تتمتّع بدرجة عالية من الاستقرار والثّبات النّسبي، وتتضمّن مجموعة من الخصائص مثل الهيكل التّنظيمي، النّمط القيادي، السّياسات والإجراءات والقوانين وأنماط الاتصال ...الخ.

---

[1]– خميس ناصر محمد، " تأثير الثّقافة التّنظيمية في تبنّي نظام الإدارة البيئية *ISO14000* ,دراسة تطبيقية في الشركة العامة لصناعة الزجاج والسيراميك، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية، مج 04 ، ع08 ،2012، بغداد ، العراق، ص 215.

[2] – زين الدين بروش ولحسن هدار، **مرجع سبق ذكره**، ص 59.

[3] – عبد المعطي محمد عساف ، **مرجع سبق ذكره** ، ص124.

3. خصائص ثقافة التعّلم التنظيمي:

تعدّ الثّقافة التّنظيمية من العوامل الضّرورية والمهمّة لنجاح تبني أي مفهوم إداري، بما فيها التّعلّم التّنظيمي، فالثّقافة التّنظيمية تعبّر عن البيئة تتخذ وُتَنفذ فيها القرارات الخاصّة بالأعمال، لذلك يجب على المؤسّسة أنّ تكون مرنة وتمتلك ثقافة تشاركية لتعزيز تدفّق المعلومات بشكل حر وتسهل خلق المعرفة ونقلها وبالتّالي لابدّ من التّركيز على إيجاد ثقافة تشجع على التّعلّم[1] يسودها الاقتناع بأهمّية التّساؤل، طرح الأفكار، تشجيع المبادرة وتؤكّد على أهمّية القيم المشتركة.

- **مواصفات الثّقافة التّنظيمية المشجّعة على التّعلّم:**

وفي هذا المجال حدّد (*Edgar Shein*)مواصفات الثّقافة التّنظيمية المشجّعة على التّعلّم كالآتي: [2]

- ✓ ثقافة توازن بين اهتمامات مختلف أصحاب المصلحة؛
- ✓ ثقافة تركّز على الأفراد أكثر مما تركّز على النّظم؛
- ✓ ثقافة تمنح الوقت الكافي للتّعلّم؛
- ✓ ثقافة تتبع منهج الشّمولية في النّظر إلى المشكلات؛
- ✓ ثقافة تشجّع على الاتصالات المفتوحة وشفافية الحوار؛
- ✓ ثقافة تركّز على العمل ضمن فريق؛
- ✓ ثقافة يستطيع العاملون من خلالها الوصول والتّواصل مع القادة بسهولة دون تعقيدات.

4. عناصر الثّقافة التنظيمية:

لقد ذكر المدهون والجزراوي في كتابهما "تحليل السّلوك التّنظيمي" أنّ عناصر الثّقافة التّنظيمية أربعة عناصر هي كما يلي:

أ. القيم التّنظيمية: *Les valeurs organisationnelles*

قد أختلف الباحثين والمفكّرين في تحديد معنى القيم أو الوقوف على مفهوم موحّد وذلك راجع إلى النّشأة الفلسفيّة من جهة لهذا المفهوم، فظهوره كان مرتبط بالفلسفة المثاليّة من جهة، كما أنّ دراسة مفهوم القيم مرتبط بشكل وثيق بدراسة الأفراد لكون القيم ذات خاصّية إنسانيّة وتنسب

---

[1] - سامي المدان، صباح محمد موسى وشوقي ناجي جواد، " قياس أثر عوامل الثقافة التنظيمية في تنفيذ إدارة المعرفة في مجموعة الاتصالات الأردنية أورانج: دراسة حالة، مجلة العلوم الإنسانية، السنة السابعة، ع 04، 2010، بتصرّف، ص 8.

[2] - علي السلمي،" **إدارة التميز :نماذج وتقنيات الإدارة في عصر المعرفة**"، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، 2002، ص 216-217.

إلاّ لبني البشر الذين يتميّزون باختلاف إدراكاتهم وبنيتهم المعرفيّة وتمايزهم في الانتساب الثّقافي، إضافة إلى التّوجّهات الفكريّة والتّباين في الحقول المعرفيّة والمدارس الفكريّة. [1]

إنّ كلمة قيم تعني وجود تفاهم مشترك بين ما هو مرغوب وما هو غير مرغوب بين أعضاء أيّ تنظيم كان، وما هو مناسب وغير مناسب.[2] أمّا" حامد زهران " فيعرّف القيمة على أنّها "عبارة عن تنظيمات لأحكام عقليّة انفعاليّة وهي مفهوم ضمني غالبا يعبّر عن الفضل أو الامتياز أو درجة الفضل الذي يرتبط بالأشخاص أو الأشياء أو المعاني أو أوجه النشاط ".[3]

وتعكس القيم التّنظيميّة الخصائص الدّاخلية للمنظّمة فهي التي تحدّد الخطوط العريضة لتوجيه السّلوك ووضع القرارات، فقد عرّفها محمود سلمان العميان بأنّها " اتفاقات مشتركة بين أعضاء التّنظيم حول ما هو مرغوب أو غير مرغوب في مكان أو بيئة العمل، بحيث تعمل هذه القيم على توجيه سلوك العاملين ضمن الظّروف التّنظيمية المختلفة ومن هذه القيم: المساواة بين العاملين، الاهتمام بإدارة الوقت، الاهتمام بالأداء، احترام الاخرين... الخ."[4]

والقيم نسبيّة مكانا وزمانا أي أنّها تختلف و تتغيّر في المجتمع الواحد بما يطرأ على نظمه من تطوّر و تغيير، وهي في تطويرها و تغيّرها تخضع للمناسبات الاجتماعيّة في التّاريخ كما تخضع لظروف الوسط الثّقافي الذي توجد فيه، و ذلك لأنّ القيم ليست واحدة أو عامّة في جميع المجتمعات البشريّة و إنّما هي نسبية تختلف باختلاف الجماعات الإنسانية و نماذجها الثّقافية و الدّينية و السّياسية و الجمالية و القول بأنّ القيم نسبية لا يعني أنها تختلف باختلاف الثّقافات فحسب بل يعني أنّها تختلف في الثّقافة الواحدة و في المجتمع الواحد باختلاف أقاليمه المحلية أي باختلاف ثقافاته الفرعيّة و باختلاف الطّبقات الاجتماعية والجماعات المهنيّة.[5] ". (فدوركايم)،(*Durkheim.E*) يعتبرها من

---

[1] - بكوش ليلى، القيم التنظيمية، مدخل مفاهيمي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر،ع (30)، 2017، ص 561.

[2] – موسى توفيق المدهون، إبراهيم محمد علي الجزراوي، **مرجع سبق ذكره**، ص399.

[3] – لوكيا الهاشمي،"**مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي**"، دار الهدى للطّباعة والنّشر والتّوزيع، مخبر التطبيقات النفسية والتربوية، جامعة منتوري، قسنطينة، لجزائر، 2006، ص163.

[4] – محمود سلمان العميان، "**السّلوك التنظيمي في منظّمات الأعمال**"، ط6، دار وائل للنّشر، عمّان، الأردن ،2013، ص312.

[5] – فاروق عبدة فليه وعبد المجيد السيد،"**السّلوك التّنظيمي في إدارة المؤسّسات التّعليمية**"، ط1، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2005، ص 188.

مقتضيات الوعي الاجتماعي،أمّا (*Marx.K*) فيراها من إنتاج البيئة الاقتصاديّة، و (فرويد),(*Freud.S*) يراها من إسقاطات الغريزة الجنسيّة.[1]

ويرى (سلاطنية) أنّها تختلف من فرد لآخر داخل التّنظيم على اختلاف رغبات أعضائه وظروفهم من جهة ولاختلاف ثقافة التّنظيم السّائدة من جهة أخرى.[2]

ولا تأتي القيم من فراغ فهي مستمدة من البيئة، ومصادر القيم التّعاليم الدّينية والتّنشئة الاجتماعيّة والخبرة السّابقة والجماعة التي ينتمي إليها الفرد.[3]

ويعدّ المصدر الدّيني للقيم أكثر المصادر أهمّية وثباتا في هذا الخصوص إذ أنّ القرآن الكريم أساسيّا في ترسيخ القيم الاجتماعية والأخلاقية في بناء المجتمع والسّنة النبويّة الشّريفة لعبت دورا عند المسلم كالصّدق والأمانة والإخلاص والكرم والشّجاعة هي من القيم الإسلاميّة التي تدعو المسلم للتّعامل مع الآخرين وفق معطيات الفكر الإيماني المخلص في العطاء.[4] بالرّغم من وجود العلاقة بين المصدر الاجتماعي للقيم ومصدر جماعات العمل إلى أنّ مصدر جماعة العمل يعتبر مصدرا للقيم يقرّر اعتياديا من قبل جماعة أو فريق العمل والتي تتعلّق بالعمل ذاته وظروفه وليس بالأخلاقيات الاجتماعية العامّة، حيث أنّ جماعة العمل يتكوّن لديها بمرور الزّمن تقاليد وعادات وقيم خاصّة بها، وتفرضها على أعضائها، فالفرد الذي يعيش في وسط جماعة العمل يتعرّض لضغوط نفسيّة متعدّدة تمارسها جماعة العمل عليه مثل عزله أو عدم التّعامل معه وعدم دعوته لجلساتهم، ممّا يجعله اعتياديا ينصهر في بوتقة القيم التي تؤمن بها الجماعة في ميدان العمل ولذا فإنّ جماعة العمل تعدّ أحد المصادر الأساسية لترسيخ القيم لدى الأفراد. [5]

والتّنشئة الاجتماعية والتّنظيمية تعتبر أيضا من مصادر القيم التّنظيمية إذ أنّ الفرد يكتسب قيمه بشكل أساسي من قبل أفراد أسرته، ويعملون على تلقين الأفراد قيما معيّنة، وفي مقابل ذلك تعمل المنظّمة –باعتبارها مجتمع مصغّر– من خلال عملية التّنشئة التّنظيمية بتثبيت القيم الضّرورية

---

[1] – وردة لعمور، "**قيم الزواج لدى الطالب الجامعي**"، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير (غير منشورة)، في علم اجتماع التنمية، قسم علم الاجتماع، الاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2002، ص38.

[2] – بلقاسم سلاطنية وآخرون، "**الفعالية التّنظيمية في المؤسّسة: مدخل سوسيولوجي**"، ط1، دار الجزائرية للنشر والتّوزيع، بير خادم، الجزائر، 2013، ص 50.

[3] – محمد قاسم القريوتي، "**السلوك التنظيمي: دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظّمات المختلفة**"، ط3، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن،2000، ص ص 159-161.

[4] – خيضر كاظم حمود الفريجات وآخرون، "**السّلوك التّنظيمي: مفاهيم معاصرة**"، ط1، إثراء للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2009، ص 86.

[5] – خيضر كاظم حمود الفريجات، **مرجع سبق ذكره**، ص ص 86-87.

للعمل، وذلك بتدريب العاملين وتعليمهم الكثير عن المنظّمة و أهدافها و قيمها وكلّ ما يميّزها عن غيرها من التّنظيمات الأخرى، و غالبا ما يتمّ ذلك من خلال دورات تدريبيّة توجيهيّة تستمرّ ساعات أو أيام حسب نوعية و حجم المنظّمة، و يتعرّف العاملون من خلالها على حقوقهم و واجباتهم و مزايا عملهم حتى صبحوا أقدر على العمل و التّعامل وفقا للقيم التّنظيمية السّائدة[1] ، وعمليّة التّنشئة التّنظيمية تمرّ بثلاث مراحل هي: ما قبل الدّخول، المواجهة، التّحوّل.

وتلعب الخبرات السّابقة والتّجارب التي مرّ بها الأفراد خلال حياتهم دورا بارزا في تشكيل مجموعة من القيم ويظهر دور الخبرة الشّخصية من خلال الأحكام التي يصدرها، وكذلك الأوزان التي يعطيها للأشياء التي واجهته خلال حياته، فالشّخص الذي عاش تجارب قاسية يتشكّل لديه قيم يحتفظ بها الفرد في عقله الباطن ويقوم باستخدامها لإصدار أحكامه واجتهاداته فالشّخص الذي عانى من الجوع والحرمان يشكّل له توفّر الطّعام قيما على درجة كبيرة من الأهمية. [2]

ويري الطالب إنّ تعاليم الدين الإسلامي يمكن اعتبارها مصدرا أساسيا للقيم التنظيمية، لأنّها تساهم في ترسيخ القيم أثناء تنشئة الفرد، أما الخبرة السّابقة والتّنشئة الاجتماعية والتنظيمية يمكن اعتبارهما مصدران ثانويان لانّ الخبرة السابقة لا يمكنها أن تكشف عن قيم تخالف تعاليم الدين الإسلامي.

فقد ميّز السّالم بين نوعين من القيم، قيم وسيليه؛ وقيم نهائية، فالقيم الوسيلية تسعى المنظّمة لنشرها بين العاملين وتستخدم كوسيلة لتحقيق هدف ما يكون في الغالب هو من ضمن القيم النّهائية، كالالتزام في العمل، والتّمسّك بالقوانين واحترامها وتطبيقها هكذا...في سبيل الوصول إلى القيم النهائية؛ كالربحيّة، الإبداع، والتّميّز، حسب هدف كلّ منظّمة وما تسعى لتحقيقه. [3]

وتكمن **أهمّية القيم التّنظيمية** فيما يلي:

- تحتل القيم التّنظيمية المرتبة الأولى في قائمة العناصر الثّقافيّة المؤثّرة على السّلوك التّنظيمي. [4]
- تعزّز استقرار النّظام الاجتماعي في المنظّمة.

---

[1] – محمد قاسم القريوتي، **مرجع سبق ذكره** ، ص166.

[2] – خيضر كاظم حمود الفريجات وآخرون، "**السّلوك التّنظيمي: مفاهيم معاصرة**"، ط1، إثراء للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2009، ص 163.

[3] – مؤيد سعيد السالم، " **تنظيم المنظّمات: دراسة في تطوير الفكر التّنظيمي خلال مائة عام** "، ط1، دار عالم الكتاب الحديث، إربد، الأردن، 2002, ص 170.

[4] – ديف فرانسيس ومايك وودكوك، **مرجع سبق ذكره** ، ص ص 27 – 28.

- هي أساس فهم الاحتياجات والدّوافع وتؤثّر على إدراكاتنا.
- تمنح العاملين بالمنظّمة شعورا بالهويّة الخاصّة. (1)
- تحدّد الأهداف والسياسات، بحيث يجب أن تكون متوافقة مع القيم.
- تحتكم إليها المنظّمة في تقويم سلوكيّات العاملين.
- القيم متدرّجة ومعني تدرج القيم أنّها تنتظم في سلّم قيمي متغيّر ومتفاعل، حيث ترتّب القيم عند الفرد ترتيبا هرميّا تهيمن بعض القيم على بعضها الآخر. (2)
- تبرز القيم الاختلافات الحضاريّة بين المجتمعات ممّا يؤثّر بشكل واضح على السّلوك التّنظيمي المتوقّع من الأفراد.(3)
- تحدّد مستوى إنجاز إذا كان مرضي أو غير مرضي.
- تنمية وعي الموظّفين والتزامهم وتعزيز انتمائهم ممّا يؤثّر إيجابيا على أدائهم.
- تعتبر القيم العامل الأساسي لتوحّد وتماسك الثّقافة العامّة(الرئيسية) داخل التنظيم.(4)
- التّقارب والتّفاعل الإيجابي بين الرّؤساء والمرؤوسين ممّا يضاعف فرص الثّقة والمشاركة الجماعية وإنجاز الأهداف المرسومة وفي تدعيم فرص العدالة والحياديّة الإداريّة في العلاقات الاجتماعيّة داخل التّنظيم. وبالتّالي الابتعاد قدر الإمكان عن مظاهر المحسوبيّة والفساد الإداري.

ب. المعتقدات التّنظيميّة: (*Les croyances organisationnelle*) :

هي عبارة عن أفكار مشتركة حول طبيعة العمل والحياة الاجتماعية في بيئة العمل، وكيفية إنجاز العمل والمهام التّنظيمية، ومن هذه المعتقدات أهمّية المشاركة في عمليّة صنع القرارات والمساهمة في العمل الجماعي وأثر ذلك في تحقيق الأهداف التّنظيمية. (5) (ويقول توماس واطسون المدير بشركة

(1) – أحمد عطا الله قطامين، "**التخطيط الاستراتيجي والإدارة الاستراتيجية: مفاهيم ونظريات وحالات تطبيقية**"، د.ط، دار مجدلاوي، عمّان، الأردن، 1996، ص78.

(2) – ماجد زكي الجلاد، "**تعلّم القيم وتعليمها**"، ط4، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمّان، الأردن، 2013، ص31.

(3) – محمود سلمان العميان، **مرجع سبق ذكره**، ص109.

(4) – عبد المعطي محمد عسّاف، "**السّلوك الإداري التّنظيمي في منظمات الأعمال**"، د.ط، دار زهران، عمّان، الأردن، 1999، ص144.

(5) – محمود سلمان العميان، **المرجع نفسه**، ص313.

IBM في كتابة منظّمة العمل ومعتقداتها *A Beliefs its and Business* تنبثق المعتقدات التي تشكّل المنظّمات العظيمة عن شخصية وخبرات وقناعات شخص واحد. [1]

ج. الأعراف التّنظيميّة (*Les normes organisationnelles*):

يقصد بالأعراف تلك المعايير المدركة وغير الملموسة التي يلتزم بها العاملون داخل المنظّمة. [2] وهي ما تمّ التّعارف عليه داخل أيّ منظّمة عمل دون الحاجة لكتابة تلك الأعراف، حيث تسود ويلتزم الجميع بها، وإن لم تكن مكتوبة. فالجميع يرى أنّها واجبة التّنفيذ والالتزام بها على اعتبار أنّها مفيدة للمنظّمة ولبيئة العمل؛ وذلك بغض النّظر إن كانت تلك الأعراف فعلاً لها فائدة أو عديمة الفائدة مثل عدم توظيف اثنان من نفس العائلة في مكان عمل واحد أو عدم السّماح لمن يشغل منصب حسّاس في الحكومة بالزّواج من جنسية أجنبية. [3]

هي عبارة عن معايير يلتزم بها العاملون في المنظّمة على اعتبار أنّها معايير مفيدة للمنظّمة، مثال ذلك التزام المنظّمة بعدم تعيين الأب والابن في نفس المنظّمة، ويفترض أن تكون هذه الأعراف غير مكتوبة وواجبة الاتباع.[4] ويعتبر مفهوم المعايير من أحد أهمّ المفاهيم المهمّة في العلوم السّلوكية إلى جانب أهمّيته في علم الاجتماع، حيث يشير إلى طرق العمل وأنّ معظم ما يقوم به الأفراد من أعمال وما يمتنعون عن القيام به باعتبارهم أعضاء في مجتمع ثقافي في خواصه ومكوّناته، والعلوم السّلوكية تعنى بدراسة السّلوك المقبول اجتماعيّا وتنظيميّا.[5]

د. التّوقّعات التّنظيميّة (*Les expectatives organisationnelles*) :

وهي التّوقّعات التي يتوقّعها الفرد من المنظّمة أو بالعكس ما تتوقّعه المنظّمة من الأفراد العاملين بها خلال فترة عمل الفرد في المنظّمة، فكلّ يسعى لهدف ما فالفرد قد يكون توقّعه أن تقوم المنظّمة بتبنّي إبداعاته أو بإعطائه وضعاً اجتماعياً معيّناً أو قد يكون هدفه تحقيق مستوى من الرّفاهية لأولاده، وبالمقابل تتوقّع المنظّمة منه أن يعطي أفضل ما لديه أو أن يطيع القوانين واللّوائح المتّبعة في

---

(1) – ووترمان، ج ر.، روبرت، ه، "**براعة الإدارة في الشّركات الأمريكية: دروس نتعلّمها من الشّركات التي تهتمّ بالعاملين**"، ترجمة: عبد القوي، علا عبد المنعم، ط1، الدار الدّولية للنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، 1999، ص 164.

(2) – أحمد بوشنافة، أحمد بوسهمين،" **أهمية البّعد الثّقافي وأثره على فعالية التّسيير**"، **مداخلة ضمن الملتقى الدّولي حول التّسيير الفعّال في المؤسّسات الاقتصادية**"، كليّة العلوم الاقتصاديةّ والتّجارية وعلوم التّسيير، جامعة المسيلة، ص 03.

(3) – موسى توفيق المدهون، إبراهيم محمد علي الجزراوي، **مرجع سبق ذكره**، ص400.

(4) – محمود سلمان العميان، **مرجع سبق ذكره**، ص313.

(5) – جواد شوقي ناجي، "**سلوك تنظيمي**"، ط1، دار الحامد للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن , 2000، ص 227.

المنظّمة، وقد تتوقّع منه الإبداع؛ وهذا يختلف باختلاف المنظّمة والأفراد ورغباتهم وتطلّعاتهم؛ كذلك يتوقّع الموظّف توفير بيئة تنظيميّة تساعد وتدعم احتياجات الموظّف النّفسيّة والاقتصاديّة.[1]

وتتمثّل التوقّعات التّنظيمية بالتّعاقد السّيكولوجي غير المكتوب والذي يعني مجموعة من التّوقّعات يحدّدها أو يتوقّعها الفرد أو المنظّمة، كلّ منهما من الآخر خلال فترة عمل الفرد في المنظّمة. مثال ذلك توقّعات الرّؤساء من المرؤوسين، والمرؤوسين من الرؤساء، والزّملاء الآخرين والمتمثّلة بالتّقدير والاحترام المتبادل، وتوفير بيئة تنظيميّة ومناخ تنظيمي يساعد ويدعم احتياجات الفرد والعوامل النّفسية والاقتصاديّة.

– رابعا: سيرورة التعلّم التنظيمي:

سنحاول من خلال هذا المحور التّعرّف على سيرورة التّعلّم التّنظيمي من خلال التّعرّض لخطواته وإبراز استراتيجياته ومداخل تسريعه ومرتكزاته والعوامل الدّاعمة والمعيقة للتعلّم التّنظيمي وكيفية التغلب على هذه المعيقات.

1. خطوات التّعلّم التّنظيمي :

ذكر الكبسي بأن عمليّة التّعلّم التّنظيمي تمرّ بعدّة مراحل وهي [2]:

- **إدراك الهواة أو الفجوة:**

والتي تشير الى التناقض أو عدم الملائمة بين ما هو قائم ومطبّق فعّال، وبين ما تدعو له المعايير والقواعد وهذه الفجوة قد تضيق وقد تتسع، ويمكن ان نكشف عنها بواسطة الحوار بهدف التعرّف على النقائص، وتشجيع الوضع والوصول إلى المعلومات وإجابات محدّدة واكتشاف الهوّة والتناقض يعدّ الخطوة الأولى لبدء عملية التعلم التنظيمي

- **انطلاق علمية التحقيق والتّحقّق:**

وذلك بتحليل الواقع وتفسير الظواهر والانحرافات والوقوف على أسباب المشكلات من خلال ما تمّ الحصول عليه بالخطوة السّابقة عن طريق جمع المعلومات بواسطة الملاحظة، المعايشة واستطلاع الآراء أو بواسطة مسح الاتجاهات بطرق موضوعية وكلّ ما من شأنه تفسير الوضع الحالي.

---

(1) – موسى توفيق المدهون، إبراهيم محمد علي الجزراوي، **مرجع سبق ذكره**، ص401.

(2) – فتحي أحمد ذياب عواد، " **السّلوك الإنساني في (منظّمات الأعمال الحديثة)** "، دار الصّفاء للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2013، ص ص 192-193.

- **تطوير أو اكتشاف فكرة، نموذج أو مقترح:**

بعدما تمّ في الخطوتين السّابقتين، فانّ تصميم تصوّر إحداث التغيّر المنشود، والتحوّل نحو صورة ذهنية تسعى لقيادة المنظّمة والعاملين فيها إلى تحقيق والقضاء على الفجوة التي تمّ تشخيصها وجعل ما هو قائم أقرب لما ينبغي أن يكون عليه الحال.

زيادة على ما ذكره الكبيسي يرى الملكاوي خطوات التعّلّم التنظيمي بالآتي [1]:

- الخبرات المتعدّدة والمتنوّعة داخل المنظّمة وخارجها.
- مهارات عالية في التواصل والاتصال بالآخرين، ومشاورتهم وتبادل الآراء وإثرائها.
- الحرص على تفوّق المنظّمة التي يعملون فيها.

ولتطبيق التعلم التنظيمي وجب تتبع مراحل عدة أهمها:

✓ تنمية وعي وإدراك القيادات بأهمّية الحاجة لتبنيّ مفهوم التّعلّم التّنظيمي لتتحوّل المؤسّسة إلى منظّمة متعلّمة.

✓ التّهيئة الثّقافية والتّنظيمية لتطبيق المفهوم، ومن ثمّ إعادة صياغة رؤية المؤسّسة لإبراز اهتمامها بأن تصبح مؤسّسة متعلّمة.

✓ تطوير وتحسين إمكانيات المنظّمة ذات الصّلة بالتّعلّم التّنظيمي ورفع مستويات التّدريب الإداري المستمر.

✓ خلق اتجاهات ايجابية نحو الوظيفة ممّا يؤدّي إلى تنمية ولاء العاملين.

✓ تحسين الانطباع الذّهني وسمعة المؤسّسة لدى الرّأي العام وزيادة قدرتها على الإبداع والتّعلّم.

2. استراتيجيات التّعلم التّنظيمي:

لا توجد استراتيجية محدّدة يمكن للمنظّمة تطبيقها في كلّ الظّروف من أجل إحداث التّعلّم التّنظيمي، وإنّما عليها- أي المنظّمة أن تفاضل بين العديد من الاستراتيجيّات، وتختار منها الأفضل والأنسب، ولأنّ هناك الكثير من هذه الاستراتيجية سيتمّ عرض مجموعة منها فيما يلي [2] :

---

[1] – خيضر عامر الكبيسي، **إدارة المعرفة وتطوير المنظّمات"**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 2019، ص 104.

[2] – سلطان كرماللي، ترجمة هيثم علي حجازي،" **إدارة المعرفة :مدخل تطبيقي"**، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان :الأردن، ط1، 2005، ص104 – 105.

- **التّعلّم بالأوامر**: *Apprentissage par instruction*

يحدث هذا النّوع من التّعلّم حينما يقدّم المدرّس أو أي مصدر آخر من مصادر المعرفة المنظّمة، المادّة إلى المتعلّم، الذي يختار الحقائق ذات العلاقة، أو يحول المعرفة المقدّمة إليه إلى أشكال أكثر فائدة.

- **التّعلّم بالتّلاطم: أو الغرس المباشر للتّعلّم**

وهو حالة متطرّفة من التّعلّم، إذ يتقبّل المتعلّم المعرفة الواردة إليه عندما تلتطم به دون فحصها أو الحكم عليها أو مناقشتها.

- **التّعلّم بالاستدلال**: *Apprentissage par déduction*

يحدث هذا النّوع من التّعلّم حين تقدّم المادّة إلى المتعلّم محتوية بشكل ضمني على موضوع من المعرفة، فيقوم المتعلّم بالاستدلال على المعرفة من خلال المادّة المقدّمة إليه.

. **التّعلّم بالاستقراء** *Apprentissage par induction*

يحدث هذا النّوع من التّعلّم حين يكتسب المتعلّم المعرفة من خلال سحب استنتاجات استقرائية من المادّة المقدّمة إليه.

- **التّعلم بالتّناظر الوظيفي**: *Apprentissage par analogie*

هذا النّوع من التّعلم يمكّن المتعلّم من توليد معرفة جديدة من خلال تعديل تفصيلات تتعلّق بمفاهيم معروفة سابقاً، بهدف مضاهاة المادّة المقدّمة إليه .ويعتبر هذا النّوع من التّعلّم مزيجاً من التّعلّم الاستدلالي والتّعلّم الاستقرائي.

- **التّعلّم بالمثال**:*Apprendre par l'exemple*

يحدث هذا النّوع من التّعلّم عندما يتّبع التّعلّم مفهوماً جديداً من خلال الأمثلة المقدّمة إليه، وربّما من الأمثلة المعاكسة .ويعتبر هذا النّوع أحد أنواع التّعلّم الاستقرائي، كما أنّه يتضمّن استخدام التّفكير المستند إلى الحالة.

- **التّعلّم بالملاحظة والاكتشاف** *Apprendre par l'observation et la découverte*

يحدث هذا النّوع من التّعلّم حينما يقوم المتعلّم بتحليل كينونات تمّت ملاحظتها أو تقديمها في المادّة الواردة إليه، ليقرّر بعدها أنّ جزءً من هذه الكينونات يمكن تصنيفها في بنية منظميه جديدة أو

موجودة سابقاً في شأنها أن تصف المادّة أو تفسّرها .ويعتبر هذا النّوع من التّعلّم أحد أنواع التّعلم الاستقرائي.

- **تعزيز التّعلّم المستمر**:*Promouvoir l'apprentissage continu*

تسخّر المنظّمة في هذه الاستراتيجية كلّ إمكانياتها المادّية والبشريّة لتتعلّم باستمرار، بشكل يتناسب ويتوافق مع بيئتها الدّاخلية والخارجيّة، لأنّ التّعلّم المستمر يعدّ أهمّ مكوّن للتّعلم التّنظيمي . والمنظّمات المتعلّمة تؤمن بعدم وجود حدّ للمعرفة فهي تعزّز تعلّم أفرادها وقادتها وتشجيع المثابرة على تحليل التّجارب التي مرّت بها والاستفادة منها .تقوم المنظّمة بتأمين التّعلّم المستمر من خلال برامج التّعليم الرّسميّة في الجامعات، النّدوات والمحاضرات، وكذلك عن طريق المشاركة في المؤتمرات عن بعد . وينتج عن تطبيق هذه الاستراتيجيّة المحافظة على مستوى عالي من التّعلم في المنظّمة، والتزامها بالتّعليم مدى الحياة على جميع المستويات التّنظيمية، ودعمها لتطوير جميع أعضائها[1].

- **تشجيع التّعلّم التّعاوني**: *Encourager l'apprentissage collaboratif*

يشير التّعلّم التّعاوني إلى هيكلية تنظيميّة أو خطّة تعليميّة لعمل مجموعة من الطّلبة غير المتجانسين في القدرات والمهارات والاتجاهات، بحيث يتعاون كلّ أعضاء المجموعة بشكل فعلي للتّعلّم كلّ حسب دوره لتحقيق الأهداف الموضوعة في إطار من التّعاون الأكاديمي .[2]إنّ هذه الاستراتيجيّة يمكن تطبيقها في كلّ المواقف التّعليمية من خلال أساليب تدريس تستند إلى الاستقصاء والتّعلّم الفرقي القائم على التّنافس، إذ يشترك الأفراد في عمليات التّخطيط والتّصميم والتّنفيذ والتّقويم للمهام التّعليمية.[3]

- **تحفيز القادة للتّعلّم الفردي والجماعي:**

تدعم القيادة النّاجحة في المنظّمات المعاصرة التّعلّم على مستوى الفرد والجماعة والمنظّمة، وتعدّ التّعلم جزء من مهام أداء الوظيفة التي يؤدّيها الفرد وعليه أن يطلق معرفته وأرائه وأفكاره لأداء العمل بأحسن ما يمكن .تستهدف هذه الاستراتيجيّة جعل التّعلّم جزء من الوظيفة التي يؤدّيها الفرد، وأنّ عليه أثناء تأديته لهذه الوظيفة أن يتعلّم كيف يقوم بمهامها بصورة أفضل، وعليه أن يبادر بتقديم آرائه

---

[1] – محمد بن علي إبراهيم الرشودي، "**التّعلم التّنظيمي : مدخلا لبناء المنظّمات القابلة للتّعلّم**" **مرجع سبق ذكره**، ص10.

[2] – **المرجع نفسه** ، نقلاً عن :محمود عطا عقل ومحمد أحمد أبو غزالة، "**دليل المعلم في التعلم التعاوني للمرحلة الأساسية**"، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، السّعودية، 2005، ص 26.

[3] – **مرجع سبق ذكره**، ص80 – 81.

وأفكاره لتحسين الأداء، وأن يطبّق المعارف الجديدة التي حصل عليها، والاتجاهات الإيجابيّة التي اكتسبها من التّجارب المختلفة في تحسين إنجازاته، على أن يتوفّر للأفراد حوافز ماديّة ومعنويّة تشجعهم على التّعلّم الفردي أو التّعلّم الذّاتي. [1]

- **تطوير أنماط تفكيريّة حديثة:**

يتطلّب بناء المنظّمة واستمرارها أنماط تفكيريّة حديثة تؤدّي إلى إدراك العلاقات والتّفاعلات بين وحدات التّنظيم وأنشطته، وتمكين الأفراد من النّظر إلى المشاكل نظرة شمولية، وتقديم الحلول من منظور العلاقات القائمة بين العمليّات .تدرك المنظّمة التي تطبّق استراتيجية تطوير أنماط تفكيريّة جديدة أنّ هناك عدّة أنماط حديثة للتفكير تجعل كل من في المنظّمة أكثر استعداداً للتّكيّف مع المشاكل غير المتوقّعة، وأن ّالتّنوّع في مداخل التّفكير يعزّز التّعلّم التّنظيمي .ويأتي التّفكير النّظمي في مقدّمة الأنماط التّفكيرية التي يمكن أن تطبّقها المنظّمة المتعلّمة، إذ يساعد على تحديد وتوضيح أكثر النّماذج فعاليّة في إحداث التّغيير المطلوب.

3. مداخل تسريع التعلم التنظيمي:

التّعلّم التّنظيمي هو تعلّم فردي يتمّ تداوله وانتشاره داخل المنظّمة .ويلاحظ أنّ المنظّمات في سعيها لتكون أقدر على التّعامل المتغيّرات والاستفادة ممّا تعود به من فرص وتجنّب ما ينشأ عنها من تهديدات، تستخدم العديد من المداخل لتسريع عملية التّعلّم التّنظيمي، ومنها المداخل التي تأتي فيما يلي: [2]

- تيسير وتوسيع دوائر وحلقات الاتصالات في المنظّمة، بحيث يتاح للأفراد تبادل الخبرات ومناقشة التّجارب الفردية وتكوين مفاهيم ورؤى مشتركة تقود إلى أنماط جديدة من الممارسة والسّلوك في مواقع العمل.
- تنمية وتعميق استخدام أساليب العمل الجماعي وفرق العمل كأساس للأداء في مختلف عمليات المنظّمة.

---

[1] – محمد بن علي ابراهيم الرشودي، **"التّعلم التّنظيمي : مدخلا لبناء المنظّمات القابلة للتّعلّم"** ، **مرجع سبق ذكره** ، ص 81.

[2] – علي السلمي، **مرجع سبق ذكره**، ص ص 213 – 215.

➢ تنمية آليات وحوافز التّفكير في مشاكل العمل وظروفه، وذلك من خلال حلقات البحث وورش العمل، جلسات العصف الذّهني وغيرها من الآليات التي تعتمدها الإدارة لحفز العاملين على التّفكير والتّدبّر. ومن ثم التّوصّل إلى مستوى متقدّم من التّعلّم.

➢ الانفتاح وإتباع منهجية شفافية الإدارة، وذلك بتوفير المعلومات الكاملة عن كلّ ما يجب على العاملين معرفته وفهمه عن ظروف المنظّمة وأهدافها ونظمها ونتائج العمل فيها من أرباح وخسائر ومستويات التّكلفة وغيرها من الموضوعات التي اعتادت الإدارة عدم الإفصاح عنها للعاملين دون مستويات تنظيمية معيّنة.

➢ تنمية فرص وإمكانيات استخدام منهجية التّفكير المنظومي وتشجيع العاملين على التّفكير في قضايا العمل ومشكلاته من خلال فكرة النّظام والبحث عن عناصره والكشف عن العلاقات والتّأثيرات متبادلة.

➢ إيجاد ثقافة تنظيمية محابية للتّعلّم، يسودها الاقتناع بأهمية السّؤال وطرح الأفكار وعدم الانطواء على الذّات، وتشجيع المبادرات الفكرية والحفز على الجدليّة الإيجابية وتأكيد أهمية الرّؤى المشتركة للقضايا والمشكلات ذات الصّفة العامّة التي تمسّ كيان المنظّمة كلّها وتؤثّر على مصالح العاملين فيها في آن واحد .وتؤدّي القيادة الإدارية الدّور الأهمّ في إيجاد هذه الثّقافة وتشجيعها والتّحفيز على الانخراط فيها وذلك بإدماج عناصر تفعيلها في تصميم العمل والعمليات، ونظم تقويم الأداء.

وفي نفس الإطار، يشير ماركردت (*Marquardt*)إلى أنّ أهمّ عوامل نجاح التّعلّم التّنظيمي تتعلّق بوجود قيادة داعمة ومساندة للتّعلّم، وتمكين العاملين وحرية اتخاذ القرار، وتطبيق وربط التّعلّم بعمليات ونشاطات المنظّمة، وتوفير التّقنيات والمعدّات اللاّزمة لتوظيف ما يتعلّمه الأفراد، والتّطوير والتّكيّف المستمر مع المستجدّات والتّحديات، ودعم مبادرات التّعلّم الفردية والجماعية والمؤسّسية .[1]

[1] – رائد إسماعيل عبابنة وياسر مناع العدوان،" العوامل المؤثرة في ممارسة التعلم التنظيمي في البلديات الأردنية"، دورية الإدارة العامة، معهد الإدارة العامة، الرياض، السعودية، المجلد 48 ، العدد 3، جويلية 2008، ص446.

4. المعيقات التّنظيمية للتّعلّم التّنظيمي

من مزايا المؤسّسات المعاصرة تبنيها للتّعلّم التّنظيمي كمدخل مهمّ للتّكيّف السّريع مع مستجدّات العصر المتغيّر والمتسارع والذي فرض حتمية التحدّي والمواجهة لتحقيق التميّز والتّنافسية والاستمرارية في بيئة سمتها الاضطراب، إلاّ أنّ هناك معيقات تحول دون تطبيقه في المؤسّسات الرّاغبة في التّحوّل الى مؤسّسات متعلّمة.

فلقد اتفق (هيربرت سيمون) مع(روبيرت ميرتون) في رفض النّمط التّقليدي في وضع القواعد المنظّمة للسّلوك الإداري لكلّ تنظيم، فلقد أهمل (فيبر) حسب رأيهم محتوياته الاجتماعية، وليس التّنظيم شيئا جامدا أو نسقا ثابتا على ما توهّم (فيبر) في تصوراته العسكرية التي تأثّر بها بحكم عمله وممارسته لوظيفته في تنظيم جيش الألمان ذو التّقاليد الصّارمة. [1] وعلى هذا الأساس ف(بيرسونز)يرى بأن المعوقات التنظيمية شيء غير مألوف وحالة عرضية. (بيرسونز)قد استبعد أو أغفل أبعاد التغيّر والصّراع والمعيقات في التّنظيمات وأكّد فقط على الثّبات والتكامل والتّساند، حيث رأى بأنّ القيم السّائدة في التّنظيم هي التي تمنح أهداف التنّظيم طابعا شرعيا... الخ، وهذا يفرض بدوره توافر قدر من الانسجام بين قيم الّتنظيم وقيم المجتمع الذي يوجد فيه، فالنّسق القيمي في التّنظيم هو الذي يحدّد كلّ الظّروف الدّاخلية والخارجية التي يواجهها التّنظيم، كما قدم (بيرسونز) تفسيرا لتكامل الأفراد والجماعات في التّنظيم ذاهبا إلى أنّ هذا التّكامل يتحقّق من خلال النّسق القيمي السّائد في المجتمع ومن خلال أهداف التنظيم ذاتها هذا من جهة ومن جهة أخرى في محاولته لدراسة التّغيّر من منظور التّوازن رأى بأنّ هناك مصدرين للتّغير في التّنظيم، الأوّل يتمّ من الخارج حينما تمارس البيئة ضغوطا على التّنظيم والثّاني يتمّ من الدّاخل حينما تنشأ من داخل التّنظيم ذاته، وحينما ينشأ هذان المصدران يتعيّن على التّنظيم أن يواجههما إذا أراد أن يحقّق أقصر درجات الفعالية. [2]

---

[1] -إ سماعيل قباري محمد، "**المدخل إلى علم الاجتماع المعاصر مشكلات التنظيم والإدارة والعلوم السلوكية**"، د.ط، منشأة المعارف، الإسكندرية، مصر، 1980، ص300.

[2] - إ سماعيل قباري محمد، **المرجع نفسه**، ص290.

1. مصادر المعوقات التنظيمية (وظيفية):

أولا–المصادر الخارجية (البيئة الخارجية):

البيئة هي أوّل مصدر الذي تواجهه المنظّمات في أيّ مجتمع في هذا العالم ففي البيئة المحيطة بالمنظّمة توجد قوى اجتماعية وعادات وتقاليد حضارية، كما توجد منظّمات ومؤسّسات حكومية وسلطات تشريعية ووسائل للإعلام التّعليمية والثّقافية فالبيئة تشمل كلّ العناصر التي تقع خارج حدود المنظّمة والتي من المحتمل أن يكون لها تأثيرا على المنظّمة ككل أو على جزء منها والمنظّمة لها بيئة خاصّة تتفاعل معها بشكل مباشر وتأثيرها مباشرة على القدرة على تحقيق أهدافها *l*وبيئة عامّة تأثر بشكل غير مباشر على المنظّمة كما تأثّر على غيرها من المنظّمات الأخرى. [1] (ميرتون) قد أكّد على وجود الضّغوط التي تفرض على التّنظيم من الخارج عن طريق تدخّل الدّولة أو الحكومة. [2]

يرى (علي عبد الرّزاق جلبي)أنّ التّنظيم لا يوجد في فراغ فهو يخضع لمجتمع ويتبنّى إيديولوجية عامّة تنعكس بالضّرورة على إيديولوجية خاصّة يتبناها التّنظيم خلال أدائه لنشاطاته ووظائفه وهو يخضع لبيئة هي مصدر موارده البّشرية والتّكنولوجية والمادية، وهو أخيرا يخضع لثقافة تلعب دورا خطيرا في تشكيل قيم ومعتقدات وتوقّعات أفراده [3] فضلا عن سلوكه التّنظيمي الذي يؤثّر من غير شك على كثير مما يبدوا في التنظيم ولقد مكنه الانطلاق من مفهوم النّسق المفتوح إلى دراسة الضّغوط التي خضع لها هذا التّنظيم تلك الضّغوط التي هي بطبيعتها خارجة عن نطاق حدوده الجغرافية الإدارية وبدون الانطلاق من هذا المفهوم كان من العسير تحليل المشكلات الدّاخلية لهذا التّنظيم من منظور واسع، بحيث تمّ ربط إيديولوجية المجتمع بإيديولوجية التّنظيم وتحليل مشكلات التّنظيم في ضوء مشكلات البيئة وتفسير الظّواهر الثّقافية السّائدة في التّنظيم في ضوء الظّواهر الثّقافية السّائدة في المجتمع. [4]

---

[1] – علي عبد الهادي مسلم، "**تحليل وتصميم المنظمات**"، الدّار الجامعية، الإسكندرية، مصر،*2002* ، ص*187* .

[2] – إ سماعيل قباري محمد، **مرجع سبق ذكره**، ص290.

[3] – علي عبد الرزاق جلبي،" **علم اجتماع التنظيم النظرية والتطبيق**"، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،1989 ،380.

[4] – علي عبد الرزاق جلبي، **المرجع نفسه**، ص381.

ثانيا–المصادر الداخلية (البيئة الداخلية):

يعتبر كلّ نوع من أنواع المدخلات التي تتفاعل معها شركة سونلغاز مصدرا للمعيقات الوظيفية من نوع خاص، ولكن يأتي في مقدمتها العنصر البشري الذي عادة ما يسبّب للتنظيم أخطر وأهمّ المعيقات التي تتبلور في تأثيراها على المورد البشري وذلك بكونه يتمتع بإرادة مستقلة عن إرادة المنظمة، وكذلك يتمتع بهذه الإرادة المتمثلة في الثّقافة التّنظيمية التي تعبّر عن القيم والمعتقدات والمفاهيم والأعراف السّائدة بين العاملين في المنظّمة، وهي غالبا ما تكون غير مكتوبة ولكن يمكن التّعرّف عليها من خلال ملاحظة اللّغة وتقاليد التّعامل السّائدة بين العاملين في المنظّمة وأيضا من خلال مدى التزام أعضاء المنظّمة بقيم أخلاقية وأنماط معيّنة للسّلوك. [1] (ميرتون) قد أكد على وجود التغيّر الذي يفرض نفسه وينبثق من داخل التّنظيم. [2]

فقد أشار(لوك وجان)(*Jain et Locke*) إلى أنّ هناك عددا من المعوّقات التي تواجه التّعلّم على المستويات المختلفة، فعلى سبيل المثال إن رغبة الأفراد في التعلم والبحث عن المعرفة لإيجاد الحلول الإبداعية والتميز عن الآخرين يمكن أن يشكل التحدي الأكبر الذي يواجه التعلم على المستوى الفردي، ، أمّا العائق بالنسبة للتعلّم على المستوى الجماعي فهو إيجاد فرق عمل تتمتّع بدرجة عالية من الانسجام مع وجود ثقافة وحوافز وتشجيع على العمل الجماعي، وأخيرا إنّ أهم المعوّقات التي تواجه التّعلمّ على مستوى التّنظيم هو فشل المنظّمة في ترجمة المعارف والخبرات في السّياسات والإجراءات والرّوتين وقضاء الكثير من الوقت في تطوير وتحسين القدرات والفرص والسياسات الموجودة أصلا.[3]

ويوضح (سينج) أنّ المنظّمات تعاني أيضا من أنماط سلوكيّة غير محابية لاكتساب الفكر الجديد والاستجابة السّريعة للمتغيّرات. فالسّلطة، والسّياسة ليست هي فقط العوائق التي تقف أمام التّعلّم التّنظيمي، فهناك عوائق أخرى متمثّلة في الهيكل التّنظيمي، المركزية الاداريّة، التّعلّم الوهمي، الثّقافة التّنظيميّة، الاستقرار البيئي بالإضافة الى الافتقار الى القيادات الواعية بأهمّية التّعلّم التّنظيمي الى حدّ ما فانّ هذه العقبات تعمل في كافة الجهات الفاعلة التّنظيميّة. [4]

---

[1]– علي عبد الهادي مسلم، "**تحليل وتصميم المنظمات**"، الدّار الجامعية، الإسكندرية، مصر،*2002* ، ص*187* .

[2] – إ سماعيل قباري محمد، **مرجع سبق ذكره**، ص290.

[3]*-Locke, Edwin A. and Jain, Viand K. Locke, Edwin A. and Jain, Vinod K., Organizational Learning and continuous Improvement. The International Journal of organizational Analysis, 3(1),1995, p* نقلا عن رضا نعيجة

[4] *Locke, Edwin A. and Jain, Vinod K., ibid, p* نقلا عن رضا نعيجة

يشير (إبراهيم الخلوف الملكاوي) إلى أنّ غالبية المنظّمات وغالبية العاملين بها ينشغلون بتحقيق التّعلّم الأحادي الاتجاه وليس الثّنائي الاتجاه أو المزدوج. نظرا لسهولة وسرعة نتائجه الملموسة. [1] ولا يوجد اتفاق بين المنظّرين حول عدد ومسمّيات هذه المعيقات وان كان هناك تكامل فيما بينهم في هذا الجانب حيث يغطّي كلّ باحث منهم جوانب النّقص لدى الباحث الآخر فيما يتعلّق بهذه المعيقات وسنكتفي بالتّركيز على تسعة معيقات التي سيتم بحثها ب كما يلي:

1. جمود الهياكل التّنظيمية:

إنّ الهياكل التّنظيمية التّقليديّة بمستوياتها التّنظيميّة المتعدّدة وتنظيم اتصالاتها الرأسيّة وتحديد سلطاتها الرّئيسية، تحول دون انسياب المعلومات وتدفّقها عبر الوحدات والأقسام الإدارية [2] تسبّب العديد من المشاكل مثل عدم التّنسيق وعدم التّرابط ممّا يعرقل انتقال المعلومات عبر الوحدات والأقسام والإداريّة، كما لا تسمح الهياكل التّنظيمية الجامدة للعاملين بالمبادرة والإبداع وذلك لتقييدهم بالصّلاحيات الموكلة لهم ضمن أعمالهم فقط. وهذا ما يؤثّر سلباً على العاملين، ومستوى إدراكهم للمشاكل التي تحدث في المنظّمة، كما أنّ الحواجز والحدود الفاصلة بين الوحدات الإدارية المختلفة، والتّخصّص الضّيّق الذي تتميّز به الهياكل التّنظيمية الجامدة يقف دون تبادل المعارف والمعلومات والخبرات بين الأفراد. [3]

إن الهيكل التنظيمي المرن هو ذلك التنظيم الذي يحدّ من مركزية القرار ويمنح استقلالية أكبر لمختلف الوحدات

المكوّنة للمؤسّسة وللأفراد العاملين في شتّى المستويات،[4]

يشير (*Schein*) إلى أنّ المشاكل المحيطة بأداء الهياكل التّنظيمية تستمر بجذب انتباه العديد من الباحثين، وخصوصا في ضوء الفشل في إعادة الهيكلة والمعلن بشكل جيّد. ويوجد العديد من الأدلة بأنّ مجرّد التّغيير بالهيكل المنظمي لا يضمن النّجاح وهذا ما يزيد فجوات إعادة الهندسة التي غالبا ما تفشل.

---

[1] – إبراهيم الخلوف الملكاوي، **مرجع سبق ذكره**، ص157.

[2] – حمد بن قبلان ال فطيح، **مرجع سبق ذكره** ص ص38 39.

[3] – محمد بن علي ابراهيم الرشودي، **مرجع سبق ذكره** ص ص:82 – 86.

[4] – الحبيب ثابتي والجيلالي بن عبو، " **تطوير وتنمية الموارد البشرية :دعائم النجاح الأساسية لمؤسسات الألفية الثالثة** "، ط1، مؤسّسة الثقافية الجامعية، الإسكندرية، 2009، ص189.

كما أشار (*Levitt ; March et Senge,*) إلى أنّ تحديد العوامل بدلا من الهيكل والذي قد يساهم بالنّجاح على المدى الطّويل للمنظّمة قد أصبح مسألة بحثية مهمّة.[1]

2. الافتقار إلى القيادات التّنظيمية الواعية:

تعرّف القيادة التّنظيمية: بأنّها النّشاط الذي يمارسه القائد الإداري في مجال اتخاذ إصدار القرارات والأوامر والإشراف الإداري على الآخرين باستخدام السّلطة الرّسمية وعن طريق التّأثير والاستمالة بقصد تحقيق هدف معيّن. [2]

وتعدّ القيادة معيقا للتّعلّم التّنظيمي بحسب ما جاء بدراسة (*Anlal et Wang*) ، إذ وصفت الدّراسة إنّ النّقص في القيادة الجيّدة، يعدّ عاملا معيقا لعملية التّعلّم ، إذ تؤثّر في اتجاهين ، اتجاه كمي عندما لا يكون هناك قادة كافيين لإدارة التّعلّم التّنظيمي، واتجاه نوعي عندما يكون سلوك القادة الموجودين لا يساعد على التّعلّم التّنظيمي، فالقادة الذين لا تتوافر لديهم الشّجاعة في تهيئة الفرص للتّعلّم واشتراك العاملين، أو قد لا يكونوا مستعدّين للتّخلّص من الصّيغ القديمة ونسيانها ومواكبة مستجدّات المعرفة الجديدة، فإنّهم سوف يشجّعون تأثيرات الإجراءات الدّفاعية، وتكرار النّماذج السّلوكية القديمة ويكونوا بالأحرى قادة ميّالي إلى اللّوم والتّوبيخ حيال أيّة حالة، تكسر إجراءات العمل المحدّدة، وتكرّس منطق الخبرة على حساب الحكمة. [3] غياب قيادة واعية بأهمّية التّعلّم التّنظيمي وإيجابياته، وغير ملتزمة بتبنيّه، وعدم توفير المناخ الملائم للتّعلّم وعدم إتاحة فرص لتكريسه بين العاملين، كلّها عوامل تؤدّي إلى انتشار السّلبيّة بين العاملين داخل المنظّمة، وإضعاف حماسهم للتّعلّم، وهذا ما يفشل عمليّة التّعلّم التّنظيمي.

وتتّصف هذه القيادة غير الواعية بأهمّية التّعلّم التّنظيمي بتمسّكها بالإجراءات الرّوتينيّة ومقاومتها للتّغيير، وضعف تشجيع الحوار وعدم الانفتاح على الآخرين وضعف الشّفافية لديها وابتعادها عن عمل الفريق، وعدم ثقتها بالغير وضعف تفويضها للصّلاحيات واحتكارها للمعلومات، أو بفئة محدودة جدّا من الأشخاص وضعف رغبتها في التّعامل مع التّكنولوجيا الحديثة، ممّا يؤدّي إلى عدم إقبالها على التّعلّم، أو حتّى تشجيعه في المنظّمة، وعليه يتطلّب التّعلّم التّنظيمي قيادات تحويليّة

---

[1] – عادل هادي حسن البغدادي، هاشم فوزي دباس العبادي، **مرجع سبق ذكره**، ص ص 96 – 98.

[2] – خضير كاظم حمود الفريجات، موسى سلامة اللوزي،"**أنعام الشهابي السّلوك التنظيمي مفاهيم معاصرة** ". الأردن. دار إثراء للنشر والتوزيع، الأردن ،2009، ص 237.

[3] – عادل هادي حسن البغدادي، هاشم فوزي دباس العبادي، **مرجع سبق ذكره**، ص 43.

مرنة تشجّع على التّعلّم وتتفتّح عليه. [1] والقيادة التّحويلية هي القيادة التي لها قدرة فائقة في الإيحاء للمرؤوسين للقيام بأفضل ما يمكن من جهود لصالح المنظّمة للارتقاء بالأداء. وأهمّ ما يميّزها هو الأثر الاستثنائي الخارق على المرؤوسين.

القيادة التّحويليّة تشبه القيادة الكاريزميّة لكنّها تتميّز بكونها ذات قدارت خاصّة لأحداث التغّيير وتحقيق الإبداع عن طريق تنظيم حاجات المرؤوسين واهتماماتهم ومساعدتهم على استخدام طرق جديدة لحلّ المشاكل القديمة وتشجيعهم على مناقشة الحالة الرّاهنة دائما. القيادة التّحويلية تخلق تغييرا مهمّا على صعيد المرؤوسين والمنظّمة فضلا عن قدرتها على قيادة التّغيير في رسالة المنظّمة واستراتيجياتها وهيكلها وثقافتها.

إنّ القيادة التحويلية تواجه تحدّيات إدارية مستمرة تحاول باستمرار أن تطوّر جوانب شخصيّة للتّعامل مع هذه التّحدّيات، وهنا فإنّ امتلاك السّمات القيادية والمعرفة بالسّلوكيات القيادية والعوامل الموقفية لا يكفي لوحده للنّجاح في مهمّات أصبحت معقدّة وهذا يعني أنّ المدير يجب أن يكون متهيئا للقيام لدور إيحائي روحي بالأداء وبناء الثّقة يفترض أن تتمتّع بالخصائص التالّية: الرّؤية، الكاريزما، الرّمزية لتمكين الأخرين، خصوبة الخيال. [2]

3. نمط التّسيير المركزي:

لابُدّ لنا من تعريف المركزيّة الإداريّة، حيث تمّ تعريفها على أنّها: "حصر صلاحيّات القرار، وتجميعها في يد سلطة واحدة رئيسيّة، تنفرد بالبتّ في جميع الاختصاصات الدّاخلة في الوظيفة الإداريّة عن طريق ممثّليها"، كما تمّ تعريفها على أنّها: تجميع السُّلطات في يد هيئة مُعيَّنة، أو شخصٍ واحد. [3]

من الجدير بالذكر أنّ للإدارة المركزيّة العديد من العيوب، ومن أبرزها ما يأتي:[4]

- قد تؤدّي المركزيّة إلى نشوء الاتّكالية لدى الأعضاء الموجودين في المستويات الإداريّة الدُّنيا، ممّا يساعد على ضياع الأفكار، وتعطيل الابتكارات.
- يؤثّر القرار الفاشل على المنظَّمة بأكملها، أو قطاعٍ كبيرٍ منها.

---

[1] – عمر احمد الهمشري، "**إدارة المعرفة الطريق إلى التميز والريادة** "، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع ، الأردن، 2013، ص394.

[2] – محمود السيد أبو النيل، "**علم النفس الصناعي والتنظيمي: عربيا وعالميا**"، ط3، دار الفكر العربي، ا لقاهرة، مصر، 2009، ص 685.

[3] – حمدي خديجة، وبلحاج هجيرة، "**التنظيم الإداري في الجزائر**"، جامعة مصطفى إسطنبولي، معسكر، الجزائر، 2017، ص ص 14-15. بتصرّف.

[4] – خالد بن فيحان المنديل، **مرجع سبق ذكره**، ص ص 17-18، بتصرّف.

- قد ينسى مُتَّخذ القرار في المستويات العُليا بعض العوامل المهمّة لدى المستويات الدُّنيا.
- تؤدّي المركزيّة إلى خفض الروح المعنويّة لدى الرؤساء في المستويات الأدنى.
- تحدُّ المركزيّة من تكوين مجموعة بديلة من مُتَّخذِي القرار في المنظَّمة.

ومن **سلبيات المركزية** أيضا:

- تتسبَّب المركزيّة في وجود مشاكل ماليّة، وروتينيّة من شأنها تقليل فرص النجاح.
- لا تُشجِّع المركزيّة على تحقيق الاستقلال الذاتيّ في الإدارة.
- تدعو المركزيّة إلى السلبيّة، ولا تساعد على تحقيق المشاركة الإيجابيّة بين الإدارات. [1]

المركزية المفرطة ظاهرة غير صحية تعاني منها العديد من المنظمات، وذلك لأن الإفراط في المركزية يعني الإبقاء على مسافة كبيرة بين الإدارة العليا وباقي المستويات الإدارية الأخرى، وضعف عملية الاتصال، وهذا ما يؤدي إلى انخفاض الروح المعنوية للعاملين، وقتل طموحاتهم وإبداعاتهم، وتجاهل أهمية عملية التفويض، مما يحد من عملية تمكين العاملين، هذه العملية التي تعد من أهم الركائز التي يقوم عليها بناء المنظمة المتعلمة.

بالإضافة إلى تجاهل الفروق الفردية بين الأشخاص للتّعامل معهم في ضوء أنظمة شاملة وعامّة، وتجاهل أهمّية تفويض السّلطات، ممّا يحدّ من عمليّة تمكين الموظّفين وطرح مبادرتهم وأفكارهم. [2]

4. ثقافة المنظّمة:

إنّ الثّقافة التّنظيمية كونها قوّة توجّه سلوك الآشخاص، فإنّها قد تكون معيقة لعملية التّعلّم عندما تكون ثقافة غير داعمة، إلاّ إنّ (*Mabey et all*) عرّفها على أنّها تعبير عن قيم الأفراد ذوي النّفوذ في منظّمة ما، هذه القيم تؤثّر بدورها في الجوانب الملموسة من المنظّمة، وفي سلوك الأفراد، كما تحدّد الأسلوب الذي ينتهجه هؤلاء الأفراد في قراراتهم وإداراتهم لمرؤوسيهم ومنظّماتهم. [3]

---

[1] – رشيد خالد راشد منصور، "**المركزية واللامركزية في الإدارة التربوية في فلسطين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكوميّة في محافظات شمال الضفّة الفلسطينيّة**"، مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة ماجستير في الإدارة التربوية، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنيّة، نابلس، فلسطين ،2004، ص ص 57-60. بتصرّف.

[2] – عامر خضير الكبيسي،" إدارة المعرفة وتطوير المنظمات"، معهد الإدارة العامّة، مج (49)، ع (4)، 2004، ص 109.

[3] – عبد الرحمن أحمد هيجان." أهمية قيم المديرين في تشكيل ثقافة منظمتين سعوديتين: الهيئة الملكية للجبيل وينبع وشركة سابل"، مجلة الإدارة العامّة، ع (74) , 1992, ص 19.

إنّ مفهوم الثّقافة التّنظيميّة؛ يمثّل تحدّياً كبيراً لأيّ تنظيم، وينبثق هذا التّحدّي من كونها غير ظاهرة للعيان وإن كانت مدركة، وهي في تغيّر مستمرّ وحركة دائمة؛ وإن كانت تتميّز بالثّبات النّسبي، وهي رغم عموميتها وكلّيتها إلاّ أنّها تتميّز بالتّعدّد، وبتنوّع الثّقافات الفرعيّة للتّنظيمات الرّسمية وغير الرّسمية التي قد تكون متضادّة أحياناً وغير موضوعيّة أحيانًا أخرى ممّا يهدّد المنظّمة. [1]

وتتمثّل الثّقافة التّنظيمية في طبيعة المناخ التّنظيمي والعلاقات السّائدة بين أعضاء المنظّمة ونمط القيادة السّائدة، ونمط الاتصال، والعادات والتّقاليد والقيم السّائدة، ودرجة مساندة هذه الثّقافة للتّعلّم التّنظيمي، فقد تعمل هذه الثّقافة بما تحويه من مفردات وقيم وعادات سلبيّة على منع عمليّة التّعلّم أو إعاقتها، فمن المفروض على المنظّمة تكوين ثقافة تنظيميّة داعمة لبرامج إدارة المعرفة والتّعلّم التّنظيمي، وأن تعمل على نشر القيم التي تدلّ على تعظيم أهمّية التّعلّم التّنظيمي. [2]

قيمة ظهور ثقافة تنظيميّة قويّة تعمل على الوحدة التّنظيمية، أنّ هذه الثّقافة القويّة لا تسمح بتعدّد ثقافات فرعيّة متباينة لأنّه إذا لم تثق الثّقافات الفرعيّة المتعدّدة الموجودة في المنظّمة ببعضها البعض ولم تتعاون فإنّ ذلك سيقود إلى صراعات تنظيميّة وبالتّأكيد ستؤثّر على الفاعليّة والأداء للمنظّمة.

وقد أكّد مارتول ومارتن أنّ الثّقافة التّنظيميّة لها تأثير إيجابي على المنظّمة والسّلوك التّنظيمي والفعاليّة التّنظيمية، وعندما تكون مشتركة بين العاملين بحيث يؤمن بها إيماناً عميقاً. [3] قد تصبح الثّقافة التّنظيمية معّيقا للتّعلّم في المنظّمة، عندما تعتقد المنظّمة أنّ ثقافة الاعتراف بالخطأ ومحاولة تصحيحه، تقلّل من شأنها، فثقافة تنظيمية تفتقر للانفتاح والمشاركة والشّفافية والمصداقيّة لا تساعد البتة في نمو وانتشار التعلّم التّنظيمي. أمّا (خليل حسن محمد الشماع) و (خضير كاظم حمود) فقد درسوا مفهوم المعيقات التّنظيمية في ضوء الدّور الذي تلعبه القيم الثّقافية والعادات والتّقاليد في المجتمع وما ينجم عنه من التأثير عنه في سلوك المنظّمات إذ يرون أنّ البناء الاجتماعي والعلاقات السّائدة فيه والقيم والأعراف والتّقاليد تؤثّر بشكل كبير في طبيعة سلوك المنظّمات والأفراد على حدّ سواء، كما تتأثّر الهياكل التّنظيمية عموما بالمتغيّرات والآثار الاجتماعية، فالمجتمعات النّامية تتّسم عموما بسيادة العلاقات الشّخصية نظرا إلى أنّ الطّابع المميّز للعلاقات الاجتماعية القائمة

---

[1]- عزمي طه السيد، وآخرون،"**الثقافة الإسلامية: مفهومها، مصادرها، خصائصها، مجالاتها**"، ط4، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن, 2002, ص 26.

[2] – زيد منير عبودي،" **التنظيم الاداري**"، دار اسامة للنشر والتوزيع، ط1، عمّان، الأردن،2006، ص122.

[3] – عبد المعطي محمد عساف، **مرجع سبق ذكره**، ص127.

يرتبط بالعائلة والعشيرة والقبيلة وكذلك تلعب المتغيّرات الثّقافية في المجتمع دورا مهمّا في التّأثير على سلوك المنظّمات من حيث قدرا تها على تحقيق أهدافها واتخاذ القرارات فيها، فالمنظّمة هي وليدة الثّقافة السّائدة في المجتمع كما أنّ الأفراد العاملين فيها أنفسهم هم نتاج واقع التّكوين الثّقافي للمجتمع. [1]

يؤثّر ذلك التّكوين إذا في قراراتهم وسلوكهم وكيفية معالجتهم للمشكلات والظّواهر السّائدة، وهذا ما يدعوا العديد من المدراء في المنظّمات إلى انتهاج سبل متباينة في معالجة المشكلة الواحدة حيث أنّ القيم الثّقافية التي يؤمن بها الفرد أو يدين لها بالولاء تشكّل حصيلة حضارية وثقافية استمدّها وآمن بها من خلال الحقبة التّاريخية التي عاشها في كنف الأسرة أو القبيلة أو المجتمع عموما [2]، كما أنّها تشكّل الإطار الفكري والسّلوك الذي يمارس الفرد فيه أثره الدّائم في حقل الحياة الإنسانية، فالمنظمة كجزء من النظام الأكبر تستجيب لمتغيرات الحضارة والتراث في المجتمع وغالبا ما تعالج الظّواهر والمشكلات الإدارية في إطار القيم والأعراف والتّقاليد الثّقافية والتّربوية السّائدة، فالمعالجة بمعزل عن هذه المتغيرات تتجاوز الاستجابة والتّكيّف المطلوب منها ومن ثمّ لا تستطيع ، ومن هنا يتّضح بجلاء أنّ المنظّمة لا تستطيع تحقيق النّجاح (الفعالية) والكفاءة المطلوبة. [3]

5. ضعف الإمكانيات المادّية:

إذ تؤدّي الإمكانات المادية دورا بالغا في التّعلّم التّنظيمي، فالمنظّمات التي لديها وفرة مالية تقوم بعمل جميع ما يلزم خدمة للتّعلّم التّنظيمي، حيث تقوم بجلب التّقنيات اللاّزمة لذلك وتقديم التّسهيلات كافّة، وتوظيف أفراد للتّعلم (وكلاء التّعلم) * لنقل التّعلم إلى جميع أفراد المنظّمة، فتعمل على تشجيع التّعلم بشكل عام من خلال توفير فرص التّعلم المجاني لأفرادها ومنح الوقت اللاّزم لذلك، ومكافأة الإنجاز والإبداع...، وعكس ذلك المنظّمة ذات الإمكانات المادية المحدودة. [4]

يؤدّي توافر الميزانيّات المناسبة دورا مهمّا في نجاح برامج التّعلّم التّنظيمي وتطويره، إذ تساعد هذه الميزانيّات على توفير التّقنيات والأجهزة اللاّزمة، وتطوير البحث العلمي الذي يعدّ أساسا في

---

[1] – خليل حسن الشماع، حمود خيضر كاظم، **مرجع سبق ذكره**، ص192.

[2] – **المرجع نفسه، الصفحة نفسها**.

[3] – **المرجع نفسه** ، ص194.

[4] – محمد بن علي إبراهيم الرشودي، **مرجع سبق ذكره** ، ص 158.

التّعلّم التّنظيمي، وكذا توظيف الأفراد لنقل التّعلّم إلى جميع أفراد المنظّمة، وعلى بناء منظّمة التعّلّم وتشجيع التّعلّم من خلال فرص التّعليم لأفرادها، ومكافأة الإنجاز والإبداع، وعلى عكس ذلك تكون المنظّمة ذات إمكانيات مادّية محدودة. عدم توافر البنيّة التّحتية، وخاصّة التّكنولوجية منها واللاّزمة لتحسين عملية التّعلّم التّنظيمي وبناء منظّمة متعلّمة.

6. عدم رغبة المنظّمة بالتّعلّم التّنظيمي:

حيث لا تريد المنظّمة تبنيّ التّعلم التّنظيمي، ولا تريد أن تصبح منظمّة متعلّمة، فهي راضية وقانعة بما لديها. [1] إذ يتطلّب التّعلّم تطبيق أفكار جديدة، قد تستلزم تغيّرات مهمّة في إجراءات العمل وآلياته، أو في بعض العلاقات القائمة، أو في طريق نقل المعلومات وإيصالها إلى الآخرين، ممّا

قد يولّد نوعا من المقاومة لهذا التّغيير لدى الأفراد، ثم مقاومة عملية التّعلم. على مستوى المجتمع والبيئة الخارجيّة. [2]

ومن أهمّ معيقات التّعلّم التّنظيمي في هذا المجال نذكر على ألتوالي: ضعف اهتمام المنظّمات المماثلة في التّعلم واكتفائها بالنّسخ والتّقليد. قلّة الموارد ومحدوديتها، ممّا يضعف من برامج التّدريب والتّعليم المستمر. الظّروف السّياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والقانونية السّائدة في البيئة الخارجية للمنظّمة، والتي قد تعيق عمليّة نقل المعلومات، ونشرها بين المنظّمات داخل القطر أو خارجه. [3]

7. التّعلّم الوهمي:

من أكثر العقبات التي تواجه التّعلّم التّنظيمي بوجه عام هو وقوع المنظّمات فيما يسميه ليفيت ومارش التّعلّم الوهمي، [4] ويظهر هذا التّعلّم عندما تلجأ المنظّمات – عن جهل أو قصد – إلى تفسير النّتائج التي تمّ التوصّل إليها – بطريقة خاطئة – على أنهّا نجاح، أو عندما تتوهّم النّجاح وتحاول الحفاظ على أوضاعها الرّاهنة، أو عندما تصرّ على جعل هذه النّتائج خبرة ناجحة وقابلة للتّكرار والمحاكاة خلافاً للواقع الفعلي. وهذا الوهم يعوق التّعلّم التّنظيمي وينشر التّعلّم الوهمي ويدعو

---

(1) – إبراهيم الخلوف الملكاوي، **مرجع سبق ذكره**، ص158.

(2) – عمر احمد الهمشري، **مرجع سبق ذكره**، ص396.

(3) – **المرجع نفسه**، ص ص 396-397.

(4) – فطيمة الزهرة بريطل، **مرجع سبق ذكره** ، ص 14.

الآخرين إلى تطبيق التّجارب الفاشلة. [1] وهذا ما يسمى بفخ الكفاءة (*Competency Trap*) أو النّجاح الذي يقود الى التّعلم الوهمي. [2]

قد يميل الافراد لحماية صورهم الإيجابية (*positive image*) والإبلاغ عن نجاحاتهم واعتقاد بعض عمال المنظّمة أنّ المعرفة ملكية فردية ومصدر للقوّة والتّفاوت بالإضافة الى تنوّع حاجات الأفراد النّفسية ولاختلافهم من حيث القدرة على التّمكين في بعض أنواع المعرفة وصعوبة تغيير الطّرق المعتادة للعمل عند التّشارك والقلق من حدوث الفوضى وفقدان الاستقرار. [3]

فتحدث وهمية التعليم من خلال التجربة حيث أنّ المنظمة لا تفسر سوى نادرا نتائج الأفعال الأكثر وهمية والتي غالبا ما يتحملها جزء من النظام، فعلى سبيل المثال فإنّ العمّال لا يعودون الى التصميم عندما يكون هناك قلق حول سعر منتوج موجود. [4].

8. افتقاد الرّؤية الشّاملة:

الرّؤى التي يحملها الموظّفون المتعلّقة بالمنظّمة وبشأن الأفراد أنفسهم لا تتّفق مع نظرة المنظّمة [5] وقد ترتّب على افتقاد النّظرة الشّاملة توليد شعور داخلي بالنّفوذ والمقدرة، ممّا يجعل الأفراد يتنازعون حول مصادر المعلومات والسّلطة والتّحكّم، وهذا يعيق التّعلّم التّنظيمي الذي يتطلّب المشاركة والعمل الجماعي التّعاوني. [6]

إنّ المنظّمة المتعلّمة تتّسم بالرّؤية المشتركة بطريقة تجعل هذه الرّؤية مشتركة بين الجميع. وهذا خلافا للمنظّمات التي تكون الرّؤية فيها مبعثرة مثل صورة مقطّعة ممّا يبدّد جهود الشّركة في اتجاهات متعارضة ومتضاربة. [7] إنّ الرّؤية المشتركة هي محرّك ومحفّز قوي لجميع الأفراد، فقد لا تكون رؤية

---

(1) – محمد بن علي إبراهيم الرشودي، **مرجع سبق ذكره** ، ص: 85، نقلاً عن: عامر خضير الكبيسي، **مرجع سبق ذكره** ، ص109.

* وكلاء التعلم هم أولئك الذين يشغلون المواقع الأمامية والمدراء التنفيذيين الذين يجمعون المعرفة ويولدونها ويجددونها وهؤلاء يخفونها حيناً ويظهرونها أحياناً أخرى. نقلاً عن: إبراهيم الخلوف الملكاوي، **مرجع سبق ذكره** ، ص153.

(2) – عامر خضير الكبيسي، **مرجع سبق ذكره** ، ص 109.

(3) – علي محمد جبران، "المدرسة كمنظمة متعلّمة والمدير كقائد تعليمي من وجهة نظر المعلمين في الأردن"، مجلة الجامعة الإسلامية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، مج19، ع، 2،2011 ص ص 434 – 435.

(4) - *Brilman Jean,"* ***Les meilleures pratiques de management****" , 4 ème éd, Edition d'Organisation, 2003, p 458.*

(5).- *Steiner Lars, Organizational dilemmas as barriers to learning, The Learning Organization, v 5 · n 4, 1998, p193.*

(6) – محمد بن علي إبراهيم الرشودي، **مرجع سبق ذكره** ، ص84.

(7) – عادل هادي حسن البغدادي، هاشم فوزي دباس العبادي، **مرجع سبق ذكره** ، ص 79.

القائد مشتركة مع أولئك الذين يقودهم، فالأساس في المنظّمات المتعلّمة أن يتمّ تحرير وترسيخ هده الرّؤية والمتعلّقة بمستقبل المنظّمة لجميع أفراد التّنظيم، فالرّؤى لا يمكن إملاؤها على الافراد.

سبل مواجهة معيقات التّعلّم التّنظيمي:

يوصي(سينج) بمجموعة من الخطوات للحدّ من معيقات التّعلّم التّنظيمي، وهذه الخطوات تأتي كما يلي: [1]

- إجراء مسح حول التّوقّعات والاحتمالات الدّاخلية والخارجية التي ستشهدها بيئة المنظّمات، وفي ضوئها يتمّ تشخيص أية مشكلة أو أية مستجدات أو تحوّلات مستقبلية يمكن أن تحدث في المستقبل القريب أو البعيد، وما يترتّب عليها من مواقف، وقيام المنظّمة بوضع ودراسة مجموعة من الحلول اللاّزمة، وما يمكن أن تقوم به تجاه التّغيرات المتوقّعة.
- إيجاد ثقافة تنظيمية تشجّع العاملين على السّؤال والتّشكيك بالفرضيات والمعايير والأنماط والأساليب السّائدة وطرق العمل وطرق حلّ المشاكل ومدى ملاءمتها وفاعليتها لما هو متوقّع أن يحدث، حيث تعتبر هذه مفاتيح للمعرفة والاكتشاف ولكن يجب أن تكون بالحدود المعقولة والمنطقية وأن تكون الحلول المطروحة معقولة، كما يجب حثّ العاملين على اتباع الشّفافية وعدم التّستّر على أية مشكلة تواجههم مهما كانت.
- اعتماد عمليات التّعلّم الحديثة الثّنائية النّظرة والابتعاد ما أمكن عن أساليب التّعلّم التّقليدية أحادية النّظرة، والتّحرّر من الممارسات التي تعيق التّحديث.
- التّطلّع إلى الخطط والاتجاهات الاستراتيجية التي تعتمد على الانفتاح والفكر الحديث الوقائي والاستباقي الذي يسهم في صياغة المستقبل وتحديد معالمه، وإخراج المنظّمات التّقليدية من دائرة السّلوكيات الدّفاعية تجاه والمشاكل التي تواجهها.
- ومن هنا يرى الطالب أنّ الثّقافة التّنظيمية هي عبارة عن جميع مدخلات العملية الادارية الحديثة التي تعمل على تخريج بيئة عمل مناسبة لتحقيق الأهداف المرجوّة، وهذه المدخلات تشمل: القيم التّنظيمية، والمعتقدات التّنظيمية ، الاتجاهات التّنظيمية، التوقّعات التّنظيمية، الأعراف التّنظيمية .

---

[1] إبراهيم الخلوف الملكاوي، **مرجع سبق ذكره** ، ص ص160 – 161.

-Peter Senge & others, ***The Dance of Change: The challenges of Sustaining Momentum in Learning organizations,*** *Doubleday, New York: USA, 1995, p: 155.*

خلاصة الفصل:

من الصّعب جدّا تحديد إطار نظري موحّد يحقّق لنا التّعلّم في مختلف أنواع المنظّمات، كون هذا المجال يرتبط بالفرد والطّبيعة البشرية التي تتميّز بالاختلاف والتّقلّب ممّا يجعل من العسير ضمان حرّية نشر وتبادل المعارف داخل المنظّمة، كون بعض الأفراد يعتبرون مشاركة معارفهم، مهاراتهم وخبراتهم الطّريق الأول للتّخلّي عنهم، فبامتلاكهم المعرفة فهم يمتلكون القوّة، لذا تظلّ مجالات البحث المرتبطة بالأفراد بصفة عامّة شديدة التّعقيد ويصعب التّكهّن بنتائجها، كما يعتبر تحديد نموذج شامل لها شديد التّعقيد أيضا.

من خلال هذا الفصل حاولنا التّفصيل أكثر في عملية وآليات التّعلّم التّنظيمي، وبالتّالي تحديد الأدوات اللاّزمة لإنجاح عملية نشر، تبادل وتشارك المعرفة، والتّعلم من الأخطاء الذي يعتبر السبيل الأمثل لتحقيق التّعلّم الفردي والجماعي .

وحاولنا أيضا التّطرّق إلى الأصل والجذور النّظرية لمصطلح التّعلّم التّنظيمي، غير أنّه لا يمكن بأي حال من الأحوال، إثبات أصل المصطلح بدقّة ولا حتى فترة ظهوره، فالأفكار التي تم عرضها عبارة عن مجهودات لباحثين حاولوا من خلالها إرساء الأسس النظرية لمفهوم التّعلم التنظيمي، إلاّ أنّ إسهامات هذه المحاولات تظلّ محدودة نظرا لاختلاف وجهات نظر الباحثين بعضها عن بعض،

وحاولنا حصر أساسيات التّعلّم من خواص وأبعاد وعوامل الاهتمام به، والمرتكزات الأساسية لممارسته كمرونة الهيكل التنظيمي والقيادة المشجعة على التّعلّم وكذا ثقافته التّنظيمية. منتقلين بعد ذلك لخطوات تطبيقه ومداخل تسريعه وانتهاء بمعيقات تطبيقه .

الفصل الرّابع

القسم الميداني للدّراسة

✓ **الإطار المنهجي للدّراسة الميدانية**

أوّلا - منهج الدّراسة وأدوات جمع البيانات

ثانيا - حقل الدّراسة ومجالاتها

ثالثا - عيّنة ومجتمع الدّراسة

✓ **عرض وتحليل البيانات الميدانيّة**

خلاصة الفصل

تطرقنا في الفصول السّابقة إلى الإطار المنهجي والتّصور النّظري للدّراسة، حيث تمّ طرح المفاهيم الأساسية للتّعلّم التّنظيمي، مع تقديم نموذج الدّراسة.

للتحقّق من فرضيات الدّراسة والوصول إلى إجابات نهائية للأسئلة المطروحة، تمّ إسقاط تلك المضامين النّظرية على الواقع الميداني، بدراسة معيقات تطبيق التّعلّم التّنظيمي، وسيتمّ تقسيم هذا الفصل إلى:

1. **الإجراءات المنهجية للدّراسة؛**
   - منهج الدّراسة وأدوات جمع البيانات
   - حقل الدّراسة ومجالاتها.
   - عينة ومجتمع الدراسة.
2. **عرض وتحليل نتائج الدّراسة الميدانية؛**

في هذا الفصل سيعرض الطّالب نتائج الدّراسة الميدانية التي توصّل إليها بعد تطبيق أداتها، من خلال عرض إجابات أفراد العيّنة على تساؤلات الدّراسة الميدانية، ومعالجتها إحصائيا باستخدام مفاهيم الإحصاء الوصفي وأساليبه الإحصائية، وصولا إلى النّتائج وتحليلها وتفسيرها في ضوء الإطار النّظري للدّراسة، وأخيرا تقديم بعض الآفاق والاقتراحات.

أوّلا –منهج الدّراسة وأدوات جمع البيانات:

سنحاول تحديد المنهج المتبع والطّريقة والمنهجية التي تمّ اعتمادها في بناء أداة الدراسة، بالإضافة لتحديد مكوناتها ومحاورها، مشيرين الى الادوات الاحصائية المستخدمة في تحليلها، دون أن ننسى قياس صدقها وثباتها.

"**ماذا نعرف لحد الآن ؟**"[1] هو أحد الأسئلة التي حدّدها موريس أنجرس في كتابه "منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية تدريبات عملية" لتدقيق مشكلة البحث أو موضوع الدّراسة، إضافة إلى ثلاث أسئلة أخرى، يرجى المقصد منها تحديد موضوع بحث مضبوط ودقيق من أجل الانطلاق السليم في البحث والقدرة على إجرائه، والحصول على نتائج سليمة لأنه بصلاح البدايات تصلح النهايات، والإجابة على هذا السؤال تتطلب عملا استطلاعيا لكل من المستوى النظري والميداني للظاهرة ، والسّؤال في حقيقته يبحث عن ماذا نعرف عن الظّاهرة نظريا (الدّراسات والمؤلّفات)؟ وماذا نعرف عن الظّاهرة في ميدان الواقع ؟

وعليه ومن أجل الإجابة على هذا السّؤال، وبعد تحديد الموضوع مباشرة قام الطّالب **بالاستطلاع المكتبي** على البحوث والدّراسات المتعلقة بالظّاهرة التي تكوّن الإرث النّظري، الذي أفادنا في تحديد وتدقيق الموضوع، وبناء الفروض المتعلّقة بالإشكالية المستمدة من البناء الفكري السّوسيولوجي المتحصّل عليه من التّراث النّظري، كما أفادنا في تحديد الأبعاد والمفاهيم المرتبطة بالموضوع وتشكيل الهيكل النّظري للموضوع، وتحديد الإشكالية من خلال المقاربات النظرية المتحصّل عليها من الأبحاث والدّراسات، وتحديد المقاربة المنهجية للموضوع، التي تمكن الطّالب من معالجة الموضوع وضبطه وتدقيقه من جهة ومن جهة أخرى وضع حجر الأساس ونقطة الانطلاق في البحث، على المستوى النّظري والمستوى الميداني، من خلال تكوين الإشكالية وتوضيح الفروض، وعليه قام الطالب **بالاستطلاع الميداني** بشكل مستمر مستعملا الملاحظة بالمشاركة في ذلك والتي من خلالها تمكنّا من مقارنة ما تبلور لدينا من الإرث النّظري، للمفاهيم والأبعاد والمؤشّرات التي ساعدت فيما بعد في بناء أدوات البحث، كما تمّت ملاحظة مختلف السّلوكيات الدّالّة على الظّاهرة محلّ الدّراسة، وجمع المعلومات المتعلّقة بالإطار المكاني للبحث.

---

[1] - موريس أنجرس، "**منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية تدريبات عملية**"، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنّشر والتّوزيع، الجزائر ،2004، ص143.

1- منهج الدّراسة:

عند تحديدنا لموضوع أو ظاهرة معيّنة بغية البحث والتّحقيق للدّراسة، فإنّ أوّل ما يتبادر إلى أذهاننا هو كيف سندرس هذه الظّاهرة ؟ وهذا يعني ما هي ؟ الطّرق والسّبل، والإجراءات، والمبادئ والقواعد التي نتّبعها من أجل توجيه البحث وتحديد خطواته في دراسة الظّاهرة، ويتحقّق ذلك من خلال المنهج العلمي الذي يعدّ عنصرا أساسيا للوصول إلى حقيقة الموضوع محلّ الدّراسة.

دراستنا هذه دراسة وصفية تتحرّى التّحليل والتّفسير الذي يهتمّ بشكل دقيق بواقع مؤسّسة سونلغاز وحقيقة مستوى تطبيق التّعلّم التّنظيمي داخلها ومحاولة كشف المعيقات التّنظيمية التي تحول دون تطبيق التّعلّم التّنظيمي بها، لهذا اعتمدنا على رصد تاريخ شركة سونلغاز والاطلاع على هيكلها التّنظيمي وقانونها الدّاخلي ، ولأنّ مصالحها متشعّبة وفيها تعدّد للفئات السوسيومهنية انتهجنا المنهج الوصفي طابعا لدراستنا فهو طريقة منظّمة لدراسة حقائق راهنة متعلّقة بظاهرة أو أفراد في أوضاع معيّنة بهدف اكتشاف حقائق جديدة والتّحقّق من صحة حقائق قديمة، فهذا المنهج يسمح بدراسة الواقع كميّا وكيفيّا.

2. أدوات جمع البيانات:

تتعدّد أدوات جمع البيانات ولكلّ أداة نوع معيّن من البيانات والمعطيات التي تكون فيه الأداة فعالة عن غيرها من الأدوات ولأنّ المعلومات والمعطيات الأساسية المتعلّقة بالظّاهرة متنوّعة فقد اعتمدنا على ثلاث أدوات لجمع البيانات، استمارة الاستبيان كأداة رئيسية والمقابلة والملاحظة بالمشاركة كأدوات مساعدة ، وفيما يلي توضيح لكيفية استعمال كل أداة معتمدة.

I. استمارة الاستبيان

يعتبر الباحث(*Galton Francis*) أوّل من قدّم أداة بحثية تتضمّن سلسلة من الأسئلة و الفقرات و العبارات الفورية المتعلّقة بموضوع معيّن خلال فترة محدّدة ، وذلك بهدف جمع المعلومات من المبحوثين في الميدان عن الظّاهرة أو المشكلة قيد الدّراسة، ويتمّ استخدام هذه الاستمارة في التّحليل الإحصائي للخروج بنتائج معيّنة عن هذه الظّاهرة.[1]

[1] - مصطفى طويطي ، ميلود وعيل،" **أساليب تصميم و إعداد الدراسات الميدانية – منظور إحصائي**- "مطبوعة، كلية العلوم الإقتصادية و التجارية وعلوم التسيير، جامعة أكلي محند أولحاج، البويرة ، الجزائر، 2013.

تعتبر الأداة المستخدمة في الدّراسة الوسيلة المنهجية التي يعتمد عليها الباحث في جمع البيانات والمعلومات من عيّنة الدراسة، ومفتاح الاجابة عن التّساؤلات المطروحة، وبناء على طبيعة الدّراسة وأهدافها فقد تمّ الاعتماد على استمارة الاستبيان كأداة أساسية لجمع بياناتها.

إن الأسئلة التي تحتويها وثيقة الاستمارة ترتبط ارتباطا مباشرا بفرضيات الدّراسة التي تمثل أبعاد الظاهرة من خلال ترجمة تلك الأبعاد إلى مجموعة من الأسئلة التي تمثل مؤشرات الظّاهرة في الميدان، وعليه فقد ارتبطت أسئلة الاستمارة بكل من مستوى تطبيق التّعلم التنظيمي في الشّركة محلّ البحث ومعيقات تطبيقه، واللتان تحتويان فرضيات ، أما عن كيفية بناء واستعمال الاستمارة.

- **خطوات بناء أداة الدّراسة** :تم تصميم الاستبيان وبناؤه وفقا للخطوات التالية:

➢ تكوين مجموعة من الأفكار والتساؤلات حول موضوع الدراسة بالاعتماد على مجموعة من المراجع والدراسات السابقة واعتمادا على النتائج المنتظرة من البحث.

➢ بلورة الأفكار والتساؤلات في عبارات، ، ومن ثمّ صياغة الاستبيان في شكله الأولي.

➢ بعد تحديد أبعاد الدّراسة وترجمتها إلى مجموعة من المؤشّرات تمّ ترتيبها بطريقة استدراجية وصياغتها على شكل أسئلة، تم تقسيمها على محاور، والتي من خلالها يمكن قياس متغيّرات الدّراسة مع الاعتماد على العبارات ذات العلاقة بالظّاهرة المدروسة تمّ بناء استمارة تجريبية، فحسب ما جاء في كتاب" أسس البحث العلمي ل بلقاسم سلاطنية وحسان الجيلاني" أنّه بعد القيام ببناء الاستمارة وترتيب أسئلتها وفقا للمبادئ العامّة للاستمارة " يجب تجريب الاستمارة المبدئية على مجموعة من أفراد العيّنة والتي لا يجب أن تسأل فيما بعد ضمن العيّنة ولا تتعرّض لهذه الاستمارة بالحديث عنها للآخرين" . [1]

إنّ الاستمارة التّجريبية تمكّننا من بناء أداة بحث متوافقة مع الواقع الامبريقي للظّاهرة في ميدان الدّراسة، وتنقيح وتدقيق أسئلة الاستمارة من ناحية أخرى.

➢ عرض استمارة الاستبيان على مجموعة من الأساتذة للتأكد من مصداقيتها، ولتقديم مجموعة من الاقتراحات ذات أهمية في دراسة الموضوع.

➢ **عن طريق التسليم باليد:** قام الطّالب بتقديم استمارات الاستبيانات؛ من خلال مقابلته للمبحوثين، ومن ثم قام بتوزيع النماذج عليهم، وانتظر لحين الانتهاء من الإجابة، ثم قام بجمع

[1] - بلقاسم سلاطنية وحسان الجيلاني، **أسس البحث العلمي**،(**الكتاب الأول**)، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر، *2009* ، ص89.

الأوراق مرة أخرى، بمساعدة رئيس قسم الموارد البشرية ورئيس قسم المالية والمحاسبة وكذا رؤساء الوكالات التجارية المنتشرة على مستوى الولاية (3 وكالات)وهذه الطريقة لها جوانب إيجابية متعددة، حيث إن الطالب تعرّف على بعض الانطباعات التي ظهرت على جموع المبحوثين عند تدوين إجاباتهم، كما أن هذه الطريقة صاحبها الاهتمام بالإجابة من جانب المبحوثين

- **عن طريق المواقع الإلكترونية:** وتعد هذه الطريقة هي الأسلوب المثالي في الظروف التي مرّت بالبحث في ظلّ وباء كوفيد 19 عند إعداد استمارة الاستبيان ، وتمّ القيام بهذا من خلال التعامل بشكل شخصي مع بعض المبحوثين عن طريق كثير من التطبيقات المتعلقة بالتواصل الاجتماعي، مثل الماسنجر أو واتساب.. إلخ، .
- إجراء التعديلات والتّصحيحات اللّغوية التي أشار إليها الأساتذة المحكمين للاستبيان، ومن ثم إخراج الاستبيان في صورته النهائية. هذا فيما يخصّ كيفية بناء استمارة البحث.

- **محاور أداة الدّراسة:**

تتكون أداة الدّراسة في شكلها النّهائي*[1] من محاور أساسية:

أ .**المحور الأول** :خصّص للمعلومات العامّة والمتضمّنة الخصائص الشّخصية والوظيفية لأفراد عيّنة الدّراسة (الجنس، العمر، عدد سنوات الخدمة، المستوى الوظيفي، المؤهّل العلمي ،الانتماء الجغرافي.)

ب .**المحور الثاني** :خصص لدراسة درجة تطبيق التّعلّم التنظيمي في المجال الاستراتيجي والتنظيمي والثقافي، يضم عبارات موزعة على ثلاثة أبعاد كما يلي:

- **أولا :البعد الاستراتيجي** وخصّصت له 06 عبارات
- **ثانيا: البعد التنظيمي** وخصّصت له 06 عبارات
- **ثالثا: البعد الثقافي** وتم تخصيص 08 عبارات لهذا البعد.

ج .**المحور الثالث** :ومن خلال هذا المحور حاولنا تحديد معيقات تطبيق التّعلّم التنظيمي وذلك من خلال اعتماد أربع ركائز أساسية، وقد اشتمل المحور في المجموع على 46 عبارة موزّعة كالتّالي:

*-للاطلاع على محتوى الاستبيان في شكله النّهائي أنظر الملحق رقم (03)

- **أولا :نوع التعلّم كمعيق لتطبيق التّعلّم التنظيمي** وقد قمنا بتخصيص 02 عبارات لدراسة هذا البعد،
- **ثانيا :الهيكل التّنظيمي كمعيق لتطبيق التّعلّم التّنظيمي** وقد خصّص لهذا البعد 14 عبارات، وقمنا في هذا الجزء بدمج أربعة ركائز هي المركزية والرّسمية والتّخصّص والتّعقيد.
- **ثالثا :القيادة التنظيمية كمعيق لتطبيق التّعلّم التّنظيمي** وتم تخصيص 08 عبارات لدراسة هذا البعد.
- **رابعا: الثّقافة التّنظيمية كمعيق لتطبيق التّعلّم التّنظيمي** وقد افردنا لهذا البعد أربعة ركائز هي: القيم والمعتقدات والأعراف وأخيرا التّوقعات التنظيمية وقد خصّص لهذا البعد 22 عبارة.

- **المقياس المستخدم في أداة الدراسة:**

لقد تمّ استخدام المقياس كأداة أساسية لجمع البيانات من عيّنة الدّراسة، وهو عبارة عن مقياس خماسي وجّه لموظّفي شركة تّوزيع الكهرباء والغاز–البيّض من أجل تحديد مستوى تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المجال الاستراتيجي والتّنظيمي والثّقافي والصّعوبات والتّحدّيات التي تحول دون تطبيقه وكذا نوع التّعلّم التّنظيمي المتوفّر.

وقد أقترح المحكّمون استخدام مقياس "ليكرت" (likert) الخماسي لأنّه يتيح حرّية أكبر للمستجيب في اختيار نوعيّة ودرجة الإجابة التي يريدها . والذي يتكون من خمس نقاط تندرج تنازليا لقياس درجة الإجابة على عبارات الاستبيان والمأخوذة حسب أوزان الخيارات كالتالي

أوزان الخيارات كالتالي:

دائما =5 درجات

- غالبا =4 درجات
- أحيانا =3 درجات
- نادرا =2 درجات
- أبدا =1 درجات

وبناء على المعادلة الإحصائيّة: طول فئة المستوى = (الحد الأعلى – الحد الأدنى) / عدد المستويات نحصل على المعادلة التّالية :5–1=4/5=0.8 وهو المدى بين مستوى وأخر أو طول فئة المستوى. ولتحديد دلالة المقياس فقد تمّ وضع خمسة حدود للمجالات المستخدمة لدرجة الموافقة على النحو التّالي:

الجدول رقم (05) يوضّح حدود المجالات المستخدمة لدرجة الموافقة

المدى	مجال المتوسّط الحسابي	درجة التّوفّر
الأول	[1 _1.8]	ضعيفة جدا
الثاني	[1.9_2.6]	ضعيفة
الثالث	[2.7_ 3.4]	متوسّطة
الرّابع	[3.5_ 4.2]	مرتفعة
الخامس	[4.3_ 5]	مرتفعة جدا

المصدر: من إعداد الطّالب

- **أدوات المعالجة الإحصائية في أداة الدّراسة:**

بناء على طبيعة الدّراسة والأهداف التي تسعى لتحقيقها، تمّ تحليل بياناتها من خلال استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (*spss*) حيث كانت الأدوات الإحصائية المستعملة تتمثّل في:

- **استخدام التّوزيع التّكراري والنّسب المئوية** لوصف مفردات الدّراسة وتحديد نسب إجابتهم.
- **المتوسّط الحسابي** الذي تم استعماله لمعرفة مدى ارتفاع وانخفاض استجابات أفراد العيّنة على كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولترتيب إجابات مفردات الدّراسة لعبارات الاستبيان حسب درجة الموافقة،
- **الانحراف المعياري** لمعرفة مدى تجانس أو تشتت استجابات أفراد عيّنة الدّراسة عن المتوسّط الحسابي، فكلما اقترب الانحراف المعياري من الصّفر، كلما كانت استجابات الأفراد أكثر تجانسا والعكس صحيح،
- **المدى** الذي نستعين به في تحديد درجات المقياس الذي نعتمده في الدّراسة.

* **اختبار كرونباخ ألفا** "Alpha Cronbach" : قام الطّالب بالاعتماد على معامل" ألفا كرونباخ" والذي يعدّ من أكثر مقاييس الثّبات عملية من خلال قياس الاتساق الدّاخلي أين يمكن أن يعطي صورة عن اتساق الأسئلة مع بعضها البعض ومع كلّ الأسئلة بصفة عامّة بحيث تتراوح قيمته (من 0 إلى1) ،و عندما تكون القيمة اقلّ من(0.6) فانّ المصداقية ضعيفة، وعندما تكون القيمة مساوية (0.7) فانّ المصداقية مقبولة، وتكون القيمة جيّدة إذا كان يساوي أو يفوق (0.8)و يعد أكبر معامل هو(1)

[1]. وعليه فقد تم الاعتماد على **استجابات** 20 فردا من عينّة الدّراسة تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية أين تمّ تسجيل استجاباتهم على مرحلتين بعد ذلك تمّ صبّ بياناتهم في برنامج الحزم الإحصائية الاجتماعية apss أين وجدنا قيمة α=*0.71* وفي هذه الحالة فإنّ α ثبات أداة جمع البيانات يمكن أن نقول أنه ثابت بشكل مقبول.

- **الصدق الظاهري (صدق المحتوى)**: عرض المقياس في صورته الأولية –بعد موافقة الأستاذ المشرف وعدد من المحكّمين[2]. وذلك للحكم على مدى صلاحيّة المقياس وصدقه وملاءمته لقياس ما وضع لأجله.

II. الملاحظة دون المشاركة:

وفيها يحرص الطالب على ملاحظة الجماعة دون مشاركتها في أنشطتها ودون إثارة اهتمام المبحوثين، ويكون الاتصال بأعضاء الجماعة مباشرا دون شعورهم بأنّهم تحت الملاحظة.

III. المقابلة:

وتعدّ المقابلة إحدى أهمّ الوسائل التي تمّ من خلالها جمع المعطيات اللاّزمة للدّراسة، والجدير بالذكر أنّ كثير من مسؤولي الشركة فضّلوا المقابلة على الاستبيان لرغبتهم في الشّرح والتّحليل، وقد لقي أسلوب المقابلة تجاوبا كبيرا.

أجريت أغلب المقابلات الحرّة مع العمّال الذي يعملون في الشّركة بالإضافة إلى بعض المقابلات الأخرى كقسم الموارد البشرية وقسم تسيير الأنظمة المعلوماتية DGIS وأيضا قسم المحاسبة والمالية.DFC لقد كان الهدف من هذه الزّيارات الاستطلاعية الأولى هو محاولة تنسيق الأفكار النّظرية مع الميدانية ومعرفة العديد من المعلومات لإتمام الجوانب الفكرية والنّظرية حول معيقات تطبيق التعلّم التّنظيمي داخل شركة تّوزيع الكهرباء والغاز–البيض.

---

[1]– محفوظ جودة،" **التحليل الاحصائي الأساسي باستخدام** *spss* "،دار وائل للنّشر والتّوزيع، الأردن، *2008* ، ص*300* .

(*)– ملحق رقم (01) يوضّح قائمة بأسماء محكّمي أداة الدّراسة

IV. السجلاّت والوثائق:

ساهمت هذه الأداة الرئيسية في الحصول على الكثير من المعطيات المتعلّقة بدراستنا من خلال الاطلاع على مجموعة من الوثائق والبيانات الإدارية وكذا أرشيف المؤسّسة من بينها:

- بيانات حول موقع ونشأة وتطوّر مؤسّسة سونلغاز.
- بيانات حول مجتمع الدّراسة.
- بيانات تتعلّق بالهيكل التّنظيمي للشّركة.
- بيانات حول اختصاصات ومهام رؤساء الأقسام والمصالح.
- الاطلاع على الاتفاقية الجماعية والقانون الداخلي للمؤسّسة.
- بيانات حول إمكانات سونلغاز المادّية والتّقنية.
- الاطلاع على المواقع الالكترونية للشّركة.

ثانيا –حقل الدّراسة ومجالاتها:

1. حقل الدّراسة: التّعريف بميدان الدراسة (سونلغاز):

تعتبر سونلغاز من أهم المؤسسات الوطنية قياسا للقطاع الذي تمارسه حيث يمسّ نشاطها أغلب السكان وتغطّي معظم التّراب الوطني كما تأتي في المرتبة الثالثة بعد سوناطراك *SONATRACH*و نفطال *NAFTAL* من حيث رقم أعمالها.

أوّلا–ماهية الشركة الوطنية للكهرباء والغاز

1–نشأة ونشاطات الشركة الوطنية للكهرباء والغاز "سونلغاز":

إن سونلغاز هو المتعامل التاريخي في ميدان التموين بالطاقة الكهربائية والغازية في الجزائر، مساهمته في تجسيد السياسة الوطنية للطاقة من خلال البرامج المهمة الخاصة بالربط بالطاقة الكهربائية وتلك الخاصة بالربط بقنوات الغاز والتي سمحت برفع نسبة التغطية من الكهرباء إلى 99.4 %ونسبة انتشار الغاز إلى حدود 62 % .نشاطه الأساسي هو: إنتاج الطاقة الكهربائية و نقلها و توزيعها و نقل الغاز و توزيعه.[1]

- **سنة 1946:**

تم في سنة 1946 إنشاء المؤسسة العمومية "كهرباء وغاز الجزائر "المعروفة اختصارا بالحروف الرامزة «*Electricité et Gaz d'Algérie*»،(*EGA*)، التي أسند إليها احتكار إنتاج الكهرباء ونقله وتوزيعها وكذلك توزيع الغاز، وتضم *E.G.A* المؤسسات السابقة للإنتاج والتوزيع، وهي تنتمي إلى قانون أساسي خاص منها لوبون (*LEBON*) وشركائه) (*SAE*) الشركة الجزائرية للكهرباء والغاز) ثم وقعت تحت مفعول قانون التأميم الذي أصدرته الدولة الفرنسية سنة1946 . [2]

- **سنة 1969:**

تمت في 28 جويلية 1969 عن طريق المرسوم 59–69 الصادر في الجريدة الرسمية بتاريخ 01 أوت 1969 *تأسيس سونلغاز u""Société National de l'Électricité et du GAZ*

- **سنة 1983:**

---

[1]– معمر سعاد شدري، **"التقارير المالية للمراجع و آثارها على اتخاذ القرارات في ظل ألزمات المالية العالمية حالة تقرير المراجع حول سونلغاز"**، أطروحة دكتوراه في علوم التّسيير، تخصّص مالية المؤسّسة، (غير منشورة)، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم االقتصادية و التجارية و علوم التسيير ، جامعة أمحمد بوقرة ،بومرداس، الجزائر، 2015، ص 222.

[2]*https://ar.wikipedia.org/wiki/sonelgaz consulté le 11/01/2018 à 23:27*

تمت أول إعادة هيكلة شهدتها المؤسّسة بإنشاء فروع خاصّة بالأشغال وهي:

- كهريف *KAHRIF*: للإنارة وايصال الكهرباء الريفية.
- كهركيب *KAHRAKIB*: للتركيبات والمنشئات الكهربائية.
- قناغاز *KANAGAZ*: لإنشاء شبكة لنقل الغاز.
- إينرغا *INERGA*: للهندسة المدنية.
- التركيب *ETTERKIB*: للتركيب الصناعي

- **سنة** 1991:

تحولت سونلغاز إلى مؤسّسة عمومية ذات طابع صناعي وتجاري *(EPIC). Entreprise* (*Publique à caractère Industriel et Commercial*)[1] موضوعة تحت وصاية وزارة الطاقة و المناجم، مع العلم انها تتمتع بالشخصية المعنوية و الاستقلالية المالية.[2] وكان الهدف المقصود من تحويل الشّركة هو إعطاء المؤسّسة قدرات تنظيمية وتسييرية لكي يكون في مقدورها مرافقة ومساندة التنمية الاقتصادية للبلاد.[3]

- **سنة** 2002:

بموجب القانون رقم 01/02 المؤرخ في 06 فيفري 2002 المتعلق بالكهرباء وتوزيع الغاز بواسطة القنوات تم فتح نشاطات انتاج الكهرباء على المنافسة. وأصبحت المؤسّسة في سنة *2002* شركة مساهمة (*SPA*). تمّ تحويل نظامها الأساسي إلى شركة ذات أسهم وهذا ما سمح لها بتوسعة نشاطها في مجالات مختلفة وحتى خارج حدود البلاد. [4]

وبالرغم من فتح مجال المنافسة في مجال الكهرباء والغاز وبالرّغم من رفع الاحتكار تبقى شركة سونلغاز الموزّع الوحيد في السّوق للطّاقة الكهربائية والغازية إلى يومنا هذا.[5]

- **سنة** 2004:

---

(1) -المرسوم التنفيذي رقم 475-91 المؤرخ في 14 ديسمبر 1991

(2) -القانون رقم 280-95 الصادر في 17 سبتمبر 1995

(3) *- Sonelgaz 40 ans d'histoire, sonelgaz , revue NOOR , n° 8 , juillet 2009, P.23*

(4) -وزارة الطاقة و المناجم،القانون رقم 01/02 المؤرخ في 06 فيفري 2002، الجريدة الرسمية، عدد 8

(5) *-Saléha bellout Sekhri , processus de restructuration de sonelgaz , ECHO Sonelgaz, numéro spécial , juillet 2009, P.4.*

أصبحت سونلغاز مجمّع شركات *(sociétés de holding)* منها من تمارس المهن الأساسية المتعلّقة بنشاط المؤسّسة وهي *SPE* :شركة إنتاج الكهرباء، *GRTE* شركة تسيير شبكة نقل الكهرباء، *GRTG*شركة تسيير شبكة نقل الغاز، *SDC* شركة توزيع الكهرباء والغاز وسط.[1]

- **سنة 2006:**

في هذه السنة تم أعادة هيكلتها إلى أربع 4 فروع كبرى :[2]

- منطقة الجزائر – منطقة الوسط. – منطقة الشرق . – منطقة الغرب.

- **سنة 2017:**

لقد أقر المخطّط التّنظيمي الجديد إنشاء الشّركة الجزائرية لتوزيع الكهرباء والغاز المسمّاة اختصارا *SDC*شركة ذات أسهم كنتيجة لضمّ شركات التّوزيع للشّرق والوسط والغرب من جهة وإلحاق شركة التّوزيع للجزائر *SDA* من جهة أخرى، وكان ذلك في 2017/04/04 برأسمال يفوق 64 مليار دينار جزائري، يتواجد مقرها الاجتماعي بـ 20 نهج محمد بوضياف بالبليدة تسهر على تسيير 52 مديرية توزيع متفرقة على 48 ولاية.[3]

- **سنة 2020:**

شركة سونلغاز تفرّعت على ضوء القانون المؤرخ في 5 فبراير 2020 المتعلق بالكهرباء وتوزيع الغاز بواسطة القنوات. وفي 13 اوت 2020 تمّ التوقيع على عقود إدماج وتكتل أربعة شركات فرعية تابعة لمجمع سونلغاز لإلحاقها بالشّركة الأم وذلك بهدف مراجعة تنظيمها وإعادة هيكلتها في ظلّ الأزمة المالية والصّحية.ويتعلّق الأمر بكل من شركة المراجعة والاستشارات القانونية (*CASEG*) ومركز البحث وتطوير الكهرباء والغاز (*CREDEG*) وشركة طب العمل (*SMT*) والشّركة الجزائرية لتقنيات الاتصال (*Sat-Info*)، كما تمّ أيضا توقيع على اتفاقيات إطار لتحويل موظفي هذه الشركات إلى الشركة الأم.[4]

---

[1]-*Saléha bellout Sekhri,* ***op. cit****, p.5*

[2]-***ibid****, p.5*

[3]– معمر سعاد شدري، **مرجع سبق ذكره**، ص 68.

[4]. بوخراص، إدماج و تكتل أربعة شركات فرعية لإلحاقها بمجمّع سونلغاز، **العدد** 1977 الصادر يوم 13أوت 2020، النسخة الإلكترونية، الموقع الرسمي للاذاعة الجزائرية *https://www.radioalgerie.dz/news/ar* / اطلعت عليه ب تاريخ 2020/08/14 على الساعة 12:17 ،

2.مكونات الشّركة الوطنية للكهرباء والغاز "سونلغاز":

يكرّس النّظام الأساسي الجديد لشركة سونلغاز **مبدأ المجمّع الصّناعي** المكوّن من -*SPA*) *SONELGAZ*) والفروع التّابعة له، وبما أنّ الأنشطة التّشغيلية قد تمّ تحويلها إلى شركاتها، فإنّ مجمّع *(SONELGAZ)* يدير الآن المجموعة من خلال ممارسة مهام السّياسة والاستراتيجية، وبهذه الصّفة يقوم بإعداد وتنفيذ استراتيجية التّطوير الخاصّة بالمجمّع ككل، وكذلك سياسة الموارد المالية والبشرية، كما يهدف إلى إدارة المحفظة ومراقبة تطبيق اللّوائح وتنفيذ مهام التّدقيق الدّاخلي والتّفتيش.

ومن أجل ضمان مهامه الجديدة، لدى *(SONELGAZ)* هيكل تنظيمي عام جديد سنة 2017 من خلال تجميع الفروع وتشكيلها في أربعة أقطاب رئيسية وهي:

- قطب الصناعات الطاقوية: *Pôle des Industries Energétiques*
- قطب الخدمات والأشغال: *Pôle des Travaux et Services*
- قطب النشاطات الصّناعية: *Pôle des Activités Industriels*
- قطب أنشطة الامن الداخلي: *Pôle des Activités de Sûreté Interne*

ثانيا–المهام والسياسات المنتهجة من طرف المؤسسة الوطنية للكهرباء والغاز .:

1–مهام المؤسسة الوطنية للكهرباء والغاز .:

سونلغاز عبارة عن شركة مساهمة وهي مؤسّسة محتكرة لثلاث وظائف أساسية وهي: إنتاج الكهرباء، نقل الكهرباء والغاز، توزيع الكهرباء والغاز. [1] وهي ذات أسهم تتوفر على رأسمال 150 مليار دينار جزائري موزعة على 150ألف سهم طبقا للمرسوم الرئاسي رقم 02–195 المتضمن القانون الأساسي للشّركة الجزائرية للكهرباء والغاز المسمّاة" سونلغاز ش.ذ.أ "التي تهدف إلى:[2]

أ–الإنتاج :إن طبيعة الكهرباء كمنتوج غير قابل للتّخزين أجبر مؤسّسة سونلغاز على اندماج كامل لكلّ نشاطاتها من الإنتاج إلى غاية الاستهلاك النهائي، الإنتاج هو عملية تحويل الطّاقة الحرارية أو المائية إلى طاقة ميكانيكية، ثمّ إلى طاقة كهربائية ويشمل الإنتاج على الفروع التّالية:

- **فرع الديزل**: يتكوّن من 183 مولّدا بطاقة تتراوح بين 0.35 ميغاواط و8 ميغاواط للمولّد الواحد.
- **الفرع المائي**: يتكوّن من 34 مولّدا بطاقة تتراوح من 1 ميغاواط إلى 5 ميغاواط للمولّد الواحد.

---

[1] -القانون رقم 85–07 المؤرخ في 06 أوت 1985 والخاص بإنتاج ونقل وتوزيع الطاقة الكهربائية وكذلك توزيع الغاز الطبيعي إلى غاية سنة 2002

[2] - *Saléha bellout Sekhri, **op**. **cit**, p.4*

- **الفرع الحراري الغازي:** يتكوّن من 36 مولد، حيس طاقة كل مولد تتراوح من 20 ميغاواط و210 ميغاواط.
- **الفرع الحراري البخاري:** يتكون من 29 مولد بطاقة تتراوح من 19 ميغاواط و106 ميغاواط.

ب–النّقل: يخص نشاط النّقل كلّ من نقل الكهرباء والغاز فنقل الكهرباء يتمّ عبر خطوط ذات الضّغط (60 بالإضافة إلى خطوط ذات الضّغط المتوسّط 220. العالي*KV,400 KV KV*)، أمّا فيما يخصّ نقل الغاز فتقوم مؤسّسة سونلغاز بتزويد السّوق بالكمّيات اللازمة من غاز مؤسّسة سونطراك، حيث أنشأت سونلغاز شبكة هامّة لنقل الغاز سواء كان الضّغط العالي الموجّه للمشتركين الصّناعيين، أو المتوسّط أو المنخفض.

ج–التوزيع: تقوم مؤسّسة سونلغاز بتوزيع كلّ من الكهرباء والغاز بخطوط وكابلات ذات ضغط منخفض ومتوسّط تلبية لاحتياجات زبائنها الصّغار بالطّاقة الكهربائية والغازية .تزوّد سونلغاز فيما يخصّ توزيع الكهرباء شركائها الصّناعيين بشبكات ذات ضغط مرتفع في حين أنّ الزّبائن الصّناعيين ذوي الأهمية المتوسّطة تزوّدهم بشبكات الضّغط المتوسّط، أمّا العائلات والحرفيين فتزوّدهم بضغط منخفض .

2 -السّياسات المنتهجة من طرف سونلغاز[1]:

أ. **التنمية المستدامة** : خلال الثلاث عشريات الماضية تم تطبيق مخطّط لكهربة الأرياف كنتيجة لسياسة التنمية الاقتصادية و الاجتماعية للنهوض بهذا القطاع، فخلال سنوات السّبعينات تبنّت الجزائر البرنامج الوطني للكهربة و تحسين الظّروف المعيشية للمواطنين، حتى قامت بتحديث موارد البحث و الدّراسات و الإنجاز من أجل المساهمة في توضيح المعالم الاستراتيجية الصّناعية المنتهجة للدّولة فيما يخصّ التّصنيع المحلّي للموارد الأساسية للصّناعة الكهربائية ، من محوّلات، أعمدة، ألياف ...إلخ .

كانت للشّركة نظرة ذات أبعاد أجماعية وإنسانية تهدف إلى توصيل الكهرباء إلى مختلف المناطق الرّيفية من أجل استصلاح الأراضي عن طريق وصول المياه و تشغيل محطّات الضّخ و تزويد المرافق الصحية الرّيفية بالكهرباء و الغاز، حيث مكّنت هذه السّياسة من ارتفاع نسبة التغطية الكهربائية من 55% (سنة 1977) الى 77% (سنة 2006) خلال هذه المرحلة اكتسب عمّال

[1]– معمر سعاد شدري، **مرجع سبق ذكره**، ص 70–71.

وإطارات المؤسّسة خبرات مهنية معتبرة في الإدارة و تسيير وقيادة المشاريع و تقديم خدماتها و منتجاتها من أجل كهربة أفريقيا.

ب. **السياسة التّجارية** :تعمل مؤسّسة سونلغاز على رفع التّحدّي في المجال التّجاري من خلال تطبيق سياسة التّقارب اتجاه زبائنها عن طريق دراسة حاجياتهم وتطلّعاتهم من أجل الوصول بهم إلى مرحلة الوفاء، فتأمين التّعامل المهني والمحترم وعدم التّمييز في التّعامل والخدمات والنّصائح التي توجّه لهم على شكل حملات إعلامية وتحسيسية لنشاط الفوترة والجانب الأمني للزّبائن.

في هذا الإطار ومن أجل تحسين الخدمة العمومية تقوم سونلغاز بتكوين العمّال والإطارات في شتّى التّخصصات من أجل ترقية النّشاطات التّجارية، كالتّكوين في مجال الاستقبال، الإعلام، والتحصيل، وتقديم الخدمات والنصائح فيما يخص استعمالات الطاقة.

ج. **سياسة الشراكة** :من أجل تحقيق الأهداف المسطّرة عمدت الشّركة إلى وضع برامج تنفيذية تمكّنها من المشاركة في مختلف التّجمعات من أجل اكتساب خبرات ومهارات أخرى في المجال التّسييري والتّنظيمي وأن هذه النّظرة المتفتّحة نحو المحيط تعتبر عنصر مهمّ في سياستها العامّة .من أجل تحقيق هذه الغايات عمدت إلى الاستثمار في عدّة مجالات غير نفعية أو ما تطلق عليه الاستثمارات الاجتماعية.

د. **الأعمال الخيرية والرّعاية** :تعتبر الرّعاية والأعمال الخيرية من بين أهمّ الوسائل الاتصالية المستعملة من طرف مؤسسة سونلغاز، وذلك عن طريق المساهمة المالية التي تقدّمها إلى العديد من التّنظيمات، حتى تضفي على نفسها الصّبغة الاجتماعية وتبرز مسؤوليتها اتجاه السّلطات العمومية فيما يخصّ التّظاهرات وأنّ هذه النّظرة هي خيار استراتيجي لتحسين صورة المؤسّسة- : الاحترام والتّقدير للزبائن- .الإصغاء الجواري - .العصرنة.

ترتكز الأعمال الخيرية على خمس محاور أساسية من خلالها تبرز مؤسسة سونلغاز مسؤوليتها الاجتماعية والإنسانية والبيئية، إضافة إلى خدمة الرياضة والثقافة.

هـ. **التّضامن** :تقوم سونلغاز بالموازاة مع الجهود التي تبذلها السلطات العمومية بالاهتمام بالشرائح الاجتماعية المحرومة، والتي تعرّضت إلى حوادث مختلفة مثل المساعدات التي تقدم إلى الجمعيات، كجمعية مرضى السّرطان ودور العجزة، كما تساعد السّلطات المحلية في إنجاز بعض المنشآت التربوية (مكتبات)، حيث أنّها تقوم بالأعمال الخيرية من 3 إلى 4 مشاريع في السّنة ومن أجل ترسيخ ثقافة التبادل والحوار لدى الأطفال والبحث العلمي والتّظاهرات الثقافية :التّغيرات

الحديثة في المجالات الاقتصادية والتّكنولوجية والعلمية جعلت سونلغاز تبذل جهود كبيرة في مجال ترقية وتشجيع البحث العلمي فقد موّلت الملتقيات والنّدوات العلمية خاصة التي تخدم مجال نشاطاتها أو المحيط والتّطوّر التّكنولوجي، إضافة الى تمويل النّشاطات ذات الطّابع الخيري

ي. حماية المحيط :تعمل سونلغاز مع العديد من الجمعيات التي تولي اهتمام بالبيئة، كما تبنّت العديد من المشاريع ذات الصّبغة البيئية مع العديد من المتعاملين الاقتصاديين الذين يعملون في نفس مجال التّخصص :تهيئة وتحديث مناجم الفحم ببشار - .التّشجير على ضفاف السّدود الكبرى – .الشّراكة مع المديرية العامّة للغابات .

ن. الفنون والثقافة :يأتي تدعيم الفنون والأدب على شكل تبرّعات خيرية ليس لفنانين النّخبة أو النّجوم فحسب بل أمتد حتى تشجيع المواهب الشّابة عن طريق تقديم الدّعم لبعض التّظاهرات سواء المدرسية أو الجامعية وحتى الجمعوية، فقد ساهمت في نشر العديد من الأعمال الفنيّة والثّقافية - .نشر كتب الفنون، إنتاج وإخراج الأفلام، تنظيم المهرجانات التي تهدف إلى ترقية التّراث الفنيّ و الثّقافي للجزائر .

ل. تشجيع الحركة الرياضية الجزائرية :تقوم سونلغاز بدعم العديد من النّشاطات الرّياضية في العديد من مناطق الوطن و ذلك حسب أهمية القيم التي تحتويها تلك الرّياضات و بما أنّ كرة القدم هي الأكثر شعبية في الجزائر فقد كان لها حصّة الأسد من الأعمال الخيرية ، فمثلا سونلغاز تعتبر المموّل التّاريخي لاتحاد العاصّمة *USMA)* (إضافة إلى تدعيمها للعديد من أندية النّخبة، سواء تحت غطاء منافسة الكأس أو البطولات، و للعديد أيضا من الرّياضيات الأخرى ، كما تقدّم الدّعم في بعض المنافسات الدّولية بطلب من الفدراليات المخوّلة.

3. التعريف بمديرية توزيع الكهرباء والغاز بالبيض (ميدان الدراسة)

شركة توزيع الكهرباء والغاز للبيض تغطّي خمس دوائر هي تابعة لها وهي: البيض، بوقطب، لبيض سيد الشيخ، بوعلام، الرقاصة، مهمتها الرئيسية هي ضمان واستمرارية وجودة الخدمة المقدّمة، توظّف الشركة 345 عاملا في جميع الفئات المهنية وعبر كل الوحدات كما تحوي ثلاث وكالات تجارية للبيع ومكاتب للخدمات التقنية.

يمثل شكل Z المائلة، الصاعقة الكهربائية وترمز للكهرباء - .المخروطين المائلين فيرمزان إلى شعلتا الغاز. [1]

[1]– انظر الملحق رقم 7

ملاحظة: لقد تم تغيير رمز المديرية في شكل جديد أثناء الدراسة و لأن النشاطات التي جاءت في شكل مؤشرات و التي كانت موضوع الدراسة كانت تحمل العلامة المذكورة أعلاه.

- **غايتها:**

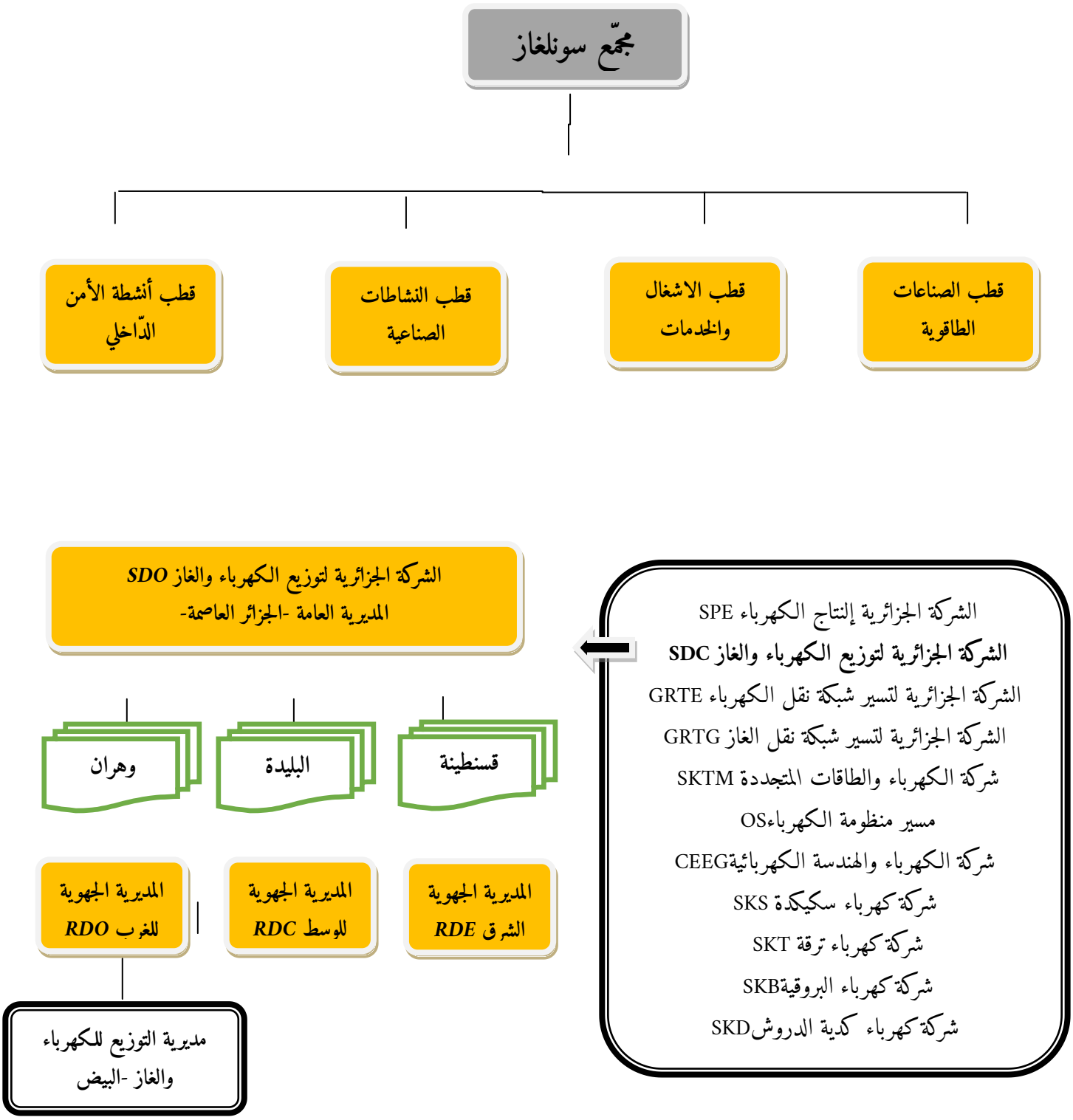
تعتبر وكالات التوزيع – التي سنوضحها لاحقاً في الهيكل التّنظيمي لمديرية التوزيع – الوحدات التنظيمية اللاّمركزية والمتواجدة على المستوى المحلّي، قصد التّقرّب من المستهلك والاستجابة لطلباته والسّهر على استمرارية تقديم المنتوج بجودة ونوعية وأمان.

من أهم المهام الموكلة لهذه الوكالات نذكر:

- متابعة ملفات الزبائن.
- معاينة عدادات استهلاك الطاقة.
- متابعة تحصيل فواتير الدفع.
- قطع وإعادة التموين بالكهرباء والغاز.
- إنجاز أشغال الربط البسيط من المنبع إلى العمود.
- متابعة وصيانة شبكة الكهرباء والغاز.
- الاستماع إلى انشغالات الزبائن والرد عليها.[1]

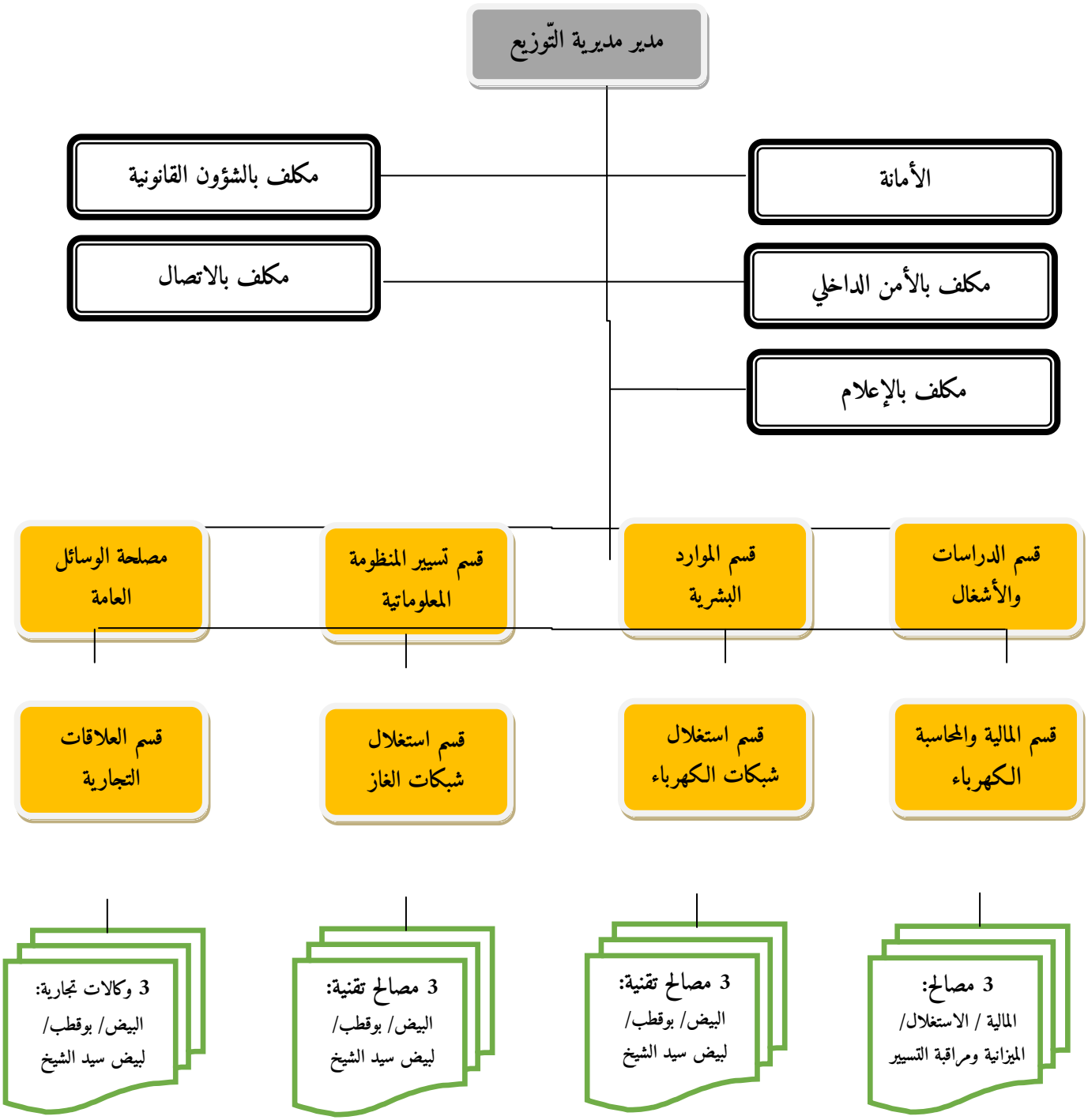
[1]- *Saléha bellout Sekhri,* ***op. cit****, p.6*

الشّكل رقم (11) يوضّح الهيكل التنظيمي العام للمؤسّسة الوطنية للكهرباء والغاز



المصدر: مصلحة الموارد البشرية 2019

الشّكل رقم (12) يوضّح الهيكل التنظيمي لشركة توزيع الكهرباء والغاز للغرب بالبيض



المصدر: مصلحة الموارد البشرية 2019

2. مجالات الدّراسة:

أ- **المجال الموضوعي**: تركّزت الدّراسة على شركة توّزيع الكهرباء والغاز–البيّض، أين تمّ اختبار مجموعة من المفاهيم متمثّلة في مستويات التعلّم التنظيمي ومعيقاته من حيث الأبعاد التي تعكسها الاستبانة.

ب- **المجال المكاني**: في سبيل تحقيقنا لأهداف الدّراسة بموضوعية تمّ اختيار ولاية البيض، ومنه فقد أجريت الدّراسة في المجال المكاني من مجتمع موظفي شركة توّزيع الكهرباء والغاز– البيض بما في ذلك وكالاتها التجارية بكل من وكالة البيض –وسط المدينة–، بوقطب والأبيض سيد الشيخ.

ت- **المجال البشري**: تكوّن مجتمع هذه الدّراسة من (345) موظّف بمديريّة توزيع الكهرباء والغاز لولاية البيّض.

ث- **المجال الزّمني**: انطلقت الدّراسة منذ تحديد موضوع البحث في مارس 2016 ، حيث قام الطّالب في هذا العام بجمع المراجع الأساسية وتكوين وبلورة الإشكالية العامّة للدّراسة، ليتمّ تحرير الفصول النّظرية في 2019 من جهة ومن جهة ثانية الاستطلاع الميداني المستمر وملاحظة أبعاد ومؤشّرات البحث في المؤسّسة محل الدّراسة ومقارنة ما يتمّ انجازه في الجانب النّظري للبحث بما هو موجود فعليا في الواقع الامبريقي من اجل التّنسيق بين الجانبين وموازاة الفعل العلمي لكلّ منهما، وبعد الحصول على المعلومات والبيانات الكافية للانطلاق في الدّراسة تمّ أخذ طلب التماس المساعدة من القسم في نهاية السّداسي الثاني للعام نفسه، واخذ الموافقة لإجراء الدراسة في شركة سونلغاز.

بعد أخذ الموافقة من شركة سونلغاز تفرّغ الطّالب لتحضير بناء أداة الدّراسة ، أمّا الإجراء الفعلي للدّراسة الميدانية فبعد بناء أداة البحث اختار الطّالب الوقت الذي تكون فيه المؤسّسة في ظروف عادية،خاصّة الفترة المسائية ، وبالتّالي فقد تمّ توزيع الاستمارة بداية من نهاية شهر جانفي 2020.

قد تمّ تطبيق الأداة وجمع البيانات، ليتمّ فيما بعد تفريغ الاستمارات باستعمال برنامج[1] *APSS* واستخراج الجداول وتحليلها والخروج بنتائج الدّراسة ابتداء من شهر جوان.

---

[1] *Arab processor in Social Statistique* المعالج العربي في الاحصاء الاجتماعي للدكتور عبان عبد القادر *http:// www.apss. »oloum.com/from*

ثالثا–عيّنة ومجتمع الدّراسة:

1. مجتمع الدّراسة:

"إنّ الظّاهرة التي يأخذها الباحث بالدّراسة تعلّمنا إلى حدّ ما على من ستتمّ الدّراسة تلك هل هم أشخاص؟ أم هم أشياء ؟ بحيث يتمّ التّحقّق من الظّاهرة على هذا العالم الذي يضمّ الأشخاص أو الأشياء، أي كلّ الأشخاص الذين ينطوون تحت الظّاهرة محلّ الدّراسة أو كلّ الأشياء التي تغطّيها الظّاهرة، فعندما يختار الباحث ظاهرة ما فإنّه حدّد عالم البحث أو مجتمع البحث أوالمجتمع الأم والذي يمكن تعريفه على أنّه يخصّ مجموعة من الأفراد أو الأشياء أي حسب" كريستوف غوريرو "مجموعة من الوحدات الأساسية التي يجري عليها البحث.[1]

قدم" موريس أنجرس "توجيهات عامّة حول تحديد طبيعة البحث والذي يتكوّن من مجموعة من العناصر تتميّز عن مجموعات أخرى من خلال مقياس معيّن، وعليه وفقا لهذا تمّ تحديد عناصر مجتمع البحث للموضوع محلّ الدّراسة والتي تمثّل حجمه في موظفي شركة سونلغاز بولاية البيض والذي تم تحديده وفقا لما يلي:

– بعد تحديد معيقات تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المؤسّسة الجزائرية كموضوع للدّراسة، وتحديد أبعاد وفرضيات الدّراسة تمّ تحديد الإطار المكاني للدّراسة وهو ولاية البيض، ووفقا لفرضيات الدّراسة التي ترتبط بأبعاد مستوى تطبيق التّعلّم التّنظيمي ومعيقاته في الشّركة ، تمّ وضع مقياس اختيار عناصر ومفردات مجتمع البحث الذين يتميّزون بخصائص مشتركة تميّزهم عن غيرهم من الموظّفين في شركات أخرى، وهذا المقياس هو العمل في شركة سونلغاز، وهذا المقياس ينطبق على الموظفين الموجودين في مديرية توزيع الكهرباء والغاز والوكالات التجارية الموجودة بكل من الدوائر الثلاث : بوقطب ، الابيض سيد الشيخ وبوعلام، وبالتّالي فإنّ مفردات مجتمع البحث من خلال هذا المقياس الذي يميزهم عن باقي الموظّفين هم مختلف الإداريين والعمّال التّقنيين وعمّال التّحكّم في شركة سونلغاز البيض، والبالغ عددهم (345) عامل، اعتمادا على الإحصائيات المقدمة من مصلحة الموارد البشرية في الشّركة.

هذا فيما يخصّ مجتمع البحثّ، أمّا الأفراد أو العناصر المراد تطبيق الدّراسة عليهم فإنّه من الشّائع أخذ مجموعة معيّنة من مجتمع البحث لإجراء الدّراسة عليهم وهو ما يعرف منهجيا بالمعاينة في العلوم الاجتماعية" وهي" تلك المجموعة من الوحدات والعناصر التي يتمّ استخراجها من مجتمع البحث

[1] سعيد سبعون، **الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع**، ط1، دار القصبة للنشر، الجزائر،2012 ، ص 132–133

ويجرى عليها الاختبار أو التّحقّق، على اعتبار أنّ الباحث لا يستطيع موضوعيا التّحقّق من كلّ مجتمع البحث وعليه فالعيّنة هي مجموعة فرعية من عناصر مجتمع البحث.[1]

بما أنّ مجتمع بحثنا لا يتميّز بحجم كبير جدّا ووكالاته لا تتميّز بالبعد كثيرا (أبعد وكالة 180كم) من حيث التّوزيع الجغرافي فقد استغنى الطّالب عن استخدام المعاينة والعيّنة وقام بحصر جميع مفردات مجتمع البحث للاختبار والتّحقق، كوحدة أساسية للدّراسة، وهو ما يعرف بأسلوب الحصر الشامل ، أي حصر جميع مفردات مجتمع البحث للاختبار والتّحقّق.

عموما تعددت التّعريفات لأسلوب الحصر الشّامل أو المسح الشّامل، فهناك من يعتبره أحد المناهج في العلوم الاجتماعية، ومنهم من يصنّفه كأحد أنواع البحوث والدّراسات الوصفية، والمغزى من المسح أو الحصر الشامل هو أخذ جميع مفردات مجتمع البحث للاختبار والتّحقّق، وعليه اعتمدنا على الحصر الشامل كأسلوب لتحديد المفردات التي سيتمّ إجراء البحث ، وذلك لصغر حجم مجتمع البحث، وتفادي صغر حجم العيّنة الذي سيؤثّر فيما بعد على نتائج التّحليل الإحصائي من جهة، وعلى النّتائج المتوصّل عليها، وكذا على تعميم هذه النّتائج، فالعيّنة صغيرة الحجم في الدّراسة الوصفية تكون نسبة تمثيلها لمجتمع الدّراسة ضئيلة أو غير ممكنة، وعليه تمّ إجراء الاختبار والتّحقّق على جميع المفردات المحصورة والموزعّة عبر الشركة ووكالاتها.

2. عينة الدّراسة:

يتوقّف اختيار عيّنة الدّراسة بشكل أساسي على طبيعة الموضوع المدروس والأهداف المراد تحقيقها من الدّراسة. فقد قام الطالب بأسلوب الحصر الشامل (*recensement*) وفيه جمع البيانات عن كلّ مفرده من مفردات مجتمع الدّراسة من موظّفي شركة تّوزيع الكهرباء والغاز–البيض .

واختار الباحث هذا الأسلوب بدل المعاينة للأسباب التّالية :

– وجود إمكانية مادية (ناسخة – فاكس – وسيلة نقل تمكن من وصول الطّالب إلى أفراد المجتمع الأصلي – قرب الشركة من مكان عمل الطّالب).

– تكفّل رئيس قسم الموارد البشرية والمحاسبة المالية ورؤساء الوكالات التجارية بجمع الاستبيان من العاملين.

لهذا رأى الطّالب أنّ اختيار هذا الأسلوب هو الأفضل لتمثيل مجتمع البحث.

[1] - سعيد سبعون ، **مرجع سبق ذكره**، ص13

تمّ تزويدنا بالعدد الإجمالي للعمّال أي عدد المجتمع الكلّي لهذه المؤسّسة، من طرف رئيس قسم الموارد البشرية بشركة سونلغاز، حيث قدر هذا العدد بـ (345) عامل.

بعد ذلك تمّ توزيع الاستمارة على جميع العاملين والبالغ عددهم (345) موظّفا وبعد القيام بتجميع الاستمارات الموزّعة، استطاع الباحث الحصول على(321) استمارة صالحة لأغراض التّحليل وبنسبة استرجاع بلغت (93.04 %) فقد وجد الطالب الاستمارات المسترجعة والغير صالحة لأغراض التحليل متعلقة بمتربصين في الشركة والبعض الاخر فارغا .

عرض و تحليل البيانات الميدانية

أوّلا -وصف خصائص عيّنة الدّراسة

ثانيا -درجة تطبيق التّعلّم التّنظيمي بالمؤسّسة الجزائرية.

ثالثا-مدى انشغال العاملين بتحقيق التّعلّم أحادي الحلقة بدل التّعلّم ثنائي الحلقة.

رابعا-مدى مساهمة طبيعة الهيكل التنظيمي في إعاقة تطبيق التّعلّم التّنظيمي بالمؤسّسة الجزائرية.

خامسا-مدى مساهمة القيادة التنظيمية في إعاقة تطبيق التّعلّم التّنظيمي بالمؤسّسة الجزائرية.

سادسا -مدى مساهمة طبيعة الثقافة التنظيمية في إعاقة تطبيق التّعلّم التّنظيمي بالمؤسّسة الجزائرية.

سابعا – عرض نتائج الدّراسة ومناقشتها

- التّوصيات
- خاتمة عامّة
- اقتراحات وآفاق الدّراسة

أولا–وصف خصائص عيّنة الدّراسة:

1) توزيع مفردات العينّة وفقًا لمتغيّر الجنس:

الجدول رقم (06) يوضّح توزيع مفردات العينّة وفقًا لمتغيّر الجنس:

المتغيّر	الفئات	التكرارات	النّسبة%
الجنس	ذكر	278	% 86.60
	أنثى	43	% 13.40
	المجموع	321	% 100

فيما يتعلّق بتوزيع عيّنة الدّراسة حول الجنس، يلاحظ أنّ الذّكور يشكّلون (86.60%)من عيّنة الدّراسة، أمّا الإناث فيشكّلون النّسبة المتمّمة والبالغة (13.40%)، ويرى الطّالب أنّ طبيعة العمل في القطاع المدروس يعتمد على الممارسة الميدانية التي تتنافى والطّبيعة الأنثوية خاصّة المتعلّقة بنقل أعمدة أنابيب الغاز، وإنتاج المولّدات وتركيبها والذي يتفاوت بين الصّعوبة والقسوة في الخارج والاستعداد الدّائم للتّدخّل وإصلاح الأعطال في أي وقت لضمان السّير الحسن لشبكات التّوزيع والنّقل. فقد لاحظنا أثناء معاينتنا الميدانية أنّ العنصر النّسوي لا يوجد إطلاقا كعامل تنفيذ مقارنة ب 20 عاملة تقنية، وأغلب العاملات متمركزات بالمديرية والوكالات التّجارية لطبيعة الوظائف الإدارية التي تفوق الوظائف التّقنية، وهذا ما يمكن ارجاعه الى عامل ثقافي ورؤية جندرية في تصوّرنا، والتي امتدّت كذلك الى المؤسّسات الاقتصادية كنسق اجتماعي شحن بتلك الفواصل الجنسية والتي حدّدت تلك الفواصل الوظيفية.

إن هذا الوصف الرّقمي يجعلنا نقف لدى مسالة ذكورية و أنوثية توزيع المناصب والتي تحدث عنها" هوفستاد "في دراسته لأبعاد الثقافات الوطنية في الشّركات المتعدّدة الجنسيات [1]، ففي الثّقافات التي تمتاز بدرجة ذكورية مرتفعة غالبا ما تنظر إلى الرّجال على أنّهم أكثر ضمانا، وينظر إلى النّساء على أنهن أكثر رفعة وأدبا، ويرى أنّ الثّقافات ذات درجة الذّكورية الضّعيفة لا تشهر فيها تلك التّفرقة بين النّساء والرّجال، وان درجة حصول النّساء على مواطن شغل تقنية في الثّقافات الذّكورية كاليابان

[1] – خلص" **هوفستاد** "من خلال دراسته إلى نتيجة مفادها أنّ للمجتمعات تأثير على المؤسّسات التي تتواجد بها ، من خلال أبعاد عدّة، والتي تختلف باختلاف كلّ مجتمع، بحيث تنتقل كمضامين قيمية تشكل سلوك الأفراد داخل المؤسّسة، وانّ تلك الأبعاد المختلفة تمكّن في حالات عديدة من الكشف عن بعض أسرار المعتقدات والفرضيّات الأساسية التي تتحكّم في ثقافة المؤسّسة. انظر عائشة التايب،" **النّوع وعلم اجتماع العمل والمؤسّسة**"،ط1، منظمة المرأة العربية ، مصر، 2011، ص 74.

والنّمسا مثلا هي اقلّ بكثير مما يحصلن عليه في الثّقافات النّسوية كما هو شان السّويد والنّرويج أو هولندا،[1]

2) توزيع مفردات العينّة وفقًا لمتغيّر العمر:

الجدول رقم (07) يوضّح توزيع مفردات العينّة وفقًا لمتغيّر العمر:

المتغيّر	الفئات	التكرارات	النّسبة%
العمر	أقل من 24 سنة	01	% 0,31
	من 25 إلى 34سنة	90	% 28.03
	من 35 إلى 44سنة	191	% 59.50
	من 45 إلى 49سنة	27	%8.41
	أكثر من 50 سنة	12	%3.74
	المجموع	321	%100

يلاحظ أنّ أعلى شريحة للعمر لأفراد العيّنة تتراوح ما بين 35 إلى 44سنة بلغت (59.50 %) ثمّ يليها ما بين 25 إلى 34 سنة بنسبة (28.03%)، أمّا الرّتبة الثّالثة فتحتلها نسبة الأفراد الذين يتراوح أعمارهم من 45 إلى 49سنة تعادل (8.41%),أمّا الرّتبة الرّابعة فتحتلها نسبة الأفراد الذين يتراوح أعمارهم من 45 إلى 49سنة بنسبة (8,41 %) ,أمّا أقلّ شريحة فهي ممثّلة في فئتين ، الفئة الأولى ممثّلة في الأفراد الذين أعمارهم أكثر من 50 سنة بنسبة (3.73 %) أمّا آخر فئة فهي أقلّ من 24 سنة بنسبة (0,31 %).

من هنا نستطيع القول أنّ مؤسّسة سونلغاز مؤسّسة ذات أهمية استراتيجية تتطلّب أفراد ذوي كفاءات وخبرات خاصّة يمارسون الوظائف الإدارية كرؤساء الأقسام والمصالح وهذا ما أدّى إلى ارتفاع نسبة الفئة الثّانية و الثّالثة (25–44 سنة)، أمّا النّسبة الأخيرة (أقلّ من 30 سنة) فهي توضّح أنّ مخطّط التّوظيف المعمول به حاليا يعتمد على استقطاب وتوظيف الفئات والمؤهّلة والتي تحصّلت على شهادات جامعية ولا يتعدّى سنّها 30 سنة خاصّة في ميدان التّسيير وأيضا توظيف حاملي شهادة مهندس دولة في الكهرباء والغاز. [2]

[1]- عائشة التايب، **مرجع سبق ذكره**، ص 73.

[2] – مقابلة مع مسؤول الموارد البشرية بشركة سونلغاز يوم 12 فيفري 2020. على السّاعة 15:30

3) توزيع مفردات العينّة وفقًا لمتغيّر المؤهّل العلمي المتحصّل عليه:

الجدول رقم (10) توزيع العينة وفقًا لمتغيّر المستوى التعليمي المتحصّل عليه:

المتغيّر	الفئات	التكرارات	النّسبة%
المستوى التّعليمي	ابتدائي	0	% 00
	متوسط	2	% 0.62
	ثانوي	109	% 33.96
	جامعي	210	% 65.42
	المجموع	321	% 100

من خلال نتائج الجدول رقم (10)، نلاحظ أنّ نسبة العمّال حاملي الشّهادات الجامعية تمثل أعلى نسبة (65.42%) ما بين مهندسين وحملة ليسانس وشهادة ماستر، شهادة *DUEA* ،إذا ما قورنت بالنّسبة الموالية (33.96 %) والمرتبطة بذوي المستوى الثّانوي كما، يلاحظ وجود معدوم لذوي المستوى الابتدائي.

أمّا نسبة الأشخاص ذوي التّعليم متوسط فهي (0.62%) وتمثّل العاملان المقبلان على التّقاعد ،هذه النّسب هي الطّبيعية لتسلسل الإدارة بين المستويات المنخفضة من العمل الإداري. غالبية الموظّفين من أصحاب المستوى الجامعي سببه حرص المؤسّسة ذات النّشاط المالي على استقطاب العمالة المؤهّلة علميًا، والتي تسهّل مهمة تطبيق الأسس والسّياسات الحديثة، كم أنّ مخطّط التّوظيف المعمول به حاليا يعتمد على استقطاب وتوظيف الفئات المؤهّلة والتي تحصّلت على شهادات جامعية خاصّة في ميدان التّسيير وأيضا توظيف حاملي شهادة مهندس دولة في الكهرباء والغاز .كما أنّها تدلّ على حاجة المؤسّسة إلى مؤهّلاتٍ علميةٍ في كثير من أنشطتها الإدارية والفنية المتخصّصة لمواكبة التّنافس واقتصاد السّوق. [1]

فالتوافق بين المستوى العلمي وطبيعة العمل يحقّق للفرد أحد أهمّ الحاجات التي تخلق التّحفيز في العمل لدى الموظّف، والتي تحدث عنها" أبراهام ماسلو "في نظريته سلم الحاجات وهي الحاجة إلى إثبات الذّات.

[1] – مقابلة مع رئيس قسم المحاسبة والمالية بشركة سونلغاز يوم 14 فيفري 2020 على السّاعة 16:30

4) توزيع مفردات العينّة وفقًا لمتغيّر عدد سنوات الخدمة:

الجدول رقم (08) توزيع العيّنة وفقًا لمتغيّر عدد سنوات الخدمة:

المتغيّر	الفئات	التكرارات	النّسبة%
عدد سنوات الخبرة	أقل من 4 سنوات	96	% 29,91
	من 5 إلى 9 سنوات	124	% 38,63
	من 10 إلى 20 سنة	85	% 26,48
	20 سنة فأكثر	16	% 4,98
	المجموع	321	% 100

بمراجعة نتائج الجدول رقم (08) نجد أنّ ما نسبته (70 %) من مفردات العيّنة المدروسة يتمتّعون بخبرة عمل تفوق الخمس سنوات، و هذا يدلّ على أنّ معدّلات التّوظيف زادت في السّنوات الأخيرة. نسبة الأشخاص الحاملين للخبرات داخل سونلغاز لأقل من(4)سنوات تعادل (29,91 %) وهي نسبة طبيعية بالنظر إلى أنّ شركة سونلغاز في 2016 أطلقت أكبر مسابقة توظيف في مختلف التّخصّصات من أجل تعزيز قدراتها البشرية وضخّ دماء جديدة فيها، تماشيا مع المخطّط الذي سطّرته الشّركة لتعزيز قدراتها الإنتاجية ، نلاحظ أيضا انّ الذين تقلّ خبرتهم عن 10 سنوات قدّرت نسبتهم ب (68.54 %) وهم يمثّلون في الغالب مخرجات التّعليم العالي أي الحاصلين على شهادات جامعية ، ويعكس هذا كلّه سياسة الشّركة في الحفاظ على القوّة العاملة لأنّ عامل الخبرة له الدّور الأساسي في نجاح واستمرارية كل مؤسّسة، مع الاهتمام بتطعيم الشّركة باستمرار بحاجتها من العناصر الشّابة ذات الكفاءة. أمّا من تزيد مدة خبرتهم عن 20سنة وهم يمثّلون مرحلة ما قبل الإصلاحات التي عرفها مجمّع سونلغاز. هذه النّسب يمكن أن تعطينا صورة رقمية وعددية عن وجود جيلين مختلفين يحمل كلّ منهما نمطين مختلفين من المعرفة، الأوّل يحمل معارف ظاهرية مؤسّسة على تكوينه القاعدي، والآخر يحمل معارف كامنة بحكم مدّة خدمته الطّويلة وتجاربه المختلفة، يمكن أن يمثّل تكاملهما رافعة أساسيّة في بناء تكوين تكاملي.

5) توزيع مفردات العينّة وفقًا لمتغيّر المستوى الوظيفي:

الجدول رقم (09) توزيع العيّنة وفقًا لمتغيّر المستوى الوظيفي:

المتغيّر	الفئات	التكرارات	النّسبة%
المستوى الوظيفي	إطارات *Cadres*	73	%22.74
	عمال التحكّم *Maîtrise*	161	%40.81
	عمال التنفيذ *Exécution*	117	% 36.45

	المجموع	321	% 100

نمط مختلف من خلال هذه الإحصائيات نكتشف أن نسبة عمّال التّحكّم تعادل (40.81 %)وهي أعلى إذا ما قورنت مع نسبة التّنفيذيين (36.45 %) يعتبر هذا التّوزيع طبيعي بالنّظر إلى طبيعة مجتمع الدّراسة بحيث يطغى عدد عمّال التّحكّم والتّنفيذ على بقيّة الأصناف الأخرى، حيث يتوزّع أفراد عيّنة التّحكّم على مختلف المصالح والأقسام خاصّة مصلحة المحاسبة والكهرباء والغاز.

- سنحاول في هذا العنصر اختبار صحّة الفرضيّة الأولى من خلال الوقوف عند كلّ عبارة بشيء من التّحليل، ثم نقوم بتقديم تحليل عام للفرضيّة ككلّ.

– الفرضيّة الرّئيسية الأولى مفادها:

درجة تطبيق التّعلّم التّنظيمي بالمؤسّسة الجزائرية مرتفعة.

ويتفرّع عن هذه الفرضية الأولى الفرضيّات الجزئية التالية:

1. درجة تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المجال **الاستراتيجي** بالمؤسّسة الجزائرية مرتفعة.
2. درجة تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المجال **التّنظيمي** بالمؤسّسة الجزائرية متوسّطة.
3. درجة تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المجال **الثقافي** بالمؤسّسة الجزائرية متوسّطة.

- **الفرضيّة الجزئية الأولى:**
  - **درجة تطبيق التعلم التنظيمي في المجال الاستراتيجي** بالمؤسّسة الجزائرية **مرتفعة.**

1) مدى دراية المبحوثين على أنّهم يعملون في مؤسّسة لديها استراتيجية:

جدول رقم (12) يوضّح إجابة المبحوثين حول عملهم على تعزيز فكرة لدينا دراية بأننا نعمل في مؤسسة لديها استراتيجية."

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
07	لدينا دراية بأننا نعمل في مؤسّسة استراتيجية	ت	121	98	44	25	33	321	**3.78**	**1.1**
		%	37,69	30.53	13,71	7,79	10.28	100		

يتبيّن من الجدول رقم (12) أنّ العبارة التي تقيس مدى دراية المبحوثين على أنّهم يعملون في مؤسّسة لديها استراتيجية حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (3.78) ينتمي لمجال المدى الرابع: [3.5_4.2]يدلّ على درجة مرتفعة من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة. من خلال النّتائج الموضّحة في الجدول أعلاه، يرى ما نسبته (37,69%) من المبحوثين أنّ لديهم الدّراية الكافية بأنّهم يعملون في شركة استراتيجية. ما نسبته (30.52%) من المبحوثين يرون أنّه غالبا ما تسير شركتهم وفق استراتيجية عامّة.

ويرى أحد الإطارات **أنّ الشركة تعتبر وحدة تنفيذية للخطّة الاستراتيجية العامّة لمجموعة سونلغاز وأنّ هذه الخطّة تأخذ بعين الاعتبار مجموعة من الأهداف الاستراتيجية والعمليّة.**[1]

في حين يرى ما نسبته (10.28%) من المبحوثين أنّ شركتهم لا تسير وفق استراتيجية عامّة وهي نسبة ضئيلة مع أنّها تؤخذ بعين الاعتبار، فعدم الاطلاع على محتوى الاستراتيجية من قبل (33) عامل راجع لعدم مشاركة واضطلاع العمّال على الأهداف الاستراتيجية الواجب تحقيقها، وكان ردّ بعض الإطارات **أنّ الشّركة تصدر عدّة دوريات ونشرات خاصّة تشرح المسار الاستراتيجي لها.** [2]

2) مدى ميل الشّركة لأجراء تحليلا استراتيجيا لبيئتها للتّعرف على نقاط القوّة والضّعف:

جدول رقم (13) يوضّح ميل الشّركة لأجراء تحليلا استراتيجيا لبيئة عمل الشّركة للتّعرف على نقاط القوّة والضّعف:

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
08	تجري الشّركة تحليلا استراتيجيا لبيئة عمل الشّركة للتّعرف على نقاط القوّة والضّعف	ت	102	91	81	36	11	321	**3.74**	**1.12**
		%	31,78	28,35	25,2	11,2	3,43	100		

يتبيّن من الجدول رقم (13) أنّ العبارة التي تقيس مدى ميل الشّركة لأجراء تحليلا استراتيجيا لبيئة عمل الشّركة للتّعرف على نقاط القوّة والضّعف ، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (3.74) ينتمي لمجال المدى الرّابع: [3.5_4.2]يدلّ على درجة مرتفعة من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة.

يرى ما نسبته (31,78%) من المبحوثين أنّ الشّركة تجري تحليلا استراتيجيا مقارنة بنسبة (3,43%) نافية قيام الشّركة بإجراء هذا التّحليل الاستراتيجي.

صرّح أحد الإطارات **أنّ الشّركة تستعمل أداة** "*SWOT Analysis*" **للتّحليل الاستراتيجي لمعرفة نقاط القوّة** (*Strengths*)**والضّعف** (*Weaknesses*) **والفرص**(*Opportunities*) **والتّهديدات** (*Threats*) **(سواء كانت قائمة فعلاً، أو مجرّد فكرة فقط) ووضعها موضع الدّراسة والتّحليل.**

وأيضا يرى ما نسبته (3,43%) من المبحوثين أنّ الشّركة لا تجري تحليلا استراتيجيا لبيئة عمل الشّركة للتّعرف على نقاط القوّة والضّعف، وهذا التحليل لا يتعدّى أن يكون تحليلا شكليا. [3]

(1) –مقابلة مع رئيس قسم الموارد البشرية *DRH* يوم 14 فيفري 2020 على السّاعة 15:45

(2) – مقابلة مع رئيس قسم الموارد البشرية *DRH* يوم 14 فيفري 2020 على السّاعة 15:45

(3) – مقابلة مع رئيس قسم الموارد البشرية *DRH* يوم 14 فيفري 2020 على السّاعة 15:45

3) مدى وجود رؤية وخطّة مشتركة بين الإدارة والموظّفين لحلّ المشكلة كونها مشكلة الشّركة ككلّ وليس لقسم واحد فقط:

جدول رقم (14) يوضّح إجابة المبحوثين حول مدى وجود رؤية وخطّة مشتركة بين الإدارة والموظّفين لحلّ المشكلة كونها مشكلة الشّركة ككلّ وليس لقسم واحد فقط:

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
09	هناك رؤية وخطّة مشتركة بين الإدارة والموظّفين لحلّ المشكلة كونها مشكلة الشّركة ككلّ وليس لقسم واحد فقط.	ت	98	112	88	12	11	321	3,85	1.01
		%	30,53	34,89	27,4	3,74	3,43	100		

يتبيّن من الجدول رقم (14) أنّ العبارة التي تقيس مدى وجود رؤية وخطّة مشتركة بين الإدارة والموظّفين لحلّ المشكلة كونها مشكلة الشّركة ككلّ وليس لقسم واحد فقط، حصلت العبارة على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (3.85%). ينتمي لمجال المدى الرابع: [3.5_4.2[ويدلّ على درجة مرتفعة من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة.

يرى (30,53%) أنّ لإدارة الشّركة رؤية وخطّة مشتركة بينها وبين الموظّفين لحلّ المشكلة من خلال عقد لقاءات دورية لإلقاء الضّوء على مشاكل العمل لإيجاد حلول لها.

في حين يرى ما نسبته (34.89%) من العمّال أنّه غالبا ما تكون لإدارة الشّركة رؤية وخطّة مشتركة بينها وبين الموظّفين لحلّ المشكلة من خلال تفضيل الاتصال المباشر بالمسؤول.

ويرى ما نسبته (3,43%) من العمّال أنّ إدارة الشّركة ليست لها رؤية وخطّة مشتركة بينها وبين الموظّفين لحلّ المشكلة مما يضطرّهم في كثير من الأحيان للاتصال بالنقابة لطرح المشكل أو الاتصال بالمعارف للتوسّط من أجل حلّه .

ويرى البعض أنّه في كثير من الأحيان نجد أنّ المسؤول يتفادى الحوار مع العمّال، ممّا يؤدّي إلى انتشار الشّائعات، وتعدّد المشاكل والصّراعات النّاتجة عن سوء الاتصال حتىّ وان كانت هناك اجتماعات فهي عقيمة. وهناك من يميل إلى عدم إثارة المشاكل مع المقصّرين لتفادي انهيار العلاقات لأنّها متشابكة مع الارتباطات الأسرية والقبلية والعلاقات الاجتماعية خارج المؤسّسة، لانّ أغلبيتهم من أبناء المنطقة. ولأنّ واقع الثّقافة الاجتماعية السّائدة في المجتمع الجزائري، يجعل الإدارة تميل إلى التّسامح وغضّ الطّرف عن المقصّرين، ومحاولة إخفاء الأمر عن الإدارة العليا.... الخ. وهو الأمر الذي يجعل من الموظّف مثلما أكّده" ارجيرس "مستهترا غير عابئ بشيء، فيتكاسل ويتراخى ولا يهتمّ بالتّنظيم وأهدافه"

4) مدى اعتماد الشركة على مشاركة العمّال في تحديد أهداف الإنتاج / الخدمة / المخرجات، وعدم التفرّد في اتخاذ القرارات الاستراتيجية:

جدول رقم (15) يوضّح إجابة المبحوثين لمدى اعتماد الشركة على مشاركة العمّال في تحديد أهداف الإنتاج / الخدمة / المخرجات، وعدم التفرّد في اتخاذ القرارات الاستراتيجية:

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
10	تعتمد شركتنا على مشاركة الموظّفين في تحديد أهداف الإنتاج / الخدمة / المخرجات. وعدم التفرد في اتخاذ القرارات	ت	6	5	11	15	284	321	**1.24**	**0.75**
		%	1,87	1,56	3,43	4,67	88,47	100		

يتبيّن من الجدول رقم (15) أنّ العبارة تنتمي لمجال المدى الاوّل: [1 _1.8[حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (1.24) ويدلّ على درجة ضعيفة جدا من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة.

من خلال النتائج المقدمة نجد أنّ الفئة الممثّلة بنسبة (88,47%) وهي نسبة عالية جدّا ترى بأنّ الشرّكة لا تعتمد مشاركة العمّال في تحديد الأهداف، ويرون أنّ المدراء يتمتّعون بدرجات عالية من القدرة على التّنظيم والإقناع، الأمر الذي ينتهي بوجود الموظّفين الآخرين للمشاركة الصّورية التي لا تحقّق الحماس للقرارات المتّخذة وهذا يفرض وجود مستوى ثقافي مرتفع للعمّال المشاركين.

يرى رئيس قسم الموارد البشرية أنّ سرّية القرارات المتعلّقة باستراتيجية المؤسّسة لا يمكن مشاركتها، فإنّها من صلاحيات مجلس الإدارة، وهي السّلطة العليا في المشروع والرّأس المفكّر والمهيمن على وضع الخطط ورسم السّياسات العامّة وتصريف أموره بما يحقّق أهدافه المنشودة ويمكن أن يكون إشراك المرؤوسين في أمور بسيطة طلبا للاقتراحات. [1]

ثم تأتي نسبة (1.87%) التي ترى العكس وأنّ الشرّكة تعتمد على مشاركة العمّال في تحديد الأهداف وهو أمر بعيد عن الواقع بالنظر لنسبة الرّفض.

5) مدى تكوّن العامل من خلال احتكاكه بزملائه:

جدول رقم (16) يوضّح إجابة المبحوثين حول مدى تكوّن العامل من خلال احتكاكه بزملائه، بالموزّعين والزّبائن وعن طريق تنظيم زيارات ميدانية لوحدات لأخرى.

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
11	في شركتنا يتكوّن العامل من خلال احتكاكه بزملائه	ت	118	107	67	17	12	321	**3.94**	**1.06**
		%	36,76	33,33	20,9	5,3	3,73	100		

[1] – . مقابلة مع رئيس قسم الموارد البشرية *DRH* يوم 21 فيفري 2020 على السّاعة 14:35

يتبيّن من الجدول رقم (16) أنّ العبارة التي تقيس مدى تكوّن العامل من خلال احتكاكه بزملائه، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (3.94) من خلال المتوسّط الحسابي نجد أنّه ينتمي لمجال المدى الرّابع: [3.5_4.2[وهو يدلّ على درجة مرتفعة من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة .

يرى ما نسبته (36,76 %) من العمال أنّه من خلال احتكاك العامل مع زملائه سيستفيد المتكوّن من معلومات أساسية تخصّ أهداف المؤسسة وبيئتها وهيكلها التّنظيمي، **أمّا أهمية التّكوين من خلال الاحتكاك بالزّملاء بالنّسبة للمؤسّسة فهي تتضمّن تقليل التّكاليف العامّة المصروفة على مواردها البشرية من خلال تكوينهم ومتابعتهم، والمحافظة على التّجهيزات من التّلف وتقليل الغياب عن العمل.** [1]

في حين رأى (3,73 %) من العمال أنّ هذا النّوع من التّكوين يحتاج لمكوّن له باع وخبرة في التّكوين لأنّه نشاط متغيّر ومتجدّد. وفي مقابلة مع أحد العمّال ذكر أنّ الاحتكاك مع الزّملاء قد لا يفيد إلاّ الجدد الذين لا يملكون خبرة.

6) مدى سعي الشّركة للتّكوين من خلال التّدريب على حلّ مشكلات العمل:

جدول رقم (17) يوضّح إجابة المبحوثين حول مدى سعي الشركة للتّكوين من خلال التّدريب على حلّ المشكلات:

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
12	في شركتنا يكون التّكوين من خلال التّدريب على حلّ مشكلات العمل.	ت	108	96	68	26	23	321	**3.75**	**1.21**
		%	33,64	29,91	21,18	8,10	7,17	100		

يتبيّن من الجدول رقم (17) أنّ العبارة حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (3.75). ينتمي لمجال المدى الرّابع: [3.5_4.2[وهو يدلّ على درجة مرتفعة من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة .

يؤمن (33,64 %) من الموظّفين بأنّ التّكوين من خلال التّدريب على حلّ مشكلات العمل يمنح الفرصة لعقد دورات تدريبية مشتركة وعمل نشاطات جماعية لتعزيز مهارات العمل بالفريق من جهة ،ومن جهة أخرى فرصة لحلّ مشكلات العمل.

(7.17 %) من العمال يرون أنّ المؤسّسة لا تعمل على تحديد المشاكل التي تهمّ معظم العمّال، وأنّ التّكوين لحلّ مشاكل العمل من خلال العمل الجماعي لا يمكن أن يرقى إلى تحليل المشاكل بدرجة من التعمّق إلاّ من خلال الخبرة والمعرفة.

[1] – . مقابلة مع رئيس قسم الموارد البشرية *DRH* يوم 21 فيفري 2020 على السّاعة 15:30

➢ عرض النّتائج المتعلّقة بالفرضيّة الجزئيّة الأولى:

الجدول رقم (18) يوضّح التّكرارات والنّسب المئوية والمتوسّطات الحسابية والرّتب لإجابة المبحوثين على العبارات المتعلّقة بمدى ممارسة تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المجال الاستراتيجي بشركة التّوزيع للكهرباء والغاز بولاية البيّض.

رقم العبارة	العبارات		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
7	لدينا دراية بأننا نعمل في شركة لديها استراتيجية	ت	121	98	44	25	33	321	3.78	1.3	3	مرتفعة
		%	37,69	30.52	13,7	7,79	10.28	100				
8	تجري الشّركة تحليلا استراتيجيا لبيئة عمل الشّركة للتّعرف على نقاط القوّة والضّعف	ت	102	91	81	36	11	321	3,74	1.12	5	مرتفعة
		%	31,78	28,35	25,2	11,2	3,43	100				
9	هناك رؤية وخطّة مشتركة بين الإدارة والموظّفين لحلّ المشكلة كونها مشكلة الشّركة ككلّ وليس لقسم واحد فقط.	ت	98	112	88	12	11	321	3,85	1.01	2	مرتفعة
		%	30,53	34,89	27,4	3,74	3,43	100				
10	تعتمد شركتنا على مشاركة العمال في تحديد أهداف الإنتاج / الخدمة / المخرجات. وعدم التفرد في اتخاذ القرارات الاستراتيجية.	ت	6	5	11	15	284	321	1,24	0.75	6	ضعيفة
		%	1,87	1,56	3,43	4,67	88,47	100				
11	في شركتنا يتكوّن العامل من خلال احتكاكه بزملائه.	ت	118	107	67	17	12	321	3,94	1.06	1	مرتفعة
		%	36,76	33,33	20,9	5,3	3,73	100				
12	في شركتنا يكون التّكوين من خلال التّدريب على حلّ مشكلات العمل بشكل جماعي.	ت	108	96	68	26	23	321	3,75	1.21	4	مرتفعة
		%	33,64	29,91	21,18	8,10	7,17	100				
	درجة تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المجال الاستراتيجي								3.38	1.46		متوسطة

من خلال الجداول السّابقة (من الرّقم 12 إلى الرقم 18) ومن خلال تحليل جملة المؤشّرات المرتبطة بدرجة تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المجال **الاستراتيجي** في الشّركة محل الدّراسة، يتّضح:

أنّ العبارات حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (3.38) وبانحراف معياري قدّر ب (1.46). من خلال المتوسّط الحسابي نجد أنّه ينتمي لمجال المدى الثّالث: [2.7_3.4]وهو يدلّ على مستوى متوسّط من الموافقة لأفراد عينة الدّراسة.

- سجّلنا وجود خمس استجابات مرتفعة من طرف المبحوثين تمثّلت في "دراية المبحوثين أنهم يعملون في شركة لديها بعد استراتيجي"، و"تجري الشّركة تحليلا استراتيجيا لبيئة عملها للتّعرف على نقاط

القوّة والضّعف" وأيضا "تكوّن العامل من خلال احتكاكه بزملائه"، وعمل الشّركة المشترك لحلّ ما يعترضها من مشاكل". وتعزّز الشّركة التّكوين من خلال "التّدريب على حلّ مشكلات العمل بشكل جماعي"، والذي من شأنه تعزيز التّعلّم التنظيمي.

- يعزو الطّالب هذه النّتيجة إلى إيمان إدارة الشّركة بهذه المفاهيم وأهمية تطبيقها ليتم من خلالها استثمار كفاءات وقدرات ومهارات العمّال ذو الخبرة العالية لرفع كفاءة العمّال الجدد.
- من النّاحية الاستراتيجيّة يتوافر لدى الموظّف وعي بإستراتيجية الشّركة المنتهجة وبدرجة مرتفعة لجميع النّظم الخاصّة بالموارد البشريّة من إجراء تحليل استراتيجي لبيئة عملها للتّعرف على نقاط القوّة والضّعف، وإجراء رؤية وخطّة مشتركة بين الإدارة والموظّفين لتنمية العلاقات العامّة الدّاخلية والخارجية وجعل هذا الهدف من ضمن أهدافها الاستراتيجية. وأنّ هذه الأخيرة لها خطّة استراتيجية عامّة قائمة على التّنويع في الأنشطة سواء كان ذلك محلّيا، إقليميا وحتى دوليا. والهدف من ذلك تحقيق الاستمرارية والنّجاح.
- من ناحية الارتباط بين مشاركة العمّال في مراقبة نتائج العمل وعدم ومساهمتهم في تحديد محتواه، وأهدافه من حيث الخدمات والمخرجات فهو بعيد المنال في الوقت الحالي، فالمستويات الإدارية العليا في الشّركة لا تسعى لمشاركة العمّال في تحديد الأهداف أو الرّؤى. فهي تسعى للحفاظ على الوضع الحالي وتفادي التّغيير، التي قد تنجرّ عنه نتائج سلبية، لهذا فهي لا تهتم كثيرا بتنمية المشاركة وجعلها استراتيجية، فالمشاركة الجماعية يمكن أن تكون أفضل من المشاركة الفردية في اتخاذ القرارات، لان رأي الجماعة يمثّل خلاصة لأفكار الأعضاء المتعدّدة الجوانب والتي تضمّ العديد من الخبرات المتنوعة والأفكار، وهذا هو الأسلوب الممارس في كثير من الأنظمة الحديثة.
- أمّا ما تعلّق بمؤشّر تنمية وتدريب الأفراد وتكوينهم من خلال احتكاكهم بزملائهم. فهذا من شأنه تزويد الموظّف بمعلومات حول سياسة الأفراد في المؤسّسة وطبيعة عملهم وكيفية أدائهم، وسرعة ارتباط الفرد الجديد بالشركة ممّا يولد الرّغبة في العمل وتحسين الروح المعنوية وتقليل الأخطاء. ممّا يسهّل بدون شك تحقيق تنمية العلاقات العامّة الدّاخلية وهذه الأخيرة سوف تكون حافزا أمام التّسريع بتطبيق التعلّم التّنظيمي في هذا المجال.
- وفي نفس المنحى فإن ما تعلّق بنقل المعرفة والخبرة من خلال التّدريب على حلّ مشكلات العمل بشكل جماعي، فقد أبدى الموظّفون من خلال معاينتنا الميدانية رغبة في العمل في ظلّ جماعات لأنّها تشبع احتياجاتهم الاجتماعية، وتحميهم من أي أخطار خارجية، وتقوّي التفاهم والمشاركة الوجدانية

وبذلك يتمّ تحقيق التّوازن بين إنتاجية الفرد وإشباع حاجاته. في كثير من الأحيان تحاول المؤسّسة أن تخلق من أفراد أقسامها جماعات متماسكة لتجنّب فرصة ظهور جماعة أو جماعات عمل "غير رسمية" قد تعرقل جهودها في العمل.

تدلّ النّتائج التي تمّ عرضها سابقا والتي تتعلّق بمحتوى الفرضيّة الفرعيّة الأولى من فرضيّات هذه الدّراسة أنّ الأطراف الفاعلة، الذين شملتهم الدّراسة يميلون إلى استخدام سلوكات باعثة لتطبيق التّعلّم التّنظيمي في المجال الاستراتيجي بصورة متوسّطة وإنّ كانت أغلبية السّلوكيات تمارس بصورة مرتفعة. نستنتج أنّ درجة تطبيق التّعلّم التنظيمي بشركة التّوزيع للكهرباء والغاز بولاية البيّض في المجال الاستراتيجي مورس بدرجة متوسّطة وبالتّالي فالفرضيّة الجزئية الأولى التي مفادها: درجة تطبيق التّعلّم التّنظيمي في **المجال الاستراتيجي** بشركة التّوزيع للكهرباء والغاز بولاية البيّض **مرتفعة** لم تتحقّق.

- **الفرضيّة الجزئية الثانية:**

درجة تطبيق التعلم التنظيمي في المجال التنظيمي بالمؤسّسة الجزائرية متوسّطة.

سنحاول في هذا العنصر اختبار صحّة الفرضيّة الجزئية الثانية من خلال الوقوف عند كلّ عبارة بشيء من التّحليل، ثم نقوم بتقديم تحليل عامّ للفرضيّة الجزئية ككلّ.

1) مدى تموقع العّمال في فرق/جماعات:

جدول رقم (19) يوضّح إجابة المبحوثين لمدى تموقع العّمال في فرق/جماعات:

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
13	في شركتنا يتموقع العمّال في فرق وجماعات	ت	118	82	45	41	35	321	**3.64**	**1.37**
		%	36,76	25,55	14,01	12,77	10,90	100		

يتبيّن من الجدول رقم (19) أنّ العبارة التي تقيس مدى تموقع العّمال في فرق/جماعات بشركة التّوزيع للكهرباء والغاز –البيّض، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (3.64). ينتمي لمجال المدى الرابع: [3.5_ 4.2] وهو يدلّ على درجة مرتفعة من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة .

يرى ما نسبته (36.76 %) من المبحوثين أنّهم يعملون في فرق وجماعات لطبيعة عمل الشّركة الذي يفرض هذا خاصّة طبيعة عمل عمّال التّنفيذ. ويرى (25.55 %) من العمال أنّهم غالبا ما يعملون في فرق وجماعات.

في حين ترى نسبة (10.90 %) أنهم لا يعملون في فرق وجماعات لطبيعة المهام الإدارية خاصة في مقرّ المديرية والوكالات التجارية التي يغلب عليها العمل المكتبي.

2) مدى اعتماد الشركة على تكنولوجيا المعلومات من اجل توثيق إنجازات الأفراد:

جدول رقم (20) يوضّح إجابة المبحوثين حول مدى اعتماد الشركة على تكنولوجيا المعلومات من اجل توثيق إنجازات الأفراد:

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
14	نعتمد في شركتنا على تكنولوجيا المعلومات من اجل توثيق إنجازات الأفراد.	ت	45	35	43	56	142	321	**2.33**	**1.47**
		%	14,02	10,90	13,40	17,45	44,24	100		

يتبيّن من الجدول رقم (20) أنّ العبارة التي تقيس مدى اعتماد الشركة على تكنولوجيا المعلومات من اجل توثيق إنجازات الأفراد، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (2.33) ينتمي لمجال المدى الثاني: [1.9_ 2.6[ويدلّ على درجة ضعيفة من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة.

يرى ما نسبته (14.02%) من المبحوثين أنّ الشّركة تعتمد دائما على تكنولوجيا المعلومات من أجل توثيق إنجازات الأفراد.

ويرى ما نسبته (17.45%) من المبحوثين أنّ الشّركة نادرا ما تلجأ لتكنولوجيا المعلومات من أجل توثيق إنجازات الأفراد.

عبّر (44.24%) من المبحوثين أنّ الشّركة لا تحتفظ أبدا بخبرات أفرادها وإنجازاتهم أي أنّ الشركة محلّ الدّراسة لا تتوفّر على آلية للاحتفاظ وتخزين المعرفة.

3) مدى اعتماد الشركة على تكنولوجيا المعلومات من اجل توفير السّرعة للوصول إلى المعلومات ونشرها بين الأقسام والإدارات بشكل مستمرّ وثابت:

جدول رقم (21) يوضّح إجابة المبحوثين حول مدى اعتماد الشركة على تكنولوجيا المعلومات من اجل توفير السّرعة للوصول الى المعلومات ونشرها بين الأقسام والإدارات بشكل مستمرّ وثابت:

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
15	نعتمد في شركتنا على تكنولوجيا المعلومات من اجل توفير السرعة للوصول إلى المعلومات ونشرها بين الأقسام بشكل مستمر وثابت	ت	175	95	39	12	0	321	**4.35**	**0.83**
		%	54,51	29,60	12,15	3,74	0,00	100		

يتبيّن من الجدول رقم (21) أنّ العبارة التي تقيس مدى اعتماد الشّركة على تكنولوجيا المعلومات من اجل توفير السّرعة للوصول إلى المعلومات ونشرها بين الأقسام والإدارات بشكل مستمرّ وثابت،

حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (4.35). ينتمي لمجال المدى الخـــامس: [4.3_ 5[ويدلّ على درجة مرتفعة جدا من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة.

يرى ما نسبته (54.51%) من المبحوثين أنّ الشّركة تعتمد دائما على تكنولوجيا المعلومات من أجل توفير السّرعة للوصول إلى المعلومات ونشرها بين الأقسام بشكل مستمرّ وثابت.

تبنّت الشركة عدّة أنظمة معلوماتية كنظام يسمّى "*NOVA*"، لا يمكن الولوج إليه إلاّ عن طريق المؤسّسة، لأنّها شبكة داخلية تخصّ فقط مجمع سونلغاز دون غيره، أيضا وجود برنامج تنسيق "*Tansik*" للتواصل بين المصالح ونقل الملفّات والمعطيات بأسرع وقت وسهولة[1] إضافة الى برنامج "مالية"*Malia* المرتبط بتسيير الأجور وهو يمكن اعتباره آلية تكنولوجية لتخزين كل المعلومات المرتبطة بالمسار المهني والتكويني للمنتسبين لمجمّع سونلغاز ككل[2]. يرى ما نسبته (30.53%) من المبحوثين أنّ الشّركة غالبا ما تلجأ لتكنولوجيا المعلومات لما لها من الأهمية الاقتصادية والتكنولوجية العالية في حين أنّه لا يوجد أيّ من المبحوثين من يرى عكس ذلك.

4) مدى مساهمة الشركة في تشجيع الحوار والتّواصل بين الأفراد بشكل جماعي:

جدول رقم (22) يوضّح إجابة المبحوثين حول مدى مساهمة الشركة لتشجيع للحوار والتّواصل بين الأفراد بشكل جماعي لتبادل الأفكار والمقترحات لتحسين العمل:

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
16	في شركتنا هناك تشجيع للحوار والتواصل بين الأفراد بشكل جماعي لتبادل الأفكار والمقترحات لتحسين العمل.	ت	85	79	35	53	69	321	**3.18**	**1.52**
		%	26,48	24,61	10,90	16,51	21,50	100		

يتبيّن من الجدول رقم (22) أنّ العبارة حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (3.18). ينتمي لمجال –المدى الثّـــالث: [2.7_ 3.4] يدلّ على درجة متوسّطة من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة. يرى ما نسبته (26.48%) من المبحوثين أنّ شركة سونلغاز تشجّع على الحوار والتّواصل بينها وبين موظّفيها بشكل جماعي لتبادل الأفكار والمقترحات لتحسين العمل.

في حين أنّ (19.93%) من المبحوثين يرون أنّ الشركة غالبا ما تشجّع على الحوار والتواصل باعتبار أنّ مسألة الإدلاء بالرّأي تعدّ مسالة جدّ مهمّة وحسّاسة، فهي تؤثّر على الجانب النّفسي والسّيكولوجي للعامل بحيث قد ترفع من معنوياته وتجعله يحسّ بأنّه عضو فاعل ومشارك في المؤسّسة.

(1) –مقابلة مع رئيس قسم الموارد البشرية *DRH* يوم 21 فيفري 2020 على السّاعة 14:35

(2) – مقابلة مع رئيس قسم االأنظمة المعلوماتية DGIS *DRH* يوم 25فيفري 2020 على السّاعة 14 :30

وبهذه الطّريقة تتولّد لديه علاقة طيبّة بينه وبين مسؤوليه، وهذا ما أكدّته نظرية العلاقات الإنسانية وعلى رأسها "إلتون مايو" الذي اهتمّ كثيرا بالبعد الإنساني والنّفسي للعامل داخل المؤسّسة ومدى علاقة هذا البعد بتحسين الإنتاجية للمؤسّسة وأيضا تحسين علاقات العمل وهي بطبيعة الحال جزء لا يتجزّأ من العلاقات العامّة.

ويرى ما نسبته (16,51%) من المبحوثين أنّ الشركة لا تشجّع على الحوار والتّواصل، فالشّركة حسبهم شأنها شأن جلّ المؤسّسات الجزائرية خاصّة الاستراتيجية منها يكون اهتمامها بالجمهور الخارجي على حساب الجمهور الدّاخلي.

5) مدى مشاركة الأفراد معارفهم وخبراتهم العملية مع الجميع:

جدول رقم (23) يوضّح إجابة المبحوثين لمدى مدى مشاركة الأفراد معارفهم وخبراتهم العملية مع الجميع.

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
17	في شركتنا يشارك الأفراد معارفهم وخبراتهم العملية مع الجميع	ت	64	55	66	83	53	321	**2.98**	**1.38**
		%	19,93	17,13	20,56	25,85	16,51	100		

يتبيّن من الجدول رقم (23) أنّ العبارة التي تقيس مدى مشاركة الأفراد معارفهم وخبراتهم العملية مع الجميع، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (2.98). ينتمي لمجال –المدى الثّـــالث: [2.7_ 3.4[ويدلّ على درجة متوسّطة من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة.

(19.93%) من المبحوثين يرون أنّ مشاركة الخبرات والمعارف العملية واجب مهني*[1]من شأنه أن يساهم في تنمية وتطوير عملية التّوجّه الذّاتي لخدمة المؤسّسة، وأيضا المساهمة في تحسين علاقات الاتصال بين الموظّفين فيما بينهم وبين الموظّفين والرّؤساء يقول إطار في المؤسّسة أنّه يمكن لسونلغاز أن تعتمد على أفرادها الذين كوّنتهم باستدعائهم لدورات تكوينية يكون فيها هؤلاء العمّال هم المكوّنين لجماعة أخرى. [(2)]

ويرى ما نسبته (16.51%) من المبحوثين عكس ذلك، ويرى بعض العمّال أنّه قد يتردّد المشرف في توجيه العامل إمّا لعدم قدرته أو لعدم رغبته بذلك –وهذا خطأ مهني –خشية من أن يصبح هذا

* في الأيام الأولى من استلام الموظّف الجديد لمنصبه ومهامه يتحصّل على معلومات من أطراف عديدة داخل الشركة بطرق غير رسمية، لذلك تلجأ المؤسّسة إلى عملية تكوينه سواء داخل المؤسّسة بتنظيم دورة تكوينية قصيرة المدى لتزويدهم بالمعلومات الكافية أوّلا حول المؤسّسة وتاريخها ومجال عملها وأهدافها ونمط التّسيير والرّؤساء والنّظام الدّاخلي لها، وتوقيت العمل وأيام الرّاحة والعطل السّنوية والمرضية والاستثنائية وإجراءاتها والأجور ومكوناتها والمنح والعلاوات وكيفية الحصول عليها والتّرقيات والتّأمينات الاجتماعية. وقد تكون آلية من خلال مشاركة الموظّفين خبرتهم. مقابلة مع رئيس قسم الموارد البشرية *DRH* يوم 21 فيفري 2020 على السّاعة 14:35

(2) – مديرية الموارد البشرية، **المادة 48 من النظام الداخلي للشركة الجزائرية لتوزيع الكهرباء والغاز" S.D.C**، الجزائر، مارس 2019، ص.12

الأخير منافسا له على المركز الذي يشغله وسبب آخر هو أنّ العامل الذي يحسّ أنّه مهمّش داخل الشركة، يسعى لاستعادة تأثيره من خلال احتكار وعدم تشاركها مع الآخرين، ممّا يعتبر تقييدا للتّعلّم.

6) مدى تطبيق الشركة للتعليمات التي ترسل لفروعها:

جدول رقم (24) يوضّح إجابة المبحوثين حول مدى تطبيق الشركة للتعليمات التي ترسل لفروعها:

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
18	في شركتنا تطبق التعليمات التي ترسل لفروعها.	ت	72	81	75	38	55	321	**3.24**	**1.38**
		%	61,68	27,72	6,85	2,80	0,93	100		

يتبيّن من الجدول رقم (24) أنّ العبارة التي تقيس مدى تطبيق التّعليمات التي ترسله الشّركة لفروعها، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (3.24). ينتمي لمجال –المدى الثّـــالث: [2.7_3.4[ويدلّ على درجة متوسّطة من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة.

يرى ما نسبته (61.68%) من المبحوثين أنّ المسؤولين يصدرون مجموعة من اللّوائح والأوامر، وعلى العمّال والأعوان تسهيل انتقالها وتطبيقها بشكل مرتّب عبر مستويات الهيكل التّنظيمي، فأيّ منظّمة ناجحة تعتبر عملية اتخاذ القرار وتطبيقه عملية إدارية مهمّة داخل المؤسّسة الاقتصادية، من شأنها تحقيق أهدافها من خلال الثقافة التنظيمية السّائدة المبنية على العلاقة التبادلية الرّسميّة بين الرّئيس والمرؤوس.

7) مدى قيام الشركة ببناء فرق عمل من أصحاب الخبرة لتقديم الاستشارة:

جدول رقم (25) يوضّح إجابة المبحوثين لمدى قيام الشركة ببناء فرق عمل من أصحاب الخبرة لتقديم الاستشارة:

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
19	في شركتنا يتم بناء فرق عمل من أصحاب الخبرة لتقديم الاستشارة	ت	125	90	22	19	65	321	**3.60**	**1.54**
		%	39	28.03	6.85	5.19	20.24	100		

يتبيّن من الجدول رقم (25) أنّ العبارة التي تقيس مدى قيام الشركة ببناء فرق عمل من أصحاب الخبرة لتقديم الاستشارة، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (3.60). ينتمي لمجال المدى الرّابع: [3.5_4.2[وهو يدلّ على درجة مرتفعة من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة .

(39%) من الموظّفين يرون أنّه يتمّ في الشّركة بناء فرق عمل من أصحاب الخبرة لتقديم الاستشارة، فمن العوامل الهامّة التي تساعد على التّكوين الجيّد للفريق في البداية هو جعل الأعضاء المرشّحين لتكوين الفريق يختارون بعضهم، وأهمّ ما يميّز الفريق عن الجماعة هو أنّ عضو الفريق يكون

أكثر ارتباطاً بالمفهوم التّنظيمي للمنظّمة التي يعمل فيها من حيث الالتزام باللّوائح والنّظم والتّعليمات المكتوبة. أيضا (28.03%) من الموظّفين يرون أنّه غالبا ما يتمّ في الشّركة بناء فرق عمل من أصحاب الخبرة لتقديم الاستشارة، وصرّح إطار بالشركة أنّ ما لا يدركه الكثيرون هو أنّ بناء فريق عمل هو أمر بالغ الأهمية ويبلغ في صعوبته صعوبة إيجاد حلّ لأي من المشاكل التي تعترض طريق تحقيق أهداف الشركة.

➢ عرض النتائج المتعلقة بالفرضيّة الجزئيّة الثانية والتي مفادها:

الجدول رقم (26) يوضّح التّكرارات والنّسب المئوية والمتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب لإجابة المبحوثين على العبارات المتعلّقة بمدى ممارسة تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المجال التنظيمي بالمؤسّسة الجزائرية.

رقم العبارة	العبارات		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
13	في شركتنا يتوقع العمال في فرق وجماعات	ت	118	82	45	41	35	321	3.64	1.37	2	مرتفعة
		%	36,76	25,55	14,0187	12,772	10,90	100				
14	نعتمد في شركتنا على تكنولوجيا المعلومات من اجل توثيق انجازات الأفراد.	ت	45	35	43	56	142	321	2.33	1.47	7	ضعيفة
		%	14,02	10,90	13,40	17,45	44,24	100				
15	نعتمد في شركتنا على تكنولوجيا المعلومات من اجل توفير السرعة للوصول إلى المعلومات ونشرها بين الأقسام بشكل مستمر وثابت	ت	175	95	39	12	0	321	4.35	0.83	1	مرتفعة
		%	54,517	29,60	12,15	3,74	0,00	100				
16	في شركتنا هناك تشجيع للحوار والتواصل بين الأفراد بشكل جماعي لتبادل الأفكار والمقترحات لتحسين العمل.	ت	85	79	35	53	69	321	3.18	1.52	5	متوسطة
		%	26,48	24,61	10,90	16,51	21,50	100				
17	في شركتنا يشارك الأفراد معارفهم وخبراتهم العملية مع الجميع.	ت	64	55	66	83	53	321	2.98	1.37	6	متوسطة
		%	19,93	17,13	20,56	25,85	16,51	100				
18	في شركتنا تطبق التعليمات التي ترسل لفروعها.	ت	72	81	75	38	55	321	3.24	1.38	4	متوسطة
		%	22,43	25,23	23,36	11,83	17,13	100				
19	في شركتنا يتم بناء فرق عمل من أصحاب الخبرة لتقديم الاستشارة	ت	198	89	22	9	3	321	3.6	1.54	3	مرتفعة
		%	61,68	27,72	6,85	2,80	0,93	100				
	درجة تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المجال التنظيمي								**3.33**	**1.37**		متوسطة

من خلال الجداول السّابقة (من الرّقم 19 إلى الرقم 26) ومن خلال تحليل جملة المؤشّرات المرتبطة بدرجة تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المجال التّنظيمي في الشّركة محل الدراسة، يتّضح لنا أنّ:
العبارات التي تقيس مدى تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المجال التّنظيمي بالمؤسّسة الجزائرية، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (3.33) وبانحراف معياري قدّر ب (1.37). من خلال المتوسّط الحسابي نجد أنّه ينتمي لمجال المدى الثّالث: [2.7_3.4[وهو يدلّ على مستوى متوسّط من الموافقة لأفراد عينة الدّراسة على مستوى تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المجال **الاستراتيجي**
سجّلنا وجود ثلاث استجابات مرتفعة من طرف المبحوثين تمثّلت في:
-" في شركتنا يتموقع العمال في فرق وجماعات "
-" نعتمد في شركتنا على تكنولوجيا المعلومات من اجل توفير السّرعة للوصول إلى المعلومات ونشرها بين الأقسام بشكل مستمر وثابت "
-" في شركتنا يتمّ بناء فرق عمل من أصحاب الخبرة لتقديم الاستشارة ".

- على **مستوى تموقع الموظّفين في فرق وجماعات،** فحسب ملاحظاتنا تعود هذه الاستجابة للجو العام السّائد في الشّركة محل الدّراسة الميدانية هو طبيعة الأعمال وشروط تنفيذها، إذ أنّ أكثر الفرق نجاحاً وإنتاجية هي التي تتكوّن من مجموعة أفراد تربطهم علاقات عمل في موقع واحد وفي منظّمة واحدة. إلاّ أنّ الطالب يرى أنّ هناك شريحة كبيرة من المستجوبين يتمركزون في المديرية والوكالات التّجارية ذاتا الطّابع الإداري والتّجاري الذي لا يحتّم العمل الفرقي.
- عن مؤشّر **توافر السّرعة للوصول إلى المعلومات ونشرها بين الأقسام بشكل مستمر وثابت،** فجاءت اتجاهات العاملين مرتفعة، ممّا يضمن تناقل سلس للمعلومات داخل التّنظيم لتبادل المعرفة والخبرات والاستفادة من تجارب الآخرين وهذا ملاحظّ، ومع تطوّر الوسائل التكنولوجية لم يكن بدّ من أن تواكب شركة الكهرباء والغاز – البيض هذا التّطور السّريع والمتسارع بل تبنّت أحد هذه الأساليب ووظّفتها في جميع أقسامها وحمل قسم الموارد البشرية على عاتقه تبنّي نظام معلوماتي تخزّن فيه جميع المعلومات الخاصّة بالعمّال (الحياة الشّخصية /مسار التّكوين/ المحاسبة والمالية) لأنّ تبادل المعلومات بين مختلف الفاعلين فيها يعتبر ضرورة عملية لها.
- أمّا ماتعلّق **بتشجيع الحوار والتواصل بين الأفراد بشكل جماعي لتبادل الأفكار والمقترحات لتحسين العمل.** فقد تبيّن أنّ هناك تشجيع بدرجة متوسّطة. فالمؤسّسة الجزائرية بصفة عامّة تعاني من عدم تطبيق لغة الحوار الدّاخلي المبني على المعايير العلميّة وهذا ما يحول دون إشباع احتياجات أفراد

المؤسّسة من المعلومات فإذا توفّرت هذه الأخيرة أصبحت تشكّل بالضّرورة حافزا ممّا يزيد من ثقة وترابط هؤلاء الأفراد بأهداف واستراتيجيات المؤسّسة. إنّ ما نستطيع قوله بالنّسبة لواقع مؤسّسة سونلغاز وتحديدا شركة التوزيع بالبيض أنّها مطالبة بإقامة سياسة اتصالية واضحة ضرورية من أجل تفادي الوقوع في مجموعة من التّناقضات وبالتّالي الإخفاق الكلّي في تحقيق مصالحها وهذا عن طريق تبنيّ سياسة الحوار مع جميع الأطراف التي تلعب الأدوار الأساسيّة داخل المؤسّسة، وألا يترك الحوار للصدفة والتّلقائية.

▪ أمّا ما تعلّق **باعتماد الشّركة على تكنولوجيا المعلومات من اجل توثيق انجازات الأفراد** فكانت الاستجابة بدرجة ضعيفة، فالشّركة محلّ الدّراسة لا تتوفّر على آلية للاحتفاظ وتخزين المعرفة. فبالرّغم من وجود آليات تكنولوجية لتخزين المعارف الظّاهرية أو التّنظيمية الضّمنية المتعلّقة بخبرات العاملين، فهي لا تبذل مجهودا لتخزين تجاربها السّابقة وتجارب العاملين بها لنقلها من أصحاب الخبرة الى حديثي العهد بالشّركة. بمعنى أنّ الإدارة بما تملكه من تقنية فهي لا تسعى للاحتفاظ بالمعرفة و تطويرها ونشرها بالحجم المتوقّع منها، وبالتّالي نقول أنّه لا توجد ذاكرة تنظيميّة في الشركة كون الذّاكرة التنظيمية ترتبط أساسا بالجهود المنظمية (الجهود التي تبذلها الإدارة في خزن وتطوير المعارف)، وليس الجهود الفردية التي تعتبر عاملا مساعدا على تحقيق الذّاكرة التنظيمية لكنّها ليست الأساس.

▪ في مقابل ذلك **أثبتت معطيات الدّراسة الميدانية أنّ أفراد العيّنة المدروسة يتشاركون ويتبادلون المعارف المختلفة فيما بينهم**، بدرجة متوسّطة أيضا فكثيرا ما يتمّ احتكار المعرفة من طرف بعض الموظّفين خوفا من فقدانهم التّميّز والأسبقية، أو خوفا من المنافسة، لأنّ الكلّ يرغب في التّرقية السّريعة. فالشّركة تسعى لإيجاد بنية تساهم في انسياب المعرفة وانتقالها بين الموظفون هذا ما يدخل في إطار ما يعرف بالبيئة المناسبة للتعلم فحيازة المعرفة وعدم إشراك الآخرين بها في هذه الحالة يمكن أن يعدّ خطأ مهني يعاقب عليه النظام الدّاخلي للشركة.

▪ كما اتّضح أنّ **تطبيق التّعليمات التي ترسل لفروع الشّركة** كان بدرجة متوسّطة فالشّركة تسعى للاهتمام التّدريجي بالعلاقات العامّة الدّاخلية، وذلك من خلال تعاون الرّؤساء والمرؤوسين، وهذا يدلّ على أنّ العلاقة بين الرّئيس والمرؤوس داخل سونلغاز تحظى بجانب من الاهتمام من طرف مسؤولي هذه المؤسّسة، إلا أنّ نتائج هذا المؤشّر ليست قوية وايجابية برغم المحاولات الجادّة والمبذولة كما ذكرنا سابقا لتحسين وتنمية العلاقات العامّة داخل سونلغاز.

- وبخصوص **بناء فرق عمل من أصحاب الخبرة لتقديم الاستشارة** فقد مورس هذا المؤشّر بدرجة مرتفعة فسونلغاز تخصّص مجموعة من المكوّنين الأخصائيين وأصحاب الخبرة وأيضا توفّر ورشات ومخابر وقاعات خاصّة مجهّزة بكلّ الإمكانيات والوسائل لتكوين وتدريب مواردها البشرية.

تدلّ النّتائج التي تمّ عرضها سابقا والتي تتعلّق بمحتوى الفرضيّة الفرعيّة الثانية من فرضيّات هذه الدّراسة أنّ الأطراف الفاعلة، الذين شملتهم الدّراسة يميلون إلى استخدام سلوكات باعثة لتطبيق التّعلّم التّنظيمي في المجال التّنظيمي بصورة متوسّطة.

ومنه نستنتج أنّ درجة تطبيق التّعلّم التنظيمي بشركة التّوزيع للكهرباء والغاز بولاية البيّض في المجال التّنظيمي مورس بدرجة متوسّطة وبالتّالي فالفرضيّة الجزئية الثّانية التي مفادها: درجة تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المجال التّنظيمي بشركة التّوزيع للكهرباء والغاز بولاية البيّض متوسّطة قد تحقّقت.

- **الفرضيّة الجزئية الثالثة:**

درجة تطبيق التعلم التنظيمي في المجال الثقافي بشركة التّوزيع للكهرباء والغاز –البيّض متوسّطة.

سوف نحاول في هذا العنصر اختبار صحّة الفرضيّة الجزئية الثالثة من خلال الوقوف عند كلّ عبارة بشيء من التّحليل، ثم نقوم بتقديم تحليل عامّ للفرضيّة الجزئية ككلّ.

المجال الثقافي:

1) مدى تجنّب الشركة التّركيز على الفشل من خلال إيجاد بيئة مشجّعة على التعلّم:

جدول رقم (27) يوضّح إجابة المبحوثين حول مدى تجنّب الشّركة التّركيز على الفشل من خلال إيجاد بيئة مشجّعة على التعلّم:

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
20	تتجنّب شركتنا التّركيز على الفشل من خلال إيجاد بيئة مشجّعة على التعلّم.	ت	89	106	22	54	50	321	**3.40**	**1.44**
		%	27,73	33,02	6,85	16,82	15,58	100		

يتبيّن من الجدول رقم (27) أنّ العبارة التي تقيس مدى تجنّب الشّركة التّركيز على الفشل من خلال إيجاد بيئة مشجّعة على التعلّم بشركة التّوزيع للكهرباء والغاز–البيّض، حصلت على متوسّط

حسابي عام قدرّ ب (3.40) . ينتمي لمجال المدى الثالث: [2.7_3.4[يدلّ على درجة متوسّطة من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة

يرى (27.73%) من المبحوثين أنّ الشّركة تتجنّب التّركيز على الفشل وتحاول إيجاد بيئة مشجّعة على التعلّم. وصرّح إطار بأنّ الشركة تتجنّب التّركيز على فشل بعض العاملين الاّ أنّها تجد نفسها مضطرّة في كثير من الأحيان للتّدخل عندما يتكرّر نفس الخطأ.

في حين يرى (33.02%) من المبحوثين أنّ الشّركة تتجنّب غالبا التّركيز على الفشل خاصّة عندما يتعلّق الخطأ بعنصر التحق حديثا بالشّركة وتحاول إيجاد بيئة مشجّعة على التعلّم لتجنّب هذه الأخطاء مستقبلا.

يرى (15.58%) من المبحوثين أنّ الشّركة تركّز على الفشل ولا تحاول إيجاد بيئة مشجّعة على التعلّم وتتخوّف من ارتكاب الأخطاء وهذا من شأنه أن يضعف مستوى العاملين.

2) مدى احترام أعضاء المجموعة في الشركة وجهات نظر بعضهم البعض بغض النّظر عن موقعهم الوظيفي أو ثقافتهم أو أيّ اختلافات أخرى:

جدول رقم (28) يوضّح إجابة المبحوثين لمدى احترام أعضاء المجموعة في الشركة وجهات نظر بعضهم البعض بغض النّظر عن موقعهم الوظيفي أو ثقافتهم أو أيّ اختلافات أخرى:

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
21	في شركتنا يحترم أعضاء المجموعة وجهات نظر بعضهم البعض بغض النّظر عن موقعهم الوظيفي أو ثقافتهم أو أيّ اختلافات أخرى.	ت	52	45	80	78	66	321	2,81	1.35
		%	16,2	14,02	24,92	24,29	20,56	100		

يتبيّن من الجدول رقم (28) أنّ العبارة التي تقيس مدى احترام أعضاء المجموعة في الشركة وجهات نظر بعضهم البعض بغض النّظر عن موقعهم الوظيفي أو ثقافتهم أو أيّ اختلافات أخرى ، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (2.81). من خلال المتوسّط الحسابي نجد أنّه ينتمي لمجال –المدى الثّالث: [2.7_ 3.4[يدلّ على درجة متوسّطة من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة.

(16,2 %) من المبحوثين يرون أنّ الاحترام هو أحد القيم الحميدة التي يتميّز بها العامل في الشّركة. يرى (20,56%) من المبحوثين أنّ الاحترام غير موجود برغم التّنوّع الوظيفي الموجود في الشّركة الاّ أنّه لا يأخذ بعين الاعتبار وجود تنوّع عرقي وجنسي وثقافي ضمن بيئة العمل الواحدة فهناك تكتّل الجماعات –باعتبار العرق والقبيلة (العرش)، وكذلك الجهوية التي تتمثّل في الميول نحو ابن المنطقة الجغرافية. يرى (24.29%) من المبحوثين أنّه نادرا ما يكون هناك احترام.

3) مدى سعي الشّركة لتطوير مهارات العاملين من خلال مخطّط التّكوين بشكل مستمر:

جدول رقم (29) يوضّح إجابة المبحوثين حول مدى سعي الشّركة لتطوير مهارات العاملين من خلال مخطط التّكوين بشكل مستمر:

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
22	تسعى شركتنا لتطوير مهارات العاملين من خلال مخطط التكوين بشكل مستمر.	ت	107	98	34	29	53	321	3,55	1.45
		%	33,33	30,53	10,59	9,03	16,51	100		

يتبيّن من الجدول رقم (29) أنّ العبارة التي تقيس مدى سعي الشّركة لتطوير مهارات العاملين بشكل مستمر بشركة التّوزيع للكهرباء والغاز-البيّض، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (3.55). من خلال المتوسّط الحسابي نجد أنّه ينتمي لمجال -المدى الرّابع: [3.5_ 4.2[يدلّ على درجة مرتفعة من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة.

يرى (33.33%) من المبحوثين أنّ الشّركة تسعي لتطوير مهارات عامليها بشكل مستمرّ، ومن خلال إجابات المسؤولين بشركة سونلغاز فهم يعتبرون أنّ التكوين استراتيجية دائمة وأبدية ولا يمكن الاستغناء عنها .[1]

ويرى (30.53%) من المبحوثين أنّ الشّركة تسعي غالبا لتطوير مهارات عامليها بشكل مستمر، ذلك أنّ التكوين حقّ لكلّ عامل في سونلغاز وهو حق مكفول في الاتفاقية الجماعية [2]، **فبرغم وجود شريحة كبيرة متعلّمة إلاّ أنّ أغلبية الإطارات لديهم قناعة أنّ التّكوين الجامعي يبقى نظرياّ، وأنّ توظيف الأفراد في الشّركة يجب أن يخضع لتكوين يتأقلم مع الواقع المؤسّسي من أجل اكتساب خبرة أكبر ومجهود كاف وراض.** [3]

نسبة المخالفة قدرت بـ (16,51%)الذين صرّحوا بعدم استفادتهم من البرامج التّكوينية ، وكان رد **رئيس الموارد البشرية أنّه هناك شروطا يجب توفّرها في المترشّحين للتّكوين في سونلغاز ،فكل عامل له الحقّ**

---

[1] – تقوم سونلغاز بتكوين موظّفيها الأعوان والإطارات بالمراكز الوطنية التّالية :مركز بن عكنون للإطارات. – مركز البليدة .خاصّ بالتّقنيين الكهرباء والغاز. – مركز أم البواقي (مليلة) خاص بالتّقنيين كذلك، بالإضافة إلى تكوين خارج الوطن مع مؤسّسات عالمية خاصّة إذا كان هناك تكنولوجيا جديدة أو وسائل وقوانين عمل جديدة إضافة إلى ذلك هناك أيّام وملتقيات تكوينية ولقاءات ومحاضرات بالشّركة وخارجها. وجود هذه المراكز دليل على وجود رغبة لدى القيادة الإدارية لسونلغاز لتحقيق الخطّة التكوينية

[2] – مديرية الموارد البشرية، المادة 48 من **النظام الداخلي للشركة الجزائرية لتوزيع الكهرباء والغار" S.D.C)**، الجزائر، مارس 2019، ص**.12** والتي تنصّ على ما يلي «: يتعيّن على كلّ عون متابعة دروس دورات وأعمال التّكوين أو تحسين المستوى التي تنظّمها الهيئة المستخدمة، قصد تحسين وتعميق أو زيادة المعاملات العامّة أو المهنيّة أو التّكنولوجية للعامل، دون أن يطالب هذا الأخير بترقية آلية على إثر ذلك التّكوين"

[3] – مقابلة مع رئيس قسم الموارد البشرية *DRH*يوم 29 فيفري 2020 على السّاعة 15:30

في التّكوين ، ولكن عليهم الصّبر حتّى يحين دورهم وكذا هناك رؤية المؤسسة في التّكوين من خلال ترتيب الأولويات والمتطلّبات وكيفية نظرتها المستقبلية لكلّ وظيفة. [1]

وهناك من رأى أنّ أولوية التّكوين لمن يتعرّض للمخاطر يوميا فتطوير مهارات عمّال التنفيذ أولى من مهارات الإطار الذي مهامه واضحة ومستندة على قوانين محدّدة ولوائح ونظام داخلي فهي عملية متكرّرة دوما ، أمّا أعوان التنفيذ فيقومون بإصلاح كوابل الغاز والأنابيب ويصادفون دائما حوادث وظواهر جديدة ،من خلالها يكتسبون أكبر خبرة ومهارة ولكنّها غير كافية، فمن خلال التّكوين والاحتكاك مع الزّملاء داخل المؤسّسة أو في وحدات أخرى قد يتجنّبون هذه الحوادث المميتة.

4) مدى تصحيح الشركة أوجه القصور فيها دون المساس بالسياسة المتّبعة بها:

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
23	تصحّح شركتنا أوجه القصور دون المساس بالسياسة المتّبعة بها.	ت	106	97	59	39	20	321	3.72	1.22
		%	33.02	30.21	18,38	12,15	6	100		

جدول رقم (30) يوضّح إجابة المبحوثين حول تصحيح الشركة أوجه القصور فيها دون المساس بالسياسة المتّبعة بها.

يتبيّن من الجدول رقم (30) أنّ العبارة التي تقيس مدى تصحيح الشركة أوجه القصور فيها دون المساس بالسّياسة المتّبعة بها، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (3.71). ينتمي لمجال –المدى الرّابع: [3.5_ 4.2[يدلّ على درجة مرتفعة من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة.

يرى ما نسبته (33.02%) من المبحوثين أنّ الشركة تصحّح أوجه القصور دون المساس بالسّياسة المتّبعة بها فتعالج مشاكلها باستخدام النماذج الذهنية نفسها، يرى ما نسبته (30.21%) من المبحوثين أنّ الشّركة تحافظ على السّياسة المتّبعة ذلك لأنّ المرؤوسين في الشّركة لا يتمتّعون غالبا بدرجه عالية من الاستقلالية لتجريب أساليب جديدة وأنهم لا يستطيعون نبذ أساليب العمل السّابقة. يرى ما نسبته (6%) من المبحوثين أنّ الشّركة تصحّح أوجه القصور من خلال المساس بالسّياسة المتّبعة بها وتركز على طريقة مواكبة الظّروف والتّعايش معها وعلى حلّ المشكلات.

5) مدى شعور الأفراد بالثّقة في الشركة أثناء أداء أعمالهم:

جدول رقم (31) يوضّح إجابة المبحوثين لمدى شعورهم بالثّقة في الشركة أثناء أداء أعمالهم:

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
24	في شركتنا يشعر الأفراد بالثّقة أثناء أداء أعمالهم.	ت	101	98	78	27	17	321	3.74	1.14
		%	31,46	30.52	24.29	8.41	5.29	100		

[1] – مقابلة مع رئيس قسم الموارد البشرية *DRH* يوم 12 جانفي 2020 على السّاعة 15:30

يتبيّن من الجدول رقم (31) أنّ العبارة التي تقيس مدى شعور الأفراد بالثّقة في الشرّكة أثناء أداء أعمالهم، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (3.74) ينتمي لمجال –المدى الرّابع: [3.5_ 4.2[يدلّ على درجة مرتفعة من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة.

يرى (31.46%) من المبحوثين أنّ الشركة غالبا ما توفّر لهم مناخ عمل ملائم لمواصلة مهامهم على أكمل وجه، من خلال توفير عنصر الثّقة والتّشجيع. ويرى (30.52%) من المبحوثين أنّ الشركة تشعرهم غالبا أنّ الثّقة تعتبر الوجه الإيجابي للخوف، بمعنى أنّه يجب على كلّ فرد أن يبحث عن نفسه وعن مركزه وتقديره لذاته في الفريق الذي يعمل معه.ويرى (9.25%) من المبحوثين أنّهم لا يشعرون بالثّقة أثناء أداء أعمالهم.

6) مدى توفير الشركة للإمكانات المادّية لدعم تعلّم الأفراد:

جدول رقم (32) يوضّح إجابة المبحوثين حول مدى توفير الشركة للإمكانات المادّية لدعم تعلّم الافراد:

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
25	في شركتنا يتمّ توفير الوسائل الحديثة لدعم تعلّم الأفراد وتطوير مهاراتهم بشكل مستمر.	ت	101	98	66	31	25	321	**3,68**	**1.23**
		%	31,46	30,53	20,56	9,65	7,79	100		

يتبيّن من الجدول رقم (32) أنّ العبارة التي تقيس مدى توفير الإمكانات المادّية لدعم تعلّم الأفراد بالشّركة، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (3.68). ينتمي لمجال –المدى الرّابع: [3.5_ 4.2[يدلّ على درجة مرتفعة من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة.

يرى (31.46%) من المبحوثين أنّ الشركة توفّر لهم دائما أشكالا وألواناً جديدةً من الوسائل الحديثة والتي تصبّ في عالم التّقنيات والاستكشافات التّكنولوجية فهم مجبرون على مواكبة ما تمليه العولمة من استخدام الأجهزة والوسائل الحديثة.ويرى (30.53%) من المبحوثين أنّ توفير الوسائل الحديثة لدعم تعلّم الأفراد وتطوير مهاراتهم بشكل مستمر، يعتبر محور أساسي من محاور مهام الشّركة من خلال تكييف الشّبكات الحالية مع التّكنولوجيات الحديثة من أجل البقاء دوما على استعداد لتلبية حاجيات الزّبائن.

في حين يرى (7.79%) من المبحوثين أنّ الشّركة لا توفّر لهم الوسائل الحديثة لدعم تعلّمهم وتطوير مهاراتهم بشكل مستمر. يرى الطالب أنّ واقع شركة سونلغاز – البيّض لا يعكس ما ذهب إليه المبحوثين الذين نفوا توفير الشّركة للوسائل الحديثة. فهذا يرجع ربّما لمسألة "مقاومة التّغيير" أو بمعنى آخر رفض "واقع التّجديد" الذي تتبنّى سونلغاز استخدامه، والذي ينظر إليه البعض بمنظار "الخطر"،

وربّما يعزو الطّالب ذلك إلى عدم استفادة هذه الفئة من التّطبيقات والتّكوينات الخاصّة بالتّكنولوجيا والأجهزة الحديثة لأنّها تخصّ بالضّبط العمّال التّقنيين ولا تمسّ كلّ العاملين بالشّركة وإنّما تخصّ من لديهم علاقة بالتّكنولوجيا التي تتّسم بالتّغيّر المتسارع والمستمر .

7) مدى تحلّي جميع الموظّفين بالشرّكة بالوعي الكامل للمفهوم التسويقي خاصّة التّعامل مع الزّبون:

جدول رقم (33) يوضّح إجابة المبحوثين لمدى تحلّي جميع الموظّفين بالشرّكة بالوعي الكامل للمفهوم التسويقي خاصّة التّعامل مع الزّبون.

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
26	في شركتنا يتحلّى جميع الموظّفين بالوعي الكامل للمفهوم التسويقي خاصّة التّعامل مع الزّبون.	ت	11	13	9	96	192	321	**1.61**	**0.97**
		%	3.43	4,05	2,80	29.9	59.81	100		

يتبيّن من الجدول رقم (33) أنّ العبارة التي تقيس مدى تحلّي جميع الموظّفين بالشرّكة بالوعي الكامل للمفهوم التّسويقي خاصّة التّعامل مع الزّبون. حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (1.36). ينتمي لمجال-المدى الأوّل: [1_ 1.8 [ويدلّ على درجة ضعيفة جدا من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة .

يرى (3,43%) من المبحوثين أنّ الشركة تدعوا للإصغاء لمتطلبات عملائها للوصول إلى الزّبون أسرع من المنافسين. وترى القيادة العليا في سونلغاز أنّ الزّيادة في السّكّان فرضت ضرورة الاهتمام بمستهلكيها من خلال إنشاء العديد من المصالح الخاصّة بالزّبائن واستقبال شكاويهم والاستماع إليهم.

فيما يرى (59.81%) من المبحوثين أنّ الموظّفين لا يتحلّون بالوعي الكامل للمفهوم التّسويقي خاصّة فيما يخصّ التّعامل مع الزّبون. سونلغاز شرعت في تطبيق مخطّط التّوعية الذي تمّ الشّروع في تطبيقه منذ 2016 والذي يدعم تقديم النّصيحة للمستهلكين من أجل ترشيد الاستهلاك الذي يؤدّي لخفض فاتورة الكهرباء والغاز، وقال الرّئيس المدير العام لسونلغاز آنذاك: «المواطن يستهلك منتوجنا بطريقة عشوائية ممّا يجعل فاتورته مرتفعة، وعمّال الوكالات لا يبذلون جهدا لنصحه من أجل ترشيد الاستهلاك» مبرزا أنّ أغلب الاحتجاجات على غلاء الفاتورة سببها عدم التّواصل مع المستهلك. وشدّد على ضرورة إعادة النّظر في علاقة أعوان سونلغاز مع المستهلك التي هي مرتكزة حاليا مثلما

قال على تسديد الفاتورة وعمليات القطع وغيرها من الممارسات التي أضرّت بالمؤسّسة من خلال تشويه صورتها وتضييع موارد مالية من خزينتها. [1]

صرّح إطار بالمؤسّسة **أنّ الوعي الكامل للمفهوم التّسويقي خاصّة فيما يخصّ التّعامل مع الزّبون غائب فانحصر التقرّب من الزّبون والتّعامل معه من مهام الوكالات التجارية والأعوان فقط ورؤساء المصالح الذين لهم احتكاك مباشر بالزّبائن وكأنّ الموظفين الآخرين ورؤساء المصالح الأخرى لا علاقة لهم بهذا المفهوم التّسويقي**[2]، وصرّح عامل آخر بقوله "فاقد الشّيء لا يعطيه" كيف ننتظر من العون أن يتقرّب من الزّبون في حين أنّه هو ذاته يحتاج إلى هذا القرب من الشّركة التي لا تهتمّ سوى بتحسين وتنمية العلاقات العامّة الخارجية دون النّظر إلى تحسين وتنمية العلاقات العامّة الدّاخلية.

عرض النّتائج المتعلّقة بالفرضيّة الجزئيّة الثّالثة:

الجدول رقم (34) يوضّح التّكرارات والنّسب المئوية والمتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب لإجابة المبحوثين على العبارات المتعلّقة بدرجة تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المجال الثّقافي بشركة التّوزيع للكهرباء والغاز بولاية البيّض.

رقم العبارة	العبارات		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
20	تتجنّب شركتنا التّركيز على الفشل من خلال إيجاد بيئة مشجّعة على التعلّم.	ت	89	106	22	54	50	321	3.40	1.44	5	متوسّطة
		%	27,73	33,02	6,85	16,82	15,58	100				
21	في شركتنا يحترم أعضاء المجموعة وجهات نظر بعضهم البعض بغض النّظر عن موقعهم الوظيفي أو ثقافتهم أو أيّ اختلافات أخرى.	ت	52	45	80	78	66	321	2,81	1.35	6	متوسّطة
		%	16,2	14,02	24,92	24,29	20,56	100				
22	تسعى شركتنا لتطوير مهارات العاملين من خلال مخطط التكوين بشكل مستمر.	ت	107	98	34	29	53	321	3.55	1.45	4	مرتفعة
		%	33,33	30,53	10,59	9,03	16,51	100				
23	تصحّح شركتنا أوجه القصور دون المساس بالسياسة المتّبعة بها.	ت	106	97	59	39	20	321	3.72	1.22	2	مرتفعة
		%	32,71	30,53	18,38	12,15	6	100				
24	في شركتنا يشعر الأفراد بالثّقة أثناء أداء أعمالهم.	ت	101	98	78	27	17	321	3.74	1.14	1	مرتفعة
		%	31,46	27,73	24,29	8,41	8,09	100				
25	في شركتنا يتمّ توفير الوسائل الحديثة لدعم تعلّم الأفراد وتطوير مهاراتهم بشكل	ت	101	98	66	31	25	321	3,68	1.23	3	مرتفعة
		%	31,46	30,53	20,56	9,6573	7,79	100				

[1] – الرّئيس المدير العام لسونلغاز خلال كلمته التي ألقاها أمام إطارات سونلغاز بالجهة الغربية للوطن وهذا بفندق الموحّدين بوهران، https://www.annasronline.com/ اطلعت عليه بتاريخ 2019/04/25 على السّاعة 10:47

[2] – مقابلة مع إطار بالشركة يوم 10 جانفي 2020 على السّاعة 15:30.

	مستمر.										
26	في شركتنا جميع الموظّفين يتحلّو ا بالوعي الكامل للمفهوم التسويقي خاصّة التّعامل مع الزّبون.	ت	11	13	9	96	192	321	1.61	0.97	7	ضعيفة جدّا
		%	3,43	4,05	2,80	29.91	59.81	100				
درجة تطبيق التعلم التنظيمي في المجال الثقافي									**3.22**	**1.27**		متوسّطة

من خلال الجداول السّابقة (من الرّقم 27 إلى الرقم 34) ومن خلال تحليل جملة المؤشّرات المرتبطة بدرجة تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المجال الثّقافي في الشّركة محلّ الدّراسة، يتّضح لنا أنّ:

– العبارات التي تقيس مدى تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المجال الثّقافي بشركة التّوزيع للكهرباء والغاز بولاية البيّض، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (3.22) وبانحراف معياري قدّر ب (1.26). من خلال المتوسّط الحسابي نجد أنّه ينتمي لمجال المدى الثّالث: [2.7_3.4[يدلّ على مستوى متوسّط من الموافقة لأفراد عينة الدّراسة على مستوى تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المجال الثّقافي

–سجّلنا وجود ثلاث استجابات مرتفعة من طرف المبحوثين تمثّلت في:

– " تسعى شركتنا لتطوير مهارات العاملين من خلال مخطط التكوين بشكل مستمر"،

– " تصحّح شركتنا أوجه القصور دون المساس بالسياسة المتّبعة بها. "

–" في شركتنا يشعر الأفراد بالثّقة أثناء أداء أعمالهم."

– "في شركتنا يتمّ توفير الوسائل الحديثة لدعم تعلّم الأفراد وتطوير مهاراتهم بشكل مستمر."

- ما تعلّق بتجنّب الشّركة التّركيز على الفشل من خلال إيجاد بيئة مشجّعة على التعلّم،جاءت استجابة المبحوثين متوسّطة، فشركة توزيع الكهرباء والغاز تقوم بعملية التّعلّم التّنظيمي في المكان الذي تكتشف فيه الأخطاء وتقوم بتصحيح أخطائها بالشّكل الذي لا يدفعها إلى التّغيير في الأنظمة والسّياسات والافتراضات ودون التّعديل في أساليب وقواعد وسياسات العمل التي تعتبر السّبب في حدوث مثل هذه المشاكل .

إنّ عدم التّعرّف على الأسباب التي تؤدّي إلى حدوث الأخطاء من شأنها إعاقة الشّركة لتحقيق أهدافها، ممّا يقتضي معالجة أسباب تلك المشكلات وفق القواعد المتعارف عليها، ممّا يؤدّي إلى تحسين قدرة المنظّمة على تحقيق الأهداف المعروفة والمحدّدة، وهو ما يسمّى بالتّعلّم الرّوتيني، وهو الذي لا يسعى لتغيير الافتراضات الأساسية والنّماذج الذّهنية للمنظّمة وأفرادها، هو ما يعتبر تعلّما أحاديا الاتجاه.

■ أمّا عن صورة احترام أعضاء المجموعة وجهات نظر بعضهم البعض بغض النّظر عن موقعهم الوظيفي أو ثقافتهم أو أيّ اختلافات أخرى فجاءت بدرجة متوسّطة فهي ملزمة بأن تتعامل مع العاملين دون إهمال البيئة التي أتوا منها والمعوّقات التي تواجههم في حياتهم داخل الشّركة وخارجها. ومن ثمّ فوجود علاقات عامّة حسنة مرتبط بتواجد جوّ إداري ديمقراطي في بيئة العمل.

■ أمّا ما ارتبط بمؤشّر التّكوين فجاءت استجابات المبحوثين مرتفعة، ونستطيع القول أنّ شركة سونلغاز –البيّض مهتمّة بهذا المؤشّر الذي يحمل في طيّاته ملامح العلاقات العامّة من خلال محاولة بناء علاقات داخل وخارج المؤسّسة بالإضافة إلى العلاقات مع الفروع والأقسام. كما تحرص على تنظيم ملتقيات تكوينية الهدف منها مشاركة العمال في المؤسّسة وكيفية الاهتمام بالحوار، وتزويدهم بكل ما هو جديد ويصبّ في فائدة الموظف عونا كان أم إطارا.

إذا نظرنا إلى المادّة 114 من الاتفاقية الجماعية والتي تحدّد عمليات التّكوين الموجودة على مستوى سونلغاز فإنّنا نلمس جدّية مسؤوليها وحرصهم على رعاية عملية التّكوين وتشجيعها ممّا يخدم إستراتيجيتها المتطوّرة. [1]

■ في مقابل ذلك أثبتت الدّراسة الميدانية أنّ الشّركة تصحّح أوجه القصور من خلال معالجة الأخطاء ضمن مجال الممارسات والنّماذج السّلوكية للشركة دون المساس بالسّياسة المتّبعة بها ولا تركّز على طريقة مواكبة الظّروف والتّعايش معها ولا تستغل التّأمل في طريقة حلّ المشكلات أو كيف تتعلّم منها، وأنّ هذا التّعلّم يساعد الشّركة على البقاء والاستمرارية بدليل انّه وفّر لها الميزة التّنافسيّة .

يرى الطّالب أنّه عندما تتغير المعتقدات والمفاهيم التّقليدية وتستبدل بأساليب حديثة وعندما تصمم الشّركة أساليب تفكير خارج النماذج الذهنية التي تعوّدت عليها الشركة يتحقّق التعلّم.

■ ما تعلّق بشعور الأفراد بالثّقة أثناء أداء أعمالهم، فجاءت استجابات المبحوثين مرتفعة، فالشّركة مسؤولة ومعنيّة بالحفاظ على العلاقة ما بين الموظّفين وتطويرها ولن يتأتّى هذا إلاّ من خلال بعث الثّقة بين الموظّفين، وإن كانت هذه الثقة تبنى بصفة بطيئة. يرى الطّالب أنّ مستوى الثّقة التنظيمية اذا لم يتعدّ مناخ العمل الملائم الذي يبعث الثقة والتشجيع لاتخاذ قرارات مشجّعة ترتقي بالشّركة فإن هذه الثقة تبقى غير كافية وبحاجة الى تطوير .

[1] – شركة توزيع الكهرباء والغاز، مديرية الموارد البشرية، **المادة 114 من الاتفاقية الجماعية، الجزائر، 2007**، ص23.

■ أمّا بالنسبة لسعى الشركة للتركّيز على التّحسّن، فقد جاءت اتجاهات العاملين مرتفعة، نلاحظ أنّ شركة سونلغاز للتّوزيع – البيض تنتظر من العامل أن يحدث لديه فعل التّعلّم وأن يخطو خطوات إلى الأمام.

■ ما ارتبط بتوفير الوسائل الحديثة لدعم تعلّم الأفراد وتطوير مهاراتهم بشكل مستمر فجاء هذا المؤشّر بدرجة مرتفعة.

لهذا تجد سونلغاز نفسها مجبرة بحسب أحد الاطارات على توفير هذه الأجهزة الحديثة في النّسق المفتوح كشركة سونلغاز، فهو يمثّل شكلا من أشكال التّجديد لمواكبة هذا التّطوّر السّريع في الوسائل الحديثة ، فهو ضرورة حتمية غير قابلة للنّقاش، حيث تشكّل الأجهزة والوسائل التّكنولوجية بمعطياتها الفنيّة قدرة فاعلة في دعم تعلّم الأفراد وتطوير مهاراتهم بشكل مستمر، ويزيد من مشاركته في عملية التّعلّم. [1]

■ إنّه على مستوى تحلّي موظّفي الشّركة بالوعي الكامل للمفهوم التّسويقي خاصّة فيما يخص جانب التّعامل مع الزّبون فجاءت اتجاهات الموظّفين ضعيفة جدا. المفروض أنّ التّعامل مع الزّبون والتّقرّب منه وفهم حاجاته يعطي قيمة للمجتمع ويزيد من أرباح الشركة، وهو قبل كلّ شيء واجب مهني[2] وضرورة تقتضيها الشّركة ويفرضها النّظام الدّاخلي وأنّ كلّ مستخدمي سونلغاز ملزمون بهذا السّلوك بصفة متواصلة وليست ظرفية فاستقبال المواطن وتوجيهه وتوعيته واعتباره ملك من سياسات الشّركة.

كل هذا يجعلنا نتساءل عن وضعية مؤسّساتنا العمومية الاقتصادية من هذا الشّأن. فالوعي التّسويقي غائب عند الموظّف في هذه المؤسّسات العمومية بشهادة قيادتها العليا حين صرّح رئيسها ومديرها العام قائلا "أريد تغيير صورة مؤسّسة سونلغاز التي ترسّخت عبر السّنوات بأنّها لا تسمع لانشغالات المواطن ولا تتواصل معه" [3]

من خلال الجدول رقم(34) نستنتج أنّ درجة تطبيق التّعلّم التنظيمي في المجال الثقافي مورس بدرجة متوسّطة وبالتّالي فالفرضيّة الجزئية الثالثة التي مفادها: درجة تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المجال **الثقافي** بشركة التّوزيع للكهرباء والغاز بولاية البيّض **متوسّطة** قد تحقّقت.

---

[1] – مقابلة مع رئيس مصلحة الوسائل العامة بشركة سونلغاز يوم 12 فيفري 2020.

[2]- شركة توزيع الكهرباء والغاز، مديرية الموارد البشرية، **المادة 36** من النظام الداخلي للشركة الجزائرية لتوزيع الكهرباء والغار" *S.D.C*)، الجزائر، مارس 2019، ص10. والتي تنصّ على ما يلي: « **يجب على عمّال الشّركة، مهما كانت رتبتهم، أن يتحلّوا، تجاه المواطن والزّبائن بسلوك يشرّف انتمائهم للشّركة** "

[3]- نشر بتاريخ 01 اكتوبر 2016 أطلعت عليه بتاريخ ديسمبر 2019 على الساعة 23:48."*https://www.annasronline.com/index.php* -

تقييم مدى درجة تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المجالات الثلّاث بشركة توزيع الكهرباء والغاز – البيّض.

الجدول رقم (35) يوضّح المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب لإجابة المبحوثين على العبارات المتعلّقة بدرجة تطبيق التعلم التنظيمي في المجالات الثلاث بشركة توزيع الكهرباء والغاز –البيّض مرتّبة تنازليا

الرقم	المجـــــــال	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الرّتبة	درجة التّطبيق
1	الاستراتيجي	3.38	1.04	الأولى	متوسّطة
2	التنظيـــمي	3.33	1.36	الثّانية	متوسّطة
3	الثقـــــافي	3.22	1.27	الثّالثة	متوسّطة
الأداء الكلّـــــــــي		3.31	1.47		**متوسّطة**

يلاحظ من الجدول رقم (35) أنّ درجة تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المجال الاستراتيجي حصل على الرّتبة الأولى بمتوسّط (3.38) وبانحراف معياري قدره(1.04) وبدرجة متوسّطة، أمّا المجال التّنظيـمي حصل على الرّتبة الثانية بمتوسّط (3.33) وبانحراف معياري قدره(1.36) وبدرجة متوسّطة، أمّا المجال الثقافي فحصل على الرّتبة الثالثة بمتوسّط (3.22) وبانحراف معياري قدره(1.27) وبدرجة متوسّطة أيضا. أمّا الأداء الكلّي حصل على متوسّط حسابي قدره (3.31) وبانحراف معياري قدره(1.47) وبدرجة متوسّطة.

- أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة **تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المجالات الثّلاث بشركة توزيع الكهرباء والغاز –البيّض** بالنسبة لمحاور الأداة ككل من وجهة نظر عيّنة الدّراسة كانت ضمن درجة التّطبيق المتوسطة والقليلة، وتبين أنّ المجموع الكلّي حصل على درجة تطبيق متوسّطة، وهذه النّتيجة تشير بصورة عامّة إلى وجود نوع من القصور في درجة **تطبيق التّعلّم التّنظيمي بشركة توزيع الكهرباء والغاز –البيّض** من وجهة نظر الموظّفين بالشّركة محلّ الدّراسة حيث أنّها لم تصل إلى درجة التّطبيق المرتفعة ، وقد تعزى هذه النّتيجة إلى قلّة تشجيع الشّركة على ترسيخ أبعاد التّعلّم التّنظيمي فيها، وربما يكون ذلك راجع لقلة تركيزها على تنمية الموارد البشرية العاملة في الشّركة وتسخير جميع الإمكانات المتاحة لتنمية مهاراتهم وقدراتهم العلمية والعملية، وتقديم أفكار إبداعية تمكنّهم من مواكبة التّطوّرات المتسارعة في مجال عملهم سواء على المستوى العالمي أو الإقليمي أو المحلّي، وهذا يحتّم على إدارة الشّركة أن تغيّر في أسلوب تعاملها مع هذه التّطوّرات، وهي مطالبة أيضا بإجراء بعض التّغييرات

التي تمكّنها من مواكبة التّطوّرات السّريعة والمتنامية وذلك لتقديم خدمات ذات جودة وإتقان لزبائنها لإثبات وجودها بين المؤسّسات الاقتصادية المحلية والعالمية.

ومنه ومن خلال الجدول رقم(35) نستنتج أنّ درجة تطبيق التّعلّم التنظيمي بشركة تّوزيع الكهرباء والغاز –البيّض مورس بدرجة متوسّطة وبالتّالي فالفرضيّة العامة الأولى التي مفادها: درجة تطبيق التّعلّم التّنظيمي بشركة تّوزيع الكهرباء والغاز –البيّض مرتفعة لم تتحقّق.

● **الفرضيّة الثانية مفادها:**

انشغال العامل بتحقيق التّعلّم أحادي الحلقة بدل التّعلّم ثنائي الحلقة لا يساند تطبيق التّعلّم التّنظيمي بالمؤسّسة الجزائرية

بالرجوع إلى الفرضية الأولى والتي جاءت إجابة على التّساؤل المبدئي التّالي:

–ما درجة تطبيق التّعلّم التّنظيمي بشركة توزيع الكهرباء والغاز –البيّض؟ والذي أسفرت نتائجه عن وجود درجة متوسطة من التّطبيق. وللإجابة على الفرضية الثّانية التي مفادها

–انشغال العاملين بتحقيق التّعلّم أحادي الحلقة بدل التّعلّم ثنائي الحلقة لا يساند تطبيق التّعلّم التّنظيمي بشركة توزيع الكهرباء والغاز –البيّض.

وانطلاقا من هذه الفرضية سنحاول الإجابة على التّساؤل التّالي: **–ما نوع التّعلّم التّنظيمي المتوافر بشركة التّوزيع للكهرباء والغاز –البيّض؟ –هل هو تعلّم أحادي الحلقة؟ أم تعلّم ثنائي؟**

▪ **الجدول رقم (36) يوضّح التّكرارات والنّسب المئوية والمتوسّطات الحسابية والانحراف المعياري والرّتب لإجابة العاملين على العبارات المتعلّقة بنوع التّعلّم التّنظيمي السّائد بشركة توزيع الكهرباء والغاز –البيّض**

رقم العبارة	العبارات		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
27	**التعلم أحادي الحلقة:** ***Apprentissage simple boucle*** يتعلم العاملون من نتائج ومخرجات أعمالهم وممارساتهم، فإذا كانت إيجابية، فإن العاملين يحرصون على ممارسة تلك الأفعال وتكرارها، وإذا كانوا غير راضين يتم التوقف عن تلك الأفعال.	ت	86	83	59	44	49	321	3.35	1.4	1	**متوسّطة**
		%	26.79	25.86	18.38	13.71	15.26	100				
28	**التعلم ثنائي الحلقة:** ***Apprentissage double boucle***يتجه العاملون إلى توسيع دائرة التعلم، ويبحثون عن وسائل جديدة للتعلم وعن حلول المشكلات أو معالجة الانحرافات، وعن القرارات البديلة التي يمكن أن تحول دون وقوعها.	ت	44	47	58	49	123	321	2.50	1.46	2	**ضعيفة**
		%	13.7	14.6	18.07	15.26	38	100				

- من خلال ملاحظتنا للجدول رقم (36) نستنتج أنّ العبارة المتعلّقة بممارسة التّعلّم الأحادي الحلقة حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (3.35) وبانحراف معياري قدّر ب (1.4). من خلال المتوسّط الحسابي نجد أنّه ينتمي لمجال المدى الثّالث: [2.7_3.4[يدلّ على مستوى متوسّط من الموافقة لأفراد عينة الدّراسة على تطبيق أسلوب التّعلّم الأحادي الحلقة في المنظّمة محلّ الدّراسة.
- من خلال إجابة المبحوثين بالمؤسّسة الجزائرية المدروسة يرى ما نسبته (26.79%) من المبحوثين أنّهم يتعلّمون من نتائج ومخرجات أعمالهم وممارساتهم، فإذا كانت إيجابية، فإن للموظّفين يحرصون على ممارسة تلك الأفعال نفسها التي أدّت الى ذلك وتكرارها، لتصبح فيما بعد قرارات مبرمجة تتخذ في المواقف المتكرّرة بدون بذل جهد أو مراجعة، وإذا كانوا غير راضين عن النّتائج أو المخرجات، عندها يتمّ التّوقف عن تلك الأفعال والممارسات التي تؤدّي إلى ذلك **و**من ثمّ القدرة على اكتشاف وتصحيح الأخطاء والنّقائص المهنية، كما يمكنهم تكييف سلوكهم المهني من أجل تحقيق نتائج أفضل.ورأى (25.86%) من المبحوثين أنّ الموظّفين في الشركة غالبا ما تكون لهم القدرة على اكتشاف وتصحيح الأخطاء والنقائص المهنية، في حين رأى (15.26%) من المبحوثين أنّ الموظّفين في الشركة ليست لهم لقدرة على اكتشاف وتصحيح الأخطاء والنقائص المهنية، انّ الاستجابة المتوسّطة للمبحوثين تجاه تطبيق التّعلّم التّنظيمي تشير الى وجود تعلّم أحادي الحلقة ، ولم يتجلّ ذلك إلاّ بعدما تمّ شرح محتوى التّعلّم كما هو مبيّن في الجدول أعلاه ومن خلال الرّجوع الى أبعاد ومؤشّرات تطبيق أسلوب التّعلّم الأحادي الحلقة والمتمثّلة في :

- **بُعد تموقع العمّال في فرق –بُعد مساهمة العمال في تحديد محتوى العمل، وأهداف العمل –بُعد التّكوين – بُعد تنظيم العمل.**

سنحاول الإشارة الى مؤشّرات كل بُعد بالاستعانة بالجداول التي تمّ تحليلها سابقا أثناء تعرّضنا للبحث عن مستوى تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المجالات الثلاث الاستراتيجي والتنظيمي والثقافي وكذا بعض المؤشّرات المتعلّقة بمعيقات تطبيق التّعلّم التنظيمي.

- **بُعد تموقع العمّال في فرق: تضم تنوع في تكوينها، تقسيم للعلم بداخلها، مشاركة في تحديد طرق الاتصال بداخلها. هناك تبادل للخبرات بين الموظفين دون أي إقصاء.**
- من خلال الرّجوع الى نتائج الجدول رقم (19) والذي يوضّح إجابة مرتفعة لمؤشّر تموقع العّمال في فرق/جماعات، جدول رقم (25) يوضّح تنوع مرتفع لمؤشّر تكوين هذه الفرق من أصحاب الخبرة

لتقديم الاستشارة وتقسيم للعلم بداخلها . كذلك الجدول رقم (23) يوضّح وجود مؤشّر تبادل متوسّط لمشاركة الأفراد معارفهم وخبراتهم العملية مع الجميع. مشاركة متوسّطة في تحديد طرق الاتصال من خلال الجدول رقم (15)، جدول رقم (21) يوضّح اعتماد الشركة بصورة مرتفعة على مؤشّر نشر المعلومات بين الأقسام والإدارات بشكل مستمرّ وثابت.

- أيضا وجود مؤشّر ضعيف جدّا لمدى **بُعد مساهمة العمال في تحديد محتوى العمل، وأهداف العمل** يوضّحه الجدول رقم (15)، بسعي مرتفع للموظّفين في الشركة نحو تحقيق أهدافها وخططه. الجدول رقم (20) يوضّح إشراك ضعيف للموظّف في وضع مقترحات لأشكال وأنواع الخدمات الممكن توفيرها للزّبائن.

- أيضا **بُعد التّكوين والمتمثّل في تبادل الخبرات والكفاءات بين العمّال، تنظيم زيارات ميدانيّة لوحدات أخرى تنظيم دروس وملتقيات،**

مؤشّر مرتفع لوجود رؤية وخطّة مشتركة بين الإدارة والموظّفين لحلّ المشكلة كونها مشكلة الشّركة ككلّ وليس لقسم واحد فقط يوضّحه الجدول رقم (14). وأيضا تكوين مرتفع من خلال التّدريب على حلّ مشكلات العمل يوضّحه الجدول رقم (17). جدول رقم (16) يوضّح مؤشّر مرتفع لتكوّن العامل من خلال احتكاكه بزملائه، بالموزّعين والزّبائن وعن طريق تنظيم زيارات ميدانية لوحدات لأخرى. جدول رقم (29) يبرز سعي مرتفع من الشّركة لتطوير مهارات العاملين من خلال مخطّط التّكوين المستمر. توصلنا من خلال تحليل نتائج بعد التّكوين إلى أن مستوى التّنوّع في التّكوين، والتّكوين في حد ذاته مرتفع في المنظّمة المدروسة.

- **بُعد تنظيم العمل: غياب مركزية التسيير وعدم المبالغة في المستويات الهيرارشية، دوران عمل داخلي خاص برؤساء المصالح والأقسام، تسيير تشاركي، يشمل الحوار والحق في الخطأ.**

- من خلال الجداول السّابقة (من الرّقم 29 إلى الرقم 31) ومن خلال تحليل جملة المؤشّرات المرتبطة بالمركزية في الشّركة محل الدّراسة نجد هذا البّعد كان بدرجة مرتفعة، مما يدلّ أنّ هناك حضور قوي لمركزية التسيير، والتي غالبا ما تقترن بتفويض قليل لصنع القرار، والمبالغة في المستويات الهيرارشية مع وجود بيئة تنظيمية غير محفّزة للتسيير التشاركي، ومساندة بصورة متوسّطة لعملية الحوار والاتصال

والتفاعل الاجتماعي بين الأفراد بشكل جماعي لتبادل الأفكار والمقترحات لتحسين العمل ، كما يبرزه الجدول رقم (15) .هناك محاولة متوسّطة في الاستمرار لإيجاد حلول للعقبات التي تواجه سير العمل أو التعلم من الأخطاء كما يوضحه الجدول رقم (15)

يتبيّن من الجدول رقم (27) يتضح أنّ الشّركة تتجنب بشكل متوسّط التّركيز على الفشل من خلال إيجاد بيئة مشجّعة على التعلّم.

- من خلال اعتماد متوسّطات الجداول المذكورة آنفا وحساب انحرافاتها المعيارية نجد أنّ متوسّطها الحسابي العام قدرّ ب (3.42) وبانحراف معياري قدّر ب (1.5)، ينتمي لمجال المدى الثّالث: [2.7_3.4[وهو يدلّ على مستوى متوسّط من الموافقة لأفراد عينة الدّراسة على تطبيق أسلوب التّعلّم الأحادي الحلقة في المنظّمة محلّ الدراسة ممّا يجعل هذه النّتيجة تنسجم مع نتائج الجدول رقم (36).

وهده كلّها مؤشّرات لوجود التّعلّم التّنظيمي أحادي الحلقة بدرجة متوسّطة وأنّ هذا التّعلّم مازال قيد الاستخدام، وهو يشير إلى تصحيح الأخطاء المكتشفة بواسطة الاستراتيجيات التّنظيمية ضمن إطار ثابت ومعايير محدّدة؛ فالمؤسسة تتعلّم عندما تكتشف الأخطاء ويتمّ تصحيح مسارها من دون المساس بسياساتها وأهدافها، وهذا النّمط من التّعلّم يضيف قاعدة معرفية جديدة إلى أنشطة المؤسّسة من أجل تقوية اختصاصها وزيادة كفاءتها وفاعليتها، ولا يطالب بتغيير السّياسات المرسومة والأهداف القائمة، وإنّما يساهم في عملية تحقيقها بسهولة.

التّعلّم الثنائي الحلقة:

أ–توفّر كلّ المؤشّرات المرتبطة بالتّعلم الأحادي الحلقة إضافة إلى:

- ✓ **نقد العامل لطريقة تفكيره، وطريقة عمله، وتصرفاته المهنية.**
- ✓ **مساهمة العامل في تقديم اقتراحات جديدة نابعة من خبرته في مواجهة مشكلات دعمت خارطته الذهنية.**
- ✓ **أهمّية تبني أفكار عمل وطرق جديدة نابعة من تعلم العامل، تقبلها المنظمة التي ينتمي إليها العامل.**

- يتبيّن من الجدول رقم (33) أنّ مؤشّر تحلّي جميع الموظّفين بالشرّكة بالوعي الكامل للمفهوم التّسويقي خاصّة التّعامل مع الزّبون. حصلت على درجة ضعيفة جدا، و الموظّف لا يسعى جاهدا بأن يثبت أنّ له دور إيجابي ومؤثّر في الشّركة كما يوضّحه الجدول رقم(79). أيضا يتبيّن من الجدول

رقم(28)أنّ احترام أعضاء المجموعة في الشركة وجهات نظر بعضهم البعض بغض النّظر عن موقعهم الوظيفي أو ثقافتهم أو أيّ اختلافات أخرى حصلت على درجة متوسّطة. يتبيّن من الجدول رقم (66) أنّ العبارة التي تقيس اعتبار الالتزام بمواعيد الدّوام الرّسمي ليس من أولويات الموظّف، حصلت على درجة متوسّطة. أيضا يتبيّن من الجدول رقم(71) أيضا أنّ الاعتقاد بأنّ عنصر الوقت غير مهمّ وينبغي إضاعته، حصلت على درجة متوسّطة. يتبيّن من الجدول رقم (87) وجود مقاومة للتّغيير من الموظّفين لكلّ ما هو جديد، حصلت على درجة متوسّطة. مما يستدعي ضرورة **نقد العامل لطريقة تفكيره، وطريقة عمله، وتصرفاته المهنية.**

- يتبيّن من الجدول رقم (80) أنّ الشّركة لا تشجّع الممارسات الأفضل بين موظّفيها ولا تنشرها فيما بينهم كنموذج يحتذي به. حصلت على درجة مرتفعة جدّا من الموافقة.

– من الجدول رقم (84) نستنج أنّ الموظّف المسئول عن إنجاز عمل معيّن لا تتاح له اطلاقا فرصة اتخاذ معظم القرارات المتعلقة بالعمل دون الرّجوع إلى رئيسة المباشر، حصلت على درجة مرتفعة.

–يتبيّن من الجدول رقم (85) أنّ العامل لا يتوقّع أن تتمّ ترقيته من خلال تسلسل واضح ومعلن، حصلت على درجة متوسّطة. **هذه مؤشّرات تبرز عدم مساهمة العامل في تقديم اقتراحات جديدة نابعة من خبرته في مواجهة مشكلات دعمت خارطته الذهنية.**

- يتبيّن من الجدول رقم (57) أنّ هناك تشجيع متوسّط من قيادة الشّركة للعاملين للتّعبير عن رأيهم بصراحة بما يتعلّق بحلّ مشكلات العمل حصلت على درجة متوسّطة.

– الجدول رقم (59) يظهر حرص قيادة الشّركة على الاحتفاظ بالقادة والاداريين من أصحاب الخبرة والمهارة حصلت على درجة متوسّطة لا ترقى لتطلّعات الموظّف.

– يتبيّن من الجدول رقم (82) أنّ الأفراد ذوي القدرات الإدارية يعتقدون باستحالة الحصول على فرص حقيقية لتطوير مستقبلهم الوظيفي بالشّركة، حصلت على درجة ضعيفة مما يعكس فقدان الثّقة.

– يتبيّن من الجدول رقم (30) أنّ العبارة التي تقيس مدى تصحيح الشركة أوجه القصور فيها دون المساس بالسّياسة المتّبعة بها، حصلت على درجة مرتفعة. **هذه المؤشّرات تدعوا الى أهمّية تبنّي أفكار عمل وطرق جديدة نابعة من تعلّم العامل، تقبلها المنظّمة التي ينتمي إليها العامل.**

- قد يرجع وجود النّوع الثّاني من التّعلّم التّنظيمي ولكن بدرجة ضعيفة إلى وجود مؤشّرات النّوع الأوّل إضافة إلى مؤشّرات أخرى تخصّ غياب النّوع الثّاني والمتمثّلة في أنّ العمّال لا يسهمون في

تحديد محتوى العمل، وأهداف العمل، ولا يكون للعامل دور في مراقبة نتائج العمل.وهناك مركزية التسيير.لا يوجد تبنيّ أفكار عمل وطرق جديدة نابعة من تعلّم العامل، تقبلها المنظمة التي ينتمي إليها. وهذا النّمط من التّعلّم أطلق عليه تسميات مختلفة باختلاف الباحثين والمؤلفين.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة كل من دراسة ***Amédée Pedon, Géraldine*** (2003) التي أظهرت الأهمية المحدودة لممارسة التّعلّم التّنظيمي :انتشار ضعيف لتطبيقات التّعلّم التّنظيمي الذي يوصف بأنّه من المستوى البسيط "***Simple boucle***"أحادي الحلقة، ونتيجة دراسة رضا نعيجة (2012) والتي توصّلت لوجود تعلّم تنظيمي بالمؤسّسة المدروسة وهو لا يعدّ أن يكون تعلّم أحادي الحلقة.

-إذ من خلال رجوعنا للجداول التي مثّلت محور درجة تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المجال الاستراتيجي والتّنظيمي والثّقافي و الذي دلّت نتائج تحليلهم على أنّ تطبيق التّعلّم التّنظيمي بشركة توزيع الكهرباء والغاز –البيّض كان بدرجة متوسّطة من وجهة نظر المبحوثين، وبالنّظر إلى الجدول رقم (34) والذي توصّلنا من خلال تحليل نتائجه وبالاعتماد على السّلوكيات التنظيمية الموجودة داخل المؤسّسة محلّ الدراسة توصّلنا إلى النتيجة التّالية:

وجود تطبيق للتّعلّم التنظيمي بدرجة متوسّطة بشركة توزيع الكهرباء والغاز – البيّض وأنّ التّعلّم أحادي الحلقة جاء بدرجة متوسّطة.

في حين أنّ إجابات المبحوثين اشارت إلى وجود النّمط الثّاني من التّعلّم التّنظيمي الذي تكلّم عنه" كريس أرجريس "***Chris Argiris***" لكن بدرجة ضعيفة (2.50) حيث أنّ (13.7%) من المبحوثين يرون أنّ للموظّفين في الشرّكة القدرة على اكتشاف وتصحيح الأخطاء والنّقائص المهنية . كما يمكنهم إعادة النّظر في طريقة تفكيرهم، وعملهم، وتصرّفاتهم، كما يمكنهم اقتراح وتبنّي أفكار أو طرق جديدة .في حين رأى (38%) من المبحوثين عكس ذلك.

- من خلال اعتماد متوسّطات الجدول رقم (37) التي تشير الى مؤشّرات أسلوب التّعلّم الثّنائي الحلقة وحساب انحرافاتها المعيارية نجد أنّ متوسّطها الحسابي العام قدرّ ب (2.56) وبانحراف معياري قدّر ب (1.36). من خلال المتوسّط الحسابي نجد أنّه ينتمي لمجال المدى الثاني: [1.9_ 2.6] ويدلّ على درجة ضعيفة من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة على تطبيق أسلوب التّعلّم الثنائي الحلقة في المنظّمة محلّ الدراسة ممّا يجعل هذه النّتيجة تنسجم مع نتائج الجدول رقم (36).

الجدول رقم (37) يوضّح التّكرارات والنّسب المئوية والمتوسّطات الحسابية والانحراف المعياري والرّتب لإجابة العاملين على العبارات المتعلّقة بأسلوب التّعلّم التّنظيمي الثنائي الحلقة بشركة توزيع الكهرباء والغاز –البيّض

رقم العبارة	العبارات		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	في شركتنا هناك وعي بمفهوم التّعلّم التنظيمي من قبل القيادة التنظيمية	ت	60	45	26	46	46	321	2.47	1.6	ضعيفة
		%	18,69	14,02	8,10	14,33	44,86	100			
2	هناك اثبات للرغبة الجادة للموظّف بأن له دور إيجابي ومؤثّر.	ت	76	47	55	66	77	321	2.93	1.5	متوسطة
		%	23,68	14,64	17,13	20,56	23,99	100			
3	في شركتنا يحترم أعضاء المجموعة وجهات نظر بعضهم البعض بغض النّظر عن موقعهم الوظيفي أو ثقافتهم أو أيّ اختلافات أخرى.	ت	52	45	80	78	66	321	2.81	1.35	متوسطة
		%	16,20	14,02	24,92	24,30	20,56	100			
4	في شركتنا الالتزام بمواعيد الدّوام الرّسمي من أولويات الموظّف.	ت	68	60	55	40	98	321	2.88	1.54	متوسطة
		%	21,18	18,69	17,13	12,46	30,53	100			
5	يسود الاعتقاد في شركتنا أنّ عنصر الوقت مهمّ ولا ينبغي إضاعته.	ت	64	44	47	55	111	321	2.67	1.55	متوسطة
		%	19,94	13,71	14,64	17,13	34,58	100			
6	المتعارف عليه أنّ الشّركة تعمل على تشجيع الممارسات الأفضل بين الموظفين وتنشرها فيما بينهم كنموذج يحتذي به.	ت	7	5	3	7	299	321	1.17	0.72	ضعيفة جدا
		%	2,18	1,56	0,93	2,18	93,15	100			
7	يتاح للموظف المسئول عن إنجاز عمل معين فرصة اتخاذ معظم القرارات المتعلقة بالعمل دون الرجوع إلى رئيسة المباشر.	ت	22	23	25	82	169	321	1.9	1.23	ضعيفة
		%	6,85	7,17	7,79	25,55	52,65	100			
8	في شركتنا أتوقّع أن تتمّ ترقية الموظّفين ضمن تسلسل واضح ومعلن.	ت	75	18	33	97	98	321	2.61	1.54	متوسطة
		%	23,36	5,61	10,28	30,22	30,53	100			
9	قيادة شركتنا تشجع العاملين للتّعبير عن رأيهم بصراحة بما يتعلّق بحلّ مشكلات العمل.	ت	74	54	55	61	77	321	2.96	1.5	متوسطة
		%	23,05	16,82	17,13	19,00	23,99	100			
10	شركتنا تحرص على الاحتفاظ بالقادة والاداريين أصحاب الخبرة والمهارة	ت	41	24	66	89	101	321	2.42	1.34	ضعيفة
		%	12,77	7,48	20,56	27,73	31,46	100			
11	يعتقد الأفراد ذوو القدرات الإدارية بأنهم سيحصلون على فرص حقيقية لتطوير مستقبلهم الوظيفي.	ت	22	25	56	98	120	321	2.16	1.21	ضعيفة
		%	6,85	7,79	17,45	30,53	37,38	100			
12	تصحّح شركتنا أوجه القصور دون المساس بالسياسة المتّبعة بها.	ت	106	97	59	39	20	321	3.72	1.22	مرتفعة
		%	33,02	30,22	18,38	12,15	6,23	100			
أسلوب التّعلّم ثنائي الحلقة									**2.56**	**1.36**	**ضعيفة**

ومنه نصل الى النّتيجة التّالية:

- وجود ضعيف لأسلوب التّعلّم ثنائي الحلقة بشركة توّزيع الكهرباء والغاز –البيّض .
- التّعلّم أحادي الحلقة هو النّوع السّائد وبدرجة متوسّطة. و بذلك فقد تحققت الفرضية الثانية والتي مفادها: انشغال العاملين بتحقيق التّعلّم أحادي الحلقة بدل التّعلّم ثنائي الحلقة لا يساند تطبيق التّعلّم التّنظيمي.

• الفرضيّة الثّالثة:

▪ يواجه تطبيق التّعلّم التّنظيمي بالمؤسّسة الجزائرية معيقات متعلّقة بطبيعة الهيكل التّنظيمي

سوف نحاول في هذا العنصر تقديم تحليل عام للفرضيّة الثالثة:

لقياس مدى مساهمة طبيعة الهيكل التنظيمي في إعاقة تطبيق التّعلّم التّنظيمي بشركة توّزيع الكهرباء والغاز–البيض اعتمدنا 05 عبارات،

1) مدى تولّي الإدارة العليا مهمّة صياغة رؤية واستراتيجية الشركة:

جدول رقم (38) يوضّح إجابة المبحوثين لمدى سماح الشركة بتفويض المزيد من الصّلاحيات للعاملين:

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
29	تتولّى الإدارة العليا مهمّة صياغة رؤية واستراتيجية الشركة	ت	289	12	8	5	7	321	**4.78**	**0.76**
		%	90,03	3,74	2,49	1,56	2,18	100		

يتبيّن من الجدول رقم (38) أنّ العبارة التي تقيس مدى تولّي الإدارة العليا مهمّة صياغة رؤية واستراتيجية الشّركة، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (4.78). ينتمي لمجال –المدى الخامس: [4.3_ 5] يدلّ على درجة مرتفعة جدّا من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة.

يرى ما نسبته (90.03 %) من المبحوثين أنّ الإدارة العليا دائما ما تتولّى مهمّة صياغة رؤية واستراتيجية الشركة، **فهي مشبّعة بفكر وفلسفة القيادة التّنظيمية العليا، من خلال قدرتها على استيفاء المعلومات الأساسية من كلّ المستويات داخل الشركة، وعبر بيئتها الخارجية أيضا، فالإدارة العليا هي المصدر الأساسي لكل المعلومات.** [1]

[1] – . مقابلة مع رئيس قسم الموارد البشرية *DRH* يوم 21 فيفري 2020 على السّاعة 14:35

يرى ما نسبته (3.73%) من المبحوثين أنّ الإدارة العليا للشّركة غالبا ما تتولّى مهمّة صياغة رؤية واستراتيجية الشركة. في حين رأى (2.18%) من المبحوثين أنّ الإدارة العليا للشّركة لا تتولّى مهمّة صياغة رؤية واستراتيجية الشركة

2) مدى عدم سماح الشّركة لمنح استقلالية أكبر لإدارة الأقسام في مجال اتخاذ الإجراءات اللّازمة لتدفّق سير العمل:

جدول رقم (39) يوضّح إجابة المبحوثين لمدى عدم سماح الشّركة لمنح استقلالية أكبر لإدارة الأقسام في مجال اتخاذ الإجراءات اللّازمة لتدفّق سير العمل:

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
30	شركتنا لا تمنح استقلالية أكبر لإدارة الأقسام في مجال اتخاذ الإجراءات اللّازمة لتدفّق سير العمل	ت	99	62	22	65	79	321	**3.15**	**1.59**
		%	30.84	19,31	6,85	20,25	22.74	100		

يتبيّن من الجدول رقم (39) أنّ العبارة التي تقيس مدى عدم منح الشركة استقلالية أكبر لإدارة الأقسام في مجال اتخاذ الإجراءات اللّازمة لتدفّق سير العمل، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (3.15). ينتمي لمجال المدى الثّالث: [2.7_3.4]يدلّ على درجة متوسّطة من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة.

يرى ما نسبته (30.84 %) من المبحوثين أنّ الشّركة لا تقوم دائما بمنح استقلالية أكبر لإدارة الأقسام في مجال اتخاذ الإجراءات اللّازمة لتدفّق سير العمل من خلال تفويض المزيد من الصّلاحيات لهم. يرى ما نسبته (22.74 %) من المبحوثين أنّ الشّركة تمنح استقلالية أكبر لإدارة الأقسام في مجال اتخاذ الإجراءات اللّازمة لتدفّق سير العمل في حين رأى (20.25%) من العاملين أن الشّركة لا تسمح إلاّ نادرا بتفويض المزيد من الصّلاحيات لهم.

أحد إطارات الشّركة صرّح أنّ هناك أمورًا لا يجوز التّفويض فيها، خصوصًا تلك التي تختص بها مجالس الإدارة، الأمور المالية الهامّة، التّغييرات الرّئيسة في السّياسات العامّة، المسائل المتعلّقة بالرّقابة، أيضا التّغييرات الأساسية في البرامج والإجراءات المقرّرة من سلطات عليا، إقرار التّنظيم الأساسي أو تعديله. [1]

هذا المنحى من التّحليل يقودنا إلى الحديث عن أهمّ مظاهر الرّوتين للجهاز البيروقراطي والذي حدّده "ميشال كروزيه "وهو " تركيز المسؤوليات في أعلى المستويات الإدارية بعيدا عن مجالات الاحتكاك

[1] – . مقابلة مع رئيس قسم المالية والمحاسبة *DGIS* يوم 10 جانفي2020 على السّاعة 14:30.

اليومي مع الجماهير، والنّتيجة أنّ الأشخاص الذين يتعاملون مع الجماهير وهم الموظّفون الذين يعمد لهم بالتّنفيذ تتجمّع لديهم حصيلة هامّة من المعلومات لا يفيدون بها لأنّهم لا يملكون سلطة اتخاذ القرارات. [1]

3) مدى فرض الإدارة العليا رقابة محكمة على القرارات التي تتخذها المستويات الإدارية الدنيا.

جدول رقم (40) يوضّح إجابة المبحوثين لمدى فرض الإدارة العليا رقابة محكمة على القرارات التي تتخذها المستويات الإدارية الدنيا:

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
31	تفرض الإدارة العليا رقابة محكمة على القرارات التي تتخذها المستويات الإدارية الدنيا.	ت	119	98	22	54	28	321	**3.70**	**1.35**
		%	37,07	30,53	6,85	16,82	8,72	100		

يتبيّن من الجدول رقم (40) أنّ العبارة التي تقيس مدى فرض الإدارة العليا رقابة محكمة على القرارات التي تتخذها المستويات الإدارية الدنيا، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (3.70). ينتمي لمجال المدى الرّابع: [3.5_4.2[يدلّ على درجة مرتفعة من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة.

يرى (37.07 %) من المبحوثين أنّ الإدارة العليا تفرض رقابة محكمة على القرارات التي تتخذها المستويات الإدارية الدنيا، وأنّ أسلوب الرّقابة المطبّق هذا لصيق وصارم.

في حين رأى (30.53%) من المبحوثين أنّ الإدارة العليا تفرض غالبا رقابة محكمة على القرارات التي تتخذها المستويات الإدارية الدّنيا. وفي المقابل رأى (8.72%) من المبحوثين أنّ الإدارة العليا لا تفرض رقابة محكمة على القرارات التي تتخذها المستويات الإدارية الدنيا.

4) مدى عدم وجود تحديد وظيفي لجميع المصالح الوظيفية في الشّركة:

جدول رقم (41) يوضّح إجابة المبحوثين لمدى عدم وجود تحديد وظيفي لجميع المصالح الوظيفية في الشّركة:

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
32	لا يوجد توصيف وظيفي لجميع المصالح الوظيفية في الشّركة	ت	57	36	43	87	98	321	**2.59**	**1.47**
		%	17,76	11,21	13,40	27,10	30,53	100		

يتبيّن من الجدول رقم (41) أنّ العبارة التي تقيس مدى عدم وجود تحديد وظيفي لجميع المصالح الوظيفية في الشّركة، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (2.59). ينتمي لمجال المدى الثّاني: [1.9_2.6[يدلّ على درجة ضعيفة من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة.

[1] – علي السّلمي، "**تطوّر الفكر التّنظيمي**"، ط2، دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، 2002، ص56.

يرى (30.53%) من المبحوثين في الشّركة أنّه يوجد دائما توصيف وظيفي لجميع المصالح الوظيفية في الشّركة فأكّدوا أنّ هذا التّوصيف لمسوه من أوّل يوم تقدّموا فيه للوظيفة وهو يشمل واجبات الوظيفة، المؤهّلات العلمية، الاهلية، مكان العمل، المسؤول المباشر وغيره، في حين يرى (27.10%) من المبحوثين في الشّركة أنّه نادرا مالا يوجد توصيف وظيفي لجميع المصالح الوظيفية في الشّركة.
ونسبة (17.76%) من المبحوثين رأت أنه لا يوجد توصيف وظيفي لجميع المصالح الوظيفية في الشّركة.
من خلال معاينتنا الميدانية بين مصالح الشّركة لمسنا هذا التوصيف، ويرجع الطّالب نسبة من رأو عكس ذلك إلى عدم فهمهم لمعنى العبارة

5) مدى تبادل المعلومات بشكل مستمرّ وثابت بين مختلف مصالح الشّركة:

جدول رقم (42) يوضّح إجابة المبحوثين لمدى تبادل المعلومات بشكل مستمرّ وثابت بين مختلف مصالح الشّركة:

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
33	في شركتنا عملية نبادل المعلومات لا تجري بشكل مستمر وثابت بين مختلف مصالح الشركة.	ت	5	18	22	175	101	321	**1.91**	**0.86**
		%	1,56	5,61	6,85	54,52	31,46	100		

يتبيّن من الجدول رقم (42) أنّ العبارة التي تقيس مدى عدم تبادل المعلومات بشكل مستمرّ وثابت بين مختلف مصالح الشّركة، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (1.91). ينتمي لمجال المدى الثّـاني: [1.9_2.6[ويدلّ على درجة ضعيفة من الموافقة.

يرى (31.46 %) **من المبحوثين في الشركة أنّ عملية تبادل المعلومات تتمّ بشكل مستمر وثابت بين مختلف مصالحها. ويتمّ ذلك من خلال علبة حوار مهمّتها إرسال واستقبال الرّسائل بين أقسام الشّركة ومصالحها وبين المديريات وبين الشّركة الأم، يسمى هذا تطبيق *NOVA*. وإمّا عن طريق الرّسائل الالكترونية (تنسيق).** [1]

تدفّق المعلومات بين مديرية التّوزيع والوكالات التّجارية يتمّ باستخدام الهاتف أو الفاكس وإمّا عن طريق نظم المعلومات (***SCG***) و ذلك بربط جهاز الكمبيوتر المضيف الواقع في مصلحة أنظمة

[1]- يعتمد قسم المالية والمحاسبة في الشّركة على نظام المعلومات " حساب" موجّه خصّيصا لاستخدامه في أقسام ومصالح المالية والمحاسبية يعمل وفق النّظام المالي المحاسبي *SCF* "يتوفّر على واجهة لإدخال البيانات آليا مع ثلاث أنظمة فرعية للتّسيير وهي (واجهة تسيير الزبائن *Système De Gestion De La Clientele SGC* واجهة تسيير المورد البشري *NOVA*، واجهة تسيير المخزون – .يتكوّن نظام المعلومات المحاسبي *HISSAB* من مدخلات و معالجة و مخرجات. مقابلة مع رئيس قسم المالية والمحاسبة *DGIS* يوم 10 جانفي2020 على السّاعة 14:30.

الإعلام الآلي بالمديرية مع الوكالات التّجارية المتواجدة في مختلف دوائر الولاية، وعليه يتمّ انتقال المعلومات فيما بينهم بسرعة قياسيّة.

حين رأى (1.56%) من المبحوثين أنّ كثرة المستويات الإدارية في الهيكل التنظيمي تسبّب الكثير من المشاكل ولا تسمح بعملية تبادل المعلومات بسبب نزول وصعود المعلومات وأنّ كثرة تغيير المديرين يسبب العديد من المشاكل بسبب اختلاف أسلوب كلّ منهم في طريقة الاتصال.

6) مدى عدم وضوح رؤية المنظّمة وأهدافها:

جدول رقم (43) يوضّح إجابة المبحوثين لمدى عدم وضوح رؤية المنظّمة وأهدافها:

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
34	رؤية المنظّمة وأهدافها ليست واضحة ومحدّدة وغير معلنة للموظّفين	ت	187	55	34	23	22	321	**4.13**	**1.26**
		%	58,26	17,13	10,59	7,17	6,85	100		

يتبيّن من الجدول رقم (43) أنّ العبارة التي تقيس مدى وضوح رؤية المنظّمة وأهدافها بشركة التّوزيع للكهرباء والغاز–البيّض، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (4.13). ينتمي لمجال المدى الرّابع: [3.5_4.2[يدلّ على درجة مرتفعة من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة.

يرى (6.85%) من المبحوثين في الشركة أنّ رؤية المنظّمة وأهدافها واضحة ومحدّدة ومعلنة للموظّفين ويرى (58.26%) من المبحوثين في الشّركة أنّه ليس هناك دائما رؤية للشّركة فالتّوصيف الذي تسعى الشّركة لتحقيقه في فترة زمنية مستقبلية غير واضح للموظّفين. في حين يرى ما نسبته (17.13%) من المبحوثين في الشركة أنّه ليس هناك وضوح رؤية المنظّمة وأهدافها.

7) مدى التزام الموظّفين بتنفيذ التعليمات أثناء أداء الأعمال:

جدول رقم (44) يوضّح إجابة المبحوثين لمدى التزام الموظّفين بتنفيذ التعليمات أثناء أداء الأعمال:

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
35	يلتزم الموظّفون بتنفيذ التعليمات أثناء أداء الأعمال	ت	183	62	24	24	28	321	**4.08**	**1.31**
		%	57,01	19,31	7,48	7,48	8,72	100		

يتبيّن من الجدول رقم (44) أنّ العبارة التي تقيس مدى التزام الموظّفين بتنفيذ التعليمات أثناء أداء الأعمال بشركة التّوزيع للكهرباء والغاز–البيّض، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (4.08). ينتمي لمجال المدى الرّابع: [3.5_4.2[يدلّ على درجة مرتفعة من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة.

يرى (57.01%) من المبحوثين في الشّركة أنّ الموظّفون يلتزمون بالامتثال والطاعة عندما يصدر الرّئيس أمرا وبالتّالي فهو يمارس سلطته الرّسمية لتنفيذ التّعليمات أثناء أداء الأعمال. [1]

في دراسته للخصائص الفكرية للمسيّرين الجزائريين يصرح" ناصر قاسيمي"بأنّ "المنظّمات تمارس العنف الرّمزي على العاملين وحتىّ الإطارات بتنظيمها الرّسمي وغير الرّسمي، ومن خلال هذا العنف تحاول ترويضهم وإخضاعهم من خلال اللّوائح والقواعد التّنظيمية بكل ما تحمله من جزاءات وعقوبات مباشرة وغير مباشرة. [2]

ويرى (19.31%) من المبحوثين أنّه هناك غالبا التزام بتنفيذ التّعليمات أثناء أداء الأعمال، في حين يرى ما نسبته (8.72%) من المبحوثين في الشّركة أنّه ليس هناك التزام بتنفيذ التعليمات أثناء أداء الأعمال، فكثيراً ما يخلط الموظّفون بين «الأوامر» و«التّعليمات» و«التّوجيهات» و«الطّلبات»، وهذا الخلط يدفع البعض إلى التّساهل في مسألة التّفاعل الجدّي مع «أوامر» الشّركة الملزمة. [3]

8) مدى سعي الشّركة لتطوير قدرات الموظّفين من خلال التّكوين في المجالات التي يختصّون بها:

جدول رقم (45) يوضّح إجابة المبحوثين لمدى سعي الشّركة لتطوير قدرات الموظّفين من خلال التّكوين في المجالات التي يختصّون بها:

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
36	الشّركة لا تسعى لتطوّير قدرات الموظّفين من خلال التكوين في المجالات التي يختصّون بها.	ت	22	23	23	54	199	321	**1.80**	**1.25**
		%	6,85	7,17	7,17	16,82	61,99	100		

يتبيّن من الجدول رقم (45) أنّ العبارة التي تقيس مدى عدم سعي الشركة لتطوير قدرات الموظّفين من خلال التكوين في المجالات التي يختصّون بها بشركة التّوزيع للكهرباء والغاز–البيّض، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (1.80). ينتمي لمجال المدى الأوّل: [1_1.8[ويدلّ على درجة ضعيفة جدّا من الموافقة.

يرى (6.85%) من المبحوثين في الشركة أنّ الشّركة لا تسعى دائما لتطوّير قدرات الموظّفين من خلال التكوين في المجالات التي يختصّون بها، ويرى (16.82%) من المبحوثين في الشّركة أنّه نادرا ما

---

[1]- مديرية الموارد البشرية، المادة 33 من النظام الداخلي للشركة الجزائرية لتوزيع الكهرباء والغار" **S.D.C**)، الجزائر، مارس 2019، ص.09 والتي تنصّ على ما يلي: «يجب على العامل الموضوع تحت رابطة المرؤوسية المهنية، مهما تكن رتبته في السلّم القيام بما يأتي: الامتثال بصرامة لتعليمات المسؤول السّلمي المخوّل لإدارته وحراسته ومراقبة تنفيذ الاعمال الموكلة اله في إطار الالتزامات التعاقديّة "

[2]- ناصر قاسيمي، سوسيولوجيا المنظّمات، **مرجع سبق ذكره**، ص22 -

[3] – مقابلة مع رئيس قسم الموارد البشرية يوم 18جانفي 2020 على السّاعة 14:30.

تتخلّى الشركة عن تطوير قدرات الموظّفين من خلال التكوين في المجالات التي يختصّون بها، في حين يرى ما نسبته (61.99%) من المبحوثين أنّ الشّركة تسعى لتطوّير قدرات الموظّفين من خلال التكوين في المجالات التي يختصّون بها. حيث نجدهم يقرّون بأنّ للتّكوين أهمّية كبيرة ويعتبر استثمار طويل المدى للمؤسّسة في مواردها البشرية.

9) مدى قيام الموظّفون بتأدية المهام ذات الصّلة بتخصّصاتهم الوظيفية دون غيرها:

جدول رقم (46) يوضّح إجابة المبحوثين لمدى قيام الموظّفون بتأدية المهام ذات الصّلة بتخصّصاتهم الوظيفية دون غيرها:

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
37	يقوم الموظّفون بتأدية المهام ذات الصّلة بتخصّصاتهم الوظيفية دون غيرها.	ت	203	78	11	17	12	321	**4.38**	**1.04**
		%	63,24	24,30	3,43	5,30	3,74	100		

يتبيّن من الجدول رقم (46) أنّ العبارة التي تقيس مدى قيام الموظّفون بتأدية المهام ذات الصّلة بتخصّصاتهم الوظيفية دون غيرها بشركة التّوزيع للكهرباء والغاز–البيّض، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (4.38). ينتمي لمجال المدى الخامس: [4.3_5][**وهو** يدلّ على درجة مرتفعة جدّا من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة.

يرى (63.24%) من المبحوثين في الشركة أنّهم يقومون بتأدية المهام ذات الصّلة بتخصّصاتهم الوظيفية دون غيرها، حيث أكّد لنا أحد المبحوثين بأنه لا يأمر بمهام زائدة وخارجة عن نطاق عمله دون استشارة مسبقة وأنّ رؤسائه يكلّفونه بمسؤوليات ومهام لا تتضمّن زيادةً أو انخفاضاً في المهام التي يكلّف بها الموظف. ويرى (24.30%) من المبحوثين أنّهم غالبا ما يقومون بتأدية المهام ذات الصّلة بتخصّصاتهم الوظيفية دون غيرها، في حين يرى ما نسبته (3.74%) من أنّهم يقومون بتأدية المهام ليست ذات الصّلة بتخصّصاتهم الوظيفية.

10) مدى تكليف الموظّفون بالأعمال التي تناسب تخصّصاتهم وقدراتهم:

جدول رقم (47) يوضّح إجابة المبحوثين لمدى تكليف الموظّفون بالأعمال التي تناسب تخصّصاتهم وقدراتهم:

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
38	يكلّف الموظّفون بالأعمال التي تناسب تخصّصاتهم وقدراتهم.	ت	197	88	12	11	13	321	**4.39**	**1.00**
		%	61,37	27,41	3,74	3,43	4,05	100		

يتبيّن من الجدول رقم (47) أنّ العبارة التي تقيس مدى قيام الموظّفون بالأعمال التي تناسب تخصّصاتهم وقدراتهم، بشركة التّوزيع للكهرباء والغاز–البيّض، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ

ب (4.39). ينتمي لمجال المدى الخامس: [4.3_5[**وهو** يدلّ على درجة مرتفعة جدّا من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة.

يرى (61.37%) من المبحوثين في الشّركة أنّهم يكلّفون دائما بالأعمال التي تناسب تخصّصاتهم وقدراتهم، ويرى (27.41%) من المبحوثين في الشّركة أنّهم غالبا ما يكلّفون دائما بالأعمال التي تناسب تخصّصاتهم وقدراتهم، في حين يرى ما نسبته (4.05%) من المبحوثين في الشركة أنّهم لا يكلّفون دائما بالأعمال التي تناسب تخصّصاتهم وقدراتهم.

11) مدى فعالية التواصل بين الشركة وفروعها المنتشرة جغرافيا:

جدول رقم (48) يوضّح إجابة المبحوثين لمدى فعالية التّواصل بين الشّركة وفروعها المنتشرة جغرافيا

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
39	هناك تواصل فعّال بين الشركة وفروعها المنتشرة جغرافيا.	ت	178	71	22	23	27	321	**4.09**	**1.29**
		%	55,45	22,12	6,85	7,17	8,41	100		

يتبيّن من الجدول رقم (48) أنّ العبارة التي تقيس فعالية التّواصل بين الشّركة وفروعها المنتشرة جغرافيا، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (4.09). ينتمي لمجال المدى الرّابع: [3.5_4.2[يدلّ على درجة مرتفعة من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة. يرى (55.45%) من المبحوثين في الشّركة أنّ هناك تواصل فعّال بين الشّركة وفروعها المنتشرة عبر كامل الولاية.

في حين يرى ما نسبته (22.12%) من العاملين في الشّركة أنّ هناك غالبا تواصل فعّال بين الشّركة وفروعها المنتشرة عبر كامل الولاية ونقصد الوكالات التّجارية في كلّ من بوقطب التي لا تبعد سوى 100 كم والأبيض سيد الشيخ التي لا تبعد سوى 150 كم وهي وكالات ليست معزولة وتتواجد في طرق وطنية ورئيسية والتّواصل معها ليس صعبا.

12) مدى تميّز قواعد وإجراءات العمل بالمرونة والبساطة.

جدول رقم (49) يوضّح إجابة المبحوثين لمدى تميّز قواعد وإجراءات العمل بالمرونة والبساطة.

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
40	تتميّز قواعد وإجراءات العمل بالمرونة والبساطة.	ت	112	73	39	43	54	321	**3.45**	**1.49**
		%	34,89	22,74	12,15	13,40	16,82	100		

يتبيّن من الجدول رقم (49) أنّ العبارة التي تقيس مدى تميّز قواعد وإجراءات العمل بالمرونة والبساطة، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (3.45) ينتمي لمجال المدى الثّالث: [2.7_3.4[**وهو** يدلّ على درجة متوسّطة من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة.

يرى (34.89%) من الموظّفين في الشّركة أنّ قواعد وإجراءات العمل تتميّز بالمرونة والبساطة، وأنّ سلسلة الأعمال والخطوات والمراحل هذه والتي يجب إتباعها لتنفيذ عمل ما، لا تتسم بالتّعقّد والصّعوبة. في حين أنّ (22.74%) من الموظّفين في الشّركة يرون أنّ قواعد وإجراءات العمل غالبا ما تتميّز دائما بالمرونة والبساطة.

ورأى (16.82%) من الموظّفين أيضا أن الشّركة لا تتميّز قواعدها وإجراءاتها بالمرونة والبساطة بل إنّ سلسلة الإجراءات كثيرا ما أدّت إلى تأخيرها.

13) مدى وجود عدد كبير من الوظائف التخصّصية في الشركة والتي تقوم بوظائف محدّدة:

جدول رقم (50) يوضّح إجابة المبحوثين لمدى وجود عدد كبير من الوظائف التخصّصية في الشركة والتي تقوم بوظائف محدّدة:

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
41	يوجد في الشركة عدد كبير من الوظائف التخصّصية التي تقوم بوظائف محدّدة.	ت	150	89	44	21	17	321	**4.04**	**1.16**
		%	46,73	27,73	13,71	6,54	5,30	100		

يتبيّن من الجدول رقم (50) أنّ العبارة التي تقيس مدى وجود عدد كبير من الوظائف التخصّصية في الشركة والتي تقوم بوظائف محدّدة، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (4.04) ينتمي لمجال المدى الرّابع: [3.5_4.2[يدلّ على درجة مرتفعة من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة.

يرى (46.73%) من المبحوثين في الشركة أنّه يوجد دائما في الشّركة عدد كبير من الوظائف التخصّصية التي تقوم بوظائف محدّدة. في حين أنّ (27.43%) من المبحوثين في الشركة يرون أنّه يوجد غالبا في الشركة عدد كبير من الوظائف التخصّصية التي تقوم بوظائف محدّدة. ورأى (5.30%) من المبحوثين أيضا أنّه لا يوجد أبدا في الشركة عدد كبير من الوظائف التخصّصية التي تقوم بوظائف محدّدة.

14) مدى وجود درجة عالية من الازدواجية في المهام التي تقوم بها الشركة:

جدول رقم (51) يوضّح إجابة المبحوثين لمدى وجود درجة عالية من الازدواجية في المهام التي تقوم بها الشّركة:

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
42	هناك درجة عالية من الازدواجية في المهام التي تقوم بها الشّركة	ت	23	19	28	74	177	321	**1.87**	**1.23**
		%	7,17	5,92	8,72	23,05	55,14	100		

يتبيّن من الجدول رقم (51) أنّ العبارة التي تقيس درجة الازدواجية في المهام التي تقوم بها الشركة، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (1.87) ينتمي لمجال المدى الأوّل: [1._1.8[ويدلّ على

درجة ضعيفة جدا من الموافقة.يرى (7.17%) من المبحوثين في الشّركة أنّ هناك درجة عالية من الازدواجية في المهام التي تقوم بها الشّركة. في حين أنّ (55.14%) من المبحوثين في الشّركة يرون أنّه ليس هناك درجة عالية من الازدواجية في المهام التي تقوم بها الشّركة. فالمهام محدّدة وواضحة لارتباطها بتخصّصات مصالح الشّركة فالمهام المتعلّقة بالكهرباء منفصلة عن المهام المرتبطة بالغاز. ورأى (23.05%) من المبحوثين أيضا أنّه نادرا ما يكون هناك درجة عالية من الازدواجية في المهام التي تقوم بها الشّركة. وإن كانت الشّركة مؤخّرا قد عمدت الى تكوين أعوان مزدوجي المهام(كهرباء وغاز) فقط لمعالجة الأعطال البسيطة.

-في هذا العنصر سنقدّم تقييم عام للفرضيّة الثالثة:

الجدول رقم (52) يوضّح التّكرارات والنّسب المئوية والمتوسّطات الحسابية والانحراف المعياري والرّتب لإجابة المبحوثين على العبارات المتعلّقة بالهيكل التنظيمي كمعيق للتّعلّم التّنظيمي بشركة توزيع الكهرباء والغاز -البيّض

رقم العبارة	العبارات		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
29	تتولّى الإدارة العليا مهمّة صياغة رؤية واستراتيجية الشركة	ت	289	12	8	5	7	321	4,78	0,76	1	مرتفعة جدا
		%	90,03	3,74	2,49	1,56	2,18	100				
30	شركتنا لا تمنح استقلالية أكبر لإدارة الأقسام في مجال اتخاذ الإجراءات اللّازمة لتدفّق سير العمل	ت	99	62	22	65	73	321	3,15	1.59	10	متوسطة
		%	30,84	19,31	6,85	20,25	22,74	100				
31	تفرض الإدارة العليا رقابة محكمة على القرارات التي تتخذها المستويات الإدارية الدنيا	ت	119	98	22	54	28	321	3,70	1.35	8	مرتفعة
		%	37,07	30,53	6,85	16,82	8,72	100				
	المركزية								**3.88**	**1.23**		مرتفعة
32	لا يوجد تحديد وظيفي لجميع المصالح الوظيفية في الشّركة	ت	57	36	43	87	98	321	2,59	1,46	11	ضعيفة
		%	17,76	11,21	13,40	27,10	30,53	100				
33	في شركتنا عملية نبادل المعلومات لا تجري بشكل مستمر وثابت بين مختلف مصالح الشركة.	ت	5	18	22	175	101	321	1,91	0.86	12	ضعيفة
		%	1,56	5,61	6,85	54,52	31,46	100				
34	رؤية المنظّمة وأهدافها ليست واضحة ومحدّدة وغير معلنة للموظّفين	ت	187	55	34	23	22	321	4,13	1,26	4	مرتفعة
		%	58,26	17,13	10,59	7,17	6,85	100				
35	يلتزم الموظّفون بتنفيذ التعليمات أثناء أداء الأعمال	ت	183	62	24	24	28	321	4,08	1.31	6	مرتفعة
		%	57,01	19,31	7,48	7,48	8,72	100				
	الرّسميّة								**3.18**	**1.22**		متوسّطة

36	لا تطوّر الشّركة قدرات الموظّفين من خلال التكوين في المجالات التي يختصّون بها	ت	22	23	23	54	199	321	1.80	1.25	14	ضعيفة
		%	6,85	7,17	7,17	16,82	61,99	100				
37	يقوم الموظّفون بتأدية المهام ذات الصلة بتخصّصاتهم الوظيفية دون غيرها.	ت	203	78	11	17	12	321	4.38	1.04	3	مرتفعة
		%	63,24	24,30	3,43	5,30	3,74	100				
38	يكلّف الموظّفون بالأعمال التي تناسب تخصّصاتهم وقدراتهم.	ت	197	88	12	11	13	321	4.39	1	2	مرتفعة
		%	61,37	27,41	3,74	3,43	4,05	100				
التخصّص									**3.52**	**1.10**		**مرتفعة**
39	هناك تواصل فعّال بين الشركة وفروعها المنتشرة جغرافيا.	ت	178	71	22	23	27	321	4.09	1,29	5	مرتفعة
		%	55,45	22,12	6,85	7,17	8,41	100				
40	قواعد وإجراءات العمل تتميّز بالمرونة والبساطة	ت	112	73	39	43	54	321	3.45	1.49	9	مرتفعة
		%	34,89	22,74	12,15	13,40	16,82	100				
14	يوجد في الشركة عدد كبير من الوظائف التخصّصية التي تقوم بوظائف محدّدة.	ت	150	89	44	21	17	321	4.04	1,16	7	مرتفعة
		%	46,73	27,73	13,71	6,54	5,30	100				
42	هناك درجة عالية من الازدواجية في المهام التي تقوم بها الشركة	ت	23	19	28	74	177	321	1,87	1,23	13	ضعيفة جدّا
		%	7,17	5,92	8,72	23,05	55,14	100				
التّعقيد									**3.36**	**1.29**		**متوسّطة**
طبيعة الهيكل التنظيمي كمعيق لتطبيق التّعلّم التّنظيمي									**3.49**	**1.21**		**متوسّطة**

من خلال الجداول السّابقة (من الرّقم 38 إلى الرقم 52) ومن خلال تحليل جملة المؤشّرات المرتبطة بالهيكل التّنظيمي كمعيق لتطبيق التّعلّم التّنظيمي في الشّركة محل الدّراسة، يتّضح لنا أنّ:

العبارات التي تقيس المعيقات التنظيمية المتعلّقة بالهيكل التنظيمي بشركة التّوزيع للكهرباء والغاز بولاية البيّض، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (3.49) وبانحراف معياري قدّر ب (1.21)، من خلال المتوسّط الحسابي نجد أنّه ينتمي لمجال المدى الثّالث: [2.7_3.4[يدلّ على درجة متوسّطة من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة.

- **المركزيّة:**

– من خلال الجداول السّابقة (من الرّقم 38 إلى الرقم 40) ومن خلال تحليل جملة المؤشّرات المرتبطة ببعد المركزية كمعيق لتطبيق التّعلّم التّنظيمي في الشّركة محل الدّراسة، يتّضح لنا أنّ:

العبارات التي تقيس المعيقات التنظيمية المتعلّقة ببعد المركزية بشركة التّوزيع للكهرباء والغاز بولاية البيّض، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (3.88) وبانحراف معياري قدّر ب (1.23). من خلال المتوسّط الحسابي نجد أنّه ينتمي لمجال المدى الرّابع: [3.5_4.2[يدلّ على درجة **مرتفعة** من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة.

-فمن ناحية الارتباط بين الإدارة العليا وصياغة رؤية واستراتيجية الشّركة اتّضح أنّ الموظّفون ليست لديهم الفرصة للتّعبير عن آرائهم وأفكارهم والتي من شأنها تعزيز جهود الإدارة العليا في مهمّة صياغة رؤية واستراتيجية الشّركة. وأنّه على مستوى عدم منح استقلالية أكبر لإدارة الأقسام في مجال اتخاذ الإجراءات اللّازمة لتدفّق سير العمل خاصّة ما تعلّق بالقرارات والفعاليات التي تدعم التّعلّم التّنظيمي.

-اتّضح أنّ هناك تفويض **متوسّط** في الشّركة من شأنه ألاّ يجعل العاملين يحقّقون إنجازات أكثر ويخلقون الفرصة والوقت للإنجاز والتّفرّغ للأنشطة الإدارية. كما اتّضح أنّ أسلوب الرقابة المطبّق لصيق وصارم والإدارة العليا حازمة للتدخل لحلّ الخلافات وتصحيح الأخطاء.

أيضا أفرزت المركزية المفرطة في التّسيير كبح مسيرّي المؤسّسات العمومية في اتخاذ القرارات والإجراءات التي يرونها ملائمة، كما أبعد العمّال من المشاركة الفعلية في التّسيير، حيث اقتصرت أدوار العمّال على تنفيذ المهام دون إبداء مطالبتهم بما يرونه ضروري للقيام بمهامهم على أحسن وجه. [1]

ومنه:

الإدارة العليا لا تعزّز جهودا لصياغة رؤيتها واستراتيجيتها بإشراك الموظّفين، وتفويض غير كاف للموظّفين لسير الاعمال، وهناك أيضا رقابة مركزية محكمة ممارسة من قبل الإدارة العليا على القرارات التي تتّخذها المستويات الإدارية الدّنيا. وهذا يدلّ على أنّ الشّركة محلّ الدّراسة تعتمد على المركزية لتسيير مهامها، والتي غالبا ما تقترن بتفويض قليل لصنع القرار، مع وجود بيئة تنظيمية غير محفّزة للمشاركة العمّالية، وغير مساندة لعملية الاتصال والتّفاعل الاجتماعي، هذا فضلا عن أنّها معيقة لدعم تطبيق التّعلّم التنظيمي في الشّركة محلّ الدراسة. ويدعم ذلك انخفاض قيمة الانحراف المعياري (1.23) ممّا يؤشّر اتساق إجابات المبحوثين بخصوص البعد المذكور.

[1]- علي زكاز ونصر الدين بوشيشة،" **الدّيناميكيات الاجتماعية للعمل في المؤسّسة الصّناعية الجزائرية**"،ط1، مؤسّسة كنوز الحكمة للنّشر والتّوزيع ، الجزائر، 2013،ص.55

- **الرّسمية:**

من خلال الجداول السّابقة (من الرّقم 41 إلى الرقم 44) ومن خلال تحليل جملة المؤشّرات المرتبطة بهذا البعد المتعلّق بالرّسميّة كمعيق لتطبيق التّعلّم التّنظيمي في الشّركة محل الدّراسة، يتّضح لنا أنّ:

-العبارات التي تقيس المعيقات التنظيمية المتعلّقة ببعد الرّسمية بشركة التّوزيع للكهرباء والغاز بولاية البيّض، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (3.18) وبانحراف معياري قدّر ب (1.22). من خلال المتوسّط الحسابي نجد أنّه ينتمي لمجال المدى الثّالث: [2.7_3.4[يدلّ على درجة **متوسّطة** من الموافقة لأفراد عينة الدّراسة.

- من خلال معاينتنا الميدانية للشّركة محلّ الدّراسة وقفنا على وجود توصيف وظيفي بدرجة **مرتفعة** لجميع المصالح الوظيفية في الشّركة. فمتطلّبات أداء العمل على نحو مرض يحتّم التوصيف الوظيفي الذي تفرضه طبيعة العمل ومسؤولياته وظروفه. فالرّسمية سمة مهمّة تتمثّل في اعتماد الشّركة على القوانين ،التّعليمات ،القرارات ،الإجراءات والمعايير التّفصيلية في توجيه وضبط سلوك الفرد وأفعاله وتصرفاته أثناء أداء عمله، وليس بالضّرورة أن تكون هاته القوانين والأنظمة والتّعليمات مكتوبة بل يكفي أن يعيها العاملون.

-أمّا ما تعلّق بفعالية عملية نبادل المعلومات بشكل مستمر وثابت بين مختلف مصالح الشّركة، من خلال معطيات الدّراسة الميدانيّةتبيّن أنّ التّبادل يتمّ بفعالية **مرتفعة،** وهذا ما يمكن أن يعطي صورة مرتفعة عن نظام نقل المعلومة وانتشارها في الفضاء التّنظيمي للشّركة.

-بخصوص رؤية المنظّمة وأهدافها، اتّضح أنها بدرجة **ضعيفة** فرغم وجود خطّة استراتيجية عامّة قائمة على التّنويع في الأنشطة سواء كان ذلك محلّيا، إقليميا وحتى دوليا. فرؤية المنظّمة وأهدافها ليست واضحة ومحدّدة وغير معلنة للموظّفين.

- ما تعلّق بالتزام الموظّفين بتنفيذ التّعليمات أثناء أداء الأعمال ففيه إشارة الى أنّ المسؤول يمارس سلطته الرّسمية لتنفيذ التّعليمات أثناء أداء الأعمال.

وجود توصيف وظيفي مرتفع لجميع المصالح الوظيفية في الشّركة، مع منظومة اتصالية مرنة على مستوى الفضاء التنظيمي. كما أنّ رؤية المنظّمة وأهدافها ليست واضحة وغير محدّدة وغير معلنة للموظّفين، والتزام عال للموظّفين بتنفيذ التعليمات أثناء أداء الأعمال. الرّسمية سمة مهمّة تتمثّل في اعتماد الشّركة على القوانين والتعليمات والقرارات والإجراءات والمعايير التّفصيلية في توجيه وضبط سلوك الفرد وأفعاله وتصرفاته أثناء أداء عمله وليس بالضّرورة أن تكون هاته القوانين والأنظمة

والتّعليمات مكتوبة بل يكفي أن يعيها العاملون في الشّركة لكنّها تقلّل من الابداع وتبطئ من عملية اتخاذ القرارات ولا تعطي حرّية كبيرة للموظّف ممّا يحول دون تطبيق التّعلّم التنظيمي . هذا يدلّ على أنّ الشّركة محلّ الدراسة تعتمد الرّسمية بشكل متوسّط مع وجود معيقات بدرجة متوسّطة، ويدعم ذلك انخفاض قيمة الانحراف المعياري (1.22) ممّا يؤشّر اتساق إجابات أفراد العيّنات بخصوص بعد الرّسميّة.

- **التخصّص:**

من خلال الجداول السّابقة (من الرّقم 45 إلى الرقم 47) ومن خلال تحليل جملة المؤشّرات المرتبطة بهذا البعد المتعلّق بالتّخصّص كمعيق لتطبيق التّعلّم التّنظيمي في الشّركة محل الدّراسة، يتّضح لنا أنّ:

– العبارات التي تقيس المعيقات التنظيمية المتعلّقة ببعد التّخصّص بشركة التّوزيع للكهرباء والغاز بولاية البيّض، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (3.52) وبانحراف معياري قدّر ب (1.10) من خلال المتوسّط الحسابي نجد أنّه ينتمي لمجال المدى الرّابع: [3.5_4.2[يدلّ على درجة **مرتفعة** من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة.

– ما تعلّق بفعالية التّكوين في المجالات التي يختصّ بها الموظّفون فدلّت النّتائج أنّها بدرجة **مرتفعة،** وهذا راجع إلى طبيعة التّكوين الهادفة إلى مدّ الأفراد بالمعلومات المتعلّقة بمجال تخصّصهم لإكسابهم المعارف وصقل مهاراتهم التي تعدّ من مخرجات التكوين.

– أمّا ما ارتبط بمؤشّر قيام الموظّفين بتأدية المهام ذات الصّلة بتخصّصاتهم الوظيفية دون غيرها. فكانت استجابات المبحوثين مرتفعة، فهم يتفادون الخوض في أعمال أخرى لا تمتّ بصلة لتخصصهم وتكوينهم فطبيعة العمل في الشّركة تتّسم بالدقّة وكلّ مصلحة لها أعمالها المحدّدة لتنفيذها فلا مجال للمجازفة.

– وبغرض التّعرّف على مدى تكليف الموظّفون بالأعمال التي تناسب تخصّصاتهم وقدراتهم. فكانت الاستجابة **مرتفعة،** فعادة ما يطلب من الموظّف تأدية واجب معيّن، أو توكل إليه مهام تتناسب وقدراته العلمية أو خبراته، لكن مع الوقت، يبدأ الرّوتين والملل الوظيفي بالتّسلّل إلى عقل الموظّف، من جراء تكرار هذه المهام يوميا فهناك العديد من الوظائف التي لا تتّسم بالتّجدّد، ولا تعطي أي حافز للإبداع والابتكار.

وجود آلية منظّمة للتّكوين في المجالات التي تناسب تخصّصات الموظّفون وقدراتهم. وكذا وجود تقيّد محدود للمهام المتشابهة متّصل بالتخصّص الوظيفي. كما لاحظنا من خلال معاينتنا الميدانية أنّ هناك اعتماد لأسلوب التّخصّص العالي الذي يشير إلى مدى سيطرة أو تحكم الموظّف بالعمل المسند

إليه، مما قد يسبّب نوع من الرّتابة والتّشابه في أداء المهام والملل والتّعب الذي لا يساعد بوضع تصوّرات وآراء ووجهات نظر تتّسم بالشّمولية، ممّا يؤدّي الى ضعف الأنشطة والفعاليات الأخرى ذات الصّلة بالتّعلّم على مستوى العاملين والشّركة. هذا يدلّ على أنّ الشّركة محلّ الدراسة تعتمد التّخصّص بشكل مرتفع مع وجود معيقات بدرجة مرتفعة تعيق تطبيق التّعلّم التّنظيمي. ويدعم ذلك انخفاض قيمة الانحراف المعياري (1.10) ممّا يؤشّر اتساق إجابات أفراد العيّنات بخصوص بعد التّخصّص.

- **التّعقيد:**

من خلال الجداول السّابقة (من الرّقم 48 إلى الرقم 51) ومن خلال تحليل جملة المؤشّرات المرتبطة بهذا البعد المتعلّق بالتّعقيد كمعيق لتطبيق التّعلّم التّنظيمي في الشّركة محل الدّراسة، يتّضح لنا أنّ:

– العبارات التي تقيس المعيقات التنظيمية المتعلّقة ببعد التّعقيد بشركة التّوزيع للكهرباء والغاز بولاية البيّض، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (3.36) وبانحراف معياري قدّر ب (1.29). من خلال المتوسّط الحسابي نجد أنّه ينتمي لمجال المدى الثّالث: [2.7_3.4[وهو يدلّ على درجة **متوسّطة** من الموافقة لأفراد عينة الدّراسة.

–أمّا ما ارتبط بمؤشّر فعالية التّواصل بين الشّركة وفروعها المنتشرة جغرافيا، فقد كان واضحا درجة **ارتفاع** هذا المؤشر. برغم التّباعد المكاني بين الوحدات التّنظيمية للشّركة وبين الأفراد، كلّ موظّف يقوم بالعمل المطلوب منه حسب تخصّصه وحسب موقفه الوظيفي المحدّد، بغض النّظر عن الموقع الجغرافي لعمله .

– وبغرض التّعرف على طبيعة قواعد وإجراءات العمل بالشّركة فقد تبيّن أنّ مؤشّر "قواعد وإجراءات العمل تتميّز بالمرونة والبساطة." حصل على درجة **مرتفعة** من الموافقة ممّا يعكس الفلسفة الإدارية للشّركة تجاه الوقت، وتجاه السّلطة وتجاه المتعاملين معها وهي نظرة لا تقوم على الشّك والريبة تجاه المتعاملين ولا تغالي في وضع الشّروط والوثائق المطلوبة.

–بخصوص "وجود درجة عالية من الازدواجية في المهام التي تقوم بها الشّركة" اثبتت الدّراسة أنّه ليس هناك درجة عالية من الازدواجية في المهام التي تقوم بها الشّركة فالمهام محدّدة وواضحة لارتباطها بتخصّصات مصالح الشّركة فالمهام المتعلّقة بالكهرباء منفصلة عن المهام المرتبطة بالغاز.

السّلم الوظيفي في الهيكل التنظيمي للشّركة يمتدّ بشكل أفقي أكثر منه عمودي، مع وجود عدد كافي للموظّفين في كلّ قسم، ممّا يعني أنّ هناك تمايز أفقي مرتبط بالتّخصّص وتعدّد المهام واختلاف

طبيعتها، فضلا عن اختلاف مستوى ونوع تكوين الموظّف. هناك فصل للمهام ومركز السّلطة جغرافيا. كما أنّ المرونة والبساطة سمة قواعد وإجراءات العمل. ليس هناك درجة عالية من الازدواجية في المهام. وبناء عليه يتّضح أنّ مستوى التّعقيد وإن كان متوسّطا في الشركة محلّ الدراسة إلاّ أنّ يعتبر معيقا لتطبيق التّعلّم التنظيمي. ويدعم ذلك قيمة الانحراف المعياري البالغة (1.29)، ممّا يعني تقارب إجابات المبحوثين وقوّة اتساقها.

تقييم معيقات تطبيق التّعلّم التّنظيمي في مجال طبيعة الهيكل التنظيمي المؤسّسة الجزائرية

الجدول رقم (53) يوضّح المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب لإجابة المبحوثين على العبارات المتعلّقة بدرجة معيقات تطبيق التعلم التنظيمي في مجال طبيعة الهيكل التنظيمي بشركة توّزيع الكهرباء والغاز –البيّض مرتّبة تنازليا

الرقم	االبعد	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الرّتبة	درجة التّطبيق
1	المركزية	3.88	1.23	الأولى	مرتفعة
2	الرّسمية	3.18	1.22	الرابعة	متوسّطة
3	التخصّص	3.52	1.10	الثّانية	مرتفعة
4	التعقيد	3.36	1.29	الثّالثة	متوسّطة
الأداء الكلي		**3.49**	**1.21**		متوسّطة

يمكن الخروج بنتيجة مفادها أنّ هناك بنية هيكليّة مرتبطة بوجود منظومة اتصالية مرنة مساندة، إلاّ أنّنا سجلنا ممارسة للمركزية بدرجة عالية وبالشّكل الذي يشكّل عائقا أمام إيجاد بيئة مشجّعة على التّعلّم. درجة متوسّطة من الرّسمية وتخصّص عالي ومستوى متوسّط من التّعقيد الهيكلي. ومنه يمكن القول أنّ هناك درجة متوسّطة من المعيقات المرتبطة بطبيعة الهيكل التنظيمي للشّركة لا يدعم تطبيق التّعلّم التّنظيمي.

في هذا العنصر سنقدّم تحليل عام للفرضيّة الفرعيّة الرّابعة:

يواجه تطبيق التّعلّم التّنظيمي بالمؤسّسة الجزائرية معيقات متعلّقة بالقيادة التّنظيميّة.

لقياس درجة إجابة المبحوثين على العبارات المتعلّقة بالقيادة التّنظيميّة كمعيق للتّعلّم التّنظيمي بشركة تّوزيع الكهرباء والغاز بولاية البيّض. اعتمدنا (08) عبارات:

15) مدى وجود وعي ضعيف بمفهوم التّعلّم التنظيمي من قبل القيادة التنظيمية.

جدول رقم (54) يوضّح إجابة المبحوثين لمدى وجود وعي ضعيف بمفهوم القيادة ودورها التّطوّري:

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
43	في شركتنا هناك ضعف الوعي بمفهوم التّعلّم التنظيمي من قبل القيادة التنظيمية	ت	144	46	26	45	60	321	3.53	1.6
		%	44,86	14,33	8,10	14,02	18,69	100		

يتبيّن من الجدول رقم (54) أنّ العبارة التي تقيس مدى وجود وعي ضعيف بمفهوم التّعلّم التنظيمي من قبل القيادة التّنظيمية حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (3.53). ينتمي لمجال – المدى الرّابـــــع: [3.5_ 4.2] يدلّ على درجة مرتفعة من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة.

يرى ما نسبته (18.69%) من المبحوثين أنّ هناك إدراك وترويج لمفهوم التعلم التنظيمي من قبل القيادة التنظيمية، ما اكتشفناه من خلال المعاينة الميدانية أن هذا المفهوم موجود ليس كمصطلح لكن من خلال ما يدلّ عليه من آثار التّعلّم. في حين أنّ ما نسبته (44.86%) من المبحوثين يرون أنّ هناك ضعف الوعي بمفهوم التّعلّم التّنظيمي من قبل القيادة التّنظيمية.

16) مدى وجود حوافز ضعيفة للقيادات ذات المهارات والقدرات الإبداعية:

جدول رقم (55) يوضّح إجابة المبحوثين لمدى وجود حوافز مرتفعة للقيادات ذات المهارات والقدرات الإبداعية:

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
44	في شركتنا هناك حوافز ضعيفة للقيادات ذات المهارات والقدرات الإبداعية	ت	230	68	12	6	5	321	4.60	0.79
		%	71,65	21,18	3,74	1,87	1,56	100		

يتبيّن من الجدول رقم (55) أنّ العبارة التي تقيس مدى وجود حوافز مرتفعة للقيادات ذات المهارات والقدرات الإبداعية حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (4.60). ينتمي لمجال المدى الخامس: [4.3_5] ويدلّ على درجة مرتفعة جدّا من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة.

يرى ما نسبته (71.65%) من المبحوثين أنّ هناك حوافز ضعيفة للقيادات ذات المهارات والقدرات الإبداعية، ما نسبته (21.18%) من المبحوثين يرون أنّه غالبا ما لا يكون هناك نوع من التثمين يمكن الاعتداد به من طرف القيادة العليا نحو المبدعين من قيادة الشّركة وهذا ما وقفنا عليه

من خلال المقابلات الميدانية، حيث أقروا أن القيادة العليا لا تحاول الاحتفاظ بمقدّراتها المعرفية من قيادة كفؤة، ممّا يضطرهم للانتقال الى شركات أخرى منافسة بسبب اللاّمبالاة لمهاراتهم وقدراتهم الابداعيّة، وأيضا بسبب اختلال نظام الأجور بين شركات مجمّع سونلغاز. وهناك نسبة ضعيفة (1.56%) من المبحوثين رأت عدم وجود حوافز ضعيفة للقيادات ذات المهارات والقدرات الإبداعية.

17) إسناد المراكز القيادية لا يتمّ على أساس معيار التكوين والكفاءة

جدول رقم (56) يوضّح إجابة المبحوثين بخصوص إسناد المراكز القيادية لا يتمّ على أساس معيار التكوين والكفاءة:

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
45	إسناد المراكز القيادية لا يتمّ على أساس معيار التكوين والكفاءة	ت	196	68	12	14	31	321	4.20	1.29
		%	61,06	21,18	3,74	4,36	9,66	100		

يتبيّن من الجدول رقم (56) أنّ العبارة التي تقيس مدى عدم إسناد المراكز القيادية على أساس معيار التّكوين والكفاءة حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (4.20). ينتمي لمجال –المدى الرّابـــــع: [3.5_ 4.2] يدلّ على درجة مرتفعة من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة.

أجاب ما نسبته (61.06%) من المبحوثين أنّ إسناد المراكز القيادية لا يستند على أسس علمية كالتّكوين والكفاءة وإنّما كما صرّح الكثير من العاملين أنّ الاسناد مرهون بوجود شبكة علاقات مع القيادة العليا في الإدارة المركزية للمجمّع.

ما نسبته (21.18%) من المبحوثين يرون أنّه غالبا ما يعتمد أسناد المراكز القيادية على أسس غامضة في كثير من الأحيان. في حين يرى (9.66%) من المبحوثين أنّ إسناد المراكز القيادية يستند على أسس علمية كالتّكوين والكفاءة.

18) مدى تشجيع قيادة الشركة العاملين للتّعبير عن رأيهم بصراحة بما يتعلّق بحلّ مشكلات العمل:

جدول رقم (57) يوضّح إجابة المبحوثين لمدى تشجيع قيادة الشركة العاملين للتّعبير عن رأيهم بصراحة بما يتعلّق بحلّ مشكلات العمل:

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
46	قيادة شركتنا لا تشجع العاملين للتّعبير عن رأيهم بصراحة بما يتعلّق بحلّ مشكلات العمل.	ت	77	61	55	54	74	321	3.04	1.5
		%	23,99	19,00	17,13	16,82	23,05	100		

يتبيّن من الجدول رقم (57) أنّ العبارة التي تقيس مدى تشجيع قيادة الشّركة العاملين للتّعبير عن رأيهم بصراحة بما يتعلّق بحلّ مشكلات العمل حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (3.04). ينتمي لمجال المـدى الثالث: [2.7 _3.4[يدلّ على درجة متوسّطة من الموافقة لأفراد عيّنة الدراسة.

عبّر ما نسبته (23.05%) من المبحوثين أنّ "قيادة الشركة تستمع لاقتراحات وآراء عمالهم بخصوص مشكلات العمل"، حيث عبر لنا أحد القادة: " **نشجّع العمال لإبداء اقتراحاتهم بخصوص العمل عن طريق المقابلات أو عقد اجتماعات**". [1]

(23.99%) من المبحوثين عبروا أنّه غالبا ما لا تساهم القيادة بشكل أو بآخر في حلّ المشكلات من خلال مشاركة زملائهم.

يرى (23.05%) من المبحوثين أنّ القادة في كثير من الأحيان لا يشجّعون العاملين لإبداء آرائهم فيما يخصّ مشاكل العمل وان حدث فهم لا يأخذون اقتراحات وآراء مرؤوسيهم بعين الاعتبار كما صرّح أحد العاملين.

19) مدى لوم قيادة الشّركة الآخرين في حالة وجود خطأ أو نتائج غير مرضية:

جدول رقم (58) يوضّح إجابة المبحوثين لمدى لوم قيادة الشركة الآخرين في حالة وجود خطأ أو نتائج غير مرضية:

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
47	في حالة وجود خطأ أو نتائج غير مرضية قيادة شركتنا تلقي اللوم على الاخرين.	ت	159	76	31	24	31	321	3.96	1.33
		%	49,53	23,68	9,66	7,48	9,66	100		

يتبيّن من الجدول رقم (58) أنّ العبارة التي تقيس مدى لوم قيادة الشّركة العاملين في حالة ارتكابهم للأخطاء أو وجود نتائج غير مرضية حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (3.96). ينتمي لمجال –المدى الرّابـــــع: [3.5_ 4.2[يدلّ على درجة مرتفعة من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة.

عبّر ما نسبته (49.53%) من المبحوثين أنّ "قيادة الشركة تقوم بإلقاء اللوم على الآخرين أو الظّروف لتبرير فشلهم، بدلا من محاول الاستمرار وإيجاد حلول للعقبات التي واجهتهم أو التّعلّم من الأخطاء التي اقترفوها.

(23.68%) من المبحوثين عبروا أنّه غالبا ما تقوم القيادة بشكل أو بآخر بإلقاء اللّوم على الآخرين.

يرى(9.66%) من المبحوثين أنّ **القادة لا يقومون بإلقاء اللّوم على الآخرين وأنّهم يتحمّلون مسؤولية**

[1] – مقابلة مع مسؤول الموارد البشرية بشركة سونلغاز يوم 12 فيفري 2020.

جميع النّتائج، ذلك أنّه لا يوجد أي شخص معصوم من الخطأ ولكنّه يستطيع التّعلّم من أخطائه كي يتفاداها مستقبلا. [1]

20) مدى عدم حرص قيادة الشّركة للاحتفاظ بالقادة والإداريين أصحاب الخبرة والمهارة:

جدول رقم (59) يوضّح إجابة المبحوثين لمدى عدم حرص قيادة الشركة للاحتفاظ بالقادة والإداريين أصحاب الخبرة

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
48	شركتنا لا تحرص على الاحتفاظ بالقادة والاداريين من أصحاب الخبرة والمهارة	ت	101	89	66	24	41	321	3.58	1.34
		%	31.46	27.73	20.56	7.48	12.77	100		

يتبيّن من الجدول رقم (59) أنّ العبارة التي تقيس مدى عدم حرص قيادة الشركة على الاحتفاظ بالقادة والاداريين من أصحاب الخبرة والمهارة حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (3.58). ينتمي لمجال المـدى الرّابع: [3.5 _4.2[**ويدلّ** على درجة مرتفعة من الموافقة لأفراد عيّنة الدراسة.

عبّر ما نسبته (31.46%) من المبحوثين أنّ "قيادة الشركة لا تحرص للاحتفاظ بالقادة والاداريين من أصحاب الخبرة والمهارة من خلال عدم تشجيعهم ممّا يضطرهم لاغتنام الفرص الجديدة والرّواتب العليا، التي تحفّزهم على الانتقال إلى شركة أخرى بما يناسب مهاراتهم على نحو أفضل، (27.73%) من المبحوثين عبروا أنّه غالبا ما لا تحرص قيادة الشركة بالاحتفاظ بالقادة والاداريين من أصحاب الخبرة والمهارة، يرى (12.77%) من المبحوثين أنّ القيادة تحرص للاحتفاظ بالقادة والاداريين من أصحاب الخبرة والمهارة.

21) مدى مساهمة قيادة الشركة في تكوين ثقافة تنظيمية للموظّف:

جدول رقم (60) يوضّح إجابة المبحوثين لمدى مساهمة قيادة الشركة في تكوين ثقافة تنظيمية للموظّف

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
49	القيادة التنظيمية لا تساهم في تكوين ثقافة تنظيمية للموظّف	ت	85	51	49	49	87	321	2.99	1.57
		%	26,48	15,89	15,26	15,26	27,10	100		

[1] – مقابلة مع رئيس قسم المالية والمحاسبة *DGIS* يوم 07 جانفي2020 على السّاعة 14:30.

يتبيّن من الجدول رقم (60) أنّ العبارة التي تقيس مدى مساهمة قيادة الشّركة في تكوين ثقافة تنظيمية للموظّف حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (2.99). ينتمي لمجال المـدى الثالث: [2.7 _3.4[**ويدلّ** على درجة متوسّطة من الموافقة لأفراد عيّنة الدراسة.

عبّر ما نسبته (26.48%) من المبحوثين أنّ "قيادة الشركة لا تساهم في تكوين ثقافة تنظيمية للموظّف، يرى (15.89%) من المبحوثين عبرّوا أنّه غالبا ما تساهم القيادة بشكل أو بآخر في تكوين ثقافة تنظيمية للموظّف، بينما يرى (27.10%) من المبحوثين أنّ قيادة الشّركة تساهم في تكوين ثقافة تنظيمية للموظّف حيث عبّر لنا أحد القادة: " **مساهمتنا في تكوين ثقافة تنظيمية يتجسّد في تعزيز القيم والأعراف والمعتقدات التّنظيمية، الاحترام الفعلي للنّظام الدّاخلي للمؤسّسة وتشجيع العمل الجماعي، الحوار البنّاء بين القيادة والعمّال، مواكبة كل ماهو جديد في الميدان،** ".[1]

22) مدى عدم ثقة قيادة الشّركة بالموظّفين ودوره في تحفيزهم:

جدول رقم (61) يوضّح إجابة المبحوثين لمدى عدم ثقة قيادة الشّركة بالموظّفين ودوره في تحفيزهم

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
50	القيادة التّنظيمية لا تثق بالموظفين مما لا يحفّزهم على الابتكار	ت	132	89	18	27	55	321	**3.67**	**1.5**
		%	41,12	27,73	5,61	8,41	17,13	100		

يتبيّن من الجدول رقم (61) أنّ العبارة التي تقيس مدى عدم ثقة قيادة الشّركة بالموظّفين ودورها في تحفيزهم حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (3.67). ينتمي لمجال –المدى الرّابـــع: [3.5_ 4.2] يدلّ على درجة مرتفعة من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة.

عبّر ما نسبته (41.12%) من المبحوثين أنّ "قيادة الشركة لا تثق بالموظّفين ممّا لا يحفّزهم على الابتكار "، حيث عبّر لنا أحد العمّال: "هناك فرض لرقابة دائمة وممارسة الضّغوطات على العاملين ما يترك لدى العامل الملل والشّعور بالتّعب وعدم الابتكار ".

(24.92%) من المبحوثين عبروا أنّه غالبا ما لا تساهم القيادة بشكل أو بآخر في زرع الثّقة بين العاملين. يرى (17.13%) من المبحوثين أنّ القادة دائما ما يعتبرون عامل الثقة بينهم وبين العاملين عاملا للابتكار.

[1] – مقابلات مع إطارات بالشركة يوم 27 فيفري 2020.على الساعة 15:47

تقييم معيقات تطبيق التّعلّم التّنظيمي في مجال القيادة التّنظيمية بالمؤسّسة الجزائرية

الجدول رقم (62) يوضّح التّكرارات والنّسب المئوية والمتوسّطات الحسابية والانحراف المعياري والرّتب لإجابة المبحوثين على العبارات المتعلّقة بالقيادة التنظيمية كمعيق للتّعلّم التّنظيمي بشركةّ توزيع الكهرباء والغاز – البيّض.

رقم العبارة	العبارات		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
43	في شركتنا هناك ضعف الوعي بمفهوم التّعلّم التّنظيمي من قبل القيادة التنظيمية	ت	144	46	26	45	60	321	3,53	1.6	6	مرتفعة
		%	44,86	14,33	8,10	14,02	18,69	100				
44	في شركتنا هناك حوافز ضعيفة للقيادات ذات المهارات والقدرات الإبداعية	ت	230	68	12	6	5	321	4,60	0.79	1	مرتفعة جدا
		%	71,65	21,18	3,74	1,87	1,56	100				
45	إسناد المراكز القيادية لا يتمّ على أساس معيار التكوين والكفاءة	ت	196	68	12	14	31	321	4,20	1.29	2	مرتفعة جدا
		%	61,06	21,18	3,74	4,36	9,66	100				
46	قيادة شركتنا لا تشجع العاملين للتّعبير عن رأيهم بصراحة بما يتعلّق بحلّ مشكلات العمل.	ت	77	61	55	54	74	321	3,04	1.5	7	متوسّطة
		%	23,99	19,00	17,13	16,82	23,05	100				
47	في حالة وجود خطأ أو نتائج غير مرضية قيادة شركتنا تلقي اللوم على الاخرين.	ت	159	76	31	24	31	321	3,96	1.33	3	مرتفعة
		%	49,53	23,68	9,66	7,48	9,66	100				
48	شركتنا لا تحرص على الاحتفاظ بالقادة والاداريين أصحاب الخبرة والمهارة	ت	101	89	66	24	41	321	3,58	1.34	5	مرتفعة
		%	31,46	27,73	20,56	7,48	12,77	100				
49	القيادة التنظيمية لا تساهم في تكوين ثقافة تنظيمية للموظّف	ت	85	51	49	49	87	321	2,99	1.57	8	متوسّطة
		%	26,48	15,89	15,26	15,26	27,10	100				
50	القيادة التّنظيمية ليست لها ثقة بالموظفين مما يحفّزهم على الابتكار	ت	132	89	18	27	55	321	3,67	1.5	4	مرتفعة
		%	41,12	27,73	5,61	8,41	17,13	100				
	القيادة التنظيمية كمعيق للتّعلّم التّنظيمي								**3.70**	**1.36**		**مرتفعة**

- ما تعلّق بضعف الوعي بمفهوم التّعلّم التّنظيمي من قبل القيادة التّنظيمية، جاءت استجابة المبحوثين **مرتفعة**، فشركة توزيع الكهرباء والغاز غير مدركة للمفهوم ولا تقوم بنشره على كافة أعضاء التّنظيم والمستويات التنظيمية فإدراك هذا المفهوم يعتبر المرحلة الأولية السّابقة لجميع مراحل تطبيق

التّعلّم التّنظيمي، والتي تساعد في استجلاء المتطلّبات اللاّزمة لتطبيق وتنظيم الممارسة وتسلسل الخطوات وتكامل الجهود.

▪ كذلك ما تعلّق بمؤشّر عدم تحفيز القيادة للأفراد المبدعين، جاءت استجابة المبحوثين **مرتفعة جدا**، واتّضح هذا من خلال معطيات الدّراسة الدّالة على أنّه ليس هنالك تثمين أو حوافز كبيرة للأفراد المبدعين الذين يمثّلون رأسمال فكري للشرّكات هذا أيضا ما وقفنا عليه من خلال مقابلاتنا مع المستجوبين حيث أقرّوا أنّ هنالك نزيف لمقدرات وكفاءات الشّركة نحو شركات أخرى.

▪ أمّا ما ارتبط بمؤشّر إسناد المراكز القيادية فجاءت استجابات المبحوثين لهذا المعيق **مرتفعة جدّا**، فتبيّن أنّه لا يتمّ على أساس معيار التكوين والكفاءة بل معايير غامضة لا تستند على أسس علمية ممّا يجعل عناصر المراكز القيادية لا تتمتّع بالكفاءة المطلوبة مع بروز ظاهرة المحسوبية ممّا يؤدّي إلى ضعف قدرة هذه العناصر على قيادة المنظّمات.

▪ أمّا عن صورة عدم تشجيع قيادة الشركة العاملين للتّعبير عن رأيهم بصراحة بما يتعلّق بحلّ مشكلات العمل. جاءت استجابة المبحوثين لهذا المعيق **متوسّطة**، ممّا يعطينا كذلك صورة عن شكل العلاقة بين أفراد العينة وطبيعة الثّقافة السّائدة في المؤسّسة بين الثّقافة التنظيمية الصّراعية المعيقة لمنظومة التّعلّم التّنظيمي وبين الثّقافة التّعاونية التّبادلية، وعليه فإنّ نتائج الجدول رقم (56) تؤكّد وجود فروق ليست ذات دلالة إحصائية في استجابات الأفراد نحو مؤشّر عدم تشجيع قيادة الشّركة العاملين للتّعبير عن رأيهم بصراحة بما يتعلّق بحلّ مشكلات العمل.

▪ في مقابل ذلك أثبتت الدّراسة الميدانية أنّ قيادة الشّركة في حالة وجود خطأ أو نتائج غير مرضية تلقي اللّوم على الآخرين. فجاءت استجابة المبحوثين لهذا المعيق **مرتفعة**، فمن الصّعب على القادة أن يقبلوا حقيقة أنّهم على خطأ، لأنّهم تعوّدوا على أن يكونوا على صواب طوال الوقت، وقد بات ذلك الأمر جزءاً من شخصيتهم، حتى أنّهم يشعرون بأنّ أحداً يهاجمهم شخصياً إذا قال لهم: أنتم مخطئون. ويجدون صعوبة في تقبل النّصح والنّقد .فهم يقلّلون من آراء الآخرين، الأمر الذي يعني أنّهم لا يعتقدون بأنّ أحداً مؤهّل لتقديم النّصيحة لهم.

▪ ما تعلّق بمحاولة الدّراسة فهم مؤشّر عدم احتفاظ القيادة الإدارية بالموظّفين أو القادة الإداريين أصحاب المهارة والخبرة، تبيّن أنّه هنالك اتجاه واضح في استجابات المبحوثين **المرتفعة** تجاه هذا المعيق، سونلغاز مطالبة بالتّركيز أكثر على الرّاتب لاستقطاب الموظّف الأكفأ، أمّا تحقيق التّوازن بين الرّاتب المناسب، وفرص التّرقية والنّمو، والتّوازن بين العمل والحياة، فهي مفاتيح الحفاظ على

الكفاءات. فإذا ما نجحت الشّركة في تحقيق ذلك، ومنحت الموظّفين شعورًا بالتّقدير والامتنان، وأنهم رأسمالها المعرفي، فإنّ كلّ من الموظّف والشّركة سيتمكّنان من النّمو بشكل متوائم معًا.

- أمّا بالنّسبة لعدم مساهمة القيادة التّنظيمية في تكوين ثقافة تنظيمية للموظّف، فقد جاءت اتجاهات العاملين **متوسّطة** بخصوص هذا المعيق، فقد تبيّن أنّه ليس هنالك اتجاه واضح في استجابات المبحوثين حول هذا المؤشّر أين توزّعت الاستجابات بين النّفي والتّأكيد على ذلك. فسونلغاز تحاول أن تهيئ البيئة الخصبة التي تسمح بنمو وتميز الثّقافة التّنظيمية القوية وستتوصل بحكمتها ومقدرتها على استثمار تلك الثقافات المتنوعة إيجابا نحو مصالح المنظمة أو المؤسسة لتتكامل لأهدافها مع أهداف العاملين.

- -إنّه على مستوى عدم تحلّي القيادة التّنظيمية بوضع الثّقة في العاملين، فقد جاءت اتجاهات العاملين **مرتفعة** بخصوص هذا المعيق، فالشّركة تفتقر إلى القيادة المتفتّحة والتي تقود الموظّفين نحو الانفتاح على مبادئ بناء الثّقة وممارسات جديدة في التّنظيم تشجّع الابداع والابتكار.

- **و**كاستنتاج عام للّنتائج السّابقة فإنّ ما يمكن الخروج به من خلال جملة المؤشّرات المرتبطة ببعد القيادة كمعيق لتطبيق التعلّم التّنظيمي:

– أنّ المنظومة القيادية لا تتوفّر على مستوى عالي من الوعي بمفهوم القيادة، إضافة إلى غياب عامل التّحفيز والتّثمين للأفراد المبدعين ممّا تمخّض عنه نزيف لمقدرات وكفاءات الشّركة نحو شركات أخرى وعدم محاولة الاحتفاظ بها، وجود حالة هجينة بين التّشجيع والتّثبيط لقيادة الشّركة للعاملين للتّعبير عن رأيهم بصراحة بما يتعلّق بحلّ مشكلات العمل. كذلك غياب آلية موضوعية مرتبطة بإسناد المراكز القيادية تتمّ على أساس معيار التّكوين والكفاءة، هناك توجّه من القيادة للوم الآخرين ممّا يؤدّي إلى ظهور علاقات مسمومة على الصّعيدين الشّخصي والمهني. كما أنّه ليس هنالك اتجاه واضح في سعي الشّركة لتعزيز ممارسات تسهم في نهاية الأمر نحو تطوير ثقافة الموظّفين. وكذلك غياب الثّقة بين القيادة والموظّفين تكبح الابتكار.

- وبناء عليه يتّضح أنّ مستوى القيادة التّنظيمية كمعيق للتّعلم التّنظيمي جاء مرتفعا في الشّركة محلّ الدراسة ممّا يمكن اعتباره معيقا وغير مساند للتّعلّم. ويدعم ذلك قيمة الانحراف المعياري البالغة (1.36)، ممّا يعني تقارب إجابات المبحوثين وقوّة اتساقها. ومنه فالفرضية القائلة بوجود معيقات مرتبطة بالقيادة التنظيمية تحقّقت.

- **الفرضية الخامسة:**

تطبيق التّعلّم التّنظيمي بالمؤسّسة الجزائرية يواجه معيقات متعلّقة بالثّقافة التّنظيميّة السّائدة.

- **الفرضيّة الجزئية الأولى مفادها:**

1. تطبيق التّعلّم التّنظيمي بالمؤسّسة الجزائرية لا يواجه معيقات متعلّقة بالقيم التّنظيمية السّائدة.

سنحاول في هذا العنصر تقديم تحليل عام للفرضيّة الجزئية الأولى و لقياس درجة إجابة المبحوثين على العبارات المتعلّقة بالقيم التّنظيميّة كمعيق للتّعلّم اعتمدنا (06) عبارات:

1) مدى عدم تشجيع القيم السّائدة في الشركة على التّعلّم المستمر للموظّفين:

جدول رقم (63) يوضّح إجابة المبحوثين لمدى عدم تشجيع القيم السّائدة في الشركة على التّعلّم المستمر للموظّفين:

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
51	القيم السّائدة في شركتنا لا تشجّع على التّعلّم المستمر للموظّفين.	ت	27	30	67	70	127	321	**2.25**	**1.29**
		%	8,41	9,35	20,87	21,81	39,56	100		

يتبيّن من الجدول رقم (63) أنّ العبارة التي تقيس مدى عدم تشجيع القيم السّائدة في الشركة على التّعلّم المستمر للموظّفين حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (2.25). ينتمي لمجال – المدى الثّـــــاني: [1.9_2.6[يدلّ على درجة ضعيفة من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة.

يرى ما نسبته (39.56%) من المبحوثين أنّ القيم السّائدة في الشركة تشجّع على التّعلّم المستمر للموظّفين، ويتمّ ذلك من خلال تعليمِ الأفراد العديد مِن المعلومات حول الكثير مِن المجالات، كدعم مهاراتهم الشّخصية ممّا يزيدُ في ثقتهم بأنفسهم ويجعلهم يواكبون التطوّر في وظيفتهم، وقادرين على التّكيّف مع مستجدات العصر. **أكّد أحد الإطارات أنّ الشركة تتيح للجميع بدون استثناء التّعلّم المستمر بدون أي شروط أو قيود تطبيقا لقاعدة "التّعلّم للجميع،".** [1]

في حين يرى ما نسبته (8,41%)من المبحوثين أنّ القيم السّائدة في الشركة لا تشجّع على التّعلّم المستمر للموظّفين.

[1] – مقابلة مع رئيس قسم الموارد البشرية يوم 10 جانفي2020 على السّاعة 14:30.

2) مدى قيام الشركة بعدم إشراك الموظّف في وضع مقترحات لأشكال وأنواع الخدمات الممكن توفيرها للزّبائن:

جدول رقم (64) يوضّح إجابة المبحوثين لمدى عدم قيام الشّركة بإشراك الموظّف في وضع مقترحات لأشكال وأنواع الخدمات الممكن توفيرها للزبائن:

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
52	لا يوجد إشراك للموظّف في وضع مقترحات لأشكال وأنواع الخدمات الممكن توفيرها للزبائن	ت	130	88	54	27	22	321	**3.86**	**1.23**
		%	40,50	27,41	16,82	8,41	6,85	100		

يتبيّن من الجدول رقم (64) أنّ العبارة التي تقيس مدى عدم قيام الشّركة بإشراك الموظّف في وضع مقترحات لأشكال وأنواع الخدمات الممكن توفيرها للزّبائن حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (3.86). ينتمي لمجال –المدى الرّابـــــع: [3.5_ 4.2] يدلّ على درجة مرتفعة من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة.

يرى ما نسبته (6.85%) من المبحوثين أنّ الشّركة تقوم بإشراك الموظّف لتحسين أفضل علاقات تجارية مع الزّبائن، وكذا التّعريف بالشّركة من خلال وسائل الإعلام الاجتماعية، وغيرها.

ومع ذلك فنسبة (40.50%) من المبحوثين ترى العكس وأنّه لا يوجد إشراك للموظّف، فقد صرّح أحد الموظّفين أنّ تدريب الموظّفين الآخرين أصبح مفروضا للمساعدة في تعزيز علاقات قوية مع الزّبائن لكي يستطيعوا فهم متطلبات الزّبون ومن ثمّ تستطيع الشّركة اشراكهم في وضع مقترحات لأشكال وأنواع الخدمات الممكن توفيرها للزبائن.

1) مدى سعي الموظّفين في الشّركة نحو تحقيق أهدافها وخططها:

جدول رقم (65) يوضّح إجابة المبحوثين لمدى سعي الموظّفين في الشركة نحو تحقيق أهدافها وخططها:

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
53	أهداف وخطط الشركة ليست من اهتمامات الموظّفين	ت	27	52	55	80	107	321	**2.41**	**1.32**
		%	8,41	16,20	17,13	24,92	33,33	100		

يتبيّن من الجدول رقم (65) أنّ العبارة التي تقيس مدى عدم سعي الموظّفين في الشركة نحو تحقيق أهدافها وخططها، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (2.41). ينتمي لمجال –المدى الثّـــــاني: [1.9_2.6]ويدلّ على درجة ضعيفة من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة.

يرى ما نسبته (8.41%) من المبحوثين أنّ أهداف وخطط الشّركة ليست من اهتمامات الموظّفين، لأنّهم لا يملكون دافعا للمساهمة في تحقيق أهداف الشّركة، كما صرّح أحد العاملين.

يرى ما نسبته (33.33%) من المبحوثين أنّ الموظّفين في شركتنا يسعون نحو تحقيق أهدافها وخططها فتحقيق أهداف المؤسّسة يساعد على التّحقّق من أنّ الموظّف يسير في الطريق الصّحيح، بأقلّ جهد وطاقة وبأكثر فعالية. هذه النّسبة ترى أنّ القيم التّنظيمية للشّركة تسعى لجعل أهدافها واقعية وقابلة للإدارة والتنفيذ.

يرى ما نسبته (24.92%) من المبحوثين أنّ الموظّفين في شركتنا نادرا ما يعتبرون أنّ أهداف وخطط الشّركة ليست من اهتمامات الموظّفين فدعم الموظّفين الذين يشتركون معهم في أهداف مماثلة، يحفّزهم للبقاء في مسار تحقيق اهداف وخطط الشّركة.

2) مدى اعتبار الالتزام بمواعيد الدّوام الرّسمي ليست من أولويات الموظّف:

جدول رقم (66) يوضّح إجابة المبحوثين لمدى عدم التزام العاملين في الشركة بمواعيد الدّوام الرّسمي:

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
54	في شركتنا الالتزام بمواعيد الدّوام الرّسمي ليست من أولويات الموظّف.	ت	98	40	55	60	68	321	**3.12**	**1.54**
		%	30,53	12,46	17,13	18,69	21,18	100		

يتبيّن من الجدول رقم (66) أنّ العبارة التي تقيس اعتبار الالتزام بمواعيد الدّوام الرّسمي ليس من أولويات الموظّف، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (3.12). ينتمي لمجال المـدى الثالث: [2.7 _3.4] يدلّ على درجة متوسّطة من الموافقة لأفراد عيّنة الدراسة.

يرى ما نسبته (30.53%) من المبحوثين أنّ الالتزام بمواعيد الدّوام الرّسمي ليست من أولويات الموظّف والغريب أن بعض العاملين يقطنون بالقرب من الشّركة ويتأخّرون في حين أن من يقطن بعيدا عن الشّركة يحضر باكرا كما صرّح أحد العاملين، ومن خلال زياراتنا الميدانية لاحظنا أنّ الالتزام بمواعيد الدّوام الرّسمي مرتبط بنوع القيادة التّنظيمية المسؤولة عن المصلحة فالتّساهل في ردع غير الملتزمين بالدّوام الرّسمي يعطي الفرصة للآخرين بعدم الالتزام.

في حين (12.46%) من المبحوثين يرون أنّه غالبا ما يكون الالتزام بمواعيد الدّوام الرّسمي ليس من أولويات الموظّف. يرى أحد العاملين أن قيمة الالتزام بالدّوام الرّسمي تنعدم في رمضان بحجّة الصّيام وهو حال أغلب المؤسّسات الاقتصادية وهو أمر مخالف للقيم التي يستمدها العامل من دينه.

ومع ذلك فنسبة (21.18%) من المبحوثين ترى الالتزام بمواعيد الدّوام الرّسمي من أولويات الموظّف. وأنّ هذا لالتزام واجب وظيفي.

الشّركة تقدّر الالتزام بالمواعيد، يرى إطار بالشركة **أنّ الالتزام بالمواعيد صفة تنظيمية تنمّ عن انضباط الموظّف في عمله والتزامه بقيم دينية (الابتعاد عن السحت) وصورة أخلاقية لاحترام الاخرين.** [1]

البعض الآخر يرى أنّ الشّركة يمكنها أن توفّر بيئة أكثر مرونة للموظّفين بعدم التركيز على الحضور للشركة بقدر الانجاز والعمل نفس السّاعات المقرّرة لكن خارج المكاتب .

3) مدى عدم ارتباط الموظّف في الشركة بالقيم الأخلاقية كالنزاهة والشفافية:

جدول رقم (67) يوضّح إجابة المبحوثين لمدى عدم ارتباط الموظّف في الشركة بالقيم الأخلاقية كالنزاهة والشفافية:

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
55	الموظّف في شركتنا لا يرتبط بالقيم الأخلاقية كالنزاهة والشفافية	ت	43	75	59	79	65	321	**2.85**	**1.34**
		%	13,40	33,04	25,99	34,80	28,63	100		

يتبيّن من الجدول رقم (67) أنّ العبارة التي تقيس مدى ارتباط الموظّف في الشركة بالقيم الأخلاقية كالنّزاهة والشّفافية حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (2.85). ينتمي لمجال المـدى الثالث: [2.7 _3.4[يدلّ على درجة متوسّطة من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة.

يرى أيضا ما نسبته (13.40%) من المبحوثين أنّه ليس هناك ارتباطا بالقيم الأخلاقية في الشرّكة ذلك أنّ بعض الأفراد في مختلف المواقع، قد يخرجون عن هذه القيم في تفاصيل حياتهم اليومية؛ بالذّات العملية منها.

يرى ما نسبته (28.63%) من المبحوثين أنّ هناك ارتباطا للعمل في الشّركة بالقيم الأخلاقية كالنّزاهة والشّفافية والعدالة والمصداقية، والأمانة الوظيفية، والتّصدّي لكلّ الأشكال الإجرامية، التي قد تؤثّر في تلك القيم والأخلاق، يرى أيضا ما نسبته (34.80%) من المبحوثين أنّ نادرا ما يرتبط العمل بالقيم الغير أخلاقية، مما يجعل عمّال الشّركة يعتزّون بالعامل النّزيه الذي يؤدّي واجبه لأن رقابته لنفسه ذاتية.

[1] – مقابلة مع رئيس قسم الموارد البشرية يوم 10 جانفي2020 على السّاعة 14:30.

4) مدى اعتبار فرق العمل الجماعي ليست إحدى المكوّنات الأساسية للشّركة:

جدول رقم (68) يوضّح إجابة المبحوثين لمدى مدى اعتبار فرق العمل الجماعي ليست إحدى المكوّنات الأساسية للشّركة:

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
56	في شركتنا فرق العمل الجماعي لا تشكّل إحدى المكوّنات الأساسية للشّركة.	ت	4	40	52	82	143	321	**2.00**	**1.1**
		%	1,25	12,46	16,20	25,55	44,55	100		

يتبيّن من الجدول رقم (68) أنّ العبارة التي تقيس مدى اعتبار فرق العمل الجماعي ليست إحدى المكوّنات الأساسية للشّركة، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (2.00) ينتمي لمجال – المدى الثّـــــاني: [1.9_2.6[يدلّ على درجة ضعيفة من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة.

يرى ما نسبته (44.55%) من المبحوثين أنّ اعتبار فرق العمل الجماعي كقيمة اجتماعية وتنظيمية يعتبر إحدى المكوّنات الأساسية بالشّركة، ويؤدّي العمل بأسلوب الفريق إلى تحقيق التّعاون بين أعضاء المجموعة ممّا يحفّزهم لمساندة بعضهم البعض للنّجاح ممّا يقلّل من المنافسة الفرديّة. كما تتيح هذه القيمة الفعالية في عملية تبادل المعلومات.

ويرى ما نسبته (25.55%) من المبحوثين أنّ اعتبار فرق العمل الجماعي كقيمة تنظيمية نادرا ما تغيب في الشّركة ممّا يخلق بيئة ومناخ مناسب للعمل والتّحفيز، ويزيد من إحساس الموظّفين بالهوية المشتركة. ويشعر العاملين بالفخر بأدائهم الجماعي من خلال الابتعاد عن السّلوكيات السّلبية كحالات الغياب والإهمال والكسل والصّراعات التنظيمية.

في حين يرى ما نسبته (1.25%) من المبحوثين أنّ اعتبار فرق العمل الجماعي كقيمة اجتماعية لا يعتبر أبدا إحدى المكوّنات الأساسية بالشّركة، خاصّة ما تعلّق بالعمل الإداري، ذلك أنّ الحديث عن فرق العمل يتمّ كمفهوم سطحي بعيد كلّ البعد عن الإلمام بفوائده أو وجود الدّافع للعمل به.

تقييم معيقات بعد القيم التنظيمية على تطبيق التّعلّم التّنظيمي:

الجدول رقم (69) يوضّح التّكرارات والنّسب المئوية والمتوسّطات الحسابية والانحراف المعياري والرّتب لإجابة المبحوثين على العبارات المتعلّقة بالقيم التنظيمية كمعيق للتّعلّم التّنظيمي بشركة التّوزيع للكهرباء والغاز –البيّض.

رقم العبارة	العبارات		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
51	القيم السّائدة في شركتنا لا تشجّع على التّعلّم المستمر للموظّفين.	ت	27	30	67	70	127	321	2,25	1.29	5	ضعيفة
		%	8,41	9,35	20,87	21,81	39,56	100				
52	**لا يوجد إشراك للموظف في وضع مقترحات لأشكال وأنواع الخدمات الممكن توفيرها للزبائن.**	ت	130	88	54	27	22	321	3,86	1.23	1	مرتفعة
		%	40,50	27,41	16,82	8,41	6,85	100				
53	أهداف وخطط الشركة ليست من اهتمامات الموظّفين.	ت	27	52	55	80	107	321	2,41	1.32	4	ضعيفة
		%	8,41	16,20	17,13	24,92	33,33	100				
54	في شركتنا الالتزام بمواعيد الدّوام الرّسمي ليست من أولويات الموظّف.	ت	98	40	55	60	68	321	3,12	1.54	2	متوسّطة
		%	30,53	12,46	17,13	18,69	21,18	100				
55	الموظّف في شركتنا لا يرتبط بالقيم الأخلاقية كالنزاهة والشفافية.	ت	43	75	59	79	65	321	2,85	1.34	3	متوسّطة
		%	13,40	33,04	25,99	34,80	28,63	100				
56	في شركتنا فرق العمل الجماعي لا تشكّل إحدى المكوّنات الأساسية للشّركة.	ت	4	40	52	82	143	321	2,00	1.1	6	ضعيفة
		%	1,25	12,46	16,20	25,55	44,55	100				
تقييم معيقات بعد القيم التنظيمية على تطبيق التّعلّم التّنظيمي									**2.75**	**1.31**		متوسّطة

- يتبيّن من الجدول رقم (69) أنّ العبارات التي تقيس **القيم التنظيمية** كمعيق للتّعلّم التّنظيمي بشركة تّوزيع الكهرباء والغاز –البيّض، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (2.75) . ينتمي لمجال المـدى الثالث: [2.7 _3.4[و**يدلّ** على درجة متوسّطة من الموافقة لأفراد عيّنة الدراسة.
- تبيّن من خلال الجداول السّابقة (من الرقم 51 الى الرّقم 56) المتعلّقة ببعد القيم التّنظيمية وجملة المؤشّرات المرتبطة بتطبيق التّعلّم التّنظيمي أنّ:
- على مستوى عدم تشجّيع القيم السّائدة للتّعلّم المستمر للموظّفين فقد جاءت استجابة المبحوثين بدرجة **ضعيفة**، اتّضح أنّ القيم السّائدة في الشركة تشجّع **غالبا** التّعلّم المستمر للموظّفين و تجعلهم

يشاركون في جميع العمليات الإدارية بفعالية، فالشّركة تسعى لتعليمِ الأفراد العديد مِن المعلومات حول الكثير مِن المجالات، كدعم مهاراتهم الشّخصية والزيادة في ثقتهم بأنفسهم .

▪ من ناحية عدم إشراك الموظّف في وضع مقترحات لأشكال وأنواع الخدمات الممكن توفيرها للزّبائن ومن خلال معطيات الدّراسة الميدانية، فهي بدرجة **مرتفعة**، وهذا ما يمكن أن يعطي صورة غير مرضية بشكل عام عن نظام معرفة الشّركة المزيد عن جماهيرها المستهدفة وكيفية تقديم أفضل تلبية لاحتياجاتهم. بمعنى أنّ القيمة الاجتماعية بإشراك الموظّف في وضع مقترحات لأشكال وأنواع الخدمات الممكن توفيرها للزّبائن مازالت بعيدة المنال.

▪ أمّا ما ارتبط بمؤشّر أهداف وخطط الشّركة بكونها ليست من اهتمامات الموظّفين، فقد جاء بدرجة **ضعيفة** وكان واضحا من خلال معطيات الدّراسة الميدانية، أنّ هذه القيمة التّنظيمية ليست حاضرة عند العمّال.

▪ وبغرض التّعرّف على عدم التزام موظّفي سونلغاز بمواعيد الدّوام الرّسمي فقد اتّضح أنّ عدم اعتباره كأولويّة كان بدرجة **متوسّطة**، الأفراد أقرّوا أنّ هناك التزام نسبي للعاملين بمواعيد الدّوام الرّسمي وأنّ هذا السّلوك يحتاج الى تعزيز أكثر من خلال وقوف القيادة التّنظيمية على تطبيق النّظام الدّاخلي للشّركة، فالالتزام بالدّوام الرّسمي واجب وظيفي ومظهر حضاري وهو من أسمي قيم الشّركة التي تعكس الخصائص الدّاخلية فيها، فهي التي تحدّد الخطوط العريضة لتوجيه السّلوك.

في حين أنّ الالتزام بالمواعيد يأخذ المقعد الخلفي لأنّ المهمّ هنا هو الانجاز والمحافظة على مواعيد التّسليم النّهائية والعمل نفس السّاعات المقرّرة. ومن هنا إن مسالة احترام وقت العمل في الشّركة تفرض علينا تحليلها من ناحية ازدواجية الواقع ومثالية التوجّهات، بين السّلوك الحقيقي للموظّفين وبين اتجاهاتهم نحو احترام قيم الوقت وهي المسألة التي حلّلها" ناصر قاسيمي "في كتابه" سوسيولوجيا المنظّمات "من خلال عنصر القيم والسّلوك يصرّح "إنّ ما نلاحظه داخل المنظّمات ذلك التناقض بين ما يحمله الأفراد في أذهانهم –نظريّا– وما يقومون به فعلا في الواقع، فإذا سألتهم عن الوقت قالوا :الوقت من ذهب وإذا سألتهم عن العمل قالوا :العمل عبادة، وإذا سألتهم عن إتقان العمل قالوا: إنّ الله يحبّ من يتقن العمل وهكذا فانّ لكلّ سؤال جوابه الذي يتناسب مع القيم السّائدة – نظريا –عن حبّ العمل والتّغيّب عن العمل والانضباط والغش والولاء للمؤسّسة والتّضامن وهي في الحقيقة قيم مهجورة عمليا إلى حدّ ما في الواقع الفعلي وبقيت على مستوى التّجريد والأفكار" [1]

[1]- ناصر قاسيمي،"**سوسيولوجيا المنظمات :دراسات نظرية وتطبيقية**"، د.ط، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر،*2014*، ص*108*.

.وكانت هناك نظرة استشرافية من البعض الآخر الذي يرى أنّ الشّركة يمكنها أن توفّر بيئة أكثر مرونة للموظّفين من خلال تقييم الموظّف على النّاحية المهنيّة الخاصّة به مثل الإنجازات والخروج بحلول خلاّقة خارج الصّندوق.

- أمّا ما ارتبط بمؤشّر عدم ارتباط العمل في الشرّكة بالقيم الأخلاقية كالنّزاهة والشّفافية فدرجته كانت **متوسّطة**، الافراد رأوا أنّ هناك ارتباطا نسبي بالقيم الاخلاقية في الشّركة، مما يجعل عمّالها يعتزّون بهاته القيم الإيجابية فالنّزاهة والشفافية قيمتان معنويتان ذاتا أثر مادي تسكنان شعور الفرد، وتحثّانه على فعل الصّواب، وهذه القيمة المعنوية، يستمدّها الفرد من دينه وفضائل مجتمعه.

- إنّه على مستوى اعتبار الشّركة أنّ فرق العمل الجماعي ليست مكوّن أساسي، فجاءت **ضعيفة**، فأغلبية الأفراد رأوا أنّها تعتبر كإحدى المكوّنات الأساسية بها، فالعمل بأسلوب الفريق يؤدّي إلى تحقيق التّعاون بين أعضاء المجموعة ممّا يحفّزهم للرغبة على العمل معا، ويجعلهم يساندون بعضهم البعض لأنّهم يتوحّدون في فريق ويريدون له النّجاح ممّا يجعل المنافسة الفردية تقلّ. كما يتيح أسلوب إدارة وبناء فرق العمل بفعالية فرص تبادل المعلومات المطلوبة بحريّة وبطريقة انسيابية.

- إذا من خلال النتائج التي ارتبطت بجملة من المؤشّرات المتعلّقة بالقيم التنظيمية كمعيق للتّعلّم التّنظيمي في الشّركة فقد أمكن إدراك ذلك التّوجه الغالب للقيم التنظيمية للموظّف كالتّعلّم المستمر للموظّفين وسعيهم لتحقيق أهداف الشّركة، إضافة الى أنّ قيمة أداء العمل الفرقي مرتبط بالجوّ العام السّائد في الشّركة وطبيعة الأعمال التي لا يمكن أن تؤدّى إلاّ عن طريق عمل فرقها وتعاونها، هناك تمسّك للعاملين بالقيم الأخلاقية كالنّزاهة والشّفافية، وما تعلّق بإشراك الموظف لوضع المقترحات الممكن توفيرها للزّبائن مازالت بعيده المنال وتحتاج لغرس في نفوس العاملين. هناك عدم التزام بمواعيد الدّوام الرّسمي والتي تعتبر من القيم التي يجب الالتزام بها في الشّركة.

يعدّ " بوفلجة غياث "من أهمّ الباحثين الجزائريين الذين اهتموا بمتغيّر القيم في المؤسّسة الجزائرية وتأثيرها على فعالية المنظّمات الجزائرية ذات الطّابع العمومي أكثر ، ومشاكل التّسيير حيث يرى بوفلجة غياث" بأنّ المؤسّسات الجزائرية تعاني من غياب قيم ثقافية صناعية، تتماشى ومتطلّبات التّنظيمات الحديثة "

كما يرى أنّ تصرّفات العمّال لا تنطلق من عدم، وإنّما تكون نتيجة تراكم مجموعة من الأفكار والمعارف والخبرات التي تسمح للفرد بالحكم على ما يدور حوله من أمور مادية واجتماعية وحضارية، وبالتّالي يكون الحكم على الأمور وتقييمها والتّصرّف إزاءها تبعا لطبيعة تلك الأفكار والأحكام

والقيم، تنظّم هذه القيم بطريقة منسجمة ومتناسقة في صورة مترابطة، ممّا يكوّن نظرة شاملة لدى الفرد وتحدّد تصرّفاته في كلّ المجالات، مما يؤدّي إلى تكوين النّسق القيمي للعامل. [1]

بيئة عمل لا تساند بشكل مطلق على تبنّي معايير تحكم سلوك الأفراد وقواعد وتوجّهات تمكّن الموظّف من التّمييز بين الصّحيح والخطأ، ومما لا شكّ فيه أنّ تطبيق التّعلّم التّنظيمي هو نتيجة مباشرة من نتائج الحرص على تنفيذ القيم التّنظيمية السّائدة ، وهنا تبرز إحدى القيم السّائدة في الشّركة وهي ضرورة التّطوير المستمر من المستوى الفردي والجماعي للموظّفين، والذي لا يتمّ إلاّ من خلال التّعلّم المستمر و الدّورات التّكوينية التي تدعم تطبيق التّعلّم التّنظيمي في الشّركة محلّ الدّراسة ممّا يستلزم حرص الشّركة واستمرارها في تنفيذ القيم التّنظيمية السّائدة فيها.

وعليه فإنّه وبالنّظر إلى درجة استجابة المبحوثين **المتوسّطة** لبعد القيم التّنظيمية كمعيق للتّعلّم التّنظيمي، فإنّه يمكن **نفي** صحّة الافتراض الجزئي الأوّل والقائل بعدم وجود معيقات متعلّقة بالقيم التّنظيمية تحول دون تطبيق التّعلّم التّنظيمي في شركة توزيع الكهرباء والغاز – البيّض.

[1]- غياث بوفلجة،" **القيم الثقافية وفعالية التنظيمات**"، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ،*2015* ، ص *19-20*.

سوف نحاول في هذا العنصر اختبار صحّة الفرضيّة الجزئية الثانية من خلال الوقوف عند كلّ عبارة بشيء من التّحليل، ثم نقوم بتقديم تحليل عام للفرضيّة ككلّ.

- **الفرضيّة الجزئية الثّانية مفادها:**

2.يواجه تطبيق التّعلّم التّنظيمي معيقات متعلّقة بالمعتقدات التّنظيمية تحول دون تطبيقه في المؤسّسة الجزائرية.

لقياس درجة إجابة المبحوثين على العبارات المتعلّقة بالمعتقدات التّنظيميّة كمعيق للتّعلّم التّنظيمي بشركة التّوزيع للكهرباء والغاز بولاية البيّض. اعتمدنا (06) عبارات:

1) مدى عدم اعتقاد الموظّفين في الشّركة أنّ اتخاذ القرارات لا يتمّ من خلال المعلومات الدّقيقة والمتكاملة:

جدول رقم (70) يوضّح إجابة المبحوثين لمدى عدم اعتقادهم أنّه من خلال المعلومات الدّقيقة والمتكاملة يتمّ اتخاذ القرارات.

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
57	لا يعتقد الموظّف في شركتنا أنّه من خلال المعلومات الدّقيقة والمتكاملة يتمّ اتخاذ القرارات.	ت	41	32	63	89	96	321	**2.48**	**1.35**
		%	12,77	9,97	19,63	27,73	29,91	100		

يتبيّن من الجدول رقم (70) أنّ العبارة التي تقيس عدم اعتقاد الموظّفين في الشّركة أنّه من خلال المعلومات الدّقيقة والمتكاملة يتمّ اتخاذ القرارات بشركة توزيع الكهرباء والغاز –البيّض، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (2.48). ينتمي لمجال –المدى الثّـــــاني: [1.9_2.6[يدلّ على درجة ضعيفة من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة.

يرى ما نسبته (29.91%) من المبحوثين أنّ الموظّفين في الشّركة يعتقدون أنّه من خلال المعلومات الدّقيقة والمتكاملة يتمّ اتخاذ القرارات. يرى ما نسبته (27.73%) من المبحوثين أنّه نادرا ما لا يعتقد الموظّف أنّه من خلال المعلومات الدّقيقة والمتكاملة يتمّ اتخاذ القرارات، فلم تعد أجهزة الحاسوب أجهزة مساعدة بل أصبحت ضرورية بسبب الطّلب المتزايد على المعلومات في دنيا الأعمال سواء من البيئة الدّاخلية أو البيئة الخارجية.

ويرى ما نسبته (12.77%) من المبحوثين يعتقدون عكس ذلك فحسب قول أحد المنتمين للشّركة فإنّ القيادة التّنظيمية في كثير من الاحيان تتّخذ قرارات سيّئة بناء على معلومات غير دقيقة ومغلوطة جرّاء ترقيات وتعيينات لا يستحقها أصحابها ولا تجعل الموظّف المناسب في المكان المناسب.

2) مدى سيادة الاعتقاد في الشّركة أنّ عنصر الوقت غير مهمّ وينبغي إضاعته.

جدول رقم (71) يوضّح إجابة المبحوثين لمدى سيادة الاعتقاد في الشركة أنّ عنصر الوقت مهمّ وينبغي عدم إضاعته.

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
58	يسود الاعتقاد عند العاملين أنّ عنصر الوقت غير مهمّ وينبغي إضاعته.	ت	111	55	47	44	64	321	**3.33**	**1.55**
		%	34,58	17,13	14,64	13,71	19,94	100		

يتبيّن من الجدول رقم (71) أنّ العبارة التي تقيس مدى الاعتقاد أنّ عنصر الوقت غير مهمّ وينبغي إضاعته، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (3.33). ينتمي لمجال المـدى الثّالث: [2.7 _3.4] يدلّ على درجة متوسّطة من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة.

يرى ما نسبته (19.94%) من المبحوثين أنّ من أهداف العمل بالشّركة هو إنجاز المهام في الوقت المحدّد وبأقلّ التكاليف وبجودة عالية، ، فحتّى وإن لم تكن هذه القيم راسخة من خلال التّنشئة المؤسّساتية للعمّال، فإنّ طبيعة نشاط الشّركة ومتطلّبات سير المهام والتّحكّم في العمل هو الذي يفرض على المؤسّسة ذلك، لتحافظ على سمعتها لأنّها لا تتعامل مع زبائن محلّيين فقط بل إنّ تعاملاتها تتمّ على مستوى عالمي أيضا.

يرى ما نسبته (31.78%) من المبحوثين أنّ الموظّفين في الشّركة نادرا ما يعتقدون أنّ عنصر الوقت غير مهمّ وينبغي إضاعته.**يرى الطّالب أنّ القيمة الاجتماعية والثقافية للوقت يجب ترسيخها لتصبح سلوكا حضاريا عند الموظفين.**

في حين يرى ما نسبته (34.58%) من المبحوثين أنّ الموظّفين في الشّركة لا يعتقدون أبدا أنّ عنصر الوقت مهمّ وينبغي عدم إضاعته فصرّح أحد العاملين أنّهم لا يبذلون قصارى جهدهم لإنهاء الأعمال، ويسلكون شتّى المسالك لهدر الوقت وغيرها من الوسائل غير المتناهية والحيل المدبّرة في ذلك، وهذا كله يؤكّد على عدم التّفاعل بين عنصر الوقت والعامل.

3) مدى اعتقاد الأفراد ذوو القدرات الإدارية بأنّهم سيحصلون على فرص حقيقية لتطوير مستقبلهم الوظيفي:

جدول رقم (72) يوضّح إجابة المبحوثين لمدى اعتقاد الأفراد ذوو القدرات الإدارية بأنّهم لن يحصلوا على فرص حقيقية لتطوير مستقبلهم الوظيفي.

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
59	يعتقد الأفراد ذوو القدرات الإدارية بأنهم لن يحصلوا على فرص حقيقية لتطوير مستقبلهم الوظيفي.	ت	120	98	56	25	22	321	**3.84**	**1.21**
		%	37,38	30,53	17,45	7,79	6,85	100		

يتبيّن من الجدول رقم (72) أنّ العبارة التي تقيس مدى اعتقاد الأفراد ذوي القدرات الإدارية بأنّهم لن يحصلوا على فرص حقيقية لتطوير مستقبلهم الوظيفي بالشّركة، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (3.84) ينتمي لمجال –المدى الرّابـــــع: [3.5_ 4.2[يدلّ على درجة مرتفعة من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة.

يرى ما نسبته (6.85%) من المبحوثين أنّ الموظّفين في الشّركة يعتقدون بأنّهم سيحصلون على فرص حقيقية لتطوير مستقبلهم الوظيفي لأنّهم ذوو قدرات إدارية.

في حين يرى ما نسبته (30.53%) من المبحوثين أنّ الموظّفين في الشّركة غالبا ما يعتقدون بأنّهم لن يحصلوا على فرص حقيقية لتطوير مستقبلهم الوظيفي لأنّهم ذوو قدرات إدارية.

(37.38%) من المبحوثين في الشّركة لا يعتقدون بأنّهم سيحصلون على فرص حقيقية لتطوير مستقبلهم الوظيفي لأنّهم ذوي قدرات إدارية، فالكثير منهم أكّدوا انّ الكثير من القدرات غادرت الشّركة وأخرى لم تلق التشجيع في الشّركة الأم ولاقت المساندة والتّحفيز من طرف شركات أخرى.

4) مدى عدم حرص الشّركة على إرضاء وخدمة الزّبائن

جدول رقم (73) يوضّح إجابة المبحوثين لمدى عدم حرص الشركة على إرضاء وخدمة الزّبائن:

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
60	يسود الاعتقاد أنّ شركتنا لا تكترث لإرضاء وخدمة الزّبائن.	ت	9	11	55	101	145	321	**1.87**	**1**
		%	2,80	3,43	17,13	31,46	45,17	100		

يتبيّن من الجدول رقم (73) أنّ العبارة التي تقيس مدى اعتقاد الأفراد أنّ الشركة لا تكترث لإرضاء وخدمة الزّبائن، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (1.87). ينتمي لمجال –المدى الأوّل: [1_1.8[ويدلّ على درجة ضعيفة جدّا من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة.

يرى ما نسبته (45.17%) من المبحوثين أنّهم يعتقدون بحرص الشّركة على إرضاء وخدمة الزّبائن، ويعزو الطّالب هذا بالاهتمام البالغ الذي تبديه الشّركة تجاه إرضاء الزّبون، **حيث صرّح إطار بالمؤسّسة إلى دور لجنة ضبط الكهرباء والغاز التي تقوم بالتّكفّل بالزّبائن مع تسوية نزاعاتهم مع شركات التّوزيع.** [1]

[1] – مقابلة مع رئيس قسم المالية والمحاسبة *DGIS* يوم 07 جانفي2020 على السّاعة 14:30.

في حين يرى ما نسبته (31.46%) من المبحوثين أنّهم نادرا ما يعتقدون بعدم اكتراث الشّركة لإرضاء وخدمة الزّبائن، فالدولة كما صرّح إطار بالشركة تحرص بكل قواها على إرضاء الزبون. *

في حين يرى ما نسبته (2.80%) من المبحوثين أنّ الموظّفين لا يعتقدون بحرص الشّركة على إرضاء وخدمة الزّبائن نظرا للشّكاوى الكثيرة من نوع خدماتها المقدّمة، والتي لا ترقى لتطلّعات الزّبون.

5) مدى عدم تأصيل الشركة لروح التعاون الجماعي بين الموظفين:

جدول رقم (74) يوضّح إجابة المبحوثين لمدى عدم تأصيل الشركة لروح التعاون الجماعي بين الموظفين:

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
61	في شركتنا هناك عدم تأصيل لروح التعاون الجماعي بين الموظفين.	ت	16	27	51	93	134	321	**2.06**	**1.17**
		%	4,98	8,41	15,89	28,97	41,74	100		

يتبيّن من الجدول رقم (74) أنّ العبارة التي تقيس مدى اعتقاد الأفراد من أنّ الشّركة تعزّز روح التّعاون الجماعي بين الموظّفين، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (2.06) ينتمي لمجال –المدى الثاني: [1.9_2.6[ويدلّ على درجة ضعيفة من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة. يرى ما نسبته (41,74%) من المبحوثين أنّهم يعتقدون أنّ الشّركة تعزّز روح التّعاون الجماعي من خلال تحفيز روح العمل الجماعي لدى فريق العمل لما له من أهمية كبيرة في بناء العلاقات ما بين أعضاء الفريق وتعزيز الثّقة بينهم.

يرى ما نسبته (28,97%) من المبحوثين أنّهم يعتقدون أنّ الشّركة نادرا ما يكون هناك عدم تأصيل لتشجيع روح التّعاون الجماعي بين موظّفيها. فهي تعمل لتوضيح دور كلّ شخص ضمن الفريق وتتأكّد من فهم الأشخاص لأدوارهم وتضع آلية تحفيز فعّالة.

في حين يرى ما نسبته (4,98%) من المبحوثين يعتقدون أنّ هناك عدم تأصيل لروح التّعاون الجماعي، لأنّ الشّركة لا تقوم بالتّشجيع الدّائم والإعداد النّفسي الايجابي اليومي لأفراد الفريق، معدوم ولا يناله الفريق حسب قول أحد الموظّفين.

*-يتمّ تسيير شركات الكهرباء والغاز المستفيدة من الامتيازات (المسندة إلى مجمع سونلغاز) في كلّ زمان ومكان، بالتّوافق التّام مع القوانين والنّصوص التّنظيمية، مع مراعاة الأهداف التي تمّ تحديدها بخصوص تلبية الحاجيات الطّاقوية للمواطنين الجزائريين في جميع المجالات، من ناحية النّوعية والوفرة والتّكاليف، وتحرص الشركة على تسهيل إعلام الزّبائن لمعرفة حجم فواتيرهم، عن طريق الاتصال بمراكز الاتصال الوطنية عبر الرقم الأخضر (3303)، كما ستسمح هذه المراكز للزبائن بتسجيل شكاويهم المتعلّقة بالخدمات.

تقييم معيقات بعد المعتقدات التنظيمية على تطبيق التّعلّم التّنظيمي:

الجدول رقم (75) يوضّح التّكرارات والنّسب المئوية والمتوسّطات الحسابية والانحراف المعياري والرّتب لإجابة المبحوثين على العبارات المتعلّقة بالمعتقدات التنظيمية كمعيق للتّعلّم التّنظيمي بشركة التّوزيع للكهرباء والغاز –البيّض.

رقم العبارة	العبارات		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
57	لا يعتقد الموظّف في شركتنا أنّه من خلال المعلومات الدّقيقة والمتكاملة يتمّ اتخاذ القرارات.	ت	41	32	63	89	96	321	2,48	1.35	3	ضعيفة
		%	12,77	9,97	19,63	27,73	29,91	100				
58	يسود الاعتقاد في شركتنا أنّ عنصر الوقت غير مهمّ وينبغي إضاعته.	ت	111	55	47	44	64	321	3,33	1.55	2	متوسطة
		%	34,58	17,13	14,64	13,71	19,94	100				
59	يعتقد الأفراد ذوو القدرات الإدارية بأنهم لن يحصلوا على فرص حقيقية لتطوير مستقبلهم الوظيفي.	ت	120	98	56	25	22	321	3,84	1.21	1	مرتفعة
		%	37,38	30,53	17,45	7,79	6,85	100				
60	شركتنا لا تكترث بإرضاء وخدمة الزّبائن.	ت	9	11	55	101	145	321	1,87	1	5	ضعيفة جدا
		%	2,80	3,43	17,13	31,46	45,17	100				
61	في شركتنا هناك عدم تأصيل لروح التعاون الجماعي بين الموظفين.	ت	16	27	51	93	134	321	2,06	1.17	4	ضعيفة
		%	4,98	8,41	15,89	28,97	41,74	100				
تقييم معيقات بعد المعتقدات التنظيمية على تطبيق التّعلّم التّنظيمي									**2.72**	**1.25**		**متوسّطة**

يتبيّن من الجدول رقم (75) أنّ العبارات التي تقيس **المعتقدات التنظيمية** كمعيق للتّعلّم التّنظيمي بشركة تّوزيع الكهرباء والغاز –البيّض، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (2.72) . ينتمي لمجال المـدى الثالث: [2.7 _3.4] يدلّ على درجة متوسّطة من الموافقة لأفراد عيّنة الدراسة.

تبيّن من خلال الجداول السّابقة (من الرقم 70 الى الرّقم 54) المتعلّقة ببعد المعتقدات التّنظيمية وجملة المؤشّرات المرتبطة بتطبيق التّعلّم التّنظيمي، أنّ:

- على مستوى الاعتقاد أنّ اتخاذ القرارات في الشّركة لا يتمّ من خلال المعلومات الدّقيقة والمتكاملة. فقد حصل على درجة ضعيفة من الموافقة. فقد اتّضح أنّ الشركة **غالبا ما** تحتاج إلى المعلومات كي تتمكّن من التّنسيق بين مصالحها المختلفة لتحقيق الأهداف المسطّرة وحتّى تتمكن من التّكيّف مع مناخها التنظيمي، وأنّ قيمة المعلومات ودقّتها هي من تصنع القرارات الصّائبة.

■ من ناحية الاعتقاد أنّ عنصر الوقت غير مهمّ وينبغي إضاعته ومن خلال معطيات الدّراسة الميدانية، فقد اتّضح أنّه بدرجة **متوسّطة**، ويمكن القول أنّ الوقت هو أحد الموارد المتاحة والهامّة بالنّسبة للعمّال بالمؤسّسات واستثماره يتوقّف على القيمة التي يعطيها الأفراد للوقت ليس كمورد فقط بل كقيمة. من جانب آخر نؤكّد على تكهناتنا التي انطلقنا منها من خلال اعتقاد راسخ مفاده أنّ المؤسّسات الجزائرية، هي خارجة عن منظومة احترام الوقت وتثمينه، وقد تأكّدت هذه التّكهّنات نتيجة غياب مؤشّرات هذا العنصر.

■ أمّا ما ارتبط بمؤشّر اعتقاد الأفراد أصحاب القدرات الإدارية بأنّهم لن يحصلوا على فرص حقيقية لتطوير مستقبلهم الوظيفي. فقد جاء بدرجة **مرتفعة** وكان واضحا من خلال معطيات الدّراسة الميدانية، أنّ هناك غياب لهذا الاعتقاد التّنظيمي عند العمّال.

■ وبغرض التّعرّف على الاعتقاد بعدم اكتراث الشّركة لإرضاء وخدمة الزّبائن. فإجابات المبحوثين كانت بدرجة ضعيفة جدّا، **فأغلبية** الافراد أقرّوا أنّ الاعتقاد بإرضاء الزّبائن من شأنه أن يوسّع مفهوم القائمين على هذه الشّركة بأنّها تزداد نجاحا إذا ركّزت على التّعاملات الاجتماعية والتّحلّي بالوعي الكامل للمفهوم التّسويقي.

■ أمّا على مستوى عدم تأصيل الشّركة لروح التّعاون الجماعي بين الموظّفين كعقيدة تنظيمية فقد نال درجة ضعيفة من الاستجابات لأفراد عيّنة الدّراسة، **فأغلبية** الافراد رأوا أنّ الشّركة تسعى لتأصيل التّعاون بين أعضاء فريق العمل، لأنّه يلعب دوراً فعالاً في تحقيق رؤية وأهداف الشّركة، و يساعد على تحسين الأداء العام للموظّفين وتعزيز مستوى الكفاءة والإنتاجية، كما يساهم التّعاون في استفادة الشّركة من نقاط القوّة لدى كلّ عضو من أعضاء الفريق، فضلاً عن أنّه يمكن أن يؤدّي إلى التّقليل من نقاط الضّعف الفردية، وبهذه الطّريقة يكمل أعضاء الفريق بعضهم البعض، وهو ما يساعد بدوره على تخطّي الأزمات والمشكلات.

إذا من خلال النّتائج التي ارتبطت بجملة من المؤشّرات المتعلّقة ببعد المعتقدات التّنظيمية في الشّركة فقد أمكن إدراك سيادة بعض المعتقدات التّنظيمية التي من شأنها إعاقة تطبيق التّعلّم التّنظيمي:

-يعتقد الأفراد ذوو القدرات الإدارية بأنهم لن يحصلوا على فرص حقيقية لتطوير مستقبلهم الوظيفي.

-يسود الاعتقاد في شركتنا أنّ عنصر الوقت غير مهمّ وينبغي إضاعته. فالوقت لا يعتبر فقط كمورد بل كقيمة وترسيخ هذا المعتقد في الفضاء التنظيمي للشركة من الأهمّية بمكان.

-أنّ الشّركة تعتقد بالوعي الكامل للمفهوم التّسويقي وخاصّة خدمة الزّبائن، وتعزز روح التّعاون الجماعي بين الموظّفين كعقيدة تنظيمية لتحقيق رؤيتها وأهدافها.

وعليه فإنّه وبالنّظر الا درجة استجابة المبحوثين المتوسّطة، لبعد المعتقدات التنظيمية، والتي قد تدلّ على وجود درجة متوسّطة من المعيقات حالت دون تطبيق التّعلّم التنظيمي في شركة توزيع الكهرباء والغاز – البيض، وعلى الطرف الاخر قد تشير هذه النتيجة الى وجود بيئة عمل لا تساند بشكل مطلق على تبنّي تفاهم حول الأفكار المشتركة لطبيعة العمل والحياة الاجتماعية وكيفية إنجاز العمل والمهام التنظيمية في الشركة وتحتاج الى تطوير مما يساعد على تطبيق التّعلّم التّنظيمي

-وبالتالي يمكن إثبات صحّة الافتراض الجزئي الثاني والقائل بوجود معيقات متعلّقة بالمعتقدات التنظيمية تحول دون تطبيقه في شركة توزيع الكهرباء والغاز – البيض

- **الفرضيّة الجزئية الثالثة مفادها:**

3.يواجه تطبيق التّعلّم التّنظيمي معيقات متعلّقة بالأعراف التنظيمية تحول دون تطبيقه في المؤسّسة الجزائرية.

سوف نحاول في هذا العنصر اختبار صحّة الفرضيّة الجزئية الثالثة من خلال الوقوف عند كلّ عبارة بشيء من التّحليل، ثم نقوم بتقديم تحليل عام للفرضيّة الجزئية ككلّ.

لقياس درجة إجابة المبحوثين على العبارات المتعلّقة بالأعراف التّنظيميّة كمعيق للتّعلّم التّنظيمي بشركة التّوزيع للكهرباء والغاز بولاية البيّض. اعتمدنا (05) عبارات

1) مدى عدم مشاركة الشّركة موظّفيها مناسباتهم الاجتماعية:

جدول رقم (76) يوضّح إجابة المبحوثين لعدم مشاركة الشركة موظفيها مناسباتهم الاجتماعية:

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
62	المتعارف عليه أنّ الشّركة لا تشارك موظفيها مناسباتهم الاجتماعية.	ت	78	62	35	51	95	321	**2.93**	**1.58**
		%	24,30	19,31	10,90	15,89	29,60	100		

يتبيّن من الجدول رقم (76) أنّ العبارة التي تقيس مدى عدم مشاركة الشّركة موظّفيها مناسباتهم الاجتماعية، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (2.93). ينتمي لمجال المـدى الثالث: [2.7 _3.4[يدلّ على درجة متوسّطة من الموافقة لأفراد عيّنة الدراسة.

يرى ما نسبته (29.60%) من المبحوثين أنّ المتعارف عليه أنّ الشّركة تشارك موظّفيها مناسباتهم الاجتماعية حيث تبيّن أنّ العلاقات الدّاخلية منسجمة وهذا ما لاحظناه من خلال معاينتنا الميدانية ويتجسّد ذلك في : تكريم المتفوقين من ابنائهم ، وتكريم المتقاعدين منهم ،تنظيم رحلات جماعية للموظّفين مع عائلاتهم خاصّة في الصّيف،عيد المرأة ، منحة العيد الأضحى، الخدمات الاجتماعية، **و الهدف من ذلك كما يرى جل رؤساء الأقسام والإطارات هو تنمية العلاقات العامّة داخل مؤسّسة بالمحافظة على امتداد الأجيال اللاحقة مع الأجيال السّابقة.**

يرى ما نسبته (29.60%) من المبحوثين أنّ المتعارف عليه أنّ الشّركة نادرا ما تغفل عن مشاركة موظّفيها مناسباتهم الاجتماعية.

من خلال احتكاكنا بالمبحوثين والمحادثات التي أجريناها مع بعض الموظّفين أكّدوا لنّا أنّ الشركة تقوم بهذا العرف.ويرى ما نسبته (24.30%) من المبحوثين أنّ المتعارف عليه أنّ الشّركة لا تشارك أبدا موظّفيها مناسباتهم الاجتماعية.

2) مدى اعتبار أنّ المتعارف علية أنّ روح الفريق لا تميّز عمل أفراد شركتنا:

جدول رقم (77) يوضّح إجابة المبحوثين لمدى اعتبار أنّ المتعارف عليه أنّ روح الفريق لا تميّز عمل أفراد شركتنا:

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
63	المتعارف عليه أنّ روح الفريق لا تميّز عمل أفراد شركتنا.	ت	85	47	31	62	96	321	**2.88**	**1.61**
		%	26,48	14,64	9,66	19,31	29,91	100		

يتبيّن من الجدول رقم (77) أنّ العبارة التي تقيس مدى اعتبار روح الفريق ليست ميزة عمل بالشّركة، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (2.88) ينتمي لمجال المـدى الثالث: [2.7 _3.4[يدلّ على درجة متوسّطة من الموافقة لأفراد عيّنة الدراسة.

يرى ما نسبته (29.91%) من المبحوثين أنّه متعارف لديهم أنّ روح الفريق ميزة عمل الأفراد في الشّركة، وأنّ التعاون مبدأ دينيٌّ وإنساني، ولا يمكن أن تستقيم الحياة بدونه.ويرى ما نسبته (19.31%) من المبحوثين أنّه متعارف لديهم أنّ روح الفريق نادرا ما تغيب عن عمل الأفراد في الشّركة، **فالعمل بروح الفريق كما أشار أغلبية الاطارات هو مؤشر للتّعاون في البيئة الداخلية يقيس مدى نجاحِ أيِّ مؤسّسة أو إخفاقها بمقدار التّعاوُن القائم بين أفرادها .**

في حين يرى ما نسبته (26.48%) من المبحوثين أنّ الموظّفين ليس متعارف لديهم أنّ روح الفريق ميزة عمل الأفراد في الشّركة.

3) مدى اعتبار الأفراد أنّ الرّبحية والمفاهيم التّجارية سياسة الشركة:

جدول رقم (78) يوضّح إجابة المبحوثين لمدى اعتبار الأفراد أنّ قدرات العاملين هي مصدر نجاح الشركة.

يتبيّن من الجدول رقم (78) أنّ العبارة التي تقيس مدى اعتبار الأفراد أنّ الرّبحية والمفاهيم التّجارية سياسة الشركة ، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (4.10) ، ينتمي لمجال –المدى الرّابـــــع: [3.5_ 4.2] يدلّ على درجة مرتفعة من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة.

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
64	المتعارف عليه أنّ الرّبحية والمفاهيم التّجارية سياسة الشركة	ت	194	49	25	22	31	321	**4.10**	**1.35**
		%	60,44	15,26	7,79	6,85	9,66	100		

يرى ما نسبته (60.44%) من المبحوثين أنّ الرّبحية والمفاهيم التّجارية سياسة الشركة. في حين يرى ما نسبته (15.26%) من المبحوثين أنّه غالبا ما يكون للشّركة سياسات اقتصادية كباقي الشّركات

الاقتصادية الأخرى تبحث عن الرّبح وتقلّل من الخسارة. المتعارف عليه نادرا ما يكون مصدر نجاح الشّركة ليس قدرات الموظّفين. فالتّوليفة المكوّنة من خبرات ومهارات العامل بالإضافة إلى المواقف في الميدان واستغلال الفرص المتاحة كلّها تؤدّي إلى تحقيق الإبداع وإنتاج معرفة جديدة.

في حين يرى ما نسبته (9.66%) من الموظّفين أنّ الرّبحية والمفاهيم التّجارية سياسة الشركة لكنّها ليست هدفها الوحيد فهي ترى أنّ الموظّف هو مصدر نجاح للشّركة

4) مدى عدم إثبات الموظّف بأن له دور إيجابي ومؤثّر في الشركة:

جدول رقم (79) يوضّح إجابة المبحوثين لمدى عدم إثبات الموظّف بأن له دور إيجابي ومؤثّر في الشركة:

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
65	عدم اثبات الرغبة الجادة للموظّف بأن له دور إيجابي ومؤثّر.	ت	76	66	55	47	77	321	3.05	1.5
		%	23,68	20,56	17,13	14,64	23,99	100		

يتبيّن من الجدول رقم (79) أنّ العبارة التي تقيس مدى عدم إثبات الموظّف بأنّ له دور إيجابي ومؤثّر في الشّركة حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (3.05) ينتمي لمجال المـدى الثالث: [2.7 _3.4] ويدلّ على درجة متوسّطة من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة.

يرى ما نسبته (23.99%) من المبحوثين أنّه متعارف لديهم أنّ الشّركة تعتبر أنّ لكلّ عامل دور إيجابي ومؤثّر، ويميل للتّفاؤل بغضّ النّظر عن ثقافته والمنطقة التي جاء منها، وهو ما يساعد الموظّف على أن يكون لديه الحافز.

في حين يرى ما نسبته (14.64%) من المبحوثين وهي أكبر النّسب أنّه متعارف لديهم أنّ الشّركة نادرا ما تعتبر أنّ لكلّ عامل ليس له دور إيجابي ومؤثّر، وترى الموظّف الايجابي يترك كلّ الأحاديث الدّائرة حول سلبية الوظيفة، وتجده مركّزا على الإنجاز ومستمتعا به.

في حين يرى ما نسبته (23.68%) من المبحوثين أنّه لا توجد الرّغبة الجادّة عند الموظّف لإثبات أنّ له دور إيجابي ومؤثّر، وهم يرون أنّ الإفراط في التّفاؤل والتّفكير الإيجابي قد يجعل العامل يستهين من حجم الأخطار ممّا يشكل إعاقة لتحقيق أهداف المنظّمة.

5)مدى عدم تشجيع الشّركة للممارسات الأفضل بين الموظّفين وعدم نشرها فيما بينهم كنموذج يحتذي به:

جدول رقم (80) يوضّح إجابة المبحوثين لمدى اعتبار الشركة أنّها لا تشجّع الممارسات الأفضل بين الموظّفين ولا تنشرها فيما بينهم كنموذج يحتذي به:

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
66	المتعارف عليه أنّ الشّركة لا تعمل على تشجيع الممارسات الأفضل بين الموظفين ولا تنشرها فيما بينهم كنموذج يحتذي به.	ت	299	7	3	5	7	321	**4.83**	**0.72**
		%	93,15	2,18	0,93	1,56	2,18	100		

يتبيّن من الجدول رقم (80) أنّ العبارة التي تقيس عدم تشجيع الشّركة الممارسات الأفضل بين موظّفيها ولا تنشرها فيما بينهم كنموذج يحتذي به. احصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (4.83) ينتمي لمجال –المـــــــدى الخامس [4.3_ 5[يدلّ على درجة مرتفعة جدا من الموافقة.

يرى ما نسبته (93.15%) من المبحوثين أنّ المتعارف عليه أنّ الشّركة لا تعمل على تشجيع الممارسات الأفضل بين الموظفين ولا تنشرها فيما بينهم كنموذج يحتذي به فالشركة تفضّل الطرق المجربة التي يُمكن التنبؤ بنتائجها دون مخاطرة. وينتهي الأمر إلى خنق محاولات الابتكار بدلًا من دعمها.

في حين يرى ما نسبته (2.18%) من المبحوثين أنّ المتعارف عليه أنّ الشّركة تعمل على تشجيع الممارسات الأفضل بين الموظفين وتنشرها فيما بينهم كنموذج يحتذي به فهذه النسبة ضعيفة جدا ولا تشير الا انتشار هذا العرف في الشركة.

تقييم معيقات بعد الأعراف التنظيمية على تطبيق التّعلّم التّنظيمي:

الجدول رقم (81) يوضّح التّكرارات والنّسب المئوية والمتوسّطات الحسابية والانحراف المعياري والرّتب لإجابة المبحوثين على العبارات المتعلّقة بالأعراف التنظيمية كمعيق للتّعلّم التّنظيمي بشركة التّوزيع للكهرباء والغاز –البيّض.

رقم العبارة	العبارات		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
62	المتعارف عليه أنّ الشّركة لا تشارك موظّفيها مناسباتهم الاجتماعية.	ت	78	62	35	51	95	321	2.93	1.58	4	متوسّطة
		%	24,30	19,31	10,90	15,89	29,60	100				
63	المتعارف عليه أنّ روح الفريق لا تميّز عمل أفراد شركتنا.	ت	85	47	31	62	96	321	2.88	1.61	5	متوسّطة
		%	26,48	14,64	9,66	19,31	29,91	100				
64	المتعارف عليه أنّ الرّبحية والمفاهيم التّجارية سياسة الشركة	ت	194	49	25	22	31	321	4.10	1.35	2	مرتفعة
		%	60,44	15,26	7,79	6,85	9,66	100				
65	عدم اثبات الرغبة الجادة للموظّف بأن له دور إيجابي ومؤثّر.	ت	76	66	55	47	77	321	3.05	1.5	3	متوسّطة
		%	23,68	20,56	17,13	14,64	23,99	100				
66	المتعارف عليه أنّ الشّركة لا تعمل على تشجيع الممارسات الأفضل بين الموظفين وتنشرها فيما بينهم كنموذج يحتذي به.	ت	299	7	3	5	7	321	4,83	0.72	1	مرتفعة جدا
		%	93,15	2,18	0,93	1,56	2,18	100				
تقييم معيقات بعد الأعراف التنظيمية على تطبيق التّعلّم التّنظيمي									**3.56**	**1.35**		مرتفعة

يتبيّن من الجدول رقم (81) أنّ العبارات التي تقيس **الأعراف التنظيمية** كمعيق للتّعلّم التّنظيمي بشركة تّوزيع الكهرباء والغاز –البيّض، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (3.56) ينتمي لمجال –المدى الرّابـــــع: [3.5_ 4.2] يدلّ على درجة مرتفعة من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة.

- من خلال الجداول السّابقة (من الرقم 76 الى الرّقم81) المتعلقة ببعد الأعراف التّنظيمية وجملة المؤشّرات المرتبطة بتطبيق التّعلّم التّنظيمي، تبيّنّ :
- نستطيع القول بالنظر لاستجابة المبحوثين **المتوسّطة** لمؤشّر "عدم مشاركة الشّركة لموظّفيها مناسباتهم الاجتماعية". أنّه بالرّغم من أنّ ثقافة سونلغاز الاقتصادية تهدف لتحقيق الرّبح المادّي، إلاّ أنّها مطالبة بالاهتمام بجمهورها الدّاخلي من خلال مشاركة موظّفيها مناسباتهم الاجتماعية وأن تبذل

جهدا من أجل تنمية جانبها الثّقافي والإنساني، بالاهتمام ببيئتها ممّا ينعكس على صورتها كشركة تمارس هذا العرف التّنظيمي لما له من مؤشّرات اجتماعية ونفسية على مواردها البشرية.

- "المتعارف عليه أنّ روح الفريق ليست ميزة" جاءت بدرجة **متوسّطة** فالشركة مطالبة بالحفاظ على ميزة العمل الفرقي من خلال تفعيل قناة اتصال مفتوحة لتشجيع أفراد الفريق على مشاركة استفساراتهم أو همومهم في حال ظهورها. والسّعي لإعلام كل فرد من أفراد الفريق بمسؤولياته بتوصف دقيق وأن تعمد الشّركة إلى ربط أهداف الأفراد في الفريق مع أهدافهم الشخصية.
- استجابة المبحوثين **المرتفعة** بخصوص أنّ "الرّبحية والمفاهيم التّجارية سياسة الشركة"، وأنّها غالبا ما ترتكز ثقافتها الاقتصادية أساسا على تحقيق الرّبح بأقلّ التكاليف كأيّ مؤسّسة اقتصاديّة أخرى وتسعى لجني الأرباح عند ممارسة نشاطاتها المختلفة، فهو مؤشّر مهم في تقييم كفاءة أداءها لكن الرّبحية والمفاهيم التّجارية ليست أهداف الشّركة الوحيدة، فيجب ان تضع نصب اعينها أنّ الموظّف في الشّركة يجب أن يكون في صدارة أولوياتها، وأن تكون حريصة كل الحرص على فهم ما الذي يحفّزه ويزيد من قدرة تمكينه، والمواءمة بين ما يهتمّ به، والطّرق المنتهجة في تسيير أعمال الشركة .
- أمّا ما ارتبط بمؤشّر أنّ "الموظّف ليست له الرّغبة لإثبات بأنّ له دور إيجابي ومؤثّر". فقد جاءت استجابة الموظّفين بهذا الشّأن **متوسّطة**، المطلوب أن يميل الموظّف الى التّفاؤل بغض النّظر عن ثقافته والمنطقة التي جاء منها، وهو ما يساعده على أن يكون لديه الحافز لمواجهة التحدّيات.
- من ناحية المتعارف عليه أنّ "الشّركة لا تعمل على تشجيع الممارسات الأفضل بين الموظفين ولا تنشرها فيما بينهم كنموذج يحتذي به."جاءت استجابة المبحوثين **مرتفعة جدّا** فالشرّكة بتبنّيها الطّرق المجرّبة المبنيّة على الرّوتين التنظيمي، لا تحبّذ المخاطرة التي لا يمكنها أن تتنبّأ بمخاطر نتائجها، ممّا يؤدّي إلى خنق محاولات الابتكار بدلًا من دعمها.
- الأعراف التّنظيمية هي عبارة عن معايير يلتزم بها العاملون في شركة توزيع الكهرباء والغاز على اعتبار أنّها مفيدة للمنظّمة، وغالبا ما تكون هذه الأعراف غير مكتوبة وواجبة الاتباع. إذا من خلال النتائج التي ارتبطت بجملة من المؤشّرات المتعلّقة ببعد الاعراف التنظيمية في الشّركة فقد أمكن إدراك سيادة مؤشّرات من شأنها إعاقة تطبيق التّعلّم التنظيمي:

–المتعارف عليه أنّ الشّركة لا تعمل على تشجيع الممارسات الأفضل بين الموظفين ولا تنشرها فيما بينهم كنموذج يحتذي به.

–المتعارف عليه أنّ الرّبحية والمفاهيم التّجارية سياسة الشركة.

وعليه وبالنّظر إلى درجة استجابة الموظّفين **المرتفعة** على فقرات هذا المحور، بمعنى أنّ الموظّفين لا يلتزمون في بيئة العمل بمعايير وأعراف والتي قد تدلّ على وجود درجة مرتفعة من المعيقات حالت دون تطبيق التّعلّم التنظيمي في شركة توزيع الكهرباء والغاز – البيض.

وبالتالي يمكن **إثبات** صحّة الافتراض الجزئي الثالث والقائل بوجود معيقات متعلّقة بممارسة الأعراف التنظيمية تحول دون تطبيق التّعلّم التنظيمي في شركة توزيع الكهرباء والغاز – البيض.

- **الفرضيّة الجزئية الرّابعة مفادها:**

4.يواجه تطبيق التّعلّم التّنظيمي معيقات متعلّقة بالتوقّعات التّنظيمية تحول دون تطبيقه في المؤسّسة الجزائرية.

سوف نحاول في هذا العنصر اختبار صحّة الفرضيّة الجزئية الرّابعة من خلال الوقوف عند كلّ عبارة بشيء من التّحليل، ثم نقوم بتقديم تحليل عام للفرضيّة الجزئية ككلّ.

لقياس درجة إجابة المبحوثين على العبارات المتعلّقة بالتوقّعات التّنظيميّة كمعيق للتّعلّم التّنظيمي بشركة التّوزيع للكهرباء والغاز بولاية البيّض. اعتمدنا (06) عبارات

1) مدى توقّع عدم مبادرة الموظف ذاتيا للتّكوين:

جدول رقم (82) يوضّح إجابة المبحوثين لمدى توقّع ألاّ يبادر الموظّفون ذاتيا بالالتحاق بدورات التّأهيل:

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
67	أتوقّع ألا يبادر الموظفون ذاتيا بالالتحاق بدورات التأهيل	ت	120	98	55	36	12	321	**3.87**	**1.15**
		%	37,38	30,53	17,13	11,21	3,74	100		

يتبيّن من الجدول رقم (82) أنّ العبارة التي تقيس مدى توقّع عدم مبادرة الموظف ذاتيا للالتحاق بالتّكوين، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (3.87). ينتمي لمجال –المدى الرّابـــــع: [3.5_ 4.2] يدلّ على درجة مرتفعة من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة.

يرى ما نسبته (37.38%) من المبحوثين أنّهم لا يتوقّعون أبدا أن يبادر الموظّفون للالتحاق بالتّكوين ذاتيا فامتناع الكثير من الموظّفين عن اتخاذ المبادرات ليس مردّه لإمكانياتهم المحدودة وإنّما لاعتبارات اجتماعية وتكوين نفسي خاص.

يرى ما نسبته (3.74%) من المبحوثين أنّ الموظفون أحيانا يبادرون ذاتيا للالتحاق بدورات التّأهيل فهم يسعون بشكل مستمر لتحقيق الزّيادة والتّحسين المستمر في عملهم، رغبة منهم في استيعاب التّطوّرات التّقنية والتّكنولوجية ذات الصّلة بأعمالهم.

يرى ما نسبته (30.53%) من المبحوثين أنّهم يتوقعون غالبا ألاّ يبادر الموظّفون للالتحاق بالتّكوين ذاتيا ممّا يدفع الإدارة لتوجيههم نحو تلبية حاجات الشّركة وتذليل العقبات والمعيقات المالية والوظيفية والمكانية أمامهم، كما صرّح أحد العاملين.

2) مدى توقّع عدم حرص الشركة على مكافأة المجتهدين من العاملين

جدول رقم (83) يوضّح إجابة المبحوثين لمدى سيادة توقّع عدم حرص الشركة على مكافأة المجتهدين من العاملين

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
68	أتوقّع من شركتنا أن لا تحرص على مكافأة المجتهدين من العاملين.	ت	189	98	12	10	12	321	**4.38**	**0.97**
		%	58,88	30,53	3,74	3,12	3,74	100		

يتبيّن من الجدول رقم (83) أنّ العبارة التي تقيس مدى توقّع عدم حرص الشّركة على مكافأة المجتهدين من العاملين، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (4.38). ينتمي لمجال –المـــــــدى الخامس [4.3_ 5[يدلّ على درجة مرتفعة جدّا من الموافقة .

يرى ما نسبته (3.74%) من المبحوثين أنّ الشركة تحرص على مكافأة المجتهدين من العاملين، من خلال نقاط التّقييم والعلاوات التي تترجم كمكسب مادي لكلّ موظّف حقّق أهدافا نيطت له. ويرى ما نسبته (30.53%) من المبحوثين أنّ الشّركة لا تحرص غالبا بالإشادة بالموظّف المجتهد في عمله وتشجيعه لعمل المزيد مع مكافئته بما يناسب مكان العمل.

في حين يرى ما نسبته (58.88%) من المبحوثين أنّ الموظّفين في الشّركة لا يتوقّعون أبدا حصولهم على مكافآت فبرغم وجود نظام للحوافز إلاّ أنّه لا يحدث فارقا كبيرا بين المجتهد والبليد، فالمجتهد أحوج ما يكون الى الحفز المعنوي ليدفعه لتقديم الأفضل ومن هذه الحوافز عبارات الشّكر والثّناء والتّقدير والاحتفاء، وتأتي بعد ذلك الدّروع ،الجوائز ،المكافآت المالية ،العلاوات التّشجيعية والتّرقيات.

أيضا إتاحة المجال للتّطوير المهني بحضور المؤتمرات والأيّام الدراسيّة ذات العلاقة بالعمل والدّورات التّدريبية والأولوية في مواصلة الدّراسة، وفق ضوابط ومعايير دقيقة تفرّق بين المجتهدين والمقصّرين.

فكما أنّه لا يمكن معاقبة المقصّرين في العمل، كذلك لا يمكن جزاء المجتهدين وهو ما أدّى إلى تقليد المتهاونين والمقصّرين في مهامهم، وهي بعض الممارسات التي انتشرت في تلك المرحلة ممّا أدّى إلى تراكم مشاكل المؤسسات العمومية والأمثلة كثيرة عن ذلك. [1]

[1]- غياث بوفلجة، **القيم الثقافية وفعالية التنظيمات، مرجع سبق ذكره** ، الجزائر ،*2015* ، *ص 71-72*

3) مدى توقّع عدم إتاحة الموظّف المسئول عن إنجاز عمل معيّن فرصة اتخاذ معظم القرارات المتعلّقة بالعمل دون الرّجوع إلى رئيسه المباشر.

جدول رقم (84) يوضّح إجابة المبحوثين لمدى توقّع عدم إتاحة الموظّف المسئول عن إنجاز عمل معيّن فرصة اتخاذ معظم القرارات المتعلّقة بالعمل دون الرّجوع إلى رئيسه المباشر:

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
69	لا يتاح للموظّف المسئول عن إنجاز عمل معيّن فرصة اتخاذ معظم القرارات المتعلّقة بالعمل دون الرّجوع إلى رئيسة المباشر.	ت	169	82	25	23	22	321	**4.10**	**1.23**
		%	52,65	25,55	7,79	10,13	6,85	100		

يتبيّن من الجدول رقم (84) أنّ العبارة التي تقيس مدى توقّع عدم إتاحة الموظّف المسئول عن إنجاز عمل معيّن فرصة اتخاذ معظم القرارات المتعلّقة بالعمل دون الرّجوع إلى رئيسه المباشر، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (4.10) ينتمي لمجال –المدى الرّابـــع: [3.5_ 4.2[يدلّ على درجة مرتفعة من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة.

يرى ما نسبته (6.85%) من المبحوثين أنّ الموظّفين في الشّركة يتوقّعون اتخاذ القرارات المتعلّقة بالعمل دون الرّجوع إلى رئيسهم المباشر. في حين يرى ما نسبته (52.65%) من المبحوثين أنّ الموظّف مفروض عليه أثناء إنجازه لأعماله الوظيفية المتابعة مع مسئوليه وأخذ تعليمات منهم، رغم معرفته بالإجراءات المتّبعة .

4) مدى توقّع الموظّفين أن لا تتمّ ترقيتهم من خلال تسلسل واضح ومعلن:

جدول رقم (85) يوضّح إجابة المبحوثين لمدى عدم توقّع الموظّفين أن تتمّ ترقيتهم من خلال تسلسل واضح

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
70	في شركتنا أتوقّع ألا تتمّ ترقية الموظّفين في الرّتب ضمن تسلسل واضح ومعلن.	ت	98	97	33	18	75	321	**3.39**	**1.54**
		%	30,53	30,22	10,28	5,61	23,36	100		

ومعلن

يتبيّن من الجدول رقم (85) أنّ العبارة التي تقيس مدى توقّع العاملين أن لا تتمّ ترقيتهم من خلال تسلسل واضح ومعلن، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (3.39). ينتمي لمجال المـدى الثالث: [2.7 _3.4[يدلّ على درجة متوسّطة من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة.

يرى ما نسبته (30.53%) من المبحوثين أنّهم يتوقّعون أنّ التّرقية–الانتقال من رتبة الى أخرى وليس المقصود التّرقية في الدّرجات–لا تتمّ ضمن تسلسل واضح ومعلن، ويرجع ذلك إلى أنّ المعايير والأساليب المتّبعة في عملية ترقية الأفراد ليست على قدر من الدّقّة والموضوعية التي يمكن أن تحدّد مدى صلاحية الفرد واستعداده لها.

في حين يرى ما نسبته (30.22%) من المبحوثين أنّهم غالبا ما يتوقّعون أنّ التّرقية لا تتمّ ضمن تسلسل واضح ومعلن، فالتّرقية تعتبر من أقدم أساليب التّحفيز التي تجد قبولاً من العاملين.

ما نسبته (23.36%) من المبحوثين يرون أنّهم يتوقّعون دائما أنّ التّرقية تتمّ ضمن تسلسل واضح ومعلن، فيتمّ الاختيار للتّرقية على أسس محدّدة ومتّفق عليها بين الإدارة والعاملين حسب الأسس المجازة في لائحة التّرقيات، ومعظم هذه الأسس تتمركز حول الجدارة والاقدمية والمؤهّلات العلميّة وتقارير الأداء الدّورية، والترقية تجمع بين الحوافز المادية، في زيادة الأجر، والحوافز المعنوية المتمثّلة في الوضع الاجتماعي.

5) مدى توقّع عدم معاملة رئيس العمل الموظّف باحترام في إطار العلاقة الوظيفية:

جدول رقم (86) يوضّح إجابة المبحوثين لمدى توقّع عدم معاملة رئيس العمل الموظّف باحترام في إطار العلاقة الوظيفية:

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
71	في شركتنا أتوقّع من رئيسي أن لا يعاملني باحترام في إطار العلاقة الوظيفية التي بيننا.	ت	45	42	25	89	120	321	**2.39**	**1.45**
		%	14,02	13,08	7,79	27,73	37,38	100		

يتبيّن من الجدول رقم (86) أنّ العبارة التي تقيس مدى توقّع معاملة رئيس العمل الموظّف باحترام في إطار العلاقة الوظيفية، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (2.39) ينتمي لمجال – المدى الثّـــــاني: [1.9_2.6[يدلّ على درجة ضعيفة من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة.

يرى ما نسبته (37.38%) من المبحوثين أنّهم يتوقّعون أنّ رئيس العمل يعامل باحترام الموظّفين في إطار العلاقة الوظيفية التي بينهم. الشّعور بالاحترام من قبل رئيس العمل هو أكثر ما يتصدّر قائمة توقّعات العامل كما صرّح أحد العاملين.

يرى ما نسبته (14.02%) من المبحوثين أنّهم غالبا ما يتوقّعون من رئيس العمل عدم الاحترام. وعلى النّقيض، يمكن أن يكون غياب الاحترام يؤدّي إلى إلحاق ضرر حقيقي، حيث أنّ الموظّفين الذين يعاملون بشكل غير محترم يقضون وقتًا كبيرًا في العمل يفكّرون في السّلوك السيئ، ويتعمّدون تقليل جهدهم ونشاطهم.

6) أتوقّع وجود مقاومة للتّغير من الموظّفين لكلّ ما هو جديد:

جدول رقم (87) يوضّح إجابة المبحوثين لمدى توقّع وجود مقاومة للتّغير من الموظّفين لكلّ ما هو جديد:

رقم العبارة	العبارة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
72	أتوقع وجود مقاومة للتغيير من الموظفين لكلّ ما هو جديد	ت	101	68	69	16	67	321	**3.37**	**1.21**
		%	31,46	21,18	21,50	4,98	20,87	100		

يتبيّن من الجدول رقم (87) أنّ العبارة التي تقيس مدى توقّع وجود مقاومة للتّغيير من الموظّفين لكلّ ما هو جديد، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (3.37) ينتمي لمجال المـدى الثالث: [2.7 _3.4] يدلّ على درجة متوسّطة من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة.

يرى ما نسبته (31.46%) من المبحوثين أنّهم يتوقّعون وجود مقاومة للتّغيير من الموظّفين، لأنّ هناك اعتقاد من الأفراد والمستويات الإدارية أنّ التّغيير يحمل في ثنياه تهديد لنمطية سيرورة حياتهم الوظيفية ومصالحهم القائمة كما صرّح أحد الإطارات بالشّركة.

بالرّغم من أنّ الهدف من التّغيير هو الوصول بالمنظّمة إلى حال أفضل وتحسين ظروف العمل، إلاّ يرى أنّ (20.87%) من المبحوثين لا يتوقّعون وجود مقاومة للتّغيير من الموظّفين.

تقييم معيقات بعد التوقّعات التنظيمية على تطبيق التّعلّم التّنظيمي:

الجدول رقم (88) يوضّح التّكرارات والنّسب المئوية والمتوسّطات الحسابية والانحراف المعياري والرّتب لإجابة المبحوثين على العبارات المتعلّقة بالتوقّعات التنظيمية كمعيق للتّعلّم التّنظيمي بشركة التّوزيع للكهرباء والغاز بولاية البيّض.

رقم العبارة	العبارات		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
67	أتوقّع ألا يبادر الموظفون ذاتيا بالالتحاق بدورات التأهيل	ت	120	98	55	36	12	321	3,87	1.15	3	**مرتفعة**
		%	37,38	30,53	17,13	11,21	3,74	100				
68	أتوقّع من شركتنا أن لا تحرص على مكافأة المجتهدين من الموظّفين.	ت	189	98	12	10	12	321	4,38	0.97	1	**مرتفعة جدّا**
		%	58,88	30,53	3,74	3,12	3,74	100				
69	لا يتاح للموظف المسئول عن إنجاز عمل معين فرصة اتخاذ معظم القرارات المتعلقة بالعمل دون الرجوع إلى رئيسة المباشر.	ت	169	82	25	23	22	321	4,10	1.22	2	**مرتفعة**
		%	52,65	25,55	7,79	10,13	6,85	100				
70	في شركتنا أتوقّع أن لا تتمّ ترقية الموظّفين ضمن تسلسل واضح ومعلن.	ت	98	97	33	18	75	321	3,39	1.54	4	**متوسّطة**
		%	30,53	30,22	10,28	5,61	23,36	100				

71	في شركتنا أتوقّع من رئيسي أن لا يعاملني باحترام في إطار العلاقة الوظيفية التي بيننا.	ت	45	42	25	89	120	321	2,39	1.45	6	ضعيفة
		%	14,02	13,08	7,79	27,73	37,38	100				
72	أتوقع وجود مقاومة للتغير من الموظفين لكل ما هو جديد	ت	101	68	69	16	67	321	3.37	1.21	5	متوسّطة
		%	31,46	21,18	21,50	4,98	20,87	100				
التوقّعات التنظيمية كمعيق للتعلّم التّنظيمي									**3.58**	**1.26**		مرتفعة

يتبيّن من الجدول رقم (88) أنّ العبارات التي تقيس اتجاهات العاملين تجاه استخدام التّوقّعات التّنظيمية كمعيق للتّعلّم التّنظيمي بشركة سونلغاز، حصلت على متوسّط حسابي عام قدرّ ب (3.58). ينتمي لمجال –المدى الرّابـــع: [3.5_ 4.2] يدلّ على درجة مرتفعة من الموافقة لأفراد عيّنة الدّراسة.

- من خلال الجداول السابقة (من الرقم 82 الى الرّقم 88) والمتعلّقة ببعد التّوقّعات التّنظيمية وجملة المؤشّرات المرتبطة بتطبيق التّعلّم التّنظيمي، تبيّن:
- على مستوى عدم مبادرة الموظّفين ذاتيا للالتحاق بدورات التّكوين، فقد اتّضح أنّ درجة استخدام هذا التّوقّع في الشّركة **مرتفع**، فالشّركة تتوقّع من الأفراد أن يتعدّوا في عملهم نطاق الواجبات، ويصنعوا فرقاً فعلياً في الشّركة، فهم لا يفعلون فقط ما يطلب منهم، بل يبحثون عن فرص لأخذ زمام المبادرة أو حلّ المشاكل، فهم يستطيعون العمل بشكل مستقل ولا يحتاجون إلى إشراف مباشر ومتابعة دقيقة. فإذا توفّر مثل هكذا أفراد في الشّركة فإنهم سيسهمون في تطبيق عمليّة التّعلّم التّنظيمي.
- من ناحية انّ المجتهدين من الموظّفين لا يتوقّعون من الشّركة أن تحرص على مكافأتهم، فمن خلال معطيات الدّراسة الميدانية، فقد كانت استجابات العاملين **مرتفعة جدّا**، فالشّركة مدعوّة لتعزيز ذلك السّلوك الذي يصبّ مباشرة نحو دعم التفوّق والامتياز في مجال العمل والمنافسة، وحسب مقابلاتنا فقد غاب التحفيز والمادي والمعنوي للمجتهدين، فالشّركة ملزمة بضرورة استحداث نظام حوافز يكفل للموظّف المجتهد مواصلة جهوده وعطاءاته بما يعود على الشّركة بالنّتائج الإيجابية، وتتفادى هجرة الكفاءات.
- أمّا ما ارتبط بمؤشّر توقّع الموظّفين أن لا يعاملوا باحترام من طرف رؤسائهم في إطار العلاقة الوظيفية التي تجمعهم، فقد جاءت استجابات العاملين بدرجة **ضعيفة**، وكان واضحا من خلال

معطيات الدّراسة الميدانية، أنّ شعور الاحترام هذا يثبت صحّة سلوكيات الشّركة، فهو يجعل العامل أكثر ارتياحًا وأكثر امتنانًا لشركته، وموالیا لها، وأكثر مرونة، ويتعاون بشكل أكبر مع الآخرين، ويؤدّي أداءً أفضل.

- وبغرض التّعرّف على توقّع العاملين أنّ ترقيتهم لا تتمّ ضمن تسلسل واضح ومعلن، فقد جاءت استجابات الموظّفين بدرجة **متوسّطة**، فالفضاء التّنظيمي للشّركة يسعى جاهدا أن يراعي المعايير المتخذة الموضوعية للتّرقيات خاصّة تلك التي تتمّ في حدود المؤهّلات.
- بخصوص مقاومة التغيير كانت استجابات المبحوثين متوسّطة، لارتباطها بنمط حياة الافراد والخشية على مصالحهم.
- إذا من خلال النّتائج التي ارتبطت بجملة من المؤشّرات المتعلّقة ببعد التوقّعات التّنظيمية في الشّركة فقد أمكن إدراك سيادة مؤشّرات من شأنها إعاقة تطبيق التّعلّم التّنظيمي:

– أتوقّع من شركتنا ألا تحرص على مكافأة المجتهدين من الموظّفين.

– لا يتاح للموظف المسئول عن إنجاز عمل معين فرصة اتخاذ معظم القرارات المتعلقة بالعمل دون الرجوع إلى رئيسة المباشر.

– أتوقّع ألا يبادر الموظفون ذاتيا بالالتحاق بدورات التأهيل

وعليه وبالنّظر لدرجة الاستجابة **المرتفعة** لأفراد العّينة على فقرات هذا المحال ممّا يعني بأنّ التّوقّعات التي يتوقّعها الموظّفين من الشّركة وما تتوقّعه الشّركة من الموظّفين العاملين بها في بيئة العمل **ضعيفة**، والتي قد تدلّ على وجود درجة مرتفعة من المعيقات حالت دون تطبيق التّعلّم التنظيمي في شركة توزيع الكهرباء والغاز – البيض.

وكاستنتاج عام للنّتائج السّابقة فإنّ ما يمكن الخروج به من خلال جملة المؤشّرات المتعلّقة ببعد التوقّعات التّنظيمية كمعيق لتطبيق التّعلّم التّنظيمي في الشّركة فقد تبيّن أنّ ما تتوقّعه الشركة من العاملين كسلوك المبادرة والتّحفيز غائب وما يتوقّعه العاملين من الشّركة كالتحفيز المادّي والمعنوي للمجتهدين غائب أيضا ممّا شكّل عامل نزيف وجوّ طارد للكفاءات وكذا وجود جو يسوده الاحترام بين الرئيس والمرؤوس وأيضا وجود آلية موضوعية للتدرّج في السلّم الوظيفي بعيد عن المقتضيات الذّاتية غير العلميّة.

-وبالتالي يمكن **إثبات** صحّة الافتراض الجزئي الرّابع والقائل بوجود معيقات متعلّقة بالتوقّعات التنظيمية تحول دون تطبيق التّعلّم التّنظيمي في شركة توزيع الكهرباء والغاز – البيض.

تقييم درجة معيقات تطبيق التّعلّم التّنظيمي في مجال الثّقافة التّنظيمية بشركة تّوزيع الكهرباء والغاز –البيّض.

الجدول رقم (89) يوضّح المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب لإجابة المبحوثين على العبارات المتعلّقة بدرجة معيقات تطبيق التعلم التنظيمي في مجال الثّقافة التّنظيمية بشركة تّوزيع الكهرباء والغاز –البيّض مرتّبة تنازليا

الرّقم	المجـــــــال	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الرّتبة	درجة التّطبيق
1	القيم التنظيمية	2.75	1.31	الثّالثة	متوسّطة
2	المعتقدات التنظيمية	2.72	1.25	الرابعة	متوسّطة
3	الأعراف التنظيمية	3.56	1.35	الثّانية	مرتفعة
4	التوقعات التنظيمية	3.58	1.26	الأولى	مرتفعة
	الأداء الكلي	3.15	1.29		متوسّطة

من خلال النّتائج التي ارتبطت بجملة من المؤشّرات المتعلّقة بطبيعة الثقافة التّنظيمية السائدة في شركة توزيع الكهرباء والغاز –البيض وتحديدا ما تعلّق بوجود معيقات لتطبيق التّعلّم التّنظيمي مرتبطة بالقيم والمعتقدات والأعراف والتّوقعات التنظيمية.

- وعليه وبالنّظر إلى درجة استجابة العاملين المتوسّطة تجاه القيم التنظيمية السّائدة كمعيقات فإنّه يمكن القول أنّ هذه النتيجة تدلّ على وجود درجة متوسطة من المعوقات حالت دون تطبيق التّعلّم التّنظيمي، وتدلّ أيضا على وجود تفاهم متوسّط في بيئة العمل على معايير تحكم سلوك الافراد، وقواعد وتوجّهات تمكن الموظّف من التّمييز بين الصّحيح والخطأ، وأنّ هذه القيم بحاجة إلى تطوير.
- وعليه وبالنّظر إلى درجة استجابة العاملين المتوسّطة تجاه بعد المعتقدات التّنظيمية السّائدة كمعيقات فإنّه يمكن القول أنّ هذه النتيجة تدلّ على وجود درجة متوسطة من المعيقات حالت دون تطبيق التّعلّم التّنظيمي، وتدلّ أيضا على وجود تفاهم متوسّط في بيئة العمل حول الأفكار المشتركة لطبيعة العمل والحياة الاجتماعية وكيفية إنجاز العمل والمهام التنظيمية في الشركة، وأنّ هذه المعتقدات بحاجة إلى تطوير.
- درجة استجابة العاملين المتوسّطة المرتبطة بجملة من المؤشّرات المتعلّقة ببعد الأعراف التّنظيمية في الشّركة بيّنت وجود درجة مرتفعة من المعيقات حالت دون تطبيق التّعلّم التّنظيمي، وتدلّ أيضا على

وجود تفاهم ضعيف في بيئة العمل على معايير غالبا ما تكون غير مكتوبة وواجبة الاتباع، يلتزم بها العاملون في شركة توزيع الكهرباء والغاز على اعتبار أنّها مفيدة للمنظّمة، وأنّ الشّركة بحاجة إلى أن تتبنّى هذه المعايير.

■ درجة الاستجابة المرتفعة لأفراد العّينة على فقرات مجال التوقّعات التّنظيمية بيّنت وجود درجة مرتفعة من المعوقات حالت دون تطبيق التّعلّم التّنظيمي، وتدلّ أيضا على وجود تفاهم ضعيف في بيئة العمل على التوقعات التي يتوقّعها الموظّفين من الشّركة وما تتوقّعه الشّركة من الموظّفين العاملين بها .

يبيّن الجدول رقم (89) أنّ المتوسّط العام للمعيقات المتعلّقة بالثّقافة التّنظيمية قد جاء بدرجة متوسّطة، بمتوسّط حسابي قدره (**3.15**) وبانحراف معياري قدره (**1.29**) تدلّ هذه النّتيجة على وجود درجة متوسّطة من المعيقات حالت دون تطبيق التّعلّم التّنظيمي في شركة توزيع الكهرباء والغاز– البيّض، وعلى الطّرف الآخر قد تشير هذه النّتيجة أيضا إلى وجود ثقافة تنظيمية غير دّاعمة بشكل مطلق لتبنيّ التّعلّم التّنظيمي مفهوما وممارسة، ولكن وجود درجة متوسّطة من هذه المعيقات قد تعطي مؤشّرا جيدًا إلى محاولة التّخلّص منها بالجدّ والعمل .

–استجابات أفراد العيّنة على فقرات مجال معيقات التّعلّم التّنظيمي المتعلّقة بالثّقافة التنظيمية جاءت بدرجة متوسطة مما يعني أنّ لها دور في بيئة عمل الشرّكة يلتزم بها الموظّفين داخلها لتطويرها بما يلاءم تطبيق التعلّم التّنظيمي. وبناء على ما ذكر يمكن إثبات صحّة الافتراض القائل بأنّ طبيعة الثّقافة التّنظيمية السّائدة في شركة توّزيع الكهرباء والغاز –البيض تعيق تطبيق التّعلّم التّنظيمي.

نتائج الدّراسة :

جدول (90) يوضّح المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب لمعيقات تطبيق التعلم التنظيمي بشركة سونلغاز –البيّض مرتّبة تنازليا

الرّقم	المجـــــــال	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الرّتبة	درجة التّطبيق
1	التّعلّم الأحادي الحلقة	3.35	1.40	الثّالثة	متوسّطة
2	الهيكل التنظيمي	3.49	1.21	الثّانية	متوسّطة
3	القيادة التّنظيمية	3.70	1.36	الأولى	مرتفعة
4	الثّقافة التّنظيمية	3.15	1.29	الرّابعة	متوسّطة
الدرجة الكلّيّة		3.35	1.27		متوسّطة

– ما درجة تطبيق التّعلّم التّنظيمي كما يراه العاملون بشركة تّوزيع الكهرباء والغاز–البيض؟

– الفرضيّة الرّئيسية الأولى مفادها:

درجة تطبيق التّعلّم التّنظيمي بالمؤسّسة الجزائرية مرتفعة.

ويتفرّع عن هذه الفرضية الأولى الفرضيّات الجزئية التالية:

I. درجة تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المجال **الاستراتيجي** بشركة تّوزيع الكهرباء والغاز–البيض مرتفعة.

تدلّ النّتائج التي تمّ عرضها سابقا والتي تتعلّق بمحتوى الفرضيّة الفرعيّة الأولى من فرضيّات هذه الدّراسة أنّ الأطراف الفاعلة، الذين شملتهم الدّراسة يميلون إلى استخدام سلوكات باعثة لتطبيق التّعلّم التّنظيمي في المجال الاستراتيجي بصورة متوسّطة وإنّ كانت أغلبية السّلوكيات تمارس بصورة مرتفعة. نستنتج أنّ درجة تطبيق التّعلّم التنظيمي بشركة التّوزيع للكهرباء والغاز بولاية البيّض في المجال الاستراتيجي مورس بدرجة متوسّطة وبالتّالي فالفرضيّة الجزئية الأولى التي مفادها: درجة تطبيق التّعلّم التّنظيمي في **المجال الاستراتيجي** بشركة التّوزيع للكهرباء والغاز بولاية البيّض **مرتفعة** لم تتحقّق.

II. درجة تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المجال **التّنظيمي** بشركة تّوزيع الكهرباء والغاز–البيض متوسّطة.

تدلّ النّتائج التي تمّ عرضها سابقا والتي تتعلّق بمحتوى الفرضيّة الفرعيّة الثانية من فرضيّات هذه الدّراسة أنّ الأطراف الفاعلة، الذين شملتهم الدّراسة يميلون إلى استخدام سلوكات باعثة لتطبيق التّعلّم التّنظيمي في المجال التّنظيمي بصورة متوسّطة.

ومنه نستنتج أنّ درجة تطبيق التّعلّم التنظيمي بشركة التّوزيع للكهرباء والغاز بولاية البيّض في المجال التّنظيمي مورس بدرجة متوسّطة وبالتّالي فالفرضيّة الجزئية الثّانية التي مفادها: درجة تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المجال التّنظيمي بشركة التّوزيع للكهرباء والغاز بولاية البيّض متوسّطة قد تحقّقت.

III. درجة تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المجال الثقافي بشركة تّوزيع الكهرباء والغاز–البيض **متوسّطة**.

وجودّ تعلّم رّوتيني لا يسعى لتغيير الافتراضات الأساسية والنّماذج الذّهنية للمنظّمة وأفرادها، مع وجود علاقات عامّة حسنة مرتبطة بتواجد جوّ إداري ديمقراطي في بيئة العمل.

شركة سونلغاز –البيّض مهتمّة بهذا المؤشّر الذي يحمل في طيّاته ملامح العلاقات العامّة من خلال محاولة بناء علاقات الثقة ما بين الموظّفين تبنى بصفة بطيئة مع ضرورة تحلّي موظّفي الشّركة بالوعي الكامل للمفهوم التّسويقي .

من خلال الجدول رقم(34) نستنتج أنّ درجة تطبيق التّعلّم التنظيمي في المجال الثقافي مورس بدرجة متوسّطة وبالتّالي فالفرضيّة الجزئية الثالثة التي مفادها: درجة تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المجال **الثقافي** بشركة التّوزيع للكهرباء والغاز بولاية البيّض **متوسّطة** قد تحقّقت.

ومنه ومن خلال الجدول رقم(35) استنتجنا أنّ درجة تطبيق التّعلّم التنظيمي بشركة تّوزيع الكهرباء والغاز –البيّض مورس بدرجة متوسّطة وبالتّالي فالفرضيّة العامة الأولى التي مفادها: درجة تطبيق التّعلّم التّنظيمي بشركة تّوزيع الكهرباء والغاز –البيّض مرتفعة لم تتحقّق.

– هل تتوافر بالمؤسّسة الجزائرية معيقات تنظيمية لا تساهم في تطبيق التّعلّم التّنظيمي.

يبيّن الجدول رقم (90) أنّ المتوسط العام للمعيقات ككل قد جاء بدرجةٍ متوسطةٍ(3.35)، وبانحراف معياري قدره (1.27) ، تدلّ هذه النتيجة على وجود درجة متوسّطة من المعيقات حالت دون تطبيق التّعلّم التّنظيمي، على الطّرف الآخر تشير إلى وجود ضعيف للثّقافة التّنظيمية الدّاعمة بشكل مطلق لتبنّي التّعلّم التّنظيمي مفهوما وممارسة، لكن وجود درجة متوسّطة من هذه المعيقات قد تعطي مؤشّرا جيدًا إلى محاولة التخلّص منها بالجدّ والعمل.

-ما نوع التّعلّم التّنظيمي المتوافر بالمؤسّسة الجزائرية ؟ -هل هو تعلّم أحادي الحلقة؟ أم تعلّم ثنائي؟

1- انشغال العاملين بتحقيق التّعلّم أحادي الحلقة بدل التّعلّم ثنائي الحلقة لا يساند تطبيق التّعلّم التّنظيمي.

هناك مؤشّرات لوجود التّعلّم التّنظيمي أحادي الحلقة بدرجة متوسّطة وأنّ هذا التّعلّم مازال قيد الاستخدام، وهو يشير إلى تصحيح الأخطاء المكتشفة بواسطة الاستراتيجيات التّنظيمية ضمن إطار ثابت ومعايير محدّدة؛ فالمؤسسة تتعلّم عندما تكتشف الأخطاء ويتمّ تصحيح مسارها من دون المساس بسياساتها وأهدافها، وهذا النّمط من التّعلّم يضيف قاعدة معرفية جديدة إلى أنشطة المؤسّسة من أجل تقوية اختصاصها وزيادة كفاءتها وفاعليتها، ولا يطالب بتغيير السّياسات المرسومة والأهداف القائمة، وإنّما يساهم في عملية تحقيقها بسهولة. و بذلك فقد تحققت الفرضية الثانية والتي مفادها: انشغال العاملين بتحقيق **التّعلّم أحادي الحلقة** بدل التّعلّم ثنائي الحلقة لا يساند تطبيق التّعلّم التّنظيمي.

-هل تساهم طبيعة الهيكل التنظيمي في تطبيق التّعلّم التّنظيمي بالمؤسّسة الجزائرية ؟

2- يواجه تطبيق التّعلّم التّنظيمي بشركة توّزيع الكهرباء والغاز-البيض معيقات متعلّقة بطبيعة الهيكل التّنظيمي

الإدارة العليا لا تعزّز جهودا لصياغة رؤيتها واستراتيجيتها بإشراك الموظّفين، وتفويض غير كاف للموظّفين لسير الأعمال وهناك أيضا رقابة مركزية محكمة ممارسة من قبل الإدارة العليا على القرارات التي تتّخذها المستويات الإدارية الدّنيا. وهذا يدلّ على أنّ الشّركة محلّ الدّراسة تعتمد على المركزية لتسيير مهامها، والتي غالبا ما تقترن بتفويض قليل لصنع القرار، مع وجود بيئة تنظيمية غير محفّزة للمشاركة العمّالية، وغير مساندة لعملية الاتصال والتّفاعل الاجتماعي، هذا فضلا عن أنّها معيقة لدعم تطبيق التّعلّم التنظيمي في الشّركة محلّ الدراسة. ويدعم ذلك انخفاض قيمة الانحراف المعياري (1.23) ممّا يؤشّر اتساق إجابات المبحوثين بخصوص البعد المذكور.

درجة متوسّطة من الرّسمية وتخصّص عالي ومستوى متوسّط من التعقيد الهيكلي. ومنه يمكن القول أنّ هناك درجة متوسّطة من المعيقات المرتبطة بطبيعة الهيكل التنظيمي للشّركة لا تدعم تطبيق التّعلّم التّنظيمي.

-هل طبيعة القيادة التّنظيمية بالمؤسّسة الجزائرية تساهم في تطبيق التّعلّم التّنظيمي؟

3- يواجه تطبيق التّعلّم التّنظيمي بمديريّة التّوزيع للكهرباء والغاز بولاية البيّض معيقات متعلّقة بالقيادة التّنظيميّة.

- أنّ المنظومة القيادية لا تتوفّر على مستوى عال من الوعي بمفهوم القيادة، إضافة إلى غياب عامل التّحفيز والتّثمين للأفراد المبدعين ممّا تمخّض عنه نزيف لمقدرات وكفاءات الشّركة نحو شركات أخرى وعدم محاولة الاحتفاظ بها، وجود حالة هجينة بين التّشجيع والتّثبيط لقيادة الشّركة للعاملين للتّعبير عن رأيهم بصراحة بما يتعلّق بحلّ مشكلات العمل. كذلك غياب آلية موضوعية مرتبطة بإسناد المراكز القيادية تتمّ على أساس معيار التّكوين والكفاءة، هناك توجّه من القيادة للوم الآخرين ممّا يؤدّي إلى ظهور علاقات مسمومة على الصّعيدين الشّخصي والمهني. كما أنّه ليس هنالك اتجاه واضح في سعي الشّركة لتعزيز ممارسات تسهم في نهاية الأمر نحو تطوير ثقافة الموظّفين. وكذلك غياب الثّقة بين القيادة والموظّفين تكبح الابتكار.

- وبناء عليه يتّضح أنّ مستوى القيادة التّنظيمية كمعيق للتّعلم التّنظيمي جاء مرتفعا في الشّركة محلّ الدراسة ممّا يمكن اعتباره معيقا وغير مساند للتّعلّم. ويدعم ذلك قيمة الانحراف المعياري البالغة (1.36)، ممّا يعني تقارب إجابات المبحوثين وقوّة اتساقها. ومنه فالفرضية القائلة بوجود معيقات مرتبطة بالقيادة التنظيمية تحقّقت.

-هل هناك ثقافة تنظيمية في المؤسّسة الجزائرية تعيق تطبيق التّعلّم التّنظيمي؟

4- تطبيق التّعلّم التّنظيمي بشركة توزيع الكهرباء والغاز ب-البيّض يواجه معيقات متعلّقة بالثّقافة التّنظيميّة السّائدة.

إنّ المتوسط العام للمعيقات المتعلّقة بالثقافة التنظيمية لا سيما تلك المعيقات المرتبطة بالقيم والمعتقدات والأعراف والتّوقعات التنظيمية. قد جاء بدرجةٍ متوسطةٍ، بمتوسط حسابي قدره (3.15) وبانحراف معياري قدره (1.29)، تدلّ هذه النتيجة على وجود درجة متوسطة من المعوقات حالت دون تطبيق التّعلّم التّنظيمي في شركة سونلغاز-البيّض، ولكن وجود درجة متوسطة من هذه المعوقات قد تعطي مؤشّرا جيدًا إلى محاولة التخلّص منها بالجدّ والعمل.

وبناء على ما ذكر يمكن الاستنتاج بأنّه يمكن الإجابة على التساؤل الثالث بالقول أنّ هناك ثقافة تنظيمية في شركة سونلغاز –البيض تعيق تطبيق التّعلّم التّنظيمي.

I. تطبيق التّعلّم التّنظيمي بشركة توزيع الكهرباء والغاز ب-البيّض لا يواجه معيقات متعلّقة بالقيم التّنظيمية السّائدة.

بيئة عمل لا تساند بشكل مطلق على تبنّي معايير تحكم سلوك الأفراد وقواعد وتوجّهات تمكّن الموظّف من التّمييز بين الصّحيح والخطأ، ومما لا شكّ فيه أنّ تطبيق التّعلّم التّنظيمي هو نتيجة مباشرة من نتائج الحرص على تنفيذ القيم التّنظيمية السّائدة ، وهنا تبرز إحدى القيم السّائدة في الشّركة وهي ضرورة التّطوير المستمر من المستوى الفردي والجماعي للموظّفين، والذي لا يتمّ إلاّ من خلال التّعلّم المستمر و الدّورات التّكوينية التي تدعم تطبيق التّعلّم التّنظيمي في الشّركة محلّ الدّراسة ممّا يستلزم حرص الشّركة واستمرارها في تنفيذ القيم التّنظيمية السّائدة فيها.

وعليه فإنّه وبالنّظر إلى درجة استجابة المبحوثين **المتوسّطة** لبعد القيم التّنظيمية كمعيق للتّعلّم التّنظيمي، فإنّه يمكن **نفي** صحّة الافتراض الجزئي الأوّل والقائل بعدم وجود معيقات متعلّقة بالقيم التّنظيمية تحول دون تطبيق التّعلّم التّنظيمي في شركة توزيع الكهرباء والغاز – البيّض.

II. يواجه تطبيق التّعلّم التّنظيمي معيقات متعلّقة ب المعتقدات التّنظيمية تحول دون تطبيقه في شركة توزيع الكهرباء والغاز – البيّض

وعليه فإنّه وبالنّظر الا درجة استجابة المبحوثين المتوسّطة، لبعد المعتقدات التنظيمية، والتي قد تدلّ على وجود درجة متوسّطة من المعيقات حالت دون تطبيق التّعلّم التنظيمي في شركة توزيع الكهرباء والغاز – البيض، وعلى الطرف الاخر قد تشير هذه النتيجة الى وجود بيئة عمل لا تساند بشكل مطلق على تبنّي تفاهم حول الأفكار المشتركة لطبيعة العمل والحياة الاجتماعية وكيفية إنجاز العمل والمهام التنظيمية في الشركة وتحتاج الى تطوير مما يساعد على تطبيق التّعلّم التّنظيمي

-وبالتالي يمكن إثبات صحّة الافتراض الجزئي الثاني والقائل بوجود معيقات متعلّقة بالمعتقدات التنظيمية تحول دون تطبيقه في شركة توزيع الكهرباء والغاز – البيض

III. يواجه تطبيق التّعلّم التّنظيمي معيقات متعلّقة بالأعراف التنظيمية تحول دون تطبيقه في شركة توزيع الكهرباء والغاز – البيض

وعليه وبالنّظر إلى درجة استجابة الموظّفين **المرتفعة** على فقرات هذا المحور، بمعنى أنّ الموظّفين لا يلتزمون في بيئة العمل بمعايير وأعراف والتي قد تدلّ على وجود درجة مرتفعة من المعيقات حالت دون تطبيق التّعلّم التنظيمي في شركة توزيع الكهرباء والغاز – البيض.

وبالتالي يمكن **إثبات** صحّة الافتراض الجزئي الثالث والقائل بوجود معيقات متعلّقة بممارسة الأعراف التنظيمية تحول دون تطبيق التّعلّم التنظيمي في شركة توزيع الكهرباء والغاز – البيض.

IV. يواجه تطبيق التّعلّم التّنظيمي معيقات متعلّقة بالتوقّعات التّنظيمية تحول دون تطبيقه في شركة توزيع الكهرباء والغاز – البيّض

ما يمكن الخروج به من خلال جملة المؤشّرات المتعلّقة ببعد التوقّعات التّنظيمية كمعيق لتطبيق التّعلّم التّنظيمي في الشّركة فقد تبيّن أنّ ما تتوقّعه الشركة من العاملين كسلوك المبادرة والتّحفيز غائب وما يتوقّعه العاملين من الشّركة كالتحفيز المادّي والمعنوي للمجتهدين غائب أيضا ممّا شكّل عامل نزيف وجوّ طارد للكفاءات وكذا وجود جو يسوده الاحترام بين الرئيس والمرؤوس وأيضا وجود آلية موضوعية للتدرّج في السلّم الوظيفي بعيد عن المقتضيات الذّاتية غير العلميّة.

-وبالتالي يمكن **إثبات** صحّة الافتراض الجزئي الرّابع والقائل بوجود معيقات متعلّقة بالتوقّعات التنظيمية تحول دون تطبيق التّعلّم التّنظيمي في شركة توزيع الكهرباء والغاز – البيض.

-استجابات أفراد العيّنة على فقرات مجال معيقات التّعلّم التّنظيمي المتعلّقة بالثّقافة التنظيمية جاءت بدرجة متوسطة مما يعني أنّ لها دور في بيئة عمل الشرّكة يلتزم بها الموظّفين داخلها لتطويرها بما يلاءم تطبيق التعلّم التّنظيمي. وبناء على ما ذكر يمكن إثبات صحّة الافتراض القائل بأنّ طبيعة الثّقافة التّنظيمية السّائدة في شركة توّزيع الكهرباء والغاز –البيض تعيق تطبيق التّعلّم التّنظيمي.

إذا وكنتيجة عامّة وإجابة على السّؤال الرّئيسي الذي انطلقت منه الدّراسة الرّاهنة، فإنّه يمكن قبول الافتراض العام القائل بتوافر المؤسّسة الجزائرية على معيقات تنظيمية لا تساهم في تطبيق التّعلّم التّنظيم،وبأنّ درجة تطبيقه متوسّطة.

خاتمة البحث:

قد حاولت هذه الدّراسة الرّاهنة والتي تبحث في موضوع معيقات تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المؤسّسة الجزائرية، حاولت معرفة مستوى تطبيق التّعلّم التّنظيمي تأسيسا على قناعة مفادها أنّ التّعلّم التّنظيمي موجود بالمؤسّسة الجزائرية، والمعيقات التي تواجه تطبيقه ليست متعلّقة برؤوس الأموال والوسائل التّكنولوجية بقدر ما هي مشكله كفاءة وتدريب وتكوين ورغبة في المنافسة والتّميّز والتّعلّم.

وعليه فقد تبيّن في ضوء هذه الدّراسة، وتحديدا في شقّها النّظري الذي اشتمل على فصلين، أنّ معنى التّعلّم التّنظيمي لا يمكن بأيّ حال من الأحوال إثبات أصل مصطلحه بدقّة ولا حتى فترة ظهوره، وأنّ فهم أبعاد وآلية تعلّم الأفراد يعتبر منفذا لازما للعبور إلى نظرية التّعلّم التّنظيمي وأنّ التّعلّم الهادف لا يحدث دون شروط معيّنة كالنّضج المرتبط بالوقت المناسب، وكذا الدّافعية كوسيله لإنجاز أهداف تعليمية محدّدة، وهناك الممارسة كتكرار معزّز للاستجابات في وجود المثير وأخيرا الاستعداد كشرط للوصول إلى مستوى من النّضج يمكّن الفرد من تحصيل الخبرات والمهارات.

كما تبيّن أنّ تسارع التّقنية في بيئة الأعمال واشتداد المنافسة جعل المنظّمات تبحث عن أساليب جديده لزيادة الإنتاج والبحث عن التّميّز والاستخدام الافضل للموارد البشرية، ومن بين ما لجأت إليه ما سمّي بالتّعلّم التّنظيمي. وتبيّن أيضا أنّه من الصّعب تحديد إطار نظري موحّد يحقّق لنا التّعلّم التّنظيمي في مختلف أنواع المنظّمات كون هذا المجال مرتبط بالفرد والطّبيعة البشرية التي تتّسم بالتّغيّر والتّقلّب؛ فكان لابدّ من الإشارة إلى التّطوّر التّاريخي للتّعلّم، مبرّرات تبنّيه وبعض نظرياته. أوضح سينج " *singe*" أنّ للفرد قدرة على تشكيل الواقع التّنظيمي من خلال إدراكه لذاته وارتباطه بالبيئة التّنظيمية وإدراكه لقيمة المعلومات والخبرة كأساس لهذا التّعلّم.

حاولنا حصر أساسيات التّعلّم التّنظيمي من خواص وأبعاد وعوامل الاهتمام به. ولقد تبيّن أيضا في ضوء هذه الدّراسة أنّ تطبيق التّعلّم التّنظيمي يتطلّب بيئة عمل تشجّع على خلق المعرفة ونشرها وتعلّمها باستمراريه، ما استوجب توفير جملة من المرتكزات المتعلّقة أوّلا بالهيكل التّنظيمي المتميّز باللاّمركزية والذي يسهّل عملية الاتصال وانسياب المعلومة داخل التّنظيم وخارجه .هذا الهيكل يعتبر من أهمّ الآليات الضّرورية لدعم عمليّة التّعلّم، ثمّ ثانيا قيادة تنظيميّة ملائمة وقادرة على القيام بعمليّات التّغيّر والمشاركة في صنع القرار وتفويض السّلطة و الاتصال الفعّال وتقويم الأداء ثالثا ثقافة تنظيمية قويّة ومتميّزة في إطار سياقها التّنظيمي يتشارك بها أعضاء التّنظيم الواحد مجموعة من

الاعتقادات والقيم والتّوقّعات والأعراف والتي تدعم تحقيق التّعلّم التّنظيمي وتسمح بالتّبادل المفتوح للمعلومات والأفكار .

كما تبيّن كذلك أنّ التّعلّم التّنظيمي المتكامل هو تظافر الجهود لاكتساب المعرفة العلمية والعملية المتخصّصة وتوزيعها ونقلها وحفظها وتغذيتها وتوظيفها التّوظيف الذي يحقّق التّطور والارتقاء بالمنظّمة.

إنّ هذه الدّراسة الرّاهنة وتأسيسا على ما سلف من مفاهيم؛ لا ريب أنّها ستواجه معيقات تنظيمية تحول دون تحقيق أهدافها كالبيئة التي تشمل كلّ العناصر التي تقع خارج حدودها والتي يمكن أن يكون لها تأثيرا على المنظّمة ككلّ او على جزء منها، فالمنظمة لا تعيش في فراغ فهي تؤثّر وتتأثر. بغرض الكشف عن معيقات تطبيق التّعلّم التّنظيمي بالمؤسّسة الجزائرية، تأتي الدّراسة الميدانية التي اعتمدت على المنهج الوصفي التّحليلي. وتضمّنت الاستمارة والمقابلة والوثائق والسّجلاّت كأدوات بحثيّة، كما تمّ الاعتماد على الأساليب الإحصائية لتحصيل البيانات المستقاة من الميدان أين كانت وحده التّحليل الأساسية هي الفرد.

أجريت الدّراسة الميدانية بشركه توزيع الكهرباء والغاز بولاية البيّض، وقد كانت طبيعة النّشاط الذي تمارسه سببا لاختيارها، وكذا طبيعة مخرجاتها التي تتميّز بقدر كبير من امتلاك المعرفة وتوزيعها، ووجود آلية للتّدريب والتّكوين وتطبيق التّعلّم، عيّنة الدّراسة هي الحصر الشّامل لجميع العاملين من إداريين وعمّال تقنيين وعمّال تحكّم والبالغ عددهم 345 عاملا.

توصّلت الدّراسة الرّاهنة إلى مجموعة من النتائج استندت على خمسة محاور أساسية أين تبيّن:

- وجود درجة متوسّطة من المعيقات حالت دون تطبيق التّعلّم التّنظيمي، وعلى الطّرف الآخر قد تشير هذه النّتيجة إلى وجود مؤشّرا جيدًا لمحاولة التخلّص منها بالجدّ والعمل. إجابة على السّؤال الرّئيسي الذي انطلقت منه الدّراسة الرّاهنة، فإنّه يمكن الجزم بتوافر شركة سونلغاز–البيّض على معيقات تنظيمية لا تساهم في تطبيق التّعلّم التّنظيمي.

- أشارت نتائج الدّراسة إلى أنّ مستوى **تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المجالات الثّلاث الاستراتيجي والتّنظيمي والثّقافي**، كانت ضمن درجة التّطبيق المتوسّطة والقليلة، ممّا يشير بصورة عامّة إلى وجود نوع من القصور في درجة **تطبيق التّعلّم التّنظيمي** من وجهة نظر الموظّفين بالشّركة محلّ الدراسة حيث أنها لم تصل إلى درجة التّطبيق المرتفعة ، وقد تعزى هذه النّتيجة إلى قلّة تشجيع

الشّركة على ترسيخ أبعاد التّعلّم التّنظيمي فيها، وربما يكون ذلك راجع لقلة تركيزها على تنمية الموارد البشرية العاملة في الشّركة، وتسخير جميع الإمكانات المتاحة لتنمية مهاراتهم وقدراتهم العلمية والعملية، وتقديم أفكار إبداعية تمكنهم من مواكبة التطورات المتسارعة في مجال عملهم سواء على المستوى العالمي أو الإقليمي أو المحلي.

- هناك مؤشّرات لوجود **نوع التّعلّم التّنظيمي** أحادي الحلقة بدرجة متوسّطة وأنّ هذا التّعلّم مازال قيد الاستخدام، وهو يشير إلى تصحيح الأخطاء المكتشفة بواسطة الاستراتيجيات التّنظيمية وهذا النّمط من التّعلّم يضيف قاعدة معرفية جديدة إلى أنشطة المؤسّسة من أجل تقوية اختصاصها وزيادة كفاءتها وفاعليتها، ولا يطالب بتغيير السّياسات المرسومة والأهداف القائمة، وإنّما يساهم في عملية تحقيقها بسهولة، كما سجّل وجود ضعيف لأسلوب التّعلّم ثنائي الحلقة.
- هناك درجة متوسّطة من المعيقات المرتبطة بطبيعة **الهيكل التّنظيمي** للشّركة لا تدعم تطبيق التّعلّم التّنظيمي. وجود بنية هيكليّة مرتبطة بوجود منظومة اتصالية مرنة مساندة، ممارسة بدرجة عالية للمركزية وبالشّكل الذي يشكّل عائقا أمام إيجاد بيئة مشجّعة على التّعلّم ولا تعزّز جهود صياغة رؤية الشّركة واستراتيجيتها بإشراك الموظّفين. ولا تعطى حرّية كبيرة للموظّف في عملية اتخاذ القرارات. وسجّلنا تخصّص عالي لوجود آلية منظّمة للتّكوين في المجالات التي تناسب تخصّصات الموظّفون وقدراتهم. وكذا وجود تقيّد محدود للمهام المتشابهة متصل بالتخصّص الوظيفي. ومستوى متوسّط من التّعقيد الهيكلي مع تمايز أفقي أكثر منه عمودي مرتبط بالتّخصّص وتعدّد المهام واختلاف طبيعتها، فضلا عن اختلاف مستوى ونوع تكوين الموظف، كما أن هناك فصل للمهام ومركز السّلطة جغرافيا. وأنّ المرونة والبساطة سمة قواعد وإجراءات العمل مع درجة منخفضة من الازدواجية في المهام.

- تبيّن أنّ **المنظومة القيادية** لا تتوفّر على مستوى عالي من الوعي بمفهوم القيادة، ولا تقوم بنشره بين أعضاء التّنظيم ومستوياته التّنظيمية فإدراك هذا المفهوم يساعد في استجلاء المتطلّبات اللاّزمة لتطبيق وتنظيم الممارسة وتسلسل الخطوات وتكامل الجهود. إضافة إلى غياب عامل التّحفيز والتّثمين للأفراد المبدعين الذين يمثّلون رأسمال فكري للشّركات وعدم محاولة الاحتفاظ بهم. وجود حالة هجينة بين التّشجيع والتّثبيط لقيادة الشّركة للعاملين للتّعبير عن رأيهم بصراحة بما يتعلّق بحلّ مشكلات العمل. هناك أيضا توجّه من القيادة للوم الآخرين ممّا يؤدّي إلى ظهور علاقات مسمومة على الصّعيدين الشّخصي والمهني. كذلك غياب آلية موضوعية مرتبطة بإسناد المراكز القيادية تتمّ على أساس معيار التّكوين والكفاءة.

▪ تبيّن وجود درجة متوسّطة من المعيقات متعلّقة **بالثّقافة التّنظيمية** حالت دون تطبيق التّعلّم التّنظيمي. على الطّرف الآخر قد تشير هذه النتيجة أيضا إلى وجود ثقافة تنظيمية غير داعمة بشكل مطلق لتبني التّعلّم التّنظيمي مفهوما وممارسة، لكن وجود درجة متوسّطة من هذه المعيقات قد تعطي مؤشّرا جيدًا إلى محاولة التّخلّص منها بالجد والعمل وإدراك أنّ لها دور في بيئة عمل الشّركة يلتزم به الموظّفين داخلها لتطويرها بما يلائم تطبيق التعلّم التّنظيمي.

الاقتراحات وآفاق الدّراسة:

حاولت الدّراسة توصيف معيقات تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المؤسّسة الجزائريّة واستنادا إلى ما تمّ التوصّل إليه من استنتاجات خاصّة على المستوى الميداني فإنّه يمكن الخروج بجملة من المقترحات والتي يمكن أن تكون محلّ استفادة من طرف المؤسّسات الاقتصادية بتشخيص ومعالجة معيقات تطبيق التّعلّم علميا وعمليا بتبني أفكار عمل وطرق جديدة نابعة من تعلم العامل، تقبلها المنظّمة التي ينتمي إليها.

- **ضرورة تطبيق التّعلّم التّنظيمي بدرجة مرتفعة.**

يسود التّعلّم التّنظيمي في الشّركة محلّ الدّراسة بنسبة متوسّطة غير أنَّها لا تعدّ كافية لأنَّها لا تنسجم مع حدة المجال التنافسي. وفيما يتعلّق بأنماط التّعلّم لابدّ من الاعتماد على التّعلّم ثنائي و ثلاثي الحلقة من خلال الابتكار في خدمات الشّركة وفي طرائق أداء العمل فيها والعمل باستمرار بتقييم مدى قدرتها على التّعلّم من الظّروف التي مرّت بها.

- **تكييف الهياكل التّنظيمية بما يتناسب وتطبيق التّعلّم التّنظيمي:**

ويكون ذلك بالتّخفيف من ممارسة المركزية حتّى لا تشكّل عائقا أمام إيجاد بيئة مشجّعة على التّعلّم وبإشراك الموظّفين تعزّز جهود لصياغة رؤية الشّركة واستراتيجيتها وإعطاء حرية أكبر للموظّفين لاتخاذ القرارات التي تساهم في الإبداع.

- **توفير مستوى عال من الوعي بمفهوم القيادة:**

حيث يكون ذلك من خلال قيام المنظومة القيادية بنشر الوعي بمفهوم القيادة بين أعضاء التّنظيم ومستوياته التّنظيمية وبإدراك هذا المفهوم سيكون هناك استجلاء للمتطلّبات اللاّزمة لتطبيق وتنظيم الممارسة وتسلسل الخطوات وتكامل الجهود، والتي تقود الموظّفين نحو الانفتاح على مبادئ بناء الثّقة وممارسات جديدة في التّنظيم تشجّع الإبداع والابتكار.

- **ربط منظومة الحوافز والتّرقيات بالتّدريب والتّكوين وتحسن المعارف:**

وضع أنظمة لتحفيز وتثمين الأفراد المبدعين الذين يمثّلون رأسمال فكري للشّركات ومحاولة الاحتفاظ بهم، بالتّركيز أكثر على الرّاتب لاستقطاب الموظّف الأكفأ ومنحهم القدرة للتّعبير عن رأيهم بصراحة بما يتعلّق بحلّ مشكلات العمل. وترسيخ آلية موضوعية مرتبطة بالترقيات وبإسناد

المراكز القيادية تتمّ على أساس معيار التّكوين والكفاءة، بعيدا عن المقتضيات الذّاتية غير العلميّة. خاصّة تلك التي تتمّ في حدود المؤهّلات.

- **إشراك الموظّف في وضع مقترحات لأشكال وأنواع الخدمات**

ويتمّ ذلك بمعرفة الشّركة المزيد عن جماهيرها المستهدفة وكيفية تقديم أفضل تلبية لاحتياجاتهم. والتّركيز على مقولة "الزّبون هو الملك" وتوسيع مفهوم النّجاح المرتبط بالتّعاملات الاجتماعية والتّحلّي بالوعي الكامل للمفهوم التّسويقي.

- **تشجيع الممارسات الأفضل بين الموظفين كنموذج يحتذي به:**

إنّ تشجيع أفضل الممارسات بين الموظّفين ونشرها كنموذج يحتذي به يكفل للموظّف المجتهد مواصلة جهوده وعطاءاته بما يعود على الشّركة بالنتائج الإيجابية، وتتفادى هجرة الكفاءات، والذي يصبّ مباشرة نحو دعم التفوّق والامتياز في مجال العمل والمنافسة.

- **السّعي للاهتمام بجمهورها الدّاخلي وجعل الموظّف في صدارة اهتماماتها:**

رغم أنّ ثقافة سونلغاز الاقتصادية تهدف لتحقيق الرّبح المادّي بأقلّ التكاليف كأيّ مؤسّسة اقتصاديّة أخرى فهو مؤشّر مهمّ في تقييم كفاءة أداءها، لكن يجب أن تضع نصب أعينها أنّ الموظّف في الشّركة يجب أن يكون في صدارة أولوياتها، وأن تكون حريصة كلّ الحرص على فهم ما الذي يحفّزه ويزيد من قدرة تمكينه، والمواءمة بين ما يهتمّ به، والطّرق المنتهجة التي تسيير أعمال الشركة . و تبذل جهدا من أجل تنمية جانبها الثّقافي والإنساني، بالاهتمام ببيئتها ممّا ينعكس على صورتها كشركة تمارس هذا العرف التّنظيمي لما له من مؤشّرات اجتماعية ونفسية على مواردها البشرية.

- **السّعي لتعزيز الممارسات التي تسهم في تطوير ثقافة الموظّفين.**

يتمّ بتهيئة البيئة الخصبة التي تسمح بنمو وتميّز الثّقافة التّنظيمية القوية واستثمار تلك الثقافات المتنوعة إيجابا نحو مصالح المنظمة لتتكامل أهدافها مع أهداف العاملين.

آفاق الدّراسة:

رغم محاولة الاحاطة بالموضوع، والإشارة لمختلف جوانبه، تم اكتشاف أنّ هنالك مجموعة من المفاهيم والمتغيرات التي مازالت بحاجة إلى دراسة، لذا تمثلت آفاق الدّراسة فيما يلي:

- دور التعلم التنظيمي في دعم الابتكار التكنولوجي بالمؤسسة الاقتصادية.
- بناء نموذج متكامل لتحول المؤسّسة الاقتصادية لمنظمات متعلّمة.
- التّعلّم التّنظيمي أساس لخلق الميزة التنافسية للمؤسّسة.
- أثر الصراع التنظيمي على تطبيق وانتشار التّعلّم التّنظيمي.
- سبل معالجة معيقات تطبيق التّعلّم التّنظيمي بالمؤسّسة الجزائرية
- إجراء دراسات مستقبلية مماثلة للدّراسة الحالية تتناول متغيّرات ديموغرافية وقطاعات وظيفية أخرى.

قائمة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم

أوّلا – المراجع العربية:

أ- الكتب:

1. إبراهيم خلف الملكاوي، "إدارة المعرفة: الممارسات والمفاهيم"، ط1، الورّاق للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن. 2007.
2. إبراهيم وجيه محمود، «التعلّم: أسسه ونظريّاته وتطبيقاته"، د.ط، دار المعرفة الجامعيّة للنّشر والتّوزيع، الإسكندرية، مصر، 2006.
1. أحمد حساني، "دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة:حقل تعليميّة اللّغات"، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2009.
2. أحمد زكي صالح ."علم النفس التربوي"، ط 10، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، 1988.
3. أحمد عطا الله قطامين، "التخطيط الاستراتيجي والإدارة الاستراتيجية: مفاهيم ونظريات وحالات تطبيقية"، د.ط، دار مجدلاوي، عمّان، الأردن
4. أحمد ماهر، "السّلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات"، ط1، الدّار الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2014.
5. أحمد ماهر، "السّلوك التّنظيمي: مدخل بناء المهارات"، ط7، الدّار الجامعية، الإسكندريّة، مصر، 1999.
6. إسماعيل قباري محمد، "المدخل إلى علم الاجتماع المعاصر مشكلات التنظيم والإدارة والعلوم السلوكية"، د.ط، منشأة المعارف، الإسكندرية، مصر، 1980،
7. إسماعيل محمود علي الشرقاوي، "إدارة الأعمال من منظور اقتصادي"، ط1، دار اغيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2016،
8. أنسى محمد أحمد قاسم، "علم نفس التعلم"،) د.ط(، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، 2000.
9. أنور محمد الشّرقاوي،" التّعلّم: نظريّات وتطبيقات"، د.ط، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة، مصر، 2014.
10. أيّوب دخل الله، "التّعلّم ونظريّاته"، ط1، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، 2015.
11. بلال خلف السكارنة، "الإبداع الإداري"، ط1، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2011.
12. بلقاسم سلاطنية وآخرون، "الفعالية التّنظيمية في المؤسّسة: مدخل سوسيولوجي"، ط1، دار الجزائرية للنشر والتّوزيع، بير خادم، الجزائر، 2013،
13. بلقاسم سلاطنية وحسان الجيلاني، أسس البحث العلمي،(الكتاب الأول)، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر، **2009**.
14. بلقاسم سلاطنية، علي بعناقة، "علم الاجتماع التّربوي :مدخل ودراسة قضايا المفاهيم"، د.ط، دار الهدى للطّباعة والنّشر، عين مليلة، الجزائر د.س.
15. توماس كاين،" بنية الثّورات العلمية " ترجمة حيدر حاج إسماعيل، ط1، المنظّمة العربية للترجمة، بيروت، البنان، 2007
16. جان عبد الله توما، "التعلّم والتّعليم: مدارس وطرائق"، ط1، المؤسّسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان،2011 .
17. جمال يوسف نذير،" اتجاهات حديثة في إدارة المعرفة والمعلومات"، ط1، دار كنوز المعرفة العلميّة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، *2010*.
18. جميلة سليماني، "محطّات في علم النّفس العام "، د.ط، دار هومة، الجزائر، 2014.
19. جواد شوقي ناجي، "سلوك تنظيمي"، ط1، دار الحامد للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن , 2000،
20. جودت عبد الهادي،" نظريات التّعلّم وتطبيقاتها التّربوية"، ط1، الدّار العلمية الدّوليّة ودار الثّقافة للنشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2000.
21. جورج ام غازدا وآخرون، " نظريات التعلم: دراسة مقارنة"، ترجمة علي حسين حجاج، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون، والآداب، الكويت، الجزء الثاني، ديسمبر، 1986.

22.الحبيب ثابتي والجيلالي بن عبو، " تطوير وتنمية الموارد البشرية :دعائم النجاح الأساسية لمؤسسات الألفية الثالثة "، ط1، مؤسّسة الثقافية الجامعية، الإسكندرية، 2009

23.حسين حريم، " السّلوك التّنظيمي :سلوك الأفراد والجماعات في منظّمات الأعمال"، ط4، دار الحامد للنّشر والتّوزيع، عمّان الأردن،2013.

24.حسين حريم،"تصميم المنظّمة: الهيكل التنظيمي وإجراءات العمل"، ط3، دار حامد للنشر، عمّان، الأردن، 2006

25.حسين حريم،"مبادئ الإدارة الحديثة :النظريات، العمليات الإدارية، وظائف المنظمة"، ط5، دار حامد للنشر، عمان، الأردن،2017،

26.حسين محمود حريم، تصميم المنظمة: الهيكل التنظيمي وإجراءات العمل،ط2، دار الحامد للنشر، الجبيهة، الأردن، 2000

27.حمدي خديجة، وبلحاج هجيرة، "التنظيم الإداري في الجزائر"، جامعة مصطفى إسطنبولي، معسكر، الجزائر، 2017،

28.خاطر أحمد مصطفى،' تنمية الجماعات المحلية: نموذج المشاركة في إطار ثقافة المجتمع"، دط، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 2005.

29.خضير كاضم حمود الفريجات، موسى سلامة اللوزي، أنعام الشهابي،"السّلوك التّنظيمي (مفاهيم معاصرة)"، إثراء للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2009

30.خضير كاظم حمود الفريجات، موسى سلامة اللوزي،"أنعام الشهابي السّلوك التنظيمي مفاهيم معاصرة ". الأردن. دار إثراء للنشر والتوزيع، الأردن ،2009،

31.خيضر عامر الكبيسي، إدارة المعرفة وتطوير المنظّمات"، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 2019.

32.خيضر كاظم حمود الفريجات وآخرون، "السّلوك التّنظيمي: مفاهيم معاصرة"، ط1، إثراء للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2009.

33.دافيدوف، لندال، ترجمة : سبد الطواب وآخرون، "مدخل إلى علم النفس" ط3، ، الدار العربية،بيروت، لبنان ، 1983.

34.راضي الوقفي،" التخطيط الدراسي"، ط3، عمّان، الأردن، 1979.

35.ربحي مصطفى عليان، عبد الحافظ سلامة،" إدارة مراكز مصادر التعلم"، ط1، دار اليازوري العلمية، عمّان، الأردن، 2002.

36.رفعت عبد الحكيم الفاعوري،" إدارة الإبداع التنظيمي"، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر، 2005 ، ص 109.

37.زكريا مطلك الدوري، " الإدارة الاستراتيجية – مفاهيم وعمليات وحالات دراسية "، دار اليازوري العلمية للنشر، عمان، الأردن،2005،

38.زيد منير عبودي،" التنظيم الاداري"، دار اسامة للنشر والتوزيع، ط1، عمّان، الأردن،2006

39.زيد منير عبوي،"الاتجاهات الحديثة في المنظمات الإدارية"، ط1، دار الشروق للنشر، عمّان، الأردن، 2006

40.سامح عبد المطلب عامر، علاء محمد سيد قنديل، " التطوير التّنظيمي"، دار الفكر للنّشر، عمّان، الأردن، **2009**.

41.سامي محمد ملحم، "سيكولوجية التّعلّم والتّعليم: الأسس النّظرية والتّطبيقية "، ط1، دار الميسرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان، الأردن،2001.

42.سعيد سبعون،" الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع"، ط1، دار القصبة للنشر ، الجزائر،2012 .

43.سعيد عامر أبو شندي، "إدارة الموارد البشريّة في المؤسّسات التّعليميّة"، ط*1*، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، *2011*.

44.سلطان كرماللي، ترجمة هيثم علي حجازي،" إدارة المعرفة :مدخل تطبيقي"، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان :الأردن، ط1، 2005،

45.السيد الحسيني ،"النظرية الاجتماعية ودراسة التنظيم"، ط4 ،دار المعارف، الإسكندرية، مصر، 1983.

46.سيد عثمان وآخرون،" التّعلم وتطبيقاته"، ط2، دار الثقافة، القاهرة، مصر،1978.

47.شعبان علي حسين السيسي، علم النفس: «أسس السّلوك الإنساني بين النّظريّة والتّطبيق"، ط1، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية، مصر،2010.

48.شوقي ناجي جواد، " سلوك تنظيمي"، ط1، دار الحامد للنّشر والتّوزيع،2000عمّان، الأردن، 2000،

49.صالح بلعيد، "دروس في اللسانيات التطبيقية"، ط5، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2009.

50.صلاح الدّين محمد عبد البّاقي،" السّلوك التّنظيمي: مدخل تطبيقي معاصر"، دار الجامعة الجديدة، الإسكندريّة، مصر، 2003.

51.عادل داغر، منقد محمد وحرحوش،"نظرية المنظمة والسلوك التنظيمي"، د.ط، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد، العراق،2000.

52.عادل هادي حسين البغدادي، هاشم فوزي دباس العبادي،" التعلّم التنظيمي والمنظّمة المتعلّمة وعلاقتهما بالمفاهيم المعاصرة) السّلوك التنظيمي، الذّاكرة التنظيمية، إدارة المعرفة، إدارة المعلومات، الأداء التنظيمي "، ط1، مؤسّسة الورّاق للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2010.

53.عائشة التايب،" النّوع وعلم اجتماع العمل والمؤسّسة"،ط1، منظمة المرأة العربية ، مصر،2011 .

54.عبد الحليم محمود وآخرون، "علم النّفس العام"، د.ط، دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، 1990.

55.عبد الرّحمن محمد العيسوي، "الوجيز في علم النّفس العام والقدارت العقلية"، ط1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر،2004.

56.عبد الرزّاق بن حبيب، "اقتصاد وتسيير المؤسّسة "، دط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000.

57.عبد العزيز صالح بن حبتور، "الإدارة الاستراتيجية: إدارة جديدة في عالم متغيّر"، ط1، دار المسيرة للنّشر، عمّان، الأردن، 2004

58.عبد الله عبد الدائم،" التّربية عبر التّاريخ: من العصّور القديمة حتى أوائل القرن العشرين"، ط5، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1984.

59.عبد الله محمد عبد الرحمان: "النّظرية في علم الاجتماع: النّظرية السوسيولوجية المعاصرة"، دط، ج2، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2003.

60.عبد المجيد نشواتي، "علم النّفس التّربوي"، ط4، دار الفرقان للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2003.

61.عبد المعطي محمد عساف، »السلوكات التنظيمية والإدارية في المنظمات المعاصرة« ، د.ط، مكتبة المحتسب، عمّان، الأردن، 1994.

62.عبد المعطي محمد عسّاف، "السّلوك الإداري التّنظيمي في منظمات الأعمال"، د.ط، دار زهران، عمّان، الأردن، 1999.

63.عزمي طه السيد، وآخرون، "الثقافة الإسلامية: مفهومها، مصادرها، خصائصها، مجالاتها"، ط4، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن, 2002.

64.علاء فرحان طالب، "إدارة المعرفة: إدارة معرفة الزبون"، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009.

65.علي السّلمى،" السّلوك الإنساني في الإدارة"، مكتبة غريب، القاهرة، د.ت.

66.علي السّلمي، "السّلوك التّنظيمي"، ط3، دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، 1988.

67.علي السّلمي، "تطوّر الفكر التّنظيمي"، ط2، دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، 2002.

68.علي السلمي،" إدارة التميز :نماذج وتقنيات الإدارة في عصر المعرفة"، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، 2002.

69.علي عبد الرزاق جلبي،" علم اجتماع التنظيم النظرية والتطبيق"، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،1989

70.علي عبد الهادي مسلم، "تحليل وتصميم المنظمات"، الدّار الجامعية، الإسكندرية، مصر،2002 .

71.علي محمد الخوري، عبد الكريم درويش، أيمن مختار غنيم، "التعلّم المؤسّسي: الطّريق إلى المنافس والتّطور في القرن الحادي والعشرين"، منشورات المنظّمة العربيّة للتّنمية الإدارية، جامعة الدّول العربيّة، القاهرة، مصر، 2015.

72.عماد عبد الرّحيم الزّغول، "نظريّات التّعلّم"، ط1، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2003.

73.عماد عبد الرحيم الزغول،" نظريات التّعلّم "، ط1،الإصدار الثاني، دار الشروق للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2010 .

74.عمار بن عيشي، "اتجاهات التّدريب وتقييم أداء الأفراد"، د.ط، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، *2012*.

75.عمر أحمد همشري،" إدارة المعرفة الطريق إلى التميز والريادة"، ط1، دار صفاء للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2013.

76.غياث بوفلجة، القيم الثقافية وفعالية التنظيمات، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ،2015.

77.فاروق عبدة فليه وعبد المجيد السيد، (2005."السّلوك التّنظيمي في إدارة المؤسّسات التّعليمية"، ط1، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2005.

78.فائدة صبري الجوهري، "المدخل لعلم النّفس التّربوي" د.ط، الطائف، السعودية، د س.

79.فتحي أحمد ذياب عواد، " السّلوك الإنساني في (منظّمات الأعمال الحديثة) "، دار الصّفاء للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2013،

80.فتحي أحمد ذياب عواد، " السّلوك الإنساني في (منظّمات الأعمال الحديثة) "، دار الصّفاء للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2013.

81.فتحي مصطفى الزيّات، "سيكولوجية التّعلّم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي"، ط1، دار النشر للجامعات، 1996.

82.فريد كورتل، نوري منير، "إدارة الموارد البشرية"، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنّشر والتّوزيع، عمآن، الأردن، *2011*.

83.لطفي فطيم وآخرون، نظريات التعلم المعاصرة وتطبيقاتها التربوية، ط1، مكتبة النهضة المصرية، 1981.

84.لوكيا الهاشمي،" السّلوك التنظيمي"، ج2، مخبر التّطبيقات النفسية والتربوية، جامعة منتوري قسنطينة، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2006.

85.لوكيا الهاشمي،"مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي"، دار الهدى للطّباعة والنّشر والتّوزيع، مخبر التطبيقات النفسية والتربوية، جامعة منتوري، قسنطينة، لجزائر، 2006.

86.ماجد زكي الجلاد، "تعلّم القيم وتعليمها"، ط4، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمّان، الأردن،2013.

87.ماهر محمد صالح حسن،'' القيادة–أساسيات ونظريات ومفاهيم ''، ط1، دار الكندي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2017.

88.محسن علي عطية، "الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال"، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان، الاردن،2008.

89. محفوظ جودة،" التّحليل الاحصائي الأساسي باستخدام" *spss* ، دار وائل للنّشر والتّوزيع، الأردن، 2008.

90.محمد إسماعيل وآخرون، " التربية النظرية وعلم النّفس" ط3، الرئاسة العامّة بالرّياض، السّعودية ،1972 .

91.محمد الصيرفي، " العلاقات العامة من منظور إداري"، ط1، مؤسّسة حورس الدّولية، الإسكندرية، مصر، 2005.

92.محمد حس علاوي، "سيكولوجية القيادة الرياضية"، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 1998،

93.محمد سلمان فياض الخزاعلة وآخرون، "إدارة الصف والمخرجات التربوية"، ط،1 دار صفاء للنّشر والتوزيع، عمّان، الأردن،2012

94.محمد قاسم القريوتي، "السلوك التنظيمي: دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظّمات المختلفة"، ط3، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن،2000.

95.محمد محمد جاهين، مقدّمة في الإدارة العامّة، السعودية: جامعة أم القرى، 2006.

96.محمد مفضي الكساسبة، عبير حمود الفاعوري،" قضايا معاصرة في الإدارة"، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، 2010.

97.محمود السيد أبو النيل، ''علم النفس الصناعي والتنظيمي: عربيا وعالميا''، ط5، دار الفكر العربي، ا لقاهرة، مصر، 2009.

98.محمود سلمان العميان، "السّلوك التنظيمي في منظّمات الأعمال"، ط6، دار وائل للنّشر، عمّان، الأردن، 2013.

99.محمود عبد الحميد المنسي،" التعلّم :المفهوم، النماذج، التطبيقات"، د.ط، الأنجلومصرية، القاهرة، 2003.

100. محمود عبد المعطي محمد عسّاف، "السّلوك الإداري التّنظيمي في منظمات الأعمال"، د.ط، دار زهران، عمّان، الأردن، 1999.

101. محمود عطا عقل ومحمد أحمد أبو غزالة، "دليل المعلم في التعلم التعاوني للمرحلة الأساسية"، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، السعودية، 2005.

102. محمود فتحي عكاشة، "علم النّفس العام"، (د.ط)، مطبعة الجمهوريّة الإسكندرية، مصر، (د.ت).

103. مدحت محمد ابو النّصر، "ادارة المعرفة ومنظّمات الأعمال"، المجموعة العربيّة للتّدريب والنّشر، القاهرة، مصر،2014.

104. المدهون الجزراوي وآخرون، "تحليل السّلوك التّنظيمي سيكولوجيا وإداريا للعاملين والجمهور "، ط1، المركز العربي للخدمات الطلاّبية، عمّان، الأردن، 1995.

105. مريم سليم، "علم نفس النّمو"، ط1، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، 2002.

106. مسعد أبو الديار وآخرون، "العمليّات الفنولوجيّة وصعوبات القراءة والكتابة"، ط2، مكتبة الكويت الوطنيّة للنّشر، الكويت، 2010.

107. مصطفى طويطي ، ميلود وعيل،" أساليب تصميم و إعداد الدراسات الميدانية – منظور إحصائي- "مطبوعة، كلية العلوم الإقتصادية و التجارية وعلوم التسيير، جامعة أكلي محند أولحاج، البويرة ، الجزائر، 2013.

108. منقذ محمد داغرو عادل حرشوش صالح،" نظريّة المنظّمة والسّلوك التّنظيمي، دار الكتاب للطّباعة، بغداد، العراق، 2000.

109. مؤيد سعيد السالم، " تنظيم المنظّمات: دراسة في تطوير الفكر التّنظيمي خلال مائة عام "، ط1، دار عالم الكتاب الحديث، إربد، الأردن، 2002

110. مؤيد سعيد السالم،" منظمات التعلم، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية"، ط2، القاهرة، مصر، 2008.

111. مؤيد نعمة السّاعدي، "كيف تدار منظمات الألفية الثّالثة: مدخل في فلسفة التّعلم التّنظيمي"، ط1، مؤسّسة الورّاق للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن. 2013.

112. نادر فهمي الزيّود وآخرون، "التعلّم والتّعليم الصّفّي"، ط4، دار الفكر للطّباعة والنّشر، عمّان، الأردن، 1999.

113. ناصر دادي عدون، "الاتصال ودوره في كفاءة المؤسّسة الاقتصادية: دراسة نظرية وتطبيقية"، د.ط، دار المحمّدية، الجزائر، 2004.

114. نجاة إنصورة،" أساسيات وأصول علم النّفس"، ط1، دار كنوز للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2016.

115. نجم عبّود نجم، " إدارة المعرفة: المفاهيم والاستراتيجيات والعمليّات"، ط1، مؤسّسة الورّاق للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن. 2006.

116. نوري منير، "الوجيز في تسيير الموارد البشريّة"، د.ط، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، 2011

117. هدى محمود النّاشف،" استراتيجيّات التّعلّم والتّعليم في الطّفولة المبكّرة"، (د.ط)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1993.

118. هشام عليان وآخرون،"الممحّص في علم النّفس التّربوي"، ط3، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 1987.

119. ووترمان، ج ر.، روبرت، ه، "براعة الإدارة في الشّركات الأمريكية: دروس نتعلّمها من الشّركات التي تهتمّ بالعاملين"، ترجمة: عبد القوي، علا عبد المنعم، ط1، الدار الدّولية للنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، 1999.

120. يوسف قطامي، عدس عبد الرحمن "علم النّفس العام"، ط2، دار الفكر للطّباعة والنّشر، عمّان، الأردن، 2005.

ب- القواميس والمعاجم:

1. ابن منظور،" **لسان العرب**"، ط 1، دار صادر للطّباعة والنّشر، مج4، ج 34، بيروت، لبنان، 1997.
2. احمد زكي بدوي،"**معجم مصطلحات العلوم الإدارية**"، دط، مطبعة النّهضة العربية، القاهرة، مصر، 1984.
3. مجمع اللّغة العربية " **المعجم الوسيط** " نسخة الطّالب، القاهرة، مصر، 2008.

ج- المجلاّت العلمية:

1. ابتسام سعدون محمد وخالد عبد الرّحمن سلطان، "التّضج الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيّرات"، مجلّة جامعة كربلاء العلميّة، جامعة كربلاء، العراق، مج 8، ع 2، 2010.

2. إبراهيم عبدالله المومني، "فاعلية المعلمين في تطبيق نموذج بنائي في تدريس العلوم للصف الثالث الأساسي في الأردن"، دراسات العلوم التربوية ، ع29 .

3. أزهار عزيز العبيدي،" أدوات التعلم التنظيمي ودورها في تبني مهارات التسويق ألابتكاري"، مجلة العزي للعلوم الاقتصادية والإدارية، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الكوفة، العراق، مج4، ع13، 2009.

4. إياد حماد وتيسير زاهر،" أثر القيادة التحويلية في إدارة التغيير :دراسة ميدانية على مشفى الهلال الأحمر، دمشق، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، مج 27، ع 04 ،2011.

5. بكوش ليلى، القيم التنظيمية، مدخل مفاهيمي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ع (30)، 2017.

6. بلال خلف السكارنة، "التّعلّم التّنظيمي ودوره في تحقيق التّحسين المستمرّ في منظّمات الأعمال: دراسة ميدانية على شركات التّأمين في الأردن"، ع40، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية، جامعة الإسراء، الأردن، 2014.

7. بلعلي نسيمة فريال، " المنظّمات المتعلّمة: توظيف للذّكاء والمعارف"، مجلة دراسات اقتصادية، كلّية العلوم الاقتصادية والتّجارية وعلوم التسيير، جامعة عبد الحميد مهري، قسنطينة، الجزائر، ع 01، 2014.

8. بلقاسم سلاطنية، العلاقات الإنسانية في المؤسّسة، مجلّة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ع5، ديسمبر 2003.

9. حسين حريم وآخرون، " الثقافة التّنظيمية وتأثيرها في بناء المعرفة التنظيمية "، دراسة تطبيقية في القطاع المصرفي الأردني، المجلّة الأردنية في إدارة الأعمال، مج2، ع02، 2006.

10. حسين وآخرون،" تفعيل عمليات التعلم التنظيمي بالاستناد إلى أبعاد إدارة المعرفة ""، مجلة جامعة بابل، العراق، العلوم الصرفة والتطبيقية، مج24، ع6، 2016.

11. حمد زياد حمدان،" الدّماغ والإدراك والذّكاء والتّعلم: دراسة فيزيولوجية لماهيتها ووظائفها وعلاقاتها"، سلسلة الكتب التربوية السّريعة، الرّسالة 49، دار التربية الحديثة، عمّان، الأردن، 1986.

12. خميس ناصر محمد، " تأثير الثّقافة التّنظيمية في تبنّي نظام الإدارة البيئية ISO14000 ,دراسة تطبيقية في الشركة العامة لصناعة الزجاج والسيراميك، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية، مج 04 ، ع08 ،2012، بغداد ، العراق.

13. رائد إسماعيل عبابنة وياسر مناع العدوان،" العوامل المؤثرة في ممارسة التعلم التنظيمي في البلديات الأردنية"، دورية الإدارة العامة، معهد الإدارة العامة، الرياض، السعودية، المجلد 48 ، العدد 3، جويلية 2008.

14. سامي المدان، صباح محمد موسى وشوقي ناجي جواد، " قياس أثر عوامل الثقافة التنظيمية في تنفيذ إدارة المعرفة في مجموعة الاتصالات الأردنية أورانج: دراسة حالة، مجلة العلوم الإنسانية، السنة السابعة، ع 04، 2010، بتصرّف.

15. سعيد سلوى أحمد وإبراهيم عبري مزهري، " دور الأم والسلوك الاستهلاكي للعب والألعاب وأثره على النّضج الاجتماعي للأطفال "، مجلّة بحوث التّربية النّوعية، جامعة، المنصورة، المنصورة، مصر، مج 17، 2010.

16. سميرة حسن الحاجي محمد «متطلبات تطوير المدرسة الثانوية بمنطقة الأحساء في ضوء المنظمة المتعلمة"، مجلّة كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر، ع 172، ج2، 2017.

17. صلاح الدّين عواد كريم الكبيسي، عبد الستّار إبراهيم دهام، "التّعلّم المنظمي وأثره في نجاح المنظّمات: دراسة ميدانيّة في شركات وزارة الأعمار والإسكان في العراق"، مجلّة العلوم الاقتصاديّة والإداريّة، جامعة بغداد، العراق، مج13، ع 45، 2007 .

18. طارق حسن محمّد الأمين، "التّعلّم التّنظيمي وتقويم الأداء في مراكز خدمة مراجعي المؤسّسات العامّة الخدميّة"، دوريّة الإدارة العامّة، معهد الإدارة العامّة، الرّياض، السّعودية، مج 46، ع 2، 2006.

19. طلال بن عايد الأحمد، التنظيم وأداء المنظمات، مجلّة التنظيم وأداء المنظمات بحوث محكمة منتقاة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، مصر، 2010.

20. عامر خضير الكبيسي،" إدارة المعرفة وتطوير المنظمات"، معهد الإدارة العامّة، مج (49)، ع (4)، 2004.

21. عبد الباسط هويدي، "الأصول النظرية لاستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات"، مجلّة العلوم الإنسانية، جامعة أم البواقي، الجزائر، مج2، ع2015،4.

22. عبد الحميد عبد المجيد، عبد الحميد عبد الحكيم، نظريّات التّعلّم (رؤية إسلامية)، مجلة جامعة أم درمان، السّودان، ع 5، 2003 .

23. عبد الرحمن أحمد هيجان." أهمية قيم المديرين في تشكيل ثقافة منظمتين سعوديتين: الهيئة الملكية للجبيل وينبع وشركة سابل"، مجلة الإدارة العامّة، ع (74) , 1992.

24. عبد الرّحمن بن أحمد هيجان، "التّعلم التّنظيمي : مدخلا لبناء المنظّمات القابلة للتّعلّم"، مجلة الإدارة العامّة، ،. الرّياض، السّعودية، مج 37، ع 4، 1998.

25. عبد اللطيف عبد اللطيف و محفوظ أحمد جودة، " دور الثّقافة التّنظيمية في التّنبؤ بقوة الهوية التّنظيمية :دراسة ميدانية على أعضاء هيئة التّدريس في الجامعات الأردنية الخاصّة"، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، مج 26،2010 ع2010،2، دمشق،سوريا.

26. عبد الوهاب بن شباب الشميلان، " رؤية مقترحة للتّغلب على معوّقات تحقيق التّعلّم التّنظيمي في المؤسسات السّعودية. ، مجلّة العلوم الإدارية والاقتصادية، جامعة القصيم، السعودية، مج 13، ع 2، 2019.

27. علي حسون الطائي، علي سامي عبد الزهرة الخزعلي،" أثر التعلم التنظيمي في بناء رأس المال الفك ري في المنظمات العامة"، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، مج (21)، ع(85) ، جامعة بغداد، العراق، 2015.

28. علي محمد جبران، "المدرسة كمنظمة متعلّمة والمدير كقائد تعليمي من وجهة نظر المعلمين في الأردن"، مجلة الجامعة الإسلامية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، مج19، ع2، 2011.

29. فطيمة الزهرة بريطل،" أهمية التعلم التنظيمي في بناء المعارف التنظيمية"، مجلّة الأبحاث الاقتصادية والإدارية، الجزائر، جامعة بسكرة، ع (18)، 2015.

30. كريم الكبيسي، إبراهيم دهام، "التّعلم التنظيمي وأثره في نجاح المنظمات: دراسة ميدانية في شركات وزارة الأعمار والإسكان في العراق"، مجلّة العلوم الاقتصادية والإدارية، العراق، جامعة بغداد، ع(45)، مج(13)، 2007.

31. محمد الصّالح دشاش، "دراسة تحليلية لدور نظام المعلومات الاستراتيجية للموارد البشرية كنموذج حديث في تحقيق فعالية التّعلّم التّنظيمي للمؤسّسة الاقتصادية، مجلة الباحث الاقتصادي، جامعة برج بوعريريج، الجزائر، ع 6، مج1 ،2019 .

32. محمد الفاتح الحنيطي، "التّعلّم التّنظيمي في الأجهزة الحكومية بالأردن من وجهة نظر المشرفين (دراسة ميدانية)"، مجلّة المنارة، مج،ع2، 2001.

33. محمد علي عاشور، "تصورات المدراء والمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة اربد لتطبيق ضوابط (سينج) في المنظمة المتعلمة "، مجلة السائل، جامعة مصراتة، مصراتة، ليبيا، تاريخ النشر غير مذكور.

34. مصطفى ناصف، "نظريات التعلم " دراسة مقارنة"، مراجعة: د. عطية محمود هنا، عالم المعرفة، ع 70، أكتوبر 1983.

د- الأطروحات والرّسائل:

1. أحمد بن قبلان آل فطيح،" **علاقة تطبيقات القيادة التحويلية بالتعلم التنظيمي في الأجهزة الأمنية :دراسة مقارنة على المديرية العامة للأمن العام والمديرية العامة للجوازات بالرياض**"، أطروحة دكتوراه فلسفة في العلوم الأمنية، تخصص علوم إدارية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية، ،2013،

2. معمر سعاد شدري، "**التقارير المالية للمراجع و آثارها على اتخاذ القرارات في ظل الأزمات المالية العالمية حالة تقرير المراجع حول سونلغاز**"، أطروحة دكتوراه في علوم التّسيير، تخصّص مالية المؤسّسة، (غير منشورة)، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم االقتصادية و التجارية و علوم التسيير ، جامعة أمحمد بوقرة ،بومرداس، الجزائر، 2015.

3. براء عبد الكريم محمد بكار، "**إدارة الإبداع في المنظّمات المتعلّمة**"، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال، كليّة الاقتصاد والعلوم والإدارية، جامعة اليرموك، الأردن، 2002.

4. بعاج الهاشمي، "دور العملية التدريبية في رفع الفعالية التنظيمية للمؤسسة" "، مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة ماجستير في علوم التسيير، جامعة الجزائر 3، الجزائر ،2010.

5. بلقاسم جوّادي، "**التّعلّم التّنظيمي وعلاقته بتمكين العاملين دراسة ميدانيّة على عيّنة من عمّال مديريّة توزيع الكهرباء والغاز بالأغواط** "، مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة ماجستير في علم النّفس، قسم العلوم الاجتماعيّة، كلّيّة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر. 2015.

6. خيرة عيشوش، "**التّعلّم التّنظيمي كمدخل لتحسين أداء المؤسّسة: دراسة حالة مؤسّسة سوناطراك**"، مذكّرة لنيل شهادة الماجستير، غير منشورة، تخصص ماليّة دوليّة، كلّيّة العلوم الاقتصاديّة والتّجاريّة وعلوم التّسيير، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر،2010.

7. رشيد خالد راشد منصور، "**المركزية واللامركزية في الإدارة التربوية في فلسطين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكوميّة في محافظات شمال الضفّة الفلسطينيّة**"، مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة ماجستير في الإدارة التربوية، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنيّة، نابلس، فلسطين، 2004.

8. رضا نعيجة، "**التّعلّم التّنظيمي في المؤسّسة الجزائريّة: دراسة ميدانية بمؤسّسة سوناطراك فرع التّنقيب *OCToutat* أدرار**"، أطروحة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع، تخصّص تنظيم وعمل (غير منشورة)، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة والعلوم الإسلاميّة، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، 2012.

9. سارة عبيدات، "**التعلّم التنظيمي وأثره على تطوير الكفاءات الجماعية: دراسة ميدانية في مؤسّسات الأشغال البحريّة الجزائرية**"، أطروحة دكتوراه مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه الطّور الثالث، كلّية العلوم الاقتصادية وعلوم التّسيير، قسم علوم التسيير، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر،

10. صالح بن سليمان الفائز، "**الاستراتيجيات القيادية في إدارة التغيير التنظيمي والتعامل مع مقاومته: دراسة ميدانية على قيادات قطاعات وزارة الداخلية** "، أطروحة دكتوراه فلسفة في العلوم الأمنية، تخصص علوم إدارية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية، 2008

11. عقيلة أقنيني، "**إدارة المعرفة: قمة التميّز في المؤسّسة المعاصرة**"، مذكّرة ماجستير في إدارة الأعمال كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التّسيير، جامعة سعد دحلب، البليدة،2007.

12. عون عبد عبود المسعودي، **"قياس الاتزان الانفعالي لدى طلبة الجامعة: بناء وتطبيق على طلبة الجامعة"**، رسالة ماجستير في علم النّفس التّربوي، تخصّص علم النّفس التّربوي، (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة بغداد، العراق، 2002 .

13. فطيمة الزهراء بريطل، " **أهمية التّعلّم التّنظيمي في تموين الرّأس المال الفكري: دراسة حالة مؤسّسة سوناطراك** "، أطروحة دكتوراه الطّور الثّالث في علوم التّسيير، غير منشورة، قسم علوم التّسيير، كلّية العلوم الاقتصادية والتّجارية وعلوم التّسيير، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2016.

14. فيصل بن معيض آل سمير القحطاني، " **استراتيجيات الإصلاح والتطوير الإداري ودورها في تعزيز الأمن الوطني: دراسة تحليلية لاتجاهات القيادات العليا المدنية والأمنية بالمملكة العربية السعودية** " أطروحة دكتوراه فلسفة في العلوم الأمنية، تخصص علوم إدارية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2006

15. محمد بن علي إبراهيم الرشودي،" **بناء أنموذج للمنظّمة المتعلّمة كمدخل لتطوير الأجهزة الأمنيّة بالمملكة العربيّة السّعوديّة**"، أطروحة دكتوراه الفلسفة في العلوم الأمنيّة، تخصّص علوم إداريّة، كلّية الدّراسات العليا، جامعة نايف العربيّة للعلوم الأمنيّة، الرّياض، السّعوديّة، 2007.

16. مصطفى حوحو، **"متطلّبات الانتقال من المنظّمات الكلاسيكية إلى المنظمات المتعلّمة: دراسة حالة المديرية الإقليمية للاتصالات بتلمسان** "، رسالة ماجستير في علوم التسيير، تخصّص تسيير الموارد البشرية غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر، 2010.

17. مؤيد نعمة السّاعدي، "**التعلم التنظيمي والذاكرة التنظيمية وأثرها في استراتيجيات إدارة الموارد البشرية**"، دراسة تشخيصية وتحليلية في عينة من المنظمات الصحية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، قسم إدارة الأعمال، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة بغداد، 2006.

18. نعيمة البكري، **"واقع التّعلّم التّنظيمي بمدارس التّعليم الحكومي بسلطنة عمان ومعوّقات تحقيقه** "، مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة ماجستير في التّربية، تخصّص إدارة تربويّة، قسم الأصول والإدارة التّربويّة، كلّيّة التّربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، 2006.

19. وردة لعمور، "**قيم الزواج لدى الطالب الجامعي**"، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير (غير منشورة)، في علم اجتماع التنمية، قسم علم الاجتماع، الاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2002.

20. يوسف عبايدية، **"التّعلّم التّنظيمي المستدام كمدخل استراتيجي لتعزيز تنافسيّة المؤسّسة الاقتصادية دراسة ميدانيّة لعيّنة من المؤسّسات الصّناعيّة"**، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في العلوم الاقتصاديّة، كلّيّة العلوم الاقتصاديّة والتّجاريّة وعلوم التّسيير، جامعة فرحات عبّاس، سطيف1، الجزائر،2017.

هـ- الملتقيات:

1. أحمد بوشنافة، أحمد بوسهمين،" أهمية البّعد الثّقافي وأثره على فعالية التّسيير"، مداخلة ضمن الملتقى الدّولي حول التّسيير الفعّال في المؤسّسات الاقتصاديةّ"، كليّة العلوم الاقتصاديةّ والتّجارية وعلوم التّسيير، جامعة المسيلة.

2. مقدم وهيبة :الممارسات الإدارية اللازمة للتحول من منظمة تقليدية إلى منظمة متعلمة، المنتدى الخامس للمؤسسات حول إدارة التعلم وتنمية الموارد البشرية تحدي كبير من أجل تنافسية المؤسسات الاقتصادية في الجزائر، يومي 7 و 8ديسمبر2010 ، قسم علوم التسيير، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة باجي مختار، عنابة.

3. محمد محمد مصطفى نصير، صلاح محمد زكي،" أثر عمليات إدارة المعرفة على التعلم التنظيمي بالكليات الأساسية في جامعة الزاوية"، ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر الدّولي حول القيادة الإسلامية والعلوم الإنسانية والعقيدة ووسائل الإعلام، ماليزيا، 26-28 أكتوبر، 2015.

و- المواقع الإلكترونية:

1. *https://www.annasronline.com*
2. *https://www.echoroukonline.com.*
3. *https://www.sonelgaz.dz/fr.*
4. *https://www.annasronline.com/index.php*
5. *https://www.sudhorizons.dz/ar*
6. *https://mawdoo3.com*
7. *https://ar.wikipedia.org/wiki/sonelgaz*

ز- النّصوص القانونية :

1. القانون رقم 280-95 الصادر في 17 سبتمبر 1995
2. القانون رقم 01/02 المؤرخ في 06 فيفري 2002 ، الجريدة الرسمية، ع 22، 2002
3. القانون رقم 85-07 المؤرخ في 06 أوت 1985 .
4. النظام الداخلي للشركة الجزائرية لتوزيع الكهرباء والغاز "S.D.C"، الجزائر، مارس 2019 .
5. المرسوم التنفيذي رقم 475-91 المؤرخ في 14 ديسمبر 1991

ثانيا – المراجع باللّغات الأجنبية:

a) *Livres*:

1. *Adeline Leblanc et al*، ***Application des principes de l'apprentissage organisationnel au projet MEMORAE***، *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*، *Lausanne, 2007.*
2. *Ahmed Bounfour, « **le management des ressources immatérielles, maitriser les nouveaux leviers de l'avantage compétitif** », Dunod, Paris, 1998.*
3. *Bandura.A , "Social learning theory,Englewood Cliffs ",Prentice Hall,1977.*
4. *Brilman Jean," Les meilleures pratiques de management" , 4 ème éd, Edition d'Organisation, 2003.*
5. *Chris Argyris et Donald A. Schon, « **Apprentissage Organisationnel : Théorie, méthode, pratique** », trad. de la 1ère éd. Américaine par Marianne Aussanaire et Pierre Garcia-Melgares, DeBoeck université, Paris, 2002.*
6. *Christian Szylar, « **l'apprentissage dans les organisations** », édition Lavoisier, France, 2006.*
7. *Christine Rousseau, les fiches de lecture de la chaire D.S.O « Chris Argyris et Donald Schon ; « Apprentissage organisationnel ». Théorie, méthode, pratique, Ed de Boeck Université ; 1996.*
8. *Daft, Richard L, Management « Organization : Theorie and Design », Southe Western, 2000.*
9. *Daft, Richard L, Management, 5thed, Harcourt College Publishing, 2001.*
10. *Daniel Be , « **Entreprise apprenante** », édition d'organisations, Paris, 2003.*
11. *David Autissier , Isabelle Vandangeon-Derumez et Alain Vas, « **Condition du changement- concepts clés** » ,Dunod, , Paris 2010.*
12. *Dupuichi-Rabasse Françoise, " **Gestion des compétences et management des connaissances** », éditions Liaisons, 2002.*
13. *Gilbert J.B. Probst, Bettina S.T Büche, « **La pratique de l'entreprise Apprenante** », les éditions de l'organisations, France, 1995.*
14. *Hasan Bacanlı , « **Learning and teaching : Theories,approches and models** » Turkiye: Ankara, 2016.*
15. *Helfer J-P, kalika M et Orsoni **J, Management : Stratégie Et Organisation** », 7ème éd, Vuibert, 2002.*
16. *Jean Marie Peretti, "**Tous leaders**", Editions d'organisation, Paris, 2011.*
17. *Jo. Godefroid. Psychologie, « science humaine et science cognitive » , Deboeck. Bruxelles. Belgique, 2 ème éd, 2008.*
18. *Koenig G, Management stratégique, Paradoxes et apprentissage, Edition Nathan, 1996.*
19. *Laurence Lehmann-Ortega, « **Stratégor**», Dunod édition, France, 2005.*
20. *Olivier Meier et al, « **Gestion du changement** », Dunod éditions, France, 2007.*
21. *Olivier Meier, **dico du manager: 500 clés pour comprendre et agir « concepts, theories, pratiques** », Dunod, Paris, 2009.*

22. *Peter Senge, « **LA CINQUIÈME DISCIPLINE, Levier des organisations apprenantes** », Groupe Eyrolles, 2016.*

23. *Senge, P, 1990, « **The Fifth Discipline : The Art & practice of the Learning Organization** », Doubleday, New york*

24. *Stephen Robbins, et, al , « **Management -L'essentiel des concepts et des pratiques** »,9ème éd, Pearson,2008,Paris,2016.*

b) Dictionaries :

1. *Jean Marie Peretti, « **Dictionnaire des ressources humaines** ", Vuibert, 6éme édition, 2011, Paris.*

2. *Robert, « **Le Grand Robert de la langue française : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française**, 2 ème Éd, librairie Marcel Rivière et Cie, Paris, 2001.*

c) Revues:

1. *Altman Yochanan," Learning, leadership, teams: corporate learning and organisational change" , Journal of Management Development, Vol. 18 n : Vol. 17 n :1 ,.1998*

2. *Argyris Chris, Quand l'entreprise apprend, alternatives économiques, N 271, juillet – août, 2008.*

3. *Bereiter, C , Constructivism Socio-culturalism, And Popper's World ,Educational Research,vol 23, n 7,1993.*

4. *Chen G. "An organizational learning model based on western and Chinese management thoughts and practices ». Management Decision, vol (43), no (04), 2005.*

5. *Dahlgaard-Park, S.M," Learning From East to West and to east", The TQM Magazine, vol.18,n 2, 2006.*

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

7. *Eduardo Davel، Diane-Gabrielle Tremblay، Formation et apprentissage organisationnel la vitalité de la pratique. Presses de l'université du Québec, Canada, 2011.*

8. *Frédéric Garcia et al, «Tensions paradoscales autour des apprentissages exploitation et apprentissage d'exploitation», revue management, vol 18, 2/2015*

9. *G. Koeing ; «L'Apprentissage Organisationnel: repérage des lieux، in Revue Française de Gestion، Janvier-Fevrier 1994 .*

10. *Gomes, G., & Wojahn, R. M," Organizational learning capability, innovation and performance : study in small and medium-sized enterprises (SMES"), Revista de Administração (São Paulo), Brezil, vol(52), n° (2), 2017.*

11. *Hewson, & Hewson, Effect of instructional using students prior knowledge and conceptual change strategies on science learning, Research in Science Teaching, vol 20, n 8 ,1996.*

12. *Jacques Leplat, Apprentissage Organisationnel, Théorie Méthode Pratique, pistes1, vol 4, N° 01, Mai 2002.*

13. *Jean-Claude Tarondeau، «Le management des savoirs », 3em édition, Presses universitaire de France, France, 2003*

14. *Locke, Edwin A. and Jain, Vinod K. (1995), Organizational Learning and continuous Improvement. The International Journal of organizational Analysis, 3(1),1995.*

15. *Locke, Edwin A. and Jain, Vinod K., Organizational Learning and continuous Improvement. The International Journal of Organizational Analysis,1995 .*

16. *Marc Ingham, « L'apprentissage organisationnel dans les coopérations », Revue française de gestion n°253, France, 2015.*

17. *Ortenbald, Anders, the learning Organization: Towars an Integrated Model. The learning Organisation, Vol. 11 n: 2, 2004.*

18. *Paul Ver Eecke, Note sur une interprétation erronée d'une sentence d'Archimède, L'Antiquité Classique, vol.24, n1, 1955.*

19. *Pesqueux Yvon et Durance Philippe, « Apprentissage Organisationnel, Economie de la connaissance : mode ou model ? » , Cahiers du LIPSOR Laboratoire d'investigation en perspective, stratégie et organisation, CNAM. Paris ; Série recherche n°6, Septembre 2004.*

20. *Prahalad, C.K and Bettis, R., The Dominant Logic: A New Link Between Diversity and Performance. Strategy Management journal, Vol. 7 n :6, 1986.*

21. *Rebecca Cors, what is a learning organization? Reflections on the Literature and Practitioner Perspectives, Engineering Professional Development, University of Wisconsin-Madison, USA, 2003.*

22. *Saléha bellout Sekhri , processus de restructuration de sonelgaz , ECHO Sonelgaz, numéro spécial , juillet 2009.*

23. *Sonelgaz ," pays et secteurs du monde des affaires en Afrique. Revue Economical n 26 . décembre 2008.*

24. *Sonelgaz ," Sonelgaz 40 ans d'histoire, sonelgaz , revue NOOR , n° 8 , juillet 2009.*

25. *Steiner Lars, Organizational dilemmas as barriers to learning, The Learning Organization, v 5 · n 4, 1998.*

26. *Su Mi Dahlgaard-Park, "Learning from east to west and west to east", The TQM Magazine, Vol. 18 n : 3, 2006.*

27. *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.*

28. *Walsh , Manage rail and Organizational cognition, Notes Sroma Trip Down Memory lane , Organization Science, 6 1995.*

29. *Wheatley. G. H, Constructivist perspectives in science and mathematics learning, Science Education, vol.75 n 1 ,1991.*

30. *Wrigley Rebecca, (2008), Apprendre à apprendre ensemble, capacity : L'Apprentissage Organisationnel, n 33, avril 2008.*

d) Thèses et mémoires:

1. *Charlotte Fillol,"* ***Apprentissage organisationnel et contexte organisationnel : Une étude de cas chez EDF****", Doctorante allocataire-monitrice, Université Paris Dauphine, Paris, France, 2007.*

2. *Chien-Chi Tsen,* ***« Les effets des pratiques de L'apprentissage organisationnel sur l'organisation Engagement et efficacité pour les petites et moyennes entreprises à Taiwan »,*** *thèse de doctorat, Phylosophie, Faculté de grade de l'université, université de Minnesota, USA, 2010.*

3. *Corinne Tanguy, »* ***apprentissage et innovation dans la firme : la question de la modification des routines organisationnelles*** *», thèse de doctorat, science économiques, RENNES 1, 1996.*

4. *David CAYLA, « L'apprentissage* ***organisationnel entre processus adaptatif et changement dirigé*** *», thèse de doctorat en sciences économiques, Sorbonne, France 2007.*

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

6. *Nadia Tebourbi, «* ***L'apprentissage organisationnel : penser l'organisation comme processus de gestion des connaissances et de développement des théories d'usage »,*** *Thèse pour l'obtention du titre Docteur en Sciences de Gestion, Québec, 2000.*

e) Séminaires et colloques:

1. *Charlotte Fillol, « Apprentissage organisationnel et contexte organisationnel une étude de cas chez EDF », XVème conférence internationale de mangement stratégique, Genève, 13-16 juin, 2006, p4-5.*

2. *Pedon Amédée, Schmidt Géraldine. « L'apprentissage organisationnel en PME : réalité et déterminants. », In : XVI èmes Journées Nationales des IAE, 10-12 septembre 2002, Paris.*

3. *Philippe Rauffet et autres. «****vers un apprentissage organisationnel durable dans le contexte de groupe d'entreprises: comparaison du progrès fonctionnel et de la performance opérationnelle»*** *, 12ème Colloque National AIP PRIMECA. France, 29 Mars-1ère Avril 2011.*

4. *Sandra Charreire Petit, «* ***L'Apprentissage Organisationnel, Quand Les Expériences Centres Cotoient Les Expériences Délocalisées»****, Présntée lors de la cinquième Conférence de L'AIMS, Lille, France, 1996.*

f) sites Internet web :

1. *http://www.aps.dz/ar/sante-science-technologie/73917-*

2. *https://www.sudhorizons.dz/ar //*

قائمة الملاحق

-ملحق رقم (01) يوضّح قائمة بأسماء محكّمي أداة الدّراسة

-ملحق رقم (02) يوضّح دليل المقابلة

-ملحق رقم (03) يوضّح أداة الدّراسة في صورتها النّهائية

-ملحق رقم (04) النظام الداخلي لشركة سونلغاز

-ملحق رقم (05) احصائيات عن شركة سونلغاز

-ملحق رقم (06) يوضّح التّوزيع الجغرافي لشركات التوزيع للكهرباء والغاز

ملحق رقم (01) يوضّح قائمة بأسماء محكّمي أداة الدّراسة

محكّم	الاسم واللّقب	التخصّص	الجامعة
01	أ.د / شوشان محمد الطاهر(رحمه الله)	علم التّربية وعلم النّفس	جامعة أدرار
02	أ.د / رضا نعيجة	علم الاجتماع تنظيم وعمل	جامعة أدرار
03	أ.د / كمال بوقرة	علم الاجتماع تنظيم وعمل	جامعة باتنة1
04	د/ عبان عبد القادر	علم الإجتماع الإدارة والعمل	جامعة بسكرة

ملحق رقم (02) يوضّح دليل المقابلة

1. طلب الهيكل التنظيمي الخاص بالشركة والاستفسار عن الطاقم البشري من حيث (العدد، الشهادات العلمية،والتخصص والتأهيل المهني المتحصل عليه؟
2. هل نستطيع القول أنّ مؤسّسة سونلغاز مؤسّسة ذات أهمية استراتيجية؟
3. ما هي أهم الأهداف الاستراتيجية والعمليّة؟ وهل تصدر دوريات ونشرات خاصّة تشرح المسار الاستراتيجي لها؟
4. هل تجري الشّركة تحليلا استراتيجيا لبيئة عملها للتّعرف على نقاط القوّة والضّعف؟
5. هل الشرّكة تعتمد على مشاركة العمّال في تحديد الأهداف؟
6. ما أسباب عدم تواجد الجنس الأنثوى في فرق التّحكم والتنفيذ؟
7. هل تحرص الشركة على عملية التكوين؟
8. هل يعتبر تشارك و تبادل المعرفة من خصائص العاملين في الشركة وكيف ذلك؟
9. أذكر أربعة (04) من أهم العادات الحسنة التي تساهم في تعزيز اللحمة و التضامن بين أعضاء مؤسسة سونلغاز ؟
10. ما أهمية التّكوين من خلال الاحتكاك بالزّملاء في المؤسّسة؟
11. هل توفّر شركة سونلغاز الأجهزة الحديثة ؟
12. هل الشّركة تعتمد دائما على تكنولوجيا المعلومات من أجل توفير السّرعة للوصول إلى المعلومات ونشرها بين الأقسام بشكل مستمرّ وثابت؟ – وما هي التقنية المستعملة في تخزين معلومات قاعدة المعطيات؟
13. هل يتحصّل عمّال سونلغاز باختلاف مستوياتهم على المعلومات الكافية لأداء مهامهم ؟
14. هل لك كان تعطي لنا نظرة وجيزة عن منظومة التّعيين والتّكوين بمؤسسة سونلغاز ؟ و هل تؤثر على نوعية العلاقات العامة الدّاخلية بالمؤسسة؟
15. هل تتم معالجة أسباب المشكلات في العمل؟
16. هل هناك نوع من التّثمين يمكن الاعتداد به من طرف القيادة العليا نحو المبدعين من قيادة الشّركة؟
17. هل تشجّع قيادة الشّركة العاملين للتّعبير عن رأيهم بصراحة بما يتعلّق بحلّ مشكلات العمل؟
18. هل يقوم القادة بإلقاء اللّوم على الآخرين وتحميلهم مسؤولية الفشل ؟
19. من خلال ماذا تشجّع الشّركة موظّفيها على التّعلّم المستمر للموظّفين؟
20. هل تحرص سونلغاز على إرضاء زبائنها ؟
21. هل تشارك الشركة موظّفيها مناسباتهم الاجتماعية؟
22. هل تتجه ثقافة مؤسسة سونلغاز نحو تحقيق أهداف ربحية فقط ؟
23. هل هناك احترام لعنصر الوقت والدوام ؟
24. هل هناك إدراك لمفهوم التّعلّم التّنظيمي؟
25. هل تعتبرشركة سونلغاز التي تنتمي اليها منظمة متعلمة و مشجعة على التعلم؟ □نعم □ لا

شكرا على حسن تعاونكم

ملحق رقم (03) يوضّح أداة الدّراسة في صورتها النّهائية

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أحمد دراية بأدرار

كليّة العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية

قسم العلوم الاجتماعية

أخي الموظّف، أختي الموظّفة: تحيّة طيّبة وبعد،،

استمارة استبيان بعنوان:
معيّقات تطبيق التعلّم التّنظيمي في المؤسّسة الجزائرية
-دراسة ميدانيّة بشركة سونلغاز بولاية البيّض.

نحن بصدد إعداد دراسة ميدانية مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع تخصّص تنظيم وعمل هدفها، التّعرّف على:

" معيقات تطبيق التعلّم التّنظيمي في المؤسّسة الجزائرية "

ونظراً لخبرتكم وموقعكم الوظيفي في المؤسّسة، أرجو منكم التّفضل بالإجابة على بنود الاستبانة أدناه حتى نتمكّن من تحقيق نتائج مفيدة؛ مع العلم بأنّ صحّة نتائج الدّراسة تتوقّف تماماً على دقّة البيانات المقدّمة من قبلكم، وبأنّ هذه البيانات لن تستخدم إلا بغرض البحث العلمي شاكرين لكم مسبقا حسن تعاونكم.

ملاحظة: ضع علامة x على الإجابة المناسبة

إعداد الطّالب: **محمد بن صفية**

تحت إشراف: **أ.د/رضا نعيجة**

السّنة الجامعية: 2019م- 2020م

المحور الأول: معلومات عامّة حول المبحوث:

1- الجنس ذكر ☐ أنثى ☐

2-العمر:أقل من 24 سنة ☐ من 25 إلى 34 سنة ☐ من 35 إلى 44 سنة ☐ من 35 إلى 44 سنة ☐ 50 سنة فأكثر ☐

3-عدد سنوات الخدمة: أقل من 4 سنوات ☐ من 5 إلى9 سنوات ☐ من 10إلى 20سنة ☐ 20 سنةفأكثر ☐

4-المستوى الوظيفي إطار ☐ عامل تحكم ☐ عامل تنفيذ ☐

5 -المؤهّل العلمي: ثالثة ثانوي ☐ تقني سامي ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

6-الانتماء الجغرافي: مقيم بالولاية ☐ قادم من ولاية أخرى ☐ بدون إجابة ☐

التّعلّم التّنظيمي: هو مجموع العمليات والإجراءات والوسائل التي تتخذها المنظّمة لزيادة مقدرتها على التّغيير المستمر والتّكيّف مع التغيّرات الدّاخلية والخارجية لتحقيق أقصى درجة ممكنة من الأهداف المرغوب فيها.

المحور الثّاني: درجة تطبيق التّعلّم التّنظيمي						
درجة تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المجال الاستراتيجي:						
الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
7	لدينا دراية بأننا نعمل في شركة استراتيجية					
8	تجري الشّركة تحليلا استراتيجيا لبيئة عمل الشّركة للتّعرف على نقاط القوّة والضّعف.					
9	هناك رؤية وخطّة مشتركة بين الإدارة والموظّفين لحلّ المشكلة كونها مشكلة الشّركة ككلّ وليس لقسم واحد فقط.					
10	تعتمد شركتنا على مشاركة العمال في تحديد أهداف الإنتاج / الخدمة / المخرجات. وعدم التفرد في اتخاذ القرارات الإستراتيجية.					
11	في شركتنا يتكوّن العامل من خلال احتكاكه بزملائه.					
12	في شركتنا يكون التّكوين من خلال التّدريب على حلّ مشكلات بشكل جماعي سواء كانت واقعية أو مفتعلة					
درجة تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المجال التّنظيمي:						
الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
13	في شركتنا يتموقع العّمال في فرق/جماعات					
14	نعتمد في شركتنا على تكنولوجيا المعلومات من اجل توثيق إنجازات الأفراد وتوفير السّرعة للوصول إلى المعلومات ونشرها بين الأقسام والإدارات بشكل مستمرّ وثابت.					
15	في شركتنا هناك تشجيع للحوار والتّواصل بين الأفراد بشكل جماعي لتبادل الأفكار والمقترحات لتحسين العمل.					
16	في شركتنا يشارك الأفراد معارفهم وخبراتهم العملية مع الجميع سواء كانوا قدماء أو جدد					

	بدون تحفّظ.					
17	في شركتنا تطبّق التّعليمات التي ترسل لفروعها.					
18	في شركتنا يتمّ بناء فرق عمل من أصحاب الخبرة لتقديم الاستشارة.					

درجة تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المجال الثّقافي:

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
19	تتجنّب شركتنا التّركيز على الفشل من خلال إيجاد بيئة مشجّعة على التعلّم.					
20	في شركتنا يحترم أعضاء المجموعة وجهات نظر بعضهم البعض بغض النّظر عن موقعهم الوظيفي أو ثقافتهم أو أيّ خلافات أخرى.					
21	تسعى شركتنا لتطوير مهارات العاملين من خلال مخطط التكوين بشكل مستمر.					
22	تعتبر شركتنا أنّ أخطاء العاملين لا تشكّل نقطة ضعف في أدائهم وإنّما فرصة للتّعلّم.					
23	تصحّح شركتنا أوجه القصور دون المساس بالسياسة المتّبعة بها.					
24	في شركتنا يشعر الأفراد بالثّقة أثناء أداء أعمالهم.					
25	في شركتنا يتمّ توفير الإمكانات المادّية لدعم تعلّم الأفراد.					
26	في شركتنا يتحلّى جميع الموظّفين بالوعي الكامل للمفهوم التّسويقي خاصّة التّعامل مع الزّبون					

المحور الثّالث: معيقات تطبيق التّعلّم التّنظيمي

نوع التّعلّم كمعيق لتطبيق التّعلّم التّنظيمي

تتكلم عادة عن نوعين من التّعلّم داخل المنظّمات، هل يمكنك إخبارنا بمدى وجودها من عدمه

العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
التعلم أحادي الحلقة: ***Apprentissage simple boucle*** يتعلم العاملون من نتائج ومخرجات أعمالهم وممارساتهم، فإذا كانت إيجابية، فإن العاملين يحرصون على ممارسة تلك الأفعال وتكرارها، وإذا كانوا غير راضين يتم التوقف عن تلك الأفعال					
التعلم ثنائي الحلقة: ***Apprentissage double boucle*** يتجه العاملون إلى توسيع دائرة التعلم، ويبحثون عن وسائل جديدة للتعلم وعن حلول المشكلات أو معالجة الانحرافات، وعن القرارات البديلة التي يمكن أن تحول دون وقوعها.					

الهيكل التّنظيمي كمعيق لتطبيق التّعلّم التّنظيمي

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
29	تتولّى الإدارة العليا مهمّة صياغة رؤية واستراتيجية الشركة					
30	شركتنا لا تمنح استقلالية أكبر لإدارة الأقسام في مجال اتخاذ الإجراءات اللّازمة لتدفّق					

	سير العمل					
31	تفرض الإدارة العليا رقابة محكمة على القرارات التي تتخذها المستويات الإدارية الدنيا.					
32	لا يوجد توصيف وظيفي لجميع المصالح الوظيفية في الشّركة					
33	في شركتنا عملية نبادل المعلومات لا تجري بشكل مستمر وثابت بين مختلف مصالح الشركة.					
34	رؤية المنظّمة وأهدافها ليست واضحة ومحدّدة وغير معلنة للموظّفين					
35	يلتزم الموظّفون بتنفيذ التعليمات أثناء أداء الأعمال					
36	الشّركة لا تسعى لتطوّير قدرات الموظّفين من خلال التكوين في المجالات التي يختصّون بها.					
37	يقوم الموظّفون بتأدية المهام ذات الصّلة بتخصّصاتهم الوظيفية دون غيرها.					
38	يكلّف الموظّفون بالأعمال التي تناسب تخصّصاتهم وقدراتهم.					
39	هناك تواصل فعّال بين الشركة وفروعها المنتشرة جغرافيا.					
40	تتميّز قواعد وإجراءات العمل بالمرونة والبساطة.					
41	يوجد في الشركة عدد كبير من الوظائف التخصّصية التي تقوم بوظائف محدّدة.					
42	هناك درجة عالية من الازدواجية في المهام التي تقوم بها الشركة					

القيادة التنظيمية كمعيق لتطبيق التعلّم التنظيمي

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
43	في شركتنا هناك ضعف الوعي بمفهوم التّعلّم التنظيمي من قبل القيادة التنظيمية					
44	في شركتنا هناك حوافز ضعيفة للقيادات ذات المهارات والقدرات					
45	إسناد المراكز القيادية لا يتمّ على أساس معيار التكوين والكفاءة					
46	قيادة شركتنا لا تشجع العاملين للتّعبير عن رأيهم بصراحة بما يتعلّق بحلّ مشكلات العمل.					
47	في حالة وجود خطأ أو نتائج غير مرضية قيادة شركتنا تلقي اللوم على الاخرين.					
48	شركتنا لا تحرص على الاحتفاظ بالقادة والاداريين من أصحاب الخبرة والمهارة					
49	القيادة التنظيمية لا تساهم في تكوين ثقافة تنظيمية للموظّف					
50	القيادة التّنظيمية لا تثق بالموظفين مما لا يحفّزهم على الابتكار					

الثّقافة التّنظيمية كمعيق لتطبيق التعلّم التنظيمي

القيم التنظيمية: تمثل تفاهما مشتركا في بيئة العمل حول سلوكيات وتوجيهات معينة متعارف عليها لدى الموظفين.

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
51	القيم السّائدة في شركتنا لا تشجّع على التّعلّم المستمر للموظّفين.					
52	لا يوجد إشراك للموظّف في وضع مقترحات لأشكال وأنواع الخدمات الممكن توفيرها للزبائن					
53	أهداف وخطط الشركة ليست من اهتمامات الموظّفين					
54	في شركتنا الالتزام بمواعيد الدّوام الرّسمي ليست من أولويات الموظّف.					
55	العمل في شركتنا لا يرتبط بالقيم الأخلاقية كالنزاهة والشفافية					
56	في شركتنا فرق العمل الجماعي لا تشكّل إحدى المكوّنات الأساسية للشّركة.					

المعتقدات التنظيمية: هي أفكار مشتركة حول طبيعة العمل والحياة الاجتماعية في بيئة العمل وكيفية انجاز العمل والمهام التنظيمية.

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
57	لا يعتقد الموظّف في شركتنا أنّه من خلال المعلومات الدّقيقة والمتكاملة يتمّ اتخاذ القرارات.					
58	يسود الاعتقاد عند العاملين أنّ عنصر الوقت غير مهمّ وينبغي إضاعته.					
59	يعتقد الأفراد ذوو القدرات الإدارية بأنهم لن يحصلوا على فرص حقيقية لتطوير مستقبلهم الوظيفي.					
60	يسود الاعتقاد أنّ شركتنا لا تكترث لإرضاء وخدمة الزّبائن.					
61	في شركتنا هناك عدم تأصيل لروح التعاون الجماعي بين الموظفين.					

الأعراف التنظيمية: هي معايير يلتزم بها الموظفون في الشركة على انها معايير تخدم الشركة وبيئة العمل.

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
62	المتعارف عليه أنّ الشّركة لا تشارك موّظفيها مناسباتهم الاجتماعية.					
63	المتعارف عليه أنّ روح الفريق لا تميّز عمل أفراد شركتنا.					
64	المتعارف عليه أنّ الرّبحية والمفاهيم التّجارية سياسة الشركة					
65	عدم اثبات الرغبة الجادة للموظّف بأن له دور إيجابي ومؤثّر.					
66	المتعارف عليه أنّ الشّركة لا تعمل على تشجيع الممارسات الأفضل بين الموظفين وتنشرها فيما بينهم كنموذج يحتذي به.					

التّوقّعات التنظيمية: وهو ما يتوقّعه الموظّفون من الشّركة أو ما نتوقعه الشّركة منهم

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
67	أتوقّع ألا يبادر الموظفون ذاتيا بالالتحاق بدورات التأهيل					
68	أتوقّع من شركتنا أن لا تحرص على مكافأة المجتهدين من العاملين.					

69	لا يتاح للموظّف المسئول عن إنجاز عمل معيّن فرصة اتخاذ معظم القرارات المتعلّقة بالعمل دون الرّجوع إلى رئيسة المباشر.					
70	في شركتنا أتوقّع ألا تتمّ ترقية الموظّفين في الرّتب ضمن تسلسل واضح ومعلن.					
71	في شركتنا أتوقّع من رئيسي أن لا يعاملني باحترام في إطار العلاقة الوظيفية التي بيننا.					
72	أتوقع وجود مقاومة للتغيير من الموظفين لكلّ ما هو جديد					

ملحق رقم (04) يوضّح النّظام الدّاخلي لشركة سونلغاز

الشركة الجزائرية لتوزيع الكهرباء و الغاز
Société Algérienne de Distribution de l'Electricité et du Gaz

مديرية الموارد البشرية

النظام الداخلي
للشركة الجزائرية لتوزيع الكهرباء والغاز
« S.D.C »

ملحق رقم (05) يوضّح احصائيات عن شركة سونلغاز

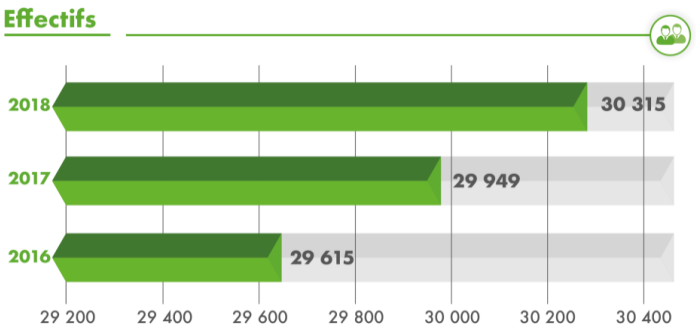
29237 *Collaborateurs*

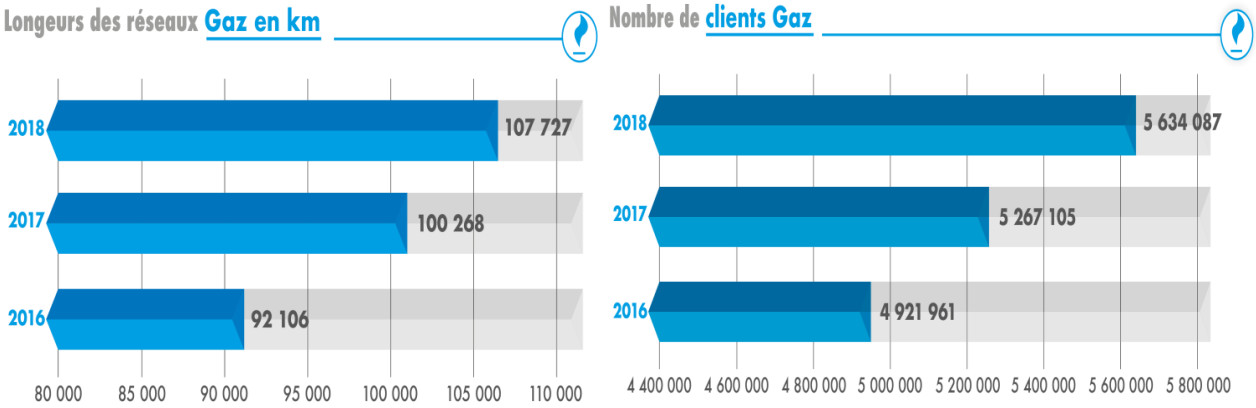
7491 *Cadres*

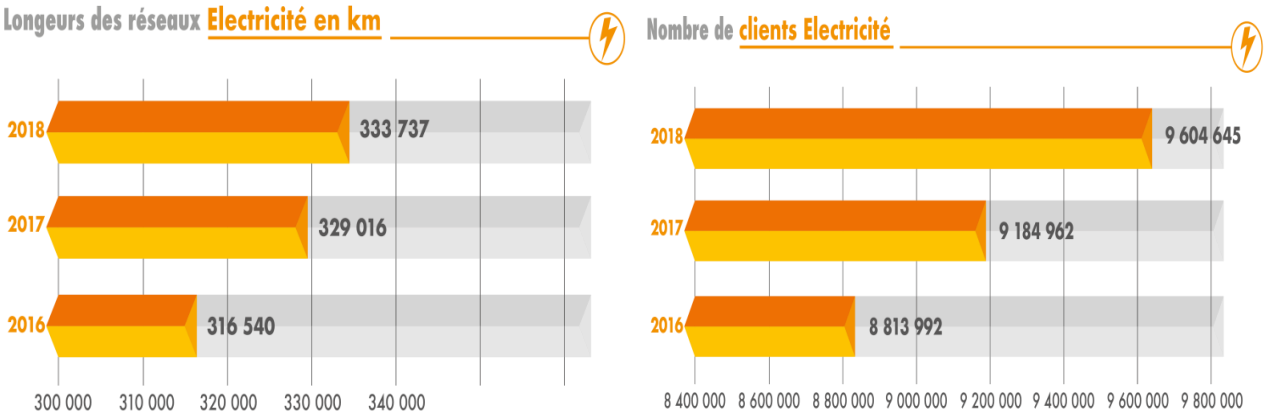
12821 *Maitrise*

8919 *Agents qualifiés*

42 *Moyenne d' âge*

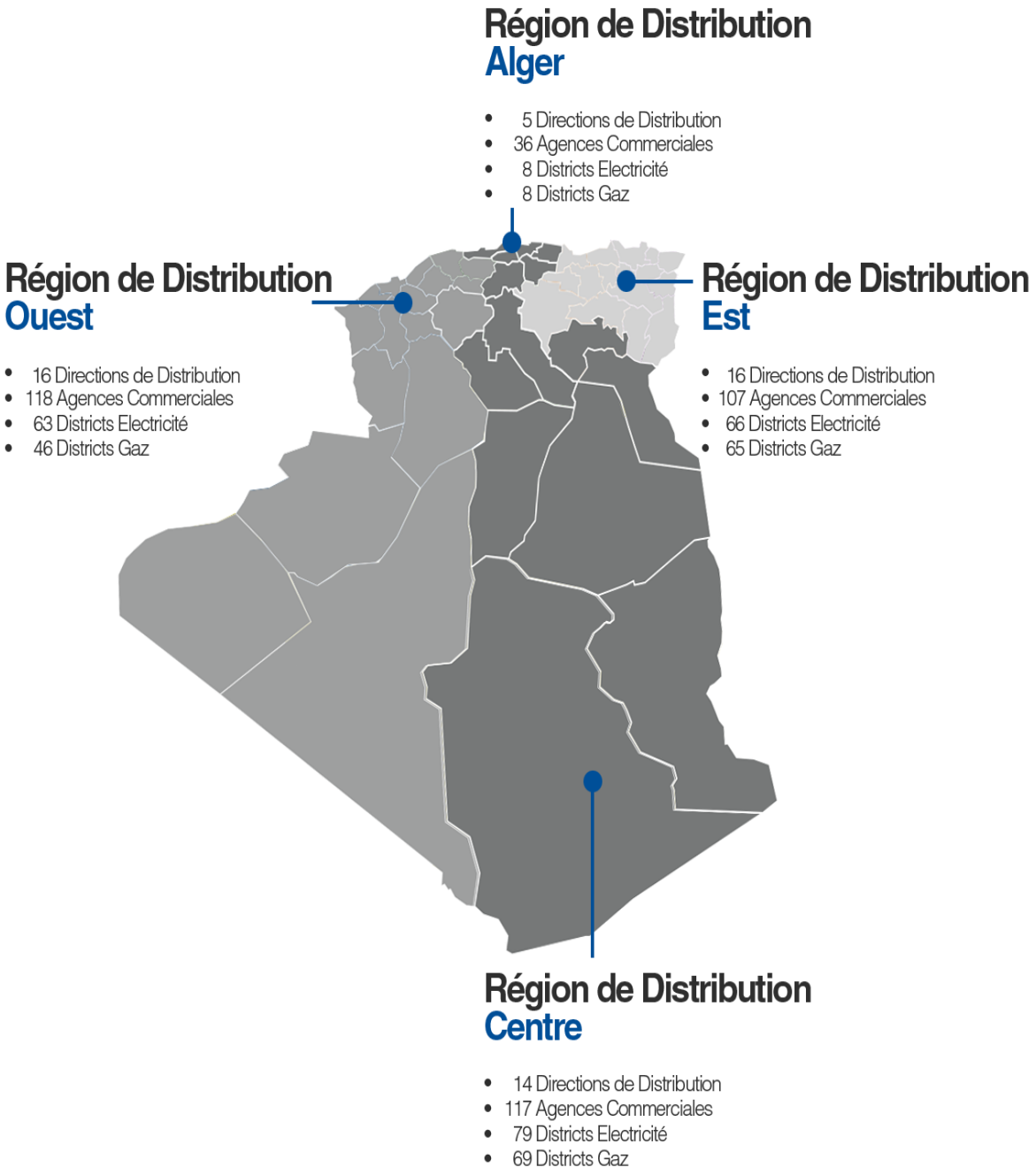






https://www.sadeg.dz/

ملحق رقم (06) يوضّح التّوزيع الجغرافي لشركات التوزيع الكهرباء والغاز



https://www.sadeg.dz/

ملحق رقم (07) يوضّح رمز شركة سونلغاز

الشركة الجزائرية لتوزيع الكهرباء و الغاز
Société Algérienne de Distribution de l'Eléctricité et du Gaz

سونلغاز
SONELGAZ

ملخّص :

حاولت هذه الدّراسة ملامسة موضوع معيقات تطبيق التّعلّم التّنظيمي في المؤسّسة الجزائرية ،وتحديدا تلك المرتبطة بنوع التّعلّم التّنظيمي ، وبالهيكل التّنظيمي، وكذا القيادة التّنظيمية ، وأيضا الثقافة التّنظيمية السّائدة من وجهة نظر العاملين بشركة توزيع الكهرباء والغاز بالبيّض-سونلغاز-، حيث تمّ استخدام المنهج الوصفي التّحليلي بالإضافة الى تطوير استبانة مكونه من (72) فقرة موزّعة على مجالين اثنين هما : مستوى تطبيق التّعلّم التّنظيمي ومجال معيقات تطبيق التعلم التنظيمي، وتمّ التأكد من صدقها وثباتها، وطبّقت على (321) عامل وعاملة .

استخدم الباحث مقياس" ليكرت" كوسيلة أساسيّة لجمع البيانات وتحليلها إحصائيّا للوصول إلى الأجوبة الخاصّة بأسئلة الدّراسة واختبار فرضيّاتها. وأظهرت نتائج الدّراسة ما يلي: أنّ مستوى تطبيق التّعلّم التّنظيمي كان بدرجةٍ متوسطةٍ بمتوسطٍ حسابيٍ قدره (3.31)، كما أظهرت النتائج أنّ مستوى معيقات تطبيق التّعلّم التّنظيمي قد جاء بدرجة متوسّطة، بمتوسّط حسابي قدره(3.35).

وخلصت الدّراسة بمجموعة من التّوصيات منها: العمل على تعميق وزيادة الوعي بأهمية التّعلّم التّنظيمي بوضع آليات لتعزيزه في المؤسّسة الجزائرية من خلال استحداث برامج تدريبية تعزّز ثقافة التّعلّم الجماعي، و تشجيع أفضل الممارسات بين الموظفين كنموذج يحتذى به.

الكلمات المفتاحية: التعلّم التنظيمي -التّعلّم أحادي الحلقة – الهيكل التّنظيمي- القيادة التّنظيمة–الثقافة التّنظيمية.

Résumé :

Cette étude a tenté d'aborder le sujet des obstacles à l'application de l'apprentissage organisationnel dans l'entreprise algérienne, en particulier ceux liés au type d'apprentissage organisationnel, à la structure organisationnelle, ainsi qu'au leadership organisationnel, ainsi qu'à la culture organisationnelle dominante du point de vue des employés de la société de distribution d'électricité et de gaz (Sonelgaz) .

L'approche descriptive et analytique a été utilisée en plus de l'élaboration d'un questionnaire composé de (72) *items répartis dans deux domaines*: *le niveau d'application de l'apprentissage organisationnel et le domaine des obstacles à l'application de l'apprentissage organisationnel, et sa validité et sa cohérence ont été confirmées, et il a été appliqué aux* (321) *travailleurs.*

Le chercheur a utilisé l'échelle de Likert comme méthode principale de collecte et d'analyse statistique des données pour atteindre les réponses aux questions de l'étude et tester ses hypothèses. Les résultats de l'étude ont montré ce qui suit: *que le niveau de mise en œuvre de l'apprentissage organisationnel était à un degré moyen avec une moyenne arithmétique de* (3,31), *et les résultats ont également montré que le niveau d'obstacles à l'application de l'apprentissage organisationnel venait à un degré moyen, avec une moyenne de* (3,35).

L'étude s'est conclue par un ensemble de recommandations, parmi lesquelles:

- *Travailler pour approfondir et sensibiliser à l'importance de l'apprentissage organisationnel en mettant en place des mécanismes pour le valoriser dans l'institution algérienne à travers le développement de programmes de formation qui valorisent la culture de l'apprentissage en groupe*
- *Encourager les meilleures pratiques parmi les employés comme model.*

Mots clés: *apprentissage organisationnel - apprentissage en - structure organisationnelle - leadership organisationnel - culture organisationnelle.*