

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي



جامعة فرحات عباس - سطيف 1 -
كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير

رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في العلوم الاقتصادية
تحت عنوان

نحو بناء نموذج للمؤسسة المتعلمة
دراسة حالة المؤسسات الجزائرية

تحت إشراف:
الأستاذ عبد الوهاب بلمهدي

إعداد الطالبة:
خديجة بلموهوب

أعضاء لجنة المناقشة:

رئيساً
مشرفاً ومقرراً
عضواً مناقشاً
عضواً مناقشاً
عضواً مناقشاً
عضواً مناقشاً

جامعة سطيف 1
جامعة سطيف 1
جامعة بسكرة
جامعة مسيلة
جامعة سطيف 2
جامعة سطيف 1

أ.د. بروش زين الدين
أ.د. بلمهدي عبد الوهاب
أ.د. موسي عبد الناصر
أ.د. قاسمي كمال
أ.د. بوعبد الله حسن
د. ونوغي فتيحة

السنة الجامعية: 2019-2020

شكر وتقدير

الحمد لله حمدا كثيرا إذ أعانني وفقني لإجازه هذا العمل

والتقدير والعرفان للأستاذ عبد الوهاب بالمهدي الذي أشرف على إجازه ولم يخل علي بتوجيهاته ونصائحه

ولكل من ساعدني في إجازه من قريب أو بعيد

والأعضاء لجنة المناقشة الذين تكرموا بإثرائه بأرائهم وملاحظاتهم

إهداء

أهدي هذا العمل

لوالديَّ الكريمين أطال الله عمرهما ورزقني برهما

ولأختي وإخوتي

ولكل أفراد عائلتي

الإطار العام للدراسة

تعرف بيئة الأعمال المعاصرة تغيرات وتطورات يصعب حصرها، سواء تعلق الأمر بالمستوى الكلي أو الجزئي. فقد اشتدت المنافسة واتسع نطاقها إلى التنافس على المستوى العالمي لانفتاح الأسواق، تعقدت حاجات وطلبات الزبائن، تعددت الأطراف ذات المصلحة في المؤسسة والتي لكل طرف منها طلباته وضغوطاته على المؤسسة وتأثيراته على مستويات أدائها، تنامي دور تكنولوجيات المعلومات التي خلقت عالما رقميا بتوفير وسائل اتصال جديدة، ظهرت التجارة الإلكترونية لتسويق المنتجات عالميا... إلى جانب تغيرات أخرى كثيرة تحكم نجاح المؤسسة وتطورها.

فرضت هذه التغيرات الانتقال من الاقتصاد الصناعي القائم على الموارد الملموسة إلى الاقتصاد المعرفي القائم على مورد المعرفة. والذي صار موردا استراتيجيا للمؤسسة تفوق أهميته باقي الموارد الأخرى في خلق القيمة وتحقيق الميزة التنافسية والوصول إلى مستويات الأداء المتميزة والبقاء والاستمرار في بيئة العمل. وهنا؛ وجدت المؤسسات المعاصرة نفسها مجبرة على البحث في سبل التطوير التنظيمي. لأن قدرتها على الاستمرار وتحقيق الأهداف الاستراتيجية في ظل الاعتماد على مداخل الإدارة التقليدية محدودة. وتستلزم تطبيق مداخل وتقنيات إدارة جديدة تحاول الموازنة بين المؤسسة وبيئتها، مثل: إدارة الجودة الشاملة، الإدارة المندمجة، إعادة الهندسة... ومن أمثلتها أيضا أحد المداخل المهمة والحديثة المتمثل في مدخل المؤسسة المتعلمة التي تستخدم المعرفة كأساس لاستراتيجية المنافسة. وتستند إلى التعلم التنظيمي كأساس للبقاء والاستمرار من منطلق أنه العملية التي تسمح بالحصول وباستغلال المعارف للحصول على مجموعة نتائج تمكن المؤسسة من تحسين مستويات أدائها وتحقيق أهدافها. وفوق ذلك؛ عدم الاكتفاء بالتعلم فقط، بل البحث في طرق تحقيق التعلم الأسرع والأكثر قيمة والاستفادة منه كقاعدة للإبداع بأنواعه حتى تتماشى سرعة تعلم المؤسسة وأفرادها مع سرعة التغيير في البيئة الخارجية.

تنطلق أهمية مفهوم المؤسسة المتعلمة من أنها مؤسسة قادرة على إجراء التغييرات الداخلية المستمرة التي تمكنها من تيسير عمليات التعلم التنظيمي، ولا سيما التعلم التنظيمي الخلاق الذي يُعتبر القاعدة للإبداع والابتكار وتحسين جودة المنتجات والاستجابة السريعة للزبائن. كما أنها مؤسسة قادرة على بناء أسس الميزة التنافسية وتحسين مستويات الأداء بأنواعه. ويرجع كل ذلك إلى كون المؤسسة المتعلمة مؤسسة قادرة على توفير مجموعة من العوامل المساعدة كالهياكل التنظيمية والسياسات والإجراءات والعمليات المتبعة فيها وإشراك كافة المستويات وكافة الأفراد داخل المؤسسة في بناء وتنفيذ الاستراتيجيات، وغيرها من العوامل الكثيرة الأخرى التي تتفاعل فيما بينها في علاقات تأثير متبادلة لتمكن من تحقيق كل النتائج المذكورة.

أولاً: إشكالية الدراسة

نظراً للأهمية الاستراتيجية للمؤسسة المتعلمة؛ فإن على المؤسسة مهما كان حجمها أو طبيعة ملكيتها أو طبيعة نشاطها أو عمرها أو البيئة التي تعمل فيها أن تحاول السعي لتكون مؤسسة متعلمة. وهنا تُطرح إشكالية المؤسسة الجزائرية التي لا تبتعد خصائص بيئتها عن خصائص بيئة باقي المؤسسات المعاصرة. ففي ظل انتقال الجزائر من الاقتصاد الاشتراكي والتحول إلى الاقتصاد الحر وما له من تأثيرات، وجدت المؤسسات الجزائرية نفسها مجبرة هي الأخرى على البحث في سبل التكيف والتطور ولم لا التحول إلى مؤسسات متعلمة قادرة على المنافسة والوصول إلى مستويات الأداء المخططة. بعبارة أخرى؛ تُطرح إشكالية بناء نموذج يُختبر في واقع المؤسسة الجزائرية ليحدد أهم ما يجب القيام به للتحول إلى مؤسسة متعلمة.

ينطلق بناء النموذج أولاً من تحديد أبعاده ثم ينتقل بعد ذلك إلى تحديد شبكة العلاقات بين هذه الأبعاد. أو بتعبير آخر؛ ينطلق من تحديد النموذج النظري الذي يضم أبعاد المؤسسة المتعلمة المستمدة من أدبيات الموضوع والنماذج المختلفة التي تم طرحها من قِبل الأكاديميين والممارسين على حد سواء. حيث تبيّن هذه الأدبيات أن مفهوم المؤسسة المتعلمة متعدد الأبعاد ومتشابك العلاقات التأثير فيما بينها. وهذا ما يتماشى تماماً مع المنطق؛ إذ لا يمكن تصور أن التحول إلى مؤسسة متعلمة يرتكز على بعد واحد أو بعدين. بل يتطلب الأمر تفاعل عدة أبعاد فيما بينها. وقد اختلفت النماذج في تحديد هذه الأبعاد ولا يوجد اتفاق بين الباحثين حول أبعاد محددة يتم من خلالها قياس هذا المفهوم قياساً دقيقاً يمثل ما يجب على المؤسسة أن تقوم به لتُعتبر مؤسسة متعلمة. فقد اجتهد كل باحث في بناء نموذج بأبعاد معينة واختباره في واقع المؤسسات التي درسها. مما ترتب عنه تعدد وجهات النظر وتعدد الأبعاد التي تقيس مفهوم المؤسسة المتعلمة.

بناء على ما سبق؛ ونظراً لعدم وجود اتفاق حول أبعاد المؤسسة المتعلمة ولقلة الدراسات الجزائرية التي اهتمت ببناء نماذج تُحدد أبعادها وخصائص كل بعد واختبارها في واقع المؤسسة الجزائرية. فإن إسهام هذه الدراسة سيكون أولاً في تقديم نموذج يقترح مجموعة أبعاد تساعد في قياس مفهوم المؤسسة المتعلمة وثانياً في اختبارها في واقع المؤسسة الجزائرية.

تبلور النموذج النظري لهذه الدراسة من مطالعة الجانب النظري لمفهوم المؤسسة المتعلمة ومراجعة مختلف النماذج والدراسات السابقة التي تناولتها. ومن تصور الطالبة الذي تشكل بناء على تلك القراءة وبناء على ما لاحظته في المؤسسات المدروسة خلال اللقاءات مع مسؤوليها. ويتلخص هذا التصور في تحديد تعريف إجرائي يُعتبر

أن المؤسسة المتعلمة هي المؤسسة التي تركز على التعلم التنظيمي وتوفر الدعائم الأساسية له. حيث تتمثل الدعائم أساسا في القيادة ومكافأة التعلم والهيكل التنظيمي والتقييم والتغذية الراجعة وتكنولوجيا المعلومات وثقافة التعلم. بحيث يتصف كل بعد من هذه الأبعاد بمجموعة خصائص تجعله مشجعا على التعلم التنظيمي في المؤسسة والذي يجب أن يضم ثلاثة مستويات هي التعلم الفردي وتعلم الفريق وتعلم المؤسسة.

من هذا المنطلق؛ يفترض نموذج هذه الدراسة أن الأبعاد التي يضمها تنقسم إلى متغيرات تابعة وهي التعلم بمستوياته الثلاثة على مستوى الفرد وعلى مستوى الفرق وعلى مستوى المؤسسة. وأنها تتأثر إيجابا بالمتغيرات المستقلة المتمثلة في القيادة والهيكل التنظيمي ومكافأة التعلم والتقييم والتغذية الراجعة وتكنولوجيا المعلومات. بتعبير آخر؛ فإنه حسب نموذج هذه الدراسة فإنه حتى تكون المؤسسة متعلمة فعليها أن تهتم بتوفير دعائم التعلم ممثلة في المتغيرات المستقلة لتضمن الدعم الدائم للتعلم سواء الفردي أو تعلم الفرق أو تعلم المؤسسة.

كما يفترض النموذج أن التعلم في المؤسسة سواء التعلم الفردي أو تعلم الفريق أو تعلم المؤسسة يتأثر بوجود ثقافة التعلم داخل المؤسسة. وأن خلق هذه الثقافة ودعمها مرتبط باهتمام المؤسسة بتوفير المتغيرات المستقلة ممثلة في القيادة والهيكل التنظيمي ومكافأة التعلم والتقييم والتغذية الراجعة وتكنولوجيا المعلومات. فكلما استطاعت المؤسسة توفير هذه الأبعاد تمكنت من خلق ودعم ثقافة التعلم والتي بدورها ستدعم التعلم في مختلف مستوياته. أي أن النموذج النظري لهذه الدراسة يفترض أيضا أن ثقافة التعلم متغير وسيط بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة بحيث تزيد من الأثر الإيجابي للمتغيرات المستقلة على التعلم التنظيمي بمستوياته الثلاث.

سيكون التأكد من هذا الطرح من خلال الإجابة عن أربعة أسئلة رئيسة تعبر عن إشكالية هذه الدراسة. يتعلق الأول منها بمستوى توافر أبعاد النموذج النظري المقترح في المؤسسات محل الدراسة. أما السؤال الثاني فيتعلق بجودة الأبعاد التي تم اختيارها في النموذج. في حين يتعلق السؤال الثالث والرابع بشبكة الآثار المباشرة والآثار غير المباشرة بين متغيرات النموذج. ويمكن صياغة هذه الأسئلة كما يأتي:

السؤال الرئيس الأول: ما مستوى توافر أبعاد النموذج النظري للمؤسسة المتعلمة في المؤسسات محل الدراسة؟

السؤال الرئيس الثاني: هل ترتبط أبعاد النموذج النظري فيما بينها في المؤسسات محل الدراسة ارتباطا دالا إحصائيا لتشكيل بنية واحدة تمثل أبعاد نموذج المؤسسة المتعلمة؟

السؤال الرئيس الثالث: هل تؤثر كل من القيادة ومكافأة التعلم والهيكل التنظيمي والتقييم والتغذية الراجعة وتكنولوجيا المعلومات أثرا إيجابيا مباشرا على التعلم الفردي وتعلم الفريق وتعلم المؤسسة في المؤسسات محل الدراسة؟ للإجابة عن هذا السؤال سيتم تجزئته إلى ثلاثة أسئلة فرعية هي:

- **السؤال الفرعي الأول:** هل تؤثر كل من القيادة ومكافأة التعلم والهيكل التنظيمي والتقييم والتغذية الراجعة وتكنولوجيا المعلومات أثرا إيجابيا مباشرا على التعلم الفردي في المؤسسات محل الدراسة؟
- **السؤال الفرعي الثاني:** هل تؤثر كل من القيادة ومكافأة التعلم والهيكل التنظيمي والتقييم والتغذية الراجعة وتكنولوجيا المعلومات أثرا إيجابيا مباشرا على تعلم الفريق في المؤسسات محل الدراسة؟
- **السؤال الفرعي الثالث:** هل تؤثر كل من القيادة ومكافأة التعلم والهيكل التنظيمي والتقييم والتغذية الراجعة وتكنولوجيا المعلومات أثرا مباشرا على تعلم المؤسسة في المؤسسات محل الدراسة؟.

السؤال الرئيس الرابع: هل تتوسط ثقافة التعلم الأثر غير المباشر لكل من القيادة ومكافأة التعلم والهيكل التنظيمي والتقييم والتغذية الراجعة وتكنولوجيا المعلومات على التعلم الفردي وتعلم الفريق وتعلم المؤسسة في المؤسسات محل الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال سيتم تجزئته إلى ثلاثة أسئلة فرعية هي:

- **السؤال الفرعي الأول:** هل تتوسط ثقافة التعلم الأثر غير المباشر لكل من القيادة ومكافأة التعلم والهيكل التنظيمي والتقييم والتغذية الراجعة وتكنولوجيا المعلومات على التعلم الفردي في المؤسسات محل الدراسة؟
- **السؤال الفرعي الثاني:** هل تتوسط ثقافة التعلم الأثر غير المباشر لكل من القيادة ومكافأة التعلم والهيكل التنظيمي والتقييم والتغذية الراجعة وتكنولوجيا المعلومات على تعلم الفريق في المؤسسات محل الدراسة؟
- **السؤال الفرعي الثالث:** هل تتوسط ثقافة التعلم الأثر غير المباشر لكل من القيادة ومكافأة التعلم والهيكل التنظيمي والتقييم والتغذية الراجعة وتكنولوجيا المعلومات على تعلم المؤسسة في المؤسسات محل الدراسة؟.

ثانيا: فرضيات الدراسة

ستكون الإجابة عن أسئلة هذه الدراسة من خلال اختبار الفرضيات الرئيسة والفرضيات الفرعية الآتية:

الفرضية الرئيسة الأولى: تتوافر أبعاد النموذج النظري للمؤسسة المتعلمة بمستوى متوسط في المؤسسات محل الدراسة.

الفرضية الرئيسية الثانية: ترتبط أبعاد النموذج النظري فيما بينها في المؤسسات محل الدراسة ارتباطا دالا إحصائيا لتشكيل بنية واحدة تمثل أبعاد نموذج المؤسسة المتعلمة.

الفرضية الرئيسية الثالثة: تؤثر كل من القيادة ومكافأة التعلم والهيكل التنظيمي والتقييم والتغذية الراجعة وتكنولوجيا المعلومات أثرا إيجابيا مباشرا على التعلم الفردي وتعلم الفريق وتعلم المؤسسة في المؤسسات محل الدراسة. للتأكد من صحة هذه الفرضية سيتم تجزئتها إلى الفرضيات الفرعية الثلاث الآتية:

- الفرضية الفرعية الأولى: تؤثر كل من القيادة ومكافأة التعلم والهيكل التنظيمي والتقييم والتغذية الراجعة وتكنولوجيا المعلومات أثرا إيجابيا مباشرا على التعلم الفردي في المؤسسات محل الدراسة؛
- الفرضية الفرعية الثانية: تؤثر كل من القيادة ومكافأة التعلم والهيكل التنظيمي والتقييم والتغذية الراجعة وتكنولوجيا المعلومات أثرا إيجابيا مباشرا على تعلم الفريق في المؤسسات محل الدراسة؛
- الفرضية الفرعية الثالثة: تؤثر كل من القيادة ومكافأة التعلم والهيكل التنظيمي والتقييم والتغذية الراجعة وتكنولوجيا المعلومات أثرا إيجابيا مباشرا على تعلم المؤسسة في المؤسسات محل الدراسة.

الفرضية الرئيسية الرابعة: تتوسط ثقافة التعلم الأثر الإيجابي غير المباشر لكل من القيادة ومكافأة التعلم والهيكل التنظيمي والتقييم والتغذية الراجعة وتكنولوجيا المعلومات على التعلم الفردي وتعلم الفريق وتعلم المؤسسة في المؤسسات محل الدراسة.

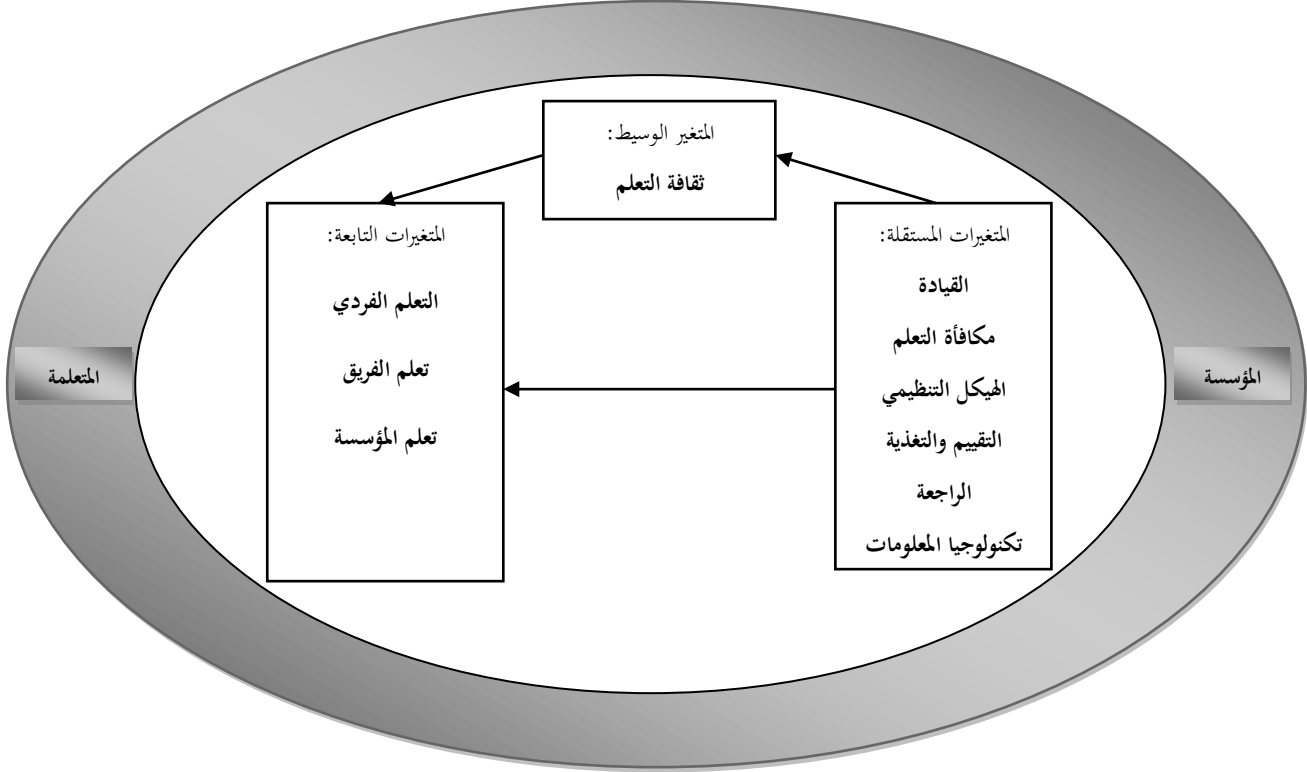
للتأكد من صحة هذه الفرضية سيتم تجزئتها إلى ثلاث فرضيات فرعية هي:

- الفرضية الفرعية الأولى: تتوسط ثقافة التعلم الأثر الإيجابي غير المباشر لكل من القيادة ومكافأة التعلم والهيكل التنظيمي والتقييم والتغذية الراجعة وتكنولوجيا المعلومات على التعلم الفردي في المؤسسات محل الدراسة؛
- الفرضية الفرعية الثانية: تتوسط ثقافة التعلم الأثر الإيجابي غير المباشر لكل من القيادة ومكافأة التعلم والهيكل التنظيمي والتقييم والتغذية الراجعة وتكنولوجيا المعلومات على تعلم الفريق في المؤسسات محل الدراسة؛
- الفرضية الفرعية الثالثة: تتوسط ثقافة التعلم الأثر الإيجابي غير المباشر لكل من القيادة ومكافأة التعلم والهيكل التنظيمي والتقييم والتغذية الراجعة وتكنولوجيا المعلومات على تعلم المؤسسة في المؤسسات محل الدراسة.

ثالثا: النموذج النظري للدراسة

تلخيصا لما سبق؛ يمثل الشكل الآتي النموذج النظري الذي ستختبره هذه الدراسة:

الشكل رقم (1): النموذج النظري للدراسة.



يوضح الشكل النموذج النظري للدراسة. والذي يفترض أن المؤسسة المتعلمة تتكون من تسعة متغيرات منها خمسة متغيرات مستقلة تتمثل في القيادة ومكافأة التعلم والهيكل التنظيمي والتقييم والتغذية الراجعة وتكنولوجيا المعلومات. تؤثر على المتغيرات التابعة المتمثلة في التعلم الفردي وتعلم الفريق وتعلم المؤسسة تأثيرا مباشرا وتأثيرا غير مباشر بواسطة من ثقافة التعلم. معنى ذلك أن النموذج يفترض أنه حتى تكون المؤسسة مؤسسة متعلمة فلا بد أن توفر مجموعة من دعائم التعلم (المتغيرات المستقلة) لدعم التعلم سواء على المستوى الفردي أو مستوى الفرق أو مستوى المؤسسة سواء بطريقة مباشرة أو بطريقة غير مباشرة من خلال مساهمتها في خلق ثقافة تعلم داخل المؤسسة. وفيما يأتي تعريفات مختصرة لكل بعد من أبعاد هذا النموذج:

– **القيادة:** تسهيل الجهود الفردية والجماعية للتعلم وتحقيق أهداف مشتركة في المؤسسة. وذلك من خلال اتصاف القادة بصفة السعي الدائم للتعلم المستمر والمساعدة على خلق الرؤية المشتركة وصنع القادة والتشجيع على الإبداع وطرح الأفكار دون خوف وزيادة فعالية التعلم بجعل الفرد يحس بقيمة مساهمته في نجاح المؤسسة؛

- **مكافأة التعلم:** ربط نظام المكافأة في المؤسسة بالتعلم بالتركيز على المهارات المحققة وليس الوظيفة والجمع بين المكافآت الفردية والمكافآت الجماعية والمزج بين المديين القصير والطويل بمكافأة الأفكار الإبداعية التي تخدم أهداف المؤسسة؛
- **الهيكل التنظيمي:** تقسيم العمل داخل المؤسسة إلى مهام والتنسيق فيما بينها بطريقة تدعم التعلم. وذلك من خلال تسهيل تدفق المعلومات ونقل الأفكار دون قيود وتفويض السلطة الكافية للأفراد والفرق لاتخاذ القرارات المختلفة والتركيز على فرق العمل؛
- **التقييم والتغذية الراجعة:** التقييم المستمر على مستوى الأفراد وعلى مستوى الفرق وعلى مستوى المؤسسة للحصول على التغذية الراجعة والتعلم منها؛
- **تكنولوجيا المعلومات:** التكنولوجيا الداعمة للتعلم من خلال بناء الذاكرة التنظيمية وتسهيل الاتصال والتعاون بين الأفراد والفرق داخل المؤسسة؛
- **ثقافة التعلم:** الافتراضات المشتركة أو النماذج الذهنية المشتركة المتحكمة في التعلم في المؤسسة. والتي تشكلت بين أفراد المؤسسة الواحدة ويعبرون عنها من خلال السلوكيات التي يشتركون في القيام بها داخل المؤسسة. وتظهر في الانفتاح والثقة المتبادلة بين الأفراد والسعي للحصول على المعرفة ومشاركتها داخل المؤسسة والحوار الدائم للتعلم؛
- **التعلم الفردي:** ممارسات التعلم المخطط لها والتي تهدف لمساعدة الأفراد على الحصول على معرفة تساعدهم في القيام بعملهم بطريقة جيدة. وذلك بانتقاء الأفراد أصحاب التوجه نحو التعلم، إدماج الأفراد الجدد، تدوير العمل، التكوين كلما اقتضت الحاجة ذلك؛
- **تعلم الفريق:** الممارسات الجماعية التي تحصل بين أفراد الفريق والتي تمكنهم من التعلم جماعيا ورفع كفاءة الفريق في أداء مهامه. والمتمثلة أساسا في التفكير الجماعي، إدارة الأخطاء جماعيا بين أعضاء الفريق، المناقشة الجماعية لطريقة عمل الفريق، التقييم المستمر لعمل الفريق؛
- **تعلم المؤسسة:** الممارسات التي تقوم بها المؤسسة على المستوى التنظيمي لتطوير قاعدة معارفها والاستفادة منها. والمتمثلة أساسا في التعلم بالخبرة، التعلم من المؤسسات الأخرى، التعلم بالتجريب، التعلم من التجارب الفاشلة، التعلم من تطبيق الأساليب العلمية في حل المشكلات، التعلم من البيئة الخارجية.

رابعاً: أهمية الدراسة

تتعلق أهمية الدراسة بأهمية المفهوم الذي تتناوله وهو مفهوم المؤسسة المتعلمة الذي يعد من المداخل الإدارية التي تجمع بين التعلم الفردي وتعلم الفرق وتعلم المؤسسة ومحاولة التنسيق بين المستويات الثلاثة للوصول إلى الأهداف المسطرة. خاصة وأن الواقع الذي تعيشه المؤسسات في الوقت الراهن يفرض عليها إعادة النظر في كل الجوانب المتعلقة بطريقة إدارتها وإعادة النظر في مستوى ونوع عملية التعلم التنظيمي الموجودة بها. لأن قدرة المؤسسة على التكيف مع محيطها مرتبط بقدرتها على التعلم المستمر وعلى قدرتها على توفير العوامل المساعدة على ذلك. تتميز هذه العوامل المساعدة على التعلم بالترايط والتداخل والتأثير المتبادل فيما بينها، أي أن الوصول إلى التعلم التنظيمي المستمر منوط بقدرة المؤسسة على المزج بين هذه العوامل مجتمعة. بتعبير آخر؛ مرتبط بقدرة المؤسسة على التحول إلى مؤسسة متعلمة؛

مازال كذلك مفهوم المؤسسة المتعلمة ورغم أهميته يحتاج إلى معالجة نظرية تبين وتحدد بشكل واضح ودقيق أبعاده نظراً لتشعب أبعاده واختلاف وجهات النظر في النماذج المختلفة التي تناولته. وهذا ما يخلق أهمية كبيرة للجانب النظري لهذه الدراسة والذي يحاول مراجعة مختلف أدبيات ونظريات ونماذج هذا المفهوم والخروج بنموذج نظري يحدد أبعاد المؤسسة المتعلمة.

كما ترتبط أهمية هذه الدراسة بدراستها الميدانية التي ستحاول إسقاط النموذج النظري المقترح على واقع المؤسسة الجزائرية للتمكن من اختباره بناء على واقعها. وهذا ما سيمكن من المساهمة في تحديد الأبعاد التي على المؤسسة الجزائرية التركيز عليها لتكون مؤسسة متعلمة.

خامساً: أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف يمكن تلخيصها في الآتي:

- التعمق في الجانب النظري لمفهوم المؤسسة المتعلمة من خلال الاطلاع على أبرز نماذجها وأحدث الدراسات التي تناولتها. وهذا بهدف تحديد أبعاد النموذج النظري للدراسة؛
- التأكد من مدى توافر المؤسسات محل الدراسة على أبعاد النموذج النظري والمتمثلة في القيادة ومكافأة التعلم والهيكلة التنظيمي وتكنولوجيا المعلومات والتقييم والتغذية الراجعة وثقافة التعلم والتعلم التنظيمي بمستوياته الثلاثة؛

- اختبار جودة النموذج النظري في واقع المؤسسة الجزائرية. والذي يفترض أن المؤسسة المتعلمة تقوم على مجموعة من الأبعاد التي تتأثر فيما بينها لتدعم التعلم في المؤسسات محل الدراسة. خاصة وأن مفهوم المؤسسة المتعلمة لا زال قليل التواجد في البحوث الجزائرية المدعومة بدراسة تطبيقية. وذلك من خلال التأكد من أن المتغيرات التي تم اختيارها في هذه الدراسة تستوفي الشروط الإحصائية التي تجعلها تشكل بنية واحدة لنموذج المؤسسة المتعلمة.
- قياس أثر المتغيرات المستقلة المقترحة المتمثلة في كل من القيادة ومكافأة التعلم والهيكلة التنظيمي والتقييم والتغذية الراجعة وتكنولوجيا المعلومات على التعلم الفردي وتعلم الفريق وتعلم المؤسسة في المؤسسات محل الدراسة. بهدف الوصول إلى تحديد أهم المتغيرات المؤثرة على التعلم والتي على المؤسسات التركيز عليها أكثر لضمان التعلم التنظيمي في مستوياته الثلاثة، بمعنى ضمان أن تكون دائما مؤسسات متعلمة؛
- قياس أثر المتغيرات المستقلة المقترحة في النموذج النظري على المتغيرات التابعة من خلال المتغير الوسيط للوصول إلى تحديد المتغيرات التي تؤثر على ثقافة التعلم والتي على المؤسسات التركيز عليها أكثر لضمان خلق ودعم ثقافة التعلم وبالتالي دعم التعلم بمستوياته الثلاثة.

سادسا: منهج وأدوات الدراسة

تبنى هذه الدراسة الفلسفة الوضعية بانتهاج المنطق الاستنباطي. حيث يتم الانطلاق من الاطلاع على أدبيات موضوع المؤسسة المتعلمة لتحديد أبعادها واختبارها في مجتمع الدراسة وعينتها للتأكد من صلاحية النموذج الذي يضمها. وبالتالي؛ الاعتماد على مقارنة كمية تقوم على المنهج الوصفي *descriptive* لوصف الظاهرة المدروسة بوصف واقع أبعاد النموذج النظري في المؤسسات المدروسة. والمنهج السببي *causal* لاختبار شبكة العلاقات بين الأبعاد. وذلك باستخدام أداة الاستبيان الذي سيوزع على فئة الإداريين في المؤسسات محل الدراسة لجمع البيانات اللازمة لاختبار النموذج بمعادلات النمذجة البنائية بالاستعانة بالبرنامجين الإحصائيين *Statistical Package for Social Sciences SPSS v.23* وبرنامج *Analysis of MOment Structures AMOS v.23*.

سابعا: هيكلية الدراسة

بغية تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن الأسئلة المطروحة فيها فإنه سيتم تقسيمها كما هو موضح في الآتي:

- **الإطار العام للدراسة:** وهو مقدمة تبدأ بطرح الإشكالية وتوضيح الأسئلة التي ستجيب عنها والفرضيات التي سيتم اختبارها ونموذجها وأهدافها وأهميتها ومنهجها وهيكلها؛
- **الفصل الأول:** يضم الإطار المفاهيمي للمؤسسة المتعلمة حيث يركز على ثلاثة عناصر أساسية. العنصر الأول هو التطور التاريخي للمؤسسة المتعلمة وتعريفها وأهميتها وأهدافها. العنصر الثاني يخصص للتعلم التنظيمي بتعريفه وشرح الخاصية التنظيمية للتعليم. أما العنصر الثالث فهو موازنة بين مفهومي المؤسسة المتعلمة والتعلم التنظيمي. والهدف الأساسي من هذا الفصل هو تحديد التعريف الإجرائي للمؤسسة المتعلمة الخاص بهذه الدراسة والذي من خلاله يتم تحديد الأبعاد الأساسية للمؤسسة المتعلمة للنموذج النظري؛
- **الفصل الثاني:** يضم عرض ومراجعة النماذج السابقة للمؤسسة المتعلمة من خلال عنصر أول هو عرض النماذج الرائدة للمؤسسة المتعلمة وعنصر ثانٍ هو عرض الدراسات السابقة للمؤسسة المتعلمة وثالثٌ هو تحديد مجال الاستفادة من هذه النماذج السابقة. ويتمثل الهدف الأساسي من هذا الفصل في استنتاج أبعاد النموذج النظري للمؤسسة المتعلمة لهد الدراسة بما يتماشى والتعريف الإجرائي المحدد في الفصل الأول؛
- **الفصل الثالث:** يضم عرض النموذج النظري الافتراضي المقترح. والهدف منه هو معرفة خصائص كل بعد في المؤسسة المتعلمة ومؤشرات قياسه التي من خلالها سيتم بناء استبيان الدراسة. بالإضافة إلى هدف تحديد وتوضيح شبكة العلاقات بين هذه الأبعاد؛
- **الفصل الرابع:** يضم الإطار المنهجي للدراسة الميدانية الذي سيتم فيه توضيح المدخل المنهجي للدراسة وأدوات جمع البيانات ومجال الدراسة والمدخل الإحصائي المعتمد في اختبار النموذج النظري المقترح؛
- **الفصل الخامس:** يضم اختبار النموذج النظري بحيث يتم أولاً التعرف على واقع كل بعد من أبعاد المؤسسة المتعلمة في المؤسسات محل الدراسة من خلال توضيح الاتجاه العام لإجابات المستجوبين عن فقرات الاستبيان، وثانياً اختبار نموذج القياس. ليتم ثالثاً اختبار النموذج البنائي والفرضيات التي يحتويها.
- **الفصل السادس:** يضم عرض ومناقشة النتائج المتوصل إليها على ضوء الفرضيات التي تم طرحها وعلى ضوء الدراسات السابقة؛
- **الخاتمة:** تضم حوصلة لكل ما تم تناوله في هذه الرسالة.

1. الإطار المفاهيمي للمؤسسة المتعلمة

تمهيد:

هدف هذه الدراسة هو بناء نموذج للمؤسسة المتعلمة الجزائرية من خلال تحديد مجموعة الأبعاد التي تتفاعل فيما بينها لتشكيل النموذج واختباره في واقع المؤسسة الجزائرية. أول خطوة لتحقيق هذا الهدف هي ضبط المفاهيم المتعلقة بالموضوع، وهذا ما سيكون من خلال هذا الفصل الأول الذي سيخصّص للإطار المفاهيمي لموضوع المؤسسة المتعلمة.

من خلال الرجوع إلى مختلف المراجع التي تناولت الموضوع والاطلاع على الأدبيات التي تناولته اتضح أنّها تجتمع كلها بين مفهومين اثنين هما مفهوم المؤسسة المتعلمة ومفهوم التعلم التنظيمي. إذ تتناولهما بعضها على أنّهما مفهوم واحد والبعض الآخر على أنّهما مفهومان مختلفان. وهذا ما خلق ضرورة تناول المفهومين معا في هذا الفصل للتمكن من الحكم على كونهما مفهوم واحد أم لا. حيث سيتم أولا التركيز على مفهوم المؤسسة المتعلمة بعرض التطور التاريخي لها ثم عرض مختلف مداخل تعريفها بالإضافة إلى أهميتها وأهدافها. ثم ثانيا التركيز على مفهوم التعلم التنظيمي بعرض مداخل تعريفه ومضمونه. وثالثا وأخيرا المقارنة والموازنة بين المفهومين لتحديد أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بينهما.

1-1 مفهوم المؤسسة المتعلمة *Learning Organization*

سيتم في هذا العنصر شرح مفهوم المؤسسة المتعلمة من خلال البدء بعرض مكانة هذا المفهوم ضمن تطور الفكر الإداري ثم الانتقال إلى مختلف المداخل التي عرفته. ليتم بعدها تناول كل من أهمية وأهداف المؤسسة المتعلمة.

1-1-1 ظهور مفهوم المؤسسة المتعلمة:

تولد عن البحوث حول التعلم في علوم التسيير اتجاهان، اتجاه التعلم التنظيمي *organizational learning* واتجاه المؤسسة المتعلمة *learning organization*. وتعود الجذور الأولى لمفهوم المؤسسة المتعلمة لسنوات الخمسينات من القرن الماضي مع *Simon* الذي يرى أن عملية اتخاذ القرار والمفاضلة بين البدائل المتاحة أمام متخذ القرار مرتبطة بالقواعد التي يتم التعلم بها. وهذه القواعد تعكس عمليات التعلم التنظيمي. والمدخل النظامي للمؤسسة الذي اعتبر المؤسسة كائنا حيا قادرا على التعلم. أما الكتابات الأولى حول التعلم التنظيمي فتعود إلى سنوات الستينات والسبعينات متمثلة في كتابات *Bateson* في 1973 حول مختلف أنواع التعلم وخاصة التعلم ثنائي الحلقة. وكتابات *Lippitt* في 1969 حول التجديد التنظيمي. إضافة إلى نظام التعلم لـ *Schon* في بداية السبعينات.¹ أما النقطة الأساسية لانطلاق مفهوم المؤسسة المتعلمة فتعود لـ *Argyris and Schon* في 1978 واللدان اعتبروا أن المؤسسة المتعلمة هي المؤسسة القادرة على كشف الثغرات وعلى توفير الوسائل التي تمكن من ملئها بالاعتماد على عملية التعلم التي تسمح بتحسين طريقة أداء الأعمال والسلوكيات من خلال المعرفة والفهم. وشرحا أنواع التعلم التي يجب أن تكون في المؤسسة المتعلمة. حيث ميزا بين التعلم أحادي الحلقة الذي يعني تحسين قدرة المؤسسة على الوصول إلى أهداف محددة والمرتبطة بالروتين وبالتعلم السلوكي. والتعلم ثنائي الحلقة الذي يعيد تقييم طبيعة الأهداف والقيم والمعتقدات التي تقود المؤسسة أي أنه يعني تعلم كيف يتم التعلم. وفي سنة 1990 عرف هذا المفهوم شهرة كبيرة على يد *Senge* الذي نشر كتابه المعنون بـ² *The fifth discipline : the art and practice of the learning organization*.

يعتبر مفهوم المؤسسة المتعلمة كبديل إبداعي للمداخل الكلاسيكية للتسيير التي سادت فيما يسمى المنظمات البيروقراطية.³ وقد تلخصت نظرة هذه المداخل الكلاسيكية في اعتبار المؤسسة كيانا عقليا يسعى لتحقيق أهداف

¹ Bellet, D., "Le concept d'organisation apprenante: vers un nouveau paradigme pour le développement des ressources humaines", *AGRH*, 1993, p. 311.

² Chevalier, M. C., "La communauté de pratique vue comme dispositif de formation continue au sein d'organisation apprenante", *Rapport de maîtrise en éducation*, Université du Québec, 2010, p. 18.

³ Jamali, D., "Changing management paradigms: implications for educational institutions", *Journal of management development*, Vol. 24, N. 2, 2006, p. 105.

عقلانية في محيط ساكن. لذا كان التركيز على داخل المؤسسة والرمزية الشديدة وتخفيض التكاليف والامتثال للقواعد واحترام التدرج الهرمي وتقسيم العمل إلى مهام جزئية بسيطة ورفع الإنتاجية. من أجل ذلك؛ تعتمد الإدارة حسب هذا المدخل على الرقابة وإعطاء الأوامر والتنميط والتنسيق والسلطة والمسؤولية مع هيكل تنظيمي ميكانيكي والتخصص وسلسلة الأوامر الواضحة والرمزية العالية والمركزية الشديدة.

أنتجت المدرسة الكلاسيكية نظرة مادية للمورد البشري واعتبرته آلة ولا يحفز إلا ماديا كما أهملت كليا المحيط الخارجي للمؤسسة. تغيرت هذه النظرة المادية للمورد البشرية خاصة بعد تزايد الإنتاج والمستوى التعليمي والثقافي ووعي الأفراد فظهرت المدرسة النيوكلاسيكية¹ التي اهتمت بدراسة محددات سلوك الفرد داخل المؤسسة من خلال مفاهيم جديدة في الإدارة كالتحفيز وأثر جماعات العمل والتسيير غير الرسمي والقيادة ومحيط العمل.

ووجهت المداخل الكلاسيكية والنيوكلاسيكية للتسيير بتحديات داخلية وخارجية للمؤسسة أثبتت عدم فعاليتها والحاجة للبحث عن مداخل جديدة.² فقد ظهرت عدة تغيرات اجتماعية واقتصادية وتكنولوجية فرضت التغيير كالتغيرات التكنولوجية التي أبرزت الحاجة إلى المعرفة لدى الأفراد ومهاراتهم وكفاءاتهم وإلى ضرورة نشرها واستغلالها. كما تغيرت متطلبات الأفراد وتوقعاتهم داخل المؤسسة وصار الزبائن أكثر وعيا وتعلما وأكثر تطلبا حين يتعلق الأمر بالإنتاج. وصار لزاما على المؤسسات تقديم منتجات إبداعية بالإضافة إلى ظروف توسع الأسواق وتغير شروطها.

في ظل كل هذه الظروف الدينامية الجديدة السائدة صارت المنظمات أكثر وعيا أن محيطها يتغير ويفرض عليها إعادة تقييم جذري لأهدافها وعملياتها وتوجهاتها التسييرية لذا عرفت سنوات الثمانينات تحولا في النماذج الإدارية أو بالأحرى بحثا عن مداخل جديدة أكثر ملاءمة فظهرت النظريات الحديثة للتسيير أهمها نظرية النظم والنظرية الموقفية ونظرية التعلم التنظيمي.³

من أهم نتائج المدرسة الحديثة في التسيير اعتبار المؤسسة نظاما مفتوحا.⁴ فكونها نظاماً يعني أنها تتكون من أنظمة جزئية لها خاصية التفاعل فيما بينها لتحقيق هدف محدد. وكونها نظاما مفتوحا يعني أنها تؤثر وتتأثر بمتغيرات

1 Ferdous, J., "A journey of organizational theories: from classical to modern", *International journal of economics and law*, Vol. 12, N. 2, April 2017, p. 2.

2 Jamali, D., op cit, p.107.

3 Jamali, D. et al., "From bureaucratic organizations to learning organizations: an evolutionary roadmap", *The learning organization*, Vol. 13, N. 4, 2006, p. 338.

4 Fillol, C. *L'entreprise apprenante : Le knowledge management en question ?; Etudes de cas chez EDF*, L'Harmattan, Paris, 2009, p. 15.

بيئتها الخارجية وحتى تضمن بقاءها واستمرارها فعليها أن تبحث في سبل التكيف والتميز وتحقيق ميزة تنافسية. ومن أهم سبل تحقيق الميزة التنافسية أن تكون المؤسسة قادرة على التعلم أسرع من منافسيها وذلك بأن تكون قادرة على الربط والتنسيق بين مواردها المادية وغير المادية أفضل من منافسيها. وسميت المؤسسات التي اهتمت بالتعلم المستمر وتأسيس أنظمتها بالمؤسسات المتعلمة. حيث كزت الكتابات التي تناولت مفهوم المؤسسة المتعلمة على أهمية التعلم فهي تتغير بالتعلم وتتعلم لتغير من نفسها. وقد أولت أهمية بالغة للتعلم والتكيف والتغيير من خلال تبني عمليات محورية ومبادئ أساسية تمكن المؤسسة من بناء مستقبلها.¹ خاصة أنها تتماشى مع متطلبات النموذج الجديد للإدارة خاصة في القرن 21 والذي يفرض الانتقال من هيكل هرمي إلى هيكل مسطح، دعم الإبداع، اعتبار المعرفة كأهم مورد للمؤسسة، بناء فرق العمل، الاتصال، التعاون، العلاقة مع الزبون، الاهتمام بأصحاب المصلحة، تغير أدوار المسيرين إلى الاهتمام ببناء الفرق ونشر المعرفة وبناء الرؤية المشتركة...²

كما سبق يلاحظ أن مفهوم المؤسسة المتعلمة هو إعادة بعث لأشكال تسيير المؤسسات الموجودة أصلاً. وهي تقوم على مفاهيم موجودة بحيث تشكلت من خلاصة تطور الأشكال التنظيمية مندمجة في مدخل ديناميكي يجمع بين المؤسسة والمحيط. فالمؤسسة المتعلمة هي وليدة تطور نظريات المنظمات نتيجة لتغيرات البيئة الخارجية والبيئة الداخلية والتي فرضت إعادة النظر في طريقة التسيير المعتمدة والتحول إلى مداخل جديدة.

2-1-1 تعريف المؤسسة المتعلمة:

إن أهم ما يلاحظ عند الاطلاع على أدبيات المؤسسة المتعلمة هو تعدد التعريفات المقدمة لها مع غياب مفهوم موحد أو حتى نظرة موحدة لهذا المفهوم. وبدل ذلك يوجد العديد من وجهات النظر والزوايا في تعريفه ويُرجع Moilanen سبب ذلك إلى سببين أساسيين هما:³

- غياب تقسيم أو تبويب مشترك لوجهات النظر حول المؤسسة المتعلمة؛
- عدم وجود أفكار موحدة حول المفهوم بحد ذاته.

لهذا؛ فإن الخطوة الأولى لتعريف المؤسسة المتعلمة في هذه الدراسة تمثلت أولاً في الاطلاع على مختلف التقسيمات المتوافرة للمفهوم والتي أطلق عليها اسم المداخل والتي لوحظ أنها تعددت واختلفت بحسب وجهة نظر

¹ Jamali, D. et al., op cit, p. 341.

² Jamali, D. op cit, p.110.

³ Moilanen, R. *A learning organization : Machine or human?*, Jyvaskyla studies in business and economics, N.14, University of Jyvaskyla, Livestuoere, Finland, 2001, p. 12.

الباحثين الذين اجتهدوا في تقسيمها. ثم ثانيا محاولة تحديد نقاط التشابه بين هذه المداخل ليتم بعد ذلك تجميعها مجددا في تقسيم يضم مدخلين أساسين ومدخل ثالث يجمعهما. أي أن التعريف سيكون من خلال الاطلاع على أهم التقسيمات والتوجهات الموجودة وإعادة هيكلتها في تقسيم جديد يجمعها جميعها. والهدف من ذلك هو تحديد التعريف الإجرائي لهذه الدراسة والذي على أساسه يتحدد النموذج النظري لأن ضبط التعريف الإجرائي يسهل تحديد المتغيرات التي تقيس مفهوم المؤسسة المتعلمة حسب هذه الدراسة.

اقترح ¹Ortenblad أربعة مداخل للمؤسسة المتعلمة هي مدخل التعلم التنظيمي ومدخل التعلم أثناء العمل ومدخل جو التعلم ومدخل هيكل التعلم. واقترح ²Moilanen ثلاثة مداخل هي مدخل مخرجات التعلم ومدخل العمليات والمدخل الكلي. كما اقترح ³Sun ثلاثة مداخل هي مدخل المؤسسة التي تمارس التعلم ومدخل المؤسسة التي تسهل التعلم والمدخل المختلط. بينما قسم ⁴Yang et al. المداخل إلى مدخل التفكير النظامي ومدخل التعلم والمدخل الاستراتيجي والمدخل المتكامل. أما ⁵Talbot et al. فقسموها إلى المؤسسة المتعلمة كحالة طموح، المدخل السلوكي، مدخل إدارة المعرفة، مدخل الأنظمة الاجتماعية، مدخل الهياكل.

لوحظ بعد الاطلاع على التقسيمات المختلفة وما جاء في كل مدخل أنها وإن اختلفت من حيث التسميات والتقسيمات إلا أنها تركز كلها على نقطتين أساسيتين. النقطة الأولى هي **عمليات المؤسسة المتعلمة** والتي ستكون أول مدخل لتعريف المؤسسة المتعلمة في هذه الدراسة. والنقطة الثانية هي دعائم أو شروط أو البنية التحتية للمؤسسة المتعلمة والتي ستكون المدخل الثاني للتعريف تحت تسمية **دعائم المؤسسة المتعلمة**. إضافة إلى المدخل المختلط الذي يجمع بين مدخل العمليات ومدخل الدعائم معا.

1-1-2-1 مدخل عمليات المؤسسة المتعلمة:

عند الحديث عن عمليات المؤسسة المتعلمة فإن المقصود هو العمليات التي تقوم بها المؤسسة لتكون مؤسسة متعلمة والتي تتمثل أساسا في عمليات التعلم التنظيمي. والمؤسسة المتعلمة حسب هذا المدخل هي المؤسسة التي تكون

¹ Ortenblad, A. "A typology of the idea of learning organization", *Management learning*, Vol. 33, N. 2, 2002, p. 213-230.

² Moilanen, R. *A learning organization : Machine or human?*, op cit, p. 13-17.

³ Sun, H.C. "Conceptual clarifications for 'organizational learning', 'learning organization' and 'a learning organization'", *Human resource development international*, Vol. 6, N. 2, 2003, p. 153-166.

⁴ Yang, B. et al., "The construct of the learning organization: dimensions, measurement and validation", *Human resource development quarterly*, Vol. 15, N. 1, Spring 2004, p. 32-34.

⁵ Talbot, S. et al., "Learning organizations: A literature review and critique, Land division", *Defense science and technology organization*, January 2014, p. 2-10.

في حالة ممارسة هذه العمليات بمعنى أنها في رحلة لا منتهية من التعلم المستمر. أي أنها مؤسسة بصدد التعلم وليست مؤسسة تعلمت وأتمت تعلمها.

تحدث عمليات التعلم سواء كان تعلمًا سلوكيًا أو تعلمًا إدراكيًا في مستويات ثلاثة هي المستوى الفردي حيث يتعلم الأفراد لصالح المؤسسة ويشكل مستمر بأساليب مختلفة كالتعلم أثناء أداء المهمة أو التعلم بالتدريب أو بالملاحظة أو الجهود الشخصية للفرد... وتخزن المعرفة التي حصلوها في الذاكرة التنظيمية ثم يتم استخدام المعرفة المخزنة بشكل تطبيقي لتحويلها إلى عمليات وإجراءات وتحسين في المنتجات... بمعنى التركيز على التعلم المستمر للفرد واستغلاله بتخزين المعرفة واستخدامها في المؤسسة. المستوى الثاني هو تعلم الفرق من خلال عمليات التعلم التي تحدث داخل فرق وجماعات العمل المختلفة في المؤسسة وباختلاف أنواعها. أما المستوى الثالث فهو عمليات التعلم على مستوى المؤسسة أو المستوى التنظيمي كتعلم المؤسسة من بيئتها الخارجية ومن أصحاب المصلحة المختلفين أو عمليات التعلم التجريبي أو عمليات إدارة المعرفة كالحصول على المعرفة والتقاطها ونشرها وحتى العمليات الإدارية كعملية إدارة الإبداع أو عملية التخطيط...

من التعريفات التي تدرج ضمن هذا المدخل الأول للمؤسسة المتعلمة تعريف *Garvin* الذي يقول أنها "المؤسسة الماهرة في خلق والحصول وتحويل المعرفة وفي تعديل سلوكها لتعكس معارف ورؤى جديدة."¹ وتعريف *Jensen* الذي عرفها على أنها "المؤسسة المنظمة لالتقاط المعرفة من محيطها، تخلق بنفسها المعلومات وتمكن أفرادها ليحولوا المعلومة إلى معرفة. وتنسق بين معارف أفرادها ليتم الحصول على رؤى جديدة. وتغير أيضا سلوكها بهدف استخدام المعرفة والرؤى الجديدة."² بالإضافة إلى تعريف *Lewis* الذي يرى أن المؤسسة المتعلمة هي المؤسسة التي "فيها يقوم الأفراد بشكل مستمر بالحصول على المعرفة الجديدة وتشاركها ولهم الرغبة في تطبيق هذه المعرفة في اتخاذ القرارات وفي أداء مهامهم."³

1-1-2-2 مدخل دعائم المؤسسة المتعلمة:

حسب هذا المدخل فإن المؤسسة المتعلمة هي المؤسسة التي تشجع عمليات التعلم المختلفة وتكون جيدة فيه. فتركز على محيط التعلم بمختلف ما يحتويه من أبعاد. لذا نجد في هذا المدخل كل التعريفات التي ركزت على توافر ثقافة

¹ Garvin, D. A. *Learning in action: a guide to putting organization to work*, Harvard Business press, Boston, MA, 2000, p. 80.

² Jensen, P. E. "A contextual theory of learning and the learning organization", *Knowledge and process management*, Vol. 12, N. 1, 2005, p. 61.

³ Lewis, D. "Five years on the organizational culture saga revisited", *Leadership and organization development journal*, Vol. 23, N. 5, 2002, p. 282.

التعلم والقيادة المشجعة على التعلم ومكافأة التعلم وتسهيل نشره بتوفير هيكل مرن أو نظام معلومات مسهل وغيرها من الدعائم المشجعة للتعلم. ومن التعريفات التي تندرج ضمن هذا المدخل تعريف *Armstrong and Foley* اللذان يعرفان المؤسسة المتعلمة على أنها "المؤسسة التي لها عوامل ثقافية مناسبة (رؤية، قيم، افتراضات، سلوكيات) تدعم محيط التعلم والعمليات التي تسرع تعلم الأفراد وتطورهم بتحديد احتياجات تعلمهم وتسهيل تعلمهم. وعوامل هيكلية تشجع على تنفيذ أنشطة التعلم في مكان العمل."¹

عرفها *Pinxten et al* بقولهم أن "المؤسسة المتعلمة تسهل تعلم كل أفرادها من خلال توفير جو تعلم إيجابي وآمن (نتعلم من الأخطاء أكثر مما نتعلمه من النجاحات). أين يتم اعتبار الانفتاح نحو الأفكار الجديدة والمدخل المختلفة أمرا مفتاحيا. وأين يشجع التفكير النظامي على تكيف وتحويل واع للمؤسسة بما يتماشى وظروفها الداخلية والخارجية."²

1-1-2-3 المدخل المختلط للمؤسسة المتعلمة:

هو المدخل الذي يضم تعريفات مزجت بين أكثر من عملية من عمليات التعلم وأكثر من دعامة من دعائمه بحيث يركز على البعدين معا. فقد نظر *Senge* للمؤسسة المتعلمة نظرة نظامية جمعت بين عدة أبعاد مع التركيز على العلاقات المتداخلة بينها بدلا من الارتباطات الخطية لسلسلة سبب نتيجة. إذ اعتبر المؤسسة المتعلمة المؤسسة التي لا تمتلك فقط قدرة تكيفية بل أيضا القدرة على الإبداع بمعنى خلق بدائل مستقبلية تضمن للمؤسسة تميزها وانفرادها. وعرف المؤسسة المتعلمة على أنها: "المؤسسة أين يوسع الأفراد بشكل مستمر قدرتهم على خلق النتائج التي يريدونها حقا. أين يتم دعم نماذج التفكير الجديدة. أين يتم فتح المجال للإلهام *aspiration* الجماعي وأين يتعلم الأفراد كيف يتعلمون معا."³

كما جمع *Moilanen* بين عمليات التعلم ودعائمه حيث عرفها بأنها "مؤسسة تسيّر بوعي عن طريق التعلم باعتباره مكونا حيويا لقيمها ورؤيتها وأهدافها. بالإضافة إلى اعتباره كذلك في العمليات اليومية وتقييمها. المؤسسة المتعلمة تزيل العوائق أمام التعلم بتبني هياكل مساعدة وتهتم بتقييم تعلمها وتطورها. تستثمر في القيادة لمساعدة الموارد

¹ Armstrong, A. and Foley, P. "Foundations for a learning organization: organization learning mechanisms", *The learning organization*, Vol. 10, N. 2, 2003, p. 75.

² Pinxten, W. J. L. et al., "IMPACT-Bandung: a learning organization approach to build HIV prevention and care in Indonesia", *Procedia social and behavioral sciences*, Vol. 15, 2011, p. 626.

³ Senge, P. M. *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*, Currency and Doubleday, New York, 1990, p. 8.

البشرية على إيجاد الهدف وفي تحييد العوائق الشخصية وفي تسهيل الهياكل للتعلم الفردي والحصول على التغذية الراجعة والاستفادة من مخرجات التعلم.¹

جمع أيضا *Marsick and Watkins* بين بعدي التعلم وخصائص المؤسسة التي تسهله باعتبارهما عنصرا متفاعلا لتحقيق التغيير والتطوير. فمن جهة اعتبرا أن أهم مبدأ في المؤسسة المتعلمة هو أن يصير التعلم جزءا مقصودا بحيث يجمع الأفراد على رؤية مشتركة وبالتالي يترجمون محيطهم المتغير ويخلقون معرفة جديدة يستعملونها لخلق منتجات إبداعية لمواجهة رغبات الزبائن. ومن جهة أخرى يجب أن يُدعم كل هذا بخصائص معينة للمؤسسة لدعم التعلم تدخل ضمن دعائم حصول التعلم. وقد عرفا المؤسسة المتعلمة على أنها المؤسسة التي "تتعلم باستمرار وتحول نفسها. يحدث التعلم على مستوى الأفراد والفرق والمؤسسة وحتى المجتمعات التي تتفاعل معها المؤسسة. التعلم هو عملية مستمرة تُستخدم استراتيجيا مندمجة وتتم بالتوازي مع العمل. ينتج عن التعلم تغييرات في المعرفة والمعتقدات والسلوكيات. التعلم يحسن أيضا القدرة على الإبداع والنمو. والمؤسسة المتعلمة تستخدم أنظمة تستقطب بها وتنشر التعلم."²

من التعريفات أيضا التي جمعت بين المدخلين تعريف *Marquardt* الذي يقول أن "المؤسسة المتعلمة تتعلم بشكل قوي وجماعي وتقوم بتحويل نفسها باستمرار من أجل جمع وإدارة واستخدام أفضل للمعرفة في نجاح المؤسسة. وتمكن أفرادها داخل وخارج المؤسسة ليتعلموا بينما يقومون بعملهم"³

ويعرفها *Sarder* بأنها المؤسسة التي "تميز نفسها من خلال تامين ودعم التعلم من أعلى إلى أسفل مستوى للمؤسسة. والتعلم أكثر من حصص وبرامج يشارك فيها الأفراد حين يحتاجون إلى ملء فجوة في الأداء. بل يتم دمجها في كل عامل من عوامل المؤسسة؛ في طريقة صنع القرارات، حل المشكلات، نشر المعلومات، هيكل المؤسسة وطريقة التنظيم المادي للمؤسسة."⁴

بعد تقسيم مداخل المؤسسة المتعلمة وعرض تعريفاتها فإن هذه الدراسة ستركز على المدخل المختلط الذي يجمع بين عمليات التعلم من جهة ودعائها من جهة ثانية. فالتعلم هو النقطة المحورية في المؤسسة المتعلمة. بل لا

¹ Moilanen, R. *A learning organization : Machine or human?*, op cit, p. 18.

² Marsick, J. V. and Watkins, E. K. "Demonstrating the value of an organization's learning culture: the dimensions of the learning organization questionnaire", *Advances in developing human resources*, Vol. 5, N. 2, May 2003, p. 142.

³ Marquardt M. J., *Building the learning organization: mastering the 5 elements for corporate learning*, 2nd edition, Davies-Black publishing, Palo Alto, CA, 2002, p.2

⁴ Sarder, R. *Building an innovative learning organization; a framework to build a smarter workforce, adapt to change, and drive growth*, Wiley, New Jersey, 2016, p. 15.

يمكن لأي مؤسسة أن تكون متعلمة ما لم يكن تعلمها مستمرا وهذا الاستمرار لا يمكن ضمانه إلا بتوفير ما يدعمه. وبالتالي فإن المؤسسة المتعلمة هي المؤسسة التي تركز على التعلم التنظيمي سواء على مستوى الفرد أو الفرق أو المؤسسة بتوفير الدعائم اللازمة التي تشكل بنية قاعدية لكل مستوى من هذه المستويات.

1-1-3 أهمية المؤسسة المتعلمة:

صار التحول إلى مؤسسة متعلمة ضرورة حتمية على المؤسسة المعاصرة حتى تضمن بقاءها وتميزها في بيئة عملها. وهذا بسبب عوامل خارجية وعوامل داخلية تفرض عليها ذلك وتخلق أهمية للاهتمام بالتحول والاتصاف بصفات المؤسسة المتعلمة.

أهم العوامل التي تعكس أهمية التحول إلى مؤسسة متعلمة التغير المستمر في بيئة عمل المؤسسة¹ فالمصطلح الذي قد يصف الاقتصاد الحديث هو التغير المستمر. مما يؤثر على المؤسسات العاملة فيه من نواح عدة؛ كشدة المنافسة وصعوبة بناء ميزة تنافسية والمحافظة عليها وقصر دورة حياة المنتجات وتزايد حاجات ورغبات الزبائن وتغيرات التكنولوجيا المستمرة وعدم استقرار ظروف الأسواق وتزايد أهمية رأسمال الفكري أكثر من أي وقت مضى. لذا؛ فإن نجاح المؤسسة مرهون بمرونتها للتمكن من التكيف مع التغير وخلق التغيرات اللازمة فيها. والمنظمة المتعلمة بخصائصها المتعلقة أساسا بنوع الهيكل التنظيمي وطبيعة الثقافة تشجع تعلم الأفراد والفرق والمؤسسة الذي ينتج عنه تغيرات سلوكية تظهر في العمليات المعتمدة. وبالتالي إحداث التغير والتطوير في كل أبعاد عمل المؤسسة وضمان تحقيق الأهداف والحفاظ على الميزة التنافسية.

يفسر أيضا التأثير المتزايد للزبون والمنافسة أهمية التحول إلى مؤسسة متعلمة. فما يميز بيئة المؤسسة المعاصرة أيضا التغير المستمر في أذواق المستهلكين وحاجاتهم ورغباتهم المختلفة. ويتلخص أثر الزبون في فرضه معايير أداء جديدة على المؤسسة أن تحققها بشكل أفضل من منافسيها للزبون. وتعلق هذه المعايير في نقاط محورية هي:² التكلفة؛ حيث يبحث الزبون عن منتجات أكثر اقتصادا وأقل ثمنا. الجودة؛ حيث يبحث الزبون عن منتجات تحقق بل وتفوق توقعاتهم. الوقت؛ حيث يتجه الزبون إلى المؤسسة التي توفر المنتج في أسرع وقت ممكن. وأيضا تتعلق المعايير بنوعية الخدمة خاصة خدمات ما بعد البيع والإبداع بتجديد ما توفره المؤسسة للزبون بشكل مستمر وتقديم منتجات

¹ Harvat. D and Trojak, N, "Learning organization in new economy", p. 184. Website: <http://www.efos.unios.hr/repec/osi/journal/PDF/InterdisciplinaryManagementResearchIX/IMR9a15.pdf>, 10.10.2017.

² Marquardt, op cit, p. 11-12.

حسب طلبات الزبون الخاصة. مما يستوجب على المؤسسة تبني نظرة استكشافية حول الزبون لمعرفة حاجاته، تفضيلاته، توقع سلوكه المستقبلي وتقدير قيمته، بمعنى بناء علاقات مستمرة مع الزبون. غير أن مجرد الحصول على المعرفة حول الزبون غير كاف بل لابد من نشرها واستغلالها في إضافة قيمة لهذا الزبون وهذا ما ييسره اهتمام المؤسسة بالتعلم.¹

يعزز أهمية التحول إلى مؤسسة متعلمة تزايد أهمية المعرفة والتحول إلى هياكل قائمة على الكفاءات المحورية لأن المورد المفتاحي للمؤسسات المعاصرة لا يكمن في رأس مالها المادي أو المالي أو حتى الأفراد؛ بل يكمن في المعرفة والمعلومة والأفكار.² وهذا ما يفرض على المؤسسات إحداث تغييرات كثيرة تسهل خلق المعرفة وتدفعها داخل المؤسسة. فعلى المؤسسة أن تركز على ما تحسن فعله حقا مما يجعلها تبني على الكفاءات المحورية وليس المنتجات أو الأسواق. وبالتالي التوجه نحو فرق العمل المستقلة، الاعتماد أكثر على التكنولوجيا لتسهيل تخزين ونشر المعرفة، تسهيل الاتصال بين مستخدمي المعرفة، الابتعاد عن المركزية لإعطاء متخذي القرارات صلاحيات كافية لهم، التحالف مع المؤسسات التي تملك المعرفة... بتعبير آخر؛ التوجه نحو الاتصاف بخصائص المؤسسة المتعلمة.

تعتبر أيضا الحاجة الدائمة للإبداع عاملا أساسيا في خلق أهمية كبيرة للمؤسسة المتعلمة فتغيرات المحيط الدائمة تفرض على المؤسسة الإبداع المستمر بالمستوى الذي يضمن التكيف مع هذا المحيط. وهنا تظهر حاجة المؤسسات إلى العمل على التحول إلى مؤسسة متعلمة لتحقيق خاصيتي التعلم والتحول اللازمتين للإبداع. فعملية التعلم الاستراتيجي التي تبدأ من الفرد إلى الجماعة إلى المؤسسة ككل تنتهي بتغيرات في المعرفة والمعتقدات والسلوكات وتقوي قدرات المؤسسة على النمو والإبداع.³ وهذا لا يتأتى إلا بتوافر خصائص المؤسسة المتعلمة التي تعمل على فتح المجال أمام الأفراد للخطأ والتعلم منه، الاهتمام بتساؤلات الأفراد وتشجيع التفكير الانتقادي، الحوار والاتصال، استخدام ميكانيزمات نشر المعرفة والحصول على المعرفة من خارج المؤسسة، الاعتماد على عمل الفرق...⁴

يعتبر أيضا تغير أدوار الأفراد وتوقعاتهم جانبا من جوانب أهمية التحول إلى مؤسسة متعلمة. لأن الانتقال من العصر الصناعي إلى العصر المعرفي أنتج تغيرات في متطلبات العمل. فقد انتقل الفرد من الحاجة إلى عمل متكرر إلى

1 Stein, A. and Smith, M. "CRM systems and organizational learning: an exploration of the relationship between CRM effectiveness and the customer information orientation of the firm industrial markets", *Industrial marketing management*, N. 38, 2009, p. 201.

2 Marquardt, op cit, p. 9.

3 Duan, Q, "A study of the influence of learning organization on organizational creativity and organizational communication in high technology", *Eurocia journal of mathematics science and technology education*, Vol. 13, N. 6, 2017, p. 1823.

4 Gomes, G and Wojahn, R. M. "Organizational learning capability, innovation and performance: study in small and medium-sized enterprises (SMEs)", *Revista de administracao*, N, 52, 2017, p. 173.

معرفة التعامل مع المفاجآت والحالات غير المتوقعة ومن الاعتماد على الذاكرة إلى الإبداع ومن تجنب الخطر إلى إدارة الخطر ومن التركيز على السياسات والإجراءات إلى الاعتماد على التعاون والتشارك مع باقي الأفراد.¹ فالعالم اليوم تحول من عامل صناعي يعرف كيف يستخدم أدوات الإنتاج إلى عامل معرفة² *knowledge worker* يعرف قيمة قوته الفكرية الخاصة. هذه التغيرات في توقعات الفرد ورغباته يجب أن تقترن بتغيرات على المستوى التنظيمي بإحداث تغييرات في مناخ العمل وطريقة التسيير والهيكلة التنظيمي وخلق ثقافة التعلم في إطار متكامل ينطلق من رؤية واضحة وأهداف تقوم على ترسيخ مكانة المعرفة والتعلم في عمل المؤسسة. بمعنى على المؤسسة أن تعمل على التحول إلى مؤسسة متعلمة لتنجح في ذلك.

كما تعتبر حركية الموارد البشرية وخسارة المعرفة جانبا من جوانب أهمية المؤسسة المتعلمة أيضا. فمن أهم مصادر الميزة التنافسية للمؤسسة ما تملكه من معارف وخاصة المعرفة الفردية الضمنية التي قد تخسر المؤسسة بسبب حركية مواردها البشرية والتي من أبرز أشكالها الدوران الوظيفي. لذا؛ على المؤسسة أن تبحث في سبل المحافظة على المعرفة والتي من أهمها العمل على توفير خصائص المؤسسة المتعلمة. فقد أثبتت عدة دراسات³ أن هذه الخصائص تؤدي إلى تحقيق مستويات رضا وظيفي عالية وتزيد من المواطنة التنظيمية للموارد البشرية وبالتالي تخفض من النية لترك العمل ومعدلات الدوران الوظيفي الذي يؤدي لخسارة المعرفة. وتتمثل هذه الخصائص أساسا في توافر ثقافة التعلم والتعلم أثناء العمل وطبيعة الاتصالات والقيادة الاستراتيجية.

من خلال ما سبق يتضح أن تغيرات البيئة الخارجية للمؤسسة وتغيرات بيئتها الداخلية تفرض عليها البحث في آليات تضمن لها المحافظة على مكانتها في السوق بل وتحسينها من خلال بناء ميزة تنافسية مستدامة. وهذا لا يمكن إلا من خلال إعادة النظر في مختلف عمليات المؤسسة وإعادة التفكير في مداخل التسيير المعتمدة بإدخال التغييرات اللازمة عليها. وهذا لا يمكن إلا من خلال عنصرين أساسيين هما التعلم التنظيمي والمؤسسة المتعلمة. فالتعلم يعني حدوث عمليات تنظيمية تُعنى بالحصول على المعرفة اللازمة حول كل متغيرات البيئتين الداخلية والخارجية وترجمتها في سلوكيات وتغييرات مناسبة لها. والمؤسسة المتعلمة تعني جعل هذا التعلم محورا أساسيا في المؤسسة بتوفير كل الدعائم التي تدعم عمليات التعلم في المؤسسة.

¹ Marquardt, op cit, p. 14.

² La direction de la politique d'apprentissage de la fonction publique, Agence de la fonction publique du Canada, "Guide d'introduction aux notions d'organisation apprenante", Février 2007, p. 8, Website: <https://www.tbs-sct.gc.ca/dev/dwnld/lapn-fra.pdf>, 10/10/2017.

³ See: Islam, T. et al., "Turnover intentions : the influence of organizational learning culture and multi foci citizenship behaviors", *Middle - East journal of scientific research*, Vol. 12, N. 5, 2012, p. 650-661.
And, Razali, M. Z. M. et al., "Learning organization practices and job satisfaction among academicians at public universities", *International journal of social science and humanity*, Vol. 3, N. 6, November 2013, p. 518-522.

1-1-4 أهداف المؤسسة المتعلمة:

يمكن تلخيص أهم أهداف المؤسسة المتعلمة في الأهداف الآتية:¹

- تحقيق التموّج الأنسب الذي يمكن من الاستجابة للضغوطات الخارجية؛
- امتلاك المعرفة اللازمة لربط الموارد بحاجات ورغبات الزبائن؛
- تحسين جودة المخرجات في كل المستويات؛
- تحسين صورة المؤسسة من خلال التحلي بصفة التوجه بالأفراد؛
- زيادة القدرة على إدارة التغيير داخل المؤسسة؛
- تحقيق الإبداع والحفاظ على الميزة التنافسية؛
- فهم المخاطر والتنوع بشكل أعمق واستغلالهما استغلالاً أفضل؛
- جعل الموارد البشرية محفزة وملتزمة.

يتضح من خلال عرض أهداف المؤسسة المتعلمة أنها أهداف تنطلق من الفهم الجيد لتغيرات البيئة الخارجية ثم إحداث التغيرات اللازمة داخل المؤسسة للوصول في النهاية إلى تقديم مخرجات تضمن تنافسية المؤسسة وبقائها واستمرارها.

1-2 التعلم التنظيمي *organizational learning*:

بعد التطرق إلى مفهوم المؤسسة المتعلمة سيتم الآن الانتقال إلى المفهوم الملازم لها وهو مفهوم التعلم التنظيمي للتمكن من ضبط المفاهيم وتحديد علاقتها ببعضهما البعض. حيث سيتم التطرق أولاً إلى مداخل تعريف التعلم التنظيمي لتوضيح وجهات نظر الباحثين إليه. ثانياً؛ سيتم التطرق إلى الخاصية التنظيمية للتعلم لتوضيح وتفسير البعد التنظيمي للتعلم. فالتعلم عادة مرتبط بالفرد وليس المؤسسة، لذا وجبت الإشارة إلى علاقة التعلم الفردي بالتعلم التنظيمي وربط التعلم بالمؤسسة والمنظمة بصفة عامة. وثالثاً؛ سيتم التطرق إلى مضمون التعلم لفهم علاقة التعلم بأنواع المعرفة المختلفة.

¹ Yadav, S. and Ararwal, V. "Benefits and barriers of learning organization and its five discipline", *Journal of business and management*, Vol. 18, Issue. 12, Ver. 1, December 2016, p. 22.

1-2-1-1 مداخل التعلم التنظيمي:

يُعتبر التعلم التنظيمي مفهوماً غامضاً بسبب تعدد المجالات العلمية التي تتناوله، فهو يقع في مفترق طرق لعدة مجالات علمية: علم النفس، علم الاجتماع، تسيير الموارد البشرية، نظريات المنظمات، التنظيم الصناعي. ومؤخراً أصبح يُدرس من منظور استراتيجي كقاعدة للميزة التنافسية. وقد اختلفت التعريفات الخاصة بالتعلم التنظيمي وتعددت تماماً كما تعددت تعريفات المؤسسة المتعلمة. ولكن؛ غالباً ما تصنف ضمن أربعة مداخل رئيسية: المدخل السلوكي، المدخل الإدراكي، مدخل الكفاءات، المدخل المختلط.

1-1-2-1 المدخل الإدراكي (الكلاسيكي) *cognitive approach*:

يتماشى التعلم بحسب هذا المدخل مع ما نفهمه عند التكلم عن التعلم المدرسي أو الأكاديمي. بمعنى تراكم المعارف المجردة كالأفكار، التمثيلات *representations*، المعارف النظرية. ومنه يمكن القول أن التعلم هو عملية تحسين الأنشطة من خلال المعرفة والفهم الأفضل. إذاً ينظر هذا المدخل للتعلم على أنه عملية إدراكية في الأساس.¹

على المستوى التنظيمي، يأخذ التعلم حسب هذا المدخل بعين الاعتبار تعقد موضوع التعلم بحسب من يتعلم (الفرد، الفرق، المؤسسة)؛ حيث يعتبر هذا المدخل أن ما يتحكم في سلوك الفرد هو الحالة الذهنية والترجمات والتمثيلات التي يملكها الفرد. وبذلك فإن التعلم التنظيمي هو تعديل في حالة المعارف التنظيمية وحصول على معارف تنظيمية جديدة.²

من أهم رواد هذا المدخل *Argyris sand Schon* اللذان يعرفان التعلم التنظيمي على أنه: "العملية التي يكتشف من خلالها أعضاء المؤسسة الأخطاء ويصححونها من خلال تعديل في نظريات التصرف لديهم."³ بمعنى أن عملية البحث والتساؤل التي يقوم بها الأفراد داخل المؤسسة تسمح بالتساؤل حول نظريات التصرف (النماذج الأساسية والقيم المدبرة) التي تسيير السلوك العام للمؤسسة.

¹ Cayla, D. "L'apprentissage organisationnel entre processus adaptatif et changement dirigé", Thèse de doctorat en sciences économiques, Université Paris I, 2007, p. 23.

² Leroy, F. *L'apprentissage organisationnel : une revue critique de la littérature*, p. 2, site web: http://basepub.dauphine.fr/bitstream/handle/123456789/2214/doc_kw106I.pdf?sequence=2, 10/12/2018.

³ Argyris, D. and Schon, D. A. *Organizational learning; a theory of action perspective*, Addison-Wesley, United states, 1978, p. 145.

من رواد هذا المدخل أيضا *Fiol and Lyles* اللذان يعرفان التعلم التنظيمي على أنه "عملية تطوير الرؤى والمعارف والربط بين ما تم القيام به سابقا وفعاليتها وما سيتم القيام به في المستقبل."¹ بالإضافة إلى *Huber* الذي يقول أن التعلم التنظيمي هو: "العملية التي من خلالها تحصل وحدة معينة في المؤسسة (فرد، قسم، فريق) على معرفة مفيدة للمؤسسة والتي بفضلها توسع مجلد سلوكياتها الممكنة."²

ويميز هذا المدخل بين مجموعة مصطلحات³؛ حيث يفرق بين التعلم والتكيف لأن التعلم هو فهم الأسباب البديهية للأحداث الطارئة، في حين أن التكيف هو وسائل التعديل بسبب هذه الأحداث. كما نجد تفريقا بين السلوك والإدراك لأن تغير معارف المؤسسة ينتج عنه تغيير في سلوكياتها، لكن تغير سلوك المؤسسة لا يعني أن هناك تغيرا في معارفها. لأن تغير السلوك قد يحدث بفعل عوامل أخرى غير التعلم كالنسيان، الصدفة، التراجع... بمعنى أن التعلم يستلزم تغيرا في السلوك في حين أن تغير السلوك لا يستلزم حدوث تعلم.

1-2-1 المدخل السلوكي *behaviorist approach*

التعلم بصفة عامة حسب هذا المدخل هو ردة فعل واستجابة للمحفزات المتكررة. أي أنه تعديل في تصرفات الفرد بشكل حافز - رد فعل مناسب. وبذلك يحلّل التعلم بشكل تكرر - تكيف - تقوية. وضمن هذا المدخل أيضا تفرع المدخل النيوسلوكي *neo-behaviorism* الذي عكس التركيبة حافز - رد فعل بجعلها رد فعل - حافز؛ بمعنى أن الفرد يتعامل مع محيطه بطريقة يبحث فيها عن الحافز الذي يعرف نتيجته.⁴

أما على المستوى التنظيمي فإن التركيبة حافز - رد فعل تمثل العلاقة بين المؤسسة والبيئة التي تحوي مجموعة حوافز تستجيب لها المؤسسة لتكيف معها، مثلا احتجاج زبون ما. كما قد تمثل العلاقة بين المؤسسة وبيئتها الداخلية التي توفر هي الأخرى مجموعة حوافز؛ مثلا حصول عطل ما. فالحافز يتطلب البحث عن استجابة تعتمد على الخبرات السابقة في حالة تكرر الحافز نفسه مرة بعد مرة.⁵

¹ Fiol, M. C. and Lyles, M. M. "Organizational learning", *Academy of management review*, Vol. 10, N. 4, 1985, p. 811.

² Huber, P. G. "Organizational learning: the contributing processes and the literatures", *Organization science*, Vol. 2, N. 1, February 1991, p. 89.

³ Cayla, D. op cit, p. 24-25.

⁴ Leroy, F. op cit. p. 7.

⁵ Tebourbi, N. "L'apprentissage organisationnel: Penser l'organisation comme processus de gestion des connaissances et de développement des théories d'usage", *Note de recherche de la Chaire Bell en technologies et organisation du travail*, Université du Québec, 2000, p. 31.

يتضح أن الفكرة الأساسية هي أن المؤسسة تتكيف عن طريق اختيار الروتين الأكثر فعالية المكون بالخبرة والاستغناء عن البقية. ويُقصد بالروتين "مجموعة القواعد، الإجراءات، الأساليب، الاتفاقيات، الاستراتيجيات، التكنولوجيا، المعتقدات، الثقافات، المعارف التي بُنيت عليها المؤسسة ومن خلالها تعمل".¹ إذاً، يمكن القول أن هذا المدخل يعتبر التعلم التنظيمي مرتبطاً بماضي المؤسسة ويرتكز على الروتين. أي؛ على الأفعال المترابطة والمتكررة باستمرار المشكلة من خلال عمليات التجربة والخطأ. هذا التكرار يسمح بحل المشكلات بحسب الحلول المتوفرة مما يخفف من وقت الاستجابة. من الأمثلة التي توضح ذلك نظام الأدوار² الذي يقع بحسب هذا المدخل في قلب التعلم التنظيمي. فالدور قبل كل شيء هو نظام يجبر الفرد ضمن نشاطه على اتخاذ قرارات خاصة بوظيفته اعتماداً على روتين معين يبين له أفضل الطرق لطرح مشكل ما، إيجاد المعلومة الملائمة، اختيار التقنيات المناسبة...

إذاً، يتبنى المدخل السلوكي مدخل تغيير متدرج ومن طبيعة تنظيمية. فإذا عانت المؤسسة من أداء ضعيف فإن التصحيح يكون متدرجاً. بمعنى أن التعلم التنظيمي يُفهم على أنه تعديل متدرج في أهداف المؤسسة كسلسلة من التعديلات في الروتين السائد كاستجابة لتغير المحيط وتردي الأداء. والتغيير التدريجي لأن الروتين ناتج عن التعلم من التجارب السابقة مما يمنحه شرعية تنظيمية فيصعب تغييره. لذا، يغير بإضافة تدريجية لروتين جديد ثانوي للروتين القديم، أو قد يكون تغييراً جذرياً في حالة الأزمات التنظيمية أو حالة تغيير التوجه الاستراتيجي.³

لكن تجدر الإشارة إلى أن عملية اختيار الروتين لا تقود بشكل حتمي إلى تعلم ذكي. فمثلاً؛ إذا كانت ترجمات الماضي خاطئة أو إذا كانت العملية التاريخية للمواجهة مع البيئة قادت إلى اختيار روتين غير فعال على المدى الطويل فإن التعلم في هذه الحالة يُعرف بالتعلم الوهمي⁴ *superstitious learning*. لذا؛ حتى يحدث تعلم فعلي لا بد أن تغير المؤسسة سلوكها، وتغير سلوكها إذا تغير روتينها.

من التعريفات التي وردت عن أهم رواد هذا المدخل تعريف *Cyert and March* اللذين يعتبران "التعلم التنظيمي هو العمليات التي من خلالها تتكيف المؤسسة مع بيئتها"⁵ وتعريف *Bennis and Nanus* اللذين يعتبران التعلم التنظيمي "الوسيلة التي من خلالها ترفع المؤسسة قدرتها على البقاء بفضل قدرتها على التفاوض حول

¹ Cayla, D. op cit, p. 30.

² Tebourbi, N. op cit, p. 32.

³ Leroy, F. op cit, p. 8.

⁴ Cayla, D. op cit, p. 31.

⁵ Cyert, M. R. and March, G. J. *A behavioral theory of the firm*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1963, p. 84.

3-1-2-1 مدخل التعلم التنظيمي كعملية حصول على الكفاءات *acquisition competencies* *process*

من مداخل التعلم التنظيمي أيضا المدخل الذي اعتمد على الكفاءات. إذ يعرف التعلم التنظيمي بحسب هذا المدخل بالتركيز على الحصول على الكفاءات. بمعنى التركيز على عمليات التعلم لا على نتائجه. فالمؤسسة تملك مجموعة موارد وهي قادرة على تطوير التعلم لأجل استغلال هذه الموارد بكفاءة. من أهم من ربط التعلم التنظيمي بالكفاءات *Dodgson* الذي يعرف التعلم التنظيمي على أنه "العملية التي من خلالها تبني المؤسسات وتطور وتنظم معارفها وروتينها بحسب نشاطاتها وخصائصها الثقافية".² و *Koenig* الذي يعرف التعلم التنظيمي على أنه "ظاهرة جماعية للحصول ولتأسيس الكفاءات التي كلما كانت أعمق وكلما كانت دائمة غيرت تسيير المواقف والمواقف في حد ذاتها".³

ربط أيضا *Nonaka*⁴ التعلم بالكفاءات حيث اهتم خصوصا بالطريقة التي يتم بها خلق المعرفة داخل المؤسسة من خلال عملية التفاعل الديناميكي الاجتماعي ومن خلال مجيء وذهاب أنواع المعرفة. ويرى أن المؤسسة التي تريد أن تتكيف مع محيطها عليها أن تكون واحدة من المؤسسات التي تخلق المعرفة ولا تكتفي بالتسيير الجيد فقط.

إذاً؛ يمكن القول أن التعلم التنظيمي يُحدث تطورا لقاعدة المعارف التنظيمية للمؤسسة، والتي تجعل من التغيير ممكنا. وهنا لا بد من الإشارة إلى أهمية نشر المعرفة وتخزينها، فمثلا من مصادر المعرفة التنظيمية الخبرات السابقة بمعنى أن التعلم التنظيمي يحدث بفعل تراكم الخبرات. ولكن على المؤسسة أن تتفادى خسارة المعارف الناتجة عن الخبرة عند التحويلات، عند حل الفرق بانتهاء المشروع الموكل لها، عند التخلي عن منتج ما... من خلال نشر المعرفة المحصلة وتوزيعها.⁵

¹ Leroy, F. op cit, p. 2.

² Dodgson, M. "Organizational learning : a review of some literatures", *organization studies*, Vol. 1, N. 3, 1993, p. 377.

³ Koenig, G. "L'apprentissage organisationnel : repérage des lieux", *Revue française de gestion*, Vol. 1, N 160, 2006, p. 297.

⁴Nonaka, I. "A dynamic theory of organizational knowledge creation", *Organization science*, Vol. 5, N. 1, 1994, p. 18-19.

⁵Tebourbi, N. op cit, p. 34; 37.

ركز هذا المدخل بصفة عامة على أن التعلم يتم من عمليات خلق المعرفة وتطوير الكفاءات التي تكون من خلال البعد الجماعي الذي يسمح بتطوير كفاءة المؤسسة من خلال نقل المعرفة من مستواها الفردي إلى مستواها الجماعي واستغلالها في مواجهة بيئتها.

1-2-1-4 المدخل المختلط للتعلم التنظيمي:

عند ملاحظة المداخل السابقة سواء المدخل الكلاسيكي الإدراكي أو المدخل السلوكي المعتمد على الروتين أو المدخل القائم على الكفاءات نجد أن هناك تداخلا بينها. فتحليل الروتين يسمح بفهم مستوى معين من الاستقرار الضروري لتطوير الإدراك، وأيضا مدخل الكفاءات يتطلب النظر للمؤسسة على أنها معالج للمعرفة. واعتبار المؤسسة كذلك يتضمن إدراكا كون العمليات الإدراكية مهمة وأن الروتين يلعب دورا هاما لضمان التوافق التنظيمي للمؤسسة.¹

بعد عرض المداخل المختلفة للتعلم التنظيمي يمكن استنتاج أن المدخل الإدراكي يعتبر أن التعلم التنظيمي يتطلب حدوث تغير في النماذج الإدراكية أو النماذج الذهنية السائدة لدى الأفراد والتي تتحكم في سلوكهم. والمدخل السلوكي يعتبر أن التعلم التنظيمي يكون من خلال استبدال الروتين السائد بروتين آخر. بمعنى أنه يحصل من خلال عمليات التعديل المستمرة في روتين المؤسسة من خلال التحسينات المستمرة عليه نتيجة التغيرات الخارجية التي تثبت عدم كفاءة الروتين السائد والحاجة إلى التعديل فيه. أما مدخل الكفاءات فيرى أن التعلم يكون بتطوير قاعدة معارف المؤسسة. والملاحظ للمداخل الثلاثة يرى أن هناك ارتباطا بينها وهو ما ذهب إليه المدخل المختلط؛ فتغير الروتين يعني أن هناك إدراكا بأن هذا الروتين يجب أن يغير. وأيضا تغير الإدراك يستلزم هو الآخر تغيرا في السلوك. بمعنى تغيرا في الروتين بمختلف مكوناته. إضافة إلى أن كلا من الروتين والإدراك هما جزء من معارف المؤسسة وتغيرهما يعني تغيرا في المعارف التنظيمية. كما يمكن ملاحظة أن المداخل تتفق على أن التعلم التنظيمي عملية، بمعنى أنه مجموعة مراحل متتابعة على مستوى الأفراد أو الفرق أو المؤسسة.

ومنه؛ يمكن تعريف التعلم التنظيمي على أنه عملية تغيير أو تعديل في المعارف التنظيمية (مدخل الكفاءات المعرفية) سواء بسبب تغير إدراكي (المدخل الإدراكي) أو تغير في البيئة الداخلية أو الخارجية (المدخل السلوكي) بهدف تحسين أداء المؤسسة ككل.

¹Cayla, D. op cit, p. 36-37.

1-2-2-1 الخاصية التنظيمية للتعلم:

بعد تعريف التعلم التنظيمي بالتركيز على مختلف مداخله، سيتم الآن الانتقال إلى شرح ما يجعل التعلم المرتبط أساساً بالأفراد تنظيمياً يرتبط بالمؤسسة. فصعوبة مصطلح التعلم التنظيمي تكمن في فهم الأمر الذي يضمن الخاصية التنظيمية على التعلم. لذا، لا بد من معرفة ما إذا كان التعلم تنظيمياً لأن من يتعلم هو المؤسسة أم حين يتعلق تعلم الفرد بالمؤسسة ككل ويُنشر داخلها. وهذا ما يفرض توضيح العلاقة بين التعلم الفردي والتعلم التنظيمي لمعرفة من يقوم بعملية التعلم. هنا نجد أن الآراء تعددت حول هذه العلاقة؛ فهناك من يركز على المستوى الفردي وهناك من يركز على المستوى الجماعي. كما أن هناك من يركز على المؤسسة ككل. ولكن يمكن القول أن هناك تكاملاً بين الآراء الثلاثة.

يركز التوجه الأول على التعلم الفردي ويضعه في قلب التعلم التنظيمي. فالمؤسسة تتواجد بوساطة من الأفراد المشكلين لها ولا يمكنها التعلم بمعزل عنهم.¹ فالأفراد هم من يتصرفون ويتعلمون من تصرفاتهم، والمؤسسة هي المكان الذي تحدث فيه هذه التصرفات، والخبرات الناتجة عن هذه التصرفات يُحتفظ بها في أذهان الأفراد فتؤثر وتعديل السلوكات المستقبلية للمؤسسة.² إذاً؛ الأفراد هم الوحدة الأساسية في التعلم التنظيمي وهم من يخلقون الأشكال التنظيمية التي تمكن من التعلم بطرق تسهل التحول التنظيمي، بعبارة أخرى فإن القواعد والروتين... هي منتجات الأفراد وعن طريق معارفهم ونشاطاتهم تتعلم المؤسسة.³

لكن؛ ليس كل من في المؤسسة يتعلم، والتعلم المحصل لدى الأفراد قد يكون متضارباً، إضافة إلى أن الكفاءة الجديدة التي تحصل عليها المؤسسة بقدوم خبير يمكنها تعديل سلوك المؤسسة ككل. وهنا، يمكن أن نقول أن التعلم يصبح تنظيمياً ليس لأن المؤسسة هي من يتعلم وإنما لأن المعرفة المحصلة من قبل الفرد تم المؤسسة ككل.⁴ لذا، لا يجب النظر للتعلم التنظيمي على أنه مجموع تعلم الأفراد المشكلين لها وهذا ما يجعل فهم التعلم الفردي ضرورياً ولكنه غير كاف.⁵

¹ Ouhamiden, M. *L'apprentissage organisationnel généré par les projets : cas des provinces d'El Houaz d'Essaouira*, Mémoire d'obtention du diplôme de maîtrise en administration sanitaire et publique, INAS, Maroc, 2002, p. 11.

² Elkouzi, N. *Alliances stratégiques et apprentissage : deux cas en économie sociale (le comité sociale inter-CDEC et le Collectif des entreprises d'insertion du Québec)*, Mémoire de maître ès sciences, Ecole des hautes études commerciales affiliée à l'université de Montréal, 2000, p. 48.

³ Huysman, M. "Rethinking organizational learning: analyzing learning process of information system designers", *Accounting management and information technologies*, N. 10, 2000, p. 84.

⁴ Leroy, F. op cit, p. 14-15.

⁵ Ouhamiden, M. op cit, p. 12.

حتى يصبح التعلم تنظيميا لا بد من توافر مجموعة شروط كالتنشئة الاجتماعية *socialization* ونشر الروتين...¹ وبحسب *Argyris* الذي يعتبر أحد رواد هذا الاتجاه، فإن التعلم الفردي أساس التعلم التنظيمي وبدوره يثري التعلم الشخصي للأفراد. إلا أنه يرى أهمية كبيرة لشروط السياسة التنظيمية التي يعمل فيها الأفراد كالثقافة التنظيمية التي تمثل قيم المؤسسة والسلوكات المسموح بها والسلوكات الممنوعة والجو الذي تنتقل ضمنه المعارف.² هنا يظهر المستوى الجماعي والتنظيمي للتعلم التنظيمي لأن الأفراد وحدهم القادرون على التعلم ولكن هذا التعلم لا يتطور إلا بعمليات اجتماعية؛³ فعمليات حصول الفرد على المعرفة وتخزينها وتحويلها وأيضا محتواها (الروتين، الإجراءات المطورة جماعيا،...) هي نتاج بعد جماعي لا فردي. إذ يمكن أن يُعتبر التعلم تنظيميا أو على الأقل جماعيا إذا حُلل في بعده التفاعلي وبعد العلاقات. فهو يحصل عند تفاعل مجموعة أنظمة إدراكية مختلفة وديناميكية جماعية لخلق قواعد التصرف المشتركة. وهنا يتأكد أن التعلم التنظيمي لا يساوي مجموع المعارف الفردية وإنما نتاج تفاعلهم الذي ينتج عنه المعرفة المشتركة والمؤسسة هي المحدد لمضمون التعلم، أساليب التنسيق بين الأفراد...

من هذا المنطلق فإن تعلم الأفراد يحزن في الذاكرة التنظيمية للمؤسسة (سلوكات، قيم...) التي تبقى في المؤسسة بالرغم من كون الأفراد يأتون ويذهبون، ويقول *Hedberg* أن "المؤسسة لا تملك عقلا ولكن لها أنظمة إدراكية وذاكرة، ومثلما يطور الأفراد شخصياتهم وعاداتهم واعتقاداتهم مع الوقت فإن المؤسسة تطور نظرتها للعالم وإيديولوجياتها، والأفراد يأتون ويذهبون والقيادة تتغير ولكن ذاكرة المؤسسة تحتفظ ببعض السلوكات والخرائط الذهنية والقيم والمعايير بمرور الزمن."⁴

تجدر الإشارة إلى أن التعلم التنظيمي قد يكون ظاهرة محصورة في مركز معين لا كلية.⁵ وهذا راجع إلى تغير وتعدد محيط المؤسسة، ما يجعل الأمور التي يجب تعلمها كثيرة جدا. فلا يمكن لفرد أو قسم ما التركيز إلا على عدد قليل من المتغيرات، أي أن التعلم جزئي. وحتى يصبح تنظيميا يجب أن تتدخل المؤسسة بآلياتها المختلفة في نشر المعلومات وتعميمها لضمان التعلم الحقيقي. كما قد يحدث التعلم التنظيمي بين مجموعة من المؤسسات وليس مؤسسة

¹Fillol, C. "Apprentissage organisationnel : Une étude de cas chez EDF», *XV^e conférence internationale de management stratégique*, Genève, 13-16 Juin 2006, p. 6.

²Argyris, D. and Schon, D. A. op cit. p. 4.

³Leroy, F. op cit, p. 16.

⁴Elkouzi, N. op cit, p. 47.

⁵Zacklad, M. et Grundstein, M. *Management des connaissances: Modèles d'entreprise et application*, Hermes, Paris, 2001. p. 31.

واحدة،¹ مثل تعلم المؤسسة من خلال التحالفات الاستراتيجية التي بفضلها يحدث تبادل للمعارف التي تحتاج إليها المؤسسات المتحالفة لتحقيق أهدافها.

كما تقدم يمكن أن نصل إلى نتيجة مفادها أن التعلم التنظيمي ظاهرة فردية ببعدها جماعي أو ظاهرة جماعية تقوم على كفاءات فردية، أو كمنتج لتفاعل مجموعات جزئية داخل المؤسسة. وكلها تتفاعل فيما بينها بتأثير من عوامل تتحكم بها المؤسسة (ثقافة، نظام معلومات، هيكل تنظيمي، آليات تنسيق، قيادة...) لتغير في النهاية سلوك المؤسسة ككل لتحقيق أهدافها.

1-2-3 مضمون التعلم التنظيمي

هدف الاهتمام بمضمون التعلم التنظيمي هو تحديد طبيعة المعرفة التنظيمية والكفاءات التي تحويها عملية التعلم التنظيمي. وأساسا؛ فإن الطبيعة التنظيمية للتعلم تعود إلى مضمونه. فكما تمت الإشارة إليه في النقطة السابقة، فإن التعلم لا يصبح تنظيميا إلا إذا كانت المعرفة الجديدة معممة داخل المؤسسة أو إذا كانت لها تأثير على أداء المؤسسة ككل.

قد تكون المعرفة ضمنية *tacit* أو تصريحية *explicit*، مفصلة أو غير مفصلة، بسيطة أو معقدة، مستقلة أو جزءا من نظام، وعمليات التعلم ترتبط كثيرا بمحتوى هذا التعلم.² ولكن عموما تصنف المعرفة إلى معرفة ضمنية وهي معرفة شخصية تقوم على الخبرة ولا يمكن التعبير عنها بالكلمات والجمل والأرقام والصيغ، تتضمن المهارات الإدراكية مثل المعتقدات، الصور، الحدس، النماذج العقلية وأيضا المهارات التقنية مثل الحرف، معرفة الكيف *Know how* أو *savoir-faire*. والنوع الآخر هو المعرفة التصريحية، وهي معرفة موضوعية وعقلانية يمكن التعبير عنها بالكلمات والجمل والأرقام والصيغ، تتضمن طرق حل المشاكل، قواعد البيانات، الكتيبات الإرشادية.³

يصنف التعلم التنظيمي من حيث طبيعة المعرفة إلى صنفين هما: تعلم بسيادة سلوكية وتعلم بسيادة إدراكية. التعلم بسيادة سلوكية هو تعلم يتعلق بالمعرفة الضمنية التي تأخذ شكل مهارات تظهر عند التطبيق أو عند القيام بمختلف المهام (الكفاءة). وتتميز بعدم إمكانية تجزئتها إلى مجموعة مهارات جزئية، لذلك فإن تعليمها للآخرين صعب، وبالتالي يتم تعلمها عن طريق التكرار الذي يسمح بتراكم الخبرة أو عن طريق التقليد،⁴ هذا على المستوى

¹ Koenig, G. op cit, p.299.

² Leroy, F. op cit, p. 18.

³ Nonaka, I. op cit, p. 14-37.

⁴ Elkouzi, N. op cit, p. 51.

الفردية. كما يمكن أن تكون الكفاءة جماعية أو تنظيمية بحيث لا يتحكم بها فرد واحد. ومن أمثلتها الثقافة التنظيمية؛ بمعنى أن الكفاءات الجماعية تتعلق بطريقة التصرف داخل المؤسسة والعمل جماعيا. ويتم تعلم هذه الكفاءة من خلال العمل الجماعي الذي يغير من طرق تصرف الأفراد. ويحدث هذا النوع من التعلم دون قصد إذ لا يدرك الفرد كيف تعلم ومتى ولكن هذا لا يعني تدني قيمة التعلم الحاصل. ومنه، يتعلق هذا النوع من التعلم أساسا بتعلم الكيف أي يتعلق بالمعارف الإجرائية الموجهة نحو الفعل الملموس ويصعب تفصيلها، مثل المهارات *savoir-faire* والمعرفة السلوكية *savoir-être*.¹

النوع الآخر هو تعلم بسيادة إدراكية. وهو تعلم يتضمن مسارا استكشافيا وتعديلات في المعرفة أو إنتاج معارف جديدة. ويميل إلى تعديل مجموع القواعد والمعايير التنظيمية بدل الأنشطة الخاصة والسلوكيات.² أي أن هذا التعلم يتعلق بالمعرفة التصريحية فلا يهتم بالكيف وإنما بمعرفة الحقائق *know that* وفهم الأسباب وتحليل مبادئ العمل التنظيمي *savoir-pourquoi, know why*. لذا يُعتبر تعلمنا مفاهيميا، مثلا تستخدم المؤسسة مخطط إيشيكاوا لتتمكن من تحديد الأسباب الرئيسة والفرعية للمشكلات الحاصلة، استخدام الوسائل الإحصائية (منحنى *Pareto* مثلا) لتحديد اتساع الأسباب والنتائج، استخدام النماذج العلمية لفهم الحلول في شكل نماذج نظرية.³

يتطلب الحديث عن مضمون التعلم التنظيمي الإشارة إلى الذاكرة التنظيمية لأنها تجعل من معارف المؤسسة رأسمال مخزن في هذه الذاكرة. وتنشأ الذاكرة التنظيمية عندما يبني أفرادها مجموعة معارف تتناسب ورسالتها ثم يشفرونها ويقتنونها ويخزنونها داخل المؤسسة (الهياكل، الشبكات، الذاكرة الفردية، إجراءات، عمليات، أدوات تسيير، قواعد البيانات، كتيبات الإجراءات...). وقد اعتُبرت الذاكرة التنظيمية لوقت طويل مخزون معارف ساكنة تتعلق غالبا بالاستغلال، ودورها هو التأثير على السلوك، لذا فالتعلم الناتج هو تعلم ذو سيادة سلوكية. من أبرز أمثلتها الروتين والإجراءات الساكنة. ولكن، حديثا أصبحت الذاكرة التنظيمية عملية وليس مجرد داعم إدراكي يتحكم في السلوك فأصبحت تتعلق بالاستغلال والاستكشاف، دورها هو تحسين الكفاءات (الربط بين الإدراك والسلوك) لذا، فالتعلم هنا ذو سيادة إدراكية، من أمثلتها قواعد البيانات ذات التعديل المستمر، الروتين المفتوح.⁴

¹ Leroy, F. op cit, p. 19.

² Elkouzi, N. op cit, p. 51.

³ Lambert G. et Quédrago N., "L'apprentissage organisationnel et son impact sur la performance des processus", *Revue française de gestion*, N. 166, 2007, p. 25.

⁴ Mermoud-Thomassian M., *Gestion des connaissances et dynamique d'apprentissage: pour une reconsidération du rôle de la mémoire organisationnelle*, p. 2-3, site web : [http:// www.strategie-aims.com](http://www.strategie-aims.com), 12/07/2015.

1-3 الفرق بين المؤسسة المتعلمة والتعلم التنظيمي:

من النقاط المحورية في بناء نموذج للمؤسسة المتعلمة تحديد ما إذا كان مفهوم المؤسسة المتعلمة هو نفسه مفهوم التعلم التنظيمي أم أنهما مفهومان مختلفان. وإن اختلفا فما علاقة الواحد منهما بالآخر أم أنه لا علاقة بينهما.

بالرجوع إلى أدبيات التعلم التنظيمي وأدبيات المؤسسة المتعلمة فإن معالجة الفرق بين المفهومين تختلف من مرجع إلى آخر. غير أن الفرق التقليدي الشائع هو أن المؤسسة المتعلمة وليدة تجارب وبحوث الممارسين والمستشارين في المؤسسات انطلاقاً من دراستهم لمشكلة مؤسسة ما (دراسة حالة) والتي من خلالها يصنعون فكرتهم ونموذجهم حول المؤسسة المتعلمة.¹ مما يجعل من أدبيات المؤسسة المتعلمة معيارية *prescriptive* وتفتقد للاختبارات العلمية. أما التعلم التنظيمي فهو نتاج بحوث الأكاديميين الذين قاموا ببحوث علمية لبناء نظريات للتعلم التنظيمي.²

الفرق الشائع الثاني بين المفهومين هو اعتبار التعلم التنظيمي عملية والمؤسسة المتعلمة شكلاً للمؤسسة.³ أي أن التعلم هو النشاط الفردي أو الجماعي للتعلم في المؤسسة والذي من خلاله تصل المؤسسة إلى ذلك الشكل الذي يجعل من التعلم سهلاً للأفراد والجماعات. ولكن بالرجوع إلى المفاهيم الحديثة للمؤسسة فهي أيضاً عملية إذ يمكن أن يطلق مصطلح التنظيم *organizing* كمصطلح مرادف للمنظمة أو المؤسسة *organization* وأيضاً أحياناً توصف المؤسسة المتعلمة على أنها عملية مستمرة للتغيير والتكيف والطوير والتعلم.⁴ وبالتالي فإن هذا الفرق القائم على العملية والشكل سيقود إلى نتيجة واحدة وهي أن التعلم عملية جزئية ضمن المؤسسة المتعلمة التي تقوم بها الأخرى بمجموعة عمليات من بينها عمليات التعلم.

الفرق الآخر هو اعتبار المؤسسة المتعلمة حالة مثالية من خلال تقديم نموذج مثالي يشرح خصائص هذه الحالة المثالية.⁵ بمعنى أن المؤسسة المتعلمة هي حالة مثالية يجب أن يكون هناك سعي لتحقيقها والتعلم حالة طبيعية تحدث دون سعي من المؤسسة. هذا الفرق قد يترجم بعدة أوجه. فقد يكون معناه أن المؤسسة المتعلمة حالة مثالية ليست ضرورية بينما التعلم ضروري (أي على المؤسسة أن تتعلم لكن ليس عليها أن تكون متعلمة). أو يمكن أن يكون

¹ Tsang, W. K. E. "Organizational learning and the learning organization: a dichotomy between descriptive and prescriptive research", *Human relations*, Vol. 50, N. 1, 1997, p. 79.

² Ege, T. et al., "Organizational learning and learning organization: an integrative framework", *Journal of management economics and business*, Vol. 13, N. 2, 2017, p. 451.

³ Malakouti, M. et al., "Organizational learning, learning organization and IT", *Interdisciplinary journal of contemporary research in business*, Vol. 6, N. 3, July 2014, p. 161.

⁴ Ortenblad, A. "On differences between organizational learning and learning organization", *The learning organization*, Vol. 8, N. 3, 2001. p. 126.

⁵ Tsang, W. K. E. op cit, p. 80.

معناها أنها حالة غير قابلة للوصول إليها *unreachable* والتعلم قابل للتحقيق *obtainable* أو حالة غير معروفة لأنها ترتبط بالمستقبل والتعلم معروف لأنه مرتبط بالحاضر. وفوق كل ذلك فإن التعلم التنظيمي بحد ذاته يوصف أحيانا بالحالة المثالية وذلك عند الحديث عن التعلم ثلاثي الحلقة.¹

هناك معيار آخر للتمييز بين المفهومين وهو وحدة التعلم وموقع المعرفة.² حيث أن وحدة التعلم التنظيمي هي الفرد والجماعة والمؤسسة ككل. بمعنى أن التعلم يحدث على مستوى الفرد بحصوله على المعرفة الجديدة وعلى مستوى الفرق من خلال مشاركة التعلم جماعيا وعلى مستوى المؤسسة التي تخزن المعرفة في الوسائط المختلفة (روتين، وقواعد، إجراءات، ثقافة...). وتتيحها للاستخدام.* وفي المؤسسة المتعلمة فالوحدة هي الفرد بشكل أساسي فهو من يتعلم ويتعلم الفريق من خلال الحوار والعمل الجماعي... الذي يساعد على تطوير رؤية كل فرد وانتقال المعرفة يكون بين الأفراد وعلى المؤسسة توفير الظروف اللازمة لذلك.

هناك معيار آخر للتمييز بين المفهومين وهو ما يقدمه كل مفهوم. فالتعلم التنظيمي يختبر كيفية تعلم المؤسسة بمعنى التركيز على تحليل عملية التعلم على المستوى الفردي ومستوى الفرق داخل المؤسسة. والمؤسسة المتعلمة تحاول توفير نماذج وهيكل لكيفية يجب على المؤسسة أن تتعلم.³ بمعنى أن التعلم يركز على عملية وطبيعة التعلم داخل المؤسسة والمؤسسة المتعلمة تركز على تطوير مناهج ونماذج لخلق التغيير اللازم لتحسين عملية التعلم (تقييم نوعية التعلم الحاصل في المؤسسة).

من خلال عرض الفروقات بين المفهومين يتضح أن الفكرة ليست فكرة إما مؤسسة متعلمة أو تعلم تنظيمي. بل على العكس؛ لا يمكن بأي حال من الأحوال الفصل بين المفهومين لأن أدبيات المؤسسة المتعلمة تقدم أدوات ومناهج تطبيقية مفيدة في عملية التعلم التنظيمي. وفوق ذلك فإن نقطة الانطلاق في رحلة بناء مؤسسة متعلمة هي التركيز على التعلم التنظيمي. فوجود المؤسسة المتعلمة يتطلب حلقة تعلم عميقة وإدراك أن ذلك يتطلب وقتا وفهما للعلاقات الديناميكية بين الأبعاد المختلفة للتعلم من جهة والأبعاد التنظيمية للمؤسسة متمثلة في جهود المؤسسة لتسهيل التعلم وضمان استمراريته من جهة أخرى.

¹ Ortenblad, "On differences between organizational learning and learning organization", op cit, p. 127.

² Ibid, 128-129.

* هناك توجه آخر يرى أن المعرفة لا تخزن وغير قابلة للتخزين. فالتعلم يكون داخل الفرق ويعنى المشاركة وليس الحصول على المعلومة لذا لا يمكن تخزين المعرفة لأنها عملية *knowing* والمعلومة اليوم قد يكون لها معنى آخر في مكان أو زمان آخرين لذا لا تخزن.

³ Ege, T. et al, op cit, p. 451.

كنتيجة؛ يمكن القول أن تناول المؤسسة المتعلمة وبناء نموذج لها لا يمكن أن يتم إلا إذا أدمج التعلم التنظيمي في هذا النموذج. وتوضيح وتفصيل هذه الفكرة أكثر سيكون بعد تناول النماذج السابقة للمؤسسة المتعلمة للتمكن من تحديد مكانة التعلم ضمن المؤسسة المتعلمة وتحديد عناصر النموذج النظري لهذه الدراسة.

الخلاصة:

يتضح من خلال ما جاء في هذا الفصل أن كل المداخل سواء مداخل المؤسسة المتعلمة أو التعلم التنظيمي تعتبر المؤسسة كيانا عضويا قادرا على التعلم مهما كان نوع التعلم أو المستوى الذي يحصل فيه (على مستوى الأفراد أو الفرق أو المؤسسة). وبالرغم من اعتبار البعض التعلم التنظيمي والمؤسسة المتعلمة مفهوما واحدا إلا أنه توجد اختلافات بين المفهومين. فبينما يركز التعلم التنظيمي على عمليات التعلم المختلفة في المؤسسة بمصادرها وممارساتها وأنواعها المختلفة فإن مفهوم المؤسسة المتعلمة يركز على ممارسة عمليات التعلم المستمر إضافة إلى تركيزه على عمل المؤسسة على الاتصاف بمجموعة خصائص من خلال توفير دعائم تسهل التعلم والاستفادة منه. وتكون هذه الدعائم في مستويات مختلفة فردية وجماعية وتنظيمية ونظامية...

اختلف الباحثون والأكاديميون في تحديد خصائص المؤسسة المتعلمة أو الشروط الواجب توافرها في المؤسسة لتكون متعلمة. أو بعبارة أخرى اختلفوا في تحديد أبعادها ومتغيراتها. ويظهر هذا الاختلاف في مجموعة النماذج التي قدموها والتي سيتم التفصيل فيها في الفصل الثاني كخطوة أساسية لتحديد أبعاد المؤسسة المتعلمة في النموذج الذي سنتخيره هذه الدراسة.

2. نماذج المؤسسة المتعلمة

تمهيد:

بعد أن تم في الفصل الأول تحديد التعريف الإجرائي للمؤسسة المتعلمة. والذي تلخص في كونها المؤسسة التي تركز على عنصرين أساسيين هما التعلم التنظيمي من جهة ودعائمه من جهة أخرى. سيتم في هذا الفصل عرض النماذج السابقة التي تم اقتراحها للمؤسسة المتعلمة بغية معرفة الأبعاد التي قيس بها هذا المفهوم واستنتاج الأبعاد التي من خلالها سيقاس التعلم التنظيمي ودعائمه في هذه الدراسة. وبعد الاطلاع على أدبيات الموضوع فقد تم تقسيم هذه النماذج إلى نوعين؛ نماذج رائدة يتم الرجوع إليها في كل الدراسات التي تهتم بهذا الموضوع. ودراسات سابقة بنّت هي الأخرى نماذج للمؤسسة المتعلمة انطلاقاً من النماذج الرائدة ومن واقع المؤسسات التي درستها.

من هذا المنطلق؛ سيتم تخصيص هذا الفصل لمراجعة النماذج السابقة للمؤسسة المتعلمة بحيث يتم تناول النماذج الرائدة بعرض أهم ما جاء فيها وترتيبها ترتيباً زمنياً من الأقدم إلى الأحدث. ثم سيتم مراجعة الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي حاولت اقتراح نماذج للمؤسسة المتعلمة. هذا يعني أن التركيز سيكون فقط على الدراسات التي اقترحت نموذجاً للمؤسسة المتعلمة وتحييد الدراسات التي انطلقت من نماذج سابقة لاختبار العلاقة بين المؤسسة المتعلمة ومفاهيم أخرى أو الدراسات التي حاولت معرفة مدى توافر خصائص المؤسسة المتعلمة في مؤسسة أو مؤسسات ما. والهدف من ذلك هو دراسة مختلف المتغيرات التي اعتمد عليها في بناء هذه النماذج والوقوف على المدخل المنهجية والأدوات الإحصائية المستخدمة في ذلك. سيتم ترتيب الدراسات السابقة، أيضاً، كما تم ترتيب النماذج الرائدة ترتيباً زمنياً لملاحظة التطورات الحاصلة والإضافات التي قُدمت في كل نموذج.

بعد الانتهاء من عرض النماذج السابقة للمؤسسة المتعلمة، سيتم تحليلها ومناقشتها في آخر نقطة من هذا الفصل لتحديد التصور العام للنموذج النظري لهذه الدراسة. وذلك بتحديد المتغيرات الأساسية له مع تحديد لمكانة هذه الدراسة ضمن كل الدراسات السابقة التي تم تناولها.

1-2 نماذج رائدة للمؤسسة المتعلمة:

سيتم في هذا العنصر التفصيل في النماذج الرائدة الشهيرة للمؤسسة المتعلمة والتي يتم الرجوع إليها في كل الدراسات التي تهتم بموضوع المؤسسة المتعلمة وخاصة تلك التي هدفها بناء نموذج. سيكون التفصيل فيها عرض أبعادها ومنهجية بنائها ليم في آخر عنصر من هذا الفصل تحديد مجالات الاستفادة منها.

1-1-2 نموذج *Senge*:

يعتبر هذا النموذج أول نموذج للمؤسسة المتعلمة والذي يعتبر أن المؤسسة المتعلمة ليست تلك التي تتكيف مع مختلف التغيرات التي تطرأ عليها؛ بل التي تتعلم تعلمًا خلاقًا وتعمل على ضمان تعلم مستمر. يحدد هذا النموذج الشكل المثالي للمؤسسة المتعلمة من خلال تحديد الخصائص المثالية وهي الأبعاد الخمسة للمؤسسة المتعلمة¹ *five disciplines* وهي أبعاد مترابطة تمكن من بناء مؤسسة تتعلم حقًا. ويعتبر هذا النموذج نقطة الانطلاق للدراسات التي حاولت بناء نماذج للمؤسسة المتعلمة والتي طورت الأدوات التي تهدف إلى تقديم نظرية تطبيقية لهذا المفهوم. وتمثل الأبعاد الخمسة للمؤسسة المتعلمة حسب نموذج *Senge* في البراعة الفردية، النماذج الذهنية، بناء الرؤية المشتركة، تعلم الفريق، التفكير النظامي.

تتعلق قاعدة البراعة الفردية *Personal Mastery* بالتوضيح الدائم وتعميق الرؤية الفردية وتركيز الطاقات وتطوير الشغف ورؤية الواقع بطريقة موضوعية. اعتبرها *Senge* الأساس الروحي للمؤسسة المتعلمة والذي يتطلب من الأفراد أن ينظروا لأنفسهم على أنهم جزء من العملية وليسوا ضحايا المشكلات التنظيمية التي سببها غيرهم. لذا؛ فإن أصحاب المستوى العالي من البراعة الفردية يكون لديهم ثقة عالية بقدراتهم ويدركون نقاط ضعفهم ويقاومون للتعلم أكثر لتحقيق الأهداف التي لا تتعلق بهم فقط بل بالمؤسسة ككل. وتتخطى البراعة الفردية الكفاءات والمهارات إذ تتجذر في التغيير التفاعلي للواقع الحالي بدلا من البقاء تحت تحكم هذا الواقع.

تتطور البراعة الفردية للأفراد عند مجابتهم للرؤية الفردية مع قيود الواقع الذي يعيشونه في المؤسسة والفارق بينهما يشكل الضغط الخلاق *creative tension*. والذي يعبر عن تلك الطاقة التي تساعد الأفراد على رؤية الواقع بموضوعية. وبالتالي؛ البراعة الفردية هي تشكيل صورة واضحة لما يريد الفرد تحقيقه والتعلم هو طريقة تغذية ذلك الضغط بين الرؤية والواقع. ولا بد من النظر للبراعة الفردية على أنها عملية وليست نتيجة يجب الوصول إليها.

¹ Senge, P. M. op cit, p. 20-370.

القاعدة الثانية هي **النماذج الذهنية *mental models*** التي يعتبرها *senge* الصورة التي يحتفظ بها الفرد في ذهنه حول طريقة سير العالم من حوله. وهي الصورة التي تحد من تكوين طريقة موحدة للتفكير والتصرف. ويظهر تأثيرها في كونها تؤثر على طريقة تفكير الأفراد وتصورهم حول ما يمكنهم تحقيقه. وترتبط قدرة المؤسسة على التكيف مع محيطها المتغير بالتغيير في سلوك الأفراد الذي يحدث بفعل التغيير في نماذجهم الذهنية. بل حتى النجاح في تحقيق رؤية المؤسسة يتضمن مناقشة مختلف النماذج الذهنية السائدة لدى الأفراد لأن من خلال هذه المناقشة يستطيع الفرد التحكم في سلوكياته وقراراته وهذا يتطلب أيضا مهارة الاستماع والرغبة في معرفة آراء الآخرين وفرص النمو الممكنة؛

القاعدة الثالثة هي **بناء رؤية مشتركة *building a shared vision*** بهدف خلق شعور بالالتزام بين الأفراد بتحقيق تلك الرؤية وتحديثها. وهذا يتضمن توحيد الجهود والقدرات والرؤى الفردية حول هدف مشترك ينقل المؤسسة إلى الأمام. يأخذ القادة نصيبا كبيرا من مسؤولية بناء رؤية مشتركة تلهم الأفراد وتجعلهم ملتزمين وأوفياء لها. وبالتالي تنتقل الرؤية من مجرد عبارة تصاغ ويحتفظ بها في المؤسسة إلى رؤية يشترك بها كل الأفراد ويعملون على تحقيقها؛

أما القاعدة الرابعة فهي **تعلم الفريق *team learning*** الذي يعتبره *Senge* أمرا حيويا في المؤسسة المتعلمة لأن الفريق هو الوحدة الأساسية في المؤسسات الحديثة وليس الفرد. ويعتبر تعلم الفريق مهارة يتم تطويرها بممارسات والتزام بالتعلم الجماعي. وهذا لا يحدث بمجرد التقاء مجموعة من الأفراد يتصفون بالمهارة العالية بل بتوفير الأنظمة اللازمة التي تساعد على تعلم طريقة التعلم الجماعي من خلال تسهيل نشر المعرفة وتشارك التعلم المتراكم، التمكين، الصنع الجماعي للقرارات، تحديد المشكلات ومساعدة المؤسسة على التجريب المستمر وتحسين قدراتها؛

آخر قاعدة هي **التفكير النظامي *systematic thinking*** الذي يدمج القواعد الأربعة السابقة معا في شكل هيكل واحد أو نظام مدمج *embed system* لاستقطاب وتشارك التعلم. ويعرف على أنه القدرة على فهم العلاقات بين مختلف عناصر التعلم وتفاعلها داخل أنشطة المؤسسة. لذا فإن وجود نظام تعلم ينشر المعرفة والمعلومات للأفراد داخل المؤسسة يعتبر عاملا مفتاحيا في جعل التعلم جزءا مندمجا في ثقافة المؤسسة. وهنا على القادة أن يشكلوا نظاما لاستقطاب المعلومات والمعرفة من داخل وخارج المؤسسة واعتماد اتصال نظامي يوفر الانفتاح والثقة والالتزام للتمكن من مواجهة المحيط المتقلب. ويتشكل التفكير النظامي من عنصرين هما التعلم أحادي الحلقة والذي يتعلق بالتعديلات البسيطة على العمليات والاستراتيجيات دون المساس بالنماذج الذهنية التي أدت إلى تبنيها والتعلم ثنائي الحلقة الذي يحسن حل المشكلات من خلال اختبار وتحدي وإعادة تشكيل النماذج الذهنية السائدة.

2-1-2 نموذج Garvin:

بدأ صاحب النموذج بفكرة أن أغلب النقاشات حول موضوع المؤسسة المتعلمة ركزت على بعد فلسفي مع إعطاء كفايات وتشبيهاً دون التركيز على أمور يمكن أن تطبق وتُمارس. لهذا حدد ثلاثة عناصر أساسية $3M_s^1$ لا بد أن يتم التركيز عليها.

العنصر الأول هو فهم المؤسسة المتعلمة وتحديد مفهوم لها *Meaning*. حيث اعتبر المؤسسة المتعلمة هي المؤسسة التي تهتم بالتعلم التنظيمي من خلال إدارته حيث يصير أمراً مخططاً ومسيراً وليس متروكاً للحظ. بمعنى أن المؤسسة المتعلمة هي الماهرة في خلق والحصول وتحويل المعرفة لتعديل سلوكياتها. هذه المعرفة مهمة للتعلم ولكن لا تكفي لبناء مؤسسة متعلمة إلا إذا تم إرفاقها بإدارة مناسبة. هذه الإدارة تكون من خلال بناء دعائم المؤسسة المتعلمة. أما العنصر الثاني فيعني بإدارة أبعاد المؤسسة المتعلمة الأساسية *Management* وذلك بتحديد نموذج لها يتكون من خمسة دعائم أساسية هي:

- **الحل النظامي للمشكلات:** باعتماد الأساليب العلمية والأدوات الإحصائية والتركيز على البيانات والحقائق وليس الآراء. مع جعل الأفراد يتعلمون كيف يسألون بشكل مستمر كيف يعلمون أن أي أمر صحيح أم لا؛
 - **التجريب:** يعني البحث النظامي واختبار المعرفة الجديدة مع استخدام الأساليب العلمية. ويختلف عن حل المشكلات بكونه يحفز بالفرص والآفاق وليس حدوث المشكلات. ويكون من خلال العمل على ضمان تدفق الأفكار الجديدة من داخل وخارج المؤسسة وتشجيع تحمل المخاطر وتدريب مسيرين لتقييم التجارب؛
 - **التعلم من التجارب السابقة:** بمراجعة التجارب الناجحة والتجارب الفاشلة وتقييمها بطريقة منهجية وحفظ الدروس بشكل متاح للجميع داخل المؤسسة للاستفادة منها. مع وعي بوجود نجاح غير فعال (يحدث دون معرفة كيف حصل ولماذا) ووجود فشل فعال (عند البحث لمعرفة كيف حصل ولماذا)؛
 - **التعلم من الآخرين:** من خلال المقارنة المرجعية مثلاً ولكن لتحقيق الاستفادة فلا بد من تعلم طريقة التعلم وليس النتائج؛
 - **نقل ونشر المعرفة:** من خلال التقارير المكتوبة والشفهية المقروءة، تدوير العمل، التدريب، برامج التنميط.
- ثم يأتي العنصر الثالث الذي يعني بقياس المؤسسة المتعلمة *Measurement*. والذي يكون من خلال مختلف مؤشرات أداء المؤسسة. كقياس المستوى الإدراكي لمعرفة مدى الحصول على المعارف الجديدة وتغيير التفكير

¹ David, A. and Garvin, A. D. "Building a learning organization", *Harvard business review*, July-August 1993, p. 1-15.

وقياس المستوى السلوكي ومستوى تحسن أداء المؤسسة (جودة أعلى، حصة سوقية أكبر...).

2-1-3 نموذج *Mike Pedler, John Burgoyne and Tom Boydel*:

حسب هذا النموذج فالمؤسسة المتعلمة ليس لها هدف حل المشكلات ومواجهة التحديات الحالية فقط بل أيضا التأكد من وضمان أن التعلم يحدث خلال عملية حل المشكلات. وبالتالي تكون المؤسسة قادرة على مواجهة البيئة التنافسية التي تتطلب مرونة وذكاء وسرعة تكيف من المؤسسة. يصف هذا النموذج المؤسسة المتعلمة كرحلة *Journey* تمر خلالها المؤسسة بمحطات نضج من خلال تطوير 11 خاصية تتمثل في:¹

- مدخل تعليمي للاستراتيجية: بمعنى أن تقوم المؤسسة بتقييم مستمر لاستراتيجيتها وإجراء التعديلات اللازمة كلما اقتضى الأمر؛
- صنع تشاركي للسياسات: مما يسمح للأفراد بالمساهمة والمشاركة في العملية الاستراتيجية؛
- المعلوماتية: لجعل المعلومة متوافرة لكل من يحتاجها من خلال التكنولوجيا؛
- الرقابة والمحاسبة: بخلق الشفافية وفهم أفضل لطريقة استخدام الأموال في المؤسسة؛
- التبادل الداخلي: وذلك بجعل الأفراد والأقسام في المؤسسة كزبائن وموردين داخل المؤسسة بحيث يكون كل قسم موردا لغيره من الأقسام وزبونا لديهم؛
- المكافأة المرنة: توفير شروط التعلم والمكافأة عليه؛
- توفير الهياكل المناسبة: بحيث يكون الهيكل التنظيمي مرنا بما يكفي؛
- جعل الأفراد كمصدر تعلم من المحيط: أي الترحيب بالمعلومات للتعلم من أي فرد داخل المؤسسة؛
- التعلم بين المؤسسات: من خلال المقارنة المرجعية والشراكة والتحالف؛
- جو التعلم: أي أن يكون المحيط التنظيمي مشجعا لتعلم الأفراد من خلال الخبرة والتجربة؛
- فرص التطور الذاتي للجميع: بجعل فرص التعلم وموارده وأدواته متاحة للجميع داخل المؤسسة.

2-1-4 نموذج الماسة لـ *Moilanen*: انطلق صاحب النموذج من الدراسات السابقة للمؤسسة المتعلمة خاصة

دراستي *Pedler* و *Senge* مع بعض التفاصيل من دراسة *Schon* و *Argyris*. إضافة إلى دور المسيرين في

¹ Givel, Y. P. *An investigation of an organization's journey towards becoming a learning organization, and the skills that help leaders to create the conditions and structures characteristic of a learning organization*, PhD thesis in social science, University of Leicester, United Kingdom, October 2014, p. 25-26.

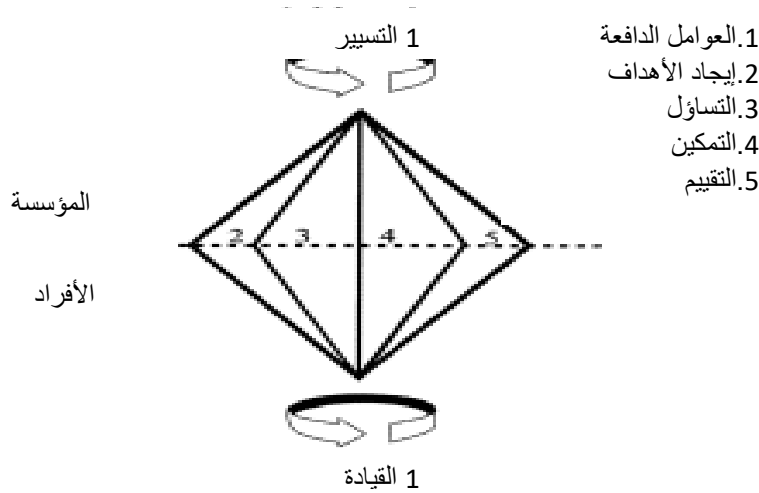
المؤسسات الفنلندية الذين كان لهم دور هام في تحديد عناصر نموذج الماسة¹ learning organization diamond .

في البداية؛ تم تحديد تعريف للمؤسسة المتعلمة لأنه الخطوة الأولى في بناء نموذج لها. وكان التعريف بخلفية إدارة استراتيجية إذ اعتبر صاحب النموذج المؤسسة المتعلمة وحدة واحدة ببعدين؛ هيكلية وبشرية. لذا؛ يضم النموذج ببعدين هما: بعد المؤسسة ككل وبعد الأفراد (مع عدم تخصيص بعد للفرق والجماعات حيث كان متضمنا في البعدين الآخرين). وسمي النموذج بنموذج الماسة لأنه يُعرض في شكل ماسة بوجهين وعشرة عناصر. الجزء العلوي لبعده المؤسسة ككل والجزء السفلي لبعده الأفراد. أما العناصر العشرة فهي في الأصل خمسة فقط ولكن كل عنصر يُناقش ويُحلل في البعدين العلوي والسفلي معا لذا صارت مضاعفة. وتم اختيار تسمية الماسة بالذات لأنها خالدة ولا تزول والشئ نفسه بالنسبة للمؤسسة المتعلمة يجب أن تكون حالة دائمة للمؤسسة لأن الحاجة للتعلم لا تنتهي.

بعد تحليل الجانب النظري تم صياغة استبيان يضم 40 سؤالاً؛ 20 منها للبعد الكلي و20 للبعد الفردي. ويبرر صاحب النموذج اعتماده على الجانب النظري في بناء النموذج بكون البحث بحثاً علمياً لذا يجب أن يحترم ما توصلت إليه المدارس والنظريات في هذا المجال. ثم تم اختبار الاستبيان إحصائياً حيث اعتمد في اختبار الثبات على معامل ألفا كرونباخ وفي اختبار الصلاحية على مدى الاتساق بين بنود الاستبيان ومحاوره والجانب النظري.

تم توزيع الاستبيان على 691 مستجوباً موزعين على 25 مؤسسة عاملة في قطاعات مختلفة (معظمها كانت كبيرة الحجم) لتنوع المستجوبين. وفيما يأتي عرض لشكل النموذج وشرح مختصر لعناصره:

الشكل رقم (2-1): نموذج الماسة للمؤسسة المتعلمة.



Source : Moilanen. R., "Diagnostic tools for learning organizations", *The learning organization*, Vol. 8, N. 1, 2001, p. 12.

¹ Moilanen. R., "Diagnostic tools for learning organizations", *The learning organization*, Vol. 8, N. 1, 2001, p. 6-20.

يوضح الشكل نموذج الماسة ذي العناصر الآتية:

- القوى الدافعة *Driving forces*: يركز في البعد الكلي على المسيرين حيث أنه لا يمكن بناء مؤسسة متعلمة دون وجود وعي من المسيرين وعمل جاد. بمعنى أن يكون المسير واعيا ويهتم بكل أنظمة المؤسسة وعملياتها وهياكلها التي إما أن تكون دافعا أو مثبطا للتعليم. أما في بعد الأفراد فيعني قيادة الأفراد وقيادة تعلمهم سواء في البعد الفردي أو البعد الجماعي؛
- إيجاد الهدف *Finding purpose*: وهو النقطة الحيوية في المؤسسة المتعلمة والذي يعني في البعد الكلي للمؤسسة تحديد الرؤية أو الاستراتيجية. ويعني في بعد الأفراد درجة التحفيز والإرادة لدى الفرد للتعلم إضافة إلى ربط تحفيز الأفراد بالهدف الكلي للمؤسسة؛
- التساؤل *Questinning*: بمعنى التحقيق والتساؤل والشك في الحالة الحالية. معناه في البعد الكلي للمؤسسة التساؤل حول روتين المؤسسة أما في بعد الأفراد فيعني الروتين الفردي والنموذج الذهني للفرد؛
- التمكين *Empowerment*: يعني التمكين في البعد الكلي للمؤسسة أن يكون للمؤسسة أنظمة مختلفة لتحسين التعلم ويعني في بعد الأفراد كيف يمكن للفرد اختيار الأدوات المناسبة وتطبيقها؛
- التقييم *Evaluating*: يعني التقييم في البعد الكلي للمؤسسة تقييم تطور المؤسسة المتعلمة ككل ويعني في بعد الأفراد التقييم الذاتي وتطبيق أنظمة التقييم الجماعي.

2-1-5 نموذج *Marquardt*:

كان النموذج حصيلة خبرة صاحبه في مجال التعلم التنظيمي وتطوير المؤسسات. حيث يرى أن المؤسسة المتعلمة الحقيقية لا تتوقف أبدا عن التعلم والتحول إلى مؤسسة متعلمة. فالعملية لا تنتهي لأن التغير دائم وبالتالي التعلم ضروري دائما. ويرى أن لكل مؤسسة طريقتها في التحول إلى مؤسسة متعلمة. حيث أنه على كل مؤسسة النظر إلى تاريخها ومحيطها التنافسي وقاعدة مهاراتها وتكنولوجياها ورسالتها وثقافتها ثم بعد ذلك تطور هيكل وطريقة تعلم مناسبين. ولكن مهما كانت الطريقة التي ستتبعها فإن كل مؤسسة متعلمة لها خمسة أنظمة متداخلة لرسم خريطة تعلمها، وهي: المؤسسة بحد ذاتها، الأفراد، التكنولوجيا، المعرفة، التعلم.¹ غير أن هذه الأنظمة وفوق ذلك عملها معا أمر ليس بالسهل أبدا. وفيما يلي شرح لهذه الأنظمة الخمسة:

- المؤسسة: تخلق المؤسسة طرائق فعالة للتعلم من خلال:

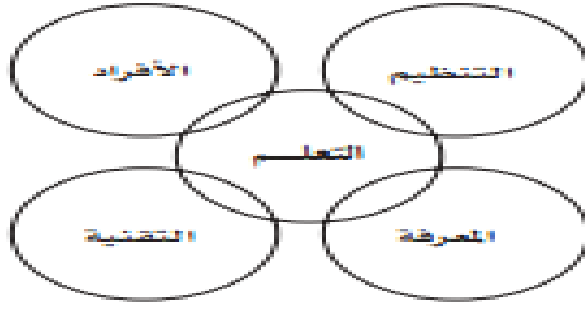
¹ Marquardt M. J. op cit, p. 1-287.

- الثقافة: ثقافة الاعتقاد بأهمية التعلم للنجاح واعتباره عادة وإدماجه في كل وظائف المؤسسة؛
- الرؤية: اتجاه وأهداف المؤسسة المتعلمة المستقبلين هما أفراد متعلمون يخلقون خدمات وسلع أفضل مرة بعد مرة؛
- الاستراتيجية: في المؤسسة المتعلمة تطوّر وتحسّن كل التكتيكات والمناهج والمخططات جمع ونقل واستخدام المعرفة في كل أنشطة المؤسسة؛
- الهيكل: مسطح، دون حدود، يشجع الاتصال وتدفق المعلومات والتعاون.
- الأفراد: يتم تمكين الأفراد داخل وخارج المؤسسة المتعلمة لتعلم كل ما يحتاجونه لتحسين إنتاجيتهم. والأفراد المقصودون هم:
- الموظفون: يجب أن يخطط كل موظف للكفاءات المستقبلية وأن يقوم بعمله ويجوز المخاطر؛
- المسيرون: يقودون ويوجهون من يشرفون عليهم ويضعون لهم سلوكيات التعلم المناسبة؛
- الزبائن: يحددون احتياجاتهم ويتلقون تدريباً لطريقة استخدام المنتجات؛
- المجتمع: يستقبل ويرسل المعرفة للمؤسسة المتعلمة لأنها جزء من المجتمع.
- المعرفة: تقوم المؤسسة المتعلمة بعمليات المعرفة وهي:
- جمع المعرفة من داخل وخارج المؤسسة؛
- خلق المعرفة الجديدة من خلال الرؤى وحل المشكلات والتجربة؛
- تخزين المعرفة المناسبة ليحصل عليها أي فرد متى ما أراد وأينما أراد؛
- نقل المعرفة من خلال مختلف وسائط الاتصال البشرية والتكنولوجية والمادية؛
- استخدام المعرفة من قبل الأفراد والمؤسسة معاً.
- التقنية: ويقصد بها في المؤسسة المتعلمة الوسائل والشبكات الإلكترونية الداعمة وتتضمن العمليات التقنية والأنظمة وهياكل المعرفة بحد ذاتها مثل:
- تكنولوجيا المعلومات: نظام تقني يجمع ويرمز ويخزن وينقل المعلومات داخل المؤسسة وبين المؤسسات؛
- التعلم القائم على التكنولوجيا: نقل وتشارك المعرفة والمهارات من خلال الفيديوهات والتسجيلات الصوتية والتدريب القائم على الوسائط الإلكترونية؛
- الأنظمة الداعمة للأداء الإلكتروني: الأدوات التكنولوجية التي تستخدم قواعد المعرفة القائمة على التكنولوجيا لاستقطاب وتخزين وتوزيع المعرفة داخل المؤسسة بحيث توصل المعرفة لمن يستحقها في الوقت المحدد وبأدنى مستوى لتدخل الأفراد.

- **التعلم:** يضم التعلم في هذا النموذج ثلاثة أبعاد أساسية هي مستوى التعلم ونوعه ومهاراته.
- **مستوى التعلم:** يحدث التعلم على ثلاثة مستويات. على مستوى الفرد الذي يعتبر الوحدة الأساسية في التعلم وعلى مستوى الجماعات والفرق التي يجب أن تكون قادرة على التعلم كوحدة واحدة وفيما بينها وأن تتعلم كيف تتعلم بمعنى أن تخلق وتستقطب التعلم. وما يشجع تعلم الفرق هو التحفيز والمكافأة والنقطة الأساسية هي التفاعل الحاصل بين أفراد الفريق. المستوى الثالث هو التعلم على مستوى المؤسسة الذي يحدث بفعل الرؤى المشتركة والمعرفة والنماذج الذهنية للأفراد. ويبني على المعرفة والتجارب السابقة التي تعتمد على الميكانيزمات المستخدمة في الاحتفاظ بالمعرفة (السياسات، النماذج، الاستراتيجيات...). وبالرغم من كونه ينطلق من الفرد إلا أنه لا يساوي حاصل جمع تعلمات الأفراد بل يقاس بالكفاءات المحصلة لفائدة المؤسسة ككل.
- **نوع التعلم:** قُسم التعلم إلى أربعة أنواع هي:
 - **التعلم التكويني:** الذي قد يكون أحادي الحلقة بمعنى التركيز على الحصول على المعلومة للتمكن من خلق توازن والتحكم في نظام ما أو ثنائي الحلقة والذي يتعلق بالتساؤل حول النظام بحد ذاته ولماذا حدثت الأخطاء أو كيف تم تحقيق النجاح أصلاً؛
 - **التعلم الاستباقي:** يحدث عندما تتعلم المؤسسة من تنبئها بالمستقبل. فالتعلم قد ينطلق من رد الفعل لحدث ما ولكن التعلم الاستباقي يحدث إذا ما قامت المؤسسة بالاستفادة من تعلمها لخلق أحداث والتنبؤ بها.
 - **التعلم التفاعلي (عن طريق العمل):** وهو عملية ديناميكية لأنه يكون على مستوى الفرق والمجموعات التي تعمل على مشكلات حقيقية بالتركيز على التعلم المحصل ومن ثم تنفيذ الحلول. كما يعتبر برنامجاً قائماً على تفاعل مجموعة عناصر هي المشكلة المقصودة، الفريق، القائد، التساؤل والاستماع بتمعن، القيام بالفعل، الالتزام بالتعلم.
 - **التعلم ثلاثي الحلقة:** يحدث عندما تتعلم من التفكير الانتقادي لما تعتبره مسلمات.
- **مهارات التعلم:** حافظ صاحب النموذج على المهارات الخمس المقترحة من قبل *Senge* مع إضافة مهارة سادسة هي الحوار الذي يحسن من التفكير الجماعي والاتصال.

يوضح الشكل الآتي شكل نموذج *Marquardt*:

الشكل رقم (2-2): نموذج Marquardt



Source : Marquardt M. J., *Building the learning organization: mastering the 5 elements for corporate learning*, 2nd ed, Davies-Black publishing, Palo Alto, CA, 2002, p. 24.

وقد حدد *Marquardt* 16 خطوة للتحويل إلى مؤسسة متعلمة هي باختصار:

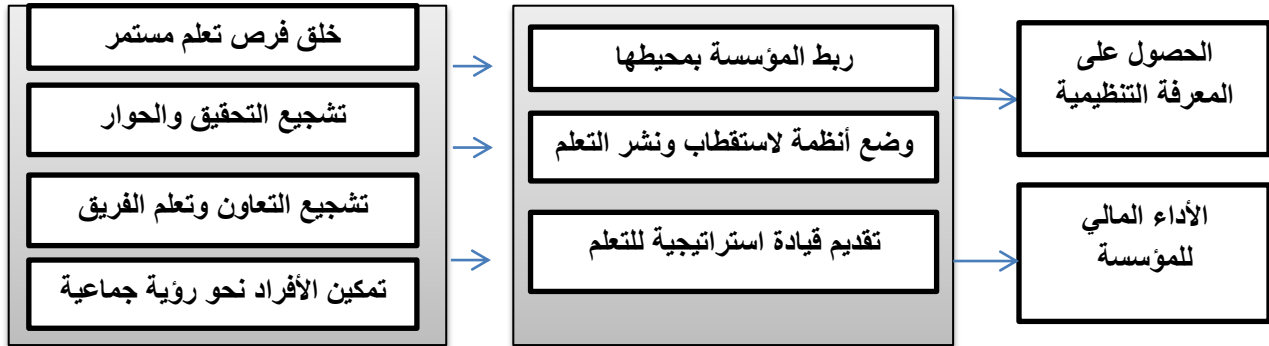
- الالتزام بالتحويل إلى مؤسسة متعلمة؛
- تكوين تحالف قوي للتغيير؛
- ربط التعلم بأنشطة المؤسسة؛
- تقييم قدرات المؤسسة لكل نظام جزئي فيها فيما يخص كل عنصر من عناصر المؤسسة المتعلمة؛
- الاتصال ونشر رؤية المؤسسة المتعلمة؛
- الوعي بأهمية التفكير النظامي والعمل النظامي؛
- خلق الالتزام بالتعلم من قبل القادة؛
- تحويل الثقافة التنظيمية إلى ثقافة تعلم وتحسين مستمرين؛
- وضع استراتيجيات للتعلم في المؤسسة؛
- تخفيض البيروقراطية وجعل الهيكل التنظيمي بسيطاً؛
- نقل التعلم لكل سلسلة الأعمال في المؤسسة؛
- التقاط التعلم والمعرفة؛
- امتلاك وتطبيق أفضل التكنولوجيا في أفضل التعليمات؛
- خلق أهداف قصيرة المدى؛
- قياس التعلم وتوضيح مجالات النجاح فيه؛
- التكيف والتحسين والتعلم بشكل مستمر.

Baiying Yang, Karen E. Watkins and Victoria J. Marsick. نموذج 6-1-2

يعتبر هذا النموذج من النماذج المعروفة في المؤسسة المتعلمة خاصة وأنه اقترح أداة لقياس أبعاد المؤسسة المتعلمة والمتمثلة في استبيان سُمي بـ"استبيان أبعاد المؤسسة المتعلمة"¹ *Dimensions of Learning Organization* "questionnaire DLOQ" يعتبر هذا النموذج أن أهم مبدأ في المؤسسة المتعلمة هو جعل التعلم عنصراً قسدياً في استراتيجية المؤسسة بحيث يصبح للأفراد رؤية مشتركة تجعلهم يحسون ويتجمعون محيطهم المتغير ويخلقون معرفة جديدة يستعملونها في تقديم منتجات جديدة إبداعية لمواجهة تغيرات هذا المحيط. من هذا المنطلق؛ يرى أصحاب النموذج أن المؤسسة المتعلمة يجب أن تحوي بعدين أساسيين هما الأفراد والهياكل يتفاعلان بينهما لتحقيق التغيير والتطوير. وكل بعد من البعدين يحوي عناصر جزئية تنتمي إليه.

تم بناء هذا النموذج انطلاقاً من دراسة نظرية للتأكد من أن النموذج يحوي المحاور الكافية والمناسبة. ومن الاطلاع على واقع المؤسسات (يُعتبر أصحاب النموذج خبراء في هذا المجال). حيث تم بناء استبيان حُكم من قبل محكمين أولاً ثم تم توزيعه على 836 مستجوباً عاملين من مستويات علمية مختلفة ووظائف مختلفة ويعملون في مؤسسات تنتمي لقطاعات عدة على فترات ثلاث لاختبار صلاحيته وثباته (تم استخدام العديد من اختبارات الصلاحية والثبات). وفي كل مرة تم إجراء التعديلات اللازمة إلى غاية الحصول على الشكل النهائي للاستبيان. أما العلاقات بين المكونات فتم اختبارها باستخدام معادلات النمذجة البنائية (باستخدام مصفوفة الارتباط *Covariance Matrice PRELIS*). والشكل الآتي يوضح النموذج:

الشكل رقم (2-3): نموذج Yang, Watkins and Marsick



Source: Yang, B. et al., "The construct of the learning organization: dimensions, measurement and validation", *Human resource development quarterly*, Vol. 15, N. 1, spring 2004, p. 41.

يوضح الشكل مكونات النموذج حيث أن البعد الأول المتعلق بالأفراد يحوي العناصر الآتية:

¹ Yang, B. et al., op cit, p. 31-55.

— خلق فرص تعلم مستمر: ويتمثل في الجهد التنظيمي الذي تبذله إدارة المؤسسة لخلق فرص تعلم مستمر لكل أفرادها؛

— تشجيع التحقيق والحوار: من خلال الجهد التنظيمي لخلق ثقافة التساؤل والتغذية الراجعة والتجريب؛

— تشجيع التعاون وتعلم الفريق: بمعنى نشر روح التعاون التي تزيد من فعالية الفريق؛

— التمكين: العملية التنظيمية التي تخلق وتنشر رؤية مشتركة والحصول على تغذية راجعة من أفراد المؤسسة حول الفجوة بين الوضعية الحالية والرؤية الجديدة.

أما البعد الثاني المتعلق بالهياكل فيتكون من:

— بناء أنظمة لاستقطاب ونشر التعلم؛

— التفكير النظامي والممارسات التي تربط المؤسسة بمحيطها الداخلي والخارجي؛

— القيادة الاستراتيجية والتي تعني مستوى التفكير لدى القادة حول طريقة استخدام التعلم لخلق التغيير وتحريك المؤسسة نحو سوق أو وجهة جديدة.

في الأخير؛ تم اختبار العلاقات المتبادلة بين مكونات النموذج وبينها وبين المخرجات التنظيمية التي تمثلت في المعرفة التنظيمية المحصلة والأداء المالي للمؤسسات.

2-1-7 نموذج *Ortenblad*:

يرى صاحب النموذج أنه من الرشادة بناء نموذج متكامل بناء على أربعة عناصر أساسية استخرجها من مراجعة الدراسات السابقة. وذلك لأن كل الأدبيات ركزت عليها ولا توجد دراسة إلا وظهرت فيها. إضافة إلى أن الممارسين أيضا صرحوا بوجود هذه العناصر في المؤسسة المتعلمة هي التعلم التنظيمي، التعلم أثناء العمل، جو التعلم، هيكل التعلم.¹

ركز في **التعلم التنظيمي** على أمرين أساسيين؛ الأول هو ضرورة وجود عدة أنواع للتعلم الذي قد يكون أحادي الحلقة بمعنى تحسين الأساليب الحالية في فعل الأشياء. أو ثنائي الحلقة بمعنى التساؤل حول هذه الأفعال. أو ثلاثي الحلقة بمعنى أن يكون الفرد واعيا حول طريقة تعلمه الأحادية والثنائية. أما الأمر الأساسي الثاني فهو ضرورة تخزين ما يتعلمه كل فرد في الذاكرة التنظيمية مما يجعل التعلم تنظيميا. وتتكون الذاكرة التنظيمية من الروتين، معايير العمليات

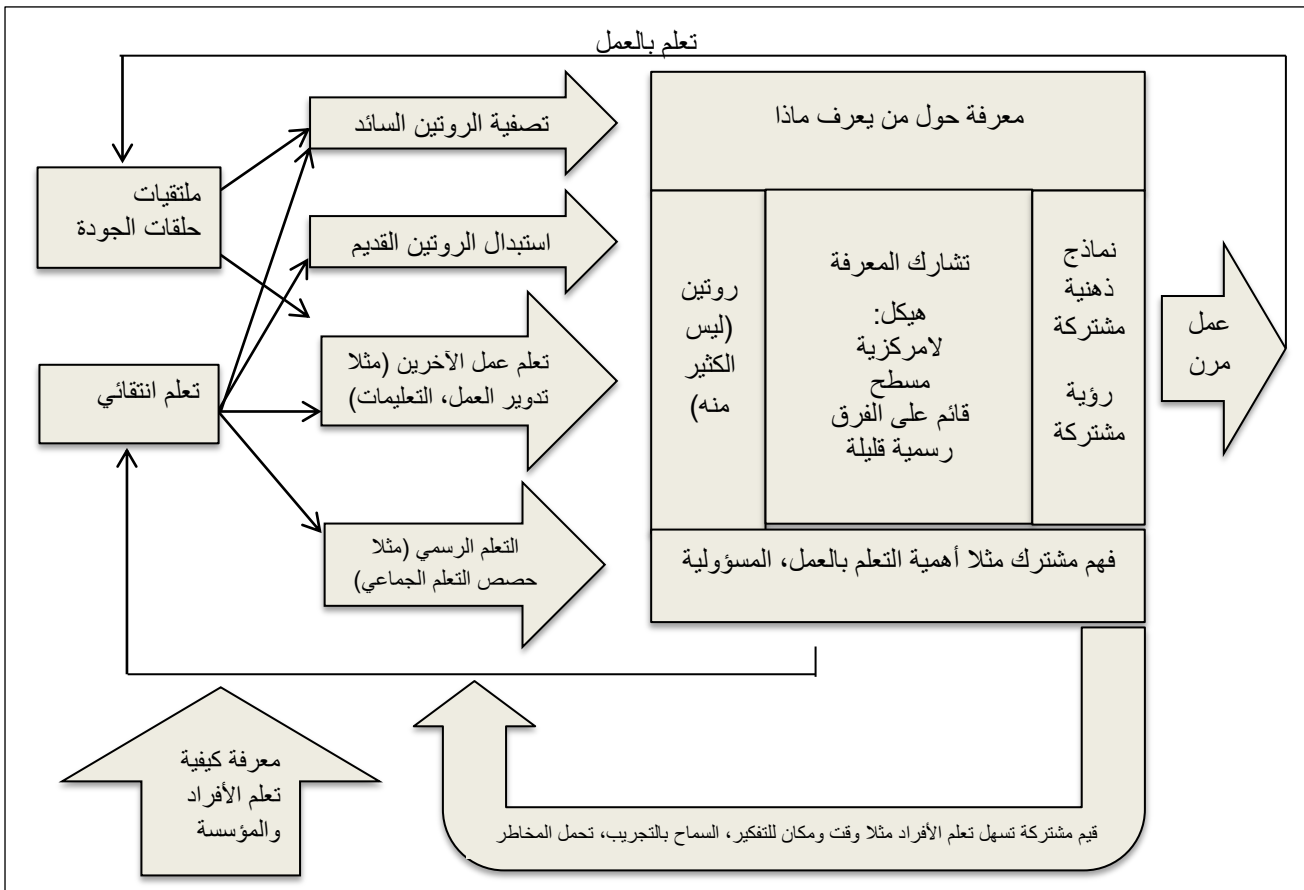
¹ Ortenblad, A. "The learning organization: toward an integrated model", *The learning organization*, Vol. 11, N. 2, 2004, p. 129-144.

2. نماذج المؤسسة المتعلمة

الإجرائية، النماذج الذهنية المشتركة، الملفات، الكتب التوجيهية. ويكمن دور الذاكرة في تنظيم سلوك المؤسسة وأفرادها وتنبههم إلى ما يجب تعلمه.

العنصر الثاني هو التعلم أثناء العمل *learning at work* أو *on the job learning* وهنا يشير إلى ضرورة التركيز على التعلم أثناء تأدية العمل لسهولة تطبيق المعرفة مباشرة أثناء تعلمها وتقليل الاعتماد على حصص التعلم الرسمي لأن المعرفة المحصلة صعبة التطبيق. أما جو التعلم الذي يمثل العنصر الثالث فيقصد به توفير جو تعلم مناسب يسهل التعلم ويجعله أمرا طبيعيا داخل المؤسسة. في حين ركز في العنصر الرابع على هيكل التعلم وذلك باعتماد هيكل مسطح وفرق العمل ذات السلطة والابتعاد عن المركزية. والشكل الآتي يوضح شكل النموذج المتكامل للمؤسسة المتعلمة:

الشكل رقم (2-4): نموذج Ortenblad



Source: Ortenblad, A. "The learning organization: toward an integrated model", *The learning organization*, Vol. 11, N. 02, 2004, p. 139.

حسب صاحب النموذج يجب أن تتوفر المؤسسة المتعلمة على العناصر الأربعة مجتمعة وإلا فهي ليست مؤسسة متعلمة وإنما متعلمة جزئياً *Partial learning organization*. ويبرر ذلك بأن غياب أي عنصر سيؤثر سلباً. فمثلاً من دون جو تعلم مناسب سيكون التعلم قليلاً، ولن تخزن المعرفة في روتين أو قواعد دون تعلم تنظيمي وهكذا. وبالمقابل سيؤدي توافر العناصر الأربعة مجتمعة ومندمجة إلى مرونة العمل *flexible action* وهو أهم مخرج للمؤسسة المتعلمة. وهذا ما سيمكن المؤسسة ويجعلها قادرة على التكيف مع محيطها الداخلي ومحيطها الخارجي بالإضافة إلى منحها فرصة التسيير الجيد للأزمات الناتجة عن التغيرات المستمرة من خلال ضمان الإبداع مثلاً. ويشير إلى أن شرط توافر العناصر الأربعة معاً لا يستلزم درجة تركيز متساوية إذ يمكن أن تركز المؤسسة المتعلمة على أحد العناصر أكثر من غيره.

تتكامل وتندمج هذه العناصر المجتمعة فيما بينها كما يلي:

- دمج التعلم أثناء العمل مع جو التعلم: من خلال توفير الوقت اللازم للتفكير في العمل والسماح بالتجريب والخوض في المخاطر وعدم الخوف من التوبخ في حال الفشل مع التعلم من الأخطاء؛
- دمج التعلم أثناء العمل مع التعلم التنظيمي: وذلك من خلال تخزين ما تعلمه الأفراد لجعله تنظيمياً لضمان عدم خسارة المعرفة المحصلة، تشارك المعرفة، مراجعة الروتين السائد من خلال أنشطة حلقات الجودة، الملتقيات...، خلق نموذج ذهني مشترك لدى جميع الأفراد مفاده أن التعلم يحدث أثناء العمل وأن منصب العمل مكان للتعلم. بمعنى أنه لا يكفي أن تركز المؤسسة على التعلم أثناء العمل بل أن تجعل ذلك نموذجاً ذهنياً مشتركاً وهذا ما يتضمن تغييراً في نظرية التصرف للمؤسسة؛
- دمج التعلم أثناء العمل مع هيكل التعلم: إنشاء فرق لإشباع حاجات الزبائن، التعلم بين الفرق، تدوير العمل؛
- دمج جو التعلم والتعلم التنظيمي: حتى يحدث التعلم بشكل دائم فلا بد من وجود قيم معينة ضمن النماذج الذهنية المشتركة مخزنة في الذاكرة التنظيمية. كما يتم تشجيع التعلم التنظيمي بتوفير الجو المناسب (مساواة، استعداد الأفراد لتبادل المعارف فيما بينهم)؛
- دمج جو التعلم مع هيكل التعلم: يسهل جو التعلم حدوث التعلم وينشأ هيكل التعلم بفعل عمليات التعلم (الهيكل نتيجة تعلم). وأيضاً هناك علاقة بين جو التعلم والهيكل بصفة عامة فقد يكون جو التعلم عنصراً من عناصر الهيكل الذي إن كان مثلاً لا مركزياً فسيسهل التعلم؛

– دمج التعلم التنظيمي مع هيكل التعلم: النماذج الذهنية كجزء من التعلم التنظيمي مهمة جدا في حالة التحول إلى اللامركزية لأن هذا التحول يشترط وجود تفكير صحيح لدى الأفراد وفوق ذلك مشتركا. وأيضا؛ أهمية الرؤية المشتركة بحيث يصير كل فرد عارف بوجهة المؤسسة. كما تظهر العلاقة بينهما في دور الذاكرة التنظيمية في تسهيل معرفة من يملك المعرفة عند الحاجة إليها.

2-1-8 نموذج Garvin, Edmondson and Gino:

تم اقتراح هذا النموذج¹ لأن أصحاب النموذج لاحظوا أن المؤسسات تفشل في التحول إلى مؤسسة متعلمة لأن:

- المسيرين لا يعلمون خطوات التحول أو بناء مؤسسة متعلمة. وهذا راجع إلى أن معظم الكتابات حول المؤسسة المتعلمة جعلت من المفهوم كعالم مثالي وليس مراحل محددة مما يصعب الوصول إليه؛
- المسيرين يفتقدون إلى الأدوات التي تمكنهم من تقييم ما إذا كانت مؤسساتهم متعلمة والحكم عليها وتقييم ما إذا كانت فرق العمل تتعلم وتعلمها مفيد (نقص معايير وأدوات التقييم)؛
- المفهوم وُجه لكبار المدراء التنفيذيين وليس مسيري الأقسام الصغيرة والوحدات التي يتم فيها العمل ويوجد فيها الأفراد. وبالتالي لم يزوّد هؤلاء المسيرين بطريقة تقييم تعلم الفرق ومساهمتها في نجاح المؤسسة ككل.

لذا؛ تم اقتراح الحل الأول المتمثل في فهم العناصر الأساسية لبناء المؤسسة المتعلمة والمتمثلة في جو مشجع، عمليات تعلم ملموسة، قيادة وتشجيع التعلم. والحل الثاني اقتراح استبيان معياري للمقارنة المرجعية بناء عليه وهو صالح للأقسام والمكاتب والمشاريع... وللمؤسسة مهما كان حجمها.

تم بناء الاستبيان المعياري من خلال توزيع استبيان به أسئلة حول المحاور الثلاثة المحددة للمؤسسة المتعلمة على 100 مسير يعمل في مؤسسات تنتمي لصناعات مختلفة خضعوا لبرنامج تكويني في إدارة الأعمال في جامعة هارفرد. تمت الدراسة في خريف سنة 2006 كما تم توزيع 125 استبيانا على مسيري مؤسسات أخرى للمقارنة. تم نشر الاستبيان المعياري على شبكة الأنترنت². يتم استخدامه من قبل المؤسسات للمقارنة بناء على واقعها والحصول على النتيجة في نهاية الأمر. وفيما يأتي عرض للعناصر الأساسية لبناء المؤسسة المتعلمة والتي أسماها أصحاب النموذج دعائم المؤسسة المتعلمة:

– **محيط مشجع على التعلم:** والذي يتميز بأربع خصائص هي:

¹ Garvin, D, et al., "Is yours a learning organization", *Harvard business review*, Vol. 86, N. 3, 2008, p. 109-116.

² https://hbs.qualtrics.com/jfe/form/SV_b7rYZGRXuMEyHRz?Q_IFE=qdg,08/09/2018.

- الأمان النفسي: لا يجب أن يكون الأفراد خائفين من الاختلاف مع الآخرين، طرح الأسئلة بجميع أنواعها، ارتكاب الأخطاء، عرض آرائهم بكل حرية بل يجب أن يكونوا قادرين على التعبير عن أفكارهم المتعلقة بالعمل؛
 - تقدير وتثمين الاختلاف: يحدث التعلم عندما يصير الأفراد واعين بأهمية الأفكار المتعارضة لأن مناقشتها يمكن أن تزيد الدافعية وتخلق تفكيراً جديداً وتبعد الخمول والكسل؛
 - الانفتاح نحو الأفكار الجديدة: لا يتعلق التعلم باكتشاف الأخطاء وحل المشكلات فقط بل أيضاً بصياغة مداخل جديدة. لذا يجب أن يشجع الفرد على تحمل المخاطر واكتشاف ما هو غير معروف؛
 - تخصيص وقت للتفكير: بمعنى تخصيص وقت للتفكير فيما يحصل في المؤسسة وتشجيع الأفراد على تقديم الأفكار حول عمليات المؤسسة.
- عمليات وممارسات ملموسة للتعلم: تتضمن خلق وجمع وترجمة ونشر المعلومة. بمعنى أنها تتضمن تجارب تطوير واختبار منتج جديد، جمع المعلومات حول الزبون، المنافسين، التكنولوجيا. وأيضاً تحليل ممنهج للمشكلات وحلها وتدريب العمال...؛
- قيادة تشجع التعلم: حيث يقوم قادة المؤسسة بإظهار الاستعداد لمناقشة الآراء المتباينة، الإشارة إلى أهمية قضاء الوقت في تحديد المشكلات ونقل المعرفة وترجمتها، والالتزام بالتساؤل والاستماع للآخر.

2-2 نماذج دراسات سابقة للمؤسسة المتعلمة:

بعد عرض النماذج الرائدة للمؤسسة المتعلمة سيتم الآن عرض نماذجها التي لا تعتبر رائدة بل تم اقتراحها واختبارها في دراسات سابقة.

2-2-1 نموذج Bryan T. Phillips:

بعد مراجعة أعمال أهم الباحثين في مجال المؤسسة المتعلمة تم بناء نموذج يتكون من عشرة دعائم للمؤسسة المتعلمة كما هي موضحة في الشكل الآتي:¹

— الإرادة: بمعنى وجود التزام بالتطوير المستمر من خلال التعلم المستمر؛

¹ Phillips, T. B. "A four level learning organization benchmark implementation model", *The learning organization*, Vol. 10, N. 2, 2003, p. 98-105.

- القيادة: التي تعمل على جعل الرؤية واضحة ومشاركة في كل المستويات. وتكون مسهلة ومشرفة وداعمة للتطور الفردي وتحمي بكل الأفراد وتتمن مساهماتهم وتستمتع إليهم وتتصرف بناء على ذلك. كما يكون تفكيرها نظاميا وتكون واعية بالوضعية الحالية والتي من خلالها تبنى الهياكل المناسبة للعمل؛
- التفكير الاستراتيجي والرؤية: حيث تعمل القيادة الاستراتيجية على وضع الأهداف الواقعية وتشجيع الأفراد على التفكير النظامي واستخدام الأتمتة لتحسين الأداء وظروف العمل؛
- الاتصال: بتشجيع الحوار في كل المستويات وتشارك الأفكار والمعرفة والرؤى وخلق مناخ تسوده الثقة؛
- التعلم والتطور: اعتماد التعلم الفردي والتعلم الجماعي مع تشجيع التعلم بالممارسة *learning by doing*، تشجيع الأفكار الإبداعية، تشجيع التغذية الراجعة، اعتماد التكنولوجيا الحديثة لتسهيل التعلم، تشجيع الأفراد على التعلم؛
- الإبداع واتخاذ القرار: فتح المجال للأفراد لصنع قراراتهم، تشجيع المبادرات والتجريب، اعتبار الأخطاء كفرصة للتعلم، استخدام التكنولوجيا الجديدة، استخدام التأثيرات الخارجية لتشجيع الإبداع والرؤى الجديدة؛
- إدارة التغيير: تقييم قاعدة المعارف الموجودة باستمرار؛
- إدارة المعرفة ورأس المال المعرفي: تشجيع كل الأفراد لتشارك مسؤولية تطوير رأس المال المعرفي للمؤسسة، إجراء التعديلات اللازمة في حالة الحصول على المعلومات الجديدة ونشرها وضمان إضافتها إلى قاعدة معارف المؤسسة، نشر المعرفة الضمنية، استخدام المقارنة المرجعية لتبني أفضل الممارسات؛
- القياس والتقييم: باعتبارها أساسين رئيسيين للتغيير في السلوك والأداء والالتزام بالتحسين المستمر. واستخدامها للمقارنة بين الأفراد وبين الفرق وفي تحليل العمليات والإجراءات والأداء وتشجيع التنافس والتحدي؛
- المكافأة والاعتراف: تحسن الأداء وتحفز وتشجع التعلم والتطور الفردي وتكون بمكافأة الأفراد على جهودهم ومواهبهم ومساهماتهم.

2-2-2 نموذج Yuraporn Sudharatna:

تم بناء النموذج في رسالة دكتوراه فلسفة من خلال محاولة تقديم مراحل بناء المؤسسة المتعلمة. وفيما يأتي عرض لمحتوى هذا النموذج:¹

¹ Sudharatna, Y. *Toward a stage model of learning organization development*, PHD thesis, University of Adelaide, Australia, June 2004, p. 1-238.

2. نماذج المؤسسة المتعلمة

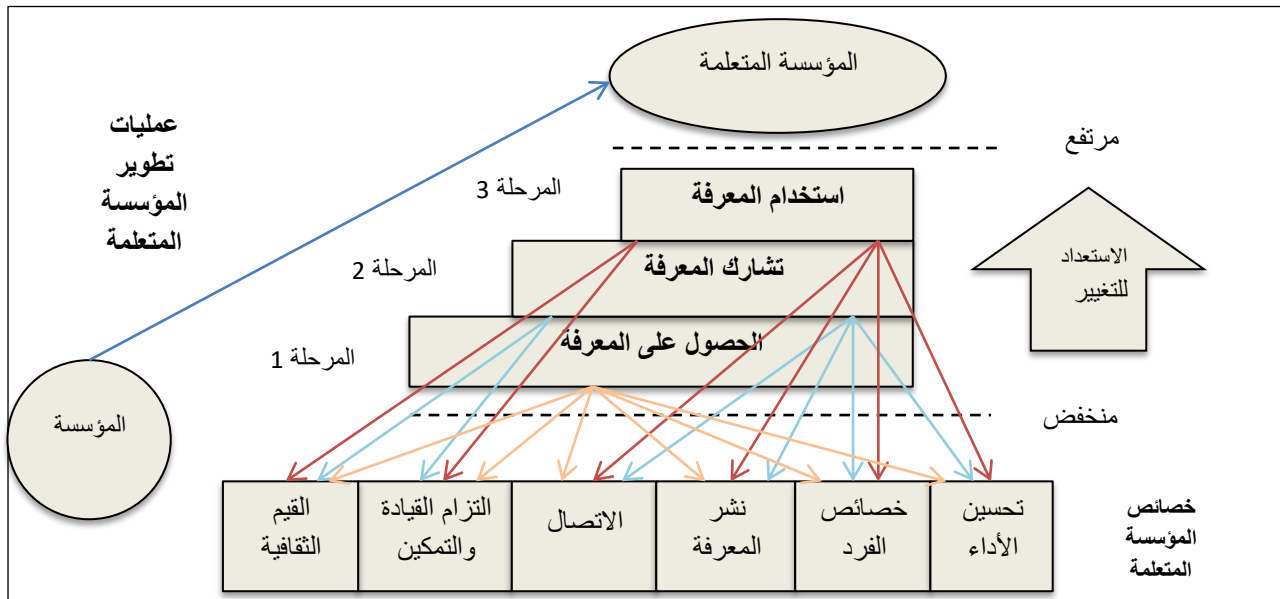
انطلق صاحب الرسالة من فكرة أن المؤسسة السائرة في طريق تطوير نفسها نحو مؤسسة متعلمة يجب أن يكون لها مجموعة خصائص تمكنها من الحصول على المعرفة ونشرها واستخدامها. وأن المؤسسة المتعلمة لها جاهزية عالية للتغيير. ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة اتضح وجود فجوتين أساسيتين: الأولى تتعلق بعدم ربطها بين خصائص المؤسسة المتعلمة والجاهزية للتغيير والثانية عدم تحديد مراحل التحول إلى مؤسسة متعلمة. على هذا الأساس تم طرح سؤالين أساسيين ملء هاتين الفجوتين:

– هل المؤسسات المتوفرة على خصائص المؤسسة المتعلمة لها جاهزية للتغيير؟

– هل تتبع مراحل المؤسسة المتعلمة المتمثلة في الحصول على المعرفة ونشرها واستخدامها ترتيباً متتالياً؟

للإجابة على السؤالين تم في البداية مراجعة أدبيات الموضوع لتحديد خصائص المؤسسة المتعلمة والتي تم تبويبها في ست خصائص هي: القيم الثقافية، التزام القيادة والتمكين، الاتصال، نشر المعرفة، خصائص الفرد، تحسين الأداء. واتضح نظرياً أن المؤسسات المتوفرة على هذه الخصائص مرنة بما يكفي للتكيف مع محيطها بمعنى لها جاهزية عالية للتغيير (وهذا ما لم يُدرس إلا في دراسات قليلة). كما تم تحديد مراحل المؤسسة المتعلمة في الحصول على المعرفة، نشر المعرفة، استخدام المعرفة. وتحقيق كل مرحلة يرتبط بالخصائص الست المذكورة. والشكل الآتي يوضح النموذج المقترح:

الشكل رقم (2-5): نموذج Yuraporn Sudharatna



Source: Sudharatna, Y. *Toward a stage model of learning organization development*, PHD thesis, University of Adelaide, Australia, June 2004, p. 64.

بعد ذلك تم إجراء دراسة تطبيقية في تايلندا التي اختيرت لقلة الدراسات فيها من خلال دراسة حالة مؤسستين رائدتين في قطاع خدمات الهواتف المتنقلة. حيث تم بناء استبيان يتكون من 129 بنداً وُزِعَ على الموارد

2. نماذج المؤسسة المتعلمة

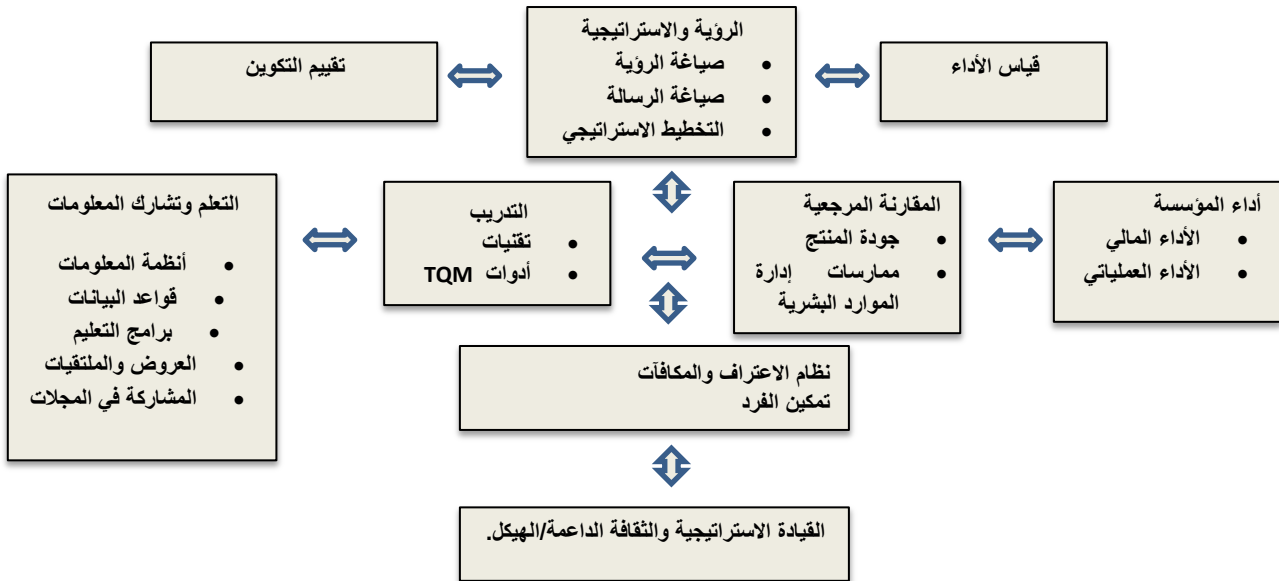
البشرية في المؤسسات باستخدام أسلوب الحصص بتقسيم المستجوبين إلى قسمين هما الإداريين في الإدارتين العليا والوسطى وغير الإداريين واسترجع منه 444 استبياناً صالحاً للدراسة. ثم تم تحليله باعتماد الإحصاء الوصفي والتحليل العاملي وجداول التقاطع ومعاملات الارتباط.

للإجابة على السؤال الأول تم دراسة كل محور وارتباطه بالجهازية للتغيير أما في السؤال الثاني فقد تمت المقارنة بين العلاقات الارتباطية بين كل مرحلة من المراحل الثلاث بالجهازية للتغيير لمعرفة أقوى علاقة وهذا للتأكد مما إذا كانت المؤسسة التي أنهت المراحل الثلاثة للمؤسسة المتعلمة لها جاهزية أكبر أم يمكن تحقيق هذه الجاهزية دون اجتماع المراحل معاً. (يعني هل هناك ترتيب أم لا). وتوصلت الدراسة إلى نتيجتين أساسيتين. النتيجة الأولى هي وجود علاقة ارتباطية بين خصائص المؤسسة المتعلمة الست والجهازية للتغيير. أما النتيجة الثانية فبينت أن المراحل متتابعة ومرتتالية.

3-2-2 نموذج Abu Khadra Marah F. and Rawabdeh Ibrahim A.

تم بناؤه انطلاقاً من دراسة للمؤسسات الأردنية. تمثل هدف هذه الدراسة في محاولة تحديد العناصر الأساسية وتقييم تطور مفهوم المؤسسة المتعلمة في المؤسسة الأردنية. ثم قياس أثرها على الأداء المالي والعملي لهذه المؤسسات.¹ والشكل الآتي يوضح النموذج:

الشكل (2-6): نموذج Abu Khadra Marah F. and Rawabdeh Ibrahim A.



Source: Abu Khadra, M. F. and Rawabdeh, I. A. "Assessment of development of the learning organization concept in Jordanian industrial companies", *The learning organization*, Vol. 13, N. 5, 2006, p 467.

¹ Abu Khadra, M. F. and Rawabdeh, I. A. "Assessment of development of the learning organization concept in Jordanian industrial companies", *The learning organization*, Vol. 13, N. 5, 2006, p 455-474.

لتحقيق هدف الدراسة تم بناء نموذج نظري للمؤسسة المتعلمة انطلاقاً من مراجعة النماذج والدراسات السابقة والذي خلاص إلى أنها تجمع على توافر مجموعة عناصر أساسية في المؤسسة المتعلمة هي: القيادة والتخطيط الاستراتيجي (استراتيجية، رسالة تعلم، رؤية مشتركة، أهداف استراتيجية)، أنظمة تقييم الأداء (إدارة المعرفة، أهداف التعلم، أهداف تحسين الأداء، قياس الأداء)، التوافق المستمر مع الاستراتيجية (التعلم التنظيمي، إدارة الجودة الشاملة، التحسين المستمر)، ممارسات المؤسسة المتعلمة (المكافآت والتقدير، تبادل المعلومات، التدريب والتكوين، التعلم والتطوير)، البنية التحتية للتعلم (الأنظمة، التسيير، الثقافة الداعمة، الهياكل الأفقية). وبينت الدراسة أن تحقيق هذه الأبعاد في المؤسسة الأردنية يتطلب نمودجا اقترحه الباحثان يتكون من ثمانية عناصر أساسية ترتبط فيما بينها ارتباطاً قوياً. هذه العناصر يمكن اعتبارها المراحل الأساسية للتحويل إلى مؤسسة متعلمة.

تمت الدراسة الميدانية على عينة من المؤسسات الأردنية التي يفوق عدد عمالها الخمسين عاملاً والمتحصلة على جائزة الملك عبد الله الثاني للتميز والتي تمنح للمؤسسات التي تهتم بالجودة والتطوير المستمر. شملت عينة الدراسة 41 مؤسسة اقتصادية وُزع فيها استبيان يتكون من 42 سؤالاً استهدف المسيرين باعتبارهم الأنسب للإجابة عليها نظراً لمناصبهم في المؤسسة. ولاختبار النموذج والعلاقات بين عناصره تم استخدام التحليل العاملي.

2-2-4 نموذج Johnson, C. et al التجريبي للمؤسسة المتعلمة

تم بناء النموذج¹ لمعالجة ثلاث مشكلات أساسية. الأولى هي غياب وجهة نظر مشتركة لعناصر المؤسسة المتعلمة. والثانية هي أن الدراسات التطبيقية في موضوع المؤسسة المتعلمة تواجه تحديات وعدد الدراسات محدود. أما المشكلة الثالثة فهي معرفة ما إذا كان مفهوم المؤسسة المتعلمة لا يزال ذا أهمية. للوصول إلى إجابة وحل لهذه المشكلات تم إجراء دراسة تطبيقية لبناء نموذج تطبيقي للمؤسسة المتعلمة. كانت أول خطوة لبنائه الاطلاع على النماذج السابقة الرائدة للمؤسسة المتعلمة باستخدام تحليل المضمون لـ 11 دراسة شهيرة في هذا المجال. وبها تم بناء نموذج نظري يتكون من أربعة متغيرات أساسية هي القيادة، التعلم، الاستراتيجية، التغيير. حيث أن القيادة تقود إلى التعلم والاستراتيجية والتغيير والتعلم يقود إلى الاستراتيجية والتغيير بينما الاستراتيجية تؤثر على التغيير. كما تم تقسيم كل متغير إلى متغيرات جزئية مجموعها 12 متغيراً. وكانت هذه الخطوة كإجابة وحل للمشكلة الأولى بخلق نموذج يجوي أهم متغيرات النماذج الرائدة. والجدول الآتي يوضح المتغيرات وشرحها:

¹ Johnson. C, et al., "An empirical model of the learning organization", website: https://warwick.ac.uk/fac/soc/wbs/conf/olkc/archive/olkc6/papers/id_251.pdf, 22/11/2016.

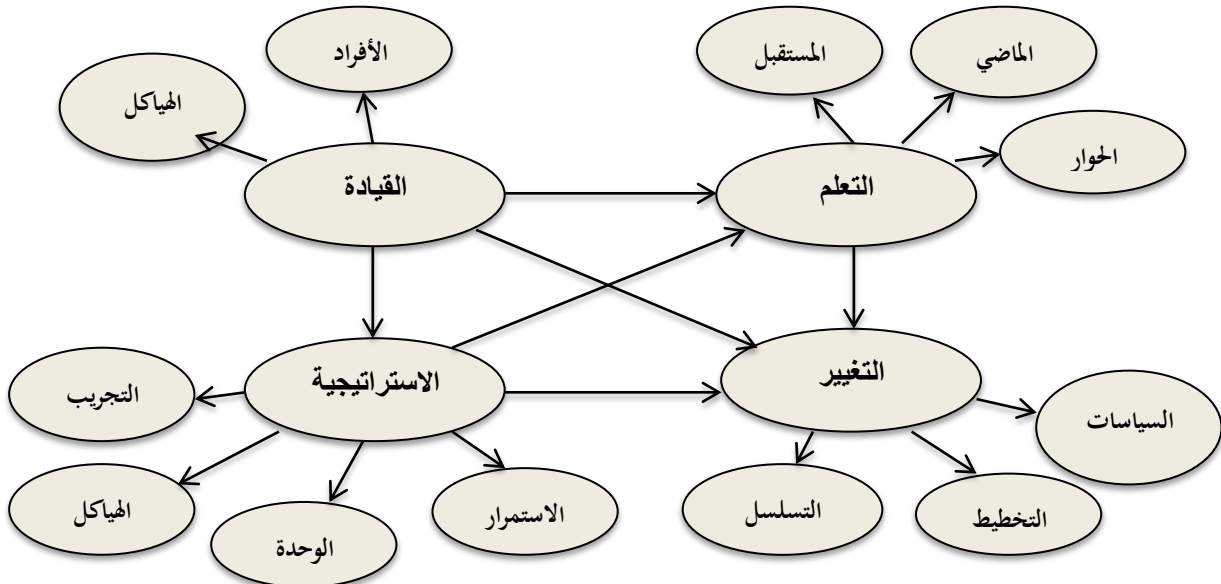
الجدول رقم (1-2): عناصر نموذج Johnson, C. et al

المتغيرات الأساسية	الاقتراح	المتغير الأساسي
الهيكل	المؤسسة المتعلمة ستركز على تمكين الهياكل أكثر من السلوكيات السلبية.	القيادة
الأفراد	المؤسسة المتعلمة يكون لها أفراد مناسبون.	
المستقبل	المؤسسة المتعلمة تخصص وقتاً للتفكير في المستقبل.	التعلم
الماضي	المؤسسة المتعلمة تخصص وقتاً للتفكير في الماضي.	
الحوار	المؤسسة المتعلمة تخلق غرماً للحوار.	
التجريب	المؤسسة المتعلمة لها ثقافة التجريب.	الاستراتيجية
القواعد	المؤسسة المتعلمة تتحدى قواعد الصناعة التي تعمل بها.	
الاستمرارية	المؤسسة المتعلمة ملتزمة باستمرارية المؤسسة.	
الوحدة	المؤسسة المتعلمة لها ثقافة موحدة.	
التسلسل الهرمي	يتم تسيير التوتر الموجود بين التسلسل الهرمي والتعلم في المؤسسة المتعلمة.	التغيير
التخطيط	في المؤسسة المتعلمة التخطيط أهم من الخطة.	
السياسات	يتم تخفيض السياسات التنظيمية في المؤسسة المتعلمة.	

Source : Johnson. C, et al., "An empirical model of the learning organization", website: https://warwick.ac.uk/fac/soc/wbs/conf/olkc/archive/olkc6/papers/id_251.pdf, p. 5 22/11/2016.

لحل المشكلة الثانية تم اختبار النموذج النظري بشكل تطبيقي بإجراء دراسة في 170 مؤسسة. حيث تم بناء استبيان حسب المتغيرات النظرية وتوزيعه على المدراء التنفيذيين ومسيري الموارد البشرية في هذه المؤسسات وبناء النموذج باستخدام *SmartPLS*. والشكل الموالي يوضح عناصر النموذج والعلاقات فيما بينها.

الشكل رقم (2-7): نموذج Johnson, C. et al



Source : Johnson. C, et al., "An empirical model of the learning organization", website: https://warwick.ac.uk/fac/soc/wbs/conf/olkc/archive/olkc6/papers/id_251.pdf, p. 6, 22/11/2016.

أما حل المشكلة الثالثة فكان بتخصيص جزء من الاستبيان لطرح أسئلة على المستجوبين لا تدخل ضمن النموذج البنائي المقترح وتدور حول وجهة نظر المستجوبين حول المؤسسة المتعلمة بشكل خاص. وتعلقت الأسئلة بتقييم ذاتي لمدى سير المؤسسات محل الدراسة نحو أن تصبح مؤسسات متعلمة ومدى تطبيق المفهوم (مدى النجاح أو الفشل في تطبيق المفهوم). بالإضافة إلى وجهة نظرهم حول ما إذا كانت المؤسسة المتعلمة هدفاً يمكن تحقيقه في مؤسساتهم أم لا. وقد تم التوصل إلى وجود وعي لدى المستجوبين بهذا المفهوم وتصنيف المؤسسات المدروسة حسب درجة توافر هذا الوعي لديهم.

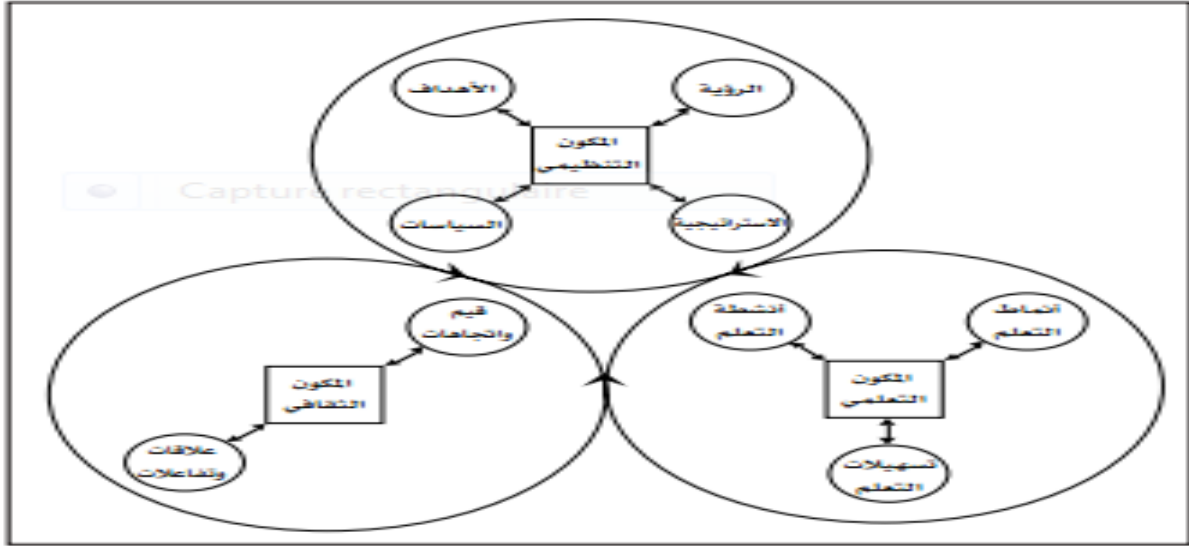
بصفة عامة، فإن نتائج هذه الدراسة بينت أن القيادة هي أهم عنصر من عناصر المؤسسة المتعلمة. ويسهل دور القيادة من خلال جذب والمحافظة على الأفراد المناسبين وخلق جو مناسب لهم للعمل. أما التعلم فيكون باستباق المستقبل والتعلم من الماضي وتمكين الاتصال الفعال في المؤسسة. أيضاً يتم خلق توازن بين التعلم والتغيير الذي يستمد من السلطة الإدارية والاعتماد الشديد على التخطيط. وأخيراً، استراتيجية التجريب تُوازن بتحديات قواعد الصناعة.

2-2-5 نموذج الرشودي:

تلورت إشكالية هذه الدراسة السابقة¹ في سؤال رئيس هو: ما أنموذج المؤسسة المتعلمة الملائم للبيئة الثقافية والإدارية في المملكة العربية السعودية ومدى إمكانية تطبيقه لتطوير أجهزتها الأمنية؟ تمت الدراسة التطبيقية على القيادات العليا الأمنية ممثلة بالضباط من رتبة فريق أول، فريق، لواء، عميد، عقيد في جميع الأجهزة الأمنية بالمملكة السعودية. واقتصرت على عينة طبقية عشوائية حجمها 776 فرداً. تضمن النموذج المقترح في صورته النهائية أربعين خاصية موزعة على ثلاثة مكونات رئيسية هي: المكون التنظيمي، المكون التعليمي، المكون الثقافي ولكل مكون عناصر تتفرع عنه كما يوضح الشكل الآتي:

1 محمد بن علي إبراهيم الرشودي، بناء أنموذج المنظمة المتعلمة كمدخل لتطوير الأجهزة الأمنية بالمملكة العربية السعودية، أطروحة دكتوراه فلسفة في العلوم الأمنية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2007، ص: 1-432.

الشكل رقم (2-8): نموذج الرشودي.



المصدر: مُجد بن علي إبراهيم الرشودي، بناء أتمودج المنظمة المتعلمة كمدخل لتطوير الأجهزة الأمنية بالمملكة العربية السعودية، أطروحة دكتوراه فلسفة في العلوم الأمنية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2007، ص: 328.

– **المكون التنظيمي:** يتفرع عنه أربعة عناصر هي:

- **الرؤية:** تتجسد رؤية المؤسسة المتعلمة حسب هذا النموذج في وضوح مستقبلها، تركيزها على توليد طاقات ابتكارية لدى الأفراد، تبادل المعرفة بينهم، مشاركتهم الفاعلة في رسم الرؤية؛
- **الاستراتيجية:** تعني حسب النموذج خطط العمل التي تضعها المؤسسة المتعلمة لإنجاز رؤيتها وتحويلها إلى واقع ملموس. بحيث يتم الربط المستمر بين التعلم والعمل من خلال توجيه الثروة الفكرية البشرية نحو كفاءة الأداء وتحقيق معدل من التعلم أكبر من معدل التغير في بيئة المؤسسة والمحافظة على مخزون المعرفة الضمنية لدى الأعضاء والتركيز على الحوار المستمر بينهم؛
- **السياسات:** ركز هذا النموذج في عنصر السياسات على توسيع فرص ممارسة التجريب من أجل تحسين الأداء بالمؤسسة ومرونة أساليب التعلم لإشباع اهتمامات أعضاء المؤسسة ومشاركة العاملين في صنع القرارات والمراجعة النافذة لأساليب تحديد المشكلات في المؤسسة؛
- **الأهداف:** ركز النموذج في عنصر الأهداف على مشاركة أعضاء المؤسسة المتعلمة في تحديد أهدافها، تحقيق التكيف مع التغيرات التي تشهدها بيئة المؤسسة، توجيه الأهداف نحو تطبيق القياسات الموضوعية للأداء، أن تكون الأهداف ملائمة للرؤية وموجهة نحو تحقيق الاستراتيجية.

– **المكون التعليمي:** يضم هذا المكون ثلاثة أبعاد هي:

- **أنماط التعلم:** تتمثل أنماط التعلم حسب هذا النموذج في التعلم المستمر ومدى اعتباره أولوية في المؤسسة، التعلم التفاعلي ومدى توفير فرص له، التعلم التأملي داخل الفرق، تعلم الفرق من خلال الحوار الناقد، التعلم من التجارب السابقة للأشخاص سواء الناجحة أو الفاشلة؛
- **أنشطة التعلم:** بمعنى الجهد المبذول من قبل الفرد أو الفريق وبالتالي المؤسسة في اكتساب المعرفة أو لإحداث التعلم وتعديل السلوك. وتم التركيز في هذا النموذج على أهداف أنشطة التعلم التي يمارسها الأفراد والفرق والوظائف التي تترتب عنها الأنشطة. من هذا المنطلق فإن أنشطة التعلم تمثلت في توجيه أنشطة التعلم لتحسين الأداء أو لتنمية قدرات المؤسسة المتعلمة على التكيف مع المتغيرات في البيئة المحيطة بها أو لاكتساب مهارات التفكير الإبداعي، أو إتاحة ممارسة صور مختلفة من أنشطة التعلم للأفراد؛
- **تسهيلات التعلم:** يشير من خلالها صاحب النموذج إلى الدعم الذي تقدمه القيادة العليا للتعلم للأفراد في كافة المستويات التنظيمية. إضافة إلى توفير بيئة عمل مساعدة على التعلم وتوفير التقنية الحديثة المسهلة له. من هذا المنطلق فقد تم التركيز في النموذج في بعد تسهيلات التعلم على تحفيز مشاركات الأفراد في الدورات التدريبية، مكافأة الإنجازات العلمية التي يحققونها، منحهم حرية الاستفسار، توفير البيئة المفتوحة المثيرة للتعلم، تحمل تكاليف برامج التعلم عن بعد التي يشارك فيها الأفراد.
- **المكون الثقافي:** يتفرع عنه كل من القيم والاتجاهات والعلاقات والتفاعلات.
- **القيم والاتجاهات:** اعتبرها صاحب النموذج عنصرا في المؤسسة المتعلمة للدلالة على استناد إطارها القيمي على التراث الثقافي للمجتمع، تأكيد قيم المسؤولية المشتركة على كفاءتها الإنتاجية، تشجيع الأفراد على تقبل النقد البناء، غرس الاتجاهات الإيجابية نحو التميز؛
- **العلاقات والتفاعلات:** بمعنى أن تشجع المؤسسة الأفراد على الشعور بالفخر لانتمائهم إليها، أن تدعم العلاقات الإنسانية بينهم، أن يدركوا أنهم أكثر ذكاء وهم مجتمعون مقارنة بحالة الانفراد، أن تحترم المؤسسة أحاسيسهم، تشجع الثقة المتبادلة بين القادة والعاملين.

2-2-6 نموذج أطلس المؤسسة المتعلمة (*Learning organization Atlas framework (LOAF)*):

هو نموذج متعدد المستويات والجوانب لتطوير مؤسسة متعلمة. تم بناؤه بعد مراجعة النماذج الرائدة الموجودة ثم بناء النموذج باعتماد *design research methodology (DSRM) in information systems* وتحويله

إلى صيغة إلكترونية بحيث تم نشره على شبكة الأنترنت*. يتكون النموذج من أربعة عناصر هي:¹

- جوانب المؤسسة المتعلمة *Learning organization facets LOF*: تم تلخيصها في 11 جانب هي: جانب التعلم، الرؤية، الاستراتيجية، الهيكل، التكنولوجيا، العمليات، الثقافة، السلطة، السياسات، التغيير، القيادة؛
- شبكة المؤسسة المتعلمة *Learning organization grid LOG*: يُنظر إلى كل جانب من الجوانب المذكورة من خلال شبكة (مصفوفة أو جدول) وهي نتيجة تركيب بين وحدات التعلم (فرد، فريق، مؤسسة) في المحور الأفقي ومستوى التعلم (مستوى 0، مستوى 1، مستوى 2، مستوى 3) في المحور العمودي للحصول على خانات التقاء كل مستوى تعلم بوحدة تعلم فيتم تشكيل شبكة للتعلم وأخرى للتكنولوجيا وهكذا. ثم تم تحديد أربعة أنواع من العلاقات داخل الشبكة والتي قد تكون داخل الخانة الواحدة أو بين خانتين في المستوى نفسه أو بين مستويين مختلفين أو بين الشبكات المختلفة.
- أطلس المؤسسة المتعلمة *Learning organization Atlas*: تمكن الشبكات من بناء خريطة لكل جانب من جوانب المؤسسة المتعلمة وبالتالي الحصول تحديد موقع المؤسسة في كل شبكة ومقارنته بالمستويات المختلفة.
- خريطة طريق المؤسسة المتعلمة *Learning organization Roadmap*: تقديم توجيهات للمؤسسة بناء على الخرائط المحصلة وتحديد احتياجات التعلم والتغييرات اللازمة.

2-2-7 الدراسات الجزائرية حول المؤسسة المتعلمة:

تم الاعتماد على موقع *Algerian Scientific Journal Platform ASJP* وموقع *Système national de documentation en linge SNDL* للبحث عن الدراسات التي تناولت موضوع بناء نموذج للمؤسسة المتعلمة. أفضت عملية البحث إلى وجود عدة دراسات تتعلق بدراسة واقع أبعاد المؤسسة المتعلمة أو أثر بعض المتغيرات عليها ولكن لم تهدف لبناء نموذج. ما عدا دراسة كل من بوسالم رفيقة وعيشوش خيرة التي هدفت إلى بناء نموذج للمؤسسة المتعلمة في المؤسسات الجزائرية.² انطلقنا من نموذج *Senge* بالتركيز على كل من البراعة الفردية والنماذج الذهنية تعلم الفريق وتأثير كل من ثقافة التعلم وهيكل التعلم والقيادة التحويلية وإدارة الموارد البشرية وإدارة

¹ Santa, M. and Nurcan, S. "Modeling the creation of a learning organization by using the learning organization atlas framework", 15th international conference of enterprise information systems (ICEIS '2013), Angers, France, July 2013.

* www.atlasframework.info.

² بوسالم رفيقة وعيشوش خيرة، "بناء نموذج للمنظمة المتعلمة في المؤسسات الجزائرية"، مجلة البديل الاقتصادي، م. 2، ع. 2، 2015، ص: 57-80.

المعرفة وتكنولوجيا المعلومات عليها. تمت الدراسة في مؤسسة صيدال بتوزيع استبيان على عينة تتكون من 120 فردا مع استخدام معادلات النمذجة البنائية لاختبار النموذج. وضحت النتائج ضرورة التعديل في النموذج النظري الأولي مرتين لانخفاض قيم مؤشرات جودة المطابقة. وتوصلت إلى وجود أثر لهيكل التعلم وإدارة الموارد البشرية وإدارة المعرفة على التكلم الشخصي وتعلم الفرق والنماذج الذهنية.

2-3 تحديد مجالات الاستفادة من النماذج السابقة:

تمثل مجالات الاستفادة من النماذج السابقة أولا في الاستعانة بها لتحديد منهجية وأدوات ومجال الدراسة. وثانيا في تحديد متغيرات النموذج النظري التي سيتم مناقشتها في الفصل اللاحق.

2-3-1 تحديد منهجية وأدوات ومجال الدراسة:

يتضح بعد الاطلاع على النماذج السابقة أن بناءها كان من قبل مهنيين ممارسين وأكاديميين. بالنسبة للممارسين فقد كان بناء النموذج منبثقا من ملاحظاتهم اليومية للمؤسسات التي درسوها أما الأكاديميين فكان من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة ثم اقتراح المتغيرات واختبارها إحصائيا في المؤسسات التي شملتها دراستهم لاختبار جودة النماذج التي بنوها. وفي هذه الدراسة سيكون بناء النموذج من خلال الاستفادة من النماذج السابقة المعروضة في تحديد مجموعة المتغيرات الأساسية للمؤسسة المتعلمة.

أما بالنسبة لاختبار جودة النموذج فستكون من خلال معادلات النمذجة البنائية كونها ذات فعالية والأكثر استخداما في مجال اختبار النماذج. فهي تساعد أولا على اختبار جودة مطابقة البيانات الميدانية التي سيتم جمعها للنموذج النظري مما يؤكد أو ينفي جودة النموذج. وثانيا تساعد على اختبار شبكة العلاقات بين كل المتغيرات معا.

فيما يخص مجال الدراسة؛ فقد لوحظ أن النماذج السابقة ركزت على دراسة مجموعة مؤسسات وعدم الاكتفاء بمؤسسة واحدة. وهذا ما سيتم في هذه الدراسة أيضا، حيث ستشمل عدة مؤسسات لجمع البيانات اللازمة لاختبار النموذج مع التركيز على المؤسسات الاقتصادية لأنها تتناسب كثيرا مع طبيعة الموضوع فتأثير بيعتها المستمر والمتزايد يفرض عليها الاهتمام بالبحث الدائم عن أساليب الاستمرار والتميز.

2-3-2 تحديد متغيرات النموذج النظري:

بالنظر إلى النماذج المعروضة يمكن ملاحظة نقطتين أساسيتين. النقطة الأولى هي تعدد، بل وكثرة المتغيرات التي قيس

بها مفهوم المؤسسة المتعلمة. والنقطة الثانية هي اختلاف التسميات والمصطلحات المستخدمة. ويُعتبر نموذج *Senge* النموذج الأول والأشهر للمؤسسة المتعلمة. ولكن ما يعاب عليه هو تحديده لها بأبعاد توصف بالحالة المثالية للمؤسسة دون توضيح لمؤشرات قياس هذه الأبعاد التي اقترحها. وما لا يمكن قياسه لا يمكن إدارته ولا تطبيقه. لكن من جهة أخرى أشار في كل بعد من أبعاد نمودجه إلى مجموعة عوامل قد تساعد في تحقيقه كأهمية التعلم الفردي وتعلم الفرق والدور المحوري للقادة وضرورة نشر المعرفة وتشاركتها... استمدت النماذج التي جاءت بعده أبعادها بشكل كبير من نمودجه محاولة وضع أبعاد أكثر سهولة للقياس. وهنا جاء الاختلاف بين النماذج وهذا ما يفسر تعدد المتغيرات فكل باحث حاول عرض مختلف الأبعاد المتفاعلة فيما بينها لتكون مؤسسة متعلمة.

الأساس الذي ستتحدد بناء عليه متغيرات نموذج هذه الدراسة هو التعريف الإجرائي الذي تم تحديده في الفصل الأول. والذي يعتبر المؤسسة المتعلمة المؤسسة التي تركز على التعلم التنظيمي بتوفير الدعائم اللازمة التي تشكل بنية قاعدية له. وذلك بإسقاط متغيرات النماذج السابقة المعروضة على هذا التعريف. مكن هذا الإسقاط من ملاحظة أنه يمكن تقسيم مختلف أبعاد النماذج السابقة إلى بعدين أساسيين. البعد الأول هو عمليات التعلم التنظيمي والثاني هو دعم هذه العمليات بتوفير الدعائم اللازمة وهذا ما يتماشى مع التعريف الإجرائي.

بالنسبة لبعد عمليات التعلم التنظيمي فإنه يتم حسب *Garvin* بالحل النظامي للمشكلات، التجريب، التعلم من التجارب السابقة ومن الآخرين، نقل ونشر المعرفة. وحسب *Baiying* بخلق فرص التعلم المستمر والحوار وتعلم الفريق والتعلم من خارج المؤسسة. وحسب *Pedler* وزميليه بالتبادل الداخلي بين الأفراد والأقسام ومن الأفراد بجعلهم مصدرا للتعلم ومن التعلم بين المؤسسات. ويرى *Garvin* وزميلاه أن التعلم يكون من خلال ما أسموه عمليات وممارسات ملموسة للتعلم والمتمثلة في حل المشكلات بطريقة ممنهجة، تدريب الأفراد، تجارب تطوير المنتجات الجديدة، جمع المعلومات من البيئة الخارجية... أما *Marquardt* فيرى أنه يكون بتعلم الأفراد، وتعلم الفرق بتفاعل أفرادها وتعلمهم معا والذي أسماه التعلم التفاعلي، وتعلم المؤسسة الذي يكون من خلال الحصول على المعلومات اللازمة للمؤسسة وتقييم سيرها، والتعلم من التجارب السابقة وجعلها فرصة لاستباق مستقبلها، ومن التفكير الجذري في كل ما تعتبره المؤسسة من المسلمات ومن خلال مختلف عمليات إدارة المعرفة. وحسب نموذج *Ortenblad* يتضح أن التعلم يكون على مستوى الأفراد أثناء أدائهم مهامهم اليومية وعلى مستوى الفرق وعلى مستوى المؤسسة من خلال التعلم من عمليات التحسين المستمر لأساليب العمل، التساؤل حول الأساليب بحد ذاتها والذي ينتج عنه الذاكرة التنظيمية التي تخزن ما انجز عن عمليات التعلم في شكل إجراءات أو معايير أو نماذج

ذهنية... وذهب *Phillips* في الاتجاه نفسه باعتباره التعلم يتم من خلال تعلم الأفراد وتعلم الفرق والمؤسسة بأساليب مختلفة كالتجريب والتعلم من الأخطاء ومن خارج المؤسسة.... ولخص *Sudrahatna* عمليات التعلم في الحصول على المعرفة ونشرها واستخدامها. وحسب نموذج *Rawabdeh* وزميلته فإن ممارسات التعلم هي التدريب والمقارنة المرجعية وتشارك المعلومات. ويرى *Johns* وزملاؤه أن التعلم يتم من خلال التعلم من الماضي لخلق المستقبل والحوار والتجريب وتحدي قواعد الصناعة للاستمرارية. ويعتبر الرشودي أن التعلم يكون على مستوى الفرد ومستوى الفرق ومستوى المؤسسة من خلال الحوار الناقد، التجارب السابقة، أساليب التعلم الفردي المختلفة. أما نموذج أطلس المؤسسة المتعلمة فركز أيضا على تعلم الفرد وتعلم الفرق وتعلم المؤسسة.

يتضح مما سبق أن العنصر المحوري في المؤسسة المتعلمة هو أنها مؤسسة تعلم يحدث انطلاقا من ممارسات مختلفة في مستويات ثلاثة وهي التعلم على مستوى الفرد والتعلم على مستوى الفرق والتعلم على مستوى المؤسسة. اختلفت النماذج في درجة التركيز على كل مستوى وفي الممارسات المطبقة وسيتم في هذه الدراسة إدراج المستويات الثلاثة معا في النموذج التصوري النظري. بمعنى أن قياس التعلم التنظيمي في نموذج هذه الدراسة سيكون من خلال ثلاثة أبعاد هي التعلم الفردي وتعلم الفرق وتعلم المؤسسة.

أما ما يتعلق بدعائم التعلم التنظيمي المساعدة عليه فإنها هي الأخرى متعددة في النماذج السابقة. فحسب *Baiying* وزميليه تتمثل في تشجيع الحوار والتحقيق والتعاون وتمكين الأفراد حول رؤية مشتركة وقيادة التعلم. وحسب *Pedler* وزميليه تتمثل في التقييم المستمر وفتح المجال للأفراد للمشاركة في صنع السياسات والمعلوماتية والرقابة والمحاسبة ومكافأة التعلم والهياكل المناسبة وفرص التعلم. وتتمثل حسب *Garvin* في القيادة المشجعة للتعلم، حرية عرض الأفكار، تقبل الآراء والاستفادة من مناقشتها، إتاحة الوقت للتفكير والبحث عن المعرفة الجديدة. ويرى *Marquardt* ضرورة الاعتقاد بأهمية التعلم من قبل القادة والأفراد، الهيكل المسطح، التكنولوجيا، قياس التعلم والتقييم المستمر في المؤسسة المتعلمة. لخصها *Moilanen* في اهتمام القادة بتسهيل التعلم، قيادة تعلم الأفراد، مكافأة وتخفيف الأفراد لتحقيق الرؤية المشتركة، التقييم المستمر لروتين المؤسسة، نموذج الفرد الذهني، التمكين، التقييم على مستوى الفرد والفرق والمؤسسة. ولخصها *Ortenblad* في توفير جو تعلم يسهل التعلم وهيكل مسطح و *Phillips* في وجود إرادة للتعلم، القيادة، خلق الرؤية المشتركة، التكنولوجيا، مشاركة الأفراد، القياس والتقييم، المكافأة والاعتراف. و *Yuraporn* في القيم الثقافية السائدة، القيادة، الاتصال ونشر المعرفة، خصائص الفرد. لخص *Ruwabdeh* وزميلته هذه الدعائم في وجود رؤية، تقييم التكوين، المكافأة والاعتراف، القيادة، الهيكل، الثقافة

الداعمة، قياس الأداء. أما *Johnson* فركز على القيادة، الهيكل، التحسين المستمر، ثقافة موحدة، أفراد مناسبين. وركز الرشودي على الرؤية والهيكل المناسب والقيم الثقافية وطبيعة العلاقات والتفاعلات. وفي اطلس المؤسسة المتعلمة تم التركيز على الرؤية والهيكل والتكنولوجيا والثقافة والسلطة والسياسات والتغيير والقيادة.

اختلفت الدعائم التي تسهل التعلم وتدعمه. ولكن؛ بالتمعن فيها يتضح أنها تتلخص في نقاط أساسية تكررت في النماذج السابقة مما يؤكد أهميتها كأبعاد للمؤسسة المتعلمة والتي سيتضمنها النموذج النظري لهذه الدراسة. تركز هذه الأبعاد أولاً على **جهود القادة** كبعد أساسي ومحوري في المؤسسة المتعلمة من خلال إيمانهم بأهمية التعلم والذي سيؤثر على سلوكياتهم الداعمة له سواء تعلمهم هم كقادة أو تعلم أفراد المؤسسة. ثانياً؛ ركزت النماذج على دعائم استمرارية التعلم والمتمثلة أساساً في **التقييم** المستمر كونه السبيل الوحيد لكشف الاختلالات كخطوة أولى للتعلم والحصول على **التغذية الراجعة** للتصحيح والتحسين المستمر. وفي تخزين ونشر التعلم بتوفير الوسائط اللازمة لذلك والتي تركز بنسبة كبيرة على **الوسائط التكنولوجية** التي تسمح بتخزين المعرفة بنوعها الصريح والضمني ونشرها وتسهيل استخدامها عند الحاجة إليها. بالإضافة إلى **مكافأة التعلم** التي تضمن هي الأخرى استمرارية التعلم وتشجع على بذل جهد أكبر من قبل الأفراد والفرق للتعلم المستمر. أما ثالثاً؛ فقد ركزت النماذج على قيمة التعلم لدى أفراد المؤسسة والتي تحدد نماذجهم الذهنية السائدة بينهم فتؤثر هي الأخرى على سلوكياتهم فهي تمثل **ثقافة التعلم** السائدة في المؤسسة والتي إما أن تحفز التعلم أو أن تثبطه. وفي الآتي تلخيص لهذه الأبعاد:

- **القيادة:** التي تبدأ من إيمان القادة بأهمية التعلم وتنتقل إلى مختلف أدوارها في خلق الرؤية المشتركة بين الأفراد وتوحيد جهودهم لتحقيق أهداف مشتركة، التشجيع على التعلم، مشاركة الأفراد في صنع القرارات...؛
- **ثقافة التعلم:** بمعنى اتصاف الأفراد بمجموعة من الخصائص الداعمة للتعلم والمشاركة فيما بينهم من حيث طريقة تفكيرهم ونظرتهم للتعلم والتي تتضح من خلال الانفتاح نحو الأفكار الجديدة، البحث عن المعرفة الجديدة، تقديم المساعدة لغيرهم...
- **مكافأة التعلم:** وذلك باعتماد نظام مكافآت يقوم على تمييز التعلم ومكافأته وتحفيز الأفراد للتعلم المستمر؛
- **الهيكل التنظيمي:** بحيث يكون سهلاً للتعلم سواء من حيث هرميته أو سلطته أو الاتصال...؛
- **التقييم والتغذية الراجعة:** أي ضمان المتابعة الدائمة للتعلم بوجود تفكير نظامي يربط كل المستويات ببعضها البعض وتقييم الأداء وغيرها بهدف ضمان إجراء التصحيحات اللازمة كلما اقتضى الأمر؛
- **تكنولوجيا المعلومات:** المسهلة للتعلم بتسهيل نشر ما تم تعلمه، تخزينه، الحصول على معارف جديدة...

الخلاصة:

تم من خلال هذا الفصل مراجعة الدراسات السابقة التي تناولت أهم نماذج المؤسسة المتعلمة بهدف تحديد مختلف الأبعاد التي ركزت عليها وتحديد أبعاد نموذج هذه الدراسة. لتحقيق ذلك تم عرض كل نموذج على حدة بعرض خلفية بنائه والمنهجية المعتمدة في ذلك والأهم عرض أبعاده بشكل مختصر. وهذا ما أفضى إلى أنه رغم تعدد النماذج ورغم تعدد أبعاد كل نموذج فإنها ضمينا تتشارك في نقاط مشتركة لا بد من التركيز عليها ولا يخلو نموذج منها. لهذا فإنه لتحديد أبعاد النموذج النظري لهذه الدراسة تم تجميع الأبعاد المتشابهة في بعد واحد وهذا ما خلص إلى استخراج الأبعاد الأساسية للمؤسسة المتعلمة.

تلخصت هذه الأبعاد في التعلم التنظيمي بمستوياته الثلاثة؛ المستوى الفردي ومستوى الفرق ومستوى المؤسسة، القيادة المؤمنة بالتعلم والمشجعة عليه، مكافأة التعلم، الهيكل التنظيمي المسهل للتعلم، التقييم والتغذية الراجعة، تكنولوجيا المعلومات، ثقافة التعلم.

بعد استخراج أبعاد النموذج التصوري النظري للدراسة فإنه لا بد من الاطلاع على الخلفية النظرية لها للتفصيل فيها قليلا بعد أن تم تناولها بشكل مختصر ضمن النماذج السابقة التي وردت في هذا الفصل. الهدف الأساسي الأول من التفصيل فيها هو معرفة جزئياتها للتمكن من بناء الأداة الأساسية لهذه الدراسة وهي الاستبيان الذي سيوزع على مجموعة من المؤسسات الجزائرية لاختبار النموذج النظري انطلاقا من إجابات المستجوبين على ما سيُرد من فقرات فيه. أما الهدف الأساسي الثاني فهو تحديد شبكة العلاقات بين أبعاد النموذج بالاستعانة بمختلف الدراسات السابقة التي درستها. وبالتالي فإن الفصل الآتي سيخصص للتفصيل النظري للأبعاد المقترحة للمؤسسة المتعلمة.

3. النموذج النظري

تمهيد:

بعد أن تم في الفصل الأول التفصيل في الخطوة الأولى المتمثلة في تحديد تعريف المؤسسة المتعلمة بحسب هذه الدراسة، تم في الفصل الثاني التفصيل في الخطوة الثانية لبناء النموذج النظري المقترح لهذه الدراسة. والمتمثلة في عرض مجموعة من النماذج الرائدة والدراسات السابقة التي قدمت هي الأخرى نماذج للمؤسسة المتعلمة والتي من خلالها تم تحديد أبعاد أو متغيرات هذا النموذج المقترح والتي تلخصت في التعلم التنظيمي بمستوياته الثلاثة، القيادة، مكافأة التعلم، الهيكل التنظيمي، التقييم والتغذية الراجعة، تكنولوجيا المعلومات، ثقافة التعلم.

إن الخطوة الأساسية التي تلي عملية تحديد الأبعاد هي كيفية قياسها. هذا القياس لا يمكن أن يتأتى إلا بدراسة خصائص هذه الأبعاد في المؤسسة المتعلمة بالاطلاع على مختلف الأدبيات التي تناولتها والاستبيانات المستخدمة في هذه الدراسات. لأن معرفة هذه الخصائص ستخلص إلى تحديد دقيق لمختلف الممارسات التي يجب على المؤسسة القيام بها في كل بعد سواء التعلم أو القيادة أو الهيكل التنظيمي أو باقي الأبعاد لتتحول إلى مؤسسة متعلمة. والتي من خلالها سيسهل بناء الاستبيان الذي سيوزع على المؤسسات التي ستشملها هذه الدراسة.

تتضمن هذه الخطوة أيضا تحديد شبكة العلاقات بين مختلف أبعاد النموذج للتمكن من تحديد الفرضيات التي سيتم اختبارها في الدراسة الميدانية. والذي سيكون هو الآخر نتاج مراجعة مختلف الدراسات التي اهتمت بدراسة شبكة العلاقات بين هذه الأبعاد أو المتغيرات. وبالتالي؛ سيتم في هذا الفصل التفصيل في قياس أبعاد النموذج النظري المقترح بعرض خصائص كل بعد من أبعاده وفي علاقاتها ببعضها البعض.

1-3-1 التعلم التنظيمي في المؤسسة المتعلمة:

يعتبر التعلم التنظيمي العنصر الأساسي في المؤسسة المتعلمة والذي تهدف إلى تسهيله وتوفير دعائمه سواء ما تعلق بتعلم الفرد أو تعلم الفريق أو تعلم المؤسسة. لذا لا بد من عرض مختصر لخصائص كل مستوى من مستويات التعلم في المؤسسة المتعلمة.

1-1-3-1 التعلم على المستوى الفردي:

يقول *Senge* "لا تتعلم المؤسسة إلا من خلال أفرادها الذين يتعلمون، التعلم الفردي لا يضمن التعلم التنظيمي ولكن من دونه لا يوجد تعلم تنظيمي".¹ وحتى تكون المؤسسة متعلمة فيجب أن تهتم بتعلم أفرادها حتى يكون تعلمها مستمرا. بمعنى أنه يجب الاهتمام بمختلف عمليات التعلم الفردي في إطار مخطط تطور فردي تفتحه المؤسسة المتعلمة أمام أفرادها لضمان تطوّرهم الدائم. ويكون ذلك من خلال التركيز على بُعدي التعلم الرسمي وغير الرسمي.

يُقصد بالتعلم الرسمي "أنشطة التعلم المخطط لها التي تهدف لمساعدة الأفراد على الحصول على معرفة أو مهارة معينة تساعدهم على أداء عملهم بطريقة جيدة"² وبعد الاطلاع على مجموعة من المراجع³ التي تناولت أنشطة تعلم الأفراد الرسمية فإنه تم تلخيصها في الأنشطة الآتية:

- يبدأ التعلم الفردي من نشاطي الاختيار والتعيين. إذ إلى جانب الاعتماد على بطاقات الوصف والتوصيف الوظيفي في الاستقطاب والاختيار فيجب أيضا في المؤسسة المتعلمة الاهتمام باختيار الأفراد الذين لهم توجه كبير نحو التعلم والذين يشاركون معارفهم وأفكارهم مع زملائهم في العمل؛
- الاهتمام بتعلم الأفراد الجدد من خلال فترات التبرص وما فيها من متابعة وإرشاد ومساعدة على التمكن من مهام مناصبهم؛

¹ Senge, P. op cit, p. 236.

² Manuti, A. et al., "Formal and informal learning in the workplace: a research review", *International journal of training and development*, Vol. 19, N. 1, 2015, p.4

³ See : Jackie, and Thorpe, S. *Workplace learning and development: delivering competitive advantage for your organization*, Kogan Page, London and Philadelphia, 2007, p. 39-110, Pfau, H. R. "An introduction to on-the-job training and learning, Adapted from an unpublished on-the-job training handbook manuscript", website: https://www.researchgate.net/publication/278019299_An_Introduction_to_On-the-Job_Training_and_Learning, 26-12-2018. And Perez Lopez José, S. et al., "Human resource management as a determining factor in organizational learning", *Management learning*, Vol. 37, N. 2, 2006, p.219-220.

- حصص التدريب الرسمي: وهي تدخل من المؤسسة ليحصل الأفراد على معارف ومهارات وسلوكات جديدة. ويكون التدريب داخل المؤسسة أو خارجها باستخدام تقنيات مختلفة مثل تقنيات التعليم المكثف وتقنية دراسة الحالة وغيرها. ولا يجب أن يُنظر للبرامج التدريبية كعملية بناء للمهارات فقط؛ بل يجب أن تكون وسيلة لخلق ثقافة الالتزام بالتعلم وأنه يساعد على الاحتكاك بالآخرين والتعلم منهم ومشاركتهم ما تعلمه والوصول إلى فهم مشترك؛
- تدوير العمل: وهو التحويل المؤقت لفرد أو مجموعة أفراد من قسم لآخر أو مؤسسة أخرى. بمعنى أن يحصل الفرد على دور جديد لفترة زمنية محددة عادة ما تمتد من 3 إلى 12 شهرا بناء على أهداف التعلم واحتياجات الجهة المستقبلية. وهذا ما يساهم في إكساب الفرد مهارات جديدة لا يوفرها له منصبه الحالي ويمكنه من تطبيق مهارات جديدة في منصبه؛
- التفويض: بحيث يقوم المسؤول المباشر بتفويض السلطة للفرد للقيام ببعض المهام مما يساعد على تعلم طريقة أدائه بشكل أفضل ويزيد ثقته بنفسه وكفاءته. ويجب أن يتم دعم التفويض بعدم ترك الفرد المفوض دون توجيه لضمان فعاليته. إذ يجب أن يتم أولا تحديد المهام الموكلة والشخص المعني وسبب التفويض والمهارات التي يجب تعلمها وآجال المهمة ومواعيد اللقاءات لدراسة مدى تطور العملية. كما يجب أن يتم شرح العملية للفرد لتوضيح السبب والنتيجة المنتظرة وفتح المجال للفرد لطرح الأسئلة الكافية لضمان فهمه للعملية. وبانطلاق العملية يجب أن تتم ملاحظة الشخص المفوض من بعيد لمنحه فرصة القيام بالعمل بطريقته الخاصة مع التسامح معه في حال الأخطاء ومساعدته ونصحه عندما يطلب ذلك أو عند الضرورة. وباتتهاء فترة التفويض يجب أن يتم تقييمها والحصول على التغذية الراجعة من خلال مناقشة العملية مع الفرد ومساعدة الآخرين على التعلم من العملية؛
- تقييم الأداء وتقديم التغذية الراجعة للأفراد لمعرفة المشكلات وتشجيعهم على البحث عن الأسباب وتقديم الحلول الإبداعية مما يشجع الفرد على البحث الدائم عن المعرفة التي يمكن تطبيقها في مكان عمله؛
- التعويض والمكافأة القائمان على دعم التعلم من خلال مكافأة التجريب وتحمل المخاطر وحل المشكلات اليومية ونشر المعرفة لجعله أمرا ممارسا من قبل الجميع والتعاون بين الأفراد مع خلق فرص ترقية جزاءً للتعلم؛

أما **التعلم غير الرسمي** وهو التعلم الذي يحصل بأساليب غير رسمية سواء أكانت بطريقة غير مقصودة كالتعلم بتكرار مختلف المهام أو التجارب اليومية في العمل والتعلم بالتجربة والخطأ والتعلم بالملاحظة حيث يمضي الفرد وقتا في ملاحظة شخص آخر يقوم بعمل ما بحيث يرى ويسمع وبالتالي يتعلم العمل منه. أو يكون بطريقة مقصودة يسهل ملاحظتها ووصفها كالتعلم من زميل متمكن من أداء مهمة ما أو من مشرف غير رسمي يتابعه ويتعلم منه والتعلم

بطرح الأسئلة والتعاون مع الآخرين. والتعلم الذاتي خارج المؤسسة ومحاولة تطبيق ما تعلمه في أداء مهامه أو تعلم ذاتي بالقراءة بمعنى قراءة كل ما يتعلق بمجال عمله من كتب ومجلات وكتيبات توجيهية والتعلم الإلكتروني والذي يكون داخل المؤسسة أو خارجها وهو تعلم بواسطة إلكترونية سواء بالإنترنت أو الأترانيت أو الأقراص المضغوطة أو غيرها من الوسائط.¹

مما سبق؛ يتضح أن قياس التعلم الفردي في المؤسسة المتعلمة يكون ببعديه الرسمي وغير الرسمي. لوحظ بالنسبة للتعلم غير الرسمي أنه يحدث بشكل كبير من خلال العلاقات غير الرسمية بين الأفراد في إطار العمل الجماعي في أنواع فرق العمل المختلفة سواء الرسمية منها أو غير الرسمية كمجتمعات الممارسة التي تتشكل بطريقة عفوية بين الأفراد أصحاب الاهتمامات المشتركة والذين يستطيعون خلق لغة مشتركة تسهل تعلمهم معا. من هذا المنطلق فإن قياس التعلم غير الرسمي في هذه الدراسة سيكون ضمنا في بعد تعلم الفرق. لأنه رغم كونه يقاس أيضا بالمبادرة والجهود الفردية للتعلم غير الرسمي إلا أنها لا تخدم المؤسسة إلا إذا كانت في إطار جماعي يضمن نشر ما تم تعلمه بين أعضاء الفريق كخطوة أولى وفي المؤسسة ككل كخطوة ثانية خاصة ما تعلق بالمعرفة الضمنية التي تزداد فعاليتها ويسهل نقلها ضمن فرق العمل.

بالتالي؛ لن يخصص محور للتعلم الفردي غير الرسمي بل سيقاس التعلم الفردي فقط من خلال محور التعلم الفردي الرسمي من خلال ممارسات أساسية هي اختيار الأفراد بعناية للعمل في المؤسسة وتعلمهم من دورات التكوين سواء التحضيري أو في مراحل المسار المهني المختلفة كلما اقتضت الحاجة ومن تدوير العمل. أما باقي العناصر المذكورة والمتمثلة أساسا في تفويض السلطة والتقييم المستمر ومكافأة التعلم فستترك لمحاور أخرى نظرا لأهميتها كمتغيرات مستقلة ونظرا لكونها تساعد على تعلم الأفراد. حيث سيتم تناول التفويض في بُعد القيادة لأنه أحد أدوار القائد في المؤسسة المتعلمة. وسيكون بُعد التقييم المستمر بعدا مستقلا بحد ذاته لكونه محوريا في المؤسسة المتعلمة لأن التحسين المستمر لا يتم إلا بوجود التقييم المستمر سواء على مستوى الأفراد أو المستويات الأخرى لأنه مصدر التغذية الراجعة. والأمر نفسه بالنسبة لمحور مكافأة التعلم الذي سيكون محورا مستقلا لأهميته في التأثير على التعلم كما اتضح في النماذج السابقة.

¹ Shelley, A. et al., "Factors that influence informal learning in workplace", *Journal of workplace learning*, Vol. 20, N. 4, 2008. p. 231.

3-1-2 التعلم على مستوى الفريق:

بالرجوع إلى نماذج المؤسسة المتعلمة وأدبياتها يتضح أن التعبير عن التعلم على المستوى الجماعي يكون من خلال مفهوم تعلم الفريق *Team learning* الذي يستخدم كمرادف لتعلم الجماعة أو التعلم الجماعي. ويعرف الفريق على أنه نظام اجتماعي يتكون من فردين على الأقل يعرفون بعضهم البعض كفريق واحد ويعرفهم الآخرون كفريق لهم مسؤولية مشتركة للمنتج أو الخدمة التي يقدمونها كفريق ويعملون في مؤسسة.¹ ما يعني أنه يختلف عن الجماعة في وجود عمل مشترك وهدف مشترك ومسؤولية مشتركة على الأداء بين أعضاء الفريق. كفريق الإدارة أو فريق تطوير منتج، الفرق ذاتية التسيير، فرق المشاريع...

أما تعلم الفريق فينظر إليه الباحثون من زوايا مختلفة.² فمنهم من يركز على المعرفة والمهارة الجديدة التي يحصلها الفرد وينشرها داخل الفريق ويتشاركها معهم مما يغير من المعرفة الجماعية المشتركة ونماذج السلوك. ومنهم من يركز على تعلم الفريق كوحدة واحدة تتعلم من خلال البحث في تقييم وفهم التجارب المشتركة والذي يحدث بفعل التفاعل من خلال عمليات جماعية مختلفة. ومنهم من يركز على تعليم الأفراد كيف يعملون معا في فريق واحد وكيف يشكلونه ويهيكلونه ويتواصلون ويقومون بالمهام معا وكيف يتخذون القرارات وينفذونها.

مهما كانت الزاوية التي يُنظر لتعلم الفريق منها؛ فإنها تركز إما على مخرجات تعلم الفريق أي نتيجة العمل الجماعي والمهام المؤداة *Task work*، والتي تعبر عن المعرفة المحصلة نتيجة تعلم الفريق كتعريفه بأنه "التغير الدائم في مستوى المعرفة والمهارات الجماعية للفريق الناتجة عن التجارب المشتركة لأفراد الفريق"³. وإما أنها تركز على العمل والتعلم جماعيا *Team work* أي مختلف عمليات التعلم داخل الفريق كتعريفه بأنه "عملية ربط وتنسيق وتطوير قدرة الفريق على خلق النتائج التي يرغبها أفرادها وأهم نقطة في تعلم الفريق هي أن يتعلم كل فرد كيف يقوم بالعمل بشكل جماعي"⁴ ومنها ما يجمع بين النتيجة والعملية معا كتعريفه بأنه "العملية التي من خلالها يخلق الفريق المعرفة لأفراده ولنفسه كنظام وللآخرين"⁵ وفي المؤسسة المتعلمة؛ يشير *Senge* إلى أن أهم نقطة في تعلم الفريق هي أن يتعلم

¹ Randall Knapp, R. "Collective (team) learning process models: a conceptual review", *Human Resource development review*, Vol. 9, N. 3, 2010, p. 286.

² Sessa, L. V. and London, M. *Work group learning: understanding, improving and assessing how groups learn in organizations*, Lawrence Erlbaum associates, Taylor and Francis group, New York, 2008, p. 196-199.

³ Ellis, P. J. A. et al., "Team learning: collectively connection the Dots", *Journal of applied psychology*, V. 88, N. 5, 2003, p. 822.

⁴ Senge, P. op cit, p.220

⁵ Dechant, K. et al., "Team learning: A model for effectiveness in high performance teams", *Team development*, V. 7, 2000, p. 5.

أعضاؤه كيف يتعلمون معا ويكونون فريق تعلم وهذا يحتاج إلى بعض الممارسات التي تسمح لأعضاء الفريق بالعمل والتعلم معا.¹

بالتالي؛ سيركز نموذج هذه الدراسة على ممارسات تعلم الفريق وليس النتائج من منطلق أن النموذج يحدد الممارسات التي يجب أن تتوافر في المؤسسة لتتحول إلى مؤسسة متعلمة. وسيتم قياسها باعتماد الممارسات التي قدمها Savelsbergh وزملاؤه والمتمثلة في:²

- **البناء الجماعي للمعنى:** يبدأ من استكشاف المعنى الفردي الذي يتم التعبير عنه من خلال شرح كل فرد للحالة أو المشكلة وكيفية التعامل معها. ويستمع البقية له بانتباه. وإن كان هناك أمر غير واضح يتم توضيحه بطرح الأسئلة. مع ضرورة أنه كلما عرض فرد رأيه يسأل عن رأي زملائه لاكتشاف مداخل التفكير المختلفة. ثم تأتي عملية التفاعل التي تؤدي إلى البناء الجماعي للنماذج الذهنية المشتركة داخل الفريق من خلال النقاشات التي حدثت بينهم حول أفكار معينة وبناء كل فرد معرفته بناء على معارف زملائه؛
- **التفكير الجماعي:** يعني التفكير المنفتح لدى الأفراد ومناقشة أهداف واستراتيجيات وعمليات الفريق وتكييف ذلك مع الظروف الحالية أو المستقبلية. ويكون هذا التفكير حول العمليات التي تتم في الفريق وذلك بمناقشة عمل الفريق ومدى فعاليته في التفاعل والتعاون وإعادة النظر في الإجراءات داخله باستمرار والبحث في سبل تطوير عمل الفريق. كما يكون التفكير في مخرجات الفريق بالتحقق من إمكانية التعلم مما حققه الفريق والتحقق من أن الأفعال تؤدي إلى النتائج المخططة؛
- **إدارة الأخطاء:** من خلال مناقشة وتحليل الأخطاء المرتكبة في الفريق لتجنبها مستقبلاً وتحليل أسبابها ومناقشتها بشكل مفتوح وتخصيص الوقت اللازم للتفكير فيها؛
- **سلوك التغذية الراجعة:** من خلال البحث عن تغذية راجعة لدى الأطراف ذات المصلحة الداخليين والأطراف الخارجيين حول طريقة عمل الفريق والأعمال التي أنجزها وتحليل أدائه؛
- **التجريب:** يعني أداء الأعمال بطريقة جماعية تختلف عن الماضي. وقياس الاختلافات في النتائج المترتبة عن ذلك كتجربة مناهج جديدة، تجربة أساليب الفرق الأخرى...

¹ Senge, P. op cit, p. 237.

² Chatal M. J. H. Savelsbergh, M. J. H. C. et al., "The development and empirical validation of a multidimensional measurement instrument for team learning behaviors, *Small group research*, V.40, N.5, October 2009, p. 578-607.

3-1-3 التعلم على مستوى المؤسسة:

يقصد بتعلم المؤسسة مختلف الممارسات التي تقوم بها المؤسسة لتطوير قاعدة معارفها والاستفادة منها. ويمكن تلخيص هذه الممارسات في التعلم بالخبرة، التعلم بالتجربة، التعلم من التجارب السابقة خاصة الفاشلة منها، التعلم من المؤسسات الأخرى، التعلم من خارج المؤسسة.

يعني **التعلم بالخبرة** *experiential learning* تراكم المعارف لدى المؤسسة من خلال التكرار؛ بمعنى من خلال سلسلة من الأخطاء والمحاولات التي تؤدي إلى التحسين المستمر للتطبيق. وتعتمد الخبرة على طريقة تعلم مرتبطة بالتساؤل حول التطبيقات الجارية، وعندما تكون النتائج بعيدة عن الأهداف فإن معرفة الفارق تقود إلى تبني مراجعة للتطبيق لتحسين الطريقة المعتمدة.¹ هذا يعني أن المؤسسة تتعلم من تراكم الاستنتاجات السابقة التي تم ترميزها *to encode* في شكل روتين. ولكن، عندما يتشكل روتين معين في المؤسسة فإنها قد تقتصر عليه في أداء عملها ولا تبحث عن بدائل أخرى للروتين السائد وهذا ما يشكل عائقاً أمام تعلم المؤسسة من جديد وهو ما يطلق عليه **التعلم الوهمي** *superstitious learning*² أين يؤمن الأفراد بأن النتائج المطلوبة هي نتاج النشاطات التي تقوم بها المؤسسة وتفتنّها. فالمشكلة الأساسية فيما يتعلق بالتعلم من الخبرات السابقة هي أنها تؤدي إلى تشكيل ذاكرة تنظيمية يصعب تغييرها، فالمعرفة المحصلة من التجارب السابقة قد لا تكون مناسبة للوضع الحالي والمشكلات الحالية التي تواجهها المؤسسة.³

أما **التعلم بالتجربة** *experimental learning* فيحدث عندما يغير الأفراد والمؤسسة طريقة ترجمة الواقع والإطار الإدراكي الذي من خلاله تتشكل استجاباتهم وأفعالهم بسبب المعرفة والمهارات المكتسبة عند التطبيق. لأن التجربة تنتج تعلماً أين يتم التساؤل حول القيم المتحكممة في تبني تطبيقات تنظيمية معينة. بمعنى أنه يُحدث إعادة ترجمة وإعادة بناء نماذج التصرف في المؤسسة.⁴ مثال ذلك أن المؤسسة عندما تجري دراسات تحليل السوق فإنها تضع مجموعة فرضيات كمرحلة انطلاق ولكنها تحتاج إلى أرضية اختبار كخبرة المنتج الجديد الذي تنوي إضافته إلى خطوط إنتاجها في مساحات محدودة (جزء من السوق) لتحديد السعر المثالي ولمعرفة رد فعل المستهلك حول بعض خصائصه

¹ Soparnot, R. et Stevens E., "Peut-on opérationnaliser l'apprentissage organisationnel ? Une analyse du processus d'innovation de services", 2005, p. 193. Siteweb: luxor.acadiou.ca/library/ASAC/v26/06/26_06_p190.pdf, 18/7/2018.

² Robey, D. et al., "Information technology and organizational learning: a review and assessment of research", *Accounting management and information technologies*, N.10, 2000, p. 134-135.

³ Moingeon, B. and Edmondson, A. *Organizational learning and competitive advantage*, SAGE publication, London, Thousand, New Delhi, 1996, p. 19.

⁴ Soparnot, R. et Stevens, E. op cit, p. 191.

أو المدة المستغرقة لنجاحه في الأسواق. هذه التجارب تسمح للمؤسسة بالتصرف وتغيير الاستراتيجيات وعدم حصر نفسها ضمن مجموعة محددة من النماذج الإدراكية.¹

تتعلم المؤسسة أيضا من **التجارب الفاشلة**. ويُقصد بالفشل أي حادث باحتمال أقل-تأثير أكبر يهدد بقاء المؤسسة ويتميز بغموض أسبابه، آثاره، وسائل حله كما يتطلب حلولا سريعة.² وهناك من يرى أن التجارب الفاشلة لا تسبب آثارا وإنما الآثار هي ما نسميه تجربة فاشلة. بمعنى أن التجربة الفاشلة هي مجموعة آثار سلبية. إلا أنه يمكن أن يكون من ضمن هذه الآثار أثر إيجابي وهو التعلم.³

من أمثلة التجارب الفاشلة:⁴ سوء التوقع الاستراتيجي، القصور الإداري، الركود التنظيمي، عدم التوافق بين النوع التنظيمي المتبع وطبيعة المحيط، خلل تقني غير متوقع، انقطاع في سلسلة الإمداد، ارتفاع نسبة دوران العمل... ونظرا لتعدد الكوارث التي قد تتعرض لها المؤسسة فإن التعلم منها من الأمور المهمة التي تسهل الاستعداد للكوارث الحالية والمستقبلية.

لفهم تعلم المؤسسة من التجارب الفاشلة يُطرح فشل المؤسسة في مشروع جديد قامت به كمثل على ذلك.⁵ فعندما تقوم المؤسسة بفعل ما فإنه وحسب المدخل السلوكي تنتج استجابة من المحيط يتم تقييمها من قبل الأفراد والمسيرين، بمعنى خلق معنى من خلال هذه التجربة الحاصلة لفهم أسبابها (تعلم إدراكي). هذا الفهم قد يكون بطريقة رسمية (جمع المؤسسة للمعلومات)، أو غير رسمية (يحاول الأفراد فهم الفشل بطريقة منعزلة أو يناقشون الفشل الحاصل مع بعضهم البعض). وفي الحالتين قد تنشأ حالة توافق أو اختلاف في الآراء وهذا ما يخلق مجموعة محاور يتفق عليها الأغلبية. بمعنى أن استكشاف أسباب الفشل يساعد في خلق الفهم المشترك لمسار الأحداث الذي أدى إلى حصول الفشل، مما يمكن من فهم الأسباب والتركيز على الحقيقية منها (مثلا حالة فشل منتج جديد، فهل السبب هو المنتج في حد ذاته، الدراسات التسويقية...).⁶

¹ Pieterse, W. *Strategic learning: How to be smarter than your competition and turnkey insights into competitive advantage*, John Wiley and sons, Inc, New Jersey, 2010, p. 173.

² Carmeli, A. and Schaubrock J. "Organizational crisis-preparedness: the importance of learning from failures", *Long range planning*, N.41, 2008, p. 177.

³ Choularton, R. "Complex learning: organizational learning from disasters", *safety science*, N.39, 2010, p. 61.

⁴ Carmeli A. et Schaubrock J., op cit, p. 178.

⁵ Ater, C. J. "L'apprentissage par l'échec commercial : proposition d'un modèle", *XVI conférence internationale de management stratégique*, AIMS, Montréal, 6-7 Juin 2007, p. 15.

⁶ Valikangas, L. et al., "Why learning from failure isn't easy (and what to do about it): innovation trauma at Sun Microsystems", *European management journal*, Vol. 27, N. 4, 2009, p. 230.

ينجر عن هذا التغير الإدراكي تغير في سلوك المؤسسة ككل ويكون ذلك على مستويين:¹

- على مستوى الأفراد خاصة المسيرين منهم والذين إذا قامت المؤسسة بمشروع جديد فإنهم يعتبرون الفشل كمنبه للأخطاء. بمعنى أن الفشل أصبح مرجعا لمعرفة ما لا يجب فعله؛
- على مستوى المؤسسة ككل من خلال وضع إجراءات جديدة لاستدراك الاختلال الحاصل عند تطبيق المشروع الفاشل، تبني مشاريع جديدة بمفاهيم المؤسسة السابقة لأنها تحتفظ بالترابط الاستراتيجي الذي يسمح لها باستغلال المعارف الخاصة التي تملكها (مثلا تعرف السوق والأجزاء المهمة منه، واعية بالمشاكل الأكثر أهمية...). فهي إذاً تواصل نشاطها آخذة بعين الاعتبار الدروس التي تعلمتها من الفشل، أو قد تعتمد سياسة التطعيم *graft* بالنسبة للمشاريع التي لا تملك خبرة فيها.

من الطرق المفيدة في تعلم الدروس من الفشل تخزين المعرفة المحصلة من خلال الكتابة الجماعية للتجربة الحاصلة وطريقة حلها؛ أي إجراء توثيق للمعرفة مما يسمح بتحويل التجارب والمعارف إلى معرفة تصريحية. إضافة إلى تسليط الضوء على الفشل لاستخلاص الدروس. لذا نجد استخدام دراسات الحالة من الأساليب الناجعة في تدريس التدريب الإداري.²

لكن التعلم من الفشل ليس سهلاً؛ لأن الأفراد بحاجة إلى وقت للتخلص من التجربة السابقة. كما قد يحدث دوران للعمل بسبب الفشل خاصة بالنسبة للمسؤولين عن المشروع الفاشل. وهذا ما قد يؤثر على سلوك المؤسسة ككل لأن المسيرين الذين سيخلفونهم لديهم نظرة جد مختلفة حول الاستراتيجية المتبعة؛ مما يصعب استغلال التجارب السابقة وتحويلها إلى رأسمال للمؤسسة. أو أن بعضهم يرفضون مناقشة الفشل مما يجعل الأمر من الأمور المحظور التكلم عنها، وهذا ما يعيق عملية التعلم.³

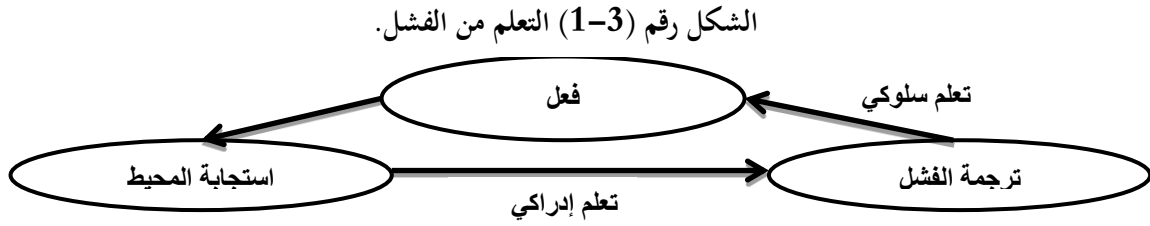
وهنا، لابد من الإشارة إلى أن التعلم من الفشل يتضمن مرحلتين هامتين، الأولى تعديل فردي وتنظيمي في الافتراضات الأساسية (هيكل تنظيمي، سياسات...) والثانية إدارة الاستجابات السلوكية التي تسهل التعافي التنظيمي والتعديل.⁴ والشكل الموالي يوضح التعلم من الفشل:

¹ Ater C. J., op cit, p. 20-22.

² Valikangas, L. et al. op cit, p. 231.

³ Ater, C. J. op cit, p. 20.

⁴ Carmeli, A. et Schaubrock J. op cit, p. 179.



Source : Ater, C. J., "L'apprentissage par l'échec commercial : proposition d'un modèle", *Conférence internationale de management stratégique*, AIMS, Montréal, 6-7 Juin 2007, p. 5.

يوضح الشكل التعلم التنظيمي من الفشل، فقيام المؤسسة بفعل ما (تقديم منتج جديد، مشروع جديد...) موجه نحو المحيط الذي يستجيب لهذا الفعل. وتستخدم المؤسسة التغذية الراجعة لأجل ترجمة استجابة المحيط لمعرفة سبب الفشل أو النجاح، وهذا ما يشكل تعلمًا إدراكيًا للمؤسسة. قد ينتج عن هذا التعلم تغييرات تنعكس في سلوك المؤسسة أي يُحدث تعلمًا سلوكيًا؛ مثلًا تغيير المؤسسة لطريقة تغليف منتجاتها.

يحدث التعلم على مستوى المؤسسة أيضًا من خلال ما يسمى التعلم بين المؤسسات *inter-organizational learning*. إذ لا يمكن للمؤسسة أن تعمل بمعزل عن محيطها الذي كلما زاد تعقيدًا زادت حاجة المؤسسة إلى التعلم لأنه الوسيلة التي تسمح لها بالبقاء والتطور. ومما يمكن أن يساهم في تلبية هذه الحاجة "التحالفات الاستراتيجية" التي تشجع على نقل المعارف والكفاءات فيما بين المؤسسات.¹ بمعنى أن المؤسسة تتحالف بهدف الحصول على المعارف والكفاءات التي لا تملكها والتي تحتاج إليها لتطورها. ولكن، لا بد من التمييز بين التعلم التنظيمي ونقل وتحويل المعرفة ضمن التحالف؛ فالتعلم التنظيمي له أثر على المؤسسة ككل في حين أن نقل المعرفة ضمن التحالف لا يكون له أثر على المؤسسة المتحالفة ككل أو على معظم أفرادها.²

من هنا تظهر أهمية نشر وتوزيع وتخزين المعرفة المحصلة واستخدامها. فإذا لم يتم نشرها فإن دورها في تحسين أداء التحالف ككل سيكون محدودًا لأن نشر المعرفة بين وحدات المؤسسة يوفر فرصة للفهم المتبادل والتعاون. وقد يكون نشر المعرفة بطريقة رسمية من خلال الملفات المكتوبة، جلسات التدريب الرسمية، السياسات، المذكرات... كما قد يكون بطريقة غير رسمية من خلال تبادل الأفراد أو الفرق تجاربهم وخبراتهم عن طريق الحوار المستمر.³

¹ Malo, M. et Elkouzi, N. "Alliances stratégiques et apprentissage : Collectif des entreprises d'insertion du Québec et Comité économie sociale inter-CDEC", *Nouvelles pratiques sociales*, Vol. 14, N. 2, 2001, p. 158.

² Rolland, N. "L'apprentissage de connaissances en management issues des alliances", p. 2-3, site web: <http://www.strategie-aims.com>, 18/07/2018.

³ Liu, C.L. et al., "Understanding the impact of relational capital and organizational learning on alliance outcomes", *Journal of world business*, N.45, 2010, p. 238-239.

يأخذ تعلم المؤسسة ضمن التحالفات الاستراتيجية شكل تعلم من الشريك.¹ فعندما تتحالف مؤسسة مع أخرى تتمكن من الدخول بسهولة إلى السوق الجديدة بسبب معرفة الشريك بها، وتتمكن من تعلم مهارات الإنتاج، التسويق، الإدارة... يمكن هذا التعلم من تعديل سلوكها، روتينها، وحتى معاييرها. بمعنى يحدث التعلم من الشريك عندما تتعلم المؤسسة من حليفها أمورا لم تكن تعرفها من قبل.

كما قد يأخذ التعلم ضمن التحالفات شكل تعلم مع الشريك،² وفي هذه الحالة يتعلم الشريكان معا من خلال خلق معرفة جديدة بالنسبة لكليهما. فمثلا، عندما يعاني أحد الشريكين من مشكلة تتعلق بإدارة ما (إنتاج، تسويق...) يتبادل المديران اتصالات هاتفية تبدأ بالتحاور حول المشكلة الحاصلة ولكن تنتهي بالتحاور حول عمل التحالف ككل مما يساعد على خلق أفكار جديدة مفيدة للطرفين، أو قد يحصل أحد الشريكين على آلات بتكنولوجيا جديدة مما يستدعي تعاون ميكانيكي الشريكين الذين يبدؤون عملية تعلم حول هذه الآلات تنتهي بفهم شامل ومشارك لهذه التكنولوجيا. ومن الأمثلة أيضا الاجتماعات التي تؤدي إلى خلق رؤية مشتركة.

كما تتعلم المؤسسة من بيئتها الخارجية سواء الخاصة أو العامة.³ فعلى المؤسسة أن تفحص وتدقق بيئتها وتحللها وتفهمها لتكون جاهزة للفرص والتحديات الجديدة. ومن مصادر المعلومات حول البيئة احتجاجات الزبائن، مقالات الصحافة، الدراسات التسويقية... مما يفرض على المؤسسة البحث عن طرق تعلم للتكيف مع المحيط. فمن خلال تنظيم واستخدام المعلومات المحصلة من البيئة الخارجية تحدد المؤسسة رسالتها، شكلها، استراتيجياتها، تقوم بتحديث بنيتها القاعدية، تغير طرائق التسيير المتبعة وطرائق اتخاذ القرار وطرائق الاتصال الداخلي... كما قد تستخدم المقارنة المرجعية⁴ التي تُعتبر من أشهر الوسائل لتعلم أفضل التطبيقات المستخدمة من قبل المؤسسات الأخرى بما فيها المنافسون.

يلخص الجدول الآتي مصادر تعلم المؤسسة:

¹ Trans V.N. et Kalika M., "Apprentissage et performance dans les Joint-ventures internationales au Vietnam", XV^e conférence internationale de management stratégique, Genève, 13-16 Juin 2006, p. 6-7.

² Kanoppen, D. et al. "Supply chain relationships: Exploring the linkage between inter-organizational adaptation and learning", *Journal of purchasing and supply management*, N.16, 2010, p. 200-201.

³ Stein, A. and Smith, M. op cit, p. 199-200.

⁴ Robey, D. et al. op cit, p. 137.

الجدول رقم (3-1): مصادر وبواعث تعلم المؤسسة.

الشريك: التعلم من الشريك	المؤسسة: تتعلم من نفسها	المحيط: التعلم من البيئة	
التحالفات، الاندماج، تحويل التكنولوجيا، زبون، مورد...	الخبرة، الإبداع، الأخطاء السابقة...	المحيط الاقتصادي، المحيط التكنولوجي، المنافسون...	مصادر التعلم
فارق تنظيمي، كفاءة مستهدفة.	التكرار، الاختلال، الإبداع.	تغير في المحيط، أداء ضعيف	بواعث التعلم <i>triggers</i>

Source :Ferrary, M. et Pesqueux, Y. *Management de la connaissance : Knowledge management, apprentissage organisationnel et société de la connaissance*, Economica, Paris, 2006, p. 74.

يتضح من الجدول أن مصادر تعلم المؤسسة متعددة سواء منها الداخلية أو الخارجية. وفي جميع الأحوال فإن انطلاق عملية تعلم المؤسسة تتطلب وجود باعث. فمثلاً؛ الفارق التنظيمي الموجود بين المؤسستين المتحالفتين هو ما يطلق عملية التعلم في حالة التحالفات (المؤسسة الأضعف تتعلم من المؤسسة الأخرى لتقليص هذا الفارق).

3-2 دعائم التعلم في المؤسسة المتعلمة:

بعد التفصيل في أبعاد التعلم التنظيمي في المؤسسة المتعلمة سيتم الآن الانتقال إلى التفصيل في دعائمه بهدف معرفة مؤشرات قياسها. وتتمثل هذه الدعائم في القيادة، الهيكل التنظيمي، التقييم والتغذية الراجعة، مكافأة التعلم، تكنولوجيا المعلومات، ثقافة التعلم.

3-2-1 القيادة في المؤسسة المتعلمة:

اتضح من خلال مراجعة النماذج الرائدة للمؤسسة المتعلمة والدراسات السابقة التي حاولت بناء نموذج للمؤسسة المتعلمة أن القيادة عنصر أساسي في بنائها. وحتى يتم توضيح مكانة القيادة في المؤسسة المتعلمة فلا بد من الاطلاع أكثر على الدراسات التي تناولت العلاقة بين القيادة والمؤسسة المتعلمة. وهذا ما بين أن للقيادة دوراً فعالاً في المنظمة المتعلمة خاصة في كونها تساعد على التعلم التنظيمي. غير أن هذا الدور اختلف من دراسة إلى أخرى فبعض الدراسات ركزت على الأدوار التي يلعبها القادة في المؤسسة المتعلمة. وركزت بعضها على مهارات القادة في المؤسسة المتعلمة. في حين ركز بعضها الآخر على نوع القيادة الذي يجب أن يتبع في المؤسسة المتعلمة. من هذا المنطلق سيتم أولاً التعريف بالقيادة بصفة عامة وصفات القادة في المؤسسة المتعلمة ثم تلخيص أدوار القيادة في المؤسسة المتعلمة.

إن المداخل التقليدية للقيادة المركزة أساساً على فكرة أن القائد هو بطل مميز يوجه ويتخذ القرارات المفتاحية ويشجع المرؤوسين لا تماشى مع بناء المؤسسة المتعلمة. لأنها مداخل فردية تحصر دور القائد في أوقات محددة قصيرة

المدى وتبعده عن النظرة النظامية والتعلم الجماعي داخل المؤسسة. لذا؛ تعرف القيادة على أنها: "عملية التأثير وتعليم الآخرين على فهم لماذا وكيف يتم أداء بعض الأنشطة وتحقيق بعض الأهداف. وبالتالي القيادة هي عملية تسهيل الجهود الفردية والجهود الجماعية للتعلم وتحقيق أهداف مشتركة في المؤسسة."¹

من خلال الاطلاع على أدبيات المؤسسة المتعلمة يمكن استنتاج أن دور القائد فيها يبدأ أولاً من خلال صفاته الشخصية بالبدء بنفسه أولاً وذلك بإظهار الاستعداد الدائم والقابلية للتعلم السريع وتمضية الوقت في التطوير الذاتي ليكون قدوة للآخرين في المؤسسة. وثانياً في مجموعة ممارسات يقوم بها مع من يقودهم.

يمكن اختصار خصائص القائد المرتبطة بشخصيته في المؤسسة المتعلمة في:²

- أن تكون له رغبة في التعلم: وذلك يجعل القادة التعلم نشاطا يمارسونه داخل وخارج المؤسسة. ويطلبون من الآخرين التعلم. ولهم اعتقاد أن هناك شيء يمكن تعلمه في كل حالة يمرون بها في المؤسسة؛
- أن يكون ذا عقل منفتح وفضولي: بأن يكون القائد منفتحاً أمام مختلف وجهات النظر وي طرح أسئلة تؤدي إلى احتمالات تصرف جديدة؛
- أن يكون متواضعاً: بحيث تكون له القدرة على الاعتراف بأخطائه ويتقبل أن تمر عليه مواقف لا يملك معرفة فيها ويصرح بذلك دون تكبر؛
- أن يجعل تعلمه تعلماً عمومياً: بحيث يطلب التغذية الراجعة في كل فرصة وينشر معرفته وما مروا به من تجارب كلما أتاحت له الفرصة؛
- أن يطبق ما يقول: بحيث لا يكفي أن يقول أنه يدعم التعلم؛ بل أن يستغل كل الموارد المتاحة للتعلم في كل وقت.

تنتج هذه الصفات في حالة ما كان للقائد رؤية واضحة حول ما ستكون عليه المؤسسة، والتزام وشغف بالتعلم واعتقاد راسخ بأن التعلم هو أساس تطور المؤسسة وتنافسيتها ونجاحها. أما ما يتعلق بالممارسات التي يقوم بها القائد بعد تحليه بتلك الصفات الشخصية فإنها تتلخص أساساً في خلق الرؤية المشتركة، تطوير القادة الجدد بإتاحة الفرصة

¹ Berson, Y. et al., "Leadership and organizational learning: a multiple levels perspective", *The leadership quarterly*, N. 17, 2006, p. 579.

² James F. et al., *Learning at the top: how CEOs set the tone for the knowledge organization. From the book of Goldsmith, M. et al., leading organizational learning: Harnessing the power of knowledge*, Jossey-Bass, San Francisco, 2004, p. 162-163.

للآخرين وتفويض السلطة، التشجيع على الإبداع، فتح المجال أمام الأفراد للمشاركة في اتخاذ القرارات، توفير الدعم الدائم للأفراد يجعلهم ملتزمين بالتعلم لضمان زيادة فعالية التعلم.

خلق رؤية مشتركة لدى الأفراد وجعلهم يتمسكون ويلتزمون بها هو أول ما على القائد التركيز عليه. فعادة ما يكون لكل فرد صورة عن الواقع تختلف عن صورة غيره من الأفراد في المؤسسة بناء على النموذج الذهني أو الخريطة الذهنية لكل واحد منهم. هذا التشتت في الترجمات لا يتوحد إلا من خلال العمليات الجماعية التي تساعد الأفراد على تطوير فهم مشترك للفكرة الأصلية الواحدة. وتعتبر رؤية القائد أهم مصدر لبناء لغة مشتركة ورؤية مشتركة. لأن الرؤية ليست فقط مصدرا لالتزام الأفراد بفكرة جديدة بل مسار عمل يتوحد عليه الجميع.¹ غير أن وجود رؤية مشتركة لوحده لا يكفي لضمان حدوث تعلم ثنائي الحلقة أو تعلم خلاق. وهذا ما يتطلب إلى جانب رؤية مشتركة ضغطا خلاقا² *creative tension* يأتي كنتيجة للمزاوجة بين فهم الواقع والرؤية الواضحة المشتركة. فوجود فهم للواقع فقط لا يؤدي إلى تعلم خلاق بل أن أي تغيير سيقابل بالمقاومة وذلك لغياب الرؤية المستقبلية الواضحة. وأيضا وجود رؤية فقط دون فهم للواقع لا يخلق تعلمًا خلاقًا. وهنا يأتي دور القيادة بالضغط الخلاق الذي يختلف عن حل المشكلات. ففي حل المشكلات؛ تأتي طاقة التغيير من محاولة الابتعاد عن الوضع الحالي غير المرغوب فيه. أما في القيادة بالضغط الخلاق فتكمن الطاقة في المستقبل الذي نريد الوصول إليه. وهذا ما يحدث في المؤسسة فعند حصول مشكلة ما يتم التغيير للحل وبمجرد حصول الحصل يتوقف التغيير بينما في حالة الضغط الخلاق فلا يتم التوقف عن العمل للوصول إلى الرؤية المستقبلية.

ما يساعد على خلق الرؤية المشتركة؛ جعل الأفراد في المؤسسة يركزون على هدف محدد يصبون إليه وليس أداء يحققونه.³ لأن الفرد الذي له توجه نحو هدف محدد يرى نفسه كمتعلم دائم وبالتالي يتحسن أداءه باستمرار. بينما الفرد صاحب التوجه بالأداء فيرى أن قدرته على التعلم محدودة لأنه يضع لنفسه سقفًا للتعلم ما إن يبلغه تتراجع مستويات تعلمه ولا تتطور، وتصير التغذية الراجعة أمرا سلبيا بالنسبة له. وبالتالي؛ يرفض حالات التعلم أين يواجه وضعيات جديدة قد يفشل فيها ويحكم على نفسه سلبيا. وهنا يأتي دور القائد الذي عليه أولا معرفة وفهم سلوك تفادي التعلم ثم بعد ذلك توفير الأمن النفسي للفرد يجعله يشعر أنه يستطيع أن يكون نفسه دون خوف على صورته أو وظيفته أو مكانته بفتح المجال أمام الآراء المختلفة، فتح المجال أمام المعرفة الجديدة، توفير دورات تدريبية، حذف

¹ Nthurubele, T. A. *Facilitation a learning organization: the case of a small consulting firm*, Master of philosophy thesis, Stellenbosch university, South Africa, 2011, p. 51

² Senge, P. op cit, p. 127.

³ Hannah S. T. and Lester P. B, "A multilevel approach to building and leading a learning organization", *The leadership quarterly*, N. 20, 2009, p. 35-37.

العراقيل البيروقراطية لنشر المعرفة، منح الفرد وقتا للتعلم خارج العمل، إعادة تقييم العمل بحد ذاته... مما يجعل الفرد أكثر قابلية للتعلم وتقبل للتغذية الراجعة فيما يخص أداءه.

على القادة أيضا في المؤسسة المتعلمة تطوير قادة جدد (القائد كمعلم).¹ بمعنى أن يكون للقائد رغبة وإرادة في تفويض السلطة والعمل على قيادة الأفراد وتسهيل تطورهم. ليس فقط من خلال تطوير المهارات الموجودة لديهم؛ بل أيضا من خلال تطوير مهارات يحتاجونها مستقبلا، ومساعدة الأفراد على إعادة بناء نظرتهم للواقع ومساعدتهم على حل المشكلات السابقة بمدخل جديدة؛

كما على القادة في المؤسسة المتعلمة التشجيع على الإبداع من خلال السماح بتجريب الجديد وتحمل المخاطر دون خوف من العقاب (تجريب طرائق عمل جديدة، إحداث بعض التغييرات، تقديم أفكار لأساليب جديدة...). بمعنى أن دور القادة هنا هو أن يكون متسامحا مع الأخطاء عندما يكون الأفراد بصدد تطبيق مهارات جديدة اكتسبوها أثناء عملية تعلمهم شرط تحقيق التوازن بحيث لا تؤثر الأخطاء على المستوى العام للأداء.² فالإبداع انعكاس للرؤية الفردية التي تتأثر بدور القائد الذي يساعد الفرد على رؤية عمله بشكل مختلف من خلال تحدي الطرائق المتبعة في تأدية المهام أو من خلال إعادة توجيه جهود الأفراد وتشجيعهم على رؤية المشكلات التي تواجههم من زوايا مختلفة، وهذا ما يحفز على الاستكشاف الذي يتحدى الحالة الموجودة ويؤدي إلى رؤية جديدة وبالتالي الإبداع.³

كما يقع على عاتق القادة في المؤسسة المتعلمة زيادة فعالية تعلم الأفراد⁴ من خلال زيادة ثقة الفرد في قدرته على التعلم في مهمة أو عمل ما بهدف اكتساب مهارات جديدة ومعقدة وتخزينه المعرفة واسترجاعها وقت الحاجة إليها وبالتالي زيادة الالتزام نحو التعلم المستمر. ويحقق القائد ذلك من خلال مساعدة الفرد على تحدي نموذجيه الذهني الحالي خاصة في الحالات التي يصعب عليه التعامل معها والتي تشكل حافزا لإعادة النظر في طريقة التفكير والتعلم. وأيضا من خلال مقارنة الأداء بالأداء المتميز وإقناع الفرد بأنه يملك القدرات اللازمة لتحقيق ذلك المستوى من الأداء بل وأعلى منه. ويتأتى ذلك من خلال فتح المجال لعرض الأفكار، منح الموارد والدعم اللازمين لتسهيل خلق المعرفة، تشجيع الأفراد على اكتشاف ميادين جديدة بمهارات جديدة في عملهم...

¹ Givel, P. Y. op cit, p. 50-53.

² Ibid, p 51.

³ Nthurubele, T. A. op cit, p. 51.

⁴ Hannah S. T. and Lester P. B., op cit, p. 36.

3-2-2 ثقافة التعلم في المؤسسة المتعلمة:

يوجد في هذا البعد مفهومان هما ثقافة المؤسسة المتعلمة *learning organization culture* وثقافة التعلم *learning culture*. وبالرجوع إلى الدراسات التي فصلت فيهما يتضح أن قياس ثقافة المؤسسة المتعلمة يتم عادة من خلال سبعة أبعاد أساسية هي خلق فرص تعلم مستمر، تشجيع التحقيق والحوار، تشجيع التعاون وتعلم الفريق، تمكين الأفراد نحو رؤية جماعية، ربط المؤسسة بمحيطها، وضع أنظمة لاستقطاب ونشر التعلم، تقديم قيادة استراتيجية للتعلم¹ من خلال اعتماد استبيان *Marsick and Watkins* الذي يعتبر أحد النماذج الرائدة في المؤسسة المتعلمة. بتعبير آخر تقاس بنفس أبعاد المؤسسة المتعلمة. أما ثقافة التعلم فتعرف على أنها "نظام جماعي وديناميكي للافتراضات القاعدية والقيم التي تحكم تعلم الأفراد داخل المؤسسة."² ومن منطلق أن الثقافة في نموذج هذه الدراسة هي أحد دعائم التعلم؛ فإن المفهوم المعتمد هو ثقافة التعلم مادامت تحكم التعلم في المؤسسة وتؤثر عليه. يرى *Sarder* أن من أهم خصائص ثقافة التعلم³ الانفتاح نحو الأفكار الجديدة، عدم الخوف من التغيير، الرغبة في نشر المعرفة، الترحيب بالتحديات واعتبار الأخطاء والمهام الصعبة والمشكلات فرصا للتعلم، إدراك أهمية التعلم في المؤسسة. أما *Schein* والذي يعتبر كتابه المرجع الأساسي لكثير من الدراسات التي تناولت ثقافة التعلم فقد لخصها في عشرة خصائص هي:⁴ التفاعل، الالتزام بتعلم التعلم، افتراضات إيجابية حول طبيعة الفرد، الإيمان بأن البيئة قابلة للتسيير، الالتزام بالحقيقة والتحقيق، التوجه الإيجابي نحو المستقبل، الالتزام بالحوار، الالتزام بالتنوع الثقافي، الالتزام بالتفكير النظامي، الإيمان بضرورة تحليل الثقافة. وفي هذه الدراسة سيتم اعتماد الأبعاد التي اقترحتها *Santa* الذي لخص خصائص ثقافة التعلم بعد الاطلاع على مجموعة دراسات تناولتها في:⁵ الانفتاح، التجريب، المشاركة، الحوار.

الملاحظ على هذه الأبعاد أنها تركز أساسا على ما أسماه *Schein* بـ *Shared assumptions* وهو نفسه مفهوم *shared mental models* بمعنى الافتراضات المشتركة أو النماذج الذهنية المشتركة بين أفراد المؤسسة

¹ توجد عدة دراسات اعتمدت هذا الاستبيان في قياس ثقافة المؤسسة المتعلمة منها ما يأتي:

Hussein, N. et al., "Learning organization culture, organizational performance and organizational innovativeness in a public institution of higher education in Malaysia: a preliminary study", *Procedia economics and finance*, Vol. 37, 2016, p. 512-519

Mrisha, G. et al., "Effect of learning organization culture on organizational performance among logistics firms in Mombasa country", *Journal of human resource management*, Vol. 5, N. 2, 2017, p. 32-38.

² Breda-Verduijn, V. H. and Heijboer, M. "Learning culture, continuous learning, organizational learning anthropologist", *Industrial and commercial training*, Vol. 48, Iss. 3, p. 124.

³ Sarder, R. op cit, p. 36.

⁴ Schein, H. E. *Organizational culture and leadership*, 4th ed, Jossey-Bass A Wiley Imprint, San Francisco, 2010, p. 366-371.

⁵ Santa, M. op cit, p. 247

الواحدة والتي تتحكم في سلوكهم وتقاس من خلاله. بمعنى أنها تشكلت بين الأفراد ويعبرون عنها من خلال السلوكيات التي يشتركون في القيام بها داخل المؤسسة. لذا فإن قياس ثقافة التعلم في هذه الدراسة سيكون من خلال التأكد من كون العناصر الأربعة المعتمدة في القياس مشتركة بين أفراد المؤسسة ككل أما لا. ويمكن شرح هذه العناصر باختصار كالآتي:

- **الانفتاح:** يعني وجود ثقة متبادلة بين الأفراد والتي ينجر عنها عدة سلوكيات تخدم تعلمهم تشارك الأفكار مع زملائهم، والحديث دون خوف، المبادرة لحل المشكلات...؛
- **التجريب والسعي للتعلم:** بمعنى أن يسود في المؤسسة افتراضات مشتركة بأن على الجميع أن يسعى دائما للتعلم وتطوير نفسه لأنه مهما تعلم فمزال أمامه الكثير ليتعلمه خدمة لأهدافه وأهداف المؤسسة. بمعنى أن يصير التعلم مسؤولية الجميع بحيث يبحث الأفراد عن كل ما هو جديد من خلال تحمل المخاطر لخلق ميزة تنافسية، تقبل الفشل والأخطاء مما يسمح بعدم القضاء على الفضول لدى الأفراد ورغبتهم في التطور؛
- **المشاركة:** بأن يسود في المؤسسة افتراضات مشتركة بأهمية العمل الجماعي والتشارك. وتظهر أساسا من خلال المبادرة للتبادل المعرفي بين الأفراد ومساعدة بعضهم البعض؛
- **الحوار:** لأن النقاش لا يكفي لبناء مؤسسة متعلمة بل يجب أن يسود بين الأفراد حوار دائم وأن يكونوا قادرين على طرح أي نوع من الأسئلة والحصول على تغذية راجعة عن أسئلتهم ويكون لهم الوقت الكافي للتفكير.

3-2-3 مكافأة التعلم في المؤسسة المتعلمة:

تحظى مكافأة التعلم بأهمية بالغة في المؤسسة المتعلمة لأنها إحدى الآليات التي تعتمد عليها المؤسسة لتوجيه سلوك الأفراد نحو تحقيق الأهداف. ومن أهم هذه السلوكيات سلوك التعلم. حيث أن ما يشجع الأفراد على بذل الجهد لتعلم كل ما يلزم لتحقيق مهامهم بفعالية متزايدة ولنشر المعارف التي تعلموها داخل المؤسسة هو مكافأتهم سواء بمكافآت مالية أو مكافآت غير مالية للأفراد أو الفرق لقاء نشر المعرفة، تطوير أفكار جديدة، إعادة استخدام المعرفة.. وهنا يشير¹ Sivagiri إلى أن نتائج مكافأة جهود الفرق أكبر من نتائج مكافأة الأفراد. وبالتالي فإن مكافأة التعلم تضمن توحيد جهود الأفراد والفرق لتحقيق الأهداف كما تساعد على تعزيز بعض السلوكيات بمكافأة من ينتهجها لجعلها سائدة في المؤسسة.

¹ Sivagiri, N. "Influence of HRM practices on organizational learning : the mediation role of organizational knowledge management capabilities", *Journal of business and management*, Vol. 20, Issue. 7. Ver. 7, 2018, p. 37.

حتى تحقق المكافآت هذه الأهداف وجب إدارتها بمعنى "تصميم وتنفيذ وصيانة عمليات وممارسات المكافأة الموجهة نحو تحسين أداء المؤسسة والأفراد والفرق".¹ وهذا ما تركز عليه المؤسسة المتعلمة إذ لخص² Jerez-Gomez وزميله أبعاد مكافأة التعلم المرتبطة بالتعلم والمؤسسة المتعلمة في أربع نقاط أساسية هي التركيز على الكفاءة وليس الوظيفة، الجمع بين المكافأة الفردية والمكافأة الجماعية، ربط المكافآت بالمدى الطويل، استغلال المكافآت كوسيلة لجذب الكفاءات والمحافظة عليها للتكيف والتميز في بيئة العمل.

تركز المؤسسة المتعلمة على **مكافأة العمل والمهارات المحققة**. فأنظمة المكافأة التقليدية التي تعتبر الوظيفة أو المنصب وليس الفرد كوحدة تحليل لتحديد المكافآت التي يحصل عليها لا تتماشى مع متطلبات التحول إلى مؤسسة متعلمة. لأن الاعتماد على بطاقات الوصف والتوصيف الوظيفي في تحديد المكافآت يحد من تطور ونمو كفاءات ومساهمات الفرد في المؤسسة. وبالتالي وجب التركيز على الفرد وكفاءته بمكافأة تعدد المهارات والكفاءات التي يكون قادرا على تحقيقها وتطبيقها بفعالية في أداء مهامه. وهذا ما يسمح بتطور مستمر في سلوكيات الأفراد وقدراتهم التي تحتاجها المؤسسة في تحقيق أهدافها.

يجب أن يتصف نظام المكافأة في المؤسسة المتعلمة أيضا بجمعه بين **المكافآت الفردية والمكافآت الجماعية** في آن واحد. لأن الفرد يتصرف بناء على الطريقة التي سيقم ويكافأ بها. لذا؛ إن كوفئ على العمل الجماعي فإنه سيسعى إلى العمل جماعيا ضمن فريق واحد. وبالتالي فإن مكافأة الفرد مقابل ما حققه فريقه يطور جاهزية الأفراد للعمل جماعيا من جهة وإلى تنافس الفرق فيما بينها للتميز والحصول على مكافأة أكبر. وطبعاً؛ يتضمن هذا كله تشاركاً للمعارف وتطويراً للكفاءات الفردية والجماعية خدمة للمؤسسة ككل. (هنا يظهر دور القائد في توفير جو العمل الذي يعزز التنافس والتعلم بين الفرق بحيث يكافأ الفريق على ما حقق وعلى نشره المعرفة للفرق الأخرى).

على المؤسسة المتعلمة أيضا أن يكون لها توجه يمزج بين **المديين الطويل والقصير**. لأن نظام المكافآت القائم على الفعالية والأهداف قصير المدى يعيق تطوير سلوكيات التعلم المستمر المتعلقة بالإبداع والتحسين المستمر. لأن تركيز الفرد سينصب على النتائج الحالية الآنية أكثر من تطوره المستقبلي خدمة لتطور المؤسسة ككل.

¹ Armstrong, M. and Murlis, H. *Reward management: a handbook of remuneration strategy and practice*, 5th ed revisited, Kogan page, London and Philadelphia, 2007, p. 3.

² Jerez-Gomez, p. et al., "Organizational learning and compensation strategies: evidence from the Spanish chemical industry", *Human resource management*, Vol. 44, N. 3, march/april 2007, p. 56-59.

أيضا؛ أن تكون المؤسسة متعلمة فهذا مرتبط إلى حد كبير بقدرتها على استقطاب الكفاءات البشرية والأهم من ذلك المحافظة عليها. لأن قدرة المؤسسة على البقاء في بيئة عملها والتميز فيه يحتاج إلى عمليات التعلم التي تظهر في تحليل الواقع الذي تعيشه المؤسسة والمشكلات التي تواجهها باستمرار لتقديم الحلول المناسبة والبحث الدائم عن المعرفة اللازمة لتحقيق الأهداف. ويحتاج تطبيق هذه الحلول إلى استقرار الموارد البشرية في المؤسسة وبقائها فيها. ويتحقق ذلك من خلال عمل المؤسسة على بناء نظام مكافآت مرتبط بطبيعة سوق عملها بحيث يكون قادرا على خلق مجموعة سلوكيات ترتبط بالتعلم المستمر كاقتراح الأفكار، تحمل مخاطر تجريبها، العمل الجماعي...

3-2-4 الهيكل التنظيمي في المؤسسة المتعلمة: من العناصر الأساسية في المؤسسة المتعلمة الهيكل التنظيمي. فالتعلم التنظيمي الذي يُعتبر المحور الأساسي الذي تبنى عليه المؤسسة المتعلمة يحصل على مستوى الفرد ومستوى الفرق ومستوى المؤسسة مما يتطلب التنسيق بين هذه المستويات وهذا ما لا يحدث إلا إذا توفر الهيكل التنظيمي المناسب الذي يسهل حصول التعلم ونشر المعرفة بين المستويات المختلفة والتنسيق فيما بينها. ولتوضيح خصائص الهيكل التنظيمي في المؤسسة المتعلمة سيتم أولا التعريف به وبأبعاده ثم التفصيل في تلك الخصائص.

يعرف الهيكل التنظيمي على أنه "الوسائل المستخدمة لتقسيم العمل إلى مهام مختلفة ثم بعد ذلك ضمان التنسيق اللازم بين المهام".¹ فهو يصف طريقة هيكلية المهام والمناصب، أساليب التنسيق، الاتصال، العلاقات وتدفق العمل، استخدام السلطة لضبط الأنشطة في المؤسسة وتحقيق أهدافها. تلخص هذه الأبعاد في أربعة أبعاد أساسية للهيكل التنظيمي هي:²

- الرسمية: تعني درجة تنميط المهام ودرجة ضبط سلوك الأفراد بالقواعد والإجراءات؛
- المركزية: تعني مدى تمركز سلطة اتخاذ القرار في المستويات العليا للمؤسسة؛
- التعقيد: يعني درجة تقسيم الوظائف بالنظر إلى الأهداف والمهام؛
- التكامل: يعني درجة التنسيق باستخدام ميكانيزمات التنسيق الرسمية بين مختلف الأقسام.

تختلف درجة هذه الأبعاد باختلاف أنواع الهيكل التنظيمي في المؤسسة. ولتحديد خصائص الهيكل التنظيمي في المؤسسة المتعلمة فإنه لابد من النظر إليه من زاوية عمليات التعلم والمعرفة والمعلومات. لأن أهم خاصية للهيكل التنظيمي هي أنه يربط مختلف أقسام المؤسسة من خلال نقل وتبادل المعلومات عن طريق قنوات الاتصال المختلفة.

¹ Darbelet, M. et al., *L'essentiel sur le management*, 5^e ed, Berti éditions, Alger, 2011, p. 53.

² Mahmoudsalehi M. et al., "How knowledge management is affected by organizational structure", *The learning organization*, V. 19, N. 6, 2012, p. 521.

وبذلك يكون إما عائقا أو مساعدا على التعلم ونشر المعرفة. وحتى يكون عاملا مساعدا لا معيقا فإن الدراسات التي ربطت بين المؤسسة المتعلمة والهيكل التنظيمي¹ تشير إلى الابتعاد عن الهياكل الميكانيكية البيروقراطية المركزية والاعتماد على الهياكل العضوية الهجينة التي تجمع بين الهرمية وفرق العمل في آن واحد. ويمكن تلخيص ما جاءت به تلك الدراسات في ملاحظتين.

أول ملاحظة هي الابتعاد عن الهياكل المركزية البيروقراطية أو الميكانيكية لأن الرسمية فيها مرتفعة من خلال الاعتماد الكبير على القواعد والإجراءات الرسمية مما يعيق تدفق المعلومات بين مختلف أقسام المؤسسة. وبالتالي تكون كل الأدوار والمناصب منظمة بناء على السلطة والمسؤولية. مع تقسيم شديد للمهام مما ينتج عنه التخصص الشديد وهذا ما يعيق الاستفادة من الخبرة والمعرفة الجديدة. بالإضافة إلى المركزية الشديدة الناتجة عن حاجة المسيرين إلى تنسيق الأنشطة اللازمة لتحقيق الأهداف المسطرة والتدخل المستمر في حل المشكلات واتخاذ القرارات والتنسيق. مع تعدد المستويات وتعدد الأقسام والوظائف بحيث يكون هناك تجميع وظيفي وتقسيم شديد للأدوار بين الأقسام.

أما الملاحظة الثانية فهي ضرورة الاعتماد على الهياكل العضوية اللامركزية التي تتميز بالهيكل الأفقية بحيث تتكون من الإدارة العليا والفرق الاستراتيجية والفرق متعددة التخصصات. بمعنى أن المؤسسة تتكون من ثلاثة مستويات إدارية فقط من قاعدة المؤسسة إلى قمته. وبالتالي؛ يتم استبدال اتخاذ القرار عموديا بالتعاون الأفقي. كما تتميز بالتقسيم الأفقي للعمل بناء على المعرفة وليس على التخصص وهذا ما يجعل بناء الفرق متعددة التخصصات التي تتكون من أفراد من تخصصات مختلفة يحل محل الحواجز الإدارية. مع رسمية منخفضة تسمح بنشر المعلومات والتنسيق الفعال وتسهيل الاتصالات غير الرسمية والاتصالات ثنائية الاتجاه. واللامركزية في السلطة والرقابة مما يشجع الفرد على تفاعل الأفراد ومشاركتهم ودعم الثقة المتبادلة في المؤسسة.

من أمثلة الهياكل التي جمعت بين الهرمية والفرق؛ الهياكل التفاعلية² *hypertext* التي تتكون من طبقة أولى هي طبقة نظام العمل التي تتمثل في تقسيم العمل بناء على وظائف المؤسسة، الطبقة الثانية هي فرق المشاريع والتي تتكون من فرق متعددة من أقسام مختلفة والتي تحل بانتهاء المشروع الذي كلفت به. أما الطبقة الثالثة فهي طبقة هيكل المعرفة وهي طبقة غير مرئية يتم فيها خلق المعرفة وتصنيفها في شكل رؤية وثقافة وتكنولوجيا. وتتعاون الطبقات الثلاث فيما بينها. وأهم ميزة لهذا الهيكل هي سهولة تدفق المعرفة بين الطبقات الثلاث حيث يتم خلق المعرفة في

¹ See: Martinez-Leon, M. I. and Martinez-Garcia, M. J. "The influence of organizational structure on organizational learning, *International journal of manpower*, V. 32, N. 5/6, 2011, p. 544. and Hong, J. "structuring for organizational learning", *The learning organization*, V. 6, N. 4, 1999, p. 181.

² Hong, J. "structuring for organizational learning", *The learning organization*, V. 6, N. 4, 1999, p. 181.

طبقة فرق المشاريع وبإنهاء المشروع يقوم أفراد الفريق بتحليل وتخزين المعرفة الجديدة في قاعدة المعرفة ويعودون ثانية لمناصبهم في انتظار استدعائهم إلى الانضمام لفريق جديد يكلف بمشروع جديد.

من أمثلتها أيضا الهياكل الحلقية ¹ *circular structure* حيث تكون المؤسسة عبارة عن حلقات مترابطة فيما بينها والفرد ينتمي إلى حلقة واحدة على الأقل ويعبر عن رأيه بحرية تامة في اجتماعات الفريق بهدف الوصول إلى رأي يجمع عليه الجميع. الحلقات عبارة عن وحدات وظيفية لها أهداف محددة مثلا تحسين جودة عملية ما أو تخفيض التكاليف والمؤسسة عبارة عن مجموعة حلقات هرمية كل حلقة تربط بالحلقة التي تعلوها من خلال مسير الحلقة أو المشرف أو الممثل الذي يتم اختياره بالإجماع.

بشكل عام فإنه يمكن تلخيص خصائص الهيكل التنظيمي المشجع على التعلم في الآتي: ²

- تسهيل تدفق المعلومات في الاتجاهات المختلفة باستخدام قنوات الاتصال المختلفة كالاتصالات والإعلانات والمواقع الإلكترونية والبريد الإلكتروني وغيرها، إضافة إلى الاتصالات غير الرسمية التي تحدث بين أفراد المؤسسة والتي تسمح بنقل المعلومات والمعارف بينهم. وهذا ما يعني ضرورة المزج بين الاتصالات الرسمية والاتصالات غير الرسمية؛
- إعطاء السلطة الكافية للفرق وللأفراد لاتخاذ القرارات المختلفة. وهذا ما يفتح المجال لتطبيق الأفكار الجديدة والتعلم من التجارب والأخطاء السابقة وتطبيق ذلك في تحسين العمل المستقبلي؛
- التركيز على عمل الفرق بحيث تصير المؤسسة عبارة عن وحدات لها استقلالية كافية وسلطة لمعرفة الأخطاء الحاصلة والبحث عن الأسباب واتخاذ القرارات. وتكون هذه الفرق مكونة من تخصصات مختلفة ومن وظائف مختلفة مما يسمح بتنويع الخبرات داخل الفريق ويساعد على خلق الأفكار الإبداعية الجديدة وعلى تعلم أفراد الفريق معا؛
- أهمية دور الإدارة الوسطى التي لا بد أن يُنظر إليها على أنها وسيط بين الإدارة العليا والأفراد في المستوى التشغيلي.

¹ Romme, G. "Making organizational learning work: consent and double linking between circles", *European management journal*, V. 14, N. 1, 1996, p. 70.

² See : Purwanto, J. A. "Flexible organizational structure for learning organization: the case of Indonesia open university (universitas Terbuka)", *3rd international seminar and conference on learning organization, ISCLO*, 2015, p. 3-4. Hong, J. op cit, p. 182.

3-2-5 التقييم والتغذية الراجعة في المؤسسة المتعلمة:

يقول *Koskinen* "فقط من خلال التغذية الراجعة تستطيع المؤسسات التعلم"¹. ويقول *Senge* "من البداية؛ التحول إلى مؤسسة متعلمة هو إرادة بإحداث التغييرات اللازمة في المؤسسة وليس مجرد استجابة لتغيرات البيئة."² ولا يمكن إحداث التغييرات التي تكون في شكل تحسين مستمر على طريقة عمل المؤسسة بصفة عامة أو في شكل إحداث تغييرات جذرية إلا بتبني مدخل تقييمي يضمن معرفة مواطن الخلل وما يجب فعله بالتقييم المستمر والتغذية الراجعة التي يجب أن تكون مستمرة ولفترات طويلة وليس في فترات الأزمات أو المشكلات فقط.

بالاطلاع على مختلف المراجع³ التي تناولت أهمية التقييم المستمر والتغذية الراجعة في المؤسسة المتعلمة وكأسس للتعلم التنظيمي ومحاولة تلخيص أهم نقاط الارتباط يتضح أنه يجب أن يكون في المستويات الثلاثة سواء المستوى الفردي أو مستوى الفرق أو مستوى المؤسسة بصفة عامة.

يعتبر تقييم الأفراد وتزويدهم بالتغذية الراجعة عن أدائهم مدخلا فعالا في أي عملية تعلم. لأن الأفراد يستغلون تلك التغذية الراجعة لتحسين سلوكهم وفهم أعمق لمهامهم والتمكن أكثر في تأديتها. وذلك من خلال الوصول إلى معرفة الفجوة بين سلوك الفرد الحالي والسلوك المرغوب فيه. والذي يضمن تحسن الأداء من جهة وحصول الفرد على مختلف المكافآت لقاء ذلك. وبالتالي؛ هدف التغذية الراجعة على مستوى الفرد هو تحفيزه وجعله يدرك أن إنتاجية الفرد وسلوكه وتعلمه يضمن تحقيق مستوى أداء أعلى للمؤسسة ككل مما يخلق لديه يقينا بأهمية دوره في المؤسسة. وهذا لا يتأتى إلى من خلال دور القائد الذي عليه أن يحسن من جهة اختيار أسلوب التقييم والأهم من ذلك عليه أن يتمتع بمهارة الحوار مع من يقيمه لضمان تحقيق النتائج المرجوة من التقييم. هذه المهارة توحد هدف الطرفين وتفتح المجال للتعلم المتبادل والتطوير الدائم.

¹ Koskinen, U. K. "Project-based companies as learning organizations: systems theory perspective", *International journal of project organization and management*, Vol. 3, N. 1, 2011, p. 19.

² Senge, P. op cit.

³ See: Chirumalla, K. "Clarifying the feedback loop concept for innovation capability: a literature review", *28th ISPIM innovation conference: composing the innovation symphony*, Austria, Vienna, 18-21 June 2017, p. 4-10. Usman, Ali. et al., "Moderating effect of employee's education on relationship between feedback, job role innovation and organizational learning culture", *African journal of business management*, Vol. 5, N.5, 2011, p. 1686-1689. Greve, R. H. and Gaba, V. Performance feedback in organizations and groups: common themes, *Oxford handbook online*, p. 42, website: <https://faculty.insead.edu/vibha-gaba/documents/Greve%26Gaba-%20Oxford%20Chapter.pdf>, 27/7/2018. Walsh, K. and Fisher, D. "Action inquiry and performance appraisals: tools for organizational learning and development", *The learning organization*, Vol. 12, N. 1, 2005, p. 30-34. Wong, P. S. P. et al., "Moderating effect of organizational learning type on performance improvement", *Journal of management in engineering*, Vol. 24, 2008, p. 163-164.

تجدر الإشارة أيضا إلى أن التقييم والتغذية الراجعة على المستوى الفردي يحقق فوق ما ذكر هدفا آخر يرتبط بالتعلم وهو حصول المؤسسة على تغذية راجعة تبنى عليها بعض قراراتها الخاصة بأنشطة إدارة الموارد البشرية التي تدخل ضمن آليات التعلم الرسمي للفرد. فمثلا؛ أهم مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية أو اتخاذ قرارات التحويل أو الترقية أو حتى تفويض السلطة لا بد أن يكون على أساس علمي هو التغذية الراجعة من التقييم المستمر للأفراد.

ترتبط أيضا سلوكيات تعلم الفرق بالتقييم المستمر والتغذية الراجعة عن مساهمتها في المؤسسة. لذا؛ لا بد من إيلاء عملية تقييم الفرق أهمية كبيرة لأنها ترفع من مستوى التنسيق بين الأعضاء والاتصال بينهم وفهمهم للظروف المحيطة بهم والتعاون ونشر المعلومات بينهم وهي كلها سلوكيات تعلم جماعي. وهنا أيضا دور القائد محوري. والذي يجب أن يوضح الرؤية المراد الوصول إليها بالأخص ترجمتها في أهداف قابلة للتحقيق في حدود الإمكانيات الموجودة وخلق إجماع عليها من قبل أعضاء الفريق. لأن عدم الإجماع من البداية وفي حالة عدم تحقق الأهداف فإن هذا سيولد سلوكا دفاعيا يتمثل في الاعتماد على السلوكيات السابقة لأداء المهام المستقبلية وعدم مناقشتها، انخفاض مستوى تبادل المعلومات، عدم تقبل الأفكار الجديدة، توحيد طريقة العمل وعدم التغيير، ارتفاع مستوى الصراع، عدم تحمل المسؤولية والتحجج بالظروف... وهذه كلها سلوكيات تؤثر على تعلم الفريق.

أما على مستوى المؤسسة فتقييم الأداء والحصول على تغذية راجعة يتم بعدة أساليب كبطاقة الأداء المتوازن، أنظمة إدارة أداء المشاريع، أنظمة إدارة دورة حياة المشروع... وبالاعتماد على عدة مؤشرات كالمؤشرات المالية، مؤشرات العمليات، مؤشرات عن رضا الزبائن، التكلفة، الجودة، الزمن... ولكن الأهم في عملية التقييم هي استغلاله للحصول على تغذية راجعة للتعلم. فقد يكون الهدف اكتشاف الأخطاء وتصحيحها للتأكد من الوصول إلى المخرجات المخطط لها والاعتماد على التجارب السابقة لترجمة التغذية الراجعة المحصلة وهذا ما يسمى بالتعلم أحادي الحلقة الذي يعني العمل دائما على فعل الأشياء بطريقة صحيحة. كما قد تستخدم التغذية الراجعة للبحث عن الأسباب الأساسية لأي مشكلة بغية تغيير طريقة العمل في حد ذاتها. وهنا يمكن الاستعانة بالمقارنة المرجعية للاستفادة من أساليب عمل المؤسسات الناجحة. بمعنى أن الهدف هو فعل الأشياء الصحيحة وهو منطق التعلم ثنائي الحلقة.

3-2-6 تكنولوجيا المعلومات في المؤسسة المتعلمة:

من أبعاد المؤسسة المتعلمة حسب نموذج هذه الدراسة تكنولوجيا المعلومات التي يجب أن تكون بحسب قول Santa¹ في مركز أنظمة المؤسسة المتعلمة وعملياتها. وهذا ما يفسر اعتبارها بعدا من أبعاد عدة نماذج سابقة كنماذج

¹ Santa, M. op cit, p. 251.

Pedler وزميليه، *Marquardt*، *Marsick*، *Garvin* وغيرهم. وتعرف تكنولوجيا المعلومات على أنها "الأدوات المستخدمة لتأدية الوظائف المطلوبة بما في ذلك مساعدة الأفراد والفرق والمؤسسة ككل لحل المشكلات ورفع مستوى الأداء"¹ مما يعني أنها عامل مساعد في تعلم الفرد والفرق والمؤسسة على حد سواء. وهذا ما يؤكد *Arh* وزميلاه² بقولهم أن التكنولوجيا تسهل التعلم سواء من خلال البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات أو تكنولوجيا التعلم باستخدام التكنولوجيا في اكتشاف المعرفة أو استخدامها أو نشرها أو تخزينها. كل هذا من خلال الحواسيب، البرمجيات، الأنترنت وتكنولوجيا *web 2.0*.

دُرست علاقة تكنولوجيا المعلومات والاتصال بالتعلم التنظيمي من منظورين اثنين. ركز الأول على تطبيق مفهوم التعلم التنظيمي في عملية تأسيس واستخدام تكنولوجيا المعلومات. وركز الثاني على تطوير برمجيات تكنولوجيا المعلومات لدعم التعلم. وهما منظوران متكاملان؛ فالتعلم يسهل تبني تكنولوجيا المعلومات واستخدام تكنولوجيا المعلومات يطور التعلم التنظيمي.³ ومن منطلق أن موضوع هذه الدراسة يتعلق بالمؤسسة المتعلمة فإن المنظور الثاني هو الذي سيعتمد كون المؤسسة المتعلمة توفر دعائم التعلم والتي منها تكنولوجيا المعلومات. وفي هذا المنظور الأخير أشارت عدة دراسات⁴ إلى أن تكنولوجيا المعلومات ليست عاملا دافعا للتعلم ولكنها عامل مساعد ومسهل له من خلال عدة جوانب يمكن تلخيصها في نقطتين أساسيتين هما بناء الذاكرة التنظيمية وتسهيل التعاون والاتصال بين الأفراد والفرق.

تساعد تكنولوجيا المعلومات في بناء الذاكرة التنظيمية من خلال استخدام قواعد البيانات، الأنترنت، الأنترانيت، مستودعات المعرفة... كوسائط تسهل تخزين المعرفة والدخول إليها وحماية المعرفة التي تم تطويرها لاستخدامها في المواقف المختلفة وخاصة حل المشكلات. والأهم الاحتفاظ بالمعرفة حتى بعد خروج الأفراد من المؤسسة. وهذا ما يسهل التعلم بفتح المجال أمام الأفراد بإعادة استخدام المعرفة واكتساب معرفة جديدة لأداء مهامهم. كما تسهل بناء الذاكرة التنظيمية التبادلية *transactive memory* التي تتيح معرفة "من يعرف ماذا" داخل المؤسسة من خلال مستودعات تخزين الخبرة. ويرى *Austin* أن الذاكرة التبادلية تضمن أربعة أبعاد أساسية

¹ Roth, L. G. and Niemi, J. "Information technology systems and the learning organization", *International journal of lifelong education*, Vol. 15, N. 3, 1996, p. 203.

² Arh, T, et al., "The impact of technology-enhanced organizational learning on business performance: an empirical study", *Journal of east European studies*, Vol. 17, N. 3, 2012, p. 370.

³ Ruiz-Mercader, J. et al., "Information technology and learning: their relationship and impact on organizational performance in small businesses", *International journal of information management*, Vol. 26, 2006, p. 21.

⁴ See : Malik, S, et al., "Information technology and organizational learning interplay: a study", *Australasian conference on information systems*, Sydney, 2018, p. 2-3. Arh, T. et al., op cit, p. 378-379.

هي مخزون المعرفة، الإجماع، التخصص، الدقة.¹ فمن خلال الجمع بين معارف الأفراد يتشكل مخزون المعرفة الذي يستخدم في حل المشكلات وتسيير مختلف الوضعيات التي تواجهها المؤسسة. كما تكون الذاكرة التبادلية من خلال الوصول إلى الإجماع ودرجة اتفاق حول من يملك المعرفة في المؤسسة ولمن يجب الرجوع للحصول على معرفة معينة. وهنا تسهل التكنولوجيا معرفة طريقة توزيع المعرفة داخل المؤسسة وحتى معرفة درجة تخصص كل فرد ومجال الاستفادة منه. كما تتعلق هذه الذاكرة بالدقة التي يقصد بها إن كان فعلا من يُعتقد أنه يملك معرفة يملكها حقا.

تكمن النقطة الثانية التي تساعد بها تكنولوجيا المعلومات على التعلم في تسهيل التعاون والاتصال بين الأفراد والفرق بشكل افتراضي أو حقيقي. فمثلا من خلال تكنولوجيا *web 2.0* يسهل التعاون، مشاركة الخبرات، طلب الاستشارة، التعرف على أصحاب الاهتمامات المشتركة وبناء مجتمعات الممارسة... وأيضا تجعل من المعلومة والمعرفة متاحة وسهلة الانتقال بين المستويات المختلفة مما يساهم في جعل الهيكل التنظيمي مسطحا وأكثر مرونة وعضوية وبالتالي يسهل تبادل المعارف والتعلم بين الأفراد. بل أنها أيضا تساعد في تحسين نوع العلاقات داخل المؤسسة بتوضيح أكثر للأهداف وبتسهيل نشرها وجعلها معلومة للجميع مما يزيد مستوى الثقة وتبادل المعلومات...

3-3 شبكة العلاقات بين أبعاد المؤسسة المتعلمة (بناء الفرضيات):

اختلفت الدراسات في تحديد شبكة العلاقات بين مختلف المتغيرات التي تركز عليها هذه الدراسة. فما هو متغير مستقل في دراسة معينة هو متغير تابع أو متغير وسيط في دراسة أخرى. وهذا ما يعتبر أمرا طبيعيا لأن واقع الأمر يشير إلى وجود علاقات تفاعل مستمر بين كل متغيرين إذ يتأثر كل متغير بالآخر إما في آن واحد أو يتأثر أحدهما بالآخر في المدى القصير لينعكس الأثر لاحقا في المدى الطويل. من هذا المنطلق؛ فإن الأساس في تحديد طبيعة متغيرات نموذج هذه الدراسة هو التعريف الإجرائي الذي يعتبر أن المؤسسة المتعلمة هي المؤسسة التي تشجع التعلم بمستوياته بتوفير مجموعة دعائم. وبالتالي؛ فإن التعلم التنظيمي بمستوياته الثلاثة هو المتغير التابع في هذه الدراسة. وباقي المتغيرات تؤثر عليه.

أما ما يتعلق بتأثير باقي متغيرات النموذج النظري على التعلم التنظيمي بمستوياته الثلاثة فإن الدراسات تعددت في هذا المجال. حيث أن بعضها ركز على دراسة أثر أكثر من متغير منها على التعلم التنظيمي كدراسة

¹ Austin, R. J. "Transactive memory in organizational groups: the effects of content, consensus, specialization, and accuracy on group performance", *Journal of applied psychology*, Vol. 88, N. 5, 2003, p. 867.

¹ Prugsamatz التي هدفت إلى تحديد العوامل التي تؤثر على التعلم التنظيمي في المؤسسات غير الربحية وبينت نتائجها أن من بين ما يؤثر على التعلم التنظيمي هو تحفيز ومكافأة الأفراد للتعلم وثقافة المؤسسة. وذلك بتأثير من القادة الذين عليهم تامين التعلم الحاصل في المؤسسة والتدخل لضمان التركيز على هذه العناصر. ودراسة *Ham and Iles*² التي بينت أن كلا من الثقافة ونظام المكافآت يؤثران على التعلم التنظيمي. ودراسة *Tian*³ وآخرون التي ركزت على دراسة أثر الدعم التنظيمي على التعلم التنظيمي لتنتهي إلى إثبات أن دعمه يكون أساسا بمكافأة التعلم ودعم القادة. كما أثبتت دراسة *Lee*⁴ و *Chang* تأثير كل من القيادة والثقافة على عمليات المؤسسة المتعلمة التي تضم التعلم بمستوياته الثلاثة.

من الدراسات أيضا ما ركزت على تأثير بعد واحد من أبعاد النموذج النظري لهذه الدراسة على التعلم التنظيمي. فبالنسبة للقيادة فقد أثبتت دراسة *liao*⁵ وزملائه أثرها على التعلم التنظيمي. ووضحت دراسة *Tina*⁶ *Bucic et al.* التي هدفت إلى توضيح أثر نوع القيادة التي يمارسها قادة الفرق على تعلم أفراد الفريق في المؤسسة أن أثر القيادة يظهر على مستوى التوافق داخل الفريق وعلى نظرة الأفراد ومفهوم التعلم لديهم. ودراسة *Mingze Li and Peng Chang Zhang*⁷ التي هدفت إلى دراسة أثر القيادة التمكينية على التعلم في المؤسسة بتوزيع استبيان على قادة وأفراد منتمين لفرق مختلفة، ليتضح أن القيادة التمكينية عامل مهم لتحفيز التعلم في المؤسسة سواء الفردي أو الجماعي. وأن على القائد أن يعزز تعلم الأفراد والفرق في آن واحد حتى يضمن فعالية مزدوجة ناتجة عن حصول التعلم في المستويين معا.

أما بالنسبة لثقافة التعلم فقد هدفت دراسة *Mahendra Adhi Nugroho*⁸ إلى قياس أثر ثقافة التعاون وتشارك المعرفة على التعلم التنظيمي في المؤسسات غير الربحية وتوصلت إلى وجود أثر بين ثقافة التعاون وتشارك

¹ Prugsamatz, R. "Factors that influence organization learning sustainability in non-profit organizations", *The learning organization*, Vol. 17, N. 3, 2010, p. 243-267.

² Ham, C. P. and Iles, P. "Managing learning climate in a financial services organization", *Journal of management development*, 2002, Vol. 21, N. 6, 2002, p. 477-492.

³ Tian, G. et al., "A study of the effects of organizational support on organizational learning based on knowledge management", *EURASIA J Math Sci and Tech Ed*, Vol. 14, N. 5, 2018, p. 1979-1986.

⁴ Chang, S. and Lee, M. "A study on relationship among leadership, organizational culture, the operation of learning organization and employees' job satisfaction", *The learning organization*, Vol. 14, N. 2, 2007, p. 155-185.

⁵ Liao. S. et al., "Assessing the influence of leadership style, organizational learning and organizational innovation", *Leadership and organization development journal*, Vol. 38, N. 5, 2017, p. 590-609.

⁶ Bucic, T. et al., "Effects of leadership style on team learning", *Journal of workplace learning*, Vol. 22 N. 4, 2016, p. 228-248.

⁷ Li, M. and Chang Zhang, P. "Stimulating learning by empowering leadership", *Leadership and organizational development journal*, Vol. 37, N. 8, 2016, p. 1168-1186.

⁸ Nugroho, A. M. "The effects of collaborative cultures and knowledge sharing on organizational learning", *Journal of organizational change management*, Vol. 32, N. 5, 2018, p. 1138-1152.

المعرفة والتعلم التنظيمي وأنها أحد أهم العناصر التي تمكن المؤسسة من تطوير تعلم تنظيمي جيد. كما أكدت هذه النتيجة دراسة¹ *Wanto*.

فيما يتعلق بالهيكل التنظيمي بين *Qingmin Hao et al.*² من خلال دراسة العلاقة بين الهيكل التنظيمي التنظيمي والأداء من خلال التعلم التنظيمي والإبداع أن الهيكل التنظيمي يؤثر على التعلم التنظيمي ويتوسط التعلم العلاقة بين الهيكل التنظيمي والأداء والإبداع. وبينت نتائج دراسة *Martinez-Leon and Martinez-Garcia*³ التي هدفت إلى معرفة أي أنواع الهيكل التنظيمي يوفر الجو المناسب لتطوير التعلم التنظيمي أن التعلم التنظيمي يختلف بحسب نوع الهيكل التنظيمي (عضوي أو ميكانيكي) فالهيكل العضوي يسهل التعلم التنظيمي وخلق المعرفة أكثر مما يفعل الهيكل الميكانيكي. وأن أكثر أبعاد الهيكل التنظيمي تأثيراً على التعلم المركزية والرسمية.

أيضا أكدت دراسة⁴ *Gabelica et al* التي تم فيها إجراء مقارنة بين تعلم فريقين أحدهما زود بتغذية راجعة عن أدائه والآخر فريق مقارنة. وتم التوصل إلى أهمية التغذية الراجعة عن أداء الفريق لتعلمه لأنها تساعده على الاستفادة من تجاربه السابقة وتحسين أدائه. كما بينت دراسة⁵ *Mayfield and Mayfield* التي بُني فيها نموذج انطلاقاً من مراجعة أفضل ممارسات التغذية الراجعة التي تحسن التعلم التنظيمي أن التغذية الراجعة الفعالة عن أداء الأفراد تمثل قاعدة قوية للمؤسسة المتعلمة.

كما تعددت الدراسات التي أثبتت علاقة تكنولوجيا المعلومات على التعلم التنظيمي كدراسة⁶ *Kane* و *Alavi* التي أثبتت وجود أثر إيجابي لتكنولوجيا المعلومات على التعلم التنظيمي فهي من جهة توفر مستودعاً للمعرفة التي يمكن الاستفادة منها في المؤسسة ككل. ومن جهة ثانية تجعل المعرفة متاحة وتسهل تشاركتها بين الأفراد وتعطي فرصة لنقل المعرفة من حاملها إلى من يفتقدها بسهولة. كما أثبتت دراسة⁷ *Petiz* وزميلها أثر تكنولوجيا المعلومات

¹ Wanto, S. H. and Suryasaputra, R. "The effect of organizational culture and organizational learning towards the competitive strategy and company performance: case study of east Java SMEs in Indonesia: food and beverage industry", *Information management and business review*, Vol. 4, N. 9, 2012, p. 467-476.

² Qingmin Hao, O. et al., "How does organizational structure influence performance through learning and innovation in Austria and China", *Chinese management studies*, Vol. 6, N. 1, 2012, p. 36-52.

³ Martinez-Leon, M. I. and Martinez-Garcia, A. J. op cit, p. 537-566.

⁴ Gabelica, C. et al., "The effect of team feedback and guided flexibility on team performance change", *Learning and instruction*, Vol. 34, December 2014, p. 86-96.

⁵ Mayfield, M. and Mayfield, J. "Effective feedback for learning in organizations and organizational learning", *Development and learning in organizations*, Vol. 26, N. 1, 2012, p. 15-18.

⁶ Kane, C. G, and Alavi, M. "Information technology and organizational learning: an investigation of exploration and exploitation processes", *Organization science*, Vol. 18, N. 5, 2007, p. 796-812.

⁷ Petiz, S. et al., "The use of information and communication technologies in organizational learning practices: practices: A research study in an innovation-oriented Portuguese organization", *ijAC*, Vol. 8, N. 1, 2015, p. 4-11.

على ممارسات التعلم التي تركزت في خلق الفهم المشترك على مستوى الفريق، حل المشكلات، الحوار ونشر المعرفة، التدريب وتطوير الكفاءة، اليقظة بالمحيط الخارجي وهي ممارسات تتوزع على مستويات التعلم التنظيمي الثلاثة.

يتضح من خلال ما سبق أن كل هذه الدراسات تقدم تأكيداً على صحة اعتبار التعلم التنظيمي متغيراً تابعاً للمتغيرات الأخرى التي تم اختيارها في النموذج النظري لأنها أثبتت تأثيرها عليه. لكن؛ ما تم استنتاجه من خلال أدبيات الدراسة التي تم التفصيل فيها في الجانب النظري لهذه الدراسة سواء في فصله الأول أو الثاني أو الثالث هو أن سعي المؤسسة لتوفير الشروط التي تؤثر إيجاباً على التعلم التنظيمي فيها يحكمه عامل أساسي وهو التأثير على سلوك الموارد البشرية أولاً. وهذا ما ركز عليه *Senge* صاحب النموذج الرائد في المؤسسة المتعلمة الذي اعتبر أن المورد البشري هو أساس المؤسسة المتعلمة ويتعلمه وتتعلم المؤسسة. وهو ما أشار إليه *Schein* الذي اعتبر أن الأساس في المؤسسة المتعلمة هو خلق افتراضات مشتركة بين كل أفراد المؤسسة تجعلهم يسعون للتعلم وهي ما أسماها ثقافة التعلم. كما ركز عليه كثيراً مسيروا المؤسسات الذين تم مقابلتهم أثناء الدراسة الاستطلاعية حيث اتفقوا على أن الأساس في نجاح المؤسسة هو جعل سلوكيات الأفراد موحدة نحو تحقيق بذل الجهد للتعلم وتحقيق أهداف المؤسسة.

يُلخّص كل ما سبق في أن دعائم التعلم في النموذج النظري لهذه الدراسة تؤثر على التعلم التنظيمي من خلال تأثيرها على خلق ثقافة تعلم تعبر عنها سلوكيات الأفراد المشتركة. بمعنى أن كلا من القيادة ومكافأة التعلم والتقييم والتغذية الراجعة وتكنولوجيا المعلومات والهيكلة التنظيمي متغيرات مستقلة وثقافة التعلم متغير وسيط. وتوجد عدة دراسات أثبتت علاقة التوسط هذه كدراسة ¹ *Malik* ودراسة ² *Kane* و *Alavi* اللتين أثبتتا أن ثقافة التعلم تتوسط العلاقة بين تكنولوجيا المعلومات والتعلم التنظيمي. ودراسة ³ *Wirtz* التي ركزت على التعلم انطلاقاً من التقييم الذي يقدمه الزبون لموظفي الخدمة الذي يقابلونهم فينقلون إليهم انشغالهم وآراءهم دون التقييد بالقنوات الرسمية. وتعتبر هذه المعلومة المحصلة من الزبون مهمة للتقييم ومن ثم التحسين بما يرضيه. ومن بين ما توصلت إليه الدراسة أن التعلم من الزبائن لغرض التحسين مرتبط بوجود الثقة داخل المؤسسة والاتصالات المفتوحة بين الأفراد. بمعنى آخر مرتبط بثقافة التعلم.

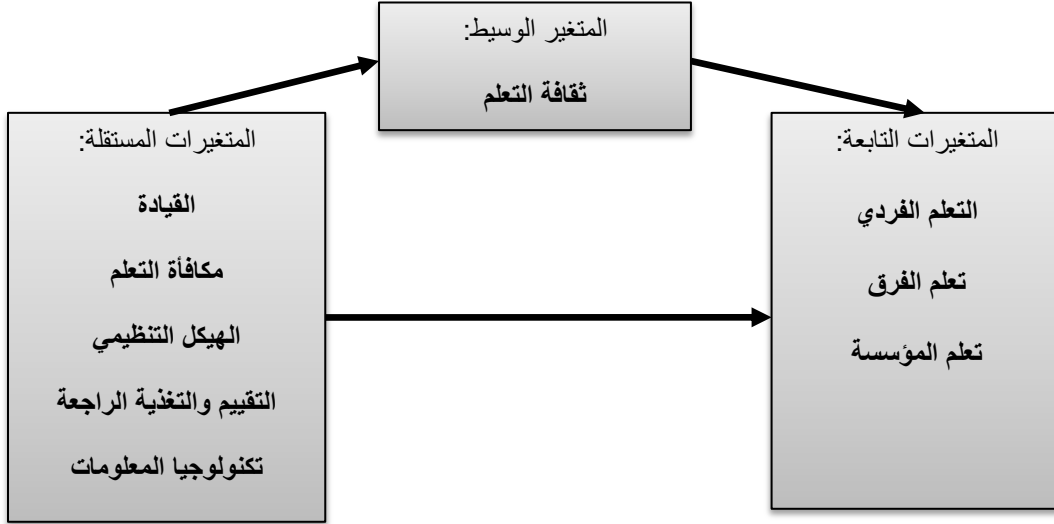
¹ Malik, S, et al., op cit, p. 1-11.

² Kane, C. G. and Alavi, M. op cit, p. 796-812.

³ Wirtz, J. and Tambyah, K. S. "Organizational learning from customer feedback received by service employee: employee: a social capital perspective", *Journal of service management*, Vol. 21, N. 3, 2010, p. 363-387.

كنتيجة؛ فإن هذه الدراسة تفترض أن كلا من القيادة ومكافأة التعلم والهيكل التنظيمي والتقييم والتغذية الراجعة وتكنولوجيا المعلومات تؤثر على التعلم التنظيمي بوساطة من ثقافة التعلم. ويمكن التعبير عن ذلك من خلال النموذج النظري الآتي. والذي سيتم اختباره في واقع المؤسسة الجزائرية في الدراسة التطبيقية من هذه الرسالة:

الشكل رقم: (2-3) استخلاص النموذج النظري للدراسة.



يلخص الشكل النموذج النظري للدراسة والذي يحوي متغيرات الدراسة ونوعها. إذ أن التعلم بمستوياته هو المتغير التابع وثقافة التعلم هي المتغير الوسيط والقيادة والهيكل التنظيمي والتقييم والتغذية الراجعة وتكنولوجيا المعلومات ومكافأة التعلم هي المتغيرات المستقلة.

الخلاصة:

بعد تحديد مختلف أبعاد النموذج النظري لهذه الدراسة انطلاقاً من النماذج السابقة تم في هذا الفصل التركيز على الاطلاع على مختلف الدراسات التي فصلت في خصائص هذه الأبعاد في المؤسسة المتعلمة وأيضاً مختلف الاستبيانات التي قامت بقياسها للتمكن من تحقيق الهدف الأول من هذا الفصل وهو ضبط مؤشرات قياس كل بعد منها. وانطلاقاً من ذلك فإن التعلم على المستوى الفردي يتم من خلال:

- انتقاء الأفراد الجدد الذين لهم توجه نحو التعلم؛
- اتباع سياسة إدماج للعمال الجدد مركز على التعلم؛
- تدوير العمل؛
- التكوين كلما اقتضت الحاجة.

أما التعلم على مستوى الفرق فيتم أساساً من خلال:

- التفكير الجماعي وبناء المعنى؛
- إدارة الأخطاء جماعياً بين أعضاء الفريق؛
- مناقشة الطريقة المتبعة في عمل الفريق؛
- تقييم النتائج باستمرار لضمان التحسين المستمر.

في حين يتم التعلم على مستوى المؤسسة من خلال:

- متابعة البيئة الخارجية بمكوناتها المختلفة؛
- التعلم بالخبرة أي من التجارب السابقة؛
- التعلم من المؤسسات الأخرى سواء بالتحالفات أو المقارنة المرجعية؛
- التعلم من التجارب الفاشلة؛
- تطبيق الأساليب العلمية في حل المشكلات؛
- التعلم بالتجريب.

أما يخص دعائم التعلم فإن القيادة تتلخص في قيام القادة بـ:

- السعي للتعلم المستمر؛
- خلق الرؤية المشتركة بين الأفراد؛
- صنع القادة بتفويض السلطة؛
- تشجيع الإبداع بالنظر للمشكلات من زوايا مختلفة؛
- توفير جو خال من الخوف من طرح الأفكار؛
- زيادة فعالية التعلم يجعل الفرد يحس بقيمة مساهمته في نجاح المؤسسة.

تتصف ثقافة المؤسسة المتعلمة بـ:

- الانفتاح والثقة بين الأفراد؛
- التجريب والسعي للحصول على المعلومة؛
- مشاركة المعرفة؛
- الحوار الدائم للتعلم.

يتميز الهيكل التنظيمي في المؤسسة المتعلمة بـ:

- تفويض الصلاحيات؛
- التركيز على عمل الفرق؛
- تسهيل تدفق المعلومات؛
- نقل الأفكار دون قيود.

ترتكز المؤسسة المتعلمة أيضا على التقييم والتغذية الراجعة والذي يجب أن يكون هدفه تحقيق التعلم أحادي الحلقة والتعلم ثنائي الحلقة من خلال:

- مناقشة أداء الأفراد معهم لتحفيزه للتعلم من جهة ولبناء سياسات تعلمه من جهة أخرى؛
- تقييم مساهمة الفرق لتوجيه الجهود والتحفيز على التعلم الجماعي؛
- التقييم على مستوى المؤسسة بتقييم مستمر لطريقة العمل بغية ضمان التحسين المستمر.

أما ما يتعلق بنظام المكافآت فيجب أن يكون مركزا على التعلم في المؤسسة المتعلمة من خلال:

– مكافأة الفرد على تحسين مهارته بمعنى التركيز على تطوير المهارات.

– التركيز على المدى البعيد بمكافأة الأفكار الإبداعية التي تخدم أهداف المؤسسة؛

– الجمع بين المكافآت الفردية والجماعية لتشجيع تعلم الفرق؛

كما يجب أن يتم الاعتماد على **تكنولوجيا المعلومات** من خلال التركيز على جعلها:

– وسيلة لبناء الذاكرة التنظيمية سواء ما تعلق بالمعرفة التصريحية أو المعرفة الضمنية؛

– وسيلة لتسهيل الاتصال بين الأفراد والفرق ونشر المعرفة بنوعيتها.

تم تحويل خصائص كل بعد من أبعاد النموذج إلى فقرات الاستبيان المستخدم في جمع البيانات لاختباره.

أما الهدف الثاني من هذا الفصل فكان تحديد طبيعة المتغيرات حيث وبالربط بين التعريف الإجرائي لهذه الدراسة ونتائج مختلف الدراسات السابقة فإن هذه الدراسة تفترض أن ثقافة التعلم متغير وسيط يتوسط العلاقة بين المتغيرات المستقلة المتمثلة في القيادة والهيكل التنظيمي ومكافأة التعلم والتقييم والتغذية الراجعة وتكنولوجيا المعلومات والمتغيرات التابعة المتمثلة في أبعاد التعلم التنظيمي الثلاثة؛ التعلم الفردي وتعلم الفرق وتعلم المؤسسة. وفي الفصل الآتي سيتم التأكد من صلاحية النموذج واختبار شبكة علاقاته.

4. الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد:

تم في الفصول السابقة عرض الجانب النظري لهذه الدراسة لتحقيق هدف أساسي هو بناء النموذج النظري بتحديد المتغيرات وشبكة العلاقات بينها. والذي يحتاج إلى دراسة ميدانية للحصول على البيانات اللازمة لاختباره والتأكد من جودته وقياس آثار المتغيرات على بعضها بعضا. لذلك فلا بد أولا من تحديد المنهجية المناسبة لجمع هذه البيانات واختبارها وهذا ما سيكون في هذا الفصل.

سيتم في بادئ الأمر تحديد المدخل المنهجي المناسب للدراسة بعرض مختلف براديجمات البحث الموجودة واختيار أنسبها لهذه الدراسة والأدوات المستخدمة في جمع البيانات ومجال الدراسة الذي ستُجمع منه وزمن ذلك. ليتم الانتقال بعد ذلك إلى تحديد المدخل الإحصائي الذي سيستخدم والذي من خلاله تتحدد مختلف الأدوات والاختبارات الإحصائية وشروط استخدامها والتي من خلالها يتم اختبار النموذج النظري لهذه الدراسة.

4-1- تحديد المدخل المنهجي للدراسة:

إن هدف البحث عامة هو الوصول إلى المعرفة الصحيحة. لذا فإنه على أي باحث أن ينطلق في بحثه من تحديد ثلاثة نقاط أساسية.¹ النقطة الأولى هي طبيعة المعرفة التي سينتجها بحثه. بمعنى تحديد ما إذا كانت المعرفة التي ستنتج موضوعية وما إذا كانت دقيقة تصف الواقع الذي توجد فيه وما إذا كانت مستقلة عن تجربة الباحث أو أنها ترجمة الباحث لواقعه... النقطة الثانية هي طريقة أو أسلوب إنتاج هذه المعرفة. والنقطة الثالثة هي تحديد قيمة المعرفة المنتجة بمعنى تحديد ما إذا كانت معرفة علمية أم غير علمية وكيفية الحكم على ذلك. الاختلاف في تحديد النقاط الثلاثة المذكورة يتباين بحسب الاختلاف في النظر إلى المعرفة والواقع الذي ستستخرج منه. بتعبير آخر فإنه يختلف باختلاف براديجم البحث *research paradigm* المعتمد في الدراسة. لهذا؛ فإن نقطة الانطلاق هي تحديد براديجم البحث الذي يوصف بأنه "العدسة التي يرى من خلالها الباحث العالم أو الواقع"² لأنه يصف التوجه الفلسفي للباحث الذي يحدد ويؤثر على مراحل وعمليات البحث كلها كالمناهجية والأدوات المستخدمة بمعنى توضيح المسار المنهجي للبحث.

4-1-1 أنواع براديجمات البحث: قد يكون براديجم البحث أحد ثلاثة أنواع هي براديجم الفلسفة الوضعية *positivism* وبراديجم التفسير أو الاستدلال *interpretivism* والبراديجم البراغماتي *pragmatism*. وفيما يأتي شرح مختصر لها:³

- براديجم الفلسفة الوضعية *positivism*: حسب هذا البراديجم فإن الواقع واحد والمعرفة واحدة مشتركة في العالم ككل. وهي غير معروفة للجميع لذا فإن معرفة الواقع تستنبط من الأدبيات. حيث يتم مراجعة الدراسات السابقة لتطوير هيكل نظري للدراسة (منطق استنباط) يشرح مشكلة البحث. وما إن يتم اختبار هذا الهيكل النظري بطريقة موضوعية باستخدام التجربة أو المسح بالعينة مثلاً حتى يطلق عليه اسم النموذج. بمعنى أن العلم حسب هذه الفلسفة هو مجموعة من العلاقات المختبرة.
- البراديجم التفسيري *interpretivism*: لا تتوافق فلسفة هذا البراديجم مع الفلسفة الوضعية حيث تؤمن بتعدد الحقيقة باختلاف المضمون الذي تتواجد فيه. بمعنى أنها ترى وجود عدة حقائق ترتبط بخلفية واعتقاد ورأي

¹ Thiétart, R. A. et al, Translated by Wauchope, S. *Doing management research: a comprehensive guide*, Sage publication, London, 2001, p.14

² Charles Kivunja, C. and Ahmed Bawa Kuyini, B. A. "Understanding and applying research paradigm in educational contexts", *International journal of higher education*, Vol. 6, N. 5, 2017, p. 26.

³ Abdul Rehman, A. and Alharthi, K. "An introduction to research paradigms", *International Journal of educational investigations*, Vol. 3, N. 8, 2016, p. 53-57.

الباحث وتشكل جماعيا. حيث يتفاعل الأفراد فيما بينهم ويعطون معان وأسماء لكل ظاهرة يعيشونها. من هذا المنطلق فإن هدف البحث التفسيري ليس اكتشاف الواقع أو مضمون أو قيمة المعرفة والحقيقة بل محاولة فهم ترجمات الأفراد للظاهرة التي يتفاعلون معها. لأن الواقع متعدد وكل واقع يتم بناؤه في المضمون الذي يتواجد فيه. فمثلا لكل مؤسسة خاصيتها وطبيعتها التي يعرفها الأفراد والخبراء فيها وعلى الباحث أن يدرس الحالة بوصفها وتحليل المعلومات التي جمعها عنها؛

– البراديغم البراغماتي (*pragmatic (critical realist)*): يجمع هذا البراديغم بين البراديغم التفسيري والفلسفة الوضعية معا.

4-1-2 عناصر براديغم البحث: مهما كان نوع البراديغم؛ فهو نقطة التقاء ثلاثة مفاهيم أساسية في فلسفة البحث وهي الأساس في اختلاف كل براديغم عن الآخر. وهي أنتولوجيا البحث وإبستمولوجيا البحث ومنهجية البحث.¹ وفيما يأتي عرض مختصر لهذه المفاهيم الثلاثة:

– **أنتولوجيا البحث *research ontology*:** تسأل أنتولوجيا عن طريقة فهم الباحث لواقعه. عند الفلسفة الوضعية الواقع واحد وخارجي عن الباحث. لذا على الباحث أن يكون موضوعيا في جمع وتحليل البيانات والمعلومات. وتظهر هذه الموضوعية من خلال استخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات والإحصاء كأسلوب لتحليلها. ويهتم أصحاب الفلسفة الوضعية ببناء نظريات قائمة على اختبار الفرضيات التي تمثل علاقة بين متغيرين وهذا ما جعلهم يعرفون النظرية على أنها علاقة مختبرة بين المفاهيم لشرح الظواهر. أما البراديغم الاستدلالي أو التفسيري فيؤمن أنه لا يوجد واقع واحد وأن الباحث يجب أن يكون جزءا من عملية ترجمة وفهم الواقع. ويختلف الواقع من مضمون لآخر ومن مؤسسة إلى أخرى. هذه النظرة تمكن من الحصول على فهم معمق للحالة المدروسة ولكن من جهة أخرى لا تمكن الباحث من الحصول على نظرة أوسع ومن التعميم. أما في البراديغم البراغماتي فالنظرة مزدوجة تجمع بين النظرتين السابقتين. فالواقع واحد ولكن عند مقابلة الأفراد مثلا فإنه يتم البحث في فهم الاختلاف بين وجهات نظرهم والتنسيق بينها للوصول إلى فهم موحد؛

– **إبستمولوجيا البحث *research epistemology*:** تعني الإبستمولوجيا طريقة الحصول على المعرفة من الواقع المدروس. الطريقة الأولى هي طريقة الفلسفة الوضعية القائمة على اختبار الواقع دون أي تدخل من الباحث أو دون أي رابط بين الباحث والمعرفة التي سينتجها بحثه. فالباحث هنا مجرد ملاحظ للظاهرة المدروسة

¹ See: Badewi, A. *Investigating benefits realization process for enterprise resource planning systems, school of aerospace, transport and manufacturing PhD program*, PhD thesis, Cranfield University, United Kingdom, 2016, p. 84-86. Abdul Rehman, A. and Alharthi, K. op cit, p. 53-57.

الموجودة بشكل مستقل عنه ولا يؤثر على ما لاحظته بمعنى التزام الموضوعية وعدم التدخل في ترجمة البيانات التي يحصل عليها. أما الطريقة الثانية فهي طريقة البراديجم التفسيري الاستدلالي التي تعني أن يقوم الباحث بترجمة وتفسير الظاهرة التي يدرسها بناء على تجربته ومعرفته وخلفيته وهذا ما يجعل البحث شخصا لا موضوعيا. غير أن عيوب الموضوعية المتمثلة في أن الباحث مهما كان موضوعيا فإن تحليله للبيانات التي جمعها سيتأثر بخلفيته ومعرفته. وعيوب الشخصية المتمثلة في أنها قد تقود إلى نتائج متمثلة في رأي الباحث وليس الحقائق الموجودة فعلا قادت إلى المزج بينهما في البراديجم البراغماتي.

– **منهجية البحث *research methodology***: تتعلق المنهجية بمخطط العمل الذي سيتبعه الباحث لإجراء بحثه من خلال تحديد نوع المعلومات والبيانات اللازمة والأدوات التي سيستخدمها. وهنا سيجد الباحث نفسه أمام انتهاج المنطق الاستنباطي *deductive* الذي ينطلق في بناء النظريات من العام إلى الخاص بمعنى من الأدبيات إلى اختبارها في مجتمع مصغر يمثل مجتمع الدراسة. وهذا ما يتوافق مع الفلسفة الوضعية. حيث يتم أولا الاطلاع على أدبيات الدراسة ووضع الفرضيات التي تمثل احتمالا لطبيعة العلاقة السببية بين الظواهر ثم جمع الحقائق العلمية التجريبية وتحليلها لاختبار الفرضيات المطروحة وتشكيل النظرية التي تشرح أثر المتغير المستقل على المتغير التابع. وحتى يختبر الباحث فرضياته فإنه سيستخدم الإحصاء الذي يحتاج إلى بيانات كمية وهذا ما يعني انتهاج مقارنة كمية تمكن من جمع البيانات اللازمة لاختبار الفرضيات. المنطق الثاني هو المنطق الاستقرائي *inductive* الذي ينطلق من ملاحظة الواقع لكشف العوامل المكونة للظاهرة المدروسة وعلاقتها ببعضها البعض وبالتالي استنتاج القوانين والنظريات، أي ينطلق من الخاص إلى العام. بمعنى من المؤسسة المدروسة والتي تجمع عنها المعلومات حول الظاهرة إلى بناء النظرية أو النموذج. وبالتالي فالباحث في هذه الحالة بحاجة إلى بيانات كمية وليست كمية. لذا فإنه عادة ما يستخدم المقابلات بأنواعها لإجراء البحث. ويوجد منطق منهجي ثالث هو المنطق الهجين الذي يسمى *abductive* حيث يمزج بين المنطقين السابقين بالانطلاق من الأدبيات (العام) لبناء نموذج نظري يساعد في تحديد المفاهيم المدروسة ويجمع البيانات الكمية لاختبار النموذج والبيانات الكيفية لدعمه وتوسيعه.

يعتمد اختيار المدخل المنهجي المناسب على الهدف من الدراسة. والهدف من هذه الدراسة هو بناء نموذج للمؤسسة المتعلمة الجزائرية. وكما تمت الإشارة إليه فإن النموذج هو خلاصة اختبار النموذج النظري المقترح لموضوع معين تطبيقيا باستخدام مختلف الأدوات الإحصائية وهذا ما يتماشى مع مدخل الفلسفة الوضعية. وبناء على ذلك فإن هذه الدراسة تستخدم براديجم الفلسفة الوضعية من خلال:

- الانطلاق من أدبيات الدراسة وبالتحديد من النماذج السابقة لتحديد متغيرات الدراسة الحالية (أبعاد نموذج المؤسسة المتعلمة النظري) من جهة، وتحديد طبيعة العلاقات التي تربطها ببعضها البعض من جهة أخرى. بمعنى تحديد المتغيرات المستقلة والمتغيرات الوسيطة والمتغيرات التابعة. بتعبير آخر صياغة فرضيات الدراسة؛
- التزام الموضوعية من خلال جمع البيانات والمعلومات باستخدام استبيان يقيس أبعاد النموذج النظري المقترح بمجموعة من المحاور والفقرات. ومن خلال استخدام الاختبارات الإحصائية المختلفة في معالجتها؛
- اعتماد المنهج الاستنباطي المنطلق من العام إلى الخاص وذلك باختبار النموذج الذي تم بناؤه من الدراسات السابقة تطبيقيا في مجتمع وعينة دراسة معينين بانتهاج مقارنة كمية تتلخص في البيانات المجمعة من الاستبيان المستخدم واختبار الفرضيات إحصائيا بانتهاج منهج وصفي سبي¹. لأن الدراسة تقوم على وصفٍ للظاهرة بأبعادها المختلفة وتوكيدٍ للنموذج النظري واختبارٍ لمجموعة العلاقات التي تربط بين هذه الأبعاد.

4-2 أدوات جمع البيانات:

تماشيا مع مدخل الفلسفة الوضعية الكمي فإن أداة الدراسة المستخدمة هي الاستبيان الذي يعتبر "نموذجاً يضم مجموعة أسئلة توجه إلى الأفراد من أجل الحصول على معلومات حول موضوع أو مشكلة أو موقف بمقابلة المستجوب أو بإرساله بالبريد أو الهاتف أو شبكة الأنترنت"². ويستخدم لجمع البيانات الكمية حول الموضوع المدروس المتمثل في هذه الدراسة في "المؤسسة المتعلمة". تم بناء الاستبيان في شكله الأولي بناءً على النموذج النظري المقترح والخلفية النظرية للموضوع سواء ما جاء في الفصل المتعلق بمراجعة النماذج السابقة والدراسات السابقة خاصة الاستبيانات التي تم اقتراحها في هذه الدراسات أو الفصل المتعلق بتفصيل متغيرات النموذج نظريا.

تم بعد ذلك ضبط الاستبيان في شكله النهائي (أنظر الملحق 1) بعد عرضه على مجموعة من المحكمين وتوزيعه على عينة استطلاعية ليضم في الأخير المحاور الآتية:

- أولا: محور المعلومات العامة حول المؤسسة المدروسة (اسم المؤسسة، عمر المؤسسة، طبيعة النشاط، طبيعة ملكية المؤسسة، حجم المؤسسة مقاسا بعدد العمال)؛
- ثانيا: المحاور التي تقيس أبعاد المؤسسة المتعلمة حسب النموذج النظري وهي: القيادة، مكافأة التعلم، الهيكل التنظيمي، التقييم والتغذية الراجعة، تكنولوجيا المعلومات، ثقافة التعلم، تعلم الأفراد، تعلم الفرق، تعلم المؤسسة.

¹ لمعلومات أكثر حول مناهج المقاربة الكمية والتي منها المنهج السببي الذي يمكن من توكيد النموذج النظري واختبار العلاقات التي تربط بين مختلف أبعاده راجع: Thiétart, R. A. et al, Translated by Wauchope,S, op cit, p. 280-283.
² رشيد زرواتي، تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ط 3، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2008، ص: 182.

ملء الاستبيان تم الاعتماد على طريقة المقابلة المباشرة مع المستجوبين (كلما سُئِمَ بذلك من قبل المستجوبين في المؤسسات) للحصول على شروحات وتوضيحات أكثر من قبلهم والتي تساهم بشكل كبير في تفسير مختلف النتائج التي ستتوصل إليها الدراسة. كما تجدر الإشارة إلى أن أداة المقابلة كانت محورية في مرحلة توزيع العينة الاستطلاعية من الاستبيان إذ تم الاعتماد عليها كثيرا في معرفة مدى ملاءمة الأبعاد التي استخدمت في الاستبيان كأبعاد للمؤسسة المتعلمة.

يحتوي كل محور من المحاور التي تقيس أبعاد المؤسسة المتعلمة مجموعة من الفقرات التي روعي في صياغتها الوضوح والبساطة قدر المستطاع. لضمان فهم المستجوب للمقصود من الفقرة بدقة والحصول على أكبر مصداقية في الإجابات التي استُخدم فيها مقياس خماسي يقيس درجة الاعتماد حسب رأي المستجوب على كل فقرة من الفقرات المذكورة في توفير المحور الذي ينتمي إليه البند. ويسمح بإعطاء تلك الإجابات قيمة رقمية تتيح القيام بالتحليل الإحصائي المناسب لها. تدرجت درجات المقياس المعتمد من درجة ضعيفة جدا إلى ضعيفة إلى متوسطة إلى عالية إلى عالية جدا.

الجدول رقم (4-1): مقياس الإجابة

الدرجة	منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدا
القيمة	1	2	3	4	5

يتضح من خلال الجدول أن الإجابة "درجة منخفضة جدا" تحصل على القيمة 1 بينما تحصل الإجابة "درجة مرتفعة جدا" على القيمة 5. وبالتالي؛ فإنه سيتم تقسيم إجابات أفراد العينة وفقا للمتوسطات الحسابية انسجاما مع هذا المقياس المستخدم وقيمة المدى (4=1-5) والتي يتم قسمتها على عدد خلايا المقياس (0.8=5/4). بحيث تضاف هذه القيمة للقيم المعطاة لكل خيار، ما يسمح بتحديد الفئات التالية للمتوسط الحسابي:

- [1.8 – 1] درجة منخفضة جدا؛
- [2.6 – 1.81] درجة منخفضة؛
- [3.40 – 2.61] درجة متوسطة؛
- [4.20 – 3.41] درجة مرتفعة؛
- [5 – 4.21] درجة مرتفعة جدا.

4-2-1 الخصائص السيكومترية للاستبيان (الثبات والصدق):

قبل توزيع الاستبيان على عينة الدراسة التوكيدية فقد تم بداية اختبار جودته بتوزيعه على مجموعة من المحكمين لاختبار

الصدق الظاهري له. وعلى عينة استطلاعية بلغ حجمها 30 مستجوبا لقياس ثبات واتساق الاستبيان.

4-2-1-1 اختبار الثبات: يقصد بثبات الاستبيان قدرته على إعطاء النتائج نفسها في حالة ما إذا تم إعادة توزيعه أكثر من مرة مع الحفاظ على الشروط نفسها. وللتحقق من ذلك فقد تم استخدام معامل ألفا كرونباخ. والجدول الآتي يبين نتائج ثبات الاستبيان:

الجدول رقم (4-2): معاملات الثبات

المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
القيادة	7	0.880
ثقافة التعلم	6	0.822
مكافأة التعلم	4	0.825
الهيكل التنظيمي	5	0.706
التقييم والتغذية العكسية	4	0.767
تكنولوجيا المعلومات	3	0.827
التعلم الفردي	4	0.750
تعلم الفريق	5	0.670
تعلم المؤسسة	7	0.807

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات SPSS v.23

يتضح من الجدول أن قيم معامل ألفا كرونباخ المسجلة تدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الثبات. حيث تراوحت نتائج الثبات بين 0.670 لمحور تعلم الفرق و0.880 لمحور القيادة وهي كلها أكبر من 0.60 وبالتالي يمكن الاعتماد على الاستبيان في إجراء الدراسة الميدانية (من حيث الثبات).

4-2-1-2 اختبار الصدق: يقصد باختبار الصدق التأكد من أن الاستبيان يقيس المفهوم الذي صمم لأجل قياسه حقا. ويتم اختبار الصدق من خلال اختبار الصدق الظاهري وصدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبيان والصدق البنائي لمحاور الاستبيان.

أ- **الصدق الظاهري:** تم الاستعانة بمجموعة المحكمين الموضحة في الملحق رقم (2) لاختبار الصدق الظاهري للاستبيان وذلك بتسجيل ملاحظاتهم حول درجة احترام القواعد العامة في صياغة فقرات الاستبيان (وضوح الصياغة، الدقة، العدد، الاختصار...) وتناسبها مع مقياس الإجابة المختار. وقد تم إجراء كل التغييرات اللازمة والتي أنجز عنها شكل الاستبيان الموضح في الملحق رقم (1).

4. الإطار المنهجي للدراسة

ب- الاتساق الداخلي: يقصد بالاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة مع المحور الذي تنتمي إليه. ويتم التأكد منه بحساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المحور مع الدرجة الكلية للمحور نفسه. توضيح نتائج اختبار الاتساق الداخلي مفصل في الجداول الآتية:

– الاتساق الداخلي لبعده القيادة: يوضح الجدول الآتي الاتساق الداخلي لفقرات بعد القيادة.

الجدول رقم (4-3): الاتساق الداخلي لبعده القيادة

الرقم	الفقرة	قيمة ودلالة الارتباط
1	مراعاة مصالح الأفراد عند صياغة الأهداف المستقبلية	**0.757
2	نشر أهداف المؤسسة في كل المستويات الإدارية	**0.851
3	العمل على تطوير قدراتهم ومعارفهم بما يخدم تحقيق أهداف المؤسسة	**0.845
4	إشراك الأفراد عند اتخاذ القرارات المختلفة	**0.627
5	إعطاء فرصة لكل الأفراد بالمشاركة في إيجاد حلول لمشكلات المؤسسة	**0.777
6	تشجيع الأفراد على طرح أفكارهم بحرية	**0.826
7	ترسيخ ثقة الأفراد بمساهماتهم الفعلية في المؤسسة	**0.655

*تشير إلى دلالة معامل الارتباط عند مستوى دلالة (0.05)

**تشير إلى دلالة معامل الارتباط عند مستوى دلالة (0.01)

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات SPSS v.23

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات بعد القيادة والدرجة الكلية لهذا البعد دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01. حيث كان الحد الأدنى لها 0.627 والحد الأقصى 0.851 وهي كلها قيم موجبة ومرتفعة. وعليه فإن جميع فقرات بعد القيادة متسقة داخلياً مع المحور الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لها.

– الاتساق الداخلي لبعده مكافأة التعلم: يوضح الجدول الآتي الاتساق الداخلي لفقرات بعد مكافأة التعلم:

الجدول رقم (4-4): الاتساق الداخلي لبعده مكافأة التعلم

الرقم	الفقرة	قيمة ودلالة الارتباط
1	مكافأة الأفراد نتيجة تعلمهم (بالترقية أو مكافآت مادية أو مالية)	**0.839
2	مكافأة الأفراد أصحاب المبادرات والأفكار الجديدة التي تخدم أهداف المؤسسة	**0.888
3	مكافأة الفرد بناء على ما حققه الفريق أو القسم الذي ينتمي إليه	**0.820
4	مكافأة الفرد على جودة العمل وليس الوقت الذي أمضاه في المؤسسة	**0.693

*تشير إلى دلالة معامل الارتباط عند مستوى دلالة (0.05) **تشير إلى دلالة معامل الارتباط عند مستوى دلالة (0.01)

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات SPSS v.23

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات بعد مكافأة التعلم والدرجة الكلية لهذا البعد دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01. حيث كان الحد الأدنى لها 0.693 والحد الأقصى 0.888 وهي كلها قيم موجبة ومرتفعة. وعليه فإن جميع فقرات بعد مكافأة التعلم متسقة داخلياً مع المحور الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لها.

– الاتساق الداخلي لبعده الهيكل التنظيمي: يوضح الجدول الآتي الاتساق الداخلي لفقرات بعد الهيكل التنظيمي.

الجدول رقم (4-5): الاتساق الداخلي لبعده الهيكل التنظيمي

الرقم	الفقرة	قيمة ودلالة الارتباط
1	منح الأفراد الصلاحيات الكافية لإنجاز مهامهم	0.809**
2	تسهيل الإجراءات المتبعة إنجاز المهام بفعالية	0.481**
3	تسهيل بناء فرق العمل لتأدية العمل جماعياً	0.676**
4	تسهيل استخدام الاتصالات ثنائية الاتجاه باستخدام أساليب مختلفة (نظام اقتراحات، اجتماعات...)	0.692**
5	نقل الأفكار التي يقدمها الأفراد دون التقيد بالسلم الإداري	0.731**

* تشير إلى دلالة معامل الارتباط عند مستوى دلالة (0.05)

** تشير إلى دلالة معامل الارتباط عند مستوى دلالة (0.01)

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات SPSS v.23

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات بعد الهيكل التنظيمي والدرجة الكلية لهذا البعد دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01. حيث كان الحد الأدنى لها 0.676 والحد الأقصى 0.809 وهي كلها قيم موجبة ومرتفعة. ما عدا ما تعلق بالفقرة الثانية التي قدر معامل ارتباطها بالبعد ككل 0.481 مما يستجوب حذف هذه الفقرة. وعليه فإن جميع فقرات بعد الهيكل التنظيمي بعد حذف الفقرة الثانية. متسقة داخلياً مع المحور الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لها.

– الاتساق الداخلي لبعده التقييم والتغذية الراجعة: يوضح الجدول الآتي الاتساق الداخلي لفقرات بعد التقييم والتغذية الراجعة.

الجدول رقم (4-6): الاتساق الداخلي لبعء التقييم والتغذية الراجعة

الرقم	الفقرة	قيمة ودلالة الارتباط
1	التقييم المستمر لأداء الأفراد والبحث في سبل تحسينه	**0.793
2	التقييم المستمر لمساهمة الفرق الرسمية وغير الرسمية في تحقيق الأهداف	**0.815
3	مراجعة طريقة عمل المؤسسة (عمليات، إجراءات...) للتحسين المستمر	**0.805
4	التركيز على تشخيص المعرفة الناقصة لكل مستوى من مستويات المؤسسة	**0.669

* تشير إلى دلالة معامل الارتباط عند مستوى دلالة (0.05)

** تشير إلى دلالة معامل الارتباط عند مستوى دلالة (0.01)

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات SPSS v.23

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات بعد التقييم والتغذية الراجعة والدرجة الكلية لهذا البعد دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01. حيث كان الحد الأدنى لها 0.669 والحد الأقصى 0.815 وهي كلها قيم موجبة ومرتفعة. وعليه فإن جميع فقرات بعد التقييم والتغذية الراجعة متسقة داخلياً مع المحور الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لها.

– الاتساق الداخلي لبعء تكنولوجيا المعلومات: يوضح الجدول الآتي الاتساق الداخلي لفقرات بعد تكنولوجيا المعلومات.

الجدول رقم (4-7): الاتساق الداخلي لبعء تكنولوجيا المعلومات.

الرقم	الفقرة	قيمة ودلالة الارتباط
1	نظام معلومات يسمح بتخزين كل المعلومات اللازمة لنشاط المؤسسة (معلومات عن الأفراد، الزبائن، الموردين، المنتجات، العمليات...) بطريقة منظمة سهلة الاستخدام لكل من يحتاجها	**0.796
2	نظام لتخزين معرفة المؤسسة (دراسة الحالات، الدروس المستفادة من التجارب، أفضل الممارسات...) لتسهيل الاستفادة منها وقت الحاجة إليها	**0.938
3	تسهيلات تكنولوجية لتشارك المعرفة بين الأفراد (إنترنت، بريد إلكتروني...)	**0.855

* تشير إلى دلالة معامل الارتباط عند مستوى دلالة (0.05)

** تشير إلى دلالة معامل الارتباط عند مستوى دلالة (0.01)

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات SPSS v.23

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات بعد تكنولوجيا المعلومات والدرجة الكلية لهذا البعد دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01. حيث كان الحد الأدنى لها 0.796 والحد الأقصى 0.938 وهي كلها قيم موجبة ومرتفعة. وعليه فإن جميع فقرات بعد تكنولوجيا المعلومات متسقة داخلياً مع المحور الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لها.

4. الإطار المنهجي للدراسة

– الاتساق الداخلي لبعء ثقافة التعلم: يوضح الجدول الآتي الاتساق الداخلي لفقرات بعد ثقافة التعلم.

الجدول رقم (4-8): الاتساق الداخلي لبعء ثقافة التعلم.

الرقم	الفقرة	قيمة ودلالة الارتباط
1	الثقة المتبادلة فيما بينهم	**0.807
2	المبادرة بتطوير معارفهم لتحسين كفاءتهم في أداء مهامهم	**0.765
3	تشارك معارفهم وخبراتهم فيما بينهم	**0.771
4	تقديم المقترحات والأفكار دون خوف	**0.801
5	محاولة إيجاد الحلول عند ارتكاب الأخطاء	**0.719
6	الاستجابة للنصائح والإرشادات (من الزملاء أو من المشرفين)	**0.584

*تشير إلى دلالة معامل الارتباط عند مستوى دلالة (0.05)

**تشير إلى دلالة معامل الارتباط عند مستوى دلالة (0.01)

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات SPSS v.23

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات بعد ثقافة التعلم والدرجة الكلية لهذا البعد دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01. حيث كان الحد الأدنى لها 0.584 والحد الأقصى 0.807 وهي كلها قيم موجبة ومرتفعة. وعليه فإن جميع فقرات بعد ثقافة التعلم متسقة داخليا مع المحور الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لها.

– الاتساق الداخلي لبعء التعلم الفردي: يوضح الجدول الآتي الاتساق الداخلي لفقرات بعد التعلم الفردي.

الجدول رقم (4-9): الاتساق الداخلي لبعء التعلم الفردي.

الرقم	الفقرة	قيمة ودلالة الارتباط
1	التكوين التحضيري للأفراد الجدد	**0.659
2	مساعدة الأفراد الجدد على الاندماج في المؤسسة (تعريفهم بمهامهم، بقانون العمل...)	**0.761
3	نقل الأفراد من منصب لآخر لتعلم مهارات جديدة (بشكل مؤقت)	**0.730
4	تدريب الأفراد كلما اقتضت الحاجة (تغيير مناصب العمل، تغيير متطلبات منصب العمل الحالي...)	**0.702

*تشير إلى دلالة معامل الارتباط عند مستوى دلالة (0.05)

**تشير إلى دلالة معامل الارتباط عند مستوى دلالة (0.01)

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات SPSS v.23

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات بعد التعلم الفردي والدرجة الكلية لهذا البعد دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01. حيث كان الحد الأدنى لها 0.659 والحد الأقصى 0.761 وهي

4. الإطار المنهجي للدراسة

كلها قيم موجبة ومرتفعة. وعليه فإن جميع فقرات بعد التعلم الفردي متسقة داخليا مع المحور الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لها.

– الاتساق الداخلي لبعده تعلم الفريق: يوضح الجدول الآتي الاتساق الداخلي لفقرات بعد تعلم الفريق.

الجدول رقم (4-10): الاتساق الداخلي لبعده تعلم الفريق.

الرقم	الفقرة	قيمة ودلالة الارتباط
1	التفكير الجماعي في طريقة تنظيم العمل داخل الفريق لتحقيق الهدف	0.628**
2	تعلم كل فرد داخل الفريق ما يلزمه لتحقيق مهمة الفريق ونشره لزملائه	0.527**
3	تحليل أسباب المشكلات داخل الفريق جماعيا	0.553**
4	مناقشة أفراد الفريق الطريقة المتبعة في العمل لتحسينها	0.776**
5	تحليل الفارق بين النتائج والأهداف كلما أنهى الفريق مهمة ما	0.783**

* تشير إلى دلالة معامل الارتباط عند مستوى دلالة (0.05)

** تشير إلى دلالة معامل الارتباط عند مستوى دلالة (0.01)

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات SPSS v.23

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات بعد تعلم الفريق والدرجة الكلية لهذا البعد دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01. حيث كان الحد الأدنى لها 0.527 والحد الأقصى 0.783 وهي كلها قيم موجبة ومرتفعة. وعليه فإن جميع فقرات بعد تعلم الفريق متسقة داخليا مع المحور الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لها.

– الاتساق الداخلي لبعده تعلم المؤسسة: يوضح الجدول (4-11) الاتساق الداخلي لفقرات بعد تعلم المؤسسة.

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات بعد تعلم المؤسسة والدرجة الكلية لهذا البعد دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01. حيث كان الحد الأدنى لها 0.555 والحد الأقصى 0.833 وهي كلها قيم موجبة ومرتفعة. وعليه فإن جميع فقرات بعد تعلم المؤسسة متسقة داخليا مع المحور الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لها.

4. الإطار المنهجي للدراسة

الجدول رقم (4-11): الاتساق الداخلي لبعده تعلم المؤسسة.

الرقم	الفقرة	قيمة ودلالة الارتباط
1	دراسة ومتابعة تغيرات البيئة الخارجية للمؤسسة (دراسة المنافسين، رغبات الزبائن، سوق المواد الأولية، المنتجات البديلة...)	**0.664
2	مناقشة المشاريع السابقة عند بداية كل مشروع جديد	**0.605
3	تعلم طريقة العمل من المؤسسات الأخرى (منافسين، مكاتب الدراسات، عقد شركات مع مؤسسات أخرى...)	**0.751
4	بحث المسيرين عند اتخاذ القرارات عن المعلومات من خارج المؤسسة (الاستعانة بالخبراء، الاتصال بمسيري مؤسسات أخرى...)	**0.833
5	تقييم المؤسسة تجاربها للتعلم منها (سواء التجارب الناجحة أو التجارب الفاشلة)	**0.674
6	استخدام الأساليب العلمية في حل المشكلات	**0.680
7	تجريب المؤسسة أساليب عمل جديدة باستمرار (إجراء تغييرات حتى لو كان الوضع جيدا)	**0.555

*تشير إلى دلالة معامل الارتباط عند مستوى دلالة (0.05)

**تشير إلى دلالة معامل الارتباط عند مستوى دلالة (0.01)

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات SPSS v.23

ج- الاتساق البنائي: يوضح الجدول الآتي قيم معامل ارتباط كل بعد من أبعاد المؤسسة المتعلمة مع نتائج المقياس

ككل.

الجدول رقم (4-12): الاتساق البنائي لأداء الدراسة

البعده	معامل الارتباط ودلالته
القيادة	**0.894
مكافأة التعلم	**0.770
الهيكل التنظيمي	**0.856
التقييم والتغذية الراجعة	**0.796
تكنولوجيا المعلومات	**0.695
ثقافة التعلم	**0.828
التعلم الفردي	**0.814
تعلم الفرق	**0.798
تعلم المؤسسة	**0.845

*تشير إلى دلالة معامل الارتباط عند مستوى دلالة (0.05)

**تشير إلى دلالة معامل الارتباط عند مستوى دلالة (0.01)

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات SPSS v.23

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية للاستبيان دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01. حيث كان الحد الأدنى لها 0.695 والمتعلق ببعدها تكنولوجيا المعلومات والحد الأقصى 0.894 والمتعلق ببعدها القيادة وهي كلها قيم موجبة ومرتفعة. وعليه فإن الاستبيان متنسق بنائياً.

من خلال نتائج الثبات والصدق في الجداول السابقة يتضح ثبات أداة الدراسة وصدقها مما يتيح استخدامها على عينة الدراسة الميدانية .

3-4 مجال الدراسة المكاني والزمني:

بالنظر إلى طبيعة موضوع الدراسة وطبيعة الفقرات التي احتواها الاستبيان المستعمل في جمع بياناتها. وبالنظر إلى متطلبات استخدام نمذجة المعادلات البنائية من حيث حجم العينة. فإن تحديد حجم عينة الدراسة والفئة المستهدفة كان للاعتبارات الآتية:

– استهداف فئة الإداريين خاصة المسيرين منهم لأن بعض محاور الاستبيان تشترط ذلك لكونها تتعلق بمعلومات لا يمكن إلا للإداريين الإجابة عنها. وقد تم توزيع الاستبيان عليهم بطريقتين. طريقة غير مباشرة تمثلت في تحويل الاستبيان إلى صيغة إلكترونية بالاستعانة بخدمة *Google Form* وإرساله إلى البريد الإلكتروني للمؤسسات المستهدفة والبريد الشخصي لبعض مسيريها. غير أنه بسبب عدم استجابتهم فقد تم الاعتماد كلياً على الطريقة المباشرة بتسليم الاستبيان يدا بيد للمستجوبين. مع إجراء مقابلة مع من سمحوا بذلك منهم للحصول على معلومات أكثر يرونها مهمة ومتعلقة بما جاء في الاستبيان من محاور. بغية استغلال ذلك في تحليل النتائج المحصل عليها.

– توزيع الاستبيان على أكثر من مؤسسة وليس مؤسسة واحدة خاصة وأن الفئة المستهدفة هي الإداريين وذلك باختيار عينة قصدية قائم على أساسين اثنين. أولهما هو تنوع المؤسسات وذلك بانتمائها إلى أكثر من قطاع للحصول على رؤية أوضح فيما يتعلق بدرجة توافر أبعاد المؤسسة المتعلمة المقترحة في النموذج النظري وإعطاء مصداقية أكبر للنتائج. أما ثاني الأسس فتمثل في التركيز على القطاعات التنافسية كقطاع البلاستيك وقطاع الإلكترونيك وعلى المؤسسات ذات الأهمية الاقتصادية الكبيرة في اقتصاد الجزائر كمؤسسة صناعة الإسمنت بعين الكبيرة، الشركة الجزائرية لتسيير شبكة نقل الكهرباء سونالغاز سطيف، الشركة الوطنية لأجهزة القياس والمراقبة... والهدف من وراء ذلك هو ارتباط اهتمام المؤسسة بالتعلم بشدة المنافسة وتزايد أهمية مكانتها. ويوضح الجدول الآتي عينة الدراسة القصدية وعدد الاستبيانات الموزعة فيها:

الجدول رقم (4-13): المؤسسات محل الدراسة (عينة الدراسة).

النسبة المئوية %	عدد الاستبيانات	المؤسسات المدروسة	القطاع
25.29	86	<i>FAY CABLE</i> ، <i>CHIALI</i> ، <i>KPLAST</i> ، <i>CALPLAST</i> ، <i>ALMOUL</i> ، <i>AGROFILM</i> ، <i>SOFIPLAST</i> ، <i>SIPLAST</i> حرساف الصناعية، <i>GRAFIL</i> ، أكرم لعماري وشركاؤه، <i>KPLAST CABLE</i> ، <i>MAPROGAZ</i>	قطاع البلاستيك
15.88	54	<i>SENTRAX</i> ، <i>GEANT</i> ، <i>BRANDT</i> ، <i>SATEREX (IRIS)</i> <i>CONDOR</i>	قطاع الإلكترونيك
18.52	63	فرع حيوب المضاب العليا - سطيف - مامي للمشروبات، مصبرات العهد الجديد (فواره)، الوفاق، مجمع القمح الذهبي، سميد التل، ملبنة التل، <i>FARHA</i> ، صرموك.	قطاع المواد الغذائية والمشروبات
40.29	137	<i>EMBAG</i> ، <i>FADERCO</i> ، مؤسسة الإسمنت عين الكبيرة، ميديفيل، شركة الدراسات التقنية سطيف <i>ETES</i> ، سونالغاز سطيف، <i>AMR</i> ، <i>EMIVAR</i> ، <i>BCR</i> ، <i>AMC</i> ، <i>ENAP</i> ، <i>SITCERAM</i> <i>TREFISOUD</i>	قطاعات أخرى
100	340	المجموع	

المصدر: من إعداد الطلبة بالاعتماد على بيانات الاستبيانات الموزعة.

يوضح الجدول المؤسسات المدروسة حسب القطاع الذي تنتمي إليه. وتجدر الإشارة إلى أن هذه المؤسسات تتواجد في ولايتي سطيف وبرج بوعريرج. ويرجع السبب وراء الاقتصار على ولايتين فقط إلى عدم استجابة إدارتي مؤسسات الولايات الأخرى بعدم ردهم على الاستبيانات التي أرسلت إليهم إلكترونياً.

حسب شروط نمذجة المعادلات البنائية فإن حجم العينة يجب أن يتراوح بين 200 و 500 مفردة. وحسب *Hair* الذي ناقش العوامل المحددة لحجم العينة المناسب لنمذجة المعادلات البنائية وانتهى بعرض مجالات حجم العينة انطلاقاً من عدد محاور الاستبيان وعدد فقراته.¹ واعتماداً على ذلك وبما أن نموذج هذه الدراسة يضم تسعة متغيرات كامنة يحوي كل واحد منها على ثلاثة مؤشرات على الأقل فإن حجم العينة يجب أن يتراوح بين 300 و 500. ومن هذا المنطلق فقد تم توزيع 450 استبياناً في المؤسسات المدروسة. لم يتم استرجاع إلا 359 استبياناً بسبب تماطل المستجوبين أو إرجاعها فارغة دون إجابات. وبعد تدقيقها تم استبعاد 19 استبيان غير صالح للدراسة بسبب كثرة البيانات المفقودة فيها. وبالتالي تمت الدراسة التطبيقية بالاعتماد على البيانات

¹Hair, F. J. *Multivariate data analysis*, 7th ed, Pearson, England, 2014, p. 574.

الموجودة في العدد النهائي للاستبيانات الصالحة للدراسة والمقدر بـ 340 استبيانا موزعا حسب ما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول رقم (4-14): توزيع الاستبيانات حسب خصائص المؤسسات المدروسة.

النسبة المئوية %	التكرار	معيار التصنيف	
		عمومية	طبيعة ملكية المؤسسة
52.9	180	عمومية	طبيعة ملكية المؤسسة
47.1	160	خاصة	
100	340	المجموع	
35.9	122	أقل من 250 عاملا	حجم المؤسسة مقاسا بعدد العمال
64.1	218	250 عامل فما أكثر	
100	340	المجموع	
3.5	12	أقل من 5 سنوات	عمر المؤسسة
6.5	22	من 5 إلى 10 سنوات	
90	306	أكثر من 10 سنوات	
100	340	المجموع	
88.5	301	صناعية	طبيعة نشاط المؤسسة
11.5	39	خدمية	
100	340	المجموع	

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS v.23

يوضح الجدول توزيع المستجوبين بحسب خصائص المؤسسات المدروسة. يُلاحظ بالنسبة لمعيار الملكية تقارب نسبة الاستبيانات الموزعة على المؤسسات العمومية مع تلك الموزعة على المؤسسات الخاصة. وكان هذا لضمان الحصول على نتائج دون الانحياز على نوع دون الآخر. وبالنسبة لمعيار الحجم الذي قيس بعدد العمال العاملين في المؤسسة فقد تم توزيع 64.1% من الاستبيانات على المؤسسات الكبيرة والباقي للصغيرة والمتوسطة ويعود سبب ذلك إلى أنه كلما زاد حجم المؤسسة زاد عدد الإطارات والمسيرين فيها لذا كان عدد الاستبيانات الموزعة في المؤسسات الكبيرة أكبر.

أما فيما يخص معيار عمر المؤسسة فإنه قد تم توزيع 90% من الاستبيانات على المؤسسات التي يزيد عمرها عن 10 سنوات لأن المتغيرات التي حواها نموذج هذه الدراسة تتطور وتتغير بمرور الزمن وكلما زاد عمر المؤسسة اتضحت معالمها أكثر خاصة ما تعلق بالقيم الثقافية، خصائص القادة، ممارسات تعلم الفرق... كما يوضح الجدول أن 88.5% من الاستبيانات وزعت على المؤسسات الصناعية وهذا راجع إلى كون عددها أكبر من المؤسسات الخدمية الموجودة في سطيف وإلى أن قبول الاستقبال فيها وملاءم الاستبيان أكبر.

– امتدت فترة صياغة وضبط الاستبيان وتوزيعه على العينة الاستطلاعية ثم العينة التوكيدية من شهر أكتوبر 2018 إلى غاية نوفمبر 2019.

4-4 المدخل الإحصائي للدراسة:

هدف الدراسة هو بناء نموذج نظري للمؤسسة المتعلمة واختباره انطلاقا من واقع المؤسسة الاقتصادية الجزائرية. والنموذج "وصف لظاهرة بدلالة متغيرات معينة وعلاقتها بحيث تمكن هذه المتغيرات من دراسة سلوك الظاهرة تحت ظروف متعددة وضبطها قدر الإمكان وكذلك التنبؤ بمستقبل الظاهرة."¹ ما يعني أنه يقيس مفهوما متعدد المتغيرات المترابطة فيما بينها بعلاقات متشابكة. وهذا ما يجعل النمذجة بالمعادلات البنائية المنهجية الإحصائية الأنسب لاختبار النموذج النظري المقترح بدلا من الطرق الإحصائية التقليدية التي لا تصلح إلا في حالة عدد محدود من المتغيرات. وهذا ما لا يتماشى مع مختلف المفاهيم التسييرية التي منها المؤسسة المتعلمة والتي لا يمكن دراستها إلا بإدراج العديد من المتغيرات المترابطة فيما بينها وإلا فإن النموذج لن يعبر عن المفهوم المقاس بالشكل المطلوب.

من هذا المنطلق؛ فإنه سيتم في هذا العنصر التفصيل قليلا في موضوع نمذجة المعادلات البنائية من خلال التطرق أولا إلى مفهومها لشرح معناها ومختلف المصطلحات المستخدمة للتعبير عنها وأهمية استخدامها في اختبار النماذج وأهدافها. ثم التطرق ثانيا إلى مختلف المفاهيم الأساسية المستخدمة في النمذجة وذلك بتعريف نموذج المعادلات البنائية، أنواع المتغيرات المستخدمة فيها، لغة البرمجة المستخدمة للتمكن من قراءة الأشكال المعبرة عن النماذج، البرامج الإحصائية التي تستخدم فيها وشروطها. في النقطة الثالثة سيتم عرض مختلف أنواع النماذج البنائية. أما رابعا وأخيرا فسيتم التفصيل في مراحل نمذجة المعادلات البنائية.

¹ياسر فتحي الهنداوي المهدي، "منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية وتطبيقاتها في بحوث الإدارة التعليمية"، مجلة التربية والتنمية، ع. 10، رقم 15، أبريل 2007، ص. 11.

4-4-1 مفهوم نمذجة المعادلات البنائية ومبررات استخدامها في هذه الدراسة:

لا يُعتبر مفهوم نمذجة المعادلات البنائية تقنية إحصائية واحدة بل مجموعة من الإجراءات المترابطة والتي تستخدم تحت عدة مسميات هي: ¹ تحليل هيكل التباين المشترك (التغاير) *Covariance Structure Analysis* ونمذجة هيكل التباين المشترك *Covariance Structure Modeling* وتحليل هيكل التباين المشترك *Analysis of Covariance Structure*. لكن المصطلح الأكثر شيوعاً هو نمذجة المعادلات البنائية *Structural Equation Modeling (SEM)* وتستخدم كلها لتصف كل تلك التقنيات معا تحت مسمى واحد.

تعرف نمذجة المعادلات البنائية بأنها منهج إحصائي يستخدم لاختبار العلاقات بين المتغيرات المشاهدة والمتغيرات الكامنة بحيث تسمح باختبار فرضيات الدراسة في عملية واحدة من خلال نمذجة العلاقات المعقدة بين عدة متغيرات كامنة ومتغيرات مشاهدة. ويتم الجمع بين الآثار المباشرة والآثار غير المباشرة معا. ² وتعرف على أنها "منهجية أو طريقة أو مدخل أو أسلوب في البحث والتحليل للنماذج النظرية التي تصف وتحدد العلاقات بين المتغيرات التي يتناولها الباحث بالمعالجة والدراسة." ³

تعرف أيضاً نمذجة المعادلات البنائية على أنها "أحد العلوم المنهجية الإحصائية. ويقوم على أساس استخدام أكثر من نموذج في الدراسة الواحدة لإيجاد تأثير العلاقات بين المتغيرات مع بقاء نفس هدف الدراسة وهو اختبار الفرضيات أو النظرية المستخدمة أو المنشأة من الباحث نفسه. إضافة إلى ذلك؛ وبشكل أدق يمكن الباحث من اختبار أكثر من نظرية بأوضاع مختلفة للعلاقات بين المتغيرات بحيث يبين كيف تؤثر مجموعة من العوامل فيما بينها من خلال إيجاد العامل المستقل أو المؤثر والعامل التابع أو المتأثر في الدراسة." ⁴

كما تعرف على أنها "جملة طرق أو استراتيجيات إحصائية متقدمة في تحليل البيانات بهدف اختبار صحة شبكة العلاقات بين المتغيرات (النماذج النظرية) التي يفترضها الباحث، جملة واحدة دون الحاجة إلى تجزئ العلاقات المفترضة إلى أجزاء، واختبار صحة كل جزء من العلاقات على حدة ذلك أن اختبار صحة العلاقات المفترضة في

¹ Kline, B. R. *Principles and practice of structural equation modeling*, 3rd ed, The Guilford press, New York, 2011, p. 7.

² Civelek, E. M. *Essentials of structural equation modeling*, Zea E-Books, 2018, p. 6;9.

³ ياسر فتحي الهنداوي المهدي، مرجع سابق، ص. 7.

⁴ عباس البرق وآخرون، دليل المبتدئين في استخدام التحليل الإحصائي باستخدام برنامج أموس (Amos)، إثراء، الأردن، دون سنة نشر، ص. 34.

النموذج بين المتغيرات أو المفاهيم ككل دون تفصيلها أو تجزئتها إلى علاقات جزئية أقوى على إمداد الباحث بصورة أدق عن سلوك المتغيرات الحقيقي. ¹

تتفق التعريفات المعروضة كلها في كون نمذجة المعادلات البنائية تمكن من دراسة الظواهر المعقدة التي تحتوي على عدة متغيرات متفاعلة فيما بينها. وهذا ما تتصف به معظم الظواهر في العلوم الإدارية وعلوم التسيير والتي من بينها موضوع هذه الدراسة والمتمثل في المؤسسة المتعلمة. حيث لا يمكن دراسته إلا بإدراج عدة متغيرات وهذا ما كان جليا في الجانب النظري للدراسة وخاصة ما تعلق بالنماذج السابقة لها. فقد لوحظ أن كل نموذج يحوي عدة متغيرات مترابطة فيما بينها. وبالتالي فإن نمذجة المعادلات البنائية أنسب مدخل إحصائي لهذه الدراسة خاصة أنها تختبر النموذج النظري أولا من حيث ملاءمة المتغيرات والمؤشرات التي قيست بها مما يساعد على التأكد من جودته وثانيا صحة شبكة العلاقات بين مختلف المتغيرات أو الأبعاد دون تجزئتها.

ما يزيد من ملاءمة نمذجة المعادلات البنائية لهذه الدراسة هو ميزتها في التعامل مع أخطاء القياس *measurement errors*² التي تؤثر كثيرا على دقة الدراسة لأنها تعكس درجة عدم قدرة المؤشرات المختارة (فقرات الاستبيان) على الوصف التام للمتغيرات الكامنة (أبعاد النموذج). وفي الواقع لا يمكن بأي حال من الأحوال قياس أي متغير كامن قياسا صحيحا بشكل تام. وهنا تظهر أهمية نمذجة المعادلات البنائية التي تأخذ أخطاء القياس في الاعتبار عند التحليل الإحصائي للبيانات لتقديم تقديرات أكثر دقة لعلاقات النموذج. وهذا ما يعطي مصداقية أكبر للنتائج. أيضا فالنمذجة البنائية إلى جانب قدرتها على اختبار جودة النماذج المعقدة المكونة من عدة متغيرات، فهي أيضا تتعدى التنظير القائم على الخطية والعلاقات المباشرة بين متغيرين اثنين إلى إتاحة إدراج المتغيرات الوسيطة *mediators* والمتغيرات المعدلة *moderators*³ التي تعطي قدرة تفسيرية أكبر تضاهي السلوك الواقعي للمتغيرات المتفاعلة والمتداخلة فيما بينها. وهذا ما يخدم نموذج هذه الدراسة لأنه يفترض وجود دور وسيط لثقافة التعلم في أثر كل من القيادة ومكافأة التعلم والهيكلة التنظيمي والتقييم والتغذية الراجعة وتكنولوجيا المعلومات على التعلم بمستوياته.

أما ما تعلق بالبرنامج المستخدم فإنه يمكن استخدام عدة برامج مثل *LISREL, Mplus...* وغيرها من البرامج التي تعتمد على كتابة التعليمات. أو برامج تقوم على استخدام خاصية رسم النموذج مباشرة على البرنامج ونقل البيانات إليه لاختباره مثل *AMOS, SmartPLS*. وفي هذه الدراسة تقرر استبعاد البرامج القائمة على

1 احمد بوزيان تيغزة، التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي؛ مفاهيمها ومنهجيتها بتوظيف حزمة *SPSS* و *ليزرل LISREL*، ط1، دار المسيرة، 2012، ص. 115.

2 Hair, F. J. op cit, p. 544.

3 احمد بوزيان تيغزة، "اختبار صحة البنية العاملية للمتغيرات الكامنة في البحوث: منحى التحليل والتحقق"، بحث علمي محكم، مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 2011، ص: 19-20.

التعليمات المكتوبة أولاً واختيار برنامج *AMOS* وليس *SmartPLS* ثانياً لأن هدف الدراسة هو تأكيد النموذج النظري بناءً على بيانات واقع المؤسسة الجزائرية واختبار جودة مطابقته وهذا ما يعتبر من أهم الفوارق بين البرنامجين. فـ *AMOS* هدفه توكيدي بينما *SmartPLS* فلا يختبر جودة المطابقة.

4-4-2 مراحل نمذجة المعادلات البنائية:

تمر نمذجة المعادلات البنائية بخمسة مراحل هي: ¹ مرحلة توصيف النموذج، مرحلة تقدير النموذج، مرحلة تحديد النموذج، مرحلة اختبار جودة النموذج، مرحلة تعديل النموذج.

– **مرحلة توصيف النموذج *Model Specification***: تعني توظيف الجانب النظري وقدرة الباحث في تطوير نموذج نظري عملي. بمعنى ضرورة أن يكون النموذج مدعوماً بشكل كبير بالخلفية النظرية له سواء ما تعلق بالمتغيرات الكامنة أو طبيعة العلاقات فيما بينها لأن نمذجة المعادلات البنائية هدفها توكيدي. ثم التعبير عنه في شكل رسم تخطيطي باستغلال لغة النمذجة ورموزها.

الجدول رقم (4-15): مصطلحات النمذجة البنائية

الرمز	التعريف	ترجمة المصطلح والمصطلحات البديلة	المصطلح المستخدم في هذه الرسالة
-	المتغير الذي لا يتبع أو يتم التنبؤ به اعتماداً على متغيرات كامنة أو مؤشرات أخرى	<i>Independent, exogenous variable, predictor</i>	المتغير المستقل
-	المتغير الذي يتم التنبؤ به بمتغيرات كامنة أو مؤشرات أخرى	<i>Dependent, endogenous variable, criterion</i>	المتغير التابع
← ¹	المعلمة أو البارامتر الذي يعتبر ثابتاً ولا يتم تقديرها فتأخذ القيمة 1 أو 0 وفي حالة القيمة صفر يتم حذف المسار لأن ذلك يعني عدم وجود علاقة.	<i>Set or constrained parameter, fixed path</i>	المسار المقيد
←	المعلمة أو البارامترات غير المقيدة والتي سيتم تقديرها باستخدام بيانات الدراسة	<i>Free or estimated parameter</i>	المسار الحر
∑ S	الارتباطات غير المعيارية بين كل ثنائية من المتغيرات في النموذج.	<i>Covariance matrix</i>	مصفوفة التباين المشترك

¹ محمد بوزيان تيغزة، التحليل العاملي؛ مفاهيمها ومنهجيتها بتوظيف حزمة *SPSS* و*LISREL*، مرجع سابق، ص: 188-206.

	متغير افتراضي غير مشاهد	<i>Latent variable, factor, construct</i>	المتغير الكامن
	المتغير المقاس أو المشاهد	<i>indicator</i>	المؤشر
	الارتباط بين المتغير الكامن والمؤشر	<i>Factor loading, path loading</i>	تشبع العامل أو تشبع المسار
	الارتباط بين متغيرين كامينين اثنين	<i>Direct effect, path coefficient, path</i>	الأثر المباشر أو معامل المسار
	الارتباط بين متغيرين كامينين اثنين	<i>Nondirectional association, covariance, correlation</i>	ارتباط غير موجه، التباين المشترك
	الخطأ في قياس المؤشر والذي لا يحسب في المتغير الكامن	<i>Indicator or predictor or measurement error</i>	خطأ القياس
	الخطأ في المتغير الكامن التابع الذي لا تمثله المؤشرات	<i>Predictor error</i>	خطأ التقدير

المصدر: Weston, R. "A brief guide to structural equation modeling", *The counseling psychologist*, V. 34, N. 5, 2006, p. 171-172

يوضح الجدول المصطلحات المستخدمة في نمذجة المعادلات البنائية والأشكال المستخدمة في رسم مختلف نماذجها.

- مرحلة تقدير النموذج **Model Estimation**: إيجاد قيم عددية للمعاملات الحرة الواجب تقديرها في النموذج. بحيث تكون مصفوفة البيانات المشتقة من النموذج والمسماة بمصفوفة التباين المشترك للنموذج المفترض قريبة جدا من بيانات العينة المدروسة. أي؛ من مصفوفة التباين المشترك للعينة التي تمثل الإطار المرجعي الذي ينبغي أن يعيد النموذج المفترض إنتاجها بدقة لكي يكون نموذجا متطابقا مع بيانات العينة باستخدام أحد برامج النمذجة البنائية مثل برنامج *AMOS*.
- مرحلة التحديد أو التعيين **Model Identification**: بمعنى مدى توافر المعلومات الكافية في بيانات العينة المدروسة للتوصل إلى حل وحيد ومحدد للمعاملات الحرة الواجب تقديرها في النموذج المفترض. ويتم التأكد من تعيين النموذج بالاعتماد على قيمة درجة الحرية *Degree of Freedom DF* التي يتم حسابها انطلاقا من عدد الملاحظات في النموذج والمعاملات الواجب تقديرها فيه. بمعنى تحدد ما إذا كان النموذج يحوي القدر الكافي من المعلومات التي تسمح بالحصول على قيم وحيدة لتقديرات معاملات النموذج (أي تقديرات العلاقات بين

المتغيرات المتضمنة في النموذج). هذه المقارنة بين البيانات المعلومة (الملاحظات) والمجاهيل (معالم النموذج التي تحتاج إلى تقدير) يفضي إلى حالات ثلاث هي:¹

- النموذج غير المحدد *unidentified model*: بمعنى أن عدد المعلومات المتوفرة في البيانات أقل من كم المعلومات التي يحتاجها النموذج النظري المفترض. وتعبير إحصائي يعني أن عدد البارامترات أو المعلمات الحرة التي تحتاج إلى تقدير لقيمتها في النموذج النظري أكبر من المعلومات المتاحة في بيانات العينة والمتمثلة في عدد العناصر غير المتكررة في مصفوفة التباين المشترك للعينة؛

- النموذج المحدد أو النموذج المشبع *Just identified model*: وفيه يمكن إيجاد تقدير قيمة وحيدة لكل معلمة أو بارامتر حر يحتاج للتقدير. وتحدث حالة التشبع إذا تساوى عدد المعلمات الحرة التي تحتاج إلى تقدير للنموذج المفترض مع عدد المعلومات التي توفرها مصفوفة التباين المشترك (عدد العناصر غير المتكررة في المصفوفة). بمعنى تساوي حجم المعلومات التي يتطلبها النموذج النظري المفترض مع المعلومات التي توفرها البيانات المحصلة من العينة المدروسة؛

- النموذج فوق المحدد *over identified model*: وتحدث هذه الحالة إذا كانت بيانات العينة تحتوي على وفرة في المعلومات تفوق حجم المعلومات الذي يحتاجه النموذج النظري المفترض. وتعبير إحصائي عندما تكون عدد البارامترات أو المعلمات الحرة التي تحتاج إلى تقدير في النموذج المفترض أقل من عدد العناصر غير المتكررة في مصفوفة التباين المشترك للعينة المدروسة.

— مرحلة اختبار جودة النموذج *Model verification*: يتم فيها التأكد من صحة النموذج المفترض أو المقترح بتقييم مدى مطابقته للبيانات بمعنى تقييم الحد الذي استطاع أن يصل إليه في تمثيل بيانات العينة وعدم الابتعاد عنها كثيراً. ويكون ذلك باستخدام مؤشرات جودة المطابقة التي تصنف إلى أربعة أصناف هي:²

- مؤشرات المطابقة المطلقة *Absolute fit indices*: تترجم عامة على أنها نسبة التباين المشترك في مصفوفة العينة المدروسة والتي يشرحها النموذج. أي تقيس مدى التطابق بين مصفوفتي التباين المشترك لكل من النموذج النظري المفترض والعينة المدروسة. وتعتبر كدليل لدقة تمثيل النموذج للواقع؛

- مؤشرات تعديل الافتقار للاقتصاد *Parcimony adjusted indices*: ترتبط هذه المؤشرات بدرجة تعقيد النموذج التي كلما زادت قلت معها درجات الحرية باعتبار أنه كلما زاد عدد البارامترات الحرة التي تحتاج إلى تقدير انخفضت درجات الحرية. حيث أنه إذا تواجد نموذجان متقاربان من حيث مستوى المطابقة لبيانات

¹ Hair, F. J. op cit, p. 908-609.

² See : Kline, B. R. op cit, pp. 196-197, Civelek, E. M. op cit, p. 17-22.

العينة فإن النموذج الذي يحتوي على أكبر عدد من البارامترات يعتبر أقل اقتصادا من النموذج الآخر. بمعنى أنه إن كانت مؤشرات المطابقة المطلقة تحدد ما إذا كان النموذج دقيقا في تمثيل الواقع فإن هذه المؤشرات تتعلق بمدى الاقتصاد في العلاقات وعدم إكثار لا المتغيرات ولا العلاقات فيما بينها؛

- مؤشرات المطابقة التزايدية أو المقارنة *incremental /comparative fit indices* : تبين تحسن مطابقة النموذج المقترح مقارنة بنموذج إحصائي قاعدي وهو النموذج المستقل أو الصفري *independence model* والذي يفترض عدم وجود أي ارتباطات بين المتغيرات. وهذا يعني ضمنا أن هذه المؤشرات تقيس حالة النموذج المقترح مقارنة بأسوأ نموذج قد يتواجد وهو الذي لا ارتباطات فيه أو إلى أي حد يتعد عنه. يعني أنه بعد التأكد من كون النموذج دقيقا ومقتصدا فإنه لا بد من معرفة إن كان له إسهام يزيد كلما ابتعد عن النموذج الصفري؛

- مؤشرات جودة التنبؤ *Predictive fit indices* : تقيس جودة مطابقة النموذج بافتراض عينات متكررة بالحجم نفسه مسحوبة بطريقة عشوائية من المجتمع كالعينة الأصلية. ويكن القول أن هذه المؤشرات تعتمد على المجتمع وليس العينة. لكن معظم تطبيقات نمذجة المعادلات البنائية لا تنتمي لهذا النوع.

ملاحظة: يجدر بالذكر أن مؤشرات جودة المطابقة متعددة ومتفاوتة من حيث درجة الأهمية. وأيضا قد نجد مؤشرا ينتمي لأكثر من صنف من الأصناف المذكورة أعلاه. وفي هذه الدراسة سيتم الاعتماد على المؤشرات الأكثر استخداما والأكثر فعالية وهي:

- مؤشر كاي تربيع *CMIN*: يظهر هذا المؤشر الارتباط بين النموذج المقترح والنموذج الحالي أو الواقعي. يمكن باستخدام هذا المؤشر الحكم على تطابق مصفوفة التباين المشترك للعينة المدروسة والتي يتم اختبار النموذج المقترح بناء على بياناتها مع مصفوفة التباين المشترك للمجتمع. وبما أن هذا المؤشر يقيس الاختلاف بين النموذج والواقع فإنه لا بد أن لا يكون دالا إحصائيا لأن الدلالة الإحصائية تعني الاختلاف بين النموذج الواقعي والنموذج المفترض. ولكن يمكن تجاهل قيمة كاي تربيع في حالة العينات التي تزيد عن 200 لأن الدلالة تصبح محققة دوما. لذا يتم الاستدلال بمؤشر حجم العينة الحرج *CN Critical N* الذي يساوي *CMIN/DF* بمعنى حاصل قسمة قيمة كاي تربيع على درجة الحرية. والذي يعتبر بديلا عن مؤشر كاي تربيع كونه مستقلا عن حجم العينة ويجب أن تكون قيمته محصورة بين 2 و 5.

- مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب *Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)*: يعد أفضل مؤشرات جودة المطابقة. يقيس قوة النموذج المفترض في تحقيق مطابقة مع مصفوفة التباين المشترك للمجتمع. يكون في حالة مطابقة جيدة إذا قل عن 0.05. ويقبل المجال من 0.05 إلى 0.08 ويدل على وجود خطأ تقارب معقول في المجتمع. وإن انتمت قيمته إلى المجال 0.08 إلى 1 دل ذلك على مطابقة غير كافية وعلى سوء المطابقة إذا زادت عن 1.
 - جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية *Standardized Root Mean Square Residual SRMR*: يقيس الفرق بين معاملات الارتباط الملاحظة على العينة ومعاملات الارتباط المتوقعة للنموذج المفترض والذي يجب أن يكون أقل ما يمكن لتحقيق جودة المطابقة لذا عموماً فإن قيمته يجب أن تقل عن 0.1؛
 - مؤشر المطابقة المقارن *Comparative Fit Index (CFI)*: من أفضل المؤشرات القائمة على المقارنة يقارن بين قيمة كاي تربيع لنموذج البحث المفترض بقيمة كاي تربيع للنموذج المستقل. إذا تعدت قيمته 0.90 فإن ذلك يعني مطابقة معقولة للنموذج المقترح؛
 - مؤشر تاكر-لويس *Tucker-Lewis Index (TLI)*: وهو مؤشر مقارن أيضاً. يضيف إلى جانب مقارنة قيمة كاي تربيع معاملات حرة في حالة تعقيد النماذج لتعويض أثر ذلك التعقيد على النموذج. يفتقر إلى مجال محدد للقيم لكن يتم الحكم بوجود مطابقة جيدة إذا فاق القيمة 0.90؛
 - مؤشر جودة المطابقة *Goodness of Fit Index (GFI)*: يقيس قدرة النموذج المفترض على تقديم معلومات عن علاقات أو وضع النموذج النظير له في المجتمع. يعتبر حساساً لحجم العينة، تتراوح قيمته بين 0 و1 وكلما اقترب من الواحد دل ذلك على جودة مطابقة النموذج المفترض. لكن بتطوير المؤشرات الأخرى لم يعد يعتمد عليه كثيراً؛
- أما عن استخدام هذه المؤشرات فإنه لا يوجد اتفاق بين الباحثين حول المؤشرات الواجب استخدامها. وهنا يشير *Hair* إلى استخدام مؤشر ملاءمة واحد على الأقل لكل فئة من الفئات المعتمدة. والجدول الآتي يلخص مؤشرات مطابقة الجودة التي سيتم استخدامها في هذه الدراسة ومجالات قيمها المقبولة. وقد حدد *Hair* أيضاً قيم هذه المؤشرات بحسب حجم العينة وعدد فقرات الاستبيان في آن واحد. لذا فقد تم الأخذ بالمجالات الخاصة بحجم عينة أكبر من 250 وعدد فقرات أكبر من أو يساوي 30 لأنها الحالة التي ينتمي إليها نموذج هذه الدراسة.

الجدول رقم (4-16): مؤشرات المطابقة ومستويات قبولها.

مستوى القبول	المؤشر	الفئة
أن لا يكون دالا	<i>CMIN</i>	المطابقة المطلقة <i>Absolute fit</i> : درجة تمثيل الواقع
5-2	<i>CMIN/DF=NC</i>	
$0.08 \leq$	<i>RMSEA</i>	
$0.08 \leq$	<i>SRMR</i>	
$0.90 <$	<i>IFI</i>	المطابقة التزايدية التدريجية <i>Incremental fit</i> : درجة الإسهام
$0.90 <$	<i>TLI</i>	
$0.90 <$	<i>CFI</i>	
5-2	<i>CMIN/DF=NC</i>	المطابقة الدنيا (الاقتصادية) <i>Parsimonious fit</i> : الاقتصاد في عدد المتغيرات والعلاقات.
$0.08 \leq$	<i>RMSEA</i>	

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على Hair, F. J. *Multivariate data analysis*, 7th ed, Pearson, England, 2014, p. 584

4-4-3 أنواع النماذج في نمذجة المعادلات البنائية:

لاختبار النموذج النظري لهذه الدراسة فإنه سيتم اتباع عملية النمذجة البنائية القائمة على خطوتين ¹ *two-steps SEM process*. وتعني هذه الطريقة أن يتم في خطوة أولى اختبار جودة مطابقة وصلاحيّة نموذج القياس ثم بعد التأكد من ذلك يتم الانتقال إلى الخطوة الثانية المتمثلة في اختبار النموذج البنائي. وبالتالي فإن جودة نموذج القياس هي الأساس في اختبار النموذج البنائي. وفي هذا العنصر شرح مختصر للمرحلتين.

4-4-3-1 نموذج القياس *Measurement Model*:

أو كما يسمى أيضا بنموذج التحليل العاملي التوكيدي *CFA Confirmatory Factor Analysis* وهو "ذلك الجزء من نموذج المعادلة البنائية والذي يتعامل مع المتغيرات الكامنة ومؤشراتها، حيث يحدد العلاقات بين المتغيرات المشاهدة (المؤشرات) والمتغيرات غير المشاهدة (الكامنة). كما أنه أيضا يصف صدق وثبات المتغيرات المشاهدة." ² ويضم نموذج القياس في هذه الدراسة كما سيتم توضيحه في الفصل اللاحق تسعة متغيرات كامنة هي: القيادة، مكافأة التعلم، الهيكل التنظيمي، التقييم والتغذية الراجعة، تكنولوجيا المعلومات، ثقافة التعلم، التعلم الفردي،

¹ Hair, F. J. op cit, p. 643.

² أيمن سليمان القهوجي وفريال محمد أبو عواد، النمذجة بالمعادلات البنائية باستخدام برنامج أموس؛ دراسة تطبيقية، ط1، وائل، 2018، ص: 19.

تعلم الفريق، تعلم المؤسسة. وكل متغير كامن منها سيتم قياسه بمجموعة مؤشرات تتمثل في عدد فقرات الاستبيان التي تنتمي لكل متغير كامن.

سيكون اختبار نموذج القياس المقترح من خلال خطوتين:

– **الخطوة الأولى:** اختبار مطابقة النموذج أو مدى ملاءمته باستخدام الخطوات والمؤشرات المذكورة سابقا. انطلاقا من توصيف النموذج ثم التأكد من كونه محددًا ثم تقديره والتأكد من انتماء مؤشرات المطابقة المختلفة إلى المجالات المعتمدة وانتهاء بتعديل النموذج إذا اقتضى الأمر ذلك؛

– **الخطوة الثانية:** التأكد من أدلة الصدق البنائي والمتمثلة في الثبات، الصدق التقاربي، الصدق التمايزي.¹

● **الثبات:** ويتم التأكد منه بحساب معامل ألفا كرونباخ لكل متغير كامن والذي يجب أن لا يقل عن 0.7 للدراسات الأساسية أو التوكيدية كما يجب أن لا يزيد عن 0.9 لأن ذلك يعني تشابه معاني الفقرات وقياسها لشيء واحد. بالإضافة إلى حساب معامل الثبات المركب *CR Composite Reliability* الذي يضاف إلى معامل الثبات لأنه أكثر دقة منه كونه يأخذ بعين الاعتبار التفاوت في تشعبات المؤشرات في المتغير الكامن الواحد على عكس معامل ألفا كرونباخ الذي يعتبرها متساوية. وهو الآخر يجب أن لا يقل عن 0.7 للدراسات الأساسية التوكيدية وأن لا يزيد عن 0.9.

● **الصدق التقاربي *Convergent Validity*:** يقيس قدرة المؤشرات على قياس المتغير الكامن الذي تنتمي إليه. وحتى يتحقق الصدق التقاربي فلا بد أولا أن تفوق قيم تشعب المؤشرات للمتغير الكامن الذي تنتمي إليه 0.6 في حالة المقاييس المستمدة من دراسات سابقة مشابهة مع اشتراط أن تكون دالة إحصائيا. وبالتالي يجب حذف المؤشرات التي لا تحقق هذ الشرط. وثانيا أن لا تقل قيمة متوسط التباين المستخلص لكل متغير كامن *AVE Average Variance Extracted* عن القيمة 0.5. (تحسب لكل متغير كامن في نموذج القياس بقسمة مجموعة مربعات التشعبات المعيارية لكل فقراته على عدد هذه الفقرات. ويدل هذا المؤشر على مقدار المعلومات الموجودة في المتغير الكامن مقارنة بكم المعلومات الناتجة عن الخطأ). لأنها إن قلت عن 0.5 فذلك معناه أن المعلومات الناتجة عن الخطأ أكبر من التباين الذي يفسره المفهوم مما يثير الشك في صحة المؤشرات التي اختيرت لقياس المتغير الكامن.

¹ Hair, F. J. op cit, p. 617-619.

- **الصدق التمايزي *Discriminant Validity***: يقيس مدى اختلاف كل متغير كامن عن باقي المتغيرات الكامنة في النموذج. وبالتالي كلما زاد الاختلاف دل ذلك على أن المتغيرات الكامنة لا تقيس شيئاً واحداً. ومن أساليب قياسه مقارنة قيم متوسط التباين المستخلص لكل متغيرين كامينين مع مربع الارتباط المقدر بينهما. فإن كانت قيمة التباين المستخلص هي الأكبر دل ذلك على تحقق الصدق التمايزي وهذا يعني أن كل مؤشر ينتمي لمتغير كامن واحد فقط وعدم وجود ارتباطات متقاطعة.

4-3-4-2 النموذج البنائي *structural model*

يضم أكثر من نموذج قياس بحيث يحدد العلاقات السببية والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرين كامينين على الأقل.¹ وفي هذه الدراسة يضم النموذج البنائي مختلف أبعاد نموذج القياس مع تحديد العلاقات فيما بينها بالشكل الذي يسمح باختبار الفرضيات التي تم وضعها. وقبل اختبار الفرضيات فإنه لابد أولاً من اختبار تحديده والتأكد من أن قيم مؤشرات جودة مطابقته تقع في المجالات المقبولة.

4-4-4 شروط النمذجة البنائية:

يشير *Hair* إلى اشتراط كفاية عينة الدراسة والتوزيع الطبيعي للبيانات لإجراء نمذجة المعادلات البنائية.²

4-4-4-1 اختبار كفاية حجم العينة:

بالنسبة لكفاية حجم العينة فإنه بالإضافة إلى انتماء حجمها إلى المجال الذي حدده *Hair* فإنه سيتم التأكد منه أيضاً من خلال اختبار *KMO* و *Bartlett* كمؤشرين على ذلك.

الجدول رقم (4-17): نتائج اختبار *KMO* و *Bartlett* لكفاية حجم العينة.

0.946	قيمة <i>KMO</i>	
9355.824	قيمة كاي تربيع	اختبار <i>Bartlett</i>
990	درجة الحرية	
0.000	الدلالة الإحصائية	

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات spss v.23

¹ أيمن سليمان القهوجي وفريال محمد أبو عواد، مرجع سابق، ص: 19.

² Hair, F. J. op cit, p. 573-574.

4. الإطار المنهجي للدراسة

من خلال الجدول يمكن ملاحظة أن قيمة KMO قد بلغت 0.946 وهي قيمة ممتازة إذ كلما اقتربت من الواحد¹ كان ذلك أفضل مع معنوية الدلالة الإحصائية مما يعني أن حجم العينة كاف لاستخدام النمذجة البنائية.

4-4-4-2 اختبار اعتدالية البيانات: لاختبار اعتدالية البيانات (أي تتوزع طبيعياً) فقد تم استخدام مقاييس الالتواء (*skewness*) ومعامل التفرطح (*kurtosis*) للتحقق من أن كل مؤشر (فقرة) تتبع التوزيع الطبيعي. بحيث يشترط أن تكون قيم هذه المعاملات ضمن المجال $[-1, 1]$ والجدول الآتي يوضح النتائج.

الجدول رقم (4-18): نتائج اختبار اعتدالية البيانات

الرقم	الفقرة	معامل الالتواء	معامل التفرطح	المحور	الفقرة	معامل الالتواء	معامل التفرطح	المحور	الفقرة	معامل الالتواء	معامل التفرطح
القيادة	1	-0.175	-0.314	ثقافة التعلم	1	-0.103	-0.267	التقييم والتغذية الراجعة	1	-0.175	-0.314
	2	-0.232	-0.224		2	-0.002	-0.281		2	-0.232	-0.224
	3	-0.335	-0.222		3	-0.088	-0.351		3	-0.335	-0.222
	4	0.038	-0.541		4	-0.121	-0.326		4	0.038	-0.541
	5	-0.040	-0.470		5	-0.546	-0.089		5	-0.040	-0.470
	6	-0.081	-0.681		6	-0.215	-0.592		6	-0.081	-0.681
مكافحة التعلم	7	-0.160	-0.281	تعلم المؤسسة	3	-0.247	-0.603	التعليم الفردي	3	-0.160	-0.281
	1	0.039	-1.006		1	-0.280	-0.470		1	0.039	-1.006
	2	0.122	-1.095		2	-0.052	-0.420		2	0.122	-1.095
	3	0.174	-0.808		3	-0.039	-0.809		3	0.174	-0.808
	4	0.073	-0.914		4	-0.083	-0.654		4	0.073	-0.914
الهيكلة التنظيمي	1	-0.262	-0.148	تعلم الفريق	1	-0.254	-0.405	تعلم الفريق	1	-0.262	-0.148
	2	-0.054	-0.378		2	-0.306	-0.201		2	-0.054	-0.378
	3	-0.182	-0.211		3	-0.042	-0.611		3	-0.182	-0.211
	4	-0.166	-0.203		4	-0.078	-0.436		4	-0.166	-0.203
	5	0.052	-0.704		5	0.005	-0.566		5	0.052	-0.704

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات SPSS v.23

يتضح من خلال الجدول أن كل مؤشرات الدراسة تقع معاملات التوائها أو تفرطحها في المجال المحدد مما يعني أن توزيع البيانات طبيعي ويمكن استخدام معادلات النمذجة البنائية انطلاقاً منها.

¹ Ghewy, P. *Guide pratique de l'analyse des données : avec applications sous IBM SPSS et Excel*, De Boeck, Paris, France, 2010, p. 240.

4-4-5 أدوات الإحصاء المستخدمة: لتحليل البيانات تم استخدام كل من برنامج *Statistical Package for Social Sciences SPSS v.23* وبرنامج *AMOS v.23* وتمثلت الأدوات الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة في الأدوات الآتية:

- المتوسط الحسابي: الذي يقيس متوسط إجابات الأفراد المستجوبين على كل بند من بنود الاستبيان وعلى كل بعد؛
- الانحراف المعياري: الذي يقيس مدى تشتت الإجابات عن المتوسط الحسابي. لذا فهو يقيس التجانس في الإجابات إذ كلما اقتربت قيمته من الصفر دل ذلك على أن المستجوبين يتفقون على إجابة واحدة والعكس صحيح؛
- المدى: ويستخدم لقياس التشتت بين المتغيرات من خلال تحديد المجالات التي تنتمي إليها الإجابات وتفسير مستوى الإجابة حسب مقياس الإجابة الذي تم اختياره؛
- معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبيان ومعامل الارتباط بيرسون لقياس صدق الاتساق الداخلي لقياس ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه والصدق البنائي بقياس ارتباط البعد بالدرجة الكلية للاستبيان؛
- مقياس الالتواء (التناظر) ومقياس التفرطح (التركيز) للتأكد من اتباع البيانات المجموعة للتوزيع الطبيعي كونه شرطاً من شروط التحليل العاملي التوكيدي. ويتحقق ذلك إذا كانت القيم المحصلة تتراوح بين $[-1, +1]$. وقد تم اختيار هذين الاختبارين دون غيرهما من اختبارات التوزيع الطبيعي لأنهما يركزان على توزيع كل فقرة على حدة وليس البعد ككل. وبالتالي فحتى لو تم حذف بعض الفقرات عند إجراء اختبارات النمذجة البنائية فسيكون التوزيع طبيعياً.
- اختبار ستودنت t لعينة واحدة لمعرفة إن كان متوسط الإجابات على كل فقرة من فقرات الاستبيان يزيد أو يقل عن قيمة المتوسط الافتراضي للحكم على الاتجاه العام لآراء المستجوبين حول هذه الفقرات في المؤسسات محل الدراسة.¹ يتم حساب المتوسط الافتراضي بتقريب كل اختيار من اختيارات سلم الإجابة وجمعها ثم قسمتها على عددها (المتوسط الافتراضي = $(1+2+3+4+5)/5=3$). وللحكم على الاتجاه العام للإجابات يتم الاعتماد على إشارة قيمة t ودلالته الإحصائية حيث أن:

1 فاروق يعلى، "اختبار الفرضيات"، مطبوعة في مقياس اختبار الفرضيات سنة أولى ماستر تخصص علم الاجتماع الحضري، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة سطيف 2، الجزائر، دون سنة نشر، ص: 39-41.

- إذا كانت الدلالة الإحصائية $0.05 <$ فإن ذلك يعني أن قيمة المتوسط الحسابي للعينة مقارب جدا أو مساوٍ لقيمة المتوسط الحسابي الافتراضي (هنا لا يهم إشارة قيمة t سالبة كانت أم موجبة). بمعنى أن الاتجاه العام لإجابات المستجوبين هو أن الظاهرة متوسطة؛
- إذا كانت الدلالة الإحصائية $0.05 \geq$ وقيمة t موجبة فهذا يعني أن المتوسط الحسابي للعينة أكبر من المتوسط الافتراضي. وبالتالي فإن الاتجاه العام لإجابات المستجوبين هو أن الظاهرة أكبر من المتوسط الافتراضي؛
- إذا كانت الدلالة الإحصائية $0.05 \geq$ وقيمة t سالبة فهذا يعني أن المتوسط الحسابي للعينة أصغر من المتوسط الافتراضي. وبالتالي فإن الاتجاه العام لإجابات المستجوبين هو أن الظاهرة أقل من المتوسط الافتراضي.
- اختبار KMO و $Bartlett$ للتأكد من كفاية حجم العينة؛
- التحليل العاملي التوكيدي لاختبار نموذج القياس المقترح والذي يعتمد على مؤشرات جودة المطابقة التي تم التفصيل فيها العنصر السابق؛
- اختبار الصدق التقاربي والصدق التمايزي باستخدام كل من *Average Variance Extracted AVE*، *Maximum Shared Variance MSV*؛ *Composite Reliability CR*،
- اختبار جودة النموذج البنائي باستخدام مؤشرات جودة المطابقة للتأكد من جودته واختبار علاقات التأثير المباشرة والوسيطية بين متغيرات النموذج البنائي باستخدام تقنية *Bootstrapping*¹ وهي مدخل لإثبات صلاحية نموذج متعدد المتغيرات أو الأبعاد من خلال سحب عدد كبير من العينات الجزئية من العينة الأصلية للبحث. وتقدير نماذج لكل عينة جزئية ثم تجميع كل تقديرات النماذج الجزئية معا. مما يسمح بإعطاء تقديرات أفضل مع تحديد مجالات الثقة والأهم تحديد قيمة الدلالة الإحصائية التي يعتمد عليها في الحكم على وجود الأثر الوسيط من عدمه.
- مؤشرات التعديل *Modification indices* وطريقة فحص البواقي من خلال مصفوفة البواقي المعيارية *standardized residuals matrix*² لأنهما الأساسان اللذان يعتمد عليهما في تعديل مستوى مطابقة النموذج بحيث يسمح برنامج *AMOS* من خلالهما بحذف بعض الفقرات أو ربط أخطاء القياس لتحسين الجودة؛

¹ Hair, F. J. op cit, p. 2.

² احمد بوزيان تيغزة، *التحليل العاملي؛ مفاهيمها ومنهجيتها بتوظيف حزمة SPSS وبرنامج LISREL*، مرجع سابق، ص: 286-297.

الخلاصة:

تم في هذا الفصل التطرق إلى الإطار المنهجي للدراسة الميدانية لتحديد الخطوات المتبعة في بناء النموذج واختباره إحصائياً. وبعد عرض مختلف براديجمات البحث اتضح أن هذه الدراسة تعتمد على براديجم الفلسفة الوضعية من خلال الانطلاق من مراجعة الدراسات السابقة وتحديد المتغيرات بناء عليها وهذا ما تم توضيحه في الفصول النظرية السابقة. والتي من خلالها تم تحديد أبعاد النموذج النظري الذي اعتمد عليه في صياغة فقرات الاستبيان والتأكد من ثباته وصدقه في الدراسة الاستطلاعية لإثبات ملاءمته كأداة لاختبار النموذج النظري.

كما اتضح من خلال الفصل أن الأسلوب الإحصائي الأنسب الذي سيستخدم في هذه الدراسة هو أسلوب النمذجة البنائية نظراً لخصائصه التي تمكنه من دراسة الظواهر متعددة المتغيرات واختبار علاقات التأثير فيما بينها في آن واحد. ومن هذا المنطلق تم التأكد من توافر شروط النمذجة البنائية في أداة الدراسة وعرض مختلف مراحلها وأنواع النماذج التي سيتم استخدامها وعرضها في الفصل اللاحق.

1.5 اختبار النموذج النظري

تمهيد:

يقوم اختبار النموذج النظري على اختبار نموذج القياس والنموذج البنائي. بمعنى التأكد من أن البيانات المجمعة من المؤسسات المدروسة باستخدام الاستبيان تتطابق مع النموذج النظري بأبعاده المقترحة. وبعدها اختبار شبكة علاقات التأثير بين المتغيرات.

لتحقيق ذلك فإنه سيتم في هذا الفصل عرض الاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول مختلف الفقرات التي احتواها الاستبيان لمعرفة مدى توافر كل بعد من أبعاد المؤسسة المتعلمة في النموذج النظري في المؤسسات محل الدراسة. ليتم بعدها الانتقال إلى اختبار جودة نموذج القياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي للتأكد من جودة مطابقته وثباته وصدقه التمايزي وصدقه التقاربي مع إجراء التعديلات عليه إن تطلب الأمر ذلك. وبعد الاطمئنان من كونه يتوافر على كل هذه الشروط سيتم الانتقال إلى اختبار النموذج البنائي وفرضياته.

5-1 عرض الاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول فقرات أبعاد الاستبيان واختبار الفرضية الرئيسية الأولى:

لعرض الاتجاه العام لإجابات الأفراد المستجوبين في المؤسسات محل الدراسة حول مختلف فقرات الأبعاد التي احتواها استبيان الدراسة؛ تم الاعتماد على مقارنة قيم المتوسطات الحسابية للعينة المدروسة بقيمة المتوسط الافتراضي وهي 3. وللحكم على الفارق بينهما سيتم الاعتماد على نتائج اختبار t لعينة واحدة ودلالته الإحصائية. حيث سيتم في كل بعد من أبعاد النموذج عرض نتائج البعد ككل ثم التفصيل فيها عن طريق عرض نتيجة كل فقرة على حدة لأن نتائج البعد ككل غير كافية مالم يتم التفصيل في نتائج كل فقرة.

5-1-1 عرض الاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول فقرات بعد القيادة:

يلخص الجدول (5-1) نتائج التحليل الإحصائي للاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول فقرات بعد القيادة:

الجدول رقم (5-1): الاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول بعد القيادة.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	الدلالة الإحصائية
من خلال عملك في المؤسسة فإنك ترى أن المسيرين يقومون ب:					
1	مراعاة مصالح الأفراد عند صياغة الأهداف المستقبلية	3.23	1.05	3.95	0.000
2	نشر أهداف المؤسسة في كل المستويات الإدارية	3.27	0.98	5.04	0.000
3	العمل على تطوير قدراتهم ومعارفهم بما يخدم تحقيق أهداف المؤسسة	3.45	1.00	8.31	0.000
4	إشراك الأفراد عند اتخاذ القرارات المختلفة	2.89	1.05	1.89-	0.059
5	إعطاء فرصة لكل الأفراد بالمشاركة في إيجاد حلول لمشكلات المؤسسة	2.88	0.99	2.29-	0.023
6	تشجيع الأفراد على طرح أفكارهم بحرية	2.85	1.10	2.49-	0.013
7	ترسيخ ثقة الأفراد بمساهمتهم الفعلية في المؤسسة	3.24	0.95	4.62	0.000
	البعد ككل	3.11	0.79	2.68	0.008

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات SPSS v.23

يوضح الجدول الاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول فقرات بعد القيادة حيث يتضح أن قيمة المتوسط الحسابي التي بلغت 3.11 بانحراف معياري بلغ 0.79 أكبر قليلاً من قيمة المتوسط الافتراضي. وللحكم على هذا الفارق يتم الاعتماد على قيمة t التي كانت موجبة ودالة إحصائية مما يؤكد أن درجة البعد ككل أكبر من المتوسط الافتراضي. وهذا يعني أن المستجوبين يجمعون على أن السلوكيات القيادية في المؤسسات محل الدراسة تتصف بما جاء من صفات في الفقرات بشكل أعلى من المتوسط الافتراضي.

5. اختبار النموذج النظري

يتضح بالرجوع إلى نتائج الفقرات أن المستجوبين يرون أن السلوكيات القيادية في المؤسسات محل الدراسة تتصف بشكل أعلى من المتوسط بمراعاة مصالح الأفراد عند وضع الأهداف المستقبلية للمؤسسة ونشر هذه الأهداف للمستويات الإدارية المختلفة والعمل على تطوير قدراتهم ومعارفهم بما يخدم تحقيقها وترسيخ ثقة الأفراد بأن مساهمتهم محورية في المؤسسة. لأن قيمة t موجبة ودالة بالنسبة للفقرات التي عبرت عن هذه الصفات. كما تبين قيمة t غير الدالة بالنسبة للفقرة رقم 4 أن القادة في المؤسسات محل الدراسة يشركون بشكل متوسط الأفراد عن اتخاذ القرارات المختلفة. أما بالنسبة للفقرتين 5 و 6 فقيمة t سالبة ودالة إحصائياً مما يعني أن القادة يقومون بشكل أقل من المتوسط بإعطاء فرصة لجميع الأفراد بالمساهمة والمشاركة في إيجاد حلول لمشكلات المؤسسة وتشجيع الأفراد على طرح أفكارهم بحرية.

5-1-2 عرض الاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول فقرات بعد مكافأة التعلم:

يلخص الجدول (5-2) نتائج التحليل الإحصائي للاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول فقرات بعد مكافأة التعلم:

الجدول رقم (5-2): الاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول بعد مكافأة التعلم.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	الدلالة الإحصائية
من خلال عملك في المؤسسة فإنك ترى أن نظام مكافأة التعلم يتصف بـ:					
1	مكافأة الأفراد نتيجة تعلمهم (بالترقية أو مكافآت مادية أو مالية)	2.68	1.18	5.03-	0.000
2	مكافأة الأفراد أصحاب المبادرات والأفكار الجديدة التي تخدم أهداف المؤسسة	2.59	1.19	6.30-	0.000
3	مكافأة الفرد بناء على ما حققه الفريق أو القسم الذي ينتمي إليه	2.60	1.11	6.59-	0.000
4	مكافأة الفرد على جودة العمل وليس الوقت الذي أمضاه في المؤسسة	2.65	1.13	5.71-	0.000
	المحور ككل	2.62	0.94	7.27-	0.000

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات SPSS v.23

يوضح الجدول الاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول بعد مكافأة التعلم. حيث بلغ متوسطه الحسابي 2.62 بانحراف معياري 0.94. وهي قيمة أقل من قيمة المتوسط الافتراضي. وللتأكد من دلالة الفارق بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الافتراضي فإنه يتم الاعتماد على قيمة اختبار t التي بلغت -7.27 وهي قيمة سالبة ودالة إحصائياً لأن مستوى الدلالة أقل من 0.05. مما يؤكد أن مستوى مكافآت التعلم في المؤسسات محل الدراسة أقل من المتوسط الافتراضي. بمعنى أن المستجوبين يرون أن نظام مكافأة التعلم لا يتصف بما جاء في فقرات هذا البعد.

5. اختبار النموذج النظري

تنطبق هذه النتيجة على كل فقرات البعد لأن قيمة المتوسط الحسابي كلها أقل من 3 وتنتمي للفئة "ضعيف". وهذا ما أثبتته قيمة t التي كانت سالبة ودالة إحصائياً لكل الفقرات. مما يعني أن نظام مكافآت التعلم في المؤسسات محل الدراسة يهمل مكافأة الأفراد نتيجة تعلمهم (بالترقية أو مكافآت مادية أو مالية) ومكافأة الفرد على جودة العمل وليس الوقت الذي أمضاه في المؤسسة ومكافأة الفرد بناء على ما حققه الفريق أو القسم الذي ينتمي إليه ومكافأة الأفراد أصحاب المبادرات والأفكار الجديدة التي تخدم أهداف المؤسسة.

5-1-3 عرض الاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول فقرات بعد الهيكل التنظيمي:

يلخص الجدول (3-5) نتائج التحليل الإحصائي للاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول فقرات بعد الهيكل التنظيمي:

الجدول رقم (3-5): الاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول بعد الهيكل التنظيمي.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	الدلالة الإحصائية
	من خلال عملك في المؤسسة فإنك ترى أن هيكلها التنظيمي يتصف بـ:				
1	منح الأفراد الصلاحيات الكافية لإنجاز مهامهم	3.34	0.96	6.56	0.000
2	تسهيل بناء فرق العمل لتأدية العمل جماعياً	3.14	0.93	2.84	0.005
3	تسهيل استخدام الاتصالات ثنائية الاتجاه باستخدام أساليب مختلفة (نظام اقتراحات، اجتماعات...)	3.16	0.99	3.00	0.003
4	نقل الأفكار التي يقدمها الأفراد دون التقييد بالسلم الإداري	2.82	1.12	2.89-	0.004
	البعد ككل	3.11	0.77	2.81	0.005

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات SPSS v.23

يوضح الجدول الاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول بعد الهيكل التنظيمي والذي بلغ متوسطه الحسابي 3.11 بانحراف معياري 0.77. وهي قيمة أكبر قليلاً من قيمة المتوسط الافتراضي. وللتأكد من دلالة هذا الفارق فإنه يتم الاعتماد على قيمة اختبار t التي بلغت 2.81 وهي قيمة موجبة ودالة إحصائياً لأن مستوى الدلالة أقل من 0.05 مما يؤكد أن المتوسط الحسابي لبعد الهيكل التنظيمي في المؤسسات محل الدراسة أكبر من المتوسط الافتراضي. بمعنى أن المؤسسات محل الدراسة تتوافر على خصائص الهيكل التنظيمي المذكورة في الفقرات بشكل أعلى من المتوسط.

5. اختبار النموذج النظري

بالرجوع إلى نتائج الفقرات يتضح من خلال قيمة t ودالاتها الإحصائية أنها سالبة ودالة بالنسبة للفقرة الرابعة وموجبة دالة بالنسبة لباقي فقرات البعد. وبالتالي يمكن القول أن الهياكل التنظيمية للمؤسسات محل الدراسة تتصف بشكل أقل من المتوسط بسهولة نقل الأفكار التي يقدمها الأفراد دون التقيد بالسلم الإداري وبشكل أعلى من المتوسط بمنح الأفراد الصلاحيات الكافية لإنجاز مهامهم وتسهيل بناء فرق العمل لأداء العمل جماعيا وتسهيل استخدام الاتصالات ثنائية الاتجاه باستخدام أساليب مختلفة (نظام اقتراحات، اجتماعات...).

5-1-4 عرض الاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول فقرات بعد التقييم والتغذية الراجعة:

يلخص الجدول (4-5) نتائج التحليل الإحصائي للاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول فقرات بعد التقييم والتغذية الراجعة:

الجدول رقم (4-5): الاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول بعد التقييم والتغذية الراجعة.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	الدلالة الإحصائية
من خلال عملك في المؤسسة فإنك ترى أن تقييم التعلم يتم بالاعتماد على:					
1	التقييم المستمر لأداء الأفراد والبحث في سبل تحسينه	3.01	0.99	2.27	0.785
2	التقييم المستمر لمساهمة الفرق الرسمية وغير الرسمية في تحقيق الأهداف	2.87	0.92	2.63-	0.009
3	مراجعة طريقة عمل المؤسسة (عمليات، إجراءات...) للتحسين المستمر	2.87	0.97	2.38-	0.018
4	التركيز على تشخيص المعرفة الناقصة لكل مستوى من مستويات المؤسسة	3.09	0.92	1.87	0.062
	البعد ككل	2.96	0.80	0.86-	0.390

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات SPSS v.23

يوضح الجدول الاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول فقرات بعد التقييم والتغذية الراجعة. حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي 2.96 بانحراف معياري قيمته 0.80. وهي قيمة أقل بقليل فقط من المتوسط الحسابي الافتراضي. وللتأكد من دلالة هذا الفارق فإنه لا بد من الاعتماد على اختبار t الذي بلغت قيمته -0.86 وهي قيمة غير دالة لأن مستوى دلالتها يساوي 0.390 وهي أكبر من 0.05 مما يعني عدم وجود اختلافات بين المتوسط الافتراضي 3 ومتوسط العينة. وهذا يدل على أن اعتماد المؤسسات محل الدراسة على التقييم والتغذية الراجعة متوسط.

بالرجوع إلى نتائج الفقرات يتضح غياب الدلالة الإحصائية لقيمة t لكل من الفقرة 1 والفقرة 4؛ مما يعني أن التقييم المستمر لأداء الأفراد والبحث في سبل تحسينه والتركيز على تشخيص المعرفة الناقصة لكل مستوى من مستويات المؤسسة متوسط في المؤسسات محل الدراسة. بينما قيمة t للفترتين 2 و3 سالبة ودالة إحصائيا مما يعني أن

5. اختبار النموذج النظري

التقييم المستمر لمساهمة الفرق الرسمية وغير الرسمية في تحقيق الأهداف ومراجعة طريقة عمل المؤسسة (عمليات، إجراءات...) للتحسين المستمر أقل من المستوى المتوسط في المؤسسات محل الدراسة.

5-1-5 عرض الاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول فقرات بعد تكنولوجيا المعلومات:

يلخص الجدول (5-5) نتائج التحليل الإحصائي للاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول فقرات بعد تكنولوجيا المعلومات:

الجدول رقم (5-5): الاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول بعد تكنولوجيا المعلومات.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	الدلالة الإحصائية
من خلال عملك في المؤسسة فإنك ترى أنها تتوافر على:					
1	نظام معلومات يسمح بتخزين كل المعلومات اللازمة لنشاط المؤسسة (معلومات عن الأفراد، الزبائن، الموردين، المنتجات، العمليات...) بطريقة منظمة سهلة الاستخدام لكل من يحتاجها	3.63	1.06	11.00	0.000
2	نظام لتخزين معرفة المؤسسة (دراسة الحالات، الدروس المستفادة من التجارب، أفضل الممارسات...) لتسهيل الاستفادة منها وقت الحاجة إليها	3.04	1.08	0.64	0.517
3	تسهيلات تكنولوجية لتشارك المعرفة بين الأفراد (إنترنت، بريد إلكتروني...)	3.15	1.10	2.50	0.013
	البعد ككل	3.27	0.89	5.56	0.000

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات SPSS v.23

يوضح الجدول الاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول فقرات بعد تكنولوجيا المعلومات. حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي 3.27 بانحراف معياري قيمته 0.89. وهي قيمة أكبر قليلاً من المتوسط الحسابي الافتراضي. وللتأكد من دلالة هذا الفارق فإنه لا بد من الاعتماد على اختبار t الذي بلغت قيمته 5.56 وهي قيمة موجبة ودالة لأن مستوى دلالتها يساوي 0.000 وهي أقل من 0.05 مما يعني أن المتوسط الحسابي لبعدها تكنولوجيا المعلومات أكبر من المتوسط الافتراضي.

بالرجوع إلى نتائج الفقرات يتضح أن تركيز المؤسسات منصب بشكل أكبر على توفير نظام معلومات يسمح بتخزين كل المعلومات اللازمة لنشاط المؤسسة (معلومات عن الأفراد، الزبائن، الموردين، المنتجات، العمليات...) بطريقة منظمة سهلة الاستخدام لكل من يحتاجها وهذا ما تؤكد قيمة t الموجبة والدالة إحصائياً. وبشكل أقل منه على توفير التسهيلات التكنولوجية لتشارك المعرفة بين الأفراد بالإنترنت أو البريد الإلكتروني... لأن المتوسط الحسابي لهذه الفقرة درجته متوسط وقيمة t موجبة دالة إحصائياً. أما الاعتماد على نظام لتخزين معرفة المؤسسة (دراسة

الحالات، الدروس المستفادة من التجارب، أفضل الممارسات...) لتسهيل الاستفادة منها وقت الحاجة إليها فهو متوسط وأقل من الفقرتين الأخريين.

5-1-6 عرض الاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول فقرات بعد ثقافة التعلم:

يلخص الجدول (5-6) نتائج التحليل الإحصائي للاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول فقرات بعد ثقافة التعلم:

الجدول رقم (5-6): الاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول بعد ثقافة التعلم.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	الدلالة الإحصائية
من خلال عملك في المؤسسة فإنك ترى أن طريقة تفكير الأفراد تتصف بـ:					
1	الثقة المتبادلة فيما بينهم	3.19	1.03	3.29	0.001
2	المبادرة بتطوير معارفهم لتحسين كفاءتهم في أداء مهامهم	3.31	0.94	5.95	0.000
3	تشارك معارفهم وخبراتهم فيما بينهم	3.28	0.97	5.35	0.000
4	تقديم المقترحات والأفكار دون خوف	3.04	1.10	0.68	0.491
5	محاولة إيجاد الحلول عند ارتكاب الأخطاء	2.89	1.07	1.91-	0.056
6	الاستجابة للنصائح والإرشادات (من الزملاء أو من المشرفين)	3.25	0.95	4.87	0.000
	البعد ككل	3.15	0.73	4.00	0.000

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات SPSS v.23

يوضح الجدول الاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول فقرات بعد ثقافة التعلم. حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي 3.15 بانحراف معياري بلغ 0.73 وهي قيمة أكبر من قيمة المتوسط الافتراضي. وللتأكد من دلالة الفارق بينهما يتم الاعتماد على قيمة t التي كانت موجبة ودالة إحصائياً مما يعني أن درجة البعد ككل أكبر من المتوسط الافتراضي. ما يعني أن المستجوبين يرون أن خصائص ثقافة التعلم متوافرة بشكل أكبر من المتوسط في مؤسساتهم.

بالرجوع إلى قيم فقرات هذا البعد يتضح أن خصائص ثقافة التعلم المذكورة في الفقرات إما متوسطة أو أكبر من المتوسطة اعتماداً على قيم t ودالتها الإحصائية. إذ كانت غير دالة بالنسبة للفقرتين 4 و5 وموجبة ودالة بالنسبة لباقي الفقرات. ومنه يمكن القول أن ثقافة التعلم في المؤسسات محل الدراسة تتصف بدرجة متوسطة بتقديم الأفراد المقترحات والأفكار دون خوف وبحثهم عن الحلول عندما يرتكبون خطأ ما. وبدرجة أعلى من المتوسطة بالثقة المتبادلة بين الأفراد بعضهم البعض وبمبادرة الأفراد بتطوير معارفهم لتحسين كفاءتهم في أداء مهامهم وبتشاركتهم معارفهم وخبراتهم فيما بينهم وباستجابتهم للنصائح والإرشادات (من الزملاء أو من المشرفين).

5-1-7 عرض الاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول فقرات بعد التعلم الفردي:

يلخص الجدول (5-7) نتائج التحليل الإحصائي للاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول فقرات بعد التعلم الفردي:

الجدول رقم (5-7): الاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول بعد التعلم الفردي.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	الدلالة الإحصائية
	من خلال عملك في المؤسسة فإنك ترى أن تعلم الأفراد يتم من خلال:				
1	التكوين التحضيري للأفراد الجدد	3.27	1.12	4.48	0.000
2	مساعدة الأفراد الجدد على الاندماج في المؤسسة (تعريفهم بمهامهم، بقانون العمل...)	3.12	0.95	2.27	0.023
3	نقل الأفراد من منصب لآخر لتعلم مهارات جديدة (بشكل مؤقت)	2.84	1.14	2.52-	0.012
4	تدريب الأفراد كلما اقتضت الحاجة (تغيير مناصب العمل، تغيير متطلبات منصب العمل الحالي...)	3.02	1.08	0.35	0.72
	البعد ككل	3.06	0.85	1.37	0.170

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات SPSS v.23

يوضح الجدول الاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول بعد التعلم الفردي والذي بلغ متوسطه الحسابي 3.06 بانحراف معياري 0.85. وهي قيمة مساوية تقريبا لقيمة المتوسط الافتراضي. وهذا ما تؤكد قيمة اختبار t التي بلغت 1.37 وهي قيمة غير دالة إحصائيا مما يدل على أن درجة البعد متوسطة. بمعنى أن المستجوبين يجمعون على أن تعلم الأفراد من خلال الاعتماد على ما جاء من ممارسات في فقرات هذا البعد متوسط.

بالرجوع إلى نتائج الفقرات يتضح أن نقل الأفراد من منصب لآخر لتعلم مهارات جديدة يتم بشكل أقل من المتوسط في المؤسسات محل الدراسة فقيمة t سالبة -2.52 ودالة إحصائيا. كما يتضح أن تدريب الأفراد كلما اقتضت الحاجة عند تغيير مناصب العمل أو تغيير متطلبات منصب العمل الحالي للفرد... يتم بدرجة متوسطة في المؤسسات محل الدراسة فقيمة t غير دالة بالنسبة لهذه الفقرة. أما التكوين التحضيري للأفراد الجدد ومساعدتهم على الاندماج في المؤسسة فيتم بدرجة أكبر من المتوسط وهذا بالرجوع إلى قيمة t الموجبة للفقرتين والدالة إحصائيا.

5-1-8 عرض الاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول فقرات بعد تعلم الفريق:

يلخص الجدول (5-8) نتائج التحليل الإحصائي للاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول فقرات بعد تعلم الفريق:

الجدول رقم (5-8): الاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول بعد محور تعلم الفريق.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	الدلالة الإحصائية
	من خلال عملك في المؤسسة فإنك ترى أن التعلم داخل الفرق يحدث من خلال:				
1	التفكير الجماعي في طريقة تنظيم العمل داخل الفريق لتحقيق الهدف	3.10	1.00	1.82	0.068
2	تعلم كل فرد داخل الفريق ما يلزمه لتحقيق مهمة الفريق ونشره لزملائه	3.07	0.92	1.47	0.142
3	تحليل أسباب المشكلات داخل الفريق جماعيا	2.97	1.05	0.56-	0.571
4	مناقشة أفراد الفريق الطريقة المتبعة في العمل لتحسينها	2.94	1.01	1.02-	0.308
5	تحليل الفارق بين النتائج والأهداف كلما أضحى الفريق مهمة ما	2.90	1.02	1.79-	0.074
	البعد ككل	2.99	0.82	0.06-	0.948

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات SPSS v.23

يوضح الجدول الاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول فقرات بعد تعلم الفريق في المؤسسات محل الدراسة. حيث بلغ متوسطه الحسابي 2.99 بانحراف معياري 0.82. وهي قيمة مساوية تقريبا لقيمة المتوسط الافتراضي. وهذا ما تؤكدته قيمة t التي كانت سالبة بقيمة -0.06 ولكنها غير دالة إحصائيا مما يؤكد الدرجة المتوسطة لممارسات تعلم الفريق. مما يعني أن المستجوبين يجمعون على أن ممارسات تعلم الفريق متوسطة في مؤسساتهم.

تنطبق هذه النتيجة على كل فقرات البعد حيث تنتمي كل قيم المتوسط الحسابي إلى فئة الدرجة المتوسطة. مما انعكس على قيمة t التي لم تكن دالة لأي فقرة وهذا يعني أن التفكير الجماعي في طريقة تنظيم العمل داخل الفريق لتحقيق الهدف وتعلم كل فرد داخل الفريق ما يلزمه لتحقيق مهمة الفريق ونشره لزملائه وتحليل أسباب المشكلات داخل الفريق جماعيا ومناقشة أفراد الفريق الطريقة المتبعة في العمل لتحسينها وتحليل الفارق بين النتائج والأهداف كلما أضحى الفريق مهمة ما كلها ممارسات تمارس بشكل متوسط لتعلم الفرق في المؤسسات محل الدراسة.

5-1-9 عرض الاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول فقرات بعد تعلم المؤسسة:

يلخص الجدول (5-9) نتائج التحليل الإحصائي للاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول فقرات بعد تعلم المؤسسة. حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للبعد 3.01 بانحراف صغير قيمته 0.79 وهي قيمة قريبة جدا من المتوسط الافتراضي. وهذا ما تؤكدته قيمة اختبار t التي بلغت 0.41 وهي قيمة غير دالة إحصائيا لأن مستوى دلالتها يساوي 0.68 وهي قيمة أكبر من 0.05 مما يعني عدم وجود اختلافات بين المتوسط الافتراضي 3 ومتوسط العينة. وبالتالي فإن المستجوبين يرون وابتفاق كبير أن اعتماد المؤسسة محل الدراسة على أساليب التعلم المذكورة في الفقرات متوسط.

5. اختبار النموذج النظري

الجدول رقم (5-9): الاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول بعد تعلم المؤسسة.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	الدلالة الإحصائية
من خلال عملك في المؤسسة فإنك ترى أنها تعتمد لتتعلم على:					
1	دراسة ومتابعة تغيرات البيئة الخارجية للمؤسسة (دراسة المنافسين، رغبات الزبائن، سوق المواد الأولية، المنتجات البديلة...)	3.19	1.08	3.24	0.001
2	مناقشة المشاريع السابقة عند بداية كل مشروع جديد	3.17	0.96	3.20	0.001
3	تعلم طريقة العمل من المؤسسات الأخرى (منافسين، مكاتب الدراسات، عقد شراكات مع مؤسسات أخرى...)	2.85	1.00	2.70-	0.007
4	بحث المسيرين عند اتخاذ القرارات عن المعلومات من خارج المؤسسة (الاستعانة بالخبراء، الاتصال بمسيري مؤسسات أخرى...)	3.06	1.02	1.10	0.268
5	تقييم المؤسسة تجاربها للتعلم منها (سواء التجارب الناجحة أو التجارب الفاشلة)	3.11	0.96	2.03	0.043
6	استخدام الأساليب العلمية في حل المشكلات	2.92	1.02	1.42-	0.154
7	تجريب المؤسسة أساليب عمل جديدة باستمرار (إجراء تغييرات حتى لو كان الوضع جيدا)	2.82	1.05	3.10-	0.002
	البعد ككل	3.01	0.79	0.41	0.68

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات SPSS v.23

بالرجوع إلى نتائج الفقرات يمكن ملاحظة أن قيمة t موجبة ودالة إحصائياً للفقرات 1، 2، 5 مما يعني أن المؤسسات محل الدراسة تهتم بمستوى أكبر من المتوسط بدراسة ومتابعة تغيرات البيئة الخارجية للمؤسسة (دراسة المنافسين، رغبات الزبائن، سوق المواد الأولية، المنتجات البديلة...)، مناقشة المشاريع السابقة عند بداية كل مشروع جديد، تقييم المؤسسة تجاربها للتعلم منها (سواء التجارب الناجحة أو التجارب الفاشلة). وسالبة ودالة إحصائياً للفقرتين 3 و 7 مما يعني اهتماماً أقل من المتوسط بتعلم طريقة العمل من المؤسسات الأخرى (منافسين، مكاتب الدراسات، عقد شراكات مع مؤسسات أخرى...). وتجريب المؤسسة أساليب عمل جديدة باستمرار (إجراء تغييرات حتى لو كان الوضع جيداً). أما ما يتعلق بالفقرتين 4 و 6 فقيمة t غير دالة إحصائياً مما يعني اهتماماً متوسطاً بكل من استخدام الأساليب العلمية في حل المشكلات وبحث المسيرين عند اتخاذ القرارات عن المعلومات من خارج المؤسسة (الاستعانة بالخبراء، الاتصال بمسيري مؤسسات أخرى...) كأساليب لتعلمها.

5-1-10 نتائج اختبار الفرضية الرئيسة الأولى:

نصت الفرضية الرئيسة الأولى لهذه الدراسة على: "تتوافر أبعاد النموذج النظري للمؤسسة المتعلمة بمستوى متوسط في المؤسسات محل الدراسة" ولاختبارها فقد تم الاعتماد على اختبار t لعينة واحدة. وقد بينت النتائج أن الفرضية محققة بشكل جزئي حيث أن:

- مستوى بعد القيادة عموماً أعلى من المتوسط مع وجود بعض الخصائص أقل من المستوى المتوسط؛
- مستوى بعد مكافأة التعلم أقل من المتوسط؛
- مستوى بعد الهيكل التنظيمي أعلى من المتوسط؛
- مستوى بعد التقييم والتغذية الراجعة متوسط عموماً مع وجود بعض الخصائص أقل من المتوسط؛
- مستوى بعد تكنولوجيا المعلومات أعلى من المتوسط؛
- مستوى بعد ثقافة التعلم أعلى من المتوسط مع وجود بعض الخصائص بمستوى متوسط؛
- مستوى بعد التعلم الفردي متوسط؛
- مستوى بعد تعلم الفرق متوسط؛
- مستوى بعد تعلم المؤسسة متوسط.

5-2 التحليل العاملي التوكيدي لنموذج القياس (اختبار الفرضية الرئيسة الثانية):

بعد اختبار الفرضية الرئيسة الأولى سيتم الانتقال إلى اختبار الفرضية الرئيسة الثانية التي تسمح باختبار النموذج النظري لهذه الدراسة. وذلك من خلال أول خطوة وهي اختبار نموذج القياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي لاختبار مدى صلاحية النموذج النظري وجودة مطابقته لبيانات العينة المدروسة. ثم بعد ذلك اختبار النموذج البنائي في الخطوة الثانية.

5-2-1 توصيف نموذج القياس:

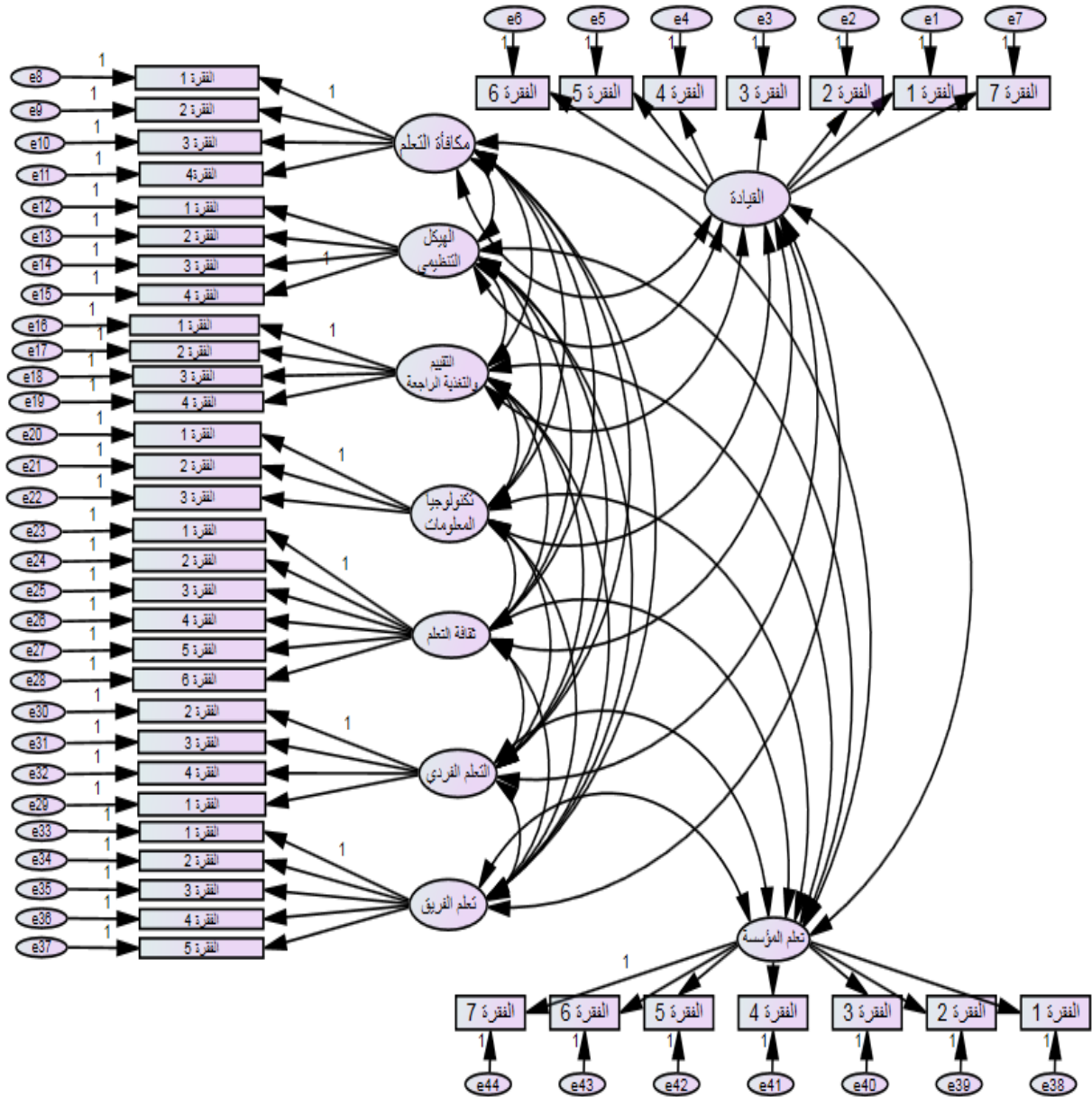
تم الاعتماد على طريقة التحليل العاملي التوكيدي الكلي¹ *Pooled confirmatory factor analysis*. بمعنى أنه سيتم تجميع كل المتغيرات الكامنة معاً وإجراء التحليل العاملي التوكيدي لها وهذا لضمان التأكد من جودة النموذج. وأيضاً بعد التأكد من الصدق التقاربي والصدق التمايزي فذلك يعني بشكل أكيد أن كل المتغيرات الكامنة

¹ زين الدين أوانغ، ترجمة إبراهيم مخيمر، نمذجة المعادلات البنائية باستخدام برنامج أموس: دليل مبسط لتعلم برمجية أموس، دون دار نشر، دون سنة نشر، ص: 97.

5. اختبار النموذج النظري

تقيس متغيرا واحدا ووحيداً ولا تتداخل فيما بينها لتقيس متغيراً واحداً بفقرات مختلفة. ويضم نموذج القياس تسعة متغيرات كامنة هي: القيادة، مكافأة التعلم، الهيكل التنظيمي، التقييم والتغذية الراجعة، تكنولوجيا المعلومات، ثقافة التعلم، التعلم الفردي، تعلم الفريق، التعلم المؤسسي. كما يوضحه الشكل الآتي:

الشكل رقم (5-1): توصيف نموذج القياس.



المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج AMOS v.23

تم قياس كل متغير كامن من خلال مجموعة مؤشرات تمثلت في الفقرات التي احتواها الاستبيان. والجدول الآتي يلخص طريقة ترميز كل متغير وفقراته لتسهيل قراءة المخرجات في الملاحق.

5. اختبار النموذج النظري

الجدول رقم (5-10): ترميز أبعاد نموذج القياس.

البعد (المتغير الكامن)	ترميزه	عدد المؤشرات	ترميز المؤشرات
القيادة	<i>Leadership</i>	7	الفقرة 1 (lv1)، الفقرة 2 (lv2)، الفقرة 3 (l1)، الفقرة 4 (l2)، الفقرة 5 (l3)، الفقرة 6 (l4)، الفقرة 7 (l5).
ثقافة التعلم	<i>Learning culture</i>	6	الفقرة 1 (c1)، الفقرة 2 (c2)، الفقرة 3 (c3)، الفقرة 4 (c4)، الفقرة 5 (c5)، الفقرة 6 (c6).
الهيكل التنظيمي	<i>structure</i>	4	الفقرة 1 (s1)، الفقرة 2 (s2)، الفقرة 3 (s3)، الفقرة 4 (s4)، الفقرة 5 (s5).
مكافأة التعلم	<i>reward</i>	4	الفقرة 1 (r1)، الفقرة 2 (r2)، الفقرة 3 (r3)، الفقرة 4 (r4).
التقييم والتغذية الراجعة	<i>feedback</i>	4	الفقرة 1 (f1)، الفقرة 2 (f2)، الفقرة 3 (f3)، الفقرة 4 (f4).
تكنولوجيا المعلومات	<i>technology</i>	3	الفقرة 1 (d1)، الفقرة 2 (d2)، الفقرة 3 (d3).
التعلم الفردي	<i>individual</i>	4	الفقرة 1 (i1)، الفقرة 2 (i2)، الفقرة 3 (i3)، الفقرة 4 (i4).
تعلم الفريق	<i>Team</i>	5	الفقرة 1 (t1)، الفقرة 2 (t2)، الفقرة 3 (t3)، الفقرة 4 (t4)، الفقرة 5 (t5).
تعلم المؤسسة	<i>org</i>	7	الفقرة 1 (o1)، الفقرة 2 (o2)، الفقرة 3 (o3)، الفقرة 4 (o4)، الفقرة 5 (o5)، الفقرة 6 (o6)، الفقرة 7 (o7).

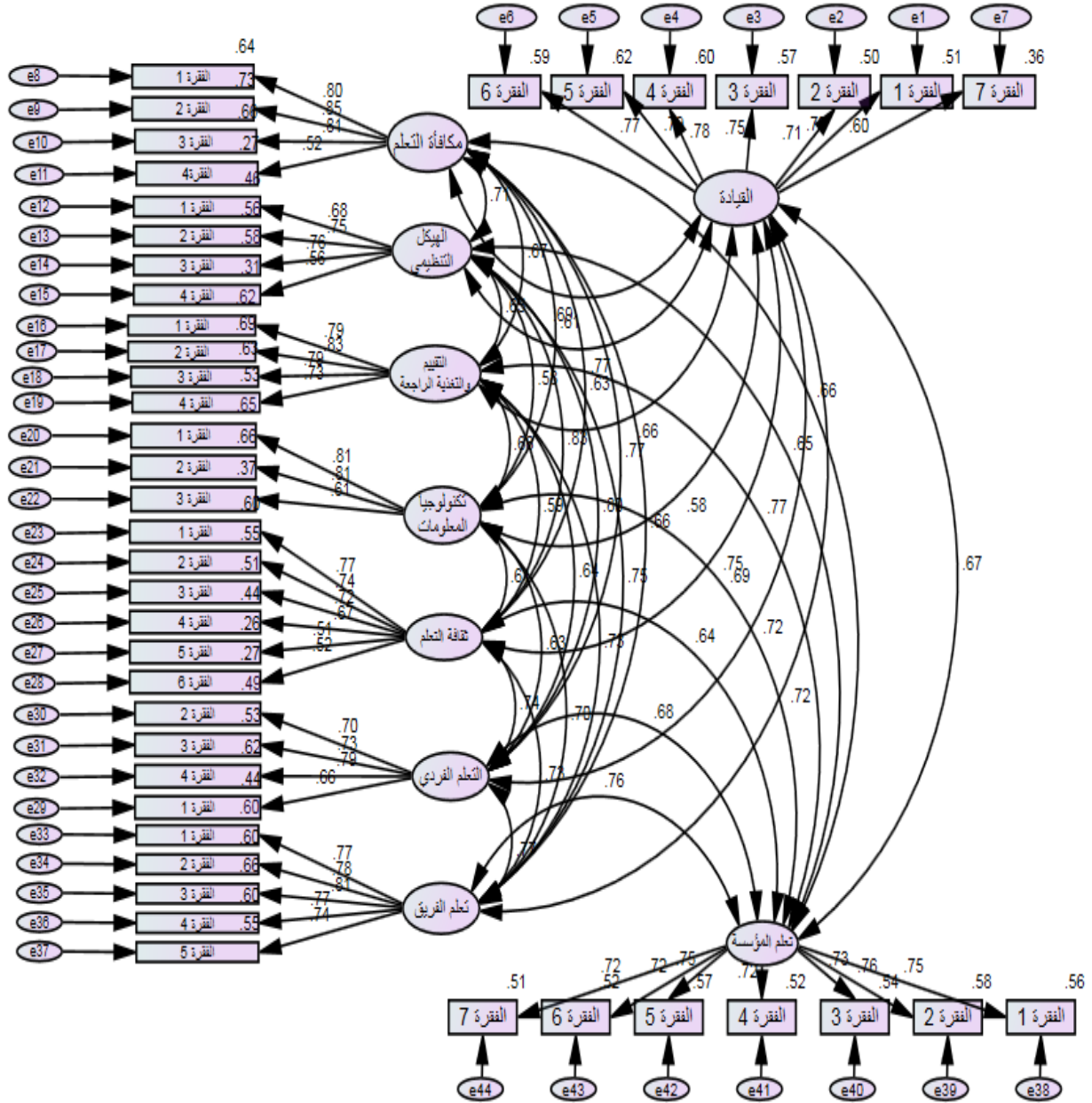
المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات AMOS. v.23

يوضح الجدول طريقة ترميز أبعاد نموذج القياس أو المتغيرات الكامنة في النموذج ومؤشرات كل متغير وطريقة ترميزها. حيث يحوي النموذج تسعة أبعاد هي القيادة، ثقافة التعلم، الهيكل التنظيمي، مكافأة التعلم، التقييم والتغذية الراجعة، تكنولوجيا المعلومات، التعلم الفردي، تعلم الفريق، تعلم المؤسسة. وكلها عبارة عن متغيرات كامنة تم قياسها انطلاقاً من مجموعة مؤشرات وهي فقرات الاستبيان الذي تم توزيعه على أفراد عينة الدراسة.

5-2-2 تقدير نموذج القياس:

بعد توصيف النموذج برسم المتغيرات الكامنة وعلاقات الارتباط بين كل ثنائية متغيرات. تم تقدير النموذج لمعرفة تشبعات أبعاد نموذج القياس أي المتغيرات الكامنة بالفقرات أو المؤشرات المرتبطة بها في المؤسسات محل الدراسة. وفي الشكل (5-2) توضيح لنتائج تقدير نموذج القياس.

الشكل رقم (5-2): تقدير نموذج القياس



المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج AMOS v.23

يوضح الشكل نموذج القياس المقدر. وللحكم على جودته فإنه سيتم أولاً التأكد من تحديده ثم التأكد من أن مؤشرات جودة المطابقة تنتمي للمجالات التي تدل على أنها جيدة. ليتم بعد ذلك التأكد من ثبات النموذج وصدقه التقاربي وصدقه التمايزي.

5. اختبار النموذج النظري

5-2-3 تحديد نموذج القياس: يتم الحكم على تحديد النموذج من خلال قيمة درجة الحرية والجدول الآتي يوضح النتائج المتحصل عليها:

الجدول رقم (5-11): تحديد نموذج القياس.

عدد العزوم المتباينة في مصفوفة التباين المشترك للعينة	عدد الملمات الحرة التي تحتاج إلى تقدير	درجة الحرية (الفارق)
990	124	866+

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات AMOS v. 23

بما أن قيمة درجة الحرية موجبة فالنموذج فوق محدد أو فوق مشبع *over identified* خاصة وأن الفارق كبير بين عدد العزوم المتباينة في مصفوفة التباين المشترك للعينة وعدد الملمات الحرة التي تحتاج إلى تقدير. مما يدل على قدرة النموذج على تقديرها. بتعبير آخر؛ هذا يعني أن البيانات المحصل عليها من عينة الدراسة تتميز بوفرة معلومات تفوق ما يحتاج إليه النموذج النظري ويمكن تقديره.

5-2-4 اختبار جودة مطابقة نموذج القياس:

كما تم التوضيح في الإطار المنهجي للدراسة فإن اختبار جودة مطابقة نموذج القياس تعني التأكد من قدرة النموذج النظري على تمثيل البيانات المجمعة من الواقع. بمعنى التأكد من أن الأبعاد التي تم اختيارها في النموذج تمثل واقع المؤسسات المدروسة بشكل جيد موثوق منه. والجدول الآتي يلخص قيم مؤشرات جودة المطابقة المحصل عليها.

الجدول رقم (5-12): مؤشرات جودة المطابقة لنموذج القياس ومجالات قبولها.

المؤشر	مستوى القبول	القيمة المسجلة
المطابقة المطلقة <i>Absolute fit</i> : درجة تمثيل الواقع		
مؤشر كاي تربيع <i>CMIN</i>	أن لا يكون دالا	1787.22 (0.000)
مؤشر حجم العينة الحرج $CMIN/DF=NC$	5-1	2.064
مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب <i>RMSEA</i>	$0.08 \geq$	0.056 (0.004)
مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية <i>SRMR</i>	$0.08 \geq$	0.047
المطابقة التزايدية التدريجية <i>Incremental fit</i> : درجة الإسهام		
مؤشر المطابقة المتزايد <i>IFI</i>	$0.90 <$	0.896
مؤشر تاكر - لويس <i>TLI</i>	$0.90 <$	0.885
مؤشر المطابقة المقارن <i>CFI</i>	$0.90 <$	0.895
المطابقة الدنيا (الاقتصادية) <i>Parsimonious fit</i> : الاقتصاد في عدد المتغيرات والعلاقات.		
مؤشر حجم العينة الحرج $CMIN/DF=NC$	5-1	2.064
مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب <i>RMSEA</i>	$0.08 \geq$	0.056 (0.004)

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات AMOS v. 23

يلخص الجدول قيم مؤشرات المطابقة التي تقيس مدى مطابقة بيانات النموذج المفترض للبيانات الحقيقية في عينة الدراسة. ويلاحظ أن نموذج القياس جيد من حيث مؤشرات المطابقة المطلقة. ما عدا ما تعلق بمؤشر كاي تربيع الذي لا يؤخذ به نظراً لكونه يتأثر بحجم العينة. لذا كانت قيمته دالة. وبالتالي يتم الاعتماد على قيمة مؤشر حجم العينة الحرج NC التي تقع في مجال المطابقة الجيدة.

أيضاً؛ النموذج جيد من حيث مؤشرات المطابقة الدنيا مما يعني أن النموذج متوازن من حيث عدد المتغيرات والعلاقات فيما بينها فلا هي كثيرة ولا هي قليلة لدرجة عدم قياس المفهوم المراد وهو المؤسسة المتعلمة. لكن رغم أن قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب $RMSEA$ مقبولة نسبياً إلا أنها دالة إحصائياً وهذا ما يحسب لغير صالح النموذج النظري.

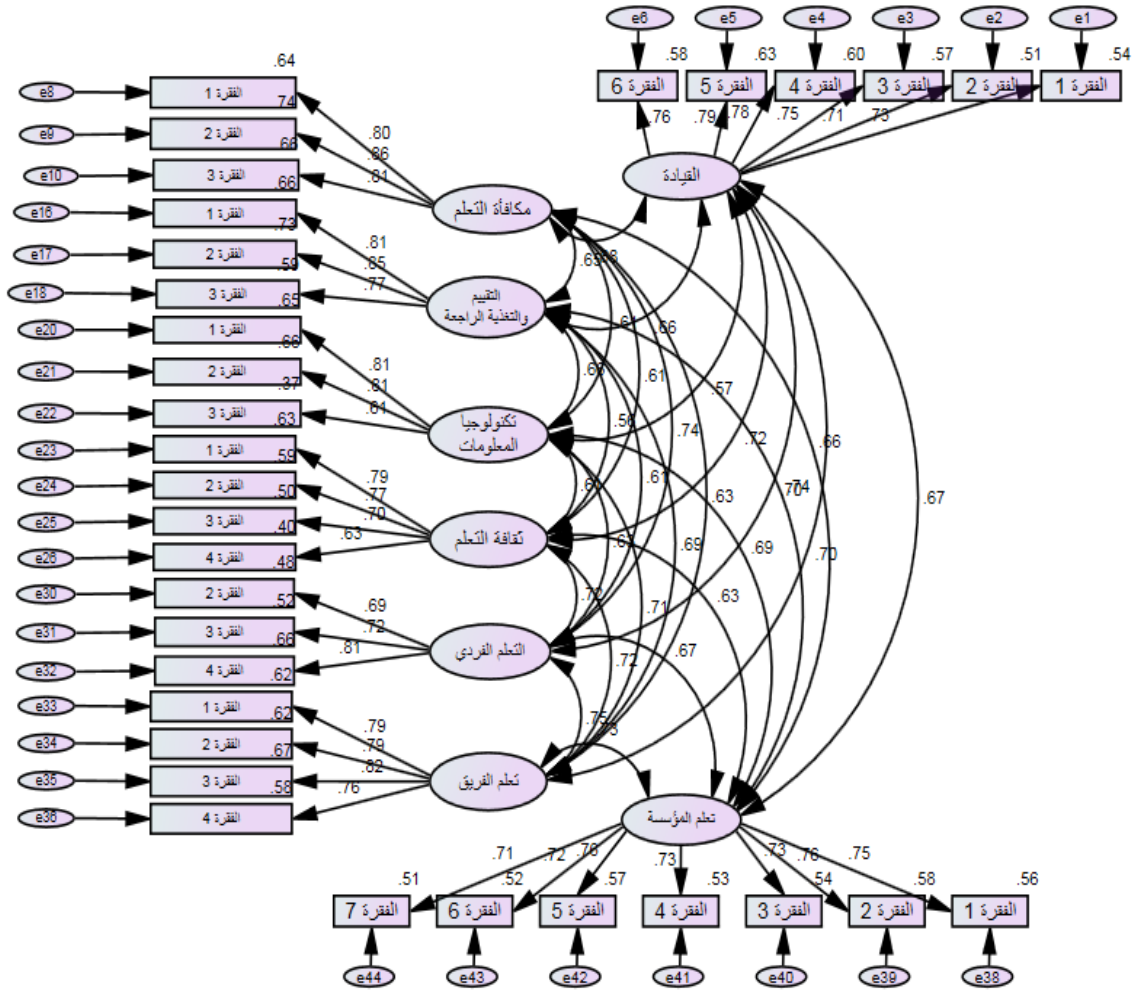
أما ما تعلق بمؤشرات المطابقة التزايدية أو المقارنة فيلاحظ اقتراب قيم المؤشرات الثلاثة من 0.90 ولكن وكما تم تناوله في الإطار المنهجي للدراسة فإن هذا يعني عدم توافر شرط المطابقة المقارنة. مما يفرض إجراء تعديلات على نموذج القياس خاصة وأنه بالرجوع إلى نموذج القياس المقدر الموضح في الشكل (5-2) فإنه يلاحظ انخفاض بعض تشعبات المؤشرات على متغيراتها الكامنة.

5-2-5 تعديل نموذج القياس:

يتم تعديل نموذج القياس وكما تمت الإشارة إليه في الإطار المنهجي للدراسة من خلال قيم التشعبات. وكذا بالرجوع إلى نتائج مصفوفة ارتباط أخطاء القياس ومؤشرات التعديل التي يقترحها البرنامج. وانطلاقاً من هذه الأسس الثلاثة فإنه تقرر تعديل نموذج القياس كما يوضحه الشكل رقم (5-3) في الصفحة المقبلة والذي يوضح نموذج القياس المعدل وتقديره.

بالرجوع للشكل يتضح أنه وبالاعتماد على قيم تشعبات الفقرات على متغيراتها الكامنة وعلى مصفوفة ارتباط أخطاء القياس تم حذف كل البنود التي يقل مستوى تشعبها عن 0.60 وبلغ خطأ قياسها قيمة تفوق 2.00 في آن واحد. كما تم حذف بعد الهيكل التنظيمي نهائياً نظراً لارتفاع ارتباطات أخطاء القياس الخاصة بكل فقراته ما عدا فقرتين وبالتالي ضرورة حذفه لأن كل متغير كامن لا بد أن يتشعب على ثلاثة مؤشرات على الأقل. (أنظر الملحق رقم 1 الذي يوضح الفقرات التي تم حذفها).

الشكل رقم (5-3): توصيف وتقدير نموذج القياس المعدل.



المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج AMOS v.23

للحكم على جودة نموذج القياس المعدل فإنه لا بد أيضا التأكد من تحديده ومن أن مؤشرات جودة المطابقة جيدة وأنه ثابت وصادق وصادقا تقاريا وصادقا تمايزيا.

5-2-6 تحديد نموذج القياس المعدل: يلخص الجدول الآتي نتائج تحديد نموذج القياس المعدل.

الجدول رقم (5-13): تحديد نموذج القياس المعدل.

عدد العزوم المتباينة في مصفوفة التباين المشترك للعينة	عدد المعلمات الحرة التي تحتاج إلى تقدير	درجة الحرية (الفارق)
561	94	467+

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات AMOS v. 23

بما أن قيمة درجة الحرية موجبة فالنموذج فوق محدد أو فوق مشبع *over identified* خاصة وأن الفارق كبير بين عدد العزوم المتباينة في مصفوفة التباين المشترك للعينة وعدد المعلمات الحرة التي تحتاج إلى تقدير وبالتالي قدرة النموذج على تقديرها.

5-2-7 اختبار جودة مطابقة نموذج القياس المعدل:

يلخص الجدول الآتي قيم مؤشرات جودة مطابقة نموذج القياس المعدل.

الجدول رقم (5-14): مؤشرات جودة المطابقة لنموذج القياس المعدل ومجالات قبولها

المؤشر	مستوى القبول	القيمة المسجلة
المطابقة المطلقة <i>Absolute fit</i> : درجة تمثيل الواقع		
مؤشر كاي تربيع <i>CMIN</i>	أن لا يكون دالا	882.69 (0.000)
مؤشر حجم العينة الحرج $CMIN/DF=NC$	5-1	1.890
مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب <i>RMSEA</i>	$0.08 \geq$	0.051 (0.340)
مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية <i>SRMR</i>	$0.08 \geq$	0.040
المطابقة التزايدية التدريجية <i>Incremental fit</i> : درجة الإسهام		
مؤشر المطابقة المتزايد <i>IFI</i>	$0.90 <$	0.937
مؤشر تاكر - لويس <i>TLI</i>	$0.90 <$	0.929
مؤشر المطابقة المقارن <i>CFI</i>	$0.90 <$	0.937
المطابقة الدنيا (الاقتصادية) <i>Parsimonious fit</i> : الاقتصاد في عدد المتغيرات والعلاقات.		
مؤشر حجم العينة الحرج $CMIN/DF=NC$	5-1	1.890
مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب <i>RMSEA</i>	$0.08 \geq$	0.051 (0.340)

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات AMOS v. 23

يلخص الجدول قيم مؤشرات جودة مطابقة نموذج القياس المعدل لبيانات المؤسسات المدروسة. حيث يلاحظ أن قيم مؤشرات المطابقة المطلقة كلها ممتازة. حيث أن قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب والذي يعتبر أفضل مؤشرات جودة المطابقة بلغت 0.051 وكانت غير دالة مما يؤكد تمثيل واقع المؤسسات تمثيلاً جيداً بواسطة نموذج القياس المعدل بأبعاده المختلفة. وهذا ما تؤكد قيمته مؤشر حجم العينة الحرج ومؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية اللتان كانتا في مجال المطابقة الممتاز لكليهما. وبالتالي يستوفي النموذج النظري شرط تمثيله للواقع بشكل ممتاز.

يلاحظ أيضاً أن مؤشرات المطابقة الاقتصادية أو الدنيا جيدة بالنسبة للمؤشرين اللذين يقيسانها معا. وبالتالي يمكن الحكم على أن نموذج القياس المعدل متوازن من حيث عدد المتغيرات والعلاقات فيما بينها فلا هي كثيرة ولا هي

5. اختبار النموذج النظري

قليلة لدرجة عدم قياس المفهوم المراد وهو المؤسسة المتعلمة. أما ما يخص مؤشرات المطابقة المقارنة أو التزايدية فإنها كلها أكبر 0.90 وبجسب Hair الذي تم الاستدلال به في الإطار المنهجي للدراسة فإن هذه القيم ممتازة لأن نموذج القياس المعدل يضم ثمانية متغيرات كامنة وأكثر من ثلاثين متغيرا مقاسا (33 فقرة). وبالتالي يمكن القول أن نموذج القياس إحصائيا يتعد كثيرا عن النموذج الصفري الذي لا توجد فيه أي علاقات بين متغيراته. وهذا ما يعني أن النموذج له إسهام في تمثيل الواقع. ومنه يمكن تأكيد مطابقة نموذج القياس المعدل لبيانات واقع المؤسسات التي تمت فيها الدراسة.

5-2-8 اختبار الصدق البنائي لنموذج القياس المعدل:

بعد التأكد من جودة مطابقة نموذج القياس بعد إجراء التعديلات عليه. فإنه يمكن الآن الانتقال إلى مرحلة التأكد من صدقه البنائي اعتمادا على الثبات والصدق التقاربي والصدق التمايزي. والذي إن تحقق؛ فإن ذلك يعني إمكانية بناء النموذج البنائي اعتمادا على نموذج القياس.

5-2-8-1 اختبار الثبات: يمكن تلخيص نتائج ثبات نموذج القياس المعدل في الجدول الآتي:

الجدول رقم (5-15): ثبات نموذج القياس المعدل.

معامل الثبات ألفا	الثبات	ثقافة التعلم	مكافأة التعلم	التقييم والتغذية الراجعة	تكنولوجيا المعلومات	التعلم الفردي	تعلم الفريق	تعلم المؤسسة
0.888	0.809	0.863	0.848	0.778	0.780	0.867	0.892	
0.888	0.816	0.864	0.852	0.790	0.786	0.868	0.893	

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات AMOS. v.23

يتضح من خلال الجدول مستوى ثبات عال وممتاز بالنسبة لكل أبعاد النموذج خاصة وأن كل قيم معامل الثبات ألفا لم تقل عن 0.70 مما يعني ثبات البعد ولم تزد عن 0.90 بل لم تصل هذه القيمة أصلا. وهذا يعني أن الفقرات لا تقيس معنى واحدا بتعبير مختلف وبالتالي فالنموذج ثابت. وما يؤكد ذلك أكثر قيم معامل الثبات المركب الذي يُعتبر أكثر دقة من معامل ألفا لأنه يأخذ بعين الاعتبار الفروقات في تشعبات المؤشرات في المتغير الكامن الواحد بينما يعتبرها معامل ألفا متساوية. حيث لم تقل عن 0.786 ولم تزد عن 0.893.

5-2-8-2 اختبار الصدق التقاربي لنموذج القياس المعدل:

يعرض الجدول الآتي قيم تشعبات الفقرات:

5. اختبار النموذج النظري

الجدول رقم (5-16): تقديرات تشبعات مؤشرات نموذج القياس المعدل.

مستوى الدلالة	القيمة الحرجة	الخطأ المعياري	الدرجة المعيارية	الدرجة غير المعيارية	التشبعات		
			.732	1.000	Lv1	←	القيادة
***	12.784	.071	.713	.912	Lv2	←	القيادة
***	13.533	.072	.753	.979	L1	←	القيادة
***	13.961	.076	.776	1.062	L2	←	القيادة
***	14.284	.071	.793	1.020	L3	←	القيادة
***	13.685	.080	.761	1.090	L4	←	القيادة
			.798	1.000	R1	←	مكافأة التعلم
***	16.966	.064	.862	1.089	R2	←	مكافأة التعلم
***	15.953	.060	.813	.960	R3	←	مكافأة التعلم
			.811	1.000	F1	←	التقييم والتغذية الراجعة
***	16.879	.058	.854	.984	F2	←	التقييم والتغذية الراجعة
***	14.995	.062	.767	.933	F3	←	التقييم والتغذية الراجعة
			.809	1.000	D1	←	التكنولوجيا المعلومات
***	14.624	.071	.811	1.037	D2	←	التكنولوجيا المعلومات
***	10.866	.072	.606	.787	D3	←	التكنولوجيا المعلومات
			.792	1.000	C1	←	ثقافة التعلم
***	14.164	.062	.768	.885	C2	←	ثقافة التعلم
***	12.905	.065	.705	.834	C3	←	ثقافة التعلم
***	11.402	.074	.630	.845	C4	←	ثقافة التعلم
			.691	1.000	I2	←	التعلم الفردي
***	11.611	.108	.721	1.251	I3	←	التعلم الفردي
***	12.695	.105	.810	1.332	I4	←	التعلم الفردي
			.786	1.000	T1	←	تعلم الفريق
***	15.318	.060	.789	.917	T2	←	تعلم الفريق
***	15.966	.068	.817	1.084	T3	←	تعلم الفريق
***	14.694	.066	.762	.972	T4	←	تعلم الفريق
			.714	1.000	O1	←	تعلم المؤسسة
***	12.669	.078	.722	.987	O2	←	تعلم المؤسسة
***	13.267	.073	.756	.967	O3	←	تعلم المؤسسة
***	12.780	.078	.728	.997	O4	←	تعلم المؤسسة
***	12.850	.076	.732	.978	O5	←	تعلم المؤسسة
***	13.330	.073	.760	.977	O6	←	تعلم المؤسسة
***	13.131	.083	.748	1.084	O7	←	تعلم المؤسسة

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات AMOS. v.23

5. اختبار النموذج النظري

أول معيار للحكم على الصدق التقاربي لنموذج القياس هو قيم تشبع كل متغير كامن (بعد من أبعاد النموذج) بالمؤشرات التي تم قياسه بها (أو الفقرات). والتي يمكن معرفتها انطلاقاً من الشكل التخطيطي لنموذج القياس المعدل المقدر وتظهر كقيم صغيرة فوق السهام المتجهة من المتغيرات الكامنة إلى مؤشراتهما. كما يمكن معرفتها من خلال الجدول السابق حيث تسمى الدرجات المعيارية أو الأوزان الانحدارية المعيارية. إذ يجب أن تكون هذه التشبعات أكبر من 0.7 كما تم الإشارة إليه في الإطار المنهجي للدراسة. وبالاعتماد على الشكل والجدول يتضح أن قيم تشبعات المؤشرات في نموذج القياس المعدل كلها جيدة فهي كلها أكبر من القيمة 0.70 ودالة إحصائياً.¹ ما عدا ثلاثة مؤشرات وقد تم الإبقاء عليها لأن حذفها يؤثر على الثبات المركب وصدق المحتوى بمعنى أن حذفها يجعل المتغير الكامن لا يعكس ما وُضع لأجله.

كما يفيد الجدول في التأكد من أن نموذج القياس يخلو من الارتباطات غير المنطقية *Illogical correlation* لأن كل أوزان الانحدار المعيارية لم تتجاوز 1 لأنها إن تجاوزت هذه القيمة فذلك مستحيل نظرياً وقد يكون بسبب انخفاض صلاحية المقياس أو ثباته. كما أن القيم الحرجة كلها أكبر من الصفر وهذا ما يحسب لصالح نموذج القياس لهذه الدراسة. فالقيمة الحرجة والتي يتم حسابها بقسمة قيمة أوزان الانحدار غير المعيارية على الخطأ المعياري يجب أن تزيد قيمتها عن الصفر. بمعنى يجب أن تكون قيمة الخطأ المعياري أكبر من الصفر وإلا فإن ذلك يعني وجود مشكلة *Heywood case*² بمعنى وجود صفر خطأ في تقدير كل فقرة وهذا غير منطقي تماماً.

كما يتم الحكم على الصدق التقاربي من خلال قيم متوسط التباين المستخلص *AVE* التي يتضح من الجدول

الآتي:

الجدول رقم (5-17): أدلة الصدق التقاربي والصدق التمايزي لنموذج القياس المعدل.

	CR	AVE	MSV	MaxR(H)	team	leadership	reward	feedback	technology	culture	individual	org
team	0.868	0.622	0.560	0.869	0.789							
leadership	0.888	0.570	0.523	0.890	0.698	0.755						
reward	0.864	0.680	0.554	0.868	0.629	0.678	0.825					
feedback	0.852	0.658	0.540	0.858	0.690	0.656	0.650	0.811				
technology	0.790	0.560	0.511	0.815	0.715	0.575	0.613	0.661	0.748			
culture	0.816	0.528	0.524	0.827	0.724	0.723	0.609	0.558	0.614	0.726		
individual	0.786	0.551	0.560	0.796	0.748	0.705	0.744	0.611	0.634	0.716	0.742	
org	0.893	0.544	0.540	0.893	0.727	0.670	0.655	0.735	0.686	0.634	0.674	0.737

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على *Master validity plugin* في برنامج *AMOS v.23*

¹ يمكن قبول قيم التشبعات التي تكون محصورة بين 0.5 و 0.7 ولكن يفضل أن تكون أكبر من 0.7. أنظر Hair, F. J. op cit, p. 617
² لمعلومات أكثر أنظر Hair, F. J. op cit, p. 616.

يتضح من خلال الجدول¹ أن قيم التباين المستخلص كلها أكبر من 0.50 وهذا يعني أن كل المتغيرات الكامنة في النموذج تشرح أكثر من 50% من تباين المؤشرات التابعة لها. مما يدل على صدق المقاييس المعتمدة لكل متغير كامن. وبالتالي يمكن الحكم على المقياس أو نموذج القياس المعدل بأنه صادق من حيث الصدق التقاربي.

5-2-8-3 اختبار الصدق التمايزي لنموذج القياس المعدل:

يعني الصدق التمايزي بالتأكد من اختلاف كل متغير كامن عن غيره من المتغيرات الكامنة في نموذج القياس. بتعبير آخر يتأكد من أن المتغيرات الكامنة لا تقيس شيئاً واحداً بفقرات مختلفة وبالتالي فالمتغير وحيد ويقاس ظاهرة لا تقيسها باقي المتغيرات الكامنة. وللتأكد من ذلك يتم حساب الجذور التربيعية لمتوسط التباين المستخلص والتي يجب أن تكون قيمتها أكبر من قيمة ارتباط كل متغير كامن مع غيره من المتغيرات الكامنة الأخرى. بالإضافة إلى حساب قيمة *MSV Maximum Shared Variance* التي يجب أن تكون أقل من قيمة AVE^2 وهو ما تحقق في كل متغيرات النموذج ما عدا ما تعلق بالتعلم الفردي الذي تساوت فيه قيمة الارتباط مع الجذر التربيعي لمتوسط التباين المستخلص لمكافحة التعلم وتعلم الفريق ولكن يمكن قبول ذلك لكون القيم متساوية ولا فرق بينها ولكون ارتباطه بهما لم يزد عن 0.74 حسب الجدول وحسب الشكل رقم (5-4) وهي قيمة ممتازة طالما لم تصل إلى 0.90. وبالتالي يمكن القول أن نموذج القياس المعدل صادق أيضاً من حيث الصدق التمايزي.

5-3 اختبار النموذج البنائي للدراسة (تابع لاختبار الفرضية الرئيسة الثانية)

بعد التأكد من أن نموذج القياس المعدل يستوفي شروط جودة المطابقة والثبات والصدق التقاربي والصدق التمايزي فإنه يمكن الآن الاعتماد عليه في اختبار النموذج البنائي للدراسة كخطوة ثانية لاختبار الفرضية الرئيسة الثانية.

5-3-1 توصيف وتقدير النموذج البنائي:

يتعلق توصيف النموذج البنائي بتحديد متغيرات النموذج الكامنة بمؤشرات قياسها مع تحديد نوع كل متغير منها. بمعنى تحديد المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة إضافة إلى المتغيرات الوسيطة والمتغيرات المعدلة إن وجدت. وفي هذه الدراسة تم تحديد نوع المتغيرات والعلاقات فيما بينها انطلاقاً من التعريف الإجرائي للمؤسسة المتعلمة الذي يصفها بأنها المؤسسة التي تشجع كل أبعاد التعلم التنظيمي بتوفير الأبعاد الداعمة له وانطلاقاً من الاعتقاد بأن هذه

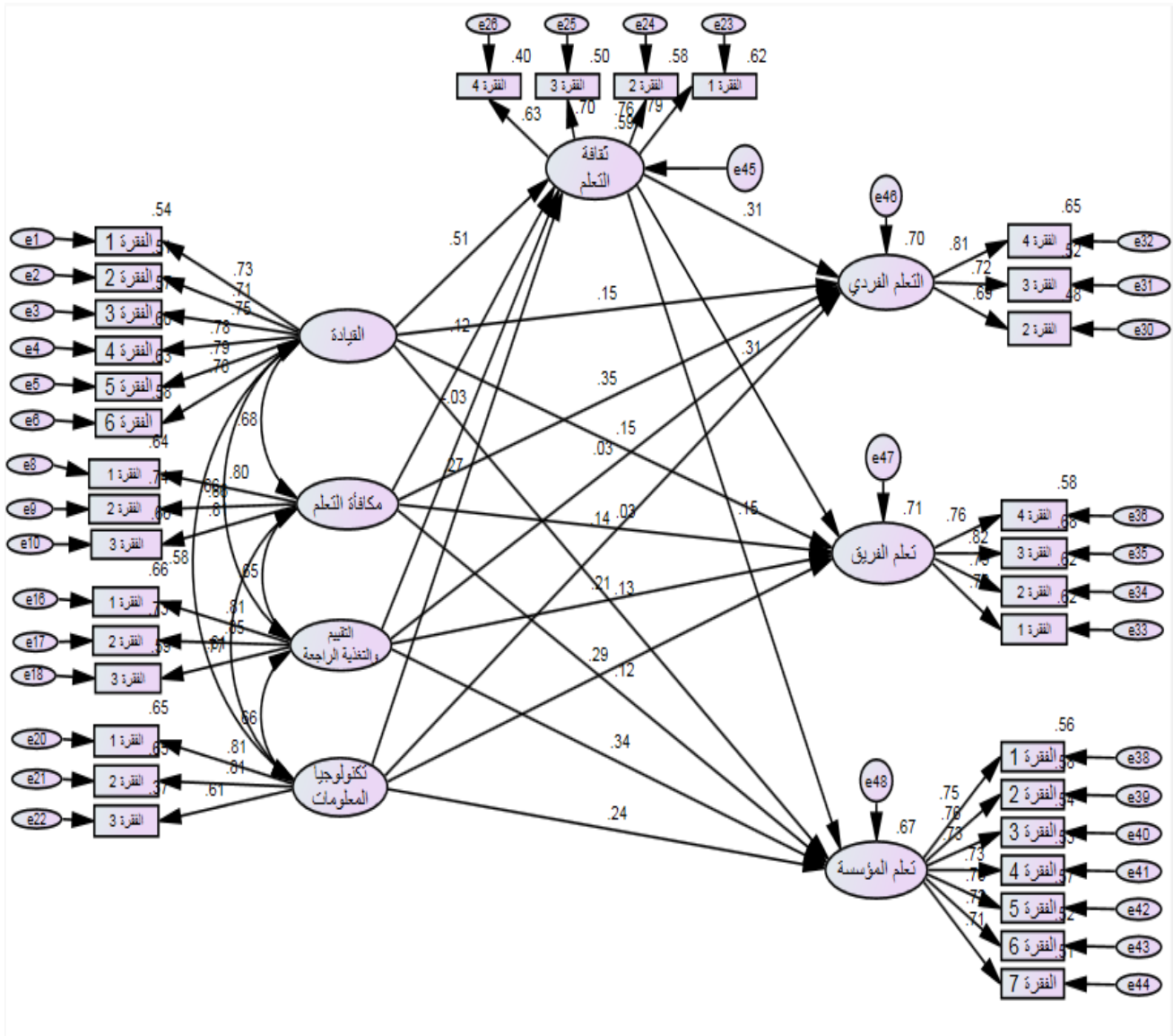
¹ للحصول على الجدول (5-17) تم الاستعانة بموقع *Statwiki* لأن برنامج *AMOS* لا يعطي حسابات مباشرة لقيم الجدول. ويوفر الموقع تطبيقاً يعمل ببرنامج *Excel* يتم إدخال البيانات الخاصة بكل اختبار من الاختبارات الواردة في الجدول ليقوم باستخراج النتائج والمصفوفة كما يوفر إضافة *Plugin* يسمى *Master validity* يتم تثبيتها مباشرة على برنامج *AMOS* لحساب الاختبارات بشكل مباشر.

² لشرح مفصل ودقيق راجع: https://www.youtube.com/watch?v=3r4_pFBjzrw

5. اختبار النموذج النظري

الأسس الداعمة تؤثر على التعلم من خلال قدرتها على خلق ثقافة تعلم تتجسد في مجموعة سلوكيات الأفراد الناتجة عن افتراضاتهم أو نماذجهم الذهنية التي يشتركونها في المؤسسة. بمعنى أن كلا من القيادة ومكافأة التعلم وتكنولوجيا المعلومات والتقييم والتغذية الراجعة تؤثر على ثقافة التعلم ومنها تؤثر على التعلم التنظيمي بمستوياته الثلاثة. والشكل الآتي يمثل النموذج البنائي للدراسة الذي سيتم اختبار جودته أولا ليتم بعدها الانتقال في العنصر المقبل إلى اختبار المسارات التي تم افتراضها. حيث أنه بعد أن تم توصيف النموذج البنائي تم أيضا تقديره باستخدام البرنامج الإحصائي المستخدم والشكل الآتي يلخص نتائج تقديره.

الشكل رقم (5-4): توصيف وتقدير النموذج البنائي



المصدر: من إعداد الطلبة بالاعتماد على مخرجات برنامج AMOS v.23

5. اختبار النموذج النظري

يمثل الشكل النموذج البنائي المقدر الذي يجب اختباره انطلاقاً من التأكد من درجة تحديده ثم التأكد من جودة مطابقته.

5-3-2 اختبار تحديد النموذج البنائي: يمكن عرض نتائج تحديد النموذج البنائي في الجدول الآتي:

الجدول رقم (5-18): تحديد النموذج البنائي.

عدد العزوم المتباينة في مصفوفة التباين المشترك للعينة	عدد المعلمات الحرة التي تحتاج إلى تقدير	درجة الحرية (الفارق)
561	91	470+

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات AMOS v. 23

بما أن قيمة درجة الحرية موجبة فالنموذج فوق مشبع *over identified* خاصة وأن الفارق كبير بين عدد العزوم المتباينة في مصفوفة التباين المشترك للعينة وعدد المعلمات الحرة التي تحتاج إلى تقدير وبالتالي قدرة النموذج على تقديرها.

5-3-3 اختبار جودة مطابقة النموذج البنائي:

يلخص الجدول الآتي قيم مؤشرات جودة المطابقة للنموذج البنائي:

الجدول رقم (5-19): مؤشرات جودة المطابقة للنموذج البنائي ومجالات قبولها

المؤشر	مستوى القبول	القيمة المسجلة
المطابقة المطلقة <i>Absolute fit</i> : درجة تمثيل الواقع		
مؤشر كاي تربيع <i>CMIN</i>	أن لا يكون دالا	897.015 (0.000)
مؤشر حجم العينة الحرج $CMIN/DF=NC$	5-1	1.909
مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب <i>RMSEA</i>	$0.08 \geq$	0.052 (0.280)
مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية <i>SRMR</i>	$0.08 \geq$	0.041
المطابقة التزايدية التدريجية <i>Incremental fit</i> : درجة الإسهام		
مؤشر المطابقة المتزايد <i>IFI</i>	$0.90 <$	0.936
مؤشر تاكر - لويس <i>TLI</i>	$0.90 <$	0.927
مؤشر المطابقة المقارن <i>CFI</i>	$0.90 <$	0.935
المطابقة الدنيا (الاقتصادية) <i>Parsimonious fit</i> : الاقتصاد في عدد المتغيرات والعلاقات.		
مؤشر حجم العينة الحرج $CMIN/DF=NC$	5-1	1.909
مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب <i>RMSEA</i>	$0.08 \geq$	0.052 (0.280)

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات AMOS v. 23

يلخص الجدول قيم مؤشرات المطابقة التي تقيس مدى مطابقة بيانات النموذج المفترض للبيانات الحقيقية في عينة الدراسة. ويُلاحظ أن النموذج البنائي جيد من حيث مؤشرات المطابقة المطلقة ما عدا ما تعلق بمؤشر كاي تربيع الذي لا يؤخذ به نظرا لكونه يتأثر بحجم العينة لذا كانت قيمته دالة. لذا يتم الاعتماد على قيمة NC التي تقع في مجال المطابقة الجيدة. أيضا النموذج جيد من حيث مؤشرات المطابقة الدنيا مما يعني أن النموذج متوازن من حيث عدد المتغيرات والعلاقات فيما بينها فلا هي كثيرة ولا هي قليلة لدرجة عدم قياس المفهوم المراد وهو المؤسسة المتعلمة. الأمر نفسه ملاحظ على مؤشرات المطابقة التزايدية أو المقارنة التي تنتمي جميعها إلى مجالات جودة المطابقة الجيدة.

5-3-4 ملخص نتائج اختبار الفرضية الرئيسة الثانية:

تمثلت الفرضية الرئيسة الثانية لهذه الدراسة في: "ترتبط أبعاد النموذج النظري فيما بينها في المؤسسات محل الدراسة ارتباطا دالا إحصائيا لتشكل بنية واحدة تمثل أبعاد نموذج المؤسسة المتعلمة." ولاختبارها فقد تم الاعتماد على اختبارات التحليل العاملي التوكيدي لنموذج القياس وعلى اختبار النموذج البنائي المقترح. حيث أن الهدف الأساسي من كل هذه الاختبارات هو التأكد من جودة النموذج النظري سواء من حيث أبعاده التي يحتويها (نموذج القياس) أو علاقاتها فيما بينها (النموذج البنائي) بناء على واقعها في المؤسسات التي تمت فيها الدراسة.

بالرجوع إلى النتائج الإحصائية التي تم التوصل إليها في العنصرين السابقين فإنه يمكن القول أن الفرضية لم تتحقق بالنسبة لنموذج القياس المقترح الأول، وذلك لعدم تحقق بعض شروط جودة المطابقة. بينما تحققت بالنسبة لنموذج القياس المعدل بعد حذف بعد الهيكل التنظيمي وبعض فقرات الأبعاد الأخرى. مما يعني أن أبعاد النموذج النظري التي تشكل بنية واحدة للمؤسسة المتعلمة بما يتوافق مع ما جاء في الجانب النظري ممثلا في أبعاد الاستبيان وفقراته من جهة وواقع المؤسسات الجزائرية المدروسة من جهة أخرى هي: القيادة، ثقافة التعلم، مكافأة التعلم، التقييم والتغذية الراجعة، تكنولوجيا المعلومات، التعلم الفردي، تعلم الفريق، تعلم المؤسسة. (أنظر الملحق رقم 1)

كما بينت نتائج اختبار النموذج البنائي أن الفرضية محققة أيضا بالنسبة لشبكة العلاقات المقترحة بين أبعاد النموذج. معنى ذلك أن الآثار المباشرة والآثار غير المباشرة بين مختلف الأبعاد داخل النموذج تتماشى وواقع المؤسسات المدروسة ويمكن اعتمادها في اختبار باقي فرضيات الدراسة.

4-5 نتائج اختبار الفرضية الرئيسة الثالثة:

تتعلق الفرضية الرئيسة الثالثة بالآثار المباشرة للمتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة في النموذج النظري. وقد كان نصها كالاتي: "تؤثر كل من القيادة ومكافأة التعلم والتقييم والتغذية الراجعة وتكنولوجيا المعلومات أثراً إيجابياً مباشراً على التعلم الفردي وتعلم الفرق وتعلم المؤسسة في المؤسسات محل الدراسة." ولكن قبل التفصيل في نتائج اختبار هذه الفرضية فلا بد من الإشارة إلى مساهمة المتغيرات المستقلة في تفسير التغيرات التي تطرأ على المتغيرات التابعة في النموذج وذلك اعتماداً على قيم معامل التحديد R^2 الذي يبين النسبة التي يساهم بها المتغير المستقل في تفسير المتغير التابع وتكون قيمته محصورة بين 0 و 1 وكلما اقتربت من 1 دل ذلك على قدرة المتغير المستقل في تفسير التغيرات التي تطرأ على المتغير التابع.¹

بالرجوع إلى الشكل (4-5) يتضح أن قيمة معامل التحديد بالنسبة لثقافة التعلم هي 0.59 بمعنى أن القيادة ومكافأة التعلم وتكنولوجيا المعلومات والتقييم والتغذية الراجعة مجتمعة تفسر 59% من تغيرات ثقافة التعلم في المؤسسات محل الدراسة. كما يتضح أن قيمة معامل التحديد بالنسبة للتعلم الفردي وتعلم الفرق وتعلم المؤسسة هي 0.70، 0.71، 0.67 على التوالي مما يعني أن القيادة ومكافأة التعلم وتكنولوجيا المعلومات والتقييم والتغذية الراجعة وثقافة التعلم مجتمعة تفسر 70% من تغيرات التعلم الفردي و71% من تغيرات تعلم الفرق و67% من تغيرات تعلم المؤسسة في المؤسسات محل الدراسة. وكل هذه النسب هي نسب مرتفعة مما يدل على أهمية المتغيرات المستقلة التي تم اختيارها لتفسير المتغيرات التابعة في هذه الدراسة.

للتفصيل في التأثيرات بين هذه المتغيرات فإنه سيتم الآن عرض نتائج اختبار الفرضيتين الرئيستين الثالثة والرابعة. من خلال دراسة التأثيرات المباشرة والتأثيرات غير المباشرة للمتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة في النموذج. وذلك باختبار الفرضيات المتفرعة عن كل فرضية منها.

1-4-5 نتائج اختبار الفرضية الفرعية الأولى من الفرضية الرئيسة الثالثة:

نصت الفرضية الفرعية الأولى من الفرضية الرئيسة الثالثة على: "تؤثر كل من القيادة ومكافأة التعلم والتقييم والتغذية الراجعة وتكنولوجيا المعلومات أثراً إيجابياً مباشراً على التعلم الفردي في المؤسسات محل الدراسة." لاختبار

¹ Hair, F. J. op cit, p. 152.

هذه الفرضية سيتم دراسة الآثار المباشرة لهذه المتغيرات على التعلم الفردي والجدول الآتي يوضح نتائج اختبار الأثر المباشر للمتغيرات المستقلة على التعلم الفردي.

الجدول رقم (5-20): الآثار المباشرة للمتغيرات المستقلة على التعلم الفردي (دون وساطة من ثقافة التعلم)

المسارات	التقدير	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	الدلالة الإحصائية	الحكم على الأثر المباشر
القيادة ← التعلم الفردي	0.124	0.075	1.644	0.100	غير موجود
مكافأة التعلم ← التعلم الفردي	0.246	0.056	4.401	0.000	موجود
تكنولوجيا المعلومات ← التعلم الفردي	0.109	0.062	1.756	0.079	غير موجود
التقييم والتغذية الراجعة ← التعلم الفردي	0.025	0.065	0.384	0.701	غير موجود

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات AMOS v. 23

من خلال الجدول يتضح أن هناك أثراً ذو دلالة معنوية لمكافأة التعلم على التعلم الفردي حيث بلغت القيمة الحرجة 4.401 وهي قيمة أكبر من القيمة المحسوبة 1.965. وبالتالي فهي دالة إحصائية إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية 0.000 مؤكدة هذا الأثر. كما يتضح من خلال الجدول أنه إذا تغيرت مكافأة التعلم بوحدة واحدة فإن التعلم الفردي يتغير هو الآخر وفي نفس الاتجاه بـ 0.246. بينما لا يتأثر التعلم الفردي لا بالقيادة ولا بتكنولوجيا المعلومات ولا بالتقييم والتغذية الراجعة لأن قيم الدلالة الإحصائية للمسارات الثلاثة أكبر من 0.05.

تعني هذه النتائج أن الفرضية محققة بالنسبة لمكافأة التعلم مما يعني أنها تؤثر أثراً إيجابياً مباشراً على التعلم الفردي في المؤسسات محل الدراسة. وغير محققة بالنسبة لباقي المتغيرات المستقلة مما يعني أن القيادة وتكنولوجيا المعلومات والتقييم والتغذية الراجعة لا تؤثر أثراً مباشراً على التعلم الفردي. ومنه يمكن الاستنتاج أن أثر المتغير الوسيط إن وجد فسيكون أثراً كلياً بالنسبة للقيادة وتكنولوجيا المعلومات والتقييم والتغذية الراجعة بسبب عدم وجود العلاقة المباشرة بين المتغيرات الثلاثة والتعلم الفردي. وسيكون جزئياً بين مكافأة التعلم والتعلم الفردي بسبب وجود الأثر المباشر بينهما.

5-4-2 نتائج اختبار الفرضية الفرعية الثانية من الفرضية الرئيسية الثالثة:

نصت الفرضية الفرعية الثانية من الفرضية الرئيسية الثالثة على: "تؤثر كل من القيادة ومكافأة التعلم والتقييم والتغذية الراجعة وتكنولوجيا المعلومات أثراً إيجابياً مباشراً على تعلم الفرق في المؤسسات محل الدراسة." لاختبار هذه الفرضية سيتم دراسة الآثار المباشرة لهذه المتغيرات على تعلم الفرق والجدول الآتي يوضح نتائج اختبار الأثر المباشر للمتغيرات المستقلة على تعلم الفرق.

الجدول رقم (5-21): الآثار المباشرة للمتغيرات المستقلة على تعلم الفرق (دون وساطة من ثقافة التعلم)

المسارات	التقدير	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	الدلالة الإحصائية	الحكم على الأثر المباشر
القيادة ← تعلم الفرق	0.151	0.082	1.850	0.064	غير موجود
مكافأة التعلم ← تعلم الفرق	0.026	0.058	0.453	0.650	غير موجود
تكنولوجيا المعلومات ← تعلم الفرق	0.271	0.069	3.923	0.000	موجود
التقييم والتغذية الراجعة ← تعلم الفرق	0.210	0.072	2.931	0.003	موجود

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات AMOS. v.23

يتضح من خلال الجدول أن هناك أثراً ذو دلالة معنوية لكل من تكنولوجيا المعلومات والتقييم والتغذية الراجعة على تعلم الفرق حيث تجاوزت القيمة الحرجة 1.965 للمسايرين معاً. إذ بلغت 3.923 بدلالة إحصائية 0.000 بالنسبة لأثر تكنولوجيا المعلومات وبلغت 2.931 بدلالة إحصائية 0.003 بالنسبة لأثر التقييم والتغذية الراجعة. كما يتضح أنه إذا تغيرت تكنولوجيا المعلومات بوحدة واحدة فإن تعلم الفريق سيتغير في الاتجاه نفسه بـ 0.27 وحدة وإن تغير التقييم والتغذية الراجعة بوحدة واحدة أيضاً فإن تعلم الفرق سيتغير وفي الاتجاه نفسه بـ 0.21 وحدة. بينما لا يتأثر تعلم الفرق لا بالقيادة ولا بمكافأة التعلم لأن قيم الدلالة الإحصائية للمسايرين أكبر من 0.05.

بالتالي فإن الفرضية محققة بالنسبة لتكنولوجيا المعلومات والتقييم والتغذية الراجعة أي أنهما يؤثران أثراً إيجابياً مباشراً على تعلم الفرق في المؤسسات محل الدراسة. وغير محققة بالنسبة للقيادة ومكافأة التعلم أي أنهما لا يؤثران أثراً مباشراً على تعلم الفرق في المؤسسات محل الدراسة. ومنه يمكن استنتاج أن أثر المتغير الوسيط إن وجد فسيكون أثراً كلياً بالنسبة للقيادة ومكافأة التعلم بسبب عدم وجود العلاقة المباشرة بين هذين المتغيرين وتعلم الفريق. وسيكون جزئياً بين كل من تكنولوجيا المعلومات والتقييم والتغذية الراجعة وتعلم الفرق بسبب وجود الأثر المباشر لهما على تعلم الفرق.

3-4-5 نتائج اختبار الفرضية الفرعية الثالثة من الفرضية الرئيسية الثالثة:

نصت الفرضية على: "تؤثر كل من القيادة ومكافأة التعلم والتقييم والتغذية الراجعة وتكنولوجيا المعلومات أثراً إيجابياً مباشراً على تعلم المؤسسة في المؤسسات محل الدراسة." لاختبار هذه الفرضية سيتم دراسة الآثار المباشرة لهذه المتغيرات على تعلم المؤسسة. والجدول الآتي يوضح نتائج اختبار الأثر المباشر للمتغيرات المستقلة على تعلم المؤسسة.

الجدول رقم (5-22): الآثار المباشرة للمتغيرات المستقلة على تعلم المؤسسة (دون وساطة من ثقافة التعلم)

المسارات	التقدير	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	الدلالة الإحصائية	الحكم على الأثر
القيادة ← تعلم المؤسسة	0.123	0.077	1.593	0.111	غير موجود
مكافأة التعلم ← تعلم المؤسسة	0.091	0.055	1.666	0.096	غير موجود
تكنولوجيا المعلومات ← تعلم المؤسسة	0.209	0.065	3.225	0.001	موجود
التقييم والتغذية الراجعة ← تعلم المؤسسة	0.320	0.070	4.547	0.000	موجود

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات AMOS. v.23

يتضح من خلال الجدول أن هناك أثراً ذو دلالة معنوية لكل من تكنولوجيا المعلومات والتقييم والتغذية الراجعة على تعلم المؤسسة إذ تجاوزت القيمة الحرجة للمسارين القيمة 1.965 فقد بلغت 3.225 بالنسبة لأثر تكنولوجيا المعلومات بمستوى دلالة 0.001 و 4.547 بالنسبة لأثر التقييم والتغذية الراجعة بمستوى دلالة 0.000. كما يتضح أنه إذا تغيرت تكنولوجيا المعلومات بوحدة واحدة فإن تعلم المؤسسة سيتغير في الاتجاه نفسه بـ 0.20 وحدة وإن تغير التقييم والتغذية الراجعة بوحدة واحدة أيضاً فإن تعلم المؤسسة سيتغير وفي الاتجاه نفسه بـ 0.32 وحدة. بينما لا يتأثر تعلم المؤسسة لا بالقيادة ولا بمكافأة التعلم لأن قيم الدلالة الإحصائية للمسارين أكبر من 0.05.

هذه النتائج تعني أن الفرضية محققة بالنسبة لتكنولوجيا المعلومات والتقييم والتغذية الراجعة مما يعني أنهما يؤثران أثراً إيجابياً مباشراً على تعلم المؤسسة في المؤسسات محل الدراسة. وغير محققة بالنسبة للقيادة ومكافأة التعلم أي أنهما لا يؤثران أثراً مباشراً على تعلم المؤسسة في المؤسسات محل الدراسة. ومنه يمكن استنتاج أن أثر المتغير الوسيط إن وجد فسيكون أثراً كلياً بالنسبة للقيادة ومكافأة التعلم بسبب عدم وجود العلاقة المباشرة بين هذين المتغيرين وتعلم المؤسسة. وسيكون جزئياً بين كل من تكنولوجيا المعلومات والتقييم والتغذية الراجعة وتعلم المؤسسة بسبب وجود الأثر المباشر لهما على تعلم المؤسسة.

5-5 نتائج اختبار الفرضية الرئيسية الرابعة

تتعلق الفرضية الرئيسية الرابعة في هذه الدراسة بالآثار غير المباشرة¹ للمتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة حيث تمثل نصها في: "توسط ثقافة التعلم الأثر الإيجابي غير المباشر لكل من القيادة ومكافأة التعلم والتقييم والتغذية

1 تم الاستعانة بموقع Statwiki لحساب الآثار غير المباشرة بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة. حيث تم تحميل *Estimand* اسمه هو *MyIndirectEffects.AmosEstimandVB* والذي يمثل دوره في حساب الأثر غير المباشر بين كل متغير مستقل ومتغير تابع بوجود متغير وسيط حيث سيستخدم تقنية bootstrapping لتحديد تقدير الأثر ومجالي التأثير الأدنى والأعلى والأهم من ذلك يحدد قيمة الدلالة الإحصائية التي من خلالها يتم الحكم على وجود الأثر غير المباشر من عدمه. لمعلومات أكثر يمكن زيارة الموقع:

الراجعة وتكنولوجيا المعلومات على التعلم الفردي وتعلم الفرق وتعلم المؤسسة في المؤسسات محل الدراسة." وسيكون اختبارها من خلال اختبار الفرضيات الفرعية الثلاثة التابعة لها.

5-5-1 نتائج اختبار الفرضية الفرعية الأولى من الفرضية الرئيسية الرابعة

بعد اختبار الآثار المباشرة للمتغيرات المستقلة على التعلم الفردي في الفرضية الفرعية الأولى من الفرضية الرئيسية الثالثة سيتم الانتقال إلى دراسة الأثر غير المباشر للتأكد من نوعه إن وجد (أثر غير مباشر كلي أو جزئي). والجدول الآتي يعرض نتائج اختبار الآثار غير المباشرة على التعلم الفردي:

الجدول رقم (5-23) الآثار غير المباشرة للمتغيرات المستقلة على التعلم الفردي (بوجود وساطة من ثقافة التعلم)

الحكم على الأثر غير المباشر	مستوى الدلالة	الأعلى	الأدنى	التقدير	المسارات
موجود	0.005	0.258	0.064	0.133	القيادة ← ثقافة التعلم ← التعلم الفردي
غير موجود	0.119	0.083	0.001-	0.026	مكافأة التعلم ← ثقافة التعلم ← التعلم الفردي
موجود	0.007	0.150	0.024	0.064	تكنولوجيا المعلومات ← ثقافة التعلم ← التعلم الفردي
غير موجود	0.710	0.033	0.077-	0.008-	التقييم والتغذية الراجعة ← ثقافة التعلم ← التعلم الفردي

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات AMOS. v.23

يتضح من خلال الجدول أن تقدير الأثر غير المباشر (الذي يساوي حاصل ضرب تقديري المسارين المباشرين من القيادة إلى ثقافة التعلم ومن ثقافة التعلم إلى ثقافة التعلم الفردي) يساوي 0.133 وهي قيمة دالة إحصائية. مما يعني أن ثقافة التعلم تتوسط علاقة الأثر بين القيادة والتعلم الفردي. وبما أن الأثر المباشر للقيادة على التعلم الفردي غير موجود فالوساطة هنا تامة أو كلية. بمعنى أن القيادة لا تؤثر على التعلم الفردي إلا من خلال تأثيرها على ثقافة التعلم. والأمر نفسه بالنسبة لتكنولوجيا المعلومات حيث أن تقدير الأثر غير المباشر دال إحصائياً. وبالتالي فإن ثقافة التعلم تتوسط أثر تكنولوجيا المعلومات على التعلم الفردي وهي وساطة كلية لأن الأثر المباشر بينهما غير معنوي. أي لا تؤثر تكنولوجيا المعلومات على التعلم الفردي ما لم تؤثر على ثقافة التعلم.

أما بالنسبة لمكافأة التعلم؛ فبين الجدول أن الأثر غير المباشر غير دال لأن مستوى الدلالة أكبر من 0.05 مما يعني أن أثر مكافأة التعلم على التعلم الفردي لا تتوسطه ثقافة التعلم بل هو أثر مباشر (لأن الأثر المباشر دال). أما ما يخص التقييم والتغذية الراجعة فهو لا يؤثر مطلقاً على التعلم الفردي في المؤسسات محل الدراسة لا أثر مباشراً ولا أثراً غير مباشر.

انطلاقاً من هذه النتائج يمكن القول أن الفرضية الفرعية الأولى من الفرضية الرئيسة الرابعة محققة جزئياً فقط. فهي محققة بالنسبة لتوسط ثقافة التعلم أثر كل من القيادة وتكنولوجيا المعلومات على التعلم الفردي. وغير محققة بالنسبة لمكافأة التعلم التي تؤثر مباشرة عليه وبالنسبة للتقييم والتغذية الراجعة الذي لا يؤثر عليه لا بشكل مباشر ولا بشكل غير مباشر في المؤسسات محل الدراسة.

5-5-2 نتائج اختبار الفرضية الفرعية الثانية من الفرضية الرئيسة الرابعة:

بعد اختبار الآثار المباشرة للمتغيرات المستقلة على تعلم الفرق في الفرضية الفرعية الثانية من الفرضية الرئيسة الثالثة سيتم الانتقال إلى دراسة الأثر غير المباشر للتأكد من نوعه إن وجد (أثر غير مباشر كلي أو جزئي). والجدول الآتي يعرض نتائج اختبار الآثار غير المباشرة على تعلم الفرق:

الجدول رقم (5-24): الآثار غير المباشرة للمتغيرات المستقلة على تعلم الفرق (بوجود وساطة من ثقافة التعلم)

المسارات	التقدير	الأدنى	الأعلى	الدلالة الإحصائية	الحكم على الأثر
القيادة ← ثقافة التعلم ← تعلم الفرق	0.164	0.074	0.286	0.002	موجود
مكافأة التعلم ← ثقافة التعلم ← تعلم الفرق	0.031	-0.005	0.098	0.153	غير موجود
تكنولوجيا المعلومات ← ثقافة التعلم ← تعلم الفرق	0.079	0.031	0.166	0.004	موجود
التقييم والتغذية الراجعة ← ثقافة التعلم ← تعلم الفرق	-0.010	-0.094	0.039	0.742	غير موجود

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات AMOS. v.23

يتضح من خلال الجدول أن الأثر غير المباشر للقيادة على تعلم الفرق دال إحصائياً مما يعني أن ثقافة التعلم تتوسط أثر القيادة على تعلم الفرق. وبما أن الأثر المباشر غير دال فإن نوع الوساطة هنا هو وساطة كلية. وبالتالي فالقيادة في المؤسسات محل الدراسة لا تؤثر على تعلم الفرق إلا بتأثيرها على ثقافة التعلم. ويتضح أيضاً أن مكافأة التعلم لا تؤثر أبداً على تعلم الفرق لا بشكل مباشر ولا بشكل غير مباشر لأن الأثرين المباشر وغير المباشر غير دالين.

بالنسبة لتكنولوجيا المعلومات فإن تقدير أثرها على تعلم الفرق بلغ 0.079 وهي قيمة دالة إحصائياً مما يعني وجود أثر غير مباشر لتكنولوجيا المعلومات على تعلم الفرق بوساطة من ثقافة التعلم. وبما أن الأثر المباشر أيضاً محقق فالأثر غير المباشر جزئي فقط. بمعنى أن تكنولوجيا المعلومات تؤثر على تعلم الفرق مباشرة وأيضاً تؤثر عليه عن طريق تأثيرها على ثقافة التعلم في المؤسسات محل الدراسة.

5. اختبار النموذج النظري

أما ما يتعلق بالتقييم والتغذية الراجعة فهي لا تؤثر تأثيراً غير مباشر على تعلم الفريق لأن تقدير هذا الأثر كان غير دال إحصائياً. وبما أن الأثر المباشر بين المتغيرين موجود فإنه يمكن القول أن التقييم والتغذية الراجعة في المؤسسات محل الدراسة يؤثر مباشرة على تعلم الفرق دون وساطة من ثقافة التعلم.

من خلال هذه النتائج يمكن استنتاج أن الفرضية الفرعية الثانية من الفرضية الرئيسية الرابعة محققة جزئياً فقط. حيث تتوسط ثقافة التعلم أثر القيادة على تعلم الفرق في المؤسسة محل الدراسة وساطة كلية. كما تتوسط أثر تكنولوجيا المعلومات على تعلم الفرق وساطة جزئية. أما أثر التقييم والتغذية الراجعة على تعلم الفريق فهو أثر مباشر دون وساطة. في حين لا تؤثر مكافأة التعلم عليه لا بشكل مباشر ولا بشكل غير مباشر.

5-5-3 نتائج اختبار الفرضية الفرعية الثالثة من الفرضية الرئيسية الرابعة:

بعد اختبار الآثار المباشرة للمتغيرات المستقلة على تعلم المؤسسة في الفرضية الفرعية الثالثة من الفرضية الرئيسية الثالثة سيتم الانتقال إلى دراسة آثارها غير المباشرة عليه للتأكد من نوعها إن وجدت (أثر غير مباشر كلي أو جزئي). والجدول الآتي يعرض نتائج اختبار الآثار غير المباشرة للمتغيرات المستقلة على تعلم المؤسسة.

الجدول رقم (5-25): الآثار غير المباشرة للمتغيرات المستقلة على تعلم المؤسسة (بوجود وساطة من ثقافة التعلم)

المسارات	التقدير	الأدنى	الأعلى	الدلالة الإحصائية	الحكم على الأثر غير المباشر
القيادة ← ثقافة التعلم ← تعلم المؤسسة	0.073	0.008	0.173	0.046	موجود
مكافأة التعلم ← ثقافة التعلم ← تعلم المؤسسة	0.014	0.001-	0.057	0.150	غير موجود
تكنولوجيا المعلومات ← ثقافة التعلم ← تعلم المؤسسة	0.035	0.004	0.090	0.058	غير موجود
التقييم والتغذية الراجعة ← ثقافة التعلم ← تعلم المؤسسة	0.004-	0.058-	0.018	0.606	غير موجود

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات AMOS. v.23

يتضح من خلال الجدول أن مكافأة التعلم لا تؤثر على تعلم المؤسسة تأثيراً غير مباشر لأن تقدير الأثر كان غير دال إحصائياً كما أنها لا تؤثر عليه تأثيراً مباشراً لعدم دلالة الأثر المباشر أيضاً. أما ما يخص كلا من تكنولوجيا المعلومات والتقييم والتغذية الراجعة فكلاهما لا يؤثران أثراً غير مباشر على تعلم المؤسسة بمعنى أن ثقافة التعلم لا تتوسط أثرهما عليه. ولكن كليهما يؤثران أثراً مباشراً على تعلم المؤسسة لأن الأثرين المباشرين دالين. في حين نلاحظ أن القيادة تؤثر أثراً غير مباشر فقط على تعلم المؤسسة مما يعني أن ثقافة التعلم تتوسط أثر القيادة على تعلم المؤسسة وساطة كلية إذ لا تؤثر على تعلم المؤسسة إلا من خلال تأثيرها على ثقافة التعلم.

من خلال هذه النتائج يمكن استنتاج أن الفرضية الفرعية الثالثة من الفرضية الرئيسة الرابعة محققة جزئياً فقط. فثقافة التعلم تتوسط أثر القيادة على تعلم المؤسسة. ولا تتوسط أثر المتغيرات الثلاثة الأخرى عليه. فأثر تكنولوجيا المعلومات والتقييم والتغذية الراجعة على تعلم المؤسسة مباشر دون وساطة ومكافأة التعلم لا تأثير لها عليه لا بشكل مباشر ولا بشكل غير مباشر.

الخلاصة

تمثل هدف هذا الفصل في عرض النتائج الإحصائية للدراسة. حيث تم أولاً عرض الاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول فقرات كل بعد من أبعاد النموذج النظري المقترح للحكم على مستوى كل بعد منها والتأكد من الفرضية الأولى. وتم التوصل إلى مستوى مقبول للقيادة والهيكل التنظيمي وتكنولوجيا المعلومات والثقافة التنظيمية. ومستوى متوسط لكل أبعاد التعلم سواء على مستوى الأفراد أو الفرق أو المؤسسة. ومستوى ضعيف لمكافأة التعلم. مما يعني تحقق الفرضية الرئيسة الأولى بشكل جزئي حيث يتباين مستوى توافر أبعاد النموذج في المؤسسات محل الدراسة بين ضعيف ومتوسط ومقبول.

ثانياً؛ تم الانتقال إلى اختبار النموذج النظري باستخدام التحليل العاملي التوكيدي. حيث تم أولاً اختبار نموذج القياس ليتضح عدم جودة مطابقته مما فرض تعديله بحذف بعض الفقرات بسبب انخفاض مستويات تشبعها وارتفاع ارتباطات أخطاء قياسها. بالإضافة إلى حذف محور الهيكل التنظيمي لذات الأسباب التي جعلته يقاس في النهاية بمؤشرين فقط، وهذا ما لا يمكن قبوله إذ يشترط تجاوز مؤشرات كل متغير كامن ومؤشرين اثنين. بعدها؛ تم التأكد من ثبات النموذج المعدل باستخدام مؤشر ألفا كرونباخ والثبات المركب ومن صدقه التقاربي وصدقه التمايزي. كما تم التأكد من جودة النموذج البنائي الذي يحدد المتغيرات وشبكة علاقات التأثير المباشر أو غير المباشر بينها. واعتماداً على ذلك فقد تم التوصل إلى أن الفرضية الرئيسة الثانية محققة بالنسبة لنموذج القياس المعدل والنموذج البنائي.

اعتماداً على النموذج البنائي تم اختبار الفرضيتين الرئيسيتين الثالثة والرابعة. حيث بينت نتائج اختبارهما أن التعلم الفردي في المؤسسات محل الدراسة يتأثر بالقيادة وتكنولوجيا المعلومات بوساطة من ثقافة التعلم. كما يتأثر تأثيراً مباشراً بمكافأة التعلم ولا يتأثر بالتقييم والتغذية الراجعة لا بشكل مباشر ولا بوساطة من ثقافة التعلم؛

كما يتأثر تعلم الفريق بالقيادة بوساطة من ثقافة التعلم. وتكنولوجيا المعلومات بشكل مباشر وبوساطة من ثقافة التعلم. وبالتقييم والتغذية الراجعة بشكل مباشر. ولا يتأثر بمكافأة التعلم لا بشكل مباشر ولا بشكل غير مباشر.

أما تعلم المؤسسة فيتأثر بالقيادة بوساطة من ثقافة التعلم وبكل من تكنولوجيا المعلومات والتقييم والتغذية الراجعة بشكل مباشر. بينما لا يتأثر بمكافأة التعلم لا بشكل مباشر ولا بوساطة من ثقافة التعلم.

6. مناقشة النتائج

تمهيد:

بعد عرض نتائج الدراسة الميدانية الإحصائية المتعلقة بالاتجاه العام لإجابات المستجوبين، واختبار نموذج القياس والنموذج البنائي والتأكد من الفرضيات التي تم وضعها في مقدمة الدراسة. سيتم الآن مناقشة وتحليل مختلف هذه النتائج المتوصل إليها.

ستكون المناقشة مبنية على أسس ثلاثة تعتبر المرجع الذي يعتمد عليه في الحكم على النتائج. الأساس الأول من هذه الأسس هو الجانب النظري الذي تم بناؤه في هذه الدراسة والذي عُرض فيه ما يجب أن يتوافر من أبعاد وخصائص كل بعد لتكون المؤسسة مؤسسة متعلمة. والأساس الثاني هو ما أدلى به المستجوبون خلال المقابلات التي تم إجراؤها عند ملء الاستبيانات والتي تعتبر كتفسير لإجاباتهم انطلاقاً مما هو معمول به في مؤسساتهم فيما يخص كل فقرة من فقرات الاستبيان وأبعاده. أما الأساس الثالث فهو نتائج الدراسات السابقة التي تم عرضها. حيث سيتم مقارنة نتائج هذه الدراسة مع نتائج تلك الدراسات السابقة لتقديم دعم وتأكيد إضافي من قبل هذه الدراسة في حال تشابه النتائج مما يزيد قوة ودقة وأهمية لتطبيقها في المؤسسات، أو تقديم اقتراحات وتفسيرات تفتح المجال لعرض فرضيات جديدة يتم الإجابة عنها في دراسات مقبلة لملء فجوة الاختلاف في النتائج.

من هذا المنطلق؛ سيتم أولاً مناقشة نتائج أبعاد النموذج النظري في المؤسسات محل الدراسة واتجاهها العام فيها. ثانياً؛ سيتم مناقشة نتائج اختبار علاقات التأثير المباشر والتأثير غير المباشر في النموذج البنائي ومقارنة هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة. ليتم بعدها عرض مجموعة من الاقتراحات والآفاق التي ستسمح باستمرار تراكم المعرفة في هذا الموضوع خاصة في المؤسسات الجزائرية.

6-1 مناقشة أبعاد النموذج واتجاهها العام في المؤسسات محل الدراسة (نتائج الفرضيتين الرئيسيتين الأولى والثانية):

انطلقت الدراسة من نموذج نظري مقترح لقياس مفهوم المؤسسة المتعلمة يضم تسعة أبعاد هي القيادة ومكافأة التعلم والهيكلة التنظيمي والتقييم والتغذية الراجعة وتكنولوجيا المعلومات وثقافة التعلم والتعلم الفردي وتعلم الفرق وتعلم المؤسسة. وقبل اختبار جودة النموذج تم دراسة الاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول فقرات كل بعد من تلك الأبعاد للحكم على مستوى توافرها والاهتمام بها في المؤسسات محل الدراسة. أما بعد اختباره على واقع المؤسسات الجزائرية المدروسة باستخدام أدوات نمذجة المعادلات البنائية؛ فقد تم إجراء بعض التعديلات على النموذج الأصلي ليتم استخدام نموذج القياس المعدل في بناء النموذج البنائي. وعليه فإنه سيتم في هذا العنصر مناقشة النتائج المتوصل إليها بالانطلاق من مناقشة الاتجاه العام لمختلف أبعاد النموذج المعدل في المؤسسات محل الدراسة. حيث يتم الإشارة إلى أهم نتائج كل بعد باختصار ثم محاولة مناقشتها وتفسيرها بناء على الربط بين الجانب النظري وواقع هذه المؤسسات المحصل من إجابات المستجوبين على الاستبيان وخلال المقابلات.

6-1-1 مناقشة نتائج بعد القيادة:

يمكن تلخيص نتائج بعد القيادة في أن القادة في المؤسسات محل الدراسة:

- يسعون إلى تطوير قدراتهم وتحسين مستوى معارفهم لتحقيق أهداف المؤسسة؛
- يراعون مصالح الأفراد عند تسطير الأهداف وينشرونها في كل المستويات الإدارية ولكن لا يشاركون الأفراد في صياغتها أو اتخاذها؛
- لا يوفران جو العمل الذي يسمح بطرح الأفكار بحرية والمشاركة الفعلية لحل المشكلات من قبل الأفراد.

بالرجوع إلى الجانب النظري للدراسة يتضح أنه يمكن تلخيص دور القيادة في المؤسسة المتعلمة في نقطتين أساسيتين. النقطة الأولى هي الخصائص الشخصية للقائد بحد ذاته والمتعلقة أساساً بأن يبدأ بنفسه إن أراد أن يحول مؤسسته إلى مؤسسة متعلمة، وذلك بسعيه إلى تطوير نفسه باستمرار ليكون قدوة لغيره في المؤسسة. ومن خلال النتائج تبين أن القادة في المؤسسات محل الدراسة بشكل عام يعملون على تطوير قدراتهم ومعارفهم بما يخدم تحقيق أهداف المؤسسة. وهذا ما تمت ملاحظته من خلال المقابلات التي تم إجراؤها خاصة في المؤسسات الخاصة، حيث صرحوا أنهم يرون أن نجاحهم مرتبط بتعلمهم وتطوير أنفسهم لأنهم إن لم يقوموا بذلك فلن يتمكنوا من تسيير

مؤسساتهم وضمن تنافسيتها. فطبيعة سوق العمل وطبيعة الأفراد العاملين في مؤسساتهم تتطلب منهم تطوير أنفسهم باستمرار. وكذلك لوحظ في المؤسسات العمومية من خلال المقابلات أن الإطارات الشابة بشكل خاص تعمل على تطوير نفسها بما يخدم تحقيق أهداف المؤسسة.

أما النقطة الثانية فيما يتعلق بالقيادة في المؤسسة المتعلمة فهي سلوكيات القادة تجاه من يشرفون عليهم بخلق رؤية مشتركة، تطوير القادة الجدد، التشجيع على الإبداع، فتح المجال لطرح الأفكار دون خوف، تنمية ثقة الأفراد في مساهمتهم في نجاح المؤسسة. وهنا لوحظ بعض الاختلالات التي لا تتماشى مع مسار التحول إلى مؤسسة متعلمة.

على القائد في المؤسسة المتعلمة أن يقوم بخلق رؤية مشتركة بين الأفراد لأن توحيد الأفراد نحو رؤية محددة مشتركة يضمن توحيد الجهود لتحقيقها. ويتطلب ذلك بناء على ما جاء في الجانب النظري هدفا مشتركا وفهما للواقع أو كما يسمى بالضغط الخلاق الذي يعني أن التعلم يبقى مستمرا لغاية الوصول إلى تحقيق الهدف. بالرجوع إلى النتائج يتضح أن القادة في المؤسسات محل الدراسة يحاولون الوصول إلى خلق هدف مشترك من خلال نشر الأهداف في كل المستويات الإدارية ليعلمها الجميع. ولكن بالمقابل فشلوا في تحقيق جزئية فهم الواقع لأنهم لا يشاركون الأفراد في اتخاذ القرارات. بل وكما صرح المستجوبون فإن المشاركة تقتصر فقط على أنهم يشاركون بأداء مهامهم في تحقيق الأهداف المسطرة. وهذا يعني أن الأفراد يجدون أنفسهم أمام وضعية تنفيذ أوامر ربما يرونها غير صائبة وربما لا يوافقون عليها لأنها لا تتماشى مع الواقع الذي يعايشونه في المؤسسة. وبالتالي يتحول اهتمامهم إلى تنفيذ هذه الأوامر لإنهاء المهام والانتفاء منها. بتعبير آخر لم يتم الوصول إلى خلق الضغط الخلاق الذي ينتج عنه تركيز الفرد على الهدف والسعي جاهدا إلى غاية تحقيقه بل تحول التركيز إلى تنفيذ المهمة والأوامر فقط. فالفرد الذي لا يشعر أنه مشارك في اتخاذ القرارات بل مجرد منفذ لا يلتزم بالتعلم بل بالتخلص من المهام في أسرع وقت. لأن التركيز على الهدف يستلزم السعي للتطوير المستمر أما التركيز على إنهاء المهام فيضع سقفا للتعلم إذ ينتهي بانتفاء المهمة. كما أن هذا يعيق تكوين القادة المستقبليين إذ كلما كانت هناك مشاركة في اتخاذ القرارات وتفويض للسلطة برز الأفراد الذين تتوافر فيهم صفات القادة الذين قد تعتمد عليهم المؤسسة مستقبلا.

بينت النتائج أيضا عدم قيام القادة في المؤسسات محل الدراسة بالتشجيع على الإبداع والذي يكون أساسا بفتح المجال أمام الأفراد لطرح أفكارهم بحرية للاستفادة منها. ومن أهم جوانب الاستفادة منها كما جاء في الجانب النظري تحقيق التعلم الخلاق بتحدي أساليب العمل المعتمدة والسعي الدائم لتحسينها. إذ أكدت النتائج ضعف الاهتمام بفتح المجال أمام الأفراد لطرح أفكارهم التي يرونها مفيدة في تحسين طريقة العمل أو في حل المشكلات

المختلفة التي تواجههم في العمل. فقد تبين من خلال المقابلات أن العمل يكون بتنفيذ التعليمات والإجراءات الرسمية التي تشكل الروتين التنظيمي للمؤسسات محل الدراسة. بل أن بعض المسيرين الذين تمت مقابلتهم استنكروا تماما تغيير الإجراءات المتبعة. وهذا قد يكون مقبولا إذا ما كانت تتماشى مع ما يتطلبه الوقت الراهن ولكن استقرار بيئة العمل الداخلية وبيئة العمل الخارجية غير مضمون لذا لا بد من تغيير في طريقة تفكير هؤلاء المسيرين بفتح المجال أكثر للإبداع والتحسين المستمر أمام الأفراد.

كما بينت نتائج بعد القيادة أيضا أن القادة في المؤسسة محل الدراسة لم يصلوا إلى درجة الوعي التي تجعلهم يدركون أهمية تغيير النماذج الذهنية للأفراد خدمة للتعليم المستمر. إذ تؤكد النتائج عدم إعطاء فرصة للأفراد بالمشاركة والمساهمة في إيجاد حلول للمشكلات وعدم التشجيع على طرح الأفكار بكل حرية وهذا ما لا يخدم مسار التحول إلى مؤسسة متعلمة. حيث أن من سلوكات القادة في المؤسسة المتعلمة تشجيع الأفراد على تحدي نماذجهم الذهنية السائدة لديهم والتي من خلالها يترجمون واقعهم ويتصرفون بناء على تلك الترجمة. وبالرجوع إلى النظرية الإدراكية في التعلم يتضح أن حصول التعلم يستلزم تغييرا في النموذج الذهني. وهنا يظهر دور القائد في فتح المجال للأفراد بالمساهمة الفعلية في المشاركة في إيجاد حلول للمشكلات التي تواجه المؤسسة. فعند حصول مشكلة معينة فإن الفرد يفسرها مباشرة انطلاقا ما نموذج الذهني ويحللها بناء عليه وكلما تم تشجيع الفرد على تقديم حلول للمشكلات وفتح المجال للآراء والأفكار سعى الفرد إلى فهم أعمق للمشكلات وتحليلها مما يسمح بتغيير نموذجه الذهني. بل أن ذلك يمكن من اكتشاف الكفاءات الفردية المتميزة ومحاولة الاستفادة منها حقا في المؤسسة.

6-1-2 مناقشة نتائج بعد مكافأة التعلم:

يمكن تلخيص نتائج بعد مكافأة التعلم في المؤسسات محل الدراسة في غياب نظام مكافئ للتعلم إذ لا يتم:

- ربط المكافآت الفردية بالتعلم وتطوير الكفاءات بل بالوظيفة وذلك بعدم تخصيص مكافآت للأفراد نتيجة تعلمهم ولا للأفراد أصحاب المبادرات والأفكار الجديدة التي تخدم تحقيق أهداف المؤسسة؛
- تخصيص مكافآت للتعلم الجماعي بعدم ربط مكافأة الأفراد بما حققه الفريق الذي ينتمي إليه في سبيل تحقيق أهداف المؤسسة.

بينت نتائج اختبار مستوى توافر مكافأة التعلم في المؤسسات محل الدراسة أن هذه المؤسسات تحمل إلى حد كبير هذا البعد. وهذا ما يعني أنها تفتقر إلى أحد دعائم التحول إلى مؤسسات متعلمة. فبالرجوع إلى الجانب النظري

يتضح أن مكافأة التعلم آلية أساسية للتعلم سواء على مستوى الأفراد أو على مستوى الفرق. فهي توحد سلوك الأفراد نحو بذل جهود أكبر للتعلم وتحصيل المعرفة واقتراح الأفكار ومساعدة الزملاء بنشر المعارف الشخصية... فحتى يحقق نظام المكافآت ذلك فلا بد أن يكون هناك نظام مكافأة للتعلم من خلال أول شرط وهو التركيز على مكافأة العمل والمهارات المحققة وليس الوظيفة. وهذا ما لم يتحقق في المؤسسات محل الدراسة. حيث اتضح من خلال ما صرح به المستجوبون أثناء المقابلات التي أجريت معهم أن نظام المكافآت في مؤسساتهم قائم أساسا على الوظيفة وليس الإنجاز، من خلال مجموعة العلاوات التي يحصل عليها الأفراد والتي تكون حسب شبكة الأجور والمرتبات الرسمية المعمول بها في المؤسسة. والتي تزيد أو تنقص بحسب مكانة الوظيفة في تلك الشبكة وليس بناء على ما أنجزه الفرد أو ما تعلمه وما قدمه للمؤسسة. كما صرح المستجوبون أنه يتم في بعض المؤسسات منح مكافآت مادية مثلا أو حتى مالية بمبادرة من قادة المؤسسات في مناسبات معينة ولكنها لا ترتبط بالتعلم والحث عليه، بل تكتسي طابع بعد المساعدات خاصة لفئة العمال البسطاء لجعلهم يحسون باهتمام مسؤوليهم بهم. غير أن هذا لا يمكن أن يكون حافزا للتعلم إلا إن انتبه هؤلاء القادة إلى ربطه به من خلال جعل تلك المساعدات غير متساوية والمعيار في تقسيمها على الأفراد هو أن الأكثر كفاءة يحصل على أكبر مكافأة ولو كانت من باب المساعدات.

كما صرح المستجوبون حين سألهم عن مكافأة الأفراد الأكفاء بالترقية مثلا أن الأمر يتم تطبيقا للقوانين المعمول بها في مؤسساتهم بشكل تام. إذ يمكن أن يتم ترقية فرد نظرا لتحقيق شرط مرور سنوات عمل معينة في المؤسسة في حين يوجد أفراد آخرون يستحقون الترقية أكثر منه نظرا لكونهم أكثر كفاءة بل يبذلون جهودا أكثر منه في المؤسسة. وهذا يدل أن يكون حافزا للتعلم فإنه بالعكس يشبطه. ما عدا بعض الحالات القليلة التي صرح فيها المستجوبون أنه مثلا بظهور منصب شاغر فإنه يتم اقتراح ترقية فرد له بناء على كفاءته. كما صرح المستجوبون في المؤسسات العمومية خاصة وبسبب سياسة التقشف التي انتهجتها الدولة أنه تم منع فتح المناصب الجديدة وضرورة تسيير الوضع بما يتوافر للمؤسسات من موارد بشرية وهذا ما فتح المجال نوعا ما للمسيرين لإجراء بعض التغييرات التي ركزت أساسا على إعادة تقسيم الأدوار والمهام بطريقة تجعل قدر المستطاع الفرد الكفء في المنصب الذي يكون فيه فعالا أكثر.

بينت النتائج أيضا عدم توافر الشرط الثاني ليكون نظام المكافآت مناسبا للتحويل إلى مؤسسة متعلمة وهو الجمع بين المكافآت الفردية والمكافآت الجماعية المشجعة للتعلم في المؤسسات محل الدراسة. إلا ما تعلق بالمردودية الجماعية مثلا والتي لا تكفي لأن تُطوّر جاهزية الأفراد للعمل جماعيا ولا لأن تُحقق تنافسا بين مختلف الفرق في

المؤسسة للتعليم بحسب ما صرح به المستجوبون. وبالعكس من ذلك؛ فقد صرحوا أنها عبارة عن حق في نظر الأفراد ولا يتقبلون عدم الحصول عليها (طبعاً في المؤسسات التي تمنحها) وهذا راجع إلى عدم وضوح الهدف من وراء منحها أصلاً. كما صرحوا أنه رغم فتح المجال للمسؤولين المباشرين على الأفراد لتحديد نسبة الاستفادة منها فإن مجال التدخل منحصر في التخفيض والذي يكون لقاء عدم القيام بما هو مسطر من أعمال ولا يوجد مجال مثلاً لمكافأة الفرق التي حققت نتائج أحسن.

كما بينت النتائج أن مكافأة الأفراد المتميزين في المؤسسات محل الدراسة يكون بشكل غير رسمي من قبل قادة الأفراد من خلال طريقة المعاملة أو تقديم بعض التسهيلات أو بعض المكافآت المالية أو المادية التي تقدم كهدايا في بعض المؤسسات فقط للأفراد الأكفاء. أما ما يخص التحفيز الرسمي فهو لا يرتبط بالتعلم لأنه يكون في شكل علاوات لمردودية الأفراد والتي يستطيع القادة تخفيض نسبة استفادة الفرد منها في حالة تقصيره، أما في حالة كونه فرداً مجتهداً متميزاً مقارنة بزملائه فإنه لا يوجد مجال لمنحه أكثر من زملائه. وهذا ما يعني غياب الشرط الثالث لجعل نظام المكافآت يتماشى والتحول إلى مؤسسة متعلمة في المؤسسات محل الدراسة. حيث يتمثل هذا الشرط في اتخاذ نظام المكافآت أساساً لتطوير سلوكيات التعلم المستمر والتحسين المستمر والسعي للإبداع. والذي أبسط ما يمكن أن يحققه هو وضع مكافآت للأفراد الذين يقدمون مبادرات وأفكار جديدة تخدم تحقيق أهداف المؤسسة ككل. فالفرد الذي يوقن أن سيكافأ لقاء إبداعه سيجد نفسه في مسار للتحسين الدائم لنفسه بالسعي للتعلم من زملائه أو بجهود التعلم الذاتية ليصل إلى الحد الذي يجعله قادراً على التحكم أكثر في مهام منصبه والتعرف على أدق تفاصيله مما يجعله ينتبه إلى مواطن الاختلالات ويجعله قادراً على تقديم الاقتراحات والأفكار التي تحسن طريقة العمل، طريقة حل المشكلات...

6-1-3 مناقشة نتائج بعد الهيكل التنظيمي:

بينت نتائج اختبار الفرضية الرئيسة الثانية أن نتائج بعد الهيكل التنظيمي لم تستوف شروط جودة المطابقة بين فقرات هذا البعد وواقع المؤسسات المدروسة. مما أدى إلى حذف البعد نهائياً من النموذج. وهذا راجع إلى وجود ارتباطات مشتركة مع باقي الأبعاد مما يعني أن فقراته تشترك مع فقرات الأبعاد الأخرى في قياس الأمر نفسه. هذا ما يعتبر منطقياً لأن ما يهم في الهيكل التنظيمي للمؤسسة المتعلمة مرونته التي تتحقق مثلاً بتسهيل الاتصالات وهذا ما يتحقق أيضاً بتوفير تكنولوجيا المعلومات أو عمل الفريق أو الاتصال مع القادة. أو بتفويض السلطة وهذا ما يحققه دور القائد. لذا؛ فحذف هذا البعد ما هو إلا تأكيد على أن الأبعاد الأخرى تتكامل لخلق مرونة في هيكل المؤسسة.

6-1-4 مناقشة نتائج بعد التقييم والتغذية الراجعة:

يمكن تلخيص نتائج هذا البعد في أن هناك اهتمام متوسط بالتقييم والتغذية الراجعة على المستوى الفردي لتحسين مستوى أداء الأفراد. في حين تم التوصل إلى قلة الاهتمام بـ:

- التقييم والتغذية الراجعة على مستوى الفرق المختلفة بعدم تقييم مساهمتها في تحقيق أهداف المؤسسة؛
 - التقييم على مستوى المؤسسة ككل من منطلق مراجعة طريقة عمل المؤسسة ككل (السياسات، الإجراءات...)
- لضمان التحسين المستمر.

بينت النتائج أن المؤسسات محل الدراسة لا تولي أهمية كبيرة لبعده التقييم والتغذية الراجعة فهي تهتم بالتقييم على المستوى الفردي ولكن تمهله على مستوى الفرق ومستوى المؤسسة. رغم كون تقييم الأداء والتغذية الراجعة بعدة أساسيا في المؤسسة المتعلمة لأنه يضمن استمرارية التعلم والانتقال من التعلم أحادي الحلقة إلى التعلم ثنائي الحلقة وهذا بحسب طريقة القيام بذلك والهدف منه.

بينت النتائج أن التقييم والتغذية الراجعة على مستوى الفرد والبحث عن سبل تحسين أدائه يمارس بمستوى متوسط في المؤسسات محل الدراسة. وقد تبين من خلال المقابلات مع المستجوبين أن الهدف من التقييم لم يصل إلى استهداف التحسين بل يقتصر هدفه على منح بعض الحقوق كالعلاوات والأجور مثلا. وهذا ما يجعل هذه المؤسسات تضيع الهدف الأساسي منه سواء ما تعلق بتحفيز الأفراد للتعلم والتحسن أكثر أو استغلال نتائج التقييم في بناء سياسات تعلم الموارد البشرية الرسمية. بل الأهم من ذلك؛ اتضح من خلال المقابلات مع المستجوبين أن التقييم يكون مثلا نهاية السنة أو بوصول فترة تقديم العلاوات للعمال مثلا وهذا ما يتنافى مع التحول إلى مؤسسة متعلمة لأن التقييم يجب أن يكون قائما على فلسفة إدارة الأداء التي تكون من خلال الاتصال الدائم بين القائد ومن يشرف عليهم بداية بتوضيح الأهداف ثم المتابعة المستمرة لكشف الاختلالات. بل ومنح الفرد مجالا لتحديد أسبابها وحلها بالمقابلات المستمرة والاتصال الدائم بينهم. لأن هذا يسمح بخلق الرؤية المشتركة بين الأفراد ورفع الثقة بين الأفراد وقادتهم والتحفيز للتحسين المستمر.

بينت النتائج أيضا أن التقييم المستمر لمساهمة الفرق في تحقيق أهداف المؤسسة لا يحظى بأهمية في المؤسسات محل الدراسة. وبالتالي لا يتحقق الهدف من ورائه والمتمثل في خلق الرؤية المشتركة بين الأفراد وفي خلق حافز للتعلم الجماعي لتحقيق تلك الرؤية. وأيضا بالنسبة للتقييم والتغذية الراجعة على مستوى المؤسسة؛ فقد بينت النتائج أن

المؤسسات محل الدراسة لا تولي أهمية لتقييم طريقة العمل بما تتضمنه من سياسات أو إجراءات... لضمان تحسينها باستمرار بإجراء التغييرات والتعديلات المستمرة عليها مما يسمح بزيادة مرونة العمل وتسهيل القيام بمختلف المهام بطريقة فعالة. وبجسب المستجوبين فإن عدم الاهتمام هذا راجع إلى اعتقادهم بأنه مادامت النتائج المالية مرضية فلا داعي للتساؤل حول طريقة العمل ولا السعي لتحسينها.

6-1-5 مناقشة نتائج بعد تكنولوجيا المعلومات:

يمكن تلخيص نتائج بعد تكنولوجيا المعلومات في أن المؤسسات محل الدراسة:

- تهتم بتوفير نظام معلومات يسمح بتخزين المعلومات اللازمة لنشاط المؤسسة بطريقة منظمة سهلة الاستخدام لكل من يحتاجها؛
- تسعى لتوفير تسهيلات تكنولوجية لتشارك المعرفة بين الأفراد؛
- لم تصل بعد إلى توفير نظام معلومات لتخزين معرفة المؤسسة الضمنية (الدروس المستفادة من التجارب، أفضل الممارسات...) لتسهيل الاستفادة منها في وقت الحاجة.

يوضح الجانب النظري للدراسة المكانة الهامة لتكنولوجيا المعلومات في المؤسسة المتعلمة والذي يتلخص أساسا في بناء الذاكرة التنظيمية سواء للمعرفة التصريحية أو المعرفة الضمنية وفي تسهيل العلاقات والاتصال داخل المؤسسة والذي ينتهي هو الآخر إلى نشر المعارف والتعاون والتعلم جماعيا... مما يسمح بتخزين المعرفة وخاصة الضمنية منها.

بالرجوع إلى نتائج الدراسة يتضح أن أكثر ما تركز عليه المؤسسات محل الدراسة هو استخدام تكنولوجيا المعلومات لتكوين نظام معلومات يسمح بتخزين كل المعلومات اللازمة لنشاط المؤسسة بطريقة سهلة الاستخدام لكل من يحتاجها. سواء تعلق الأمر بمعلومات أو معرفة تصريحية عن الموارد البشرية أو الزبائن أو تسيير المخزون أو إدارة الإنتاج كاستخدام نظام إدارة الموارد في بعض المؤسسات المدروسة (*ERP (Entreprise Resource Planning)*) والذي يسمح بتسيير مختلف العمليات الإدارية بإدماج تكنولوجيا المعلومات في إنشاء تطبيقات تسمح بإنجاز مختلف المهام في الوظائف المختلفة وتسيير تنفيذها بالتنسيق مع مختلف الوظائف الأخرى.

لكن تجدر الإشارة إلى أن تكنولوجيا المعلومات هذه في المؤسسات محل الدراسة تقتصر على بناء الذاكرة التنظيمية للمعرفة التصريحية والتي يسهل بناؤها. أما الأهم في المؤسسة المتعلمة فهو تخزين المعرفة الضمنية بمساعدة

تكنولوجيا المعلومات وهذا ما بينت نتائج هذه الدراسة أنه لا يزال قليل التواجد في المؤسسات المدروسة. إذ لازالت لم تصل بعد إلى الحد الذي تستخدم فيه تكنولوجيا المعلومات في تخزين الدروس المستفادة من التجارب السابقة مثلاً.

أما ما تعلق باستخدام تكنولوجيا المعلومات في تسهيل الاتصال فهو ما تتجه إليه المؤسسات محل الدراسة حسب تصريحات المستجوبين لأنها بحسبهم تضمن التنسيق بين الأفراد وتضمن نشر المعارف وحتى التوجيهات أثناء حدوث اختلالات معينة مثلاً. كما أن هناك اعتماد على تكنولوجيا المعلومات للحصول على المعرفة من خارج المؤسسة خاصة في الجانب الإداري. حيث تسهل الأنترنت مثلاً الحصول على حلول بعض المشكلات ويستغلها الأفراد العاملين في الإدارات في تطوير بعض معارفهم بمعنى في التعلم الذاتي الذي يسمح لهم بأداء مهامهم بطريقة أسهل وأسرع. كما أنها تسهل الاتصالات سواء العمودية أو الأفقية بحيث تساهم في إعطاء مرونة أكبر للهيكل التنظيمي وتسهيل تبادل المعارف حتى في ظل المركزية والرسومية.

6-1-6 مناقشة نتائج بعد ثقافة التعلم:

يمكن تلخيص نتائج بعد ثقافة التعلم في أنها تتصف في المؤسسات محل الدراسة بـ:

— وجود مستوى مقبول من الثقة المتبادلة بين الأفراد ومن مبادرة الأفراد لتطوير كفاءتهم في العمل ومساعدة بعضهم البعض بنشر معارفهم؛

— الخوف من تقديم الأفكار الجديدة والمقترحات ومن محاولة إيجاد الحلول عند ارتكاب الأخطاء.

يتعلق بعد ثقافة التعلم بالافتراضات المشتركة أو النماذج الذهنية المشتركة التي يتشاركها الأفراد داخل المؤسسة وتكون سائدة فيها. وتكمن أهميتها في المؤسسة المتعلمة في كونها تتحكم في سلوك الفرد وتوجهه لأنها تمثل طريقة ترجمته لواقعه والتي على أساسها يبني تصرفاته وسلوكياته. هذه السلوكيات ستكون إما داعمة للتعلم أو مثبطة له.

بينت نتائج هذه الدراسة أن ثقافة التعلم في المؤسسات محل الدراسة تتصف بشكل مقبول بالصفات الواردة في فقرات الاستبيان الخاصة بهذا البعد. وبالخصوص ما تعلق بتوافر مستوى مقبول من الثقة بين الأفراد ومساعدتهم لبعضهم البعض لأداء مهامهم وتبادل المعارف والخبرات فيما بينهم. كما أنهم يحاولون تطوير معارفهم لتحسين كفاءتهم في عملهم خاصة في الجانب الإداري بحسب تصريحات المستجوبين. ويبررون ذلك بوجود علاقات غير رسمية بين الأفراد تجعلهم يسلكون هذه السلوكيات. كما بينت النتائج أن ثقافة التعلم تتصف بشكل أقل بوجود جو يخلو من الخوف لتقديم المقترحات والأفكار ومحاولة إيجاد الحلول عند ارتكاب الأخطاء. ويرجع ذلك بحسب المستجوبين إلى

أنها تتعدى العلاقات غير الرسمية التي يشكلها الأفراد فيما بينهم بل ترتبط بسلوك القادة وتطبيق التعليمات الرسمية التي يقدمونها. بل أن بعض المستجوبين صرحوا أن سبب الخوف من تقديم الأفكار ومن ارتكاب الأخطاء راجع إلى ما قد يتحملة الفرد جراء ذلك. فمن أخطأ يعاقب وهذا ما يشكل قيوداً أمام الموارد البشرية لأن وجود سياسة مرنة في التعامل مع الأخطاء المرتكبة تجعل الفرد يحاول إتقان عمله حتى لا يخطئ ولكن بالمقابل تجعله وإن أخطأ يتعلم من خطئه ويحاول إبداع حلول قد لا ينتبه إليها القادة أو المسؤولون في المؤسسة.

من خلال هذه النتائج يتضح أنه يمكن تحسين ثقافة التعلم في المؤسسات محل الدراسة لوجود عدة سلوكيات إيجابية من قبل الأفراد تترجم قابليتهم للتحسين وخاصة إذا ما توفر جو العمل الذي يدعمهم والذي من أهم أبعاده سلوك القادة.

6-1-7 مناقشة نتائج بعد التعلم على المستوى الفردي:

يمكن تلخيص نتائج بعد التعلم على المستوى الفردي في أن المؤسسات محل الدراسة:

- تهتم بمساعدة الأفراد الجدد على الاندماج في العمل في المؤسسة؛
- لا تهتم بتدريب الأفراد كلما اقتضت الحاجة إلى ذلك بتغيير منصب العمل أو تغيير متطلبات المنصب الحالي...
- تهمل تدوير العمل كممارسة للتعلم الفردي.

بينت نتائج هذا البعد أن أكثر ما تركز عليه المؤسسات محل الدراسة هو تعلم الأفراد الجدد من خلال ضمان اندماجهم سريعاً في المؤسسة. ومن خلال ما صرح به المستجوبون خلال مقابلتهم أن ذلك يتم من خلال خضوع الفرد لفترة تربص مؤقتة للتأكد من ملاءمته لمنصبه. كما بينت النتائج أن تدريب الأفراد كلما اقتضت الحاجة إلى ذلك مثلاً عند تغيير منصب العمل أو عند حدوث تغيير في متطلبات منصب العمل الحالي متوسط فقط رغم أهميته في المؤسسة المتعلمة. وقد فسر المستجوبون ذلك بقولهم أن هناك حرص كبير خاصة في المؤسسات الخاصة على جذب أفراد لهم خبرة أصلاً في مجال عملهم من خلال عملهم السابق في مؤسسات أخرى. بل صرح بعضهم أنهم يحاولون جذب أفراد أكفاء يعملون في مؤسسات أخرى مقابل أجور أعلى حتى لا يضطروا لتخصيص جزء من الميزانية للتكوين فهو بالنسبة لهم تكلفة وليس استثماراً يُنتظر منه عوائد أكبر في المستقبل. كما صرحوا أن التكوين يكون داخل المؤسسة بالتعاون مع الزملاء والحصول على المعرفة منهم وليس خارج المؤسسة.

أما ما يخص تدوير العمل لتعلم مهارات جديدة فهو ممارسة معتمدة بشكل منخفض في المؤسسات محل الدراسة حسب ما وضحته النتائج. وقد برر المستجوبون ذلك بقولهم أن فرق العمل في المستوى التشغيلي تقوم بذلك بشكل تلقائي للأعمال التي يمكن أن يتعلموها معا بشكل جماعي بحيث تتاح لهم حرية التعاون. ولكن في حالة الأعمال شديدة التخصص فلا يتم اعتماد ذلك بل يبقى كل فرد في منصبه وأنه يتم التوظيف انطلاقا من ملاءمة الفرد لآلة معينة مثلا. وبالتالي تنحصر مهمته في القيام بذلك الدور. أما على المستوى الإداري فإن تدوير العمل يكون فقط بين من يعملون مثلا في قسم واحد ومهامهم متشابهة وليس بين مناصب بمهام مختلفة. وهذا ما يعيق عملية صنع القادة المستقبليين لأنه كلما تم اعتماد تدوير العمل بشكل أوسع تمكن الفرد من معرفة أدق لتفاصيل المؤسسة ومختلف مشكلاتها. وهذا ما يفتح المجال لطرح الأفكار الإبداعية التي تنقل المؤسسة إلى مستويات أداء أعلى. كما يضمن الحفاظ على المعرفة خاصة المعرفة الضمنية منها بخروج الأفراد من المؤسسة وإيجاد من يخلفهم بفعالية دون الاضطرار إلى تحمل فترة بحث عن فرد جديد وتحمل التكلفة الناتجة عن فترة الإدماج وبطء تأقلم الفرد مع منصبه بل حتى وإن كان تأقلمه سريعا فإنه سيكون محدود المعرفة بجزيئات المؤسسة.

6-1-8 مناقشة نتائج بعد تعلم الفريق:

يمكن تلخيص نتائج بعد تعلم الفريق في المؤسسات محل الدراسة في أن جميع ممارسات تعلم الفريق تتم بشكل متوسط سواء ما تعلق بـ:

- التفكير الجماعي في طريقة تنظيم العمل داخل الفريق لتحقيق الأهداف؛
- إدارة المشكلات بتحليل أسبابها جماعيا داخل الفريق؛
- التغذية الراجعة بمناقشة أفراد الفريق الطريقة المتبعة في العمل لتحسينها وتحليل الفوارق بين النتائج والأهداف كلما أنهى الفريق مهمة ما.

من خلال ما جاء في الجانب النظري والنماذج السابقة لهذه الدراسة اتضحت أهمية التعلم على مستوى الفرق سواء الرسمية منها أو غير الرسمية. بل أن وحدة التحليل في موضوعي التعلم التنظيمي والمؤسسة المتعلمة لا تقتصر على الفرد فقط، بل لابد من تعلم الفريق. لأن تعلم الفرد وحده غير كاف إلا إذا تم نشره للاستفادة منه ولضمان عدم خسارة معرفته بمغادرته المؤسسة مثلا. خاصة ما تعلق بالمعرفة الضمنية، لأن تعلم الفريق يضمن نشرها بين أفرادها والحفاظة عليها ولو غادر مالكيها المؤسسة. كما أن تعلم الفريق هو الآلية التي من خلالها يتم بناء الكفاءات الجماعية للمؤسسة بمعنى بناء إحدى الكفاءات المحورية التي تضمن للمؤسسة تميزها. هذا البناء لا يكون إلا من خلال التفاعل

الحاصل بين أفراد الفريق والذي يتم عمليا من خلال ممارسات تعلم الفريق التي نص عليها النموذج النظري لهذه الدراسة. والتي بينت النتائج الإحصائية أنها كلها تمارس فقط بشكل متوسط في المؤسسات محل الدراسة. وهذا يعني أن هذه المؤسسات تحتاج إلى الاهتمام أكثر بهذا البعد المحوري في المؤسسة المتعلمة.

بالنسبة للبناء الجماعي للمعنى بمناقشة الأهداف والتفكير الجماعي في طريقة تقسيم المهام بين أفراد الفريق بطريقة تضمن فهما مشتركا للهدف ولدور كل فرد في تحقيق ما عليه فعلة مما يجعل كل فرد يسعى إلى تعلم ما يلزمه لأداء دوره والتعاون مع زملائه بتبادل المعارف فيما بينهم؛ فقد صرح المستجوبون عند مقابلتهم أنه هناك مجال لتنظيم طريقة العمل، حيث يقسم أفراد الفرق العمل فيما بينهم بطريقة تجعلهم يسهون في الوقت المحدد وأيضا يتعاونون فيما بينهم ويتعلمون من بعضهم البعض. ولكن هذا المجال ضيق نوعا ما إذ يبقى العمل بالتعليمات الرسمية سواء في تكوين أعضاء الفريق أو تقسيم المهام فيما بينهم. وهذا ما أدى إلى محدودية الاعتماد على مجتمعات الممارسة التي تنشأ بشكل غير رسمي بين مجموعة من الأفراد يتشاركون اهتمامات مشتركة فيما بينهم. إلا في مؤسسات قليلة حيث تسمح بعضها لعمال الطبقة التشغيلية بتكوين فرق بطريقة اختيارية لضمان التعاون والفعالية وقلة الصراعات. وهذا بحسب شخصية القائد في هذه المؤسسات. كما وضح المستجوبون أن المرونة في عمل الفريق أكبر في المستوى الإداري حيث يسهل تعاون من لهم اهتمامات مشتركة لأداء المهام جماعيا في إطار غير رسمي.

أما ما يخص النقطتين المحوريتين الخاصتين بالتحليل الجماعي للمشكلات والمناقشة المستمرة لطريقة أداء المهام لتحسينها، فقد وضح المستجوبون أن ما يحكمهما أيضا هو الالتزام بالتعليمات الرسمية مع بعض المرونة التي تتوقف على شخصية القائد. حيث تبين من خلال المقابلات أنه عند حدوث مشكلة ما فلا بد من انتظار التعليمات الرسمية وهذا ما يتنافى ومنطق المؤسسة المتعلمة التي يتم فيها تحديد أسباب المشكلات داخل الفريق للوصول إلى الأسباب الأساسية من قبلهم مما يجعلهم ملتزمين بتطبيقه والعمل الجاد على إنجازه لأنهم هم مصدره. بل يخلق تنافسا فيما بينهم لتقديم أفضل الاقتراحات. وأيضا بالنسبة لمناقشة طريقة العمل لتحسينها باستمرار فقد وضح المستجوبون أنه يتم اتباع التعليمات الرسمية في معظم الحالات للقيام بالمهام وما يُفتح فيه المجال هو فقط طريقة تقسيم المهام مثلا أما التحسين فهو مرتبط بقرارات الإدارة العليا.

من خلال ما سبق يتضح أن ممارسات تعلم الفرق أو ممارسات التفاعل بين أعضائه تبقى متوسطة ولا ترقى إلى مستوى المؤسسة المتعلمة. وهذا ما يعيق الوصول إلى خلق الرؤية المشتركة للأفراد واللغة المشتركة فيما بينهم والتي تجعل

التنسيق أسهل بل وتخلق أيضا ذاكرة تبادلية تسمح بمعرفة من يملك المعرفة في المؤسسة بمعنى تحديد مجال تمكن الأفراد والمعرفة التي يملكونها. مما يسهل الحصول على هذه المعرفة عند الحاجة ويسهل تشكيل الفرق بحسب الحاجة.

6-1-9 مناقشة نتائج بعد التعلم على مستوى المؤسسة:

يمكن تلخيص نتائج بعد التعلم على مستوى المؤسسة في أن المؤسسات محل الدراسة:

- تهتم بالتعلم من خلال دراسة ومتابعة تغيرات بيئتها الخارجية خاصة ما تعلق بالزبائن والموردين والمنافسين؛
- تهتم بالتعلم من تجاربها السابقة ومن مناقشة مشاريعها السابقة عند بداية كل مشروع جديد؛
- تسعى بشكل متوسط إلى استخدام الأساليب العلمية في العمل؛
- تحمل التعلم بالتجريب والتعلم من المؤسسات الأخرى بالمقارنة المرجعية.

يحدث التعلم على مستوى المؤسسة من خلال عدة ممارسات كالتجريب، الخبرة، التعلم من خارج المؤسسة... ومن خلال نتائج اختبار الفرضية الوصفية المتعلقة بمستوى ممارسات التعلم على مستوى المؤسسة في المؤسسات محل الدراسة فقد تبين أنها محققة جزئيا فقط. حيث تبين أن أكثر ما تركز عليه المؤسسات محل الدراسة كممارسات لتعلمها هو متابعة تغيرات بيئتها الخارجية مع التركيز خصوصا على الزبائن والموردين ومتابعة سلوكيات المنافسين حسب ما صرح به المستجوبون. والتعلم بالخبرة من خلال محاولة الاستفادة من تجارب المؤسسة السابقة بمناقشة المشاريع السابقة عند بداية كل مشروع جديد وتقييم التجارب السابقة للاستفادة منها مستقبلا.

أيضا؛ بينت نتائج هذه الفرضية الاعتماد بشكل متوسط على التعلم من خلال استخدام الأساليب العلمية في حل المشكلات. ومن خلال المقابلات مع المستجوبين اتضح أن مجال استخدام هذه الأساليب العملية ينحصر في مجال حل المشكلات التقنية خاصة في مجال الإنتاج أين يجب الاعتماد على المهندسين لحلها أو مثلا المشكلات المرتبطة بالإعلام الآلي. أما حين تم استفسارهم حول استخدام هذه الأساليب في المجال الإداري وهو ما يجب أن يكون في المؤسسات المتعلمة كاستخدام تقنيات حل المشكلات الإدارية كمخطط العمل أو مخطط هيكل السمكة فقد صرحوا بعدم استخدامها. كما تتعلم المؤسسات محل الدراسة بشكل متوسط من خلال بحث المسيرين عن المعلومات والمعرفة من خارج المؤسسة عند اتخاذ القرارات كالاستعانة بالخبراء أو الاستعانة بمسيري المؤسسات الأخرى. فقد صرح المستجوبون أن مجال الاستفادة يكمن في الحصول على معلومات حول سوق العمل وليس الاستفادة من الخبرات.

كما بينت النتائج أن هذه المؤسسات تهمل ممارستين مهمتين للتعلم وهما التجريب والتعلم من المؤسسات الأخرى. وهما محوريتين في تحقيق التعلم خاصة ثنائي الحلقة. فالتجريب يقود المؤسسة إلى إعادة النظر في طريقة عمل المؤسسة والتمكن من الرفع من كفاءتها. والأمر نفسه بالنسبة لتعلم طريقة العمل من المؤسسات الأخرى عن طريق المقارنة المرجعية التي تمكن هي الأخرى من الاستفادة من أحسن الممارسات. وقد تبين من خلال المقابلات مع المستجوبين ميلهم إلى تفضيل الاستمرار على طريقة العمل نفسها لأنها تقود إلى تحقيق نتائج مرضية خاصة ما تعلق بالمالية منها. وأيضاً بسبب صعوبة التغيير خاصة في المؤسسات العمومية التي يحكمها قانون يجب اتباعه في طريقة العمل مع وجود مركزية تعيق الخروج عن الإطار المحدد للعمل.

6-2 مناقشة نتائج التأثيرات المباشرة والتأثيرات غير المباشرة في النموذج (نتائج الفرضيتين الرئيسيتين الثالثة والرابعة):

بعد مناقشة نتائج الفرضيتين الرئيسيتين الأولى والثانية، سيتم الآن مناقشة نتائج الفرضيتين الرئيسيتين الثالثة والرابعة بفرضياتهما الفرعية التي تعنى بدراسة التأثيرات المباشرة والتأثيرات غير المباشرة في نموذج الدراسة. بمعنى نتائج أثر كل من القيادة ومكافأة التعلم والتقييم والتغذية الراجعة وتكنولوجيا المعلومات على التعلم التنظيمي سواء الفردي أو تعلم الفرق أو المؤسسة وذلك في ظل وجود أو غياب وساطة من ثقافة التعلم.

6-2-1 مناقشة نتائج التأثيرات المباشرة والتأثيرات غير المباشرة للمتغيرات المستقلة على التعلم الفردي:

بينت نتائج اختبار الفرضية الفرعية الأولى من الفرضية الرئيسة الثالثة والفرضية الفرعية الأولى من الفرضية الرئيسة الرابعة أن أثر القيادة على التعلم الفردي لا يكون إلا من خلال وساطة من ثقافة التعلم. وهذا معناه أنه قبل تكوين الأفراد أو تدوير العمل أو إدماج الأفراد الجدد فلا بد أن يتم دعم ثقافة التعلم أولاً من قبل القادة. فالاهتمام بالممارسات الرسمية لتعلم الأفراد يحتاج قبل ذلك إلى بذل القادة جهداً أكبر في الاهتمام بتعلمهم الشخصي ليكونوا قدوة لمرؤوسيهـم. وبالقيام بمختلف ممارسات القائد المشجع على التعلم الواردة في بعد القيادة في نموذج هذه الدراسة. كل ذلك بهدف الوصول إلى تعزيز ثقافة التعلم لدى الأفراد. فتكوين الأفراد أو تدوير العمل أو إدماج العامل الجديد كلها لن تحقق النتائج المرجوة منها مستقبلاً ما لم يسبقها وجود ثقافة تعلم ناتجة عن نماذج ذهنية مشتركة لدى الأفراد ومجسدة في سلوكيات الثقة المتبادلة والسعي للتعلم وغيرها من سلوكيات بعد ثقافة التعلم التي جاءت في النموذج.

كما بينت نتائج اختبار الفرضيتين السابقتين أن مكافأة التعلم تؤثر فقط تأثيرا مباشرا على التعلم الفردي. ولا توجد وساطة من ثقافة التعلم في ذلك. ويمكن تفسير هذه النتيجة انطلاقا مما صرح به المستجوبون أثناء مقابلتهم. حيث صرحوا أن ممارسات التعلم الفردي ترتبط كثيرا بالمكافآت. خاصة ما تعلق بالتكوين وتدوير العمل. حيث أنه قبل اتخاذ القرار مثلا بتكوين الأفراد أو بتدوير العمل فالتفكير ينصب أساسا على المكافآت التي ستمنحها المؤسسة بعد ذلك. فقد صرح بعض المستجوبين أن تكوين الفرد يعني تحسن كفاءته وارتفاع مستوى معارفه التي يتحكم فيها مما يجعله متطلبا بمنصب أحسن لقاء تلك المعرفة المحصلة أو تعويض لخبرته أو أنه سيجعله قادرا على البحث عن فرص عمل في مؤسسة أخرى تقدم له عرضا أفضل. لذا فإنهم يفضلون التكوين داخل المؤسسة أثناء تأدية المهام لتقليص ما قد تمنحه المؤسسة من مكافآت لقاء التعلم.

بينت نتائج اختبار الفرضيتين أيضا أن التقييم والتغذية الراجعة لا يؤثر على تعلم الفرد وهذا رغم الأهمية النظرية الكبيرة لهذا البعد على التعلم الفردي. ويفسر ذلك بأن ممارسات التعلم الفردي المتعلقة أساسا بإدماج الأفراد الجدد والتكوين وتدوير العمل لا تقوم على أساس التغذية الراجعة المحصلة من التقييم وهذا ما يتناقض تماما مع مسار التحول إلى مؤسسة متعلمة. فمثلا؛ حتى تكون عملية التكوين ناجحة فلا بد أن تنطلق من تحديد الاحتياجات التكوينية الذي مصدره الأساسي التقييم على المستوى الفردي ومستوى الفرق ومستوى المؤسسة ككل للكشف عن الكفاءات المستهدفة من وراء عملية التكوين. وأيضا بالنسبة لتدوير العمل فلا بد أن يكون بناء على تلك التغذية الراجعة التي تحدد الكفاءات التي يجب أن يحصل عليها كل فرد لتغطية النقائص المسجلة أثناء عملية التقييم. والأمر نفسه بالنسبة لإدماج الأفراد الجدد الذي إن كان بناء على نتائج التقييم فإنه سيضمن أن يكون الفرد الجديد بمثابة الشخص المناسب في المكان المناسب.

يعود تفسير ذلك حسب رأي المستجوبين إلى أن اختيار الأفراد الجدد ومن ثم إدماجهم يكون في حالات كثيرة من خلال العلاقات الشخصية للمسيرين أو يكون من خلال المسابقات التي تتم على ضوء تحديد المناصب الشاغرة والذي لا يكون نتيجة لعملية تقييم فعلية تمكن من تحديد المناصب التي يجب فتحها. كما بينت مقابلة المستجوبين أن تكوين الأفراد يكون في معظم الحالات من خلال التكوين أثناء تأدية العمل. أما تدوير العمل فهو أسلوب غير معتمد تقريبا في المؤسسات محل الدراسة من خلال ما صرح به المستجوبون في المناصب التي تتطلب تخصصا كبيرا. أما باقي الوظائف فإنه عادة يكون بشكل غير رسمي بحيث يتعاون الأفراد فيما بينهم ويتعلمون جماعيا خاصة أثناء فترات الغياب.

إضافة إلى ما سبق؛ فقد بينت نتائج اختبار الفرضيتين نفسها أن تكنولوجيا المعلومات لا تؤثر على التعلم الفردي مباشرة بل تؤثر عليه فقط من خلال وساطة ثقافة التعلم. ويفسر ذلك بكون تكنولوجيا المعلومات لا تستخدم إلا في تسيير ممارسات التعلم الفردي ولكنها لا تؤثر عليها ولا على قرارات القيام بها. فهي فقط وسيلة مساعدة في تسيير عملية التكوين مثلا أو تسيير ممارسات إدماج الأفراد الجدد من الجوانب الإدارية بجعله معتمدا على التكنولوجيا. أما كمؤثر؛ فهي لا تؤثر لأن بناء قرارات القيام بممارسات التعلم الرسمي على المستوى الفردي لا يعتمد على التكنولوجيا بل على البعد المالي كما تبين في عنصر مكافأة التعلم.

أما ما تعلق بوساطة ثقافة التعلم العلاقة بين تكنولوجيا المعلومات والتعلم الفردي فذلك معناه أن ما يؤثر فعلا على التعلم الفردي هو ثقافة التعلم. بمعنى أن الاستفادة من ممارسات التعلم الفردي لن تتحقق إلا بوجود ثقافة تعلم تسمح بتبادل المعارف والتعاون والثقة وأن من بين ما يساهم في خلق هذه الثقافة هو تكنولوجيا المعلومات التي من خلالها تسهل علاقات الاتصال التي تعزز ثقافة التعلم تلك. وبالتالي على المؤسسات الاهتمام أكثر بتكنولوجيا المعلومات لضمان الاستفادة من التعلم الفردي.

6-2-2 مناقشة نتائج التأثيرات المباشرة والتأثيرات غير المباشرة للمتغيرات المستقلة على تعلم الفريق:

بينت نتائج اختبار الفرضية الفرعية الثانية من الفرضية الرئيسية الثالثة والفرضية الفرعية الثانية من الفرضية الرئيسية الرابعة أن القيادة لا تؤثر على سلوكات تعلم الفرق مباشرة بل تؤثر عليها تأثيرا غير مباشر بوساطة من ثقافة التعلم. بمعنى أن القادة في المؤسسة محل الدراسة لا يمكنهم تحسين هذه الممارسات ما لم يؤثروا على ثقافة التعلم. بتعبير آخر ما لم تؤثروا على النماذج الذهنية المشتركة بين أفراد المؤسسة المتمثلة أساسا في الثقة المتبادلة بين الأفراد والمبادرة بحل المشكلات... وهذا ما ركز عليه المستجوبون أثناء إجراء المقابلات معهم حيث صرحوا أن القائد إن لم يستطع التأثير على تفكير الفرد وذهنيته فلن يغير سلوكه. وتشير النتائج إلى أن تعلم الفرق في المؤسسات محل الدراسة متوسط ولم يصل إلى المستوى العالي الذي يدعم مسار التحول إلى مؤسسة متعلمة. وبالتالي فعلى القادة التركيز أكثر على سلوكات القيادة التي لم تصل هي الأخرى إلى مستوى بناء مؤسسة متعلمة خاصة ما تعلق بإشراك الأفراد في اتخاذ القرارات وإعطائهم فرصا بالمشاركة الفعلية في إيجاد حلول لمشكلات المؤسسة وفتح مجال طرح الأفكار بحرية والتي تبين أنها سلوكات تمارس بمستوى أقل من المتوسط في المؤسسات محل الدراسة. وهي بالمقابل محورية حسب الإطار النظري للدراسة في التأثير على ثقافة التعلم لأنها سلوكات تعزز الشعور بالثقة بين الأفراد وخلق حافز لديهم للبحث المستمر

للوصول إلى طرح أفكار إبداعية متميزة والسعي الدائم لبذل جهد أكبر في المؤسسة وبالتالي تعزز سلوكيات تعلمهم جماعيا بشكل أكثر فعالية.

بينت نتائج اختبار الفرضيتين أيضا أن مكافأة التعلم لا تؤثر على تعلم الفرق في المؤسسات محل الدراسة لا بشكل مباشر ولا بشكل غير مباشر. وهذا ما يتناقض مع ما جاء في الجانب النظري لأهمية ومكانة مكافأة التعلم في تحسين ممارسات تعلم الفريق. فمكافأة التعلم لا تساهم في تفسير مستوى تطبيق ممارسات تعلم الفريق في المؤسسات المدروسة. ويمكن تفسير ذلك من خلال ما صرح به المستجوبون بعدم وجود مكافآت مخصصة للتعلم بحيث يعلم بها الأفراد ويسعون إلى الحصول عليها من خلال القيام بما يشترط للحصول عليها. فمثلا لو كانت المؤسسات محل الدراسة تهتم بأبعاد مكافأة التعلم الواردة في هذا البعد من النموذج من تخصيص مكافآت لأصحاب الأفكار الإبداعية وللفرق المتفوقة لأدى ذلك إلى تعزيز ثقافة التعلم والذي يظهر في تقديم المقترحات والحلول للمشكلات والسعي لتطوير الذات. وأيضا لاجتهاد الأفراد في الفرق المختلفة للحصول على هذه المكافآت بتحسين ممارساتهم الجماعية للتعلم.

كما بينت نتائج اختبار الفرضيتين أن التقييم والتغذية الراجعة يؤثر أثرا مباشرا على تعلم الفريق ولا توجد وساطة من ثقافة التعلم. وهذا أمر طبيعي نظرا لغياب فلسفة إدارة الأداء في عملية التقييم. والتي تساهم كثيرا في خلق ثقافة التعلم لأن ذلك الاتصال الدائم بين القائد ومن يشرف عليهم يؤدي إلى تعزيز الثقة بينهم وإلى تحفيز الفرد لطرح أفكار حول الأخطاء التي يرتكبها مادام يعلم أن قائده سيأخذه بالحسبان. ويجعله يطور نفسه باستمرار لتطوير تلك العلاقة مع قائده وكسب ثقته به. وبما أن الأثر المباشر محقق فهذا دليل على ضرورة اهتمام هذه المؤسسات بأبعاد التقييم الثلاثة لأنه كلما زاد الاهتمام بها سيتحسن مستوى تعلم الفرق. بمعنى أنه كلما زاد الاهتمام بالتقييم على المستوى الفردي والفرق والمؤسسة فإن ذلك سيزود فرق العمل بالتغذية الراجعة اللازمة التي توضح الرؤية الجماعية بشكل أفضل وتبين المجالات التي يجب التركيز عليها أكثر كفريق لتحقيق أهداف المؤسسة.

من نتائج اختبار الفرضيتين أيضا أن تكنولوجيا المعلومات تؤثر على تعلم الفرق تأثيرا مباشرا وتأثيرا غير مباشر بوساطة من ثقافة التعلم. مما يعني أن تكنولوجيا المعلومات تساهم في تفسير مستوى تعلم الفريق في المؤسسات المدروسة. فهي من جهة تسهل الاتصالات داخل المؤسسة سواء الاتصالات الرسمية أو الاتصالات غير الرسمية بجعل المعلومة والمعرفة متاحة لمن يحتاجها كما تسهل نشرها ممن يعلمها إلى من لا يعلمها. وبالتالي فتكنولوجيا المعلومات تؤثر على تعلم الفريق بجعل ممارساته أسهل وتؤثر عليه أيضا بتحسين ثقافة التعلم التي تؤثر هي الأخرى عليه.

3-2-6 مناقشة نتائج التأثيرات المباشرة والتأثيرات غير المباشرة للمتغيرات المستقلة على تعلم المؤسسة:

من خلال نتائج اختبار الفرضية الفرعية الثالثة من الفرضية الرئيسة الثالثة والفرضية الفرعية الثالثة من الفرضية الرئيسة الرابعة يتضح أن القيادة لا تؤثر على التعلم على مستوى المؤسسة في المؤسسات محل الدراسة إلا من خلال تأثيرها على ثقافة التعلم. وبالرجوع إلى نتائج بعد التعلم على مستوى المؤسسة فقد تبين أن المؤسسات محل الدراسة تركز على ممارستي متابعة تغيرات البيئة الخارجية والتعلم بالخبرة من التجارب السابقة ومناقشة المشاريع السابقة. وفي المقابل هناك اهتمام متوسط فقط بالنسبة لسعي المسيرين للبحث عن المعرفة خارج المؤسسة عند اتخاذ القرارات المختلفة واستخدامهم الأساليب العلمية في حل المشكلات واهتمام منخفض بتجريب أساليب عمل جديدة والتعلم من خارج المؤسسة وهذا كله مرتبط بثقافة التعلم. فحين تكون النماذج الذهنية المشتركة تتميز بالثقة والسعي لتحسين المعارف وتشارك المعرفة مع الزملاء وتقديم المقترحات دون خوف... ستكون ممارسات التعلم على مستوى المؤسسة هذه نتيجة حتمية. لذا فعلى الإطارات المسيرة تحديدا تعزيز سلوكيات القيادة المحددة في نموذج هذه الدراسة للتمكن أولا من تحسين مستوى ثقافة التعلم في المؤسسات المدروسة ومن ثم رفع مستوى التعلم على مستوى المؤسسة. فعلاقة التوسط هذه تسمح باستنتاج أن تحسن ممارسات القيادة سيؤثر على ثقافة التعلم إيجابا وهذا ما سينعكس إيجابا أيضا على تحسن ممارسات تعلم المؤسسة.

كما بينت نتائج اختبار الفرضيتين أن مكافأة التعلم لا تؤثر على التعلم على مستوى المؤسسة لا بشكل مباشر ولا بشكل غير مباشر. فغياب مكافآت واضحة ومعروفة خاصة بالتعلم لدى الأفراد لم يشجع لا ثقافة التعلم ولا ممارسات التعلم على مستوى المؤسسة في المؤسسات محل الدراسة. وقد صرح المستجوبون أنه لو توافر نظام مكافآت يدعم تعلمهم وسعيهم للمبادرة والتغيير لاهتموا أكثر بالسعي إلى تحسين مستوى تطبيق ممارسات التعلم على مستوى المؤسسة وأن المستوى الموجود لا تفسره المكافآت الموجودة والتي تركز فقط على نتائج العمل.

أيضا؛ بينت نتائج اختبار الفرضيتين أن أثر التقييم والتغذية الراجعة على التعلم على مستوى المؤسسة أثر مباشر ولا وساطة فيه لثقافة التعلم. وبالتالي إن ركزت المؤسسات محل الدراسة على هذا البعد الذي تمهله فإن ذلك سيضمن تحسين ممارسات التعلم على مستوى المؤسسة. لأن نتائج التقييم تمكن أولا من تحقيق تعلم أحادي الحلقة من خلال تحديد مختلف الاختلالات الحاصلة في المؤسسة والتي ستكون بمثابة المرجعية التي يتم الاعتماد عليها في مختلف ممارسات التعلم على مستوى المؤسسة لتصحيح هذه الاختلالات. مثلا من خلال البحث عن الحل عن طريق المقارنة المرجعية بالتعلم من المؤسسات الرائدة في مجال محدد أو الاستعانة بخبراء أو مستشارين خارجيين للحصول على

معرفتهم خاصة الضمنية في تصحيح الاختلالات. كما يمكن التقييم والتغذية الراجعة ثانيا من تحقيق التعلم ثنائي الحلقة من خلال التساؤل المستمر حول طريقة العمل مما يسمح مثلا بتجريب أساليب عمل جديدة لتحسين مستوى أداء المؤسسة ككل.

أما تأثير تكنولوجيا المعلومات على تعلم المؤسسة والذي بينته نتائج اختبار الفرضيتين نفسها فقد اتضح أنها تؤثر عليه تأثيرا مباشرا. بمعنى أن تكنولوجيا المعلومات تؤثر على ممارسات التعلم على مستوى المؤسسة وهذا ما صرح به المستجوبون فهي تساعد على دراسة ومتابعة تغيرات البيئة الداخلية والبيئة الخارجية. فهي مثلا تسهل التعلم من الزبائن بتسهيل العمل الإداري الخاص بالتعامل معهم كالاتصال بهم أو متابعة رغباتهم بتسجيل ملاحظاتهم وتحليلها للاستفادة منها. كما تسهل تكنولوجيا المعلومات تقييم التجارب السابقة والمشاريع السابقة لأنها تسهل الاحتفاظ بكل ما تعلق بها وإمكانية معالجة عدة حالات وكثير من المعلومات في آن واحد للاستفادة منها واتخاذ قرارات أكثر رشادة. كما تسهل استخدام الأساليب العلمية في العمل في المؤسسة.

6-3 مناقشة النتائج على ضوء نتائج الدراسات السابقة:

يتأتى تراكم المعرفة بالبناء على ما تم التوصل إليه في الدراسات السابقة. وتطبيقا لذلك؛ فإنه سيتم الآن مناقشة النتائج المتوصل إليها على ضوء نتائج الدراسات السابقة كتأكيد إضافي لما تشابه منها وفتح مجال لدراسات مستقبلية تفسر ما اختلف.

6-3-1 مناقشة نتائج أثر بعد القيادة على التعلم التنظيمي بمستوياته:

بينت نتائج هذه الدراسة أن القيادة لا تؤثر على أي مستوى من مستويات التعلم إلا بتأثيرها على ثقافة التعلم. وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة *Prugsamatz* التي أكدت على أن دور القادة في دعم التعلم يكون من خلال التركيز على توفير مجموعة عناصر من بينها خلق ثقافة تعلم. كما تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة *Lee* و *Chang* التي بينت الارتباط الوثيق بين كل من القيادة وثقافة التعلم في التأثير على التعلم التنظيمي في المؤسسة. بالإضافة إلى اتفاقها مع نتائج دراسة *Tina Bucic et al* في أن القيادة تؤثر على تعلم الفريق من خلال التأثير على التوافق بين أفراد الفريق ونظرتهم ومكانة التعلم لديهم وهذه كلها عناصر تدخل ضمن ثقافة التعلم. وبالتالي فإنه يمكن التأكيد على أن اهتمام القادة في المؤسسات محل الدراسة بتطبيق السلوكات القيادية الموضحة في نموذج هذه الدراسة بشكل أكبر سيقود حتما إلى تعزيز ثقافة التعلم مما يؤثر إيجابا على التعلم الفردي وتعلم الفرق وتعلم المؤسسة.

6-3-2 مناقشة نتائج أثر بعد مكافأة التعلم على التعلم التنظيمي بمستوياته:

بينت نتائج هذه الدراسة أن مكافأة التعلم لا تؤثر إلا على التعلم الفردي في المؤسسات محل الدراسة. وأنها لا تؤثر لا على تعلم الفريق ولا على تعلم المؤسسة. وهذا ما يختلف مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة *Ham and Iles* ودراسة *Prugsamatz* اللتين توصلتا إلى أن من العوامل المؤثرة على التعلم التنظيمي مكافأة التعلم. بل أن دراسة *Sivagiri* بينت أن نتائج مكافأة الفرق أكبر من المكافآت الفردية. ويمكن تفسير هذا الاختلاف في النتائج إلى أن نظام المكافآت يرتبط بالتعلم الفردي لأنه يتم اتخاذ القرارات المتعلقة بممارسات التعلم الفردي بناء على ما سيترتب عليها من حقوق يحصل عليها الأفراد. ولا يرتبط بتعلم الفرق وتعلم المؤسسة نظرا لغياب نظام تعويضات واضح مرتبط بالتعلم يؤدي إلى التشجيع على ممارسات التعلم على مستوى الفرق أو على مستوى المؤسسة.

6-3-3 مناقشة نتائج أثر بعد التقييم والتغذية الراجعة على التعلم التنظيمي بمستوياته:

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة *Gabelical* وزملائه في تأثير التقييم والتغذية الراجعة على تعلم الفريق. مما يعني أن الاهتمام أكثر بهذا البعد سيقود حتما إلى تحسن في مستوى تعلم الفرق في المؤسسات محل الدراسة. غير أنها تختلف مع نتائج دراسة *Mayfield and myfield* التي أكدت على أثر التغذية الراجعة الفعالة لأداء الأفراد على التعلم الفردي وأيضا تختلف مع نتائج دراسة *Wirtz and Tambyah* في وساطة ثقافة التعلم لأثر التقييم المحصل من الزبون على تعلم المؤسسة. وهذا راجع إلى إهمال المؤسسات محل الدراسة نقطة محورية تتمثل في إدارة الأداء التي تعتبر التقييم عملية مستمرة تضمن بناء علاقات تواصل دائمة بين القائد ومن يقودهم. وتضمن دعم ثقافة التعلم والحصول الدائم على التغذية الراجعة التي تقود إلى التعلم المستمر نتيجة الاستفادة منها.

6-3-4 مناقشة نتائج أثر بعد تكنولوجيا المعلومات على التعلم التنظيمي بمستوياته:

تتفق نتائج الدراسة الحالية المرتبطة بأثر تكنولوجيا المعلومات على التعلم التنظيمي مع نتائج دراسة *Kane* و *Alavi* التي بينت أن تكنولوجيا المعلومات تؤثر من خلال مساهمتها في بناء مستودع للمعرفة يوفر المعرفة عند الحاجة إليها ومن خلال تسهيل نشر المعرفة بين أفراد المؤسسة بحيث يسهل انتقالها ممن يملكها إلى من لا يملكها. كما تتفق النتائج مع نتائج دراسة *Petiz* وزميلها التي بينت أن تكنولوجيا المعلومات تؤثر على ممارسات التعلم التنظيمي على مستوى الفرق ومستوى المؤسسة. ولكن تختلف معها فيما يخص عدم تأثيرها على التعلم الفردي في المؤسسات محل الدراسة إلا بوساطة من ثقافة التعلم. وهنا تتفق مع نتائج دراسة *Malik* ودراسة *Kane* و *Alavi* اللتين أثبتتا

أن ثقافة التعلم تتوسط العلاقة بين تكنولوجيا المعلومات والتعلم التنظيمي. ومن هنا تتضح المكانة المحورية لتكنولوجيا المعلومات كبعد أساسي ضمن أبعاد المؤسسة المتعلمة كونها تؤثر على ثقافة التعلم من جهة وعلى ممارسات التعلم التنظيمي سواء على مستوى الأفراد أو الفرق أو المؤسسة.

4-6 اقتراحات الدراسة:

انطلاقاً من النتائج التي تم التوصل إليها فإنه يمكن تقديم مجموعة من الاقتراحات فيما يخص كل بعد من أبعاد نموذج المؤسسة المتعلمة.

تعتبر القيادة محورية في المؤسسة المتعلمة وانطلاقاً من نتائج هذه الدراسة اتضح أن دور القيادة مرتبط ارتباطاً تاماً بقدرة القادة على بناء ثقافة التعلم بالتأثير على النماذج الذهنية للأفراد. ومن هذا المنطلق؛ فعلى القادة في المؤسسات محل الدراسة الانتباه إلى جعل الموارد البشرية شريكاً وطرفاً فاعلاً في المؤسسة من خلال توفير جو ملائم لهم ناتج عن سلوكيات القادة المتمثلة في إشراك الموارد البشرية في اتخاذ القرارات، حل المشكلات، فتح المجال لطرح الأفكار. وهذا ما يحتاج إلى اهتمام أكبر من قبل القادة بتعلم قيادة الأفراد نحو التعلم وتعلم قيادة المؤسسة لتكون مؤسسة متعلمة.

بينت النتائج الأهمية الكبيرة لتكنولوجيا المعلومات كأساس داعم للتعلم بمستوياته الثلاثة. غير أن المؤسسات محل الدراسة تركز أكثر على بعد المعرفة التصريحية الذي وإن كان مهماً إلا أن استغلال تكنولوجيا المعلومات في مجال بناء ذاكرة تنظيمية خاصة بالمعرفة الضمنية أهم بالنسبة للمؤسسات التي تريد التحول إلى مؤسسات متعلمة. وبالتالي وجب تعزيز استخدام تكنولوجيا المعلومات في إطار تخزين ونشر المعرفة التصريحية وتسهيل الاتصال. كما يجب الاستثمار في جانب استغلال تكنولوجيا المعلومات للتمكن من تخزين المعرفة الضمنية التي يتم تعلمها واسترجاعها عند الحاجة إليها. بمعنى عدم ربط تكنولوجيا المعلومات فقط بالتسيير الإداري في المؤسسة بل الانتباه إلى دورها في بناء الذاكرة التنظيمية.

إعادة النظر في نظام مكافآت التعلم الذي يُنظر إليه في المؤسسات محل الدراسة على أنه مجرد نفقة على عاتق المؤسسة. بتحويل النظرة إلى اعتباره استثماراً يعود على المؤسسة بأرباح مستقبلية نتيجة تأثيره الإيجابي على التعلم التنظيمي بمستوياته. بمعنى؛ مراجعة نظام المكافآت في المؤسسة وتحويله إلى نظام مكافأة للتعلم. وذلك يربط المكافأة بالتعلم على المستوى الفردي وعلى مستوى الفرق على حد سواء. من خلال وضع مكافآت أساسها الكفاءة والأداء

تمس كل أفراد المؤسسة دون استثناء من أعلى الهرم إلى أسفله. ووضع مكافآت تشجع تعلم الفرق سواء كانت الفرق رسمية أو غير رسمية.

الانتباه إلى الدور المحوري للتقييم والتغذية الراجعة بتوسيع النظرة إليه وذلك باعتباره عملية مستمرة لا تتوقف وأن نتائجها هي التي تضمن استمرار إدخال التحسينات. ويكون ذلك بإعادة النظر في ممارساته بأن يتحول التقييم الفردي من مجرد تقييم لنتائج العمل بغية التعويض إلى إدارة الأداء التي تضمن علاقة مستمرة بين القائد ومرؤوسيه. كما يجب الانتباه إلى ضرورة تقييم مساهمات الفرق في المؤسسة بوضع الآليات المناسبة مما يسمح بالتحول أكثر إلى العمل كفرق بدلا من العمل المنفرد.

إعادة النظر في ممارسات التعلم الفردي الرسمية باعتبار التكوين استثمارا وليس مجرد نفقة تتحملها المؤسسة والاهتمام أكثر بتدوير العمل الذي يعتبر ممارسة محورية في بناء المعرفة الضمنية ونشرها والحفاظ عليها وفي تكوين القادة المستقبليين.

ضرورة انتباه قادة الفرق إلى ضرورة تطبيق ممارسات تعلم الفريق لزيادة فعالية الفرق وجعلها كفاءات جماعية محورية للمؤسسة وليس مجرد أفراد فرضت الضرورة عملهم معا.

توسيع مداخل التعلم أو ممارسات التعلم على مستوى المؤسسة. فإن كانت المداخل المعتمدة تضمن تحقيق العوائد المالية في ظل البيئة الحالية وتحقيق الأهداف قصيرة الأجل؛ فإن توسيع المداخل إلى التجريب والتعلم من خارج المؤسسة... يضمن تعلما مستمرا وتحسن الأداء في المدى البعيد بالبقاء والتميز حتى وإن تغيرت ظروف البيئتين الداخلية والخارجية.

6-5 آفاق الدراسة:

أهم ما يتصف به موضوع المؤسسة المتعلمة هو أنه موضوع متشعب ولا يزال بحاجة إلى أبحاث أكثر خاصة في المؤسسات الجزائرية. لذا فإنه يمكن عرض مجموعة من الدراسات المستقبلية المتمحورة أساسا حول النقاط الأساسية الآتية:

اعتمدت هذه الدراسة على مدخل كمي بانتهاج منطق الفلسفة الوضعية وذلك ببناء نموذج نظري بالاعتماد على الدراسات السابقة ثم توكيده في عينة هذه الدراسة. وهنا يمكن اقتراح توسيع عينة الدراسة لإعادة اختبار هذا النموذج وتقديم تأكيد إضافي على صحته. أو اعتماد مدخل كيمي أو مدخل مختلط يجمع بين الكمي والكيفي لبناء

نماذج أخرى لقياس مفهوم المؤسسة المتعلمة بما يتماشى وواقع المؤسسات الجزائرية في القطاعات المختلفة سواء الاقتصادية أو غير الاقتصادية. خاصة وأن هذا الموضوع لازال محل بحث خارج الجزائر وعدد البحوث التي تقدم حوله في تزايد وأن البحوث الجزائرية فيه قليلة جدا مقارنة بأهميته.

يقترح أيضا إجراء دراسات مستقبلية تختبر أثر أبعاد نموذج هذه الدراسة على أداء المؤسسة أو أداء الموارد البشرية أو الميزة التنافسية أو الإبداع التنظيمي أو التميز المؤسسي أو غيرها من المتغيرات التي يمكن أن تعتبر كنتائج للمؤسسة المتعلمة.

كما يمكن اعتماد المدخل الكيفي في إجراء دراسة في مؤسسة أو مجموعة من المؤسسات الجزائرية لأبعاد نموذج هذه الدراسة للحصول على نتائج أكثر تفصيلا بالنسبة لكل بعد منها.

الخلاصة:

انصب هدف هذا الفصل الأخير من الرسالة على مناقشة مختلف النتائج التي تم التوصل إليها إحصائياً في اختبار الفرضيات التي تم عرضها في بداية الدراسة. لهذا فقد تم بداية مناقشة مدى توافر أبعاد المؤسسة المتعلمة في المؤسسات المدروسة من خلال مناقشة الاتجاه العام لإجابات المستجوبين عن كل فقرة من فقرات الاستبيان في كل بعد من أبعاد النموذج. وذلك على ضوء الجانب النظري للدراسة الذي حدد ما يجب أن يكون في المؤسسة المتعلمة من خصائص وتصريحات المستجوبين خلال اللقاء معهم للوصول إلى تفسيرات لمختلف تلك النتائج.

بعدها تم مناقشة نتائج الآثار المباشرة والآثار غير المباشرة في النموذج لتفسير ما تحقق منها وما لم يتحقق. وذلك على ضوء تصريحات المستجوبين خلال مقابلتهم أيضاً وعلى ضوء نتائج الدراسات السابقة. مع محاولة لتفسير الاختلافات في النتائج المسجلة وهذا ضمناً لاستمرارية تراكم المعرفة. وانطلاقاً من ذلك تم تقديم مجموعة من الاقتراحات حول كل بعد من الأبعاد لتحسين ما لم يتوافر من خصائص في المؤسسات محل الدراسة. وأيضاً تم تقديم مجموعة من المواضيع التي يمكن أن تكون آفاقاً مستقبلية للدراسة تضمن إثراءها واختبار نتائجها وتأكيداتها.

الخاتمة

تمثل هدف هذه الرسالة في محاولة لبناء نموذج للمؤسسة المتعلمة. بمعنى في تحديد مختلف الأبعاد التي تتفاعل فيما بينها كبنية واحدة لتشكيل مفهوم المؤسسة المتعلمة. واختبار هذا النموذج في بيئة الأعمال الجزائرية ممثلة في عينة من المؤسسات الاقتصادية التي تم اختيارها بطريقة قصدية لتأكيد صلاحية النموذج في هذه البيئة. وتحديد مدى تقارب واقع هذه المؤسسات مع أبعاد النموذج ومجالات الاختلالات التي يجب عليها معالجتها بالسعي لتطبيق ما احتواه النموذج من أبعاد وخصائص كل بعد لتتحول إلى مؤسسات متعلمة.

لتحقيق هذا الهدف؛ ونظرا لكون موضوع المؤسسة المتعلمة موضوعا واسعا ومتشعبا ولم يتم ضبط أبعاده بشكل متفق عليه بين الباحثين. فقد تم الاعتماد على منطق الفلسفة الوضعية التي تقوم على مدخل كمي. ينطلق من الاطلاع على الدراسات والنماذج السابقة أولا لتحديد متغيرات النموذج النظري. ثم ثانيا اختبارها على عينة دراسة مختارة للتأكد من جودته ومن شبكة العلاقات فيه. وعملا بذلك؛ فقد تم تقسيم الرسالة إلى ستة فصول سبقها تحديد للإطار العام للدراسة تم فيه التمهيد للموضوع وطرح إشكاليته وتوضيح أهداف الدراسة وأهميتها.

بما أن النموذج هو مجموعة من الأبعاد المترابطة فيما بينها فقد تم تخصيص الفصل الأول لضبط المفاهيم خاصة وأن مفهوم المؤسسة المتعلمة يختلف من باحث إلى آخر، وخاصة أنه يرتبط كثيرا بمفهوم التعلم التنظيمي، بهدف الوصول إلى تحديد التعريف الإجرائي الذي يعتمد عليه في تحديد متغيرات النموذج النظري للدراسة. لذا؛ تم الاطلاع على أدبيات المفهومين وتحديد الاختلافات فيما بينهما ليلخص ذلك في نتيجة مفادها أن الأساس في بناء مؤسسة متعلمة هو تشجيع ممارسات التعلم التنظيمي بتوفير مجموعة دعائم.

بعد ضبط التعريف الإجرائي للمؤسسة المتعلمة تم الانتقال إلى الفصل الثاني الذي حُصص لمراجعة النماذج السابقة للمؤسسة المتعلمة. والهدف من ذلك تحديد المتغيرات التي ستقيس هذا التعريف. حيث تم الاطلاع على النماذج الرائدة وبعض النماذج الأخرى التي بُنيت للمؤسسة المتعلمة. وأهم ما لوحظ فيها هو تعدد الأبعاد وكثرتها. لذا تم إسقاطها على التعريف الإجرائي لهذه الدراسة ليتضح أن التعلم التنظيمي في المؤسسة المتعلمة يعالج في مستوياته الثلاثة الفردي والفرق والمؤسسة. أما الدعائم التي تدعمه فتم تلخيصها في القيادة وثقافة التعلم ومكافأة التعلم والهيكلة التنظيمي والتقييم والتغذية الراجعة وتكنولوجيا المعلومات.

تم بعدها الانتقال في الفصل الثالث إلى التفصيل في خصائص كل بعد في المؤسسة المتعلمة لتحويل تلك الخصائص إلى فقرات يبنى عليها الاستبيان الذي من خلاله تم اختبار النموذج النظري. مع الاستعانة بمختلف الاستبيانات التي قيست به. كما تم في هذه الفصل تحديد شبكة العلاقات فيما بين الأبعاد التي تتلخص في أن المتغيرات المستقلة

الخمسة المتمثلة في القيادة والهيكل التنظيمي ومكافأة التعلم والتقييم والتغذية الراجعة وتكنولوجيا المعلومات تؤثر بشكل مباشر على المتغيرات التابعة وهي التعلم على المستوى الفردي والتعلم على مستوى الفريق والتعلم على مستوى المؤسسة. وبشكل غير مباشر بوساطة من ثقافة التعلم فقبل أن تصل المؤسسة المتعلمة إلى التأثير إيجابا على التعلم التنظيمي فعليها دعم ثقافة التعلم فيها لأن توجيه سلوك الأفراد يتحكم كثيرا في فعالية تأثير باقي دعائم التعلم على ممارسات التعلم.

بالانتهاء من الفصول الثلاثة الأولى تم ضبط النموذج النظري بأبعاده وعلاقتها ببعضها البعض. أما اختباره فقد مر بمجموعة مراحل لخصتها الفصول الثلاثة المتبقية. حيث كان الفصل الرابع حلقة الوصل بين الجانب النظري الذي بني فيه النموذج النظري والجانب الميداني الذي اختُبر فيه. لذا؛ تم التفصيل في المدخل المنهجي المعتمد في الدراسة والمتمثل في الفلسفة الوضعية التي على أساسها تم تحديد خطوات هذه الدراسة والتي ترجمت في فصولها الستة. حيث لخص كل فصل إحدى هذه الخطوات، ثم الانتقال إلى التفصيل في باقي الخطوات المنهجية للدراسة الميدانية. بداية بالدراسة الاستطلاعية التي تم فيها اختبار الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة للتأكد من أنها مناسبة لإكمال الدراسة. ثم الدراسة التوكيدية التي من خلالها تم اختبار النموذج النظري بتوضيح عينتها التي شملت 41 مؤسسة اقتصادية وزع فيها 340 استبيانا صالحا للدراسة على فئة الإداريين وخاصة المسيرين، وأدواتها الإحصائية المتمركزة أساسا في نمذجة المعادلات البنائية.

أما الفصل الخامس؛ فتم فيه الاختبار الإحصائي للنموذج النظري ومختلف الفرضيات التي تم وضعها. وذلك بعرض الاتجاه العام لكل بعد من أبعاد النموذج النظري للحكم على مدى تطبيق كل بعد منها في المؤسسات محل الدراسة. بعدها تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي لاختبار نموذج القياس والذي من خلاله تم ضبط محاور وفقرات الاستبيان للتأكد من جودة النموذج سواء من حيث التحديد أو جودة مطابقة النموذج للبيانات المجمعة من المؤسسات محل الدراسة ومن ثبات وصدق المقياس التمايزي وصدقه والتقاربي. وهذا ما نتج عنه إجراء بعض التعديلات على الاستبيان بحذف بعض الفقرات التي لم تستوف شروط التشبع على محاورها وحتى حذف بعد الهيكل التنظيمي الذي سجلت نتائجه ارتباطات مشتركة مع باقي الأبعاد، مما يعني أن فقراته تشترك مع فقرات الأبعاد الأخرى في قياس الأمر نفسه. وهذا ما يعتبر منطقيا لأن ما يهم في الهيكل التنظيمي للمؤسسة المتعلمة مرونته التي تتحقق مثلا بتسهيل الاتصالات وهذا ما يتحقق بتوفير تكنولوجيا المعلومات أو عمل الفريق أو الاتصال مع القادة أو

بتفويض السلطة وهذا ما يحققه دور القائد. لذا؛ فحذف هذا البعد ما هو إلا تأكيد على أن الأبعاد الأخرى متكامل لخلق مرونة في المؤسسة.

بعد ضبط نموذج القياس تم التحول إلى النموذج البنائي الذي ترجم شبكة علاقات التأثير بين مختلف المتغيرات المستقلة والوسيط والتابعة. حيث تم التأكد من تحديده وجودة مطابقته هو الآخر ليتم بعدها اختبار باقي الفرضيات المطروحة والتوصل إلى مجموعة نتائج أهمها:

- يوجد تباين في مستوى كل بعد من أبعاد المؤسسة المتعلمة المقترحة في النموذج النظري بين ضعيف ومتوسط وجيد. فقياسا بما جاء من خصائص للمؤسسة المتعلمة والتي ترجمتها أبعاد وفقرات الاستبيان فإن المؤسسات محل الدراسة مازالت لم تستطع الاتصاف بكل تكل الخصائص. فمكافأة التعلم آخر اهتمام المسيرين في المؤسسات محل الدراسة، لكنهم بالمقابل يسلكون بعض السلوكات المشجعة على التعلم. وهناك توجه نحو الاهتمام بتكنولوجيا المعلومات. كما تنتشر في المؤسسات محل الدراسة بعض معالم ثقافة التعلم. في حين تفتقر إلى استخدام التقييم والتغذية الراجعة كأساس للتعلم المستمر. أما مستويات التعلم التنظيمي فكلها متوسطة فقط؛
- يتأثر التعلم الفردي في المؤسسات محل الدراسة بالقيادة وتكنولوجيا المعلومات بوساطة من ثقافة التعلم. كما يتأثر تأثيرا مباشرا بمكافأة التعلم ولا يتأثر بالتقييم والتغذية الراجعة لا بشكل مباشر ولا بوساطة من ثقافة التعلم؛
- يتأثر تعلم الفريق بالقيادة بوساطة من ثقافة التعلم. وتكنولوجيا المعلومات بشكل مباشر وبوساطة من ثقافة التعلم. وبالتقييم والتغذية الراجعة بشكل مباشر. ولا يتأثر بمكافأة التعلم لا بشكل مباشر ولا بشكل غير مباشر؛
- يتأثر تعلم المؤسسة بالقيادة بوساطة من ثقافة التعلم. وبكل من تكنولوجيا المعلومات والتقييم والتغذية الراجعة بشكل مباشر. بينما لا يتأثر بمكافأة التعلم لا بشكل مباشر ولا بوساطة من ثقافة التعلم.

في الأخير؛ وكمحاوله لتفسير النتائج المتوصل إليها تم تخصيص الفصل السادس لهذا الغرض. فبدمج المكتسبات النظرية من الجانب النظري وتصريحات المستجوبين ونتائج الدراسات السابقة تم أولا مناقشة نتائج الاتجاه العام لأبعاد النموذج النظري في المؤسسات محل الدراسة لتفسير ما توافر وما لم يتوافر من خصائص. ثم مناقشة نتائج اختبار التأثيرات المباشرة والتأثيرات غير المباشرة في النموذج لكل من القيادة ومكافأة التعلم والتقييم والتغذية الراجعة وتكنولوجيا المعلومات على التعلم الفردي وتعلم الفريق وتعلم المؤسسة ومقارنة تلك النتائج مع نتائج الدراسات السابقة. ليتم بعدها تقديم مجموعة اقتراحات وآفاق للدراسة.

الملاحق

الملحق رقم 1: استبيان الدراسة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة سطيف 1 كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير

تحية طيبة وبعد؛

هذا الاستبيان موجه إلى إطارات المؤسسات لاستكمال الجزء التطبيقي من رسالة دكتوراه في علوم التسيير تحت عنوان: "نحو بناء نموذج للمؤسسة المتعلمة الجزائرية". لذا، يشرفني أن تفضلوا علي بالإجابة عن الأسئلة الواردة فيه من خلال وضع علامة x في الخانة المناسبة لإتمام هذه الدراسة. وأؤكد لكم أن كل ما تدلون به من آراء سيبقى موضع سرية تامة ولن يستخدم إلا لأغراض هذا البحث.

أشكركم مقدما على تعاونكم وتخصيص جزء من وقتكم للإجابة على الأسئلة بدقة وموضوعية.

محور المعلومات العامة حول المستجوب والمؤسسة.

الوظيفة الحالية:

اسم المؤسسة:

طبيعة ملكية المؤسسة		
عمومية	خاصة	مختلطة
عمر المؤسسة		
أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات

عدد العمال في المؤسسة	
أقل من 250	250 فما أكثر
طبيعة نشاط المؤسسة	
صناعية	خدمية

بعد القيادة:

الرقم	البند	بدرجة				
		مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
من خلال عملك في المؤسسة فإنك ترى أن المسيرين يقومون ب:						
1	مراعاة مصالح الأفراد عند صياغة الأهداف المستقبلية					
2	نشر أهداف المؤسسة في كل المستويات الإدارية					
3	العمل على تطوير قدراتهم ومعارفهم بما يخدم تحقيق أهداف المؤسسة					
4	إشراك الأفراد عند اتخاذ القرارات المختلفة					
5	إعطاء فرصة لكل الأفراد بالمشاركة في إيجاد حلول لمشكلات المؤسسة					
6	تشجيع الأفراد على طرح أفكارهم بحرية					
7	ترسيخ ثقة الأفراد بمساهمتهم الفعلية في المؤسسة					

بعد الهيكل التنظيمي

الرقم	البند	بدرجة				
		مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
من خلال عملك في المؤسسة فإنك ترى أن هيكلها التنظيمي يتصف ب:						
1	منح الأفراد الصلاحيات الكافية لإنجاز مهامهم					
2	تسهيل الإجراءات المتبعة إنجاز العمل بفعالية					
3	تسهيل بناء فرق العمل لتأدية المهام جماعيا					
4	تسهيل استخدام الاتصالات ثنائية الاتجاه باستخدام أساليب مختلفة (نظام الاقتراحات، الاجتماعات...)					
5	نقل الأفكار التي يقدمها الأفراد دون التقييد بالسلم الإداري					

بعد مكافأة التعلم

الرقم	البند	بدرجة				
		مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
من خلال عملك في المؤسسة فإنك ترى أن نظام مكافأة التعلم يتصف بـ:						
1	مكافأة الأفراد نتيجة تعلمهم (بالترقية أو مكافآت مادية أو مالية)					
2	مكافأة الأفراد أصحاب المبادرات والأفكار الجديدة التي تخدم أهداف المؤسسة					
3	مكافأة الفرد بناء على ما حققه الفريق أو القسم الذي ينتمي إليه					
4	مكافأة الفرد على جودة العمل وليس الوقت الذي أمضاه في المؤسسة					

بعد التقييم والتغذية الراجعة

الرقم	البند	بدرجة				
		مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
من خلال عملك في المؤسسة فإنك ترى أن تقييم التعلم يتم بالاعتماد على:						
1	التقييم المستمر لأداء الأفراد والبحث في سبل تحسينه					
2	التقييم المستمر لمساهمة الفرق الرسمية وغير الرسمية في تحقيق الأهداف					
3	مراجعة طريقة عمل المؤسسة (عمليات، إجراءات...) للتحسين المستمر					
4	التركيز على تشخيص المعرفة الناقصة لكل مستوى من مستويات المؤسسة					

بعد تكنولوجيا المعلومات

الرقم	البند	بدرجة				
		مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
من خلال عملك في المؤسسة فإنك ترى أنها تتوافر على:						
1	نظام معلومات يسمح بتخزين كل المعلومات اللازمة لنشاط المؤسسة (معلومات عن الأفراد، الزبائن، المنافسين، الموردين، العمليات، المنتجات...) بطريقة منظمة سهلة الاستخدام لكل من يحتاجها					
2	نظام لتخزين معرفة المؤسسة (دراسة الحالات، الدروس المستفادة من التجارب، أفضل الممارسات...) لتسهيل الاستفادة منها وقت الحاجة إليها					
3	تسهيلات تكنولوجية لتشارك المعرفة بين الأفراد (إنترنت، بريد إلكتروني،...)					

بعد ثقافة التعلم:

الرقم	البند	بدرجة				
		مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
من خلال عملك في المؤسسة فإنك ترى أن طريقة تفكير الأفراد تتصف بـ:						
1	الثقة المتبادلة فيما بينهم					
2	المبادرة بتطوير معارفهم لتحسين كفاءتهم في أداء مهامهم					
3	تشارك معارفهم وخبراتهم فيما بينهم					
4	تقديم المقترحات والأفكار دون خوف					

5	محاولة إيجاد الحلول عند ارتكاب الأخطاء				
6	الاستجابة للنصائح والإرشادات (من الزملاء أو من المشرفين)				

بعد التعلم الفردي

الرقم	البند	بدرجة				
		مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
من خلال عملك في المؤسسة فإنك ترى أن تعلم الأفراد يتم من خلال:						
1	التكوين التحضيري للأفراد الجدد					
2	مساعدة الأفراد الجدد على الاندماج في المؤسسة (تعريفهم بمهامهم، بقانون العمل...)					
3	نقل الأفراد من منصب لآخر لتعلم مهارات جديدة (بشكل مؤقت)					
4	تدريب الأفراد كلما اقتضت الحاجة (تغيير مناصب العمل، تغيير متطلبات منصب العمل الحالي...)					

بعد تعلم الفرق

الرقم	البند	بدرجة				
		مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
من خلال عملك في المؤسسة فإنك ترى أن التعلم داخل الفرق يحدث من خلال:						
1	التفكير الجماعي في طريقة تنظيم العمل داخل الفريق لتحقيق الهدف					
2	تعلم كل فرد داخل الفريق ما يلزمه لتحقيق مهمة الفريق ونشره لزملائه					
3	تحليل أسباب المشكلات داخل الفريق جماعيا					
4	مناقشة أفراد الفريق الطريقة المتبعة في العمل لتحسينها					
5	تحليل الفارق بين النتائج والأهداف كلما أنهى الفريق مهمة ما					

بعد تعلم المؤسسة

الرقم	البند	بدرجة				
		مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
من خلال عملك في المؤسسة فإنك ترى أنها تعتمد لتتعلم على:						
1	دراسة ومتابعة تغيرات البيئة الخارجية للمؤسسة (دراسة المنافسين، رغبات الزبائن، سوق المواد الأولية، المنتجات البديلة...)					
2	مناقشة المشاريع السابقة عند بداية كل مشروع جديد					
3	تعلم طريقة العمل من المؤسسات الأخرى (منافسين، مكاتب					

					الدراسات، عقد شراكات مع مؤسسات أخرى...
4					بحث المسيرين عند اتخاذ القرارات عن المعلومات من خارج المؤسسة (الاستعانة بالخبراء، الاتصال بمسيري مؤسسات أخرى...)
5					تقييم المؤسسة تجاربها للتعلم منها (سواء التجارب الناجحة أو التجارب الفاشلة)
6					استخدام الأساليب العلمية في حل المشكلات
7					تجريب المؤسسة أساليب عمل جديدة باستمرار (إجراء تغييرات حتى لو كان الوضع جيدا)

في الأخير تقبلوا مني فائق احترامي وتقديري.

ملاحظة: التعديلات التي تم إجراؤها على الاستبيان بحذف بعض الفقرات بعد التحليل العملي التوكيدي متمثلة في الفقرات المظلمة.

الملحق رقم 2: قائمة المحكمين

فيما يأتي قائمة بأسماء محكمي الاستبيان مرتبة ترتيبا ألفبائيا.

الرقم	اسم المحكم	جامعة أو مؤسسة الانتماء
1	الأستاذ بلمهدي عبد الوهاب	جامعة سطيف 1
2	السيد جراد. م.	مؤسسة الإسمنت عين الكبيرة
3	الأستاذة زيار نانو	جامعة سطيف 1
4	الأستاذ شرقي خليل	جامعة أم البواقي
5	الأستاذ عمران عز الدين	جامعة سطيف 1
6	الأستاذ قدوج حمزة	إطار سابق في مؤسسة كوندور
7	الأستاذ كشاط أنيس	جامعة سطيف 1
8	الأستاذ نويري مجدي	جامعة سطيف 1
9	الأستاذة يجاوي فتحية	جامعة أم البواقي

الملحق رقم 3: مخرجات برنامجي SPSS و AMOS

معاملات ثبات العينة الاستطلاعية

```

DATASET ACTIVATE DataSet4.
DATASET CLOSE DataSet3.
RELIABILITY
/VARIABLES=lv1 lv2 l11 l12 l13 l14 l15
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.
    
```

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,880	7

```

RELIABILITY
/VARIABLES=c1 c2 c3 c4 c5 c6
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.
    
```

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,822	6

RELIABILITY
/VARIABLES=s1 s2 s3 s4 s5
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.

Cronbach's Alpha	N of Items
,706	5

RELIABILITY
/VARIABLES=r1 r2 r3 r4
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.

Cronbach's Alpha	N of Items
,825	4

RELIABILITY
/VARIABLES=i1 i2 i3 i4
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.

Cronbach's Alpha	N of Items
,750	4

RELIABILITY
/VARIABLES=t1 t2 t3 t4 t5
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.

Cronbach's Alpha	N of Items
,670	5

RELIABILITY
/VARIABLES=o1 o2 o3 o4 o5 o6 o7
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.

Cronbach's Alpha	N of Items
,807	7

RELIABILITY
/VARIABLES=d1 d2 d3
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.

Cronbach's Alpha	N of Items
,827	3

RELIABILITY
/VARIABLES=f1 f2 f3 f4
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.

Cronbach's Alpha	N of Items
,767	4

الاتساق الداخلي لأبعاد النموذج

		leadership
leadership	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	30
lv1	Pearson Correlation	,757 ^{**}
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
lv2	Pearson Correlation	,851 ^{**}
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
l1	Pearson Correlation	,845 ^{**}
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
l2	Pearson Correlation	,627 ^{**}
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
l3	Pearson Correlation	,777 ^{**}
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
l4	Pearson Correlation	,826 ^{**}
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
l5	Pearson Correlation	,655 ^{**}

Sig. (2-tailed)	,000
N	30

Correlations

		structure	s1	s2	s3	s4	s5
structure	Pearson Correlation	1	,809**	,481*	,676**	,692**	,731**
	Sig. (2-tailed)		,000	,007	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30
	Sig. (2-tailed)		,000	,061	,294	,048	,015
	N	30	30	30	30	30	30

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
 * . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		reward	r1	r2	r3	r4
reward	Pearson Correlation	1	,839**	,888**	,820**	,693**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30
	Sig. (2-tailed)		,000	,069	,000	,188
	N	30	30	30	30	30

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		feedback	f1	f2	f3	f4
feedback	Pearson Correlation	1	,793**	,815**	,805**	,669**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30
	Sig. (2-tailed)		,000	,115	,160	,000
	N	30	30	30	30	30

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
 * . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		technology	d1	d2	d3
technology	Pearson Correlation	1	,796**	,938**	,855**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
	N	30	30	30	30
	N	30	30	30	30

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
 * . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		individual	i1	i2	i3	i4
individual	Pearson Correlation	1	,659**	,761**	,730**	,702**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30
	N	30	30	30	30	30

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
 * . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		team	t1	t2	t3	t4	t5
team	Pearson Correlation	1	,628**	,527**	,553**	,776**	,783**
	Sig. (2-tailed)		,000	,003	,002	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30
	N	30	30	30	30	30	30

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
 * . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

		org
org	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	30
o1	Pearson Correlation	,664**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
o2	Pearson Correlation	,605**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
o3	Pearson Correlation	,751**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
o4	Pearson Correlation	,833**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
o5	Pearson Correlation	,674**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
o6	Pearson Correlation	,680**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
o7	Pearson Correlation	,555**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	30

Correlations

		culture	c1	c2	c3	c4	c5	c6
culture	Pearson Correlation	1	,807**	,765**	,771**	,801**	,719**	,584**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,001
	N	30	30	30	30	30	30	30

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

الاتساق البنائي:

		questionnaire
questionnaire	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	30
leadership	Pearson Correlation	,894**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
reward	Pearson Correlation	,770**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
structure	Pearson Correlation	,856**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
feedback	Pearson Correlation	,796**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
technology	Pearson Correlation	,695**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
individual	Pearson Correlation	,814**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
team	Pearson Correlation	,798**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30

الملاحق

culture	Pearson Correlation	,828**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
org	Pearson Correlation	,845**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30

توزيع مؤسسات الدراسة حسب خصائصها:

Statistics

		property	size	age	activity
N	Valid	340	340	340	340
	Missing	0	0	0	0
Percentiles	100	3,00	2,00	3,00	2,00

property

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	private	160	47,1	47,1	47,1
	public	180	52,9	52,9	100,0
	Total	340	100,0	100,0	

age

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	less5	12	3,5	3,5	3,5
	5to10	22	6,5	6,5	10,0
	more10	306	90,0	90,0	100,0
	Total	340	100,0	100,0	

activity

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	service	39	11,5	11,5	11,5
	prodcution	301	88,5	88,5	100,0
	Total	340	100,0	100,0	

مخرجات اختبار كفاية حجم العينة:

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,946
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	9355,824
	df	990
	Sig.	,000

مخرجات اختبار اعتدالية البيانات والإحصاء الوصفي والاستدلالي لعينة الدراسة التوكيدية:

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
lv1	340	3,23	1,055	-,175	,132	-,314	,264
lv2	340	3,27	,988	-,232	,132	-,224	,264
l1	340	3,45	1,005	-,335	,132	-,222	,264
l2	340	2,89	1,057	,038	,132	-,541	,264
l3	340	2,88	,994	-,040	,132	-,470	,264
l4	340	2,85	1,107	-,081	,132	-,681	,264

الملاحق

l5	340	3,24	,950	-,160	,132	-,281	,264
c1	340	3,19	1,038	-,266	,132	-,349	,264
c2	340	3,31	,947	-,352	,132	-,082	,264
c3	340	3,28	,973	-,224	,132	-,229	,264
c4	340	3,04	1,102	-,108	,132	-,613	,264
c5	340	2,89	1,075	-,120	,132	-,580	,264
c6	340	3,25	,957	-,261	,132	-,226	,264
s1	340	3,34	,967	-,262	,132	-,148	,264
s2	340	2,91	,946	-,054	,132	-,378	,264
s3	340	3,14	,934	-,182	,132	-,211	,264
s4	340	3,16	,993	-,166	,132	-,203	,264
s5	340	2,82	1,125	,052	,132	-,704	,264
r1	340	2,68	1,185	,039	,132	-1,006	,264
r2	340	2,59	1,195	,122	,132	-1,095	,264
r3	340	2,60	1,118	,174	,132	-,808	,264
r4	340	2,65	1,139	,073	,132	-,914	,264
i1	340	3,27	1,126	-,280	,132	-,470	,264
i2	340	3,12	,952	-,052	,132	-,420	,264
i3	340	2,84	1,140	-,039	,132	-,809	,264
i4	340	3,02	1,082	-,083	,132	-,654	,264
t1	340	3,10	1,008	-,254	,132	-,405	,264
t2	340	3,07	,920	-,306	,132	-,201	,264
t3	340	2,97	1,051	-,042	,132	-,611	,264
t4	340	2,94	1,010	-,078	,132	-,436	,264
t5	340	2,90	1,029	,005	,132	-,566	,264
o1	340	3,19	1,087	-,275	,132	-,326	,264
o2	340	3,17	,965	-,321	,132	-,236	,264
o3	340	2,85	1,002	,016	,132	-,188	,264
o4	340	3,06	1,027	-,042	,132	-,485	,264
o5	340	3,11	,960	-,173	,132	-,121	,264
o6	340	2,92	1,026	-,038	,132	-,412	,264
o7	340	2,82	1,050	,035	,132	-,593	,264
d1	340	3,63	1,050	-,546	,132	-,089	,264
d2	340	3,04	1,087	-,215	,132	-,592	,264
d3	340	3,15	1,104	-,247	,132	-,603	,264
f1	340	3,01	,991	-,103	,132	-,267	,264
f2	340	2,87	,927	-,002	,132	-,281	,264
f3	340	2,87	,977	-,088	,132	-,351	,264
f4	340	3,09	,926	-,121	,132	-,326	,264
Valid N (listwise)	340						

One-Sample Test

Test Value = 3

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
lv1	3.957	339	.000	.226	.11	.34
lv2	5.049	339	.000	.271	.17	.38
l1	8.312	339	.000	.453	.35	.56
l2	-1.898	339	.059	-.109	-.22	.00
l3	-2.292	339	.023	-.124	-.23	-.02
l4	-2.499	339	.013	-.150	-.27	-.03
l5	4.626	339	.000	.238	.14	.34
c1	3.291	339	.001	.185	.07	.30
c2	5.954	339	.000	.306	.20	.41
c3	5.351	339	.000	.282	.18	.39
c4	.689	339	.491	.041	-.08	.16
c5	-1.917	339	.056	-.112	-.23	.00
c6	4.875	339	.000	.253	.15	.35
s1	6.564	339	.000	.344	.24	.45
s3	2.844	339	.005	.144	.04	.24
s4	3.005	339	.003	.162	.06	.27
s5	-2.891	339	.004	-.176	-.30	-.06
r1	-5.032	339	.000	-.324	-.45	-.20
r2	-6.308	339	.000	-.409	-.54	-.28
r3	-6.598	339	.000	-.400	-.52	-.28
r4	-5.715	339	.000	-.353	-.47	-.23
i1	4.481	339	.000	.274	.15	.39
i2	2.278	339	.023	.118	.02	.22
i3	-2.521	339	.012	-.156	-.28	-.03
i4	.351	339	.726	.021	-.09	.14
t1	1.829	339	.068	.100	-.01	.21
t2	1.473	339	.142	.074	-.02	.17
t3	-.567	339	.571	-.032	-.14	.08
t4	-1.020	339	.308	-.056	-.16	.05
t5	-1.793	339	.074	-.100	-.21	.01
o1	3.243	339	.001	.191	.08	.31
o2	3.205	339	.001	.168	.06	.27
o3	-2.705	339	.007	-.147	-.25	-.04
o4	1.109	339	.268	.062	-.05	.17
o5	2.034	339	.043	.106	.00	.21
o6	-1.427	339	.154	-.079	-.19	.03

o7	-3.100-	339	.002	-.176-	-.29-	-.06-
d1	11.004	339	.000	.626	.51	.74
d2	.649	339	.517	.038	-.08-	.15
d3	2.505	339	.013	.150	.03	.27
f1	.274	339	.785	.015	-.09-	.12
f2	-2.634-	339	.009	-.132-	-.23-	-.03-
f3	-2.387-	339	.018	-.126-	-.23-	-.02-
f4	1.873	339	.062	.094	.00	.19

	Test Value = 3					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
technology	5,568	339	,000	,27157	,1756	,3675
leadership	2,683	339	,008	,11513	,0307	,1995
culture	4,009	339	,000	,15931	,0811	,2375
structure	2,814	339	,005	,11838	,0356	,2011
reward	-7,278	339	,000	-,37132	-,4717	-,2710
individual	1,375	339	,170	,06397	-,0276	,1555
team	-,065	339	,948	-,00294	-,0913	,0854
org	,410	339	,682	,01765	-,0669	,1022
feedback	-,860	339	,390	-,03750	-,1232	,0482

مخرجات أموس: نموذج القياس قبل التعديل

Computation of degrees of freedom (Default model)

Number of distinct sample moments: 990

Number of distinct parameters to be estimated: 124

Degrees of freedom (990 - 124): 866

Result (Default model)

Minimum was achieved

Chi-square = 1787.223

Degrees of freedom = 866

Probability level = .000

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	124	1787.223	866	.000	2.064
Saturated model	990	.000	0		
Independence model	44	9684.148	946	.000	10.237

Baseline Comparisons

Model	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI
	Delta1	rho1	Delta2	rho2	
Default model	.815	.798	.896	.885	.895
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.056	.052	.060	.004
Independence model	.165	.162	.168	.000

Standardized RMR = .0478

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
lv1 <--- leadership	1.000				
lv2 <--- leadership	.925	.074	12.459	***	par_1

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
l1 <--- leadership	1.000	.075	13.255	***	par_2
l2 <--- leadership	1.087	.079	13.681	***	par_3
l3 <--- leadership	1.038	.075	13.899	***	par_4
l4 <--- leadership	1.123	.083	13.512	***	par_5
l5 <--- leadership	.758	.071	10.636	***	par_6
r1 <--- reward	1.000				
r2 <--- reward	1.076	.063	17.042	***	par_7
r3 <--- reward	.955	.060	16.054	***	par_8
r4 <--- reward	.623	.066	9.504	***	par_9
s1 <--- structure	1.000				
s3 <--- structure	1.073	.090	11.987	***	par_10
s4 <--- structure	1.159	.095	12.143	***	par_11
s5 <--- structure	.962	.104	9.234	***	par_12
f1 <--- feedback	1.000				
f2 <--- feedback	.986	.061	16.200	***	par_13
f3 <--- feedback	.990	.065	15.313	***	par_14
d1 <--- technology	1.000				
d2 <--- technology	1.041	.072	14.513	***	par_15
d3 <--- technology	.791	.073	10.860	***	par_16
c1 <--- culture	1.000				
c2 <--- culture	.877	.064	13.783	***	par_17
c3 <--- culture	.868	.066	13.238	***	par_18
c4 <--- culture	.914	.075	12.198	***	par_19
c5 <--- culture	.688	.075	9.195	***	par_20
c6 <--- culture	.616	.067	9.259	***	par_21
i1 <--- individual	1.000				
i2 <--- individual	.891	.080	11.070	***	par_22
i3 <--- individual	1.118	.097	11.504	***	par_23
i4 <--- individual	1.142	.094	12.194	***	par_24
t1 <--- team	1.000				
t2 <--- team	.918	.062	14.917	***	par_25
t3 <--- team	1.098	.070	15.758	***	par_26
t4 <--- team	1.005	.068	14.882	***	par_27
o7 <--- org	1.000				
o6 <--- org	.988	.078	12.737	***	par_28
o5 <--- org	.965	.073	13.291	***	par_29
o4 <--- org	.991	.078	12.755	***	par_30
t5 <--- team	.983	.069	14.192	***	par_67
o3 <--- org	.977	.076	12.894	***	par_68
o2 <--- org	.978	.073	13.409	***	par_69
o1 <--- org	1.082	.082	13.159	***	par_70
f4 <--- feedback	.862	.062	13.838	***	par_71

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
lv1 <--- leadership	.716
lv2 <--- leadership	.707
l1 <--- leadership	.752
l2 <--- leadership	.777

	Estimate
l3 <--- leadership	.789
l4 <--- leadership	.767
l5 <--- leadership	.603
r1 <--- reward	.800
r2 <--- reward	.854
r3 <--- reward	.810
r4 <--- reward	.518
s1 <--- structure	.676
s3 <--- structure	.751
s4 <--- structure	.763
s5 <--- structure	.559
f1 <--- feedback	.787
f2 <--- feedback	.830
f3 <--- feedback	.791
d1 <--- technology	.807
d2 <--- technology	.812
d3 <--- technology	.607
c1 <--- culture	.774
c2 <--- culture	.744
c3 <--- culture	.717
c4 <--- culture	.666
c5 <--- culture	.514
c6 <--- culture	.517
i1 <--- individual	.662
i2 <--- individual	.697
i3 <--- individual	.731
i4 <--- individual	.787
t1 <--- team	.772
t2 <--- team	.776
t3 <--- team	.813
t4 <--- team	.774
o7 <--- org	.716
o6 <--- org	.723
o5 <--- org	.755
o4 <--- org	.724
t5 <--- team	.744
o3 <--- org	.732
o2 <--- org	.762
o1 <--- org	.747
f4 <--- feedback	.726

Covariances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
leadership <--> reward	.492	.061	8.121	***	par_31
leadership <--> structure	.380	.048	7.924	***	par_32
leadership <--> feedback	.391	.049	7.927	***	par_33
leadership <--> technology	.372	.051	7.264	***	par_34
leadership <--> culture	.452	.054	8.322	***	par_35
leadership <--> individual	.404	.053	7.630	***	par_36

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
leadership <--> team	.422	.051	8.234	***	par_37
leadership <--> org	.381	.049	7.763	***	par_38
reward <--> structure	.439	.056	7.870	***	par_39
reward <--> feedback	.496	.060	8.249	***	par_40
reward <--> technology	.492	.064	7.707	***	par_41
reward <--> culture	.482	.061	7.865	***	par_42
reward <--> individual	.544	.067	8.141	***	par_43
reward <--> team	.487	.060	8.164	***	par_44
reward <--> org	.469	.059	7.931	***	par_45
structure <--> feedback	.331	.044	7.468	***	par_46
structure <--> technology	.318	.046	6.861	***	par_47
structure <--> culture	.435	.052	8.354	***	par_48
structure <--> individual	.387	.051	7.657	***	par_49
structure <--> team	.379	.047	8.019	***	par_50
structure <--> org	.316	.043	7.276	***	par_51
feedback <--> technology	.446	.055	8.159	***	par_52
feedback <--> culture	.370	.049	7.496	***	par_53
feedback <--> individual	.372	.050	7.381	***	par_54
feedback <--> team	.443	.052	8.580	***	par_55
feedback <--> org	.450	.053	8.533	***	par_56
technology <--> culture	.418	.055	7.582	***	par_57
technology <--> individual	.398	.055	7.236	***	par_58
technology <--> team	.462	.056	8.324	***	par_59
technology <--> org	.436	.055	7.994	***	par_60
culture <--> individual	.441	.056	7.853	***	par_61
culture <--> team	.455	.054	8.466	***	par_62
culture <--> org	.385	.050	7.665	***	par_63
individual <--> team	.447	.055	8.085	***	par_64
individual <--> org	.382	.051	7.445	***	par_65
team <--> org	.442	.052	8.444	***	par_66

Correlations: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
leadership <--> reward	.689
leadership <--> structure	.772
leadership <--> feedback	.665
leadership <--> technology	.583
leadership <--> culture	.747
leadership <--> individual	.720
leadership <--> team	.719
leadership <--> org	.674
reward <--> structure	.710
reward <--> feedback	.672
reward <--> technology	.614
reward <--> culture	.634
reward <--> individual	.772
reward <--> team	.663
reward <--> org	.660
structure <--> feedback	.650

			Estimate
structure	<-->	technology	.576
structure	<-->	culture	.830
structure	<-->	individual	.797
structure	<-->	team	.748
structure	<-->	org	.647
feedback	<-->	technology	.677
feedback	<-->	culture	.592
feedback	<-->	individual	.642
feedback	<-->	team	.732
feedback	<-->	org	.771
technology	<-->	culture	.615
technology	<-->	individual	.632
technology	<-->	team	.703
technology	<-->	org	.687
culture	<-->	individual	.739
culture	<-->	team	.729
culture	<-->	org	.639
individual	<-->	team	.774
individual	<-->	org	.684
team	<-->	org	.759

Variances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
leadership	.569	.077	7.375	***	par_72
reward	.896	.105	8.529	***	par_73
structure	.426	.064	6.673	***	par_74
feedback	.607	.073	8.344	***	par_75
technology	.716	.086	8.286	***	par_76
culture	.644	.080	8.079	***	par_77
individual	.554	.085	6.509	***	par_78
team	.604	.074	8.187	***	par_79
org	.562	.076	7.368	***	par_80
e1	.541	.046	11.702	***	par_81
e2	.487	.041	11.769	***	par_82
e3	.437	.038	11.385	***	par_83
e4	.443	.040	11.111	***	par_84
e5	.372	.034	10.946	***	par_85
e6	.503	.045	11.227	***	par_86
e7	.572	.046	12.305	***	par_87
e8	.505	.050	10.174	***	par_88
e9	.386	.044	8.692	***	par_89
e10	.428	.043	9.947	***	par_90
e11	.946	.076	12.449	***	par_91
e12	.506	.044	11.386	***	par_92
e13	.380	.036	10.449	***	par_93
e14	.411	.040	10.235	***	par_94
e15	.869	.071	12.156	***	par_95
e16	.372	.036	10.464	***	par_96
e17	.267	.028	9.534	***	par_97

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
e18	.357	.034	10.402	***	par_98
e19	.405	.036	11.287	***	par_99
e20	.382	.046	8.392	***	par_100
e21	.402	.049	8.258	***	par_101
e22	.767	.066	11.649	***	par_102
e23	.431	.042	10.362	***	par_103
e24	.400	.037	10.831	***	par_104
e25	.458	.041	11.151	***	par_105
e26	.673	.058	11.618	***	par_106
e27	.848	.068	12.395	***	par_107
e28	.668	.054	12.384	***	par_108
e29	.710	.061	11.569	***	par_109
e30	.464	.041	11.251	***	par_110
e31	.604	.056	10.863	***	par_111
e32	.445	.045	9.905	***	par_112
e33	.410	.037	11.128	***	par_113
e34	.336	.030	11.075	***	par_114
e35	.374	.036	10.507	***	par_115
e36	.407	.037	11.095	***	par_116
e44	.536	.046	11.699	***	par_117
e43	.501	.043	11.638	***	par_118
e42	.395	.035	11.349	***	par_119
e41	.500	.043	11.630	***	par_120
e37	.472	.041	11.435	***	par_121
e40	.465	.040	11.564	***	par_122
e39	.390	.035	11.276	***	par_123
e38	.520	.046	11.425	***	par_124

Squared Multiple Correlations: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
o1	.559
o2	.580
o3	.536
t5	.553
o4	.525
o5	.570
o6	.523
o7	.512
t4	.600
t3	.661
t2	.602
t1	.595
i4	.619
i3	.534
i2	.486
i1	.438
c6	.268
c5	.264
c4	.444

	Estimate
c3	.514
c2	.553
c1	.599
d3	.369
d2	.659
d1	.652
f4	.527
f3	.625
f2	.688
f1	.620
s5	.312
s4	.582
s3	.564
s1	.457
r4	.269
r3	.656
r2	.729
r1	.640
l5	.364
l4	.588
l3	.622
l2	.603
l1	.566
lv2	.500
lv1	.513

مخرجات نموذج القياس المعدل:

Notes for Model (Default model)

Computation of degrees of freedom (Default model)

Number of distinct sample moments: 561

Number of distinct parameters to be estimated: 94

Degrees of freedom (561 - 94): 467

Result (Default model)

Minimum was achieved

Chi-square = 882.691

Degrees of freedom = 467

Probability level = .000

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	94	882.691	467	.000	1.890
Saturated model	561	.000	0		
Independence model	33	7104.185	528	.000	13.455

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.876	.860	.937	.929	.937
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.051	.046	.056	.340
Independence model	.192	.188	.196	.000

Standardized RMR = .0401

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
lv1 <--- leadership	1.000				
lv2 <--- leadership	.912	.071	12.784	***	par_1
l1 <--- leadership	.979	.072	13.533	***	par_2
l2 <--- leadership	1.062	.076	13.961	***	par_3
l3 <--- leadership	1.020	.071	14.284	***	par_4
l4 <--- leadership	1.090	.080	13.685	***	par_5
r1 <--- reward	1.000				
r2 <--- reward	1.089	.064	16.966	***	par_6
r3 <--- reward	.960	.060	15.953	***	par_7
f1 <--- feedback	1.000				
f2 <--- feedback	.984	.058	16.879	***	par_8
f3 <--- feedback	.933	.062	14.995	***	par_9
d1 <--- technology	1.000				
d2 <--- technology	1.037	.071	14.624	***	par_10
d3 <--- technology	.787	.072	10.866	***	par_11
c1 <--- culture	1.000				
c2 <--- culture	.885	.062	14.164	***	par_12
c3 <--- culture	.834	.065	12.905	***	par_13
c4 <--- culture	.845	.074	11.402	***	par_14
i2 <--- individual	1.000				
i3 <--- individual	1.251	.108	11.611	***	par_15
i4 <--- individual	1.332	.105	12.695	***	par_16
t1 <--- team	1.000				
t2 <--- team	.917	.060	15.318	***	par_17
t3 <--- team	1.084	.068	15.966	***	par_18
t4 <--- team	.972	.066	14.694	***	par_19
o7 <--- org	1.000				
o6 <--- org	.987	.078	12.669	***	par_20
o5 <--- org	.967	.073	13.267	***	par_21
o4 <--- org	.997	.078	12.780	***	par_22
o3 <--- org	.978	.076	12.850	***	par_51
o2 <--- org	.977	.073	13.330	***	par_52
o1 <--- org	1.084	.083	13.131	***	par_53

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
lv1 <--- leadership	.732
lv2 <--- leadership	.713
l1 <--- leadership	.753
l2 <--- leadership	.776
l3 <--- leadership	.793
l4 <--- leadership	.761
r1 <--- reward	.798
r2 <--- reward	.862
r3 <--- reward	.813

	Estimate
f1 <--- feedback	.811
f2 <--- feedback	.854
f3 <--- feedback	.767
d1 <--- technology	.809
d2 <--- technology	.811
d3 <--- technology	.606
c1 <--- culture	.792
c2 <--- culture	.768
c3 <--- culture	.705
c4 <--- culture	.630
i2 <--- individual	.691
i3 <--- individual	.721
i4 <--- individual	.810
t1 <--- team	.786
t2 <--- team	.789
t3 <--- team	.817
t4 <--- team	.762
o7 <--- org	.714
o6 <--- org	.722
o5 <--- org	.756
o4 <--- org	.728
o3 <--- org	.732
o2 <--- org	.760
o1 <--- org	.748

Covariances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
leadership <--> reward	.494	.061	8.087	***	par_23
leadership <--> feedback	.406	.051	7.960	***	par_24
leadership <--> technology	.376	.052	7.244	***	par_25
leadership <--> culture	.458	.055	8.281	***	par_26
leadership <--> individual	.357	.046	7.680	***	par_27
leadership <--> team	.426	.052	8.194	***	par_28
leadership <--> org	.387	.050	7.786	***	par_29
reward <--> feedback	.493	.061	8.107	***	par_30
reward <--> technology	.491	.064	7.691	***	par_31
reward <--> culture	.472	.062	7.653	***	par_32
reward <--> individual	.461	.057	8.072	***	par_33
reward <--> team	.470	.059	7.904	***	par_34
reward <--> org	.464	.059	7.874	***	par_35
feedback <--> technology	.450	.056	8.090	***	par_36
feedback <--> culture	.367	.051	7.229	***	par_37
feedback <--> individual	.322	.044	7.254	***	par_38
feedback <--> team	.438	.052	8.377	***	par_39
feedback <--> org	.442	.053	8.388	***	par_40
technology <--> culture	.427	.056	7.587	***	par_41
technology <--> individual	.353	.048	7.313	***	par_42
technology <--> team	.480	.057	8.439	***	par_43
technology <--> org	.436	.055	7.995	***	par_44

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
culture	<-->	individual	.386	.049	7.831	***	par_45
culture	<-->	team	.470	.055	8.480	***	par_46
culture	<-->	org	.390	.051	7.635	***	par_47
individual	<-->	team	.389	.048	8.077	***	par_48
individual	<-->	org	.332	.044	7.456	***	par_49
team	<-->	org	.431	.052	8.292	***	par_50

Correlations: (Group number 1 - Default model)

			Estimate
leadership	<-->	reward	.678
leadership	<-->	feedback	.656
leadership	<-->	technology	.575
leadership	<-->	culture	.723
leadership	<-->	individual	.705
leadership	<-->	team	.698
leadership	<-->	org	.670
reward	<-->	feedback	.650
reward	<-->	technology	.613
reward	<-->	culture	.609
reward	<-->	individual	.744
reward	<-->	team	.629
reward	<-->	org	.655
feedback	<-->	technology	.661
feedback	<-->	culture	.558
feedback	<-->	individual	.611
feedback	<-->	team	.690
feedback	<-->	org	.735
technology	<-->	culture	.614
technology	<-->	individual	.634
technology	<-->	team	.715
technology	<-->	org	.686
culture	<-->	individual	.716
culture	<-->	team	.724
culture	<-->	org	.634
individual	<-->	team	.748
individual	<-->	org	.674
team	<-->	org	.727

Variances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
leadership	.595	.078	7.583	***	par_54
reward	.892	.105	8.470	***	par_55
feedback	.643	.075	8.625	***	par_56
technology	.720	.086	8.330	***	par_57
culture	.673	.082	8.216	***	par_58
individual	.431	.064	6.788	***	par_59
team	.625	.075	8.340	***	par_60
org	.561	.076	7.346	***	par_61
e1	.515	.045	11.468	***	par_62
e2	.479	.041	11.634	***	par_63

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
e3	.436	.039	11.258	***	par_64
e4	.443	.040	10.981	***	par_65
e5	.365	.034	10.729	***	par_66
e6	.514	.046	11.166	***	par_67
e8	.509	.051	10.044	***	par_68
e9	.366	.045	8.090	***	par_69
e10	.423	.044	9.698	***	par_70
e16	.336	.035	9.538	***	par_71
e17	.232	.028	8.163	***	par_72
e18	.392	.037	10.466	***	par_73
e20	.379	.045	8.400	***	par_74
e21	.403	.048	8.348	***	par_75
e22	.770	.066	11.680	***	par_76
e23	.401	.042	9.452	***	par_77
e24	.367	.037	9.972	***	par_78
e25	.475	.043	10.947	***	par_79
e26	.730	.063	11.648	***	par_80
e30	.472	.043	10.973	***	par_81
e31	.622	.059	10.568	***	par_82
e32	.402	.047	8.585	***	par_83
e33	.388	.037	10.599	***	par_84
e34	.319	.030	10.542	***	par_85
e35	.366	.037	9.991	***	par_86
e36	.427	.039	10.947	***	par_87
e44	.538	.046	11.680	***	par_88
e43	.503	.043	11.625	***	par_89
e42	.394	.035	11.304	***	par_90
e41	.495	.043	11.572	***	par_91
e40	.465	.040	11.537	***	par_92
e39	.392	.035	11.264	***	par_93
e38	.519	.046	11.385	***	par_94

Squared Multiple Correlations: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
o1	.560
o2	.577
o3	.536
o4	.530
o5	.571
o6	.521
o7	.510
t4	.581
t3	.667
t2	.622
t1	.617
i4	.656
i3	.521
i2	.477
c4	.397

	Estimate
c3	.497
c2	.590
c1	.627
d3	.367
d2	.658
d1	.655
f3	.588
f2	.728
f1	.657
r3	.660
r2	.743
r1	.637
l4	.579
l3	.629
l2	.602
l1	.567
lv2	.508
lv1	.536

معاملات ثبات الأبعاد بعد التعديل:

```
RELIABILITY
/VARIABLES=lv1 lv2 l1 l2 l3 l4
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.
```

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.888	6

```
RELIABILITY
/VARIABLES=c1 c2 c3 c4
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.
```

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.809	4

```
RELIABILITY
/VARIABLES=r1 r2 r3
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.
```

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.863	3

```
RELIABILITY
/VARIABLES=i2 i3 i4
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.
```

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.780	3

```
RELIABILITY
/VARIABLES=t1 t2 t3 t4
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
```

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.867	4

Reliability Statistics

/MODEL=ALPHA.

Cronbach's Alpha	N of Items
,892	7

RELIABILITY

/VARIABLES=o1 o2 o3 o4 o5 o6 o7
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,778	3

RELIABILITY

/VARIABLES=d1 d2 d3
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,848	3

RELIABILITY

/VARIABLES=f1 f2 f3
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.

مخرجات النموذج البنائي:

Computation of degrees of freedom (Default model)

Number of distinct sample moments: 561

Number of distinct parameters to be estimated: 91

Degrees of freedom (561 - 91): 470

Result (Default model)

Minimum was achieved

Chi-square = 897.015

Degrees of freedom = 470

Probability level = .000

Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	91	897.015	470	.000	1.909
Saturated model	561	.000	0		
Independence model	33	7104.185	528	.000	13.455

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.874	.858	.936	.927	.935
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.052	.047	.057	.280
Independence model	.192	.188	.196	.000

Standardized RMR = .0411

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
culture <--- leadership	.541	.090	6.039	***	par_26
culture <--- reward	.104	.070	1.476	.140	par_30
culture <--- feedback	-.032	.086	-.372	.710	par_34

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
culture	<---	technology	.259	.078	3.317	***	par_38
individual	<---	leadership	.124	.075	1.644	.100	par_27
team	<---	leadership	.151	.082	1.850	.064	par_28
org	<---	leadership	.123	.077	1.593	.111	par_29
individual	<---	reward	.246	.056	4.401	***	par_31
team	<---	reward	.026	.058	.453	.650	par_32
org	<---	reward	.091	.055	1.666	.096	par_33
individual	<---	feedback	.025	.065	.384	.701	par_35
team	<---	feedback	.210	.072	2.931	.003	par_36
org	<---	feedback	.320	.070	4.547	***	par_37
individual	<---	technology	.109	.062	1.756	.079	par_39
team	<---	technology	.271	.069	3.923	***	par_40
org	<---	technology	.209	.065	3.225	.001	par_41
individual	<---	culture	.246	.070	3.523	***	par_42
team	<---	culture	.303	.076	4.006	***	par_43
org	<---	culture	.135	.070	1.934	.053	par_44
lv1	<---	leadership	1.000				
lv2	<---	leadership	.911	.071	12.757	***	par_1
l1	<---	leadership	.980	.072	13.525	***	par_2
l2	<---	leadership	1.063	.076	13.949	***	par_3
l3	<---	leadership	1.021	.072	14.267	***	par_4
l4	<---	leadership	1.092	.080	13.684	***	par_5
r1	<---	reward	1.000				
r2	<---	reward	1.088	.064	16.965	***	par_6
r3	<---	reward	.959	.060	15.953	***	par_7
f1	<---	feedback	1.000				
f2	<---	feedback	.983	.058	16.870	***	par_8
f3	<---	feedback	.932	.062	14.990	***	par_9
d1	<---	technology	1.000				
d2	<---	technology	1.037	.071	14.601	***	par_10
d3	<---	technology	.793	.073	10.896	***	par_11
c1	<---	culture	1.000				
c2	<---	culture	.883	.063	14.087	***	par_12
c3	<---	culture	.837	.065	12.909	***	par_13
c4	<---	culture	.847	.074	11.395	***	par_14
i2	<---	individual	1.000				
i3	<---	individual	1.258	.109	11.584	***	par_15
i4	<---	individual	1.332	.106	12.584	***	par_16
t1	<---	team	1.000				
t2	<---	team	.915	.060	15.195	***	par_17
t3	<---	team	1.093	.068	16.025	***	par_18
t4	<---	team	.970	.066	14.594	***	par_19
o7	<---	org	1.000				
o6	<---	org	.989	.078	12.642	***	par_20

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
o5	<---	org	.968	.073	13.228	***	par_21
o4	<---	org	1.000	.078	12.771	***	par_22
o3	<---	org	.980	.076	12.825	***	par_23
o2	<---	org	.978	.074	13.290	***	par_24
o1	<---	org	1.088	.083	13.122	***	par_25

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate
culture	<---	leadership	.510
culture	<---	reward	.120
culture	<---	feedback	-.031
culture	<---	technology	.268
individual	<---	leadership	.145
team	<---	leadership	.147
org	<---	leadership	.126
individual	<---	reward	.355
team	<---	reward	.031
org	<---	reward	.115
individual	<---	feedback	.031
team	<---	feedback	.214
org	<---	feedback	.343
individual	<---	technology	.140
team	<---	technology	.290
org	<---	technology	.236
individual	<---	culture	.307
team	<---	culture	.314
org	<---	culture	.147
lv1	<---	leadership	.731
lv2	<---	leadership	.712
l1	<---	leadership	.753
l2	<---	leadership	.776
l3	<---	leadership	.793
l4	<---	leadership	.762
r1	<---	reward	.798
r2	<---	reward	.861
r3	<---	reward	.812
f1	<---	feedback	.811
f2	<---	feedback	.852
f3	<---	feedback	.766
d1	<---	technology	.806
d2	<---	technology	.807
d3	<---	technology	.608
c1	<---	culture	.789
c2	<---	culture	.764
c3	<---	culture	.705
c4	<---	culture	.630

		Estimate
i2	<--- individual	.690
i3	<--- individual	.724
i4	<--- individual	.808
t1	<--- team	.785
t2	<--- team	.786
t3	<--- team	.822
t4	<--- team	.760
o7	<--- org	.713
o6	<--- org	.721
o5	<--- org	.755
o4	<--- org	.729
o3	<--- org	.732
o2	<--- org	.759
o1	<--- org	.749

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

		Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
culture	<--- leadership	.541	.090	6.039	***	par_26
culture	<--- reward	.104	.070	1.476	.140	par_30
culture	<--- feedback	-.032	.086	-.372	.710	par_34
culture	<--- technology	.259	.078	3.317	***	par_38
individual	<--- leadership	.124	.075	1.644	.100	par_27
team	<--- leadership	.151	.082	1.850	.064	par_28
org	<--- leadership	.123	.077	1.593	.111	par_29
individual	<--- reward	.246	.056	4.401	***	par_31
team	<--- reward	.026	.058	.453	.650	par_32
org	<--- reward	.091	.055	1.666	.096	par_33
individual	<--- feedback	.025	.065	.384	.701	par_35
team	<--- feedback	.210	.072	2.931	.003	par_36
org	<--- feedback	.320	.070	4.547	***	par_37
individual	<--- technology	.109	.062	1.756	.079	par_39
team	<--- technology	.271	.069	3.923	***	par_40
org	<--- technology	.209	.065	3.225	.001	par_41
individual	<--- culture	.246	.070	3.523	***	par_42
team	<--- culture	.303	.076	4.006	***	par_43
org	<--- culture	.135	.070	1.934	.053	par_44
lv1	<--- leadership	1.000				
lv2	<--- leadership	.911	.071	12.757	***	par_1
l1	<--- leadership	.980	.072	13.525	***	par_2
l2	<--- leadership	1.063	.076	13.949	***	par_3
l3	<--- leadership	1.021	.072	14.267	***	par_4
l4	<--- leadership	1.092	.080	13.684	***	par_5
r1	<--- reward	1.000				
r2	<--- reward	1.088	.064	16.965	***	par_6
r3	<--- reward	.959	.060	15.953	***	par_7
f1	<--- feedback	1.000				

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
f2	<---	feedback	.983	.058	16.870	***	par_8
f3	<---	feedback	.932	.062	14.990	***	par_9
d1	<---	technology	1.000				
d2	<---	technology	1.037	.071	14.601	***	par_10
d3	<---	technology	.793	.073	10.896	***	par_11
c1	<---	culture	1.000				
c2	<---	culture	.883	.063	14.087	***	par_12
c3	<---	culture	.837	.065	12.909	***	par_13
c4	<---	culture	.847	.074	11.395	***	par_14
i2	<---	individual	1.000				
i3	<---	individual	1.258	.109	11.584	***	par_15
i4	<---	individual	1.332	.106	12.584	***	par_16
t1	<---	team	1.000				
t2	<---	team	.915	.060	15.195	***	par_17
t3	<---	team	1.093	.068	16.025	***	par_18
t4	<---	team	.970	.066	14.594	***	par_19
o7	<---	org	1.000				
o6	<---	org	.989	.078	12.642	***	par_20
o5	<---	org	.968	.073	13.228	***	par_21
o4	<---	org	1.000	.078	12.771	***	par_22
o3	<---	org	.980	.076	12.825	***	par_23
o2	<---	org	.978	.074	13.290	***	par_24
o1	<---	org	1.088	.083	13.122	***	par_25

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate
culture	<---	leadership	.510
culture	<---	reward	.120
culture	<---	feedback	-.031
culture	<---	technology	.268
individual	<---	leadership	.145
team	<---	leadership	.147
org	<---	leadership	.126
individual	<---	reward	.355
team	<---	reward	.031
org	<---	reward	.115
individual	<---	feedback	.031
team	<---	feedback	.214
org	<---	feedback	.343
individual	<---	technology	.140
team	<---	technology	.290
org	<---	technology	.236
individual	<---	culture	.307
team	<---	culture	.314
org	<---	culture	.147
lv1	<---	leadership	.731

		Estimate
lv2	<--- leadership	.712
l1	<--- leadership	.753
l2	<--- leadership	.776
l3	<--- leadership	.793
l4	<--- leadership	.762
r1	<--- reward	.798
r2	<--- reward	.861
r3	<--- reward	.812
f1	<--- feedback	.811
f2	<--- feedback	.852
f3	<--- feedback	.766
d1	<--- technology	.806
d2	<--- technology	.807
d3	<--- technology	.608
c1	<--- culture	.789
c2	<--- culture	.764
c3	<--- culture	.705
c4	<--- culture	.630
i2	<--- individual	.690
i3	<--- individual	.724
i4	<--- individual	.808
t1	<--- team	.785
t2	<--- team	.786
t3	<--- team	.822
t4	<--- team	.760
o7	<--- org	.713
o6	<--- org	.721
o5	<--- org	.755
o4	<--- org	.729
o3	<--- org	.732
o2	<--- org	.759
o1	<--- org	.749

Squared Multiple Correlations: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
culture	.589
org	.675
team	.714
individual	.702
o1	.561
o2	.576
o3	.536
o4	.531
o5	.571
o6	.520
o7	.509

	Estimate
t4	.577
t3	.676
t2	.618
t1	.615
i4	.653
i3	.525
i2	.475
c4	.397
c3	.497
c2	.583
c1	.622
d3	.369
d2	.652
d1	.649
f3	.587
f2	.726
f1	.657
r3	.660
r2	.742
r1	.637
l4	.580
l3	.629
l2	.602
l1	.567
lv2	.507
lv1	.535

قائمة المراجع

أولاً: الكتب

باللغة العربية:

1. المجد بوزيان تيغزة، التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي؛ مفاهيمها ومنهجيتها بتوظيف حزمة SPSS، و لينزل LISREL، ط1، دار المسيرة، 2012.
2. أيمن سليمان القهوجي وفريال محمد أبو عواد، النمذجة بالمعادلات البنائية باستخدام برنامج أموس: دراسة تطبيقية، ط1، وائل، 2018.
3. رشيد زرواتي، تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ط 3، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2008.
4. زين الدين أوانغ، ترجمة إبراهيم مخيمر، نمذجة المعادلات البنائية باستخدام برنامج أموس: دليل مبسط لتعلم برمجية أموس، دون دار نشر، دون سنة نشر.
5. عباس البرق، عايد المعلا، أمل سليمان، دليل المبتدئين في استخدام التحليل الإحصائي باستخدام برنامج أموس (Amos)، إثراء، الأردن، دون سنة نشر.

باللغة الإنجليزية:

6. Argyris, D. et Schon, D. A. *Organizational learning; a theory of action perspective*, Addison-Wesley, United states, 1978.
7. Armstrong, M. and Murlis, H. *Reward management: a handbook of remuneration strategy and practice*, 5th ed revisited, Kogan page, London and Philadelphia, 2007.
8. Civelek, E. M. *Essentials of structural equation modeling*, Zea E-Books, 2018.
9. Cyert, M. R. and March, G. J. A. *behavioral theory of the firm*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1963.
10. Garvin, D. A. *Learning in action: a guide to putting organization to work*, Harvard Business press, Boston, MA, 2000.
11. Hair, F. J. *Multivariate data analysis*, 7th ed, Pearson, England, 2014.
12. Jackie, and Thorpe, S. *Workplace learning and development: delivering competitive advantage for your organization*, Kogan Page, London and Philadelphia, 2007.
13. James F. Bolt, F. J and Charles Brassard, C. *Learning at the top: how CEOs set the tone for the knowledge organization*. From the book Goldsmith, M. Morgan, H. and Ogg, J. A. *leading organizational learning: Harnessing the power of knowledge*, Jossey-Bass, San Francisco, 2004.
14. Kline, B. R. *Principles and practice of structural equation modeling*, 3rd ed, The Guilford press, New York, 2011.
15. Marquardt M. J., *Building the learning organization: mastering the 5 elements for corporate learning*, 2nd ed, Davies-Black publishing, Palo Alto, CA, 2002.
16. Moilanen, R. *A learning organization: Machine or human?*, Jyvaskyla studies in business and economics, N.14, University of Jyvaskyla, Livestuoere, Finland, 2001.

17. Moingeon, B. and Edmondson, A. *Organizational learning and competitive advantage*, SAGE publication, London, Thousand, New Delhi, 1996.
18. Pieterse, W. *Strategic learning: How to be smarter than your competition and turnkey insights into competitive advantage*, John Wiley and sons, Inc, New Jersey, 2010.
19. Sarder, R. *Building an innovative learning organization; a framework to build a smarter workforce, adapt to change, and drive growth*, Wiley, New Jersey, 2016.
20. Schein, H. E. *Organizational culture and leadership*, 4th ed, Jossey-Bass A Wiley Imprint, San Francisco, 2010.
21. Senge, P. M. *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*, Currency and Doubleday, New York, 1990.
22. Sessa, L. V. and London, M. *Work group learning: understanding, improving and assessing how groups learn in organizations*, Lawrence Erlbaum associates, Taylor and Francis group, New York, 2008.
23. Thiétart, R. A. et al, Translated by Wauchope, S. *Doing management research: a comprehensive guide*, Sage publication, London, 2001.

باللغة الفرنسية:

24. Darbelet, M. Laurent Izard et Michel Scaramuzza, *L'essentiel sur le management*, 5^e ed, Berti éditions, Alger, 2011.
25. Ferrary, M. et Pesqueux, Y. *Management de la connaissance : Knowledge management, apprentissage organisationnel et société de la connaissance*, Economica, Paris, 2006.
26. Fillol, C. *L'entreprise apprenante : Le knowledge management en question ?; Etudes de cas chez EDF*, L'Harmattan, Paris, 2009.
27. Ghewy, P. *Guide pratique de l'analyse des données : avec applications sous IBM SPSS et Excel*, De Boeck, Paris, France, 2010.
28. Zacklad, M. et Grundstein, M. *Management des connaissances: Modèles d'entreprise et application*, Hermes, Paris, 2001.

ثانيا: المقالات

باللغة العربية:

29. بوسالم رفيقة وعيشوش خيرة، "بناء نموذج للمنظمة المتعلمة في المؤسسات الجزائرية"، مجلة البديل الاقتصادي، م. 2، ع. 2، 2015.
30. ياسر فتحي الهنداوي المهدي، "منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية وتطبيقاتها في بحوث الإدارة التعليمية"، مجلة التربية والتنمية، ع. 10، رقم 15، أبريل 2007.

باللغة الإنجليزية:

31. Abdul Rehman, A. and Alharthi, K. "An introduction to research paradigms", *International Journal of educational investigations*, Vol. 3, N. 8, 2016.
32. Abu Khadra Marah, F. and Rawabdeh Ibrahim, A. "Assessment of development of the learning organization concept in Jordanian industrial companies", *The learning organization*, vol. 13, N. 5, 2006.

33. Arh, T, Jerman. B. and Dimovski, V. "The impact of technology-enhanced organizational learning on business performance: an empirical study", *Journal of east European studies*, Vol. 17, N. 3, 2012.
34. Armstrong, A. and Foley, P. "Foundations for a learning organization: organization learning mechanisms", *The learning organization*, Vol. 10, N. 2, 2003.
35. Austin, R. J. "Transactive memory in organizational groups: the effects of content, consensus, specialization, and accuracy on group performance", *Journal of applied psychology*, Vol. 88, N. 5, 2003.
36. Berson, Y., Nemanich, L. A., Waldman, D. A., Galvin, B. M. and Keller, R.T. "Leadership and organizational learning: a multiple levels perspective", *The leadership quarterly*, N. 17, 2006.
37. Breda-Verduijn, V. H. and Heijboer, M. "Learning culture, continuous learning, organizational learning anthropologist", *Industrial and commercial training*, Vol. 48, Iss. 3.
38. Bucic, T. Robinson, L. and Ramburuth, P. "Effects of leadership style on team learning", *Journal of workplace learning*, Vol. 22 N. 4, 2016.
39. Carmeli, A. et Schaubrock J. "Organizational crisis-preparedness: the importance of learning from failures", *Long range planning*, N.41, 2008.
40. Chang, S. and Lee, M. "A study on relationship among leadership, organizational culture, the operation of learning organization and employees' job satisfaction", *The learning organization*, Vol. 14, N. 2, 2007.
41. Charles Kivunja, C. and Ahmed Bawa Kuyini, B. A. "Understanding and applying research paradigm in educational contexts", *International journal of higher education*, Vol. 6, N. 5, 2017.
42. Chatal M. J. H Savelsbergh, M. J. H. C., Van der Heijden, M. J. I, B, and Poell, F, R , "The development and empirical validation of a multidimensional measurement instrument for team learning behaviors", *Small group research*, V.40, N.5, October 2009.
43. Choularton, R. "Complex learning: organizational learning from disasters", *safety science*, N.39, 2010.
44. David, A. and Garvin, A. D. "Building a learning organization", *Harvard business review*, July-August 1993.
45. Dechant, K., Marsick, V, and Kasl. E. "Team learning: A model for effectiveness in high performance teams", *Team development*, V. 7, 2000.
46. Dodgson, M. "Organizational learning : a review of some literatures", *Organization studies*, Vol. 1, N. 3, 1993.
47. Duan, Q, "A study of the influence of learning organization on organizational creativity and organizational communication in high technology", *Eurocia journal of mathematics science and technology education*, Vol. 13, N. 6, 2017.
48. Ege, T., Esen, A. and Dizdar, O, A, "Organizational learning and learning organization: an integrative framework", *Journal of management economics and business*, Vol. 13, N. 2, 2017.
49. Ellis, P. J. A, Hollenbeck, J. R., LLegen D. R., Porter C. O. West, B. J. and Moon, H., "Team learning: collectively connection the Dots", *Journal of applied psychology*, Vol. 88, N. 5, 2003.

50. Ferdous, J., "A journey of organizational theories: from classical to modern", *International journal of economics and law*, Vol. 12, N. 2, April 2017.
51. Fiol, M. C. and Lyles, M. M. Organizational learning, *Academy of management review*, Vol. 10, N. 4, 1985.
52. Gabelica, C. Van den Bosche, P. Maeyer, D. S. and Sergers, R. M. "The effect of team feedback and guided flexivity on team performance change", *Learning and instruction*, Vol. 34, December 2014.
53. Garvin. D, Edmondson, C. A. and Gino, F. "Is yours a learning organization", *Harvard business review*, March 2008.
54. Gomes, G and Wojahn, R. M. "Organizational learning capability, innovation and performance: study in small and medium-sized enterprises (SMEs)", *Revista de administracao*, N.52, 2017.
55. Ham, C. P. and Iles, P. (2002), "Managing learning climate in a financial services organization", *Journal of management development*, Vol.21, N. 6, 2002.
56. Hannah S. T. and Lester P. B, "A multilevel approach to building and leading a learning organization", *The leadership quarterly*, N.20, 2009.
57. Hao, Q. Kasper, H. and Muhlbacher, J. "How does organizational structure influence performance through learning and innovation in Austria and China", *Chinese management studies*, Vol. 6, N. 1, 2012.
58. Hong, J. "structuring for organizational learning", *The learning organization*, Vol. 6, N. 4, 1999.
59. Huber, P. G. "Organizational learning : the contributing processes and the literatures", *organization science*, Vol. 2, N. 1, February 1991.
60. Hussein, N., Omar, S. Noordin, F. and Amir Ishak, N., "Learning organization culture, organizational performance and organizational innovativeness in a public institution of higher education in Malaysia: a preliminary study", *Procedia economics and finance*, Vol. 37, 2016.
61. Huysman, M. "Rethinking organizational learning: analyzing learning process of information system designers", *Accounting management and information technologies*, N. 10, 2000.
62. Islam,T. Khan S and Ahmad, U. N. U. "Turnover intentions : the influence of organizational learning culture and multi foci citizenship behaviors", *Middle – East journal of scientific research*, Vol. 12, N. 5, 2012.
63. Jamali, D. Khoury, G. and Sahyoun, H. "From bureaucratic organizations to learning organizations: an evolutionary roadmap", *The learning organization*, Vol. 13, N. 4, 2006.
64. Jamali, D., "Changing management paradigms: implications for educational institutions", *Journal of management development*, Vol. 24, N. 2, 2006.
65. Jensen, P. E. "A contextual theory of learning and the learning organization", *Knowledge and process management*, Vol. 12, N. 1, 2005.
66. Jerez-Gomez, p., Céspedes-Lorente, J, and Valle-Cabrera, R. "Organizational learning and compensation strategies: evidence from the Spanish chemical industry", *Human resource management*, March/April, 2007.

67. Kane, C. G, and Alavi, M. "Information technology and organizational learning: an investigation of exploration and exploitation processes", *Organization science*, Vol. 18, N. 5, 2007.
68. Kanoppen, D. et al. "Supply chain relationships: Exploring the linkage between inter-organizational adaptation and learning", *Journal of purchasing and supply management*, N. 16, 2010.
69. Koskinen, U. K. "Project-based companies as learning organizations: systems theory perspective", *International journal of project organization and management*, Vol. 3, N. 1, 2011.
70. Lewis, D. "Five years on –the organizational culture saga revisited", *Leadership and organization development journal*, Vol. 23, N. 5, 2002.
71. Li, M. and Chang Zhang, P. "Stimulating learning by empowering leadership", *Leadership and organizational development journal*, Vol. 37, N. 8, 2016.
72. Liao, S. Chen, C. Hu, D. Chung, Y. and Liu, C. "Assessing the influence of leadership style, organizational learning and organizational innovation", *Leadership and organization development journal*, Vol. 38, N. 5, 2017.
73. Liu, C.L., Ghauri, P. and Sinkovics, R. R. "Understanding the impact of relational capital and organizational learning on alliance outcomes", *Journal of world business*, N. 45, 2010.
74. Mahmoudsalehi M., Moradkhannejad, R. and Safari, K. "How knowledge management is affected by organizational structure", *The learning organization*, Vol. 19, N. 6, 2012.
75. Malakouti, M., Zohoori, M., Hosseinipour, J. S. and Asgharian, R. "Organizational learning, learning organization and IT", *Interdisciplinary journal of contemporary research in business*, Vol. 6, N. 3, July 2014.
76. Manuti, A., Pastore, S., Scardigno, F. A., Giancaspro, L. M. and Morciano, D. "Formal and informal learning in the workplace: a research review", *International journal of training and development*, Vol. 19, N. 1, 2015.
77. Marsick, J. V. and Watkins, E. K. "Demonstrating the value of an organization's learning culture: the dimensions of the learning organization questionnaire", *Advances in developing human resources*, Vol. 5, N. 2, May 2003.
78. Martinez-Leon, M. I. and Martinez-Garcia, A. J. "The influence of organizational structure on organizational learning", *International Journal of manpower*, Vol.32, N.5/6, 2011.
79. Mayfield, M. and Mayfield, J. "Effective feedback for learning in organizations and organizational learning", *Development and learning in organizations*, Vol. 26, N. 1, 2012.
80. Moilanen. R., "Diagnostic tools for learning organizations", *The learning organization*, Vol. 8, N. 1, 2001.
81. Mrisha, G., Idua, M. and Kingi, W. "Effect of learning organization culture on organizational performance among logistics firms in Mombasa country", *Journal of human resource management*, Vol. 5, N. 2, 2017.
82. Nonaka, I. "A dynamic theory of organizational knowledge creation", *Organization science*, Vol. 5, N. 1, 1994.
83. Nugroho, A. M. "The effects of collaborative cultures and knowledge sharing on organizational learning", *Journal of organizational change management*, Vol. 32, N. 5, 2018.

84. Ortenblad, A. "The learning organization: toward an integrated model", *The learning organization*, Vol. 11, N. 2, 2004.
85. Ortenblad, A. "On differences between organizational learning and learning organization", *The learning organization*, Vol. 8, N. 3, 2001.
86. Perez Lopez José, S., Peon, M. M. and Ordas, V. J.C, "Human resource management as a determining factor in organizational learning", *Management learning*, Vol. 37, N. 2, 2006.
87. Petiz, S. Ramos, F. and Roseiro, P. "The use of information and communication technologies in organizational learning practices: A research study in an innovation-oriented Portuguese organization", *iJAC*, Vol. 8, N. 1, 2015.
88. Phillips, T. B. "A four level learning organization benchmark implementation model", *The learning organization*, Vol. 10, N. 2, 2003.
89. Pinxten, W. J. L. L, T. Hospers, J. H. Alisjahbana, B. Meheus, M. A. Crevel Van, R. and Ven van der, A, "IMPACT-Bandung: a learning organization approach to build HIV prevention and care in Indonesia", *Procedia social and behavioral sciences*, Vol. 15, 2011.
90. Prugsamat, R. "Factors that influence organization learning sustainability in non-profit organizations", *The learning organization*, Vol. 17, N. 3, 2010.
91. Randall Knapp, R. "Collective (team) learning process models: a conceptual review", *Human Resource development review*, Vol. 9, N. 3, 2010.
92. Razali, M. Z. M., Amira, N. A. and Shobri, N. D. M. "Learning organization practices and job satisfaction among academicians at public universities", *International journal of social science and humanity*, Vol. 3, N. 6, November 2013.
93. Rebecca Weston, "A brief guide to structural equation modeling", *The counseling psychologist*, Vol. 34, N. 5, 2006.
94. Robey, D. et al., "Information technology and organizational learning: a review and assessment of research", *Accounting management and information technologies*, N.10, 2000.
95. Romme, G. "Making organizational learning work: consent and double linking between circles", *European management journal*, Vol. 14, N. 1, 1996.
96. Roth, L. G. and Niemi, J. "Information technology systems and the learning organization", *International journal of lifelong education*, Vol. 15, N. 3, 1996.
97. Ruiz-Mercader, J. Merono-Cerdan, L. A. and Sabater-Sanchez, R. "Information technology and learning: their relationship and impact on organizational performance in small businesses", *International journal of information management*, Vol. 26, 2006.
98. Shelley A Berg, A. S. and Chyung, S. Y. "Factors that influence informal learning in workplace", *Journal of workplace learning*, Vol. 20, N. 4, 2008.
99. Sivagiri, N. "Influence of HRM practices on organizational learning: the mediation role of organizational knowledge management capabilities", *Journal of business and management*, Vol. 20, Issue. 7. Ver. 7, 2018.
100. Stein, A. and Smith, M. "CRM systems and organizational learning: an exploration of the relationship between CRM effectiveness and the customer information orientation of the firm industrial markets", *Industrial marketing management*, N. 38, 2009.

101. Stein, A. and Smith, M. "CRM systems and organizational learning: An exploration of the relationship between CRM effectiveness and customer information orientation of the firm in industrial markets", *Industrial marketing management*, N.38, 2009.
 102. Sun, H.C. "Conceptual clarifications for 'organizational learning', 'learning organization' and 'a learning organization'", *Human resource development international*, Vol. 6, N. 2, 2003.
 103. Talbot, S. Stothard, C. Drobnjak, M. and McDowall, D. 'Learning organizations: A literature review and critique', Land division, *Defense science and technology organization*, January 2014.
 104. Tian, G. Cai, H. and Jiang, Y. "A study of the effects of organizational support on organizational learning based on knowledge management", *EURASIA J Math Sci and Tech Ed*, Vol. 14, N. 5, 2018.
 105. Tsang, W. K. E. "Organizational learning and the learning organization: a dichotomy between descriptive and prescriptive research", *Human relations*, Vol. 50, N. 1, 1997.
 106. Usman, A, Danish, Q. R., Waheed, N. and Tayyeb, U. "Moderating effect of employee's education on relationship between feedback, job role innovation and organizational learning culture", *African journal of business management*, Vol. 5, N.5, 2011.
 107. Valikangas, L., Hoegl, M. and Gibbert, M., "Why learning from failure isn't easy (and what to do about it): innovation trauma at Sun Microsystems", *European management journal*, Vol. 27, N. 4, 2009
 108. Walsh, Kate and Fisher, D. "Action inquiry and performance appraisals: tools for organizational learning and development", *The learning organization*, Vol. 12, N. 1, 2005.
 109. Wanto, S. H. and Suryasaputra, R. "The effect of organizational culture and organizational learning towards the competitive strategy and company performance: case study of east Java SMEs in Indonesia: food and beverage industry", *Information management and business review*, Vol. 4, N. 9, 2012.
 110. Wirtz, J. and Tambyah, K. S. "Organizational learning from customer feedback received by service employee: a social capital perspective", *Journal of service management*, Vol. 21, N. 3, 2010.
 111. Wong, P. S. P., Cheung, O. S. and Leung, Y. K. "Moderating effect of organizational learning type on performance improvement", *Journal of management in engineering*, Vol. 24, 2008.
 112. Yadav, S. and Ararwal, V. "Benefits and barriers of learning organization and its five discipline", *Journal of business and management*, Vol. 18, Issue. 12, Ver. 1, December 2016.
 113. Yang, B. Watkins, E. K. and Marsick, J. V. "The construct of the learning organization: dimensions, measurement and validation", *Human resource development quarterly*, Vol. 15, N. 1, Spring 2004.
- باللغة الفرنسية:
114. Bellet, D., "Le concept d'organisation apprenante: vers un nouveau paradigme pour le développement des ressources humaines», *AGRH*, 1993.
 115. Koenig, G. "L'apprentissage organisationnel : repérage des lieux", *Revue française de gestion*, Vol 1, N. 160, 2006.

116. Lambert G. et Quédraogo N., "L'apprentissage organisationnel et son impact sur la performance des processus", *Revue française de gestion*, N. 166, 2007.
117. Malo, M. et Elkouzi, N. "Alliances stratégiques et apprentissage : Collectif des entreprises d'insertion du Québec et Comité économie sociale inter-CDEC", *Nouvelles pratiques sociales*, Vol 14, N. 2, 2001.

ثالثا: المذكرات والرسائل

باللغة العربية:

118. محمد بن علي إبراهيم الرشودي، بناء أنموذج المنظمة المتعلمة كمدخل لتطوير الأجهزة الأمنية بالمملكة العربية السعودية، أطروحة دكتوراه فلسفة في العلوم الأمنية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2007.

باللغة الإنجليزية:

119. Badewi, A. *Investigating benefits realization process for enterprise resource planning systems, school of aerospace, transport and manufacturing PhD program*, PhD thesis, Cranfield University, United Kingdom, 2016.
120. Nthurubele, T. A. *Facilitation a learning organization: the case of a small consulting firm*, Master of philosophy thesis, Stellenbosch university, South Africa, 2011.
121. Sudharatna, Y. *Toward a stage model of learning organization development*, PHD thesis, University of Adelaide, Australia, June 2004.
122. Yeves P. Givel, P. Y. *An investigation of an organization's journey towards becoming a learning organization, and the skills that help leaders to create the conditions and structures characteristic of a learning organization*, PhD thesis in social science, University of Leicester, October 2014.

باللغة الفرنسية:

123. Cayla, D. "L'apprentissage organisationnel entre processus adaptatif et changement dirigé", Thèse de doctorat en sciences économiques, Université Paris I, 2007.
124. Chevalier, M. C., "La communauté de pratique vue comme dispositif de formation continue au sein d'organisations apprenante", *Rapport de maitrise en éducation*, Université du Québec, 2010.
125. Elkouzi, N. *Alliances stratégiques et apprentissage : deux cas en économie sociale (le comité sociale inter-CDEC et le Collectif des entreprises d'insertion du Québec)*, Mémoire de maitre ès sciences, Ecole des hautes études commerciales affiliée à l'université de Montréal, 2000.
126. Ouhamiden, M. *L'apprentissage organisationnel généré par les projets : cas des provinces d'El Houaz d'Eessaouira*, Mémoire d'obtention du diplôme de maitrise en administration sanitaire et publique, INAS, Maroc, 2002.
127. Tebourbi, N. "L'apprentissage organisationnel: Penser l'organisation comme processus de gestion des connaissances et de développement des théories d'usage", Note de recherche de la Chaire Bell en technologies et organisation du travail, Université du Québec, 2000.

رابعاً: الملتقيات

باللغة الإنجليزية:

128. Chirumalla, K. "Clarifying the feedback loop concept for innovation capability: a literature review", *28th ISPIM innovation conference: composing the innovation symphony*, Austria, Vienna, 18-21 June 2017.
129. Malik, S, Chetty, M. and Chadhar, M. "Information technology and organizational learning interplay: a study", *Australasian conference on information systems*, Sydney, 2018.
130. Purwanto, J. A. "Flexible organizational structure for learning organization: the case of Indonesia open university (universitas Terbuka)", *3rd international seminar and conference on learning organization, ISCLO*, 2015.
131. Santa, M. and Nurcan, S. "Modeling the creation of a learning organization by using the learning organization atlas framework", *15th international conference of enterprise information systems (ICEIS '2013)*, Angers, France, July 2013.

باللغة الفرنسية:

132. Ater, C. J. "L'apprentissage par l'échec commercial : proposition d'un modèle", *XVI conférence internationale de management stratégique*, AIMS, Montréal, 6-7 Juin 2007.
133. Fillol, C. «Apprentissage organisationnel : Une étude de cas chez EDF», *XV^e conférence internationale de management stratégique*, Genève, 13-16 Juin 2006.
134. Trans V.N. et Kalika M., «Apprentissage et performance dans les Joint-ventures internationales au Vietnam», *XV^e conférence internationale de management stratégique*, Genève, 13-16 Juin 2006.

خامساً: المطبوعات المحكمة والتقارير

135. المجد بوزيان تيغزة، "اختبار صحة البنية العائلية للمتغيرات الكامنة في البحوث: منحى التحليل والتحقق"، بحث علمي محكم، مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 2011.
136. فاروق يعلى، "اختبار الفرضيات"، مطبوعة في مقياس اختبار الفرضيات سنة أولى ماستر تخصص علم الاجتماع الحضري، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة سطيف 2، الجزائر، دون سنة نشر.

سادساً: المواقع الإلكترونية

137. Greve, R. H. and Gaba, V. Performance feedback in organizations and groups: common themes, Oxford handbook online, website: <https://faculty.insead.edu/vibha-gaba/documents/Greve%26Gaba-%20Oxford%20Chapter.pdf>.
138. La direction de la politique d'apprentissage de la fonction publique, Agence de la fonction publique du Canada, Guide d'introduction aux notions d'organisation apprenante, Février 2007, website : <https://www.tbs-sct.gc.ca/dev/dwnld/lapn-fra.pdf>.
139. Harvat. D and Trojak, N, "Learning organization in new economy", Website: <http://www.efos.unios.hr/repec/osi/journal/PDF/InterdisciplinaryManagementResearchIX/IMR9a15.pdf>.
140. http://statwiki.kolobkreations.com/index.php?title=Main_Page.

141. https://hbs.qualtrics.com/jfe/form/SV_b7rYZGRxuMEyHRz?Q_JFE=qdg.
142. https://www.youtube.com/watch?v=3r4_pFBjzrw.
143. Johnson, C, Spicer, D. and Wallace, J. “ An empirical model of the learning organization”, web site:
https://warwick.ac.uk/fac/soc/wbs/conf/olkc/archive/olkc6/papers/id_251.pdf.
144. Leroy, F. L'apprentissage organisationnel : une revue critique de la littérature, site web :
http://basepub.dauphine.fr/bitstream/handle/123456789/2214/doc_kwI06I.pdf?sequence=2
145. Mermoud-Thomassian M., Gestion des connaissances et dynamique d'apprentissage : pour une reconsidération du rôle de la mémoire organisationnelle, site web : <http://www.strategie-aims.com>.
146. Pfau, H. R. “An introduction to on-the -job training and learning, Adapted from an unpublished on-the-job training handbook manuscript”, web site:
https://www.researchgate.net/publication/278019299_An_Introduction_to_On-the-Job_Training_and_Learning.
147. Rolland, N. "*L'apprentissage de connaissances en management issues des alliances*" site web: <http://www.strategie-aims.com>.
148. Soparnot, R. et Stevens E., “Peut-on opérationnaliser l'apprentissage organisationnel ? Une analyse du processus d'innovation de services", 2005, Site web :
luxor.acadiau.ca/library/ASAC/v26/06/26_06_p190.pdf.
149. www.atlasframework.info.

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1-2	عناصر نموذج <i>Johnson, C. et al</i>	48
1-3	مصادر وبواعث تعلم المؤسسة	70
1-4	مقياس الإجابة.....	97
2-4	معاملات الثبات.....	98
3-4	الاتساق الداخلي لبعء القيادة.....	99
4-4	الاتساق الداخلي لبعء مكافأة التعلم.....	99
5-4	الاتساق الداخلي لبعء الهيكل التنظيمي.....	100
6-4	الاتساق الداخلي لبعء التقييم والتغذية الراجعة.....	101
7-4	الاتساق الداخلي لبعء تكنولوجيا المعلومات.....	101
8-4	الاتساق الداخلي لبعء ثقافة التعلم.....	102
9-4	الاتساق الداخلي لبعء التعلم الفردي.....	102
10-4	الاتساق الداخلي لبعء تعلم الفرق.....	103
11-4	الاتساق الداخلي لبعء تعلم المؤسسة.....	104
12-4	الاتساق البنائي لأداة الدراسة.....	104
13-4	المؤسسات محل الدراسة (عينة الدراسة).....	106
14-4	توزيع الاستبيانات حسب خصائص المؤسسات المدروسة.....	107
15-4	مصطلحات النمذجة البنائية.....	111
16-4	مؤشرات المطابقة ومستويات قبولها.....	116
17-4	نتائج اختبار <i>KMO</i> و <i>Bartlett</i> لكفاية حجم العينة.....	118
18-4	نتائج اختبار اعتدالية البيانات.....	119
1-5	الاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول بعء القيادة.....	125
2-5	الاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول بعء مكافأة التعلم.....	126
3-5	الاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول بعء الهيكل التنظيمي.....	127
4-5	الاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول بعء التقييم والتغذية الراجعة.....	128
5-5	الاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول بعء تكنولوجيا المعلومات.....	129
6-5	الاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول بعء ثقافة التعلم.....	130
7-5	الاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول بعء التعلم الفردي.....	131
8-5	الاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول بعء تعلم الفريق.....	132

133	.....الاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول بعد تعلم المؤسسة.....	9-5
136	.....ترميز أبعاد نموذج القياس.....	10-5
138	.....تحديد نموذج القياس.....	11-5
138	.....مؤشرات جودة المطابقة لنموذج القياس ومجالات قبولها.....	12-5
140	.....تحديد نموذج القياس المعدل.....	13-5
141	.....مؤشرات جودة المطابقة لنموذج القياس المعدل ومجالات قبولها.....	14-5
142	.....ثبات نموذج القياس المعدل.....	15-5
143	.....تقديرات تشبعات مؤشرات نموذج القياس المعدل.....	16-5
144	.....أدلة الصدق التمايزي والصدق التقاربي للنموذج القياسي.....	17-5
147	.....تحديد النموذج البنائي.....	18-5
147	.....مؤشرات جودة المطابقة للنموذج البنائي ومجالات قبولها.....	19-5
149	.....الآثار المباشرة للمتغيرات المستقلة على التعلم الفردي(دون وساطة من ثقافة التعلم).....	20-5
151	.....الآثار المباشرة للمتغيرات المستقلة على تعلم الفرق (دون وساطة من ثقافة التعلم).....	21-5
152	.....الآثار المباشرة للمتغيرات المستقلة على تعلم المؤسسة (دون وساطة من ثقافة التعلم).....	22-5
153	.....الآثار غير المباشرة للمتغيرات المستقلة على التعلم الفردي (بوجود وساطة من ثقافة التعلم)	23-5
154	.....الآثار غير المباشرة للمتغيرات المستقلة على تعلم الفرق (بوجود وساطة من ثقافة التعلم).....	24-5
155	.....الآثار غير المباشرة للمتغيرات المستقلة على تعلم المؤسسة (بوجود وساطة من ثقافة التعلم)	25-5

فهرس الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
ز	النموذج النظري للدراسة.....	1
33	نموذج الماسة للمؤسسة المتعلمة	1-2
37	نموذج <i>Marquardt</i>	2-2
38	نموذج <i>Yang, Watkins and Marsick</i>	3-2
40	نموذج <i>Ortenblad</i>	4-2
45	نموذج <i>Yuraporn Sudharatna</i>	5-2
46	. نموذج <i>Abu Khadra Marah F. and Rawabdeh Ibrahim A.</i>	6-2
48	نموذج <i>Johnson, C. et al</i>	7-2
50	نموذج الرشودي.....	8-2
68	التعلم من الفشل.....	1-3
87	استخلاص النموذج النظري للدراسة.....	2-3
135	توصيف نموذج القياس.....	1-5
137	تقدير نموذج القياس.....	2-5
140	توصيف وتقدير نموذج القياس المعدل.....	3-5
146	توصيف وتقدير النموذج البنائي.....	4-5

فهرس المحتويات

أ- ك	الإطار العام للدراسة	
ب	تمهيد.....	
ج	إشكالية الدراسة.....	أولا
هـ	فرضيات الدراسة.....	ثانيا
ز	النموذج النظري للدراسة.....	ثالثا
ط	أهمية الدراسة.....	رابعا
ط	أهداف الدراسة.....	خامسا
ي	منهج وأدوات الدراسة.....	سادسا
ي	هيكلية الدراسة.....	سابعا
1-26	الإطار المفاهيمي للمؤسسة المتعلمة	1
2	تمهيد.....	
3	مفهوم المؤسسة المتعلمة <i>Learning organization</i>	1-1
3	ظهور مفهوم المؤسسة المتعلمة.....	1-1-1
5	تعريف المؤسسة المتعلمة.....	2-1-1
6	مدخل عمليات المؤسسة المتعلمة.....	1-2-1-1
7	مدخل دعائم المؤسسة المتعلمة.....	2-2-1-1
8	المدخل المختلط للمؤسسة المتعلمة.....	3-2-1-1
10	أهمية المؤسسة المتعلمة.....	3-1-1
13	أهداف المؤسسة المتعلمة.....	4-1-1
13	التعلم التنظيمي <i>organizational learning</i>	2-1
14	مفهوم التعلم التنظيمي.....	1-2-1
14	المدخل الإدراكي (الكلاسيكي) <i>cognitive approach</i>	1-1-2-1
15	المدخل السلوكي <i>behaviorist approach</i>	2-1-2-1
17	مدخل التعلم كعملية حصول على الكفاءات <i>competencies acquisition process</i>	3-1-2-1
18	المدخل المختلط للتعلم التنظيمي.....	4-1-2-1
19	الخاصية التنظيمية للتعلم.....	2-2-1
21	مضمون التعلم التنظيمي.....	3-2-1
23	الفرق بين المؤسسة المتعلمة والتعلم التنظيمي.....	3-1
26	الخلاصة.....	

57-27	نماذج المؤسسة المتعلمة	2
28	تمهيد.....	
29	نماذج رائدة للمؤسسة المتعلمة.....	1-2
29	نموذج <i>Senge</i>	1-1-2
31	نموذج <i>Garvin</i>	2-1-2
32	نموذج <i>Mike Pedler, John Burgoyne and Tom Boydel</i>	3-1-2
32	نموذج الماسة لـ <i>Moilanen</i>	4-1-2
34	نموذج <i>Marquardt</i>	5-1-2
38	نموذج <i>Baiying Yang, Karen E. Watkins and Victoria J. Marsick</i>	6-1-2
39	نموذج <i>Ortenblad</i>	7-1-2
42	نموذج <i>Garvin, Edmondson and Gino</i>	8-1-2
43	نماذج دراسات سابقة للمؤسسة المتعلمة.....	2-2
43	نموذج <i>Bryan T. Phillips</i>	1-2-2
44	نموذج <i>Yuraporn Sudhartna</i>	2-2-2
46	نموذج <i>Abu Khadra Marah F. and Rawabdeh Ibrahim</i>	3-2-2
47	نموذج <i>Johnson C et al</i> التجريبي للمؤسسة المتعلمة.....	4-2-2
49	نموذج الرشودي.....	5-2-2
51	نموذج أطلس المؤسسة المتعلمة <i>Learning organization Atlas framework</i> (<i>LOAF</i>)	6-2-2
52	الدراسات الجزائرية حول المؤسسة المتعلمة.....	7-2-2
53	تحديد مجالات الاستفادة من النماذج السابقة.....	3-2
53	تحديد منهجية وأدوات ومجال الدراسة.....	1-3-2
53	تحديد متغيرات النموذج النظري.....	2-3-2
57	الخلاصة.....	
90-58	النموذج النظري	3
59	تمهيد.....	
60	التعلم التنظيمي في المؤسسة المتعلمة.....	1-3
60	التعلم على المستوى الفردي.....	1-1-3
63	التعلم على مستوى الفريق.....	2-1-3

65	التعلم على مستوى المؤسسة.....	3-1-3
70	دعائم التعلم في المؤسسة المتعلمة.....	2-3
70	القيادة في المؤسسة المتعلمة.....	1-2-3
74	ثقافة التعلم في المؤسسة المتعلمة.....	2-2-3
75	مكافأة التعلم في المؤسسة المتعلمة.....	3-2-3
77	الهيكل التنظيمي في المؤسسة المتعلمة.....	4-2-3
80	التقييم والتغذية الراجعة في المؤسسة المتعلمة.....	5-2-3
81	تكنولوجيا المعلومات في المؤسسة المتعلمة.....	6-2-3
83	شبكة العلاقات بين أبعاد المؤسسة المتعلمة (بناء الفرضيات)	3-3
88	الخلاصة.....	
122-91	الإطار المنهجي للدراسة الميدانية	4
92	تمهيد.....	
93	تحديد المدخل المنهجي للدراسة	1-4
93	أنواع براديعمات البحث.....	1-1-4
94	عناصر براديعم البحث.....	2-1-4
96	أدوات جمع البيانات.....	2-4
97	الخصائص السيكمترية للاستبيان (الثبات والصدق)	1-2-4
98	اختبار الثبات.....	1-1-2-4
98	اختبار الصدق.....	2-1-2-4
105	مجالا الدراسة المكاني والزمني.....	3-4
108	المدخل الإحصائي للدراسة.....	4-4
109	مفهوم نمذجة المعادلات البنائية ومبررات استخدامها في هذه الدراسة.....	1-4-4
111	مراحل نمذجة المعادلات البنائية.....	2-4-4
116	أنواع النماذج في نمذجة المعادلات البنائية.....	3-4-4
116	نموذج القياس.....	1-3-4-4
118	النموذج البنائي.....	2-3-4-4
118	شروط النمذجة البنائية	4-4-4
118	اختبار كفاية حجم العينة.....	1-4-4-4
119	اختبار اعتدالية البيانات.....	2-4-4-4

120	أدوات الإحصاء المستخدمة.....	5-4-4
122	الخلاصة.....	
157-123	اختبار النموذج النظري	5
124	تمهيد.....	
125	عرض الاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول فقرات أبعاد الاستبيان واختبار الفرضية الرئيسية الأولى.....	1-5
125	عرض الاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول فقرات بعد القيادة.....	1-1-5
126	عرض الاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول فقرات بعد مكافأة التعلم.....	2-1-5
127	عرض الاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول فقرات بعد الهيكل التنظيمي.....	3-1-5
128	عرض الاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول فقرات بعد التقييم والتغذية الراجعة.....	4-1-5
129	عرض الاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول فقرات بعد تكنولوجيا المعلومات.....	5-1-5
130	عرض الاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول فقرات بعد ثقافة التعلم.....	6-1-5
131	عرض الاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول فقرات بعد التعلم الفردي.....	7-1-5
131	عرض الاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول فقرات بعد تعلم الفريق.....	8-1-5
132	عرض الاتجاه العام لإجابات المستجوبين حول فقرات بعد تعلم المؤسسة.....	9-1-5
134	نتائج اختبار الفرضية الأولى.....	10-1-5
134	التحليل العاملي التوكيدي لنموذج القياس (اختبار الفرضية الرئيسية الثانية).....	2-5
134	توصيف نموذج القياس.....	1-2-5
136	تقدير نموذج القياس.....	2-2-5
138	تحديد نموذج القياس.....	3-2-5
138	اختبار جودة مطابقة نموذج القياس.....	4-2-5
139	تعديل نموذج القياس.....	5-2-5
140	تقدير نموذج القياس المعدل.....	6-2-5
141	اختبار جودة مطابقة نموذج القياس المعدل.....	7-2-5
142	اختبار الصدق البنائي لنموذج القياس المعدل.....	8-2-5
142	اختبار الثبات.....	1-8-2-5
142	اختبار الصدق التقاربي لنموذج القياس المعدل.....	2-8-2-5
145	اختبار الصدق التمايزي لنموذج القياس المعدل.....	3-8-2-5
145	اختبار النموذج البنائي للدراسة (تابع لاختبار الفرضية الرئيسية الثانية).....	3-5

145	..... توصيف وتقدير النموذج البنائي	1-3-5
147	..... اختبار تحديد النموذج البنائي	2-3-5
147	..... اختبار جودة مطابقة النموذج البنائي	3-3-5
148	..... ملخص نتائج اختبار الفرضية الرئيسة الثانية	4-3-5
149	..... نتائج اختبار الفرضية الرئيسة الثالثة	4-5
149	..... نتائج اختبار الفرضية الفرعية الأولى من الفرضية الرئيسة الثالثة	1-4-5
150	..... نتائج اختبار الفرضية الفرعية الثانية من الفرضية الرئيسة الثالثة	2-4-5
151	..... نتائج اختبار الفرضية الفرعية الثالثة من الفرضية الرئيسة الثالثة	3-4-5
152	..... نتائج اختبار الفرضية الرئيسة الرابعة	5-5
153	..... نتائج اختبار الفرضية الفرعية الأولى من الفرضية الرئيسة الرابعة	1-5-5
154	..... نتائج اختبار الفرضية الفرعية الثانية من الفرضية الرئيسة الرابعة	2-5-5
155	..... نتائج اختبار الفرضية الفرعية الثالثة من الفرضية الرئيسة الرابعة	3-5-5
157	..... الخلاصة	
182-158	مناقشة النتائج	6
159	..... تمهيد	
160	..... مناقشة الاتجاه العام لأبعاد النموذج في المؤسسات محل الدراسة (نتائج اختبار الفرضيتين الرئيستين الأولى والثانية)	1-6
160	..... مناقشة نتائج بعد القيادة	1-1-6
162	..... مناقشة نتائج بعد مكافأة التعلم	2-1-6
164	..... مناقشة نتائج بعد الهيكل التنظيمي	3-1-6
165	..... مناقشة نتائج بعد التقييم والتغذية الراجعة	4-1-6
166	..... مناقشة نتائج بعد تكنولوجيا المعلومات	5-1-6
167	..... مناقشة نتائج بعد ثقافة التعلم	6-1-6
168	..... مناقشة نتائج بعد التعلم على المستوى الفردي	7-1-6
169	..... مناقشة نتائج بعد تعلم الفريق	8-1-6
171	..... مناقشة نتائج بعد التعلم على مستوى المؤسسة	9-1-6
172	..... مناقشة نتائج علاقات التأثير المباشر والتأثير غير المباشر في النموذج (نتائج الفرضيتين الرئيستين الثالثة والرابعة):	2-6
172	..... مناقشة نتائج التأثيرات المباشرة والتأثيرات غير المباشرة للمتغيرات المستقلة على التعلم الفردي	1-2-6

174	مناقشة نتائج التأثيرات المباشرة والتأثيرات غير المباشرة للمتغيرات المستقلة على تعلم الفريق..	2-2-6
176	مناقشة نتائج التأثيرات المباشرة والتأثيرات غير المباشرة للمتغيرات المستقلة على تعلم المؤسسة	3-2-6
177	مناقشة النتائج على ضوء نتائج الدراسات السابقة.....	3-6
177	مناقشة نتائج أثر بعد القيادة على التعلم التنظيمي بمستوياته.....	1-3-6
178	مناقشة نتائج أثر بعد مكافأة التعلم على التعلم التنظيمي بمستوياته.....	2-3-6
178	مناقشة نتائج أثر بعد التقييم والتغذية الراجعة على التعلم التنظيمي بمستوياته.....	3-3-6
178	مناقشة نتائج أثر بعد تكنولوجيا المعلومات على التعلم التنظيمي بمستوياته.....	4-3-6
179	اقتراحات الدراسة.....	4-6
180	آفاق الدراسة.....	5-6
182	الخلاصة.....	
186-183	الخاتمة	
217-187	الملاحق.....	
188	استبيان الدراسة.....	الملحق رقم 1
192	قائمة المحكمين.....	الملحق رقم 2
192	مخرجات برنامجي <i>SPSS</i> و <i>AMOS</i>	الملحق رقم 3
218	قائمة المراجع.....	
229	فهرس الجداول.....	
232	فهرس الأشكال.....	
234	فهرس المحتويات.....	

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى بناء نموذج للمؤسسة المتعلمة واختباره في بيئة العمل الجزائرية. لتحقيق الهدف تم اعتماد الفلسفة الوضعية كمدخل منهجي للدراسة. حيث تم مراجعة النماذج والدراسات السابقة لتحديد أبعاد النموذج النظري وعلاقتها فيما بينها. وبناء على ذلك؛ تم تعريف المؤسسة المتعلمة على أنها المؤسسة التي تركز على التعلم الفردي وتعلم الفريق وتعلم المؤسسة وتوفر الدعائم الأساسية لهذا التعلم وهي القيادة ومكافأة التعلم والهيكل التنظيمي والتقييم والتغذية الراجعة وتكنولوجيا المعلومات وثقافة التعلم. بحيث يفترض النموذج أن كلا من القيادة والهيكل التنظيمي والتقييم والتغذية الراجعة وتكنولوجيا المعلومات تؤثر على مستويات التعلم الثلاثة تأثيرا مباشرا وتأثيرا غير مباشر بوساطة من ثقافة التعلم.

لاختبار النموذج تم استخدام مقارنة كمية وذلك بإعداد وتوزيع استبيان على 340 إداري في 41 مؤسسة اقتصادية جزائرية اختيرت بطريقة قصدية للحصول على البيانات اللازمة وبعتماد الإحصاء الوصفي والاستدلالي ونمذجة المعادلات البنائية. ليتم التوصل في الأخير إلى النتائج الآتية:

- تتوافر أبعاد النموذج بمستوى متوسط عموما في المؤسسات محل الدراسة؛
- يتأثر التعلم الفردي في المؤسسات محل الدراسة بالقيادة وتكنولوجيا المعلومات بوساطة من ثقافة التعلم. كما يتأثر تأثيرا مباشرا بمكافأة التعلم ولا يتأثر بالتقييم والتغذية الراجعة لا بشكل مباشر ولا بوساطة من ثقافة التعلم؛
- يتأثر تعلم الفريق بالقيادة بوساطة من ثقافة التعلم وتكنولوجيا المعلومات بشكل مباشر وبوساطة من ثقافة التعلم وبالتقييم والتغذية الراجعة بشكل مباشر ولا يتأثر بمكافأة التعلم لا بشكل مباشر ولا بشكل غير مباشر؛
- يتأثر تعلم المؤسسة بالقيادة بوساطة من ثقافة التعلم وبكل من تكنولوجيا المعلومات والتقييم والتغذية الراجعة بشكل مباشر. بينما لا يتأثر بمكافأة التعلم لا بشكل مباشر ولا بوساطة من ثقافة التعلم.

الكلمات المفتاحية: المؤسسة المتعلمة، التعلم التنظيمي، التعلم الفردي، تعلم الفريق، تعلم المؤسسة، القيادة، مكافأة التعلم، الهيكل التنظيمي، التقييم والتغذية الراجعة، تكنولوجيا المعلومات، ثقافة التعلم.

Abstract:

This study aimed at building a learning organization model and testing it in the Algerian business environment. The positivism paradigm was used as a methodological approach to achieve this goal. Therefore, a literature and past model's review was conducted to determine the theoretical model's dimensions and their interrelationships. Consequently, the learning organization was defined as the organization that focuses on individual, team and company's learning and provides their pillars. These pillars are leadership, learning reward, organizational structure, evaluation and feedback, information technology and learning culture. So, the model proposes that leadership, learning reward, organizational structure, evaluation and feedback and information technology affect the three learning levels directly and indirectly through the mediation of learning culture.

To test the proposed model, a quantitative approach was used through developing and distributing a questionnaire on 340 administrators in 41 Algerian economic companies chosen purposively to get the required data and using the descriptive and inferential statistics and structural equation modeling. At the end, the study's results were as follows:

- The level of the model's dimensions is generally average in the studied companies;
- Learning culture in the studied companies mediates the indirect effect of leadership and technology on individual learning, which is also affected directly by learning reward and not affected neither directly nor indirectly by evaluation and feedback;
- Learning culture in the studied companies mediates the indirect effect of leadership on team learning, which is also affected directly and indirectly with the mediation of learning culture by information technology, affected directly by evaluation and feedback and not affected neither directly no indirectly by learning reward;
- Learning culture in the studied companies mediates the indirect effect of leadership and technology on company's learning, which is also affected directly by information technology and evaluation and feedback and not affected neither directly nor indirectly with the mediation of learning culture by learning reward.

Keywords: learning organization, organizational learning, individual learning, team learning, company's learning, leadership, learning reward, organizational structure, evaluation and feedback, information technology, learning culture.