جامعة قسنطينة 3- صالح بوبنيدر

كلية علوم الإعلام و الإتصال و السمعي البصري

قسم الإتصال و العلاقات العامة

شعبة علوم الإعلام و الإتصال/الفرع: الإتصال و العلاقات العامة

التخصص: الإتصال و العلاقات العامة

# دور الإتصال في تحسين التعلم التنظيمي داخل المؤسسة الإقتصادية

## دراسة ميدانية على عينة من إطارات مؤسسة الصيانة الصناعية SOMIK (سوناطراك سكيكدة)

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علوم الإعلام و الإتصال

إعداد الطالبة:

زينة حمودة

السنة الجامعية:2025-2026

جامعة قسنطينة 3- صالح بوبنيدر

كلية علوم الإعلام و الإتصال و السمعي البصري

قسم الإتصال و العلاقات العامة

شعبة علوم الإعلام و الإتصال/الفرع: الإتصال و العلاقات العامة

التخصص: الإتصال و العلاقات العامة

الرقم التسلسلي:....

الرمز:.....

# دور الإتصال في تحسين التعلم التنظيمي داخل المؤسسة الإقتصادية

## دراسة ميدانية على عينة من إطارات مؤسسة الصيانة الصناعية SOMIK (سوناطراك سكيكدة)

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علوم الإعلام و الإتصال

إعداد الطالبة:

زينة حمودة

إشراف الأستاذ:

أ.د جمال بن زروق

أعضاء لجنة المناقشة:

| الإسم و اللقب | الجامعة | الرتبة العلمية | الصفة |
|---|---|---|---|
| بومنجل فوزي | جامعة قسنطينة 3 | أستاذ | رئيسا |
| بن زروق جمال | جامعة سكيكدة | أستاذ | مشرفا و مقررا |
| سردوك علي | جامعة قالمة | محاضر أ | مناقشا |
| مساهل محمد | جامعة قسنطينة 3 | محاضر أ | مناقشا |
| بورويبي عبد الهادي | جامعة قسنطينة 3 | محاضر أ | مناقشا |
| عزري أمال | جامعة سكيكدة | محاضر أ | مناقشا |

السنة الجامعية:2025-2026

# تصريح شخصي

**بعد الاطلاع على أحكام الأمر رقم 1082 المؤرخ في 2020.12.27 و خاصة المادة الثالثة منه، أصرح أن الأطروحة التي قدمتها للحصول على شهادة دكتوراه علوم من كلية علوم الإعلام و الإتصال و السمعي البصري، جامعة قسنطينة 3 ، هي نتيجة جهد شخصي اِحترمت فيه أخلاقيات البحث العلمي (و خاصة منها :تجنب السرقة العلمية و إحترام خصوصية المبحوثين)، مما يجعلني صاحبة حقوق ملكيتها الفكرية مع تحمل مسؤولية محتوياتها، وأعلن أنه يُسمح بالاقتباس منها شريطة الإقرار بذلك، وفق قواعد المنهجية العلمية، كما أؤكد أن نص أطروحتي تمت مراجعته لغويا من قبل متخصصين.**

# شكر

**بفضل الله و توفيقه تم إنجاز هذا العمل فلله الفضل أولا و أخيرا**

**كما لا يسعني في هذا المقام إلا أن أشكر مشرفي على أطروحة الدكتوراه " الأستاذ الدكتور جمال بن زروق" على توجيهاته و تصويباته الدائمة، و تشجيعه المتواصل لإنهاء هذا العمل، و دعمه العلمي و المهني فجزاه الله عني و عن كل ما قدمه خير جزاء.**

**كما لا يفوتني أن أشكر أعضاء لجنة المناقشة، على تحملهم و صبرهم للإطلاع على العمل و مراجعته و تصويبه من خلال ملاحظاتهم الثرية.**

**و لا أنسى في هذا المقام كل من دعمني و شجعني من زملائي و زميلاتي**

**و الشكر موصول إلى عائلتي الصغيرة و الكبيرة على دعهم الدائم، و تحملهم تبعات إنهاء هذا العمل و أخص بالذكر أمي الغالية، أخوي العزيزين على قلبي عماد و ياسين، زوجي الغالي، فلذة كبدي عبد الرؤوف، عبد الرحيم، عبد المؤمن، ألاء الرحمان**

# إهداء

**أهدي ثمرة عملي إلى والدي الغالي رحمه الله، الذي طالما دعمني في مسيرتي العلمية منذ نعومة أظفاري جعلها الله في ميزان حسناته و جزاه عني خير جزاء**

**إلى والدتي الغالية أطال الله في عمرها التي حملت معي هم الأطروحة**

**إلى أخوي الغاليين على قلبي عماد و ياسين**

**دون أن أنسى أخوتي حسين، عبد المجيد، عزيز، سلام**

**و أخواتي سعاد، منيرة، حنيفة، فاطمة، وريدة**

**إلى زوجي الغالي و رفيق دربي**

**إلى أبنائي و قرة عيني عبد الرؤوف، عبد الرحيم، عبد المؤمن ،ألاء الرحمان**

**إلى كل هؤولاء أهدي هذا العمل**

**الملخص:**

هدفت الدراسة إلى معرفة دور الإتصال في تحسين التعلم التنظيمي داخل مؤسسة الصيانة الصناعية **SOMIK** (سوناطراك سكيكدة)، و لأجل ذلك تم الإعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، مع الإستعانة بإستمارة الإستبيان و المقابلة كأداتين لجمع البيانات، حيث طبقت الدراسة على فئة الإطارات المقدر عددهم ب 189 إطار، و على إثرها تم التوصل إلى ما يلي:

- تمتلك الإطارات رغبة قوية للتعلم، كما أنهم يعتبرون الأخطاء فرصة للتعلم.
- يتم حسب المبحوثين مكافئتهم على تعلمهم كفريق و لكن بصفة غير دائمة.
- تمنح المؤسسة الفرصة للمبحوثين للتعلم من أخطائهم، مع غياب التشجيع المستمر للعمل الجماعي.
- يعتبر التدريب أهم وسائل الإتصال المستخدمة، كما يفضل المبحوثين مصادر التعلم الرسمية مقارنة بالمصادر الأخرى.
- يتم تغيير الممارسات القديمة إلى الجديدة قياسا إلى مصلحة المؤسسة.
- تمثلت معيقات ثقافة التعلم المتعلقة بالأفراد في: غياب التعاون، ضعف مهارات الإتصال، و عدم تقدير الأدوار، أما المعيقات التنظيمية فتمثلت في حجب المعلومات و سوء إختيار الأفراد لتولي المسؤوليات، و غياب قنوات إتصال فعالة، أما المعيقات البيئية فتعود إلى نقص التكنولوجيا أو سوء إستخدامها.

**الكلمات المفتاحية:** الإتصال، التعلم، التعلم التنظيمي، المؤسسة الإقتصادية

**Abstract:**
The study aimed to examine the role of communication in enhancing organizational learning within the Industrial Maintenance Enterprise **SOMIK** (Sonatrach Skikda). To achieve this objective, the descriptive – analytical approach was adopted. A questionnaire and interviews were used as data collection instruments. The study was conducted among managerial staff, whose total number was estimated at 189; Based on this, the following findings were obtained:

- The respondents demonstrate a strong willingness to learn and consider mistakes as opportunities for learning.
- According to the respondents, they are rewarded for their learning as a team; however, this is not done on a regular basis.
- The enterprise provides respondents with opportunities to learn from their mistakes, yet there is a lack of continuous encouragement for teamwork.
- Training is considered the most important means of communication, and the respondents prefer formal learning sources over other sources.
- The transition from old practices to new ones in line with the enterprise's interests.
- The individual-related barriers to a learning culture include a lack of collaboration, weak communication skills, and insufficient recognition of roles, Organizational barriers are related in information withholding, poor selection of individuals for responsibilities, and the absence of effective communication channels, Environmental barriers stem from inadequate technology or its improper use.

**Keywords:** Communication, Learning, Organizational learning, Economic enterprise.

**Résumé :**
L'étude visait à examiner le rôle de la communication dans l'amélioration de l'apprentissage organisationnel au sein de l'Entreprise de Maintenance Industrielle **SOMIK** (Sonatrack Skikda), pour atteindre cet objectif, l'approche descriptive - analytique a été adoptée. Le questionnaire et l'entretien ont été utilisés comme outils de collecte des données. L'étude a été menée auprès des cadres, dont le nombre total était estimé à 189, à l'issue de cette démarche, les résultats suivants ont été obtenus :

- Les répondants manifestent une forte volonté d'apprendre et considèrent les erreurs comme des opportunités d'apprentissage.
- Selon les répondants, ils sont récompensés pour leur apprentissage en équipe, toutefois, cela ne se fait pas de manière régulière.
- L'entreprise offre aux répondants des opportunités d'apprendre de leurs erreurs, néanmoins, on constate un manque d'encouragement continu au travail d'équipe.
- La formation est considérée comme le moyen de communication le plus important, et les répondants privilégient les sources d'apprentissage formelles pat rapport aux autres sources.
- La transition des pratiques anciennes vers de nouvelles pratiques, en fonction des intérêts de l'entreprise.
- Les obstacles liés aux individus dans la culture de l'apprentissage incluent le manque de collaboration, la faiblesse des compétences en communication, et la non-reconnaissance des rôles, les obstacles organisationnels de traduisent par la rétention d'informations, un mauvais choix des individus pour assumer des responsabilités, et l'absence de canaux de communication efficaces, les obstacles environnementaux résultent d'une technologie insuffisante ou de son mauvais usage.

**Mots clés** : Communication, Apprentissage, Apprentissage organisationnel, Entreprise économique.

## قائمة المختصرات:

**- Société de Maintenance Industrielle Skikda:SOMIK**

مؤسسة الصيانة الصناعية سكيكدة

**-Entreprise Resource Planning :ERP**

نظام متكامل تستعين به مختلف المصالح و الأقسام من خلال قاعدة بيانات موحدة و مركزية.

**-Procès-Verbal :PV**

محضر لتسجيل الاحداث التي تمت خلال الإجتماع

**-Entreprise de Gestion de Zone Industrielle Skikda :EGZIK**

شركة تسيير المنطقة الصناعية سكيكدة

## فهرس المحتويات


| الموضوع | الصفحة |
|---|---|
| **التصريح الشخصي** | **2** |
| **الشكر** | **3** |
| **الإهداء** | **4** |
| **الملخص** | **5** |
| **قائمة المختصرات** | **8** |
| **فهرس المحتويات** | **9** |
| **فهرس الجداول** | **12** |
| **فهرس الأشكال** | **15** |
| **1- المقدمة** | **17** |
| **1-1- مشكلة الدراسة** | **17** |
| **1-2- أسباب إختيار الموضوع** | **25** |
| **1-3- أهداف الدراسة** | **25** |
| **1-4- أهمية الدراسة** | **26** |
| **1-5- الدراسات السابقة** | **26** |
| **1-6- المقاربة النظرية للدراسة** | **44** |
| **1-7- تحديد المفاهيم** | **52** |
| **2- أدبيات الدراسة حول الإتصال و التعلم التنظيمي داخل المؤسسة الإقتصادية** | **70** |
| **2-1- مدخل نظري حول الإتصال داخل المؤسسة** | **70** |
| 2-1-1- الإتصال: خصائصه، أهدافه ، أهميته | **70** |
| 2-1-2- الإتصال التنظيمي: أهدافه، أهميته، أنواعه، معيقاته | **75** |
| 2-1-3- الإتصال الداخلي: أهدافه، أشكاله، وسائله، معيقاته | **79** |
| **2-2- مدخل نظري حول التعلم التنظيمي** | **105** |
| 2-2-1- التعلم: خصائصه، مبادئه، نظرياته | **105** |
| 2-2-2- التعلم التنظيمي: أصوله، خصائصه، أهدافه، مستوياته | **115** |
| 2-2-3- التعلم التنظيمي و مفاهيم مشابهة | **132** |
| **2-3- الإتصال و التعلم التنظيمي** | **148** |

| | |
|---|---|
| 2-3-1- متطلبات التعلم التنظيمي | 148 |
| 2-3-2- عوامل الإهتمام بالتعلم التنظيمي | 149 |
| 2-3-3- معيقات التعلم التنظيمي | 151 |
| 2-3-4- الإتصال و مستويات التعلم التنظيمي | 153 |
| 2-3-5- مساهمة الإتصال في توليد المعرفة لدعم التحول بين مستويات التعلم التنظيمي | 158 |
| **3- الإجراءات المنهجية** | 161 |
| **3-1- مجالات الدراسة :** | 161 |
| 3-1-1- المجال المكاني | 161 |
| 3-1-2- المجال الزماني | 163 |
| **3- 2- مجتمع الدراسة و عينته:** | 164 |
| 3-2-1- مجتمع الدراسة | 164 |
| 3-2-2- عينة الدراسة | 164 |
| **3-3- منهج الدراسة** | 165 |
| **3-4- أدوات جمع البيانات** | 165 |
| 3-4-1- أدوات المرحلة الإستطلاعية | 165 |
| 3-4-1- أدوات مرحلة التحقق | 166 |
| **3-5- نموذج الدراسة** | 168 |
| **4- تحليل البيانات و تفسيرها** | 170 |
| **4-1- المحور الأول: البيانات السيسيوديمغرافية** | 170 |
| **4-2- المحور الثاني: ممارسة التعلم الفردي للتعلم داخل مؤسسة SOMIK** | 174 |
| **4-3- المحور الثالث: ممارسة التعلم الجماعي للتعلم داخل مؤسسة SOMIK** | 188 |
| **4-4- المحور الرابع: ممارسة التعلم التنظيمي للتعلم داخل مؤسسة SOMIK** | 201 |
| **4-5- المحور الخامس: وسائل الإتصال الموجهة لدعم تحسين مستويات التعلم داخل مؤسسةSOMIK** | 212 |
| **4-6- المحور السادس: مساهمة أشكال الإتصال في تحسين سيرورة الإنتقال بين مستويات التنظيمي داخل مؤسسة SOMIK** | 228 |
| **4-7- المحور السابع: معيقات ثقافة التعلم داخل المؤسسة من وجهة نظر إطارات مؤسسة SOMIK** | 239 |

| | |
|---|---|
| 4-8- الجداول المركبة | 255 |
| 5- نتائج الدراسة | 271 |
| 6- الخاتمة | 282 |
| 7- قائمة المصادر و المراجع | 286 |
| 8- الملاحق | 310 |

# فهرس الجداول


| الرقم | العنوان | الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | توزيع مفردات العينة حسب متغير الجنس | 170 |
| 2 | توزيع مفردات العينة حسب متغير السن | 171 |
| 3 | توزيع مفردات العينة حسب متغير المستوى التعليمي | 172 |
| 4 | توزيع مفردات العينة حسب متغير الأقدمية | 173 |
| 5 | توزيع مفردات العينة حسب متغير الرغبة الذاتية في التعلم | 174 |
| 6 | توزيع مفردات العينة حسب متغير الرغبة في التعلم و إنعكاسها على الدافعية في العمل | 177 |
| 7 | توزيع مفردات العينة حسب متغير تخصيص وقت لإكتساب معلومة جديدة | 178 |
| 8 | توزيع مفردات العينة حسب متغير طبيعة المعلومات و المهارات التي يحرص الموظف على تعلمها | 180 |
| 9 | توزيع مفردات العينة حسب متغير إعتبار الأخطاء فرصة للتعلم | 181 |
| 10 | توزيع مفردات العينة حسب متغير المبادرة للمشاركة في تقديم مقترحات و التعبير عن الرأي في بيئة العمل | 183 |
| 11 | توزيع عدد الإجابات حسب متغير سبب عدم المشاركة في تقديم المقترحات و التعبير عن الرأي | 185 |
| 12 | توزيع مفردات العينة حسب متغير السعي لتطبيق ما تعلمته في بيئة العمل | 186 |
| 13 | توزيع مفردات العينة حسب متغير الحرص على تقاسم المعارف مع أعضاء الفريق | 188 |
| 14 | توزيع الإجابات حسب متغير الأسباب التي تشجعني على تقاسم المعلومات و المعارف | 193 |
| 15 | توزيع مفردات العينة حسب متغير حرص الأفراد على مساعدة بعضهم البعض على التعلم | 194 |
| 16 | توزيع مفردات العينة حسب متغير مكافئة الأفراد على تعلمهم كفريق | 195 |
| 17 | توزيع مفردات العينة حسب متغير ما إذا كانت المكافئات في مستوى التطلعات | 198 |
| 18 | توزيع مفردات العينة حسب متغير التفكير في تحليل القضايا و إيجاد الحلول جماعيا | 200 |

| | | |
|---|---|---|
| 19 | توزيع مفردات العينة حسب متغير تشجيع العامل على المشاركة في بعض المهام | 201 |
| 20 | توزيع مفردات العينة حسب متغير كيفية التعامل مع الفشل في أداء المهام | 204 |
| 21 | توزيع مفردات العينة حسب متغير تشجيع الموظفين على العمل الجماعي المشترك | 206 |
| 22 | توزيع مفردات العينة حسب متغير اِمتلاك الموظفين فرصا متساوية للتعلم | 209 |
| 23 | توزيع مفردات العينة حسب متغير المعايير لِإختيار الأفراد لدمجهم في التعلم | 211 |
| 24 | توزيع الإجابات حسب متغير الوسائل المستخدمة في التعلم داخل المؤسسة | 212 |
| 25 | توزيع مفردات العينة حسب متغير الحرص على تطوير اِستخدام وسائل الإعلام الجديد | 218 |
| 26 | توزيع مفردات العينة حسب متغير اِنعكاس اِستخدام وسائل الإعلام الجديد على التعلم بشكل إيجابي | 219 |
| 27 | توزيع الإجابات حسب متغير جوانب التأثير في اِستخدام وسائل الإعلام الجديد | 220 |
| 28 | توزيع الإجابات حسب متغير المصادر المفضلة للتعلم | 222 |
| 29 | توزيع مفردات العينة حسب متغير إمكانية تقديم مقترحات حول وسائل الإتصال المفضلة في التعلم | 224 |
| 30 | توزيع مفردات العينة حسب متغير أخذ المقترحات المتعلقة بوسائل الإتصال المفضلة في التعلم بعين الإعتبار | 224 |
| 31 | توزيع مفردات العينة حسب متغير تشجيع القادة تقييم العمل | 225 |
| 32 | توزيع الإجابات حسب متغير الغاية من التقييم | 227 |
| 33 | توزيع الإجابات حسب متغير الأسباب التي تحفز على التواصل مع زملائي | 228 |
| 34 | توزيع مفردات العينة حسب متغير كيفية التعامل عند تلقي معلومات و مهارات جديدة | 231 |
| 35 | توزيع الإجابات حسب متغير نتائج تبادل المعارف و ممارسة التعلم في العمل | 232 |
| 36 | توزيع الإجابات حسب متغير مساعدة الإتصال الأفراد و الجماعات بغرض التعلم داخل المؤسسة | 236 |
| 37 | توزيع الإجابات حسب متغير المعيقات المتعلقة بالأفراد داخل المؤسسة | 239 |
| 38 | توزيع الإجابات حسب متغير المعيقات التنظيمية للتعلم | 247 |
| 39 | توزيع الإجابات حسب متغير المعيقات البيئية للتعلم | 253 |

| | | |
|---|---|---|
| 40 | العلاقة بين الجنس و الرغبة الذاتية في التعلم | 255 |
| 41 | العلاقة بين الجنس و انعكاس الرغبة على الدافعية في العمل | 256 |
| 42 | العلاقة بين الجنس و تخصيص وقت لإكتساب معلومات جديدة | 257 |
| 43 | العلاقة بين الجنس و اِعتبار الأخطاء فرصة للتعلم | 257 |
| 44 | العلاقة بين السن و الحرص على تقاسم المعارف مع أعضاء الفريق | 258 |
| 45 | العلاقة بين السن و الرغبة الذاتية في التعلم | 259 |
| 46 | العلاقة بين السن و تخصيص وقت لإكتساب معلومات | 260 |
| 47 | العلاقة بين السن واِعتبار الأخطاء فرصة للتعلم | 261 |
| 48 | العلاقة بين السن و تقاسم المعلومات و المعارف مع أعضاء الفريق | 262 |
| 49 | العلاقة بين السن و كيفية التعامل عند تلقي معلومات و مهارات جديدة | 263 |
| 50 | العلاقة بين المستوى التعليمي و الرغبة الذاتية في التعلم | 264 |
| 51 | العلاقة بين المستوى التعليمي و تخصيص وقت لإكتساب معلومات | 265 |
| 52 | الذي يوضع العلاقة بين المستوى التعليمي و تقاسم المعلومات و المعارف مع أعضاء الفريق | 265 |
| 53 | العلاقة بين المستوى التعليمي و كيفية التعامل عند تلقي معلومات و مهارات جديدة | 266 |
| 54 | العلاقة بين الأقدمية و الرغبة الذاتية في التعلم | 267 |
| 55 | العلاقة بين الأقدمية و إعتبار الأخطاء فرصة للتعلم | 268 |
| 56 | العلاقة بين الأقدمية و تقاسم المعارف و المعلومات مع أعضاء الفريق | 269 |

## فهرس الأشكال


| الرقم | عنوان الشكل | الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | أهداف الإتصال الداخلي | 83 |
| 2 | أشكال الإتصال الداخلي حسب الإِتجاه | 90 |
| 3 | معيقات الإتصال الداخلي | 103 |
| 4 | خصائص التعلم التنظيمي الفعال | 119 |
| 5 | عملية الربط بين التعلم الفردي و التنظيمي | 131 |
| 6 | الفرق بين التدريب، التعليم و التعلم | 134 |
| 7 | أهم خصائص المنظمة المتعلمة | 137 |
| 8 | أهم الفروق بين المنظمة المتعلمة و التقليدية | 138 |
| 9 | علاقة المنظمة المتعلمة بمستويات التعلم الثلاث | 139 |
| 10 | هرمية المعرفة | 141 |
| 11 | التحول من البيانات إلى المعلومات نحو المعرفة | 142 |
| 12 | نموذج الدراسة | 168 |
| 13 | دائرة نسبية توضح توزيع المبحوثين حسب الجنس | 170 |
| 14 | دائرة نسبية توضح توزيع المبحوثين حسب السن | 171 |
| 15 | دائرة نسبية توضح توزيع المبحوثين حسب المستوى التعليمي | 172 |
| 16 | دائرة نسبية توضح توزيع المبحوثين حسب الأقدمية | 173 |
| 17 | النظام الفرعي للتكنولوجيا | 254 |

## 1- مقدمة

1-1- مشكلة الدراسة

1-2- أسباب إختيار الموضوع

1-3- أهداف الدراسة

1-4- أهمية الدراسة

1-5- الدراسات السابقة

1-6- المقاربة النظرية للدراسة

1-7- تحديد المفاهيم

# 1- مقدمة:

## 1-1- مشكلة الدراسة:

تتواجد المؤسسات اليوم مهما كان حجمها و طبيعة نشاطها، في بيئة تتسم بسرعة التغيير و التحول و التنافس، فبين التغييرات البيئية، التكنولوجية، السياسية و الإقتصادية ...إلخ، تجد هذه المؤسسات نفسها مرغمة على التكيف و التأقلم في سبيل تحقيق أهدافها و زيادة حصصها السوقية، و تحقيق الميزة التنافسية بالإضافة إلى تنمية مواردها البشرية، و ذات الأمر ينطبق كذلك على المؤسسات الإقتصادية، حيث تكتسب هذه الأخيرة أهمية بالغة قياسا إلى دورها الإستراتيجي في بناء اِقتصاد بلدانها فهي مسؤولة عن الكثير من مظاهر التقدم و التطور في العديد من الدول.

من جانب آخر، أدى الإنفجار المعلوماتي و التوجه نحو الاِقتصاد المعرفي، إلى تركيز الإهتمام أكثر على المعرفة و كذا المورد البشري المسؤول الأول عن اِكتسابها و اِستخدامها، مشاركتها و تخزينها و من ثم توليد معارف جديدة، من خلال حثه على الإبداع و الإبتكار الذي يعرف هو الآخر تطورات متسارعة، و أمام كل هذه التحديات التي يتوجب على المؤسسة الإقتصادية اِستيعابها من خلال الجمع بين قدرتها على التكيف في بيئة متغيرة، و توفير متطلبات الإبداع و الاِبتكار لتحقيق التنمية و التميز، اِتجهت الكثير منها إلى اِستثمار كل الإمكانيات حتى تنسجم مع متطلبات عصر العولمة و الاِقتصاد المعرفي، فمنها من اِستثمرت في التكنولوجيا، المعرفة، الموارد البشرية وصولا إلى الاِستثمار في الإتصال.

و في سياق الحديث عن الإتصال ، يبرز الدور الجوهري للاِتصال داخل المؤسسة من خلال الأدوار الفعالة التي يؤديها على الصعيد الإنساني ، الإجتماعي و كذا التنظيمي، حيث يعتبر أحد الركائز الأساسية التي تدعم السير الحسن لمختلف أنشطة المؤسسة ، فضلا عن مساهمة الإتصال في تحقيق أهدافها و تحسين أداء عمالها و كذا تعزيز العلاقات و التفاعلات الإجتماعية فيما بينهم، بالمقابل يتيح الاِتصال الربط بين مختلف المستويات التنظيمية و يقرب المسافة فيما بينها، و يوفر التواصل الدائم مع قدر عالي من تدفق للمعلومات صعودا و نزولا و بشكل أفقي، بالإضافة إلى توحيد القيم، الثقافات و المدركات خصوصا بالنسبة للمؤسسات الكبيرة في ظل تلاشي الحدود الجغرافية ، السياسية و الاِتصالية بسبب العولمة.

و بمواصلة الحديث عن دور الإتصال داخل المؤسسة نجد أنه يقلل من فرص اِنتشار الإشاعة عن طريق تمكين أفرادها من المعلومات مع تنسيق الجهود و تهيئتهم لتقبل التغيير، و غيرها من المزايا التي يوفرها الإتصال على الصعيد الداخلي ، وتجدر الإشارة إلى أن تباين أشكال الإتصال التي تسود داخل المؤسسة يرتبط أساسا بطبيعة الأفراد، نوعية العلاقات بينهم، هرم السلطة و كذا الثقافة التنظيمية.

و في ذات السياق يمكن أن نميز بين ثلاث أشكال من الإتصال الرسمي داخل المؤسسة: فنجد **الإتصال الصاعد** الذي يضمن التواصل بين مختلف العاملين مع الإدارة العليا و ذلك بغية نقل حيثيات أداء المهام و تنفيذها، مدى التقدم المحقق في تجسيد الأهداف المسطرة مع فتح المجال لتقديم المقترحات و المبادرات بطريقة فردية أو جماعية، و كذا طرح المشاكل مع إيجاد الحلول، و يستخدم في هذا الصدد العديد من الوسائل الاِتصالية نذكر منها: التقارير، الاِستفسارات، رفع الاِنشغالات، و الشكاوي و علبة الأفكار و غيرها و التي تهدف في محصلتها إلى وضع الإدارة العليا في صورة ما يحدث داخل المؤسسة.

أما الشكل الثاني للاِتصال فهو **الإتصال الأفقي** ، الذي يتم بين العاملين (أفراد و جماعات) من نفس المستوى التنظيمي من خلال تقاسم المعلومات، الخبرات و كذا القيم و المبادئ التنظيمية، بالإضافة إلى التنسيق ، بغية توحيد الجهود و خلق رؤية مشتركة تضمن تحقيق المؤسسة لأهدافها و إستراتيجيتها، من خلال ضمان سريان المعلومات و المعارف ، و نجد من وسائله الاِجتماعات التنسيقية و الإتصالات الهاتفية ....إلخ.

أما **الشكل النازل للاِتصال** فيربط بين الإدارة العليا و العاملين في المستويات التنظيمية الدنيا، من أجل تقديم التوجيهات و الأوامر و التعليمات، إذ يتجسد ذلك من خلال اِجتماعات دورية، لوحة الإعلانات، أما **الشكل الرابع** و المتمثل في الإتصال المحوري الذي يعتبر أقل اِستخداما مقارنة ببقية الأشكال الأخرى لكن على قدر كبير من الأهمية، إذ يسمح هذا الشكل الاِتصالي العاملين بمختلف المصالح و الأقسام من مستويات تنظيمية متباينة التواصل فيما بينهم، بغية التنسيق و توحيد الجهود من خلال عملية التمكين في حدود صلاحيات كل طرف من أطراف العملية الاِتصالية.

و تجدر الإشارة إلى أن المؤسسة مطالبة بتعبئة كل الأشكال و الوسائل الإتصالية في إطار مخطط و إستراتيجية واضحتين، تأخذ فيها بعين الإعتبار كل الأهداف المراد تحقيقها، مع التأكيد على أهمية التنويع في الوسائل المستخدمة من خلال دمج إستعمال وسائل الإتصال الحديثة، بغية الوصول إلى التكامل الوظيفي فيما بينها، بالطريقة التي تمكن المؤسسة من الوصول إلى مبتغاها.

و بالعودة للحديث عن التوجه إلى إقتصاد المعرفة فقد وجدت المؤسسات نفسها ، في مواجهة العديد من التحديات أساسها عدم الثبات و عدم التأكد، الأمر الذي فرض على القائمين عليها حتمية إستبدال المفاهيم الإدارية التقليدية بأخرى حديثة من ضمنها **التعلم التنظيمي**، و هو عملية تقوم من خلالها المؤسسة بإستثمار معارفها و إستغلال تجاربها الفردية، الجماعية و التنظيمية مع إستخلاص الدروس من الأخطاء المرتكبة بإعتبارها فرص مواتية للتعلم، مع التأكيد على أهمية الوقوف على المسببات الحقيقية لها و مراجعة السياسات و البرامج وكذا مواكبة التطورات ركيزتها في ذلك الإستثمار في المورد البشري .

و يمارس التعلم التنظيمي بصفة مستمرة ليشمل كل المستويات التنظيمية بالمؤسسة، من أجل البقاء في صدارة المنافسة و تقديم نوعية جيدة للمنتجات و الخدمات خاصة بالنسبة للمؤسسات ذات الطابع الإقتصادي، كما يوفر فرصة حقيقية لتطوير السلوك الإنساني داخلها، إما بالتعديل أو التغيير و هي أهم مبادئ التعلم و شروط ممارسته، كما من شأنه الرفع من مستوى الإستجابة للمثيرات الخارجية على أن يترافق ذلك بالتخطيط المحكم إما في الجانب التقني (دمج إستخدام التكنولوجيا) أو الجانب البشري (تنمية الموارد البشرية) عن طريق تطوير ردود أفعالهم و تمكينهم من المعارف و الخبرات و كذا المهارات.

و تأكيدا على الأهمية البالغة للتعلم التنظيمي التي تعتبر ركيزة أساسية للتحول إلى مؤسسة متعلمة، نجد "دراسة لتكنولوجيا التعلم التي أجرتها **Brandon Hall** يعتقد **56 %** من المؤسسات أن الإستثمار في برامج التعلم و التطوير أساس نجاحها" (**سيندوجا، 2024**)، و نظرا لذلك يتوجب على المؤسسة أن تعي جيدا أن ممارسة التعلم في مستواه التنظيمي يستوجب الإهتمام بالفرد بإعتباره محور و منطلق عملية التعلم من أجل تحقيق فاعلية و كفاءة العمل الميداني.

و على الرغم من عدم وجود إجماع على وضع تعريف جامع و مانع للتعلم التنظيمي، إلا أن الحديث عنه يتجاوز كونه مرتبط فقط بزيادة التنافسية، تحقيق الربح المادي و زيادة الإنتاجية، بل يمتد إلى التأكيد على ضرورة أن يتحول التعلم رغبة ملحة على **المستوى الفردي** و هو أحد مستويات التعلم التنظيمي و أهمها على الإطلاق، و الذي يعبر عن وجود رغبة و دافع قويين من قبل الفرد نفسه، من أجل تلقي و اِكتساب معارف و خبرات و سلوكيات لم تكن له الفرصة من قبل لتلقيها، و ترتبط هذه الرغبة عادة بالدافع و الذي قد يكون داخليا من خلال الرغبة في التطوير و التنمية الذاتية، إثبات الذات، التفوق و التميز، أو مرتبط بدوافع و حوافز خارجية متعلقة أساسا بما يتحصل عليها الفرد من المحيط المؤسساتي سواء كانت معنوية كالتكريم أو مادية كالمكافئات المالية.

و تجدر الإشارة إلى أن الرغبة و الدافع وحدهما غير كافيين لممارسة هذا المستوى من التعلم، إذ لابد من توفر القدرة على ذلك و هي مرتبطة أساسا بمهارات الإتصال و التعاون، مهارات التفكير النقدي، مهارات التفكير الجماعي في المشكلة المطروحة من خلال الوقوف على الأسباب و اِقتراح حلول ، ذلك أن الأفراد المحيطين بالمشكلة ، أو الموقف موضوع التعلم، لهم قابلية للتعلم وتطوير الحلول و الإستراتيجيات أكثر من غيرهم، مع التأكيد على أهمية كل من مهاراتي التقييم الذاتي و الجماعي ، لذا يتوجب اِستغلال القدرات العقلية و الإبداعية للأفراد مع إحترام الفروق الفردية فيما بينهم لدمجهم في التعلم، و سواء تعلم الأفراد داخل المؤسسة أو خارجها، غير أن أثر ذلك يبرز من خلال ممارساتهم الميدانية داخلها، لهذا لابد من التنويه إلى أن التعلم المشار إليه في الدراسة لا ينحصر فقط على الرصيد المعرفي الذي يكتسبه الفرد بل يقترن كذلك بالتطبيق لِإختبار ما تم تعلمه.

و إلى جانب التعلم الفردي نجد **التعلم الجماعي (الفرقي)** الذي يشير إلى ممارسة التعلم بصفة جماعية، أين تتحد فيها المعارف و الرؤى و يستند فيها العمل إلى التفكير الجماعي و توحيد جهود أعضاء الجماعة أو الفريق كما يتم إدارة المشاكل و إيجاد الحلول بنفس الأسلوب، و لا تقتصر ممارسة التعلم الجماعي على المستوى المعرفي بل يتعداه إلى إعادة تشكيل السلوكات و الأفعال لتحقيق التعلم، مع ضمان إشراك كل المستويات الإدارية في المعرفة، إن كان على صعيد الأفراد أو الجماعات، و "بحسب تقارير المنتدى الإقتصادي العالمي جاء أن نصف الموظفين على مستوى العالم هم بحاجة إلى تدريب مكثف لإعادة تأهيلهم مهاريا بحلول **2025**، هذا بخلاف من فقدوا وظائفهم، أي أن نسبة الذين يحتاجون إلى تدخل سريع لتعلم مهارات جديدة أو تحديث مهاراتهم هم أكثر بكثير من

نصف الموظفين، و في تقرير أخر لشركة "**لينكد إن**" تم الكشف أن **75 %** من مديري التعلم و التطوير يؤمنون بأن التعلم لم يعد نشاطا واحدا أو مجموعة من دورات تدريبية تقدمها إدارة التدريب، لكنه أصبح نشاطا اِجتماعيا يحدث في مختلف الإدارات و الوحدات التنظيمية بالمؤسسة، كما يرى ذات التقرير أن **85 %** من المديرين أن أنشطة التعلم تسهم بشكل جذري في إدارة التغيير و التطوير". **(جراد، 2023)**

أما المستوى الأخير من التعلم هو **التعلم التنظيمي (المنظمي)**، و هو مستوى يأخذ بُعدا إستراتيجيا إذ من خلاله تترجم المؤسسة رؤيتها في التعلم إلى نشاطات و برامج ملموسة على أرض الواقع، لهذا فهو يشير إلى جهود المؤسسة من أجل تحويل الرؤية النظرية للتعلم إلى إجراءات عملية عن طريق ترسيخ ممارسة ثقافة التعلم على المستوى الفردي و الجماعي، و كذا تكريس ثقافة منظمية داعمة لكل فعل تعلمي، من خلال إزالة كل العقبات أمام كلا المستويين (الفردي و الجماعي) كتشجيع المقترحات و الإبداعات، مع ضمان المشاركة الجماعية في إتخاذ القرارات، و سواء تعلق الأمر بالتعلم الفردي ، الجماعي أو التنظيمي فعلى المؤسسة أن تحرص على تطوير معارفها، و تشجع الأفراد على مشاركة معارفهم الكامنة و جعلها متاحة للآخرين، بغية تحويلها إلى معرفة صريحة لتكون أساس توليد أخرى جديدة، مختلفة تماما عن غيرها و صالحة لِاستعمالها في مختلف المواقف التي تمر بها المؤسسة.

و لا يمكن أن ننصرف في الحديث عن التعلم التنظيمي دون الإشارة إلى دور القادة أو القيادة، و يبرز ذلك من خلال ضرورة حرصهم على الربط بين أهداف التعلم و أداء المهام اليومية ، بعيدا عن أي قطيعة بين ما يتم تعلمه، و ما يتم ممارسته، بل يجب أن يكون اِمتداد بينهما، كما يجب أن يتم ترسيخ ثقافة التعلم في مجمل الممارسات الروتينية للمؤسسة و لا يقتصر على ظروف مرحلية سواء كانت زمنية أو مكانية ، كما يجب أن يعبر التعلم عن أهداف المؤسسة و لا يتعارض معها، "لهذا فقد أصبح مفهوم تفعيل المؤسسة المتعلمة على أرض الواقع مطلبا أساسيا في معايير و مواصفات الجودة و التميز مثل النموذج الأوروبي، مواصفات الإيزو، و مواصفات المستثمرين في القوى البشرية ". **(السباعي، 2021)**

و يعتبر التعلم التنظيمي و الإتصال الداخلي متغيران متلازمان ، حيث يضمن الإتصال الداخلي فتح المجال للحوار و التفاعل الاِجتماعي الدائم و تقاسم الأفكار و المعارف و القيم التنظيمية، و كذا بناء رؤى مشتركة تتلاءم و تطلعات المؤسسة، كما يتيح أيضا نقل المعارف و الخبرات و المهارات و من ثم تنظيمها و تخزينها من أجل العودة إليها لاحقا، فضلا على أنه يتيح توليد المعارف الجديدة بعد أن يتم تحويل المعارف الكامنة إلى معارف صريحة.

و لا يمكن الحديث عن التعلم دون الإشارة إلى ضرورة اِعتباره فعلا اِتصاليا، يمكن تكريسه برؤية داخلية من الفاعلين داخل المؤسسة، و عليه تبرز أهمية دعم أشكال الإتصال الداخلي لكل مبادرة و رغبة لممارسة التعلم سواء كانت فردية أو جماعية أو تنظيمية، و على هذا الأساس فإن مكانة الإتصال الداخلي بكل أشكاله تكمن في التنسيق بين المهام و تشجيع المبادرات و الأفكار الخلاقة و الإبداعية، باِعتبارها ركائز أساسية لممارسة التعلم.

كما أن ممارسة مستويات التعلم الفردي و الجماعي و التنظيمي، لا تتم بصفة مفصولة عن بعضها البعض، فلا يمكن الحديث عن تعلم فردي دون وجود رغبة ملحة لدى الفرد للتعلم و إحداث التغيير إن كان على الصعيد الشخصي، الاِجتماعي و المهني، كما لا يمكن إثارة نقطة التعلم الجماعي دون وجود إهتمام مشترك لممارسة العمل جماعيا و تناقل الخبرات في بينهم ، و عليه يرتبط ممارسة التعلم التنظيمي بوجود رؤية واضحة من قبل المؤسسة على كل الأصعدة، و يمكن الاِستعانة بالمتغير الإتصالي لضمان تراكمية الخبرات و التجارب و اِنتقالها بين مختلف المستويات التنظيمية.

و حتى تتجسد أدوار الإتصال في الميدان، لابد من تفعيل مختلف وسائل الإتصال داخل المؤسسة، بدءا بالاِجتماعات ، الدورات التكوينية، الملتقيات و المؤتمرات الحضورية وصولا إلى دمج وسائل الإتصال الحديثة بمختلف وسائطه الإجتماعية و آلياته المؤسساتية كالمؤتمرات و الملتقيات عن بعد، الأنترنات ..إلخ، على أن يتم توظيفها و صياغة محتوياتها بما يتوافق و حاجات التعلم الخاصة بالأفراد ، مع الأخذ بعين الاِعتبار رؤية المؤسسة التنظيمية في هذا الصدد، إذ في العادة ما تكون هناك فجوة بين المحتوى الإتصالي و المهام التي يؤديها الأفراد بالمؤسسة، و هنا يبرز دور القادة في تلقين الأفراد لأهداف التعلم بصفتهم فاعلين أساسيين في عملية التعلم، مع الحرص على التقييم الدوري الذي يجب أن يشمل جميع أطراف العملية بدءا بالمتعلم (الفرد داخل المؤسسة)، المعلم (في العادة يكون المدرب باِعتبار التدريب أحد أشهر وسائل الإتصال المستخدمة في التعلم داخل المؤسسة)،

و كذا محتوى التعلم مع التأكيد على مطابقتها للأهداف المسطرة ، بالإضافة إلى تقييم مخرجات التعلم و التي تظهر من خلال سلوكات الأفراد.

و على الرغم من أن ممارسة التعلم هو حاجة بشرية قد يجري ممارستها في سياق التجارب و الخبرات الشخصية و الإجتماعية ، إلا أن تكريس التعلم التنظيمي تحده العديد المعيقات منها ما يتعلق بالأفراد و الفرق ، حيث تتراوح بين معيقات نفسية و اِجتماعية اِستنادا للرصيد الذي يحملونه من تجاربهم الشخصية و الإجتماعية، بالإضافة إلى معيقات لغوية و اِتصالية و التي مردها الاِختلاف في مستوياتهم التعليمية و الفكرية و الفروق الفردية فيما بينهم، إضافة إلى معيقات تنظيمية من خلال غياب رؤية واضحة لممارسة التعلم أو عدم وجودها من الأساس، فقد تتوهم المؤسسة أنها تمارس التعلم و هي تفعل عكس ذلك، من خلال مثبطات فكرية، تنظيمية، قانونية، و إستراتيجية، بالإضافة إلى الثقافة السائدة داخل المؤسسة و التي تشمل قيم، عادات، تقاليد و أنماط التفكير غير المشجعة على التعلم، فضلا عن رفض التغيير و الاِرتباط الشديد بالماضي مع عدم الاِعتراف بالأخطاء، و تجنب مناقشتها، دون أن ننسى عدم كفاية الموارد المادية لتحقيق التعلم و كذا اِرتباط ممارسة التعلم بتهديد بعض المصالح داخل المؤسسة فضلا عن الهيكل التنظيمي غير المرن الذي يحد من التدفق السلس للمعلومات داخل المؤسسة.

و تتعاظم قيمة الحديث عن الإتصال و التعلم التنظيمي ، حينما يتعلق الأمر بمؤسسة ذات طابع صناعي فنجد مؤسسة سوناطراك مثلا من المؤسسات الصناعية الجزائرية الرائدة في مجالها على المستوى الوطني و العالمي، و من هنا تبرز قيمة الدراسة الحالية في تناول الفجوة البحثية التي تم رصدها لدى إطلاعنا على الدراسات التي تم القيام بها فيما يتعلق بمتغيري الدراسة كل على حدى، حيث تطور الإهتمام لدراسة العلاقة بين الإتصال و تحسين التعلم التنظيمي ، قياسا إلى الجهود التي تُبدَل على مستوى المؤسسة للنهوض بالجانب الوظيفي و الإنتاجي، من أجل مجاراة كبرى المؤسسات العالمية و اِستثمارا لخبرتها ، و اِستغلالا لأخطائها.

و عن المؤسسة محل الدراسة فقد وقع الاِختيار على **مؤسسة الصيانة الصناعية SOMIK** الكائن مقرها بمؤسسة سوناطراك سكيكدة، أين برزت رغبة الباحثة في معرفة مدى ممارسة المؤسسة للمستويات الثلاث من التعلم بالإضافة إلى وسائل الإتصال التي تم تعبئتها من أجل دعم تحسين هذه المستويات ، فضلا عن دور أشكال الإتصال الداخلي (الصاعد، النازل الأفقي) في تحسين سيرورة

الإنتقال بين المستوى الفردي و الجماعي من أجل الوصول إلى ممارسة التعلم التنظيمي، و في الأخير التعرف على المعيقات التي تعرقل ثقافة التعلم من وجهة نظر إطارات المؤسسة ، و منه تم بلورة التساؤل الرئيسي التالي:

**– ما مدى مساهمة الإتصال في تحسين التعلم التنظيمي داخل مؤسسة الصيانة الصناعية SOMIK ( سوناطراك سكيكدة ) ؟**

و منه تتفرع **الأسئلة الفرعية التالية:**

– ما مدى ممارسة المستوى الفردي للتعلم داخل مؤسسة الصيانة الصناعية **SOMIK ؟.**

– ما مدى ممارسة المستوى الجماعي للتعلم داخل مؤسسة الصيانة الصناعية **SOMIK ؟.**

– ما مدى ممارسة المستوى التنظيمي للتعلم داخل مؤسسة الصيانة الصناعية **SOMIK ؟.**

– ما هي وسائل الإتصال الموجهة لدعم تحسين مستويات التعلم التنظيمي داخل مؤسسة الصيانة الصناعية **SOMIK ؟.**

– ما مدى مساهمة أشكال الإتصال (الداخلي) في تحسين سيرورة الإنتقال بين مستويات التعلم التنظيمي داخل مؤسسة الصيانة الصناعية **SOMIK ؟.**

– ما هي المعيقات التي تعرقل خلق ثقافة التعلم من وجهة نظر إطارات مؤسسة الصيانة الصناعية **SOMIK ؟.**

**1-2- أسباب اِختيار الموضوع:**

- الرغبة الملحة من قبل الباحثة للدمج بين مجالين مختلفين يعكسهما متغيري الدراسة في مجال علوم الإعلام و الإتصال و مجال الإدارة و الموارد البشرية.

- قلة الدراسات (في حدود علم الباحثة) التي تجمع بين المتغيرين (بنفس الأبعاد) و خاصة من خلال الطرح المقدم (الدراسات المحلية، العربية و الأجنبية على حد سواء) و هو ما جعل الباحثة ترفع التحدي لِاستكمال هذا الموضوع.

- الأهمية البالغة لكل من الإتصال و التعلم التنظيمي في منظومة هذا العصر.

- يعتبر التعلم التنظيمي من المواضيع الحديثة الذي يجري تداوله إلى حد اليوم من خلال أطاريح و مقالات و ملتقيات، فضلا على أن العلاقة بين الإتصال و التعلم التنظيمي غير مطروحة من قبل بهذا الشكل ( **في حدود علم الباحثة**).

**1-3- أهداف الدراسة:**

- معرفة مدى ممارسة المستوى الفردي للتعلم بمؤسسة الصيانة الصناعية **SOMIK** .

- معرفة مدى ممارسة المستوى الجماعي للتعلم بمؤسسة الصيانة الصناعية **SOMIK** .

- معرفة مدى ممارسة المستوى التنظيمي للتعلم بمؤسسة الصيانة الصناعية **SOMIK** .

- معرفة وسائل الإتصال الموجهة لدعم تحسين مستويات التعلم التنظيمي بمؤسسة الصيانة الصناعية **SOMIK** .

- معرفة مدى مساهمة أشكال الإتصال (الداخلي) في تحسين سيرورة الاِنتقال بين مستويات التعلم التنظيمي بمؤسسة الصيانة الصناعية **SOMIK** .

- معرفة المعيقات التي تعرقل خلق ثقافة التعلم من وجهة نظر إطارات مؤسسة الصيانة الصناعية **SOMIK**.

### 1-4- أهمية الدراسة:

- تبرز أهمية الدراسة بإعتبارها الدراسة الوحيدة في حدود علم الباحثة التي تجمع بين الإتصال و التعلم التنظيمي في سياق مؤسسة ذات طابع صناعي كميدان للدراسة، لهذا فهي تسد الفجوة البحثية المتعلقة بالعلاقة بين الإتصال و التعلم التنظيمي.

- و من الناحية النظرية توفر الدراسة الحالية إطار مفاهيميا حول العلاقة بين المتغيرين.

- من جهة أخرى، و على الرغم من وجود سعي كبير من قبل المؤسسات للتعلم من تجاربها و تجارب محيطها، إلا أننا نلمس ثغرة كبيرة في إمكانية تحويل الرؤية النظرية للتعلم إلى تطبيق عملي و هو ما نحاول الوقوف عليه في هذه الدراسة، لهذا و من الناحية التطبيقية توفر نتائج الدراسة قاعدة أساسية للتفكير بجدية من قبل متخذي القرار بالمؤسسات الإقتصادية لدعم التعلم التنظيمي من خلال الإتصال، بالإضافة إلى تصميم البرامج التي تدعم خلق ثقافة التعلم داخلها.

- كما تبرز أهمية هذه الدراسة لمعرفة النهج التي تعتمده مؤسسة الصيانة الصناعية **SOMIK** ، فيما يتعلق بتشجيع التعلم التنظيمي بمستوياته المختلفة (الفردي، الجماعي، التنظيمي) الأمر الذي يجعل الخطط الإستراتيجية إلزامية لتطوير عملية التعلم ،فضلا على أن أهميتها تبرز من خلال تشجيع عمليات قياس التعلم التنظيمي حتى تتمكن المؤسسة من القيام بعمليات التشخيص الدقيق له، بالإضافة إلى تحديد الأساليب الدقيقة التي تمكنها من تفعيل تحولها إلى منظمة تعلم.

### 1-5- الدراسات السابقة و التعليق عليها:

هناك العديد من الدراسات السابقة التي تطرقت لموضوع الإتصال و التعلم التنظيمي كل على حدى، حيث تم تناول المتغيرات بطرق مختلفة، و قد قُدِر عدد الدراسات السابقة التي تم الإعتماد عليها في الدراسة الحالية، بسبعة عشر (**17**) دراسة و التي تم تقسيمها على حسب متغيرات الدراسة إلى : ثمانية (**8**) دراسات متعلقة بالمتغير الأول و هو الإتصال التنظيمي رتبت في تسلسل زمني من الأقدم إلى الأحدث من **2013** إلى غاية **2023**، و ثمانية (**8**) دراسات متعلقة بالمتغير الثاني و هو التعلم التنظيمي رتبت في تسلسل زمني من الأقدم إلى الأحدث من **2011** إلى غاية **2020**، و دراسة واحدة فقط **(في حدود إطلاع الباحثة)** جمعت بين المتغيرين، و تكمن الغاية من الإستعانة بهذه الدراسات هو الإطلاع على الرصيد المعرفي المتعلق بمتغيري الدراسة ، و إنطلاقا من التراكم المعرفي لهذه الدراسات تم تحديد العلاقة بين المتغيرين بالشكل الذي يضمن الأصالة و الجدة في العمل .

و قد تم تصنيف هذه الدراسات على أساس المتغيرات و عليه سنستعرض فيما يلي جملة من الدراسات التي تم الإستفادة منها مع الإشارة إلى أبرز مكوناتها، مع تضمين تعليق عليها من خلال الإشارة إلى جوانب الإتفاق و الإختلاف و أوجه الإستفادة منها مع بيان الفجوة العلمية التي تعالجها الدراسة الحالية.

**1-5-1- عرض الدراسات السابقة:**

**1-5-1-1- دراسات متعلقة بمتغير الإتصال التنظيمي:**

- **الدراسة الأولى (بوزياني، 2013-2014):القيادة و الإتصال في المؤسسة الصناعية الجزائرية، ل: بوزياني زبيدة،** حيث هدفت الدراسة إلى فهم محيط العمل والتعرف على مشكلة القيادة في المؤسسة الصناعية الجزائرية، مؤسسة **SOITEX** بتلمسان دراسة أنثربولوجية، و كيف تؤثر على عمليات الاتصالات، و تمثلت **الفرضية العامة** للدراسة:

يتجه القادة لممارسة الاتصال إنطلاقا من تصورهم للمنفعة التي تعود عليهم جراء إتباع سلوك أو أي نمط قيادي لهذا فهم يتجهون إلى خلق علاقات من الثقة مع من يتفقون معهم في الأهداف والمصلحة لتحقيق هذه المنفعة، و التي تفرعت منها **الفرضيات الفرعية:**

- **الفرضية الأولى** :تساهم الخصائص الإجتماعية و كذا الثقافية في تكوين تصورات ترتبط بتحديد المنفعة ، كما أن السلوك المتكون يقاوم أي سلوك عقلاني رشيد يساهم في خدمة أهداف المؤسسة.

- **الفرضية الثانية** :تساهم التفاعلات بين الرؤساء والمرؤوسين في تعليم منظومة المعايير و القيم المكونة لأنماط السلوك التي يتوجب على القائد إنتهاجها أو تفاديها، و ذلك من منطلق تصوره للمنفعة و الضرر الذي يتعرض إليه جراء إتباعها.

- **الفرضية الثالثة** : عدم رغبة القادة في خلق علاقات الثقة بالمرؤوسين الذين يجدون إختلافا معهم في الأهداف لهذا يكون هناك تعسفٌ في إستعمال السلطة، و تبرز الإختلافات التي تسبب صعوبات في الاتصال.

و لإختبار الفرضيات تم إعتماد **منهج** التفاعلية الرمزية بهدف تحليل السلوك القيادي كفاعل محدد لفاعلية الإتصال، أين تم الإعتماد على **الملاحظة، المقابلة، الإستمارة** الموجهة كأدوات لجمع البيانات، و أُختيرت فيها **عينة** قصدية للقادة الإداريين **(163** عامل) دون العمال المنفذين، و قد خلصت **نتائج الدراسة** إلى تحقق الفرضيات الفرعية الثلاث و منه تتحقق الفرضية العامة.

– **الدراسة الثانية (بشلاغم و بولبداوي، 2017) :ممارسات الإتصال الداخلي و علاقته بالولاء التنظيمي دراسة ميدانية على عينة من مستخدمي المؤسسات الرياضية بولاية البويرة، ل: علي بولبداوي و يحي بشلاغم،** و قد سعت الدراسة لمحاولة الوقوف عند طبيعة العلاقة الإرتباطية بين كل من ممارسات الإتصال الداخلي و كذا الولاء التنظيمي عند عينة من المستخدمين بالمؤسسات الرياضية بولاية البويرة و مختلف المؤسسات الرياضية التابعة لها ، و ذلك من خلال الإجابة على السؤال الرئيسي التالي: هل لممارسات الإتصال الداخلي علاقة إرتباطية بالولاء التنظيمي؟، و الذي تتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

– هل لنوع الإتصال (الرسمي و غير الرسمي) علاقة إرتباطية بالولاء التنظيمي؟.

– هل لوسائل الإتصال الداخلي علاقة إرتباطية بالولاء التنظيمي؟.

– هل لمعوقات الإتصال علاقة إرتباطية بالولاء التنظيمي؟.

و للإجابة على هذه الأسئلة تم اِعتماد **المنهج** الوصفي الإرتباطي، و عن أدوات جمع البيانات فقد تم اِستخدام **مقياسين** أحدهما يخص الولاء التنظيمي و **اِستبيان** خاص بممارسات الإتصال الداخلي،أما **عينة** الدراسة فقدرت ب **55** مستخدما تم اِختيارهم عشوائيا من بين المستخدمين الذين تتوفر فيهم نفس الخصائص: تقارب الترتيب المهني، المكانة في المؤسسة، الأجر، كما يخضعون لنفس العوامل الخاصة بالإشراف و ممارسات الإدارة.

و قد بينت نتائج الدراسة مايلي:

– وجود اِرتباط بين كل من ممارسات الإتصال الداخلي، وسائل الإتصال الداخلي، و كذا أنواع الإتصال الداخلي مع الولاء التنظيمي لدى المستخدمين بالمؤسسات الرياضية .

– وجود اِرتباط سالب بين كل من معوقات الإتصال الداخلي و كذا الولاء التنظيمي عند نفس المستخدمين.

– **الدراسة الثالثة (عبد العزيز، مزريق، و بوقسري، 2020): الإتصال الداخلي و دوره في تحقيق أهداف التغيير التنظيمي ، دراسة حالة كلية العلوم الإقتصادية و التجارية و علوم التسيير بجامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف ، ل: عبد العزيز رحمة، مزريق عاشور و بوقسري صارة،** أين سعت الدراسة إلى محاولة الوقوف عند دور الإتصال الداخلي في تجسيد أهداف التغيير التنظيمي ، أين اُختير كل الأساتذة الدائمين بجامعة حسيبة بن بوعلي الشلف مهما كانت درجاتهم مجتمعا للدراسة، و هذا بغية

الإجابة على السؤال الرئيسي: فيما يتمثل دور الإتصال الداخلي في تجسيد أهداف التغيير التنظيمي؟ و ما أثره على هيئة التدريس بالكلية ؟، و تتفرع منه الأسئلة التالية:

- إلى أي مدى يساهم الإتصال الداخلي في نجاح مراحل التغيير التنظيمي؟.
- هل تهتم الكلية محل الدراسة بالإتصال الداخلي من منطلق كونه مدخل للتغيير التنظيمي و الحد من مقاومة التغيير السلبي عند الأستاذ؟.
- هل هناك أثر ذو دلالة إحصائية متعلقة بأبعاد الإتصال و المتمثلة في أنواع الإتصال، وسائل الإتصال، و كذا المعلومات الناتجة عن الإتصالات على تحقيق أهداف التغيير التنظيمي ؟.

و للإجابة على هذه الأسئلة تم إعتماد **المنهج** الإستقرائي في تحليل البيانات الكمية، و كذا تحليل **الإستبيان** كأداة لجمع البيانات التي وزعت بطريقة الإتصال المباشر و غير المباشر و البريد الإلكتروني على المبحوثين، في حين إعتماد **المسح الشامل** لإختيار العينة و المقدر عددها أستاذ دائم **138**.

و قد بينت نتائج الدراسة أن:

- الكلية محل الدراسة تهتم بالإتصال الداخلي و التغيير عموما.
- هناك أثر ذو دلالة إحصائية للإتصال الداخلي على التغيير التنظيمي.
- تبرز علاقة إرتباط قوية تجمع منظومة الإتصال الداخلي و كذا أهداف التغيير.
- يتجه الأستاذ لمقاومة التغيير جراء عدم المشاركة في التخطيط له، بالإضافة إلى الخوف من زيادة مسؤوليات جديدة.
- إن تجنب الأستاذ لتقديم مساعدة في إيجاد حلول للمشاكل على الرغم من إمتلاكه الخبرة يعتبر أحد عوامل مقاومة التغيير.
- تتسم الكلية بمركزية القرارات من الجهات الوصية الأمر الذي يخلق صعوبة في الإستجابة الآنية للتغيرات الطارئة و من تم مقاومة التغيير.
- تنفذ الكلية التغيرات التي تتعلق بشؤونها من الجهات الوصية، على إعتبارها مطبقة على جميع الكليات بشكل خاص و الجامعات بشكل عام، في حين تتسم التغييرات التي تصدر من هيئات الكلية بالمرونة.
- تتعامل الكلية مع جميع الأساتذة دون تمييز ، الامر الذي يقلل من مقاومة في التغيير.

– **الدراسة الرابعة** (إسحاق، 2021): **فعالية الإتصال التنظيمي و علاقتها بالأداء الوظيفي في المؤسسات الإعلامية، دراسة مسحية في هيئة الشارقة للإذاعة و التلفزيون للمدة من 25 يونيو 2020 لغاية 25 سبتمبر 2020، ل : خالد إبراهيم عبد العزيز إسحاق،** حيث سعت الدراسة لمعرفة وسائل الإتصال التنظيمي و كذا قنوات التي تنساب بها المعلومات في الهيكل التنظيمي للمؤسسات الإعلامية ، حيث طبقت الدراسة على جميع الموظفين بهيئة الشارقة للإذاعة و التلفزيون، و ذلك للإجابة على السؤال الرئيسي التالي:

– ما هو مستوى فعالية الإتصال التنظيمي و علاقة ذلك بالأداء الوظيفي للعاملين ؟، و هذا من أجل الإجابة على الأسئلة الفرعية التي تمحورت حول:

– ما هي الوسائل الكتابية و الشفوية و التقنية التي يتم إستعمالها من قبل المؤسسات الإعلامية من أجل نقل التعليمات و الأوامر ؟.

و للإجابة على الأسئلة تم إستعمال **المنهج** الوصفي و أداة **الإستبانة** كأداة لجمع البيانات ، و طبقت الدراسة على **عينة عشوائية** لكل من الإدارة الوسطى و كذا الدنيا حيث قدر عددهم ب **50** مفردة من أصل **1500** ، و على إثرها تم التوصل إلى النتائج التالية:

يستعمل الموظفون الوسائل التقنية في عملية نقل التعليمات و التوجيهات كالبريد الإلكتروني و وسائل التواصل الإجتماعي....إلخ، ما عدا الفاكس ، كما يتوفر بالمؤسسات الإعلامية نظام شامل للمعلومات و البيانات الذي يمكنها من تحقيق أهدافها، كما تهتم بتوصيل المعلومات و القرارات إلى كل المستويات لتسهيل طبيعة العمل، كما لا توجد علاقة بين الإتصال النازل و كذا الجهد الذي يبدل لأداء العمل .

– **الدراسة الخامسة** (MBASSI, 2020-2021): **communication interne et performance des organisations : Cas da la Direction Générale de la Fondation Médical AD-LUCEM au Cameroun par Josiane Carole MENGUE MBASSI،** هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير الإتصال الداخلي على أداء العاملين بالإدارة العامة للمؤسسة الطبية **AD-LUCEM** في الكاميرون من خلال الإجابة على السؤال الرئيسي التالي:

– ما هو تأثير الإتصال الداخلي على أداء العاملين بالإدارة العامة للمؤسسة الطبية **AD-LUCEM** في الكاميرون ؟، و تتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

– ما مدى فعالية الإتصال الداخلي في تعزيز أداء العاملين بالإدارة العامة للمؤسسة الطبية **AD-LUCEM** في الكاميرون ؟.

– ما هو دور الإتصال الداخلي في تحفيز الموارد البشرية ؟ و ما هي الإستراتيجية التي يمكن أن تؤدي إلى تعبئة الكفاءات؟.

و من أجل التوصل إلى النتائج تم الإعتماد على **الإستبيان** كأداة رئيسية لجمع البيانات على **عينة** قدرت ب **23** مفردة ، و أظهرت النتائج الجزئية ما يلي:

– الإتصال الشفوي هو أكثر الوسائل المفضلة للإتصال و نقل المعلومات.

– الإتصال الداخلي له أثر إيجابي على أداء العاملين و إكتساب المعرفة المهنية و تطوير الأداء الفردي، و أن تطبيق الإتصال الداخلي يساهم بشكل فعال في زيادة الأداء و تحقيق الأهداف المرجوة.

– **الدراسة السادسة (أحمد و المهدي، يوليو 2022): تقييم فاعلية الإتصالات المؤسسية في نشر ممارسات الجودة الشاملة داخل مؤسسات التعليم العالي، دراسة على عينة من كليات الإعلام بالجامعات المصرية، ل: نعم محي الدين عبد الغفار أحمد و ياسمين علي الدين محمد المهدي،** هدفت الدراسة إلى التعرف فاعلية الإتصالات المؤسسية في نشر ممارسات الجودة الشاملة في كليات الإعلام العاملة في مصر، التابعة للقطاع الحكومي و الخاص و الأزهر، و ذلك من خلال الإجابة على الأسئلة الفرعية التالية:

– فيما تتمثل وسائل و إستراتيجيات الإتصال التي يتم إستعمالها في نشر ممارسات الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس و كذا الهيئة المساعدة؟.

– ما مدى كفاءة و معيقات الإتصالات المؤسسية في عملية نشر ممارسات الجودة الشاملة ؟.

– ما مدى معرفة أعضاء هيئة التدريس و كذا الهيئة المساعدة بالكليات بممارسات الجودة الشاملة؟.

– إلى أي مدى يتم تطبيق ممارسات الجودة الشاملة و فيما تتمثل أبرز الإقتراحات من أجل تحسينها؟.

لتحقيق ذلك تم إستخدام **المنهج الوصفي التحليلي** و إستخدمت أداة **الإستبانة** التي تم توزيعها على **150** عضوا في ثلاث كليات إعلام في الفترة من **فبراير 2022 إلى مايو 2022.**

و خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

رتبت الوسائل التكنولوجية في مقدمة الوسائل المستعملة في نشر ممارسات الجودة الشاملة بنسبة **74.7%** نذكر منها الإجتماعات عن بعد عن طريق منصات **zoom, google classroom**، و كذا مجموعات المحادثة عبر تطبيقات الهاتف بالإضافة إلى البريد و الموقع الإلكتروني، و جاءت

إستراتيجية المشاركة في صدارة الإستخدام لنشر ممارسات الجودة الشاملة بنسبة **56.7%**، أما كفاءة الإتصالات فكانت بنسبة **48.7%** ، أما معيقات الرسالة فكانت الأكثر حدوثا بنسبة **48%**.

– **الدراسة السابعة (جريدل، 2023): فعالية الإتصال مؤسساتي في تحسين صورة الإتحادية الجزائرية لكرة القدم، ل: جريدل أحمد حسين،** حيث سعت الدراسة إلى التعرف على الإتصال المؤسساتي أهميته، و كذا مكوناته، و فائدته، مع تبيان درجة فعاليته في تحسين صورة الإتحادية ، و ذلك من خلال الإجابة على السؤال التالي:

– هل للإتصال المؤسساتي مساهمة في تحسين صورة الإتحادية الجزائرية لكرة القدم؟.

و قد تم الإعتماد في هذه الدراسة على **المنهج** الوصفي المسحي ، و تمت الإستعانة **بالإستبيان** كأداة لجمع البيانات ، و تمثلت **عينة** الدراسة في **4** أندية تابعة للإتحادية الجزائرية لكرة القدم تم إختيارها بطريقة عشوائية ، أُختير منهم **60** إداري و عامل بهذه النوادي، و قد خلصت الدراسة إلى ما يلي:

– يسهم الإتصال المؤسساتي في تحقيق التفاهم بين مختلف المستويات، و كذا إنسياب المعلومات و البيانات داخلها، بالإضافة إلى الإفصاح و الشفافية في نشر المعلومات ، كما يسهم في تطبيق القانون و المساواة بين مختلف الأندية ، و كذا مبدأ الإنضباط و الحفاظ على السلوك الأخلاقي مع تكريس مبدأ المساءلة عن طريق فتح تحقيقات فورية في حالة التجاوزات.

– كما تقوم هيئات الإتحادية بتوجيه و إرشاد الأندية شكل دائم.

– **الدراسة الثامنة (زمور و كمال، 2023): أثر الإتصالات الداخلية على تحقيق الرضا الوظيفي في المؤسسات الإقتصادية دراسة حالة مؤسسة صنع أجهزة القياس و المراقبة –AMC– العلمة، ل: بدر الدين زمور و نجيب كامل،** هدفت الدراسة إلى تبيان العلاقة بين جودة و كفاءة الإتصال و دورها في تحقيق الرضا الوظيفي، و ذلك من خلال الإجابة على السؤال الرئيسي التالي:

– ما هو واقع الإتصال داخل المؤسسة الوطنية الجزائرية لصناعة أجهزة القياس و المراقبة **–AMC–** و علاقته بتحقيق الرضا الوظيفي لدى العمال؟.

و للإجابة على هذا التساؤل تم طرح الأسئلة الفرعية التالية:

– هل تتميز الرسالة الإتصالية داخل المؤسسة الإقتصادية **–AMC–** بالكفاءة؟.

– ما الكفايات التي تحققها وسائل الإتصال داخل المؤسسة الإقتصادية **–AMC–** في تحقيق الرضا عن العملية الإتصالية؟.

– ما هي المشكلات التي تواجه الإتصال داخل المؤسسة؟.

– ما أثر جودة الإتصال داخل المؤسسة على تحقيق الرضا الوظيفي؟.

و قد اِعتمد في هذه الدراسة على **منهج** دراسة الحالة، و يتمثل **مجتمع** الدراسة في مؤسسة صنع أجهزة القياس و المراقبة –**AMC**– العلمة بولاية سطيف، حيث التي تملك فرع إداري مستقل مكانيا عن المؤسسة المنتجة و الذي يختص بالصفقات و عمليات التوزيع و أيضا بالأمور الإدارية (التسويق، الموارد البشرية) التي تخص المؤسسة، و على إثرها تم الاِعتماد على **أسلوب** الحصر الشامل لجميع عمال الفرع الإداري، و منه حددت **عينة** الدراسة ب **40** عاملا (رؤساء مصالح، مهندسي المنتوج، مسؤول التسويق، إطارات في الجباية و المحاسبة)، في حين تم تمت الاِستعانة **باِستمارة الإستبيان** كأداة لجمع البيانات و على إثرها تم الوصول إلى النتائج التالية:

– إن توفر المعلومات و سيرورتها باِنتظام داخل المؤسسة يؤثر على الرضا الوظيفي بالنسبة للعمال، هذا إضافة إلى مراعاة توفر المعلومة في الوقت المناسب.

– جودة الوسائل الاِتصالية تنعكس بشكل مباشر على قيمة الرضا الوظيفي لدى العمال، فالوسيلة تلعب دورا مهما في إيصال المعلومات بسرعة و آنية، فوجود الوسيلة الاِتصالية المناسبة ينعكس في الراحة النفسية للعامل ما يجعله و بشكل كبير راض عن العمل بشكل عام.

– تأثير كل الخصائص و القدرات في عناصر العملية الاِتصالية داخل المؤسسة (المرسل، الرسالة و الوسيلة) على مدى الرضا لدى العمال .

– إن رضا العمال عن العملية الاِتصالية عموما له أثار إيجابية في تحفيز العمال على العمل و بالتالي اِستقرار المؤسسة و ضمان سيرورتها و هذا مؤشر عن رضاهم عن المؤسسة عموما.

– كل المشكلات المتعلقة بضعف أحد عناصر العملية الاِتصالية داخل المؤسسة يؤثر سلبا على العمال و يؤدي إلى تراكم العمل و حدوث الاِضطرابات النفسية و التوترات لدى العمال ما يعزز لديهم دافع التوقف عن العمل.

بالنسبة إلى أهم العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي في ضوء المقارنة مع باقي العوامل الأخرى، تبرز لنا أن حركية الاتصال وجودته وكذا وجود إستراتيجية اتصالية مناسبة له من الأهمية في تحقيق الرضا، لكن هذا لا يعتبر العامل الوحيد وإنما تتعدد العوامل والرضا الوظيفي عموما هو نتاج عديد المؤثرات منها : الاحترام المتبادل داخل المؤسسة، جودة الاتصال، كفاية المعلومات المقدمة والتي تلعب دورا في القضاء على التشويش و الإشاعة داخل المؤسسة و أيضا التوتر لدى العمال، كما نضيف العلاقات الإجتماعية داخل المؤسسة بِاعتبارها نسق مجتمعي مصغر، و بالنسبة

للأجر و الترقيات فإن أدوارها في تحقيق الرضا الوظيفي لدى العمال ليست بنفس درجة المؤثرات الأخرى.

**1-5-1-2- دراسات متعلقة بمتغير التعلم التنظيمي:**

- **الدراسة الأولى (نعيجة، 2011-2012) : التعلم التنظيمي في المؤسسة الجزائرية دراسة ميدانية بمؤسسة سونطراك فرع التنقيب O C Touat أدرار، ل: نعيجة رضا،** حيث هدفت الدراسة إلى الوقوف عند واقع التعلم التنظيمي، و ذلك من خلال الإجابة على السؤال الرئيسي التالي: ما هو واقع التعلم التنظيمي داخل المؤسسة الجزائرية؟.

و من أجل الإجابة على هذا السؤال تم طرح الأسئلة التالية:

- إلى أي مدى تعتمد المؤسسة الجزائرية السلوكات التنظيمية الباعثة للتعلم التنظيمي ؟ و ما هو نوع التعلم السائد؟.

- هل يواجه تطبيق و اِنتشار التعلم التنظيمي في المؤسسة الجزائرية صعوبات؟ و ما هي طبيعة هذه الصعوبات؟ هل هي صعوبات متعلقة بالعامل (الموظف)؟ أم هي عراقيل متعلقة بنوعية القيادة؟.

- ما هي أهمية تعميم هذا السلوك التنظيمي داخل المنظمة الجزائرية؟ و هل تهدف المؤسسة الجزائرية إلى أن تصبح منظمة متعلمة؟.

و للإجابة على هذه الأسئلة تم اِعتماد **المنهج** الوصفي ، مع إجراء مسح شامل لمجتمع للدراسة باِستخدام **عينة** قصدية و عن أدوات جمع البيانات تم الاِعتماد على **الاِستمارة** أين تم توزيع **90** اِستمارة و اِسترجاع **64**، و قد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- يسود نمط التعلم الأحادي الحلقة في حين يغيب التعلم الثنائي بالمؤسسة الجزائرية.

- ضعف التعلم التنظيمي بالمؤسسات محل الدراسة.

- من صعوبات التعلم التنظيمي في المؤسسة الجزائرية نجد العوامل النفسية، ثقافة التنظيم غير الرسمي، نمط التسيير.

- أهمية اِنتشار التعلم التنظيمي بالمؤسسة الجزائرية.

- يتسم العامل بوعيه لأهمية التعلم التنظيمي عن طريق ممارساته، غير أن هذا الوعي لم يرقى إلى مستوى الأهداف الاِستراتيجية.

– **الدراسة الثانية (ترغيني، 2017-2018): دور التعلم التنظيمي في دعم الإبتكار في المؤسسة الإقتصادية دراسة حالة مؤسسة كوندور- برج بوعريريج، ل: ترغيني صباح**، إذ هدفت الدراسة لقياس مساهمة أبعاد للتعلم التنظيمي (تعلم الأفراد في الوظيفة الواحدة، و بين الوظائف، و كذا التعلم من الزبائن، و المنافسين و الموردين) في دعم الإبتكار، من خلال الإجابة على السؤال الرئيسي التالي: دور التعلم التنظيمي في دعم الإبتكار بمؤسسة كوندور- برج بوعريريج؟.

و من أجل الإجابة على هذا السؤال تم طرح الأسئلة التالية:

– فيما يتمثل واقع كل من الإبتكار و التعلم التنظيمي ، ما هو دور أبعاد التعلم التنظيمي في دعم الإبتكار بمؤسسة كوندور – برج بوعريريج؟.

و إجابة على الأسئلة تم اعتماد **المنهجية** الوصفية بمقاربة كمية، من خلال دراسة حالة مؤسسة كوندور لإنتاج الأجهزة الكهرومنزلية و الإلكترونية، أين تم الإعتماد على **الإستبيان** و **المقابلة** كأدوات رئيسية، مع الإستعانة **بالوثائق و السجلات الداخلية ، المقالات** و **المراسلات** كأدوات ثانوية، طبقت الدراسة على **100** مبحوث.

و جاءت النتائج لتؤكد تأثير بعدين من أبعاد التعلم في دعم الابتكار، في حين لم تكن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية لكل من البعد الأول، الثاني ، الثالث والسادس للتعلم في دعم الابتكار .

– **الدراسة الثالثة (عبايدية، 2017-2018): التعلم التنظيمي المستدام كمدخل إستراتيجي لتعزيز تنافسية المؤسسة الإقتصادية دراسة ميدانية لعينة من المؤسسات الصناعية، ل: عبايدية يوسف،** حيث هدفت الدراسة الوقوف عند التوجه الإستراتيجي المرتبط بالعلاقة بين التعلم التنظيمي المستدام و تعزيز تنافسية المؤسسات الصناعية بولايتي سطيف و باتنة ، و ذلك من خلال الإجابة على السؤال التالي: ما هي الكيفية التي يساهم بها التعلم التنظيمي المستدام كمدخل إستراتيجي في تعزيز تنافسية المؤسسات المدروسة؟.

و من أجل الإجابة على هذا السؤال تم طرح الأسئلة التالية:

– هل هناك فروق بين متوسطات إجابات العينة المدروسة تبعا لمتغيرات(خبرة النشاط و توافر المنافسة و مجال تركيز الإستراتيجية الفعلية و المستهدفة) و تنافسية المؤسسات المدروسة؟.

– ما هي الدرجة التي يساهم فيها التعلم من خلال تطوير الموارد و بالإعتماد على التكنولوجيات الحديثة عن طريق إكتساب خبرات و كفاءات إستراتيجية ، و إقامة تحالفات و شراكات) في تعزيز تنافسية المؤسسات الصناعية محل الدراسة؟.

و للإجابة على هذه الأسئلة تم اِعتماد **منهج** دراسة الحالة، و **المنهج** الوصفي التحليلي، كما أُستخدمت فيها **الإستمارة** بالمقابلة كأداة أساسية و كذا **الملاحظة**، أما **العينة** فقد أُختيرت بطريقة المعاينة العشوائية **30** مؤسسة صناعية في مجالات مختلفة .

و قد أشارت نتائج الدراسة إلى أن التعلم يساهم في تعزيز تنافسية عن طريق التحالفات في حين تغيب مساهمته من خلال التطوير الداخلي للموارد .

– **الدراسة الرابعة (فاسي، 2017–2018): واقع التعلم التنظيمي في الجامعات الجزائرية دراسة ميدانية لعينة من جامعات الوسط، ل: فاسي فاطمة الزهراء**، سعت الدراسة إلى محاولة معرفة إلى أي مدى تتعلم جامعات الوسط الجزائرية، مقارنة بالمشاكل التي تعيشها، و ذلك من خلال الإجابة على السؤال الرئيسي التالي: ما هو واقع التعلم التنظيمي بالجامعة الجزائرية و ما مدى يمكن أن نعتبرها منظمات متعلمة؟، و عليه تتفرع الأسئلة التالية:

– ما هو التعلم التنظيمي، و ما هي أبعاده و أسسه النظرية ؟.

– ما هي مرتكزات التحول إلى منظمة متعلمة؟.

– ما مدى توفر أبعاد التعلم التنظيمي و ركائز المنظمة المتعلمة بجامعات الوسط ؟.

و إجابة على هذه الأسئلة تم اِعتماد **المنهجين** الوصفي و التحليلي ، في حين تم اِختيار كل من (جامعة أكلي محند أولحاج بالبويرة، جامعة أمحمد بوقرة بومرداس، جامعة الجزائر**3**، جامعة حواري بومدين للعلوم و التكنولوجيا، جامعة البليدة **2**، المركز الجامعي ، جامعة مولود معمري تيزي وزو، جامعة يحي فارس بالمدية**)** **عينة** للدراسة، كما اِستخدمت **الإستمارة** كأداة لجمع البيانات التي وزعت على **367** أستاذ و أُسترجعت منها **301** .

و قد توصلت الدراسة إلى أن الأساتذة لا يتشاركون المعرفة بينهم، و لا يعدلون سلوكياتهم، و على إثرها فالجامعة الجزائرية لا تتبنى التعلم و لا تعتب منظمة متعلمة بالرغم من أنها مصدر لخلق المعرفة، لهذا يتوجب عليها التعديل من آلياتها، و نمط قيادتها لتشجيع الأفراد على مشاركة المعارف و تحقيق الإبداع.

– **الدراسة الخامسة (بزنيار، 2019–2020): علاقة التعلم التنظيمي بمستوى ممارسة التمكين الوظيفي في المؤسسة الجزائرية، ل: بزنيار يوسف**، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع تبني التعلم التنظيمي و العلاقة بين هذا الأخير و بين أبعاد التمكين الوظيفي لدى العاملين في المؤسسة المينائية "**جن جن**"، و ذلك من خلال الإجابة على السؤال الرئيسي التالي: هل توجد علاقة بين التعلم

التنظيمي و مستوى ممارسة التمكين الوظيفي في المؤسسة المينائية "**جن جن**" بولاية جيجل؟، و تتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

– ما مدى توفر متطلبات تطبيق التعلم التنظيمي لدى عمال المؤسسة المينائية "**جن جن** "بولاية جيجل؟.

– ما مستوى ممارسة التمكين الوظيفي لدى عمال المؤسسة المينائية "**جن جن**" بولاية جيجل؟.

– هل هناك علاقة ارتباط بين مؤشرات (البعد الإستراتيجي و البعد التنظيمي) للتعلم التنظيمي ومستوى ممارسة التمكين الوظيفي لدى عمال المؤسسة المينائية "**جن جن**" ولاية جيجل؟.

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha$) =**0,05** لمستوى ممارسة التمكين الوظيفي تعزى لبعض المتغيرات الديمغرافية؟.

و للإجابة على هذه الأسئلة تم اِعتماد **منهج** البحث الوصفي ، طبقت الدراسة على **عينة** قدرت ب **220** مفردة، و عن أدوات جمع البيانات تم اِستخدام **الإستمارة** التي اِسترجع منها **161** إستمارة.

و أظهرت نتائج الدراسة :

– توفر متطلبات التعلم التنظيمي و كذا مستوى ممارسة التمكين الوظيفي في المؤسسة المينائية "**جن جن**" بولاية جيجل جاء **مرتفعا**.

– وجود علاقة **ارتباطية موجبة متوسطة** بين البعد الإستراتيجي للتعلم التنظيمي بمؤشراته الثلاث (الرؤية المشتركة بين أعضاء التنظيم، متابعة التغيرات البيئية، وضع إستراتيجية محددة للتعلم) و كذا البعد التنظيمي للتعلم التنظيمي بمؤشراته الثلاث (العمل من خلال الفريق، تصميم الهيكل التنظيمي، إيجاد المعرفة ونقلها إلى أجزاء التنظيم) مع التمكين الوظيفي.

– وجود علاقة **إرتباطية موجبة قوية** بين البعد الثقافي للتعلم التنظيمي بمؤشراته الثلاث (التعلم من المحاولة والخطأ، البيئة المساند للتغيير، الجودة الكلية للتعلم)مع التمكين الوظيفي.

– وجود علاقة **إرتباطية موجبة متوسطة** بين التعلم التنظيمي وممارسة التمكين الوظيفي في المؤسسة المينائية "**جن جن**" بولاية جيجل –الجزائر– .

– لا وجود لأي فروق عند مستوى الدلالة الإحصائية $\alpha$ = **0,05** في ممارسة التمكين في المؤسسة المينائية "**جن جن**" بولاية جيجل ترتبط بالمتغيرات الشخصية والوظيفية( الجنس، السن، المستوى الدراسي، عدد سنوات الخبرة، المسمى الوظيفي).

– **الدراسة السادسة (كيرد،، ضفراني، و دفي، 2020): التعلم التنظيمي و أثره على التنمية المسار بمديرية الصيانة الصناعية (سونطراك)، ل ربيعة كيرد، دفي أحمد، عائشة ضفراني،** سعت الدراسة لمعرفة أثر التعلم التنظيمي (التعلم الفردي، التعلم الجماعي، التعلم على مستوى المنظمة) على تنمية المسار الوظيفي (الترقية، التدريب، الإثراء الوظيفي) ، و هذا بغية اِختبار الفرضيات الآتي ذكرها:

– **الفرضية الأولى:** يوجد أثر ذو دلالة للتعلم لتنمية المسار الوظيفي للأفراد العاملين بمديرية الصيانة **DML** سونطراك بالأغواط (الجزائر) .

– **الفرضية الثانية:** توجد فروق معنوية في متوسطات اِتجاهات أفراد العينة حول مستوى تنمية المسار الوظيفي تعزى للمتغيرات الشخصية، الجني، السن، سنوات الخدمة، المنصب، المستوى التعليمي بمديرية الصيانة **DML** سونطراك بالأغواط (الجزائر) .

و قد أُستخدم **المنهج** الوصفي التحليلي، في حين وزعت **إستمارة** على **عينة** مكونة من **76** مفردة اِسترجعت منها **67**، و عليه تم التوصل إلى النتائج التالية:

– هناك إدراك لأهمية التعلم الفردي ما عدا العبارة التي تشير إلى الجوانب المالية فقد كانت إجابة المبحوثين محايدة، أما التعلم الجماعي فكانت له أهمية مقبولة نسبيا مقارنة بالتعلم على مستوى المنظمة، و قد فسر ذلك بإدراك الأفراد لأهمية فرق العمل في توفير الخبرات و المهارات المختلفة.

– الترقية لا تتم حسب الجهد المبذول و نوعية العمل بل تحكمها ظروف خاصة.

– نقص المعلومات أو وصولها متأخرة الأمر الذي يؤدي إلى تدهور الأداء و نقص الثقة بين العمال و الإدارة.

–هناك أثر معنوي للتعلم على تنمية المسار المهني تتمثل في بعد التعلم على صعيد المنظمة من خلال الدور الذي تلعبه في تنمية المهارات، تعزيز الولاء، إثراء الوظائف، إضافة مسؤوليات جديدة.

– **الدراسة السابعة (محمد، 2020): تأثير إتصالات التعلم التنظيمي على مستوى تمكين العاملين و علاقة ذلك بالتميز التنظيمي، ل: ريم أحمد عادل طه محمد،** هدفت الدراسة إلى تحديد طبيعة إتصالات التعلم التنظيمي بالمنظمات العاملة في مصر و توصيفها، من حيث أبعادها، وسائلها، مستوياتها، إستراتيجياتها و تأثير ذلك على أبعاد تمكين العاملين، و علاقة ذلك بتحقق أبعاد التميز التنظيمي .

و لتحقيق أهداف الدراسة تم اِستخدام **منهج** المسح، مع الإستعانة بصحيفة **الإستقصاء** كأداة لجمع البيانات، أين تم تطبيق الدراسة على **عينة** متاحة قدرت ب **200** مفردة من مديري الإدارات المتنوعة و المقدر عددها ب **40** منظمة من المنظمات الإنتاجية و الخدمية التابعة لقطاع الأعمال العام و القطاع الإستثماري العاملة في مصر و كانت أهم نتائج الدراسة كالآتي:

– أبعاد التعلم التنظيمي المطبقة كانت كالآتي بالترتيب: خلق فرص التعلم المستمر، يليه إنشاء أنظمة لإكتساب التعلم و تبادل الخبرات بعدها تشجيع التعاون و التعلم من خلال فرق العمل، يليه ربط المنظمة بمحيط العمل و أخيرا ربط تدريب الأفراد و تنمية قدراتهم بأنشطة الإدارات.

– أن المستوى التنظيمي للتعلم كان أبرز مستويات التعلم تطبيقا يليه التعلم الفردي ثم الجماعي.

– إستراتيجيات الإتصال المطبقة في التعلم من منظور المبحوثين كانت: التعلم بالتركيز على الأسواق، الكفاءة، الإبتكار، إستراتيجية المشاركة و المكاشفة، الحد الأدنى من المعلومات، الدعم و المساندة، التعلم بالتركيز على المهنية.

– **الدراسة الثامنة (نصار، و المطوق، 2020): أثر إستراتيجيات التعلم المؤسسي في تعزيز الولاء التنظيمي بحسب نموذج ستيرز لدى العاملين في مجمع الشفاء الطبي بغزة، ل صديق نصار و حليمة المطوق**،حيث هدفت الدراسة لتحديد أثر إستراتيجيات التعلم (الإجتماعات، المؤتمرات عن بعد، التعلم الفعال، الشبكات الرسمية و الشبكات غير الرسمية)، في تعزيز الولاء حسب **نموذج ستيرز** لدى العاملين بمجمع الشفاء الطبي بغزة، و ذلك للإجابة على السؤال التالي:

– ما هو أثر تطبيق إستراتيجيات التعلم المؤسسي في تعزيز الولاء التنظيمي بحسب **نموذج ستيرز؟**.

و إنطلقت الدراسة من أجل إختبار الفرضيات التالية:

– **الفرضية الأولى:** هناك علاقة عند مستوى دلالة **$\alpha<0.05$** لإستراتيجيات التعلم المؤسسي في تعزيز الولاء التنظيمي بحسب **نموذج ستيرز** لدى العاملين في مجمع الشفاء الطبي بغزة.

– **الفرضية الثانية:** يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **$\alpha<0.05$** بين إستراتيجيات التعلم المؤسسي في تعزيز الولاء التنظيمي بحسب **نموذج ستيرز** لدى العاملين في مجمع الشفاء الطبي بغزة.

– **الفرضية الثالثة:** هناك فروق عند مستوى دلالة **$\alpha<0.05$** بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لأثر تطبيق إستراتيجيات التعلم في تعزيز الولاء التنظيمي تعزى للبيانات العامة و الشخصية .

و لإختبار الفرضيات تم إستخدام **المنهج** الوصفي التحليلي في حين صممت **إستبانة** وزعت على **عينة** طبقية من مجتمع مكون من **350** مفردة أُسترجعت منها **302**، و على إثرها جاءت النتائج كالآتي:

هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين أثر إستراتيجيات التعلم المؤسسي في تعزيز الولاء التنظيمي بحسب **نموذج ستيرز** لدى العاملين في مجمع الشفاء الطبي بغزة، لدى العاملين في مجمع ، و تعتبر كل من الإجتماعات، التعلم الفعال، الشبكات الرسمية و الشبكات غير الرسمية بينما من المتغيرات المؤثرة ، في حين جاء تأثير المؤتمرات عن بعد ضعيفا.

**1-5-1-3- دراسات متعلقة بالمتغيرين معا:**

- **دراسة (Hamadou & Guidkaya, 2017): communication interne et apprentissage organisationnel des salariés dans les petites et moyennes entreprises, Hamadou Boukar et Guidkaya Zamba**، هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير الإتصال الداخلي على التعلم التنظيمي للموظفين، و هذا من خلال اِختبار الفرضيات التالية:

- **الفرضية الأولى:** درجة التعلم التنظيمي للموظفين يفعل من نوعية التفاعل فيما بينهم.

- **الفرضية الثانية:** كفاءة وسائل الإتصال الداخلي تحسن بشكل واضح التعلم التنظيمي.

- **الفرضية الثالثة:** الإتصال عن قرب يؤثر بشكل واضح على التعلم التنظيمي.

و لتحقيق ذلك تم الاِستعانة **بالمنهج** الوصفي التحليلي، و كانت **العينة** مجموعة من المسؤولين عن الإتصال و الموارد البشرية في المؤسسات الصغيرة و المتوسطة في دولة الكاميرون(**140** مؤسسة ما يعادل **140** مسؤول و مدير في الموارد البشرية تم الاِكتفاء ب **83** اِستمارة صالحة للاِستغلال)، مع الاِعتماد على **الاِستمارة** و **المقابلة** الموجهة كأدوات لجمع البيانات، و قد تمثلت أهم نتائج الدراسة :

- أن جودة التفاعل بين الموظفين و كذا فعالية الوسائل الموجهة للاِتصال، و كذا الإتصال المواجهي قد أثرت بشكل إيجابي على سيرورة ممارسة التعلم التنظيمي.

- أن جودة التفاعل من خلال الاِنسجام في الإتصال كان له تأثير على التعلم داخل فريق العمل.

**1-5-2- أوجه الإختلاف و التشابه:**

و يمكن إبراز مكانة الدراسة الحالية، و كذا الاِختلاف بينها و بين الدراسات السابقة، من خلال النقاط التالية:

**1-5-2-1- من حيث مفاهيم الدراسة:**

من خلال إطلاعنا على الأدبيات المتعلقة بالدراسة وجدنا وفرة الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة كل على حدى، مقابل محدودية الدراسات التي تناولت كلا المتغيرين معا ،فنجد أن كل الدراسات المتعلقة بالمتغير الأول (الإتصال التنظيمي) قد ربطته بمتغيرات أخرى دون التعلم التنظيمي مثل القيادة، الولاء، التغيير، الأداء، الصورة الذهنية و غيرها، و هو ذات الأمر بالنسبة للدراسات المتعلقة بالمتغير الثاني (التعلم التنظيمي) أين تم ربطه بكل من الاِبتكار، التنافسية، التمكين، التنمية، الولاء و غيرها، في حين توجد دراسة واحدة التي ربطت بين المتغيرين (**communication interne et apprentissage organisationnel des salariés dans les petites et moyennes entreprises,**

**Hamadou Boukar et Guidkaya Zamba**)، أين تم التركيز على دراسة تأثير الإتصال الداخلي على التعلم التنظيمي، غير أنها لم تتناوله بنفس الأبعاد و المؤشرات و كذا طبيعة العلاقة بين المتغيرين، ما يعني أن الموضوع جديد (في حدود إطلاع الباحثة على الدراسات السابقة)، إذ تعتبر الدراسة الحالية تكملة للدراسات التي تناولت الإتصال و التعلم كل على حدى، بل الأكثر من ذلك فهي قدمت إضافة في مجال الإتصال و العلاقات العامة لأنها حاولت تناول متغير الإتصال من خلال توجه جديد تم فيه دمج بين تخصصي علوم الإتصال و العلوم الإدارية متمثلة في التعلم التنظيمي .

و بما أن دراسة **(Hamadou & Guidkaya, 2017)** دراسة أجنبية فإن الدراسة الحالية تعتبر الدراسة الوحيدة وطنيا التي جمعت بين المتغيرين (في حدود علم الباحثة).

**1-5-2-2- من حيث بيئة (ميدان) الدراسة:**

تراوحت البيئة التي تم من خلالها تطبيق الدراسات السابقة بين مؤسسات إقتصادية ذات طابع صناعي، مؤسسات جامعية ، مؤسسات ذات طابع رياضي، و مؤسسات خدماتية، في حين وقع اِختيار الدراسة الحالية على مؤسسة سوناطراك بولاية سكيكدة كنموذج للمؤسسات الإقتصادية ذات الطابع الصناعي و نخص بالذكر مؤسسة **SOMIK** المتخصصة في الصيانة الصناعية لجميع مؤسسات سوناطراك بالولاية، و على الرغم وجود دراسة سابقة قد تناولت التعلم التنظيمي بمؤسسة سوناطراك **(التعلم التنظيمي و أثره على التنمية المسار بمديرية الصيانة الصناعية ( سوناطراك)، ل ربيعة كيرد، دفي أحمد، عائشة ضفراني)** إلا أنها تناولته بأبعاد و مؤشرات مغايرة للدراسة الحالية ، كما طبقت هذه الأخيرة بمؤسسة غير إنتاجية مقارنة بالمؤسسات الأخرى التابعة لسوناطراك، خاصة و أنها حاصلة على شهادة الإيزو في العديد من المجالات (أنظر الجانب التطبيقي) الأمر الذي يمنح العلاقة بين المتغيرين بعدا آخر.

**1-5-2-3- من حيث الهدف:**

اِختلفت الاِتجاهات البحثية للدراسات السابقة الواردة في الدراسة فمنها من ربط متغير التعلم التنظيمي بالاِبتكار، الميزة التنافسية، التمكين الوظيفي و آخرون توجهوا لدراسة واقع التعلم التنظيمي، في حين تميزت الدراسة الحالية في كونها الدراسة الوحيدة (في حدود إطلاع الباحثة) التي تناولت التعلم التنظيمي كمتغير تابع في علاقته بالاِتصال داخل المؤسسة، كما ركزت الدراسة الحالية على جميع مستويات التعلم، و ربطتها بأشكال و ووسائل الإتصال الداخلي و عدم الاِقتصار على تناول الموضوع بِاعتباره عملية فقط.

**1-5-2-4- من حيث المنهجية:**

اِعتمدت بعض الدراسات السابقة على المنهج الوصفي التحليلي كمنهج رئيسي و أخرى اِستعانة بمنهج دراسة الحالة كذلك، في حين اِعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي حيث وُظِف الجانب الوصفي في الإحاطة النظرية للموضوع ، أما الجانب التحليلي فوُظِف في الإطار التطبيقي من خلال التعليق على البيانات و تحليلها و تفسيرها و ربطها بالدراسات السابقة و المقاربة النظرية و كذا الإطار النظري .

**1-5-2-5- من حيث أدوات جمع البيانات المستخدمة:**

تم الاِعتماد في معظم الدراسات السابقة على الاِستمارة كأداة رئيسية للإجابة على الأسئلة الفرعية و السؤال الرئيسي، على اِعتبارها تمنح أريحية للمبحوث من أجل الإجابة على الأسئلة، و اِتجهت قلة قليلة منها إلى الاِستعانة بالمقابلة، في حين اِعتمدت الدراسة الحالية على اِستمارة الاِستبيان التي وزعت على الإطارات بمختلف تخصصات ووظائفهم، في حين تم إجراء مقابلات مع رؤساء بعض المصالح و الأقسام، إذ كان الهدف من اِستخدامها هو تأكيد أو نفي النتائج المتحصل عليها من اِستمارة الاِستبيان و المتعلق بممارسة المستوى التنظيمي للتعلم.

**1-5-2-6- طريقة التحليل و عرض النتائج و مناقشتها:**

معظم الدراسات الواردة في الدراسة أسهبت في التحليل الكمي على حساب التحليل الكيفي، و هو ما تم تداركه في الدراسة الحالية أين تم فيها التركيز و بدقة على تحليل النتائج و ربطها التفصيلي بالدراسات السابقة (أوجه الاِختلاف و الاِتفاق في النتائج)، تحليل كل نتائج الجداول في ضوء المقاربة النظرية المتبناة مع الإشارة من حين إلى أخر إلى الإطار النظري لتجنب القطيعة بين الجانبين (النظري و التطبيقي).

**1-5-2-7- من ناحية الاِستفادة:**

اِستعانت الدراسة الحالية بالدراسات السابقة من أجل تحديد متغيري الدراسة بدقة لضمان الجدة و الأصالة في العمل، في ضبط الإطار النظري، في بناء اِستمارة الاِستبيان و المقابلة و تحليل البيانات و التعليق على النتائج.

**1-5-2-8- الفجوة البحثية:**

يبرز من خلال اِستعراض الدراسات السابقة للدراسة الحالية، التي ركزت في جلها على تناول متغيري الدراسة بشكل منفصل، و لهذا برزت مكانة هذه الدراسة لسد هذه الفجوة من خلال التركيز على:

- المشكلة البحثية مرتبطة أساسا بالتوجهات المعاصرة في إدارة و تسيير المؤسسات سواء من الناحية الإتصالية أو الإدارية.

- الربط بين المتغيرين، إذ تناولت ممارسة كل مستويات التعلم التنظيمي (الفردي، الجماعي و التنظيمي) بالمؤسسة محل الدراسة، وسائل الإتصال (التقليدية و الحديثة) الموجهة لدعم تحسين مستويات التعلم التنظيمي، بالإضافة إلى مساهمة أشكال الإتصال الداخلي (الصاعد، النازل و الأفقي) في تحسين سيرورة الإنتقال بين مستويات التعلم التنظيمي ، و كذا المعيقات التي تعرقل خلق ثقافة التعلم من وجهة نظر إطارات المؤسسة، و هو ما لم يتم تناوله في أي من الدراسات السابقة.

كما تبرز قيمة الدراسة من خلال تطبيقها على مؤسسة ذات مكانة إقتصادية مهمة وطنيا و عالميا (مؤسسة سوناطراك)، و نخص بالذكر مؤسسة الصيانة الصناعية **SOMIK** التي تختلف بطبيعة نشاطها و توجهها، و طريقة إدارتها عن المؤسسات المتواجدة في نطاق المنطقة الصناعية لناحية الشرق –سكيكدة.

- إستخدام أكثر من أداة بحثية و التي تمثلت في اِستمارة الإِستبيان و المقابلة، من أجل جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات.

- الدمج بين التحليل الكمي و الكيفي لتحليل المشكلة.

و من هنا نستنتج أن الفجوة البحثية للدراسة الحالية متعددة الجوانب بدءا بالموضوع، المنهج المستخدم، تعدد الأدوات، العينة المختارة، و طريقة التحليل.

## 1-6- المقاربة النظرية للدراسة:

### 1-6-1- تعريف مقاربة البنائية الوظيفية:

"تمتد جذور المدخل البنائي الوظيفي بِاعتباره من المداخل السوسيولوجية المعروفة في علم الاجتماع إلى الأثروبولوجيا ، و البناء يعني مجموع الأجزاء التي يتشكل منها النسق الكلي أو حتى الأنساق الفرعية، في حين تعتبر الوظيفة ذلك النشاط الذي يقوم به الجزء ،و البنائية الوظيفية ترتكز على مبدأ التوازن فكل تغير في وظيفة الجزء يلقي بظلاله على باقي الأجزاء، التي تحاول هي الأخرى إحتواء الخلل من خلال إعادة ترتيب الأنشطة" (**نعيجة، 2011-2012، الصفحات 185-186**).

كما "يمثل المنظور البنائي الوظيفي إطار للعمل يشمل **البنائية** و **الوظيفية** و تمتد الأصول النظرية لذلك المنظور في النموذج العلمي الوضعي في كتابات "**أيميل دوركايم**" و "**ماكس فيبر**" و "**تالكوت بارسنز** " و "**روبرت ميلتون**"، و ترى تلك النظرية أن الظاهرة الإجتماعية توجد كنتيجة للتفاعل داخل الأبنية الإجتماعية و تكون الوظيفة هي تعزيز ذلك البناء" (**شيبة، 2005، صفحة 98**)، و "التنظيم في رأي هذه النظرية هو غاية كل بناء في المجتمع، حتى يحافظ هذا البناء على اِستقراره و توازنه، و لا يسمح التنظيم بوجود أي خلل في هذا البناء سواء من حيث العلاقات أو الوظائف ، يؤثر على التوازن و الإستقرار (**العبد الله، 2006، صفحة 174**).

من جهة أخرى "فقد شهد المدخل الوظيفي تطورا ملحوظا بِانتقاله إلى أمريكا عن طريق **تالكوت بارسونز**، الذي تشبع بالفكر السوسيولوجي الأوروبي مقابل المدخل الفردي والسلوكي المهيمن على أمريكا أنذاك، كما أضاف لنظرية التنظيم شيئا مهما، من خلال التصور الذي قدمه لظاهرة التنظيم بِاعتبارها نسق اِجتماعي مكون من جملة الأنساق الفرعية مثل الجماعات، الأقسام ، المصالح والهيئات، و التنظيم هو عبارة عن نسق فرعي للنسق الأكبر و هو المجتمع" (**العبد الله، 2006، الصفحات 186-187**).

و "**البنائية الوظيفية** جاءت كردة فعل عن الإتجاه الإمبريقي (التجريبي) في علم الإجتماع الغربي خاصة الأمريكي، كما حاولت بطروحاتها و أفكارها مناقضة الماركسية و عملت على عزل المجتمع عن سياقه التاريخي". (**حميدشة، 2010، صفحة 481**)

"و ترى **البنائية الوظيفية** أن المجتمع يمثل بناءا معقدا، كما لو كان تنظيما معقدا، و بهذا فإن الظاهرة الإجتماعية تعد أكثر من مجرد تجمع من الأفراد ككيان، و بهذا فإنه في حين تنظر التفاعلية الرمزية للجزء حتى تفهم الكل، فإن البنائية الوظيفية تنظر للكل حتى تفهم الجزء، و يرى "**ويلسون**" أن المنظور الوظيفي ينظر للبناء الإجتماعي كما لو كان بناءا تنظيميا يوجد كنتيجة للوظيفة". (**شيبة، 2005، صفحة 100**)

"و لهذا فقد اِتفق عدد من الخبراء، على ضرورة تحديد الوظائف المتعلقة بالأنشطة المتكررة في المجتمع، بما في ذلك النشاط الاِتصالي الذي يعتبر أحد العناصر الفرعية للمجتمع و الذي يحقق اِستقراره من خلال أداء النظام الإعلامي لوظائفه الإجتماعية في إطار البنائية الوظيفية". **(سلطان، 2011، صفحة 89)**

و يشير "**ماريو ليفي M .Leve y**" أن محاور الاِتجاه البنائي الوظيفي تدور في مجملها حول ثلاث أسئلة هي:

– ما هي الأنماط التي يمكن الكشف عنها أو إقرار وجودها في الظاهرة موضوع الدراسة؟ عندما ندقق في هذا السؤال نجده يركز على البناء الاِجتماعي ، مكوناته و أنماطه.

– ما هي الظروف و المصاحبات التي تنتج عن تفاعل هذه الأنماط؟ و عندما نتفحص هذا السؤال نجده يركز على الوظائف الإجتماعية من خلال أثارها على النسق.

– ما هي الوظائف التي تدلل على وجود هذه الأنماط و تبرهن على ما بينها من تفاعل اِجتماعي؟.

و عند التدقيق في هذا السؤال نجده يأتي كتوليفة بين السؤالين السابقين أو بعبارة أخرى بين البناء و الوظيفة الإجتماعية، و هما المفهومات الأساسيان اللذان تدور في فلكيهما المفهومات الأخرى التي يحويها هذا الاِتجاه. **(قرادي، 2018، صفحة 9)**

### 1-6-2- اِفتراضات البنائية الوظيفية:

"و قد قام "**مرتون**" بتشخيص العملية البنائية الوظيفية من خلال مجموعة من الاِفتراضات و هي:

– إن جميع أجزاء النسق أو عناصره إما وظيفية أو غير وظيفية لكن الغالبية من هذه العناصر وظيفية نظرا لأنها تلعب دورا إيجابيا من أجل صياغة النسق و المحافظة على توازنه.

– إن أفضل طريقة للنظر لمجتمع على اِعتباره نظاما لأجزاء مترابطة، و أنه تنظيم للأنشطة المرتبطة و المتكررة و التي يكمل كل منها الأخر.

– النظام الاِجتماعي يقوم على مبدأ الاِعتماد المتبادل من الأجزاء و أن أي تغيير يحدث في أي جزء من أجزاء المجتمع يصاحبه بالضرورة تغيير مماثل في الأجزاء، و في النظم الأخرى و في المجتمع ككل باِعتبار أجزاء النسق الاِجتماعي، تعد كلها مترابطة بعضها ببعض". **(غربي، سلاطنية، و قيرة، 2002، صفحة 37)**

– تساهم جميع الأنشطة المتكررة في المجتمع في اِستقراره، و بمعنى أخر، فإن كل النماذج القائمة في المجتمع تلعب دورا في الحفاظ على اِستقرار النظام.

– إن بعض الأنشطة المتكررة في المجتمع لا غنى عنها في اِستمرار وجوده، أي أن هناك متطلبات أساسية وظيفية تلبي الحاجات الملحة للنظام. **(المسلمى، 2002، صفحة 62)**

– النظر إلى المجتمع على أنه نظام مكون من عناصر مترابطة ، و يتجه المجتمع دائما إلى تحقيق التوازن بالشكل الذي تضمن اِستمراره، كما أن العناصر و الأنشطة المتكررة تقوم بدورها للمحافظة على اِستقرار النظام حيث تعتبر هذه الأنشطة ضرورية لِاستمرار وجوده و هو بدوره مرهون بالوظائف التي يحددها المجتمع للأنشطة المتكررة نزولا عند تلبية حاجاته. **(العبد الله، 2006، صفحة 175)**

و يقوم **المدخل البنائي الوظيفي على العديد من العناصر التي تساهم في تحقيق الهدف منه** و هي:

– **القيم:** حيث تسهم في تحليل الأهداف، السلوك ، التفاعل و البناء الاِجتماعي، كما تمكن من فهم مجتمع التنظيم من منطلق أن النشاطات على مستوى المنظمات تستمد دلالتها من الأهداف و القيم و الغايات التي تستطيع فهمها فقط.

– **التاريخ:** الذي يساعد على فهم الواقع الحالي عن طريق قراءة التطور الحادث سابقا، بالإضافة إلى العوامل التي حدثت في ما مضى و أدت إلى اِستمرارية أو عدم اِستمرارية أداء العمل بالمنظمة على فترات متوالية، و من تم يتم قياس الوقت الحاضر من منطلق كونه نتيجة لما حدث بالماضي و كذا التنبؤ بالمستقبل بِاستخدام نفس المبادئ.

– **البعد التكنولوجي:** و كل ما يلازمه من تطور و زيادة في تقسيم العمل و توسيع فرصه و ما يرافقه من مشاكل.

–**البناء التنظيمي:** و يبرز من خلال الهرم الوظيفي للتنظيم، فيكون أعضاء الإدارة العليا في القمة، بعدها يأتي أعضاء و مستويات الإدارة الوسطى و الإشراف، و العمال في القاعدة، و من منظور البنائيين فإن الهرم الوظيفي يستند إلى أدوار الأعضاء بحسب مراكزهم و مكانتهم في الهرم.

– **الأهداف التنظيمية:** و التي يتوجب أن يكون لها أولوية مقارنة بأهداف الأفراد ، فهذا النوع من الأهداف تم بلورتها بقيام المجتمع الصناعي، لها صفة رسمية، يسعى الجميع ل تحقيقها، و تسير كل من الأهداف التنظيمية و الفردية للتنظيم جنبا إلى جنب تجنبا لحدوث الصراعات، و في حالة حدوث التغيير في هذه الأهداف يتوجب متابعته بالدراسة و الفحص من قبل الأبعاد السوسيولوجية. **(عليوة، 2019، الصفحات 165–166)**.

و عن العلاقة بين البنائية الوظيفية و الإتصال الجماهيري نجد أن العلاقة المتبادلة بين وسائل الإعلام و الأنظمة الإجتماعية لا تؤثر على الحياة اليومية للمجتمع بل تؤثر على طريقةِ اِستخدام الأفراد لهذه الوسائل، فنجد النظام الإقتصادي، الاِجتماعي، السياسي يعتمد على وسائل الإعلام لإبقاء الرابط بينها و بين جماهيرها و من جهة أخرى فإن وسائل الإعلام تعتمد على الموارد التي يسيطر عليها النظام الإقتصادي و الاِجتماعي و السياسي و هي موارد مهمة في أداء وظائفها. **(حمدي، د س ن، صفحة 94)**

و تدور هذه النظريات حول فكرة أساسية أن النظم الإتصالية و الإعلامية تؤدي وظائف تسمح في النهاية إلى ضمان اِستقرار النظام الإجتماعي كما تؤكد في ذات الوقت على أهمية التنسيق بين هذا النظام و النظم الإتصالية و الإعلامية و التي تشمل أبرز وظائفها في التعليم و الترفيه و نقل المعلومات و الأخبار و الأحداث و الدعاية و الإعلان و تكوين و تشكيل و توجيه الرأي العام. **(علي ع.، 2013، الصفحات 235-236)**

و لقد ساهمت النظرية البنائية كثيرا في فهم طبيعة قنوات الإتصال و أدوارها في المجتمع **(سلطان، 2011، صفحة 112)**، فالعلاقة المتبادلة بين وسائل الإعلام و الأنظمة الإجتماعية لا تؤثر على الحياة اليومية للمجتمع فحسب بل تؤثر على طريقة اِستخدام الأفراد لهذه الوسائل ، إذ نجد النظام الإقتصادي، الإجتماعي و السياسي يعتمد على وسائل الإعلام لإبقاء الربط بينها و بين جماهيرها و من جهة أخرى فعن وسائل الإعلام تعتمد على الموارد التي تسيطر عليها النظام الإقتصادي، الإجتماعي و السياسي إذ تعتبر موارد مهمة في أداء وظائفها. **(حمدي، د س ن، صفحة 94)**

و في مجال الإتصال التنظيمي تَعتبر المقاربة الوظيفية المؤسسة كنسق يقوم الإتصال بداخله بضمان تفاعل و تكامل العناصر، حيث تمكن شبكات الإتصال الأفراد من تحقيق الإنسجام فيما بينهم في العمل، كما أن المؤسسة بإعتبارها نسق مفتوح تتفاعل مع محيطها بهدف توقع التغييرات و من تم التكيف معها من أجل المحافظة على توازنها. **(دليو، 2003، صفحة 47)**

### 1-6-3- المؤسسة من منظور المقاربة البنائية الوظيفية:

تنطلق المقاربة البنائية الوظيفية من أربع فرضيات أساسية في دراساتها للمؤسسة:

- المؤسسة عبارة عن نظام كلي تتكون من أجزاء مترابطة و متكاملة.
- يأتي الكل قبل الجزء إذ من الصعب أن نستوعب ماهية الجزء دون إرجاعه إلى الكل، و أن فهم الجزء يتم بإرجاعه إلى الكل و في ضوء الوظيفة التي يؤديها للمحافظة على توازن و اِستقرار الكل، و أن الإعتماد المتبادل بين الأجزاء هو وظيفي **(زرفة، 2018-2019، صفحة 32)**، في حين يعتبر الهيكل التنظيمي من منظورها الوعاء الذي يتم فيه توزيع الأدوار في مختلف المستويات، مستقلا بذلك في وجوده عن العمليات التي أدت إلى تأسيسه أو تغييره، و عليه فالأفراد هم نتاج محيطهم حيث يتأثرون بالمنبهات الخارجية بطريقة آلية. **(دليو، 2003، الصفحات 47-48)**

و يقوم **الإتجاه الوظيفي** على مصطلح أساسي و هو مصطلح **الوظيفة** و الذي يعبر عن الإسهام الذي يقدمه الجزء إلى الكل، ما يستدعي ضرورة تكامل الأجزاء في إطار الكل، من جهة أخرى فإن تطبيق مصطلح البناء على المجتمع نعني به البناء الإجتماعي و التي تشير إلى مجموعة العلاقات الإجتماعية المختلفة التي تتكامل و تتناسق مع بعضها من خلال الأدوار و تشير الوظيفة في علم الإجتماع بالمنفعة.

إن الحديث عن **البنائية الوظيفية** يقودنا للحديث عن بعض المرتكزات التي تساهم في فهم هذه المقاربة و من بين هذه المرتكزات نجد **الدور** إذ أن الأفراد يتمكنون من خلال أفعالهم التبادل في العلاقات، و للمحافظة عليها لابد من توفر أنشطة جزئية للمحافظة على الكل. **(مهيري، 2021-2022، الصفحات 36-37)**

و في سياق الحديث عن الوظيفة فقد ميز" **Robert Merton"** بين نوعين من الوظائف: النوع الأول **الوظيفة الكامنة the latente function** و التي تشير إلى النتائج غير المقصودة أو غير المعروفة من قبل المشاركين في النسق، من جهة أخرى نجد **الوظيفة الظاهرة the manifest function** و التي تعبر عن النتائج المقصودة و المعرفة من قبلهم، و ترتبط الوظيفة بالدور الذي يقوم به الفرد في البناء الإجتماعي الكلي، حيث يخضع هذا الدور إلى الواقع الذي يعيش فيه الفاعل الإجتماعي في جانب من جوانبه. **(حميدشة، 2010، صفحة 484)**

### 1-6-4- إسقاط المقاربة على الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة من خلال كونها تحلل الوظائف التي تقوم بها المؤسسة و نخص بالذكر مؤسسة الصيانة الصناعية **SOMIK**- سوناطراك سكيكدة، لتحقيق أهدافها من منظور النظرية البنائية الوظيفية ، و من منطلق أن هذه الأخيرة تقوم على فكرة أن النسق يمثل الكل و هو بدوره يتكون من أجزاء ، حيث تؤدي هذه الأجزاء وظائف محددة، كما أن ترابط وظائفها يؤدي إلى تحقيق توازن النسق العام، و أي تغيير يحدث داخل الجزء يقابله محاولة إستعادة التوازن و تحقيق التكامل من قبل بقية الأجزاء.

و بإسقاط هذه النظرية على موضوع الدراسة نجد أن كل من الإتصال الداخلي و التعلم التنظيمي ما هي إلا أجزاء و حلقات من التنظيم العام أو النسق الكلي لمؤسسة الصيانة الصناعية **SOMIK** بإعتبارها نسق عام مكونة من مديريات، أقسام و مصالح، نذكر من المديريات: المديرية العملياتية، المالية و المحاسبة، الإدارة العامة، بالإضافة إلى خلية تسيير المشاريع، خلية التدقيق الداخلي، خلية الأمن الصناعي، خلية مراقبة النوعية ، حيث تؤدي كل منها أدوارا مختلفة و ووظائف متباينة في المحتوى متناسقة في البناء، هدفها الحفاظ على المستوى الذي وصلت إليه المؤسسة بإعتبارها حاصلة على عدة جوائز منها شهادة **إيزو 9001** سنة **2015** في **إدارة النوعية**، و شهادة **إيزو 14001** سنة **2015 في إدارة البيئة**، بالإضافة إلى حصولها على شهادة **إيزو 45001** سنة **2018** التي تُعنى بمراعاة المعايير العالمية في تسيير الجانب الصحي و الأمني على مستوى العمل.

كما أن هناك أجزاء داخل المؤسسة تمارس وظائف مهمة من أبرزها التنسيق بين المصالح و الأقسام و المديريات فضلا عن التفاعل الفعال فيما بينها و بما أن المؤسسة تحتوي على تخصصات و ميادين عمل متباينة فإن الفاعلين داخلها قد يعيشون قطيعة بسبب اِندماج كل واحد فيهم مع تخصصه أو مجال عمله، و لهذا يبرز الدور المحوري للاِتصال الداخلي بكل أنواعه من خلال أدوار وظيفية في شكل أنشطة متكررة، كما أنه يساهم في تحقيق اِستقرار النظام و المحافظة على توازن النسق و ذلك قياسا للأدوار الذي يؤديها في الربط بين المستويات التنظيمية، و نقل المعلومات و المعارف و المهارات و تعزيز العلاقات في بعدها الاِجتماعي و الإنساني، بالشكل الذي يدعم روح العمل الجماعي و يوحد الرؤى و يعزز القيم المشتركة، و هو الأمر الذي يمكن المؤسسة من تحقيق أهدافها.

ووفق ما تم تناوله في الدراسة الحالية فإن للاِتصال الداخلي أشكال تؤدي كل منها أدوارا متباينة و متكاملة، نجد الإتصال الأفقي، الصاعد و النازل، **فالإتصال الصاعد** يربط بين أدنى الهرم و أعلاه، فينقل اِنشغالات و مشاكل و مقترحات العاملين إلى الإدارة العليا بالشكل الذي يسمح بتحقيق الفهم المشترك بينهما و هو ما يعزز التشاركية في إتخاذ القرارات ، تعزيز الأفكار البناءة و فتح المجال للإبداع و الاِبتكار، مع ضمان الشفافية و الوضوح في كل المعاملات الوظيفية، كما يسهم في القضاء على الفجوة التي عادة ما تنشأ بين الإدارة العليا و بقية المستويات التنظيمية، حيث يساهم هذا الشكل الاِتصالي في الكشف عن الثغرات التنظيمية و الإدارية و العلائقية و تنبيه المسؤولين لضمان التغيير الذي يعزز اِستقرار المؤسسة و هو صميم التعلم في مستواه التنظيمي.

من الناحية الوظيفية يُمكِن **الإتصال الصاعد** من الحفاظ على اِستقرار و اِستعادة التوازن في حالة وجود أي خلل، في ذات السياق يعتبر **الإتصال الأفقي** ذلك الشكل الاِتصالي الذي يربط بين العاملين من نفس المستويات التنظيمية من خلال تقاسم نفس الرؤى و القيم التنظيمية، و تعزيز العمل الجماعي و تمكين الأفراد من المعلومات و المعارف و الخبرات، و يلعب دورا في تبادلها فيما بينهم ، و كذا تحقيق التقارب الاِجتماعي ما يضمن الثقة و الشفافية في ممارسة المهام و الأدوار، فضلا على أنه يعزز تفاعل الفرد مع بيئته المحيطة بالشكل الذي يجعله منفتحا على كل ما هو جديد لضمان التغيير إلى الأحسن، و من تم تعزيز تعلم الأفراد و الجماعات و تحسين قدراتهم المهنية و المعرفية و حتى الإجتماعية، كما يمكن أن يستخدم للتواصل بين الفرق و ضمان العمل الجماعي النابع من تقاسم القيم التنظيمية بين الفاعلين باِعتبارهم المحرك الرئيسي لضمان اِستقرار المؤسسة، و هو عامل

أساسي (الإتصال) لتحقيق الموازنة بين تطلعات و طموحات الفرد و اِحتياجاته النفسية و الإجتماعية و المعرفية و بين متطلبات المؤسسة مع ضمان هامش من التغيير يلبي رغبة الفرد و رؤية النسق على حد سواء.

و من الناحية الوظيفية يعزز **الإتصال الأفقي** عمل الفرق و التنسيق في أداء المهام و التمكين في حدود الصلاحيات و التكامل في الوظائف، و هو ما يسمح بالحفاظ على اِستقرار المؤسسة، أما **الإتصال الهابط (النازل)** فيربط بين القمة و القاعدة و يتم من الإدارة العليا إلى باقي المستويات التنظيمية، حيث يساهم بشكل كبير في نقل المعلومات و المعارف من الإدارة العليا إلى المستويات الأدنى في شكل أوامر، قرارات، توجيهات بالشكل الذي ينقل القيم التنظيمية و يوحد الرؤى و الجهود، ما يضمن توفير قاعدة مشتركة يتم فيها ممارسة الفعل الاِجتماعي داخل التنظيم لضمان التنسيق و التداولية في المهام و المصالح، و تلقين الأفراد القيم و المبادئ الواجب اِحترامها لتأطير الفعل الاِجتماعي للفاعلين داخل التنظيم، كما يؤطر السلوك الفردي بالشكل الذي يضمن تحقيق أهداف المؤسسة، و يمارس الرقابة و التحكم على سلوك الأفراد و الجماعات و الدور الوظيفي الذي يمكنه من دعم العلاقات بين المستويات بالشكل الذي يحقق اِستقرار المؤسسة من جهة و يعزز التعلم في مستواه التنظيمي الذي يتحقق اِنطلاقا من رؤية مؤسساتية.

أما فيما يتعلق بالتعلم التنظيمي فهو يتكون حسب ما ورد في الدراسة الحالية من ثلاثة مستويات الفردي، الجماعي و التنظيمي، و هي أجزاء أساسية تؤدي في محصلتها إلى ممارسة التعلم التنظيمي، **فالتعلم الفردي** مرتبط أساسا بالرغبة أو الدافع من أجل التعلم و اِكتساب معلومات و معارف و مهارات جديدة، مع دمج خبرته السابقة مع مكتسباته الجديدة بالشكل الذي يمكنه من توليد معرفة جديدة، و قد تكون الرغبة نابعة من منطلقات شخصية كالرغبة في تحقيق الذات أو منطلقات مهنية كالتنمية و التطوير الذاتي أو مرتبطة بحوافز خارجية أين تلعب البيئة التنظيمية دورا في ذلك، في ظل وجود قيادة تشجع على التعلم و الإبداع و الاِبتكار، و توفر الظروف الملائمة لذلك بالإضافة إلى صياغة إستراتيجيات و برامج تشجع الأفراد على تطوير ذاتهم و تعزيز نموهم الوظيفي، و كذا تثمين مجهوداتهم لتطبيقها في مجال العمل، و عملية التثمين إما أن تكون معنوية كما لها أن تكون مادية مثل الترقيات و هو ما يتم العمل به على مستوى **مؤسسة الصيانة الصناعية SOMIK** .

وظيفيا يمكن لتعلم الفرد أن يطوِر معارف الفردية و يحسن الطرق التي يتم بها تنفيذ المهام، مع أخذ العبرة من التجارب السابقة و التعلم منها، كما يمكن للفرد أن يتكيف مع متطلبات المهام التي يتوجب عليه أدائها، بالشكل الذي يحسن الأداء الفردي و يساهم في تطور المؤسسة، و تحقيق أهدافها، و مواكبتها للتغييرات الحاصلة ما يضمن اِستقرارها و توازنها، بالإضافة إلى إيجاد حلول لأي خلل كان ما يضمن اِستعادتها للتوازن.

إن توفر الدافعية لدى الفرد للتعلم يجب أن تقابلها نفس الدافعية لتقاسم مكتسبات التعلم مع الأفراد و الجماعات، و تمكينهم منها من أجل تحويل المعرفة الكامنة إلى معلنة بالشكل الذي يضمن التنسيق و تعزيز العمل الجماعي، و يسمح بممارسة المستوى الجماعي للتعلم، حيث يستدعي هذا المستوى تحويل المعرفة الفردية إلى جماعية من خلال المشاركة و الحوار الدائم الأمر الذي يسهم في توحيد القيم، الرؤى و الجهود بالشكل الذي يضمن اِستقرار المؤسسة، ما يعزز الثقة بين الأفراد، و في كل مرة نؤكد على وظيفة الإدارة العليا في توفير البيئة المشجعة على العمل و التفكير الجماعي لإدارة المواقف و حل المشكلات، و حتى فهم الأمور كتثمين المقترحات و فتح ورشات للنقاش الحر بين الفاعلين.

إن سيرورة الاِنتقال من التعلم الفردي إلى الجماعي و منه إلى التنظيمي يؤكد على أهمية الوظيفة الاِتصالية التي يجب أن تجسد بوعي تام، وظيفيا يسمح التعلم الجماعي أو الفرقي من إيجاد الحلول للمشاكل المشتركة و يعزز التفكير الجمعي، و كذا تنفيذ أهداف المؤسسة و ضمان اِستقرارها.

أما التعلم التنظيمي فهو المستوى الذي يتم فيه بلورة سياسات و إستراتيجيات تجعل التعلم ثقافة سائدة من خلال الحوافز و توفير بيئة داعمة، تتوفر فيها كل الشروط لضمان اِكتساب و تقاسم و تمكين المعارف و المعلومات و الخبرات ما يساعد على إعادة صياغة الأهداف و تطوير الأنظمة و غيرها.

إن ممارسة التعلم بمختلف مستوياته يقابله جملة من التغييرات على مستوى الفاعلين و البيئة المحيطة بهم، فالتعلم أداة للتغيير و التغيير فرصة ملائمة للتعلم، لذا فدور الأجزاء المكونة للنسق حسب البنائية الوظيفية هي محاولة التنسيق و إعادة التوازن كلما اِستدعى الأمر ذلك، و عليه فمحتوى التعلم الذي يكتسبه الفرد من مصادر رسمية و غير رسمية، تُعنى بتوسيع مداركه و تفعيل قدراته، و الوقوف على النقائص التي يعانيها فضلا عن تحقيق التنمية الذاتية و النمو المهني و هو غاية كل

فرد داخل التنظيم، و مع الحرص على تمكين الأفراد من المهارات و المعارف في السياقات الإتصالية فإن ذلك يسمح بتحقيق التعلم الجماعي و منه تحقيق التعلم التنظيمي، لهذا فإن التعلم لا يعني التخلي عن المكاسب و المعارف السابقة، بل إن الفاعل يبني المعرفة المكتسبة حديثا بالإستناد إلى المعرفة السابقة إما بالتعزيز أو التعديل، أو التغيير التام، غير أنه لكل فرد أسلوبه الخاص في تشكيل المعرفة، و دور التنسيق في هذه الحالة هو تأطير الأساليب لضمان مصلحة و إستقرار المؤسسة، زد على ذلك و من منطلق أن التعلم هو فعل إنساني و إجتماعي فإن الإتصال بين الأفراد يسمح بترسيخ المعارف السابقة و التمكين من المعارف الحديثة، و عليه تتكامل الأدوار الوظيفية لكل من الإتصال و التعلم لضمان توازن النسق و إستقراره.

**1-7- تحديد المفاهيم:**

**1-7-1- الدور:**

**لغة:**

من فعل دار، يدور، دوارا، أي تحرك في إتجاهات متعددة في مكانه، و كلمة الدور مستعارة من حياة المسرح و أول من إستعملها بهذا المعنى هو نيتشيه **Nitcheh**، حيث أن الفرد يمثل مجموعة من السلوك على خشبة المسرح. **(عدلي، 2001، صفحة 14)**

**إصطلاحا:**

يستخدم مصطلح الدور في علم الإجتماع و علم النفس الإجتماعي و الأنثربولوجيا بمعان مختلفة، فيطلق كمظهر للبناء الإجتماعي على وضع إجتماعي معين يتميز بمجموعة من الصفات الشخصية و الأنشطة، كما يمكن تعريفه على أنه نموذج يرتكز حول بعض الحقائق و الواجبات، و يرتبط بوضع محدد للمكانة عن طريق مجموعة توقعات يعتنقها الآخرون كما يعتنقها الشخص نفسه. **(مداس، 2003، صفحة 120)**

من خلال هذا التعريف نلاحظ تناول الدور من منطلق إجتماعي فهي إما مميزات شخصية أو كما ذهب إليها آخرون في تعريفهم للدور بأنه: مرتبط بالحقوق و الواجبات التي يمارسها الفرد إنطلاقا من مكانته، فضلا عن التوقعات التي يتبناها هو و من يتواجدون معه في سياق إجتماعي، و هو ما يؤكده التعريف الموالي للدور إذ أنه " وظيفة أو مكانة الإنسان الفرد في موقف كدور الطبيب أو الأب، و القائد و الداعية، و هو الجانب الحركي للمركز، أو هو كيفية التمتع بالحقوق و تحمل الواجبات التي يحثها أو يفرضها المركز **(شعبان، د س ن، صفحة 93)**، و تأكيدا على أهمية السياق ، يرى **محمد عبد**

الله أن الإتصال هو " العملية التي بها يتفاعل المرسلون للرسائل في سياقات اِجتماعية معينة ". **(حزي، 2020، صفحة 11)**

لقد اِعتبر التعريفان السابقان أن الدور مرتبط بمكانة الفرد إما من خلال التوقعات التي يعتنقها هو نفسه أو الآخرين أو من خلال كيفية التمتع بالحقوق و الواجبات التي تفرضها المكانة، لكن في نفس الوقت فقد أهمل كلاهما أهمية السياق الاِجتماعي الذي قد يفرض في أحيان كثيرة محددات للدور، قد تتجاوز المكانة التي يتخذها الفرد في المجتمع، سواء كانت هذه المكانة اِجتماعية أو علمية أو غير ذلك، زد على ذلك تأثير التوقعات التي يطورها الآخرون اِتجاه الأدوار التي نمارسها في المجتمع بجميع أنواعها.

**1-7-2- الإتصال:**

**لغة:**

"الإتصال **communication** مشتقة من أصلها اللاتيني **communis** و معناها مشترك، فعندما نقوم بالإتصال معنى ذلك أننا نسعى لنقيم رسالة مشتركة مع الأخرين، أي أننا نسعى أن نشاركهم في المعلومات، الأفكار أو مواقف محددة" **(الفار، د س ن، صفحة 7)** ، "أو هو نشاط، فعل الإتصال لتأسيس علاقة مع شخص ما".**(le petit l'arousse illustré, 2007)**

و يعرف الإتصال أيضا على أنه:" عملية نقل المعلومات، أو الأفكار ، و كذا الاِتجاهات و العواطف من شخص إلى آخر أو جماعة إلى أخرى عن طريق الرموز" **(عزت، د س ن، صفحة 86)**، على أن يتقاسم الأشخاص نفس معاني الرموز ليتمكنوا من الوصول إلى الفهم المشترك.

"أو هو فعل الإتصال بنقل شيء ما إلى شخص معين، أو هو وسيلة الربط بين نقطتين أو الدخول إلى مكان ما".**(Auger, Paul, Jean-Pierre, & Louis, édition 2013, p. 349)**

نلاحظ من التعاريف سالفة الذكر أنها أجمعت على أن الإتصال هو اِنتقال أو اِشتراك يحدث بين طرف و آخر، سواء كان شخص أو مجموعة من الأشخاص، لكن الملاحظ في ذات الوقت إهمال نقطة الإتصال الذي يحدث بين الشخص و نفسه كنوع من التفاعل بين ما يملكه من معلومات، مواقف، مدركات و اِتجاهات و ما يتلقاه من محيطه الخارجي الذي يترجم في الأخير إلى سلوكيات ، مواقف و مشاعر.

في حين أشارت تعاريف أخرى إلى أهمية اللغة في الإتصال " التي تمكن الإنسان من التعبير عما يجول داخله و يشارك الآخرين في ذلك فضلا على أنها تساعده في السيطرة على محيطه، كما

أن الإتصال يجب أن يتسم بكونه مشاركة واعية إن كان على الصعيد الشخصي أو الجماعي و لا يتأتى ذلك إلا بتوفير المناخ لذلك" **(الزعبي، د س ن، الصفحات 28-29)**، و الواضح أن التعريف قد تطرق إلى عنصرين مهمين هما اللغة و المشاركة الواعية، بمعنى أن الإنسان يستخدم اللغة في السياق الإتصالي ليعبر عما يجول داخله، و في نفس الوقت يفكك تلك اللغة ليفهم ما يريد الطرف الآخر قوله، حيث يتم كل ذلك بشكل واعي، أي أن الكل يكون واعيا و مدركا لما يقول و يختار من رموز لغوية، لكن الأصح أن الإنسان قد يكون واعيا لكن قد يفشل في اِختيار اللغة التي تعبر عن ما بداخله، أو أنه يختار بوعي وفق مفهومه هو للموقف، لا وفق للمعنى الحقيقي الذي تستدعيه العملية الإتصالية و بالتالي فهو معرض للصواب و الخطأ.

**إصطلاحا:**

"يعني الإتصال فنيا حسب **ريكارد إندي Rickard indy** عملية يقصد مصدر نوعي بواسطتها ، إثارة اِستجابة نوعية لدى مستقبل نوعي". **(دليو، 2013، صفحة 15)**

في حين "يرى **Brown** الإتصالات على أنه عملية نقل الأفكار و الآراء من شخص لأخر – أو داخل نفس الشخص– بغرض خلق فهم لدى الشخص الموجه إليه الإتصال". **(محمود، 2011، صفحة 346)**

من جهة أخرى يعرف" **ثيودور نيوكمب (1950)** الإتصال هو الإنطباعات التي يكتسبها شخص عن أخر، و قال مارتن **أندرسون (1959)** بأن الإتصال هو العملية التي من خلالها نفهم الآخرين و يفهموننا، .. و لأن الإتصال ديناميكي، فإن الاِستجابة له دائمة التغير حسب ما يمليه الوضع العام كله" **(الموسى، 2009، صفحة 22)**، فسياق الإتصال الزمني و المكاني هو الذي يعطي معنى للرموز المتناقلة بين شخص و أخر، و بالتالي يؤثر على طبيعة و طريقة و الفترة التي تستغرقها الاِستجابة.

و يعرف **دومينيك فولتن** الإتصال " بأنه أحد رموز القرن العشرين و هدفه الأمثل هو تقريب الناس و القيم و الثقافات يعوض عن مساوئ و سلبيات عصرنا". **(سنو، 2001، صفحة 33)**

و تستنتج **الباحثة** أن التعاريف السابقة قد ركزت على نتائج عملية الإتصال و هي مقومات مهمة بالنسبة إليه و هي بالترتيب كالآتي: إثارة اِستجابة نوعية من خلال إحداث تغيير في السلوك أو الأفكار و القرارات ، خلق اِنطباعات بين طرفين (سواء كانوا أفرادا أو جماعات) و التقريب بين القيم و الثقافات ، فضلا عن فهم الآخرين لتحقيق الثقة المتبادلة.

أما الجمعية القومية لدراسة الإتصال فتعرفه: " بأنه تبادل مشترك للحقائق أو الأفكار أو الأحاسيس أو الآراء مما يتطلب عرضا و اِستقبالا يؤدي إلى التفاهم المشترك بين كافة العناصر بغض النظر عن وجود أو عدم وجود اِنسجام ضمني" **(كافي، 2015، صفحة 131)** ،أي أن ممارسة الفعل الإتصالي لا يشترط فيه أن يكون هناك تفاهم أو انسجام بين الأطراف، و لكن الأمر الذي يجعل العملية الإتصالية تنجح على الرغم من الإختلاف هو سعي الطرفين لإيجاد أرضية مشتركة بينهما .

"كما أن الإتصال عملية اِجتماعية غايتها حصول الفرد و الجماعة على المعلومات و المعارف، و الإلمام بتجارب الأفراد و الجماعات من جهة و في الوقت ذاته إيصال آراءه و تجاربه للآخرين بما يكفل خلق عملية تفاعلية اِجتماعية ثنائية الطرف في كل الأحوال". **(حسين ع.، 2014، صفحة 150)**

و يعرف على أنه " وسيلة لتبادل الأفكار و الإتجاهات و الرغبات و الآراء بين أعضاء الجماعة محققا بذلك التقارب الذهني و العاطفي بينهم، بحيث يساعد على الإرتباط و التماسك الإجتماعي، فضلا عن ذلك فإن الإتصال يعد أداة هامة لإحداث تغيير في السلوك الإجتماعي" **(عليان و الطوباسي، 2005، صفحة 29)**، فالتغيير أحد النتائج المهمة لأي عملية اِتصالية ، سواء كان على صعيد السلوك ، الأفكار ، الإتجاهات ، المعتقدات و القيم لأن ذلك دلالة على وجود تفاعل قد حدث بين إطارين دلالين إما متشابهين أو مختلفين.

"كما و ينظر له على أنه عملية تبادل معاني و على أنه عملية تتم من خلالها الإتكاء على وسيط لغوي، و المرسل و المستقبل يشتركان في إطار دلالي، و أنه أيضا عملية تفاعل لغوي". **(المفلح، 2015، صفحة 16)**

و ترى **الباحثة** أن التعاريف السابقة قد أجمعت على كون الإتصال هو تبادل مع بعض الإختلافات فيما بينها فمنها من رأت أن الإتصال هو تبادل مشترك لخلق تفاهم، و منها من رأت أنه تبادل للإلمام بتجارب الآخرين و خلق تقارب ذهني و عاطفي، و أخرى ذهبت إلى كونه فرصة لتقاسم نفس الإطار الدلالي من خلال الإحتكاك اللغوي للأطراف المتفاعلة مع بعضها.

"و هناك من يعرف الإتصال أنه النشاط الذي يستهدف اِنتشار فكرة أو قضية أو موضوع بين شخص إلى جماعة أو جماعات من خلال الرموز على أن تقاسموا نفس معانيها" **(عرفة، 2011، صفحة 16)**، إذ لن يتحقق الشيوع و العمومية " إلا إذا تحقق الحد الأدنى من التداخل بين مجال خبرة المرسل و المستقبلين يؤدي إلى إيجاد الفهم المشترك الموحد لمعنى الرسالة الإتصالية بين المرسل

و المستقبل، و إلى إحداث الإتصال الحقيقي المبني على المعرفة المتبادلة المشتركة للرسالة بين طرفي عملية الإتصال". **(حسين س.، 1993، صفحة 59)**

"و في مجال الإعلام و الإتصال يعرف على أنه بث رسائل واقعية أو خيالية تتصل بموضوعات معينة على أعداد كبيرة من الناس مختلفين فيما بينهم، من النواحي الإقتصادية، الإجتماعية، الثقافية، و السياسية يوجدون في مناطق متفرقة" **(العبد الله، 2006، الصفحات 26-27)** ، و ترى **الباحثة** أن هذا التعريف لم يتناول التبادل بل أشار إلى نقل و بث المعلومات سواء تلك التي ترتبط بوقائع أو تجارب حقيقية، أو خيالية إلى أشخاص، لا يشترط وجودهم في نفس الحيز المكاني، كما لم يشترط تقاسمهم نفس الإطار الدلالي، و هو عادة محتوى يتم تناقله عبر وسائل الإعلام التقليدية و الحديثة معا.

و هناك تصور أخر للاِتصال في جانبه الاِجتماعي، حيث يعرف على أنه " عملية تفاعل اِجتماعي يستخدمها الناس لبناء معان تشكل في عقولهم صورا ذهنية **images** للعالم و يتبادلون هذه الصور الذهنية عن طريق الرموز" **(أبو عرقوب، 2009، صفحة 19)** ، لهذا فإن تشكل الصور الذهنية عن العالم ،و الأشخاص، و الأحداث، يكون إما اِنطلاقا من تجارب شخصية حقيقية، بما يعرف بالتجربة و الخطأ، أو بناءا على تجارب الآخرين، حيث يتم تناقلها فيما بينهم من خلال الرموز، و عليه فإن الصورة الذهنية للتجارب و المواقف لا تعكس بالضرورة حقيقتها، فقد تعبر أيضا عن المنظور الشخصي الذي يتعامل به الأفراد مع المواقف و التجارب الحياتية.

"**و يعرفه الدكتور عاطف العبد** بأنه نقل المعلومات و الأفكار و الاِتجاهات من طرف إلى أخر من خلال عملية ديناميكية مستمرة و ليس لها بداية و لا نهاية" **(حجاب، 2007، صفحة 22)**، في إشارة إلى أن الإتصال عملية لا متناهية إذ لا يمكننا أن لا نتصل فكل شيء في حياتنا يعد اِتصالا.

"ووفقا لنظم المعلومات فإن الإتصالات هي اِستقبال و ترميز و تخزين و تحليل و اِسترجاع و عرض و إرسال المعلومات" **(حزي، 2020، صفحة 11)**.

**1-7-3- الإتصال التنظيمي:**

**اِصطلاحا:**

لقد بدأ الإهتمام بالإتصال داخل المؤسسة في أوائل القرن **20 م** حيث كانت أول مرحلة هي التي برزت فيها المدرسة الكلاسيكية من روادها "**هنري فايول**"، "**فريدريك تايلور**" أين كان ينظر للاِتصال على أنه وسيلة لإصدار الأوامر من الإدارة العليا إلى العاملين مع النظر إليهم على أنهم آلة و على إثرها برزت مدرسة العلاقات الإنسانية من خلال التجارب التي أجراها "**ألتو مايو**" في مصانع "**هاوتورن**" التي أثبتت أن الإتصال يساعد في خلق علاقات تفاعلية قوية بين الرئيس و المرؤوس .

أما عن مدرسة الإدارة الحديثة فقد جاءت بالعديد من الإسهامات فمدرسة النظم مثلا نظرت إلى المؤسسة كنظام مفتوح تفاعلي و نظام اِجتماعي يحوي أفرادا لهم أهداف و دوافع مشتركة لا تتحقق دون وجود اِتصال في حين اِهتم **"Peter Ducker"** بالجوانب الإجتماعية و النفسية للعملية الإتصالية. **(بركان، 2018، الصفحات 116-117)**

و قد وردت العديد من التعاريف التي تتناول الإتصال داخل الحيز التنظيمي نذكر منها:

"الإتصال وسيلة فعالة على مستوى التنظيم، حيث تستخدمها المنظمة في تحقيق أهدافها على اِعتبار أن أفراد التنظيم تربطهم شبكة اِتصال داخل الحيز التنظيمي من أجل تسيير نشاطات التنظيم" **(بن جبل، 2015، صفحة 103)** ، حيث اِعتبر هذا التعريف الإتصال التنظيمي وسيلة لا يتجاوز دورها تحقيق الأهداف و تسيير النشاطات، في حين أضاف إبراهيم أبو عرقوب ميزة التطوير أساليب العمل و تقوية العلاقات حيث عرفه على أنه:" عبارة عن الإتصال الإنساني المنطوق و المكتوب التي يتم داخل المؤسسة على المستوى الفردي و الجماعي و يسهم في تطوير العمل و تقوية العلاقات بين الموظفين" **(دليو، 2003، صفحة 28)**، في حين اِعتبر آخرون الإتصال وسيلة لضمان اِستمرار العمل و متابعة سيرورته ذلك أن " للاِتصال وظيفة توصيلها و تدفقها و تبادلها إلى جميع مستويات التنظيم، لكي نضمن اِستمرار العمل ووحدة الجهد و تحقيق الرقابة بين الأفراد الذين يملكون السلطة لتأكيد من إنجاز العمل بكفاءة و دقة في الوقت المحدد و بطريقة إقتصادية. **(الجميلي، د س ن، صفحة 113)**

"أما الإتصال في المجال الإداري أو الإتصال في التنظيمات عموما، فيقصد به عادة تلك العملية التي تهدف إلى تدفق البيانات و المعلومات اللازمة لإستمرار العملية الإدارية عن طريق تجميعها و نقلها في مختلف الإتجاهات (هابطة، صاعدة، أفقية) داخل الهيكل التنظيمي و خارجه

بحيث تشير عملية التواصل المطلوب بين مختلف المتعاملين" **(دليو، 2013، صفحة 17)**، حيث يمارس الإتصال العديد من الوظائف " فوظيفته إحداث رد فعل أو سلوك مرغوب فيه لدى الموظف ضمن نطاق عمله التنظيمي، و لمصلحته بشكل مباشر أو غير مباشر، و يهدف من خلالها تزويد المستويات الإدارية المختلفة و الوحدات التنظيمية بالمعلومات الضرورية لعملها، لكي تحافظ على مسار عملها وصولا لتحقيق الأهداف" **(البكري، 2008، صفحة 41)**، و هذا إن دل على شيء فإنما يدل على أهمية الإتصال كميكانيزم تسييري و علاجي في كل التنظيمات مهما كان حجمها و اِختلف نشاطها،" فالاِتصال موجود في كل الميادين، من تلك التي تنتج المعرفة، إلى غاية تنظيم النشاطات الجماعية و الفردية".**(Balandier, 1996, p. 8)**

كما أن " الإتصال في المؤسسات يعتمد على الهرمية، حيث ينتقل من شخص لأخر كل حسب وظيفته، و نظرا للأعداد الهائلة للعاملين داخل المؤسسة، فالعلاقات التي تربطهم تتجاوز كونها شخصية إلى علاقات تمكنهم من تحقيق أهداف المؤسسة" **(الموسى، 2009، صفحة 68)**، فعلى الرغم من الاِختلاف الذي يتميز به الفاعلون داخل المؤسسة و نخص بذلك السمات الفردية و الإجتماعية و الثقافية، إلا أن الإتصال التنظيمي من شأنه المساعدة على تجاوز هذه الاِختلافات عن طريق خلق رؤية مشتركة مرتبطة اِرتباطا وثيقا برؤية و أهداف المؤسسة.

كما يعرف على أنه " اِنتقال المعلومات و الآراء و المشاعر و الاِتجاهات و تبادلها بين العمال و الإدارة و بين الإدارة و العمال، و الإتصال المستمر يستهدف التفاهم و التوفيق بين أولئك و هؤولاء" **(غربي، قيرة، و سلاطنية، 2007، صفحة 232)**، فمن خلال ما سبق نجد أن الإتصال يعتمد على عملية النقل أو اِنتقال المعلومات، و الاِتجاهات و المشاعر، لكن في السياق التنظيمي يتغير محتواها بدليل بروز أنواع من الإتصال نفسه كالصاعدة، الهابطة و الأفقية، و التي غايتها تحقيق العلاقة المستمرة و الفهم المشترك بين الإدارة و العمال، لكن لا ننفي أن يتخلل اِستخدام الإتصال التنظيمي الاِستعانة بالاِتصال الإنساني بشرط أن يدعم دوره و يحقق أهدافه و لا يتعارض معه.

و مكانة الإتصال التنظيمي لا تحصر في المحيط الداخلي للمؤسسة حيث يعرف على أنه " الإتصال الذي يتم في المؤسسات فيما بينها و بين جماهيرها الداخلية و الخارجية " **(المشاقبة ب.، 2014، صفحة 15)**، في إشارة إلى اِستخدامه على الصعيد الخارجي للمؤسسة في علاقتها مع مؤسسات أخرى من منافسين، موردين، وكلاء، زبائن، شركاء اِجتماعيين، و غيرهم.

أما **برنارد** فيرى أن " الإتصال التنظيمي من الوظائف الهامة لأي منشأة و التي يتطلب التنسيق بين الإطار الرسمي و تقبل الجانب الغير الرسمي مع اِختيار الأشخاص" **(الزويتي، 2018، صفحة 25)**، حيث يعتبر كل من الإتصال الرسمي و غير الرسمي، أحد أشكال الإتصال داخل المؤسسة، فالشكل الأول يسهل التفاعل بطريقة رسمية من خلال وسائل محددة في القانون الداخلي، أما الشكل الثاني فهو يمارس بالتوازي مع الشكل الأول، و يتخذ صفة غير رسمية لكن على قدر كبير من الأهمية و التأثير، ما قد يجعله يتجاوز في أحيان كثيرة الشكل الرسمي للاِتصال، لذا توجب حسن إدارته و توجيهه و اِستثماره لتحقيق التكامل بما يخدم مصلحة المؤسسة و الشأن العام .

"كما يقصد به عادة تلك العملية التي تهدف إلى تدفق البيانات و المعلومات اللازمة لاِستمرار العملية الإدارية عن طريق تجميعها في مختلف الاِتجاهات (هابطة، صاعدة، أفقية) داخل الهيكل التنظيمي و خارجه بحيث تتيسر عملية التواصل المطلوب بين مختلف المتعاملين " **(دليو، 2003، صفحة 16)** ، فقد أشار التعريف حسب **الباحثة** إلى نقطة مهمة في الإتصال التنظيمي، هو أهمية المعلومات كمحتوى اِتصالي لاِستمرارية النشاطات داخل الهيكل التنظيمي، و أن اِنتقالها أثناء العملية الاِتصالية يتم بشكل مدروس و هو إشارة ضمنية إلى أهمية إدارة المعرفة، إذ يتم من خلالها تجميع و معالجة و غربلة المعلومات و تحويلها إلى معارف، و من تم توزيعها في مسارات اِتصالية، تحددها العلاقات التنظيمية و متطلبات المهام الموكلة لأفراد المؤسسة، لذا فالاِتصال هو " إنتاج أو توفير البيانات و المعلومات الضرورية لاِستمرار العملية الإدارية و نقلها أو تبادلها أو إذاعتها، بحيث يمكن للفرد أو الجماعة إحاطة الغير بأمور أو أخبار أو معلومات جديدة، أو التأثير في سلوك الأفراد و الجماعات أو التغيير و التعديل في هذا السلوك أو توجيهه وجهة معينة" **(العناتي و العياصرة، 2008، صفحة 23)**، حيث تعتبر الجِدة سمة مميزة للمعلومات المتناقلة في التنظيم، و التي قد ترتبط بطبيعة المعلومات في حد ذاتها أو في تغيير أسلوب تقديمها، للقضاء على الروتين الذي ينعكس سلبا على مردودية الفرد و فعالية الإتصال و مكانته، " ضف إلى ذلك أن الإتصالات الجيدة هي التي تحوي المعلومات من جهة و الفهم لهذه المعلومات من جهة أخرى" **(حمو، 2018، صفحة 27)** ، فكلما كانت المعلومات التي يتم تناقلها في المؤسسة مرفقة بالمعنى كلما زادت درجة فهمها و تجسيدها.

**إجرائيا:** إن الإتصال التنظيمي المستهدف بهذه الدراسة هو الإتصال الداخلي في شقه الرسمي من خلال أشكاله التالية : الإتصال الرسمي( الصاعد– النازل– الأفقي).

**1-7-4- التعلم:**

**لغة:**

و يعرف **قاموس Le petit Robert** التعلم على أنه:" مجرد تعلم مهمة يدوية أو تقنية أو مجموعة نشاطات، أما من الناحية النفسية فيعرفه على أنه التغيير الدائم في السلوكات المتعلقة بموضوع معين (إنسان و حيوان) بسبب خبرات متكررة. **(Paul, s.d, p. 121)**

أما قاموس "**Hachette**" فيعرفه على أنه اِكتساب الإنسان أو الحيوان لسلوك جديد أو هو اِكتساب تكوين محترف كالتعلم في المصنع.**(Stora, 2005, p. 82)**

و يعرف قاموس **مصطلحات علم الإجتماع** التعلم على أنه:" عملية تتكيف فيها نماذج اِستجابة سابقة مع تغيرات بيئية جديدة، و ينطوي التعلم على تغيير سلوك شخص و إعادة تنظيمه". **(مداس، 2003، صفحة 72)**

**إصطلاحا:**

أما **"Cordon"** فيعرفه بأنه عبارة عن عملية الحصول على المعارات و المعارف و القدرات و الإتجاهات الجديدة" **(ديري، 2011، الصفحات 131-132)**، كما أنه "عملية تنقيح الأفكار و تحويلها إلى المعرفة المفيدة و التي لها القدرة على التوجيه و إتخاذ القرار و التغير في السلوك أو الأداء نتيجة الخبرة". **(البطاينة و المشاقبة، 2010، صفحة 224)**

أما **"Fleat"** و آخرون فيعرفون التعلم على أنه " عبارة عن خبرة مباشرة أو غير مباشرة تؤدي إلى تغيير نسبي دائم في السلوك". **(العميان، 2005، صفحة 139)**

و "يرى السلمي بأن التعلم هو التغيير في الميول للاِستجابة نتيجة للخبرة المكتسبة و هذا يشاهد من خلال الإختلافات في سلوكات الأفراد تجاه المواقف قبل مرحلة التعلم" **(سعد، 2007، صفحة 27)**، في حين يعرف **"Touraik"** التعلم بقوله " أنه سلسلة من التغييرات في سلوك الإنسان". **(ناصف، 1983، صفحة 16)** و يعرف أيضا بأنه "عملية تنقيح الأفكار و تحليلها من أجل تحويلها إلى معرفة إلى معرفة مفيدة تخدم متخذ القرار". **(همشري، 2012، صفحة 387)**

و تستنتج **الباحثة** من التعاريف السابقة أن كل منها قد تناول زاوية مختلفة عن الأخرى في تعريفه للتعلم، فمنهم من ركز على الكيفية التي يحدث بها التعلم و أخرى على نتيجة التعلم ، ذلك أن التعلم لا يمكن أن يتم ما لم يكتسب الفرد معلومة، مهارة، خبرة أو سلوكا جديدا، على أن يصاحب هذه العملية تغييرا مستقرا نسبيا لأن عدم الديمومة تشير إلى عدم الاِستفادة من التعلم بتاتا، ضف إلى ذلك

أن الأفراد يستجيبون بطرق متباينة و إن توحدت محتويات التعلم، فضلا على أن الإستجابة قد تحددها عوامل خارج عن نطاق الفرد المتعلم.

و منه تحوصل **الباحثة** التعاريف السابقة كالآتي:

التعلم هو تلقي معلومات و مهارات و أفكار يشترط فيها الجدة نتيجة للخبرة المباشرة للإنسان نفسه أو من تجارب المحيطين به (مع الإشارة إلى مكانة ما يتم تداوله من تجارب لأشخاص لا يعرفهم خاصة من خلال الوسائط الإجتماعية)، و التي يجب أن تؤدي إلى إحداث تغيير في السلوك و هو شرط أساسي حتى نحكم على أن الشخص قد تعلم أم لا، على أن يكون التغيير مستمرا و هو ما ذهب إليه "**جيتس**" حينما عرف التعلم على أنه " تغير مستمر في السلوك له صفة الإستمرار و صفة بذل الجهد المتكرر حتى يصل الفرد إلى إستجابة ترضي دوافعه و تحقق غاياته، و أن هذه العملية تأخذ في أغلب الأحيان صورة حل المشكلات، عندما تكون وسائل العمل القديمة غير مناسبة للتغلب على صعوبات الموقف و مواجهة ظروف جديدة". **(إبراهيم، 2006، صفحة 15)**

### 1-7-5- التعلم التنظيمي:

**إصطلاحا:**

لقد أثار التعلم التنظيمي إهتمام العديد من الباحثين في العديد من الدول، و قد عرف هذا الموضوع نجاحا كبيرا في الولايات المتحدة الأمريكية، و هو ما يؤكده تنوع الأعمال المحققة، فالعديد من الباحثين تنبهوا إلى وجود تجزئة في المقاربات و تقارب في البحوث مثل **(Shrivastava 1983, Fiol et Lyles 1985, Huber 1991 )** و هذا ما يفسر غياب إتفاق حول ماهية التعلم التنظيمي، و الذي يبرز من خلال تنوع المفاهيم الموجودة: خلق و تغيير الروتينات، إتاحة المعرفة للمنظمة، تطوير قدرات، مباشرة نشاطات فعالة، قدرة إعطاء معنى، تفسير و تحديد و تصحيح الأخطاء. **(Argyris, 2003, pp. 295-296)**

وقد وردت في هذا الصدد العديد من التعاريف نستعرضها كالآتي:

يعرفه كل من**"Donaohue, Malyand"** على أنه "عملية تفاعل إجتماعي مدروس يحصل من خلال ترجمة المعارف و المهارات لدى الموارد البشرية في بيئة العمل إلى الآخرين لغرض التحسين المستمر للأداء الجماعي و التنظيمي". **(سليماني، 2016، صفحة 206)**

"في حين "**Jean,M,P2011**" عرفه على أنه عملية هدفها توسيع و تغيير نظم المعارف و القيم، تحسين القدرات على حل المشكلات و تغيير الإطار المرجعي للأفراد داخل المؤسسة" (**البغدادي و العبادي، 2010، صفحة 21**) ، ذلك أن أفراد المؤسسة يتفاعلون في ما بينهم في السياق المهني، متأثرين بالإطار المرجعي الفردي لكل منهم إذ لا يمكن أن يتملص الفرد داخل المؤسسة من ذاته فالتفاعل الإجتماعي هو جزء مهم لا ينفصل عن أداء المهام اليومية للفرد العامل، و لهذا يعمل التعلم التنظيمي على خلق أرضية مشتركة لكل الأطر المرجعية في سبيل أداء مهامهم بما يحقق الأهداف المرجوة.

"و حدد "**Pisano & Bolmer**" (**2001**) التعلم التنظيمي بأنه عملية بحث و اِنتقاء و تكييف سياقات جديدة لتحسين الأداء". (**المعشر، 2011، صفحة 8**).

"و يعرفه "**ديجيوس Degeus**" على أنه نظام يشتمل على الرؤية، الإستراتيجية، و الثقافة، و القيم، القيادة، الهيكل و الأنظمة و العمليات كما أنه عملية بحث و اِنتقاء و تكييف سياقات جديدة لتحسين الأداء". (**المليجي، 2010، صفحة 207**)

و ترى **الباحثة** أن تغيير المعارف و القيم التي أشار إليها **Jean**، لا تتأتى إلا بتفاعل مدروس تنتج عنه خلق سياقات جديدة لتحسين الأداء و تطوير قدرات الأفراد على حل المشاكل، و حتى يجسد التعلم التنظيمي ميدانيا لابد أن يكون جزءا من رؤية و ثقافة و قيم المؤسسة، بِاعتماد اِستراتيجية واضحة مع إشراك كل الفاعلين في ذلك، و هو الأمر الذي أكده **Degeus**، من جانب آخر، نجد أن ممارسة التعلم يجب أن يكون اِنتقائيا و تكيفيا مع معطيات داخلية و خارجية للمؤسسة، أين تكون فيه المفاضلة لنوعية التعلم على حساب كمية ما تم تعلمه.

بالمقابل، يراه آخرون أنه " اِستثمار خبرات و تجارب المنظمة و الأفراد العاملين بها و رصد المعلومات، الناتجة عن هذه الخبرات و التجارب في ذاكرة المنظمة ثم مراجعتها من حين لأخر للاِستفادة منها في حل المشكلات التي تواجهها". (**رايس، 2011، صفحة 4**)

فالتعلم التنظيمي هو اِستثمار للمعارف و المعلومات، التي تنتج عن خبرات و تجارب تكون قد مرت بها المؤسسة ذاتها أو من تجارب مؤسسات أخرى، و ذلك من أجل إجراء تغييرات و تحسينات في الأداء، على أن يتم الاِحتفاظ بها في ذاكرة المؤسسة (كما ورد في التعريف الأخير) من أجل تسهيل العودة إليها سواء لحل مشكلة، أو تغيير الوضع من حسن إلى أحسن، في محيط بيئتها

الداخلية أو الخارجية، على اِعتبار أن التعلم التنظيمي هو: " مجموع العمليات و النشاطات التي تسعى المنظمة من خلالها إلى تحسين قدراتها و تطوير ذاتها و تفعيل علاقاتها مع بيئتها و التكيف معها سواء الخارجية أم الداخلية و تعبئة العاملين ليكونوا وكلاء لمتابعة المعرفة و توظيفها في المنظمة لإحداث التطوير المستمر و تحقيق الكفاءة و الفاعلية" **(الجاموس، 2013، صفحة 181)** ، و لهذا نجد أن كل من الاِستمرارية و إشراك كل الفاعلين داخل المؤسسة من العناصر الأساسية لتحقيق التعلم.

أما **"Smith & Buroyne"** فيعتبرانه " وسيلة تمكين المنظمة لأفرادها بطريقة تخلق مخرجات إيجابية مثل الإبداع و الكفاءة، و تحقيق الميزة التنافسية" **(البطاينة و المشاقبة، 2010، صفحة 178)** ، من خلال إتاحة الفرصة للتعبير عن الأفكار و تقديم بدائل لحل المشكلات و إدارة المواقف، فضلا عن بث روح المنافسة كأفراد أو جماعات.

و يجده **"Law & Chdiah"** على أنه " الكفاءة المتنامية بين الأفراد في إيصال و حل المشكلات بنجاح سواء على المدى القصير أو الطويل". **(البغدادي و العبادي، 2010، صفحة 21)**

و كحوصلة لما سبق ، تؤكد **الباحثة** على أهمية التمكين الذي تمنحه المؤسسة لعمالها من خلال تقاسم المعرفة و تحديثها و ذلك لضمان المشاركة، و تحسين الأداء و تحسين قدرة العامين على حل المشكلات، و هي ركائز أساسية لممارسة التعلم التنظيمي و طريقة تحث العاملين ليكونوا في سعي دائم لتطوير المعارف بدعم مؤسساتي، الأمر الذي يوفر أرضية خصبة للإبداع.

**من جهة أخرى ، تطرقت تعاريف أخرى لأنواع التعلم التنظيمي و أهمية الموازنة بينها و التي نستعرضها كالآتي:**

فالنسبة ل: "**سينجي Senge 2004** "يمثل التعلم التنظيمي قدرة المنظمة على اِستخدام الطاقة العقلية و الفكرية لجميع أعضائها، من أجل إيجاد العمليات لتحسين الأداء، إنه مفهوم يدعو إلى توسيع دائرة المعرفة و ضرورة تبادلها بتوفير جميع الوسائل المتاحة لذلك، و إتاحة الفرصة للعاملين في المنظمات لتعميق و تجديد و تحديث معلوماتهم و تحفيزهم على نشرها و تعليمها للآخرين، و تطبيقها ضمن عمليات المنظمة لتحسين الأداء و تعميق الفاعلية و الكفاءة" **(شاكر خليفة، 2011، صفحة 44)**، فمنطلق التعلم التنظيمي هو تعلم الفرد على أن يتم توفير القنوات التي تمكن من تداولها من خلال "الاِستعدادات التي تؤكد اِنتقال المعارف الفردية إلى المعارف الجماعية، إن تجارب كل فرد

تسهم في تعزيز المعرفة المشتركة التي تسمح بالعمل بطرق متناغمة من دون أن تكون قد قوننت هذه المعارف، إن التعلم التنظيمي يهتم أيضا ببُنى التقويم و المعلومات و تنظيم بُنى التشكل الداخلي" **(دوتيه، د س ن، صفحة 241)** ، و منه تصبح المعرفة الفردية (الضمنية) متاحة للجميع (صريحة)، مع الحرص على الكيفية التي يتم بها التعلم الذي يعتبر" الطريقة التي يتعلم من خلالها الأفراد في المنظمة، بِاستخدام مقاربات مختلفة لمواجهة التحديات، و فهم كيفية التعلم، و كيف يمكن دمج التعلم التنظيمي، في إطار الثقافة التنظيمية ، و تشجيع التعلم الفردي، الفرق و المنظماتي و كيف يتم الإنتقال بين هذه المستويات" **(الباي، 2016، صفحة 143)** ، إذ أن ممارسة مستويات كل على حدى لن يفيد المؤسسة في شيء ما لم يتحقق الترابط و الإنتقال السلس بين مختلف هذه المستويات، "و تعتمد فاعلية منظمة التعلم مدى نجاح هذه العملية في مختلف المستويات الفردية و الجماعية و التنظيمية و توجيهها لخدمة أهدافها". **(عتوم، 2011، صفحة 12)**

"التعلم، تنظيمي أم لا، يقود إلى تغيير التمثلات الفردية، و لهذا قبل كل هذا نميز كلاسيكيا أن التعلم هو عملية محاولة– خطأ تقود إلى نظرية تكيفية للتعلم ، حيث أشار **C.Argyris et D.A.Schon** إلى المستوى الأول أو التعلم المعرفي أو الإدراكي الذي يقود حسبه إلى خرائط ذهنية جديدة، ففي بعده التنظيمي، التعلم يعتبر نشاط موجه لإعادة تكوين و إيجاد حلول للمشاكل التنظيمية". **(Michel & Yvon, s.d, p. 67)**

و يضيف "**Wheelen & Hunger 2010**" أن التعلم التنظيمي هو أحد نظريات التكيف التنظيمي و التي تقول أن المنظمة تعدل من نفسها بشكل دفاعي لتغيرات البيئة و تستخدم المعرفة بشكل فاعل لتحسين الملائمة بينها و بين البيئة، ووجهة النظر هذه تشتمل جميع الأفراد في كل مستويات المنظمة" **(الياسري و حسين، 2013، صفحة 246)**، فلا يمكن للمؤسسة أن تفعل من مكانة التعلم التنظيمي ما لم تدعم التعلم في مستويات أقل كالتعلم الفردي و التعلم الجماعي (التعلم الفرقي) و أن تُطوِر في الوقت ذاته قدرتها على التكيف مع جميع المتغيرات (و يشمل هذا التكيف مستويات التعلم الثلاث) ، كما أن التعلم التنظيمي " لا يقتصر عن كونه التكيف مع مواقف صعبة و توظيف مكاسب جديدة بل هو إعادة بلورة حاجات و اِهتمامات و مصالح جديدة للعاملين داخل المنظمة" **(السالم، 2014، صفحة 147)**، و ذلك من خلال" الإختبار و المراجعة المستمرة للخبرات، و تحويلها إلى معرفة تستطيع المنظمة الحصول عليها، و توظيفها لأغراضها الرئيسية". **(السالم، 2014، صفحة 146)**

و في سياق الحديث عن المعرفة في علاقتها مع التعلم التنظيمي، فإن دور المؤسسة هنا هو كيف ستتعامل مع المعرفة المتولدة من المواقف و التجارب و توظيفها في التعلم، الذي يعبر عن " قدرة المنظمة على خلق، نشر، تحليل و نقد و دمج المعرفة بصفة مستمرة في سياق تنفيذ الأهداف" **(Lauzier & Barrette, 2014)** ،على أن يتم التطبيق الدوري لهذه المعرفة، فالتعلم التنظيمي " هو تطوير الإدراك و النضج في مستوى المنظمة و قياس وضعية أو حالة المعرفة المنظمة حول مجال أعمالها و قدرتها على التطبيق المستمر للمعرفة لزيادة القيمة المؤسسية و لتحقيق أهداف الأعمال" (**البطاينة و المشاقبة، 2010، صفحة 225**)، فقيمة المؤسسة بكل نشاطاتها مرتبطة بالقيمة الممنوحة للمعارف المتولدة عن المواقف و الخبرات و المشاكل و الصراعات و مدى قدرتها على جعلها سهلة الفهم، متاحة للجميع و متوافقة مع أهدافها، " فالتعلم لا يمكن أن يتم إلا في سياق عمل الشركة و مرتبطا بتاريخها السابق و تطورها اللاحق و بالعلاقة مع ما يميزها عن الشركات الأخرى من ثقافة و طريقة التفكير بالعوامل الناعمة (الأفراد ، العلاقات، قيم العمل، الأسلوب)، و عواملها الصلبة (الطرق، نظم التحفيز، آليات التشارك و التقاسم) و هذا ما يجعل التعلم يحمل البعد الأعمق من التغيير المرتبط بالسلوك العام مما يجعله أكثر تأثيرا على تميز الشركة من جهة و أكثر اِنعكاسا على عائد الشركة من جهة أخرى" (**نجم، 2007، صفحة 239**) ، "و في نفس الوقت مسألة التغيير، هذا يعني المرور من النموذج القديم إلى النموذج الجديد، ففي الوقت الذي تؤكد فيه النظريات الكلاسيكية بأن هناك منطق اِختراع نمط تسييري جديدا و مشكلة تطبيق هذا النمط فإن نظريات التعلم التنظيمي تؤكد على عدم وجود قطيعة بين اِختراع نمط تسييري جديد و تطبيقه" (**جفال، 2016-2017، صفحة 27**)، إذ عادة ما يرتبط التعلم بالتغيير و هو لا يقتصر على اِعتماد أنماط تسييرية جديدة بدل القديمة كذلك (كما ورد في التعريف)، لكن التغيير قد يكون في الجوانب الإدراكية و المعرفية للأفراد، أو نمط العلاقات بينهم، و قيمة العمل لديهم (و هو ما ورد في التعريف السابق تحت مسمى العوامل الناعمة)، كما قد يشمل التغيير العوامل الصلبة كالأنظمة، الآليات و القوانين.

**إجرائيا:** التعلم التنظيمي المستهدف بالدراسة هو مستوياته الثلاثة التالية: الفردي –الجماعي– التنظيمي.

## 1-7-6- المؤسسة:

**لغة:**

من أسس البناء أي وضع أساسه، و الأساس قاعدة البناء التي يقام عليها، و المؤسسة، كل تنظيم يرمي إلى الإنتاج أو المبادلة للحصول على الربح. **(مدكور، د س ن، صفحة 16)**

**اِصطلاحا:**

"هي شخص اِعتباري ينشأ بتخصيص مدة معينة لعمل ذي صفة إنسانية أو عملية، أو إقتصادية، و هناك عدة أنواع من المؤسسات، فمنها المؤسسة العامة، و المؤسسة الخاصة" **(العيفة، 2010، صفحة 5)**، كما تعرف على أنها " منظمة إقتصادية و اِجتماعية مستقلة نوعا ما، تؤخذ فيها القرارات حول تركيب الوسائل البشرية، المادية، و الإعلامية، بغية خلق قيمة مضافة، حسب الأهداف في نطاق مكاني" **(عبد الرزاق، 2000، صفحة 25)**، كما أنها " نظام، و هي بهذا مجموعة عناصر تتفاعل و تتنافس لبلوغ غايتها"**(Marcenac, Milon, & Saint-Michel, 1991, p. 17)** ، و عرفها **ناصر دادي عدون:** "على أنها كل تنظيم مستقل ماليا في إطار قانوني و اِجتماعي معين، هدفه دمج عوامل الإنتاج من أجل الإنتاج أو تبادل سلع أو خدمات مع أعوان اِقتصاديين آخرين، بغرض تحقيق نتيجة ملائمة و هذا ضمن شروط إقتصادية تختلف بِاختلاف الحيز المكاني و الزماني الذي يوجد فيه، و تبعا لحجم و نوع نشاطه". **(الحوش، 2024، صفحة 80)**

و من بين التصورات حول المؤسسة مثلما نجمت عن الثورة الصناعية، والتي أسست لثلاث محاور أساسية:

- المؤسسة هي تجمع عمل أين يمتلك أعضاءها القدرة على القيام بالمهام من خلال ما يمتلكونه من مهارات و خبرات.
- المؤسسة تكون مسيرة و مؤطرة من قبل خيرة المسيرين، الذين يطلق عليهم " ماركس" بضباط أو ضباط موجهين للإنتاج.
- كما أن المؤسسة تُغذى من خلال تعبئة رؤوس أموال (عائلية، بنكية، مالية ). **(Fossaert, 2000, p. 6)**

**1-7-7- المؤسسة الإقتصادية:**

**اِصطلاحا:**

"تعرف المؤسسة الإقتصادية كمنظمة إقتصادية و اِجتماعية مستقلة نوعا ما، تؤخذ فيها القرارات حول تركيب الوسائل البشرية، المالية، و المادية بغية خلق قيمة مضافة حسب الأهداف في نطاق زماني، في حين عرفها "**شومبيتر**" بأنها مركزا للإبداع و الإنتاج.

أما **"Francois Perroux"** فقد عرف المؤسسة الإقتصادية بأنها المكان الذي يتم فيه عملية المزج بين عناصر الإنتاج المختلفة، بغية الحصول على منتوج يصرف في السوق و هي بذلك لا تهدف إلى تلبية حاجات الأفراد مباشرة و إنما تهدف لتلبية حاجيات السوق". **(عامر، 2016، صفحة 3)**

و تعرف على أنها " شكل اِقتصادي و تقني و قانوني و اِجتماعي لتنظيم العمل المشترك للعاملين فيها و تشغيل أدوات الإنتاج وفق أسلوب محدد لتقييم العمل الاِجتماعي بغية أنتاج وسائل جديدة أو أنتاج سلع الاِستهلاك أو تقديم الخدمات في مجال نقل و التجارة" **(صمويل، 1982، صفحة 58)** ، كما أنها " تنظيم معين الهدف منه خلق تنمية مضافة من خلال الجمع بين عوامل الإنتاج" **(سعدون، 2006، صفحة 95)**

كما وردت تعريفات اِتخذت توجها مغايرا في الطرح منها:

تعريف **"Karl Marx"** للمؤسسة على أنها عدد كبير من العمال يعملون في نفس الوقت تحت إدارة نفس رأس المال، و نفس المكان من أجل إنتاج نفس النوع من السلع، في حين يعرفها **François Peroux** أنها منظمة مكونة من تجمع أشخاص ذوي كفاءات متنوعة، تستعمل رؤوس الأموال و القدرات، من أجل إنتاج سلعة ما، و التي يمكن أن تباع بسعر أعلى مما تكلفته. **(بن الجيلاني، 2020، صفحة 27)**

و المُلاحظ أن هناك اِختلافا في تعريف المؤسسة الإقتصادية و يعود ذلك إلى: اِستمرارية التطور الذي تشهده المؤسسة سواء في طرق تنظيمها، أو أشكالها القانونية، تنوع و توسع نشاطها سواء كانت المؤسسة إنتاجية أو خدماتية، فضلا عن تباين التوجهات و الإيديولوجيات، و لهذا فإن اِختلاف النظرة للمؤسسة بين النظامين الاِشتراكي و الرأسمالي، تمخضت عنه العديد من التعاريف. **(بوعبدلي، 2022-2023، صفحة 7)**

**إجرائيا:** المؤسسة محل الدراسة هي مؤسسة الصيانة الصناعية **SOMIK** الكائن مقرها بمؤسسة سوناطراك سكيكدة.

## 2- أدبيات الدراسة حول الإتصال و التعلم التنظيمي داخل المؤسسة الإقتصادية

### 2-1- مدخل نظري حول الإتصال داخل المؤسسة

2-1-1- الإتصال: خصائصه، أهدافه، أهميته

2-1-2- الإتصال التنظيمي: أهدافه، أهميته، أنواعه، معيقاته

2-1-3- الإتصال الداخلي: أهدافه، أشكاله، وسائله، معيقاته

## 2- أدبيات الدراسة حول الإتصال و التعلم التنظيمي داخل المؤسسة الإقتصادية:

### 2-1- مدخل نظري حول الإتصال داخل المؤسسة:

#### 2-1-1- الإتصال: خصائصه، أهدافه، أهميته:

##### 2-1-1-1- خصائص الإتصال:

يعتبر الإتصال الركيزة الأساسية لممارسة التفاعل في السياق الإنساني و الاِجتماعي، و لهذا فهو يتصف بمجموعة كبيرة من السمات يمكن أن نعدد بعضا منها فيما يلي:

- يتم الإتصال بطريقة قصدية حيث يتم فيها التخطيط، التصميم، التنفيذ و الإدارة بغية تحقيق التعلم، كما يلعب كل عنصر من عناصر العملية الاِتصالية أدوارا محددة.

- يتميز الإتصال بالتنوع، فالتواصل الإنساني يتميز بكونه ذا طابع اِجتماعي يمزج بين اِستخدام اللغة اللفظية سواء كانت منطوقة أو مكتوبة، و كذا اللغة غير اللفظية عن طريق الإشارات ، الحركات و الإيماءات (**المفلح، 2015، صفحة 24**)، و ترى **الباحثة** أن الطريقة القصدية التي يتم بها الإتصال هي التي تدفع الأفراد إلى التنويع في الوسائل المستخدمة في التواصل، لتحقيق الهدف المرجو أو التغيير المطلوب، و عليه يتم المزج بين اِستخدام لغة لفظية أو مكتوبة مع الاِستعانة بالإشارات و الحركات.

- "الإتصال غير مقيد بزمان و مكان محددين حيث ينشأ الإنسان طيلة حياته يمارس دور المرسل تارة و المستقبل تارة أخرى مستخدما بذلك رموزا ليعبر بها عن معاني حتى ينقلها أو يتلقاها بالإضافة إلى الإشارات غير اللفظية و عليه فالإنسان يمارس الإتصال في أي مكان يتواجد فيه و أي لحظة يعيشها.

- التشارك و المشاركة في المعنى: حيث يقوم الإنسان من خلال الإتصال بتحويل المنبه الخارجي من مجرد كونه مادة خام إلى معلومات تحمل معاني و أهداف، إضافة إلى قدرة الإنسان على تصنيف المنبهات و القيام بتنظيمها تلقائيا، و نظرا لاِختلاف مدارك الأفراد و خبراتهم فهم لا يشتركون في المعاني لهذا فهم يعملون على التواصل مع بعضهم حتى يجدوا من يتقاسم معهم نفس المعنى" (**غبارى و عطية، 1991، صفحة 42،40**)، و ترى **الباحثة** أن تقاسم نفس المعاني أو العمل على توحيدها من خلال الإتصال تعتبر من أسمى الغايات بالنسبة لأي عملية الاِتصالية، لأنها من مسببات فشلها، فإحداث التغيير المطلوب مرتبط في كثير من الحالات بوجود اِختلاف بين الأفراد في عملية إسقاط المعاني على المواقف و السياقات و الكلمات.

و على الرغم من أهمية الخصائص المذكورة سابقا إلا أن **الباحثة** تشير إلى وجود أخرى على قدر كبير من الأهمية كذلك، فالإتصال في الحقيقة عملية مستمرة لا يمكن أن تتوقف بأي حال من الأحوال مهما كان عدد أطراف العملية الإتصالية، فالتفاعل هو طبيعة بشرية و عملية اِجتماعية مهمة للفرد في حد ذاته و للمحيطين به، كما أن لكل نشاط اِتصالي هدفا أو مجموعة من الأهداف يرجى تحقيقها من خلاله، سواء كان محتوى الهدف إيجابي أو سلبي، و بالتالي فالحكم على نجاح العملية من عدمها مرتبط بمدى تحقيقها للأهداف المسطرة مهما كان نوعها أو طبيعتها، دون أن ننسى إلى أن مكونات العملية الإتصالية متباينة و متعددة، فهي لا تقتصر على الأفراد طرفي العملية الإتصالية فقط بل نجد هناك السياق، الوسيلة المستخدمة في الإتصال، ردود الأفعال المتبادلة كلها عناصر تتحكم في مسار الإتصال بشكل عام و تحقيق الأهداف بشكل خاص.

**2-1-1-2- أهداف الإتصال:**

يساهم الإتصال بإعتباره نشاطا اِجتماعيا إلى تحقيق العديد من الأهداف و التي تعتبر بمثابة مكاسب لطرفي العملية الإتصالية و عليه يمكن أن نُعدِد بعضا من هذه الأهداف منها:" تحقيق التفاعل بين كل من المرسل و المستقبل من خلال عملية المشاركة في الأفكار، المفاهيم، أو حتى الآراء أو مجال العمل، كما تتمحور غاية الإتصال في إحداث التغيير في سلوك الآخرين و كذا البيئة المحيطة بعملية الإتصال، إذ أن المرسل يهدف إلى إحداث التأثير في مستقبل محدد من خلال عملية إرساله للرسالة، و حتى تحقق هذه الأخيرة غرضها لابد من أن تصل إلى الطرف المقصود" (**المفلح، 2015، الصفحات 33-34**) ، و عليه ترى **الباحثة** أن الغاية من الإتصال هو تحقيق المشاركة بين الأفراد، و محاولة الوصول إلى إحداث التغيير أو التأثير، و ترتبط درجته بمقدار التغيير المراد تحقيقه من طرفي العملية الإتصالية سواء كان مرسلا أو مستقبلا، و مدى توفير الظروف الملائمة لذلك سواء في صيغة الرسالة، اِختيار الوسيلة أو حتى البيئة و سياق العملية الإتصالية.

و في سياق الحديث عن التغيير الذي يُحدثه الإتصال نجد أن النتيجة النهائية لأي سلوك اِتصالي هو إحداث تغييرات إما في المعلومات أو الاِتجاهات و كذا السلوكات، "إن التغيير الذي يمس **المعلومات** يكون عن طريق تزويد الآخرين بمعلومات تتميز بكونها صادقة و صحيحة، و لم يسبق تلقيها من قبل حتى يتمكن أحد أطراف العملية الإتصالية من إثراء معارفه و تصحيح المفاهيم المغلوطة، و على إثرها يتمكن من إتخاذ القرارات السليمة و القيام بممارسات تتلاءم و طموحاته

و المجتمع الذي يتواجد به، أما تغيير **الإتجاهات** فهي مرتبطة بتلبية الحاجات و التكيف مع البيئة المحيطة، فضلا عن إعطاء معاني للعالم الذي يتواجدون به، أما السلوكات فإما أن يتم تعديلها أو تغييرها بالكامل من خلال التخلي عن سلوك يمكن أن يكون خاطئا من منظور المرسل و إستبداله بأخر إيجابي". **(البجاري، 2017، الصفحات 41-42)**

من جهة أخرى يتيح الإتصال التنسيق بين الجهود و الأفكار كما يعتبر أداة مناسبة لإدارة المواقف و إيجاد حلول للمشاكل و تجاوز الظروف الصعبة فضلا عن مساهمته في تثمين الممارسات الإيجابية عن طريق إتاحتها للآخرين و تشجيعهم على التفاعل مع المحيط من أجل الإبقاء على العلاقات فيما بينهم مهما كان مستواها، الأمر الذي يثري معارفهم و يعزز ثقافتهم و يوجه سلوكهم تجاه الأفراد و البيئة التي يتواجدون بها ، و منه تستنتج **الباحثة** أن التغيير المراد تحقيقه من قبل الإتصال إما تكون على مستوى المعلومات من خلال إثراء الرصيد المعرفي للأفراد بتزويدهم بمعلومات جديدة، على أن تكون موثوقة و تحقق قفزة نوعية في مداركهم و ترشد عملية إتخاذ القرارات السليمة، بالإضافة إلى إجراء تغييرات في الإتجاهات النابعة من حاجة الفرد للتكيف مع المحيط الذي يتواجد به، و أخيرا تغيير السلوكات إما بالتعديل الجزئي أو التغيير الكلي، و هذا الأمر نابع من المعلومات الصحيحة التي كان قد تلقاها من قبل، فضلا عن ضمان عملية التنسيق الدائم بين الأفراد و تجنب تشتيت الجهود نتيجة الإنقسام في المساعي و الأهداف.

و لا تتوقف أهداف الإتصال عند هذا الحد بل تذهب إلى كون الإتصال فرصة جيدة للتعبير عن المشاعر تجاه المواقف و القرارات أو الأشخاص لهذا " "يعتبر وسيلة مساعدة للأفراد من أجل مشاركة المعلومات و كذا تسهيل عملية إتخاذ القرارات ، بالإضافة إلى التعبير عن المشاعر الوجدانية سواء تعلقت هذه المشاعر من خلال التعبير عن سعادة الأفراد، أحزانهم، مخاوفهم أو حتى ثقتهم بالآخرين". **(حمو، 2018، صفحة 22)**

و ترى **الباحثة** أن الأهداف المذكورة سابقا يمكن تصنيفها قياسا إلى محتواها، حيث تتراوح أهداف الإتصال بين **أهداف نفسية** نابعة من مساهمة الإتصال و مساعدته للأفراد في التعبير عن مشاعرهم و إحتياجاتهم، بالشكل الذي يسمح بتقريب وجهات النظر و توطيد العلاقات، و تحقيق الفهم المشترك، بالإضافة إلى **أهداف ذات طابع معرفي** من خلال الحرص على تزويد الآخرين بالمعلومات و المعطيات التي تثري رصيدهم المعرفي، و تساعدهم على إختيار أحسن الممارسات التي تلبي إحتياجاتهم من جهة، و تتلاءم مع متطلبات المجتمع أو البيئة المحيطة من جهة أخرى، كما يسمح

الإتصال بتحقيق **أهداف ذات طابع اِجتماعي** من خلال ضمان تقاسم نفس القيم و العادات و التقاليد حتى تحظى السلوكات الإجتماعية بالقبول من طرف الجميع، فضلا عن توطيد العلاقات الإجتماعية و تقريبها و المحافظة عليها، كما لا ننسى **الأهداف العملية أو ذات الطابع المؤسساتي** إذ يسمح الإتصال إتاحة الوصول إلى المعلومات من قبل الأفراد المعنيين بها حتى يتمكنوا من إتخاذ القرارات المناسبة للمواقف التي هم بصدد إدارتها، و كذا توحيد الرؤى الفردية و الجماعية لتتلاءم مع الأهداف التنظيمية.

### 2-1-1-3- أهمية الإتصال:

من خلال المزايا التي يتسم بها الإتصال و الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، تبرز الحاجة الملحة للعملية الاِتصالية في حياة الأفراد و كذا المجتمعات بمختلف درجات تطورها، فالاِتصال بشكل عام يهدف إلى إحداث التأثير على المستقبل من أجل تقاسم نفس المعنى مع المرسل، و لتحقيق الهدف من الإتصال سواء كان الهدف توجيهيا، تعليميا أو ترفيهيا **(منصور، 2000، صفحة 55)**، كما تبرز أهميته في كونه يساعد كل من الأفراد، الجماعات و المجتمعات في تبادل الثقافات، العادات، التقاليد، و اللغات بين المجتمعات **(المفلح، 2015، صفحة 33)**، بالإضافة إلى مساعدة الإنسان على فهم الظواهر و الأحداث المحيطة به، و كذا الحصول على أحدث المعلومات التي تمكنه من إتخاذ القرارات أو القيام بالسلوكات التي يقبلها المجتمع الذي يتواجد به **(الكافي، 2015، صفحة 183)**، و هي عناصر مكملة لبعضها البعض فالإطلاع على أحدث المعلومات و تبادل القيم و الثقافات و التقاليد، تجعل الأفراد يستوعبون أكثر الأحداث و المواقف التي تدور حولهم، و تساعدهم على تقاسم نفس المعاني و بالتالي تكوين رؤية مشتركة غايتها إنجاح العملية الاِتصالية إجمالا.

كما تبرز أهميته كذلك من خلال حاجة الفرد إلى تأكيد ذاته، فيتم تحقيق الذات عن طريق تأثر الفرد بالآخرين و التأثير فيهم كذلك، حيث تبرز حاجة الإنسان الدائمة إلى أن يعبر عما يجول في خاطره، و يحقق النجاح، فعن طريق الإتصال نجعل الآخرين يتشاركون معنا المسائل التي تشغلنا ، فنؤثر و نتأثر بهم **(بني جابر، 2004، صفحة 171)**، و حسب "**جون ديوي**" فإن الإتصال يساهم في تبادل الأفكار، المشاعر، العادات و كذا التجارب و التقاليد و نقلها من جيل إلى أخر، فضلا عن نقل العقائد، الأماني، الأهداف، المعلومات التي تسهل عيش الأفراد ضمن الجماعة **(عليان و الطوباسي، 2005، صفحة 35)**، و منه نستنتج أن العملية الاِتصالية لا تتم في اِتجاه واحد، بل تنطلق من فرد

يعبر عن أفكاره و مشاعره و مواقفه، لينقلها إلى الآخرين بغية التأثير و التأثر، و في كلتا الحالتين فإن العملية الإتصالية مستمرة و تستقر إلى حين تحقيق أهداف أحد أو كلتا طرفي العملية.

كما يكتسب الإتصال أهميته عن طريق إكساب الفرد سلوكات، قيم و عادات مقبولة من الناحية الإجتماعية و الإنسانية، في إطار التنشئة الإجتماعية التي تستمر مع الإنسان طيلة حياته، كما يحقق له التقارب الإجتماعي مع البيئة التي يعيش فيها عن طريق تقاسم الفهم و الشعور مع الآخرين **(الزعبي، د س ن، صفحة 33)**، و هذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن مخرجات العملية الإتصالية لابد أن تكون مقبولة من قبل جميع الأطراف لتحقيق التآلف و التقارب، و لا نستثني من كل ما سبق أهمية الإتصال الترفيهية فهو "يعمل على التخفيف من المعاناة و التوتر الذي يشعر به الفرد بسبب ضغوطات الحياة، خاصة إذا إتجه الترفيه نحو عملية البناء أين يتم إستغلال الرغبة لدى الأفراد في الإستماع لمواد معروضة، من أجل تعلم أشياء جديدة إما لتثبيت قيم موجودة سابقا أو تعديلها". **(الدليمي، 2004، صفحة 172)**

و عليه يمكن حوصلة أهمية الإتصال في كونه يلبي حاجة ملحة لدى الأفراد من أجل أن يكونوا في تفاعل مستمر مع الآخرين و البيئة المحيطة و ما ينجر عنه نقل الأفكار، العادات، القيم، التقاليد، الممارسات، التي تثري رصيد الفرد و تجعله يقوم بكل ما هو مقبول إجتماعيا، كما يسمح هذا الأمر بتحقيق التقارب بين المجتمعات و تحقيق الفهم المشترك بين الأفراد، فضلا عن قيمته في الترفيه و التخفيف من مظاهر المعاناة التي قد يشعر بها الفرد جراء الظروف الصعبة المحيطة به.

**2-1-2- الإتصال التنظيمي: أهدافه، أهميته، أنواعه، معيقاته:**

**2-1-2-1-أهداف الإتصال التنظيمي:**

يحقق الإتصال التنظيمي العديد من الأهداف سواء بالنسبة للعاملين، القيادات الإدارية أو حتى الجمهور و هي كالآتي:

- يسمح الإتصال عن طريق تمكين العاملين من الحصول على العديد من المعلومات حول المؤسسة سواء تعلق الأمر بإنتاجها، مستقبلها، القرارات الهامة بالنسبة إليها، و كذا سياسة المؤسسة المتعلقة بوظائف العاملين بها، و معلومات عن نشاطهم و كذا ظروفها الإقتصادية، و الظروف الطارئة التي مرت بها، كما يمكن الإدارة العليا من إتخاذ أحسن القرارات اِنطلاقا من المعلومات و البيانات التي يوفرها الإتصال الفعال، و يسمح بنقل وجهات النظر الخاصة بالإدارة العليا إلى بقية العاملين و في نفس الوقت ينقل اِنشغالات و مشكلاتهم إلى الإدارة العليا، في الوقت ذاته يمثل الجمهور أولوية قصوى بالنسبة لأي مؤسسة و عليه يجب إقامة نظام اِتصال فعال مع الجمهور لتوصل لهم حقيقة جهودها و تتعرف على آرائهم حول نشاطها لتتمكن من تحسين صورتها و خدماتها **(واكد، 2016، صفحة 25)**، إن التمكين المشار إليه أبعد من كونه مجرد تزويد طرف ما بمعلومات حول وضعية معينة، بل يجب أن يتم ذلك من خلال تحديد طبيعة المعلومات التي يتم نقلها، و كذا الطرف المعني بها و الوقت الملائم لذلك و الهدف من عملية التمكين، بالإضافة إلى "تحسين العلاقات بين أفراد المؤسسة عن طريق نقل المعلومات بين العاملين و إشباع الحاجات و كذا تعزيز حل المشاكل ، مع دعم التوجيه و التنسيق بالشكل الذي يضمن السير الحسن للعمل، دون إهمال ترشيد إتخاذ القرارات و تسهيل تنفيذها من خلال إيصال المعلومات إلى كل المستويات التنظيمية. **(الحمدان، خطيب، و درويش، 2025، الصفحات 25-26)**

- يُمكِن الإتصال من إحكام المتابعة و السيطرة على كل الأعمال التي يجري ممارستها من قبل أعضاء المؤسسة، عن طريق المقابلات و كذا التقارير التي تنتقل بشكل دائم بين الأفراد عبر مختلف المستويات بالإضافة إلى تغيير السلوك الفردي و الجماعي للعاملين في المؤسسة. **(جفال، 2014، صفحة 33)**

- تعريف كل أعضاء الفريق بما يتم القيام به من قبل البعض حتى يصبحوا قدوة ، فضلا عن نقل الأوامر و التعليمات من الرئيس إلى المرؤوسين، مع التنسيق بين مختلف الأنشطة التي تتم داخل

المنظمة، مع الحرص على تبادل الآراء ووجهات النظر و كذا ردود الأفعال تجاه بعض الأوامر الصادرة و رفعها إلى القيادات المعنية بالأمر. **(العلاق، 2010، صفحة 175)**

و عليه تلخص الباحثة **أهم أهداف الإتصال التنظيمي** في النقاط التالية:

– التنسيق و التعاون بين الأفراد و الفرق من خلال تقريب وجهات النظر و تبادل الآراء لتحقيق الفهم المشترك و الموازنة بين تحقيق الأهداف الشخصية و مصلحة المؤسسة.

– ضمان تقاسم المعارف و المعلومات لتسهيل إتخاذ القرار، التسريع من حل المشاكل و النزاعات و حسن إدارتها و تجنب تفاقمها، توجيه السلوك الفردي و الجماعي من خلال إطلاع الأفراد على حقوقهم و واجباتهم و تبيان صيغة المهام الموكل إليهم، مع توضيح تبعات أدائهم و أثارها الفردية، الجماعية و التنظيمية.

– توضيح خلفيات بعض القرارات و الإجراءات المتخذة و الإجابة عن بعض الإِنشغالات التي يطرحها الأفراد إِتجاه بعض القرارات و التوجهات، ما يمكنهم من التعبير عن مشاعرهم السلبية تجاهها و محاولها تغييرها.

– توطيد صلة المؤسسة بمحيطها الخارجي من زبائن و شركاء إِجتماعيين و منافسين، الأمر الذي يمكنها من صياغة أهدافها، و تحقيق إِستراتيجياتها المسطرة.

–الإِنفتاح على كل التغييرات الحادثة في العالم بالشكل الذي يجعلها تطور من ممارساتها الإدارية و التنظيمية.

**2-1-2-2- أهمية الإتصال التنظيمي:**

يتميز الإتصال التنظيمي بأهمية بالغة و تبرز من خلال ما يلي:

- يعتبر الإتصال الفعال أساس ممارسة الأنشطة الفردية ، الجماعية و كذا المؤسساتية و دليل الفعالية الإقتصادية، الإجتماعية.

- إن الإعتماد على الإتصال من قبل المؤسسات هو ضمان التواصل الدائم مع جمهورها الداخلي و الخارجي في ظل بيئة متغيرة.

-الإتصال المؤسساتي يمارس وظيفة إدارية إستراتيجية تقوم على التوجيه الإستراتيجي و إدارة العلاقات مع أصحاب المصلحة بالمؤسسة عوضا من كونه يمارس وظيفة تقنية لوظائف أخرى. **(جريدل، 2023، الصفحات 566-576)**

- يسمح الإتصال بتوفير معلومات متكاملة من خلال معالجتها، تصنيفها، و تحليلها و عرضها على العاملين بهدف ممارسة التصرف الملائم أو حتى إتخاذ القرارات، كما أن تنفيذ العمل يستوجب من الأفراد و المدراء قدرا عاليا من الحديث، الإستماع و المناقشة و كذا تحرير التقارير و عليه فإن التنفيذ يرتبط بقدرات الأفراد على الإتصال. **(عرفة، 2011، صفحة 25)**

- يُمكِّن الإتصال التنظيمي من إعطاء مميزات للمنشأة بالشكل الذي يسمح لها من تحقيق السير الحسن و التكيف مع البيئة التي تتواجد بها، نذكر من المميزات: الإنفتاح من خلال الإتصال بالبيئة، التطور بالقضاء على الروتين و أي إجراءات بيروقراطية )، و المرونة من خلال التكامل بين الإتصال الرسمي و اللارسمي، أما الغائية فتعني الوضوح و دقة الهدف. **(بن زروق، 2005، صفحة 213)**

و تضيف **الباحثة** أن أهمية الإتصال التنظيمي تبرز كذلك من خلال مقدرته على تحقيق الإنسجام بين الأفراد في نفس المستوى التنظيمي أو في مستويات مختلفة، بالإضافة إلى قدرته على تنمية العلاقات الإجتماعية و الإنسانية بين الأفراد، و كذا تعزيز روح الفريق و العمل المشترك ضف إلى ذلك تقاسم الأفكار و المشاعر و القيم التنظيمية، التي تسمح بتوحيد الجهود و تأطير السلوك الإنساني داخل المؤسسة، بالشكل الذي يحقق أهدافها و أهداف الأفراد على حد سواء، بالإضافة إلى تبادل المعارف الصحيحة التي تمكن القادة من إتخاذ القرارات المناسبة في الأوقات الملائمة، و كذا التقليل من حدة الخلافات و ضمان إدارتها بالمستوى المطلوب، كما تمكن المرؤوسين من إختيار أحسن الممارسات التي تتلاءم و المؤسسة التي يعملون بها، و كذا التعلم من بعضهم البعض من خلال تبادل الخبرات الخفية و الصريحة.

**2-1-2-3- أنواع الإتصال التنظيمي:**

**- الإتصال الداخلي:**

حيث عرف من قبل **عزي عبد الرحمان على أنه:** "تلك العملية التي تحدث بين طرفين أو أكثر بغية تبادل المعلومات و كذا إحداث تأثير في المواقف و الإتجاهات ، كما يعتبر أداة تحليل و تفسير لسلوك البشر بالمؤسسة". **(دحدوح، 2015-2016، صفحة 37)**

كما يعرف على أنه: "جملة الإجراءات المرتبطة بإتصال العاملين مع بعضهم البعض، و ينظر إليه على أنه أداة منظمة لقيم و فلسفة المنظمة، و أداة للتعاون و دمج الموظفين مع صاحب العمل أو المستخدم". **(مشرور و حسيني، صفحة 417)**

و تبرز أهمية الإتصال داخل المؤسسة، في كونه يساعد على إبلاغ العاملين بالأهداف العامة و التفصيلية، توصيل المعلومات، التعليمات و الأوامر و شرح الكيفية التي يتم بها تنفيذ العمل، تقييم أداء العمال، و إبلاغ الإدارة بردود أفعالهم تجاه القرارات المتخذة فضلا عن نقل مشاكل العمال إلى الإدارة. **(شعبان، 2008، صفحة 131)**

**- الإتصال الخارجي:**

و يعرف الإتصال الخارجي على أنه ذلك الإتصال بين منظمة و منظمة إدارية أخرى في المجتمع أو الدولة أو على مستوى العالم، أو بين المنظمة و جمهورها العام أو الخاص **(دشدوش، 2021-2022، صفحة 47)**، و يعبر كذلك عن الوسائل التي تستخدمها المؤسسة و التي توجه لتنمية علاقتها العامة سواء ما تعلق بالإعلام، النشر، أو تقوية و تحسين صورتها على صعيد المحيطين الداخلي و الخارجي **(دحدوح، 2015-2016، صفحة 39)**، و يمثل الإتصال الخارجي صيغة معقدة للتفاعل مع عناصر البيئة المحيطة بالمؤسسة سواء كانت عامة أو خاصة و التي تحدد الفرص التسويقية المتاحة لها، إضافة إلى التهديدات التي تفرضها هذه البيئة و التي قد تؤدي إلى توقيف أو إفشال مساعي المؤسسة، و لهذا يبرز دور الإتصال الخارجي في تمكين المؤسسة من تكييف مكانتها و قوتها مع متطلبات البيئة. **(البكري، 2008، صفحة 49)**

و يشمل الإتصال الخارجي جميع الإتصالات التي تتم بين المدراء و جهات خارج المنظمة مثل المنظمات و المؤسسات و الدوائر ذات العلاقة و حتى الوزارات و الأجهزة الحكومية و غيرها، و يسهم هذا النوع من الإتصال في الرفع من فاعلية الأداء مع إستثمار أفضل للموارد، كما يلعب دورا مهما في الإعلام و التسويق و تناقل الخبرات. **(عليان و الدبس، 2003، صفحة 93)**

و يستهدف الإتصال الخارجي إلى تحقيق العديد من المكاسب تتمثل أهمها في تلبية حاجات العملاء و رغباتهم من سلع و خدمات، مع توطيد العلاقات و تعزيزها فيما بينهم، و تزويدهم بكل الحقائق حول طبيعة أنشطتها و قياس التغذية الراجعة الناتجة عن هذا النشاط، مع ضمان التوفيق بين تحقيق رغبات العملاء و المستهلكين و تحقيق المنافع و الأرباح للمنظمة و المجتمع. **(العلاق، 2010، صفحة 93)**

و تأكد **الباحثة** على أهمية التعامل مع الإتصال التنظيمي في شقه الداخلي و الخارجي من خلال الموازنة بينهما، و عدم تغليب أحدهما على الأخر، حتى تتمكن المؤسسة في الأخير من تحقيق كل من أهدافها الداخلية و الخارجية معا.

**2-1-3- الإتصال الداخلي: أهدافه، أشكاله، وسائله ،معيقاته:**

ترتبط البدايات الأولى للاِتصال الداخلي بظهور الصحف منذ قرن، تلتها ظهور لجان المؤسسة، إذ يتعين على رئيسها إبلاغ الموظفين بوضعها و نشاطها بالإضافة إلى ظهور وسائل الإعلام و الإتصال الداخلي، و في الفترة الممتدة ما بين **1968** و **1980** أصبح لزاما إشراك الموظفين فبعد ما كان الأمر يقتصر على المؤسسات الكبرى، و بعد **1982** تم تعزيز حرية التعبير و أصبح إعلام الموظفين بما يحدث و الإجراءات المتخذة لتحسين جودة العمل و قد تم تعزيز هذا الاِلتزام حتى في المؤسسة الصغيرة التي تضم أكثر من **200** موظف. **(MBASSI, 2020-2021 , pp. 15-16)**

و في سنوات الثمانينات ، ظهر المكلفين بالاِتصال الداخلي أو مسؤولين عن الإتصال الداخلي، بعدها شهد ظهور الوكالات الأولى المختصة في الاِستشارات و التدقيق ، و مع التطور التكنولوجي خاصة في مجال الإتصال السلكية و اللاسلكية و الأنترنيت ، فقد أعطى دفعا قويا لتطور هذا المجال من خلال ظهور الأنترنيت، المؤتمرات عن بعد و العمل عن بعد. **(El mezouari, Lotfi, & Bouthir, 2013, p. 72)**

و ترى **الباحثة** أنه منذ البدايات الأولى للاِتصال الداخلي كان الإهتمام المشترك هو كيفية دمج الموظفين بإشراكهم و منحهم فرصة للتعبير عن آرائهم، لهذا فمهما تعددت الاِتجاهات و الأساليب الإدارية و تطورت يبقى الإهتمام و الاِستثمار في العنصر البشري أمر في غاية الأهمية.

**2-1-3-1- أهداف الإتصال الداخلي:**

يسمح الإتصال داخل المؤسسة بتحقيق العديد من الأهداف قامت الباحثة بتصنيفها كالآتي:

- **ضمان اِنخراط العاملين في السياسات و الإستراتيجيات المسطرة من قبل المؤسسة:** و ذلك من خلال مساعدتهم على فهم المشاريع ذات الطابع الإستراتيجي، و يتضمن الإتصال الفعال جملة من العمليات التي تمكن المسير من القيام بعملية البيع و التفاوض و إقناع المساعدين بما يجب القيام به، لهذا فهو أداة مناسبة لتسيير المؤسسة ، و عليه يجب على هذه الأخيرة أن تتبع سياسة اِتصال مع كل عملية تغيير و تكوين أو تقويم لضمان اِنخراط مختلف الفاعلين فيها **(مسلم، 2016، صفحة 189)**، إن الإنخراط المدروس للعاملين في كل التفاصيل المتعلقة بالمؤسسة يضمن ولاءهم و اِلتفافهم حول الأهداف المسطرة و العمل على تنفيذها ببذل الجهد و الوقت الكافيين لذلك.

- **تحقيق التماسك بين مكونات المؤسسة:** فالإتصال باِعتباره نشاط ذو طابع إداري، اِجتماعي و نفسي فإنه يسهم في نقل المفاهيم و مختلف الأفكار و الآراء عبر قنوات رسمية ما يسمح بتوثيق التماسك بين مكونات المنظمة و بالتالي تحقيق أهدافها **(جرادات و الشامي، 2001، صفحة 106)**، حيث تتكون المؤسسة من كوادر بشرية و هياكل تنظيمية بمختلف مستوياتها و تخصصات أفرادها، و قوانين مُنظِمة يتم وضعها في إطار السياسة العامة للمؤسسة، و كذا جمهور خارجي من شركاء و منافسين، أنظمة إقتصادية و سياسية و غيرها، إن المكونات الداخلية و الخارجية لبيئة المؤسسة لا يمكن ضمان التنسيق فيما بينها في غياب اِتصال فعال على الصعيد الداخلي و الخارجي.

- **التعبير عن المشاعر و الحد من اِنتشار الشائعات:** حيث يساعد الإتصال الموظفين على التعبير إما عن سعادتهم و كذا مخاوفهم و ثقتهم بالآخرين، كما يحد الإتصال الفعال من الدور السلبي التي قد تمارسه الإشاعة في وسط العمال، فكلما اِنتشرت أكثر اِتجهت إلى أن يكون مفعولها أحسن على السير العام للعمل **(السوفي و الهاشمي، 2016، صفحة 348)** ،و لا يمكن القضاء على الإشاعة إلا من خلال مواجهتها بتوفير مصادر تقدم معلومات رسمية دورية لكل من له علاقة بها في الوقت و الظروف المناسبين.

- **ضمان إتخاذ القرارات و إعلام المسؤولين بما تم تحقيقه:** إن نقل المعلومات و البيانات و كذا الإحصائيات و المفاهيم عبر مختلف القنوات يساعد على حسن إتخاذ القرارات الإدارية، و من تم نجاح المؤسسة و تحقيقها للنمو و التطور **(السردي، 2011، صفحة 32)**، بالإضافة إلى إعلام الرؤساء بما تم تحقيقه من إنجازات، و كذا المشاكل المفاجئة التي ظهرت أثناء عملية التنفيذ و الكيفية التي بها

تم التغلب عليها (**معوض و إمام، 2011، صفحة 241**)، و هو ما يسمح بالتحكم و السيطرة على ممارسات أعضاء المؤسسة، و ذلك من خلال التقارير و الإجتماعات التي تتم بين مختلف المستويات الإدارية و على إثرها يمكن أن يطلع المدير على نقاط الضعف و السعي لمعالجتها، الأمر الذي يضمن كفاءة عالية في أداء المؤسسة (**عليان و الطوباسي، 2005، صفحة 37**)، إن عملية الإفصاح عن الإنجازات المحققة تعتبر عاملا نفسيا إيجابيا من أجل الدفع قُدُما بالجهود المبذولة مسبقا، أما التجارب السلبية فقد تكون فرصة للتعلم من قبل الأفراد و المؤسسة على حد سواء.

- **التحكم في عملية تدفق المعلومات و تعزيز الفهم المشترك:** إذ يقع على عاتق الإتصال داخل المؤسسة التحكم في عملية تدفق المعلومات حتى لا تنقل البعض منها دون معالجة، و بالتالي تكون غير مفيدة بالنسبة لعملية إتخاذ القرارات، و عليه يبرز الدور الجوهري لهذا النوع من الإتصال في الحد من مقدار الإختلالات التي تحدث بين الفاعلين داخل المؤسسة و هذا من خلال تعزيز مناخ ذو طابع إجتماعي من أجل دمج العاملين فيما بينهم (**MBASSI, 2020-2021 , p. 15**)، كما يلعب الإتصال دورا في تعزيز التفاهم و تطوير أسلوب عمل مستمر قياسا للحاجة الملحة من أجل تحقيق التفوق على المنافسين، و ذلك من خلال تجنيد الموظفين و تشجيع المبادرات الفردية و تجسيد المهام جماعيا، عن طريق تقنيات تحسن من الجودة في العمل (**MBASSI, 2020-2021 , p. 13**)، و لا ترتبط عملية نقل المعلومات بين الأفراد داخل المؤسسة في عملية النقل في حد ذاتها، بل لابد من الإهتمام بمقدار و نوعية المعلومات المنقولة و الوقت و الأشخاص مناسبين لذلك.

- **تعزيز الرغبة في العمل الجماعي:** ففي الغالب توجد صعوبة في ممارسة العمل الجماعي حتى و لو تم ذلك إنطلاقا من تعليمات صريحة للعاملين في أي مجال، لهذا قد يقاوم البعض العمل الجماعي إذا تم حثهم عليه بطريقة رسمية و إن ساهموا فيه فقد تتم مساهمتهم بطريقة سطحية و لهذا فالعمل الجماعي يجب أن يتم إنطلاقا من رغبة مشتركة لكل الأطراف حيث يحس كل طرف بأنه له فائدة و حاجة له.

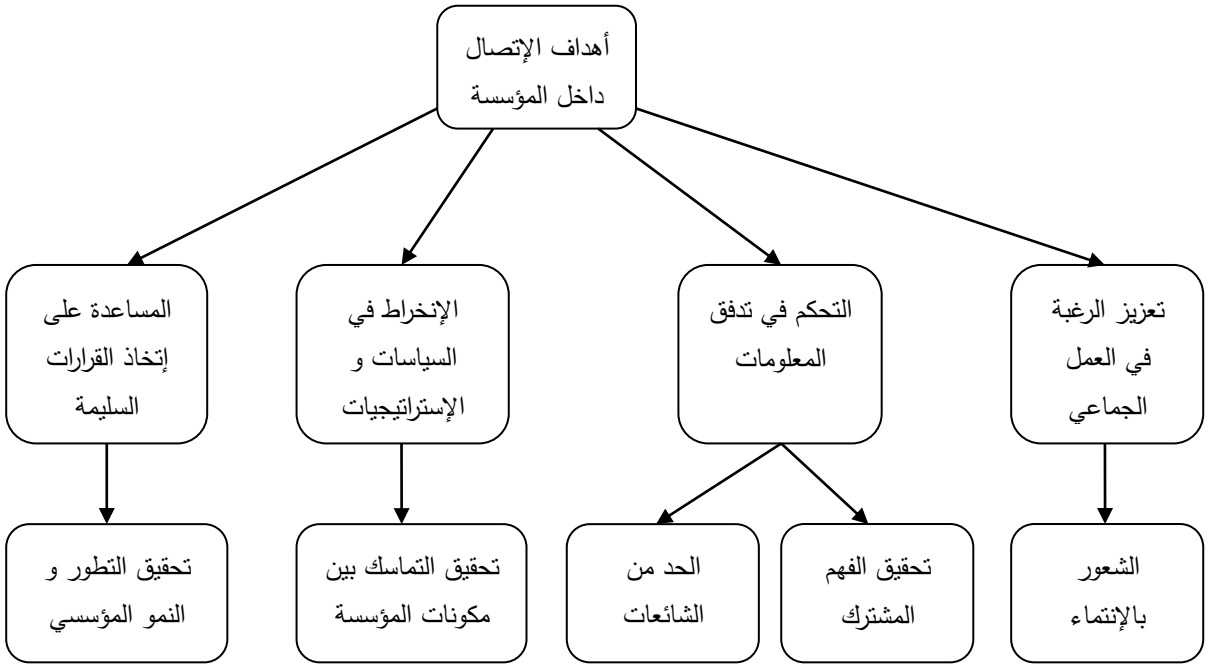
- **الشعور بالإنتماء:** إن شعور الإنتماء للجماعة يجعل كل فرد يحس و كأنه جزء منها و بالتالي يتم تحمل النتائج و تبعات العمل بطريقة جماعية ، كما أن العمل الجماعي يزيد من فاعلية العمل و يقلل من نتائجه السلبية و يرفع من النتائج الإيجابية التي تكون مفيدة للجميع و بالتالي يزيد شعور الفرد بضرورة مشاركته في العمل. (**أيت طالب، 2014، الصفحات 151-152**)

– **ممارسة التعلم:** إذ أن للإتصال الداخلي بُعدا يتمثل في خلق ثقافة مشتركة بين أفراد التنظيم فحسب "**سانوليو**" **SainSaulieu** فالمؤسسة منبع التعلم الثقافي، إذ يتم إعادة تنشئة الأفراد اِجتماعيا بإكسابهم قيم و معايير و سلوكات جديدة، كما يعتبر الكثير من الباحثين أمثال "**عمر أكتوف**" أن الإتصال داخل المؤسسة يهدف إلى جعل المعلومة تمثل فلسفة المؤسسة، تاريخها، أهدافها و سياستها ما يخلق شعورا بالاِنتماء. **(بلقاضي، جانفي 2014، صفحة 69)**

بالإضافة إلى ما سبق يسمح الإتصال من الوصول إلى الأهداف المراد تحقيقها و التعرف على المشاكل و كيفية معالجتها، مع ضمان تقييم الأداء و مراقبة إنتاجية العمل و التنسيق بين المهام و الوحدات **(فرج، 2009، صفحة 140)**، إلغاء الأوامر و التعليمات و توجيه المرؤوسين من خلال تقديم النصح و الإرشاد و التأثير في الآخرين و قيادتهم و إقناعهم. **(شعبان، 2008، صفحة 129)**

و قياسا إلى ما سبق ترى **الباحثة** أن الإتصال الداخلي يمكن من تبادل المعلومات و ضمان تدفقها الدائم بين مختلف المستويات بالشكل الذي يمكن من إتخاذ القرارات السليمة، و شفافية في العمل و فهم بعض الظروف الصعبة التي تمر بها المؤسسة و طرق معالجتها، بالإضافة إلى مواكبة كل عمليات التغيير و التمكين بطريقة يمنع مقاومتها، فضلا عن تعزيز الفهم المشترك الذي يضمن السير الحسن للعمل، و يعزز روح الاِنتماء و الرضا الوظيفي للعاملين، و البعد عن كل أساليب الإدارة الاِرتجالية البعيدة عن الأسس العلمية المدروسة، أين يتم اِختيار أحسن الإجراءات و القرارات في التوقيت الملائم اِنطلاقا من سياسة و اِستراتيجية اِتصالية محكمتين، فضلا عن تكوين ثقافة مشتركة جديدة قد تختلف في قيمها و مبادئها و أهدافها عن الثقافة التي تلقاها الأفراد أثناء تنشئتهم الإجتماعية.

**الشكل رقم(1): أهداف الإتصال الداخلي**




**المصدر: من إعداد الباحثة بالإعتماد على الأدبيات**

**2-1-3-2- أشكال الإتصال الداخلي:**

**- حسب الإتجاه:**

- **الإتصال الصاعد( من الأسفل من الأعلى):**

تعتبر الإتصالات الصاعدة شكلا من أشكال الإتصال الذي يمارس داخل المؤسسة و الذي يتضمن حسب "**ليفزي**" نقل الرسائل و المعاني بمختلف أشكالها و أنواعها من أدنى قاعدة الهرم أو السلم التنظيمي إلى الأعلى ضمن هيكل تنظيمي مرن و مفتوح (**العلاق، 2009، صفحة 100**)، كما يتضمن الإتصال الصاعد جملة من المعلومات و البيانات و كذا المقترحات و الشكاوي و ردود الأفعال من قبل العاملين تجاه الأوامر و التعليمات التي اِستقبلوها بمعرفتهم، إن هذه الردود مهمة جدا لأنها تسمح بالحصول على معلومات التي تعتبر قاعدة أساسية لِإتخاذ قرارات سليمة، و عامل أساسي لمتابعة سيرورة العمل. (**منصور، 2000، صفحة 54**)

و الإتصال الصاعد لا يقل أهمية عن الإتصال النازل، فهو يشير إلى اِستيعاب و تقبل المرؤوسين لتعليمات الإدارة العليا من جهة، و مدى تحقيقهم للخطط و السياسات كما يعبر عن مشاعرهم و اِتجاهاتهم. (**السردي، 2011، صفحة 155**)

و في ذات السياق فقد أكد الكتاب الأوائل في علم الإدارة "**شستر بارنارد**" و "**ماري باركر فوليت**" على أهمية الإتصال بالمؤسسة، كما أكدوا أن القيادة تتمثل في رغبة المستويات الدنيا في قبول و تنفيذ التعليمات الصادرة إليهم طوعيا، و ليس بسبب السلطة التي يمارسها الرؤساء في إصدار القرارات اللازمة للمستويات التنفيذية، أو حتى خشية غضبهم ، و هو ما يجعل القيادة من أسفل إلى أعلى. (**القريوني، 2006، صفحة 304**)

و نظرا لمكانة الإتصال الصاعد بالنسبة للمؤسسة فإنه يسعى لتحقيق العديد من الأهداف منها زيادة فرص التشاركية بين مختلف العاملين مع الإدارة، و إعطائهم فرصا للتعبير عن آرائهم و إيصالها للإدارات العليا، و يتوقف نجاح هذا النوع الاِتصالي على طبيعة العلاقة السائدة بين كل المدير و مرؤوسيه و على مدى اِستعداده للأخذ بعين الاِعتبار المقترحات و الآراء المقدمة من قبل العاملين معتمدا بذلك على ما يعرف بسياسة الباب المفتوح. (**فرج، 2009، صفحة 162**)

و بالإضافة إلى التشاركية و إيصال صوت العاملين يمكن الإتصال الصاعد من رفع مختلف المعلومات و البيانات حول ما تم إنجازه، أو حول المشاكل التي يواجهها العاملين سواء كانت ذات طابع شخصي أو لها علاقة بالعمل (**الصيرفي، 2008، صفحة 116**)، كما يفيد الإدارة في التأكد من وصول و اِستيعاب المعلومات التي قامت بإرسالها و كذا مدى إتخاذ مختلف إجراءات التنفيذ و عليه فهو يدعم المرؤوسين في إثبات ذواتهم و يحسسهم بالإنتماء للمؤسسة، و يخلصهم من ضغوط العمل و يعمل كوسيلة لقياس مدى فاعلية الإتصال الهابط، و من بين الوسائل التي يستخدمها نجد التقارير، المقابلات، السجلات و كذا الإِستفتاء. (**معوض و إمام، 2011، صفحة 258**)

و كما أن للإِتصال الصاعد مزايا و أهداف يسعى لتحقيقها نجده يواجه العديد من الصعوبات في سبيل تحقيق ذلك منها:

– بعد المسافة بين الإدارة العليا و المستويات الدنيا، بالإضافة إلى تحريف المعلومات أثناء نقلها فضلا عن خوف المرؤوسين من الرؤساء (**السردي، 2011، صفحة 150**)، فتعدد المستويات قد يعيق عملية الإتصال كذلك، كما أن بعض التقاليد الإدارية تجعل بعض الرؤساء ينظرون إلى الإتصالات الصاعدة لا تتفق مع بعض التقاليد الوظيفية التي تفرض حسبهم وجود الإتصال الهابط بدل من الصاعد الذي يعتبر في حالة وجوده حالة اِستثنائية، كذلك نجد الخوف الذي قد يشعر به المرؤوسون نظرا لسلطة الرئيس التي تؤدي بالمرؤوسين إلى تجنب إيصال معلومات رؤسائهم نظرا لاِمتلاكهم قوة قد تؤثر على مستقبلهم الوظيفي حتى و لو كان الإتصال يساهم في تحقيق أهداف التنظيم، و أخيرا نجد حب العزلة لدى بعض الرؤساء قد تدفع بالمرؤوسين إلى العزوف عن إيصال جزء من المعلومات، على الرغم من أنها قد تساهم في تحقيق أهداف التنظيم و هذا نظير المضايقات المتعلقة بعملية الإتصال و عدم وجود ترحيب من قبل الرؤساء. (**بومنجل، 2010، صفحة 474**)

و تؤكد **الباحثة** إلى أن هناك معيقات أخرى متعلقة بالاِتصال الصاعد مرتبطة أساسا بغياب اِستراتيجية اِتصال واضحة تحدد أدوار كل شكل من أشكال الإتصال لتحقيق الأهداف المسطرة، ضف إليها الصراعات و توتر العلاقات الإجتماعية و الشخصية في مجال العمل بالشكل الذي يؤثر على وتيرة العمل ذاتها، و كذا الفروق الفردية بين العاملين من خلال الاِختلاف في التمكن من أساليب الحوار، الإتصال الفعال و الإنصات و غيره، مع التأكيد على تأثير الثقافة التنظيمية السائدة و التي في الغالب تُحيِد وجود الإتصال الصاعد مقارنة ببقية الأشكال الأخرى نظرا لما يخلقه من مشاكل و مضايقات من وجهة نظر المسؤولين .

- **الإتصال النازل (من الأعلى إلى الأسفل):**

يتخذ الإتصال النازل عدة صور تتمثل الصورة الأولى في الإتصال من المدير إلى المرؤوسين الذي يحدث بالتنظيمات ذات الطبيعة التقليدية القائمة على الهرمية و تمثل التنظيم بما يتصف به من تسلسل رئاسي حيث يقوم على إشراف ضيق تتعدد فيه المستويات الإدارية، أما بالنسبة للصورة الثانية فتأتي في شكل دائرة يتوسطها المدير بِاعتباره مركزا لِاتخاذ القرار حيث يسيطر على جميع قنوات المعلومات التي تصدر منه و إليه إذ يمثل محور كل الإتصالات. **(حاجي، 2019-2020، صفحة 59)**

كما يعتبر الإتصال النازل تلك الإتصالات التي تتم من الأعلى إلى الأسفل، أين تنساب فيها جملة من التوجيهات و السياسات و المعلومات و كذا القرارات من الرئيس إلى المرؤوسين، و يتضمن هذا النوع إستراتيجيات جديدة من أجل تنفيذ الأعمال و كذا عدة مبادرات من أجل تحقيق التطوير و توضيح الأهداف **(العلاق، 2009، صفحة 102)**، فهو يشرح السياسات و الخطط فضلا عن شرح كيفية تنفيذ اللوائح و القواعد و التعليمات مع توزيع المهام على المرؤوسين **(السردي، 2011، صفحة 155)**، و يتسم الإتصال النازل بكونه أقدم أنواع الإتصال اِستخداما من قبل المؤسسات سواء تعلق الأمر بتواصلها مع جمهورها الداخلي أو الخارجي. **(معوض و إمام، 2011، صفحة 257)**

و يلخص "**كانزو كوهن**" أنواع هذا الشكل الإتصالي حيث تكون في شكل أوامر و تعليمات مرتبطة بالعمل، أو معلومات المرتبطة بالفهم و اِرتباط هذا العمل بأعمال أخرى بالمؤسسة، كذلك نجد المعلومات المتعلقة بالإجراءات و الجوانب التطبيقية ذات الطبيعة التنظيمية و التغذية الراجعة المتعلقة بأداء المرؤوسين. **(بومنجل، 2018، صفحة 177)**

و يسعى الإتصال النازل إلى تحقيق العديد من الأهداف نذكر منها تحديد الأهداف و كذا برامج العمل مع شرح الكيفية التي تتم بها طريقة العمل في حد ذاتها للمرؤوسين، تقديم نصائح و إرشادات عن كيفية إدارة المشاكل مع مدِهم بمعلومات عن مدى تقدمهم في إنجاز أعمالهم. **(الصيرفي، 2008، صفحة 116)**

و عن معيقات هذا الشكل الإتصالي نذكر: البعد المكاني بين الرئيس و المرؤوس مع وجود فروق في الدافعية للاِتصال بينهما، فضلا عن تعدد المستويات الإدارية التي تمر بها الرسالة **(عليان و الطوباسي، 2005، صفحة 104)**، عملية حجب المعلومات عن بعض المستويات الدنيا التي يقوم بها بعض المسؤولين و التي لا محالة ستؤثر على الرسائل التي تنزل من الإدارة إلى مختلف العاملين، نقص إدراك المرؤوسين و عدم علمهم ما إذا كانت المعلومات مقتصرة عليهم أم يجب نقلها و هذا ما

يحد من فعالية الإتصال، المصداقية التي يتميز بها المرسل و مدى سلطته و ثقتهم فيه و حتى خبراته السابقة كلها عناصر تؤثر على الإتصال إما بشكل إيجابي أو سلبي، دون أن ننسى أهمية اِختيار التوقيت و المكان المناسبين لاِستقبال الرسالة من قبل المتلقي و حالته النفسية. **(كرام، 2020-2021، الصفحات 18-19)**

و تُحوصل **الباحثة** المعيقات المشار إليها سابقا كالآتي:

تلعب الجوانب الجغرافية المتمثلة في البعد المكاني بين الأفراد أو الإدارات دورا مهما في التأثير على فعالية و اِستمرارية الإتصال من جهة، كما يأخذ هذا البعد جانبا نفسيا من قبل الرئيس والمرؤوس، و هنا يجب أن نشير إلى دور المسؤول المباشر في إمداد من هم أدنى منه مرتبة بالمعلومات التي تساعدهم على القيام بمهامهم باِحترافية، و تُسرع من تحقيق النتائج المطلوبة على مستوى الأداء و الإنتاجية و غيرها، فعملية التمكين تعطي قيمة و راحة نفسية للموظف و تضمن ولاءه للمؤسسة و شعوره بالاِنتماء إليها، لهذا فإن الحجب الذي يمارسه بعض المسؤولين لن يكون في صالح تواجد المؤسسة بشكل عام، و لا في صالح طبيعة العلاقات و متانتها على وجه الخصوص، كما تُمكن مواصفات المسؤول المباشر من مصداقية و صرامة و ثقة متبادلة بينه و بين المحيطين به دورا في تفعيل الإتصال النازل و العكس صحيح، على أن يتم اِختيار أنسب الأوقات و السياقات المكانية و الظروف النفسية الملائمة للمتلقي قبل التواصل معه، أما عن عدم فهم المرؤوسين لحدود نقلهم للمعلومات إلى مستويات أخرى من عدمها، فيقع ذلك على عاتق المسؤولين المباشرين في خلق نوع من الفهم و الوعي لدى المرؤوس بالوظيفة التي يؤديها ، فمن خلال التواصل الدائم بينهما يمكن للمرؤوس في هذه الحالة أن يستوعب حدود صلاحياته و مهامه بما في ذلك تقاسم المعلومات مع أطراف و مستويات أخرى من عدمها.

و حتى نتجاوز الصعوبات المتعلقة بالرئيس في حد ذاته لابد أن يتصف هو الأخر بجملة من السمات التي تجعله مقبول من قبل من هم أقل منه في السلم الإداري أو الوظيفي إذ لابد أن " يكون قادرا على إصدار التعليمات و إرسالها للآخرين، و يمارس سلطته و نفوذه في المستقبل، كفاءته الاِتصالية و معرفته بالموضوع موضع الإتصال أو الإهتمام و غيرها ". **(العامري، 2024)**

و تجدر الإشارة إلى أن هذا الشكل من الإتصال قليل الإستخدام لهذا نجد في الغالب هوة كبيرة في العلاقة بيم الرئيس و المرؤوس على الرغم من أهميته، إذ من خلاله يتحدد للمرؤوس ما عليه القيام به و الطريقة و الوقت اللازمين لذلك ، و فقدان هذا الشكل الإتصالي يُضعف من إستيعاب الموظف أو المرؤوس للكيفية التي يتصرف بها، مما يؤثر على السير الحسن للعمل و من تم التأثير على مسار التطور ، فضلا على أنه يخلق نوع من الثغرة النفسية تجاه الرئيس مما يدفع المرؤوسين إلى تجنب التعامل معه إما خوفا أو عدم فهمهم للطريقة التي يفكر بها جراء نقص الإتصال النازل.

- **الإتصال الأفقي:**

يقصد بالإتصال الأفقي ذلك الإتصال الذي يتم بين إثنين من أعضاء المؤسسة و الذين ينتميان إلى نفس مستوى التسلسل التنظيمي، كالإتصال الذي يتم بين رؤساء الأقسام فيما بينهم و يوفر هذا الإتصال على هؤولاء مشقة الإتصال عبر التسلسل الهرمي. **(السعيد و عابد، 2014، صفحة 109)**

كما يعرف على أنه الإتصال الذي يتم بين مختلف جماعات العمل ، الأقسام ، المصالح و الإدارات التي تقع في نفس المستوى التنظيمي، و تعتمد أكثر من أجل تبادل المعلومات مع ضمان تنسيق العمل، و لتحقيق أهداف الإتصال الداخلي بأنواعها المختلفة يتم الإعتماد على عدة وسائل منها الشفهية (كالهاتف و المقابلات و الإجتماعات...)، و الكتابية (كالتعليمات، المذكرات، التقارير، و جريدة المؤسسة)، و وسائل غير اللفظية ( مثل تعبيرات الوجه و حركة اليدين...) **(برباش، 2010، صفحة 223)**، و تجدر الإشارة إلى أن هذا الشكل الإتصالي لا يقتصر على العلاقات داخل المؤسسة أو حتى الإدارة الواحدة، بل قد تكون بين مؤسسة و مؤسسة أخرى أو إدارة و إدارة أخرى، بمعنى أن الإتصالات الأفقية تتم خارج المؤسسة أيضا. **(بومنجل، 2010، صفحة 475)**

و عن أهداف الإتصالات الأفقية داخل المؤسسة فإنها تسمح بضمان التنسيق بين مختلف الدوائر مع التقليل من الجهد و الوقت اللازمين لتبادل المعلومات فيما بينهما **(السعيد و عابد، 2014، صفحة 110)**، بث و نشر المعلومات بين الأفراد الذين يبدون إهتماما بها، و تشجيع التعاون بين مختلف الوحدات الإدارية و دعم هذا التعاون في المواقف التي تواجهها هذه الوحدات مع توفير الدعم الشخصي كذلك من قبل الزملاء لبعضهم البعض **(الصيرفي، 2008، صفحة 118)**، فضلا عن المساهمة في حل المشاكل و مجابهة القضايا ذات الطابع المشترك و كذا زيادة فعالية مجموعات العمل التي تتكون من أعضاء من مختلف الأقسام مع إشباع الحاجات الإجتماعية للأفراد **(حاجي،**

**2019-2020، صفحة 60)**، و تضيف **الباحثة** إلى أن أهميته تبرز كذلك في دعم العمل الجماعي أو ضمن فرق و هو ما يوفر الوقت و الجهد و يُوحِد الرؤى لأداء المهام.

و حسب "**فايول**" فإنه يجب مراعاة شرطين أساسيين بِاعتبار الإتصال الأفقي بين المناصب المتساوية في مختلف الإدارات ، أمر ضروري و مناسب و يتمثل هذين الشرطين في ضرورة حصول الموظف على إذن من رئيسه قبل أن يتصل بزميله في إدارة أخرى و قبل أن يقدم على تقديم أي معلومات مطلوبة، كما يتعين أن يطلع الموظف رئيسه على نتائج الإتصال الأفقي الذي تم مع موظف في إدارة أخرى **(السردي، 2011، صفحة 157)**.

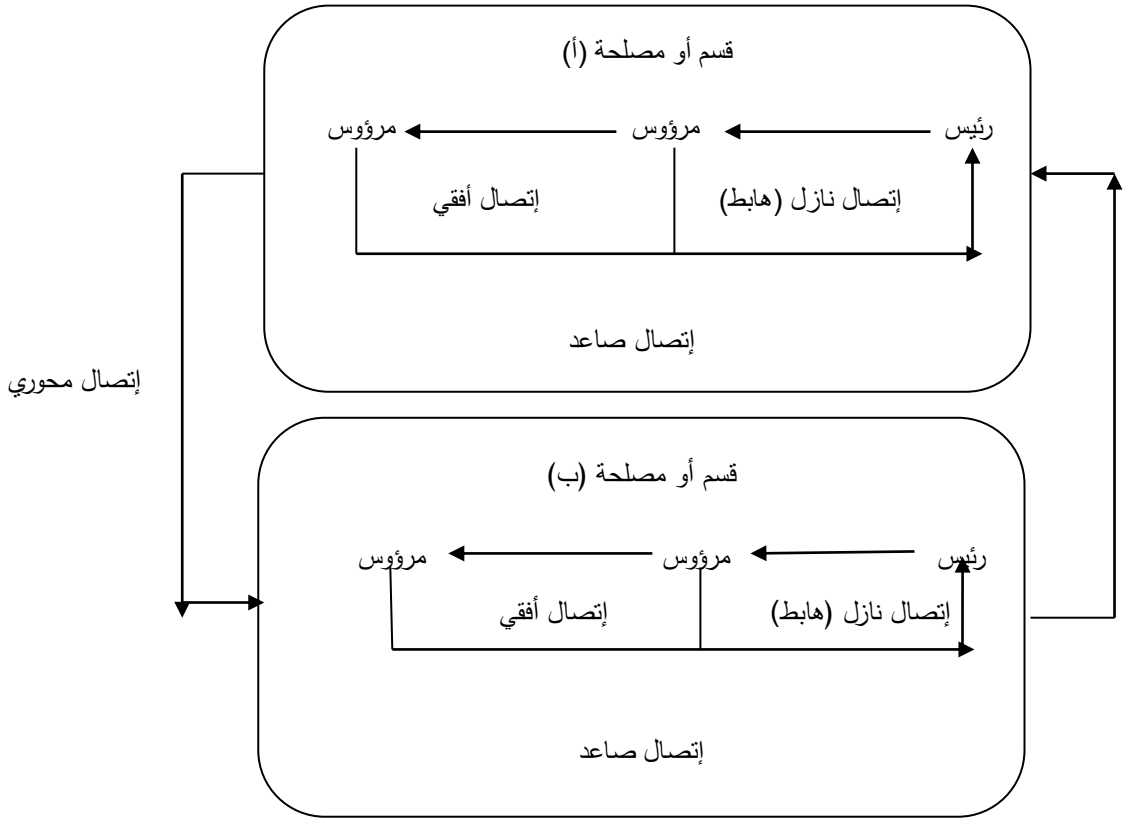
و من معوقات الإتصال الأفقي :

"وجود **تنافس بين مختلف الوحدات التنظيمية** أو حتى الأقسام الإدارية من نفس المستوى داخل المنشأة خاصة ما يتعلق بالمزايا و كذا المخصصات المالية، ضف عليها ظهور صعوبات أمام مستخدم الإتصال الأفقي من أجل فرض نفسه على الآخرين أو إصدار الأوامر لهم، و عليه يجد المتصل نفسه، مضطرا إلى الِاعتماد على الإقناع، و هو ما يؤخر التنسيق و التعاون، كما يتعامل الأفراد في الإتصال الأفقي مع جماعات و أفراد يتباينون في اِتجاهاتهم، آرائهم و قيمهم و كذا أنماط سلوكهم، حيث يؤدي هذا الِاختلاف إلى خلق صعوبة من أجل التعاون" **(أبو سمرة، 2011، صفحة 52)**، و تضيف **الباحثة** الِاختلافات الثقافية و الإجتماعية و تباين في المهارات الِاتصالية و الدرجات العلمية و الخبرات المهنية و غيرها.

- **الإتصال المحوري:**

و الذي يتم من خلال اِتصال الأفراد من مستويات تنظيمية و إدارية مختلفة بهدف التنسيق في الجهود و التخطيط و يطلق عليه كذلك الإتصال المائل الذي يعزز السير الحسن لمختلف الوحدات و الأقسام و يحقق الِانسجام فيما بينهم في ما يتعلق بالأعمال المشتركة. **(عيساوي، 2021، صفحة 16)**

***الشكل رقم(2): أشكال الإتصال الداخلي حسب الإتجاه***




***المصدر: من إعداد الباحثة بالإعتماد على الادبيات***

و تجدر الإشارة إلى أن اِستخدام أي شكل من هذه الأشكال مرتبطا أساسا بالأهداف المسطرة لضمان التنسيق و التواصل الدائم ، إذ لابد من توظيفها باِتزان حتى لا يطغى اِستخدام شكل على حساب أخر مما يخل بالعلاقات المهنية السائدة و يؤثر على السير الحسن للمؤسسة.

**- حسب القناة:**

- **الإتصال ارسمي:**

و يقصد بالإِتصال الرسمي ذلك "الإتصال الذي يحدث في نطاق القواعد التي تسيِّر المنظمة و تلتزم بالقنوات و كذا المسارات التي يقوم التنظيم الرسمي بتحديدها" (**غبارى و عطية، 1991، صفحة 70**)، و "تتدفق المعلومات في الإتصال الرسمي عادة بالشكل الذي يجعلها تتماشى و التنظيم الرسمي للسلطات و الاختصاصات و الوظائف" (**عليان و الدبس، 2003، صفحة 92**) ، و عليه "فالإِتصالات الرسمية هي التي تشمل مسارات الإتصالات الرسمية، و يتم تحديدها بموجب سياسات و خطط المنظمة" (**مرباح و قاسيمي، 2011، صفحة 76**)' و الملاحظ أن المادة التي يتم نقلها عبر هذا النوع من الإتصال متنوعة إذ تتضمن: كل من البيانات أو الحقائق الخاصة بالوضع الحالي و المشاكل و الأهداف، و كذا الآراء ، المقترحات ضف عليها الخبرات و التجارب، فضلا عن المعلومات المتعلقة بالأهداف و السياسات و الأحداث (**معوض و إمام، 2011، صفحة 257**)، إن ميزة الرسمية في هذا الشكل الإِتصالي هي التي تجعل الأفراد داخل المؤسسة يضطرون لتطبيق التعليمات و الأوامر و القرارات التنفيذية دون أدنى شك، كما تعطي الشرعية لبعض الممارسات و السلوكات حتى و لو كان الأفراد داخل المؤسسة على خلاف حولها، و لهذا يبرز دور المدير أو المسؤول المباشر أو حتى القائد من خلال مساهمته في الحصول على القبول الداخلي لمجمل الممارسات الرسمية، من خلال أسلوبه الإِتصالي عن طريق إقناعهم و تزويدهم بالمعلومات الضرورية لتعزيز فهمهم دون إجبارهم على قبولها.

و من أهداف الإتصال الرسمي: التعريف بأهداف المنظمة و كذا قيمها و فلسفتها مع إعلام أعضائها بمختلف خططها و إمكانياتها و تطلعاتها (**منصور، 2000، صفحة 54**)، بالإضافة إلى التنسيق بين مختلف نشاطات الأفراد و الوحدات الفرعية مع ضمان الإِنسيابية الموجهة للبيانات بين الوحدة الكبرى و البيئة الخارجية التي تتواجد بها. (**السعيد و عابد، 2014، صفحة 103**)

- **الإتصال غير الرسمي:**

لا يخضع الإتصال غير الرسمي للقواعد و اللوائح و كذا التعليمات الإدارية المكتوبة رسميا، إذ غالبا ما يتم خارج القنوات الرسمية كما يتم بين مختلف المستويات الإدارية متجاوزا بذلك السلطة الرسمية. **(السردي، 2011، صفحة 149)**

و لم يعترف أنصار النظرية التقليدية في الإدارة بهذا النوع الإتصالي غير أن البحوث و الدراسات العلمية أثبتت وجوده إلى جانب الإتصالات الرسمية، كما أثبتت التجربة أن الإتصال غير الرسمي بالمنظمات أمر لا مفر منه ، و لا تستطيع الإدارة أن تغفل وجوده لأنه يعتبر جزءا طبيعيا من حياة المنظمات. **(غبارى و عطية، 1991، صفحة 71)**

و يتميز الإتصال غير الرسمي "بالعفوية و التلقائية و يبرز في العادة عندما تراقب الإدارة المعلومات أو تقوم بتصنيفها أو تكون غير واضحة، و بالتالي ظهور التأويل و التفسير الشخصي كما يمتاز بسهولة و سرعة إنتشاره" **(بن زروق، 2005، صفحة 215)**، "و لا يقتصر حدوث الإتصال غير الرسمي داخل التنظيم ، إذ يمتد إلى خارج التنظيم عبر الإتصالات الشخصية ، اللقاءات ، الرحلات و كذا الإجتماعات غير الرسمية" **(عيساني، د س ن، صفحة 34)**، و يضيف "**مارتن و سيمون**" في كتابهما المشهور "**المنظمات**" أن هناك عاملين لتشكيل شبكات الإتصال غير الرسمية هما الكفاءة و الإستخدام، فإمتلاك لغة و تجربة مشتركة و متشابهة تجعل الأشخاص أكثر ميولا لتشكيل شبكات الإتصال غير الرسمي، من جهة أخرى، فالأشخاص الذين يستخدمون وسيلة ما في إطار عملهم قد يميلون لإستخدامها في ممارستهم الإجتماعية مما يجعل هذه الوسيلة توضع لإستخدامها في وضع جديد، و لهذا فالإتصالات غير الرسمية لا تعتبر وعاء للإشاعات فقط، بل قد تكون ضرورة لتماسك المؤسسة و تعزيز كرامة الأفراد و تحقيق شخصياتهم الإجتماعية **(صالح خليل، 2008، صفحة 93)**، لهذا "فإن شبكة الإتصالات غير الرسمية على الرغم من إمكانيتها نقل الإشاعات، إلا أنها تعتبر ضرورية من أجل تماسك المؤسسة، و تعزيز كرامة الأفراد و تحقيق شخصيتها الإجتماعية". **(السعيد و عابد، 2014، صفحة 111)**

**2-1-3-3- وسائل الإتصال الداخلي:**

تستخدم المؤسسة في تواصلها مع جمهورها الداخلي العديد من الوسائل و أيا كانت نوعها أو خصائصها فعليها الأخذ بعين الإعتبار العديد من العوامل أثناء القيام بذلك منها: مراعاة **عامل سرعة الوسيلة** الإتصالية، خاصة بالنسبة للرسائل ذات الأهمية القصوى بالنسبة للمؤسسة، أما إن كانت المعلومات سرية فعليها أن تختار الوسائل الإتصالية الأكثر أمانا، و بما أنه لكل وسيلة إتصالية **تكلفتها** فإنها يتوجب إختيار الوسيلة الإتصالية الملائمة لقدرات المؤسسة على أن يكون هناك توازن بين التكلفة و عائدات إستخدامها، كما يتم إختيارها قياسا إلى **عدد الأفراد** الذين تتوجه إليهم المؤسسة بالرسالة حتى تتمكن من الوصول إلى العدد المطلوب من المرسل إليهم، و أخيرا **نوعية الرسالة** في حد ذاتها فبعض الرسائل الإتصالية تحتاج إلى التفصيل و أخرى إلى الإيجاز و عليه يتوجب إختيار الوسائل التي تضمن تحقيق كلتا الميزتين. **(محمود، 2011، صفحة 362)**

و إنطلاقا من أن كل وسيلة لها خصائصها فإن ذلك يؤثر على فعالية الإتصال : فنجد **الأبعاد الحسية** حيث تؤثر الوسيلة في المستقبل بحسب الحواس التي يتلقى من خلالها الرسالة، و لهذا فكلما تعددت الحواس التي تتلقى المعلومات كانت الرسالة فعالة بالنسبة لمستقبلِها، نجد كذلك **قدرة الوسيلة على توفير ردود فعل** إذ تسمح هذه الأخيرة بالوقوف عند درجة إستيعاب و متابعة متلقي الرسالة و مدى تأثيرها، و في الأخير نجد **تقديم الوسيلة لتسهيلات الإتصال الجيد** بإستخدام وسائل توضيح صوتية و كذا معلومات مرئية أثناء وجود تواصل بين عدد كبير من الأشخاص. **(السوفي و الهاشمي، 2016، صفحة 349)**

و في هذا الصدد يوجد العديد من الوسائل التي تستخدمها المؤسسة في نطاقها الداخلي و التي تصنف إلى:

**-الوسائل الشفوية:**

هي وسائل يتم فيها تبادل المعلومات و الأفكار بطريقة شفوية كالمقابلات الشخصية و المكالمات الهاتفية، الإجتماعات و الندوات و غيرها، و على الرغم من أنها تمثل طرقا سهلة للتواصل إلا انه يُعاب عليها إمكانية تحريف المعلومات المتبادلة و زيادة سوء الفهم **(حمو، 2018، صفحة 33)**، و تعتمد وسائل الإتصال الشفوي على الإتصال المباشر "يتميز بالتفاعل و تبادل الأدوار و عليه يمكن الوقوف عند الإستجابات ، كما يتسم الموقف الإتصالي بالمرونة ، و عليه يمكن إجراء

التعديلات بما يتلاءم و الإستجابات الفورية و هو ما يحقق الهدف من العملية الإتصالية". **(الشقران،، 2010، صفحة 63)**

و يتوقف نجاح الإتصال الشفوي في بيئة العمل على ما يلي: إتاحة الفرصة للأفراد للحديث و التعبير عن أفكارهم دون معيقات، تشجيع الآراء و الأفكار التي يكون هدفها زيادة معدلات الأداء، أن يكون هناك نسق من القيم و المبادئ و المعايير التي يتمسك بها أطراف العملية الإتصالية خاصة المدير، إتاحة الفرصة للجميع من أجل المشاركة في إبداء أرائهم من أجل إدارة العمل. **(حجاب، د س ن، صفحة 35)**

و من المزايا التي تتسم بها الإتصالات الشفوية بين مختلف المستويات التنظيمية كونها تتيح للمرسل إمكانية التعبير عن مشاعره و إتجاهه بخصوص الموضوع محتوى الرسالة و الإطلاع الآني على رد فعل المستقبل، في حين يسمح للمستقبل من الإستفسار الفوري في حالة عدم فهمه لها، من جهة أخرى تعتبر الإتصالات الشفوية مناسبة جدا في حال ما إذا كان الموضوع يتطلب تفاعلا و حوار أو تبادل وجهات النظر، أو يتطلب سرية المعلومات **(حريم، 2006، الصفحات 282-283)**.

و نذكر من الوسائل الشفوية:

- **الإجتماعات:**

و تعقد الإجتماعات بين مجموعة من الأفراد من أجل مناقشة مشكلة أو تبادل وجهات النظر أو إتخاذ قرار معين، و قد تكون بين الموظفين أو بينهم و بين العملاء أو حتى مسؤولي الشركات المالية ، و قد تُبرمج الإجتماعات الدورية كل فترة محددة، أو إجتماعات عامة و التي تعقد على مستوى الإدارة العليا، الوسطى أو الدنيا **(عرفة، 2011، صفحة 52)**، و يتوقف نجاحها على مجموعة من عوامل تتمثل أساسا في وضع جدول للأعمال أو تحديد المنهجية التي سيتم إتباعها، تحديد سلوكات الأطراف المعنية و كذا الأدوات و التقنيات المستخدمة بالإضافة إلى المسائل اللوجيستية **(الباي، 2014-2015، صفحة 42)**، و تتيح هذه الوسيلة فرصة كبيرة من أجل التعرف على رغبات و إحتياجات الجمهور الخاص و إمداده بالمعلومات التي تنقصه و إتاحة الفرصة للأفراد لإبداء رأيهم، بالشكل الذي يتيح تعديل السياسات و برامج المؤسسة، بما يتفق مع الرأي العام للجمهور و توفير مناخ للإستجابة الفورية. **(جرادات و الشامي، 2011، صفحة 120)**

- **المقابلات:**

تتم المقابلات عادة بين المدير و مساعده أو بين الإطارات و هي وسيلة اِتصال هامة تسمح بالحديث و معالجة موضوع معين و التعرف على وجهة نظر الآخرين، كما تعطي فرصة لإدراك فهم الآخرين و الإطلاع على اِستجابتهم و ذلك من خلال ردود الأفعال التي تظهر على وجوههم. **(بلخيري و جابري، 2014، صفحة 101)**

- **الهاتف:**

و يتمثل في جهاز اِتصال بحجم صغير، متصل بشبكة لاسلكية و يمكن من بث أو تلقي رسائل سواء كانت صوتية أو نصية بسرعة كبيرة جدا، و هو من أحدث الأجهزة الإلكترونية اِستخداما للتواصل بين المؤسسة و جمهورها، كما يستخدم داخل المؤسسة بين الموظفين باِعتباره وسيلة فعالة لاِنسياب المعلومات، و ما زاده فعالية هو التطورات التي لحقت به، كالرد الآلي على المكالمات، أو تسجيلها، و يستخدم عادة من قبل خبير العلاقات العامة داخل المؤسسة، لتلقي شكاوي الجمهور، و اِقتراحاتهم، و تقديم بيانات بسيطة عن المؤسسة، ومع التطورات الحاصلة في مجال الهاتف و بالخصوص في المحمول أصبح بالإمكان التواصل مع الجمهور عن طريق إرسال رسالة نصية تحمل هوية و شعار و معلومات عن المؤسسة و يمكن من خلاله إدارة الصفحات و المواقع الإلكترونية. **(علي، 2021، الصفحات 95-96)**

- **البرامج التدريبية:**

و تعرف على أنها " جملة الخبرات و أنواع الأنشطة التي تسطرها المؤسسة و تقوم بتنفيذها في سياق معين و وقت محدد من أجل تنفيذ الأهداف المرجوة، و القيام بالتغيرات المطلوب سواء على مستوى المعارف و المهارات و الاِتجاهات و كذا قيم الفئات التدريبية المستهدفة". **(العامري، 2024)**

**- الوسائل المكتوبة:**

و هي مجموعة الوسائل التي تعتمد على التحرير الكتابي لتبادل المعلومات و الأوامر و تبليغ القرارات، و " يحدث بين مختلف الأشخاص مهما اِختلفت درجاتهم أو مكانتهم بالعمل، كما يمكن يحدث بينهم بشكل فردي في حياتهم اليومية أو سياق العلاقات التي تجمع الأفراد في أماكن مختلفة" **(بلخيري و جابري، 2014، صفحة 103)**، "و يكثر اِستخدام هذا الأسلوب في المؤسسات الكبرى و ذلك لتوثيق المعلومات و الأوامر و التعليمات من الرجوع إليها" **(الحمدان، خطيب، و درويش، 2025، صفحة 104)**، و من مزاياها إمكانية الاِحتفاظ بالمعلومات مع إمكانية الرجوع إليها عند الحاجة، و بالتالي حمايتها من الضياع و التحريف، في حين تتمثل مساوئها في بطء وصول المعلومات مع وجود اِحتمالية لإعطاء فهم خاطئ للمعلومات على اِعتبار أن كل كلمة لها أكثر من معنى. **(حمو، 2018، صفحة 33)**

و يفضل اِستخدام الإتصالات المكتوبة في عدة حالات أهمها أنه إذا كان من الضروري توثيق الإتصال و الاِحتفاظ بدليل موثق عن ما حدث من أجل العودة إليها عند الحاجة، و كذلك إذا كانت المعلومات مكثفة و تتضمن بيانات رقمية، كما أنها تتيح وقتا أكبر لتخطيط الرسالة و مراجعتها و قراءتها و تكرار قراءتها ليفهمها المستقبل، كما أن الوسائل المكتوبة أقل تكلفة إذا تعلق الأمر بإرسال نفس الرسالة لأكثر من شخص أو موقع **(حريم، 2006، صفحة 282)**.

- **التقرير:**

حيث تعتمد عليها الإدارة من أجل معرفة حقيقة ما يجري داخلها، و لتحقيق اِتصال بين الرؤساء و المرؤوسين و يتمكن المدراء من خلالها من رسم السياسات، وضع الخطط، إتخاذ القرارات و كذا اِختيار أسلوب العمل ، فأصبحت تمثل معيار لقياس كفاءة الإدارة من خلال تزويدها بالمعلومات و الإحصائيات المتعلقة بحقيقة تنفيذ بعض المهام و ما يتضمنه من أحداث و وقائع داخلية و خارجية في أقصر وقت ممكن. **(رماش، 2008-2009، صفحة 153)**

- **جريدة المؤسسة:**

و هي مجلة دورية تصدرها المنظمة مهما كانت طبيعتها و توجه إلى الجماهير ذات العلاقة بها **(ميلود، وآخرون، 2018، صفحة 24)**، و تتمثل الأهداف الأساسية لِإستخدام جريدة المؤسسة، في تعزيز الولاء و الإِنتماء للمؤسسة، و توطيد العلاقة بين موظفيها، و مشاركتهم بسياستها العامة، و عن المستهدفين بالمعلومات داخل المؤسسة نجد الموظفين **77 %**، **65 %** المؤسسات و المساهمين، بعدها الزبائن، المشتركين و المستفيدين **64 %** **(Saucin, 2012, pp. 33-34)**.

- **لوحة الإعلانات:**

تستعمل اللوحات التي توضع في مجال رؤية نظر الموظفين كوسيلة إِتصالية بغية إعلامهم بأخبار أو معلومات خاصة بهم.

- **نظم الإقتراحات و الشكاوي:**

و هي الوسيلة التي يتم من خلالها رفع المقترحات و الشكاوي من أدنى المستويات إلى أعلاها، حيث تستلم الإدارة العليا على إثرها المقترحات و الأفكار عن طريق صندوق خاص بها **(دحدوح، 2015-2016، الصفحات 46-47)**.

**- الوسائل التكنولوجية (الإلكترونية):**

- **الأنترانت:**

و هي وسيلة إِتصال داخلية تشمل معلومات شاملة داخل المؤسسة و تسهل تداول المعلومات بين الموظفين (مثل الوظائف الشاغرة، التكوين، قاعدة بيانات قانونية).

- **البريد الإلكتروني:**

حيث يسمح بإرسال الرسائل من شخص إلى عدة أشخاص محددين بشكل مسبق.

- **المنتديات النقاشية أو جماعات العمل:**

من خلال إِستخدام برنامج مشترك من قبل عدة أشخاص مثل: إدارة المشاريع، مشاركة الجداول الزمنية**(MBASSI, 2020-2021 , p. 29)** .

**2-1-3- 4-معيقات الإتصال الداخلي:**

**- معيقات تنظيمية:**

تتعد المعيقات التنظيمية التي تؤدي إلى عدم قيام الإتصال بالأدوار المنوطة به و تحول دون تحقيقه لأهدافه يمكن حصرها فيما يلي :

- **تباين في المكانة** : إذ يؤدي إختلاف الأفراد من حيث المكانة أو حتى الاختلاف في المستويات التنظيمية إلى مواجهة صعوبة في ممارسة العملية الاتصالية و ذلك بسبب العوامل النفسية و الإجتماعية مثل خوف العامل البسيط من الرئيس في مكان العمل أو عدم فهمه لأوامره و نواهيه **(شهيب، د س ن، صفحة 247)**.

- **عدم وضوح الأدوار و بعد المسافة بين القاعدة و القمة:** و ذلك بسبب عدم ضبط الصلاحيات و المسؤوليات، أو عدم تناسب نطاق الإشراف الذي يسبب تشويش الإتصال، بالإضافة إلى مركزية التنظيم و عدم التجانس فالمركزية تعني ضرورة الرجوع إلى فرد لكونه يملك قدرا معتبرا من المعلومات، كما أن تعدد الإتصالات يزيد من طول المسافة بين القاعدة و أعلى الهرم في الهيكل التنظيمي، الأمر الذي قد يؤدي إلى تحريف المعلومات **(القريوني، 2006، صفحة 309)**، غياب هيكل تنظيمي الأمر الذي يسبب عدم وضوح في المسؤوليات أو الإختصاصات أو حتى عدم كفاءته من ناحية المستويات الإدارية بالشكل الذي يؤدي إلى ترشيح المعلومات. **(العميان، 2001، صفحة 252)**

- **قصور وسائل الإتصال المستخدمة:** مع تعدد في المستويات الإدارية التي تمر بها المعلومات مع إمكانية تحريفها، إضافة إلى الغربلة المتعمدة للبيانات بسبب وجود إختلاف في المستويات التنظيمية التي تمر بها **(الصيرفي، 2008، صفحة 213)**، و حسب "**راد**" فإن الفاعلين المنتمين إلى مستويات دنيا و خاصة من يملكون طموحا للترقية يميلون إلى تحريف المعلومات التي يقومون برفعها إلى المستويات العليا، و تكون خالية من وجود مشكلات أو نقص في التنفيذ و يزداد الميل إلى التحريف عندما تكون ثقتهم ضعيفة بهذه المستويات. **(كرام، 2020-2021، صفحة 39)**.

و قد أظهرت الدراسات تمت على **100** شركة أن ضياع المعلومات في عملية الإتصال، بأنه تم إختزال **30 %** من المعلومات لدى إنتقالها من مكتب رئيس العمل إلى بقية العاملين. **(دحدوح، 2015-2016، صفحة 72)**

– **معيقات مرتبطة بإنتشار الإتصال غير الرسمي:** فالتنظيم غير الرسمي أخطر مصدر لتشويه البيانات و المعلومات إذ يمكن أن يحدث إضطرابا في العملية الإتصالية، حيث يمكن أن يؤثر على تحقيق الأهداف الوظيفية و المؤسسية بسبب طبيعته الخفية و أهدافه التي تخدم المصالح و التحالفات و الأهواء و الصراع الذي يحدث بين المعسكرات. **(حجازي، 2000، صفحة 159)**

– **لجوء الأفراد إلى سلطات أعلى من السلطات التابعين لها بشكل مباشر**، حيث تنجم عنه أعباء إضافية للسلطات الأعلى، زيادة على الطابع الرسمي الذي يركز على المعلومات التقنية، الكمية، و يُهمِل المعلومات ذات الطبيعة النوعية حول العلاقة بين الأفراد، مع غياب قنوات إتصال واضحة تنقل عن طريقها المعلومات في كل الإتجاهات **(بركان، 2018، صفحة 130)**، أو عدم تنظيم وسائل الإتصال و التنسيق بينها **(حمدي، 2008، صفحة 153)**، كما أن بعد المسافة الناجم عن تعدد المستويات الإدارية يخلق العديد من الإشكالات المتعلقة بالإتصال خاصة ما تعلق بالمؤسسات الكبرى فحتى لو تعددت وسائل الإتصال المستخدمة و تنوعت، فإن فعاليتها تنقص بشكل يؤثر على نظم المعلومات المستخدمة.

– **معيقات ثقافية:**

– **صعوبة التكيف:** إن صعوبة التكيف التي تجعل الأفراد غير قادرين على التأقلم مع التغيرات سواء تعلق بمجال العمل أو أي مجال يتم فيه التفاعل الإجتماعي **(خضير و اللوزي، 2008، صفحة 365)**.

– **الإختلافات الثقافية:** إن الإختلاف في الثقافات ينجر عنه تباين في اللغة المستخدمة و عليه يكون الترميز متباينا و لا نعني باللغة الكلمات في حد ذاتها و إنما دلالاتها، و هذا ما يصعب من العملية الإتصالية، فالمعاني تمثل الممتلكات الخاصة بالفاعل يستنبطها إنطلاقا من الخبرات، و العادات و التقاليد التي تلقاها من المجتمع و البيئة الثقافية التي نشأ فيها **(كرام، 2020-2021، صفحة 37)**، لهذا فعلى الإتصال الداخلي أن لا يهمل الاختلافات في الثقافات من إتجاهات ، قيم و معايير لأن المساس بالمتغيرات الثقافية للفاعلين داخل المؤسسة قد تنتج عنه مقاومة غير صريحة أو هجوما من قبل العامل. **(مسلم، 2016، صفحة 213)**

**- معيقات لغوية:**

بإعتبار اللغة هي المعبر الرئيسي عن الإتصال داخل المؤسسة، كما أنها وسيلة لنقل المعاني عن طريق الرموز، و من هنا تكمن العقبة الأساسية، ذلك أن الأشخاص لا يدركون الرموز بنفس الطريقة و بالتالي يختلف فهمهم للكلمات عن بعضهم البعض **(السردي، 2011، صفحة 163)**، كما أن إختلاف المستوى الإجتماعي و الثقافي و كذا التخصصات العلمية و المهنية تؤدي في النهاية إلى تباين في الألفاظ المستخدمة، و كذلك المعنى الذي يعطى للكلمات بالإضافة إلى إختلاف البيئة و التقاليد و العادات و القيم. **(بلخيري و جابري، 2014، صفحة 116)**

**- معيقات شخصية:**

و هي ترتبط بالشخص سواء كان مرسلا أو مستقبلا، و ينجر عنها أثرا عكسيا بسبب وجود الفروقات الفردية، حيث ينتج إختلاف في الحكم على الأشياء من قبل الأفراد، و من أهمها إختلاف في مستوى الإدراك، القصور في المهارات، الإتجاهات السلبية، الإنطواء، خطوط السلطة و غيرها **(المغربي كامل، 2004، صفحة 241)**، و تنعكس الإختلافات بين الأفراد على طريقة فهم اللغة التي يستخدمونها فيما بينهم و على الطريقة التي تستخدم بها اللغة في حد ذاتها و على الرغبات و كذا الميولات الفردية و القدرة على الفهم، بالإضافة إلى الخوف الذي يصيب البعض أثناء إرسال المعلومات التي يتوجب عليه إرسالها. **(سلطان، 2011، صفحة 106)**

نجد كذلك سوء العلاقات بين الأفراد بالشكل الذي يؤثر على نوعية المعلومات المتبادلة إما بتشويهها أو نقلها ناقصة و كذا غربلتها الأمر الذي يؤدي إلى إنحراف العمل عن تحقيق الأهداف **(العميان، 2001، صفحة 252)**، و تضيف **الباحثة** إلى أن الأمر لا يتعلق دائما بالمواقف السلبية تجاه الآخرين كأحد معيقات الإتصال الداخلي بل كذلك تجاه المواضيع أو الجو العام للمؤسسة.

**- معيقات فنية:**

**- معيقات مرتبطة بعملية إعداد الرسالة لإيصالها للمستقبل:** و تتضمن معيقات ظهور الرسالة في حد ذاتها كالعوامل الإقتصادية أو بسبب الرقابة، معيقات نقل الرسالة عن طريق إستخدام الطرق التقليدية كعدم كفاءة الطرق و الوسائل المستخدمة، معيقات نقل الرسائل بإستخدام وسائل الإتصال الحديثة تتطلب العملية تحويلها إلى رموز يمكن بواسطة النقل، فهمها و حملها و بعد فك الرموز و تحويلها إلى إشارات مستعملة، قد يسجل في هذه المرحلة العديد من مصادر التشويش كإنقطاع مكالمة أو التيار الكهربائي أو سوء الأحوال الجوية و غيرها. **(عليان و الطوباسي، 2005، صفحة 160)**

- **التشويش في إدراك المرسل إليه لمحتوى الرسالة:** و ذلك بسبب التأثر بالخبرات التي اِكتسبها سابقا بالإضافة إلى مدى تناسب المثيرات التي تتضمنها الرسالة مع درجة وعيه، فضلا على مدى بساطة المحتوى و اِنتظام تلقيها من قبل المرسل إليه، درجة الجدة في محتوى الرسالة إذ يصعب اِستيعاب الرسائل غير المألوفة من قبل المرسل إليه ، وكذا اِتجاه هذا الأخير نحو المرسل و ثقته فيه و تقييمه لشخصه تحدد درجة تفهم المستقبل لمحتوى الرسالة التي تلقاها من المرسل. **(بوفلجة، 1993، الصفحات 38-39)**

- **الترجمة الخاطئة لمحتوى الرسالة:** بسبب الكلمات الغامضة المستخدمة في صياغة محتوى الرسالة، اِختلاف نطاق الخبرة بين كل من المرسل و المستقبل فنجاح العملية الاِتصالية تتطلب الأخذ بعين الاِعتبار درجة العمومية و مجال الاِشتراك في الخبرات بين المرسل و المستقبل. **(عبد الغفار، 1998، صفحة 537)**

- **معيقات بيئية:**

و ترتبط المعيقات البيئية بكل ما يحيط بالمؤسسة خاصة الإقتصادية منها إذ لابد لها من التعامل مع العالم الخارجي، و تعتبر العملية الاِتصالية أول ما يتأثر بالعوامل الخارجية ، و يرى "**علي شريف**" أن الإتصال التنظيمي يتأثر ببعض من هذه المعوقات التي في العادة ما يكون التحكم فيها يتجاوز قدرات المؤسسة و تكون ذات طبيعة خارجية حيث تشمل جميع المشاكل المتصلة بالاِقتصاد القومي، المناخ الاِجتماعي و السياسي السائد بالدولة. **(علون و و فراحي، 2018، صفحة 288)**

- **حجم المؤسسة و اِنتشارها الجغرافي:** فالبعد الجغرافي بين الفروع و مقر المؤسسة الأصلي أو البعد عن الإدارة العامة يؤدي إلى صعوبة في عملية الإتصال بالشكل الذي يؤثر على نقل المعلومات في ظل نقص وسائل اِتصال حديثة في بعض الأحيان أين يصعب مجابهة البعد المكاني بين مواقع إتخاذ القرار و موقع التنفيذ. **(بشيبش، 2020-2021، صفحة 47)**

- **معيقات نفسية/ اِجتماعية:**

و تشير **المعيقات الإجتماعية** إلى معيقات مرتبطة بالبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد و تتضمن القيم، المعايير ،المعتقدات وغيرها من التأثيرات الاجتماعية التي يمكن أن تحول دون تحقيق الأهداف المراد تنفيذها من قبل التنظيم **(شهيب، د س ن، صفحة 253)**، فقد يحيل بين الإتصال و تحقيق الأهداف المراد الوصول إليها عقبات اِجتماعية مثل "العادات و التقاليد و الأعراف و كذا

الطقوس الإجتماعية، من جهة أخرى التعامل بين جماعات العمل بنزعة فئوية و عليه فإن ذلك يحد من فعالية وسيلة الإتصال". **(خضير و اللوزي، 2008، صفحة 366)**

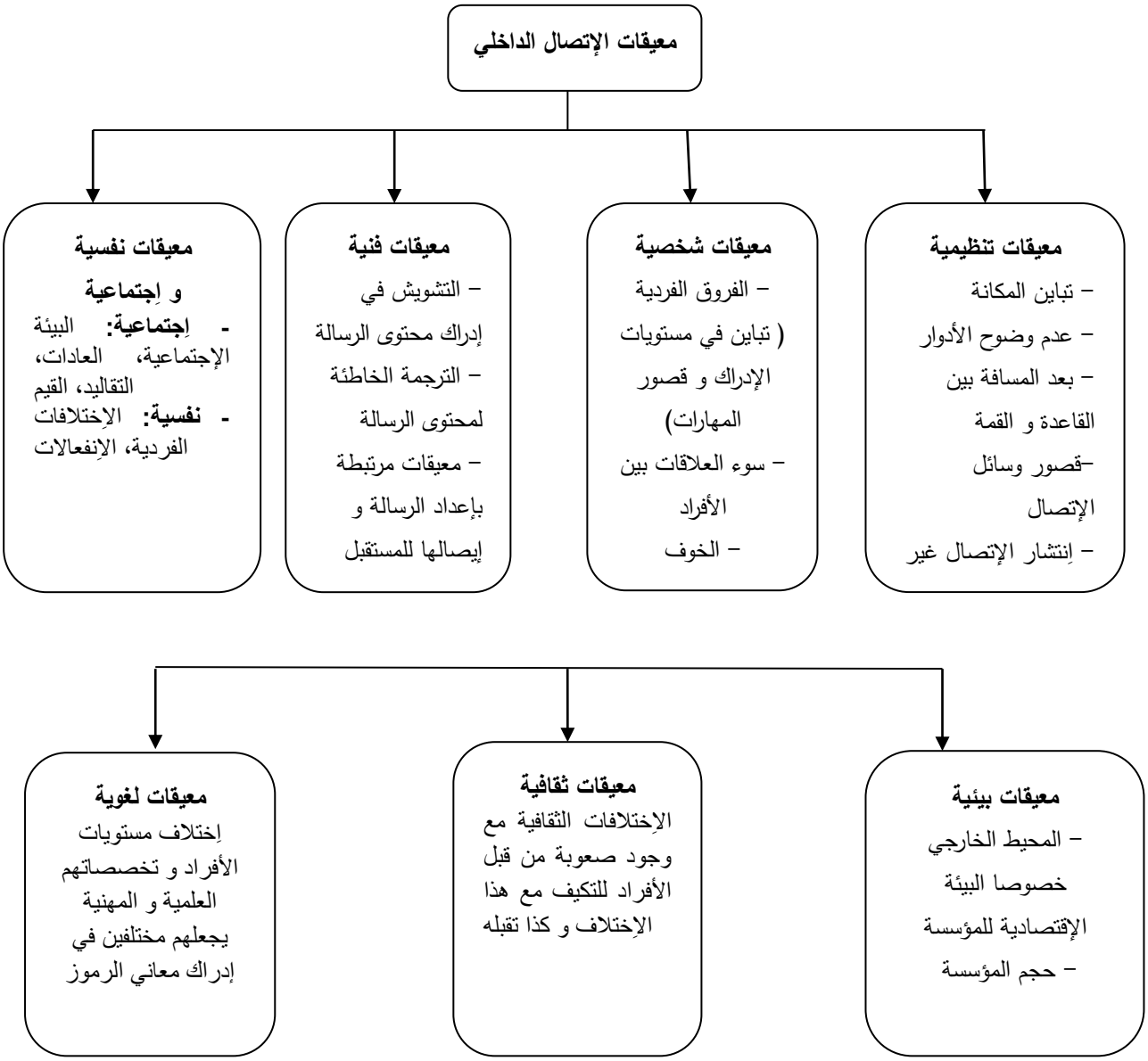
أما عن **المعيقات النفسية** و التي ترتبط بالجوانب الإنسانية في عملية الإتصال و المتمثلة في المرسل و المستقبل و تحدث أثرا معاكسا و هذا راجع إلى الإختلافات الفردية الأمر الذي يجعلهم متباينين في أحكامهم على الأشياء بشكل يؤثر على فهمهم للعملية الإتصالية نذكر منها **الإنفعالات** فالوضعية الإنفعالية لطرفي العملية الإتصالية هي التي تحدد ما إذا المعاني التي يتم تبادلها صحيحة أم لا أم أن هناك عائقا إنفعاليا يحول دون ذلك. **(كرام، 2020-2021، صفحة 36)**

من جهة أخرى نجد أن الأفراد يختلفون في ميولاتهم و إهتماماتهم، و بالتالي تختلف الطريقة التي يفسرون بها الرسائل التي يرسلونها أو يتلقونها فضلا عن الإختلاف في مداركهم، وحتى دوافعهم، عواطفهم كلها عوامل تؤدي إلى تباين المعاني التي يسقطها الأفراد على الرسائل **(القريوني، 2006، صفحة 309)**، بالإضافة إلى إفتقار القادة للسمات الشخصية في الجوانب الإتصالية و التطوير المستمر في ما يخص المهارات و المعارف. **(بركان، 2018، صفحة 130)**

و تضيف **الباحثة** أن من بين الجوانب النفسية المؤثرة على فعالية الإتصال الداخلي هو العزلة التي يطورها الأفراد تجاه محيطهم العملي، إما بسبب خلافات شخصية أو مهنية كوجود فروق علمية، أو تنظيمية أو جراء الممارسات غير العادلة على المستوى الداخلي .

بالإضافة إلى جملة المعيقات المذكورة سابقا، تشير **الباحثة** إلى معيقات أخرى و التي ترتبط بعض منها بالوسيلة الإتصالية المستخدمة داخل المؤسسة، فسوء إختيار الوسيلة و تعارضها مع الهدف المراد تحقيقه قد يحد من فعاليتها كما قد ترتبط بسوء صياغة المحتوى الإتصالي حتى يتمكن من إيصال المعنى المطلوب ليفهمه الجمهور المستقبل كما أراد له المرسل، بالإضافة إلى معيقات ذات طابع إقتصادي و التي ترتبط أساسا بالأجور، و نظام الحوافر و العلاوات، و الترقيات في ظل غياب معايير واضحة معلومة لدى الجميع، و التي تخلق بدورها جو تسوده الحساسية في علاقة الأفراد مع بعضهم البعض مما يؤثر على مستوى و جودة الإتصال فيما بينهم.

***الشكل رقم(3): معيقات الإتصال الداخلي***




***المصدر: من إعداد الباحثة بالإعتماد على الأدبيات***

## 2- أدبيات الدراسة حول الإتصال و التعلم التنظيمي داخل المؤسسة الإقتصادية

### 2-2- مدخل نظري حول التعلم التنظيمي

2-2-1- التعلم: خصائصه، مبادئه، نظرياته

2-2-2- التعلم التنظيمي: أصوله، خصائصه، أهدافه، مستوياته

2-2-3- التعلم التنظيمي و المفاهيم المشابهة

## 2-2- مدخل نظري حول التعلم التنظيمي:

### 2-2-1-التعلم: خصائصه، مبادئه، نظرياته:

#### 2-2-1-1- خصائص التعلم:

يعتبر الإنسان من أقدر المخلوقات على التعلم و أكثرهم حاجة إليه، و ذلك نظرا لأهمية التعلم في حياة الإنسان و وجوده و كذا اِستمراره، و قد أعطى الدين الإسلامي أهمية كبيرة للتعلم الإنساني **(همشري، 2012، صفحة 386)**، لهذا فقد ورد في القران الكريم الكثير من الآيات التي تحث على العلم و التعلم منها قوله تعالى: "**اِقرأ باِسم ربك الذي خلق**"**(سورة العلق، الآية1)**، و قوله تعالى: "**وَ عَلَّمَ أَدَمَ الأَسمَاَء كُلَهاَ ثُمَ عَرَضَهُم عَلَى المَلَائِكَةِ فَقَاَلَ أَنبِئُونِي بِأَسمَاءِ هَؤُولَاءِ إِن كُنتَم صَادِقِينَ**"**( سورة البقرة، الآية 31)**، و في قوله تعالى: "**قُل هَل يَستَوِي الَذِينَ يَعلَمونَ وَ اَلذِينَ لاَ يَعلَمونَ**"**(سورة الزمر، الآية 9)**، و قال تعالى" **وَ مَا أَرسَلنَا مِن قَبلِكَ إِلَا رِجَالاً يُوحَى إِلَيهِم فَسئَلُوا أَهلَ الذِكرِ إِن كُنتُم لَا تَعلَمُونَ**"**(سورة النحل، الآية 43)**.

و لهذا فإن التعلم يتميز بالعديد من الخصائص و السمات نذكر منها:

- يحدث التعلم بسبب مرور الإنسان بتجربة أو مجموعة من التجارب المتباينة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، كما أنه يعبر عن الحصول معرفة، مهارة أو سلوك لم يسبق تلقيه من قبل، حيث يتم ترجمة كل ذلك في الواقع من خلال الأداء، حيث يتم خلال عملية التعلم مجموعة من العمليات المعرفية و العقلية الداخلية التي تأخذ فترة زمنية طويلة في الغالب **(الفريجات، اللوزي، و الشهابي، 2008، صفحة 202)**، و يرتبط التعلم بحدوث تغييرات على السلوك كنتيجة للخبرة و الممارسة، فهو عملية غير ثابتة أي أن التغير يجب أن يبرز في مواقف متعددة، أين تعتبر العقلية و الحركية و الإنفعالية و الأخلاقية و الإجتماعية أحد أهم مظاهر السلوك التي يتضمنها التعلم. **(العسكري، الشمري، و العبيدي، 2012، صفحة 11)**

كما يتميز التعلم بكونه نتاج اِكتساب المعلومات و المهارات و التجارب و الخبرات ، كما يشترط في التعلم حدوث تغيير نسبي و مستمر في السلوك، فمن خلال هذا التغيير يمكن أن نستدل عن حدوث التعلم. **(العميان، 2005، صفحة 140)**

و لهذا تستنتج **الباحثة** أن التعلم مرتبط اِرتباطا وثيقا بالتغيير الناتج عن اِكتساب تجارب و خبرات جديدة، و بالتالي فهو لا يتم بصفة طبيعية أو نتاج النمو و النضج العقلي للفرد، كما أن التغيير قد يكون ذا طابع سلبي أو إيجابي.

**2-2-1-2- مبادئ التعلم:**

و هناك جملة من العناصر يجب توفرها من أجل ضمان حدوث التعلم:

تعتبر **الرغبة** عنصرا أساسيا لتسهيل التعلم، حيث يقترن تعلم الفرد للشيء الجديد بما تعلمه من قبل، كما يرتبط تعلم الفرد بالفرد نفسه في حين **تأثر الجماعات** على التعلم سلبا أو إيجابا، أما المعلومات فتعتبر عنصرا مهما في كفاءة التعلم، في حين تلعب الفروقات الشخصية بين الأفراد دورا في تحديد تفاوت قدراتهم على التعلم و التعليم، كما ترتفع درجة تعلم الفرد للنواحي الثقافية مقارنة بالنواحي العملية كتعلم حرفة **(حاجي، 2019-2020، صفحة 30)**، من جهة أخرى يعتبر التعلم عملية مشتركة بين المعلم و المتعلم و يتم تعزيزه من خلال التطبيق و الممارسة، كما تلعب المعلومات الراجعة عن طريق أداء الفرد دورا مهما فهو ينعكس على كفاءة التعلم و كما لا يقتصر هذا الأخير على المعرفة الفنية المتخصصة فحسب بل يشمل المهارات الإجتماعية المختلفة **(العميان، 2005، صفحة 141)**، كما يجب أن تتوفر لدى الفرد طاقة كبيرة من أجل التعلم، غير أن هذه الطاقة متوقفة على رغبته و قناعته بالتعلم، و عليه تزداد قدرات الفرد كلما تعرض لأنواع جديدة من المعرفة، كما ترتبط قدرته على تعلم أشياء جديدة على مقدار ما يتوفر لدى الفرد من التعليم مسبقا **(الفريحات، 2008، صفحة 206)**.

و عليه فإن هناك جملة من المشكلات الشائعة التي تحد من عملية التعلم:

- حينما يكون المتعلم غير متأكد من السلوكات الجديدة التي يتوجب تعلمها.

- الخلط بين كل من اِنعدام الأداء و المقدرة على التعلم ، ففي بعض الأحيان يطرح الإشكال المتعلق الإحجام عن اِستخدام ما تم تعلمه و بالتالي لابد من تشجيع اِستخدام القدرات الموجودة فقط، و عليه يتم اِفتراض وجود نقص في التعلم فيتم توجيههم إلى برنامج تدريبي لمنحهم فرصة لتعلم شيء يعرفونه بالفعل.

في ذات السياق يطرح إشكال أخر متعلق بالتعلم و هو صعوبة قياس التعلم في ظل عدم إمكانية مشاهدته أو مراقبته، ففي بعض الأحيان يكتسب الفرد سلوكات جديدة و هو قد لا يدرك ذلك و هو ذات الشيء الذي يحدث في المختبر.

- في العموم يحدث التعلم تغييرات دائمة نسبيا على السلوك أو القدرة على السلوك و مع مرور الوقت يتم صقلها من خلال الإستخدام المتكرر كما يمكن أن تزول أيضا، و في سياق العمل فإن السلوكات التي لا يتكرر اِستخدامها سيفقد الفرد القدرة على أدائها بالمعايير المطلوبة مع الوقت.

– عدم وجود رغبة في التعلم، بالإضافة إلى اِنخداع المتعلم بعدم تسجيل تقدم ملحوظ و من هنا فإن القدرة على المثابرة في وجه الإحباط و الإجهاد و الشك في الذات أمر بالغ الأهمية **(ماثيور، ميجنسون، و سورتيز، 2008، الصفحات 164-165)**.

و عليه تستنتج **الباحثة** أن التعلم هو عملية مستمرة و مرافقة للإنسان طيلة حياته حيث يتلقى فيها الفرد المعلومات و المهارات و السلوكات ، و اِنطلاقا من عملية عقلية و معرفية داخلية يتم بالتكرار إما الاِحتفاظ بالمكتسبات السابقة أو تغييرها، و تلعب الرغبة دورا توجيهيا تحدث الفرد على التلقي و الاِنفتاح على الآخر كما تلعب الجماعة التي ينتمي إليها الفرد دورا في تشجيعه على التعلم أو ممارسة التغيير الناجم عن التعلم ، على الرغم من أن التغيير لا يعتبر دلالة قاطعة على التعلم خاصة إذا لم يكون مدروسا من ناحية محتوى التعلم و الوقت الملائمة له، و إذ لم ينجم عن التغيير تأثير إيجابيا على مدارك الفرد و مكتسباته.

### 2-2-1-3- نظريات التعلم:

**- النظريات السلوكية:**

"حيث ترى أن كل تعلم يجب أن يرتبط بِاستجابات أو سلوك يمكن ملاحظته و قياسه و تقويمه، و تركز السلوكية على مبدأين في التعلم هما: – التعزيز أو تعزيز الاِستجابات الصحيحة لكي نثبت في ذهن المتعلم، و التغذية الراجعة و تزويد المتعلم بتغذية راجعة فورية عن أدائه خلال عملية التعلم". **(منسي و نصر الله، 2022، صفحة 62)**

- **نظرية المحاولة و الخطأ ل "ثورندايك":**

و يتلخص محتوى نظرية الرابطة أو الصلة بين المنبه و الاِستجابة في كون الاِستجابات الحسية التي يقوم بها الفرد تتصل مع بعضها البعض بصلة عصبية، حيث يستقبل الفرد الأشياء و الحوادث البيئية عن طريق حواسه حيث تقوم هذه الأخيرة بإدخال رسائلها إلى دماغه لتسير عن طريق حزم أو مسارات عصبية محددة للبحث عن اِستجابة مناسبة للحوافز الشخصية، و لما تصل إلى المطلوب فإن الفرد يقوم بالسلوك أو التعلم الملاحظ في الواقع. **(حمدان، 1997، صفحة 22)**.

و قد وضع "**ثورانديك**" العديد من القوانين التي يفسر بها التعلم نجد أهمها: **قانون المران و التدريب:** و يشير هذا القانون إلى أن بالتكرار يتم تقوية الرابط بين المثير و الاِستجابة و العكس صحيح، **قانون الأثر:** أن الاِستجابات التي ينتج عنها نتائج مرضية تزيد اِحتمالات تكرارها و العكس

صحيح، **قانون الإستعداد:** و التي ترتبط بميولات و إتجاهات المتعلم، فكلما كان له إستعداد نفسي أو عقلي تزيد فرص تكوين الرابط بين المثير و الإستجابة و عليه تكون عملية التعلم أكثر فعالية، و العكس صحيح كذلك **(قنوعه، 2023-2024، صفحة 13)، قانون التعزيز:** إذ أن الحصول على الهدف بعد تكرار المحاولات يعتبر في حد ذاته تعزيزا، حيث يؤدي إلى الإحتفاظ بالإستجابة الصحيحة التي تؤدي إلى الوصول إلى الهدف، حيث يسهم التعزيز في إكتساب الإستجابة الصحيحة و في تثبيت السلوك و العكس صحيح، **قانون المحاولة و الخطأ:** حيث يرى "**ثورانديك**" أن هذا القانون آلية أساسية في التعلم و تشكيل الإرتباطات، فالإستجابة المناسبة التي تؤدي إلى تحقيق الهدف تتم بعد تكرار المحاولات حتى و إن كانت خاطئة أثناء التعلم، و يتم الوصول إلى الإستجابة الصحيحة أين يتم إكتشافها بناءا على نتائج المحاولات السلوكية، التي يتم تنفيذها حيال الموقف التعلمي، فالمحاولة و الخطأ تقلل من الإستجابات الخاطئة تدريجيا و تحتفظ بالصحيحة. **(دامخي، 2020-2021، صفحة 26)**.

و ترى **الباحثة** أن إسقاط قوانين "**ثورانديك**" على ممارسة التعلم بالمؤسسة يكون من خلال:

- **قانون المران و التدريب:** من خلال إتاحة الفرصة للفرد داخل المؤسسة أن يكرر تلقيه للمحتوى أو الموقف التعلمي إلى حين إتقانه، و يتحدد ذلك إنطلاقا من حاجات المؤسسة و رغبات و قدرات كل فرد داخلها.

- **قانون الأثر:** فكلما ربط الفرد بالمؤسسة بين التعلم أو الموقف التعلمي الفردي أو الجماعي و وجود حوافز أو مكافآت سواء كانت مادية أو معنوية، كلما زادت إحتمالية إستمرارية تطبيقه أو حتى تطويره و من تم الإنتقال إلى التفكير الإبداعي في ممارسة الموقف التعلمي، و يبرز هنا دور المؤسسة في الموازنة في إستخدام سياسة الثواب و العقاب بالشكل الذي ينعكس إيجابا على التعلم بالمؤسسة.

- **قانون الإستعداد:** فكلما كان الفرد مستعدا للتعلم إرتفعت فاعلية أدائه و يبرز دور المؤسسة في دعم أو تحفيز الإستعداد و منه يبرز دور **قانون التعزيز**.

- **قانون المحاولة و الخطأ:** فالتعلم يعني أن تمنح الفرصة للفرد للمحاولة إلى حين إتقان المواقف التعلمية، مع ترك هامش للخطأ الذي يعتبر هو الأخر فرصة للتعلم و الوقوف عند النقائص سواء إستعداد الفرد و إمكاناته أو من جهة الظروف التي توفرها المؤسسة و متابعتها للموقف، كما و ترى الباحثة أن تكرار المحاولات لا يعني بالضرورة التعلم كما لا يعني بالضرورة التخلي عن الإستجابات الخاطئة و التقليل منها لصالح الصحيحة منها.

- **نظرية الإشتراط التقليدي أو الكلاسيكي لبافلوف :**

و تعود أصول النظرية لعالم النفس الروسي **Ivan petrovitch pavlov،1936 , 1849** في سنوات الثمانينيات من القرن ما قبل الماضي، حيث بدأ **"Pavlov"** كمتخصص في متابعة دراسته حول وظيفة الغدد اللعابية في الهضم و ذلك بمحاولته دراسة كمية اللعاب الذي يفرز من الغدد اللعابية والعصارات الهضمية لمعدة الكلاب عند تقديم الطعام لهم، حيث لاحظ أنه كلما تم تقديم قطعة لحم للحيوانات يزيد إفراز اللعب عندها، و عليه فإن سيلان اللعاب يعتبر اِستجابة طبيعية لمنبه طبيعي وهو الطعام **(بزنيار، 2019-2020، صفحة 71)**، و مفاهيم هذه النظرية التي ركز عليها "**بافلوف**" هي: المثير الشرطي و المثير غير الشرطي **(الفريجات، اللوزي، و الشهابي، 2008، صفحة 210)**، فعندما يرى الكلب الذي يكون جائعا الطعام **(مثير غير شرطي)** فإنه يبدأ بإفراز اللعاب **(إستجابة غير شرطية)** و بالتالي إذا قمنا بربط رنين الجرس و تقديم الطعام ففي هذه الحالة يصبح الرنين في غياب الطعام **كمثير شرطي** بعد مرور مدة معينة، يؤدي إلى إفراز اللعاب **كاِستجابة شرطية، لهذا** فالكلب تعلم كيف يستجيب لمثير له في السابق بالطعام (أو الجرس) و الطعام بِاعتباره مثيرا طبيعيا هو الذي أدى إلى سيلان اللعاب **(ترجمة: علي حسين حجاج، مراجعة : عطية محمود هنا، 1983، صفحة 65)**.

و" من السمات الإجرائية الرئيسية التي تميز "**الإشتراط البفلوفي**" أن الكائن العضوي المتعلم يلعب دورا سلبيا خالصا بالنسبة إلى حدوث المثير الشرطي و غير الشرطي موضع الإهتمام، ففي حالة الإشتراط التجريبي لإفراز اللعاب مثلا لا يتوافر للكلب مطلقا أي تحكم في تقديم مسحوق اللحم، وإنما يظل الكلب واقفا في معقله بينما يقرر المجرب متى تعرض المثيرات الشرطية و غير الشرطية" **(هولس، إجث، و ديز، د س ن، صفحة 37)**.

و من بين المضامين العملية لهذه النظرية:" تشكيل الكثير من الأنماط السلوكية و العادات عند الأفراد يكون من خلال **فكرة الإشراط** و ذلك عن طريق اِقتران هذه الأنماط و العادات **بمثيرات تعزيزية**، كما أن محو الأنماط و العادات غير المرغوب فيها، عن طريق اِستخدام إجراءات **الإشراط المنفرة** و التي تتعلق بالعادات السيئة، كما أن تعليم الأسماء و المفردات يكون من خلال إقرانها بصور التي تكون دالة على تعزيز الإستجابة، و لمساعدة الأفراد على تكوين المفاهيم يمكن أن نستعين بمبادئ التعميم و التمييز" **(الزغول، 2010، الصفحات 67-68)**.

و على الرغم من أن هذه التجارب كانت مشهورة إلا أنها تمثل إلا جزءا صغيرا من التعلم الإنساني، كما أنه جزء بسيط من سلوك الفرد التنظيمي يمكن أن يكون شرطي – تقليدي و تكمن القيمة الحقيقة في هذا التعلم في كونه يختصر التعلم إلى عدد من الوحدات التحليلية الدقيقة، و ليس في كونه وصف كامل للتعلم الإنساني، حيث أُستنبِطت العديد من مبادئ التعلم من هذا المفهوم **(الحناوي و سلطان، د س ن، صفحة 187)**.

و ترى **الباحثة** أن تطبيق مبادئ **نظرية** "**بافلوف**" في المجال العملي لممارسة التعلم يكون من خلال:

– حَثُ الأفراد على التعلم من خلال ربط نتائج التعلم بمثيرات تعزيزية محفزة تسطرها المؤسسة حسب إمكاناتها و حاجياتها و حسب مكتسبات كل فرد و مجموعة.

– يمكن تذكير الأفراد بالمؤسسة بالنتائج السلبية لعدم ممارسة التعلم و المشاركة فيه، من خلال محفزات منفرة قد تكون مثلا بإستعراض تجارب أفراد أو مؤسسات أخرى في هذا الصدد، و عليه يمكن محو العادات غير المرغوبة التي تعيق ممارسة التعلم و تحفز نظيرتها المرغوبة سواء على الصعيد الفردي، الجماعي و التنظيمي.

كما ترى **الباحثة** أن المضامين العملية لهذه النظرية قد لا تكون في كل الأحوال مجدية فقد تتوفر لدى الفرد المثيرات التعزيزية لكنه لا يتمسك بالأنماط و السلوكات التي إرتبطت بها هذه المثيرات ، و العكس من ذلك قد ترتبط بعض الممارسات بمثيرات منفرة و لكن تجد الفرد يتمسك بها للعديد من الإعتبارات خاصة في مجال العمل.

- **نظرية الإشراط العامل ( الإشراط الإجرائي) ل "سكنر":**

تعود هذه النظرية ل "**سكنر**" و هو يعتبر من علماء النفس الإرتباطيين، ينتمي إلى مدرسة "**ثورانديك**" على الرغم من أنه لم يكن من التلاميذ المباشرين له، و هو يختلف كثيرا عنه في كثير من الجوانب لكن ركز كل منهما على عامل التعزيز كعنصر أساسي في عملية التعلم الذي يهدف إلى إيجاد حلول لمشكلات التربية **(بركات، صفحة 16)**.

و عن تجربة "**سكنر**" فقد قام بإحضار حمامة جائعة ووضعها داخل قفص يحتوي على دوائر حمراء و أخرى خضراء ، ثم قام بمراقبتها في اللحظة التي ترفع فيه رأسها و لو بشكل بسيط ليقدم لها الطعام لتحصل على **تعزيز أولي**، و ملاحظة الحمامة في اللحظة التي يظهر فيها اللون الأحمر و تقترب منه و لو بدرجات بسيطة لتقديم الطعام، و كلما إزدادت حركة الحمامة للتحول إتجاه اللون الأحمر تم تعزيز ذلك بمعزز أولي و هو الطعام إلى غاية تعلمها النقر على الضوء الأحمر بغية تلقيها الطعام **(خماد، 2022–2023، صفحة 12)**.

و قد ركز "**سكنر**" أبحاثه على الطريقة التي يؤثر من خلالها الفرد على البيئة التي تحيط به من أجل تحقيق مجموعة من النتائج، كما قام بالتركيز على الطريقة التي يمكن من خلالها الرفع من إحتمال تكرار السلوك للحصول على النتائج المرجوة، و هذه العملية حسب "**سكنر**" تعرف بالتعزيز فهو الوسيلة الملائمة للتحكم في السلوك، و أن السلوك الذي يمكن التحكم به يعرف بالإجراء **(الفريجات، اللوزي، و الشهابي، 2008، صفحة 211)**.

و حسب هذه النظرية فإن حدوث النتائج مشروط بقيام الفرد بالسلوك فهذا الأخير هو الوسيلة التي يتحقق من خلالها العائد(أو العقاب)، و عليه فقد أطلق "**سكنر**" على نموذجه بالتعلم الشرطي الوسيلي حيث أوضح من خلال تجاربه أن غالبية سلوك الإنسان تعود لخبرات كان للثواب و العقاب فيها دور بارز **(حريم، 2004، صفحة 141)**.

ووفقا لهذه النظرية فإن الإنسان يتجه إلى القيام بسلوكيات يود الحصول من خلالها على نتائج و ينسى السلوك الذي لا يحقق له الرضا، و تتكون هذه النظرية من (البيئة، السلوك الإجرائي، التدعيم) حيث يعتبر التدعيم تعزيزا و هي عبارة عن خطوة يخطوها الإنسان و تحقق له الأهداف في البيئة التي يعمل بها، أو حتى الظروف التي تحيط به، أما السلوك الإجرائي فهو يمثل الإستجابات التي تحدث بشكل تلقائي دون أن تكون لها علاقة بمثيرات محددة و التي يقوم بها الإنسان ليصل إلى هدف **(حاجي، 2019-2020، صفحة 31)**.

و يفرق "**سكنر**" بين ثلاثة أنواع من التعزيز تؤثر على سلوكنا:

**التعزيز المتقطع:** و ذلك من خلال تعزيز الفرد بعد مدة زمنية معينة مهما ظهرت الإستجابة المرغوبة من عدمها، أين يتم ذلك وفق ضوابط و قواعد ثابتة أو متغيرة، **التعزيز النسبي:** مرتبط بعدد الإستجابات المناسبة التي قام بها الفرد و يعتبر هذا النوع من التعزيز أكثر فاعلية في الإحتفاظ بالسلوك، أما **التعزيز المستمر:** فهو أكثر فاعلية و تأثيرا في تقوية و تطوير السلوك **(بركات، الصفحات 17-18)**.

و الواضح أن التعلم الشرطي الإجرائي له تأثير قوي من نظيره الشرطي التقليدي على سلوك الإنسان كما أنه يوضح بطريقة أكثر عمومية الكثير من أوجه السلوك التنظيمي **(الحناوي و سلطان، د س ن، صفحة 188)**.

و ترى **الباحثة** أن تطبيق مبادئ نظرية "**سكنر**" عمليا داخل المؤسسة لممارسة التعلم تتم كما يلي:

- تلعب البيئة عند "**سكنر**" دورا محوريا في دفع الفرد إلى تحقيق النتائج المرجوة حيث أن التفاعل معها يكسبه العديد من الخبرات و المهارات الجديدة، لهذا لابد من توفير البيئة الملائمة لدعم التعلم سواء كان الأمر يتعلق بالقوانين، الإجراءات التنظيمية، أو حتى الأفراد و الظروف مع التأكيد على عدم التركيز على الفروق الفردية بين الأفراد فالبيئة الملائمة دافع قوي للتعلم المدروس مهما اِختلفت قدراتهم و إمكاناتهم .
- يجب أن يرتبط التعلم بالتعزيز عن طريق دعم ممارسات التعلم بمختلف المكافآت و الحوافز سواء كانت إيجابية أو سلبية (الثواب و العقاب)، مع الموازنة في اِستخدام التعزيز المتقطع أو المستمر.

**- النظريات المعرفية:**

لقد ركز علماء النفس المعرفيون على دراسة المكون العقلي للتعلم و تمركزت أبحاث هؤولاء حول قوانين الإدراك و الذاكرة و على إثرها تم التوصل إلى جملة من القوانين التي تحكم عملية الإدراك عند الإنسان، و من رواد المدرسة المعرفية الذين قاموا بالتركيز على دور العمليات المعرفية في التعلم نجد: **Jean piaget، Jerome Brumer، Robert Garnier، David Ausubel، Albert Bandora** و غيرهم (**منسي و نصر الله، 2022، صفحة 64**)، و تقوم النظريات المعرفية على جملة من المحددات نذكر منها: أن الإنسان هو عبارة عن كائن حي ديناميكي يتفاعل مع البيئة التي يتواجد بها فمرة يكون مؤثرا و في المرة الموالية يكون متأثرا للوصول إلى التوازن، التأكيد أهمية التفاعل الديناميكي بين كل من المتعلم و بيئته في عملية التعلم، كما يستند التعلم إلى كل من الفهم و إدراك المعنى و الفكر المبتكر، إعادة تنظيم الخبرات السابقة بطريقة جديدة، أهمية التعليم الوظيفي، التعلم بتأثير القدرات المعرفية للمتعلم وفق إمكانية أنماط التفكير المتنوعة و منها التفكير الإِستقرائي و التفكير الإِستكشافي (**فشار، 2019، صفحة 502**).

- **نظرية التطور المعرفي لبياجيه:**

"يعتبر **جون بياجيه John Peaget** الممثل الأكثر شهرة لنظرية البنائية، حيث يرى أن السلوك يصدر إِنطلاقا مما يجول داخل العقل، لذا فإن مفهومه للتعلم يختلف عن السلوكيين، فالتعلم هو التغيير الذي يحدث في تركيبة البُنى المعرفية العقلية، و الذي يتم بإحدى الطريقتين: **التمثيل(Assimilation):** أو التقبل و الإِستيعاب، إذ أن الخبرات المعرفية المكتسبة حديثا تكون متلائمة مع البناء المعرفي الموجود في الذهن، فيتجه الفرد لتقبلها و تشربها و من تم تضاف إلى معارفه ، حيث يجد المتعلم أن الخبرات التي يتعرض لها تتناسب مع ما يمتلكه من بُنى معرفية فيتجه لتقبلها و العمل بها، **المواءمة(Accommodation):** و ذلك عندما تكون الخبرة المعرفية غير متناسبة مع البناء المعرفي الذي يتواجد لدى الفرد في ذهنه" (**بربار، 2024، الصفحات 697-698**)، **التكيف(Adaptation):** عندما يصادف الفرد مشكلة أو محفزا يصبح حسب "**بياجيه**" في حالة عدم توازن و هو ما يدفعه للتفكير و محاولة إيجاد علاقة بين الموقف و البنية المعرفية التي يملكها من أجل شرحه، أو البحث عن حل له، و من تم يأتي دور **الإِستيعاب** حيث يحاول الفرد من خلاله الربط بين هذا الموقف و مفاهيم البنية المعرفية، فإذا تمكن الفرد من إِستيعاب الموقف عن طريق مفاهيم مماثلة في ذاكرته، فإنه يمكنه فهم الموقف و إضافته إلى البنية المعرفية، حيث أن عملية التكيف

تحدث نتاج لعملية التمثل و المواءمة فبتعرض الفرد لمشكلة فإن ذلك يحدث تصدعا في البنية المعرفية و خلل في التوازن المعرفي نظرا لعدم مقدرته على أن يستوعب الخبرة الجديدة لهذا يحاول اِستعادة التوازن **بتمثل** المعرفة الجديدة و **مواءمتها** مع المعرفة السابقة. **(دامخي، 2020-2021، صفحة 64)**

و ترى **الباحثة** أن دور مبادئ نظرية "**بياجيه**" تبرز في التعلم داخل المؤسسة من خلال:

- **التمثل:** فعندما يتلقى الفرد داخل المؤسسة لمعلومة أو مهارات جديدة فإنها يتقبلها و يطبقها إذا تصادف أنها تتوافق مع الرصيد المعرفي الذي يملكه سابقا دون تغيير.

- **المواءمة:** و تحدث في حالة تلقي نفس الفرد (أو الجماعة) لمعلومات و مهارات جديدة تختلف تماما عن ما يملكه سابقا، و بالتالي فهو مضطر على إحداث تغييرات في مكتسباته السابقة سواء كانت معرفية أو سلوكية لتتلاءم مع ما اِكتسبه حديثا، و في سيرورة الاِنتقال بين التمثل و المواءمة يكون **التكيف** فالفرد الذي يتلقى معلومات لا تتطابق مع ما يتوفر لديه يحس بعدم التوازن و اِستعادته لهذا التوازن يكون بالتكيف، و ذلك من خلال إجراء تعديلات في المكتسبات القديمة لتتلاءم مع الجديدة (المواءمة) أو تقبل المكتسبات الجديدة و دمجها بالقديمة (التمثل).

- **النظريات الإجتماعية:**

- **نظرية التعلم الاِجتماعي المعرفي لباندورا:**

ويرجع الفضل في تطوير الكثير من أفكار هذه النظرية إلى عالم النفس **ألبرت باندورا وولترز ) (Bandura walters, 1963**، و تركز هذه النظرية على أهمية التفاعل الاجتماعي، والمعايير الاجتماعية، والسياق، والظروف الاجتماعية في حدوث التعلم، ويعني ذلك أن التعلم لا يتم في فراغ بل في محيط اجتماعي **(بزنيار، 2019-2020، صفحة 77)**، و تفترض النظرية أنه ليس كل ما يتعلمه الإنسان من سلوك يكون من خلال الخبرات و الممارسات المباشرة، بل قد يتم اِكتساب بعض السلوكات عن طريق مشاهدة و متابعة التصرفات الخاصة بالآخرين، حيث يشاهد الفرد تصرفاتهم و يتأثر بها و من تم يقتبس منهم بعض الأنماط السلوكية في إطار العلاقات التبادلية التي تسمح له بالتعرف على نتائج سلوكهم و تصور نفسه في وضعهم حيث يمثل الآخرون نموذجا أو قدوة إذ يحاول الرد محاكاتهم و تقليدهم **(حريم، 2004، صفحة 142)**.

و تقوم نظرية التعلم الاِجتماعي على اِفتراض أن العديد من السلوكات تحدث في بيئة تتضمن العديد من الدلالات، و يتم اِكتسابه اِنطلاقا من التفاعل مع الآخرين، و عليه يمكن للفرد أن يطور قدرته على تتبع أثر المكافأة و تجنب العقاب في السياق الاِجتماعي الواسع بما أن بيئة الفرد تعج بالأحداث و المثيرات، و كل هذا مرتبط بقدرة الفرد على الملاحظة لهذا تمكن "**ألبرت بوندورا**" على

التأكيد على أهمية الملاحظة في التعلم الإجتماعي معتقدا أنه يمكن اِكتساب التعلم من خلال التعزيز و ملاحظة سلوك الآخرين (**العميان، 2005، الصفحات 151-152**).

و قد لاحظ "**باندورا**" من خلال تجاربه انه كلما زاد حب الشخص للأنموذج (و هو الشخص الذي يتم تقليده) فإن تأثير **الأنموذج** يكون أكبر، و من ثم يصبح التعزيز دافعا قويا من أجل تذكر السلوك لممارسته لاحقا، مع التأكيد على دور العمليات المعرفية في عملية التعلم، و هناك ثلاثة آليات رئيسية وراء موقفه من نظرية التعلم الإجتماعي و هي **العمليات الإبدالية:** و تعني أن الفرد يتعلم السلوك من خلال ملاحظة الأنموذج دون الحاجة للمرور بتجربة مباشرة بالثواب و العقاب فمبدأ المحاولة و الخطأ غير كاف لتعلم السلوك بل يجب ملاحظته ، **العمليات المعرفية:** فالتعلم بالملاحظة حسب "**باندورا**" يكون اِنتقائيا و ليس أوتوماتيكيا فالتعلم يتأثر بالعمليات الإنتقائية للملاحظ وفقا للثواب و العقاب و أخيرا **عملية التنظيم الذاتي:** و تشير إلى أن توقع النتائج هو الذي يحدد إمكانية تعلم السلوك أو عدمه و كذلك ممارسته و اِستخدامه (**مطروني و بوعمامة، 2024، الصفحات 9-10**).

و عن المراحل التي تتم من خلالها عملية التعلم وفقا لهذه النظرية: أولا توفر الدافعية من أجل تبني السلوك أو النشاط المراد تعلمه، ثم الإنتباه للسلوك و معرفة أبعاده، بعدها تذكر السلوك من خلال اِسترجاع الكلمات و أخيرا تحويل الذاكرة إلى عمل و سلوك. (**الفريجات، اللوزي، و الشهابي، 2008، صفحة 212**)

و ترى **الباحثة** أن لتطبيق نظرية "**باندورا**" في التعلم داخل المؤسسة يكون من خلال مجموعة من الخطوات و لا تقتصر على الملاحظة فقط و تبرز من خلال:

- ضرورة توفر الأنموذج أو القدوة الذي يلقى قبول داخل المؤسسة و قد يكون قائدا، مسؤولا مباشرا أو أي فرد من ذوي الخبرة و الكفاءة، حتى يتمكن الأفراد من خلاله تعلم مهارات و مكتسبات و معارف جديدة دون الحاجة لتجريبها في الواقع.
- التأكيد على أهمية الثواب و العقاب من خلال التعزيز الإيجابي و السلبي لتأكيد الممارسات المرغوبة و اِستبعاد مثيلتها غير المرغوبة.
- أما التنظيم الذاتي و الذي يتحدد بالنتائج المتوقع حدوثها عند الإتيان بالسلوك من عدمه و هو عنصر مهم يساعد الأفراد بالمؤسسة من رؤساء و مرؤوسين على مراقبة تطور سلوكيات الأفراد التعلمية، و دعمهم لتطويرها من خلال المراقبة الذاتية حيث يمكن لكل فرد أن يحدد هدفا أو مجموعة من الأهداف يسعى لتحقيقها، و على أساس ذلك يتحدد القيام بالسلوك من عدمه أي القيام بالتعلم من عدمه، و ذلك قياسا للمكاسب التي يتوقع أنه سيحصل عليها عند القيام بالتعلم فقد يكون نابع من طموح شخصي للإنجاز أو نابع من توجيه من قبل المسؤولين لتأطير ممارسات التعلم من خلال توفير بيئة داعمة للتعلم.

## 2-2-2- التعلم التنظيمي: خصائصه، أهميته و مستوياته:

### 2-2-2-1- مدخل تاريخي حول التعلم التنظيمي و أصوله الفكرية:

لقد جاءت أفكار الرائد في الإدارة تايلور **(Taylor)** في نهاية القرن **19 م** أين قام بإصدار كتاب "**الإدارة العلمية**" حيث يتمحور حور إيجاد أحسن طريقة لإنجاز العمل، حيث ظهر الإهتمام لمعرفة رغبات العاملين و حاجاتهم بالإضافة إلى الوظيفة و الأجر في مكان العمل، فقد توجه الإهتمام إلى التعلم، الخدمات الطبية، السكن، الإختيار و التعاون و كذا التدريب. **(حفاظ، 2021-2022، صفحة 17)**

كما طرحت نظرية الإشتراط من قبل **بافلوف Pavlov** سنة **1927** التي تؤكد على أن التعلم يحصل بسبب العلاقة بين المثير و الإستجابة، و في سنة **1940** طرح التعلم بالممارسة **Action Learning** من جامعة كامبردج الأمريكية من قبل الطبيب **ريغو ريفانس "Regew Revans"** ، حيث كان للمناخ التنظيمي السائد في تلك الفترة دورا هاما في تقديم هذا الطرح و كذا تطبيقه بالمنظمات سنة **1970**، لينتج جراء الخبرة و التجارب التي يحصل عليها الأفراد من خلال إهتماماتهم و ممارساتهم و التعامل مع مختلف مواقف الحياة اليومية، و في سنة **1942 تم تأسيس الجمعية الأمريكية للتدريب و التطوير** التي أصبحت أهم المنظمات المهتمة بالتعلم، أما في سنة **1946** فقد صدرت دراسة **"جوثري Guthrie"** حول الممارسة و ذلك من أجل تحديد الكيفية التي يتم بها تحويل المهارات إلى أفعال و هذا بوصفها نماذجا سلوكية تعبر عن إستجابات لمثيرات محددة. **(حفاظ، 2021-2022، صفحة 17)**

أما فيما يتعلق بمفهوم التعلم التنظيمي فقد تم التعرض له من خلال مدارس مختلفة من بينها **نظرية الطوارئ contingencey théory** ، و كذا نظرية المعلومات و الحركة، و نظرية نظم إدارة الإنتاج و العمليات و التنظيم ،علم النفس و الإجتماع و الإدارة، وعلم الإنسان، التطور التنظيمي، و الإقتصاد الصناعي و الإدارة الإستراتيجية. **(داسي و أقطي، 2015، صفحة 162)**

و في سنة **1963** برز مفهوم التعلم التنظيمي **Organizationel Learning** لأول مرة من قبل **"Cyert and March "** من خلال دراستهما:" الجوانب السلوكية لإتخاذ القرارات التنظيمي" **(ترغيني، 2017، صفحة 226)**، حيث أشار كل منهما إلى أن عملية التعلم التنظيمي تستعمل المواءمة أو التوافق، حيث يتم تعديل قواعد و كذا أسس و أهداف العمل من أجل إحداث التوافق مع مختلف الخبرات التي تتجمع داخل التنظيم **(خريف، 2017، صفحة 532)**.

""و اِنطلاقا من تحليل "**سيمون**" التي قام فيها بوصف قوى البيئة التي تشكل المنظمات من خلال العقل ، لهذا فوساطة العقل تمثل عملية تعلم تتطور فيها المواهب، و يبرز هذا النمو عن طريق العوامل التركيبية للمنظمة في حد ذاتها، فيظهر مثلا التعلم بصيغة هياكل متطورة، أو في شكل صيغ تنظيمية أو إجراءات و قواعد من أجل تسيير المنظمة، و قد دعم هذا التحليل الكثير من الكتاب و الباحثون منهم: **تشابمان**(Chapman)، **كيندي**(Kennrdy)، **نيويل**(Newell)، **بيل**(Biel)، **هيرشمان**(Hirschman)، **ليندبلوم** (Lindblom) خلال الفترة الممتدة بين (**1959- 1963**)، و لقد أشارت التحليلات بشكل ضمني إلى أن التعلم التنظيمي هو عملية مرافقة لنشأة المنظمات بمفهومها الحديث، ما يعني أن التعلم التنظيمي و إن لم يعرف بهذه الاِسم في السابق إلا أنه يمارس في المنظمات بصفته عملية تحت تسميات متعددة مثل: الإختبار، التقويم، التدريب، التطوير، التغيير و الإبداع التنظيمي الذي ساهم في تطوير المنظمات منذ نشأتها و لهذا فقد اِنتقل مفهوم العمل في القرن **19** م من المحلات ، التجارة و الحرف المتخصصة، إلى مجاميع كبرى تشتغل جماعيا في الإنتاج ". (**حفاظ، 2021-2022، صفحة 18**)

من جانب آخر، يُرجع آخرون أول اِستعمال لمصطلح التعلم التنظيمي إلى سنة **1978** من قبل "**Argyris and Schon**" في كتابهما **التعلم التنظيمي** حيث قاما بطرح سؤال يتمحور حول : هل يجب على المنظمات أن تتعلم؟ ، و اِنطلاقا من هذا السؤال فقد ظهرت العديد من الجهود من أجل تعريف و تحديد التعلم التنظيمي في المنظمات و التعرف على أبعاده المختلفة (**المليجي، 2010، صفحة 206**).

كما يمكن أن نرجع جذور التعلم التنظيمي إلى أدبيات نظريات المنظمة و نظرية النظم (**Senge,1990**) ، و قد نشأ الإهتمام بالتعلم في إدارة المنظمات عن طريق مفهوم التخطيط الإستراتيجي و الإدارة الإستراتيجية حيث أكد كل من **Hosley, Lan, Levey&Tan1994,Foil&Lyles1985** أن التعلم التنظيمي يعتبر مصدرا أساسيا من أجل إحداث التغيير الإستراتيجي في مختلف المنشآت و التي تهدف إلى البحث عن مزايا تنافسية و المحافظة عليها (**سطوطاح و روابحية، 2016، صفحة 26**).

"من جهة أخرى، كانت قد أشارت أغلب الدراسات التي تناولت التعلم التنظيمي، إلى الأولوية لعلم النفس في اِحتضان التعلم بوصفه عملية، و مدى تأثير التعلم على توجيه سلوك الشخص و قد صب **Granath J& Lindahl G Adler N,** و كذا **Buehel B & Probst** اِهتمامهم حول ذلك،

و إن كان علم النفس يهتم بدراسة الفرد فإن علم الإجتماع يهتم بالجماعة و ما يطرأ عليها و يحرك سلوكياتها، و بذلك كان هناك تلاقح بين العلوم عامة، و عملية التعلم التنظيمي خاصة" (**الساعدي، 2013، الصفحات 40-41**).

و ترى **الباحثة** من خلال المحطات التي تم الإشارة فيها للتعلم التنظيمي، أن المفهوم نتج من مساهمة العديد من العلوم و لكن لكل منها بصمتها في تقديم هذه العملية.

**2-2-2-2- خصائص التعلم التنظيمي:**

يتسم التعلم التنظيمي بالعديد من الخصائص منها:

يجب أن نشير في البداية إلى أن التعلم يحدث في جميع المنظمات و في كل مواقع العمل بطريقة رسمية أو غير رسمية، حيث تختلف سرعتها و مهارتها في التعلم من جهة و من جهة أخرى يمكن تحديده من خلال القياس النوعي للمهارات و بجودة المخرجات (**همشري، 2012، صفحة 390**).

كما يتميز التعلم التنظيمي بكونه عبارة عن عملية تتسم بالتلقائية و الإستمرارية، و يلعب دعم القيادة الإدارية دورا في تحقيق نتائجه، كما يتميز في نفس الوقت بكونه عملية معقدة و متشابكة بحاجة إلى تخطيط و تنظيم و متابعة كذلك (**المليجي، 2010، صفحة 216**)، مع التأكيد على أهمية القيادة بإعتبارهم قدوة للبقية داخل المؤسسة، "كما ينشأ التعلم إنطلاقا من تفاعل الخبرة و التجارب الداخلية و الخارجية للمنظمة" (**السالم، 2009، الصفحات 69-70**).

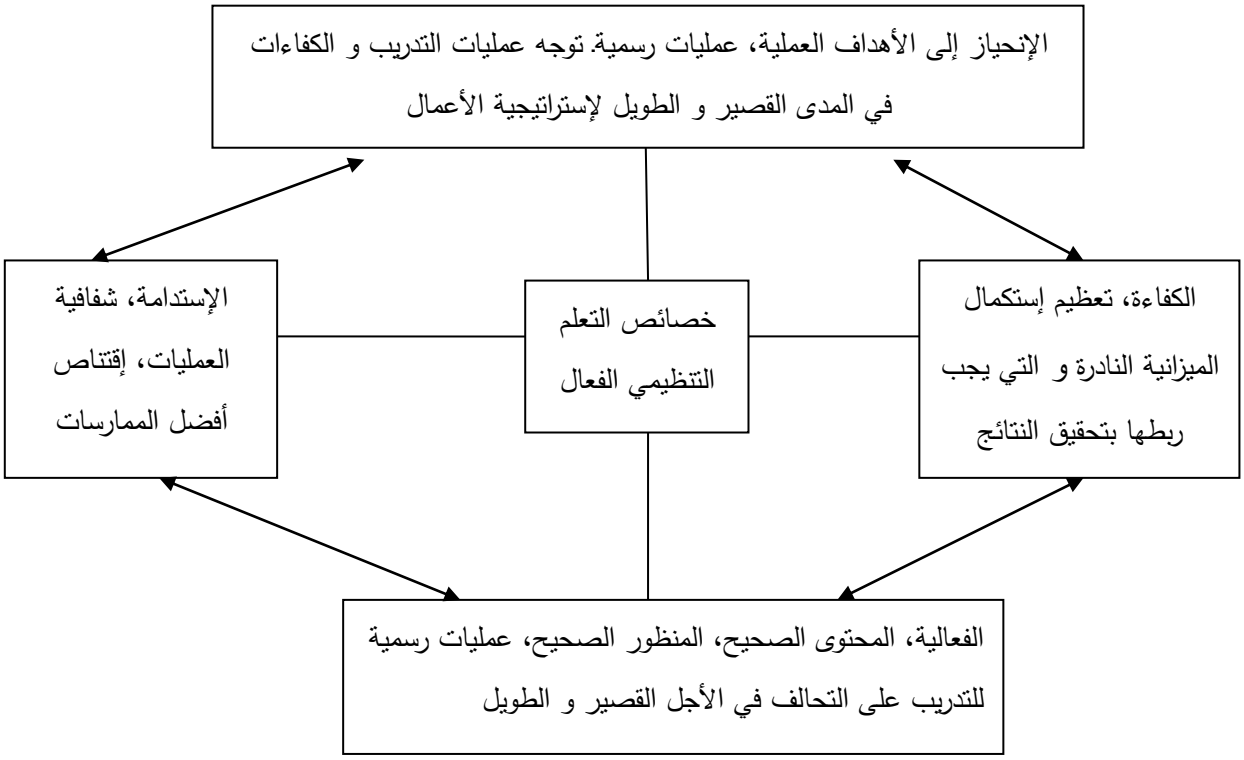
كما ينشأ التعلم التنظيمي إنطلاقا من رؤية مشتركة لأعضاء المنظمة حول هدف و مستقبل المنظمة بالإضافة إلى كونها عملية تتضمن هي الأخرى عمليات جزئية و هي إكتساب المعلومة ثم القيام بتخزينها في الذاكرة التنظيمية، و من تم الوصول إليها و غربلتها بغية الإستفادة منها إما لحل مشكلات حالية أو مستقبلية و كل ذلك يندرج ضمن ثقافة المنظمة (**عباس، 2013، صفحة 20**)، و في سياق الحديث عن الذاكرة التنظيمية فإن التعلم التنظيمي يرتبط بها و هي تتشكل من الأدلة التنظيمية، الهيكل التنظيمي و كذا الملفات، السجلات، الوثائق الرسمية، القوانين و الأنظمة فضلا عن التعليمات و ثقافة المنظمة و الأفراد العاملين بها (**الجاموس، 2013، صفحة 182**).

و يضيف**"Dodgson"** أنه التعلم التنظيمي قد يحدث بشكل تلقائي و لكن لزيادة الفائدة المرجوة و إستمرار التعلم لابد من تبني إستراتيجية محددة وواضحة للتعلم التنظيمي، كما أنها هذا الأخير لا يشمل فقط ما يكتسبه الفرد من خبرات و مهارات من خلال التجارب و ممارسة التعلم، بل يشمل كذلك تطوير العمليات العقلية و الإدراكية للأفراد من أجل ترشيد سلوكاتهم (**بريطل، 2015-2016، صفحة 9**).

و ترى **الباحثة** أن من سمات التعلم التنظيمي نجد أولا عملية **مستمرة** و دائمة و لكنها في نفس الوقت **مدروسة** تستند إلى التخطيط للتعلم، تنظيم الوسائل و الأدوات الموجهة للتعلم و من تم متابعة مخرجاته، الذي يكون واضحا في سلوك الأفراد و الجماعات بالشكل الذي ينعكس على المؤسسة ككل، و منه نستنتج أن **التغيير** صفة ملازمة للتعلم التنظيمي الذي قد يكون إيجابيا أو سلبيا، و هنا يبرز دور القادة و المسؤولين بإعتبارهم قدوة لتوجيه سلوكيات الأفراد و دعم رغبتهم للتعلم و كذا مساندة مساعي المؤسسة للإلتحاق بركب المؤسسات الساعية للتعلم أو المتعلمة، كما يرتبط التعلم **برؤية مشتركة** لجميع المنتمين لها من أجل توحيد الجهود في سبيل تحقيقه، مع التأكيد على متابعة جميع المراحل التي تمر بها المعلومات أو المعارف بدءا بإكتسابها، و من تم تنظيمها، غربلتها ثم إستخدامها مع الحرص على تمكين الأفراد منها كل حسب إختصاصه و مجال صلاحيته، بالإضافة إلى الإحتفاظ بها بطريقة نظامية من أجل العودة إليها مستقبلا من خلال **الذاكرة التنظيمية**.

و يمكن أن نعدِّد أربعة خصائص هامة للتعلم الفعال تتوفر في معظم المؤسسات المتعلمة الناجحة ،و التي يمكن أن نلخصها في الإنحياز إلى الأهداف التنظيمية الكلية، الإستدامة، الفعالية و الكفاءة.

***الشكل رقم (4): خصائص التعلم التنظيمي الفعال***




***المصدر: (عبايدية، 2017-2018، الصفحات 64-65)***

من الشكل الوارد سابقا و الذي يوضح أربعة خصائص يجب توفرها في سياق ممارسة المؤسسة للتعلم، و هو أمر أصبح ضرورة حتمية قياسا إلى إرهاصات بيئية، تنظيمية، إقتصادية،....إذ أن تبني إستراتيجية التعلم التنظيمي تستوجب الحرص على الإلتزام بالأهداف العامة للمؤسسة، و لن يتحقق التعلم إلا من خلال تحسين لمهارات العاملين، و ذلك من خلال التدريب بنوعيه القصير و الطويل.
زد على ذلك يجب الحرص على تحقيق الكفاءة في أداء الأعمال و الوظائف و كذلك الفعالية التي تتأتى بإختيار الوقت، الظروف، الأشخاص المناسبين لأداء مهمة معينة، و لا يمكن أن نتحدث عن إستراتيجية التعلم من دون تحقيق شرط الإستدامة و المواظبة.

**2-2-2-3- أهداف التعلم التنظيمي:**

من الأهداف المراد تحقيقها من خلال تركيز المؤسسة على التعلم التنظيمي نجد:

و يسعى التعلم التنظيمي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف حيث يتمكن التعلم الذي يمارس على الصعيد المنظمي من إحداث التغيير المخطط بالمنظمة، و إعدادها بالشكل الذي يجعلها قابلة للتكيف مع التغييرات الحادثة في البيئة المحيطة، و ذلك عن طريق تمكين الأفراد، و اِستغلال التجارب و الخبرات السابقة، مع اِستخدام المعرفة لتحقيق التعلم و تحسين الأداء في إطار رؤية تنظيمية مشجعة على الإبداع و الاِبتكار **(زلاسي، 2016، صفحة 193)**.

كما نجد كذلك الرفع من مستويات الإبداع داخل المؤسسة ،و التوجه نحو التجديد بالشكل الذي يواكب طموحاتها، مع تقديم أفكار و تصورات جديدة عن أداء المؤسسة من خلال الاِلتزام بالمعرفة المنتَجة و التي تم اِستقطابها من مختلف المصادر، و حسن اِستغلالها خاصة المعرفة الحرجة منها **(طويهر، 2018-2019، صفحة 39)**.

و تلخص **الباحثة** أهداف التعلم التنظيمي في النقاط التالي:

- الاِستفادة من التجارب و الخبرات السابقة و دمجها مع المكتسبات الحالية سواء كانت معلومات، معارف، مهارات،...
- إحداث التغيير المطلوب و الذي يكون مخططا و مدروسا في إطار التعلم و هو ما يسمح بالتكيف مع متطلبات البيئة الداخلية و الخارجية، في ظل التطورات المتسارعة لمحيط المؤسسة بشقيه الداخلي و الخارجي.
- فتح المجال للتعبير عن الأفكار و المشاريع الخلاقة ما يفتح المجال أمام الإبداع و التطوير.
- توليد معارف جديدة نابعة من تلاقح بين الخبرات السابقة و الحالية، الأمر الذي يرفع من مستوى الأداء من جهة و يمكن من تحسين إدارة الوضعيات الصعبة بالمؤسسة من جهة أخرى.
- تحويل المعارف الضمنية الحبيسة في أذهان العاملين إلى معرفة صريحة ظاهرة ، و على الرغم من كونها عملية صعبة و معقدة، إلا أن دور القادة يبرز من خلال تقديم الدعم و المساندة و التسهيلات المساعدة على ذلك.

### 2-2-2-4- أهمية التعلم التنظيمي:

تبرز أهمية التعلم التنظيمي و عملية تطبيقه في المؤسسة بشكل عام من خلال قدرته على الربط و التطوير الذاتي للعاملين و الرفع من مستوى الأداء و التمسك بالجودة الشاملة، إذ كشفت البحوث أن المؤسسات التي تلتزم جديا بتطبيق مبادئ الجودة الشاملة تتسم بِاستعدادها للتحول إلى مؤسسات ساعية إلى التعلم، و لهذا فالمؤسسات القادرة على التنافس هي التي تتفوق في ممارستها للتعلم ، لأن هذا الأخير يمنحها القدرة على اِبتكار أساليب جديدة في التسويق و الإنتاج و تحقيق رضا العاملين **(برباوي، براس، و صالح، 2021، صفحة 212)**، كما يمكِّن التعلم التنظيمي الأفراد من أن يكتسبوا معارف ، مهارات وكذا اِتجاهات سلوكية جديدة و مختلفة تجعلها قادرة على القيام بعمل جديد مستقبلا و منه الرفع من كفاءة المؤسسة الإنتاجية و كذا فعاليتها التنظيمية **(عمارة و بارك، 2018، صفحة 150)**، و هذا إن دل على شيء فإنما يدل حسب **الباحثة** على أن التعلم في هذا المستوى يأخذ بعين الاِعتبار كل من تعلم الفرد و الجماعة من أجل المرور لممارسة التعلم التنظيمي.

و يستخدم التعلم على مستوى المؤسسات من أجل مجابهة التغيرات التي قد يتم مصادفتها مع تلبية اِحتياجات عملائها و خلق فرص جديدة للميزة التنافسية، الأمر الذي يحولها إلى وحدة تعلم تمتلك رؤية مغايرة مشتركة في تأثيرات مختلف فروع المعرفة، كما يهتم التعلم بتوليد و توظيف المعارف و كذا تسويقها و الأمر الذي ينقل المنظمات إلى إطار مؤسسي لتعلم العاملين **(دوخ و بربارى، 2023، صفحة 359)**، و في سياق الحديث عن التغييرات " يمكن التعلم المنظمة من التكيف مع المتغيرات التي تحدث في البيئتين الداخلية و الخارجية، و يؤدي دورا فعالا في صياغة الرؤية الإستراتيجية و لأنه يقوم على مشاركة العاملين في كل من المعارف و القرارات بالإضافة إلى منحهم الحرية الأمر الذي يحفزهم على المشاركة في بناء و صياغة هذه الرؤية ، مع إمكانية التحكم في إدارة حالات عدم التأكد، لأن التعلم التنظيمي يستند إلى مخزون المؤسسة من المعارف السابقة" **(فاسي، 2017-2018، صفحة 25)**، حيث تعتبر التغيرات التي تواجهها المؤسسة بِاعتبارها حتمية فرضتها التغيرات الحادثة في البيئة الداخلية و الخارجية، يُلزم المؤسسة التكيف معها فلا مفر من بيئة متغيرة بشكل دوري، و هنا يبرز التعلم التنظيمي في مساعدة المؤسسة على التأقلم بعيدا عن المقاومة التي قد تنتهجها بعض المؤسسة حيال التغييرات، و عليه يمكنها فهم التغيير و التكيف معه ما يعني إجراء العديد من التعديلات الداخلية و الخارجية، كما أن تجربة التغيير فرصة مناسبة هي الأخرى للتعلم.

أما على الصعيد الفردي فيمكن للفرد عبر التعلم أن يدرك ذاته و يفهم الآخرين و يتفاعل معهم و يحسن من مهارته في مجال العلاقات الإنسانية و كذا خبرته في الحياة مع ضمان تحقيق التوافق بين المتطلبات الإجتماعية و الثقافية و البيئية مما يؤدي إلى تطوير شخصيته، كما أنه وسيلة فعالة حتى يتمكن الفرد من تحقيق أهدافه للحصول على المكافآت أو المكانة أو حتى السلطة و القوة، كما يعتبر عامل مهم من أجل أن تتمكن المؤسسة من تحويل معارفها الضمنية إلى كفاءات جوهرية، فمن دونه لا يمكن للمؤسسة أن تصقل مهاراتها و قدراتها، كما أنه المصدر الوحيد للميزة التنافسية عند أغلب الباحثين (**شاوشي و خلوف، 2023، صفحة 660**) ، و منه تستنتج **الباحثة** أن التعلم التنظيمي يولي أهمية كذلك للفرد من خلال تطوير قدرته على الفهم و التواصل مع الآخرين بالإضافة إلى تحويل المعرفة الضمنية المتواجدة بأذهان أفرادها إلى معرفة متاحة للجميع.

و بالعودة للحديث عن التغيير فإن دور التعلم يظهر من خلال تهيئة كل من الأفراد و المؤسسة على حد سواء لتقبل التغيير و الحفاظ على التوازن و حسب" **Rosenz Weeg Kast"** فإن هذا التوازن للمؤسسة يضم أربعة عناصر: منها **الإستقرار** بالشكل الكافي الذي يضمن تسهيل و المساعدة في تحقيق الأهداف الحالية للمؤسسة، **الإستمرارية أو الديمومية** من أجل إحداث التغييرات في الأهداف و الوسائل، **التكييف الكافي** من أجل الإستجابة للفرص و كذا المتطلبات الخارجية و الظروف المتغيرات مع ضمان المساهمة في التغيير، **الحرص على تكريس كل من الإبداع و الإبتكار** كأحد مبادئ المؤسسة الأمر الذي يسمح لها الإستمرارية في تحقيق المبادرة في إحداث التغيير قبل وقوع الأحداث (**تنشونة، 2014، صفحة 110**).

و عليه تستنتج **الباحثة** أن أهمية التعلم التنظيمي تبرز على صعيدين، الصعيد الفردي من خلال إدراك الفرد لذاته و تعزيز التعامل مع الآخرين و تحسين مهارات التفاعل معهم، أما على الصعيد التنظيمي فيساهم في تهيئة الظروف الملائمة للأفراد و المؤسسة من أجل تقبل التغيير و إحداث التوازن داخلها، بالإضافة إكتساب مهارات و معارف جديدة سواء على الصعيد الفردي، الجماعي و التنظيمي، الأمر الذي يجعل المؤسسة قادرة على مواجهة كل التغييرات فضلا على ممارسة الإبداع و الإبتكار لأنه يشجع التعبير على الآراء و تقديم المبادرات و هو عنصر أساسي لتحقيق الميزة التنافسية.

### 2-2-2-5- مستويات التعلم التنظيمي:

إن الحديث عن مستويات التعلم التنظيمي يدفعنا للحديث عن أشهر و أبسط التصنيفات لمستويات التعلم بالمؤسسة، أين يتم فيها تقسيمه إلى: التعلم الفردي و الجماعي و كذا التنظيمي، إذ أن لكل من منها أهمية بالغة و مكملة لبعضها البعض.

و لقد اِهتم **تايلور(الإدارة العلمية)** بالتعلم لدى الفرد عن طريق دراسة عامل الوقت و الحركة كأساس من أجل الرفع من قدرة الأفراد على التعلم و هذا عن طريق إحداث تغيير في سلوكات العاملين وتدريبهم على أداء وظائفهم وفقا لخطوات محددة خلال فترة زمنية معينة، إضافة إلى ماقدمه **رواد المدرسة السلوكية** ، بالتركيز على دراسة وتحليل التغيرات السلوكية التي تؤثر في قدرة الفرد على التعلم **(فاسي، 2017-2018، صفحة 3)**.

وبعد الحديث على مفهوم **التعلم الفردي**، ظهر **التعلم الجماعي** عن طريق "**Wright** " عبر تجاربه التي أجراها سنة **1963** في مجال صناعة الطائرات فبحسب رأيه فإن الزيادة في الإنتاج يدفع إلى خفض التكلفة الوحدوية (منحنيات التعلم(الخبرة ) **les courbes d'apprentissage**) و قد فسر ذلك بظاهرة اِسمها ظاهرة التعلم الجماعي **Phénomène d'apprentissage collectif** ، إذ تقل الأخطاء كلما زادت خبرة الأفراد ، و على الصعيد الجماعي ففعالية نظام الاتصال تزيد و تتدعم كلما تم الاِعتماد عليه و اِستعماله أكثر، غير هذه النتائج تتباين من منظمة إلى أخرى، و قطاع لآخر، فرغم محاولات "**T.wright** " في تقديم شرح لظاهرة التعلم من خلال الكشف عن مفهوم التعلم الجماعي، بَيد أن هذه المحاولة محدودة نظرا لأنها ركزت على الإنتاج كمعيار للقياس، في حين لم يحاول الإهتمام بالكفاءة الفردية والجماعية **(فاسي، 2017-2018، صفحة 4)**.

في حين يعتبر "**Herbert Simon**" (باحث أمريكي في حقل العلوم الاجتماعية والاقتصادية و صاحب نظرية القرارات الإدارية بالإضافة إلى تحصله جائزة نوبل في العلوم الاقتصادية سنة **1978)**، أول من سلط الضوء على مفهوم **التعلم التنظيمي** سنوات الخمسينات من القرن الماضي، من خلال التطرق إلى أن لتغيرات البيئية هي المسؤولة عن صناعة المنظمات عن طريق العقل فينمو هذا الأخيرة بالتعلم حيث يظهر من خلال هياكل متطورة، أو حتى صيغ ، إجراءات و قواعد تنظيمية ، و هو ما أيده العديد من الكتاب من أمثال **(Cyert et March, Herschman et lindblom…ext)** في الفترة الممتدة ما بين **1959** إلى **1963** ، و بالرغم من تناول **مفهوم التعلم التنظيمي** من قبل هذه الدراسات إلا أنه لم يستخدم بالصياغة التي يتم تداولها الآن **(فاسي، 2017-2018، صفحة 5)**.

و فيما يلي اِستعراض لهذه المستويات:

- **المستوى الفردي:**

يعرف التعلم الفردي على أنه عملية خلق و اِكتساب المعارف من الفرد، حيث يعتمد هذا التعلم بالتحديد على الإدراك و العاطفة و سلوك الأفراد، و حتى يتعلم الفرد لابد من السعي لتحقيق هدف معين، و أن يمتلك رغبة و قدرة على التعلم **(دوخ و برباري، 2023، صفحة 360)**، و يشير التعلم الفردي إلى المهارات، و الأفكار، و المعارف و الإتجاهات و القيم المكتسبة من طرف الفرد من خلال الدراسة الذاتية أو الملاحظة، كما يقصد بها التغييرات في سلوك و نظريات و مفاهيم الفرد **(جفال، 2016-2017، صفحة 71)**، أي أن التعلم الفردي لابد أن يتم في إطار وجود رغبة و مقدرة على ممارسته حتى يتمكن الفرد على إثرها من اِكتساب معلومات و معارف ، و قيم جديدة ينتج عنها تغيير ما في سلوك الفرد.

كما يرتبط **التعلم على المستوى الفردي** بالتعلم الذي يمارسه الفرد بنفسه، فهو أقل تقنينا و رسمية ، نظرا لأنه يميز بين **أوقات التعلم ذات الطبيعة الرسمية** كالتكوين الكلاسيكي و الذاتي أما **أوقات التعلم غير الرسمية** فنجد: التعلم عبر التراكم والتقليد و الخبرات و كذا التبادل مع الأعضاء **(ترغيني، 2017-2018، صفحة 96)**، ما يعني أن هذا المستوى من التعلم يمكن أن يمارس بطريقة مقننة و رسمية من خلال جهود المؤسسة لتأطير تعلم الأفراد، أو من خلال ممارسته خارج الأطر الرسمية عبر ملاحظة سلوكات الآخرين و تقليدها.

من جهة أخرى "يرتبط **التعلم الفردي** بالخبرة الشخصية و التفكير الذاتي، إذ له علاقة وطيدة بدوافع الفرد و كذا اِحتياجاته و اِهتماماته، إذ أنه يطبق المعرفة على النشاطات التي يقوم بها، و بالتالي فإن ما يعرفه الأفراد سينعكس على المؤسسة، بِاعتبارهم وكلاء المعرفة و التعلم التنظيمي و كذا أدوات التطوير بالمؤسسة.

و من أجل تحقيق هذا التعلم لابد من توفر مبدأين أساسين هما:

- **المهارة الذاتية La performance personnel:** و ذلك عن طريق البحث عن أفراد لهم مستوى عالي من الخبرة و التعلم و الكفاءة و يرغبون في تعلم مهارات جديدة، و يتحقق ذلك من خلال منحهم فرصا من المشاركة و إجراء تجارب و التعلم من الأخطاء مع مساندتهم من أجل إدراك معنى ما يقومون به، أما المبدأ الثاني فهو **النموذج العقلي Le model mental** : من خلال سعي المنظمة لتطوير نماذج عقلية جديدة لدى الأفراد بتشجيع الطرق الإبداعية في إيجاد حلول للمشاكل و إدارة

الأزمات" (**نعيجة، 2011-2012، الصفحات 102-103**)، كما يتوجب على المنظمات أن تسعى لترفع من معارف عمالها مع الإهتمام بحل مشاكلهم و تشجيعهم على التعلم من الآخرين أو حتى من التجارب الشخصية و ذلك لدعم الخبرات الفردية في ظل وجود نظام حوافز فعال يشجع على ذلك (**البوادري، 2020، صفحة 230**).

و يضيف آخرون **مبادئ** أخرى تتمثل أساسا في تحديد أهداف التعلم من خلال عرض سلوكات قابلة للقياس، تحديد المهام التعليمية التي يتوجب تقسيمها إلى مهام فرعية مرفقة بأهداف كل مهمة و المتطلبات القبلية لتعلمها، تحديد الخبرات السابقة الواجب توفرها لدى المتعلمين و ربطها بدوافعهم، تقديم المحتوى مع تجزئته إلى وحدات و موضوعات فرعية، تنظيم عناصر المحتوى بترتيبها من الأسهل إلى الأصعب، بالإضافة إلى استعمال العديد من الوسائط في تقديم المحتوى اِنطلاقا من خصائص المتعلم و تفضيلاته، مع ضمان تقديم كل التوجيهات التي يتوجب على المتعلم إتباعها لإكتساب المعلومات، بالإضافة إلى توفير الفرصة للمتعلم من أجل التدرب و تكرار النشاط من أجل حفظه و ضمان أثره، مع تقويم التعلم لضمان تحقيق الأهداف، مع تزويد المتعلم بالتعزيز و توجيهه لتحسين الأداء و القيام بالإستجابات المطلوبة (**أبو خطوة و القباني، 2019، الصفحات 114-115**).

و قد اِكتسب التعلم الفردي هذه الأهمية البالغة، لأنه مرتبط بالمعرفة الضمنية للأفراد التي تشكل القاعدة المعرفية للمنظمة، و المعرفة الضمنية لابد أن تكون قابلة للتطبيق كما يراها **Nonaka&Takeuchi** و ليست مجرد عملية فكرية فقط، فيما يرى آخرون أن المعرفة ناتجة عن التفكير، و هي التي تمكن من العمل (**جفال، 2016-2017، الصفحات 71-72**)، و تجدر الإشارة إلى أن الفرد أثناء تعلمه يكون أمام أحد الإحتمالات التالية:**إما أن يتمسك بسلوكه القديم** : حيث يتحمل نتائج الصدام الذي يحدث مع عوامل الموقف الجديد والقوى الفاعلة فيه ، مع الإدراك لحجم التهديد الذي قد يضر بمصلحته الأمر الذي يعرضه لمشاكل مختلفة، أو **تعديل سلوكه القديم** : الذي يتم بدرجات متفاوتة و ذلك بحسب إدراك الفرد لقيمة الفرص التي تُتاح في الموقف الجديد ، بالإضافة إلى اِحتمالات التحصل على المنافع المتوقعة جراء تغيير السلوك، مع إدراك جدية التهديدات في الموقف الجديد و اِحتمال حدوثها بعد تغيير السلوك، و الأخير نجد اِحتمال **الانتقال إلى سلوك جديد** : و الذي يتضمن التوافق مع متطلبات الوضع الجديد، فمن خلاله يستجيب لقوى التأثير الفاعلة فيه على أمل أن يحقق المنافع التي يريدها و يتجنب المخاطر التي لا يرغبها (**بزنيار، 2019-2020، صفحة 104**)،

و ترى **الباحثة** أنه بعد كل تجربة تعلم لا يعني بالضرورة تغيير في المفاهيم، الأفكار و الممارسات أو السلوكات.

**فالتعلم الفردي** لا يعتبر بأي حال من الأحوال معزولا عن مثيله **التنظيمي** حيث "يعتبر **التعلم الفردي** أمر ضروريا من أجل حصول **التعلم التنظيمي** لكن بتوفر مجموعة من **الشروط** نذكر منها : أن ينتقل **التعلم الفردي** من **المرحلة الضمنية** إلى **المرحلة العلنية**، على أن يتم استعماله وتقاسمه مع الآخرين، و عليها تتشكل نماذج ذهنية مشتركة بين الأفراد ،ويصبح التعلم جزء من ثقافة وكيان المنظمة" **(بزنيار، 2019-2020، صفحة 104)**.

و في السياق الرسمي يتم ممارسة العديد من **الأنشطة من أجل تعلم الأفراد** نلخص البعض منها فيما يلي:

ينطلق التعلم من خلال نشاطي **الإختيار و التعيين**، فبالإضافة إلى الإستعانة ببطاقات الوصف و كذا التوصيف الوظيفي في **إستقطاب و إختيار** الأفراد، إلا أنه يتوجب على المؤسسة الساعية للتعلم الإهتمام من خلال إختيار الأفراد الذين يملكون توجها كبيرا نحو التعلم بالإضافة إلى أولئك الذين يفضلون تقاسم أفكارهم و معارفهم مع بقية الزملاء في العمل، مع الإهتمام في نفس الوقت **بتعلم الأفراد الجدد** عن طريق برمجة فترات التربص و ما تتضمنه من عملية متابعة و إرشاد و كذا مساعدتهم على التمكن من أداء المهام المتعلقة بمناصبهم **(بلموهوب، 2019-2020، صفحة 60)**، و هذا تأكيد على أنه ليس كل الأفراد لهم قابلية و إستعداد للتعلم، و منه وجب على المؤسسة إستهداف من لهم هذا الإهتمام دون أن نهمل أهمية بدل مجهود لبث الرغبة و الدافعية للتعلم في نفوس المعرضين عنه.

و من أنشطة التعلم الفردي كذلك نجد برمجة **حصص للتدريب الرسمي:** حيث تسعى من خلاله المؤسسة إكساب أفرادها معارف و مهارات و سلوكات جديدة، و سواء كان التدريب داخل المؤسسة أو خارجها ،فإنه يعتمد على تقنيات مختلفة نذكر منها تقنيات التعليم المكثف و دراسة الحالة و غيرهما ، و يعتبر التدريب وسيلة من أجل خلق ثقافة الإلتزام بالتعلم و المساعدة على الإحتكاك بالآخرين بغية التعلم منهم و مشاركتهم ما تم تعلمه مع الوصول إلى فهم مشترك، ، لذلك لا يجب أن ينظر للبرامج التدريبية على أنها عملية يتم فيها بناء للمهارات فقط.

كذلك **تدوير العمل:** و هو عبارة عن تحويل مؤقت لفرد أو مجموعة من قسم و مؤسسة لأخرى ، حيث يحصل الفرد على دور جديد لمدة محددة تستمر في العادة من **3** إلى **12** شهرا و يرتبط الأمر بأهداف التعلم و إحتياجات الجهة المستقبلة، و هذا ما يسهم في حصول الفرد على مهارات قد لا تتوفر من خلال منصبه الذي يتولاه حاليا و بالتالي يتمكن من تطبيق مهارات جديدة.

أما **التفويض:** فيقوم من خلالها المسؤول المباشر بتفويض السلطة لفرد ما بغية القيام ببعض المهام و هو ما يساعد على تعلم كيفية أدائه بشكل أفضل و يرفع من ثقته و كفاءته، مع ضمان تقديم التوجيه للفرد المفوض من أجل ضمان فعالية التفويض ، لهذا يتوجب أولا أن تحدد المهام الموكلة و الشخص المعني بها والسبب وراء التفويض و المهارات التي يتوجب تعلمها و الآجال المحددة لهذه المهمة ، و كذا مواعيد اللقاءات لمتابعة مدى تطور العملية، على أن يتم شرح العملية للفرد من أجل توضيح السبب و النتيجة المتوقعة مع فتح المجال له لطرح الأسئلة الكافية لضمان الفهم التام.

أما **تقييم الأداء** و تقديم التغذية الراجعة للأفراد و هذا بغية الوقوف عند مشكلات المتعلقة بالأفراد لتشجيعهم على البحث عن أسباب هذه المشكلات و إقتراح حلول إبداعية و هو ما يحثهم على البحث المعرفة التي يمكن تطبيقها في العمل بشكل دائم **(بلموهوب، 2019-2020، صفحة 61)**، و هنا تجدر الإشارة إلى نقطة مهمة، متعلقة بأهمية التقييم و التغذية الراجعة كأحد آليات التعلم المستمر، " حيث يكمن الهدف من التغذية الراجعة لدى الأفراد هو تحفيزهم و جعلهم يدركون أن إنتاجيتهم و سلوكهم و تعلمهم يضمن تحقيق أعلى مستوى من الأداء للمؤسسة بأكملها ، الأمر الذي يخلق لديهم يقينا بأهمية أدوارهم في المؤسسة" **(بلموهوب، 2019-2020، صفحة 80)**.

و أخيرا **التعويض و المكافأة** فهما قائمان على دعم التعلم و ذلك عن طريق المكافأة على التجريب و تحمل المخاطر و حل المشكلات اليومية، مع ضمان بث المعرفة لتصبح ممارسة من قبل الجميع. **(بلموهوب، 2019-2020، صفحة 61)**.

و ترى **الباحثة** أنه على الرغم من وجود العديد من الفرص و الأنشطة التي تضع التعلم على المستوى الفردي ضمن اِهتمامات المؤسسة، من خلال مجموعة من الأنشطة ذات الطابع الرسمي إلا أن أهمها على الإطلاق هو الاِنطلاق من رغبات و قدرات الأفراد، مع وضعهم في الصورة من خلال شرح طبيعة النشاط و دواعي تنفيذها و النتائج المتوقعة و المدة المطلوبة، فإذا اِستوعب الفرد كل ذلك فإنه مهما تنوع النشاط فإنه سيكون على وعي تام بما يتوجب عليه القيام به .

**- المستوى الفرقي ( الجماعي):**

يُعرَف التعلم الجماعي على أنه مجموعة من المعتقدات و السلوكيات التي تكون مشتركة بين أعضاء الفريق، و الذي يحدث عندما يتم التفاعل بين شخص و أخر أو مجموعة من الأشخاص أو أن يتم التنسيق فيما بينهم **(دوخ و برباري، 2023، صفحة 360)**،كما يعرف على أنه العملية التي يتم فيها تنظيم و تطوير الطاقة الخاصة بفريق العمل و ذلك بغية تحقيق النتائج المراد تحقيقها من قبل أعضاء الفريق، حيث يُبنى على قاعدة أساسها تطوير الرؤية المشتركة، و كذا التميز و الاِبتكار الشخصي، و يشير **(Marquaredt, 2002)** إلى مجموعة من الخطوات التي تدعم تعلم الفرق و هي كالآتي:

أولا تحديد مسؤولية أعضاء الفريق عن التعلم مع مكافأتهم على التعلم الذي ساهموا به من أجل المنظمة بالإضافة إلى تطوير أنشطة تعلم الفريق و ممارستها (**علاء الدين، 2011-2012، صفحة 18**)، و منه تستنتج **الباحثة** أن المشاركة هي أهم السمات المميزة للتعلم الجماعي و التي يتمكن من خلالها أعضاء الفريق من تبادل المعارف و المفاهيم و القيم و المدركات فيما بينهم.

و بصفة عامة تعتبر الفرق أمرا ضروريا بالنسبة للمؤسسات المتوجهة نحو التعلم ، فهي التي تشكل الروابط بين الأفراد و المؤسسة المتعلمة، كما تمكن هذه الأخيرة من إدراك و اِستثمارها لجميع الموارد المتوفرة لدى القوى العاملة، و هناك عدة طرق تتعلم من خلالها المؤسسات كتوليد المعرفة من خلال تحليل القضايا المعقدة و كذا حل المشكلات بأسلوب جماعي (**ترغيني، 2017-2018، صفحة 132**).

من جهة أخرى، يرى كل من **"Rayan & Zuber" 1994** أنه هناك مجموعة من الشروط يتوجب توفرها لتحقيق هذا المستوى من التعلم كأن تؤمن إدارة المنظمة بأهمية التعلم كوسيلة لبناء المنظمة المتعلمة، بالإضافة إلى تصميمه و كذا تقييمه من قبل ذوي الاِختصاص مع تشجيع كل مشاركة ناجحة، و سيادة روح الفريق من أجل التوصل إلى إيجاد حل لمشكلة معينة، على أن يتم إعطاء قيمة لكل عنصر فيه من خلال تقديم تقرير مكتوب من أجل الخروج بتقرير موحد (**بركنو، 2016-2017 ، صفحة 183**)، مع التركيز على قياس مدى توفر الآليات التي تساعد على مشاركة التفسيرات و المعارف الفردية من أجل أن يتم تطوير فهم مشترك، فعلى كل فرد ضمن المجموعة أن يتحمل مسؤوليته من أجل التعلم و ذلك لتشارك معارفه و خبراته و مهاراته عن طريق الإتصال و التعاون، لهذا يعتبر تحفيز العمل الجماعي من متطلبات التعلم الجماعي و يتم ذلك من خلال الاِجتماعات و اللجان و فرق العمل، إضافة إلى تحفيز الأشخاص المتميزين من أجل المشاركة في معالجة القضايا، و كذا توفير بيئة مساندة للحوار و الإتصال البناء من أجل إدارة الصراعات (**البوادري، 2020، صفحة 230**)، و لهذا ترى **الباحثة** أنه يقع على عاتق المؤسسة المسؤولية الكبرى لممارسة التعلم، من خلال الإيمان بأهميته و قدرته على تحسين أداء الأفراد و الجماعات و المؤسسة ككل، و يتأتى ذلك بالتخطيط و المتابعة و التقييم مع الدعم الكامل للآراء البناءة و الأفكار المتميزة من خلال توفير جو يسوده الحوار البناء و التواصل الدائم.

و تتمثل **سمات الفريق** الموجه للتعلم في: التماسك و العضوية، اِرتباط أهداف الفريق بالأهداف التنظيمية، القدرة على الإدارة الذاتية و اِستقلالية إتخاذ القرارات، الاِرتباط الوجداني و الإنتاجي (**العربي و القشلان، 2009، صفحة 98**)، وتبرز أهمية الفرق عن طريق تأثيرها في المنظمة، من خلال تشكيل الهوية التنظيمية عبر التفاعل بين الأفراد، ذلك أن الأفراد يحملون بداخلهم العديد من القيم والأهداف والمصالح، والقدرات الشخصية، وتعبر عن الهوية المستقلة للفرد، و تتكون هوية الفريق المستقلة عن

التفاعل الجماعي بين أفراده و على إثرها تتشكل الهوية التنظيمية عبر التفاعل المشترك، والعلاقات بين الفرق من مختلف المستويات التنظيمية، كما تؤثر المنظمة ككل على فرق العمل (**نعيجة، 2011-2012، صفحة 140**).

و ترى **الباحثة** أن الهوية الفردية للأشخاص المستقلين عن بعضهم البعض لا يمكن أن تتحد و تُحوَل إلى هوية تنظيمية ما لم يجري تشكيل رؤية مشتركة من خلال فرق العمل، فالتفاعل ذو الطابع الإجتماعي يقرب الرؤى و يعزز الإدراك و الفهم المشترك و يسمح ببلورة ثقافة جديدة مختلفة عن مجمل الثقافات الفردية تعرف بالثقافة التنظيمية.

و كما أشرنا في العنصر السابق لأهمية التقييم و التغذية الراجعة بالنسبة للأفراد، نفس الأمر بالنسبة للفرق حيث "ترفع التغذية الراجعة بالنسبة للفرق من مستوى التنسيق بين أعضاءه و التواصل فيما بينهم و إدراكهم و فهمهم للظروف المحيطة بهم و كذا التعاون و نشر المعلومات فيما بينهم و هي كلها تعبر عن سلوكات تعلم جماعي" (**بلموهوب، 2019-2020، صفحة 81**).

و لهذا المستوى من التعلم **مزايا** منها المشاركة بفعالية في القيام بالمهام و إدارة المشكلات، تعلم كيفية التعامل مع الآخرين، بالإضافة إلى اِكتساب مهارات القيادة و إحترام الذات.....إلخ (**عبد الحميد، 2015، صفحة 349**)، أما عن **مساوئ** هذا المستوى فهو التباين بين الأفراد أو نكران الذات الأمر الذي قد يؤدي إلى تراجع في سلوك الفرد أو التستر على هوية الأفراد الذين ينتمون إلى المجموعة، أو حتى وقوع صراع فيما بينهم (**عبد الحميد، 2015، صفحة 352**)، و ترى **الباحثة** أن دور المؤسسة يبرز في اِستيعاب الاِختلاف بين الأفراد الذي لا مفر منه، و حتى ينجح التعلم الجماعي لابد من دراسة إستراتيجية مبنية على تخطيط محكم ينطلق من تحديد الفروق بين الأفراد و اِحتياجاتهم و تطلعاتهم، و محاولة اِستيعابهم في خضم التخطيط لتنفيذ التعلم الجماعي من أجل التقليل من حدة الصراعات، التي هي نابعة أساسا من الاِختلافات العميقة التي تكون بينهم، و التي قد تكون اِختلافات طبيعية مرتبطة بالطبيعة البشرية للأفراد أو اِختلافات ناتجة عن عدم اِستغلال الفروق فيما بينهم بشكل عادل و بناء.

**-المستوى التنظيمي:**

و يشير التعلم في هذا المستوى إلى عملية تبادل المعرفة، المعلومات و الخبرات مهما كانت المستويات التنظيمية للأفراد، و على إثرها تتغير الثقافة التنظيمية، السياسات ، الإستراتيجيات و كذا الإجراءات و الأنظمة المعرقلة للتعلم و تخلق مشاكل يومية في العمل (**دوخ و برباري، 2023، صفحة 361**).

و حسب **Nonaka and Takeuchi (1995)** و **Elkjaer(2005)** فإن عمليات التعلم التي تتم قبل الأفراد بالمنظمة قد تشكل عوامل من أجل تعزيز التعلم التنظيمي في بيئة المنظمات التي تسعى للتعلم و هو الأمر الذي لا يمكن أن يمارسه التنظيم نفسه (**صبيح، 2013-2014، صفحة 24**)، ووفقا

لكل من **Swierings and Wierdsma (1992)** فإن عمليات التعلم لدى الأفراد لها علاقة بإجراءات العمل المرتبطة بالمهام المطلوب القيام بها، و عليه فإن المحصلة النهائية من ممارسة التعلم لدى الأفراد هو توليد المعرفة التنظيمية (**صبيح، 2013-2014، صفحة 24**)، و من أجل تحقيق هذا المستوى يجب أن يتم مشاركة المعرفة مع الأفراد العاملين بنفس الوحدة أو مع الوحدات الأخرى (**البوادري، 2020، صفحة 230**).

أما من الناحية العملية، فيتوجب تشجيع الممارسات و نقل المعرفة الشخصية و هذه الممارسات يمكن أن تحدث من خلال التفاعل الإجتماعي بين المعرفة الضمنية للأفراد الذي يسمح بتحويل المعرفة، على أن تكون هذه المعرفة الضمنية قابلة للتحويل إلى معرفة تنظيمية ضمن هيكل الإتصال الرسمي للمنظمة (**صبيح، 2013-2014، صفحة 25**).

**أما عن العلاقة بين مختلف مستويات للتعلم داخل المؤسسة، فيجب أن نشير إلى إختلاف** ممارسة التعلم إستنادا إلى التباين في مستوى اليقظة وإدراك الأحداث و المعارف الجديدة، ويمكن ربط الصلة بين التعلم الفردي والتعلم التنظيمي عن طريق الخصائص المميزة لكل منهما، فالتعلم الفردي يرتبط بالخبرة الشخصية للأفراد وكذا الرؤى الفردية والتفكير الذاتي و له علاقة بدوافع الفرد واحتياجاته و كذا القيم والإهتمامات، فمن خلال مختلف برامج التعلم عن بعد وكذا القراءة الذاتية يمكن أن يتعلم الفرد، أما التعلم التنظيمي فيتصف بكونه يعتمد على التفكير بطريقة جماعية والرؤية المشتركة كما يرتبط بحاجات أفراد المؤسسة وكذا دوافعهم واهتماماتهم، و يتم تعلم داخل المؤسسات عن طريق التجارب والخبرات السابقة للمؤسسة في حد ذاتها، بالإضافة إلى العمل و التفاعل الإجتماعي و حل المشكلات (**ترغيني، 2017-2018، صفحة 148**).

و ترى **الباحثة** أنه كما يتم ممارسة التقييم في المستوى الفردي و الجماعي للتعلم يتم نفس الأمر مع التعلم التنظيمي و ذلك من أجل الوقوف عند الأخطاء، و مراجعة الإستراتيجيات الموجهة لدعم مختلف مستويات التعلم، و تقييم البيئة التي تحيط بالأفراد موضع التعلم، و دعمهم و مساندتهم من خلال قوانين تنظم عملية التعلم و تضمن التوزيع العادل للفرص التعلمية، مع الحرص على تثمينها من خلال سلسلة من المكافآت التي يجب أن تكون في مستوى تطلعات الأفراد.

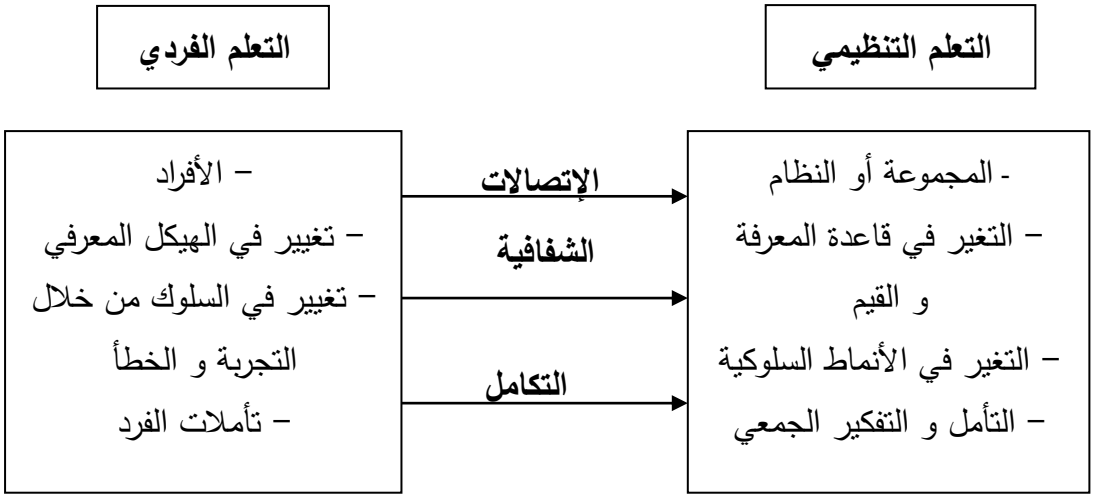
و حسب **"Probst&Buchel"** فهناك متطلبات يجب أن تتوفر للإنتقال من التعلم الفردي إلى التنظيمي نجد:

- **الإتصالات communication:** فتشكيل الرؤية الجماعية يرتكز على الفهم المتبادل بين العاملين من خلال وسائل اللغة و الإتصال، فعندما يغيب الإتصال لن نتحصل على إتفاق حول القضايا المطروحة للنقاش .

– **الشفافية Transparency:** فالإتصال غير كاف لنكون إطارا فكريا مشتركا بين أعضاء المنظمة ، حتى نتيح عمليات مدخلات و مخرجات الإتصال لجميع العاملين بها، و تستوجب الشفافية توفر وسيلة أو وسائل ل تخزين المعرفة و القيم الرمزية، لأنه يسمح للعاملين الولوج لذاكرة المنظمة، بغية إتاحة المعرفة للجميع بهدف التأمل و الإتصال بأشياء جديدة.

– **التكامل Intégration:** أي التكامل في العمليات الجماعية بالمنظمة، و هي أساسية عندما نرغب في جعل المعرفة الفردية متاحة ، حيث يحتاج العاملون لهيكل متكامل يساعدهم على تطوير قابليتهم و مهارتهم، كما أن المنظمة بحاجة للتكامل من أجل تسهيل عملها **(عباس، 2013، صفحة 28)**.

***الشكل رقم(5): عملية الربط بين التعلم الفردي و التعلم التنظيمي***




***المصدر: (السالم، 2009، صفحة 52)***

و على العموم يتوجب على الأفراد أن يمتلكوا **مجموعة من المهارات** من أجل التمكن من ممارسة التعلم:

- ✓ الإطلاع على الكيفية التي تتم بها عملية التعلم، حتى يكون أكثر اِنفتاحا على التعلم الرسمي و غير الرسمي.
- ✓ الفهم الكافي لدوره من خلال تسطير برامج تمكين الموظفين الجدد من الإستفادة من خبرات الموظفين من ذوي الخبرة.
- ✓ التمتع بمهارات اِتصال مع الأشخاص بطريقة جيدة: و تتمثل في الإستماع النشط، تفهم اِحتياجات و ثقافة الآخرين، الإحترام و القدرة على تأسيس علاقات مبنية على الثقة.

- ✓ القدرة على اِستخدام مستويات مختلفة من التفكير للتدرج في هرم المعرفة كالقدرة على تحليل نتائج المتابعة، و إستعمالها لتحديد الإتجاهات و الإشكالات التي تتطلب حلا فوريا.
- ✓ الإنفتاح من أجل العمل ضمن فريق أو تولي مناصب أو أدوار حسب الحاجة.
- ✓ التواضع من خلال التواصل مع الآخرين لإيجاد إجابة عن بعض الأسئلة.
- ✓ إمكانية العمل ضمن شبكات و بناء روابط سواء كانت رسمية أو غير رسمية.
- ✓ اِمتلاك مهارات متعلقة بالتسيير و منح المساعدة للآخرين من أجل الإستفادة من الوقت الذي يمضونه معا**(Britton, 2005, p. 28)** .

## 2-2-3- التعلم التنظيمي و مفاهيم مشابهة:

### 2-2-3-1- التدريب و التعليم و التعلم التنظيمي:

على الرغم من وجود تقارب بين كل من التدريب، التعليم و التعلم، إلا أن هناك فروق جوهرية بينها تؤثر على كيفية توظيف كل منها ، حيث يعتبر **التعليم** جهدا منظما من أجل تمكين الفرد من التعلم لتحقيق أهداف تربوية مقصودة و عليه فإن الغاية من التعليم هو التعلم، حيث تقاس نجاح التعليم، بمقدار التعلم، نوعيته، الرغبة في التعلم و كذا الدافعية و الإستعداد لذلك، و كذا اِنتباهه لما يستقبله من معارف، و ترتبط طبيعة التعلم بالموضوع في حد ذاته و مضمونه و مناسبته للفرد المتعلم، و الظروف التي ينتقل بها التعلم و قوانينه **(همشري، 2012، الصفحات 386-387)**.

أما عن **التدريب** فهو تحضير الفرد من أجل أداء عمل معين و ذلك عن طريق الشرح النظري و كذا التطبيق العملي و هذا بغية تطوير معرفة الفرد، مهارته، اِتجاهه و كذا سلوكه **(بركنو نصيرة، مراجعة و تقديم: ثابتي الحبيب، 2019، صفحة 10)** ، و ترى **الباحثة** أن **الهدف من التدريب** بإعتباره عملية منظمة إما تعزيز سلوكيات أو خبرات إيجابية، أو تحسين و تغيير الذهنيات و السلوكات السلبية و اِستبدالها بأخرى تواكب تطلعات المؤسسة، و تزيد فرص تحقيق أهدافها و ترفع من كفاءة الأداء الفردي و الجماعي، و عليه فيجب أن يخضع التدريب لتخطيط مسبق تحدد فيه الأهداف المرجو تحقيقها و الفئات المستهدفة و الدعائم الإتصالية المساعدة على ذلك، مع الوقوف عند تقييم الأداء بعد كل برنامج تدريبي إما من أجل تثمينه أو تعديله، " لهذا فإن أهمية التدريب لا تقتصر فقط على الحصول على المعارف و المهارات الفنية و الفكرية المرتبطة بالأداء و حسب، و إنما يمكن أن يرفع من الولاء للمنظمة و يحسن الروح المعنوية للعاملين، الأمر الذي يؤدي إلى الرفع من كفاءة أدائهم"

**(حمود، 2010، صفحة 215)**، و " يمر **التدريب** بخطوات أهمها: تحديد اِحتياجات التدريب و من تم تصميم البرنامج التدريبي ثم تنفيذه ، و أخيرا تقييمه" **(هاشم، 2010، صفحة 92)**.

و ترى **الباحثة** أنه على الرغم من أهمية كل خطوة من الخطوات المذكورة سابقا فيما يتعلق ببناء البرنامج التدريبي، إلا أن مرحلة التقييم على قدر كبير من الأهمية، و هذا من أجل الوقوف عند المستوى الذي وصل إليه تنفيذ البرنامج التدريبي و تحقيق أهدافه، و هل كانت المدة المخصصة له كافية مقارنة بالأهداف المسطرة، و هل اِستوعب المتدربون المحتوى بما يتماشى مع المهام التي يقومون بها، و عليه يتم تسجيل النقائص سواء كانت متعلقة بأهداف البرنامج التدريبي في حد ذاتها، و الوسائل المستخدمة في تنفيذها، إدارة وقت البرنامج التدريبي أو حتى المتدربين في حد ذاتهم و هل كان التدريب في مستوى تطلعاتهم و له علاقة مباشرة بعملهم.

"و من أجل التمييز بين التدريب، التعليم، و التعلم نستعرضها كالآتي: في العادة يتم التدريب خارج المؤسسة و حتى داخلها و كذلك الحال بالنسبة للتعلم، و أي كان المكان الذي يتم فيه كل من التدريب و التعليم فإنهما يتمان بطريقة هرمية و في الغالب في اِتجاه واحد، بالمقابل يتم التعلم بطريقة يسودها التفاعل و التبادل المشترك.

كما أشرنا سابقا يتم كل من التدريب و التعليم في العادة خارج المؤسسة و مع أفراد لا يمدون للمؤسسة بأي صلة على عكس التعلم فهو من الأنشطة السياقية الذي يتم داخل المؤسسة و بتفاعل أفراد من داخلها، في الأخير ينصب التدريب و التعليم على تغيير المهارات و المعارف المرتبطة بالفهم الخارجي لما يقوم به الفرد على عكس التعلم فإنه يتخذ بعدا أعمق للتغيير المرتبط بالسلوك العام ما يجعله أكثر تأثيرا على تميز المؤسسة" **(الباي، 2014-2015، صفحة 90)**.

و تزيد **اِحتمالية تعلم الأفراد من التدريب** إذا توفرت الشروط التالية: أن يرتبط محتوى التدريب بالخبرة و المهام التي يؤديها الأفراد، على أن يتضمن مصطلحات و مفاهيم مرتبطة بواقع المتعلمين، بالإضافة إلى توفير الوقت الكافي للتدريب، و أهم نقطة التغذية العكسية التي تسمح بتعديل أي اِنحراف قد وقع أثناء ممارسة عملية التعلم ما يعزز ثقة الأفراد بأنفسهم في كونهم قادرين على تعلم ممارسات و معارف جديدة **(خلف و يوسف، 2017، الصفحات 86-87)**، و تستنتج **الباحثة** أن التدريب كوسيلة للتعلم ينطلق من و إلى الفرد بتحديد حاجياته التي هي مرتبطة أساسا بحاجيات المؤسسة، من خلال تقييم مخرجات التدريب و مدى تلبيتها لتطلعات المؤسسة.

**و عن الفروق بين التدريب و التعليم و التعلم نستعرضها في الشكل التالي:**

***الشكل رقم(6): الفرق بين التدريب، التعليم و التعلم***

***المصدر: الباحثة بالإعتماد على الأدبيات***

**2-2-3-2- المنظمة المتعلمة و التعلم التنظيمي:**

**- تعريف المنظمة المتعلمة:**

يعرف **Senge (1990)** على أنها المؤسسات يسعى الأفراد دائما إلى تطوير قدرتهم بإستمرار و أنماط تفكيرية جديدة، لتحقيق النتائج التي يرغبونها كما يسعى الأفراد داخلها إلى التعلم جماعيا **(إبراهيم السيد، 2023، صفحة 312)**.

في حين عرفها **"Moilanen"** من خلال الجمع بين عمليات التعلم و دعائمه، بأنها مؤسسة يتم تسييرها بطريقة واعية من خلال التعلم بوصفه مكونا مهما لقيمها و رؤيتها و أهدافها ، كما أن المؤسسة المتعلمة تقوم بتحييد كل المعيقات أمام التعلم و ذلك من خلال تبني هياكل مساعدة كما تهتم بتقييم تعلمها و كذا تطورها **(بلموهوب، 2019-2020، صفحة 8)**.

و قد قام **"Marsick and Watkins"** بالجمع بين بعدي التعلم و خصائص المؤسسة التي تعمل على تسهيله بإعتبارهما عنصران يتفاعلان من أجل تحقيق التغيير و التطوير، فعندما يصير التعلم جزءا مقصودا فإن ذلك يعتبر حسبهما أهم مبدأ من المبادئ في المؤسسة المتعلمة بحيث يتفق الأفراد على رؤية مشتركة و بالتالي فهم يتجهون لترجمة محيطهم المتغير و يطورون معرفة جديدة يستعملونها من أجل خلق منتجات إبداعية لمواجهة رغبات الزبائن، في الوقت ذاته يجب أن يتم دعم كل هذا بخصائص معينة للمؤسسة إذ أن دعم التعلم يندرج ضمن دعائم حصول التعلم **(بلموهوب، 2019-2020، صفحة 9)**.

و **تتسم المنظمة المتعلمة** بخصائص نذكرها كالآتي:

أولا بكونها مرنة لها القابلية للتكيف و مواكبة التغيرات الحادثة في البيئة الداخلية و الخارجية، بالإضافة إلى الثقة و التعاون و تشجيع الإتصالات و تبادل المعارف و المشاركة في إتخاذ القرارات، تبني العمل الفرقي بدلا من الفردي ، تبني أنماط تفكير حديثة التي تمكن من النظر إلى المنظمة كنظام شامل و متكامل، التقييم الذاتي الذي يضمن متابعة الظروف و تهيئتها لتصبح مناسبة للتعلم **(عبد الباسط، 2022، صفحة 316)**.

ضف إليها أن المنظمة المتعلمة تعمل على تسهيل التعلم للجميع بما يسمح من ممارسة التحول الذاتي بشكل دائم، كما توسع قدرتها على تحقيق النتائج المرغوبة و فسح المجال للطموح الجماعي، كما تعلم الأفراد الكيفية التي يتعلمون منها من بعضهم البعض، مع رعاية الأنماط الفكرية الجديدة و الممتدة، زد على ذلك فإن المنظمة الساعية إلى التعلم توفر المهارة لخلق المعرفة، إكتسابها و نقلها

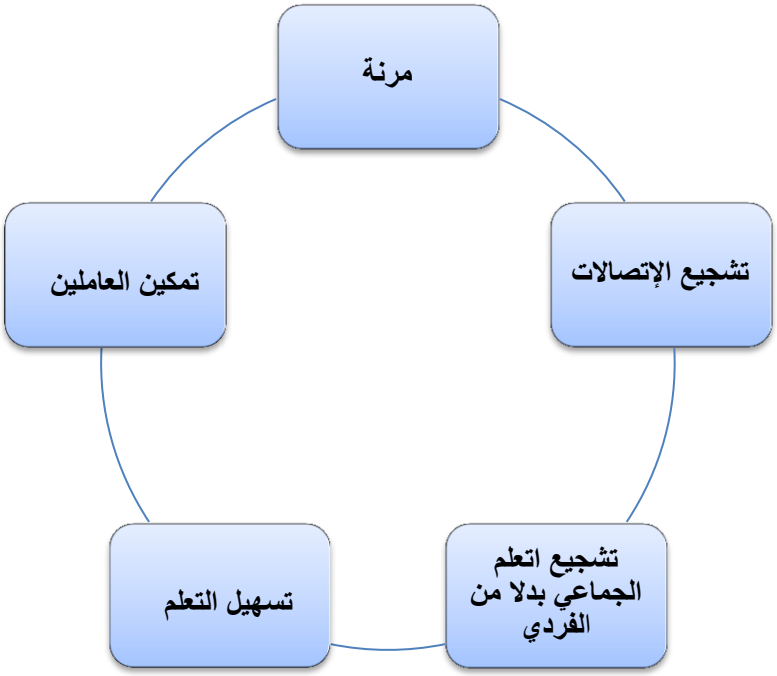
كما تحرص على تعديل سلوكها بما ينعكس على إيجاد معارف جديدة (**الكساسبة و الفاعوري، 2009، صفحة 121**).

كما تركز المنظمة المتعلمة على التعلم لأنها تحتاج لأشخاص لديهم ميول إلى التعلم و الإكتشاف التلقائي و يحملون مهارات و قدرات جديدة، حيث يتم التعامل مع المورد البشري في المنظمة المتعلمة على أنها أصول إستثمارية يجب إدارتها و تطويرها بفاعلية و كفاءة من أجل الوصول لتحقيق مردود في الإنتاجية و الأداء و توفير المناخ الذي يساعد العمال على التعلم، و عليه فمن سمات المنظمات الساعية للتعلم أنها تفتح أفاق و أسواقا و كذا فرص جديدة، إذ تتعلم من تجاربها من زبائن، موردين و منافسين و لهذا فهي تحرص على حسن إختيار و تدريب العاملين، و إتاحة الفرصة للعمل الجاد و المتميز المبني على المشاركة (**السالم، 2009، الصفحات 70-71**).

كما يتميز هذا النوع من المنظمات على عكس التقليدية منها بأنها "تستجيب ديناميكيا للتغييرات التي تحدث داخل و خارج المنظمة، من خلال إكتساب المهارات الجديدة التي تلبي مطالب السوق، كما تهم بالمعلومات و التدريب لجميع المستويات الإدارية و الفنية. و تؤمن بأهمية التعلم و التعليم المستمرين (**أبو النصر، 2007، صفحة 155**).

و من بين السمات التي تميز المؤسسات المتعلمة أو السائرة في طريق التعلم كونها تحرص على تمكين العاملين و مشاركتهم في تطوير الإستراتيجية لأنهم على تواصل دائم مع الموردين و الزبائن على عكس المنظمات التقليدية التي تحرص على فرض إستراتيجية الإستخدام الأفضل للموارد من أجل مواجهة المنافسة، كما تشجع المنظمات المتعلمة الإنفتاح وتجاوز الحدود، الجودة، المخاطرة و التحسين الدائم لمواجهة حاجات التغيير (**العلي، قنديلجي، و العمري، 2006، الصفحات 335-336**).

***الشكل رقم (7): أهم خصائص المنظمة المتعلمة***

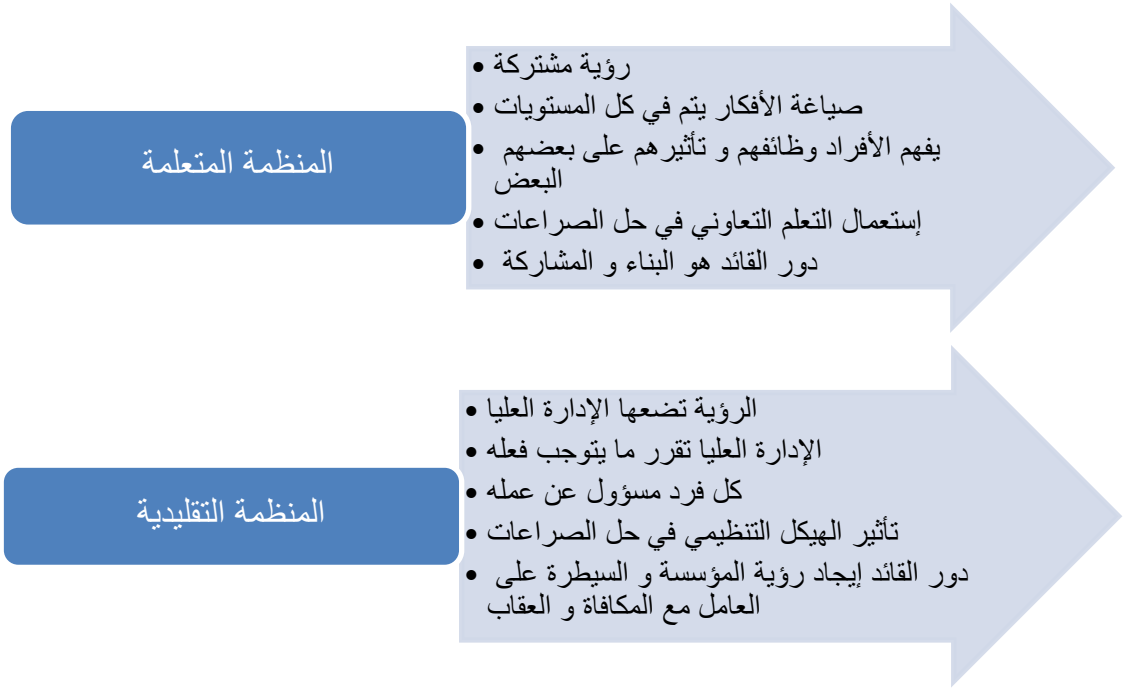



***المصدر: الباحثة بالإعتماد على الأدبيات***

و عن الفروقات البارزة التي تميز بين المنظمة المتعلمة (أو الساعية للتعلم) و المنظمات التقليدية نجد: **شكل التنظيم** ذلك أن الشكل العمودي للهيكل التنظيمي لا يشجع على تبادل المعرفة على عكس الشكل الأفقي، **نوعية المهام و الوظائف** فالمنظمة المتعلمة تسعى لتحول المهام الروتينية إلى أدوار تمكين، حيث تعتبر هذه الأخيرة ضرورية، ضف لها إتاحة المجال لإتخاذ القرار الأمر الذي يساعدهم على التعلم (**البطاينة و المشاقبة، 2010، صفحة 245**)، أما **من ناحية تحديد الإتجاه** : فوضع الرؤية من طرف الإدارة العامة يتم بالمنظمات التقليدية، أما **المتعلمة** يتم صياغة رؤية مشتركة و لكن في الأخير تكون الإدارة العامة هي المسؤولة عن تأكيد وجود هذه الرؤية و يتم تعزيزها، من ناحية **صياغة الأفكار ووضعها موضع التنفيذ:** ففي **المنظمة التقليدية** تقرر الإدارة العليا ما يتوجب عمله و نتائج نشاط المنظمة على ضوء هذه الأفكار، أما في **المنظمة المتعلمة** فتصاغ و تنفذ الأفكار في كل مستويات المنظمة، أما من ناحية **طبيعة التفكير التنظيمي:** ففي **المنظمة التقليدية** يكون كل فرد مسؤولا على عمله، حيث يتم التركيز على تطوير الكفاءة الفردية، أما **بالمنظمة المتعلمة** يستوعب العاملون عملهم و يفهمون علاقة و أثر ذلك على عمل الآخرين و أثر عمل الآخرين على عملهم، من ناحية **حل الصراع و الخلاف:** ففي **المنظمة التقليدية يتم** إستعمال القوة من خلال تأثير الهيكل التنظيمي، أما في **المنظمة المتعلمة** يتم إستعمال التعلم التعاوني مع الإستعانة بمختلف وجهات النظر

في المنظمة، من ناحية **القيادة و التحفيز**: ففي **المنظمة التقليدية يبرز** دور القائد في وضع رؤية المنظمة ومنح المكافآت و العقاب، بالإضافة إلى الحفاظ على السيطرة على نشاط العاملين بشكل كلي، أما في **المنظمة المتعلمة** يبرز دور القائد في البناء و المشاركة بالرؤية و كذا تمكين العاملين و الرفع من اِلتزامهم و تشجيع القرارات الفاعلة في المنظمة ككل عبر كل من التمكين و القيادة الكارزماتية (**شتاتحة، 2017، صفحة 138**).

***الشكل رقم (8): أهم الفروق بين المنظمة المتعلمة و التقليدية***



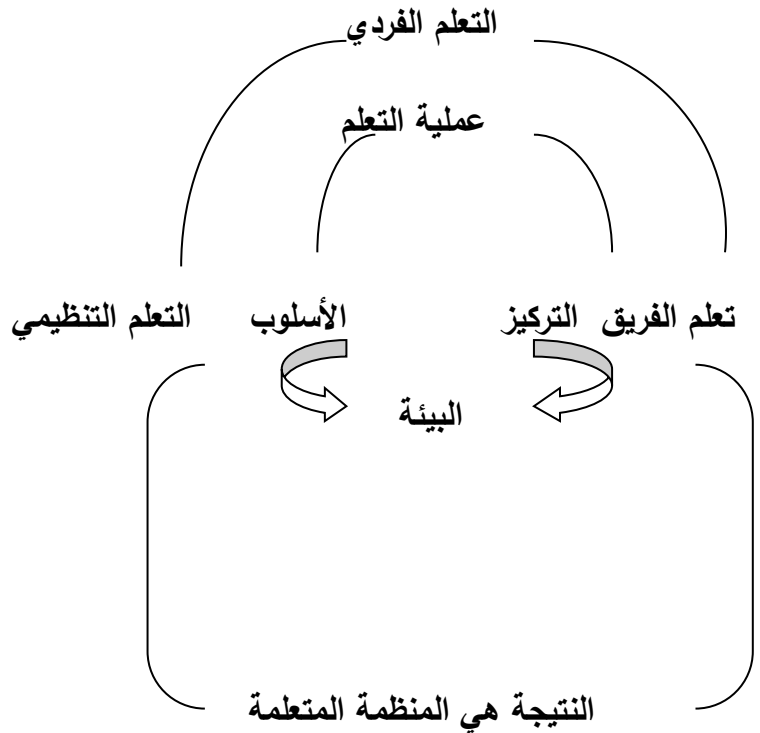

***المصدر: الباحثة بالإعتماد على الأدبيات***

**أما عن الفرق بين مفهوم المنظمة المتعلمة و التعلم التنظيمي فيبرز كالآتي:**

يمثل **التعلم التنظيمي** جملة من الأنشطة في حين تعتبر المنظمة شكلا من أشكال التنظيم، كما أن الأدب النظري المتعلق **بالتعلم التنظيمي** نشأ و ظهر اِنطلاقا من المتطلبات الأكاديمية، في حين الأدب النظري **للمنظمة المتعلمة** برز من خلال التطبيق ، و اِتخذ التعلم التنظيمي مكانة في المنظمة، في حين تتطلب هذه الأخيرة بذل جهود من أجل تطوير المنظمة المتعلمة، و يضيف **"Ortenblad"** عاملين للعوامل المذكورة سابقا من أجل التفريق بين المفهومين و هما: من سيتعلم؟ و موقع هذه المعرفة.

و يتم التركيز على تعلم الأفراد في التعلم التنظيمي، بينما يتم التركيز على كل مستويات التعلم في المنظمة المتعلمة، و يُنظر للمعرفة على أنها بحوزة الأفراد في التعلم التنظيمي بينما يحوزها الأفراد و الذاكرة التنظيمية معا في المنظمة المتعلمة**(Qawasmeh & Aj-Omari, 2013, p. 40)**

***الشكل(9): علاقة المنظمة المتعلمة بمستويات التعلم الثلاث***




***المصدر: (بوروينة و حميدات، 2022، صفحة 201)***

و يبرز من خلال الشكل أن **المنظمة المتعلمة** هي محصلة للعلاقة بين **مستويات التعلم الثلاث**، و يبرز دور البيئة المحيطة و الأسلوب المعتمد في توليد المعرفة في نجاح عملية التعلم، حيث يتم تبادل المعرفة و الخبرة و التجربة و كذا الأفكار المستحدثة في حلقة مغلقة تعرف **بحلقة التعلم**، و على سبيل المثال تعبر الأفكار الإبداعية المخزنة عند الأفراد **(تعلم فردي)** عن معرفة ضمنية لا يمكن الإستفادة منها إلا من خلال البحث عنها و إستخراجها عن طريق تقاسمها مع الآخرين **(تعلم جماعي)** ليتم بعد ذلك غربلتها و تثمينها لتوضع حيز التنفيذ من قبل المنظمة **(تعلم تنظيمي)** من أجل الوصول إلى **المنظمة المتعلمة (بوروينة و حميدات، 2022، صفحة 202)**، و ترى **الباحثة** أن غاية كل مؤسسة ساعية للتعلم هو ممارسة التعلم التنظيمي بجميع مستوياته فهي لا غنى لها عن أي مستوى .

**2-2-3-3- إدارة المعرفة و التعلم التنظيمي:**

**- تعريف إدارة المعرفة:**

لقد وردت العديد من التعاريف المتعلقة بإدارة المعرفة و لكن لكل منها إتجاه مغاير عن الأخر نستعرضها فيما يلي: **الإتجاه الأول:** الذي ينظر إلى الجانب التقني لعملية الحصول على المعرفة، **الإتجاه الثاني:** ترتبط إدارة المعرفة حسب هذا الإتجاه بحصول الأفراد عليها و من تم تحليلها، تطويرها، تخزينها و من تم تسهيل إستخدامها من قبل الآخرين و الحصول عليها و تطبيقها، **الإتجاه الثالث:** يربط إدارة المعرفة بالقيمة المضافة التي تمنحها للمنظمات جراء الحصول على المعرفة، **الإتجاه الرابع:** يتم تناول إدارة المعرفة من منظور إجتماعي بالنظر إلى المنظمة على أنها كيان مكون من أفراد ينتجون سلعا و خدمات **(عواد، 2020-2021، الصفحات 36-38)**.

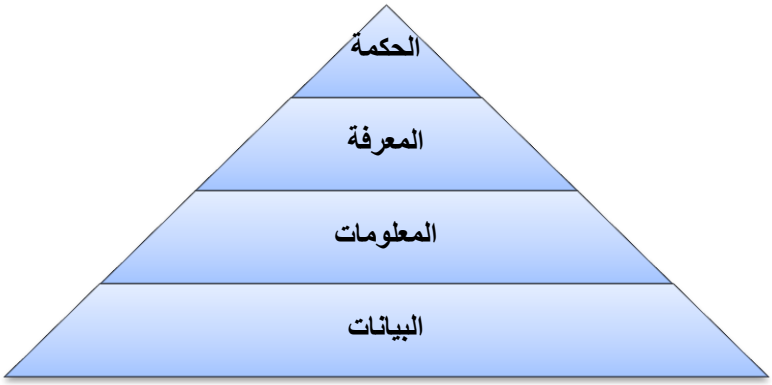
كما تعرف أيضا على أنها "الإدارة التي تحدد المعلومات و المعارف التي تحتاجها المنشأة و بعدها يتم الحصول عليها من مصادرها، ثم حفظها وتخزينها و كذا تطويرها" **(الطاهر، 2010، صفحة 41)**.

و على إثر ما ورد تعرف **الباحثة** إدارة المعرفة بأنها العملية أو مجموع العمليات التي تتمكن من خلالها المؤسسة من جمع المعارف (مهارات، خبرات، تجارب) من الأفراد و الجماعات، و من تم معالجتها، تفيئتها ثم تخزينها حتى تتمكن من العودة إليها عند الحاجة أو تستخدمها لتوليد معارف جديدة.

و هناك الكثير من المصطلحات ذات العلاقة بالمعرفة لكنها مختلفة عنها تمام الإختلاف، و تجدر الإشارة إلى ضرورة التفرقة بينها لتحديد طريقة التعامل معها في إطار ما يعرف **بهرمية المعرفة**، و تتمثل هذه الأخيرة في:

**البيانات:** هي جملة من الحقائق و القياسات و الإحصاءات و لا تكون ذات قيمة بشكلها الأولي أي هي معلومات ما قبل المعالجة (خام)، **أما المعلومات:** فهي البيانات التي تمت معالجتها و تحليلها حتى تصبح ذات معنى، في حين نجد **المعرفة:** هي القدرة على ترجمة المعلومات إلى أداء من أجل تحقيق مهمة محددة أو هي إدراك الشيء على ما هو عليه، و أخيرا **الحكمة:** و تمثل أعلى درجات المعرفة و هي غاية الإنسان القصوى من التعلم (**ماضي، 2022-2023، صفحة 39**).

***الشكل رقم (10): هرمية المعرفة***




***المصدر: الباحثة بالإعتماد على الأدبيات***

و حتى تتحول البيانات إلى معلومات لابد من معالجتها حيث تمر بالمراحل التالية: نبدأ أولا **بالحصول عليها و من تم تسجيلها** إذ تأتي البيانات إما من مصادر داخلية أو خارجية، و من تم تسجيلها يدويا أو أليا بعدها يتم تخزينها، بعدها تأتي **مرحلة المعالجة** حيث يتم التأكد فيها من مطابقة البيانات التي سُجلت من مصادرها للوقوف عند الأخطاء و تصحيحها إن وجدت، تأتي بعدها **مرحلة التصنيف** من خلال تصنيفها في فئات متجانسة وفق معايير محددة، ثم يأتي فرزها من خلال ترتيبها بطريقة معينة تتفق مع الطريقة التي تستخدم بها هذه البيانات، بعدها يتم **تلخيصها** من خلال دمج مجموعة من عناصر البيانات لتتوافق مع حاجات مستخدميها و عادة ما تستخدم البيانات الملخصة في المستويات الإدارية العليا.

تأتي بعدها **العمليات الحسابية و المنطقية** سواء كانت بسيطة أو معقدة و الهدف العام منها هو تقديم بيانات جديدة مفيدة للمستخدم ، أما **التخزين** فالهدف منها هو الإحتفاظ بالبيانات إما من خلال مستندات ورقية أو في صيغة فيلمية أو وسائط ممغنطة، حيث تؤثر الوسيلة التي تم إستخدامها في عملية التخزين على عملية **الإسترجاع** في حد ذاتها، التي تعتبر عملية قائمة بذاتها أين يتم فيها البحث عن البيانات و إستدعائها عند الحاجة، أما **إعادة الإنتاج** فتهدف إلى تقديم البيانات في صيغة يفهمها من يستخدمها ، فقد تكون في شكل تقارير مكتوبة، رسومات بيانية أو هندسية، أو عرضها على الحاسوب مباشرة، أما آخر و أهم خطوة هي **التوزيع** و يقصد بها توصيل البيانات إلى المستخدمين في الوقت و الشكل و المكان المناسبين (**عليان، 2010، الصفحات 97-98**).

***الشكل رقم (11): التحول من البيانات إلى المعلومات نحو المعرفة***

***المصدر: (نويري، 2018-2019، صفحة 53)***

و مع الجدل القائم و المتعلق بالعلاقة بين هذه المصطلحات فيما إذا كانت مختلفة أو متشابهة فقد إنطلق (**Spek&Spijketvet,1997**)(**Davenport,1997**)(**Sveiby,1997**)و آخرون من فكرة موحدة مفادها أن **البيانات** ما هي إلا رموز أو كلمات أو حقائق لم يتم تفسيرها و التي تكون قليلة الفائدة، و **المعلومات** هي مجموعة البيانات التي جُمعت لتصبح ذات فائدة، في حين **المعرفة** ما هي إلا جملة المعلومات ذات معنى وضعت في نص من أجل الوصول إلى الفهم و من تم الإستنتاج (**الكبيسي، 2005، صفحة 26**).

**و** هناك تصنيفات عديدة للمعرفة، و فيما يلي نستعرض **التصنيفات التي تم التطرق إليها** بالدراسة:

**<u>التصنيف الأول:</u>** تقسيم المعرفة إلى ضمنية و صريحة

- **المعرفة الضمنية:** و هي معرفة ذات طابع شخصي تتكون من معان داخلية و نماذج ذهنية، خبرات لهذا تسمى كذلك بالمعرفة غير الرسمية التي يتم التعبير عنها بالطرق النوعية و الحدسية

و هي قابلة للنقل و التعلم **(عجلان، 2008، صفحة 22)** ، كما تعرف على أنها المعرفة المخزنة في العقول و المستقرة في النفوس و تكون غير مكتوبة، حيث تحاول الذاكرة الإنسانية على فترات متباعدة تذكرها عبر آليات التفكير المعروفة، و قد عبر **"Polanyi"** سنة **1996** متحدثا عن أهمية المعرفة الضمنية حينما قال **we know more than we can tell** و هي عبارة تشير إلى الكثير من المعارف في الغالب تبقى ضمنية إلى أن يبادر أصحابها كتابتها و تسجيلها **(الزيادات، 2008، صفحة 40)**.

– **المعرفة الصريحة:** هي المعرفة المرمزة و المكتوبة نجدها في الكتب، الوثائق، المدونات....فهي تتسم بكونها سهلة الوصف، التحديد و التحويل من لغة إلى أخرى، أو إعادة قراءتها ، إنتاجها و من تم تخزينها و كذا اِسترجاعها، و لا يمكن للمعرفة الصريحة فصلها عن المعرفة الضمنية **(الزيادات، 2008، صفحة 40)**، و هناك من ينظر إلى المعرفة الصريحة على أنها معرفة رسمية نظامية و قياسية يتم التعبير عنها كميا و القابلة للتنقل و الاِستيعاب و التعلم، و من أمثلة ذلك نجد براءات الاِختراع، حقوق النشر، التصاميم و الخرائط الصناعية، و يرى البعض أنها ليست البيانات التي تم جمعها، معالجتها و تفسيرها، لتصبح متداولة بل هي خبرات المؤسسة و كل ما هو موجود في أرشيف المؤسسة من معلومات، بحيث يمكن للأفراد الوصول إليها و اِستخدامها و تقاسمها إما عن عبر الندوات و اللقاءات أو حتى الكتب، و تكون مصنفة و منقولة بطريقة نظامية كالإجراءات و القواعد و التعليمات **(عجلان، 2008، صفحة 23)**.

و عليه ترى **الباحثة** أن المعرفة الضمنية هي مجمل الخبرات و المعارف و المفاهيم التي يختزنها الأفراد في أذهانهم سواء كانت نتاج الخبرة الشخصية، أو نابعة من المهام الموكلة للفرد بالمؤسسة، و لن تكون ذات فائدة إذا لم التعبير عنها و نقلها إلى الآخرين، لتصبح معرفة صريحة معبر عنها بمصطلحات و كلمات تعكس معناها الحقيقي، ذلك أن عملية التحويل من الضمنية إلى الصريحة معقدة في ظل تباين ثقافة الأفراد و إدراكهم، و مدى فهمهم للأمور و الكيفية التي يعبرون بها عما يجول بخاطرهم.

و حتى تصبح المعرفة الضمنية ذات معنى لابد من تحويل المعرفة بين الصنفين المذكورين أعلاه **(من الضمنية إلى الصريحة)** عبر أربعة عمليات :**العملية الأولى:** بتحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة ضمنية أخرى عبر مشاركة الفرد لمعرفته مع الآخرين وجها لوجه، **العملية الثانية:** عملية تحويل المعرفة الصريحة إلى معرفة صريحة أخرى و هذا بمزج أجزاء المعرفة الصريحة للخروج بمعرفة جديدة بحكم مهارته و خبرته التي اِكتسبها، **العملية الثالثة:** تحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة

صريحة و هي أساس التّوسع في بناء المعرفة التنظيمية من خلال ترميز ، تدوين الخبرات و تخزينها بالطريقة التي تمكن العودة لِإستخدامها أو المشاركة بها مع الآخرين، **العملية الرابعة:** تحويل المعرفة الصريحة إلى ضمنية و ذلك عندما يبدأ الموظفون بتطبيق المعرفة الصريحة أو المشاركة بها و اِستخدامها في توسيع أو إعادة دراسة معرفتهم الضمنية (**السكارنة، 2009، صفحة 257**).

و تجدر الإشارة إلى أن هناك **أربعة تحولات للمعرفة الضمنية و الصريحة** حتى تصبح معرفة جديدة، و هي كالآتي:

**النمط الأول المتعلق بالمعرفة المشتركة (Socialisation):** حيث يتم من خلالها خلق معرفة ضمنية توليفية من خلال تبادل الخبرات و المهارات الفنية بين الأفراد، أما **النمط الثاني يتمثل في المعرفة الخارجية المجسدة (Externalisation):** من خلال تجسيد المعرفة الضمنية و تحويلها إلى صريحة، عن طريق الإتصال أين يتم اِستخدام اللغة في الحوار و التفكير الجماعي، و**النمط الثالث يتمثل في المعرفة التركيبية(Combinaison):** من خلال تحويل المعرفة الصريحة خلال الدمج و التصنيف و هو ما يعني معرفة صريحة جديدة، و في الأخير **النمط الرابع المعرفة الداخلية(Internalisation):** و تتم عن طريق التعلم و تستخدم فيها المعرفة الصريحة مثل الإرشادات و الأدلة و القصص التي يتم تداولها شفويا (**عباس، 2013، صفحة 24**).

**أما <u>التصنيف الثاني:</u>** فيقسم المعرفة إلى المعرفة الفردية و المعرفة الجماعية

**فالمعرفة الفردية:** و التي ترتبط بالمعارف المكتسبة بطريقة تراكمية من قبل الفرد نتيجة الخبرات و التجارب، أما **المعرفة الجماعية:** هي مزيج من المعارف الفردية داخل المنظمة و التي يصعب تقليدها من قبل المنافسين ، و هي إما **باطنية** و تتعلق بالحس المشترك، الممارسة المشتركة، المعرفة العلمية و غيرها، و إما **ظاهرية** و ذلك عن طريق تحويل المعرفة الفردية إلى جماعية عن طريق العصف الذهني و العمل في فرق عمل (**عواد، 2020-2021، صفحة 32**).

**و أيا كان نوع المعرفة ، فإنها** تكسب أهمية في حياة الأفراد و المؤسسات على حد سواء و هذا راجع للزيادة المستمرة في اِستخدامها في كافة المجالات بالإضافة إلى زيادة الإِستثمارات ذات العلاقة بها و التي ينتج عنها تكوين رأس المال المعرفي، و كذا زيادة أعداد العاملين من أفراد و مؤسسات توليدا، إنتاجا و اِستخداما في مجال المعرفة، كما أنها تمثل أساس الإِبتكار و الإِختراعات و الإِكتشافات (**الخطيب و زيغان، 2009، صفحة 9**).

و تتعدد **أشكال مشاركة المعرفة** فإما أن تكون **المشاركة مقصودة:** حيث تتم المشاركة بشكل قصدي داخل المنظمة عن طريق الإتصال الفردي المبرمج، أو من خلال الأساليب المكتوبة كالمذكرات و التقارير و النشرات الدورية ....إلخ، أما **مشاركة المعرفة بشكل غير مقصود:** فيتم من خلال الشبكات غير الرسمية، و القصص و الأساطير و غيرها **(ماضي، 2022-2023، صفحة 50)**.

و ترى **الباحثة** أن المعرفة الجماعية بإعتبارها نتاج التفاعل بين مجموع المعارف الفردية يؤدي بالضرورة إلى تشكيل معرفة جديدة أكثر نضجا و قدرة على تحسين الأداء الفردي و الجمعي، و كذا إتخاذ القرارات و مواكبة التغيرات و تحقيق الميزة التنافسية و غيرها من المكاسب.

**و عن العلاقة بين إدارة المعرفة و التعلم التنظيمي** فيبرز من خلال كون عملية التعلم تساعد في خلق و نشر المعرفة بين أفراد المنظمة و هو ما يحسن تفاعل الأفراد فيما بينهم ، كما يدفع إلى إيجاد الحلول و تحديد الأهداف بشكل إستراتيجي و كذا خلق حلول جديدة من خلال مشاركة كل من المعرفة الضمنية و الصريحة **(العسكري، 2014، صفحة 150)**.

و تنعكس ممارسات التعلم في المرحلة المعرفية من خلال توليد الأفكار المستحدثة عن طريق نظم المعلومات، أما في المرحلة السلوكية فتبرز بالإستيعاب و تقبل الطرف الأخر وصولا إلى تغيير السلوك **(العسكري، 2014، صفحة 150)**.

ضف إلى سعي إدارة المعرفة رصد مصادر المعرفة سواء كانت داخلية أو خارجية مع تحليلها و تفسيرها، و ذلك بغية التعرف على التغيرات التي لها تأثير على عمليات المنظمة، لهذا فعملية الرصد و التحليل تمثل البداية بالنسبة للتعلم التنظيمي، فالمنظمة التي تستثمر في تنمية طرق البحث عن مصادر المعرفة و من تم تحليلها و إتاحتها لأعضائها، هي بصدد تهيئة البيئة الملائمة لنشأة التعلم التنظيمي **(عروف و عطية، 2018، صفحة 363)**.

و ترى **الباحثة** أن إدارة المعرفة من إكتساب و معالجة و تطبيق و توليد للمعرفة تعتبر قاعدة أساسية لممارسة التعلم، كما أن هذا الأخير ينتج عنه كم هائل من المعلومات و المعارف سواء كانت متعلقة بتجارب إيجابية أو سلبية للمؤسسة، و ما عليها إلا أخذها بعين الإعتبار و الإحتفاظ بها في ذاكرتها التنظيمية لضمان العودة إليها لاحقا.

و عن **العلاقة بين كل من المنظمة المتعلمة، التعلم التنظيمي و إدارة المعرفة،** "نجد أن نجاح التعلم التنظيمي بإعتباره الهدف الأساسي للمنظمة المتعلمة مرتبط بزيادة مستوى جودة المعرفة و الأساليب المستخدمة لإدارتها و العكس صحيح، و هذا نظرا لأن عملية التعلم التنظيمي مرتبطة

اِرتباطا وثيقا بكل جوانب و مراحل عملية إدارة المعرفة" **(عروف و عطية، 2018، صفحة 364)**، ففي عصر اِقتصاد المعرفة و التعلم الدائم تتجه جميع المنظمات إلى التعلم و بالضبط تعلم المعرفة بالأعمال، بالسوق، بالزبائن، بالتكنولوجيا، مع العلم أن سيرورة التغيير التي قد تحدث تتطلب التعلم، كما أن هذا الأخير يقود إلى التغيير، و التعلم في بيئة المنظمة يتم من خلال المشاركة الفاعلة للأفراد، و الممارسات التنظيمية للجماعات و فرق العمل، فالتعلم فرصة لإكتساب ، تسجيل و توثيق المعرفة، و هناك شروط أساسية للتعلم التنظيمي في مقدمتها اِستقطاب المعرفة و تطوير ثقافة التعلم و العمل على تحديث الذاكرة التنظيمية و من تم مشاركة المعرفة الموجودة بداخلها، عبر وسائل البحث، التطوير، التدريب و دعم الأداء **(سعدي و رتيمي، 2015، صفحة 138)**.

من جهة أخرى تعتبر إدارة المعرفة عنصرا وسيطا بين التعلم التنظيمي و المنظمة المتعلمة، "إذ تعتبر هذه الأخيرة تلك المنظمات التي تضع تصاميم و خططا تُجاري التطورات الحاصلة سواء في إستراتيجيتها، هياكلها، ثقافتها و سلوك أفرادها، للرفع من فرص ممارسة التعلم التنظيمي عن طريق عمليات إدارة المعرفة من خلال تفعيل دور فرق العمل، عملية التعلم المستمر **(شاهر و ربايعة، 2016، صفحة 819)**، و تضيف **الباحثة** أن المنظمة المتعلمة تسعى لتسهيل و ممارسة التعلم من خلال إدارة المعرفة بجمعها، معالجتها، تنظيمها و تخزينها ما يسمح بالعودة إليها و توليد معرفة جديدة مع التأكيد على تقاسمها بتمكينها لمختلف المستويات و الأفراد، و في ظل كل ذلك قد يكون التغيير إما سببا للتعلم أو نتيجة لممارسته و المؤسسة مطالبة في كل الأحوال أن تتكيف معه لا أن تقاومه.

## 2- أدبيات الدراسة حول الإتصال و التعلم التنظيمي داخل المؤسسة الإقتصادية

### 2-3- الإتصال و التعلم التنظيمي

2-3-1- متطلبات التعلم التنظيمي

2-3-2- عوامل الإهتمام بالتعلم التنظيمي

2-3-3- معيقات التعلم التنظيمي

2-3-4- الإتصال و مستويات التعلم التنظيمي

2-3-5- مساهمة الإتصال في توليد المعرفة لدعم التحول بين مستويات التعلم التنظيمي

## 2-3- الإتصال و التعلم التنظيمي:

### 2-3-1- متطلبات التعلم التنظيمي:

تتباين الشروط التي من خلالها يتحقق التعلم التنظيمي بمختلف مستوياته الفردي، الجماعي (الفرقي) و التنظيمي ، حيث تصنفها **الباحثة** كالآتي :

- **الرؤية المشتركة:** إذ لابد من توفر رؤية صلبة و متماسكة على أن يتم تشاركها مع مختلف العاملين مع تحويلها (الرؤية) إلى إستراتيجية مرنة و قوية تمكن من تشجيع عملية توليد المعرفة، و الحرص على فتح المجال للحوار و التفاعل بين العمال، مع تشجيعهم على التقييم الدائم للمهارات و المعلومات التي يملكونها و في الأخير ضرورة خلق مناخ إبداعي تعلمي بشكل متواصل (**خوندة، 2015، صفحة 88**)، و ترى **الباحثة** أن الإشتراك في بناء رؤية موحدة و التي تترجم فيما بعد إلى إستراتيجيات و أطر تنظيمية و قوانين و خطط عمل، هدفها الحصول على المعرفة و من ثم توليد معرفة جديدة تكون في مستوى تطلعات المؤسسة تترجم فيما بعد إلى سلوكيات و ممارسات.

- **مرونة الهيكل التنظيمي:** إن الهيكل التنظيمي عامل أساسي لتحقق المؤسسة أهدافها و تجسد إستراتيجياتها، لهذا لابد من أن يتم توفير هيكل يتسم باللامركزية، المشاركة، إتاحة المجال للإتصالات غير الرسمية، مع توفير نظام معلومات يضمن الحصول على المعلومات الصحيحة في الوقت المناسب (**عبيدات و جبيق، 2014، صفحة 74**)، فالهيكل التنظيمي المرن يسمح بإنتقال المعارف من أسفل إلى أعلى و من أعلى إلى أسفل بكل سهولة.

- **تنمية قدرات و مهارات العاملين:** و يبرز دور المنظمة في تنمية قدرات و مهارات العاملين بها، حيث كان يعتمد الأمر في البداية على **التدريب**، من خلال إكساب الأفراد المهارات وتطبيق ما تم تلقيه في ورش العمل، يليها **التعليم** أين بدأت المنظمات بإتاحة الفرصة لعمالها من أجل متابعة التعليم في المعاهد و الجامعات، أما الشكل الثالث لتطوير أداء العاملين هو **التعلم**، فهو يمثل عنصر هام من التقدم بأي منظمة (**حفاظ، 2021-2022، صفحة 27**) ، إن إمتلاك العاملين لمهارات شخصية و إجتماعية عالية تسهل عليهم التفاعل مع الآخرين و تفتح أفاق الحوار بالشكل الذي يسهل عملية التعلم، و قد تتوجه المؤسسة ذاتها لتنمية هذه المهارات من خلال سلسلة من الأنشطة الإتصالية كالتدريب و غيرها.

- **دعم العمل الجماعي:** و ذلك عن طريق تنمية أساليب العمل الجماعي و كذا فرق العمل و تعميقها، بِاعتبارها أساس لتحسين الأداء في مختلف عمليات المؤسسة، مع تشكيل نوع من التنظيم الشبكي حتى يتفاعل الأفراد بالمؤسسة، مع تحفيزهم على تناقل خبراتهم و تجاربهم فيما بينهم (**المليجي، 2010، صفحة 225**) ، فلا يمكن الإِنتقال من التعلم الفردي إلى التنظيمي إلا من خلال ممارسة التعلم الفرقي أو الجماعي حيث يعتبر العمل الجماعي ركيزة أساسية فيه من أجل توليد الأفكار و المعارف الجديدة من خلال التشارك و التبادل الذي يتم بين أعضاء الفريق.

و تضيف **الباحثة** ضرورة **الإهتمام بالتعلم في المستوى الفردي** من خلال الإِستفادة من أولئك الذين يملكون رغبة و إِستعداد للتعلم، و من جهة أخرى تعزيز هذه الرغبة و الإِستعداد للذين لا يملكونها، و هنا يبرز **دور القيادة** في دعم مسار التعلم بكل مستوياته خصوصا الفردي منه بِاعتباره قاعدة ممارسة التعلم التنظيمي، فالقيادة الرشيدة يمكن أن توفر لوحدها العديد من المتطلبات لتحقيق التعلم التنظيمي على غرار فتح مجال للحوار و التفاعل البناء، خلق مناخ و **بيئة مشجعة على الإبداع و التطوير و الأفكار الخلاقة، تمكين العاملين من المعارف** بجميع مستوياتهم مع إتاحة الفرصة لهم لتجريبها و **التعلم من الأخطاء** الناجمة عن ذلك.

بالإضافة إلى **التنويع في الأنشطة الموجهة** لدعم ممارسة التعلم كالتدريب و غيره مع الحرص على تكريس **ثقافة تنظيمية منفتحة** على التغيرات الداخلية و الخارجية و داعمة في نفس الوقت لمسار التعلم بمختلف مستوياته.

**2-3-2- عوامل الإهتمام بالتعلم التنظيمي:**

"جاء الإهتمام بالتعلم التنظيمي نتيجة لتعزيز القدرة على إدارة التغيير و التكيف مع البيئة و المنافسة الدولية و الإقليمية بين مختلف الدول و المنظمات ، سواء على الأسواق أو المواد الأولية و جميع القضايا المحورية في ظل العولمة" (**حفاظ، 2021-2022، صفحة 38**).

ضف إلى ذلك التحول الذي شهده الإِقتصاد **بالتحول إلى اِقتصاد المعرفة**، حيث توجهت المؤسسات إلى الإنفاق على المعرفة من بحث، تسويق، تطوير...و المعرفة المتحصل عليها لابد من توزيعها من أجل الإِستفادة منها، و لن يتحقق ذلك إلا من خلال التعلم (**البطاينة و المشاقبة، 2010، صفحة 238**)، نجد كذلك **المنافسة الجديدة** ففي السابق كانت المنافسة تتم بين مؤسسات متجانسة في المفاهيم و الخبرات و القدرات، أما المنافسة الجديدة فهي تتم بين دول و بيئات متباينة، لهذا يصبح

التعلم في هذه الحالة أمر مُلحا إذ يجب أن يكون التعلم سريعا و ديناميكيا و له نظرة إيجابية و مستعدا للأخذ به (**نجم، 2007، صفحة 249**).

ضف لها **الحاجة للاِبتكار بالنسبة للمنظمات المعاصرة:** إذ يجب إعادة النّظر إلى التّعلم بإعتباره اِبتكاري، و التعلم ركيزة أساسية للاِبتكار الأمر الذي يحول هذا الأخير إلى سلوك و ممارسة داخل المنظمة، بالإضافة إلى توفر مراكز الخبرة و البحوث و الاِستشارات، فهي الّتي سهلت عملية التّعلم بسهولة و سرعة، إذ يمكن الاِستفادة من التعلم حتى و لو كانت التجربة فاشلة (**البطاينة و المشاقبة، 2010، صفحة 188**).

كما يعتبر **تزايد أهمية المعرفة** من بين العوامل التي تستوجب الإهتمام بالتعلم و التحول إلى منظمة متعلمة، إذ تمثل المعرفة عنصر إستراتيجي يتم الاِعتماد عليها في إتخاذ القرار و إنجاز الأعمال و إضافة قيمة للمنظمة المتعلمة، إضافة إلى التعلم المستمر و التي تمثل كلها عوامل نجاح ل توليد قيمة للمستفيد، الأمر الذي يحتم عليها إنشاء أو إيجاد و الحصول على المعرفة قبل غيرها بغية تحقيق الميزة التنافسية (**حفاظ، 2021-2022، صفحة 38**).

بالإضافة إلى **التّغير الاِجتماعي** إذ نتج عن التّغير الإقتصادي و الثقافي العديد من الآثار على الصعيد الإجتماعي و السياسي الأمر الذي اِنعكس على طموح الأفراد و الجماعات، كما تغيرت القيم و الأذواق، و توجه المستهلك من أجل إيجاد سلع ذات نوعية و سعر جيّدة مناسبين و توصيل سريع، كما اِزدادت توقعات و طموحات العاملين لتوفير بيئة هادئة و آمنة للعمل، مع ضمان مشاركة فاعلة، و كذا تعويضات أثناء الخدمة و عند اِنتهاء منها على أن تكون مجزية، مقابل اِلتزامهم بالولاء و للمهن و المنظمات الّتي يعملون بها، و هو ما يستوجب الاِستمرار في التعلم و مواكبة كل ما يستجد في عالم المعرفة و المهارة و السّلوك (**سلطان و خضر، 2010، الصفحات 109-110**).

و تضيف **الباحثة** على كل ما سبق **وتيرة التطور المتسارعة** و التي نجم عنها **رصيد معرفي** كبير يستوجب على المؤسسة ممارسة التعلم، حتى تتمكن من مواكبة التطورات الحاصلة بمختلف مستوياتها، سواء كانت بشرية، تنظيمية، تسييرية، أو تقنية حيث يسمح التعلم بتنظيم و اِستغلال المعلومات و المعارف، لمجابهة التغييرات الحاصلة من أجل التكيف معها و التعلم منها بغية الوصول إلى تحقيق ميزتها التنافسية في بيئة منفتحة و متغيرة باِستمرار.

**2-3-3- معيقات التعلم التنظيمي:**

لا يمكن التعامل مع معيقات التعلم التنظيمي بشكل كلي لذا وجب تقسيمها إلى معيقات على مستوى الأفراد و أخرى تخص المؤسسة:

**2-3-3-1- على مستوى الأفراد:** عدم وجود رغبة لدى الأفراد من أجل التعلم و تطوير ذواتهم أو غياب المهارات ذات العلاقة بالتعلم التنظيمي و الذي قد يرتبط في بعض الأحيان بأسباب مادية لعدم رصد المؤسسة الميزانية الكافية من أجل التدريب و التعليم، أو بسبب العامل النفسي في ظل جو عمل يسوده عدم الرضا، التوتر و عدم الولاء، بالإضافة مقاومة التعلم و المرتبطة أساسا بوجود تغييرات مرافقة لعملية التعلم و بالتالي يتولد لدى الأفراد مقاومة للتغيير ما ينجر عنه إعاقة عملية التعلم **(بركنو، 2016-2017 ، الصفحات 202-203)**.

بالإضافة إلى عدم وعي الأفراد و إدراكهم للحاجة للتعلم مع عدم قدرتهم على التواصل فيما بينهم بالإضافة إلى تفاوت في القدرات الفكرية و العقلية لهؤلاء الأفراد **(البطاينة و المشاقبة، 2010، صفحة 191)**، و تضيف **الباحثة** إلى أن اِفتقار الأفراد للمهارات و الكفاءات التي يتطلبها التعلم خاصة في الجانب الشخصي و الاِجتماعي، هي من أهم معيقات التعلم على مستوى الأفراد، فإلى جانب اِنعدام الرغبة فقد يكون فقدان التحكم في التواصل و أسس الحوار الفعال و كذا مهارات الإستماع و الحديث، عائقا أمام ممارسة التعلم على المستوى الفردي، أما على المستوى الجماعي فقد يرتبط حسب **الباحثة** بغياب روح الجماعة و حب العمل الجماعي، بالإضافة إلى الرغبة في الحفاظ على الوضع الراهن و هو ما يجعل الممارسات الجماعية صعبة التنفيذ في ظل غياب نية فردية و جماعية أو حتى تنظيمية لذلك.

**2-3-3-2- على مستوى المنظمة:** نجد **الهياكل التنظيمية التقليدية** و التي تتميز بكونها جامدة و غير مرنة، مع التقيد الحرفي بالإجراءات الأمر الذي يؤدي إلى تعطيل اِنسياب المعلومات و عدم إتاحتها للجميع بشكل متساو و هو ما يعيق عملية التعلم، بالإضافة إلى **عدم وجود رغبة في التعلم** و الذي يرتبط بطبيعة القيادة و الثقافة التنظيمية السائدة الأمر الذي يدفع المنظمة لقبول لواقعها **(همشري، 2012، صفحة 394،395،396)** .

إن التقيد الحرفي بالإجراءات يعود كذلك حسب **الباحثة** إلى البيئة و الثقافة التنظيمية السائدتين، فمصادرة التعبير عن الرأي، أو التقليل من شأن المقترحات أو حتى رفض الأفكار الخلاقة و الإبداعية كلها، عوامل تؤدي بالأفراد إلى التقيد بما يتلقونه دون بدل مجهود للتغيير و التطوير

خاصة في حالة الأزمات و الصراعات، و بالعودة إلى الوراء قد ينجم ذلك عن طبيعة البيئة الإجتماعية التي نشأ فيها الفرد و التي تجد لها اِمتداد في المؤسسة.

و يرى **كوفمان و سينجي (Kofman&senge،1994)** أن هناك ثلاث عقبات تمنع من التوجه نحو منظمات التعلم، أولهما **التجزئة** و التي تعني بها تجزئة المشكلة إلى أجزاء مصغرة يصعب على إثرها فهم السياق العام لها، العقبة الثانية **التنافس** الذي هو معيق للتعاون و التشارك و العقبة الأخيرة تأتي من **القيام بردة الفعل** و ذلك بإنتظار حدث خارجي من أجل التصرف معه و الإستجابة له، و هو منافي تماما لروح التجريب و المخاطرة **(شاكر خليفة، 2011، صفحة 42)**.

و تشرح **الباحثة** المعيقات السابقة كالآتي: فأما **التجزئة** فيمكن النظر لها من منظور سلبي قد يفقد المشكلة أو المعلومة السياق الذي نشأت فيه، كما قد ينظر لها من منظور إيجابي خاصة إذا كانت المشكلة كبيرة و متشعبة و يتطلب حلها العديد من التخصصات و الأفراد، و **التنافس** كذلك فقد يكون معيقا للتعاون و التعلم إذا ما رافقه التأثير على تدفق المعلومات الضرورية لممارسة المهام و إتخاذ القرارات ، و التعامل بطريقة غير عادلة مع المقترحات و الأفكار البناءة، من ناحية أخرى قد يكون التنافس فرصة للتشارك و التعاون حينما يحاول المتنافسون تكملة بعضهم البعض ضمن الفريق الذي ينشطون فيه، أما العقبة الأخيرة و التي تعبر عن غياب المبادرة أو المخاطرة و حب تطبيق ما تم تعلمه، و يتقاسم كل من الفرد و المؤسسة مسؤولية ذلك، فهناك بطبيعتهم ميّالون لتجريب ما يتعلمونه على عكس آخرين، كما أن المؤسسة عليها أن توفر كل الضمانات التي من شأنها أن تحفز الأفراد على تجريب ما تعلمونه دون الخوف من الفشل أو العقاب.

نجد كذلك "**ضعف الإمكانات المادية** فالوفرة المالية تقوم بعمل جميع ما يلزم من أجل خدمة التّعلم التنظيمي، بتوفير التقنيات الضرورية و تقديم كل التّسهيلات ، و توظيف أفراد التّعلم لنقله لجميع الأفراد ، و العمل على بناء منظمة متعلمة، لهذا تتجه لتشجع التّعلم بتوفير فرصة مجانية التّعلم مع منح الوقت الكافي مع مكافأة الإنجاز و الإبداع.... إلخ، على عكس المنظمة محدودة الإمكانيات" **(الملكاوي، 2006، صفحة 158)**.

"و من أكثر المعيقات التي تواجه التعلم التنظيمي عموما و المنظمات المتعلمة بوجه خاص هو وقوع المنظمات فيما أطلق عليه" **March & Levitt" بالتعلم الوهمي** و يبرز هذا النوع من التعلم عند لجوء المنظمات بقصد أو عن غير قصد لتفسير الظواهر و النتائج التي حُققت بطريقة خاطئة أو

أنها تتوهم النجاح (**أيت طالب، 2014، صفحة 151**) ، "و قد تصر على أن تجعله خبرة ناجحة لا تتكرر و لا يمكن محاكاتها على عكس ما هو موجود فعلا ، لهذا فالوهم سيقود إلى تعلم وهمي فيتجه من يمارسه للمبالغة في تقييم التجارب الفاشلة أو الترويج لها و الدعوة من أجل تطبيقها من قبل الأفراد أو حتى المستويات الأخرى، و و هو ما يطلق عليه بفخ الكفاءة (**Competency Trap**) الذي يؤدي للتعلم الوهمي" (**بريطل، 2015-2016، صفحة 14**).

فضلا عن **غياب القيادات** التي تعي أهمية التعلم لبناء المنظمة المتعلمة و الرغبة في للمشاركة الفعالة لتطبيق هذه الفكرة ، و ذلك عن طريق التقليل من العقبات التي تضعها بعض المستويات الإدارية للحيلولة دون ذلك بِاعتباره شرط أساسي لتحقيق التعلم التنظيمي (**بريطل، 2015-2016، صفحة 15**)، فالقائد الواعي من شأنه أن يحيِّد كل العقبات التي تم الإشارة إليها سابقا سواء كانت متعلقة بالأفراد أو المؤسسة أو حتى البيئة و الثقافة التنظيمية.

و ترى **الباحثة** أن **معيقات التعلم التنظيمي** مرتبطة أساسا بشخصية الأفراد الذين يمارسون التعلم من اِنفعالات و قيم و معتقدات و حاجات غير مشبعة و غيرها، و تتحدد معالم الشخصية الفردية من عوامل وراثية و أخرى ناتجة عن البيئة الإجتماعية و كذا من الأحداث و الوضعيات التي يمر بها الفرد و كلها عناصر قد تعيق التعلم، و يتفاقم الأمر في ظل غياب قيادة واعية توفر البيئة و الثقافة التنظيمية المشجعة و توفر السياقات الرسمية و تؤطر السياقات غير الرسمية للاِتصال و التعاون و التفاعل، بالإضافة إلى غياب القدوة الذي يُحتدى بها لهذا فمعيقات التعلم يشترك فيها العنصر البشري كأفراد و جماعات و يؤطرها الجانب التنظيمي بالتخطيط و التنظيم و المتابعة.

### 2-3-4- الإتصال و مستويات التعلم التنظيمي:

يعتبر الإتصال متغير جوهري ووسيط لممارسة التعلم في مختلف مستوياته و كذا الربط فيما بينهما، "فالاِتصال بين الأفراد يعتبر من العوامل المهمة لدعم التعلم في المؤسسة حيث يسهل اِنتقال المعلومات، كما أن فعالية شبكة الإتصال في المؤسسة تعزز التعلم عن طريق توفير مدخل إلى المعرفة الظاهرة و التي تؤدي إلى تشكيل معرفة جديدة، لهذا فالاِتصال بين الإدارة و العاملين سواء كان اِتصالا نازلا ، صاعدا أو أفقيا فإنه يطوّر المعرفة و الخبرة داخلها، إضافة إلى توفير الربط بين سلوك الأفراد و الأداء " (**ترغيني، 2017-2018، صفحة 123**)، و هو أساس العملية الإتصال فمدام هناك فعل أي معلومات و معارف منتقلة من فرد إلى فرد أو من جماعة إلى جماعة أو غيرها، هناك

ردة فعل و مخرجات تتمثل في تكوين معرفة جديدة مشتركة تختلف في خصائصها و نوعيتها و فائدتها بالنسبة للمؤسسة.

كما أن أنظمة الإتصالات الرسمية و غير الرسمية تمثل نظام دوران للمعرفة و دعامة للتعلم، و حسب "**سوغرمان sugarman 1997**" فالمعلومات و تكنولوجيا الإتصال سهلت تشارك المعرفة ، و عن الأدوات و سياسات الإتصال الموجهة لذلك نجد: دعم و تشجيع تطوير قنوات الإتصال في كل الإتجاهات، تطوير مهارات اِتصال الأفراد من إصغاء و حوار، اِستخدام خرائط التعلم لتوضيح تدفق المعلومات (**عبايدية، 2017-2018، صفحة 62**) ، فمع التطور الحاصل الذي فرضته العولمة و الإنفجار المعرفي حتّم على المؤسسات دمج اِستخدام التكنولوجيا في مختلف ممارساتها و هو ما كان له اثر إيجابي على سيرورة التواصل عموما و تشاركية المعرفة بشكل خاص.

و يتحقق التعلم التنظيمي بإكتساب المعرفة أو المهارة الناجمة عن **الخبرة المباشرة** و ما تنجر عنها من نتائج فعلية و مكاسب عملية، بالإضافة إلى **الطرق غير المباشرة** كالمحاكاة و الإستفادة من الآخرين الأكثر معرفة أو خبرة، و تتحول المنظمة إلى منظمة متعلمة بنقل الخبرات ، تقاسم المعارف، و التفاعل الدائم لأفرادها بغية تحقيق الأهداف المنشودة و لن يتأتى ذلك إلا من خلال الإتصال الداخلي الفعال الذي يعتبر عملية نقل و تبادل المعلومات و الآراء بهدف أداء المهام المراد تنفيذها ، و التأثير على السلوك سواء للأفراد أو الجماعات لإحداث تغيير أو تعديل في السلوك و تصويبه لأداء المهام المطلوب إنجازها بالشكل الذي يخدم مصالح و أهداف التنظيم الذي يعملون فيه (**أيت طالب، 2014، صفحة 149**) ، فتفعيل التعلم التنظيمي لن يتحقق إلا من خلال الإتصال الداخلي الفعال الذي يدعم العمل الجماعي، فالعمل الجماعي يعد أسلوبا تعتمد عليه المنظمات في يوم هذا لبلوغ أهدافها (**أيت طالب، 2014، صفحة 151**) ، و ترى **الباحثة** أن الحديث عن الخبرة المباشرة و غير المباشرة هو تأكيد على أهمية التفاعل الإجتماعي بين الأفراد، حيث يتمكنون من خلاله من تقاسم تجاربهم و أفكارهم بصفة مباشرة أما غير المباشرة، لهذا من ضروري توفر المؤسسة على أفراد يمثلون قدوة بالنسبة لغيرهم فيتجهون إلى تقليد ممارساتهم و تبني أفكارهم.

و يبرز دور الإتصال الداخلي بأنواعه لدعم التعلم داخل المؤسسة، حيث يعتبر أساس للقيام بالعمليات الإدارية، إذ كلما زاد حجم المؤسسة ، فروعها و مستوياتها زادت الحاجة إلى هذا النوع الإتصالي، كما تتحفز الدافعية لدى العاملين بالإتصال بالشكل الذي يساعدهم على الإلتزام بأدوارهم و تطوير أدائهم ، و مع التحول نحو إقتصاد المعرفة و منظمة المعرفة و المنظمة المتعلمة أصبحت

المعلومات جزءا أساسيا من عمل المنظمات المعاصرة، لهذا اِزدادت الحاجة إلى الاِعتماد على الإتصال الداخلي من أجل الوصول إلى معلومات ذات جودة عالية، صحيحة، دقيقة، موثوقة، و حديثة، و هو ما يؤكد بوضوح البعد الأخلاقي في الإتصال في منظمات القرن الواحد العشرين (**أيت طالب، 2014، الصفحات 152-153**) ، في إشارة إلى أهمية كل شكل من أشكال الإتصال داخل المؤسسة فكل منها تؤدي أدوارا مهمة بالنسبة للأفراد و المؤسسة و التعلم بشكل خاص.

"و اِستنادا للترتيب الذي أُعتمِد من قبل **watkinds & Marsick, 1993, 2003**" فهناك سبعة أبعاد كممارسات للتعلم التنظيمي، و كلما اِتجهت عملية التعلم التنظيمي من الأعلى إلى الأسفل اِستندت على الخبرة (تعلم على المستوى الفردي)، بينما إذا اِتجهت من الأسفل إلى الأعلى اِعتمدت على تفاعلات اِجتماعية و اِتصال بالبيئة (تعلم على مستوى جماعي) و حدوث التكامل بين المستويين يحقق تعلما على مستوى تنظيمي" (**العسكري، 2014، صفحة 145**).

و عليه يمكن أن نوجز دور الإتصال الداخلي في تعزيز التعلم التنظيمي من خلال:

- **الربط بين التعلم الفردي و الجماعي:** زيادة على دور الإتصال الداخلي في تزويد الفرد بيانات و المعلومات، من خلال التجارب و الخبرات ، تنتج عنها المعرفة الضمنية التي تكون مختلفة من فرد لأخر.

- **تحويل المعرفة الضمنية إلى صريحة:** من خلال الإتصال الداخلي يمكن تخزين و كذا تقاسم المعرفة التنظيمية و عليه يمكن إثراء معلومات الفرد و معارفه، و نقل خبراته و تجاربه من فرد إلى أخر.

- **تعزيز ثقافة المشاركة:** في التعبير عن الرأي بشكل مباشر أو غير مباشر، قياس ردود الأفعال، في نفس السياق يساهم الإتصال الداخلي بين الأفراد في دعم الثقة المتبادلة بين العاملين و الإدارة العليا كما يسرع وتيرة تمكين العاملين و إشراكهم في عملية إتخاذ القرارات.

- **التغيير التنظيمي:** حيث يبرز دور الإتصال الداخلي في عملية التغيير التنظيمي، من خلال تسهيل عملية تكيف الأفراد مع السلوكيات الجديدة و الممارسات مما يؤسس لإنشاء هياكل مرنة تدعم التعلم الفردي و الجماعي.

- **الإتصال الداخلي و القيادة:** حيث تلعب القيادة دورا كبيرا في عملية التعلم التنظيمي، من خلال دورها في إدارة المعرفة و توجيه و تحفيز العاملين، و لهذا فقد أكدت الدراسات الحاجة إلى القيادة لمرافقة عملية التعلم في المنظمة.

فالقيادة في المنظمة تستخدم الإتصال خصوصا في العلاقة بسلوك العاملين و العلاقات التي تربطهم و كذا الجوانب النفسية ، و حسب "**بارتن**" **1969** أن تحسين العمل داخل المؤسسة يتطلب فتح قنوات اِتصال بشكل مستمر مع المرؤوسين مستندة إلى العلاقات الإنسانية، و هناك توجه في الآونة الأخيرة إلى مفهوم القيادة التحويلية التي تقوم على تحفيز القادة للعاملين و دفعهم إلى التعلم الفردي و الجماعي من خلال أساليب الإتصال.

- **الإتصال الداخلي و الثقافة التنظيمية:** لقد أكدت الدراسات إلى ضرورة نشر ثقافة تنظيمية التي تكون مرنة و مرافقة ومشجعة للتعلم الفردي و التعلم الجماعي، و لهذا فالتفاعل يحدث عن طريق الإتصال الداخلي الرسمي و غير الرسمي ، وذلك من خلال وسائل اِتصال متاحة فالاِتصال الأفقي و كذا المحوري يلعب دورا في توحيد القيم و الرؤى بين القادة و المرؤوسين، رصد الأخطاء و تصحيحها و قبول التغيير و تحمل المخاطر .**(Harrouz & Aissat, 2023, pp. 13-16)**

و من بين **الأشكال التي يمكن التعلم من خلالها عن طريق الإتصال** نجد: القيام بعمليات التنسيق التي إما أن تتم في الإدارة الواحدة أو بين الإدارات فيما بينها، و التي تتيح التقليل من حدة الاِختلافات بالشكل الذي يمكن من تحقيق الأهداف، إيجاد حلول للمشاكل المطروحة عن طريق وضع آليات و بإشراف المسؤول من أجل ضمان التنسيق بين العمال، بث رسائل لتحفيز و تلقين العمال لكيفية قبول رسالة المنظمة و ثقافتها من جهة و عقيدة العمل و كيفية إنجازه من جهة أخرى **(العلاق، 2010، الصفحات 103-104)**.

و تعتبر **العلاقة بين التعلم و الإتصال** علاقة متبادلة، إذ لا يمكن حدوث التعلم إلا من خلال الإتصال و التفاعل بين فرد و أخر في سياق خبرة مباشرة مثل المعلم أو المدرب أو الموجه أو في سياق خبرة غير مباشرة مثل قراءة الكتب أو مشاهدة التلفزيون أو الإستماع للمذياع.

في الوقت ذاته يرتبط مستوى التعلم الناتج على قوة المضمون الاِتصالي، و ما يتضمنه من معاني مرتبطة بحياة الفرد ، أهدافه و اِهتماماته ، و بقدر ما يكون الإتصال ذو معنى تكون فاعلية عملية التعلم.

من جهة أخرى، يؤدي التتابع المنظم للخبرة موضوع التعلم عن طريق الإتصال إلى القدرة على الربط و التماسك بين عناصرها معا من أجل تكوين شيء ذو قيمة حقيقية ،و يقدم الإتصال عن طريق وسائله و أساليبه أنواعا مختلفة من الموضوعات التي تستخدم لتوسيع و تعميق، و كذا تأصيل

المفاهيم الأساسية بطريقة متتابعة و مستمرة، تنتقل إلى مستويات أعلى أو أوسع بهدف الوصول إلى المفاهيم الإستراتيجية المطلوبة (**هلال، 1998-1999، الصفحات 50-51**).

و قد أكد كل من " **توشمان و نادلر** " **1978**، "**دافت و لينجر**" **1986**، أنه يمكن أن تتعلم جماعات العمل عبر أجزاء أخرى من المؤسسة عن طريق الإتصال الرسمي و غير الرسمي، و تتزايد الحاجة لهذا النوع من التعلم بوجود ترابط بين مجموعات العمل المتباينة بالإضافة إلى إختلاف الأطر المعرفية للمجموعات (فكلما تباينت معرفة جماعات العمل زادت درجة التعلم)، أما قنوات الإتصال الرسمية و نظم المعلومات بالمؤسسة البيروقراطية فغالبا ما تقوم بالهيمنة على تبادل المعلومات عبر الوظائف، حيث تسهل هذه النظم عملية التعلم غير أنها ليست فعالة في إيصال المعلومات المهمة لعملية إتخاذ القرارات (**ترغيني، 2017-2018، صفحة 181**).

"فالإتصال هو نظام يقوم على دمج مكونين متفاعلين ببعضهما، هما **النفسو-إجتماعي أو المكون البشري و المكون التقني و الذي يتضمن التكنولوجيا، و الهيكل و العمليات الإدارية**، و في نموذج المنظمة المتعلمة هنالك من يقترح أن يكون **المكون البشري** على علم بقيم المنظمة و مبادئها، كما يجب أن يتضمن نظم إتصالات غير رسمية، و نقل للمعرفة الضمنية، أما **العامل التقني** فيتمثل في الهيكل، و أنظمة إدارة المعرفة، و نظم الإتصالات الرسمية و التدفقات الإدارية للمعلومات" (**جفال، 2016-2017، صفحة 168**).

"و من أبرز و أهم الأنشطة التي تعتبر المصدر لتعلم المنظمة نجد: التعلم المستمر و كذا إستخدام التعلم بغية الوصول للأهداف، مع تشجيع التعاون الجماعي و ربط الأداء الفردي مع التنظيمي، تشجيع الحوار و المشاركة الفعالة، إنشاء أنظمة للحصول على المعرفة و ضمان إنتشارها، الإعتماد على الإبداع و الإبتكار مصدر للطاقة و التجديد، دعم علاقة المنظمة مع المحيط، دعم نشاطات القادة في تحفيز التعلم الفردي و الجماعي و التنظيمي" (**بني هاني، 2007، صفحة 4**).

**2-3-5- مساهمة الإتصال في توليد المعرفة لدعم التحول بين مستويات التعلم التنظيمي :**

يسمح الإتصال بشكل كبير في عملية مشاركة و توليد المعرفة الجديدة ، و التي بدورها تؤدي إلى دعم مستويات التعلم التنظيمي التي تتم كالآتي:

-**أشركة المعرفة:** و تساهم مشاركة المعرفة في اِنتقال المعرفة الضمنية بين الأفراد و المجموعات من خلال التجارب و الخبرات، التي تسمح بدورها بدعم التعلم الفردي الذي يحدث تغيير لسلوك الفرد، و التعلم في المستوى الفردي يدعم الجماعي و هذا الأخير يدعم التنظيمي.

- **دمج المعرفة:** يسمح دمج المعارف و الخبرات الجماعية بنشوء معرفة جديدة من خلال مهارات تفكير عالية بالإضافة إلى أدوات نمذجة متقدمة مثل: حلول للمشكلات ، دراسة الحالة و أدوات التحليل، الأمر الذي يساعد الافراد على التعلم، إن تحويل المعارف الظاهرة إلى أخرى جديدة يسمح بدمج تعلم الأفراد و الجماعات و تفعيل الذاكرة التنظيمية التي تعتبر القاعدة المعرفية المشتركة يتم فيها تخزين المعرفة لِاستخدامها في المستقبل.

- **أدخلة المعرفة:** التي تسمح بجعل المعرفة الظاهرة، ضمنية و هو ما يعزز كل مستويات التعلم، عبر تعلم الكيفية التي تمارس بها الأعمال، اِكتساب المهارات بالإضافة إلى الممارسة العملية، سواء بتقليد أصحاب الخبرة أو إتباع تعليمات تكون مكتوبة أو حتى التجريب.

و تستخدم الأدخلة جميع الإرشادات والأدلة من أجل التدرب على العمل و اِكتساب المهارات، و كذا القيام بتغيير المعتقدات و التصورات التي تتكون لدى الأفراد عن عالمهم، و "**سينج**" يؤكد أن المنظمات لا تتعلم بتعلم الأفراد ، بل يشير إلى زيادة الخبرات و المعارف الفردية و الجماعية عن طريق توليد و اِكتساب المعارف **(حفاظ و عبد الله، 2020، الصفحات 304-305)**.

إن تسهيل الإتصال يسمح بتقوية المنظمة على التكيف مع البيئة الداخلية و الخارجية، و اِكتساب المعلومات و القيام بالتعلم لإنتاج المعرفة، فضلا عن التغلب عن العوائق التي تمنع الوصول للمعلومات المناسبة و تخزينها في ذاكرتها، و هو ما يعزز إمكانياتها في التعلم، و التعامل مع مختلف الأحداث الطارئة اليومية و اِستشراف الأحداث المستقبلية، و هو ما يؤكد أهمية الإتصال بِاعتبارها أحد عوامل نجاح عملية التعلم التنظيمي، و تسهيل سبل التحول نحو تبني إستراتيجيات المنظمات المتعلمة **(أيت مهدي، 2021، الصفحات 115-116)**.

و ترى **الباحثة** أن الإتصال داخل المؤسسة سواء كان صاعدا، أفقيا أو نازلا يمارس أدوارا جوهرية في كل التفاصيل المتعلقة بالتعلم التنظيمي، فإذا تعلق الأمر بالأفراد يسمح الإتصال خصوصا بالنسبة لأولئك الذين يمتلكون مهارات اِتصالية قوية من حديث، اِستماع و غيرها، أن يقوموا بالتعبير عن ما يمتلكونه من خبرات و معلومات و معارف (معرفة ضمنية) و على الرغم من أن العملية صعبة إذ يتعذر في بعض الأحيان اِستخدام المصطلحات المعبرة عن المواقف بدقة في ظل التباين الذي يشهده الوسط العمالي خاصة بالنسبة للمؤسسات الكبرى، كما يمكنهم من التصريح بالمعرفة الظاهرة سواء بين الأفراد المستقلين عن بعضهم البعض أو أولئك الذي ينتمون إلى فرق عمل من نفس التخصص أو من تخصصات متباينة ، أما على المستوى الجماعي يسمح الإتصال من خلال التفاعل الإجتماعي الدائم و الفعال من تبادل وجهات النظر و تقاسم الرؤى التي تعتبر اِنعكاسا للرؤية الإستراتيجية للمؤسسة، مع تعزيز التعاون و الثقة في المجهود و كذا التفكير الجماعي الذي يعتبر أكثر فعالية مقارنة بأنماط التفكير الفردية خصوصا في بعض المواقف الحرجة.

أما بالنسبة للمؤسسة فإن الإتصال يقرب بين مختلف المستويات التنظيمية و يجعل القادة قادرين على تمكين مختلف الأفراد من المعلومات و الخبرات و التجارب التي تسهل عليهم أداء مهامهم و تعزز علاقتهم بالمؤسسة، و تجمعهم على نفس القيم و المبادئ التنظيمية لكن في ذات الوقت تحتاج المعرفة التنظيمية إلى تخزينها من أجل العودة إليها، عند الحاجة كما يتوجب على القادة أن يحرصوا على التعامل مع التعلم اِنطلاقا منظور عملي يعكس وظائف الإتصال الداخلي من تخطيط، تنظيم، توجيه و متابعة.

و حينما نتحدث عن الإتصال الداخلي، يستوجب منا الأمر الإشارة إلى مختلف وسائل الإتصال التي تعتبر كدعائم يسري توظيفها بناء على اِحتياجات المؤسسة، تطلعات الجمهور الداخلي، الأهداف المراد تحقيقها و متطلبات التعلم و مستواه، لهذا فالتحدي بالنسبة للاِتصال الداخلي لدى اِقترانه بالتعلم التنظيمي هو كيفية الجمع بين أدوار الإتصال المتعارف عليها في المؤسسة، و متطلبات تجسيد التعلم بالمؤسسة فهي توليفة صعبة إذا علمنا أن الرغبة في التعلم لدى الأفراد و على مستوى المؤسسة ذاتها متباينة فتضاف أدوار الإتصال و تتحول من تسهيل ممارسة التعلم إلى إقناع الأفراد بالتعلم.

## 3- الإجراءات المنهجية

**3-1- مجالات الدراسة :**

3-1-1- المجال المكاني

3-1-2- المجال الزماني

**3-2- مجتمع الدراسة و عينته :**

3-2-1- مجتمع الدراسة

3-2-2- عينة الدراسة

**3-3- منهج الدراسة**

**3-4- أدوات جمع البيانات:**

3-4-1- أدوات المرحلة الإستطلاعية

3-4-2- أدوات مرحلة التحقق

**3-5- نموذج الدراسة**

## 3- الإجراءات المنـهجية :

### 3-1- مجالات الدراسة :

#### 3-1-1- المجال المكاني للدراسة:

و قد وقع الإختيار على مؤسسة الصيانة الصناعية **SOMIK**، الكائن مقرها بمجمع سونطراك سكيكدة، و في ما يلي أهم المعلومات حولها.

**- نبذة تاريخية عن مؤسسة الصيانة الصناعية:[1]***

تعتبر مؤسسة الصيانة الصناعية سكيكدة **SOMIK**، شركة ذات أسهم برأسمال قدره **100.000.000.00** دينار جزائري ناتجة عن عملية قامت بها شركة سوناطراك **SONATRACH** وشركة إدارة المنطقة الصناعية في سكيكدة **EGZIK** .

تم إنشاؤها في **5 مايو 1991** بموجب المرسوم رقم **84-57** المؤرخ في **03 مارس 1984**، حيث تم إنشاء صوميك أساسا لتجهيز أقطاب النفط والغاز وصيانتها بطريقة متخصصة ومؤهلة، وكذلك لدعم الاحتياجات الضرورية لأقطاب الغاز والنفط لمجمع سوناطراك.

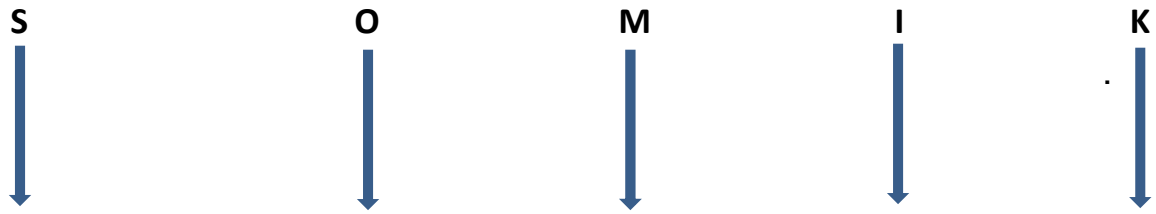
و في **عام 2008**، استحوذت سوناطراك على جميع أسهم شركة **EGZIK**، وبالتالي أصبحت مساهمًا بنسبة **100**٪، و تتربع المؤسسة على مساحة تقدر بحوالي **8 هكتار** تتواجد بمركز المنطقة الصناعية يحدها من الشمال مركب جميع الغاز الطبيعي ومن الشرق مؤسسة تسيير المناطق الصناعية ومن الغرب مؤسسة نقل الهيدروكربون ومن الجنوب منطقة التنمية و تبعد عن مدينة سكيكدة ب **4** كلم.

و تملك المؤسسة فروعا في ولاية وهران والجنوب، وباعتبارها مؤسسة ذات أسهم فإنها تسير من طرف الجمعية العامة للمساهمين، حيث تجتمع هذه الأخيرة في دورة عادية والتي تكون مرة في شهر جوان من كل سنة أو في الحالات الإستعجالية، ومن مهامها انتخاب مجلس الإدارة والمدير كل ثلاث سنوات قابلة للتمديد كما تقوم بتوزيع النتيجة الثانوية وتقاسم العائدات على المساهمين والأرباح على العمال.

في **عام 2013**، تم نقل أسهم الشركة المملوكة لشركة **Holding RCH** إلى محفظة القابضة **SIP**، في عام **2022**، قامت شركة **Holding SIP** بتغيير اِسم الشركة إلى: شركة سونطراك الخارجية

[1] معلومات تم الحصول عليها من قسم الإتصال، مؤسسة الصيانة الصناعية SOMIK (سونطراك سكيكدة)

والأنشطة الداعمة (H. SAES)، أما في **عام 2023**، نظمت شركة **SOMIK** إلى الشركة القابضة **(Sonatrach Services Parapétroliers SSPP** .




**سكيكدة الصناعية الصيانة مؤسسة**

**- نشاطات المؤسسة:**

يتمثل نشاطها في تقديم خدمات في مجال الصيانة الصناعية لمختلف الوحدات و الورشات ويشمل خمسة مجالات:

- **الهندسة الميكانيكية: Mécanique industrielle**

- تصنيع **Usinage**

- آلات دوارة **Machines tournantes**

- آلات دوارة والمضخات **Mécanique vannes et soupapes**

- **البناء Construction**

-تشكيل المعادن الصناعية **Chaudronnerie**

-أنابيب و التلحيم **Soudure et tuyauterie**

-هياكل معدنية **Charpente métallique**

- **الكهرباء والقياسات électricité et instrumentation**

-الكهرو ميكانيكية **électromécanique**

-الكهرباء الصناعية **Mécanique industrielle**

-القياسات **Instrumentation**

- **حماية الهياكل Protection des ouvrages industriels**

-صباغة صناعية **Peinture industrielle**

-عزل حراري بارد وساخن **Calorifugeage chaud et froid**

-الهندسة المدنية **Génie civil**

- أعمال النجارة العامة **Menuiserie générale**

- **الخدمات اللوجيستية Logistique**

- وسائل النقل بأنواعها وعتاد التشحين والتفريغ **Manutention et transport**

- سقالات **Echafaudage**

- **أهداف المؤسسة :**

إن مؤسسة الصيانة الصناعية تسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف منها:

- تنمية الخبرات في مجال الصيانة.

- إنشاء علاقات شراكة متعددة مع متعاملين من أجل حفظ وتثبيت مكانة المؤسسة في السوق العالمية وتوسيع رقعة وجودها في مختلف الأسواق.

- تنمية المؤسسة وتحسين النتائج المالية.

- الإرتقاء بالمستوى الأمثل لأداء المؤسسة.

- تمتين وتدعيم المهارات و تنويعها على جميع المستويات لترقية صورة المؤسسة.

- بلوغ الدرجة القصوى لإرضاء الزبون.

- التعاون والتنسيق في العمل على مستوى الهياكل والأقسام الإدارية والتقنية للمؤسسة.

- الحصول على صور دائمة مرتبطة بالجودة والمصداقية.

### 3-1-2- المجال الزماني للدراسة:

و تشير إلى الفترة الزمنية التي قضاها الباحث من أجل القيام بالدراسة الميدانية بدءا بالمرحلة الإستطلاعية وصولا جمع البيانات النهائية التي تمكنه من تحقيق أهداف الدراسة بالإستعانة بمجموعة من الأدوات.

و على إثرها فقد تم توزيع الفترة الزمنية للدراسة الميدانية بين المرحلة الاستطلاعية التي إمتدت من شهر **مارس** إلى غاية شهر **ماي** سنة **2024**، تم فيها التعرف عن قرب عن المؤسسة و طبيعة نشاطها و فحص أهم المديريات و الأفراد الذين لهم علاقة بالموضوع محل الدراسة ، لتبدأ بعدها مرحلة التحقق بتوزيع إستمارة الإستبيان و إجراء المقابلات طيلة شهري **سبتمبر و أكتوبر** من نفس السنة .

## 3-2- مجتمع الدراسة و عينته:

### 3-2-1- مجتمع الدراسة:

يعرّف على أنّه :"مجموعة من ال عناصر تشترك في خاصية أو عدّة خصائص تميزها عن بقية العناصر الأخرى و الّتي يجري عليها البحث أو التقصي" **(موريس أنجرس، ترجمة بوزيد صحرواي و كمال بوشرف و سعيد سبعون، 2004، صفحة 298)**.

و يتمثل مجتمع الدراسة الحالية في كل الإطارات بالمؤسسة بغض النظر عن تخصصاتهم أو المديريات و الأقسام و المصالح التابعين لها، و الذين قدر عددهم **ب 189إطار**.[2]

### 3-2-2- عينة الدراسة:

تعرف على أنّها:" مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة حيث يتم اِختيارها بطريقة معينة بغية إجراء الدراسة عليها و من ثمّ اِستخدام النتائج المتوصل إليها و تعميمها على كامل مجتمع الدراسة الأصلي " **(عبيدات، أبو نصار، و مبيضن، 1999، صفحة 36)**

و فيما يتعلق بعينة الدراسة فقد تم الاِعتماد على العينة المتاحة، حيث وزعت اِستمارة الإستبيان على **120 مفردة** و اِستُرجِع منها **99 اِستمارة**، و قد وقع الاِختيار على هذا النوع من العينة للأسباب التالية:

- رفض بعض المبحوثين ملئ الاِستمارة إما لضيق الوقت ، أو عدم إحاطتهم بمعلومات عن موضوع الأطروحة بحكم تخصصاتهم التقنية.
- نزول بعض المفردات للميدان و في عطل تزامنا مع توزيع الاِستمارة.
- التشبع في الحصول على الإجابات و بالتالي تقرر الاِكتفاء بهذا العدد.

[2] معلومات تم الحصول عليها من مصلحة التوظيف بمؤسسة الصيانة الصناعية (سوناطراك يكيكدة)

**3-3- منهج الدراسة:**

يعتمد الباحث على منهج البحث العلمي الذي يساعده في تناول مشكلة بحثه، و على إثرها فقد تمت الإستعانة في الدراسة الحالية **بالمنهج الوصفي التحليلي** و الذي يعرف على أنه "عملية الرصد و المتابعة الدقيقة للظاهرة أو لأي حدث بطريقتين كمية، نوعية، خلال فترة زمنية أو فترات معينة، للتعرف على الظاهرة أو الحدث من حيث المحتوى و المضمون للوصول إلى نتائج و تعميمات تساعد في فهم الواقع و تطويره" (**عليان ر.، غنيم، أبو السندس، و سليم أبو زيد، 2008، صفحة 44**).

و يعتبر هذا المنهج أكثر اِستخداما لدراسة الظاهر الإنسانية و الإجتماعية، إذ يصعب إخضاع بعض الظواهر للتجريب، و عليه فقد تم اِستخدامه لإقترابه من طبيعة الدراسة لأنه يعتمد على الوصف، التحليل و التفسير.

و قد وُظف هذا المنهج من أجل وصف العلاقة بين الإتصال و التعلم التنظيمي، بناء الإطار النظري المتعلق بموضوع الدراسة، و كذا رصد الدراسات السابقة، فضلا عن التحليل الكمي و الكيفي لنتائج الدراسة الميدانية و كذا الإجابة عن السؤال الرئيسي و الأسئلة الفرعية.

**3-4- أدوات جمع البيانات:**

**3-4-1-المرحلة الإستطلاعية:**

**3-4-1-1- المقابلة:**

و من الأدوات المستخدمة في هذه المرحلة أداة المقابلة، و تعرف على أنها:" لقاء يتم بين الباحث أو من ينوبه، و الّذي يتولى طرح مجموعة من الأسئلة على المستجوبين وجها لوجه و يقوم الباحث أو المقابل بتسجيل الإجابات على الإستمارات" (**عليان و غنيم، 2008، صفحة 109**).

و على إثرها فقد اُستخدمت المقابلة الحرة (غير المقننة) في الفترة الممتدة ما بين **01 مارس 2024** إلى غاية **15 ماي 2024**، و تقوم المقابلات الحرة على طرح سؤال عام حول موضوع الدراسة و بناء على إجابة المبحوث يتم طرح بقية الأسئلة الّتي لا يجري تحضيرها بشكل مسبق، أين تم إجراء مقابلات حرة لأكثر من مرة و هذا من أجل الحصول على معلومات مستفيضة حول النقاط التّالية: طبيعة نشاطات المؤسسة، الهيكل التنظيمي و توزيع المهام، عدد العمال داخل و خارج المؤسسة فرع سكيكدة، بالإضافة إلى شرح طبيعة الموضوع و تبيان مواطن الإستفادة مقارنة بطبيعة نشاط المؤسسة غير الإنتاجي.

### 3-4-2-مرحلة التحقق:

#### 3-4-2-1- اِستمارة الاِستبيان:

بغية دراسة العلاقة بين الإتصال و تحسين التعلم التنظيمي، و بالاِعتماد على ما ورد بالدراسات السابقة، و بعد الإطلاع على الأدبيات المتعلقة بالموضوع، تم الاِستعانة باِستمارة الاِستبيان كأداة رئيسية لجمع البيانات، و تعرف على أنها:"أداة ليتم من خلالها جمع معلومات ذات العلاقة بموضوع البحث عبر اِستمارة معينة تضم عددا من الأسئلة، تكون مرتبة منطقيا بشكل مناسب، يتم توزيعها على أشخاص معينين لملئها" (**عليان و غنيم، 2008، صفحة 88**).

إن الاِعتماد على هذه الأداة كان نابعا من متطلبات الموضوع نفسه، و الذي اِستدعى جمع المعلومات و محاولة الوصول إليها من خلال المبحوثين، و تبعا لأسس البحث العلمي فقد قمنا بوضع اِستمارة الاِستبيان و بنائه بشكل مبدئي خلال سنة **2023**، و بعد إطلاع الأستاذ المشرف عليها و الاِلتزام بالملاحظات المقدمة تم توجيهها للتحكيم من قبل خمسة أساتذة جامعيين ، و على إثرها تم إجراء التعديلات المطلوبة دون المساس بتوجه الأطروحة و قد تم تقسيمها إلى ستة محاور كانت الأسئلة موزعة كالآتي:

**المحور الأول: متعلق بالبيانات السسيوديمغرافية:**

حيث تضمن هذا المحور أربعة (**4**) أسئلة.

**المحور الثاني: ممارسة التعلم الفردي داخل مؤسسة SOMIK:**

حيث تضمن هذا المحور سبعة (**7**) أسئلة.

**المحور الثالث: ممارسة التعلم الجماعي داخل مؤسسة SOMIK:**

حيث تضمن هذا المحور خمسة (**5**) أسئلة.

**المحور الرابع: ممارسة التعلم التنظيمي داخل مؤسسة SOMIK:**

حيث تضمن هذا المحور خمسة (**5**) أسئلة.

**المحور الخامس: وسائل الإتصال الموجهة لدعم تحسين مستويات التعلم داخل مؤسسة SOMIK :**

حيث تضمن هذا المحور ثمانية (**8**) أسئلة.

**المحور السادس: مساهمة أشكال الإتصال في تحسين سيرورة الإنتقال بين مستويات التعلم داخل مؤسسةSOMIK :**

حيث تضمن هذا المحور أربعة (**4**) أسئلة.

**المحور السابع: معيقات التعلم من وجهة نظر إطار مؤسسة SOMIK:**

حيث تضمن ثلاثة (**3**) جداول وزعت بين المعيقات المتعلقة بالأفراد، التنظيمية و البيئية و قد صيغت في مجملها في ثلاثين (**30**) عبارة.

**3-4-2-2- المقابلة:**

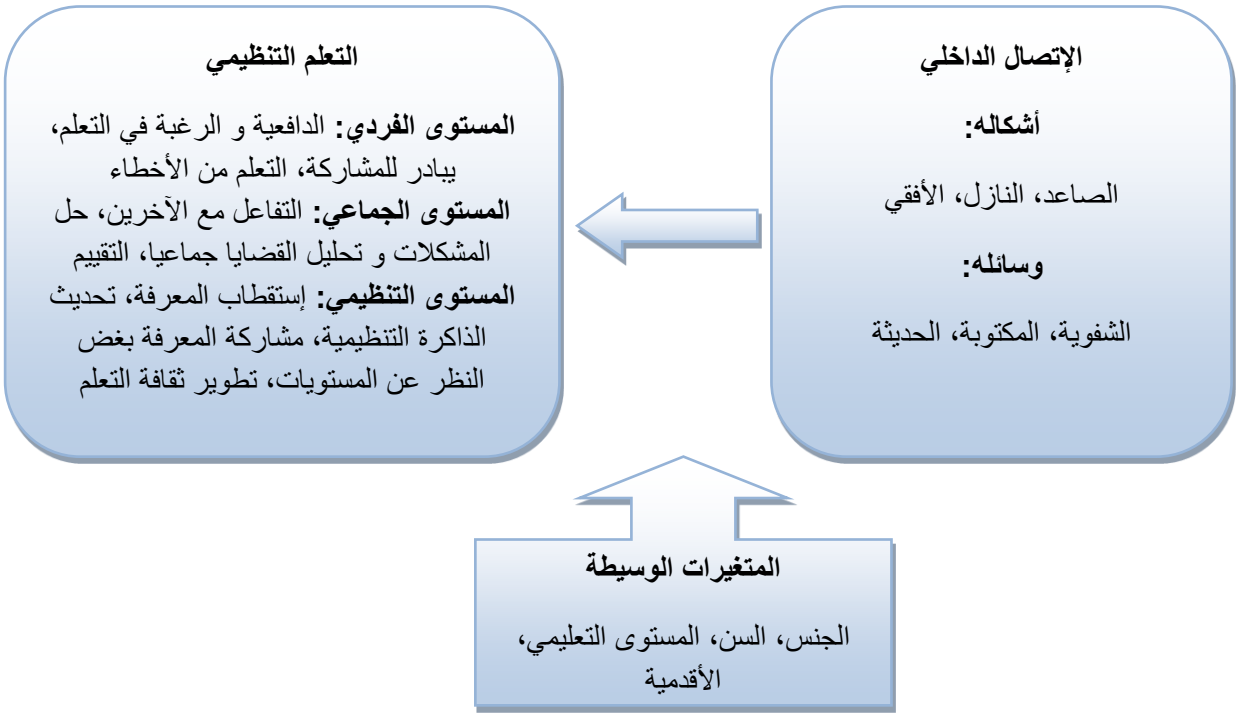
لقد اِستدعت النتائج المنبثقة عن اِستمارة الاِستبيان، الاِستعانة بالمقابلة من أجل تعزيز الإجابات المتعلقة بالمحور الرابع الخاص بممارسة التعلم التنظيمي **بمؤسسة الصيانة الصناعية SOMIK** و ذلك لدواعي بحثية، و على إثر الدراسة الاِستطلاعية فقد تقرر إجراء المقابلات في شكل أسئلة مفتوحة مع كل من:

- رئيس مصلحة (التكوين، تسيير المسار المهني).
- رئيس خلية التدقيق الداخلي.
- رئيس قسم الإعلام الآلي .
- المسؤول الفرعي لمصلحة التوظيف.

و يرجع سبب الإستعانة بالمقابلة من أجل الإجابة على **المحور الرابع** لكون "المقابلة تتسم بجملة المميزات نذكر منها: يستطيع الباحث الحصول على بيانات كافية و دقيقة من خلال معرفته بردود الأفعال المرافقة لإجابات المستجوبين مما يعزز الوصول بدقة في الحصول على بيانات، كما يتمكن الباحث من تدوين ردود الأفعال التي يلاحظها على المستجوبين، كما أن القيام بالاِتصال المباشر مع المستجوبين يجعل النتائج المتحققة ذات بعد تشاركي خاصة إذا تميزت الإجابات المعطاة بالصراحة و الدقة (**حمود و اللوزي، 2008، صفحة 101**).

## 3-5- نموذج الدراسة:

*الشكل رقم (12): نموذج الدراسة*




*المصدر: من إعداد الباحثة بالإطلاع على الأدبيات*

لتحقيق أهداف الدراسة يستوجب اِعتماد أنموذج يحدد المتغيرات و العلاقة فيما بينها، و بالنسبة للدراسة الحالية يتمثل **المتغير المستقل** في الإتصال داخل المؤسسة (الإتصال الرسمي فقط) بأشكاله (الصاعد، النازل، الأفقي)، و كذا وسائله(الشفوية، المكتوبة و الحديثة)، أنا **المتغير التابع** فيتمثل في التعلم التنظيمي بمستوياته(الفردي، الجماعي و التنظيمي)، و قد اِرتأينا كذلك دراسة العناصر الوسيطة و المتمثلة في الجنس، السن، المستوى التعليمي و الأقدمية في العمل.

## 4- تحليل البيانات و تفسيرها

**4-1- المحور الأول:** البيانات السسيوديمغرافية

**4-2- المحور الثاني:** ممارسة التعلم الفردي للتعلم داخل مؤسسة **SOMIK**

**4-3- المحور الثالث:** ممارسة التعلم الجماعي للتعلم داخل مؤسسة **SOMIK**

**4-4- المحور الرابع:** ممارسة التعلم التنظيمي للتعلم داخل مؤسسة **SOMIK**

**4-5- المحور الخامس:** وسائل الإتصال الموجهة لدعم تحسين مستويات التعلم داخل مؤسسة **SOMIK**

**4-6- المحور السادس:** مساهمة أشكال الإتصال في تحسين سيرورة الإنتقال بين مستويات التنظيمي بمؤسسة **SOMIK**

**4-7- المحور السابع:** معيقات ثقافة التعلم داخل المؤسسة من وجهة نظر إطارات مؤسسة **SOMIK**

## 4- تحليل البيانات و تفسيرها:

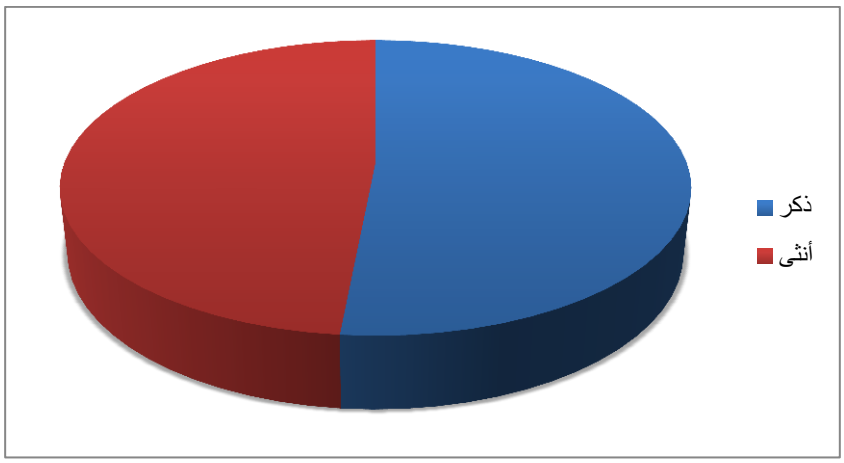
### 4-1-المحور الأول: البيانات السيوسيوديمغرافية:

*الجدول رقم (1): توزيع مفردات العينة حسب متغير الجنس:*

| الفئة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| ذكر | 51 | %51.51 |
| أنثى | 48 | % 48.48 |
| المجموع | 99 | % 100 |

في **الجدول رقم (1) الذي يوضح توزيع مفردات العينة حسب متغير الجنس** نجد أن **%51.51** من الذكور في حين أن **%48.48** من الإناث و منه **نستنتج** أن عدد الذكور ضمن مفردات العينة تفوق عدد الإناث و الذي يمكن تفسيره بطبيعة النشاط الذي تمارسه المؤسسة و هو كل ماله علاقة بالصيانة الصناعية، فعلى غرار الوظائف الإدارية في مجال الموارد البشرية و الإعلام الآلي و الإتصال و غيرها إلا أن بعض الوظائف الأخرى تحتاج فئة العاملين من الذكور كالأمن الصناعي، الصباغة الصناعية، و كل أنواع الكهرباء .....إلخ كما أن هذه الفئة (الذكور) تميل إلى إختيار هذه التخصصات في الجامعة.

*الشكل رقم (13): دائرة نسبية توضح توزيع المبحوثين حسب الجنس*

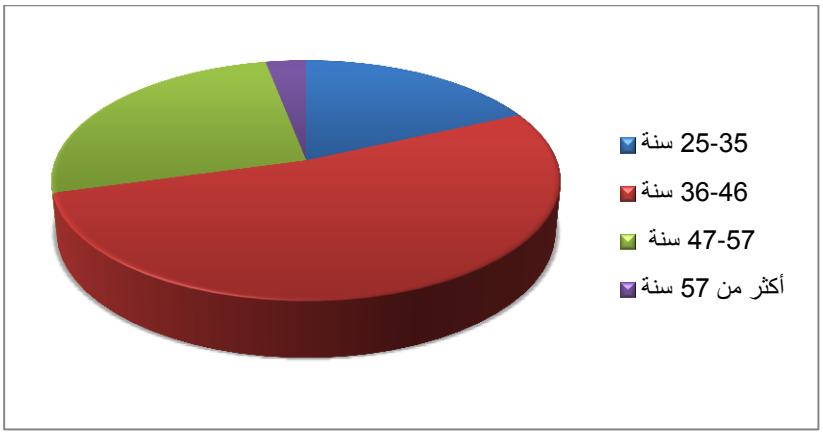


*الجدول رقم (2): توزيع مفردات العينة حسب متغير السن:*

| الفئة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| 25-35 سنة | 18 | % 18.18 |
| 36-46 سنة | 52 | % 52.52 |
| 47-57 سنة | 26 | % 26.26 |
| أكثر من 57 سنة | 3 | % 3.03 |
| المجموع | 99 | % 100 |

في **الجدول رقم (2) الذي يوضح توزيع مفردات العينة حسب متغير السن** نجد: أن **18.18 %** تتراوح أعمارهم ما بين **25-35 سنة**، و **52.52 %** تتراوح أعمارهم **ما بين 36-46 سنة**، في حين نجد **26.26 %** أعمارهم **من 47-57 سنة** أما المفردات التي تفوق أعمارهم **57 سنة** فيمثلون **3.03 %** من مجموع مفردات العينة، و منه **نستنتج** أن الفئة الغالبة هي فئة المفردات التي تتراوح أعمارهم ما بين **36-46 سنة** و هذه الفئة تصنف في بعض الدراسات السسيولوجية و النفسية ضمن فئة الشباب و هذا دليل على أن المؤسسة تولي أهمية لتوظيف الفئة الشبانية، تليها الفئة الذين تتراوح أعمارهم **من 47-57 سنة %**، و يمكن أن نفسر ذلك بحكم قدم النشاط الذي تمارسه المؤسسة بالولاية، أما الفئة التي يفوق سنها **57 سنة** فقد مثلت نسبة قليلة و هي فئة غالبا ما يحال أصحابها على التقاعد بعد فترة ليست بطويلة.

*الشكل رقم (14): دائرة نسبية توضح توزيع المبحوثين حسب السن*

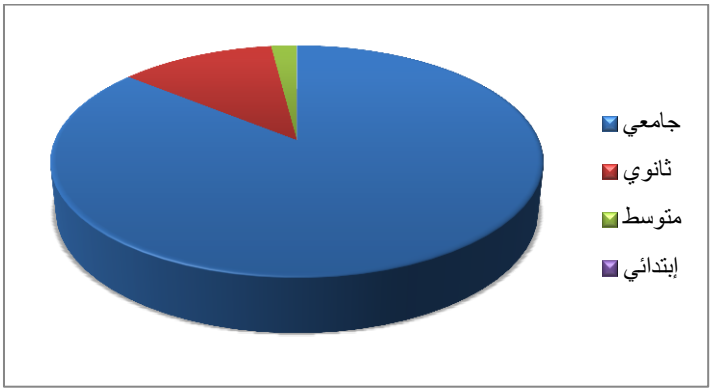


*الجدول رقم (3): توزيع مفردات العينة حسب متغير المستوى التعليمي:*

| الفئة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| جامعي | 85 | % 85.85 |
| ثانوي | 12 | %12,12 |
| متوسط | 2 | %2.02 |
| إبتدائي | 0 | %0 |
| المجموع | 99 | % 100 |

**في الجدول رقم (3) الذي يمثل توزيع مفردات العينة حسب متغير المستوى التعليمي** نجد: **85.85 %** من مفردات العينة من **الجامعيين**، في حين **12.12%** من مفردات العينة **مستواهم ثانوي**، أما **مستوى المتوسط** فمثلت نسبة **2.01%** من مجموع مفردات العينة، و منه نستنتج أن أغلب مفردات العينة هم من الجامعيين ، و يمكن أن نرجع ذلك إلى حرص المؤسسة على توظيف الأفراد من الجامعيين و ذوي الكفاءات خاصة، و أن المؤسسة حاصلة على **شهادة الإيزو في مجال إدارة الجودة إيزو 9001** سنة **2015**، و **شهادة الإيزو في مجال إدارة و حماية البيئة إيزو 14001** سنة **2014**، و شهادة **إيزو 45001** سنة **2018** في **مجال إعتماد المعايير العالمية في الصحة و الأمن العمل**، و حفاظا على هذه المكانة التي تحصلت عليها خلال سيرورة نشاطها طيلة سنوات، كان لزاما عليها تدعيم المؤسسة بالكادر البشري من ذوي الكفاءات الجامعية، التي تمثل رصيد بشري قادر على إستيعاب أهداف المؤسسة و مدرك لضرورة رفع التحديات بشكل يومي للحفاظ على هذه المكانة على الصعيد الوطني و العالمي.

*الشكل رقم (15): دائرة نسبية توضح توزيع المبحوثين حسب المستوى التعليمي*

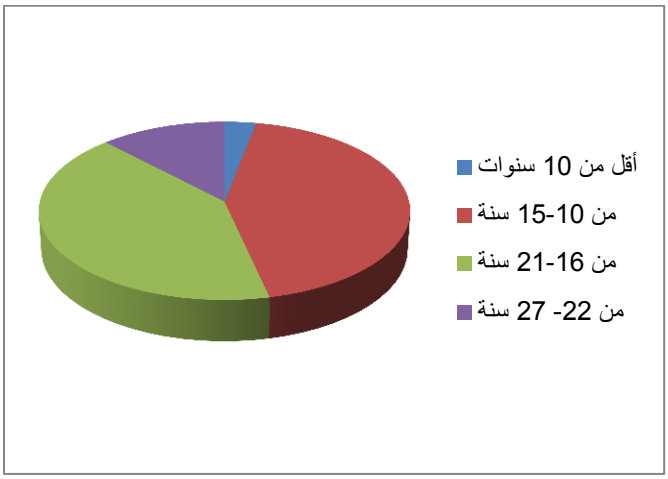


***الجدول رقم ( 4): توزيع مفردات العينة حسب متغير الأقدمية:***

| الفئة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| أقل من 10 سنوات | 3 | % 3.03 |
| من 10-15 سنة | 43 | %43.43 |
| من 16- 21 سنة | 41 | % 41.41 |
| من 22- 27 سنة | 12 | %12.12 |
| المجموع | 99 | % 100 |

**في الجدول رقم (4) الذي يمثل توزيع مفردات العينة حسب متغير الأقدمية** نجد أن: الذين تقل أقدميتهم عن **10 سنوات** يمثلون **3.03 %** من مفردات العينة، في حين نجد **43.43 %** تتراوح أقدميتهم في العمل ما بين **10-15 سنة**، في حين مثل الأفراد الذين تتراوح أقدميتهم ما بين **16- 21 سنة** نسبة **41.41 %**، في حين نجد أن **12.12 %** تتراوح أقدميتهم في العمل ما بين **22- 27 سنة** و منه **نستنتج** أن الفئات التي تمتد أقدميتهم في العمل ما بين **10-15 سنة** و **16- 21 سنة** قد مثلت الفئة الغالبة بنسبة **42.57 %** و **40.59 %** على التوالي و الترتيب، و يفسر ذلك بسعي المؤسسة على تجديد كادرها البشري بِاستمرار و هو ما يؤكده نتائج الجدول رقم (2)، و الدليل على ذلك أن الفئة التي تقل أقدميتهم عن العمل عن **10 سنوات** تمثل نسبة **2.97 %** فقط.

***الشكل رقم (16): دائرة نسبية توضح توزيع المبحوثين حسب الأقدمية***



## 4-2-المحور الثاني: ممارسة المستوى الفردي للتعلم بمؤسسة الصيانة الصناعية SOMIK:

***الجدول رقم (5): توزيع مفردات العينة حسب متغير الرغبة الذاتية في التعلم:***

| الفئة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **دائما** | **76** | **% 76.76** |
| **أحيانا** | **14** | **% 14.14** |
| **أبدا** | **9** | **%9.09** |
| **المجموع** | **99** | **% 100** |

**في الجدول رقم (5) الذي يمثل توزيع مفردات العينة حسب متغير الرغبة الذاتية في التعلم** نجد أن: **76.76 %** من مفردات العينة يملكون دائما و بشكل مستمر رغبة ذاتية للتعلم، في حين **14.14 %** أجابوا أنهم أحيانا ما يملكون هذه الرغبة، في حين نجد أن أولئك الذين لا يملكون هذه الرغبة أبدا مثلوا **9.09 %** من مجموع مفردات العينة، و لهذا فقد **أظهرت النتائج الميدانية أن معظم مفردات العينة يملكون رغبة ذاتية قوية في التعلم** ، و التي تعبر عن وجود اِندفاع لدى الفرد لتلقي و اِكتساب معارف و مهارات جديدة ، و من تم تطبيقها للوصول إلى التغيير المرجو، ففي العادة ترتبط الرغبة الذاتية في التعلم بمجموعة من الأهداف، يسعى الفرد إلى تحقيقها و لا يمكن الحديث عن التعلم ما لم يلازمه تغيير في السلوك، الأفكار، المعلومات، المعارف، المشاعر و الأحاسيس.

و كما ترتبط هذه الرغبة بوجود دافع داخلي، يمكن للعوامل الخارجية المتمثلة في عناصر البيئة المحيطة أن تحفز هذا الدافع من خلال تشجيع الفرد على التعلم و مكافئته على ذلك، كما أن الرغبة تعتبر شرطا أساسيا من شروط تسريع التعلم من جهة و تحقيق الفعالية المطلوبة منه من جهة أخرى. و تعرف الرغبة في التعلم حسب **Scager et al** "على أنها الاِستمتاع بالتعلم و بدل المزيد من الوقت و الجهد و التوجه نحو الإتقان و الفضول في تعلم المهمات الصعبة" **(حسين و سعيد، 2021، صفحة 478)**، ولتطبيق الرغبة في التعلم على أرض الواقع يجب أن تتوفر لدى الفرد جملة من العناصر هي كالآتي:

**1- عنصر الإستعداد:** و الذي يرتبط بمجموعة من الخصائص الموجودة لدى الفرد و التي تعمل إما على تسهيلها أو إعاقتها منها:

النضج و هو النضج العضوي للإستعداد و الذي يعبر عن النمو الداخلي للجانب العقلي و العمر كذلك، ضف لها التجارب و الخبرات التي بتراكمها تساهم في بناء الإستعداد **(عبايدية، 2017-2018، صفحة 41)** .

و كذا الدافعية " فإن للدافعية وظائف في التعلم، منها وظيفة تحريك و تنشيط السلوك لتحقيق التعلم، توجيه التعلم إلى أهداف محددة و بالتالي يكون السلوك التعليمي سلوكا هادفا و أخيرا ضمان إستمرارية السلوك المراد تعلمه من أجل تحقيق التعلم المراد تحقيقه **(نعيجة، 2011-2012، صفحة 37)**.

**2- الإتجاه و الوضع العقلي:** يزداد معدل التعلم عند الفرد كلما توفر عنده دافع قوي و نشيط.

**3- المعنى:** يكون التعلم سريعا و سهل الإحتفاظ به، كلما كان معنى المادة المتعلمة عاليا .

**4- المعرفة:** بالنتائج فالإطلاع على نتائج الأعمال يعزز السلوك المستقبلي للفرد **(عبايدية، 2017-2018، صفحة 41)**.

"و هناك عدة مصادر دافعة للتعلم نجد المصادر الداخلية حيث يميل الأفراد لتعلم بعض المهام لأنها تلقى إستحسان و تفضيل من قبلهم في حين قد يعتبره آخرون بعيدة عن رغباتهم و تطلعاتهم، و لهذا حتى تتمكن المنظمة تشغيل الترغيب الذاتي للأفراد و الإعتماد عليه في تنشيط تعلم الأفراد من أجل ممارسة الأداء المطلوب، عليهم أن يوقنوا بالمجالات و الجوانب التي يعتبرها الأفراد مهمة لحياتهم و طموحاتهم، كما يجب عليها التحقق من الطرق المناسبة لإيصال هذا التعلم عن طريق تنشيط الترغيب الذاتي للفرد" **(جواد، 2010، الصفحات 127-128)**، و في هذا الصدد يجب أن نشير إلى أن ترغيب الفرد للتعلم لا يرتبط فقط بمصادر داخلية متعلقة بالفرد نفسه، بل كذلك بمصادر خارجية من خلال المكافآت و الحوافر و التشجيع، ووجود أهداف واضحة و دقيقة،....إلخ.

على الرغم من أن دراسة " **ترغيني صباح** " توصلت إلى أن التعلم الذاتي للأفراد يمكنهم من تعلم معلومات قد لا تكون ذات فائدة للعمل أو أن ما يتعلمونه يبقى حبيس عقولهم و لا يتشاركونها مع زملائهم سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

لهذا فالتعلم الفردي يعتبر ركيزة أساسية لتطوير معرفة الفرد و مع تقاسمها و تحويلها من ضمنية إلى صريحة فإنها تثري المعرفة التنظيمية، و تجدر الإشارة إلى أن وجود رغبة في التعلم لا تعني بالضرورة أن الفرد يمارس فعلا تعلميا " بل نستثني منها بعض الحالات منها التّغييرات النّاشئة و التي تواكب النمو الجسدي و العقلي للفرد، و بالتالي فهي تمثل تغيرات عمرية طبيعية لا علاقة لها بالخبرات و الممارسات، و هناك التّغيرات السّلوكية المؤقتة نتيجة حالات مؤقتة يواجهها الإنسان، مثل

مواقف الإجهاد، أو الجوع أو نتيجة تناول أدوية معينة، أو تغيير في دافعية الإنسان، و هي عوامل قد تؤدي إلى تدني إنتاجية الفرد إذا مازالت فقد يعود أداؤه إلى التّحسن من جديد، و لا يشكل الإِنتعاش المؤقت إِكتسابا لسلوك جديد من قبل الفرد" **(حريم، 2004، صفحة 138)**، ووفق **نظريات التعلم الإِجتماعي** تعتبر الدافعية أو الرغبة تجاه السلوك أو المعلومات المراد تعلمها من أهم أسباب تحقيق التعلم في حد ذاته وفق ما ورد في الإطار عنصر نظريات التعلم.

كما يلعب التعلم الجماعي دورا أساسيا في الحث على الرغبة في التعلم ، و هي نتائج توصل عليها "**روبيرت بليتي**" في كتابه "**التعلم التعاوني**" حيث توصل إلى أن المتعلمين الذين يتبعون أسلوب العمل من خلال المجموعات توصلوا إلى نتائج إيجابية و تحسن تعلمهم مقارنة بأولئك الذين تعلموا في الوضعيات العادية **(قلي، 2007، صفحة 65)**.

و بإسقاط **نظرية البنائية الوظيفية** في العلاقة بين الرغبة في التعلم و التعلم الفردي، نجد أن الرغبة تلعب وظيفة تدفع من خلالها الفرد إلى الحصول على المعلومات و المهارات الجديدة التي تمكنه من تحقيق التطور الذاتي و النمو المهني، و كذا تطوير الأداء و السلوك الفردي، و عليه فهي تعتبر سبب نتيجته ممارسة التعلم الفردي، و من المنظور الوظيفي الذي يرى أن الجزء يؤدي وظيفة تساهم في إِستقرار النسق الكلي، فإن الرغبة من منطلق كونها دافع داخلي تؤدي إلى تعلم الفرد و هو ما ينعكس على المؤسسة لممارسة مستويات أخرى للتعلم، كما أن الهرم الوظيفي عند منظور البنائيين يؤدي أدوارا يقوم بها الأفراد كل في مركزه ، و هو ذات الدور الذي يمارسه كل فرد يسعى للتعلم داخل المؤسسة.

***الجدول رقم (6): توزيع مفردات العينة حسب متغير الرغبة في التعلم و إنعكاسها على الدافعية في العمل:***

| الفئة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **دائما** | **45** | **% 45.45** |
| **أحيانا** | **45** | **% 45.45** |
| **أبدا** | **9** | **% 9.09** |
| **المجموع** | **99** | **% 100** |

**في الجدول رقم (6) الذي يوضح توزيع مفردات العينة حسب اِنعكاس الرغبة في التعلم على الدافعية في العمل** نجد: أن الذين أجابوا ب: دائما و أحيانا مثلت نفس النسبة و التي قدرت ب: **45.45 %** في حين عبر **9.09 %** من مفردات العينة أن رغبتهم في التعلم لم تنعكس على دافعيتهم للعمل، و من **نستنتج** أنه يوجد اِختلاف في وجهة نظر المبحوثين في علاقة الرغبة في التعلم و اِنعكاسها على دافعيتهم في العمل .

إن العلاقة بين المتغيرين (الرغبة في التعلم و الدافعية في العمل) وثيقة جدا، ففي العادة تنعكس الرغبة الذاتية للفرد في التعلم على دافعيته في العمل أولا لأن الرغبة باِعتبارها شعور داخلي تدفع الفرد إلى اِختبار ما تعلمه في مكان عمله، ثانيا فالدافعية تعزز الرغبة في التعلم من أجل المضي قدما لتحقيق التنمية الذاتية و النمو المهني، و هي غاية كل فرد داخل المؤسسة خاصة إذا ما اِرتبطت بطموحات و أهداف فردية ، و يلعب القادة أدوارا متنامية في توفير البيئة الداعمة و المشجعة خاصة مع اِستخدام بعض وسائل الإتصال لإكساب الفرد مهارات و معارف جديدة ، أو حتى بث روح التعلم على غرار التدريب و التكوين، و عليه فمجال العمل يصبح ميدانا للفرد لتطبيق ما تعلمه، و لهذا فالأفراد الذين يملكون رغبة عالية للتعلم مثلما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية نجدهم مندفعين للعمل لِاختبار نتائج تعلمهم من جهة ، و تطوير ذواتهم مهنيا من جهة أخرى .

و تعزيزا لحث العاملين على التعلم ، و بحسب المقابلة مع **رئيسة مصلحة التكوين** فإنه يتم الحرص على التكفل بالظروف المادية و المعنوية و ظروف العمل المحترمة، و هذا للسعي من أجل تطوير المعارف و التعلم بالشكل الذي يعزز المسار المهني لعمال المؤسسة، و تتوافق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة "**ترغيني يوسف**" حيث يملك العمال رغبة في التعلم مدعومة بتشجيع المؤسسة على ذلك.

إن العلاقة بين المتغيرين نابعة من **مبادئ البنائية الوظيفية** فالرغبة و الدافعية هي عناصر جزئية من جملة العناصر التي تشكل التنظيم و لكل منها أهميتها و أدوارها، كما سبق مناقشتها تؤدي في النهاية إلى تحقيق المؤسسة لأهدافها، فمن **منظور وظيفي** تؤدي الرغبة الذاتية في التعلم إلى زيادة دافعية الفرد في العمل و تحسين أداءه في العمل، و بالتالي يؤدي إلى اِستقرار النسق العام و على العكس إذا ما اِنخفضت هذه الرغبة تقل دافعية الفرد لأداء مهامه الأمر الذي يؤدي اِختلال النسق الذي ينشط فيه الفرد.

**الجدول رقم (7): توزيع مفردات العينة حسب متغير تخصيص وقت لإكتساب معلومة جديدة:**

| الفئة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **دائما** | **45** | **%45.45** |
| **أحيانا** | **51** | **%51.51** |
| **أبدا** | **3** | **%3.03** |
| **المجموع** | **99** | **% 100** |

**في الجدول رقم (7) الذي يوضح توزيع مفردات العينة حسب متغير تخصيص وقت لإكتساب معلومات جديدة** وجدنا أن **45.45%** من مفردات العينة أجابوا بأنهم يخصصون وقتا لإكتساب معلومات جديدة ، مقابل **51.51%** أجابوا بأنهم أحيانا ما يخصصون وقتا لإكتساب معلومات جديدة في حين **3.03%** لا يخصصون وقتا لإكتساب معلومات جديدة، و منه **نستنتج** أن مع معظم مفردات العينة يخصصون وقتا لإكتساب معلومات جديدة و لكن بصفة غير دائمة.

حيث تعتبر هذه العملية عاملا مهما في عملية التعلم الفردي و منه تحسين بقية المستويات التعلمية الأخرى (الفرقي و المنظمي)، و عليه فالعوامل الداعمة لتخصيص وقت من قبل المبحوثين من أجل اِكتساب معلومات جديدة مرتبط أساسا بوجود الرغبة و الدافعية التي تم مناقشتهما في الجدولين السابقين، فالرغبة في التعلم تدفع الفرد للحرص على اِكتساب معلومات جديدة و هو نفس الأمر بالنسبة للدافعية في العمل، فكلما اِمتلك الفرد دافعية قوية لممارسة وظيفته دفعه ذلك إلى الحرص على البحث و اِكتساب معلومات جديدة، و من تبعات إحداث تغيير معرفي و سلوكي بالشكل الذي يضمن اِستقرار المؤسسة دون المساس بالأدوار الأخرى المنوطة بها ، فلا يمكن أن يحدث التعلم أي كان مستواه إذا لم يتبعه حدوث تغيير في بناء في الأفكار ، السلوكات و ممارسات الأفراد، و تتوافق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة "**فاسي فاطمة الزهراء**" حيث أن الأساتذة عينة

الدراسة يسعون إلى التعلم المستمر و البحث عن معارف جديدة و تحصيلها، و هو نفس الأمر مع دراسة "**ترغيني يوسف**" حيث يقوم العمال أو الإطارات بتخصيص وقت من أجل اِكتساب معارف جديدة.

و من **منظور بنائي وظيفي** فإن تخصيص وقت لإكتساب معلومات ، معارف ، مهارات و تجارب جديدة، يمكن أن يُحدِث تغييرات بناءة في سلوكيات الأفراد، فالتغيير من صميم البنائية الوظيفية و يتحقق من المعارف و المكتسبات الجديدة لكن مع محاولة التنظيم الحفاظ الدائم على التوازن الداخلي، كما أن البنائية الوظيفية ترى بأن التنظيم يرفض الخلل و أن حدوثه يؤدي بالأجزاء إلى محاولة اِستعادة التوازن و تكييف أدوارها بالشكل الذي يحافظ على النسق العام للتنظيم، و عليه فإن حدوث خلل في رغبة الفرد في التعلم و في تخصيص وقت لذلك تعني أن التغير البناء الذي ينجر عن التعلم لن يحدث و بالتالي سيتجه التنظيم (المؤسسة) لحث الأفراد على التعلم و اِكتساب المعلومات و المعارف الجديدة من خلال جملة من السياسات و الإستراتيجيات لبث ثقافة التعلم داخلها.

أما بالنسبة لأولئك الذين أجابوا بأنهم لا يخصصون وقتا للتعلم، و على قلتهم فقد يعود ذلك إلى العديد من الأسباب إما أنهم لا يملكون رغبة في التعلم، أو لضيق الوقت ، أو خوفهم من تغيير ممارساتهم المعتادة في بيئة عملهم التي تفرض عليهم تحيين رصيدهم المعرفي أو خوفهم من فشلهم في تطبيق ما اِكتسبوه.

***الجدول رقم (8): توزيع مفردات العينة حسب متغير طبيعة المعلومات و المهارات التي يحرص الموظف على تعلمها:***

| الفئة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **معلومات و مهارات لها علاقة بالعمل** | **44** | **% 44.44** |
| **معلومات و مهارات لها علاقة بجوانب شخصية و اِجتماعية** | **2** | **% 2.02** |
| **معلومات و مهارات لها علاقة بالعمل و جوانب شخصية و اِجتماعية معا** | **50** | **% 50.50** |
| **دينية ، ثقافية، رياضية** | **2** | **% 2.02** |
| **جديد المبتكرات** | **1** | **% 1.01** |
| **المجموع** | **99** | **% 100** |

**في الجدول رقم (8) الذي يمثل توزيع مفردات العينة حسب متغير طبيعة المعلومات و المهارات التي يحرص الموظف على تعلمها** نجد **44.44 %** من مفردات العينة يحرصون على تعلم مهارات و معلومات لها علاقة بالعمل في حين **50.50 %** منهم يحرصون على تعلم مهارات و معلومات لها علاقة بالعمل و جوانب شخصية و اِجتماعية معا، في حين بقية مفردات العينة تراوحت المعلومات و المهارات التي يحرصون على تعلمها بين شخصية و اِجتماعية ب: **2.02 %** و دينية و ثقافية و رياضية ب **2.02 %** كذلك و **1.01 %** لجديد المبتكرات، و منه **نستنتج** أن غالبية مفردات العينة يحرصون على تعلم المعلومات و المهارات ذات العلاقة بالعمل بالإضافة إلى الجوانب الشخصية و الإجتماعية معا، ذلك أن هذه الأخيرة لا تقل أهمية عن مثيلها ذات العلاقة بالعمل، فهي تعزز التفاعل و الحوار بين الأفراد و من تم تعزيز الدافعية للعمل و التعلم في البيئة المحيطة، كما أنها تساعد على فهم حالات المرؤوسين و التواصل معهم، فالتعلم بِاعتباره فعل اِجتماعي يحتاج إلى اِمتلاك مهارات تفاعلية و تواصلية تسمح للفرد الإحتكاك الفعال مع محيطه بالشكل الذي يحقق الغاية من التعلم ، و من أمثلة المهارات الشخصية و الإجتماعية مهارات التواصل، القدرة على حل النزاعات، التعاطف و فهم مشاعر الآخرين، مهارات القيادة و تشجيع الآخرين و مهارة بناء علاقات مع المحافظة عليها **(2024)**.

و بإعتبار التعلم في المؤسسة يأخذ طابعا مهنيا بقدر ما هو فعل إجتماعي، فعلى الفرد أن يتمكن من المهارات المتعلقة بالعمل، سواء جماعيا أو تنظيميا على غرار التفكير النقدي، و القدرة على حل المشكلات جماعيا، بناء رؤية مشتركة لتحقيق الأهداف.

و من **منظور البنائية الوظيفية** تسمح المهارات الشخصية و الإجتماعية و حتى المهنية من تعزيز مكانة الفرد داخل المؤسسة، فضلا عن الرفع من قيمة التعلم لضمان إستقرار المؤسسة، فهي تعتبر جزء لا يتجزأ من البناء الكلي للنسق فبالإضافة إلى العناصر المهنية و التنظيمية نجد للمهارات الإجتماعية و الشخصية مكانة كبير في الحفاظ على إستقرار النسق و تجنب الخلل الناتج عن سوء الإتصال أو التفاعل و فهم مشاعر الآخرين.

***الجدول رقم (9): توزيع مفردات العينة حسب متغير إعتبار الأخطاء فرصة للتعلم:***

| الفئة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **دائما** | **48** | **% 48.48** |
| **أحيانا** | **46** | **% 46.46** |
| **أبدا** | **5** | **% 5.05** |
| **المجموع** | **99** | **% 100** |

**في الجدول رقم (9) الذي يمثل توزيع مفردات العينة حسب متغير إعتبار الأخطاء فرصة للتعلم** نجد **48.48 %** من مفردات العينة يعتبرون الأخطاء فرصة للتعلم و هي نسبة متقاربة مع أولئك الذين يرون أنه أحيانا ما يعتبرون الأخطاء فرصة للتعلم، في حين نجد **5.05 %** منهم يرون أن الأخطاء لا تعتبر بالنسبة لهم فرصة للتعلم ، و منه **نستنتج** أن معظم مفردات العينة يجدون في الأخطاء فرصة مناسبة لممارسة التعلم و إحداث التغيير، و بحسب المقابلة التي أجريت مع **رئيسة مصلحة التكوين** فقد أكدت أنه و عند وقوع مشكل أو خطأ يتم عقد إجتماعات دورية و إستثنائية بحضور مسؤولين بالإضافة إلى رئيس قسم و كذا رئيس المصلحة، و ذلك من أجل الوقوف عند الأسباب من أجل مناقشتها مع تبادل الآراء للوقوف عند مصدر الخطأ مع إقتراح الحلول، التي تدون في محضر **PV**، و ذلك بحضور مستشار المدير العام الذي بدوره يقدم مقترحات، و هو ما أكده كذلك رئيس **خلية التدقيق الداخلي** حيث أن الهدف من التدقيق معرفة سبب الخطأ و إقتراح حلول.

"فالنسبة ل **Argyris et Schon (1978)** فالتعلم هو عملية معرفية يتم من خلالها رصد الأخطاء من قبل أعضاء المنظمة و من تم يقومون بتصحيحها أو تغيير الممارسات" **(Fillil, 13-16)**

**(Juin 2006, p. 5)**، "كما تعتبر الأخطاء التي يقع فيها الأفراد فرصة سانحة للتطوير و ممارسة التعلم، و يتأتى ذلك من خلال بيئة مشجعة و محفزة على التعلم" **(بتقة، 2023، صفحة 83)**، و هو ما ذهبت إليه **الهيئة الإماراتية للهوية** من خلال اِعتمادها على ميثاق التعلم المؤسسي و الذي يعتبر الخطأ و التحديات في السياق المؤسساتي إنما هي فرصة للتعلم مع التأكيد على الاِستثمار في مجال التعلم الواعي الرسمي و غير الرسمي **(الخوري، درويش، و غنيم، 2015، صفحة 191)**، فالخطأ يمكن أن يكشف عن عدم الاِنسجام في القيم و المعتقدات و الأفعال الحقيقية للأفراد و هذه المواجهة تؤدي إلى ميلاد التعلم **(جفال و.، 2016-2017، صفحة 72)**.

كما يتوفر بالمنظمات المتعلمة مجال للتجريب للأفكار الجديدة بدون خوف من الخطأ، من خلال اِعتبار الخبرات و التجارب الجديدة كفرص مناسبة للتعلم **(عطا الله محمد، السمدوني، و السيد جاد، 2021، صفحة 809)**.

و يعتبر الاِعتراف بالخطأ و تقبل حدوثه أحد المبادئ الأساسية لحدوث التعلم وفق ما ورد في أدبيات الدراسة، و **تتوافق** نتائج الدراسة الحالية مع **دراسة** "**فاسي فاطمة الزهراء**" التي توصلت بأن الأساتذة محل الدراسة يعترفون بأخطائهم و يتقبلونها، و هو ذات الأمر مع دراسة "**بزنيار يوسف**" حيث يتم مناقشة الأخطاء في المؤسسة باِعتبارها سبيل للتعلم و تجنبها مستقبلا، في **تتعارض** مع دراسة "**فاسي فاطمة الزهراء**" في كون الجامعة لا تشجع الأفراد على التعلم من الأخطاء السابقة.

و من **منظور بنائي وظيفي** تعتبر الأخطاء في مجال العمل خللا يستوجب على المؤسسة بحسب الوظيفية اِستعادة التوازن و يكون بتصحيح الخطأ و اِقتراح حلول من أجل أن يستعيد النسق توازنه بتعزيز الجانب الإدراكي و المعرفي للفرد ، كما يعتبر الخطأ من الأنشطة المتكررة التي قد تحدث داخل المؤسسة و التي تساهم في تعلم الأفراد و الجماعات و المؤسسة على حد سواء.

***الجدول رقم(10): توزيع مفردات العينة حسب متغير المبادرة للمشاركة في تقديم مقترحات و التعبير عن الرأي في بيئة العمل:***

| الفئة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **دائما** | **24** | **% 24.24** |
| **أحيانا** | **67** | **% 67.67** |
| **أبدا** | **8** | **% 8.08** |
| **المجموع** | **99** | **% 100** |

**في الجدول رقم (10) الذي يوضح توضيح مفردات العينة حسب متغير المبادرة للمشاركة في تقديم مقترحات و التعبير عن الرأي في بيئة العمل** نجد **24.24 %** دائما يبادرون في تقديم مقترحات و التعبير رأيهم، في حين **67.67 %** أحيانا ما يبادرون في تقديم مقترحات و التعبير رأيهم، أما الذين لا يبادرون لذلك فقد مثلوا **8.08 %** من مجموع مفردات العينة، و منه **نستنتج** أن أغلب مفردات العينة يبادرون لتقديم مقترحات بصفة غير منتظمة، ذلك أن هذا النوع من المبادرات مهمة و ضرورية فهو يسمح بتحقيق مجموعة من المكاسب للفرد و المؤسسة على حد سواء نذكر منها:

إبراز روح الإنتماء و الولاء الوظيفي للمؤسسة، الأمر الذي يفتح المجال للمبادرات مستقبلا، بالإضافة إلى توضيح مدى تحلي العامل بروح المسؤولية تجاه ما يحدث داخلها، مع فتح المجال لتطوير و تجسيد أفكار إبداعية، الأمر الذي يسمح بتطويرها، لهذا فإن تقديم المقترحات ترتبط بالمسؤولية المشتركة بين العامل و المؤسسة، و على هذه الأخيرة تقديم كل الضمانات التي تشجع المبادرات الفردية و الجماعية.

و في مقابلة مع **رئيسة مصلحة تسيير المسار المهني gestion de carrière** و في سياق حديثها عن **Le mentorat** أكدت أن فتح المجال لتقديم المقترحات لا يعني بالضرورة الأخذ بها، لأنها قد تتنافى مع مصلحة المؤسسة و هو الأمر الذي قد لا يعبر عنه صراحة المسؤول المباشر ، لأن هناك معلومات لا يجب نشرها للآخرين.

و تتعارض نتائج هذه الدراسة مع دراسة "**فاسي فاطمة الزهراء**" فحسب الأساتذة فإن الجامعة لا تأخذ بعين الإعتبار أفكارهم الجديدة و مقترحاتهم بعين الإعتبار.

و **من منظور البنائية الوظيفية** فإن المشاركة في تقديم المقترحات يسمح بتبادل المعلومات و الخبرات و إنتاج معلومات و خبرات جديدة من خلال الحوار، مع ضمان تنظيمها و ترتيبها، مع

توحيد الرؤى و تعزيز التعاون بالشكل الذي يضمن التقليل من الأخطاء، بالإضافة إلى اِنسيابية في تنفيذ المهام، توحيد القيم التنظيمية و منه اِستقرار المؤسسة و الحفاظ على توازنها.

و يرجع السبب حسب مفردات العينة لعدم المبادرة لتقديم المقترحات إلى عدم الأخذ بعين الاِعتبار بالمقترحات المقدمة، و على الرغم أن الفئة التي لا تبادر بتقديم مقترحات فئة ضئيلة إلا أن التبريرات التي قدموها تبقى مقبولة و لكنها غير كافية فبالنسبة لعدم قبول المؤسسة للمقترحات قد يكون إما لعدم ملائمة المقترح للهدف المراد تحقيقه أو لا يتماشى مع السياق العام الذي تنتهجه المؤسسة ، حيث و بحسب المقابلات المقننة التي أُجريت اِستنتجنا أن **مؤسسة الصيانة الصناعية SOMIK** تتبنى أفضل الممارسات العالمية لذا اِختار القادة **مواصفات الإيزو الدولية** في المجالات المرتبطة باِهتمامها و عملها، و حسب ما ود في المقابلات فإن تسيير الأنشطة الداخلية و الخارجية يقوم على دعم الإتقان المقرون بعمليات التقييم من أجل التحقيق الفعال للتعلم، إن الحفاظ على المكانة التي تم التوصل إليها يسمح بتوحيد الرؤى و اِعتبارها ركائز لتسيير و توفير متطلبات التعلم التنظيمي ، و هي أسباب وافية تجعل العاملين إما يتخوفون من رفض مقترحاتهم أو رفض المؤسسة للمقترحات المقدمة، و **تتقاطع** نتائج هذا الجدول من الدراسة الحالية بنتائج الدراسة ل "**محمد الباي**" ، التي توصلت هذه الدراسة إلى أن ثقة الفرق في أن المؤسسة ستأخذ بتوصياتهم نادرة ، و **تتلائم** نتائج الدراسة الحالية مع دراسة "**بزنيار يوسف**" حيث يتم تشجيع الأفراد من أجل تقديم المقترحات و إبداء رأيهم حول تحقيق الأهداف و كيفية بلوغها.

***الجدول رقم (11): توزيع عدد الإجابات حسب متغير سبب عدم المشاركة في تقديم المقترحات و التعبير عن الرأي:( تضخم العينة راجع لإختيار المبحوث أكثر من إجابة)***

| الفئة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **المؤسسة لا تشجع التعبير على الآراء** | **3** | **% 17.64** |
| **المقترحات لا تؤخذ بعين الإعتبار** | **8** | **% 47.05** |
| **الخوف من عدم ملائمة المقترحات مع تطلعات المؤسسة** | **4** | **% 23.52** |
| **حسب المصلحة و الظروف** | **1** | **% 5.88** |
| **تقديم مقترحات يحملك مسؤولية إضافية** | **1** | **% 5.88** |
| **المجموع** | **17** | **% 100** |

في **الجدول رقم (11) الذي يوضح توزيع عدد الإجابات حسب متغير سبب عدم المشاركة في تقديم المقترحات و التعبير عن الرأي** نجد **17.64 %** يرجعون سبب ذلك إلى كون المؤسسة لا تشجع التعبير عن الآراء، في حين **47.05 %** ربطوا سبب ذلك بكون المقترحات لا تؤخذ بعين الإعتبار، أما الذين أرجعوا السبب في عدم مشاركتهم بسبب الخوف من عدم ملائمة المقترحات مع تطلعات المؤسسة فمثلوا **23.52%** أما البقية و الذين مثلت نسبتهم **5.88 %** فأرجعوا ذلك إما للظروف و المصلحة أو تحمل مسؤولية إضافية بالمقترحات المقدمة، و منه **نستنتج** أن أكثر سبب لعدم مشاركة المبحوثين كون مقترحاتهم لا تؤخذ بعين الإعتبار.

***الجدول رقم (12): توزيع مفردات العينة حسب متغير السعي لتطبيق ما تعلمته في بيئة العمل:***

| الفئة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **دائما** | **71** | **% 71.71** |
| **أحيانا** | **28** | **% 28.28** |
| **أبدا** | **0** | **% 0** |
| **المجموع** | **99** | **% 100** |

في **الجدول رقم (12) الذي يوضح توزيع مفردات العينة حسب متغير السعي لتطبيق مخرجات التعلم في بيئة العمل** فقد عبرت الغالبية بأنها تسعى لتحقيق ذلك بنسبة **71.71 %** في حين عبرت النسبة المتبقية و المقدرة ب **28.28 %** أنها أحيانا ما تقوم بذلك ، و منه **نستنتج** أن أغلب المبحوثين يسعون لتطبيق ما تعلموه في بيئة العمل بصفة منتظمة ، "و لا توجد حدود واضحة لتطبيق المعرفة بالمؤسسة، فتطبيقها ليست غامضة و لكن أصحاب المعرفة من خبراء و تقنيين يمضون إليها بوعي و إدراك كبير لهذه التجربة الجديدة، غير أنها تطرح أسئلة جديدة أو تؤدي إلى العديد من المفاجئات غير المتوقعة، التي يمكن أن نتعلم منها و نستكشف عن طريقها حقائق إنسانية و علمية " **(حباينة، 2014، صفحة 83).**

و تجدر الإشارة إلى أن "تحويل المعرفة الحالية إلى معرفة ذات قيمة يعبر عن العمل المعرفي ، و تظهر نتائجه من خلال مستويين: **فالمستوى الأول:** يكون من داخل الشركة و يبرز من خلال تحسين ظروف العمل و التعلم، مع تكوين معرفة جديدة جراء الثقافة الإيجابية للشركة، بالإضافة إلى علاقات أفضل بين عاملين ، و تقديم أفضل الإستشارات الداخلية ، مع ذاكرة تنظيمية أكثر تنظيما و تأثيرا، أما **ثاني المستوى:** فهو خارج الشركة و يبرز من خلال تحسين الحصة الشركة في السوق عبر تشكيل علاقات دائمة مع الزبائن و تقديم أفضل المنتجات" **(بوسهوة، 2016-2017، صفحة 103).**

و تتلاءم نتائج **الدراسة الحالية** مع دراسة "**حباينة محمد**" أين تولي مؤسسة أوراسكوم تيليكوم الجزائر الأهمية لتكوين مواردها البشرية ليتمكنوا من تحسين مهاراتهم و رصيدهم المعرفي، كما تسعى ل تطوير قدراتهم العلمية عن طريق التعلم الذاتي و المستمر.

و هناك اِختلافات طرحت بين الكتاب و المنظرين متعلقة بالتعلم الفردي، فمنهم من يرى أن التعلم هو قبل كل شيء فردي و أن المنظمة التي تتعلم تبدأ أولا بأعضائها **Simon 1991)**، و العكس بالنسبة ل **Duguid et Brown** أو **Weick et Roberts 1993**، التعلم هو أولا اِجتماعي، الذي يُوَلِّد تفاعلات على مستوى الجماعة، هي عملية جماعية التي تربط الأفراد في السياق التنظيمي **.(Leroy, 2000, p. 74)**

و" بالنسبة ل **Koeing 1997** يؤكد أن الفرد الذي يملك مهارة جديدة للمنظمة يمكن أن يغير قدرتها في معالجة بعض المشاكل، فالتعلم هو تنظيمي ليس لأن موضوع التعلم هو المؤسسة و لكن المعرفة المقدمة من طرف الفرد تُهِم المنظمة ككل"**(Leroy, 2000, p. 76)** ، و يكون ذلك بتقاسمها مع الآخرين أما "تعلم الأفراد في المؤسسة بالنسبة ل **Argyris et Schon 1978** يصبح تنظيميا إذا كان بالإمكان جعلها في الذاكرة التي يمكن فيما بعد تقاسمها، تطويرها أو تصحيحها ، غير أن ذاكرة الأفراد صعب حصرها و جعلها رسمية **(Leroy, 2000, p. 82) .**

و من **منظور وظيفي** فإن اِكتساب المعرفة و المهارة لا يمكن أن تحقق وظيفة فعالة بالمؤسسة ما لم يسعى الفرد لتجريب ما تعلمه من خلال تحويل المعرفة الضمنية الكامنة في الأذهان و التي تأخذ طابعا نظريا ، إلى تجربة عملية يُختبر فيها مدى اِستيعابه و علاقة المعرفة المكتسبة بالمهام التي يؤديها و أثرها الإيجابي على أداء مهامه و من تم اِستقرار المؤسسة، كما أن السعي إلى التطبيق قد يكشف عن وجود ثغرات معرفية لدى الفرد يتوجب على إثرها إعادة تشكيل المعرفة بالشكل الذي يخدم مصلحة الفرد كفاعل اِجتماعي و المؤسسة كنسق كلي.

## 4-3-المحور الثالث: ممارسة المستوى الجماعي للتعلم بمؤسسة الصيانة الصناعية SOMIK:

***الجدول رقم ( 13): توزيع مفردات العينة حسب متغير الحرص على تقاسم المعارف مع أعضاء الفريق:***

| الفئة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **دائما** | **43** | **% 43.43** |
| **أحيانا** | **51** | **% 51.51** |
| **أبدا** | **5** | **% 5.05** |
| **المجموع** | **99** | **% 100** |

في **الجدول رقم (13) الذي يوضح توزيع مفردات العينة حسب متغير الحرص على تقاسم المعارف مع أعضاء الفريق** نجد أن **43.43 %** أكدوا قيامهم بذلك مقابل **51.51 %** أجابوا بأنهم أحيانا ما يتقاسمون معارفهم مع الفريق، في حين أن **5.05 %** لا يقومون بذلك أبدا، و منه **نستنتج** أنه هناك حرص على تقاسم المعلومات و المعارف بين أعضاء الفريق و بين الأفراد بشكل عام و لكن بصفة غير دائمة، و نقصد بتعميم التعلم في مجال العمل اِنفتاح المؤسسة مع ضمان شفافية في التواصل و تبادل المعلومات و المعارف بين مختلف العاملين و المستويات التنظيمية و هذا تجاوزا للأطر التنظيمية ذات الطابع البيروقراطي و منه التحول من التركيبة الهرمية التقليدية إلى تركيبة دائرية تقارب بين المستويات التنظيمية و تلغي الحواجز بينهم ، فالمنظمات الساعية للتعلم قد أثبتت أن المدخل النظمي الذي يُبنى على مبدأ التدائبية و أن الجميع هو جزء من نظام تتفاعل فيه الأجزاء بشكل مفتوح على البيئة الخارجية و أن المحصلة الكلية هي أكبر من محصلة الأجزاء جبريا (**الحريري، د س ن، الصفحات 128-129**).

و تعزيزا لهذه النقطة فقد أكدت **رئيسة مصلحة تسيير المسار المهني gestion de carrière** أن المؤسسة أقدمت على خطوة تنظيمية لضمان الإحتفاظ بالمعرفة التنظيمية و من تم تقاسمها في المسارات الصحيحة حيث تم اِستحداث ما يعرف ب **Le mentorat** أين قُدمت من طرف **رئيسة المصلحة إلى رئيس الموارد البشرية** الذي بدوره ثُمَّن المقترح، ففي العادة يتخوف القادة من المقترحات المقدمة من قبل بقية الموظفين من هم أقل منهم مرتبة و لكن و حسب المقابلة فقد أكدت أن العمل يتم على أساس الحوار و الإحترام الأمر الذي ساعد على تطوير المقترح و من تم تطبيقه.

إن الهدف من **Le mentorat** هو أرشفة المعرفة التنظيمية، و كانت بالتنسيق مع **خلية النوعية cellule de qualité**، أين تم تطبيقها بحكم نشاط المؤسسة الصناعي و المصالح المعنية بها هي المصالح العملياتية على أن تعمم مستقبلا على جميع الأقسام المصالح و المديريات.

وتتكون **Le mentorat** من **Le mentor** الذي يملك تجربة مهنية كبيرة و لا يشترط أن يتم إختياره من ضمن أولئك الذين سيحالون على التقاعد ، كما تتضمن **Le mentoré** الذي قد يكون موظفا جديدا.

كمرحلة أولى بدأت العملية بحملة تحسيس لتعريف الجمهور الداخلي للمؤسسة بماهية **Le mentorat** و أهميتها، و كمرحلة ثانية تم إحصاء الأفراد الذين سيحالون على التقاعد أو أولئك الذين يملكون كفاءات لا تتوفر عند غيرهم في الفترة الممتدة ما بين **2023-2027** ، و من ثم إقتراحهم من قبل المصالح التابعين لها و على إثرها تم التوجه نحو التحسيس مرة أخرى، بعدها تم إستحداث **Plan de suivi mentorat** و هو مخطط لمتابعة تنفيذ العملية، و التي تتضمن معلومات عن **Le mentor** و كذا معلومات عن **Le mentoré** من تاريخ التوظيف و غيرها و بعدها تحديد **type de succession** على المدى القريب و البعيد ، كما يتم تحضير **Des outils de travail** لتقييم **Le mentoré** من قبل **Le mentor**، أين يتم دمج كل هذه المعلومات و إستخدامها في **تسيير المسار المهني** للعاملين **gestion de carrière** و **تسيير الكفاءات gestion des compétences** ، و هذا حتى يتمكنوا من تحمل المسؤوليات التي سيتولونها مستقبلا، و تأهيلهم لتقلد مناصب عليا فضلا عن تعزيز تعلمهم و إستثمار الكفاءات المتوفرة بالمؤسسة، و تتمثل الأهداف الأساسية **Le mentorat في:** تسيير الكفاءات، التطوير، التعلم، تقاسم المعرفة، تحسين المسار المهني للموظف.

و تعتبر **Le mentorat** عملية منظمة تهدف من خلالها المؤسسة تأطير مسار إنتقال المعارف و المعلومات بالشكل الذي يخدم مصلحتها، فضلا عن سعيها لتمكين الأفراد من المعلومات عموما و تجنب إحتكارها من قبل فئة معينة بشكل خاص.

و يمارس التعلم التنظيمي دورا ديناميكيا من أجل تنمية المورد البشري، من خلال خلق المعرفة الذي ستضمن أربعة أنماط لتحويل المعرفة و الذي يعتبر من إسهامات **Takeuchi et Nonaka** حيث بالنسبة إليهم، يتفاعل الفرد مع المنظمة. من خلال المعرفة و تطوير المعرفة يكون على ثلاث مستويات: الفرد و المجموعة و المؤسسة، و ديناميكيات تطوير المعرفة هي عملية حلزونية يتم فيها

التفاعل بين المعرفة الواضحة و المعرفة الضمنية بشكل مكرر، هذه الديناميكية تسهل تحول المعرفة الشخصية إلى المعرفة التنظيمية، و التي بدورها تؤدي إلى تطوير كفاءات الموارد البشرية في المنظمة **(بوقناديل و بن الدين، 2022، صفحة 24)**، و هو الغاية الأساسية من **Le mentorat** لتحويل المعرفة الكامنة إلى معرفة صريحة متاحة و من تم تتحول إلى معرفة تنظيمية يتم تخزينها و أرشفتها في ذاكرة المؤسسة للعودة إليها مستقبلا.

و تأكيدا على أهمية تقاسم المعلومات فقد وضح **(Daft&Weik 1984,Stata 1989,Huber 1991)** أن التعلم التنظيمي لا يكتمل و لن يؤدي إلى المساهمة الفعالة في تطوير أداء المنظمة إذ لم يتم مشاركة المعلومات بين أفراده العاملين و قد أعقب **Simon 1991** بتأكيده أن المعرفة الفردية تحتاج إلى تكون مُشَاركة بين الأفراد **(كيرد، دفي، و صفراوي، 2020، صفحة 258)**.

و تلعب إدارة المعرفة دورا مهما في التعلم التنظيمي، حيث تعمل على تعزيز التعلم من خلال الإطلاع الدائم على المعارف ضمن مجال تخصص العاملين، و" من بين الطرق لتحقيق ذلك **كآليات التجسيد** فإعداد التقارير حول الدروس المستفادة يسمح بتوثيق المعرفة و تجسيد المعرفة الضمنية المكتسبة، الأمر الذي يعزز معارفهم، أو من خلال **التذويب** عن طريق إعادة خوض تجربة المشروع السابق بالنسبة للموظفين لهذه التقارير لتحويل المعرفة الصريحة إلى ضمنية، **أو التفاعل الإجتماعي** الذي يمكن الموظفين من اِكتساب المعرفة عن طريق الأنشطة المشتركة" **(نويري، 2018-2019، صفحة 53)**، "إن التعلم لا يتم إلا من خلال التفاعل الاِجتماعي ، و حسب نظرية التعلم الاِجتماعي فإن التعلم يتحقق من خلال التفاعل، فالعلاقات الإجتماعية يمكن أن تشجع العملية أو تعيقها" **(نجم، 2007، صفحة 269)**.

و تعتبر الحوافز و المكافآت أحد أهم الركائز الأساسية ضمن المتطلبات التنظيمية التي تحث الأفراد على تقاسم و تشارك المعرفة و المعلومات، و التي تشير إلى العوامل و الوسائل التي تشجع الأفراد على تقاسم المعرفة ذلك أن عدم وجود هذه الرغبة لتقاسمها يمكن أن تتفاداها المؤسسة من خلال عديد الطرق منها الحوافز و المكافآت، كما يبرز دور القادة "التي تدعم و توجه أعضاء فرق العمل دون أي محاولة للسيطرة سواء من خلال التدريب، التحفيز و خلق بيئة عمل مشجعة على حل المشاكل بشكل مستقل لضمان تحسين الأداء و طرق العمل" **(عطا الله محمد، السمدوني، و السيد جاد، 2021، صفحة 804)**.

و **توافقت نتيجة الدراسة الحالية** مع ما توصلت له دراسة "**بزنيار يوسف**" إلى توفر الحوار و تبادل الآراء و المعلومات بين العاملين في مختلف المستويات التنظيمية و كذا تبادل الأفكار و المهارات المتخصصة بين أعضاء الفريق، كما **توافقت مع** دراسة "**فاسي فاطمة الزهراء**" حيث يحرص الأساتذة على تقاسم المعلومات و المعارف مع الزملاء و الطلبة سواء معارفهم الضمنية أو الصريحة، و هو نفس الأمر بالنسبة لدراسة "**ترغيني صباح**" إذ أن الرئيس المسؤول عن الوظيفة يعمل على نشر المعلومة للعاملين بمختلف الوظائف، و كذا دراسة "**نعيجة رضا**" حيث تتم عملية تبادل المعلومات بشكل مستمر و ثابت بين مصالح المؤسسة من خلال الإجتماعات، كما تتوافق مع دراسة "**بركنو نصيرة**" أين تمتلك المؤسسة قاعدة بيانات لتخزين المعارف و المهارات من أجل العودة إليها في وقت لاحق.

و قد توصل **فضيل دليو** إلى أن ظاهرة احتجاز المعلومات واحتكارها لا زلت شائعة حيث لا تولي المؤسسات الجزائرية أهمية كافية للتنميط وتوحيد وثائقها الاتصالية ولا لمصداقية مضامينها فغالًبا ما تكون المعلومات ناقصة وخاطئة والأكثر من ذلك متأخرة **(بوزياني، 2013-2014، صفحة 12)**، و ما يؤكد أهمية تقاسم المعلومات و المعارف و تجنب إحتكارها ما ذهب إليه "**جان أوبارت**" إلى أنها تضمن ارتفاع الروح المعنوية لعمال المؤسسة، و أن أي نقص أو غباب تقاسم المعلومة قد يؤدي لقلقهم، و تداول معلومات خاطئة مِمّا لا يمكن الاستغناء عنه للتوضيح القرارات المتخذة على المستويات العليا، إنه ضروري لإحداث الإعلام المتبادل والتحدي الأعظم الذي يواجه المؤسسات اليوم هو كيفية جعل القادة يهتمون بالاتصالات بكل مستوياتها من أجل بناء الارتباط والتفاعل الجيد بين عمالها وتقليص مشكلات الاتصال" **(بوزياني، 2013-2014، الصفحات 83-84)**، و يعتبر تقاسم المعرفة الموجودة في الذاكرة التنظيمية و تحديثها من شروط التعلم التنظيمي مثل ما ورد في أدبيات الدراسة العنصر المتعلق بالعلاقة بين التعلم التنظيمي و إدارة المعرفة.

و **من منظور البنائية الوظيفية فإن** المبادرة لتقاسم المعلومات و مشاركتها مع الآخرين تشير إلى إحساس الفرد بالإنتماء الأمر الذي يترتب عنه سعيه لتقديم كل ما يملكه من مكتسبات معرفية و مهنية حتى و لو لم يطلب منه ذلك، وهو ما يحقق التشاركية المستمرة التي تنعكس على عملية إتخاذ القرارات، أداء المهام الروتينية و الإستثنائية في سبيل ضمان التوازن الداخلي و تفاديا لأي خلل.

و **ترجع الأسباب التي تشجع مفردات العينة على تقاسم المعلومات و المعارف مع الأفراد** إلى السرية، تثمين المشاركات و الجدية، و هي عناصر يتم التركيز عليها في الجانب التنظيمي من خلال

تنظيم مسار اِنتقال المعرفة التنظيمية و الاِحتفاظ بها مع تحقيق شروط و صلاحيات الإطلاع عليها، و الاِستعانة بالتكنولوجيا لضمان تبادلها، ضمان جدية في العمل و اِستفاء معايير العمل و تطبيق ما يتم تعلمه من خلال نظام التقييم و المراقبة على المستوى الفردي و التنظيمي، بالإضافة إلى مكافئة الأفراد على اِجتهادهم و تعلهم و تطبيق ما اِكتسبوه من خلال نظام ترقيات ،"فلا يمكن تنمية روح الجماعة إلا من خلال تنمية الإتصال و التعاون، و لا يكون هذا الأخير إيجابيا إلا من خلال تنمية نظام من المبادلات العادلة، فالتنظيمات تمثل أنساق تعاونية عن طريق علاقات رسمية و أخرى غير رسمية و لا تتحقق هذه الأهداف إلا ضمن هذه العلاقات" **(قاسيمي، 2016، صفحة 106)**،إن الحرص على تقاسم المعارف و المعلومات داخل المؤسسة على قدر كبير من الأهمية خاصة إذا تعلق الأمر بتقاسم القيم التنظيمية، "و تشير الدراسات أن اِنتشار القيم المشتركة يعزز الولاء و النجاح و يساعد على تحقيق الأهداف، و العكس إذا تباينت القيم زادت الاِختلافات داخل المؤسسة " **(الحمدان، الخطيب، و درويش، 2025، صفحة 68)**.

و من **منظور البنائية الوظيفية** تساهم تثمين المشاركات في تعزيز الجانب النفسي للتعلم و تبني جسور الثقة بين الرئيس و المرؤوسين ، أما إحترام السرية فيرتبط أساسا بمسار المعلومة و حدودها فكما تدعم البنائية التعاون و التفاعل الذي يسمح بنقل المعارف و المهارات، فإن ذلك يتم من خلال حدود فليس كل معلومة بالضرورة يجب الإطلاع عليها من قبل الجميع حفاظا على الخصوصية و التراتبية التنظيمية التي تحدد فيها المسؤوليات و الصلاحيات، أما الجدية فتشير إلى الصرامة التي يتعامل بها الأفراد في نقلهم و تلقيهم للمعلومة فكلما تعاملوا مع الأمر بجدية زادت مقدرتهم على التعاون و المشاركة الجماعية للمعرفة، لهذا فكل من تثمين المشاركة و الجدية و إحترام السرية تمارس أدوارا وظيفية لتحقيق تقاسم المعرفة و التي بدورها تضمن اِستقرار المؤسسة و بالتالي تحقيق التوازن الكلي الداخلي للنسق العام.

***الجدول رقم ( 14): توزيع الإجابات حسب متغير الأسباب التي تشجعني على تقاسم المعلومات و المعارف (تضخم العينة راجع لإختيار المبحوث أكثر من إجابة):***

| الفئة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| إحترام السرية | 41 | % 26.62 |
| تثمين المشاركات | 53 | % 34.41 |
| الجدية و عدم الإستهزاء | 51 | % 33.11 |
| المساهمة في حل المشاكل داخل المصلحة | 2 | % 1.29 |
| التعاون في تقيم العمل من أجل التقدم و النجاح | 2 | % 1.29 |
| تبادل الخبرات | 2 | % 1.29 |
| تجنب الأخطاء المهنية | 3 | % 1.94 |
| المجموع | 154 | % 100 |

في **الجدول رقم (14) الذي يوضح توزيع الإجابات حسب متغير الأسباب التي تشجع الموظف على تقاسم المعلومات و المعارف** نجد أن **26.62 %** أرجعوا السبب لِإحترام السرية، في حين أجاب **34.41 %** أن السبب يرجع إلى تثمين المشاركات، أما الأفراد الذين كان سبب تقاسمهم للمعلومات يعود إلى الجدية و عدم الإستهزاء فمثلوا **33.11 %** من مجموع الإجابات، أما المساهمة في حل المشاكل و التعاون لتحقيق النجاح و تبادل الخبرات فقدرت ب **1.29 %**، في حين تجنب الأخطاء المهنية قدرت ب **1.94 %**، و منه **نستنتج** أن تقاسم المعارف و المعلومات يرجع إلى ثلاث أسباب رئيسية هي السرية و تثمين المشاركات و كذا الجدية.

***الجدول رقم (15): توزيع مفردات العينة حسب متغير حرص الأفراد على مساعدة بعضهم البعض على التعلم:***

| الفئة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **دائما** | **24** | **% 24.24** |
| **أحيانا** | **70** | **% 70.70** |
| **أبدا** | **5** | **% 5.05** |
| **المجموع** | **99** | **% 100** |

في **الجدول رقم (15) الذي يوضح توزيع مفردات العينة حسب متغير حرص الأفراد على مساعدة بعضهم البعض على التعلم** نجد **24.24 %** دائما يحرصون على مساعدة بعضهم البعض، في حين **70.70 %** أجابوا أنهم أحيانا ما يحرصون على مساعدة بعضهم البعض في التعلم، أما **5.05 %** لا يبدون حرصا لمساعدة الأفراد على التعلم، و منه **نستنتج** أن دعم الأفراد لبعضهم البعض من أجل التعلم عن طريق تقديم المساعدة يتم بصفة غير مستمرة، إن هذا السلوك نابع من المسؤولية المشتركة التي يشعر بها العاملون تجاه محيطهم، خصوصا أولئك الذين يتقاسمون معهم ذات المصلحة أو القسم أو مجال الإختصاص، كما يعكس وعيهم بضرورة توحيد الجهود، و هذا السعي مرتبط بمجال الصلاحيات التي تمنح للعاملين و من منطلق أن الدراسة قد إستهدفت العديد من المديريات، المصالح و الأقسام، إذ أن الأفراد عبر غالبيتهم أنه أحيانا ما يلجؤون إلى مساعدة بعضهم البعض بحكم مجال الإختصاص و الصلاحيات الممنوحة و الأهداف المراد تحقيقها .

و بينت **دراسة أمريكية** أهمية فرق العمل في عملية تبادل المعارف ، المعلومات و المهارات بين الأفراد ، إذ تساهم بدورها في تحسين الجودة، و توصلت الدراسات التي أقيمت على مستوى الأفراد و الجامعة و الإدارة المنظمة أن **76 %** يجدون فريق العمل يؤدي إلى تحسين معنويات الفريق ، في حين يجد **62 %** أن الفريق يرفع معنويات الإدارة العليا، **90 %** يرون أن فريق العمل يؤدي إلى تحسين جودة السلع و الخدمات، و **80 %** عبروا أن فريق العمل يؤدي إلى زيادة الإنتاج ، **81 %** يرون أن فريق العمل يؤدي إلى تحسين واضح للإنتاجية كما يؤدي إلى التفكير، حل المشكلات، ترتيب الأولويات من خلال أساليب العمل الجماعي الأمر الذي يخفض التكاليف (**بوسهوة، 2016-2017، صفحة 92**)، و بين **Jarzabkowski 2002** أن دعم الزملاء لبعضهم البعض قد يتعلق بالمهام أو دعما معنويا ، إبراز المشاعر الإيجابية (الإهتمام، التفهم، التسامح)، الدعم الفكري (أفكار جديدة أو

إرشادات لإدارة المشكلات)، أو تقديم الدعم لمن اِلتحق حديثا بالمؤسسة من أجل التكيف (**عبد الله، حسن، و خميس، 2023، صفحة 109**).

و تتعارض نتائج الدراسة الحالية مع دراسة "**فاسي فاطمة الزهراء**" حيث أن الأساتذة محل الدراسة لا يساعدون بعضهم البعض على التعلم و تبادل المعارف.

و من **منظور البنائية الوظيفية فإن** مساعدة الأفراد لبعضهم البعض على التعلم يسهم في تحقيق وظيفة مهمة أولها تنمية المعارف و الخبرات داخل التنظيم، و تعزيز الرؤية المشتركة للأفراد و فتح المجال للتفكير الجماعي الذي هو أحسن بكثير من التفكير الفردي، التسريع في وتيرة أداء المهام و من تم الحفاظ على اِستقرار المؤسسة، كما ترتبط بدافعية الفرد للعمل فكلما كانت لدى الفرد دافعية مرتفعة للعمل كلما زاد حرصه على تقاسم خبراته مع غيره، يترجمه حرصه الدائم على مساعدة غيره، كما تساعد الأفراد على تطوير أدائهم بالشكل الذي يجعلهم يقومون بأدوارهم بالشكل المطلوب و هو ما يساعد على تحقيق التوازن و حفظ النظام داخل المؤسسة.

***الجدول رقم (16): توزيع مفردات العينة حسب متغير مكافئة الأفراد على تعلمهم كفريق:***

| الفئة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **دائما** | **13** | **% 13.13** |
| **أحيانا** | **55** | **% 55.55** |
| **أبدا** | **31** | **% 31.31** |
| **المجموع** | **99** | **% 100** |

في **الجدول رقم (16) الذي يوضح توزيع مفردات العينة حسب متغير مكافئة الأفراد على تعلمهم كفريق** نجد **13.13 %** يرون أنه دائما ما يتم مكافئة على تعلمهم كفريق، في حين **55.55 %** يرون أنه أحيانا ما يتم مكافئتهم على ذلك، أما الذين أشاروا إلى أنهم لم يتم مكافئتهم فقد مثلوا **31.31 %** ، و منه **نستنتج** أن مكافئة الأفراد على تعلمهم كفريق لا يتم بصفة دائمة، و الذي قد يفسر بأن ذلك راجع لسياسة المؤسسة في هذا المجال، أو الظروف التي تتم فيها العملية أو أن الأمر مرتبط بنتائج التعلم في حد ذاته ، فبحسب المقابلة مع رئيسة **مصلحة تسيير المسار المهني gestion de carrière** يتم تثمين الجهود المبذولة من قبل الأفراد من أجل التعلم من خلال **الترقياتLes promotions** و هي مربوطة ب المدير العام للمؤسسة و توجيهات المديرية العامة **Direction générale** ، كما أنها مقترنة

كذلك بالجوانب المادية للمؤسسة، بالإضافة إلى اِرتباطها بالدرجات **Les échelons** و هي سنوية و تقدر ب **7 %** من الأجر القاعدي و هناك نوعين من الدرجات:

1- **Échelon avancement au choix** و ترتبط أساسا بنتائج التقييم الذي يقوم به المسؤول المباشر للعامل، و يمكن منح درجتين مباشرة في حالة ما إذا كان يقدم جهودا اِستثنائية، و لكن السنة التي تمنح فيها الدرجة لا يتم ترقيته.

**2- Échelon automatique** تمنح كل **5 سنوات**، بشرط أن يكون العامل لم يستفد من **Échelon avancement au choix** و هناك شرط آخر مرتبط بالعطل التي قد اِستفاد منها مسبقا، ففي هذه الحالة يجب أن لا يكون قد اِستفاد من أكثر من **30 يوم** كعطلة مرضية في السنة الواحدة.

و في ذات السياق يجب التأكيد على أهمية الحوافز بجميع أنواعها، حيث" تبرز قيمة الحوافز المادية و المعنوية عندما يكافئ الفرد على الأفكار الجيدة، من خلال سعيه لتقديم المزيد ، في حين يتعرض للإحباط في ظل غياب الحوافز، كما أن قلتها و خاصة المادية منها تؤدي بالعاملين للإنشغال بحياتهم و رزقهم ، متجنبين أي عمل إبداعي" **(بوسهوة، 2016-2017، الصفحات 169-170)**، حيث تتدرج الحوافز و المكافآت بأنواعها ضمن الميكانيزمات التي تعتمدها المؤسسة لدعم تعلم الأفراد ، كما أن مكافأة الفرق على وجه التحديد من الخطوات المساعدة على تعلم الأفراد كفرق عمل وفق ما ورد في أدبيات الدراسة ، "لهذا يتوجب على المنظمة أن تتبع سياسة حوافز سليمة على اِعتبار أنها (أي الحوافز) معقدة و تتأثر بالعديد من العوامل ، و لهذا فالمنظمة مطالبة بدراسة العوامل التي تؤثر على الدافعية لدى العاملين ، و هنا يبرز دور المسؤولين في توظيف التحفيز من أجل تطوير الأداء و توجيه الأفراد للعمل بأقصى طاقة لديهم، بالإضافة إلى التفكير الإبداعي التطويري، و تقييم مجهودهم مع الحرص على الوقوف عند كل ما يحول دون تطوير الأداء" **(مجاهد، 2014، صفحة 105)**.

و أيا كانت نوع الحوافز، تتجلى آليتين لمنحها و هي كالآتي:

- **الحوافز القبلية:** أي قبل تمكين العاملين ، من خلال تشجيعهم على المبادرة و عدم التخوف من الخطأ، و بهذا ترتفع دافعية الأفراد على تحمل المسؤولية خاصة في المستويات الدنيا.

- **الحوافز البعدية:** و التي تأتي بعد ممارسة التمكين و هي تتعلق بجودة السلوكيات لا بالنتائج في حد ذاتها **(طويهر، 2018-2019، صفحة 23)**.

و من مبادئ التعلم نجد عملية التعزيز التي جاء بها "**سكنر**" كما ورد في أدبيات الدراسة عنصر نظريات التعلم ، "فحسب نظرية التعزيز فإن التغيير في السلوكات ما هي إلا نتيجة لرد فعل أو محفز، و عليه فإن تكرار السلوك مرتبط بمقدار التعزيزات الإيجابية التي يتعرض لها الفرد" (**خوندة، 2015، صفحة 65**)، و هو تأكيد على أهمية التعزيز لضمان تكرار السلوك الإيجابي، كما أن التعزيز قد يكون إيجابي أو سلبي " فالمعزز الإيجابي هو عبارة عن مثير مرغوب يلي السلوك مباشرة يزيد من اِحتمالية تكراره، أما التعزيز السلبي يؤدي اِستبعاده إلى زيادة الاِستجابة" (**العسكري، الشمري، و العبيدي، 2012، صفحة 20**) ، و حسب **نظرية المحاولة و الخطأ** ل "**إدروارد ثورندايك**" "فإن الاِعتماد على المكافئات و الإثابات التي تؤدي إلى الاِستجابة و الأداء الصحيح، و التي تترك حالة من الرضا و الاِستحسان لدى المتعلم، كما تسمح بتثبيت الأداءات الصحيحة و التخلي عن الخاطئة منها" (**خماد، 2022-2023، صفحة 11**) ، لهذا فإن جودة التحفيز في المؤسسة هو دليل على المهارة و حسن القيادة التي تتميز بها المؤسسة، من أجل الاِستفادة من التحفيز لتحقيق أهدافها، حيث أن تحديد و تقييم الحاجات و الرغبات و تحديد ما يناسبها من تحفيز يعمل على اِستغلال (الحاجات و الرغبات) على تحقيق أقصى المكاسب للمؤسسة (**الحريري، د س ن، صفحة 130**).

و **من منظور البنائية الوظيفية** فإن الظاهرة الإجتماعية هي نتيجة للتفاعل داخل الأبنية الإجتماعية و تكون الوظيفة هي تعزيز ذلك البناء، و عليه فالتفاعل ركيزة أساسية بالنسبة للبنائية و لهذا لا يمكن للفرد أن يتعلم بمعزل عن غيره، فمكاسب التعلم الفرقي تفوق بكثير نظيره الفردي و عليه فالمكافئة باِعتبارها ميكانيزم نفسي تحفر على السلوك الفردي و الجماعي على حد سواء كما تسمح بتوحيد الرؤى و الجهود و تحمل المسؤولية جماعيا، خاصة في حالة الصراعات و المشكلات، بالإضافة إلى تقاسم المعارف و الخبرات، ناهيك عن تحفيز التشاركية البناءة في مواجهة المنافسة في سياقها الذي يؤدي إلى هدم العلاقات، و تقديم المصالح الشخصية على المصلحة العامة، و القضاء على الثقة بين الأفراد و يكون ذلك من خلال اِنتقاء أفراد بعينهم يتم مكافئتهم دون غيرهم ، لهذا فالمكافئة باِعتبارها فعل تعزيزي تلعب دورا مهما في دعم الأفراد منفردين و في شكل جماعات، الأمر الذي يعزز علاقتهم بالمؤسسة و يضمن توازنها و اِستقرارها كنسق.

***الجدول رقم (17): توزيع مفردات العينة حسب متغير ما إذا كانت المكافئات في مستوى التطلعات:***

| الفئة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **دائما** | **13** | **% 19.11** |
| **أحيانا** | **52** | **% 76.47** |
| **أبدا** | **3** | **% 4.41** |
| **المجموع** | **68** | **% 100** |

في **الجدول رقم (17) الذي يوضح توزيع مجموع الإجابات حسب متغير تقييم نظام الحوافز و المكافئات** نجد **19.11 %** يرون أنه دائما تكون المكافئات في مستوى التطلعات، في حين **76.47 %** يجدون أنه أحيانا ما تكون المكافئات في مستوى تطلعاتهم، أما النسبة الأضعف فقد رأت أنها لا تلبي تطلعاتهم و قد مثلوا **4.4 %** من مجموع المفردات، و منه **نستنتج** أن مفردات العينة غير راضية بصفة دائمة على الطريقة أو الكيفية التي تقدم بها المكافئات.

"إن المستوى الجيد للحوافز له تأثيرات على المنظمة و العاملين على حد سواء، فبالنسبة للمنظمة فإنها تسمح بزيادة مستوى الإنتاج و كفاءته و كذا الميزة التنافسية، الترشيد في إدارة الوقت، إستبعاد الممارسات السلبية من قبل الأفراد كالتأخير و الملل، تكريس معايير ثابتة لجذب أصحاب التأهيل العلمي العالي، أما بالنسبة للعاملين فإن الحوافز تسمح بزيادة الدخل الناجمة عن طرق العمل الجيدة و الإيجابية، توفير فرص المنافسة الشريفة بعيدا عن التحيز و العلاقات الشخصية، إحساس الأفراد بالإهتمام من قبل المنظمة ، زيادة قدرتهم على تطوير مهاراتهم و تحصيلهم، الأمر الذي يؤدي بهم إلى إختيار تخصصات تتلاءم و طموحاتهم و أهدافهم" **(الحريري، د س ن، الصفحات 130-131)**.

و تكمن أهمية الحوافز سواء كانت مادية أو معنوية بالنسبة للتعلم الفردي و الجماعي، في كونها تؤدي إلى تعزيز رغبة الفرد على التعلم، و كذا دافعيته للعمل، كما يعزز العمل ضمن فريق و يحث الأفراد على مساعدة بعضهم البعض.

و من **منظور بنائي وظيفي** فإن المكافآت تعتبر إجراء تنظيمي يتبعه التنظيم في محاولة لتثمين الجهود و الوظائف و كذا الأدوار التي يؤديها الأفراد، و أيا كانت طبيعتها (مادية أو معنوية) فهي تسمح بخلق جو عمل متوازن تدعم من خلاله إستقرار النسق الكلي إذا ما منحت بطرق عادلة ووفق معايير متفق عليها و معروفة لدى الجميع، على أن يتم التركيز على نوعية الجهد المبذول،

و في هذا الصدد نجد أن المؤسسة محل الدراسة قد توجهت إلى تثمين الجهود و الخبرات لموظفيها من خلال نظام **Le Mentorat** حيث تستغل المؤسسة من خلاله مكتسبات العاملين (الذين سيحالون على التقاعد أو أولئك الذين يملكون مهارات و معلومات لا تتوفر لدى غيرهم بالمؤسسة) و تنقلها بطريقة نظامية للآخرين ما يعتبر في حد ذاته أحد مصادر التحفيز المعنوية، كما أن المشاركة في أداء المهام و إتخاذ القرارات يندرج كذلك من ضمن المحفزات بالنسبة للموظف.

و تتعارض نتائج الدراسة الحالية مع دراسة "**فاسي فاطمة الزهراء**" حيث و حسب الأساتذة محل الدراسة فالجامعة لا توفر لهم لا الوقت و لا الفرصة للتعلم و لا تكافئهم على ذلك، كما أنه لا توجد عدالة في مكافئتهم كفريق، في حين تتوافق مع دراسة " **بزنيار يوسف**" أين تشجع المؤسسة المبادرات الشخصية من خلال حوافز مادية و معنوية.

و **من منظور البنائية الوظيفية** تعتبر الحوافز من العوامل المساعدة على الدعم و الإِستقرار النفسي لدى العاملين و منه إِستقراره المهني الأمر الذي يعود على المؤسسة بأكملها، و الحوافز سواء كانت مادية و معنوية فإنها تمارس أدوار وظيفية في دعم أهداف التنظيم و توحيد الرؤى و تعزز علاقة العاملين بمنصبهم و مهنتهم و تحفزهم على العطاء و تحقق رضاهم عن العمل الذي يمارسونه، و تقلل من دوران العمل و كل ممارسات سلبية قد تؤثر على وتيرة العمل و الإِستقرار المؤسسي، كما تدعم الحوافز الرغبة و القدرة على التكيف مع التغيرات سواء كانت متعلقة بالعمل مباشرة أو بالوضع العام للمؤسسة عموما.

***الجدول رقم (18): توزيع مفردات العينة حسب متغير التفكير في تحليل القضايا و إيجاد الحلول جماعيا:***

| الفئة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **دائما** | **16** | **% 16.16** |
| **أحيانا** | **72** | **% 72.72** |
| **أبدا** | **11** | **% 11.11** |
| **المجموع** | **99** | **% 100** |

في **الجدول رقم (18) الذي يوضح توزيع مفردات العينة حسب متغير التفكير في تحليل القضايا و إيجاد الحلول جماعيا** نجد أن **16.16 %** أجابوا بدائما في حين عبر **72.72 %** أنه أحيانا ما يتم ذلك، أما البقية فأكدوا أنه لا يتم تحليل القضايا و إيجاد الحلول جماعيا و منه **نستنتج** أنه في العادة يتم التفكير الجماعي في إدارة المواقف و إيجاد الحلول و لكن ليس بصفة دائمة.

و تعتبر هذه الخطوة مهمة بِاعتبارها إحدى متطلبات ممارسة التعلم الجماعي كما ورد في أدبيات عنصر التعلم الجماعي.

و حسب المقابلة مع **رئيسة مصلحة التكوين** ، و اِستنادا إلى متطلبات الحصول على **شهادة الإيزو** في **النوعية و الصحة و المحيط و حفاظا عليها كذلك**، اِستوجب الأمر من المسؤولين المناقشة الجماعية للمشكلات و تقديم الحلول، و التي عادة ما يتم تقاسمها من خلال **جريدة المؤسسة** أو ترسل **في الإيميل** بشكل دوري للتعلم من التجارب، كما توجد معارض على سبيل التعلم و هذا من أجل عرض إنجازات و إمكانيات المؤسسة ذات العلاقة بالصيانة، فبالنسبة للمؤسسة يعتبر العاملون المكسب الحقيقي قبل الإنتاجية.

اِنطلاقا مما سبق يجب أن نشير إلى أن **التحول** من التعلم الفردي إلى الجماعي، يستوجب أن يتمتع الفرد بجملة من **الكفاءات** لضمان سلاسة في تنفيذ التعلم الجماعي نذكر منها: إطلاع الفرد بكيفية التعلم و ما يمكن التعلم من خلال اِستغلال مصادر التعلم الرسمي و غير الرسمي، اِستيعاب الأدوار الموكلة إليهم و التي يجب أن تصب في سياق الدور العام الذي تؤديه المؤسسة، التمكن من تقنيات التواصل الفعال حتى يتمكن الفرد من اِستيعاب حاجيات و ثقافات الآخرين، القدرة على لعب أدوار مختلفة ضمن فريق العمل، التواضع الذي يجعل الفرد بحاجة إلى تقبل الآخرين أو الرجوع إليهم بناء على الفائدة المرجوة منهم، من خلال تقديم إجابات عن الأسئلة مع التأكيد على تثمين المعرفة المحلية**(Britton, 2005, p. 30)** .

و نلاحظ أن بإمكان الشكل الفرقي للتعلم بالمنظمة معالجة و تطوير أفكار خلاقة، و هذا لما يملكه من قدرة على تكوين المعلومات المستحدثة و معالجتها، و بما أن هدف أي هيكل تنظيمي هو تحقيق الأهداف فلابد من تكييف الوسائل و الأساليب بما ما يتماشى مع تشجيع التعلم بالمنظمة، كما نحن بحاجة ملحة لأشكال تنظيمية تشجع الإبداع و الإبتكار و تدعم مشاركة العاملين في صنع القرارات و تحفز العاملين على التعلم (**السالم م.، 2005، صفحة 119**) ، كما أن المشاركة الجماعية في حل القضايا و إيجاد الحلول من الشروط الأساسية لمساندة التعلم الفرقي وفق ما ورد في أدبيات الدراسة عنصر التعلم الجماعي.

و من **منظور بنائي وظيفي** تلعب المشاركة الجماعية في تحليل القضايا و إيجاد الحلول دورا في تعزيز العمل الفرقي، توحيد الرؤى و الجهود، تحديد الصلاحيات و الحقوق و الواجبات و تقريب وجهات النظر، بالإضافة اِختصار الوقت و تعزيز الثقة في مخرجات العمل الجماعي، و كذا تثمين الإرتباط النفسي للعمل و التفكير الجماعي و هي من محفزات دعم الاِستقرار الداخلي بالمؤسسة و الحفاظ على بنية التنظيم و اِستقراره.

**4-4-المحور الرابع:ممارسة المستوى التنظيمي للتعلم بمؤسسة الصيانة الصناعية SOMIk:**

***الجدول رقم (19): توزيع مفردات العينة حسب متغير تشجيع العامل على المشاركة في بعض المهام:***

| الفئة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **دائما** | **30** | **% 30.30** |
| **أحيانا** | **64** | **% 64.64** |
| **أبدا** | **5** | **%5.05** |
| **المجموع** | **99** | **% 100** |

في **الجدول رقم (19) الذي يوضح توزيع مفردات العينة حسب متغير تشجيع العامل على المشاركة في بعض المهام** نجد أن **30.30 %** من مفردات العينة عبروا أنهم يتم إشراكهم في بعض المهام، في حين **64.64 %** أجابوا أنهم أحيانا ما يتم ذلك، في حين **5.05%** من مفردات العينة عبروا أنهم لا يتم إشراكهم في أداء بعض المهام، و منه **نستنتج** أنه يتم إشراك الموظفين في أداء بعض المهام و لكن ليس بصفة دائمة، " فالمشاركة هي عملية نفسية سلوكية تسمح للأفراد بتلبية حاجتهم و شعورهم بتقدير الذات و التقدير الاِجتماعي، و تطور إحساسهم بأهميتهم و أن لهم دورا في توجيه العمل و إتخاذ القرار و الرفع من فاعلية الإدارة ، و تدريب العاملين و تنميتهم و كذا تحميسهم للعمل

و توثيق علاقتهم به" (**معمري م.، 2018-2019، صفحة 144**)، بالإضافة إلى أنها فرصة ملائمة للتعلم و اِكتساب مهارات ذات العلاقة بالعمل و مجال التخصص ، كما تشجع العمل ضمن فرق، و أي كان النجاح الذي يمكن تحقيقه في هذا الإطار سوف يشجعه على بذل مجهود أكبر لتعظيم الإنجازات إن كانت على المستوى الفرقي أو التنظيمي ،و على العموم توجد العديد من النماذج التي تندرج ضمن التشاركية كالمشاركة في إبداء الرأي و إتخاذ بعض القرارات و صياغة بعض المحتويات الاِتصالية على غرار الاِجتماعات، الدورات التدريبية و المحتويات التكوينية...إلخ، و كذا التخطيط لحل بعض النزاعات و الخلافات و التي تندرج ضمن المسؤوليات و الصلاحيات الممنوحة لهم داخل المؤسسة.

"و من التساؤلات التي تُثَار في هذا الصدد هو حدود المشاركة التي تمنح للموظف، و التي تتضمن اِتجاهين:

**1-الاِتجاه التقليدي:** المرتبط بنوعية القرارات، فالإدارة العليا تتكفل بالقرارات الإستراتيجية و الإدارة الدنيا تتكفل بالقرارات الروتينية.

**2- الاِتجاه الحديث:** فيرى أن المشاركة الفعالة تستدعي المشاركة الجماعية، على الرغم من أن هذا الأسلوب يستغرق وقتا و جهدا و مكلف ماديا" (**معمري م.، 2018-2019، صفحة 150**)، و في كل الحالات و تفسيرا لنتائج الجدول نجد أن محددات المشاركة مرتبطة بنوعية المهمة في حد ذاتها، كفاءة العاملين ، و علاقتهم المهمة الموكلة لهم و مدى مساهمة هذه المشاركة في تقديم إضافة حقيقية للمؤسسة.

و تأكيدا لأهمية المشاركة و تمكين الموظفين من أداء بعض المهام ما جاءت به دراسة ميدانية أجراها معهد العلوم الإجتماعية بجامعة البليدة سنة **2000** و في الفصل الخاص بعلاقة الإتصال برضا عمال و بالأداء، و في الجزء المتعلق بإشراك الموظفين في تسيير شؤون المصلحة و إخبارهم بمشاريعها فقد أجاب أكثر من **68 %** بأنه من الضروري إخبارهم بمشاريع المصلحة، أما **20 %** أجابوا بأنه غير ضروري، في حين **88 %** وجدوا أنه من الضروري إشراكهم في تسيير المصلحة و في إصدار القرارات و قد أجاب **58 %** من المبحوثين بأن الإدارة لا تسمع إلى ملاحظاتهم و مقترحاتهم من أجل تحسين التسيير و تجاوز أخطائهم و عبر **69 %** من الموظفين أنهم يفضلون أن تكون المقترحات من عندهم في حين وجد **18 %** أنهم يفضلون أن تكون المقترحات من الجهات القيادية و لاحظ **6 %** أن الاِنسجام بين الرؤساء و المرؤوسين هو أهم عوامل تحسين العلاقات بينهم و تحسين فعالية الإتصال

**(قاسيمي، 2016، صفحة 69)**، لهذا فالمشاركة ركيزة المنظمات المتعلمة " فمن مميزاتها منح العاملين فرصا لتعلم مهارات و الحصول على معارف جديدة بالإضافة إلى القيام بأدوار و مهام غير مسؤولين عنها **(عطا الله محمد، السمدوني، و السيد جاد، 2021، صفحة 809)**.

و تندرج المشاركة في القيام ببعض المهام، ضمن الأنشطة الموجهة لتعلم الأفراد في السياق الرسمي في إطار ما يعرف بالتفويض كما ورد في أدبيات الدراسة ، و تتعارض نتائج هذه الدراسة مع دراسة **"فاسي فاطمة الزهراء"** حيث أن الجامعة لا تشرك الأساتذة في عملية صياغة رؤيتها و أهدافها، كما أنها لا تحفزهم حتى يشاركوا في تنفيذها أو ربط أهدافهم الشخصية بأهدافها العامة.

و من **منظور البنائية الوظيفية** يعتبر إشراك العاملين في أداء بعض المهام فرصة ملائمة للتواصل و التفاعل، و للتعلم و تجديد المعارف و اِكتساب الخبرات، و تمكين الآخرين منها و تحويل المعرفة الكامنة إلى ظاهرة و التي تعتبر قاعدة أساسية لتشكيل المعرفة التنظيمية و المحافظة عليها و الاِستعانة بها لتوليد معرفة أخرى جديدة، و هو ما يسهل على المؤسسة مواكبة التطورات الحاصلة في محيطها الداخلي و الخارجي و يُحسِن قدرتها على التكيف مع التغييرات الحاصلة و يوسع مدارك أفرادها في الكيفية التي يتعاملون بها مع التغيير ما يضمن توازنها و اِستقرارها.

***الجدول رقم (20): توزيع مفردات العينة حسب متغير كيفية التعامل مع الفشل في أداء المهام:***

| الفئة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **يعاقب** | **13** | **% 13.13** |
| **يمنح فرصة للتعلم** | **82** | **% 82.82** |
| **إذا تكرر الفشل يعاقب** | **3** | **% 3.03** |
| **يمنح فرصة للتعلم حسب ظروف الفشل** | **1** | **% 1.01** |
| **المجموع** | **99** | **% 100** |

في **الجدول رقم (20) الذي يوضح توزيع مفردات العينة حسب متغير كيفية التعامل مع الفشل في أداء المهام** نجد أن **13.13 %** أجابوا أنهم يعاقبون على فشلهم في حين نجد أن الغالبية العظمى من المبحوثين و المتمثلة في **82.82 %** عبروا أنهم يتم منحهم فرصة للتعلم، أم البقية و الذين تمثلت نسبتهم على التوالي **3.03 %** و **1.01 %** فعبروا أن العقوبة مرتبطة بتكرار الفشل و ظروفه، و منه **نستنتج** أن المؤسسة تمنح فرصة للعاملين للتعلم من أخطائهم أو فشلهم في أداء مهامهم، كما تم الإشارة إليه في تحليل **الجدول (09)** ، و بالتالي فإن اِستبعاد حتمية العقاب عند الفشل يعزز تحمل لأدوار التي يؤديها العاملون، و يرفع من ثقتهم بأنفسهم و يُثمِن اِنتمائهم للمؤسسة، و هي عوامل تقلل من حدة الخطأ، على الرغم من أن العقوبة قد تعتبر في بعض الحالات فرصة ملائمة للتعلم خاصة إذا كان الخطأ جسيما.

و يرتبط التعلم التنظيمي باِعتماد المؤسسة على إمكانات و قدرات موظفيها و تشجيعهم على التعلم و الاِكتشاف، و كذا تقييم أداءهم و ترقيتهم نظير إسهاماتهم في عملية تقاسم المعرفة في مناخ يتسم بالتسامح مع الخطأ، و تجنب معاقبة الذي يفشل في إرتكابه، لتشجيع ثقافة الاِعتراف بالخطأ و اِكتشافه و تصحيحه و اِعتباره مصدر للتعلم **(بلكبير و ناصر، 2016، صفحة 6).**

و في هذا الصدد تقوم المؤسسة محل الدراسة بعمليات تقييم دورية و على إثرها تضع برنامج تدريبي و تكويني لتحسين مستويات الأفراد الأدائية، الأمر الذي يحسن جودة التعامل مع المهام الروتينية و الاِستثنائية، و هو ما تم تأكيده من خلال المقابلات التي أجريت مع **رئيسة مصلحة التكوين و رئيسة مصلحة تسيير المسار المهني.**

و **تتطابق نتيجة الدراسة الحالية** في كون المؤسسة تعتبر الخطأ و الفشل فرصة للتعلم مع النتيجة التي توصلت لها دراسة "**بزنيار يوسف**" في اِختباره للبعد الثقافي للتعلم التنظيمي بميناء "**جن جن**" بجيجل أين رُتِب هذا البعد في المرتبة الأخيرة من حيث درجة التوفر. و حسب الدراسة فإن الميناء يسمح بنسبة معينة من الخطأ عند إتخاذ القرارات و إنجاز المهام، و هي وسيلة للتعلم كما يتم الحرص على تخزينها في الذاكرة التنظيمية للعودة إليها من الاِستفادة و اِستخلاص الدروس.

في حين **تناقضت نتيجة الدراسة الحالية** مع دراسة "**فاسي فاطمة الزهراء**" أين لا تشجع الجامعة محل الدراسة الأفراد على التعلم من الأخطاء و التجارب السابقة، كما أنها لا تحاول إيجاد أساليب تعامل جديدة لحل المشكلات على عكس الدراسة الحالية أين يتم التعامل فيها مع بعض الأخطاء باِعتبارها خللا يتوجب على المسؤولين فهم أسبابه و اِقتراح الحلول بالتنسيق مع الفاعلين بالمصلحة أو القسم بحسب ما أكدته المقابلة التي أجريت مع **رئيس خلية التدقيق الداخلي** .

و من بين الآليات التي تلجأ إليها المؤسسة و التي تعتبر كأحد الميكانزمات التي تدفع العاملين يحرصون على عملهم و تقلل اِحتمالية الفشل أو الخطأ، ما ورد في المقابلات الميدانية مع **رئيسة مصلحة التكوين** حيث أكدت أنه و في إطار التشجيع فإنه يتم فتح مسابقة **pour postuler à un poste** و هي مسابقة داخلية من أجل أن يحصل العامل على رتبة أو منصب أعلى، فبعد اِستيفاء لكل الشروط، يمكنه أن يشارك في هذه المسابقة، و هذا النظام مستنبط من الهيكل التنظيمي و المسار المهني له و كذا متطلبات المؤسسة ، كما يؤخذ بعين الاِعتبار التكوينات التي تلقاها الموظف خارج المؤسسة على أن تخدم متطلبات المنصب.

و بإسقاط **المقاربة البنائية الوظيفية** على تعامل المؤسسة مع الفشل كفرصة للتعلم فإن الفشل باِعتباره خللا يستوجب من المؤسسة اِستعادة التوازن و يتم ذلك من خلال إدماج الفرد في دورات تكوينية و تدريبية بعد عمليات التقييم الدورية، من منطلق أن الفشل هو تجربة ملائمة للتعلم، و إكتساب مهارات و تصحيح معتقدات و هو بذلك فرصة للتعلم الفردي و تجريب وضعيات مختلفة من النجاح و الفشل، مع الحصول على خبرة معرفية و سلوكية لكيفية التعامل مع كلتا الحالتين و هو ما يمكن أن يعزز التعلم التنظيمي و اِستقرار المؤسسة لأن التعلم من الخطأ هو فرصة ملائمة لتقليل حدوثه مستقبلا من جهة و دعم خبرات الأفراد و المؤسسة و كيفية التعامل في هذه الوضعيات من جهة أخرى.

***الجدول رقم (21): توزيع مفردات العينة حسب متغير تشجيع العاملين على العمل الجماعي المشترك:***

| الفئة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **دائما** | **41** | **% 41.41** |
| **أحيانا** | **54** | **% 54,54** |
| **أبدا** | **4** | **% 4,04** |
| **المجموع** | **99** | **% 100** |

في **الجدول رقم (21) الذي يوضح توزيع مفردات العينة حسب متغير تشجيع العاملين على العمل الجماعي المشترك**، نجد **41.41 %** عبروا على أنه يتم تشجيعهم على العمل الجماعي المشترك، في حين **54.54 %** أجابوا أنهم أحيانا ما يتم تشجيعهم على العمل الجماعي المشترك، أما الفئة المتبقية و هي فئة ضئيلة جدا عبرت أنهم لا يتم تشجيعهم على العمل الجماعي المشترك و التي مثلت **4.04 %** من مجموع مفردات العينة ، و منه **نستنتج** أن المؤسسة تقوم بتشجيع الموظفين على العمل الجماعي المشترك و لكن بصفة غير دائمة و منتظمة.

إن العمل الجماعي يلعب دورا كبيرا في بناء رؤية مشتركة، و توحيد الجهود و تقليل الخلافات، كما يسمح بتحقيق التعلم الجماعي و منه التعلم التنظيمي نظرا لتقاسم المعارف و تبادلها، و من الأمور التي تشجع التعلم في المستوى الفرقي " هو تشجيع تطبيق القرارات الإبداعية للعاملين و عندما نشجع العمل الفرقي ستظهر الأنشطة الخاصة بالتعلم على مستوى الفرد و تمتد إلى الجماعة، الأمر الذي يسهم في خلق سلعة أو خدمة جديدة و لهذا فالتفاعلات المتكررة بين الأفراد تضمن التعلم الجماعي من خلال التعزيز الذي يحافظ على حيوية المنظمة" **(السالم م.، 2005، صفحة 132)**.

"و يمكن تمييز خمسة ثغرات أساسية في دينامكية التعلم الجماعي:

- العوائق المرتبطة بحالة الفاعلين داخل المؤسسة.
- الآثار غير الواضحة أو غير المؤكدة للإجراءات.
- التجديد غير الكافي لمخططات العمل.
- عدم إضفاء الطابع الرسمي في توثيق تجارب العمل.
- غياب نشر المعرفة"**(Amaury, may 1999, p. 11)**

"و اِتجهت **كل من شركة بوينج ، شركة ماريوت ، شركة موتورولا ، شركة جنرال إلكتريك** و **جنرال موتورز**،لِإستخدام فرق العمل و طبقت التعلم الجماعي في مجالات عديدة لتطوير قابلية الفرد في التأمل و تحسين الفهم بين مختلف الأقسام و الوحدات الإدارية ، مع الخفض من تكاليف التشغيل و تحديد مزاياها التنافسية الإستراتيجية و اِستيعاب مختلف عمليات المجموعة ، و كذا التغيير التنظيمي و ترسيخ ثقافة التعلم و حل المشكلات" **(بريطل، 2015-2016، صفحة 21)**، و نظرا للدور الذي يلعبه العمل الجماعي فإنه يسمح " بالحوار و تبادل الأفكار، المعلومات و المهارات الأمر الذي يحفز على توليد الأفكار الجماعية الخلاقة" **(بتقة، 2023، صفحة 83)**.

و من الأمثلة حول دور التفاعل في خلق المعرفة ما جاء في دراسة **Nonaka & Takeshi** بعنوان "**المنظمات الخلاقة للمعرفة**" إذ تعتبر من أبرز المقترحات لعملية توليد المعرفة، فحسب كل منهما يتم إنشاء المعرفة من خلال تفاعل الأفراد مع البيئة، و ليس عبر الأفراد فقط ، لهذا فالمعرفة بحاجة لتقاسمها و إعادة تشكيلها عبر التفاعل **(نويري، 2018-2019، الصفحات 32-33)**.

و حسب ما جاء في مقابلة مع **رئيسة مصلحة التكوين** فإن من وسائل التشجيع على العمل و التعلم الجماعي، يكون من خلال الإرتكاز على عملية التحسيس، وفق برنامج اتصالي متعلق بكل الجوانب من إستخدام التكنولوجيا الحديثة، علاقات العمل، العمل الجماعي، فحسب **شهادة الإيزو 9001 المتحصل عليها في 2015** فإنه يتوجب التركيز على عامل التوعية في جميع المجالات بما في ذلك الجانب الصحي ، الطبي، الأمن الصناعي.... و لهذا و من أجل تطوير قدرات العاملين و توجيههم نحو التعلم الفردي و الجماعي المدروس، يتم وضع برنامج تكويني حسب اِحتياجات كل مصلحة، أو قسم مع الحرص على متابعة نتائج التكوين و تكرارها عند الحاجة.

و من التسميات المقابلة التي تطلق على التعلم الجماعي (الفرقي) نجد التعلم التعاوني "إذ توصلت البحوث أن هذا النوع من التعلم يرتفع فيه تحصيل المتعلمين بشكل ملحوظ، إذ بإمكانهم الإِحتفاظ بما تعلموه لفترة أطول بغض النظر عن مستوياتهم و قدراتهم" **(قلي، 2007، صفحة 65)**، و "تبرز مكانة الثقافة التنظيمية للمؤسسة لدعم الأفراد للتعاون و تشارك المعرفة، عن طريق تعزيز الروابط الإجتماعية، و توجيه السلوكيات الفردية المرتبطة بالنتائج التنظيمي، و خلق ثقافة تحفز على جمع ، خلق، مشاركة المعرفة و توجيهها للاِستخدام على كل المستويات في وجود مراقبة و تقييم دوري للعمل من قبل القادة" **(عبد الله، حسن، و خميس، 2023، صفحة 103)**.

و **تتوافق نتيجة الدراسة الحالية** في تشجيع العمل الجماعي مع دراسة "**بزنيار يوسف**" الذي وجد من خلاله دراسته الإستطلاعية و الميدانية شيوع العمل الجماعي كأسلوب للعمل، في حين **تختلف نتائج الدراسة الحالية مع** دراسة "**فاسي فاطمة الزهراء**" التي لا تشجع فيها الجامعة التعلم الجماعي، و هو ذات الأمر بالنسبة لدراسة "**ترغيني صباح**" حيث يؤمن عمال **مؤسسة كوندور** محل الدراسة بالعمل الجماعي في الوظيفة الواحدة ، فقرار الفريق الواحد أحسن من قرار شخص واحد فقط، و العدد المثالي للفريق هو من **2 إلى 5** أفراد أما السائد في المؤسسة يتراوح بين **5 إلى 10** أفراد ، كما تتوافق مع دراسة "**بركنو نصيرة** "حيث تشجع مؤسسة إتصالات الجائر العمل الجماعي لتبادل المعارف و المعلومات بين العاملين.

في حين **تتعارض نتائج الدراسة الحالية مع** دراسة "**عبايدية يوسف**" فحسبها يغيب التعلم الجماعي غي حين يتم التركيز على مدخل العمل الفردي في التطوير الداخلي للموارد.

و اِنطلاقا من **منظور البنائية الوظيفية** فإن التشجيع بِاعتباره عاملا نفسيا بالنسبة للعاملين، له وظيفة أساسية ظاهرية و هي حث الأفراد على العمل المشترك و الجماعي، و لكن في الحقيقة هو يمارس أدوارا أكثرا عمقا فهو يشجع على الإتصال الدائم، و التفاعل مع البيئة المحيطة، و توحيد الرؤى و الجهود و تقديم المصلحة العامة على المصلحة الشخصية و هي عوامل تساهم بشكل أساسي في اِستقرار المؤسسة.

***الجدول رقم (22): توزيع مفردات العينة حسب متغير اِمتلاك العاملين فرصا متساوية للتعلم:***

| الفئة | التكرارات | النسبة |
|---|---|---|
| **دائما** | **25** | **% 25.25** |
| **أحيانا** | **64** | **% 64.64** |
| **أبدا** | **10** | **% 10.10** |
| **المجموع** | **99** | **% 100** |

في **الجدول رقم (22) الذي يوضح توزيع مفردات العينة حسب متغير اِمتلاك الأفراد فرصا متساوية للتعلم** نجد **25.25 %** أن الموظفين يملكون فرصا متساوية للتعلم ، في حين أجاب **64.64 %** أنهم أحيانا ما يكون لهم فرصا متساوية للتعلم، أما **10.10 %** منهم يرون أنهم لا يملكون فرصا متساوية للتعلم ، و منه **نستنتج** أن العاملين يملكون فرصا متساوية للتعلم و لكن تبدو أنها غير متاحة للجميع و هو ما أكدته المقابلات التي أجريت ما بعض رؤساء المصالح.

إن المساواة في التعلم داخل المؤسسة يعني أن تمنح لهم فرص متساوية للحصول على المعرفة و تطبيقها، بدليل أن المؤسسة و من خلال **تقييم الكفاءات** تمنح لهم برنامج تكويني (بِاعتبار التكوين وسيلة التعلم الرئيسية المستخدمة في التعلم حسب المقابلات) يُدمَج فيه الأفراد بحسب ما يحتاجونه من معلومات و ما يتطلبه المنصب و المسؤولية التي يتحملونها، و كذا متابعة **مخرجات التكوين** على المدى القريب و البعيد ، كما يُدمج الأفراد في السياقات التعلمية اِنطلاقا من **فروق فردية** فلكل منهم شهادته و مستواه و درجة اِستيعابه و كذا قدرته على تطبيق ما تعلمه ، إن المساواة في الفرص لا تنعكس فقط على الفرد، بل تمتد إلى الجماعة و التنظيم ككل على حد سواء، من خلال تعزيز روح الإنتماء و الثقة و تقاسم رؤية مشتركة و كذا الولاء التنظيمي.

و **تتعارض نتيجة الدراسة الحالية** مع دراسة "**عبايدية يوسف**" حيث أن التركيز في أغلب المؤسسات المدروسة على التطوير و التدريب على فئة معينة دون أخرى، دون تحيين المعارف للأفراد الذين لديهم خبرة طويلة .

و من **منظور البنائية الوظيفية** فمن نتائج منح الأفراد فرصا متساوية للتعلم هو اِستبعاد وجود أي خلل في أداء الأفراد لوظائفهم ، و يحقق الفعالية القصوى في أداء مهامهم و هو ما يحقق توازن النسق الكلي، إن هذا المطلب الوظيفي يسعى تحقيق العدالة داخل المؤسسة، يحدد الحقوق

و الواجبات، و يرفع من قيمة الفكر البشري داخل التنظيم، فضلا على أنه أحد أهم متطلبات المنظمات المتوجهة للتعلم.

و عن المعايير التي يدمج على إثرها الأفراد في التعلم كانت حسب المبحوثين كالآتي: الكفاءة، التخصص، الدافعية و الرغبة في التعلم و أخيرا الخبرة ، على الرغم من أن المقابلات التي أجريت مع رئيسة مصلحة تسيير المسار المهني و رئيسة مصلحة التكوين أكدت أن دمج الأفراد في التعلم يبنى اِنطلاقا من متطلبات المهام التي يتوجب على العامل تأديتها، و كذا مخرجات عملية التقييم ففي حالة وجود خلل في اِستيعاب العاملين أو عدم مقدرتهم على تطبيق ما تعلموه من برامج التدريب و التكوين، يتم دمجهم تلقائيا في التعلم مرة أخرى، و ما يعكس الشفافية القصوى هو رقمنة مختلفة الإجراءات بما في ذلك الكفاءات إذ يمكن الإطلاع على المسار المهني لكل عامل و الشهادات التي اِكتسابها أو تلك التي من المتوقع أن يكتسبها بما يتلاءم مع وظيفته.

إن البيئة في علاقتها بالتعلم تعتبر مصدرا للمعرفة ، فالعلاقة مع العملاء و الموردين و المنافسين تعتبر فرصة للمنظمات المتعلمة لإكتساب المعرفة الأمر الذي قد يتجاوز طرق تفكيرهم التقليدية **(Brian, November 23-26, 1996, p. 11)**، و يأخذ التعلم داخل المنظمة العديد من النماذج:

1- قد يكون ذلك نتيجة اِكتساب الفرد للمعلومات و المهارات من خلال البرامج التدريبية خارج المؤسسة.

2 – مشاركة الأفراد الذين ينتمون إلى نفس المصالح و الأقسام في مؤتمرات تطويرية.

3 – تشجيع المؤسسة للتعلم و اِستثمار الكفاءات من خلال ثقافة داخلية داعمة لذلك **(Aichouche, 2013, pp. 120-121)** ، كما يمكن أن نعتبر التعلم تنظيميا عندما يقوم أحد الأفراد التابعين لها بنقل ما تم تعلمه داخليا فالتعلم الجماعي يكون مصدره الفرد **(M.A.chikh & Guendouzi, p. 486)**.

و من **منظور البنائية الوظيفية** فإن المعايير مذكورة سابقا تساهم بشكل كبير في تعزيز التعلم و من تم تحقيق التوازن المعرفي و منه توازن النسق الكلي، كما أن الأخذ بهذه المعايير لا يعني منح الأولوية لهم دون غيرهم بل بالعكس تعني تعزيز التفاعل و التعاون لتمكين الأفراد الأقل كفاءة و خبرة من رفع مستواهم، أما من ناحية الرغبة في التعلم فتعني أن القادة عليهم أن يوفروا كل الميكانزمات التنظيمية و التواصلية و العلائقية التي تؤدي بالأفراد لتطوير رغبتهم في التعلم، أما التخصص فيسمح بتوجيه جهود و سلوكيات الأفراد نحو مجالات عمل بذاتها، حيث تكون في العادة من صميم

اِهتماماتهم ، ما يجعل تفكيرهم يتمحور حولها ، و يتم فيها توزيع المهام و تقسيم الوظائف بالشكل الذي يسمح بتحديد الصلاحيات و توازن النسق الكلي.

***الجدول رقم (23): توزيع مفردات العينة حسب متغير المعايير لإختيار الأفراد لدمجهم في التعلم:***

***(تضخم العينة راجع لإختيار المبحوث لأكثر من إجابة)***

| الفئة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **الكفاءة** | **67** | **% 29.77** |
| **الخبرة** | **42** | **% 18.66** |
| **التخصص** | **59** | **% 26.22** |
| **الدافعية و الرغبة في التعلم** | **53** | **% 23.55** |
| **لا توجد معايير( للتهرب من الجهة المختصة بالنوعية)** | **1** | **% 0.44** |
| **حسب المستوى العلمي** | **1** | **% 0,44** |
| **يخضع للمسيرين** | **2** | **% 0.88** |
| **المجموع** | **225** | **% 100** |

في **الجدول رقم (23) الذي يوضح توزيع مجموع الإجابات حسب المعيار الذي يتم من خلالها اِختيار الأفراد لدمجهم في التعلم** نجد أن **29.77 %** من مجموع الإجابات ترى أن المعيار يعود إلى الكفاءة ، يليها التخصص بنسبة **26.22 %**، تليها **23.55 %** ربطوا ذلك بالدافعية و الرغبة في التعلم، أما **18.66 %** فأرجعوا ذلك إلى الخبرة، في حين توزع البقية بين المستوى التعليمي، حسب منظور المسيرين و غياب المعايير في حد ذاتها، و منه **نستنتج** أن المعايير التي يدمج على إثرها الأفراد في التعلم كانت حسب المبحوثين رتبت كالآتي: الكفاءة، التخصص، الدافعية و الرغبة في التعلم و أخيرا الخبرة.

## 4-5-المحور الخامس: وسائل الإتصال الموجهة لدعم تحسين مستويات التعلم بمؤسسة الصيانة الصناعية SOMIK:

***الجدول رقم ( 24): توزيع الإجابات حسب متغير الوسائل المستخدمة في التعلم داخل المؤسسة:***

| وسائل الإتصال التقليدية | التكرار | النسبة % | وسائل الإتصال الحديثة | التكرار | النسبة % |
|---|---|---|---|---|---|
| التكوين و التدريب | 79 | 23.23 | الهاتف | 54 | 22.68 |
| الإجتماعات | 58 | 17.05 | مواقع التواصل الإجتماعي | 28 | 11.76 |
| الملتقيات الندوات المحاضرات | 38 | 11.17 | الموقع الإلكتروني للشركة | 49 | 20.58 |
| الزيارات الميدانية وورش العمل | 43 | 12.64 | البحث في موقع قوقل | 65 | 27.31 |
| الخبرة المباشرة للأفراد | 38 | 11.17 | شبكة المعلومات الداخلية | 30 | 12.60 |
| تحويل الموظف من قسم أو مصلحة مؤقتا | 26 | 7.64 | المحاضرات و الندوات عن بعد | 12 | 5.04 |
| التفويض للقيام بالمهام مؤقتا | 27 | 7.94 | | | |
| التقييم و المراقبة | 31 | 9.11 | | | |
| المجموع | 340 | 100 | المجموع | 238 | 100 |

في **الجدول رقم (24) الذي يوضح توزيع الإجابات حسب متغير الوسائل المستخدمة في التعلم** نجد في **الوسائل الإتصال التقليدية** جاءت التكوين و التدريب في المرتبة الأولى بنسبة **23.23%**، في حين إحتلت الإجتماعات المرتبة الثانية من ناحية الإستخدام بنسبة **17.05%**، و في المرتبة الثالثة الزيارات الميدانية وورش العمل بنسبة **12.64%**، أما الملتقيات و الندوات و المحاضرات و كذا الخبرة المباشرة من الأفراد بنسبة **11.17%**، أما التقييم فإحتل المرتبة الخامسة بنسبة **9.11%** ، أما التحويل إلى قسم آخر مؤقتا أو تفويضه للقيام بمهمة مؤقتة كانت في ذيل الترتيب

على الرغم من أنها تعتبر من الأنشطة الرسمية للتعلم الفردي كما ورد في الإطار النظري عنصر أنشطة تعلم الأفراد في السياق الرسمي، و من منه **نستنتج** أن أكثر الوسائل اِستخداما بحسب إجابات المبحوثين على الترتيب: التكوين و التدريب، الاِجتماعات، الزيارات الميدانية وورش العمل، الملتقيات و الندوات و المحاضرات و كذا الخبرة المباشرة من الأفراد ثم التقييم.

أما فيما **يتعلق بوسائل الإتصال الحديثة** فجاء البحث على قوقل أو الأنترنيت في المرتبة الأولى بنسبة **27.31%** ثم الهاتف بنسبة **22.68%** ، الموقع الإلكتروني للشركة بنسبة **20.58%**، شبكة المعلومات الداخلية بنسبة **12.60%**، مواقع التواصل الاِجتماعي بنسبة **11.76%** و في الأخير المؤتمرات و الندوات عن بعد بنسبة **5.04%.**

و لهذا نجد من خلال نتائج الجدول **أن التدريب أكثر وسائل الإتصال اِستخداما من أجل التعلم بالمؤسسة** ، و هو ما تم تأكيده من خلال المقابلات التي أجريت مع كل **من رئيس خلية التدقيق الداخلي، رئيس مصلحة التكوين، رئيسة مصلحة تسيير المسار المهني،** و التكوين يعتبر وضعية تعلمية ترتكز على الإتصال و الذي يهدف ضمنيا إلى اِكتساب بعض المعارف، "حيث يعتبر التكوين المكون المؤسساتي الأساسي للتعلم التنظيمي و الذي يتطلب تعبئة كل الموارد المالية، البشرية و التقنية و يستغرق وقتا خاصة على المستوى العملياتي فهي تستهدف تلقين أعضاء المنظمة المعارف الأساسية التي تسمح لهم بإتمام مهامهم و نشاطاتهم في المؤسسة **(Leroy, 2000, pp. 499,505)** ، كما يعتبر التدريب أحد الأنشطة الرسمية الموجهة لدعم تعلم الأفراد كما ورد في أدبيات الدراسة عنصر التعلم الفردي و أحد الأدوات الموجهة لتلقين الأفراد المهارات التقنية و المعرفية.

و هناك أربعة آليات تساهم في تسهيل التعلم التنظيمي نختصرها كالآتي: – **البيئة التعلمية:** إذ يجب أن يكون التعلم جزء من رسالة المؤسسة، من خلال تشجيع الأفراد على الإبداع، التعلم، التوجه للتدريب، – **تحديد اِحتياجات التنمية و التعلم:** من خلال رصد الاِحتياجات الفردية مع حاجة للتدريب و التعلم و ربطها بِاحتياجات المؤسسة و أهدافها، – **تلبية اِحتياجات التنمية و التعلم:** و ذلك بعد فترة وجيزة من رصد هذه الاِحتياجات، و أخيرا **– تطبيق التعلم في مكان العمل:** من خلال ضمان الممارسة الحقيقية و الفعالة لما تم تعلمه، مع تقاسم مكتسباتهم مع الزملاء و رؤساء العمل **(خوندة، 2015، صفحة 86).**

و تتمثل عملية التدريب في كونها مزيجا من مجموعة من العمليات الفرعية تبدأ بالتخطيط، ثم التنفيذ و التطوير و اِنتهاء بتقييم التدريب، و هي عمليات إما أن تقوم بها المؤسسة أو من خلال مراكز تدريبية متخصصة أو معاهد و مؤسسات جامعية (**علة، 2012، صفحة 51**).

و تتعدد أهداف التكوين و التدريب بالنسبة للمؤسسة ، نُعَدِّدُ بعضا منها فيما يلي:

– **تطوير قدرة المؤسسة على التكيف** :من خلال التقليل و الوقاية من مخاطر الناجمة عن عدم مقدرة الموظفين على التكيف مع تطورات و متطلبات الوظائف التي يتقلدونها، فالتكوين يتيح لهم فرص التأقلم مع متغيرات العمل الجديدة، – **إحداث تغيير في ثقافة المؤسسة** :و ذلك من خلال تعزيز هوية المؤسسة بجعلها قوية ومشتركة، القيام بتدقيق للقيم، بناء ثقافة مؤسساتية مشتركة عن طريق التعاون بين الأفراد، وإنجاح عملية التغيير التنظيمي، – **تحسين الأداء الفردي والجماعي للموظفين** :و ذلك عبر تنمية قدرات الموظفين و دمجهم، و تمكينهم من الترقية (**Hulin, s.d, p. 3**).

أما الرهانات الحقيقية للتكوين بالنسبة للأفراد فهي كالآتي:

–**القدرة على التكيّف** :من خلال تمكين الموظف من مواكبة تطورات المنصب أو المهنة التي يؤديها، تلبية متطلبات منصب العمل، والمساهمة في الحفاظ على الوظيفة ، – **التطور النفسي–الاجتماعي** : عن طريق دعم الموظف من أجل تحقيق مشاريعه المهنية، تسهيل قدرته على التحدث أمام الجمهور، تعليمه كيفية تنظيم عمله،– **تطوير الكفاءات** :من خلال تمكين الموظف من الترقية، وتحسين مستواه التأهيلي (Hulin, s.d, p. 7).

و بحسب المقابلة التي أجريت مع **رئيسة مصلحة تسيير المسار المهني gestion de carrière** فإن العملية تكون من خلال برنامج تحسيسي كل **3** أشهر، حيث يتم قبل ذلك يتم إبلاغ المصالح المعنية بإرسالية تحدد فيها الفترة الزمنية و المواضيع التي سيتم مناقشتها، بعدها يتنقل فريق من مصلحة **تسيير المسار المهني gestion de carrière** للتحسيس حول موضوع معين من خلال وسيلة اِتصالية كالإجتماعات مثلا ، و على إثرها يتم تحرير تقرير **Feuille d'émargement** حول الحضور و المواضيع المناقشة التي تم تناولها مع الإمضاء عليها، كما قد يستدعي الأمر توجيه الأفراد إلى دورات تكوينية و تدريبات يتم صياغة محتواها و تحديد المعنيين بها من قبل مصلحة التكوين، التي بدورها تقوم بتقييم مخرجات التكوين فيما بعد، هذا على مستوى الأفراد، حيث تساهم هذه الجهود بشكل كبير في تطوير مهاراتهم و مكاسبهم و بالتالي تعلمهم.

أما في ما يخص التقييم و مراقبة المنظومة أو الجو العام للعمل الذي تتكفل بها **خلية التدقيق الداخلي Cellule audit interne** حيث تتم العملية في إطار برنامج سنوي **Mission audit** ، و يتمثل الهدف منها **بحسب رئيس الخلية** خلق نظام رقابة فعال مكون من : التنظيم الداخلي للمؤسسة، إجراءات العمل، المنشآت، نظام المعلومات، و يتم العمل من خلال مقابلات و زيارات ميدانية يتم فيها إجراء مقارنات بين المعايير المطلوبة و بين ما هو موجود من ممارسات ميدانية، و ذلك للكشف عن الخطأ أو مكمن الخلل، أين يتم البحث في مسبباته و إعلام التنظيم المعني بالمراقبة بآثاره و من تم اِقتراح حلول، و الملفت للاِنتباه فيما يتعلق بعملية المراقبة أنها تأخذ بعين الاِعتبار مقترحات **L' audité (الفرد أو المصلحة المعنية بالمراقبة أو التدقيق)** لأن المقترحات التي قد تقدم من القيادة قد تكون تكلفتها مرتفعة أو تعرقل السير العام للعمل، و بالتالي التوصل إلى أنسب حل من أجل: التعرف على الخطأ، أو اِحتمال حدوث خطأ أو خلل، نستثني من ذلك إذا كان الأمر يتعلق بخرق للقوانين أو تجاوز بعض المبادئ مثلا، و بعد التوصل إلى حل وسطي تقترح الخلية خارطة طريق لما يجب القيام به، و على إثرها يوجه التقرير إلى المسؤول الأول في المؤسسة و يبقى **L' audité** تحت المراقبة.

و في هذا الصدد "يصنع الإتصال فارقا كبيرا في المنظمات المتعلمة مقارنة بالمنظمات الأخرى، حيث يساهم في نشر المعلومات و خلق تفسير مشترك و يمكن لإدارة المعرفة أن تساند هذه المهمة إلا أن هناك العديد من العمليات التي تساهم في نقل المعلومات مثلها مثل إدارة المعرفة نذكر منها: المخططات التنظيمية، اللقاءات غير الرسمية، اِجتماعات المجموعات و الوثائق الداخلية" **(جفال و.، 2016-2017، صفحة 168)**.

إن طريقة التعامل مع الخطأ في المؤسسة محل الدراسة، يطلق عليها **بثقافة إدارة الخطأ** و لها أبعاد توفرت كلها بالمؤسسة محل الدراسة (كما ورد في المعلومات التي تم جمعها من خلال المقابلة مع رئيس التدقيق الداخلي و التي تم عرضها سابقا)، و تتمثل هذه الأبعاد فيما يلي:

- **الإتصال المفتوح حول الخطأ:** بمجرد اِكتشاف الخطأ يتم نشرها عبر التواصل مع الآخرين ، و من هنا تكون المناقشة و التشارك بين الإدارة و فرق العمل.
- **التعلم من الخطأ:** و تبرز من خلال سرعة اِكتشاف الخطأ و معالجته و السعي للتقليل من تبعاته و الاِستفادة من إيجابياته.

- **تحليل الخطأ:** بمجرد وقوع الخطأ لابد من تحليله و الوقوف عند مسبباته من أجل التعامل معه بشكل أفضل و منع حدوثه مرة أخرى.

- **جدارة الخطأ:** فمن خلال الخطأ يمكن الحصول على معلومات عن الأشياء التي يتوجب تحسينها، و كيفية تصحيحها من أجل تحقيق الهدف و من تم إستمرارية العمل بالمنظمة.

- **توقع الخطأ:** حيث يتم توقع الخطأ في العمل من حين لأخر، و يكون إحتمال حدوث الخطأ مرتفعا أثناء قيام العامل بمهامه، و له عواقب سلبية محتملة مثل: عدم الإستغلال الملائم للوقت، و زيادة التكاليف و الجهد، أو عواقب إيجابية: كالتعلم و الإبتكار و التجديد...إلخ.

- **المخاطرة بالخطأ:** تفضل بعض المنظمات أن تخاطر بإرتكاب الخطأ لتحسين العمل، لهذا تتجه منظمات العصر الحديث إلى إعتماد أسلوب التدريب على إدارة الخطأ، و هي إحدى الأساليب التي تساعدها على إدارة الأخطاء و تحسين أداء العاملين، و ذلك بمنحهم فرصا للخطأ أثناء التدريب و من تم تقديم معلومات قليلة عن الموقف المستهدف ثم يطلب منهم استكشاف الخطأ بأنفسهم **(البردان و نور الدين، 2024، صفحة 43)**.

**و تتوافق نتائج الدراسة الحالية** مع ما تم التوصل إليه في دراسة " **ريم أمحمد عادل طه محمد**" حيث رُتِب التدريب العملي في المرتبة الثانية من بين الوسائل التي تستخدمها المنظمات محل الدراسة، في حين رتب التدريب و التكوين في المرتبة الأولى في الدراسة الحالية.

كما **تتوافق** مع ما تم التوصل إليه في " **دراسة صديق نصار و حليمة المطوق** " أين إحتلت الإجتماعات المرتبة الأعلى في الممارسة من خلال الإهتمام بعقد إجتماعات دورية بالمستشفى، كما حلت الندوات و المؤتمرات عن بعد في الدراسة الحالية و الدراسة المشار إليها سابقا في أدنى مرتبة من ناحية الإستخدام ، و الذي يعود حسبها لضعف الإمكانات بالمستشفى و قلة إستخدام الأنترنيت و رداءة التكنولوجيا المستخدمة، رداءة الإتصالات و ضعف التواصل بين المستشفى و المستشفيات الأخرى، أما في **الدراسة الحالية** فقد تم توظيف الندوات عن بعد فترة الكورونا لبرمجة دورات تدريبية لكن أثبتت عدم فعاليتها من الناحية العملية.

و **تتوافق** أيضا مع دراسة " **بزنيار يوسف** " أين رُتِب التدريب في المرتبة الأولى كوسيلة أساسية لتحقيق التعلم، في حين تعارضت مع دراسة " **نعيجة رضا**" أين رُتِب في المرتبة الخامسة من ناحية إستخدامه في المؤسسة .

كما **تتوافق** نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه " **دراسة نعم محي الدين عبد الغفار أحمد و ياسمين علي الدين محمد المهدي** "، حيث رُتب كل من الهاتف و البريد و الموقع الإلكتروني، وكذا مواقع التواصل الاِجتماعي في المقدمة من ناحية الوسائل الأكثر اِستخداما لبث ممارسات الجودة الشاملة و هو نفس الشيء **بالنسبة للدراسة الحالية،** ما عدا مواقع التواصل الاِجتماعي التي رُتِبت في المرتبة الخامسة من وجهة نظر المبحوثين، و هو عكس ما توصلت إليه دراسة " **ريم أمحمد عادل طه محمد**" أين جاءت وسائل التواصل الاِجتماعي في المرتبة الثانية لتعبر عن اِستخدام الوسائل التفاعلية الحديثة في التعلم التنظيمي.

و يرى **Floris(1992)** أن فعالية وسائل الإتصال ساهم في ترقية المعارف و تقاسم الرؤى و القيم داخل المؤسسة، و حسب **Fetrrary & Pesqueux (2006)** فإن نظام المعلومات و الإتصال يعتبر محور أساسي لممارسة التعلم داخل المؤسسة، و هو الأمر الذي يجب أن يتم تثمينه مؤسساتيا، و هذا لترسيخ رؤية واضحة للقيم المؤسساتية في أذهان موظفيها **(Hamadou & Guidkaya, 2017, p. 129).**

**و من منظور البنائية الوظيفية** تعتبر وسائل الإتصال أحد أجزاء التنظيم التي تمارس وظائف جوهرية أساسها دعم التفاعل، و التواصل، تبادل المعرفة و تمكين الأفراد منها، تخزين المعرفة و إدارتها و هي كلها عوامل تعزز النشاط الاِتصالي الداخلي للمؤسسة، تخلق ثقافة مشتركة و توحد في القيم، و التصورات و كذا الرؤى الفردية و الجماعية، أما بخصوص وسائل الإتصال الحديثة فهي تتجاوز كونها أدوات تقنية، إذ تسمح هي الأخرى بتخزين، و تقاسم و العودة إلى المعارف و الخبرات الفردية و الجماعية و المؤسساتية (التنظيمية) بالإضافة إلى دعم التفاعل مع اِختصار الجهد و الوقت مع الحفاظ على جودة المحتوى.

***الجدول رقم ( 25): توزيع مفردات العينة حسب متغير الحرص على تطوير إستخدام وسائل الإتصال الحديثة:***

| الفئة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **دائما** | **60** | **% 60.60** |
| **أحيانا** | **30** | **% 30.30** |
| **أبدا** | **9** | **% 9.09** |
| **المجموع** | **99** | **% 100** |

**في الجدول رقم (25) الذي يوضح توزيع مفردات العينة حسب متغير الحرص على تطوير إستخدام وسائل الإتصال الحديثة** من قبل المبحوثين نجد أن **60.60 %** يحرصون على ذلك في حين **30.30 %** أحيانا ما يكون لهم هذا الحرص، أما الفئة القليلة التي أبدت عدما حرصها على تطوير إستخدامها لوسائل الإعلام الجديد جاءت بنسبة **9.09 %** و منه **نستنتج** أن المبحوثين يحرصون على تطوير إستخدامهم لوسائل الإتصال الحديثة، "و التي تعتبر قنوات التي يتجه الإتصال من خلالها في نفس الوقت إلى مجموعات ضخمة و غير متجانسة من الجمهور المستهدف، و على نطاق جماهيري دون أن يكون هناك نوع من المواجهة المباشرة بين المصدر و الجمهور مثل: شبكة الأنترنيت و تطبيقاته و مواقع المؤسسة الحكومية على شبكة الأنترنيت، و صفحات التواصل الإجتماعي ...إلخ" **(جمعة و جنيد، 2015، صفحة 287)** ، كما تعتبر عوامل تعلم قوية تعمل على المعرفة الفردية الواضحة لتنتج المعرفة التنظيمية من نفس النوع ، كما تلعب دور في مشاركة المعرفة و تساهم في عملية تحويل **المعرفة** الضمنية إلى صريحة تطور معرفة جديدة تكون أكبر من مجموع المعارف الفردية **(معمري و كحلات، 2022، صفحة 250)**، حيث تعتبر هذه الوسائل سواء على الصعيد الفردي (الشخصي و الإجتماعي) أو المهني حتمية فرضتها التطورات الحالية و الإنفجار المعرفي و التكنولوجي، فبقدر المكاسب التفاعلية و التواصلية على الصعيد الشخصي، يمكن أن نستفيد منها على الصعيد المهني، " فقد سمحت التقنيات الحديثة بث المعلومات بطرق و أساليب مختلفة بالشكل الذي يساعد تقديمها بطريقة أفضل و بما يسمح بتحقيق مكاسب للأنشطة في مجال العلاقات العامة، و ذلك بتسخير هذه التقنيات لإنتاج المضامين الإتصالية، و يتسم النشر عبر الأنترنيت بالسرعة و قلة التكلفة و سهولة البحث و الوصول إلى المعلومات المطلوبة" **(جفال س.، 2014، الصفحات 42-43)**.

و من **منظور بنائي وظيفي** تسمح وسائل الإعلام الجديد في دعم الأدوار التي تمارسها وسائل الإتصال التقليدية داخل المؤسسة، بالإضافة إختصار الوقت و توحيد الجهود دون الحاجة إلى الوجود

في نفس الحيز المكاني، و هو الأمر الذي يدعم البنية التي تشكل المؤسسة و يدعم التغيير في جانبه الإيجابي، فهذه الوسائل قد تؤدي إلى إحداث خلل داخل التنظيم إذا ما تجنبت المؤسسة اِستخدامها بحجة أثارها السلبية، لأنها (المؤسسة) و في إطار سعيها للتعلم عليها أن تواكب التطورات الحاصلة، بما في ذلك التطور الحاصل في وسائل الإتصال، كما عليها أن تؤطر اِستخدامها لتحييد أثارها السلبية و العشوائية في الاِستخدام سواء في الطريقة أو الهدف، و بهذه الطريقة تتمكن المؤسسة من التكيف مع التغييرات التي تحدث في بيئتها الخارجية من جهة أخرى تضمن تحقيق أهدافها و الحفاظ على توازنها ما يضمن اِستقرار النسق الكلي .

***الجدول رقم (26): توزيع مفردات العينة حسب متغير اِنعكاس اِستخدام وسائل الإتصال الحديثة على التعلم بشكل إيجابي:***

| الفئة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **دائما** | **48** | **% 48.48** |
| **أحيانا** | **45** | **% 45.45** |
| **أبدا** | **6** | **% 6.06** |
| **المجموع** | **99** | **% 100** |

في **الجدول رقم (26) الذي يوضح توزيع مفردات العينة حسب متغير اِنعكاس اِستخدام وسائل الإتصال الحديثة على التعلم بشكل إيجابي**، نجد **48.48 %** أجابوا ب: دائما ، في حين أجاب **45.45 %** أنه أحيانا ما يكون هناك أثر إيجابي على التعلم لدى اِستخدام هذه الوسائل، في حين عبر **6.06 %** أنه لا يوجد تأثير إيجابي على التعلم عند اِستخدام وسائل الإعلام الجديد.

و لهذا تشير نتائج الجدول **أن اِستخدامهم لوسائل الإتصال الحديثة قد اِنعكس بشكل إيجابي على التعلم**، و "يرى **Petit et Dubois(1998)** أن مميزات وسائل الإتصال حديثة من حيث الكفاءة و الفعالية تسمح تقاسم المعارف و القيم و تخزينها مقارنة بالنظام الذي كان سائدا سابقا و عليه فالقواعد الإتصالية الحديثة تتسم بالمرونة، تحقيق الاِستجابة الفورية و هما ملائمتان جدا لمواجهة التغيرات في البيئة المحيطة **(Hamadou & Guidkaya, 2017, p. 129)**، و عليه فوسائل الإتصال تسمح بتعزيز التعلم التنظيمي و من ناحية إدارة المعرفة تسمح هذه الوسائل تقنين المعارف الضمنية من أجل توجيهها للتطبيق من قبل الموظفين **(Hamadou & Guidkaya, 2017, p. 130)**.

و من **منظور بنائي وظيفي** فإن التنظيم في حالة حدوث أي تغيرات عليه أن يواكبها، و يتكيف معها حفاظا على التوازن و تجنبا لحدوث أي خلل، و عليه فالمؤسسة يجب أن تتكيف مع التطورات الحادثة بدمج اِستخدام وسائل الإتصال الحديثة في سيرورة النشاطات اليومية بما في ذلك التعلم، فتعزيزا للعملية التعلمية تسمح هذه الوسائل بالحفاظ على التفاعل الدائم بين الأفراد و ضمان التشاركية المستمرة مع توفر خاصية المرونة في إمكانية تعديل أو تحيين و إثراء المعارف المرسلة أو حتى المخزنة ، كل ذلك من شأنه أن يحافظ على البناء العام للتنظيم و يضمن سيرورة الوظائف الإتصالية التفاعلية و التعلمية على حد سواء بالإضافة إلى ضمان التنسيق بين المصالح و الأقسام.

***الجدول رقم (27): توزيع الإجابات حسب متغير جوانب التأثير في اِستخدام وسائل الإتصال الحديثة :***

***(تضخم الإجابات راجع لاِختيار المبحوثين لأكثر من إجابة)***

| الفئة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **الربط بين النظري و التطبيقي** | **53** | **% 23.66** |
| **تحسين مستوى التواصل** | **64** | **% 28.57** |
| **تسهيل عملية التقييم** | **48** | **% 21.42** |
| **تسريع درجة الإستيعاب** | **54** | **% 24.10** |
| **ربح الوقت** | **3** | **% 1.33** |
| **سرعة تبادل المعلومة** | **2** | **% 0.89** |
| **المجموع** | **224** | **% 100** |

**في الجدول رقم (27) الذي يوضح توزيع الإجابات حسب متغير جوانب التأثير** نجد أن **23.66 %** وجدوا أن جانب التأثير هو الربط بين النظري و التطبيق في حين **28.57 %** عبروا عن تحسين مستوى التواصل أما تسهيل عملية التقييم فعبر عنها **21.42 %** و **24.10 %** أشاروا إلى تسريع درجة الاِستيعاب أما البقية فأكدوا على ربح الوقت و سرعة تبادل المعلومات، و منه **نستنتج** أن أهم جوانب التأثير رتبت كالآتي: تحسين عملية التواصل، تسريع درجة الاِستيعاب، الربط بين النظري و التطبيقي و أخيرا تسهيل عملية التقييم.

" و تتشكل التكنولوجيا من شبكات تقنية متكاملة و كذا أدوات و معلومات تسمح بالتعلم و تبادل المعرفة فهي تتضمن عمليات تقنية و أنظمة محاسبة و طرق للتعلم كالمحاكاة عن طريق الحواسيب، الملتقيات و التعاون كلها أدوات تعزز التبادل المعرفي لهذا أهم عنصرين في التكنولوجيا

إدارة المعرفة و تعزيز التعلم" **(بزنيار، 2019-2020، صفحة 116)** ، **فبالنسبة لتحسين التواصل** فقد أشارت دراسات و أبحاث أن الإتصال يستغرق **75 % - 90 %** من ساعات العمل اليومية ، **أما درجة الإستيعاب** حيث تعتبر مهمة جدا بالنسبة للتعلم و يدعمها في ذلك مميزات وسائل الإتصال الحديثة ، من خلال إمكانية التفاعل مع المحتوى أو تكرار العودة إليه و إسترجاعه متى لزم الأمر ذلك، **فعلى مستوى المؤسسة محل الدراسة** و تحقيقا لبعد التمكين من المعرفة، طورت المؤسسة، مكتبة رقمية، توضع فيها محتويات مختلف الدورات التدريبية و التكوينية، يمكن أن يتم العودة إليها متى إستدعى الأمر ذلك، إما للتذكير، أو تعزيز المعلومات و المعارف التي تم تلقيها، كما أن الفرد من خلال هذه الوسائل يمكنه الإستعانة بمصادر متعددة لتطوير المعرفة المكتسبة في نطاق المؤسسة ، **أما عن الربط بين النظري و التطبيق** فلا يمكن الحديث عن نجاح الموقف التعلمي ما لم يتبعه تطبيق الفرد للمعارف المكتسبة، و ذلك من خلال تعزيز الفهم و الإستيعاب أما **تسهيل عملية التقييم**، فتسمح هذه الوسائل بقياس رجع الصدى الفوري .

من جهة أخرى تقع مسؤولية كبيرة على المتعلم في نطاق المؤسسة، "و قد أكد الباحثين **Zimmerman 1989,Wolters 2003** أن جودة النتائج التعلمية ترتبط بالإستعداد و القدرة على التنظيم الذاتي للسلوك و العمليات المعرفية و الدافعية و العوامل البيئية بالشكل الذي يتناسب مع الموقف التعلمي، وإستنادا للتفسيرات الحديثة للتعلم الفعال فإن المتعلم يلعب دور مهم في فاعلية التعلم، ذلك أن فاعلية الذات تبرز في الإدراك المعرفي للقدرات الذاتية و الخبرات المتعددة للمتعلم **(بوبكري و دوقة، 2016، صفحة 16)**.

***الجدول رقم (28): توزيع الإجابات حسب متغير المصادر المفضلة للتعلم:***

***(تضخم الإجابات راجع لِإختيار المبحوثين لأكثر من إجابة)***

| الفئة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **أوقات التعلم الرسمية كالتدريب و التكوين** | **61** | **% 35.88** |
| **أوقات التعلم غير الرسمية كالتعلم بالخبرات و التبادل بين العمل و التعلم بالتراكم** | **50** | **% 29.41** |
| **التعلم عن بعد** | **18** | **% 10.58** |
| **القراءة الذاتية** | **41** | **% 24.11** |
| **المجموع** | **170** | **% 100** |

**في الجدول رقم (28) الذي يوضح توزيع الإجابات حسب متغير المصادر المفضلة للتعلم** نجد **35.88 %** يفضلون مصادر التعلم الرسمية، في حين يفضل **29.41 %** مصادر التعلم غير الرسمية ، أما **24.11 %** فيفضلون القراءة الذاتية، في حين **10.58 %** يفضلون التعلم عن بعد، و منه **نستنتج** أن المبحوثين يفضلون المصادر الرسمية للتعلم مقارنة ببقية الأنواع الأخرى.

و حسب المؤسسة محل الدراسة فإن برمجة أوقات التعلم الرسمية يتم بناء على عمليات التقييم و دراسة مسبقة للمتطلبات و الإِحتياجات ، بالإضافة إلى إمكانية التحكم في المحتوى و بناءه اِنطلاقا من المخرجات المطلوبة بعد عملية التعلم، و كذا مراعاة الجانب التنظيمي و القانوني للمؤسسة، فضلا عن ضمان تحقيق العدالة في تمكين المعرفة للجميع دون فروق تكريسا لمصلحة المؤسسة خاصة و أنها حاصلة على **شهادة الإيزو** في العديد من الميادين و هي مطالبة أكثر من أي وقت بتوحيد الرؤى و الجهود لضمان التفكير الجمعي المنبثق عن رؤية و توجه المؤسسة العام، أما عن **مصادر التعلم غير الرسمي** فعلى الرغم من المكاسب التي تحققها من خلال التفاعل بين الأفراد في إطار الإتصال غير الرسمي إلا أن نتائجه قد تُناقض **مساعي التعلم الرسمي** فلا يمكن بأي حال من الأحوال التحكم في محتواه أو متابعة تقدم الأفراد و تقييم اِستيعابهم لهذا المحتوى الذي قد يتناقض مع رؤية و أهداف المؤسسة، بالإضافة إلى ضياع المهارات و المعلومات خارج السياقات الرسمية فالتعلم الرسمي يسمح بالإِحتفاظ بها و تحديد مسارات تقاسمها، كما يطرح في هذا الصدد إشكالية المحتوى الذي قد يكون غير صحيح و مغلوط لأسباب معينة، و لهذا و تكريسا لمبدأ **التعلم الرسمي سعت**

المؤسسة محل الدراسة لإحصاء الأفراد الذين سيحالون على التقاعد في الفترة الممتدة ما بين **2023-2027** من أجل توجيههم لتقاسم معارفهم بطريقة منظمة على مجموعات تحدد أعدادها ، مع تحديد الفترات التي تتم فيها العملية ، فمن خلال هذا الإجراء **Le mentorat** تتمكن المؤسسة من الإستفادة من تجارب الأشخاص ذوي الكفاءة، و تضمن تقاسمها و عدم ضياعها ، و كذا تنظيم العمل ضمن الأطر الرسمية، كما أن إحالة هؤولاء على التقاعد لن يمثل مشكلا بالنسبة للمؤسسة بعد هذا الإجراء ، و **تتوافق** نتائج الدراسة الحالية مع دراسة "**بزنيار يوسف**" حيث تهتم المؤسسة بالمعلومات التي يمتلكها الأفراد و توظفها لتحقيق أهدافها.

و من **منظور البنائية الوظيفية** نجدد التأكيد على أهمية مصادر التعلم الرسمية و غير الرسمية فتنظيم المعاملات و تقاسم المعرفة و توحيد الرؤى و الجهود كميزة أساسية للتعلم الرسمي تقابله الإنسيابية و المرونة و تقليل التكاليف كميزة للتعلم غير الرسمي، و أيا كانت المصادر فعلى المؤسسة أن تحاول الإستفادة وظيفيا من الأدوار التي يؤديها كلا النوعين فلا يمكن بأي حال من الأحوال منع الأفراد من التواصل بشكل غير الرسمي مع بعضهم البعض و لكن الأجدر و حفاظا على مصلحة المؤسسة و إستقرارها يجب تفعيل التعلم بصفة مرنة و منفتحة على كل الأدوات و الوسائل على أن تكون مدروسة ووفق متابعة دورية.

***الجدول رقم (29): توزيع مفردات العينة حسب متغير إمكانية تقديم مقترحات حول وسائل الإتصال المفضلة في التعلم:***

| الفئة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **دائما** | **17** | **% 17.17** |
| **أحيانا** | **63** | **% 63.63** |
| **أبدا** | **19** | **% 19.19** |
| **المجموع** | **99** | **% 100** |

**في الجدول رقم (29) الذي يوضح توزيع مفردات العينة حسب متغير إمكانية تقديم مقترحات حول وسائل الإتصال المفضلة في التعلم، نجد أن 17.17 %** أكدوا ذلك، في حين **63.63 %** أجابوا أنه أحيانا ما يتم ذلك في حين عبر البقية أنه ليس بإمكانهم تقديم مقترحات حول وسائل الإتصال المفضلة للتعلم، و منه **نستنتج** أن المؤسسة تشجع على تقديم العاملين لمقترحات الوسائل الإتصالية التي يفضلونها في التعلم.

***الجدول رقم (30): توزيع مفردات العينة حسب متغير أخذ المقترحات المتعلقة بوسائل الإتصال المفضلة في التعلم بعين الإعتبار:***

| الفئة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **دائما** | **25** | **% 25.25** |
| **أحيانا** | **58** | **% 58.58** |
| **أبدا** | **16** | **% 16.16** |
| **المجموع** | **99** | **% 100** |

**في الجدول رقم (30) الذي يوضح توزيع مفردات العينة حسب متغير أخذ إقتراحات العاملين بعين الإعتبار نجد 25.25** % أجابوا بدائما **و 58.58 %** أجابوا بأحيانا في حين نفى **16.16 %** حدوث ذلك و منه **نستنتج** إقتراحات العاملين المتعلقة بوسائل الإتصال المفضلة في التعلم تؤخذ بعين الإعتبار و لكن بصفة غير دائمة، إن هذه الخطوة مهمة جدا فهي تفعل من نتائج التعلم و تعزز من إستيعابهم لأنهم يتلقون المحتوى إنطلاقا من وسائل يفضلونها، لكن ذلك لا يتم في كل الأحوال حسب المبحوثين و يعود ذلك إلى الهدف المرجو تحقيقه من قبل المؤسسة، الوقت الممنوح لذلك، تكاليف الوسيلة في حد ذاتها و عدد الأفراد المزمع دمجهم في التعلم، و كذا الثقافة التنظيمية السائدة،

بالإضافة إلى خصائص الوسيلة في حد ذاتها و قدرتها على تحقيق التفاعلية، ففي وقت كورونا مثلا إستعانت المؤسسة محل الدراسة بالتعليم عن بعد و لكن حسب المقابلات التي أجريت بالمؤسسة لم تحقق النتائج المرجوة كما هو الحال بالنسبة لمصادر التعلم الرسمية بحكم الإتصال المباشر الذي يتم بين المعلم و المتعلم.

***الجدول رقم (31): توزيع مفردات العينة حسب متغير تشجيع القادة تقييم العمل:***

| الفئة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **دائما** | **25** | **% 25.25** |
| **أحيانا** | **61** | **% 61.61** |
| **أبدا** | **13** | **% 13.13** |
| **المجموع** | **99** | **% 100** |

**في الجدول رقم (31) الذي** يوضح توزيع مفردات العينة **حسب متغير تشجيع القادة لتقييم العمل،** نجد أن **25.25 %** أجابوا أنه دائما ما يتم تشجيعهم على التقييم، في حين **61.61 %** أجابوا أنه أحيانا ما يتم ذلك في حين أجاب **13.13 %** أنه لا يتم تشجيعهم على ذلك، و منه **نستنتج** أنه في الغالب يتم تشجيع الأفراد على تقييم العمل و لكن ليس بصفة مستمرة و دورية .

و من بين نماذج التقييم التي تم الإشارة إليها في **المقابلة مع رئيسة مصلحة التكوين،** و التي تعقب كل دورة تكوينية نجد**Evaluation à chaud** و يكون فوري بعد إنتهاء التكوين مباشرة (سواء داخل المؤسسة أو خارجها)، و**Evaluation à froid** بعد مرور فترة من تلقي التكوين أو التوعية أو التحسيس التي لا تتجاوز الشهرين للوقوف عند تطبيق ما تم تعلمه من التكوين، و إذا لم يتم تسجيل تحسن يتم إقتراح برنامج تكويني آخر حيث يتضمن هذا البرنامج أسماء الأفراد المعنيين بالتكوين، حالتهم الإجتماعية، الشهادات التي يملكونها، البرامج التكوينية التي تعرضوا لها و المهارات و الكفاءات التي من الواجب أن تتوفر لديهم، على أن يتم التقييم من قبل المسؤول المباشر.

و في إطار التعلم و تسهيلا لعملية التقييم تم إستحداث قاعدة بيانات تعرف ب **ERP** التي تسمح برقمنة الكفاءات و التي لا تتعلق بجودة العمل و إنما في لغة الموارد البشرية تعني المعرفة **Le savoir** مثل معلومات عن الشهادات المتحصل عليها من قبل العمال، المهارات( المعرفة العملية)، بالإضافة إلى **Le savoir faire** مثل المناصب التي مروا بها و كذا أساليب التصرف السليمة و المناسبة، و أخيرا **Le savoir être**، كما تم تطوير نظام جديد " **وين باي**" من قبل **رئيس**

**خلية الإعلام الآلي** و يتضمن النظام كفاءات العاملين، و مسارهم المهني و تسمح بحفظ البيانات و اِسترجاعها في حالة حدوث أي خلل تقني.

إن جمع المعلومات المتعلقة بالعاملين من شهادات و مهارات و مناصب ، و كذا معلومات عن النقائص و من تم تداركها من خلال برامج تكوينية و تدريبية تعرف في علم الإدارة، **بتسيير الكفاءات** و هي إحدى المقاربات التسييرية و التي تعني " كل الخبرات الفردية و الجماعية و كيفية اِستغلالها في ظروف عمل مختلفة" **(نجاح، 2017-2018، صفحة 23)**.

إن المنصة التعاونية و نظم تخطيط الموارد البشرية **ERP** تضم معلومات لتجعلها متاحة لمجموعات من الأعضاء و ما يميزها سهولة الإستخدام، كما تعتبر من التطبيقات المهنية المتخصصة أو معدلة تسمح بإدارة المهام المتكررة بالإضافة إلى المعتادة (الجداول الزمنية، الأدلة، إدارة الوثائق) فهي تقدم وظائف لإدارة العمليات المتكررة و المخصصة لمجال معين **(Coquelin & Chevereau, s.d, p. 9)** ، إن نظام تخطيط الموارد **ERP** تستند إلى قاعدة بيانات مشتركة و تصميم برمجي خاص، فهي تسمح لأقسام العمل تخزين و اِسترجاع المعلومات، أما التصميم البرمجي فيتيح للإدارة اِختيار النماذج اللازمة مع إعادة ترتيبها و ربطها بنماذج الموردين و إضافة نماذج جديدة خاصة لتحسين المحتوى **(جبريل، 2023-2024، صفحة 2)**، و يكمن الهدف من وراء هذه النظم تعزيز عملية تدفق المعلومات بشكل آلي و تعظيم مكاسب و قيمة المعلومات، بالإضافة إلى تغطية حاجة التكامل بين الأقسام من خلال بنية تحتية تلبي كل حاجيات الأقسام داخل المنظمة **(جبريل، 2023-2024، صفحة 5)**.

و تسمح هذه المنصة بتنظيم المعلومات و تقاسمها، و ترشيد إتخاذ القرارات، مع تحديد الحاجات التعلمية من تدريب و تكوين مع ضمان مرئيتها، كما تعتبر عملية التقييم أو التغذية الراجعة أحد الأدوات الرسمية التي يستخدمها القادة لدعم تعلم الأفراد كما ورد في أدبيات الدراسة عنصر المستوى الفردي للتعلم، كما يعتبر التقييم إحدى متطلبات ممارسة التعلم التنظيمي كما ورد في الإطار النظري عنصر متطلبات التعلم التنظيمي، و تتوافق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة "**بزنيار يوسف**" حيث تقوم المؤسسة دوريا بتقييم لتصحيح مسار عملها.

و من **منظور بنائي وظيفي** يمارس التقييم دورا وظيفيا حيث يتمكن المسؤولون من الوقوف عند مسببات الخلل و في هذه الحالة و حسب الوظيفية فإنه يتوجب على أن التنظيم اِستعادة التوازن ، و لهذا فالتقييم سيدعم بنيته ،سواء تعلق التقييم بالأدوار أو الأفراد الذين يؤدونها أو الأساليب التنظيمية المستخدمة في التسيير.

***الجدول رقم ( 32): توزيع الإجابات حسب متغير الغاية من التقييم:***

***(تضخم العينة راجع إلى إختيار المبحوثين لأكثر من إجابة)***

| الفئة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **معرفة أسباب المشكلات** | **48** | **% 30.96** |
| **تقديم الحلول** | **60** | **% 38.70** |
| **تشجيع الأفراد على التطوير** | **47** | **% 30.32** |
| **المجموع** | **155** | **% 100** |

في **الجدول رقم (32) الذي يوضح توزيع الإجابات حسب متغير الغاية من التقييم**، نجد **30.96 %** يرجعون الغاية من التقييم لمعرفة أسباب المشكلات، في حين أرجع **38.70 %** السبب إلى تقديم الحلول، أما **30.32 %** فأرجعوا السبب إلى تشجيع الأفراد على التطوير، و بما أن النسب كانت متقاربة فإننا **نستنتج** أن الغاية من التقييم **هي معرفة أسباب المشكلات، و تقديم الحلول بما في ذلك تشجيع الأفراد على التطوير**، و هو ما تم تأكيده في المقابلات التي أجريت مع **رئيس خلية التدقيق الداخلي ( أنظر الجدول رقم 25 )**، حيث يبرز الهدف من التقييم بحسب **المقابلة التي أجريت مع رئيسة مصلحة تسيير المسار المهني gestion de carrière** في الوقوف عند النقائص خاصة في جانب النوعية فبحكم نشاط المؤسسة يوجد نوعين من الأخطار: خطر عدم الوصول إلى الهدف، و خطر فقدان المعلومة، و إنطلاقا من ذلك صمم نظام **Le mentorat** الذي يتطلب **خطة عمل Plan d'action** كل ثلاثة أشهر، حيث تتضمن الأهداف المراد تحقيقها و حتى تلك التي لم تحقق، لتجنب الأخطار المذكورة سابقا، علما أن طبيعة و نوعية الأخطار تختلف من قسم إلى أخر و مصلحة إلى أخرى، كما تعتبر التغذية المرتدة أو التقييم أحد شروط التعلم التنظيمي و التي " تتضمن معلومات حول ما جرى تعلمه وما قد يمكن تعلمه و له فاعلية في التأثير على الأعمال المستقبلية " **(بوسهوة، 2016-2017، صفحة 46)**.

"و ينقسم التقييم إلى ثلاث مستويات:

**1- تقييم الأداء:** من خلال الوقوف على مستوى أداء الفرد و نوعية سلوكه مقارنة بالمهام الموكلة إليه.

**2- تقييم الكفاءة:** من خلال تحديد الكفاءات التي يتحكم فيها الفرد أو تلك التي تنقصه و لا يحوزها أصلا أو الكفاءة التي يحوزها و لا يتحكم فيها.

**3- تقييم الطاقات الكامنة:** و نقصد بها تقدير المهارات الجديدة التي يمكن للفرد اِكتسابها مستقبلا و التي تمكنه من تولي منصب جديد" **(نجاح، 2017-2018، صفحة 53)**.

و **من منظور بنائي وظيفي** يلعب التقييم وظيفة أساسية، في تعزيز الأدوار التي يؤديها الأفراد و كذا المصالح و الأقسام مع الحرص على تكاملها، ضمان تلاءم الرؤى الفردية و الجماعية مع رؤية المؤسسة، تعزيز الاِنسجام و التماسك خصوصا مع توجه المؤسسة للاِلتزام بالمعايير العالمية في ممارسة نشاطها.

## 4-6-المحور السادس: مساهمة أشكال الإتصال في تحسين سيرورة الإنتقال بين مستويات التعلم التنظيمي بمؤسسة الصيانة الصناعية SOMIK:

***الجدول رقم (33): توزيع الإجابات حسب متغير الأسباب التي تحفز على التواصل مع زملائي:***

***(تضخم العينة راجع إلى اِختيار المبحوث أكثر من إجابة)***

| الفئة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| وجود جو يتسم بثقافة التبادل | 60 | % 30.92 |
| تحسيس العامل بالإنتماء و المتعة في العمل | 54 | % 27.83 |
| تعزيز التنافس في مجال التعلم | 45 | % 23.19 |
| توفر فضاءات منظمة للمشاركة و تبادل المعرفة | 33 | % 17.01 |
| تحسين مستوى الأفراد | 1 | % 0.54 |
| مشاركة المعلومات | 1 | % 0.54 |
| المجموع | 194 | % 100 |

**في الجدول رقم (33) الذي يوضح توزيع الإجابات حسب متغير الأسباب التي تحفز على التواصل بين الزملاء نجد أن 30.92 %** أجابوا أن السبب يعود إلى وجود جو يتسم بثقافة التبادل، في حين **27.83 %** أرجعوا السبب إلى تحسيس العامل بالإنتماء و المتعة في العمل، أما **23.19 %** فراجع حسبهم إلى تعزيز التنافس في مجال التعلم، في حين **17.01 %** ربطوا ذلك بتوفر فضاءات منظمة للمشاركة و تبادل المعرفة، أما **النسبة المتبقية** فأرجعت ذلك إلى تحسين مستوى الأفراد و مشاركة المعلومات، و منه **نستنتج** أن الأسباب المحفزة على التواصل تعود إلى ثقافة التبادل، الإنتماء و المتعة في العمل، التنافس، توفر فضاءات للمشاركة و تبادل المعرفة.

**و يعتبر التبادل و تداول الخبرات و المعارف** أحد أهم المصادر الأساسية التي يتعلم من خلالها الفرد داخل المؤسسة، سواء تم ذلك من خلال طرق رسمية (مثل ما تم العمل به في المؤسسة محل الدراسة) أو بطرق غير رسمية في سياق التفاعلات اليومية بين الأفراد و التي تندرج ضمن المهام الروتينية الموكلة لهم.

إن التبادل و التواصل فضلا على أنه ميكانزم يتقاسم من خلاله الأفراد، المُدركات، القيم و الثقافات فإنه كذلك يساهم في تمكينهم من المعرفة و من تم يدعم قدرتهم على إتخاذ القرارات و الإبداع، و كذا تطوير الأفكار الخلاقة، كما يسرع من عملية التغيير التي تعتبر عملية موازية لعملية التعلم، كما يتيح تحويل المعرفة الضمنية إلى صريحة.

و من **منظور وظيفي** فإن ثقافة التبادل تلعب وظيفة أساسية في دعم عملية التغيير و التعلم و تمكين الأفراد و المؤسسة من التأقلم مع المتغيرات، و هو ما تقوم عليه النظرية فكل خلل أو تغيير لابد أن يقابله اِستعادة للتوازن، و لهذا فإن ثقافة التبادل تُيَسر عملية اِستعادة التوازن الناتجة عن التغيير أو الخلل في وظيفة أو مهمة معينة، كما تسمح بتعزيز الأدوار الفردية و الجماعية.

**من جهة أخرى يعتبر تحسيس الموظف بالإنتماء** من العوامل التي تعزز دافعية الفرد إلى العمل بجدية و اِلتزام تجاه المهام المكلف بها ، مع تحفيز رغبة الفرد على التعلم كتجربة شخصية و المساهمة في تعلم الآخرين كتجربة جماعية .

إن الشعور بالإنتماء يكرس الوعي الداخلي لدى الفرد بضرورة التطوير و المشاركة الفعالة في تقديم المقترحات و المبادرة في تقديم المساهمات، و هي ركائز أساسية لممارسة التعلم من منظور مؤسساتي، فتراكم التعلم الفردي يؤدي إلى ممارسة التعلم التنظيمي و هذا الأخير بدوره يوجه و يدعم التعلم الفردي و الجماعي.

كما يدعم الإحساس بالإنتماء رغبة الفرد في تحقيق التنمية الذاتية خاصة في المجال المهني، و يقلل من المخاوف تجاه اِرتكاب الأخطاء، بل بالعكس تتكون لديه ثقة بأنها مصادر أساسية للتعلم خاصة في وجود بيئة تنظيمية و قيادة تؤمن بذلك.

و من **منظور بنائي وظيفي** يلعب شعور الفرد بالإنتماء إلى المؤسسة دورا في دعم العلاقات في بعدها الإجتماعي و المهني، مع ضمان تكاملية الأدوار، فهذا الشعور ينمي ولائهم لتوجيه الجهود من أجل تنسيق الأدوار لضمان تكاملها بالشكل الذي يحافظ على اِستقرار النسق الكلي، و هو نفس الأمر

بالنسبة لتوحيد القيم و الأهداف المشتركة التي تمكن الأفراد من تطوير اِلتزام فكري، أخلاقي، مهني تجاه عملهم.

**أما بالنسبة لتعزيز التنافس في مجال التعلم:** إذ يمكن للتنافس أن يصبح مصدرا للتعلم من خلال تحديد الأطر السلوكية و المهنية و القانونية لذلك، كما أن تشجيع التنافس في صيغته الفردية و الجماعية يساهم في تنويع أساليب و مصادر التعلم و يضمن التنوع الذي يعتبر ركيزة للإبداع و الاِبتكار و التطوير، بالإضافة إلى أن توفير البيئة التنافسية المناسبة من قبل القادة يخلق اِنطباع إيجابي تجاه المنافسة ذاتها، إذ في الغالب يُنظَر إليها على أنها فرصة لتغليب المصلحة الشخصية على حساب المصلحة العامة، ما يعني عدم توفر العدالة، و ضبابية المعايير.

و **من منظور بنائي وظيفي** يسمح التنافس بدعم رغبة الفرد في تحقيق التنمية الذاتية و التميز في مجال عمله، الأمر الذي يؤدي إلى التطوير المهني، بالإضافة إلى تعزيز ثقافة التنافس التي عادة ما ترتبط بالاِلتزام الكلي للمعايير و القوانين حتى يكون التنافس بناء، و هو ما يضمن اِستقرار النسق الكلي.

**أما عن توفر فضاءات واضحة للمشاركة و تبادل المعرفة:** فيعني إمكانية التحكم في مدخلات و مخرجات التعلم و كذا تفعيل تحويل المعرفة الضمنية إلى صريحة، مع ضمان تصحيح المفاهيم و المكتسبات الخاطئة، كما يسمح هذا التبادل من تمكين الأفراد من المعارف التي تُطور مداركهم خصوصا في المجال المهني أو ما يعرف بالنمو المهني ما يفتح أفاق اهم نحو التدرج في السلم الوظيفي (الترقية) ، كما أن تبادل المعارف المختلفة تفتح المجال للنقاش و التفكير النقدي للقضايا و الأمور ما يسمح بتطوير معارف جديدة.

و عليه **من منظور بنائي وظيفي** فإن ثقافة التبادل تعزز العلاقات الإنسانية بين الأفراد الأمر الذي يدعم العلاقات الإنسانية و الشعور بالاِنتماء، كما يعزز العلاقة مع المؤسسة بما في ذلك سعي الفرد للتعلم لتطوير المجال الذي ينشط فيه، فالتنافس يفتح المجال أمام الاِبتكار، الإبداع، الأفكار الخلاقة، أما فضاءات المشاركة و تبادل المعرفة فتساهم في تقاسم المعرفة و توليدها ما يعني اِستمرار حلقة التعلم و مواكبة التطورات الحاصلة كل ذلك يسمح بِاستقرار المؤسسة و ضمان اِنسجامها.

و يرى **Taklab و آخرون (2005)** أن الإتصال الداخلي لن يحقق التعلم التنظيمي إلا من خلال توضيحه بحسب طبيعة الفئة أو الطرف المعني بالاِتصال، و يرى **Warhurst(2001)** أن الموظف لا

يمكن أن يكتسب معلومات من خلال العمل الذي يؤديه، إلا إذا تلقى معلومات متلائمة مع ممارساته المهنية **(Hamadou & Guidkaya, 2017, p. 131)** .

***الجدول رقم (34): توزيع مفردات العينة حسب متغير كيفية التعامل عند تلقي معلومات و مهارات جديدة:***

| الفئة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **أتمسك بممارساتي القديمة** | **6** | **% 6.06** |
| **أغير ممارساتي القديمة إلى الجديد قياسا إلى المنفعة الشخصية** | **31** | **% 31.31** |
| **أغير ممارساتي القديمة إلى الجديدة قياسا إلى مصلحة المؤسسة** | **62** | **% 62.62** |
| **المجموع** | **99** | **% 100** |

**في الجدول رقم (34) الذي يوضح توزيع مفردات العينة حسب متغير كيفية التعامل عند تلقي معلومات و مهارات جديدة،** نجد **62.62 %** من مفردات العينة يقومون بتغيير ممارستهم القديمة إلى الجديدة قياسا إلى مصلحة المؤسسة أما **31.31 %** يقومون بتغيير ممارستهم القديمة إلى الجديدة قياسا إلى المنفعة الشخصية، أما **6.06 %** فهم يتمسكون بممارساتهم القديمة **و منه نستنتج** أن معظم أفراد العينة يغيرون ممارستهم القديمة إلى الجديدة بناء على مصلحة المؤسسة.

إن اِتجاه الموظف بعد تلقي المعلومات و المهارات الجديدة، إلى تغيير ممارساته القديمة لتحل محلها ممارسات جديدة أخذا بعين الاِعتبار مصلحة المؤسسة لهو دليل على المرونة التي يتحلى بها ، بالشكل الذي يجعله يتكيف مع التغييرات ، حرصا منه على الاِلتزام بالقيم و القواعد المؤسساتية، التي توجب عليه نوع من السلاسة في تعامله مع المعارف و المعلومات الجديدة بغض النظر عن مصدرها (مصادر تعلم رسمية).

إن من سمات المؤسسات الساعية للتعلم، مشاركة العاملين كفاعل حقيقي في التغيير و تحسين التعلم و الأداء و النمو المهني، و لهذا من الأهمية بمكان تكييف و تعديل السلوكيات و الممارسات السابقة توافقا مع المتغيرات و التطورات الحديثة.

كما أن التغيير يفتح المجال لتجديد المعارف و تصحيح الأساليب و الأنظمة غير الفعالة أو اِستبدالها بأخرى أكثر فاعلية، فالتغيير الحاصل في السلوكات و الممارسات يجب أن يقترن بتحقيق المصلحة المؤسساتية حتى تتمكن المؤسسة ذاتها من الاِستفادة من نتائجه، على أن يكون هناك دعم

من القيادات العليا عن طريق تشجيع الأفراد على تبادل المعارف الجديدة، تحسين التعلم، تعزيز السلوكات البناءة من خلال نظام مكافآت فعال.

**و منظور بنائي وظيفي** فإن تغيير الممارسات القديمة و اِستبدالها بأخرى حديثة، يعني إعادة تعديل السلوكات و ضبط أداء الأفراد، تماشيا مع التوجهات الحديثة للمؤسسة الأمر يضمن اِستقرارها، و عليه فالتعديل و التغيير في الممارسات الفردية يندرج ضمن الإلتزامات الوظيفية التي تضمن بقاء المؤسسة متوازنة و في حالة اِستقرار في ظل كثرة التغيرات المحيطة بها.

***الجدول رقم (35): توزيع الإجابات حسب متغير نتائج تبادل المعارف و ممارسة التعلم في العمل:***

***(تضخم العينة راجع لاختيار المبحوثين لأكثر من إجابة)***

| الفئة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **توحيد الجهود** | **41** | **% 9.38** |
| **خلق رؤية مشتركة** | **48** | **% 10.98** |
| **تعزيز قدرات الأفراد على التكيف مع متغير التعلم** | **45** | **% 10.29** |
| **كسب الوقت** | **60** | **% 13.72** |
| **تعزيز العمل الجماعي** | **69** | **% 15.78** |
| **تعزيز الوعي و التنمية الذاتية** | **41** | **% 9.38** |
| **تحقيق الإحترافية** | **62** | **% 14.18** |
| **اِكتساب المعرفة** | **71** | **% 16.24** |
| **المجموع** | **437** | **% 100** |

في **الجدول رقم (35) الذي يوضح توزيع الإجابات حسب متغير نتائج تبادل المعارف و ممارسة التعلم في العمل** نجد أن إجابات المبحوثين تراوحت بين اِكتساب المعرفة بنسبة **16.24 %**، تعزيز العمل الجماعي بنسبة **15.78 %**، تحقيق الإحترافية بنسبة **14.18 %** في حين توزعت بقية الإجابات بالترتيب بين كسب الوقت، خلق رؤية مشتركة، تعزيز قدرات الأفراد على التكيف مع متغير التعلم، توحيد الجهود.

لهذا من أهم **نتائج الإتصال و تبادل المعلومات و المعارف** هو اِكتساب معرفة جديدة، تعزيز العمل الجماعي، تحقيق الإحترافية في أداء المهام، و كذا خلق رؤية عمل مشتركة، حيث يعتبر تبادل المعرفة و تقاسمها أحد الركائز الأساسية لممارسة التعلم سواء على الصعيد الفردي، الفرقي، التنظيمي،

كما يعتبر هذا التبادل من الأساليب التي يتم من خلالها تطوير المهارات و تجديد المعلومات و المعارف، إن كان ذلك بالنسبة للأفراد أو على مستوى الجماعات و المؤسسة ككل، و حتى يتمكن الأفراد من ممارسته لابد دعم و تشجيع الإتصال و التعاون من خلال فتح المجال له بين الأفراد سواء كانت رسمية أو غير رسمية، و إن اِفتقد الأفراد لأساليب المشاركة و التبادل يبرز هنا دور القادة في تدريبهم و تطوير مقدرتهم على ذلك، بالإضافة إلى تحفيزهم على بدل جهود التعاون مع الآخرين من خلال مبادرات فردية أو جماعية، كما لا ننسى دور التكنولوجيا بجميع أنواعها و التي يتم تكييفها حسب قدرات المؤسسة، الأهداف المرجوة، مدى ملائمة التكنولوجيا للتطلعات و توجهات المؤسسة، و من بين العوامل التي تقلل من تخوف الأفراد من التبادل و تعاونهم مع الآخرين، هو تقسيم المهام و المسؤوليات بالطريقة التي يمكن معها تحديد المعارف و المهارات الواجب تبادلها و على العموم فلهذه الأخيرة حصيلة و نتائج نستعرضها كالآتي:

- **توحيد الجهود:** و المقصود منها عملية التنسيق المدروس بين الأدوار و المهام لتحقيق تكاملية النتائج، و عليه فإن توفير سياقات نظامية لتبادل المعرفة يسمح باِتخاذ قرارات فعالة ، و يوحد الأهداف، الرؤى و القيم، و يسمح بتوزيع أفضل المهام مما يؤدي إلى تنفيذها بأكثر فعالية كما يقلل من إمكانية حدوث الأخطاء أو تكرارها في حالة حدوثها سابقا ، كما تسمح عملية توحيد الجهود بتحويل المعرفة الضمنية إلى صريحة و الأهم من كل ذلك، ممارسة التعلم الجماعي و المنظمي بطريقة علنية مدروسة و منظمة.

- **خلق رؤية مشتركة:** و نقصد بها الإِتفاق على الأفكار، المبادئ، القيم، الرؤى، الأهداف التنظيمية و الإستراتيجية مع ضمان التكاملية بين الأهداف الشخصية و المؤسسية، و من ضمن ركائز هذه الرؤى هو تحويل المعرفة الضمنية المختزنة في أذهان الأفراد إلى معرفة متاحة، و يمكن تفعيلها من خلال بروز دور القادة عن طريق فتح قنوات الإتصال الفعالة لتحقيق التبادل البناء، فضلا عن تشجيع عملية التعلم في حد ذاتها، دمج اِستخدام التكنولوجيا التي تختصر الجهد و الوقت، و تتجاوز المؤسسة مع اِستخدامها مشكلة الحدود المكانية أو حتى إشكالية الإِنتقال بين مختلف المستويات التنظيمية.

"تسمح مشاركة العمال للمعايير و القيم و المدركات من تطويرهم لإحساسهم المشترك بظروف المؤسسة و مستقبلها، كما يرفع من درجة الإِلتزام و الإِنضباط ، مما يجعلهم أكثر مرونة لبذل الجهود و الشعور بالولاء و كذا التعاون لتحقيق الأهداف" **(بوزقرة و و حدوش، 2023، صفحة 627)**، كما "يسمح التشارك المعرفي للمديرين بالحفاظ على تدفق التعلم الفردي و دمجه في التطبيقات العملية، كما يتيح

تعزيز التعلم في مستواه التنظيمي عبر توفير الرؤى و المهارات و الكفاءات للقيام بالعمل المطلوب حيث يطورها و هو بدوره يحقق الميزة التنافسية للمؤسسة" **(بن عمر و دربان، 2020، صفحة 47)**.

- **تعزيز قدرات الأفراد على التكيف مع التعلم:** و المقصود بها زيادة قدرة الأفراد على التعامل مع المواقف و الوضعيات كبيئة تعلمية و كذا مواجهة المشاكل و التحديات من خلال مهارات و معارف جديدة مكتسبة، حيث يسمح بتحقيق العديد من المزايا منها: زيادة مقدرة الأفراد على فهم بعض المواقف و الظروف و اِستيعاب كيفية التصرف معها، الأمر الذي يمنحهم ثقة فردية و جماعية ، اِستيعاب الحاجة للتعلم من التجارب الشخصية، فالإطلاع على معلومات و تجارب الآخرين كفيلة بإثراء الرصيد المعرفي للأفراد دون الحاجة للتجربة الشخصية و الخطأ، الأمر الذي ينوع تجاربهم و يفتح المجال للتفكير الإبداعي، و كذا تحقيق المرونة عند حدوث أي تغييرات من خلال ترشيد القرارات و التصرف بطريقة واعية و منظمة فالتغيير الحادث ما هو إلا فرصة للتعلم، و بحسب **نظرية النمو المعرفي** ل "**بياجيه**" "فإن التكيف هو نزعة فطرية تتطور قدرة الفرد من خلالها على التأقلم و التعايش مع البيئة و هذا من خلال تعديل سلوكه مستجيبا بذلك لمتطلبات البيئة المحيطة... و يحدث التكيف من خلال عنصرين متكاملين هما **التمثل** الذي يعني تعديل المكتسبات الجديدة و جعلها تتوافق مع الأبنية المعرفية للفرد حتى تصبح مألوفة، أما العنصر الثاني **التلاؤم** فتعني تعديل خبرات الفرد و أساليب تفكيره للتلاؤم مع الواقع الخارجي" **(خماد، 2022-2023، صفحة 21)**.

- **كسب الوقت:** إن تبادل و تقاسم المعرفة بِاعتبارها عنصرا أساسيا من عناصر إدارة المعرفة يسمح بشكل كبير في تقليل المجال الزمني لِإتخاذ القرارات، أو أداء مهمة معينة أو حتى اِقتراح حلول لوضعية ما، على أن يتم ذلك بطريقة نظامية تحت إشراف القادة.

فتبادل الخبرات و التجارب و المعلومات يسرع من وتيرة إيجاد الحلول، و يقلل من إمكانية ضياع الوقت لتجاوز وضعيات أو التفكير المطول لأداء مهمة أو إدارة أزمة معينة، و بالتالي يمكن ممارسة التعلم للوهلة الأولى دون الحاجة الملحة لإعادة التكرار من أجل تحقيق الفهم، الأمر الذي ينعكس على جودة الأداء، إتخاذ القرارات، وضع الإستراتيجيات، الإنتاجية، الرضا الوظيفي، التنسيق و التكامل.

- **تعزيز العمل الجماعي:** إن تبادل المعرفة هو ركيزة العمل الجماعي فنظرا للإِنسيابية التي تمنحها المشاركة و التنسيق في المعارف فهذا يساهم في دعم العمل الجماعي، و منه دعم التعلم الجماعي (الفرقي)، فتبادلها و الحرص على تقاسمها يعزز الإِنفتاح على الأخر، حيث تصبح المشاركة من صميم الثقافة التنظيمية، كما يتيح تراكم المعرفة الفردية تشكيل معرفة جماعية أكثر اِنسجاما.

- **تعزيز الوعي و التنمية الذاتية:** إن تبادل المعرفة تسمح برفع الوعي لدى الأفراد بالمهام الموكلة إليهم و العلاقات فيما بينهم كأفراد ووظائف كما تعزز المعارف المكتسبة، فمن يحقق تنمية ذاتية يتمكن لا محالة من تحقيق النمو المهني و الوقوف عند الإيجابيات و السلبيات، و حينما نتحدث عن الوعي لا نقصد به فقط الوعي على الصعيد الفردي فهناك الوعي الجماعي الذي يحدد طبيعة العلاقات بين الأفراد مع اِحتمال وجود اِختلافات في الأفكار و الرؤى في ظل إحترام الأهداف و القيم التنظيمية، كما أن التنمية الذاتية كنتاج لتبادل المعرفة لا تعتبر مجهودا فرديا و حسب، و إنما تمثل رؤية مشتركة لخلق بيئة يتشارك فيها الجميع المعلومات، التجارب، المهارات، الخبرات...

- **تحقيق الإِحترافية:** إذ يسمح تبادل المعرفة من تعزيز المعارف السابقة إذا كانت صحيحة و تصحيح المعلومات إذا كانت خاطئة و عليه ترتفع مستويات الإِحترافية في ممارسة الأداء و إتخاذ القرار، مستويات الإتصال و الإنتاجية.

كما تتحقق الإِحترافية جراء اِكتساب مهارات جديدة بالشكل الذي يرفع من كفاءاتهم الأدائية و تقلص الوقت المطلوب لأداء المهام، و لن يتحقق ذلك إلا من خلال قادة يوفرون البيئة الداعمة، و يعززون رغبة الأفراد نحو الإِحتراف من خلال دورات تدريبية و تكوينية و لا ننسى أهمية التكنولوجيا التي أصبحت عصب أساسي لتخزين المعلومات و التجارب للعودة إليها فيما بعد.

- **اِكتساب المعرفة:** لا يمكن الحديث عن اِكتساب و تطوير معرفة جديدة ما لم يحرص الأفراد و المؤسسة على ضمان تبادلها و يرتبط اِكتسابها بتحويل المعرفة الضمنية إلى صريحة مع وجود وعي بكيفية تطبيقها و اِستخدامها.

***الجدول رقم (36): توزيع الإجابات حسب متغير مساعدة الإتصال الأفراد و الجماعات بغرض التعلم داخل المؤسسة: (تضخم العينة راجع لإختيار المبحوثين لأكثر من إجابة)***

| الفئات | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **معلومات دقيقة و صحيحة** | **46** | **% 11.08** |
| **تحسين الأداء و تطويره** | **64** | **% 15.42** |
| **الإلتزام بالأدوار الموكلة** | **44** | **% 10.60** |
| **تشجيع العمال على إظهار قدراتهم و كفاءتهم** | **44** | **% 10.60** |
| **زيادة قدرتي على التعبير عن الرأي** | **25** | **% 6.02** |
| **الشعور بأريحية في إرتكاب الأخطاء** | **11** | **% 2.65** |
| **منع تكرار الأخطاء و تضييع الوقت** | **55** | **% 13.25** |
| **تعزيز الثقة بالنفس** | **58** | **% 13.97** |
| **تعزيز الثقة في المؤسسة و ربطها بالأهداف الفردية** | **31** | **% 7.46** |
| **زيادة الإنتماء و الولاء الوظيفي** | **37** | **% 8.91** |
| **المجموع** | **415** | **% 100** |

في **الجدول رقم (36) الذي يوضح توزيع الإجابات حسب متغير مساعدة الإتصال الأفراد و الجماعات بغرض التعلم داخل المؤسسة** نجد: أن النسب كانت موزعة بطريقة متساوية إلى حد كبير حيث سجلت أعلى نسبة لتحسين الأداء و تطويره بنسبة **15.42 %** ، تعزيز الثقة في النفس بنسبة **13.97 %**، منع تكرار الأخطاء و تضييع الوقت بنسبة **13.25 %**، معلومات دقيقة و صحيحة بنسبة **11.08 %** في حين سجلت نسب أدنى كالآتي زيادة الإنتماء بنسبة **8.91 %**، تعزيز ثقة في المؤسسة و ربطها بالأهداف الفردية بنسبة **7.46 %** ، زيادة القدرة على التعبير عن الرأي بنسبة **6.02 %** و أخيرا الشعور بأريحية في إرتكاب الأخطاء بنسبة **2.65 %**، و منه **نستنتج** أن الإتصال يساعد الأفراد و الجماعات بغرض التعلم على تقديم تحسين الأداء و تطويره، منع تكرار الأخطاء و تضييع الوقت، و كذا معلومات دقيقة و صحيحة، و يمكن شرح أهميتها بالتفصيل فيما يلي:

– **توفير معلومات دقيقة و صحيحة:** يضمن الإتصال إنتقال المعلومات و المعارف بطريقة سلسة و التي بدورها تمثل أرضية خصبة لخلق بيئة تعلمية، فتوفير معلومات دقيقة و صحيحة من مصادرها

الرسمية تعزز الرزانة في إتخاذ القرارات و التعامل مع المواقف الصعبة، و إدارة الوقت و مواجهة التغييرات الروتينية و الإستثنائية، كما يعزز التعلم الرسمي الذي من شأنه السماح للمؤسسة مراقبة مخرجات التعلم من خلال سلوك العاملين و أدائهم إنطلاقا من مُدخلات تم صياغتها بطريقة مدروسة إنطلاقا من معلومات صحيحة و دقيقة، كما تسمح هذه الأخيرة تعزيز الشفافية و الثقة المتبادلة بين الأفراد الأمر الذي يؤكد على التنسيق و تظافر الجهود الجماعية و المنظمية.

- **تحسين الأداء و تطويره:** كما يمكِن الإتصال من خلال تناقل المهارات و المعارف الفردية و الجماعية من أجل تحسين مستويات الأفراد و تطوير أدائهم، و أساليب تفكيرهم إلى حين الوصول إلى تقديم أفكار خلاقة و مبدعة.

- **الإلتزام بالأدوار الموكلة:** إن أساس إستقرار المؤسسة هو أداء الأدوار المُوكَلة بكفاءة و فعالية في سياق الأهداف المسطرة، مع ضمان التنسيق و يسمح الإتصال بتحقيق ذلك، فمن خلال تعريف العاملين بصلاحيتهم و مهامهم ، يمكن الإلتزام بالصلاحيات دون التداخل مع صلاحيات الآخرين.

- **تشجيع الموظفين على إظهار قدراتهم:** يسمح الإتصال بنقل أفكار و مهارات الأفراد للآخرين، الأمر الذي يشجعهم على التعبير عن آراءهم و إظهار قدراتهم في شكل أفكار خلاقة، و يلعب القادة دور في توفير البيئة الإتصالية الملائمة لذلك، خاصة مع دعم التكنولوجيا للإبداع و الإبتكار كل في مجاله.

- **الشعور بالأريحية في تكرار الأخطاء أو التقليل منها أو منعها:** يسمح الإتصال من خلال إكساب الآخرين معارف و مهارات جديدة التعلم من التجارب المعرفية و الميدانية للآخرين، الأمر الذي يقلل حدوث الأخطاء أو يمنعها تماما، ضف إلى ذلك و في حالة حدوث أي خلل فإن الإتصال يسمح بفتح مجال للنقاش لمعرفة مسبباته و الوقوف عند مكامن النقص و إقتراح الحلول و شرح كيفية تطبيقها، و عليه فالإتصال يفتح المجال للتعلم من أخطاء و إعتبار فرصة للتعلم لا مجال للمعاتبة و العقاب.

- **تعزيز الثقة بالنفس و بالمؤسسة و زيادة الإنتماء و الولاء:** حيث يمكِن الإتصال من تحقيق التبادل المعرفي و الخبراتي ما يدعم التقارب الفكري و التعلم لدى الأفراد، و هو ما يمنح الفرد إحساسا بأهميته كجزء من المؤسسة، (أو كعضو في فريق)، كما يمكنه من تحقيق النمو المهني و التنمية الذاتية في حدود أهداف و مصلحة المؤسسة.

إن المؤسسة (أو القادة) الذين يدعمون تطور الأفراد على الصعيد الشخصي و المهني في الحقيقة يتوجهون لتعزيز الإنتماء و الولاء داخل المؤسسة.

"و يقدم "**برنرت روبن**" الوظائف الآتية للِاتصال: التنسيق بين الأنشطة المتباينة للأفراد و الوحدات الفرعية، و الحفاظ على خطوط السلطة و القيادة، تسهيل عمليات تبادل المعلومات داخل التنظيم، تسهيل عملية تدفق المعلومات بين التنظيم و الجمهور" **(قاسيمي، 2016، صفحة 29)**.

و "حسب **Muchielli (2005)** فإن الإتصال لا يقتصر فقط على إيصال المعلومات و فهمها بل يرتبط بفن تقديمها بصيغة مباشرة تمكِن من توحيد وجهات النظر حتى نتمكن من فهم القرارات الصادرة عن الإدارة" **(Hamadou & Guidkaya, 2017, p. 130)**، "و أكدت دراسات "**كانت**" **1977** و "**كلاوس وباي**" **سنة 1982** أن دور المدير هو التواصل ، ف **80 %** من الوقت المخصص لنشاطه في التنظيم هو موجه للِاتصال مباشرة مع الزملاء و العاملين و القيام بالإجتماعات" **(حزي، 2020، صفحة 15)**.

"و من مؤشرات **وجود نظام إتصال مناسب للتعلم** نذكر: إنسياب الحر للمعلومات بين مختلف الإدارات، الأقسام، المصالح، توفر آليات مختلفة لتبادل الخبرات بين الموظفين، سهولة الوصول إلى الدروس المستخلصة، اِمتلاك الموظف لبريد إلكتروني خاص مع تشجيعهم على تبادل المعلومات باِستخدام وسائل الإعلام الإلكترونية، اِمتلاك الموظفين مهارة إتاحة معارفهم الشخصية للآخرين" **(جفال و.، 2016-2017، صفحة 170)**.

و من **منظور بنائي وظيفي** فإن المكاسب التي يسمح الإتصال من تحقيقها لدعم عملية التعلم ستعزز التوازن و بقاء المؤسسة و تعيد التوازن في حالة الخطأ (أو الخلل كما ورد في المقابلات الميدانية) و هو غاية كل نسق.

## 4-7-المحور السابع: معيقات ثقافة التعلم داخل المؤسسة من وجهة نظر إطارات المؤسسة:

***الجدول رقم (37): توزيع الإجابات حسب متغير المعيقات المتعلقة بالأفراد داخل المؤسسة:***

***(تضخم العينة راجع لإختيار المبحوثين لأكثر من إجابة)***

| معيقات متعلقة بالأفراد (نفسية،شخصية،تواصلية) | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| عدم الإعتراف بالأخطاء و النقائص | 20 | % 6.71 |
| سيطرة الأهداف الشخصية على حساب أهداف المؤسسة | 2 | % 0.67 |
| غياب روح التعاون | 70 | % 23.48 |
| التحيز و عدم تقبل رأي الأخر | 15 | % 5.03 |
| الرغبة في إحتكار المعلومات نظرا للجهد المبذول | 1 | % 0.33 |
| الإختلافات الثقافية | 11 | % 3.69 |
| عدم وجود رغبة فردية للتطوير و للتعلم | 11 | % 3.69 |
| ضعف مهارات التواصل بين الأفراد | 45 | %15.10 |
| غياب الإحساس بالإنتماء الوظيفي و الرضا | 10 | % 3.35 |
| أولويات المنافسات الشخصية على حساب التطوير | 11 | % 3.69 |
| غياب الإنفتاح على الأخر و الثقة بينهم | 18 | % 6.06 |
| عدم تقدير الأدوار ( أفراد، جماعات) | 44 | % 14.76 |
| توتر العلاقات بين الأفراد | 8 | % 2.68 |
| ضعف الثقة في علاقات العمل | 4 | 1.34% |
| وجود فروقات فردية | 28 | % 9.39 |
| المجموع | 298 | 100 |

**في الجدول رقم (37) الذي يوضح توزيع الإجابات حسب المعيقات الفردية للتعلم من وجهة نظر المبحوثين نجد أهم الإجابات كانت كالآتي: 23.48 %** غياب التعاون، **15.10 %** ضعف مهارات الإتصال للأفراد، **14.76 %** عدم تقدير الأدوار، **9.39 %** وجود فروقات فردية، في حين توزعت بقية النسب على بقية المقترحات، و منه **نستنتج** أن غياب التعاون، ضعف مهارات الإتصال، عدم تقدير الأدوار، وجود فروقات فردية هي من أهم المعيقات بالنسبة للمبحوثين، و يمكن شرح المعيقات المذكورة سابقا كالآتي:

**- عدم الإعتراف بالأخطاء و النقائص:**

"إن ثقافة تجنب الخطأ يقوم إما على التستر أو المعاقبة عليه، فالرقابة الدائمة تمنع الفرد من أن يتعلم من أخطائه ما يشعر العاملين بالإجهاد النفسي، و بالتالي الدفع بهم إلى التستر عليها و إلى مجموعة أخرى من المشاكل، ما ينعكس سلبا على نجاح المنظمة و بيئة العمل" **(البردان و نور الدين، 2024، صفحة 41)**، و عليه فإن هذا الأسلوب في التعامل مع الأخطاء المهنية يؤدي إلى طرح العديد من الإشكالات المرتبطة أساسا بتكرار الأخطاء، تعزيز بيئة مضطربة خالية من أي مساءلة للوقوف عند أسباب الخطأ و اِقتراح الحلول، تضييع فرص كثيرة للتعلم و اِكتساب مهارات اِتصالية و مكاسب معرفية ناتجة عن حسن إدارة الخطأ.

و من أبرز الأمثلة على كيفية التعامل مع الأخطاء، "وصلت شركة نوكيا إلى الذروة **سنة 2007** بِامتلاك **51 %** من الحصة السوقية للهواتف العالمية، و أعمال تقارب **130** دولة تقريبا و نتيجة لعدم تعلمها و اِستفادتها من أخطائها سقطت و ظهرت بدورها شركات أكثر تعلما" **(بوكشيريدة، 2022-2023، صفحة 15)**.

**- سيطرة الأهداف الشخصية على حساب أهداف المؤسسة:**

تسعى أي مؤسسة إلى تحقيق العديد من الأهداف التي تندرج ضمن الرؤية العامة لها، دون اِستبعاد التوجهات الشخصية للأفراد العاملين بها، حيث يجب أن تتكامل و تتقاطع الأهداف المؤسسية و الشخصية للأفراد لتحقيق الاستقرار العام، إلا أن إصرار الأفراد على إعطاء الأولوية لأهدافهم الشخصية على حساب أهداف المؤسسة قد يكون لها آثار جسيمة على سيرورة تكريس ثقافة التعلم داخل المؤسسة، من بين هذه الآثار فقدان الرغبة و الدافعية الذاتية للعاملين لممارسة التعلم، و تحقيق النمو المهني بالمستوى و الكفاءة التي تضمن للمؤسسة اِستقرارها، فضلا عن تسطير الأولويات بعيدا عن توجهات المؤسسة و عليه فإن كل الجهود ستكون متمحورة حول تحقيق أهداف لأغراض شخصية بحثه.

**- غياب روح التعاون:**

إن غياب روح التعاون داخل المؤسسة قد يرتبط بأسباب شخصية ذاتية متعلقة بالعمل أو بمنظمة العمل في حد ذاتها، و هنا يبرز دور المسؤولين و القادة في تشجيع التفاعل و من تم التعاون بين العاملين في نفس القسم أو المصلحة أو بين الأقسام فيما بينهم، الأمر الذي يسمح بتحسين فعالية

اِنتقال المعلومات و المعارف مع ضمان التحكم في مسار اِنتقالها، الرفع من مستوى التفاعل الإنساني و الاِجتماعي ما يعزز العلاقات فيما بينهم، بالإضافة إلى وضع الحدود التنظيمية للأفراد بالشكل الذي يحيِد التداخل في الصلاحيات و من تم يقلل من حدة الصراعات التي تعتبر من أهم عوائق التعاون داخل المؤسسة.

إن الحاجة لترسيخ روح التعاون أصبح أمر ضروري و مهم في ظل المؤسسات الراغبة في التعلم، فوفقا ل"**Grunig &Dozier**" سنة **2003** فإن الثقافة التعاونية تمكن من تحسين فعالية الإتصال، حيث يتمكن الأفراد ممن ينظرون لنفس المشكلة بطريقة متباينة و الكشف البناء عن وجود اِختلافات ، مع إيجاد حلول تتعدى رؤية الأفراد المحدودة **(عبد الله، حسن، و خميس، 2023، صفحة 17)**.

**- التحيز و عدم تقبل رأي الأخر:**

إن الاِنغلاق الذي يسود تبادل الآراء داخل المؤسسة أحد أهم عوائق اِنتشار ثقافة التعلم التنظيمي، و تبرز مظاهر التأثير في كون التحيز و عدم تقبل رأي الآخرين ينعكس سلبا على طبيعة العلاقات السائدة بين الأفراد، سواء كان ذلك على الصعيد النفسي أو الاِجتماعي التفاعلي أو على الصعيد المهني، الأمر الذي يؤدي إلى تثبيط المبادرات و الأفكار الخلاقة، فاتحين بذلك المجال للصراعات الداخلية في ظل غياب اِتصال فعال بين الأفراد نتيجة رفض اِستجابة الأفراد لآراء بعضهم البعض.

**- الرغبة في اِحتكار المعلومات نظرا للجهد المبذول:**

و التي تعني تجنب تقاسم المعلومات بين العاملين، و تقتصر على فئة معينة الأمر الذي يضعف الأداء المؤسسي، تعزيز بيئة يسودها التوتر و غياب التعاون و الوضوح و تنتشر فيها المنافسة غير السليمة، و هنا يبرز دور القادة في تحديد مسارات اِنتقال المعلومات و حدود تقاسمها، و ذلك تشجيعا للتواصل المتبادل و تعزيزا للثقة و روح الاِنتماء إلى نفس التنظيم.

"إن المنظمات التقليدية تكتسب المعرفة بشكل مجزأ عن طريق برنامج تدريبي معين أو عن طريق إجراء بحوث و دراسات معينة، لكن المعرفة المكتسبة لا يتم نشرها في كل أرجاء المنظمة، الأمر الذي أوجد في النهاية منظمة فيها أفراد يتمتعون بمعارف متطورة لكنهم معزولون عن بعضهم البعض و بعيدين في الوقت نفسه عن الاِنتماء الحقيقي للمنظمة" **(السالم م.، 2014، صفحة 145)**.

في المقابل، "يعيق الذاكرة أشياء منها: اللامبالاة في تقاسم المعرفة بسبب فقدان السياقات، وتعزيز الأنظمة المثبطة، وإختلاف الثقافات، وضعف اللغة المشتركة وانعدام الكفاية التكنولوجية الداعمة، وضعف التوازن بين التخصصات، وانعدام وجود إستراتيجية متماسكة على نطاق المؤسسة، ورغبة بعض الموظفين في ألا يستغنى عنهم أبداً، ونظر بعض الموظفين أن تلك المعارف أعمال إضافية" **(الروساء، 2023)**.

إن إحتكار المعلومات و المعارف قد يعرضها إلى الضياع، "فحسب **Tyrone Butler** رئيس جمعية القياس و الإدارة **(ARMA)** الأمريكية فإن **7 %** من الوقت الكلي للمسيرين يقضونه في البحث عن ملفات مفقودة بمقدار **150** حتى **200 ساعة** كما يضيع ملف كل **12 ثانية** و يرجع ذلك إلى: إنعدام التركيز، التخلص من الأشياء أثناء الضغط، إستبدال المعلومة أو من يحملها أو فقدانه أو فقدان الملف في حد ذاته، أو عدم إستخدام المعلومة لفترة طويلة، أو أن يكون البحث من منطلق صورة خاطئة عن المعلومة في حد ذاتها" **(الباي، 2014-2015، صفحة 105)**.

و لهذا "إنتهجت اليابان منذ التسعينات لتوثيق العمليات في المؤسسات وإجراءاتها وإضافة كل المعلومات ذات الصلة، وإنتاج مكتبة كاملة يرجع إليها حال الحاجة أو القيام بأعمال مشابهة للحفاظ على رأس المال المعرفي المنشأة، وما لذلك من تحسين السرعة والإنتاجية وإنجاز الأعمال بشكل أضبط وأسرع، فتنشأ مؤسسات رشيقة مرنة قادرة على التغير والتكيف لمجابهة التغيرات، هذه الذاكرة تمنع من احتكار المعلومة، فتطوير الأعضاء روتين يومي حتى تستثار حلولهم الإبداعية، فتطور معارفهم المكتنزة" **(الروساء، 2023)**، و أظهرت نتائج الدراسة الإستطلاعية التي أجريت على**40 مفردة** من أعضاء الهيئة التدريسية لعدد من كليات بجامعة الإسكندرية ، تم فيها التوصل إلى عدة أسباب التي تقلل من إحتمالية تقاسم الأفراد للمعرفة منها: غياب الدعم للمبادرات و الأفكار الجديدة، و التسهيل المنظمي لعملية التشارك، المنافسة التي تقلل من الدافعية تجاه المشاركة و بالتالي ميلهم إلى الإحتكار، إضافة إلى الإفتقار للتشجيع على التعاون و التنسيق بين الأفراد **(عبد الله، حسن، و خميس، 2023، صفحة 103)**.

**- الإختلافات الثقافية:**

يشير مصطلح الإختلافات الثقافية إلى وجود تباين في العادات ، التقاليد، اللغة، المعتقدات و كذا القيم ، "و عليه يمكن أن تتعرض المجموعات المتباينة ثقافيا إلى العديد من المشاكل، الأمر الذين قد

يجعل الأفراد لا يتفاعلون مع زملائهم الأقل خبرة أو مرتبة بسبب غياب الإدراك لفهم أفكار الآخرين و التكيف معها" **(عبد الله، حسن، و خميس، 2023، صفحة 138)**، و هي تمثل إحدى أهم معيقات التعلم داخل المؤسسة في ظل غياب الوعي بضرورة تقبل الإختلافات بين الأفراد و من بين مظاهرها التحيز لثقافة على حساب أخرى، أو لغة على حساب أخرى الأمر الذي يؤدي إلى تضييع بعض الحقوق و زيادة حدة التوتر و الصراعات الداخلية ، و هنا يبرز دور القادة في فتح مجال للتواصل و التعاون و التشاركية بعيدا عن الإختلافات الثقافية و تعزيزا للإحترام و الفهم المشترك للأهداف المؤسسية بعيدا عن الفروق الثقافية.

**- عدم وجود رغبة فردية للتطوير و للتعلم:**

إن غياب الرغبة الذاتية في التعلم في ظل غياب المبادرة الفردية و تطوير الذات من أهم معيقات التعلم و إضعاف النمو المهني للعامل و التي ترتبط بعوامل لها علاقة بالفرد نفسه كالعوامل الإجتماعية، النفسية، الفكرية، النابعة من البيئة الإجتماعية التي نشأ فيها أو قد تكون بيئة المؤسسة المسبب الرئيسي في القضاء على هذه الرغبة، في ظل غياب التشجيع و تقديم المبادرات، رفض التطوير و الإبتكار و التجديد، غياب المساواة في العمل إستنادا إلى معايير عادلة، و في هذا الصدد يتحمل المسؤولون جانبا كبيرا من المسؤولية حيال ذلك، " و لهذا من المهم أن تستوعب المؤسسة دافع كل فرد للتعلم، حتى تجعل تعلم الفرد مقرون بإحتياجات الفرد و العمل المؤسسي، و لهذا فتحفيز الأفراد على التعلم يحثهم على الإنجاز **(عبد الله، حسن، و خميس، 2023، صفحة 114)**.

**- ضعف مهارات التواصل بين الأفراد:**

يعتبر الإتصال وسيط إستراتيجي لدعم عملية التعلم بجميع مستوياته، و سواء تعلق الأمر بالوسيلة، أو المحتوى الإتصالي أو حتى الأفراد المتصلين فيما بينهم ، فإن الإتصال ميكانزم لتعزيز دافعية الأفراد تجاه عملهم لتحقيق المزيد من الأهداف و التطوير ، كما يعزز في الوقت ذاته رغبتهم على التعلم الدائم و المستمر، و الذي ينعكس على الجوانب النفسية و الإجتماعية و المهنية للعامل، لهذا "هناك حاجة إلى عدد معين من المهارات الإتصالية بين الأفراد إذا كان المديرون سيحققون الأهداف التنظيمية و الإدارية من خلال الإحتياجات الشخصية للموظفين" **(D.Pettit, J.Pulley, & Vaught, 2016, p. 244).**

**- غياب الإحساس بالإنتماء الوظيفي و الرضا:**

إن الإنتماء الذي يحس به العاملون تجاه مؤسستهم يعتبر دافعا قويا للرفع من رغبتهم تجاه التعلم، و ينمي القدرة على ممارسة التعلم الذاتي و كذا الإنفتاح على كل الأساليب الحديثة في هذا المجال ، و من تم بدل كل الجهود التي تمكن من إثراء المسار المهني بالشكل الذي ينعكس إيجابا على مسار التعلم التنظيمي، و عليه فإن الشعور بعدم الرضا و الإنتماء تعتبر من مثبطات التعلم، الإبداع، و كذا التعبير عن الأفكار الجديدة، لهذا فإن أي شعور بعدم الإنتماء و الرضا عن العمل أو البيئة الداخلية و حتى العلاقة مع المحيطين ، سيدفع إلى تطوير مشاعر سلبية تحد من مردودية و رغبة العاملين في التعلم و دافعيته نحو بدل مجهود تجاه مهامه و المسؤوليات المنوطة به، ما يعزز عزلته نحو الآخرين فيقل تفاعله معهم، أو يطور سلوكيات عدائية تجاههم.

**- أولويات المنافسات الشخصية على حساب التطوير:**

من خلال الإنغماس في الصراعات الشخصية بعيدا عن الأطر و المعايير المهنية و التنظيمية، التي عادة ما يكون هدفها تحقيق أهداف شخصية، قد تكون مرتبطة بجوانب شكلية كالتدرج في المناصب أو مالية كزيادة في الراتب، لهذا فإن المنافسة التي تنطلق من اِعتبارات ذاتية بحته تؤثر بشكل كبير على دافعية الفرد للعمل فتؤدي به إما للتغيب أو الإنتقال بين الوظائف في إطار ما يعرف ب"**دوران العمل**"، اِنخفاض أو اِنعدام الرغبة الذاتية في التعلم أو مشاركة تجاربه مع الآخرين و تقل كفاءة و جودة النشاطات التي يقوم بها تجاه وظيفته، و الآخرين و تجاه المؤسسة، بالشكل الذي يحدث تضاربا بين الأهداف الشخصية و الذاتية للأفراد و الأهداف و التوجهات العامة للمؤسسة، و يخلق نوع من الحساسية و التوتر في العلاقات الإنسانية و المهنية.

"إن الإطار هو المسؤول الأول عن تنمية مستواه الشخصي و المهني، فهم يحددون حاجاتهم المهنية و يطورون بفعالية مخططا للتعلم، فيعززون بذلك الخبرات النافعة لمهنهم و الكفاءات الضرورية لرفع التحديات الجديدة، و يعينون الآخرين على التطور داخل المنظمة" **(بندي، كربازي، شليل، و سعيداني، 2009، صفحة 3)**.

**- غياب الإنفتاح على الأخر و الثقة بينهم:**

إن من مسببات غياب الثقة و عدم الإنفتاح على الآخرين، الجو العام للعمل و يبرز دور القادة و المسؤولين في تكريس ذلك ، من خلال غياب المعايير الواضحة في التعامل مع المسؤوليات و حل المشاكل و الصراعات و المكافئة على الإنجازات و تقديم الحوافز و تقدير الأفكار الخلاقة و الجديدة

، و عن اِنعكاس غياب الإنفتاح و الثقة على التعلم فتتجلى في بعض المظاهر غير المباشرة ، كقلة التواصل، اِحتكار المعلومات، رفض التعاون مع الأخر، اِنخفاض دافعية الفرد للتعلم و العمل و بالتالي ينخفض نموه المهني الأمر الذي قد يؤثر على شعوره بالإنتماء و الولاء تجاه المؤسسة.

**- عدم تقدير الأدوار (أفراد، جماعات):**

تعتبر ثقافة التقدير للأفراد و الجماعات من ركائز الثقافة التنظيمية لخلق بيئة عمل سليمة، و تتجلى هذه الثقافة في تثمين المبادرات الفردية و الجماعية ما يخلق تنوع و يعزز الإختلاف البناء، العدالة في الترقيات و توزيع المكافآت و هي عنصر مهم من عناصر الثقافة التنظيمية التي تعزز لدى الأفراد روح التعاون، التشارك المعرفي و الخبراتي، التواصل الفعال، التداول على السلطة، و هو ما ينعكس إيجابا على وتيرة العمل و يعزز العلاقات الإنسانية و الإجتماعية، و عليه فإن غياب التقدير يخفض من شعور العامل بالإنتماء، و يرفع من الإغتراب الوظيفي، و يؤدي كذلك إلى دوران العمل ، كما يؤثر على الروح المعنوية الفردية و الجماعية، و يغير منظور إدارة المشاكل و الصراعات، و الأهم من ذلك يقلل من رغبة الفرد في التطوير، المشاركة، التعلم بالشكل الذي ينعكس على بيئة العمل الداخلية بالسلب.

"إن اِرتفاع الإلتزام التنظيمي و الشعور بالتقدير و الإحترام، و الإيمان بأن المعرفة مفيدة للمؤسسة، فضلا عن الصفات الشخصية كالمرونة و الوعي و اِمتلاك مهارات التواصل و تكوين العلاقات الإجتماعية يؤدي إلى زيادة التشارك المعرفي" (**الخلف، 2021، الصفحات 28-29**)، و من ثم تعزيز التعلم داخل المؤسسة.

**- توتر العلاقات بين الأفراد:**

إن اِنتشار الصراعات و التوتر في العلاقات بين الأفراد و الجماعات، يلقي بظلاله على بيئة العمل عامة و على تماسك العلاقات و اِنسجامها على وجه الخصوص، و عليه فإن من نتائج ذلك نعدد ما يلي: اِضعاف الروح المعنوية تجاه العمل، اِنخفاض جودة و كفاءة العمل و مستوى الإنتاجية و ضعف الإتصال و التنسيق بين الأفراد أو اِنعدامها في حالة الإنسداد، أما في ما يخص تأثير ذلك على سيرورة التعلم في المؤسسة، فيظهر من خلال غياب الروح التعاونية، اِحتكار المعلومات، تجنب المبادرات، و تقاسم المهارات و الأفكار المستحدثة، على الرغم من أن التوتر أو الصراع قد يعتبر فرصة تعلم في حد ذاته إذا أحسن القادة إدارته بشكل جيد.

**- وجود فروق فردية:**

ترتبط الفروق الفردية بسمات موروثة و أخرى مكتسبة، فالموروثة مرتبطة أساسا بالقدرات العقلية، مستويات الذكاء، طبيعة الشخصية و غيرها أما تلك المكتسبة فترتبط بالمستوى التعليمي، القيم الدينية و الثقافية و غيرها، و عن علاقة هذه الفروق بالتعلم فهي ترتبط بسياقات التعامل معها، فإن كان هناك تعصب (أفرادا أو مجموعات) للسمات الفردية أو الجماعية سيكون لها أثر سلبي على ممارسة التعلم، بما في ذلك التعاون ، التشارك، تفويض السلطة، الترقيات، الحوافز، إسناد المسؤوليات و بيئة التعلم عموما، من جهة أخرى يبرز دور القادة في توعية العاملين لضرورة اِستيعاب الاِختلاف فيما بينهم باِعتباره ميزة، ما يؤدي إلى إثراء مسار التعلم الفردي و الجماعي بما في ذلك التنظيمي.

**- ضعف الثقة في علاقات العمل:**

يؤدي ضعف الثقة في علاقات العمل، بجميع أنواعها، سواء بين المرؤوسين في نفس المستوى التنظيمي، أو بين المستويات ، بين الرئيس و مرؤوسيه، أو بين الأفراد و الإدارة عموما، إلى خلق العديد من الإشكالات المؤثرة على التعلم أهمها التأثير على البيئة المشجعة و الداعمة للتعلم، ما ينجر عنه ضعف الإتصال، التعاون، التشارك بين الأفراد، و توحيد الرؤى الفردية مع الرؤى التنظيمية.

"إن الخوف الذي ينشأ عند الأفراد و المرتبط بالتعرض للاِستغلال من قبل الآخرين، فقدانهم للتفوق نتيجة اِمتلاكهم للمعرفة أو اِعتقادهم أن ما يمتلكونه من معارف يعتبر غير مهم، يحد من مشاركتهم للمعرفة" (**الخلف، 2021، صفحة 28**).

**الجدول رقم (38): توزيع الإجابات حسب متغير المعيقات التنظيمية للتعلم:**

**(تضخم العينة راجع لإختيار المبحوثين لأكثر من إجابة)**

| المعيقات التنظيمية | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| ميل المؤسسة إلى اللوم على اِرتكاب الأخطاء | 21 | % 8.53 |
| حجب الإدارة للمعلومات | 77 | %31.30 |
| مقاومة التغيير الناجم عن التعلم للحفاظ على الوضع الراهن | 12 | % 4.87 |
| ضعف التوثيق و جمع المعلومات للعودة إليها عند الحاجة | 23 | % 9.34 |
| عدم توفر الوسائل المناسبة لممارسة التعلم | 23 | % 9.34 |
| كثرة ضغوط العمل | 1 | % 0.40 |
| عدم الأخذ برأي الموظفين | 1 | % 0.40 |
| غياب الإستثمار في العنصر البشري | 10 | % 4.06 |
| عدم وضوح الصلاحيات و تداخلها | 18 | %7.31 |
| سوء اِختيار الأفراد لتولي المسؤوليات | 30 | %12.19 |
| غياب قنوات اِتصال فعالة داخل المؤسسة | 30 | %12.19 |
| المجموع | 246 | %100 |

**في الجدول رقم (38) الذي يوضح توزيع الإجابات حسب متغير المعيقات التنظيمية للتعلم توزعت الإجابات كالآتي: 31.30 %** حجب الإدارة للمعلومات، **12.19 %** لكل من سوء اِختيار الأفراد لتولي المسؤوليات و غياب قنوات اِتصال فعالة داخل المؤسسة، **9.34 %** لكل من ضعف التوثيق للمعلومات من أجل العودة إليها، **7.31 %** لعدم وضوح الصلاحيات و تداخلها في حين توزعت بقية النسب على بقية الإجابات، و منه **نستنتج** أن حجب المعلومات و ضعف توثيقها و كذا غياب قنوات اِتصال فعالة مع سوء اِختيار الأفراد لتولي المسؤوليات من أهم المعيقات التنظيمية بالنسبة للمبحوثين، و يمكن شرح هذه المعيقات كالآتي:

**- حجب الإدارة للمعلومات:**

يعتبر التشارك المعرفي أحد أهم الركائز الأساسية للتأسيس لإدارة فعالة للمعلومات و المعارف، الربط بين الأفراد ، الجماعات، الرئيس و المرؤوسين و كذا بين كل أجزاء المؤسسة، فضلا عن إثراء الذاكرة التنظيمية ، و عليه فإن أي محاولة لحجب المعلومات الفردية (الضمنية و الصريحة)،

الجماعية أو حتى التنظيمية يؤثر على مسار التعلم بالمؤسسة،" و تشير نظرية التعلم التنظيمي أنه كلما كان التشارك المعرفي أكثر فعالية، يحدث التعلم داخل المنظمة، كما يشير إلى ضرورة أن تكون لدى الفرد مقدرة على الإمتصاص المعرفي، فكلما كان هذا الأخير عاليا كلما كان التشارك أكثر فعالية ، و الذي تشير إلى ربط المعارف التي تم الحصول عليها نتيجة التشارك بالمعارف المتوفرة سابقا مما يؤدي إلى الحصول على معرفة متراكمة للموظف لحل المشكلات" **(السلمي، 2024، صفحة 344)**.

"فحسب "**ليون فيسنجز**" فإن إستقبال المعلومات غامضة، يؤدي إلى خلق حالة من التوتر تدفعه إلى السعي لإختزالها أو إضافة عناصر جديدة، أو التقليل من أهميتها" **(بلقاضي، 2014، صفحة 74)**، و عليه "فإن تدفق المعلومات و عدم حجبها تتسم بما يلي: أن تكون مستمرة و دائمة مع فتح الإتصالات في الإتجاهات، إيضاح الرؤى و الرسالة و الأهداف المشتركة مع التعريف بالثقافة التنظيمية لتحقيق الإنتماء و الولاء، مع ضمان توفير المعلومات للمرؤوسين لإتخاذ القرارات و حل المشاكل" **(طويهر، 2018-2019، صفحة 21)**.

و قد "حدد **Huber** أربعة عناصر للتعلم: الحصول على المعلومة و طريقة تعلم المنظمات إنطلاقا من خبراتها و البيئة الخارجية، نقل المعلومة و التي تشير إلى طريقة تقاسم المعارف بين المنظمات، تفسير المعلومة و تشير إلى الطريقة التي تعطي بها المنظمات معنا للمعارف المكتسبة و التي تم تقاسمها، الذاكرة التنظيمية و التي تشير إلى الطريقة التي تم بها تخزين المعارف و إسترجاعها لإستعمالها في المستقبل"**(Hassad & Azouaou, 2022, p. 144)** .

**- مقاومة التغيير الناجم عن التعلم للحفاظ على الوضع الراهن:**

من الأهداف الأساسية للتعلم سواء على المستوى الفردي ، الجماعي أو حتى التنظيمي هو إحداث نقلة في الأفكار، السلوكات و الممارسات إما بالتعديل أو التغيير الجدري، و عادة ما ترتبط هذه المقاومة بالذهنية التي يتعامل بها العامل مع المواقف و الوضعيات إما لأسباب شخصية، أو لأحكام مسبقة، أو لبيئة العمل السائدة و التي تعزز المقاومة، و التي تأخذ مستويين:

"**المستوى الأول: مقاومة الأفراد:** إذ أن مقاومة التغيير راجعة لطبيعة الفرد و تركيبته النفسية و الإجتماعية، حيث يقاوم الأفراد التغيير إما لعدم إطلاعهم الكافي بأهميته، أو لكون ممارسات العمل عادة ما تحتاج وقتا لتغييرها، أو أن التغيير قد يتطلب منه تغيير نمط العمل ليواكب الإجراءات

الجديدة، و أو لجهل العامل بنتائج التغيير ذاته، و تبلغ المقاومة ذروتها إذا اِرتبطت بتهديد المصالح الشخصية و الجماعية، **المستوى الثاني: المقاومة التنظيمية:** و ترتبط بعدم مقدرة المنظمة ذاتها للقيام بالتغيير و ذلك لعدة أسباب منها: مقاومة المدراء إذ يفضلون الاِستقرار و عدم التجديد، القيود المتعلقة بالموارد المتوفرة و بالتالي تنتج مقاومة للتجديد و الاِبتكار في أساليب العمل و الإنتاج بسبب قلة الموارد، الاِزدواج أو التضارب التنظيمي فالتغيير يستوجب جميع الأطراف و لذلك قد تأتي آراءهم متضاربة بالشكل الذي يصعب من توجيهها نحو طريق واحد يخدم المنظمة" (**الحسبان، 2023، الصفحات 476-477**).

**- ضعف التوثيق و جمع المعلومات للعودة إليها عند الحاجة:**

يشير التوثيق و جمع المعلومات إلى الذاكرة التنظيمية للمؤسسة، و التي تسعى من خلالها إلى الاِحتفاظ بمجموع معارف الأفراد الفردية و الجماعية و التنظيمية، و تخزينها في قاعدة بيانات عادة ما تكون إلكترونية بعد معالجتها للعودة إليها وقت الحاجة حيث تتضمن معلومات عن الأشخاص (إمكاناتهم، مهاراتهم و رصيدهم المعرفي)، المسؤوليات، القرارات، التغييرات، الأزمات التي مرت بها المؤسسة و غيرها.

و تلعب الذاكرة التنظيمية أو كما يسميها البعض بمستودع المعرفة للمؤسسة دورا جوهريا، فالإضافة إلى كونها تضمن عدم ضياع المعلومات و المعارف المهمة، فإنها تسمح كذلك بالعودة إليها وقت الحاجة، و ضمان تشارك محتواها متى اِستدعى الأمر ذلك، بعيدا عن المصالح الشخصية و ضمن الأطر القانونية و التنظيمية.

إن ضعف أو غياب التوثيق يعني الإبقاء عن قدر كبير من المعارف حبيسة أذهان الأفراد (المعرفة الضمنية) ما يعني اِستحالة تقاسمها أو الاِستفادة منها، لأن تخزينها و توثيقها يشجع العمل الجماعي و التعاون و ترشيد القرارات، تحسين كفاءة الجهود، إدارة الوقت و التغيير داخل المؤسسة و غيرها من المكاسب.

**- عدم توفر الوسائل المناسبة لممارسة التعلم:**

تعتبر الوسائل أو الدعائم الاِتصالية السبيل الذي تلجأ إليه إدارة المؤسسة من أجل نشر ثقافة التعلم داخلها، و أي نقص أو غياب لهذه الوسائل يؤثر سلبا على توفير بيئة ملائمة و داعمة للتعلم، باِعتبارها القاعدة التقنية و التفاعلية بين المؤسسة و موظفيها و يمكن أن يؤدي نقصها إلى طرح

العديد من الإشكالات المتعلقة ب: كفاءة المحتوى التعلمي، قلة التفاعل مع البيئة التعلمية و من ثم يؤثر على درجة الإستيعاب، إهدار الوقت التي يستوجبها ممارسة التعلم بالطرق التقليدية (على الرغم من أهميتها في بعض الأحيان)، "**و حسب Floris(1992)** فإنه ينتج عن إستخدام وسائل الإتصال بفعالية إلى تحسين المعارف و مشاركة قيم المؤسسة، كما أن إستخدام نظام معلومات و إتصال فعال كذلك يسمح بممارسة التعلم" **(Hamadou & Guidkaya, 2017, p. 129)**.

و كمثال على المؤسسات التي توجهت إلى ممارسة التعلم داخلها لتحسين أداءها نجد **Motorola** التي حددت التعلم مدى الحياة هدفا إستراتيجيا من أجل مواكبة رغبات الزبائن، و عليه فقد توجهت إلى إنفاق **4%** من الكتلة الأجرية على التكوين، لهذا فكل عامل يحصل على أكثر من **40 ساعة** ليتلقى تكوينا رسميا في مكان العمل، و إتضح أن مردودية التكوين تقدر ب **30 دولار** لكل دولار واحد لهذا فقد إتجهت الشركة إلى إنشاء جامعتها الخاصة**Motorola University** **(رحمون، 2019، صفحة 533)**، و ما يبرز مكانة التعلم التنظيمي كذلك، ما قامت الشركات اليابانية بتحقيقه من تفوقها في القرن الماضي على مثيلتها الأمريكية و الأوروبية على الرغم من قلة الموارد، و خير مثال على ذلك نظام الإنتاج عند شركة تويوتا **(JUSTE A TEMPS)** التي تبنت مفاهيما مرتبطة بالتعلم بجميع مستوياته ،و هو ما خلق إنضباطا فرديا و جماعيا منع من تقليدها حتى و إن تعلق الأمر بأكبر الشركات الأمريكية، و رفع في الوقت ذاته من القدرات التنافسية للشركات اليابانية **(شنشونه، 2014، صفحة 118)**.

فبالنسبة للباحثين الذين درسوا ثقافة التعلم تشير إلى أنها ثقافة تنظيمية تسعى إلى تعزيز التعلم و تسهيله من قبل الموظفين، مع ضمان نشر و تقاسم التعلم لتمكن المؤسسة من تحقيق التطوير التنظيمي و الأداء فهذه الثقافة تقوم على تشجيع التعلم الفردي الذي يتحول من خلال المشاركة إلى تعلم فرقي و منظمي و هو ما يسهم في نجاح المنظمة **(جفال و.، 2016-2017، صفحة 161)**.

و حسب **Nevis و آخرون (1995)** أن هناك عشرة عوامل لتحقيق التعلم التنظيمي: الرغبة في إكتساب المعرفة ، التسليم بإمكانية حدوث خطأ، وجود بيئة منفتحة، الحرص على التدريب المستمر، التنويع في الأساليب الإدارية، وجود قيادة نشطة و مشاركة، تحديد رؤية واضحة و شاملة في التسيير. **(Noureddine, 2024, p. 624)**

"و تلعب ذاكرة المنظمة دورا بارزا إذ لا وجود لتعلم تنظيمي من دون ذاكرة تنظيمية لهذا يتوجب على المنظمات المتعلمة السعي لتفعيل ذاكرتها من خلال تدوين كل العمليات و التجارب" **(حفاظ، 2021-2022، صفحة 48)**.

و يبرز دور القادة في ترسيخ ثقافة التعلم من خلال جملة من الممارسات منها تنظيمية، مهنية، و أخرى علائقية من بينها توفير الإطار الإتصالي الذي يسمح بتبادل التجارب و الرؤى، تعزيز آليات العمل الجماعي من خلال أساليب ترابط حديثة، توفير حوافز للتفكير في حل المشكلات من خلال الحلقات و ورش العمل، مشاركة المعلومات و المعارف التي يتوجب على العمال معرفتها، تشجيع الثقافة التنظيمية التي تمكن من طرح الأسئلة و المبادرات الفكرية (**آل زاهر، 2013، صفحة 156**).

**- كثرة ضغوط العمل:**

يعرف "**هيجان**" ضغوط العمل على أنها " تجربة ذاتية أو خبرة ذاتية لدى الفرد تحدث نتيجة لعوامل في الفرد نفسه أو بيئته التي يعمل بها، حيث يترتب على هذه العوامل حدوث آثار أو نتائج جسمية أو نفسية أو سلوكية على الفرد تؤثر بدورها على أدائه للعمل مما يستلزم معالجة هذه الآثار و إدارتها بطريقة سليمة". **(مخلوفي، 2015، صفحة 203)**

و يمكن التعامل مع ضغوط العمل في علاقتها مع التعلم من منظورين:

**المنظور الأول:** النظر إليها كمعيق للتعلم، من خلال التوتر في العلاقات، ضعف التواصل بين الأفراد و الجماعات و مختلف المستويات التنظيمية، التأثير على مسار إنتقال المعلومات و المعارف، الإغتراب الوظيفي ضعف الإنتماء و كذا كفاءة و جودة الجهد المبذول ، إنخفاض أو غياب روح التعاون و المسؤولية تجاه المشاكل و القضايا الحاسمة في المؤسسة.

أما **المنظور الثاني:** فيمكن أن نعتبر التعلم كفرصة مواتية للتعلم من خلال التعامل مع المواقف و الظروف في بيئة إستثنائية تسودها الضغوطات و التوترات أو حتى الصراعات، و التي قد ينتج عنها رصيد معرفي يضاف إلى الذاكرة التنظيمية للمؤسسة يمكنها من العودة إليها لاحقا في إطار إستخلاص الدروس و التعلم من التجارب السابقة في ظل بيئة متغيرة.

**- غياب الإستثمار في العنصر البشري مع سوء إختيار الأفراد لتولي المسؤوليات:**

إن توحيد الجهود لإستغلال الموارد البشرية من خلال الإستثمار في الرفع من مهاراتهم و معارفهم و كذا الإستفادة من إمكاناتهم، لهو من أكثر التوجهات العالمية الحديثة، من أجل النهوض بالعنصر البشري، "و بحسب التقرير المتعلق بمؤشر رأس المال البشري الصادر عن المنتدى الإقتصادي العالمي يشير إلى إحتلال **الجزائر** المرتبة **114** في تطوير إمكانات الأفراد في الترتيب العالمي، الذي تصدرته **فلندا** عالميا.....و يقيِم المؤشر نهج دورة حياة الرأس المال البشري، إذ يقيم

مستوى التعليم، المهارات و الفرص المتاحة للأفراد في خمس فئات عمرية لأقل من **15 سنة** إلى غاية **65 سنة** فما فوق إذ يتم تقييم تبعات الإستثمارات السابقة و الحالية و تقديم رؤية معمقة لما تبدو عليه المواهب مستقبلا" **(حداد و شتوح، 2019، صفحة 79)**.

و عن **مجالات الإستثمار في الرأس المال البشري:** نلخصها كالآتي:

**1- إستقطاب أفضل المواهب:** من خلال الإستعانة بأفراد ذوي تأهيل عالي في عملية إختيارهم لهذه المواهب على أن يتم توفير أسس للتعلم و تبادل الخبرة بين الأجيال المتعاقبة للعمال،**2- صناعة الرأس المال البشري:** من خلال خريطة المعرفة، بناء الأنسجة الفكرية، توفير القيادة الفكرية التي تسمح بذلك، **3- تدريب الرأس المال البشري و تطويره:** من خلال حثهم على الإنضمام لبرامج التدريب و التشارك المعرفي، و كذا إكتسابها و توزيعها و ذلك من خلال: طريقة عصف الأفكار، حلقات السيطرة النوعية، تطبيق إدارة المصارحة بالأرقام، إدارة المعرفة، أسلوب الجماعات الحماسية، **4- الحفاظ على العاملين المتميزين:** من خلال نظم و أساليب إدارة قائمة على الثقة، تشجيع الإبداع، الأفكار الجديدة عن طريق زيادة الحافز المادي و الإعتباري، و مواجهة الإحباط و الإغتراب الوظيفي، و تعزيز التميز، **5- إيجاد بيئة التعلم:** من إرساء أسس لترسيخ قواعد الولاء الوظيفي فالشركات المعرفية رأسمالهم العقول الذين يغادرون الشركة و الذين تستقطبهم شركات منافسة **(حداد و شتوح، 2019، صفحة 74)**.

**- عدم وضوح الصلاحيات و تداخلها:**

إن التوزيع الواضح للصلاحيات و المسؤوليات تعني التحديد المدروس للمسؤوليات ، حيث لهذه الخطوة تأثير كبير على بيئة العمل ككل، و على العلاقات بين العاملين، إذ يسمح ذلك بحسن إسناد المسؤوليات، كسب الوقت، السرعة في إتخاذ القرار بالإضافة إلى فعاليته، إحترام السلم الوظيفي، التقليل من حدة الصراعات و المشاكل، أو حتى الأزمات، أما فيما يتعلق بالتعلم، فإن تحديد الصلاحيات تعطي أولوية للكيفية التي يتم تبادل المعلومات و الأطراف المعنية بذلك، و بالتالي ضبط مسارات التعلم مع إمكانية متابعتها من أجل التقييم.

***الجدول رقم (39): توزيع الإجابات حسب متغير المعيقات البيئية للتعلم:***

***(تضخم العينة راجع لإختيار المبحوثين لأكثر من إجابة)***

| المعيقات البيئية | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **نقص التكنولوجيا** | **50** | **%41.66** |
| **كبر حجم المؤسسة** | **20** | **%16.66** |
| **كثرة التغييرات** | **20** | **%16.66** |
| **سوء إستخدام التكنولوجيا الذي يقلل من التفاعل** | **30** | **%25** |
| **المجموع** | **120** | **%100** |

**في الجدول رقم (39) الذي يوضح توزيع الإجابات حسب متغير المعيقات البيئية للتعلم توزعت الإجابات كالآتي: 41.66 %** نقص التكنولوجيا،**25 %** سوء اِستخدام التكنولوجيا الذي يقلل التفاعل، **16.66 %** لكل من كبر حجم المؤسسة و كثرة التغييرات، و منه **نستنتج** أن نقص التكنولوجيا و سوء اِستخدامها من أهم المعيقات البيئية للتعلم.

و يمكن شرح أهمية كل عنصر فيما يلي:

- **نقص التكنولوجيا أو سوء اِستخدامها الذي يقلل من التفاعل:**

لقد أصبحت التكنولوجيا و وسائل الإتصال الحديثة من إحدى أهم الدعائم التي تعزز التعلم الفردي، الجماعي و المنظمي سواء من ناحية صياغة المحتوى، إدارة وقت التعلم و متابعة نتائجه، و عليه فإن نقص اِستخدامها يمثل عقبة أمام الإبداع و التطوير في ظل المنحى الجديد التي تتبناه المؤسسات الداعمة للتعلم، على أن تستخدم ضمن الأطر القانونية و المهنية دون المساس بمستوى العلاقات بين الأفراد و مختلف المستويات التنظيمية، إذ تعتبر من المتطلبات العصرية لممارسة التعلم، بشرط أن يتم الإستثمار في التكنولوجيا بما يتلاءم و أهداف و رؤى المؤسسة مع الدعم و التدريب عليها لضمان حسن اِستخدامها.

و حسب **Marissey** فإن تكنولوجيا الإعلام و الإتصال تنقسم إلى:

- **أدوات تخزين المعرفة:** و هي جملة من قواعد البيانات التي تستعملها المؤسسة من أجل جمع و تخزين المعلومات و المعرفة داخلها. - **أدوات تبادل و مشاركة المعرفة:** تسمح بتقاسم المعرفة

و التفاعل في البيئة الإلكترونية، كما تسهل التواصل بين الأفراد (**عيشوش، 2022، الصفحات 285-286**)، فالأنترنيت مثلا يوفر العديد من الوسائل و البدائل للوصول إلى المعلومة معينة، الأمر الذي يعزز مبادئ التعلم الفردي، كما يسمح للفرد اِستغلال طاقته و قدرته الفردية و كذا توظيف إيجابيته للبحث و الإطلاع (**حمدي فؤاد، 2024، صفحة 1317**).

***الشكل رقم (17): النظام الفرعي للتكنولوجيا***

***المصدر: (J.Marquardt, 2002, p. 31)***

**يبرز من خلال الشكل رقم (17):** أن **التكنولوجيا الموجهة لإدارة المعرفة** تعتمد على جهاز الحاسوب الذي يجمع، يرمز و يخزن و من تم ينقل المعلومات بين المؤسسات و عبر العالم، في حين **التكنولوجيا الموجهة لتعزيز التعلم** تستخدم كل من الفيديو، الصوت، التدريب المتعدد الوسائط عن طريق الحاسوب بغرض تقديم و تطوير المعارف و المهارات**(J.Marquardt, 2002, p. 31) .**

**- كثرة التغييرات:**

و على قدر ما يكون لمقاومة التغيير الأثر السلبي على سيرورة التعلم، بإعتباره نتيجة و سبب للتعلم في نفس الوقت، إلا أن التغيير يدعم قدرة المؤسسة على التكيف مع متطلبات البيئة الداخلية و الخارجية و يكسبها مرونة حيال ذلك، بالمقابل يجب أن يكون التغيير بوتيرة مدروسة، فليس كل موقف تعلمي يستدعي التغيير، و ليس كل تغيير يستدعي الأخذ به أو التعلم منه، ففي بعض الأحيان قد نضطر إلى الأخذ برأي الأغلبية فيما إذا كان التغيير مجديا أو ضروريا أم لا.

## 4-8- الجداول المركبة:

***الجدول رقم( 40) : العلاقة بين الجنس و الرغبة الذاتية في التعلم:***

| الفئة | إناث | النسبة | ذكور | النسبة | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|
| دائما | 37 | %48.68 | 39 | %51.31 | 76 |
| أحيانا | 6 | %42.85 | 8 | %57.14 | 14 |
| أبدا | 5 | %55.55 | 4 | %44.44 | 9 |
| المجموع | 48 | | 51 | | 99 |

في **الجدول رقم (40) الذي يوضح العلاقة بين الجنس و الرغبة الذاتية في التعلم** نجد أن النسبة كانت متقاربة بين الجنسين فالذين كانوا يملكون دائما رغبة ذاتية في التعلم عند الإناث و الذكور جاءت على الترتيب **48.68 %** و **51.31 %**، و الذين أجابوا بأحيانا كانت على الترتيب **42.85 % و 57.14 %** ، أما الذين أجابوا بأنهم لا يملكون هذه الرغبة فكانت على الترتيب **55.55 %** و **44.44 %** و منه **نستنتج** أنه لا توجد علاقة بين الجنس و الرغبة الذاتية في التعلم، و قد نرجع ذلك إلى كون الرغبة في التعلم هي طبيعة إنسانية يشترك فيها كلا الجنسين، إذ أصبح للإناث نفس الطموحات و الفرص مثلها مثل الذكور في ظل التغييرات الإجتماعية و الثقافية و البيئية سواء في الدراسة أو تولي بعض المناصب التي كانت في السابق حكرا على الذكور.

"و ترتبط الرغبة في التعلم بالدوافع التي توجه الفرد إلى إكتساب معلومات و معارف جديدة، منها ما يرتبط بدوافع داخلية و منها ما يرتبط بدوافع خارجية، فأما الداخلية فهي مرتبطة بالمتعلم ذاته، من خلال إقدامه على التعلم لتحقيق الذات، أو خارجية حيث يكون مصدرها خارجيا كالمعلم، إدارة المدرسة، الأولياء أو الأقران" **(سيسبان، 2016، صفحة 18)**.

و في **الدراسة الحالية**، نجد أن الرغبة عند الإناث تختلف عن الذكور من حيث الدوافع حتى و لو تساوت، فالتنشئة الإجتماعية رسخت لدى الإناث أن التعلم هو سبيل للحصول على مكانة إجتماعية معينة، مقارنة بالذكور الذي لا يعيبه (إجتماعيا) كونه غير متعلم.

***الجدول رقم(41): العلاقة بين الجنس و انعكاس الرغبة على الدافعية في العمل:***

| الفئة | إناث | النسبة | ذكور | النسبة | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|
| دائما | 23 | %51.11 | 22 | %48.98 | 45 |
| أحيانا | 20 | %44.44 | 25 | %55.56 | 45 |
| أبدا | 5 | %55.56 | 4 | %44.44 | 9 |
| المجموع | 48 | | 51 | | 99 |

**في الجدول رقم (41) الذي يوضح العلاقة بين الجنس و انعكاس الرغبة على الدافعية في العمل** نجد أن النسب متقاربة جدا هي الأخرى حيث جاءت النتائج كالآتي: **51.11 %** من الإناث أكدن أن لديهن رغبة في التعلم مقابل **48.98 %** من الذكور، في حين **44.44 %** من الإناث عبرن أن رغبتهن في التعلم اِنعكست على الدافعية في العمل مقابل **55.56 %** من الذكور، في حين أجابت **55.56 %** من الإناث أن رغبتهن في التعلم لم تنعكس على دافعيتهن في العمل مقابل **44.44 %** من الذكور، و منه **نستنتج** أنه لا توجد فروق بين الإناث و الذكور في علاقة الرغبة في التعلم بالدافعية للعمل إذ أن كلا جنسين اِنعكست رغبتهما في التعلم على دافعيتهم للعمل.

و على العموم و حتى لو كان لكلا الجنسين نفس الدافعية للعمل في علاقتها بالرغبة في التعلم، إلا أن "الأفراد يتفاوتون في مستويات الدافعية و هذا راجع للعديد من العوامل منها داخلية مثل الاِهتمامات، القيم، و أخرى خارجية و المرتبطة بالبيئة التي يتواجد بها الفرد و ما يتوفر من مسهلات أو عقبات للفرد في السياق الاِجتماعي " **(جديدي، 2014، صفحة 219)**.

و حسب البيانات الصادرة **عن منظمة العمل الدولية 2020** حول المساواة بين الجنسين و عدم التمييز ، كشفت النتائج أن **70%** من النساء في **142** دولة و مثلهم تقريبا **(66%)** من الرجال يفضلون أن تعمل المرأة في وظائف مدفوعة الأجر و يشير التقرير المشترك لمنظمة العمل الدولية و مؤسسة **غالوب** إلى أن النساء في جميع أنحاء العالم يفضلن الحصول على تكوين معرفي و تقني و العمل في وظائف مدفوعة الأجر بنسبة **29%** **(فارح و دريدش، 2021، صفحة 258)**.

***الجدول رقم(42): العلاقة بين الجنس و تخصيص وقت لإكتساب معلومات جديدة:***

| الفئة | إناث | النسبة | ذكور | النسبة | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|
| دائما | 25 | %55.55 | 20 | %44.44 | 45 |
| أحيانا | 22 | %43.13 | 29 | %56.86 | 51 |
| أبدا | 1 | %33.33 | 2 | %66.66 | 3 |
| المجموع | 48 | | 51 | | 99 |

**في الجدول رقم (42) الذي يوضح العلاقة بين الجنس و تخصيص وقت لإكتساب معلومات جديدة** نجد أن **55.55 %** من الإناث يخصصن وقتا لإكتساب معلومات جديدة مقابل **44.44%** من الذكور يفعلون ذلك، في حين **43.13 %** من الإناث أحيانا ما يخصصن وقتا لإكتساب معلومات جديدة، **مقابل 56.86 %** من الذكور أحيانا ما يفعلون ذلك، أما **33.33 %** من الإناث لا يخصصن وقتا لإكتساب معلومات جديدة أما **66.66 %** من الذكور لا يفعلون ذلك، و منه **نستنتج** أن الإناث قد تفوقن في تخصيص وقت لإكتساب معلومات ، و قد يفسر ذلك بطبيعتها التي تجعلها قادرة على القيام بأكثر من مهمة واحدة في آن واحد مقارنة بالذكور.

***الجدول رقم(43): العلاقة بين الجنس و اِعتبار الأخطاء فرصة للتعلم:***

| الفئة | إناث | النسبة | ذكور | النسبة | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|
| دائما | 28 | %58.33 | 20 | %47.91 | 48 |
| أحيانا | 16 | %34.78 | 30 | %65.21 | 46 |
| أبدا | 4 | %80 | 1 | %20 | 5 |
| المجموع | 48 | | 51 | | 99 |

**في الجدول رقم (43) الذي يوضح العلاقة بين الجنس و اِعتبار الأخطاء فرصة للتعلم** نجد أن **58.33 %** من الإناث يعتبرن الأخطاء فرصة للتعلم مقابل**47.91 %** من الذكور ، في حين **34.78 %** من الإناث أحيانا ما يعتبرون الأخطاء فرصة للتعلم، مقابل **65.21 %** من الذكور، و من مجموع من لا يعتبرون الأخطاء فرصة للتعلم، نجد **80 %** منهم من مقابل **20 %** من الذكور و منه **نستنتج** أنه لا توجد فروق بين الذكور و الإناث متعلقة بِاعتبار الأخطاء فرصة للتعلم، تعكسها رؤية المؤسسة في هذا الصدد.

***الجدول رقم(44): العلاقة بين الجنس و الحرص على تقاسم المعارف مع أعضاء الفريق :***

| الفئة | إناث | النسبة | ذكور | النسبة | مجموع |
|---|---|---|---|---|---|
| دائما | 16 | %37.20 | 27 | %62.79 | 43 |
| أحيانا | 30 | %58,82 | 21 | %41,17 | 51 |
| أبدا | 2 | %40 | 3 | %60 | 5 |
| المجموع | 48 | | 51 | | 99 |

**في الجدول رقم (44) الذي يوضح العلاقة بين الجنس و الحرص على تقاسم المعارف، مع أعضاء الفريق** نجد أن **37.20%** من الإناث يحرصن على تقاسم المعارف، مع أعضاء الفريق مقابل**62.79 %** من الذكور، في حين **58.82 %** من الإناث أحيانا ما يحرصن على تقاسم المعارف، مع أعضاء الفريق ، مقابل **41,17 %** من الذكور ، أما من مجموع من لا يحرصون على ذلك نجد **40 %** من الإناث مقابل **60 %** من الذكور ، و منه **نستنتج** أن الذكور قد أبدوا قابلية لتقاسم المعارف مع أعضاء الفريق مقارنة بالإناث ، و هذا على عكس ما أظهرته دراسات أخرى في العلاقة بين الجنس و المشاركة، " فقد تبين أن الجنس يؤثر على تقاسم المعرفة الضمنية، كما تبين أن الموظفات أبدين توجها أكبر للمشاركة مقارنة بالذكور، كما كان تأثير الإيثار على المشاركة لدى الإناث أكبر من الذكور، و تأثير المجاملة و الروح الرياضية على المشاركة للذكور أكبر من الإناث" **(M.Khalil, N.Marouf, & O.Khalil, 2020, p. 537).**

**الجدول رقم (45): العلاقة بين السن و الرغبة الذاتية في التعلم:**

| | من 25-35 سنة | النسبة | من 36-46 سنة | النسبة | من 47-57 سنة | النسبة | من 57 سنة فما فوق | النسبة | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| دائما | 12 | 15.78 | 46 | 60,52 | 16 | 20.05 | 2 | 2,63 | 76 |
| أحيانا | 1 | 7.14 | 4 | 28,57 | 9 | 64.28 | 0 | 0 | 14 |
| أبدا | 5 | 55.55 | 2 | 22,22 | 1 | 11.11 | 1 | 11.11 | 9 |
| المجموع | 18 | | 52 | | 26 | | 3 | | 99 |

في **الجدول رقم (45) الذي يوضح العلاقة بين السن و الرغبة الذاتية في التعلم** نجد أن **15.78 %** من المبحوثين الذين تتراوح أعمارهم **من 25-35 سنة** أجابوا أنهم يملكون رغبة ذاتية في التعلم، مقابل **60.52 %** من الفئة الذين تتراوح أعمارهم **من 36-46 سنة**، في حين عبر **20.05 %** من الفئة **من 47-57 سنة** عن هذه الرغبة ، أما النسبة المتبقية و المقدرة ب: **2,63 %** فهي متعلقة بالفئة **من 57 سنة فما فوق، و** منه **نستنتج** أن الفئة **من 36-46 سنة** كانت لها **رغبة دائمة مرتفعة** للتعلم مقارنة ببقية الفئات الأخرى.

**من جهة أخرى** نجد أن المبحوثين **من 25-35 سنة** أجاب **7.14 %** منهم أنهم أحيانا ما تكون لديهم رغبة ذاتية في التعلم، و الفئة **36-46 سنة: 28,57 %** ، أما **من 47-57 سنة: 64.28 %** ، و عليه **نستنتج** أن **من 47-57 سنة** كانت النسبة الغالبة مقارنة ببقية الفئات الأخرى فيما يتعلق برغبتهم في التعلم، أما الفئات التي لا تملك رغبة ذاتية في التعلم فقد توزعت النسب كالآتي **الفئة من 25-35 سنة مثلت 55.55 %، و الفئة من 36-46 سنة مثلت 22,22 %، أما من 47-57 سنة و 57 سنة فما فوق** فمثلت **11.11%**.

و من نتائج الجدول يتبين أن **الفئة من 36-46 سنة** أكثر فئة بها رغبة دائمة في التعلم.

**الجدول (46): العلاقة بين السن و تخصيص وقت لإكتساب معلومات:**

| | من 25-35 سنة | النسبة | من 36-46 سنة | النسبة | من 47-57 سنة | النسبة | من 57 سنة فما فوق | النسبة | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| دائما | 10 | 22.22 | 24 | 53,33 | 10 | 22,22 | 1 | 2,22 | 45 |
| أحيانا | 4 | 8.88 | 26 | 57.77 | 15 | 33,33 | 0 | 0 | 45 |
| أبدا | 4 | 44.44 | 2 | 22.22 | 1 | 11.11 | 2 | 22.22 | 9 |
| المجموع | 18 | | 52 | | 26 | | 3 | | 99 |

في **الجدول رقم (46) الذي يوضح العلاقة بين السن و تخصيص وقت لإكتساب معلومات** نجد أن من **25-35 سنة** أجاب **22.22%** أنهم يخصصون وقتا لإكتساب معلومات و هو نفس الأمر مع الفئة **من 47-57 سنة** في حين أن المبحوثين **من 36-46 سنة** عبر **53.33%** أنهم يفعلون نفس الشيء، ، أما النسبة المتبقية و المقدرة ب **2.22%** كانت من نصيب الفئة **من 57 سنة فما فوق،** و منه **نستنتج** أن الفئة **من 36-46 سنة** كانوا يخصصون وقتا لإكتساب المعلومات مقارنة ببقية الفئات الأخرى.

**من جهة أخرى** نجد أن المبحوثين **من 25-35 سنة** أجاب **8.88%** أنهم أحيانا ما يخصصون وقتا لإكتساب المعلومات ، في حين أن المبحوثين **من 36-46 سنة** عبر **57.77%** منهم أنهم أحيانا ما يفعلون ذلك، مقابل **33.33%** للفئة **من 47-57 سنة** ، و منه **نستنتج** أن الفئة **من 36-46 سنة** كانت النسبة الغالبة مقارنة ببقية الفئات الأخرى، أما الفئات التي لا تخصص وقت لإكتساب المعلومات فقد توزعت النسب كالآتي: الفئة **من 25-35 سنة مثلت 44.44 %، أما من 36-46 سنة** و **57 سنة فما فوق فمثلت 22.22 %**، في حين **الفئة من 47-57 سنة: 11.11%**، و منه نستنتج أن **الفئة من 36-46** سنة كانت أكثر فئة تخصص وقتا لإكتساب المعلومات و المعارف.

**الجدول رقم (47): العلاقة بين السن واِعتبار الأخطاء فرصة للتعلم:**

| | من 25-35 سنة | النسبة | من 36-46 سنة | النسبة | من 47-57 سنة | النسبة | من 57 سنة فما فوق | النسبة | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| دائما | 11 | 22.91 | 17 | 35.41 | 17 | 35.41 | 3 | 6.25 | 48 |
| أحيانا | 6 | 13.04 | 32 | 69.56 | 8 | 17.39 | 0 | 0 | 46 |
| أبدا | 1 | 20 | 3 | 60 | 1 | 20 | 0 | 0 | 5 |
| المجموع | 18 | / | 52 | / | 26 | / | 3 | / | 99 |

**في الجدول رقم (47) الذي يوضح العلاقة بين السن و اِعتبار الأخطاء فرصة للتعلم**، نجد أن الذين يعتبرون الأخطاء فرصة للتعلم قد توزعت النسب حسب الفئات العمرية كالآتي:

من **25-35 سنة** مثلت **22.91 %**، **أما من 36-46 سنة و 47-57 سنة** فمثلت **35.41 %**، **من 57 سنة فما فوق** فكانت **6.25 %**، و منه **نستنتج** أن الفئات كلها كانت متقاربة بِاستثناء الفئتين من **36-46 سنة و من 47-57 سنة** كانتا تعتبران الأخطاء فرصة للتعلم.

أما الذين أحيانا ما يعتبرون الأخطاء فرصة للتعلم فقد توزعت كالآتي:

**الفئة من 25-35 سنة** مثلت **13.04 %**، أما من **36-46 سنة** فمثلت **69.56 %**، **ومن 47-57 سنة** كانت **17.39 %**، و عليه **نستنتج** أن **الفئة من 36-46 سنة** هي الفئة الغالبة مقارنة بالبقية ، أما أولئك الذين لا يعتبرون التعلم فرصة للتعلم فقد توزعوا كالآتي:

**الفئة من 25-35 سنة** مثلت **20 %**، **و من 36-46 سنة** كانت **60 %**، **أما من 47-57 سنة**: فمثلت **20 %**، و منه **نستنتج** أن **الفئة من 36-46 سنة** أكثر فئة تعتبر الأخطاء فرصة للتعلم و لكن بصفة غير منتظمة.

**الجدول رقم ( 48): العلاقة بين السن و تقاسم المعلومات و المعارف مع أعضاء الفريق:**

| | من 25-35 سنة | النسبة | من 36-46 سنة | النسبة | من 47-57 سنة | النسبة | من 57 سنة فما فوق | النسبة | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| دائما | 7 | 16.27 | 27 | 62.79 | 8 | 18.60 | 1 | 2.32 | 43 |
| أحيانا | 8 | 15.68 | 24 | 47.05 | 17 | 33.33 | 2 | 3.92 | 51 |
| أبدا | 3 | 60 | 1 | 20 | 1 | 20 | 0 | 0 | 5 |
| المجموع | 18 | / | 52 | / | 26 | / | 3 | / | 99 |

**في الجدول رقم (48) الذي يوضح العلاقة بين السن و تقاسم المعلومات و المعارف مع أعضاء الفريق** نجد أن النسب توزعت بالنسبة للذين يحرصون على تقاسم المعلومات و المعارف بالترتيب كالآتي:

الفئة **من 25-35 سنة** كانت **16.27 %**، **أما من 36-46 سنة** فمثلت **62.79 %**، أما من **47-57 سنة** فكانت **18.60 %**، **و من 57 سنة فما فوق** مثلت **2.32 %**، و منه **نستنتج أن الفئة من 36-46 سنة** هي الفئة الغالبة مقارنة ببقية الفئات الأخرى.

في حين الذين يحصرون أحيانا على تقاسم المعلومات و المعارف، نجد من **25-35 سنة** مثلت **15.68 %**، أما **من 36-46 سنة** فكانت **47.05 %**، أما من **47-57 سنة** فمثلت **33.33 %**، و أخيرا **من 57 سنة فما فوق: 3.92 %**، و منه **نستنتج** أن الفئة **من 36-46 سنة** هي الفئة الغالبة مقارنة ببقية الفئات الأخرى، أما الذين لا يحرصون على ذلك فكانت نسبهم كالآتي: **من الفئة من 25-35 سنة: 60 %، من 36-46 سنة:20 %، من 47-57 سنة: 20 %، و منه نستنتج** أن الفئة **من 36-46 سنة** أكثر فئة توجها لتقاسم المعلومات و المعارف مع الفريق ، و على الرغم من عدم وجود دراسات مؤكدة تثبت علاقة السن بمشاركة المعرفة، "فإن المدرسين الشباب في مجال إدارة المعلومات كانت لهم قابلية للمشاركة مقارنة بمن هم أكبر سنا، بالمقابل المحاضرون من الشباب كانوا يمتلكون وعيا أكبر مقارنة بمن هم أكبر سنا من أجل تقاسم المعرفة" **(M.Khalil, N.Marouf, & O.Khalil, 2020, p. 537)**.

حيث يسمح التفكير الجماعي بتحقيق العديد من المكاسب لا يستطيع التفكير الفردي الوصول إليها حيث: يعالج التفكير الجماعي المعلومات أكثر من التفكير الفردي و بطريقة أكثر تعقيدا، كما أن المجموعات تملك قدرة على التفكير الإبداعي أكبر مقارنة بأنماط التفكير الفردية و بأكثر جودة، ضف أن المجموعات مستعدة للتعامل مع الصراعات و الأزمات أفضل من الأفراد المنعزلين (**معمري و كحلات، 2022، الصفحات 261-262**).

***الجدول رقم (49): العلاقة بين السن و كيفية التعامل عند تلقي معلومات و مهارات جديدة:***

| | من 25-35 سنة | النسبة | من 36-46 سنة | النسبة | من 47-57 سنة | النسبة | من 57 سنة فما فوق | النسبة | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| أتمسك بممارساتي القديمة | 2 | 33.33 | 2 | 33.33 | 2 | 33.33 | 0 | 0 | 6 |
| أغير ممارساتي قياسا إلى مصلحة شخصية | 5 | 16.12 | 20 | 64.51 | 6 | 19.35 | 0 | 0 | 31 |
| أغير ممارساتي قياسا إلى مصلحة المؤسسة | 11 | 17.74 | 30 | 48.38 | 18 | 29.03 | 3 | 4.83 | 62 |
| **المجموع** | 18 | | 52 | | 26 | | 3 | | 99 |

**في الجدول رقم (49) الذي يوضح العلاقة بين السن و كيفية التعامل عند تلقي معلومات و مهارات جديدة،** فبالنسبة للذين يتمسكون بممارساتهم القديمة توزعت النسب بطريقة متساوية حسب الفئات العمرية بنسبة **33.33 %**، أما الذين **يغيرون ممارساتهم حسب مصالحهم الشخصية،** فكانت كالآتي:

**الفئة من 25-35 سنة** مثلت **16.12 %**، **و من 36-46 سنة** فكانت **64.51 %**، أما من **47-57 سنة** فمثلت **19.35%**، **و منه نستنتج** أن الفئة الغالبة هي الفئة **من 36-46 سنة، أما** الذين يغيرون **ممارساتهم حسب مصلحة المؤسسة، فكانت** كالآتي:

**الفئة من 25-35 سنة** مثلت **17.74 %**، **من 36-46 سنة** مثلت **48.38 %**، **من 47-57 سنة** كانت **29.03 %**، أما **57 سنة فما فوق: 4.83 %** و منه **نستنتج** أن الفئة الغالبة هي **الفئة من 36-46 سنة** كذلك.

و في الأخير **نستنتج** أن الفئة **من 36-46 سنة** أكثر فئة تغير ممارساتها قياسا إلى مصلحة المؤسسة.

***الجدول رقم (50): العلاقة بين المستوى التعليمي و الرغبة الذاتية في التعلم:***

| | إبتدائي | النسبة | متوسط | النسبة | ثانوي | النسبة | جامعي | النسبة | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **دائما** | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 | 10.52 | 68 | 89.47 | 76 |
| **أحيانا** | 0 | 0 | 1 | 7.14 | 2 | 14.28 | 11 | 78.57 | 14 |
| **أبدا** | 0 | 0 | 1 | 11.11 | 2 | 22.22 | 6 | 66.66 | 9 |
| **المجموع** | 0 | / | 2 | / | 12 | / | 85 | / | 99 |

**في الجدول رقم (50) الذي يوضح العلاقة بين المستوى التعليمي و الرغبة الذاتية في التعلم:**

نجد أن **10.52%** من المبحوثين من لهم مستوى ثانوي يملكون دائما رغبة في التعلم، مقابل **89.47%** من الجامعيين ، بالمقابل أجاب **14.28 %** ممن لهم مستوى ثانوي أنهم أحيانا ما يملكون هذه الرغبة، مقابل **78.57 %** من الجامعيين، أما من مجموع المبحوثين الذين لا يملكون رغبة في التعلم أجاب **66.66 %** من الجامعيين أنهم لا يملكونها مقابل **22.22 %** من ذوي المستوى الثانوي و **11.11 %** من ذوي المستوى المتوسط، و منه **نستنتج** أن الجامعيين كانوا أكثر فئة لها رغبة في التعلم و عليه فللمستوى التعليمي له علاقة مباشرة بالرغبة في التعلم.

**الجدول (51): العلاقة بين المستوى التعليمي و تخصيص وقت لإكتساب معلومات:**

| | إبتدائي | النسبة | متوسط | النسبة | ثانوي | النسبة | جامعي | النسبة | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| دائما | 0 | 0 | 2 | 4.44 | 7 | 15.55 | 36 | 80 | 45 |
| أحيانا | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 9.80 | 46 | 90.19 | 51 |
| أبدا | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 100 | 3 |
| المجموع | 0 | | 2 | | 12 | | 85 | | 99 |

**في الجدول رقم (51) الذي يبين العلاقة بين المستوى التعليمي و تخصيص وقت لإكتساب معلومات:** نجد **80 %** من مجموع الذين يخصصون وقتا لإكتساب المعلومات نجدهم من الجامعيين مقابل **15.55 %** من ذوي المستوى الثانوي و **4.44 %** من المستوى المتوسط.

من جهة أخرى نجد من مجموع الذين أحيانا ما يخصصون هذا الوقت نجد أن **90.19 %** منهم من الجامعيين و **9.80 %** من المستوى الثانوي، أما من مجموعة الذين لا يخصصون هذا الوقت نجد أن كلهم من فئة الجامعيين، و منه **نستنتج** أن فئة الجامعيين كانت أكثر فئة تخصص وقتا لإكتساب المعلومات و عليه فللمستوى التعليمي علاقة بتخصيص وقتا لإكتساب المعلومات.

***الجدول رقم ( 52): العلاقة بين المستوى التعليمي و تقاسم المعلومات و المعارف مع أعضاء الفريق:***

| | إبتدائي | النسبة | متوسط | النسبة | ثانوي | النسبة | جامعي | النسبة | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| دائما | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 9.30 | 39 | 90.69 | 43 |
| أحيانا | 0 | 0 | 2 | 3.92 | 7 | 13.72 | 42 | 82.35 | 51 |
| أبدا | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 20 | 4 | 80 | 5 |
| المجموع | 0 | | 2 | | 12 | | 85 | | 99 |

**في الجدول رقم (52) الذي يوضع العلاقة بين المستوى التعليمي و تقاسم المعلومات و المعارف مع أعضاء الفريق نجد:** من مجموع الذين يعملون على تقاسم المعلومات و المعارف مع أعضاء الفريق أن **90.69 %** منهم من الجامعيين، مقابل **9.30 %** من ذوي المستوى الثانوي، أما من مجموع أولئك الذين أحيانا ما يعملون على تقاسم المعلومات و المعارف نجد منهم **82.35 %** من الجامعيين و **13.72 %** من المستوى الثانوي و **3.92 %** من المستوى المتوسط.

أما أولئك الذين لا يتقاسمون المعلومات و المعارف مع أعضاء الفريق نجد **80 %** منهم من الجامعيين و **20 %** من مستوى الثانوي، و منه **نستنتج** أن الجامعيين أكثر فئة تتقاسم المعلومات و المعارف مع أعضاء الفريق، و عليه فإن للمستوى التعليمي له علاقة بتقاسم المعلومات و المعارف. ، و من الأمثلة الدالة على تأثير المستوى التعليمي على مشاركة المعرفة و المعلومات نجد "أن مُدرِسوا إدارة المعلومات الحاصلين على الدكتوراه أكثر توجها للمشاركة مقارنة بأولئك الذين يحملون الماجستير" **(M.Khalil, N.Marouf, & O.Khalil, 2020, p. 539)**،.

***الجدول رقم (53): العلاقة بين المستوى التعليمي و كيفية التعامل عند تلقي معلومات و مهارات جديدة:***

| | إبتدائي | النسبة | متوسط | النسبة | ثانوي | النسبة | جامعي | النسبة | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| أتمسك بممارساتي القديمة | 0 | 0 | 2 | 33.33 | 1 | 16.66 | 3 | 50 | 6 |
| أغير ممارساتي قياسا مصلحة شخصية | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 3.22 | 30 | 96.77 | 31 |
| أغير ممارساتي قياسا مصلحة المؤسسة | 0 | 0 | 0 | 0 | 10 | 16.12 | 52 | 83.87 | 62 |
| المجموع | 0 | | 2 | | 12 | | 85 | | 99 |

**في الجدول رقم (53) الذي يوضح العلاقة بين المستوى التعليمي و كيفية التعامل عند تلقي معلومات و مهارات جديدة نجد:** من مجموع الذين يغيرون ممارساتهم قياسا إلى مصلحة المؤسسة مثل الجامعيون نسبة **83.87 %** أما أصحاب المستوى الثانوي مثلوا **16.12 %**، أما من مجموع الذين يغيرون ممارساتهم قياس إلى المصلحة الشخصية مثل الجامعيون نسبة **96.77 %** مقابل **3.22 %** من المستوى الثانوي، أما أولئك الذين يتمسكون بممارستهم القديمة فقد مثل الجامعيون من مجموعهم نسبة **50 %** مقابل **16.66 %** من المستوى الثانوي و **22.22 %** من المستوى المتوسط، و منه **نستنتج** أن الفئة الغالبة هي فئة الجامعيين ممن يغيرون ممارساتهم قياسا إلى مصلحة المؤسسة عند تلقيهم

لمعلومات و معارف جديدة، و عليه فإنه هناك تأثير للمستوى التعليمي على الكيفية التي يتعامل بها المبحوث مع المعلومات و المعارف التي يتلقاها.

***الجدول رقم (54): العلاقة بين الأقدمية و الرغبة الذاتية في التعلم:***

| | أقل من 10 سنوات | النسبة | من 10- 15 سنة | النسبة | من 16- 21 سنة | النسبة | من 22 - 27 سنة | النسبة | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **دائما** | 0 | 0 | 36 | 47.36 | 36 | 47.36 | 4 | 5.26 | 76 |
| **أحيانا** | 3 | 21.42 | 4 | 28.57 | 2 | 14.28 | 5 | 35.71 | 14 |
| **أبدا** | 0 | 0 | 3 | 33.33 | 3 | 33.33 | 3 | 33.33 | 9 |
| **المجموع** | 3 | | 43 | | 41 | | 12 | | 99 |

**في الجدول رقم (54) الذي يوضح العلاقة بين الأقدمية و الرغبة في التعلم نجد:** من مجموع الذين لهم رغبة ذاتية دائمة في التعلم نجد أن النسبة كانت متساوية بين الفئتين **من 10-15 سنة** و **من 16-21 سنة** ب **47.36 %**، أما ممن أحيانا ما يملكون هذه الرغبة فقد توزعت النسب كالتالي: **21.42 %** للفئة الأقل **من 10 سنوات**، و **28.57 %** للفئة **من 10-15 سنة** ، **أما** الفئة **من 16-21 سنة مثلت 14.28 %** ، والفئة **من 22 -27 سنة** مثلت **35.71 %.**

ومن مجموع من لا يملكون أبدا رغبة ذاتية في التعلم فقد كانت نسبهم متساوية مقدرة ب **33.33 %** للفئات **من 10-15 سنة، من 16-21 سنة و من 22-27 سنة**، و عليه **نستنتج** أن الفئة التي كانت لها أقدمية **من 10-15 سنة، من 16-21 سنة** كانت أعلى نسبة.

**الجدول رقم (55): العلاقة بين الأقدمية و إعتبار الأخطاء فرصة للتعلم:**

| | أقل من 10 سنوات | النسبة | من 10-15 سنة | النسبة | من 16-21 سنة | النسبة | من 22-27 سنة | النسبة | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| دائما | 1 | 2.08 | 25 | 52.08 | 20 | 41.66 | 2 | 4.16 | 48 |
| أحيانا | 1 | 2.17 | 15 | 32.60 | 20 | 43.47 | 10 | 21.73 | 46 |
| أبدا | 1 | 20 | 3 | 60 | 1 | 20 | 0 | 0 | 5 |
| المجموع | 3 | | 43 | | 41 | | 12 | | 99 |

**في الجدول رقم (55) الذي يوضح العلاقة بين الأقدمية و إعتبار الأخطاء فرصة للتعلم نجد:** من مجموع الذين يعتبرون الأخطاء فرصة للتعلم نجد **2.08 %** للفئة **الأقل من 10 سنوات**، و **من 10-15 سنة مثلت 52.08 %** ، و **من 16-21 سنة مثلت 41.66 %**، و **4.16 %** للفئة **من 22-27 سنة.**

أما ممن أحيانا ما يعتبرون الأخطاء فرصة للتعلم نجد أن النسب توزعت كالآتي حسب الفئات: **2.17 %** للفئة **أقل من 10 سنوات، 32.60 %** للفئة **من 10-15 سنة، 43.47 %** للفئة **من 16-21 سنة، و 21.73 %** للفئة **من 22-27 سنة.**

أما ممن لا يعتبرون الأخطاء فرصة للتعلم فقد كانت النسب كالآتي: **20 %** للفئة **أقل من 10 سنوات، 60 %** للفئة **من 10-15 سنة، 20 %** للفئة **من 16-21 سنة**، و منه **نستنتج** أكثر فئة تعتبر الأخطاء فرصة للتعلم هي الفئتين من **10-15 سنة** و من **16-21 سنة.**

**الجدول رقم (56): العلاقة بين الأقدمية و تقاسم المعارف و المعلومات مع أعضاء الفريق:**

| | أقل من 10 سنوات | النسبة | من 10-15 سنة | النسبة | من 16-21 سنة | النسبة | من 22-27 سنة | النسبة | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| دائما | 3 | 6.97 | 20 | 46.51 | 10 | 23.25 | 10 | 23.25 | 43 |
| أحيانا | 0 | 0 | 21 | 41.17 | 30 | 58.82 | 0 | 0 | 51 |
| أبدا | 0 | 0 | 2 | 40 | 1 | 20 | 2 | 40 | 5 |
| المجموع | 3 | | 43 | | 41 | | 12 | | 99 |

**في الجدول رقم (56) الذي يوضح العلاقة بين الأقدمية و تقاسم المعارف و المعلومات مع أعضاء الفريق نجد:** أن من مجموع من يحرصون على تقاسم المعلومات و المعارف مع أعضاء الفريق قد مثلوا حسب الفئات النسب التالية: **6.97 %** للفئة أقل **من 10 سنوات،** و من **10-15 سنة مثلت 46.51 %** ، و **23.25 %** للفئتين من **16-21 سنة و 22-27 سنة.**

أما من مجموع الذين أحيانا ما يتقاسمون المعارف و المعلومات مع أعضاء الفريق فقد توزعت كالآتي: **41.17 %** للفئة **من 10-15 سنة، 58.82 %** للفئة **من 16-21 سنة،** و منه **نستنتج** أن أكثر فئة تحرص على التقاسم هي الفئة **من 10-15 سنة و** الفئة **من 16-21 سنة،** و عليه فللأقدمية تأثير على تقاسم المعلومات و المعارف مع أعضاء الفريق، "فقد تؤثر خبرة العمل الطويلة في المؤسسة سلبا على المشاركة إذ قد نجد الأقل خبرة هم الأكثر ميلا لمشاركة المعلومات و المعارف، من جهة أخرى قد يتجه المحنكون مهنيا إلى المشاركة بحكم كفاءتهم الذاتية" **(M.Khalil, N.Marouf, & O.Khalil, 2020, p. 538)**

## 5- نتائج الدراسة

5-1- نتائج التساؤل الفرعي الأول

5-2- نتائج التساؤل الفرعي الثاني

5-3- نتائج التساؤل الفرعي الثالث

5-4- نتائج التساؤل الفرعي الرابع

5-5- نتائج التساؤل الفرعي الخامس

5-6- نتائج التساؤل الفرعي السادس

5-7- نتائج الجداول المركبة

## 5- نتائج الدراسة :

### 5-1-نتائج التساؤل الفرعي الأول و الذي ينص على مدى ممارسة التعلم الفردي داخل مؤسسة الصيانة الصناعية SOMIK:

- أظهرت النتائج الميدانية أن **76.76 %** من أفراد العينة يملكون رغبة ذاتية دائمة و قوية في التعلم ، حيث تعتبر هذه الأخيرة أحد أهم شروط و مبادئ التعلم، و ترتبط الرغبة في التعلم بدوافع داخلية نابعة من حاجة الفرد للتطوير و التنمية الذاتية و النمو المهني و كذلك دوافع خارجية مرتبطة أساسا بالبيئة المحيطة، حيث يقع على المؤسسة مسؤولية كبير لتوفير البيئة المشجعة على التعلم من خلال تثمينها بحوافر و مكافآت مادية و معنوية، لهذا فالرغبة في التعلم من المحفزات الأساسية لِإستمرار العملية في حد ذاتها.

- أظهرت النتائج أن هناك اِختلاف في وجهة نظر المبحوثين في علاقة الرغبة في التعلم و إنعكاسها على دافعيتهم في العمل و قد مثلت نسبتهم في كلتا الحالتين **45.45 %**.

- توصلت نتائج الدراسة معظم مفردات العينة يخصصون وقتا لإكتساب معلومات جديدة و لكن بصفة غير دائمة بنسبة **51.51%**، فالتعلم على المستوى الفردي ينمو و يتطور بتحديث المعلومات و المعارف و عليه يؤدي التراكم المعرفي إلى الحفاظ على اِستقرار رغبة الفرد في التعلم من جهة، كما تجعله قادرا على التكيف مع التغيرات التي تفرضها متطلبات التنمية الذاتية و النمو المهني، و كذا متطلبات المهام التي يؤديها داخل المؤسسة من جهة أخرى، كما تسمح هذه الخطوة بإثراء الجانب المعرفي للفرد ، و مع تفاعلها مع المعارف المكتسبة سابقا يؤدي ذلك إلى توليد معرفة تجعل عملية التعلم مستمرة ، و هو الأمر الذي ينعكس على تحسين أداء الفرد، أما تخصيص هذا الوقت لا ينعكس على رغبة الفرد في التعلم من خلال تحفيزها، بل الأبعد من ذلك تجعل العاملين في سعي دائم إلى اِختبار ما تعلموه من معارف جديدة على أرض الواقع بالشكل الذي ينعكس إيجابا على دافعيتهم للعمل.

- يهتم **50.50 %** من مفردات العينة بالإطلاع على معلومات و مهارات ذات العلاقة بمجال العمل و كذا الجوانب الإجتماعية و الشخصية، ذلك أن التعلم الفردي لا يبنى فقط بالعلاقات الرسمية في إطار العمل، أداء المهام، تنفيذ إستراتيجية و رؤى المؤسسة، بل يأخذ الموقف التعلمي بعدا نفسيا،

شخصيا، و اِجتماعيا و قد يرجع ذلك للدوافع الذاتية التي تجعل الفرد يرغب في التعلم، سواء لتحقيق التنمية الذاتية أو التطوير و النمو المهني، كما يؤثر الجانب التفاعلي و تمكن الأفراد من أبجديات الحوار البناء الذي يخلق نوع من الاِنسجام المحفز على التعلم، و عليه فإن جزء كبير من نجاح التعلم على المستوى الفردي هي قدرة الفرد على توفير بيئة تفاعلية و تواصلية مع الآخرين، فممارسة التعلم لا يمكن أن تتم خارج الأطر الإجتماعية، لهذا فإن الحرص على الحصول على معلومات لها علاقة بمجال العمل و كذا الجوانب الإجتماعية و الشخصية على قدر كبير من الأهمية.

– يعتبر **48.48 %** من مفردات العينة أن الأخطاء فرصة مناسبة للتعلم، حيث تعتبر الأخطاء محفزات حقيقية للتعلم و أحد أهم أسبابه، فحدوث الأخطاء سواء كان بسبب ممارسات فردية ، جماعية أو تنظيمية يتم التعامل معها من خلال الوقوف عند أسبابها، اِقتراح الحلول المناسبة لتجاوزها أو التخفيف من تبعاتها و الأهم من ذلك التعلم منها من خلال تصحيح الممارسات و الذهنيات، و كذا القيم و المعتقدات المؤدية لوقوعها، بغض النظر عن حجمها مع التأكيد على أهمية الاِحتفاظ بها في ذاكرة المؤسسة، لضمان الرجوع إليها عند الحاجة، من جهة أخرى قد يرتبط حدوث الخطأ بفتح المجال لتجريب مفاهيم و ممارسات و أفكار جديدة، و عليه فإن التعامل مع الأخطاء على أنها فرصة مناسبة للتعلم تشجع على اِستمرارية عملية التعلم و عدم فقدان الرغبة و الدافعية اِتجاهه.

– عبر **67.67 %** من مفردات العينة يبادرون بتقديم المقترحات و القيام بالمبادرات و لكن بصفة غير منتظمة، فهي من صميم التعلم على المستوى الفردي و التي تسمح بتبادل الآراء، الأفكار، وجهات النظر و تحويل المعارف الضمنية التي هي حبيسة الأذهان إلى معارف صريحة قابلة للتجسيد ، إذ يمكن أن تعود بالمنفعة على المؤسسة إذا ما أُحسن اِستغلالها، و لهذا فإن تقديم المقترحات و فتح المجال للمبادرات تشجع على المزيد من التفاعل بين الأفراد و تعزز ممارسة التعلم من منطلق كونه فعلا اِجتماعيا، و حسب المبحوثين الذين لا يبادرون لتقديم المقترحات أن السبب يعود حسبهم إلى كون مقترحاتهم لا تؤخذ بعين الاِعتبار.

– عبر **71.71 %** من مفردات العينة عن سعيهم لتطبيق ما تعلموه من معارف و مهارات، ذلك أن تطبيقها سيعكس المعنى الحقيقي لهذه المعارف و أهميتها بالنسبة للأفراد و يرسخها في أذهانهم ، كما يسمح بتوليد معرفة جديدة ذات صيغة تطبيقية للمعرفة النظرية التي تم اكتسابها، أو إعطاء بعد جديد

للمعارف الفردية الأمر الذي يؤدي إلى تحسين جو العمل، تعزيز التفاعل بين الأفراد، إثراء الذاكرة التنظيمية للمؤسسة، الكشف عن الثغرات المتعلقة بالمعرفة ذاتها أو مشاكل مرتبطة بالممارسات التطبيقية لهذه المعرفة، مع تطوير قدرة الأفراد على التكيف مع التغيرات.

**و يمكن أن نلخص النتائج المذكورة سابقا فيما يلي:**

– أظهرت النتائج توجها عاليا في رغبة الإطارات للتعلم و اِكتساب مهارات و معلومات ذات العمل و كذا الجوانب الشخصية و الإجتماعية.

– بينت النتائج أنه يتم بشكل غير دائم تخصيص وقت لإكتساب المعلومات و المهارات ، كما أن اِهتمامهم كان ينصب على الحصول على معلومات ذات العلاقة بالعمل و أخرى متعلقة بجوانب اِجتماعية و شخصية.

– اِتضح من خلال النتائج أن الإطارات محل الدراسة يتصرفون تجاه الأخطاء من منطلق كونها فرصة للتعلم و التطوير المهني.

– بينت النتائج أنه يتم تقديم المقترحات و القيام بالمبادرات و لكن بصفة غير منتظمة، كما يسعى الإطارات إلى تطبيق ما تعلموه .

**5-2-نتائج التساؤل الفرعي الثاني و الذي ينص على مدى ممارسة التعلم الجماعي داخل مؤسسة الصيانة الصناعية SOMIK:**

– بينت نتائج الدراسة الميدانية أن **51.51 %** من مفردات العينة يحرصون على تقاسم المعارف مع أعضاء الفريق و لكن بصفة غير دائمة، و يشكل هذا الأمر أحد ركائز التعلم فعملية التقاسم تعني تمكين الأفراد من المعلومات و المعارف التي تتيح لهم ممارسة مهامهم، و إتخاذ القرارات الملائمة للأدوار التي يقومون بها داخل المؤسسة، كما أنها تتيح تحويل المعرفة الفردية التي غالبا ما تكون ضمنية إلى معرفة صريحة، الأمر الذي يتيح الفرصة لتوليد معرفة جديدة، و لهذا فتقاسم المعرفة مع أعضاء الفريق من عوامل تعزيز التعلم الجماعي من خلال تطوير قدرة الجماعة على التفكير الجماعي، الإبتكار، تقديم أفكار خلاقة و هو ما يسمح بديمومة العلاقة بين أفراد الفريق و الإنسجام فيما بينهم، غير أن عملية التقاسم تتم بحدود تحددها المؤسسة ذاتها، و الأهداف المراد تحقيقها و طبيعة العلاقات بين الأفراد.

– أرجعت مفردات العينة الأسباب التي تحدد تقاسمهم للمعلومات كالآتي: إحترام السرية ب **26.62** %، تثمين المشاركات **34.41** %، الجدية **33.11** %.

– أظهرت نتائج الدراسة أن **70.70 %** من أفراد العينة يقومون بمساعدة الآخرين على التعلم بصفة غير دائمة و مستمرة ، حيث يتم التعلم الجماعي ضمن الأطر الإجتماعية، و يسمح بتعزيز التفاعل بين الأفراد و مساعدتهم لبعضهم البعض على نقل المعلومات و المعارف و تحقيق الفهم المشترك و تقاسم الرؤى و الأهداف الفردية و الجماعية، تحسين العلاقات في بينهم ، ترسيخ المعارف المكتسبة و كذا الرفع من المعنويات، و ترتيب الأفكار ، لهذا فهو يساهم في تجاوز المشكلات النابعة من الأفكار الخلاقة التي تنتج عن التفكير الجماعي الأمر الذي يُمكِّن من إنجاح عملية التعلم.

– عبر **55.55 %** من مفردات العينة أنه يتم مكافئتهم على تعلمهم كفريق و لكن ليس بصفة دائمة، إذ تعتبر المكافآت و الحوافر أحد الإجراءات المهمة التي تتخذها أي مؤسسة من أجل تعزيز تعلم الفريق أو الجماعة، فهي من محفزات الأداء التعلمي الجماعي كما تسمح بتوجيه الطاقات لخدمة الموقف التعلمي و تفسح المجال للتفكير بطريقة أكثر إبداعا.

– عبر **76.47** % من مفردات العينة أن هذه المكافئات لا تعتبر في مستوى تطلعاتهم بصفة دائمة.

– عبر **72.72 %** من أفراد العينة أنه يتم تحليل القضايا و التفكير بطريقة جماعية لكن بصفة غير دائمة، على الرغم من أن هذا الأمر يعتبر من أساسيات ممارسة التعلم الجماعي فهو يسمح بتطوير أفكار خلاقة و اِختصار الوقت اللازم لأداء المهام، فضلا عن توطيد العلاقات، و تعزيز روح الجماعة الأمر الذي ينعكس إيجابا على جودة القرارات و يقلل من الأخطاء المرتكبة ، و هي كلها عوامل معززة لممارسة التعلم الجماعي.

**و يمكن أن نلخص النتائج المذكورة سابقا فيما يلي:**

– بينت الدراسة أن مفردات العينة لا يتبادلون بشكل مستمر المعلومات و المعارف فيما بينهم، و الذي قد يرتبط في بعض الأحيان بخصوصية المعلومات في حد ذاتها ،من جهة أخرى لجأت المؤسسة إلى اِستحداث نظام **Le mentorat** الذي يسمح بتخزين المعرفة التنظيمية و يضمن اِسترجاعها فيما بعد، و يرجع السبب حسبهم إلى: السرية، تثمين المشاركات و الجدية، كما بينت النتائج أنهم لا يُقدِمون بصورة دائمة على بدل التعاون مع بعضهم من أجل التعلم.

– كما عبرت النتائج أنه لا يتم مكافئتهم على تعلمهم كفريق بشكل مستمر، و حتى إن حدث ذلك فهي ليست دائما في مستوى التطلعات.

– لا يتم بحسب الإطارات تحليل القضايا و المناقشة الجماعية بصفة مستمرة أيضا.

**5-3-نتائج التساؤل الفرعي الثالث و الذي ينص على مدى ممارسة التعلم التنظيمي داخل مؤسسة الصيانة الصناعية SOMIK:**

– تشير نتائج الدراسة إلى أن **64.64 %** عبروا على أنه يتم إشراكهم في أداء بعض المهام و لكن بصفة غير مستمرة، حيث تعتبر عملية المشاركة فرصة مواتية للتعلم، و اِكتساب الخبرات و التعلم من الأخطاء إن وجدت، الأمر الذي يجعل الموظف أكثر قدرة على التكيف مع التغييرات و أكثر اِنفتاحا لأداء وظائف قد تكون خارج مجال اِختصاصه أو صلاحياته، كما ترفع من الروح المعنوية و تعزز الولاء الأمر الذي ينعكس على ممارسة التعلم التنظيمي.

– أشارت نتائج الدراسة أن **82 %** من أفراد العينة أكدوا أن الموظف يمنح فرصة للتعلم عند فشله في إنجاز بعض المهام، و هي فرصة لتعزيز التعلم و كذا الدافعية تجاه العمل ما يجعل العاملين منفتحين على كل الملاحظات و التوجيهات المقدمة من قبل الآخرين، و بهذا نكون بصدد ممارسة التعلم الجماعي و التنظيمي في ذات الوقت.

– أسفرت نتائج الدراسة إلى أن **54.54 %** من مفردات العينة عبروا عن قيام المؤسسة بتشجيع العمل الجماعي المشترك بصفة غير دائمة و منتظمة، على الرغم من أن هذا الأمر ينعكس إيجابا على روح الجماعة من خلال تعزيز التعلم، فضلا عن تعزيز الاِنتماء للمؤسسة و التقليل من الخلافات بشكل يدعم التعلم الجماعي و من تم ممارسة التعلم التنظيمي.

– و عبر **64.64 %** من مفردات العينة أنهم العاملين يملكون فرصا متساوية للتعلم و لكن تبدو أنها غير متاحة للجميع ، فتكافؤ الفرص تسمح بتعميم التعلم و تجسيده بوتيرة واحدة لدى كل الأفراد و المستويات، بالشكل الذي يقضي على الفروق التي قد تكون عائقا أما التعلم، لهذا يسمح هذا التكافؤ بتعزيز الاِنتماء و الدافعية للعمل، و اِستمرارية عملية التعلم بصفة عامة .

– و عن أهم المعايير التي على أساسهم يتم دمج العاملين في التعلم كانت حسب الدراسة كالآتي: الكفاءة **29.77** %، التخصص **26.22** %، الدافعية و الرغبة في التعلم **23.55** %، و أخيرا الخبرة **18.66** % .

**و يمكن أن نلخص النتائج المذكورة سابقا فيما يلي:**

– بينت النتائج أن إشراك الإطارات في أداء بعض المهام لا يتم دائما و الذي قد يرتبط في بعض الأحيان بطبيعة المهمة في حل ذاتها، كما يتم منحهم فرصة من قبل المؤسسة للتعلم من اِرتكاب الأخطاء.

– كما عبرت النتائج أن المؤسسة لا تشجع بشكل دائم على العمل الجماعي المشترك، من جهة أخرى يتم منحهم فرصة للتعلم، لكن لا تتم بطريقة متكافئة بالنسبة للجميع.

– تتمثل معايير دمج الأفراد محل الدراسة في التعلم كانت كالآتي: الكفاءة، التخصص، الدافعية و الرغبة في التعلم، الخبرة.

**5-4-نتائج التساؤل الفرعي الرابع و الذي ينص على وسائل الإتصال الموجهة لدعم مستويات التعلم داخل مؤسسة الصيانة الصناعية SOMIK :**

– أسفرت نتائج الدراسة أن التدريب أكثر وسائل الإتصال اِستخداما من أجل التعلم بالمؤسسة، و هي تعتبر أحد الأنشطة الرسمية التي يتم برمجتها من قبل المؤسسة من أجل ممارسة التعلم الفردي عن طريق تلقينهم مهارات نظرية و تقنية.

– أظهرت النتائج أن **60.60 %** من مفردات العينة يحرصون على تطوير اِستخدامهم لوسائل الإتصال الحديثة ، حيث تعتبر وسائل تعلم قوية تسمح بتحويل المعرفة الفردية إلى معرفة تنظيمية و تدعم تشاركية المعلومات و الخبرات و المهارات، و كذا تحويل المعرفة الضمنية إلى صريحة.

– كما عبر **48.48 %** من مفردات العينة أن اِستخدامهم لوسائل الإتصال الحديثة قد اِنعكس بشكل إيجابي على التعلم، من خلال ضمان تشاركية المعرفة و إمكانية الحصول على الإستجابة الفورية، و قد عبر **28.57 %** أن الأثر يبرز من خلال تحسين مستوى التواصل في حين عبر **24.10 %** عن تسريع درجة الإستيعاب، أما **23.66%** فقد أشاروا إلى أنها تسمح بالربط بين النظري

و التطبيقي، أما تسهيل التقييم فكانت ب **21.42** %، لهذا فوسائل الإتصال الحديثة من العناصر الداعمة لعملية التعلم الفردي و الجماعي و التنظيمي على حد سواء.

– فضل **35.88 %** من مفردات العينة أوقات التعلم الرسمية كمصادر للتعلم حيث تسمح بتحديد متطلبات المؤسسة من التعلم، التحكم في المحتوى المقدم، و كذا تحديد الفروق الفردية للعاملين، و التي على أساسها يتم صياغة محتوى التعلم و بالتالي التحكم إلى حد ما في مخرجات هذه المصادر و متابعة نتائجها من يعزز جودة التعلم.

– عبر **63.63 %** أنه يتم فتح المجال لتقديم مقترحات عن وسائل الإتصال المفضلة في التعلم و لكن ليس بصفة دائمة ،و قد يفسر ذلك بكون المؤسسة أكثر إطلاعا بأهدافها و من ثم تدرك حقيقة أي الوسائل التي قد تساعدها فعلا على تحقيقها و الفترة الزمنية الملائمة لتحقيقه أهدافها، بالإضافة إلى إطلاعها الكافي على الوضعية المالية و التي قد تؤثر بشكل أو بآخر على خيارتها الإتصالية.

– كما عبر **61.61 %** من مفردات العينة أن القادة يقومون بتشجيع تقييم العمل و لكن بصفة غير دورية و منتظمة، و هو ما يستدعي تفعيلها على نطاق أوسع من أجل ضمان السير الحسن لأداء المهام و تطوير المؤسسة بما في ذلك الجانب التعلمي للأفراد و الجماعات و المؤسسة على حد سواء، و تتمثل الغاية من التقييم حسب المبحوثين في تقديم الحلول، معرفة أسباب المشكلات و أخيرا تشجيع الأفراد على التطوير.

**و يمكن أن نلخص النتائج المذكورة سابقا فيما يلي:**

– التدريب أكثر الوسائل إستخداما للتعلم، و لكن من جهة أخرى تحرص الإطارات على تطوير إستخدامهم لوسائل الإتصال الحديثة و هو ما إنعكس حسبهم بشكل إيجابي على التعلم.

– فضلت الإطارات مصادر التعلم الرسمية على بقية المصادر الأخرى.

– كما عبرت النتائج أنه يمكن تقديم مقترحات حول وسائل الإتصال المفضلة للتعلم و لكن بشكل غير دائم.

– بينت النتائج أن الغاية من التقييم حتى و إن كان يتم بصفة غير دائمة ما يلي: تقديم الحلول، الوقوف على الأسباب الخاصة بالمشكلات و تشجيع الأفراد على التطوير.

**5-5-نتائج التساؤل الفرعي الخامس و الذي ينص على مساهمة أشكال الإتصال في تحسين سيرورة الإنتقال بين مستويات التعلم التنظيمي داخل مؤسسة الصيانة الصناعية SOMIK:**

- تعود الأسباب المشجعة على التفاعل من قبل المبحوثين إلى التواصل تعود إلى ثقافة التبادل، الإنتماء و المتعة في العمل، التنافس، توفر فضاءات للمشاركة و تبادل المعرفة.

- عبر **62.62 %** من مفردات العينة أنهم يقومون بتغيير ممارساتهم القديمة إلى ممارسات جديدة اِنطلاقا من مصلحة المؤسسة، فالغاية من اِكتساب المعلومات و المعارف الجديدة هو إحداث تغيير في مكتسبات الأفراد المعرفية و السلوكية و هو دليل على حدوث التعلم.

- عبرت مفردات العينة أن من نتائج الإتصال و تبادل المعلومات و المعارف و ممارسة التعلم في بيئة العمل هو اِكتساب معرفة جديدة، تعزيز العمل الجماعي، تحقيق الاِحترافية في أداء المهام، و كذا خلق رؤية عمل مشتركة، و هي من نتائج التفاعل المستمر بين الأفراد و عناصر دعم التعلم على المستوى الفردي الجماعي و التنظيمي.

- أشارت مفردات العينة إلى أن الإتصال فيما بينهم بغرض التعلم قد مكنهم بالدرجة الأولى من تحسين الأداء و تطويره، تعزيز الثقة بالنفس، منع تكرار الأخطاء و تضييع الوقت بالإضافة إلى توفير معلومات دقيقة و صحيحة و غيرها من المميزات الأخرى التي وفرها الإتصال أثناء التعلم سواء الفردي، الجماعي أو التنظيمي.

**و يمكن أن نلخص النتائج المذكورة سابقا فيما يلي:**

- بينت النتائج أنه يتم تغيير الممارسات القديمة من قبل الإطارات، إلى الجديدة قياسا إلى مصلحة المؤسسة.

- من نتائج الإتصال و تبادل المعلومات و ممارسة التعلم في بيئة العمل حسب الدراسة: اِكتساب معرفة جديدة، تعزيز العمل الجماعي، تحقيق الاِحترافية و خلق رؤية عمل مشتركة.

- بينت النتائج أن الإتصال بغرض التعلم مكنهم من: تحسين الأداء و تطويره، تعزيز الثقة بالنفس، منع تكرار الأخطاء و تضييع الوقت.

**5-6-نتائج التساؤل الفرعي السادس و الذي ينص على معيقات ثقافة التعلم من وجهة نظر إطارات مؤسسة الصيانة الصناعية SOMIK:**

**- تمثلت معيقات ثقافة التعلم المتعلقة بالأفراد (النفسية، الشخصية، التواصلية) من وجهة نظر الإطارات كالآتي: 23.48 %** غياب التعاون، **15.10 %** ضعف مهارات الإتصال للأفراد، **14.76 %** عدم تقدير الأدوار، **9.39 %** وجود فروقات فردية، في حين توزعت بقية النسب على بقية المقترحات، و منه نستنتج أن غياب التعاون، ضعف مهارات الإتصال، عدم تقدير الأدوار، وجود فروقات فردية هي من أهم المعيقات بالنسبة للمبحوثين، فغياب روح العمل الجماعي و التعاون يؤثر على تقاسم المعرفة، و روح الجماعة، و نقل المعرفة الضمنية إلى صريحة و عليه سيتم الحد من ممارسة التعلم الجماعي و هو نفس الأمر بالنسبة لمهارات التواصل أما تقدير الأدوار فسيقلل من الرغبة الذاتية للفرد من أجل ممارسة التعلم، و تطوير الذات و من تم التأثير على ممارسة التعلم الفردي.

- تمثلت **المعيقات التنظيمية لثقافة التعلم من وجهة نظر الإطارات كالآتي: 31.30 %** حجب الإدارة للمعلومات، **12.19 %** لكل من سوء اِختيار الأفراد لتولي المسؤوليات و غياب قنوات اِتصال فعالة داخل المؤسسة، **9.34 %** لكل من ضعف التوثيق للمعلومات من أجل العودة إليها، **7.31 %** لعدم وضوح الصلاحيات و تداخلها، في حين توزعت بقية النسب على بقية الإجابات، و منه نستنتج أن حجب المعلومات و ضعف توثيقها و كذا غياب قنوات اِتصال فعالة مع سوء اِختيار الأفراد لتولي المسؤوليات من أهم المعيقات التنظيمية بالنسبة للمبحوثين.

- **تمثلت المعيقات البيئية لثقافة التعلم من وجهة نظر المبحوثين كالآتي: 41.66 %** نقص التكنولوجيا، **25 %** سوء اِستخدام التكنولوجيا الذي يقلل التفاعل، **16.66 %** لكل من كبر حجم المؤسسة و كثرة التغييرات، و منه نستنتج أن نقص التكنولوجيا و سوء اِستخدامها من أهم معيقات البيئية للتعلم.

**و يمكن أن نلخص النتائج المذكورة سابقا فيما يلي:**

- تتمثل أهم المعيقات المتعلقة بالأفراد: غياب التعاون ، ضعف مهارات الإتصال، عدم تقدير الأدوار.

- تتمثل أهم المعيقات التنظيمية: حجب الإدارة للمعلومات، سوء اِختيار الأفراد لتحمل المسؤوليات، غياب قنوات الإتصال و ضعف توثيق المعلومات.

– تتمثل أهم المعيقات البيئية: في نقص التكنولوجيا أو سوء اِستخدامها.

**5-7- نتائج الجداول المركبة:**

– **متغير الجنس:**

– تساوى كل من الذكور و الإناث في رغبتهم و دافعيتهم للتعلم.

– لا فرق بين الذكور و الإناث في علاقة الرغبة في التعلم و الدافعية للعمل.

– تفوقت الإناث عن الذكور في تخصيص وقت لإكتساب معلومات و مهارات جديدة بشكل دائم.

– لا توجد فروق بين الذكور و الإناث في اِعتبار الأخطاء فرصة للتعلم.

– أبدى الذكور قابلية لتقاسم المعلومات بشكل دائم مقارنة بالإناث.

– **متغير السن:**

– الفئة من **36-46 سنة** أكثر فئة لها رغبة دائمة في التعلم.

– الفئة من **36-46 سنة** أكثر فئة تعتبر الأخطاء فرصة للتعلم و لكن بصفة غير دائمة.

– الفئة من **36-46 سنة** أكثر فئة تقاسما للمعلومات و المعارف مع أعضاء الفريق.

– الفئة من **36-46 سنة** أكثر فئة تغير ممارستها بناء على مصلحة المؤسسة.

– **متغير المستوى التعليمي:**

– الجامعيون أكثر فئة لديهم رغبة في التعلم، و تخصص وقتا لإكتساب المعلومات و المعارف، و تتقاسمها مع أعضاء الفريق و تغير ممارساتها قياسا إلى مصلحة المؤسسة.

– **متغير الأقدمية:**

– أكثر فئة لها رغبة في التعلم، الفئة التي تمتد أقدميتها في العمل ما بين **10-15 سنة** و **16-21 سنة**، و هو نفس الأمر بالنسبة لِإعتبار الأخطاء فرصة للعلم و كذا تقاسم المعلومات مع أعضاء الفريق.

## 6- الخاتمة:

## 6- الخاتمة:

في ختام الدراسة التي تناولت دور الإتصال في تحسين التعلم التنظيمي داخل المؤسسة الإقتصادية، يتضح لنا جليا أن الإتصال لم يعد مجرد وظيفة مساندة داخل الهيكل التنظيمي، بل أصبح ركيزة إستراتيجية تقوم عليها قدرة المؤسسة على التطور و الإستدامة، فالمؤسسات التي تنجح في بناء منظومة إتصال فعالة، تخلق بيئة معرفية ديناميكية تمكن الأفراد من تبادل الخبرات و توليد الأفكار و توظيف المعرفة بشكل مستمر.

لقد أبرزت الدراسة أن التعلم التنظيمي لا يتحقق بصورة عفوية، بل يتطلب قنوات إتصال واضحة و ثقافة قائمة على الثقة و التبادل و الإنفتاح، و آليات تضمن تدفق المعلومات أفقيا و عموديا، كما أن الإتصال الفعال يسهم في تقليص الفجوة المعرفية بين المستويات التنظيمية، الأمر الذي يعزز من مشاركة العاملين في إتخاذ القرار مما ينعكس إيجابا على الأداء المؤسسي.

و تبين كذلك أن دمج إستخدام وسائل الإتصال الحديثة و التقنيات الرقمية يعزز سرعة تداول المعرفة و دقتها، و يدعم بناء ذاكرة تنظيمية قادرة على حفظ الخبرات المتراكمة و إستثمارها، فكلما كان الإتصال منظما و شفافا، زادت قدرة المؤسسة على التكيف مع التغيرات البيئية و مراجعة التحديات التنافسية.

إن المؤسسات الإقتصادية المعاصرة مطالبة اليوم أكثر من أي وقت، بتبني إستراتيجية إتصال شاملة تُدمج ضمن رؤيتها و أهدافها، و تُربط بنظم إدارة المعرفة و تنمية الموارد البشرية، فالإتصال ليس هدفا في حد ذاته بل هو وسيلة لبناء رأس مال فكري يشكل المصدر الحقيقي للميزة التنافسية.

كما تتجلى أهمية الإتصال في دعم مختلف مستويات التعلم الفردي، الجماعي و التنظيمي، فعلى المستوى الفردي يسهم في تمكين العاملين من المعارف و المهارات من خلال التفاعل المستمر و التغذية الراجعة البناءة، أما على المستوى الجماعي فيعزز تبادل الخبرات بين الفرق و يشجع العمل التعاوني القائم على الحوار و المشاركة، أما على المستوى التنظيمي فيعد أداة أساسية لنقل المعرفة الضمنية إلى صريحة بغية توثيقها و تعميمها مع توحيد الرؤى و الإنسجام الدائم.

كما يخلق الإتصال بيئة تنظيمية داعمة للإبتكار و طرح الأفكار الخلاقة و تبادل المقترحات، بالإضافة إلى التقييم و المراجعة و التعلم من الأخطاء، لهذا فالإتصال يسهم في الربط بين مختلف مستويات التعلم و يضمن تفاعلها في إطار رؤية تنظيمية موحدة و مستدامة.

و بناء على ما تم التوصل إليه من نتائج في الدراسة الحالية، يمكن على إثرها اِقتراح جملة من **التوصيات** التي يمكن أن تساعد على إيجاد حلول للمشاكل المطروحة سواء في ممارسة التعلم أو في علاقة الإتصال بمختلف مستويات التعلم التنظيمي، نذكر منها:

- على المؤسسة أن تستثمر الرغبة القوية لدى الأفراد من أجل التعلم، لتعزيز دافعيتهم للعمل، من خلال فتح المجال للتطوير الذاتي داخل و خارج المؤسسة، مع تبيان مواطن الاِستفادة منها في الجانب العملي في إطار ما يعرف بالنمو المهني.

- الإهتمام بتشجيع التعلم و العمل الجماعي و تحويله من كونه خيار شخصي إلى ثقافة مؤسسية عن طريق الحوافز المشجعة على ذلك، و فتح مساحات رسمية لتبادل المعلومات و المهارات و كذا الخبرات، من أجل تعزيز تعاون الأفراد.

- على الرغم من أهمية المصادر الرسمية للتعلم، إلا أنه على المؤسسة أن تنفتح على اِستخدام التكنولوجيا الحديثة في ممارسة التعلم، و تمكين الأفراد منها بشكل أكبر، و لما لا ننطلق من وسائل يفضلونها حتى نضمن فعالية التلقي.

- نقترح وضع إستراتيجية إتصال واضحة تربط بين أهداف التعلم يتم دمجها ضمن الإستراتيجية العامة للمؤسسة.

- إنشاء قنوات الإتصال الرسمي و غير الرسمي للتقليل من سوء الفهم و التشويش.

- تنظيم إجتماعات دورية بين الإدارة و الموظفين لتعزيز الحوار و مناقشة التحديات بشكل جماعي.

- تطوير مهارات الإتصال من خلال دورات تدريبية في مهارات الحوار و التغذية الراجعة و العمل الجماعي بما يعزز التعلم الفردي و الجماعي.

- إعتماد نظم رقمية لإدارة المعرفة تمكن من توثيق الخبرات و الممارسات بما يعزز الذاكرة التنظيمية.

- إرساء نظام فعال للتغذية الراجعة لتقييم الأداء بشمل مستمر.

- تشجيع العمل ضمن فرق متعددة التخصصات، لخلق بيئة تعلم تعاوني يسهم في تبادل المعرفة و تكامل الخبرات.

- ربط نظم التحفيز و المكافآت بالمشاركة المعرفية ،و مبادرات التعلم لتحفيز الإنخراط الإيجابي في عمليات الإتصال و التعلم.

– إجراء تقييمات دورية لقياس فعالية الإتصال الداخلي بإستخدام إستبانات و مؤشرات أداء بهدف تحديد نقاط القوة و الضعف و العمل على تحسينها بإستمرار.

# 7- قائمة المصادر و المراجع

## قائمة المصادر و المراجع:

- القرآن الكريم.

**المراجع باللغة العربية:**

-إبراهيم أحمد أبو عرقوب. (2009). الإتصال الإنساني و دوره في التفاعل الإجتماعي (الإصدار ط1). عمان: دار مجدلاوي للنشر و التوزيع.

- إبراهيم الخلوف الملكاوي. (2006). إدارة المعرفة: الممارسات و المفاهيم. عمان: المؤلف.

- إبراهيم عبد الله المسلمى. (2002). الإعلام و المجتمع. القاهرة: العربي للنشر و التوزيع.

- إبراهيم مدكور. (د س ن). المعجم الوجيز. جمهورية مصر العربية: مجمع اللغة العربية.

- أبو أصبع صالح خليل. (2008). العلاقات العامة و الإتصال الإنساني. عمان: دار الشروق.

- أحلام بنت عياضة مفلح السلمي. (2 شباط, 2024). دور التشارك المعرفي في تعزيز العلم التنظيمي دراسة ميدانية على موظفي فرع وزارة التجارة بمحافظة جدة . مجلة العربية للنشر العلمي ،

- أحمد الخطيب، و خالد زيغان. (2009). إدارة المعرفة و نظم المعلومات. إربد:عالم الكتب الحديث ، عمان: جدارا للكتاب العربي.

-أحمد العبد أبو السعيد، و و زهير عبد اللطيف عابد. (2014). مهارات الإتصال و فن التعامل مع الأخرين (الإصدار الطبعة العربية). عمان: دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع

- أحمد حسن جريدل. (2023). فعالية الإتصال المؤسساتي في تحسين صورة الإتحادية الجزائرية لكرة القدم. مجلة الإبداع الرياضي ، 14 (1).

- أحمد حسين جريدل. (2023). فعالية الإتصال المؤسساتي في تحسين صورة الإتحادية الجزائرية لكرة الفدم. مجلة الإبداع الرياضي ، 14 (1).

- إسماعيل سالم منصور ماضي. (2022-2023). دور إدارة المعرفة كمدخل لبناء المنظمة المتعلمة دراسة تطبيقية على الجامعات الفلسطينية. أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه ل. م.د، جامعة أمحمد بوقرة بومرداس، كلية العلوم الإقتصادية و التجارية و علوم التسيير، شعبة: علوم التسيير، تخصص إدارة الأعمال.

- أكرم محسن الياسري، و ظفر ناصر حسين. (2013). أثر عمليات إدارة المعرفة و التعلم التنظيمي في الأداء الإستراتيجي دراسة إستطلاعية لآراء عينة من القيادات الإدارية في جامعات الفرات الأوسك. مجلة القادسية للعلوم الإدارية و الإقتصادية ، 15 (3).

-الأمين بلقاضي. (جانفي 2014). الإتصال الداخلي في المؤسسة. مجلة الحكمة للدراسات الإجتماعية ، 2 (3).

–السيد عبد المولى أبو خطوة، و نجوان حامد القباني. (ديسمبر 2019). أثر التفاعل بين إستراتيجتي التعلم (الفردي–التساركي)، ووجهتي الضبط (الداخلية و الخارجية) في تنمية مهارات تطوير الانشطة الإلكترونية للسبورة التفاعلية وجودة المنتج و الرضا عن التعلم لدى الطلاب المعلمين. المجلة العلمية المحكمة، الجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي ، 7 (2).

–الطيب عيساوي. (2021). أهمية وسائل الإتصل في تعزيز الإتصال المؤسساتي الخارجي. *مجلة الدراسات الجامعية للبحوث الشاملة* ، 10 (issu 12)، 16.

–المهدي امحمد جبريل. (2023–2024). *تخطيط موارد المؤسسات ERP ، نسخة خاصة بجامعة مصراتة*. تم الاسترداد من http://www.studocu.com: http://www.studocu.com/row/u/49314697?sid=01

– أم الخير السوفي، و مقراني الهاشمي. (2016). وسائل الإتصال الحديثة و دورها في تفعيل الإتصال الداخلي في المؤسسة الجزائرية، دراسة ميدانية بشركة طيبة فود بالرويبة. مجلة العلوم الإنسانية و الإجتماعية (27).

– إيمان أيت مهدي. (30 6, 2021). الإتصال المؤسساتي و تعزيز الثقافة الإلكترو–تنظيمية بإستخدام التعلم التنظيمي. مجلة ابحاث كمية و نوعية في العلوم الإقتصادية و الإدارية ، 3 (1).

–بدر الدين زمور، و نجيب كمال. (27 جوان 2023). أثر الإتصالات الداخلية على تحقيق الرضا الوظيفي في المؤسسات الإقتصادية دراسة حالة مؤسسة صنع اجهوة القياس و المراقبة –AMC– العلمة. 14 (1).

– بركنو نصيرة، مراجعة و تقديم: ثابتي الحبيب. (2019). التدريب الإلكتروني. سلسلة إصدارات مخبر تحليل و إستشراف و تطوير الوظائف و الكفاءات، جامعة معسكر. الجزائر: مخبر لابداك جامعة معسكر.

– بسام عبد الرحمان المشاقبة. (2014). معجم مصطلحات العلاقات العامة (الإصدار ط1). عمان: دار أسامة للنشر و التوزيع.

– بشار حزي. (2020). الإتصال التنظيمي http://pedia.svuonline.org. الجمهورية العربية السورية، الجمهورية العربية السورية: الجامعة الإفتراضية السورية.

– بشير العلاق. (2009). الإتصال في المنظمات العامة بين النظرية و الممارسة (الإصدار الطبعة العربية). الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع.

– بشير العلاق. (2010). القيادة الإدارية (الإصدار الطبعة العربية). عمان: دار اليازوري للنشر و التوزيع.

– بشير العلاق. (2010). تنظيم و إدارة العلاقات العامة. عمان: دار اليازوري للنشر و التوزيع.

– بلال خلف السكارنة. (2009). دراسات إدارية معاصرة (الإصدار ط1). عمان: دار الميسرة للنشر و التوزيع.

– بومدين بلكبير، و يوسف ناصر. (2016). تأثير التعلم التنظيمي في الإبتكار دراسة تطبيقية في المؤسسة الإقتصادية الجزائرية. مجلة الباحث الٱقتصادي (3)، http://www.researchgate.net/publication/364570723.

– ترجمة: علي حسين حجاج، مراجعة : عطية محمود هنا. (أكتوبر 1983). نظريات التعلم، دراسة مقارنة، عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجل الكويت. تم الاسترداد من www. Orientation94.org.

– توفيق السباعي. (21–4– 2021). التعلم المؤسسي و دوره في نقل الخبرات و المعارف الضمنية . تاريخ الاسترداد 25 7, 2025، من http//:elbiladpress/com: http//:elbiladpress/com

–توفيق برباش. (2010). دور الإتصالات الداخلية في إنجاح التغيير التنظيمي. مجلة العلوم الإقتصادية و علوم التسيير، جامعة سطيف (10).

– ثامر البكري. (2008). الإتصالات التسويقية و الترويج. عمان: دار الحامد للنشر و التوزيع.

–جان فرانسوا ترجمة جورج كتورة دوتيه. (د س ن). معجم العلوم الإنسانية. د ب ن: مجد المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع.

– جمال العيفة. (2010). مؤسسات الإعلام و الإتصال. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

–جمال بن زروق. (2005). الإتصال التنظيمي و مسار التغيير داخل المنشأة من منظور نسقي إتصالي. مجالة التواصل ، 11 (2).

–جميلة شحادة شاكر خليفة. (2011). انموذج إداري مقترح للجامعات الاوروبية منظمات تعلم في ضوؤ الواقع و الإتجاهات الإدارية المعاصرة. أطروحة دكتوراه تخصص إدارة بربوية كلية العلوم التربوية و النفسية، جامعة عمان العربية.

–جنيفر جوي ماثيور، ديفيد ميجنسون، و مارك سورتيز. (2008). تنمية الموارد البشرية ترجمة علا أحمد إصلاح (الإصدار ط1). القاهرة: مجموعة النيل العربية.

– جهاد صباح بني هاني. (أكتوبر, 2007). أساسيات بناء المنظمة المتعلمة في الشركات الصناعية الأردنية ، دراسة ميدانية على شركات صناعة البرمجيات في الأردن. المجلة الأردنية في إدارة الأعمال ، 3 (4).

–جودت بني جابر. (2004). علم النفس الإجتماعي. د م ن: دار الثقافة.

–حبيب عبد الرزاق. (2000). إقتصاد و تسيير المؤسسة. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

–حبيبة عامر. (2016). دور المؤسسات الإقتصادية في تحقيق التنمية المستدامة في ظل التكتلات الإقتصادية العالمية دارسة حالة مجموعة من المؤسسات الإقتصادية *الجزائرية*. أطروحة دكتوراه علوم

في علوم التسيير، جامعة محمد بوضياف المسيلة، كلية العلوم الإقتصادية و التجارية و علوم التسيير قسم التسيير.

– حسين حريم. (2004). السلوك التنظيمي سلوك الافراد و الجماعات في منظمات الأعمال. عمان: دار الحامد للنشر و التوزيع.

– حسين حريم. (2006). مبادئ الإدارة الحديثة، النظريات العمليات الإدارية، وظائف المنظمة (الإصدار ط1). عمان: دار الحامد للنشر و التوزيع.

–حسين حسن عجلان. (2008). إستراتيجيات الإدارة المعرفية في منظمات الأعمال. عمان: دار إثراء للنشر و التوزيع.

– حسين حمدي. (د س ن). مقدمة في دراسة وسائل و أساليب الإتصال. القاهرة: دار الفكر العربي.

– حسينة عواد. (2020–2021). دور المعرفة الضمنية في إستمرارية الميزة التنافسية دراسة حالة شركة كوكا كولا لتعبئة القارورات سكيكدة،. اطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علوم التسيير، جامعة محمد خيضر بسكرة، كلية العلوم الإقتصادية و التجارية و علوم التسيير، قسم علوم التسير.

– حمدي رضا هاشم. (2010). التدريب و التأهيل الإداري. عمان: دار الراية.

– حمدي شعبان. (2008). وظيفة العلاقات العامة (الأسس و المهارات). القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتسويق و التوريدات.

حمزة معمري، و سميرة كحلات. (31 ديسمبر2022). التعلم التنظيمي في قطاع التعليم العالي، أبعاد و رهانات تحويل الجامعة إلى المنظمة المتعلمة. مجلة المفكر ، 6 (2).

– حنفي عبد الغفار. (1998). السلوك التنظيمي و إدارة الأفراد (الإصدار ط1). الجزائر: الدار الجامعية.

– خاتم العناتي، و علي العياصرة. (2008). الإتصال المؤسسي في الفكري التربوي (الإصدار ط1). عمان: دار الحامد للنشر و التوزيع.

– خالد إبراهيم عبد العزيز إسحاق. (2021). فعالية الإتصال التنظيمي و علاقتها بالأداء الوظيفي في المؤسسات الإعلامية. مجلة الآداب ، 2021 (137).

– خالد جمال صبيح. (2013–2014). أثر عمليات توليد المعرفة التنظيمية كمتغير وسيط بين أبعاد المنظمة الساعية للتعلم و تحسين الأداء المؤسسي، دراسة ميدانية في شركة الإتصالات الأردية أورانج. كلية الأعمال، قسم إدارة الأعمال، جامعة الشرق الأوسط.

– خديجة بلموهوب. (2019–2020). نحو بناء نموذج للمؤسسة المتعلمة، دراسة حالة المؤسسات الجزائرية . رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في العلوم الإقتصادية،، جامعة فرحات عباس – سطيف 1–، كلية العلوم الإقتصادية و العلوم التجارية و علوم التسيير.

– خضرة عمر المفلح. (2015). الإتصال المهارات و النظريات وأسس عامة (الإصدار ط1). عمان: دار و مكتبة الحامد للنشر و التوزيع.
– خضير شعبان. (2003). قاموس في علوم الإعلام و الإتصال. د م ن: دار مدني.
– خضير شعبان. (د س ن). مصطلحات في علوم الإعلام و الإتصال (الإصدار ط1). الجزائر: دار اللسان العربي.
– خضير كاظم حمو الفريحات. (2008). السلوك التنظيمي مفاهيم معاصرة. عمان: دار إثراء للنشر و التوزيع.
– خضير كاظم حمود الفريجات، موسى سلامة اللوزي، و إنعام عبد اللطيف الشهابي. (2008). السلوك التنظيمي. عمان: دار إثراء للنشر و التوزيع.
– خضير كاظم حمود. (2010). منظمة المعرفة (الإصدار ط1). عمان: دار صفاء للنشرو التوزيع.
خضير كاظم حمود، و موسى سلامة اللوزي. (2008). منهجية البحث العلمي (الإصدار ط1). عمان: إثراء للنشر و التوزيع.

– خليل الحمو الحمدان، رامي مصطفى خطيب، و حسن درويش درويش. (2025). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال المعاصرة (الإصدار ط1). برلين: المركز الديمقراطي العربي للدراسات السياسية و الإستراتيجية و الإقتصادية.
– خيرة شاوشي، و زهرة خلوف. (31 مارس, 2023). أثر التعلم التنظيمي على تحسين جودة المنتجات دراسة تطبيقية في المؤسسة الإقتصادية لصناعة العتاد الصحي **EIMS**بمليانة ولاية الدفلى. مجلة التكامل الإقتصادي ، 11 (3).
– خيرة عيشوش. (30 سبتمبر, 2022). العوامل الداعمة للتعلم و تاثيرها في بناء منظمة متعلمة دراسة قياسية. مجلة التكامل الإقتصادي ، 10 (3).
– خيري خليل الجميلي. (د س ن). الإتصال ووسائله في المجتمع الحديث. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
– دعاء عادل إبراهيم السيد. (2023). فعالية التعلم المؤسسي بالمؤسسات العامة المصرية (دراسة ميدانية بالتطبيق على الجهاز المركزي للمحاسبات). المجلة العلمية للبحوث و الدراسات التجارية ، 37 (2).
– دليلة بركان. (2018). الإتصال الداخلي و التغيير التنظيمي. عمان: دار اسامة للنشر و التوزيع نبلاء ناشرون و موزعون.

– دليلة مهيري. (2021–2022). دروس في مادة علم إجتماع المؤسسات. دروس مقدمة لطلبة السنة الثالثة ليسانس علم الإجتماع العام ، تخصص علم الإجتماع العام ، جامعة غرداية، كلية العلوم الإجتماعية و الإنسانية، قسم علم الإجتماع و الديمغرافيا.

– راضية عروف، و خديجة عطية. (21 سبتمبر, 2018). تطبيق إدارة المعرفة كإستراتيجية لبناء المنظمة المتعلمة. مجلة إقتصاد المال و الأعمال ، 2 (3).

– راماكرشنان سيندوجا. (25 نوفمبر2024). نظام إدارة التعلم المؤسسي 2025 الدليل الكامل. تاريخ الاسترداد 15 7, 2025، من http//:disprz.ai.

– رانية حفاظ. (2021–2022). مساهمة التعلم التنظيمي في تدعيم الميزة التنافسية دراسة حالة مؤسسة كوندور. أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتورا الطور الثالث، في علوم التسيير، كلية العلوم الإقتصادية و العلوم التجارية و علوم التسيير، قسم علوم التسيير، تخصص إدارة الموارد البشرية .

– رانية حفاظ، و علي عبد الله. (3 جويلية 2020). أهمية توليد المعرفة في دعم مستويات التعلم التنظيمي دراسة ميدانية بمؤسسة CONDOR. مجلة معهد العلوم الإقتصادية ، 23 (1).

– ربحي مصطفى عليان. (2010). إقتصاد المعلومات (الإصدار ط1). عمان: دار صفاء للنشر و التوزيع.

– ربحي مصطفى عليان، و عدنان محمود الطوباسي. (2005). الإتصال و العلاقات العامة (الإصدار ط1). عمان: دار صفاء للنشر و التوزيع.

– ربحي مصطفى عليان، و محمد عبد الدبس. (2003). وسائل الإتصال و تكنولوجيا التعليم (الإصدار ط1). عمان: دار صفاء للنشر و التوزيع.

– ربيعة كيرد، احمد دفي، و عائشة صفراوي. (4 أفريل, 2020). التعلم التنظيمي و أثره على تنمية المسار المهني للعاملين بمديرية الصيانة ( سونطراك) بالأغواط الجزائر،. المجلة العالمية للإقتصاد و الأعمال 8 (2) ،http:// refaad.com/views/GJEB/home/aspx .

– رحمة عبد العزيز، عاشور مزريق، و صارة بوقسري. (2020). ، الإتصال الداخلي و دوره في تحقيق أهداف التغيير التنظيمي دراسة حالة كلية العلوم الإقتصادية و التجارية و علوم التسيير بجامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف. مجلة إقتصاديات شمال إفريقيا ، 16 (24).

– رحيمة عيساني. (د س ن). مدخل إلى الإعلام و الإتصال، المفاهيم الأساسية و الوظائف الجديدة في عصر العولمة الإعلامية. الأردن: عالم الكتب الحديث و جدارا للكتب العالمي للنشر و التوزيع.

– رزيقة رحمون. (31 أكتوبر 2019). التعلم التنظيمي و أثره في تحسين أداء المنظمات. مجلة إقتصاديات المال و الأعمالJFBE ، 3 (3).

– رسمية محمد غصاب الشقران. (2010). فاعلية وسائل الإتصال الداخلي في تطوير الأداء الإداري في الوزارات الاردنية دراسة مقارنة بين الوزارات السيادية و الخدماتية، ا. دراسة مقدمة للحصول على درجة الدكتوراه في الإعلام من قسم البحوث و الدراسات الإعلامية،، جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، معهد البحوث و الدراسات العربية، قسم البحوث و الدراسات الإعلامية، القاهرة.

– رشيد مجاهد. (31 ديسمير 2014). أثر دوافع العمل و التحفيز كوسيلة لتحقيق الرضا الوظيفي و الأداء في المنظمة 11 (2).Revue d' economie et de statistique appliqué.

– رضا إبراهيم المليجي. (2010). إدارة المعرفة و التعلم التنظيمي مدخل للجامعة المتعلمة في مجتمع المعرفة (الإصدار ط1). القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر و التوزيع.

– رضا نعيجة. ( 2011–2012). التعلم التنظيمي في المؤسسة الجزائرية دراسة ميدانية بمؤسسة سونطراك فرع التنقيب أدرار. أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في على الإجتماع تخصص تنظيم و عمل ، جامعة الحاج لخضر باتنة، كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية و العلوم الإسلامية، قسم العلوم الإجتماعية ، شعبة علم الإجتماع و الديمغرافيا.

– رضوان بلخيري، و سارة جابري. (2014). مدخل للإتصال و العلاقات العامة (الإصدار ط1). الجزائر: دار جسور للنشر و التوزيع.

– رقية حداد، و دلال شتوح. (30 جوان, 2019). الإستثمار في رأس المال البشري وواقعه في المؤسسات الجزائرية. مجلة المقريزي للدراسات الإقتصادية و المالية ، 3 (2).

– رنا محفوظ محمد حمدي فؤاد. (13 يناير, 2024). نمطي التعلم الإلكتروني (فردي، تشاركي) و أثرهما على تنمية مهارات إنتاج البرامج الإلكترونية التفاعلية لدى أعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، كلية التربية ، 125 (2).

– رؤوف زرفة. (2018–2019). محاضرات في مقياس "تسيير المؤسسات". محاضرات موجهة لطلبة السنة الثانية علوم مالية و محاسبة، علوم إقتصادية و علوم تجارية، جامعة 8 ماي 1945 قالمة، قسم علوم التسيير.

– ريم أحمد عادل طه محمد. (2020). تأثير إتصالات التعلم التنظيمي على مستوى تمكين العاملين و علاقة ذلك بالتميز التنظيمي دراسة ميدانية على عينة من المنظمات العاملة في مصر. مجلة البحوث الإعلامية، كلية الإعلام بجامعة الأزهر (العدد 54، الجزء السابع).

– زاهد محمد ديري. (2011). السلوك التنظيمي (الإصدار ط1). عمان: دار الميسرة للنشر و التوزيع.

– زبيدة بوزياني. (2013–2014). القيادة و الإتصال في المؤسة الصناعية الجزائرية مؤسسة بتلمسان نموذجا دراسة أنثربولوجية. أطروحة دكتوراه مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم قي تخصص

الأنتربولوجيا، جامعة ابي بكر بلقايد تلمسان، كلية العلوم الإنسانية و العلوم الإجتماعية قسم التاريخ و علوم الآثار.

– زيد يوسف المعشر. (2011). تقييم أثر التعلم التنظيمي على عناصر ثقافة الجودة في منظمات الاعمال في الأردن. أطروحة دكتوراه فلسفة في الإدارة، جامعة عمان العربية كلية الاعمال.

– سارة الزويتي. (2018). الإتصال التنظيمي و علاقته بالصراع داخل جماعة العمل (الإصدار ط1). عمان: دار الأيام للنشر و التوزيع.

– سارة عبيدات، و عبد المالك ججيق. (30 سبتمبر 2014). قياس ممارسة التعلم التنظيمي في شركة الأشغال البحرية لشرق الجزائرsotramest، مجلة التواصل في الإقتصاد و الإدارة و القانون،جامعة باجي مختار عنابة ، 20 (3).

– سامي زلاسي. (30 أفريل 2016). أثر التعلم التنظيمي على القدرات الإبداعية للعاملين دراسة حالة قطاع الإتصالات ( جازي، موبيليس، أوريدو ) بولاية الوادي، مجلة الدراسات الإقتصادية و المالية ، جامعة الوادي ، 1 (9).

– سامية جفال. (1 جانفي 2014). الإتصال في العلاقات العامة .....الوسائل و الجمهور. مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة ، 14 (1).

–سلمى عمارة، و نعيمة بارك. (جانفي, 2018). التدريب و التعلم التنظيمي كإستراتيجية لتعزيز الإبداع بالمؤسسة الإقتصادية الجزائرية،بالإشارة إلى مؤسسة بناء الهياكل المعدنية المصنعة Baticim وحدة أم البواقي. مجلة الريادة لإقتصاديات الأعمال ، 4 (6).

– سمير محمد حسين. (1993). الإعلام و الإتصال بالجماهير و الرأي العام. القاهرة: عالم الكتب.

– سميرة سطوطاح، و مريم روابحية. (1 جويلية 2016). التعلم الوجه الجديد للإبداع في منظمات الأعمال، مؤسسة محبوبة بعنابة نموذجا. الأكاديمية للدراسات الإجتماعية و الإنسانية ، 8 (2).

– سميرة علون، و فيصل و فراحي. ( 2018). الإتصال التنظيمي و علاقته بإتخاذ القرار. مجلة التدوين ، 10 (2).

– سميرة محمود حسين، و قيس لطيف سعيد. (2021). الرغبة في التعلم لدى طلبة قسم التاريخ في كلية التربية الأساسية بالجامعة المستنصرة. مجلة الدراسات المستدامة، السنة الثالثة ، 3 (3).

– سوزان أكرم سلطان، و ضحى حيدر خضر. (2010). المؤسسات التربوية كمنظمات متعلمة (الإصدار ط1). عمان: دار الفكر ناشرون و موزعون،.

– سوزان محمد محمود عتوم. (2011). نموذج مقترح لقياس ثقافة التعلم التنظيمي و الذكاء العاطفي في تحسين الاداء التنظيمي. أطروحة دكتوراه فلسفة في الإدارة ، جامعة عمان العربية كلية إدارة الاعمال.

– سيتوارت هـ هولس، هوارد إجث، و جيمس ديز. (د س ن). سيكولوجية التعلم، ترجمة فؤاد أبو حطب، أمال صادق، عبد العزيز القوصى. د م ن: دار ماكجروهيل للنشر.

– سيد سالم عرفة. (2011). الإتصالات التسويقية. عمان: دار الراية للنشر و التوزيع.

– شدوان علي شيبة. (2005). العلاقات العامة بين النظرية و التطبيق. دار المعرفة الجامعية.

– شريف عبد المعطي العربي، و أحمد حسن القشلان. (2009). تطوير الأداء في مؤسسات التعليم العالي في ضوء مدخل التعلم التنظيمي و إدارة الجودة الشاملة. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي ، 2 (3).

– شعبان حمدي. (2008). وظيفة العلاقات العامة ( الأسس و المهارات ). القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتسويق و التوريدات.

– شعبان فرج. (2009). الإتصالات الإدارية (الإصدار ط1). الأردن: دار أسامة للنشر و التوزيع.

– شوقي ناجي جواد. (2010). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال (الإصدار ط1). عمان: دار الحامد للنشر و التوزيع.

– صابر بوكشيريدة. ( 2022–2023). دور التعلم التنظيمي في تنمية الموارد البشرية دراسة ميدانية بمديرية تورزيع الكهرباء و الغاز لولاية ولاد جلال، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه للطور الثالث ل م د في علم النفس، تخصص علم النفس العمل و التنظيم، جامعة محمد خيضر بسكرة، كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية.

– صباح ترغيني. (ديسمبر, 2017). دعم الإبتكار من خلال التعلم التنظيمي بالمؤسسة الإقتصادية– إحاطة نظرية. مجلة الإمتياز لبحوث الإقتصاد و الإدارة ، 1 (2).

– صباح ترغيني. (2017–2018). دور التعلم التنظيمي في دعم الإبتكار في المؤسسة الإقتصادية دراسة حالة مؤسسة كوندور – برج بوعريريج،. أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علوم التسيير، تخصص إقتصاد و إدارة المعرفة و المعارف، جامعة محمد خيضر: كلية العلوم الإقتصادية و التجارية و علوم التسيير، قسم التسيير.

– صباح عبد الصمد البجاري. (2017). الإتصال التعليمي. عمان: الدار المنهجية للنشر و التوزيع.

– صبرينة رماش. (2008–2009). الفاعلية الإتصالية في المؤسسة الإقتصادية الجزائرية، دراسة ميدانية في الشركة الوظنية للكهرباء و الغاز سونلغاز. رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في علم الغجتماع، فرع تنمية و تسيير الموارد البشرية، جامعة منتوري قسنطينة، كلية العلوم الإنسانية و العلوم الإجتماعية، قسم علم الإجتماع و الديمغرافيا.

– صديق توفيق نصار، و حليمة عبد الرحيم المطوق. (2020). أثر إستراتيجيات التعلم المؤسسي في تعزيز الولاء التنظيمي بحسب نموذج ستيرز لدى العاملين في مجمع الشفاء الطبي بغزة . مجلة جامعة الأزهر، غزة، سلسلة العلوم الإنسانية ، 22 (2).

– صلاح الدين الكبيسي. (2005). إدارة المعرفة. القاهرة: منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

– طلال خالد عبد الباسط. (سبتمبر, 2022). دور الثقافة التنظيمية في بناء المنظمة المتعلمة من وجهة نظر العاملين في الأجهزة الحكومية بالمملكة العربية السعودية. المجلة العربية للإدارة ، 42 (3).

– طه مداني طويهر. (2018–2019). دور تمكين العاملين في تبني مقومات المنظمات المتعلمة دراسة حالة بعض فروع مؤسسة إتصالات الجزائر،. أطروحة مقدمة لإستكمال متطلبات نيل شهارة الدكتوراه في الطور الثالث في علوم التسيير، تخصص إدارة و تسيير الموارد البشرية، ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر، كلية العلوم الإقتصادية و العلوم العلوم التجارية و علوم التسيير.

– عادل بن عمر، و أحمد دربان. (30 جانفي, 2020). أثر التشارك المعرفي في تعزيز التعلم التنظيمي: دراسة ميدانية لمؤسسة إنجاز القنوات " قنغاز" ببومرداس، http:// search.mandrmah.com /record :1035426. مجلة الريادة لإقتصاديات الأعمال ، 6 (3).

– عادل هادي حسين البغدادي، و هاشم فوزي دباس العبادي. (2010). التعلم التنظيمي التنظيمي و المنظمة المتعلمة و علاقتها بالمفاهيم الإدارية المعاصرة (الإصدار ط1). عمان: مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع.

– عبد الرزاق كرام. (2020–2021). مقياس الإتصال. ملخص دروس موجه لطلبة ثالثة إدارة الموارد البشرية و طلبة ثالثة تسويق، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، كلية العلوم الإقتصادية و التجارية و علوم التسيير.

– عبد الستار العلي، عامر قنديلجي، و غسان العمري. (2006). المخل إلى إدارة المعرفة. عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع.

– عبد العزيز منسي، و سعيد نصر الله. ( 2022). التعليم الإلكتروني في ظل نظريات التعلم بين الواقع و المأمول. الأحمدي للدراسات اللغوية و النقدية و الترجمة،مخبر الدراسات اللغوية التظرية و التطبيقية، جامعة محمد بوضياف المسيلة ، 2 (1).

– عبد اللطيف قنوعه. (2023–2024). نظريات التعلم. مطبوعة موجهة إلى السنة الثالثة علوم تربية تخصص علم النفس التربوي، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي، كلية العلوم الإجتماعية و الإنسانية، قسم العلوم الإجتماعية.

– عبد الله السيد عطا الله محمد، إبراهيم عبد الرافع السمدوني، و السعيد علي السيد جاد. (أكتوبر, 2021). التشارك المعرفي كمدخل لتحويل الجامعة إلى منظمة متعلمة. مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الازهر بالقاهرة ، الجزء 4 (192).

– عبد الله عبد السلام بندي، عبد الله كربازي، عبد اللطيف شليل، و محمد سعيداني. (2009). واقع التكوين و تطوير الكفاءات في المؤسسة الجزائرية http://iefpedia.com/arab/wp-content/uploads/2011/04. الملتقى الوطني: إستراتيجيات التدريب في ظل إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتحقيق الميزة التنافسية جامعة الدكتور مولاي طاهر– سعيدة.

– عبد الله قلي. (7 ماي 2007). إستراتيجيات التعلم التعاوني و تنمية مهارات الإتصال. المجلة الجزائرية للتربية و الصحة النفسية .

– عبد المؤمن بشيبش. (2020–2021). مطبوعة في مقياس إتصال المؤسسة. مطبوعة موجهة طلبة ماستر 2 تخصص إتصال تنظيمي، جامعة الجزائر 3، كلية علوم الإعلام و الإتصال، قسم الإتصال.

– عبد الناصر جرادات، و لبنان هاتف الشامي. (2001). مقدمة في العلاقات العامة (الإصدار الطبعة العربية). عمان: دار اليازوري للنشر و التوزيع.

– عبود صمويل. (1982). إقتصاد المؤسسة. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

– عبود نجم نجم. (2007). إدارة المعرفة المفاهيم و الإستراتيجيات و العمليات. عمان: مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع.

– عدلي عصمت. (2001). علم الإجتماع الأمني الأمن و المجتمع. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

– عفيفة جديدي. (1 ديسمبر 2014). الدافعية: أهميتها و دورها في عملية التعلم. مجلة معارف ، 9 (17).

– عز الدين سليماني. (2016). إستراتيجيات التعلم التنظيمي و كيفية تسريعه في المؤسسة الجزائرية. مجلة أفاق العلوم ، 1 (3).

– عصام سليمان الموسى. (2009). المدخل إلى الإتصال الجماهيري. الأردن: دار إسراء للنشر و التوزيع.

– علاء الدين عبد الغني محمود. (2011). إدارة المنظمات (الإصدار ط1). عمان: دار صفاء للنشر و التوزيع.

– علاء جراد. (13–7–2023). مستقبل التعلم. تاريخ الاسترداد 15– 7– 2025، من http//:elmaratalyoum.com

– علاء فرج الطاهر. (2010). إدارة المعلومات و المعرفة (الإصدار ط1). عمان: دار الراية للنشر و التوزيع.

– علاوي جبار حسين. (2014). الإتصال السياسي. عمان: دار أمجد للنشر و التوزيع.

– علي بن ناصر شتوي آل زاهر. (2013). تصميم أداة مقترحة لقياس جاهزية الجوانب الإدارية بالجامعات السعودية لتحقيق التعلم التنظيمي. جامعة الملك خالد، كلية التربية،رسالة الخليج العربي ، 34 (128).

– علي راجح بركات. (د س ن). نظريات التعلم السلوكية. تاريخ الاسترداد 10 –1– 2025، من www.modrsbook.com.

– علي عبد الفتاح علي. (2013). نظريات الإتصال و الإعلام الحديثة. عمان: دار الأيام للنشر و التوزيع.

– علي عليوة. ( 2019). الإتجاه البنائي الوظيفي في دراسة التنظيم. مجلة الرسالة للدراسات و البحوث الإنسانية ، 4 (3).

– علي غربي، إسماعيل قيرة، و بلقاسم سلاطنية. (2007). تنمية الموارد البشرية (الإصدار ط1). القاهرة: دار الفجر للنشر و التوزيع.

– علي غربي، بقاسم سلاطنية، و إسماعيل قيرة. (2002). تنمية الموارد البشرية. الجزائر: دار الهدى للنشر و التوزيع.

– علي فلاح الزعبي. (د س ن). الإتصالات التسويقية مدخل منهجي تطبيقي. عمان: دار الميسرة للنشر و التوزيع.

– علي محمد الخوري، عبد الكريم درويش، و أيمن مختار غنيم. (2015). التعلم المؤسسي الطريق إلى المنافسة و التطور في القرن الواحد و العشرين. مصر: جامعة الدول العربية:المنظمة العربية للتنمية الإدارية، هيئة الإمارات للهوية.

–عليمة دوخ، و كمال برباري. (5 جوان, 2023). العلاقة بين مستويات التعلم التنظيمي و الأداء التنظيمي دراسة حالة بإستخدام النمذجة بالمعدلات الهيكلية. المجلة الجزائرية للعلوم الإجتماعية و الإنسانية، ، 11 (1).

– عماد عبد الرحيم الزغول. (2010). نظريات التعلم. عمان: دار الشروق للنشر و التوزيع.

– عمر أحمد همشري. (2012). إدارة المعرفة الطريق إلى التميز و الريادة. عمان: دار صفاء للنشر و التوزيع.

– عيسى بربار. (2024). نظريات التعلم و المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية. المجلة التعليمية ، 14 (1).

– غالب ياسين سعد. (2007). إدارة المعرفة المفاهيم، النظم، التقنيات (الإصدار ط1). عمان: دار المناهج للنشر.

– غسان الخلف. (19 أكتوبر 2021). واقع ممارسة التشارك المعرفي و العوامل الفردية المؤثرة فيه لدى عضو هيئة التدريس في كلية التربية بدمشق. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية و النفسية ، 37 (2)

– غياث بوفلجة. (1993). مقدمة في علم النفس التنظيمي. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

– فاروق مداس. (2003). قاموس مصطلحات علم الإجتماع. د م ن: دار مدني.

– فاطمة الزهراء فاسي. (2017–2018). واقع التعلم التنظيمي في الجامعات الجزائرية، دراسة ميدانية لعينة من جامعات الوسط، أطروحة دكتوراه في شعبة علوم التسيير، تخصص تسيير المنظمات، جامعة أمحمد بوقرة بومرداس، كلية العلوم الإقتصادية و التجارية و علوم التسيير،.

– فاطمة الزهراء فشار. (مارس, 2019). نظريات التعلم، دراسات و أبحاث . المجلة العربية في العلوم الإنسانية و الإجتماعية ، 11 (1).

– فضيل دليو. (2003). إتصال المؤسسة،إشهار،علاقات عامة،علاقات مع الصحافة (الإصدار ط1). القاهرة: دار الفجر للنشر و التوزيع.

– فضيل دليو. (2003). الإتصال مفاهيمه، نظرياته،وسائله. دار الفجر للنشر و التوزيع.

– فضيل دليو. (2013). تاريخ وسائل الإعلام و الإتصال. الجزائر: دار الخلدونية.

– فطيمة الزهرة بريطل. (2015–2016). أهمية التعلم التنظيمي في تكوين رأس المال الفكري دراسة حالة: مؤسسة سونطراك. رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث، كلية العلوم الإقتصادية و التجارية و علوم التسيير، تخصص تسيير المنظمات، جامعة محمد خيضر بسكرة.

– فوزي بومنجل. ( 2010). الإتصال في التنظيم ( مقاربة بنائية وظيفية). مجلة البحوث و الدراسات الإنسانية، جامعة سكيكدة (5).

– فوزي بومنجل. (2018). في مفهوم الإتصال التنظيمي بين الدلالة و الوظيفة. مجلة الحقوق و العلوم الإنسانية، دراسات إقتصادية، جامعة زيان عاشور بالجلفة ، 36 (2).

– فوزي محيريق بن الجيلاني. (2020). مدخل لإقتصاد المؤسسة. مطبعة الرمال النسخة الإلكترونية.

– فيصل البوادري. (مارس, 2020). ممارسة التعلم التنظيمي في الاجهزة الحكومية السعودية. المجلة العربية للإدارة ، 40 (1).

– فيصل مطروني، و نوال بوعمامة. (2024). نظرية التعلم الإجتماعي عن "جوليان .ب. روتر" و "البرت باندورا". 12 (3).

– كاظم حمود، خضير، و موسى سلامة اللوزي. (2008). مبادئ إدارة الاعمال. إثراء للنشر و التوزيع.

– كريمة حاجي. (2019–2020). مطبوع بيداغوجي بعنوان: محاضرات السلوك التنظيمي. مطبوعة موجهة لطلبة السنة الثانية ماستر تخصص إدارة موارد بشرية و السنة الأولى، ماستر تخصص إدارة الأعمال،، جامعة طاهري محمد بشار، كلية العلوم الإقتصادية و العلوم التجارية و علوم التسيير، قسم علوم التسيير.

– كفاح يحي صالح العسكري، محمد سعود صغير الشمري، و علي محمد العبيدي. (2012). نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية. دمشق: تموز طباعة نشر توزيع.

– كمال برباوي، دليلة براس، و يمينة صالح. (30 ديسمبر, 2021). علاقة أبعاد التمكين بالتعلم التنظيمي، دراسة حالة إتصالات الجزائر يإستخدام نمذجة المعادلات الهيكلية SSEM. revue des économie mondiale reformes economiques et integrationdansl ، 15 (2).

– لانا خالد حلف الحسبان. (2 شباط, 2023). التغيير التنظيمي و مقازمة التغيير. المجلة العربية للنشر العلمي ، 6 (52).

– لبنى بوروينة، و صالح حميدات. (2022). أثر أبعاد المنظمة المتعلمة في تحقيق الإبداع التنظيمي حسب مقياس DLOQ ل Walkins & Marsick لموظفي سونلغاز – فرع جيجل–. المجلة الجزائرية للأبحاث، و الدراسات ، 5 (1).

– لونيس بن جبل. (2015). تسيير الموارد البشرية. برج بوعريريج: دار جيطلي.

– ليلى بوبكري، و أحمد دوقة. (30 سبتمبر, 2016). أثر الدافعية الداخلية و الفعالية الذاتية على التعلم المنظم ذاتيا عند تلميذ المرحلة الثانوية دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية تيزي وزو. المجلة الجزائرية للطفولة و التربية ، 4 (4).

– ليلى دامخي. (2020–2021). محاضرات في مقياس نظريات التعلم. مطبوعة بيداغوجية موجهة لطلبة السنة الثالثة، تخصص علم النفس التربوي، جامعة محمد خيضر بسكرة، كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية.

– مازن سليمان الحوش. (15 ديسمبر 2024). المؤسسة الجزائرية بين النظرية و التطبيق. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية و الإجتماعية ، 16 (3).

– ماهي المهارات الإجتماعية و المهارات التوكيدية، المركز الوطني لتعزيز الصحة النفسية. (د س ن). تاريخ الاسترداد 13 –4 –2025، من http://ncmh.org.sa/artical/226،

– مجدي نويري. (2018–2019). مساهمة البنية التنظيمية في دعم عمليات إدارة المعرفة في المؤسسة الإقتصادية دراسة حالة عينة من المؤسسات الإقتصادية. أطروحة دكتوراه في علوم التسيير في إطار مدرسة الدكتورراه في الإقتصاد التطبيقي و إدارة المنظمات تخصص: إقتصاد و إدارة المعرفة و المعارف، جامعة محمد خيضر بسكرة، كلية العلوم الإقتصادية و التجارية و علوم التسيير .

- محمد أبو سمرة. (2011). الإتصال الإداري و الإعلامي (الإصدار ط1). الأردن: دار أسامة للنشر و التوزيع.
- محمد الأمين مشرور، و إسحاق حسيني. نماذج الإتصال الداخلي من منظور علم نفس العمل و التنظيم كمقاربات حديثة لإدارة الموارد البشرية. تم الاسترداد من http://www.researchgate.net/publication/355203916.
- محمد الباي. (2016). التعلم التنظيمي كمدخل من مداخل دعم و تعزيز مشاريع تصميم المنتجات الجديدة لمؤسسة إتصالات الجزائ. مجلة الدراسات الإقتصادية و المالية ، الثاني (9).
- محمد الباي. (2014-2015). دور التعلم التنظيمي في دعم و تعزيز تسيير المشاريع، دراسة حالة مؤسسة إتصالات الجزائر. أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، كلية العلوم الإقتصادية و التجارية و علوم التسيير، قسم علوم التسيير، تخصص علوم التسيير، جامعة محمد خيضر بسكرة.
- محمد الدبس السردي. (2011). الإتصال و العلاقات العامة في إدارة المكتبات و مراكز المعلومات (الإصدار ط1). الأردن: دار إثراء للنشر و التوزيع.
- محمد الصيرفي. (2008). الإتصالات الإدارية. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.
- محمد العامري. (23 فيفري, 2024). أنواع الإتصالات داخل المؤسسات و المنظمات المختلفة (العلاقة بين اطراف عملية الإتصال) ، تاريخ الاسترداد 8-7-2025، www.mohammedaameri.com.
- محمد العامري. (2 فيفري, 2024). مفهوم التدريب و أهدافه و أهميته. تاريخ الاسترداد 8-7-2025، من www.mohammedaameri.com.
- محمد المغربي كامل. (2004). السلوك التنظيمي مفاهيم و أسس. الأردن: دار الفكر للطباعة و النشر.
- محمد بوقناديل، و نور الهدى بن الدين. (10- 3 -2022). مساهمة التعلم التنظيمي في تنمية قدرات المورد البشري، دراسة حالة عينة من العاملين بمؤسسة الإسمنتSScibs. مجلة العلوم الإقتصادية ، 17 (1).
- محمد تركي البطاينة، و زياد محمد المشاقبة. (2010). إدارة المعرفة بين النظرية و التطبيق (الإصدار ط1). عمان: دار جليس الزمان للنشر و التوزيع.
- محمد تنشونة. (1 جانفي 2014). أهمية التعلم التنظيمي في نجاح المؤسسة الإقتصادية. مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة ، 14 (1).
- محمد ثائر سعدون. (2006). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال (الإصدار ط1). الأردن: مركز رماح للموارد البشرية و الأبحاث.
- محمد جمال الفار. (د س ن). المعجم الإعلامي. الأردن: دار أسامة و دار المشرق الثقافي.

– محمد حباينة. (20 ديسمبر, 2014). تفاعل المعرفة الصريحة و المعرفة الضمنية داخل المؤسسة و دوره في إنشاء القيمة ، دراسة حالة OTA أوراسكوم تيليكوم الجزائر. مجلة علوم الإقتصاد و التسيير و التجارة (30).

– محمد خماد. (2022–2023). محاضرات مقياس نظريات التعلم. محاضرات للسنة الثانية ليسانس علم النفس،السداسي الثالث، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي.

– محمد زياد حمدان. (1997). نظريات التعلم تطبيقات علم نفس التعلم في التربية. دمشق: دار التربية الحديثة.

– محمد زيدان عبد الحميد. (يناير, 2015). أثر التفاعل بين أنماط التعلم (الفردي. التشاركي) في بيئة التدريب المدمج ووجهة الضبط على تنمية مهارات تشغيل الاجهزة التعليمية الحديثة و الإتجاهات لدى الطلاب، المعلمين بكلية التربية، ، المجلة العلمية لكلية التربية النوعية (العدد3).

محمد سرور الحريري. (د س ن). إدارة العلاقات العامة. عمان: الدار المنهجية للنشر و التوزيع.

– محمد سلامة غبارى، و السيد عبد الحميد عطية. (1991). الإتصال ووسائله بين النظرية و التطبيق. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

– محمد سلطان حمو. (2018). الإتصالات الإدارية. عمان: دار الراية للنشر و التوزيع.

– محمد صاحب سلطان. (2011). العلاقات العامة ووسائل الإتصال (الإصدار ط1). عمان: دار الميسرة للنشر و التوزيع.

– محمد صالح الحناوي، و محمد سعيد سلطان. (د س ن). السلوك التنظيمي. الإسكندرية: الدار الجامعية.

– محمد طاهر خلف، و مصطفى يوسف. (2017). إدارة المنظمات المتعلمة ( الذكية) (الإصدار ط1). ألفا للوثائق– نشر–إستيراد–و توزيع الكتب.

محمد عبد الغني حسن هلال. (1998–1999). مهارات الإتصال فن الإستماع و الحديث (الإصدار ط3). مركز تطوير الأداء و التنمية.

– محمد عبد القادر عثمان علي. (2021). فاعلية الإعلام الجديد على أنظمة الإتصال المؤسسي في المؤسسات. المجلة الدولية للإتصال الإجتماعي جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم ، 8 (3).

– محمد عبيد شاهر، و سائد محمد ربايعة. (2016). تأثير ابعاد إدارة المعرفة في المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة العربية الأمريكية، فلسطين. المجلة الأردنية في إدارة الأعمال ، 12 (4).

– محمد عبيدات. (1999). منهجية البحث العلمي القواعد المراحل و التطبيقات. دار وائل للنشر.

محمد عبيدات، محمد أبو نصار، و عقلة مبيضن. (1999). منهجية البحث العلمي القواعد المراحل و التطبيقات. عمان: دار وائل للنشر.

– محمد علي شهيب. (د س ن). السلوك الإنساني في التنظيم. مصر: دار الفكر العربي.
– محمد عواد احمد الزيادات. (2008). إتجاهات معاصرة في إدارة المعرفة (الإصدار ط1). عمان: دار صفاء للنشر و التوزيع.
– محمد عيسى عامر علاء الدين. (2011–2012). أثر خصائص منظمة التعلم على التخطيط الإستراتيجي في الشركات الصناعية. أطروحة دكتوراه فلسفة في الإدارة، كلية الأعمال، جامعة عمان العربي.
– محمد فريد محمود عزت. (د س ن). قاموس المصطلحات الإعلامية. جدة: دار الشروق للنشر و التوزيع.
– محمد فوزي البردان، و أحمد محمد عبد الحي نور الدين. (مارس, 2024). تأثير ثقافة إدارة الخطأ و الإستقامة التنظيمية على أداء إستعادة الخدمة في ضوء الدور المعدِل للشغف بالعمل بالتطبيق على فنادق الخمس نجوم بالقاهرة الكبرى،. المجلة العلمية للدراسات و البحوث و المالية و الإدارية ، 16 (1).
– محمد قاسم القريوني. (2006). مبادئ الإدارة النظريات و العمليات و الوظائف (الإصدار ط3). عمان: المؤلف.
– محمد قرادي. (2018). مآخذ النظرية البنائية الوظيفية و النظرية الإسلامية البديلة. مجلة العلوم الإجتماعية– جامعة الأغواط ، 7(9).
– محمد مسلم. (2016). تنمية الموارد البشرية، دعائم و أدوات. الجزائر: دار طليطلة للنشر و التوزيع.
– محمد معمري. (2018–2019). دور القيادة التشاركية في تحسين أداء العاملين دراسة ميدانية بمستشفى الصداقة لطب العيون الجزائر كوبا بولاية الجلفة. أطروحة دكتوراه في علم الإجتماع تخصص علم إجتماع التنظيم و العمل،كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية، قسم العلوم الإجتماعية،.
– محمد معوض، و عبد السلام إمام. (2011). التسويق و الإتصال (الإصدار ط1). القاهرة: دار الكتاب الحديث.
– محمد مفضي الكساسبة، و عبير حمد الفاعوري. (2009). قضايا معاصرة في الإدارة، بناء قدرات حاسمة لنجاح الأعمال. عمان: دار الحامد للنشر و التوزيع.
– محمد منير حجاب. (2007). الإتصال الفعال للعلاقات العامة. القاهرة: دار الفجر للنشر و التوزيع.
– محمود سلمان العميان. (2005). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال (الإصدار ط3). عمان: دار وائل للنشر و التوزيع.

– مدحت محمد أبو النصر. (2007). إدارة و تنمية الموارد البشرية الإتجاهات المعاصرة (الإصدار ط1). القاهرة: مجموعة النيل العربية.

– مراد علة. (15 سبتمبر 2012). التعلم التنظيمي في ظل الإدارة المعرفية– مدخل للمنظمات المتعلمة في عصر المعرفة. دراسات و أبحاث ، 4 (8).

– مراد ميلود، محمود محمد البشير، سهبلة بوعمر، علي جابر الشمري، نهلة حفيظي، أمال رحماني، (جانفي 2018). وظائف العلاقات العامة، نحو رؤية جديدة، إشراف زكرياء بن صغير. منشورات مخبر الدراسات النفسية و الإجتماعية جامعة بسكرة .

– مصطفى حجازي. (2000). الإتصال الفعال في العلاقات الإنسانية و الإدارة (الإصدار ط3). لبنان: لمؤسسة الإجتماعية للدراسات و النشر و التوزيع.

– مصطفى ناصف. (1983). نظريات التعلم دراسة مقارنة. مجلة عالم المعرفة.

– مصطفى يوسف الكافي. (2015). الرأي العام و نظريات الإتصال (الإصدار ط1). الأردن: دار الحامد للنشر و التوزيع.

– معصم بلال جمعة، و حنان جنيد. (1 أفريل 2015). دور وسائل الإتصال في تفعيل العلاقة مع الجمهور الخارجي، دراسة تطبيقية على المؤسسات الحكومية في دولة الإمارات. المجلة العلمية لبحوث قسم العلاقات العامة و الإعلان ، 2015 (2).

– مليكة مرباح، و ناصري قاسيمي. (2011). إستراتيجية إدارة الأزمات و فعالية التسيير دراسة نظرية و تطبيقية (الإصدار ط1). القاهرة: دار الكتاب الحديث.

– منية دحدوح. (2015–2016). محاضرات مادة الإتصال في المؤسسة. محاضرات لطلبة السنة الثالثة ليسانس علوم التسيير، تخصص تسيير الموارد البشرية، جامعة 8 ماي 1945، قالمة، كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية، قسم علوم الإعلام و الإتصال و علم المكتبات.

– موريس أنجرس، ترجمة بوزيد صحرواي و كمال بوشرف و سعيد سبعون. (2004). منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية – تدريبات عملية. الجزائر: دار القصبة للنشر.

– مؤيد السالم. (2014). إدارة المعرفة التنظيمية (الإصدار ط1). بيروت: دار الكتاب العربي.

– مؤيد سعيد السالم. (2005). منظمات التعلم (الإصدار ط1). القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

– مؤيد سعيد السالم. (2009). إدارة الموارد البشرية، مدخل إستراتيجي تكاملي (الإصدار ط1). الأردن: إثراء للنشر و التوزيع.

– مؤيد نعمة الساعدي. (2013). كيف تدار منظمات الألفية الثالثة؟، مدخل في فلسفة التعلم التنظيمي. عمان: مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع.

– مي العبد الله سنو. (2001). الإتصال في عصر العولمة الدور و التحديات الجديدة. لبنان: دار النهضة العربية.

– مي العبد الله. (2006). نظريات الإتصال. بيروت: دار النهضة العربية.

– نادية خريف. (ديسمبر, 2017). مساهمة إدارة التعلم التنظيمي في تشجيع الإبداع بالمنظمات. مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة ، 49.

– نبيل حميدشة. (2010). البنائية الوظيفية دراسة الواقع و المكانة. مجلة البحوث و الدراسات الإنسانية، جامعة 20 أوث 1955، سكيكدة (5).

– نجم عبود نجم. (2007). إدارة المعرفة المفاهيم و الإستراتيجيات و العمليات. عمان: مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع.

– نجمة عباس. (2013). الأسس النظرية لإدارة المعرفة و التعلم التنظيمي و دورهما في تفعيل تميز منظمات الأعمال المعاصرة. مجلة العلوم الإقتصادية و التسيير و العلوم التجارية، جامعة المسيلة (10).

– نذير بوسهوة. (2016–2017). إدارة المعرفة و أثرها على الإبداع التنظيمي دراسة ميدانية على البنوك العمومية الجزائرية. أطروحة دكتورا علوم في علوم التسيير، تخصص إدارة أعمال و تسويق، جامعة الجزائر 3، كلية العلوم الإقتصادية و العلوم التجارية و علوم التسيير، قسم علوم التسيير.

– نصيرة بركنو. (2016–2017 ). دور و مكانة التدريب الإلكتروني في مسار التعلم التنظيمي، دراسة حالة مؤسسة إتصالات الجزائرية،أطروحة دكتوراه في علوم التسيير،، جامعة مصطفى إسطمبولي معسكر، كلية العلوم الإقتصادية، العلوم التجارية و علوم التسيير، خصص إدارة الأفراد و المنظمات.

– نعم محي الدين عبد الغفار أحمد، و ياسمين علي الدين محمد المهدي. (يوليو 2022). تقييم فاعلية الإتصالات المؤسسية في نشر ممارسات الجودة الشاملة داخل مؤسسات التعليم العالي، دراسة على عينة من كليات الإعلام بالجامعات المصرية. مجلة البحوث الإعلامية ( 62 الجزء الثاني).

– نعيمة واكد. (2016). مبادئ في علم الإتصال. د م ن: طاكسيج.كوم للدراسات و النشر و التوزيع.

– نورة أيت طالب. (2014). الإتصال الداخلي دعامة أساسية في المؤسسة المتعلمة. مجلة الحقوق و العلوم الإنسانية دراسات إقتصادية، جامعة زيان عاشور بالجلفة ، 29 (2).

– هالة منصور. (2000). الإتصال الفعال مفاهيمه و أساليبه و مهاراته. الإسكندرية: المكتبة الجامعية.

– هبة ياسين عبد الله، راوية محمد حسن، و محمد عبد المنعم خميس. (يناير, 2023). تأثير العوامل التنظيمية و الفردية على درجة المشاركة في المعرفة: الدور الوسيط لدافعية الفرد للتعلم. مجلة جامعة الإسكندرية للعلوم الإدارية ، 60 (1).

– هجيرة بتقة. (2023). اثر التفاعل بين متطلبات و عمليات إدارة المعرفة في التحول نحو المنظمة المتعلمة دراسة ميدانية بمجموعة من المؤسسات الإقتصادية بولاية المسيلة. أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في الطور الثالث في علوم التسيير، تخصص إدارة إستراتيجية،، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، كلية العلوم الإقتصادية و التجارية و علوم التسيير.

– همام خوندة. (2015). أثر تنمية مهارات الذكاء العاطفي و التعلم التنظيمي في الفعالية المؤسساتية، دراسة مقارنة بين وزارة التعليم العالي و هيئة التخطيط و التعاون الدولي. بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه الفلسفة في إدارة الأعمال، جامعة دمشق كلية الإقتصاد، قسم إدارة الأعمال.

– هناء جاسم محمد العسكري. (2014). ممارسات التعلم التنظيمي و إستراتيجية إدارة المعرفة و علاقتها بأداء إدارة المعرفة دراسة تحليلية لأراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية الهندسة– جامعة القادسية. مجلة المثنى للعلوم الإدارية و الإقتصادية ، 4 (10).

– وجيه محمود إبراهيم. (2006). التعلم أسسه، نظرياته. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية للطبع و النشر.

– وردة جفال. (2016–2017). قياس التعلم التنظيمي في عينة من البنوك الجزائرية. أطروحة دكتوراه في علوم التسيير، جامعة باجي مختار عنابة، كلية العلوم الإقتصادية و علوم التسيير، مخبر البحث في إدارة المنظمات.

– وفاء رايس. (2011). دور التعلم في تحسين الاداء التنافسي لمنظمات الأعمال. الملتقى الدولي حول رأس المال الفكري في منظمات الأعمال العربية في ظل الإقتصاديات الحديثة، جامعة حسيبة بن بوعلي شلف الجزائر.

– وليد الروساء. (25 أغسطس 2023). الذاكرة المؤسسية السعودية. تاريخ الاسترداد 2 –2– 2025، من https://www.al-jazirah.com/2023/20230825/cm23.htm.

– وهيبة داسي، و جوهرة أقطي. (جوان, 2015). أثر التعلم التنظيمي و الذاكرة التنظيمية على التشارك في المعرفة، دراسة ميدانية ( بمؤسسة إتصالات الجزائر بسكرة). مجلة العلوم الإنسانية،جامعة محمد خيضر بسكرة (40).

– ياسين بوزقرة، و فاطمة الزهرة حدوش. (1 جوان 2023). التعلم الثقافي بين النماذج التقليدية و التطوير المستمر. دفاتر البحوث العلمية ، 11 (1).

– ياسين بوعبدلي. (2022–2023). إقتصاد المؤسسة. مطبوعة بيداغوجية، موجهة لطلبة السنة الثانية جدع مشترك، كل الشعب، قسم العلوم الإقتصادية، كلية العلوم الإقتصادية و العلوم التجارية و علوم التسيير، جامعة زيان عاشور–الجلفة.

– يحي بشلاغم، و علي بولبداوي. (2017). ممارسات الإتصال الداخلي و علاقته بالولاء التنظيمي دراسة ميدانية على عينة من مستخدمي المؤسسات الرياضية بولاية البويرة. مجلة معارف قسم ISTAPS ، 12 (22).

– يوسف بزنيار. (2019–2020). علاقة التعلم التنظيمي بمستوى ممارسة التمكين الوظيفي في المؤسسة الجزائرية. أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه lmd في علم النفس العمل و التنظيمي، جامعة عبد الحميد مهري قسنطينة 2، كلية علم النفس و علوم التربية، قسم العلوم الإجتماعية ، شعبة علم الإجتماع و الديمغرافيا.

– يوسف عبايدية. (2017–2018). التعلم التنظيمي المستدام كمدخل إستراتيجي لتعزيز تنافسية المؤسسة الإقتصادية– دراسة ميدانية لعينة من المؤسسات الصناعية. أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم الإقتصادية، جامعة فرحات عباس سطيف 1، كلية العلوم الإقتصادية و التجارية و علوم التسيير.

**مراجع باللغة الاجنبية:**

-Aichouche, K. (2013, avril 1). L'apprentissage organisationnel: une revue critique de la littérature. *revue d'economie et de management*

-Amaury, G. (may 1999). l'entreprise apprenante : une conceptualisation inachevée. *aches de 7 éme conférence de l'AIMS*, (p. 11). chatenay-Malabry,france.

-Argyris, C. (2003). *savoir pour agir:surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel.* paris: Dunod.

-Auger, A., Paul, F., Jean-Pierre, D., & Louis, G. (édition 2013). *dictionnaire Hachette.* QUAI de GRENELLE,75905,paris cedex15.

-Balandier, G. (1996). *communication et images:une lecture de la surmodernité.* Consulté le 11 3, 2016, sur http://www.uqac.ca/jmt-sociologue

-Brian, S. (November 23-26, 1996). Communication and the Learning organisation. *paper presented at the annual meeting of speech communication associated, 82 nd*, San Diego, CA.

-Britton, B. (2005). L'apprentissage organissationnel dans les ONG : créer le motif,les moyens et l'occasion. *praxis papaer* (3).

-Coquelin, L., & Chevereau, P. (s.d.). *communiquer en interne : outils et méthodes.* Consulté le 4 20, 2025, sur centre ministériel de valorisation des ressources humaines: http://www.cmvrh.developement-durable.gouv.fr

-El mezouari, s., Lotfi, m., & Bouthir, y. (2013, novembre 6). l'importance de la communication interne dans les entreprises : cas d'une entreprise industrielle marocainep72. *revue economie & kapital* (4).

-Fillil, C. (13-16 Juin 2006). apprentissage organisationnel et cintexte organisationnel : une étude de cas chez EDF. *XV eme conference internationnel de management stratégique*, Annecy/GENEVE,.

-Fossaert, R. (2000). L'entreprise de demain. *contribution au colloque "innovation et siciété" tenu au Sénat, le 7 février 2000 à l'initiative de la revue passages*.
-Hamadou, B., & Guidkaya, Z. (2017). communication interne et apprentissage organisationnel des saleriés dans les petites et moyennes entreprises. *revue africaine de management , 2* (2).
-Hamadou, B., & Guidkaya, Z. (2017, juillet 17). communication interne et apprentissage organisationnel des saleriés dans les petites et moyennes entreprises. *revue africaine de management , 2* (2), p. 129.
-Harrouz, B., & Aissat, W. (2023, novembre 2). The role of internal communication in the organizationel learning process in the organization. *la revue de la communication et du journalisme , 10* (2).
-Hassad, F., & Azouaou, L. (2022, juin 10). effet de l'apprentissage organisationnel sur l'innovation :cas d'un échantillon d'entreprises. *Revue des réformes Economique et inégration en economie mondiale , 16* (1).
-Hulin, A. (s.d.). Gestion des Ressources Humaines La formation, Université de Tours et par AUNEGe, l'Université Numérique en Économie Gestion. Consulté le 6 28, 2025, sur https://moodle.luniversitenumerique.fr/pluginfile.php/6666/mod_folder/content/0/grh-chap-4-cours-v4.pdf
-J.Marquardt, M. (2002). Building the Learning organization mastering the 5 element for corporate learning. , *second edition, davies-black publishing,INC, Palo Alto, CA, usa* .
-John D.Pettit ،Kathy J.Pulley و ،JR,Bobby Vaught 30) .september, 2016 .(*the role of communication in organization:Ethical consideration,p 244* من ،2025 3 3, تاريخ الاسترداد . Downloaded from job.sagepub.com at Universite Toulouse, 1 Capitole.
-Lauzier, M., & Barrette, J. (2014). l'apprentissage organisationnel: un levier essentiel au dévloppement de l'organisation. *17* (4).
-*le petit l'arousse illustré.* (2007). paris cedex06.
-Leroy, F. (2000). *processus d'apprentissage organisationnel et partage de compétence a l'occasion d'une fusion.* these pour l'obtention du titre de docteur en science de gestion, école des hautes etudes commerciales.
-M.A.chikh, N., & Guendouzi, I. (s.d.). Le processus d'apprentissage organisationel : Nature, Logique et complexité. *مجلة الحقوق و العلوم الإنسانية, العدد الاقتصادي 34* (1).
-M.Khalil, O., N.Marouf, L., & O.Khalil, N. (2020, septembre). Academecs'knowledge sharing attitudes, intentions,and behaviors : the influence of individual characteristics. *Arab journal of Administrative sciences, , 27* (3).
-Marcenac, L., Milon, A., & Saint-Michel, S.-H. (1991). *stratégies publicitaires de l'étude marketing au choix medias,* (éd. 4 eme édition, collection SYNERGIES). Bréal,Montreuil.
-MBASSI, J. C. (2020-2021). *communication interne et performance des organisations : Cas da la Direction Générale de la Fondation Médical AD-LUCEM au Cameroun,.* mémoire présenté en vue de l'obtention du diplome de professeur de l'Enseignement Technique de Deuxiéme Grade(DIPET2), option: communication administrative, departement de l'innovation des techniques commerciales et de l'industrialisation ,école normale superieure d'enseignement technique, université de YAOUNDE1.
-Michel, F., & Yvon, P.,(s.d) *Management de la connaissance, Knowledge Management, Apprentissage Organisationnel et société de la connaissance.* paris: collection Gestion, économica.
-Noureddine, Y. (2024, octobre 23). L'apprentissage Organisationnel : concept et définition. *African scientific journal , 3* (26).
-Paul, R.(s.d), *le petit Robert.* paris.

-Qawasmeh, F. M., & Aj-Omari, Z. S. (2013). the learning organization dimensiens and their impact on organizationalperformance:Orange Jordon as a case study. *arab economic and busness journal,, www.elsevier.com/locate/aebj* , 40.
-Saucin, J. (2012, janvier). communication interne et externe des organisations, http://www.researchgate.net/publication/234834165.
-Stora, G. (2005). *Hachette* (éd. 2005).

.

## 8- الملاحق

**ملحق (أ):** دليل الإستبيان، دليل المقابلة

**ملحق(ب):** قائمة الأساتذة المحكمين

**ملحق(ج):** المقال

**وزارة التعليم العالي و البحث العلمي**
**جامعة قسنطينة (3) صالح بوبنيدر**
**كلية علوم الإعلام و الإتصال و السمعي البصري**
**تخصص الإتصال و العلاقات العامة**

**دليل الإستبيان حول:**
**دور الإتصال في تحسين التعلم التنظيمي داخل المؤسسة الإقتصادية**
**دراسة ميدانية على عينة من إطارات بمؤسسة الصيانة الصناعية somik**
**(سونطراك سكيكدة)**

**إعداد الطالبة:** حمودة زينة **إشراف:** أ.د بن زروق جمال

يرجى الإجابة عن هذا الإستبيان، المعلومات التي يتم جمعها تستخدم لأغراض علمية بحثية

**المحور الأول. البيانات السوسيوديمغرافية:**

**1. الجنس:** ذكر ☐

أنثى ☐

**2. السن:** 25- 35 سنة ☐

36-46 سنة ☐

47-57 سنة ☐

57 سنة فما فوق ☐

**3. المستوى التعليمي:** .....

**4. الأقدمية في المؤسسة:** أقل من 10 سنوات ☐

من 10-15 سنوات ☐

من 16-21 سنة ☐

من 22- 27 سنة ☐

**المحور الثاني: ممارسة المستوى الفردي للتعلم داخل مؤسسة SOMIK:**

**5- تملك رغبة ذاتية في التعلم:** دائما ◯ أحيانا ◯ أبدا ◯

**6- إنعكست رغبتك في التعلم على دافعيتك للعمل:** دائما ◯ أحيانا ◯ أبدا ◯

**7- تخصص وقتا لإكتساب معلومة جديدة في بيئة عملك:** دائما ◯ أحيانا ◯ أبدا ◯

**8- ما طبيعة المعلومات أو المهارات التي تحرص على تعلمها:**

- معلومات و مهارات لها علاقة بالعمل ◯
- معلومات و مهارات لها علاقة بجوانب شخصية و إجتماعية ◯
- معلومات متعلقة بالعمل و جوانب شخصية و إجتماعية ◯
- أخرى تذكر .....

**9- تعتبر الأخطاء التي ترتكبها في بيئة العمل فرصة للتعلم:**

دائما ◯ أحيانا ◯ أبدا ◯

**10- تبادر للمشاركة في تقديم مقترحات و التعبير عن رأيك في بيئة العمل:**

دائما ◯ أحيانا ◯ أبدا ◯

**- إذا كانت الإجابة ب أبدا، يعود ذلك ل:**

- المؤسسة لا تشجع على التعبير على الآراء ( لا تشجع على المشاركة ) ◯
- المقترحات لا تؤخذ بعين الإعتبار ◯
- الخوف من عدم ملائمة المقترحات مع تطلعات المؤسسة ◯
- أخرى تذكر.....

11- **تسعى إلى تطبيق ما تعلمته في بيئة العمل:** دائما ◯ أحيانا ◯ أبدا ◯

- إذا كانت الإجابة ب أبدا، لماذا؟

.....

.....

.....

**<u>المحور الثالث: ممارسة المستوى الجماعي للتعلم داخل مؤسسة الصيانة الصناعية SOMIK:</u>**

**12- هناك حرص على تقاسم المعارف مع أعضاء الفريق و المعلومات :**

دائما ◯ أحيانا ◯ أبدا ◯

13- **الأسباب التي تشجعني على تقاسم المعلومات و المعارف مع زملائي ( يمكن إختيار أكثر من إجابة ):**

- إحترام السرية ◯
- تثمين المشاركات ◯
- الجدية و عدم الإستهزاء ◯

- أخرى تذكر.....

**14- يحرص الأفراد على مساعدة بعضهم البعض على التعلم:**

دائما ◯ أحيانا ◯ أبدا ◯

**15- يكافؤ الأفراد على تعلمهم كفريق :**

دائما ◯ أحيانا ◯ أبدا ◯

**- إذا كنت الإجابة ب: دائما و أحيانا: هذه المكافئات في مستوى التطلعات**

دائما ◯ أحيانا ◯ أبدا ◯

**16- يتم التفكير في تحليل القضايا و إيجاد الحلول جماعيا**

دائما ◯ أحيانا ◯ أبدا ◯

**<u>المحور الرابع: ممارسة المستوى التنظيمي للتعلم داخل مؤسسة الصيانة الصناعية SOMIK:</u>**

**17- يشجع الموظف على المشاركة في بعض المهام:**

دائما ◯ أحيانا ◯ أبدا ◯

**18- في حالة فشل الموظف في أداء مهامه:**

يعاقب ◯

يمنح فرصة للتعلم ◯

أخرى تذكر.....

19- **يتم تشجيع الموظفين على العمل الجماعي المشترك:**

دائما ◯ أحيانا ◯ أبدا ◯

20- **يملك الموظفين فرصا متساوية للتعلم** : دائما ◯ أحيانا ◯ أبدا ◯

**21- المعايير التي تحدد إختيار الموظفين لدمجهم في التعلم ( يمكن إختيار أكثر من إجابة ):**

- الكفاءة ◯
- الخبرة العالية ◯
- التخصص ◯
- الدافعية و الرغبة في التعلم ◯
- أخرى تذكر.....

**-المحور الخامس: وسائل الإتصال الموجهة لدعم تحسين مستويات التعلم التنظيمي داخل مؤسسة الصيانة الصناعية SOMIK:**

**22- الوسائل المستخدمة في التعلم داخل المؤسسة ( يمكن إختيار أكثر من إجابة )**

| وسائل الإتصال التقليدية | | وسائل الإتصال الحديثة | |
|---|---|---|---|
| التكوين و التدريب | | الهاتف | |
| الإجتماعات | | مواقع التواصل الإجتماعي | |
| الملتقيات، الندوات و المحاضرات | | الموقع الإلكتروني للشركة | |
| الزيارات الميدانية وورش العمل | | البحث في موقع google | |
| الخبرة المباشرة للأفراد | | شبكة المعلومات الداخلية | |
| تحويل الموظف من قسم أو مصلحة مؤقتا | | المحاضرات و الندوات عن بعد | |
| التفويض للقيم بالمهام مؤقتا | | | |
| التقييم | | | |

**23- أحرص على تطوير إستخدامي لوسائل الإعلام الجديدة**

دائما ◯ أحيانا ◯ أبدا ◯

**24- أرى أن إستخدام وسائل الإعلام الجديد إنعكس على التعلم بشكل إيجابي:**

دائما ( ) أحيانا ( ) أبدا ( )

**إذا كانت الإجابة ل: دائما و أحيانا: تتمثل جوانب التأثير في: ( يمكن إختيار أكثر من إجابة):**

- الربط بين النظري و التطبيقي ( )
- تحسين عملية التواصل ( )
- تسهيل عملية التقييم ( )
- تسريع درجة الإستيعاب ( )

أخرى تذكر.....

**25- مصادري المفضلة للتعلم:**

- أوقات التعلم الرسمية ( التدريب، التكوين،.....) ( )
- أوقات التعلم غير الرسمية ( التعلم من الخبرات، التبادل بين العمال،، التعلم بالتراكم ..) ( )
- التعلم عن بعد ( )
- القراءة الذاتية ( )

**26- بإمكانك تقديم مقترحات حول وسائل الإتصال المفضلة للتعلم**

دائما ( ) أحيانا ( ) أبدا ( )

**27- تؤخذ المقترحات المتعلقة لوسائل الإتصال المفضلة في التعلم بعين الإعتبار**

دائما ( ) أحيانا ( ) أبدا ( )

**28- يشجع القادة تقييم عمل ( الفريق/ المؤسسة )**

دائما ( ) أحيانا ( ) أبدا ( )

**29- تتمثل الغاية من التقييم:**

- معرفة أسباب المشكلات
- تقديم الحلول
- تشجيع الأفراد على التطوير
- أخرى تذكر.....

**-المحور السادس: مساهمة أشكال الإتصال في تحسين سيرورة الإنتقال بين مستويات التعلم التنظيمي بمؤسسة الصيانة الصناعية somik:**

**30- من الأسباب التي تحفزني لأتواصل مع زملائي بهدف التعلم ( يمكن إختيار أكثر من إجابة ):**

- وجود جو يتسم بثقافة التبادل
- تحسيس الموظف بالإنتماء و المتعة في العمل
- تعزيز التنافس في مجال التعلم
- توفر فضاءات منظمة للمشاركة و تبادر المعرفة
- أخرى تذكر.....

**31- عندما أتلقى معلومات / مهارات جديدة:**

- أتمسك بممارساتي القديمة
- أغير ممارساتي القديمة على الجديدة قياسا إلى المنفعة الشخصية
- أغير ممارساتي القديمة على الجديدة قياسا إلى مصلحة المؤسسة
- أخرى تذكر.....

**32- من نتائج تبادل المعارف و ممارسة التعلم في بيئة العمل(يمكن اِختيار أكثر من إجابة ):**

| | |
|---|---|
| **توحيد الجهود** | |
| **خلق رؤية مشتركة** | |
| **تعزيز قدرات الأفراد على التكيف مع متغير التعلم** | |
| **كسب الوقت** | |
| **تعزيز العمل الجماعي** | |
| **تعزيز الوعي و التنمية الذاتية** | |
| **تحقيق الإحترافية** | |
| **إكتساب المعرفة** | |

- أخرى تذكر.....

**33- يساعد الإتصال الأفراد / الجماعات بغرض التعلم داخل المؤسسة على تقديم ( يمكن اِختيار أكثر من إجابة ):**

| | |
|---|---|
| **معلومات دقيقة و صحيحة** | |
| **تحسين الأداء و تطويره** | |
| **الإلتزام بالأدوار الموكلة** | |
| **تشجيع العمال على إظهار قدراتهم و كفاءاتهم** | |
| **زيادة قدرتي على التعبير عن الرأي** | |
| **الشعور بأريحية في إرتكاب الأخطاء** | |
| **منع تكرار الأخطاء و تضييع الوقت** | |
| **تعزيز الثقة بالنفس** | |
| **تعزيز الثقة بالمؤسسة و ربطها بالأهداف الفردية** | |
| **زيادة الإنتماء و الولاء الوظيفي** | |

**المحور السابع: معيقات خلق ثقافة التعلم من وجهة نظر إطارات مؤسسة الصيانة الصناعية somik:**

**34- معيقات متعلقة بالأفراد:( يمكن إختيار أكثر من إجابة)**

| | |
|---|---|
| عدم الإعتراف بالأخطاء و النقائص | |
| سيطرة الأهداف الشخصية على حساب أهداف المؤسسة | |
| غياب روح التعاون | |
| التحيز و عدم تقبل رأي الأخر | |
| الرغبة في إحتكار المعلومات نظرا للجهد المبذول | |
| الإختلافات الثقافية | |
| عدم وجود رغبة فردية للتطوير و للتعلم | |
| ضعف مهارات التواصل بين الأفراد | |
| غياب الإحساس بالإنتماء الوظيفي و الرضا | |
| أولويات المنافسات الشخصية على حساب التطوير | |
| غياب الإنفتاح على الأخر و الثقة بينهم | |
| عدم تقدير الأدوار ( أفراد، جماعات) | |
| توتر العلاقات بين الأفراد | |
| ضعف الثقة في علاقات العمل | |
| وجود فروقات فردية | |

**35- معيقات تنظيمية: ( يمكن إختيار أكثر من إجابة)**

| | |
|---|---|
| **ميل المؤسسة إلى اللوم على اِرتكاب الأخطاء** | |
| **حجب الإدارة للمعلومات** | |
| **مقاومة التغيير الناجم عن التعلم للحفاظ على الوضع الراهن** | |
| **ضعف التوثيق و جمع المعلومات للعودة إليها عند الحاجة** | |
| **عدم توفر الوسائل المناسبة لممارسة التعلم** | |
| **كثرة ضغوط العمل** | |
| **عدم الأخذ برأي الموظفين** | |
| **غياب الإِستثمار في العنصر البشري** | |
| **عدم وضوح الصلاحيات و تداخلها** | |
| **سوء اِختيار الأفراد لتولي المسؤوليات** | |
| **غياب قنوات اِتصال فعالة داخل المؤسسة** | |

**36- معيقات بيئية: ( يمكن إختيار أكثر من إجابة)**

| | |
|---|---|
| **نقص التكنولوجيا** | |
| **كبر حجم المؤسسة** | |
| **كثرة التغييرات** | |
| **سوء إستخدام التكنولوجيا الذي يقلل من التفاعل** | |

**الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية**
**وزارة التعليم العالي و البحث العلمي**
**جامعة قسنطينة (3) صالح بوبنيدر**
**كلية علوم الإعلام و الإتصال و السمعي البصري**
**تخصص الإتصال و العلاقات العامة**

**دليل المقابلة حول:**
**دور الإتصال في تحسين التعلم التنظيمي داخل المؤسسة الإقتصادية**
**دراسة ميدانية على عينة من إطارات مؤسسة الصيانة الصناعية somik**
**(سونطراك سكيكدة)**

**إعداد الطالبة:** حمودة زينة **إشراف:** أ.د بن زروق جمال

**1- هل تحرص المؤسسة على مناقشة الأخطاء التي ترتكب في بيئة العمل؟ و ما الغاية من ذلك؟**

**2- هل يشجع العامل على تحمل المسؤولية في أداء مهامه، و كيف يتم التعامل مع الأخطاء؟**

**3- هل توفر المؤسسة الإمكانيات التي تدفع بالعامل للإجتهاد في تطوير معارفه؟ و ما طبيعة هذه الإمكانيات؟**

**4- ما هي الآليات التي تشجع من خلالها الأفراد على العمل الجماعي؟**

**5- هل تحرص المؤسسة على مواكبة الأفكار الجديدة و المستحدثة في مجال العمل؟ و ما طبيعة هذه الأفكار؟**

**6- هل يتم تعبئة الأفراد من أجل الإستفادة من الأفكار المستحدثة ؟ و كيف يتم ذلك؟**

**7- هل تحرص المؤسسة على جمع معلومات حول الأفراد و الفرق قبل ممارسة التعلم؟ ما هي هذه المعلومات؟**

**8- هل تحرص المؤسسة على تقاسم المعلومات و الأهداف الخاصة بالعمل؟ و ما هي حدود و الغاية من ذلك)؟**

**9- كيف يتم تنمية شعور الأفراد بضرورة التعلم و التطوير؟**

**10- هل تحرص المؤسسة على التقييم للوقوف عند النقائص المتعلقة بالتعلم؟ كيف يتم التقييم؟**

**11- هل تحرص المؤسسة على تحديث نظام المعلومات ليتناسب مع متطلبات التعلم؟**

**12- كيف يتم تثمين الخبرات الفردية و الجماعية لتحسين التعلم داخل المؤسسة؟**

**13- ما هي الوسائل التي تستخدمها المؤسسة لتحسين تعلم الأفراد؟**

**14- ما هو هدف المؤسسة من دعم عملية التعلم بها؟**

## قائمة المحكمين

| إسم الأستاذ | الدرجة العلمية | الجامعة |
|---|---|---|
| سعدي وحيدة | أستاذ تعليم عالي | جامعة باجي مختار عنابة |
| بوزانة رفيق | أستاذ محاضر" أ " | جامعة قسنطينة 3 |
| عزري أمال | أستاذ محاضر" ب " | جامعة 20 أوث 1955 سكيكدة |
| شافعي غنية | أستاذ محاضر" أ " | جامعة سوق أهراس |
| بخوش فاطمة | أستاذ محاضر" أ " | جامعة سوق أهراس |

# The informal communication as a mechanism to support the processes of knowledge management in the organization: a critical theoretical view

*Zina HAMOUDA* *
*University Salah boubnider – Constantine 3, Laboratory of Media and Communication Studies(Algeria), zina.hamouda@univ-constantine3.dz*
*Djamel BENZEROUK*
*University 20 August 1955 – Skikda, Laboratory of Media and Communication Studies(Algeria), d.benzerouk@univ-skikda.dz*

***Received: 07/04/2025 Accepted: 31/05/2025***

**Abstract:**

The formal communication is one of the key factors for the organizations activities. However, this does not negate the role of the informal one, as it allows the fast spread of information, ideas, and principles, and promotes psychological satisfaction that helps the employees perform their tasks optimally. On the other hand, the knowledge and its relevant processes are a natural outcome of the process of communication between people inside the organizations, and a main source that helps the organization impose itself in the market and establish tight ties with its internal and external environment. Based on what was said, this study aims at showing the importance of informal communication inside the organization, and at discussing its roles in supporting the processes of knowledge management; which are as important as those of the formal communication.

***Key words**:* communication; informal communication; knowledge; knowledge management; knowledge management processes.

* Corresponding Author

## *Introduction*

Communication is vital for the organizations regardless their nature, as it has social and functional roles that facilitate communication between the workers, achieves common understanding, serves the organization interests, and ensures the achievement of the strategy and qualitative and quantitative information flow. The organizational communication has different aspects. In this regard, in order to ensure the serious work

and respect the hierarchy and rules, the workers communicate between them formally. Nevertheless, they may not find the psychological and social circumstances or the personal gains that foster the formal communication; therefore, they resort to the informal communication.

In this regard, the exercise of formal and informal communication inside the organization brings about knowledge and information that foster survival in the market. Under globalization and knowledge society, the managers must focus on knowledge management, treatment, storage, and exploitation. Since the communicative context in the organization influences and is influenced by the internal processes, we sought to shed light on the relation between communication and knowledge management processes. Besides, we shall focus on the informal communication, which is characterized with many problems and may be seen as positive or negative based on how it is dealt with. In so doing, we raise the following question, "does the informal communication support the knowledge management processes? How?" From this question, sub-questions arise, as follows:

- What is the informal communication and what are its features?
- What are the knowledge management processes and what is their importance for the organization?
- How does the informal communication affect the knowledge management processes?

## *1. Introduction to informal communication:*

### *1.1 Definition of communication:*

Literature provides different definitions to communication. In this context, the term is derived from the Latin "communis", which designates "common" in English. When we communicate, we establish a common message with a person or a group and try to share knowledge, ideas, or attitudes[1]. This definition insists on the common denominator between individuals and groups, which is conveyed in the message that holds common meanings of the symbols exchanged between the two parties. Besides, communication refers to the process or method through which information and ideas are exchanged between people within a given social context that may have different sizes and relations. In addition, it may be a typical dual relation between two people, a small group, a local society, or the whole human community[2].

Despite that these definitions are different, they complement each other because communication is a mechanism that helps the individual achieve interaction with another individual or a group to create common ideas, information, or meanings. This common point creates a big possibility for harmony and long relation between

individuals, groups, or communities. As for the organizational context, communication takes another dimension, which manifests in achieving the public interests of the organization that require collaboration and adoption of common goals, ideas, information, and principles. Moreover, the communication inside the organization facilitates decision making.

### *1.2 Definition of the informal communication:*

As previously said, communication in its organizational dimension plays human, social, relational, and professional roles that enshrine the interests of the organization and ensure its existence in the market regardless its nature, size, and location. The organization is a social unit that cannot achieve its goals without continuous cycles and a permanent movement of formal and informal communications. Besides, the social interactions are necessary and represented by the dynamics of development and growth in the different organizations[3].

Every communicative situation targets different goals, mainly the exchange of information between people and changing their behaviors to achieve a good performance. Besides, the main requirement for the organizational stability is the organizational climate that helps achieve the job satisfaction, maintain the high spirits, increase understanding between workers and the supreme administration, and build trust and respect inside the organization or between the organization and its environment. This can be achieved through the exchange of information and the explanation of the organization general goals[4].

Different classifications tackled the types of communication, mainly the classification that divides the communication inside the organization into formal and informal. The latter is less discussed because it takes place far from the organizational and professional frames of the organization, and takes a social and human nature; however, its influence may exceed the formal. It is defined as that communication that is exercised under human and social relations far from the formal context inside or outside the organization. It is vital in the formation of the informal organization and promotes positives motivating roles. However, it may have negative effects if the personal interests are prioritized or conflicts emerge[5]. Thus, according to this definition, and unlike what we previously said about the possibility of the informal communication to compete the formal in unifying efforts, transferring information, and bringing closer the attitudes, the random use of the informal communication may have negative effects on the organization as a whole. Furthermore, this communication may take place outside the organization, where common topics are discussed regardless the aim, as stated in the definition by Ketfi (2016) who sees that the informal communication is the one that includes informal interactions between coworkers during the exchange of ideas and attitudes regarding the topics related to their jobs, or when exchanging information about their jobs or a common interesting topic in

informal meetings and occasions[6]. To sum up, the informal communication takes human and social nature and allows the exchange of information, ideas, and experiences between the individuals or groups in a fast manner. Besides, it creates comfort, as it takes place far from the protocols and complexities of the formal communication.

### *1.3 The characteristics of information communication:*

As the other types of communication inside the organization, the informal has different features, as follows:

It is a spontaneous expressive method that provides a high number of information that is very rapidly transferred. Besides, it helps achieve psychological gains thanks to the possibility of exchanging information, ideas, and attitudes far from the formal problems and harassments[7]. In addition, it is changing because it is linked to the fast continuously changing trends of people, and is not limited to a given space since it may occur inside and outside the organization and provide an emotional satisfaction after the professional pressures. Regardless its space and time, the informal communication is characterized with spontaneousness, as people recurrently exercise it when discussing topics and solving problems which they may not be able to discuss or solve in the formal context.

Additionally, the ability to satisfy the urgent need to orally express what is in our minds alleviates the stress resulting inside the organization from the formal authority exercised by the formal administration. The speech about the informal communication nets does not necessarily imply chaos and unrapproachment; rather, the rapprochement of ideas, experiences, attitudes, and language may ensure the stability of the information organization, as is the case of the formal communication. This is what Simon & Martin stated in their work "the Organizations", as there are two factors to form the informal communication nets, namely the efficiency and use. In this regard, the possession of language and a common experience makes people more likely to establish informal communication nets. On the other hand, people who use a given tool in their jobs lean to reusing it in the social context. Thus, this communication is not a mere pot for rumors, as it may be necessary for the organization coherence and achievement of social characters and interests[8]. Besides, it has negative outcomes, mainly the distortion and falsification of information. The risks that may happen under the informal organization are many and big, as they include the falsification of events, exchange of distorted information, spying, and propaganda[9]. These negative aspects need to be solved so as not to devalue the informal communication. Moreover, other aspects like the informal communication may lead to the informal organization, in addition to other aspects found out by Flippo Edwin in the 1960s, namely:

- The marginalization of the workers, what pushes them to gather outside the formal context.
- The failure of the formal communication in unifying the efforts and achieving cooperation.
- The social pressures and ideological and political affiliations[10].

In the same vein, this communication can be affected by different factors, including:

- Communication: this factor is basically related to the quality of information spread to the members of the organization. If the information satisfies their needs, they shall respect the orders of the higher administration. Thus, there is a need for hidden organizations if the information provided to the members is not transparent and may pave the way for the emergence of informal groups that shall spread rumors.

- The process of supervision: the role of the supervisor is not limited to giving orders and adjusting behaviors, as he has to focus on the psychosocial aspects of the members and assign them with tasks that suit their potentials and aspirations to establish good connections with them. The reliance on the formal method without care for the psychosocial aspect encourages the emergence of informal groups to satisfy the needs unavailable in the formal organization.

- Participation in decision making: the exclusion of the members from decision making encourages the emergence of informal groups to exercise pressure on the official organization and hinder decision execution; this creates struggles and conflicts[11].

***2. An introduction to knowledge management:***

***2.1 Definition of knowledge management:***

The emergence of knowledge management is one of the contemporary intellectual trends in administration, as it represents the knowledge accumulations that allow the members of the organization to widely participate in the activities of their organization relying on the knowledge dimensions and the available accumulation[12]. The expression "knowledge management" refers to the efforts of the organizations to manage some or all the knowledge as one of the resources just like the fixed assets and human force[13]. These definitions show the importance of seriously dealing with knowledge that is the outcome of dealing, analyzing, and organizing information and data obtained in the official context in its personal, social, professional, or environmental dimension.

***2.2 The aims of knowledge management:***

Knowledge management aims at:

- Collecting and storing explicit and implicit information, and using it to perform the different processes inside the organization.

- Establishing an intellectual base that can be referred to in solving the issues inside the organization, and sharing it to improve the individuals' level.

- Increasing innovation by encouraging individuals to launch initiatives and develop, learn, and create bigger value in their fields.

- Making the organization more flexible thanks to the use of knowledge in developing and launching new services and products.

***2.3 The knowledge management processes:***

- Diagnosis: the structure of the knowledge system in the organization requires the diagnosis of knowledge and its use or detection; i.e., whether it is available in the minds of the workers, in the systems, or in the procedures. To create knowledge that is diagnosed, the organization must identify the size and quality of the available knowledge and compare them to the size and quality of the required knowledge to determine the efforts needed for the organization ongoing knowledge investment. Then, the sources of knowledge that supply the elements of the produced value are chosen. Later, knowledge is acquired, organized, and delivered to the workers[14]. The phase of diagnosis is one of the processes on which the rest of phases are build, as it identifies who shall diagnose, the nature of target knowledge and information, and how the information shall be organized and used by the organization later. The aim of this phase is not limited to the search for, and access to, information; rather, it is about the organization to move to correct paths where it can be used.

- The process of acquisition: many scholars, including (Lim et al., 2003), pointed that the sources of knowledge acquisition may be internal, and that knowledge may come from participation of experiences and practices, attendance of conferences, dialogues, communication between work groups and the director or customers, or from the financial and economic data. Besides, knowledge may come from external sources thanks to the technological developments, including internet. Moreover, the organization gets knowledge from the marketing surveys, the academic researches, the industrial experts, the counselors, or the new workers[15].

Regardless the sources of information, it must be stored for the longest period and delivered to the workers to yield an added value. The question of empowering the individuals to access information inside the organization is one of the topics that raise core issues related to the nature of information that can be shared, the people concerned with empowerment, and the possibility of achieving real benefits after empowerment. In order to ensure the environment that encourages empowerment and information sharing, the organizational culture that encourages this must prevail and

be supported by the legal frames that protect the process, the individuals, the information, and the knowledge.

- The process of generation: the concept of knowledge management is based on the processes of knowledge formation through the use of the accumulation of knowledge that is available in the organization to generate a new knowledge and take advantage of the interactions between the knowledge holders inside the organization and the markets and the competitive environment to generate a new unprecedented knowledge[16]. Besides, knowledge generation takes place through the participation of work teams in new practices that help identify the problems and find innovative solutions[17]. The process of generation is the outcome of the diagnosis and acquisition because the acquired knowledge must find a place in reality, through either providing new ideas, changing thinking patterns, reshaping the relations, and regulating the limits and prerogatives.

### *3. Communication and knowledge management:*

Communication has a key role in pushing people to sharing knowledge and experiences they acquired, mainly the knowledge stored in the brains after intellectual, social, and emotional experiences. The informal communication is the median in this regard. Many organizations lost much knowledge and heritage due to internal conflicts or death of experienced people. This confirms the need for insisting on the increasing role of informal communication in all the processes of knowledge management. In this context, the informal communication helps build human relations among the workers, know and spread information and ideas that can be mentioned formally, and correct wrong information[18]. The speed and spontaneousness of communication in the informal communication is a qualitative addition to people and the organization because the informal communication allows access to the real balance of information and knowledge, mainly those stored in minds. In addition, the same communicative aspect may contribute to inheriting ideas, experiences, and knowledge from one generation to another inside the organization despite that the paper or electronic documentation of these ideas and experiences is inevitable.

We can see the roles of informal communication in the processes of knowledge management, namely diagnosis, acquisition, and generation. Nevertheless, this communication cannot achieve its results without the guarantees or the organizational climate that encourages people to share their beliefs, experiences, and values, which must be used to achieve outcomes that affect the development of the organization internally and externally because everybody in the organization contributes to enriching the knowledge accumulation.

On the other hand, it is necessary to transform the knowledge obtained from the informal communication to plans, projects, and effective administration methods that

lift up the internal and external environments of the organization. Besides, the knowledge paths that do not serve the organization must be contained. The knowledge transfer needs organizational procedures, a good organizational culture, and other official mechanisms like reports, training manuals, planned meetings, learning, seminars, and discussions that take place outside the formal context. Here, we must insist on the integration of these mechanisms to transfer and share knowledge[19].

Due to the big importance of knowledge sharing and transfer in knowledge management, we must shed light on the role of communication, as different communication channels are necessary to get knowledge easily and share it in the administrative units and departments. The easy communication and the different channels facilitate knowledge access, transfer, and use[20].

The speech about communication leads us to speak about the formal and informal communication channels and their relation with knowledge management. Despite the high importance of the formal communication tools inside the organizations in fostering interaction, mutual understanding, and knowledge transfer, we cannot deny the need for the informal ones. The negative outcomes of such communication, like the spread of rumors, the disruption of decision making, and the creation of personal and professional struggles can be contained when the managers know the social, psychological, and professional concerns of the workers and master the paths of knowledge that flows informally to promote the common interests.

The negligence of the informal communication may have negative outcomes on knowledge management in all its phases, as we may witness difficulties in the rapprochement between the higher and lower authorities and in the exploitation, control, filter, and renewal of knowledge. To take advantage of the informal communication, it necessary to change the negative attitude towards it and supervise the inevitable activity exercised by people in the informal organization, mainly regarding the different paths of knowledge and its management. For the diagnosis, the organization may systematically collect information and knowledge from its workers; however, it may achieve the same gains and more far from the formal organization. This may take place in the organization, in public spaces, etc. Regardless the space and time, trust must be granted to the individuals and their contributions must be valued. As for the process of acquisition, many professional experiences are transferred informally according to the emotional and psychological state of the information provider. In this regard, many individuals who refuse sharing information and experiences fear losing their interests and positions, do not feel motivated because the proposals are not taken into consideration, or want the status-quo to persist. As for the process of storage, many information and experiences are stored informally in the minds.

Based on what was said, we can sum up the responsibility of the administration towards the informal communication as follows:

- Knowing the effect of businesses, behaviors, and decisions inside the organization on the informal communication to take suitable decisions and succeed.
- Studying and analyzing the channels of informal communication to take advantage of them.
- Interpreting and explaining the data, information, and trends of the informal communication in all the administrative levels.
- Identifying the influential workers in this communication so that the administration can deal with them all when needed and supply the correct information and facts[21].
- Increasing the influence of formal communications on making changes to serve the members.
- Encouraging the workers to express complaints and concerns without reservation.
- Excluding the concept of formality in its rigid meaning by ensuring a mutual interaction in performing the tasks[22].

***Results and discussion:***

Our findings show that:

- The informal communication is one of the important aspects of communication in any organization. It is characterized with the irregular flow of information and knowledge and the low trust between the workers.
- The process of knowledge management is very important in this changing world, where knowledge is vital for dominating the market.
- The organization must focus on, and take advantage of, the informal communication as the other communicative aspects.
- The informal communication affects the nature of information and knowledge exchanged between the workers inside the organization. However, it may provide a knowledge balance that supports the activity of the organization if the stakeholders manage to control its negatives.

***CONCLUSION***

This study shows that the organization includes different communicative aspects, mainly the formal and the informal. In this regard, it has to deal with both of them equally, as they have different, but complementary, roles. The informal communication raises debates about its advantages and drawbacks, and the organization must show wisdom and adopt a clear communicative strategy to take advantage of its positives and contain its negatives. In this context, the informal communication may establish good relations and provide information that is not found in the formal. Therefore, it is necessary to focus on it and integrate it with the other aspects of communication to achieve the general aims of the organization.

The challenges that face the organization in dealing with the informal communication have increased with the adoption of modern technologies and social media that supply the audience with wrong information on the organization. Thus, it is necessary to accept this communication with its advantages and drawbacks and know the influential workers to integrate them in taking decisions and avoid the spread of fake news that hinder the work of the organization.

***Bibliography list:***

[1] Al Far Mohamed Jamal (2014), the media terms lexicon, Oman, Oussama house for publication and distribution, p. 7.
[2] Aouda Mahmoud (n.d.), the methods of communication and social change, p. 5.
[3] Jaradat Abdennasser & al Chami Lebnan Hatef (2001), an introduction to the public relations, the Arab version, Oman, al Yazouri scientific house for publication and distribution, p. 105.
[4] Al Sairafi Mohamed (2008), the administrative communications, Alexandria, Horus international institution, p. 17.
[5] Ben Jabal Lounis (n.d.), the human resources management, Algiers, Jilti house, pp. 104-105.
[6] Ketfi Azzouz (2016), the degree of middle school headmasters' exercise of the administrative communication skills in the light of their administrative tasks, studies journal, University of Ammar Thelidji in Laghouat, issue 38, p. 90.
[7] Belkhiri Redouane & Jabri Sara (2014), an introduction to communication and public relations, Vol. 01, Algeria, Joussour for publication and distribution, pp. 37-38.
[8] Abu Osboa Salah Khalil (2008), the public relations and the human communication, Oman, Chorouk house, p. 93.
[9] Hijazi Mostefa (2000), the effective communication in the human relations and administration, Vol. 03, Lebanon, the university institution for studies and publication, p. 128.

[10] Berkane Dalila (2018), the internal communication and the organizational change, Oman, Oussama house for publication and distribution, Nobala publishers and distributors, pp. 140-141.

[11] Zekkar Ali & Bouchicha Nasr Dine (2013), the social dynamics of work in the Algerian industrial companies, Vol. 01, Algeria, Konouz al Hikma institution for publication and distribution, pp. 50-52.

[12] Khedir Kadhem Hammoud & Moussa Salama al Luzi (2008), the principles of business management, Jordan, Isra for publication and distribution, p. 35.

[13] Abboudi Zayd Mounir (2015), the modern trends in training management, development, and learning, Vol. 01, Jordan, al Moataz house for publication and distribution, p. 237.

[14] Houcine Ajlan Hassan (2008), the strategies of knowledge management in businesses, Vol. 01, Oman, Ithra for publication and distribution, p. 27.

[15] Al Sakarna Bilal Khalaf (2009), contemporary administrative studies, Vol. 01, Oman, al Massira house for publication and distribution, p. 269.

[16] Saad Ghaleb Yacine (207), knowledge management: the concepts, systems, and techniques, Vol. 01, Oman, al Manahidj house for publication, p. 94.

[17] Al Sakarna Bilal Khalaf, op. cit., pp. 270-271.

[18] Bouhannach Nadia (2016), the informal communication and its effect on building the workers consumption culture, journal of development and management of the human resources, issue 07, p. 139.

[19] Al Taher Ala Faradj (2010), information and knowledge management, Vol. 01, Jordan, al Raya house for publication and distribution, p. 45.

[20] Al Katarna Ziyad Ahmed (2011), knowledge management, Vol. 01, Oman, Jalis al Zaman house for publication and distribution, pp. 67-68.

[21] Moawad Mohamed & Imam Abdessalam (2011), marketing and communication, Cairo, the modern book house, p. 260.

[22] Abu al Said Ahmed al Abd & Abed Zouhir Abdellatif (2014), the Arab version, the skills of communication and the art of dealing with the others, Oman, Al Yazouri scientific house for publication and distribution, p. 106.

Full Name: **ZINA HAMOUDA**

Tittle: **The Role of Communication in Enhancing Organizational Learning within Economic Enterprise**

A Thesis Submitted for the PhD Degree

In Communication and Information Sciences

Sp. **Communication and public relations**

**Abstract:**

The study aimed to examine the role of communication in enhancing organizational learning within the Industrial Maintenance Enterprise **SOMIK** (Sonatrach Skikda). To achieve this objective, the descriptive – analytical approach was adopted. A questionnaire and interviews were used as data collection instruments. The study was conducted among managerial staff, whose total number was estimated at 189; Based on this, the following findings were obtained:

- The respondents demonstrate a strong willingness to learn and consider mistakes as opportunities for learning.
- According to the respondents, they are rewarded for their learning as a team; however, this is not done on a regular basis.
- The enterprise provides respondents with opportunities to learn from their mistakes, yet there is a lack of continuous encouragement for teamwork.
- Training is considered the most important means of communication, and the respondents prefer formal learning sources over other sources.
- The transition from old practices to new ones in line with the enterprise's interests.
- The individual-related barriers to a learning culture include a lack of collaboration, weak communication skills, and insufficient recognition of roles, Organizational barriers are related in information withholding, poor selection of individuals for responsibilities, and the absence of effective communication channels, Environmental barriers stem from inadequate technology or its improper use.

**Keywords:** Communication, Learning, Organizational learning, Economic enterprise.

**Supervisor**: **Djamel Benzerouk** - University of 20 August 1955 Skikda

2025-2026