

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة لونيبي علي - البليدة 2-

كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير

قسم علوم التسيير

دراسة متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة من خلال مدخل التمكين

دراسة ميدانية على القطاع البنكي في الجزائر

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه علوم في علوم التسيير

تخصص: إدارة أعمال

إشراف الدكتور:

أ.د: منصور الزين

إعداد الطالب:

دغري فتحي

السنة الجامعية 2017/2018

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة لونيبي علي - البليدة 2-

كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير

قسم علوم التسيير

دراسة متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة من خلال مدخل التمكين

دراسة ميدانية على القطاع البنكي في الجزائر

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه علوم في علوم التسيير

تخصص: إدارة أعمال

إعداد الطالب:

دغريز فتحي

أمام اللجنة المشكلة من :

|               |                         |                      |                |
|---------------|-------------------------|----------------------|----------------|
| رئيساً        | جامعة البليدة 2         | استاذ التعليم العالي | غزالي عمر      |
| مقرر          | جامعة البليدة 2         | استاذ التعليم العالي | منصوري الزين   |
| عضواً مناقشاً | جامعة البليدة 2         | أستاذ محاضر أ        | بن زعرور عمار  |
| عضواً مناقشاً | جامعة الجلفة            | أستاذ محاضر أ        | ضيف أحمد       |
| عضواً مناقشاً | جامعة قالم              | أستاذ محاضر أ        | بوعزيز الناصر  |
| عضواً مناقشاً | المركز الجامعي تيسمسيلت | أستاذ محاضر أ        | العيداني إلياس |

السنة الجامعية 2018/2017

# شكر

الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على سيدنا محمد خاتم الأنبياء وأشرف

المرسلين

الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله.

أتقدم بجزيل الشكر وخالص التقدير إلى أستاذي الفاضل ومعلمي الأستاذ

الدكتور/ منصور الزين ، والذي شرفت برعايته لي ومساعدته لي في كل أطوار هذا

العمل، ولم يدخر وسعاً ولم يألو جهداً في توجيهي وتشجيعي مما كان له عظيم الأثر

في إتمام هذه الرسالة، فجزاه الله عني خير الجزاء.

الشكر لكل الأساتذة الذين شرفوني بتفضلهم وقبلوا المساهمة في إخراج هذا العمل

تحكماً وتقديراً.

كما أتقدم بعظيم الشكر وخالص التقدير إلى كل من ساعدني على إتمام هذا العمل من

الأصحاب والذين أعانوني في توزيع الاستبيان واسترجاعه ولم يدخروا في ذلك جهداً.

والشكر كذلك للأساتذة الذين أسهموا في تصحيح هذا العمل لغوياً.

وشكراً خاصاً لكل من الأستاذ عامر هوارى للمساعدة الخاصة التي شرفني بها وأيضاً

الأستاذ عيسى مصباحي لكل أفكاره وتصويباته، وإلى الأستاذ أحمد بن محمد لكل

المساعدة التي أحاطني بها.

الباحث

# الإهداء

---

من أعماق الفؤاد أهدي هذا العمل

إلى:

روح والدي

ولأن العلم لا يُعطيك بَعْضُهُ حتى تُعْطِيَهُ كُلُّكَ، وفي ذلك تقليل لحظ الأقربين

فلكل من أخذني هذا العمل منهم، أهديه تواضعا

لوالدتي الكريمة التي كانت ولا تزال بوصلة الحياة بالنسبة لي

إلى من تمثل الأمل وتشترك معي في الطموح زوجتي

إلى كل العائلة من إخوة وأخوات

والى ابتسامة الحياة ابناي عبد المعز ومحمد فوضيل

والى كل الأهل والأحباب

فتحي

## المخلص:

هذا البحث هو عبارة عن دراسة ميدانية تهدف لقياس مدى توافر أبعاد التمكين - النفسي والهيكلية - في القطاع البنكي الجزائري ومدى توافر متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة في هذه البنوك، بالإضافة إلى قياس تأثير توافر أبعاد التمكين على قدرة البنوك المندرجة في هذا القطاع للتحول إلى منظمات متعلمة.

اعتمدت هذه الدراسة على مقياس Spreitzer 2006 لقياس التمكين النفسي يتكون من أربعة أبعاد هي: المعنى، الكفاءة، الاستقلالية والتأثير. واستنادا إلى عدة دراسات تم اختيار مقياس للتمكين الهيكلي يتكون من ثلاثة أبعاد هي: المشاركة بالمعلومة Wilkinson 98، المشاركة في القرار Conger and Kanungo 88، التفويض Burke 86. أما متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة فقد تبنت هذه الدراسة مقياس Marquardt 2008 الذي يتكون من خمسة متطلبات وهي: ديناميكية التعلم، التحول التنظيمي، إدارة المعرفة، تمكين الشركاء والتقنية. استعانت هذه الدراسة الميدانية باستمارة استبانة تتكون من محورين أساسيين، الأول متعلق بالبيانات الشخصية للمستجوب، والمحور الثاني احتوى على 69 عبارة تقيس أبعاد التمكين - النفسي والهيكلية - ومتطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة، حيث تم توزيع هذه الاستبانة على العاملين في البنوك الجزائرية على اختلافها بين الخاصة والعامة، حيث تم استرجاع 115 استمارة صالحة للدراسة والتحليل.

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي لوصف مدى توافر أبعاد كل من التمكين النفسي والهيكلية من جهة ومتطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة من جهة أخرى. كما تم استعمال برنامج SPSS وبرنامج AMOS الإصدار 24 لتحليل نتائج البيانات المسترجعة من استمارات الاستبانة الموزعة على عينة الدراسة، وقد جاءت نتائج الدراسة كما يلي:

- توافر أبعاد التمكين النفسي بدرجة عالية.
- توافر أبعاد التمكين الهيكلي بدرجة متوسطة.
- توافر متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة بدرجة "متوفر بشكل كبير".
- وجود فروق ذات دلالة معنوية بين البنوك المبحوثة حول كل من متغير متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة ككل، وأبعاد التمكين النفسي والهيكلية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية حول من متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة ككل، وأبعاد التمكين النفسي والهيكلية تعزى إلى المتغيرات الشخصية : المستوى التعليمي والخبرة
- وجود علاقة ارتباط إحصائي طردي وقوي بين متغير التمكين بشقيه النفسي والهيكلية من جهة ومتطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة من جهة أخرى.
- تأثير التمكين بشقيه النفسي والهيكلية على متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة (ديناميكية التعلم، التحول التنظيمي، إدارة المعرفة، تمكين الشركاء، التقنية) في البنوك المستهدفة.

كما خلصت هذه الدراسة إلى تعديل النموذج المقترح للعلاقة بين أبعاد التمكين النفسي والهيكلية ومتطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة، وقد انتهت هذه الدراسة إلى مجموعة من التوصيات :

- تقوية كل الممارسات التي من شأنها أن تعزز التمكين النفسي والهيكلية للموظفين.
  - تفعيل كل الممارسات التي من شأنها أن تسهل عملية التحول إلى المنظمة المتعلمة.
- الكلمات المفتاحية :** التعلم الفردي، التعلم الجماعي، التعلم التنظيمي، المنظمة المتعلمة، التمكين النفسي، التمكين الهيكلية، القطاع البنكي الجزائري.

# الفهرس

|          |                                                    |
|----------|----------------------------------------------------|
| II.....  | شكر                                                |
| III..... | الإهداء                                            |
| IV.....  | الملخص:                                            |
| VI.....  | الفهرس                                             |
| XI.....  | قائمة الجداول                                      |
| 13.....  | المقدمة                                            |
| 32.....  | 1-التعلم التنظيمي                                  |
| 33.....  | 1-1-1 المنطلقات النظرية لدراسة لتعلم التنظيمي      |
| 40.....  | 2-1-1 تعريف التعلم التنظيمي                        |
| 49.....  | 3-1-1 جدوى وفوائد التعلم التنظيمي                  |
| 54.....  | 2-1 أنماط التعلم التنظيمي ومستوياته                |
| 54.....  | 1-2-1 مستويات التعلم                               |
| 57.....  | 2-2-1 أنماط التعلم التنظيمي                        |
| 63.....  | 3-2-1 نماذج التعلم التنظيمي                        |
| 70.....  | 3-1 نحو مقارنة شاملة للتعلم التنظيمي               |
| 70.....  | 1-3-1 المعرفة والتعلم التنظيمي                     |
| 77.....  | 2-3-1 التعلم التنظيمي والروتين التنظيمي            |
| 83.....  | 3-3-1 التعلم والذاكرة التنظيمية                    |
| 94.....  | 2- المنظمة المتعلمة                                |
| 95.....  | 1-2 تعريف المنظمة المتعلمة                         |
| 98.....  | 2-1-2 تعريف المنظمة المتعلمة Learning Organization |
| 102..... | 3-1-2 الفرق بين التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة  |
| 104..... | 2-2 بناء المنظمة المتعلمة                          |
| 104..... | 1-2-2 خصائص المنظمة المتعلمة                       |
| 108..... | 2-2-2 أبعاد المنظمة المتعلمة                       |

|     |                                                                 |
|-----|-----------------------------------------------------------------|
| 116 | 3-2-2 نماذج المنظمة المتعلمة                                    |
| 129 | 3-2 أساسيات التحول إلى المنظمة المتعلمة                         |
| 129 | 1-3-2 دوافع الاهتمام بالمنظمة المتعلمة                          |
| 132 | 2-3-2 العناصر الأساسية لبناء المنظمة المتعلمة                   |
| 136 | 3-3-2 أساليب تعلم الفرد والمنظمة                                |
| 140 | 3- الأصول النظرية لظاهرة التمكين                                |
| 141 | 1-3 الإطار المفاهيمي للتمكين                                    |
| 141 | 1-1-3 الجذور التاريخية للتمكين                                  |
| 146 | 2-1-3 تعريف التمكين                                             |
| 149 | 2-1-3 التمكين في القرآن الكريم                                  |
| 151 | 2-3 مفهوم التمكين كظاهرة إدارية                                 |
| 151 | 1-2-3 تعريف التمكين في نظريات الإدارة                           |
| 155 | 2-2-3 علاقة التمكين بالمفاهيم الإدارية الأخرى                   |
| 161 | 3-2-3 فوائد التمكين ونواتجه                                     |
| 163 | 3-3 : مقاربات دراسة التمكين                                     |
| 163 | 1-3-3 التمكين الهيكلي                                           |
| 168 | 2-3-3 التمكين النفسي                                            |
| 171 | 3-3-3 نحو مقارنة متكاملة للتمكين                                |
| 178 | 4- استراتيجيات التمكين                                          |
| 179 | 1-4 أشكال التمكين ومستوياته                                     |
| 179 | 1-1-4 أشكال التمكين                                             |
| 183 | 2-1-4 مستويات التمكين وخطواته                                   |
| 188 | 3-1-4 نماذج التمكين                                             |
| 198 | 2-4 التحول إلى المنظمة الممكنة                                  |
| 198 | 1-2-4 الانتقال من نمط ثقافة المنظمة التقليدية إلى ثقافة التمكين |
| 205 | 2-2-4 القيادة الممكنة                                           |
| 209 | 3-2-4 فرق العمل الممكنة                                         |
| 213 | 3-4 حدود التمكين ومعوقاته                                       |
| 214 | 1-3-4 أسباب تبني التمكين                                        |
| 217 | 2-3-4 أسباب فشل التمكين                                         |
| 218 | 3-3-4 حدود التمكين                                              |
| 223 | 5- منهجية الدراسة الميدانية                                     |



|     |                                                        |
|-----|--------------------------------------------------------|
| 224 | 1-5 نبذة عن مجتمع الدراسة                              |
| 224 | 1-1-5 مراحل تطور القطاع البنكي في الجزائر              |
| 229 | 2-1-5 هيكل القطاع البنكي الجزائري                      |
| 234 | 3-1-5 أسباب اختيار القطاع البنكي                       |
| 236 | 2-5 تقنيات البحث المعتمدة و خصائص العينة               |
| 236 | 1-2-5 تصميم أداة الدراسة                               |
| 238 | 2-2-5 تحديد عينة الدراسة                               |
| 240 | 3-2-5 حدود الدراسة الزمنية والمكانية                   |
| 243 | 3-5 التحليل الإحصائي لخصائص عينة الدراسة               |
| 243 | 1-3-5 اختبار صدق وثبات أداة الدراسة                    |
| 248 | 2-3-5 الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة                |
| 255 | 3-3-5 اتجاه المستجوبين نحو متغيرات الدراسة             |
| 266 | 6- التحليل الكمي لنتائج الدراسة                        |
| 267 | 1-6 اختبار الفرضيات                                    |
| 267 | 1-1-6 اختبار الفروقات                                  |
| 282 | 2-1-6 الارتباطات                                       |
| 283 | 3-1-6 تحليل الانحدار المتدرج                           |
| 294 | 2-6 اختبار النموذج العاملي للدراسة                     |
| 294 | 1-2-6 تعريف النمذجة بالمعادلات البنائية                |
| 297 | 2-2-6 تقديم النموذج العاملي للدراسة                    |
| 300 | 3-2-6 تعيين النموذج وتقدير معلماته                     |
| 301 | 3-6 التحليل العاملي التوكيدي لنموذج الدراسة            |
| 301 | 1-3-6 تقدير المعلمات للنماذج العاملية من الدرجة الأولى |
| 320 | 2-3-6 تقدير معلمات للنماذج العاملية من الدرجة الثانية  |
| 324 | 3-3-6 تعديل نموذج الدراسة                              |
| 342 | خلاصة عامة                                             |
| 358 | المراجع                                                |
| 375 | الملاحق                                                |

## قائمة الأشكال

|                                                                      |     |
|----------------------------------------------------------------------|-----|
| الشكل رقم 1: نموذج الدراسة الافتراضي.....                            | 24  |
| شكل رقم 2: تعريف التعلم التنظيمي.....                                | 48  |
| الشكل رقم 3: نموذج التعلم أحادي الحلقة.....                          | 58  |
| الشكل رقم 4: نموذج التعلم ثنائي الحلقة.....                          | 60  |
| الشكل رقم 5: مستويات التعلم عند Agyris.....                          | 61  |
| الشكل رقم 6: نموذج الإطار الرباعي للتعلم.....                        | 64  |
| شكل رقم 7: نموذج Huber.....                                          | 66  |
| الشكل رقم 8 : النموذج المتكامل للتعلم التنظيمي .....                 | 68  |
| الشكل رقم 9 : نموذج Nonaka لإنتاج المعرفة.....                       | 75  |
| الشكل رقم 10: الذاكرة التنظيمية.....                                 | 88  |
| الشكل رقم 11: تطور الدراسات الإدارية.....                            | 98  |
| الشكل رقم 12 : سيرورة النماذج الذهنية .....                          | 114 |
| الشكل رقم 13 : نموذج Marquardt لأنظمة المنظمة المتعلمة .....         | 117 |
| الشكل رقم 14: نموذج تدفق الطاقة للمنظمة المتعلمة .....               | 123 |
| شكل رقم 15: نموذج INVEST .....                                       | 125 |
| شكل رقم 17 : النموذج المتكامل للتمكين .....                          | 174 |
| الشكل رقم 18: مستويات التمكين عند Marquardt .....                    | 184 |
| شكل رقم 19: مراحل التمكين في المنظمات العامة.....                    | 186 |
| الشكل رقم 20: نموذج المراحل الخمسة.....                              | 190 |
| الشكل رقم 21 : النموذج المعرفي للتمكين .....                         | 194 |
| الشكل رقم 22: نموذج لمقاربة تمكين العاملين Bowen & Lawler.....       | 196 |
| الشكل رقم 23 : الفرق بين الدورة التمكينية و الدورة البيروقراطية..... | 206 |
| الشكل رقم 24 : الهيكل التنظيمي في المنظمة الممكنة .....              | 212 |
| الشكل رقم 25: توزيع العينة حسب الجنس .....                           | 249 |
| الشكل رقم 26: توزيع مفردات العينة حسب البنك.....                     | 251 |

- الشكل رقم 27: توزيع مفردات العينة حسب القطاع.....252
- الشكل رقم 28 : توزيع مفردات العينة بحسب المستوى.....253
- شكل رقم 29: توزيع عينة الدراسة بحسب الخبرة.....255
- الشكل رقم 31: التحليل العاملي التوكيدي لديناميكية التعلم.....302
- الشكل رقم 32: التحليل العاملي التوكيدي لبعء التحول التنظيمي.....304
- شكل رقم 33: التحليل العاملي التوكيدي لبعء إدارة المعرفة.....306
- شكل رقم 34: التحليل العاملي التوكيدي لبعء تمكين الشركاء.....308
- شكل رقم 35 : التحليل العاملي التوكيدي لبعء التقنية.....309
- شكل رقم 36: التحليل العاملي التوكيدي لبعء المعنى.....311
- شكل رقم 37: التحليل العاملي التوكيدي لبعء الكفاءة.....312
- شكل رقم 38: التحليل العاملي التوكيدي لبعء الاستقلالي.....313
- شكل رقم 39 : التحليل العاملي التوكيدي لبعء التأثير.....315
- شكل رقم 40: التحليل العاملي التوكيدي لبعء المشاركة بالمعلومات.....316
- شكل رقم 41: التحليل العاملي التوكيدي لبعء المشاركة في القرار.....317
- شكل رقم 42: التحليل العاملي التوكيدي لبعء التفويض.....319
- شكل رقم 44 : التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية للتمكين الهيكلي.....323
- شكل رقم 45 : النموذج العاملي المعدل لديناميكية التعلم.....325
- شكل رقم 46 : النموذج العاملي المعدل للتحول التنظيمي.....327
- شكل رقم 47: النموذج العاملي المعدل لإدارة المعرفة.....328
- شكل رقم 48: النموذج العاملي المعدل لتمكين الشركاء.....330
- شكل رقم 49: النموذج العاملي المعدل للتمكين النفسي.....331
- شكل رقم 50: النموذج العاملي المعدل للتمكين الهيكلي.....333
- شكل رقم 51: نموذج متكامل لمتغير التمكين.....335
- الشكل رقم 52: النموذج العاملي المتكامل للمنظمة المتعلمة.....337

## قائمة الجداول

|                                                                                                   |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| الجدول رقم 1: مقارنة بين خصائص المنظمة التقليدية والمنظمة المتعلمة.                               | 107 |
| جدول رقم 2 : الأبعاد الخمسة لـ: Senge                                                             | 109 |
| جدول رقم 3 : الفرق بين التمكين الهيكلي والتمكين النفسي                                            | 172 |
| الجدول رقم 4: الفرق بين الثقافة في المنظمة الهرمية وثقافة التمكين.                                | 199 |
| جدول رقم 5: السلوك في ظل التمكين                                                                  | 208 |
| جدول رقم 6: الاستثمارات الموزعة على العينة                                                        | 240 |
| جدول رقم 7: توزيع العينة على الولايات                                                             | 241 |
| جدول رقم 8: اختبار التوزيع الطبيعي                                                                | 244 |
| جدول رقم 9: اختبار الثبات ألفا كرونباخ                                                            | 246 |
| جدول رقم 10: الاتساق الداخلي لعبارات المقياس                                                      | 247 |
| جدول رقم 11 : توزيع مفردات العينة حسب لجنس                                                        | 249 |
| جدول رقم 12: توزيع العينة حسب البنك                                                               | 250 |
| الجدول رقم 13: توزيع مفردات العينة بحسب القطاع                                                    | 252 |
| جدول رقم 14: توزيع مفردات العينة بحسب المستوى التعليمي                                            | 253 |
| جدول رقم 15: توزيع عينة الدراسة بحسب الخبرة                                                       | 254 |
| جدول رقم 16: اتجاهات إجابات العينة على عبارات أبعاد التمكين                                       | 256 |
| جدول رقم 17: اتجاهات إجابات العينة على عبارات متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة                 | 259 |
| جدول رقم 18: نتائج اختبار تحليل التباين بين البنوك حول متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة        | 268 |
| جدول رقم 19: اختبار توكي للمقارنات البعدية Tukey HSD حول توافر متطلبات إلى المنظمة المتعلمة.      | 269 |
| جدول رقم 20: نتائج اختبار تحليل التباين بين البنوك حول أبعاد التمكين النفسي والهيكلية             | 271 |
| جدول رقم 21: اختبار توكي للمقارنات البعدية بين البنوك حول توافر أبعاد التمكين                     | 272 |
| جدول رقم 22 : نتائج اختبار تحليل التباين بين المستويات التعليمية للمستجوبين حول متطلبات التحول .. | 274 |
| جدول رقم 23: اختبار تحليل التباين بين المستويات التعليمية للمستجوبين حول أبعاد التمكين            | 277 |
| جدول رقم 24 : اختبار تحليل التباين حول متطلبات التحول إلى المنظمة تعزى إلى متغير الخبرة           | 278 |
| جدول رقم 25 : نتائج اختبار تحليل التباين بين المستجوبين حول أبعاد التمكين تعزى إلى الخبرة         | 280 |
| جدول رقم 26: نتائج اختبار الارتباط بين متغيري الدراسة                                             | 282 |
| جدول رقم 27: نتائج اختبار الارتباط الجزئي مع استبعاد تأثير نمط الملكية                            | 283 |
| جدول رقم 28: نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لبعد ديناميكية التعلم                          | 284 |
| جدول رقم 29: نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لبعد التحول التنظيمي                           | 286 |

- جدول رقم 30: نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لبعـد إدارة امعرفة ..... 287
- جدول رقم 31: نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لبعـد تمكين الشركاء ..... 288
- جدول رقم 32: نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لبعـد إدارة التقنية ..... 290
- جدول رقم 33: نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لمتطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة ..... 291
- جدول رقم 34: تقدير معلمات النموذج العملي لبعـد ديناميكية التعلم ..... 303
- جدول رقم 35: تقدير معلمات النموذج العملي لبعـد التحول التنظيمي ..... 305
- جدول رقم 36: تقدير معلمات النموذج العملي لبعـد إدارة المعرفة ..... 307
- جدول رقم 37: تقدير معلمات النموذج العملي لبعـد تمكين الشركاء ..... 308
- جدول رقم 38: تقدير معلمات النموذج العملي لبعـد التقنية ..... 310
- جدول رقم 39: تقدير معلمات النموذج العملي لبعـد المعنى ..... 311
- جدول رقم 40: تقدير معلمات النموذج العملي لبعـد الكفاءة ..... 312
- جدول رقم 41: تقدير معلمات النموذج العملي لبعـد الاستقلالية ..... 314
- جدول رقم 42: تقدير معلمات النموذج العملي لبعـد التأثير ..... 315
- جدول رقم 43: تقدير معلمات النموذج العملي لبعـد المشاركة بالمعلومات ..... 316
- جدول رقم 44: تقدير معلمات النموذج العملي لبعـد المشاركة في القرار ..... 318
- جدول رقم 45: تقدير معلمات النموذج العملي لبعـد التفويض ..... 319
- جدول رقم 46: تقدير معلمات النموذج العملي من الدرجة الثانية لعامل التمكين النفسي ..... 322
- جدول رقم 47: تقدير معلمات النموذج العملي من الدرجة الثانية لعامل التمكين الهيكلي ..... 324
- جدول رقم 48: نتائج التحليل العملي لبعـد ديناميكية التعلم المعدل ..... 326
- جدول رقم 49: نتائج التحليل العملي لبعـد التحول التنظيمي المعدل ..... 327
- جدول رقم 50: نتائج التحليل العملي لبعـد إدارة المعرفة المعدل ..... 329
- جدول رقم 52: نتائج التحليل العملي لنموذج التمكين النفسي المعدل ..... 332
- جدول رقم 53: نتائج التحليل العملي لنموذج التمكين الهيكلي المعدل ..... 334

# المقدمة

## المقدمة

### تحديد اشكالية الدراسة

"لم نرتكب أي خطأ فقد كنا دائما الأوائل في كل شيء ولكننا خسرنا، قد يكون خطأنا الوحيد أننا لم نتعلم"، كان هذا اعتراف المدير التنفيذي لشركة Nokia في 2014 والذي جاء بمثابة الصدمة لمحيط الأعمال العالمي، فالشركة التي كانت رائدة في كل المجالات التنافسية لصناعة الهواتف المحمولة انتهت هكذا بسهولة ودون مبررات تقنية لهذا الفشل، والصادم أكثر أن المدير التنفيذي الجديد لهذه الشركة - بعد أن اشترتها Microsoft - أعلن أن خط الشركة الجديد هو أن تتعلم أكثر وتتغير أسرع، فالرهان ليس الربح، بل الرهان "هو البقاء".

التعبير الذي استخدمه المدير التنفيذي لشركة نوكيا بمثابة تقرير عن مناخ الأعمال في الألفية الثالثة حيث كل المنظمات؛ سواء كانت خاصة أو عامة، منظمات كانت أو دول أو أفراد، وكل المؤسسات سواء كانت حكومية أو غير حكومية، شركات محلية أو دولية أو شركات متعددة الجنسيات، ربحية وغير ربحية، وفي كل المجالات وكل القطاعات الإنتاجية والخدمية دون استثناء؛ عليها أن تتكيف وتساير هذه البيئة المتغيرة بشكل دائم، وهي مدعوة إلى الاستفادة من خبراتها وتصحيح مساراتها، والالتزام بالتطوير الدائم، فالجميع مجبرون على التعلم بكل مستوياته وأشكاله، سواء المدرسي أو الأكاديمي وحتى المهني والممارساتي.

هذا البحث يتجاوز التقسيم البسيط للمنظمات، بين كونها منظمات متعلمة وأخرى غير متعلمة، إلى التعامل مع الظاهرة بوصفها ضرورة للتكيف مع البيئة وتطوير الأنماط التنظيمية وتوجيه الخيارات الإستراتيجية، فهو ينطلق من كون كل المنظمات تمتلك قدرات للتعلم في كل المستويات، أي التعلم الفردي والتعلم الجماعي وكذا التعلم التنظيمي، حيث لا يمكن اعتبار التعلم

التنظيمي مجرد آلية إدارية Managerial تلجأ لها المنظمات على اختلافها لتقوية قدراتها التنافسية، فقد أكد ذلك Argyris الذي كان ينادي بضرورة النظر للتعلم التنظيمي كمدخل من المداخل الرئيسية لإدارة الأعمال، وبوصفه نظرية عامة Meta-Theory تحتوي كل الممارسات التي تستهدف التكيف مع البيئة وتحقيق الفعالية في ظل مناخ شديد التعقيد.

لقد ساهم الجدل القائم حول مفهوم المنظمة المتعلمة في إعادة بلورة الكثير من الافتراضات الأساسية التي يستند إليها مفهوم المنظمة ككل، فقد انتقلت المنظمة من التعريف الميكانيكي الذي يركز على التوجه العقلاني والنمط البيروقراطي إلى اعتبارها كيان اجتماعي يستند على التفاعل الاجتماعي بين مكوناته، وصولاً إلى التعريف الذي ينظر لها بوصفها نظام تعلم يركز على كفاءات عمل النظام وطرق معالجة انحرافاته وتصحيح أخطاءه. فالمنظمة من هذا المنظور هي كيان اجتماعي يمتلك القدرة على التعلم وإنتاج المعرفة وتخزينها، بالإضافة إلى القدرة على تعديل الأنماط السلوكية لمكوناته وترسيخها في شكل روتين تنظيمي.

فإدارة الأعمال حولت اهتمامها من المقاربات التاريخية لمختلف المفاهيم التنظيمية التقليدية، إلى التركيز على تفعيل التعلم في المنظمة والبحث عن أشكال تنظيمية أكثر مرونة تمكنها من أن تزوج بين الأفراد والوظائف والأفكار، وتعالج ما تعانيه المنظمات في أشكالها التقليدية من عجز على مستوى الهياكل والعمليات والثقافة التنظيمية. نتيجة لذلك فقد تناولت الأبحاث هذه الظاهرة كسلوك تنظيمي مقترحة عدة نماذج مفاهيمية لشرح طبيعة التعلم، وقد تفرعت مجمل البحوث إلى قسمين؛ ركزت المساهمات الأولى منذ الخمسينات من القرن الماضي على مفهوم التعلم التنظيمي وأنماطه، إلى غاية أواخر الثمانينات، حيث شهدنا تحول الباحثين إلى التركيز على مفهوم المنظمة المتعلمة وآليات تجسيدها كنموذج تنظيمي بديل عن المنظمة التقليدية التي تركز على اتخاذ القرار والتوجه إلى البيئة، والتحول إلى التركيز على التعلم والمعرفة والانطلاق من البيئة.



تنوعت مساهمات الباحثين و تعددت معها منطلقاتهم الفكرية و المداخل التي تمكن المنظمات من التحول إلى منظمات متعلمة، فقد أكد Senge على أن وظيفة القيادة في هذا العصر هو بناء المنظمة المتعلمة، فالمنظمات وجدت لتتعلم وتتطور والقائد هو من يعمل على تجسيد هذا التوجه. أما Nonaka فقد اعتبر إدارة المعرفة المفهوم المحوري في عملية التعلم إنطلاقاً من أن العامل في المنظمات الحديثة مطالب أن يساهم في صناعة المعرفة، كما أن مكتسباته من التعلم هي بدورها مكتسبات للمنظمة، فالمنظمة تتعلم من خلال تعلم أفرادها. ، في حين ذهب Drucker إلى التأكيد على أن المنظمات في القرن 21 ستحتاج إلى عامل المعرفة Knowledge Worker، يمكنه أن يساهم في إنتاج المعرفة، بالتركيز على الكفاءات، تخفيض المراقبة، وإعطاء المزيد من الحرية للعامل في الاختيار والمشاركة في اتخاذ القرار، والأهم من هذا كله يمكنه أن يتعلم ويساهم في تعلم المنظمة ككل.

إن المقاربة التي يتبناها هذا البحث ترى في التمكين مدخلا من المداخل الكثيرة التي تساهم في تحقيق التحول إلى المنظمة المتعلمة، وقد حظي هذا المفهوم بنفس القدر من الاهتمام لدى الباحثين في إدارة الأعمال وفي تخصصات أخرى كالعلوم السياسية وعلم النفس وغيرها، حيث يصرح Senge بأنه من الجدير أن نسمي العشرية الأخيرة من القرن العشرين وبداية القرن الجديد بعصر التمكين.

يعتبر التمكين أحد المفاهيم التي أحدثت قطيعة مع الأنماط التنظيمية التقليدية التي كانت سائد في القرن الماضي، والتي كانت تستند إلى المقاربة التaylorية والمقاربة البيروقراطية. فهو يعني بشكل أساسي إعادة توزيع القوة، كما يعني أيضا إعطاء العاملين المزيد من السلطة والمزيد من الاستقلالية في اتخاذ القرارات. إن إعادة توزيع القوة تعني أن يملك الموظف خاصة عمال الخط الأمامي وموظفي المستويات الدنيا القدرة على اتخاذ القرار وتحديد الأدوات والمناهج المناسبة لتنفيذ

الوظائف ومهام المسندة لهم، أي أن يقتصر دور القيادة والإدارة العليا عموماً على الإشراف والتدريب والتأطير، بعد أن كان دورها الرقابة المباشرة والتوجيه.

ركزت أولى الأدبيات التي تناولت مفهوم التمكين على الآليات التنظيمية الواجب توفرها لتحقيق التمكين، كإثراء المهام والتفويض والمشاركة في القرار ، أما الأدبيات الحديثة فنجدتها تنظر للتمكين بوصفه تعزيز للشعور بالفعالية الذاتية لكونه يبدأ من الشخص في حد ذاته، فالتمكين من المنظور النفسي يتمثل في الإحساس العالي بالقوة، والحرية في استعمال هذه القوة، والتي تـ عكس إحساس الفرد بالحرية اتجاه طريقة أدائه لعمله، وإلى أي مدى يسمح له بتغيير الجوانب الملموسة وغير الملموسة في بيئة عمله، ومحاولة نشر هذه القوة ومشاركتها في كل مكان من المنظمة بشكل يعكس اعتقاد الأفراد الممكّنين بأنهم يستطيعون التأثير على النظام الذين يعملون في إطاره . على المنظمات في الألفية الثالثة أن تواجه إشكاليتين أساسيتين هما العولمة والتعلم، من هذا المنطلق فالمنظمات الجزائرية على اختلافها تجد نفسها أمام هذا التحدي. فالعولمة تلقي بظلالها على كل أبجديات عالم الأعمال، وهذا يقتضي أن تمتلك هذه المنظمات المرونة التنظيمية اللازمة لمواجهة ما تخلفه العولمة، ولعل التمكين أمثل الإستراتيجيات التنظيمية التي تمكنها أن تحقق ذلك. ومن جهة أخرى على المنظمات الجزائرية لتتكيف مع هذه البيئة وتساير تغيراتها أن تتعلم وأن تؤسس لمناخ تنظيمي يشجع على تحقيق التعلم بكل أنماطه وأشكاله داخل هياكلها، وأكثر من ذلك أن تتحول إلى منظمات متعلمة.

#### إشكالية الدراسة :

تعد البنوك في الجزائر من أهم القطاعات التي يعول عليها للرفع من كفاءة الاقتصاد الجزائري ككل، فهي تستحوذ على نسبة كبيرة من رؤوس الأموال المتداولة وتمتلك ترسانة من الوكالات الموزعة على التراب الوطني، وتوظف أكثر من 35 ألف موظف، هذه المميزات

بالإضافة إلى أخرى غيرها تجعل هذا القطاع في مواجهة جملة من التحديات الحالية والمستقبلية نتيجة للتطور المعرفي والتكنولوجي الذي يشهده العالم في هذا المجال من جهة، ونتيجة لارتفاع سقف المطالب التي يفرضها العنصر البشري كضرورة زيادة هوامش الحرية للموظفين وإدماجهم في مختلف سيرورات صناعة القرار وإشراكهم في تحديد مصير منظماتهم من جهة أخرى، وقد أثبتت العديد من الدراسات أن التحدي الأول يستوجب على المنظمات العاملة في القطاع البنكي أن تتحول إلى منظمات متعلمة، وفي المقام الثاني هي مطالبة بالتركيز أكثر على مواردها البشرية وذلك من خلال تبني إستراتيجية التمكين. لذلك فإن هذه الدراسة تحاول معالجة الإشكالية التالية :

**ما مدى تأثير التمكين النفسي والهيكل على قدرة البنوك الجزائرية في التحول إلى منظمات متعلمة؟**

#### أسئلة الدراسة:

يندرج ضمن التساؤل الرئيسي المطروح كإشكالية للدراسة مجموعة من الأسئلة الفرعية تتمثل

في :

- ما مدى توافر أبعاد التمكين النفسي والهيكل في البنوك الجزائرية
- ما مدى توافر متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة في البنوك الجزائرية؟
- هل توجد فروق في إجابات العينة حول توافر كل من أبعاد التمكين ومتطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة تعزى إلى متغيرات : البنك، الخبرة، المستوى التعليمي؟
- هل يؤثر نمط ملكية البنك على العلاقة بين التمكين ومتطلبات التحول إلى المنظمة

المتعلمة؟

- ما مدى تأثير أبعاد التمكين النفسي والهيكل على متطلبات التحول إلى المنظمة

المتعلمة في البنوك الجزائرية؟

- ما مدى فعالية النموذج المقترح لتحليل العلاقة بين أبعاد التمكين ومتطلبات التحول إلى

المنظمة المتعلمة؟

### فرضيات الدراسة :

تتمثل الفرضيات الرئيسية للدراسة في:

- توجد فروق ذات دلالة معنوية حول توافر متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة (ديناميكية التعلم، التحول التنظيمي، إدارة المعرفة، تمكين الشركاء، التقنية) وتوافر أبعاد التمكين (المعنى، الكفاءة، الاستقلالية، التأثير، المشاركة بالمعلومات، المشاركة في القرار، التفويض) تعزى إلى المتغيرات الشخصية والوظيفية وهي (اسم البنك، المستوى التعليمي، الخبرة).

- توجد علاقة ارتباط إحصائي بين متغير التمكين بشقيه النفسي والهيكل من جهة و متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة من جهة أخرى.

- يؤثر التمكين بشقيه النفسي والهيكل على متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة (ديناميكية التعلم، التحول التنظيمي، إدارة المعرفة، تمكين الشركاء والتقنية) في البنوك الجزائرية.

### أهمية الدراسة

تتبع أهمية هذه الدراسة من جانبين أساسيين هما:

الجانب البحثي:

- يعتبر مفهومي المنظمة المتعلمة والتمكين من أبرز المفاهيم التي ظهرت في الفكر التنظيمي المعاصر، وقد أصبح تطبيق هذين المفهوم ضرورة في المنظمات المعاصرة التي تسعى للمحافظة على قدرتها التنافسية في بيئة تتميز بالتعقيد والتغيير الدائم.
- ساهم تنوع البحوث وتعدد المداخل في إضفاء الكثير من اللبس والغموض وحتى الضبابية على فهمنا لظاهرتي المنظمة المتعلمة والتمكين، لذلك فهذه الدراسة سعت إلى تمحيص الأدبيات واستبعاد العناصر المفاهيمية الناتجة من أطر معرفية مختلفة كالعلوم السياسية والتربوية والنفسية وحتى الدينية، والاقتصار على المساهمات التي تناولت التمكين بوصفه مفهوماً إدارياً Managerial concept.

#### الجانب العملي:

- المتتبع للتقارير الصادرة عن هيئات التقييم كصندوق النقد الدولي والبنك الدولي يلاحظ تدني الدرجات التي يحصل عليها القطاع البنكي الجزائري رغم كل المؤهلات التي يمتلكها، لذلك فهذه الدراسة تهدف إلى تسليط الضوء على جانب من الممارسات التنظيمية داخل البنوك الجزائرية، وذلك بغرض تشخيص الواقع وتحديد مكامن الخل لتصحيحها ومعرفة مواطن القوة لتقويتها ودعمها.
- تسعى هذه الدراسة إلى المساهمة في تقليل الفجوة بين البحوث النظرية والممارسات الواقعية في المنظمات على اختلافها والقطاع البنكي على الخصوص بوصفه من أهم القطاعات المندرجة ضمن النسيج الاقتصادي الجزائري.

#### أهداف هذه الدراسة:

- سعت هذه الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف سواء في الجانب النظري منها أو الجانب الميداني، وقد تراوحت هذه الأهداف بين:

- معرفة أهم خصائص المنظمة المتعلمة، وأهم نماذج التعلم التنظيمي.
  - معرفة أهم متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة، والركائز الأساسية لتبني إستراتيجية التمكين.
  - تحليل واقع البنوك الجزائرية تجاه الممارسات التي تفضي إلى التمكين بنوعيه النفسي والهيكل.
  - تحليل واقع البنوك الجزائرية تجاه الممارسات التي تفضي إلى التحول المنظمة المتعلمة.
  - معرفة مدى ملائمة نموذج الدراسة لتحليل العلاقة بين أبعاد التمكين ومتطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة، ثم تعديله.
  - اختبار قدرة نموذج المعدل على التنبؤ بسلوك متغيري الدراسة المتمثلين في التمكين ومتطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة.
  - اقتراح نموذج لقياس التمكين وتشخيص متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة انطلاقاً من واقع الممارسات الجزائرية ومن ثقافة المنظمات الجزائرية.
- حدود الدراسة:**
- يمكن تجميع حدود الدراسة في ثلاثة أبواب: الحدود الموضوعية والحدود الزمانية والمكانية.
- فبالنسبة للحدود الموضوعية فهي كما يلي:
- تمثلت متغيرات الدارسة في التمكين بنوعيه، التمكين النفسي ويقاس من خلال الأبعاد:
- المعنى، الكفاءة، الاستقلالية والتأثير، أما التمكين الهيكلي فيقاس من خلال الأبعاد: المشاركة بالمعلومات، المشاركة في القرار والتفويض. والمتغير الثاني تمثل في متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة يقاس من خلال الأبعاد: ديناميكية التعلم، التحول التنظيمي، إدارة المعرفة، تمكين الشركاء وإدارة التقنية.

لقد استهدفت هذه الدراسة تحليل سلوك المنظمات الناشطة في القطاع البنكي في الجزائر تجاه ظاهرتي التمكين ومتطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة، وقد اعتمدت في ذلك على أسلوب المعاينة، حيث احتوت العينة العشوائية على 123 مفردة، منها 115 قابلة للدراسة والتحليل.

التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة باستعمال الاختبارات الإحصائية التالية : الارتباط والانحدار المتعدد التدريجي، بالإضافة إلى استعمال أسلوب النمذجة بالمعادلات البنائية SEM والتحليل العاملي التوكيدي لتصحيح وتعديل نموذج الدراسة.

بالنسبة للحدود الزمنية للدراسة فقد امتدت من الموسم 2011/2012 إلى غاية موسم 2017/2018 فيما يخص مجمل الدراسة، أما الدراسة الميدانية فقد تمت في الفترة من أفريل 2016 إلى غاية جانفي 2017 والتي تم فيها بتوزيع الاستبانة في البنوك المستهدفة واسترجاعها. أما بالنسبة للحدود المكانية، فنظرا لطبيعة القطاع البنكي الجزائري، ونتيجة للتوزيع الجغرافي الكبير الذي يتميز به هذا القطاع، بالإضافة إلى محدودية إمكانيات الباحث فقد اعتمدت الدراسة على أسلوب المعاينة، حيث تم اختيار عينة من المجتمع الأصلي من 12 ولاية موزعة على كل جهات الوطن الأربعة، ثم تم توزيع استمارة الاستبانة على كل البنوك - التي قبلت استلام الاستثمارات- وقد راعينا في ذلك شروط السحب العشوائي قدر الإمكان. كما أن العينة لم تشمل الهيئات المركزية للبنوك، واقتصرت على الوكالات لكون هذه الأخيرة الأكثر تفاعلا مع الزبائن والسوق والمنافسين، في حين أن الهيئات المركزية هي هيئات رقابية في المقام الأول. كما تم استهداف كل البنوك بغض النظر عن ملكيتها سواء كانت بنوك خاصة أو بنوك عمومية.

#### منهج الدراسة :

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لمراجعة مختلف الأدبيات حول كل من التمكين والمنظمة المتعلمة، واعتمدت أيضا على الدراسة الميدانية لقياس مدى توافر أبعاد كل من

التمكين النفسي والهيكلية وعلاقته بتوافر متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة في البنوك الجزائرية وذلك بالاستعانة بإستبانة معدة لقياس هذه المتغيرات، حيث وزعت هذه الاستبانة على عينة عشوائية من الموظفين في القطاع البنكي، وبغرض تحقيق معالجة تكاملية لعناصر الدراسة تم استعمال برنامج SPSS - الإصدار 24- وبرنامج AMOS - الإصدار 24- لتحليل نتائج البيانات المسترجعة من استمارات الاستبانة تحليلًا إحصائيًا يفضي إلى تأكيد أو نفي فرضيات الدراسة.

### هيكل الدراسة :

تحتوي هذه الدراسة على ستة فصول كما يلي:

الفصل الأول خصص لتحليل مفهوم التعلم التنظيمي، حيث يحتوي على ثلاثة مباحث:

الأول يخصص للإطار المفاهيمي للتعلم التنظيمي، أما الثاني فيخصص لتحليل أنماط التعلم التنظيمي ومستوياته، والمبحث يقترح مقارنة نظرية شاملة للتعلم التنظيمي من خلال رصد علاقة التمكين بثلاثة مركبات مفاهيمية أساسية هي: المعرفة التنظيمية، الروتين التنظيمي والذاكرة التنظيمية.

الفصل الثاني من هذه الدراسة يعالج مفهوم المنظمة المتعلمة، ويحتوي بدوره على ثلاثة

مباحث، حيث يخصص المبحث الأول منها لتعريف المنظمة المتعلمة وخصائصها، والمبحث الثاني يركز على آليات بناء المنظمات المتعلمة، في حين يخصص المبحث الثالث لأساسيات تحقيق التحول إلى هذا النمط من المنظمات.

الفصل الثالث الأصول النظرية لظاهرة التمكين، حيث يتناول المبحث الأول مختلف الأدبيات

التي عالجت مفهوم التمكين، والمبحث الثاني يركز على التمكين كظاهرة إدارية، والمبحث الثالث فيعالج مذاهب دراسة التمكين.

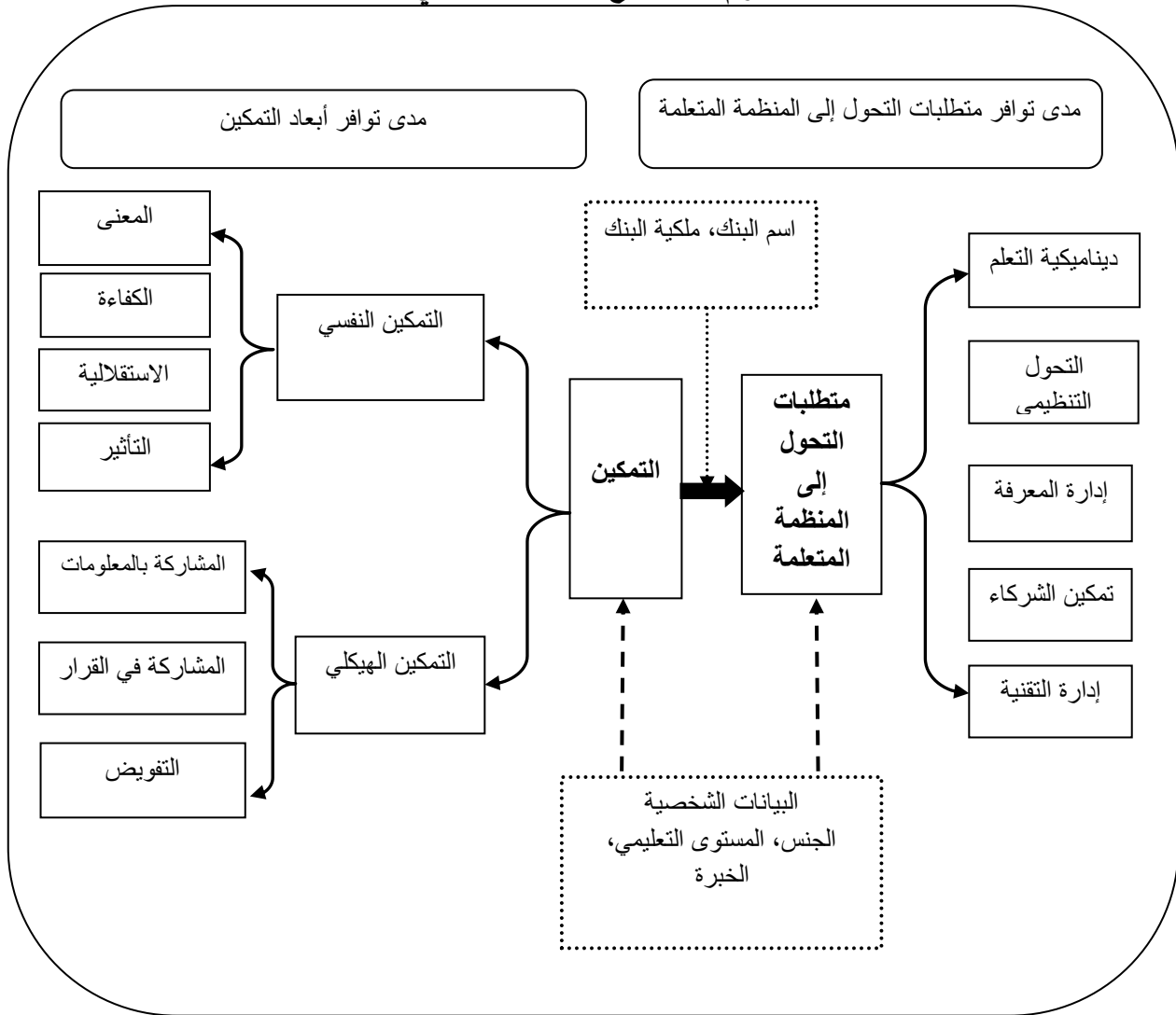


الفصل الرابع وهو أيضا فصل نظري حول إستراتيجية التمكين، يركز المبحث الأول منه على أشكال التمكين ومستوياته، أما المبحث الثاني فيهتم بآليات التحول إلى المنظمة الممكنة، في حين المبحث الثالث فيعالج حدود التمكين ومعوقاته.

الفصل الخامس من هذه الدراسة يُعنى بتحديد منهجية الدراسة الميدانية، وينقسم إلى ثلاثة مباحث، الأول منها يحدد ويعرف مجتمع الدراسة المتمثل في القطاع البنكي الجزائري، والمبحث الثاني فيتناول تقنيات البحث المعتمدة و خصائص العينة، أما المبحث الثالث فسيخصص للتحليل الإحصائي لخصائص عينة الدراسة.

أما الفصل السادس والأخير فيهتم بالتحليل الكمي لنتائج الدراسة، وهو يحتوي بدوره على ثلاثة مباحث، خصص الأول منها لاختبار فرضيات الدراسة، أما المبحث الثاني فيخصص لاختبار النموذج العاملي للدراسة، أما المبحث الثالث فيهتم بتعديل نموذج الدراسة. والشكل التالي يوضح نموذج الدراسة الافتراضي، حيث يربط بين التمكين بوصفه متغير مستقل ينقسم إلى متغيرين هما: التمكين النفسي وأبعاده هي المعنى والكفاءة والاستقلالية والتأثير، والتمكين الهيكلي وأبعاده هي المشاركة بالمعلومات والمشاركة في القرار والتقويض. ومتطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة بوصفه متغير تابع وأبعاده هي ديناميكية التعلم والتحول التنظيمي وإدارة المعرفة وتمكين الشركاء وإدارة التقنية.

الشكل رقم 1: نموذج الدراسة الافتراضي



المصدر: من إنجاز الباحث

## الدراسات السابقة :

- دراسة Frédéric Leroy الموسومة بـسيرورات التعلم التنظيمي ومشاركة الكفاءات أثناء

عملية اندماج Processus d'apprentissage organisationnel et partage

des compétences à l'occasion d'une fusion ، وهي مقدمة ضمن متطلبات

نيل دكتوراه في المدرسة العليا للدراسات التجارية بفرنسا، حيث هدفت هذه الدراسة إلى

تحليل التغيير المعرفي والتغيير السلوكي الناتج عن عملية اندماج مؤسستين، وقد

خلصت هذه الدراسة إلى تشخيص مختلف سيرورات التعلم الرسمي وغير الرسمي، ومختلف أعوان التعلم ومراكزه وتفسير آليات التعلم الفردي والجماعي والتنظيمي ومعرفة أهم عوائق التعلم.

- دراسة David Cayla الموسومة بالتعلم التنظيمي مسار للتكيف أو التغيير الموجه L'apprentissage organisationnel entre processus adaptatif et changement dirigé، وهي مقدمة ضمن متطلبات نيل دكتوراه في جامعة السوربون بفرنسا، وقد هدفت هذه الدراسة إلى تحليل الأطر النظرية التي تستند عليها مختلف المقاربات التي تناولت مفهوم التعلم التنظيمي، وقد خلصت الدراسة إلى اقتراح إطار نظري متجانس لطاهرة التعلم التنظيمي.

- دراسة Janet K. Kiehl الموسومة بالتعلم بغرض التغيير: المنظمة المتعلمة ونقل المعارف Learning to change : learning organization and knowledge transfer، وهي مقدمة ضمن متطلبات نيل دكتوراه في الجامعة الغربية بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث هدفت هذه الدراسة النوعية لتحليل التعلم التنظيمي ونقل التعلم في سياق تغيير تنظيمي مخطط وعلاقة التعلم بعملية نقل المعارف. وقد خلصت الدراسة إلى وجود علاقة بين التعلم وإدارة المعرفة خاصة نقل المعارف وأن هذه العلاقة تستند إلى الروابط الاجتماعية التي تنشأ أثناء عملية إنتاج المعرفة.

- دراسة Samuel Terrance Shelton الموسومة ب: الموظفين، المشرفين والتمكين في المنظمات الحكومية: دور الثقة في الموظفين Employees, supervisors and empowerment in the public sector : The role of employee trust، وهي مقدمة ضمن متطلبات نيل دكتوراه في جامعة كارولينا الشمالية بالولايات المتحدة

الأمريكية، وقد هدفت هذه الدراسة إلى اختبار العلاقة بين الثقة بالموظفين عند المشرفين وتمكين الموظفين، وقد خلصت هذه الدراسة إلى المنظمات التي تسعى إلى تبني إستراتيجية التمكين عليها أن تأخذ بعين الاعتبار مستوى ثقة الموظفين في المشرفين بوصفها عامل حاسم أنجاح التمكين.

- دراسة Charlotte Fillol الموسومة بظهور المنظمة المتعلمة وآليات تجسيدها L'émergence de l'entreprise apprenante et son instrumentalisation : études de cas chez EDF، وهي مقدمة ضمن متطلبات نيل دكتوراه في جامعة باريس - دوفين بفرنسا، حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على آليات تطور المنظمة المتعلمة، وقد خلصت إلى وجود أربعة أبعاد لنشأت المنظمة المتعلمة وهي : بعد الفردي، البعد الاجتماعي، بعد الأدوات والتقنيات التسييرية وبعد المناخ.

- دراسة حسين موسى قاسم البناء، الموسومة بأثر إستراتيجية التمكين التنظيمي على عمليات إدارة المعرفة في المصارف التجارية الأردنية، وهي مقدمة ضمن متطلبات نيل دكتوراه في جامعة عمان العربية بالأردن. وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر إستراتيجية التمكين على عمليات إدارة المعرفة في المصارف التجارية الأردنية، وقد خلصت الدراسة إلى أن هناك أثر لإستراتيجية التمكين التنظيمي بأبعاده (المشاركة في صنع القرار، تطوير المسار الوظيفي، التفويض، المسؤولية، التأثير، الجدارة، تبني أهداف المنظمة، المكافأة) على عمليات إدارة المعرفة بأبعاده (اكتساب المعرفة، تحويل المعرفة، مشاركة المعرفة، تخزين المعرفة، استرجاع المعرفة، تطبيق المعرفة، حماية المعرفة) في المصارف التجارية الأردنية.

- دراسة محمد بن علي ابراهيم الرشودي ، بعنوان : بناء أنموذج للمنظمة المتعلمة كمدخل لتطوير الأجهزة الأمنية بالمملكة العربية السعودية، مقدمة ضمن متطلبات نيل دكتوراه في جامعة نايف للعلوم الأمنية بالمملكة العربية السعودية، وقد هدفت هذه الدراسة باستخدام أسلوب دلفاي (من جولتين) إلى تحديد أهم الخصائص الأساسية للمنظمة المتعلمة التي يمكن تضمينها في أنموذج الدراسة، وقد خلصت الدراسة إلى وجود 40 خاصية تم تجميعها في ثلاثة مكونات هي : المكون التنظيمي، المكون التعليمي والمكون الثقافي.
- دراسة أحمد عبد المنعم محمد شفيق، بعنوان : مدى توافر مقومات المنظمة دائمة التعلم بالبنوك التجارية المصرية وأثره على الانتماء التنظيمي، وهي مقدمة ضمن متطلبات الحصول على درجة دكتوراه في جامعة بنها بمصر ، وقد استهدفت الدراسة التعرف على مدى توافر مقومات المنظمة دائمة التعلم بالبنوك التجارية المصرية، ودراسة تأثير نمط ملكية البنك على درجة توافر هذه المقومات، تحديد مقومات المنظمة دائمة التعلم التي تؤثر في تحقيق بيئة تعلم فاعلة، واختبار تأثير توافر مقومات المنظمة دائمة التعلم على الانتماء التنظيمي، وقياس العلاقة الارتباطية بين توافر بيئة تعلم فاعلة وبين الانتماء التنظيمي. وأيضاً اقترح بعض التوصيات التي تساعد على تفعيل مفهوم المنظمة دائمة التعلم بالبنوك التجارية المصرية. وتوصلت الدراسة التوصل إلى ثلاث نماذج إحصائية توضح مقومات المنظمة دائمة التعلم التي تؤثر في تحقيق بيئة تعلم فاعلة (النموذج الأول)، وأيضاً للتنبؤ بالانتماء التنظيمي في البنوك التجارية (النموذجان الثاني والثالث).

- دراسة محمد بن محسن الشمراني، بعنوان المنظمات المتعلمة وعلاقتها بالتمكين: دراسة مسحية مقارنة، مقدمة ضمن متطلبات نيل دكتوراه بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية

بالمملكة العربية السعودية، وقد هدفت الدراسة إلى اختبار تأثير أبعاد المنظمة المتعلمة على أبعاد التمكين، أهم توصياتها التي جاءت بها:

- العمل على تبني مفاهيم المنظمة المتعلمة وتمكين العاملين وممارسة أبعادها في المنظمات الأمنية، وتهيئة الوسائل والإمكانيات اللازمة لتطبيقها.
  - إنشاء مركز للتعليم التنظيمي على مستوى الدولة يختص بنشر ثقافة التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة ومفاهيمها وممارساتها وتقديم الدعم للمنظمات الحكومية الساعية إلى التحول إلى منظمات متعلمة.
  - إنشاء إدارات للتعليم التنظيمي في المنظمات مهمتها نشر ثقافة التعلم التنظيمي وتقنياته وأدواته واستراتيجياته، وتقييم التطورات العلمية والدراسات والبحوث في مجال التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة.
- دراسة عبد القادر أحمد الدواليبي بعنوان : اختبار أثر الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي كمتغيرين وسيطين في علاقة إستراتيجية تمكين العاملين بسلوكات المواطنة التنظيمية، وهي مقدمة ضمن متطلبات نيل دكتوراه في جامعة حلب بسوريا، حيث اعتمدت هذه الدراسة على أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي وأسلوب تحليل الانحدار الهرمي ذي المتغيرات الوسيطة وكذلك أسلوب العلاقات الخطية الهيكلية. وقد خلصت هذه الدراسة إلى :

- أن الالتزام الوجداني متغير وسيط، في علاقة إستراتيجية تمكين العاملين كمتغير مستقل بسلوكيات المواطنة التنظيمية كمتغير تابع.

- أن إستراتيجية تمكين العاملين تكون أكثر تأثيراً في سلوكيات المواطنة التنظيمية بالنسبة للعاملين ذوي الالتزام الوجداني المرتفع، مقارنة بنظرائهم ذوي الالتزام الوجداني المنخفض.
- وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية، بين الالتزام المعياري (كأحد أنواع الالتزام التنظيمي) وسلوكيات المواطنة التنظيمية، حيث أنه يزيد القدرة التفسيرية للتغير الحاصل فيها.
- أن الالتزام المعياري متغير وسيط، في علاقة إستراتيجية تمكين العاملين كمتغير مستقل بسلوكيات المواطنة التنظيمية كمتغير تابع.
- أن إستراتيجية تمكين العاملين تكون أكثر تأثيراً في سلوكيات المواطنة التنظيمية بالنسبة للعاملين ذوي الالتزام المعياري المرتفع، مقارنة بنظرائهم ذوي الالتزام المعياري المنخفض.
- عدم وجود تأثير معنوي للالتزام المستمر (كأحد أنواع الالتزام التنظيمي) في سلوكيات المواطنة التنظيمية.
- أن الالتزام المستمر ليس متغيراً وسيطاً، في علاقة إستراتيجية تمكين العاملين كمتغير مستقل بسلوكيات المواطنة التنظيمية كمتغير تابع.

**ما يميز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة:**

تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة من عدة أوجه :

الجانب النظري : تحاول الدراسة من خلال الفصلين الأول ضبط الإطار المفاهيمي بالفصل

بين مفهوم التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة، حيث نلاحظ أن أغلب الدراسات تناولت الموضوعين

ضمن مقارنة واحدة. وكذلك بالنسبة للفصلين الثالث والرابع، حيث حاولت الدراسة الاقتصار على

الأدبيات التي تناولت ظاهرة التمكين من منظور إداري، واستبعاد العناصر النظرية التي قدمتها الحقول المعرفية المختلفة مثل العلوم السياسية والتربوية والنفسية وحتى الدينية، حيث نلاحظ أن أغلب الدراسات تعاني من التداخل المفاهيمي بسبب الاعتماد على مقاربات متنوعة لظاهرة التمكين.

تختلف هذه الدراسة عن غيرها في أنها تحاول الوصول إلى نموذج للعلاقة بين التمكين والمنظمة المتعلمة انطلاقاً من تشخيص واقع الممارستين في المؤسسات الجزائرية وذلك بإسقاط الدراسة على القطاع البنكي في الجزائر، فهي لا تقتصر على دراسة طبيعة العلاقة بين المتغيرين وتأثير أحدهما على الآخر فقط، حيث تهدف الدراسة إلى توليد نموذج يستند إلى أبعاد ثقافة المنظمة الجزائرية ويأخذ بعين الاعتبار واقع الممارسات التنظيمية الحقيقي بناءً على وجهة نظر الموظفين في البنوك الجزائرية.



# الفصل الأول:

## التعلم التنظيمي

## 1-التعلم التنظيمي

إن استقراء المراجع والمقالات والبحوث والكتب التي تتناول مفهوم التعلم التنظيمي يبين لنا مدى أهمية هذه الظاهرة التنظيمية على المستويين الدراسي/الأكاديمي وكذا التطبيقي، حيث أن المنظمات أمام هذا الصراع المحموم على الريادة والذي تغذيه عولمة المنافسة وعولمة الأسواق وعولمة المعايير والممارسات بجميع أشكالها، مدعوة إلى تقجير كل طاقاتها الإبداعية للمحافظة على قدراتها التنافسية ضمن هذا الواقع المضطرب ودائم التغير، وهذا لن يكون له إلا مصدر واحد وهو المداومة على التعلم بكل أنماطه وأدواته وعلى كل المستويات الفردية والجماعية والتنظيمية.

هذا الاهتمام اللافت والمتزايد بظاهرة التعلم أدى إلى تنوع مداخل البحث والمنطلقات التحليلية التي اعتمدها المفكرون، غير أنه بالرغم من تعدد البحوث وتنوعها إلا أنه يبقى من الضروري الإشارة إلى الحاجة لمزيد من الدراسة والتحليل لضبط الإطار المفاهيمي للتعلم التنظيمي، ولتحقيق هذا الغرض سنحاول في هذا الفصل التركيز على المنطلقات النظرية لدراسة مفهوم التعلم التنظيمي ومستوياته ونماذجه، كما سنحاول تجميع المكونات المفاهيمية التي ارتبطت بمفهوم التعلم التنظيمي ضمن مقارنة متكاملة نهدف من خلالها توسيع الأفق التحليلية لهذه الظاهرة عموماً وهذا المفهوم على الخصوص. حيث سيحتوي هذا الفصل على :

### 1- الإطار المفاهيمي للتعلم التنظيمي

#### 2- المبحث الثاني: أنماط التعلم التنظيمي ومستوياته

#### 3- المبحث الثالث: نحو مقارنة شاملة للتعلم التنظيمي

## 1-1 الإطار المفاهيمي للتعلم التنظيمي

يهدف هذا المبحث إلى إلقاء الضوء على المنطلقات النظرية التي تناولت مفهوم التعلم التنظيمي، وذلك بالتركيز على مدخل علم النفس والمدخل الإداري لدراسة التعلم. وفي المطلب الثاني نحاول تحليل مختلف التعريفات التي تطرقت لهذه الظاهرة، ثم جدوى وفوائد التعلم التنظيمي

### 1-1-1 المنطلقات النظرية لدراسة لتعلم التنظيمي

بداية، هناك عدة أسباب تجعل هذا المفهوم على قدر كبير من الأهمية، حيث يمكن إجمال هذه الأسباب في:

- القيمة التحليلية المتزايدة التي يحملها هذا المفهوم والتي ترجع للعدد المتزايد من الأبحاث في هذا الموضوع وتعدد مداخله ومجالات دراسته.
- الطابع الديناميكي الذي يتحلى به هذا المفهوم من حيث الاستعمال؛ فهو يمثل مدخل لدراسة التغيير والتطوير التنظيمي وغيرها من الظواهر التنظيمية.
- خاصية التكاملية، فالتعلم من المفاهيم الإدارية القليلة التي تخص المستويات الثلاث والتي هي الفرد والجماعة/الفريق والمنظمة ككل، وهذه من أهم مميزات هذا المفهوم.
- لكن الأكد أن العديد من المداخل قد ساهمت في بلورة مفهوم التعلم التنظيمي مثل علم الاجتماع، علم النفس، علوم التربية وأخيرا إدارة الأعمال، وسنركز في هذا المقام على مساهمات كل من علم النفس والعلوم الإدارية، لكونها تتسجم مع مقتضيات هذه الدراسة.

#### 1-1-1-1 التعلم في علم النفس

لا يوجد في علم النفس موضوع أكثر أهمية من موضوع التعلم، فهو أساسي لفهم السلوك الإنساني عموما، هذا السلوك الذي يكون إما نتيجة النمو والتطور، أي أن يصبح الإنسان في

إحدى مراحل حياته أكثر فهماً ومعرفة من المرحلة التي سبقتها، فهو مرتبط بالنضج الفسيولوجي، أو أن يكون نتيجة تطور نفسي أي بالتعلم، فالإنسان بنظر Senge 2012 جُبِل على التعلم، فلا أحد يمكنه أن يعلم الطفل كيف يتعلم المشي أو الكلام أو غيرها من المكتسبات الطبيعية التي يسعى إلى تحقيقها ويرغب في اختبارها واستكشافها، غير أن البيئة تلعب دوراً أساسياً في توفير مناخ داعم لهذه الرغبة أو مثبط لها<sup>1</sup>، ولهذا جاء تعريف ثورندايك<sup>2</sup> للتعلم **بالصيغة** التالية "أنه سلسلة من التغيرات في سلوك الإنسان"، وقد وصف Enderson & Gitz التعلم بأنه عملية تكيف الاستجابات لتناسب المواقف المختلفة<sup>3</sup>.

في هذا الإطار يمكن تقسيم تاريخ البحث في التعلم إلى ثلاث مراحل<sup>4</sup>:

- ما قبل السلوكية pre-behavioristic
- المرحلة السلوكية behavioristic
- المرحلة المعاصرة contemporary

حيث تنسب بداية المرحلة الأولى إلى جون لوك John loch الذي اعتبر أن العقل البشري يولد صفحة بيضاء ثم من خلال الخبرة يبدأ في الاكتساب ثم تتراكم معارفه، وقد ذهب ايمانويل كونت Emanuel cont أبعد من ذلك؛ حيث اعتبر أن العقل البشري يقوم بعمليات اكتساب بعيدة عن الخبرة، كما ظهر في هذه مرحلة أي ما قبل السلوكية أعمال ايبينجهاوس في مجال الذاكرة.

في حين تميزت المرحلة السلوكية ببراء المساهمات من طرف كل من Watson و Pavlov و Hall و Jethry و Edwardson. فمعادلة مُحَقَّر-استجابة هي معادلة أساسية

<sup>1</sup> Peter Senge, the fifth discipline: the art and practice of the learning organization, Currency Doubleday, USA, 1990, P795.

<sup>2</sup> علي حسين حجاج، نظريات التعلم: دراسة مقارنة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1983، ص 16.

<sup>3</sup> المرجع السابق نفسه، ص 17.

<sup>4</sup> علي حسين حجاج، مرجع سبق ذكره، ص 128.

ومفتاحية في دراسة التعلم عند علماء النفس السلوكيين، فهم يعتبرون التعلم قابل للقياس كنتيجة للعلاقة التي يمكن إنشاؤها بين المحفزات والسلوكيات المرتبطة بها، فهناك أنماط كثيرة من السلوك تحدث بفعل بعض المثيرات/المحفزات أي يمكن استحداثها بفعل هذه المثيرات، وثمة أنماط أخرى تحدث بسبب ما لهذا السلوك من نتائج/عواقب في الماضي<sup>1</sup>. أما النوع الثاني من السلوك فيطلق عليه اسم السلوك الإجرائي operant behavior لأنه سلوك يؤثر في البيئة أو يترتب عليه تغير في البيئة، هذا النوع من السلوك الذي تبناه Skinner 53 يقتضي أن المعادلة السابقة تؤخذ بشكلها العكسي أي يحولها إلى استجابة- مُحفِز reponse-stimulus2. هذا التحول في المقاربة النفسية (علم النفس) وجد صدها أيضا في المقاربة الإدارية أي في التعلم التنظيمي، فعلى المستوى الفردي يعتبر السلوكيين التعلم بمثابة تعديل في الاتجاهات الفردية انطلاقا من مبدأ محفز -استجابة، أما على المستوى التنظيمي فهذا المبدأ يصبح أساسيا في تحديد طبيعة العلاقة بين المنظمة وبيئتها. أما بالنسبة للنظرية المعرفية Cognitive فان التعلم هو تعديل في المنطلقات الفكرية والمعرفية/الإدراكية للفرد، فالتعلم بالنسبة لسكينر Skinner يتحقق بوجود بيئة داعمة للسلوك المستهدف والمرغوب تحقيقه، وتقوم النظرة السلوكية أيضا على فكرة مفادها أن التعلم يتمثل في التغير الذي يطرأ على السلوك كنتيجة أو محصلة لخبرة تمت معاشتها<sup>3</sup>.

أما في المرحلة المعاصرة من تاريخ البحث في التعلم فقد اتجه العلماء إلى تحليل ودراسة القدرات المعرفية والوجدانية للفرد في التعلم، في مقابل تراجع الاهتمام بدراسة الأنماط المنتظمة في سلاسل الأحداث السلوكية.

<sup>1</sup>Frédéric LEROY, l'apprentissage organisationnel : Une revue critique de la littérature, 16<sup>ème</sup> conférence de l'association internationale de management stratégique, France, 2004, P7.

<sup>2</sup>Ibid, P8.

<sup>3</sup>H.Shipton & R.DeFillippi, Psychological perspectives in organizational Learning: A Four-Quadrant Approach, (in M. Easterby-Smith & M. Lyles, Handbook of organizational learning and knowledge management), second edition, WILEY Publication, USA, 2011, P70.

بالنسبة لنظريات التعلم على اختلافها وتنوعها، فهي تستهدف بالدراسة الفرد في حد ذاته وبيئته أو التفاعل بين هذين البعدين<sup>1</sup>، فالتعلم يهتم بالمعرفة التي هي نتيجة لفعل action أو تفاعل Interaction بين البيئة وأنماط التفكير، حيث يميز Piaget بين نوعين من المعرفة<sup>2</sup>: المعرفة الشكلية figurative knowledge وهي تشير إلى معرفة المثيرات بمعناها الحرفي، أما المعرفة التي تنبع من المحاكمة العقلية فهو يسميها المعرفة الإجرائية operative knowledge، وهي تنطوي على التوصل إلى الاستدلال وتهتم بالكيفية التي تتغير وفقها الأشياء من حالتها السابقة إلى حالتها الحالية أو الجديدة. فالتعلم إذن هو عملية إنتاج معارف جديدة انطلاقاً من إعادة النظر في البناء المعرفي السابق،<sup>3</sup> Freidlander<sup>83</sup> يعتبر أن التعلم ينشأ من تفاعل الاختلافات<sup>3</sup>، سواء كانت اختلافات بين الأفراد أو بين المنظمات أو حتى البيئات، هذه الفكرة تمثل المنطلق الذي ارتكز عليه الكثير من الباحثين في التعلم التنظيمي أمثال Mach & Cangelosi & Dill، Olsen 77، Bandura 77.

يقوم الفرد في المنظور الإدراكي بتعديل وتغيير قناعاته ومعتقداته التي تقود سلوكاته التي هي نتيجة خبرة أو نتيجة مراقبة ومتابعة الأحداث والتطورات<sup>4</sup>، غير أنه لا يمكن استثناء التعلم في التغير الذي يحدث في طريقة معالجة المعلومات وإعادة تنظيم المخططات والمنطلقات التفكيرية (نقول تفكيرية بدل فكرية للتعبير عن الديناميكية التي يتميز بها هذا النوع من التغير) للأفراد<sup>5</sup> Blanchard & Thacher وضمن هذا السياق المعرفي/الإدراكي يعتبر Piaget أن التعلم يستند إلى عمليتين أساسيتين:

<sup>1</sup> Joëlle Surpy, l'apprentissage organisationnel, les cahiers de recherche du Pensor, 2001, P3.

علي حسين حجاج، مرجع سبق ذكره، ص 285.

<sup>3</sup> Frédéric LEROY, Op.Cit, P11.

<sup>4</sup> J.P Boottz, prospective et apprentissage organisationnel, Travaux et recherches de prospective, N°13, 2001, P9.

<sup>5</sup> H.Shipton & R.DeFillippi, Op.Cit, P70.

– الملاءمة Accommodation وهي عملية تختص بالتحول التجريبية الجديدة وبصورة مستقلة عن الخبرات السابقة<sup>1</sup>.

– التمثيل أو التمثيل Assimilation وهو عملية تحويل الخبرات الجديدة إلى خبرات مألوفة<sup>2</sup>.

ومن جانب آخر نجد دراسة Newel & Simon<sup>72</sup> للبعد المعرفي/الإدراكي للتعلم انطلاقاً من اعتبار الإنسان ككل كنظام للمعلومات، فهما يعتبران التفكير عند الإنسان يعني بالضرورة تحليل ومعالجة للمعلومات الإنسانية<sup>3</sup> في كل عملياته من حيث مدخلات هذا النظام وكيف يرتب هذه المعلومات وكيف يحللها ويناقشها وكيف يختار منها، وغيرها من العمليات العقلية. على عكس هذا التيار، المدرسة الشبكية connexioniste من أمثال Sandelands، Runelhart<sup>92</sup>، Quinlan<sup>91</sup>، stablin<sup>87</sup> تنظر إلى الميكانيزمات الإدراكية بوصفها شبكة reseau من الخلايا العصبية والعقدات العصبية.

وقد شغل مفهوم التعلم علماء النفس إلى يومنا هذا، ولا يزال هذا الحقل يشهد تجديدات مستمرة خاصة بعد ظهور التكنولوجيات الحديثة وما أحدثته من زيادة ديناميكية عمليات التعلم.

### 2-1-1-1 التعلم في إدارة الأعمال

في العنصر السابق تطرقنا إلى تطور مفهوم التعلم في نظريات علم النفس، وهذا اعتقاداً منا أن هذه النظريات تعتبر المنطلق الأساسي للكثير من النظريات التي ظهرت في التعلم التنظيمي أو التعلم في إدارة الأعمال وهي مجال دراستنا، حيث تمتد الدراسة في موضوع التعلم التنظيمي عند الإداريين على مدار 50 سنة منذ أن اقترح March & Simon<sup>58</sup> تحويل التعلم

<sup>1</sup> علي حسين حجاج، مرجع سبق ذكره، ص 284.

<sup>2</sup> المرجع السابق نفسه، ص 284.

<sup>3</sup> Frédéric LEROY, Op.Cit, P10.

إلى المنظمة اعتقاداً منهما أن نظام التعلم يعتبر الإطار الموجه لعمليات اتخاذ القرار في المنظمة، وأيضا فهم الطريقة التي تحدد من خلالها المنظمة خياراتها<sup>1</sup>.

يعتبر<sup>2</sup> Cyert & March 63 من أوائل من ناقشوا هذا المفهوم في كتابهما "النظرة السلوكية

للمنظمة"، حيث يعرفان فيه التعلم على أنه "الوعي المتزايد بالمشكلات التنظيمية والنجاح في تحديدها ومعالجتها من قبل الأفراد العاملين في المنظمة"، ويقترح الباحثان أن سلوك المنظمة هو انعكاس للقرارات التي تتخذها، ويعتبران أن المنظمات تتعلم من الخبرة وتراكم هذه الخبرات، وتتعلم أيضا من خلال تكيفها مع الشروط البيئية<sup>3</sup>.

في حين أن أول بحث تطبيقي بعنوان التعلم التنظيمي ظهر سنة 1965 من طرف

Dill & Cangelosi<sup>4</sup>، حيث انطلق الباحثان من كون دراسة Cyert & March أغفلت العلاقة

بين التعلم في محتواه الفردي والتعلم التنظيمي أو تعلم النظام ككل، ويقترح الباحثان أن نموذج

التعلم التنظيمي يجب أن ينظر إليه من منطلق أنه سلسلة من التفاعلات بين سعي الفرد أو

المجموعات sub-group للتكيف من جهة، والتكيف على المستوى التنظيمي من جهة أخرى.

Argyris & Schön أول من اقترح نموذجاً للتعلم التنظيمي<sup>5</sup>، حيث يعتبر كتابهما ثاني أهم

المراجع في هذا الموضوع على مدار الخمسين سنة الماضية، وقد ربط المفكران التعلم بتحديد

الأخطاء وتصحيحها، كما اقترحا مفهوم حلقات التعلم (الحلقة الأحادية والحلقة الثنائية للتعلم، والتي

يتم معالجتها في المبحث الثاني من هذا الفصل)، وينطلق Argyris & Schön<sup>6</sup> من فكرة أساسية

<sup>1</sup>James March, Exploration and Exploitation Organizational Learning, Organization Science, Vol 2, N°1, 1991, P72.

<sup>2</sup>M. Easterby-smith & M.A Lyles, The Evolving Field of Organizational Learning and Knowledge Management, Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management, Second edition, WILEY Publication, 2011, P12.

<sup>3</sup>D.I Castaneda & M.F Rios, from individual learning to organizational learning, the electronic Journal of Knowledge Management, Vol 5, Issue 4, 2007, P363.

<sup>4</sup>V. Cangilosi & W. Dill, organizational learning: observation towards a theory, Administrative Science Quarterly, Vol 10, N°2, 1965, P200.

<sup>5</sup>M.K Smith, Chris Argyris: theory of action, double-loop Learning and organizational learning, The Encyclopedia of informal education, 2010, P2. Available at: [www.infed.org/thinkers/argyris.html](http://www.infed.org/thinkers/argyris.html). accessed 11 septembre 2014.

<sup>6</sup>Chris Argyris, Double Loop learning in Organization, Harvard Business Review, Vol 55, N°5, 1977, PP 116.



مفادها أن الأفراد يمتلكون خرائط ذهنية تمثل تصوراتهم حول السلوكات المناسبة لوضعيات معينة، وأن هذه الخرائط الذهنية تقود سلوكات الأفراد، ويعتبر المفكران أن المنظمة عبارة عن مجموعة من الأفراد، فهي تتعلم عندما يتعلم أفرادها سواء بشكل انعزالي أي فردي أو بشكل جماعي.

وقد تأثر الكثير من الباحثين بأفكار Argyris & Schön فظهرت العديد من المساهمات الهامة مثل أعمال Ducan<sup>74</sup> وأيضا March & Olsen<sup>76</sup>، واشتهرت في فترة الثمانينات أعمال Hedberg<sup>81</sup> حول أنواع التعلم، وأعمال Shrivestava<sup>84</sup> حول نظام التعلم، كما اهتم Daft & Weick<sup>84</sup> بالمنظمة بوصفها نسق للترجمة<sup>1</sup>،<sup>85</sup> Fiol & lyles اقترحا فكرة امتلاك كل مؤسسة لأنظمة خاصة بها للتعلم، وأن التعلم يتأثر بعوامل مثل الثقافة التنظيمية والإستراتيجية والهيكل التنظيمي والأنظمة البشرية، كما ساهم Levitt & March<sup>88</sup> في إدخال مفهوم الروتين التنظيمي بكل أشكاله: قواعد، إجراءات، التزامات، استراتيجيات، وتكنولوجيا وهذه حالات يحولها الأفراد والمجموعات إلى روتين يوجه سلوكياتهم.

يعتبر كتاب Peter Senge 1990 أهم مرجع في العلوم الإدارية ككل والمرجع الأكثر استعمالا في المقالات والرسائل<sup>2</sup>، حيث ينطلق هذا الكتاب من تساؤل أساسي حول كيفية التعلم أو كيف تتعلم المنظمات؟ ويبدأ إجاباته من تحديد عقبات وعوائق التعلم ويقترح المداخل disciplines المناسبة لمعالجة هذه العقائب والتي تتمثل في: التفكير النظمي، القدرة على التحكم في الذات (التحكم الشخصي)، إعادة مناقشة وبناء النماذج الذهنية، بناء نظرة مشتركة، والتعلم من خلال الفريق.

<sup>1</sup> Philip Mirvis, Historical Foundation of organizational Learning, Journal of Change Management, Vol 9 ,N°1, MCB University Press, 1996, P15.

<sup>2</sup> M. Calhoun & w. Starbuck & E. Abrahamson, Fads, Fashions and the fluidity of Knowledge: Peter Senge's the Learning Organization, (in M. Easterby-Smith & M. Lyles, Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management), WILEY publications, 2011, USA, P 226.

كما قدم Weick 95 مساهمات كبيرة في نظرية التعلم، وكيف يمكن للمنظمة أن تعطي معنى للعمليات التي تتميز بالغموض، وهي الفكرة التي أشار إليها Newel & Biel 59؛ حيث توصلنا في دراسة لعمليات التعلم في مجموعات دفاع جوي، أن التعلم كظاهرة لا يمكن ملاحظته ويتميز بالكثير من الغموض في حين اعتبر Dodgson 93 أن هذا الغموض سببه تقاطع القراءات بين كتابات تركز على نتائج التعلم وبين أخرى تركز على العملية في حد ذاتها (outcome/process)<sup>1</sup>.

تُبرز المقالات والأبحاث الكثيرة والمتعددة حول التعلم التنظيمي مدى أهمية هذا المفهوم، ففي دراسة ل Klumper 96 تتبع فيها الجذور التاريخية للتعلم التنظيمي وخلص إلى أنه مفهوم قد يمتد إلى أبعد من نظرية المنظمة في حد ذاتها<sup>2</sup>، وهذا ما يجعل تتبع تاريخ هذا المفهوم من الصعوبة بمكان، ومع حلول القرن الواحد والعشرين تضاعفت البحوث والكتابات في هذا المفهوم، وهذا ما أشار له Boerner 2001 بقوله أن "الهدف الأساسي للاقتصاد هو المساعدة في فهم ظاهرتي الإبداع والتغيير، وما هو أكيد أن النظريات القائمة في الاقتصاد لازالت عاجزة عن تكوين نظرية شاملة للوسيلة الأهم لفهم هاتين الظاهرتين وهي التعلم"<sup>3</sup> وهو ما يؤكد أيضا Figueuredo 2003.

## 1-1-2 تعريف التعلم التنظيمي

يعد "دوركهايم"<sup>4</sup> أول من دافع عن ضرورة التعامل مع الظواهر الاجتماعية أو ذات الطابع الجماعي بشكل مختلف عن الظاهرة الفردية، فتعلم الفرد يختلف عن تعلم الجماعة، ومن هذا

<sup>1</sup> Marleen Huysmeen, Dynamics of organizational Learning, PHD Thesis, Vrije University, Netherland, 1996, P45.

<sup>2</sup> Marleen Huysmeen, Op Cit, P 46.

<sup>3</sup> David Cayla, l'Apprentissage Organisationnel entre Processus Adaptative et Changement Dirigé, thèse doctorat, université de Panthéon sorbonne, France, 2007, P22.

<sup>4</sup> Marleen Huysmeen, Op.cit, P9.

المنطلق ظهرت ضرورة فك الارتباط المفاهيمي بين التعلم في حالته الفردية عن التعلم الذي يحدث في إطار أكبر وهو المنظمة أو ما نسميه التعلم التنظيمي، وهذا ما جسده Simon<sup>1</sup> في خمسينيات القرن الماضي عندما نقل التعلم من ظاهرة مدروسة على مستوى الفرد فقط إلى ظاهرة تدرس على مستوى المنظمة ككل.

### 1-1-2-1 تعريف التعلم

أشار Argyris & Schon<sup>2</sup> في أحد أشهر كتب إدارة الأعمال إلى أن رغبة الباحثين في

تحديد مفهوم التعلم اختلفت بين اتجاهين:

- الاتجاه الأول يعرف التعلم انطلاقاً من كونه سلعة، والذي يُعبر عنه بطرح سؤال حول ما تم اكتسابه فعلياً وما تعلمناه؟ فمثلاً يعرفه Mchenna 2000<sup>3</sup> على أنه يتضمن تغيير ذا علاقة دائمة بالسلوك والذي يحدث نتيجة لممارسة أو خبرة سابقة ويرتكز على اكتساب المعارف والمواقف والقيم والمهارات، كما يعرفه Shermerhorne<sup>4</sup> على أنه تغير دائم في السلوك والذي ينتج عن خبرة، فالهدف في هذه الحالة هو اكتساب المعلومة أو تراكم المعلومات.
- أما التوجه الثاني فيركز على العملية<sup>5</sup> في حد ذاتها ويعبر عن السؤال التالي : كيف نتعلم؟ حيث يعرف Huber 91<sup>6</sup> التعلم على أنه عملية تُمكن الفرد من توسيع نطاق مدركاته السلوكية من خلال اكتساب المعلومات<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> Charlote Fillol, Apprentissage Systémique: une perspective intégrée, Revue Française de Gestion, Vol 2, N°149, 2004, P36.

<sup>2</sup> Chris Argyris & Donald Schön, Apprentissage organisationnel : Théorie, Méthode et Pratique, traduit par Marianne Aussanaire et Garcia-Melgares, DeBoeck Université, France, 2002, P24.

<sup>3</sup> بلقاسم جوادي، التعلم التنظيمي وعلاقته بتمكين العاملين: دراسة ميدانية على عينة من عمال مديرية توزيع الكهرباء والغاز لولاية الأغواط، رسالة ماجستير، جامعة بسكرة، 2015، ص71.

<sup>4</sup> J. Shermerhorn & J. Hunt & R. Osborn, Organizational Behavior, 7<sup>th</sup> edition, Wiley Publications, university of Phoenix, USA, 2002, P5.

<sup>5</sup> Chris Argyris & Donald Schön, Op.Cit, P24.

<sup>6</sup> A.Edmondson & B.Moingeon, from organizational learning to learning organization, Harvard Business School Working Paper, N°97-067, 1997, P21.

فالتعلم بشكل عام هو عملية تصحيح الأخطاء، انطلاقاً من كون كل خبرة أو ممارسة أو اكتساب (مهما كان نوعه) يؤثر في النشاط المقبل أو السلوك المقبل للفرد، فهو إذن تصحيح للأخطاء وتعديل للسلوكات، ينشأ برغبة داخلية، أي هو نتيجة جهود متكررة يبذلها الفرد للاستجابة للأوضاع والمواقف على اختلافها. غير أن هذا المعنى لا يجب أن يدفعنا إلى الاعتقاد أن التعلم يحدث بالضرورة عندما تتحول الطرائق أو السلوكات القديمة إلى غير صالحة، بل هو عملية ذاتية ديناميكية يُرغب فيها إرضاء لدوافع ذاتية متعددة ومختلفة، فهو يتجاوز الآليات التقليدية البسيطة التي تعتمد على التدريب والتكرار إلى تنظيم المعارف المكتسبة وإثرائها ومقارنتها بما يماثلها من معارف.

على ضوء ما سبق يمكن الإشارة إلى مصطلحين أساسيان يرتبطان بتعريفنا لهذه الظاهرة، وهما فعل التعلم action learning وفعل التعليم action science، وهما مصطلحان كثيراً ما يستعملان في أدبيات التعلم، حيث ارتبط المصطلح الأول: فعل التعلم<sup>1</sup> بأعمال Reg Revans وقد اشتهر هذا المفهوم أكثر في الأدبيات الأوروبية، وقد خصص له Marquardt كتاباً بعنوان the power of Action learning، حيث يعرفه على أنه أداة لإيجاد الحلول. وهو أيضاً عملية إدماج مجموعة صغيرة من العاملين في مشكلة واقعية، وتشجيعهم على إيجاد الحلول والتعلم بصفته الفردية والجماعية أو التنظيمية. ويحدد Marquardt مكونات فعل التعلم في<sup>2</sup>:

1. مشكلة a problem: قد تكون مشروع، فرصة، محاولة، مهمة أو تحدي.
2. مجموعة a group: المجموعة مكون أساسي لعملية التعلم ويقترح Marquardt أن تتألف المجموعة من 4 إلى 8 أفراد، ويكون دورهم تحليل أبعاد المشكلة.

<sup>1</sup> Joseph A. Raelin Action Learning and Action Science are they Different?, (in M. Easterby-Smith & M. Lyles, Handbook of Learning Organization and Knowledge Management), Wiley Publications, 2011, P202.

<sup>2</sup> Michael Marquardt, Optimizing the power of action learning: Real-time strategies for developing leaders, building teams and transforming organizations, Second edition, Nicholas BREALEY publishing, USA, 2011, P3-6.

3. المساءلة والاستجواب a questioning:، عملية طرح أسئلة ومساءلة المسؤولين حول الأفكار والاختيارات والسياسات والاستراتيجيات، حيث يعتبر السؤال أول محطات التعلم، كما يعتبر السؤال عن منظومة تفكير متكاملة.
4. الالتزام بالتعلم a commitment to learning:، الالتزام ضروري لتحقيق التعلم، فهو يعبر عن حالة إدراكية تجاه موضوع التعلم، وهو أيضاً مكون مفتاحي في عملية التعلم.
5. المدرب coach: التدريب ضروري كونه يساهم في تحديد خيارات الفريق من حيث الأهمية والإستعجالية والعائد، كما يسهل للفريق تحديد ما يجب تعلمه وكيفية تحقيق هذا التعلم.
6. الفعل Action : يقتضي أن تتوفر المجموعة على القدرة على الفعل وتجسيد إرادة الفريق واقتراحاته، هذه القدرة تعبر عن مدى جدية التعلم.
7. أما المصطلح الثاني: فعل التعليم Action Science فقد أشتهر أكثر في أمريكا وأهمها في كتابات Chris Argyris، ويقوم على افتراض أن الأشخاص يمكنهم تطوير فعاليتهم الذاتية والتنظيمية من خلال إعادة استكشاف المعتقدات التي تقود أفعالهم، حيث نماذج التفكير لدى الفرد والمتمثلة في التصورات والفرضيات ونظرة الفرد لنفسه وللآخرين عادة تكون غير مفكر فيها - اللامفكر فيه عند محمد أركون - أو على الأقل غير مختبرة ولم تناقش وبالتالي تكون في الكثير من الأحيان مغلوطة، وعندما يحدث عدم تطابق (قطيعة) بين أفعال الشخص وقيمه يلجأ الشخص إلى تضيق هذه الهوة من خلال التعلم بطريقة التجربة والخطأ.

## 1-1-2-2 تعريف التعلم التنظيمي

إن تعدد وتنوع المساهمات في بلورة التعلم التنظيمي جعلت منه مفهوم ديناميكي وثير، غير أن هذه الميزة جعلت من تحديد تعريف لهذا المفهوم شيء مربك نوعاً ما بالنسبة لأي باحث، وهذا راجع لتنوع الطروحات في تحديد التعريف، فمن الباحثين من ركز على مادة التعلم أي المعلومة والمعرفة والكفاءة، ومن الباحثين من ركز على موضوع التعلم (الفرد والمنظمة)، وذهب آخرون إلى التركيز على أدوات التعلم (الخطأ والإبداع والتجديد وتعديل المناخ)، ومن الباحثين من اهتم بالعملية في حد ذاتها (اجتماعية، إبداعية).

التعريف الأول الذي أعطي للتعلم التنظيمي قدمه Cyert & March 63 حيث يعتبران<sup>1</sup> "التعلم التنظيمي يعني تأقلم وتكيف المنظمة مع بيئتها، من خلال إعادة تركيب وصياغة أهدافها واهتماماتها الإستراتيجية وقواعدها وسيروراتها التنظيمية"، في نفس الطرح Weiss & 79 Ducan يعرفان التعلم التنظيمي<sup>2</sup> على أنه معرفة العلاقات السببية بين أفعال/اختيارات المنظمة ورد فعل البيئة، في نفس الإطار التحليلي لمفهوم التعلم التنظيمي وعلاقته بالبيئة يعرفه<sup>3</sup> Bennis & 85 Nanus على أنه وسيلة تواجه من خلالها المنظمة التغيرات البيئية وترفع من خلالها قدرتها على الاستمرار.

ترتكز هذه التعريفات إلى افتراض أن المنظمة تتعلم لتتكيف مع التغيير في البيئة، هذه الفرضية تستند إلى نظرية النظام المفتوح open system التي انتشرت في ستينات وسبعينات القرن العشرين، حيث تعتبر أن كل مكون اجتماعي (منظمة، مؤسسة، أسرة، دولة...) نظاماً مفتوحاً يؤثر ويتأثر بالبيئة، و بما أن البيئة أوسع من أن يتم تحديد مكوناتها بدقة فإن تأثير

<sup>1</sup> Rosalee Billingslea Rush, Learning Organization Principles : The Impact on a Midwest State Government as Perceived by its Employees, Ph.D Thesis, Western Michigan University, USA, 2011, P33.

<sup>2</sup> Nancy Dixon, Organizational Learning, Op.Cit, P31.

<sup>3</sup> Frédéric Leroy, Op.Cit P3.

المنظمة على البيئة أقل بكثير مقارنة بتأثير البيئة على المنظمة، وهذا ما يدفع المنظمات إلى التفكير في كيفية التعامل مع التأثيرات البيئية التي تتميز بعدم التأكد والمخاطرة، والمنظمة التي تتعلم أسرع تتكيف بشكل أفضل وأسرع من غيرها مع البيئة ومستجداتها، وهذا بدوره يمكنها من اكتساب ميزة تنافسية تتمثل في أنها تتعلم قبل غيرها.

ويتوسع<sup>1</sup> Argyris & Schon في تعريفهما حيث يعتبران التعلم التنظيمي عملية/مسار يمكن العاملين من تحديد مواطن الخطأ ومن ثم تصحيحها وبالتالي تعديل أفعالهم (نقصد بالفعل السلوك إجمالاً)، وقد ذهب Simon إلى نفس الطرح حيث عرفه بأنه<sup>2</sup> "الوعي المتزايد بالمشكلات التنظيمية والنجاح في إعادة الهيكلة التنظيمية لهذه المشكلات ومعالجتها من قبل الأفراد العاملين في المنظمة نفسها، فالتعلم ينعكس على المضامين المعرفية للمنظمة ومخرجاتها التنظيمية".

يمكن إدراج هذين التعريفين ضمن منظور التطوير التنظيمي الذي ظهر في ستينات القرن الماضي، هذا المنظور يبحث في الأدوات والمناهج التي يجب أن تستعين بها المنظمة لتطوير نفسها من خلال تطوير ممارسات أعضائها في شكل فردي وجماعي، فكل ممارسة هي فرصة للتعلم وفرصة لتحديد الأخطاء والعمل على تفاديها أو تصحيحها وتطوير المنظمة.

مجموعة أخرى من الباحثين عرفوا التعلم التنظيمي بالتركيز على مادته، فنجد مثلاً<sup>3</sup> Kolb 84 يعرفه على أنه خلق المعرفة اعتماداً على الجانب التنظيمي، ويعرفه<sup>4</sup> Fiol & Lyles بأنه عملية/مسار لتطوير السلوكيات من خلال اكتساب معارف جديدة تسمح بفهم عميق للمنظمة

<sup>1</sup> Chris Argyris & Donald Schön, Apprentissage organisationnel : Théorie, Méthode et Pratique, traduit par Marianne Aussanaire et Garcia-Melgares, DeBoeck Université, France, 2002, P39.

<sup>2</sup> Rosalee Billingslea Rush, Op. Cit, P33.

<sup>3</sup> Frédéric Leroy, Op. Cit, P3.

<sup>4</sup> David Cayla, Op. Cit, P 23.

والبيئة، وفي نفس الإطار تعرفه<sup>1</sup> Ingham 94 على أنه عملية إدراكية cognitive فردية، تتأسس على الكفاءة وتؤسس لاكتساب معارف جديدة وخبرات متجددة.

نظريات التعلم في أغلبها ذات خلفية بسلوكية/فردية، فإكتساب المعلومة وتوزيعها واتخاذ القرار والاتصال هي أفعال يومية يقوم بها الأفراد، وعليه تحسين هذه العمليات يكون من خلال تحسين الأداء الفردي الذي هو مقيد بنمط تفكير الفرد و منظومته القيمية، وهذا ما يجعل التعلم عملية إدراكية.

كما أن هناك تعريفات كثيرة ركزت على موضوع التعلم، حيث يعرفه<sup>2</sup> Huber 91 على أنه عملية تمكن الوحدات التنظيمية بكل مستوياتها (الفرد، المجموعة، القسم) من اكتساب معارف مفيدة للمنظمة وتسمح بإثراء رصيدها الممارساتي، كما أن<sup>3</sup> Weick & Roberts 93 اعتبره على أنه عملية تساهم في تكثيف التفاعلات بين الأفراد وترفع مستوى التنسيق، في حين ذهب<sup>4</sup> Koenig 94 إلى اعتباره ظاهرة جماعية يتم من خلالها اكتساب وبناء كفاءات والتفاعل مع الوضعيات المختلفة، وهو أيضا ما تنبأه<sup>5</sup> Tarondeau 98 حين عرفه بأنه ظاهرة جماعية لها تأثيرها على أعضاء المجموعة حتى وإن كان اكتساب المعارف فعلا متعلقا بالفرد فقط.

هذه التعريفات تنتمي إلى المدرسة الاجتماعية التي تفترض أن التعلم فعل وممارسة

اجتماعية تفاعلية تحدث بين مكونات المنظمة وهم الأفراد العاملون.

<sup>1</sup> Ibid, P23.

<sup>2</sup> George P. Huber, Organizational Learning : The Contributing Process and the Literature, Organization Science, Vol 35, ,N°1, 1991, P125.

<sup>3</sup> Rosalee Billingslea Rush, Op.Cit, P34.

<sup>4</sup> Gérard Koenig, L'Apprentissage Organisationnel : repérage des lieux, Revue Française de Gestion, Vol 32, ,N°1, 2006, P297.

<sup>5</sup> Millet Olivier, Double Contrainte et apprentissage organisationnel : le rôle de la métacommunication, Thèse de Doctorat, Université de Paris-Descartes, France, 2011, P10.



ويمكننا أن نجد تعريفات أخرى ربطت التعلم بالروتين، حيث يعرف Levitt & March<sup>88</sup>

<sup>1</sup> التعلم التنظيمي على أنه عملية يتم من خلالها تغيير الممارسات السابقة وتحويلها إلى روتين، وقد اقترح Edmondson & Moingeon 2001 تعريفا شاملا اعتبر فيه التعلم التنظيمي بوصفه ترميز وتشفير وتعديل للممارسات الروتينية، واكتساب معارف مفيدة للمنظمة وزيادة كفاءة وقدرة المنظمة على اكتشاف الأخطاء وتصحيح واكتساب المعارف والرغبة في اكتساب المعرفة وتعديل السلوكيات.<sup>2</sup>

أما Child فقد أشار إلى مفهوم الذاكرة التنظيمية، حيث عرف التعلم بأنه <sup>3</sup> " عملية تستند إلى ثلاثة مسارات، تبدأ بمسار اكتساب المعرفة من المصادر الخارجية، أما المسار الثاني فيتعلق بتعديل وتحويل المعرفة المكتسبة من حالتها الضمنية tacit إلى معرفة صريحة explicit، والمسار الثالث يتمثل في مساهمة كل مكونات المنظمة في خلق المعرفة التي تساهم في تجسيد الأهداف التنظيمية، حيث نتائج هذا التعلم يتم تخزينها في ذاكرة الأفراد، على اعتبار أن التعلم لا يصبح تنظيميا organizational إلا إذا تم دمج ذاكرة الأفراد ضمن الذاكرة التنظيمية.

ما نلاحظه هنا أن التعريفات في مجملها أشارت إلى نقاط عدة يمكن توضيحها فيما يلي :

- التعلم إما هو محصلة للتفاعل مع البيئة، أو هو أحد مدخلات عملية التفاعل مع البيئة.
- التعلم التنظيمي يتراوح ما بين التعلم الفردي والجماعي، أو هو ظاهرة فردية أو جماعية.
- يصبح التعلم الفردي تنظيميا عندما تدمج ذاكرة الفرد مع الذاكرة التنظيمية.
- التعلم التنظيمي يساوي أكثر من مجموع تعلم أفراد أو أعضاء المنظمة.

<sup>1</sup> Barbara Levitt & James March, Organizational Learning, Annual Review of Sociology, Vol 14, 1988, P320.

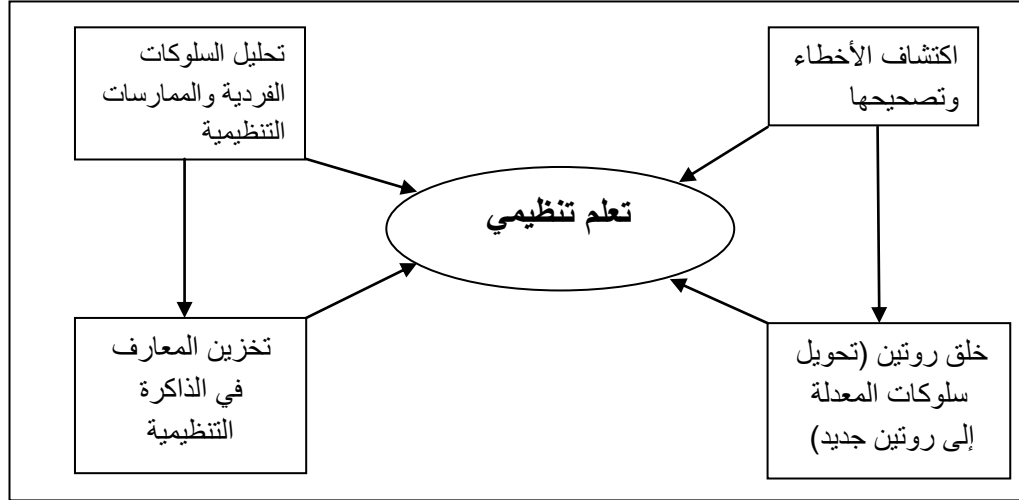
<sup>2</sup> A. Edmondson & B. Moingeon, From Organizational Learning to Learning Organization, (In C. Grey & E. Antonacopoulou, Essential readings in management learning), SAGE Publications Ltd, UK, 2004, P28.

<sup>3</sup> J. Child & S. Rodrigues, Social Identity and Organizational Learning, (in M. Easterby-Smith & M. Lyles, Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management), second edition, Wiley publication, USA, 2011, P311.

- يتجسد التعلم التنظيمي سلوكياً، أي بتعديل السلوكات وتغييرها، وخلق ممارسات جديدة وتحويلها إلى روتين.
- يركز التعلم التنظيمي على المعرفة التنظيمية، ضمن رؤية عامة مشتركة.
- يرتبط التعلم بالمعرفة ويرتبط مسار التعلم بمسار تحويل المعرفة من حالتها الضمنية إلى معرفة صريحة.

يمكننا في هذا الإطار تعريف التعلم التنظيمي على أنه فعل جماعي يركز على اكتساب المعرفة الكفيلة بتصحيح الأخطاء والممارسات والتفاعل مع المستجدات البيئية، وتخزين هذه المعارف في الذاكرة التنظيمية. والشكل التالي يلخص نظرتنا لمفهوم التعلم التنظيمي.

شكل رقم 2: تعريف التعلم التنظيمي  
ما تتيحه البيئة من فرص



ما تخلقه المنظمة من تهديدات

المصدر: من انجاز الطالب

فالتعلم يحدث ضمن سياق بيئي معين تكون فيه المنظمة إما في حالة مواجهة أي فاعلة أو

في حالة متلقي لرد فعل البيئة تجاه خياراتها وأفعالها ( Action/choice ) والذي يتجسد في ما

يمكن أن تحمله البيئة من فرص وتهديدات.

ضمن هذا السياق الشامل الذي هو التعلم بغرض التفاعل مع البيئة أو التعلم من خلال التفاعل مع البيئة يتم التعلم من خلال تحديد الأخطاء وتصحيحها وهذا يترتب عنه بالضرورة تعديل في السلوكيات الفردية الجماعية والممارسات التنظيمية وتحويل هذه المكتسبات التي تكون في شكل معارف إلى الذاكرة التنظيمية لأن بقاء المعرفة في المكون الفردي يعطل عملية التعلم، ثم تحويل موجودات الذاكرة التنظيمية أي المعارف إلى روتين جديد يتجسد في سلوكيات الأفراد والمنظمة على حد سواء.

### 1-1-3 جدوى وفوائد التعلم التنظيمي

تكشف العديد من الدراسات أن من أهم عوائد التعلم التنظيمي وما يميز المنظمة المتعلمة هي التشكيلة التالية من العوامل التي تمثل الأطر التنظيمية لمنظمات المستقبل:

#### 1-3-1-1 استيعاب التغيرات البيئية Environmental Incertainty

كان اعتراف المدير التنفيذي لشركة Nokia في 2014 بمثابة الصدمة، ذلك أنه اعتبر أن شركته كانت رائدة في كل المجالات التنافسية، ولكن خطأها الوحيد أنها لم تتعلم، والصادم أكثر أن المدير التنفيذي الجديد لهذه الشركة بعد أن اشترتها Microsoft أعلن أن خط الشركة الجديد هو أن تتعلم أكثر وتتغير أسرع، فالرهان ليس الربح، بل الرهان "هو البقاء".

الكثير من الباحثين يعتبرون التعلم التنظيمي شرط لا غنى عنه للبقاء في بيئة غير أكيدة

(Daft87 , Huber 91, Dodgson 93, Fiol and Lyles 85, Freeman 88, Garvin

(98, ToFFler 90...))، وتتميز بالديناميكية أي معدل تغير مرتفع، وأكبر مثال على ذلك سوق

الهواتف النقالة والهواتف الذكية، ففي هذا السوق تتغير التكنولوجيا بشكل يومي، وما يميز هذه

البيئة بالإضافة إلى التغيير التكنولوجي المتسارع هو تضاعف متطلبات التأقلم مع البيئة وتعهدها، حيث تتوقف قدرة أي منظمة على تحقيق التأقلم الفعال مع البيئة على مدى قدرتها على التعلم.

وقد أشار Edmondson & Moingeon 97<sup>1</sup> إلى وجود علاقة بين نوعين من البيئة غير الأكيدة ونوعين من التعلم التنظيمي، حيث أحد أسباب عدم التأكد يعود إلى التنافسية من جهة، ومن جهة أخرى إلى الغموض (غموض يطبع العلاقات بين الأفراد في صورة علاقات فردية أو جماعية وحتى التنظيمية)، أما عن التعلم فقد حدد آلية التعلم learning how، ومادة التعلم Learning why، وبحسب الباحثان فإن ما نسميه آلية التعلم أو learning how ضرورية في البيئة المرتفعة التنافسية Competitiveness حيث الاستجابة السريعة وجودة الخدمات والتنسيق بين القطاعات التنظيمية هي المحددات الأساسية للنجاح، أما التوجه نحو مادة التعلم Learning why فهي ضرورية من أجل تجنب كل أنواع الخلل التي قد تصيب العلاقات بين الأفراد، وتجاوز العوائق التي تحملها السلوكات الروتينية خاصة التي تتميز بالطابع الدفاعي ومقاومة التغيير.

### 1-1-3-2 تقليل تكلفة الخطأ المحتملة Costly Potential Errors:

الرغبة في تفادي تكاليف محتملة والمترتبة عن الخطأ هي في حد ذاتها محفز للتعلم، وهذا ما تؤكدته الكثير من الأبحاث التي تناولت الجانب السلوكي للتعلم<sup>2</sup>، حيث تظهر إحداها أن خطر الفشل يحفز الإصرار ويدفع إلى تشخيص السلوكيات وتبني سلوك احترازي يتميز بالحذر، هذا على المستوى الفردي، ومن نفس المنطلق المنظمة تتعلم أكثر من جراء الأزمات -ولعل هذا ما يميز الرأسمالية ككل حيث تعتبر اقتصاد الأزمات، وهذه الميزة في حد ذاتها تعتبر عنصر استقطاب لهذه النظرية - كما تتعلم المنظمات من الأطر التنظيمية التي يتفاعل فيها الموظفون

<sup>1</sup> A. Edmondson & B. Moingeon, When To Learn How and When To Learn Why: Appropriate organizational Learning as a Source of Competitive Advantage, Organizational Learning and Competitive Advantage, Sage Publication, USA, 1996, P18.

<sup>2</sup> Richard L. Daft, Organization Theory and Design, 10<sup>th</sup> edition, South Western Cengage Learning, USA, 2010, P 480.

بشكل روتيني مع مخاطر عالية، مثل عمال المراكز النووية، أو مع تكلفة مرتفعة للخطأ مثل عمل الجراحين في المستشفيات.

يحدث التعلم عندما يتم اكتشاف خطأ ومن ثم تصحيحه، والخطأ عبارة عن الفجوة التي تحدث بين المستهدف والمحقق فعلياً، لذلك فإن Argyris يعتبر أن التعلم لا يكون باكتشاف الانحراف أو الخطأ، إنما يحدث إذا أتبع الاكتشاف بفعل تصحيحي أو استدراكي<sup>1</sup>. ويزعم Sitkin 92 أن الفشل fealure أحد المتطلبات الأساسية للتعلم لأنه يحفز التجربة والتطوير التنظيمي، غير أن هذا العنصر لا يزال محل نقاش كبير بين الباحثين<sup>2</sup>.

### 1-1-3-3 زيادة كفاءة أعضاء المنظمة

تقاس كفاءة الأفراد بمدى امتلاكهم للمعارف المرتبطة بمجال اختصاصهم، وبالعودة إلى تعريف Argyris للتعلم الذي يعتبره اكتشاف الأخطاء وتصحيحها<sup>3</sup>، فإن هذه العملية تبدأ من مستوى فردي وهذا ما يعزز كفاءة وفعالية الموظف، فالتعلم يعني إعادة تقييم وإعادة النظر في الممارسات السائدة وتعديلها بما يناسب رؤية المنظمة والبحث عن تطبيقات جديدة تمكن من تحسين الأداء الفردي والجماعي، حيث يؤكد Garvin<sup>4</sup>2008 على أهمية التعلم من خلال تراكم الخبرات والممارسات والتي يمكن استشرعها في سلوكيات العاملين، أما على المستوى التنظيمي فكل الأبحاث تثبت وجود علاقة قوية وأثر واضح للتعلم على الأداء الجماعي والتنظيمي، حيث يصرح Stata<sup>89</sup> أنه لا يمكن اعتبار أن المنظمة تتعلم إلا إذا كان هناك تطور أو تغيير ملموس في كفاءة

<sup>1</sup> Chris Argyris, Towards a Comprehensive Theory of Management, (in B. Moingeon & A. Edmondson, Organizational learning and competitive advantage), Sage Publications, 1996, P5.

<sup>2</sup> Frédéric Leroy, Op.Cit, P5.

<sup>3</sup> Chris Argyris, Teaching Smart People how to Learn, (in: Joan Gallos, Organization Development), Jossey-Bass Reader, USA, 2006, P267.

<sup>4</sup> David A. Garvin, Building a Learning Organization, Harvard Business Review, vol. 73, No. 4, 1993, P81.

أعضائها وبالتالي أدائها العام، وفي مقابل هذا الطرح يشير freidländer<sup>83</sup> إلى أن التعلم قد لا يقود بالضرورة إلى تغير ملموس وقابل للقياس في السلوكيات وقد يقتصر تأثير التعلم على المستوى الإدراكي للعاملين، ويؤيده في ذلك Weik<sup>93</sup> حيث أشار إلى أن النماذج الذهنية الخاطئة قد تقود إلى ممارسات صحيحة، كما أن المنظمات قد تكتسب ممارسات خاطئة حتى وإن كانت عملية التعلم صحيحة ومناسبة Levitt & March<sup>88</sup>.

#### 1-1-3-4 تغير طبيعة العمل Changing nature of work

عرفت الممارسات الإدارية الكثير من التغيرات التي ساهمت الثورة التكنولوجية في توليدها و نتيجة أيضا لتزايد سرعة ومستوى التغير، حيث أصبحنا نتحدث عن تضاعف المعارف الجماعية كل عشرة سنوات<sup>2</sup>، فقد أشار الباحثون إلى أن اللغة التي يتداولها الأفراد أصبحت تحمل الكثير من المصطلحات التقنية المعقدة، كما أشارت Dixon<sup>2006</sup><sup>3</sup> إلى أن ثلاثة أرباع الوظائف في القرن الواحد والعشرين (في أمريكا) ستتمحور حول إنتاج المعرفة، حيث يصبح التعلم ضروري من أجل تحصيل فرصة عمل ذلك أن تكنولوجيا المعلومات أدت إلى مضاعفة وتقوية العلاقة بين التعلم والعمل، استنادا إلى Scott<sup>2003</sup><sup>4</sup> فإننا نشهد تحول عالم الأعمال من صيغة الأقوى يستحوذ على أكبر الحصص إلى عالم حيث الأسرع يأكل البطيء.

#### 1-1-3-5 اكتساب ميزة تنافسية

<sup>1</sup> Frédéric Leroy, Processus d'Apprentissage Organisationnel et Partage des compétences à L'occasion d'une Fusion, Thèse Doctorat, Ecole des Hautes Etudes Commerciales, France, 2000, p53.

<sup>2</sup> Steven Appelbaum, Competitive advantage of organizational learning, Journal of Workplace Learning: Employee Conselling Today, Vol 12 ,N°2, MCB University Press, 2000, P5.

<sup>3</sup> Nancy Dixon, organizational Learning : A Review of the Literature with Implications for HRD professionals, Humain Development Quarterly, Vol 3 ,N°1, Jossey-Bass Publications, 1992, P30.

<sup>4</sup> John M. Wetherington, The Relationship Between Learning Organization Dimensions and Performance in the Nonprofit Sector, PHD thesis, university of Phoenix, USA, 2010, P 62.

اعتبر DeGeus 1988 أن القدرة على التعلم أسرع من المنافسين ستكون الميزة التنافسية المستدامة الوحيدة في القرن العشرين<sup>1</sup>. ويشير Schmaudt Marquardt and إلى أن التعلم داخل المنظمة يجب أن يساوي ويفوق التغير خارج المنظمة وإلا فإن المنظمة لن تستطيع الاستمرار<sup>2</sup>، كما يؤكد Stata 89 أن التعلم الفردي والتنظيمي سيصبح الميزة التنافسية الوحيدة القابلة للاستدامة<sup>3</sup>، وأكثر من ذلك Dixon<sup>4</sup> تؤكد أنه من خلال التعلم يمكن للمنظمة أن تصحح مسارات استجابتها للتغيير في البيئة الاقتصادية، أو تطور نفسها بحسب ما ستؤول إليه البيئة مستقبلاً. Senge أشار إلى ضرورة أن تتبنى المنظمات نموذج التعلم ثلاثي الحلقات حتى تتمكن من التميز عن منافسيها، كما أكد ذلك Levitt & March عندما اعتبروا أن السعي للمنظمات لتحقيق ميزة تنافسية يتحقق من خلال رفع قدرات المنظمة على تعلم التعلم<sup>5</sup> learn how to .learn

<sup>1</sup> Arie De Geus, Planning as Learning, Harvard Business Review, Issue March 1988, available at: <https://hbr.org/1988/03/planning-as-learning>, accessed: 20/05/2014 at 21:25.

<sup>2</sup> سوزان صالح دروزة، تقييم أثر التعلم التنظيمي على عناصر ثقافة الجودة في منظمات الأعمال في الأردن، أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية للأردن، 2011، ص22.

<sup>3</sup> A.R. Paton & J. McCalman, Change Management : A Guide to effective implementation, 3<sup>rd</sup> edition, Sage Publication, 2008, P282.

<sup>4</sup> Nancy Dixon, Organizational Learning, Op. Cit, P44.

<sup>5</sup> Barbara Livett & James March, Organizational, P329.

## 1-2 أنماط التعلم التنظيمي ومستوياته

يمكن أن يتولد التعلم بشكل قصدي ومتعمد، من خلال مسار محدد وواضح في شكل عملية process يقوم بها أفراد المنظمة، كما يمكن أن يحدث بشكل عرضي مرتبط بنشاط المنظمة، كأن تواجه المنظمة وضعية استثنائية فيلجأ الفاعلين فيها إلى تحليل العناصر المرتبطة بهذه الوضعية وتحليل الممارسات التي اعتمدت.

في هذا المبحث سنحاول تسليط اهتمامنا على أشكال التعلم وكيفية ذلك بالتعريض على مستويات التعلم التنظيم وأنواعه وأنماطه، وصولاً إلى نماذج التعلم التنظيمي التي اقترحها الباحثون.

### 1-2-1 مستويات التعلم

سعى الباحثون إلى تحديد مستويات التعلم، وأياً أكثر أهمية للدراسة، فمنهم من اعتبر أن هناك مستويين للتعلم هما الفردي والتنظيمي ، وآخرون قسموا التعلم إلى فردي، جماعي وغيرهم

أعتبر التعلم يحدث على 3 مستويات وهي الفردي، الجماعي، التنظيمي.

أشار 95 Nicolini<sup>1</sup> إلى أن الاعتقاد بأن التعلم يحدث فقط على المستوى الفردي يجعل من نظرتنا للتعلم ككل ضيقة جداً، فهو يعتقد أن التعلم على مستوى الجماعة وعلى المستوى التنظيمي هو بنفس أهمية دراسة التعلم على المستوى الفردي.

ذهب 95 Crossan إلى أن مستويات التعلم ترتبط بتعريفنا للمنظمة، فإذا اعتبرنا أن المنظمة تساوي مجموع أعضائها، ففي هذه الحالة نعتبر التعلم ظاهرة فردية تحدث على مستوى

<sup>1</sup> D. Niccolini & M. Crossan & M. Easterby-smith, Organizational Learning: Debates Past, Present and Future, Journal of Management Studies, Vol 37, N°6, 2000, P 791.



الفرد فقط، أما إذا اعتبرنا المنظمة أكثر من مجموع أعضائها، فالتعلم في هذه الحالة يحدث على مستويات أخرى وليس فقط المستوى الفردي<sup>1</sup>.

### 1-1-2-1 Individual learning التعلم الفردي

"الفرد هو مصدر التعلم للمنظمة" هذه الفكرة استحوذت على الكثير من الأبحاث (Senge 86 Simon 96. Argyris 2006)، والتي تعتبر أن لكل فرد أفاق تعلم مرتبطة برؤيته الزمانية والمكانية التي تسمح له بتقييم ممارساته<sup>2</sup>، كما أن للبيئة تأثير على التعلم انطلاقاً من المحفزات الخارجية التي تطرحها.

يعتقد Bandura 86 أن التعلم لدى الفرد لا يمكن حصره في إحدى الزاويتين، فإما هو نتيجة دوافع داخلية وإما هو نتيجة محفزات خارجية، إنما هو محصلة تأثير ثلاثي الأبعاد يتضمن العوامل الداخلية، والبيئة والتفاعل السلوكي الاجتماعي<sup>3</sup>.

استناداً إلى Kim 93 أهمية التعلم الفردي قد تكون ظاهرة لأن المنظمة تتكون من أفراد<sup>4</sup>، وقد تكون خفية لأن المنظمة يمكنها أن تتعلم بدون ارتباط استثنائي بتعلم فرد معين، وفي نفس الوقت لا يمكنها أن تستغني عن كل الأفراد، 96 Argyris & Shôn يوضح أن التعلم يحدث عندما يكتسب الفرد معرفة جديدة هي نتيجة لخبرة تم معاشتها، وبالنسبة Wathkins & 5

99 Marsick التعلم الفردي يأخذ ثلاثة أشكال وهي التعلم الرسمي كبرامج التدريب والتكوين، الثاني

<sup>1</sup> M. Crossan & H. Lane & R. White, L. Djurfeldt, Organizational learning: Dimensions for a Theory, International Journal of Organizational Analysis, Vol 3, N°4, 1995, P 343.

<sup>2</sup> M. Bollecker & D. Laurence, L'apprentissage Organisationnel et Individuel dans le Processus de Décision, Revue des sciences de Gestion : Direction et Gestion, Vol 41, N°220/221, 2006, P 141.

<sup>3</sup> D. I. Castaneda & M. F. Rios, Op. Cit, P 366.

<sup>4</sup> Daniel H. Kim, The Link Between Individual and Organizational Learning, Sloan Management Review, Vol 35, N°1, 1993, P 40.

<sup>5</sup> V. J. Marsick & K. E. Watkins, Demonstrating the value of an organization's Learning culture: The Dimensions of Learning Organizations Questionnaire, Advances in Developing Humain Resources, Vol 5, N°2, 2003, P 138.

غير رسمي ويحدث بصفة يومية فهو روتيني، أما الثالث فهو عرضي ويحدث نتيجة الاحتكاك والاتصال بين هياكل المنظمة<sup>1</sup>.

### 2-1-2-1 Group/Team learning أو الجماعي

يعرف Edmondson وآخرون التعلم الفرقي بأنه "العملية التي تولد تغيير ايجابي كمحصلة للاستثمار في المشاركة في المعرفة والمهارة"<sup>2</sup>، وقد انقسمت الأبحاث حول التعلم التنظيمي إلى ثلاثة توجهات كبرى، الأولى اهتمت بمنحنى التعلم في المستوى العملياتي operational settings، المجموعة الثانية تضمنت الدراسة النفسية للتنسيق والتعاون بين أعضاء الفريق، واهتمت المجموعة الثالثة بعملية التعلم داخل الفريق أو الجماعة.

اعتبر Senge أن أهم مستويات التعلم هو التعلم الجماعي أو الفرقي، فالتعلم الفردي يحتمل العديد من السلبيات التي تجعله في غير صالح المنظمة، لذلك فالمنظمة في حاجة ماسة إلى تفعيل التعلم على المستوى الفرقي، ولأجل تحقيق ذلك فهي في مواجهة ثلاثة تحديات أساسية<sup>3</sup>، حيث التحدي الأول يتعلق بالحاجة إلى التفكير الجدي حول قضايا معقدة، والفريق عليه أن يعمل على الاستفادة من طاقات مكوناته، وتكمن الصعوبة في رغبة الأفراد الانعزالية من جهة وتعلمهم الذي يتميز في شكله الفردي بالتناقض، التحدي الثاني يتمثل في الحاجة إلى عمليات تنسيقية بين مكونات الفريق، وهي أهم التحديات لأنها تركز على تفعيل الثقة والارتباط بين أفراد الفريق، أما التحدي الثالث فهو دور أعضاء الفريق في التأثير على الفرق أخرى.

<sup>1</sup> D.Hassan & Al, A Journey From Individual to Organizational Learning, International Journal of Academic Research, Vol 3,N°3, 2011, P740.  
available at: [www.ijar.lit.az](http://www.ijar.lit.az), accessed 02/03/2014.

<sup>2</sup> A.C Edmondson & J.R Dillon & K.S Roloff, Three perspectives on Team Learning: outcome improvement, task mastery and group process, The Academy of Management Annals, Vol 1 ,N°1, 2007, P252.

<sup>3</sup> Peter Senge, Op.Cit, P 221.

### 3-1-2-1 التعلم التنظيمي Learning at organiaztional level

اقترح بعض الباحثين أن البناء التنظيمي للمؤسسة يسمح باكتساب المعلومات وترجمتها وتخزينها وتوزيعها، أي يمكننا أن نتعلم (Huber 91, Livett & March88) كـرديف للعقل البشري<sup>1</sup>، وتكمن أهمية هذا المستوى في كونه يمثل مدخلا شاملا ومتكاملا للتعلم، فهو يستهدف إحداث التغيير في النماذج الفكرية التي تقود السلوك داخل المنظمة اعتمادا على القدرات الإدراكية التي يتمتع بها التنظيم في تحليل وتقييم العمليات البيئية.

تحولت المعرفة، بوصفها أداة التعلم، من المنظور الآلي والميكانيكي الذي يربطها بالفرد بشكل مطلق<sup>2</sup> إلى المنظور الاجتماعي حيث المعرفة هي نتيجة لعملية تعاونية وتقاسم للأهداف في محيط تنظيمي<sup>3</sup>، وبالتالي التعلم في هذا المستوى يركز على الإطار الذي يحدث فيه التعلم Gherardi & Nicolini, Odella98, Lave & Wenger91، حيث يتم خلق المعرفة واستعمالها وتداولها، فأهم أنماط التعلم في هذا المستوى هو التفاعل بين مكونات التنظيم في حد ذاته، وما يجعل التعلم يكتسب الخاصية التنظيمية أن يكون التعلم موضوعاً للمنظمة في حد ذاتها، أو أن يكون تعلم أحد أعضاء المنظمة يهم المنظمة أو قد يمثل مكسباً لها، ويؤكد هذا الطرح قول Argyris78 "التعلم الفردي يؤسس للتعلم التنظيمي وهذا الأخير بدوره يثري التعلم الفردي".

### 2-2-1 أنماط التعلم التنظيمي

لا يزال يطرح المفكرون والباحثون التساؤلات حول كيف تتعلم المنظمات؟ هل هناك شكل محدد ومعياري للتعلم؟ Argyris انطلق من كون التعلم عبارة عن سيرورة process تبدأ باكتشاف

<sup>1</sup> M. Bollecker & D. Laurence, Op.Cit, P 141.

<sup>2</sup> Chris Argyris & Donald Schön, Apprentissage organisationnel : Théorie, Méthode et Pratique, traduit par Marianne Aussanaire et Garcia-Melgares, DeBoeck Université, France, 2002, P26.

<sup>3</sup> Josh Plaskoff, Intersubjectivity and Community Building: Learning to Learn Organizationally, (in M.Easterby-Smith and M.Lyles, Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management), Second edition, WILEY Publication, 2011, USA, P 202.

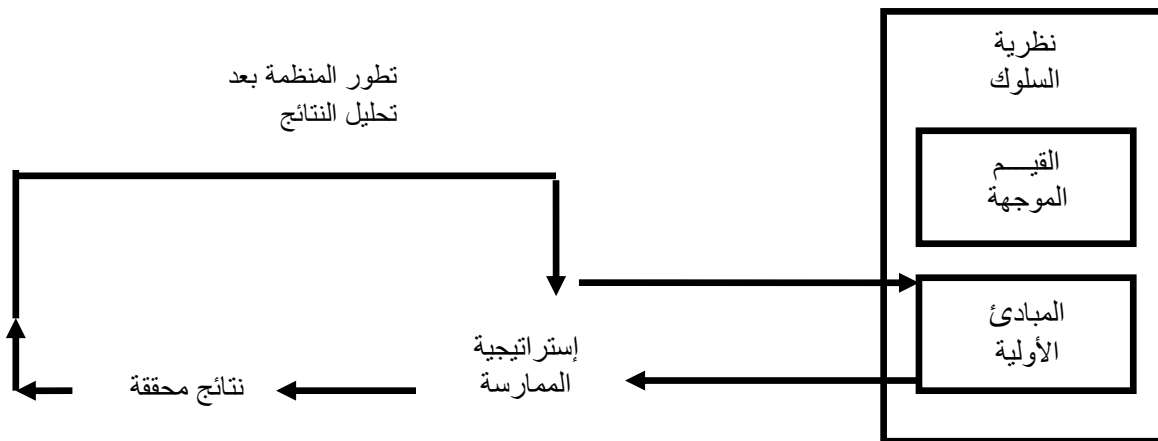
الخطأ وتتجسد بفعل تصحيحي لهذه الأخطاء، غير أن ممارسات المنظمات تجاه هذه الجزئية تختلف من واحدة إلى أخرى، والتي أطلق عليها اسم حلقات التعلم Loop of Learning.

### 1-2-2-1 حلقات التعلم

قام 78 Argyris & Schön بدراسة عملية التعلم لفهم كيف يحدث؟ وفي أي مستوى يحدث؟ وقد أشار إلى وجود ثلاثة أنماط للتعلم : التعلم أحادي الحلقة، ثنائي الحلقة، ثلاثي الحلقة. **التعلم في الحلقة البسيطة :**

يحدث هذا النوع من التعلم في مستوى العمليات، ويؤدي ; إلى تغيير طبيعة الممارسة<sup>1</sup> أو تغيير المبادئ التي تحدد طبيعة هذه الممارسات، فهو يهتم بإيجاد الحلول المباشرة لوضعيات تنظيمية معينة، ويترتب عليه تعديل في الإجراء أو السلوك دون تعديل مصاحب في القيم أو المتغيرات المؤطرة لسلوك الفرد، وفي إطار التعلم أحادي الحلقة يتعلم الموظفون من تجاربهم وممارساتهم ونواتجها ومن التغذية العكسية لهذه الخبرات.

الشكل رقم 3: نموذج التعلم أحادي الحلقة



**Source :** Chris Argyris and Donald Schon, Apprentissage organisationnel: théorie méthode et pratique, traduit par M. Aussanaire et P. Melgares, 1re édition, De Boeck université, Belgique, 2002, 44.

<sup>1</sup> Chris Argyris & Donald Schön, Apprentissage organisationnel : Théorie, Méthode et Pratique, traduit par M. Aussanaire et P. Melgares, 1<sup>re</sup> édition, De Boeck université, Belgique, 2002, P43

ويذكر الكبيسي<sup>1</sup> أن من أكثر الأمثلة الواقعية التي تعبر عن التعلم أحادي الحلقة هو إعداد الموازنات التقديرية السنوية التي تتضمن تقديرات تخمينية عما يتوقع صرفه خلال السنة المقبلة، وبانتهاء السنة يتم مراجعة ما تم تجسيده فعلا، فإن كانت النتائج قريبة فالموازنة المقبلة تحتفظ بنفس أرقامها وعناصرها، وإن تم اكتشاف فروقات كبيرة، هنا يتم البحث في كيفية تقليل هذه الفروقات وتصحيح الاختلالات.

يمكن الإشارة إلى وجود مجموعة عوائق للتعلم في الحلقة البسيطة، وهي<sup>2</sup>:

- عدم ثبات المعايير التي تحدد الممارسات والأفعال (بسبب التغير الكثيف) يؤدي إلى إعاقة التعلم، وهي بمثابة الإطار الأدائي؛
- نوعية نواتج ومخلفات التجربة، والتي ترتبط بالقدرة على المقارنة بين الأداء الحقيقي والمعايير الأدائية.
- غياب العائد من التجربة، (الانقطاع في التزويد بالتغذية العكسية من التجربة المعاشة) والتي تعيق تحديد ومعرفة الأخطاء؛
- غياب الاستقلالية في اتخاذ القرارات، والتي تمنع الأفراد من تصحيح الأخطاء والانحرافات.

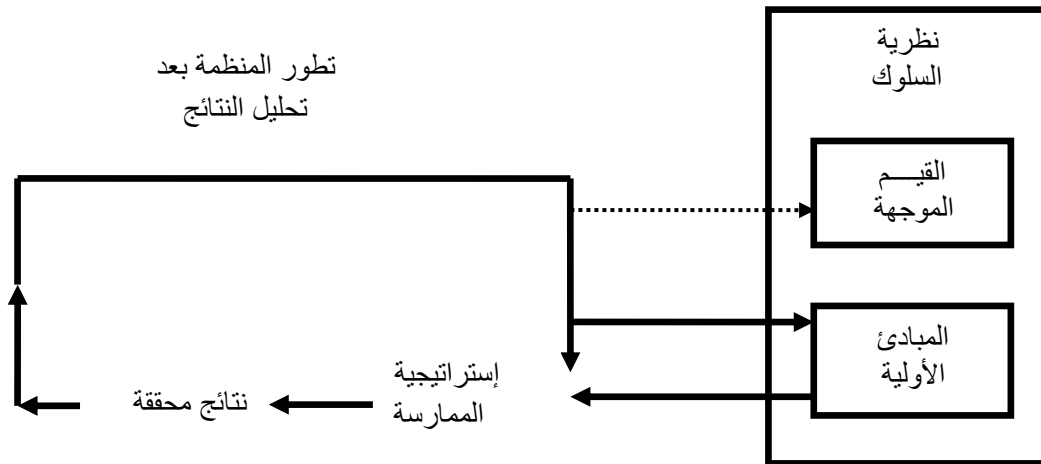
### التعلم ثنائي الحلقة : Double –Loop Learning

يعد التعلم ثنائي الحلقة أكثر تأثيرا في المنظمة من التعلم أحادي الحلقة، حيث يتجه العاملون إلى إثارة تساؤلات عميقة حول الاختلالات والأوضاع الخاطئة التي تمس النظام ذاته، ويبحثون في أدوات التصحيح، وعن صلاحية القيم والبناء التنظيمي لتحقيق الأهداف المنشودة؛ فهو يقود إلى تغيير في القيم الموجهة والمبادئ والاستراتيجيات.

<sup>1</sup>سوزان صالح دروزة، مرجع سبق ذكره، ص32.

<sup>2</sup>Mouzaoui Zaki, De l'Apprentissage à la Compétitivité des Firmes : Cas de l'Entreprise HODNA LAIT de M'sila, Mémoire de Magister, Université de Tizi Ouzou, Algérie, 2013, P65.

الشكل رقم 4: نموذج التعلم ثنائي الحلقة



**Source :** C. Argyris and D. Schon, Op.Cit, P45

في هذا النوع من التعلم يتم الربط بين النتائج الملاحظة بالاستراتيجيات والقيم التي تنتجها هذه الاستراتيجيات، حيث يتعلم الفرد كيفية تحديد الاختيارات المناسبة للسياق الذي تعالجه، المنظمات بدورها تتفاعل بشكل دائم مع بيئتها ولأجل ذلك فهي تتعرض لمحفزات معينة تترتب عليها استجابات معينة؛ في هذه الحالة التعلم من نوع الحلقة الأحادية البسيطة، تتحول هذه الاستجابة إلى نوع التعلم ثنائي الحلقة عندما يدفع المنظمة إلى تغيير وتعديل قيمها ومعاييرها التنظيمية ولا يقتصر على تعديل السلوك في شكله العملي Opérationnel .

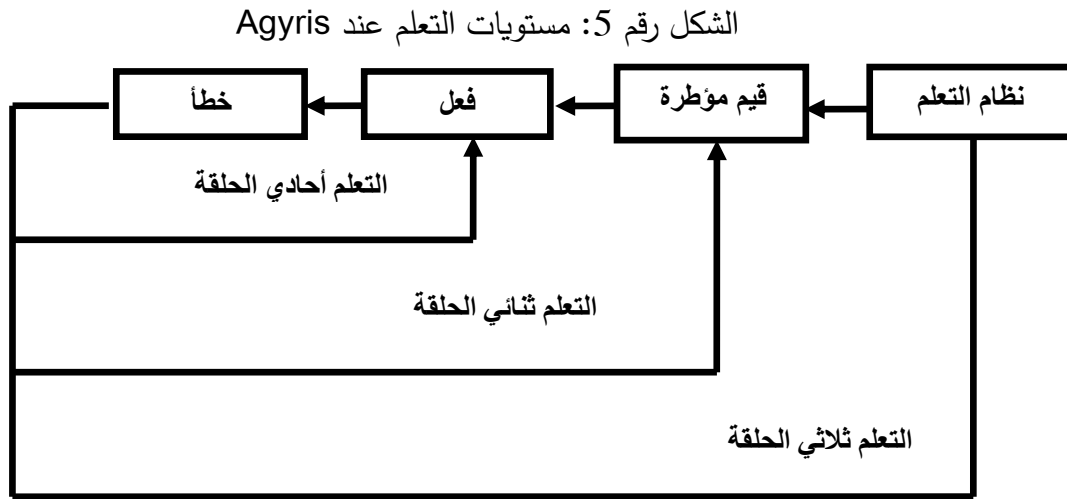
ويرى 97 Schôn<sup>1</sup> أن غالبية المنظمات والأفراد غير مستعدين للالتزام بالتعلم ثنائي الحلقة لأنه لا يستلزم الكشف عن الأخطاء والاعتراف بها فقط؛ وإنما يتطلب القيام بعملية مساءلة حول صلاحية الافتراضات والمسلمات والأعراف والقيم التنظيمية والبناء التنظيمي والممارسات التي تقوم عليها السياسات والأهداف الحالية للمنظمة، من أجل مزيد من الفهم الشامل للقوى التي تدفع المنظمة لتحقيق هذه الأهداف والسياسات.

<sup>1</sup> سوزان صالح دروزة، مرجع سبق ذكره، ص33.

فقد أشار Midler 90 إلى أن التعلم ثنائي الحلقة يعبر عن أزمة تنظيمية ويلزمه أيضا إعادة توزيع السلطة في المنظمة هذه الخاصية تجعل التعلم ثنائي الحلقة يرتبط بالعملية السياسية؛ ونقصد المقاربة السياسية لدراسة التنظيم التي تركز على مفهوم الصراع التنظيمي.

### التعلم ثلاثي الحلقة: Triple-Loop Learning

التعلم الثلاثي هو تغيير في نمط التعلم السائد؛ ويشمل مجموع البدائل المتاحة عند تحديد الاختيارات أو يتضمن تغيير الاستجابات المترتبة عن الخبرات، ويؤكد التعلم الثلاثي أن التعلم يبدأ بالتفكير ويؤدي إلى مزيد من التفكير وليمكن المتعلم من التوصل إلى أساليب جديدة لتحقيق الأهداف.



**Source :** Yvon Pesqueux, Philippe Durance, Apprentissage organisationnel, économie

de la connaissance: mode ou modèle?, Recuperado el, vol 3, 2004, P21.

كما يعرفه Bateson 72<sup>1</sup> على أنه " Learning how to learn " تعلم كيفية التعلم، والذي

يحدث عندما تهتم المنظمة بعملية التعلم في حد ذاتها، فهو يهدف إلى مساعدة المنظمة<sup>2</sup> في

التحول والانتقال إلى حال أفضل عن طريق فهم الكيفية التي تتم بها عملية التعلم من المواقف

<sup>1</sup> Millet Olivier , Op.Cit, P24.

<sup>2</sup> Ibid, P20.

المختلفة التي تمر بها وتوضيحها والتأمل فيها وإيجاد طرق جديدة للفهم، هذا النوع من التعلم قد

يمس :<sup>1</sup>

- قنوات الاتصال: والتي تتمثل في أدوات وأشكال التفاعل الاجتماعي بين مكونات المنظمة؛
- نظم المعلومات: كآليات قد تمثل مدخلات أو مخرجات لعملية التعلم ككل؛
- بيئة المنظمة: أو الإطار العام الذي تتواجد فيه المنظمة وفهمها لهذا الإطار؛
- الروتين والعمليات التي توجه الفعل والتعلم على المستوى الفردي؛
- نظم المكافآت التي تؤثر على الرغبة في التعلم.

كذلك أكد Levitt & March<sup>2</sup> على أهمية التعلم ثلاثي الحلقة واعتبره عاملاً محدداً

لتنافسية المنظمة، ففي بيئة شديدة التغير والتنوع وبمنافسة متزايدة تلعب المنظمات على هوامش صغيرة تنشأ من قدرتها على التعلم أفضل وأسرع من غيرها. كما اعتبر Senge 90 التعلم ثلاثي الحلقة بوصفه عاملاً لتمييز المنظمة؛ وهو بنظره الغاية الأهم بالنسبة للمنظمة.

**1-2-2-2 اقترح Bateson بدوره متتالية هرمية لأربعة مستويات في التعلم<sup>3</sup> تركز**

على مفهوم التجربة والخطأ؛ حيث يكون التعلم في المستوى (0) في شكله البسيط الذي يماثل التعلم الذي يحققه اللاعب في نظرية المباريات، غير أن هذا النوع من التعلم يعني أن الاستجابات التي تصدر من الفرد أو المنظمة ليست قابلة للتصحيح مهما كانت نتائجها.

أما التعلم في المستوى 1 فيتيح للمنظمة تغيير استجاباتها من بين مجموعة من البدائل التي تبقى غير قابلة للتغيير، ومثالها أن تقوم المنظمة بإعادة تقييم منافسيها دون أن يقوموا هم بتغيير ممارساتهم وعليه تعديل مسارها أو اختياراتها.

<sup>1</sup> Chris Argyris & Donald Schön, Apprentissage organisationnel : Théorie, Méthode et Pratique, Op.Cit, P52-53.

<sup>2</sup> Levit & March, Op.Cit, P318.

<sup>3</sup> Gérard Koenig, Op.Cit, P300.



يتعلق التعلم في المستوى II بتعديل مجموع البدائل المقدرة كأن تقوم المنظمة بتعديل سياستها وإستراتيجيتها للتوسع كنتيجة لتلك الاستجابات التي يمكنها تبنيها في مواجهة منافسيها. التعلم في المستوى III يقتضي تعديل مدلول الاختيارات الممكنة في حد ذاته، ومثال ذلك أن تكتشف المنظمة أن "الاستراتيجيات الهجومية" أكثر نجاحا من غيرها.

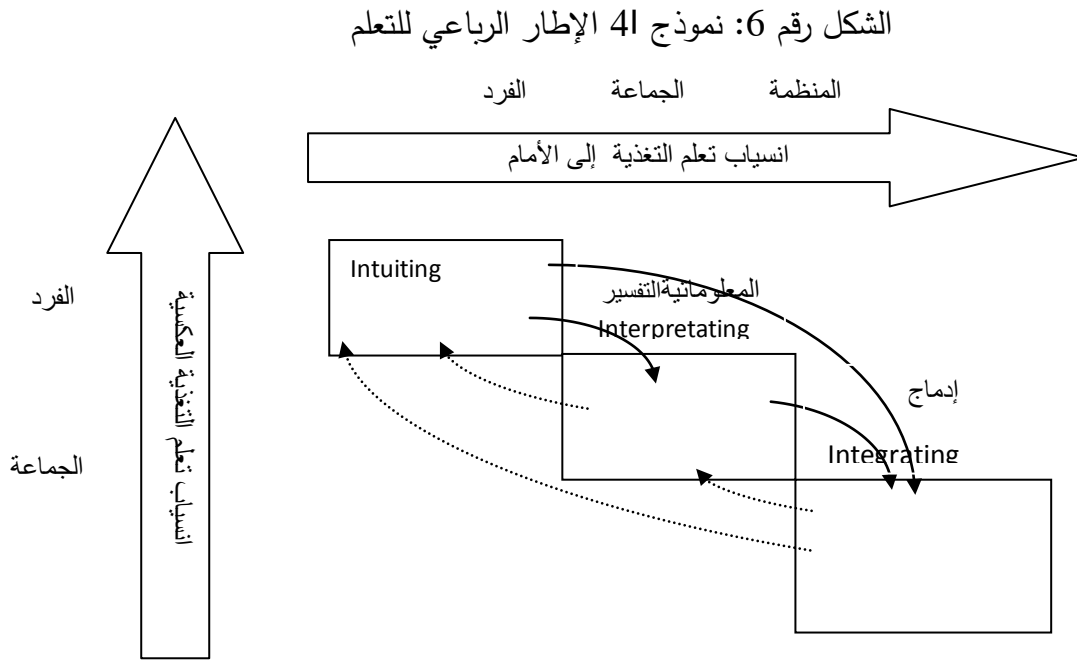
1-2-3 نماذج التعلم التنظيمي  
 بحثت الكثير من الأدبيات في أفضل الممارسات التي تحقق التعلم التنظيمي، واقترحوا في هذا الإطار العديد من النماذج التي تشرح طبيعة التعلم التنظيمي ومتطلباته، وفي هذا المطلب سنحاول إبراز أهم هذه النماذج.

#### 1-3-2-1 نموذج 4ا الإطار الرباعي للتعلم التنظيمي

اقترح Crossan & Roderick & Lane 99<sup>1</sup> نموذج الإطار الرباعي للتعلم التنظيمي 4ا، انطلاقا من اعتبار التعلم التنظيمي كعملية للتغيير في التفكير والأداء -الفرديان والمشاركان- مترسخة في المنظمة و متأثرة بها، حيث يركز النموذج على افتراض أن التعلم التنظيمي هو مقدار التوتر بين استيعاب التعلم الجديد واستخدام ما تم تعلمه، وأن التعلم يحدث على ثلاثة مستويات: فردي جماعي وتنظيمي، وكل مستوى يبعث النشاط في المستويين الآخرين، كما يرتبط هذا النموذج بأربعة عمليات اجتماعية ونفسية هي <sup>2</sup>: المعرفة بالحدس، التفسير، الدمج، إعطاء الصيغة المؤسساتية وهو ما يعرف ب 4ا.

<sup>1</sup> دوسيا فيرا و ماري كروسان، ترجمة عجلان بن محمد الشهري، القيادة الاستراتيجية والتعلم التنظيمي، دورية الادارة العامة، المجلد 45، العدد 2، 2005، ص 263.

<sup>2</sup> M. Crossan & H. Lane & R. White, an organizational learning fromwork: from intuition to institution, academy of Management Review, Vol 24, N°3, 1999, P532.



**Source :** M. Crossan & H. Lane & R. White, An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution, Academy of Management Review, Vol 24 N°3, 1999, P532.

يظهر الشكل السابق الاختلاف بين مواد التعلم وانشيابه ضمن المنظمة حيث يلاحظ أن

مواد التعلم تكمن ضمن مستوى (الفرد والجماعة والمنظمة) ويشمل على المدخلات والمخرجات

لعمليات التعلم. وبالمقارنة فان انسياب التعلم يعد تلك العمليات التي ينتقل بها من مستوى إلى

آخر. أما انسياب التغذية المتدفقة إلى الأمام فهي تتحرك من الفرد و الجماعة إلى المنظمة من

خلال عمليات التعلم ( 4إ ) المعرفة بالحدس، التفسير، التفسير - الدمج، إعطاء لصيغة

المؤسسية. وفي نفس الوقت، يقوم انسياب مشابه بتغذية ارتدادية من المنظمة إلى الفرد

والجماعة، مشكلا مجموعة مختلفة من العمليات : إعطاء الصبغة المؤسسية-الدمج، والدمج-

التفسير، والتفسير -المعرفة بالحدس، إعطاء الصبغة المؤسسية-المعرفة بالحدس. إن التوتر بين

انسياب التغذية المتدفقة إلى الأمام وانسياب التغذية المرتدة للتعلم يمثل التوتر بين الاستكشاف

والاستغلال. إن عملية التغذية المتدفقة إلى الأمام تسمح بمنظمة بان تبتكر و أن تتجدد. أما

عملية التغذية المرتدة فهي تعزز ما سبق أن تم تعلمه في المنظمة والتي بدورها تضمن بان مخزون

المنظمة من المعرفة (كالثقافة والهياكل والنظم والإجراءات والاستراتيجيات) توجه عملية تعلم الفرد والجماعة.

**المعرفة بالحدس Intuition:** هي عملية لا شعورية تحدث على مستوى الفرد، هذه العملية تعد بداية التعلم ويجب أن تحدث في عقل مفرد، والذي يلتقط العناصر التي يستشعرها الفرد من بيئته التي يتواجد فيها، وتعتبر هذه العملية محفزا للفضول المعرفي لدى الفرد، وهي غير قابلة للتشارك مع الآخرين.

**التفسير Interpretation:** وهي المرحلة التي تأتي بعد الحدس مباشرة، وكنتيجة للفضول المعرفي حيال العناصر التي يلتقطها الفرد من بيئته، حيث يتم تحليل هذه العناصر بالاستعانة بالخرائط الذهنية التي يمتلكها لمجالات مختلفة من المعرفة.

**الدمج Integration:** يتحول التفسير من المستوى الفردي إلى الجماعي عندما يقوم الفرد بمشاركة الآخرين من خلال المناقشة والاستفهام، حول المعاني والمفاهيم المستنبطة من عملية التفسير، بين أعضاء الجماعة أو الفريق، وهنا يحدث التعلم الجماعي.

**إعطاء الصبغة المؤسسية Institutionalization:** في هذه المرحلة يحصل التعلم التنظيمي وذلك بتحويل المعاني والمفاهيم المدركة والتي تم مناقشتها بين الجماعة إلى روتين عمل أو إدراجها في عمليات المنظمة أو هياكلها أو في ثقافتها أو حتى في وعيها العام أو في نظام المعلومات الخاص بالمنظمة أو ما يسمى بذاكرة المنظمة.

### 1-2-3-2 نموذج Huber

حدد Huber 91 أربعة مراحل أساسية لعملية التعلم التنظيمي وهي<sup>1</sup>:

<sup>1</sup>George P. Huber, Op.Cit, P128.

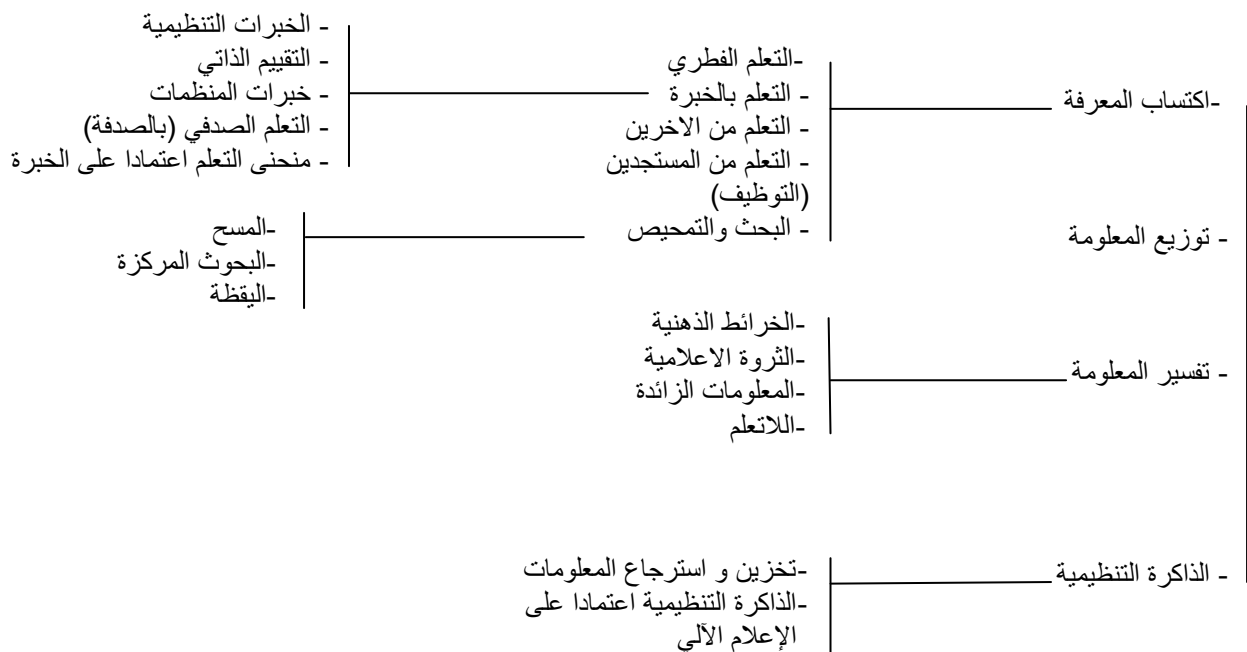
## اكتساب المعرفة Knowledge Acquisition: يحصل التعلم عندما تتمكن المنظمة من

اكتساب المعرفة، كما أن حصول المعرفة المعلنة أو الحقائق والمعلومات يتم أساسا عند قيام المنظمة بمسح البيئة واستخدام نظم المعلومات من أجل تخزين ومعالجة واسترجاع المعلومات وانجاز البحوث وعمليات التطوير... وتعتبر تجارب التعلم من أهم مصادر المعرفة التنظيمية، كما يمكن للمنظمة التعلم من خلال تشكيل ما لديها من مخزون معرفي، وغالبا ما تقضي عملية تنقيح البنى المعرفية المتراكمة لدى المنظمة إلى اكتساب معارف جديدة.

## توزيع المعلومات Information Distribution: يقصد بها نشر المعلومات وتسهيل تداولها

بين وحدات المنظمة ومكوناتها بالاستعانة بمختلف الأدوات، سواء الرسمية وغير الرسمية، والتي من أهمها: حلقات التعلم، البرامج التنظيمية، قنوات الاتصال الرسمية، نظام المعلومات، فكلما ازدادت عملية مشاركة المعلومات ازدادت المنظمة تعلما.

شكل رقم 7: نموذج Huber



**Source :** George P. Huber, Organizational Learning : The Contributing Process and the Literature, Organization Science, Vol 2, N°1, 1991, P125.

**تفسير المعلومات Interpretation:** من أجل أن تتم المشاركة في المعلومات لابد من ترجمتها بأساليب محددة ومشاركة يعرفها العاملون في المنظمة، ويطلق عليها تشكيل المعلومة بالمعرفة الإجرائية Procedural Knowledge، حيث أن كمية التعلم ترتبط بالقدرة على تفسير المعلومات.

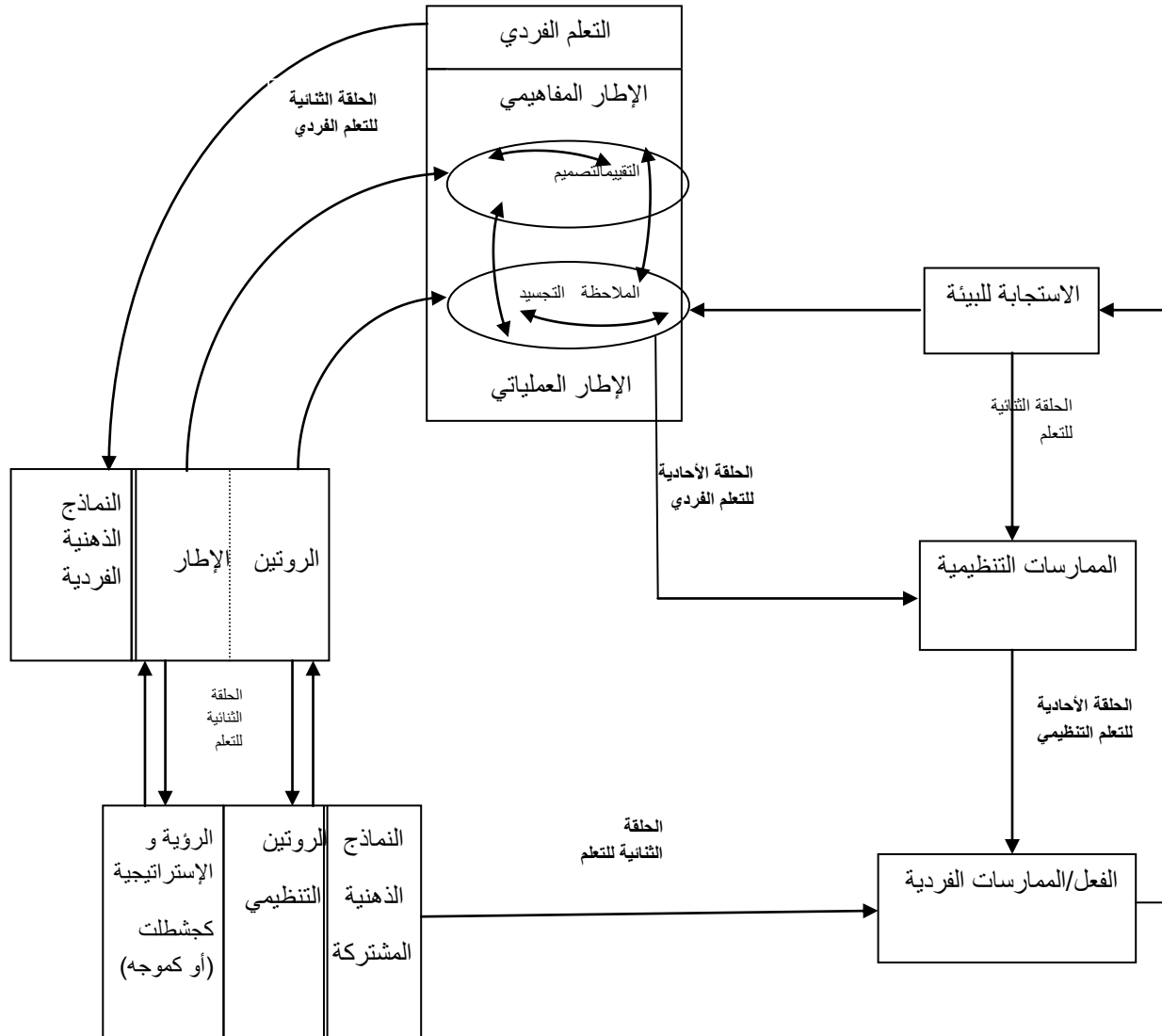
**الذاكرة التنظيمية Organizational Memory:** وهي المخزون Repository الذي يشمل القاعدة المعرفية المشتركة بين أعضاء المنظمة، والتي يتم من خلالها تخزين المعرفة، وتلعب الذاكرة التنظيمية دوراً أساسياً في التعلم من حيث أن استعراض واستخدام التعلم يعتمد أساساً على ذاكرة المنظمة كما أن ذاكرة المنظمة مرتبطة بذاكرة الأفراد وخبراتهم وتجاربهم.

### 1-2-3 النموذج المتكامل لـ Kim

ويسمى هذا النموذج بـ <sup>1</sup>SMM – OADI، نسبة للأحرف الأولى من الأبعاد التالية المكونة لهذا النموذج وهي: Observe، Assess، Design، Implement– Shared Mental Model، الملاحظة – التقييم – التصميم – التجسيد / التنفيذ – مشاركة النماذج الذهنية.

<sup>1</sup>Daniel H. Kim, Op.Cit, P 40.

الشكل رقم 8 : النموذج المتكامل للتعلم التنظيمي



Source: Daniel H. Kim, The Link Between Individual and Organizational Learning, Sloan Management Review, Vol 35, N°1, 1993, P 47.

اقترح Kim في هذا النموذج مقارنة متكاملة تربط بين التعلم الفردي والتعلم التنظيمي استناداً

إلى الإطار المفاهيمي والإطار العملي الذي يشكل وتتشكل منه - بشكل تفاعلي - النماذج

الذهنية<sup>1</sup>، حيث تبدأ دورة التعلم من التعلم المفاهيمي Conceptual Learning الذي يتضمن

عملية تقييم العلاقات السببية التي تحكم الأحداث التجريبية، ومن ثم تصميم مفاهيم نظرية مجردة

لتحليل هذه التجربة أو الخبرة، وذلك لفهم لماذا تحصل الأحداث والحصول على معرفة لماذا (why)

<sup>1</sup>Daniel H. Kim, Op.Cit, P37.

Know -)، ثم تأتي مرحلة التعلم العملي التي تتضمن عملية التجسيد لتغيير العناصر المهيمنة، وملاحظة ومتابعة نتائج تلك التغييرات لتطوير مهارات التعامل مع الأحداث.

ينطلق نموذج Kim<sup>1</sup> من المبادئ النفسية للتعلم، ويقوم على دمج عملية التعلم بنتائجه على المستويين الفردي والتنظيمي، حيث تتميز حلقة التعلم الأحادي للفرد بكون التعلم الفردي يفضي إلى تغيير الفعل الفردي على المستوى العملي (معرفة كيف know - how) كاستجابة للتغيير في البيئة، و تتم مراقبة وملاحظة الاستجابات - للبيئة - التي قد تقضي بدورها إلى تغيير في المستوى المفاهيمي للفرد.

هذا التغيير في المستوى المفاهيمي يؤدي إلى تغيير في الإطار الفردي أو طريقة إدراك الفرد للعالم المحيط به، وبالتالي تؤثر في أفعاله الروتينية، وعند ملاحظة هذه التغييرات تتجدد دورة OADI، والتي تتضمن الحلقة الثنائية للتعلم الفردي.

أما على المستوى التنظيمي، فيربط Kim<sup>2</sup> الحلقة الأحادية للتعلم التنظيمي بالحلقة الأحادية للتعلم الفردي، حيث تتحول الممارسات الفردية إلى ممارسات تنظيمية، أما الحلقة الثنائية فتحدث عندما يتم مشاركة النماذج الذهنية الفردية في كل المستويات.

<sup>1</sup> Daniel H. Kim, Op. Cit, P43.

<sup>2</sup> Ibid, P44.

### 1-3 نحو مقارنة شاملة للتعليم التنظيمي

من خلال التعريفات التي سقناها سابقاً لمفهوم التعلم، تبيننا وجود توجهين يميزان الدراسات التي تناولت هذا المفهوم، الأول تيار سلوكي (Olsen Nelson & Winter, Cyert & Manal, Manchand & ) يعتبر التعلم تغيير في السلوك، وأن السلوك الجماعي يحدده الروتين التنظيمي، أما الثاني فهو تيار معرفي يعتبر أن التعلم هو رصيد معرفي ومعلوماتي. وذهب آخرون إلى التركيز على مفهوم الذاكرة التنظيمية التي تمثل مستودعاً لكل من المعرفة والسلوك/الروتين الذين يقودان التعلم، وقد اعتبر Kogut & Zander 96، أن هناك نوعين من الذاكرة، الأولى موضوعية Substantive مرتبطة "بالمعرفة في حد ذاتها"، والثانية إجرائية Procédurale مرتبطة "بمعرفة كيف" أو خاصة بالروتين. لذلك في هذا المبحث سنحاول تحليل هذه المركبات الثلاثة التي نعتبرها أساسية لفهم التعلم التنظيمي ضمن مقارنة كلية وشاملة.

#### 1-3-1 المعرفة والتعلم التنظيمي.

جعل الكثير من المنظرين المعرفة نقطة ارتكاز في بناء تصوراتهم ونظرياتهم حول التعلم التنظيمي 78 Argyris & Schön والمنظمة المتعلمة 90 Senge، والمنظمة الذكية Garvin 93، والمنظمة المنتجة للمعرفة عند 95 Takeuchi & Nonaka.

#### 1-1-3-1 مفهوم المعرفة التنظيمية.

يعرف قاموس Oxford المعرفة Knowledge بأنها: "فهم مكتسب من خلال الخبرة أو الملاحظة أو الدراسة"، ويعرفها 98 Davenport & Prusak بأنها: "مزيج مرن من التجربة



والقيم والمعلومات السياقية والفهم والبصيرة التي تعطي إطاراً لتقييم ودمج التجارب والمعلومات

الجديدة".<sup>1</sup>

كما يمكن تعريفها انطلاقاً من تعريف كل من المعلومات والبيانات، حيث أن هذه الأخيرة تعرف على أنها مجموعة من الحقائق يتم التعبير عنها كمياً ونوعياً، في حين أن المعلومات هي بيانات تم تجهيزها ومعالجتها بطريقة ما بغرض الاستفادة منها، وأن المعرفة هي الناتج المباشر لفهم محتوى المعلومات مما يضيف لها قيمة يمكن أن تسهم في زيادة فعالية صنع القرارات.<sup>2</sup> ويعرفها Mbengue 2004 بأنها: "مجموعة من الموارد غير المادية، والتي تشمل عناصر ذات طبيعة: إنسانية (نابعة من خبرات لأفراد) وتنظيمية (نابعة من الهياكل والأنماط التسييرية)، وتكنولوجية (مثل براءات الاختراع والأبحاث) وتجارية (العلامة التجارية)".<sup>3</sup>

يقسم Polanyi 66 المعرفة إلى ضمنية وصرحية؛ حيث المعرفة الصريحة Explicit Knowledge تكون مهيكلة ورسمية ويمكن نقلها وتقليدها وتداولها بين الأفراد، أما المعرفة الضمنية Tacit Knowledge فهي معارف شخصية ترتبط بالإطار المعرفي للفرد والذي تجسده النماذج الذهنية المتكونة من المعتقدات والاتجاهات والخرائط الذهنية للفرد، وهو ما يجعل هذا النوع من المعرفة غير قابل للتقليد<sup>4</sup> وغير قابل للترميز.

Lewin أشار إلى المعرفة الداخلية والخارجية، حيث المعرفة الداخلية ترتبط بمعرفة الأفراد ومختلف الممارسات التي تحدث في المنظمة، أما المعرفة الخارجية والتي تأتي من البيئة فتتأثر

<sup>1</sup> أحمد عيسى سلمان، نموذج مقترح للعلاقة بين إدارة المعرفة ورأس المال الفكري في المستشفيات، أطروحة دكتوراه، جامعة عين شمس، مصر 2009، ص32.

<sup>2</sup> علي عبد الهادي مسلم، إدارة المعرفة: مفاهيمها وعملياتها وتحدياتها وأثارها على النواتج التنظيمية، ورقة مقدمة في المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية: نحو أداء متميز في القطاع الحكومي، المملكة العربية السعودية، 2009، ص5.

<sup>3</sup> Charfi Alya, L'Organisation Fondée sur le savoir : Caractéristique et Utilité Théorique et Pratique, Thèse de Doctorat, Université de Toulouse, France, 2012, P37.

<sup>4</sup> Ikujiro Nonaka, Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation, Organization Science, Vol 5, N°1, 1994, P16.

بقدرتها المنظمة على امتصاص Absorptive Capacitay المعرفة المتاحة في البيئة في شكلها الصريح والضمني.<sup>1</sup>

يعرف Nonaka & Takeuchi 95 المعرفة التنظيمية بأنها: "معرفة يتشاركها الأفراد في المنظمة"، فهي المعرفة التي تملكها المنظمة سواء باكتسابها ونقلها إليها أو بإنتاجها".<sup>2</sup> فالمعرفة تأخذ صفة تنظيمية إذا تم توزيع المعرفة الجديدة وتداولها وتعميمها بين كل أفراد المنظمة، في حين أن 83 Shrivastava يشترط توافر عدة خصائص لتصبح المعرفة تنظيمية، وهي: درجة المعيارية ودرجة الرسمية ودرجة الهيكلية ودرجة الوضوح.<sup>3</sup>

### 1-3-2 إدارة المعرفة

يعرف علي السلمي إدارة المعرفة بأنها: "العمليات التي تساعد المنظمات على توليد المعلومات والحصول عليها واختيارها وتنظيمها ونشرها وتحويل المعلومات المهمة والخبرات التي تعتبر ضرورية للأنشطة الإدارية المختلفة ولاتخاذ القرارات، وحل المشكلات"<sup>4</sup>. وقد ذهب الكثير من الباحثين إلى تعريف إدارة المعرفة بأنها: عملية إنتاج وتخزين واسترجاع ونقل<sup>5</sup> واستخدام المعرفة (Takeushi 2001, Teece & Pisano & Shuen 97).

يرى الكبيسي أن أهمية إدارة المعرفة تنبع من الأسباب التالية:<sup>6</sup>

- تعد إدارة المعرفة عملية نظامية تكاملية لتنسيق أنشطة المنظمة في اتجاه تحقيق الهدف.
- تعزز قدرة المنظمة على الاحتفاظ بالأداء التنظيمي وتطويره وتحسينه.

<sup>1</sup> Arrie Lewin & Silvia Massini, Knowledge Creation and Organizational Capabilities of Innovation and Imitations Firms, Summer Conference on Creating Sharing and Transferring Knowledge: The role of Geography, Institutions and Organizations, Denmark, 2003, P10.

<sup>2</sup> Charfi Alya, Op.Cit, P42.

<sup>3</sup> Frédéric Leroy, Op.Cit, P9.

<sup>4</sup> سلوى محمد الشرفا، دور إدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات في تحقيق المزايا التنافسية في المصارف العاملة في قطاع غزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 2008، ص 36.

<sup>5</sup> M. Alavi & J. Denford, Knowledge Management: Process and Web 2.0, (in M. Easterby-smith & M. Lyles), Handbook of Learning Organization and Knowledge Management, Second edition, WILEY edition, USA, 2011, P106.

<sup>6</sup> أحمد عيسى سلمان، مرجع سبق ذكره، ص 38.

- تعد إدارة المعرفة أداة المنظمات الفعالة لاستثمار رأس مالها الفكري من خلال جعل المعرفة الناتجة عنه متاحة للآخرين الذين يحتاجون إليها بيسر وسهولة.
- إدراك معظم المنظمات لصعوبة التعامل مع المنافسة المتزايدة بفعل التطور التكنولوجي وطلبات العملاء.
- أصبح لدى الكثير من المنظمات فروع موزعة عالميا، ويتطلب ذلك نشر المعرفة بما يتوافق مع التنوع البيئي الثقافي.
- خلق التقدم في تبني تكنولوجيا الانترنت وتأسيس شبكات اتصال داخلية وخارجية وبوابات اتصال.

### 3-1-3-1 إدارة المعرفة وآلية التعلم.

إدارة المعرفة هي عملية تتم من عدة محطات:

أ - إنتاج المعرفة: ويعني خلق معرفة جديدة، وهو نوعين الأول يتمثل في اكتساب معرفة من مصادر خارجية عن المنظمة، والثاني داخلي أي أن تتم عملية إنتاج المعرفة داخل هيكل المنظمة، وهذا بدوره يتم من خلال أربعة عمليات<sup>1</sup>:

- Socialisation   تفاعل اجتماعي.

- Externalisation   تفاعل خارجي.

- Internalisation   تفاعل داخلي.

- Combination   دمج متكامل.

الشكل الأول لإنتاج المعرفة يتم خلال التفاعل الاجتماعي بين الأفراد بشكل مباشر (مع

الموردين - مع الزبائن - بين أعضاء الفريق - بين الرئيس والرؤوس...الخ). النمط الثاني لإنتاج

<sup>1</sup>Ikujiro Nonaka, The Knowledge-Creation Company, Harvard Business Review, July-August 2007 Issue, P164.

المعرفة هو التفاعل الخارجي، حيث يتم ترميز المعرفة الفردية وتحويلها إلى ذاكرة المنظمة. في النمط الثالث لإنتاج المعرفة المتمثل في التفاعل الداخلي يتم فيه تحويل المعرفة الصريحة إلى ضمنية، أو من ذاكرة المنظمة إلى الأفراد. والشكل الأخير لإنتاج المعرفة وهو الدمج أي تكثيف التفاعل بين مكونات المنظمة بشكل فردي وجماعي وتنظيمي، ومن أهم أنماطه الروتين، وتسعى فيه المنظمة إلى تجميع كل أنواع المعرفة الصريحة الموجودة في المنظمة.

ب تخزين المعرفة واسترجاعها: تركز هذه العملية على مفهوم الذاكرة التنظيمية.

ج -نقل المعرفة ومشاركتها:

يرتبط مفهوم مشاركة المعرفة بمفهوم مجتمع الممارسة Community of practice الذي يتم

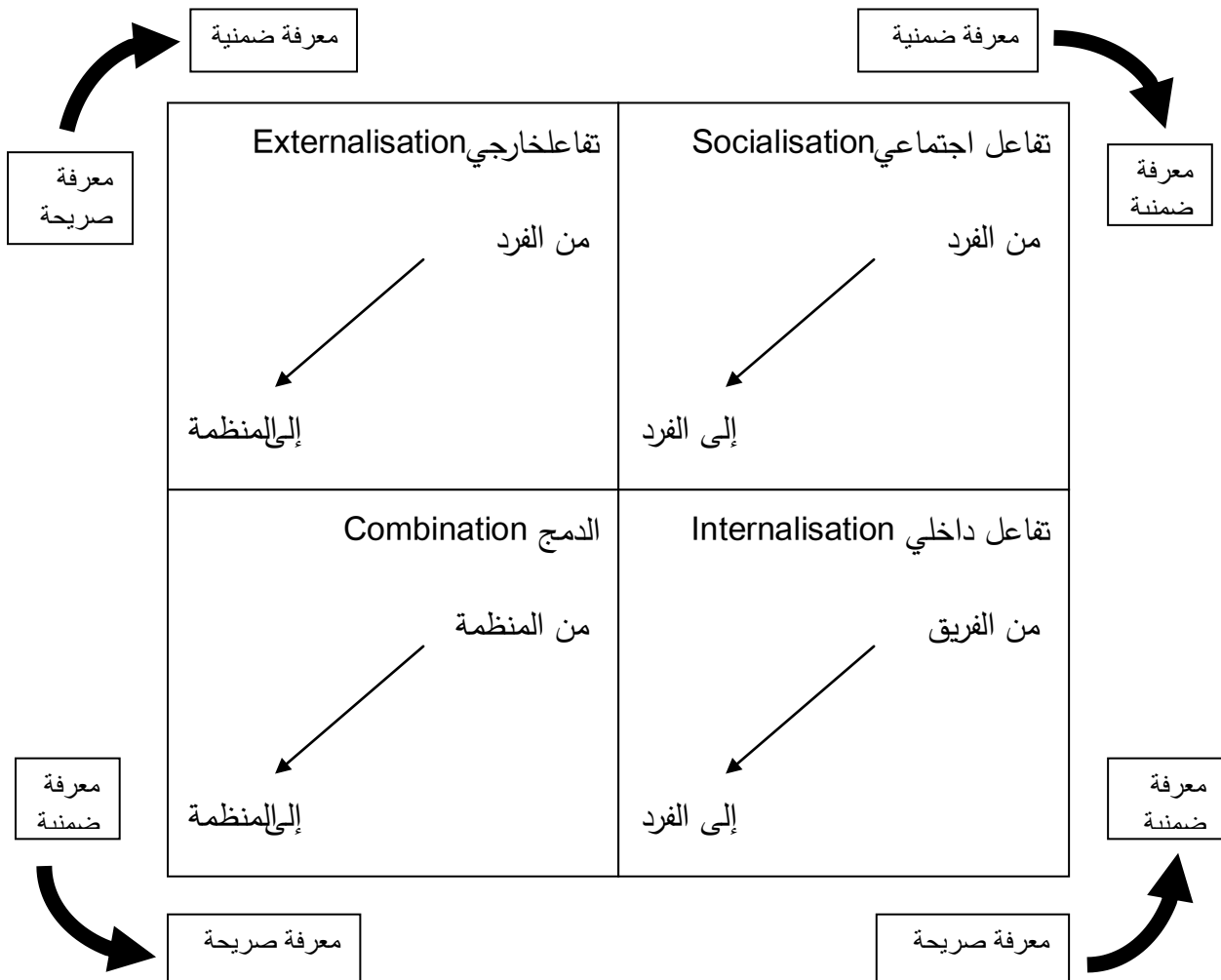
تفعيله من خلال<sup>1</sup>:

- نقل الخبرات من خلال التدريب والتعلم.
- تكنولوجيا المعلومات والانترنت والأنظمة الخبيرة.
- الاجتماعات والمقابلات.
- وسائل الاتصال الرسمية وغير الرسمية.
- فرق الخبرة وحلقات المعرفة وحلقات التعلم.

د -استخدام المعرفة وتطبيقها:

<sup>1</sup> أحمد عيسى سلمان، مرجع سبق ذكره، ص71.

الشكل رقم 9 : نموذج Nonaka لإنتاج المعرفة



Source : Amaury Grimaud, l'Entreprise Apprenante: une conceptualisation inachevée, VIII<sup>ème</sup> conférence Internationale de Management Stratégique, Nice, 2003, P18.

تهدف إدارة المعرفة إلى خلق القيمة من خلال استخدام المعرفة في اتخاذ القرارات، وحل

المشاكل، والتنسيق بين أفراد المنظمة والفرق، والأهم في هذه المرحلة هو تحويل المعرفة إلى

ممارسة روتينية Routinization.

#### 4-1-3-1 المنظور المعرفي للتعلم التنظيمي

يعرف 78 Ducan & Weiss المنظمة بأنها: "مجموعة من الأفراد يلتزمون بإنجاز

نشاطات ومهام متناسقة تؤدي إلى تحويل-مباشر أو غير مباشر- المدخلات إلى مخرجات"<sup>1</sup>،

<sup>1</sup> Nadia Tibourdi, L'Apprentissage Organisationnel: Penser l'Organisation comme processus de Gestion des Connaissances et de développement des Théories d'usage, Université du Québec, Canada, 2000, P33.

ويعتبران أن الاختيار الاستراتيجي الأهم هو اختيار نمط لعملية التحويل التي تركز على المعارف؛ وأن أداء المنظمة هو محصلة لجودة القاعدة المعرفية التي تملكها المنظمة والتي تحكم اختياراتها الإستراتيجية. وانطلاقاً من هذا التصور فهما يعرفان التعلم التنظيمي بأنه: " عملية تطوير معارف المنظمة الخاصة بالعلاقة بين الفعل-النتيجة Action – Result والخاصة أيضاً بتأثير البيئة على علاقتها".<sup>1</sup>

ومن منظور معرفي أيضاً، يعتبر Newel & Simon 72 أن التفكير يعني معالجة معلومات، وأن النماذج الذهنية عبارة عن أنظمة رمزية ضمن نسق لغوي تساعد على فهم القواعد والمعارف والمعتقدات، وبالتالي فإن التعلم التنظيمي هو محصلة لتعديل أو تغيير في القاعدة المعرفية التنظيمية، وهو الطرح الذي ذهب إليه Fiol 94، وفي نفس الإطار أيضاً اعتبر Huber 91 التعلم هو اكتساب المعارف وترجمتها وترميزها وتوزيعها وتخزينها في ذاكرة المنظمة.<sup>2</sup> وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية المعرفة التنظيمية في التعلم التنظيمي، في كل مراحل إدارة المعرفة ابتداءً من إنتاج وخلق المعرفة، مروراً باكتساب المعرفة وترميزها وتخزينها وتشاركها بين مكونات المنظمة واستعمالها Day 92 Garcia 2009، وفي دراسة أخرى تناولت الأنماط الأربعة للمعرفة التنظيمية Takeushi & Nonaka وتأثيرها على التعلم التنظيمي، حيث أثبتت هذه الدراسة وجود علاقة مباشرة بينها.<sup>3</sup>

أغلب نظريات التعلم التنظيمي تضم إلى تعريفاتها لظاهرة التعلم في المنظمة كل من إنتاج المعرفة ومشاركتها أو نقلها بين أفراد المنظمة<sup>4</sup>، 91 Huber. 93 Garvin. 90. Senge

<sup>1</sup> Ibid, P33.

<sup>2</sup> Frédéric Leroy, L'Apprentissage Organisationnel : une Revue Critique de la Littérature, Op.Cit, P10.

<sup>3</sup> A. Ramirez & al, Knowledge Creation, Organizational Learning and Their Effects on Organizational Performance, Engineering Economics, Vol22, ,N°2, 2011, P310.

<sup>4</sup> S. Taylor & J. Osland, The Impact of Intercultural Communication on Global Organizational Learning, (in M. Easterby-smith & M. Lyles, Handbook of Learning Organization and Knowledge Management), second edition, WILEY Publication, USA, 2011, P582.

واعتبارها محددا للتعليم التنظيمي، وبصيغة أخرى حتى تتعلم المنظمة فهي تحتاج في المقام الأول الولوج أو الوصول إلى المعرفة الموجودة في المنظمة وخارجها ثم تعميم هذه المعرفة بين مكونات المنظمة (أي الأفراد) أو تضمينها في <sup>1</sup> ممارسات روتينية أو تخزينها ضمن ذاكرة المنظمة بوصفها أحد أصولها غير الملموسة.

### 1-3-2 التعلم التنظيمي والروتين التنظيمي

تنظر النظريات التطورية Evolutionnists للمنظمة بوصفها "هيكل من الكفاءات التي يتم ترسيمها في شكل روتيني، هذه الكفاءات تتمثل في مجموعة من الممارسات المهيكلة والناجمة عن عمليات التعلم"<sup>2</sup>، ويعتبر Nelson & Wenter 82 أن المعرفة موجودة في ذاكرة المنظمة، وأن الذاكرة هي نتيجة ترسيم لممارسات في شكل روتيني Routinization<sup>3</sup>.

### 1-2-3-1 تعريف الروتين التنظيمي

يعرف القاموس الانجليزي الروتين بأنه: "وصف تفصيلي لجزء من عملية والواجب إتباعه كإجراء موحد".<sup>4</sup> A prescribed, detailed course of action to be folowed regularly, a standand procedure.

يعتبر Neilson & Winter 82 أول من تناول مفهوم الروتين بالموازاة مع التغيير التنظيمي، فالروتين يحدد السلوك التنظيمي والتغيير في السلوكات يقود إلى التغيير التنظيمي<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> George Von Krogh, Knowledge Sharing in organization: The Role of Community, (in M. Easterby-smith & M. Lyles, Handbook of Learning Organization and Knowledge Management), Second edition, WILEY edition, USA, 2011, P405.

<sup>2</sup> Frédéric Leroy, Processus d'Apprentissage Organisationnel et Partage des compétences à L'occasion d'une Fusion, Op.Cit, P 652.

<sup>3</sup> Richard Nelson & Sidney Winter, The Evolution Theory of Economic Change, The BELKNAP Press of Harvard University, USA, 1982, P99.

<sup>4</sup> Feldman. Martha & Brian Pentland, Reconceptualizing Organizational Routines as a source Of Flexibility and Chang, Administrative Science Quarterly ASQ, Vol 48, N°1, 2003, P96.

<sup>5</sup> Truijen. K & al, Measuring Organizational Routine change in Work teams : Towards a Theoretical Framework For Studying Organizational Routine Change, 3<sup>rd</sup> International Conference on Organizational Routines, Strasburg, 2007, P25.

حيث يمثل الروتين التنظيمي مكون مرجعي سلوكي وعملي يواجه أعضاء المنظمة عند إنجازهم لمهامهم<sup>1</sup>، فهو ينشأ من سيرورة مستقرة متفق عليها أو مشتركة، ويمكنها أن تتحول إلى إجراءات رسمية، كما يمكن أن ينشأ الروتين من مجموعة من القيود التنظيمية والاجتماعية والمادية والمعرفية، والتي يمكنها أن تتحول إلى ممارسات آلية اعتيادية توجه السلوكيات<sup>2</sup>.

يشمل الروتين: القواعد، الإجراءات، التعاقدات أو الالتزامات، الاستراتيجيات والتكنولوجيات التي تركز عليها المنظمة والسائدة فيها، بالإضافة إلى المعتقدات والأطر الأخلاقية والثقافية، الرموز، التناقضات...الخ<sup>3</sup>.

يعرف Cohen 95: الروتين بأنه قدرة مجسدة لأداء متميز ومتكرر في مناخ معين تبنتها المنظمة استجابة لوضعيات معينة<sup>4</sup>.

كما يُشير March & Simon في كتاب Organization 1958 إلى الروتين من حيث: "نعتبر مجموعة من النشاطات أنها روتينية، عندما يتم اختيار ممارسة معينة كنتيجة لمثيرات محددة"<sup>5</sup>.

99 Cohen & Lierena يعرفان الروتين على أنه: <sup>6</sup> برامج أو نماذج أدائية متكررة تضمن التناسق بين سلوكيات الأفراد وبين القدرة على التنبؤ بها.

2003 Feldman & Pentland يعتبره مجموعة ممارسات متكررة وظاهرة ومستقلة مجسدة من طرف أعوان مختلفين<sup>7</sup>.

<sup>1</sup> Marlène Mermoud, Gestion des Connaissances et Dynamique d'Apprentissage : Pour une Reconsidération du rôle de la Mémoire Organisationnelle, XI<sup>ème</sup> conférence de l'association Internationale de Management Stratégique, France, 2002, P16.

<sup>2</sup> Ibid, P16.

<sup>3</sup> Marleen Huysman, Op.cit, P23.

<sup>4</sup> Carine Deslée, L'évolution d'une Routine Organisationnelle, un Outil de Transformation de l'Entreprise, le cas de l'innovation Participative à la SNCF, Thèse Doctoral, Université de Lille1, France, 2008, P14.

<sup>5</sup> Pierre-André Mangolte, Le Concept de la routine organisationnelle entre cognition et institution, Thèse Doctorat, Université de Paris-Nord, 1998, P195.

<sup>6</sup> Charlotte Fillol, l'émergence de l'entreprise apprenante et son instrumentalisation : études de cas chez EDF, Thèse Doctorat, Université de Paris Dauphine, France, 2006, P27.

<sup>7</sup> Feldman. Martha & Brian Pentland, Op.Cit, P 96.



1967 Arthur Koestler يعرف الروتين على أنه: نمط يتميز بالمرونة، يمنح اختيارات سلوكية

متنوعة<sup>1</sup>، في هذا التعريف نميز صفة المرونة، مقابل الصيغة التي لازمت هذا المفهوم في

التعاريف السابقة وهي الثبات والاستقرار، حيث يحيلنا الفيلسوف Koestler من خلال تعريفه إلى

فكرة مفادها أن الروتين وإن كان ممارسة سلوك مستقر في الزمن ومتكرر بنفس الخصائص إلا أنه

قابل للتعديل والتغيير.<sup>2</sup>

### 1-3-2 خصائص الروتين

استنادًا إلى Becker 2004 فإن الروتين يتميز بمجموعة من الخصائص هي:<sup>3</sup>

- نمط Pattern: حيث الصفة التي لازمت تعريف الروتين عند الكثيرين هي أنه -أي الروتين- نمط سلوكي يحدث بشكل متكرر، ويضيف Becker أربعة مفاهيم تعبر عن محتوى النمط وهي: الفعل Action والنشاط Activity، السلوك Behavior، والتفاعل Interaction وأن تحديد معنى دقيق لهذه العناصر الأربعة من شأنه أن يرفع الغموض عن المعنى الاقتصادي للروتين.
- التكرار Recurrence: التكرار هو الصفة الأساسية لمفهوم الروتين عند كل الباحثين، حيث لا يمكن اعتبار فعل لا يتكرر أنه روتين.
- الطبيعة الجماعية للروتين: فالروتين ظاهرة جماعية وتخص المستوى التنظيمي أكثر من كونها ظاهرة فردية.
- القصدية وعدم القصدية: اختلف الباحثون حول طبيعة الممارسة الروتينية لدى الفرد، فمنهم من اعتبرها ممارسة غير قصدية يقوم بها الفرد دون تفكير أو تحليل منطقي لها وبدون

<sup>1</sup> Markus C. Becker, Organizational Routines: as a Review of a Literature, Industrial Corporate Change, Vol 13, N°4, 2004, P644.

<sup>2</sup> Markus C. Becker, The Concept of Routine twenty Years after Nelson and Winter: a Review of Literature, Combridge Journal of Economics, Vol 29, Issue 2, Oxford University Press, 2005, P 251.

<sup>3</sup> Markus C. Becker Organizational Routines: as a Review of a Literature, Op.Cit, P644-646.

وعى منه، في حين أن هناك من الباحثين من يعتبر الروتين ممارسة مقصودة Effortful accomplishment.

- وقد أشار Feladma & Pentland<sup>1</sup>2003 إلى هذه الخاصية، حيث يقسمان الروتين إلى نوعين: المسيطر Ostensif الذي يتم تبنيه والثاني أدائي Performatif حيث الفرد يمكن تعديله أو حتى رفضه.
- الطبيعة الإجرائية للروتين The processual nature of routine: يشير Becker أن مفهوم الروتين يساهم في فهم وتجسيد التغيير انطلاقاً من أن للروتين طبيعة إجرائية، فهو يمثل صلة ربط بين الفعل والهيكل وبين الأهداف والعمليات، فالكثير من الباحثين يعرفون الروتين على أنه إجراء يتميز بال تكرار، والثبات، المرونة، وإمكانية التغيير وإمكانية تعديله.
- الارتباط بالسياق التنظيمي context-dependence: نتحدث في هذه الخاصية عن كون الروتين ضمنى ومضمن في هياكل ونشاطات المنظمة ومرتبطة بالسياق الذي يحدث فيه، ويتغير السياق يتغير الروتين، وهذه الخاصية تضيف ميزة أخرى للروتين وهي خصوصية الروتين، فلا يمكن نقل ونسخ الروتين دون مراعاة خصوصية السياق الذي أنتج هذا الروتين.
- الارتباط بالسياق الزماني Path dependence: يتشكل الروتين من خلال التاريخ ويتغير ضمن مسار تاريخي كذلك، فهو يشنأ في الماضي ويستقر تدريجياً ويرتبط بتراكم الخبرات في المنظمة.
- محفزات: يشير Becker إلى وجود نوعين من المحفزات لوجود روتين وهي: الأعوان الفاعلين، والثاني المحفزات الخارجية.

<sup>1</sup>Feldman. Martha & Brian Pentland, Op.Cit, P 94.

### 3-2-3-1 أهمية الروتين التنظيمي

عدد Becker أهميته في العناصر التالية:<sup>1</sup>

وسيلة تنسيق: **Co-ordinate** : الروتين يؤدي إلى انجاز المهام بمزيد من الكفاءة والسلاسة،  
 ففوة التنسيق التي يتيحها الروتين نابعة من القدرة على استيعاب مجموعة التماثلات الأدائية وما  
 يسمح به أيضا من اختلافات وتنوع في التفاعلات، انطلاقا من إعطاء صفة الضبط وتوحيد وتنظيم  
 للممارسات في الفريق، وقد أشار Nelson & Winter إلى عدة أوجه يكون فيها للروتين دور  
 تنسيقي:<sup>2</sup>

- يحول القرارات والتوجيهات إلى برنامج عمل.

- يساهم في الضبط التنظيمي.

- يخفف من الصراعات والموجهات.

- يسهل الرقابة.

تقليل المواجهات والصراعات **Truce**: يشير Nelson & Winter ، إلى أن الروتين يقلل من

عنصر المفاجأة في سلوكيات الأفراد، وهذا بدوره يؤدي إلى تقليل حدة المواجهات بين الأفراد.

الاقتصاد في الموارد : من أهم المساهمات التي ينتجها الروتين التنظيمي هو الاقتصاد في الموارد،

خاصة المعرفية منها، فهو يقلل من تجدد منحى الخبرة عند كل ممارس أو كل فرد ليتحول إلى

منحنى خبرة موحد لدى أعضاء الفريق أو المنظمة، كما أنه يقلل الأخطاء ويقود إلى السلوك

الأكثر فعالية وكفاءة.

<sup>1</sup> Markus C. Becker, The Concept of Routine twenty Years after Nelson and Winter: a Review of Literature, Op.cit, P251-260.

<sup>2</sup> Ibid, P252.

**تقليل اللايقين:** يمكن الروتين من تثبيت مجموعة من المعلومات، أو العناصر السلوكية الأدائية، وهو ما يعني تخفيض اللايقين إزاء سلوكيات أو ممارسات معينة، ومن جهة أخرى يقلل من تعقيد القرارات الفردية.

**الاستقرار:** ذهبت الكثير من الأبحاث إلى تأكيد دور الروتين في خلق الاستقرار التنظيمي، وتقليل حالة التغيير التي دائما ما تحمل معها اللايقين والصراع والتوتر.

**التحفيز:** يلعب الروتين دور المحفز من خلال النقاط التي أشرنا إليها سابقا من حيث أنه يلعب دور المنسق وتقليل اللايقين ويخلق الاستقرار، بالإضافة إلى أن الروتين يبسط الخيارات وبالتالي يسهل عملية اتخاذ القرارات.

**تخزين المعرفة:** الكثير من الباحثين يعتبرون الروتين شكل من أشكال الذاكرة التنظيمية & Nelson Winter 82, Cohen & Bacdayan 94, Costello 2000, Iazaric & Denis 2001, Huber 91.

### 1-3-2-4 العلاقة بين الروتين والتعلم التنظيمي

تنظر المدرسة الاقتصادية إلى الروتين بوصفه عائق للتعلم، وقد كان Veblen 1899 سابقا إلى هذا المنظور حيث اعتبر الروتين عادات يلجأ إليها الفرد - كذلك المجموعة - دون تفكير، وهو أيضا نفس الطرح الذي تبناه Hayek 45 و Lazaric 200<sup>1</sup>.

على عكس المدرسة الاقتصادية فقد ذهب الإداريون إلى اعتبار أن التعلم يستند ويرتكز على الجانب التنظيمي للذاكرة<sup>2</sup> Levitt & March 88، والذاكرة تتكون من مجموعة من الممارسات الروتينية<sup>3</sup>، فقد أشار March 88 إلى أن الروتين يحمل الآثار التنظيمية لتاريخ المنظمة<sup>1</sup>، فالروتين

<sup>1</sup> David Cayla, Op.cit, P 33.

<sup>2</sup> Barbara Levitt & James March, P326.

<sup>3</sup> Olivier Miller, Double Contrainte et apprentissage organisationnel: le role de la métacommunication, Thèse de Doctorat, Université de Paris-Descartes, France, 2011, P26.

مستودع للمعرفة، ومحفز للسلوك وداعم للالتزام تجاه المنظمة. وقد اعتبر Miner 91 أن الروتين هو نتيجة للتعلم، هذا التعلم الذي ينشأ من سيورة التجربة والخطأ، والفعل وإعادة الفعل أو التكرار.<sup>2</sup> وقد اعتبرت الكثير من الدراسات أن الروتين ينشأ من التعلم التنظيمي، فالمنظمات تتميز عن بعضها بالمعارف التي تراكمها وتكتسبها غير أنها تتطور من خلال تعديل ممارساتها الروتينية التي تتشكل من التعلم بالخبرة على مر الزمن، حيث يعتبر Doz 1994 و Tecee 1998<sup>3</sup> يعتبران أن التعلم التنظيمي هو عملية تكيف للممارسات الروتينية الفردية والجماعية مع التطورات الداخلية والخارجية للمنظمة. وفي نفس الإطار يعرف Dodgson 93 التعلم بأنه: الطرق التي تقوم المنظمة من خلالها بتشكيل وتنظيم وتطوير المعرفة والروتين الخاصة بنشاطاتها أو ثقافتها، وتكييف وتطوير الفعالية التنظيمية من خلال تطوير الممارسات الروتينية وتجديدها.

### 1-3-3 التعلم والذاكرة التنظيمية

لا تملك المنظمة "عقل" بمعناه الميكانيكي، غير أنها تملك في المقابل نظام إدراكي يقوم بنفس وظائف العقل وذاكرة يتم فيها تخزين المكتسبات المعرفية والسلوكية للمنظمة وأعضائها.

#### 1-3-3-1 تعريف الذاكرة التنظيمية

يمكن إيجاد الكثير من التعريفات للذاكرة التنظيمية، فهناك من يفضل الطرح الآلي/الميكانيكي، ومنهم من يفضل في تعريفه الارتكاز إلى المنظور الإنساني للذاكرة الذي يستمد جذوره من مفهوم الذاكرة الجماعية collective mind الذي تحدث عنه Emil Durkheim<sup>4</sup> في القرن التاسع عشر والذي يقصد به تشارك فهم وتفسير الظواهر، ويعتبر Halbmarks 1950

<sup>1</sup> Barbara Levitt & James March, Op.Cit, P326.

<sup>2</sup> Frédéric Leroy, Processus d'Apprentissage Organisationnel et Partage des compétences à L'occasion d'une Fusion, Op.Cit, P655.

<sup>3</sup> Charlotte Fillol, L'entreprise apprenante : Le Knowledge Management en Question?, édition l'Harmattan, France, 2009, P24.

<sup>4</sup> Marleen Huysmeen, Op.Cit, P60.

رائدا لهذا الطرح<sup>1</sup>، حيث اعتبر أن الذاكرة تنمو في مناخ جماعي يعمل على تشكيلها وتنظيمها وهي بدورها تلعب دور الداعم من خلال النماذج (القوة) والأمثلة أو المعايير التي يجب مراعاتها.

ثم تضاعفت البحوث في هذا المفهوم مع نهاية القرن الماضي وبداية القرن الواحد والعشرين، فدراسة التعلم التنظيمي دفعت الباحثين إلى التعمق في مفهوم المعرفة والروتين (Sandelands and Satbleni 87, Stein and Zwass 95, walsh and ungson 91)، وهذا ما دفع إلى التساؤل حول إمكانية<sup>2</sup> تخزين هذه المعارف والممارسات، والذاكرة إجمالا سواء بالنسبة للآلة أو المنظمة، هي تعبير مجازي<sup>3</sup>، وهي أيضا ظاهرة تراكمية<sup>4</sup> يمكن أن تكون Kogut et Zander 96 موضوعية مرتبطة بالمعرفة Substantive في حد ذاتها، أو تكون إجرائية Procedurale مرتبطة "بمعرفة كيف" أي خاصة بالروتين والممارسات التنظيمية.<sup>5</sup>

March & Olsen 76 اعتبروا أن الذاكرة التنظيمية تتكون من الأحداث الماضية بالإضافة إلى الوعود والافتراضات والسلوكيات التي حدثت في فترة سابقة، غير أن هذا التعريف أغفل شكل الذاكرة Process وركز فقط على مكوناتها<sup>6</sup>. أما 91 Walsh & Ungson فيعرفانها على أنها نموذج من المعلومات المخزنة عن تاريخ المنظمة، والذي يمكن أن يستحضر لدعم القرارات الحالية.<sup>7</sup>

<sup>1</sup> Afef .Chouaieb & autre, la mémoire organisationnelle et la dynamique de pouvoir dans l'entreprise, Revue Internationale sur le Travail et la société, Vol 10 ,N°1, 2012, P26.

<sup>2</sup> Luis Guerrero & José Pino, understanding organizational memory, In: Proceedings of 21<sup>th</sup> Interaction of Chilean Computer Science Society, IEEE CS Press, Chile, 2001, P 124.

<sup>3</sup> Marie-Hélène Abel, Apport des mémoires organisationnelles dans contexte d'apprentissage, Thèse d'habilitation, Université de Technologie de Compiègne, 2007, P19.

<sup>4</sup> David Cayla, Op.Cit, P194.

<sup>5</sup> Ibid, p194.

<sup>6</sup> عادل هادي البغدادي، علاقة وتأثير الذاكرة التنظيمية في الأداء التنظيمية: دراسة تطبيقية في عينة من الشركات الصناعية العامة، مجلة الإدارة والاقتصاد، العدد 65، 2007، ص156.

<sup>7</sup> James Walsh & Gerardo Ungson, Organizational Memory, Academy of Management Review, Vol 16 ,N°1, 1991, P 61.

Stein & Zwass 95 يعتبران الذاكرة التنظيمية الوسيلة التي من خلالها يتم استحضار المعارف السابقة بغرض دعم الممارسات الحالية<sup>1</sup>، وفي نفس الاتجاه يعرفها Girod 96 بأنها مجموعة من المعارف المتميزة المتعلقة بنشاطات المنظمة في كل المستويات، وأيضاً بالمنافسين والأسواق والتكنولوجيا والمناخ الداخلي للمنظمة<sup>2</sup>.

ويعرفها London & London 2004 التعلم المخزن من تاريخ المنظمة والذي يمكن استخدامه في صنع القرارات والأغراض الأخرى<sup>3</sup>.

في ضوء كل هذه التعاريف يمكن اعتبار الذاكرة التنظيمية نموذج ينبثق عن عمليات: اكتساب والاحتفاظ واسترجاع المعارف والخبرات والمهارات الذي حدثت في زمن سابق ليتم نقلها وتداولها بين أعضاء المنظمة من خلال التفاعل الشخصي، الاجتماعات، عمليات التدريب والتكوين وكل أشكال العلاقات الإنسانية.

### 1-3-2 مكونات الذاكرة التنظيمية.

أشارت Dixon 2006 إلى وجود نوعين من المكونات بالنسبة للذاكرة التنظيمية، خارجية وداخلية، وتتفرع عن كل وحدة منها مجموعة من المكونات التالية<sup>4</sup>:

- المكونات الداخلية المقصودة، وهي:

- الأنظمة الخبيرة: التي تساعد على تجميع وترميز المعلومات وتخزينها.
- السجلات والتقارير: ما يتم الاحتفاظ به في شكله الورقي من تقارير ودراسات...
- السياسات: العلاقات بين الممارسات المستهدفة والنتائج.
- العمليات التحويلية: عمليات تحويل المعلومات من مدخلات إلى مخرجات.

<sup>1</sup>Frédéric Leroy, Processus d'Apprentissage organisationnel et Partages de Competences à l'Occasion d'une Fusion, Thèse de Doctorat, Ecole des Hautes études Commerciales, France, 2000, P82.

<sup>2</sup>Ibid, P82.

<sup>3</sup>عادل هادي البغدادي، مرجع سبق ذكره، ص156.

<sup>4</sup>Nancy Dixon, organizational Learning, Op.Cit, P43.

• المكونات الداخلية الضمنية، وهي:

- الثقافة: ثقافة المنظمة بكل عناصرها.
- الهياكل: الشكل التي يتم على أساسه توزيع الأدوار، وهو أيضا القواعد والمعايير
- مناخ العمل: المناخ العام.
- النماذج العقلية:

• المكونات الخارجية: وهي أربعة:

- المنافسين: معلومات حول المنافسين.
- التقارير والسجلات الحكومية: قد تصدر بشكل سنوي.
- التقارير المالية: تصدر عن جهات مختصة.
- الأعضاء السابقين: وما يحملونه من خبرات ومعارف

### 1-3-3 خصائص الذاكرة التنظيمية

تتميز الذاكرة التنظيمية بمجموعة خصائص هي:<sup>1</sup>

- القدرة على تخزين المعرفة المنتشرة وغير المهيكلة في المنظمة و بناء وتوثيق السياقات
- المعرفية والخبرات لكل من الأفراد (والتي تكون في شكل أفكار) وفرق العمل ( في شكل قرارات ونقاشات واتصالات مسجلة أو مدونة) وخبرات المشاريع (في شكل تقارير رسمية ووثائق التصميم) بغرض التعلم من الدروس السابقة.

<sup>1</sup> غسان عيسى العمري، دور تكنولوجيا المعلومات وإدارة المعرفة في بناء الذاكرة التنظيمية، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، المجلد 27، العدد 52، المملكة العربية السعودية، 2010، ص 102.



- تتميز الذاكرة التنظيمية بقدرتها على تسهيل عملية تحصيل المعرفة المطلوبة لاتخاذ القرار،

انطلاقاً من التراكمات المعرفية السابقة، وبالاكتفاء أيضاً على السياقات التنظيمية والسياسات

المعرفية الخاصة بعمليات اتخاذ القرارات أو معالجة المشكلات السابقة.

-تساهم الذاكرة في تحسين أداء المنظمة من خلال إنعاش الذاكرة الجماعية والتنظيمية أثناء

تحليل المكونات المعرفية المتعلقة بالتطبيقات الاجتماعية المختلفة والممارسات المتنوعة

سواء الخاصة بالمنظمة أو التي تحدث في بيئتها الخارجية، فتتمكن المنظمة من تحليل

الماضي والتعرف على مدى تأثير المستجدات على ذاكرتها التنظيمية، وتكون أكثر مرونة

في التكيف مع محيطها والمحافظة على استقرارها، واستغلال ذلك في عمليات التعلم

التنظيمي.

- القدرة على تمثيل التفكير السببي من خلال الهيكل المفاهيمي الذي يؤدي إلى المؤسساتية

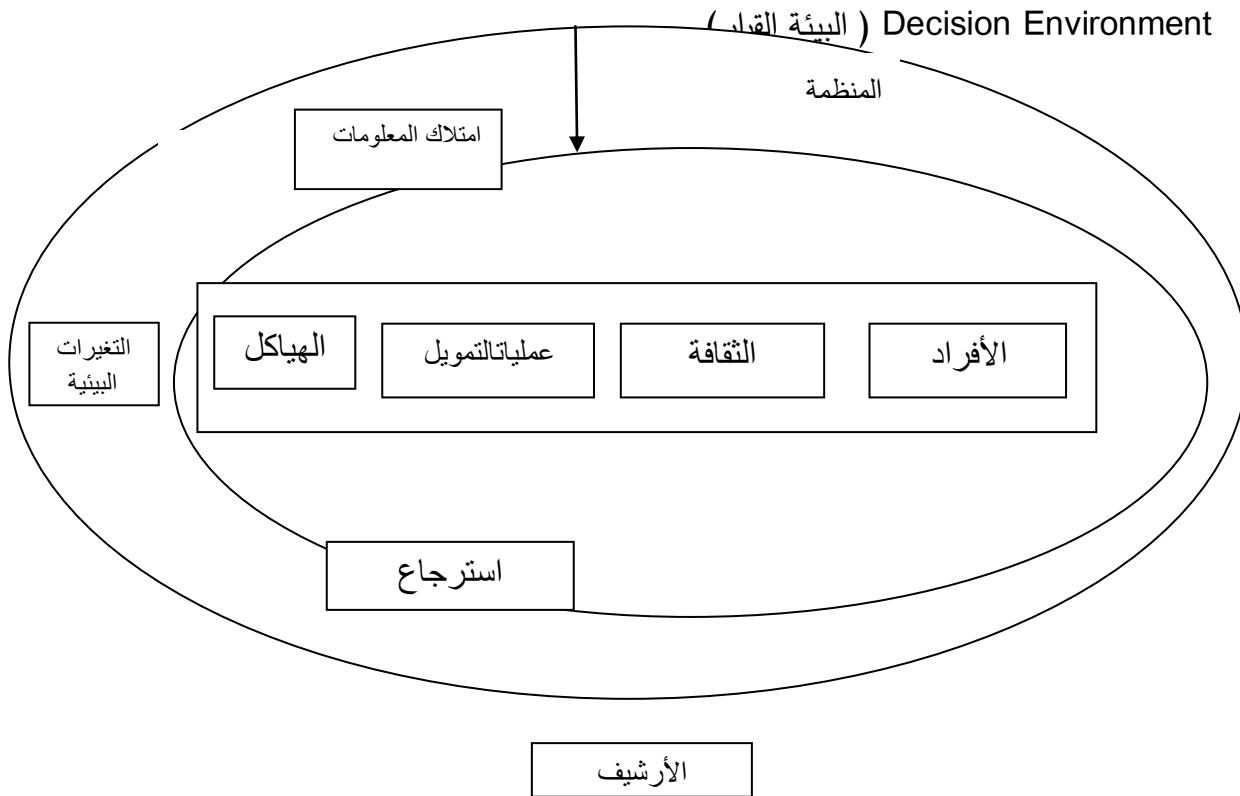
Institutionalization والتي تقود إلى إبداع وتصنيف موجودات المعرفة الجديدة في

المؤسسة.

### 1-3-3-4 مراكز بناء الذاكرة التنظيمية

اقترح Walsh & Ungson نموذجاً متكاملاً لبناء الذاكرة التنظيمية مثلما يوضحه الشكل التالي:

الشكل رقم 10: الذاكرة التنظيمية



Source: James Walsh & Gerardo Ungson, Organizational Memory, Academy of Management Review, Vol 16, N°1, 1991, P64.

**امتلاك / اكتساب المعلومات Acquisition:** تتكون الذاكرة التنظيمية بشكل جوهري من

معلومات عن عمليات اتخاذ القرارات، في شكل دوافع/مثيرات Stimulus ونتائج Response، وعملية صناعة القرارات، بالإضافة إلى معلومات عن ممارسات سابقة اعتمدت لحل المشاكل<sup>1</sup>.

**الاحتفاظ / تخزين المعلومات Retention:** يمكن الاحتفاظ أو تخزين المعلومات في عدة أشكال وأنماط:<sup>2</sup>

- الأفراد Individuals: يحتفظ الأفراد بمعلومات عن وضعيات تنظيمية معينة عايشوها

في شكل خبرات أو من ملاحظة خبرات الآخرين، ويحتفظون بها في ذاكرتهم، أو في

شكل معتقدات أو خرائط سببية أو افتراضات أو قيم، وقد اعتبر كل من Huber 91

<sup>1</sup>James Walsh & Gerardo Ungson, Op.Cit, P 62.

<sup>2</sup>James Walsh & Gerardo Ungson, Op.Cit, P 63-64.

Marsh & Olsen 75 Simon 76, Walsh 95 ,Yate 90 أن الذاكرة الفردية

مكون أساسي للذاكرة التنظيمية.

- الثقافة: يعرفها Edgard Shein<sup>84</sup> على أنها الطريقة التي من خلالها يتم تحسس واستقبال وتحليل وفهم المشاكل التي تحول إلى أعضاء المنظمة، حيث يتم تخزين المعلومات المستقبلية في شكل: لغة، إطار مفاهيمي مشترك، رموز، قصص وأساطير.
- عمليات التحويل: Transformation: يقصد بها عمليات التحويل التي تحدث داخل المنظمة، فتعمل على تحويل المدخلات من المعلومات إلى مخرجات، مثل تصميم الأعمال، الموازنات، البرامج والخطط التسويقية، ويعبر عنه Jelinek 79 بأن للنظام الإداري آليات للاحتفاظ وتخزين المعارف.
- الهياكل Structures: تمثل الأدوار التي تشكل منها الهياكل مستودعات لتخزين المعلومات، وقد أشار Weber 1968 إلى أن الأدوار Roles والقواعد Rules تمثل الشروط الرسمية وغير الرسمية لتصحيح السلوكيات.
- البيئة Ecology: بيئة العمل تحمل الكثير من المعلومات المخزنة عن العمل والصراعات والتحالفات وعمليات التفاوض التي تحدث داخل وبنين المكونات الاجتماعية للمنظمة.
- الأرشفة الخارجي External Archives: هناك هيئات ومؤسسات تجمع معلومات وتخزينها ثم تبيعها أو تنقلها إلى المنظمات المهتمة بها، الأدوات الإعلامية على اختلافها أيضا تمثل مستودع للمعلومات، الهيئات الحكومية الرقابية بدورها تقوم بتخزين والاحتفاظ بالمعلومات.

**الاسترجاع: Retrieval :** ما يحدد فعالية الذاكرة التنظيمية هو الاسترجاع، أي القدرة على استحضار المعلومات المخزنة في كل أشكالها وعلى كل المستويات، حيث يأخذ نمطين إما الاسترجاع الآلي أو ألقصدي والمتحكم في، الأول يستند إلى الاسترجاع الذي يحدث عن الفرد حيث تستحضر الذاكرة معلومات مختلفة عن وضعيات تنظيمية مشابهة للتي يواجهها الفرد، أما النمط الثاني: أي الاسترجاع المقصود Controled فيحدث من خلال الأشكال الخمسة التي سبق أن ذكرت: الأفراد – الثقافة – عمليات التحويل – الهياكل والبيئة، وحيث يتم تحديد خصائص للمعلومات أو وضعيات مطلوبة ويتم استحضارها أو استرجاعها، غير أن هذه الجزئية تبقى أصعب عملية مثلما يشير<sup>1</sup> Walsh & Ungson 95.

### 1-3-3-5 علاقة الذاكرة التنظيمية بالتعلم التنظيمي

اعتبرت Dixon 2006<sup>2</sup> أن للذاكرة التنظيمية تأثيرات ايجابية وأخرى سلبية على التعلم التنظيمي؛ فالتأثيرات الايجابية تتمثل في كون الذاكرة التنظيمية مستودع لعمليات التعلم التي تحدث في المنظمة، كما يمكنها أن تساهم في إعطاء معنى للمعلومات المتدفقة في العمليات الجديدة، وتحديد أيضا أيها مناسب وغير مناسب، وتساعد الذاكرة التنظيمية في تحديد الانحرافات وطبيعتها وأسبابها والأخطاء التي يجب تفاديها والمعالجات الأنسب لهذه الأخطاء.

أما التأثيرات السلبية فتتمثل في إمكانيات استعجال التفسيرات لوضعيات معينة انطلاقا من إمكانية تطابقها مع وضعيات سابقة دون مراعاة للفوارق التي تحملها السياقات التاريخية والمعرفية التي تواكب كل وضعية وكل ظرف، كما أن الاعتماد على الذاكرة التنظيمية مثلما تشير Dixon يمكن أن يقلل من الليونة الأدائية وتدفع إلى اللا تغيير في السلوكات، أو إلى اللا تعلم Non-learning، حيث يتم تجاهل فرص التعلم.

<sup>1</sup>James Walsh & Gerardo Ungson, Op.Cit, P 66-67.

<sup>2</sup>Nancy Dixon, Organizational Learning, Op.Cit, P44.

## خلاصة الفصل:

ساهم علم النفس بتحضير الأرضية المفاهيمية المناسبة لانطلاق البحوث في ظاهرة التعلم ببعدها الإداري Managerial، هذه الأخيرة التي لم تكن في بما جادت به البحوث النفسية فقط، بل إستعانات أيضا بالمقاربات الاجتماعية (علم الاجتماع وعلوم التربية) في التأصيل لمنظور متكامل حول ماهية التعلم التنظيمي، حيث نلمس ذلك في تعدد وجهات النظر حول المركبات الأساسية لهذا المفهوم في البحوث الكثيرة والمتنوعة، وهذا بدوره أضفى الكثير من الديناميكية والثراء على موضوع التعلم التنظيمي.

في هذا البحث نحن نعرف مفهوم التعلم التنظيمي: " على أنه فعل جماعي يركز على اكتساب المعرفة الكفيلة بتصحيح الأخطاء والممارسات والتفاعل مع المستجدات البيئية، وتخزين هذه المعارف في الذاكرة التنظيمية ".فالتعلم يحدث ضمن سياق بيئي معين تكون فيه المنظمة إما في حالة مواجهة أي فاعلة أو في حالة متلقي لرد فعل البيئة تجاه خياراتها وأفعالها (Action/choice) والذي يتجسد في ما يمكن أن تحمله البيئة من فرص وتهديدات.وهذا يترتب عنه بالضرورة تعديل في السلوكيات الفردية الجماعية والممارسات التنظيمية وتحويل هذه المكتساب التي تكون في شكل معارف إلى الذاكرة التنظيمية لأن بقاء المعرفة في المكون الفردي يعطل عملية التعلم، ثم تحويل موجودات الذاكرة التنظيمية أي المعارف إلى روتين جديد يتجسد في سلوكيات الأفراد والمنظمة على حد سواء.

تعدد تصورات الباحثين حول الآليات المناسبة لتجسيد التعلم التنظيمي كممارسة في واقع المنظمة، فمنهم من اقترح نمودجا انطلاقا من اعتبار التعلم التنظيمي عملية للتغيير في التفكير والأداء -الفرديان والمشاركان- مترسخة في المنظمة و متأثرة بها ، وذهب آخر الى اقتراح نموذج

مرحلي لتجسيد التعلم التنظيمي، واستند نموذج آخر على التفاعل بين مستويات التعلم (الفردية، الجماعية والتنظيمية).

كما اقترحنا في هذا الفصل مقارنة Pattern متكاملة حول مفهوم التعلم التنظيمي، جَمَعْنَا فيها المركبات الأساسية والتي تساهم في تأطير هذا المفهوم، فقد شملت هذه المقاربة كل من المعرفة التنظيمية والروتين التنظيمي والذاكرة التنظيمية بوصفها نقاط ارتكاز رئيسية في تحليل ومعالجة التعلم التنظيمي سواء عند الممارسين أو الأكاديميين.

# الفصل الثاني :

## المنظمة المتعلمة

## 2- المنظمة المتعلمة

وجدت المنظمة لتحقيق أهداف وممارسات لا يمكن للفرد تجسيدها بكفاءاته وموارده الذاتية

فقط، من هذا المنطلق فالمنظمة هي نتيجة تعاون وتضافر مجموعة من الممارسات والموارد

لتحقيق أهداف محددة، كما أن المنظمة وفق هذه المقاربة هي فعل أو مجموعة ممارسات متداخلة

على ثلاثة مستويات : فردي، جماعي وتنظيمي ولعل هذا ما يبعد عن هذا المفهوم الطابع

الميكانيكي أو الآلي (الذي يتميز بالجمود)، فالمنظمة تتميز بأن لها القدرة على إكتساب الكثير من

الخصائص الإنسانية، والتي من أهمها -والذي هو موضوع دراستنا- التعلم.

فبعد أن سلطنا الضوء في الفصل السابق على التعلم كظاهرة إنسانية (على المستوى

الفردى)، ثم اجتماعية (على المستوى الجماعى)، وصولاً إلى أشكال التعلم وأنماطه على المستوى

التنظيمى، في هذا الفصل سنحاول التأسيس نظرياً لمفهوم المنظمة المتعلمة، وذلك بغرض

الاستعانة بهذه المقدمة النظرية في تشكيل هيكل الدراسة الميدانية التي سنتطرق لها في الفصلين

الأخيرين من هذا البحث.

يضم هذا الفصل ثلاثة محاور رئيسية:

1 تعريف المنظمة المتعلمة

2 المبحث الثاني: بناء المنظمة المتعلمة

3 المبحث الثالث: أساسيات التحول إلى المنظمة المتعلمة



## 2-1 تعريف المنظمة المتعلمة

مقارنة بالتعلم التنظيمي الذي تناولناه بالدراسة و التحليل في الفصل الأول، فإن مفهوم المنظمة المتعلمة يعتبر أكثر حداثة، حيث يرجع إلى أواخر الثمانيات من القرن الماضي، وما يميز هذا المفهوم أيضا أنه اشتهر أكثر في الأدبيات والأعمال الأوروبية من أمثال Bergoyne2009, Pedler94, Garratt87, Boydell89, De Bella 94 وأشهرهم 88 De Geus والذي يمكن اعتباره أهم من سَوَقَ لهذا المفهوم، غير أن المساهمة الأمريكية من خلال كتاب Peter Senge المذهب الخامس تعتبر أهم تأصيل نظري لمفهوم المنظمة المتعلمة<sup>1</sup>، والذي استحوذ على اهتمام المفكرين والممارسين وأصبح المرجع الأهم في الأعمال البحثية ولدى المسؤولين في المنظمات أيضا. كما اشتهرت أعمال لأمريكيين آخرين ساهموا في التأسيس لهذا المفهوم من أمثال Torbert, Dixon, Marquardt, Easterby-Smith, Garvin, Huber, Calhoun, Crossan...، ثم توالى الأعمال وتوسع استعمال هذا المفهوم لدى المنظرين والممارسين في أنحاء العالم، وتحول إلى الموضوع الأكثر تداولاً ودراسة من بين مواضيع إدارة الأعمال ككل.

## 2-1-1 السياق التاريخي لتطور مفهوم المنظمة المتعلمة

شهد القرن العشرين وبداية هذا القرن العديد من التغيرات التي مسّت معظم أو جل المفاهيم الاقتصادية والإدارية على حد سواء، ومفهوم المنظمة بدوره كان له في ذلك نصيب، حيث تعتبر المنظمة نقطة ارتكاز لعلم إدارة الأعمال ودراساته، فمفهومها يتطور بشكل مواز للتطور في إدارة الأعمال، فقد اعتبرت لفترة طويلة كآلة، ثم بوصفها عضو organ، ثم توسع مفهومها ليأخذ بعدا اجتماعي، وفي ستينات القرن الماضي اعتبرت جودة القرارات التي يتخذها المديرون مفتاح لنجاح

<sup>1</sup> Peter Senge, the fifth discipline: the art and practice of the learning organization, Currency Doubleday, USA, 1990.

المنظمة ( Simon57,Cyert& March63)، حيث ارتكزت الاستراتيجيات على مبدأ المراقبة والتوجيه commande-control المستمد من المنظور البيروقراطي في التنظيم<sup>1</sup>، وفي السبعينات انتقل الفكر الإداري إلى التركيز على البعد البيئي الذي يحمل تأثير جوهري في استمرار المنظمات من حيث قدرتها على التأقلم/التكيف مع بيئتها واستيعاب ومواجهة ما تحمله من فرص وتهديدات، ومدى تنافسيتها في ظل المتغيرات البيئية التي بدأت تتسم في ذلك الوقت بالكثير من التعقيد (Haman& Freeman77)<sup>2</sup>، وقد استمد هذا التوجه طروحاته من نظرية النظم Von Bartallanfy 73.

أما الموجة الثالثة فركزت على قدرة المنظمة على تغيير نمطها التنظيمي والاستجابة للمتغيرات البيئية التي أصبحت أكثر كثافة وتنوعاً، ومن هذا المنطلق أصبح من الضروري على المنظمة أن تتحول من ثقافة بيروقراطية جامدة<sup>3</sup> إلى منظمة متعلمة، والانتقال من افتراض أن التغيير وظيفة ومهمة القادة في المستويات العليا إلى تمكين العاملين في المستويات الدنيا لإحداث التغيير وقيادته في المنظمة<sup>4</sup>، وفي هذا الإطار اعتبر Hamel and Prahalads 89<sup>5</sup> أن اكتساب الميزة التنافسية يرتبط بقدرة المنظمة على تطوير مواردها البشرية وقدرتها على التعلم بشكل أسرع من منافسيها.

<sup>1</sup>Nadia Tibourdi, Op.Cit, P2.

<sup>2</sup>Neil Fligstein, Organizations: Theoretical Debates and Scope of Organizational Theory, Handbook of Sociology, 2001, Sage Press, USA, P22. available at: <http://sociology.berkeley.edu/sites/default/files/faculty/fligstien/inter.handbook.paper.pdf>. (03/06/2014. 00:26)

<sup>3</sup>Peter Senge, Leading Learning Organization: The Bold, The Powerful and The Invisible, Training and Development, Vol 50, N°12, 1996, P36.

<sup>4</sup>Peter Senge, Leading Learning Organization, Op.Cit, P37.

<sup>5</sup>C.K Prahalade& Gary Hamel, The Core Competence of The Corporation, Harvard Business Review, May-June 1990, P81.

في مقالة حول الأصول التاريخية للمنظمة المتعلمة جعل Philip Mirvis من نظرية النظم

الإطار المرجعي لكل التطورات التي عرفت نظرية المنظمة ككل، فهو يقسم هذه التطورات إلى

خمس محطات أساسية هي:<sup>1</sup>

- المنظمة بوصفها نظام اجتماعي يركز على أهمية العلاقات الاجتماعية؛

- المنظمة بوصفها نظام معلومات يركز على أهمية المعلومات في توجيه السلوكيات داخل

المنظمة؛

- المنظمة بوصفها نظام استخبارات واستقصاء يركز على الأدوات والمناهج المستعملة

لتصحيح الانحرافات والتنبؤ بها ومعالجتها؛

- المنظمة بوصفها نظام تعلم يركز على كيف يعمل النظام على تصحيح انحرافاته وكيف

يتعلم من الأخطاء والانحرافات.

كما حاول Pedler 91<sup>2</sup> وآخرين الإجابة عن التساؤل لماذا التحول إلى المنظمة المتعلمة،

واعتبر أن هذا التحول هو محطة في المسار التطوري Evolutionnaryprocess لمفهوم

المنظمة، والذي يبدأ من المرحلة الأولى التي ساد فيها التوجه العقلاني؛ والذي تميز بالتحول من

النمط المقاولاتي الذي يركز على القيادة الكريزماتية وقلة التخصص والهيكل البسيط إلى نمط

تنظيمي أكثر تعقيدا يتميز بالهيكل الهرمي والمزيد من التخصص، غير أن هذا التوجه زاد من شدة

البيروقراطية التنظيمية والتي بدورها زادت من التباعد بين أعضاء المنظمة، وهذا ما دفع المنظمات

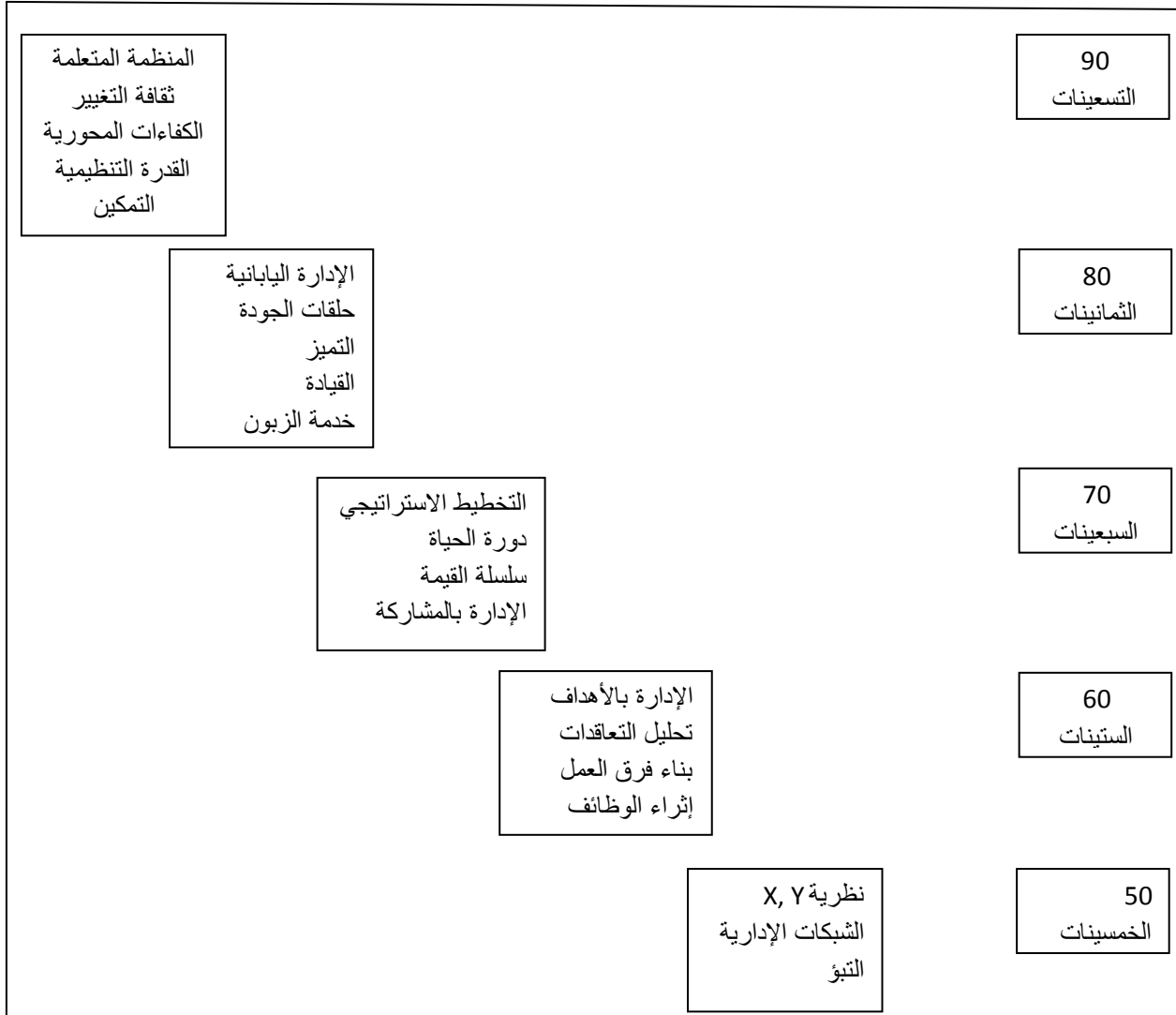
إلى البحث عن أشكال تنظيمية أكثر مرونة تمكنها من أن تزواج بين الأفراد، الوظائف والأفكار،

<sup>1</sup> Philip Mirvis, Op.Cit, P14-20.

<sup>2</sup> M. Pedler & J. Burgoyne & T. Boydel, The Learning Company : a Strategy for Sustainable Development, RSA Journal, Vol CXL, N° 5428, 1992, P322.

وتعالج ما تعانيه المنظمات في أشكالها التقليدية من عجز على مستوى الهياكل والعمليات والثقافة التنظيمية. والشكل التالي يوضح أهم محطات هذا المسار التطوري في الدراسات التنظيمية .

الشكل رقم 11: تطور الدراسات الإدارية



**Source :** Arthur & al, Organizational Learning Capability, Oxford University Press, UK, 1999, P24.

## 2-1-2 تعريف المنظمة المتعلمة Learning Organization

في أواخر الثمانينات من القرن الماضي انتشر مفهوم المنظمة المتعلمة ،De Geus88

واكتسب شهرته من خلال كتاب Peter Senge 1990 المذهب الخامس، وقد ساهم الجدل حول

تحديد تعريف لهذا المفهوم بين المفكرين والممارسين على حد سواء في إثراء هذا المفهوم وتنويع

أوجه التحليل، ولذلك سنحاول في هذا العنصر حصر أكبر عدد ممكن من التعاريف بهدف الوصول إلى نظرة أشمل لتعريف المنظمة المتعلمة.

يعرف Senge المنظمة المتعلمة بأنها منظمة يعمل فيها الأفراد باستمرار على زيادة قدرتهم في تحقيق النتائج التي يرغبون فيها، والتي يتم فيها مساندة وتشجيع وجود نماذج جديدة وشاملة للتفكير، كما يطلق فيها المجال لطموحات الأفراد والتعلم من بعضهم كمجموعات<sup>1</sup>.

ركز Senge من خلال تعريفه هذا على عنصرين أساسيين :

- من يتعلم ? who's learning وهم الأفراد كأفراد وكمجموعة،

- ضرورة وجود بيئة مشجعة على التعلم،

في حين أن Watkins&Marsick<sup>2</sup> يعرفانها على أنها : المنظمة التي تحول نفسها

باستمرار، وذلك من خلال تبني إستراتيجية للتعليم المستمر متناسقة مع الأنشطة التي تقوم بها المنظمة لتحقيق التطوير المستمر.

على عكس الأول، فقد ذهب الباحثان في تعريفهما إلى اعتبار أن التعلم فعل تقوم به المنظمة بوصفها كيان كامل الأهلية لتحقيق هذا الفعل.

ويعرفها Pedler<sup>3</sup> بأنها المنظمة التي تسهل التعلم لجميع أعضائها وتغير نفسها باستمرار.

تضمن هذا التعريف بُعداً آخر مقابل وملازم للتعليم وهو التغير بوصفه ضرورة ذاتية يجب أن تتميز بها المنظمة وأن تجسدها.

<sup>1</sup>Peter Senge, The Fifth Discipline, Op.Cit, P11.

<sup>2</sup>V.J Marsick& K.E Watkins, Op.Cit, P134.

<sup>3</sup>M. Pedler& J. Burgoyne & T. Boydel, Op.Cit, P 323.

أما <sup>1</sup>Marquardt فيعرفها بأنها: المنظمة التي تتعلم بقوة وبصورة جماعية وتحول نفسها باستمرار، وذلك باكتساب المعرفة وإدارتها واستخدامها بأفضل الطرق التي تساهم في إنجاح المنظمة.

أضاف Marquardt في هذا التعريف المزيد من الوضوح حيث يؤكد على أن التعلم يتم بشكل جماعي زيادة على خاصية التغيير.

يرى Argyris & Schon أن المنظمة المتعلمة هي كيان تكيفي وواع بأخطائه السابقة ولديه القدرة على تغيير نفسه<sup>2</sup>.

في هذا التعريف نجد أن Argyris اعتبر التعلم حالة تكيف مع التغيرات البيئية. يعرفها Garvin بأنها المنظمة المتفوقة في خلق واكتساب ونقل المعرفة، وترتكز على ثلاثة دعائم هي<sup>3</sup>:

- بيئة داخلية داعمة.
  - عمليات وممارسات تعلم ملموسة.
  - سلوك قيادي يدعم ويعزز التعلم.
- ويعرفها أيضا بأنها المنظمة الماهرة في ابتكار واكتساب ونشر المعرفة، وفي تعديل سلوكها ليعكس المعارف والخبرات الجديدة.

ويعرفها Moilanen<sup>4</sup> بأنها منظمة تدار بشكل واع ومنظم من خلال التركيز على عملية التعلم باعتبارها أحد العناصر الجوهرية في قيمها وأهدافها كما في عملياتها اليومية، وعليه فإن المنظمة تعمل باستمرار على إزالة العوائق التنظيمية أمام عملية التعلم، والسعي إلى بناء هيكل

<sup>1</sup>Michael Marquardt, Building a Learning Organization: Mastery the Five Elements for Corporate Learning, 2<sup>nd</sup> edition, Davies-Black Publishing, USA, 2002, P19.

<sup>2</sup>C. Argyris & D. Schon, Apprentissage Organisationnel, Op.Cit, P25.

<sup>3</sup>D.Garvin & E. Edmondson & Gino, Is Yours a Learning Organization, Harvard Business Review, Vol 86, N°3, 2008, P112-113.

<sup>4</sup>Raili Moilanen, A Learning Organization : Machine or Human? TYVÄSKYLA Studies in Business and Economics, 2001, Finland, P18.

يسهل عملية التعلم، كما أنها تهتم بتقييم مستويات التعلم والتطور التنظيمي، بالإضافة إلى استمرارها في بناء قيادة مشجعة على التعلم وموجهة للعاملين عند تحديد أهدافهم وإزالة العوائق الشخصية لديهم وتدعيم الهياكل التنظيمية لتسهيل عملية التعلم الفردي، وأخيرا جمع معلومات مكثفة عن النقاط التي تمثل التغذية العكسية الواردة من عمليات التعلم التنظيمي ونواتجها.

من خلال التعريفات السابقة، يمكننا جمع الأجزاء التالية :

- كل المنظمات تتعلم، ولا يوجد استثناء، سواء كان التعلم مقصودا من خلال إستراتيجية وسياسة منتهجة ومستهدفة، أو بشكل غير مقصود، أي أن يقتصر التعلم على المستوى الفردي.
- تتعلم المنظمات من خلال ثلاثة مستويات، حيث في المستوى الأول يوجد التعلم الفردي، ثم في المستوى الثاني نجد التعلم الجماعي/الفرقي، وفي المستوى الثالث والأعلى يحدث التعلم التنظيمي.
- يحدث التعلم نتيجة احتكاك المنظمة بالبيئة، كما يتعلم الأفراد نتيجة احتكاكهم ببعضهم، والخاصية المشتركة في هذه النقطة هي التفاعلية فالتعلم هو ظاهرة اجتماعية تفاعلية، يستمر باستمرار المنظمة فهو ملازم لها.
- يرتبط التعلم في المنظمات بثلاثة مفردات أساسية هي : الثقافة الداعمة للتعلم، الهيكل التنظيمي الداعم للتعلم ونمط إداري داعم للتعلم.

وبتجميع هذه العناصر يمكن اقتراح التعريف التالي لمفهوم المنظمة المتعلمة :

المنظمة المتعلمة هي عبارة نسق اجتماعي يهدف إلى تعزيز القدرة على التعلم لكل مكوناته، وذلك من خلال ربط التعلم بأهداف المنظمة وقيمتها وتوجهاتها، ويسهر على تجسيد هذا التعلم قيادة داعمة

في إطار هيكل تنظيمي مساند للتعلم، بحيث يمكن المنظمة من التفاعل والتكيف مع المستجدات البيئية ويعطيها أفضلية تنافسية.

## 2-1-3 الفرق بين التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة

أشار Easterby-smith أن أغلب الأبحاث توجهت إلى التعلم التنظيمي على حساب المنظمة المتعلمة، فيما اعتبر <sup>1</sup>Torlak أن المديرين على اختلافهم يمكنهم تحديد مفهوم التعلم التنظيمي، لكنهم يفشلون عندما يتعلق الأمر بالمنظمة المتعلمة، فقد ظهر مفهوم التعلم التنظيمي في منتصف القرن الماضي أما المنظمة المتعلمة فظهر في أواخر ثمانينات القرن الماضي من خلال أعمال De Geus 1988، وقد حاول Marquardt تحديد الفرق بين المفهومين حيث اعتبر أن الحديث عن المنظمة المتعلمة فإن السؤال يكون عن ماذا؟ أي يتعلق بالنظام، المبادئ، خصائص المنظمة التي تتعلم وتنتج هوية جماعية<sup>2</sup>، أما عندما يكون الحديث عن التعلم التنظيمي فإن السؤال يتحول إلى كيف؟ أي كيف يحدث التعلم التنظيمي؟ وانطلاقاً من ذلك فإن التعلم التنظيمي هو وجه من أوجه المنظمة المتعلمة. كما أشار **Dibella** إلى أن جميع المنظمات يمكنها التعلم، فالتعلم التنظيمي من منظور القدرة يوجد في جميع المنظمات والتي قد توجد بها عمليات تعلم ضمنية ولكن البعض فقط هو الذي يملك خصائص ونظم وهياكل تدعم وتيسر عملية التعلم.<sup>3</sup>

<sup>1</sup>GokhanTormak, learning organizations, Journal of Economic and Social research, Vol 6, N°2, 2011, P91.

<sup>2</sup>Micheal Marquardt, Building a Learning Organization, Op.cit, P56.

<sup>3</sup>Anthony DiBella .J, Learning Portofolios: An Alternative to Learning Organizations, (in M.Easterby-Smith and M.Lyles, Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management), Second edition, Wiley Publication, UK, 2011, P225. P184.



هناك من اعتبر أن الفرق يكمن في أن التعلم التنظيمي هو عملية، أما المنظمة المتعلمة فهي نتيجة لمسارات معينة، فهذه الأخيرة هي النمط التنظيمي الذي تسعى لتحقيقه المنظمة، بينما التعلم التنظيمي فيمثل مجموعة عمليات ديناميكية مطلوبة لزيادة القدرات الإدراكية للمنظمة بكاملها. استنادا إلى ذلك فإن التعلم التنظيمي يعني عملية تحسين الأنشطة من خلال المعرفة الأفضل، في حين أن المنظمة المتعلمة هي تلك المنظمة التي طورت القدرة على التكيف والتغيير المستمر، لأن جميع أعضائها يقومون بدور فعال في تحديد وحل القضايا المختلفة.

غير أن هناك من يعتبر أن العلاقة بين المفهومين تكاملية كارتباط السبب بالنتيجة، حيث لا يمكن القول أن هناك عملية تعلم تنظيمي صحيحة دون أن يترتب عليها بناء منظمة متعلمة<sup>1</sup>. كما قام عدد من المفكرين أمثال Watkins & Marsick بالتفريق بين هذين المفهومين وحددوا عدة فروق رئيسية<sup>2</sup>:

- أن التعلم التنظيمي هو مجموعة من الأنشطة بينما المنظمة المتعلمة شكل من أشكال التعلم التنظيمي.
- أن التعلم يأخذ مكانا في المنظمة، بينما تتطلب المنظمة جهودا لتطوير المنظمة المتعلمة.
- أن أدبيات التعلم التنظيمي نشأت كنتيجة لاجتهادات أكاديمية، بينما الأدبيات التي تناولت مفهوم المنظمة المتعلمة فقد تطورت بشكل أساسي من خلال الممارسة.

<sup>1</sup> محمد بن محسن الشمراني، المنظمات المتعلمة وعلاقتها بالتمكين: دراسة مسحية مقارنة، أطروحة دكتوراه، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية، 2014، ص23.

<sup>2</sup> المرجع السابق نفسه، ص24.

## 2-2 بناء المنظمة المتعلمة

ترتبط أكثر فأكثر وتتركز القدرة على المنافسة بقدرة المنظمة على التعلم أسرع من غيرها، هذه الحقيقة تدفع المنظمات إلى تطوير وإعادة هيكلة مكوناتها تحقيقا لسعيها للتحويل إلى منظمة متعلمة. في هذا المبحث سنحاول تبيان خصائص ومميزات المنظمات المتعلمة مقارنة بالمنظمات التقليدية، ونتناول أيضا بشيء من التفصيل أبعاد المنظمة المتعلمة ونماذجها.

### 1-2-2 خصائص المنظمة المتعلمة

بداية سنبحث في الخصائص التي تتميز بها المنظمات المتعلمة ثم نقوم بمقارنتها بخصائص المنظمة التقليدية.

#### 1-1-2-2 خصائص المنظمة المتعلمة

نظرا لتعدد التعريفات لمفهوم المنظمة المتعلمة فقد تعددت معها طروحات الباحثين حول خصائص هذا النوع من المنظمات.

93 Watkins & Marsick اقترحوا الخصائص التالية:<sup>1</sup>

- يمنح هذا النوع من المنظمات الفرصة للتعلم بشكل مستمر.
- هذا النوع من المنظمات يربط بين أداء الأفراد وأداء المنظمة، ويشجع الحوار والمساءلة بهدف مشاركة الأفكار والمعارف والاهتمامات.
- هذا النوع من المنظمات يهتم بالإبداع بوصفه مصدر للقوة والتجديد.
- هذا النوع من المنظمات يدرك ويتفاعل مع بيئته.

<sup>1</sup> Sandra Kerka, The Learning Organization : Myths and Realities, 1995, P3. Available at:

[www.eric.ed.gov/ERICdocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/000019b/80/14/3e/2F.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICdocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/000019b/80/14/3e/2F.pdf) (06/03/2014 at 05:05).

في حين اقترح Pedler 96 إحدى عشرة (11) خاصية تتميز بها المنظمات المتعلمة، وهي:<sup>1</sup>

- تبني إستراتيجية ذات منظور تعليمي: يجب أن تمتلك المنظمات المتعلمة نظام مراقبة وتغذية عكسية يمكنها من مراجعة إستراتيجيتها بشكل مرن.
- التشاركية في صنع السياسات: تمنح المنظمات المتعلمة موظفيها مساحات كبيرة للمساهمة في بناء سياستها وإستراتيجيتها.
- نظام معلومات مفتوح: المفتاح الأساسي للتعلم هو وجود نظام يسمح بتدفق المعلومات في كل اتجاه وللجميع.
- المراجعة والمراقبة: مراجعة وتدقيق المعلومات تنثري التغذية العكسية وتوفر معلومات وتمثل فرصة أهم للتعلم.
- التقييم والتصحيح المتبادل بين الأقسام : تتميز المنظمات المتعلمة بنمط التقييم الأفقي، وليس الرأسي الذي يتم من طرف المشرف أو المسؤول، فالتفاعل على المستوى الأفقي يعطي فرصة كبيرة للتعلم.
- مرونة نظام المكافآت: وذلك بالتخلي عن الطريقة التقليدية في تحديد المكافآت حيث تركز على الكفاءات والجهود والأداء الفردي والجماعي.
- هيكل قابل للتكيف مع البيئة: تضيفي المنظمات المتعلمة مرونة كبيرة على هياكلها التنظيمية بهدف الاستجابة السريعة للتغيرات.
- ثقافة ومناخ داعم للتعلم: وهي خاصية أساسية يجب أن تتوفر في المنظمات المتعلمة.
- فرص التطوير الذاتي : بالإضافة ضرورة إعطاء الفرصة للتعلم والتطور من خلال الخطأ والتجربة، حيث يصبح التعلم حق لكل فرد داخل المنظمة.

<sup>1</sup> Pedler & al, Op.Cit, P 327.

- التميز من خلال موظفي الخط الأول : يتميز عمال الخط الأول بكثافة المعلومات عن البيئة وعليه فالمنظمات المتعلمة تستفيد من هذه الميزة وتتيح لعمال هذا الخط القدرة على الفعل واتخاذ القرار.
- التعلم التنظيمي: التعلم بكل أنواعه ومستوياته ضروري وأساسي بالنسبة للمنظمة المتعلمة. كما حدد Marquardt خصائص المنظمة المتعلمة كما يلي:<sup>1</sup>
  - لديها القدرة على التنبؤ والتكيف مع التأثيرات البيئية.
  - يمكنها أن تطور سلع أو خدمات أو عمليات جديدة بشكل أسرع.
  - القدرة على التعلم من الآخرين سواء المنافسين أو المساعدين.
  - تسرع عملية نقل المعلومات داخل هيكلها.
  - تستفيد من طاقات موظفيها في كل مستويات المنظمة.
  - تقليل وقت الاستجابة للتغيير.
  - تشجيع التطوير المستمر في كل مستويات المنظمة.
  - يتميز موظفي المنظمة المتعلمة بالإنتاجية والالتزام العالي.
  - استقطاب ذوي الكفاءات.
  - التعلم من الأخطاء.
- كما توصل Denton 98 إلى ثلاثة 3 خصائص تميز المنظمة المتعلمة وهي:<sup>2</sup>
  - إستراتيجية التعلم.
  - هيكل مرن.
  - ثقافة تنظيمية قابلة للتجديد.

<sup>1</sup> Michael Marquardt, Building the Learning Organization, Op.Cit, P32.

<sup>2</sup> John M. Wetherington, Op.Cit, P67.

وذهب آخرون إلى اعتبار الثقة والتعاونية والتزام الموظفين والرؤيا المشتركة هي كلها خصائص تتميز بها المنظمة المتعلمة، وما يمكن استنتاجه من كل هذه الخصائص أن المنظمة المتعلمة هي نظام اجتماعي بنمط مختلف.

## 2-2-1-2 الفرق بين المنظمات المتعلمة والمنظمات التقليدية

يحمل الجدول التالي مجموعة من النقاط يمكن من خلالها المقارنة بين المنظمة في شكلها التقليدي والمنظمة المتعلمة.

الجدول رقم 1: مقارنة بين خصائص المنظمة التقليدية والمنظمة المتعلمة.

| خصائص المنظمة المتعلمة                                    | خصائص المنظمة التقليدية                                 |
|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| تبنى هيكل تنظيمي أفقي                                     | تعتمد على هيكل تنظيمي عمودي                             |
| تتميز ثقافتها بالتميز والتطوير                            | تتميز ثقافتها بالجمود                                   |
| الاعتماد على التفويض والتمكين                             | الاعتماد على الممارسات الروتينية                        |
| تعتمد إستراتيجية تفاوضية تعاونية عند التعامل مع المنافسين | تعتمد إستراتيجية تنافسية في التعامل مع المنافسين        |
| تعتمد أسلوب المشاركة بالمعلومات لانجاز الأعمال            | تعتمد النظام الرسمي لانجاز الأعمال                      |
| تعتمد أسلوب التحفيز لتشجيع عاملها على التعلم              | تعتمد أسلوب التدريب التقليدي                            |
| التنظيمي لتحسين مستويات أدائهم وانجاز المهام              | التركيز على الفرد في الإنتاج والتدريب والتقييم والحوافز |
| بتميز وإبداع                                              | مركزية القرارات                                         |
| التركيز على الجماعة في التعلم وتقييم الأداء والحوافز      | تحفيز سلبي                                              |
| الاعتماد على المعايير الكمية والنوعية في التقييم          | نظام بيئة مغلق اتجاه البيئة الخارجية                    |
| تفويض الصلاحيات والمشاركة في اتخاذ القرارات               | القدرة الضعيفة على التكيف مع البيئة                     |
| التحفيز الايجابي                                          | اعتماد أساليب إنتاج غير متطورة                          |
| نظام مفتوح متكيف مع البيئة                                | غياب مفهوم الذاكرة التنظيمية                            |
| وجود ذاكرة تنظيمية                                        | اعتماد الأساليب التقليدية في حل المشاكل                 |
| اعتماد الأساليب العلمية في معالجة المشاكل                 |                                                         |
| والانحرافات في الأداء                                     |                                                         |

**المصدر:** محمد بن مسفر الشمراني، المنظمات المتعلمة وعلاقتها بالتمكين العاملين، أطروحة دكتوراه، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية، 2014، ص47.

كما أن هناك مداخل عديدة لتحليل الفروقات بين المنظمات المتعلمة والمنظمات التقليدية.

## 2-2-2 أبعاد المنظمة المتعلمة

قاد Senge من معهد MIT جهودا لطرح نظرية متكاملة للمنظمة المتعلمة، فقد اعتبرته<sup>1</sup> مجلة Fortune Magazine الأب الروحي لهذا المفهوم، فقد كانت مساهماته ذات منظور إنساني للتغيير في المنظمة، وفي كتابه The Fifth Discipline الذي يعتبر المرجع الأكثر استعمالا وإشارة إليه في البحوث والمقالات ذات الاهتمام الإداري، في هذا الكتاب انطلق Senge من مجموعة تساؤلات وهي:

- هل للمنظمة القدرة على التعلم ؟
  - ما هي الأبعاد التي تدعم قدرة المنظمة على التعلم ؟
  - هل هناك بعد ذو أولوية ؟ مقارنة ببقية الأبعاد ؟
  - كيف يمكن تجسيد هذه الأبعاد ؟
  - ماذا تعالج هذه الأبعاد ؟
- وقد توصلت أبحاثه إلى اقتراح خمسة أبعاد ( Disciplines ) اعتبرها أساسية وضرورية لبناء المنظمة المتعلمة كما هي مبينة في الجدول التالي:

<sup>1</sup>M.Calhoun & al, Fads, Fashions and the Fluidity of Knowledge: Peter Senge's the learning organization, (in M.Easterby-Smith and M.Lyles), Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management, Second edition, Wiley Publication, UK, 2011, P227.

جدول رقم 2 : الأبعاد الخمسة لـ: Senge

| الأبعاد             | خاصية البعد          | طبيعة البعد                                                               | المساهمين                                                      |
|---------------------|----------------------|---------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| التفكير<br>النظمي   | أساسي<br>fundamental | تتفاعل المنظمات والأفراد<br>ضمن أنظمة وهياكل تؤثر<br>وتؤثر سلوكياتهم      | Hardin68, Forrester61,<br>Bolman65,<br>Kaufman80,<br>Sterman87 |
| التحكم<br>الشخصي    | وصفي<br>Prescription | يتمحور التعلم حول التحديد<br>الدقيق للتوتر بين الواقع<br>والمرغوب         | Bohm 1965,<br>Heisenberg 1971, Fritz<br>1989                   |
| النماذج<br>الذهنية  | شرطي<br>Constraints  | الحقائق هي مجموعة من<br>الافتراضات التي يجب إعادة<br>النظر فيها ومراجعتها | Mitroff88, Argyris78,<br>Tuchman84,<br>Sterman87               |
| بناء رؤية<br>مشتركة | تحفيزي<br>Motivation | النجاح يعني الالتزام بالأهداف<br>والإيمان بالقدرة على تحقيقها             | Yankilovich81,<br>Inamori85, O'Brien91                         |
| التعلم في<br>فريق   | هيكلي<br>Structure   | الاتصال المفتوح والمتفتح يقود<br>إلى أفضل تعلم                            | Heisenberg71,<br>Bolman65, Schön83,<br>DeGeus88, Fritz89       |

**Source** :M.Calhoun& al, Fads, Fashions and the Fluidity of Knowledge: Peter Senge's the learning organization, (in M.Easterby-Smith and M.Lyles), Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management, Second edition, Wiley Publication, UK, 2011, P225.

## 1-2-2-2 التفكير النظمي System Thinking

يشير هذا البعد إلى الإطار المفاهيمي الذي يعرف النظام على أنه مجموعة من الأجزاء،

وجوهر هذا الإطار هو فهم وإدراك كيف تتصل وتتواصل هذه الأجزاء وكيف تتربط فيما بينها<sup>1</sup>.

وقد كان Jay<sup>2</sup>Forrester 56 سباقا لاستعمال مفهوم التفكير النظمي انطلاقا من الحاجة إلى

إيجاد طرق أفضل لاختبار الأفكار الجديدة المتعلقة بالنظام الاجتماعي مثلما يتم ذلك في الجوانب

(العلوم) التقنية.

<sup>1</sup> Roberta Paton, Op.Cit, P289.

<sup>2</sup> Daniel Arouson, Overview of systems thinking, The thinking page, 1996, Accessible at: [www.thinking.net](http://www.thinking.net) at 04/11/2014.

ومن هذا المنطلق، المنظمة - وغيرها من الفعاليات الإنسانية الأخرى - هي بدورها عبارة عن نظام معقد يتكون من أنظمة فرعية؛ حيث تطبيق التفكير النظامي يعني النظر إلى كل وظيفة (من وظائف المنظمة) بوصفها جزء من نظام شامل أكثر من كونها مجموعة من العناصر المعزولة و المنعزلة عن بعضها، كما أن طبيعة العلاقة التي تربط بين هذه الأنظمة الفرعية تتميز بالغموض و بكونها خفية وذات طبيعة غير خطية، فقد اعتبر Senge, Sterman 92 أن مصدر ضعف الأداء والفشل التنظيمي يرجع إلى محدودية المهارات والقدرات المعرفية عند الأفراد والمنظمة مقارنة بالتعقيد الذي تتميز به الأنظمة<sup>1</sup>.

وقد عدد Senge في كتابه أحد عشر (11) قانوناً للتفكير النظامي وهي<sup>2</sup>:

- مشاكل اليوم تأتي من حلول الأمس، يشير هنا إلى أن أغلب المشاكل هي موروثة من فترة سابقة وهذا ما يزيدها تعقيداً.
- بعض النجاح يولد الكثير من السلبيات، تبدو المبادرات في المدى القصير جذابة، ولكنها تخفي الكثير من النقائص.
- التجاذب المضاد، يدفع النظام عكس ما يدفع الفرد، فإذا حاول الفرد تغيير أي شيء فإن النظام يقاوم هذا التغيير ويرفضه.
- الحلول السهلة تعيدنا إلى المشكلة الأصلية، لذلك يجب تغيير طريقة التفكير في الحلول.
- العلاج قد يكون أسوأ من المشكل في حد ذاته، خاصة إذا اعتمدت الحلول السهلة لوضعيات شديدة التعقيد.

<sup>1</sup>Peter Senge & J. D. Sterman, Systems thinking and organizational learning: Acting locally and thinking globally in the organization of the future, European journal of operational research, Vol 59, N°1, 1992, P139.

<sup>2</sup>Peter Senge, the fifth discipline: the art and practice of the learning organization, Op.Cit, P42-52.



- النسبة والتناسب، هو مبدأ طبيعي؛ فإذا كانت نسبة النمو قوية وسريعة فإن النظام ككل سيدفع أو سيبحث عن إيجاد نقطة أو محطة توازن قد تكون بإبطاء النمو أو تقليله.
- استمرار الآثار إلى فترات زمنية أطول، كل قرار أو سلوك يترتب عليه تبعات قد تمتد إلى فترات طويلة مما يجعلها غير واضحة وخفية.
- تغيير كفيف يولد نتائج كبيرة.
- التدرج في تحليل النتائج، مثل تخفيض التكاليف يتعارض مع تعظيم الأرباح وبالتالي القرارات تبني على المفاضلة بين متناقضات في الكثير من الأحيان.
- تجزئة الظاهرة لا تعطي مجموعة ظواهر، يجب تحليل الظواهر في شكلها العام وليس بالتجزئة.
- الأخطاء ليست دائما من الآخرين.

يعبر Senge عن الحاجة المتزايدة لبعد التفكير النظامي استنادا إلى التعقيد الذي يميز الواقع المعاش ككل وعلى جميع الأصعدة من جهة، ومن جهة أخرى القدرة المتزايدة للجنس البشري على صناعة معلومات ومعارف تتفوق على قدرة أي كان لاستيعابها، كل هذه الأمور تدفع إلى تبني هذا البعد في فهمنا لما يحدث داخل المنظمة وخارجها في صورته الديناميكية وليست الثابتة والمجزأة، كما يتيح التفكير النظامي إمكانية معرفة حجم التغيير الذي تولده الوضعيات المعقدة، والتغلب على تأثير ميزة التعقيد، من خلال تحليل الوضعيات والمؤثرات الكامنة والوصول إلى المسببات الحقيقية والحلول المناسبة.

## 2-2-2-2 اكتساب القدرة والتحكم الشخصي personal mastery

يعرف Senge 90 المنظمة المتعلمة على أنها "المنظمة التي يلتزم أفرادها بتوظيف كل قدراتهم لتحقيق النتائج التي يرغبون فيها، في ظل نمط تفكير جديد يشجع الرؤية الجماعية والتعلم

الجماعي"، حيث يربط هذا التعريف اعلم المنظمة بشكل أساسي بتعلم الأفراد والرغبة في ذلك تمثل دعامة أساسية لتعلم المنظمة ككل<sup>1</sup>.

في هذا البعد يعبر Senge على أن الأفراد الذين يملكون مستوى عال من التحكم الشخصي يطورون بشكل مستمر قدراتهم ومهاراتهم في تحقيق الأهداف المرغوبة من خلال سعيهم الدائم للتعلم، وهذه الرغبة تتحول إلى المحرك الحقيقي لتعلم المنظمة. يرتكز بعد التحكم الشخصي على<sup>2</sup>:

- تحديد الأهداف الحقيقية لكل فرد، أي الرؤية.
  - التحليل الهادف للواقع في صورته العامة.
  - الإبقاء على وجود توتر دائم بين الرؤية (الأهداف) وما هو محقق (الواقع).
- التعلم في هذا البعد يأخذ معنى مخالف؛ حيث يتحول من اكتساب المعارف إلى القدرة على تحقيق الأهداف، ويصبح التوتر بين المستهدف والمحقق ضروري؛ حيث يدفع الفرد "المستهدف" ليتحول إلى "محقق" (واقع)، وكلما كان الفرق بينهما ضئيلاً كلما كان التعلم أهم وأوضح، ويصبح الفشل فارق بين الرؤية والواقع، ويتحول بدوره إلى فرصة للتعلم.

### 3-2-2-2 النماذج الذهنية Mental Models

هي عبارة عن الافتراضات الراسخة والمبادئ العامة أو حتى الانطباعات الذهنية التي تؤثر على كيفية إدراك وفهم البيئة المحيطة وكيفية التصرف واتخاذ القرارات<sup>3</sup>، ويتطلب تحليل وفهم الانطباعات الذاتية ومحاولة دراستها والبحث عن التوجهات التي تتحكم في السلوك، وقد أشار

<sup>1</sup> Peter Senge, the fifth discipline, Op.Cit,P132.

<sup>2</sup> Ibid,P141-142.

<sup>3</sup> Peter Senge, the fifth discipline m Op.Cit, P175.

Senge إلى أنه من الضروري تحليل النماذج الذهنية التي توجه سلوكنا انطلاقاً من كونها توجه وتفيد فهمنا لمقتضيات هذا السلوك<sup>1</sup>.

غير أن النماذج الذهنية تختلف عن المفهوم التقليدي للذاكرة من حيث كونها أي الذاكرة؛ مادة جامدة تميل إلى الاستقرار على نمط معين، في حين أن النماذج أكثر ديناميكية وتكيفية، فهي تمثل أكثر من كونها مستودع للمعلومات المخزنة أو تجميع للأفكار والخبرات، فالأفراد مثلما يؤكد<sup>2</sup> Argyris 96 إن لم يستعينوا بالنظريات المعروفة في تحديد طبيعة سلوكياتهم فإنهم يرتكزون إلى نماذجهم الذهنية، ويضيف Senge أن المنظمات الأكثر قدرة على الاستمرار هي التي يمكنها تطوير النماذج الذهنية لأفرادها حتى تستجيب بفعالية للإطار البيئي السائد أو المراد مواجهته.

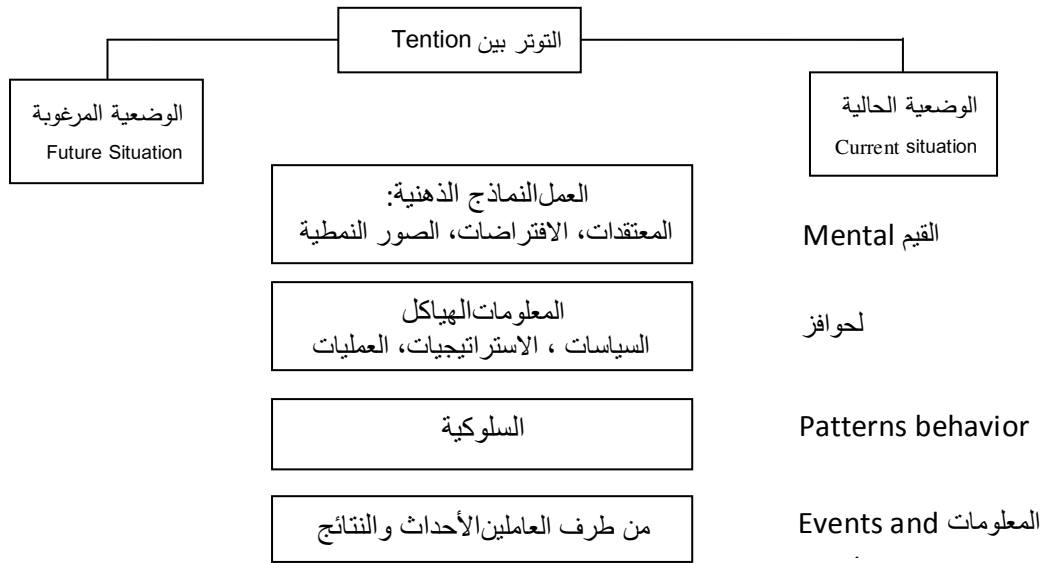
قام Senge 90 بتطوير مقترح Argyris & Schön 78 لتنشيط النماذج الذهنية يركز فيه على التوتر بين الوضعية الحالية والمرغوبة، حيث يبدأ تحليل الوضعية الأولى انطلاقاً من القاعدة إلى قمة المسار، ففي القاعدة الأولى تطرح تساؤلات حول النتائج الحالية ثم ننقل في مستوى أعلى إلى التساؤل حول السلوكيات التي قادت إلى هذه النتائج، وفي مرحلة متقدمة التساؤل يستهدف السياسات والاستراتيجيات والعمليات والهياكل والبرامج التي أنتجت هذه السلوكيات، وفي قمة السلسلة تناقش الافتراضات والمعتقدات والقيم التي تشكلت في ظلها هذه السياسات والاستراتيجيات.

وفي المقابل تناقش الوضعية المرغوبة انطلاقاً من قمة السلسلة، أي المعتقدات والقيم والافتراضات التي يجب تبنيها، ثم انطلاقاً منها يتم مناقشة الاستراتيجيات والعمليات التي تجسد هذه المنطلقات، ثم نبحت في السلوكيات الواجبة وصولاً إلى النتائج التي تقود إليها هذه السلوكيات.

<sup>1</sup> Daniel H. Kim, Op.Citm P39.

<sup>2</sup> Peter Senge & Alain Gautier, Traduit par Hervé Plagnol, La Cinquième Discipline: L'art et la manière des organisations qui apprennent, Editions FIRST, 2012, P15.

### الشكل رقم 12 : سيرورة النماذج الذهنية



**Source:** Chris Argyris & Donald Schon, Op cit. P270.

يكن جوهر هذا البعد في عملية تحليل ومناقشة هذه النماذج الذهنية، واكتشاف مرتكزات نظرتنا للعالم واختبار هذه المنطلقات؛ فعقولنا يشير Senge تتحرك أسرع من الضوء، وهذه الميزة في حد ذاتها تُبْطِئ التعلم، وتميل إلى تعميم المدركات (الافتراضات) حتى وإن كانت استثنائية، دون اختبارها ومناقشتها في ضوء الأدوات الاستدلالية والمنطقية، لذلك على المنظمة توصيف النماذج الذهنية التي تسيطر على الأهداف والنقاط الإستراتيجية للمنظمة والمنطلقات الفكرية التي تغلفها، ثم تعليم أفراد المنظمة أشكال وأنماط جديدة للتفاعل في العمل ومع البيئة من أجل تحقيق التعلم الخلاق.

#### 4-2-2-2 بناء الرؤية المشتركة Building a sharing vision

الرؤية المشتركة هي ما يعتبره الفرد وبقية أعضاء المنظمة وما يعتقدونه حول مستقبلها، قد تكون فكرة أو نظرة لكن ما يهم أكثر هو قدرتها كفكرة أو كهدف أو كرسالة على تعبئة واستقطاب أعضاء المنظمة لتبنيها وبالتالي السعي لتحقيقها.

تعرف أيضا على أنها المفاهيم أو المعتقدات المرتبطة بنتائج أو سلوكيات مستحبة توجه عملية اختبار أو تقييم السلوك أو الحدث، وتكون مرتبة على حسب أهميتها<sup>1</sup>.

كما يؤكد Senge على أن جوهر هذا البعد ليس بناء الرؤية بقدر ما هو العمل الجماعي على بنائها، لأن الهدف الذي تبنيه الجماعة إمكانية تحقيقه كبيرة جداً، كما أن المشاركة في بناء الرؤية تؤدي بالضرورة إلى الإحساس بالامتلاك والالتزام، هذا وبالإضافة إلى أن العمل الجماعي يقلل سوء الفهم أو سوء تقدير الوضعيات أو الأهداف عند العاملين في المنظمة، والأهم من كل ذلك أن الرؤية المشتركة تجيب على تساؤلين رئيسيين<sup>2</sup>:

- لماذا وجدت المنظمة؟ أي ما هي رسالتنا التي نحن موجودون لأجلها؟

- ما هو مستقبل المنظمة؟ ما هي صورة المنظمة في المستقبل التي نريدها؟

## 2-2-5 التعلم في فريق team learning

تتجه المنظمات الحديثة إلى الاعتماد أكثر على فرق العمل في اتخاذ القرار وفي بناء التصورات والأهداف وحتى الاستراتيجيات، وهذا يما يتميز به الأداء الفرقي من كفاءة وفعالية على كل الأصعدة، كذلك الأمر بالنسبة للتعلم حيث تستهدف المنظمة تكوين فرق تعلم، حيث أشار<sup>3</sup> Senge إلى أن فريق العمل الناجح هو الذي يخلق مناخ حوار بين أعضائه، يتم فيه طرح أفكار ومقترحات متنوعة ومتجددة، بالإضافة إلى الأهمية التي يمثلها التعلم في فريق من حيث أنه يساعد على تجاوز عقبات التعلم على المستوى الفردي، ويساهم في تصحيح أخطاء التعلم عند الفرد، وقد أكد Senge على أن المنظمة لا يمكنها التعلم إلا إذا تعلم الفريق.

<sup>1</sup> Peter Senge & Alain Gautier, Traduit par Hervé Plagnol, Op.cit, P18.

<sup>2</sup> مؤيد سعيد السالم، منظمات التعلم، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، قطر، 2005، ص 97.

<sup>3</sup> Peter Senge, the fifth discipline: the art and practice of the learning organization, Op.Cit, P230.

يرتكز التعلم في فريق على الحوار والمساءلة، فهذه الآلية تتيح إمكانية التبادل الحر والمنفتح للآراء والأفكار حول المواضيع ذات الطابع المعقد، والتي تستلزم تفاعل فكري حوارى بين مكونات المنظمة.

## 2-2-3 نماذج المنظمة المتعلمة

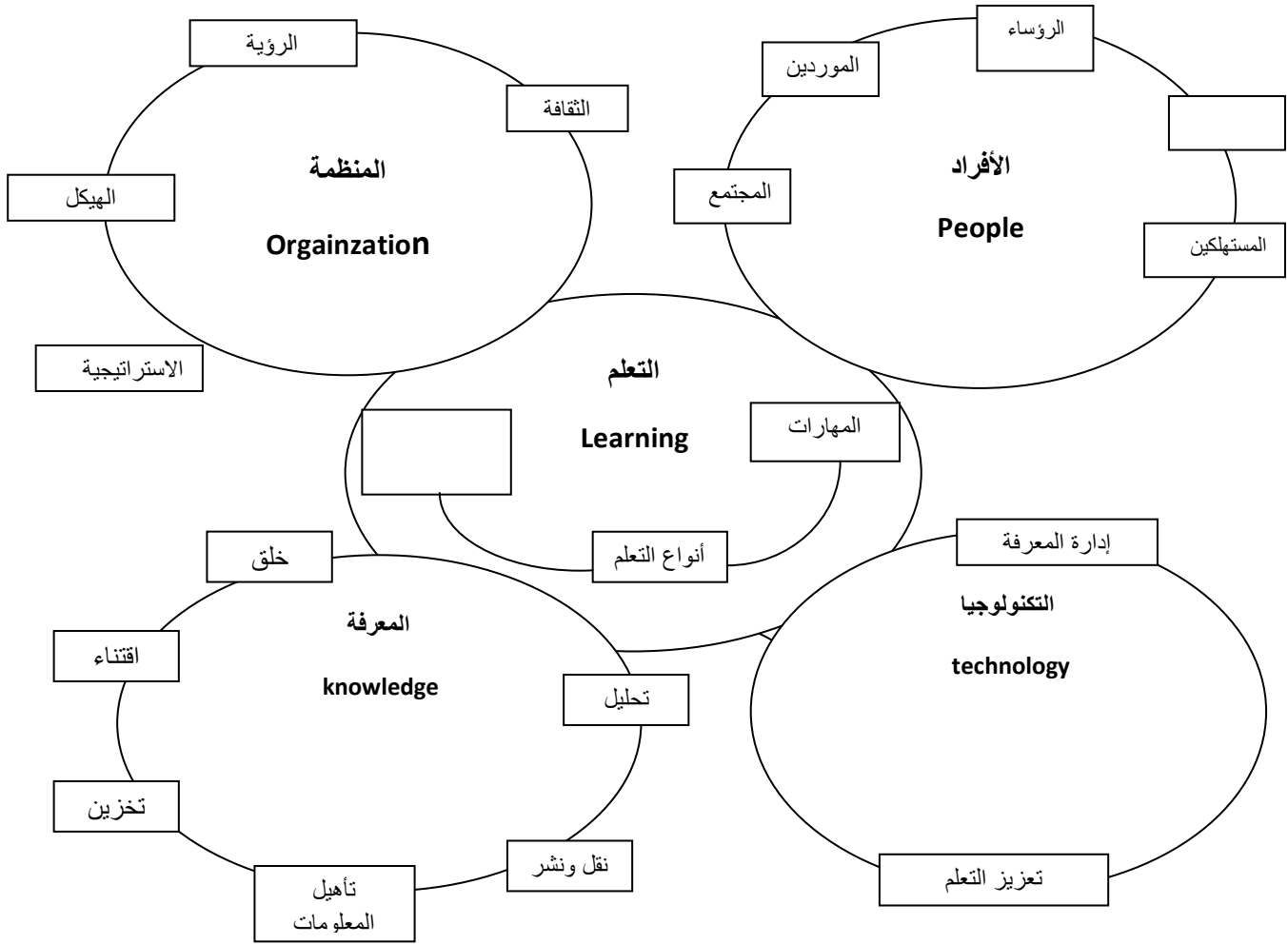
في الفصل السابق حاولنا الإجابة عن السؤال كيف تتعلم المنظمة؟ في هذا العنصر سننتقل إلى طرح سؤال آخر، هو كيف تتحول المنظمة إلى منظمة متعلمة؟ وقد اقترح الأكاديميين والممارسين، على حد سواء، عدة نماذج لتحقيق التحول إلى المنظمة المتعلمة، وفيما يلي أهم هذه النماذج.

### 2-2-3-1 نموذج Marquardt

اقترح Marquardt 96 نموذج التحول إلى المنظمة المتعلمة يرتكز على خمسة أنظمة فرعية هي: التعلم، التنظيم، الفرد، المعرفة، التكنولوجيا كما يوضح ذلك الشكل الموالي.

في هذا النموذج جعل Marquardt النظام الفرعي "التعلم" مركزياً مقارنة ببقية الأنظمة الفرعية، والتي اعتبرها ضرورية لتقوية التعلم في المنظمة.

الشكل رقم 13 : نموذج Marquardt لأنظمة المنظمة المتعلمة



**Source:** Michael Marquardt, Building the learning organization : Mastering the five elements for corporate learning, 2<sup>nd</sup> edition, Davis-Black publishing, USA, 2002, P24.

وتتفاعل هذه الأنظمة الفرعية الخمسة فيما بينها وتتكامل لبناء وتدعيم التعلم التنظيمي.

### النظام الفرعي الأول التعلم Learning

يعتبر نظام "التعلم" محوريا في المنظمة المتعلمة وعلى كل مستويات التعلم الفردي

والجماعي والتنظيمي، ويرتكز هذا النظام على الأبعاد الخمسة لسونج: Senge التفكير النظامي،

النماذج العقلية، القدرات الشخصية، التعلم الذاتي، الحوار.

مستويات التعلم بالمنظمة : يمكن تمييز ثلاثة مستويات متكاملة للتعلم داخل المنظمة وهي <sup>1</sup>:

<sup>1</sup>Michael Marquardt, Op.Cit, P25.

- التعلم الفردي: يقصد به التغيير الحاصل في معارف ومهارات واتجاهات وقيم الأفراد من خلال ما يكتسبونه عن طريق الدراسة والتعلم الذاتي واستخدام التقنية وتطبيقاتها والملاحظة والخبرة.
- التعلم الجماعي/الفرقي : يمثل الزيادة في المعارف والمهارات التي يمكن تحقيقها من خلال العمل الجماعي سواء داخل المجموعة أو بواسطتها.
- التعلم التنظيمي: ويقصد به العمل على تعزيز وزيادة قدرات المنظمة المعرفية والإنتاجية من خلال الالتزام وفرض التحسين المستمر عبر المنظمة ككل.
- **مهارات التعلم التنظيمي:**<sup>1</sup> خمسة مهارات أساسية تعظم التعلم التنظيمي هي :
  - لتفكير النظامي : هو إطار فكري يساعد الأفراد على الرؤية الشاملة والواضحة والكاملة للتنظيم، مما يحسن من قدرتهم على إحداث التغيير المطلوب، كما يساعد التفكير النظامي على فهم العلاقات والتفاعلات التي تتم بين أجزاء النظام وتأثيرها في بعضها، وبالتالي يساعد في التحسين والتطوير والتغيير.
  - القدرات الشخصية: يعبر على امتلاك الفرد لمستوى عال من الكفاءة أو المهارة في حل معين أو موضوع معين، ويتطلب تحقيقها الالتزام المستمر بالتعلم مدى الحياة، وتتيح للفرد اكتساب مهارات خاصة وخبرات استثنائية.
  - التعلم الذاتي: يقصد به ضرورة إدراك الفرد ووعيه بمسؤولياته في تطوير ذاته، وهي تشمل: معرفة الفرد بنمط تعلمه الذاتي، والقدرة على تحديد الاحتياجات من التعلم وتقييم قدراته، ومهارة الربط بين أهداف العمل وما يرغب في تعلمه.

---

<sup>1</sup>MichaelMarquardt, Building the learning organization, Op.Cit, P26.



- النماذج الذهنية: هي عبارة عن الافتراضات التي تؤثر في تصور الأفراد للعالم المحيط بهم، وتؤثر بالتالي في تصرفاتهم وقراراتهم، وكمثال على ذلك: تؤثر النماذج الذهنية للأفراد حول التعلم والعمل في تصرفاتهم حيال مواقف معينة مرتبطة بالتعلم والعمل.
- الحوار: وهي مهارات تتطلب تخصيص مستوى عال للاتصال بين الناس واستخدام التعبير الإبتكاري الحر عن مجموعة من القضايا المهمة، والاعتراف بنمط تفاعل الفريق.

#### أنواع التعلم : حددها Marquardt بثلاثة أنواع هي:<sup>1</sup>

- التعلم التكيفي: وهو ذلك التعلم الناتج عن تحليل وتأمل التجارب السابقة واستخلاص الدروس منها، مما يؤدي إلى الاستفادة منها في تعديل التصرفات المستقبلية.
- التعلم التنبؤي: هو عملية اكتساب المعرفة من خلال وضع عدد من الرؤى المستقبلية والاستعداد لها، وهي طريقة لتحويل الرؤية إلى واقع ملموس، ويهدف هذا المدخل إلى محاولة تجنب النتائج السلبية من خلال تحديد الفرص المستقبلية وطرق الاستفادة منها.
- التعلم عن طريق العمل (التعلم التفاعلي): ويقصد به التعلم الذي يحصل في خلال ممارسة الأفراد لمهامهم وواجباتهم العملية، إذ تعد المهام والواجبات التي يقومون بها وسيلة للتعلم، وتقوم فكرته على افتراض أنه لا يمكن التعلم بدون عمل، وليس هناك عمل لا ينتج عنه تعلم سواء كان ذلك التعلم مقصودا أو غير مقصود.

#### النظام الفرعي الثاني : التنظيم

يشمل هذا النظام العناصر<sup>2</sup>: الرؤية، الإستراتيجية، الهيكل والثقافة.

<sup>1</sup>Ibid, P25.

<sup>2</sup>MichaelMarquardt, Building the learning organization, Op.Cit, P27.

**الرؤية:** تتضمن الطموحات والأهداف واتجاهات المنظمة المستقبلية، وهي الصورة التي ترسمها المنظمة لذاتها ومن ثم تنقلها للآخرين خارجها، وتتسم ثقافة المنظمة المتعلمة بأنها تدعم رؤية متطورة للمنظمة تركز على التعلم الخلاق.

**الثقافة:** تتمثل في القيم والمعتقدات والممارسات والطقوس والأعراف، والتي تشكل تصرفات وسلوكيات العاملين وإدراكهم للمواقف المختلفة، وثقافة المنظمة المتعلمة تعتبر عاملاً أساسياً لتحقيق نجاح المنظمة، ويصبح التعلم جزءاً أساسياً يتكامل بدوره مع وظائف المنظمة الأخرى. كما تعمل ثقافة المنظمة المتعلمة على تشجيع ودعم التعلم من خلال تشجيع القيم ذات العلاقة بالتعلم مثل : فرق العمل، إدارة الذات، تمكين العاملين والمشاركة.

**الإستراتيجية:** يقصد بها خطط العمل والطرق والخطوات والإجراءات التفصيلية التي تضعها المنظمة لانجاز رؤيتها وأهدافها وتحويلها إلى واقع ملموس. وفي المنظمة المتعلمة تعمل الإستراتيجية على تحسين عملية التعلم المكتسب من خلال عمليات وأنشطة المنظمة المختلفة، وذلك بالربط المستمر بين العمل والتعلم.

**الهيكل التنظيمي:** يحتوي أقسام ومستويات ووحدات المنظمة وترتيبها، حيث تتميز المنظمة المتعلمة بالهيكل المنبسط والأفقي الخال من الحواجز التنظيمية بين مكوناته بغرض تسهيل عملية الاتصال وانسياب المعلومات والتعاون داخل التنظيم وخارجه.

### **النظام الفرعي الثالث: الأفراد**

يشمل النظام الفرعي للأفراد: المديرين والقادة والموظفين المستهلكين والشركاء والحلفاء والموردين والبائعين والمجتمع المحلي، حيث يجب أن يتم تمكين كل هذه المكونات حتى تتعلم، حيث يقوم المديرون والقادة بدور المديرين والمشرفين على عملية تعلم الأفراد التابعين لهم إدارياً، والأفراد يسعون للتعلم وتطوير كفاءاتهم.

- يشارك الزبائن من خلال تحديد الاحتياجات وربط الاتصال مع المنظمة المتعلمة.
- الشركاء والحلفاء يستفيدون من خلال المشاركة في الكفاءات والمعارف.
- الموردين والبائعين يشاركون في البرامج التفاعلية.
- المجتمع يساهم بوصفه مستقطب ومولد للتعلم.

### النظام الفرعي الرابع: المعرفة

هذا النظام هو المسؤول عن إدارة عمليات المعرفة في المنظمة ويشمل مجموعة من

العمليات: اقتناء وخلق وتخزين وتحليل ونشر ونقل وتأهيل المعارف واستعمالها<sup>1</sup>.

**الاقتناء:** يقصد به تجميع المعلومات الموجودة داخل المنظمة وخارجها.

**الخلق:** المعرفة الجديدة تتولد من مجموعة من العمليات والمسارات المختلفة التي تتراوح ما بين

تجديد المكتسبات السابقة إلى الأبحاث الابتكارية، وكذلك يمكن الحصول عليها من خلال القدرة

على رؤية العلاقات الجديدة وربطها بالمعارف السابقة.

**التخزين:** هو ترميز المعلومات وحفظها مما يسهل عملية الوصول إليها واسترجاعها بواسطة من

يحتاج إليها من العاملين في أي وقت ومن أي مكان.

**تحليل البيانات:** يتضمن تقنيات تحليل البيانات وتفسيرها، وتساعد هذه العملية المنظمة على إيجاد

معنى للبيانات والاستفادة منها.

**النقل والتوزيع:** ويقصد به عملية التبادل الميكانيكي والالكتروني والشخصي للمعلومات والمعارف

عبر المنظمة، سواء كانت تلك العمليات تتم بقصد أو بدون قصد.

**تأهيل المعلومات واستعمالها:** يعني استخدام المعلومات وتقييمها من طرف أعضاء التنظيم، حيث

يتم ذلك من خلال إعادة بلورة المعلومات والاستعمال الخلاق لمعارف المنظمة وخبراتها.

<sup>1</sup> Ibid,p29.

## النظام الفرعي الخامس: التكنولوجيا

يتكون من الأجهزة التقنية، الأدوات، الشبكات والأنظمة والهياكل والعمليات التي تعمل على تهيئة بيئة مساعد على تبادل المعلومات والمعارف والتعلم بسرعة أكبر، ويتضمن نظام التكنولوجيا العمليات والأنظمة والبناءات اللازمة لتجميع المعرفة وتنسيقها ومراقبتها بالإضافة إلى مهارات المعرفة الأخرى، كما تشمل التقنيات الحديثة للتعليم والوسائل الالكترونية الداعمة والتي تساهم كلها في خلق المعرفة ونشرها. ويتكون هذا النظام من عنصرين أساسيين<sup>1</sup>:

- تكنولوجيايات إدارة المعرفة : تتمثل في تكنولوجيايات الإعلام الآلي التي تساعد على تجميع، تشفير، وتخزين ونشر المعلومات.

- تكنولوجيايات داعمة للتعليم : تتضمن استعمال الأجهزة السمعية والبصرية مثل الفيديو -

التدريب متعدد الوسائط، والتي تهدف لتطوير وتنمية المعارف والمهارات.

ما يمكن ملاحظته في هذا النموذج أنه ركز أكثر على خصائص المنظمة المتعلمة ولم

يتناول الآلية في حد ذاتها بنوع من التفصيل، غير أن ما يميز هذا النموذج هو شموليته لكل

العناصر التي لها تأثير مباشر وغير مباشر في عملية التعلم في المنظمة.

### 2-3-2-2 نموذج الطاقة للتحويل إلى المنظمة المتعلمة Energy Flow and process in L.O

اقترح Pedler&al 97 وآخرون نموذج تدفق الطاقة للشركة المتعلمة، حيث يفضلون استعمال

مصطلح company شركة بدلا من مصطلح organization منظمة، لكونه أكثر ديناميكية من

الثاني. يستند هذا النموذج إلى افتراض أن المنظمة المتعلمة ذات هوية عضوية تعيش وتتغير، كما

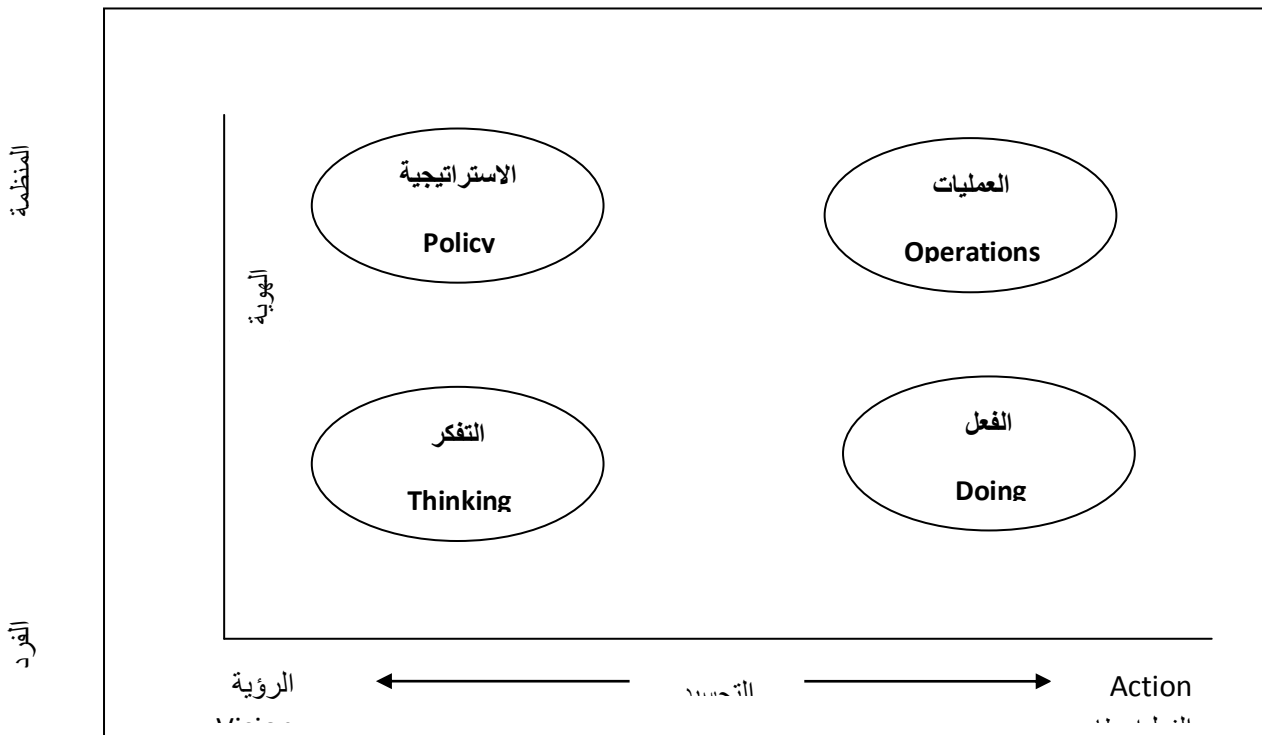
يستند أيضا إلى التعلم ثنائي الحلقة الذي اقترحه Argyris<sup>78</sup>.

<sup>1</sup>Michael Marquardt, Building the learning organization, Op.Cit., P29.

يقترح هذا النموذج أن تدفق الطاقة هو محصلة للتفاعل بين المكونات الأربعة: الفعل، العمليات، التفكير الإستراتيجي، بدلالة أربعة مقاييس : الرؤية، الفعل، الفرد، التنظيم فالتعلم الفردي يحدث عندما يفكر الأفراد وعند إقدامهم على تجسيد هذه الأفكار من خلال الفعل وتتعلم المنظمة بشكل جماعي عند رسم استراتيجياتها التي تحولها فيما بعد إلى عمليات وخطط وبرامج<sup>1</sup>.

من منظور آخر، تتعلم المنظمة عندما تحول أفكارها إلى استراتيجيات، ومن خلال إحداث تفاعل ايجابي بين الأفراد والمجموعة، حيث تعتبر هذا النموذج أن الإستراتيجية هي معرفة ما يجب فعله، بالإضافة إلى فرص، المشاكل القيود وغيرها، وهناك منظور آخر يبرزه هذا النموذج وهو العمليات التي تقع في تقاطع بين الفعل Action والجماعي Collective حيث العمليات هي مجموع أفعال الأفراد.

الشكل رقم 14: نموذج تدفق الطاقة للمنظمة المتعلمة



**Source** :M. Pedler& J. Burgoyne & T. Boydell, The learning Company: A strategy for sustainable development, RSA Journal, Vol CXL, N°5428, 1992, P325.

<sup>1</sup>M. Pedler & J. Burgoyne & T. Boydell, Op.Cit, P322-325.

ما يميز هذا النموذج أنه يقترح نظرة متكاملة للمنظمة المتعلمة تركز على إبراز خصائص هذا النوع من المنظمات في عناصره الأربعة، وحيث تمثل الطاقة : المعلومات والموارد والوعي والاهتمام، غير أن ما يمكن استنتاجه من هذا النموذج أنه لم يشرح العلاقة بين التعلم الفردي والتنظيمي.

## 2-3-3-2 نموذج INVEST

اقترح 95 Pearn&Roderichand&Mulrooney<sup>1</sup> نموذج يتكون من ستة عوامل هي :

- عمالة محفزة Inspiredlearners : تمتلك المنظمة هذه الخاصية عندما تشجع أفرادها على التعلم المستمر وتشجع الرغبة في التطوير الذاتي والبحث عن فرص التعلم والتعلم من الأخطاء والخبرة.

- ثقافة ترعى التعلم Nurturingculture: ومقياس هذا البعد هو توافر دعم كامل للاختبار

المستمر للطرق الحالية للتفكير وأداء الأعمال في جميع المستويات التنظيمية.

- رؤية تركز على التعلم Vision for learning : يتحقق هذا البعد عندما يتم تشارك رؤية

المنظمة حول أهمية وضروة التعلم بكل المستويات: الفردي والجماعي والتنظيمي، بغرض

مواجهة التغيرات البيئية المحتملة.

- دعم التعلم Enhancedlearning: يقاس هذا البعد بمدى استفادة جميع العاملين من

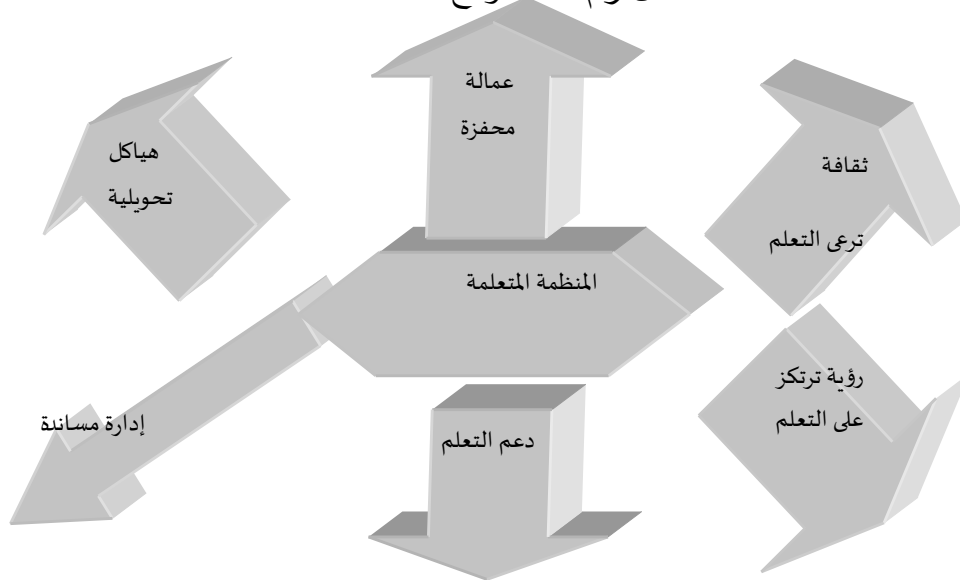
الأساليب والتطبيقات المتاحة لدعم وإثراء التعلم مثل : برامج تنمية الأفراد، معامل التعلم،

الإشراف.

<sup>1</sup> أحمد عبد المنعم محمد شفيق ، مدى توافر مقومات المنظمة دائمة التعلم بالبنوك التجارية المصرية وأثره على الانتماء التنظيمي، أطروحة دكتوراه، جامعة بنها، مصر، 2006، ص78-79.

- إدارة مُساندة Supportive Management: يتحقق هذا البعد من خلال اقتناع القادة والمديرين بأن تحسين الأداء هو محصلة لتشجيع ومساندة التعلم في المنظمة، وأن دورهم في ذلك هو دور المدرب أكثر من كونه مشرفاً.
- هياكل تحويلية Transformingstructure : يتحقق هذا البعد من خلال تسهيل المنظمة للتعلم بين مختلف المستويات والوظائف والأقسام الفرعية، بشكل يسمح بالتكيف السريع مع التغيير، ويشجع الإبداع والتطوير.

شكل رقم 15: نموذج INVEST



**Source :** M. Pearn & C. Mulrooney & C. Roderick, *Learning organizations in practice*. McGraw-Hill, USA, 1995, P49.

بالرغم من تحديده للعوامل الأساسية لبناء المنظمة المتعلمة إلا أن نموذج INVEST لم يتجاوز الجانب الوصفي دون أن يتحول إلى نموذج متكامل ذو طابع تفاعلي، حيث أغفل الباحثون إبرار العلاقة بين هذه العوامل وكيف تتفاعل بينها لتؤسس منظمة متعلمة.

## 2-2-3-4 نموذج Watkins & Marsik96

قدمت الباحثتان نموذجاً متكاملاً للمنظمة المتعلمة مبنياً على تعريفهما للمنظمة المتعلمة، ويحدد هذا النموذج عنصرين أساسيين للمنظمة المتعلمة متكاملين ومتداخلين مع بعضهما البعض

في التأثير على قدرة المنظمة على التغيير والتطوير، وهما الأفراد والبناء التنظيمي والثقافة التنظيمية، ويرتكز هذا النموذج على التعلم المستمر لجميع مستويات التعلم : الفردي والجماعي والتنظيمي، حيث يشمل كل عنصر على مجموعة من العناصر الفرعية التي تتداخل فيما بينها لتكون الأبعاد السبعة للمنظمة المتعلمة، وهي<sup>1</sup>:

- خلق فرص للتعلم المستمر.
  - تشجيع الاستفهام والحوار.
  - تشجيع التعاون والتعلم الجماعي.
  - توافر رؤية جماعية وتمكين العاملين لتحقيقها.
  - ربط المنظمة بالبيئة الخارجية.
  - إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم.
  - القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعلم.
- يتميز هذا النموذج بصيغته التكاملية مما جعله أكثر النماذج استعمالاً عند الباحثين لقياس مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة.

## 2-3-5 نموذج الماسة Moilanin

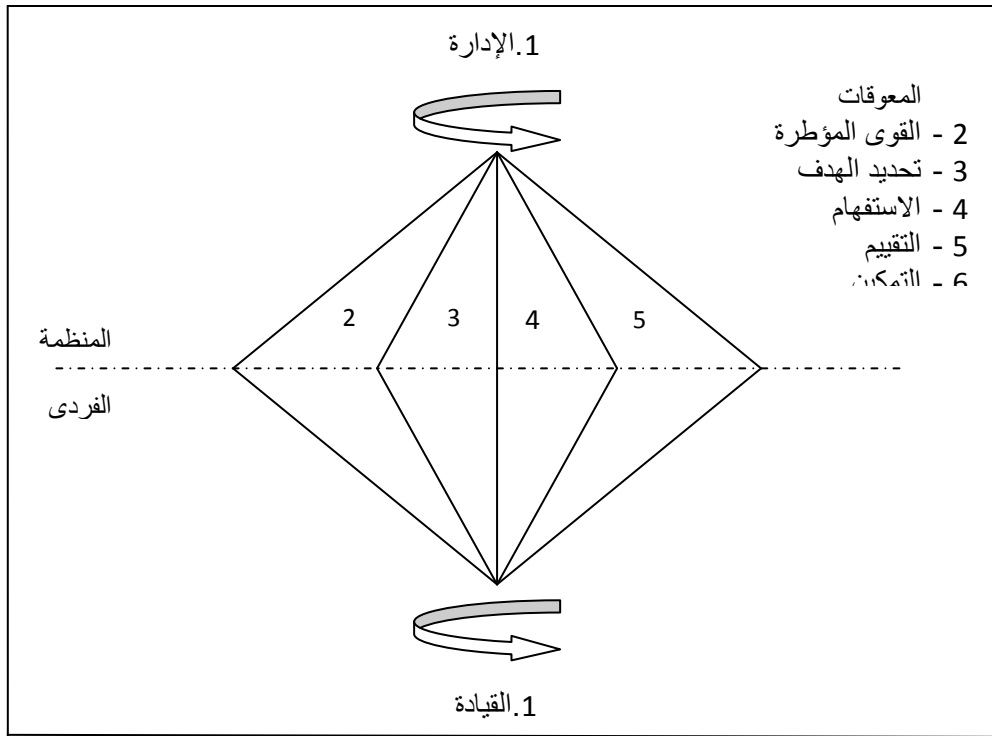
اقترح Raili Moilanin<sup>2</sup> 2001 نموذجاً للمنظمة المتعلمة يتكون من مستويين ويرتكز على 5 عناصر أساسية، وارتكز هذا النموذج على النماذج السابقة (Senge, Argyris, Pedler) وقد أخذ هذا النموذج شكل الماسة للدلالة على أهمية هذا المفهوم، ويتكون من مستويين متكاملين هما المستوى الفردي والمستوى التنظيمي، بحث يركز المستوى الأسفل على المنظور الفردي، وفي المستوى الأعلى المنظور التنظيمي ويتخلل كل مستوى 5 عناصر أساسية هي :

<sup>1</sup> J.V. Watkins & al, Op.Cit, P3.

<sup>2</sup> Raili Moilanen, Op.Cit, P10.



الشكل رقم 16: نموذج الماسة



**Source :** Raili Moilanen, A learning organization: Machine or human?, University of Jyväskylä, Finland, 2001, P11.

**القوى المؤطرة Drivnig forces:** لا يمكن تجسيد المنظمة المتعلمة بدون مساهمة حقيقية

وفاعلة في طرف القادة والمدربين في تحديد الهياكل والأنظمة والعمليات التي تساعد الأفراد وتشجيعهم على تطوير مهاراتهم في عمليات التعلم وإزالة العوائق التي من الممكن أن تقلل من استفادتهم من معارفهم وخبراتهم، بالإضافة إلى دورهم كمدرسين ومساعدين في عملية التعلم داخل المنظمة ككل.

**تحديد الهدف Finding Purpose:** يقصد بهذا البعد التركيز على الرؤية والإستراتيجية التي

تسير عملية التعلم والتطوير، ويعني هذا البعد على المستوى الفردي المحفزات والرغبات والميولات وكل ما يمكن أن يمثل محفزا للتعلم.

**الاستفهام والاستطلاع Questioning:** يضم عناصر للتعرف على طبيعة المنظمة الداخلية ومدى توافر العوامل التي تساعد الأفراد على تصحيح نماذجهم العقلية وتحسين مستوى تعلمهم الفردي والجماعي.

**التمكين Empowerment:** يشير مفهوم التمكين إلى مختلف العمليات والهياكل والوسائل التي تعزز قدرات العاملين ومهاراتهم ومساهماتهم في سيرورة المنظمة والعمل على تعزيز عملية التعلم ضمن فرق، وكيفية الاستفادة من معارف الأفراد وخبراتهم.

**التقييم Evaluating:** يتمثل في التغذية العكسية المرتبطة بنتائج التعلم وكيفية، وهو أيضا تقييم للنتائج يفضي إلى تشخيص Diagnostic مسار التعلم في المنظمة، من خلال تقييم العمل الجماعي للتعلم نتائج التعلم في تعديل وتغيير السلوك.

ما يميز هذا النموذج أنه أثار النقاش حول عدة عناصر والتي أهملتها البحوث، بشكل أو بآخر، فالبعد الأول المتعلق بالنظرة وتشجيعه لم يطرح على هذا النحو من الأهمية في بقية النماذج، أما في البعد الثاني فقد أهمل الجانب الفردي لرؤية المنظمة وتحديد أهدافها، أما بعد المساءلة والاستفهام فقد طرحه Argyris، وكذلك بعد التقييم والذي يجب التركيز عليه أكثر في الأبحاث.

## 2-3 أساسيات التحول إلى المنظمة المتعلمة

أشار Marquardt<sup>1</sup> في كتاب بناء المنظمة المتعلمة إلى أنه رغم أن البحوث في هذا المفهوم يمتد إلى أكثر من 50 سنة، إلا أنه بقي بعيد عن الممارسة الفعلية من طرف المنظمات إلى غاية الثمانيات من قرن العشرين، حيث كانت شركة Shell السباقة إلى تبني هذا المنظور في إستراتيجيتها، حيث أجرت دراسات لمدة 12 شهرا حول تأثير هذا المفهوم وتوصلت إلى أن التعلم كمنظمة يقودها إلى اكتساب ميزة تنافسية لمدة سنة أو سنتين أسرع من منافسيها<sup>2</sup>. ومع بداية التسعينات تضاعف عدد المنظمات التي تسعى للتحول إلى منظمات متعلمة، وكمثال على بعض هذه الشركات، General Electric, JohnsonvilleFoods, Quad Graphics, Pacific Bell, SheernessSteel, Nokia, Sun Alliance, ABB, Honda, Samsung.

## 2-3-1 دوافع الاهتمام بالمنظمة المتعلمة

يؤكد العديد من الباحثين (88 DeGeus 90 Senge, 93 Ganvin, 99 Marquardt, Dixon 2006) أن المنظمة المتعلمة هي المنظمة التي تتعلم أسرع من غيرها في ظل التغيرات التي تحملها البيئة، حيث شدد Revans<sup>3</sup> على أن حجم التعلم داخل المنظمة يجب أن يساوي أو يفوق حجم التغيير الذي يحدث في البيئة وإلا فإن المنظمة تختفي، وقد عدد Marquardt 2002 القوى التي تخلق التغيير والتي تمثل دوافع للتحول إلى المنظمة المتعلمة في القرن الواحد والعشرين، وهي:<sup>4</sup>

- عولمة الاقتصاد العالمي.

<sup>1</sup>Michael Marquardt, Building a Learning Organization, Op.Cit, P16.

<sup>2</sup>Peter Seng, The Leader's New Work : Building Learning Organization, (in Joan V. Gallos), Organization Development, Op.Cit, P768.

<sup>3</sup>R.W. Revans, The Validation of Action Learning Programmes, Management Learning, Vol 14, N°3, 1983, P209.

<sup>4</sup>Michael Marquardt, Building a Learning Organization, Op.Cit, P19.

- التكنولوجيا.

- التغييرات الجذرية في طبيعة العمل.

- زيادة تأثير الزبائن.

- ظهور المعرفة والتعلم بوصفها أصول تنظيمية.

- تغير أدوار وتوقعات العاملين.

- تنوع الأعمال وديناميكيته.

**عولمة الاقتصاد :** القرن 21 عصر العولمة، في ظل عولمة كل المفاهيم والمضامين والممارسات

والقيم، معظم المؤسسات والشركات تعمل ضمن نطاق عالمي (التدويل)، وبالتالي فالمنظمات

مطلوبة بالتعامل مع تعدد ثقافات وتعدد القيم والقوانين والفاعلين، فمثلا شركة مثل MCDONALD

موجودة في كل دول العالم وعليها التأقلم مع الأذواق والثقافات وحتى العادات وتحتاج أن تكون

قادرة على التعلم بشكل أسرع وأشمل.

**التكنولوجيا :** يشهد القرن الواحد والعشرين ثورة تكنولوجيا جديدة ومتجددة تغيرت معها كل

الافتراضات التقليدية، وتدفع المنظمات إلى التخلي عن النمط المادي والانتقال النمط الرقمي أو

الافتراضي، وفي ظل هذه الثورة يستلزم على المنظمات تسهيل وتدعم التعلم الفردي والجماعي

والتنظيمي من أجل أن تواكب هذه الديناميكية وإلا فقدت فرصها في الاستمرار.

**تغير طبيعة العمل :** أكد Drucker على أن المنظمات في القرن 21 ستحتاج إلى عامل المعرفة

KnowledgeWorker، يمكنه أن يساهم في إنتاج المعرفة، والتركيز على الكفاءات، وتخفيض

المراقبة، وإعطاء المزيد من الحرية للعامل في الاختيار والمشاركة في اتخاذ القرار، والأهم من هذا

كله يمكنه أن يتعلم ويساهم في تعلم المنظمة ككل.

**تزايد تأثير الزبائن :** يزداد تأثير الزبائن على تحديد خيارات المنظمة الإستراتيجية أكثر من تأثير العاملين داخلها، ودفع المنظمات إلى مزيد من التركيز على الجودة والتجديد والإبداع والتنوع، لذلك على المنظمة أن تتعلم أساليب جديدة لفهم رغبات زبائنهم والتنبؤ بها، وإيجاد منافذ وطرق جديدة للوصول إليهم.

**المعرفة والتعلم بوصفها أصول تنظيمية :** أدت العولمة والتكنولوجيا إلى ظهور اقتصاد يرتكز على المعرفة والتعلم المستمر، ففي المنظمات الحديثة العامل مطالب أن يساهم في صناعة المعرفة، كما أن مكتسباته من التعلم هي بدورها مكتسبات للمنظمة، فالمنظمة تتعلم من خلال تعلم أفرادها.

**تغير أدوار وتوقعات العاملين :** تنتقل المجتمعات ككل من العصر الصناعي إلى عصر المعرفة، وتتحول الأعمال من الأشكال اليدوية إلى المعرفية، وتتحول معها مهام العاملين لتصبح أكثر تخصصا وإلى تخفيض مستوى الإشراف والمراقبة مقابل إعطاء العاملين مزيدا من الحرية والاستقلالية.

**ديناميكية وتنوع أسواق العمل :** بسبب العولمة وسعي المنظمات إلى الاستحواذ على المهارات فقد تغيرت طبيعة أسواق العمل وأصبحت أكثر انفتاحا وزادت معها دورانية العمل (تلاشي مفهوم الاستقرار في منصب عمل واحد أو تخصص أو مكان واحد للعمل)، هذه المنافسة على استقطاب المهارات والكفاءات أدت إلى تمركز هذه الأخيرة في أسواق بعينها (أوروبا وأمريكا مثلا)، وهذا بدوره يدفع المنظمات إلى العمل على خلق وبناء مهارات وكفاءات لدى موظفيها وخلق بيئة داعمة للتعلم.

## 2-3-2 العناصر الأساسية لبناء المنظمة المتعلمة.

التحول إلى المنظمة المتعلمة يستلزم توافر مجموعة من المتطلبات التي تعتبر أساسية لإحداث هذا التحول وتجسيده، حيث يمكن تجميع هذه العناصر في ثلاثة متطلبات أساسية هي: ثقافة داعمة للتعليم التنظيمي، قيادة مشجعة على التعلم، وفرق عمل ملتزمة بالتعلم.

### 2-3-2-1 قيادة مشجعة على التعلم

تدعوا الكثير من المراجع إلى إعادة النظر في الممارسات القيادية المبنية على الصورة التقليدية لمهام القائد (Schein 85, Selznich 57, Tichy&Devanna 86, Bennis&Nanus 85) وحدد Peter Senge 2006 الأدوار الجديدة التي يجب أن يضطلع بها القائد في المنظمة المتعلمة وهي:<sup>1</sup>

- القائد بصفته مصمماً As designer، فهو مطالب بأن يصمم<sup>2</sup> الأهداف والغايات Purpose ويحدد الرؤية Vision كما يقوم بتحديد القيم المحورية Core Values، وفي مرحلة أخرى يقوم بتصميم السياسات والاستراتيجيات والهياكل التي توجه الأفراد لكيفية التفكير واتخاذ القرارات، كما أنه مطالب بصفته مصمماً التأثير في عمليات التعلم وقيادتها Learning .processus

- القائد بصفته معلماً As Teacher<sup>3</sup>: حيث دوره الأساسي هو مساعدة أعضاء المنظمة لاكتساب فهم عميق للوقائع المعاشة، كما يكمن دوره في المساعدة على تكوين وتعديل النماذج الذهنية Mental Models للأفراد، وذلك للتصدي للقضايا الهامة<sup>4</sup>. هذه الصورة الذهنية عن كيفية إدراك العمل ستؤثر معنوياً في كيفية إدراك المشكلات والفرص، والتميز بين

<sup>1</sup> Peter Senge, The Leader's New Work: Building Learning Organization, (in Joan V. Gallos, Organization Development), Josey-Bass, USA, 2006, P774.

<sup>2</sup> - سوزان صالح دروزة، مرجع سبق ذكره، ص 18.

<sup>3</sup> Peter Senge, The Leader's New Work: Building Learning Organization, Op.Cit, P771.

<sup>4</sup> - سوزان صالح دروزة، مرجع سبق ذكره، ص 18.

أنواع الأنشطة المختلفة والاختيار من بينها. فالقائد مسؤول عن مساعدة الأفراد في هيكلة وجهات نظرهم هجاه الحقائق، وتمكينهم من النظر وراء ما هو ظاهر والوصول إلى الأسباب الحقيقية والضمنية للمشكلات، والتعرف على أساليب جديدة لصياغة المستقبل.

- القائد بصفته موجه leader As Steward<sup>1</sup>: وينقسم هذا الدور إلى مستويين: المستوى

الأول كموجه للأفراد الذين يقودهم، فهو يرفع الأفراد المبادرين الذين يقدمون الأفكار والممارسات الجديدة، كما يقدم الدعم العاطفي والروحي لمرؤوسيه. والمستوى الثاني كراع لغرض أكبر أو رسالة تريد المنظمة تحقيقها؛ فالقائد الراعي هو الذي يكون مهتما ببناء المنظمة ويشعر أنه جزء من الغرض الأكبر الذي تسعى المنظمة للوصول إليه، فهو الذي يسعى لتحقيق أعلى مستويات النجاح التنظيمي ورضا الأفراد مقارنة بالمنظمات الأخرى. فالقائد الراعي الذي يتميز بالمسؤولية والالتزام لرؤيا المنظمة، ولكن هذا لا يعني امتلاكه لهذه الرؤيا، بل إن مهمته تكون في إدارة الرؤيا لمنفعة الآخرين، كما يجب أن يتعلم الاستماع لرؤى الأفراد وتغيير رؤيته إذا كان ذلك ضرورياً<sup>2</sup>.

وقد حدد Philip Sadler 2003 خمسة جوانب لدور القائد في المنظمات المتعلمة<sup>3</sup>:

- الرغبة في الاستمرار في التعلم.
- التشجيع على التعلم.
- القدرة على تسهيل تعلم الآخرين.
- دعم وتعزيز الثقافة المشجعة على التعلم.
- تنمية آليات نقل التعلم من الأفراد والفرق إلى المخزون المعرفي والممارساتي للمنظمة.

<sup>1</sup> Peter Senge, The Leader's New Work: Building Learning Organization, Op.Cit, P776.

<sup>2</sup> سوزان صالح دروزة، مرجع سبق ذكره، ص19.

<sup>3</sup> محمد بن محسن الشمراني، مرجع سبق ذكره، ص27.

## 2-2-3-2 ثقافة داعمة للتعلم

تمثل الثقافة الإطار المفاهيمي والمعرفي والسلوكي الذي يوجه ويحدد سلوكيات الأفراد داخل المنظمة، ولذلك وجود ثقافة داعمة للتعلم يعتبر جوهريا ومتطلبا أساسيا لزرع الرغبة في التعلم وتقبل التغيير الذي يولده التعلم ونقصد هنا التغيير الإدراكي المفاهيمي، والتغيير السلوكي. فالثقافة التي تتبنى الحوار والانفتاح والمشاركة والثقة المتبادلة بين القادة والمؤوسين، وتشجيع التفكير الإيجابي والمخاطرة والأفكار الابتكارية والإبداعية، واكتشاف أدوات ووسائل التعلم الأفضل، واعتبار الخطأ والتمكين وسيلة للتعلم، فإن هذه الثقافة هي التي تستطيع من خلالها المنظمة تحقيق تعلمها التنظيمي، وتنشيط طاقاتها الإبداعية والتعليمية وممارسة أنواع التعلم والحد من معوقاته وتحقيق التكيف والتميز المعرفي<sup>1</sup>.

ولعل أهم مرتكزات الثقافة الداعمة للتعلم هو عملية الاتصال بين مكونات المنظمة والدور الأساسي الذي تلعب هذه العملية في تداول المعرفة بين الأفراد والفرق ومشاركتها (Cook & Yanow 93, Broun & Duguid 91). كما حاول Huber 91 إبراز دور الاتصال في نقل المعارف والمعلومات<sup>2</sup>.

أشارت الكثير من الأبحاث إلى أهمية اكتساب ثقافة المعرفة كأولوية لبناء المنظمة المتعلمة وذلك من خلال:<sup>3</sup>

- زيادة وعي العاملين تجاه أهمية المعرفة من خلال تفعيل الاتصال؛
- إدماج معايير تقيس قدرة ورغبة المترشحين الجدد على التعلم واكتساب المعرفة؛

<sup>1</sup> حمد بن قبان آل فطوح، علاقة تطبيقات القيادة التحويلية بالتعلم التنظيمي في الأجهزة الأمنية، أطروحة دكتوراه، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية، 2013، ص 46.

<sup>2</sup> S.Taylor & J.Osland, Op.Cit, p 583.

<sup>3</sup> S. Djonlagic & al, Developing Learning Organizations for Achievement of Competitive Advantage in Enterprises in Bosnia and Herzegovina, International Conference on Management and Knowledge and Learning: Active Citizenship by knowledge management innovation, Croatia, 2013, P 785.



- تقدير وتثمين الاستعداد والرغبة في التعلم وتشارك المعارف؛

- تبني قيم جديدة تثن المعرفة والتعلم.

كما يعتبر الحوار التنظيمي عملية أساسية في بناء بيئة وثقافة مشجعة وداعمة للتعلم لما له من فَعَال في تعزيز عمليات الاتصال وبناء الوعي وحل المشكلات ومشاركة القيم بين الأفراد داخل المنظمة. ويشمل الحوار الاستفهام والمساءلة، تقييم الافتراضات ومراجعتها، تبادل المعارف ومناقشتها، إثراء الأفكار وتجديد وتدعيم النماذج الذهنية، وصياغة رؤى جديدة وتوزيع أفاقها لكل من الفرد والمنظمة.<sup>1</sup>

## 2-3-2 فرق عمل ملتزمة بالتعلم.

أكد منظري التعلم التنظيمي على الدور الحساس الذي يلعبه الفريق في تحقيق التحول إلى المنظمة المتعلمة Senge 90, Edmondson 2002، ففي ظل توجه المنظمات إلى أنماط تنظيمية أكثر شمولية فإن الفرق تنشأ بغرض زيادة المعرفة، زيادة الفعالية وتبسيط سيرورات الأعمال كما أن الاعتماد على فرق العمل Team Working يمثل النموذج البديل للمنظمات التقليدية، وقد أثبتت الدراسات وجود ارتباط عكسي بين القدرة على التعلم والتسلسل الهرمي للتنظيم، وقد اعتبرت العديد من الأبحاث أن أحد أهم معوقات التعلم في المنظمة هو النمط التنظيمي الهرمي أو التقليدي الذي يفتقر إلى خاصية المرونة التي تتيحها التنظيمات التي تركز على فرق العمل بكل أشكالها.

كما يمكن أيضا استيضاح أهمية العمل من خلال الفرق في تفعيل وتسهيل عمليات الاتصال والحوار، والأهم تناول المعرفة ومشاركتها بين الأفراد والفرق داخل المنظمة. لذلك فإن التصميم العضوي المبني على فرق العمل هو التنظيم الملائم للمنظمات المتعلمة في ظل الظروف البيئية

<sup>1</sup>Michael Marquardt, Op.Cit, P67.

المختلفة، لما ينتجه من زيادة مشاركة العاملين في صنع القرارات، وهذا بدوره يزيد من فعاليتهم وتمكنهم الشخصي، كما يتيح هذا النوع من التنظيم مزيد من المرونة والقدرة على التكيف والتفاعل بين مكونات المنظمة من جهة، وبين المنظمة وبيئتها الخارجية من جهة أخرى.

يُمكن التنظيم المُرتكز على فرق العمل من تجاوز الحدود والبطء التنظيمي الذي يتميز به النمط التقليدي في التغذية الراجعة Feedback الناتجة عن الممارسات التي تتبناها المنظمة سواء بشكل فردي أو تنظيمي ( أي استراتيجيات وسياسيات). فقد صرح Tom peters<sup>1</sup> بأن تفكيك البيروقراطية والمنظومة الهرمية يمثل أولوية للمنظمة المتعلمة.

### 2-3-3 أساليب تعلم الفرد والمنظمة

التعلم هو عملية عقلية تفكيرية thinking أكثر من كونه عملية فعلية Action، وله أدوات ووسائل كثيرة، وفيما يلي أهمها:

#### 2-3-3-1 المعالجة النظامية للمشاكل Systematic problem solving

المعالجة النظامية بالاعتماد على المناهج العلمية، والاستعانة بقواعد بيانات واستعمال الوسائل الإحصائية لتحليل هذه البيانات تتيح للمنظمة فرص تعلم كثيرة ومتنوعة، من خلال تدريب مجموعات صغيرة على التعامل مع المشاكل بطريقة تقنية بعيدا عن التخمين والافتراض<sup>2</sup>.

#### 2-3-3-2 التجربة Experimentation

يقصد بها الطريقة المنهجية لاختبار المعارف والفرص والأفكار الجديدة، ومعناها يتساوى مع المعالجة العلمية للمشاكل والتي أساسها البحث عن أفاق وليس الاستجابة للالزامات فقط، وتحقيق ذلك يتطلب التزام الأعضاء بالتطوير والتحسين المستمر، وأدواته: فرق العمل متعددة المهام،

<sup>1</sup>Ibid., P224.

<sup>2</sup>Roberta Paton & James McCalman, Op.Cit, P280.

الدراسات الاستكشافية واختبار الفرضيات<sup>1</sup>. وقد اعتبر Walliser 98 أن التعلم السلوكي هو تعلم من خلال التجربة والخطأ والذي هو من أبسط أشكال التعلم العقلاني، حيث يتعلم الفرد باعتماد (التجربة) سلوك معين وملاحظة نتائجه (إيجابية وسلبية) ثم الاستنتاج، حيث السلوك الذي يؤدي إلى نتائج إيجابية يتم تخزينه في الذاكرة وتفضيله عند كل ممارسة مشابهة<sup>2</sup>.

### 3-3-3-2 التعلم من الخبرات السابقة Learning from past experience

يعود هذا الطرح إلى المراجع الأول التي تناولت مفهوم منحني الخبرة<sup>3</sup> أو منحني التعلم، والذي يعتبر أثر التكرار على تطور الأداء، وكيف أن كل ممارسة سابقة يمكن أن تمثل مرجعا لتحسين الممارسة اللاحقة، غير أن مفهوم التجربة ككل يمكن أن يتولد من عدة مداخل<sup>4</sup>. يؤكد Garvin أن على المنظمة أن تعيد قراءة ممارساتها السابقة لتحديد مكان الخطأ أو الفشل ومكان النجاح، وأن يتم تقييم مسارها بشكل متكرر وإتاحة هذه العملية لكل مكونات المنظمة.

### 4-3-3-2 التعلم من الآخرين Vicarious learning

اعتبرت نظريات التعلم التقليدية السلوك محصلة للاستجابة لنتائج خبرة مباشرة، حيث أن النظريات الحديثة أثارت إمكانية التعلم من الآخرين<sup>5</sup> vicarious learning، ففي هذا النمط ليس من الضروري أن تعايش المنظمة (الفرد) خبرة مباشرة، بل يمكنها أن تتعلم من خبرات الغير، ومن أدواته: المقارنة المرجعية التي تعتمد على المنظمات، بالإضافة إلى تحليل الاستراتيجيات التي يعتمد عليها الغير والوقوف على مكان النجاح والفشل فيها. وهو يعن أيضا أن للفرد القدرة على التعلم من خلال ملاحظة ممارسات الآخرين والتي تمكنه من تقليل خسائر (تكاليف) ممارسته الشخصية

1 David Garvin, Learning in Action, P93.

2 David Cayla, l'apprentissage Organisationnel entre Processus Adaptative et, Op.Cit, P82.

3 كان T.P Whight أول من استعمل هذا المفهوم والذي تم تطويره فيما بعد من طرف Boston Consulting Group.

4 David Garvin, Learning in Action, Op.Cit, P94.

5 Albert Bandura, Social Learning Theory, General Learning Press, USA, 1977, P2.

مستقبلاً، أي أن الملاحظة تمكنه من اكتساب فكرة عن طبيعة الاستجابات ونتائج السلوكية، أو كما يسميها<sup>1</sup> Baer and al 71 السلوك التقليدي.

### 2-3-3-5 نقل المعرفة Transferring information

تتيح المعرفة فرص وإمكانيات أكثر إذا تم مشاركتها ولذلك اعتبر Garvin أنه من الضروري تحويل المعارف من صورتها الشفهية إلى المكتوبة أو المقروءة بغرض زيادة الانتفاع بها من طرف الجميع في شكل تقارير يمكن تداولها.

اعتبر الكثير من الباحثين أن المعلومات أو المعارف متوفرة داخل المنظمة بشك منفصل عن الفرد في حد ذاته، واكتساب هذه المعلومات/المعارف ونقلها يمكن الفرد من فهم وإدراك الوقائع. وفق هذا الطرح الذي يرفع اعتبار التعلم عملية عقلية إدراكية لأنه يعتبر المعلومة أو المعرفة مستقلة عن الفرد، وبالتالي التعلم هنا هو اكتساب ونقل المعرفة/المعلومة.

### خاتمة:

شهدت نهاية القرن الماضي وبداية الألفية الجديدة تسارعا كبيرا في تطور الممارسات التنظيمية وظهور مفاهيم جديدة موازية لسياق التطور الحاصل في البيئة ككل، وقد استفاد مفهوم المنظمة المتعلمة من تطور البحوث الأكاديمية من جهة، بالإضافة إلى التطور الذي شهدته الممارسات في المؤسسات. حيث انتقل التركيز من التعلم التنظيمي وإطاره التنظيري إلى المنظمة المتعلمة في إطار عملياتي وبوصفها نموذج تستهدفه المنظمة وتسعى لتحقيقه. وفي هذا الإطار حاولت هذه الدراسة من خلال هذا الفصل تحليل مختلف النماذج والآليات التي اقترحها الباحثون أو التي طورها الممارسون لتحقيق التحول إلى المنظمة المتعلمة، والدوافع إلى هذا التحول، وأساسيات بناء المنظمة المتعلمة.

<sup>1</sup> Charles Manz & Henry Sims, Vicarious Learning: The Influence of Modelling on Organizational Behavior, Academy of Management Review, Vol 6, N°1, 1981, P107.

# الفصل الثالث

:الأصول النظرية

لظاهرة التمكين

### 3- الأصول النظرية لظاهرة التمكين

يعود أول استعمال لمصطلح التمكين إلى سنة 1648 ، أما أول تعريف له كمفهوم فيرجع إلى سنة 1788؛ حيث يعتبر التمكين بمثابة تفويض للسلطة، أي منح القوة إما للأفراد أو للوظائف التنظيمية. وقد كان هذا المصطلح في الأوساط الدينية ثم انتقل بعدها إلى حقل العلوم السياسية.

يعود السبق في البحث في ظاهرة التمكين برؤية إدارية إلى ماري باركر فوليت في ثلاثينات القرن العشرين، وقد استمرت الأبحاث ذات البعد الهيكلي بعد ذلك، حيث ذهبت أغلب المساهمات التي تناول إستراتيجية التمكين إلى التركيز على القوة في صناعة القرار بمدلولها التنظيمي لتحديد مستويات التمكين، وقد أكد Marquardt في كتابه بناء المنظمة المتعلمة Building a Learning Organization على هذه العلاقة الوثيقة وكونها : أي القوة، المفتاح لعمليات التمكين. إلى غاية التسعينات من القرن الماضي والتي شهدت ظهور تيار قوي يركز في تفسيره للتمكين على المنظور الإدراكي والنفسي من أمثال Thomas & Velthous وغيرهم.

نهدف من خلال هذا الفصل إلى ضبط الإطار المفاهيمي للتمكين، حيث عند مراجعة الأدبيات المرتبطة بهذا الموضوع نلاحظ مساهمة العديد من التخصصات في بلورة مفهوم التمكين وهذا ما ساعد على إضفاء الكثير من الغموض عند كل من الممارسين والباحثين في هذا الموضوع، ولهذا الغرض ارتأينا أن يحتوي هذا الفصل على العناصر التالية:

المبحث الأول: الإطار المفاهيمي للتمكين

المبحث الثاني: مفهوم التمكين كظاهرة إدارية

المبحث الثالث: مقاربات دراسة التمكين

### 3-1 الإطار المفاهيمي للتمكين

أشار Senge أنه من الجدير أن نسمي العشرية الأخيرة من القرن العشرين وبداية القرن الجديد بعصر التمكين، فقد استعمل هذا المفهوم بشكل كثيف في العديد من المجالات: السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية والإدارية وغيرها.

#### 3-1-1 الجذور التاريخية للتمكين

يقتضي سعينا لفهم التمكين بوصفه ظاهرة على المستويين التطبيقي والنظري، فحص الأدبيات التي تناولت هذا المفهوم بغرض معرفة جذوره و أصوله التاريخية، فمصطلح التمكين هو الترجمة المقابلة للمصطلح الانجليزي Empowerment والذي لا يمكن اعتباره مصطلحا حديثا، حيث نجد أن المعجم الأمريكي Webster's dictionary<sup>1</sup> يحدد أول استعمال لهذا المصطلح يعود إلى سنة 1648 والتي هي نفس الفترة تقريبا التي استعمل فيها الفيلسوف الهولندي سبينوزا<sup>2</sup> هذا المصطلح بـبعد ديني ولكن بنفس الدلالة؛ والذي يعني إعطاء المزيد من القوة.

#### 3-1-1-3 الأصول النظرية

يعود أول تعريف لمفهوم التمكين<sup>3</sup> إلى سنة 1788؛ حيث يعتبر التمكين بمثابة تفويض للسلطة، أي منح القوة إما للأفراد أو للوظائف التنظيمية. غير أن هذا المصطلح بقي حبيس الكتابات ذات البعد الديني إلى غاية ظهور إدارة الأعمال كعلم مستقل مع بداية القرن العشرين، ومنها انتقل وتوسع استعمال هذا المصطلح إلى مجالات أخرى وعلوم أخرى؛ فظهر في خطابات

<sup>1</sup> www.merianwebster.com/dictionary

<sup>2</sup> Stéphane mariou, 10 outils clés du management, les éditions des GO les presses du Management, 1996, France, P37.

<sup>3</sup> Rezaie Hossein & al, An Analysis of the empowerment level of employees and It's Relation to Organizational Factors, International Journal of Business and Social Science, vol 3, N° 15, 2012, P256.

وكتابات السياسيين (علم السياسة) حيث استعمله برتراند راسل في دفاعه عن حقوق الإنسان،  
وظهر أيضا في أبحاث علماء الاجتماع وعلماء النفس والتربية.

أما الدراسة الرسمية الأولى - في حقل إدارة الأعمال - لمفهوم التمكين فتعود إلى ماري باركر فوليت<sup>1</sup> Mary Parker Follett وهي دراسة ذات بعد إداري managerial حيث ركزت على التفرقة بين قوة على (power on) وقوة مع (power with) واقترحت تقوية الثانية والتقليل من نطاق الأولى<sup>2</sup>.

كما ساهمت مدرسة العلاقات الإنسانية في تطوير مفهوم التمكين حيث توصلت إلى أن العاملين يتجاوبون بشكل أفضل مع الأوضاع الاجتماعية أكثر من المراقبة الإدارية، ومع نهاية الخمسينات قام العديد من المنظرين من أمثال<sup>3</sup> McGregor<sup>3</sup>, Likert<sup>4</sup>, Argyris<sup>5</sup> بتقديم العديد من المساهمات التي تدعم وجهة نظر فوليت حول إعادة النظر في مفهوم القوة من جهة ودور العاملين داخل التنظيم للوصول إلى ممارسات إدارية أكثر ديمقراطية.

في الستينات من الفترة العشرين ازداد تداول مفهوم التمكين في الحركات الاجتماعية في أمريكا، والتي اعتبرت التمكين وسيلة لامتلاك حرية التصرف وفي التطور، كما ارتبط مفهوم التمكين بالجنوسة وتطوير دور المرأة وإدماجها في المنظومة الاجتماعية والاقتصادية<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> عالمة اجتماع أمريكية اهتمت بالمشاكل التنظيمية في المؤسسات الصناعية.

<sup>2</sup> Gaudreau Meyerson & Blanchard Dewettinck, Effect of Empowerment on Employees Performance, Advanced Research in Economic and Management Sciences, Vol.2, N° 1, 2012, P 41.

<sup>3</sup> اشتهر McGregor بنظرية X وY حول طبيعة الإنسان التي تتراوح بين السلبية والإيجابية جدا.

<sup>4</sup> قام ليكارت وزوجته بدراسة واسعة حول الأنماط القيادية واقترحوا 4 أنواع للقيادة؛ وهي تختلف بين الديمقراطي، الديكتاتوري الاستغلالي الاستشاري ثم الديكتاتوري بالخير.

<sup>5</sup> طرح Chris Argyris فكرة بديلة لفكرة ماك غريغور وسماها النمط A والنمط B : حيث النمط A يميز السلوك العلاني، حركية الفرق، قواعد تنظيمية. أما النمط B فيحمل نفس المميزات غير أنه يقترن بنظرية Y لماك غريغور؛ حيث القائد في XB يقوم بدور الداعم، أما في YA فالقائد يقوم بدور المشرف المراقب.

<sup>6</sup> Armand Colin , Empowerment: The History of a key concept in contemporary development discourse, Revue Tiers Monde, Vol 4, N° 200, 2009, P739.



في الفترة الممتدة بين أواخر الستينات والسبعينات أثبتت المنظمات التقليدية محدوديتها وظهر أن هناك توجه إلى إحلال نمط إداري جديد يركز على المشاركة management participative في مكان الأنماط الأوتوقراطية التقليدية حيث يقوم هذا النمط الجديد على ضرورة مشاركة العاملين في منظومة اتخاذ القرار، ثم تطور هذا المفهوم أكثر فظهر involvement إدماج أو تضمين العاملين في عملية صناعة القرار، ويمكن القول أن التمكين هو امتداد لمفهوم المشاركة والإدماج<sup>1</sup>.

ابتداء من الثمانينات ظهر مفهوم التمكين بشكله الجديد new pattern في أوروبا وأمريكا<sup>2</sup>، وواكب ظهوره انتشار مفاهيم مثل ثقافة المنظمة والدعوة إلى تخفيف القيود على العاملين والتحول من اقتصاديات الحجم إلى نماذج تنظيمية أكثر مرونة واستجابة للتغيرات البيئية والتنظيمية، والتوجه إلى ما بعد البيروقراطية debureaucratisation وتقليل المستويات التنظيمية delaying والاعتماد على فرق العمل في التحول إلى منظمات المعرفة.

بالتركيز على الفرد، اعتبر Conger & Kanungo<sup>3</sup> أن التمكين هو عملية تقوية معتقدات الفرد في قدرته الذاتية على التأثير في العمل، ولذلك ركزت الأبحاث في هذا الوقت على المكون السلوكي لتمكين السلطة مثل تدعيم حرية الاختيار أثناء صنع القرار وزيادة إمكانية الوصول إلى المعلومات والموارد المطلوبة، وفي التسعينات ظهر تيار آخر من الباحثين نظر إلى التمكين من منظور إدراكي Thomas & Velthous، وفي الآونة الأخيرة اتخذ التمكين أشكالا

<sup>1</sup> تامر ممتاز عبد الخالق، أثر التمكين على سلوكيات المواطنة التنظيمية، أطروحة دكتوراه، جامعة عين الشمس، مصر، 2010، ص 18.

<sup>2</sup> Adrian Wilkinson, empowerment: myths and meaning-Organizational Panacea or Poison. Acta Universitatis Lodziensis. Folia Oeconomica, 195, 2005, P244.

<sup>3</sup> Jay. A Conger & Rabindra .N Kanungo, The Empowerment Process: Integrating Theory and Practice, Academy of Management Review, Vol13, No 3, 1988, P 473.

عديدة، ولكن أكثرها شيوعاً<sup>1</sup> فرق العمل وبصفة خاصة فرق العمل ذاتية الإدارة self management work team وفرق التطوير المستقلة autonomous improvment team حيث تعمل هذه الفرق بدون مراجعة إشرافية مستمرة أو ضرورة الرجوع باستمرار للمستويات الإدارية العليا.

### 3-1-1-2 استعملاته

قامت Spreitzer & Bartunek 2011<sup>2</sup> بتتبع محطات تطور مفهوم التمكين في 35 سنة 1966-2000، وجمعوا أكثر من 3000 مقال أعطت تعريفاً لمفهوم التمكين، حيث عدت الباحثتان المجالات الفكرية التي تناولت هذا المفهوم بالدراسة والتحليل وهي: علم النفس - علم السياسة - علم التربية - علم الاجتماع - علوم الدين - إدارة الأعمال.

- في هذا البحث تؤكد الباحثتان على أن السبق يعود إلى علوم الدين في دراسة هذا المفهوم في فترة الستينات من القرن الماضي، ومن أكثر المعاني أو التعريفات التي أعطيت للتمكين في هذا العلم ذكرت الباحثتان:

▪ امتلاك القوة having power.

▪ تعزيز القوة strengthen power

عند الفئات المهمشة، وقد تأثرت البحوث في هذا المجال بالحقوق والحركات التحررية.

- ثم إنتقل هذا المفهوم إلى علم الاجتماع في فترة السبعينات وأهم المعاني التي أعطيت

للمتمكين حسب Spreitzer & Bartunek: التحكم في المصير والمشاركة في صناعة

القرار.

<sup>1</sup> Sigler Tracy & Pearson Christine, Creating an empowering culture : Examining the relationship between organizational culture and perceptions of empowerment, Journal of quality management, Vol5 , N°1, 2000, P28.

<sup>2</sup> Jean.M Bartunek & Gretchen.M. Spretzer, The Interdisciplinary Career of a Popular Construct Used in Management : Empowerment in the Late 20th Century, Journal of management inquiry, Vol 15 No 3, 2006, P260.

- أما علم النفس فقد بدأت الدراسات التي تهتم بالتمكين مع أواخر السبعينات ومن أهم المعاني

التي أخذها: التقدير الذاتي self-worth وتعزيز القوة، وهي نفس المعاني التي تداولتها

البحوث المتفرعة عن علم اجتماع العمل.

- في علوم التربية وجدت Spreitzer & Bartunek معاني أوسع للتمكين: التحكم في

المصير، زيادة المعرفة، المشاركة في القرار، توفير الموارد وتحمل المسؤولية.

- كما توصلت دراسة Spreitzer & Bartunek إلى أن إدارة الاعمال هي آخر المجالات

التي سلط الضوء على مفهوم التمكين، والتي بدأت مع الثمانينات من القرن العشرين،

حيث اقترحت الدراسات العديدة معاني جديدة للتمكين مثل: الشعور بالملكية، العمل ضمن

فريق العمل، في حين أن أكثر المعاني تداولاً هي: المشاركة في اتخاذ القرار، والمشاركة

في المعلومات.

في حين أشار 99 Wilkinson أن التمكين في المجالات الأخرى (بخلاف إدارة الأعمال)

ارتكز على فقدان القوة والإجفاف والظلم كمعنى للتمكين، وعدّد أنواع التمكين، كما يلي:<sup>1</sup>

- تمكين المرأة: وهو المجال الأكثر استعمالاً لمفهوم التمكين، بمعنى إعطائها القوة وإشراكها

في كل مناحي الحياة.

- تمكين الأقليات: ابتداءً من حركات السود في أمريكا التي سادت في السبعينات من القرن

الماضي.

- التمكين و التربية: أي حق الجميع في التعليم وتطوير المعارف.

- التمكين والرعاية المجتمعية: يخص الفئات المعوزة والمعوقين وغيرهم.

- التمكين والسياسة: حيث يأخذ التمكين معنى المساواة وحق المشاركة والتعبير والحرية.

<sup>1</sup> Adrian Wilkinson, Empowerment: theory and practice, Personnel Review, Vol 27 No 1, 1998, p44.

لا يمكن حصر كل المجالات التي استُعمل فيها مفهوم التمكين، كما لا يمكن بالضرورة حصر كل المعاني التي اكتسبها هذا المفهوم ضمن هذه المجالات المتعددة، وهذا ما أفضى على التمكين هذا الزخم (الشهرة) وجعله مفهوم أكثر ديناميكية، وتبقى نقطة الاشتراك الأكثر وضوحاً بين كل المجالات التي تداولت مفهوم التمكين هي: القوة وكيفية توزيعها وإعادة توزيعها، ومنح القوة أو اكتساب الفرد للقوة.

### 3-1-2 تعريف التمكين

في هذا المطلب سنحاول رفع اللبس عن مفهوم التمكين لغة، وسنختار ثلاثة لغات هي العربية والانجليزية والفرنسية، وقد اقتصرنا على هذه اللغات بالذات لكون المراجع المستعان بها تنوعت بين هذه اللغات دون سواها.

#### 3-1-2-1 التمكين في اللغة العربية

التمكين لغة حسب ما ورد في لسان العرب لابن منظور يعني القدرة والاستطاعة، وفي المعجم الوسيط نجده يعني: مَكَّنَ له في الشيء أي جعل له عليه سلطاناً، وأَمَكَّنَه من الشيء أي جعل له عليه سلطاناً وقدرةً وتسهلاً وتيسر عليه، وقد ورد تعريف مطول لكلمة التمكين ومشتقاتها في معجم محيط المحيط 1997، حيث أن مَكَّنَ الشيء أي قوى ومَتَّنَ ورَسَخَ، وإِسْتَمَكَّنَ من الشيء أي قدر واستطاع عليه<sup>1</sup>.

وقد أشار أبو حيان التوحيدي في كتابه الهوامل والشوامل إلى معنى التمكين فقال: "أما التمكين فهو تفعيل من الإمكان، والإمكان في الشيء هو جواز إظهار ما في قوته إلى الفعل، فالتمكين مصدر مَكَّنَ تمكيناً مثل كَرَّمَ تكريماً وكَلَّمَ تكليماً". والتمكين فعل شيء آخر بك إذ جعلك

<sup>1</sup> محمد بن مسفر الشهراني، مرجع سبق ذكره، ص 74.

في هذا الشيء بحيث تخرجه إلى الفعل بالإرادة، وهو مصدر مَكَّنَ، وهذا التشديد يجيء في مثل هذا الموضوع من اللغة إذا أُريد به تكرير الفعل وتأكيده<sup>1</sup>.

وخلاصة ما ذكرته المعاجم اللغوية في تعريف مادة مَكَّنَ ومشتقاتها؛ أنها تدل على الاستقرار والثبات حسياً كان (في المكان) أو معنوياً (في المنزلة)، والظاهر أن الكلمة انتقلت من الاستعمال الحقيقي (المرتبط بالمكان) إلى المعنى المجازي مثل قوله تعالى على سيدنا يوسف عليه السلام "إِنَّكَ الْيَوْمَ لَدِينَا مَكِينٌ" سورة يوسف الآية 54.

### 3-2-1-2 التمكين في اللغة الانجليزية

يعود أول استعمال لمصطلح empowerment التمكين إلى القرن 17، وهو يعني "إعطاء المزيد من القوة والسلطة To give power or authority to, authorise, authorization ويعرف أيضا بأنه التحويل والإقدار the giving of an ability, enablement or permission.

ويعرفه قاموس<sup>2</sup> Oxford على أنه عملية منح السلطة الرسمية والقانونية وتحويل السلطة لشخص ما، وجاء التمكين في مختلف المراجع بالصيغات والتصريفات التالية :

Empowering adjective → صفة

Empower verb → فعل

Empowerment noun → اسم

ويعرفه قاموس<sup>3</sup> Collin's بأنه منح أو تفويض القوة لشخص أو مجموعة/فريق to giving

.or to delegating of power

<sup>1</sup> أبو حيان التوحيدي، الهوامل والشوامل، بدون دار نشر وبدون سنة نشر، ص55.

<sup>2</sup> www.oxforddictionaries.com

<sup>3</sup> www.collinsdictionary.com

ويعرف قاموس Webster<sup>1</sup> التمكين بأنه "منح السلطة الرسمية أو القوة القانونية لشخص ما"، في حين أن قاموس Cambridge<sup>2</sup> كمبريدج فيعرفه على أنه "عملية يتم من خلالها اكتساب الحرية والقوة لفعل ما يريده الشخص The process of gaining freedom and power to do what you want، هذا التعريف يفترض وجود طرفين أحدهما القائد وهو مانح القوة والطرف الثاني الممنوح له القوة وهو العامل.

كما يمكن تعريف التمكين من خلال تفكيك مركبات المفردة كما يلي:<sup>3</sup>

- المصدر Power يعني القوة والنفوذ؛
  - السابقة Em تعبر عن الحركة، إعطاء أو أخذ القوة؛
  - اللاحقة Ment توحى بوجود نتائج ملموسة نتيجة لزيادة القوة.
- من خلال كل التعريفات السابقة نلاحظ أن التمكين يرتبط بمفهوم القوة بشكل أساسي، ويتراوح بين الفعل Act والعملية process، كما أن موضوع التمكين وهو القوة في شكلها أو بعدها الرسمي/القانوني. كما نلاحظ استعمال المعاجم لمجموعة من المفردات التي تمثل مرادفات للتمكين ولكنها لا تساويه في المعنى بشكل مطلق مثل: permission, delegation, enable, authorization.

### 3-2-1-3 التمكين في اللغة الفرنسية

ما يمكنه ملاحظته بالعودة إلى المراجع التي تناولت تعريف التمكين في اللغة الفرنسية عموماً هو عدم اتفاقها على مصطلح محدد للتعبير عن مدلول التمكين، فهي تستعمل مفردات كثيرة مثل: appropriation, autonomisation, responsabilisation, habilitation,

<sup>1</sup> www.merriam-webster.com

<sup>2</sup> http://dictionary.cambridge.org/dictionary/

<sup>3</sup> Patrick Migreant, Empowerment : Quelle est l'influence du climat psychologique sur l'habilitation psychologique et comportementale ? mémoire master recherche, Université de Montréal, Canada, 2006, P06.

pouvoir d'agir, empouvoirement، في حين تفضل المراجع الكندية (الفرانكفونية) استعمال المصطلح الأصلي empowerment<sup>1</sup> كما هو بدون ترجمة. بالرغم من التشتت الواضح في الأدبيات الفرانكفونية في هذا الجانب إلا أنه يمكننا أن نميز بعض المفردات التي ترجحها الكثير من المراجع باللغة الفرنسية على غرار مصطلحي: responsabilisation, empouvoirement.

### 3-1-2 التمكين في القرآن الكريم

ورد التمكين في القرآن الكريم باشتقاقاته ستة عشرة مرة، وبثمانية تصريفات هي : مَكِّنْ، مَكَّنَّا، تَمَكَّنَ أَمْكَنَ مِنْهُمْ، مَكَّنِي - مَكَّنَاكُمْ - مَكَّنَاهُمْ - يُمَكِّنُ، وغلب على هذه التصريفات الصيغة الفعلية التي يبدو فيها التمكين سيرورة/عملية وليس مفهوما ساكنا<sup>2</sup>. وقد أخذ المعاني التالية<sup>3</sup>:

- التمكين بمعنى السلطان والملك : ورد هذا المعنى في قوله تعالى {إِنَّا مَكَّنَّا لَهُ فِي الْأَرْضِ وَآتَيْنَاهُ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ سَبَبًا} سورة الكهف الآية 84. وأيضاً في قوله تبارك وتعالى {الَّذِينَ إِنْ مَكَّنَّاهُمْ فِي الْأَرْضِ أَقَامُوا الصَّلَاةَ وَآتَوُا الزَّكَاةَ وَأَمَرُوا بِالْمَعْرُوفِ وَنَهَوْا عَنِ الْمُنْكَرِ ۚ وَلِلَّهِ عَاقِبَةُ الْأُمُورِ} سورة الحج الآية 41.
- التمكين بمعنى المنزلة عند الملك : جاء هذا المعنى في قوله تبارك وتعالى {وَقَالَ الْمَلِكُ ائْتُونِي بِهِ أَسْتَخْلِصْهُ لِنَفْسِي ۖ فَلَمَّا كَلَّمَهُ قَالَ إِنَّكَ الْيَوْمَ لَدَيْنَا مَكِينٌ أَمِينٌ} سورة يوسف الآية 54، والملاحظ هنا أنه على خلاف بقية المواضع فإن التمكين في هذا الموضع طرفه

<sup>1</sup> Marie chaude Trenbly, La mobilisation dans le réseau de la santé: rôle de l'empowerment, mémoire MBA, Université de Montréal, Canada, 2009, P 30.

<sup>2</sup> بلقاسم جوادي، مرجع سبق ذكره، ص77.

<sup>3</sup> برني لطيفة، أثر تمكين العاملين في تحسين الأداء الاجتماعي للمؤسسات الجزائرية دراسة مقارنة بين المستشفيات العمومية والعيادات الإستشفائية الخاصة لولاية بسكرة، أطروحة دكتوراه، جامعة بسكرة، 2015، ص 7 إلى 9.

الأول كان الملك (وهو عندنا القائد leader) والطرف الثاني سيدنا يوسف عليه السلام،

أما بقية المواضع الأخرى فتتنسب التمكن لله تعالى. وقد جاء التمكن بنفس المعنى في

موضعين آخرين من القرآن، عند قوله تعالى عن جبريل عليه السلام { ذِي قُوَّةٍ عِنْدَ ذِي

الْعَرْشِ مَكِينٍ } سورة التكوين الآية 20.

وأيضاً في قوله ﴿ وَكَذَلِكَ مَكَّنَّا لِيُوسُفَ فِي الْأَرْضِ يَتَّبِعُونَ مِنْهَا حَيْثُ يَشَاءُ ۚ نُصِيبُ بِرَحْمَتِنَا مَنْ

نَشَاءُ وَلَا نُضِيعُ أَجْرَ الْمُحْسِنِينَ } سورة يوسف الآية 56 .

- **التمكن بمعنى التهيئة** : يقول تعالى في سورة يوسف الآية 21 { وَقَالَ الَّذِي اشْتَرَاهُ مِنْ

مِصْرَ لَامْرَأَتِهِ أَكْرِمِي مَثْوَاهُ عَسَى أَنْ يَنْفَعَنَا أَوْ نَتَّخِذَهُ وَلَدًا ۚ وَكَذَلِكَ مَكَّنَّا لِيُوسُفَ فِي الْأَرْضِ

وَلِنُعَلِّمَهُ مِنْ تَأْوِيلِ الْأَحَادِيثِ ۚ وَاللَّهُ غَالِبٌ عَلَى أَمْرِهِ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ }

- **التمكن في نعم الدنيا** : قال تعالى { أَوْلَمْ نُمَكِّنْ لَهُمْ حَرَمًا آمِنًا يُجَبَّى إِلَيْهِ ثَمَرَاتُ كُلِّ

شَيْءٍ رِزْقًا مِنْ لَدُنَّا وَلَكِنَّ أَكْثَرَهُمْ لَا يَعْلَمُونَ } سورة القصص رقم الآية 57 . وقال تعالى

{ أَلَمْ يَرَوْا كَمْ أَهْلَكْنَا مِنْ قَبْلِهِمْ مِنْ قَرْنٍ مَكَّنَّاهُمْ فِي الْأَرْضِ مَا لَمْ نُمَكِّنْ لَكُمْ وَأَرْسَلْنَا السَّمَاءَ

عَلَيْهِمْ مِدْرَارًا وَجَعَلْنَا الْأَنْهَارَ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهِمْ فَأَهْلَكْنَاهُمْ بِدُئُوبِهِمْ وَأَنْشَأْنَا مِنْ بَعْدِهِمْ قَرْنًا

آخَرِينَ } الأنعام الآية 6.

وقال تعالى { وَلَقَدْ مَكَّنَّاهُمْ فِيهَا إِنْ مَكَّنَّاكُمْ فِيهِ وَجَعَلْنَا لَهُمْ سَمْعًا وَأَبْصَارًا وَأَفْئِدَةً فَمَا أَغْنَى عَنْهُمْ

سَمْعُهُمْ وَلَا أَبْصَارُهُمْ وَلَا أَفْئِدَتُهُمْ مِنْ شَيْءٍ إِذْ كَانُوا يَجْحَدُونَ بِآيَاتِ اللَّهِ وَحَاقَ بِهِمْ مَا كَانُوا بِهِ

يَسْتَهْزِئُونَ } سورة الأحقاف، الآية 26.

- **التمكن للدين** : قال سبحانه وتعالى { :وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ

لَيَسْتَخْلِفَنَّهُمْ فِي الْأَرْضِ كَمَا اسْتَخْلَفَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ وَلَيُمَكِّنَنَّ لَهُمْ دِينَهُمُ الَّذِي ارْتَضَى لَهُمْ



- وَلَيَبْذِلَنَّهُمْ مِّنْ بَعْدِ خَوْفِهِمْ أَمْنًا ۚ يَعْبُدُونَنِي لَا يُشْرِكُونَ بِي شَيْئًا ۚ وَمَنْ كَفَرَ بَعْدَ ذَلِكَ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الْفَاسِقُونَ} سورة النور الآية 55، وقد أدى التمكين في هذا الموضع معنى الاستخلاف أيضا.
- **التمكين بمعنى الظفر** : قال تعالى {وَإِنْ يُرِيدُوا خِيَانَتَكَ فَقَدْ خَانُوا اللَّهَ مِنْ قَبْلُ فَأَمْكَنَ مِنْهُمْ ۗ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ} سورة الأنفال الآية 71.
- **التمكين بمعنى الثبوت والاستقرار** : قال تعالى {فَجَعَلْنَاهُ فِي قَرَارٍ مَّكِينٍ} سورة المرسلات الآية 20 و21.
- نستخلص من كل هذه الآيات أن التمكين في القرآن الكريم احتمل معنى القوة، وإن جاز القول، فالتمكين يعالج في أغلب المواضع في القرآن حالة غياب القوة powerlessness، والتحول إلى اكتساب القوة، وأن القوة تأتي من الله تعالى، كما شمل هذا المفهوم على معنى التبیین، الإقدار ورفع الموانع، وإيجاد الدوافع والمقدمات والآليات والأسباب، وكل ما هو ضروري مما لا يصح الفعل إلا معه، ولا يحصل الفعل إلا به.

### 3-2 مفهوم التمكين كظاهرة إدارية

في المطالب الثلاث التالية سنحاول تجميع وتقنيك مختلف التعريفات التي أعطيت للتمكين بوصفه ظاهرة إدارية Managerial والعمل على إيجاد تصنيف جديد لمختلف هذه التعريفات بما يمكننا من إضفاء مزيد من الوضوح على هذه المفهوم.

### 3-2-1 تعريف التمكين في نظريات الإدارة

اعتبر الكثير من الباحثين أن تنوع المداخل التي تناولت مفهوم التمكين نظرياً وتطبيقياً جعل منه تعريفاً متحركاً وديناميكياً، حيث تعرفه موسوعة إدارة الأعمال كما يلي: تمكين العاملين

هو النمط الإداري الذي يحول دور المدير إلى دور المدرب coach، المستشار advisor،

الكفيل sponsor، الميسر facilitator؛ حيث الهدف الرئيسي من التمكين هو إعطاء العامل

حقوقاً أكبر في اتخاذ القرارات حول المسائل المتعلقة بالعمل، وحيث سلطة اتخاذ القرار تتراوح من

تقديم الاقتراحات إلى ممارسة حق الفيتو على قرارات الإدارة<sup>1</sup>.

التمكين فلسفة تركز على إثراء/إغناء المهام/الوظيفة job enrichment وإعطاء القوة

اللازمة لتنفيذ المهام والتحكم فيها، ويترتب عنه تحمل المسؤولية عن النتائج<sup>2</sup> Venkat2006.

وفق هذا التعريف فإن التمكين هو عملية منظمة ذات عناصر محددة (نقصد بالعناصر المدخلات

والمخرجات)، الهدف منها تحقيق مستوى أعلى من الأداء وإرضاء العاملين، وهو ما يؤكد

Blanchard<sup>3</sup> عندما يعتبر أن التمكين يضمن عملية التحول التدريجي للمسؤولية مع توجيه

العاملين ومساندتهم؛ فهي انتقال من السيطرة الخارجية إلى السيطرة الداخلية.

وكذلك يعرف التمكين بأنه " فلسفة إعطاء مزيد من المسؤوليات وسلطة اتخاذ القرار بدرجة

أكبر للأفراد في المستويات الدنيا"<sup>4</sup>، وقد ذهب Robbins 2000 في نفس الاتجاه حيث يعرق

التمكين على أنه " دفع عملية اتخاذ القرار للعاملين في المستويات الدنيا وإعطائهم الحرية في تحديد

الخيارات حول الخطط والإجراءات زحل المشاكل المخلة بالعمل"<sup>5</sup>. فالتمكين هو انحياز للسلطة من

أعلى إلى أسفل - حيث يكون موظفو الخط الأمامي أقرب للزبائن، وحيث يكون الموظفون أكثر

إلمام بمقتضيات وطبيعة الوضعيات المعالجة وظروف حدوثها - انطلاقاً من كون القرارات المتخذة

<sup>1</sup>Virgil Burton, Encyclopedia of management, 5<sup>th</sup> edition, Thomson Gale, USA, 2006, P253.

<sup>2</sup>Chandan Kumar Sahoo & Sitaram Das, Employee Empowerment: A Strategy towards Workplace Commitment, European Journal of Business and Management, Vol 3, No 11, 2011, P46.

<sup>3</sup>Ken Blanchard & al, The 3 key to empowerment : Release the Power Within People for Astonishing Results, Boretti Koehlen publication, 2001, P35.

<sup>4</sup>تيسير زاهر، أثر المناخ التنظيمي في تمكين العاملين (دراسة ميدانية على الفنادق ذات التصنيف الخمس نجوم في محافظة دمشق)،

مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد 28 العدد 2 ، 2012 ، ص264.

<sup>5</sup>عادل هادي البغدادي ورافد حميد الحدراوي، الاستشراف الإستراتيجي ومستوى التمكين التنظيمي: أسلوب كمي، ط 1، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، 2013، ص132.

في أقل مستويات الهيكل التنظيمي أكثر فعالية، لذلك وجب إعطاء السلطة والمهارات والموارد الضرورية للاستجابة بفعالية لحاجات الزبائن، وبناءً على هذا فالمدبرين في هذا الإطار أقل رقابة على مرؤوسيه، ويقتصر دورهم على المساندة والدعم.

كما يعرف التمكين بأنه "عملية إعادة توزيع السلطة أو السيطرة بين العاملين في المنظمة"، كما يعرف التمكين بأنه "عملية إعادة توزيع السلطة أو السيطرة بين العاملين في المنظمة" حيث أثارت عارف<sup>1</sup> فكرة أن هناك من يفرق بين نوعين من التمكين بحسب الهدف من كل منهما؛ فقد يكون الهدف هو إعادة تخصيص السلطة أو القوة بين مقدم الخدمة ومتلقيها كنتيجة لعدم الرضا من قبل الأخير عن الوضع القائم، أو قد يكون الهدف في إعادة التخصيص هو الرغبة في تحقيق مزيد من التطوير في حالة الرضا عما هو كائن وشعور متلقي الخدمة بالاحترام والتقدير لإسهاماته من طرف مقدمي الخدمة أي العاملين، ووفقاً للشكل الأول تكون عملية نقل السلطة هي محور الاهتمام، أما في الشكل الثاني فان عملية الشراكة هي الأساس.

كما يعرفه Brown and Harvey 2006<sup>2</sup> على أنه إستراتيجية حديثة تهدف إلى إطلاقطاقاتالكامنة للأفراد ومشاركتهم بتحديد الرؤية المستقبلية للمنظمة وذلك لأن نجاح المنظمة يعتمد على كيفية تكامل حاجات الأفراد مع رؤية المنظمة و أهدافها، كما أشار Whetten & 84 Cameron إلى أن التمكين يتمثل في اكتساب القدرة على التحكم ومراقبة الموارد المحدودة، كما أنه مؤشر على الفعالية الذاتية.

ما يلاحظ من خلال هذه التعريفات أنها تقتصر على تحليل مفهوم التمكين من منظور مفاهيمي فقط، بغض النظر عن السياق الذي يحدث فيه التمكين ولا عن آلية تحقيق ذلك، في حين

<sup>1</sup> عالية عبد الحميد مرسي عارف، تمكين العاملين ومتطلبات التطبيق في المنظمات العامة المصرية، أطروحة دكتوراه، جامعة القاهرة 2004 ص14.  
<sup>2</sup> ناصر محمود سعود جرادات وآخرون، أثر التمكين الهيكلي في تحقيق التمكين النفسي للعاملين في المنظمات الأردنية العامة، مجلة جامعة الخليل للبحوث، المجلد 8 العدد 1، 2013، ص69.

<sup>3</sup> Gaudreau Meyerson & Blanchard Dewettinck, Effect of Empowerment on Employees Performance, Advanced Research in Economic and Management Sciences (AREMS), Vol 2. July, 2012, P41. available at: www.universalrg.org

أن مجموعة أخرى من التعريفات حاولت تغطية هذا النقص؛ حيث أشار Dimitriades 2005 إلى أن التمكين يمكن تعريفه<sup>1</sup>:

- بوصفه فعل Act، حيث يتمثل في منح القوة للعامل.

- بوصفه عملية Process، والتي تقود إلى اختبار وتجسيد هذه القوة.

- بوصفه حالة ذهنية Cognitive، تحدث بشكل إدراكي.

استنادا إلى تعريف Bowen & Lawler فإن التمكين يتمثل في إطلاق حرية الموظف، وهو

حالة ذهنية وسياق إدراكي لا يمكن تطويره دون التزام المنظمة وخاصة إدارتها العليا من خلال توفير مناخ تنظيمي داعم ورؤية مؤسسية مشجعة، لكي تتوافر للفرد الثقة بالنفس والقناعة فيما يمتلك من قدرات معرفية تساعد في اتخاذ قراراته، واختيار النتائج التي يريد أن يصل إليها<sup>2</sup>.

95 Randolph يعرفه على أنه نقل وتحويل القوة من الرئيس إلى المرؤوس، ويعتبر

96 Blanchard أنه لا يمكن تلخيص مفهوم التمكين في حرية الفعل، بل يجب أن ترتبط هذه

الحرية بمستوى موازي من المسؤولية والمساءلة<sup>3</sup>.

حاول 88 Conger & Kanungo تقديم تعريف أكثر شمولاً انطلاقاً من الإجابة على

التساؤلات التالية: هل تقاسم السلطة والتنازل عن القوة للمستويات الدنيا يؤدي حتماً إلى تمكين

الموظفين؟ هل المشتركة هي الآلية الوحيدة لتمكين الموظفين؟ فمن خلال تحليلهما للأدبيات التي

تناولت مفهوم التمكين الإداري في تلك الفترة اقترحا تعريف التمكين على أنه "عملية تعزيز الشعور

بالكفاءة الذاتية Self-efficacy بين أعضاء المنظمة من خلال تحديد الظروف التي تؤدي إلى

<sup>1</sup> Tûlay GÜZEL and al, importance and effect of empowerment in hotel enterprises, Ege academic review, Vol 8, No 2, 2008, P420.

<sup>2</sup> يعي ملحم، التمكين كمفهوم إداري معاصر، المنظمة العربية للتنمية، مصر، 2006، ص.6.

<sup>3</sup> Tûlay GÜZEL and al, Op.Cit, P423.

الضعف Powerlessness والعمل على إزالة العوائق الرسمية وغير الرسمية وذلك بتوفير وتزويد العاملين بالمعلومات المساعدة على زيادة قدراتهم الذاتية<sup>1</sup>.

كما يعرف التمكين بأنه إستراتيجية إدارية تمنح العامل القوة للتصرف واتخاذ القرارات وتحقيق المشاركة الفعلية في إدارة المنظمة التي يعملون فيها بالشكل الذي يساعد على خلق التفكير الإبداعي وتحمل المسؤولية وخلق الرقابة الذاتية.

كخلاصة لكل هذه التعريفات يمكن القول أن التمكين هو:

- إعطاء الحرية: في اختيار كيفية تنفيذ المهام/العمل وتحديد الأهداف المرغوبة.
- المشاركة: في المعلومات التي تخص كل نواحي العمل.
- منح القوة: ممارسة وشعوراً، أي القدرة على التأثير في التوجهات والاختيارات والقدرة على التنفيذ.

- تحفيز: حالة شعورية نتيجة لعملية التمكين.
- مسؤولية: تقوض ويرغب العاملين في تحملها.
- المساواة: إلغاء التراتبية (الطبقية) وتعويضها بفرق عمل ممكنة.

فالتمكين هو قيمة *Valeur* تسعى المنظمة لخلقها وتشاركها مع مكوناتها باختلاف مستوياتهم ومسؤولياتهم. هذه القيمة يعبر عنها بإعادة توزيع القوة والسلطة في المنظمة؛ ليس على أساس البناء التنظيمي التقليدي، بل على أساس إضفاء القوة على كل مفردات المنظمة ومشاركتهم في تحقيق توجهاتها واختياراتها ودعمهم وتحفيزهم لتجسيد هذه القيمة.

### 3-2-2 علاقة التمكين بالمفاهيم الإدارية الأخرى

<sup>1</sup>Isaiah O. Ugboro, Organizational Commitment, Job Redesign, Employee Empowerment and Intent to Quit Among Survivors of Restructuring and Downsizing, journal of Behavioral and Applied Management, Vol 7 N°3, 2006, P237.

في السنوات الأخيرة أصبح تمكين العاملين قطعة أساسية في أدبيات التنظيم، وقد تطور خلال هذه السنوات من مفهومه التقليدي والذي ارتبط بالحقوق المدنية وحقوق المرأة، إلى مظاهره الحديثة التي استقرت عند أداء التنظيمات على اختلافها من البسيطة إلى شديدة التعقيد، وقد أدى هذا المسار التطوري لتقاطع هذا المفهوم مع العديد من المفاهيم الإدارية الأخرى، حيث سنحاول في هذا المطلب رفع كل لبس أو غموض عن مفهوم التمكين بتسليط فحوصنا على التلازمات والترابطات وكذا التداخلات التي نشأت بينه وبين مفاهيم إدارية كثيرة.

### 3-2-2-1 التمكين والقوة

ارتبط تعريف التمكين عند أغلب المفكرين بالقوة، هذا المدلول الذي يستلزم مزيداً من التوضيح، خصوصاً إذا علمنا أن كل المراجع والأدبيات في إدارة الأعمال أشارت إليه بطريقة أو بآخرى، فدراسة مفهوم القوة في المنظمة لها جذور قديمة جداً مثل ما يؤكد ميشال كروزبي<sup>1</sup>. السبب الأساسي الذي يدفع الباحثين للربط بين المفهومين يتوضح من تحليلنا للمصطلح الأول Em-power-ment وبإلغاء السابقة واللاحقة والتركيز على مكون القوة Power، حيث يتم تعريف القوة على أنها القدرة على فعل مهمة ما، وتعرف أيضاً على أنها<sup>2</sup> اكتساب السلطة الرسمية والقدرة القانونية على التحكم في موارد المنظمة 88 Conger & Kanungo، والتمكين تأسيساً على هذا المعنى يشير إلى عملية حصول فرد على القوة التي كانت متمركزة في يد المدير التقليدي حتى يتمكن من أداء العمل بشكل أكثر فعالية.

<sup>1</sup> ميشال كروزبي عالم اجتماع فرنسي، مؤسس مدرسة علم اجتماع المنظمات، وصاحب نظرية التحليل الاستراتيجي للمنظمات، من مؤلفاته الظاهرة البيروقراطية 1963 وكتاب آخر في نظرية المنظمة بالإضافة إلى كتاب L'Acteur et le système 1977 وفي هذا الكتاب تعرض لمفهوم القوة والصراع الذي يحدث في المنظمة نتيجة لهذه القوة.

<sup>2</sup> Greichen Spreitzer & David Doneson, musing on the past and future of employee empowerment, P313.

يرى أصحاب هذا المنظور أنه من خلال اكتساب العامل الاستقلالية، والمشاركة في صنع القرار، وفي تحديد أساليب تنفيذه، فإن الحصيلة الكلية للقوة في المنظمة تزيد ولا تنقص<sup>1</sup>، فالتمكن يقلل السيطرة ولكنه يزيد من القدرة على أداء الفعال المبتكر، فالقيمة الأساسية التي يركز عليها التمكين أن المشاركة في القوة تؤدي إلى مزيد من القوة<sup>2</sup>، غير أن هذا الاقتران بين مفهوم القوة والتمكين، لا يجب أن يدفعنا إلى الاعتقاد بأن التمكين يعني القوة في حد ذاتها<sup>3</sup>.

أغلب التعريفات التي أعطيت لمفهوم القوة ركزت على القوة الاجتماعية، حيث يعتبر Lawler 2009 أن ما يجعل القوة اجتماعية هو خاصية العلائقية بين طرفين التي يستلزمها استنفاد القوة<sup>4</sup>، هذا التعريف قد يتعارض مع مفهوم وأهداف التمكين، وهو ما حاولت Parker Follett الإشارة إليه في بحوثها من خلال التفرقة بين "القوة على" power on و"القوة مع" power with، واقترحت تقوية الأولى.

Crozier & Freiberg يعرفان القوة من منظور السلطة والتي تعرف على أنها الثقة الممنوحة لشخص حتى يتواجد في إطار موقع داخل الهيكل التنظيمي أولاً، هذه الثقة تجعل من قرارات صاحب الموقع مشروعة<sup>5</sup>، والقوة في المنظمة المُمَكِّنة تشير إلى الثقة الذاتية والمتبادلة والوعي بالقدرات والحقوق والايجابية في التأثير على إعادة تشكيل هذه القوة، ومن ثمة فتمكين الفرد يعني وعيه بالعوامل المؤثرة على سلوكه وقدرته على تحديد العوامل التي تبرز سلوك ما من غيره<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> عالية عبد الحميد مرسي عارف، مرجع سبق ذكره، ص13.

<sup>2</sup> المرجع السابق نفسه، ص76.

<sup>3</sup> Lincoln N.D & al, The meaning of empowerment: the interdisciplinary etymology of a new management concept, International journal of management reviews, Vol 4, N°3, 2002, P274.

<sup>4</sup> Edward J. Lawler & Chad A. Proell, The power process and emotion Power and interdependence in organizations, 2009, P171.

<sup>5</sup> Catherine Dessinges, Synthèse bibliographique: le concept de pouvoir dans les organisations, 2004, P8.

Récupéré depuis <http://enset-media.ac.ma/cpa/Fixe/Pouvoir%20orga.pdf>.

<sup>6</sup> عالية عبد الحميد عارف، مرجع سبق ذكره، ص77.

### 3-2-2-2 التمكين والمشاركة

اعتبر Bowen & Lawler 88 أن التمكين كممارسة إدارية يركز على المشاركة في: القوة، المعلومات، المعرفة وفي النتائج<sup>1</sup>، 98 Wilkinson بدوره اعتبر أن المشاركة والتضمين بمثابة الجذور الأساسية التي تولد منها مفهوم التمكين<sup>2</sup>، وفي دراسة أخرى حاول Vanisna 98, Chisholm & Vanisna اختبار كيف تساهم المشاركة في تحسين الأداء الفردي والتنظيمي، حيث وضعت المشاركة كمسار مستمر من الحالة البسيطة للمشاركة والتي يكون من النادر فيها إشراك العامل في اتخاذ القرار إلى الحالة التي تصبح فيها مشاركة العامل في القرار عملية روتينية، وقد استنتجت هذه الدراسة أن التمكين والمشاركة مفهومان متشابكان بشكل كامل<sup>3</sup> integratly intertwined .

في المقابل يرى كل من Offman & Hollande أن تمكين السلطة للمرؤوسين يشبه المشاركة في صنع القرارات في نواحي كثيرة ويختلف في نواحي أخرى، حيث يرتبط المفهوم بالمنهج الديمقراطي عن طريق اشتراك العاملين في مهام تفوق مسؤوليات العمل اليومي، ولكن مفهوم تمكين العامل أوسع نطاقاً، فالمشاركة في صنع القرارات تتراوح من قيام المدير باستطلاع آراء عدد قليل من الموظفين إلى إشراك جميع الموظفين في قرار جماعي<sup>4</sup>.

غير أن هذا المنظور يعتريه بعض القصور فالتمكين في هذه الحالة لا يتجاوز إشراك العامل أثناء اتخاذ القرار (في الفعل) دون إدماجه في عملية اتخاذ القرار (process) فالمشاركة

<sup>1</sup> E.D Bowen & E.E Lawler, The Employee Empowerment Approach to Service, Center for Effective Organizations, School of Business Administration, University of Southern California, USA, 1994, P2.

<sup>2</sup> Adrian Wilkinson, Empowerment: Theory and Practice, Personnel Review, Vol 27, No 1, MCB University Press, 1998, p 44.

<sup>3</sup> Samuel Terrance Shelton, Employees, supervisors, and empowerment in the public sector: The role of employee trust, PHD thesis, North Carolina State University, USA, 2002, P29.

<sup>4</sup> زكرياء مطلق الدوري و أحمد صالح علي، إدارة التمكين واقتصاديات الثقة في منظمات أعمال الألفية الثالثة، دار اليازوري، الأردن، 2009، ص72.



ضرورية مثل ما يؤكد<sup>1</sup> Wilkinson، غير أنها تبقى مفيدة ونادرا "ما تتضمن تقاسما " للقوة خصوصا في المستويات العليا.

### 3-2-2-3 التمكين والتفويض

كان التفويض في العديد من التعريفات منطلقا لتحديد مفهوم التمكين، كما تستعمل المعاجم اللغوية التفويض كمرادف لمفهوم التمكين WebsterOxford، ويعرف التفويض على أنه نقل الرئيس الإداري لجانب من اختصاصاته إلى بعض مرؤوسيه ليمارسوها دون الرجوع إليه مع بناء مسؤولية عن تلك الاختصاصات المُفَوَّضة<sup>2</sup>.

كما يعرف أيضا بأنه توزيع حق التصرف واتخاذ القرار في نطاق محدد وبالقدر اللازم لإنجاز مهام معينة، فقد يعهد المدير ببعض اختصاصاته إلى مساعديه ويمنحهم السلطة اللازمة لأداء هذه الاختصاصات<sup>3</sup>.

فالتفويض ممارسة إدارية يهدف من خلالها المسؤولين إلى رفع الضغط عنهم، أو يستهدفون بها إعطاء فرصة للموظفين في مستوى إداري أقل من اتخاذ القرار والتعامل مع وضعيات إدارية غير روتينية بالنسبة لهم، غير أن التفويض يبقى مبادرة يلجأ إليها المسؤول لأسباب عدة وبصفة استثنائية، على عكس التمكين الذي هو إستراتيجية تعني الاستمرارية، حيث أن التمكين يصبح خيار استراتيجي دائم تتبناه المنظمة، وهذا أيضا عنصر آخر يتوضح لنا من خلاله الفرق بين المفهومين فالتفويض يمكن أن يبقى على مستوى فردي، أي ينشأ كعلاقة بين شخصين مُفَوَّض ومُفَوَّض، أما التمكين فهو يتجاوز الإطار الشخصي إلى الإطار التنظيمي، لذلك نجد في أدبيات التمكين مفهوم آخر أكثر عمقا وهو المنظمة المُمكنة، والتي تتبنى إستراتيجية التمكين.

<sup>1</sup> Adrian Wilkinson, Empowerment: Theory and Practice, Op.Cit, P49.

<sup>2</sup> أيمن محمد خير، التفويض في الإدارة الحكومية، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن، 1997، ص14.

<sup>3</sup> رضا صاحب و سنان كاظم الموسوي، الإدارة لمحات معاصرة، الطبعة الأولى، الوراق للنشر والتوزيع، الأردن 2001، ص13.

كما يختلف التفويض عن التمكين في انتقال المسؤولية مع السلطة والصلاحيات، بينما يقتصر التفويض على الصلاحيات لإنجاز بعض المهام، وتظل المسؤولية على عاتق المُفوض (الرئيس) لأنه يُفوض العمل في نطاق صلاحياته وفي مجال مسؤوليته، وهذان العنصران يمثلان مجال لمساءلة الرئيس عن النتائج<sup>1</sup>.

ركز Thomas & Velthous, Spreitzer, Bartunek, Chandler وغيرهم على الجانب النفسي الذي يصاحب مفهوم التمكين، والحالة الذهنية التي يقتضيه حتى يمكن اعتبار الموظف متمكناً، فالتمكين يتجاوز إطاره الهيكلي أو الميكانيكي كآلية أو ممارسة، على عكس التفويض الذي يقتصر على كونه إجراء إدارياً أو آلية إدارية محدودة من حيث التطبيق.

بالرجوع إلى المفهوم الذي ناقشناه سابقاً وهو علاقة التمكين بالقوة، فالتفويض من حيث أنه يعطي القوة للموظفين فهو يَبْقَى ممارسة جد بدائية في هذا الجانب فالمفوض يسعى دائماً إلى إبقاء المعلومات بعيدة عن متناول المُفوض إليه، وهذا حتى يضمن أن يعود إليه في كل مرة، وفي المقابل عدم وفرة المعلومات المطلوبة فإن الإحساس بالقوة يكون ضعيفاً، على عكس التمكين الذي يركز على تشارك وتقاسم المعلومة، وهي العنصر الأساسي في الإحساس بالقوة feeling power.

كما يتضح الفرق بين المفهومين بالرجوع التعريف اللغوي، حيث يعرف القاموس القانوني لـ black التمكين على أنه منح للسلطة وليس أمراً لممارسة هذه السلطة <sup>2</sup> A grant of authority than a command of its exercise فالتفويض يعني إصدار تعليمات بممارسة سلطة معينة ومنح السلطة يختلف عن تفويضها، فالمنح هو الإعطاء بصفة أصلية، أما تخويل بممارسة سلطة بشكل جزئي أو استثنائي.

<sup>1</sup> شائع بنسبة مبارك القحطاني، التمكين وعلاقتها بالإبداع الإداري في المنظمات الأمنية (دراسة مقارنة)، أطروحة دكتوراه، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية، 2011، ص 17.

<sup>2</sup> عالية عبد الحميد عارف، مرجع سبق ذكره، ص 27.

### 3-2-3 فوائد التمكين ونواتجه

اعتبر<sup>1</sup> Argyris التمكين أداة إدارية هدفها الأساسي هو زيادة فعالية الموظفين من خلال زيادة قدرتهم على تحقيق الأهداف المرجوة، وذلك من خلال التحكم أكثر في وظائفهم و حرية اختيارهم لطريقة تنفيذ مهامهم، كما توصل Menon 95 في دراسة شملت 311 موظف إلى وجود تأثير حقيقي للتمكين في زيادة التحفيز والرضا عن العمل و تقليل الشعور بضغوط العمل وزيادة الالتزام الوظيفي<sup>2</sup>.

وفي دراسة مشابهة قامت بها Sepreitzer 96 شملت 500 من مدير الإدارة الوسطى في 500 أكبر الشركات أكدت أن مزيد من التمكين يوسع في نطاق المراقبة الذاتية والاستقلالية، ويقلل من الغموض حول دورهم في المنظمة. كما أشارت<sup>3</sup> Sprietzer 2006 لأثر التمكين على كل من الكفاءة والسلوك الإبداعي، فالمنافسة تدفع المنظمات إلى البحث عن عاملين لديهم الرغبة في المبادرة وتحمل المخاطرة والقدرة على الإبداع والقدرة على التعامل مع درجة عالية من اللابيقين، وقد تم اختيار أثر التمكين النفسي - تشير Sprietzer - وعلاقته بالفعالية والأداء وقد أثبتت العديد من الدراسات وجود هذه العلاقة، حيث تعرف الكفاءة على أنها درجة تحقيق (أو تجاوز) النتائج المتوقعة أو الأهداف المسطرة، فالقائد المُمكِن يثق في قدرته وكفاءته في التأثير على مجريات ومناخ العمل من خلال بعد المعنى.

أكدت Kanter 83 على أثر بعد المعنى على تحقيق التزام عال عند الموظفين ويزيد من قدرتهم على تركيز جهودهم على أهداف محددة، أما بعد الكفاءة فيؤدي لرفع جاهزية واستعداد العاملين لمواجهة الوضعيات المختلفة (Gecas89) ويؤثر على الأداء الفردي (Bandura90)،

<sup>1</sup> Chris Argyris, EmpowermentM: The Empror's New Clothes, Harvard Business Review, May-June 1998, P 100.

<sup>2</sup> Sanjay T. Menon, Employee empowerment : An integrative psychological approach, Applied Psychology: an international review, Vol 50, N° 1, 2001, P151.

<sup>3</sup> Spreitzer & al, Empowered to Lead: the Role of Psychological empowerment in Leadership, CEO Publication, T97-7, 1997, P6.

كما تظهر نتائج بعد الاستقلالية على التعلم (Decan & Ryan 87)، أما بعد التأثير فتظهر نواتجه على تخفيض رغبة العاملين في الانسحاب من المواجهات والوضعيات التي تحمل قدر معين من اللاتيقين<sup>1</sup> (Ashforth 90).

يعني الإبداع إنتاج جديد (سلعة، خدمة، إجراء، عملية أو فكرة) ويعني السلوك الإبداعي تغيير الاتجاهات، فالعامل الممكن يستشعر الاستقلالية في تحديد خياراته ويستشعر أيضا التأثير على مناخ العمل والأداء، فهذا يدفعه إلى الإبداع والمبادرة انطلاقا من إحساسه بمرونة (قلة) القيود التنظيمية التي تحكم السلوك عموما<sup>2</sup>.

في دراسة قام بها مركز فعالية المنظمات التابع بجامعة كاليفورنيا الجنوبية أكدت على وجود تأثير واضح وعلاقة قوية بين مستوى المشاركة بالمعلومات والمشاركة بالقرارات والتفويض من جهة وجودة مناخ العمل وجودة المنتج أو الخدمة المقدمة والإنتاجية من جهة أخرى.

Lashley 99 يؤكد أن للتمكين ثلاثة نواتج تنظيمية أساسية<sup>3</sup>:

- تحسين جودة الخدمة؛

- زيادة الإنتاجية؛

- تخفيض نسبة دوران العاملين.

وقد أشارت دراسة أخرى إلى أن توفير الاستقلالية للعاملين يجعلهم يشعرون بأنهم أقل تقييدا من الآخرين فيما يخص الجوانب الفنية أو التقيد، أما Thomas & Velthouse فأشاروا إلى علاقة التمكين بالمرونة التنظيمية والتي بدورها تنعكس على السلوك الإبداعي، فيما ذهب

<sup>1</sup>Ibid, P5.

<sup>2</sup> جواد محسن راضي، التمكين الإداري وعلاقته بإبداع العاملين: دراسة ميدانية، مجلة القادسية للعلوم الادارية والاقتصادية، المجلد 11، العدد 1، 2010، ص66.

<sup>3</sup>Lashley Conrad, Employee Empowerment in Service: a Framework For Analysis Journal of Personal Review, Vol 29, 1999, P172.

Knight – Turvey2006 إلى التأكيد بأن الحرية في اتخاذ القرار بصدد ما يجب عمله وكيف يؤدي العمل، والحرية.

### 3-3 : مقاربات دراسة التمكين

لا يمكن اعتبار التمكين مجرد ممارسة إدارية تلجأ لها المنظمات، أو مجموعة حركات Tactics يقوم بها المسؤول لتحفيز العاملين، فقد أخذ التمكين على مرّ هذه السنوات، وفي ظل زخم البحوث التي عملت على دراسته وتحليله، أنماط كثيرة حيث تفرعت مداخله وتنوعت أشكاله وتعددت أبعاده، وقد أفضى ذلك في أحيان كثيرة إلى بروز تناقضات بين الأطروحات التي تناولته، وهو ما زاد اللبس الذي يعتري هذا المفهوم. Spreitzer تصنف مجمل هذه البحوث داخل مجموعتين، الأولى أخذت بالمقاربة الشاملة أو الكلية والتي تسميها التمكين الهيكلي والاجتماعي، أما الثانية وهي مقاربة جزئية وقد ركزت على الجانب النفسي للتمكين. لذلك سنحاول في هذا المبحث التركيز على هذان التياران لفهم التمكين، ثم نحاول إيجاد شكل للمزاوجة بين هذين القسمين لدى المفكرين والباحثين.

### 3-3-1 التمكين الهيكلي

يُرجع Conger&Kanungo جذور التمكين الهيكلي إلى نظرية التبادل الاجتماعية<sup>1</sup>، وهو يرتكز على مفهوم القوة ومشاركة القوة، وتعتبر دراسة Kanter 77<sup>2</sup> المرجع لكثير من البحوث

<sup>1</sup> J. A Conger R.N Kanungo, Op.Cit, P472.

<sup>2</sup> Gretchen Spreitzer, Toward the integration of two perspectives: A review of social-structural and psychological empowerment at work, The Handbook of Organizational Behavior, Sage Publications, 2007, P3.

التي تناولت هذا المنظور، حيث اعتمدت مبدأ تجسيد الديمقراطية في الإدارة والإدارة بالمشاركة منطلقاً لتحليل مفهوم التمكين.

### 3-3-1-1 ماهية التمكين الهيكلي

تشارك الأبحاث التي تدخل ضمن المنظور الهيكلي في كونها تنظر إلى التمكين في إطاره العلائقي<sup>1</sup> relationel ، والذي يبني على أساس من الالتزام الخارجي، ومن خصائصه تفويض السلطة ولا مركزية التحكم والرقابة والمشاركة في اتخاذ القرار والإدارة بالمشاركة، ويرتكز بشكل أساسي على مفهوم نقل القوة والمسؤولية power and authority من المجموعة المهيمنة (المسؤولين) إلى مجموعة التابعة/الخاضعة (المهيمن عليها) مثل العاملين في المستوى الأول<sup>2</sup>، فالقوة وفق هذا المنظور تعني امتلاك السلطة الرسمية للتحكم في موارد المنظمة، وتعني القدرة على اتخاذ القرارات المرتبطة بالمهام أو العمل<sup>3</sup>، ووفقاً Astley et Sachdeva 84 فإن القوة تنشأ من مصادر مثل السلطة الهرمية، التحكم في الموارد، التمرکز داخل الشبكة/المنظومة<sup>4</sup>، واعتبرها Mintzberg 83 القدرة على التأثير في النتائج<sup>5</sup>.

فالتمكين هنا يهدف إلى نقل السلطة والقوة والقرار إلى المستويات الدنيا في الهيكل التنظيمي، ومنح العاملين في هذه المستويات القدرة على التأثير في النتائج (النتائج على المستويين الفردي والجماعي)، فقد اعتبرت Kanter أن التمكين هو النتيجة للامركزية، والتحول إلى هياكل تنظيمية

<sup>1</sup> K. Walsh, & J.M Bartunek & C.A Lacey, A relational approach to empowerment, journal of organizational behaviour, Vol 5, 1998, P 103.

<sup>2</sup> Ibid, p 110.

<sup>3</sup> David E. Bowen & Edward E. Lawler, Empowering service employees, Sloan management review, Vol 36, N°4, 1995, P74.

<sup>4</sup> Sanjay T. Menon, Op.Cit, P155.

<sup>5</sup> Henry Mintzberg, traduit par Paul Sager, Le pouvoir dans les organisation, Edition d'Organisation, France, 2003, P39.

أفقية وتشجيع مشاركة العاملين<sup>1</sup> وهو ما يؤكد Landon 93 عند ما يصرح أن التمكين هو التأكد من أن الموظف يملك سلطة القيام بعمله، فمن يملك القوة يقوم بنقلها إلى من يملك قوة أقل.

### 3-3-1-2 أبعاد التمكين الهيكلي

يصعب ضبط أبعاد التمكين الهيكلي بسبب اختلاف وجهات النظر لدى الباحثين، لذلك نجد الكثير من الأبعاد، ولكننا سنحاول التركيز على الأكثر استعمالاً بين الأبحاث، فقد أشار Argyris 98 إلى أن التمكين يرتبط بالمشاركة في اتخاذ القرار، والمشاركة بالمعلومات :

#### 3 3 1 2 1 بعد المشاركة في صنع القرارات

أشارت الأدبيات الإدارية إلى أن المشاركة في صناعة القرارات ولا مركزية اتخاذ القرارات هي مفاهيم جوهرية في التمكين مثلما ذهب إليه Kanter 83<sup>2</sup> و Burke 86، هذا الأخير ينطلق في مقارنته من مسلمة أساسية هي أن التمكين هو العلاج المناسب لمعضلة ضعف القوة<sup>3</sup> powerlessness، فهو يعتبر أن تشارك القوة هو المرتكز الأساسي في عملية التمكين أين يصبح المسؤول قائداً leader أكثر منه مسير manager حيث تجد هذه النظرة امتداد لها في أعمال Zeleznik<sup>77</sup> و Wartman<sup>82</sup>، فتشارك القوة يعني إشراك الفرد أو الفريق في صناعة القرار في كل المستويات انطلاقاً من القرارات الإستراتيجية وصولاً إلى القرارات الروتينية الخاصة بكيفية انجاز المهام<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Gretchen Spreitzer, Toward the integration of two perspectives: A review of social-structural and psychological empowerment at work, Op.Cit, P7.

<sup>2</sup> Jay. A Conger & Rabindra. N Kanungo, Op.Cit, P473.

<sup>3</sup> Warner W. Burke, Leadership as empowering others, Executive power, 1986, P 55.

<sup>4</sup> Gretchen Spreitzer, Toward the integration of two perspectives: A review of social-structural and psychological empowerment at work, Op.Cit, P4.

وقد أكدت الكثير من الأبحاث على أهمية المشاركة في صنع القرارات وما يمكن أن تتيحه من آثار ايجابية على أداء الفرد والرضا الوظيفي وتقليل نسبة الغيابات ونسبة دوران العمل، وزيادة الرغبة في التغيير، فضلا عما تتيحه من محصلات تنظيمية مرغوبة من الأداء وزيادة توجه المنظمة نحو العميل/الزبون، وجودة الخدمة.

### 3 3 1 2 2 بعد مشاركة المعلومات

أكد 95 Bowen et Lawler على ضرورة أن يتم تحويل المعلومات إلى المستويات الدنيا، ويعني ذلك منح العاملين في الخطوط الأمامية معلومات مالية عن وضعية المنظمة وعن طريقة انجاز الأعمال<sup>1</sup>، فالعامل يجب أن يكون على اطلاع دائم ومباشر بأهداف المنظمة وتوجهاتها، وهذا يتيح له وللمنظمة استفادة فعالية من التغذية الراجعة feedback للمعلومات الواردة من الزبائن.

يعتبر Wilkinson المشاركة بالمعلومات نقطة ارتكاز جوهرية في التمكين، ويقول أن الغاية الأسمى عند المسؤول هي أن يكسب العامل وقلب العامل، ووسيلته إلى ذلك هو أن يكون العامل أكثر تفهماً للقرارات الإدارية والتنظيمية التي تتخذها المنظمة، لذلك فالمشاركة بالمعلومات يمكن اعتبارها مقياساً حقيقياً لدرجة التمكين، فهذا الأخير يتطلب تزويد العاملين بالمعلومات الضرورية بشكل مباشر، والتقليل من الاعتماد على الوسطاء أو الممثلين، وذلك بغرض خلق نوع من الشفافية يضيف وضوح أكثر حول مدى مساهمة العامل في أداء المنظمة<sup>2</sup>.

كما أكد (Spreitze 1995, Blanchard 1997) على أهمية مشاركة المعلومات في

تمكين الموظفين وذلك من خلال المشاركة في عملية صناعة القرار وتنفيذ العمليات، وحصول الموظفين على المعلومات المناسبة من زملائه بالعمل أو مشرفيه، أو المنظمة ككل.

<sup>1</sup> David E. Bowen & Edward E. Lawler, Empowering service employees, Op.Cit, P

<sup>2</sup> Adrian Wilkinson, Empowerment: theory and practice Personnel Review, Vol 27, No 1, 1998, p47.



### 3 2 1 3 3 بعد التفويض

بالإضافة إلى البعدين الذين أشار لهما Argyris، وجدنا أن الكثير من البحوث العربية تصنيف بعد التفويض (الكبيسي، مرزوق العيبتي، ملحم، عارف). فقد أكد الكثير من الباحثون على اعتبار التفويض كأحد الممارسات الإدارية التي تقضي إلى التمكين، في حين أن هناك من اعتبر أن التفويض في حد ذاته انتهى بظهور مفهوم التمكين، فالتفويض ينشأ من علاقة مباشرة بين الرئيس وأحد أتباعه والذي سيُفوضه بعضاً من صلاحياته لإنجاز مهام محددة هي في الأصل من صميم عمل الرئيس/المسؤول.

يبقى التفويض أحد الممارسات الإدارية الأكثر أهمية في تفعيل الشعور بالتمكين، ومع ذلك فقد كان تركيز الباحثين على المشاركة في عملية اتخاذ القرار أكبر من تركيزهم على التفويض كأسلوب لاتخاذ القرار، وهناك دراسات أخرى أشارت إلى أن التفويض يعد أحد أنواع المشاركة في عملية اتخاذ القرار في حين أن هناك من يقول بوجود تمايز بين المفهومين والاختلاف يكمن في أن المشاركة في عملية اتخاذ القرار يعني المشاركة في السلطة، أما التفويض فهو بديل عن عملية اتخاذ القرار لكونه يشمل التنازل عن السلطة.

### 3 2 1 3 3 بعد الهيكل التنظيمي الأفقي

أشارت (95.96.2006.2009) spreitzer، إلى أهمية تعديل الهياكل التنظيمية وضرورة التوجه إلى الهياكل الأفقية التي تمثل بيئة حاضنة وداعمة للتمكين<sup>1</sup>، هذه الهياكل من شأنها أن تعزز الشعور بالتحكم ومزيد من الاستقلالية بالنسبة للعامل، وتسهل عملية الإشراف والتقييم بالنسبة للمسؤول، والاعتماد أكثر على فرق العمل ذاتية الإدارة، غير أن Wilkinson اعتبر أن ذلك نادر الحدوث، حيث من الصعب أن تتخلى المنظمات على أشكالها التقليدية الهرمية بسهولة.

<sup>1</sup> Gretchen Spreitzer, Toward the integration of two perspectives: A review of social-structural and psychological empowerment at work, Op.Cit, P10.

### 3 3 1 2 5 بعد التدريب

هي الجهود المبذولة لتمكين العامل من اكتساب المعرفة knowledge والمهارة والقدرة وليس فقط لانجاز المهام المطلوبة، بل أيضاً لتحقيق التعلم<sup>1</sup>. ذلك أن تمكين العاملين يتطلب توفير تدريب مستمر ومنتظم لأجل تعلم المهارات الجديدة، وينبغي على المنظمة أن تمتلك رؤية واضحة لتطوير العاملين مهارياً ومعرفياً، كمهارات التفاوض ومهارات اتخاذ القرار ومهارات حل الصراع ومهارات القيادة، فالجهود التدريبية تمكن العاملين من بناء قدرات وكفاءات ضرورية، ليس فقط لأداء أعمالهم، بل أيضاً تعلم مهارات مبتكرة والتطلع لاكتساب الممارسات المتطورة التي تتميز بها المنظمات والاقتصاديات الكبيرة<sup>2</sup>.

### 3-3-2 التمكين النفسي

ركزت الأبحاث التي تناولت المنظور الهيكلي للتمكين على آليات وأدوات التمكين، وبتركيزها على العمليات فقط أهملت الجانب النفسي للموظف الذي هو موضوع عملية التمكين في حد ذاته، ولمعالجة هذا النقص توجهت العديد من البحوث إلى المنظور الثاني للتمكين وهو المنظور النفسي.

### 3-3-2-1 ماهية التمكين النفسي

يرتكز التمكين النفسي على الحالة الإدراكية للعامل cognitive، والتي تتمثل في مدى شعور العامل بالتحكم الذاتي والاستقلالية، فالتمكين النفسي متغير مستمر يعكس درجة الشعور بالتمكين بغض النظر عن البحث في وجود أو غياب التمكين كممارسة.

<sup>1</sup> Gretchen Spreitzer, Toward the integration of two perspectives: A review of social-structural and psychological empowerment at work, Op.Cit, P5.

<sup>2</sup> جواد محسن راضي، التمكين الإداري وعلاقته بإبداع العاملين: دراسة ميدانية على عينة من موظفي كلية الإدارة والاقتصاد، مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية، المجلد 12، العدد 1، 2010، ص 64.

تعود جذور المنظور النفسي لدراسة التمكين إلى نظريات التحفيز المختلفة مثل نظرية Herzberg والتي تشجع على تبني الإثراء الوظيفي وخصائص الوظيفية<sup>1</sup>، ويستشعر الإثراء عند منح الموظفين مزيداً من المسؤولية إزاء جدولة وتخطيط عملهم، حيث يتطلب التمكين إعادة تصميم العمل.

يعد 88 Conger et Kanungo أول من قام بتعريف التمكين انطلاقاً من المنظور النفسي، فعلى عكس التمكين الهيكلي الذي يساوي بين التمكين والتقويض (من وجهة نظر تحليلية) فالباحثان ينظران له بوصفه تعزيز للشعور بالفعالية الذاتية<sup>2</sup> لكونه يبدأ من الشخص في حد ذاته، ويعرفه Daft 1992 بأنه الإحساس العالي بالقوة والحرية في استعمال هذه القوة ومحاولة نشر ومشاركة القوة في كل مكان من المنظمة<sup>3</sup>، 94 Bowen&Lawler يعرفان التمكين<sup>4</sup> بوصفه حالة ذهنية state of mind، كما توسع 91 Thomas&Velthous في هذا الطرح<sup>5</sup> واعتبرا التمكين في مفهومه الإدراكي cognitive concept كزيادة للتحفيز الذاتي الذي يركز على أربعة أبعاد هي: المعنى، التأثير، الاستقلال والكفاءة.

### 3-2-2 أبعاد التمكين النفسي

على عكس التمكين الهيكلي، أبعاد التمكين النفسي متفق عليها إلى حد كبير بين الباحثين (Thomas، Spreitzer، Lawler، Conger) وغيرهم وهي أربعة أبعاد:

### 3 2 2 1 بعد المعنى Meaningfulness:

<sup>1</sup> مريم موسى الشرع، أثر التمكين في سلوكيات الدور الرسمي، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن، 2009، ص 27.

<sup>2</sup> Jay. A Conger & Rabindra .N Kanungo, Op.Cit, P 473.

<sup>3</sup> مصعب بن عبد الهادي القشامي، التمكين النفسي وعلاقته بالولاء التنظيمي لدى العاملين بمستشفى قوى الأمن بالرياض، رسالة ماجستير، جامعة نايف للعلوم الأمنية، السعودية، 2009، ص 08.

<sup>4</sup> David E. Bowen & Edward E. Lawler, Empowering service employees, Op.Cit, P 73.

<sup>5</sup> Kenneth W. Thomas & Betty A. Velthouse, Cognitive Elements of Empowerment: An "Interpretive" Model of Intrinsic Task Motivation, Academy Management Review, Vol 15, No 4, 1990, P667.

تشكل الشخصية التي تميز كل فرد عن غيره مفهوماً معقداً ومتعدد الأبعاد، فهي تعرف على أنها مجموعة ثابتة نسبياً من السمات النفسية التي تؤثر في سلوك الفرد، وعليه فإن الاختلافات الفردية الناتجة عن الشخصية الخاصة بكل فرد ومدى ملاءمتها خصائص العمل تعتبر من أهم مبررات استشعار الفرد العامل بمعنى العمل الذي يقوم به<sup>1</sup>. فالمعنى يعكس الإحساس بوجود الغاية والارتباط الشخصي بالعمل، كما يشير إلى وجود هدف وغاية يسعى الفرد لتحقيقها من خلال عمله، كما يحكم عليه (على بعد المعنى) الفرد في سياق علاقة هذا العمل بمثلثه وقيمه ومعتقداته ومعاييرها، كما يعبر أيضاً على مدى انسجام متطلبات العمل والأدوار التي يقوم بها العامل ومعتقداته وقيمه وسلوكياته.

### 3 2 2 3 الكفاءة والقدرة Competence:

تعبر الكفاءة عن مدى استشعار الفرد العامل بالافتقار والمهارة، ذلك الشعور الذي يدعم اعتقاد الفرد بقدرة وكفاءته وثقته بهذه القدرة والكفاءة<sup>2</sup>. تشير إلى مدى اعتقاد الفرد بمقدرته على أداء العمل وتوفره على المهارات اللازمة.

### 3 2 2 3 الاستقلالية وحرية التصرف Self-determinance:

يعكس إحساس الفرد بالحرية اتجاه طريقة أدائه لعمله، وإلى أي مدى يسمح له بتغيير الجوانب الملموسة وغير الملموسة في بيئة عمله<sup>3</sup>، بحيث يترتب على حرية الاختيار مسؤولية سببية عن الأحداث والاختيارات الشخصية. وتعني الاستقلالية الفعل انطلاقاً من دوافع ذاتية لكونه يعتبر بطبيعته حاجة فطرية إنسانية تتمثل في الرغبة في التحكم الذاتي autonomy، والاستقلالية

<sup>1</sup> يونس عواد وحيدة رجب، أثر مناخ التمكين النفسي في تفعيل الولاء التنظيمي للأفراد العاملين في المنظمة، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، المجلد 36، العدد 1، 2014، ص 86.

<sup>2</sup> المرجع السابق نفسه، ص 89.

<sup>3</sup> أبوبكر بوسالم، دور التمكين الإداري في التميز التنظيمي، أطروحة دكتوراه، جامعة تلمسان، الجزائر، 2015، ص 21.

المدركة لدى الأفراد تعبر عن شعور الفرد بالحرية في الاختيار عندما يرتبط الأمر بالانجاز وعمل الأشياء، واختيار البديل المناسب لتنفيذ العمل بما يتناسب مع وجهة نظر الفرد وتقديره الخاص.

### 3 3 2 2 4 بعد التأثير : Impact

يعكس اعتقاد الأفراد بأنهم يستطيعون التأثير على النظام الذين يعملون في إطاره، وهو أيضا إدراك الدرجة التي يمكن من خلالها للفرد أن يؤثر على النتائج الإستراتيجية، الإدراكية أو العملياتية ( التشغيلية) في العمل. ويعني وفق <sup>1</sup>thomas & velthouse الدور الجوهرى أو الحقيقي لسلوك الفرد العامل في انجاز مهام عمله، ومن ثم مدى استشهاده للفرق الذي من الممكن أن يحدثه هذا الدور كعضو فعال في منظومة معينة.

### 3-3-3 نحو مقارنة متكاملة للتمكين

يعني التمكين أن تعطي القوة للموظفين لانجاز مهامهم، ويعرفه Potterfeild 1999 على أنه إحساس بالقدرة على التأثير ومعالجة المشاكل واقتراح الحلول والمساهمة دون الرجوع إلى المسؤول <sup>2</sup>Trembley et Simard 2005، هذان التعريفان يعبران عن وجود جانبين: الأول يشمل شروط العمل والممارسات القيادية وخصائص العمل الواجب توفرها بغرض اكتساب العامل مزيدا من القوة، وهو ما يعبر عنه بالتمكين الهيكلي أما الجانب الثاني فيتجاوز الإطار القانوني يرتبط أكثر بالحالة النفسية للموظفين الممكنين.

### 3-3-3-1 الفرق بين التمكين الهيكلي والنفسي

يمكن تلخيص الفرق بين التمكين الهيكلي والنفسي في الجدول الموالي:

<sup>1</sup> يونس عواد وحيدرة رجب، مرجع سبق ذكره، ص89.

<sup>2</sup> LASHLEY Conrad, Empowerment : HR strategies for service excellence, British library, UK, 2001, P 22.

جدول رقم 3 : الفرق بين التمكين الهيكلي والتمكين النفسي

| المنظور الهيكلي                                                                         | المنظور النفسي                                                                                  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| -توجه كلي mocro                                                                         | -توجه جزئي micro                                                                                |
| -يرتكز على سلوك المسؤول الممكن                                                          | -يرتكز على سلوك الفرد (العامل المُمَكَّن في حد ذاته)                                            |
| -يرتكز على الشروط التنظيمية مثل الهيكل، السياسة، الممارسات المُجسَّدة للتمكين في العمل. | -يركز المسؤول المُمَكَّن على الجانب النفسي العامل من خلال المعني - التأثير الاستقلالية- الكفاءة |

Source : Gretchen Spreitzer, Taking Stock: A review of more than twenty years of research on empowerment at work, ( In: C. Cooper & J. Barling, The Handbook of Organizational Behavior), Sage Publications, 2007, P 54-72.

### Robbins & al 2002 نموذج 2-3-3-3

حاولت العديد من البحوث إيجاد نمط pattern شامل للتمكين، ومن خلال قراءتنا للأدبيات في هذا الجانب اخترنا نموذج Robbins وزملاؤه لما يتميز به من الوضوح والجدية، حيث يقترح Robbins وزملاؤه أن عملية التمكين تعكس تفاعل بين بيئة العمل المحلية والعمال (بصفتهم الفردية) في إطار سياق تنظيمي أوسع ويربط النموذج المقترح بين:<sup>1</sup>

- السياق التنظيمي: organizational context والذي يتمثل في الثقافة التنظيمية السائدة في المنظمة .

- بيئة العمل المحلية local work environnent ويتمثل :

- هيكل العمل : والذي بدوره يشمل : تحويل السلطة والقوة؛ المشاركة المعلومات والموارد.

<sup>1</sup>Robbins & al, An Integrative Model of the Empowerment Process, Humain Ressource Management Review, Vol 12, 2002, USA, p 419-443.

-ممارسات الموارد البشرية HR practice مثل : التدريب training، نظام التعويضات والنظام التأديبي reward and discipline systems؛ تقييم الأداء performance feedback and evaluation.

-إجراءات الإدارة المحلية local management action : التفاعل بين الإدارة والعاملين؛ طبيعة السلوك القيادي.

- المواقف والاتجاهات الوسيطة interviewing perception and attitudes: المواقف مثل الفرصة opportunity والدعم support، الاتجاهات: الالتزام (commitment) والثقة trust

- مكونات/أبعاد التمكين النفسي، وهي المعنى - التأثير - الاستقلال والكفاءة .

- الفروقات الفردية.

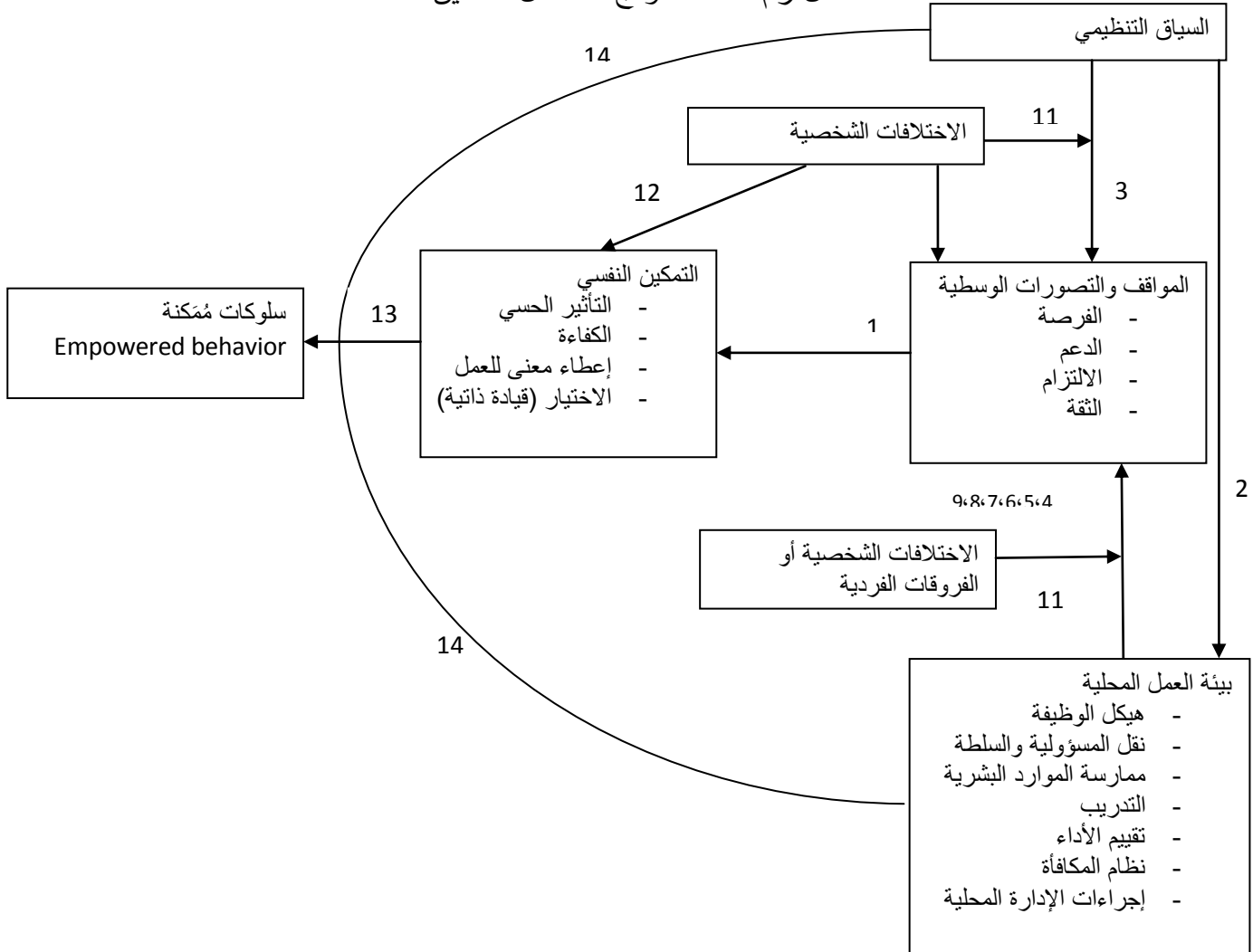
حيث الخطوة الأولى لهذا النموذج المقترح تتمثل في بناء بيئة عمل محلية ضمن سياق تنظيمي أوسع/أشمل يضمن تفاعل بين مكونات المنظمة على أساس تداول وتشارك كل من القوة والسلطة (سلوك تمكيني) ويكون في نفس الوقت محفزاً للعاملين على تبني هذه السلوكات.

اتجاهات العاملين والتي تتمثل في الثقة والالتزام، والمواقف والتي تتمثل في الفرصة في التأثير على نتائج العمل والدعم التنظيمي المقدم من طرف المشرفين، كلها تتأثر بالسياق التنظيمي العام من جهة وتتأثر أيضاً ببيئة العمل المحلية.

ويقترح النموذج أن الاتجاهات والمواقف، تتحول إلى متغير - تأثيره جوهري - في العلاقة بين كل من البيئة المحلية والسياق التنظيمي العام من جهة، والتمكين النفسي من جهة أخرى، حيث أنه في غياب هذا الدور الوسيط للاتجاهات والمواقف تكون نتيجة التمكين ضعيفة، وهو نفس الدور الذي تمثله الخصوصيات/الاختلافات الفردية في تأثيرها على كل من البيئة والسياق التنظيمي، ويتحول دورها إلى التأثير المباشر على الاتجاهات والمواقف، وب نفس المستوى تؤثر على

التمكين النفسي، وكل هذه العناصر بدورها تؤثر على محصلة التمكين النهائية والتي تتمثل في السلوك التمكيني.

شكل رقم 17 : النموذج المتكامل للتمكين



Source : Robbins & al, An Integrative model of the empowerment process,

Humain ressource management review, vol 12, 2002, USA, p 421.

العلاقة (2) : تعكس الترابط بين السياق التنظيمي العام وبيئة العمل .

العلاقة (3) : هي الاتجاهات ( الفرصة والدعم التنظيمي ) والمواقف ( الالتزام والثقة )

ومدى تأثيرها بالسياق التنظيمي العام .



العلاقة (4). (5). (6). (7). (8). (9) : تمكن من معرفة مدى تأثير الاتجاهات والمواقف بيئة العمل المحلية .

العلاقة (1) :الاتجاهات و المواقف ( الدور الوسيطي) تمثل العوامل الأساسية التي من خلالها يؤثر كل من بيئة العمل والسياق التنظيمي على التمكين النفسي، وذلك بالشكل التالي: مناخ العمل يؤثر على بعد التأثير impact ويؤثر أيضا على بعد الكفاءة، أما الثقة فتؤثر في الاستقلالية، والالتزام يؤثر في المعنى، هيكل العمل يؤثر على الفرصة، في حين يؤثر تحويل القوة/السلطة على الالتزام، ويؤثر تشارك الموارد والمعلومات على الإحساس بالدعم، وكل من الالتزام والثقة، يؤثر التدريب على الدعم والالتزام، أما التقييم فيؤثر على الدعم والثقة، وتؤثر إجراءات الإدارة على الإحساس بالدعم والثقة والالتزام.

كما يقدم النموذج تصور لتأثير الفروقات الشخصية (الرغبات والميولات، أخلاقيات العمل المعرفة والمهارة) على الاتجاهات والمواقف وعلى أبعاد التمكين النفسي.

هذا النموذج يعطي صورة أكبر عن التمكين في المنظمة، فهولا يكتفي بعناصر التمكين النفسي التي أشار إليها Thomas&Velthouse، حيث أضاف الباحث في نموذجهم المناخ العام بمختلف مستوياته انطلاقا من الفرد، مروراً بوحدة العمل (البيئة المحلية)، ثم إلى المستوى الأكبر (السياق التنظيمي)، من أجل الحصول على منظمة مُمكنة (سلوكات مُمكنة من الموظف والمنظمة على حد سواء).

### خلاصة:

بشكل مختصر تمكين الموظفين يعني أن تعطى القوة للموظفين لانجاز مهامهم، هذا التعريف يعبر عن وجود بعدين أساسيين، الأول يشمل شروط العمل والممارسات القيادية وخصائص العمل الواجب توفرها بغرض إكساب الموظفين مزيداً من القوة، وهذا ما يعبر عنه بالتمكين الهيكلي، أما البعد الثاني فيتجاوز الإطار القانوني ليرتبط أكثر بالحالة النفسية للموظفين المُمكنين، وقد حاولت الكثير من البحوث توضيح الفرق بين البعدين، وهناك من المنظرين من اعتبر أن البعدين متكاملين ومتماثلين 96 وقد حاولت الدراسة في هذا الفصل إيجاد نموذج متكامل وشامل لتمكين الموظفين.

الفصل الرابع :

إستراتيجية التمكين

## 4- استراتيجية التمكين

يعرف التمكين بأنه إستراتيجية إدارية تمنح العامل القوة للتصرف واتخاذ القرارات وتحقيق المشاركة الفعلية في إدارة المنظمة التي يعملون فيها بالشكل الذي يساعد على خلق التفكير الإبداعي وتحمل المسؤولية وخلق الرقابة الذاتية. كما يعرفه Brown and Harvey 2006 على أنه إستراتيجية حديثة تهدف إلى إطلاق الطاقات الكامنة للأفراد ومشاركتهم بتحديد الرؤية المستقبلية للمنظمة وذلك لأن نجاح المنظمة يعتمد على كيفية تكامل حاجات الأفراد مع رؤية المنظمة و أهدافها.

امتداداً للعديد من المساهمات على مدار القرن الماضي ظهر مفهوم التمكين في شكل إستراتيجية تزوج بين الإطار الممارساتي والإطار القانوني للظاهرة الإدارية ككل، وانطلاقاً من تسعينات القرن الماضي أصبح التمكين، المفهوم الأكثر تداولاً للتعبير عن نموذج للتسيير حيث تجسيد المهام والسلطات تحول إلى الموظفين في الخطوط الأمامية، وعن منظمات تختفي فيها المستويات الإدارية المتعددة لتعوضها فرق العمل ذاتية التسيير، وتوجه فيها القوة نحو الأسفل وإلى عمال الخطوط الأمامية.

لذلك خصصنا هذا الفصل لبسط وتحليل الآليات الممارسات وكذا الشروط التي من شأنها

أن تسهل تجسيد وتطبيق إستراتيجية التمكين في أرض الواقع.

المبحث الأول : أشكال التمكين ومستوياته

المبحث الثاني : التحول إلى المنظمة الممكنة

المبحث الثالث : حدود التمكين ومعوقاته

## 4-1 أشكال التمكين ومستوياته

اختلف الباحثون حول الممارسات الإدارية المناسبة والتي يجب اعتمادها لتحقيق التمكين، حيث اعتبر Beach 96 الالتزام لدى العاملين هو الإستراتيجية الأنجع لذلك، فيما ذهب Cook 96 إلى أن التدريب وفرق العمل هي الدعائم الأساسية لهذا التحول، كما أن هناك من ذهب إلى البحث في دور القائد في تحقيق التمكين وهذا ما سنحاول تفصيله أكثر في المطالب التالية.

### 4-1-1 أشكال التمكين

اقترح الباحثون العديد من الأنماط والأشكال لتحقيق وتجسيد التمكين وسنكتفي بالتركيز على ثلاثة أشكال أساسية فقط.

#### 4-1-1-1 التمكين من خلال الإدماج

تعود بداية مفهوم الإدماج Involvement إلى الأبحاث المبكرة في عقد الثلاثينات من القرن المنصرم والتي ركزت على دور القيادة الديمقراطية Democrate leadership في منظمات الأعمال، حيث أكدت النتائج أن مشاركة الأفراد العاملين في اتخاذ القرارات تتمثل في صورة من صور الالتزام العالي من قبل المستويات الدنيا للمنظمة اتجاه تلك القرارات لأنهم ساهموا في اتخاذها<sup>1</sup> Lawler 92. كما اعتبر Evans 2008 أن مبادرات إدماج العاملين ليست جديدة، وأن هناك العديد من البرامج والتجارب قد طبقت وأن الممارسات المبكرة لإدماج العاملين قد أثرت على

<sup>1</sup> إحسان دهش جلاب و كمال كاظم طاهر الحسيني، إدارة التمكين و الاندماج، ط2، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، 2014، ص 127.

الممارسات الحديثة إلى حدّ كبير<sup>1</sup>، حيث ارتبط مفهوم الإدماج بمداخل إدارية عديدة مثل إدارة الجودة الشاملة، إعادة الهندسة، خدمة العملاء/الزبائن والمنظمة المتعلمة.

حاول Wall & Lischerson 77 تحديد مفهوم الإدماج من خلال ربطه بثلاثة عناصر

أساسية هي<sup>2</sup>: التأثير والتفاعل وتقاسم المعلومات، Marchington بدوره ربط مفهوم إدماج العاملين بمدى مساهمة ومشاركة العاملين في اتخاذ القرارات<sup>3</sup>. أما Vera 2001 فيعرفه بأنه طريقة لانغماس الأفراد العاملين في جميع المستويات في عملية التفكير التنظيمية<sup>4</sup>.

كما يعرفه Sunhilde & Simona 2008 على أنه نظام system يشجع العاملين على المشاركة في تحسين الأعمال من خلال استعمال قدراتهم الإبداعية بقصد تقديم اقتراحات للتحسين والمشاركة بمعارفهم وخبراتهم لاسيما تلك التي تتصل بأعمالهم المباشرة. في حين ذهب Robbins & Judge 2009 إلى اعتباره عملية مشاركة تستعمل مدخلات العاملين ومقاصدهم<sup>5</sup>. Intended

فإدماج العاملين يعني إشراكهم في منظومة اتخاذ القرار وفي معالجة المشاكل التي تواجه المنظمة، ويقتضي الإدماج توفير أربعة مكونات أساسية<sup>6</sup>:

- توفير المعلومات عن إستراتيجية المنظمة وعملياتها ونتائج أدائها؛
- المعرفة الكافية بالعمل ونظام العمل داخل المنظمة؛
- توفر القوة لاتخاذ القرار وتجسيده في كل مراحل انجاز المهام؛

<sup>1</sup> نفس المرجع السابق، ص 128.

<sup>2</sup> Ian Beardwell & al, Humain Resource management : A contemporary approach, Fourth edition, Pearson Education Limited, UK, 2004, P541.

<sup>3</sup> Ibid, P541.

<sup>4</sup> إحسان دهش جلاب و كمال كاظم طاهر الحسيني، مرجع سبق ذكره، ص 129.

<sup>5</sup> إحسان دهش جلاب و كمال كاظم طاهر الحسيني، مرجع سبق ذكره، ص 130.

<sup>6</sup> Edward E. Lawler, Designing High Performance Organizations, Center for Effective Organizations, Marshall School of Business, University of Southern California, 2001, P15.

– نظام مكافآت موازي للنتائج الفردية والجماعية.

تقوم المنظمات بإدماج عاملها من خلال <sup>1</sup> دوائر الجودة circle quality، فرق الإحاطة team briefing فرق العمل الجماعي team working، فرق العمل المدارة ذاتيا self managed team، جماعات حل المشكلات. والهدف من إدماج العاملين في عمليات اتخاذ القرار هو زيادة الشعور بالالتزام لدى العاملين والارتباط بالمنظمة الأمر الذي يؤدي بدوره إلى شعورهم بالتَمَكُّن finling empowered والذي يشمل أعلى درجات الالتحام بين المنظمة والعاملين.

#### 4-1-1-2 التمكين من خلال إثراء العمل

يعتبر إثراء العمل Job enrichment من أهم أشكال التمكين، فهو يهدف لمعالجة مشكلة ضعف التحفيز لدى العاملين والذي يرتبط أساسا بطبيعة العمل الممارس أو في كثير من الأحيان بروتينية المهام، حيث إثراء العمل يعني إعادة <sup>2</sup> تصميم العمل بحيث يتم تنويع المهام والأنشطة وإعطاء العامل مزيد من الاستقلالية في اختيار كيفية انجاز هذه المهام، والتركيز على تفعيل الرقابة الذاتية على العمل وحصوله على معلومات عن مستويات أدائه. Graham & Benett 98 يعتبر أن إثراء العمل يحدث عندما يكتسب العامل مسؤولية أكثر ونطاق أوسع لاتخاذ القرار مع استعمال مهارات (طاقات) لم يتم استعمالها أو استنفادها من قبل <sup>3</sup>.

يتقاطع مفهوم إثراء العمل مع التمكين في أنه يركز على زيادة الدور الداعم للمسؤولين support وتقليل دور المراقب المباشر، وبناءا على ذلك فالإثراء الوظيفي يعد عملية أساسية

<sup>1</sup> Ian Beardwell & al, Op.Cit, P539.

<sup>2</sup> عبد الله بن عبد الرحمن البريدي ونورة بنت محمد الرشيد، مستويات ومعوقات التمكين وعلاقته بالولاء التنظيمي في المصارف السعودية، دورية الإدارة العامة، المجلد 52، العدد 2، 2012، ص 169.

<sup>3</sup> H.T Graham & R. Bennett, Human resources management, 9<sup>th</sup> edition, FT/Prentice Hall, UK, 1998, P73.

لتطبيق التمكين<sup>1</sup>، فهذا الأخير يتطلب إعادة تقييم العمل وإحداث تغييرات فيه يكون الهدف منها خلق شعور لدى الموظف بالفعالية الذاتية والقدرة على التأثير في بيئة العمل التي ينتمي إليها.

#### 3-1-1-4 التمكين من خلال الالتزام

يعتبر الالتزام commitment محور أساسي في كل من التحفيز والتعلم التنظيمي وهو مقياس لقوة ارتباط الموظف مع أهداف المنظمة وقيمها، ويعرف الالتزام<sup>2</sup> على أنه ارتباط عاطفي أو نفسي بالعمل أو مكان العمل أو بالمنظمة.

يتضمن تمكين العاملين من خلال الالتزام بأهداف المنظمة وتشجيعهم لتحمل مسؤوليات أكبر عن أدائهم، ويمكن الحصول على التزام العاملين من خلال تحسين رضا العاملين عن العمل والشعور بالانتماء إلى المنظمة، وزيادة مشاركة العاملين في اتخاذ القرار وإدماجهم في تحديد توجهات المنظمة المستقبلية ومواجهة مشاكلهم.

وقد أشار Agyris إلى أن الالتزام مفهوم أساسي يتقاطع فهمنا له مع فهمنا للاقتصاد

والإستراتيجية والإدارة وتكنولوجيا المعلومات والعمليات ويأخذ الالتزام شكلين<sup>3</sup>:

- الالتزام الخارجي وهو يماثل الالتزام التعاقدية.

- الالتزام الداخلي وهو يماثل الالتزام الأخلاقي.

كما يؤكد Argyris على أن الشكل الثاني أي الالتزام الداخلي يتقاطع مع التمكين، فهو يؤكد

على أن مزيد من الالتزام الداخلي يساوي بنفس الحجم والطبيعة مستوى التمكين عند الفرد. حيث

يقوم المدير في المنظمة المبنية على الالتزام الخارجي ب:<sup>4</sup>

- تحديد المهام للموظفين في المستوى الأدنى؛

- تحديد السلوكيات المطلوبة لتنفيذ المهام؛

<sup>1</sup>Virgil Burton & al, Encyclopedia of management, 5th edition, Thomson Gale, USA, 2006, P254.

<sup>2</sup>Isaiah O. Ugboro, Op.Cit, P235.

<sup>3</sup>Chris Argyris, Empowerment: The emperor's new clothes, Harvard business review, May-Jun 1998, P 99.

<sup>4</sup>Ibid,, P100.



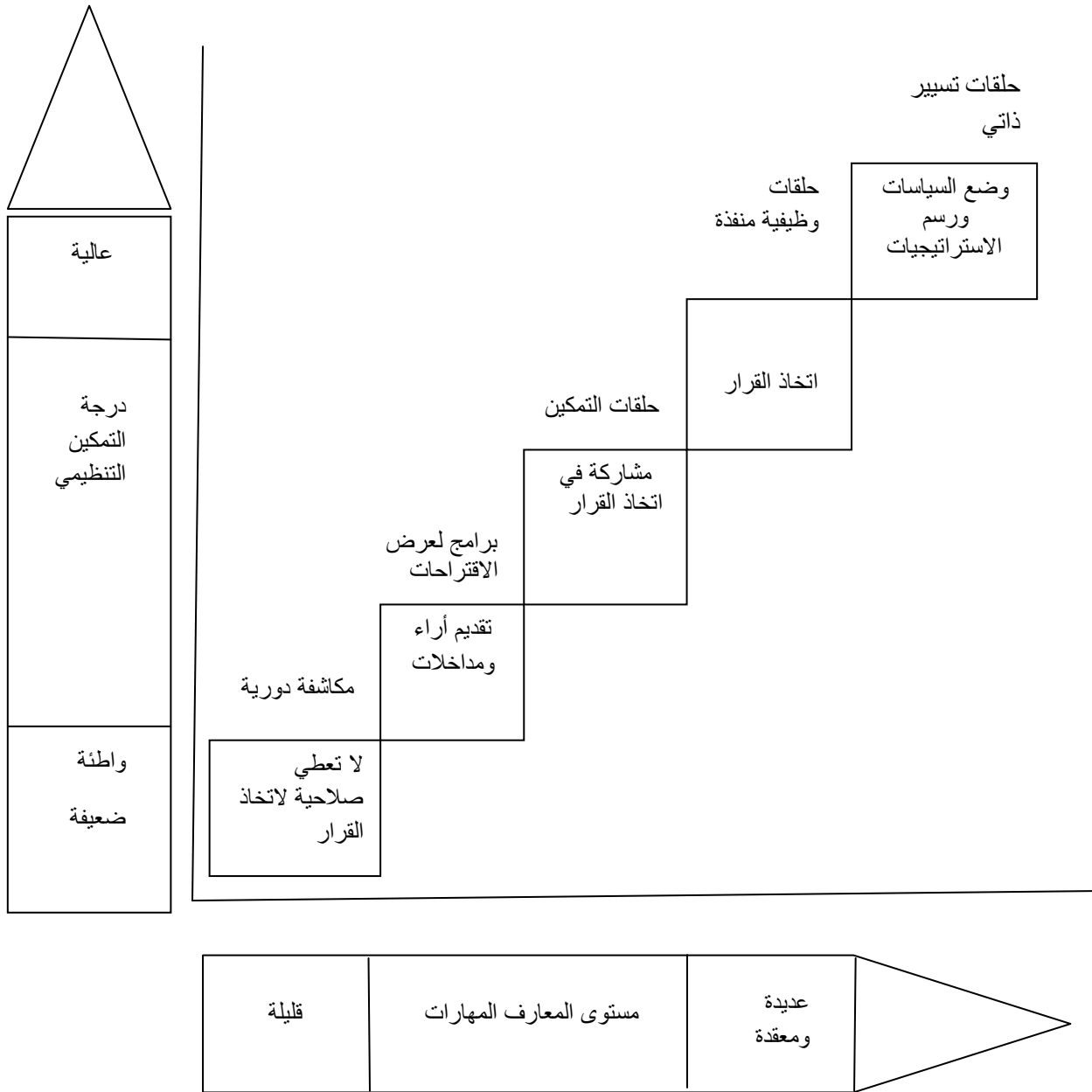
- تحديد أهداف الأداء والأهداف ذات الأولوية للموظف.
- أما الالتزام الداخلي فهو أكثر اتساقاً مع ثقافة التمكين، فهو يحدد نوعية العلاقة بين المديرين والمرؤوسين بشكل يتطلب تحولاً كبيراً في مواضع المسؤولية على النحو التالي:<sup>1</sup>
- الأفراد يحددون مهامهم وأدوارهم ضمن سياق رؤية المنظمة وأهدافها التي تحددها الإدارة؛
- يحدد الأفراد السلوكيات والخطط المناسبة لتنفيذ المهام؛
- يتشارك المدراء والمرؤوسين في تحديد أهداف الأداء للأفراد؛
- يحدد المدراء والمرؤوسون معاً الأهداف الفردية ذات الأولوية ومدى وكيفية ارتباطها بأهداف المنظمة.

#### 4-1-2 مستويات التمكين وخطواته

ذهبت أغلب المساهمات التي تناول إستراتيجية التمكين إلى التركيز على القوة في صناعة القرار بمدلولها التنظيمي لتحديد مستويات التمكين، وقد أكد Marquardt في كتابه بناء المنظمة المتعلمة Building a Learning Organization على هذه العلاقة الوثيقة وكونها : أي القوة، المفتاح لعمليات التمكين، ويوضح الشكل التالي عناصر ومستويات التمكين حسب Marquardt انطلاقاً من حجم القوة الممنوحة للعامل المُمَكَّن.

<sup>1</sup>Ibid, P100.

الشكل رقم 18: مستويات التمكين عند Marquardt



المصدر: مطر بن عبد المحسن الجميلي، ص 54.

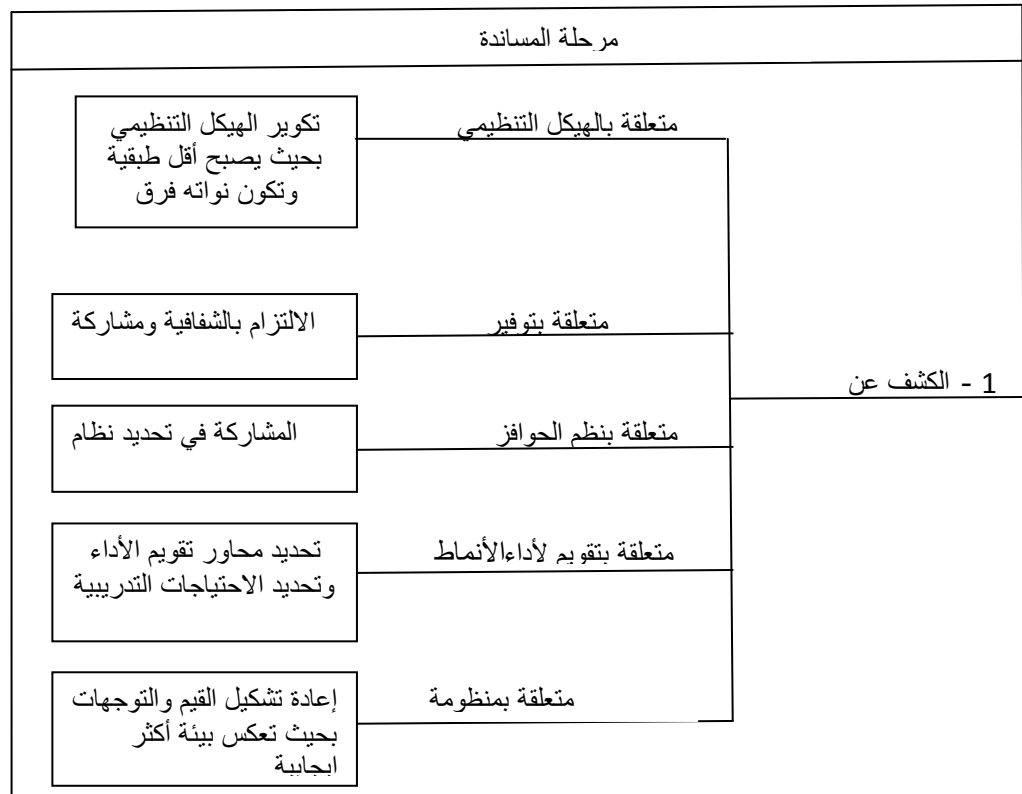
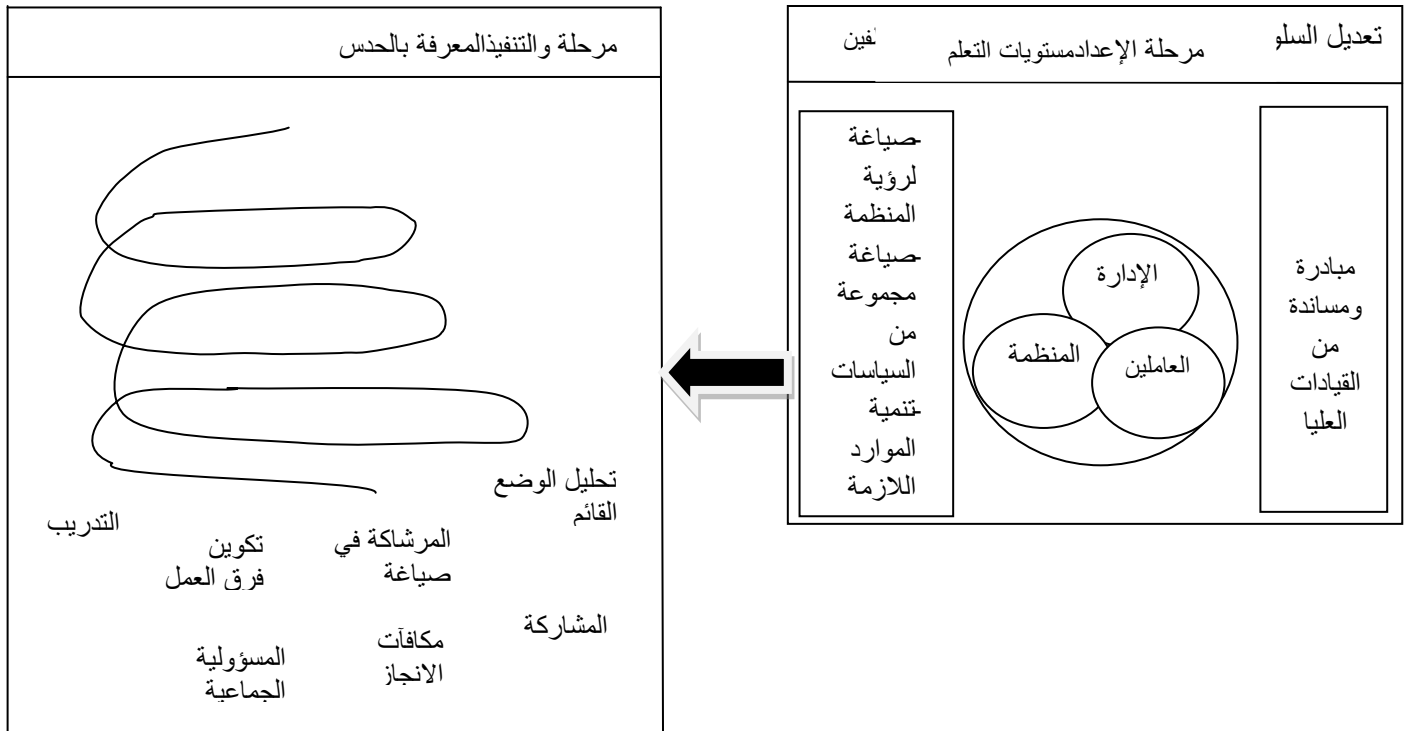
هذا الشكل يربط درجة التمكين بمدى مساهمة العامل في اتخاذ القرار، حيث كلما كان دوره

في اتخاذ القرار أكثر وضوحاً وتأثيراً ارتفع مستوى التمكين.

- فالمستوى الأول يتمثل في الاستشارة الانتقائية، حيث يطلب من العاملين وبشكل فردي معلومات محددة وآراء حول بعض جوانب القرارات، على أن هذه المعلومات ليست بمثابة حلول لمشكلات معينة بقدر ما هي مساهمات انتقائية وجزئية دون الإلمام بتجليات المشكلة المعالجة.
- في المستوى الثاني أو المتوسط تزداد مساهمة العاملين في حل المشكلات انطلاقاً من اطلاعهم على تفاصيل المشكلة حتى يتمكنوا من تشخيص المشكلة و الحلول المناسبة لها، على أن يضل القرار النهائي ضمن سلطة الإدارة العليا.
- في المستوى الأعلى يمتلك العاملون معلومات وافية عن المشكلة وحرية المبادرة والقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة وبالتالي التحكم أكثر في مجريات العمل ومقتضياته.
- بدورها عالية عبد المجيد عارف<sup>1</sup> اقترحت نموذجاً لتطبيق التمكين في المنظمات العامة وقد اشتمل على ثلاث مراحل هي :
- **مرحلة الإعداد:** هي مرحلة تفاعل المنظمة والإدارة والعاملين لتهيئة البيئة الملائمة للتمكين من خلال العمل على :
    - تحسين أساليب الحصول على الخدمة؛
    - المزيد من المرونة والكفاءة في استخدام الموارد؛
    - التخلص من نمط الإدارة بالأمر والسيطرة، ومن اللوائح المدعمة لهذا السلوك؛
    - الاستخدام الأمثل للتقنية لتوصيل الخدمة؛
    - التقليل من التداخل في الاختصاصات.
  - **مرحلة التنفيذ:** تأخذ شكل الزنبرك يحتوي مجموعة خطوات تتكرر بشكل دوري وفقاً لمستوى أعلى من الأداء يعكس التطور المتوقع لأداء العاملين نتيجة لاستمرار المشاركة في المعلومات

<sup>1</sup> عالية عبد الحميد عارف، مرجع سبق ذكره، ص 42.

شكل رقم 19: مراحل التمكين في المنظمات العامة.



المصدر: عالية عبد المجيد عارف، مرجع سبق ذكره، ص 41.

وتشمل كل حلقة من حلقات الزنبرك العمودي على الخطوات التالية:

- تقييم الوضع الراهن؛
  - المشاركة المعلوماتية؛
  - المشاركة في صياغة أهداف واضحة للإدارة والعاملين؛
  - التدريب الإداري والمهاري؛
  - تكوين فرق عمل ذاتية يختلف أعضاؤها وأهدافها تبعا لاختلاف الأهداف؛
  - المسؤولية الجماعية عن مستوى الأداء؛
- تقييم ومكافأة الانجاز والإبداع.
- **مرحلة المساندة:** تتكون من محاولات التطوير المستمر من خلال التدقيق المستمر للمشكلات والعقبات التي تظهر أثناء العمل لكي يتم علاجها أولاً بأول.
- في حين اعتبرت Spreitzer 96 أن تحقيق التمكين يتطلب العمل على المستويين معا وهما: التمكين النفسي والتمكين الهيكلي، حيث الهدف من التمكين النفسي هو تعديل وتوجيه وتغيير قناعات العاملين تجاه أهمية التمكين وفوائده، لتتبع هذه العملية بالمرحلة الثانية والتي تتمثل في تهيئة مناخ العمل لتطبيق التمكين بما يضمن تجسيد الأهداف المرجوة من خلال تقليل مقاومة العاملين للتغييرات التي تنشأ عن ذلك، ويرتكز هذا الطرح على عاملين يسهمان بشكل تام في تمكين العاملين:
- عوامل شخصية: هي العوامل الخاصة بالفرد ذاته، بمعنى تحديد مراكز التحكم في تفكير الفرد اعتمادا على مجموعة عوامل متداخلة؛
  - عوامل وظيفية: تتمثل في مرونة التنظيم في تزويد العاملين بالمعلومات بالإضافة إلى نظم الحوافز المطبقة، وتتضافر هذه العوامل فيما بينها بشكل ايجابي ينتهي إلى تمكين العاملين بأبعاده الأربعة (المعنى، الكفاءة، الاستقلالية والتأثير) ، ومن ثم يؤدي التمكين

إلى رفع الكفاءة والإبداع بشرط توفر الرغبة لدى العاملين في تحقيق التفوق، وهذا يتطلب تمتع المنظمة بقدر من الاستقرار كعنصر أساسي يدعم التمكين إلى جانب رغبة العاملين وإصرارهم على تحقيق أهداف المنظمة.

#### 4-1-3 نماذج التمكين

اقترح الباحثون والممارسون على حد سواء نماذج عديدة لتجسيد إستراتيجية التمكين في المنظمات، وقد تنوعت اقتراحاتهم نتيجة لتنوع وتعدد المداخل التي ينطلقون منها للتأسيس لأطروحاتهم، وقد جاءت البحوث اللاحقة لتدعم بعض النماذج وتسقط أخرى اعتماداً على تقييم هذه النماذج ميدانياً وأكاديمياً. وفي هذا المطلب سنعرض على أهم هذه النماذج حيث سنركز على النماذج الأكثر تداولاً بين الدراسات المختلفة والتي جرى اختبارها في بيئات مختلفة.

#### 4-1-3-1 نموذج Kanungo & Congar 88

اعتبر Kanungo & Congar أن التمكين يماثل مفهوم القوة، حيث يمكن النظر إليه من زاويتين<sup>1</sup> أولاهما النظر إلى التمكين كمركب اتصالي فهو يدلّ ضمناً على تفويض السلطة، وثانيهما النظر إلى التمكين كمركب نفسي يدلّ ضمناً على أكثر من المشاركة في السلطة، وقد حدّد الباحثان خمسة مراحل لسيروية عملية التمكين:

- المرحلة الأولى : يتم فيها تشخيص الظروف داخل المنظمة والتي تسبب الشعور بفقدان

القوة بين العاملين والعمل على إزاحتها، وقد صنف Kanungo & Congar هذه الأسباب

إلى<sup>2</sup>:

<sup>1</sup> حسين موسقا سمالبناء، أثار إستراتيجية التمكين التنظيمية على عمليات إدارة المعرفة في المصارف التجارية الأردنية، أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية، الأردن، 2012، ص 43.

<sup>2</sup> J. A Conger R.N Kanungo, The Empowerment Process: Integrating Theory and Practice, Academy of Management Review, 1988, Vol 13, No 3, P477.

- العوامل التنظيمية :

- تغييرات تنظيمية رئيسية.
- المناخ التنظيمي.
- ضغوط تنافسية.
- ضعف نظم الاتصال.

- العوامل المرتبطة بنمط الإشراف:

- الأوتوقراطية أو السلطة العالية (مراقبة) .
- السلبية (التركيز على النقائص) .

- نظام المكافآت:

- تحديد اعتباطي للمكافآت.
- ضعف قيم التحفيز.
- غياب الإبداع والكفاءة.

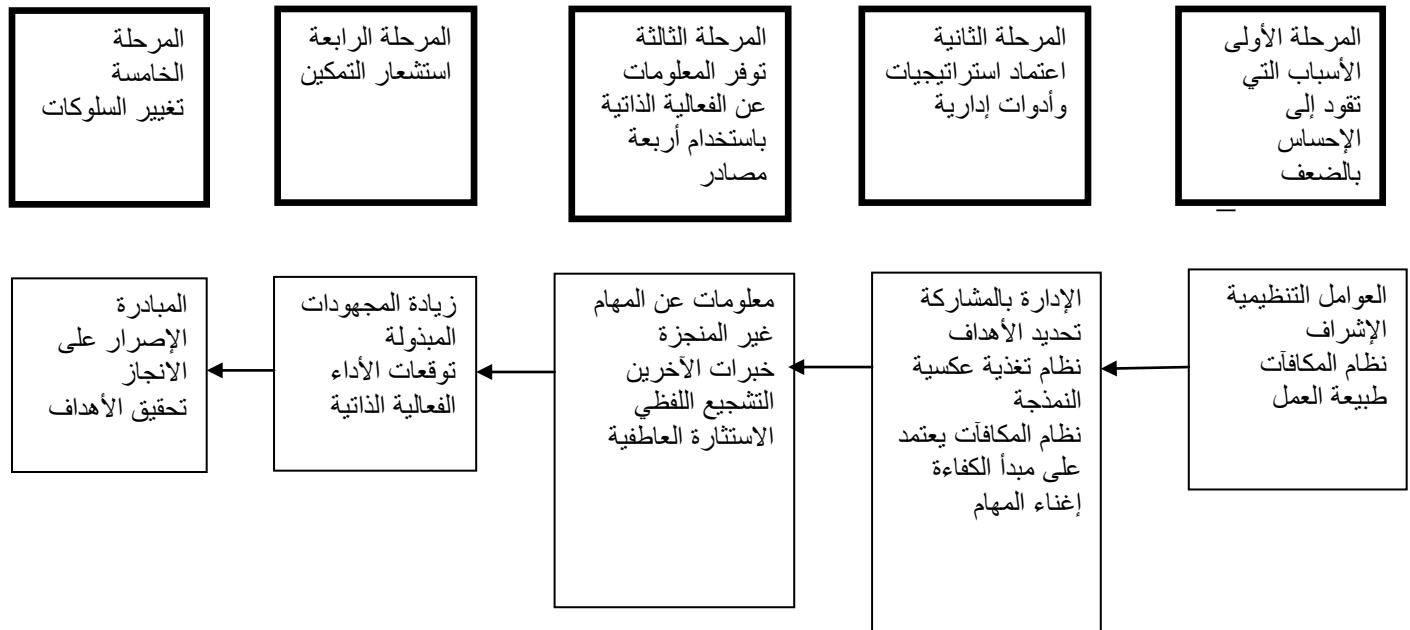
- عوامل مرتبطة بتصميم العمل:

- عدم وضوح الأدوار والمهام .
- ضعف التدريب والدعم التقني .
- ضعف السلطة الممنوحة .
- التحديد الخاطئ للموارد .
- أهداف غير واقعية .
- محدودية الاتصال بين القيادات الإدارية والعاملين .
- الروتين الشديد .

• ضعف التنويع في المهام .

- **المرحلة الثانية:** استخدام أساليب إدارية لتمكين العاملين مثل الإدارة بالمشاركة والإثراء الوظيفي والمكافآت لإزالة العوامل المسببة لشعور الموظفين بالضعف، المشاركة في تحديد الأهداف : انشاء نظام للتغذية الراجعة، خلق القدوة والمثال، إثراء العمل .

الشكل رقم 20: نموذج المراحل الخمسة



source: Jay A. Conger & Rabindra N. Kanungo, The Empowerment Process: Integrating Theory and Practice, Academy of Management Review, Vol 13, No 3, 1988, P475.

- **المرحلة الثالثة:** توفير معلومات عن الفعالية الذاتية للعاملين باستخدام أربعة مصادر :
- معلومات غير منجزة والتي من شأنها أن تزيد من رغبة العامل في اكتساب مهارات جديدة تؤهله لمزيد من المسؤوليات والمهام الأكثر تعقيدا،
- توفير معلومات عن خبرة الآخرين واقتراحها كنموذج أو كقدوة وتعلم من الآخرين،
- استعمال كلمات التشجيع والاعتراف، وكل وسائل الإقناع الاجتماعية الأخرى مقابل كل مهمة يتم انجازها أو مبادرة يقوم بها المرؤوسين،



- الاستشارة العاطفية فالتمكن يتطلب التعامل مع الوضعيات العاطفية المختلفة للعامل مثل

الخوف، الضغط، الاكتئاب، القلق وكلها تضعف الفعالية الذاتية للعامل، حيث يقوم

المسؤول بتقديم الدعم العاطفي وخلق جو من الثقة بهدف تقليل تأثير العوامل العاطفية

على الفعالية الذاتية للعامل.

- **المرحلة الرابعة :** نتيجة للمرحلة الثالثة السابقة يستشعر الموظفون الإحساس بالفعالية الذاتية،

حيث يمكنهم تحديد مستويات عالية من الأداء المرغوب إنجازها، والسعي لتحقيقها انطلاقاً من

التحفيز الذاتي وحتى بغياب التحفيز المادي (الخارجي)، في هذه المرحلة يبدأ الموظفون بتكوين

إحساس أولي بالتمكن.

- **المرحلة الخامسة :** في آخر مرحلة يكتسب الموظفون الإحساس بالانتماء وسيشعرون بشكل

واضح تقاسم وتشارك القوة، وينعكس هذا الإحساس على إدراكهم للمناخ التنظيمي الداعم

للمبادرة وتحقيق الأهداف وإثبات الذات وتجاوز العقبات والصعوبات البيئية، ويقود التمكن هنا

إلى مستويات مرتفعة للأداء في العمل.

#### **Lashley Conrad 90 نموذج 2-3-1-4**

اقترح Lashley نموذجاً يتكون من 5 أبعاد أساسية تسهل تحديد مستوى التمكن والشعور

بالتمكن لدى الموظفين:

- **بعد المهمة<sup>1</sup> the task dimension :** يقصد ببعد المهمة مدى الحرية الممنوحة

للعامل لتحديد كيفية إنجاز المهام الموكلة إليه، والتي تؤثر مباشرة على مستوى أداء

<sup>1</sup> Lashley Conrad, empowerment : HR strategy for service excellence, Butterworth-Heinemann, UK, 2001, P155.

الفرد، ويؤكد lasby على ضرورة أن يتمتع العاملين بشكل مباشر بمزيد من الحرية في تحديد الصيغة أو الآلية المناسبة لانجاز المهام.

- **بعد توزيع المهام** <sup>1</sup>the task allocation dimension : يرتبط هذا البعد بالبعد

الأول، لكنه ضروري لتحقيق التمكين، وفي تفسيره لهذا البعد يرتكز Lashley على

المقارنة بين الممارسات الإدارية التقليدية وأدوات التمكين الحديثة، فالمنظور التقليدي

يفرض وجود مشرفين دورهم الرقابة المباشرة على مرؤوسيهـم وإعطاء الأوامر

والتوجيهات وتحديد ما يجب فعله وما لا يجب فعله، ونفس المبدأ ينطبق على

المشرفين حيث يكون هناك مستوى أعلى يقوم بالدور الرقابي والتوجيهي نفسه، أما

الميزة الأساسية للتمكين فتتمثل في الحرية الممنوحة في توزيع المهام بين العاملين

وتقليل الرقابة، وحرية التصرف مع المسؤولية المترتبة على ذلك.

- **بعد القوة** <sup>2</sup>power : تطبيق التمكين يعني إعطاء الموظفين المزيد من القوة وهذا

يعني إعادة توزيع السلطة داخل المنظمة والافتراض الأساسي لهذا البعد هو ضرورة

أن يلمس الموظفين إعادة توزيع القوة، هذا الشعور يؤدي بالضرورة في مرحلة أخرى

إلى الشعور بالتمكين، وغيابه يعني انعدام التمكين، ويرتبط بمدى قدرة الموظف

على التأثير في سياسات وتوجهات المنظمة.

- **بعد الالتزام** <sup>3</sup>commitment : يعتبر الالتزام أحد نواتج التمكين، وهو بدوره يحدد

مستوى التمكين، فمزيد من الالتزام يقود إلى زيادة المسؤولية الذاتية عن النتائج والرغبة

في تطوير الأداء واكتساب مهارات جديدة والرغبة في إحداث التغيير، فالمنظمة التي

<sup>1</sup>Ibid, P158.

<sup>2</sup>Lashley Conrad, Op.Cit, P160.

<sup>3</sup>Ibid, P164.

تسعى إلى تمكين موظفيها يجب أن تبحث عن أهم الممارسات الإدارية والمناسبة لتحقيق مزيد من الالتزام لدى العاملين.

- بعد الثقافة<sup>1</sup> the cultural dimension : تبني مفهوم التمكين يتطلب توفير مناخ داعم لعملية التمكين داخل المنظمة، حيث تؤسس ثقافة المنظمة في الأسفل إلى الأعلى وعلى أساس الثقة.

#### Thomas & Velthouse 90 3-3-1-4 نموذج

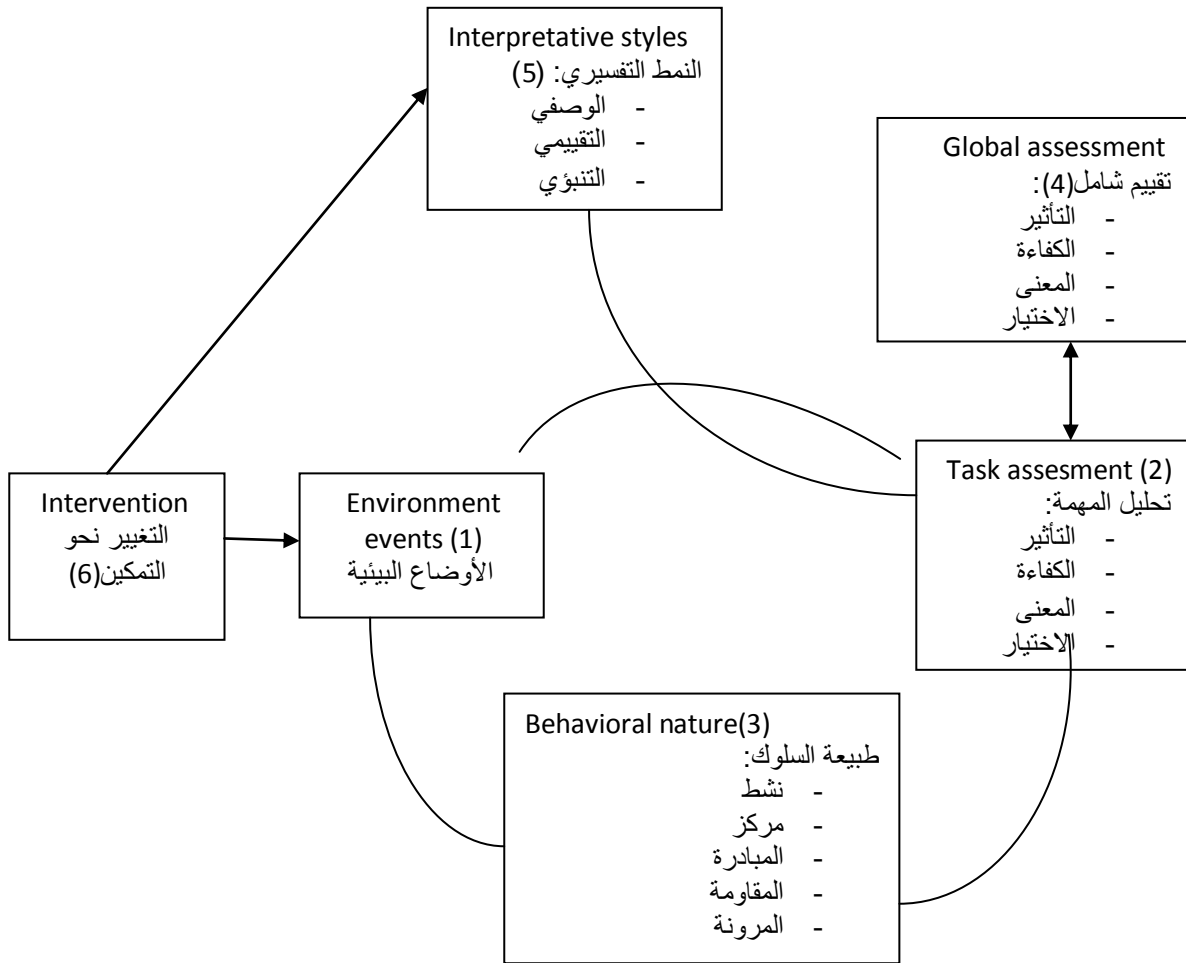
قدم Thomas & Velthouse النموذج المعرفي/الإدراكي للتمكين و الذي يركز على أربعة أبعاد هي<sup>2</sup>: المعني meaningfulness، الكفاءة competence، التأثير impact، الاختيار self-determination. كما اعتمد الباحثان في هذا النموذج على مقارنة مرحلية تتكون من ستة محطات مثلما هي مبنية في الشكل:

- حيث الخطوة الأولى من هذا النموذج تتعلق بالمعلومات المتوفرة عن البيئة وعن القيادة و فرق العمل والزملاء والمرؤوسين،
- الخطوة الثانية تتعلق بتقييم المهمة من خلال الأبعاد الأربعة سابقة الذكر، وهذه المرحلة تقودنا إلى
- الخطوة الثالثة والمتمثلة في تحديد طبيعة السلوك المتبع، حيث يصبح محصلة للمرحلة السابقة التي تم فيها تحليل أبعاد المهمة انطلاقاً من المرتكزات الأربعة،
- أما الخطوة الرابعة فيتم فيها تقييم وإعادة التقييم الشامل للمهمة انطلاقاً من المرتكزات السابقة، كمثال إذا كان التقييم مرتفع فهو يعبر عن تفاؤل الشخص حيال الاندفاع نحو مهام تتميز بالغموض.

<sup>1</sup> Ibid, P166.

<sup>2</sup> W. KThomas & B.A Velthouse, Cognitive Elements of Empowerment: An "Interpretive" Model of Intrinsic Task Motivation, Academy Management Review, Vol 15, No 4, 1990, P669.

الشكل رقم 21 : النموذج المعرفي للتمكين



Source: W. K. Thomas & B.A. Velthouse, Cognitive Elements of Empowerment: An "Interpretative" Model of Intrinsic Task Motivation, Academy Management Review, Vol 15, No 4, 1990, P670.

• الخطوة الخامسة وتتمثل في النمط التفسيري وهي خطوة رئيسية في النموذج المقترح، والتي

تعنى بأسلوب تفسير الفرد للمعلومات المتحصل عليها، ويمكن أن يكون نمط التفسير إما

<sup>1</sup>:

- وصفي : يتم فيها استقبال المعلومات كما هي .

- تقييمي : المعلومات المستجمعة يتم تحليلها والكشف عن النقاط القوة والضعف ومختلف

الفرص والتهديدات .

<sup>1</sup> أبو بكر بوسالم، دور التمكين الإداري في التميز التنظيمي، أطروحة دكتوراه، جامعة تلمسان، الجزائر، 2015، ص 48.

– التنبؤ : بعد تحليل المعلومات يحاول الوصول إلى استنتاجات انطلاقاً من المؤشرات المتحصل عليها .

كما تؤثر هذه الخطوة بدورها على أسلوب تحليل المهمة وهي الخطوة الثانية والرابعة .  
أما الخطوة السادسة فهي طرق التغيير نحو التمكين والتي تتضمن إجراء التعديلات والتصحيحات المناسبة على المؤثرات الخارجية وكذلك تغيير أنماط تفسير المعلومات.

#### 4-1-3-4 نموذج Bowen و Lawler

اقترح Bowen & Lawler 94 نموذجاً لتمكين العاملين انطلاقاً من تعريف التمكين بوصفه حالة ذهنية<sup>1</sup>، حيث يتكون النموذج الذي اقترحه الباحثان من طرفين، يعبر فيه الطرف الأول عن توجه الإدارة نحو فرض سيطرتها على الأفراد العاملين، في حين يعبر الطرف الثاني عن توجه الإدارة نحو إدماج العاملين، وفي هذا الاتجاه يقدم Bowen & Lawler التمكين على أنه دالة لأربعة متغيرات أو أبعاد أساسية هي : التمكين بالقوة، المعلومات، المعرفة، المكافآت. ويعتبر Bowen & Lawler أن غياب أحد هذه العناصر يجعل المحصلة العامة للتمكين صفر، ويعتبر أن التمكين يحدث عندما تقوم المنظمات بإعادة توزيع القوة والاتجاه بها إلى المستويات الدنيا، وتوفير المعلومات بنفس القدر المكافئ للقوة الممنوحة، وتشجيع اكتساب المعرفة من خلال التدريب، واعتماد نظام مكافآت مناسب للكفاءات والمهارات.

<sup>1</sup> D.E Bowen & E.E Lawler, The employee empowerment approach on service, Centre of effective organizations, University of southern California, USA, 1994, P70.

الشكل رقم 22: نموذج لمقاربة تمكين العاملين Bowen & Lawler

|                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>النواتج الايجابية</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• بالنسبة للعاملين:<br/>عاملين لجيهم الرغبة في ارضاء الزبون</li> <li>• بالنسبة للزبائن:<br/>تحقيق توقعات الزبائن</li> <li>• بالنسبة للمنظمة :<br/>تحقيق رضا الزبائن وولائهم</li> </ul> | <p>خلق حالة ذهنية لدى العاملين بحيث يشعرون:</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• مزيد من التحكم في مجريات العمل</li> <li>• مزيد من الوعي بمقتضيات الاداء داخل العمل</li> <li>• مزيد من المسؤولية حول مخرجات العمل</li> </ul> | <p>الممارسات الإدارية التي تفضي إلى إدماج مرتفع الاتجاه إلى أسفل الهرم ب</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• القوة: مثال حلقات الجودة</li> <li>• إثراء العمل</li> <li>• المعلومات: التغذية العكسية من الزبائن</li> <li>• بيانات عن المنافسين</li> <li>• بيانات عن الأداء</li> <li>• المعرفة : مهارات تحليل الأعمال</li> <li>• المكافآت: ربط المكافأة بجودة الانجاز الفردي والجماعي</li> </ul> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Source : D.E Bowen & E.E Lawler, The employee empowerment approach on service, Centre of effective organizations, University of southern California, USA, 1994, P74.

#### Menon 2001 5-3-1-4 نموذج

اقترح Menon نموذجاً يرتكز على مقارنة كلية لمفهوم القوة عند العاملين، انطلاقاً من

العوامل النفسية المرافقة للإحساس بامتلاك القوة، حيث أشار أن المقاربات الاجتماعية تناولت القوة

بوصفها تأثير محتمل في المناخ الاجتماعي التفاعلي، على عكس المقاربات النفسية التي تناولت

القوة بوصفها عامل تحفيزي يرتبط بمجموعة توقعات إعتقادية عند الفرد، لذلك فهو يرى أن دراسة

التمكين ارتبطت دائماً بإحدى هاتين المقاربتين، ففي الدراسات ذات الخلفية الاجتماعية يتم التركيز

على منح ونقل ومشاركة القوة، أما في الدراسات ذات الخلفية النفسية psychological tradition فيتم التركيز على الجانب الإدراكي للفرد المُمْكِن، أي حالته الذهنية والشعورية.

قسم Menon في نموذج القوة إلى ثلاثة أبعاد هي<sup>1</sup>:

- القوة بمعنى التحكم Power as perceived control

المدخل التقليدي لفهم القوة ينظر لها بوصفها ميول ذاتية للتأثير والتحكم في الآخرين، تستند إلى الحاجة إلى القوة، والحاجة إلى الإحساس بالقوة والقدرة، وتجاوز الإحساس بالضعف ومسبباته. ويساوي هذا البعد التأثير في نموذج Conger & Kanungo والتأثير عند Thomass & Velthous.

ومن أدوات زيادة القوة بهذا المعنى أشار Menon إلى التفويض والمشاركة في القرارات والمشاركة في توفير المعلومات وتشاركها.

- القوة بمعنى الكفاءة Power as perceived competence

الكفاءة الذاتية هي الإيمان بقدرة الشخص على تعبئة كل من المحفزات النفسية والقدرات الإدراكية لمواجهة وضعيات معينة. فالأشخاص يسعون دائما لزيادة كفاءتهم وقدرتهم على مواجهة مختلف الوضعيات وبالتالي فهم ينقادون نحو البحث عن امتلاك القوة الأدائية.

هذا البعد عبر عنه Conger & Kanungo من خلال بعد الكفاءة الذاتية وكذلك Thomas & Velthous وأيضا Bennis & Nanus.

- القوة بمعنى زيادة الطاقة Power as being towards acheving valued goals

<sup>1</sup>Sanjay T. Menon, Op.Cit, P159.

يعبر هذا البعد عن زيادة الطاقة energizing أي زيادة القدرة التي يصابها حالة شعورية حماسية بأهمية ما ينجز أو بالقدرة على تحقيق الأهداف الخاصة وأهداف المنظمة وبالتالي الإحساس بالقدرة على التأثير في مسار المنظمة.

كما أشار Menon إلى دور القائد الكريزماتي في تعزيز هذا البعد وأيضاً قدرة القيادة التحويلية على تحويل مواقف وافتراضات العاملين لتتوافق مع رسالة المنظمة وأهدافها، وزيادة الشعور لديهم بالقدرة على إحداث الفرق والتأثير في المجريات وفي أداء المنظمة ونجاحها، وقد عبر Conger & Kanungo عن هذا النموذج من خلال بعد المعنى meaningfulness.

## 4-2 التحول إلى المنظمة الممكنة

وصفت العديد من البحوث القرن الواحد والعشرين بعصر التمكين، حيث تتجه المنظمات نحو تبني التمكين كخيار لمعالجة النقائص والسلبيات التي تعاني منها المنظمات التقليدية/البيروقراطية، وبالتالي التحول إلى المنظمة المُمَكِّنة، وبغرض تحديد خصائص هذا النمط الجديد سنركز على ثلاثة بوابات لهذا الانتقال، آليات الانتقال من نمط ثقافة المنظمة التقليدية إلى ثقافة التمكين، أدوات تفعيل دور القيادة المُمَكِّنة وفرق العمل المُمَكِّنة.

### 4-2-1 الانتقال من نمط ثقافة المنظمة التقليدية إلى ثقافة التمكين

يعرف قاموس Oxford التمكين على أنه التحول إلى القوة أو أن يصبح الفرد أقوى<sup>1</sup>، و يعرفه أيضاً بأنه منح السلطة. و بتجميع المعنيين يتوضح لنا أن التمكين هو اكتساب الحرية

<sup>1</sup>[www.oxforddictionaries.com](http://www.oxforddictionaries.com)



والقدرة والقوة للتصرف ضمن سياق تنظيمي يقتضي تغيير ثقافة المنظمة، ويستهدف هذا التغيير خلق نمط سلوكي مغاير للنمط التقليدي.

#### 1-1-2-4 الفرق بين ثقافة البيروقراطية وثقافة التمكين.

الجدول التالي يوضح الفرق بين مرتكزات الثقافة المنشودة و هي ثقافة التمكين و بين مرتكزات الثقافة الهرمية أو المنظور التقليدي للتنظيم.

الجدول رقم 4: الفرق بين الثقافة في المنظمة الهرمية وثقافة التمكين.

| ثقافة المنظمة الهرمية | ثقافة التمكين                                           |
|-----------------------|---------------------------------------------------------|
| التخطيط               | vision تصور                                             |
| قيادة وسيطرة          | command/control                                         |
| الرقابة               | monitoring                                              |
| المسؤولية الفردية     | individuuel responsivness                               |
| هياكل هرمية           | pyramid structures                                      |
| الإدارة بالعمليات     | workflow process                                        |
| مدراء ( إداريون       | managers                                                |
| موظفين-عاملين         | employees                                               |
| الإدارة بالمشاركة     | participative                                           |
| افعل ما أمرت به       | do as you are told                                      |
| الامتثال والإذعان     | compliance                                              |
|                       | owner your own job امتلاك العمل                         |
|                       | selfdirection team فرق الإدارة الذاتية                  |
|                       | team members أعضاء فريق                                 |
|                       | team leaders/coaching مدربون/قادة فريق                  |
|                       | projects مشاريع                                         |
|                       | partenering شراكة لتحقيق أداء متميز                     |
|                       | self-monitoing رقابة ذاتية                              |
|                       | team-responsability مسؤولية جماعية/فريق                 |
|                       | Cross – fonctional هياكل وظيفية متداخلة                 |
|                       | structures                                              |
|                       | good judgment المناقشة والمراجعة والبحث عن الرأي الأنسب |

Source: Alan W. Randolph, Rethinking Empowerment: Why is it so hard to achieve?,  
Organizational dynamics, Vol 29, N° 2, 2000, P 98.

في الجدول السابق يوضح Randolph<sup>1</sup> من خلال المقارنة بين المفردات في القائمتين، مدى الاختلاف بين الثقافتين، فالتخطيط مثلا يوحي بأن شخصا ما عادة ما يكون المدير يعرف أين نحن ذاهبون وأفضل وسيلة للوصول إلى هناك، وعلينا فقط إتباعه، وفي المقابل في ثقافة التمكين هناك تصور والذي يقترح أن أحدهم يحدد إلى أين نريد الذهاب (ربما يكون المدير) لكنه يبقى المجال مفتوحا والفرصة للمبادرة متاحة للآخرين.

كذلك الرقابة يوحي هذا المبدأ أن شخصا ما (عادة المدير) يجب أن يتحقق من أداء كل فرد ويعطي تقييما للأداء والتغذية الراجعة، وفي المقابل في ثقافة التمكين الرقابة الذاتية تشير إلى أن كل شخص يعرف بوضوح الهدف المطلوب ويمتلك مهارات التقييم، فضلا عن توفر البيانات المناسبة والتي تمكنه من تقييم أدائه وإجراء التعديلات اللازمة على سلوكه للبقاء ضمن نطاق الأهداف المرسومة.<sup>2</sup>

مبدأ آخر "أفعل ما أمرت به" مثال على سلوكيات الالتزام الخارجي، كأن يقال لك ما يجب القيام به، أفعل ذلك ولكن من فضلك لا تستخدم عقلك، وهي النظرة التaylorية حيث العامل يجسد وينفذ ولا يفكر، في حين أنه في ثقافة التمكين العامل "يمتلك عمله" وهو يعبر عن الالتزام الداخلي، حيث يهتم الفرد بالنتائج ويستخدم ذكائه وخبراته ومهاراته ويعطي أحكاما وتقييما ويتخذ القرار إذا لزم الأمر.<sup>3</sup>

يوضح هذا الجدول أن الاستجابة تكون مغايرة تماما في ثقافة المنظمة الهرمية عنها في ثقافة التمكين، فهذه الأخيرة تدفع الأفراد إلى تحديد أهداف ومستويات للأداء والسعي لتحقيقها ومواجهة الصعوبات والمخاطرة والتعلم من الأخطاء ويرغب في تحمل المسؤولية وتقييم الأداء

<sup>1</sup> Alan W. Randolph, Rethinking Empowerment: Why is it so hard to achieve?, Organizational dynamics, Vol 29, N° 2, 2000, P 98.

<sup>2</sup> Ibid, P98.

<sup>3</sup> Alan W. Randolph, Rethinking Empowerment: Why is it so hard to achieve, Op.Cit, P98.

وأساليب العمل والبحث عن الحلول للمشاكل، كل هذه العناصر توضح بجلاء غزارة المقومات التي تميز ثقافة التمكين ويبين المدى الشاسع بين الهرمية والتمكين<sup>1</sup>.

#### 2-1-2-4 آليات التحول إلى ثقافة التمكين

إن المنظمات التي تسعى إلى تأسيس ثقافة التمكين مدعوة إلى البحث عن الممارسات الإدارية التي تسمح لها بزيادة حريته العاملين وزيادة شعورهم بالتمكين، وقد اقترح الباحثون كل حسب وجهة نظره ومنطلقاته التحليلية نماذج متعددة.

#### النموذج الأول : نظرة Argyris لكيفية التحول إلى ثقافة التمكين

يرتكز النموذج الأول على الالتزام كممارسة إدارية تجسد لثقافة التمكين، حيث يؤكد Argyris<sup>2</sup> أن تحقيق التحول يتم من خلال الالتزام commitment، والذي يتمثل في درجة اندماج الفرد وتبنيه لأهداف المنظمة ورسالتها، كما يوضح Argyris أن هناك نوعين من الالتزام الذي يحكم علاقة المنظمة بالعامل ومدى توافقهما مع ثقافة التمكين: الالتزام الخارجي external commitment الذي يتفق مع التنظيم الإداري التقليدي الذي يركز على مبدأ القيادة والسيطرة والذي يميز التنظيم الهرمي مثلما أشرنا له سابقاً، وعلى العكس من ذلك فالالتزام الداخلي internal commitment، هو أكثر اتساقاً مع ثقافة التمكين، فهو يحدد نوعية العلاقة بين المديرين والمسؤولين بشكل يتطلب تحولاً كبيراً في مواضع المسؤولية.

الفكرة الأساسية التي يستند عليها هذا النموذج هي أن التحول إلى ثقافة التمكين يركز على التحول من الالتزام الخارجي للعامل اتجاه المنظمة إلى الالتزام الداخلي والذي يتقاطع مع ثقافة التمكين في معظم أبعادها، حيث يعبر الالتزام الخارجي عن حالة نفسية تكون فيها رغبة العامل مرتبطة بتحقيق الحد الأدنى مما هو مستوجب أو مطلوب منه بحيث يضمن له الاستمرار.

<sup>1</sup> زكرياء مطلق الدوري وأحمد علي صالح، إدارة التمكين واقتصاديات الثقة في منظمات أعمال الألفية الثالثة، دار اليازوري، الأردن، 2009، ص83.

<sup>2</sup> Chris Argyris, Empowerment : The emperor's new clothes, Op.Cit, P99.

يتعارض الالتزام الخارجي مع التمكين، من حيث أن الالتزام الخارجي يرتكز على التحفيز الخارجي -فعل مقابل مكافأة- في حين أن التمكين ينطلق من رغبة الفرد الداخلية في الفعل، دون الارتكاز على المحفز الخارجي، الذي هو غاية في الالتزام الخارجي.

يقترح Argyris مجموعة نقاط يمكن من خلالها تسهيل التحول إلى التزام داخلي المفضي إلى التمكين وهي:<sup>1</sup>

- الاعتراف بالوجود الحتمي (لا يمكن إلغاؤه بشكل نهائي) للنمط الرقابي الرأسي top - down control، ومع ذلك التأكيد على ضرورة وجود توجه نحو التمكين، حتى وإن كان في ذلك بعض التعارض بين النمطين إلا أنه حتمي ولا يمكن تقاديه، مع ضرورة تأطيره والتعامل معه بشكل صريح وشفاف بغرض خلق جو من الثقة بين مكونات المنظمة.
- تقادي اعتماد برامج يكون هدفها الافتراضي تحقيق التزام داخلي، وفي الواقع نتائجها تقوي الالتزام الخارجي لا أكثر، أي البحث عن برامج ذات توجه واضح ومباشر تقضي إلى النتائج المرغوبة.
- التمكين كإستراتيجية له حدود (قد تم الإشارة إليها سابقاً)، فلا يمكن اعتباره الحل لكل الافتراضات التي يحملها المفكرون للنمط الإداري التقليدي/الهرمي، ويترتب على هذا الفهم تحديد دقيق لمستويات التغيير المنشودة والفئات المستهدفة بالتمكين وكيف يتم ذلك.
- نجاح تطبيق التمكين مرتبط بمدى تحقيق الالتزام الخارجي والداخلي في نفس الوقت، وهذا يتوقف على التحديد الدقيق للممارسات التي تحقق الالتزام الداخلي.

<sup>1</sup>Chris Argyris, Empowerment : The emperor's new clothes, Op.Cit, P105.

- وضع معايير لزيادة تمكين العاملين في المنظمة، هذه المعايير يفترض أنها تمكن العاملين من تقييم أدائهم وسلوكياتهم، كما أنها تتجاوزها إلى التعبير عن جدية المنظمة في تبني التمكين ودعمه.

- كنقطة أخيرة أشار Argyris إلى أن التمكين قبل كل شيء هو شعور يسعى له العامل في حد ذاته ولذلك يجب تشجيعه على التحول إلى الالتزام الداخلي وبالتالي إنجاح التحول إلى ثقافة التمكين.

### نظرة Randolph لكيفية التحول إلى ثقافة التمكين.

بدوره Randolph اعتبر الالتزام المنطلق الأساسي للتحول إلى ثقافة التمكين، هذا التحول تواجهه صعوبات كثيرة ومعقدة أحيانا، وعلى المنظمة مواجهتها، وقد صاغ هذه الصعوبات في شكل تساؤلات ووزعها على ثلاثة مراحل للتحول إلى ثقافة التمكين :

#### - المرحلة الأولى : البدء بالتغيير<sup>1</sup>

في هذه المرحلة تبدأ المنظمة في تبني خطوات بسيطة أهمها مشاركة المعلومات sharing information حيث يكون الهدف هو توضيح الرؤية حول نمط المنظمة المُمكنة المرغوب تحقيقه، وتكون الأسئلة في هذه المرحلة إما<sup>2</sup>:

- موضوعية : لماذا التغيير؟ وما الذي يجعله ضروريا؟ ما خطب المنظومة القائمة؟ ما الذي يجب تغييره؟ فالأفراد يفضلون اطلاعهم على ماهية التغيير وموضوعاته وأدواته.
- شخصية : يعتبر العاملين أن التغيير يحمل الكثير من الصعوبات والتحديات بالنسبة لهم، وبالتالي فتساؤلاتهم تتمحور حول : هل يؤثر التغيير علي أنا؟ ما المطلوب مني تغييره؟ ما

<sup>1</sup> Alan W. Randolph, Rethinking Empowerment, Op.Cit, P99.

<sup>2</sup> Ibid, P100.

هي عواقب التغيير بالنسبة لي (ريح/خسارة)؟ وهل يمكنني إحداث التغيير المطلوب؟ هل

يملك الفرد المهارات والإمكانات اللازمة لتحقيق التغيير؟

في هذه المرحلة مشاركة المعلومات لن تكون كافية لوحدها لذلك تلجأ المنظمة إلى منح

المزيد من حرية التصرف ضمن حدود واضحة، الحدود يقصد بها الأهداف ومستويات الأداء

المطلوبة مقابل هذا الفضاء من الحرية في التصرف كما يستلزم تحديد الضوابط أو الحدود مزيد

من التكوين والتوجيه والإشراف حتى يتأقلم العاملون مع التمكين.

كما تقوم المنظمات أيضا بتعويض الإدارة الهرمية بفرق العمل ذاتية التوجيه، (يتم تفصيلها أكثر

في المطلب الثالث من هذا المبحث)

- المرحلة الثانية : تطبيق التغيير والتعامل مع الإحباط<sup>1</sup>

أكدت العديد من المراجع على أن أهم تحدي يواجه التمكين ويدفع في الغالب إلى التخلي

عنه والعودة إلى النمط التقليدي هو الإحباط المصاحب لعملية التغيير، حيث تتحول اهتمامات

الأفراد لتتمحور حول :

- جانب التجسيد: والتساؤل حول ماذا يجب فعله للشعور بالتمكين الآن؟ ما الذي يجب فعله

بعد هذا؟ وكيف يجب أن أتعامل مع كل هذه التفاصيل؟ ما الذي سيحدث إن لم أنجح؟ ما

هي المدة اللازمة لإحداث التغيير؟

- جانب الآثار: هل يستحق التغيير كل هذه المجهودات من الفرد وحتى المنظمة؟ هل يحقق

فعلا نتائج ايجابية نحو التمكين؟ هل سيتم الاعتراف (ماديا) بهذه المجهودات؟.

<sup>1</sup> Alan W. Randolph, Rethinking Empowerment, Op.Cit, P102.

- المرحلة الثالثة : ترسيخ التمكين وتكييفه مع مقتضيات وخصوصيات المنظمة<sup>1</sup>

في هذه المرحلة يستشعر الموظفون الإحساس بالقدرة والكفاءة لتجسيد التمكين وتتمحور تساؤلاتهم حول: كيف يمكن إدماج الجميع في هذا التصور؟ كيف يمكن تحسين عملية التغيير؟ وما هي السبل الأنجع للاستفادة من المهارات والمكتسبات والخبرات الفردية لتحقيق التوجه نحو التمكين.

في هذه المرحلة يتحول التركيز إلى ثقافة التمكين، وذلك من خلال التركيز على الالتزام الداخلي حيال المنظمة، والتحلي بالمهارات والسلوكات المفضية إلى التمكين.

#### 4-2-2 القيادة الممكنة

يقسم 2001 Menon، الدراسات التي تناولت التمكين إلى ثلاثة مداخل رئيسية، حيث المدخل الأول هو الهيكلي الاجتماعي، أما المدخل الثاني فيتمثل في المدخل النفسي التحفيزي، كما أشار إلى المدخل الثالث لدراسة التمكين يتمثل في المدخل القيادي leadership approach<sup>2</sup>، حيث تركز البحوث على الدور الجوهرى الذي يقوم به القائد لتحقيق التمكين Bennis & Nanus 85, Neilson 86, Burke 86, Block 87, yalk 89, Conger89.

ما يميز التمكين كإستراتيجية أنه يزيد من الارتباط بين المرؤوسين والقادة، وهذا ما دفع الكثيرين إلى البحث عن النمط القيادي المناسب لتحقيق التمكين، فدور القيادة في نجاح برامج التمكين في غاية الأهمية، لأن التمكين يتطلب تنازلاً عن بعض الصلاحيات وإعادة توزيع السلطة بين العاملين وتوجيهها نحو المستويات الدنيا، فالقادة المدعّمين والمشاركين للموظفين يسعون دائماً لزيادة التوقعات الايجابية لدى الموظفين، وخلق معايير التميز والمبادرة الفردية، وأكثر من ذلك

<sup>1</sup> Alan W. Randolph, Rethinking Empowerment, Op.Cit, P104.

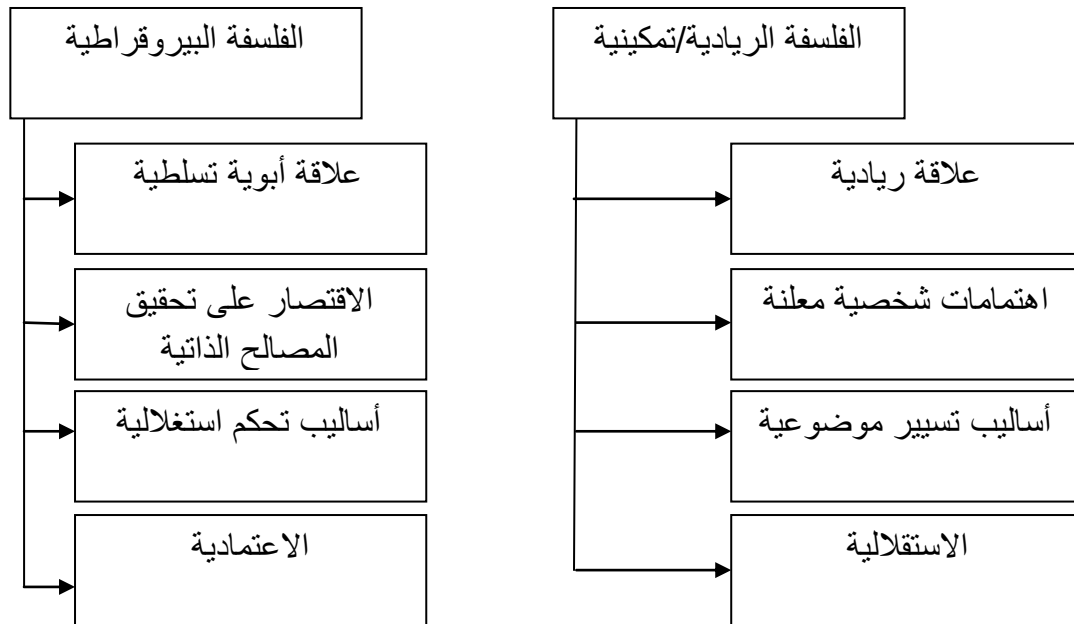
<sup>2</sup> Sanjay T. Menon, Op.Cit, P156.

يعتبرون الأخطاء فرصة للتعلم واكتساب الخبرة، كما يضطلع هذا النوع من القادة بمسؤولية تصحيح الأخطاء والمساهمة في مواجهة العقبات والصعوبات، و على العكس تماما فإن القائد غير المُمكِن/النمط التقليدي الذي يستند إلى الثقافة الهرمية فهو يسعى إلى تركيز السلطات والإنفراد باتخاذ القرارات والاستحواذ على المعلومات ويعارض فكرة التمكين.

#### 4-2-2-1 نظرة Block 91 للقيادة الممكنة

ضمن نظرة شمولية انتقد Block<sup>1</sup> النمط الإداري التقليدي المبني على السلطة الأبوية patriarchal والذي يركز على المراقبة والتوجيه لكل من الأفراد والبرامج والأهداف كما قام بتشخيص سلبيات الثقافة المقاولاتية، والتي يمكن من خلالها تفعيل دور القائد المُمكِن.

الشكل رقم 23 : الفرق بين الدورة التمكينية و الدورة البيروقراطية



Source: Peter Block, The Empowered Manager: Positive political skills at work , Jossey-Bass, USA, 1987, P68.

هذا الشكل يوضح الفرق بين المنظورين عند Block حيث في المنظور البيروقراطي تكون

العلاقة بين القائد والمرؤوس علاقة تسلطية/أبوية (القائد دائما على حق والمرؤوس عليه الإذعان

<sup>1</sup> Peter Block, The Empowered Manager: Positive political skills at work , Jossey-Bass, USA, 1987, P68.



والطاعة)، في حين أن القائد في المنظور الريادي يشجع العامل على الإحساس بامتلاك المنظمة ويدفعه إلى المبادرة وتحمل المسؤولية، وإعطائهم الفرصة للمناقشة والتعبير عن آرائهم.

يسعى الأفراد في المنظور البيروقراطي إلى تحقيق مصالحهم الشخصية (في أغلب الأحيان تكون غير معلنة، وفيها الكثير من الأنانية)، أما في المنظور الريادي فتكون الاهتمامات (المصالح) معلنة وصريحة، كما تعتمد المكافأة كمقابل للجهود المبذولة لتحسين الخدمة وتحقيق أهداف المنظمة.

يعتمد القائد في المنظور البيروقراطي على أساليب استغلالية بغرض إحكام السيطرة على المرؤوسين، وفي المقابل في المنظور الريادي فيعتمد أساليب تسيير موضوعية وأخلاقية ويفتح قنوات اتصال مع كل الأطراف ذات المصالح.

الاعتمادية هي إحدى ميزات المنظور البيروقراطية، حيث يعتمد الفرد على من هو أعلى منه في السلم الإداري (توجيه، أوامر، معلومات، تقييم)، على عكس المنظور الريادي الذي يُشعر الأفراد بالاستقلالية ويدفعهم إلى التركيز على مسؤولياتهم والاستناد إلى الالتزام الداخلي نحو المنظمة في تحديد ما يجب فعله.

#### 2-2-2-4 نظرة lashley 2001 للقائد الممكن

إعادة هندسة القيادة وتقليل المستويات الإدارية<sup>1</sup> Delayring، هو المنظور الذي اختاره Lashley<sup>2</sup> للتحويل إلى القيادة الممكنة، حيث يعرف Delayring على أنه تقليل المستويات الإدارية في المنظمة الهرمية حتى تصبح أكثر أفقية، كما يعرفه على أنه إعادة هندسة المنظمة حتى تصبح أقرب أكثر فأكثر من عملائها/زبائنهما.

<sup>1</sup> لم نقف لهذا المصطلح على ترجمة مناسبة لذلك اخترنا التعبير عن المعنى الذي يحمله هذا المفهوم مع الإبقاء على المفردة بلغتها الأصلية.

<sup>2</sup>Lashley Conrad, empowerment : HR strategy for service excellence, Op.Cit, P 129.

ويعدد Lashley فوائد Delayring تقليل المستويات الإدارية، حيث يؤدي بالضرورة إلى زيادة مسؤولية واستقلالية الأفراد والتقليل من الرقابة ويشجع القائد على العمل باستقلالية وبمزيد من الشعور بالامتلاك، والقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة بدون وجود سيطرة أو تحكم أو توجيه خارجي<sup>1</sup>، كما يسهل تقليل المستويات الإدارية عملية الاتصال بين القائد ومرؤوسيه ومنه يتم تفعيل المشاركة بالمعلومات، أما من حيث مشاركة القوة فالقائد يلجأ إلى تفويض سلطة اتخاذ القرارات للعاملين.

جدول رقم 5: السلوك في ظل التمكين

| عند القائد                              | عند العامل             |
|-----------------------------------------|------------------------|
| يرسم الحدود ( الأهداف، القواعد والقيود) | الإحساس بالملكية العمل |
| تشارك المعلومات                         | استعمال المعلومات      |
| التخلي عن السيطرة                       | تحديد القيود           |
| المبادرة وتجاوز العمل الروتيني          | اقتراح الحلول          |
| تفويض المسؤولية                         | تحمل المسؤولية         |
| تقدير المجهودات والمساهمات              | اتخاذ القرار           |
| المخاطرة                                | المخاطرة               |
| الاستماع بشغف للأفكار                   | المساهمة بالأفكار      |
| التعليم والتدريب                        | الحوار والمناقشة       |
| المساءلة، الثقة                         | المساءلة، الثقة        |
| التعلم من الخطأ                         | التعلم من الخطأ        |

Source: Arman Kanooni, The Employee Empowerment in Information Technology Department, Managing and Organizing people, Capella university, USA, 2005, P8.

الجدول السابق يوضح السلوكيات الناتجة عن الانتقال إلى القيادة المُمكنة، حيث المفردات في

القائمتين تعبر عن أبعاد القائد المُمكن في شكل سلوكيات محددة يقابلها أبعاد العامل المُمكن

<sup>1</sup>Ibid, P 130.

والسلوكات التي تميزه، و الصفات المميزة للقادة الذين يقودون باتجاه التحول إلى التمكين، ويقابلها أبعاد العامل المُمكن وهي سلوكات تميز العامل في ظل التمكين.

من خلال ما سبق نلاحظ أن النظريتين تتكاملان حول أهمية التحول إلى القيادة الممكنة ودورها في نشر ثقافة المبادرة والريادية داخل المنظمة والإحساس بامتلاك العمل والرغبة في تحقيق نتائج أدائية ضمنية، والأهم من ذلك أن القائد يتحول من دور المدير المسير إلى دور<sup>1</sup>: المدرب Coach والمستشار Adviser، والكفيل Sponsor، المُسير Facilitator، حيث الهدف الرئيسي هو إعطاء العامل مساحة أكبر للمبادرة والمساعدة في نجاح المنظمة.

#### 4-2-3 فرق العمل الممكنة

يؤكد Hassan 2010 أن إستراتيجية التمكين يفضل تطبيقها على فرق العمل وليس على الأفراد، فالفرق أكثر مقدرة على تحقيق الأهداف التنظيمية وتحديد أفضل الطرائق لإنجاز الأعمال في المحيط التنظيمي واتخاذ قرارات فعالة دون الرجوع إلى المستويات العليا وضمن حدود محددة، وهذا لا يعني انفصال الفريق عن الإدارة وإنما عملية تجهيز الفريق بالمستلزمات الضرورية لتحفيزهم و تمكينهم من تنفيذ المهام الممنوعة بهم.

#### 4-2-3-1 تعريف فريق العمل المُمكن

إن التعقيد الذي تتميز به العمليات المتنوعة، الصناعية والتجارية وخاصة الإدارية منها، جعل من الضروري اللجوء إلى فرق العمل كأداة تسييرية وتنظيمية وحتى رقابية، حيث يعرف الفريق بأنه "مجموعة ممكنة تنظيميا للاشتراك في اتخاذ القرار وتتميز بالسيطرة على كيفية انجاز

<sup>1</sup>Virgil Burton & al, Encyclopedia of management, Op.Cit, P 253.

أهدافها"<sup>1</sup>، و يوفر الفريق لأعضائه المساهمة في اتخاذ القرارات والتشارك في المعلومات وتحسين عملية التنسيق بين المجالات الوظيفية العديدة وبناء الثقة، وخلق العلاقات الشخصية، وقد تزايد الاعتماد على فرق العمل مع تنامي التحول من التنظيم البيروقراطي (التقليدي والشائع) إلى التنظيمات ذات الهيكل الأفقي خاصة في التسعينات من القرن الماضي، ومع الاتجاه إلى تمكين غير الإداريين للقيام بمهام إدارية مختلفة، البعض منها بمشاركة الإداريين، وقد ظهرت العديد من أنواع فرق العمل والتي منها:<sup>2</sup>

- فرق حل المشاكل: هو مجموعة من العاملين في مجالات مختلفة في القسم (الوحدة)، تتراوح بين 5 و 12 عضواً، تتشكل بصورة رسمية، غالباً على أساس تطوعي، تعقد اجتماعات لمناقشة طرق تحسين الإنتاجية والجودة وبيئة العمل، وصلاحيات هذا النوع من الفرق لتنفيذ أفكارها ومقترحاتها محدودة وقد لا تملك أي صلاحية، وقد نشأ هذا النوع من فرق العمل في الغرب في أواخر السبعينات من القرن الماضي.
- فرق الغرض المحدد: وهو مجموعة من العاملين من أقسام مختلفة، وربما مستويات إدارية متعددة، تتراوح بين 5 و 30 عضواً، ويعتمد الانضمام إليها على الخبرة و يتشكل بصورة رسمية، و يتم تمكينها بالصلاحيات اللازمة للتعامل مع أي من المواقف المحتملة التي تواجهها، وتتضمن مهامها تصميم وإدخال التكنولوجيا الجديدة، مقابلة العملاء الخارجيين و الموردين لتحسين المخرجات والمدخلات و الربط بين الوظائف المستقلة لخلق وتحفيز الابتكار.

<sup>1</sup> عيسى قدارة ورعد عبد الله الطائي، إدارة الجودة الشاملة، دار اليازوري، الأردن 2008، ص261.

<sup>2</sup> ماكين هاينجتن، الدليل الإرشادي لبناء فرق العمل، ملخصات كتب مدير ورجل الأعمال، العدد 13، إصدار الشركة العربية للإعلام العلمي، القاهرة، 1995، ص2.

- ج- فرق الإدارة الذاتية: وهو مجموعة من العاملين من أقسام مختلفة وربما مستويات إدارية

متعددة، تتراوح بين 5 و 30 عضواً حيث يعتمد الانضمام له على الخبرة ويتشكل بصورة

رسمية، ويتم تمكينه بالصلاحيات اللازمة للتعامل مع أي من المواقف المحتملة التي

يواجهها، وتتضمن مهامه تصميم وإدخال التكنولوجيا الجديدة، مقابلة الزبائن والموردين

لتحسين المدخلات والمخرجات والربط بين الوظائف المستقلة لخلق وتحفيز الابتكار،

وتحسين الروابط بين القرارات والخطط والاستراتيجيات.

- فرق الإدارة الذاتية: تعمل بمستويات مختلفة من السلطة وبدون قائد ظاهر. تتعاقد مع

الإدارة لتجسيد مسؤوليات ومهام محددة تشمل التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة. تتعلم

وتشارك في الوظائف التي عادة ما يمارسها المديرون. هذه الفرق تصمم وتنفذ التدريب

اللازم لأعضائها وتعين الأعضاء الجدد وتحدد مستويات الأداء وتقيسه وتقيمه.

#### 4-2-3-2 استبدال الهيكل التنظيمي بفرق العمل الممكنة

يختلف دور الفريق في المنظمة الممكنة عنه في المنظمات الهرمية؛ ففي هذه الأخيرة

يشكل الفريق من الإدارات الوظيفية المختلفة للقيام بمهام محددة أو مشروع معين، أما في المنظمة

الممكنة فإن الفريق يصبح ركيزة الهيكل التنظيمي للمنظمة، بحيث لا ينتهي بانتهاء المهمة أو

المشروع، وهو بذلك يتميز بخاصية الاستمرار، كما أنه يشمل أنشطة المنظمة ككل، ويتميز أيضا

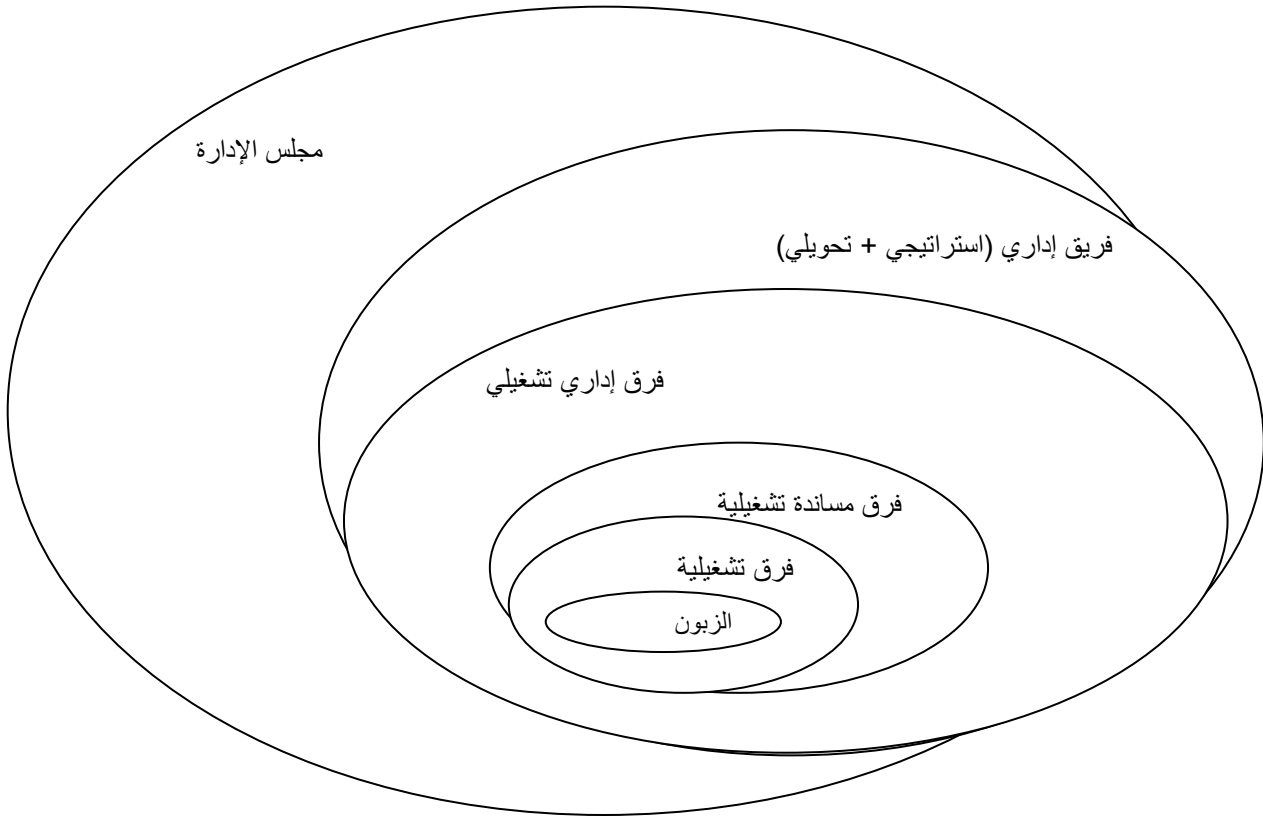
بأنه يدير نفسه بنفسه، فأعضاء الفريق يشتركون في رسم الخطط وتنفيذها وفي إدارة العمل في كل

أطواره، فالتمكن هنا يصب على وحدة تنظيمية لها كيائها المستقل وليس على مجموعة من الأفراد

العاملين الذين لا تربطهم روابط واضحة، والغاية من التمكين في هذا الإطار هو إرشاد أفراد الفريق

بالطريقة التي تجعلهم أقل اعتمادا على الإدارة العليا في إدارة نشاطاتهم.

الشكل رقم 24 : الهيكل التنظيمي في المنظمة الممكنة



المصدر: عالية عبد الحميد مرسي عارف، مرجع سابق، ص 136.

هذا الشكل يوضح الهيكل التنظيمي في المنظمة الممكنة؛ وهو هيكل تموجي بدلا من

الهيكل الهرمي التقليدي، ويتشكل من فرق العمل المختلفة:

- فريق إداري استراتيجي: يهتم بصياغة وتكوين رؤية وتوجهات المنظمة؛
- فريق إداري تحويلي: يقوم بتحويل الخطط والأهداف الإستراتيجية إلى برامج تشغيلية؛
- فريق إداري تشغيلي: يتدخل مباشرة في عمل الفرق الممكنة لإيضاح الأدوار وحل المشكلات التي قد تحول دون تحقيق الأهداف؛
- فرق استشارية: وظيفتها حل المشكلات وتقديم المشورة، عضوية أفراده من تخصصات مختلفة؛
- فرق تشغيلية: تشارك مباشرة في تصنيع السلع أو الخدمات وبيعها وتوزيعها.

في نفس السياق، في دراسة Kirkman & Rosen<sup>99</sup> وبالتطبيق على 111 فريق عمل في أربعة منظمات، أكدا فيها على أن الفرق الأكثر تمكيناً تزيد لديها مستويات الإنتاجية والقدرة على المبادرة، ويرتفع لديها مستوى خدمة العملاء ومستوى الرضا الوظيفي والولاء لكل من المنظمة الفريق والمنظمة ككل، كما خلصت الدراسة إلى أن تصرفات القادة المبنية على سياسات الموارد البشرية والدعم الاجتماعي لفرق العمل قد تحسن نتيجة شعور أعضاء الفريق بالتمكين<sup>1</sup>.

يرتكز عمل المنظمة الممكنة في الأساس على أسلوب فرق العمل الممكنة، ومن ثم لابد وأن يتم تصميم هيكل المنظمة وفقاً لأهداف فرق العمل هذه، فيعكس توجهها نحو تحقيق هدف أو أهداف معينة، قد تتعلق بالمستهلك/الزبون أو بما يتم إنتاجه. ومعنى هذا أنه يجب إحداث تغيير في الهيكل التنظيمي، هذا التغيير في تصميم الهيكل التنظيمي يحدث تغييراً تابعاً في تصميم الوظائف والمهام في المنظمة؛ ففي ظل الهيكل التنظيمي الممكن لابد أن تتسم الوظائف في تصميمها بالثراء بحيث تضم الوظيفة الواحدة العديد من المهام التي ينبغي القيام بها.

#### 4-3 حدود التمكين ومعوقاته

من الخطأ الاعتقاد أن إستراتيجية التمكين هي الحل المناسب لكل المشاكل التنظيمية والأدائية التي تعاني منها المنظمات، فبالرغم من المزايا العديدة والمتنوعة التي تتيحها إستراتيجية التمكين إلا أنها تبقى قاصرة ومحدودة في الكثير من الأحيان المعضلات التنظيمية. في هذا المبحث سنحاول توضيح أسباب اعتماد إستراتيجية التمكين حدوده وأسباب فشل هذه الإستراتيجية.

<sup>1</sup> عبد الحميد عبد الفتاح المغربي، تمكين العاملين في المصالح الحكومية ومنظمات القطاع الخاص، المجلة العلمية التجارة والتمويل، العدد الأول، الملحق الثاني، مصر، 2001، ص10.

### 4-3-1 أسباب تبني التمكين

أشار Senge 90<sup>1</sup> أنه من الجدير أن نسمي العشرية الأخيرة من القرن العشرين وبداية القرن الجديد بعصر التمكين، فقد استعمل هذا المفهوم بشكل كثيف في العديد من المجالات: السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية والإدارية وغيرها، هذا الاستعمال المكثف يدفعنا إلى البحث عن أسباب تبني التمكين كإستراتيجية وممارسة إدارية، حيث يمكن اعتبار النقاط التالية أهم هذه الأسباب:

#### 4-3-1-1 الاستجابة لتغيير

في ظل الاقتصاد العالمي الحديث، التغيير السريع هو السبب الأساسي لسعي المسؤولين لتبني أنماط إدارية أكثر مرونة وأكثر قدرة على الاستجابة للتغيرات والمستجدات الطارئة التي تولدها الديناميكية البيئية، والتمكين هو أحد منتجات إعادة النظر في الأنماط التقليدية التي كانت سائدة، فهو يتيح تقليل المستويات الإدارية وبالتالي زيادة الفعالية التنظيمية من خلال تقليل قنوات الاتصال وتضييق نطاقها وهذا بدوره يؤدي إلى سرعة تدفق كل من المعلومات الأوامر والتوجيهات ويعني استجابة أسرع للمستجدات.

#### 4-3-1-2 مواكبة التطورات

التطور التكنولوجي بدوره يمثل دافعا لتبني التمكين ويضاف إليه زيادة متطلبات الزبائن، حيث الحاجة إلى اعتماد سياسات وعمليات إدارية ترفع من قدرة المنظمة على مواجهة متطلبات الزبائن، وذلك من خلال تمكين الموظفين في الخطوط الأمامية بغرض التفاعل السريع مع هذه المتطلبات وتشجيعهم

<sup>1</sup>Peter senge, The Fifth Discipline, Op.Cit,p 242.



على تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات بمزيد من الإبداع والمبادرة، وهذا لن يحدث إلا إذا أحس العامل بالرضا والانتماء والتحفيز الوظيفي.

#### 3-1-3-4 مصدر لميزة تنافسية مستدامة

تتبنى المنظمات التمكين كإستراتيجية لتحسين وتطوير منتجاتها وخدماتها، مثله مثل الجودة الشاملة والإبداع، وكممارسة إدارية حديثة هدفها تحقيق أداء متميز وباعتباره مصدرا لميزة تنافسية مستدامة، وذلك من خلال ما يتيح التمكين من رفع كفاءة ومهارة العاملين وتشجيعهم على المبادرة والإبداع والحرية والاستقلالية في تحديد الخيارات والبدائل المناسبة، وبصيغة أشمل تقوية قدرة العامل على التعامل بنظرة موقفية وإستراتيجية مع المستجدات والإحداث.

#### 4-1-3-4 التمكين كإستراتيجية للتوجه نحو الزبون

تؤكد الدراسات والأبحاث على أن الإدارة الحديثة تصبح ناجحة إذا ما كانت نقطة بدايتها هي الزبون نفسه، وهذا من أجل اكتشاف ما يعتبر القيمة الأعلى لديه، فالمنظمات التي تدار بالزبائن تحقق ميزة تنافسية من خلال التركيز على ما هو أكثر قيمة لعملائها المستهدفين، والتمكين يتيح للمنظمة الاقتراب والتواصل المباشر مع زبائنها الذين يتحولون إلى شركاء أكثر فأكثر، فالعامل المُمكّن يتفاعل بأكثر أريحية وفعالية مع الزبون<sup>1</sup>.

من وجهة نظر الزبون فإن طريقة تقديم الخدمة هي في حدّ ذاتها خدمة، وبالتالي صورة المنظمة عنده ترتبط بشكل أساسي بانطباعه عند الاحتكاك والتفاعل مع عمال الواجهة (الخط الأمامي)، فهذه اللحظة عبارة عن نقطة اتصال تترجم من خلالها الإدراكات والتوقعات إلى إما تقييم سلبي أو إيجابي للخدمة المقدمة خصوصا و المنظمة ككل عموما، وهنا يأتي دور التمكين

<sup>1</sup> D.E Bowen & E.E Lawler, The Empowerment of Service Workers: What, Why, How, and When, MIT Sloan Management Review, Spring edition, USA, 1992, P31.

في تفعيل دور العامل "الممكن" في إرضاء الزبون وبالتالي التأسيس لإستراتيجية التوجه نحو الزبون انطلاقاً من عامل مُمكن.

كما أشار Daft 2008 الى وجود مسوغين أساسيين لتتنحو المنظمات نحو تمكين العاملين فيها، وتتمثل تلك المسوغات بالآتي<sup>1</sup>:

- يمثل التمكين استجابة حتمية لتحقيق متطلبات الجودة الشاملة التي تركز عليها المنظمات في تطوير منتجات وخدمات ذات جودة عالية و المرونة اللازمة لتلبية طلبات الزبائن، فضلاً عن سرعة الاستجابة الى جانب التكاليف المنخفضة وتوافر الخيارات المتعددة.
- يعد التمكين خطوة مهمة وحاسمة في تحقيق التعلم التنظيمي. تشترك العديد من البحوث في الدور الجوهرى الذي يلعبه التمكين في تحقيق التعلم التنظيمي وتشجيعه، فالتمكين يركز على فلسفة اعطاء الحرية للعاملين في تحديد خياراتهم، وهذا ينعكس بشكل مباشر على خبرات العاملين وممارساتهم ومكتسباتهم التي تمثل رصيد تتشكل منه كفاءات العاملين.

كما اعتبر Iranzadah & Chakerlouy 2010 أن المنظمات تعتمد إستراتيجية تمكين العاملين للأسباب التالية<sup>2</sup>:

- يعد التمكين طريقة فعالة للاستفادة من أفضل المواهب والمهارات الموجودة لدى العاملين.
- يمثل التمكين ضرورة حتمية إذا أرادت المنظمة إجراء تغييرات وتحسينات.
- يخلق التمكين شعوراً لدى العاملين بتحسين مساهمهم الوظيفي وبالتالي انعدام قلق المرتبط بالأمان الوظيفي.

<sup>1</sup> إحسان دهش جلاب و كمال كاظم طاهر الحسيني، مرجع سبق ذكره، ص 45 و 46.

<sup>2</sup> إحسان دهش جلاب و كمال كاظم طاهر الحسيني، مرجع سبق ذكره، ص 48.

### 4-3-2 أسباب فشل التمكين

التمكين عبارة عن سلسلة من التغيرات المطلوب حدوثها وإحداثها داخل المنظومة الإدارية ما بين الإجراءات والعمليات وحتى العقليات، وفي كثير من الأحيان تغيير بهذا الحجم وفي كل هذه المستويات يواجه مقاومة شديدة قد ترجع أسبابها إلى تخوف المسؤولين من عدم قدرة العاملين المُمكنين على تحقيق مستويات الأداء المرغوب فيها، ففي حالة إخفاق العامل فسيؤدي ذلك إلى إضعاف أداء المسؤولين والمنظمة ككل.

يترتب على تمكين العاملين اللجوء للتقويض والتنازل عن القوة، وهذا هو أصعب جزء في التمكين، فالقوة المكتسبة المرتبطة (في ذهنية المسؤول) بالكفاءة المقابلة للمنصب أو المكانة التي يحتلها المسؤول، والتي لا يمكن التنازل عنها بسهولة، وإن وجدت الرغبة في تحقيق ذلك، فإن عنصر الثقة يصبح عائق آخر في عملية التمكين.

تطبيق التمكين يتطلب استنفاد طاقات ومجهودات كبيرة وبالتالي وقت أكبر لتأهيل العامل المُمكن، يضاف إليها أن نتائج التمكين قد تأخذ وقتاً حتى يتم إدراكها واستشعارها.

يقاوم العاملون التمكين، ذلك أن اتخاذ القرار والتأثير هي جزء من نظام توزيع القوة داخل المنظمة، فقد يعتاد الموظفون مع مرور الزمن على تلقي الأوامر والتوجيهات، ولا يشاركون في الإدارة، وبالتالي فهم يتخوفون من المسؤولية ويتهربون منها، وبالتالي فهم لا يعتبرون التمكين بوصفه جائزة يحصلون عليها، بقدر ما هي وسيلة استغلالية، كما أن المسؤولين يعتقدون أن الموظفين ليست لديهم المهارات المطلوبة لتحقيق التمكين المرغوب.

يتطلب تجسيد التمكين وتحقيقه استثمارات كبيرة في تكوين وتدريب العاملين في كل المستويات بغرض تأهيلهم مهارياً وأدائياً لتقبل مفهوم التمكين وتطبيقه، هذه الاستثمارات تمثل تكلفة إضافية وغير مبررة (عند الكثير من المنظمات)، هذا ما يدفع المنظمات إما لتقليص فئة

المستهدفين بعمليات التدريب كأن تكتفي بالمسؤولين في الإدارة الوسطى أو الاقتصار على العاملين في الخطوط الأمامية، أو تحديد نطاق أضيق لتطبيق التمكين (وهو أكثر الخيارات اعتماداً)، وفي كل الحالات تتحول تكلفة التمكين إلى سبب في فشله.

ترتكز إستراتيجية التمكين على تبني هيكل تنظيمي يتكون من فرق العمل بدلاً من المستويات التنظيمية بنمطها التقليدي، وأهم التحديات التي يواجهها هي القيادة الفردية المترددة والتمسكة بالنمط القديم أي البيروقراطي والتي تفضل الرقابة الشديدة، بالإضافة إشكالية أخرى تواجه هذا الخيار وهي عدم رغبة الأفراد في المشاركة أو الانتماء إلى الفرق، فإعادة هيكلة المنظمة بمنطق الفريق يدفعها إلى الاستغناء عن فئة المشرفين، لذا فإن التمكين يؤدي إلى فقدانهم السلطة ويختزل أدوارهم وبالتالي تأثيرهم في مجريات العمل، وهذا ما يولد مقاومة لهذه الإستراتيجية. كما أن العامل يمتلك شعوراً متناقضاً بخصوص إعادة هيكلة المنظمة وتوسيع قاعدة الأدوار التي يمارسونها، حيث يعد ذلك مكسباً من جهة وفي المقابل لا يملك الرغبة في تحمل المسؤولية وهو ما يفسر ترددهم في المشاركة في فرق عمل.

#### 3-3-4 حدود التمكين

أشار Agyris إلى أن التمكين ورغم مقاصده النبيلة كمفهوم إلا أنه لم يحدث الكثير مما تم توقعه من التغيير المطلوب على مستوى النظرية (نظرية المنظمة) أو على المستوى التطبيقي (الواقع العملي داخل المنظمات)، ويعزو ذلك إلى أن المنظومة الإدارية (managerial) التقليدية -وهي السائدة بشكل مطلق - لا يمكن استبدالها بهذه البساطة، وأنه لا يمكن بالتالي تجاوزها أو السعي للتخلي عنها بشكل مطلق لمجرد أنها تتعارض مع نظرية التمكين.

من جانبه Kaminshi and Al 2000 و Forrester 2000 يرجع ذلك إلى الأسباب التالية :

- أن المنظمات غير مهياة ومؤهلة لتطبيق مبادئ التمكين.
- توجه الأبحاث الحديثة إلى التركيز على التمكين النفسي وهذا مما قلل من إلزامية تحويل المزيد من القوة إلى الموظفين، مقابل التركيز على أبعاد أخرى تمثل تكلفة أقل للمفهوم التقليدي للمنظمة.
- الانطباع الذي خلقه مفهوم التمكين لدى الممارسين (ممارسي إدارة الأعمال) من إشكالية انقسام المنظمة إلى مجموعة مُمكنة ومجموعة أخرى غير مُمكنة.
- تجاهل المسؤولين في المستويات العليا لتأثير تطبيق التمكين على المسؤولين في المستويات الوسطى، ما يدفع الآخرين إلى مقاومة هذا المفهوم حفاظاً على مصالحهم وعلى نفوذهم بالدرجة الأولى.
- يتطلب تطبيق التمكين إحداث تعديلات على العمليات التنظيمية، وهذا ما قد يسبب إغفال عناصر أخرى يجب تغييرها. وفيما يلي أهم معوقات التمكين:
- غياب ثقافة التفويض لدى المسؤولين: باعتبار أن التفويض أحد أهم أبعاد التمكين الهيكلي، غير أن غياب الثقة بين الرئيس والمرووس يحول دون التوسع في هذه الممارسة.
- عدم استعداد المسؤولين للتوسع في منح الصلاحيات، استمرار المسؤولين في الاستحواذ على الصلاحيات ضمن مسؤولياتهم.
- التركيز على إتباع اللوائح والتنظيمات بحذافيرها، قد تعتبر المنظومة التشريعية و القانونية أحد عوائق التمكين بسبب كونها تفرض قيود كثير على العمل خاصة الفردي مما يدفع العامل (والمسؤول على حدّ سواء) لتفضيل المقاربة القانونية على المقاربة الأدائية.

- عدم اعتماد أسلوب فريق العمل في انجاز المهام والنشاطات، والذي يكون بسبب أن بيئة العمل لا تساعد على إحداث التعاون المطلوب بين المستويات الإدارية المختلفة، و ضعف نظم الاتصال.
- غياب فرص المشاركة في اتخاذ القرارات، ونقص الدعم والإمكانات اللازمة لتحقيق ذلك.
- عدم تقدير الإدارة لانجازات الموظفين، بسبب محدودية وضعف نظم تقييم الأداء من جهة ومن جهة أخرى نظام حوافز غير فعال وغير ملائم.
- غياب اهتمام الموظفين بالانجاز، وضعف حرص الموظفين وغياب الرغبة في تطوير أدائهم، وبسبب محدودية البرامج التدريبية وعدم ملاءمتها لرفع كفاءة الموظفين.
- تهرب الموظفين من تحمل المسؤولية، حيث يترتب على كل مسؤولية إضافية مُساءلة نظيرة لها ومكافئة لها، هذه المُساءلة تصبح عامل منفر حيث يفضل العامل مسؤولية أقل مقابل مخاطرة أضعف على مسؤولية أكثر وبالتالي مساءلة ومخاطرة مضاعفة.
- الهيكل التنظيمي الهرمي والمركزية الشديدة في اتخاذ القرارات وخوف الإدارة العليا من فقدان السلطة، مما يؤدي إلى عدم الرغبة في التغيير والتضييق على كل المبادرات وبالتالي مقاومة التمكين.

### خلاصة:

في ضوء ما سبق يمكن القول أن اختلاف الرؤى حول تحديد الإطار النظري لمفهوم التمكين انعكس أيضا على الممارسات والاستراتيجيات التي تعتمد عليها المنظمات بغرض إحداث هذا التمكين، فهناك من يعتبر التمكين مساعدة العاملين مسؤوليهم في توجيه الأعمال هذا الفهم يؤدي إلى احتكار المسؤولين القرارات النهائية والاقتصار على الجانب الاستشاري، في حين أن هناك من يعتبر التمكين إعطاء الحرية المطلقة للمبادرة وتوليد الأفكار، وبين المسافتين تكمن أهم أسباب فشل التمكين والذي يتمثل في غياب (ولو ظرفياً فقط) لتصور واضح لإستراتيجية التمكين على المستويين النظري والعملي، ما يجعل المبادرات التي تحدث من طرف المنظمات تعاني أمام التفاصيل التي تعتبر ضرورية لتحديد أدوات التمكين والمستويات التي يستهدفها والحدود الأدائية لكل من المنظمة والفريق والفرد لتجسيد وتحقيق أهداف التمكين ومقاصده.

الفصل الخامس :

منهجية الدراسة

الميدانية



## 5 منهجية الدراسة الميدانية

لا يمكن للبحث العلمي أن يستكمل شروطه العلمية إلا إذا تبنى وسيلة جيدة وموثوقة لقياس الظاهرة التي يتناولها وتجميع البيانات التي تمكنه من رصد معالم الظاهرة و تفكيك مكوناتها وعناصرها، كما يلجأ الباحثون عموماً وفي مجال إدارة الأعمال بشكل خاص إلى العديد من الطرق والأدوات لجمع البيانات ومن ثم تحليلها، ويتم المفاضلة بين هذه الطرق استناداً إلى الغرض من البحث في المقام الأول ثم إلى طبيعة الاستخدامات التي سيعتمدها الباحث.

في ضوء أهداف الدراسة وفي هذا الفصل سنستعرض مجتمع الدراسة والمتمثل في القطاع البنكي في الجزائر والعينة المختارة لتجسيد الدراسة ميدانياً، وأداة الدراسة المتمثلة في استبانة تحتوي على ثلاثة محاور، هذا وبالإضافة إلى الحدود الزمنية والمكانية التي أجريت في سياقها هذه الدراسة.

المبحث الأول : نبذة عن مجتمع الدراسة

المبحث الثاني : تقنيات البحث المعتمدة و خصائص العينة

المبحث الثالث : التحليل الإحصائي لخصائص عينة الدراسة

## 5-1 نبذة عن مجتمع الدراسة

مرّ القطاع البنكي في الجزائر منذ الاستقلال بعدة مراحل طبعت تطوره ، حيث اتسمت كل مرحلة بخصائص معينة، فبعد الاستقلال ورثت الجزائر مجموعة بنوك ذات طابع ليبرالي وخاضعة لسيطرة فرنسا، هذا ما دفع السلطات الجزائرية إلى التوجه نحو إنشاء جهاز مصرفي خاص بها يستكمل مسار سيادتها ويمول برامج تنميتها الاقتصادية.

### 5-1-1 مراحل تطور القطاع البنكي في الجزائر

كان الاقتصاد الجزائري بعد الاستقلال تابعا للاقتصاد الفرنسي، فأغلب المعاملات الاقتصادية كانت تتم وبشكل أساسي مع فرنسا، إضافة إلى ذلك كانت المؤسسات التي وجدت بعد الاستقلال مباشرة عبارة عن فروع تابعة للمؤسسات المصرفية الأم الموجودة في فرنسا، لذلك لجأت الجزائر منذ 1962 إلى كسر هذه التبعية الاقتصادية بما في ذلك التبعية المصرفية والنقدية من خلال إصدار موثيق ومراسيم تنص على ضرورة خلق جهاز مصرفي وطني يعبر وبشكل واضح عن خياراتها وتوجهاتها التنموية والاقتصادية.

#### 5-1-1-1 المرحلة الممتدة من 62 إلى 1986

من الإجراءات الأولى التي اتخذتها الجزائر في هذا المجال هو إنشاء الخزينة العمومية، وبمقتضى القانون 62-144 الصادر في 13 ديسمبر 1963 تم إنشاء البنك المركزي الجزائري، ومن أجل التخلص من تردد البنوك الأجنبية في تقديم القروض تم إنشاء الصندوق الجزائري للتنمية بموجب القانون الصادر في 07 ماي 1963. وكان الهدف من إنشاء هذين البنكين هو وضع نظام تمويلي وطني شبيه بنظام التمويل السوفيتي المتميز بوجود بنك تمويل قوي ومهيمن .

ولتعبئة الموارد المالية خاصة العائلية أنشئ الصندوق الوطني للتوفير والاحتياط، كما تم إنشاء الشركة الجزائرية للتأمين وإعادة التأمين والشركة الجزائرية للتأمين ابتداء من سنة 1963، واستطاعت الجزائر استكمال سيادتها بإصدار النقود حيث ظهر الدينار الجزائري إلى الوجود سنة 1964.

وأمام رفض البنوك الأجنبية المشاركة في تمويل الاقتصاد الوطني اضطرت الحكومة إلى وضع هياكل لضمان الاستقلال المالي للبلاد والذي تمثل في إنشاء البنوك التالية:

- البنك الوطني الجزائري BNA الذي تم إنشاؤه في 13 جوان 1966 وقد تخصص هذا البنك في منح قروض للمؤسسات العامة والخاصة والتجمعات المهنية للاستيراد وتمويل قطاع الزراعة.

- القرض الشعبي الجزائري CPA تم تأسيس هذا البنك بتاريخ 14 ماي 1966 بغرض تمويل القطاع الحرفي والفنادق والقطاع السياحي والمهن الحرة.
- البنك الخارجي الجزائري BEA تأسس بتاريخ 1 أكتوبر 1967 ليقوم بتمويل عمليات التجارة الخارجية بالإضافة إلى تمويل الشركات الكبرى مثل سونطراك وشركات الصناعة الكيماوية والبتروكيماوية.

لقد كان الغرض من إنشاء هذه البنوك هو إنهاء حالة الاحتكار التي كانت تمارسها البنوك الأجنبية والرغبة في تقديم مساهمات جادة في عملية التنمية الاقتصادية للبلاد. وكانت بداية عمل هذه البنوك تركز نظريا على نوع من التخصص، حيث يقوم كل بنك منها بتمويل مجموعة من قطاعات الاقتصاد الوطني. وحتى يتكيف النظام البنكي مع المقنضيات التنموية لتلك الفترة أصدرت السلطات قوانين ولوائح منظمة للقطاع من خلال الإصلاح المالي لسنة 1971 حيث تمحورت هذه الإصلاحات في:

- إعادة النظر في إجراء الحصول على الكشوفات في إطار تمويل الاستغلال وعليه فقد ظهر مفهوم "قبول مخطط التمويل" الذي أصبح من صلاحيات البنوك التجارية بعدما كان من مهام وزارة المالية.
- توزيع المهام في تطبيق المشاريع الاستثمارية المخططة.
- إلزام المؤسسات العمومية بفتح حساب بنكي وحيد وأن تركز حساباتها وصفقاتها معه، ويمكن للبنوك مراقبة نشاطات المؤسسة، ونلاحظ هنا أن التأكيد على مبدأ التخصص البنكي يتنافى ومبدأ المنافسة وما ينتج عن ذلك من عدم الرغبة في تطوير المنتجات البنكية.
- تشجيع الادخار، إذ عمدت السلطات العمومية إلى إلزام المؤسسات على الادخار من خلال المساهمة في ميزانية الدولة، وبهدف تشجيع ادخار قطاع الأسر عمدت السلطات إلى تدعيم آلية إدخار-سكن والتي بدورها لم تصل إلى النتائج المرجوة وبقيت مستويات الادخار ضعيفة جدا مع استمرار أزمة السكن.

### 5-1-1-2 مرحلة 86 إلى غاية 90

أظهرت التغييرات التي أدخلت على النظام المالي الجزائري خلال السبعينات وبداية الثمانينات محدوديتها، وقد سجلت سنة 1986 الشروع في بلورة النظام البنكي الجزائري وبداية الإصلاحات والهيكلية وإصدار قانون 86 المتعلق بنظام البنوك وشروط الإقراض ووضع مخطط للقرض الهدف منه التأسيس لتحرير النظام المصرفي والمالي، حيث ركز على<sup>1</sup>:

<sup>1</sup> محرز جلال، نحو تطوير وعصرنة القطاع المصرفي في الجزائر، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2006، ص 67.

- إدراج التفرقة بين البنوك والمؤسسات المالية المتخصصة، فالبنوك لها مهمة أساسية في قبول جميع أنواع الودائع وتقديم مختلف أنواع القروض. أما الثانية، فلها إمكانية قبول بعض أشكال الودائع وتقديم بعض أنواع القروض؛
  - يعرف القانون ملكية رأس المال ، فهو يفرق بين رأسمال البنك المركزي الجزائري و المملوك من طرف الدولة، ورأسمال البنوك الأولية (البنك الوطني الجزائري، بنك الجزائر الخارجي، القرض الشعبي الجزائري، بنك التنمية المحلية وبنك الفلاحة والتنمية الريفية) و التي هي ملكل صناديق المساهمة؛
  - يعطى حرية أوسع لتسيير البنوك، خاصة في منح القروض، فالبنك يملك الحرية التامة في قبولاً ورفض المنح وذلك على أساس معايير محددة لتقييم المشاريع.
- ثم لجأت السلطات إلى تعديل هذا القانون بقانون آخر في 1988 والذي يمكن اعتباره قفزة نوعية للقطاع البنكي الجزائري، حيث نص على استقلالية البنوك واستنادها في قراراتها التسييرية على المبادئ التجارية والمردودية، وإعادة النظر في علاقة البنوك التجارية بالمؤسسات العمومية (في شكل الخزينة العمومية)<sup>1</sup>.
- 3-1-1-5 مرحلة 1990 إلى يومنا
- بالرغم من الإصلاح الذي عرفه النظام المصرفي في نهاية الثمانينات (في السنوات 86 و 88) إلا أنه اتضح محدودية الإصلاحات السابقة وعدم قدرة القطاع البنكي على مواكبة المستجدات والمتطلبات الاقتصادية، مما استدعى إصدار قانون جديد تمثل في قانون النقد والقرض لسنة 1990 الذي أدخل تعديلات على مستوى القطاع البنكي، سواء تعلق الأمر بهيكل البنوك

<sup>1</sup> نصيرة ليجيري، التجربة الجزائرية في الإصلاحات البنكية، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، العدد 5، جامعة 20 أوت 1955، الجزائر، 2010، ص 203.

(التجارية) أو الهيكل الداخلي لبنك الجزائر (البنك المركزي الجزائري سابقاً).<sup>1</sup> وقد نص على ما

يلي:<sup>2</sup>

- منح البنك المركزي استقلاليته عن وزارة المالية وتكليفه بتسيير السياسة النقدية حيث خضع البنك المركزي لعملية إعادة تنظيم جعلت في مقدوره أن يضطلع بمسؤولياته الجديدة، وتحولت تسميته إلى بنك الجزائر؛
  - إنشاء هيئة سميت بمجلس النقد والقرض الذي يعتبر بمثابة السلطة النقدية المسؤولة عن صياغة سياسات القرض والنقد الأجنبي والدين الخارجي والسياسات النقدية؛
  - تطبيق قواعد تتسم بالشفافية، تحكم العلاقة بين الخزينة والنظام المالي؛
  - إرساء مبدأ توحيد المعاملة بين المؤسسات الخاصة والعمومية بالنسبة لإمكانية الحصول على القرض وإعادة التمويل من البنك المركزي وكذلك أسعار الفائدة.
  - الترخيص للبنوك الأجنبية بفتح مكاتب تمثيل وفروع لها في الجزائر؛
  - الترخيص بإنشاء البنوك الخاصة.
- كما تقرر استناداً إلى قانون النقد والقرض إنشاء الهياكل التالية:
- مجلس النقد والقرض
  - اللجنة المصرفية
  - مركز المخاطرة والترخيص لنشاط البنوك
- وقد مس هذا القانون مجموعة من الإصلاحات المتتالية بغرض مواكبة المستجدات التنموية وتصحيح الانحرافات والفجوات الموجودة في سنوات 91 و 94 و 95 و 98 و 2001 و 2003 وغيرها.

<sup>1</sup> بن سليم محسن ، البنوك الجزائرية ومدى تقيدها بالأحكام الدولية الخاصة بإدارة المخاطر : دراسة حالة، رسالة ماجستير، جامعة عنابة، 2011، ص 84.

<sup>2</sup> محرز جلال، مرجع سبق ذكره، ص 67 و 68.

## 5-1-2 هيكل القطاع البنكي الجزائري

تزامن تحرير القطاع البنكي الجزائري مع صدور قانون النقد والقرض والنظام الصادر عن بنك الجزائر رقم 91-10 المؤرخ في 14/08/1991 ليحدد شروط فتح مكاتب تمثيل للبنوك والمؤسسات المالية الأجنبية، ودعم هذا التحرير بصدور النظام 93-01 المؤرخ في 03/06/1993 المعدل والمتمم بالنظام 2000-02 المؤرخ في 02/04/2000 والمتعلق بتحديد شروط تأسيس و إقامة فروع لبنوك ومؤسسات مالية أجنبية، وعليه، فقد برزت البوادر الأولى للمنافسة منذ نهاية التسعينات بدخول البنوك و المؤسسات المالية الخاصة (الوطنية والأجنبية) إلى السوق البنكية الجزائرية. وشكل هذا الانفتاح المصحوب بالتدعيم المعتبر لذمة البنوك العمومية عاملا مهما لتحسن الوساطة المصرفية. فمع نهاية سنة 2006، أصبح النظام المصرفي الجزائري يتشكل من ثمانية عشر (18) بنكا.

### 5-1-2-1 البنوك العمومية

#### البنك المركزي الجزائري:

تأسس هذا البنك بموجب القانون 62-144 المصادق عليه من قبل المجلس التأسيسي في 13 ديسمبر 1962، برأس مال قدره 3 ملايين فرنك فرنسي مقسمة على 6 آلاف سهم، وهو مؤسسة مالية تتمتع بشخصية معنوية واستقلالية مالية، كما يطبق القواعد التجارية في تعامله مع الغير، مقره الجزائر العاصمة، وقد أسندت إلى هذا البنك كل المهام التي تتكفل بها البنوك المركزية وبذلك أصبح هو المسؤول عن الإصدار النقدي ومعدل إعادة الخصم، ونجد أن هذا البنك قد تم تنصيبه كبنك للبنوك بحيث يشرف على السياسة النقدية ويراقب ويوجه الائتمان، وهو كذلك بمثابة بنك

للحكومة نظرا لما يقدمه من تسبيقات للخرزنة العمومية وما يخصمه من سندات مضمونة من طرفها.<sup>1</sup>

### البنك الجزائري للتنمية:

أنشئ سنة 1963<sup>(2)</sup> وكلف بتأمين نشاطات الصندوق الجزائري للتنمية CEDA سابقا، وقد منح صلاحيات عديدة غير معهودة بالنسبة لهذا النوع من الهيئات المالية التي لها شكل بنك العمال كما تم وضعه مباشرة تحت وصاية وزارة المالية، وهو مكلف بتمويل الاستثمارات المدمجة في إطار البرامج والمخططات الخاصة بالاستثمارات، وتغطي قطاعات نشاطه جزءا كبيرا من الاقتصاد الوطني وتشمل الصناعة بما فيها قطاع الطاقة والمناجم والسياحة والنقل والتجارة والتوزيع، والمناطق الصناعية والدواوين الزراعية وقطاع الصيد ومؤسسات الإنتاج.<sup>3</sup>

### البنك الوطني الجزائري:

تأسس بموجب الأمر 66-178 الصادر في 13-06-1966.<sup>(4)</sup> ويقوم هذا البنك أساسا بتعبئة المدخرات الوطنية ومنح القروض للقطاعات الاقتصادية العمومية صناعية كانت أو زراعية، بالإضافة على العمليات المصرفية التقليدية التي تقوم بها البنوك التجارية، واسترجع البنك الوطني

الجزائري نشاط مجموعة من البنوك الأجنبية والتي هي :

- القرض العقاري للجزائر وتونس في شهر جويلية 1966.

- والقرض الصناعي والتجاري في شهر جويلية 1967.

- بنك باريس الوطني في شهر جانفي 1968.

- بنك باريس وهولندا في شهر 1968.

<sup>1</sup> المادة 53 من القانون الأساسي للبنك المركزي.

<sup>2</sup> القانون رقم 63-165 الصادر بتاريخ 07 ماي 1963.

<sup>3</sup> محمود حميدات، مدخل للتحليل النقدي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1996، ص 13.

<sup>4</sup> أنظر الأمر رقم 66-178 بتاريخ 13 جوان 1966.



### القرض الشعبي الجزائري (CPA):

تأسس بموجب الأمر رقم 66-36 المؤرخ في 29 ديسمبر 1966 المعدل والمتمم بالأمر رقم 67-75 المؤرخ في 11 ماي 1967 والمتعلق بإنشاء القرض الشعبي الجزائري.<sup>1</sup> وقد تم تدعيمه بعد ذلك بضم البنك الجزائري المصرفي في أول جانفي 1968، وضم الشركة المارسييلية للقرض والصندوق الفرنسي للقرض والبنك عام 1971.

وكانت مهمته بالخصوص لترقية النشاطات المختلفة وتطويرها مثل:

- عمليات تمويل المؤسسات الصغيرة والمتوسطة.
- تعاونيات الإنتاج غير الزراعية، و إقراض الحرفيين والقطاعات السياحية والصيد البحري وكذا المهن الحرة.

### البنك الخارجي الجزائري (BEA):

تأسس هذا البنك بموجب الأمر 67-04 بتاريخ 01 أكتوبر 1967، برأس مال قدره 20 مليون دينار آنذاك، و اختص هذا البنك في المعاملات التي تتم مع الخارج في إطار التخطيط الاقتصادي الوطني كضمان تنفيذ الاتفاقيات المرتبطة بالتصدير والاستيراد، ويقوم البنك بمهمتين أساسيتين: الأولى خاصة بالودائع والإقراض، والثانية خاصة بالتجارة الخارجية.

### بنك الفلاحة والتنمية الريفية:

تأسس هذا البنك بمرسوم رقم 82-106 بتاريخ 13 مارس 1986 و أخذ صلاحيات البنك الوطني الجزائري، وقد أنشئ لتولي مهمة أساسية وهي تمويل القطاع الفلاحي والزراعات الصناعية، إضافة إلى تمويل المستثمرات الجماعية المنبثقة عن تحويل ملكية الأراضي الزراعية في إطار الثورة الزراعية سنة 1974.

<sup>1</sup> أنظر الأمر 36-66 المؤرخ في 29-12-1966 المعدل والمتمم بالمر 75-67 المؤرخ في 11/05/1967 والمتعلق بإنشاء القرض الشعبي الجزائري.

## بنك التنمية المحلية (BDL)

تأسس بموجب المرسوم<sup>1</sup> رقم 85-85 بتاريخ 30-04-1985 برأس مال قدره 500 مليون دينار جزائري، ويتولى جزء من النشاطات التي يقوم بها القرض الشعبي الجزائري والمتمثلة في تمويل القطاع الخاص وتشجيع الاستثمار فيه حيث يقوم بحفظ الودائع ومنح القروض القصيرة والمتوسطة والطويلة الأجل لكل القطاعات الاقتصادية باستثناء القطاع الفلاحي كما يقوم بتنفيذ البرامج والمخططات التنموية.

## الصندوق الوطني للتوفير والاحتياط:

لقد تم إنشاء الصندوق الوطني للتوفير والاحتياط (CNEP) بموجب القانون رقم 64-227 المؤرخ في 10 أوت 1964، وحدد القانون دور ونشاط الصندوق التي تمثلت في جمع الادخار من المواطنين و استغلاله في خدمة التنمية الاقتصادية و الاجتماعية، وتمويل البناء وتمويل الجماعات المحلية.

## 5-2-1-2 البنوك الخاصة الأجنبية

### سيتي بنك - الجزائر:

منح له الاعتماد بموجب القرار رقم 98-02 المؤرخ في 18/05/1998 كصفة فرع للبنك الأجنبي المتواجد في مدينة نيويورك.

### ناتيكسي - الجزائر: (Natexis Amana Banque)

لقد منح الاعتماد لهذا البنك القرار رقم 99-01 المؤرخ في 27/10/1999 كشركة ذات أسهم.

<sup>1</sup> أنظر: الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، رقم 19 الصادرة بتاريخ 01 ماي 1985.

## Société Générale

منح الاعتماد لهذا البنك بموجب القرار 03/99 المؤرخ في 1999/11/04 كشركة ذات أسهم وهي تمثل فرعاً للبنك الفرنسي برأس مال 500 مليون دينار جزائري.<sup>1</sup>

### البنك العربي (AB):

منح الاعتماد لهذا البنك بموجب القرار رقم 02-2001 المؤرخ في 2001/10/15 كفرع للبنك العربي مركزه عمان الأردن.

### البنك الوطني لباريس (BNP Paribas):

تأسس هذا البنك في 2002/01/31 برأس مال قدره 2 مليون دينار جزائري ويعود رأسماله كلياً لمجموعة البنك الوطني الباريسي الفرنسي.

### البنك العربي التعاوني (ABC): وذلك بتاريخ 1998/09/24

### بنك البركة المختلط:

تم اعتماده في 1990/11/03، وهو عبارة عن بنك مختلط حيث رأس ماله مشترك بين بنوك عمومية جزائرية وسعودية.

### بنك الخليج - الجزائر (GBA):

منح الاعتماد لهذا البنك في سنة 2003 كشركة ذات أسهم برأس مال قدره 1 مليار. ثالثاً: البنوك الخاصة الجزائرية:

في نهاية 2001 فإن البنوك الخاصة كانت كما يلي:

- الخليفة بنك: تأسس في 1998/07/27 (تم سحب الاعتماد منه في 2003)

<sup>1</sup> كركار مليكه، تحديث الجهاز المصرفي على ضوء معايير لجنة بازل، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في العلوم الاقتصادية، جامعة البليدة، الجزائر، 2005 ص 103.

- البنك التجاري والصناعي الجزائري: تأسس في 1998/09/24 (تم سحب الاعتماد منه في 2003)

- المجمع الجزائري البنكي: تأسس في 1999/04/30

- البنك العام للبحر الأبيض المتوسط تأسس في 2000/04/30.

### 5-1-3 أسباب اختيار القطاع البنكي

يمكن تحديد أسباب اختيار القطاع البنكي كمجتمع دراسة من خلال النقاط التالية:

#### 5-1-3-1 أهمية القطاع البنكي في التنمية الاقتصادية

يمارس القطاع البنكي عموما دورا محوريا في تحقيق معدلات نمو عالية وقابلة للاستمرار، وتتجسد أهميته في الاقتصاديات المعاصرة في تأدية مهام حيوية تتمثل في تجميع المدخرات المحلية والأجنبية وتحويلها إلى استثمارات حقيقية، وتسهيل تعاملات الأسواق من خلال توفير التمويلات اللازمة لإنشاء الاستثمارات، كما يعمل على تقوية القطاع الحقيقي ويعزز جانب العرض في الاقتصاد الوطني من خلال تدعيم المشاريع المنتجة من كافة الأحجام وتمويلها، ومن خلال تجميع وتخصيص الموارد المالية طويلة الأجل إلى أكثر الاستثمارات إنتاجية، وكذلك تمويل فرص جديدة للابتكار والتطور التقني.

#### 5-1-3-2 الطابع التنظيمي الهيكلي للقطاع البنكي

يتميز القطاع البنكي الجزائري بتنوع الأشكال التنظيمية التي تعتمدها البنوك على اختلافها، حيث نجد بعض البنوك تعتمد على هياكل تنظيمية تقترب من الهياكل الأفقية والتي يمكن اعتبارها أحد أوجه مقارنة التمكين، في حين أن بعض البنوك تحتفظ بالتشكيلات التنظيمية ذات الصيغة الهرمية والتي تتميز بالرسمية وغير مرنة، كما نجد بعض البنوك تعتمد هياكل تنظيمية وفق مقارنة مبنية

على التوجه نحو الزبون، بالإضافة إلى تشكيلة القطاع ما بين بنوك عمومية وأخرى خاصة، وبنوك محلية وأخرى فروع لبنوك أجنبية. هذا التنوع في الطابع التنظيمي والهيكل للقطاع البنكي يمثل عامل استقطاب لمثل هذه الدراسات لما يتيح من إمكانية إسقاط المفاهيم النظرية على واقع القطاع.

### 5-1-3-3 ضرورة تحسين أداء القطاع البنكي

الكثير من البحوث والتقارير تشدد على ضرورة التعجيل في تحسين أداء القطاع البنكي في الجزائر، لما يمثله هذا القطاع في الشبكة الاقتصادية ككل، وهذه الدراسة تهدف إلى المساهمة في تشخيص مكامن الخلل وإيجابيات هذا القطاع، والمساهمة بمقترحات من شأنها أن تضيء بعض العصرية على الممارسات التنظيمية للقطاع البنكي الجزائري.

## 5-2 تقنيات البحث المعتمدة و خصائص العينة

تستهدف هذه الدراسة الكشف عن مدى توافر أبعاد التمكين في القطاع البنكي الجزائري وتأثير ذلك على قدرة هذه البنوك على التحول إلى منظمات متعلمة، وبغرض تحقيق الأهداف المرجوة فقد اعتمد الباحث في هذه الدراسة على أداة الاستبانة من أجل جمع البيانات الضرورية من عينة مأخوذة من مجتمع الدراسة (تم تقديم صورة عامة عن مجتمع الدراسة وهو القطاع البنكي في الجزائر في المبحث الأول من هذا الفصل) لتجسيد غايات هذا البحث.

### 5-2-1 تصميم أداة الدراسة

في ضوء أهداف الدراسة واستنادا إلى الإطار النظري الوارد في الفصول السابقة تم تصميم استمارة استبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة والتي تحتوي على مقياسين: الأول لقياس أبعاد التمكين، والثاني لمتطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة. ولقد تضمنت هذه الاستمارة<sup>1</sup> محورين كما يلي:

- المحور الأول: البيانات الشخصية الخاصة بالمستجوب

- |                                                                                                                                                                                     |                                                                                                              |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> البنك: لمعرفة اسم البنك وطبيعة ملكيته (عمومي أو خاص)                                                                                                       |                                                                                                              |
| باعتبارها متغيرات للتصفية الهدف من استعمالها هو تتبع الفروقات<br>التي قد تخلفها الخصائص الشخصية على إجابات المستجوبين وتحليلها<br>لتصفية البيانات من كل مؤثرات ذاتية (غير موضوعية). | <input type="checkbox"/> الجنس<br><input type="checkbox"/> المستوى العلمي<br><input type="checkbox"/> الخبرة |

- المحور الثاني: يشمل هذا المحور 69 عبارة موزعة على مقياسين أساسيين هما:

- متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة: بعد فحص الأدبيات ومراجعة الدراسات السابقة، قام

الباحث بتبني مقياس التشخيص الجانبي للمنظمات المتعلمة

<sup>1</sup> أنظر الملحق رقم 01.

مصمم المقياس: Micheal Marquardt

السنة: 2002 ثم أعيد تحديثه سنة 2008.

هدف المقياس: تقديم تشخيص جانبي(بروفيل) لتوفر متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة.

وصف المقياس: يتكون المقياس من خمسة أبعاد تضم (45) عبارة، وهي كما يلي:

- ديناميكية التعلم : يقاس من خلال 10 عبارات (العبارات من 1 إلى 10).

- التحول التنظيمي: يقاس من خلال 10 عبارات (العبارات من 11 إلى 20).

- إدارة المعرفة : يقاس من خلال 10 عبارات (العبارات من 21 إلى 30).

- تمكين الشركاء : يقاس من خلال 10 عبارات (العبارات من 31 إلى 40).

- التقنية: يقاس من خلال 5 عبارات (العبارات من 41 إلى 45).

تصحيح المقياس: تعتمد طريقة التصحيح على مدى استجابة المستجيب لبديل واحد من بين خمسة

بدائل :

متوفر بشكل كامل =5 درجات.

متوفر بشكل كثير =4 درجات.

متوفر بشكل متوسط = 3 درجات.

متوفر بشكل قليل = درجتين.

غير متوفر تماما= درجة واحدة.

- أبعاد التمكين : وهو بدوره مقسم إلى جزئين هما:

- التمكين النفسي: وقد اختار الباحث الاعتماد على مقياس Spreitzer2006 الذي يضم

أربعة أبعاد وهي:

- المعنى Miningfulness : ويقاس من خلال ثلاثة عبارات (العبارات من 46 إلى 48).

- الكفاءة Competence : ويقاس من خلال ثلاثة عبارات (العبارات من 49 إلى 51).
- الاستقلالية Independance : ويقاس من خلال أربعة عبارات (من 52 إلى 55).
- التأثير Impact : ويقاس من خلال ثلاثة عبارات (العبارات من 56 إلى 58).
- التمكين الهيكلي: يضم مجموعة من الأبعاد التي أشار إليها الباحثون كما يلي:
- المشاركة بالمعلومات Wilkinson 98: ويقاس من خلال ثلاثة عبارات (من 59 إلى 61).
- المشاركة في القرار Conger and Kanungo 88: ويقاس من خلال أربعة عبارات (العبارات من 62 إلى 65).
- التفويض Burke 86 : ويقاس من خلال أربعة عبارات (العبارات من 66 إلى 69).
- تصحيح المقاييس: تعتمد طريقة التصحيح على مدى استجابة المستجيب لبديل واحد من بين خمسة بدائل :

متوفر بشكل كامل = 5 درجات.

متوفر بشكل كثير = 4 درجات.

متوفر بشكل متوسط = 3 درجات.

متوفر بشكل قليل = درجتين.

غير متوفر تماما = درجة واحدة.

## 5-2-2 تحديد عينة الدراسة

نظرا لطبيعة القطاع البنكي الجزائري، كما أشرنا سابقا، ونتيجة للتوزيع الجغرافي الكبير الذي يتميز به هذا القطاع، بالإضافة إلى محدودية إمكانيات الباحث فقد اعتمدنا على أسلوب المعاينة، حيث تم اختيار عينة دراسة من المجتمع الأصلي على مراحل كما يلي :



### 5-2-2-1 تحديد مفردات العينة

- بداية قمنا بتقسيم المجتمع إلى أربعة جهات تضم كل منها مجموعة من الولايات بغرض ضمان تمثيل حقيقي لكل خصائص المجتمع في العينة المسحوبة، ثم قمنا باختيار الولايات المستهدفة بطريقة عشوائية بسيطة حيث ضمت العينة المسحوبة الولايات التالية:
- الغرب : تيسيمسيلات، تيارت، الشلف.
- الوسط : المدية، الجلفة، المسيلة.
- الجنوب : تمنراست و ورقلة.
- الشرق : سكيكدة، برج بوعريج، تبسة، قسنطينة.
- استهداف كل البنوك الموجودة في مركز كل ولاية و توزيع استمارات الاستبانة بشكل عشوائي على موظفي البنك.

- ضمت عينة الدراسة مستجوبين من مستويات مختلفة من فئات المكلفين بالزبائن، المحصلين، أمناء الخزينة، المكلفين بالمنازعات، مسؤولي المكاتب، مدراء ومكلفين بالقروض.

### 5-2-2-2 تحديد حجم العينة

- التحليل العاملي من الطرق الإحصائية التي تتطلب عينة كبيرة، غير أن هذا المبدأ وبرغم إجماع المختصين على أهميته إلا أن وجهات النظر تضاربت واختلفت حول حجم العينة المناسب لمثل هذه الدراسات، فبعض المراجع تقترح أن يكون حجم العينة أكثر من 200 مفردة و دراسات أخرى تؤكد أن عينة من 100 إلى 200 مناسبة جدا للقيام بالتحليل العاملي، في حين تنصح أخرى بضرورة توسيع العينات حتى حدود 5000 مفردة، وأخرى تعتبر الرقم المثالي حول 500 مفردة، وهنا من يربط حجم العينة بمتغيرات الدراسة و يقترح أن تكون 15 فردا لكل متغير، وآخرون 10 لكل متغير، وهناك من ينصح ب5 مشاهدات لكل مقياس (عبارة).

وقد حاولنا في تحديد مفردات العينة أن تكون عشوائية قدر الإمكان وأن تكون ممثلة للمجتمع بكل خصائصه، وأن يتجاوز حجم العينة 345 مفردة، حيث عدد مؤشرات الدراسة 69 (عبارة) \* 5 = 345 مشاهدة، لذلك تم توزيع أكثر من 400 استمارة كما يوضحه الجدول التالي :

جدول رقم 6: الاستثمارات الموزعة على العينة

| عدد الاستثمارات الموزعة | عدد الاستثمارات المسترجعة | عدد الاستثمارات المستبعدة | عدد الاستثمارات الصالحة | النسبة |
|-------------------------|---------------------------|---------------------------|-------------------------|--------|
| 400                     | 133                       | 10                        | 123                     | 30%    |

من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات SPSS

كما هو مبين في الجدول فإن هذه الدراسة واجهت مشكلة عدم استرجاع الاستثمارات وهو مشكل روتيني بالنسبة لكل الأعمال البحثية، لذلك فقد اقتصر حجم العينة على 123 مشاهدة و هي حتى وإن كانت قليلة مقارنة بما كنا نأمله إلا أنها تبقى مقبولة بحسب اقتراحات المتخصصين و تمكننا من تحقيق الأهداف المتوخاة من هذه الدراسة.

### 5-2-3 حدود الدراسة الزمنية والمكانية

قام الباحث بعد اختيار المقياس بترجمته إلى اللغة الفرنسية (حيث جاءت عبارات الاستبانة باللغتين العربية والفرنسية) وذلك بسبب خصوصية القطاع البنكي الجزائري الذي لا يزال يتبنى اللغة الفرنسية كلغة تنظيمية وحيدة في هياكله.

كما قام الباحث بتوزيع الاستبانة في البنوك المستهدفة في الفترة من أبريل 2016 إلى

غاية جانفي 2017 حيث يعود سبب طول الفترة إلى:

- التشتت الجغرافي الكبير للبنوك المستهدفة في عينة الدراسة

- رفض العديد من البنوك قبول توزيع الاستبانة على موظفيها لأسباب غير موضوعية وفي كثير من الأحيان بدون مبرر.

- تكرار الزيارات على البنوك بغرض استرداد الاستثمارات، وفي كثير من الأحيان يقوم الباحث بمراجعة البنك أكثر من ثلاث مرات بسبب تماطل المستجوبين في الإجابة على الاستبانة. الجدول التالي يوضح الولايات المستهدفة في العينة وعدد الاستثمارات الموزعة و المسترجعة.

جدول رقم 7: توزيع العينة على الولايات

| الجهة  | الولاية     | عدد الاستثمارات الموزعة | عدد الاستثمارات المسترجعة |
|--------|-------------|-------------------------|---------------------------|
| الغرب  | تيارت       | 20                      | 4                         |
|        | تسيمسيلات   | 20                      | 4                         |
|        | الشلف       | 40                      | 14                        |
| الوسط  | المدية      | 30                      | 10                        |
|        | الجلفة      | 40                      | 13                        |
|        | المسيلة     | 40                      | 12                        |
| الشرق  | برج بوعريرج | 20                      | 12                        |
|        | سكيكدة      | 50                      | 19                        |
|        | قسنطينة     | 40                      | 11                        |
|        | تبسة        | 40                      | 13                        |
|        | ورقلة       | 40                      | 15                        |
| الجنوب | تمنراست     | 20                      | 6                         |

من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات SPSS

يتضح من الجدول السابق أن عدد الولايات المستهدفة هو 12 ولاية ونلاحظ كذلك اختلاف

عدد الولايات عن كل جهة وهذا راجع للعدد الإجمالي للولايات في كل جهة، حيث تشهد منطقة

الشرق وجود ولايات أكثر من مثيلاتها في الوسط والغرب وكذلك بالنسبة للجنوب الذي تقل فيه عدد

الولايات بشكل ملحوظ.



### 3-5 التحليل الإحصائي لخصائص عينة الدراسة

في هذا المبحث سنعمل على تجميع وتوصيف البيانات المسترجعة من الاستبانة الموزعة على عينة الدراسة وذلك بالاستعانة بالحزمة الاحصائية SPSS الإصدار 24 لتحليل البيانات و تبويبها ومعالجتها.

#### 1-3-5 اختبار صدق وثبات أداة الدراسة

##### 1-1-3-5 اختبار طبيعية توزيع البيانات

- بغرض التأكد من مدى طبيعية توزيع البيانات المستقاة من الاستبانة الموزعة قام الباحث ب:
- مراجعة بيانات الاستمارات المسترجعة، حيث لاحظنا وجود 4 مشاهدات (استمارات) استقرت إجابة المستجوبين في كل منها على درجة واحدة من السلم لكل عبارات المقياس، وهذا ما يتنافى مع الموضوعية التي نتحررها في البحوث والاستجابات، ولذلك قام الباحث بإلغاء هذه المشاهدات من قاعدة البيانات لعدم جدية إجابات المستجوبين (انظر الملحق رقم).
  - إجراء اختبار Mahalanobis لتحديد المسافات، حيث الهدف من هذا الاختبار هو إيجاد القيم المتطرفة بين البيانات المجمعة، لأن وجود بيانات متطرفة سيؤثر على دقة كل الاختبارات التي سيتم الاعتماد عليها في هذه الدراسة. وقد أبانت نتائج هذا الاختبار عن وجود أربعة قيم متطرفة (الاستمارات رقم 5 و 71 و 104 و 114)، وقد تم إلغاؤها من قاعدة البيانات.
  - اختبار طبيعية بيانات المقياس بكل محاوره وعناصره باستعمال اختبار Kolmogorov-Smirnov وقد

جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الفرضية الصفرية  $H_0$  : بيانات العينة تتبع التوزيع الطبيعي.

الفرضية البديلة  $H_1$  : بيانات العينة لا تتبع التوزيع الطبيعي.

جدول رقم 8: اختبار التوزيع الطبيعي

| Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |             |               | Shapiro-Wilk |             |               |           |
|---------------------------------|-------------|---------------|--------------|-------------|---------------|-----------|
| الإحصاءات                       | درجة الحرية | مستوى الدلالة | الإحصاءات    | درجة الحرية | مستوى الدلالة | الاسبانية |
| ,048                            | 117         | ,200*         | ,994         | 117         | ,927          | كاملة     |

من إنجاز الباحث اعتماداً على مخرجات SPSS

يوضح الجدول السابق أن اختبار Kolmogorov-Smirnov معنوي عند مستوى 0.05، وبالتالي

فإننا نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أن بيانات المقياس ككل تتبع التوزيع الطبيعي.

- اختبار التوزيع الطبيعي لمتغيرات الدراسة من خلال ملاحظة نسبة معامل الالتواء إلى الخطأ

المعياري<sup>1</sup>، أنظر الجدول كامل في الملحق رقم 3، حيث كانت النتائج كالتالي:

$$\square \text{ بالنسبة لمتغير متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة} = \frac{\text{معامل الالتواء}}{\text{الخطأ المعياري}} = \frac{-0.390}{0.226} =$$

$$-1.725$$

$$\square \text{ بالنسبة لمتغير التمكين (بشقيه الهيكلي والنفسي)} = \frac{\text{معامل الالتواء}}{\text{الخطأ المعياري}} = \frac{0.028}{0.226} = 0.124$$

حيث إذ كانت النسبة (معامل الالتواء إلى الخطأ المعياري) أكبر من + 2 فهذا يعني أن الالتواء

إلى اليمين أما إذا كانت أقل من - 2 فالالتواء إلى اليسار، وبما أن هذه النسبة تقع ضمن المدى

(-2، 2) فإننا نقبل فرضية التوزيع الطبيعي لبيانات المتغيرين (التمكين والمنظمة المتعلمة)

2-1-3-5 اختبار صدق و ثبات المقياس

<sup>1</sup> سعد زغلول بشير، دليلك إلى البرنامج الإحصائي، المعهد العربي للتدريب والبحوث الإحصائية، العراق، 2003، ص 92.

يقصد بالصدق اختبار ما إذا كانت الأداة تعكس فعلاً محتوى متغيرات الدراسة وتقيس ذلك بفعالية أما الثبات فيقصد به اختبار درجة الدقة التي تقيس بها الأداة هذه المتغيرات، أو بعبارة أخرى درجة استقرار النتائج وثباتها إذا أعيدت الدراسة مرة أخرى في ظل توفر نفس الظروف.

- **صدق المقياس :** تم عرض الاستبانة في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين (أساتذة جامعيين في تخصص إدارة الأعمال) لإبداء آرائهم و اقتراحاتهم بخصوص عبارات المقياس ومدى وضوحها بالنسبة للمستجوبين وملاءمتها لتحقيق أهداف الدراسة (أنظر الملحق رقم 02)، وقد اجتمعت آراء المحكمين على ملائمة المقياس ووضوح عباراته.
- **ثبات المقياس :** لاختبار ثبات المقياس سنلجأ لحساب قيمة الاتساق الداخلي لبنية المقياس (الأداة) من خلال اختبار ألفا كرونباخ كمؤشر للثبات، وهو عبارة عن معاملات الارتباط بين عبارات المقياس حيث يفسر وفقاً للقيم التالية: أكبر من 0.9 ممتاز، أكبر من 0.8 جيد، أكبر من 0.7 مقبول، أكبر من 0.6 مشكوك فيه، أقل من 0.6 ضعيف. والجدول التالي يبين نتائج هذا الاختبار:

جدول رقم 9: اختبار الثبات ألفا كرونباخ

| المحور                              | عدد الفقرات | معامل ألفا كرونباخ |
|-------------------------------------|-------------|--------------------|
| ديناميكية التعلم                    | 10          | 0.845              |
| التحول التنظيمي                     | 10          | 0.884              |
| إدارة المعرفة                       | 10          | 0.884              |
| تمكين الشركاء                       | 10          | 0.889              |
| التقنية                             | 5           | 0.831              |
| متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة | 45          | 0.959              |
| المعنى                              | 3           | 0.861              |
| الكفاءة                             | 3           | 0.715              |
| الاستقلالية                         | 4           | 0.802              |
| التأثير                             | 3           | 0.836              |
| التمكين النفسي                      | 13          | 0.896              |
| المشاركة بالمعلومات                 | 3           | 0.813              |
| المشاركة في القرار                  | 4           | 0.830              |
| التفويض                             | 4           | 0.808              |
| التمكين الهيكلي                     | 11          | 0.914              |
| التمكين ككل                         | 24          | 0.933              |
| الاتجاه العام للمقياس               | 69          | 0.968              |

من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات SPSS

يعطينا الجدول أعلاه نتائج إختبار ألفا كرونباخ لعبارات المقياس كاملة ( 69 عبارة) في حدود

96.8% و هي قيمة ممتازة تدل على ثبات درجات المقياس، كما نلاحظ أيضا أن معاملات ألفا

كرونباخ لأبعاد الدراسة ومتغيراتها مجزئة ومجموعة كلها جاءت أكبر من 80 % وهي قيم جيدة

وتدل على اتساق عال لدرجات المقياس، ما عدى بعد الكفاءة كان معاملته منخفض مقارنة ببقية



الأبعاد غير أن قيمته تبقى مقبولة، وعليه سنبقى على المقياس بكل عباراته كما هو دون تغيير مع درجة موثوقية ممتازة.

- **الاتساق الداخلي:** يمكن اختبار الاتساق الداخلي لعبارات المقياس مع أبعادها باستخدام معامل الارتباط Tau-B de Kendall والذي تتراوح قيمه بين -1 و +1 لتدل الإشارة على طبيعة العلاقة (طردية أو عكسية) وكلما اقتربت قيمة الارتباط من 1 كلما كان الارتباط قوياً.

جدول رقم 10: الاتساق الداخلي لعبارات المقياس

| المتغير                             | البعد            | رقم العبارة | معامل الاتساق الداخلي | المتغير                             | البعد         | رقم العبارة | معامل الاتساق الداخلي |       |
|-------------------------------------|------------------|-------------|-----------------------|-------------------------------------|---------------|-------------|-----------------------|-------|
| متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة | ديناميكية التعلم | 1           | 0.449                 | متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة | تكوين الشركاء | 5           | 0.635                 |       |
|                                     |                  | 2           | 0.548                 |                                     |               | 6           | 0.519                 |       |
|                                     |                  | 3           | 0.424                 |                                     |               | 7           | 0.496                 |       |
|                                     |                  | 4           | 0.599                 |                                     |               | 8           | 0.512                 |       |
|                                     |                  | 5           | 0.648                 |                                     |               | 9           | 0.645                 |       |
|                                     |                  | 6           | 0.527                 |                                     |               | 10          | 0.548                 |       |
|                                     |                  | 7           | 0.471                 |                                     |               | 1           | 0.686                 |       |
|                                     |                  | 8           | 0.591                 |                                     |               | 2           | 0.570                 |       |
|                                     |                  | 9           | 0.509                 |                                     |               | 3           | 0.679                 |       |
|                                     |                  | 10          | 0.497                 |                                     |               | 4           | 0.675                 |       |
|                                     | التحول التطبيقي  | 1           | 0.491                 | التمكن                              | المعنى        | 5           | 0.718                 |       |
|                                     |                  | 2           | 0.547                 |                                     |               | 1           | 0.798                 |       |
|                                     |                  | 3           | 0.615                 |                                     |               | 2           | 0.832                 |       |
|                                     |                  | 4           | 0.534                 |                                     |               | 3           | 0.793                 |       |
|                                     |                  | 5           | 0.394                 |                                     |               | الكفاءة     | 1                     | 0.684 |
|                                     |                  | 6           | 0.557                 |                                     |               |             | 2                     | 0.785 |
|                                     |                  | 7           | 0.677                 |                                     |               |             | 3                     | 0.636 |
|                                     |                  | 8           | 0.655                 |                                     |               | الاستقلالية | 1                     | 0.704 |
|                                     |                  | 9           | 0.642                 |                                     |               |             | 2                     | 0.718 |
|                                     |                  | 10          | 0.647                 |                                     |               |             | 3                     | 0.596 |
| 1                                   | 0.458            | 4           | 0.651                 |                                     |               |             |                       |       |
| إدارة المعرفة                       | 2                | 0.495       | التأثير               |                                     | 1             | 0.742       |                       |       |
|                                     | 3                | 0.618       |                       |                                     | 2             | 0.759       |                       |       |

|       |   |                     |  |       |    |               |  |
|-------|---|---------------------|--|-------|----|---------------|--|
| 0.83  | 3 | المشاركة بالمعلومات |  | 0.664 | 4  |               |  |
| 0.724 | 1 |                     |  | 0.602 | 5  |               |  |
| 0.792 | 2 |                     |  | 0.484 | 6  |               |  |
| 0.747 | 3 |                     |  | 0.561 | 7  |               |  |
| 0.657 | 1 | المشاركة في القرار  |  | 0.630 | 8  |               |  |
| 0.575 | 2 |                     |  | 0.649 | 9  |               |  |
| 0.718 | 3 |                     |  | 0.592 | 10 |               |  |
| 0.795 | 4 |                     |  | 0.525 | 1  |               |  |
| 0.641 | 1 | التفويض             |  | 0.614 | 2  | تفكيك الشركاء |  |
| 0.659 | 2 |                     |  | 0.579 | 3  |               |  |
| 0.707 | 3 |                     |  | 0.696 | 4  |               |  |
| 0.724 | 4 |                     |  | 0.635 | 5  |               |  |

من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات SPSS

كل الارتباطات في الجدول أعلاه دالة إحصائية عند 0.01، ونلاحظ أيضا أن أغلب العبارات مرتبطة ارتباطاً كبيراً بالمتغيرات التي تقيسها ولذلك لن يتم حذف أي عبارة من المقياس وسيتم الإبقاء عليه كما هو لوجود إتساق موجب ومعنوي بين عبارات المقياس والمتغيرات التي تقيسها.

### 2-3-5 الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة

احتوت هذه الدراسة على عدد من المتغيرات الشخصية والوظيفية التي ترتبط بمفردات العينة، أي المستجوبين من الموظفين في البنوك التي استهدفتها الدراسة والتي في ضوءها يتم تقدير خصائص المجتمع الذي يتمثل في القطاع البنكي في الجزائر، هذ المتغيرات هي: الجنس، البنك، القطاع، المستوى التعليمي، الخبرة والتي سنحاول تحليلها وتوضيحها كما يلي:

### 1-2-3-5 توزيع مفردات العينة حسب لجنس

يلخص الجدول التالي خصائص العينة استنادا إلى متغير الجنس

جدول رقم 11 : توزيع مفردات العينة حسب الجنس

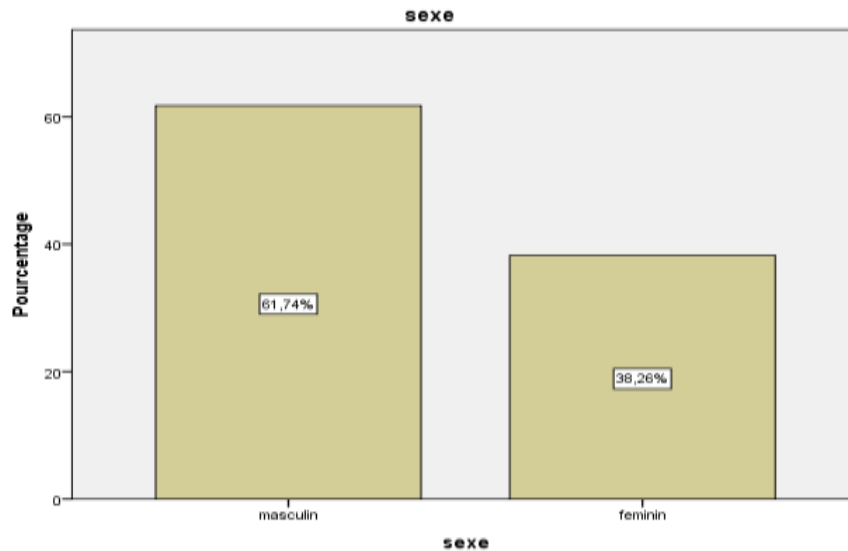
| النسبة | المشاهدات |         |
|--------|-----------|---------|
| 61.7   | 71        | ذكور    |
| 38.3   | 44        | إناث    |
| 100    | 115       | المجموع |

من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات SPSS

من خلال الجدول أعلاه يمكننا أن نستنتج أن أغلب المستجوبين هم من الذكور (الذكور ضعف الإناث) وقد يعود ذلك لطبيعة القطاع البنكي حيث يطغى عليه الجنس الذكري كنتيجة لمتطلبات العمل في هذا القطاع.

كما أن الشكل التالي هو تمثيل لنتائج توزيع عينة الدراسة حسب الجنس:

الشكل رقم 25: توزيع العينة حسب الجنس



من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات SPSS

من خلال نتائج الجدول السابق نلاحظ أن للذكور القسط الأوفر من المستجوبين حيث جاءت نسبة الذكور أكثر من 60% مقابل قريبا 40% للإناث.

### 5-3-2 توزيع مفردات العينة حسب البنوك

الجدول التالي يوضح توزيع مفردات العينة بحسب البنك

جدول رقم 12: توزيع العينة حسب البنك

| البنك                            | رمز البنك           | عدد المشاهدات | النسبة |
|----------------------------------|---------------------|---------------|--------|
| بنك التنمية الريفية              | BADR                | 10            | 8,7    |
| القرض الشعبي الجزائري            | CPA                 | 5             | 4,3    |
| البنك الخارجي الجزائري           | BEA                 | 12            | 10,4   |
| البنك الوطني الجزائري            | BNA                 | 26            | 22,6   |
| الصندوق الوطني للتوفير والاحتياط | CNEP                | 14            | 12,2   |
| بنك التنمية المحلية              | BDL                 | 11            | 9,6    |
| سوسييتي جنرال                    | societe<br>generale | 5             | 4,3    |
| البنك الوطني لباريس              | BNP paris bas       | 9             | 7,8    |
| البنك العربي للخليج              | AGB                 | 10            | 8,7    |
| بنك الاسكان                      | HSBC                | 4             | 3,5    |
| فاتيكييس                         | Natixis             | 5             | 4,3    |
| بنك البركة                       | Baraka              | 4             | 3,5    |
| Total                            |                     | 115           | 1      |

من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات SPSS

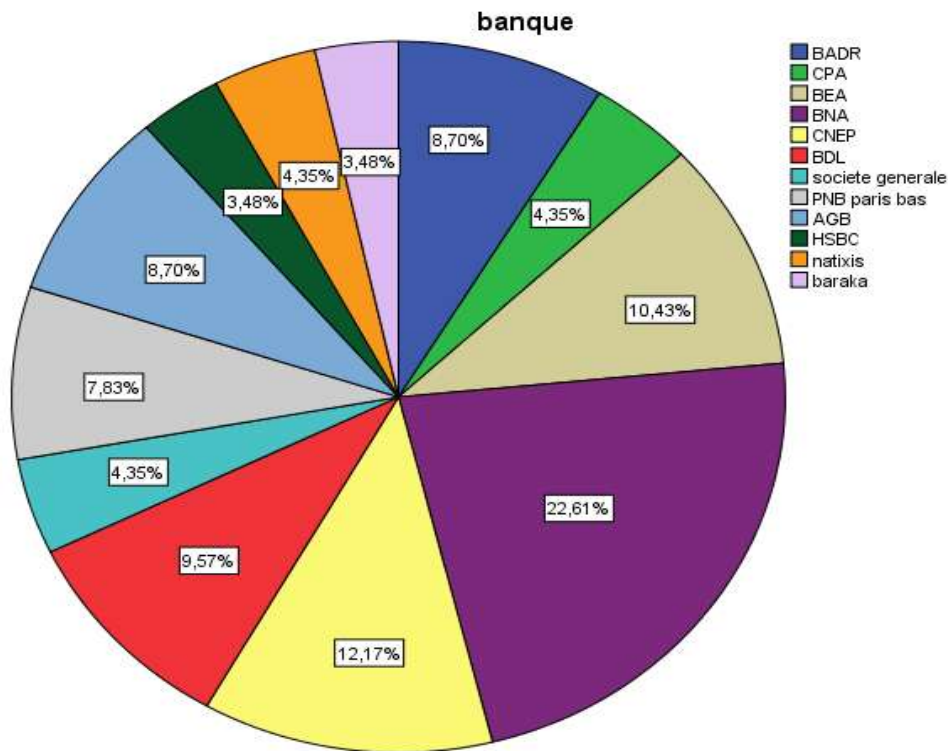
الجدول أعلاه يعطينا صورة واضحة عن توزيع مفردات العينة على البنوك محل الدراسة

حيث نلاحظ تفاوت معتبر بين بعض البنوك في الاستجابة والذي يمكن إرجاعه إلى ثقافة المنظمة

السائدة في القطاع البنكي والتي لازالت تتعامل بالكثير من التحفظ مع الدراسات والبحوث

الأكاديمية ككل، والشكل التالي يوضح الفروق في الاستجابات بين البنوك.

الشكل رقم 26: توزيع مفردات العينة حسب البنك



من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات SPSS

نلاحظ من الشكل أن أكبر نسبة استجابات كانت من نصيب البنك الوطني الجزائري بأكثر من 22%، وفي المرتبة الثانية الصندوق الوطني للتوفير والاحتياط بنسبة 12%، وتقاربت نسبة ل من بنك التنمية المحلية والبنك الخارجي الجزائري بما يقارب 10%، وجاء بنكي الجزائري للتنمية الريفية والبنك باريس بنسبة 8.7%، في حين أن أقل نسبة كانت من بنك الإسكان وبنك البركة بنسبة 3% تقريبا.

### 3-2-3-5 توزيع مفردات العينة بحسب القطاع

الجدول التالي يوضح توزيع مفردات العينة بحسب القطاع: القطاع الخاص و القطاع العام.

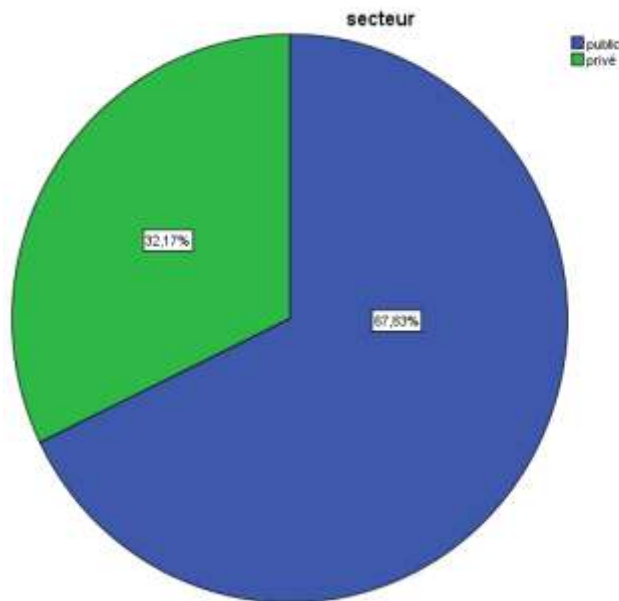
الجدول رقم 13: توزيع مفردات العينة بحسب القطاع

| النسبة | التكرار | القطاع  |
|--------|---------|---------|
| 67,8   | 78      | العام   |
| 32,2   | 37      | الخاص   |
| 100,0  | 115     | المجموع |

من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات SPSS

من الجدول أعلاه نستخلص أن غالبية المستجوبين ينتمون إلى بنوك القطاع العام فهم يمثلون ضعف المستجوبين من القطاع الخاص، ويمكن ارجاع ذلك إلى وجود بعض التجاوب (النسبي) من طرف الموظفين في بنوك القطاع العام على عكس القطاع الخاص حيث يرفض العديد من البنوك استلام الاستثمارات بشكل نهائي.

الشكل رقم 27: توزيع مفردات العينة حسب القطاع



من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات SPSS

#### 5-3-2-4 توزيع العينة بحسب المستوى التعليمي

الجدول التالي يلخص نتائج توزيع مفردات العينة بحسب المستوى التعليمي للمستجوبين.

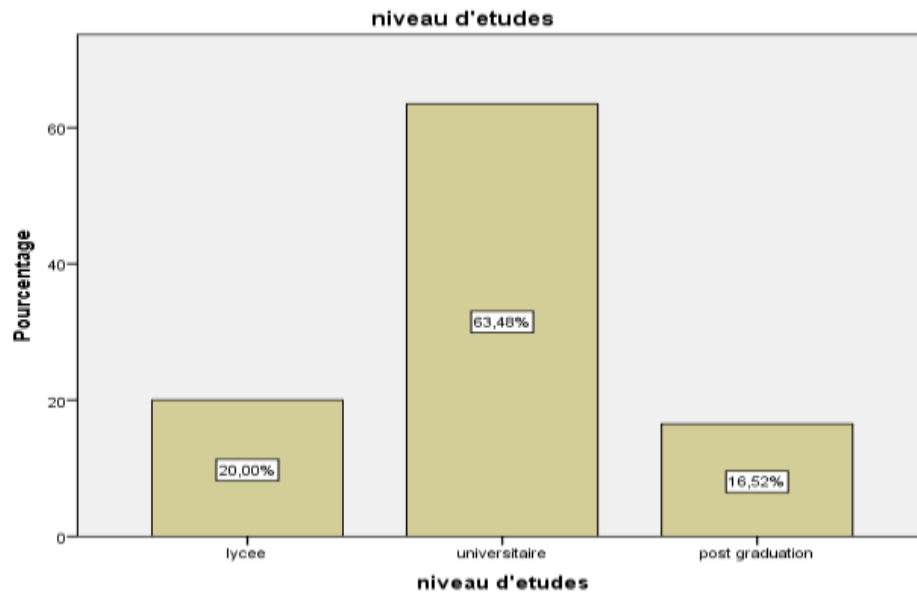
جدول رقم 14: توزيع مفردات العينة بحسب المستوى التعليمي

| النسبة | التكرار | المستوى     |
|--------|---------|-------------|
| 20,0   | 23      | ثانوي       |
| 63,5   | 73      | جامعي       |
| 16,5   | 19      | دراسات عليا |
| 100,0  | 115     | المجموع     |

من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات SPSS

من الجدول رقم 14 يتضح لنا أن المستوى التعليمي الغالب على عينة الدراسة هو المستوى الجامعي، حيث بلغت نسبة هذه الفئة أكثر من 63% من مجموع مفردات العينة، بالإضافة إلى نسبة معتبرة من المستجوبين ذوي مستوى دراسات عليا، وعليه فمجموع فئتي الجامعيين (جامعي + دراسات عليا) يتجاوز 79% من العينة، و ما يفسره هذه النسبة هو طبيعة المهام في القطاع البنكي التي تتطلب مستوى تعليمي عال وتركيز البنوك على توظيف حاملي الشهادات. والشكل التالي يوضح توزيع مفردات العينة بحسب المستوى التعليمي

الشكل رقم 28 : توزيع مفردات العينة بحسب المستوى



من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات SPSS

### 5-2-3-5 توزيع عينة الدراسة بحسب الخبرة

يمثل الجدول التالي تلخيصا لنتائج توزيع مفردات العينة بحسب الخبرة المهنية للمستجوب

جدول رقم 15: توزيع عينة الدراسة بحسب الخبرة

| النسبة | التكرار | الفئات     |
|--------|---------|------------|
| 35,7   | 41      | 5-1        |
| 27,0   | 31      | 10-6       |
| 21,7   | 25      | 15-11      |
| 4,3    | 5       | 20-16      |
| 11,3   | 13      | أكثر من 20 |
| 100,0  | 115     | المجموع    |

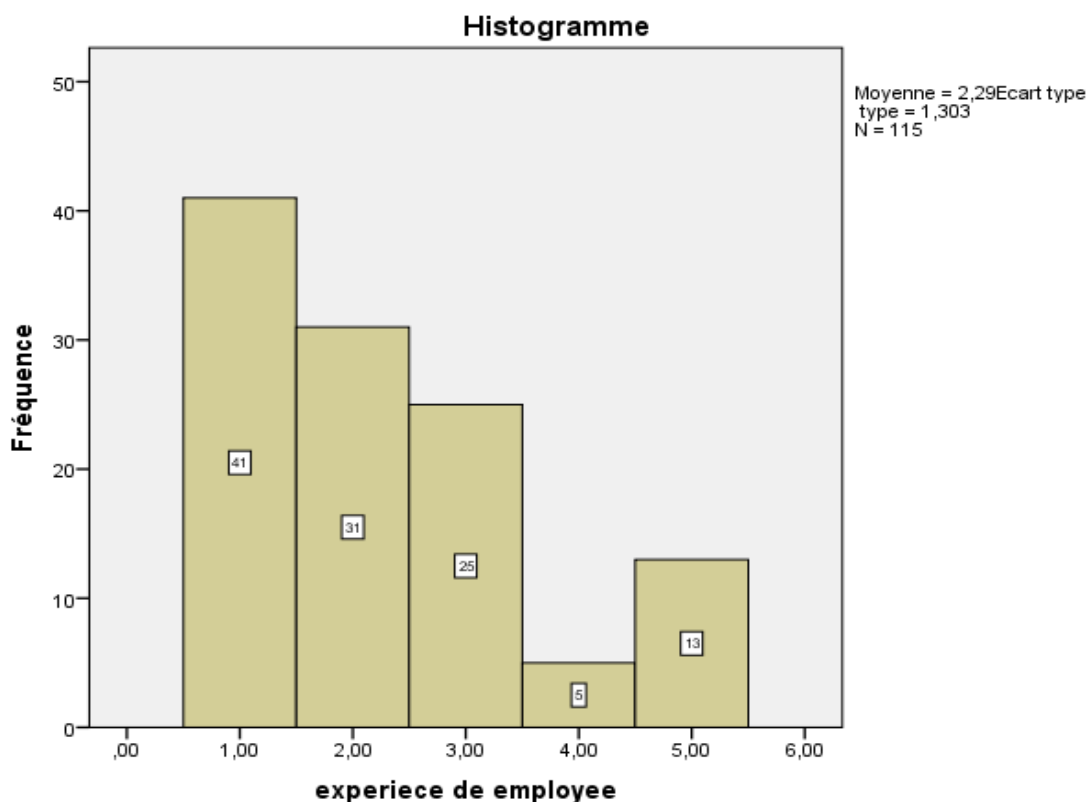
من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات SPSS

نلاحظ من الجدول أعلاه أن فئة الخبرة الأكثر شيوعا بين المستجوبين هي من 1 سنوات إلى 5 سنوات أي الفئة الثانية (في الاختبارات) بنسبة 36% تقريبا، ثم تليها فئة من 6-10 سنة بنسبة 27% تقريبا، ثم الفئة من 11 إلى 15 سنة بنسبة 22%، في حين أقل نسبة كانت في فئة من 16 إلى 20 سنة بنسبة 4%.

يمكن أن نلاحظ من خلال الجدول أن أكثر من 85% من العينة تتراوح خبرتهم من سنة إلى 15 سنة، وهذا دليل على أن غالبية المستجوبين من مؤهلين للعطاء إذا ما توفرت الظروف الملائمة لذلك، وبالتالي قابليتهم للتعلم ولتحمل مسؤوليات أكبر في حال تمكينهم. والشكل التالي يلخص النتائج السابقة.



شكل رقم 29: توزيع عينة الدراسة بحسب الخبرة



من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات SPSS

### 3-3-5 اتجاه المستجوبين نحو متغيرات الدراسة

نهدف من خلال هذا المطلب الإجابة على الأسئلة التالي:

- ما مدى توافر أبعاد التمكين في البنوك محل الدراسة؟
- ما مدى توافر متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة في البنوك محل الدراسة؟

### 1-3-3-5 توافر أبعاد التمكين

للتعرف على مدى توافر أبعاد التمكين بشقيه النفسي والهيكلي في البنوك محل الدراسة سنستعمل

المتوسطات الحسابية لدرجات إجابات المستجوبين حول عبارات كل بعد، كما هو موضح في

الجدول التالي:

## جدول رقم 16: اتجاهات إجابات العينة على عبارات أبعاد التمكين

| الدرجة                   | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | العبرة                                                                        |
|--------------------------|-------------------|-----------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| متوفرة بشكل كبير         | ,922060           | 4,0261          | العمل الذي أقوم بانجازه مهم جداً بالنسبة لي                                   |
| متوفرة بشكل كبير         | ,887490           | 4,1913          | ممارستي لعملي ذات معنى و تمنحني الشعور بالأهمية                               |
| متوفرة تماماً            | ,876420           | 4,2174          | يجعلني عملي أشعر بالمسؤولية تجاه البنك                                        |
| <b>متوفرة تماماً</b>     | <b>0.79242</b>    | <b>4.4145</b>   | <b>بعد المعنى</b>                                                             |
| متوفرة بشكل كبير         | ,919990           | 3,8522          | نتائج عملي تكون دائماً محل تقدير من الآخرين                                   |
| متوفرة بشكل كبير         | ,818080           | 4,0783          | أعرف جيداً كيفية إنجاز وظيفتي (الإجراءات واضحة ومفهومة)                       |
| متوفرة بشكل كبير         | ,813970           | 4,1130          | لدي القدرة على تحديد المهام ذات الأولوية                                      |
| <b>متوفرة بشكل كبير</b>  | <b>0.68026</b>    | <b>4.0145</b>   | <b>بعد الكفاءة</b>                                                            |
| متوفرة بشكل كبير         | ,991570           | 3,6522          | لدي هامش من الحرية في اختيار طريقة إنجاز المهام الموكلة لي                    |
| متوفرة بشكل كبير         | 1,06773           | 3,4174          | لدي حرية اختيار البديل المناسب لتنفيذ المهام المتعلقة بوظيفتي                 |
| متوفرة بشكل كبير         | 1,01867           | 3,8783          | لدي القدرة الشخصية في إنجاز عملي بكفاءة                                       |
| متوفرة بشكل كبير         | ,863980           | 3,6783          | تتيح لي الإدارة فرصة تقييم أدائي وتصحيح أخطائي                                |
| <b>متوفرة بشكل كبير</b>  | <b>0.78253</b>    | <b>3.6565</b>   | <b>بعد الاستقلالية</b>                                                        |
| متوفرة بشكل كبير         | 1,04586           | 3,4783          | أمارس التأثير على مجريات الأمور بمكان عملي                                    |
| متوفرة بشكل متوسط        | 1,10142           | 3,1217          | أحظى من خلال وظيفتي بالقدرة على التأثير في القرارات التي تتخذ في البنك        |
| متوفرة بشكل متوسط        | 1,11285           | 3,2435          | أساهم بشكل فعال فيما يحصل من تطورات داخل البنك                                |
| <b>متوفرة بشكل متوسط</b> | <b>0.94342</b>    | <b>3.2812</b>   | <b>بعد التأثير</b>                                                            |
| متوفرة بشكل متوسط        | 1,09133           | 3,1391          | توفر لي المنظمة قدر من المعلومات التي تمكنني من التأثير في الأداء الكلي للبنك |
| متوفرة بشكل متوسط        | 1,13323           | 3,2000          | تشارك الإدارة الأفراد في الاطلاع على مصادر المعلومات                          |
| متوفرة بشكل متوسط        | 1,05334           | 3,1478          | تتاح للموظفين فرص للتعلم و تبادل المعارف ضمن فرق العمل                        |

| متوفرة بشكل متوسط | 0.93280 | 3.1623 | بعد المشاركة بالمعلومات                                                     |
|-------------------|---------|--------|-----------------------------------------------------------------------------|
| متوفرة بشكل متوسط | 1,30819 | 2,7217 | تشترك الإدارة العليا جميع الموظفين في القرارات الهامة                       |
| متوفرة بشكل متوسط | 1,00403 | 3,3739 | يُعلم المسؤولون في الإدارة الموظفين بالطرق المناسبة لانجاز المهام           |
| متوفرة بشكل متوسط | 1,19922 | 3,0957 | تتعقد اجتماعات دورية بين الإدارة و الموظفين بهدف تبادل المعلومات بشكل منتظم |
| متوفرة بشكل متوسط | 1,18005 | 2,8957 | تهتم الإدارة بمبادرات الموظفين في اتخاذ القرارات                            |
| متوفرة بشكل متوسط | 0.95889 | 3.0217 | بعد المشاركة في القرار                                                      |
| متوفرة بشكل متوسط | 1,17643 | 3,1391 | تلجأ الإدارة لفرق العمل في حل المشاكل وقت وقوعها                            |
| متوفرة بشكل متوسط | ,991570 | 3,3478 | تقوض الإدارة لي سلطات كافية لانجاز وظيفتي                                   |
| متوفرة بشكل متوسط | 1,05869 | 3,1391 | يمنحني رئيسي المباشر السلطة لاتخاذ القرارات الخاصة بي بدون تدخله            |
| متوفرة بشكل متوسط | ,992730 | 3,3043 | تشجع السياسات و الإجراءات المطبقة على إعطاء الموظفين المزيد من المسؤوليات   |
| متوفرة بشكل متوسط | 0.84275 | 3.2326 | بعد التفويض                                                                 |

من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات SPSS

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات العينة على عبارات التمكين جاءت بدرجة متوفرة بشكل كبير حيث المتوسط الحسابي للإجابات يساوي 3.48 وبانحراف معياري قدر ب 0.65 وهي نسبة تعبر عن تشتت ضعيف لإجابات المستجوبين ، أنه هناك تقارب في الإجابات على عبارات هذا المتغير .

كما يتضح من خلال الجدول أن أبعاد التمكين تتوافر بمستويات مختلفة حيث نجد أن :

- بعد المعنى فقط جاء بدرجة متوفر تماماً (متوسط حسابي : 4.41) كما أن كل عبارات هذا

البعد جاءت بنفس الدرجة مع تشتت (انحراف معياري: 0.79) ضعيف ما يعني أن هناك

تجانس في إجابات المستجوبين.

- بعدي الكفاءة والاستقلالية جاءا بدرجة متوفر بشكل كبير (متوسط حسابي : 4.01 و 3.65 على التوالي) كما أن كل عبارات هذين البعدين جاءت بنفس الدرجة مع تشتت (انحراف معياري: 0.68 و 0.78 على التوالي) ضعيف ما يعني أن هناك تجانس في إجابات المستجوبين.
  - جاءت الأبعاد التأثير والمشاركة بالمعلومات والمشاركة في القرار والتقويض بدرجة متوفر بشكل متوسط (متوسط حسابي : 3.28 و 3.16 و 3.02 و 3.23 على التوالي) كما أن كل عبارات هذه الأبعاد جاءت تقريبا بنفس الدرجة مع تشتت (انحراف معياري: 0.94 و 0.93 و 0.96 و 0.84 على التوالي) متوسط ما يعني أن هناك اختلاف في إجابات المستجوبين.
  - جاءت أبعاد التمكين النفسي مجمعة بدرجة متوفر بشكل كبير (متوسط حسابي : 3.76) وبتشتت ضعيف (انحراف معياري : 0.64) وهو ما يعني أن هناك شبه تطابق في الإجابات حول عبارات هذه الأبعاد.
  - جاءت أبعاد التمكين الهيكلي مجمعة بدرجة متوفر بشكل متوسط (متوسط حسابي : 3.14) وبتشتت متوسط (انحراف معياري : 0.81) وهو ما يعني أن هناك اختلاف نسبي في إجابات المستجوبين حول هذه الأبعاد.
- 5-3-3-2 توافر متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة
- للتعرف على مدى توافر متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة في البنوك محل الدراسة سنستعمل المتوسطات الحسابية لدرجات إجابات المستجوبين حول عبارات كل بعد، كما هو موضح في الجدول التالي:

## 03 جدول رقم 17: اتجاهات إجابات العينة على عبارات متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة

| الدرجة            | انحراف معياري  | متوسط حسابي   | العبرة                                                                                   |
|-------------------|----------------|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| متوفرة بشكل كبير  | ,970820        | 3,6696        | التعلم المستمر يمثل أولوية وضرورة بالنسبة للموظفين في البنك                              |
| متوفرة بشكل كبير  | 1,05797        | 3,6000        | يشجع الموظفون في البنك على إدارة تعلمهم وتطورهم الذاتي                                   |
| متوفرة بشكل كبير  | ,959910        | 3,8696        | يتواصل الموظفون في البنك بفعالية فيما بينهم ويتقادون تشويهِ المعلومة أو إعاقة انسيابها   |
| متوفرة بشكل كبير  | 1,07804        | 3,4522        | يتم تدريب وتوجيه الموظفين في البنك على كيفية تعلمهم ذاتيا                                |
| متوفرة بشكل متوسط | 1,12064        | 3,3826        | يستخدم البنك طرق متنوعة لتسريع التعلم                                                    |
| متوفرة بشكل كبير  | ,814810        | 3,7478        | يكتسب الموظفون معارف من خلال التكيف والتنبؤ بالمستجدات المعرفية والمبادرة للتعلم الخلاق  |
| متوفرة بشكل كبير  | ,822730        | 3,8174        | يستفيد الأفراد والفريق من الممارسات السابقة في تصحيح الأخطاء وتطوير الممارسات المستقبلية |
| متوفرة بشكل كبير  | ,901560        | 3,6348        | يتم تشجيع فرق العمل على التعلم فيما بينها ونشر المعرفة وتوفير تغذية عكسية صريحة          |
| متوفرة بشكل كبير  | ,872230        | 3,5130        | يملك الموظفون القدرة على التفكير والعمل ضمن مقاربة نظامية متكاملة وتفاعلية               |
| متوفرة بشكل كبير  | ,974500        | 3,4348        | يتم .تدريب العاملين على التعلم الجماعي                                                   |
| متوفرة بشكل كبير  | <b>0.62156</b> | <b>3.6122</b> | <b>درجة بعد ديناميكية التعلم</b>                                                         |
| متوفرة بشكل كبير  | ,949290        | 3,5130        | يدرك جميع الموظفين أهمية التعلم التنظيمي                                                 |
| متوفرة بشكل كبير  | 1,03611        | 3,4435        | تدعم الإدارة الرغبة العامة في التحول إلى المنظمة المتعلمة                                |
| متوفرة بشكل كبير  | 1,11894        | 3,5130        | يتوفر البنك على مناخ تنظيمي داعم لعملية التعلم في كل المستويات                           |
| متوفرة بشكل كبير  | ,948160        | 3,5478        | يلتزم جميع الموظفين بالتعلم والتطوير المستمر                                             |
| متوفرة بشكل كبير  | ,966640        | 3,8261        | يتعلم الموظفون من نجاحهم وفشلهم أيضا، فالخطأ يعتبر فرصة للتعلم                           |
| متوفرة بشكل متوسط | 1,30784        | 2,7913        | يتم تحفيز الموظفين (ماديا) على التعلم                                                    |

|                         |                |               |                                                                                                                         |
|-------------------------|----------------|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| متوفرة بشكل كبير        | 1,09273        | 3,4261        | تتضمن برامج وأنشطة البنك فرص للتعلم                                                                                     |
| متوفرة بشكل متوسط       | 1,06229        | 3,2696        | يتبنى البنك ممارسات تهدف لزيادة مشاركة المعارف وتطوير التعلم في المنظمة ككل                                             |
| متوفرة بشكل متوسط       | 1,06343        | 3,3739        | يتيح الهيكل التنظيمي الحالي للبنك الاتصال الفعال والتعلم عبر مختلف المستويات التنظيمية                                  |
| متوفرة بشكل متوسط       | 1,04964        | 3,4000        | يتم تنسيق جهود الإدارات والأقسام في البنك لوضع أهداف مشتركة للتعلم                                                      |
| <b>متوفرة بشكل كبير</b> | <b>0.74379</b> | <b>3.4104</b> | <b>درجة بعد التحول التنظيمي</b>                                                                                         |
| متوفرة بشكل كبير        | ,909900        | 3,6435        | يسعى الموظفون بشكل مستقل إلى اكتساب وتحصيل المعارف والمعلومات التي تساعد على تحسين الأداء في البنك                      |
| متوفرة بشكل كبير        | ,932750        | 3,7565        | يملك البنك أنظمة فعالة لجمع المعلومات بشكل مستمر                                                                        |
| متوفرة بشكل متوسط       | 1,04345        | 3,2261        | يواكب البنك المستجدات المعرفية في البيئة الخارجية من خلال المشاركة في المحاضرات والمعارض والاطلاع على البحوث الأكاديمية |
| متوفرة بشكل متوسط       | 1,03949        | 3,1565        | يتم تدريب الموظفين وتطوير مهارات التفكير الإبداعي بينهم                                                                 |
| متوفرة بشكل كبير        | 1,02397        | 3,7130        | يتم عرض وشرح البرامج والخدمات الجديدة قبل بدء تطبيقها على مستوى البنك                                                   |
| متوفرة بشكل كبير        | 1,05588        | 3,7217        | يملك البنك الوسائل اللازمة لترميز، تخزين وتوزيع المعارف ولمعلومات وتوفيرها عند الحاجة                                   |
| متوفرة بشكل كبير        | ,902830        | 3,6261        | يدرك الموظفون أهمية والحاجة لمشاركة المعارف والمعلومات                                                                  |
| متوفرة بشكل كبير        | ,992880        | 3,4435        | يعتمد البنك على فرق عمل متنوعة التخصصات بغرض نقل ومشاركة وتدول المعرفة بين الأقسام والفروع والوحدات                     |
| متوفرة بشكل متوسط       | 1,00168        | 3,3565        | يطور البنك باستمرار آليات وسياسات جديدة لتشارك ونقل المعرفة في كل المستويات                                             |
| متوفرة بشكل متوسط       | 1,04964        | 3,4000        | تدعم البنك البرامج والتطبيقات والمشاريع التي تنتج معرفة وتزيد فرص التعلم                                                |
| <b>متوفرة بشكل كبير</b> | <b>0.69716</b> | <b>3.5043</b> | <b>درجة بعد إدارة المعرفة</b>                                                                                           |
| متوفرة بشكل كبير        | ,939270        | 3,5391        | يلتزم البنك بتطوير قدرات الموظفين للتعلم وتمكينهم                                                                       |
| متوفرة بشكل             | 1,22751        | 2,8609        | يعتمد البنك على لامركزية القرارات تفويض السلطة ومنح                                                                     |

|                   |                |               |                                                                                                       |
|-------------------|----------------|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| متوسط             |                |               | الصلاحيات للموظفين لزيادة قدرتهم على التعلم والانجاز                                                  |
| متوفرة بشكل كبير  | 1,06987        | 3,5478        | يعمل المسؤولين ومروسيهم بشكل جماعي لحل المشكلات                                                       |
| متوفرة بشكل كبير  | 1,06250        | 3,4783        | دور المسؤولين في البنك هو تدريب والإشراف وتسهيل التعلم                                                |
| متوفرة بشكل متوسط | 1,11251        | 3,2783        | يخلق المسؤولين في البنك فرص للتعلم من خلال تشجيع التجربة والتفكير في معارف جديدة قابلة للتجسيد        |
| متوفرة بشكل متوسط | 1,09133        | 3,3391        | يتبادل الموظفون في البنك المعلومات مع الزبائن بغرض الاستفادة من آرائهم وتطوير الممارسات               |
| متوفرة بشكل ضعيف  | 1,17973        | 2,3652        | يمنح البنك الفرصة لزبائنه وشركائه للمشاركة في برامج التكوين والتعلم                                   |
| متوفرة بشكل متوسط | 1,08326        | 3,1391        | يستفيد البنك من البرامج والاستراتيجيات التي يتبناها الناشطون في القطاع البنكي ككل                     |
| متوفرة بشكل متوسط | 1,13525        | 3,0261        | يشارك البنك في فعاليات التعلم مع مؤسسات المجتمع المختلفة                                              |
| متوفرة بشكل متوسط | 1,16260        | 2,6522        | يبحث البنك عن شركاء في عمليات التعلم من بين الزبائن والشركاء الاجتماعيين والاقتصاديين                 |
| متوفرة بشكل متوسط | <b>0.78395</b> | <b>3.1226</b> | <b>درجة بعد تمكين الشركاء</b>                                                                         |
| متوفرة بشكل كبير  | ,947760        | 3,8000        | يملك البنك نظام معلومات وأنظمة دعم الكترونية فعالة بغرض تسهيل أجراء المهام والوظائف                   |
| متوفرة بشكل كبير  | ,949290        | 3,5130        | يمكن لكل الموظفين في البنك الوصول إلى المعلومات التي يحتاجونها                                        |
| متوفرة بشكل كبير  | ,977470        | 3,6261        | يملك البنك القدرة على تكيف وتعديل وأنظمتها الالكترونية من حيث خلق وتخزين ونقل المعلومات حسب احتياجاته |
| متوفرة بشكل كبير  | 1,04272        | 3,7043        | يقوم البنك بتصميم أنظمة الكترونية خاصة به                                                             |
| متوفرة بشكل كبير  | 1,07513        | 3,6609        | يشجع البنك على استعمال التكنولوجيات المتطورة في التعلم والتدريب                                       |
| متوفرة بشكل كبير  | <b>0.77241</b> | <b>3.6609</b> | <b>درجة بعد التقنية</b>                                                                               |

من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات SPSS

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات العينة على عبارات التحول إلى المنظمة المتعلمة جاءت بدرجة متوفرة بشكل كبير حيث المتوسط الحسابي للإجابات يساوي 3.44 وبانحراف معياري قدر ب 0.61 وهي نسبة تعبر عن تشتت ضعيف لإجابات المستجوبين، أي أنه هناك تجانس في الإجابات على عبارات هذا المتغير.

كما يتضح من خلال الجدول أن متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة تتوافر بمستويات مختلفة حيث نجد أن:

- بعد ديناميكية التعلم جاء بدرجة متوفر بشكل كبير (متوسط حسابي : 3.61) كما أن كل عبارات هذا البعد جاءت بنفس الدرجة مع تشتت (انحراف معياري: 0.62) ضعيف ما يعني أن هناك تجانس في إجابات المستجوبين حول عبارات هذا البعد.
- بعد التحول التنظيمي جاء بدرجة متوفر بشكل كبير (متوسط حسابي : 3.41) كما أن كل عبارة تراوحت بين متوفر بشكل كبير ومتوفر بشكل متوسط، مع تشتت متوسط (انحراف معياري: 0.74) ما يعني أن هناك بعض التباين في اتجاهات المستجوبين نحو عبارات هذا البعد.
- بعد إدارة المعرفة جاء بدرجة متوفر بشكل كبير (متوسط حسابي : 3.50) كما أن كل عبارات هذه الأبعاد جاءت تقريبا بنفس الدرجة مع تشتت متوسط (انحراف معياري: 0.70) ما يعني أن هناك بعض الاختلاف في إجابات المستجوبين.
- بعد تمكين الشركاء جاء بدرجة متوفر بشكل متوسط (متوسط حسابي 3.12) وتشتت متوسط (انحراف معياري : 0.78) مما يعني أن هناك بعض الاختلاف في اتجاهات المستجوبين حول عبارات هذا البعد.



- بعد التقنية جاء بدرجة متوفر بشكل كبير (متوسط حسابي : 3.66) وتشنت متوسط (انحراف معياري : 0.77) مما يعني أن هناك بعض الاختلاف في اتجاهات المستجوبين حول عبارات هذا البعد.

## خاتمة:

في هذا الفصل حددنا مجتمع الدراسة والذي يتمثل في كل البنوك العاملة في الجزائر عمومية أو خاصة، وقد قد اخترنا عينة للدراسة، حيث حاولنا قدر المستطاع أن نستخرجها بطريقة عشوائية ودون تحيز، كما تناولنا بالشرح في هذا الفصل أداة الدراسة، والتي هي استمارة استبانة مكونة من مقياسين، أحدهما مقياس لأبعاد التمكين : المعنى، الكفاءة، الاستقلالية، التأثير (التمكين النفسي)، المشاركة بالمعلومات، المشاركة في القرار، التفويض (التمكين الهيكلي). والثاني مقياس لمتطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة: ديناميكية التعلم، التحول التنظيمي، إدارة المعرفة، تمكين الشركاء، إدارة التقنية. وقد جاءت نتائج الدراسة كما يلي:

- بيانات المقياس ككل تتبع التوزيع الطبيعي.
- يتوفر المقياس على درجة اتساق داخلي مرتفعة.
- توافر متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة في البنوك الجزائرية بدرجة متوسطة.
- توافر أبعاد التمكين النفسي في البنوك الجزائرية بدرجة عالية.
- توافر أبعاد التمكين الهيكلي في البنوك الجزائرية بدرجة متوسطة.

الفصل السادس :

التحليل الكمي

لنتائج الدراسة

## 6-التحليل الكمي لنتائج الدراسة

تستند الدراسة الميدانية على مجموعة قواعد يستلزم على الباحث الالتزام بمقتضياتها أثناء قيامه بتطبيق بحثه ميدانياً، وذلك بغرض تجميع مادة معلوماتية صادقة ومعبرة عن واقع الظاهرة كما هي عليه دون إسراف في التوصيف ودون إهمال لعناصر قد تكون جوهرية في عملية التحليل، وبعد التأكد من صدقية وموثوقية البيانات المجمعة وملائمتها لإشكالية الدراسة، تعرض هذه النتائج على منظومة متكاملة من الإجراءات أو الاختبارات الإحصائية التي تعمل على تحويل البيانات المجمعة من شكلها الخام إلى معلومات ذات منى دقيق ومحدد، وقد يختلف الباحثون في اختيار الاختبارات المناسبة لهم، حيث الفاصل في عملية الاختيار هو بالدرجة الأولى الأهداف التي يرغب الباحث الوصول لها. في دراستنا هذه نحن نسعى إلى اختبار فرضيات البحث باستعمال برنامج SPSS ثم تحليل نموذج الدراسة من خلال استعمال النمذجة بالمعادلات البنائية SEM ثم تعديل نموذج الدراسة بالاستعانة ببرنامج AMOS، وفي الأخير اقتراح نموذج متكامل انطلاقاً من العينة المدروسة. عناصر البحث هي:

المبحث الأول: اختبار الفرضيات

المبحث الثاني: اختبار النموذج العاملي للدراسة

المبحث الثالث: تعديل نموذج الدراسة

## 1-6 اختبار الفرضيات

سنقوم في هذا المبحث باختبار فرضيات الدراسة المتعلقة بالفروقات والفرضيات الارتباطية والانحدار وذلك بالاعتماد على مجموعة من الاختبارات الإحصائية التي يتيحها برنامج SPSS الإصدار 24.

### 1-1-6 اختبار الفروقات

**الفرض الرئيسي الأول:** ينص الفرض الأول على ما يلي: توجد فروق ذات دلالة معنوية حول توافر متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة (ديناميكية التعلم، التحول التنظيمي، إدارة المعرفة، تمكين الشركاء، التقنية) وتوافر أبعاد التمكين (المعنى، الكفاءة، الاستقلالية، التأثير، المشاركة بالمعلومات، المشاركة في القرار، التفويض) تعزى إلى المتغيرات الشخصية والوظيفية وهي (اسم البنك، المستوى التعليمي، الخبرة).

**الفرض الفرعي الأول :** يختبر هذا الفرض معنوية الفروق بين البنوك المبحوثة من حيث توافر متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة، وعليه تكون متغيرات في هذا الفرض: متغير مستقل يتمثل في البنوك، ومتغير تابع يتمثل في متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة ، ويتم اختبار هذا الفرض باستعمال اختبار التباين الأحادي ANOVA One-Way، ولتحديد البنوك التي تختلف عن بعضها معنويا نستخدم اختبار المقارنات البعدية المتعددة توكي Tukey HSD.

جدول رقم 18: نتائج اختبار تحليل التباين بين البنوك حول متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة

|                                         | معنوية | قيمة F | متوسط المربعات | درجات الحرية | مجموع المربعات |  |
|-----------------------------------------|--------|--------|----------------|--------------|----------------|--|
| ديناميكية التعلم داخل الفئات            | معنوية | 0.03   | 0.918          | 11           | 10.100         |  |
| بين الفئات                              |        |        | 0.330          | 103          | 33.943         |  |
| الإجمالي                                |        |        |                | 114          | 44.043         |  |
| التحول التنظيمي داخل الفئات             | معنوية | 0.01   | 1.429          | 11           | 15.714         |  |
| بين الفئات                              |        |        | 0.460          | 103          | 47.354         |  |
| الإجمالي                                |        |        |                | 114          | 63.067         |  |
| إدارة المعرفة داخل الفئات               | معنوية | 0.015  | 0.993          | 11           | 10.919         |  |
| بين الفئات                              |        |        | 0.432          | 103          | 44.488         |  |
| الإجمالي                                |        |        |                | 114          | 55.408         |  |
| تمكين الشركاء داخل الفئات               | معنوية | 0.000  | 2.119          | 11           | 23.309         |  |
| بين الفئات                              |        |        | 0.454          | 103          | 46.752         |  |
| الإجمالي                                |        |        |                | 114          | 70.061         |  |
| التقنية داخل الفئات                     | معنوية | 0.018  | 1.188          | 11           | 13.072         |  |
| بين الفئات                              |        |        | 0.533          | 103          | 54.942         |  |
| الإجمالي                                |        |        |                | 114          | 68.014         |  |
| متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة ككل | معنوية | 0.000  | 1.140          | 11           | 12.544         |  |
| بين الفئات                              |        |        | 0.300          | 103          | 30.935         |  |
| الإجمالي                                |        |        |                | 114          | 43.480         |  |

المصدر : من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات SPSS

تظهر نتائج الجدول أعلاه أن قيمة المعنوية أقل من مستوى 0.05 للأبعاد الخمسة، وعليه

نرفض الفرض الصفري الذي ينص على عدم وجود فروقات ذات دلالة معنوية بين البنوك حول

توافر متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة بالنسبة للأبعاد الخمسة (ديناميكية التعلم، التحول

التنظيمي، إدارة المعرفة، تمكين الشركاء، التقنية).

إذا نتائج اختبار التباين الأحادي تفيد بوجود اختلافات ذات دلالة معنوية بين البنوك

المبحوثة حول توافر متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة. ولتحديد مصدر الاختلاف أو جهة الاختلاف

سنقوم بإجراء اختبار توكي للمقارنات البعدية Tukey HSD.

جدول رقم 19: اختبار توكي للمقارنات البعدية Tukey HSD حول توافر متطلبات إلى المنظمة المتعلمة

| البعد    | البنوك       | BADR  | CPA   | BEA   | BNA   | CNEP  | BDL   | So Gen | PNB | AGB | HSB | Natix | Barika |
|----------|--------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-----|-----|-----|-------|--------|
| DL       | AGB          | 0.002 |       | 0.02  | 0.00  | 0.002 | 0.009 |        |     |     |     |       | 0.02   |
| OT       | AGB          | 0.000 |       |       | 0.001 | 0.005 | 0.02  |        |     |     |     |       |        |
| KM       | AGB          | 0.012 | 0.011 |       | 0.03  |       |       |        |     |     |     |       |        |
| EM       | BNP<br>paris | 0.002 |       |       | 0.028 | 0.034 |       |        |     |     |     |       |        |
|          | AGB          | 0.000 | 0.004 |       | 0.000 | 0.001 |       | 0.038  |     |     |     |       |        |
| Tech     | AGB          | 0.027 |       |       |       |       |       |        |     |     |     |       |        |
| Learning | AGB          | 0.000 | 0.009 | 0.048 | 0.000 | 0.001 | 0.009 | 0.029  |     |     |     |       |        |

المصدر : من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات SPSS

يوضح الجدول السابق مستوى المعنوية للاختلافات بين البنوك المبحوثة فيما يتعلق بتوافر متطلبات الحول إلى المنظمة المتعلمة، فمن خلال النتائج نلاحظ أن بنك AGB يختلف (اختلاف معنوي) بشكل واضح عن بقية البنوك المبحوثة (خاصة البنوك العمومية بالإضافة إلى بنك BARAKA) حول توافر الأبعاد الخمسة للتحويل إلى المنظمة المتعلمة منفردة، كما نلاحظ أن لبنك BNPparis Bas اختلافات معنوية مقارنة ببعض البنوك العمومية (BDAR, BNA, CNEP)، كذلك يختلف بنك AGB عن كل البنوك العمومية بالإضافة إلى بنك Société Générale حول توافر متطلبات التحويل إلى المنظمة المتعلمة مجمعة (السطر الأخير من الجدول السابق).

نتائج اختبار التباين الاحادي هي:

- توجد فروق ذات دلالة معنوية بين البنوك حول ديناميكية التعلم.
- توجد فروق ذات دلالة معنوية بين البنوك حول التحول التنظيمي.
- توجد فروق ذات دلالة معنوية بين البنوك حول إدارة المعرفة.
- توجد فروق ذات دلالة معنوية بين البنوك حول تمكين الشركاء.

- توجد فروق ذات دلالة معنوية بين البنوك حول التقنية.

أما فيما يخص متغير متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة ككل فإن النتائج تنص:

- توجد فروق ذات دلالة معنوية بين البنوك المبحوثة حول متطلبات التحول إلى المنظمة

المتعلمة ككل.

الفرض الفرعي الثاني : يختبر هذا الفرض معنوية الفروق بين البنوك المبحوثة من حيث توافر

أبعاد التمكين بشقيه النفسي والهيكلية (المعنى، الكفاءة، الاستقلالية، التأثير، المشاركة بالمعلومات،

المشاركة في القرار، التفويض)، وعليه تكون متغيرات في هذا الفرض: متغير مستقل يتمثل في

البنوك، ومتغير تابع يتمثل في التمكين، ويتم اختبار هذا الفرض باستعمال اختبار التباين الأحادي

ANOVA One-Way، ولتحديد البنوك التي تختلف عن بعضها معنويا نستخدم اختبار

المقارنات البعدية المتعددة توكي Tukey HSD.



جدول رقم 20: نتائج اختبار تحليل التباين بين البنوك حول أبعاد التمكين النفسي والهيكلية

|               | المعنوية | قيمة F | متوسط<br>المربعات | درجات<br>الحرية  | مجموع<br>المربعات            |                                                       |
|---------------|----------|--------|-------------------|------------------|------------------------------|-------------------------------------------------------|
| معنوية        | 0.001    | 3.100  | 1.619<br>0.522    | 11<br>103<br>114 | 17.806<br>53.778<br>71.585   | المعنى<br>داخل الفئات<br>بين الفئات<br>الإجمالي       |
| معنوية        | 0.028    | 2.085  | 0.873<br>0.419    | 11<br>103<br>114 | 9.607<br>43.147<br>52.754    | الكفاءة<br>داخل الفئات<br>بين الفئات<br>الإجمالي      |
| غير<br>معنوية | 0.074    | 1.742  | 0.995<br>0.571    | 11<br>103<br>114 | 10.948<br>58.859<br>69.808   | الاستقلالية<br>داخل الفئات<br>بين الفئات<br>الإجمالي  |
| معنوية        | 0.011    | 2.386  | 1.873<br>0.785    | 11<br>103<br>114 | 20.606<br>80.5858<br>101.465 | التأثير<br>داخل الفئات<br>بين الفئات<br>الإجمالي      |
| غير<br>معنوية | 0.108    | 1.604  | 1.319<br>0.822    | 11<br>103<br>114 | 14.507<br>84.685<br>99.192   | المشاركة بالمعلومات<br>داخل<br>بين الفئات<br>الإجمالي |
| معنوية        | 0.005    | 2.663  | 2.110<br>0.792    | 11<br>103<br>114 | 23.210<br>81.611<br>104.821  | المشاركة في القرار<br>داخل<br>بين الفئات<br>الإجمالي  |
| معنوية        | 0.007    | 2.551  | 1.576<br>0.618    | 11<br>103<br>114 | 17.337<br>63.629<br>80.965   | التفويض<br>داخل الفئات<br>بين الفئات<br>الإجمالي      |
| معنوية        | 0.014    | 2.317  | 0.865<br>0.373    | 11<br>103<br>114 | 9.516<br>38.457<br>47.973    | التمكين ككل<br>داخل الفئات<br>بين الفئات<br>الإجمالي  |

المصدر : من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات SPSS

يظهر من الجدول أن الفروق بين البنوك فيما يخص توافر أبعاد التمكين المتمثلة في المعنى،

الكفاءة، التأثير، المشاركة في القرار والتفويض معنوية، في حين أن الفروقات غير معنوية فيما

يخص بعدي : الاستقلالية والمشاركة بالمعلومات. وهي معنوية بالنسبة لأبعاد التمكين مجمعة ككل عند مستوى معنوية 0.05.

انطلاقاً من نتائج الجدول السابق سنقوم باختبار توكي للمقارنات البعدية لمعرفة البنوك التي تختلف عن بعضها حول توافر أبعاد التمكين بشقيه النفسي والهيكلية.

جدول رقم 21: اختبار توكي للمقارنات البعدية بين البنوك حول توافر أبعاد التمكين

| البعد        | البنوك | BAD       | CPA       | BEA | BNA       | CNE       | BDL       | So | PNB | AGB       | HSB | Natix     | Bark      |
|--------------|--------|-----------|-----------|-----|-----------|-----------|-----------|----|-----|-----------|-----|-----------|-----------|
| Ming         | BDL    |           |           |     |           | 0.00<br>2 |           |    |     | 0.00<br>7 |     | 0.00<br>4 | 0.04<br>6 |
| Cpc          | BDL    |           |           |     |           | 0.00<br>7 |           |    |     |           |     | 0.04<br>9 |           |
| lmt          | BNA    |           |           |     |           |           |           |    |     | 0.00<br>7 |     |           |           |
| Dsh          | AGB    | 0.01<br>7 | 0.01<br>1 |     | 0.00<br>6 |           |           |    |     |           |     |           |           |
| G            | BADR   |           |           |     |           |           |           |    |     | 0.01<br>1 |     |           |           |
| Learnin<br>g | AGB    |           |           |     | 0.00<br>4 |           | 0.00<br>4 |    |     |           |     |           |           |

المصدر : من إنجاز الباحث اعتماداً على مخرجات SPSS

يظهر الجدول السابق الاختلافات المعنوية بين البنوك المبحوثة حيث:

- فيما يخص توافر بعد المعنى Ming : اختلف بنك BDL معنوياً عن بنك CNEP وبنك

AGB و بنك Natixis وبنك Baraka.

- فيما يخص توافر بعدالكفاءة Cpc : اختلف بنك BDL معنويا عن بنك CNEP و بنك .Natixis

- فيما يخص توافر بعدالتأثير Imt : اختلف بنك BNA معنويا عن بنك AGB.

- فيما يخص توافر بعدالمشاركة في القرار Dsh : اختلف بنك AGB معنويا عن بنك BARD و بنك CPA وبنك BNA.

- فيما يخص توافر بعدالتفويض G : اختلف بنك BADR معنويا عن بنك AGB.

أما فيما يخص أبعاد التمكين مجمعة بشقيه النفسي والهيكلية فقد اختلف بنك AGB معنويا عن بنك BNA وبنك BDL.

وعليه يمكن إجمال نتائج تحليل التباين كما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة معنوية بين البنوك حول بعد المعنى.
- توجد فروق ذات دلالة معنوية بين البنوك حول الكفاءة.
- لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين البنوك حول الاستقلالية.
- توجد فروق ذات دلالة معنوية بين البنوك حول التأثير.
- لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين البنوك حول المشاركة بالمعلومات.
- توجد فروق ذات دلالة معنوية بين البنوك حول المشاركة في القرار.
- توجد فروق ذات دلالة معنوية بين البنوك حول التفويض.

أما فيما يخص متغير التمكين ككل، فإن النتائج تبين:

- توجد فروق ذات دلالة معنوية بين البنوك المبحوثة حول أبعاد التمكين ككل.

الفرض الفرعي الثالث: يختبر هذا الفرض معنوية الفروق بين المستويات التعليمية للمستجوبين من حيثتوافر متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة، وعليه تكون المتغيرات في هذا الفرض كما يلي :

متغير مستقل يتمثل في المستوى التعليمي، ومتغير تابع يتمثل في متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة. ويتم اختبار هذا الفرض باستعمال اختبار التباين الأحادي ANOVA One-Way، ولتحديد المستويات التعليمية للمستجوبين التي تختلف عن بعضها معنويا نستخدم اختبار المقارنات البعدية المتعددة توكي Tukey HSD.

جدول رقم 22 : نتائج اختبار تحليل التباين بين المستويات التعليمية للمستجوبين حول متطلبات التحول

| المعنوية   | قيمة F | متوسط المربعات | درجات الحرية    | مجموع المربعات            |                                                                                 |
|------------|--------|----------------|-----------------|---------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| معنوية     | 0.008  | 1.807<br>0.361 | 2<br>112<br>114 | 3.615<br>40.428<br>44.043 | ديناميكية التعلم داخل الفئات<br>بين الفئات<br>الإجمالي                          |
| غير معنوية | 0.457  | 0.438<br>0.555 | 2<br>112<br>114 | 8.75<br>62.192<br>63.067  | التحول التنظيمي داخل الفئات<br>بين الفئات<br>الإجمالي                           |
| غير معنوية | 0.510  | 0.332<br>0.489 | 2<br>112<br>114 | 0.663<br>54.745<br>55.408 | إدارة المعرفة داخل الفئات<br>بين الفئات<br>الإجمالي                             |
| غير معنوية | 0.824  | 0.121<br>0.623 | 2<br>112<br>114 | 0.242<br>69.820<br>70.061 | تمكين الشركاء داخل الفئات<br>بين الفئات<br>الإجمالي                             |
| غير معنوية | 0.498  | 0.421<br>0.600 | 2<br>112<br>114 | 0.841<br>67.173<br>68.014 | التقنية داخل الفئات<br>بين الفئات<br>الإجمالي                                   |
| غير معنوية | 0.343  | 0.411<br>0.381 | 2<br>112<br>114 | 0.823<br>42.657<br>43.480 | متطلبات التحول إلى المنظمة<br>المتعلم ككل داخل الفئات<br>بين الفئات<br>الإجمالي |

المصدر : من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات SPSS

تظهر نتائج الجدول السابق أن الفروق بين المستويات التعليمية للمستجوبين غير معنوية

في الأبعاد : التحول التنظيمي، إدارة المعرفة، تمكين الشركاء، التقنية. في حين أن الفروق معنوية

بالنسبة لبعد ديناميكية التعلم. غير أن الفروقات حول متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة ككل غير معنوية وبالتالي نقبل الفرض الصفري الذي ينص على عدم وجود فروقات ذات دلالة معنوية بين المستويات التعليمية للمستجوبين حول توافر متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة بالنسبة للأبعاد الخمسة (ديناميكية التعلم، التحول التنظيمي، إدارة المعرفة، تمكين الشركاء، التقنية). نتائج اختبار التباين الأحادي هي:

- توجد فروق ذات دلالة معنوية بين المستويات التعليمية للمستجوبين حول ديناميكية التعلم.

- لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين المستويات التعليمية للمستجوبين حول التحول

التنظيمي.

- لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين المستويات التعليمية للمستجوبين حول إدارة المعرفة.

- لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين المستويات التعليمية للمستجوبين حول تمكين

الشركاء.

- لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين المستويات التعليمية للمستجوبين حول التقنية.

أما فيما يخص متغير متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة ككل فإن النتائج تنص:

- لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين المستويات التعليمية للمستجوبين حول متطلبات التحول

إلى المنظمة المتعلمة.

الفرض الفرعي الرابع: يختبر هذا الفرض معنوية الفروق بين المستويات التعليمية للمستجوبين من

حيث توافر أبعاد التمكين بشقيه النفسي والهيكلية (المعنى، الكفاءة، الاستقلالية، التأثير، المشاركة

بالمعلومات، المشاركة في القرار، التفويض)، وعليه تكون متغيرات هذا الفرض: متغير مستقل

يتمثل في المستويات التعليمية للمستجوبين، ومتغير تابع يتمثل في أبعاد التمكين. ويتم اختبار هذا

الفرض باستعمال اختبار التباين الأحادي ANOVA One-Way، ولتحديد المستويات التعليمية

للمستجوبين التي تختلف عن بعضها معنويا نستخدم اختبار المقارنات البعدية المتعددة توكي

.Tukey HSD

حيث يظهر من الجدول رقم 6-6 أن الفروق بين المستويات التعليمية للمستجوبين فيما

يخص توافر أبعاد التمكين المتمثلة في المعنى، الكفاءة، الاستقلالية، التأثير، المشاركة بالمعلومات،

المشاركة في القرار والتقويض غير معنوية، وهي غير معنوية بالنسبة لأبعاد التمكين النفسي

والهيكلية مجمعة عند مستوى معنوية 0.05.

وعليه يمكن إجمال نتائج تحليل التباين كما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين المستويات التعليمية للمستجوبين حول بعد المعنى.
- لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين المستويات التعليمية للمستجوبين حول الكفاءة.
- لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين المستويات التعليمية للمستجوبين حول الاستقلالية.
- لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين المستويات التعليمية للمستجوبين حول التأثير.
- لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين المستويات التعليمية للمستجوبين حول المشاركة بالمعلومات.

- لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين المستويات التعليمية للمستجوبين حول المشاركة في القرار.

- لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين المستجوبين حول التقويض.

جدول رقم 23: اختبار تحليل التباين بين المستويات التعليمية للمستجوبين حول أبعاد التمكين

|                    | المعنوية | قيمة F | متوسط المربعات | درجات الحرية | مجموع المربعات |             |
|--------------------|----------|--------|----------------|--------------|----------------|-------------|
| المعنى             | 0.355    | 1.045  | 0.655          | 2            | 1.311          | داخل الفئات |
| بين الفئات         |          |        | 0.627          | 112          | 70.274         |             |
| الإجمالي           |          |        |                | 114          | 71.585         |             |
| الكفاءة            | 0.561    | 0.582  | 0.271          | 2            | 0.542          | داخل الفئات |
| بين الفئات         |          |        | 0.466          | 112          | 52.211         |             |
| الإجمالي           |          |        |                | 114          | 52.754         |             |
| الاستقلالية        | 0.560    | 0.583  | 0.359          | 2            | 0.719          | داخل الفئات |
| بين الفئات         |          |        | 0.617          | 112          | 69.089         |             |
| الإجمالي           |          |        |                | 114          | 69.808         |             |
| التأثير            | 0.221    | 1.529  | 1.349          | 2            | 2.697          | داخل الفئات |
| بين الفئات         |          |        | 0.882          | 112          | 98.768         |             |
| الإجمالي           |          |        |                | 114          | 101.465        |             |
| المشاركة بالمعلومة | 0.843    | 0.171  | 0.151          | 2            | 0.301          | داخل الفئات |
| بين الفئات         |          |        | 0.883          | 112          | 98.891         |             |
| الإجمالي           |          |        |                | 114          | 99.192         |             |
| المشاركة في القرار | 0.636    | 0.454  | 0.422          | 2            | 0.843          | داخل الفئات |
| بين الفئات         |          |        | 0.928          | 112          | 103.977        |             |
| الإجمالي           |          |        |                | 114          | 104.821        |             |
| التفويض            | 0.311    | 1.181  | 0.836          | 2            | 1.672          | داخل الفئات |
| بين الفئات         |          |        | 0.708          | 112          | 79.293         |             |
| الإجمالي           |          |        |                | 114          | 80.965         |             |
| التمكين ككل        | 0.315    | 1.167  | 0.490          | 2            | 0.979          | داخل الفئات |
| بين الفئات         |          |        | 0.420          | 112          | 46.994         |             |
| الإجمالي           |          |        |                | 114          | 47.973         |             |

المصدر : من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات SPSS

أما فيما يخص متغير التمكين ككل، فإن النتائج تبين: لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين

المستويات التعليمية للمستجوبين حول أبعاد التمكين ككل.

الفرض الفرعي الخامس : يختبر هذا الفرض معنوية الفروق بين المستجوبين من حيث توافر متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة تعزى إلى المتغير الديمغرافي الخبرة، وعليه تكون متغيرات في هذا الفرض: متغير مستقل يتمثل في الخبرة، ومتغير تابع يتمثل في متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة ، ويتم اختبار هذا الفرض باستعمال اختبار التباين الأحادي ANOVA One-Way، ولتحديد خبرات المستجوبين التي تختلف عن بعضها معنويا نستخدم اختبار المقارنات البعدية المتعددة توكي Tukey HSD.

جدول رقم 24 : اختبار تحليل التباين حول متطلبات التحول إلى المنظمة تعزى إلى متغير الخبرة

|                                        | المعنوية | قيمة F | متوسط المربعات | درجات الحرية | مجموع المربعات |            |
|----------------------------------------|----------|--------|----------------|--------------|----------------|------------|
| ديناميكية التعلم داخل الفئات           | 0.400    | 1.020  | 0.394          | 4            | 1.576          | بين الفئات |
| الإجمالي                               |          |        | 0.386          | 101          | 42.467         |            |
|                                        |          |        |                | 114          | 44.043         |            |
| التحول التنظيمي داخل الفئات            | 0.701    | 0.548  | 0.308          | 4            | 1.233          | بين الفئات |
| الإجمالي                               |          |        | 0.562          | 101          | 61.835         |            |
|                                        |          |        |                | 114          | 63.067         |            |
| إدارة المعرفة داخل الفئات              | 0.919    | 0.234  | 0.117          | 4            | 0.467          | بين الفئات |
| الإجمالي                               |          |        | 0.499          | 101          | 54.941         |            |
|                                        |          |        |                | 114          | 55.408         |            |
| تمكين الشركاء داخل الفئات              | 0.477    | 0.882  | 0.544          | 4            | 2.177          | بين الفئات |
| الإجمالي                               |          |        | 0.617          | 101          | 67.884         |            |
|                                        |          |        |                | 114          | 70.061         |            |
| التقنية داخل الفئات                    | 0.304    | 1.227  | 0.726          | 4            | 2.905          | بين الفئات |
| الإجمالي                               |          |        | 0.592          | 101          | 65.109         |            |
|                                        |          |        |                | 114          | 68.014         |            |
| متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلم ككل | 0.649    | 0.621  | 0.240          | 4            | 0.960          | بين الفئات |
| الإجمالي                               |          |        | 0.370          | 110          | 42.520         |            |
|                                        |          |        |                | 114          | 43.480         |            |

المصدر : من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات SPSS



تظهر نتائج الجدول السابق أن الفروق بين المستجوبين من حيث الخبرة غير معنوية في

الأبعاد : التحول التنظيمي، إدارة المعرفة، تمكين الشركاء، التقنية. كما أن الفروق غير معنوية

بالنسبة لمتطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة ككل، وعليه فإننا نقبل الفرض الصفري الذي ينص

على عدم وجود فروقات ذات دلالة معنوية بين المستجوبين حول توافر متطلبات التحول إلى

المنظمة المتعلمة بالنسبة للأبعاد الخمسة (ديناميكية التعلم، التحول التنظيمي، إدارة المعرفة، تمكين

الشركاء، التقنية) تعزى إلى المتغير الديمغرافي الخبرة.

نتائج اختبار التباين الأحادي هي:

- لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين المستجوبين حول ديناميكية التعلم تعزى إلى الخبرة .
- لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين المستجوبين حول التحول التنظيمي تعزى إلى الخبرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين المستجوبين حول إدارة المعرفة تعزى إلى الخبرة .
- لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين المستجوبين حول تمكين الشركاء تعزى إلى الخبرة .
- لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين المستجوبين حول التقنية تعزى إلى الخبرة .

أما فيما يخص متغير متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة ككل فإن النتائج تنص:

- لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين المستجوبين حول متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة تعزى إلى الخبرة .

الفرض الفرعي السادس : يختبر هذا الفرض معنوية الفروق بين المستجوبين من حيث توافر أبعاد

التمكين بشقيه الهيكلي والنفسي تعزى إلى المتغير الديمغرافي الخبرة، وعليه تكون متغيرات في هذا

الفرض: متغير مستقل يتمثل في الخبرة، ومتغير تابع يتمثل في أبعاد التمكين (المعنى، الكفاءة،

الاستقلالية، التأثير، المشاركة بالمعلومات، المشاركة في القرار والتقويض) ، ويتم اختبار هذا

الفرض باستعمال اختبار التباين الأحادي ANOVA One-Way، ولتحديد خبرات المستجوبين

التي تختلف عن بعضها معنويا نستخدم اختبار المقارنات البعدية المتعددة توكي Tukey HSD.

جدول رقم 25 : نتائج اختبار تحليل التباين بين المستجوبين حول أبعاد التمكين تعزى إلى الخبرة

|                     | المعنوية | قيمة F | متوسط المربعات | درجات الحرية | مجموع المربعات |             |
|---------------------|----------|--------|----------------|--------------|----------------|-------------|
| المعنى              | 0.359    | 1.103  | 0.690          | 4            | 2.760          | داخل الفئات |
| بين الفئات          |          |        | 0.626          | 110          | 68.824         |             |
| الإجمالي            |          |        |                | 114          | 71.585         |             |
| الكفاءة             | 0.667    | 0.596  | 0.280          | 4            | 1.118          | داخل الفئات |
| بين الفئات          |          |        | 0.469          | 110          | 51.635         |             |
| الإجمالي            |          |        |                | 114          | 52.754         |             |
| الاستقلالية         | 0.558    | 0.754  | 0.466          | 4            | 1.862          | داخل الفئات |
| بين الفئات          |          |        | 0.618          | 110          | 67.946         |             |
| الإجمالي            |          |        |                | 114          | 69.808         |             |
| التأثير             | 0.148    | 1.734  | 1.504          | 4            | 6.018          | داخل الفئات |
| بين الفئات          |          |        | 0.868          | 110          | 95.447         |             |
| الإجمالي            |          |        |                | 114          | 101.465        |             |
| المشاركة بالمعلومات | 0.981    | 0.104  | 0.094          | 4            | 0.375          | داخل الفئات |
| بين الفئات          |          |        | 0.898          | 110          | 98.817         |             |
| الإجمالي            |          |        |                | 114          | 99.192         |             |
| المشاركة في القرار  | 0.996    | 0.048  | 0.046          | 4            | 0.183          | داخل الفئات |
| بين الفئات          |          |        | 0.951          | 110          | 104.637        |             |
| الإجمالي            |          |        |                | 114          | 104.965        |             |
| التفويض             | 0.206    | 1.503  | 1.049          | 4            | 4.196          | داخل الفئات |
| بين الفئات          |          |        | 0.698          | 110          | 76.769         |             |
| الإجمالي            |          |        |                | 114          | 80.965         |             |
| التمكين ككل         | 0.609    | 0.677  | 0.288          | 4            | 1.153          | داخل الفئات |
| بين الفئات          |          |        | 0.426          | 110          | 46.820         |             |
| الإجمالي            |          |        |                | 114          | 47.973         |             |

المصدر : من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات SPSS

تظهر نتائج الجدول أعلاه أن الفروق بين المستجوبين من حيث الخبرة غير معنوية في

الأبعاد : المعنى، الكفاءة، الاستقلالية، التأثير، المشاركة بالمعلومات، المشاركة في القرار والتفويض. كما أن الفروق غير معنوية بالنسبة لتوافر أبعاد التمكين ككل، وعليه فإننا نقبل الفرض الصفري الذي ينص على عدم وجود فروقات ذات دلالة معنوية بين المستجوبين حول توافر أبعاد التمكين بشقيه النفسي والهيكل بالنسبة للأبعاد السبعة (المعنى، الكفاءة، الاستقلالية، التأثير، المشاركة بالمعلومات، المشاركة في القرار والتفويض) تعزى إلى المتغير الديمغرافي الخبرة. وعليه يمكن إجمال نتائج تحليل التباين كما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين المستجوبين حول بعد المعنى تعزى إلى الخبرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين المستجوبين حول الكفاءة تعزى إلى الخبرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين المستجوبين حول الاستقلالية تعزى إلى الخبرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين المستجوبين حول التأثير تعزى إلى الخبرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين المستجوبين حول المشاركة بالمعلومات تعزى إلى الخبرة.

- لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين المستجوبين حول المشاركة في القرار تعزى إلى الخبرة.

- لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين المستجوبين حول التفويض تعزى إلى الخبرة.

أما فيما يخص متغير التمكين ككل، فإن النتائج تبين:

- لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين المستجوبين المبحوثة حول أبعاد التمكين ككل تعزى إلى المتغير الديمغرافي الخبرة.

## 6-1-2 الارتباطات

الفرض الرئيسي الثاني: ينص الفرض الثاني على ما يلي: توجد علاقة ارتباط إحصائي بين متغير

التمكين بشقيه النفسي والهيكل من جهة و متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة من جهة

أخرى. حيث يهدف هذا الفرض التعرف على العلاقة بين واقع التمكين في البنوك المبحوثة ومدى

توافر متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة في هذه البنوك. ولتحقيق هذا الغرض سنسعمل

اختبار الارتباط البسيط لبيرسون لتوضيح دلالة العلاقة الإحصائية بين المتغيرين.

جدول رقم 26: نتائج اختبار الارتباط بين متغيري الدراسة

| أبعاد التمكين | متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة |                                     |
|---------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 0.674         | 1                                   | متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة |
| 0.000         |                                     | Sig                                 |
| 1             | 0.674                               | أبعاد التمكين                       |
|               | 0.000                               | Sig                                 |

المصدر : من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات SPSS

تظهر لنا نتائج الجدول السابق طبيعة العلاقة بين متغير الدراسة: متطلبات التحول إلى

المنظمة المتعلمة وأبعاد التمكين بشقيه النفسي والهيكل، حيث أن العلاقة طردية (موجبة) قوية

ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.01، حيث يتضح من نتائج الجدول أن أي زيادة في

أبعاد التمكين تصاحبها زيادة في متطلبات المتحول إلى المنظمة المتعلمة. لذلك فإننا نرفض

الفرض الصفري الذي ينص على أنه لا توجد علاقة ارتباط إحصائي بين متطلبات التحول إلى

المنظمة المتعلمة وأبعاد التمكين.

انطلاقا من النتائج السابقة سنقوم باختبار علاقة الارتباط بين متغيري الدراسة بعد استبعاد تأثير

متغير ملكية البنك: عام وخاص. وقد جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي.

جدول رقم 27: نتائج اختبار الارتباط الجزئي مع استبعاد تأثير نمط الملكية

| البيان                                     | متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة | أبعاد التمكين  |
|--------------------------------------------|-------------------------------------|----------------|
| متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة<br>Sig | 1                                   | 0.674<br>0.000 |
| أبعاد التمكين<br>Sig                       | 0.674<br>0.000                      | 1              |

المصدر : من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات SPSS

نتائج الجدول السابق توضح طبيعة العلاقة بين متغيري الدراسة : وهي علاقة ارتباط طردية قوية وذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.01، كما نلاحظ من خلال مقارنة نتائج الارتباط البسيط لبيرسون بين متغيري الدراسة و الارتباط الجزئي بعد استبعاد تأثير نمط الملكية (خاص، عام) أخذنا نفس قيمة الارتباط وهي 67.4% وهذا يدل على عدم وجود تأثير يذكر لنمط الملكية على وجود علاقة ارتباط بين التمكين ومتطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة.

### 3-1-6 تحليل الانحدار المتدرج

استنتجنا في المطلب السابق وجود علاقة ارتباط قوية بين متغيرات الدراسة، غير أن ذلك لا يعطينا نظرة ذات فعالية حول حجم التأثير الذي يمارسه التمكين بوصفه متغيرا مستقلا على متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة بوصفه متغيرا تابعا، وعليه في هذا المطلب ولتحديد حجم التأثير بين متغيري الدراسة سنستخدم طريقة الانحدار المتعدد التدريجي Stepwise Multiple Regression باعتباره قادرا على إعطاء صورة شاملة لتأثير المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة.

**الفرض الرئيسي :** ينص هذا الفرض على انه : يؤثر التمكين بشقيه النفسي والهيكل على متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة (ديناميكية التعلم، التحول التنظيمي، إدارة المعرفة، تمكين الشركاء، التقنية) في البنوك المستهدفة عند مستوى معنوية 0.05.

يختبر هذا الفرض تأثير أبعاد التمكين بشقيه النفسي والهيكل وهي : المعنى، الكفاءة، الاستقلالية، التأثير، المشاركة بالمعلومات، المشاركة في القرار والتقويض على متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة وهي: ديناميكية التعلم، التحول التنظيمي، إدارة المعرفة، تمكين الشركاء، التقنية، في البنوك المستهدفة. حيث ينقسم هذا الفرض إلى خمسة فرضيات فرعية.

اختبار الفرض الفرعي الأول : يؤثر التمكين جوهريا على ديناميكية التعلم في البنوك المستهدفة عند مستوى معنوية 0.05. وسيتم اختبار هذا الفرض من خلال استعمال اختبار الانحدار المتعدد التدريجي، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم 28: نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لبعدي ديناميكية التعلم

| المعنوية | قيمة t | المعاملات المعيارية | المعاملات غير المعيارية |                   | النموذج  |         |
|----------|--------|---------------------|-------------------------|-------------------|----------|---------|
|          |        |                     | B                       | الانحراف المعياري |          |         |
| 0.000    | 15.709 |                     | 0.164                   | 2.580             | (الثابت) | النموذج |
| 0.000    | 6.595  | 0.527               | 0.052                   | 0.342             | Dsh      | 1       |
| 0.000    | 6.959  |                     | 0.267                   | 1.856             | (الثابت) | النموذج |
| 0.000    | 5.669  | 0.452               | 0.052                   | 0.293             | Dsh      | 2       |
| 0.001    | 0.268  | 0.268               | 0.063                   | 0.210             | Ming     |         |

المصدر : من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات SPSS

يبين الجدول أعلاه نتائج اختبار تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لأبعاد التمكين على ديناميكية التعلم، حيث نلاحظ من الجدول أن الاختبار اقترح نموذجين، حيث اقتصر النموذج الأول على المتغير المستقل المشاركة في القرار Dsh أي أن ديناميكية التعلم في النموذج الأول

تتأثر معنويا فقط بمتغير المشاركة في القرار، وفي النموذج الثاني أضيف المتغير المستقل المعنى Ming على النموذج الأول (الذي كان مقتصرًا على بعد المشاركة في القرار Dsh)، وقد توقف عن إضافة متغيرات أخرى وذلك لعدم جوهرية أو معنوية تأثير هذه المتغيرات على ديناميكية التعلم.

انطلاقاً من نتائج الجدول السابق فإن نموذج الانحدار بين أبعاد التمكين بصفاتها متغيرات مستقلة وديناميكية التعلم بوصفه متغير تابع يكون كما يلي:

$$\text{ديناميكية التعلم} = 1.85 + 0.29 \text{ المعنى} + 0.21 \text{ المشاركة في القرار}$$

من خلال النموذج السابق فإن كل زيادة 0.29 وحدة في بعد المعنى وزيادة 0.21 وحدة

في بعد المشاركة في القرار تؤدي إلى زيادة وحدة واحدة في ديناميكية التعلم، وقد جاءت نتائج

جودة هذا النموذج مُرضية حيث قيمة معامل التحديد  $R^2 = 0.344$  أي أن هذا النموذج يفسر

34% من التغير في بعد ديناميكية التعلم في البنوك محل الدراسة.

اختبار الفرض الفرعي الثاني : يؤثر التمكين جوهرياً على التحول التنظيمي في البنوك المستهدفة

عند مستوى معنوية 0.05. وسيتم اختبار هذا الفرض من خلال استعمال اختبار الانحدار المتعدد

التدرجي، كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول رقم 29: نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لبعء التحول التنظيمي

| النموذج   | المعاملات غير المعيارية | B     | الانحراف المعياري | المعاملات المعيارية | قيمة t | المعنوية |
|-----------|-------------------------|-------|-------------------|---------------------|--------|----------|
|           |                         |       |                   |                     |        |          |
| النموذج 1 | (الثابت)                | 2.080 | 0.190             |                     | 10.926 | 0.000    |
|           | Dsh                     | 0.440 | 0.060             | 0.568               | 7.328  | 0.000    |
| النموذج 2 | (الثابت)                | 1.869 | 0.206             |                     | 9.086  | 0.000    |
|           | Dsh                     | 0.276 | 0.090             | 0.356               | 3.085  | 0.003    |
|           | Sinf                    | 0.223 | 0.092             | 0.280               | 2.422  | 0.017    |

المصدر : من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات SPSS

يبين الجدول أعلاه نتائج اختبار تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لأبعاد التمكين على التحول التنظيمي، حيث نلاحظ من الجدول أن الاختبار اقترح نموذجين، حيث اقتصر النموذج الأول على المتغير المستقل المشاركة في القرار Dsh أي أن ديناميكية التعلم في النموذج الأول تتأثر معنويا فقط بمتغير المشاركة في القرار، وفي النموذج الثاني أضيف المتغير المستقل المشاركة بالمعلومات Sinf على النموذج الأول (الذي كان مقتصرًا على بعد المشاركة في القرار Dsh)، وقد توقف عن إضافة متغيرات أخرى وذلك لعدم جوهرية أو معنوية تأثير هذه المتغيرات على التحول التنظيمي.

انطلاقاً من نتائج الجدول السابق فإن نموذج الانحدار بين أبعاد التمكين بصفاتها متغيرات مستقلة والتحول التنظيمي بوصفه متغير تابع يكون كما يلي:

$$\text{التحول التنظيمي} = 1.87 + 0.27 \text{ المشاركة بالمعلومات} + 0.22 \text{ المشاركة في القرار}$$

من خلال النموذج السابق فإن كل زيادة 0.27 وحدة في بعد المشاركة بالمعلومات وزيادة

0.22 وحدة في بعد المشاركة في القرار تؤدي إلى زيادة وحدة واحدة في التحول التنظيمي، وقد

جاءت نتائج جودة هذا النموذج مرضية حيث قيمة معامل التحديد  $R^2 = 0.356$  أي أن هذا



النموذج يمكنه أن يفسّر ويتنبأ ب 35.6% من التغير في بعد التحول التنظيمي في البنوك محل الدراسة.

اختبار الفرض الفرعي الثالث : يؤثر التمكين جوهريا على إدارة المعرفة في البنوك المستهدفة عند مستوى معنوية 0.05. وسريتم اختبار هذا الفرض من خلال استعمال اختبار الانحدار المتعدد

التدرجي، كما هو موضح في الجدول التالي

جدول رقم 30: نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدرجي لبعـد إدارة امعرفة

| النموذج   | المعاملات غير المعيارية |                   | المعاملات المعيارية | قيمة t | المعنوية |
|-----------|-------------------------|-------------------|---------------------|--------|----------|
|           | B                       | الانحراف المعياري | Bêta                |        |          |
| النموذج 1 | 2.022                   | 0.181             |                     | 11.203 | 0.000    |
| Sinf      | 0.469                   | 0.055             | 0.627               | 8.557  | 0.000    |
| النموذج 2 | 1.890                   | 0.180             |                     | 10.486 | 0.000    |
| Sinf      | 0.289                   | 0.081             | 0.386               | 3.574  | 0.001    |
| Dsh       | 0.232                   | 0.079             | 0.319               | 2.958  | 0.004    |
| النموذج 3 | 2.170                   | 0.187             |                     | 11.610 | 0.000    |
| Sinf      | 0.380                   | 0.080             | 0.508               | 4.725  | 0.000    |
| Dsh       | 0.302                   | 0.077             | 0.416               | 3.934  | 0.000    |
| Imt       | -0.238                  | 0.064             | -0.322              | -3.695 | 0.000    |
| النموذج 4 | 1.530                   | 0.284             |                     | 5.393  | 0.000    |
| Sinf      | 0.389                   | 0.078             | 0.520               | 4.993  | 0.000    |
| Dsh       | 0.279                   | 0.075             | 0.383               | 3.729  | 0.000    |
| Imt       | -0.293                  | 0.065             | -0.397              | -4.504 | 0.000    |
| Cpc       | 0.215                   | 0.74              | 0.210               | 2.825  | 0.004    |

المصدر : من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات SPSS

يبين الجدول أعلاه نتائج اختبار تحليل الانحدار المتعدد التدرجي لأبعاد التمكين على إدارة

المعرفة، حيث نلاحظ من الجدول أن الاختبار اقترح أربعة نماذج، حيث اقتصر النموذج الأول

على المتغير المستقل المشاركة بالمعلومات Sinf أي أن إدارة المعرفة في النموذج الأول تتأثر معنوياً فقط بمتغير المشاركة بالمعلومات، وفي النموذج الثاني أضيف المتغير المستقل المشاركة في القرار Dsh على النموذج الأول (الذي كان مقتصرًا على بعد المشاركة في القرار Sinf)، وفي النموذج الثالث أضيف المتغير المستقل التأثير Imt (علاقة عكسية حيث إشارته سالبة)، وقد توقف عن الاختبار عند النموذج الرابع بعد أن أدخل المتغير المستقل الكفاءة Cpc، في حين أقيمت المتغيرات أخرى وذلك لعدم جوهريّة أو معنوية تأثيرها على إدارة المعرفة.

انطلاقاً من نتائج الجدول السابق فإن نموذج الانحدار بين أبعاد التمكين بصفتها متغيرات مستقلة وإدارة المعرفة بوصفه متغير تابع يكون كما يلي:

$$\text{إدارة المعرفة} = 1.53 + 0.39 \text{ المشاركة بالمعلومات} + 0.28 \text{ المشاركة في القرار} - 0.3 \text{ التأثير} + 0.21 \text{ الكفاءة}$$

من خلال النموذج السابق فإن كل زيادة 0.39 وحدة في بعد المشاركة بالمعلومات وزيادة 0.28 وحدة في بعد المشاركة في القرار وتخفيض 0.3 وحدة من بعد التأثير وزيادة 0.21 وحدة في بعد الكفاءة تؤدي إلى زيادة وحدة واحدة في إدارة المعرفة، وقد جاءت نتائج جودة هذا النموذج مرضية جداً حيث قيمة معامل التحديد  $R^2 = 0.535$  وهي أكبر قيمة لمعامل التحديد بالنسبة للنماذج الأربعة التي اقترحها الاختبار، أي أن هذا النموذج يمكنه أن يتنبأ ويفسر 53.5% من التغير في بعد إدارة المعرفة في البنوك محل الدراسة.

اختبار الفرض الفرعي الرابع: يؤثر التمكين جوهرياً على تمكين الشركاء في البنوك المستهدفة عند مستوى معنوية 0.05. وسيتم اختبار هذا الفرض من خلال استعمال اختبار الانحدار المتعدد

التدرجي، كما هو موضح في الجدول التالي

جدول رقم 31: نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدرجي لبعـد تمكين الشركاء

| المعنوية | قيمة t | المعاملات المعيارية | المعاملات غير المعيارية |       | النموذج  |         |
|----------|--------|---------------------|-------------------------|-------|----------|---------|
|          |        | Bêta                | الانحراف المعياري       | B     |          |         |
| 0.000    | 7.966  |                     | 0.171                   | 1.361 | (الثابت) | النموذج |
| 0.000    | 10.807 | 0.713               | 0.054                   | 0.583 | Dsh      | 1       |
| 0.000    | 5.310  |                     | 0.203                   | 1.079 | (الثابت) | النموذج |
| 0.000    | 6.167  | 0.558               | 0.074                   | 0.456 | Dsh      | 2       |
| 0.016    | 2.443  | 0.221               | 0.084                   | 0.206 | G        |         |

المصدر : من إنجاز الباحث اعتماداً على مخرجات SPSS

يبين الجدول أعلاه نتائج اختبار تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لأبعاد التمكين على المتغير التابع تمكين الشركاء، حيث نلاحظ من الجدول أن الاختبار اقترح نموذجين، حيث اقتصر النموذج الأول على المتغير المستقل المشاركة في القرار Dsh أي أن تمكين الشركاء في النموذج الأول يتأثر معنوياً فقط بمتغير المشاركة في القرار، وفي النموذج الثاني أضيف المتغير المستقل التفويض G على النموذج الأول، في حين أن المتغيرات أخرى لم تدخل في النماذج وذلك لعدم جوهرية أو معنوية تأثيرها على تمكين الشركاء.

انطلاقاً من نتائج الجدول السابق فإن نموذج الانحدار بين أبعاد التمكين بصفتها متغيرات مستقلة وتمكين الشركاء بوصفه متغير تابع يكون كما يلي:

$$\text{تمكين الشركاء} = 1.08 + 0.46 \text{ المشاركة في القرار} + 0.21 \text{ التفويض}$$

من خلال النموذج السابق فإن كل زيادة 0.46 وحدة في بعد المشاركة في القرار وزيادة 0.21 وحدة في بعد التفويض تؤدي إلى زيادة وحدة واحدة في تمكين الشركاء، وقد جاءت نتائج جودة هذا النموذج مرضية جداً حيث قيمة معامل التحديد  $R^2=0.533$ ، أي أن هذا النموذج يمكنه أن يتنبأ ويفسر 53% من التغير في بعد تمكين الشركاء في البنوك محل الدراسة.

اختبار الفرض الفرعي الخامس : يؤثر التمكين جوهريا على التقنية في البنوك المستهدفة عند مستوى معنوية 0.05. وسيتم اختبار هذا الفرض من خلال اختبار الانحدار المتعدد التدريجي.

جدول رقم 32: نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لبعده إدارة التقنية

| النموذج   | المعاملات غير المعيارية |                   | المعاملات المعيارية | قيمة t | المعنوية |
|-----------|-------------------------|-------------------|---------------------|--------|----------|
|           | B                       | الانحراف المعياري | Bêta                |        |          |
| النموذج 1 | 2.251                   | 0.196             |                     | 11.500 | 0.000    |
| Dsh       | 0.466                   | 0.062             | 0.579               | 7.551  | 0.000    |
| النموذج 2 | 1.121                   | 0.306             |                     | 3.660  | 0.000    |
| Dsh       | 0.390                   | 0.059             | 0.485               | 6.578  | 0.000    |
| Ming      | 0.328                   | 0.072             | 0.337               | 4.571  | 0.000    |
| النموذج 3 | 0.946                   | 0.305             |                     | 3.101  | 0.002    |
| Dsh       | 0.222                   | 0.085             | 0.276               | 2.603  | 0.010    |
| Ming      | 0.315                   | 0.070             | 0.323               | 4.492  | 0.000    |
| Sinf      | 0.234                   | 0.087             | 0.282               | 2.683  | 0.008    |
| النموذج 4 | 1.048                   | 0.298             |                     | 3.515  | 0.001    |
| Dsh       | 0.275                   | 0.085             | 0.324               | 3.245  | 0.002    |
| Ming      | 0.356                   | 0.070             | 0.366               | 5.124  | 0.000    |
| Sinf      | 0.309                   | 0.089             | 0.373               | 3.488  | 0.001    |
| lmt       | -0.205                  | 0.073             | -0.250              | -2.827 | 0.006    |

المصدر : من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات SPSS

يبين الجدول السابق نتائج اختبار تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لأبعاد التمكين على

المتغير التابع التقنية، حيث نلاحظ من الجدول أن الاختبار اقترح أربعة نماذج، حيث اقتصر

النموذج الأول على المتغير المستقل المشاركة في القرار Dsh أي أن التقنية في النموذج الأول

يتأثر معنويا فقط بمتغير المشاركة في القرار، وفي النموذج الثاني أضيف المتغير المستقل المعنى

Ming على النموذج الأول، وفي النموذج الثالث أضيف المتغير المستقل المشاركة بالمعلومات

Sinf، أما النموذج الرابع فأضيف فيه المتغير المستقل التأثير (بعلاقة عكسية لكون الإشارة سالبة)، في حين أن المتغيرات أخرى لم تدخل في النماذج وذلك لعدم جوهرية أو معنوية تأثيرها على التقنية.

انطلاقاً من نتائج الجدول السابق فإن نموذج الانحدار بين أبعاد التمكين بصفقتها متغيرات مستقلة والتقنية بوصفه متغير تابع يكون كما يلي:

$$\text{التقنية} = 1.05 + 0.27 \text{ المشاركة في القرار} + 0.36 \text{ المعنى} + 0.31 \text{ المشاركة بالمعلومات} - 0.2 \text{ التأثير}$$

من خلال النموذج السابق فإن كل زيادة 0.27 وحدة في بعد المشاركة في القرار وزيادة 0.36 وحدة في بعد المعنى وزيادة 0.31 وحدة في بعد المشاركة بالمعلومات وتخفيض 0.2 وحدة في بعد التأثير تؤدي إلى زيادة وحدة واحدة في التقنية، وقد جاءت نتائج جودة هذا النموذج مرضية جداً حيث قيمة معامل التحديد  $R^2 = 0.51$ ، أي أن هذا النموذج يمكنه أن يتنبأ ويفسر 51% من التغير في بعد التقنية في البنوك محل الدراسة.

اختبار الفرض الرئيسي : يؤثر التمكين جوهرياً على متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة في البنوك المستهدفة عند مستوى معنوية 0.05. وسرهم اختبار هذا الفرض من خلال استعمال اختبار الانحدار المتعدد التدريجي، كما هو موضح في الجدول الموالي:

جدول رقم 33: نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لمتطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة

| النموذج   | المعاملات غير المعيارية |                   | المعاملات المعيارية | قيمة t | المعنوية |
|-----------|-------------------------|-------------------|---------------------|--------|----------|
|           | B                       | الانحراف المعياري | Bêta                |        |          |
| النموذج 1 | 2.069                   | 0.136             | 0.705               | 15.184 | 0.000    |
| (الثابت)  | 0.454                   | 0.043             |                     | 10.555 | 0.000    |
| Dsh       |                         |                   |                     |        |          |

|        |        |        |       |        |          |           |
|--------|--------|--------|-------|--------|----------|-----------|
| 0.000  | 12.964 |        | 0.145 | 1.881  | (الثابت) | النموذج 2 |
| 0.000  | 4.872  | 0.478  | 0.063 | 0.308  | Dsh      |           |
| 0.003  | 3.058  | 0.300  | 0.065 | 0.199  | Sinf     |           |
| 0.000  | 6.361  |        | 0.222 | 1.412  | (الثابت) | النموذج 3 |
| 0.000  | 4.589  | 0.442  | 0.062 | 0.285  | Dsh      |           |
| 0.004  | 2.942  | 0.281  | 0.063 | 0.186  | Sinf     |           |
| 0.007  | 2.740  | 0.179  | 0.051 | 0.140  | Ming     |           |
| 0.000  | 6.879  |        | 0.216 | 1.488  | (الثابت) | النموذج 4 |
| 0.000  | 5.273  | 0.504  | 0.062 | 0.325  | Dsh      |           |
| 0.000  | 3.778  | 0.367  | 0.064 | 0.243  | Sinf     |           |
| 0.001  | 3.386  | 0.219  | 0.050 | 0.171  | Ming     |           |
| 0.004. | -2.923 | -0.235 | 0.053 | -0.154 | lmt      |           |

المصدر : من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات SPSS

يبين الجدول أعلاه نتائج اختبار تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لأبعاد التمكين على المتغير التابع متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة، حيث نلاحظ من الجدول أن الاختبار اقترح أربعة نماذج، حيث اقتصر النموذج الأول على المتغير المستقل المشاركة في القرار Dsh أي أن متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة في النموذج الأول تتأثر معنويا فقط بمتغير المشاركة في القرار، وفي النموذج الثاني أضيف المتغير المستقل المشاركة بالمعلومات Sinf على النموذج الأول أي أن المتغير التابع يتأثر ببعد المشاركة في القرار مضافا إليه بعد المشاركة بالمعلومات ، وفي النموذج الثالث أضيف المتغير المستقل المعنى Ming ، أما النموذج الرابع فأضيف فيه المتغير المستقل التأثير (بعلاقة عكسية لكون الإشارة سالبة)، أي أن المتغير التابع يتأثر ببعد المشاركة في القرار مضافا إليه المشاركة بالمعلومات ومضافا لهم بعد المعنى وبإضافة بعد التأثير بتوجه معاكس، في حين أن المتغيرات أخرى لم تدخل في النماذج وذلك لعدم جوهرية أو معنوية تأثيرها على المتغير التابع.

انطلاقاً من نتائج الجدول السابق فإن نموذج الانحدار بين أبعاد التمكين بصفاتها متغيرات مستقلة والتحول إلى المنظمة المتعلمة بوصفه متغيراً تابعاً يكون كما يلي:

$$\text{متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة} = 1.49 + 0.32 \text{ المشاركة في القرار} + 0.24 \text{ المشاركة بالمعلومات} + 0.17 \text{ المعنى} - 0.15 \text{ التأثير}$$

من خلال النموذج السابق فإن كل زيادة 0.32 وحدة في بعد المشاركة في القرار وزيادة 0.24 وحدة في بعد المشاركة بالمعلومات وزيادة 0.17 وحدة في بعد المعنى وتخفيض 0.15 وحدة في بعد التأثير تؤدي إلى زيادة وحدة واحدة في متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة، وقد جاءت نتائج جودة هذا النموذج مرضية جداً حيث قيمة معامل التحديد  $R^2 = 0.59.6$ ، أي أن هذا النموذج يمكنه أن يتنبأ ويفسر 60% من التغير في بعد متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة في البنوك محل الدراسة.

استناداً للنتائج السابقة يمكن القول أن التمكين بشقيه النفسي والهيكلية يؤثر معنوياً على متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة.

## 6-2 اختبار النموذج العاملي للدراسة

بعد أن قمنا باختبار وجود فروقات بين اجابات المستجوبين والتأكد من وجود ارتباط بين متغيرات الدراسة وتحديد حجم التأثير الذي يمارسه المتغير المستقل على المتغير التابع في المبحث السابق، سنحاول في هذا المبحث تقديم تعريف موجز عن مفهوم النموذج والنمذجة بالمعادلات البنائية، ثم سنستعرض النموذج المقترح في هذه الدراسة ونقوم فيما بعد بتقدير معلمات النموذج تمهيدا لمرحلة تعديل النموذج.

### 6-2-1 تعريف النمذجة بالمعادلات البنائية

قبل استظهار نموذج الدراسة وتحليله يجب تحديد المعنى الدقيق لمفهوم النموذج والنمذجة بالمعادلات البنائية.

#### 6-2-1-1 تعريف النموذج

النموذج هو عبارة عن توصيف بياني لعدد من الظواهر التي تشترك في خاصية معينة أو عدة خصائص، وهو أنواع<sup>1</sup>:

- النماذج الطبيعية Physicals models : تتعامل هذه النمذجة مع النماذج الطبيعية التي

تمثل كل العناصر الجوهرية في الواقع بكل خصائصه تمثيلا دقيقا ولكن بمقاييس أصغر

(نماذج السيارات).

<sup>1</sup> ياسر فتحي الهنداوي المهدي، منهجية النمذجة بالمعادلات البنائية وتطبيقاتها في بحوث الإدارة التعليمية، مجلة التربية والتنمية، السنة 15، العدد 40، 2007، ص 14.



- النماذج التماثلية Analog: تستخدم هذه النمذجة عنصر معيناً أو مادة بديلة أو وسيلة ما لتمثيل عناصر معينة في الواقع، وهي لذلك أكثر تجريداً للواقع مقارنة بالنمذجة الطبيعية.
- النماذج التصويرية Schematic : وتتفاوت هذه النمذجة في درجة تجريدها للواقع، فقد تكون تمثيلاً دقيقاً للواقع مثل الخرائط أو الرسوم التمثيلية، وقد تكون أكثر تجريداً للواقع مثل النموذج المحاسبي.
- النماذج الوصفية Descriptive: تصف هذا النمط من النماذج كيفية تشغيل نظام أو أداء عملية معينة، نموذج يوضح كيفية تشغيل آلة أو منظومة تدريب العاملين في شكل مدخلات ومخرجات.
- النمذجة الرمزية Symbolic : تعتمد على استبدال عناصر الظاهرة برموز جبرية أو أعداد تعبر عنها، وتعرف بالنمذجة الرياضية، حيث تمثل المشكلة في صورة علاقات رياضية، وتعكس هذه الصورة كمية المشكلة محل الدراسة، ويتضمن ثلاثة أنواع من النماذج هي النموذج اللفظي، النموذج التخطيطي والنموذج الرياضي، وتعتبر النمذجة الرمزية عموماً أكثر تجريداً للواقع، وتقيد أغراض تفسير المشكلة والتنبؤ بحلها.
- تتغذى يعتبر أن النموذج في الغالب ينطوي على عدد من العلاقات بين المتغيرات، وبالتالي يتجاوز بساطة الفرضيات الفرقية والارتباطية التي قد لا تقي بحقيقة سلوك المتغيرات في الواقع.
- فالنموذج حسب تتغذى يستهدف الاقتراب من واقع العلاقات بين المتغيرات المدروسة، محاولاً قدر الإمكان مضاهاة سلوك هذه المتغيرات، ويعكس قدر الإمكان شبكة العلاقات بين المتغيرات

المدرسة بدون إشراف في ذكر التفاصيل أو إقحام متغيرات قليلة الأهمية، وبدون استبعاد دراسة التغيرات الهامة، أو إهمال بعضها نتيجة لعدم التقطن لأهميتها في النموذج<sup>1</sup>.

كما يذكر تيغزة عدة جوانب يتفوق فيها النموذج على الفرضيات كما يلي<sup>2</sup>:

رسم إطار متكامل تتحرك في مساحته العديد من الفرضيات الجزئية التي تستهدف عملية الوصف أو عملية التنبؤ أو تفسير مشكلة بحثية معينة.

قدرة النموذج على مضاهاة سلوك المتغيرات المتشعب والمتداخل في الواقع، الأمر الذي تعجز عنه الفرضيات.

ينطوي النموذج على مرونة في التنظيم، حيث تضطلع نفس المتغيرات بأدوار مختلفة، فقد تكون مستقلة وتنبؤية، وفي نفس الوقت وسيطية، وتتحول أيضا إلى مستقلة وتابعة.

النموذج يمكن الباحث من اختيار نسيج العلاقات التي ينطوي عليها دفعة واحدة، أي كجشطلت أو ككل.

## 2-1-2-6 النمذجة بالمعادلات البنائية Structurel Equation Modeling

تمثل النمذجة بالمعادلات البنائية إطارا تحليليا عاما لأنماط عديدة من النماذج مثل تحليل المسار وتحليل الانحدار المتعدد والتحليل العاملي التوكيدي، تلك الأساليب التي تعتبر حالات خاصة من النمذجة. ويقوم مفهوم النمذجة بالمعادلات البنائية على فرضيتين نسبيتين، هما<sup>3</sup>:

- أن العلاقات السببية بين المتغيرات يمكن تمثيلها بيانيا من خلال سلسلة من المعادلات البنائية (أي الانحدارات).

<sup>1</sup> أحمد بوزيان تيغزة، التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي : مفاهيمهما ومنهجهما بتوظيف حزمة SPSS و LISREL ، دار الميسرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2012، ص 130.

<sup>2</sup> المرجع السابق نفسه، ص 135.

<sup>3</sup> ياسر فتحي الهنداوي المهدي، العدالة التنظيمية وأداء المعلمين لسلوك المواطنة بالمدارس الثانوية العامة بمصر، أطروحة دكتوراه، جامعة عين شمس، مصر، 2006، ص 200.

- أن هذه العلاقات البنائية يمكن نمذجتها بالرسم التصوري حتى يسهل الفهم الواضح لنظرية البحث.

وفي ما يلي خطوات التحليل باستخدام النمذجة بالمعادلات البنائية SEM:

- بناء النموذج النظري: وضع نموذج نظري مفسر للعلاقة القائمة بين الظواهر أو المتغيرات البحثية وذلك في ضوء نظرية البحث ومراجعة الأدبيات البحثية ذات العلاقة.
- بناء أدوات قياس البنى الكامنة في البحث.
- تجميع البيانات من خلال تطبيق الأدوات على عينة بحجم مناسب.
- إدخال البيانات البحثية على أحد برامج النمذجة.
- التحقق من صدق نماذج القياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي.
- اختبار مدى مطابقة النموذج النظري المفترض للواقع الميداني باستخدام احد برامج النمذجة.

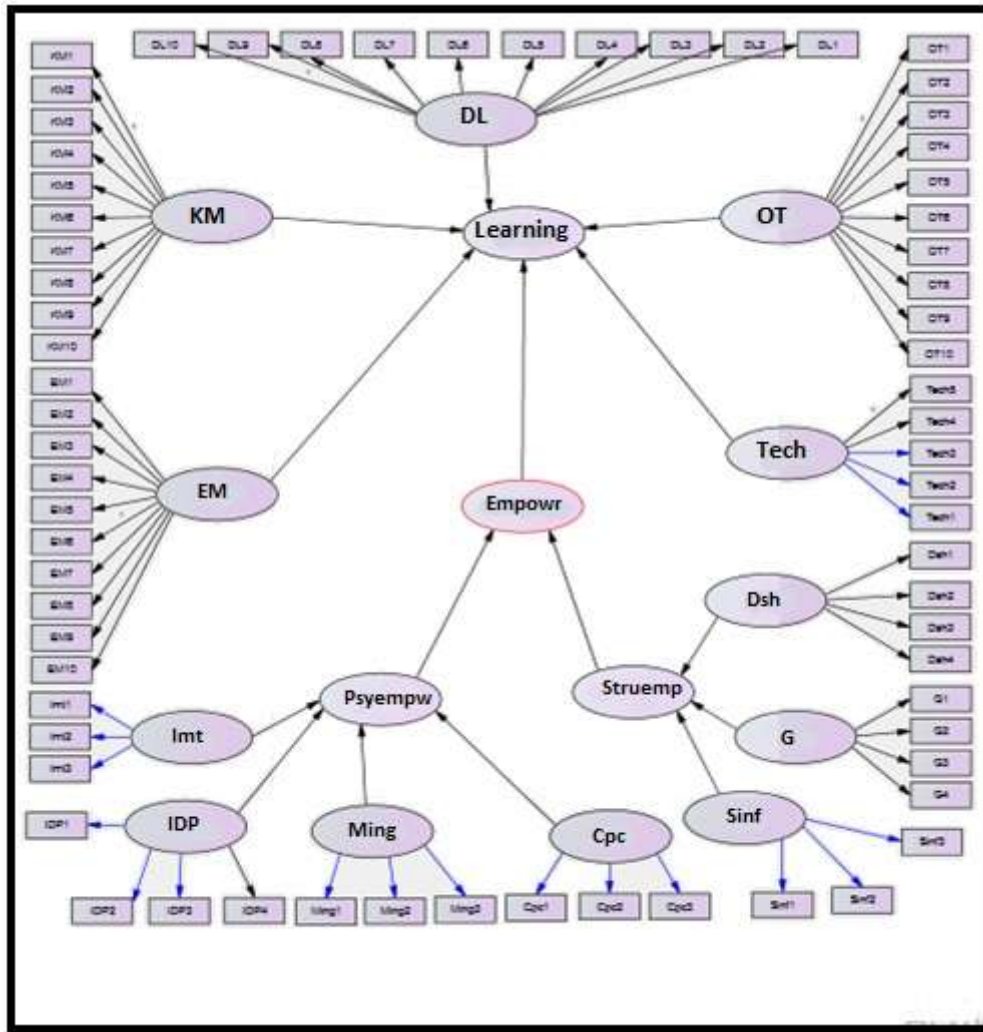
- توليد نموذج إمبريقي ينطبق على البيانات الميدانية للبحث، بالاستعانة بمؤشرات التعديل التي يقترحها برنامج النمذجة المستخدم، وبما يتفق مع المنطق النظري للبحث.
- تقدير نتائج البحث وتفسيرها.
- مراجعة النموذج النظري في ضوء النتائج.
- تقديم الإجراءات المقترحة للتعامل مع المشكلة في ضوء نتائج اختبار النموذج.

## 6-2-2 تقديم النموذج العاملي الدراسة

في هذه الدراسة سنعتمد على النمذجة بالمعادلات البنائية SEM في قياس البنى والعلاقات الافتراضية بين المتغيرات.

الشكل التالي هو لنموذج الدراسة بكل أبعاده وعلاقاته وكل متغيراته.

شكل رقم 30: النموذج العاملي الأولي للدراسة



المصدر : من انجاز الباحث

يوضح هذا الشكل نوعية المتغيرات وهي:

- متغير تابع : متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة ويرمز له بالرمز Learning ، حيث

يقاس من خلال المتغيرات الكامنة التالية :

- ديناميكية التعلم ويرمز له بالرمز DL ويقاس من خلال 10 مؤشرات (العبارات DL1,

DL2, DL3 , DL4 , DL5, DL6, DL7, DL8, DL9, DL10

- التحول التنظيمي ويرمز له بالرمز OT ويقاس من خلال 10 مؤشرات (العبارات OT1, OT2, OT3 , OT4 , OT5, OT6, OT7, OT8, OT9, OT10)
- إدارة المعرفة ويرمز له بالرمز KM ويقاس من خلال 10 مؤشرات (العبارات KM1 ,KM2 ,KM3 ,KM4 ,KM5 ,KM6 ,KM7 ,KM8 ,KM9 ,KM10)
- تمكين الشركاء: ويرمز له بالرمز EM ويقاس من خلال 10 مؤشرات (العبارات EM1,EM2,EM3 ,EM4 ,EM5,EM6,EM7,EM8,EM9,EM10)
- التقنية : ويرمز له بالرمز Tech ويقاس من خلال 5 مؤشرات (العبارات Tech1, Tech 2, Tech 3, Tech 4 , Tech 5).
- متغير مستقل : التمكين ويرمز له بالرمز Empowerment وهو بدوره ينقسم إلى قسمين:
- التمكين النفسي: ويرمز به بالرمز Psyempw ويقاس من خلال المتغيرات الكامنة التالية:
- المعنى: ويرمز له بالرمز Ming ويقاس من خلال 3 مؤشرات (العبارات Ming1,Ming2,Ming3).
- الاستقلالية: ويرمز له بالرمز IDP ويقاس من خلال 4 مؤشرات (العبارات IDP1, IDP2, IDP3, IDP4).
- الكفاءة: ويرمز له بالرمز Cpc ويقاس من خلال 3 مؤشرات (العبارات Cpc1, Cpc2, Cpc3).
- التأثير: ويرمز له بالرمز lmt ويقاس من خلال 3 مؤشرات (العبارات lmt1, lmt2, lmt3).
- التمكين الهيكلي: ويرمز له بالرمز struemp ويقاس من خلال المتغيرات الكامنة التالية:

- المشاركة بالمعلومات ويرمز له بالرمز  $Sinf$  وبقاس من خلال 3 مؤشرات (العبارات  $(Sinf1, Sinf2, Sinf3)$ ).

- المشاركة في القرار: ويرمز له بالرمز  $Dsh$  وبقاس من خلال 4 مؤشرات (العبارات  $Dsh1, Dsh2, Dsh3, Dsh4$ ).

- التفويض: ويرمز له بالرمز  $G$  وبقاس من خلال 4 مؤشرات (العبارات  $G1, G2, G3, G4$ ).

كما يوضح هذا النموذج أيضا البنية العلائقية بين المتغيرات، حيث يتم قياس العلاقة بين المتغيرين متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة والتمكين، بالإضافة إلى ما ينطوي عليه كل متغير من علاقات بنيوية مع متغيراته الكامنة على حدى، حيث نجد أن التمكن يقاس من خلال متغيرين كامنين هما التمكن النفسي والهيكلية كما أن لكل منها متغيرات كامن أخرى سنقيسها ممن خلال مجموعة من المتغيرات التي تمثل بالنسبة للنموذج مؤشرات.

### 3-2-6 تعيين النموذج وتقدير معلماته

هذا الجزء يهتم بمدى توفر المعلومات الكافية في بيانات العينة للتوصل إلى حل وحيد ومحدد للمعلمات الحرة للنموذج العاملي المفترض. والتحقق من توفر المعلومات الكافية من خلال المعادلة التالية<sup>1</sup>:

عدد درجات الحرية = عدد القيم غير المتكررة لتباين وتغاير مصفوفة المؤشرات المقاسة أو العينة - عدد المعلمات الحرة للنموذج.

عدد المعلمات الحرة للنموذج المفترض = 180 (مستخرجة من نموذج الدراسة)

<sup>1</sup> أحمد بوزيان تبغزة، مرجع سبق ذكره، ص194.

$$\text{عدد القيم الحرة غير المتكررة لتباين وتغاير مصفوفة المؤشرات} = \frac{\text{عدد المؤشرات} * (1 + \text{عدد المؤشرات})}{2}$$

$$2415. \text{ وبتالي عدد درجات الحرية} = 2415 - 180 = 2235.$$

بما أن عدد درجات الحرية موجب فإن النموذج يعتبر متعدي التعيين Overidentified وهذا ما يفيدنا في مواصلة باقي اختبارات النموذج.

### 3-6 التحليل العاملي التوكيدي لنموذج الدراسة

سنقوم في هذا المبحث بإجراء التحليل العاملي التوكيدي على نموذج الدراسة واستخراج معلوماته وذلك بغرض التأكد من جودة مطابقة نموذج البحث وهي المؤشرات التي تقدر مقدار التحسن النسبي في المطابقة التي يتمتع بها النموذج المفترض (نموذج الباحث) مقارنة بنموذج قاعدي (نموذج العدم أو المستقل) والذي يقوم على افتراض أن تغيرات المتغيرات الملاحظة على مستوى المجتمع تساوي صفراً أو منعدمة ولا تبقى إلا قيم تباين هذه المتغيرات وأن هذه المتغيرات لا تربطها علاقات. ثم يتم فحص المؤشرات التي ستساعدنا في تعديل النموذج وتصحيحه وذلك بالاعتماد على مخرجات برنامج Amos 24.

### 3-6-1 تقدير المعلومات للنماذج العاملية من الدرجة الأولى

اعتماداً على التوصيات التي أدرجها تيغزة في كتابه التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، واستناداً إلى ما جاء في كتاب دليل النمذجة بالمعادلات البنائية<sup>1</sup> Schumacker & Lomax 2010 سنبدأ بتقدير معلومات العوامل الكامنة بالاستعانة بطريقة الاحتمال الأعظم Maximum

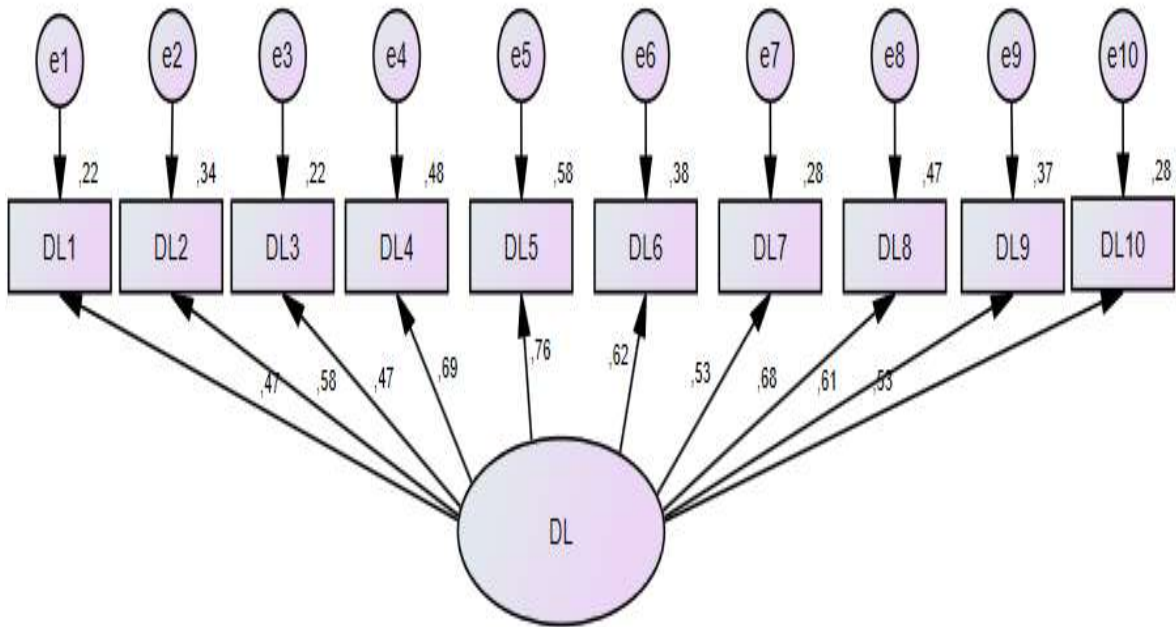
<sup>1</sup> Randall Schumakher & Richard Lomax, A Beginner's Guide To Structural Equation Modeling, 3<sup>rd</sup> edition, Routledge Taylor & FrancisGroup, USA, 2010.

likelihood وسبب اختيار هذه الطريقة أن نتائج اختبار التعددية الخطية أثبت وجود تعددية خطية بين العوامل، لذلك ينصح المرجعين السابقين بتقادي الطرق التي تشترط عدم وجود تعددية خطية.

### العامل الكامن الأول : ديناميكية التعلم

يعتبر نموذج القياس الخاص بديناميكية التعلم في هذا البحث نموذجاً أحادي البعد، حيث يقاس من خلال 10 مؤشرات (عبارات)، ويرمز له بالرمز DL، والشكل التالي يوضح نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى.

الشكل رقم 31: التحليل العاملي التوكيدي لديناميكية التعلم



المصدر : من إنجاز الباحث اعتماداً على مخرجات AMOS

يوضح الشكل أن جميع التشبعات لكافة المؤشرات على العامل الكامن دالة إحصائياً، حيث

أقل تشبع في العبارتين (1،3) بنفس القيمة 47% ، في حين أكبر تشبع (يدل التشبع على مدى

التقارب بين المؤشر أو العبارة مع المقياس أو العامل الكامن الذي تقيسه) كان من نصيب العبارة

الخامسة بنسبة 76% من التشبع على العامل، وهي كلها تشبعات مقبولة، أي أن العامل الكامن

ديناميكية التعلم يفسر نسبة مقبولة من التباين في كل مؤشر من المؤشرات العشرة، في حين تراوح



خطأ القياس (تباين الخطأ والذي يساوي مربع تشبع كل مؤشر على عامله الكامن) من 22% إلى 58% .

جدول رقم 34: تقدير معلمات النموذج العاملي لبعد ديناميكية التعلم

| المؤشر | التشبعات المعيارية | تباين الخطأ | المؤشر | التشبعات المعيارية | تباين الخطأ |
|--------|--------------------|-------------|--------|--------------------|-------------|
| DL1    | 0.47               | 0.22        | DL6    | 0.62               | 0.38        |
| DL2    | 0.58               | 0.34        | DL7    | 0.53               | 0.28        |
| DL3    | 0.47               | 0.22        | DL8    | 0.68               | 0.47        |
| DL4    | 0.69               | 0.48        | DL9    | 0.61               | 0.37        |
| DL5    | 0.76               | 0.58        | DL10   | 0.53               | 0.28        |

#### إحصاءات المطابقة

Chi square= 176.573

df= 35

P=0.000

RMSEA<sup>1</sup>=0.188

RMR<sup>2</sup>=0.097

GFI<sup>3</sup>=0.784

AGFI<sup>4</sup>=0.634

CFI<sup>5</sup>=0.976

TLI<sup>6</sup>=0.584

مستوى الدلالة عند  $\alpha \geq 0.05$

المصدر : من إنجاز الباحث اعتماداً على مخرجات AMOS

<sup>1</sup>RMSEA الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب: من أفضل مؤشرات المطابقة من خلال تقدير إلى أي حد يقوى النموذج المفترض على تحقيق مطابقة مع مصفوفة التباين والتغاير للعينة، حيث تكون المطابقة جيدة إذا كان قيمة RMSEA أقل من 0.05، وتكون سيئة إذا تجاوزت 0.1.

<sup>2</sup>RMR جذر متوسط مربعات البواقي: يركز على تحليل مصفوفة بواقي التباين والتغاير التي تنتج عن الفروق بين مصفوفة التباين والتغاير القائمة على بيانات العينة وقيم مصفوفة التباين والتغاير المتوقعة القائمة على النموذج المفترض. ويفضل أن تقل قيمته عن 0.05.

<sup>3</sup>GFI مؤشر جودة المطابقة: يدل على نسبة التباين والتغاير التي يستطيع النموذج الذي يفترضه الباحث تفسيرها. حيث كلما اقتربت قيمته من الواحد صحيح كلما دلّ على جودة المطابقة.

<sup>4</sup>AGFI مؤشر جودة المطابقة المصحح. يختلف عن GFI بأنه يأخذ بعين الاعتبار عدد البارامترات أو المعلمات الحرة للنموذج المفترض. حيث كلما اقتربت قيمته من الواحد صحيح كلما دلّ على جودة المطابقة.

<sup>5</sup>CFI مؤشر المطابقة المقارن: يقوم على مقارنة مربع كاي لنموذج البحث المفترض مع قيمة كاي تربيعي للنموذج المستقل، حيث إذا تجاوزت قيمته 0.9 دلت على مطابقة معقولة لنموذج البحث.

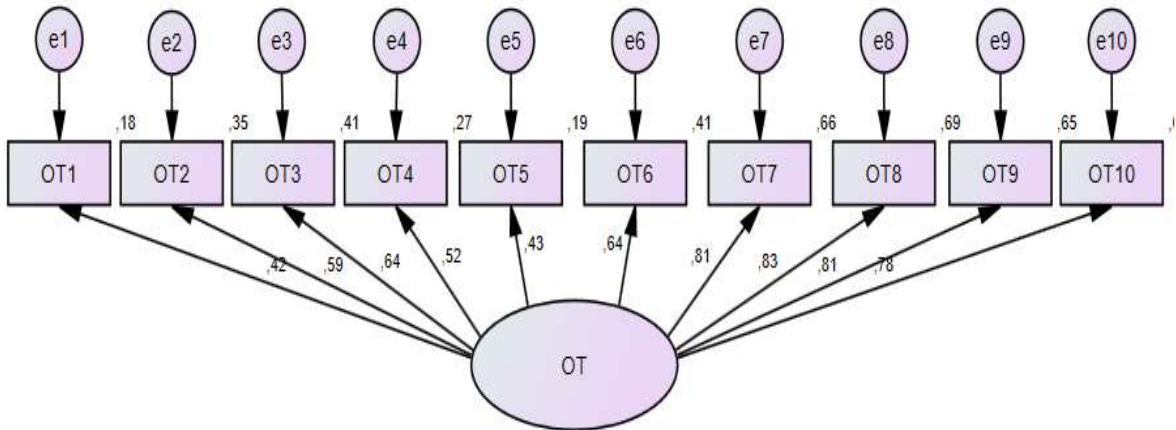
<sup>6</sup>TLI مؤشر تاكر - لويس (مؤشر المطابقة غير المعياري): يقوم على مقارنة مربع كاي لنموذج البحث المفترض مع قيمة كاي تربيعي للنموذج المستقل مع الأخذ بعين الاعتبار درجات الحرية للنموذجين، حيث إذا تجاوزت قيمته 0.9 دلت على مطابقة معقولة لنموذج البحث

الجدول السابق يلخص البيانات المستخرجة من الشكل والتي تخص التشبعات وأخطاء التباين (سبق تحليلها)، بالإضافة إلى تقدير معلمات النموذج (اخترنا أهم المعلمات) <sup>1</sup>، بغرض تقييم جودة مطابقة النموذج المفترض للبيانات المستخرجة، حيث نلاحظ أن قيمة مربع كاي غير دالة إحصائياً، كما جاءت قيمة RMSEA كبيرة وتدل على مطابقة غير كافية، كما أن قيمة كل من GFI، AGFI و TLI تعتبر أيضاً غير مرضية، في حين أن قيمة CFI كانت مرضية ومعقول لاقتربها من الواحد صحيح، لكنها تبقى غير كافية لتحقيق جودة نموذج البحث لبعديناميكية التعلم.

### العامل الكامن الثاني : التحول التنظيمي

يعتبر نموذج القياس الخاص بالتحول التنظيمي في هذا البحث نموذجاً أحادي البعد، حيث يقاس من خلال 10 مؤشرات (عبارات)، ويرمز له بالرمز OT، والشكل التالي يوضح نتائج التحليل العنقودي التوكيدي من الدرجة الأولى لهذا العامل.

الشكل رقم 32: التحليل العنقودي التوكيدي لبعدين التحول التنظيمي



المصدر : من إنجاز الباحث اعتماداً على مخرجات AMOS

1 تتيح الحزم الإحصائية المتخصصة في المعادلات البنائية والنماذج العنقودية تقدير معلمات النموذج من خلال مجموعة كبيرة من المحاكات المعتمدة والمشهورة، غير أنه في بحثنا هذا سنقتصر على أهم المحاكات وأكثر استعمالاً في البحوث المشابهة لبحثنا هذا كما هي مبينة في جداول التحليل العنقودي التوكيدي.

يوضح الشكل أن جميع التشبعات لكافة المؤشرات على العامل الكامن دالة إحصائياً، حيث أقل تشبع في العبارة الأولى ( 1 ) بقيمة 42% ، في حين أكبر كان من نصيب العبارة الثامنة ( 8 ) بنسبة 83% من التشبع على العامل، وهي كلها تشبعات مقبولة، في حين تراوح خطأ القياس من 18% إلى 69% .

جدول رقم 35: تقدير معلمات النموذج العاملي لبعء التحول التنظيمي

| المؤشر                          | التشبعات المعيارية | تباين الخطأ | المؤشر | التشبعات المعيارية | تباين الخطأ |
|---------------------------------|--------------------|-------------|--------|--------------------|-------------|
| OT1                             | 0.42               | 0.18        | OT6    | 0.64               | 0.41        |
| OT2                             | 0.59               | 0.35        | OT7    | 0.81               | 0.66        |
| OT3                             | 0.64               | 0.41        | OT8    | 0.83               | 0.69        |
| OT4                             | 0.52               | 0.27        | OT9    | 0.81               | 0.65        |
| OT5                             | 0.43               | 0.19        | OT10   | 0.78               | 0.61        |
| إحصاءات المطابقة                |                    |             |        |                    |             |
| Chi square= 148.426      df= 35 |                    |             |        |                    |             |
| P=0.000                         |                    |             |        |                    |             |
| RMSEA=0.169                     |                    |             |        |                    |             |
| RMR=0.1                         |                    |             |        |                    |             |
| GFI=0.779                       |                    |             |        |                    |             |
| AGFI=0.652                      |                    |             |        |                    |             |
| CFI=0.798                       |                    |             |        |                    |             |
| TLI=0.740                       |                    |             |        |                    |             |

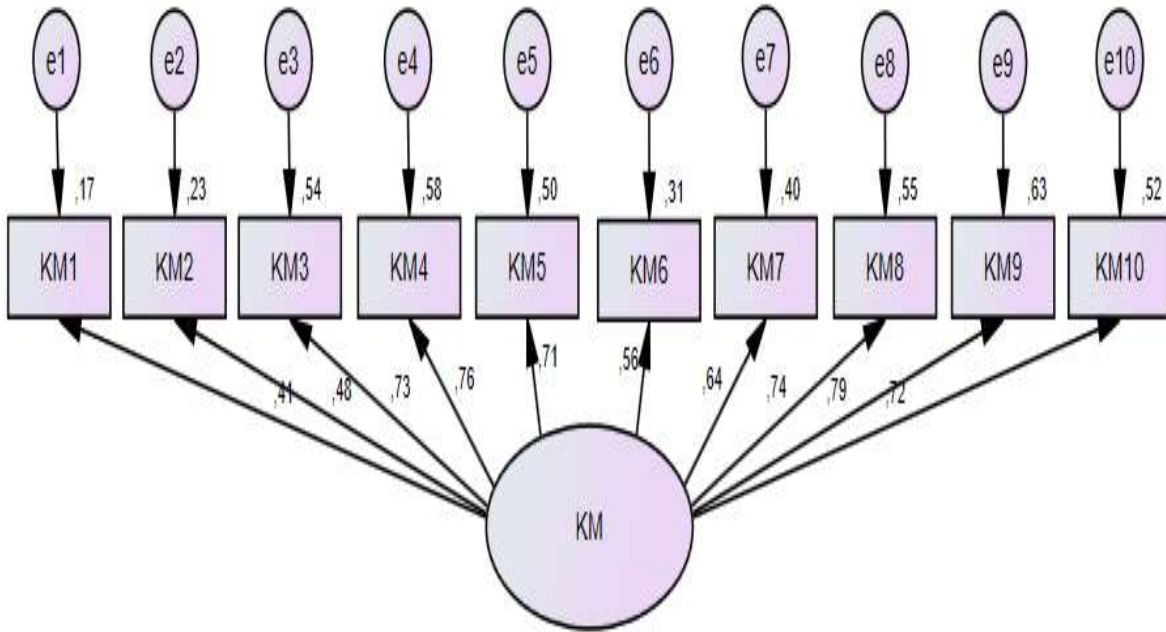
المصدر : من إنجاز الباحث اعتماداً على مخرجات AMOS

الجدول السابق يلخص البيانات المستخرجة من الشكل والتي تخص التشبعات وأخطاء التباين، كما نلاحظ أن قيمة مربع كاي غير دالة إحصائياً، و جاءت قيمة RMSEA كبيرة وتدل على مطابقة غير كافية، كما أن قيمة كل من RMR ، GFI و AGFI و TLI و CFI تعتبر أيضاً غير مرضية وغير كافية لتحقيق جودة نموذج البحث لبعء التحول التنظيمي.

### العامل الكامن الثالث : إدارة المعرفة

يعتبر نموذج القياس الخاص بإدارة المعرفة في هذا البحث نموذجاً أحادي البعد، حيث يقاس من خلال 10 مؤشرات (عبارات)، ويرمز له بالرمز KM، والشكل التالي يوضح نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى لهذا العامل.

شكل رقم 33: التحليل العاملي التوكيدي لبعد إدارة المعرفة



المصدر : من إنجاز الباحث اعتماداً على مخرجات AMOS

يوضح الشكل أن جميع التشبعات لكافة المؤشرات على العامل الكامن دالة إحصائياً، حيث أقل تشبع في العبارة الأولى (1) بقيمة 41% ، في حين أكبر تشبع كان من نصيب العبارة التاسعة (9) بنسبة 79% من التشبع على العامل، وهي كلها تشبعات مقبولة وعالية، في حين تراوح خطأ القياس من 17% إلى 63% .

جدول رقم 36: تقدير معاملات النموذج العامل لبعء إدارة المعرفة

| المؤشر                         | التشبعات المعيارية | تباين الخطأ | المؤشر | التشبعات المعيارية | تباين الخطأ |
|--------------------------------|--------------------|-------------|--------|--------------------|-------------|
| KM1                            | 0.41               | 0.17        | KM6    | 0.56               | 0.31        |
| KM2                            | 0.48               | 0.23        | KM7    | 0.64               | 0.40        |
| KM3                            | 0.73               | 0.54        | KM8    | 0.74               | 0.55        |
| KM4                            | 0.76               | 0.58        | KM9    | 0.79               | 0.63        |
| KM5                            | 0.71               | 0.50        | KM10   | 0.72               | 0.52        |
| إحصاءات المطابقة               |                    |             |        |                    |             |
| Chi square= 77.543      df= 35 |                    |             |        |                    |             |
| P=0.000                        |                    |             |        |                    |             |
| RMSEA=0.103                    |                    |             |        |                    |             |
| RMR=0.057                      |                    |             |        |                    |             |
| GFI=0.894                      |                    |             |        |                    |             |
| AGFI=0.834                     |                    |             |        |                    |             |
| CFI=0.910                      |                    |             |        |                    |             |
| TLI=0.885                      |                    |             |        |                    |             |

المصدر : من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات AMOS

الجدول السابق يلخص البيانات المستخرجة من الشكل والتي تخص التشبعات وأخطاء

التباين، كما نلاحظ أن قيمة مربع كاي غير دالة إحصائيا، و جاءت قيمة RMSEA كبيرة وتدل

على مطابقة غير كافية، كما أن قيمة كل من RMR، GFI و AGFI و TLI تعتبر أيضا غير

مرضية، أما قيمة CFI فتدل على مطابقة مقبولة، إلا أنها تبقى غير كافية لتحقيق جودة نموذج

البحث لبعء إدارة المعرفة.

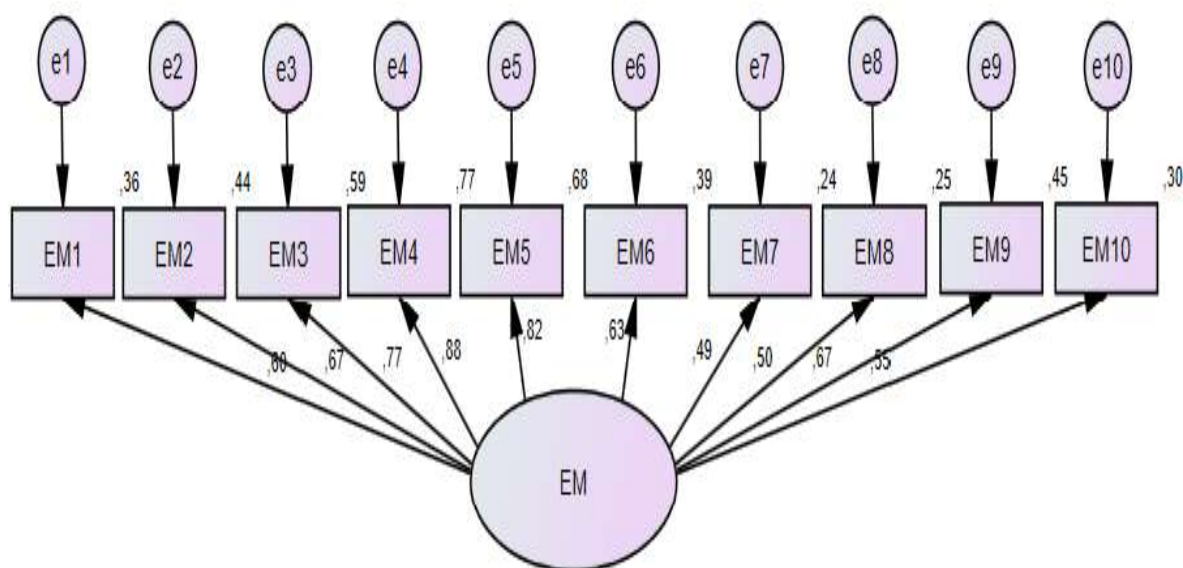
#### العامل الكامن الرابع: تمكين الشركاء

يعتبر نموذج القياس الخاص بتمكين الشركاء نموذجا أحادي البعد، حيث يقاس من خلال 10

مؤشرات (عبارات)، ويرمز له بالرمز EM، والشكل التالي يوضح نتائج التحليل العامل التوكيدي

من الدرجة الأولى لهذا العامل.

شكل رقم 34: التحليل العاملي التوكيدي لبعد تمكين الشركاء



المصدر : من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات AMOS

يوضح الشكل أن جميع التشبعات لكافة المؤشرات على العامل الكامن دالة إحصائياً، حيث

أقل تشبع في العبارة السابعة (7) بقيمة 49% ، في حين أكبر تشبع كان من نصيب العبارة الرابعة

(4) بنسبة 88% من التشبع على العامل، وهي كلها تشبعات مقبولة وعالية، في حين تراوح خطأ

القياس من 24% إلى 77% .

جدول رقم 37: تقدير معلمات النموذج العاملي لبعد تمكين الشركاء

| المؤشر              | التشبعات المعيارية | تباين الخطأ | المؤشر | التشبعات المعيارية | تباين الخطأ |
|---------------------|--------------------|-------------|--------|--------------------|-------------|
| EM1                 | 0.60               | 0.36        | EM6    | 0.63               | 0.39        |
| EM2                 | 0.67               | 0.44        | EM7    | 0.49               | 0.24        |
| EM3                 | 0.77               | 0.59        | EM8    | 0.50               | 0.25        |
| EM4                 | 0.88               | 0.77        | EM9    | 0.67               | 0.45        |
| EM5                 | 0.82               | 0.68        | EM10   | 0.55               | 0.30        |
| إحصاءات المطابقة    |                    |             |        |                    |             |
| Chi square= 142.858 |                    |             | df= 35 |                    |             |
| P=0.000             |                    |             |        |                    |             |

RMSEA=0.164

RMR=0.128

GFI=0.765

AGFI=0.631

CFI=0.808

TLI=0.753

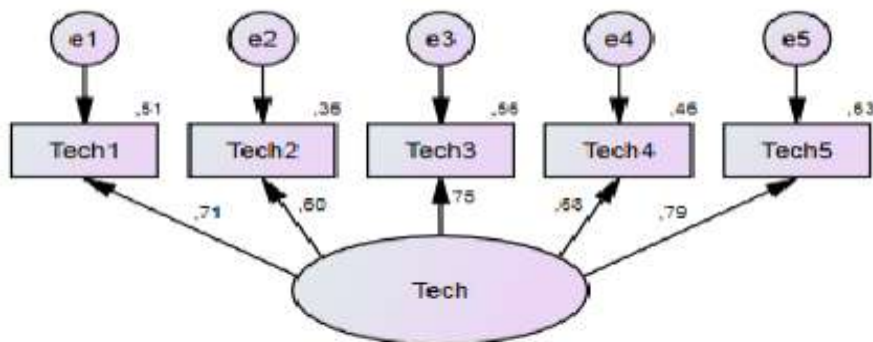
المصدر : من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات AMOS

الجدول السابق يلخص البيانات المستخرجة من الشكل والتي تخص التشبعات وأخطاء التباين، كما نلاحظ أن قيمة مربع كاي غير دالة إحصائيا، و جاءت قيمة RMSEA كبيرة وتدل على مطابقة غير كافية، كما أن قيمة كل من RMR، GFI، AGFI و TLI و CFI تعتبر أيضا غير مرضية وغير كافية لتحقيق جودة نموذج البحث لبعد تمكين الشركاء.

#### العامل الكامن الخامس: التقنية

يعتبر نموذج القياس الخاص بالتقنية نموذجا أحادي البعد، حيث يقاس من خلال 5 مؤشرات (عبارات)، ويرمز له بالرمز Tech، والشكل التالي يوضح نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى لهذا العامل.

شكل رقم 35 : التحليل العاملي التوكيدي لبعد التقنية



المصدر : من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات AMOS

يوضح الشكل أن جميع التشبعات لكافة المؤشرات على العامل الكامن دالة إحصائياً، حيث أن كل التشبعات عالية وتراوح من 60% إلى 70% ، في حين تراوحت أخطاء القياس من 35% إلى 63% .

جدول رقم 38: تقدير معلمات النموذج العاملي لبعـد التقنية

| المؤشر | التشبعات المعيارية | تباين الخطأ | إحصاءات المطابقة                                                                                                                        |
|--------|--------------------|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tech1  | 0.71               | 0.51        | Chi square=9.279<br>df= 5                      P=0.098<br>RMSEA=0.087<br>RMR=0.036<br>GFI=0.968<br>AGFI=0.904<br>CFI=0.978<br>TLI=0.956 |
| Tech2  | 0.60               | 0.36        |                                                                                                                                         |
| Tech3  | 0.75               | 0.56        |                                                                                                                                         |
| Tech4  | 0.68               | 0.46        |                                                                                                                                         |
| Tech5  | 0.79               | 0.63        |                                                                                                                                         |
|        |                    |             |                                                                                                                                         |

المصدر : من إنجاز الباحث اعتماداً على مخرجات AMOS

الجدول السابق يلخص البيانات المستخرجة من الشكل والتي تخص التشبعات وأخطاء

التباين، كما نلاحظ أن قيمة مربع كاي دالة إحصائياً، كما جاءت كل مؤشرات الجودة ضمن

المجالات المثلى وتدل على مطابقة كافية ومرضية وبالتالي هي دليل على جودة نموذج البحث لبعـد التقنية.

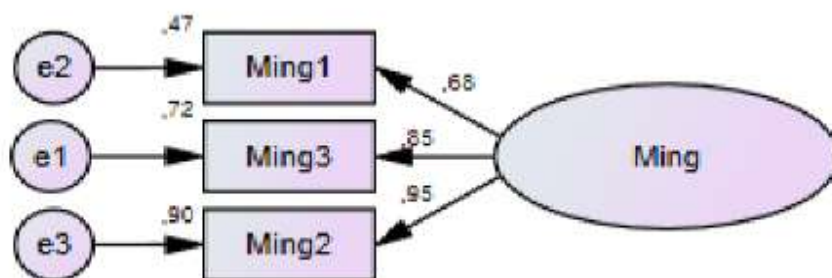
#### العامل الكامن السادس: المعنى

يعتبر نموذج القياس الخاص بالمعنى نموذجاً أحادي البعد، حيث يقاس من خلال 3

مؤشرات (عبارات)، ويرمز له بالرمز Ming، والشكل التالي يوضح نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى لهذا العامل.



شكل رقم 36: التحليل العاملي التوكيدي لبعد المعنى



المصدر : من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات AMOS

يوضح الشكل أن جميع التشبعات لكافة المؤشرات على العامل الكامن دالة إحصائياً، حيث أن كل التشبعات عالية وتراوح من 68% إلى 95% (معظم المراجع تتصح باستبعاد العبارات التي تنطوي على ارتباطات مرتفعة تفوق 90% غير أننا سنبقي على هذه العبارة في النموذج ثم سيتم معالجتها في الخطوة التالية عند تعديل النموذج)، في حين تراوحت أخطاء القياس من 47% إلى 90% .

جدول رقم 39: تقدير معاملات النموذج العاملي لبعد المعنى

| المؤشر | التشبعات المعيارية | تباين الخطأ |
|--------|--------------------|-------------|
| Ming1  | 0.68               | 0.47        |
| Ming2  | 0.95               | 0.90        |
| Ming3  | 0.85               | 0.72        |

المصدر : من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات AMOS

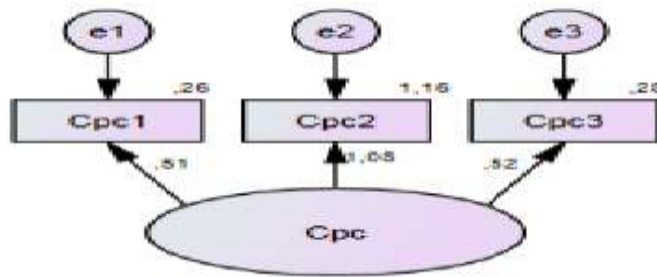
نلاحظ أن الجدول احتوى على التشبعات وأخطاء القياس فقط، دون أن يعطينا تقديراً لمؤشرات الجودة، وهذا راجع لعدم قدرة برنامج AMOS على حساب المؤشرات وقد يرجع السبب إلى كون النموذج اقتصر على ثلاثة عبارات فقط في حين أن الكثير من المراجع تتصح بأن يحتوي النموذج على ثلاثة أو أكثر لتفادي الوقوع في نموذج غير قابل للتعيين unidentified

model أو ما يعني أن البيانات المتوفرة من النموذج غير كافية لإجراء التقديرات المطلوبة، لذلك سنعالج هذا البعد ضمن سياق أشمل أي التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية للعامل الكامن التمكين النفسي.

### العامل الكامن السابع: الكفاءة

يعتبر نموذج القياس الخاص بالكفاءة نموذجاً أحادي البعد، حيث يقاس من خلال 3 مؤشرات (عبارات)، ويرمز له بالرمز Cpc، والشكل التالي يوضح نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى لهذا العامل.

شكل رقم 37: التحليل العاملي التوكيدي لبعد الكفاءة



المصدر : من إنجاز الباحث اعتماداً على مخرجات AMOS

يوضح الشكل أن جميع التشبعات لكافة المؤشرات على العامل الكامن دالة إحصائياً، حيث تقاربت تشبعات العبارتين (المؤشرين) الأولى والثالثة، في حين أن تشبع العبارة الثانية تجاوز الواحد صحيح وهذا يعني أن هذه العبارة تشبع على أكثر من عامل كامن واحد، ولذلك سيتم الاستغناء عنها عند تعديل النموذج.

جدول رقم 40: تقدير معاملات النموذج العاملي لبعد الكفاءة

| المؤشر | التشبعات المعيارية | تباين الخطأ |
|--------|--------------------|-------------|
| Cpc1   | 0.52               | 0.28        |
| Cpc2   | 1.08               | 1.16        |
| Cpc3   | 0.51               | 0.26        |

نلاحظ أن الجدول احتوى على التشبعات وأخطاء القياس فقط، دون أن يعطينا تقديرا

لمؤشرات الجودة، وهذا راجع لكون النموذج غير قابل للتعيين unidentified model أي أن

البيانات المتوفرة من النموذج غير كافية لإجراء التقديرات المطلوبة، لذلك سنعالج هذا البعد ضمن

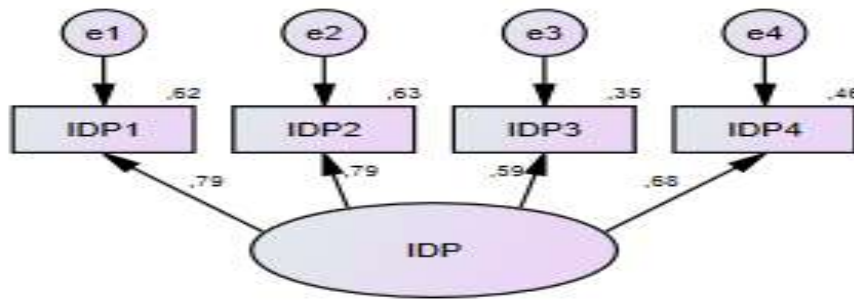
سياق أشمل أي التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية للعامل الكامن التمكين النفسي.

**العامل الكامن الثامن: الاستقلالية :** يعتبر نموذج القياس الخاص بالاستقلالية نموذجا أحادي

البعد، حيث يقاس من خلال 4 مؤشرات (عبارات)، ويرمز له بالرمز IDP، والشكل التالي يوضح

نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى لهذا العامل.

شكل رقم 38: التحليل العاملي التوكيدي لبعد الاستقلالي



المصدر : من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات AMOS

يوضح الشكل أن جميع التشبعات لكافة المؤشرات على العامل الكامن دالة إحصائيا، حيث

أن كل التشبعات عالية وتراوح من 59% إلى 79% ، في حين تراوحت أخطاء القياس من

35% إلى 62% .

جدول رقم 41: تقدير معلمات النموذج العاملي لبعد الاستقلالية

| المؤشر | التشبعات المعيارية | تباين الخطأ | إحصاءات المطابقة |
|--------|--------------------|-------------|------------------|
| IDP1   | 0.79               | 0.62        | Chi square=4.68  |
| IDP2   | 0.79               | 20.6        | df= 2 P=0.096    |
| IDP3   | 0.59               | 0.35        | RMSEA=0.108      |
| IDP4   | 0.68               | 0.46        | RMR=0.03         |
|        |                    |             | GFI=0.989        |
|        |                    |             | AGFI=0.904       |
|        |                    |             | CFI=0.981        |
|        |                    |             | TLI=0.944        |

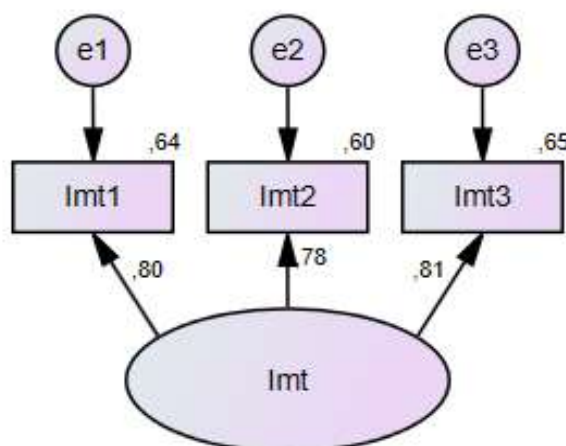
المصدر : من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات AMOS

الجدول السابق يلخص البيانات المستخرجة من الشكل والتي تخص التشبعات وأخطاء التباين، كما نلاحظ أن قيمة مربع كاي دالة إحصائيا وهي دليل على جودة المطابقة، كذلك جاءت قيم كل من RMR ، GFI ، AGFI و TLI و CFI مرضية لتدل على جودة مطابقة، في حين أن قيمة RMSEA كبيرة وتدل على مطابقة غير كافية، وعليه النموذج يحتاج إلى تحسين للرفع من جودته.

#### العامل الكامن التاسع: التأثير

يعتبر نموذج القياس الخاص بالتأثير نموذجا أحادي البعد، حيث يقاس من خلال 3 مؤشرات (عبارات)، ويرمز له بالرمز  $Imt$ ، والشكل التالي يوضح نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى لهذا العامل.

شكل رقم 39 : التحليل العاملي التوكيدي لبعد التأثير



المصدر : من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات AMOS

يوضح الشكل أن جميع التشبعات لكافة المؤشرات على العامل الكامن دالة إحصائيا، حيث أن كل التشبعات عالية ومتقاربة حيث تراوحت من 78% إلى 81% ، في حين تراوحت أخطاء القياس من 60% إلى 65%.

جدول رقم 42: تقدير معاملات النموذج العاملي لبعد التأثير

| المؤشر | التشبعات المعيارية | تباين الخطأ |
|--------|--------------------|-------------|
| lmt1   | 0.8                | 0.64        |
| lmt2   | 0.78               | 0.60        |
| lmt3   | 0.81               | 0.65        |

المصدر : من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات AMOS

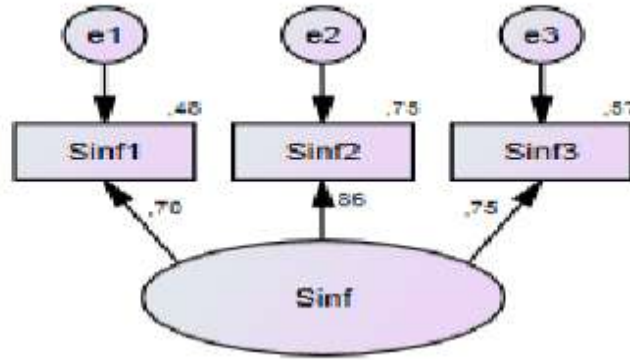
نلاحظ أن الجدول احتوى على التشبعات وأخطاء القياس فقط، دون أن يعطينا تقديرا

لمؤشرات الجودة، وهذا راجع لكون النموذج غير قابل للتعيين unidentified model أي أن البيانات المتوفرة من النموذج غير كافية لإجراء التقديرات المطلوبة، لذلك سنعالج هذا البعد ضمن سياق أشمل أي التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية للعامل الكامن التمكين النفسي.

العامل الكامن العاشر: المشاركة بالمعلومات

يعتبر نموذج القياس الخاص بالمشاركة بالمعلومات نموذجا أحادي البعد، حيث يقاس من خلال 3 مؤشرات (عبارات)، ويرمز له بالرمز Sinf، والشكل التالي يوضح نتائج التحليل العائلي التوكيدي من الدرجة الأولى لهذا العامل.

شكل رقم 40: التحليل العائلي التوكيدي لبعد المشاركة بالمعلومات



المصدر : من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات AMOS

يوضح الشكل أن جميع التشبعات لكافة المؤشرات على العامل الكامن دالة إحصائيا، حيث أن كل التشبعات عالية ومقاربة حيث تراوحت من 70% إلى 86% ، في حين تراوحت أخطاء القياس من 48% إلى 75%.

جدول رقم 43: تقدير معالم النموذج العائلي لبعد المشاركة بالمعلومات

| المؤشر | التشبعات المعيارية | تباين الخطأ |
|--------|--------------------|-------------|
| Sinf1  | 0.70               | 0.48        |
| Sinf2  | 0.86               | 0.75        |
| Sinf3  | 0.75               | 0.57        |

المصدر : من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات AMOS

نلاحظ أن الجدول احتوى على التشبعات وأخطاء القياس فقط، دون أن يعطينا تقديرا

لمؤشرات الجودة، وهذا راجع لكون النموذج غير قابل للتعيين unidentified model أي أن

البيانات المتوفرة من النموذج غير كافية لإجراء التقديرات المطلوبة، لذلك سنعالج هذا البعد ضمن

سياق أشمل أي التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية للعامل الكامن التمكين الهيكلي

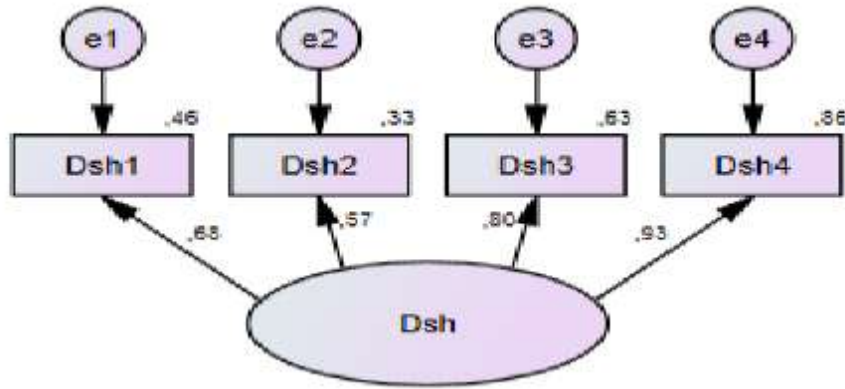
### العامل الكامن الحادي عشر: المشاركة في القرار

يعتبر نموذج القياس الخاص بالمشاركة في القرار نموذجا أحادي البعد، حيث يقاس من

خلال 4 مؤشرات (عبارات)، ويرمز له بالرمز Dsh، والشكل التالي يوضح نتائج التحليل العاملي

التوكيدي من الدرجة الأولى لهذا العامل.

شكل رقم 41: التحليل العاملي التوكيدي لبعد المشاركة في القرار



المصدر : من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات AMOS

يوضح الشكل أن جميع التشبعات لكافة المؤشرات على العامل الكامن دالة إحصائيا، حيث

أن كل التشبعات عالية وتراوح من 57% إلى 93% ، في حين تراوحت أخطاء القياس من

33% إلى 86% .

جدول رقم 44: تقدير معلمات النموذج العاملي لبعد المشاركة في القرار

| المؤشر | التشبعات المعيارية | تباين الخطأ | إحصاءات المطابقة                                                                                                        |
|--------|--------------------|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dsh1   | 0.68               | 0.46        | Chi square=16.612      df= 2<br>P=0.000<br>RMSEA=0.253<br>RMR=0.06<br>GFI=0.939<br>AGFI=0.695<br>CFI=0.927<br>TLI=0.780 |
| Dsh2   | 0.57               | 0.33        |                                                                                                                         |
| Dsh3   | 0.80               | 0.63        |                                                                                                                         |
| Dsh4   | 0.93               | 0.86        |                                                                                                                         |
|        |                    |             |                                                                                                                         |

المصدر : من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات AMOS

الجدول السابق يلخص البيانات المستخرجة من الشكل والتي تخص التشبعات وأخطاء

التباين، كما نلاحظ أن قيمة مربع كاي غير دالة إحصائيا ، و كذلك تدل قيمة RMSEA الكبيرة

على مطابقة غير كافية، في حين أن قيم كل من GFI ، TLI و CFI مرضية لتدل على جودة

مطابقة، غير أن هذا يعتبر غير كافي للدلالة على جودة المطابقة لذلك فالنموذج يحتاج إلى

تحسين للرفع من جودته.

العامل الكامن الثاني عشر: التفويض

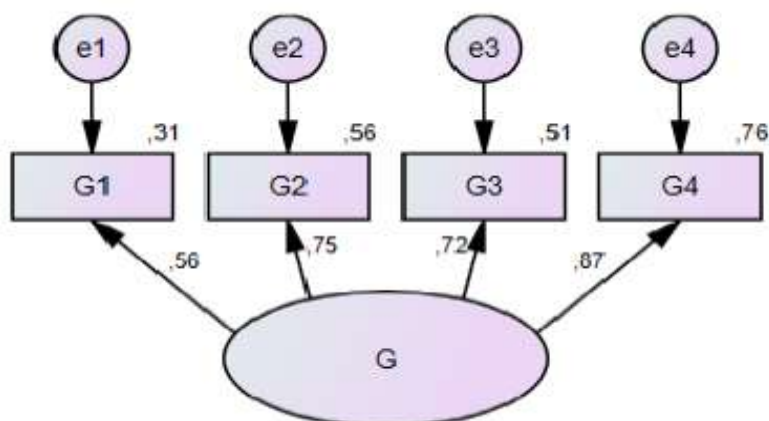
يعتبر نموذج القياس الخاص بالتفويض نموذجا أحادي البعد، حيث يقاس من خلال 4

مؤشرات (عبارات)، ويرمز له بالرمز G، والشكل التالي يوضح نتائج التحليل العاملي التوكيدي من

الدرجة الأولى لهذا العامل.



شكل رقم 42: التحليل العاملي التوكيدي لبعد التفويض



المصدر : من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات AMOS

يوضح الشكل أن جميع التشبعات لكافة المؤشرات على العامل الكامن دالة إحصائياً، حيث

أن كل التشبعات عالية وتراوح من 56% إلى 87% ، في حين تراوحت أخطاء القياس من 31% إلى 76% .

جدول رقم 45: تقدير معاملات النموذج العاملي لبعد التفويض

| المؤشر | التشبعات المعيارية | تباين الخطأ | إحصاءات المطابقة                                                                                                        |
|--------|--------------------|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| G1     | 0.56               | 0.31        | Chi square=1.989      df= 2<br>P=0.370<br>RMSEA=0.000<br>RMR=0.028<br>GFI=0.991<br>AGFI=0.956<br>CFI=1.000<br>TLI=1.000 |
| G2     | 0.75               | 0.56        |                                                                                                                         |
| G3     | 0.72               | 0.51        |                                                                                                                         |
| G4     | 0.87               | 0.76        |                                                                                                                         |
|        |                    |             |                                                                                                                         |

المصدر : من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات AMOS

الجدول السابق يلخص البيانات المستخرجة من الشكل والتي تخص التشبعات وأخطاء التباين، كما نلاحظ أن كل المؤشرات تدل جودة مطابقة النموذج الخاص ببعد التفويض.

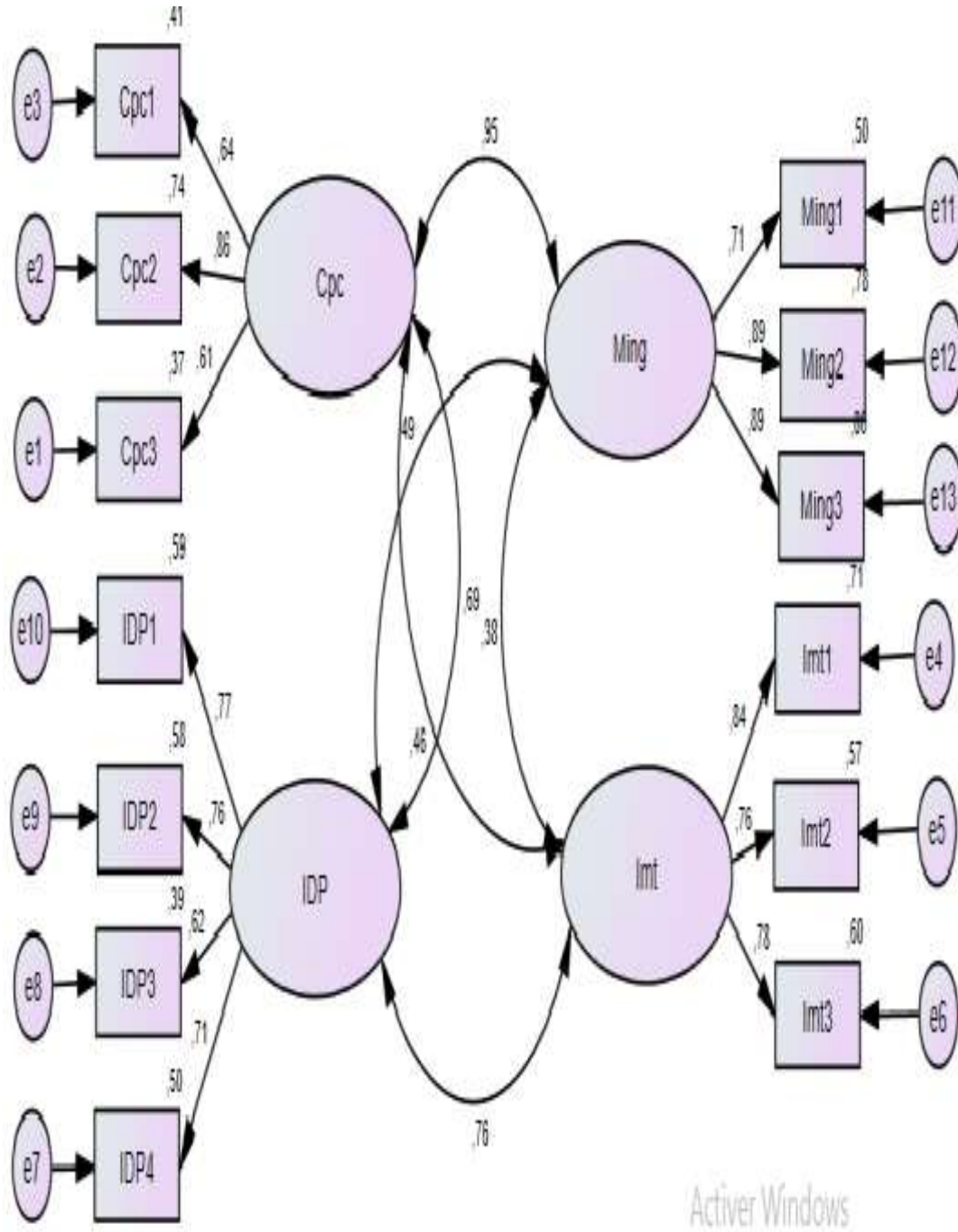
### 6-3-2 تقدير معلمات للنماذج العاملية من الدرجة الثانية

ينطوي نموذج الدراسة على نماذج لعوامل كامنة من الدرجة الثانية، حيث البعد يقاس من خلال أبعاد أخرى فرعية وكل منها تقاس من خلال مجموعة مؤشرات.

#### العامل الأول: التمكين النفسي

ينطوي هذا العامل على أربعة أبعاد تقاس في مجموعها بـ 13 مؤشر (عبارة)، والشكل التالي يوضح نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية لهذا العامل.

شكل رقم 43: التحليل العاملي التوكيدي لعامل التمكين النفسي



المصدر : من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات AMOS

يوضح الشكل رقم 14-6، أن جميع التشبعات لكافة المؤشرات على العامل الكامن دالة إحصائياً، حيث أن كل التشبعات عالية وتراوح من 61% إلى 69% ، في حين تراوحت أخطاء القياس من 37% إلى 78%.

جدول رقم 46: تقدير معلمات النموذج العاملي من الدرجة الثانية لعامل التمكين النفسي

| البعد             | المؤشر | التشبعات | خطأ التباين | البعد       | المؤشر | التشبعات | خطأ التباين |
|-------------------|--------|----------|-------------|-------------|--------|----------|-------------|
| المعنى            | Ming1  | 0.71     | 0.50        | الاستقلالية | IDP1   | 0.77     | 0.59        |
|                   | Ming2  | 0.89     | 0.79        |             | IDP2   | 0.76     | 0.58        |
|                   | Ming3  | 0.89     | 0.79        |             | IDP3   | 0.62     | 0.39        |
|                   | Cpc1   | 0.64     | 0.41        |             | IDP4   | 0.71     | 0.50        |
| الكفاءة           | Cpc2   | 0.86     | 0.74        | التأثير     | lmt1   | 0.84     | 0.71        |
|                   | Cpc3   | 0.61     | 0.37        |             | lmt2   | 0.76     | 0.57        |
|                   |        |          |             |             | lmt3   | 0.78     | 0.50        |
|                   |        |          |             |             |        |          |             |
| إحصاءات المطابقة  |        |          |             |             |        |          |             |
| Chi square=40.316 |        |          |             |             |        |          |             |

المصدر : من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات AMOS

الجدول السابق يلخص البيانات المستخرجة من الشكل والتي تخص التشبعات وأخطاء

التباين، كما نلاحظ أن قيمة مربع كاي غير دالة إحصائية، و جاءت قيمة RMSEA كبيرة وتدل

على مطابقة غير كافية، كما أن قيمة كل من RMR، GFI و AGFI و TLI تعتبر أيضا غير

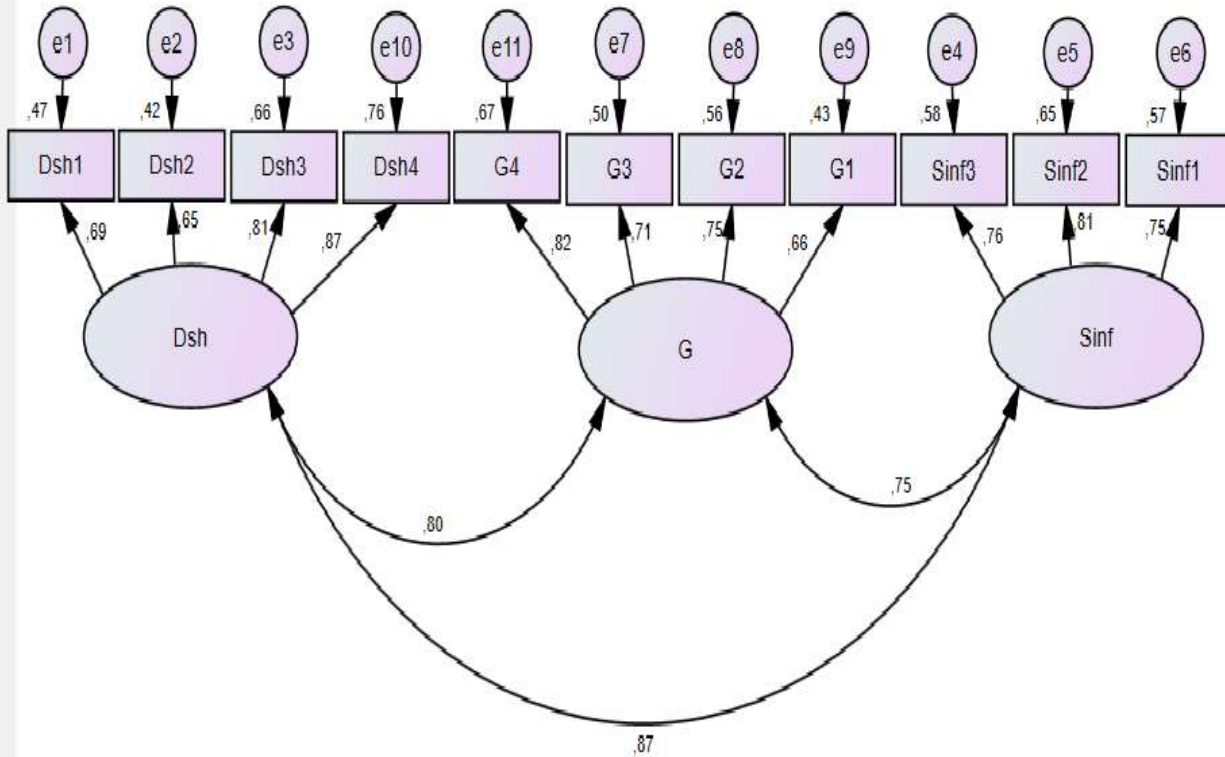
مرضية وغير كافية لتحقيق جودة نموذج البحث لعامل التمكين النفسي.

### العامل الكامن الثاني: التمكين الهيكلي

ينطوي هذا العامل على ثلاثة أبعاد تقاس في مجموعها بـ 11 مؤشر (عبارة)، والشكل

التالي يوضح نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية لهذا العامل.

شكل رقم 44 : التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية للتمكين الهيكلي



المصدر : من إنجاز الباحث اعتماداً على مخرجات AMOS

يوضح الشكل أن جميع التشبعات لكافة المؤشرات على العامل الكامن دالة إحصائياً، حيث

أن كل التشبعات عالية وتراوح من 65% إلى 87% ، في حين تراوحت أخطاء القياس من 42% إلى 76%.

جدول رقم 47: تقدير معلمات النموذج العاملي من الدرجة الثانية لعامل التمكين الهيكلي

| البعد              | المؤشر | التشبعات | خطأ التباين | البعد   | المؤشر | التشبعات | خطأ التباين |
|--------------------|--------|----------|-------------|---------|--------|----------|-------------|
| المشاركة بالمعلومة | Sinf1  | 0.75     | 0.57        | التفويض | Sinf2  | 0.81     | 0.65        |
|                    | Sinf3  | 0.76     | 0.58        |         | Sinf3  | 0.76     | 0.58        |
|                    | Dsh1   | 0.69     | 0.47        |         | Dsh1   | 0.69     | 0.47        |
| المشاركة في القرار | Dsh2   | 0.65     | 0.42        |         | Dsh2   | 0.65     | 0.42        |
|                    | Dsh3   | 0.81     | 0.66        |         | Dsh3   | 0.81     | 0.66        |
|                    | Dsh4   | 0.85     | 0.76        |         | Dsh4   | 0.85     | 0.76        |
|                    | G1     | 0.66     | 0.43        |         | G2     | 0.75     | 0.56        |
| G3                 | 0.71   | 0.50     | G4          | 0.82    | 0.67   |          |             |
| إحصاءات المطابقة   |        |          |             |         |        |          |             |
| Chi square=11.586  |        | df=41    |             | P=0.000 |        |          |             |
| RMSEA=0.123        |        |          |             |         |        |          |             |
| RMR=0.091          |        |          |             |         |        |          |             |
| GFI=0.864          |        |          |             |         |        |          |             |
| AGFI=0.781         |        |          |             |         |        |          |             |
| CFI=0.897          |        |          |             |         |        |          |             |
| TLI=0.861          |        |          |             |         |        |          |             |

المصدر : من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات AMOS

الجدول السابق يلخص البيانات المستخرجة من الشكل والتي تخص التشبعات وأخطاء

التباين، كما نلاحظ أن قيمة مربع كاي غير دالة إحصائيا، و كذلك جاءت قيمة RMSEA كبيرة

لتدل على مطابقة سيئة، كما أن قيمة كل من RMR ، GFI و AGFI و TLI تعتبر أيضا غير

مرضية وغير كافية لتحقيق جودة نموذج البحث لعامل التمكين الهيكلي.

### 3-3-6 تعديل نموذج الدراسة

الهدف من تقدير معلمات النموذج هو الوقوف على مدى جودة مطابقة النموذج المفترض

للمنموذج المستقل (العدمي)، حيث حصلنا في المطلب السابق على نتائج متضاربة، فقد جاءت

بعض النماذج بمستوى مطابقة مقبول، ونماذج أخرى بمطابقة غير كافية أو سوء مطابقة. وفي

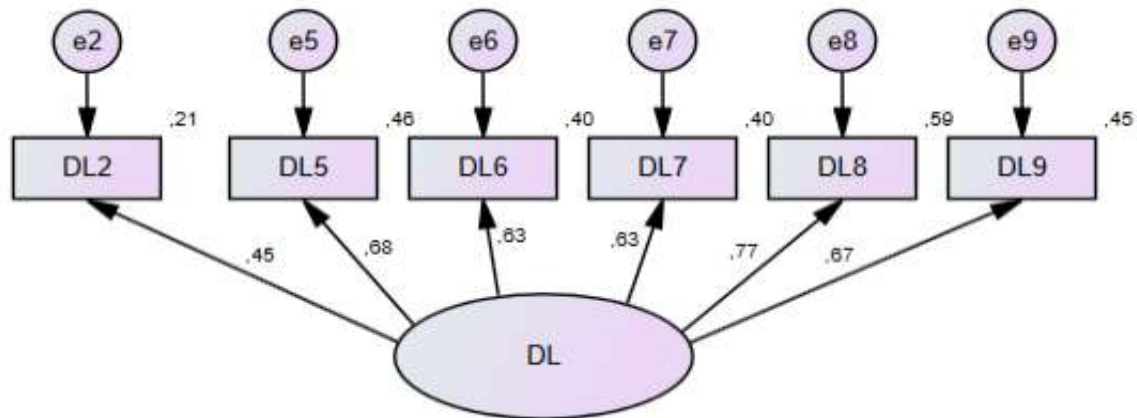
هذا المطلب سنقوم بفحص قيم البواقي ومؤشرات التعديل التي تم حسابها سابقا، والتي قد تمكننا من معالجة مكامن الخل في نموذج الدراسة وتحسين جودة مطابقته.

### 1-3-3-6 تعديل النماذج الفرعية

#### فحص نموذج العامل الأول ديناميكية التعلم

من خلال فحص مؤشرات التعديل ومصفوفة البواقي تبين وجود ارتباط دال معنويا بين أخطاء القياس لبعض المؤشرات، حيث أن التحليل العملي يشترط استقلالية أخطاء القياس، وعليه سنقوم بحذف العبارات (خطوة خطوة أي بحذف عبارة ثم إعادة تقدير المعلمات ومن ثم فحص البواقي مرة أخرى). وقد أظهرت النتائج مطابقة جيدة للنموذج كما يبينه الشكل التالي:

شكل رقم 45 : النموذج العملي المعدل لديناميكية التعلم



المصدر : من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات AMOS

يتضح من الشكل السابق أن النموذج اقتصر بعد التعديل على ستة ( 6 ) مؤشرات (بعد

إلغاء ثلاثة مؤشرات لوجود ارتباط بين قيم بواقي هذه المؤشرات). ويوضح الجدول التالي نتائج

التحليل العملي التوكيدي لديناميكية التعلم.

جدول رقم 48: نتائج التحليل العاملي لبعده ديناميكية التعلم المعدل

| المؤشر                   | التشبعات المعيارية | تباين الخطأ | المؤشر | التشبعات المعيارية | تباين الخطأ |
|--------------------------|--------------------|-------------|--------|--------------------|-------------|
| DL2                      | 0.45               | 0.21        | DL7    | 0.63               | 0.40        |
| DL5                      | 0.68               | 0.46        | DL8    | 0.77               | 0.59        |
| DL6                      | 0.63               | 0.40        | DL9    | 0.67               | 0.45        |
| إحصاءات المطابقة         |                    |             |        |                    |             |
| Chi square= 15.621 df= 9 |                    |             |        |                    |             |
| P=0.075                  |                    |             |        |                    |             |
| RMSEA=0.80               |                    |             |        |                    |             |
| RMR=0.042                |                    |             |        |                    |             |
| GFI=0.960                |                    |             |        |                    |             |
| AGFI=0.907               |                    |             |        |                    |             |
| CFI=0.964                |                    |             |        |                    |             |
| TLI=0. 940               |                    |             |        |                    |             |

المصدر : من إنجاز الباحث اعتماداً على مخرجات AMOS

يتضح من الجدول السابق أن جميع النتائج تشير إلى جودة مطابقة النموذج للبيانات،

حيث أن مربع كاي جاءت قيمته دالة إحصائية ( $\text{Chi-square} \geq 0.05$ ) وبقية المؤشرات جاءت في

المجالات المثلى لها، مما يؤكد على صدق نموذج القياس المعدل من الدرجة الأولى للعامل الكامن

ديناميكية التعلم.

### فحص نموذج العامل الثاني التحول التنظيمي

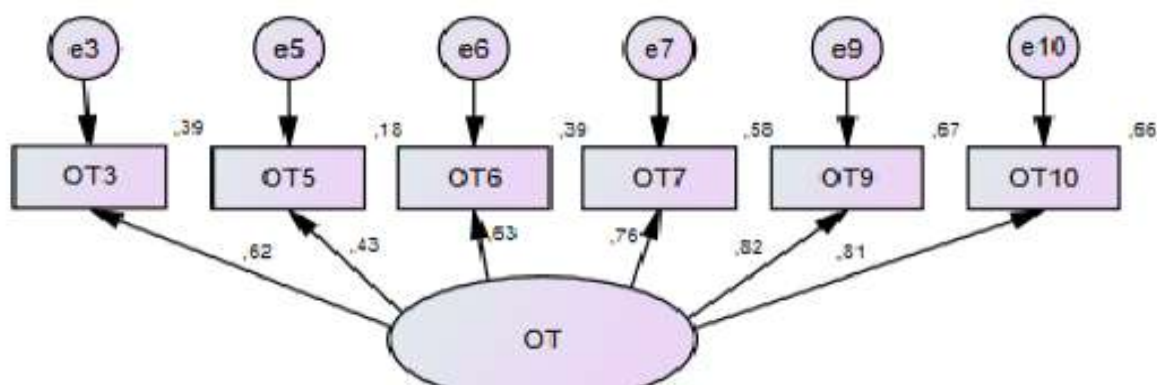
عند فحص مؤشرات التعديل ومصفوفة البواقي التي يتيحها برنامج AMOS لاحظنا وجود

ارتباطات ذاتية بين أخطاء القياس لبعض المؤشرات، حيث أن التحليل العاملي يشترط استقلالية

أخطاء القياس، وعليه سنقوم بحذف العبارات (1 و 2 و 4 العبارة 8)، كما يبينه الشكل التالي.



شكل رقم 46 : النموذج العاملي المعدل للتحويل التنظيمي



المصدر : من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات AMOS

يتضح من الشكل السابق أن النموذج اقتصر بعد التعديل على ستة ( 6 ) مؤشرات (بعد إلغاء أربعة مؤشرات لوجود ارتباط بين قيم بواقي هذه المؤشرات). ونلاحظ أيضا أن جل التشبعات مرتفعة ومقبولة. والجدول يوضح التالي نتائج التحليل العاملي التوكيدي للتحويل التنظيمي.

جدول رقم 49 : نتائج التحليل العاملي لبعد التحول التنظيمي المعدل

| المؤشر                                                                                                                                                                        | التشبعات المعيارية | تباين الخطأ | المؤشر | التشبعات المعيارية | تباين الخطأ |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|-------------|--------|--------------------|-------------|
| OT3                                                                                                                                                                           | 0.62               | 0.39        | OT7    | 0.76               | 0.58        |
| OT5                                                                                                                                                                           | 0.43               | 0.18        | OT9    | 0.82               | 0.67        |
| OT6                                                                                                                                                                           | 0.63               | 0.39        | OT10   | 0.81               | 0.66        |
| <p>Chi square= 11.932                      df= 9</p> <p>P=0.217</p> <p>RMSEA=0.053</p> <p>RMR=0.047</p> <p>GFI=0.965</p> <p>AGFI=0.919</p> <p>CFI=0.988</p> <p>TLI=0. 980</p> |                    |             |        |                    |             |

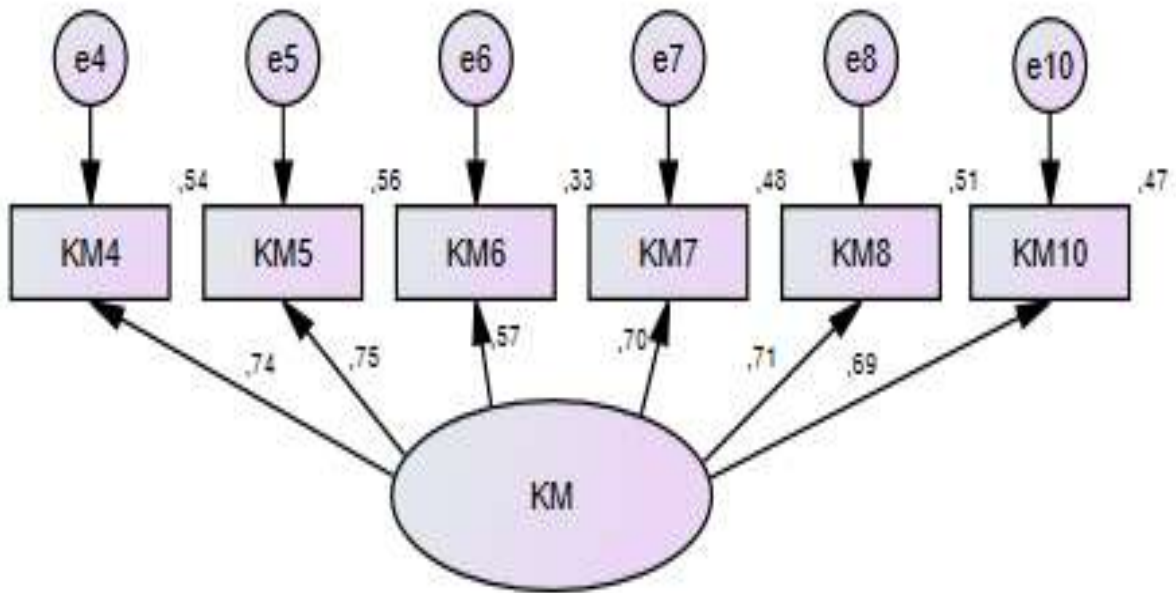
المصدر : من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات AMOS

يتضح من الجدول السابق أن جميع النتائج تشير إلى جودة مطابقة النموذج للبيانات، مما يؤكد على صدق نموذج القياس المعدل للعامل الكامن التحول التنظيمي.

### فحص نموذج العامل الثالث إدارة المعرفة

عند فحص مؤشرات التعديل ومصفوفة البواقي التي يتيحها برنامج AMOS لاحظنا وجود ارتباطات ذاتية بين أخطاء القياس لبعض المؤشرات، حيث أن التحليل العاملي يشترط استقلالية أخطاء القياس، وعليه سنقوم بحذف العبارات (1 و 2 و 3 العبارة 9)، كما يبينه الشكل التالي.

شكل رقم 47: النموذج العاملي المعدل لإدارة المعرفة



المصدر : من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات AMOS

يتضح من الشكل السابق أن النموذج اقتصر بعد التعديل على ستة ( 6 ) مؤشرات (بعد إلغاء أربعة مؤشرات لوجود ارتباط بين قيم بواقي هذه المؤشرات). ونلاحظ أيضا أن جل التشبعات مرتفعة ومقبولة. والجدول التالي يوضح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لإدارة المعرفة.

جدول رقم 50: نتائج التحليل العاملي لبعء إدارة المعرفة المعدل

| المؤشر            | التشبعات المعيارية | تباين الخطأ | المؤشر | التشبعات المعيارية | تباين الخطأ |
|-------------------|--------------------|-------------|--------|--------------------|-------------|
| KM4               | 0.74               | 0.54        | KM7    | 0.70               | 0.48        |
| KM5               | 0.75               | 0.56        | KM8    | 0.71               | 0.51        |
| KM6               | 0.57               | 0.33        | KM10   | 0.69               | 0.47        |
| إحصاءات المطابقة  |                    |             |        |                    |             |
| Chi square= 8.435 |                    |             | df= 9  |                    |             |
| P=0.491           |                    |             |        |                    |             |
| RMSEA=0.000       |                    |             |        |                    |             |
| RMR=0.033         |                    |             |        |                    |             |
| GFI=0.976         |                    |             |        |                    |             |
| AGFI=0.944        |                    |             |        |                    |             |
| CFI=1.000         |                    |             |        |                    |             |
| TLI=1.000         |                    |             |        |                    |             |

المصدر : من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات AMOS

يتضح من الجدول السابق أن جميع النتائج تشير إلى جودة مطابقة النموذج للبيانات، مما

يؤكد على صدق نموذج القياس المعدل للعامل الكامن لإدارة المعرفة.

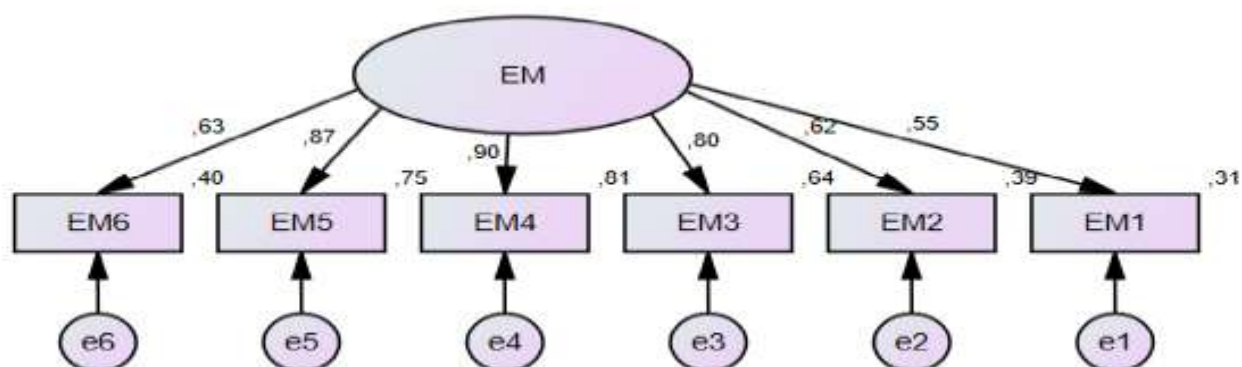
#### فحص نموذج العامل الرابع تمكين الشركاء

من خلال فحص مؤشرات التعديل ومصفوفة البواقي التي يتيحها برنامج AMOS لاحظنا

وجود ارتباطات ذاتية بين أخطاء القياس لبعض مؤشرات العبارات ( 7 و 8 و 9 العبارة 10 ) ،

لوجوب استقلالية أخطاء القياس، وعليه سنقوم بحذف هذه العبارات ، كما يبينه الشكل الموالي.

شكل رقم 48: النموذج العاملي المعدل لتمكين الشركاء



المصدر : من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات AMOS

يتضح من الشكل السابق أن النموذج اقتصر بعد التعديل على ستة ( 6 ) مؤشرات (بعد إلغاء أربعة مؤشرات لوجود ارتباط بين قيم بواقي هذه المؤشرات). ونلاحظ أيضا أن جل التشبعات مرتفعة ومقبولة. والجدول يوضح التالي نتائج التحليل العاملي التوكيدي لتمكين الشركاء.

جدول 51 : نتائج التحليل العاملي لبعد تمكين الشركاء المعدل

| المؤشر                                                                                                                                                                      | التشبعات المعيارية | تباين الخطأ | المؤشر | التشبعات المعيارية | تباين الخطأ |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|-------------|--------|--------------------|-------------|
| EM1                                                                                                                                                                         | 0.55               | 0.31        | EM4    | 0.90               | 0.81        |
| EM2                                                                                                                                                                         | 0.62               | 0.39        | EM5    | 0.87               | 0.75        |
| EM3                                                                                                                                                                         | 0.80               | 0.64        | EM6    | 0.63               | 0.40        |
| <p>Chi square= 6.415                      df= 9</p> <p>P=0.698</p> <p>RMSEA=0.000</p> <p>RMR=0.026</p> <p>GFI=0.982</p> <p>AGFI=0.959</p> <p>CFI=1.000</p> <p>TLI=1.013</p> |                    |             |        |                    |             |

المصدر : من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات AMOS

يتضح من الجدول السابق أن جميع النتائج تشير إلى الموائمة التامة لنموذج القياس، مما

يؤكد على صدق نموذج القياس المعدل للعامل الكامن تمكين الشركاء وحسن مطابقتها لبيانات

العينة.

### فحص نموذج العامل الكامن التمكين النفسي

تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية للعامل الكامن التمكين النفسي، حيث

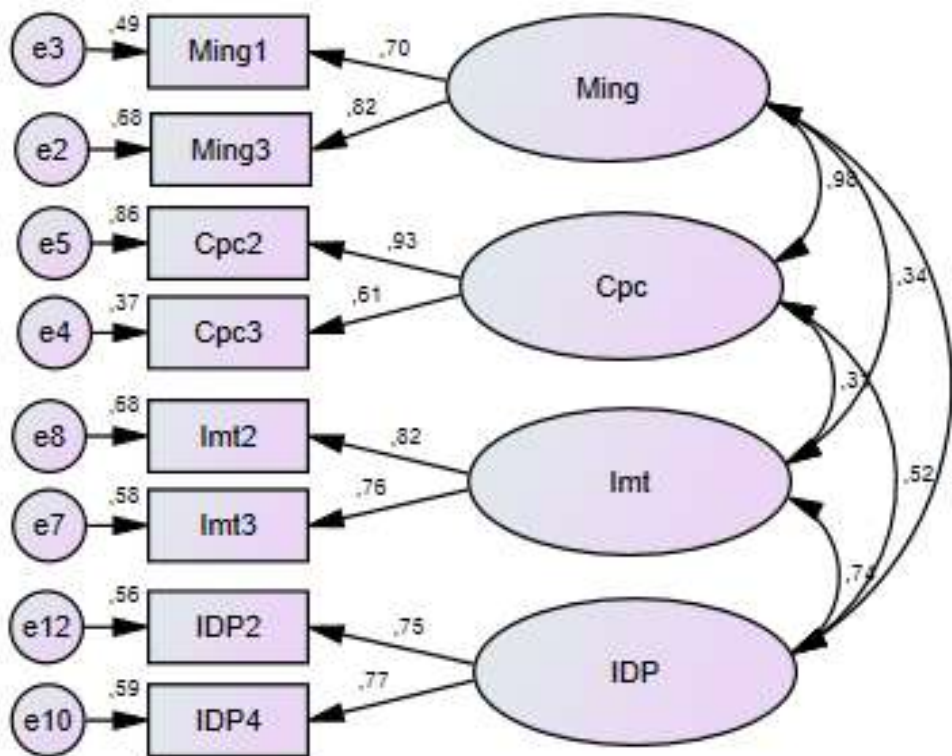
ينطوي النموذج المفترض لهذا العامل على أربعة أبعاد (عوامل كامنة فرعية)، وذلك للتأكد مما إذا

كانت الأبعاد الأربعة وهي: المعنى Ming، الكفاءة Cpc، الاستقلالية IDP والتأثير Imt يجمعها

عامل واحد عام، وقد جاءت نتائج المطابقة سيئة. وبعد فحص مؤشرات التعديل ومصفوفة البواقي

تمكنا من تعديل النموذج ليكون كما هو موضح في الشكل التالي:

شكل رقم 49: النموذج العاملي المعدل للتمكين النفسي



المصدر : من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات AMOS

نلاحظ من خلال الشكل أن الأبعاد الأربعة اقتصر على مؤشرين قياسيين لكل منها، ونلاحظ أيضا أن الأبعاد مرتبطة معنويا فيما بينها، والجدول التالي يوضح تشبعات المؤشرات على عواملها.

جدول رقم 52 : نتائج التحليل العاملي لنموذج التمكين النفسي المعدل

| البعد             | المؤشر | التشبعات | خطأ التباين | البعد       | المؤشر | التشبعات | خطأ التباين |
|-------------------|--------|----------|-------------|-------------|--------|----------|-------------|
| المعنى            | Ming1  | 0.70     | 0.49        | الاستقلالية | IDP2   | 0.75     | 0.68        |
|                   | Ming3  | 0.82     | 0.66        |             | IDP4   | 0.77     | 0.58        |
| الكفاءة           | Cpc2   | 0.93     | 0.86        | التأثير     | lmt2   | 0.82     | 0.56        |
|                   | Cpc3   | 0.61     | 0.37        |             | lmt3   | 0.76     | 0.59        |
| إحصاءات المطابقة  |        |          |             |             |        |          |             |
| Chi square=21.831 |        | df=14    |             | P=0.082     |        |          |             |
| RMSEA=0.070       |        |          |             |             |        |          |             |
| RMR=0.056         |        |          |             |             |        |          |             |
| GFI=0.954         |        |          |             |             |        |          |             |
| AGFI=0.882        |        |          |             |             |        |          |             |
| CFI=0.979         |        |          |             |             |        |          |             |
| TLI=0.957         |        |          |             |             |        |          |             |

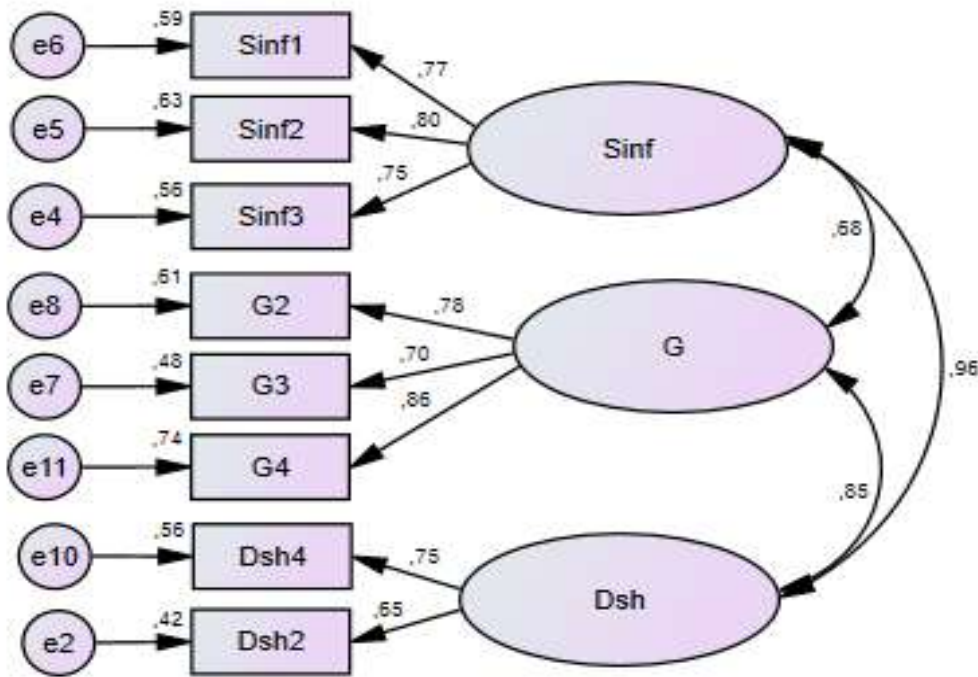
المصدر : من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات AMOS

تظهر نتائج الجدول أن النموذج يتمتع بمطابقة جيدة فقد كانت أغلب مؤشرات كرضية وفي المجالات المثلى، مما يؤكد على صدق نموذج القياس المعدل للعامل الكامن التمكين النفسي وحسن مطابقته لبيانات العينة، بالإضافة إلى كونه عامل عام للأبعاد الأربعة: المعنى، الكفاءة، الاستقلالية والتأثير.

### فحص نموذج العامل الكامن المتمكن الهيكلي

تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية للعامل الكامن المتمكن الهيكلي، حيث ينطوي النموذج المفترض لهذا العامل على ثلاثة أبعاد وهي: المشاركة بالمعلومات Sinf، المشاركة في القرار Dsh، التقويض G. يجمعها عامل واحد عام، وقد جاءت نتائج المطابقة سيئة مثلما هو موضح في المطلب السابق. وبعد فحص مؤشرات التعديل ومصفوفة البواقي يمكننا تعديل النموذج ليكون كما هو موضح في الشكل الموالي:

شكل رقم 50: النموذج العاملي المعدل للمتمكن الهيكلي



المصدر : من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات AMOS

يوضح الشكل السابق أن العوامل الثلاثة: المشاركة بالمعلومات Sinf، المشاركة في القرار Dsh، التقويض G يجمعها عامل واحد عام، وأن الارتباطات فيما بينها قوية ودالة إحصائيا، كما نلاحظ أيضا أن بعد المشاركة بالمعلومات احتفظ بمقاييسه كما هي دون تعديل، أما بعد المشاركة

في القرار فقد اقتصر على مؤشرين (بعد أن كانت أربعة) حيث حذفنا المؤشرات 1 و3، كما أن بعد التفويض اقتصر على ثلاثة مؤشرات وتم حذف العبارة رقم 1.

جدول رقم 53: نتائج التحليل العاملي لنموذج التمكين الهيكلي المعدل

| البعد              | المؤشر | التشبعات | خطأ التباين | إحصاءات المطابقة                                                                                                       |
|--------------------|--------|----------|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| المشاركة بالمعلومة | Sinf1  | 0.77     | 0.59        | Chi square=24.742<br>df=17<br>P=0.101<br>RMSEA=0.063<br>RMR=0.045<br>GFI=0.950<br>AGFI=0.893<br>CFI=0.981<br>TLI=0.969 |
|                    | Sinf2  | 0.80     | 0.63        |                                                                                                                        |
|                    | Sinf3  | 0.75     | 0.56        |                                                                                                                        |
| المشاركة في القرار | Dsh2   | 0.65     | 0.42        |                                                                                                                        |
|                    | Dsh4   | 0.75     | 0.56        |                                                                                                                        |
| التفويض            | G2     | 0.78     | 0.61        |                                                                                                                        |
|                    | G3     | 0.70     | 0.48        |                                                                                                                        |
|                    | G4     | 0.86     | 0.74        |                                                                                                                        |

المصدر : من إنجاز الباحث اعتماداً على مخرجات AMOS

تدل نتائج الجدول على أن النموذج يتمتع بمطابقة جيدة فقد كانت أغلب مؤشرات مرضية بقيم مثلى، مما يؤكد على صدق نموذج القياس المعدل للعامل الكامن التمكين الهيكلي وحسن مطابقته لبيانات العينة.

### 6-3-3-2 النموذج العاملي التوكيدي المتكامل

في ضوء النتائج التي توصلنا لها بعد تحليل نتائج التحليل العاملي لكل عامل كامن (سواء من الدرجة الأولى أو الثانية) ثم بعد فحص نتائج التحليل والتي مكنتنا من تعديل النماذج العاملية للعوامل الكامنة، سنقوم في هذا العنصر بتجميع هذه المحصلة في شكل نموذج متكامل لكل من المتغير التابع والمتغير المستقل.

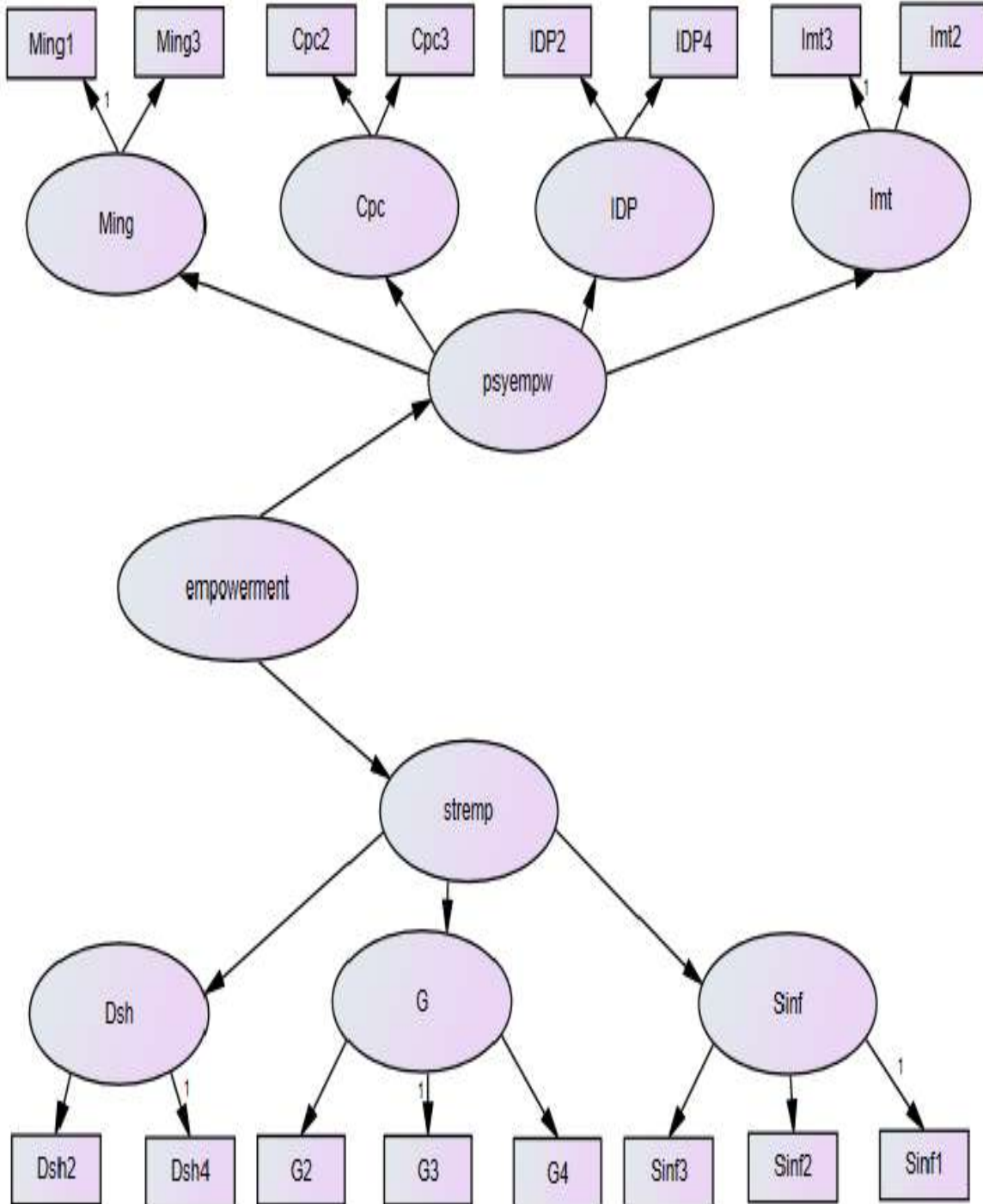
- بالنسبة للمتغير المستقل : التمكين



توصلنا من خلال كل مراحل التحليل العاملي التوكيدي إلى نموذج متكامل لمتغير التمكين

بشقيه النفسي والهيكل، كما هو موضح في الشكل الموالي:

شكل رقم 51: نموذج متكامل لمتغير التمكين

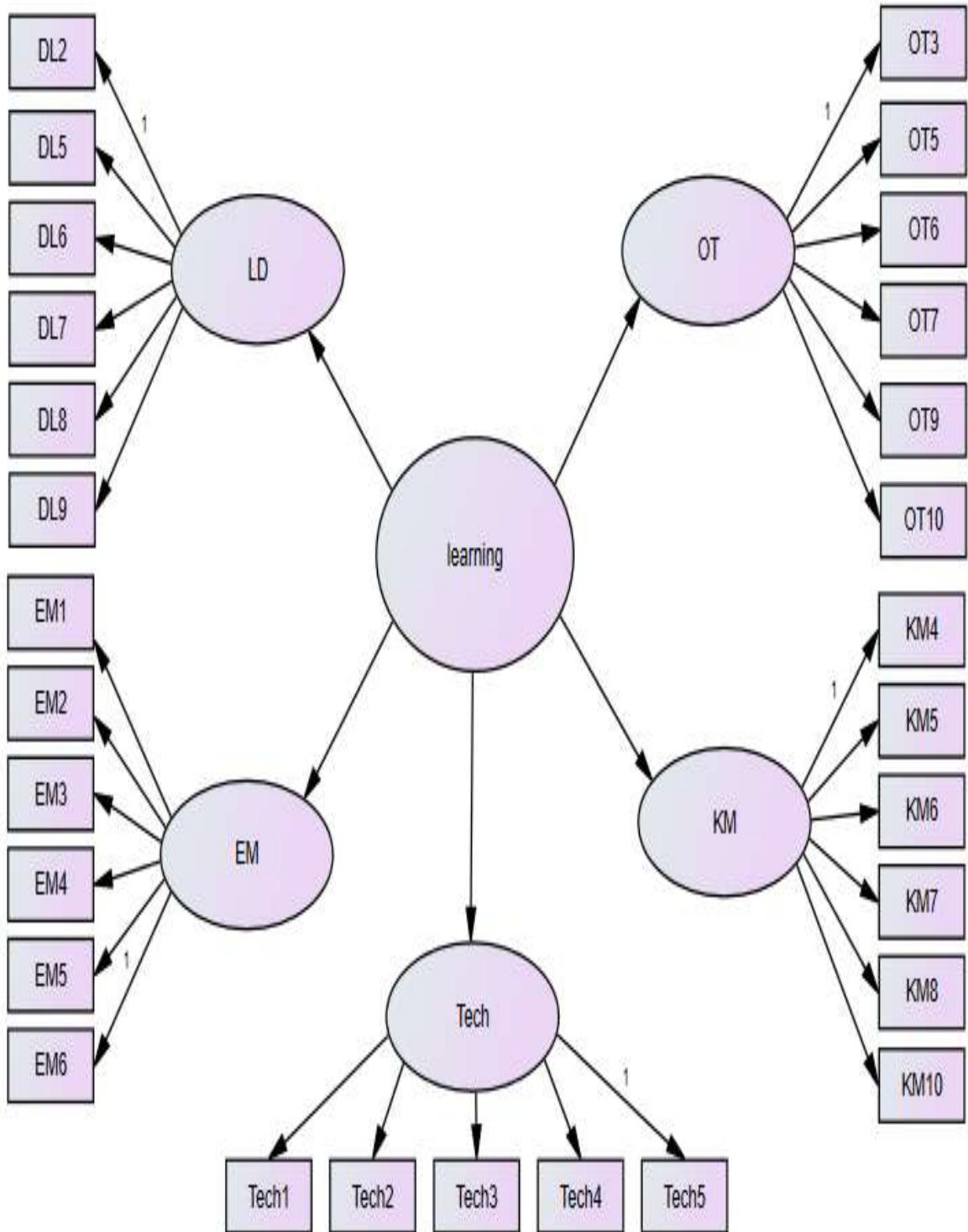


المصدر : من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات AMOS

أما عبارات هذا النموذج فهي:

- Ming1 العمل الذي أقوم بانجازه مهم جداً بالنسبة لي.
- Ming3 يجعلني عملي أشعر بالمسؤولية تجاه البنك.
- Cpc2 أعرف جيداً كيفية إنجاز وظيفتي (الإجراءات واضحة ومفهومة).
- Cpc3 لدي القدرة على تحديد المهام ذات الأولوية.
- IDP2 لدي حرية اختيار البديل المناسب لتنفيذ المهام المتعلقة بوظيفتي.
- IDP4 تتيح لي الإدارة فرصة تقييم أدائي وتصحيح أخطائي.
- Imt2 أحظى من خلال وظيفتي بالقدرة على التأثير في القرارات التي تتخذ في البنك.
- Imt3 أساهم بشكل فعال فيما يحصل من تطورات داخل البنك.
- Sinf1 توفر لي المنظمة قدر من المعلومات التي تمكنني من التأثير في الأداء الكلي للبنك.
- Sinf2 تشارك الإدارة الأفراد في الاطلاع على مصادر المعلومات.
- Sinf3 تتاح للموظفين فرص للتعلم و تبادل المعارف ضمن فرق العمل.
- Dsh2 يُعَلِّم المسؤولون في الإدارة الموظفين بالطرق المناسبة لانجاز المهام.
- Dsh4 تهتم الإدارة بمبادرات الموظفين في اتخاذ القرارات.
- G2 تهتم الإدارة بمبادرات الموظفين في اتخاذ القرارات.
- G3 يمنحني رئيسي المباشر السلطة لاتخاذ القرارات الخاصة بي بدون تدخله.
- G4 تشجع السياسات و الإجراءات المطبقة على إعطاء الموظفين المزيد من المسؤوليات.
- بالنسبة للمتغير التابع: المنظمة المتعلمة

الشكل رقم 52: النموذج العاملي المتكامل للمنظمة المتعلمة



المصدر : من إنجاز الباحث اعتمادا على مخرجات AMOS

أما عباراته فهي كما يلي:

DL2 يشجع الموظفون في البنك على إدارة تعلمهم وتطورهم الذاتي.

DL5 يستخدم البنك طرق متنوعة لتسريع التعلم.

DL6 يكتسب الموظفون معارف من خلال التكيف والتنبؤ بالمستجدات المعرفية والمبادرة للتعلم الخلاق.

DL7 يستفيد الأفراد والفريق من الممارسات السابقة في تصحيح الأخطاء وتطوير الممارسات المستقبلية.

DL8 يتم تشجيع فرق العمل على التعلم فيما بينها ونشر المعرفة وتوفير تغذية عكسية صريحة.

DL9 يملك الموظفون القدرة على التفكير والعمل ضمن مقارنة نظامية متكاملة وتفاعلية.

OT3 يتوفر البنك على مناخ تنظيمي داعم لعملية التعلم في كل المستويات.

OT5 يتعلم الموظفون من نجاحهم وفشلهم أيضاً، فالخطأ يعتبر فرصة للتعلم.

OT6 يتم تحفيز الموظفين (مادياً) على التعلم.

OT7 تتضمن برامج وأنشطة البنك فرص للتعلم.

OT9 يتيح الهيكل التنظيمي الحالي للبنك الاتصال الفعال والتعلم عبر مختلف المستويات التنظيمية.

OT10 يتم تنسيق جهود الإدارات والأقسام في البنك لوضع أهداف مشتركة للتعلم.

KM4 يتم تدريب الموظفين وتطوير مهارات التفكير الإبداعي بينهم.

KM5 يتم عرض وشرح البرامج والخدمات الجديدة قبل بدء تطبيقها على مستوى البنك.

KM6 يملك البنك الوسائل اللازمة لترميز، تخزين وتوزيع المعارف ولمعلومات وتوفيرها عند الحاجة.

KM7 يدرك الموظفون أهمية والحاجة لمشاركة المعارف والمعلومات.

KM8 يعتمد البنك على فرق عمل متنوعة التخصصات بغرض نقل ومشاركة وتدول المعرفة بين الأقسام والفروع والوحدات.

KM10 تدعم البنك البرامج والتطبيقات والمشاريع التي تنتج معرفة وتزيد فرص التعلم.

EM1 يلتزم البنك بتطوير قدرات الموظفين للتعلم وتمكينهم.

EM2 يعتمد البنك على لامركزية القرارات وتقويض السلطة ومنح الصلاحيات للموظفين لزيادة قدرتهم على التعلم والانجاز.

EM3 يعمل المسؤولين ومرؤوسيههم بشكل جماعي لحل المشكلات.

EM4 دور المسؤولين في البنك هو تدريب والإشراف وتسهيل التعلم.

EM5 يخلق المسؤولين في البنك فرص للتعلم من خلال تشجيع التجربة والتفكير في معارف جديدة قابلة للتجسيد.

EM6 يتبادل الموظفون في البنك المعلومات مع الزبائن بغرض الاستفادة من آرائهم وتطوير الممارسات.

Tech1 يملك البنك نظام معلومات وأنظمة دعم الكترونية فعالة بغرض تسهيل أجراء المهام والوظائف.

Tech2 يمكن لكل الموظفين في البنك الوصول إلى المعلومات التي يحتاجونها.

Tech3 يملك البنك القدرة على تكييف وتعديل وأنظمتها الالكترونية من حيث خلق وتخزين ونقل المعلومات حسب احتياجاته.

Tech4 يقوم البنك بتصميم أنظمة الكترونية خاصة به.

Tech5 يشجع البنك على استعمال التكنولوجيات المتطورة في التعلم والتدريب.

## خلاصة :

أثبتت نتائج الدراسة الميدانية وجود علاقة ارتباط قوية بين متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة و أبعاد التمكين النفسي و الهيكلي، حيث تم استعمال اختبار الارتباط بيرسون، ثم أعدنا اختبار العلاقة بعد استبعاد أثر ملكية البنك (بنك عمومي وبنك خاص). وم نلاحظ وجود فروقات قوية أو كبيرة بين الإجابات على اختلاف المتغيرات الشخصية حول متغيرات الدراسة عباراتها ككل، حيث اعتمدت على اختبار One-Way ANOVA واختبار Tukey HSD . كما توصلت هذه الدراسة إلى وجود أثر ذو دلالة معنوية لأبعاد التمكين النفسي والهيكل على متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة، وباستعمال نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي توصلنا إلى تحديد الأبعاد الأكثر تأثيرا واقتراح نموذج لهذا التأثير.

كما توصلت الدراسة في هذا الفصل إلى تعديل النموذج المقترح، وذلك باستعمال التحليل العاملي التوكيدي وبالاستناد إلى طريقة نموذج المعادلات البنائية، وبالاتماد أيضا على مخرجات برنامج AMOS الإصدار 24، حيث مكنتنا هذه الأدوات من تعديل النموذج واقتراح مقياس لقياس متطلبات التحول إلى المنظمة والمتعلمة ومقياس للتمكين بشقيه النفسي والهيكل انطلاقا من واقع الممارسات التنظيمية في البنوك الجزائرية.

الخاتمة

## خلاصة عامة

تأثرت إدارة الأعمال في بداية ظهورها كعلم مستقل مع بداية القرن العشرين، بفلسفة العلوم التقنية السائدة آنذاك، وهو ما جعلها تتجه نحو معالجة ظواهرها من منطلقات وتفسيرات تقليدية (مادية)، غير أنها وبعد منتصف القرن الماضي بدأت تصحح مسارها وتوجه أنظارها إلى العنصر الأهم وهو الإنسان (الذي يؤثر ويتأثر)، أو العامل (الذي يملك رغبات وتقبلها كفاءات)، أو الفرد (والذي له استجابات سلوكية وتقبلها ميولات نفسية). وتحولت نظرة الإداريين للمنظمة من كونها مركز إنتاجي إلى بيئة تفاعلات اجتماعية، وظهرت نتيجة لهذا التحول والتطور مفاهيم مستحدثة مثل التمكين، الذي يركز على المقاربة الاجتماعية والنفسية، فالتمكين هو قيمة تسعى المنظمة لخلقها وتشاركها مع مكوناتها باختلاف مستوياتهم ومسؤولياتهم، هذه القيمة يعبر عنها بإعادة توزيع القوة والسلطة في المنظمة، على أن لا يتم التوزيع على أساس البناء التنظيمي التقليدي، بل على أساس إضفاء القوة على كل مفردات المنظمة ومشاركتهم في تحقيق توجهاتها واختياراتها وتحفيزهم لتجسيد هذه القيمة.

وفق هذا التقديم، يصبح للتمكين قسمين؛ الأول نفسي وأبعاده : المعنى أي ما يسجله الموظف في نفسه تجاه العمل الذي يقوم بإنجازه، الكفاءة وتعني شعور الفرد بأنه يمتلك المؤهلات والمهارات اللازمة للإنجاز، الاستقلالية وتعني إمكانية الاختيار وحرية التصرف، التأثير أي مدى تفاعل الفرد مع بيئته المباشرة ممارسة ونتائجاً. والقسم الثاني يتمثل في التمكين الهيكلي وأبعاده ثلاثة، وهي : المشاركة بالمعلومات لتُسهم في وضوح الرؤية ووضوح الاختيارات والبدائل وبالتالي وضوح نتائج كل مساهمة من طرف العاملين، المشاركة بالقرار وتعني أن يعاد توزيع القوة والسلطة بين مكونات المنظمة بقدر تقاسمهم للمسؤولية بعيداً عن الترتيب الهرمي التقليدي، التفويض أي أن كل ممارسة هي في المقام الأول تعاونية وليست احتكارية.



للمتمكين كتوجه استراتيجي فوائد كثيرة عددها الباحثين واختلفوا في بعضها واتفقوا في بعضها، إلا أن أكثر الفوائد جوهرية هو أن المتمكين يُعتبر عاملاً حاسماً في تحقيق التعلم والتحول إلى المنظمة المتعلمة. ففهم قدرة الفرد على التعلم يمكن أن يعزز فهمنا لقدرة المنظمة ككل على التعلم، حتى وإن كانت وحدة القياس مختلفة، فالمنظمة مثل الجماعة ومثل الفرد تسعى للتعلم، ولا يمكنها الاستغناء عنه للمحافظة على حيويتها ونشاطها، كما أن الكثير من المنظمات لا تكتفي بمجرد تحقيق التعلم، بل ترغب في التحول إلى منظمة متعلمة، فهي تتجاوز السياق الاجتماعي لظاهرة التعلم في كل المستويات، ليصبح التعلم في إطار استراتيجي تتبناه المنظمة، وتحقيق هذا المستوى يستوجب على المنظمة أن تتوفر على مجموعة من المتطلبات الأساسية لتحقيق تحولها من النمط التقليدي للمنظمات إلى منظمات متعلمة. فديناميكية التعلم تعتبر شرطاً أساسياً لتحقيق هذا التحول، إلى جانب تأهيل المنظمة من خلال استحداث أدوات تنظيمية لتفعيل التعلم داخل هياكلها وهو ما سميناه ببعء التحول التنظيمي، هذا الأخير يستوجب منظومة متكاملة لإدارة المعرفة، كما يركز التحول على تمكين شركاء المنظمة من موظفين وموردين ومساهمين وحتى منافسين، ويضاف إلى هذه الأبعاد بعد آخر يتعلق بإدارة التقنية.

لقد استهدفت هذه الدراسة تحليل سلوك المنظمات الناشطة في القطاع البنكي في الجزائر تجاه ظاهرتي التمكين ومتطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة، ونتيجة لذلك فقد احتوت الدراسة على ستة فصول، أربعة منها نظرية، وفصلين للدراسة الميدانية. حيث حاولت الدراسة في الفصل الأول رفع الغموض عن مفهوم التعلم التنظيمي، مع اقتراح مقارنة نظرية متكاملة لفهم ظاهرة التعلم من خلال رصد علاقة التمكين بثلاثة مركبات مفاهيمية أساسية هي: المعرفة التنظيمية، الروتين التنظيمي والذاكرة التنظيمية.

الفصل الثاني من هذه الدراسة عالج مفهوم المنظمة المتعلمة، بغرض إبراز خصائص المنظمة المتعلمة ومختلف النماذج المقترحة لتحقيق التحول إلى هذا النمط من المنظمات، كما سعت هذه الدراسة من خلال هذا الفصل إلى وضع حدود مفاهيمية بين كل من التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة.

سعت هذه الدراسة في الفصل الثالث إلى ضبط الإطار المفاهيمي للتمكين، من خلال تمحيص الأدبيات المختلفة التي تناولت هذه الظاهرة، واستبعاد العناصر النظرية التي أضفت الكثير من اللبس على فهمنا للتمكين نتيجة لمساهمة العديد من الحقول المعرفية في بلورة هذا المفهوم مثل العلوم السياسية والتربوية والنفسية وحتى الدينية، والاقتصار على المساهمات التي تناولت التمكين بوصفه مفهوما إداريا Managerial concept.

الفصل الرابع من هذه الدراسة ركز على الممارسات الإدارية المناسبة والتي يجب اعتمادها لتحقيق التمكين، وبغرض تحديد خصائص هذا النمط الجديد ركزت هذه الدراسة على ثلاثة مرتكزات أساسية لتبني إستراتيجية التمكين، حيث تتمثل هذه المرتكزات في : آليات الانتقال من نمط ثقافة المنظمة التقليدية إلى ثقافة التمكين، أدوات تفعيل دور القيادة الممكنة ، وضرورة التحول إلى الإدارة من خلال فرق العمل المُمَكِّنة.

الفصل الخامس من الدراسة يستعرض مجتمع الدراسة والمتمثل في القطاع البنكي في الجزائر وكذا العينة المختارة لتجسيد الدراسة ميدانيا، وأداة الدراسة المتمثلة في الاستبانة، هذا وبالإضافة إلى الحدود الزمنية والمكانية التي أجريت في سياقها هذه الدراسة.

أما الفصل السادس فقد خصص لاختبار فرضيات البحث، وذلك بالاستعانة برنامج SPSS، ثم تحليل نموذج الدراسة من خلال استعمال النمذجة بالمعادلات البنائية SEM، كما تم تعديل

نموذج الدراسة بالاستعانة ببرنامج AMOS، وفي الأخير اقتراح نموذج متكامل له القدرة على التنبؤ بسلوك متغيري الدراسة انطلاقا من العينة المدروسة.

### نتائج الدراسة:

أولا: توافر أبعاد التمكين

أظهرت نتائج الدراسة أن توافر أبعاد كل من التمكين النفسي والهيكل في البنوك الجزائرية جاءت بدرجة عالية في عمومها، لكنها تبقى غير كافية خاصة ما تعلق بالتمكين الهيكلي، حيث بينت النتائج - رغم ايجابيتها - وجود الكثير من القصور في تلمس أبعاد المشاركة بالقرار والمشاركة بالمعلومات والتفويض لدى الموظفين في هذه البنوك. أما في ما يخص التمكين النفسي فقد بينت النتائج قصورا كبيرا في بعد التأثير على عكس بقية الأبعاد التي جاءت بمستويات مُرضية جداً.

ثانيا : توافر متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة

أظهرت نتائج الدراسة أن توافر متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة في البنوك الجزائرية جاءت بدرجة متوسطة، حيث ظهرت متطلبات: ديناميكية التعلم والتحول التنظيمي وإدارة المعرفة وتمكين الشركاء وإدارة التقنية بمستوى متوسط. وهذا يعكس واقع ممارسات القطاع البنكي تجاه ظاهرة المنظمة المتعلمة، ويعكس أيضا ضعف الأداء التنظيمي في البنوك الجزائرية.

ثالثا: وجود فروقات بين المستجوبين حول توافر أبعاد التمكين ومتطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة تعزى إلى المتغيرات الديمغرافية.

تبين من خلال نتائج الدراسة وجود فروقات ذات دلالة معنوية بين البنوك الجزائرية حول توافر متطلبات إلى المنظمة المتعلمة، وقد تبين أيضا بعد تحليل مصدر هذه الفروقات أن بنك العربي للخليج AGB قد اختلف عن غيره من البنوك العمومية من حيث توافر كل هذه

المتطلبات، فرغم دلالة الفروقات، إلا أنها هامشية ويمكن تجاهلها لكونها ليست معممة من حيث مصدر الفروقات.

كما تبين أيضا وجود فروقات ذات دلالة معنوية بين البنوك الجزائرية حول أبعاد التمكين النفسي والهيكلية ما عدى بعدي الاستقلالية والمشاركة بالمعلومات، وقد كان مصدر هذه الفروقات بعض البنوك، لكنها غير قوية وغير ثابتة ولذلك يمكن تجاهلها.

أما فيما يخص متغيري المستوى التعليمي والخبرة فقد بينت النتائج عدم وجود فروقات معنوية بين إجابات العينة، كما أعطت النتائج انطبعا حول تجانس إجابات أفراد العينة حول أغلب العبارات حيث جاءت كل الانحرافات المعيارية بسيطة وضئيلة في الكثير من الأحيان.

رابعا: العلاقة بين التمكين ومتطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة

أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط طردي قوي بين التمكين النفسي والهيكلية ومتطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة بنسبة 67.4% ، وأظهرت أيضا أن نوع ملكية البنك (بنك عام أو خاص) لا تؤثر تماما في العلاقة بين التمكين والتحول إلى المنظمة المتعلمة.

خامسا: تأثير التمكين على متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة

أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير ذو دلالة معنوية للتمكين بشقيه النفسي والهيكلية على متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة في البنوك الجزائرية،

متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة = 1.49 + 0.32 المشاركة في القرار + 0.24 المشاركة بالمعلومات + 0.17 المعنى - 0.15 التأثير

حيث أن متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة هي دالة للتغير الذي يحدث في كل من :  
بعد المشاركة في القرار بقيمة 0.32 وحدة، و بعد المشاركة بالمعلومات بقيمة 0.24 وحدة، وبعد

المعنى بقيمة 0.17 وحدة، وبعد التأثير بقيمة 0.15- وحدة. وقد جاءت نتائج جودة هذا النموذج مرضية جداً حيث قيمة معامل التحديد  $R^2=0.59.6$  ، أي أن هذا النموذج يمكنه أن يتنبأ ويفسر 60% من التغير في بعد متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة في البنوك الجزائرية. وعليه فإن:

- أهمية التأثير الايجابي الذي يمارسه بعدي المشاركة في القرار وبعد المعنى على ديناميكية التعلم، حيث أن زيادة المشاركة في القرار وتدعيم بعد المعنى يؤدي إلى الزيادة في ديناميكية التعلم.
- أهمية التأثير الايجابي لمتغير المشاركة بالمعلومات والمشاركة في القرار على التحول التنظيمي، حيث أن مضاعفة مشاركة الموظفين في القرار ومشاركتهم بالمعلومات تؤدي إلى تقوية التحول التنظيمي.
- أهمية متغيرات المشاركة بالمعلومات والمشاركة في القرار والكفاءة والتأثير في تحديد مستوى إدارة المعرفة في البنوك الجزائرية، حيث أن زيادة المشاركة بالمعلومات وزيادة مشاركة الموظفين في اتخاذ القرار وزيادة كفاءة الموظفين مقابل تقليل مستوى التأثير يؤدي إلى تحسين إدارة المعرفة.
- أهمية التأثير الذي يمارسه متغيري المشاركة في القرار والتفويض في تحديد مستوى تمكين الشركاء، حيث أن زيادة مشاركة العاملين في القرار ومنحهم المزيد من التفويض تؤدي إلى مضاعفة تمكين الشركاء.
- أهمية التأثير الذي يمارسه متغيرا المشاركة في القرار والمعنى و المشاركة بالمعلومات والتأثير على إدارة التقنية، حيث أن زيادة مشاركة الموظفين في اتخاذ القرار و الرفع من مستوى المعنى تجاه العمل وتدعيم من مشاركتهم بالمعلومات مقابل تقليل مستوى التأثير لديهم، يؤدي إلى زيادة التحكم بإدارة التقنية.

سادسا: ملائمة النموذج للتنبؤ بسلوك متغيري الدراسة:

انطلاقاً من أسلوب النمذجة بالمعادلات البنائية SEM واعتماداً على مخرجات برنامج AMOS تبين أن نموذج الدراسة الذي احتوى على 69 عبارة و15 عامل كامن ومتغيرين رئيسيين، يعاني من عدم جودة مطابقته، وبالتالي ضرورة تعديله، حيث تم الإبقاء على العوامل الكامنة كما هي، أما المؤشرات فقد اقتصررت على 45 مؤشر/عبارة فقط، وقد تغيرت مؤشرات قياس كل عامل كما يلي:

قياس متغير ديناميكية التعلم يتم من خلال العبارات/المؤشرات التالية:

- يشجع الموظفون في البنك على إدارة تعلمهم وتطورهم الذاتي.
- يستخدم البنك طرق متنوعة لتسريع التعلم.
- يكتسب الموظفون معارف من خلال التكيف والتنبؤ بالمستجدات المعرفية والمبادرة للتعلم الخلاق.
- يستفيد الأفراد والفريق من الممارسات السابقة في تصحيح الأخطاء وتطوير الممارسات المستقبلية.
- يتم تشجيع فرق العمل على التعلم فيما بينها ونشر المعرفة وتوفير تغذية عكسية صريحة.
- يملك الموظفون القدرة على التفكير والعمل ضمن مقاربة نظامية متكاملة وتفاعلية.

قياس متغير التحول التنظيمي يتم من خلال العبارات/المؤشرات التالية:

- يتوفر البنك على مناخ تنظيمي داعم لعملية التعلم في كل المستويات.
- يتعلم الموظفون من نجاحهم وفشلهم أيضاً، فالخطأ يعتبر فرصة للتعلم.
- يتم تحفيز الموظفين (مادياً) على التعلم.
- تتضمن برامج وأنشطة البنك فرص للتعلم.

- يتيح الهيكل التنظيمي الحالي للبنك الاتصال الفعال والتعلم عبر مختلف المستويات التنظيمية.

- يتم تنسيق جهود الإدارات والأقسام في البنك لوضع أهداف مشتركة للتعليم.

قياس متغير إدارة المعرفة يتم من خلال العبارات/المؤشرات التالية:

- يتم تدريب الموظفين وتطوير مهارات التفكير الإبداعي بينهم.

- يتم عرض وشرح البرامج والخدمات الجديدة قبل بدء تطبيقها على مستوى البنك.

- يملك البنك الوسائل اللازمة لترميز، تخزين وتوزيع المعارف ولمعلومات وتوفيرها عند

الحاجة.

- يدرك الموظفون أهمية والحاجة لمشاركة المعارف والمعلومات.

- يعتمد البنك على فرق عمل متنوعة التخصصات بغرض نقل ومشاركة وتدول المعرفة بين

الأقسام والفروع والوحدات.

- يدعم البنك البرامج والتطبيقات والمشاريع التي تنتج معرفة وتزيد فرص التعلم. قياس متغير

تمكين الشركاء يتم من خلال العبارات/المؤشرات التالية:

- يلتزم البنك بتطوير قدرات الموظفين للتعلم وتمكينهم.

- يعتمد البنك على لامركزية القرارات وتفويض السلطة ومنح الصلاحيات للموظفين لزيادة

قدرتهم على التعلم والانجاز.

- يعمل المسؤولين ومرؤوسيهم بشكل جماعي لحل المشكلات.

- دور المسؤولين في البنك هو تدريب والإشراف وتسهيل التعلم.

- يخلق المسؤولين في البنك فرص للتعلم من خلال تشجيع التجربة والتفكير في معارف

جديدة قابلة للتجسيد.

- يتبادل الموظفون في البنك المعلومات مع الزبائن بغرض الاستفادة من آرائهم وتطوير الممارسات.

قياس متغير إدارة التقنية يتم من خلال العبارات/المؤشرات التالية:

- يملك البنك نظام معلومات وأنظمة دعم الكترونية فعالة بغرض تسهيل أجراء المهام والوظائف.

- يمكن لكل الموظفين في البنك الوصول إلى المعلومات التي يحتاجونها.

- يملك البنك القدرة على تكييف وتعديل وأنظمتها الالكترونية من حيث خلق وتخزين ونقل المعلومات حسب احتياجاته.

- يقوم البنك بتصميم أنظمة الكترونية خاصة به.

- يشجع البنك على استعمال التكنولوجيات المتطورة في التعلم والتدريب.

قياس متغير المعنى يتم من خلال العبارات/المؤشرات التالية:

- العمل الذي أقوم بانجازه مهم جداً بالنسبة لي.

- يجعلني عملي أشعر بالمسؤولية تجاه البنك.

قياس متغير الكفاءة يتم من خلال العبارات/المؤشرات التالية:

- أعرف جيداً كيفية إنجاز وظيفتي (الإجراءات واضحة ومفهومة).

- لدي القدرة على تحديد المهام ذات الأولوية.

قياس متغير الاستقلالية يتم من خلال العبارات/المؤشرات التالية:

- لدي حرية اختيار البديل المناسب لتنفيذ المهام المتعلقة بوظيفتي.

- تتيح لي الإدارة فرصة تقييم أدائي وتصحيح أخطائي.

قياس متغير التأثير يتم من خلال العبارات/المؤشرات التالية:



- أحظى من خلال وظيفتي بالقدرة على التأثير في القرارات التي تتخذ في البنك.
- أساهم بشكل فعال فيما يحصل من تطورات داخل البنك.
- قياس متغير المشاركة بالمعلومات يتم من خلال العبارات/المؤشرات التالية:
- توفر لي المنظمة قدر من المعلومات التي تمكنني من التأثير في الأداء الكلي للبنك.
- تشارك الإدارة الأفراد في الاطلاع على مصادر المعلومات.
- تتاح للموظفين فرص للتعلم و تبادل المعارف ضمن فرق العمل.
- قياس متغير المشاركة في القرار يتم من خلال العبارات/المؤشرات التالية:
- يُعلم المسؤولون في الإدارة الموظفين بالطرق المناسبة لانجاز المهام.
- تهتم الإدارة بمبادرات الموظفين في اتخاذ القرارات.
- قياس متغير التفويض يتم من خلال العبارات/المؤشرات التالية:
- تهتم الإدارة بمبادرات الموظفين في اتخاذ القرارات.
- يمنحني رئيسي المباشر السلطة لاتخاذ القرارات الخاصة بي بدون تدخله.
- تشجع السياسات و الإجراءات المطبقة على إعطاء الموظفين المزيد من المسؤوليات.

#### توصيات الدراسة:

من خلال نتائج الدراسة الميدانية واستنادا إلى الجانب النظري يمكننا اقتراح التوصيات

#### التالية :

- تفعيل كل الممارسات التي من شأنها أن تعزز التمكين النفسي للموظفين، مثل:
  - إعادة النظر في منظومة اتخاذ القرار على مستوى كل البنوك، وتقليل المركزية التي تميز القطاع ككل، وإعطاء المزيد من هوامش الحرية للموظفين داخل البنك
- في اختيار الممارسات المناسبة لانجاز المهام الموكلة لهم.

- إعطاء الفرصة لكل الموظفين لتقييم الممارسات وطرق أداء البنك بما يمكن من تحديد أوجه القصور من طرف المعنيين المباشرين دون إقصاء، فالإدارة العليا وإن كانت صاحبة القرار فهي أبعد الأطراف عن الممارسات الحقيقية والميدانية وبالتالي فهي تفتقر إلى المعلومات الحقيقية عن طبيعة المشكلة، والتي يمكن اعتبارها معارف ضمنية يمتلكها الممارس الحقيقي والطرف المباشر في المشكلة وفي الكثير من الأحيان يصعب نقلها أو تحويلها إلى معرفة صريحة، وفي هذه الحالة أفضل حل هو إشراك مالك المعرفة الضمنية في سيرورات اتخاذ القرار.
- تقليل المستويات الإدارية داخل البنوك، والاعتماد على الإشراف بدل التسيير والتوجيه، وذلك من خلال إلغاء منصب رئيس مكتب ومدير ومراقب وتعويضها بمهام توكل لأحد الموظفين للإشراف superviseur ويكون معيار الاختيار هو الكفاءة وليست الأقدمية.
- إعادة النظر في مفهوم المسؤولية والمساءلة الأدائية والقانونية، حيث أن تركيز أوجه المساءلة في منصب المسؤول يدفع هذا الأخير إلى الاعتماد على النمط البيروقراطي في التسيير، ورفض أي مبادرة من طرف التابعين له كما يشجع أيضا على تتميط الممارسات، بالتالي قتل المبادرة والروح الإبداعية خوفا من تحمل المساءلة خاصة القانونية.
- العمل على تعديل المنظومة القيمية التي تهيك ثقافة المنظمة ككل، والسعي لاستبعاد القيم ذات التأثير السلبي (كمثال على بعض القيم السلبية الخاطئة: "كل عطلا فيها خير"، "خذ الحكمة من أفواه المجانين").
- تعزيز التمكين الهيكلي من خلال مجموعة من الأدوات مثل:

- تكثيف تداول المعلومات حول الأداء الكلي والفردى في كل المستويات داخل البنك، حيث من غير المنطقي أن تنحصر المعلومات في الإدارة المركزية دون أن يتم نقلها وتداولها في الوكالات المحلية مع العلم أن الإدارة المركزية وظيفتها مراقبة عمل الوكالات، في حين أن هذه الأخيرة تتعامل مع الزبائن بشكل مباشر وانعدام المعلومات أو قلتها يؤثر على أداء الفرد والبنك معا تجاه الشركاء والزبائن على حدّ سواء.
- إشراك الموظفين في اتخاذ القرار، حيث يجب توسيع مجالس الإدارة لتشمل موظفين من الوكالات المحلية، وتقادي الاقتصار على موظفي الإدارة المركزية أو الإدارات الجهوية فقط.
- تقوية التفويض كممارسة وتوسيع نطاقه ليشمل مهام أكثر تنوعاً وثراءً، وتشجيع المسؤولين على اللجوء أكثر لتفويض الصلاحيات لمرؤوسيهـم، وذلك بغرض تشجيعهم على تحمل المسؤولية والمبادرة وتقليل الهواجس النفسية القائمة بين الموظفين والإدارة.
- التمكين فلسفة تتبناها المنظمة، وتصحح على أساسها تركيبها التنظيمية وتغير من حلالها ممارساتها تجاه عدة عناصر، وعلى البنوك الجزائرية الرغبة في تبني هذه الفلسفة أن :
- تعمل على إعادة بناء ثقافتها وتحديد رؤية المنظمة ورسالتها من خلال الحوار بين كل مكونات المنظمة بدون استثناء، مع تحديد الأدوار والعوائد لكل الأطراف سواء مُمكنين أو مُمكنين.
- إقناع المسؤولين في البنوك بأهمية التمكين وفوائده، لأن التمكين يتطلب تنازلاً عن بعض الصلاحيات وإعادة توزيع السلطة (وهذا ما لا يفضلـه المسؤولون عادة) بين

العاملين وتوجيهها نحو المستويات الدنيا، فالقادة المدعّمين والمشاركين للموظفين يسعون دائما لزيادة التوقعات الايجابية لدى الموظفين، وخلق معايير التميز والمبادرة الفردية.

- إعادة صميم الهيكل التنظيمي للبنوك ليرتكز على فرق عمل ممكنة، وإعادة تصميم الوظائف بحيث تصبح وظائف تكاملية وتقليل انعزالية الوظائف عن بعضها وتقليل الاعتماد على تقسيم المهام وتجزئتها بشكل يفرغها من أي محتوى والاعتماد أكثر على مجموعة مهام متنوعة ومتكاملة ضمن عمل جماعي تعاوني وليس فردي.

- تقوية كل الممارسات التي من شأنها أن تسهل عملية التحول إلى المنظمة المتعلمة، مثل:

- ترسيخ ثقافة التعلم في سياسة البنك ورسالته ورؤيته، وتعميم هذا التوجه في كل الخيارات الإستراتيجية، والعمل على إقناع كل الأعوان بأهمية التعلم والتطوير على المستوى الفردي والجماعي.
- تبني نمط قيادي يشجع على التعلم بكل أشكاله
- فتح قنوات حوار مع كل الأطراف ومن كل المستويات حول الممارسات المختلفة داخل البنك وتقييمها وتصحيح الممارسات الاعتيادية السلبية.
- تشجيع التعلم ثلاثي الحلقة، أي الذي يتجاوز تصحيح الممارسات إلى تعديل المنظومة القيمية التي تحكم وتوجه هذه الممارسات.
- بيئة التعلم تستلزم موظف يفكر، لذلك فالبنوك والمنظمات الجزائرية عموما يجب عليها أن تتخلى عن الفلسفة التaylorية التي تنطلق من أن التفكير وظيفة الإدارة

العليا فقط وهذا أحد كوابح التعلم، والتحول إلى منظمة تشجع التفكير والتقييم وتقبل الاقتراحات وتدعم المبادرة والإبداع.

- تشجيع التغذية الراجعة من كل الجهات والمستويات حول المهام والعمليات وبيئة العمل ككل، فالتغذية الراجعة هي حصيلة تعلم ناتج عن خبرة وممارسة، لذلك يجب أن تستفيد منها قدر الإمكان.
- على البنوك الجزائرية التعلم من غيرها من المنظمات سواء العاملة في نفس القطاع أو المحلية وحتى الأجنبية، واستخدام أسلوب المقارنة المرجعية في رصد الممارسات الإبداعية عند المنافسين. فمن غير المنطقي النظر إلى كل تغيير أو تطوير أو ممارسة جديدة من منطلق الريبة، والإبقاء على الممارسات البنكية منغلقة وبعيدة عن المستجدات الحاصلة في البيئة.
- تطوير أنظمة معلومات متطورة ولديها القدرة على توزيع المعلومات في كل الاتجاهات وكل المستويات بشكل يرسخ الشفافية في التسيير، ويسهل وصول المعلومات لكل الشركاء والأطراف ذات المصالح.
- العمل على تشخيص وتقييم الروتين التنظيمي السائد في البنك والعمل على تجديد العناصر السلوكية والأدائية المكونة للروتين بما يحفز التعلم والتغيير.
- بناء ذاكرة تنظيمية لتخزين المعارف الناتجة عن الخبرات والممارسات. والعمل على تحسين أدائها من خلال إنعاش الذاكرة الجماعية والتنظيمية أثناء تحليل المكونات المعرفية المتعلقة بالتطبيقات والممارسات المختلفة المتنوعة سواء الخاصة بالمنظمة أو التي تحدث في بيئتها الخارجية.

## آفاق الدراسة:

تختلف هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة في كونها انتهت إلى اقتراح نموذج لقياس متغيري الدراسة انطلاقاً من واقع الممارسات التنظيمية في البنوك الجزائرية واستناداً إلى الثقافة التنظيمية السائدة في المنظمات الجزائرية عموماً، وفي نفس الوقت هذا النموذج يراعي ما جاء في الأدبيات العالمية حول مفهوم المنظمة المتعلمة والتمكين، وكونهما من أهم الممارسات الحديثة التي تهدف إلى مواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين بكل أشكالها. وانطلاقاً من نتائج هذه الدراسة يمكن اقتراح مواضيع أخرى لبحوث مستقبلية من شأنها أن تدعم المكتبة الجزائرية في هذا المجال، مثل:

- تطبيق النموذج المعدل لقياس متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة والتمكين في قطاعات اقتصادية أو خدمية أخرى.
- دراسة أهمية التعلم التنظيمي في تدعيم الرأسمال البشري
- دراسة علاقة التعلم التنظيمي بالروتين التنظيمي والذاكرة التنظيمية
- دراسة تحليلية لمختلف نماذج التحول إلى المنظمة المتعلمة.
- دور عامل المعرفة في التحول إلى المنظمة المتعلمة.
- علاقة التمكين بعملية اتخاذ القرار في منظمات كبيرة الحجم.

# قائمة المراجع

# المراجع

## 1. المراجع العربية

### • الكتب والموسوعات

- 1 - القرآن الكريم
- 2 - أبو حيان التوحيدي، الهوامل والشوامل، بدون دار نشر وبدون سنة نشر.
- 3 - إحسان دهش جلاب و كمال كاظم طاهر الحسيني، إدارة التمكين و الاندماج، ط 2، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، 2014.
- 4 - أمجد بوزيان تيغزة، التحليل العاملي الإستكشافي والتوكيدي : مفاهيمهما ومنهجيهما بتوظيف حزمة SPSS و LISREL دار الميسرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2012.
- 5 - رضا صاحب و سنان كاظم الموسوي، الإدارة لمحات معاصرة، الطبعة الأولى، الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، 2001.
- 6 - زكرياء مطلق الدوري و أحمد صالح علي، إدارة التمكين واقتصاديات الثقة في منظمات أعمال الألفية الثالثة، دار اليازوري، الأردن، 2009.
- 7 - سعد زغول بشير، دليلك إلى البرنامج الإحصائي، المعهد العربي للتدريب والبحوث الإحصائية، العراق، 2003.
- 8 - عادل هادي البغدادي ورافد حميد الحدراوي، الاستشراف الإستراتيجي ومستوى التمكين التنظيمي: أسلوب كمي، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، 2013.
- 9 - علي حسين حجاج، نظريات التعلم: دراسة مقارنة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1983.
- 10 - عيسى قداد و رعد عبد الله الطائي، إدارة الجودة الشاملة، دار اليازوري، الأردن، 2008.
- 11 - ماكين هاينجتن، الدليل الإرشادي لبناء فرق العمل، ملخصات كتب مدير ورجل الأعمال، العدد 13، إصدار الشركة العربية للإعلام العلمي، القاهرة، مصر، 1995.
- 12 - مؤيد سعيد السالم، منظمات التعلم، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، قطر، 2005.



- 13 - يحيى ملحم، التمكين كمفهوم إداري معاصر، المنظمة العربية للتنمية، مصر، 2006.
- رسائل وأطروحات :
- 14 - أبوبكر بوسالم، دور التمكين الإداري في التميز التنظيمي، أطروحة دكتوراه، جامعة تلمسان، الجزائر، 2015.
- 15 - أحمد عبد المنعم محمد شفيق، مدى توافر مقومات المنظمة دائمة التعلم بالبنوك التجارية المصرية وأثره على الانتماء التنظيمي، أطروحة دكتوراه، جامعة بنها، مصر، 2006.
- 16 - أحمد عيسى سلمان، نموذج مقترح للعلاقة بين إدارة المعرفة ورأس المال الفكري في المستشفيات، أطروحة دكتوراه، جامعة عين شمس، مصر، 2009.
- 17 - أيمن محمد خير، التفويض في الإدارة الحكومية، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن، 1997.
- 18 - برني لطيفة، أثر تمكين العاملين في تحسين الأداء الاجتماعي للمؤسسات الجزائرية دراسة مقارنة بين المستشفيات العمومية والعيادات الإستشفائية الخاصة لولاية بسكرة، أطروحة دكتوراه، جامعة بسكرة، الجزائر، 2015.
- 19 - بلقاسم جوادي، التعلم التنظيمي وعلاقته بتمكين العاملين: دراسة ميدانية على عينة من عمال مديرية توزيع الكهرباء والغاز لولاية الأغواط، رسالة ماجستير، جامعة بسكرة، الجزائر، 2015.
- 20 - بن سليم محسن، البنوك الجزائرية ومدى تقيدها بالأحكام الدولية الخاصة بإدارة المخاطر: دراسة حالة، رسالة ماجستير، جامعة عنابة، الجزائر، 2011.
- 21 - تامر ممتاز عبد الخالق، أثر التمكين على سلوكيات المواطنة التنظيمية، أطروحة دكتوراه، جامعة عين الشمس، مصر، 2010.
- 22 - حسين موسى قاسم البناء، أثر إستراتيجية التمكين التنظيمي على عمليات إدارة المعرفة في المصارف التجارية الأردنية، أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية، الأردن، 2012.
- 23 - حمد بن قبالن آل فطيح، علاقة تطبيقات القيادة التحويلية بالتعلم التنظيمي في الأجهزة الأمنية، أطروحة دكتوراه، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية، 2013.

- 24 - سلوى محمد الشرفا، دور إدارة المعرفة وتكنولوجية المعلومات في تحقيق المزايا التنافسية في المصارف العاملة في قطاع غزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 2008.
- 25 - سوزان صالح دروزة، تقييم أثر التعلم التنظيمي على عناصر ثقافة الجودة في منظمات الأعمال في الأردن، أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية، الأردن، 2011.
- 26 - شائع بن سعد مبارك القحطاني، التمكين وعلاقته بالإبداع الإداري في المنظمات الأمنية (دراسة مقارنة)، أطروحة دكتوراه، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية، 2011.
- 27 - عالية عبد الحميد مرسي عارف، تمكين العاملين ومتطلبات التطبيق في المنظمات العامة المصرية، أطروحة دكتوراه، جامعة القاهرة، مصر، 2004 .
- 28 - عبد القادر أحمد دواليبي، اختبار أثر الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي كمتغيرين وسيطين في علاقة إستراتيجية تمكين العاملين بسلوكيات المواطنة التنظيمية: دراسة ميدانية في الجامعات السورية الحكومية، أطروحة دكتوراه، جامعة حلب، سوريا، 2010.
- 29 - كركار مليكه، تحديث الجهاز المصرفي على ضوء معايير لجنة بازل، رسالة ماجستير في العلوم الاقتصادية، جامعة البليدة، الجزائر، 2005.
- 30 - محرز جلال، نحو تطوير وعصرنة القطاع المصرفي في الجزائر، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، الجزائر، 2006.
- 31 - محمد بن علي إبراهيم الرشودي، بناء أنموذج للمنظمة المتعلمة كمدخل لتطوير الأجهزة الأمنية بالمملكة العربية السعودية، أطروحة دكتوراه، جامعة نايف للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية، 2007.
- 32 - محمد بن محسن الشمراني، المنظمات المتعلمة وعلاقتها بالتمكين: دراسة مسحية مقارنة، أطروحة دكتوراه، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية، 2014.
- 33 - محمود حميدات، مدخل للتحليل النقدي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1996.
- 34 - مريم موسى الشرع، أثر التمكين في سلوكيات الدور الرسمي، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن، 2009.

- 35 - مصعب بن عبد الهادي القثامي، التمكين النفسي وعلاقته بالولاء التنظيمي لدى العاملين بمستشفى قوى الأمن بالرياض، رسالة ماجستير، جامعة نايف للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية، 2009.
- 36 - ياسر فتحي الهنداوي المهدي، العدالة التنظيمية وأداء المعلمين لسلوك المواطنة بالمدارس الثانوية العامة بمصر، أطروحة دكتوراه، جامعة عين شمس، مصر، 2006.

• مقالات وبحوث :

- 37 - تيسير زاهر، أثر المناخ التنظيمي في تمكين العاملين (دراسة ميدانية على الفنادق ذات التصنيف الخمس نجوم في محافظة دمشق وريفها)، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد 28 العدد 2، 2012.
- 38 - جواد محسن راضي، التمكين الإداري وعلاقته بإبداع العاملين: دراسة ميدانية، مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية، المجلد 11، العدد 1، 2010.
- 39 - جواد محسن راضي، التمكين الإداري وعلاقته بإبداع العاملين: دراسة ميدانية على عينة من موظفي كلية الإدارة والاقتصاد، مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية، المجلد 12، العدد 1، 2010.
- 40 - دوسيا فيرا و ماري كروسان، ترجمة عجلان بن محمد الشهري، القيادة الإستراتيجية والتعلم التنظيمي، دورية الادارة العامة، المجلد 45، العدد 2، 2005.
- 41 - عادل هادي البغدادي، علاقة وتأثير الذاكرة التنظيمية في الأداء التنظيمية: دراسة تطبيقية في عينة من الشركات الصناعية العامة، مجلة الإدارة والاقتصاد، العدد 65، 2007.
- 42 - عبد الحميد عبد الفتاح المغربي، تمكين العاملين في المصالح الحكومية ومنظمات القطاع الخاص، المجلة العلمية التجارة والتمويل، العدد الأول، الملحق الثاني، مصر، 2001.
- 43 - عبد الله بن عبد الرحمان البريدي ونورة بنت محمد الرشيد، مستويات ومعوقات التمكين وعلاقته بالولاء التنظيمي في المصارف المملكة العربية السعودية، دورية الإدارة العامة، المجلد 52، العدد 2، 2012.
- 44 - غسان عيسى العمري، دور تكنولوجيا المعلومات وإدارة المعرفة في بناء الذاكرة التنظيمية، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، المجلد 27، العدد 52، المملكة العربية السعودية، 2010.

- 45 - ناصر محمود سعود جرادات وآخرون، أثر التمكين الهيكلي في تحقيق التمكين النفسي للعاملين في المنظمات الأردنية العامة، مجلة جامعة الخليل للبحوث، المجلد 8 العدد 1، 2013.
- 46 - نصيرة لبجيري، التجربة الجزائرية في الإصلاحات البنكية، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، العدد 5، جامعة 20 أوت 1955، الجزائر، 2010.
- 47 - ياسر فتحي الهنداوي المهدي، منهجية النمذجة بالمعادلات البنائية وتطبيقاتها في بحوث الإدارة التعليمية، مجلة التربية والتنمية، السنة 15، العدد 40، 2007.
- 48 - يونس عواد وحيدر رجب، أثر مناخ التمكين النفسي في تفعيل الولاء التنظيمي للأفراد العاملين في المنظمة، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، المجلد 36، العدد 1، 2014.

#### • مداخلات :

- 49 - علي عبد الهادي مسلم، إدارة المعرفة: مفهومها وعملياتها وتحدياتها وآثارها على النواتج التنظيمية، ورقة مقدمة في المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية: نحو أداء متميز في القطاع الحكومي، المملكة العربية السعودية، 2009.

#### • الوثائق الرسمية

- المادة 53 من القانون الأساسي للبنك المركزي .
- القانون رقم 63-165 الصادر بتاريخ 07 ماي 1963 .
- الأمر رقم 66-178 بتاريخ 13 جوان 1966 .
- الأمر 66-36 المؤرخ في 29-12-1966 المعدل والمتمم بالمر 67-75 المؤرخ في 11/05/1967 والمتعلق بإنشاء القرض الشعبي الجزائري.
- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، رقم 19 الصادرة بتاريخ 01 ماي 1985.

## 2. المراجع الأجنبية

#### • الكتب والموسوعات :

- 50- A.R. Paton & J. McCalman, Change Management : A Guide to effective implementation, 3<sup>rd</sup> edition, Sage Publication, 2008.

- 51- Arthur & al, Organizational Learning Capability, Oxford University Press, UK, 1999.
- 52- C. Grey & E. Antonacopoulou, Essential readings in management learning, SAGE Publications Ltd, UK, 2004.
- 53- Chris Argyris & Donald Schön, Apprentissage organisationnel : Théorie, Méthode et Pratique, traduit par Marianne Aussanaire et Garcia-Melgares, DeBoeck Université, France, 2002.
- 54- David A. Garvin, Learning in Action: A guide to putting learning organization to Work, Harvard Business Review Press, 2003.
- 55- E. Edmondson & B. Moingeon, Organizational Learning and Competitive Advantage, Sage Publication, USA, 1996.
- 56- H.T Graham & R. Bennett, Human resources management, 9<sup>th</sup> edition, FT/Prentice Hall, UK, 1998.
- 57- Henry Mintzberg, traduit par Paul Sager, Le pouvoir dans les organisation, Edition d'Organisation, France, 2003.
- 58- Ian Beardwell & al, Humain Resource management : A contemporary approach, Fourth edition, Pearson Education Limited, UK, 2004.
- 59- J. Shermerhorn & J. Hunt & R. Osborn, Organizational Behavior, 7<sup>th</sup> edition, Wiley Publications, university of Phoenix, USA, 2002.
- 60- Joan Gallos, Organization Development, Jossey-Bass Reader, USA, 2006.
- 61- Ken Blanchard & al, The 3 key to empowerment : Release the Power Within People for Astonishing Results, Boretti Koehlen publication, 2001.
- 62- LASHLEY Conrad, Empowerment : HR strategies for service excellence, British library, UK, 2001.
- 63- M. Easterby-smith & M.A Lyles, Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management, Second edition, WILEY Publication, 2011.
- 64- M. Pearn & C. Mulrooney & C. Roderick, Learning organizations in practice. McGraw-Hill. USA, 1995,
- 65- Michael Marquardt, Building the learning organization : Mastering the five elements for corporate learning, 2<sup>nd</sup> edition, Davis-Black publishing, USA, 2002.
- 66- Michael Marquardt, Optimizing the power of action learning: Real-time strategies for developing leaders, building teams and transforming organizations, Second edition, Nicholas BREALEY publishing, USA, 2011.

- 67- Neil Fligstein, Organizations: Theoretical Debates and Scope of Organizational Theory, Handbook of Sociology, Sage Press, USA, 2001.
  - 68- Peter Block, The Empowered Manager: Positive political skills at work , Jossey-Bass, USA, 1987.
  - 69- Peter Senge, The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization, Currency Doubleday, USA, 1990.
  - 70- Raili Moilanen, A Learning Organization : Machine or Humain? TYVÄSKYLA Studies in Business and Economics, Finland, 2001.
  - 71- Randall Schumaker & Richard Lomax, A Beginner's Guide To Structural Equation Modeling, 3rd edition, Routledge Taylor & Francis Group, USA, 2010.
  - 72- Richard L. Daft, Organization Theory and Design, 10<sup>th</sup> edition, South Western Cengage Learning, USA, 2010.
  - 73- Richard Nelson & Sidney Winter, The Evolution Theory of Economic Change, The BELKNAP Press of Harvard University, USA, 1982.
  - 74- Stéphane mariou, 10 outils clés du management, les éditions des GO les presses du Management, France, 1996.
  - 75- Virgil Burton & al, Encyclopedia of management, 5th edition, Thomson Gale, USA, 2006.
  - 76- Warner W. Burke, Leadership as empowering others, Executive power, 1986.
- الرسائل والأطروحات :
- 77- Carine Deslée, L'évolution d'une Routine Organisationnelle, un Outil de Transformation de l'Entreprise, le cas de l'innovation Participative à la SNCF, Thèse Doctoral, Université de Lille1, France, 2008.
  - 78- Charfi Alya, L'Organisation Fondée sur le savoir : Caractéristique et Utilité Théorique et Pratique, Thèse de Doctorat, Université de Toulouse, France, 2012.
  - 79- Charlotte Fillol, l'émergence de l'entreprise apprenante et son instrumentalisation : études de cas chez EDF, Thèse Doctorat, Université de Paris Dauphine, France, 2006.
  - 80- David Cayla, l'Apprentissage Organisationnel entre Processus Adaptative et Changement Dirigé, thèse doctorat, université de Panthéon sorbonne, France, 2007.
  - 81- Frédéric Leroy, Processus d'Apprentissage Organisationnel et Partage des compétences à L'occasion d'une Fusion, Thèse Doctorat, Ecole des Hautes Etudes Commerciales, France, 2000.

- 82- John M. Wetherington, The Relationship Between Learning Organization Dimensions and Performance in the Nonprofit Sector, PHD thesis, university of Phoenix, USA, 2010.
- 83- Marie chaude Trenbly, La mobilisation dans le réseau de la santé : rôle de l'empowerment, mémoire MBA, Université de Montréal, Canada, 2009.
- 84- Marie-Hélène Abel, Apport des mémoires organisationnelles dans contexte d'apprentissage, Thèse d'habilitation, Université de Technologie de Compiègne, 2007.
- 85- Marleen Huysmeen, Dynamics of organizational Learning, PHD Thesis, Vrije University, Netherland, 1996.
- 86- Millet Olivier, Double Contrainte et apprentissage organisationnel : le rôle de la métacommunication, Thèse de Doctorat, Université de Paris-Descartes, France, 2011.
- 87- Mouzaoui Zaki, De l'Apprentissage à la Compétitivité des Firmes : Cas de l'Entreprise HODNA LAIT de M'sila, Mémoire de Magister, Université de Tizi Ouzou, Algérie, 2013.
- 88- Nadia Tibourdi, L'Apprentissage Organisationnel: Penser l'Organisation comme processus de Gestion des Connaissances et de développement des Théories d'usage, Université du Québec, Canada, 2000.
- 89- Olivier Miller, Double Contrainte et apprentissage organisationnel: le rôle de la métacommunication, Thèse de Doctorat, Université de Paris-Descartes, France, 2011.
- 90- Patrick Migreantl, Empowerment : Quelle est l'influence du climat psychologique sur l'habilitation psychologique et comportementale ? mémoire master recherche, Université de Montréal, Canada, 2006.
- 91- Pierre-André Mangolte, Le Concept de routine organisationnelle entre cognition et institution, Thèse Doctorat, Université de Paris-Nord, 1998.
- 92- Rosalee Billingslea Rush, Learning Organization Principles : The Impact on a Midwest State Government as Perceived by its Employees, Ph.D Thesis, Western Michigan University, USA, 2011.
- 93- Samuel Terrance Shelton, Employees, supervisors, and empowerment in the public sector: The role of employee trust, PHD thesis, North Carolina State University, USA, 2002.

- 94- A.C Edmondson & J.R Dillon & K.S Roloff, Three perspectives on Team Learning: outcome improvement, task mastery and group process, *The Academy of Management Annals*, Vol 1 ,N°1, 2007.
- 95- A.Edmondson & B.Moingeon, from organizational learning to learning organization, *Harvard Business School Working Paper* ,N°97-067, 1997.
- 96- Adrian Wilkinson, empowerment: myths and meaning-Organizational Panacea or Poison. *Acta Universitatis Lodzianis. Folia Oeconomica*,195, 2005.
- 97- Adrian Wilkinson, Empowerment: Theory and Practice, *Personnel Review*, Vol 27, No 1, MCB University Press, 1998.
- 98- Afef .Chouaieb & autre, la mémoire organisationnelle et la dynamique de pouvoir dans l'entreprise, *Revue Internationale sur le Travail et la société*, Vol 10 ,N°1, 2012.
- 99- Alan W. Randolph, Rethinking Empowerment: Why is it so hard to achieve?, *Organizational dynamics*, Vol 29, N° 2, 2000
- 100- Albert Bandura, *Social Learning Theory*, General Learning Press, USA, 1977.
- 101- Anthony DiBella .J, *Learning Portofolios: An Alternative to Learning Organizations*, (in M.Easterby-Smith and M.Lyles, *Handbook of Oraganizational Learning and Knowledge Management*), Second edition, Wiley Publication, UK, 2011.
- 102- Arie De Geus, Planning as Learning, *Harvard Business Review*, Issue March 1988.
- 103- Armand Colin , Empowerment: The History of a key concept in contemporary development discourse, *Revue Tiers Monde*, Vol 4, N° 200, 2009.
- 104- Barbara Levitt & James March, Organizational Learning, *Annual Review of Sociology*, Vol 14, 1988.
- 105- C.K Prahalade& Gary Hamel, The Core Competence of The Corporation, *Harvard Business Review*, May-June 1990.
- 106- Catherine Dessinges, Synthèse bibliographique: le concept de pouvoir dans les organisations, 2004.
- 107- Chandan Kumar Sahoo & Sitaram Das, Employee Empowerment: A Strategy towards Workplace Commitment, *European Journal of Business and Management*, Vol 3, No 11, 2011.



- 108- Charles Manz & Henry Sims, Vicarious Learning The Influence of modelling on organizational Behavior, Academy of Management Review, Vol 6, N°1, 1981.
- 109- Charllotte Fillol, Apprentissage Systémique: une perspective intégrée, Revue Française de Gestion, Vol 2,N°149, 2004.
- 110- Charlotte Fillol, L'entreprise apprenante : Le Knowledge Management en Question?, édition l'Harmattan, France, 2009.
- 111- Chris Argyris Towards a Comprehensive Theory of Management, From Organizational Learning to Learning Organization,(in B. Moingeon & E.Edmondson, Organizational learning and competitive advantage) , Sage Publications, 1997.
- 112- Chris Argyris, Double Loop learning in Organization, Harvard Business Review, Vol 55 ,N°5, 1977.
- 113- Chris Argyris, Empowerment : The emperor's new clothes, Harvard business review, May-Jun 1998.
- 114- Chris Argyris, teaching Smart people how to learn, (in: Joan Gallos, Organization Development), Jossey-Bass Reader, USA, 2006.
- 115- D A.Garvin & E. Edmondson & Gino, Is Yours a Learning Organization, Harvard Business Review, Vol 86, N°3, 2008.
- 116- D. Niccolini & M. Crossan & M. Easterby-smith, Organizational Learning: Debates Past, Present and Future, Journal of Management Studies, Vol 37 ,N°6, 2000.
- 117- D.E Bowen & E.E Lawler, The employee empowerment approach on service, Centre of effective organizations, University of southern California, USA, 1994.
- 118-** D.E Bowen & E.E Lawler, The Empowerment of Service Workers: What, Why, How, and When, MIT Sloan Management Review, Spring edition, USA, 1992.
- 119- D.Hassan & Al, A Journey From Individual to Organizational Learning, International Journal of Academic Research, Vol 3,N°3, 2011.
- 120- D.I Castaneda & M.F Rios, from individual learning to organizational learning, the electronic Journal of Knowledge Management, Vol 5, Issue 4, 2007.
- 121- Daniel Arouson, Overview of systems thinking, The thinking page, 1996.
- 122- Daniel H. Kim, The Link Between Individual and Organizational Learning, Sloan Management Review, Vol 35 N°1, 1993.

- 123- David A. Garvin, Building a Learning Organization, Harvard Business Review, vol. 73, no. 4, 1993.
- 124- David E. Bowen & Edward E. Lawler, Empowering service employees, Sloan management review, Vol 36,N°4, 1995.
- 125- E. Edmondson & B. Moingeon, From Organizational Learning to Learning Organization, (In C. Grey & E. Antonacopoulou, Essential readings in management learning), SAGE Publications Ltd, UK,2004.
- 126- E. Edmondson & B. Moingeon, When To Learn How and When To Learn Why: Appropriate organizational Learning as a Source of Competitive Advantage, Organizational Learning and Competitive Advantage, Sage Publication, USA, 1996.
- 127- Edward E. Lawler, Designing High Performance Organizations, Center for Effective Organizations, Marshall School of Business, University of Southern California, 2001.
- 128- Edward J. Lawler & Chad A. Proell, The power process and emotion Power and interdependence in organizations, 2009.
- 129- Feldman. Martha & Brian Pentland, Reconceptualizing Organizational Routines as a source of Flexibility and Chang, Administrative Science Quarterly ASQ, Vol 48 ,N°1, 2003.
- 130- Gaudreau Meyerson& Blanchard Dewettinck, Effect of Empowerment on Employees Performance, Advanced Research in Economic and Management Sciences (AREMS), Vol 2. July, 2012.
- 131- George P. Huber, Organizational Learning : The Contributing Process and the Literature, Organization Science, Vol 35, ,N°1, 1991.
- 132- George Von Krogh, Knowledge Sharing in organization: The Role of Community, (in M. Easterby-smith & M. Lyles, Handbook of Learning Organization and Knowledge Management), Second edition, WILEY edition, USA, 2011.
- 133- Gérard Koenig, L'Apprentissage Organisationnel : repérage des lieux, Revue Française de Gestion, Vol 32,N°1, 2006.
- 134- GokhanTormak, learning organizations, Journal of Economic and Social research, Vol 6, N°2, 2011.

- 135- Gretchen Spreitzer & David Doneson, Musing on the Past and Future of Employee Empowerment, Techno-structural interventions, Handbook of Organizational Development, Thousand Oaks: Sage, 2005.
- 136- Gretchen Spreitzer, Taking Stock: A review of more than twenty years of research on empowerment at work, ( In: C. Cooper & J. Barling, The Handbook of Organizational Behavior), Sage Publications, 2007.
- 137- Gretchen Spreitzer, Toward the integration of two perspectives: A review of social-structural and psychological empowerment at work, The Handbook of Organizational Behavior, Sage Publications, 2007.
- 138- H.Shipton & R.DeFillippi, Psychological perspectives in organizational Learning: A Dour-Quadrant Approach, (in M. Easterby-Smith & M. Lyles, Handbook of organizational learning and knowledge management), second edition, WILEY Publication, USA, 2011.
- 139- Ikujiro Nonaka, Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation, Organization Science, Vol 5 ,N°1, 1994.
- 140- Ikujiro Nonaka, The Knowledge-Creation Company, Harvard Business Review, Jully-August 2007 Issue.
- 141- Isaiah O. Ugboro, Organizational Commitment, Job Redesign, Employee Empowerment and Intent to Quit Among Survivors of Restructuring and Downsizing, journal of Behavioral and Applied Management, Vol 7 N°3, 2006.
- 142- Jay. A Conger R.N Kanungo, The Empowerment Process: Integrating Theory and Practice, Academy of Management Review, Vol 13, N°03, 1988.
- 143- Lashley Conrad, empowerment : HR strategy for service excellence, Butterworth-Heinemann, UK, 2001.
- 144- J. Child & S. Rodrigues, Social Identity and Organizational Learning, (in M. Easterby-Smith & M. Lyles), Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management, second edition, Wiley publication, USA, 2011.
- 145- J.P Boottz, prospective et apprentissage organisationnel, Travaux et recherches de prospective, ,N°13, 2001.
- 146- James March, Exploration and Exploitation Organizational Learning, Organization Science, Vol 2 ,N°1, 1991.
- 147- James Walsh & Gerardo Ungson, Organizational Memory, Academy of Management Review, Vol 16 ,N°1, 1991.

- 148- Jean. M Bartunek & Gretchen. M. Spreitzer, The Interdisciplinary Career of a Popular Construct Used in Management : Empowerment in the Late 20th Century, *Journal of management inquiry*, Vol 15 No 3, 2006.
- 149- Joëlle Surply, *l'apprentissage organisationnel*, les cahiers de recherche du Pensor, 2001.
- 150- Joseph A. Raelin, Action Learning and Action Science are they Different?, (in M. Easterby-Smith & M. Lyles, *Handbook of Learning Organization and Knowledge Management*), second edition, Wiley Publications, 2011.
- 151- Josh Plaskoff, Intersubjectivity and Community Building: Learning to Learn Organizationally, (in M.Easterby-Smith and M.Lyles, *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*), Second edition, WILEY Publication, 2011, USA.
- 152- K. Walsh, & J.M Bartunek & C.A Lacey, A relational approach to empowerment, *journal of organizational behaviour*, Vol 5, 1998.
- 153- Kenneth W. Thomas & Betty A. Velthouse, Cognitive Elements of Empowerment: An "Interpretive" Model of Intrinsic Task Motivation, *Academy Management Review*, Vol 15, No 4, 1990.
- 154- Lashley Conrad, Employee Empowerment in Service: a Framework For Analysis *Journal of Personal Review*, Vol 29, 1999.
- 155- Lincoln N.D & al, The meaning of empowerment: the interdisciplinary etymology of a new management concept, *International journal of management reviews*, Vol 4, N°3, 2002.
- 156- Luis Guerrero & José Pino, understanding organizational memory, In: *Proceedings of 21<sup>th</sup> Interaction of Chilean Computer Science Society*, IEEE CS Press, Chile, 2001.
- 157- M. Alavi & J. Denford, Knowledge Management: Process and Web2.0, (in M. Easterby-smith & M. Lyles), *Handbook of Learning Organization and Knowledge Management*, Second edition, WILEY edition, USA, 2011.
- 158- M. Bollecker & D. Laurence, *L'apprentissage Organisationnel et Individuel dans le Processus de Décision*, *Revue des sciences de Gestion : Direction et Gestion*, Vol41 ,N°220/221, 2006.
- 159- M. Calhoun & w. Starbuck & E. Abrahamson, Fads, Fashions and the fluidity of Knowledge: Peter Senge's the Learning Organization, (in M. Easterby-Smith

- & M. Lyles, Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management), WILEY publications, USA, 2011.
- 160- M. Crossan & H. Lane & R. White, an organizational learning framework: from intuition to institution, *Academy of Management Review*, Vol 24 ,N°3, 1999.
- 161- M. Easterby-Smith & M.A Lyles, The Evolving of Organizational Learning and Knowledge Management, (in M. Easterby-Smith & M. Lyles, Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management, Second edition, WILEY Publication, 2011.
- 162- M. Pedler & J. Burgoyne & T. Boydell, The learning Company: A strategy for sustainable development, *RSA Journal*, Vol CXL, N°5428, 1992.
- 163- M. Crossan & H. Lane & R. White, L. Djurfeldt, Organizational learning: Dimensions for a Theory, *International Journal of Organizational Analysis*, Vol 3 ,N°4, 1995.
- 164- M.K Smith, Chris Argyris: theory of action, double-loop Learning and organizational learning, *The Encyclopedia of informal education*, 2010.
- 165- Markus C. Becker, Organizational Routines: as a Review of a Literature, *Industrial Corporate Change*, Vol 13 ,N°4, 2004.
- 166- Markus C. Becker, The Concept of Routine twenty Years after Nelson and Winter: a Review of Literature, *Cambridge Journal of Economics*, Vol 29, Issue 2, Oxford University Press, 2005.
- 167- Nancy Dixon, organizational Learning : A Review of the Literature with Implications for HRD professionals, *Human Development Quarterly*, Vol 3 ,N°1, Jossey-Bass Publications, 1992.
- 168- Peter Senge & J. D. Sterman, Systems thinking and organizational learning: Acting locally and thinking globally in the organization of the future, *European journal of operational research*, Vol 59, N°1, 1992.
- 169- Peter Senge & Alain Gautier, Traduit par Hervé Plagnol , *La Cinquième Discipline : L'art et la manière des organisations qui apprennent* , Editions FIRST, 2012.
- 170- Peter Senge, Leading Learning Organization: The Bold, The Powerful and The Invisible, *Training and Development*, Vol 50, N°12, 1996.
- 171- Peter Senge, The Leader's New Work: Building Learning Organization, (in Joan V. Gallos, *Organization Development*), Jossey-Bass, USA, 2006.

- 172- Philip Mirvis, Historical Foundation of organizational Learning, Journal of Change Management, Vol 9 ,N°1, MCB University Press, 1996.
- 173- R.W. Revans, The Validation of Action Learning Programmes, Management Learning, Vol 14, N°3, 1983.
- 174- Ramirez & al, Knowledge Creation, Organizational Learning and Their Effects on Organizational Performance, Engineering Economics, Vol22 ,N°2, 2011.
- 175- Rezaie Hossein & al, An Analysis of the empowerment level of employees and It's Relation to Organizational Factors, International Journal of Business and Social Science, vol 3, N° 15, 2012.
- 176- Robbins & al, An Integrative Model of the Empowerment Process, Humain Ressource Management Review, Vol 12, USA, 2002..
- 177- S. Taylor & J. Osland, The Impact of Intercultural Communication on Global Organizational Learning, (in M. Easterby-smith & M. Lyles, Handbook of Learning Organization and Knowledge Management), second edition, WILEY Publication, USA, 2011.
- 178- Sandra Kerka, The Learning Organization : Myths and Realities, ERIC Clearinghouse on adult and Career and Vocation Education, The Ohio State University, USA, 1995.
- 179- Sanjay T. Menon, Employee empowerment : An integrative psychological approach, Applied Psychology: an international review, Vol 50, N° 1, 2001.
- 180- Sigler Tracy & Pearson Christine, Creating an empowering culture : Examining the relationship between organizational culture and perceptions of empowerment, Journal of quality management, Vol5 , N°1, 2000.
- 181- Spreitzer & al, Empowered to Lead: the Role of Psychological empowerment in Leadership, CEO Publication, T97-7, 1997.
- 182- Steven Appelbaum, Competitive advantage of organizational learning, Journal of Workplace Learning: Employee Conselling Today, Vol 12 ,N°2, MCB University Press, 2000.
- 183- Tûlay GÛZEL and al, Importance and Effect of Empowerment in Hotel Enterprises, Ege academic review, Vol 8, No 2, 2008.
- 184- V. Cangilosi & W. Dill, organizational learning: observation towards a theory, Administrative Science Quarterly, Vol 10 ,N°2, 1965.

- 185- V.J. Marsick & K.E Watkins, Demonstrating the value of an organization's Learning culture: The Dimensions of Learning Organizations Questionnaire, Advances in Developing Humain Resources, Vol 5 ,N°2, 2003.
- 186- W. K Thomas & B.A Velthouse, Cognitive Elements of Empowerment: An "Interpretive" Model in Intrinsic Task Motivation, Academy of Management Review, Vol15, N0 4, 1990.
- 187- W. Thomas & Betty A. Velthouse, Cognitive Elements of Empowerment: An "Interpretive" Model of Intrinsic Task Motivation, Academy Management Review, Vol 15, No 4, 1990.

• المداخلات :

- 188- Amaury Grimaud, l'Entreprise Apprenante: une conceptualisation inachevée, VIIIème conférence Internationale de Management Stratégique, Nice, 2003.
- 189- Arrie Lewin & Silvia Massini, Knowledge Creation and Organizational Capabilities of Innovation and Imitations Firms, Summer Conference on Creating Sharing and Transferring Knowledge : The role of Geography, Institutions and Organizations, Denmark, 2003.
- 190- Frédéric LEROY, l'apprentissage organisationnel : Une revue critique de la littérature, 16<sup>ème</sup> conférence de l'association internationale de management stratégique, France, 2004.
- 191- Marlène Mermoud, Gestion des Connaissances et Dynamique d'Apprentissage : Pour une Reconsidération du rôle de la Mémoire Organisationnelle, XI<sup>ème</sup> conférence de l'association Internationale de Management Stratégique, France, 2002.
- 192- S. Djonlagic& al, Developing Learning Organizations for Achievement of Competitive Advantage in Enterprises in Bosnia and Herzegovina, International Conference on Management and Knowledge and Learning: Active Citizenship by knowledge management innovation, Croatia, 2013.
- 193- Truijen. K & al, Measuring Organizational Routine change in Work teams : Towards a Theoretical Framework For Studying Organizational Routine Change, 3<sup>rd</sup> International Conference on Organizational Routines, Strasburg, 2007.

# قائمة الملاحق



# الملاحق

## 1. الملحق الأول:

### إستبانة Questionnaire

في إطار التحضير لأطروحة دكتوراه في علوم التسيير تخصص "إدارة الأعمال" بعنوان  
 "متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة من خلال مدخل التمكين" مع دراسة القطاع البنكي في  
 الجزائر، نضع بين أيديكم هذه الاستبانة المكونة من ثلاثة محاور، حيث يرجى منكم الإجابة على  
 عباراتها بحسب تقييمكم لكل فقراتها.  
 وإننا نشكر استجابتكم وتفاعلكم مع هذه الدراسة ونؤكد لكم أن كل انطباعاتكم حول عبارات  
 هذه الاستبانة ستكون سرية ولن تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي لا غير.

الباحث : دغريير فتحي

يرجى وضع اشارة (X) أمام التقييم الذي تجدونه مناسباً لكل عبارة.

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐  
 المستوى التعليمي : ثانوي ☐ جامعي ☐ دراسات عليا ☐  
 اسم البنك :

| لعبارة | متوفرة تماماً | كبيرة | متوفرة بشكل متوسط | متوفرة بشكل ضعيف | متوفرة بشكل غير متوفرة |
|--------|---------------|-------|-------------------|------------------|------------------------|
|--------|---------------|-------|-------------------|------------------|------------------------|

| N'existe plus | Existe faible | Existe moyen | Existe claire | Existe total | Les phrases                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------|---------------|--------------|---------------|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|               |               |              |               |              | التعلم المستمر يمثل أولوية وضرورة بالنسبة للموظفين في البنك<br>L'apprentissage continu est considéré comme priorité majeure                                                                                                                     |
|               |               |              |               |              | يشجع الموظفون في البنك على إدارة تعلمهم وتطويرهم الذاتي<br>Les employés de la banque sont encouragés à se prendre en charge pour assurer leurs apprentissage                                                                                    |
|               |               |              |               |              | يتواصل الموظفون في البنك بفعالية فيما بينهم ويتقادون تشويه المعلومة أو إعاقة انسيابها.<br>Les employés communiquent efficacement, tout en évitant de fausser l'information et de bloquer la communication, par le biais d'un feedback pertinent |
|               |               |              |               |              | يتم تدريب وتوجيه الموظفين في البنك على كيفية تعلمهم ذاتيا<br>Les employés sont continuellement formés et entraînés à l'auto-apprentissage                                                                                                       |
|               |               |              |               |              | يستخدم البنك طرق متنوعة لتسريع التعلم<br>La banque utilisons diverses méthodes pour assurer un apprentissage accéléré                                                                                                                           |
|               |               |              |               |              | يكتسب الموظفون معارف من خلال التكيف والتنبؤ بالمستجدات المعرفية والمبادرة للتعلم الخلاق<br>Les employés acquièrent leurs connaissances et leurs savoirs via l'adaptation, l'anticipation et l'apprentissage créatif                             |
|               |               |              |               |              | يستفيد الأفراد والفريق من الممارسات السابقة في تصحيح الأخطاء وتطوير الممارسات المستقبلية<br>Les employés bénéficient des expériences passés pour corriger et développer leur future actions                                                     |
|               |               |              |               |              | يتم تشجيع فرق العمل على التعلم فيما بينها ونشر المعرفة وتوفير تغذية عكسية صريحة<br>L'ensemble des collaborateurs sont encouragés à échanger et partager leurs connaissances et savoirs                                                          |
|               |               |              |               |              | يملك الموظفون القدرة على التفكير والعمل ضمن مقاربة نظامية متكاملة وتفاعلية                                                                                                                                                                      |

|  |  |  |  |  |                                                                                                                                                                                                                                   |
|--|--|--|--|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  |  |  | Les employés sont capable de penser et d’agir dans une approche systémique intégrée et interactive                                                                                                                                |
|  |  |  |  |  | يتم تدريب العاملين على التعلم الجماعي<br>Les employés sont formés à l’apprentissage collective                                                                                                                                    |
|  |  |  |  |  | يدرك جميع الموظفين أهمية التعلم التنظيمي<br>Le collectif des employés sont conscient de l’importance de l’apprentissage organisationnel                                                                                           |
|  |  |  |  |  | تدعم الإدارة الرغبة العامة في التحول إلى المنظمة المتعلمة<br>Les hauts instances bancaire appuient et soutient la vision de devenir une entreprise apprenante                                                                     |
|  |  |  |  |  | يتوفر البنك على مناخ تنظيمي داعم لعملية التعلم في كل المستويات<br>Il existe un climat propice à l’apprentissage à tous les niveaux organisationnels                                                                               |
|  |  |  |  |  | يلتزم جميع الموظفين بالتعلم والتطوير المستمر<br>Le collectif des employés sont engagés à apprendre et développer continuellement                                                                                                  |
|  |  |  |  |  | يتعلم الموظفون من نجاحهم وفشلهم أيضا، فالخطأ يعتبر فرصة للتعلم<br>Les employés profitent autant des succès que des échecs pour corriger leurs pratiques de l’apprentissage                                                        |
|  |  |  |  |  | يتم تحفيز الموظفين (ماديا) على التعلم<br>La banque stimule et récompense ses employés pour le bon apprentissage individuellement et collectivement                                                                                |
|  |  |  |  |  | تتضمن برامج وأنشطة البنك فرص للتعلم<br>Les opportunités d’apprentissage sont intégrées dans les programmes et plans de développement de la banque                                                                                 |
|  |  |  |  |  | يتبنى البنك ممارسات تهدف لزيادة مشاركة المعارف وتطوير التعلم في المنظمة ككل<br>La banque met en place multiples instruments pour optimiser le partages et l’échange des connaissances et d’apprentissage entre ses collaborateurs |
|  |  |  |  |  | يتيح الهيكل التنظيمي الحالي للبنك الاتصال الفعال والتعلم عبر مختلف المستويات التنظيمية<br>La banque met en place une structure rationalisée et                                                                                    |

|  |  |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--|--|--|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  |  | allégée avec peu de niveau hiérarchique afin de maximiser la communication et l'apprentissage à travers tous les niveaux                                                                                                                                                                                      |
|  |  |  |  | <p>يتم تنسيق جهود الإدارات والأقسام في البنك لوضع أهداف مشتركة للتعلم</p> <p>Nous coordonnons nos efforts entre les département sur la base des objectifs communs plutôt que de maintenir les limites départementales fixés.</p>                                                                              |
|  |  |  |  | <p>يسعى الموظفون بشكل مستقل إلى اكتساب وتحصيل المعارف والمعلومات التي تساعد على تحسين الأداء في البنك</p> <p>La banque cherche activement à acquérir des informations et connaissances susceptibles d'améliorer leurs performances</p>                                                                        |
|  |  |  |  | <p>يملك البنك أنظمة فعالة لجمع المعلومات بشكل مستمر</p> <p>La banque dispose de systèmes performants pour collecter permanente des données et informations</p>                                                                                                                                                |
|  |  |  |  | <p>يواكب البنك المستجدات المعرفية في البيئة الخارجية من خلال المشاركة في المحاضرات والمعارض والاطلاع على البحوث الأكاديمية</p> <p>La banque participe à des congrès, séminaires et expositions académiques et professionnels afin d'assurer une active surveillance sur les nouveautés dans notre domaine</p> |
|  |  |  |  | <p>يتم تدريب الموظفين وتطوير مهارات التفكير الإبداعي بينهم</p> <p>La banque s'engage à formé et développer les compétences des employés et encourage l'expérimentation.</p>                                                                                                                                   |
|  |  |  |  | <p>يتم عرض وشرح البرامج والخدمات الجديدة قبل بدء تطبيقها على مستوى البنك</p> <p>Le recours à des projet de démonstration comme moyen de tester de nouvelles façon de fournir un nouveau service avant l'application au niveau de la banque</p>                                                                |
|  |  |  |  | <p>يملك البنك الوسائل اللازمة لترميز، تخزين وتوزيع المعارف ولمعلومات وتوفيرها عند الحاجة</p> <p>La banque dispose de moyens et outils adéquats permettant de coder, décoder, mémoriser et faire</p>                                                                                                           |

|  |  |  |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--|--|--|--|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  |  |  | diffuser les informations et connaissances juste à temps.                                                                                                                                                                                                 |
|  |  |  |  |  | يدرك الموظفون أهمية الحاجة لمشاركة المعارف والمعلومات<br>Les employés sont conscient de la nécessité et<br>l'importance de partage des informations et<br>connaissances                                                                                   |
|  |  |  |  |  | يعتمد البنك على فرق عمل متنوعة التخصصات بغرض نقل ومشاركة<br>وتداول المعرفة بين الأقسام والفروع والوحدات<br>La banque utilise des groupes inter-fonctionnels pour<br>faciliter le transfert de l'apprentissage entre groupes,<br>départements et divisions |
|  |  |  |  |  | يطور البنك باستمرار آليات وسياسات جديدة لتشارك ونقل المعرفة في كل<br>المستويات<br>La banque développer continuellement de nouvelles<br>stratégies et mécanismes assurant le partage des<br>connaissances tout ou long de la banque                        |
|  |  |  |  |  | تدعم البنك البرامج والتطبيقات والمشاريع التي تنتج معرفة وتزيد فرص<br>التعلم<br>La banque stimule l'utilisation des programmes ou<br>applications permettant de créer de nouvelles<br>connaissances                                                        |
|  |  |  |  |  | يلتزم البنك بتطوير قدرات الموظفين للتعلم وتمكينهم<br>La banque s'engage à développer une main d'œuvre<br>responsabilisée et capables d'apprendre et de performer                                                                                          |
|  |  |  |  |  | يعتمد البنك على لامركزية القرارات وتفويض السلطة ومنح الصلاحيات<br>للموظفين لزيادة قدرتهم على التعلم والانجاز<br>L'autorité est décentralisée et déléguée<br>proportionnellement aux employés de premier niveau                                            |
|  |  |  |  |  | يعمل المسؤولون ومروسيهم بشكل جماعي لحل المشكلات<br>Les managers et leurs subordonnés travail ensemble<br>pour la résolution des problèmes                                                                                                                 |
|  |  |  |  |  | دور المسؤولين في البنك هو تدريب والإشراف وتسهيل التعلم<br>Le rôle des managers est de superviser et de faciliter<br>l'apprentissage                                                                                                                       |
|  |  |  |  |  | يخلق المسؤولون في البنك فرص للتعلم من خلال تشجيع التجربة والتفكير                                                                                                                                                                                         |

|  |  |  |  |  |                                                                                                                                                                                                                          |
|--|--|--|--|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  |  |  | <p>في معارف جديدة قابلة للتجسيد</p> <p>Les managers sont appelés à généré des opportunités d'apprentissage et motivé l'expérimentation et l'innovation</p>                                                               |
|  |  |  |  |  | <p>يتبادل الموظفون في البنك المعلومات مع الزبائن بغرض الاستفادة من آرائهم وتطوير الممارسات</p> <p>Un échange d'information est établi entre les collaborateurs de la banque et la clientèle</p>                          |
|  |  |  |  |  | <p>يمنح البنك الفرصة لزبائنه وشركائه للمشاركة في برامج التكوين والتعلم</p> <p>La banque offre la possibilité à sa clientèle et partenaires de participer aux programmes de formation et d'apprentissage</p>              |
|  |  |  |  |  | <p>يستفيد البنك من البرامج والاستراتيجيات التي يتبناها الناشطون في القطاع البنكي ككل</p> <p>La banque apprend des concurrents et partenaires</p>                                                                         |
|  |  |  |  |  | <p>يشارك البنك في فعاليات التعلم مع مؤسسات المجتمع المختلفة</p> <p>La banque participe au différents événements d'apprentissage</p>                                                                                      |
|  |  |  |  |  | <p>يبحث البنك عن شركاء في عمليات التعلم من بين الزبائن والشركاء الاجتماعيين والاقتصاديين</p>                                                                                                                             |
|  |  |  |  |  | <p>يملك البنك نظام معلومات وأنظمة دعم الكترونية فعالة بغرض تسهيل أجراء المهام والوظائف</p> <p>La banque possède un système d'information efficace permettant de faciliter l'exécution des tâches</p>                     |
|  |  |  |  |  | <p>يمكن لكل الموظفين في البنك الوصول إلى المعلومات التي يحتاجونها</p> <p>La banque offre l'accès libre à l'information au collectif des employés</p>                                                                     |
|  |  |  |  |  | <p>يملك البنك القدرة على تكييف وتعديل وأنظمتها الالكترونية من حيث خلق وتخزين ونقل المعلومات حسب احتياجاته</p> <p>La banque possède la capacité de modifier et reconstruire les systèmes de gestion selon ses besoins</p> |
|  |  |  |  |  | <p>يقوم البنك بتصميم أنظمة الكترونية خاصة به</p> <p>La banque introduit des systèmes de gestion propre à lui</p>                                                                                                         |

|  |  |  |  |  |                                                                                                                                                                          |
|--|--|--|--|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  |  |  | <p>يشجع البنك على استعمال التكنولوجيات المتطورة في التعلم والتدريب</p> <p>La banque encourage l'utilisation des nouvelle technologie de formation et d'apprentissage</p> |
|  |  |  |  |  | <p>العمل الذي أقوم بانجازه مهم جداً بالنسبة لي</p> <p>Le travail que je fait est très important pour moi</p>                                                             |
|  |  |  |  |  | <p>ممارستي لعملي ذات معنى و تمنحني الشعور بالأهمية</p> <p>Se que je réalise dans ce travail est très important pour moi</p>                                              |
|  |  |  |  |  | <p>يجعلني عملي أشعر بالمسؤولية تجاه البنك</p> <p>Je me sens responsable envers mon travail</p>                                                                           |
|  |  |  |  |  | <p>نتائج عملي تكون دائماً محل تقدير من الآخرين</p> <p>Les résultats de mon travail sont toujours reconnait par mes collègues</p>                                         |
|  |  |  |  |  | <p>أعرف جيداً كيفية إنجاز وظيفتي (الإجراءات واضحة ومفهومة)</p> <p>J'ai toutes les compétences nécessaire pour accomplir mes fonctions</p>                                |
|  |  |  |  |  | <p>لدي القدرة على تحديد المهام ذات الأولوية</p> <p>Je possède suffisamment de pouvoir et capacité pour définir la meilleure façon de réaliser mon travail</p>            |

## 2. الملحق الثاني:

جامعة لونيسي البليدة 2- الجزائر  
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير

## الموضوع : طلب تحكيم استبيان

سعادة الدكتور/ .....

يشرفني أن أضع بين أيديكم هذه الإستبانة، التي نسعى من خلالها لتجميع بيانات حول متغيرات البحث الذي نقوم بتحضيره والذي يندرج ضمن متطلبات الحصول الدكتوراه في علوم التسيير ، تخصص : إدارة الأعمال ، والتي هي بعنوان:

## دراسة متطلبات التحول الى المنظمة المتعلمة من خلال مدخل التمكين

-دراسة ميدانية على القطاع البنكي في الجزائر-

إشراف الأستاذ

إعداد الطالب : دغريير فتحي

الدكتور:منصوري الزين

ونعلمكم كذلك أنه تم اعتماد الإطار المنهجي التالي للدراسة:

1- إشكالية الدراسة: ما مدى تأثير أبعاد التمكين في تفعيل التحول إلى المنظمة المتعلمة في القطاع البنكي الجزائري ؟

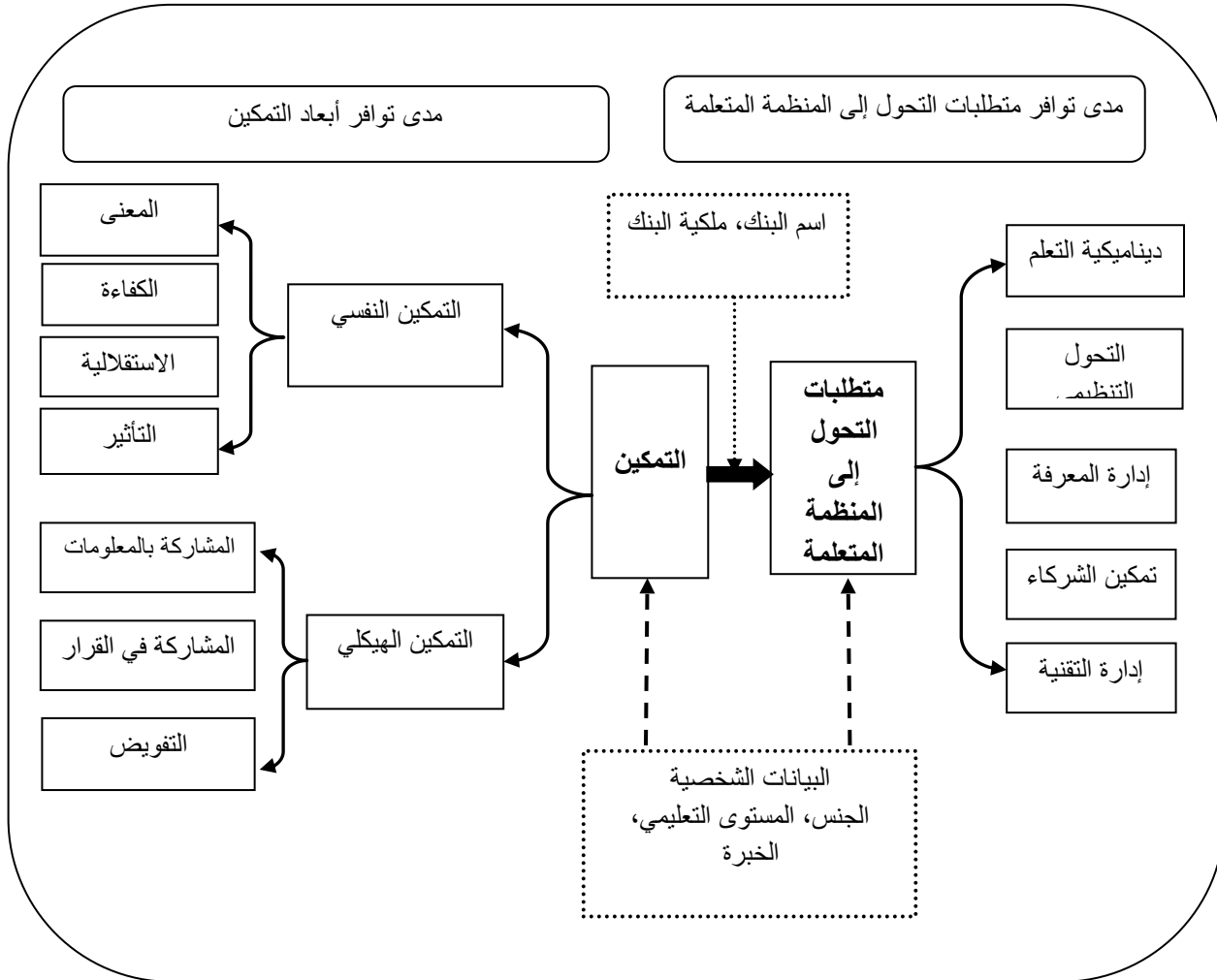
2- فرضيات الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة معنوية حول توافر متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة (ديناميكية التعلم، التحول التنظيمي، إدارة المعرفة، تمكين الشركاء، التقنية) وتوافر أبعاد التمكين (المعنى، الكفاءة، الاستقلالية، التأثير، المشاركة بالمعلومات، المشاركة في القرار، التفويض) تعزى إلى المتغيرات الشخصية والوظيفية وهي (اسم البنك، المستوى التعليمي، الخبرة).
- توجد علاقة ارتباط إحصائي بين متغير التمكين بشقيه النفسي والهيكل من جهة و متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة من جهة أخرى.



- يؤثر التمكين بشقيه النفسي والهيكل على متطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة (ديناميكية التعلم، التحول التنظيمي، إدارة المعرفة، تمكين الشركاء والتقنية) في البنوك الجزائرية.

### 3- أنموذج الدراسة:



**محاور الإستبانة:** هناك ثلاثة محاور للاستبانة وهي:

- ✓ **المحور الأول:** المعلومات الشخصية والوظيفية.
- ✓ **المحور الثاني:** مستوى إدراك العاملين لأبعاد التمكين في البنوك محل الدراسة.
- ✓ **المحور الثالث:** مستوى إدراك العاملين لمتطلبات التحول إلى المنظمة المتعلمة في البنوك محل الدراسة.

**4- التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة:** هناك العديد من التعريفات

لمتغيرات الدراسة (المستقلة . التابعة)، وهي أربعة محاور للاستبانة وهي كالتالي:

## أولاً- المتغيرات المستقلة:

✓ مفهوم التمكين: يعني منح الموظفين المزيد من القوة والاستقلالية لإنجاز المهام والقدرة على اتخاذ القرارات للموظفين في المستويات الدنيا في المنظمة. فمن خلال التعريفات جمعنا الأبعاد في مجموعتين تمثل كل واحدة منها نوع من التمكين، التمكين النفسي، أبعاده هي:

- المعنى Meaningfulness
- التأثير Impact
- القدرة والكفاءة Competence
- الاستقلالية Self-direction
- والتمكين الهيكلي ويضم الأبعاد :
- المشاركة في المعلومات shared information
- المشاركة في القرار shared decision making
- التفويض delegation

## ثانياً - المتغير التابع:

✓ التحول إلى المنظمة المتعلمة : المنظمة المتعلمة هي المنظمة التي تدعم التعلم في كل مستوياتها التنظيمية وتجعل التعلم أهم أولوياتها الاستراتيجية. وقد اعتمدنا على مقياس : Marquardt لقياس متطلبات التحول إلى المنظمة

المتعلمة الذي حدد أبعاده وعباراته في كتابه **Building the Learning Organization** حيث جاءت أبعاده كما يلي :

- ديناميكية التعلم المستمر: على مستوى الأفراد والفرق والمستوى التنظيمي
- ديناميكية التحول التنظيمي: وتحص الرؤية، الثقافة، الإستراتيجية والهيكل التنظيمي
- إدارة المعرفة: بكل مراحلها وهي الاكتساب، خلق، تخزين، نقل واستعمال المعارف
- تمكين أطراف المصلحة : الزبائن، الموظفين، المسؤولين، الشركاء، الممولين والمجتمع
- إدارة التقنية: ويشمل إدارة نظم المعلومات، النظم الداعمة للتسيير والأداء، النظم الداعمة للتعلم.

وانه لتشريف لنا أن نتكرموا أستاذنا الفاضل بتحكيم هذه الأداة البحثية في إطار ما تتمتعون به من خبرة وكفاءة أكاديمية، وإيفائنا بربائكم فيها من حيث :

✓ **تقييم مدى وضوح العبارة؛**

✓ تقييم مدى ملائمة ومناسبة العبارة للمحور؛

✓ تقييم مدى أهمية العبارة للمحور؛

✓ تقييم ما ترونه مناسباً من اقتراحات وتعديلات، أو حذف وتغيير بعض

العبارات مع الإشارة إليها.

ونعلمكم كذلك أنه تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي بالشكل التالي:

|              |                  |                   |                  |                  |
|--------------|------------------|-------------------|------------------|------------------|
| متوفرة تماما | متوفرة بشكل كبير | متوفرة بشكل متوسط | متوفرة بشكل ضعيف | غير متوفرة تماما |
|--------------|------------------|-------------------|------------------|------------------|

ونرجو منكم سيدي الفاضل ملء استمارة المعلومات الخاصة بكم، لأهمية ذلك عند

إضافتكم إلى قائمة المحكمين للاستبانة.

أرجو قبول خالص تحياتي وتقديري،،، واني أقدم لكم الشكر مسبقا على كافة

توجیہاتکم،،،

**الطالب : دغريز فتحي**

**هاتف : 00213 555 552 657**

**E-mail : fathifathi41@hotmail.fr**

## معلومات عامة خاصة بالمحكمين

1. الاسم: .....
2. اللقب: .....
3. ....
4. جهة العمل: .....
5. الرتبة العلمية: .....
6. التخصص الأكاديمي: .....
6. عدد سنوات الخبرة: .....

## رأي المحكم النهائي في الاستبانة :

| ملاحظات | مدى<br>أهمية<br>العبارة |      | مدى<br>ملائمة<br>العبارة |        | مدى<br>وضوح<br>العبارة |       | العبارة                                                         |
|---------|-------------------------|------|--------------------------|--------|------------------------|-------|-----------------------------------------------------------------|
|         | غير مهمة                | مهمة | غير ملائمة               | ملائمة | غير واضحة              | واضحة |                                                                 |
|         |                         |      |                          |        |                        |       | البعد الأول : المعنى                                            |
|         |                         |      |                          |        |                        |       | 1 العمل الذي أقوم بانجازه مهم جداً بالنسبة لي                   |
|         |                         |      |                          |        |                        |       | 2 ممارستي لعمل ذات معنى و تمنحني الشعور بالأهمية                |
|         |                         |      |                          |        |                        |       | 3 يجعلني عملي أشعر بالمسؤولية تجاه البنك                        |
|         |                         |      |                          |        |                        |       | البعد الثاني: الكفاءة                                           |
|         |                         |      |                          |        |                        |       | 1 نتائج عملي تكون دائماً محل تقدير من الآخرين                   |
|         |                         |      |                          |        |                        |       | 2 أعرف جيداً كيفية إنجاز وظيفتي (الإجراءات واضحة ومفهومة)       |
|         |                         |      |                          |        |                        |       | 3 لدي القدرة على تحديد المهام ذات الأولوية                      |
|         |                         |      |                          |        |                        |       | البعد الثالث : الاستقلالية                                      |
|         |                         |      |                          |        |                        |       | 1 لدي هامش من الحرية في اختيار طريقة إنجاز المهام الموكلة لي    |
|         |                         |      |                          |        |                        |       | 2 لدي حرية اختيار البديل المناسب لتنفيذ المهام المتعلقة بوظيفتي |

|   |                                                                               |  |  |  |  |  |  |
|---|-------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|
| 3 | تتيح لي الإدارة فرصة تقييم أدائي وتصحيح أخطائي                                |  |  |  |  |  |  |
|   | <b>البعد الرابع :التأثير</b>                                                  |  |  |  |  |  |  |
| 1 | أمارس التأثير على مجريات الأمور بمكان عملي                                    |  |  |  |  |  |  |
| 2 | أحظى من خلال وظيفتي بالقدرة على التأثير في القرارات التي تتخذ في البنك        |  |  |  |  |  |  |
| 3 | أساهم بشكل فعال فيما يحصل من تطورات داخل البنك                                |  |  |  |  |  |  |
|   | <b>البعد الخامس : مشاركة بالمعلومات</b>                                       |  |  |  |  |  |  |
| 1 | توفر لي المنظمة قدر من المعلومات التي تمكنني من التأثير في الأداء الكلي للبنك |  |  |  |  |  |  |
| 2 | تشارك الإدارة الأفراد في الاطلاع على مصادر المعلومات                          |  |  |  |  |  |  |
| 3 | تتاح للموظفين فرص للتعلم و تبادل المعارف ضمن فرق العمل                        |  |  |  |  |  |  |
|   | <b>البعد السادس : المشاركة في القرار</b>                                      |  |  |  |  |  |  |
| 1 | تشارك الإدارة العليا جميع الموظفين في القرارات الهامة                         |  |  |  |  |  |  |
| 2 | يُعلم المسؤولون في الإدارة الموظفين بالطرق المناسبة لانجاز المهام             |  |  |  |  |  |  |
| 3 | تعقد اجتماعات دورية بين الإدارة و الموظفين بهدف تبادل المعلومات بشكل منتظم    |  |  |  |  |  |  |
| 4 | تهتم الإدارة بمبادرات الموظفين في اتخاذ القرارات                              |  |  |  |  |  |  |
|   | <b>البعد السابع : التفويض</b>                                                 |  |  |  |  |  |  |
| 1 | تلجأ الإدارة لفرق العمل في حل المشاكل وقت وقوعها                              |  |  |  |  |  |  |
| 2 | تفوض الإدارة لي سلطات كافية لانجاز وظيفتي                                     |  |  |  |  |  |  |
| 3 | يمنحني رئيسي المباشر السلطة لاتخاذ القرارات الخاصة بي بدون تدخله              |  |  |  |  |  |  |
| 4 | تشجع السياسات و الإجراءات المطبقة على إعطاء الموظفين المزيد من المسؤوليات     |  |  |  |  |  |  |

| ملاحظات | مدى<br>أهمية<br>العبارة<br>للمحور |      | مدى<br>ملائمة<br>العبارة<br>للمحور |        | مدى<br>وضوح<br>العبارة |       | العبارة                                                                                    |
|---------|-----------------------------------|------|------------------------------------|--------|------------------------|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
|         | غير مهمة                          | مهمة | غير ملائمة                         | ملائمة | غير واضحة              | واضحة |                                                                                            |
|         |                                   |      |                                    |        |                        |       | البعد الأول : ديناميكية التعلم المستمر                                                     |
|         |                                   |      |                                    |        |                        |       | 1 التعلم المستمر يمثل أولوية وضرورة بالنسبة للموظفين في البنك                              |
|         |                                   |      |                                    |        |                        |       | 2 يشجع الموظفون في البنك على إدارة تعلمهم وتطورهم الذاتي                                   |
|         |                                   |      |                                    |        |                        |       | 3 يتواصل الموظفون في البنك بفعالية فيما بينهم ويتقادون تشويه المعلومة أو إعاقه انسيابها    |
|         |                                   |      |                                    |        |                        |       | 4 يتم تدريب وتوجيه الموظفين في البنك على كيفية تعلمهم ذاتيا                                |
|         |                                   |      |                                    |        |                        |       | 5 يستخدم البنك طرق متنوعة لتسريع التعلم                                                    |
|         |                                   |      |                                    |        |                        |       | 6 يكتسب الموظفون معارف من خلال التكيف والتنبؤ بالمستجدات المعرفية والمبادرة للتعلم الخلاق  |
|         |                                   |      |                                    |        |                        |       | 7 يستفيد الأفراد والفريق من الممارسات السابقة في تصحيح الأخطاء وتطوير الممارسات المستقبلية |
|         |                                   |      |                                    |        |                        |       | 8 يتم تشجيع فرق العمل على التعلم فيما بينها ونشر المعرفة وتوفير تغذية عكسية صريحة          |
|         |                                   |      |                                    |        |                        |       | 9 يملك الموظفون القدرة على التفكير والعمل ضمن مقارنة نظامية متكاملة وتفاعلية               |
|         |                                   |      |                                    |        |                        |       | 10 يتم تدريب العاملين على التعلم الجماعي                                                   |
|         |                                   |      |                                    |        |                        |       | البعد الثاني: ديناميكية التحول التنظيمي                                                    |
|         |                                   |      |                                    |        |                        |       | 1 يدرك جميع الموظفين أهمية التعلم التنظيمي                                                 |
|         |                                   |      |                                    |        |                        |       | 2 تدعم الإدارة الرغبة العامة في التحول إلى المنظمة المتعلمة                                |
|         |                                   |      |                                    |        |                        |       | 3 يتوفر البنك على مناخ تنظيمي داعم لعملية التعلم في كل المستويات                           |
|         |                                   |      |                                    |        |                        |       | 4 يلتزم جميع الموظفين بالتعلم والتطوير المستمر                                             |

|    |                                                                                                                         |  |  |  |  |  |  |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|
| 5  | يتعلم الموظفون من نجاحهم وفشلهم أيضا، فالخطأ يعتبر فرصة للتعلم                                                          |  |  |  |  |  |  |
| 6  | يتم تحفيز الموظفين (ماديا) على التعلم                                                                                   |  |  |  |  |  |  |
| 7  | تتضمن برامج وأنشطة البنك فرص للتعلم                                                                                     |  |  |  |  |  |  |
| 8  | يتبنى البنك ممارسات تهدف لزيادة مشاركة المعارف وتطوير التعلم في المنظمة ككل                                             |  |  |  |  |  |  |
| 9  | يتيح الهيكل التنظيمي الحالي للبنك الاتصال الفعال والتعلم عبر مختلف المستويات التنظيمية                                  |  |  |  |  |  |  |
| 10 | يتم تنسيق جهود الإدارات والأقسام في البنك لوضع أهداف مشتركة للتعلم                                                      |  |  |  |  |  |  |
|    | <b>البعد الثالث : ادارة المعرفة</b>                                                                                     |  |  |  |  |  |  |
| 1  | يسعى الموظفون بشكل مستقل إلى اكتساب وتحصيل المعارف والمعلومات التي تساعد على تحسين الأداء في البنك                      |  |  |  |  |  |  |
| 2  | يملك البنك أنظمة فعالة لجمع المعلومات بشكل مستمر                                                                        |  |  |  |  |  |  |
| 3  | يواكب البنك المستجدات المعرفية في البيئة الخارجية من خلال المشاركة في المحاضرات والمعارض والاطلاع على البحوث الأكاديمية |  |  |  |  |  |  |
| 4  | يتم تدريب الموظفين وتطوير مهارات التفكير الإبداعي بينهم                                                                 |  |  |  |  |  |  |
| 5  | يتم عرض وشرح البرامج والخدمات الجديدة قبل بدء تطبيقها على مستوى البنك                                                   |  |  |  |  |  |  |
| 6  | يملك البنك الوسائل اللازمة لترميز ، تخزين وتوزيع المعارف ولمعلومات وتوفيرها عند الحاجة                                  |  |  |  |  |  |  |
| 7  | يدرك الموظفون أهمية والحاجة لمشاركة المعارف والمعلومات                                                                  |  |  |  |  |  |  |
| 8  | يعتمد البنك على فرق عمل متنوعة التخصصات بغرض نقل ومشاركة وتدول المعرفة بين الأقسام والفروع والوحدات                     |  |  |  |  |  |  |
| 9  | يطور البنك باستمرار آليات وسياسات جديدة لتشارك ونقل المعرفة في كل المستويات                                             |  |  |  |  |  |  |

|        |                                                                                                           |  |  |  |  |  |  |
|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|
| 1<br>0 | تدعم البنك البرامج والتطبيقات والمشاريع التي تنتج معرفة وتزيد فرص التعلم                                  |  |  |  |  |  |  |
|        | <b>البعد الرابع : تمكين أصحاب المصلحة</b>                                                                 |  |  |  |  |  |  |
| 1      | يلتزم البنك بتطوير قدرات الموظفين للتعلم وتمكينهم                                                         |  |  |  |  |  |  |
| 2      | يعتمد البنك على لامركزية القرارات وتقويض السلطة ومنح الصلاحيات للموظفين لزيادة قدرتهم على التعلم والانجاز |  |  |  |  |  |  |
| 3      | يعمل المسؤولين ومروسيهم بشكل جماعي لحل المشكلات                                                           |  |  |  |  |  |  |
| 4      | دور المسؤولين في البنك هو تدريب والإشراف وتسهيل التعلم                                                    |  |  |  |  |  |  |
| 5      | يخلق المسؤولين في البنك فرص للتعلم من خلال تشجيع التجربة والتفكير في معارف جديدة قابلة للتجسيد            |  |  |  |  |  |  |
| 6      | يتبادل الموظفون في البنك المعلومات مع الزبائن بغرض الاستفادة من آرائهم وتطوير الممارسات                   |  |  |  |  |  |  |
| 7      | يمنح البنك الفرصة لزيائنه وشركائه للمشاركة في برامج التكوين والتعلم                                       |  |  |  |  |  |  |
| 8      | يستفيد البنك من البرامج والاستراتيجيات التي يتبناها الناشطون في القطاع البنكي ككل                         |  |  |  |  |  |  |
| 9      | يشارك البنك في فعاليات التعلم مع مؤسسات المجتمع المختلفة                                                  |  |  |  |  |  |  |
| 1<br>0 | يبحث البنك عن شركاء في عمليات التعلم من بين الزبائن والشركاء الاجتماعيين والاقتصاديين                     |  |  |  |  |  |  |
|        | <b>البعد الخامس : إدارة التقنية</b>                                                                       |  |  |  |  |  |  |
| 1      | يملك البنك نظام معلومات وأنظمة دعم الكترونية فعالة يغرض تسهيل أجراء المهام والوظائف                       |  |  |  |  |  |  |
| 2      | يمكن لكل الموظفين في البنك الوصول إلى المعلومات التي يحتاجونها                                            |  |  |  |  |  |  |
| 3      | يملك البنك القدرة على تكييف وتعديل وأنظمتها الالكترونية من حيث خلق وتخزين ونقل المعلومات حسب احتياجاته    |  |  |  |  |  |  |
| 4      | يقوم البنك بتصميم أنظمة الكترونية خاصة به                                                                 |  |  |  |  |  |  |
| 5      | يشجع البنك على استعمال التكنولوجيات المتطورة في                                                           |  |  |  |  |  |  |



|  |  |  |  |  |  |  |                                                                |    |
|--|--|--|--|--|--|--|----------------------------------------------------------------|----|
|  |  |  |  |  |  |  | التعلم والتدريب                                                |    |
|  |  |  |  |  |  |  | تساعد نظم التعلم الالكتروني على التعلم الجماعي                 | 6  |
|  |  |  |  |  |  |  | يعتمد البنك على أنظمة دعم الكترونية في تفعيل التعلم            | 7  |
|  |  |  |  |  |  |  | يتم تصميم نظم الدعم الالكتروني للأداء بناء على احتياجات التعلم | 8  |
|  |  |  |  |  |  |  | يسمح للموظفين الولوج إلى المعلومات بكل استقلالية               | 9  |
|  |  |  |  |  |  |  | يملك البنك القدرة على تكييف أنظمة الكترونية                    | 10 |

## 1. Abstract

This study aims to measure the availability of both psychological and structural aspects of empowerment dimensions in the Algerian banking sector and the extent of availability of the requirements needed in the process of transformation of these banks to become learning organizations. In addition, The study also seeks to measure the impact of the availability of the dimensions of empowerment on the ability of Algerian banks to become learning organizations.

This study adopted the Spreitzer's (2006) scale of psychological empowerment which consists of four dimensions: meaning, efficiency, independence and impact. The measurement concerning three dimensions of the structural empowerment and their sources from where they were adopted are as follow: shared information (Wilkinson, 1998), shared decision making (Conger and Kanungo, 1988), and delegation (Burke, 1986). In the same time, the scale of the requirements for transition into a learning organization was adopted from the study of (Marquardt, 2008) which is made up of five requirements: dynamic learning, organizational transformation, knowledge management, empowering partners and technology.

The study is quantitative in nature. Data were collected from workers in administrative works in Algerian private and public banks using a questionnaire. The questionnaire consists of two parts. The first part is centered on demographic variables of the respondents, whereas the second part consists of 69 items measuring the psychological and structural dimensions of empowerment as well as the

requirements of transition to a learning organization. A total of 115 cases were returned. These cases were deemed valid to proceed for further analysis.

This study is based on the descriptive approach to describe the availability of the dimensions of both psychological and structural empowerment on the one hand and the requirements of transformation to the learning organization on the other hand. Data retrieved from the survey were analysed using SPSS and AMOS (version 24) program. Overall, the main findings of the study as follows:

- The psychological empowerment dimensions is strong available
- The structural empowerment dimensions is moderately available
- The transition to the learning organization is very strongly available
- There are significant differences between the investigated banks in terms of the requirements of transformation to the organization as a whole, and the psychological and structural empowerment dimensions,
- There are no significant differences on the requirements of the transition to the learning organization as a whole, and the dimensions of psychological and structural empowerment which are attributed to the demographic variables: educational level and experience.
- There is a positive and strong statistical correlation between both psychological and structural empowerment variables and the requirements of transition to the learning organization.
- Psychological and structural empowerment dimensions significantly (Less than 0.05) affect the requirements of transition to the learning organization (learning dynamics,

organizational transformation, knowledge management, empowerment of partners, technology) in Algerian banks.

Thus, While the study proposes certain modification to the model of the study on the relationship between the psychological and structural dimensions of empowerment and the requirements for transition to the learning organization, it concludes with a few recommendations:

- There is a need to activating all the practices that are likely to boost the psychological empowerment among the stuffs of the Algerian banks.
- Measures which are likely to facilitate the process of transition to the learning organization should be facilitated at the bank level.

**Key words:** Individual learning, collective learning, organizational learning, the learning organization, psychological empowerment, structural learning, Algerian banking sector.

## 2. Résumé :

L'objectif de cette recherche est de mesurer la disponibilité des dimensions psychologiques et structurels de l'empowerment dans les banques algériennes, et la capacité de ces banques de se transformer en organisation apprenante. En outre, l'étude cherche également à mesurer l'impact de la disponibilité des dimensions de l'empowerment sur la capacité des banques algériennes à devenir des organisations apprenantes.

Cette étude était basée sur l'échelle de Spreitzer 2006, Pour mesurer d'empowerment psychologique composée de quatre dimensions: sens, efficacité, l'auto-détermination et influence. Et pour mesurer l'empowerment structurel cette étude fait appel à plusieurs théories dont nous avons choisis trois dimensions: Partage d'information Wilkinson 98, la Participation à la prise de décision Conger et Kanungo 88, Délégation Burke 86. Le passage à une des exigences de l'organisation d'apprentissage de cette étude a adopté l'échelle de Marquardt 2008, qui se compose de cinq exigences : La dynamique Apprentissage, transformation organisationnelle, Gestion des connaissances, autonomisation des partenaires et la Technologie.

Cette étude est de nature quantitative. Les données ont été recueillies auprès des employés des banques privées et publiques algériennes à l'aide d'un questionnaire. Le questionnaire comprend deux parties. La première partie est consacrée pour les informations démographiques des répondants, tandis que la deuxième partie se compose de 69 éléments mesurant les dimensions psychologiques et structurelles de l'empowerment ainsi que les exigences de la transition vers une

organisation apprenante. Un total de 115 formulaires ont été récupérées. Ces formulaires ont été jugés valables pour procéder à une analyse plus approfondie.

Cette étude était basée sur l'approche descriptive pour décrire la disponibilité des dimensions de l'empowerment psychologique et structurel d'une part et les exigences de la transformation vers l'organisation apprenante d'une autre part. Les données extraites de l'enquête ont été analysées à l'aide du programme SPSS et AMOS (version 24). Dans l'ensemble, les principales conclusions de l'étude sont les suivantes:

- Les dimensions de l'empowerment psychologique sont fortes disponibles
- Les dimensions de l'empowerment structurelle sont modérément disponibles
- Les exigences de transition vers l'organisation apprenante est très fortement disponible
- Il existe des différences significatives entre les banques étudiées en termes de exigences de transformation vers l'organisation apprenante dans son ensemble, et les dimensions d'empowerment psychologique et structurelle,
- Il n'y a pas de différences significatives entre les exigences de la transition vers l'organisation apprenante dans son ensemble et les dimensions de l'empowerment psychologique et structurelle qui sont attribuées aux variables démographiques: le niveau d'éducation et l'expérience.
- Il existe une corrélation statistique positive et forte entre les variables d'empowerment psychologique et structurelle et les exigences de transition vers l'organisation apprenante.

– Les dimensions d'empowerment psychologique et structurel significativement (Moins de 0.05) affectent les exigences de la transition vers l'organisation apprenante (dynamique d'apprentissage, transformation organisationnelle, gestion des connaissances, autonomisation des partenaires, technologie) dans les banques algériennes.

Ainsi, l'étude propose d'apporter des modifications au modèle initial étudiant la relation entre les dimensions psychologiques et structurelles de l'empowerment et les exigences de transition vers l'organisation apprenante, en guise conclusion voici quelques recommandations:

- Il est nécessaire d'activer toutes les pratiques susceptibles de renforcer l'empowerment psychologique des banques algériennes.
- Les mesures susceptibles de faciliter le processus de transition vers l'organisation apprenante devraient être facilitées au niveau de la banque.

**Mots clés :** l'empowerment psychologique, l'empowerment structurel, apprentissage individuel, apprentissage collectif, apprentissage organisationnel, organisation apprenante, secteur bancaire.