جامعة اليرموك
كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية

إدارة الإبداع في المنظمات المتعلمة

إعداد الطالب
براء عبد الكريم محمد بكار

إشراف
الأستاذ الدكتور رفعت عبد الحليم الفاعوري- مشرفاً ورئيساً
الدكتور جمال داود أبو دولة - مشرفاً مشاركاً

حقل التخصص – إدارة أعمال

تاريخ تقديم الأطروحة
٢٠٠٢/١٢/٣١

جامعـة اليرمـوك
كليـة الاقتصـاد والعلـوم الإداريـة

إدارة الإبـداع في المنـظمـات المتعلمـــة

إعداد الطالب
براء عبد الكريم محمد بكار
بكالوريوس إدارة أعمال، جامعة الملك خالد بأبها- المملكة العربية السعودية ٢٠٠٠م

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في إدارة الأعمال في جامعة اليرموك ٢٠٠٢

وافق عليها

د. رفعت عبد الحليم الفاعـوري..... مشرفا ورئيسا
الأستاذ في قسم الإدارة العامة- جامعة اليرموك

د. جمـال داود أبـو دولـة..... مشرفا مشاركا
الأستاذ المشارك في قسم إدارة الأعمال- جامعة اليرموك

د. عاصم محمد الأعرجي..... عضوا
الأستاذ في قسم الإدارة العامة- جامعة اليرموك

د. فـؤاد نجيـب الشيـخ..... عضوا
الأستاذ المشارك في قسم إدارة الأعمال- جامعة اليرموك

تاريخ تقديم الأطروحة
٢٠٠٢/١٢/٣١

إهـــداء

إلى كل من تزودت بعلمه وخُلقه في جميع

مراحل حياتي

شكـر وتقـدير

أود أن أدوّن شكري وتقديري لمشرفي الأستاذ الدكتور رفعت الفاعوري على جهوده المتميزة مدينا له بكل الفضل والامتنان على ما قدمه لي من توجيه وإرشاد في جميع مراحل هذا البحث، فقد كان للوقت الثمين والأفكار القيمة الذي منحني إياها أعظم الأثر في نفسي، أسال الله العلي القدير أن يجزيه عني خير الجزاء.

وأتقدم بالشكر الجزيل إلى أستاذي الدكتور جمال أبو دولة على ما قدمه لي من توجيهات وملاحظات خلال إعداد هذا البحث فله مني كل الشكر والتقدير.

كما أشكر أساتذتي الكرام كلاً من الأستاذ الدكتور عاصم الأعرجي والدكتور فؤاد الشيخ على تفضلهم بقبول مناقشة الرسالة، فلهم مني عظيم الشكر والتقدير.

وأتقدم بالشكر إلى إدارة شركة موبايلكم على قبولها إجراء الدراسة الميدانية.

قائمة المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
لجنة المناقشة	أ
إهداء	ب
شكر وتقدير	ج
قائمة المحتويات	د
قائمة الجداول	ز
قائمة الأشكال	ح
الملخص باللغة العربية	ط
الإطار العام للدراسة	١
مقدمة	١
أهمية بناء المنظمة المتعلمة في إدارة الإبداع	٢
مشكلة الدراسة	٤
أهمية الدراسة	٤
مبررات اختيار مجتمع الدراسة	٥
أسئلة الدراسة	٦
أهداف الدراسة	٧
محتويات الدراسة	٧
الخلفية النظرية	٩
إدارة الإبداع في المنظمات المتعلمة	١٠
مفهوم المنظمة المتعلمة	١١
العناصر الرئيسية لبناء المنظمة المتعلمة	١٦
المحاور الرئيسية لبناء المنظمة المتعلمة	١٩
أولاً: عملية التعلم التنظيمي	١٩
أنواع التعلم التنظيمي	٢١

قائمة المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
الأنشطة الرئيسية في عملية التعلم التنظيمي	٢٤
كيف تتم عملية التعلم؟	٢٧
مراحل تطور عملية التعلم	٣١
ثانياً: التفكير النظمي	٣٣
ثالثاً: الدور القيادي	٣٦
رابعاً: بناء فرق التعلم	٤١
فرق التعلم	٤٢
فرق تعلم الإدارة العليا	٤٣
خامساً: ثقافة التعلم التنظيمية	٤٦
سادساً: إدارة المعرفة	٤٨
خلق المعرفة	٥٠
اكتساب وتبني المعرفة	٥٢
توزيع المعرفة	٥٣
فحص وتنقيح المعرفة	٥٣
أفق المنظمة المتعلمة	٥٣
إدارة الإبداع	٥٦
مفهوم إدارة الإبداع	٥٦
معوقات الإبداع	٦٢
لمحة عن شركة الاتصالات موبايلكم (مجتمع الدراسة)	٦٣
الدراسات السابقة	٦٤
الدراسات العربية	٦٥
الدراسات الأجنبية	٧٣
خلاصة	٨٥

قائمة المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
الدراسة الميدانية	٨٦
منهجية الدراسة	٨٦
تصميم الدراسة	٨٦
طرق جمع البيانات	٨٨
مجتمع الدراسة	٨٨
منهجية تطوير الاستبانة	٨٨
الاختبارات الخاصة بأداة الدراسة	٩١
إجراءات توزيع الاستبانة	٩٢
الأساليب الإحصائية المستخدمة	٩٢
نموذج الدراسة	٩٤
محددات الدراسة	٩٥
تحليل نتائج الدراسة	٩٦
وصف خصائص عينة الدراسة	٩٦
تحليل ومناقشة أسئلة الدراسة	٩٧
الاستنتاجات والتوصيات	١٢١
قائمة المراجع	١٢٤
المراجع العربية	١٢٤
المراجع الأجنبية	١٢٦
الملاحق	١٣٨
الاستبانة	١٣٩
الملخص باللغة الإنجليزية	١٤٤

قائمة الجداول

الرقم	الموضوع	رقم الصفحة
١-	توزيع الدراسة حسب الخصائص الشخصية والوظيفية	٩٥
٢-	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات العنصر الأول الدوافع المحركة	٩٩
٣-	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات العنصر الثاني تحديد الهدف	١٠٢
٤-	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات العنصر الثالث الاستطلاع والاستفهام	١٠٤
٥-	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات العنصر الرابع التمكين وتفويض الصلاحيات	١٠٦
٦-	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات العنصر الخامس التقييم والمراجعة	١٠٩
٧-	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعناصر المنظمة المتعلمة	١١٠
٨-	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المتغير " الإبداع "	١١٢
٩-	معامل ارتباط بيرسون بين عناصر المنظمة المتعلمة وبين عنصر الإبداع	١١٣
١٠-	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإدارة الإبداع	١١٤
١١-	نتائج اختبار كروسكال ولس للفروقات في متغير العمر	١١٥
١٢-	نتائج اختبار كروسكال ولس للفروقات في متغير سنوات الخبرة في العمل داخل الشركة	١١٦
١٣-	نتائج اختبار كروسكال ولس للفروقات في متغير المؤهل العلمي	١١٦
١٤-	نتائج اختبار مان ويتني للفروقات في متغير الجنس	١١٧
١٥-	نتائج اختبار مان ويتني للفروقات في متغير التصنيف الوظيفي	١١٧

قائمة الأشكال

الرقم	الموضوع	رقم الصفحة

١- نموذج خلق المعرفة التنظيمية..... ٥٢

٢- منهج إدارة الإبداع في المنظمات المتعلمة..... ٦٠

٣- نموذج الدراسة..... ٩١

ملخص الدراسة

إدارة الإبـداع في المنظمـات المتعلمـة

إعداد
بـراء عبـد الكريـم بكـار
إشراف
أ. د رفعـت عبد الحليم الفاعـوري
د. جمال داود أبو دولة

أصبح لمفاهيم المنظمة المتعلمة (Learning Organization) أهمية كبيرة في عالم الأعمال اليوم، في الوقت الذي تعيش المنظمات فيه عصراً جديداً سمته التغير والتجدد في جميع جوانبه، كما تزداد فيه حدة المنافسة على غرس أسس الجودة والإبداع والسعي نحو تحقيق التوازن داخل المنظمة باعتباره منطلق النجاح بين أطراف البيئة المحيطة. وبسبب التقدم التكنولوجي صار للمنظمات فرصة الحصول على قدر هائل من المعرفة التي من الواجب الاستفادة منها في تحقيق الأهداف المرجوة. ولذا فالتعلم والإبداع مفهومين لا يمكن فصلهما عن أي منظمة ناجحة. بناءً على ذلك هدفت هذه الدراسة إلى اكتشاف مدى وجود العناصر الملائمة لبناء المنظمة المتعلمة، ثم بحث العلاقة بين مدى وجود أسس المنظمة المتعلمة وبين الإبداع في شركة الاتصالات موبايلكم، ومدى تأثير ذلك على قدرتها في إدارة الإبـداع (Innovation Management). حيث تجيـب هذه الدراسة عن الأسئلة التالية:

١- ما مدى توافر العناصر الملائمة لبناء المنظمة المتعلمة: الدوافع المحركة (Driving Forces)، تحديـد الهـدف (Finding The Purpose)، الاستطلاع والاستفهام (Questioning)، التمكيـن وتفويـض الصلاحيات (Empowering)، التقييم والمراجعة (Evaluating) في مجتمع الدراسة؟

٢- هل هناك أثر إحصائي هام بين توافر عناصر بناء المنظمة المتعلمة (الدوافع المحركة، تحديد الهدف، الاستطلاع والاستفهام، التمكين وتفويض الصلاحيات، التقييم والمراجعة) على الإبداع في مجتمع الدراسة؟

٣- ما هو مستوى إدارة الإبداع (الدوافع المحركة، تحديد الهدف، الاستطلاع والاستفهام، التمكين وتفويض الصلاحيات، التقييم والمراجعة، الإبداع) في مجتمع الدراسة؟

٤- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخصائص الشخصية والوظيفية للمديرين (العمر، الجنس، المؤهل العلمي، التصنيف الوظيفي، عدد سنوات الخبرة في العمل) وإدارة الإبداع في مجتمع الدراسة؟

وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع أفراد شركة الاتصالات موبايلكم والبالغ عددهم ما يقارب على (٤١٦) في مختلف المستويات الإدارية. تم جمع البيانات من خلال استبانة تم تطويرها لهذه الغاية اعتماداً على نموذج علمي، حيث تم توزيع (٣٠٠) استبانه، كان العائد منها (١٤٣) استبانة، بمعدل استجابة بلغ (٤٨٪)، وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- تبيّن من تحليل عناصر أداة الدراسة (الاستبانة) أن هناك خمسة عناصر أساسية لبناء المنظمة المتعلمة وهي: الدوافع المحركة، تحديد الهدف، الاستطلاع والاستفهام، التمكين وتفويض الصلاحيات، التقييم والمراجعة. وتشير النتائج أن جميع هذه العناصر حازت على درجة موافقة متوسطة، ولذا يمكن استنتاج أن عناصر المنظمة المتعلمة في مجتمع الدراسة (شركة الاتصالات موبايلكم) تطبق بمستوى متوسط.

٢- كما أثبتت النتائج أن هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين عناصر المنظمة المتعلمة والمتمثلة في (الدوافع المحركة، تحديد الهدف، الاستطلاع والاستفهام، التمكين وتفويض الصلاحيات، التقييم والمراجعة) من جهة، وبين الإبداع من جهة أخرى.

٣- وتشير النتائج أن مستوى إدارة الإبداع (الدوافع المحركة، تحديد الهدف، الاستطلاع والاستفهام، التمكين وتفويض الصلاحيات، التقييم والمراجعة، الإبداع) في شركة الاتصالات موبايلكم كان بدرجة متوسطة.

٤- أما فيما يتعلق بالعلاقة بين عناصر إدارة الإبداع والخصائص الشخصية والوظيفية لعينة الدراسة، تشير النتائج إلى ما يلي:

أ- عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متغير العمر وعناصر إدارة الإبداع.

ب- يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متغير الخبرة في العمل داخل الشركة، وبين عناصر إدارة الإبداع وتميل للأفراد الذين تقل خبراتهم عن سنة.

ج- لا يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متغير المؤهل العلمي وبين عناصر إدارة الإبداع .

د- يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متغير الجنس وبين عناصر إدارة الإبداع ويميل للإناث.

هـ- يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متغير التصنيف الوظيفي وبين عناصر إدارة الإبداع ويميل لفئة الإداريين.

ونظرا لاعتماد هذه الدراسة على المنهج الاستكشافي، وندرة الدراسات الأردنية والعربية في مجال المنظمة المتعلمة وإدارة الإبداع فإن من أهم ما يوصي به الباحث هو دعوة الباحثين إلى إجراء دراسات ميدانية على قطاعات أخرى أردنية وعربية أملا في العمل على سد الفجوة بين التراكم البحثي والواقع التنظيمي.

الكلمات المفتاحية: المنظمة المتعلمة، التعلم التنظيمي، القيادة التحويلية، فرق التعلم، إدارة المعرفة، الإبداع، إدارة الإبداع، قطاع الاتصالات.

الإطـــار العـــام للدراسة

مـقدمـة

أصبح لصناعة المعرفة أهمية كبيرة في عالم المنظمات اليوم، في الوقت الذي تعيش المنظمات فيه عصراً جديداً له سمات التغير والتجدد في جميع جوانبه، كما تزداد فيه حدة المنافسة على غرس أسس الجودة والإبداع، والسعي نحو تحقيق التوازن داخل المنظمة باعتباره منطلق النجاح بين أطراف البيئة المحيطة.

وبسبب التقدم التكنولوجي والمعرفي، صار للمنظمات فرصة الحصول على قدر هائل من المعلومات والخبرات، التي تساعدها في التعامل مع المواقف والفرص والتحديات التي تقف في طريقها، حيث لم يعد ما تملكه المنظمات من معرفة قادراً على الوفاء بمجمل المتغيرات المختلفة على صعيد المنظمة الداخلي وعلى صعيد التقدم البيني.

وتعد الطاقات العقلية والذهنية التي يختزنها الأفراد في عقولهم مصدراً هاماً من مصادر الثروة المعرفية في المنظمة، والقوة الحيوية التي تمكنها من تحليل المواقف واكتشاف الأخطاء وصنع القرارات بالطريقة والوقت المناسبين الذين يضمنان لها الاستمرار والتميز.

ولتعظيم القدرة على الاستجابة لمتطلبات البيئات التنافسية والاجتماعية والاقتصادية، تسعى المنظمات إلى إيجاد القاعدة الملائمة لبناء الأنظمة الساعية لغرس ثقافة التعلم والتفكير المنظم، لكونهما المحرك الذهني لسلوك الأفراد الإبداعي، والتي تمكنها أيضا من تقويم البنى الفكرية لديهم، وخلق التصورات الإيجابية اللازمة لإطلاق الخيال الإنساني، والعمل على الاستفادة من مختلف المعارف والخبرات والمدركات والقيم الإنسانية لكل فرد فيها، سعياً نحو تحقيق التوازن والتكامل بين مختلف أقسامها ومستوياتها، حتى تصل إلى هدفها في إدارة الإبداع عبر العديد من المداخل التنظيمية والفكرية والسلوكية الهادفة.

واستجابة لما سبق، فقد اتجهت أنظار العديد من العلماء ورجال الفكر الإداري نحو صياغة المبادئ الأساسية التي من شأنها تهيئة المناخ التنظيمي الملائم لبناء قاعدة متينة، تعمل على تعزيز القدرة على الإبداع وتوليد الأفكار، من خلال إبراز مفهوم المنظمة المتعلمة (Learning Organization).

ولعل ما أثار هذا الاهتمام لدى كبار علماء هذا العلم، ما أثبتته الدراسات المتخصصة في هذا المجال، من أن كل الإبداعات الكبيرة خرجت عن التفكير المنطقي المألوف، كما خرجت عن فلسفة جديدة للأسس والأفكار، حيث تتبع المنظمة سلسلة منطقية من الخطوات سعياً نحو إدارة الإبداع لدى الأفراد وهذا ما تحاول نظرية المنظمة المتعلمة معالجته.

وتعود جذور أسس المنظمة المتعلمة إلى ما طرحه سايمون في كتابه " السلوك الإداري " (Simon: Administrative Behavior) الذي أصدره في عام ١٩٥٧م، ثم بدأت ملامح هذه النظرية تتضح في منتصف الثمانينيات كفلسفة تنظيمية حديثة، يعتبر من أشهر علمائها سيمس وبيدلر وستاتا وسينج وجارفن وماركواردت (Sims, 1986; Pedler, 1989; Stata, 1989; Senge, 1990 ; Garvin, 1993; and Marquardt, 1996)، وآخرون غيرهم، وتدرك هذه الفلسفة أن المصدر الهام لتحقيق الفعالية في المنظمات في ظل هذا العصر، يكمن في كيفية التعامل مع متطلبات البيئة المتغيرة من خلال إدارة القدرات الذهنية والمعرفية لدى الأفراد، والتي تستمر من مرحلة ترسيخ الأسس التي تسعى إلى تنظيم عملية تعلم الأفراد في المنظمة حتى مرحلة نشر المعرفة وتحقيق الاستفادة منها.

ومن هذا المنطلق تم تخصيص هذه الدراسة لبحث العلاقة بين الآليات والأنظمة الهادفة إلى بناء المنظمة المتعلمة وتأثير ذلك على قدرة المنظمة في إدارة الإبداع، للوقوف على درجة العلاقة والتأثير بين هذه المتغيرات، ومن ثم استخلاص عدد من النتائج والتوصيات التي يأمل الباحث أن تقدم إسهاماً لكل من الباحثين والممارسين.

أهمية بناء المنظمة المتعلمة في إدارة الإبداع (مبررات الدراسة)

تناولت الدراسات الإدارية موضوع الإبداع من زوايا متعددة، فالإبداع ما هو إلا مجموعة من الخصائص الشخصية (عبد الوهاب، ١٩٨١)، وعدد من العوامل المساعدة مثل الدور القيادي (الطلافحة، ١٩٩٥؛ Stone, 1981; Stoker et al, 2001)، والثقافة التنظيمية (Theyel, 2000; Herbig & Jacobs, 1998; Buch & Wetzel, 2001, Ahmed, 1998)، والهيكل لتنظيمي (Andriopoulos, 2001)، والنمط الإدراكي (Smith & Beryl, 1998)، ومنهج التدريب على التفكير الإبداعي (عبد الرحيم، ١٩٩٣) وحل المشكلات (هيجان، ١٩٩٨)، والتغيير التنظيمي (Hage, 1999)، وأساليب جمع البيانات والأفكار داخل المنظمة (McAdam & McClelland, 2002)، ونمط التفاعل والتعاون الجماعي (Thompson et al, 1998)، وأسلوب الحوار والنقاش (Bouwen & Fry, 1991)، والتي تؤثر بشكل واضح على سلوك الأفراد الإبداعي (مخامرة والدهان، ١٩٨٨: أيوب، ٢٠٠٠)، وعلى

الجاهزية التنظيمية والاستعداد الفردي (القطاونة، ٢٠٠٠; Mikdashi, 1999; Frans Van Waarden, 2001; Awamleh, 1994; Suliman, 2001; Roffe,1999)، حيث تشكل مجموعة من الخصائص والسمات التي تتصف بها المنظمات المبدعة (Gundry et al, 1994)، تلك التي تعمل جاهدة على اكتشاف وإزالة معوقات الإبداع (الهيجان، ١٩٩٩: همشري، ١٩٩٣).

ولا يقتصر الإبداع على فئة محدودة من الأفراد الذين يتميزون عن غيرهم بقدرات عقلية وذهنية، حيث من الممكن للمنظمة تعلم الإبداع وتطويره (Bhatt, 2000; Palmer, 1997)، ولهذا فالإبداع هو الهدف الرئيسي من أهداف المنظمة المتعلمة (السالم، ٢٠٠٢ ;Senge, 1990; White, 1994; Nonaka & Takeuchi, 1995; Marquardt, 1996; Chaharbaghi & Newman, 1996; Hodgkinson, 1998; Buckler, 1998; Martensen & Dahlgaard, 1999 A; Vakola & Rezgui, 2000; Wang & Ahmed, 2002)، والتي من الممكن تعريفها على أنها المنظمة التي تدعم الإبداع من خلال تبني أنماط وأساليب مختلفة (Mills and Friesen, 1992).

وتعتبر عملية التعلم خطوة رئيسية في إدارة الإبداع، من خلال اكتساب المعرفة والمهارات الجديدة مع ما يصاحب هذه العملية من تغيير للسلوك (Stata, 1989)، وهذا ما يُظهر دور إدارة التغيير في المنظمة المتعلمة، حيث تتطلب عملية التعلم الفردي والجماعي تغييراً في أنماط التفكير والسلوك التقليدي، والتغيير في تلك الأنماط يقود إلى الإبداع، كما أن الحاجة إلى الإبداع في كثير من الأحيان تقود إلى مأسسة المنظمة المتعلمة (Martensen & Dahlgaard, 1999 B).

ويؤكد (ديمنج) رائد علم إدارة الجودة الشاملة على أنه لا بديل للمعرفة في المنظمة، فمن خلالها تضمن تدفق الأفكار من جميع الأفراد، حيث أن عملية نقل المعرفة من شخص لآخر وعبر الأقسام التنظيمية يعتبر أساساً لنجاح عملية الإبداع (Martensen & Dahlgaard, 1999A)، وكلما زادت كمية وجودة المعلومات المتوفرة لدى الأفراد كلما أمكنهم ذلك من تحسين قدراتهم على حل المشكلات وتقديم الأفكار الجديدة (McGrath, 2001).

وتظهر ملامح الإبداع الفعال في المنظمة من قدرتها على اكتشاف فرص التعلم (Buckler, 1998)، وإدارة النماذج الذهنية للقادة والأفراد (Argyris & Schon, 1994)، ولهذا فالإبداع والتعلم مفهومين لا يمكن فصلهما عن أي منظمة ناجحة (برودترك، ١٩٩٨ ;White, 1994)، فعملية التعلم هي بمثابة الجسر الذي يربط العمل بالإبداع (Brown & Duguid, 1991).

بهذا يمكن استنتاج أن المنظمة القادرة على إدارة عمليات التعلم قادرة على إنتاج مستوى معقول من الإبداع والتميز (Cahill, 1997)، وهذا ما دعا أحمد (Ahmed, 1998) إلى تصنيف مرحلة التطور

الخامسة والأخيرة من مراحل تطور الإبداع على أنها مرحلة نموذج أنظمة التعلم المتكاملة (Integrated Systems Learning Model)، كما أثبتت عدد من الدراسات الميدانية الحديثة وجود علاقة إيجابية بين عملية التعلم التنظيمي وإدارة الإبداع بمختلف أنواعها وأساليبها كما في دراسة كل من (Wann- Yih Wu et al, 2002; Strompach, 2002; Darroch & McNaughton, 2002).

مشكلة الدراسة

مازالت منظماتنا العربية تعاني من النقص في قدرتها على إدارة الإبداع، وهذا ما دللت عليه الدراسات العربية الميدانية كما في دراسة كل من (محجوب، ١٩٨٦: مصطفى، ١٩٩٠: همام، ١٩٩٣: صقر، ١٩٩٣: هيجان، ١٩٩٩: Mikdashi, 1999)، والدراسات الأردنية كما في دراسة كل من (مخامرة والدهان ، ١٩٨٨: أبو فارس، ١٩٩٠: همشري، ١٩٩٣: أيوب، ٢٠٠٠: Suliman, 2001)، وتشير الدراسات إلى أن ذلك يعود للعديد من الأسباب، يعتبر من أهمها التمسك بالممارسات الإدارية البيروقراطية والتقليدية، وعدم الرغبة في التغيير، وهيمنة الإدارة العليا، وغموض الهدف، وضعف العلاقات داخل المنظمة، وعدم توفر المناخ التنظيمي الملائم وغيرها، كما تؤكد الدراسات أن ضعف الوعي والفهم الصحيحين لأصول إدارة الإبداع يعتبر من الأسباب الرئيسية أيضاً. لذا فالحاجة مازالت ماسة لإجراء مزيد من الدراسات الميدانية التي قد تسهم في التغلب على مثل هذه المعوقات.

وبالرغم من تزايد اهتمام الباحثين في الدول الغربية بمفهوم المنظمة المتعلمة، إلا أن هذا المفهوم ما زال في أطواره البدائية بالنسبة للدراسات العربية، ويقول هيجان (١٩٩٨) أن لهذا ما يبرره في الماضي، حيث كان التركيز موجهاً نحو بناء المنظمات وتطبيق العمليات الإدارية ومحاولة توظيف بعض مفاهيم الإدارة الحديثة كالإدارة بالأهداف وحلقات الجودة، وأن هذا لم يعد مقبولاً في الوقت الراهن بسبب التغييرات والتحديات التي تمر بها المنظمات والتي من الممكن أن تواجهها في المستقبل. كما تتجه الدراسات العربية والعالمية إلى دراسة المنظمة المتعلمة وإدارة الإبداع بشكل منفصل، بالرغم من تأكيد عدد كبير من الدراسات على أهمية توافر أسس المنظمة المتعلمة في إدارة الإبداع، وهذا ما دعا الباحث إلى إجراء هذه الدراسة.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تتناول موضوعين ذا أهمية كبيرة في الدراسات الإدارية الحديثة، حيث تتجه الدراسات المتعلقة إلى ربط نجاح الإبداع بعملية التعلم التنظيمي، ولعل الحاجة

إلى التعلم والإبداع نابعة من طبيعة التحديات التي تواجه المنظمات في هذا العصر، وسلوك التغير الذي يطرأ على مختلف البيئات التنافسية والاقتصادية والاجتماعية، والتي تتطلب قدراً كبيراً من المرونة والتميز والتجدد لضمان الاستجابة المناسبة على الأقل.

ويأمل الباحث من هذه الدراسة تقديم مساهمة علمية في طرح موضوع بناء المنظمة المتعلمة، وبيان الأسس والمبادئ التي تستند إليها في إدارة المنظمات الحديثة، كما تقدم الدراسة أداة علمية لقياسها ميدانياً، تتكون من مجموعة من المؤشرات الدالة، كما تضيف الدراسة بعداً إضافياً لإدارة الإبداع فيها وهذا ما يميزها عن الكثير من الدراسات الإدارية، ويأمل الباحث أن يقدم أساساً متيناً للتراكم البحثي المستقبلي والإسهام العلمي في هذا الموضوع.

مبررات اختيار مجتمع الدراسة (قطاع الاتصالات)

كان للتحول الجذري في النظم والأوضاع الاقتصادية والاجتماعية، والتطور الهائل في تقنيات المعلومات، وما صاحبها من طفرات تكنولوجية مماثلة في مجال الإلكترونيات والاتصالات، دور كبير في نمو قطاع الخدمات (Service Sector) وتميزه عن غيره من القطاعات الاستخراجية والتحويلية والصناعية بعدد من الخصائص التي جسدت أهميته الاقتصادية على المستوى المحلي والعالمي (السلمي، ١٩٩٧; Kandampully, 2002; Hunter, 2000)

إلا أن لقطاع الاتصالات بشكل خاص ما يميزه عن مختلف القطاعات الخدمية، حيث تعيش شركات الاتصالات ضمن بيئة تتسم بدرجة عالية من سلوك التغير في جميع جوانبها التنافسية والتكنولوجية والمعرفية (التقنية منها وغير التقنية) والاقتصادية وحتى الاجتماعية، وتبعاً لاتفاقيات السوق الحرة والتجارة العالمية التي انضمت إليها الأردن، فهي تواجه دخولاً لأعداد من المنافسين لديهم من القدرات المالية والتكنولوجية ما قد يفوق قدراتها الحالية، كما أن طبيعة الأعمال اليوم، تتطلب من المنظمات زيادة التركيز على التفاعل مع اتجاهات المستهلكين، والمنافسين الحاليين والمرتقبين، والتقدم التكنولوجي المتسارع. وهنا يتوقف عمرها السوقي على درجة الحساسية (Degree of Awareness) لتلك المتغيرات والاستجابة لها بالطريقة المناسبة. وإذا ما أرادت المنظمة في ظل هذه الظروف تحقيق معدل من التميز والتفوق فهي بحاجة إلى الإعداد السليم للمستقبل بدلاً من الاستجابة بردود أفعال غير منتظمة.

كل هذا يجعل المنظمات بحاجة إلى الاستثمار المكثف لنتاج رؤوس الأموال البشرية والمعرفية كمصدر حقيقي لقدراتها التنافسية، للوصول إلى درجة عالية من الإشباع لأذواق المستهلكين واحتياجاتهم ومتطلباتهم (Rifkin & Fulop, 1997; Hellström, 2002).

ومن ناحية أخرى، فشركات الاتصالات الناجحة على مستوى العالم من الممكن أن يظهر الإبداع لديها في الخدمة والمنتج والعملية الإدارية والتكنولوجيا والأنظمة ككل. إلا أن أهم التحديات التي من الممكن أن تقف في طريق الإبداع في مثل هذه البيئات المتسارعة التغيير أن دورة حياة الأفكار الإبداعية فيها قصيرة جداً، لذا يرتبط عمر المنظمة بمستوى مخزون الأفكار الإبداعية.

ومن خلال الدراسات التي قام بها (Nevis et al, 1995; Rifkin & fulop, 1997; Hellström, 2002) والتي أجريت على عدد من شركات الاتصالات الأمريكية والأوروبية، والتي اعتبرت كنماذج للمنظمات المتعلمة، فقد خلصت الدراسات إلى أن شركات الاتصالات بحاجة أكثر من غيرها لبناء أسس المنظمات المتعلمة.

أسئلة الدراسة

١- ما مدى توافر العناصر الملائمة لبناء المنظمة المتعلمة (الدوافع المحركة، تحديد الهدف، الاستطلاع والاستفهام، التمكين وتفويض الصلاحيات، التقييم والمراجعة) في مجتمع الدراسة؟

٢- هل هناك أثر إحصائي هام بين توافر عناصر بناء المنظمة المتعلمة (الدوافع المحركة، تحديد الهدف، الاستطلاع والاستفهام، التمكين وتفويض الصلاحيات، التقييم والمراجعة) على الإبداع في مجتمع الدراسة؟

٣- ما هو مستوى إدارة الإبداع (الدوافع المحركة، تحديد الهدف، الاستطلاع والاستفهام، التمكين وتفويض الصلاحيات، التقييم والمراجعة، الإبداع) في مجتمع الدراسة؟

٤- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخصائص الشخصية والوظيفية للمديرين (العمر، الجنس، سنوات الخبرة في العمل، المؤهل العلمي، التصنيف الوظيفي) وإدارة الإبداع في مجتمع الدراسة؟

أهداف الدراسة

١- تقديم إطار نظري يتعلق ببناء المنظمة المتعلمة في سبيل تحسين مستوى إدارة الإبداع فيها.
٢- التعرف على مدى توافر عناصر بناء المنظمة المتعلمة في المستويات الإدارية العليا والوسطى والدنيا في مجتمع الدراسة.
٣- التعرف على مدى وجود علاقة بين عناصر بناء المنظمة المتعلمة والإبداع في مجتمع الدراسة.
٤- التعرف على مستوى إدارة الإبداع في مجتمع الدراسة؟
٥- التعرف على تأثير العوامل الشخصية للمديرين والعاملين في عينة الدراسة على مدى توافر العناصر الملائمة لبناء المنظمة المتعلمة.
٦- تطوير أداة علمية تتضمن مؤشرات خاصة بالمنظمة المتعلمة، اعتماداً على نماذج علمية أجنبية في هذا المجال، كما تضيف أداة الدراسة بعداً إضافياً لقياس الإبداع.
٧- تقديم عدد من النتائج والتوصيات المستخلصة من تحليل أسئلة الدراسة والتي من الممكن أن تفيد الأكاديميين والممارسين في البحوث المستقبلية.

محتويات الدراسة

الإطار العام: يتكون هذا الجزء من مقدمة عامة للموضوع، يليها ذكر أهم النقاط التي تبرر إجراء هذه الدراسة والتي تبين أهمية بناء المنظمة المتعلمة في إدارة الإبداع، مع مراجعة لأهم الأدبيات التي لها علاقة مباشرة بالموضوع، ثم توضيح لمشكلة الدراسة، وأهميتها، ومبررات اختيار مجتمع الدراسة، وأسئلة الدراسة، وأهدافها الرئيسية.

- **الخلفية النظرية**

إدارة الإبداع في المنظمات المتعلمة: وهو الجزء الأول من الإطار النظري للدراسة الذي يشتمل على مراجعة لأهم المحاولات والإسهامات العلمية لرجال الفكر الإداري في موضوع إدارة الإبداع في المنظمة المتعلمة، يبدأ باستعراض لمفهوم المنظمة المتعلمة، وأهم التوجهات البحثية في هذا الموضوع، وأهم المحاور لبناء المنظمة المتعلمة، ثم الأركان الرئيسية المكونة من عملية التعلم التنظيمي والتفكير النظمي والدور القيادي وبناء فرق التعلم وثقافة التعلم التنظيمية وإدارة المعرفة، ثم أفق المنظمة المتعلمة. ثم ينتقل الباحث لمراجعة أهم الإسهامات العلمية المتعلقة بإدارة الإبداع، تبدأ باستعراض لمفهوم إدارة الإبداع، ثم أهم خصائصه وأنشطته الرئيسية، وأخيراً معوقات الإبداع.

الدراسات السابقة: وهو الجزء الثاني من الإطار النظري حيث تم فيه تحليل أهم الدراسات الميدانية العربية منها والأجنبية، والتي رتبت وفق التسلسل الزمني لها من الأقدم إلى الأحدث.

- **الدراسة الميدانية**

منهجية الدراسة: يتضمن هذا الجزء المنهجية التي اتبعها الباحث في الدراسة الميدانية، تبدأ بتعريف أسلوب الدراسة المتبع، طرق جمع البيانات، مجتمع وعينة الدراسة، أداة الدراسة، مراحل تطوير أداة القياس، الاختبارات الخاصة بصدق الأداة، إجراءات جمع البيانات الميدانية، مع ذكر لأهم الأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات، يليه مخطط بسيط لمتغيرات الدراسة المستقلة والتابعة، ثم محددات الدراسة.

تحليل نتائج الدراسة:

يعرض هذا الجزء ويناقش نتائج الدراسة الميدانية في إطار أهداف الدراسة وأسئلتها، ويبدأ بوصف لعينة الدراسة، ثم ينتقل لمناقشة أسئلة الدراسة الواردة في الإطار العام للدراسة.

النتائج والتوصيات:

يقدم هذا الجزء أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة على المستوى النظري والميداني، بالإضافة إلى التوصيات المطروحة للأكاديميين والممارسين.

الخلفيـــة النظريـــة

الخلفية النظرية
إدارة الإبداع في المنظمات المتعلمة

مقدمـــــة

يعتبر مفهوم المنظمة المتعلمة والمواضيع التي يشتمل عليها واحداً من أكثر المجالات الإدارية حداثة واهتماماً في الآونة الأخيرة. ونظراً لحداثة الموضوع، يقدم هذا الفصل- بشيء من التفصيل- أهم الأنظمة والأسس الرئيسية التي تعتبر المدخل لبناء المنظمة المتعلمة، والتي نستطيع من خلالها فهم الآلية التي تتعلم بها المنظمة وتفكر، والطريق الذي يقودها إلى إدارة القدرات الذهنية والمعرفية للأفراد، أملاً في بناء بيئة تنظيمية متكاملة، تكون القاعدة الهيكلية والاجتماعية الملائمة لإدارة الإبداع. ويجدر في البداية أن يتعرض الباحث إلى مفهوم المنظمة المتعلمة ورؤى الباحثين إليها كمنطلق لدراسة طبيعة إدارة الإبداع ضمن هذه البيئة. ثم ينتقل الباحث في الجزء الثاني إلى استعراض أهم الدراسات الميدانية العربية منها والأجنبية المتعلقة بمضمون هذه الدراسة.

مفهوم المنظمة المتعلمة

يجد المتتبع للأدبيات العلمية اختلافات واضحة بين رجال الفكر، فيما يتعلق بدراسة المنظمة المتعلمة (Learning Organization)، فهنالك صعوبة في الوصول إلى تعريف دقيق يرسم الإطار الهيكلي الشامل، والذي يحدد مجمل الأنظمة والعمليات والسلوك اللازمة لبناءها، ويرجع ذلك للسببين التاليين:

١- يضم مفهوم المنظمة المتعلمة عدداً كبيراً من المفاهيم والقضايا المتأصلة في مجالات علمية متعددة مثل علم السياسة والاقتصاد والاجتماع والأحياء وعلم التحكم ونظرية التنظيم (هيجان، ١٩٩٨). وعلى هذا الأساس اتجه الباحثون إلى دراسته من زوايا متعددة، ومن منظور مختلف، كلاً بحسب المنطق الذي اعتمده كوسيلة لبناءها، وهو السبب الرئيسي لهذا التباين (Bell, 2001; Crossan, 1999; Dibella, 1996).

٢- استخدم بعض الباحثين مصطلحات مختلفة للدلالة على المنظمة المتعلمة مثل المنظمات العارفة (Knowing Organization: Choo, 2001) والمنظمات المفكرة (Thinking Organization: Sims, 1986)، ويقول هيجان (١٩٩٨)- وهو من أوائل من ساهموا في دراسة المنظمة المتعلمة ضمن الدراسات العربية- أن بعض الباحثين استخدموا في كتاباتهم مفاهيم تعد الآن جزءاً من هذا الموضوع وإن لم تكن تحمل مصطلح التعلم، مثل المفهوم المتعلق بالتغذية المرتدة ومفهوم التقويم الذاتي والتكيف والتغيير ومجال نشر وتوظيف المعلومات والإبداع وغيرها.

المنظمة التي تسعى لوضع الأسس اللازمة لتسهيل عملية التعلم، كما تحول نفسها لتتلاءم مع هذه العمليات (Pedler, 1995). ويتضمن هذا المفهوم نقطتين أساسيتين:

١ـ ضمان عمليات التعلم المستمر وتطوير القدرات لكل أفراد المنظمة بالإضافة إلى كل من يتعامل مع المنظمة بشكل دائم.

٢ـ التطوير الذاتي والمستمر للمنظمة ككل، والعمل على وضع قنوات تربط تعلم الأفراد بسياسات المنظمة واستراتيجياتها.

ويرى ليسم أن المنظمة المتعلمة هي:

المنظمة التي تسهل عملية تطوير القدرات الجماعية والإبداعية للأفراد بينهم وبين الأفراد الآخرين وبينهم وبين المنظمة بطرق اجتماعية وتكنولوجية (Lessem, 1991).

ومن منظور معرفي يرى جارفن (Garvin) وهو أيضاً بارزٌ في هذا المجال أنها:

" المنظمة الماهرة في خلق المعرفة واكتسابها ونقلها، ويصاحب ذلك تغيير في السلوك لتتلاءم مع المعارف والرؤى الجديدة " ، ذلك أن إدارة المعرفة (Knowledge Management) ستساعد المنظمة على التعلم، كما أنها تركز على الثقافة الخاصة بمشاركة بالمعرفة التي أصبحت الآن أحد الأدوار الحيوية للمدير (السالم، ٢٠٠٢). ويصف جارفن تصوراً للمنظمة المتعلمة من خلال ثلاثة مراحل متداخلة في عملية التعلم التنظيمي:

الخطوة الأولى معرفية: حيث يتعرض الأفراد إلى أفكار جديدة، لتوسيع معرفتهم ويبدءوا بالتفكير بطريقة مختلفة.

الخطوة الثانية سلوكية: يبدأ الأفراد بتضمين رؤاهم ومعرفتهم الجديدة ويغيروا سلوكهم.

الخطوة الثالثة تحسين الأداء: التغير في السلوك يقود إلى تحسين في الأداء يمكن قياسه من نتائج الجودة العالية، وزيادة في الحصة السوقية أو أي نتائج ملموسة أخرى (Garvin, 1993).

وقد استخلص بايرلسون (Birleson, 1996) وجهات نظر كل من (Senge, Garvin & Pedler) للمنظمة المتعلمة من خلال هذا المفهوم:

المنظمة المتعلمة هي التي تحدد العوائق أمام عملية التعلم الفردي والجماعي ثم تحاول إزالتها، كما تقوم ببناء أسس هيكلية وثقافية لتدعم عملية التعلم المستمر وعملية التكيف، سعياً نحو تحقيق الأهداف التنظيمية، وحاجات وطموح أفراد المنظمة.

ويعرفها كلاً من واتكينس وجولمبويسكي (Watkins & Golembiewski) أنها:
المنظمة التي تقوم ببناء أنظمة لها القدرة والقابلية للحصول على المعرفة ضمن خطة طويلة الأجل، تمكنها من إجراء عمليات تغيير مستمرة. وبشكل أوضح هي المنظمة التي:

١- تستعين بطاقاتها التنظيمية من أجل الاستجابة إلى المتغيرات المختلفة.
٢- تعمل على تنمية قدرات التعلم الفردي، والذي قد يتطلب منها إجراء تغييرات على هيكلها وثقافتها التنظيمية، بالإضافة إلى تغيير في تصميم الوظائف.
٣- تشتمل على أرضية واسعة لمشاركة موظفيها- وأحياناً مستهلكيها- في صنع القرارات وتبادل المعلومات بحرية.
٤- تشجع على التفكير النظمي وبناء ذاكرتها التنظيمية.
٥- وأخيراً هي ليست فقط عبارة عن أفراد يسعون إلى التعلم (Peter, 2000).

ومن وجهة نظر دوجسون (Dogson) هي:
المنظمة التي تقوم ببناء هياكل وتشكيل استراتيجيات لتدعم وتعظم الاستفادة من التعلم التنظيمي (Balasubramanian, 1996).

ومن وجهة نظر ماركواردت (Marquardt, 1996) يرى أيضاً أنها:
المنظمة التي تتعلم بطاقتها القصوى وبشكل جماعي، وتحول نفسها باستمرار لإجراء عمليات جمع وإدارة واستخدام المعرفة بنجاح.

ويرى سوجارمان (Sugarman, 1998) من وجهة نظره أنها:
المنظمة التي تحفز أفرادها لأن يشاركوا فيها كمبدعين من خلال عمليات التعديل والتغيير لقواعد العمل، بالإضافة إلى أنها المنظمة التي تستفيد من الطاقات الناتجة عن عمليات التعلم الفردية والجماعية.

وبشكل أكثر وضوحاً عرف مايلونين (Moilanen, 2001) المنظمة المتعلمة على أنها:
منظمة تدار بشكل واع ومنظم حيث تعد عملية التعلم أحد العناصر الجوهرية في قيمها ورؤاها وأهدافها كما في عملياتها اليومية، وتعمل باستمرار على إزالة العوائق الهيكلية أمام عملية التعلم، وتسعى إلى بناء هيكل يساعد على تسهيل تلك العملية، كما تهتم بتقييم مستويات التعلم والتطور التنظيمي، بالإضافة إلى أنها تستثمر في بناء قيادة تساعد الأفراد على إيجاد أهدافهم، وإزالة العوائق الشخصية لديهم، وتدعيم الهياكل التنظيمية لتسهيل عملية التعلم الفردي، وأخيراً جمع معلومات مكثفة عن النقاط التي تمثل التغذية العكسية الواردة من عملية التعلم التنظيمي.

ويشير المفهوم السابق إلى خمسة من الركائز الأساسية للمنظمة المتعلمة، وهي:

١- الدوافع المحركة (Driving Forces)

٢- تحديد الهدف (Finding Purpose)

٣- الاستطلاع والاستفهام (Questioning)

٤- التمكين وتفويض الصلاحيات (Empowering)

٥- التقييم (Evaluating)

ومن وجهة نظر أخرى عرفها كلاً من ميلز وفريسن (Mills and Friesen, 1992) على أنها: المنظمة التي تدعم الإبداع داخل المنظمة من خلال إضفاء الجودة، وتقوية العلاقة بين المنظمة وكل من المستهلكين والموردين، وتنفيذ استراتيجيات المنظمة بفعالية، بهدف زيادة الربحية.

ومن زاوية استراتيجية يعرفها أندرسون (Anderson):

هي المنظمة التي تختص بأهميتها في الأوضاع التنافسية، حيث أنها تركز قدراتها على تغيير استراتيجياتها، على النحو الذي يجعلها أكثر إبداعا، من خلال التخلي عن الأنماط الهيكلية الصارمة والنظرة الضيقة (Porth et al, 1999).

وبعد استعراض أهم المفاهيم الرئيسية للمنظمة المتعلمة، يمكن للباحث تصنيف الأفكار الواردة فيها على النحو التالي:

- أجمع الباحثون على أن تغييراً جذرياً على المستوى التنظيمي والفردي يعتبر الخطوة الأولى في بناء المنظمة المتعلمة، من خلال التخلي عن الهياكل والأساليب والافتراضات الإدارية التقليدية، وتبني أنماط إدارية حديثة، تكون ملائمة لخلق ثقافة التعلم و تتلاءم مع المعارف والرؤى القادمة. ومما يؤكد هذا أيضا ما قاله ديمنج (Edward Deming) بأن هذا لا يمكن أن يحدث بدون تحول تنظيمي وشخصي (Kofman & Senge ,1993)، ويدعو دراكار (Drucker, 1992) إلى ضرورة تفعيل أنشطة إدارة التغيير لتشمل هيكل المنظمة، كما يصفها كل من كافاليري وفيرون (Cavaleri & Fearon, 1996) على أنها نقلة جذرية في الفلسفة والقيم والأهداف التنظيمية.

- كما يبرز الباحثون عملية التعلم التنظيمي، الفردية منها والجماعية، كواحدة من العمليات الجوهرية اللازمة لبناء المنظمة المتعلمة. ومن الواجب هنا التفريق بين مفهومي المنظمة المتعلمة والتعلم التنظيمي، حيث يُنظر إلى عملية التعلم التنظيمي على أنها أحد العناصر

الأساسية لبناء المنظمة المتعلمة، فهو فرق بين هيكل المنظمة وعملياتها، وهذا ما أجمع عليه عدد كبير من الباحثين (Örtenblad, 2001).

- كما أن الباحثين درسوا هذا الموضوع من زوايا متعددة، فمثلاً يركز (Senge) على عددٍ من المعايير والطرق الواجب تطبيقها لبناء المنظمة المتعلمة، بينما يتجه بعضهم إلى دراسة آلية عملية التعلم على اعتبار أنها الركن الأساسي في المنظمة، كما تركز بعض الدراسات على إدارة المعرفة في المنظمة المتعلمة، والتي تبدأ من مرحلة خلق المعرفة واكتسابها حتى مرحلة نقلها والاستفادة منها. إلا أنه ليس من المنطقي كما يعتقد الباحث انتقاد أي من الاتجاهات لدراسة هذا الموضوع، بغض النظر عن الاختلافات بين الباحثين، إلا أنها تكمل بعضها البعض وتشكل حلقة متكاملة.

ولعل تركيز وجهات النظر على عملية التعلم التنظيمي في بناء المنظمة المتعلمة ما يبرره، حيث اعتمدت المنظمات على أسس وأساليب لقياس التعلم منذ العشرينيات من القرن العشرين، ومن خلال ثلاثة طرق شائعة (Garvin, 1993): منحنى التعلم (Learning Curve)، ومنحنى الخبرة (Experience Curve)، والعمر النصفي (Half- life)، معتمدة على حجم التراكم الإنتاجي وتأثيره على تكلفة الإنتاج والعمالة التشغيلية، ومقارنته خارجياً إزاء حجم إنتاج المنافسين وداخلياً بين مختلف الأقسام والوحدات.

ثم أصبح الاهتمام بعملية التعلم منذ ما يقارب الخمسين عاماً، على اعتبار أنها عملية تهدف إلى اكتشاف الأخطاء وحل المشاكل التي تواجه المنظمة بشكل تلقائي، وصنع القرارات بالطريقة التي تمكنها من الاستجابة للمواقف بشكل مرن، عبر الاستفادة من خبرات المنظمة السابقة. ولأن عملية التعلم التنظيمي تعتبر عاملاً أو عنصراً من عناصر البناء التنظيمي، الذي لا يستطيع أن ينفرد بعملية التطوير والتغيير بسبب تفاعله مع بقية الجذور التنظيمية، فقد تطلب ذلك إعداد سياسات للتطوير الشامل والمتكامل.

ولتحقيق هذه الخطوات وغيرها فقد تطلب ذلك من المنظمة إعادة التفكير في جميع الأنظمة والإجراءات والسلوك التنظيمية للوصول إلى التكامل الذي يدعم سير تلك العمليات بشكل أكثر فعالية، ومن هنا بدأ الاهتمام ببناء المنظمة المتعلمة التي هي عبارة عن هيكل وأنظمة وسياسات وإجراءات وسلوك وأهداف، من الواجب النظر إليها بنظرة شمولية، تهدف إلى غرس ثقافة التعلم والتفكير والتحليل وصناعة القرار بشكل جماعي، كما تهدف إلى الاستفادة من القدرات المعرفية والذهنية المختزنة لدى الأفراد في عمليات المنظمة لتحقيق الاستجابة الملائمة للتغيرات المختلفة.

ولاستيعاب مفهوم المنظمة المتعلمة بشكل أفضل، يرى كوفمان و سينج أنه لا يمكن لأي من المنظمات أن تصل إلى درجة يطلق عليها منظمة متعلمة، فهي مجرد عبارة لفظية تحمل في مضمونها عدداً من المبادئ والقيم، تدعو المنظمات إلى تبني أنماط تفكيرية حديثة، ضمن إطار من فلسفة وثقافة تنظيمية، وهي عبارة عن رحلة ليس لها نهاية أو (رحلات تعلم) لدى كل من (Redding & Catalanello, 1994)، فهي بمثابة الأفق الذي تبذل المنظمة جهوداً للوصول إليه، وتتقدم المنظمات إليه بدرجات متفاوتة (Kofman & Senge, 1993).

وينصب تركيز هذه الدراسة على اكتشاف الأنظمة والأدوار التي من شأنها تشكيل بيئة تنظيمية ملائمة، تهدف إلى خلق المعرفة وغرس ثقافة التعلم والتفكير لدى الأفراد، والتي من الممكن أن تسهم بشكل ما على قدرة المنظمة في إدارة الإبداع.

العناصر الرئيسية لبناء المنظمة المتعلمة

ينبغي أن تتمركز الأنشطة لبناء المنظمة المتعلمة على عدد من العناصر والقدرات والقيم الفردية والجماعية والتنظيمية، اللازمة للتطوير الإستراتيجي. وقد عدد هيت (Hitt) سبعة منها والتي سماها (7-S) وهي:

(١) قيم مشتركة (٢) نمط قيادي محفز (٣) فرق عمل تتعلم بطاقة أكبر من طاقات التعلم الفردية (٤) استراتيجية غرضها الاكتشاف والتكيف (٥) هيكل تنظيمي شبكي وبدرجة عالية من المرونة والاستجابة (٦) أفراد لديهم ميول نحو التعلم والاكتشاف بشكل تلقائي ويحملون مهارات وقدرات جديدة (٧) نظام لقياس التميز والتجديد التنظيمي والأداء المالي (Teare & Dealtry, 1998).

قام سينج مع مجموعة من الباحثين بمركز دراسات التعلم التنظيمي بجامعة (MIT) بتطوير دراسة نظرية بنيت على المجالات الخمس التي قدمها سينج، وذلك لتحديد القدرات اللازمة لبناء المنظمة المتعلمة، وكيفية تمثيلها على الصعيد العملي. ونظراً لشمولية طرحها مقارنة مع ما طرحه غيرهم من الباحثين، ونظراً لاتفاق الكثير من الباحثين على هذه المبادئ، يجدر التعرض إليها بشيء من التفصيل، وهي عبارة عن تطوير للأفكار التي قدمها في كتابه عام ١٩٩٤م، وتتكون من حقلين أساسيين:

أولاً: حقل القدرة أو القابلية للتغير: (Domain of Enduring Change)

الاتجاه نحو المنظمة المتعلمة يتطلب من المنظمات أن تفكر وتتصرف بشكل استراتيجي، والذي من الواجب أن ينعكس على المستوى الأعمق لطبيعة المنظمات، والتحديات الأساسية التي تواجهها، آخذة في الحسبان تطوير معرفتها بتسلسل الأولويات التنظيمية كالأمور الواجب صرف

النظر إليها أو تجاهلها. وتعتبر عملية التغيير نقطة أساسية للانطلاق نحو بناء المنظمة المتعلمة، وهو أمر ليس سهلاً، حيث يتطلب تغيير الأنماط الفكرية في بعض الأحيان وقتاً والتزاماً كبيراً، بينما يمكن تغيير أنماط أخرى بشكل أسرع، ويعتمد ذلك في بعض الأحيان على عمق تلك الأنماط في ثقافة المجتمع، ولذا من الواجب السعي إلى تطوير أنواع معينة من القدرات لتسهيل القيام بمثل هذه المهمة، كما تمكن الأفراد من فهم الطرق التي يفكرون بها ويتصرفون على أساسها، والتي تؤثر على طبيعة المجريات اليومية ولا يمكن إدراكها ببساطة. وتتكون هذه المهارات كما يصنفها الباحثون إلى القدرات التالية:

أ- مهارات وقدرات جديدة (Skills and Capabilities)

وتقع هذه المهارات ضمن ثلاثة مجموعات رئيسية:

- الطموحات الفردية والجماعية التي يحس الأفراد بميول إلى تحقيقها والوصول إليها، وهي التي تعكسها ممارسات كل من عنصري التفوق الشخصي وعنصر الرؤية المشتركة.
- مهارة التفكير والتأمل في الاعتقادات وأنماط السلوك ويمكن إدراكها من خلال المحادثة بين الأفراد، ومن خلال اللقاءات والاجتماعات الرسمية وغير الرسمية، بالشكل الذي يمنح الأفراد فرصة إظهار هذه الاعتقادات والسلوكيات ومراجعتها فردياً وجماعياً وتصحيحها، ضمن بيئة مشجعة. وتعكسها كل من ممارسات المنظمة في عنصري النماذج الذهنية وفرق التعلم.
- عملية تشكيل القدرة على رؤية الأنظمة ومتغيراتها بنظرة شاملة، والطرق التي تمكن الأفراد من التعبير عنها بوضوح وبوجهات نظر مختلفة. ويعكسها ممارسات عنصر التفكير النظمي.

ب- قدرات وعي وإدراك (Awareness and Sensibilities)

عبر الوقت، وعندما تنمو لدى الأفراد تلك المهارات التي ذكرت آنفاً، تنمو لديهم القدرة على رؤية المتغيرات بشكل مختلف، كما يزداد عمق التفكير في حلول المشاكل التنظيمية العميقة، و يصبح لدى الأفراد القدرة على إدراك جوهر الأمور والتصرفات، ويزداد إدراكهم لنماذجهم ونماذج غيرهم الذهنية التي يعملون طبقاً لها. وعندما تبدأ فرق التعلم بممارسة أصول المحادثة الصحيحة، فإن تطوراً ملحوظاً على مستوى التفكير وتبادل الآراء، وصنع القرارات واستغلال الفرص، والمرونة في الاستجابة إلى المتغيرات والأحداث ستصبح بدرجة أفضل.

ج- اعتقادات وافتراضات جديدة (Beliefs and Assumptions)

بشكل تدرجي، عندما يملك الأفراد قدرات وعي وإدراك جديدة ومتناسقة، فإن تغيراً جذرياً في الاعتقادات والافتراضات يظهر، ولا يحدث هذا التغير بالطبع بشكل ملحوظ أو سريع. ولكنه حين يحدث فهذا يعني تغير جذري في مستوى ثقافة المنظمة.

ثانياً: حقل الممارسة (Domain of Action or Practice Fields)

ويعتني الحقل الثاني بوضع المبادئ والأسس الرئيسية للمنظمة المتعلمة قيد العمل وفي الواقع العملي. حيث يمكن تنمية القدرات والمهارات اللازمة لتحقيق المبادئ المذكورة في الحقل الأول من خلال الوسائل والعناصر التالية:

أ- أفكار ورؤى توجيهية (Guiding Ideas)

وتعمل على رسم المسارات والخطى لتركيز الجهود التنظيمية نحو تحقيق أهداف محددة وفي اتجاهات معينة، بحيث تضمن التناسق والتكامل. وهي عبارة عن مجموعة من الرؤى والقيم والأهداف التي تصف مغزى وجود المنظمة، والآفاق التي تسعى إليها.

ب- نظريات وطرق ووسائل (Theory, Methods and Tools)

يقول العالم (Buckminster) إن الطريق لتعليم الأفراد نماذج تفكيرية جديدة، لا يكون بمحاولة تعليمهم إياها، وإنما تزويدهم بالطرق التي تساعدهم على تبنيها. وقد قدم الباحثون عدداً من الطرق العملية مثل طرق تحليل الأنظمة والتعرف على ديناميكياتها من خلال نماذج المحاكاة والعوالم المصغرة وغيرها والتي تتميز بتهيئة مناخ مشابه للواقع، يمكّن الأفراد من تلمس النتائج واكتشاف الأخطاء بشكل مباشر، وهي عبارة عن تقنيات تساعد على تنمية القدرات في صنع القرار ومواجهة الأزمات وحل المشاكل وتحسين التفكير. ولعل اجتماع كل من هذه النظريات والطرق والأدوات، يساعد في بناء معرفة جديدة داخل المنظمة، ويعمل على تطوير القدرات والخبرات اللازمة لتبني أنماط تفكيرية جديدة.

ج- إبداعات في البنية التحتية (Innovations in Infrastructure)

يمكن فهم البنية التحتية للمنظمة على أنها الموارد المتاحة للأفراد في عملهم، ويقصد بهذه البنية مجموعة البرامج والأنظمة والوسائل التي تهيئها المنظمة لأفرادها، والتي تساعدهم في تنمية قدراتهم المعرفية والذهنية والفكرية، مثل فرق التعلم وحلقات النقاش والحوار، وأنظمة الحوافز والتشجيع، برامج التدريب، وأيضاً تقنيات المعلومات المختلفة. وهنا يؤكد الباحثون على ضرورة تحقيق التناسق بين تلك العناصر الثلاث في هذا الحقل، بشكل مجتمع، لتحقيق أهداف مشتركة (Senge et al, 1995).

وجدير بالذكر هنا، أن معظم الباحثين الذين كتبوا في موضوع المنظمة المتعلمة والتعلم التنظيمي ينوهون إلى قضية هامة، وهي أن هذه المفاهيم ليس جديدة، كما أن العناصر التي اقترحها كل منهم قد تقوم بها أي منظمة بشكل تلقائي وبشيء من الفعالية أيضاً، إنما يعتبر صياغة إطار هيكلي وثقافي يضم كل هذه العناصر في مكان واحد ويوجهها تخطيط استراتيجي فعال

وبروح قيادية متميزة، له من الأثر الملموس والنتائج ما يتعدى إنجاز تلك العمليات بشكل منفصل (Moilanen, 2001).

المحاور الرئيسية لبناء المنظمة المتعلمة

تستند المنظمة المتعلمة إلى عدد من المحاور الرئيسية، التي تمثل البنية التحتية لأنظمتها وأساليبها وافتراضاتها، وقد تناولت الدراسات العلمية ستة من الأركان الرئيسية وهي:

١. التعلم التنظيمي
٢. التفكير النظمي
٣. الدور القيادي
٤. بناء فرق التعلم
٥. ثقافة التعلم التنظيمية
٦. إدارة المعرفة

أولا: عملية التعلم التنظيمي (Organizational Learning)

تعتبر عملية التعلم واحدة من أبرز العمليات التي تستند إليها المنظمة، انطلاقاً من تركيز الباحثين على الآلية التي تعكس تعلم الأفراد والفرق بتعلم المنظمة ككل، وتعتمد فعالية المنظمة المتعلمة على مدى نجاح هذه العملية في مختلف المستويات الفردية والجماعية والتنظيمية، وتوجيهها لخدمة أهداف المنظمة.

وقد عرف أرجريس وسكون (Argyris & Schön, 1978) -- وهما رائدان في هذا المجال- عملية التعلم في المراحل الأولى لظهورها على أنها عملية اكتشاف الأخطاء وتصحيحها.

ثم توالت المحاولات العلمية للتعرف على هذه العملية، فقد عرفها كل من دانكن و وايس (Duncan & Weiss, 1979) على أنها الحالة التي يتم فيها تطوير معرفة المنظمة، من خلال سعي الأفراد إلى تطوير معرفتهم عن العلاقات التي تربط السلوك أو التصرفات بالنتائج، وفهم مدى تأثير العوامل البيئية على هذه العلاقات.

كما يعرف كل من فايول ولايلز (Fiol & Lyles, 1985) عملية التعلم التنظيمي على أنها عملية تحسين لإجراءات المنظمة بهدف زيادة قدرتها على استيعاب المعرفة بشكل أفضل.

ومن وجهة نظر سينج (Senge, 1990) فإن عملية التعلم التنظيمي تعني:
عملية الاختبار والمراجعة المستمرة للخبرات، وتحويلها إلى معرفة تنظيمية، تتمكن المنظمة بأسرها الحصول عليها، وجعلها وثيقة الصلة بأغراضها الرئيسية.

ويرى هيوبر (Huber, 1991) أنها عبارة عن المعالجة الصحيحة للمعلومات المكتسبة التي يصاحبها أو ينتج عنها تغييراً في سلوك المنظمة.

ويصف دوجسون (Dogson, 1993) عملية التعلم على أنها الطريقة التي تقوم بها المنظمة ببناء وتنظيم المعرفة، حيث تحول نفسها باستمرار لتحسين استخدامها للمعرفة والاستفادة منها في أنشطتها المختلفة.

ويضيف كل من كافاليري و فيرون (Cavaleri & Fearon, 1996) أن عملية التعلم التنظيمي ما هي إلا جهد متميز للوصول إلى معانٍ تنظيمية مشتركة، مشتقة من خبرات أعضاء المنظمة.

ومن وجهة نظر هيجان (١٩٩٨) يرى أن عملية التعلم التنظيمي هي:
" عملية مستمرة نابعة من رؤية أعضاء المنظمة ، حيث تستهدف هذه العملية استثمار خبرات وتجارب المنظمة، ورصد المعلومات الناجمة عن هذه الخبرات والتجارب في ذاكرة المنظمة، ثم مراجعتها من حين لآخر للاستفادة منها في حل المشكلات التي تواجهها، وذلك في إطار من الدعم والمساندة من قيادة المنظمة بشكل خاص، والثقافة التنظيمية بشكل عام " .

وقد استنتج هيجان عدداً من الخصائص المتعلقة بمفهوم التعلم التنظيمي:

١. أنها عملية مستمرة ومتواصلة لا يعتبرها الأفراد شيئاً مضافاً إلى أعمالهم اليومية، فهي تحدث بشكل تلقائي كجزء من نشاط وثقافة المنظمة.
٢. يعتبر وجود رؤية مشتركة بين أعضاء المنظمة حول هدف ومستقبل المنظمة عنصراً أساسياً في عملية التعلم.
٣. التعلم هو نتاج الخبرة والتجارب الداخلية والخارجية للمنظمة، والخبرة وحدها التي تسهم في عملية التنظيمي، والتي تمكن المنظمة من إدراك المعاني القيمة المستمدة من تجاربها وممارساتها.
٤. إن التعلم التنظيمي عملية تتضمن عدداً من العمليات الفرعية المتمثلة في اكتساب المعلومات وتخزينها في ذاكرة المنظمة ثم الوصول إلى هذه المعلومات وتنقيحها للاستفادة

منها في حل المشكلات الحالية والمستقبلية، وذلك في إطار من الثقافة التنظيمية التي تميز كل منظمة عن غيرها من المنظمات الأخرى.

٥. أن عملية التعلم التنظيمي وإن كانت عملية تلقائية ومستمرة فإنها لا يمكن أن تحقق النتائج المرجوة منها دون وجود ومساندة من قيادة المنظمة، ويجب أن تقدم شيئاً من نماذج سلوكها وتصرفاتها لتكون قدوة لبقية الأعضاء. ويتفق برودترك (١٩٩٨) مع ما طرحه هيجان من ناحية أن عملية التعلم التنظيمي هي ديناميكية مستمرة ومرنة، تساعد الأفراد على تعلم مهارات جديدة واكتساب معارف جديدة لتصبح جزءاً من توجهاتها وممارساتها، ويضيف أن هذه العملية تكسب المنظمة قدرة في التعامل مع البيئة المتغيرة ليس بمجرد الاستجابة لها، بل بالتعلم بسرعة تسبق الأحداث المستقبلية.

أنواع التعلم التنظيمي :

بشكل عام، يصنف بيدلر (Pedler, 1995) عملية التعلم في المنظمة إلى أربعة أنواع رئيسية:

١- التعلم المعرفي: ويتعلق بالجانب النظري لتعلم الظواهر والأشياء (Know what & why).

٢- تعلم المهارات والقدرات والكفاءات: وهو ما يتعلق بالجانب العملي للتعلم (Know how).

٣- تعلم الذات: وهي عملية تعلم الخصائص والقيم الذاتية وفهمها، في سبيل تنميتها وتقويمها.

٤- التعلم الجماعي: أي تعلم الطريقة الصحيحة للتفاعل والاتصال الجماعي.

إلا أن أنماط عمليات التعلم في المنظمات كثيرة ومتنوعة لا يمكن حصرها، ويمكن القول أن هناك سبعة أنماط رئيسية تعرضت لها الدراسات العلمية في عمليات التعلم وهي على النحو التالي:

١- التعلم بالممارسة (Action Learning): طُرح هذا النوع من التعلم من قبل البروفيسور ريج ريفانس (Reg Revans) في جامعة كامبردج الأمريكية في الثلاثينيات من القرن العشرين، وقد كان للمناخ التنظيمي الذي أحاطه في الجامعة دور في وضعه لأسس هذا النوع من التعلم ورغبته في تطبيقه عملياً في المنظمات، وهو يشتمل على الممارسات والاتجاهات والبيئة التنظيمية كوسيلة لتشجيع التعلم. وجدير بالذكر أن هذا النمط من التعلم يعتبر من أكثر الأنماط اهتماماً لدى الباحثين والممارسين في المنظمات الغربية، وقد أسست جامعة أمريكية بهذا المسمى (The University of Action Learning: UAL) في عام ٢٠٠٠م هدفها تطوير مهارات التعلم في المنظمات (Teare et al, 2002).

٢- التعلم من نتائج الاستخدام والتي تأتي من عملية التغذية المرتدة من المستهلكين لسلعة أو خدمة المنشأة (Carnall, 1999).

٣- التعلم من الأخطاء: ويمثل مصدراً هاماً من مصادر التعلم في المنظمة، وتعتمد على مدى قبول المنظمة لها، وأسلوب التعامل معه (Carnall, 1999).

٤- التعلم الاستكشافي (Exploratory Learning): والذي طرحته مجراث في دراستها الميدانية، ويتضمن البحث عن سياسات تنظيمية جديدة، واكتشاف أساليب وطرق جديدة للعمليات التكنولوجية والإدارية ولمنتجات المنظمة وخدماتها، سعياً إلى تحقيق التنوع الداخلي (Internal Variety)، والذي يعمل على زيادة طاقة المنظمة في الاستجابة للمتغيرات الخارجية (McGrath, 2001).

٥- التعلم التجريبي (Experiential learning): وطرحه كولب في كتابه عام ١٩٦٧م، ويقول أن عملية التعلم يجب أن تنطوي على خلق للمعرفة، والتي تتم من خلال تحويل خبرات الأفراد وتجاربهم، ويتكون من أربعة قدرات أساسية: (١) الخبرات الحقيقية (Concrete Experience) (٢) الملاحظة التأملية (Reflective Observation) (٣) بناء المفاهيم المجردة (Abstract Conceptualization) (٤) التجريب العلمي (Active Experimentation) (Kamoche, 1997).

٦- تعلم التفكير المنظم: وينطوي على اتباع الأسس العلمية لتحسين مستوى التفكير المنطقي السليم في إيجاد حلول المشاكل والمقترحات في المواقف العملية، وكان من أوائل من قدموا هذا النوع من التعلم البروفيسور والطبيب إدوارد دوبونو (Edward De Bono) في كتابه القبعات الست (The Six Hats)، الذي ترجم إلى (٣٤) لغة، وهو مؤسس المنتدى الدولي للإبداع. وقد عرض فيه ستة جوانب للتفكير المنظم: (١) التفكير بالمعلومات والحقائق والأرقام والإحصائيات (القبعة البيضاء). (٢) التعبير عن الانفعالات والمشاعر والتخمين والحدس (القبعة الحمراء). (٣) التفكير النقدي والحكم السلبي (القبعة السوداء). (٤) التفكير من خلال إبراز الجوانب الإيجابية (القبعة الصفراء). (٥) التفكير الابتكاري والإبداعي (القبعة الخضراء). (٦) التفكير الذي يحدد النوع الملائم من أنواع التفكير السابقة (القبعة الزرقاء) (خياط، ٢٠٠٢).

٧- تعلم الإبداع (Innovation Learning): ويعني اتباع الأساليب العلمية في تحسين مستوى الإبداع لدى الأفراد، مثل العصف الذهني (Brainstorming)، والتعاون الذهني (Synectics)، وأسلوب الجماعة الاسمية (Nominal Group)، وأسلوب إدراك العلاقات الإلزامي (Forced Relationship) وغيرها (هيجان، ١٩٩٨).

كما يتفق عدد كبير من الباحثين على أن عملية التعلم التنظيمي تبعاً لالتزام المنظمة تشتمل على ثلاثة أنواع رئيسية كما صنفها كل من آرجريس وسكون (Argyris & Schön, 1978):

١- التعلم ذو الاتجاه الأحادي (Single-Loop Learning)

يرى الباحثان أن عملية التعلم التنظيمي تحدث في المكان الذي تكتشف فيه الأخطاء وتصحح. وهذا النوع من التعلم يحدث عندما لا تحاول المنظمة تصحيح أخطاءها بالشكل الذي يدفعها إلى التغيير في الأنظمة والسياسات والافتراضات التي تعتبر السبب في حدوث مثل هذه المشاكل، ويقع أغلبية المنظمات في مثل هذا النوع من التعلم، وهو مشابه للتعلم التكيفي (Adaptive Learning) الذي طرحه سينج في كتابه (Senge, 1990).

٢- التعلم ذو الاتجاه المزدوج (Double- Loop Learning)

ويحدث مثل هذا النوع من التعلم عندما تكتشف المنظمة أخطاءها وتعمد إلى تصحيحها عن طريق إعادة التفكير في الأنظمة والسياسات والأساليب التي سببت حدوث مثل هذه المشاكل. ويعتبر هذا النوع هاما لحياة المنظمة سعيا إلى تقليل المستوى التراكمي للأخطاء، وللأفراد في مختلف المستويات دور هام في هذا المجال، نظرا لتفاعلهم المستمر مع الإحداث، ومتى وصلت المنظمة إلى مثل هذا النوع من التعلم فإنها ستحقق مكاسب واضحة، ويقول شاين (Schein, 1999) أن هـــذا النوع من التعلم يعتبر إبداعا تنظيميا بالنسبة للمنظمات البيروقراطية وهو يشابه التعلم التولدي (Generative Learning) لدى سينج (Senge, 1990).

٣- التعلم الثلاثي (Triple-Loop Learning)

ويهدف النوع الثالث من التعلم إلى مساعدة المنظمة على إدراك آلية التعلم المناسبة التي تمثل الإطار الكامل لحدوث عملية التعلم في المنظمة أو ما يسمى (Unlearning). وقد طُرح هذا النوع مـــن التعلم كمـــا يقول كل من وانج وأحمد (Wang & Ahmed, 2002) من قبل ميشيل (Micheal) في كتابه " التعلم للتخطيط والتخطيط للتعلم " والذي قدمه عام ١٩٧٣م، ويهدف هذا النوع من التعلم إلى خلق المعرفة وإعادة تقييم الأساليب والأنظمة الموجودة ودراستها بنظرة شاملة، لتطوير مفاهيم وأسس جديدة، تعمل على صياغة هياكل تنظيمية ملائمة لعملية التعلم. ولبرامج التدريب والتثقيف دور كبير في نقل الصورة التنظيمية الصحيحة للأفراد، وتعليم الأفراد كيف يتعلموا، وكيف يقيموا أنفسهم، وكيف يستفيدوا من الأساليب العلمية لتطوير مهاراتهم وقدراتهم الإبداعية، وكيف يعمدوا إلى توصيل أفكارهم الإبداعية إلى المنظمة بشكل مستمر (Martensen & Dahlgaard, 1999 A). ولذا يجيب كل من النوعين السابقين– الثاني والثالث- على الأسئلة التي مفادها كيف ولماذا تحدث عملية التعلم في المنظمة؟

٣- تشجيع فرق التعلم و التعاون الجماعي.

٤- تأسيس أنظمة للحصول على المعرفة وتحقيق انتشارها والاستفادة منها.

٥- تفويض الأفراد في إطار نظرة مشتركة.

٦- دعم علاقات المنظمة بالبيئة المحيطة.

٧- دعم نشاطات القادة في تحفيز عملية التعلم على مختلف المستويات الفردية والجماعية والتنظيمية (Ellinger et al, 2000).

وفي دراسة ميدانية أعدها مجموعة من الباحثين في مركز دراسات التعلم التنظيمي وطبقت على أربعة شركات عالمية، توصلت إلى أن هناك عشرة أنشطة رئيسية تعتبر مصادر هامة للتعلم التنظيمي وهي على النحو التالي:

١- إجراء دراسات عن البيئة الخارجية وجمع المعلومات بشكل مستمر، مثل إجراء الدراسات على منتجات المنافس للتعرف على ماهيتها أو ما يسمى المقارنة المرجعية (Benchmarking)، ويعتبر هذا النوع مصدراً هاماً من مصادر التعلم.

٢- إدراك الفجوة بين الأداء المتوقع من الأفراد والأداء الفعلي بشكل جماعي.

٣- الاهتمام بقياس وتقييم أنشطة المنظمة نحو التعلم بشكل مستمر.

٤- تشجيع الأفراد على تجربة أشياء جديدة، ودعم ثقافة التساؤل، وتأسيس هيكل تنظيمي وسياسات لمنح الأفراد فرصاً للتعلم التلقائي، والبعد عن لوم الأفراد وعقابهم في حالة الخطأ.

٥- تهيئة مناخ تنظيمي يتصف بالانفتاح (Openness) ويساعد الأفراد على اكتساب المعرفة وتجريبها، في ظل أجواء من الاتصال الرسمي وغير الرسمي، تدعو إلى المشاركة في حل المشكلات وصنع القرارات ومناقشتها بشكل جماعي.

٦- دعم عملية التعلم المستمر في كل المستويات، وسعي المنظمة إلى التدرج في تطوير مهارات الأفراد وقدراتهم.

٧- المرونة في تطبيق الطرق والوسائل والإجراءات التنظيمية، وتقبل التغيير.

٨- تقبل إبداعات الأفراد بطريقة سليمة، وتشجيع الأفكار الجديدة والطرق المستحدثة.

٩- التركيز على ضرورة تطوير أنماط قيادية تتصف بالتفاعل والمشاركة الإيجابية، لما لها من دور أولي في دعم عملية التعلم.

١٠- تطوير أنماط تفكيرية حديثة لرؤية العلاقات التي تربط الأنظمة بعضها ببعض، والتي تشكل الروابط بين الوحدات التنظيمية وأهدافها المشتركة، بهدف إدراك ديناميكية الأنظمة، بحيث تسهل عملية اكتشاف الأخطاء وحل المشاكل (Nevis et al, 1995) .

كما يرى البروفيسور جارفن (Garvin, 1993) في بحثه " بناء المنظمة المتعلمة " الذي تناول فيه أهم الأنشطة الرئيسية كمصادر للتعلم وقد صنفها إلى خمسة أنشطة رئيسية وهي:

١- حل المشاكل بطريقة منتظمة (Systematic Problem Solving)

وذلك من خلال الاعتماد على الطرق والوسائل العلمية لحل المشاكل بدلاً من التوقعات، وهو ما يدعى "الإدارة المبنية على الحقائق" وهي التي يدعوها ديمنج (plan, do, check, and act cycle). واستخدام الأدوات والأساليب الإحصائية لتحسين عمليات صنع القرار وحل المشاكل، ومن أبرز تلك الوسائل: قائمة الفحص (التي تستخدم لحل المشاكل واكتشاف أسباب حدوثها)، والمدرجات التكرارية (والتي تستخدم لعرض البيانات وتوزيعها بغرض فحصها ومراقبتها)، نموذج باريتو (لتصنيف المشاكل ومعرفة الأسباب التي تساهم في حدوثها)، ونموذج السبب والأثر (والتي تستخدم لمعرفة أسباب حدوث المشاكل وجذورها) وغيرها من الوسائل، والتي تهدف ضمن إطار علمي إلى جمع البيانات عن مشكلة معينة والنظر في أسبابها. ويعتبر التفكير النظمي واحداً من أبرز الأساليب لحل المشاكل في المنظمات المتعلمة.

٢- الاختبار والتجريب (Experimentation)

ويدل هذا المفهوم على آلية البحث عن المعرفة الجديدة واختبارها. كل الوسائل والطرق المستخدمة في هذا المجال تهدف إلى الانتقال بالمعرفة من السطحية إلى المعرفة المتعمقة التي تصل إلى حدود القيم والسلوك والممارسة. ويقول برودترك (١٩٩٨) أن الخبراء في كافة المجالات يعمدون إلى تطوير إستراتيجيات لتجريب الأشياء، حتى لا يواجهون المصاعب إذا كانت النتائج المتوقعة مأساوية، وهذا ما يشابه عمل المهندسين في بناء نماذج أولية للمشاريع، أو ما يقوم به مهندسو الملاحة الجوية عند اختبارهم نماذج الطائرات الجديدة، والذي يتيح لهم استكشاف النتائج بغرض فهم العمليات المختلفة، وتعتبر هذه الوسائل عاملاً مساعداً لربط الفريق بعضه ببعض وبفهم مشترك وهي تجيب عن السؤال " ماذا سيحدث بعد؟ ". ولنجاح هذه العملية من الواجب أن تتوفر قاعدتين أساسيتين:

- العمل الدائم على ضمان تدفق أفكار إبداعية بشكل مستمر وحتى من خارج المنظمة، من خلال دعم الثقافة والبيئة التنظيمية، ومن خلال توظيف قادة وأفراد مدربين على عمليات تصميم التجارب والقيام بها ومن ثم تقييمها بشكل صحيح، ويؤكد جارفن على ضرورة أن تشتمل البرامج التدريبية على ما يزود الأفراد بمثل هذه المهارات.
- نظام حوافز مناسب يشعر الأفراد أن فوائد هذه التجارب يتعدى تكاليفها.

٣- التعلم من الخبرات الماضية (Learning From Past Experience)

على المنظمة أن تعيد النظر بشكل دائم في نتائج تصرفاتها الماضية، لمراجعتها وتقييم نقاط القوة والضعف فيها بشكل منتظم، وتوصيل تلك المعلومات إلى الأفراد ليقوموا بعمليات التقويم والتصحيح والتعلم. وتعتبر سلسلة اتخاذ القرارات ومواجهة المشاكل مصدراً هاماً لتعلم الأفراد حيث تمكنهم من التنبؤ بردود الأفعال المستقبلية وأخذها بعين الاعتبار في المحاولات القادمة. ويقول الفيلسوف (George Santayana) إن هؤلاء الذين لا يستطيعون تذكر ماضيهم، هم في الحقيقة يعيدونه.

٤- التعلم من خبرات الآخرين (Learning From The Experiences of Others)

المصدر الآخر من عملية التعلم يأتي من خارج المنظمة سواءً من المنظمات المنافسة أو من الموردين أو المستهلكين وغيرهم، وحين تتبع المنظمة أسلوباً في دراسة توقعات المستهلكين عن الخدمة التي تقدمها، أو التعرف على النقاط التي يعتمدها المستهلكون كأساس لتقييم أداء المنظمة، فهذا يمنحها فرصة للتعلم.

٥- نقل المعرفة (Transferring Knowledge)

يعتمد نجاح التعلم في المنظمة واكتساب المعرفة على إمكانية توصيلها إلى أفراد المنظمة في الوقت المناسب، ويمكن توصيلها مباشرة عن طريق حلقات التدريب والتعلم والنقاش، أو بواسطة شبكات المعلومات المختلفة. ولتحقيق هذه الغاية بسرعة مناسبة فقد تم إطلاق مصطلح نظام التعلم الآني (Just-In-Time Learning System) الذي يعمل على تزويد المنظمة بالمعرفة عبر قنوات تكنولوجية مختلفة، وضمن شروط معينة تتلاءم مع طبيعة المنظمات، وهي بحاجة إلى درجة عالية من الجودة والدقة والسرعة التي تتأتى من خلال التخطيط السليم لها.

كيف تتم عملية التعلم؟

رأى الباحث إجماعاً على خطوات أربعة لعملية التعلم التنظيمي بناء على ما قدمه هيوبر وهي على النحو التالي:

١- اكتساب المعرفة (Knowledge Acquisition)

تعتبر عملية اكتساب المعرفة من الإستراتيجيات الإدارية الهامة، حيث تعتمد على قدرة المنظمة في بناء إطار هيكلي وثقافي يساعد على إثارة الخبرات والمعارف والقيم التنظيمية، وتعتمد هذه العملية بشكل أساسي على وفرة المخزون المعرفي لدى المنظمة، ويعتبر من أهم مصادر المعرفة التي من الممكن أن تكون مصدراً للتعلم في المنظمة هي التعلم من التجارب وهي عبارة عن العملية المنظمة للبحث عن واختبار معرفة جديدة قد تستخدم في اكتشاف أو

حل مشكلة ما (Garvin, 1993)، والتعلم من المقارنة المرجعية (Benchmarking) وهي عبارة عن المعرفة المتأتية من الإستراتيجيات والعمليات والممارسات الإدارية لمنظمة أخرى، والتعلم من خبرات أفراد المنظمة السابقة وقيمهم وتصرفاتهم وكذا أخطائهم، وهي بكل الأحوال مصادر داخلية وخارجية (Lam, 2002).

٢- نشر المعلومات (Information Distribution)

وهي العملية التي يتم فيها نشر المعلومات بين وحدات المنظمة وأفرادها عبر طرق مختلفة. ويمكن نشرها عبر حلقات التعلم والبرامج التنظيمية الجماعية وقنوات الاتصال الرسمية، وتؤكد مبادئ المنظمة المتعلمة على ضرورة نشرها عبر القنوات غير الرسمية. وقد أصبح لأنظمة المعلومات دور هام في هذا المجال، حيث تسهم بشكل كبير في نقل المعلومات والمعرفة إلى مناطق جغرافية واسعة وبسرعة عالية وبمستوى عالٍ من الجودة.

٣- تفسير المعلومات (Information Interpretation)

إنها طريقة النظر إلى المعلومات وكيفية تحليلها والاستفادة منها، وتعتبر هذه الخطوة أحيانا أهم من الخطوة الأولى، فقد تتوفر معلومات هائلة كمعطى من معطيات هذا العصر، وستتميز المنظمات في المستقبل لا بكمية المعلومات التي تختزنها، وإنما بعمق عمليات التفكير والتحليل وأساليب الاستخدام والتوظيف، بالشكل الذي يحولها إلى معرفة تنظيمية مفيدة. ويقول هيوبر أن عملية تفسير المعلومات تعتمد على الخبرات المتراكمة في أذهان الأفراد، والتي قد تشكل عائقاً أمام الاستفادة التامة منها.

٤- الذاكرة التنظيمية (Organizational Memory)

وهي عبارة عن المعرفة المختزنة في الوسائط التنظيمية. ويعرفها روبي على أنها " أطر من المعاني المشتركة بين أعضاء المنظمة" ، حيث يؤكد على ضرورة اشتراك أعضاء المنظمة في فهم هذه المعاني، فذاكرة المنظمة ليست بمعزل عن ذاكرة الأفراد التي تضم خبراتهم وتجاربهم، فهي تتكون من الهوية التنظيمية والتي تشير إلى الفهم المشترك لخصائص وحدود ومهام المنظمة وسياساتها، والصور العرضية والتي تشير إلى نتائج السلوك التنظيمية والعلاقات المشتركة داخل المنظمة وخارجها وانطباعاتها، كما أنها تمثل الروتين التنظيمي الذي يصور الطريقة التي يتصرف بها الأفراد ويؤدون المهام الموكلة إليهم (هيجان، ١٩٩٨).

كما يمكن النظر إلى عملية التعلم من وجهة نظر اجتماعية (Socially Constructed)، من خلال التركيز على دراسة الأفراد كعناصر رئيسية في عملية التعلم، وتقييم عمليات اتصالهم الاجتماعي، في سبيل تحقيق مستويات متقدمة من عملية التعلم. فقد ألف آرجريس وسكون عام ١٩٧٤م كتابا

طرحا فيه فكرة عملية التعلم التنظيمي لأول مرة، بحثا فيه أهمية تقويم النماذج الذهنية لكل من الأفراد والمنظمة لتسهيل عملية التعلم.

ويقول الباحثان (Argyris & Schön, 1978) أن الأفراد يحملون في أذهانهم نماذج وصور ذهنية، تعتبر القاعدة لسلوكهم، وهي عبارة عن الأغشية التي يرون العالم من خلالها. وتتشكل تلك النماذج عبر صعود سلم الاستنتاج (Ladder of Inference) مروراً بالخطوات التالية:

١- يواجه الإنسان موقفاً ما أو يحصل على معلومات معينة.

٢- يتم استخلاص جزء مختار من هذه المعلومات أو الأحداث.

٣- تفسر هذه المعلومات.

٤- وتتشكل لدى الفرد افتراضات.

٥- ثم يستخرج استنتاجات.

٦- تتحول إلى اعتقادات ومبادئ.

٧- وأخيراً يتصرف الفرد ويفسر الأحداث والتجارب القادمة بناءاً عليها، وهي عبارة عن دورة سريعة، كما أنها في اللا وعي لدى معظم الأفراد.

ولكن القليل من الأفراد من يدرك أن هناك اختلاف بين النظريات التي يؤمنون بها وتمثل شيئاً من قيمهم واعتقاداتهم، والنظريات التي يستخدمونها فعلياً في سلوكهم وتصرفاتهم. وهنا يمكن أن نفرق ببساطة بين ما يقوله الناس ويظهرونه للآخرين، وبين ما يضمرونه فعلاً. والتفريق هنا لا يكون بتمييز النظرية عن الفعل، ولكنه تمييز بين نوعين من النظريات التي يستخدمها الأفراد:

- النوع الأول يسمى النظريات المتبناة (Espoused Theories): وهي مجموعة من القواعد والمبادئ التي تضم قيم الأفراد واتجاهاتهم واعتقاداتهم.
- النوع الثاني يطلق عليه النظرية المستخدمة أو قيد الاستخدام (Theories-in-use): وهي التي يستخدمها الأفراد فعلياً في تصرفاتهم، والتي تمنعهم من الوقوع في مواقف الإحراج أثناء التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

من خلال دراسة ميدانية أعدها آرجريس مع مجموعة من الباحثين (Argyris, 1994, 1995) فقد خلصت إلى نتيجتين رئيسيتين:

- أن هناك عدم تطابق أساسي بين النظريات التي يعتنقها الأفراد والنظريات التي يستخدمونها فعلاً لحماية أنفسهم من المواقف التي تظهر للآخرين ضعف قدراتهم.

- بالرغم من الاختلاف الكبير في طبيعة النظريات التي يتبناها الأفراد وتشكل قيمهم يعود إلى اختلاف العوامل التي تؤثر على تكونها، إلا أن النظريات التي يستخدمونها فعلاً في سلوكهم متماثلة تماماً بين الأفراد بغض النظر عن جنسياتهم وأعمارهم وجنسهم.

وما يختص بعملية التعلم هنا، أن عملية التعلم التنظيمي التي تنطوي على جهود لاكتشاف الأخطاء وحل المشاكل وصنع القرار، تحتاج إلى مساهمات أفرادها بشكل كلي، وعلى مختلف المستويات التنظيمية، ولكن عندما:

١- يمثل الأعضاء المهارة والقدرة على إنجاز الأعمال خوفاً من نقل صورة بالوجه المغاير، وهو ما يسمى بمهارة إخفاء عدم التميز (Skilled Incompetence).

٢- يخشى الأفراد من عدم تناسق أفكارهم واعتقاداتهم مع الآخرين، لذا يحاولون إخفائها.

٣- يمثل الأفراد اللطف والأدب ويميلون إلى المجاملة في التعبير عن آرائهم ومبادئهم.

عندها تعيق مثل هذه الحالات عملية التعلم التنظيمي، بسب فقدان القدرة على اختبار وتقويم البنى الذهنية الكامنة لدى الأفراد. ولذا من الواجب على المنظمة تحفيز الأفراد وتشجيعهم على إيضاح افتراضاتهم للآخرين، والتعبير عن حقيقة مشاعرهم وآرائهم، وتقبل ذلك من غيرهم، بحيث يكونوا أكثر انفتاحاً ووضوحاً، ويتم هذا من خلال البرامج الهادفة إلى تنمية القدرات التفكيرية لديهم، وزيادة مستويات الوعي والإدراك لمثل هذه النماذج، وللدور القيادي والثقافة التنظيمية دور أساسي في هذا الاتجاه. ويؤكد علماء النفس أن لدى معظم الأفراد رغبة دائمة في التعبير عن حقيقة ما يكمن بداخلهم، إنما تساهم الأنظمة الأسرية والجماعية في خلق الحواجز أمامها، والمهم هنا أنه بإمكان القادة على المدى الطويل العمل على التخفيف من قوة هذه الحواجز إلى حد إزالتها (التكريتي، ١٩٩٤). ويقول آرجريس أنه كلما ضاقت الفجوة بين النظريات المتبناة والنماذج المستخدمة، أي بمعنى كلما اتجه الأفراد إلى استخدام نماذجهم الذهنية التي تمثل فعلاً افتراضاتهم ومعتقداتهم، وبدءوا بالتعبير عن آرائهم كلما كانت عملية التعلم تسير بشكل أفضل. وعلى هذا الأساس وضع كارنال (Carnall, 1999) خمسة معايير أساسية لنجاح عملية التعلم:

١- تتم عملية التعلم من خلال اكتشاف الأخطاء والمعضلات والنقاط التي تتعارض بها المصالح التنظيمية والفردية.

٢- تعتمد عملية التعلم على خبرات أعضاء المنظمة وتجاربهم الشخصية، ولن يتعلم الأفراد إلا إذا فهموا المشاكل التي يواجهونها، واسند إليهم البحث عن حلها. ويضيف (Sims, 1986) أن على المنظمة توقع حدوث بعض الأخطاء، فكل الأفراد يسعون إلى التعلم وكلهم يخشون من الخطأ،

ويعتبر كل من كافاليري وفيرون (Cavaleri & Fearon, 1996) هذه الأخطاء فرصـــاً هامـــة تمنحها المنظمة لتعليم الأفراد.

٣- تحتاج عملية التعلم إلى بيئة تشجع على مواجهة المخاطر والقيام بتطبيق وطرق جديدة.

٤- تتطلب عملية التعلم التعبير عن المبادئ والمعتقدات الكامنة في المستوى الأعمق للتفكير والسلوك، وبالتالي فإنها ستدفع الأفراد طرح أفكار إبداعية من الواجب النظر إليها ودراستها وتحليلها قبل دمجها في سياسات المنظمة واستراتيجيتها الجديدة.

٥- من الواجب أيضاً إدراك أهمية الأفراد في المنظمة، والأفكار التي يقدمونها، ولذا فتطوير أنماط التعلم تنطوي على تشجيع الأفراد على الحوار وتقديم الأفكار.

مراحل تطور عملية التعلم:

بناء على النموذج العلمي الذي طرحه بوكلر عام ١٩٩٦م والذي طوره في بحثه عام ١٩٩٨م (Buckler, 1996;1998)، فإن عملية التعلم التنظيمي تمر بستة مراحل وهي:

١- مرحلة التجاهل (Ignorance stage)

٢- مرحلة الوعي والإدراك (Awareness Stage)

٣- مرحلة الفهم والمعرفة (Understanding Stage)

٤- مرحلة الالتزام (Commitment Stage)

٥- مرحلة التأسيس وسن القوانين (Enactment Stage)

٦- مرحلة الدمج في عمليات المنظمة (Reflection Stage)

كما طـــور كروسان (Crossan, et al: 1999) إطارا عمليا للخطوات التي تنتهجهـــا عملية التعلم، والذي طبق عمليا فيما بعد لاختبار مصداقيته (Bontis et al, 2002) وهو عبارة عن نموذج يتكون من أربعة مراحل أساسية أطلق عليه (4I Framework). اعتمد هذا الإطار على ثلاث افتراضات أساسية:

- عملية التعلم هي عبارة عن الجهد بين عملية اكتشاف معرفة جديدة (Exploration) وعملية استغلال معرفة سابقة (Exploitation)، وبشكل أوضح بين عملية التغذية المرتدة من الخبرات السابقة (Feed-back) وعملية التغذية القادمة (Feed-ward).
- تتم عملية التعلم على كل من المستوى الفردي والجماعي والتنظيمي.
- المعرفة والإدراك يؤثران على السلوك والعكس صحيح.

فمن الواجب أن يعكس هيكل المنظمة وسياستها وأهدافها خبرة ومعرفة المنظمة ككل، كما تبنى الأسس التي تجعل عملية التغيير ملاصقة للتطور المعرفي والتقني.

وتعتبر كل من العمليتين الأولى والثانية على مستوى التعلم الفردي، أما المرحلة الثالثة فهي على المستوى الجماعي، والرابعة على المستوى التنظيمي. ويوضح هذا الإطار الطريقة التي تنتقل بها المعرفة والأفكار الإبداعية من المستوى الفردي إلى المستوى التنظيمي، وهذا ما يبرز طريقة الاستفادة من الصور والنماذج الذهنية، والأنماط السلوكية والتفكيرية، في عملية صياغة الأنماط التنظيمية.

ثانياً: التفكير النظمي (Systems Thinking)

تعود مبادئ هذا المفهوم إلى القرن الثالث الميلادي، وإلى دعوة العالم الإغريقي (اليوناني) بلوتينوس (Plotinus) إلى رؤية الأوضاع والنظم بشكل كلي والتعلم من العلاقات التي تربط بينها، حيث يقول " كل الأشياء مليئة بالعلامات والمؤشرات، والحكيم من يتعلم عن شئ بدلالة الآخر" (Campbell & Cairns, 1994).

التغيرات السريعة والمستمرة في مكونات وعلاقات الأنظمة الاقتصادية والاجتماعية والصناعية في ما يقارب نصف القرن العشرين، جعلت من الصعوبة بمكان تنبأ هذه التغيرات وتوقع سلوكياتها، مما أضعف قدرة النماذج الذهنية للأفراد على فهم طبيعة المنظمات الكبيرة والمعقدة واستيعاب جذور مشاكلها (Stata, 1989). ومن هنا أصبح من الواجب تبني أنماط تفكيرية حديثة، تنظر إلى المنظمة ككل كنظام شامل، له ارتباطاته الداخلية كما له ارتباطات بأنظمة البيئة الخارجية، حيث لم يعد مقبولاً فصل تلك الأنظمة والأجزاء ودراستها منفصلة عن النظام الكلي، كما أن لعمليات التقييم والمراجعة دور كبير في تحليل القرارات والتصرفات السابقة في سبيل التعلم منها وإعداد التوجهات المستقبلية بشكل تقل فيه نسبة الخطأ، كما تهدف إلى إعداد الأفراد للمشاركة في العمليات الإدارية.

قام (Senge) بإدخال هذه النظرية في مجال عملي لبناء المنظمات المتعلمة، ووضح أنه لم يعد بالإمكان الاعتماد على الطرق الخطية (ذو الاتجاه الواحد) أو الميكانيكية لدراسة وتحليل المشاكل الحديثة، وبمعزل عن عمليات المراجعة والتقييم كما في المعادلة الخطية التالية:

مشكلة ← فعل ← نتيجة

بل هي مشاكل عديدة ومتراكمة من نتائج أفعال سابقة، تؤدي إلى أفعال مختلفة ولها نتائج ليست محصورة، تشكل التصورات عن العالم، وكلها يدور بشكل حلقات غير متناسقة، ولذا تعجز النماذج الذهنية ضيقة الأفق استيعاب تلك التداخلات.

يعتبر جاي فوريستر (Jay Forrester) مخترع ذاكرة التحرك العشوائي ذات الأساس المغناطيسي (RAM) في الجيل الأول من ابتكار الحاسبات الرقمية (السويدان، ٢٠٠١)، وهو أيضاً رائد في علم تحليل ديناميكية النظام ونظرية التغذية المرتـــدة (Feedback Processes)، والتي تعمل على تحليل واختبار سلوك الأنظمة وأنماطها ليس في علم الإدارة فحسب بل في علم السياسة والاقتصاد والطب وعلوم البيئة منذ ما يقارب أربعين عاماً، فهي تساعد المنظمات على كشف التغيرات التي تحدث ضمن الأنظمة المعقدة التركيب، (Stata, 1989)، وقد اقترح في عملية التعلم أن يقوم خبير في النظم بفحص النماذج العقلية بشكل دقيق ومنهجي، ثم يقدم حلاً على شكل برنامج كمبيوتر بإمكانه أن يظهر الخطأ في تبريرات الأفراد العقلية (السويدان، ٢٠٠١)

ويعتبر الاهتمام بالمعلومات الواردة من عملية التغذية المرتدة ذا أهمية كبيرة، خاصة للمنظمات التي تعيش ضمن بيئة ديناميكية وتنافسية، فهي بحاجة إلى جمع معلومات كمية ونوعية عن الكثير من الأطراف الداخلية والخارجية، ومنها معلومات عن حاجات الأفراد داخل المنظمة وعن حاجات المستهلكين وطبيعة المنافسين وردود أفعالهم عن منتجات المنظمة المطروحة (Garvin, 1993)، كما هي بحاجة إلى جمع معلومات عن الاتجاهات التكنولوجية والمعرفية والإدارية، لقياس فعالية أداء المنظمة كما تساعدها في تخطيط عمليات التطوير والتغيير التنظيمي، ويعتمد نجاحها في مدى قدرتها على الاستجابة بالشكل والوقت المناسبين، كما يكمن نجاح المنظمة في كيفية تفسير وتحليل تلك المعلومات، أي كيفية النظر إليها بطريقة غير مألوفة، ويعتمد هذا على ما يسمى بمستوى الإحساس (Degree of Awareness) (cooper, 1998).

و لمدخل التفكير النظمي تطبيقات عملية في الواقع الملموس، فهو يعتبر وسيلة هامة من وسائل تعلم الأفراد، وهو مطبق قديماً كما يقول برودترك (١٩٩٨) في مجالات مختلفة مثل الطيران والهندسة والرياضة والطب، ومن أهم هذه الوسائل: النماذج المبدئية، الأنظمة النموذجية أو ما يعرف بالعوالم المصغرة، المحاكاة، والتي ترسخ مفاهيم التعلم الاستكشافي والتجريبي،

وتحسين مستوى عملية صنع القرار واكتشاف المشاكل، والتعامل مع الأحداث المتغيرة أو المجهولة وتوقع ردود أفعالها، وتوقع نتائج التصرفات، وتدريب الأفراد على مواجهة الأزمات والتفكير بطريقة أفضل، والاستفادة من خبرات الآخرين، والتفاعل الجماعي، وجمع الأفكار والآراء وغيرها (Senge, 1990).

وقد قام مجموعة من الباحثين من ضمنهم دانييل كيم (Daniel Kim) سينج (Senge) بتشكيل ثمانية من النماذج الشائعة للسلوكيات الخاطئة التي تقع ضمن المدخل النظمي والتي اعتبرت كأدوات للتشخيص وإيجاد الحلول، وهي على النحو التالي:

١- الحلول الفاشلة (Fixes that Fail):

وهي عبارة عن استخدام حلول قصيرة الأمد لتطبيقها على أعراض مشكلة معينة، مما قد يؤدي إلى اختفاء الأعراض ولكن قد يزيد المشكلة الكامنة وراءها.

٢- مأساة الاشتراك (Tragedy of The Commons):

وترتكز بصفة أساسية على نموذج الطمع، وذلك عندما يحاول كل فرد مضاعفة منافعه من مصدر عام مشترك بأقصى درجة ممكنة لصالحه هو، وعندها يعاني الجميع.

٣- التصعيد (Escalation):

ويصف كيف أن منظمة ما تتصرف بفعل تفسره منظمة أخرى منافسة على أنه تهديد لها، فترد عليه بفعل يمثل تهديداً أكبر، وهكذا تتوالى أفعال التصعيد وردود الأفعال حتى يفقد كلاً منهما السيطرة.

٤- تحويل الأعباء (Shifting The Burden):

عندما يبدو أن هناك نتائج إيجابية قد تحققت نتيجة إجراء قصير المدى، فإنه يحتمل أن يتم استخدام ذلك الإجراء مرة تلو الأخرى، وكلما ازداد استخدام ذلك الإجراء أكثر فأكثر كلما قل الاهتمام بالإجراءات التصحيحية التي يمكن اتخاذها لحل المشكلة، إلى درجة تصبح معها تلك الإجراءات غير ذات جدوى.

٥- حدود النجاح (Limits To Growth):

عملية تقوم على الدفع الذاتي لتسريع النمو أو التوسع لمرحلة ما، ثم يبدأ هذا النمو بالتباطؤ، إلى أن يصل إلى مرحلة التوقف أو ربما يعكس نفسه ويبدأ في تسريع التقليص إلى حد الانهيار. مرحلة النمو هذه سببتها عملية تغذية من قدرات ميزة أو إيجابيات فريدة، أما التباطؤ فإنه ينتج عن عملية توازن وقد تكون على شكل قيود على المورّد أو على شكل ردة فعل معينة للنمو تأتي من الخارج أو من الداخل.

٦- النجاح للناجحين (Success To The Successful):

وتعني النجاح يولد نجاحا، عندما يتنافس مجموعة من الشركات على نفس المورد، والذي يحصل على موارد اكثر أو دعم أكثر تزيد لديه احتمالات النجاح ونتيجة لذلك فإنه قد يتمكن من الحصول على مزيد من الموارد في المستقبل وهكذا. وفي ذات الوقت الشركات التي كانت أقل حظاً ستكون احتمالات الفشل لديها في المستقبل أكثر.

٧- الأهداف الضائعة (Eroding Goals):

العديد من الضغوطات المختلفة التي تواجه المنظمة وتحاول مواجهتها قد يؤدي إلى إغفال الأهداف الأساسية التي أنشأت من أجلها.

٨- النمو وانخفاض الاستثمار (Growth and Under-investment):

وتصف كيف أن المنظمات التي تصل إلى قمة النمو تبدأ بتخفيض المستوى لاستيعاب المزيد من النمو بدلاً من استثمار رؤوس الأموال (السويدان، ٢٠٠١).

ثالثاً: الدور القيادي (Leadership Role)

إن التغيرات الجذرية التي طرأت على مختلف الأوضاع البيئية والتنظيمية في السنوات الأخيرة الماضية، جعلت المنظمات تدرك أهمية توافر قدرات قيادية مختلفة، لما لها من أهمية بالغة في تصميم الأنظمة والهياكل التنظيمية والاجتماعية الهادفة إلى بناء أسس ومبادئ المنظمة المتعلمة، وإن لم يعمل القادة على تبني أنماط قيادية ومهارات إدارية متميزة، فسيصبح تطبيق مبادئ المنظمة المتعلمة بعيد المنال (Marquardt, 2002).

وقد عرفت القيادة كما يرى لوكي وزملاؤه أنها عملية التأثير على الأفراد ليتصرفوا بطريقة معينة ونحو هدف معين، إلا أن هذا المفهوم الذي يهتم بعملية التوجيه لم يعد كافياً لدى الكثير من الباحثين، بسبب زيادة التركيز على عملية التغيير والتطوير لأنماط الأفراد التفكيرية والسلوكية، والعمل على بناء الأرضية المشتركة التي تضمن التناسق نحو تحقيق أهداف المنظمة باعتبارها نقاط هامة في عملية بناء المنظمة المتعلمة (Johnson, 2002).

وعلى هذا النحو يرى رتشارد سيرت (Richard Cyert) أن التعريف المناسب للقيادة يركز على أمرين رئيسيين: أولهما القدرة على تحقيق التناسق بين أهداف فرق العمل وأهداف المنظمة الكلية من جهة، والتناسق بين أهداف وطموحات الأفراد وأهداف المنظمة من الجهة الأخرى. ويركز الأمر الثاني على دور القادة في عمليات التغيير والتطوير المستمر (Kuhn et al, 1988). وهذا ما

يشير إليه سينج بأن القادة هم الذين يلتزمون فعلياً بعملية التغيير في أنفسهم ومنظماتهم (Senge, 1996)، كما أكدت المؤتمرات السنوية الماضية في كل من أمريكا وكندا على أن عملية القيادة بالدرجة الأولى هي عبارة عن مهارة تسعى المنظمة إلى غرسها في جميع أفراد المنظمة (Brown & Posner, 2001)، وهذا يعني تبدل جذري في طريقة النظر إلى الأدوار القيادية في المنظمة، من كون اقتصار هذه الأدوار على مجموعة معينة من القادة، إلى كونها دور أساسي لمعظم أعضاء المنظمة، وكما يقول سينج (Senge, 1990) لم يعد كافياً في ظل التغيرات البيئية والتنافسية اعتماد المنظمة على طرح عدد من الأفراد ومن زاوية ضيقة (القيادة العليا) للحلول والإبداعات، ولذا اتجهت الدراسات الإدارية نحو التركيز بشكل متزايد على مفهوم القيادة التحويلية (Transformational Leadership)، والذي يتلاءم مع الاتجاهات نحو بناء المنظمات المتعلمة، بحيث تتناول هذه النظرة الحديثة للقيادة ليس فقط مشاركة الأفراد في هذه العملية وتفاعلهم في مختلف المستويات التنظيمية، بل الاتجاه إلى تطوير قدراتهم ومهاراتهم وتوفير البيئة الملائمة لتصبح القيادة دوراً من أدوارهم (Mahoney, 2000)، بينما كانت اهتمامات الباحثين في السابق تتجه من التركيز على سمات القادة وصفاتهم، إلى دراسة أنماطها القيادية وتأثيرها على المنظمات وأداء الأفراد، ثم إلى دراسة السلوك القيادي وهكذا (Coad & Berry, 1998).

وهنا يمكن تعريف القيادة التحويلية من وجهة نظر كل من بينس ونانوس (Bennis & Nanus) على أنها عملية تغيير تعمل على بناء اهتمامات مشتركة بين كل من القادة والأفراد، للوصول إلى رؤية جماعية مشتركة، من خلال إنشاء علاقة تكافلية فيما بينهم، والتي تربط بين حاجات الأفراد ورغباتهم، وقدرة القيادة على فهمها وتأسيس طموحات جماعية بناءً عليها، في سبيل إيجاد البيئة الملائمة التي تعمل على تفويض الأفراد (Brown & Posner, 2001) .

يمكن القول أن المحاور الرئيسية التي طرحت في هذا النوع من القيادة والذي يميزها عن غيرها من الاتجاهات السابقة، تتركز في الإشارة إلى أدوار قيادية مختلفة، كما تلتصق أنشطتها بإدارة التغيير والتطوير، وبناء قيم ورؤى تنظيمية مشتركة، كما تركز على بناء الثقافة التنظيمية الملائمة لعمليات التعلم بالإضافة إلى أنشطة فرق التعلم واتجاهاتها.

وتأتي النظرة الأكثر تفصيلاً من نتائج الدراسة الميدانية لأطروحة الدكتوراه التي أعدها جيمس جونسون، والتي توضح أن هناك ثلاثة مراحل أساسية للقيادة التحويلية، اشتقت من أعمال كل من (Marquardt, Kotter, Tichy and Devanna) وهي على النحو التالي:

١- مرحلة تشكيل الرؤى التنظيمية (Visioning)

وهي المرحلة التي يتم فيها تشكيل القيم والرؤى المستقبلية والمشتركة بين أعضاء المنظمة، أو ما يسمى بالهوية التنظيمية، من خلال العمل على إيضاحها وإشراك الأفراد بها، وإيجاد الدوافع التي تحفز الأفراد والمنظمة إلى تحقيقها، أو العمل على ما يسميه سينج (Creative Tension) وهي عبارة عن الطاقة الطبيعية التي تمثل الفجوة بين رؤية المنظمة للأوضاع الحالية، ورؤيتها لما يمكن أن تصل إليه في المستقبل (Senge, 1990)، ويمكن تحقيق ذلك من خلال تقاسم المسؤوليات بين أعضاء المنظمة، و قدرة القائد في دفع الأفراد وتصعيد إحساسهم الصادق بالنفوذ وملكية المنظمة.

٢- مرحلة تفويض السلطة (Empowerment)

وهي المرحلة التي يتم فيها تفويض الأفراد على المشاركة بالأدوار القيادية كصنع القرار وحل المشاكل ومواجهة التحديات، ويرى بعض الباحثين على أن المنظمة المتعلمة هي ناتج من التفويض، فعملية تطوير قدرات الأفراد على المشاركة في الأدوار القيادية يعتبر في غاية الأهمية، ولم يعد مقبولاً حصر تلك الأنشطة لدى مجموعة محددة من القادة.

٣- دور القائد في عملية التعلم (The Leader's Role In Learning)

تعتبر عملية رسم الآليات الصحيحة لتسهيل عملية التعلم المستمر للأفراد والفرق، وتجهيز البنية التحتية التي تساعدهم عليها من مهام القائد الرئيسية، حيث ترتبط عملية التعلم بإستراتيجية المنظمة وأهدافها، وتعتبر هذه المرحلة من أقصى درجات الارتباط بين أداء المنظمة وعملية التعلم (Johnson, 2002).

في دراسة ميدانية لكل من (Coad & Berry, 1998)، تناولت تأثير النمط القيادي في المنظمة على توجهات الأفراد نحو عملية التعلم، توصلت إلى أن هناك علاقة إيجابية بين القيادة التحويلية وبين توجه الأفراد إلى عملية التعلم بدلاً من التركيز على الأداء، وفيها فإن القيادة التحويلية تعطي اهتماماً كبيراً لقضايا الأفراد والفرق في المنظمة، من خلال السعي إلى تنمية قدراتهم في الإنجاز والتفكير، كما تثير الاهتمامات لتغيير المنظور الذي يرون العمل من خلاله، لتركز القوى نحو رؤية تنظيمية وأهداف مشتركة، وتأخذ في اعتبارها النقاط التالية:

١- الاهتمام بالأفراد: والتي تعني إعطاء القائد أهمية شخصية للأفراد في المنظمة، والقناعة بقدراتهم المفيدة، والتركيز على حاجاتهم، والسعي إلى تطوير قدراتهم، وزرع الثقة والاحترام في نفوسهم، وتقبل أخطائهم وتوجيههم، أملاً في تشكيل هوية فردية متميزة.

٢- الحفز الذهني: والتي تصف سلوك القادة في تشجيع الأفراد على التخيل الذهني وإعادة النظر في أساليب عملهم، والعمل على ضمان تدفق أفكارهم الإبداعية واقتراحاتهم وحلول المشاكل التي يقدموها، بحيث يشعرون بجو يبعث على الحرية وعدم الخوف من الخطأ بالشكل الذي يمكنهم من تجريب أفكارهم وأساليبهم بعيداً عن الانتقاد واللوم.

٣- حفز الطموح: والذي يعني إيجاد صورة واضحة ومتفائلة عن المستقبل، بحيث يضع القادة توقعات مستقبلية مشتركة، تبعث الأفراد على تطوير قدراتهم لبلوغ تلك الغاية.

٤- التأثير المثالي: والذي يصف السلوك والأدوار التي يظهر بها القائد كمثال لتوجهات الأفراد وطموحاتهم وعلاقاتهم، حيث يعمل القائد على تحسين علاقته بأفراد المنظمة، ويظهر لهم مستويات عالية من القيم والأخلاق الصادقة، التي تبعث في نفوسهم الاحترام والتقدير، ويسعون إلى تمثيلها في العلاقات التي تربط بينهم داخل المنظمة.

وقد حاول عدد من الباحثين تحديد الأدوار الرئيسية التي على القائد القيام بها في بيئة التعلم، فقد حدد كل من (Cavaleri & Fearon, 1996) ثلاثة أدوار رئيسية تتماثل مع الأدوار التي قدمها سينج (Senge, 1990)، والأدوار هي:

١- القائد كمصمم (Leader as Designer)

٢- القائد كمعلم (Leader as Teacher)

٣- القائد كخادم (Leader as Steward or Servant)

وبنظرة أكثر شمولية يرى ماركواردت (Marquardt, 2000) أن هناك سبعة أدوار رئيسية، من الواجب أن يمثلها القائد في القرن الحادي والعشرين حتى يحقق أهداف المنظمة من عملية التعلم بالممارسة أو ما يطلق عليه (Action Learning) وهي على النحو التالي:

١- مفكر نظمي (Systems Thinker):

ففي ظل تعقد طبيعة الأنظمة، وتزايد عدد أجزائها ومتغيراتها والعلاقات التي تربط بينها، والعلاقات التي تربط الأفراد ضمن هذه الأنظمة، تتطلب من القادة توجيه أنظارهم نحو دراسة تلك الأنظمة بمنظور شمولي ومتكامل، كوسيلة علمية ملائمة للتمكن من إحداث عمليات التغيير والتطوير، كما تساعد على اكتشاف الإمكانات الفردية الإبداعية، وحل المشاكل التنظيمية بفعالية.

٢- وسيط للتغيير (Change Agent)

يؤكد الباحثون على أهمية إدارة التغيير في هذا العصر، فمن الواجب على القائد في ظل هذه البيئة العالمية المتغيرة، تطوير درجة عالية من الكفاءة في فهم وإدراك عملية التغيير في

المنظمة، لمحاولة زيادة قدرة الاستيعاب للمتغيرات والأحداث البيئية. ويؤكد ستينر (Steiner)أن التوصل إلى هذا النوع من التغيير يعتبر من أحد التحديات التي تواجه القيادة، ولذا من الممكن ملاحظة أن:

١- الرؤية التي يحملها الأفراد ليست مفهومة أو مبررة عوضاً عن كونها غير واضحة، كما أن هناك عدم تناسق بين رؤية الأفراد الشخصية للمستقبل ورؤية المنظمة.

٢- الفروقات في السلطة والقوة وهيكل الاتصالات لا تتغير بتغير الأيدلوجية.

٣- عدم تغيير أنماط القيادة تناسقاً مع تغير أيدلوجية الإدارة.

٤- تعكس أنماط السلوك الرسمي وغير الرسمي أيدلوجية المنظمة السابقة و ليست الأيدلوجية الخاصة بعملية التعلم المستمر. ولذا من الواجب السعي إلى تغيير الافتراضات القديمة لتتناسب مع الأوضاع التنظيمية الجديدة وهذا أمر وإن كان ليس سهلاً إلا أنه ممكن (Steiner, 1998).

٣- مبدع ويميل للمخاطرة (Innovator and Risk-Taker)

فمن خلال الميل إلى المخاطرة تزيد لدى المنظمة فرصة الإبداع والابتكار، وللوصول إلى ذلك يتجه القادة نحو تصميم بيئة تنظيمية ملائمة، تتضمن أساليب وطرق مختلفة، تساعد على تنمية قدرات الأفراد في النمو والتطوير. .

٤- خادم أو مدبر (Servant and Steward)

قدمت هذه الفكرة لأول مرة عام ١٩٧٧م من قبل روبرت جرينليف (Robert Greenleaf) في مقالته " القائد كخادم "، حيث طرح صورة مختلفة للقائد الذي يسعى إلى خدمة الآخرين سواء كانوا الأفراد في المنظمة أو المستهلكين أو المجتمع وهكذا، ويظهر دور القائد عبر قيامه بالأنشطة التالية:

- إيجاد فرص للأفراد في المنظمة للقيام بحل المشاكل، والاستفادة من نجاح وخطأ غيرهم، لزيادة مخزونهم المعرفي.
- تشجيع جو من المساعدة والتحدي بين الأفراد.
- تشجيع إطلاق الأفراد افتراضاتهم وخبراتهم الشخصية.
- تزويد الأفراد بمعلومات تمثل التغذية المرتدة من سلوكهم وتصرفاتهم.
- طرح تساؤلات وقضايا تزيد من وعي الأفراد بصحة افتراضاتهم وتوقعاتهم.
- طرح المشكلات والأخطاء الشائعة أمام الجميع واعتبارها كخبرات تعلم.

٥- منسق لعدة أمور في آن واحد (Polychronic Coordinator)

وتظهر من خلال قدرة القائد على العمل ضمن ظروف غير عادية، ومواجهة مشاكل غير مألوفة بشكل فردي أو جماعي، كما يحمل عدداً من المواهب والقدرات العقلية التي تمكنه من القيام بالعديد من الأعمال في آن واحد وبشكل متناسق.

٦- المعلم والناصح والمدرب والمتعلم (Teacher, Mentor, Coach and Learner)

وتعني الإحساس بالقيم والقدرات الإنسانية، والسعي إلى اكتشاف مواهب الأفراد وتنميتها وتوجيهها، وإثارة الكوامن المعرفية لديها، وزيادة القدرة التنظيمية لتعلم طريقة التعلم، وتهيئة الفرص والوسائل والطرق التي تساعدهم على الاستفادة منها.

٧- القدرة على تشكيل الرؤى وبنائها (Visionary and Vision- Builder)

وهي القدرة على تشكيل رؤية مستقبلية وبشكل ديناميكي ضمن بيئة متغيرة ومتقلبة وخلق الدوافع لتحقيقها، من خلال مزج رؤية المنظمة برؤية الأفراد الشخصية، بنظرة عميقة ورؤية حقيقية للأمور والمشاكل والأحداث داخل المنظمة وخارجها.

ويقول برودترك (١٩٩٨) أن من أهم التحديات التي من الممكن أن تواجه القيادة في أي منظمة، تتعلق بقدرتها على استيفاء حاجات التعلم، نظراً لأن عملية التعلم تتصف بالديناميكية والاستمرارية، كما تتطلب هذه العملية التزاماً دائماً نحو توفير المناخ الملائم، وهذا مما لاشك فيه بحاجة إلى صفات قيادية أكثر من كونها إدارية.

رابعاً: بناء فرق التعلم (Building Learning Teams)

يذكر عدد من الباحثين أن هناك فكرة غيبت عن الدراسات الإدارية لفترة طويلة، وهي أن معظم الأعمال والأنشطة الإدارية والتنظيمية تؤدى بطريقة جماعية أكثر من كونها تؤدى من قبل أفراد منفصلين وذلك للنتائج العظيمة التي من الممكن بلوغها عن طريق العمل الجماعي (Tjosvold, 1991; Senge, 1991; Mumford, 1995).

ويتزايد عدد الدراسات الإدارية التي تتناول موضوع فرق العمل أو ما أصبح يطلق عليه فرق التعلم بسبب الاتجاه إلى غرس عملية التعلم في هذه الفرق، وأصبحت دراسة فرق التعلم في غاية الأهمية لكونها تعتبر الوسيلة الهامة في ترسيخ الأفكار والأنشطة الواردة في موضوع التعلم التنظيمي، فهي تضم عدداً من المواضيع الرئيسية مثل الأهداف والمسؤوليات المشتركة، والمحادثة، والمشاركة في صنع القرار وحل المشاكل، والاستقلالية، وتنمية البنى الفكرية والمعرفية، وجمع الأفكار الإبداعية، وأنظمة المعلومات الإدارية، ومجتمعات الممارسة غير

الرسمية (Communities of Practice). وعلى هذا الأساس يعتبر العمل الجماعي ضمن الفريق مصدراً هاماً من مصادر التعلم للأفراد ويمكن توضيح ذلك من خلال أربعة أبعاد رئيسية تبين كيفية خلق المعرفة ومشاركتها كما قدمها كل من نوناكا وتاكيوشي (Nonaka & Takeuchi, 1995):

١- انتقال المعرفة من معلنة إلى معلنة (Explicit To Explicit): وهي الطريقة التقليدية لتناقل المعرفة بين الأفراد في الفريق والتي تشتمل على المعرفة التنظيمية المكتوبة أو الرسمية والتي قد تظهر في قوانين المنظمة أو سياساتها أو إجراءاتها.

٢- من معرفة معلنة إلى ضمنية (Explicit To Tacit): وتوضح هذه العملية أنه عندما يبدأ الأفراد بتعلم أشياء جديدة ويعطونها اهتمامهم مع مرور الوقت تصبح هذه العملية جزءاً من عملهم الروتين ومن سلوكهم الطبيعي.

٣- من معرفة ضمنية إلى ضمنية (Tacit To Tacit): وتعتبر من أفضل عمليات التعلم في الفريق، حينما يشاهد الأفراد ويلاحظون من غيرهم أساليب تفكيرهم وأنماط سلوكهم وقيمهم وتجاربهم وأخطائهم ويبدءوا بتقليدها أو اجتنابها، وهي تبرز كيفية تناقل الرموز الثقافية الضمنية بين أفراد الفريق بشكل لا مرئي.

٤- من معرفة ضمنية إلى معلنة (Tacit To Explicit): وهي العملية التي تتحول فيها المعرفة الضمنية إلى تقارير أو سياسات تنظيمية أو تصميم للمنتجات أو الخدمات، ويعتبر هذا ابعد هاماً في الاستفادة من طاقات الأفراد الضمنية ومشاركتها وتطبيقها.

كما أن الاهتمام لا ينصب على فرق التعلم في مستوى التنفيذ فحسب، بل امتد مفهومها ليشمل الفرق التي تتكون في المستويات الإدارية العليا والتي تعمل على صياغة استراتيجية المنظمة وأهدافها، وتوجه المنظمة إلى التعلم واكتساب المعرفة وغيرها من الأدوار القيادية. كما يرتبط هذا الموضوع ارتباطاً وثيقاً بإدارة التغيير، التي تجسد المرحلة الهامة في البناء الجذري. ومن هنا يمكن تقسيم فرق التعلم بناءاً على المستوى التنظيمي لها إلى قسمين رئيسين:

١- فرق التعلم (Learning Teams)

يقصد بهذا النوع الفرق التي تتكون في المستويات التنفيذية في المنظمة، ومن الممكن وصفها على أنها تضم في الغالب مجموعة من المختصين يعملون بشكل جماعي لإنجاز هدف مشترك (Smith, 1998). ويتعين على المنظمة أن تكرس جهوداً لبناء ثقافة تنظيمية سليمة تهيأ للأفراد فرص التعلم الجماعي، وتسعى إلى تكوين الأرضية المشتركة لتشكيل مجموعة من الأهداف والقيم والرؤى والمسؤوليات لدى أعضاء الفريق، والتي تعمل بشكل لا مباشر على خلق الإحساس بالمسؤولية التعاونية كحافز ذاتي للإنجاز وتحقيق النتائج.

ومن وجهة نظر ديناميكية الأنظمة، تتمتع فرق التعلم بأهمية كبيرة نظراً للتأثير التناقضي (Paradoxical Influence) الذي يظهر في علاقتها مع المنظمة، والذي يمكن توضيحه في النقطتين التاليتين (Cavaleri & Fearon, 1996):

١- تأثير الفرق على المنظمة: تعمل فرق التعلم على تشكيل الهوية التنظيمية من خلال التفاعل الفردي، حيث يحمل الأفراد في داخلهم مجموعة من القيم والأهداف والمصالح والقدرات الشخصية والتي تمثل هوية ذلك الفرد المستقلة، ومن خلال عمليات التفاعل الجماعي بين الأفراد في الفريق والعلاقات التي تربط بينهم يتكون للفريق هوية أخرى مستقلة، ومن هنا تتشكل الهوية التنظيمية من خلال التفاعل المشترك والعلاقات التي تربط بين الفرق في مختلف المستويات التنظيمية، وتعتمد صحة هذه الهوية على النوع الثاني من التأثير المعاكس.

٢- تأثير المنظمة على الفرق: حيث تتأثر فرق التعلم بالنظام الكلي الذي يضم ثقافة المنظمة واستراتيجياتها وسياساتها التنظيمية المختلفة، بالإضافة إلى تأثرها بأنماط القيادة وخصائصها، والبنية التحتية التكنولوجية والمعلوماتية التي توفرها.

وحتى تحقق المنظمة استفادة جوهرية من فرق التعلم، فمن الواجب أن تسعى إلى تحقيق استقلالية الفرق في إدارة وتنظيم ذاتها (Self-Managed Teams) ، وفي تحديد أهدافها وثقافتها وطريقة عملها، مع الإبقاء على التناسق والتوازن مع الاتجاهات التنظيمية، وكلما زادت درجة استقلالية الفريق في حل المشاكل وصنع القرارات وتحمل المسؤوليات، كلما نجحت في عملية التعلم بشكل افضل، ويقول تيجسفولد (Tjsvold, 1991)لا تستطيع المنظمة بأي حال تعليم أفرادها مدة طويلة إنما تسعى إلى بناء ثقافة تنظيمية تهدف إلى منح الفرص لتطوير القدرات الذاتية التي تشجعهم على التعلم المستمر، ويقول داي (Day, 1998) أنه من أكثر الأخطاء شيوعاً في تكوين فرق التعلم ما تعمد إليه المنظمات من الإبقاء على نفس القدرات والسياسات التنظيمية الموجودة، دون سعي إلى تطويرها وتغييرها لتتلاءم مع أوضاع الفرق الجديدة.

٢- فرق تعلم الإدارة العليا (Top Management Learning Teams)

وهي الفرق التي من الممكن أن تتواجد في قمة المنظمة، أو على رأس الأقسام التنظيمية المختلفة، مثل قسم المالية، والعمليات الإنتاجية، والمبيعات والتسويق، والبحث والتطوير، والموارد البشرية وغيرها (McKenna, 1995)، وعلى الأقل يوجد في معظم المنظمات واحدة منها، بينما يوجد أكثر من واحدة بحسب طبيعة المنظمة وعدد المستويات التنظيمية المتواجدة. ويختلف مفهوم هذا الفريق عن غيره، بسبب القوة والسلطة التي يتميز بها، ولدورها الحساس في قيادة المنظمة وتحديد اتجاهاتها، وعلى مستوى التقدم الداخلي في خلق ثقافة التعلم، ولذا فهي تؤثر

على القدرة الكلية للمنظمة على التعلم (Cavaleri & Fearon, 1996). ولعل من أهم مسؤوليات هذا الفريق ما يلي (Lessem, 1991):

١- تشكيل وتوضيح الرؤية التنظيمية.

٢- وضع الاتجاهات الإستراتيجية.

٣- تحديد سياسات المنظمة وأنشطتها الرئيسية.

٤- تحديد السلوك التنظيمي والنمط الفكري الذي يمثل ثقافة المنظمة الداخلية أو ما يسمى بالتلقين الأيدلوجي (Ideological Indoctrination).

٥- تهيئة البنية التحتية التكنولوجية والمعلوماتية من خلال إدارة المعلومات.

وتركز الدراسات الإدارية في هذا الموضوع على النمط الإداري للفريق والتي تحمل مفهوماً واسعاً وشاملاً لعدد من المتغيرات مثل عمليات التنظيم والتخطيط والقيادة والتوظيف والرقابة والاتصال وتفويض الصلاحيات وغيرها، أو ما يتعلق بخصائص أعضاء الفرق مثل الخصائص الديموغرافية والخلفية العلمية وما يتعلق بالقدرة على المحادثة والنقاش والتوجيه والتفكير الإبداعي والميل إلى المخاطرة والقدرة في التأثير على الآخرين، والكفاءة في استيعاب المعرفة وصنع القرار في الأزمات وغيرها (Wann-Yih Wu, 2002).

ويطلق على كلا النوعين السابقين فرق التعلم الرسمية في المنظمة، بينما تركز الدراسات في المنظمة المتعلمة على النوع الثاني وهو الفرق الغير رسمية أو ما يطلق عليها " **مجتمعات الممارسة** " (**Communities of Practice**)، حيث تتشكل في داخل كل منظمة مجموعة عمل تتبادل المعلومات والقصص والمعاني والخبرات والتجارب الجديدة بشكل غير رسمي، وتعتمد قوة المنظمة واستمرارها وتجددها على الحالة الصحية لهذه المجتمعات (السويدان، ٢٠٠١).

وقد قام كل من براون و ديوجويد (Brown & Duguid, 1991) بتحليل الارتباط بين عملية التعلم التنظيمي والإبداع ومجتمعات الممارسة، استناداً إلى الفكرة التي توحي بأن جزء كبير من عمليات التعلم والإبداع تحدث بين الأفراد بشكل غير رسمي، حيث يعمل الأفراد على تقييم سياسات المنظمة ووصف تجاربها وقراراتها واتجاهاتها، ويعمد الأفراد إليها في سبيل البحث عن إجابة للتساؤلات التي تخفيها المنظمة بطريقة مقصودة أو غير مقصودة، كما يسعى الأفراد إلى إكمال الصورة الذهنية لديهم عن ثقافة المنظمة واتجاهها، وقد تكون تلك التقييمات أكثر وضوحا وموضوعية مما يظهر بشكل رسمي أحياناً، وعندما تدرك المنظمة هذه الفكرة فإنه بإمكانها العمل على تشجيع الأفراد في المنظمة على النقد والتساؤل والاستعلام عما يدور في خواطرهم، والسعي

إلى تضييق الفجوة بين هذين النوعين (الفرق الرسمية وغير الرسمية)، بالصورة التي تجعلها متقاربة إلى أقصى درجة، وللنمط القيادي وثقافة الفرق دور كبير في نقل الأفكار المطروحة في مجتمعات الممارسة إليها والاستفادة منها، وذلك عن طريق الانفتاح وإظهار الحرية في طرح الآراء والأفكار وتقبل النقد. وبناءً على هذا قام ستيوارت (Stewart, 2001) في بحثه " إعادة تفسير المنظمة المتعلمة" استناداً إلى ما قدمه مورجان وزملاؤه(Morgan et al) في كتابهم صور المنظمات (Images of Organizations) إلى تقديم نظرية القصص (Narratives Theory) والتي تحمل في مضمونها كيفية تشكل تصورات الأفراد الذهنية عن الأحداث من خلال سردهم للأخبار والقصص عن تجاربهم في المنظمة بطريقة غير رسمية، وأثره على تعلمهم المستقبلي من خبراتهم وتجاربهم السابقة، وهو يقدم اقتراحا مماثلاً لما قدمه كل من براون وديوجويد من إبراز دور المنظمة في هذا المجال.

وتعتبر ثقافة التساؤل والحوار البناء شرطاً أساسياً في نجاح عملية التعلم في الفريق، فمن خلاله يمكن تقويم بنى الأفراد الذهنية والمعرفية والاستفادة منها، وهذا ما يؤكد عليه كل من سينج وآرجريس (Senge, 1991: Argyris, 1994). حيث يركز الباحثان على الطريقة التي يكون فيها أعضاء الفريق حاجزاً وهمياً أمام عملية التعلم، حيث يعمل الأفراد بشكل لا واعي على زيادة قدراتهم في إخفاء قصورهم وانتقاداتهم وأفكارهم وآرائهم في فرق التعلم خوفاً من تعارضها مع بقية الأعضاء وتجنباً لمناقشة المسائل التي قد تثير النقد والتعصب، فقد يعمدون في بعض الأحيان إلى اتخاذ مواقف إيجابية والموافقة على حلول لمشاكل معينة بالرغم من عدم رضائهم عنها أو أنها لا تتناسب مع اعتقاداتهم، مما قد يفقد الفريق فرصة تعلم جوهرية. وقد تكون المسببات الرئيسية اعتقاد الأفراد أن مشكلة ما ستحدث في حالة صدقهم في التعبير عن تلك الأفكار، بسبب الصورة التي يحملونها في داخلهم أن الفريق الناجح يخلو من المشاكل والتعارضات، مع العلم أن العكس هو الصحيح، أو قد يكون السبب هو عدم ثقتهم بأنفسهم بالشكل الذي يمكنهم من عرض أفكارهم بطريقة لا تثير مثل هذه الخلافات، ويطلق على الحالة التي يحمي الأفراد أنفسهم من الخوض في هذه مثل المواقف بالروتين الدفاعي (Defensive Routine).

وهذا ما يبرز دور المنظمة وقيادتها في تدريبهم على الحوار البناء الذي يظهر حقيقة اتجاهاتهم، ويشجعهم على الطرق الصحيحة في التعبير عنها، كما أن لبناء رؤية تنظيمية مشتركة وواضحة ولتنمية الشعور بالمسؤولية دور في خلق حافز إيجابي نحو التعاون الذي يزيل التنافس السلبي (Smith, 1998)

خامساً: ثقافة التعلم التنظيمية

عرفت الثقافة من قبل عدد من الباحثين على أنها تلك البنى التحتية التي تجذرت عبر السنين في أعماق النفس البشرية، وبفعل العديد من القوى البيئية تكونت نماذج الإنسان الفكرية والسلوكية، وتتمثل في مجموعة القيم والمعتقدات والتصورات التي يدرك من خلالها الفرد الواقع وتحكم طريقة النظر إليه (Hill, 1996).

وبشكل أوضح تتميز الثقافة بالأمور التالية:

١- أنها عبارة عن إطار مشترك من المرجعيات، يشترك بها جزء هام من أعضاء المنظمة.

٢- تكتسب بشكل جماعي، وتنقل عن طريق الأعضاء، بشكل رسمي أو غير رسمي.

٣- تتواجد في كل الوحدات الاجتماعية المستقرة بغض النظر عن حجمها.

٤- تشكل لها الهوية الفريدة التي تميزها عن غيرها.

٥- يمكن ملاحظة رموزها الظاهرة في اللغة والأشياء وأنماط السلوك.

٦- تتشكل من مجموعة من القيم والافتراضات اللا مرئية.

٧- يمكن تعديلها وتغييرها، وهو أمر ليس سهلاً. (Cavaleri & Fearon, 1996)

وتتقاسم العديد من النظم البيئية والاجتماعية مسؤولية تشكيل ثقافة الأفراد سواء في الأسرة أو المدرسة أو ضمن إطار المجتمع المحيط وثقافة المجتمع ككل. وللمنظمة دور كبير في العمل على تثبيت تلك الرموز أو السعي إلى تغييرها وإعادة النظر فيها، ومن هنا تنبع أهمية الثقافة التنظيمية في إعداد الاتجاهات الفكرية والذهنية والسلوكية.

ويعتبر المفكر الرئيسي لبيئات التعلم البروفيسور إدجار شاين (Edgar Schein) من جامعة (MIT) والذي يعرف بيئة التعلم بأنها تراكم ما تعلمنا من نجاحاتنا السابقة، وكذلك هي تسلسل من الافتراضات الأساسية التي طورت وتحققت على أيدي جماعة معينة تعلمت أسلوب التأقلم مع مشاكلها، ونجح هذا الأسلوب بشكل يدفعها لتعليم أفرادها الجدد في المنظمة كطريقة صحيحة للتعامل مع المشاكل (السويدان، ٢٠٠١)، وفيما يلي أهم الثقافات التي تعزز عملية التعلم في المنظمة:

١- تحقيق التوازن بين مصالح كافة المساهمين كالمستهلكين والعاملين والموردين والمجتمع.

٢- التركيز على الأفراد أكثر من الأنظمة، من خلال الاعتقاد بجوهرية القدرات الإنسانية.

٣- تصوّر للأفراد إمكانية تغيير البيئة من حولهم.

٤- تخصيص أوقات للتعلم والتسلية وهذا ضروري.

٥- النظر إلى المشاكل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية بنظرة شمولية.
٦- التشجيع على الاتصال المفتوح، فلدى الأفراد والقادة مسؤولية مشتركة لقول الحقيقة.
٧- الإيمان بعمل الفريق، وأن الثقة والتعاون والتنسيق أمور ضرورية لتحقيق النجاح.
٨- تمكين الأفراد من الاتصال بقياداتها، فالقائد ليس مجرد صانع قرار بل عليه القيام بالعديد من الأدوار داخل المنظمة. (السويدان، ٢٠٠١)

وقد أشار كل من إنجليهاردت وسايمونس (Englehardt & Simmons, 2002) إلى عدد من النقاط التي من الواجب تعزيزها في ثقافة المنظمة المتعلمة من الدعوة إلى محاولة تجريب أفكار وأساليب جديدة، وتأسيس قنوات تسمح بالدخول إلى قواعد المعلومات والبيانات، وكذا التركيز على المشاركة والتفاعل والاتصال بين مختلف المستويات التنظيمية، بجو يغلب عليه الاحترام والتقدير والتحفيز وقبول نسبة معينة من الأخطاء، ومنح مستوى معين من الثقة والاستقلالية، وكذلك الدعوة إلى تبني أنماط فكرية حديثة من خلال غرس ثقافة التغيير المستمر لأنماط التفكير والسلوك، والتشجيع على الانفتاح في عرض الأفكار والمشاكل والآراء.

ويشير كل من كوفمان وسينسج (Kofman & Senge, 1993) أن هناك ثلاثة من المعوقات الثقافية (جذور الأزمات الثقافية) التي تظهر في سلوك الأفراد وتفكيرهم وهي على النحو التالي:

١- التجزيء (Fragmentation)

وهي المشكلة التي تقابل دعوة سينج إلى التفكير النظمي، حيث تعمد المنظمات في عمليات اكتشاف الأخطاء وحلها، إلى تجزئة مشاكل النظام في عناصر متفرقة ودراستها بشكل منفصل ثم دمجها في النظام الكلي، مما يجعل المشاكل التي تواجهها المنظمات اليوم تشكلت نتيجة حلول قصيرة الأمد اتخذت للتعامل مع حدث معين، ولم تنظر إلى تأثير ذلك التفاعل بين الأنظمة والعلاقات التي تربط بينها.

٢- المنافسة (Competition)

فالعمل ضمن الفريق والتفاعل الاجتماعي إن لم يقم على التعاون والتنسيق ومبدأ المصالح المشتركة، فإن الكثير من المشاكل ستظهر نتيجة عدم التوازن في القوى والمصالح التنظيمية.

٣- ردة الفعل (Re-activeness)

وتصف ردود أفعال القادة في التعامل مع المشاكل والأزمات التي تواجه المنظمة، حيث يتم كسر العديد من الحواجز والقواعد في المنظمة استجابة إلى تلك الأحداث، مما يخلق مشاكل أخرى قد تكون في تأثيرها على المدى البعيد أكبر درجة من الأزمة نفسها.

سادساً: إدارة المعرفة (Knowledge Management)

تغفل عدد من الدراسات الإدارية أهمية إدارة المعرفة في المنظمة المتعلمة، بالرغم من وجود علاقة وثيقة بينهما، فقد أصبحت المعرفة مورداً هاماً من موارد المنظمات، والقوة الحيوية التي تمكنها من البقاء والتميز ضمن البيئة التنافسية المعتمدة على الموارد المعرفية بدلاً من رأس المال والعمل (Knowledge- Based Competitive Environment)، وتتجه المنظمات إلى (السلمي، ١٩٩٧):

١- اتخاذ المعرفة أساساً في بناء توجيه الإدارة لاختيار غاياتها وأهدافها.

٢- اتخاذ المعرفة أساساً في بناء استراتيجيات الإدارة وسياساتها.

٣- اتخاذ المعرفة ركيزة في بناء الهياكل وتصميم العلاقات التنظيمية.

٤- اتخاذ المعرفة مصدراً للمعايير وقواعد الاحتكام التي تعتمدها الإدارة في اتخاذ قراراتها.

٥- اتخاذ المعرفة سبيلاً للبحث عن حلولاً للمشاكل التي تعترض طريق الإدارة وتعوق وصولها إلى أهدافها.

٦- اتخاذ المعرفة منهاجاً للبحث عن الأشكال الأفضل في المنتجات والخدمات والنظم التي تتعامل فيها الإدارة.

٧- اتخاذ المعرفة وسيلة لبناء القرارات الأساسية (المحورية) التي تميز المنظمة وتوفر لها مركزاً تنافسياً.

٨- اتخاذ المعرفة أساساً لتقييم الفرص والإنجازات، والحكم على الأداء.

٩- توظيف مصادر الإنتاج وتطوير المعرفة داخل وخارج المنظمة في كافة عمليات المنظمة وأنشطتها وإدماجها في صلب منتجاتها وخدماتها.

كما أن عملية التعلم التنظيمي التي تعتبر الهدف الرئيسي من أهداف المنظمة المتعلمة - كما ورد في بداية هذا الفصل- تسعى إلى تطوير مهارات الأفراد من أجل تحسين مستوى اكتسابهم للمعرفة، والمعلومات بحاجة إلى عملية التعلم لتصبح معرفة، بالإضافة إلى أن عملية خلق المعرفة بحاجة إلى خبرات الأفراد ومهاراتهم المتأتية من عمليات التعلم الفردي والجماعي (Nonaka & Takeuchi, 1995; Rowley, 2000)، ولهذا فزيادة مستوى جودة المعرفة والأساليب المستخدمة لإدارتها دور في نجاح عملية التعلم والعكس صحيح (Beijerse, 1999)، ويضيف لورمان (Loerman, 2002) أن كل جانب من جوانب إدارة المعرفة يرتبط فيه مرحلة تعلم، فهما متغيران لا يمكن فصلهما عن أي منظمة، وعلى هذا الأساس تعتبر إدارة المعرفة ركن أساسي من أركان المنظمة المتعلمة، ولتوضيح هذه العلاقة وأهميتها يجب فهم طبيعة المعرفة التنظيمية ومصادرها وكيفية إدارتها.

٣- المعرفة الثقافية (Cultural Knowledge)

وتتكون من مجموعة القيم والافتراضات والأعراف والاتجاهات التي يستخدمها الأفراد في إدراك وتجديد المعارف والمواقف الجديدة، حيث تتفاعل بشكل تلقائي مع العناصر الأخرى. (السالم، ٢٠٠٢).

بينما ركز كل من نوناكا وتاكيوشي (Nonaka & Takeuchi, 1995) على نوعين فقط من أنواع المعرفة وهما: المعرفة المعلنة والمعرفة الضمنية، وأكد الباحثان في كتابهما الذي يعتبر مرجعا أساسيا لإدارة المعرفة في المنظمات (The Knowledge Creating-Company) أن المعرفة ما هي إلا خليط من هذين النوعين، ولا يمكن لهما أن ينفصلا إلا في أحوال نادرة.

وبسبب زيادة التعقيد في طبيعة العمليات والمنتجات التي تقدمها المنظمات، وزيادة المخزون المعلوماتي والمعرفي التقني منه وغير التقني، بالإضافة إلى حدة المنافسة التي تتسم بكونها تعتمد على منتجات ذات دورة حياة قصيرة الأجل، والتركيز بشكل أكبر على القدرات المحورية والتنافسية وغيرها من الأسباب، يجعل لإدارة المعرفة دور جوهري في إدارة المنظمات، كما يضع تحديا أكبر على ضرورة سير عملية التعلم بشكل أسرع (Beijerse, 1999).

ويمكن فهم إدارة المعرفة على أنها جميع الأنشطة التي تسعى إلى خلق المعرفة واكتسابها ومشاركتها وتطبيقها والاستفادة منها في خدمة الأهداف التنظيمية مثل حل المشاكل وعملية التعلم الديناميكية والتخطيط الإستراتيجي وصنع القرار، وقد لقي هذا المفهوم قبولا لدى الكثير من الباحثين (Gupta et al, 2000; Beveren, 2002).

وبناءً على المفهوم السابق قدمت جانيش بهات (Bhatt, 2000) في دراستها النظرية نموذجا لدورة تطوير المعرفة (Knowledge Development Cycle) في المنظمة والذي يتكون من أربعة مراحل رئيسية، وهي:

أولاً: خلق المعرفة (Knowledge Creation)

تُخلق المعرفة في المنظمة من خلال الأفراد الذين يتعلمون و يكونون أفكاراً وحلولاً مبتكرة من خلال تبني أنماط تفكيرية وافتراضات جديدة (Argyris & Schön, 1978). وهي عملية ليست مخططة ولا منظمة ولا يمكن التحكم بها، فهي تعتمد على قدرة الأفراد العقلية والذهنية في ابتكار مخرجات ذات معنى من خلال رؤية الحقائق بمنظور مختلف.

ويمكن تنظيم إستراتيجيات عملية خلق المعرفة من خلال **الاكتشاف والتجريب والتعلم**، والتي استطاعت شركات عالمية مثل موتورولا (Motorola) ومونسانتو (Monsanto) تحقيق إبداع جذري في منتجاتها وعملياتها من خلال اتباع تلك الطرق، ومنح الأفراد فرصة تقديم أفكار إبداعية جديدة. وتعتبر عملية الإبداع الجذري مشابهة لعملية خلق المعرفة من ناحية أنها عملية غير منظمة وغير مستمرة، وهي مناسبة لزيادة طاقة التعلم والتجريب، أما إذا كان الهدف هو التحسين المعرفي بدلاً من الجذري فيمكن اتباع مراحل منظمة كما يلي:

١- مرحلة جمع الأفكار(Idea Generation) من خلال صياغة عدد كبير من المفاهيم الممكنة.

٢- مرحلة غربلة الأفكار والمفاهيم (Screening) من خلال عرضها وفحصها للتأكد من مدى صلاحيتها للاستخدام.

٣- مرحلة اختيار الأفكار (Selection) الملائمة للتطبيق.

٤- مرحلة التطوير (Development) والتي تهدف إلى التعامل مع تلك الأفكار بغرض تقديم منتج أو خدمة جديدة إلى الأسواق.

٥- مرحلة الاختبار (Testing) وهي عبارة عن مجموعة من التصاميم المبدئية لاختبار مدى قابليتها الفنية والسوقية للتطبيق.

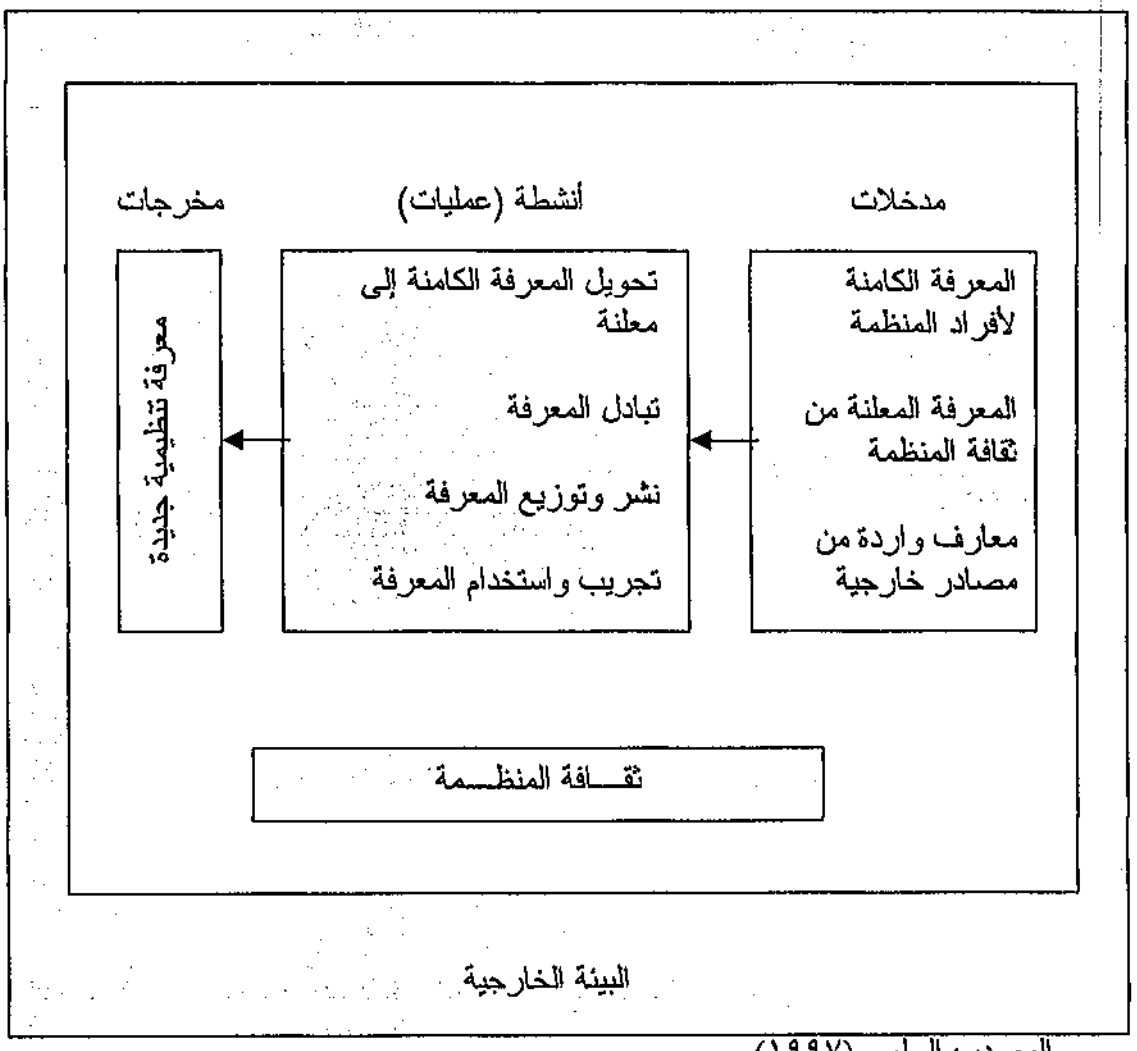
٦- مرحلة التقديم الكلي (Full-Scale Introduction) في الأسواق.

ويشير السلمي (١٩٩٧) إلى ضرورة اتخاذ مفهوم النظام المفتوح أساسا لعملية خلق المعرفة من خلال النموذج الذي قدمه لتوضيح هذه العملية، ويضم هذا النموذج المكونات التالية:

١- مصادر المعرفة التنظيمية (مدخلات).

٢- الأنشطة التي تعمل على تحويلها إلى معرفة تنظيمية جديدة (المخرجات).

كما يتضح في شكل (١):



المصدر: السلمي (١٩٩٧)

شكل (١) نموذج خلق المعرفة التنظيمية

كما تؤكد توماس (Thomas, 1997) على ضرورة وضع استراتيجيات تضمن التناغم أو التناسق المعرفي (Knowledge Consistency) من خلال إعداد إطـــار مرجعي يمكن من خلاله تقييم مدى إمكانية تطبيق النماذج الجديدة وباستخدام أساليب متنوعة، بالإضافة إلى توليف مصادر متعددة للإمداد المعرفي وتخزينها في ذاكرة المنظمة ويشترك بها مختلف الأقسام التنظيمية.

ثانياً: اكتساب أو تبني المعرفة (Knowledge Adoption)

صعوبة عمليات خلق المعرفة قد تقود المنظمات إلى اكتساب المعرفة من مصادر مختلفة وإعادة استخدامها للأغراض التنظيمية، فهي تخفف شيئاً من ثقل التراكم المعلوماتي، وتحمي المنظمة من التهديدات التنافسية، وهي بنظرة اقتصادية تعتمد في بعض الأحيان على التكلفة والزمن. ويستخدم هذا المصدر منذ القدم، حين كانت المنظمات تستورد النماذج والأفكار الغربية

مثلاً ومواءمتها لطبيعة الثقافة المحلية، أو من الممكن الحصول عليها من الشركات الرائدة، أو استرجاعها من نماذج داخلية سابقة وتحليلها برؤية جديدة ولأنظمة المعلومات دور كبير في هذا المجال. ومن الأبعاد الواجب التحقق منها مدى قابليتها لإعادة استخدامها مستقبلاً.

ثالثاً: توزيع المعرفة (Knowledge Distribution)

تحتاج المعرفة أن يشترك بها جميع الأقسام قبل استخدامها على المستوى التنظيمي، حيث يتطلب في كثير من الأحيان مشاركة عدد من الأقسام التنظيمية مثل قسم التسويق والعمليات والمالية قبل تقديم منتج معين إلى السوق، وهي عملية ليست سهلة بسبب تأثير البيئة والثقافة التنظيمية على هذه العملية، ويظهر تأثير البيئة التنظيمية بشكل أوضح في عملية تحويل المعرفة الكامنة إلى معرفة معلنة التي تعتمد على المشاركة والمحادثة والثقة والتعاون.

وحتى تتم عملية توزيع المعرفة بشكل فعال فلا بد من تحديد الأمور التالية:

١- أساسيات المعرفة التنظيمية (Fundamentals of Organizational Knowledge) التي تمكن الأفراد من معرفة الأسس والمبادئ التي يمكن على أساسها تكوين نماذج جديدة.

٢- اختيار الوسيلة التكنولوجية أو الشخصية المناسبة التي تدعم عملية انتقال المعرفة بالشكل والوقت الملائمين، وتسهيل انتقال التغذية المرتدة من وإلى الأطراف.

رابعاً: فحص وتنقيح المعرفة (Knowledge Review and Revision)

تحتاج المعرفة المستخدمة والمخزنة باستمرار إلى تعديلها وإعادة تقييم استخدامها في حل المشكلات ومواجهة الأحداث المتغيرة خاصة للمنظمات التي تعيش في بيئة التكنولوجية حتى لا تكون بذاتها مصدراً للمشاكل. وحتى تضمن المنظمة سير هذه العملية بشكل تلقائي ومستمر، فعليها أن تهيأ فرق العمل لأن تكون ذاتية الإدارة.

أفق المنظمة المتعلمة

إن لثورة العلوم الإنسانية والاجتماعية وتزايد الاهتمام بها دور كبير في زيادة وعي العلماء والباحثين في إدراك البنية التنظيمية وطبيعتها، كما تتزايد المعرفة حول طبيعة النفس البشرية، وبهذا تزداد التجارب ثراءً، مما يجعل إمكانية تقديم رؤية أكثر رشداً تساعد في الوصول إلى ترسيخ دعائم وأسس واضحة لمفهوم المنظمة المتعلمة أمراً ممكناً.

وتأتي مفاهيم المنظمة المتعلمة لتعالج عدداً كبيراً من نقاط القصور والخلل في المنظمات، في السعي إلى إلقاء الضوء على الزوايا المظلمة في الأنظمة والأساليب والمدركات، أملاً في تحقيق " التوازن والتكامل " بين المداخل النظرية والعملية المطروحة سابقاً، وبين ما توصلت إليه الدراسات والبحوث المتقدمة، وهذا يعني أنه سعي إلى إكمال الصورة الذهنية المتعلقة بموضوع الدراسات التنظيمية.

ومن خلال مراجعة الأدبيات المتعلقة بهذا الموضوع، استطاع الباحث استخلاص بعض الأفكار المطروحة في فلسفة المنظمة المتعلمة، والتي تميزها عن غيرها من المواضيع الإدارية، ويمكن توضيح هذا على سبيل المثال لا الحصر في النقاط التالية:

١- التركيز على البيئة الداخلية للمنظمة وعلى ديناميكية الأنظمة والهياكل التنظيمية والاجتماعية وعملياتها، وكيفية تكوين حلقة الوصل بين تلك الأنظمة وبيئاتها الخارجية، حيث تهدف المنظمة المتعلمة إلى تهيئة البيئة الداخلية لتصبح ذا قابلية عالية للاستجابة والتخطيط للمتغيرات البيئية المختلفة، كما تسعى إلى زيادة وعي المنظمة وإدراكها للمعلومات أو المعرفة الواردة من الأوضاع المتعلقة بالمستهلكين والمنافسين وغيرهم.

٢- الاهتمام بقدرات الأفراد المعرفية والذهنية، والتي تعتبر نقطة التركيز الأساسية في طريقة العمل على اكتشافها وتطويرها والاستفادة منها، وغالباً ما تركز المنظمة على تلك الطاقات المعلنة منها والضمنية (أي معرفة المنظمة وقواعدها غير المكتوبة) في داخل فرق التعلم الرسمية منها وغير الرسمية (مجتمعات الممارسة)، من خلال إثارة ثقافة التساؤل والتعبير عن الآراء بحرية، في حلقات الحوار والنقاش والمشاركة في حل المشاكل وصنع القرارات.

٣- بناء الأنظمة الأساسية كنظم المعلومات والحوافز والتغيير والاستقطاب التي تساعد على تحريك عجلة التعلم لكل من الأفراد والفرق والقادة في المنظمة، وتكوين حلقة الوصل بين تلك الأطراف بالشكل الذي يشكل هوية تنظيمية ملاءمة، والعمل على استمرارية التطوير والتغيير (Mckenna, 1995).

٤- اعتبرت برامج التدريب على أنها وسيلة هامة في تحقيق أهداف المنظمة، ولم يعد الاهتمام موجهاً إلى تنمية القدرات التشغيلية فحسب، بل إلى البرامج التي تساعد على اكتساب مهارة العمل ضمن الفريق وتعليم الاتصال والتقييم الذاتي والحوار والنقاش والتفكير النظمي وصنع القرار وتحسين التفكير والإبداع، وكل هذا ليس كافياً حيث تعتبر الحياة التنظيمية بأكملها مسرحاً للتعلم والتطوير المنظم (Cahill, 1997).

٥- كما لم يعد مقبولاً انفراد فرق القيادة بصناعة مستقبل المنظمة، فهي الآن مهارة من الواجب أن يتسم بها معظم الأفراد والفرق في المنظمة (Brown & Posner, 2001) .

٦- الاتجاه نحو خلق المعرفة بدلاً من اكتسابها ونقلها، لضمان الإبداع بعد مرحلة التحسين المستمر، ولإدارة الإبداع دور رئيسي في ضمان انسياب الأفكار والأساليب والرؤى الجديدة التي تزيد قابلية المنظمة للاستجابة وقدرتها على التميز (Nonaka & Takeuchi, 1995).

٧- إبراز الهيكل الريادي (Entrepreneurial Structure) وتنظيم المشروع أو التنظيم الغرضي (Adhocracy Structure) وكذلك الهيكل الشبكي (Network Structure) ودورهم في تسهيل عملية التعلم والإبداع (السالم، ٢٠٠٢) (Lam, 2000 A)

٨- لاحظ الباحث علاقة بين خمسة من المداخل الإدارية التي تتجه الدراسات الحديثة لتناولها في دراسة واقع المنظمات وهي: إدارة المعرفة وعملية التعلم التنظيمي وإدارة الجودة الشاملة والمنظمة المبدعة وعلاقتها بأسس المنظمة المتعلمة. وحسب اجتهاد الباحث يمكن إرجاع العلاقة التي تربط بينهم إلى نقطتين أساسيتين: أولهما ما يسمى **بعلاقة التشابه** حيث تتناول الدراسات عناصر رئيسية من الواجب توافرها في جميع تلك المداخل والتي تمثل الاتجاه الحديث في دراسة المنظمات مثل القيادة التحويلية والعمل الجماعي وتفويض الصلاحيات والمشاركة في صنع القرار واستخدام نظم المعلومات وجودة الأداء وطبيعة المناخ التنظيمي ووضوح الأهداف التنظيمية واستخدام أساليب علمية في حل المشاكل وغيرها. إلا أن هناك بعض الممارسات التي تميز إحداهما عن الأخرى وهذا ما يقود إلى العلاقة الثانية التي من الممكن وصفها على أنها **علاقة التكامل**، والتي توضح مدى ضرورة الإبقاء على تلك العناصر مجتمعة، وبقدر معين يضمن للمنظمة تحقيق التوازن بينها. فمثلاً تحتاج المنظمة المتعلمة لإدارة الجودة الشاملة في إدارة عملية التعلم وإدارة المعرفة على اعتبار أن إدارة الجودة الشاملة تعتبر خطوة رئيسية في بناء المنظمة المتعلمة- كما ورد في (Peter E.D & Li, 2000) والدراسة الميدانية التي أعدها مجموعة من الباحثين عن هذه العلاقة (Terziouski et al, 2000) - في الوقت الذي تمثل فيه إدارة المعرفة مصدراً هاماً من مصادر المعرفة في إدارة الجودة الشاملة وعملية التعلم التنظيمي، كما يحتاج كل منها إلى المناخ التنظيمي الذي يشجع على الإبداع أو تلك الأسس الواردة في أدبيات المنظمة المبدعة.

إدارة الإبـــداع

مقدمـــة

قدم الباحث في الجزء السابق مدخلاً لبناء المنظمة المتعلمة، تناول فيه مفهوم المنظمة المتعلمة، والعناصر الرئيسية لبناءها، وأهم أركانها، والتي ركز الباحث فيها على عملية التعلم، والتفكير النظمي، والدور القيادي، وفرق التعلم، وثقافة التعلم التنظيمية، وإدارة المعرفة، ومن ثم خلص الباحث إلى بعض النقاط التي تميز المنظمة المتعلمة عن غيرها من المداخل الإدارية. وقد كان الهدف الرئيسي في التعرض لأدبيات المنظمة المتعلمة هو الإجابة عن السؤال التالي: كيف يمكن للمنظمات أن تدير الإبداع ضمن بيئة متعلمة؟ وللإجابة عن هذا التساؤل سيتناول الباحث المفاهيم والمداخل الرئيسية المتعلقة بإدارة الإبداع، يبدأ فيه بمفهوم إدارة الإبداع، ثم طبيعة إدارة الإبداع في المنظمات المتعلمة، ثم معوقات الإبداع.

مفهوم إدارة الإبداع

كان لنظريات التشوش والتعقد البيئي (Chaos & Complexity Theories) أثرٌ كبيـــــرٌ في زيادة التركيز على أهمية الإبداع (Innovation) لضمان حياة المنظمات، فقد أصبح الإبـــداع من الوسائل الهامة التي تمكن المنظمات من العيش والاستمرار ومواجهة التغيرات على مختلف المستويات البيئية، كما أصبح مصدراً هاماً للتغلب على المشكلات التنظيمية الداخلية والوصول إلى مستوى إداري وتنظيمي متميز (Cummings & Oldham, 1997). فقد لقي موضوع الإبداع اهتمام العديد من الباحثين والكتاب في مختلف العلوم التقنية والبيولوجية والفنية والإدارية والاجتماعية والنفسية والسلوكية (سايمنتن، ١٩٩٣)، كما يجد اهتماماً من مختلف المنظمات الحكومية والخاصة والأكاديمية التي باتت مطالبة من المستهلكين بضرورة تقديم خدمات ومنتجات ذات جودة عالية، ولهذا فالمنظمات التي حققت سبقاً عالمياً في مختلف المجالات قد كانت في حقيقتها مبدعة (Chaharbaghi & Newman, 1996, Gundry et al, 1994).

وعلى الرغم من كون الإبداع من أكثر المصطلحات الإدارية شيوعاً في الوقت الراهن إلا أنه من الظواهر المعقدة، بسبب تعدد الأشكال والمخرجات التي يظهر بها، وتنوع طرق تحقيقه وإنجازه، وكثرة العوامل التي تؤثر عليه، وبسبب تعدد المجالات العلمية التي تناولته بالبحث والدراسة. لذا فقد يجد الباحث صعوبة في الوصول إلى تعريف دقيق ومتكامل يتوافق مع طبيعة هذا المفهوم (روشكا، ١٩٨٩; Damanpour & Evan, 1984; Kandampully, 2002).

وهناك فرق بين الإبداع والابتكار (Creativity)، حيث يعرف الابتكار على أنه عملية التفكير الذهنية والضمنية الخارجة عن الأنماط التقليدية، والتي تعمل على خلق الأفكار الجديدة بدرجة عالية من الأصالة والقيمة، وهي المرحلة الأولى والأساسية لعملية التحسين المستمر(Kaizen) والإبداع، أما الإبداع فيعني تطبيق تلك الأفكار والحلول في الواقع التنظيمي حتى تظهر بأشكالها النهائية للمستفيدين (McAdam & McCelland, 2002; Wang & Ahmed, 2002).

ومن الممكن النظر إلى الإبداع من زوايا متعددة، فعلى المستوى الفردي يرى أبراهام سيلزنيك (Abraham Zaleznick) الإبداع على أنه قدرة عقلية فردية على استرجاع الأفكار والحلول والعادات والمعلومات والمعرفة السابقة، والاستفادة منها بشكل تراكمي في التعامل مع المشاكل للوصول إلى أفكار أو طرق جديدة لأداء الأعمال ضمن هيكل اجتماعي (Kuhn, 1988). وعرفته تيراسا أمابايل (Amabile, 1988) على أنه عملية عقلية خلاقة تهدف إلى إنتاج أفكار جديدة ومفيدة، وغير مألوفة من قبل الفرد أو مجموعة الأفراد الذين يعملون معاً لتحقيق هدف مشترك. كما عُرف الإبداع من قبل أندرسون وكنج (Anderson & King, 1993) بأنه قدرة عقلية فردية أو جماعية، تمر من خلال مراحل متعددة، يتم من خلالها اكتشاف علاقات أو مكونات جديدة، ينتج عنها فكر أو عمل جديد، يتميز بقدر من الطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات. وبنفس الاتجاه يرى هيجان (١٩٩٩) أن الإبداع هو عبارة عن قدرة عقلية تظهر على مستوى الفرد، أو الجماعة، أو المنظمة. وهو عبارة عن عملية ذات مراحل متعددة ينتج عنها فكرة أو عمل جديد، يتميز بأكبر قدر ممكن من الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات، وهذه القدرة الإبداعية من الممكن تنميتها وتطويرها حسب قدرات وإمكانات الأفراد والجماعات والمنظمات.

وينظر عساف (١٩٩٥) إلى الإبداع بنظرة أكثر شمولية ومن زاويتين أساسيتين:

الأولى لغوية: يعني اختراع الشيء، أو إنشاؤه على غير مثال سابق.

والثانية موضوعية: وهي التي تساعد الإنسان على ابتكار وتطوير الأساليب والأدوات والأفكار التي تمكنه من كشف وتحديد الظواهر الكونية والتعامل معها بما يضمن له استمرار بقائه، وتدور حول خمسة محاور رئيسية:

١- الإبداع كعملية تتبع مسارات غير عادية وخلاقة لتقديم تصورات جديدة، من خلال إيجاد علاقات بين المتغيرات والتي تؤدي إلى تكوينات وتركيبات أو تنظيمات جديدة، يقوم بها فرد أو مجموعة من الأفراد.

٢- الإنتاج الإبداعي: وهي مجموعة العوامل الذاتية والموضوعية التي تسعى إلى حل المشكلات والتي تقود إلى إنتاج جديد وأصيل وذي قيمة من قبل الفرد والجماعة، يميزه عن غيره من أنواع الإنتاج الأخرى.

٣- السمات الإبداعية: وهي مجموعة السمات والخصائص التي يتميز بها الأشخاص المبدعين عن غيرهم، مثل الميل إلى المخاطرة والاستقلال والمثابرة والانفتاح والطلاقة الفكرية والمرونة وغيرها.

٤- الإمكانية الإبداعية: وتعبر عن الاستعدادات النفسية الكامنة للإبداع والتفوق والتميز، كما تكشف عنها الاختبارات النفسية.

٥- مراحل العمل الإبداعي: وهي التي تركز على المراحل الأساسية التي يمر بها العمل الإبداعي منذ إحساس المبدع بالمشكلة ومروراً بمرحلة الإعداد والتحضير (Preparation)، ومرحلة الاحتضان (Incubation)، ومرحلة الإشراق (Illumination)، وأخيراً مرحلة التحقيق (Verification).

ولتوضيح طبيعة الإبداع وأشكاله التي من الممكن أن يظهر، ميّز الباحثون بين نوعين من أنواع الإبداع (Damanpour & Evan, 1984): الإبداع التقني (Technical Innovation) سواء كان منتجاً أو خدمة أو عملية أو تكنولوجيا. والإبداع الإداري (Administrative Innovation) الذي من الممكن أن يظهر على أنشطة وفعاليات الفريق الإداري.

وتبعاً لدرجة الإبداع صنف تيد (Tidd, 2001) الإبداع إلى أربعة أنواع رئيسية:

١- الإبداع المشتت أو الممزق (Disruptive Innovation) ويعني إعادة صياغة أسس الإبداعات السابقة في سبيل خلق قيم مركبة جديدة.

٢- الإبداع التدرجي (Incremental Innovation) ويعني إتباع الأساليب التي تحقق انتقالاً مستمراً في تقديم منتجات وخدمات جديدة تتميز عن سابقتها بقلة التكلفة وزيادة مستوى الجودة.

٣- الإبداع المعقد (Complex Innovation) ويعبر عن صعوبة عمليات التعلم عن تكوين منتج أو تبني أسلوب تكنولوجي معين، يميز المنظمة عن منافسيها وتجعل ذلك عائقاً للدخول إلى الأسواق.

٤- الإبداع الجذري (Radical Innovation) عرض منتج أو خدمة تتصف بدرجة عالية من الابتكار والأصالة والتميز.

وعندما يستخدم مصطلح الإبداع مقروناً بالإدارة أو المنظمة فإنه يحمل مضامين وتفسيرات متعددة، فقد عرف عوامله (Awamleh, 1994) الإبداع الإداري (Managerial Innovation) على أنه: مجموعة التغيرات التي من الممكن أن تطرأ على الهيكل والعملية والسلوك التنظيمي، أو هو عملية استثمار الأفكار الجديدة وتطويرها وتطبيقها في المنظمة. كما عرفته أيوب (٢٠٠٠) على أنه القدرة على إيجاد أشياء جديدة قد تكون أفكاراً، أو حلولاً، أو منتجات، أو خدمات، أو طرق وأساليب عمل مفيدة.

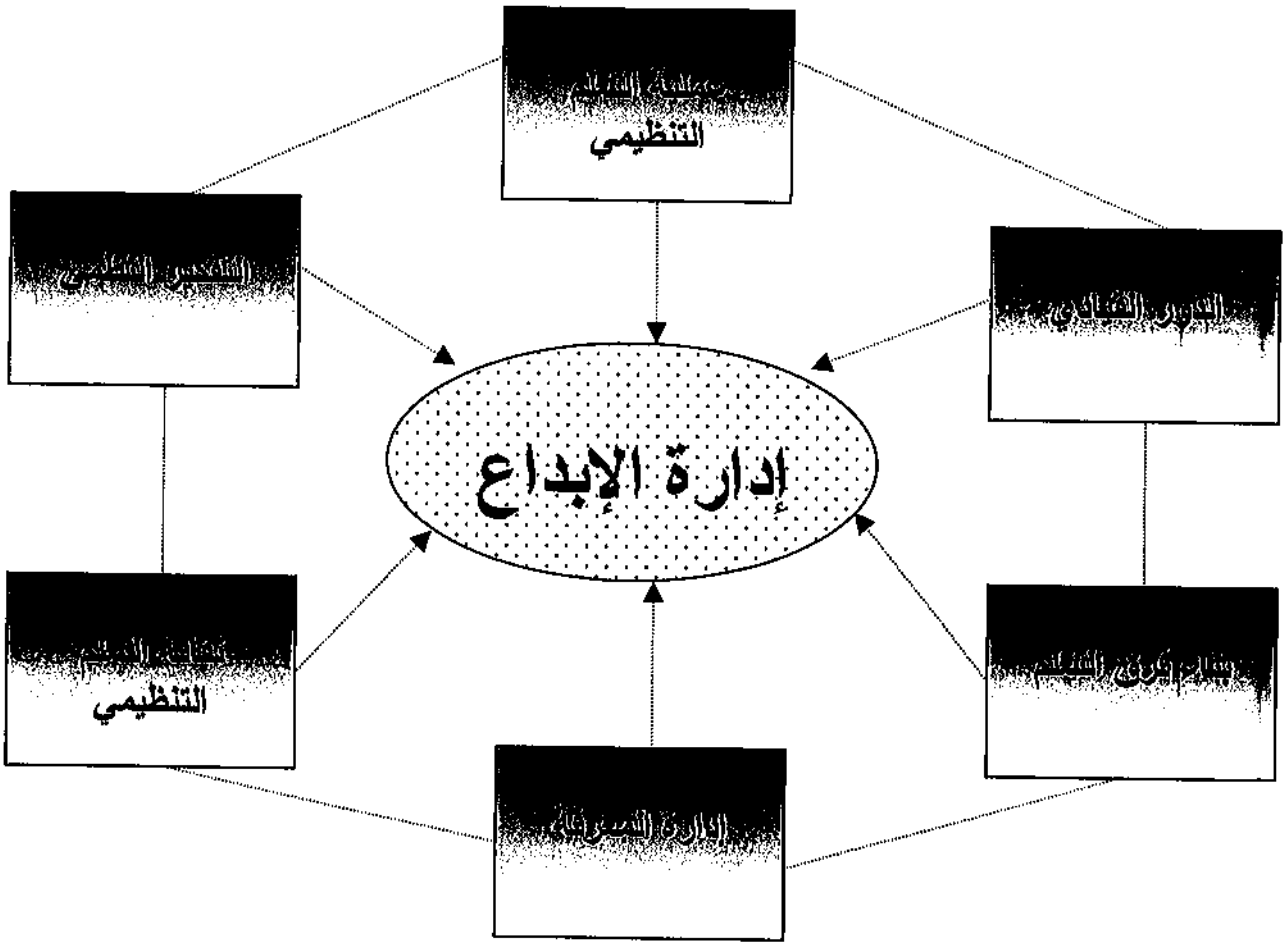
أما الإبداع التنظيمي (Organizational Innovation) وإن كان لا يختلف كثيراً عما قدمه عوامله وأيوب في تعريفيهما للإبداع الإداري، فيعرفه هيجان (١٩٩٩) أنه العملية التي يترتب عليها ظهور فكرة أو ممارسة أو منتج أو خدمة جديدة يمكن تبنيها من قبل العاملين في المنظمة، أو فرضها من قبل أصحاب القرار، بحيث يترتب عليها إحداث نوع من التغيير في بيئة أو عمليات أو مخرجات المنظمة. ويتفق كل من فاكولا وريزجي وهيج (Vakola & Rezgui, 2000; Hage, 1999) مع المفاهيم السابقة ويؤكدون أن هناك اتفاق بين عدد كبير من الباحثين على أن الإبداع التنظيمي هو عبارة عن تبني فكرة أو سلوك جديد في المنظمة سواءً كان منتجاً جديداً، أو خدمة جديدة، أو تكنولوجيا جديدة، أو ممارسة إدارية جديدة، وتعتمد على سرعة المنظمة في تبني أكثر من نوع واحد من تلك الأنواع، وهذا يعتمد كما يقول كل من باون وفراي (Bouwen & Fry, 1991) على قدرة المنظمة في تعلم كيفية ترجمة الأفكار إلى تصرفات ومنتجات جديدة.كما يعني الإبداع التنظيمي لدى كل من دامانبور وإفان (Damanpour & Evan, 1984) أن الإبداع هو عبارة عن الاستجابة للتغيرات البيئية أو هو التغيير في البيئة الداخلية للمنظمة بهدف تحسين مستوى إنجاز الأهداف.

وعلى المستوى التنظيمي أيضاً يرى سليمان (Suliman, 2001) أن الإبداع ناتج عن مجموعة من العوامل التي تمثل الجاهزية التنظيمية (Organizational Readiness)، والتي تكشف عن مدى وجود مناخ العمل (Work Climate) الملائم لتقديم أفكار جديدة، وتضم مجموعة من الخصائص التي تميز المنظمة عن الأخرى وتأثر على سلوك أفرادها، مثل الخصائص الهيكلية التي تنتمي للمنظمة، والخصائص المتعلقة بطبيعة إدراك الأفراد للمناخ التنظيمي، والخصائص التي تركز على طبيعة التفاعل بين الأفراد والمنظمة، والخصائص المتعلقة بثقافة المنظمة وتأثيرها على سلوك الأفراد والجماعات.

ومن هنا يرى بعض الباحثين أن إدارة الإبداع تختلف في مفهومها عن الإبداع الإداري والتنظيمي، فهي عبارة مجموعة الأنشطة والأساليب التي يتخذها القادة لتشكيل الأنظمة وصياغة

الخطط التي تهدف إلى تحفيز الأفراد على تقديم الأفكار الإبداعية وإخراجها بشكل منتجات أو خدمات أو تكنولوجيا جديدة، والتي تستمر من لحظة تقديم الأفكار الابتكارية حتى لحظة إيصالها للمستفيدين النهائيين (Drejer, 2002). ويشير هيج (Hage, 1999) إلى أن إدارة الإبداع تتمثل في جميع الأساليب والطرق والأنظمة التي من الممكن أن تحقق مستوى بارزاً من الإبداع داخل المنظمة. وبناء على المفاهيم السابقة فقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على كيفية الاستفادة من أنظمة ومبادئ وأسس المنظمات المتعلمة في تشكيل الهيكل الملائم لإدارة الإبداع في المنظمات، من المنطلق النظري الذي يشير إلى أن الإبداع هو الهدف الرئيسي من أهداف المنظمة المتعلمة، وحتى تتبع المنظمات خطوات منطقية لإدارة الإبداع، فإن من الواجب عليها أولاً العمل على بناء أسس المنظمات المتعلمة أملاً في تنمية قدرات الأفراد الإبداعية وتطويرها بشكل منظم. وعلى هذا تفترض هذه الدراسة أن الهيكل الملائم لإدارة الإبداع ضمن المنظمات المتعلمة يمكن تمثيله في الشكل رقم (٢) الذي يوضح طبيعة الارتباط الافتراضية بين الأركان الرئيسية لبناء المنظمة المتعلمة التي تم تفصيلها في بداية الخلفية النظرية وهي (عملية التعلم التنظيمي، الدور القيادي، ثقافة التعلم التنظيمية، إدارة المعرفة، بناء فرق التعلم، التفكير النظمي) وإدارة الإبداع. ولندرة الدراسات المتعلقة بآلية الربط بين تلك المكونات سيكتفي الباحث بعرض الشكل الافتراضي.

المنظمة المتعلمة



شكل رقم (٣) طبيعة إدارة الإبداع في المنظمات المتعلمة

معوقات الإبداع

يعتبر موضوع معوقات الإبداع واحداً من أكثر المواضيع التي حظيت باهتمام الباحثين في مجال الإبداع، فقد ركزت في أهدافها على محاولة تحديد العوامل التي من الممكن أن تعيق العملية الإبداعية، سواءً كان ذلك على مستوى الفرد أو الجماعة أو المنظمة، من خلال اللجوء إلى قياس اتجاهات الأفراد العاملين في المنظمات، وقد عمد الباحث إلى ذكر معوقات الإبداع على اعتبار أن ما يعيق الإبداع في المنظمات يعيق عمليات التعلم في نفس الاتجاه. وفيما يلي توضيح لأهم معوقات الإبداع:

١- المعوقات المادية والتي تتعلق بإمكانات أو ممتلكات المنظمة المادية، وعدم القدرة على الإيفاء بمتطلبات عمليات الإبداع من أساليب وأماكن خاصة وحوافز مادية إضافية وغيرها (Sainsbury, 1987).

٢- القوانين والأنظمة التي تعمل على الحد من الإبداع والمبادرة وتتعلق بمقاييس الأداء الإبداعي، وأنظمة الحوافز، وأنظمة تقييم الأفكار الإبداعية (همشري، ١٩٩٤). حيث تهيمن النظرة المالية على تقييم أعمال المنظمة وبخاصة الربحية منها، الأمر الذي ظل يحول دون تخصيص الميزانيات المخصصة للبحث العلمي ورعاية الموهوبين (عساف، ١٩٩٥).

٣- مقاومة التغيير من قبل الإدارة والعاملين (همشري، ١٩٩٤)، والتمسك بالعادات والتقاليد المألوفة (Campell, 1985).

٤- المناخ التنظيمي وطبيعة العلاقة بين العاملين والمديرين، وكذا بين العاملين أنفسهم (أيوب، ٢٠٠٠).

٥- غياب التشجيع من المنظمة على تجريب الأشياء الجديدة، وعدم الخوف من الخطأ والفشل (هيجان، ١٩٩٩).

٦- الاعتماد المفرط على الخبراء الخارجيين كثيراً في أداء الوظائف الفنية والإدارية المتخصصة، والتي قد تمثل تحدياً إيجابياً على سلوك الأفراد الإبداعي (هيجان، ١٩٩٩).

٧- عدم مساندة العمل الجماعي من قبل المنظمة، أو عدم إتباع الأساليب الصحيحة في تشكيل فرق العمل (هيجان، ١٩٩٩).

٨- قلة المعلومات المتوفرة عن الأوضاع الداخلية والخارجية للمنظمات، وعدم الاستفادة من أنظمة المعلومات بالطريقة التي تضمن الحصول على المعلومات بشكل سريع ومستمر بين الأقسام والإدارات (Cummings & Öldham, 1997).

٩- العمل على صياغة استراتجيات المنظمة بعيداً عن الأهداف التي ترمي إلى إدارة الإبداع وتطوير المهارات والقدرات للأفراد (Anderson & King, 1993).

١٠- المعوقات التي من الممكن أن تظهر في قيادة المنظمة من قلة المهارات والقدرات القيادية، بالإضافة إلى قلة الوعي والإدراك لمفاهيم وأسس إدارة الإبداع، والتي تمثل عائقاً أمام الوصول إلى الأهداف التنظيمية، أو عدم وجود معايير وأسس واضحة ومعلنة يمكن من خلالها تطوير النمو في تطوير الإبداع (Gundry et al, 1994).

١١- غياب النظرة والأهداف المشتركة في المنظمة والتي تعمل على خلق الإحساس المشترك بطبيعة المواقف والتحديات التي تواجه المنظمة (Tidd, 2001).

١٢- غياب البرامج التدريبية التي تهدف إلى تزويد الأفراد بالمهارات التي تمكنهم من تطبيق الأفكار والأساليب الإبداعية (هيجان، ١٩٩٥).

لمحة عن شركة الاتصالات موبايلكم (مجتمع الدراسة)

تأسست شركة الاتصالات موبايلكم في تاريخ ١٩٩٩/٩/٢١م، كشركة تابعة لشركة الاتصالات الأردنية وهي مملوكة لها بالكامل، والتي تدار من قبل شركة فرانس تيليكوم الفرنسية، وقد ابتدأت أعمالها التجارية في ٢٠٠٠/٩/١م، وتعتبر ثاني شركة مقدمة لخدمات الهواتف النقالة في الأردن. وتواجه الشركة منافسة شديدة داخل السوق، كما من المتوقع أن تزداد المنافسة بشكل أكبر بعد انتهاء حقها الحصري في السوق الأردني في نهاية عام (٢٠٠٣م) حيث سيتم دخول شركات أخرى منافسة. وتضم الشركة (٤١٦) مديراً وعاملاً (شركة الاتصالات الأردنية، ٢٠٠٢)، كما تخدم أكثر من (٢٤٨٠٠٠) مشترك وبحصة سوقية تبلغ ما يقارب على (٢٣,٥٪). وتهدف استراتيجية الشركة إلى تنمية خدماتها السوقية المدعومة بالبنية التحتية المتطورة وتحسين طبيعة استعمال الخدمات الصوتية للوصول إلى درجة عالية من الولاء لدى المستهلكين من خلال تطبيق العديد من الوسائل الحديثة، بالإضافة إلى العمل على زيادة إنتاجية قواها العاملة عن طريق تحسين مؤهلاتهم وتدريبهم بشكل مستمر. وبالرغم من قصر عُمر الشركة، إلا أن طبيعة المجتمع الأردني الذي يتسم بسرعة النمو وصغر سن (٩٧٪) من سكانه (شركة الاتصالات الأردنية، ٢٠٠٢)، وحدة المنافسة وسرعة التغير البيئي والتكنولوجي، له أثر كبير في نموها بدرجة متسارعة، وتحقيق الاستقرار داخل الشركة، وتبني الأساليب الإدارية التي تضمن لها زيادة حصتها السوقية. كما أن تبعية شركة موبايلكم لشركة الاتصالات الأردنية المتأسسة عام (١٩٧١م) له دور هام في تدفق المعرفة والخبرة المتخصصة بين الشركتين. كما أن لشراكتها الإستراتيجية مع الشركة الفرنسية دور كبير في التزامها بوضع الاستراتيجيات الملائمة للاستفادة من طبيعة هذه الشراكة. كل هذا دفع الباحث إلى اختيار شركة الاتصالات موبايلكم لإجراء هذه الدراسة.

الدراســات السابقــة

مقدمة

يعرض هذا الجزء بعض الدراسات التي تناولت موضوع إدارة الإبداع في المنظمات المتعلمة، والمتعلقة بأهداف الدراسة الحالية، وهو الجزء الثاني من الإطار النظري الذي يساعد الباحث على بلورة مشكلة الدراسة وتحديد مجالاتها بدقة، وقد تم عرض الدراسات اعتماداً على التقسيم التاريخي الذي يعبر عن تطور المفهوم وتطبيقاته، كما صنفت إلى دراسات عربية وأجنبية.

وجدير بالذكر هنا أن هناك اختلاف في وجهات النظر بين الباحثين نحو المنظمة المتعلمة- كما ذكر الباحث في الخلفية النظرية- فمنهم من لا يفرق بين عملية التعلم التنظيمي (Organizational Learning) والمنظمة المتعلمة (Learning Organization)، على اعتبار أن هناك تقارب كبير بين المفاهيم والأسس لهذين الموضوعين، لذا سيورد الباحث الدراسات المتعلقة بكلا الموضوعين. كما أن هناك اختلاف في ترجمة المصطلح الأجنبي بالنسبة للباحثين العرب، حيث يرى هيجان (١٩٩٨) أنها المنظمة القابلة للتعلم، ويرى برودترك (١٩٩٨) أنها منظمة التعلم، وبعد مناقشة هذا الموضوع مع عدد كبير من المختصين رأى الباحث أن " المنظمة المتعلمة " يعبر بوضوح عن المصطلح الأجنبي، ويعتبر أكثر شمولية من مفهوم التعلم التنظيمي.

كما أن هناك اختلاف في وجهات النظر إلى موضوعي الإبداع والابتكار، فمنهم من يستخدم أحد المصطلحين للدلالة على الآخر، ومنهم من لا يفرق بينهما، ويعود السبب في ذلك- كما ذكر الباحث في الخلفية النظرية- إلى أن الابتكار يعتبر من الخطوات الأولى في إدارة الإبداع، كما تحتاج إدارة الابتكار إلى عوامل تنظيمية وإدارية متقاربة إلى حد ما لمفاهيم إدارة الإبداع، لذا سيورد الباحث الدراسات المتعلقة بكلا الموضوعين.

وقد تناولت الدراسات العربية والأجنبية إدارة الإبداع من جوانب متعددة، ركز معظمها على دراسة العوامل المؤثرة على فاعلية الإبداع في المنظمات. وبسبب الاتجاه البحثي الحديث إلى دراسة المنظمة المتعلمة، واعتبار الإبداع الهدف الرئيسي من أهدافها، تناول الباحث في الإطار النظري للمنظمة المتعلمة، ركز فيه على ستة أركان رئيسية:
عملية التعلم التنظيمي، التفكير النظمي، الدور القيادي، فرق التعلم، ثقافة التعلم التنظيمية،إدارة المعرفة. حيث أراد الباحث دراسة طبيعة إدارة الإبداع في المنظمة المتعلمة التي تسعى إلى ترسيخ تلك الأركان الستة، وستركز الدراسة الميدانية على بعض الأسس الواردة في تلك العناصر وليس

بشكلها الإجمالي. وبسبب أن الدراسات التي تناولت العلاقة بين هذين الموضوعين قليلة ومحدودة، سيعرض الباحث بعض الدراسات المتعلقة بالنقاط التالية:

١- الدراسات التي تناولت موضوع المنظمة المتعلمة بشكل عام.

٢- الدراسات التي تناولت العلاقة بين إدارة الإبداع والمنظمة المتعلمة أو أحد أركانها المذكورة.

٣- الدراسات التي تناولت الإبداع في المنظمات بشكل عام.

الدراسات العربية

ما زال موضوع المنظمة المتعلمة في أطواره البدائية بالنسبة للدراسات العربية، حيث لم يجد الباحث دراسة ميدانية عربية أو أردنية في هذا الموضوع، بالرغم من تزايد اهتمام الدراسات الأجنبية، وتتجه الدراسات العربية والأردنية إلى دراسة الإبداع منفصلاً عن مبادئ المنظمة المتعلمة، لذا سيورد الباحث في هذا الجزء جميع الدراسات النظرية التي تعرضت لمفهوم المنظمة المتعلمة، وبعض الدراسات الميدانية المتعلقة بالإبداع.

أ- الدراسات المتعلقة بالمنظمة المتعلمة:

قدم برودترك (١٩٩٨) ورقة بحثية بعنوان " التعلم والإبداع التنظيمي: أدوات إحياء الخدمة العامة" اعتمدت على نتائج عدة دراسات تجريبية حول التعلم التنظيمي في بيئة القطاع العام، يعرض الباحث فيها التحديات التي تواجهها مؤسسات القطاع العام، وتجيب على السؤال " كيف يتيسر للمنظمات أن تصبح جيدة الأداء وأن تضمن استمرار ذلك الأداء وتصبح مبدعة بحق؟ "، من خلال توضيح مفهوم التعلم التنظيمي وخصائصه، والآليات التي من الممكن تطبيقها لتحسين عملية التعلم في المنظمات، ومدى تأثير القيادة وثقافة المنظمة على عملية التعلم.

كما أجرى هيجان (١٩٩٨) دراسة بعنوان " التعلم التنظيمي: مدخلاً لبناء المنظمات القابلة للتعلم " اعتمدت على الأسلوب المكتبي، وهدفت إلى التعريف بمفهوم التعلم التنظيمي، وتقديم نموذج يوضح عملية التعلم التنظيمي، ووصف آلية بناء المنظمات القابلة للتعلم، وخلصت الدراسة إلى أن هناك عدداً من المعوقات التي تحول دون عملية التعلم التنظيمي وهي:

١- غياب القيادات التنظيمية الواعية بأهمية التعلم التنظيمي، حيث تحجم هذه القيادات في الغالب عن تبني أي مفهوم جديد لتحسين أوضاع المنظمات التي تعمل فيها.

٢- ثقافة المنظمة ذاتها التي تحول دون تشجيع المنظمة على التعلم، وخاصة فيما يتعلق بالاعتراف بالأخطاء ومحاولة تصحيحها، حيث تعتبر ذلك نوع من القصور الذي قد يقلل من شأنها في نظر العاملين فيها أو المستفيدين منها.

٣- هناك معوق يتعلق بمفهوم التعلم ذاته، حيث أن مسؤولية التعلم تقع على المعلم أو المدرب بالدرجة الأولى، وغالبا ما تكون مشاركة الأفراد والمنظمات فيها سلبية.

ويمكن التغلب على هذه المعوقات أو غيرها من خلال التالي:

١- تبني الإستراتيجيات الإصلاحية المتعلقة بالقيادة الإدارية وتطويرها، وإدارة الصراع الموجود داخل المنظمة، ثم إثبات الرغبة الجادة في تطبيق هذا المفهوم.

٢- تبني الإستراتيجيات المتعلقة بثقافة المنظمة وإيجاد البيئة التعلمية التي تشجع على الاستفادة من التجارب والخبرات التنظيمية، إلى جانب منح الموظفين الصلاحية والقوة التي تمكنهم من التعلم.

٣- بناء فرق التعلم وتأصيل فن الحوار بين الأفراد والجماعات في المنظمة وتطوير عادة استقبال المعلومات وتحليلها وعرضها، ثم تهيئة الجماعات على تقبل التغيير التنظيمي المصاحب لعملية التعلم.

ب- الدراسات المتعلقة بإدارة الإبداع:

أجرى مخامرة والدهان (١٩٨٨) دراسة بعنوان " العوامل المؤثرة على الإبداع كما يراها العاملون في الشركات المساهمة الأردنية المدرجة في سوق عمان المالي " تم فيها اختيار عينة عشوائية مكونة من (١٨٠) عاملاً في مختلف المستويات الإدارية في (٤٠) شركة أردنية، وبعد التحليل توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- أن الشركات الأردنية من وجهة نظر العاملين فيها لا تشجع على الإبداع طالما أنه لا يخرج عن نشاطات الشركة الأساسية، ولا يؤثر على مناصب كبار العاملين.

٢- أن العاملين في هذه الشركات لا يعتقدون أن إدارات هذه الشركات ترى الإبداع يتعارض مع طبيعة عملها الحالي، أو يؤثر على قيمة الاستثمارات في السلع والخدمات التي تنتجها.

٣- أن العاملين يعتقدون أن الإبداع لا يتعارض مع العادات والتقاليد الاجتماعية السائدة في المجتمع الأردني.

٤- أن العاملين يعتبرون شركاتهم لا تقدم حوافز مادية ومعنوية كافية.

٥- أن العاملين يعتبرون الخوف من الفشل ومن رفض الأفكار من أهم العوامل التي تعيق الإبداع.

٦- أن العاملين يعتبرون في الإبداع حلاً للمشاكل الإنتاجية والتسويقية في شركاتهم، وإشباعاً لحاجاتهم النفسية.

كما أجرى أبو فارس (١٩٩٠) دراسة بعنوان " الإبداع الإداري لدى العاملين في المؤسسات العامة الأردنية " هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة الإبداع لدى العاملين لدى عشرة مؤسسات عامة، وتكونت العينة من (٢٣٠) موظفا، استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- يتمتع العاملون في هذه المؤسسات بدرجة عالية من الإبداع بالرغم من عدم تشجيع هذه المؤسسات على الإبداع.

٢- الحوافز المادية والمعنوية مهمة في تشجيع العاملين على الإبداع.

كما أجرى مصطفى (١٩٩٠) بدراسة بعنوان " مدى توافر الخصائص التنظيمية للبيئة الابتكارية " هدفت إلى التعرف على خصائص البيئة التنظيمية في عينة مكونة من (٦٥٧) عاملاً في القطاعين العام والخاص في قطاع الغزل والنسيج والملابس الجاهزة في مصر، واستخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات وذلك للتعرف على مدى توافر الخصائص التنظيمية الابتكارية فيها، وقد توصلت الدراسة للنتائج التالية:

١- أن البيئة التنظيمية للقطاع الخاص أكثر مساندة للإبداع منها في القطاع العام.

٢- تتصف البيئة التنظيمية للقطاعين بوجود قيم تنظيمية لا تشجع على الإبداع وتقبل المخاطرة وتقديم الأفكار الإبداعية.

٣- أنها لا تعطي الأفراد حرية التصرف في اتخاذ القرار أو المشاركة فيه، كما أنها لا تعطي مكافآت مادية كافية.

٤- هناك ضعف في توصيل الأفكار الإبداعية في المنظمات.

وأجرى همشري (١٩٩٣) دراسة بعنوان " معوقات الإبداع لدى العاملين في المكتبات المتخصصة في الأردن" هدفت الدراسة إلى تحديد المعوقات التي تحول دون ظهور القدرات الإبداعية للأفراد في عينة مكونة من (١٠٠) موظف يعملون في المكتبات المتخصصة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- يعتبر من أهم معوقات الإبداع لدى العاملين مرتبة حسب الأهمية كما يلي: مقاومة التغيير، قلة الحوافز المادية والمعنوية، ارتفاع تكاليف العملية الإبداعية، عدم توفر مقاييس واضحة للإبداع، القوانين والأنظمة.

٢- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنس ونوع المؤسسة والتخصص والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة والعمر وبين معوق القوانين والأنظمة.

وأجرى عواملة (Awamleh, 1994) دراسة ميدانية بعنوان " الإبداع الإداري في منظمات الخدمة المدنية في الأردن " تهدف الدراسة إلى قياس العلاقة بين الإبداع الإداري (متغير تابع) وبين كل من العمر والجنس والمستوى التعليمي والمستوى التنظيمي ومدة الخبرة (متغيرات مستقلة)، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، اشتمل مجتمع الدراسة على (٢٤) وزارة و(٨) أقسام مركزية، والذي يضم (٨٣٩) مديراً في مختلف المستويات التنظيمية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٢٠) مديراً، ثم توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- يوجد مستوى متوسط من الإبداع الإداري لدى المديرين في منظمات الخدمة المدنية بنسبة بلغت (٣,٤) من درجة الموافقة العليا (٥).

٢- سجلت (١٣) فقرة لقياس الإبداع الإداري من الإجمالي (١٥) متوسطاً تراوح بين (٣) و (٤) وقد تلائم ذلك مع النتيجة السابقة.

٣- أن هناك علاقة ارتباط عكسية بين الإبداع الإداري وكل من العمر والمستوى التنظيمي ومدة الخدمة.

٤- أن هناك علاقة إيجابية بين الإبداع الإداري وكل من المستوى التعليمي والجنس.

٥- أثبتت الدراسة أن من أهم معوقات الإبداع في عينة الدراسة متعلقة بالمناخ التنظيمي.

٦- أشارت العينة إلى سبعة عناصر من شأنها تحسين مستوى الإبداع الإداري في منظمات الخدمة المدنية، تراوحت قيمها بين (٣,٧) إلى (٤,٣٦).

وفي دراسة أخرى قام بها هيجان (١٩٩٥) بعنوان " كيف نوظف التدريب من أجل تنمية الإبداع في المنظمات " اعتمدت على الأسلوب المكتبي في جمع البيانات، حيث تعرضت إلى أهمية التدريب في مجال الإبداع الإداري، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- أن الإبداع لدى الأفراد مثله مثل أي قدرة عقلية أو مهارة قابلة للنمو والتطوير، يحتاج من المنظمات أن تبذل جهوداً من أجل تنميته وتطويره، ويمكن تحقيق ذلك من خلال التدريب على تطبيق الأساليب العلمية للإبداع.

٢- أنه بإمكان المنظمة أو المراكز المسؤولة عن التدريب أن تقيّم مدى فاعلية هذا التدريب، وبالتالي الاختيار بين الاستمرار في تطبيقه أو تبني مداخل وأساليب جديدة، بما يساعد على تنمية التفكير الإبداعي لدى العاملين في المنظمات.

وأجرى عبد الفتاح (١٩٩٥) دراسة بعنوان " مهارات التفكير الإبداعي وعلاقتها بعملية اتخاذ القرارات" اعتمدت الدراسة على الأسلوب المكتبي لجمع البيانات، وكان من أهم نتائجها:

١- أنه من الواجب تحسين المناخ العام وجعله أكثر انفتاحاً وتبادلاً للخبرات والآراء.

٢- تشجيع الأداء الإبداعي، ودعم المبدعين وتبني أفكارهم ودراستها بشكل جاد، حتى لو بدت غريبة للوهلة الأولى.

٣- التخلص من الإجراءات الروتينية المعقدة التي تحول دون انطلاق الأفكار الإبداعية.

٤- استخدام مثيرات اجتماعية تساعد على خلق مناخ اجتماعي ملائم وعلاقات إيجابية غير رسمية، تسهم في دعم وتطوير علاقات العمل، وتسمح بالإبداع.

٥- مساندة المسؤولين للأفكار الإبداعية وتقبلهم لها.

٦- بث الثقة في النفس، والإيمان بأن كل إنسان قادر على الإبداع طالما توافرت له عوامل الإبداع ومناخه المناسب.

وأجرى طلافحة (١٩٩٥) دراسة بعنوان " أثر النمط القيادي على الإبداع الإداري للشركات الصناعية المساهمة الأردنية " هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير الأنماط القيادية على الإبداع الإداري، وقد تم استخدام الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات، حيث وزعت (١٧٤) استبانة على المديرين في مختلف المستويات الإدارية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- يدرك المديرون في الشركات محل الدراسة دور الإبداع في تطوير وتقدم شركاتهم.

٢- يدفع المديرون شركاتهم نحو الإبداع عن طريق تقديم تسهيلات إدارية، ونشر الثقافة المؤسسية، ويعمدون إلى تشجيع الإبداع في هذه الشركات.

٣- بلغت نسبة المديرين الذين يديرون شركاتهم بنمط الفريق حوالي (٣٩٪) من إجمالي (١٧٤) مديراً.

٤- وجود علاقة إيجابية ودالة إحصائياً بين نمط إدارة الفريق وبين الإبداع الإداري، حيث فسرت هذه العلاقة حوالي (١٥٪) من التباين في الإبداع الإداري.

٥- وجود علاقة سلبية ودالة إحصائياً بين نمط الإدارة المتساهلة وبين الإبداع الإداري، حيث فسرت هذه العلاقة حوالي (١٨٪) من التباين في الإبداع الإداري.

وفي دراسة أخرى قام مقداشي (Mikdashi, 1999) بدراسة عنوانها المعنى التأسيسي وجوانب بيئة العمل التي تؤثر على الابتكار في لبنان، وقد هدفت الدراسة إلى اكتشاف المعنى التأسيسي للإبداع كبناء، ودراسة العلاقة بين الإبداع والتراكيب الأخرى، وتقييم التأثيرات المحتملة للمناخ التنظيمي على إبداع المديرين في لبنان، واستخدمت الدراسة أداة تسمى (KEYS) مكونة من (٥٨)

عنصراً، وتشتمل على ستة محفزات بيئية للإبداع وهي: الحرية، والتحدي الوظيفي الإيجابي، والإشراف المشجع، ودعم فرق العمل، والدعم التنظيمي، وكفاية المصادر. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) مدير يعملون في شركات من مختلف القطاعات الصناعية والخدمية، ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة ما يلي:

١- أن المدراء اللبنانيون لا يشاركون المدراء الأمريكيون في أنشطة الإبداع بسبب عوائق ثقافية.

٢- أن معظم الخلافات تنشأ من اختلاف القيم، والتي بدورها تؤثر على العناصر الستة المذكورة آنفاً وبالتالي على تنمية الإبداع.

٣- أن الوظائف المعقدة أو التي فيها تحدٍ كبير تعتبر أكثر إنتاجاً للإبداع.

٤- أن البيئة التنظيمية ذات تأثير كبير على الإبداع، في حين أن دعم فرق العمل ليس له تأثير كبير على الإبداع في عينة الدراسة.

وأجرى هيجان (١٩٩٩) دراسة ميدانية بعنوان " معوقات الإبداع في المنظمات السعودية " هدفت إلى تحديد درجة وجود عشرة معوقات للإبداع في المنظمات الحكومية السعودية وهذه المعوقات هي: عدم وضوح الرؤية، الخوف من الفشل، التمسك بالأنماط التقليدية، غياب جو الحرية، غياب الدوافع الداخلية للإبداع، عدم التشجيع من المنظمة، والإفراط في مكافأة النجاح، عدم مساندة العمل الجماعي من قبل المنظمة، والاعتماد المفرط على الخبراء، ثم عدم شيوع جو المرح والتسلية في المنظمة. واشتمل مجتمع الدراسة على (٦٨) مؤسسة حكومية، بينما تكونت العينة من (٣٤) مؤسسة، ووزعت (٦٧٤) استبانة، وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- أن تحقيق الإبداع ليس بالأمر اليسير في كثير من المنظمات بسبب وجود العديد من المعوقات التي تحول دون تمكين الأفراد أو الجماعات من إظهار ما لديهم من قدرات إبداعية.

٢- توجد مجموعة من المعوقات في المنظمات السعودية تتمثل في عدم وضوح الرؤية، والخوف من الفشل، والتمسك بالأنماط المألوفة، وغياب جو الحرية، وغياب الدوافع الداخلية للإبداع، وعدم مساندة العمل الجماعي من قبل المنظمة.

٣- وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين معوقات الإبداع والمتغيرات الشخصية للمدراء.

٤- وجود اختلافات ذات دلالة معنوية بين معوقات الإبداع واختلاف مسمى الوظائف التي يعمل بها المديرون.

وأجرت القطاونة (٢٠٠٠) دراسة ميدانية بعنوان " المناخ التنظيمي وأثره على السلوك الإبداعي" هدفت إلى التعرف على كل من المناخ التنظيمي والسلوك الإبداعي للمشرفين الإداريين في الوزارات الأردنية، وتحليل العلاقة بين المناخ التنظيمي بأبعاده (مركزية القرارات، الانتماء، المخاطرة، التدريب، والحوافز) والسلوك الإبداعي. كما هدفت إلى بحث العلاقة بين السلوك الإبداعي والعوامل الديموغرافية (الجنس، العمر، الخبرة الوظيفية، والمؤهل العلمي للمشرفين الإداريين). وقد اعتمد الباحثة الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة بلغت (٢٤٤) مشرفاً إدارياً، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- أن انطباعات المشرفين الإداريين حول المناخ التنظيمي إيجابية.
٢- أن مستوى السلوك الإبداعي لدى عينة الدراسة يعتبر عالياً.
٣- هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين المناخ التنظيمي والسلوك الإبداعي.
٤- هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين السلوك الإبداعي والعمر (أكثر من ٤٥ سنة).
٥- لا توجد علاقة دالة بين السلوك الإبداعي والمتغيرات الديموغرافية الأخرى.

كما أجرت أيوب (٢٠٠٠) دراسة بعنوان " العوامل المؤثرة على السلوك الإداري الابتكاري لدى المديرين" هدفت إلى تسليط الضوء على أهمية السلوك الإبداعي لدى المديرين العاملين في البنوك التجارية، ومستوى هذا السلوك لديهم، وإلى التعرف على مدى الاختلافات الموجودة في السلوك الإبداعي لدى المديرين باختلاف مستوى التعليم وسنوات الخبرة، واستخدمت الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات، بلغت عينة الدراسة (٣١٧) موظفاً يعملون في البنوك التجارية السعودية، وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

١- أن كل من مناخ العمل الذي يتضمن دعم الإبداع معنوياً ومادياً، والعلاقة المتبادلة بين المرؤوسين والمدير الأعلى، والعلاقة بين المديرين بما فيها من تفهم وتعاون كلها عوامل تساهم في تدعيم وتعزيز السلوك الابتكاري لدى المديرين في البنوك التجارية.
٢- أن استخدام الأسلوب الحدسي في حل المشكلات لم يسهم في التأثير على السلوك الإبتكاري لدى المديرين.
٣- أن أسلوب المدير التقليدي في التعامل مع المشكلات يساهم في تثبيط السلوك الابتكاري.
٤- أن السلوك الابتكاري لدى المديرين يختلف باختلاف خصائصهم الشخصية كاختلاف مستوى التأهيل العلمي ومستوى الخبرة، ويتجه نحو التزايد مع ارتفاع مستوى التأهيل العلمي والخبرة في العمل البنكي.

٤- توجد عدد من المعوقات تمثلت في الاعتماد المفرط على الخبراء، وعدم شيوع جو المرح والتسلية، والخوف من الفشل، وغياب جو الحرية، والتمسك بالأنماط المألوفة، وعدم وضوح الرؤية، وعدم تشجيع المنظمة.

٥- توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين مستوى ممارسة عوامل الإبداع وبين كل من العمر والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة ونطاق الإشراف ومكان الحصول على آخر شهادة.

وأجرى محمد (Mohammed, 2002) دراسة ميدانية هدفت للتعرف على مدى تأثير كل من العوامل التنظيمية (اتجاهات المديرين، اللامركزية، التقييم العادل للموظفين)، والعوامل على مستوى الجماعة (سلوك المشرفين، متابعة آخر الاتجاهات العلمية في مجال التفكير الإداري والإبداع وتحسين الجودة وإرضاء المستهلكين (التعلم التنظيمي)، الاختلافات الثقافية بين الأعضاء، رضا الجماعات) كمتغيرات مستقلة، على مستوى الإبداع الجماعي (الإبداع في الخدمة، المنتج، الإدارة، العمليات، والنظام) كمتغيرات تابعة. وقد اعتمد الباحث على أسلوب العينة العشوائية العنقودية (Randomized Cluster Sampling) كأسلوب لاختيار عينة الدراسة، كما اعتمد الاستبانة طريقة لجمع البيانات من (١٥٠) قسم حكومي في الإمارات العربية المتحدة، وكان من أهم النتائج التي توصل إليها أن لعوامل (اتجاهات المديرين، اللامركزية، التقييم العادل للموظفين، سلوك المشرفين، متابعة آخر الاتجاهات العلمية في مجال التفكير الإداري والإبداع وتحسين الجودة وإرضاء المستهلكين (التعلم التنظيمي)، الاختلافات الثقافية بين الأعضاء، رضا الجماعات) تأثير إيجابي على الإبداع الجماعي بجميع أنواعه.

الدراسات الأجنبية

بسبب تزايد اهتمام الباحثين في الدول الأجنبية بموضوع المنظمة المتعلمة وعلاقتها بإدارة الإبداع، سيعمد الباحث إلى عرض بعض الدراسات التي تناولت موضوع المنظمة المتعلمة من جهة، والدراسات التي بحثت العلاقة التي تربط بين المنظمة المتعلمة والإبداع مجتمعة دون الفصل بينهم.

أجرى كل من باون وفراي (Bowen & Fry, 1991) دراسة ميدانية بحثت العلاقة بين الإبداع التنظيمي والتعلم، وتهدف الدراسة إلى وصف المؤشرات الدالة على جودة الاتصال والحوار بين الأفراد خلال العمليات الإبداعية وتأثيره على عملية التعلم، وقد اشتقت نتائج الدراسة من سلسلة من الدراسات الميدانية التي أقيمت على (١٣) مشروع إبداعي في (١٣) شركة عالمية، وقد اعتمد الباحثان على أسلوب المقابلة المعمقة، حيث عمدا إلى مقابلة (٨- ١٢) فرد في كل مشروع من

المشاريع لثلاث مرات على فترات متقطعة، واستغرقت الدراسة ما يقارب (١٨) شهراً، وقد تناولت الدراسة ثمانية متغيرات رئيسية: دور القائد، خصائص العملية، طبيعة عملية صنع القرار، مستوى المشاركة، معايير قياس الأداء، تسلسل عملية التعلم، تأثير التعلم على المنظمة، الأوضاع التنظيمية الملائمة لتطبيق نوع التعلم، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- أن جودة ونمط المحادثة خلال تطبيق الأساليب الإبداعية يؤثر بشكل مباشر على جودة عمليات التعلم في المنظمة.

٢- يكمن دور القائد في تعليم وتدريب الأفراد على طرق الاتصال الصحيحة، ورفع مستوى المشاركة في عمليات صنع القرارات.

٣- لتوحد الأهداف والاتجاهات بين الأفراد تأثير على عملية التعلم.

٤- لاستقلالية الأفراد في طريقة تحقيق الأهداف التنظيمية تأثير على عملية التعلم.

٥- تعمل العوامل السابقة على رفع مستوى الإبداع لدى الأفراد وكذا على فعالية تطبيق الأفكار الإبداعية.

كما أجرى كل من سانجر وليفين (Sanger & Levin, 1992) دراسة ميدانية هدفت إلى التعرف على طبيعة الإبداع، والآليات التي ينبثق منها الإبداع التنظيمي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٦) شركة أمريكية اعتبرت مبدعة على مدى (٢٠) عاماً، تم الحكم عليها من خلال استشارة الخبراء الأكاديميين والمتخصصين في الشؤون الإدارية، وقد استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- أن الإبداع ينشأ عن التطور في المعرفة والخبرة وكيفية الاستفادة منها في إيجاد طرق جديدة.

٢- أن عملية تحليل السياسات المعمول بها في المنظمة وتعديلها يعتبر أكثر فعالية من تبني سياسات جاهزة من خارج المنظمة.

وقام كل من أمابايل وسينسبا (Amabile & Sensabaugh, 1992) بدراسة ميدانية حول الإبداع في المنظمات، هدفت الدراسة إلى تحديد العوامل التي تؤثر على الإبداع سلباً أو إيجابا في المنظمات، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك عدد من المعوقات التي تحد من الإبداع تتمثل في عدم توفر المكافآت الملائمة للإبداع، غياب الحرية في تحديد طريقة تحقيق الأهداف، وغياب الدعم الاجتماعي داخل المنظمة.

كما أجرى كل من ميشيل وسلوكام (Michael & Slocum, 1993) دراسة حالة ميدانية على حديقة الحيوانات سان ديجو (San Diego Zoo)، هدفت الدراسة إلى مناقشة كيف يمكن للمنظمات أن

تتعلم أساليب بناء المنظمة المتعلمة، وقد اعتبر الباحثان فيما بعد عينة الدراسة نموذجاً للمنظمات المتعلمة، من خلال تقييم الأنظمة والسياسات التالية: ثقافة التعلم، التجريب المستمر، الهيكل التنظيمي المتصف بالمرونة وقلة الحدود بين المستويات التنظيمية والذي يسمح بتدفق المعلومات بين الأقسام، أنظمة المعلومات، أنظمة الحوافز والأجور، سياسات إدارة الموارد البشرية، وأخيراً دور القادة.

وفي الدراسة الميدانية التي أعدها نيفيس وزملاؤه (Nevis et al., 1995)، بعنوان فهم المنظمات كأنظمة تعلم، هدفت إلى دراسة أربعة شركات عالمية وهي (Motorola, Mutual Investment Co., Electricite de France, and Fiat)، بغرض استخلاص المبادئ والأوضاع والأنظمة التي يمكن للمنظمات أن تتخذها كوسيلة لبناء المنظمات المتعلمة، وقد اعتمد الباحثون على أسلوب المشاهدة والمقابلات المعمقة مع مديري الشركات وأعضاء فرق العمل والموظفين فيها، وتم على أساسها اختيار شركة موتورولا كنموذج للمنظمة المتعلمة، وقد توصلت الدراسة إلى تحديد سبعة مبادئ لعملية التعلم منها مصدر المعلومات الخارجي والداخلي، والتركيز على العملية والمنتج، والتركيز على أنماط عمليات التعلم، والتركيز على سلسلة القيمة أو ما يسمى (Value- Chain)، والتركيز على تطوير المهارات. واستخلصت الدراسة أيضاً عشرة عوامل مساعدة متعلقة بقياس الأداء، والثقافة التنظيمية، ودور القيادة، والتفكير النظمي في حل المشاكل وغيرها. كما استخلصت الدراسة عدداً من الإستراتيجيات التي من الممكن تطبيقها لبناء أنظمة التعلم.

وفي دراسة الحالة الميدانية التي أعدها كل من ريفكين وفولوب (Rifkin & Fulop, 1997)، هدفت إلى مناقشة نظريات التعلم في المنظمات، حيث قسم الباحثان تلك النظريات إلى أربعة استراتيجيات رئيسية وهي: المنظمة المتعلمة، والتعلم التنظيمي، وبيئة التعلم، ومكان التعلم، وذلك لاختبار تأثير السلطة، وغموض الهدف، والهيكل التنظيمي، وفرق التعلم، والقيادة، والثقافة على تلك الإستراتيجيات، ودراستها في شركة الاتصالات الأسترالية تيلسترا (Telstra)، واستخدم الباحثان المقابلات المعمقة مع المديرين وأعضاء فرق العمل كأداة لجمع البيانات، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- أن شركات الاتصالات وخاصة تيلسترا تواجه ظروفاً بيئية وتنافسية تجعلها بحاجة ماسة لتطبيق أنظمة المنظمة المتعلمة، وقد كان للظروف التي أحاطت بالشركة في الأعوام الثلاثة الماضية دور في اتجاه مديري الشركة إلى تطبيق تلك الأنظمة.

٢- أن أعضاء فرق التعلم يطالبون باستمرار تعزيز سلطتهم في اختيار الأساليب التي تتلاءم مع احتياجات عملهم لتحقيق أهدافهم بفعالية.

٣- أن الاتجاه لبناء المنظمة المتعلمة لا يعتمد على الأنشطة اليومية التي يقوم بها فرق التعلم فحسب، بل تعتمد على عوامل أخرى مثل طبيعة المنافسة، ونوعية القوانين الحكومية، وتاريخ المنظمة الذي يشكل ثقافتها.

٤- تتعارض سياسات التعلم التنظيمي مع اتجاهات المديرين لإدارة المنظمات، وهذا ما يدعوهم إلى الحد من تطبيقها، والذي سيؤثر بدوره على مستوى الإبداع والابتكار في المنظمة.

وأجرى كل كود وبيري (Coad & Berry, 1998) دراسة ميدانية للتعرف على مدى وجود علاقة بين كل من توجهات الأفراد في العمل: التوجه إلى التعلم أو الأداء، وبين نمطين قياديين وهما: النمط التحويلي والنمط التشغيلي (Transformational or Transactional Leadership)، واستخدم الباحثان الاستبانة كأداة لجمع البيانات، والتي وزعت على أعضاء مركز المحاسبين الإداريين القانوني (Chartered Institute of Management Accountant: CIMA) في المملكة المتحدة، تكونت عينة الدراسة من (٤٨٠) عضواً، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين توجه الأفراد إلى التعلم في العمل وبين نمط القيادة التحويلية.

٢- أن نمط القيادة التحويلية هو النمط الملائم لتوجهات المنظمة المتعلمة التي تعطي اهتماماً لعملية التعلم التنظيمي.

وفي الدراسة الميدانية التي أعدها كاسيوب (Cacioppe, 1998) لتقييم برامج التطوير القيادي في شركة بيبسيكو (PepsiCo)، أكد بول رسل (Paul Russel) رئيس قسم التطوير القيادي في الشركة والذي ساعد في تصميم " برنامج تدريب القادة للقادة "، أنه يجب على المنظمة القيام بالأمور التالية لدعم عملية التعلم:

١- على المنظمة أن توجد القائد أو القادة الذين يرغبهم أفراد المنظمة ويجمعون على كفاءتهم.

٢- يجب أن يُدرب القادة على الطريقة الصحيحة التي تمكنهم من تعليم وتسهيل عملية التعلم لكل من الأفراد والمجموعات. حيث يؤكد أن عدم توفر القدرة والوقت من القائد سببٌ رئيسيٌ في خلل نظام التعلم.

٣- إعداد بيئة التعلم الرسمية وغير الرسمية وتصميم البرامج التي تتفق مع طبيعة وشخصية القائد والتي تسمح بقدر من النقاش ودراسة الحالات والتفاعل بين الأطراف.

٤- تقع على مدير الموارد البشرية مسؤولية فهم الأمور التي يهدف القائد أن يعلمها للأفراد، وتوجيهه إلى الطرق والوسائل المناسبة، ودراستها لمحاولة تنبؤ ردود الأفعال والنتائج المتوقعة من تطبيقها.

٥- الحاجة إلى الاستمرارية والتحسين المستمر للأنظمة لتتلاءم مع التغيرات المتوقعة في قدرات الأفراد والتزامهم واتجاهاتهم ومع التغير في السياسات التنظيمية وهو يعدها نقطة هامة في هذا المجال.

وأجرى اتشفيري كارول (Echeverri-Carroll, 1999) دراسة ميدانية لبحث العلاقة بين تطبيق النظام الياباني في إدارة المعرفة (الذي يركز على نقل المعرفة ومشاركتها مع كل من الموظفين والمستهلكين والموردين بسرعة عالية)، وبين مستوى الإبداع في الشركات التكنولوجية الأمريكية، وقد اعتمد الباحث الاستبانة وسيلة لجمع البيانات، حيث تم إرسالها عبر البريد الإلكتروني إلى (١٧٧٢) مدير شركة، تم استرجاع (٣٧٤) استبانه بمعدل استجابة بلغ (٢١٪)، وكان من أهم ما توصلت إليه هذه الدراسة أن الشركات الأمريكية التي تطبق هذا النظام بفعالية استطاعت أن تحقق مستوى عالٍ من الإبداع الإداري والخدمي والتكنولوجي أكثر من منافسيها.

وأجرى ساندبو (Sundbo, 1999) دراسة حالة ميدانية على البنك الدانمركي، هدفت إلى تحليل مدى نجاح تطبيق سياسات المنظمة المتعلمة في ذلك البنك بعد ثلاث سنوات من تطبيقها، والتعرف على أثر تفويض الصلاحيات على ريادية المنشأة (Corporate Entrepreneurial) وفعالية عملية التعلم، وقد استغرقت الدراسة مدة ثلاث سنوات متتالية، اعتمد فيها على الاستبانة والمقابلات المعمقة كوسائل لجمع البيانات من (٢٧٥) مدير وموظف، وقد توصلت الدراسة إلى أن لعملية تفويض الصلاحيات دور كبير في نجاح تطبيق سياسات المنظمة المتعلمة، كما أن لها أثراً على الإبداع الإداري، ويعتمد هذا على نجاح القادة في إقامة علاقات متبادلة مع الموظفين وإيصال تقييم أعمالهم بصورة مباشرة، كما يعتمد على نجاحهم في إيضاح استراتيجية المنظمة وأهدافها، كما أن لتفويض الصلاحيات دور كبير في تحقيق مستوى عالٍ من الجودة في أداء الأعمال، حيث تكسب الأفراد مهارات في خلق الأفكار وتجريب تطبيقها على الواقع التنظيمي، وتحمل مسؤولية نتائجها.

وأجرت هنتر (Hunter, 2000) دراسة ميدانية على (٤٠٠٠) شركة أمريكية، اعتمدت فيها على المقابلات الهاتفية وسيلة للحصول على البيانات من مدراء الشركات، هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تبني سياسات العمل الإبداعية في الشركات الخدمية مقارنة مع الشركات الصناعية، وقد كانت نسبة الاستجابة (٧٢٪)، ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة ما يلي:

١- تتجه الشركات الخدمية إلى المرونة في وقت العمل، والمشاركة في العمل أكثر من الشركات الصناعية.

٢- بينما تتجه الشركات الصناعية إلى تطبيق أسس إدارة الجودة الشاملة، والفرق المدارة ذاتياً.

كما أجرى كل من أندريبوليس ولو (Andriopoulos & Lowe, 2000) دراسة ميدانيـــة هدفت إلى التعرف على طبيعة الممارسات الإدارية التي تعزز الإبداع التنظيمي في ثلاثة شركات بريطانية، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الاستقرائي في جمع البيانات، حيث تم إجراء سلسلة من المقابلات المعمقة، والتي تصل إلى (٤٠) مقابلة ولمدة استغرقت سنتين، وقد خلصت الدراسة إلى:

١- أن أهم عنصر لنجاح أي منظمة هو تطوير قدرات الأفراد الإبداعية، والتي تساعد في تحقيق التميز في السلع والخدمات التي تقدمها المنظمة، والذي يساعدها في التصدي للمنافسة.

٢- أن المنظمات بحاجة إلى المهارات الإبداعية التي تمكنها من اكتساب المعرفة ونقلها وتعديل سلوك الأفراد من أجل خلق معرفة ورؤية جديدة.

كما قام إلينجر وزملاؤه (Ellinger et al, 2000) بدراسة ميدانية، هدفت إلى التعرف على تأثيـــر أبعاد المنظمة المتعلمة على الأداء التنظيمي، وقد حدد الباحثون سبعة أبعاد للمنظمة المتعلمة وهي: التعلم المستمر، تشجيع الحوار والمحادثة، تشجيع فرق التعلم، تأسيس أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم، تفويض الأفراد وخلق رؤية مشتركة، ربط المنظمة بالبيئة الخارجية، استخدام القادة الذين يدعمون عملية التعلم على مستوى الأفراد والفرق والمنظمة، كما اعتمد الباحثون على أربعة مقاييس لقياس الأداء التنظيمي وهي: العائد على أسهم الملكية، العائد على الأصول، ومعادلة توبين (Tobin Q)، والقيمـــة السوقية المضافة، وقد استخدمـــت الاستبانة كأداة لجمـــع البيانات، حيث تكونـــت عينة الدراسة من (٤٠٠) مدير في مختلف الشركات الصناعية في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأبعاد السبعة للمنظمة المتعلمة وبين الأداء التنظيمي.

٢- أن بناء المنظمة المتعلمة يحتاج إلى أدوار جديدة للمديرين ومطوري الموارد البشرية، وكذلك العاملين، في مختلف المستويات التنظيمية.

٣- تعتبر هذه النتيجة دعوة للمنظمات الربحية إلى تبني أسس المنظمة المتعلمة.

في الدراسة الميدانية التي أعدها كل من ويست وبيرنز (West & Burnes, 2000)، لبحث إمكانية تطبيق أسس التعلم التنظيمي في قطاع صناعة السيارات في المملكة المتحدة، تكونت عينة الدراسة من أربعة شركات، اثنتان منهما في مجال جمـــع وتركيب السيارات وهما: (Rover Group & Volvo AB)، وشركتان راندتان في توريد قطع السيارات وهما (Tallent Engineering Limited & GKN Hardy Spicer Limited)، وقد اعتمد الباحثان على الأسلوب الاستقرائي في جمع البيانات، من خلال المقابلات المعمقة والملاحظة، واستغرقت الدراسة مدة أربع سنوات تراوحت ما بين (١٩٩٣- ١٩٩٧)، وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- تتوافر أسس التعلم التنظيمي في جميع الشركات محل الدراسة.
٢- تتصف بيئة قطاع صناعة السيارات بالتغير في المجال التكنولوجي، وممارسات العمل، وكذا الأوضاع التنافسية ولهذا يعتبر الباحث نجاح التعلم والإبداع مرتبط بفعالية إدارة التغيير.
٣- تحتاج المنظمات لإزالة الحواجز التي تقف أمام ارتباطها المباشر بالبيئة الخارجية وأطرافها مثل المستهلكين والموردين والمنافسين، لتتمكن من جمع البيانات الكافية عنها.
٤- لا يعتبر تفسير الأحداث الخارجية وتطبيق الأفكار الإبداعية من اختصاص المديرين فحسب، بل من الواجب أن تكون مسؤولية أفراد المنظمة ككل.
٥- يجب أن تدرك المنظمة أهمية تهيئة المناخ التنظيمي الملائم، الذي يسهل عمليات التعلم.
٦- كما من الواجب السعي إلى تطوير قدرات الأفراد لتصبح قادرة على الاستفادة من قدراتها الإبداعية.

كما أجرى كل من براون وبوسنر (Brown & Bosner, 2001) دراسة ميدانية في الولايات المتحدة الأمريكية لبحث العلاقة بين ممارسات عملية التعلم (التعلم بالممارسة، التفكير وتطوير الخلفية المعرفية، تصحيح النماذج الذهنية، طلب المساعدة من بقية الأفراد) وبين واتجاهات القادة في عملية التعلم (تطوير القدرات البشرية، الرؤية المشتركة، تفويض الصلاحيات، توضيح اتجاهات العمل، والتشجيع). وقد اعتمدت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث تكونت العينة من (٣١٢) مديراً وموظفاً، وقد اقتصرت على من يحملون الشهادة الجامعية فما فوق في إدارة الأعمال، ولديه خبرة في العمل لا تقل عن ثلاث سنوات، وكان من أهم ما توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباط قوية ذات دلالة إحصائية بين ممارسات القيادة التحويلية (المشتملة على العناصر الخمس السابقة) وبين ممارسات عملية التعلم بممارساتها الخمسة، كما أظهرت النتائج أن الأفراد الذين يحملون خصائص القيادة التحويلية، هم أقدر على التعلم وتشجيعه من غيرهم.

وأجرت مجراث (McGrath, 2001) دراسة ميدانية هدفت إلى بحث العلاقة بين كل من عملية التعلم الاستكشافي وبين عوامل (درجة وضوح الاتجاهات والمعرفة التشغيلية، الاستقلالية في تكوين الأهداف، الاستقلالية في الإشراف على نتائج الأعمال)، وذلك للتعرف على مدى وجود علاقة بين عملية التعلم التنظيمي التي تهدف إلى اكتشاف أنواع جديدة من الخدمات والمنتجات والأساليب، وبين درجة استقلالية المشاريع داخل المنظمات، وقد اعتمدت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع البيانات من (٥٦) مشروع أعمال جديد في (٥٣) شركة أمريكية، (٤٥٪) من الشركات كانت صناعية، (٥٠٪) من الشركات كانت خدمية، والباقي كانت في مجال التجزئة، وقد خلصت الباحثة إلى أنه كلما زادت درجة الاستكشاف، فإن عملية التعلم ترتبط بدرجة عالية من الاستقلالية في

تكوين الأهداف والإشراف، وأنه كلما قلت درجة الاستكشاف، فإن عملية التعلم ترتبط بدرجة منخفضة من الاستقلالية، أي بمعنى أن درجة اكتشاف أنواع جديدة من الخدمات والمنتجات والأساليب ترتبط بشكل مباشر بمستوى استقلالية المشاريع في تكوين الأهداف والإشراف الذاتي.

وفي دراسة قام بها سميث وزملاؤه (Smith et at, 2001) هدفت إلى بحث العلاقة بين التوجهات نحو التعلم (Learning Orientation)، مستوى الريادية، ودرجة التعقيد في العمل وبين درجة نمو الأرباح، حيث فرق الباحثون بين نوعين من التوجهات نحو التعلم: التعلم الفعال (Active Learning) وهو معتمد على الأسس الواردة في التعلم الثنائي (Double- Loop Learning)، والتعلم غير فعال (Passive Learning) والمعتمد على ما ورد في التعلم ذو الاتجاه الواحد (Single- Loop Learning)، وقد اعتمدت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث وزعت على (١٠٠٠) مدير ومالك في (٣٠٠) شركة صناعية وخدمية صغيرة في المملكة المتحدة، وقد تم اختيار العينة بناء على حجم المنظمة (١٠- ١٠٠ موظف)، وتمكن الباحثون من جمع (٣٠٠) استبانه، أي بمعدل استجابة (٣٠٪).
وقد خلصت الدراسة إلى أن المنظمات التي تتمتع بدرجة عالية من النمو في الأرباح، تتوجه بشكل أكثر لنمط التعلم الفعال وبدرجة عالية من الريادية، حيث تستفيد بشكل مكثف من الموارد المعرفية المتاحة من مصادر مختلفة أهمها الأفراد والسوق والمستهلكين، وتسعى إلى تطبيقها على الصعيد التنظيمي.

كما أجرى مايلونين (Moilanen, 2001) دراسة ميدانية هدفت إلى تطوير أداة علمية شاملة لقياس الاتجاهات نحو المنظمة المتعلمة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٥) شركة في قطاعات صناعية وخدمية وحكومية بفنلندا، اعتمد الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتمكن الباحث من جمع (٦٩١) استبانة، وقد توصل الباحث إلى أن هناك خمسة عناصر أساسية يمكن من خلالها التعرف على اتجاهات المنظمات نحو بناء أسس المنظمة المتعلمة وهي:

(١) الدوافع المحركة (Driving Forces).
(٢) تحديد الهدف (Finding Purpose).
(٣) الاستطلاع والاستفهام (Questioning).
(٤) تفويض الصلاحيات (Empowering).
(٥) التقييم (Evaluating).

كما أجرى كل من آرثر وسميث (Arthur & Smith, 2001) دراسة حالة ميدانية تهدف إلى تقييم نظام المشاركة (Gainsharing) باعتباره من أنظمة التعلم التنظيمي، ويهدف هذا النظام إلى تنظيم آليات لاستقبال الأفكار والاقتراحات من الموظفين في المنظمات ثم تحليل تطبيقها في الواقع، وتختلف المنظمات في طريقة تطبيق هذا النظام، فمنها من يعتمد على الأسس الفردية لتقديمها،

ومنها من يعتمد على الأسس الجماعية كاللقاءات والاجتماعات وحلقات التعلم والتجريب. وقد عمل الباحثان على تقييم هذا النظام في مصنع أمريكي يعتبر من كبار المصانع التي تختص بصناعة آليات التبريد والتسخين، ويحتوي المصنع على ما يقارب (١٥٠٠) عامل. وقد اعتمد الباحثان على العينة الطبقية (Stratified Sample) كوسيلة لاختيار عينة الدراسة. ومن خلال تحليل وتقييم (٥٢) مقترحاً قدمت خلال السنتين الأولى من تطبيق هذا النظام، تبين أن الأفراد قدموا اقتراحات تتعلق بأمرين أساسيين: تخفيض التكاليف، وإضافة أساليب عمل جديدة، وقد تمكن المصنع من تطبيق معظمها وتخفيض التكاليف بمقدار (٩ ملايين دولار أمريكي)، حصل الأفراد منها على نسبة تقدر بـ (٤,٥٪) كحوافز مادية، وانخفضت نسبة تغيّب الموظفين بمقدار (٢٠٪) في السنة الأولى و(٥٠٪) في السنة الثانية، وقد صنف الباحثان هذه الاقتراحات ضمن التعلم ذو الاتجاه الأحادي، والذي لا يشتمل على تغيير في طبيعة السياسات التنظيمية. ثم قام الباحثان بتقييم (٥٠) اقتراحاً قدمت في العامين الثالث والرابع لتطبيق هذا النظام، والتي اشتملت على جانبين وهما: تغييرات في العملية الإنتاجية والإدارية، وتغييرات في تصميم المعدات الإنتاجية والمنتجات الذي يقدمها المصنع، والتي تصنف ضمن التعلم ذو الاتجاه الثنائي. إلا أن إدارة المصنع لم تستجب إلى معظم تلك الاقتراحات، وقد أدى هذا انخفاض نسبة الأرباح في تلك السنتين بمعدل (٥٠٪). وعلى هذا خلص الباحثان إلى بيان أهمية تطبيق هذا النظام لتحسين كمية ونوع الأفكار المقترحة في المنظمات.

وفي الدراسة الميدانية التي قام بها سلويس وزملاؤه (Sluis et al, 2002)، هدفت إلى تطوير أداة علمية لقياس جودة التعلم الإداري في العمل، من خلال القيام بدراسة على (١٢٨) مدير، في عدد مختلف من الشركات الهولندية، وقد تكونت الأداة من قسمين رئيسيين: القسم الأول يهدف إلى قياس أربعة مصادر للخبرة في العمل والتي تمنح فرصاً لتطوير قدرات التعلم وهي التنقل بين الأقسام والوظائف (Job Transitions)، الخصائص المتعلقة بالعمل (Task -Related Characteristics)، الدعم (Support)، والمعوقات (Obstacles). ويهدف القسم الثاني إلى قياس أربعة سلوك في عملية التعلم وهي التعلم التلقائي غير المنظم (Emergent Learning)، التعلم المنظم (Planned Learning)، والتعلم الموجه للبحث عن الخبرات السطحية (Instruction-Oriented Learning)، والتعلم الموجه نحو الخبرة والمعرفة العميقة (Meaning- Oriented Learning).

وفي الدراسة الميدانية التي قام بها بوسينك (Bossink, 2002)، هدفت إلى اكتشاف مدى وجود ممارسات إدارة الجودة الشاملة (التصميم، التخطيط، الأنظمة المساعدة، الأهداف، الوضع التنافسي، والأساليب المعتمدة لتحقيق التفاعل بين العاملين وبين المنظمة وبيئتها الخارجية)،

وعلاقتها بالإدارة الإستراتيجية للإبداع، وذلك من خلال دراسة ميدانية قام بها الباحث على (٤٠) شركة هولندية خاصة وحكومية في مجـــال البناء والتصميم (Construction Industry)، وقد اعتمد الباحث على ثلاثة مصادر لجمع البيانات: دراسة (٣٢٠) ملف محفوظ لدى الشركات، (٥٦) مقابلة معمقة مع مديري الشركات في مستويات مختلفة، والمصدر الثالث الملاحظة والتي استغرقت (١٢٤) ساعة، وذلك من خلال حضور الاجتماعات. وقد استغرقت الدراسة مدة (٣) سنوات، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- بينت النتائج أن هناك علاقة بين كل من ممارسات التخطيط، الوضع التنافسي، والتفاعل وبين الإدارة الإستراتيجية للإبداع وبدرجة عالية.

٢- كما بينت الدراسة أن لممارسات الأنظمة والأهداف درجة متوسطة من التأثير، وتعتبر أقل تأثيراً من الممارسات السابقة.

كما أجرى كل من إراتش ومكنوتون (Darroch & McNaughton, 2002) دراسة ميدانيـــة لبحث العلاقة بين إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة، نشر المعرفة، الاستجابة إلى مصادر المعرفة في البيئة الخارجية)، وأنواع الإبداع (الإبداع التدرجي، الإبداع الذي يهدف إلى تغيير سلوك المستهلك، والإبداع الجذري)، وأقيمت الدراسة على عينة مكونة من (٤٤٣) شركة نيوزلندية، تلك التي تضم أكثر من خمسين عاملاً، وقد استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباط إيجابية بين عنصري اكتساب المعرفة، والاستجابة إلى مصادر المعرفة الخارجية وبين أنواع الإبداع، بينما لا توجد علاقة بين عنصر نشر المعرفة وبين أنواع الإبداع.

وقام جونسون (Johnson, 2002) بدراسة حالة ميدانية اشتقت من أطروحة الدكتوراه التي أعدها، والتي هدفت إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما هي الأوضاع التي تدعو القادة إلى تحويل منظماتهم إلى منظمات متعلمة؟

٢- ما هي المراحل والآليات الأساسية التي من الواجب اتباعها لبناء المنظمة المتعلمة؟

٣- ما هي معوقات بناء وتطوير المنظمة المتعلمة؟

اعتمد الباحث على المنهج الاستقرائي (Inductive Approach) في جمع البيانـات، من خلال إعداد (١٢) مقابلة شبه مهيكلة (Semi- Structured Interviews)، تم إجراءهـا مع (٤) مدراء، و(٨) عاملين على الأقل في أربعة شركات أمريكية، اشترط الباحث أن يكون لكل واحد منهم إسهام علمي في مجال المنظمة المتعلمة، أو لديه خطة مكتوبة ومعلنة للعاملين في تلك المنظمات، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- يجب أن يكون لدى القائد السلطة الكاملة للقيام بأنشطة المنظمة المتعلمة.
٢- يجب أن تعمل المنظمة على إيضاح المشاكل والحاجات التي دعتها إلى اتخاذ قرار تحويل المنظمة إلى منظمة متعلمة، كما يجب أن يمر القرار بمراحل من التحليل والتقييم.
٣- أنه لا يمكن بناء المنظمة المتعلمة من قسم التدريب، بل من الواجب أن يرتبط باستراتيجية المنظمة وأنظمتها المختلفة.
٤- يعتبر من أهم معوقات نجاح هذا التطبيق، عدم إدراك الحاجة إلى بناء المنظمة المتعلمة.
٥- على القادة أن يعدوا أدوات ومعايير لقياس مراحل التطور.

كما أجرى وان يهوو وزملاؤه (Wan-Yih Wu et al, 2002) دراسة ميدانية هدفت إلى بحث العلاقة بين كل من الأنماط الإدارية لفرق الإدارة العليا، أنماط صنع القرار، التعلم التنظيمي، والإبداع. وذلك في عينة بلغت (١١٥) مدير شركة صناعية مدرجة في الأسواق المالية في تايوان. واعتمدت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وبعد التحليل توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:
١- أن الشركات التي لديها فرق إدارية تسعى بدرجة عالية إلى تفويض الصلاحيات، وتتجه إلى تبني نمط المشاركة في صنع القرارات وتركز على تشكيل فرق التعلم.
٢- كما أن الشركات التي تتمتع بمستوى عالٍ من التعلم التنظيمي، تتجه إلى تبني نمط المشاركة في صنع القرارات، ولديها مستوى عالٍ من الإبداع في المنتجات والخدمات والتكنولوجيا.

وأجرى نيوويتوس (Nieuwenhuis, 2002) دراسة حالة ميدانية على شركتين في مجال الزراعة، هدفت إلى تحليل العلاقة بين كل من عملية التعلم والإبداع والريادية، وقد اعتمد الباحث على المقابلات المعمقة كوسيلة لجمع البيانات، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة إيجابية بين عملية التعلم التي هي اكتساب للمعرفة من المصادر المتاحة، والإبداع الذي يعني كيفية الاستفادة من تلك المعرفة لتحقيق الريادية.

كما أجرى بونتيس وزملاؤه (Bontis et al, 2002) دراسة استكشافية تهدف إلى بحث العلاقة بين عملية التعلم في مختلف المستويات الفردية والجماعية والتنظيمية وبين الأداء التنظيمي (Organizational Performance)، حيث اعتمد الباحثون على الاستبانة لجمع البيانات من (٣٢) شركة استثمارية في كندا، وقد تكونت العينة من (٤٨٠) مدير وموظف، وكان من أهم ما خلصت إليه الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين عملية التعلم في مختلف المستويات التنظيمية وبين الأداء.

قام هيلسترم وزملاؤه (Hellström et al, 2002) بدراسة ميدانية على شركة الاتصالات السويدية (Skanova Telecom Company) هدفت إلى وصف عملية بناء فرق الإبداع التي تعمل على ابتكار

وتحليل الأفكار المتعلقة بتقديم المنتجات والخدمات الجديدة، وقد اعتمدت الدراسة على مصدرين أساسيين وهما: تحليل المستندات المحفوظة لدى الشركة والتي تتعلق بالأسس التي تعتمدها الشركة لاختيار أعضاء الفرق، والأجور والحوافز الممنوحة، وصلاحيات الفريق، والنظام المعد لاستقبال إنجازاتهم وأفكارهم. واعتمد المصدر الثاني على المقابلات شبه المهيكلة مع (٣٣) موظف من أعضاء الفرق. ثم قام الباحثون بمقارنة النتائج مع الأدبيات النظرية عن هذا الموضوع، وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- بينت النتائج أن فريق الإبداع بشكل عام يتكون من (١) قائد: مسئوليته الإشراف على أعمال الفريق، وتقييم الأنشطة طبقاً لسياسة الشركة السوقية والسياسية والتكنولوجية. (٢) مدرب: مسئوليته مساندة قائد الفريق في عملية إعداد البرامج التي تساعد على تطوير مستوى الأفكار والمقترحات لتظهر بشكل إبداعي، كما يعمل على تسهيل الحصول على المعلومات من أقسام الشركة المختلفة، وكذا إيصال نتائج أعمال الفريق إلى الإدارة العليا، بالإضافة إلى أنه المسؤول عن تقييم مستوى الأفراد الإبداعي واتخاذ القرارات الملائمة لتحسين مستواهم. (٣) باحثان: مسئوليتهما جمع الأفكار الإبداعية في مراحلها الأولى، ويتميزان بدرجة عالية من الابتكار والتميز، حيث يعملان على تحفيز الأفراد لتقديم مقترحاتهم وأفكارهم، كما أنهما بمستوى عالي من الخبرة في مجالات التكنولوجيا، والأسواق، وحاجات المستهلكين. (٤) مخططان استراتيجيان: مسئوليتهما تحليل النماذج المبدئية للخدمات والمنتجات التي يقدمها الفريق من منظور استراتيجي، وإيصالها إلى صانعي القرار في الشركة. (٥) مديران لسد الفجوة المتوقعة بين الفريق والأقسام المختلفة في الشركة، وبينهم وبين صانعي القرار في المستويات العليا، كما يقومان بتحليل المشاكل ووضع الحلول التي قد تعترض عمل الفريق.

٢- كما أثبتت الدراسة أن إدارة الإبداع لا يمكن أن تدار من أقسام التدريب أو البحث والتطوير، حيث من الواجب أن ترتبط باستراتيجية الشركة وسياساتها.

٣- أن لشركات الاتصالات طبيعة خاصة تميزها عن باقي قطاعات الأعمال، بسبب الأوضاع التنافسية والتكنولوجية المتغيرة.

كما أجرى رودن (Rodan, 2002) دراسة ميدانية لبحث العلاقة بين المستوى المعرفي للمديرين، وبين مستوى أدائهم الإبداعي، وقد اعتمد الباحث على الاستبانة كأداة لجمع البيانات من (١٠٦) مدير شركة اتصالات في الولايات المتحدة الأمريكية، وكان من أهم النتائج التي توصل لها الباحث أن المديرين الذين ينظمون شبكة للحصول على المعرفة والأفكار من المصادر الداخلية (العاملين، حلقات العمل، الأقسام المختلفة وغيرها) والخارجية (الجامعات والمؤتمرات العلمية، المقارنة

المرجعية من المنافسين والشركات العالمية وغيرها) يتمتعون بمستوى عالٍ من الإبداع الإداري في أدائهم. فهم يهتمون بتشكيل الحلقات التي تهدف إلى طرح الأفكار والمقترحات وإيصالها إليهم.

وفي دراسة قام بها يو (Yeo, 2002) اعتمدت على الأسلوب المكتبي لجمع البيانات، وهدفت إلى تقييم عملية التعلم في المنظمات من الناحية النظرية والميدانية، حيث قام الباحث بتحليل عدد كبير من الإسهامات العلمية في هذا المجال وتحليل نقاط القوة والضعف فيها، وكان من أهم ما توصلت إليه الدراسة، أن أسلوب دراسة الحالة ميدانياً يعتبر ملائماً لتقييم عملية التعلم في المنظمات، إلا أنه من الواجب الجمع بين الاستبانة والمقابلات المعمقة كوسيلة لجمع البيانات، كما يؤكد الباحث أن بناء المنظمات المتعلمة لا يمكن أن يحدث صدفة فهو بحاجة إلى سياسات استراتيجية واضحة ومعلنة، وقد قدم الباحث نموذجاً لعملية التعلم.

خلاصة

من خلال استعراض الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية والمتعلقة بموضوع الدراسة، من الممكن ملاحظة أن مفهوم المنظمة المتعلمة لا يزال حديثاً بين الدراسات العربية، حيث لم يجد الباحث دراسة ميدانية في هذا الموضوع، كما أن الدراسات النظرية قليلة جداً. وهناك ندرة في الدراسات العربية التي تناولت إدارة الإبداع على المستوى التنظيمي، حيث تتجه معظم الدراسات إلى وصف العوامل المؤثرة على الإبداع ومعوقاته. وقد توصلت معظم الدراسات إلى أن هناك العديد من المعوقات الثقافية والاجتماعية والإدارية التي تحد من وجود الإبداع في المنظمات العربية، وهذا ما قد يضع حاجزاً أمام تطوير مفاهيم المنظمات المتعلمة في المستقبل.

أما بالنسبة للدراسات الأجنبية، فيتجه معظمها إلى الاعتماد على المنهج الاستكشافي في دراسة المنظمات، كما استهدفت الشركات العالمية للتعرف على طبيعة التعلم فيها، والتعرف على الأسس الصحيحة للمنظمات المتعلمة، وذلك لاستخلاص عدد من المؤشرات التي تبين مدى إمكانية تطبيقها على المستوى العام. وتشير بعض الدراسات أنه من الواجب تطوير خطط واضحة ومعلنة لتحقيق أهداف المنظمة المتعلمة. بينما اكتشفت بعض الدراسات أن هناك منظمات تتوافر لديها أسس المنظمة المتعلمة ولا توجد فيها خطط بهذا المسمى، حيث يرون أن المنظمات المتعلمة منها ما هو مخطط ومنها ما هو تلقائي ناتج عن الاستجابة للأحداث والتغيرات، وناتج عن وعي الفريق الإداري. ومن ناحية أخرى فإن الدراسات التي تناولت تأثير أسس المنظمة المتعلمة على إدارة الإبداع ما زالت قليلة.

الدراسة الميدانية

منهجيـــة الدراســـة

مقدمة

يقدم الجزء المتعلق بالدراسة الميدانية بداية المنهجية التي اتبعها الباحث في هذه الدراسة، تبدأ بتحديد تصميم الدراسة، وطرق جمع البيانات، مجتمع وعينة الدراسة، منهجية تطوير الاستبانة، الاختبارات الخاصة بأداة الدراسة، إجراءات توزيع الاستبانة، الأساليب الإحصائية المستخدمة، ثم نموذج مبسط يبين اتجاه العلاقات بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع وأخيراً محددات الدراسة، ثم ينتقل الباحث إلى تحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية والإجابة عن أسئلة الدراسة ثم يخلص الباحث إلى أهم النتائج والتوصيات المستخلصة.

تصميم الدراسة

استناداً إلى النقاط التي أثارها الباحث في الفصول السابقة، وإلى الدراسات النظرية والميدانية التي تناولها بالبحث والتحليل، تقتضي طبيعة هذه الدراسة الاعتماد على المنهج الاستكشافي (Exploratory Methodology) للأسباب التالية:

١- لا يوجد إجماع واضح بين الباحثين على الخلفية النظرية لموضوع المنظمة المتعلمة حتى يمكن الاستفادة منها في صياغة الأسس الرئيسية الواجب توافرها في المنظمات.

٢- بالرغم من وضوح هدف الدراسة إلا أنه يمكن الاستفادة من المنهج الاستكشافي لتحديد مشكلـــة الدراسة بدقة واختبار العلاقـــة بين المتغيرات محل الدراسة.

٣- تعتبر هذه الدراسة من أوائل الدراسات العربية التي تناولت موضوع المنظمة المتعلمة ميدانياً في البيئة العربية، ولهذا فمن الممكن أن تواجه الباحث نتائج غير متوقعة.

٤- اعتُمد هذا المنهج لتكون هذه الدراسة أساساً وخلفية للدراسات المستقبلية.

كما اعتمد الباحث على أسلوب دراسة الحالة لما يوفره هذا الأسلوب من تأكيد وتحقيق أعمق لتفاصيل ومتغيرات البحث، كما يساعد في توضيح العلاقة بين المتغيرات والمدخلات في بيئة البحث (بازرعة، ١٩٩٦).

طرق جمع البيانات

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على مصدرين أساسيين للحصول على البيانات وهما:

١- **المصادر الثانوية:** وتتمثل في الكتب والمقالات والأبحاث والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وذلك بغرض توضيح المفاهيم الأساسية، وتحديد الإطار الكامل للدراسة، وتشكيل المعطيات النظرية والميدانية.

٢- **المصادر الأولية:** اعتمد الباحث الاستبانة وسيلة لجمع البيانات الأولية من شركة الاتصالات موبايلكم، تم تطويرها استناداً إلى الدراسات السابقة في هذا الموضوع، وتم توجيهها إلى أفراد الشركة في مختلف المستويات الإدارية، على اعتبار أن الإبداع لا يقتصر على مستوى إداري دون آخر، وسيتم من خلالها تحليل البيانات واختبار الفرضيات للوصول إلى نتائج الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من كافة أفراد شركة الاتصالات موبايلكم في مقرها عمّان- الأردن، والتي تضم ما يقارب (٤١٦) مديراً وعاملاً في مختلف المستويات الإدارية تم تحديد عددهم بناءً على البيانات الواردة من إدارة الشركة. وبسبب طبيعة عمل الشركة الذي يقتضي خروج بعض الموظفين للعمل ميدانياً، حدد الباحث بالتعاون مع قسم إدارة الموارد البشرية في الشركة عينة للدراسة بلغت (٣٠٠) مديراً وعاملاً في الشركة أي بنسبة (٧٣٪) من مجتمع الدراسة.

منهجية تطوير الاستبانة

مرت عملية تطوير الاستبانة بعدة مراحل حتى ظهرت بشكلها النهائي وهي على النحو التالي:

المرحلة الأولى:

على اعتبار أن هذه الدراسة من أوائل الدراسات العربية التي تناولت موضوع المنظمة المتعلمة ميدانياً في المنظمات العربية، اعتمد الباحث على الدراسات الأجنبية في تحديد الأبعاد الواجب توافرها في أداة الدراسة لقياس مدى توافر الأسس والمبادئ في عينة الدراسة. وبعد استعراض الأدبيات السابقة، اعتمد الباحث على النموذج العلمي الشامل (The learning Organization Diamond) الذي قدمه مايلونين (Moilanen, 2001) في دراسته. وقد اعتمد مايلونين على ما طرحه كل من آرجريس وسكون (Argyris & Schön, 1978)، سينج (Senge, 1990)، بيدلر (Pedler, 1991)، مايو ولانك (Mayo & lank, 1994) ، واتكنس ومارسيك (Watkins & Marsick, 1996). إضافة إلى أنه

المرحلة الثانية:

بعد مرحلة إعداد الاستبانة بشكلها الأولي قام الباحث بعرضها على مشرفي الدراسة، حيث تم مناقشتها للتأكد من شموليتها وملاءمتها لخلفية الموضوع النظرية وكذا تغطيتها لأبعاد الدراسة الرئيسية. ثم قام الباحث بعرضها على مجموعة من الأساتذة المختصين للتأكد من دقتها وخلوها من الأخطاء، حيث تم إضافة وحذف وتعديل وإعادة صياغة بعض الفقرات لتصبح أكثر فهما ووضوحا. وبعد صياغة الاستبانة بشكلها النهائي تم عرضها على أحد مديري شركة موبايلكم للتأكد من ملاءمتها لخصائص الأفراد الشخصية والوظيفية وطبيعتها التنظيمية.

وتتكون الاستبانة بشكلها النهائي من جزأين رئيسيين وهما:

الجزء الأول: ويهدف إلى التعرف على الخصائص الشخصية لأفراد عينة الدراسة (العمر، الجنس، عدد سنوات الخبرة في العمل داخل الشركة، المؤهل العلمي، التصنيف الوظيفي).

الجزء الثاني: ويهدف إلى التعرف على مدى تطبيق أسس المنظمة المتعلمة وتأثيره على الإبداع، حيث تم الاعتماد بشكل رئيسي على العناصر الخمسة التي قدمها (مايلونين) للتعرف على مدى تطبيق تلك العناصر في عينة الدراسة، ويتكون كل عنصر منها على عدد من العناصر، ويأتي تفصيل ذلك في النقاط التالية:

١- الدوافع المحركة (Driving Forces): خصص لهذا العنصر (١١) فقرة تتضمن أسئلة للتعرف على مدى التزام الإدارة بوضع السياسات، وعقد البرامج التدريبية، وقدرتها على تغيير أنماط الأفراد التفكيرية، ومدى تقديمها للحوافز الملائمة، والتعرف على مدى اهتمامها بجمع البيانات من داخل الشركة وخارجها، ومدى سعيها إلى تطوير مهارات الأفراد، وتخصيص الأماكن الملائمة لتطويرها بشكل جماعي وبدرجة من التعاون الذهني المشترك.

٢- تحديد الهدف (Finding the Purpose): خصص لهذا العنصر (٧) فقرات للتعرف على مدى اقتناع إدارة الشركة بمشاركة جميع الأقسام الفنية والإدارية في وضع استراتيجياتها، وفي مواجهة المواقف والأحداث والتغيرات من خلال عقد الاجتماعات الرسمية، بالإضافة إلى التعرف على مدى وجود رؤية تنظيمية مشتركة عن قيم الشركة واتجاهها.

٣- الاستطلاع والاستفهام (Questioning): خصص لهذا العنصر (٨) فقرات تهدف للتعرف على طبيعة المنظمة الداخلية، وعلى طبيعة العلاقات التي تربط الأفراد فيما بينهم، وطبيعة العلاقات التي تربطهم بالمديرين ومدى تلقيهم للتشجيع بتقديم آرائهم واقتراحاتهم بوضوح، ومدى تأثير ضغط العمل على مثل هذه العلاقات.

٤- التمكين وتفويض الصلاحيات (Empowering): خصص لهذا العنصر (٨) فقرات تهدف إلى التعرف على مدى اتجاه إدارة الشركة إلى تفويض الصلاحيات وتكوين فرق العمل، ومدى اهتمامها باختيار الأعضاء على أسس تتلاءم مع طبيعة عملهم، كما تهدف إلى التعرف على طبيعة العلاقات بين الأفراد داخل الفريق.

٥- التقييم (Evaluating): وقد خصص لهذا العنصر (٨) فقرات، تهدف للتعرف على مدى اهتمام الشركة باستخدام أساليب معينة لتقييم أداء الأفراد وفرق العمل على المستوى الرسمي والشخصي.

٦- الإبداع (Innovation): خصص لهذا العنصر (٩) فقرات تهدف إلى تقييم مستوى الإبداع في مجتمع الدراسة

٧- إدارة الإبداع (Innovation Management): يمكن الاستدلال على نجاح الشركة واتجاهها نحو تطبيق الأسس العلمية في إدارة الإبداع، ومدى اهتمامها بتهيئة الأوضاع الملائمة لتقديم الأفكار الإبداعية ضمن بيئة المنظمة المتعلمة من خلال تقييم العناصر الستة السابقة.

وقد اعتمد الباحث على المقياس الرباعي (١- ٤) لتقييم درجة الموافقة أو عدمها على الفقرات بحيث قسمت الاستبانة إلى: (موافق بشدة، موافق، غير موافق، غير موافق بشدة)، ولتقييم الوسط الحسابي لدرجات الموافقة في كل عنصر، تراوح المدى ما بين:
(١- ٢) درجة غير موافقة (٢- ٣) درجة موافقة متوسطة (٣- ٤) درجة موافقة مرتفعة.

الاختبارات الخاصة بأداة الدراسة (الاستبانة)

أولاً: صدق الأداة (Instrument Validity)

ويعني صدق الأداة اختبار مدى تناسق فقرات عناصر الاستبانة مع مضمون المتغيرات التي أعدت لقياسها، وللتأكد من ذلك قام الباحث بمناقشة ذلك مع مشرفي الدراسة، كما قام بعرضها على مجموعة من المختصين الأكاديميين، إضافة إلى ذلك قام الباحث بعرض الاستبانة على أحد مديري شركة الاتصالات موبايلكم وعدد من الموظفين للتأكد من صدقها الظاهري، والتعرف على مدى وضوحها بحيث يمكن الاعتماد عليها في جمع البيانات.

ثانياً: ثبات الأداة (Instrument Reliability)

لتحقيق إمكانية الحصول على نفس البيانات عند إعادة استخدامها على عينة الدراسة نفسها وفي ظل الظروف نفسها، وبعد صياغة الاستبانة بشكلها النهائي والمكونة من (٥٢) فقرة، قام الباحث باستخراج معامل الاتساق الداخلي ألفا (Cronbach Alpha) لأداة الدراسة، حيث بلغ (٨٤,٣٤٪)، وهي نتيجة يمكن الاعتماد عليها.

إجراءات توزيع الاستبانة

بعد التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة، وبعد الحصول على موافقة إدارة شركة موبايلكم لتطبيق الدراسة على عينة عشوائية من أفرادها في مختلف المستويات التنظيمية، قام الباحث وبمساعدة من بعض موظفي الشركة بتوزيع (٣٠٠) استبانة، تضمنت كل واحدة منها مقدمة تفيد بأن هذه الدراسة جزء من متطلبات الحصول على درجة الماجستير في جامعة اليرموك، كما تفيد بسرية التعامل مع البيانات المستردة. وقد تمكن الباحث من استرجاع (١٤٣) استبانة، أي بمعدل استجابة بلغت (٤٨٪)، وقد وجد أن جميعها صالح للاستخدام.

الأساليب الإحصائية المستخدمة

تم إدخال البيانات إلى الحاسب وباستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) تم تحليل البيانات من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية للخصائص الشخصية لأفراد عينة الدراسة، كما تم الحصول على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المتغيرات المستقلة والتابعة، كذلك تم استخدام الاختبارات التالية:

١- الاختبارات اللا معلمية (Non-Parametric Tests).

تستخدم الاختبارات اللا معلمية عندما يتم أخذ المقاييس بصورة رتب (Rank)، وعلى افتراض عدم وجود شكل معين لتوزيع المجتمع الأصلي، والاختبارات هي:

- اختبار مان ووتني (Mann-Whitney):

يستخدم هذا النوع من الاختبارات إذا كانت العينات تتصف بالاستقلالية، كما أن البيانات تم جمعها على مقياس رتب، واستخدم هذا الاختبار لبحث العلاقة بين متغير (الجنس، المؤهل العلمي، التصنيف الوظيفي) وبين إدارة الإبداع.

- اختبار تحليل التباين الأحادي كروسكال واليس (Kruskal-Wallis One-Way ANOVA):

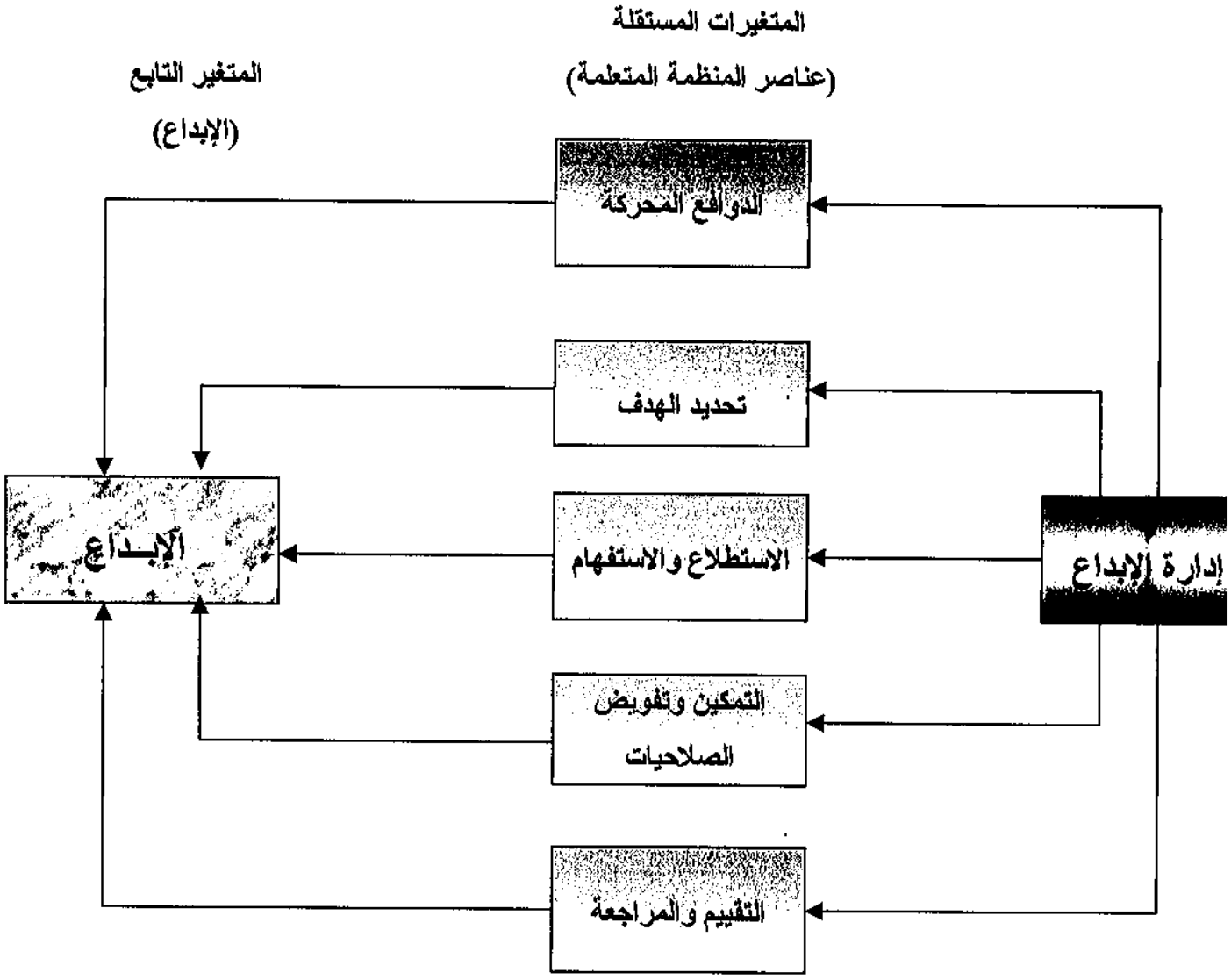
يعتبر هذا الاختبار من الاختبارات اللا معلمية أيضاً، وقد استخدم لمعرفة أثر (العمر، سنوات الخبرة في العمل) على عناصر إدارة الإبداع.

٢- اختبار معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation):

يستخدم اختبار بيرسون في إيجاد قوة الارتباط بين متغيرين، وقد تم استخدامه في هذه الدراسة لأجل اختبار معامل الارتباط بين المتغيرات المستقلة المتمثلة في عناصر المنظمة المتعلمة والمتغير التابع والمتمثل في الإبداع.

نموذج الدراسة

يوضح نموذج الدراسة كل من المتغيرات المستقلة المكونة من عناصر بناء المنظمة المتعلمة، والمتغير التابع المتمثل في الإبداع ويظهر في الشكل (٣) كيف يمكن من خلال إدارة الإبداع بناء مفاهيم المنظمة المتعلمة التي من الممكن أن تحقق مستوى من الإبداع والذي سيتم التحقق من ذلك من خلال الدراسة الميدانية:



الشكل رقم (٣) نموذج الدراسة

محددات الدراسة

يعتبر من أهم الصعوبات التي واجهت الباحث ما يلي:

١- عدم حصول الباحث على دراسات عربية ميدانية في موضوع المنظمة المتعلمة، ولهذا فقد اعتمد الباحث على الدراسات الأجنبية في صياغة الخلفية النظرية وتكوين عناصر أداة الدراسة الميدانية.

٢- ندرة الدراسات الأجنبية التي بحثت العلاقة بين المنظمات المتعلمة والإبداع، وكذا التي تبين طبيعة إدارة الإبداع ضمن المنظمات المتعلمة.

٣- عدم وجود أسس واضحة لقياس المنظمة المتعلمة ميدانياً، حيث اعتمد كثير من الدراسات على أدوات قياس متباينة العناصر والمكونات، ولهذا اعتمد الباحث على نموذج علمي أساسي وعدد من النماذج المساندة .

٤- غموض مفهوم المنظمة المتعلمة لدى غالبية الشركات العربية منها خاصة، على اعتبار أن هذا الموضوع ما يزال حديثاً، وربما يعود ذلك لقلة الدراسات العربية التي لا تكفي لإيصال هذا المفهوم إليهم.

٥- صعوبة الحصول على جميع آراء مجتمع الدراسة نظراً لطبيعة عمل الشركة الذي يتطلب خروج بعض الموظفين للعمل خارجها.

٦- بالرغم من أن شركة موبايلكم تابعة ومملوكة لشركة الاتصالات الأردنية بالكامل، وتدار من قبل فريق إداري واحد، إلا أن عمر الشركة ما زال قصيراً فهو لا يتجاوز ثلاث سنوات، وهذا يعتبر محدداً للدراسة، حيث أن هذا العمر لا يكفي لترسخ الأساليب والأهداف وكذا الثقافة التنظيمية بشكل واضح، ولكننا نستطيع أن نتلمس من خلال هذه الدراسة المؤشرات الدالة على اتجاهات الشركة نحو إدارة الإبداع.

تحليل نتائج الدراسة

مقدمة

فيما يلي عرض وتحليل لنتائج الدراسة الميدانية في إطار الأهداف والأسئلة التي تم تحديدها في الجزء الأول من الدراسة، يبدأ الباحث بوصف الخصائص الشخصية والوظيفية لعينة الدراسة، ثم يلي ذلك عرض لأسئلة الدراسة ومناقشة نتائجها.

وصف خصائص عينة الدراسة

يبين الجدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة حسب الخصائص الشخصية والوظيفية (الجنس، العمر، عدد سنوات الخبرة في العمل داخل الشركة، المؤهل العلمي، التصنيف الوظيفي). ويظهر من الجدول أن (٦٥٪) من عينة الدراسة ذكوراً، بينما يمثل الإناث (٣٥٪) من أفراد العينة، وتعتبر هذه النسبة معقولة إلى حد ما، على اعتبار أن ما نسبته (٥٢٪) من سكان الأردن ذكور والباقي إناث (شركة الاتصالات الأردنية، ٢٠٠٢).

متغير العمر: كما يشير الجدول رقم (١) أن غالبية أعمار أفراد عينة الدراسة تقع في الفئة ما بين (٢٠- ٢٩)، حيث بلغت النسبة المئوية لها (٧٧,٦٪)، بينما تمثل الفئة العمرية ما بين (٣٠- ٣٩) ما نسبته (١٦,٨٪) من أفراد العينة، واحتلت الفئة العمرية الثالثة (٤٠- ٤٩) نسبة قدرها (٥,٦٪). ويعزى زيادة عدد أفراد الفئة ما بين (٢٠- ٢٩) إلى عمر الشركة الذي لا يتجاوز ثلاث سنوات.

المؤهل العلمي: تشير النتائج أن غالبية أفراد العينة (٨٧,٤٪) من حملة الشهادة الجامعية (بكالوريوس)، في حين كانت نسبة حملة شهادة الدبلوم (٩٪)، واحتل حملة الدراسات العليا النسبة الأقل حيث بلغت (٥٪) من عينة الدراسة. وتشير هذه النتيجة إلى حرص الشركة على استقطاب العمالة المؤهلة علمياً، الذي من الممكن أن يُسهل مهمتها في تطبيق الأسس والسياسات الحديثة، كما أنها بحاجة إلى مهارات متجددة ومؤهلات علمية في كثير من أنشطتها التقنية والفنية المتخصصة.

عدد سنوات الخبرة داخل الشركة: يظهر الجدول أن نسبة (٢٨٪) من أفراد العينة لديهم خبرة (أقل من سنة)، ويمثل (٤٢٪) من العينة من لديهم خبرة من (١- ٢) سنة، أما الأفراد الذين لديهم خبرة من (٢- ٣) سنوات فنسبتهم (٣٢٪)، وبالرغم من قصر خبرة العاملين في هذه الشركة، إلا أن منهم من له خبرة سابقة في شركة الاتصالات الأردنية.

التصنيف الوظيفي: كما تشير النتائج أن عدد الإداريين قد شكلوا (١٣,٣٪) من عينة الدراسة، في حين شكلت نسبة الموظفين من عينة الدراسة (٨٦,٧٪).

جدول رقم (١)
توزيع عينة الدراسة حسب الخصائص الشخصية والوظيفية

المتغير		التكرار (ن=١٤٣)	النسبة المئوية ٪
الجنس	ذكور	٩٣	٦٥
	إناث	٥٠	٣٥
الفئة العمرية	٢٠- ٢٩ سنة	١١١	٧٧,٦
	٣٠- ٣٩ سنة	٢٤	١٦,٨
	٤٠-٤٩ سنة	٨	٥,٦
المؤهل العلمي	دبلوم	١٣	٩,١
	بكالوريوس	١٢٥	٨٧,٤
	دراسات عليا	٥	٣,٥
عدد سنوات الخبرة في الشركة	سنة فأقل	٤٠	٢٨
	من ١- ٢ سنة	٦٠	٤٢
	من ٢- ٣ سنوات	٤٣	٣٠
التصنيف الوظيفي	إداري	١٩	١٣,٣
	موظف	١٢٤	٨٦,٧

تحليل ومناقشة أسئلة الدراسة

السؤال الأول: ما مدى توافر العناصر الملائمة لبناء المنظمة المتعلمة (الدوافع المحركة، تحديد الهدف، الاستطلاع والاستفهام، التمكين وتفويض الصلاحيات، التقييم والمراجعة) في مجتمع الدراسة؟

ينقسم هذا السؤال إلى خمسة عناصر رئيسية تهدف إلى التعرف على مدى توافر عناصر المنظمة المتعلمة في عينة الدراسة، وللإجابة عن هذا السؤال سيتناول الباحث ردود أفراد العينة فيما يتعلق بكل عنصر على حدة.

العنصر الأول: الدوافع المحركة

يبين الجدول رقم (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات العنصر الأول. خصص لهذا العنصر (١١) فقرة تهدف إلى التعرف على مدى وجود الأنظمة والعمليات والسياسات التي تساعد في بناء المنظمة المتعلمة، والأرضية الملائمة لتطبيق مثل هذه السياسات، ولأهمية هذا العنصر في بناء المنظمة المتعلمة سيتم تناول فقراته بشيء من التفصيل.

يبين الجدول (٢) أن فقرة " تلتزم الإدارة بوضع السياسات لعملية التعلم " قد حصلت على متوسط حسابي قيمته (٣,٠٣) وهذا يدل على درجة عالية من الموافقة مما يعكس اهتمام الإدارة العليا بوضع السياسات التي تساعد الأفراد على عملية التعلم، وتُشير هذه النسبة إلى إمكانية تحقيق الآمال في المستقبل. وقد كان من الأجدر السؤال عن مدى التزام الإدارة العليا بوضع السياسات الخاصة بالمنظمة المتعلمة، إلا أن أحد مديري الشركة أكد أنه وبالرغم من وجود خطة مستقبلية لبناء أسس المنظمة المتعلمة والتي اطلع عليها الباحث بنفسه، إلا أن هذا المفهوم ما يزال غامضا لدى معظم موظفي الشركة. وأشار إلى أن لدى الأفراد معرفة بمفهوم التعلم التنظيمي الذي يأتي التعريف به ضمن البرامج التدريبية.

أما فيما يخص الفقرة " تعتبر عملية تغيير سلوك الموظفين وطريقة تفكيرهم أمر غير ممكن " فتشير النتائج أن متوسط إجابات العينة التي وافقت على هذه العبارة بلغت (٢,١٧)، وهذا يدل على درجة موافقة متوسطة. حيث يعتقد كثير من المنظمات أنه من الصعب تحقيق تغيير عميق في سلوك أفرادها وطريقة تفكيرهم، مما قد يشكل عائقا أمام تحقيق الغايات من عمليات التعلم والإبداع، كما أن هذا مؤشر على نجاح القيادة التحويلية في التغيير وخلق الرؤى المشتركة، ومتى كان الاعتقاد بخلاف ذلك فهو مؤشر على إمكانية تعليم الأفراد مهارات جديدة (Coad & Berry, 1998).

كما يبين الجدول أن فقرة " توفر الإدارة للموظفين دعما ماديا ومعنويا لتطوير قدرتهم على التعلم" حصلت على متوسط قدره (٢,٧٩)، وتدل على درجة موافقة متوسطة. وتدل ردود عينة الدراسة على وجود عدم كفاية في الحوافز المادية والمعنوية، وبناءً عليه فمن الممكن أن تواجه الشركة صعوبات في تحقيق أهداف المنظمة المتعلمة. وبالنسبة للحوافز المادية، فتأتي هذه النسبة مخالفة إلى حد ما استراتيجية شركة الاتصالات الأردنية التي خصصت (مليون سهم) كحوافز لأفراد الشركات التابعة لها ومنهم موبايلكم (الشركة الأردنية، ٢٠٠٢). وقد عمد الباحث إلى ربط الحوافز المادية والمعنوية في هذا السؤال، نظرا لأن أحدهما لا يكفي لتحقيق أهداف المنظمة المتعلمة، حيث ركزت الدراسات على ضرورة الحوافز المعنوية إلى جانب الحوافز المادية،

وخاصة الدراسات المتعلقة بإدارة الإبداع مثل دراسة (مخامرة والدهان، ١٩٨٨: أبوفارس، ١٩٩٠: مصطفى، ١٩٩٠: أيوب، ٢٠٠٠: القبيسي، ٢٠٠٢)، كما توصلت دراسة سليمان (Suliman, 2001) أن الأفراد الذين يجدون حوافز مناسبة لديهم جاهزية للإبداع أكثر من غيرهم، ذلك على اعتبار أن ما يعيق الإبداع في المنظمات يعيق عمليات التعلم (Argyris & Schön, 1978).

وتشير النتائج بما يخص وجود قسم خاص مسؤول عن جمع البيانات من داخل الشركة وخارجها أن متوسط ردود عينة الدراسة بلغ (٢,٩٠)، وتدل على درجة موافقة متوسطة. وتشير هذه النتيجة إلى احتمالية اقتصار مسؤولية قسم تكنولوجيا المعلومات - الموجود فعلاً في الشركة ويمثل جزءاً واضحاً منها- على جمع البيانات من خارج الشركة، وترك مهمة جمع البيانات الداخلية لأقسام أخرى، ومن الممكن أن يكون هناك ضعف في توصيل المعلومات للأقسام والإدارات، فقد توقع الباحث وجود درجة موافقة عالية على مثل هذا السؤال. وقد أكدت الدراسات على ضرورة توفر معلومات عن الأوضاع الداخلية والخارجية للمنظمات لتسهيل عمليات التعلم، وحل المشاكل وصنع القرارات، وكذا فعالية الاستجابة للتغيرات والأحداث التي تواجه الشركة (Nevis et al, 1995; Rifkin & Fulop, 1997).

كما يبين الجدول أن الفقرة " في حالة استقطاب وتوظيف العاملين، يأخذ في الاعتبار مستوى الذكاء والثقافة العامة " قد حصلت على متوسط قدره (٢,٧١)، وتدل على عدم تركيز الشركة على هذه السياسة في جميع الحالات التي يتم فيها توظيف العاملين، وقد يكون السبب في ذلك اختلاف طبيعة عمل الموظفين ومراكزهم التنظيمية، واعتماد الشركة على بناء المهارات داخل الشركة من خلال برامج متخصصة، إلا أن هذه النسبة تشير إلى اتباع هذه السياسة في بعض الأحيان.

كما بلغت ردود عينة الدراسة للفقرة " لدي العديد من المهارات الشخصية التي أعتقد أنها تفيد الشركة ولم أهتم بتطويرها بسبب عدم حاجة الشركة لها " على درجة موافقة متوسطة كما هو واضح من المتوسط الحسابي الذي بلغت قيمته (٢,٦٦). وتهدف هذه الفقرة إلى التعرف على مدى اهتمام الشركة بمهارات الأفراد الشخصية والاستفادة منها في خدمة المصالح التنظيمية. حيث يشعر الأفراد في معظم الأحيان، أن لديهم قدرات وطاقات متميزة من الممكن أن تفيد منظماتهم بشكل إيجابي، إلا أن ظروف العمل والبيئة المحيطة تعمل على إحباط نموها والاستفادة منها، وفي هذا يذكر سينج (Senge, 1990) أنهم اكتشفوا حالات كثيرة في مركز التعلم التنظيمي الذي يديره، أن هناك أفراد يُنظر إليهم على أنهم عاديين في منظمات معينة ومبدعين في أخرى، وكثير من الأحيان تبرز مهاراتهم في أماكن مختلفة داخل المنظمة ذاتها، وهذا يعتمد بشكل كبير على قدرة المنظمات

في اكتشاف المواهب والقدرات وتخصيصها للوظائف المناسبة، وعلى مقدار الفرص التي تمكن الأفراد من إظهار ما لديهم من مواهب كامنة.

أما فيما يخص الفقرة التي نصها " يعتبر التعاون الذهني المشترك بين الأفراد واجتماعهم على حل مشكلة ما مصدراً من مصادر المعرفة داخل الشركة " فقد بينت النتائج أن المتوسط الحسابي بلغ (٣,١١) وهذا يعكس درجة موافقة عالية، ويعتبر هذا مؤشراً جيداً على اعتماد أسلوب التعاون الذهني وسيلة لخلق المعرفة داخل الشركة، حيث يعتبر هيجان (١٩٩٨) في دراسته أن هذا الأسلوب يمثل خطوة هامة في خلق المعرفة وحل المشاكل بطريقة منظمة، كما يلعب دوراً في إتاحة الفرصة للأفراد على اكتشاف فرص جديدة للتعامل مع المشكلات بطريقة إبداعية، ومواجهة التغيرات، إضافة إلى أنها تعمل على تحسين الاتصال والتعاون الفعال بين الأفراد والأقسام التي يعملون بها. والتي من الممكن أن تعود بفوائد جوهرية على المنظمة والأفراد.

كما حصلت الفقرة التي نصها " تعتمد الشركة على تقنيات المعلومات كثيراً في نشر المعرفة بين الأقسام والإدارات " على متوسط قدره (٣,٣٨)، وتدل هذه النتيجة على درجة موافقة عالية، حيث حصلت هذه الفقرة على أعلى درجة موافقة بين فقرات هذا العنصر، وتعتبر مؤشراً جيداً لاهتمام الشركة بتوظيف تقنيات المعلومات في نقل المعرفة بين الأقسام بصورة سريعة، كما تشير إلى عمق الروابط بين الأقسام والإدارات واهتمامها بتناقل المعرفة بصورة مستمرة.

كما يتبين من الجدول أن الفقرة " تهتم برامج التدريب بتزويد الأفراد بالمهارات المتعلقة بأداء العمل فقط " قد حصلت على درجة موافقة متوسطة بلغ المتوسط الحسابي لها (٢,٦٦)، إلا أن الفقرة التي يليها " تعقد الشركة دورات تدريبية هدفها تعليم الأفراد مهارات جديدة " قد بينت درجة موافقة عالية بلغ متوسطها (٣,١٧)، وهذا يدل على وجود أنواع مختلفة من البرامج التدريبية التي تعدها الشركة منها ما يهدف إلى تعليم مهارات متعلقة بأداء العمل، ومنها ما يهدف إلى تطوير مهارات جديدة، وتعتبر هذه النسبة جيدة، حيث تمثل برامج التدريب جزءاً هاماً من أنظمة تطوير القدرات.

وأخيراً فقد حصلت الفقرة " توجد في الشركة أماكن خاصة يتم فيها تجريب الطرق والوسائل الجديدة وتحليل جدوى استخدامها قبل تطبيقها عملياً " على متوسط قدره (٢,٦٤) دالاً على درجة موافقة متوسطة. ويعتبر وجود مثل هذه الأماكن في المنظمة هاماً في تأمين الوسائل والأدوات التي تساعد على خلق الأجواء الملائمة لعمليات التعلم والتفكير المنظم، كما تساعد على تقليل مستويات الأخطاء والعيوب المتراكمة (برودترك، ١٩٩٨). وتدل هذه الدرجة من الموافقة على وجود أماكن

خاصة وإن كانت محدودة، ويعزى ذلك إلى قصر عمر الشركة الذي لا يسمح بشكل كافي إلى الاعتماد على هذه الأماكن لتجريب الطرق والوسائل الجديدة. كما أن هذه الأماكن مخصصة لأقسام معينة دون غيرها.

جدول رقم (٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات العنصر الأول
" الدوافع المحركة "

رقم التسلسل	الفقـــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	تلتزم الإدارة بشكل دائم بوضع السياسات التي تساعد الأفراد على عملية التعلم.	٣,٠٣	٠,٥٦
٢	تعتبر عملية تغيير سلوك الموظفين وطريقة تفكيرهم أمراً غير ممكناً.	٢,١٧	٠,٧٥
٣	توفر الإدارة للموظفين دعماً مادياً ومعنوياً لتطوير قدرتهم على التعلم.	٢,٧٩	٠,٧٤
٤	يوجد في الشركة قسم خاص مسؤول عن جمع البيانات من داخل الشركة وخارجها.	٢,٩٠	٠,٥٨
٥	في حالة استقطاب وتوظيف العاملين، يأخذ في الاعتبار مستوى الذكاء والثقافة العامة.	٢,٧١	٠,٧٩
٦	لدي العديد من المهارات الشخصية التي أعتقد أنها تفيد الشركة ولم أهتم بتطويرها بسبب عدم حاجة الشركة لها.	٢,٦٦	٠,٨٠
٧	يعتبر التعاون الذهني المشترك بين الأفراد واجتماعهم على حل مشكلة ما مصدراً من مصادر المعرفة داخل الشركة.	٣,١١	٠,٦٣
٨	تعتمد الشركة على تقنيات المعلومات كثيراً في نشر المعرفة بين الأقسام والإدارات.	٣,٣٨	٠,٥٧
٩	تهتم برامج التدريب بتزويد الأفراد بالمهارات المتعلقة بأداء العمل فقط.	٢,٦٦	٠,٦٨
١٠	تعقد الشركة دورات تدريبية هدفها تعليم الأفراد مهارات جديدة.	٣,١٧	٠,٦١
١١	توجد في الشركة أماكن خاصة يتم فيها تجريب الطرق والوسائل الجديدة وتحليل جدوى استخدامها قبل تطبيقها عملياً.	٢,٦٤	٠,٧٨
	المتوسط العام	٢,٨٤	--

وباستعراض فقرات هذا العنصر، يتضح أنه يطبق بدرجة متوسطة، فقد بلغ المتوسط الحسابي (٢,٨٤)، مما يدل على عدم الالتزام الكافي بخلق الدوافع المحركة لبناء أسس المنظمة المتعلمة، إلا أن هذه النسبة تعتبر جيدة، وتشير إلى إمكانية بلوغ مستويات أفضل في المستقبل إذا ما لقيت اهتماما مستمراً. ومما يعزز هذه النتيجة أن الانحراف المعياري للفقرات السابقة يتراوح بين (٠,٥٦ - ٠,٨٠)، مما يعني أن إجابات أفراد مجتمع الدراسة كانت متقاربة في النظر إلى مضامين هذا العنصر.

العنصر الثاني: تحديد الهدف

يبين الجدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات العنصر الثاني. وقد خصص لهذا العنصر (٧) فقرات، تهدف إلى التعرف على مدى وجود رؤية تنظيمية مشتركة، ومدى وضوح الصورة الذهنية لدى الأفراد عن قيم الشركة واتجاهاتها. ويأتي تفصيل ذلك فيما يلي.

أن الفقرة " يحمل جميع أعضاء الشركة رؤية مشتركة عن واقع الشركة واتجاهها" قد حصلت على متوسط حسابي قدره (٢,٥٩)، كما أن الفقرة التي يليها " أعتقد أن الصورة التي أحملها في ذهني عن الرؤية المستقبلية للشركة ليست واضحة " قد حصلت على درجة موافقة متوسطة بلغ متوسطها الحسابي (٢,٧٢)، وتدل كلا الفقرتين على درجة موافقة متوسطة، وهذا يشير إلى عدم وجود رؤية مشتركة عن واقع ومستقبل الشركة واتجاهاتها، فهناك علاقة قوية بين الرؤية المشتركة والأداء التنظيمي (Ellinger et al, 2000)،إضافة إلى أن هناك علاقة مماثلة بين التوجهات نحو عملية التعلم وبين الرؤية المشتركة. ويعتبر وجود رؤية تنظيمية مشتركة شرطاً أساسيا لنجـــاح سياسات المنظمة المتعلمة (Nevis et al, 1995)، ويـــرى هيجان (١٩٩٩) في دراسته أن عدم وضوح الرؤية يعتبر معوقاً من معوقات الإبداع في المنظمات.

ويتبين من النتائج أن الفقرة " تعتبر مسؤولية تكوين أهداف وغايات الشركة من اختصاص الإدارة فقط " حصلت على درجة موافقة متوسطة بلغ متوسطها الحسابي (٢,٥٥)، كما حصلت الفقرة " ليس من الضروري أن يدرك الموظفون استراتيجية الشركة " على متوسط حسابي قدره (٢,٠٣) وبمستوى موافقة متوسطة، وكذلك حصلت الفقرة " تحدد الإدارة باستمرار مسؤوليات وأدوار الموظفين خلال عمليات التغيير في سياساتها " على متوسط حسابي (٢,٨٧). وهذا يشير إلى أن من أهم أسباب عدم وجود رؤية مشتركة، هو قلة اهتمام الإدارة بمشاركة الموظفين في عمليات تكوين أهداف الشركة وإستراتيجياتها، وهو يعتبر معوقا أمام تحقيق أهداف الشركة الاستراتيجية وخاصة خلال عمليات التغييـــر في سياساتهـــا (Sundbo, 1999)، كمـــا أن له دور في

ضعف تشكيل ثقافة المنظمة المبنية على أسس المشاركة والوضوح، حيث خلصت دراسة كل من باون وفراي (Bowen & Fry, 1991) أن لتوحيد النظرة المستقبلية والاتجاهات بين الأفراد تأثير على عملية التعلم التنظيمي.

وبالنسبة للفقرة " تعقد الإدارة اجتماعات رسمية لجميع الأقسام الفنية والإدارية لمناقشة المواقف والأحداث التي تواجه الشركة " فقد حصلت على متوسط حسابي قدره (٢,٧٠) وبمستوى موافقة متوسطة. ويعتبر هذا الأسلوب مناسبا في إيضاح اتجاهات الشركة وقيمها، كما يعمل على خلق الإحساس المشترك بمواجهة المشاكل والسعي إلى إيجاد الحلول الإبداعية، إلى جانب أنها تضمن إقامة علاقات جيدة بين الأقسام والإدارات، وتعمد الشركات العالمية على عقد مثل هذه الاجتماعات بصفة منتظمة (كل ستة أشهر مثلاً) أو في حالة حدوث مشاكل طارئة بحاجة إلى جهود جماعية لتجاوزها (Johnson, 2002). بالإضافة إلى أن المنظمات التي تتمتع بمستوى عال من التعلم التنظيمي، تتجه إلى تبني نمط المشاركة في صنع القرارات، مما يعني أنه يوجد لديها مستوى مماثل من الإبداع بأنواعه (Wan-Yeh Wu et al, 2002).

أما فيما يخص ارتباط عملية تنمية القدرات الذاتية بسياسة الشركة فيوضح الجدول (٣) أن الفقرة السابعة قد حصلت على متوسط حسابي (٢,٢٢) وهذا يدل على أن هناك ضعف في هذا الارتباط ، بالرغم من أن أحد بنود استراتيجية الشركة ينص على الاهتمام بتطوير مهارات الأفراد بشكل مستمر (شركة الاتصالات الأردنية، ٢٠٠٢)، إلا أن هذا ما زال غامضا لدى أفراد الشركة ككل، وهذا ما دللت عليه الفقرة السابقة التي تخص المشاركة في إدراك الاستراتيجية.

وبعد استعراض فقرات العنصر الثاني تشير النتائج أن هذا العنصر يطبق بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٥٣)، وهي تشير إلى عدم وجود رؤية تنظيمية مشتركة، وهذا ما توصلت إليه دراسة (القبيسي، ٢٠٠٢). وقد تراوح الانحراف المعياري لفقرات هذا العنصر ما بين (٠,٥٥ - ٠,٧٨) مما يدل على عدم تشتت ردود إجابات عينة الدراسة وتعتبر متقاربة.

جدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات العنصر الثاني
" تحديد الهدف "

رقم التسلسل	الفقـــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	يحمل جميع أعضاء الشركة رؤية مشتركة عن واقع الشركة واتجاهها.	٢,٥٩	٠,٧٨
٢	أعتقد أن الصورة التي أحملها في ذهني عن الرؤية المستقبلية للشركة ليست واضحة.	٢,٧٢	٠,٧٠
٣	تعتبر مسؤولية تكوين أهداف وغايات الشركة من اختصاص الإدارة فقط.	٢,٥٥	٠,٥٧
٤	ليس من الضروري أن يدرك الموظفون استراتيجية الشركة.	٢,٠٣	٠,٧١
٥	تعقد الإدارة اجتماعات رسمية لجميع الأقسام الفنية والإدارية لمناقشة المواقف والأحداث التي تواجه الشركة.	٢,٧٠	٠,٥٥
٦	تحدد الإدارة باستمرار مسؤوليات وأدوار الموظفين خلال عمليات التغيير في سياساتها.	٢,٨٧	٠,٦٠
٧	تعتبر عملية تنمية القدرات الذاتية مسؤولية فردية لا علاقة لها بسياسة الشركة.	٢,٢٢	٠,٧٤
	المتوسط العام	٢,٥٣	--

العنصر الثالث: الاستطلاع والاستفهام

يبين الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات العنصر الثالث. وقد خصص لهذا العنصر (٨) فقرات تهدف إلى التعرف على جودة الاتصال بين العاملين، ومدى وجود المناخ الذي يساعد على طرح الأفكار.

ويتضح من الجدول أن الفقرة " يتميز الجو داخل الشركة بالتفاعل والتعاون الإيجابي" حصلت على متوسط حسابي قدره (٢,٩٤) وبدرجة موافقة متوسطة. وللتفاعل والتعاون الجماعي أثر على جودة الحوار والاتصال بين الأفراد، وبالرغم من أن هذه الفقرة قد حصلت على متوسط مرتفع، إلا أن الأفراد الذين وافقوا على الفقرة التي يليها " يوجد قدر كبير من التوتر بسبب الفروق في المستويات الإدارية والصلاحيات الممنوحة" والتي حصلت على متوسط حسابي (٢,٦١)، وهذا

يعني وجود قدر من التوتر بسبب الفروق في المستويات الإدارية، مما يؤثر سلبا على طبيعة المناخ التنظيمي بشكل واضح، ويعتقد كاسيوب (Cacioppe, 1998) أن السبب في هذا يعود في معظم الأحيان إلى نمط القيادة. حيث من الممكن ملاحظة أن الفقرة " يشجع مديرو الشركة بشكل مباشر الموظفين وأعضاء فرق العمل على التعبير بأفكارهم وآراءهم الشخصية بحرية حتى لو تعارضت مع وجهات نظرهم " قد حصلت على متوسط حسابي (٢,٥٧)، وهذا ما يؤكد الفقرة السابقة. وتعتبر مؤشرات على وجود معوقات أمام الأفراد في حرية طرح الأفكار، حيث يلعب المناخ التنظيمي دور كبير في وضع الحواجز أمام المبادرات الفردية والجماعية. أما على المستوى الفردي، فقد بينت النتائج أن الفقرة " تعتبر المجاملة بين الأفراد داخل الشركة وسيلة جيدة في تجنب مواقف الإحراج والظهور بشكل ملائم " قد حصلت على متوسط حسابي قدره (٢,٥٤)، وبدرجة موافقة متوسطة، وتهدف هذه الفقرة إلا التعرف على مدى تشجيع المنظمة للأفراد على إظهار الحقائق كما هي، وجاءت مقاربة للفقرات السابقة، حيث من الممكن أن تقف المجاملة بين الأفراد حائلاً دون إظهار العديد من جوانب القصور والشخصية، وتوصلت دراسة هيجان (١٩٩٩) أن الخوف من الفشل يعتبر من أحد معوقات الإبداع الرئيسية. كما يمكن تفسير ذلك من نتائج الفقرة التي يليها " لا يشعر الموظفون بحرية في طرح الأفكار بسبب الخوف من ردود الأفعال السلبية من الآخرين " والتي حصلت على متوسط حسابي (٢,٥٤)، بالرغم من أن الفقرة " أنا من الأشخاص الذين لا يتقبلون النقد والنقاش لأنه يثير الكراهية والحقد في كثير من الأحيان " قد حصلت على متوسط (٢,٧١) وبدرجة موافقة متوسطة، ويدل مجموع الفقرات على ضعف الاتصال بين الأفراد، وعدم وجود الحرية الكاملة في طرح الأفكار، بالرغم من أن إحدى الفقرات السابقة قد دللت على وجود برامج تدريبية هدفها تعليم مهارات جديدة، إلا أن البرامج التي تهدف إلى تحسين جودة الاتصال والحوار هامة في خلق جو من التفاعل الجماعي الإيجابي، كما تسهم في التغلب على كثير من المعوقات الثقافية. وفي بعض الأحيان يؤدي ضغط العمل والخصائص المتعلقة بالوظيفة إلى ضعف جودة الاتصال بين الأفراد ومديريهم، حيث حصلت الفقرة " يجد الموظفون صعوبة في التواصل والحوار بشكل شخصي مع مديريهم بسبب ضغط العمل " على متوسط حسابي قدره (٢,٣٢)، وهذا ما دللت عليه الدراسات مثل دراسة سليمان (Suliman, 2001)، ودراسة أيوب (٢٠٠٠) التي أثبتت أن العلاقة المتبادلة بين المرؤوسين والمديرين بما فيها من تفهم وتعاون تسهم في تعزيز القدرة على الابتكار. كما أشارت دراسة سلويس وزملاؤه (Sluis et al, 2002) أن للخصائص المتعلقة بالعمل تأثير على جودة التعلم في المنظمات.

وباستعراض نتائج الفقرات السابقة، فقد احتل العنصر الثالث على متوسط حسابي قدره (٢,٥٩) وبدرجة موافقة متوسطة، وتدل على ضعف المناخ التنظيمي الذي يساعد على تحسين جودة الاتصال والتفاعل الجماعي. كما تراوحت قيم الانحرافات المعيارية بين (٠,٤٤ - ٠,٧٩).

جدول رقم (٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات العنصر الثالث
" الاستطلاع والاستفهام "

رقم التسلسل	الفقـــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	يتميز الجو داخل الشركة بالتفاعل والتعاون الإيجابي.	٢,٩٤	٠,٥٧
٢	يوجد قدر كبير من التوتر بسبب الفروق في المستويات الإدارية والصلاحيات الممنوحة.	٢,٦١	٠,٧٩
٣	يشجع مديرو الشركة بشكل مباشر الموظفين وأعضاء فرق العمل على التعبير بأفكارهم وآراءهم الشخصية بحرية حتى لو تعارضت مع وجهات نظرهم.	٢,٥٧	٠,٧٠
٤	تعتبر المجاملة وسيلة جيدة في تجنب مواقف الإحراج والظهور بشكل ملائم.	٢,٥٤	٠,٧٥
٥	لا يشعر الموظفون بحرية في طرح الأفكار بسبب الخوف من ردود الأفعال السلبية من الآخرين.	٢,٥٤	٠,٤٤
٦	أنا من الأشخاص الذين لا يتقبلون النقد والنقاش لأنه يثير الكراهية والحقد في كثير من الأحيان.	٢,٧١	٠,٧٩
٧	هل تعتقد أن الحوار والنقاش الصريح الذي يعبر عن الآراء والأفكار الصادقة يؤدي في معظم الأحيان إلى الكراهية بدلاً من التقارب.	٢,٤٦	٠,٧٩
٨	يجد الموظفون صعوبة في التواصل والحوار بشكل شخصي مع مديريهم بسبب ضغط العمل.	٢,٣٢	٠,٦٥
	المتوسط العام	٢,٥٩	--

العنصر الرابع: التمكين وتفويض الصلاحيات

يبين الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات العنصر الرابع. وقد خصص لهذا العنصر (٨) فقرات تهدف إلى التعرف على مدى اعتماد الشركة على فرق العمل، وما هي الآلية المتبعة لتحديد أهدافها وطريقة عملها.

تهدف الفقرة الأولى والثانية من هذا العنصر إلى التعرف على مدى إيمان الشركة بعمل الفريق الذي يحقق لها أهدافها، ويتضح من الجدول أن الفقرة الأولى قد حصلت على متوسط حسابي قدره (٢,٢٠)، وبدرجة موافقة متوسطة، كما حصلت الفقرة الثانية على متوسط حسابي (٢,٣٤)، وتدل الفقرتان إلى أن عينة الدراسة تعتقد أن عمل الفريق يتعارض مع خطط الشركة، ولا تعتمد الشركة عليها في بعض الأحيان. فمثلاً دراسة هوليسترم وزملاؤه (Hellöstrom, 2002) أشارت إلى ضرورة الاعتماد على الجهود الجماعية في أداء الأعمال، وقد كانت دراسته دليلاً على جودة فرق العمل في شركات الاتصالات.

وتهدف الفقرة التي يليها إلى التعرف على مدى وجود المشاركة في تحديد أهداف وطريقة العمل. وقد بينت النتائج أن الفقرة " تعتبر مسؤولية تحديد أهداف وطريقة عمل الفرق من مسؤوليات المديرين ورؤساء الأقسام " قد حصلت على متوسط حسابي (٢,٩٣)، وهذا يدل على جودة المشاركة في هذا المجال والتركيز على إدارة الفرق ذاتياً. ويأتي هذا مخالفاً لدراسة هنتر (Hunter, 2000) الذي خلص إلى أن الشركات الصناعية تركز على الفرق المدارة ذاتياً أكثر من الشركات الخدمية. وللتعرف على مدى وجود أسس واضحة ومنهجية لتقييم الفريق، فإن الفقرة " لا يتم التمييز بين أفراد الفريق في منح الحوافز على أسس واضحة ومنهجية " قد حصلت على متوسط حسابي بلغ (٢,٥٥) وبدرجة موافقة متوسطة وهذا يدل على أنه لا يوجد تقييم عادل، ولذا فقد حصلت الفقرة " ينقص الفريق الذي أعمل فيه الكثير من التعاون والمشاركة والألفة " على متوسط قدره (٢,٤٨) وهو متقارب مع نتيجة الفقرة السابقة، حيث أن للتقييم العادل دور كبير في شيوع التعاون والمشاركة، واستناداً إلى دراسة محمد (Mohammed, 2002) فإن التقييم العادل للموظفين له تأثير إيجابي على الإبداع الجماعي بجميع أنواعه.

كما أن الفقرة " يتم اختيار أعضاء الفريق بناءً على مهارات وقدرات واضحة ومحددة تتلاءم مع طبيعة عمل الفريق" قد حصلت على متوسط قدره (٣,١٠). ويعتبر هذا مؤشراً جيداً، على اعتبار أن هذه الأسس هي من الشروط الأساسية لنجاح عمل الفريق وتأديته للمهام بطريقة مناسبة.

العنصر الخامس: التقييم والمراجعة

يبين الجدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات العنصر الخامس. وقد خصص لهذا العنصر (٨) فقرات تهدف إلى التعرف على آلية تقييم الأفراد وفرق العمل. وتبين النتائج أن الفقرة " هناك تقارير دورية لتقييم أداء الموظفين ولكنها لا تخلو في كثير من الأحيان من الانحياز الشخصي " قد بلغ متوسطها الحسابي (٢,٧١) وبمستوى موافقة متوسطة، وهذا يدل على وجود انحياز شخصي في تقييم أداء الموظفين في بعض الأحيان كما يرى أفراد العينة، وتشير النتائج أن الفقرة " تقدم الأقسام ملخصات دورية عن الإنجازات التي تم تحقيقها على مستوى التطور الشخصي للأفراد " قد حصلت على متوسط حسابي قدره (٢,٨٧)، وتدل الفقرة على مدى اهتمام الإدارة بتقييم تطور قدرات الأفراد الشخصية خلال عمليات التقييم الرسمية التي تعدها الأقسام، وتشير النتائج إلى وجود هذا النوع من التقييم، ولكنه لا يزال يطبق أحياناً.

كما يبين الجدول أن الفقرة " تعقد الشركة اجتماعات رسمية دورية لمعظم العاملين لدراسة ومناقشة الأوضاع والمشاكل التي تواجهها " قد حصلت على متوسط قدره (٢,٦٠). وترمي هذه الفقرة إلى التعرف عن مدى وجود تقييم جماعي على مستوى الشركة ككل، وهي تسهم كثيراً في التعرف على الأوضاع التنظيمية، ومستوى التقدم الكلي للشركة، كما تعطي حافزاً للأقسام على بذل الجهود الجماعية في مواجهة المشاكل وتحقيق الأهداف التنظيمية، بالإضافة إلى أنها تعمل على إيضاح أهداف الشركة الاستراتيجية وحتى قصيرة الأجل. وتغفل الكثير من المنظمات هذا النوع من التقييم، بينما تسعى الشركات الناجحة في العالم إلى عقد هذه الاجتماعات لتقييم ومكافأة الجهود المبذولة خلال فترة معينة كما أشارت جاندري وزملاؤها (Gundry et al, 1994). وقد أشار مدير الموارد البشرية في الشركة (موبايلكم) إلى أنها قد أقامت اجتماعاً بعد مرور عامين على تأسيس الشركة لتقييم خطوات النمو ومكافأة الأقسام التي ساهمت في تحقيق أهداف الشركة، إلا أن هذه الفترة تعتبر بعيدة إلى حد ما، فهي لا تكفي لتدارك الأخطاء.

أما بالنسبة للفقرة " ليس من الضروري أن يتعرف الأفراد على تقييم لأعمالهم وتصرفاتهم فقد تؤدي إلى إحباط معنوياتهم في كثير من الأحيان " فقد حصلت هذه الفقرة على متوسط حسابي قدره (١,٩٠)، ويعكس مستوى عدم موافقة. حيث يعتقد المدراء في بعض الأحيان أن تقييم الأعمال بصورة مستمرة من شأنه أن يؤدي إلى إحباط معنويات الأفراد، ومن الممكن أن تتجاوز المنظمات حدوث هذا من خلال إعداد أسس واضحة ومعلنة يتم من خلالها التقييم، إلى جانب أن لنمط القيادة دور في هذا النوع من التقييم، لما له من أثر في توجيه الأفراد وكذلك إيضاح نقاط الخلل والقصور حتى يتم تداركها في الأعمال المستقبلية، وهو نوع من التغذية المرتدة التي ركزت عليه الدراسات

(Sundbo, 1999). وتعتبر نسبة إجابة العينة مرتفعة إلى حد ما وهو يعطي مؤشراً على ضعف مناهج التقييم في الشركة.

ويوضح الجدول أن الفقرة " تعتبر عملية تقييم أداء فرق العمل والأقسام مسؤولية ذاتية لا علاقة للشركة فيها بشكل مباشر " قد حصلت على متوسط حسابي قدره (٢,٩٣)، وتدل على درجة تقييم متوسطة، ويعتبر هذا مؤشراً على ذاتية إدارة الفرق لأعمالها، حيث أن أعضاء فرق التعلم يطالبون باستمرار بتعزيز سلطتهم في اختيار الأساليب التي تتلاءم مع احتياجات عملهم لتحقيق أهدافهم بصورة فعالة(Rifkin & fulop, 1997). ولغايات تقييم نتائج الأعمال بطريقة علمية تتبع المنظمات في بعض الأحيان أسلوب ضبط الجودة، وهذا ما تم التعرف عليه من خلال في الفقرة " تستخدم الشركة طرقاً علمية لتقييم نتائج الأعمال مثل ضبط الجودة " والتي حصلت على متوسط حسابي بلغ (٣,١٣) ويعكس موافقة مرتفعة. ويسهم هذا النوع من التقييم في تحسين جودة الأداء. وتأتي هذه النتيجة مخالفة لما توصلت إليه دراسة هنتر (Hunter, 2000) التي أشارت إلى أن الشركات الصناعية تعتمد أساليب ضبط الجودة أكثر من الشركات الخدمية.

وبالنسبة للفقرة " لا يجد المديرون وموظفوهم الوقت الكافي لمناقشة المشاكل والأخطاء بسبب ضغط العمل " فقد حصلت على متوسط حسابي قدره (٢,٥٥) وبنسبة موافقة متوسطة، وتشير هذه الفقرة إلى مدى تأثر العلاقات بين المديرين والموظفين بضغط العمل وخصائصه الأخرى، ومن خلال هذه العلاقات تتم عملية تقييم الأعمال التي تؤثر بدورها على درجة السلوك الابتكاري لدى الأفراد كما توصلت إليه دراسة أيوب (٢٠٠٠)، وتدل هذه النتيجة أن هناك قدر من ضغط في طبيعة العمل وهذا ما أكدته النتائج في الفقرات السابقة.

وجاء في الفقرة التي يليها " أعبر بصراحة عن انتقاداتي وآرائي لسياسة الشركة حتى ولو كانت ناجحة". وقصد الباحث من هذه الفقرة التعرف على درجة التقييم العكسي (Reverse Evaluation) والذي يصدر من العاملين اتجاه سياسات الشركة التي قد تبدو ناجحة في أنظار الإدارة العليا، إلا أنه قد يتخللها بعض نقاط الضعف، كما تهدف هذه الفقرة إلى معرفة مدى حرية الأفراد في طرح الأفكار والآراء، وقد حصلت هذه الفقرة على متوسط حسابي قدره (١,٩٧) ويعني أن الفقرة قد حازت على درجة عدم موافقة، وتشير هذه النتيجة إلى ضعف التقييم العكسي في الشركة، كما تدل على مستوى منخفض من الحرية في طرح الأفكار والآراء.

ومن خلال استعراض فقرات العنصر الخامس يبين الجدول رقم (٦) أن المتوسط العام لفقرات العنصر بلغ (٢,٤٦)، وتدل على درجة موافقة متوسطة. وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية ما بين (٠,٤٩-٠,٧٩)، وتدل على أن ردود أفراد العينة متقاربة.

جدول رقم (٦)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات العنصر الخامس
"التقييم والمراجعة"

رقم التسلسل	الفقـــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	هناك تقارير دورية لتقييم أداء الموظفين ولكنها لا تخلو في كثير من الأحيان من الانحياز الشخصي.	٢,٧١	٠,٧٩
٢	تقدم الأقسام ملخصات دورية عن الإنجازات التي تم تحقيقها على مستوى التطور الشخصي للأفراد.	٢,٨٧	٠,٦٠
٣	تعقد الشركة اجتماعات رسمية دورية لمعظم العاملين لدراسة ومناقشة الأوضاع والمشاكل التي تواجهها.	٢,٦٠	٠,٤٩
٤	ليس من الضروري أن يتعرف الأفراد على تقييم لأعمالهم وتصرفاتهم فقد تؤدي إلى إحباط معنوياتهم في كثير من الأحيان.	١,٩٠	٠,٧٤
٥	تعتبر عملية تقييم أداء فرق العمل والأقسام مسؤولية ذاتية لا علاقة للشركة فيها بشكل مباشر.	٢,٩٣	٠,٧٠
٦	تستخدم الشركة طرقا علمية لتقييم نتائج الأعمال مثل ضبط الجودة.	٣,١٣	٠,٥٢
٧	لا يجد المديرون وموظفوهم الوقت الكافي لمناقشة المشاكل والأخطاء بسبب ضغط العمل.	٢,٥٥	٠,٧٣
٨	أعبر بصراحة عن انتقاداتي وآرائي لسياسة لشركة ومشاريعها حتى ولو كانت ناجحة.	١,٩٧	٠,٧١
	المتوسط العام	٢,٤٦	--

وللتعرف على مدى وجود عناصر المنظمة المتعلمة بشكل عام، يوضح الجدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عنصر منها، وهي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية، ويبين الجدول أن جميع العناصر كانت ضمن الموافقة المتوسطة، وبوسط حسابي عام (٢,٦٢). وقد حصل عنصر الدوافع المحركة على أعلى متوسط حسابي (٢,٨٤)، وهو يعتبر القاعدة

الأساسية لبناء المنظمة المتعلمة. وبشكل عام تعطي هذه النتيجة مؤشراً جيداً يوحي بإمكانية تحقيق مستويات أفضل في المستقبل، إذا ما لقيت اهتماماً متواصلاً على إدراك المعوقات التي تقف في طريق التطبيق المتكامل لعناصر المنظمة المتعلمة، وهذه النسبة تعتبر جيدة على اعتبار قصر عمر الشركة، الذي لا يسمح بترسيخ تلك الأسس بالشكل الكافي.

جدول رقم (٧)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعناصر المنظمة المتعلمة

رقم التسلسل	العنصـــر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التطبيق
١	الدوافع المحركة	٢,٨٤	٠,٣٣	متوسط
٢	تفويض الصلاحيات	٢,٧٢	٠,٣٦	متوسط
٣	الاستطلاع والاستفهام	٢,٥٩	٠,٤٥	متوسط
٤	التقييم والمراجعة	٢,٤٩	٠,٣٢	متوسط
٥	تحديد الهدف	٢,٤٦	٠,٣٢	متوسط
	المتوسط العام	٢,٦٢	--	متوسط

السؤال الثاني: ما هو مستوى الإبداع في مجتمع الدراسة؟

وقد خصص (٩) فقرات للإجابة على هذا السؤال. حيث يبين الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات عنصر الإبداع. ويوضح الجدول أن الفقرة " يُفهم الإبداع على أنه تأدية للأعمال والوظائف بجودة عالية" قد حصلت على متوسط حسابي (٢,٦٦) وبدرجة موافقة متوسطة، وهذا يعني أن لدى بعض الأفراد تصور عن مفهوم الإبداع أنه يعني الجودة العالية، بالرغم من أن تحسين مستوى الإبداع لدى الأفراد يعتبر من أهداف الشركة - كما أعلن المدير التنفيذي للشركة - (جريدة العرب اليوم، ٢٠٠٢). أما بالنسبة للفقرة التي يليها " ينظر للإبداع على أنه صفات ومهارات لا يمكن تطويرها لأي فرد فهي تعتمد على مستوى ذكائه وتفكيره " وقد جاءت هذه الفقرة للتأكد من مدى وجود هذه الفكرة لدى أفراد العينة، وهي تعبر عن المفهوم التقليدي للإبداع، ويرى عساف (١٩٩٥) أن المفهوم الحديث للإبداع هو أنه ظاهرة ليست خاصة بأحد دون غيره حيث يمكن تطويرها وتنميتها من خلال البرامج الهادفة. وقد حصلت هذه الفقرة

على متوسط حسابي بلغ (٢,٤٥) وبمستوى موافقة متوسطة، وهذا أيضاً يدلل على أن لدى الأفراد تصوراً خاطئاً للإبداع إلى حد ما، ويقول هيجان (١٩٩٥) أنه متى اعتقد القادة أن الإبداع لا يمكن تنميته فهذا كافياً لأن يكون معوقاً أمام تحقيق الأهداف المرجوة.

ويبين الجدول أن الفقرة " تشجع الإدارة موظفيها على تجريب الأفكار الإبداعية وعدم الخوف من الخطأ " وقد حصلت هذه الفقرة على متوسط حسابي (٣,١٠)، وبدرجة موافقة عالية، وهذا يعتبر مؤشراً على وجود التشجيع من الإدارة، بالرغم من أن مفهوم الإبداع لم يكن واضحاً بالشكل الكافي. وتهدف هذه الفقرة إلى التعرف على مدى قبول الإدارة للأفكار التجريبية وتشجيعهم على عدم الخوف من الخطأ، كما أن الفقرتين " تتبع الشركة أساليب علمية مثل العصف الذهني في إدارة الاجتماعات والحوارات " والفقرة التي يليها " تقدم الأفكار الإبداعية في الشركة عن طريق الحوار والتفاعل وتبادل الآراء بشكل جماعي " فقد حصلتا على متوسط حسابي قدره (٢,٧٠) (٢,٤٥) على التوالي وقد جاءت بدرجة موافقة متوسطة، وهي متقاربة مع ما توصلت إليه دراسة (القبيسي، ٢٠٠٢).

أما بالنسبة للخصائص المتعلقة بالعمل، فقد حصلت الفقرتين " يجد الأفراد وقتاً كافياً أثناء فترة العمل لمناقشة الأفكار الجديدة والتعبير عنها " " لا تسمح طبيعة العمل بإجراء تغييرات مستمرة على طريقة أدائه " على متوسط حسابي قدره (٢,٢٤) (٢,٧٢) على التوالي، وهي تدل على وجود خصائص لا تسمح بشكل كافي لتطوير الإبداع، حيث تؤكد أمابايل وزملاؤها (Amabile et al, 2002) أن لهذه الخصائص دور كبير في إحباط الرغبة نحو الإبداع.

كما أن الفقرة " تعتمد الشركة على الخبراء الخارجيين كثيراً في إنجاز بعض المهام الإدارية والفنية " فقد حصلت على متوسط حسابي قدره (٣,٧٢)، وتدل على درجة موافقة عالية، ولهذه النتيجة ما يبررها، حيث أن عمر الشركة لا يسمح بتطوير مهارات متخصصة داخلياً بالشكل الكافي، على اعتبار أن غالبية أفراد العينة هم من الفئة العمرية (٢٠- ٢٩)، كما أن الشركة تستخدم تكنولوجيا عالية الجودة وهي مستوردة من شركة الاتصالات السويدية أريكسون (الاتصالات الأردنية، ٢٠٠٢)، ولهذا فهي بحاجة إلى مهارات متخصصة. وتأتي هذه النتيجة مقاربة لما توصل إليه (القبيسي، ٢٠٠٢: هيجان، ١٩٩٩).

وأخيراً فإن الفقرة " لنجاح عملية التعلم في الشركة دور كبير في تحسين مستوى الإبداع لدى الأفراد" والتي هدفت إلى التعرف على آراء عينة الدراسة فيما يتعلق بالعلاقة بين عملية التعلم والإبداع، ويبين الجدول أن المتوسط الحسابي لهذه الفقرة بلغ (٢,٦٦) وبدرجة موافقة متوسطة .

وقد بلغ المتوسط العام لفقرات العنصر ككل (٢,٧٠) وتقع ضمن درجة الموافقة المتوسطة. كما تراوحت الانحرافات المعيارية لفقرات العنصر بين (٠,٦٤ – ٠,٨٣) وتعتبر هذه القيم متقاربة.

جدول رقم (٨)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المتغير" الإبداع "

رقم التسلسل	الفقـــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	يفهم الإبداع على أنه تأدية للأعمال والوظائف بجودة عالية.	٢,٧٢	٠,٧٤
٢	ينظر للإبداع على انه صفات ومهارات لا يمكن تطويرها لأي فرد فهي تعتمد على مستوى ذكائه وتفكيره.	٢,٤٥	٠,٧٨
٣	تشجع الإدارة موظفيها على تجريب الأفكار الإبداعية وعدم الخوف من الخطأ.	٣,١٠	٠,٧٤
٤	تتبع الشركة أساليب علمية مثل العصف الذهني في إدارة الاجتماعات والحوارات.	٢,٧٠	٠,٦٤
٥	تقدم الأفكار الإبداعية في الشركة عن طريق الحوار والتفاعل وتبادل الآراء بشكل جماعي.	٢,٤٥	٠,٧٣
٦	يجد الأفراد وقتاً كافياً أثناء فترة العمل لمناقشة الأفكار الجديدة والتعبير عنها.	٢,٢٤	٠,٦٧
٧	لا تسمح طبيعة العمل بإجراء تغييرات مستمرة على طريقة أدائه.	٢,٧٢	٠,٧٣
٨	تعتمد الشركة على الخبراء الخارجيين كثيراً في إنجاز بعض المهام الإدارية والفنية.	٣,٢٨	٠,٦٤
٩	لنجاح عملية التعلم في الشركة دور كبير في تحسين مستوى الإبداع لدى الأفراد.	٢,٦٦	٠,٧٨
	المتوسط العام	٢,٧٠	--

السؤال الثالث: هل هناك أثر إحصائي هام بين توافر عناصر المنظمة المتعلمة (الدوافع المحركة، تحديد الهدف، الاستطلاع والاستفهام، التمكين وتفويض الصلاحيات، التقييم والمراجعة) على الإبداع في مجتمع الدراسة؟

يتكون هذا السؤال من خمسة فروع، يتناول كل واحد منها العلاقة بين كل عنصر من عناصر المنظمة المتعلمة والإبداع. ولتحليل العلاقة بين عناصر المنظمة المتعلمة (المتغيرات المستقلة) والإبداع (المتغير التابع) قام الباحث باستخراج معامل الارتباط (بيرسون)، حيث يوضح الجدول (٩) أهم النتائج.

جدول رقم (٩)

معامل ارتباط بيرسون بين عناصر المنظمة المتعلمة وبين عنصر الإبداع

الإبـــداع / عناصر المنظمة المتعلمة	معامل الإرتباط	نوع العلاقة
الدوافع المحركة	**٠,٤٥٥	علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية
تحديد الهدف	**٠,٣٠٠	علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية
الاستطلاع والاستفهام	**٠,٣٤٥	علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية
التمكين وتفويض الصلاحيات	**٠,٣٨٩	علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية
التقييم والمراجعة	**٠,٤٨٩	علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية

** Correlation is Significant at $\alpha \leq 0.01$

* Correlation is significant at $\alpha \leq 0.05$

واستناداً إلى النتائج السابقة من الممكن استخلاص ما يلي:

١- يوضح الجدول أن هناك علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائيـــة (بمستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين عنصر الدوافع المحركة والإبداع، وقد بلغ الارتباط قيمة قدرها(٠,٤٦)، وهذا يعني أنه كلما زاد مستوى الدوافع المحركة كلما زاد مستوى الإبداع.

٢- هناك علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية بين عنصر تحديد الهدف والإبداع، وقد بلغ الارتباط قيمة قدرها(٠,٣٠)، وهذا يعني أنه كلما زاد مستوى تحديد الهدف كلما زاد مستوى الإبداع.

الجدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإدارة الإبداع

رقم التسلسل	العنصـــر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التطبيق
١	الدوافع المحركة	٢,٨٤	٠,٣٣	متوسط
٢	تفويض الصلاحيات	٢,٧٢	٠,٣٦	متوسط
٣	الاستطلاع والاستفهام	٢,٥٩	٠,٤٥	متوسط
٤	التقييم والمراجعة	٢,٤٩	٠,٣٢	متوسط
٥	تحديد الهدف	٢,٤٦	٠,٣٢	متوسط
٦	الإبداع	٢,٧٠	٠,٣٠	متوسط
	إدارة الإبداع	٢,٦٣	--	متوسط

السؤال الخامس: هل هناك علاقة بين الخصائص الشخصية للمديرين (العمر، المؤهل العلمي، التصنيف الوظيفي) وإدارة الإبداع (الدوافع المحركة، تحديد الهدف، الاستطلاع والاستفهام، التمكين وتفويض الصلاحيات، التقييم والمراجعة والإبداع) في مجتمع الدراسة؟

سيتم الإجابة على هذا السؤال من خلال استخدام اختبار (كروسكال ولس) لتحليل الفروقات بين عناصر إدارة الإبداع وبين كل من (متغير العمر، والخبرة في العمل داخل الشركة، والمؤهل العلمي)، كما سيتم استخدام اختبار (مان ويتني) لتحليل الفروقات بين عناصر إدارة الإبداع وبين (الجنس، التصنيف الوظيفي) كما سيأتي.

١- متغير العمر : بالنسبة لارتباط متغير العمر بعناصر إدارة الإبداع، يبين الجدول رقم (١١) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، إلا أنها تميل لصالح الأفراد ذوي الفئة (٤٠- ٤٩). ويعود السبب في ذلك إلى تقارب الفئات العمرية بين أفراد عينة الدراسة، كما أن غالبية أفراد العينة هم من الفئة العمرية من (٢٠- ٢٩).

الجدول رقم (١١)

نتائج اختبار (كروسكال ولس) للفروقات في متغير العمر

المتغير		متوسط الرتب	Chi. Square	(Significant)
العمـر	٢٠ـ ٢٩	٦٨,٤٩	٥,٧٩	٠,٠٥٥
	٣٠ـ ٣٩	٧٧,٨٥		
	٤٠ـ ٤٩	١٠٣,١٣		

Significant at $\alpha \leq 0.05$

٢ـ متغير سنوات الخبرة في العمل: يبين الدول رقم (١٢) أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عناصر إدارة الإبداع وبين متغير عدد سنوات الخبرة في العمل داخل الشركة، وتميل للأفراد الذي خبرتهم أقل من سنة. حيث يحاول الأفراد الجدد في المنظمات إلى الظهور بمستوى أفضل من غيرهم للعديد من الأسباب ومنها أن معرفتهم بسياسات وإجراءات الشركة أو الواقع التنظيمي على وجه الخصوص ما تزال قليلة، كما أنهم في مرحلة يسعون فيها إلى إظهار قدراتهم ومهاراتهم بشكل أكثر من غيرهم لكسب رضا الأفراد من حولهم.

الجدول رقم (١٢)

نتائج اختبار (كروسكال ولس) للفروقات في متغير سنوات الخبرة في العمل

المتغير		متوسط الرتب	Chi. Square	(Significant)
سنوات الخبرة في العمل داخل الشركة	سنة فاقل	٨٦,٢١	٩,٦١	٠,٠٣٧
	١ـ ٢ سنة	٦٧,٣٨		
	٢ـ ٣سنوات	٦٥,٢٢		

Significant at $\alpha \leq 0.05$

٣ـ متغير المؤهل العلمي: يبين الجدول (١٣) أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين عناصر إدارة الإبداع وبين متغير المؤهل العلمي، إلا أنها تميل إلى الأفراد ذوي مؤهل الدراسات العليا،

ويليهم حاملي الشهادات الجامعية (بكالوريوس)، ثم حاملي الدبلوم، وبمتوسط رتب متقارب. ويعود السبب في ذلك إلى أن فهم السياسات التنظيمية واتجاهاتها وأساليبها لا يتوقف على المستوى العلمي، فهي خصائص يمكن إدراكها في كثير من الأحيان من قبل أي شخص ينضم إلى الشركة، إلا أن المؤهل العلمي قد يساعد في زيادة إدراك الحقائق في بعض الأحيان بشكل أفضل.

الجدول رقم (١٣)

نتائج اختبار (كروسكال ولس) للفروقات في متغير المؤهل العلمي

المتغير		متوسط الرتب	Chi. Square	(Significant)
المؤهل العلمي	دبلوم	٦٦,٣٥	٠,٢٨	٠,٨٧
	بكالوريوس	٧١,٠٠		
	دراسات عليا	٧٢,٦٣		

Significant at $\alpha \leq 0.05$

٤- **متغير الجنس:** يبين الجدول (١٤) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين عناصر إدارة الإبداع وبين متغير الجنس، وتميل إلى الإناث. ويرجع السبب في هذا إلى أن الإناث في كثير من المنظمات العربية خاصة، يشعرن بالنقص في قدراتهن عن الذكور، بسبب اتجاه الاهتمام الأكبر إلى الذكور أكثر من الإناث وخاصة في تولي الأعمال الإدارية، ولذا فهن يحاولن إظهار القدرات الإيجابية باستمرار ،وتأتي هذه النتيجة مخالفة لما توصلت إليه دراسة سليمان (Suliman, 2001) حيث توصلت دراسته التي أقيمت على القطاع الصناعي في الأردن إلى أن لدى الذكور جاهزية للإبداع تفوق جاهزية الإناث، إلا أن لطبيعة قطاع الاتصالات ما يميزه بطبيعته عن القطاع الصناعي فهو يعتبر من القطاعات الخدمية.

الجدول رقم (١٤)

نتائج اختبار (مان ويتني) للفروقات في متغير الجنس

المتغير		متوسط الرتب	U	(Significant)
الجنس	ذكر	٦٥,٥٨	١٧٢٧,٥	٠,٠١١٣
	أنثى	٨٣,٩٥		

Significant at $\alpha \leq 0.05$

٥- **متغير التصنيف الوظيفي:** يبين الجدول (١٥) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين عناصر إدارة الإبداع وبين متغير التصنيف الوظيفي تميل إلى الإداريين، وهذا متوقع بسبب أن الأهداف الإستراتيجية لإدارة الإبداع تصدر في الغالب عن الإدارة فهم أكثر معرفة بذلك، كما أوضحت النتائج السابقة أن عنصر المشاركة في صياغة الأهداف كان متوسطا، بالإضافة إلى أن أهداف الشركة لم تكن واضحة لدى عدد منهم وهذا هو السبب في وجود هذه الفروق. كما يعزى السبب في ذلك إلى عمر الشركة الذي لا يسمح بتكوين الثقافة التنظيمية المشتركة.

الجدول رقم (١٥)

نتائج اختبار (مان ويتني) للفروقات في متغير التصنيف الوظيفي

المتغير		متوسط الرتب	U	(Significant)
التصنيف الوظيفي	إداري	٩٢,١١	٧٩٦,٠	٠,٠٢٣٠
	موظف	٦٨,٩٢		

Significant at $\alpha \leq 0.05$

الاستنتاجات والتوصيات

من خلال تحليل نتائج الدراسة الميدانية، والإجابة على أسئلة الدراسة توصل الباحث إلى الاستنتاجات التالية:

- **الخلفية النظرية**

إن لثورة العلوم الإنسانية والاجتماعية وتزايد الاهتمام بها دور كبير في زيادة وعي العلماء والباحثين في إدراك البنية التنظيمية وطبيعتها، كما تتزايد المعرفة حول طبيعة النفس البشرية، وبهذا تزداد التجارب ثراءً، مما يجعل إمكانية تقديم رؤية أكثر رشداً تساعد في الوصول إلى ترسيخ دعائم وأسس واضحة لمفهوم المنظمة المتعلمة أمراً ممكناً. وتأتي مفاهيم المنظمة المتعلمة لتعالج عدداً كبيراً من نقاط القصور والخلل في المنظمات، في السعي إلى إلقاء الضوء على الزوايا المظلمة في الأنظمة والأساليب والمدركات، أملاً في تحقيق " التوازن والتكامل " بين المداخل النظرية والعملية المطروحة سابقاً في الأدبيات الإدارية، وبين ما توصلت إليه الدراسات والبحوث المتقدمة، وهذا يعني أنه سعي إلى إكمال الصورة الذهنية المتعلقة بموضوع الدراسات التنظيمية. ومن هنا جاءت هذه الدراسة لاستكشاف مدى وجود الأسس والمنطلقات الملائمة لبناء المنظمات المتعلمة أملاً في زيادة قدرة المنظمات على إدارة الإبداع وتحقيق مستوى معقول من الإبداع، حيث بنيت هذه الدراسة على فرضية مؤداها أن الإبداع يمكن تعلمه وتطويره وكذا إدارته على المستوى التنظيمي. وهذا ما تسعى الدراسة الميدانية إلى إثباته.

- **الدراسة الميدانية**

١- تبين من تحليل عناصر أداة الدراسة (الاستبانة) أن هناك خمسة عناصر أساسية لبناء المنظمة المتعلمة وهي: الدوافع المحركة، تحديد الهدف، الاستطلاع والاستفهام، التمكين وتفويض الصلاحيات، التقييم والمراجعة. وتشير النتائج أن جميع هذه العناصر حازت على درجة موافقة متوسطة، ولذا يمكن استنتاج أن عناصر المنظمة المتعلمة في مجتمع الدراسة (شركة الاتصالات موبايلكم) تطبق بمستوى متوسط.

٢- يوجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين عناصر المنظمة المتعلمة والمتمثلة في: (الدوافع المحركة، تحديد الهدف، الاستطلاع والاستفهام، التمكين وتفويض الصلاحيات، التقييم والمراجعة) من جهة، وبين الإبداع من جهة أخرى.

التوصيات

في ضوء ما جاء في مضمون هذه الدراسة وما أسفرت عنه الدراسة الميدانية يوصي الباحث بالأمور التالية:

١- أصبح الاهتمام بأصول المنظمة المتعلمة وعناصرها الأساسية أمراً في غاية الأهمية، بسبب طبيعة التحديات التي تواجه المنظمات في هذا العصر، وبسبب وجود العديد من المعوقات التي تحول دون تحقيق الفعالية والتميز. ولذا فمن الواجب العمل أولاً على سد الفجوة المتراكمة بين التقدم العلمي والأكاديمي وبين واقع المنظمات العربية. من خلال تصميم البرامج والأنظمة التي تعمل على إيصال المفاهيم المتعلقة ببناء المنظمات المتعلمة وإدارة الإبداع.

٢- تواجه المنظمات العربية كماً هائلاً من التحديات المستقبلية، ولن يكون المخرج من هذه الأزمات إلا بترسيخ القناعة بأهمية إدارة الإبداع، فمن خلال إبداع الحلول الجديدة ومواجهة المشكلات المتجددة تتكون آلية التقدم العلمي والحضاري. وبالرغم من تصاعد وتيرة البحوث العلمية إلا أنها لا تقدم حلولاً فورية للمشكلات الأكثر عمقاً، فهي بحاجة إلى مساندة جميع الأنظمة الحكومية والتعليمية والاجتماعية وحتى الأسرية، في سبيل تهيئة الظروف الملائمة لبناء منظمات تتسم بدرجة عالية من التعلم والإبداع. فربما كان سبب القصور الاقتصادي في مجتمعاتنا انعكاس للقصور في المهام المترتبة على المنظمات، على اعتبار أنها تمثل جزءاً هاماً ومرحلة من مراحل النمو الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والتعليمي.

٣- ونظراً لأهمية الدور القيادي في المنظمات، فمن الواجب التركيز على إعداد البرامج الهادفة إلى زيادة القدرات القيادية وتطويرها بما يتلاءم مع الاتجاهات نحو تحقيق التميز في المنظمات وتطوير القدرات الفرية والجماعية التي تستند إلى أسس المشاركة والوضوح والحوار.

٤- كما من الواجب أن ندرك أن التقدم التنظيمي لا يكون من محض الصدفة، إنما هو بحاجة إلى الجهود التي تعمل على رسم السياسات والاستراتيجيات وبناء الأنظمة التي تسعى إلى الاستفادة من مختلف القدرات البشرية والتكنولوجية.

٥- تعتبر هذه الدراسة خطوة أولى للفت الأنظار نحو بناء المنظمات المتعلمة، وإيضاح مفاهيمها الرئيسية وإعطاء الدلالات على إمكانية تطبيقها في المستقبل، ولذا يوصي الباحث بضرورة العمل على إجراء دراسات أخرى في قطاعات أردنية وعربية مختلفة، وذلك بهدف زيادة الوعي الإداري والتنظيمي بهذه المفاهيم.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

١- أبو فارس، محمود، ١٩٩٠م. الإبداع الإداري لدى العاملين في قطاع المؤسسات العامة الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

٢- إدوارد دو بونو، تحسين التفكير بطريقة القبعات الست، ترجمة: خياط، عبد اللطيف، دار الأعلام، عمان، ٢٠٠٢م.

٣- أيوب، ناديا حبيب، ٢٠٠٠م. العوامل المؤثرة على السلوك الإداري الابتكاري لدى المديرين في قطاع البنوك التجارية السعودية، مجلة الإدارة العامة، المجلد ٤٠، العدد٢١ أبريل، ص ١- ٥١.

٤- بازرعة، محمود، ١٩٩٦م. بحوث التسويق، مكتبة العبيكان، الرياض.

٥- برودترك، أوتو، ١٩٩٨م. التعلم والإبداع التنظيمي: أدوات إعادة إحياء الخدمة العامة. المجلة الدولية للعلوم الإدارية، مجلد (١)، العدد (١)، ص ١٤١- ١٦٤.

٦- التكريتي، محمد، ١٩٩٤. آفاق بلا حدود: بحث في هندسة النفس الإنسانية، دار المنطلق للنشر والتوزيع.

٧- السالم، مؤيد سعيد، ٢٠٠٢م. تنظيم المنظمات، دراسة في تطور الفكر التنظيمي خلال مائة عام، عالم الكتب الحديث، اربد ص ١٨١- ٢٠٩.

٨- سايمنتن، دين كيث، ١٩٩٣. العبقرية والإبداع والقيادة، ترجمة: عبد الحميد، شاكر، عالم المعرفة، ١٧٦، أغسطس، الكويت.

٩- السلمي، علي، ١٩٩٧. الإدارة بالمعرفة، المجلة الدولية للعلوم الإدارية، مجلد (٢)، عدد (٢)، ص ١٦١- ١٨٢.

١٠- السويدان، طارق، ٢٠٠١. المنظمة المتعلمة: كيف يتعلم الإنسان وكيف تتعلم المنظمات، شركة الإبداع الخليجي، الكويت.

١١- شركة الاتصالات الأردنية المساهمة العامة المحدودة، ٢٠٠٢م، إصدار للمستثمرين وحاملي الأسهم.

١٢- شركة موبايلكم تشارك في حملة التبرعات. جريدة العرب اليوم، ٢٠٠٢/١٢/١١م، العدد ٢٠٢١

١٣- صقر، هدى، ١٩٩٣م. معوقات التفكير والسلوك الإداري لدى المديرين، مجلة الإدارة، القاهرة، المجلد، (٢٦)، العدد (٢) ص ٦- ٣٦.

١٤- طلافحة، محمود، ١٩٩٥. أثر النمط القيادي على الإبداع الإداري للشركات المساهمة الأردنية: استخدام نظرية الشبكة الإدارية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
١٥- عبد الفتاح، نبيل عبد الحافظ، ١٩٩٥م. مهارات التفكير الإبداعي وعلاقتها باتخاذ القرارات، مجلة الإداري، عُمان، السنة ١٧، العدد ٦٠، ص ٤٩- ٧٤.
١٦- عبد الوهاب، علي، ١٩٨١م. القدرات الإبداعية للعاملين، مجلة الإدارة العامة، العدد (٢٥) ص ٣٧- ٤٩.
١٧-عساف، عبد المعطي، ١٩٩٥م. معوقات الإبداع الإداري في المنظمات المعاصرة، مجلة الإداري، مسقط، السنة (١٧) العدد (٦٢) ص ٢٩- ٥٤.
١٨- القبيسي، محمد، ٢٠٠٢م. واقع الإبداع في الدوائر الحكومية: دراسة استكشافية لإمارة أبو ظبي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.
١٩- القطاونة، منار، ٢٠٠٠م. المناخ التنظيمي وأثره على السلوك الإبداعي: دراسة ميدانية للمشرفين الإداريين في الوزارات الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
٢٠- مخامرة، محسن، والدهان، أميمة، ١٩٨٨م. العوامل المؤثرة على الإبداع لدى العاملين في الشركات المساهمة العامة الأردنية، مجلة دراسات، مجلد (١٥)، عدد (٢) ص ١٥١- ١٦٢.
٢١- محجوب، سر الختم، ١٩٨٦م . الإبداع الإداري والتطوير التنظيمي، الإدارة العامة والاصطلاح الإداري في الوطن العربي، المنظمة العربية للعلوم الإدارية، عمان.
٢٢- مصطفى، أسامة، (١٩٩٠) مدى توافر الخصائص التنظيمية للبيئة الابتكارية، المجلة المصرية للدراسات التجارية، المنصورة، المجلد (١٤)، العدد (٣).
٢٣- همام، عبد القادر، ١٩٩٣م. دراسة أثر بعض المحددات على مستوى القدرات الابتكارية للمدير بالتطبيق على القطاع المصرفي العام في جمهورية مصر العربية، مجلة الإدارة، المجلد (٢٠)، العدد (٣) ص ٦- ١٧.
٢٤- همشري، عمر، ١٩٩٣م. معيقات الإبداع لدى العاملين في المكتبات المتخصصة في الأردن، مجلة دراسات العلوم الإنسانية، الجامعة الأردنية، مجلد (٢١)، عدد (٤)، ص ١١٥- ١٤٩.
٢٥- هيجان، عبد الرحمن، ١٩٩٥م. كيف نوظف التدريب من أجل تنمية الإبداع في المنظمات، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، المجلد (١٠) العدد (٢٠) ص ٢٦٣- ٣١٠.
٢٦- هيجان، عبد الرحمن، ١٩٩٨. التعلم التنظيمي: مدخلاً لبناء المنظمات القابلة للتعلم، مجلة الإدارة العامة، المجلد (٣٧)، العدد (٤)، ص ٦٧٥- ٧١٢.
٢٧- هيجان، عبد الرحمن، ١٩٩٩م. معوقات الإبداع في المنظمات السعودية، مجلة الإدارة العامة، المجلد (٣٩)، العدد (١)، ص ١- ٦٩.

المراجع الأجنبية:

A

1- Abraham Zaleznick, 1988, Making Managers Creative: The Psychodynamics of Creativity and Innovation, In: "Handbook for Creative and Innovative Managers" Edited By Kuhn, Robert L., McGraw-Hill Book Company, USA.

2- Ahmed, Pervaiz K, 1998, Culture and Climate for Innovation, European Journal of Innovation Management, 1, 1, pp 30- 43.

3- Amabile, Terasa, 1988, A Model of Creativity and Innovation in Organizations, Organizational Behavior, Vol. 10, pp. 123-167.

4- Amabile, Terasa; Sensabaugh S., 1992, High Creativity Vs. Low Creativity, Readings in Innovation Greensboro, Center for Creative Leadership.

5- Amabile, T.M, (1997), Motivating Creativity In Organizations, on doing what you love and loving what you do, California Management Review, 40 (1), PP 39- 58.

6- Amabile, T.M, 2002, Creativity Under The Gun, Harvard Business School Co. The Innovation Enterprise, Aug, pp 3- 11.

7- Anderson, N.; Kingk N, 1993, Innovation in Organization, International Review of industrial and Organizational Psychology, Vol. 8, pp. 1-8.

8- Anderson, Peter, 1996, Managing Transformational Change: The Learning Organization and Teamworking, Team Performance Management: An International Journal, 2 (2), pp. 32-40.

9- Andriopoulos, Constantine, 2001, Determinants of Organizational Creativity: a Literature Review, Management Decision, 39, (10), pp 834- 840.

10- Argyris, C; Schon, D, 1978, Organizational Learning: A Theory of Action Perspective, Addison Wesley, pp. 1-50.

11- Argyris, Chris, 1995, Action Sciences and Organizational Learning, Journal of Managerial Psychology, 10, (6), pp 20- 26.

12- Argyris, Chris, 1994, Good Communication That Blocks Learning, Harvard Business Review, July-Aug., pp 1- 11.

13- Arthur, Jeffrey B.; Aiman-Smith, Lynda, 2001, Gainsharing and Organizational Learning: an Analysis of Employee Suggestions Over Time, Academy of Management Journal, 44, (4), pp 737- 754.

14- Awamleh, Na'il, 1994, Managerial Innovation and The Civil Service In Jordan: A Field Study, Journal of Management Development, 13, (9), pp 52-60.

B

15- Bailey, Catherine; Clarke, Martin, 2000, How Do Managers Use Knowledge About Knowledge Management, Journal of Knowledge Management, 4, No, 3, pp 235- 243.

16- Balasubramanian, V., 1996, Organizational Learning and Information Systems, The Learning Organization Journal, Vo. 12, 5, pp 17- 25.

17- Beijerse, Roelof, 1999, Questions In Knowledge Management: Defining and Conceptualizing a Phenomenon, Journal of Knowledge Management, 3, No, 2, pp 94- 109.

18- Bell, Simon J.; Whitweii, Gregory, J, 2001, Organizational Learning Research: Taking stock of The Underlying Theoretical Views, Working Paper in Marketing, 1, pp 10- 28.

19- Beveren, John Van, 2002, A Model of Knowledge Acquisition That Refocuses Knowledge Management, Journal of Knowledge Management, 6, 1, pp 18- 22.

20- Bhatt, Ganesh D, 2000, Organizing Knowledge in The Knowledge Development Cycle, Journal of Knowledge Management, 4, 1, pp 15- 26.

21- Birleson, Peter, 1999, Turning Child and Adolescent Mental Health Services into Learning Organizations, Clinical Child Psychology and Psychiatry, 4, 2, pp 265- 274.

22- Bontis, Nick; Crossan, Mary; Hulland, John, 2002, Managing An Organizational Learning System By Aligning Stock and Flows, Journal of Management Studies, 39 (4), 437- 469.

23- Bouwen, Rene; Fry, Ronald, Organizational Innovation and Learning, International Studies of Management and Organization, 21 (4), pp. 37-51.

24- Bossink, Bart A.G, 2000, Innovation Quality Management Practices In The Dutch Construction Industry, 19, 2, pp 170- 186.

25- Buckler, Bill, 1996 A, A Learning Process Model to Achieve Continuous Improvement and Innovation, The Learning Organization, 3, No, 3, pp 31- 39.

26- Buckler, Bill, 1998 B, Practical Steps Toward a Learning Organization: Applying Academic Knowledge To Improvement and Innovation in Business Process, The Learning Organization, 5, No, 1, pp 15- 23.

27- Brand, Adam, 1998, Knowledge Management and Innovation, at 3M, Journal of Knowledge Management, 2, 1, pp. 17- 22.

28- Brown, Lillas; Posner, Barry, 2001, Exploring The Relationship Between Learning and Leadership, Leadership and Organizational Development Journal, 26, 6, pp 274- 280.

29- Brown, John; Duguid, Paul, 1991, Organizational Learning and Communities of Practice, The Institute of Organization Science, 2, Feb, pp. 40- 57.

30- Buch, Kimberly; Wetzel, David, 2001, Analyzing and Realigning Organization Culture, Leadership and Organization Development Journal, 22, 1, pp. 40- 43.

C

31- Cacioppe, Ron, 1998, Leaderships Developing Leaders: an Effective Way To Enhance Leadership Development Programs, Leadership and Organization Development Journal, 19 (4), pp. 1994- 1998.

32- Cahill, Dennis J, 1997, The Real World As Classroom: The Learning Organization And Innovation, The Learning Organization, 4 (3), pp. 106- 108.

33- Campbell, Terry; Cairns, Heather, 1994, Developing and Measuring the Learning Organization, Industrial and Commercial Training, 26 (7), pp. 10- 15.

34- Campell, D., 1985, Take the Road to Creativity and Get off Your Dead End, Center for Creative Leadership, pp. 3-7.

35- Carneiro, Alberto, 2000, How Does Knowledge Management Influence Innovation and Competitiveness, Journal of Knowledge Management, 4 (2), pp. 87- 198.

36- Carnall, Colin A, 1999, Managing Change in Organizations, 3rd Edition, Prentice Hall Europe.

37- Cavaleri, Steven; Fearon, David, 1996, Managing in Organizations That Learn, Blackwell Publisher Inc., Oxford, UK.

38- Chaharbaghi, Kazem; Newman, Vector, 1996, Innovating: Towards Integrated Learning Model, Management Decision, 34 (4), pp. 5- 13.

39- Choo, Chun Wei, 2001, The Knowing Organization as Learning Organization, Education & Training, 43 (4/5), pp. 197- 205.

40- Cooper, Betty, 1995, Systems Thinking: A Requirement For All Employees, CSWT Papers, 42, pp. 1- 8.

41- Coad, Alan; Berry, Anthony, 1998, Transformational Leadership and Learning Orientation, Leadership and Organization Development Journal, 19 (3), pp. 164- 172.

42- Crossan, Mary, An Organizational Learning Framework: From Intuition To Institution, Academy of Management Review, 24, 4, pp. 1-36.

43- Cummings, A.; Oldham, G., 1997, Enhancing Creativity: Managing Work Contexts For High Potential Employee, California Management Review, 40 (1), pp. 22-38.

D

44- Damanpour, Fairborz, Evan, William, 1984, Organizational Innovation and Performance: The Performance Lag, Administrative Sciences Quarterly, 29, pp. 392- 409.

45- Darroch, Jenny, Mcknaughton, Rod, 2002, Examining The Link Between Knowledge Management Practices and Types of Innovation, Journal of Intellectual Capital, 3 (3), pp. 210- 222.

46- Day, Robin, 1998, Creating Teams Encourages Innovation, NZB Business, Oct. p.1.

47- Drejer, Anders, 2002, Situations for Innovation towards a Contingency, Model, European Journal of Innovation Management, 5 (1), pp. 4- 17.

E

48- Ellinger, Anderea; Yang, Biayin; Ellinger, Alexander, 2000, Is The Learning Organization For Real Examining The Impacts of The Dimension of The Learning Organization on Organizational Performance, The Learning Organization, 8 (4), pp1-9.

49- Englehardt, Charles; Simmons, Peter, 2002, Creating an Organizational Space For Learning, The Learning Organization, 9 (1), pp. 39- 47.

F

50- Francis, Stuart; Mazany, Peter, 1996, Developing Elements of a Learning Organization in a Metropolitan Ambulance Service, Journal of Management Development, 15 (4), pp. 4-19.

51- Frederick D, Buggie, 2001, The Four Phases of Innovation, Journal of Business Strategy, 22, Issue 5, pp36-43.

G

52- Garvin, David, 1993, Building a Learning Organization, Harvard Business Review, 71, Issue (4), pp. 78- 92.

53- Gundry, Lisa; Kickul. Jill; Prather, Charles, 1994, Building The Creative Organization, Organizational Dynamics, 22 (4), pp. 22-37.

54- Gupta, Babita; Lyer, Lakshmi; Aronson, Jay, Knowledge Management: Practices and Challenges, Industrial Management and Data Systems, 100 (1), pp. 17- 21.

H

55- Hage, J. T., 1999, Organizational Innovation and Organizational Change,. Annual Reviews, Vol. 25, pp. 597-622.

56- Hailey, Veronica Hope, 2001, Breaking The Mould? Innovation as A Strategy for Corporate Renewal, The International Journal of Human Resource Management, 12:7, pp. 1126-1140.

57- Harris, Lisa, 2002, The Learning Organization- Myth or Reality? Examples from The UK Retail Banking Industry, The Learning Organization, 9 (2), pp. 78-88.

58- Hellöstrom, Tomas et al, 2002, Guiding Innovation Socially and Cognitively: The Innovation Team Model at Skanova Networks, European Journal of Innovation Management, 5 (3), pp. 172-180.

59- Herrgard, Tua Haldin, 2000, Difficulties in Diffusion of Tacit Knowledge In Organizations, Journal of Intellectual Capital, 1 (4), pp. 357-365.

60- Hill, Rosemary, 1996, A Measure of The Learning Organization, Industrial and Commercial Training, 28 (1), pp.19-25.

61- Huber, G., 1991, Organizational Learning: The Contributing Process and Literature, Organizational Science, Vol. 2, pp. 88-115.

62- Hubner, Susann, 2002, Building A Learning Organization, UNIcert Co., pp. 1-20.

63- Hunter, Larry, 2000, The Adoption of Innovative Work Practices in Service Establishments, The International Journal of Human Resource Management, 11:3, pp. 477-496.

J

64- James, William, 2002, Best HR Practices For Today's Innovation Management, Industrial Research Institute, January.

65- Johnson, James, 2002, Leading The Learning Organization, portrait of Four Leaders, Leadership and Organization Development Journal, 23 (5), pp. 241-249.

66- Jones, Merrick, 2001, Sustainable Organizational Capacity Building: Is Organizational Learning A Key?, The International Journal of Human Resource Management, 12/1, pp. 91- 98.

67- Jon-Chao Hong; Chia-Ling Kou, 1999, Knowledge Management In The Learning Organization, The Leadership and Organization Development Journal, 20/4, pp. 207-215.

K

68- Kamoche, Ken, 1997, Knowledge Creation and Learning in International HRM, The International Journal of Human Resource Management, 8:3, pp. 213-225.

69- Kandampully, Jay, 2002, Innovation as The Core Competency of a Service Organization: The Role of Technology, Knowledge, and Networks, European Journal of Innovation Management, 5 (1), pp. 18-26.

70- Kanter, Rosabeth M, 1990, When Giants Learn to Dance, Simon and Schuster Publisher, New York.

71- King, Stephen, , Managing Creativity and Learning, Management Development Review, 8 (5), pp. 32-34.

72- Kofman, Fred; Senge, Peter M, Communities of Commitment: The Heart of The Learning Organization, Organizational Dynamics, 22 (2), pp. 5-24.

L

73- Lam, Alice, 2000, Tacit Knowledge Organizational Learning and Societal Institutions: An Integrated Framework, Organization Studies, May, pp. 54- 69.

74- Lam, Y. L. jack, 2001, toward Reconceptualizing Organizational learning, a Multidimensional Interpretation, The International Journal of Educational Management, 5 (15), pp. 212- 219.

75- Lessem, Ronnie, 1991, Total Quality Learning: Building a Learning Organization, Maya Blackwell, New Delhi.

76- Lindley, Eric; Wheeler, Frederick, 2001, Using The Learning Square, The Learning Organization Journal, 8(3), pp. 114-124.

77- Loermans, Jozef, 2002, Synergizing, The Learning Organization and Knowledge Management, Journal of Knowledge Management, 6 (3), pp. 285-294.

M

78- Mahoney, Ray, 2000, Leadership and Learning Organizations, The Learning Organization, 7 (5), pp. 241- 243.

79- Marqwardt, Micheal, 2002, Action Learning and Leadership, The Learning Organization, 7 (5), pp. 233- 240.

80- Martensen, Anne, Dahlgaard, Jens, 1999 A, Integrating Business Excellence and Innovation management, TQM Journal, 10 (4.5) pp. 627, 635.

81- Martensen, Anne, Dahlgaard, Jens, 1999 B, Strategy and Planning, for Innovation Management, Supported by Creative and Learning Organizations, International Journal Of Quality & Reliability Management, 16 (9), pp. 878-891.

82- McAdam, Rodney; McClelland, John, 2002, European journal of Innovation Management, 5 (2), pp. 86- 97.

83- McElory, Mark, 2000, Integrating Complexity Theory, Knowledge management, and Organizational Learning, Journal of Knowledge Management, 4 (3), pp. 195- 203.

84- McKenna, Stephen, 1995, Moving a Business Forward through Team Learning, Journal of Management psychology, 10 (1), pp. 26- 36.

85- McGrath, Rita, 2001, Exploratory Learning, Innovative Capacity, and Managerial Oversight, Academy of Management Journal, 44 (1), 118- 131.

86- Micheal, Mcgill, Slocum, John, unlearning The organization, Organizational Dynamics, 22 (2), pp. 67- 80.

87- Mikdashi, Tarik, 1999, Constructive Meaning and Aspects of Work Environment Affecting Creativity In Lebanon, Participation and Empowerment, An International Journal, 7 (3), pp. 47- 55.

88- Mills, D; Friesen, B, 1992, The Learning Organization, European Journal of management, 10 (2), pp. 146-156.

89- Mitra, Jay, 2000, Making Connections: Innovation and Collective Learning in Small Businesses, Education and Training Journal, 42 (4/5), pp.228-236.

90- Mohamed, Mohamed, 2002, Assessing Determinants of Departmental Innovation: An Exploratory Multi-level Approach, Personnel Review, 31 (5), pp. 620-641.

91- Moilanen, Raili, 2001, Diagnostic Tools for Learning Organizations, The Learning Organization, 8 (1), pp. 6- 20.

92- Murray, Peter, 2002, Cycles of Organizational Learning: a conceptual approach, Management Decision, 40 (3), pp.239-247.

93- Mumford, Alan, Developing the Top Team to Meet Organizational Objectives, Industrial and Commercial Training, 27 (8), pp.20-27.

N

94- Nieuwenhuis, Loek F.M, 2002, Innovation and Learning in Agriculture, Journal of European Industrial Training, 26/2, pp. 283-291.

95- Nevis, Edwin C; Dibella, AnthonyJ; Gould, Janet M, 1995, Understanding Organizations as Learning Systems, Sloan Management Review (winter), pp. 73-85.

96- Nonaka, I; Takuchi, H, The Knowledge Creating Company: How Japanese Companies Create The Dynamics of Innovation, 1995, pp. 1-37.

O

97- Örtenbland, Andres, 2001, On Differences between Organizational Learning And Learning Organization, The Learning Organization, 8 (3), pp. 125- 133.

P

98- Palmer, David, Innovative and Creative Organization, Journal of European Industrial Training, 5(2), pp.15- 22.

99- Passifield, Ron, 2002, Creating Innovation and Synergy Through a Parallel Action Learning Structure, The Learning Organization, 9 (4), 150-158.

100- Pearn, Michael, Tools for a Learning Organization, Management Development Journal, 7 (4), pp. 9-13.

101- Pedler, Mike, A guide To The Learning Organization, Industrial and Commercial Training, 27 (4), pp. 21-25.

102- Peters, Joh, A Learning Organization's Syllabus, The Learning Organization, 3 (1), pp. 4-10.

103- Porth, Stephen; McCall, John, 1999, Spiritual Themes of The Learning Organization, Journal of Organizational Change Management, 12 (3), pp. 211-20.

R

104- Redding, John C.; Catalanello, Ralf F., 1994, Strategic Readiness: The Making of The Learning Organization, Jossey-Bass Publisher, San Francisco.

105- Rifkin, Will; Fulop, Liz, 1997, A Review and Case Study on The Learning Organizations, The Learning Organization, 4 (4), pp135- 148.

106- Rofee, Ian, 1999, Innovation and Creativity in Organizations: A Review of The Implication For Training and Development, Journal of European Industrial Training, 23/4/5. pp. 224-237.

S

107- Sadler-Smith, Eugene; Beryl, Bedger, 1998, Cognitive Style, Learning, and Innovation, Technology Analysis and Strategic Management, 10 Issue 2, pp 247- 266.

108- Sadler-Smith, Eugene; Spicer, David; Chaston, Lan, 2001, Learning Orientations and Growth in Smaller Firms, Long Range Planning, 34 (139-158).

109- Schein, Edgar, Empowerment, Coercive Persuasion, and Organizational Learning: Do They Connect?, The Learning Organization, 6 (4), pp. 163-172.

110- Selen, Willem, 2000, Knowledge Management in Resource-Based Competitive Environment: A Roadmap for Building Learning Organization, Journal of Knowledge Management, 4 (4), pp. 346-353.

111- Senge, Peter M, 1990, The Fifth Discipline: The Art and Practice of The Learning Organization, Doubleday, New York.

112- Senge, Peter M, 1990, The Leader's New Work: Building Learning Organization, Sloan Management Review, pp.7-23.

113- Senge, Peter M, 1991, Team Learning, Mckinsey Quarterly, Issue 2, pp 82-94.

114- Senge, Peter M et al, 1995, The Tour of Organizational Leaning Concepts, The Society for Organizational Learning, pp. 1-25.

115- Senge, Peter M, 1996, Leading Learning Organization, Training and Development, 50, Issue 12, pp. 36-38.

116- Sims, Henry P., 1986, The Thinking Organization, Jossey-Bass Publisher, London.

117- Sluis, Lidewey Van Der; Williams, Roger; and Hoeksema, Ludwig, 2002, Measuring The Quality of Managerial Learning on The Job, The International Journal of Human Resource Management, 13 (8), pp. 1266-1278.

118- Smith, Janet, 1998, An Ongoing Learning Dialogue: An Experiential Model in Progress, Empowerment in Organization Journal, 6 (4), pp. 119- 123.

119- Smith, Alan; Rupp, William, 2002, Communication and Loyalty among Knowledge Workers, A Resource of The Firm Theory View, Journal of Knowledge Management, 6 (3), pp. 250-261.

120- Stata, Ray, 1989, Organizational Learning: The Key to Management Innovation, Sloan Management Review, pp. 63-74.

121- Stone, Donald, 1981, Innovative Organization Requires Innovative Managers, Public Administration Review, (SEP), pp. 507-513.

122- Steiner, Lars, Organizational Dilemmas as Barriers to Learning, The Learning Organization, 5 (4), pp. 193-201.

123- Strampach, Simone, 2002, Change In The Innovation Process: New Knowledge Production and Competitive Cities: The Case of Stuttgart, European-Planning Studies, 10 (2), pp. 215-231.

124- Stewart, Deb, 2001, Reinterpreting The Learning Organization, The Learning Organization, 8 (4), pp. 141-152.

125- Sugarman, Barry, 1998, Learning, Working, Sharing: The New Paradigm of The Learning Organization, The Learning Organization, 5 (2), pp. 1-15.

126- Suliman, Abubakr Mohyeldin, 2001, Are You Ready to Innovate? Work Climate-Readiness to Innovate Relationship: The Case of Jordan, Journal of Creativity and Innovation Management, 10 (1), pp. 49-59.

T

127- Teare, Richard; O'Hern, Jim, 2000, Challenges for Services Leaders: Setting The Agenda for The Virtual Learning Organization, International Journal of Contemporary Hospitality Management, 12 (2), 97-106.

128- Teare, Richard et al, 2002, High Performance Learning At Work, International Journal of Contemporary Hospitality Management, 14/7, pp. 375-381.

129- Teece, David, 2000, Strategies for Managing Knowledge Assets: The Role of Firm Structure and Industrial Context, Long Range Planning, 33, pp. 35-54.

130- Terziouski, Mile et al, 2000, Establishing Mutual Dependence Between TQM and The Learning Organization: A Multiple Case Study Analysis, The Learning Organization, 7 (1), pp. 23-31.

131- Thayel, Gregory, 2000, Management Practices for Environmental Innovation and Performance, International Journal of Operation and Production Management, 20 (2), pp. 249-266.

132- Thompson, Faye; Baughan, Donna; Motwani, Jaideep, 1998, A Case of Innovative Integrating High Performance Work Teams, 10 (3), pp. 157-164.

133- Tidd, Joe, 2001, Innovation Management in Context: Environment, Organization and Performance, International Journal of Management Reviews, 3 (3), pp. 169-183.

134- Tjsvold, Dean, 1991, Team Organization, An Enduring Competitive advantage, John Wiley and Sons, Canada.

V

135- Vakola, Maria, Rezgui, Yacine, 2000, Organizational Learning and Innovation in The Construction Industry, The Learning Organization, 7, (4), pp. 174- 183.

W

136- Wang, Catherine; Ahmed, Pervaiz, 2002, Learning Through Quality and Innovation, Managerial Auditing Journal, 17 (7), pp. 417-423.

137- Wann- Yih Wu; Chwan-Yi Chiang; and Jeng –Sin Jiang, Interrelationships Between TMT Management Styles, and Organizational Innovation, Industrial Management and Data Systems, 102/3, pp.171- 183.

138- West, Penny; Burnes, Bernard, 2000, Applying Organizational Learning: Lessons from The Automotive Industry, International Journal of Operation & Production Management, 20 (10), pp. 1236, 1252.

139- White, Martha G, 1994, Creativity and The Learning Culture, The Learning Organization, 1 (2), pp. 4-5.

140- Williams, Scott, 2001, Increasing Employees' Creativity by Training Their Managers, Industrial and Commercial Training, 33 (2), pp. 63-68.

Y

141- Yeo, Ronald, 2002, Learning Within Organizations: Linking The Theoretical and Empirical Perspectives, Journal of Workplace Learning, 14 (3), pp. 109-122.

الملاحق

السادة مديري/ موظفي شركة موبايلكم المحترمين

تحية طيبة وبعد:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الأنظمة والمبادئ الرئيسية التي تسعى إلى غرس عملية التعلم التنظيمي (Organizational Learning)، ويقصد بعملية التعلم هنا تطوير المهارات والقدرات الفردية والجماعية المتميزة بشكل مستمر، التي تعمل على تحسين عمليات خلق المعرفة واكتسابها ومشاركتها والاستفادة منها، ومدى تأثير ذلك على مستوى الإبداع والابتكار لدى الأفراد داخل الشركة. لذا أرجو التكرم بتعبئة البيانات الآتية بدقة وموضوعية، علماً أن البيانات ستستخدم لأغراض البحث العلمي.

شاكراً لكم حسن تعاونكم واهتمامكم

الباحث
براء بكار
طالب دراسات عليا- جامعة اليرموك

القسم الأول: المعلومات الشخصية والوظيفية

- العمر ○ ٢٠- ٢٩ ○ ٣٠- ٣٩
  ○ ٤٠- ٤٩ ○ ٥٠- فأكثر
- الجنس ○ ذكر ○ أنثى
- عدد سنوات الخبرة في العمل داخل الشركة .....
- المؤهل العلمي ○ دبلوم ○ بكالوريوس ○ دراسات عليا
- التصنيف الوظيفي ○ مدير أو رئيس قسم (إداري) ○ موظف

القسم الثاني: ضع إشارة (√) في المكان المناسب الذي يمثل وجهة نظرك للواقع داخل الشركة فيما يلي:

الفقـــــرة	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
أولاً: الدوافع المحركة (Driving Forces)				
١. تلتزم الإدارة بشكل دائم بوضع السياسات التي تساعد الأفراد على عملية التعلم.				
٢. تعتبر عملية تغيير سلوك الموظفين وطريقة تفكيرهم (أمر غير ممكن).				
٣. توفر الإدارة للموظفين دعماً مادياً ومعنوياً لتطوير قدرتهم على تعلم مهارات جديدة.				
٤. يوجد في الشركة قسم خاص مسؤول عن جمع البيانات من داخل الشركة وخارجها.				
٥. يعتبر التعاون الذهني المشترك بين الأفراد واجتماعهم على حل مشكلة ما مصدراً من مصادر المعرفة داخل الشركة.				
٦. في حالة استقطاب وتوظيف العاملين، يأخذ في الاعتبار مستوى الذكاء والثقافة العامة.				
٧. لدي العديد من المهارات الشخصية التي أعتقد أنها تفيد الشركة ولم أهتم بتطويرها (بسبب عدم حاجة الشركة لها).				
٨. تعتمد الشركة على تقنيات المعلومات كثيراً في نشر المعرفة بين الأقسام والإدارات.				
٩. تهتم برامج التدريب بتزويد الأفراد بالمهارات المتعلقة بأداء العمل (فقط).				
١٠. توجد في الشركة أماكن خاصة يتم فيها تجريب الطرق والوسائل الجديدة وتحليل جدوى استخدامها قبل تطبيقها عملياً.				
١١. تعقد الشركة دورات تدريبية هدفها تعليم الأفراد مهارات جديدة.				
ثانياً: تحديد الهدف (Finding Purpose)				
١. يحمل جميع أعضاء الشركة رؤية مشتركة عن قيم الشركة واتجاهها.				
٢. تعقد الإدارة اجتماعات رسمية لجميع الأقسام الفنية والإدارية لمناقشة المواقف والأحداث التي تواجه الشركة.				
٣. ليس من الضروري أن يدرك الموظفون استراتيجية الشركة (طويلة الأجل).				
٤. تعتبر عملية تنمية القدرات الذاتية مسؤولية فردية (لا علاقة لها بسياسة الشركة).				
٥. تحدد الإدارة باستمرار مسؤوليات وأدوار الموظفين خلال عمليات التغيير في سياساتها.				
٦. أعتقد أن الصورة التي أحملها في ذهني عن الرؤية المستقبلية للشركة ليست واضحة				
٧. تعتبر مسؤولية تكوين أهداف الشركة من اختصاص الإدارة (فقط).				

الفقـــــرة	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
ثالثاً: الاستطلاع والاستفهام (Questioning)				
١. يوجد قدر كبير من التوتر بسبب الفروق في المستويات الإدارية والصلاحيات الممنوحة.				
٢. يشجع مديرو الشركة بشكل مباشر الموظفين وأعضاء فرق العمل على التعبير بأفكارهم وآراءهم الشخصية بحرية (حتى لو تعارضت مع وجهات نظرهم).				
٣. يتميز الجو داخل الشركة بالتفاعل والتعاون الإيجابي.				
٤. هل تعتقد أن الحوار والنقاش الصريح الذي يعبر عن الآراء والأفكار الصادقة يؤدي في معظم الأحيان إلى الكراهية بدلاً من التقارب.				
٥. تعتبر المجاملة وسيلة جيدة في تجنب مواقف الإحراج والظهور بشكل ملائم.				
٦. يجد الموظفون صعوبة في التواصل بشكل شخصي مع مديريهم (بسبب ضغط العمل).				
٧. لا يشعر الموظفون بحرية في طرح الأفكار بسبب الخوف من ردود الأفعال السلبية من الآخرين.				
٨. أنا من الأشخاص الذين لا يتقبلون النقد والنقاش لأنه يثير الكراهية والحقد في كثير من الأحيان.				
رابعاً: التمكين وتفويض الصلاحيات (Empowering)				
١. يؤدي تفويض الصلاحيات والمسؤوليات للموظفين إلى (حدوث التعارض) مع خطط الشركة.				
٢. يتم اختيار أعضاء الفريق بناءً على مهارات وقدرات واضحة ومحددة تتلاءم مع طبيعة عمل الفريق.				
٣. تسعى الشركة بشكل دائم إلى تنفيذ أعمالها من خلال تكوين فرق عمل.				
٤. لا يتم التمييز بين الموظفين في منح الحوافز على (أسس واضحة ومنهجية).				
٥. ينقص الفريق الذي أعمل به الكثير من التعاون والمشاركة والألفة.				
٦. تعتبر مسؤولية تحديد أهداف وطريقة عمل الفرق من مسؤوليات المديرين ورؤساء الأقسام (فقط).				
٧. لا يجد الأفراد اهتماماً وحوافز مادية عند (إسهامهم التطوعي) في اكتشاف المشاكل.				
٨. تطبق الشركة طرقاً علمية واضحة لاكتشاف المشاكل وتصحيحها.				
٩. يتم تفويض الصلاحيات للأفراد باستمرار بناء على أسس واضحة.				

٩. تعتمد الشركة على الخبراء الخارجيين (كثيراً) في إنجاز بعض المهام الإدارية والفنية.				

Abstract

Innovation Management in The Learning Organization

Prepared By:
Bara'a Abdul Kareem Bakkar
Supervised By:
Prof. Refat ALFaouri
Dr. Jamal Abu-Doleh

The Building of a learning organization and the management of innovation are two preeminent topics in the world today. The learning organization is frequently identified as an important antecedent of innovation management. Learning and innovation are inseparable components of any Successful enterprise. Telecommunications companies facing highly dynamic and complex environment that requires the competencies to react quickly to new market conditions and customer needs, and see the possibilities that can arise from constantly looking for creative solutions and continuous improvement in product, services, and innovation processes. This study aims at exploring the extent to which the disciplines of the learning organization are applied, and their effect on the level of innovation in Mobilecom Telecommunication Company. Also the study aims at examining the level of innovation management within this context. The Learning Organization Diamond Model was applied to innovation management by supplementing six new criterion parts related to the company culture namely learning organization, which are (Driving Forces, Finding the purpose, Questioning, Empowering, Evaluating, and Innovation). The survey instrument was tested in a group of (143) respondents in Mobilecom Company. A set of appropriate statistical methods was used to analyze the data.