

العلاقات التبادلية بين متغيرات التعلم الفردي والتعلم التنظيمي دراسة تحليلية

عادل محمد زايد

جامعة القاهرة

جمهورية مصر العربية

يهدف هذا البحث إلى اقتراح نموذج للتعلم التنظيمي من خلال ثلاث مراحل، تتم في المرحلة الاولى منه عملية مراجعة وتقييم ثنائية من نماذج التعلم. وفي المرحلة الثانية يتم الربط بين متغيرات التعلم السابقة في اطار واحد يشرح عملية التعلم التنظيمي. أما المرحلة الثالثة والأخيرة فيتم التأكيد على أهمية أن توجه الجهود البحثية في المستقبل إلى دراسة الاستفادة من امكانية المنظمات من عملية التعلم التنظيمي.

حظيت ظاهرة تعلم الأفراد داخل المنظمات باهتمام العديد من الباحثين في مجال العلوم الانسانية بصفة عامة وفي مجال السلوك التنظيمي بصفة خاصة. وقد واكب تطور دراسات التعلم ظهور المداخل الادارية المتعددة. ومثال ذلك ما اقترحه مدخل الإدارة العلمية: اسلوب دراسة الوقت والحركة لزيادة قدرات الأفراد على التعلم، وذلك من خلال احداث التغيير في سلوك العاملين من خلال التدريب على أداء الوظيفة طبقا لخطوات محددة وفي فترات زمنية معينة. أما مدخل العلاقات الإنسانية ومدخل العلوم السلوكية فقد ركزا على دراسة وتحليل المتغيرات السلوكية المؤثرة في قدرات الأفراد على التعلم.

غير أن تحولاً ملحوظاً طرأ على تلك الدراسات منذ بداية الاهتمام بدراسة المنظمات على المستوى الكلي (المنظمة كوحدة للتحليل) بدلا من دراستها على المستوى الجزئي (الفرد كوحدة للتحليل). وقد تمثل هذا التحول في تركيز الاهتمام على دراسة العلاقة بين المنظمة والبيئة وكيفية احداث التكامل بينها. وتمثلت الدراسات الأساسية هنا في الدراسات التي قدمت مداخل الادارة الشرطية أو الموقفية ومدخل النظم.

تم استلام البحث في ١٩٩٣/٣/٢٠، كما تم استلام التعديل الأول في ١٩٩٣/٣/٢٧، والتعديل الثاني والنهائي في ١٩٩٣/٥/٩، وقبل البحث في ١٩٩٣/٥/٢٥.

ويتبين من مراجعة الدراسات التي أعدت في هذا المجال أن هناك استقلالية بين خطتي الدراسة السابقتين، حيث يميل الباحثون الى دراسة التعلم على مستويين هما: المستوى الفردي والمستوى التنظيمي. وتفتقر هذه الدراسات الى محاولات لربط المعرفة في النوعين السابقين من الدراسات وبناء الجسور التي تسهل عملية انتقال المعرفة بين النوعين السابقين.

ويهدف هذا البحث الى اقتراح نموذج نظري يأخذ في الاعتبار القوى المؤثرة في تعلم أعضاء المنظمة بالقدر ذاته الذي يعتبر فيه القوى المؤثرة في تعلم المنظمة ذاتها. فبالرغم من أن دراسة كل مجموعة من القوى على حدة تعتبر هامة فيما يتعلق بتفهم كيفية التعلم، إلا أن تكامل تلك القوى معا في اطار نظري واحد سوف يسهم في اثراء المعرفة التنظيمية في مجالات متعددة مثل تخطيط القوى العاملة والتطور التنظيمي. ولهذا فقد قام الباحث بإجراء حصر لأهم النماذج العلمية التي تتعرض بالشرح والتفسير لظاهرة التعلم على المستويين الفردي والتنظيمي، والتي ظهرت خلال العقود الثلاثة الماضية.

وقد راعى الباحث عند اجراء مراجعة الدراسات في هذا المجال اختبار الدراسات ذات الارتباط المباشر بدراسة ظاهرة التعلم في المنظمات، والتي تعكس في الوقت ذاته اتجاهات التطور المعرفي لنظرية التعلم. ولذلك فإن تسلسل عرض هذه النماذج سوف يعكس الترتيب الزمني لظهورها وليس الأهمية النسبية لها.

وفي ضوء ما سبق فقد قسم هذا البحث إلى ثلاثة أجزاء رئيسية:

* الجزء الأول: خصص لمراجعة ثلاثة نماذج للتعلم على مستوى الفرد وذلك لتحديد الخصائص المشتركة لعملية التعلم الفردي كما تقترحها تلك النماذج والاضافات العلمية لكل نموذج، وكذلك الانتقادات التي وجهت إليه.

* الجزء الثاني: خصص لمراجعة خمسة نماذج للتعلم على المستوى التنظيمي. وسوف يتم الربط والمقارنة بين تلك النماذج والنماذج التي تمت مراجعتها في الجزء الأول، وذلك بهدف تحديد نقاط الاختلاف والالتقاء بينهما. وتمثل نتائج هذه المرحلة مدخلات هامة للجزء الثالث والأخير من هذا البحث.

* الجزء الثالث: خصص هذا الجزء لعملية احداث التكامل بين المستويين الجزئي والكلّي لمفهوم التعلم. وسوف يتم تحديد المكونات الأساسية للنموذج المقترح وتحديد أهم مجالات الاستفادة من تلك النتائج.

أولاً: نماذج التعلم على المستوى الفردي

تميزت الدراسات الخاصة بتعلم الأفراد باهتمام كبير من جانب الباحثين في العديد من مجالات

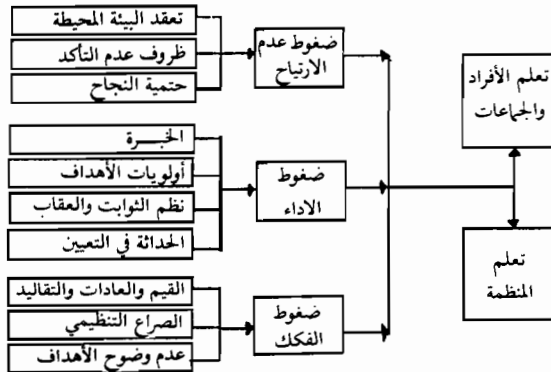
المعرفة المتخصصة مثل علم النفس وعلم النفس الصناعي وعلم الاجتماع. وقد وجهت نتائج العديد من تلك البحوث للاستفادة منها في مجال ادارة الأعمال. وحيث أن نطاق هذا البحث لا يتضمن عملية تتبع التطور المعرفي في مجال التعلم بصفة عامة، فقد تم تخصيص الجزء الأكبر من الجهد لتتبع بدايات الهيكل المعرفي للتعلم وروافده في مجال العلوم الادارية. وكان السؤال الأساسي موضع البحث هنا: «ما هي المتغيرات الأساسية المؤثرة في قدرة الأفراد على التعلم داخل المنظمات؟». وللاجابة عن هذا السؤال سوف نستعرض ثلاثة نماذج ذات رؤيا متباينة أحيانا ومتكاملة أحيانا أخرى.

(١) نموذج القوى الضاغطة

في محاولة مبكرة لصياغة نموذج لتعلم العاملين صمم كل من كنجلوزي ودليل (١٩٦٥) تجربة لدراسة القوى المؤثرة في عملية تعلم الأفراد من خلال مواقف متعددة لاتخاذ القرارات. وقد تم تزويد مفردات العينة بدليل يصف خصائص المنظمة موضع البحث، والبيئة الخارجية التي تعمل بها تلك المنظمة، والقواعد العامة التي يلتزم بها متخذو القرارات داخل تلك المنظمة. وقد استخلص الباحثان أن عملية تعلم الأفراد ما هي إلا دالة لثلاثة أنماط من القوى الضاغطة. وتعمل هذه القوى الضاغطة على بدء عملية التعلم فيما يتعلق بالنظم الفرعية (العاملون) ومن ثم تتكامل مع تعلم النظام الكلي للمنظمة (شكل ١).

شكل ١

نموذج القوى الضاغطة للتعلم



وقد عرف الباحثان النمط الأول من أنماط القوى الضاغطة بأنه ضغط عدم الارتياح، وهذا الضغط ناتج عن الوقت والجهد التي يمكن أن يخصصها الأفراد لفهم التعقيدات البيئية، وحالات عدم التأكد المصاحبة لها. أما النمط الثاني من القوى الضاغطة فقد عرف بأنه ضغط الأداء، أي الضغط الذي يتعرض له أعضاء المنظمة في حالة الاخفاق في تحقيق الأهداف المخططة. وغالبا ما يقاس هذا النوع من الضغوط بمقدار الفجوة بين الأهداف المخططة والأهداف المحققة. ويلعب هذا النوع من الضغوط دوراً حيوياً في نجاح المنظمات أحياناً وفي فشلها أحياناً أخرى. أما النمط الثالث من القوى الضاغطة فيعرف بضغوط التفكك الناتج عن الصراعات بين مجموعات العمل النوعية داخل المنظمة الواحدة أو بين أعضاء المنظمة بعضهم بعض، وغالبا ما يظهر هذا النوع من الضغوط كنتيجة لعدم الاتفاق فيما بين الإدارات أو أعضاء المنظمة على الأهداف التنظيمية أو وسائل تحقيقها أو كلاهما. ويلقي هذا النوع من الضغوط الضوء على أهمية الصراع التنظيمي بين جماعات العمل المختلفة كأحد المتغيرات الأساسية المؤثرة في عملية تعلم الأفراد.

بصفة عامة فإن التعلم طبقاً لهذا النموذج يحدث نتيجة لمحاولة أعضاء المنظمة التكيف ومواجهة حالات عدم الاستقرار التي تولدها مصادر الضغوط السالفة الذكر. وبمعنى آخر فإن عملية التعلم تعكس رغبة العاملين في تحقيق قدر من التوازن بين الحاجة إلى الاستقرار والرغبة في التغيير عند التعامل مع مصادر الضغوط المختلفة. ويؤكد العديد من كتاب الإدارة أمثال مستورم وستاربك (١٩٨٤) وهيدبرج (١٩٨٤) أن قسماً من الضغط يعتبر شرطاً أساسياً لحدوث عملية التعلم. ويلعب هذا القسط من الضغط دوراً حيوياً في تحديد الظروف التي تتم في ضوءها عملية التعلم إلى جانب تأثيره في طريقة ادراك وتفسير الأحداث التي تحدث في تحديد الظروف التي تتم في ضوءها عملية التعلم إلى جانب تأثيره في طريقة ادراك وتفسير الأحداث التي تحدث في البيئة المحيطة. والنموذج إلى جانب ذلك يؤكد حقيقة مفادها أن عملية التعلم ما هي إلا تفاعل بين العاملين والبيئة بشقيها الداخلي والخارجي. وهذه حقيقة سادت معظم - أن لم يكن كل - نماذج التعلم التالية.

بصفة عامة فإن القيمة العملية لهذا النموذج تكمن في كونه من النماذج الأولى التي درست عمليات التعلم داخل منظمات الأعمال. كذلك أكد النموذج بشكل قاطع حقيقة تعدد مصادر الضغوط التي يتعرض لها العاملون والتي تعتبر بمثابة المثير الحقيقي لعملية التعلم. غير أن هذا النموذج افترض أن عملية التعلم تكتمل متى استطاع العاملون تحديد مصادر الضغوط ومن ثم التعامل معها، أي أن هناك افتراضاً بحدوث التعلم التام من خلال الرشد الموضوعي للعاملين في اكتشاف مصادر الضغوط والتعامل معها. والرشد كما أوضح فان ديفن (١٩٨٢) محدود نتيجة خصائص المنظمة وخصائص العاملين بها أو كلاهما. وقد أعطى مفهوم الرشد المحدود دافعا قويا

للعديد من كتاب الادارة لاعادة النظر في عملية التعلم التام في ضوء محدودية الرشد. ولعل هذا يقودنا إلى النموذج الثاني الذي يأخذ مثل هذا الانتقاد في الحسبان.

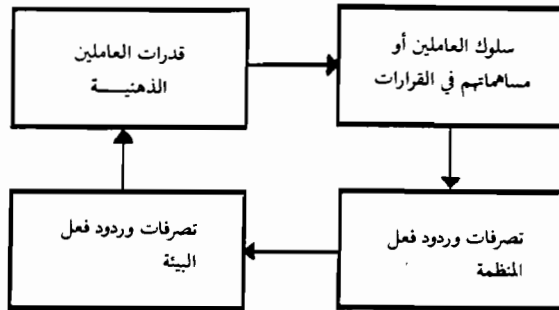
(٢) نموذج التعلم الناتج عن الخبرة:

انتقد كل من مارش وأوليسن (١٩٧٥) فرضية التعلم التام، وذلك من خلال تأكيدها على نواحي القصور الذهني للعقل البشري. فقد أوضحا أن الانسان يعيش في عالم معقد وغير مستقر الى الحد الذي يصعب معه التوصل الى فهم تام للأحداث والبيئة المحيطة، ومن ثم صعوبة توقع نتائج القرارات المستقبلية. ويأخذ هذا النموذج في الاعتبار القدرات والطاقات الذهنية المحدودة للأفراد في مجالات استخدام البيانات والتذكر والمعرفة الادارية وفهم البيئة التنظيمية. وقد انصب الاهتمام الأساسي لهذا النموذج على التعلم الناتج عن الخبرة داخل المنظمة، ويقصد بهذا النوع من التعلم التغيير في سلوك العاملين الناتج عن الخبرات الشخصية أو خبرات الغير لتعديل السلوك في ضوء قدرتهم على ادراك وتفسير الأحداث. ويشرح هذا النموذج أنماط التعلم من خلال ثنائية التعلم التام والتعلم غير التام.

أما التعلم التام فيحدث طبقا لمفهوم المثير والاستجابة حيث يؤثر سلوك العاملين في أعمال المنظمة التي تؤثر بدورها في البيئة المحيطة. وتكتمل دائرة التعلم عندما تؤثر البيئة المحيطة في نشاط المنظمة من خلال تأثيرها في سلوك العاملين في المنظمة (شكل ٢). ويؤكد كل من مارش وأوليسن صعوبة تحقيق هذا النوع من التعلم، نظرا لاحتالات انقطاع حلقة أو أكثر من حلقات التعلم نتيجة بعض القوى الداخلية «الخاصة بالمنظمة» أو القوى الخارجية «الخاصة بالبيئة المحيطة».

شكل ٢

نموذج التعلم التام



مارشي، ج.ج. وأوليسن ج.ب. عدم التاكيد حول الماضي: التعلم التنظيمي تحت وطأة الغموض. المجلة الأوروبية للبحوث السياسية، المجلد الثالث، صفحات ١٤٧ - ١٧١، ١٩٧٥.

أما التعلم غير التام فيحدث في الحالات التي تكون فيها الروابط بين المعتقدات والواقع ضعيفة، أو عندما تتأثر عملية ادراك وتفسير الأحداث الجارية للمنظمة بقدرات العاملين الذهنية المحدودة، أو عندما تتسم تلك الأحداث بدرجة عالية من الغموض لدرجة يصعب معها اكمال دائرة التعلم. ومن هذا المنطلق حدد الكاتبان أربعة أنماط للتعلم يشمل كل نمط حلقة واحدة غير متصلة. هذه الحالات موضحة في شكل ٣.

أ - التعلم التجريبي المقيد بالدور الوظيفي: يحدث هذا النوع من التعلم عندما يكون تأثير التعلم في سلوك العاملين محدوداً أو ليس له أثر واضح في أداء المنظمة، نتيجة القيود التي تفرضها الوظيفة على العامل أو كنتيجة حتمية لضرورة الالتزام بإجراءات التشغيل النمطية.

ب - التعلم الخيالي: يحدث عندما يؤثر أداء العاملين في أداء المنظمة في حين تكون العلاقة بين أداء المنظمة والاستجابات البيئية غير واضحة. ويرجح هيدبرج (١٩٨٤) أن يتمثل السبب ذلك في صعوبة وتعقد التفاعلات بين المنظمات والبيئة، والتي قد تفوق في بعض الأحيان قدرات أعضاء المنظمة على تفهم الأحداث والبيئة مما ينتج عنه بعض الاستنتاجات الخاطئة.

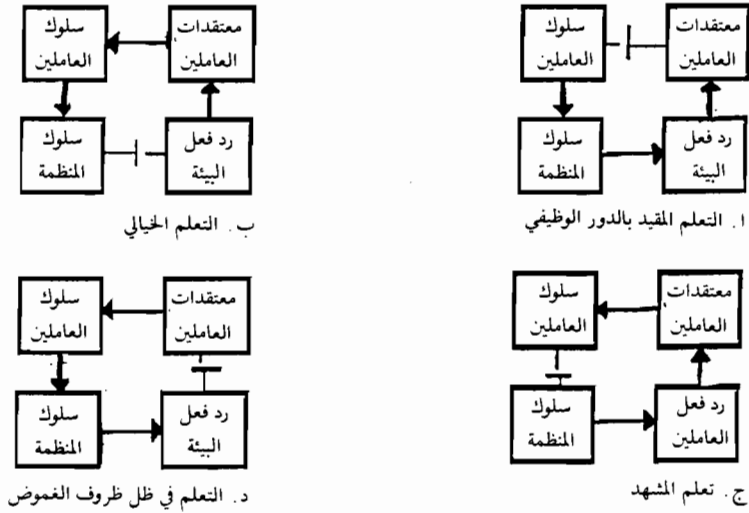
ج - تعلم المشاهد: يؤدي هذا النمط من التعلم إلى حدوث انفصال العلاقة بين أداء العاملين وأداء المنظمة. فما يتعلمه العاملون لا يؤثر في الأداء التنظيمي.

د - التعلم في ظروف الغموض: يحدث في المواقف التي يصعب على العاملين تفهم الأحداث الداخلية أو الخارجية أو التي يكون السبب في حدوثها غير معروف. ففي موقف بسيط فإن سلوك العامل يؤثر في أداء المنظمة وذلك يؤثر بدوره في البيئة المحيطة. ولكن الأحداث التالية تبدو غامضة وبالتالي يتوجب استنتاج العلاقات السببية بين الأحداث. وهنا يحدث التعلم وتغيير السلوك، ولكن عملية التعلم تحتاج إلى «تفسير» لمعنى ومضمون تلك الأحداث. والنقطة الهامة التي يبرزها هذا النوع من التعلم تتمثل في عدم وجود تفسير وحيد لنتائج فعل معين أو أسباب حدوثه. فمن المعلوم أن أكثر من شخص قد يفسرون الحدث ذاته بطرق مختلفة نتيجة تعقد المشكلة أو الادراك الاختياري أو تباين القدرات الذهنية للعاملين. وفي الواقع التنظيمي، فقد يختار المدير أحد تلك التفسيرات دون الآخرين. ويعمل المدير في هذه الحالة على اضافة الصبغة القانونية على هذا التفسير وذلك من خلال الإشارة الى رؤية المنظمة التي تعزز هذا الاختيار وتقويه.

ويبرز هذا النموذج فرضية علمية ارتكزت عليها معظم نماذج التعلم في المستوى الجزئي، مفادها أن التعلم التنظيمي ماهو إلا نتاج ما يتعلمه أعضاء المنظمة. فالعاملون هم الذين يتعلمون في المنظمات، وأن المنظمات ما هي الا الساحات التي تتم فيها عمليات التعلم. وبمعنى آخر فإن الخبرات السلوكية التي يتم تخزينها بواسطة العاملين يمكن أن تؤثر في أداء المنظمة في المستقبل. وتعاظم عملية تعلم العاملين إذا ما توافرت مجموعة من العوامل المنشطة والمساعدة، أهمها توافر

المعلومات الدقيقة، ووضوح الأهداف، والقدرة العالية على التوقع بالنتائج المستقبلية، واستقرار بيئة العمل الخارجية.

شكل ٣ نموذج التعلم غير التام



مارشي. ج.ج.، وأولسن ج. ب: عدم التأكد حول الماضي: التعلم التنظيمي تحت وطأة الغموض. المجلة الأوروبية للبحوث السياسية، المجلد الثالث، صفحات ١٤٧ - ١٧١، ١٩٧٥.

(٣) نموذج التعلم المزدوج

قدم لنا كل من أرجيز وسكون (١٩٧٨) نموذجا علميا للتعلم، وذلك من خلال التركيز على الأسلوب الذي تتبناه المنظمة من أجل بناء مجموعة القيم والعادات الحاكمة لسلوك العاملين والمنظمة وتحديد دورها في تفسير الأحداث الخاصة بالبيئة الخارجية. ويبني هذا النموذج حول مجموعة ثنائية التعلم الأحادي والتعلم المزدوج (شكل ٤).

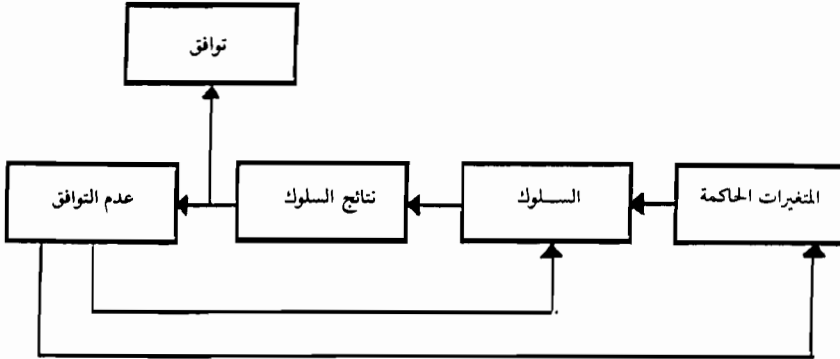
أما التعلم الأحادي فهو ذلك النوع من التعلم الذي ينتج عنه تعديل في سلوك الفرد دون أن يصاحب ذلك تعديلا في القيم أو المتغيرات الأخرى الحاكمة لسلوك الفرد نفسه. ويوضح لنا ستاربك (١٩٨٣) أنه كلما زادت رغبة المنظمة في المحافظة على نظام القيم والعادات الأساسية لها كلما ازداد تأثيرها بالتعلم الأحادي وكانت أكثر اعتناقا له.

وفي الجانب الآخر فإن التعلم المزدوج يحدث في الحالات التي يعدل فيها الفرد المتغيرات

الحاكمة لسلوكه رغبة منه في التعلم . وتتكون المتغيرات الحاكمة من مجموعة القيم والمبادئ الأساسية التي تحكم السلوك الانساني والتي يحصل عليها منذ الطفولة المبكرة . وبذلك فهي تتكون مع الخبرات الاجتماعية الأولى للانسان الذي يحاول بدوره الحفاظ عليها وعدم المساس بها . ولا شك أن لمثل هذه المبادئ والقيم الأثر الأعظم في سلوك كل منا حتى وإن لم ندرك ذلك التأثير صراحة .

بعكس التعلم الأحادي فإن تعديل تلك المتغيرات الحاكمة لا بد أن يسبق تعديل السلوك والممارسات الادارية لأعضاء المنظمة ويعرف كاتز وكاهن (١٩٨٢) تلك المتغيرات الحاكمة بأنها أنماط السلوك النموذجية التي يسعى أعضاء المنظمة جاهدين للحفاظ عليها في ممارستهم الادارية . وأكثر من هذا يؤكد كل من كاتز وكاهن (١٩٨٢) أننا نسعى إلى إنشاء المؤسسات التي تعمل على الاحتفاظ بتلك القيم والمبادئ الحاكمة واستمرار تأثرنا بها . ولكنها يعودان فيؤكدان أن تلك المنظمات انما تسعى الى الحفاظ على التعلم الأحادي وضمان استمراريته وتأثيره . ويلاحظ بصفة عامة أن الغالبية العظمى من العاملين في المنظمات كافة قادرون على تحقيق التعلم الأحادي وليس التعلم المزدوج نظرا لسهولة وسرعة نتائجه الملموسة على التعلم .

شكل ٤ نموذج التعلم المزدوج



الجريس، س. وسكون د. : التعلم التنظيمي: نظرية لمنظور الاداء. قراءة: أديسون - ويسلي، ١٩٧٨.

من العرض السابق يتضح أن التعلم يحدث عندما يستجيب العاملون للتحديات التي تحدث في البيئتين الداخلية والخارجية لها عن طريق تحديد واكتشاف أخطاء الممارسات التنظيمية وتصحيحها من أجل المحافظة على المتغيرات الحاكمة للسلوك التنظيمي دون مساس . ويمثل هذا النموذج بداية الربط الحقيقي بين تعلم الأفراد وتعلم المنظمات ، نظرا لأن المتغيرات الحاكمة للسلوك إنما تكون نتيجة الاعتقادات والأفكار والقيم الشائعة لأعضاء المنظمة . ولذلك فإن استمرارية وبقاء

تلك المتغيرات انما يكون مرهونا بقوة اقتناع أعضاء المنظمة بأهميتها. وطبقا لهذا النموذج فإن مثل هذه العملية الخاصة بتكوين وتعديل القيم الحاكمة للسلوك انما يتم من خلال الجهود الفردية والجماعية لأعضاء المنظمات، وهذه في الوقت ذاته تعتبر السبيل الى تحقيق التعلم التنظيمي.

ثانيا: نماذج التعلم على المستوى الكلي

يتضح من المراجعة السابقة لنماذج التعلم غياب دور المنظمات الحيوي والفعال للتأثير في عملية التعلم الخاصة بأعضاء تلك المنظمة. فالمنظمة - كما تفترض النماذج السابقة - ما هي إلا المكان الذي تتم فيه عمليات التعلم. ولسد تلك الفجوة الناتجة عن عدم تحديد أثر المتغيرات التنظيمية في عملية تعلم أعضاء المنظمة وكيفية حدوث التعلم التنظيمي في حد ذاته ظهرت مجموعة جديدة من النماذج نستعرضها في الجزء التالي:

١ - نموذج هيكل المعرفة التنظيمي

قدم كل من دنكن وويس (١٩٧٩) نموذجا للتعلم يشرح العلاقة بين عملية التعلم وكل من الهيكل التنظيمي ونظم الاتصالات التنظيمية. وبداية فقد افترض الكاتبان أن عملية تعلم العاملين ليست بالطبع عملية تعلم المنظمة ذاتها. فقد أوضحا أن الفرق الأساسي بينهما يتمثل في نوع المعرفة الناتجة عن عملية التعلم. ففي حين أن تعلم الأفراد يمكن أن يؤدي الى هيكل المعرفة الخاصة غير القابلة للتبادل مع الآخرين، فإن التعلم التنظيمي انما يقتصر على هيكل المعرفة العامة، ذلك النوع من المعرفة الذي تكون مكوناته مستقرة ومناسبة ومتاحة لاستخدام الآخرين داخل المنظمة. وترجع أهمية تلك التفرقة بين هيكل المعرفة الخاصة وهيكل المعرفة العامة الى أنها تبرز أهمية تحديد وتكوين الاطار المعرفي العام الذي يمكن أن يساهم في زيادة وأثرء التعلم التنظيمي.

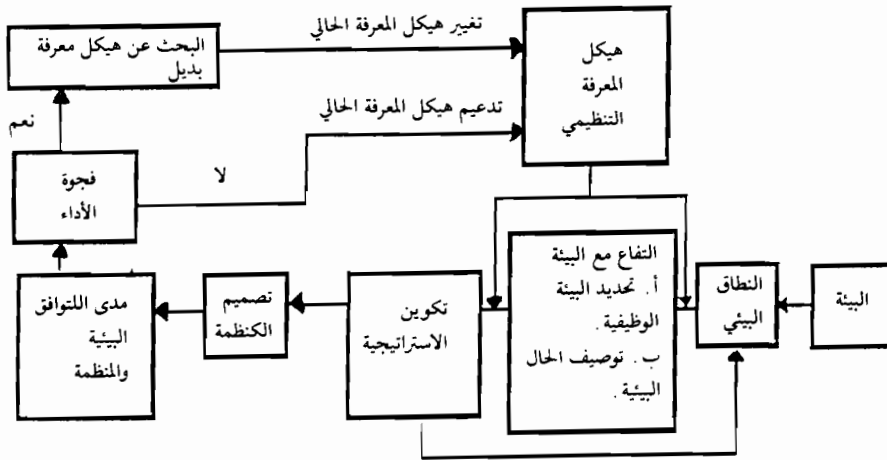
وبهدف التعريف بالهيكل المعرفي العام للمنظمة تعرض الكاتبان لمفاهيم متعددة شملت البيئة الوظيفية، وتكوين الاستراتيجية (شكل ٥). أما البيئة الوظيفية فهي التي تحدد النطاق التنظيمي الذي يعتبر بالدرجة الأولى انعكاسا لاختيار طبقة الادارة العليا ومسؤوليتها العظمى. أما تكوين الاستراتيجية فهي العمليات التي تعكس تفاعل ثلاث قوى متصارعة:

- أ - البيئة المحيطة التي تتميز بدرجة عالية من التقلب غير المنتظم.
- ب - نظم التشغيل النمطية التي تسعى الى المحافظة على الاستقرار التنظيمي بغض النظر عن حالات عدم الاستقرار البيئي.

جـ - طبقة الادارة العليا التي تضطلع بمهمة الوسيط بين البيئة غير المستقرة والمنظمة الراغبة في تحقيق الاستقرار.

ولا شك في أن هذا النموذج قد ساهم بشكل جيد في اظهار أهمية وانعكاس المتغيرات التنظيمية على قدرة أعضاء المنظمة على التعلم من ناحية، وأهمية التكامل بين الهيكل المعرفي للأفراد والهيكل المعرفي للمنظمة من أجل تطوير عملية التعلم التنظيمي من جهة أخرى.

شكل ٥ نموذج هيكل المعرفة



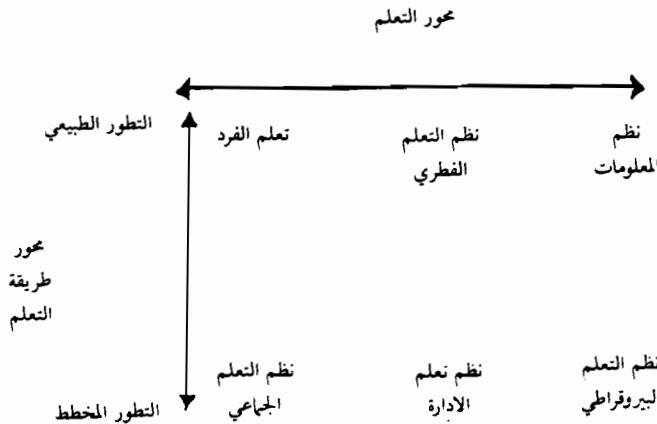
دنكان، ر.ب، وويس، أ. التعلم التنظيمي: دلالات لمخطط تنظيمي. واردة في كناس ستاو ب (المؤلف): بحوث في السلوك التنظيمي. جرينويك. ج. ت: ج. ايه أي للنشر. صفحات ٧٥ - ١٢٣، ١٩٧٩.

٢ - نموذج التعلم الاستراتيجي

يشرح هذا النموذج التعلم الذي اقترحه تأثير عملية التعلم التنظيمي في نتائج القرارات الاستراتيجية للمنظمة. وطبقا لهذا النموذج فإن عملية التعلم التنظيمي تساهم بشكل مباشر في دعم نظم اتخاذ القرارات بصفة عامة، ودعم القرارات الاستراتيجية بصفة خاصة. ومن هذا المنطلق يمكن النظر الى عملية التعلم التنظيمي على أنها الطريقة التي يتم من خلالها تكوين الهيكل المعرفي العام ومشاركته بين أعضاء التنظيم الواحد. ومن هذا المنظور يتضح أن هذا النموذج يمثل امتداداً لنموذج هيكل المعرفة التنظيمي، حيث أن كلاهما يميل إلى اعتبار عملية التعلم التنظيمي على أنها عملية اتخاذ القرارات الاستراتيجية، وكلاهما أيضا ينظر الى عملية التعلم من وجهة نظر المنظمة

ويبنى هذا النموذج على محورين أساسيين هما محور التعلم ومحور طريقة التعلم (شكل ٦). أما محور «التعلم» فيبدأ بتعلم العامل وينتهي بتعلم المنظمة. ولذلك فإن عملية التعلم التنظيمي يمكن أن تبدأ بمجرد تعلم عضو واحد من أعضاء المنظمة أو يمكن أن تمتد لتشمل تعلم المنظمة في مجملها، وذلك في الحالات التي يتم فيها تكوين قاعدة المعرفة التنظيمية ومشاركتها بين أعضاء المنظمة جميعاً. أما محور «طريقة» التعلم فيبدأ بالتعلم الفطري وينتهي بالتعلم المخطط. ويعكس هذا المحور الطريقة التي يتكون بها نظام التعلم التنظيمي. ويلاحظ هنا أن عملية التكوين هذه قد تأخذ أحد النقيضين للتكوين، فإما أن تتكون من خلال القيم الاجتماعية والممارسات السابقة لأعضاء المنظمة، أو من خلال العادات والممارسات الإدارية في المنظمة وفي كلتا الحالتين لا توجد جهود تنظيمية مخططة لتعميم نظم التعلم التي تظهر داخل المنظمة. أما النقيض الثاني فتكون فيها المحاولات التنظيمية لتكوين نظام التعلم واضحة حيث تركز فيها الجهود التنظيمية لتكوين قواعد المعلومات، ومن ثم أسس التعلم داخل المنظمة وذلك وفقاً لما تراه الإدارة العليا.

شكل ٦
المحاور الأساسية للتعلم



شريفاسثافا، ب: مصنفات التعلم التنظيمي، مجلة دراسات الإدارة، العدد ٢٠ المجلد (١)، صفحات ٧ - ٢٧، ١٩٧٣.

٣ - نموذج هيكل التعلم الشمولي

اقترح كل من مورجان ورميرز (١٩٨٣) نموذجاً للتعلم يبنى على فرضية مفادها أن تعلم المنظمة يتم من خلال عمليات التقييم الواعي للقيم والافتراضات الحاكمة للسلوك التنظيمي.

ولتحقيق هذا النوع من التعلم افترض الكاتبان وجود هيكل تنظيمي يتميز بالشمولية، وهو ذلك الهيكل الذي يتم تعديله بصفة مستمرة من خلال مجموعة من القواعد التنظيمية المتفق عليها. ويسهل مثل هذا التنظيم - طبقا لافتراضات هذا النموذج - عملية التعلم الى حد كبير وذلك من خلال تسهيل العمليات الأخرى المنشطة لعملية التعلم مثل عمليات حل المشكلات واتخاذ القرارات. وبمعنى آخر فإن هذا التنظيم يسهل عملية تعديل السلوك من خلال الاستفادة من الخبرات السابقة وبالتالي امكانية تعديل الهيكل التنظيمي في ضوء الخبرات التنظيمية الجديدة المكتسبة.

وتكمن الفلسفة الحقيقية من وراء هذا النموذج في الرغبة في تشجيع أعضاء المنظمة على التجديد والابتكار في حدود ما يتطلبه الهيكل التنظيمي. ولعل هذا هو السبب الذي جعل الكاتبان يؤكدان على أن الهيكل التنظيمي المنشط لعملية التعلم ينبغي أن يتمتع بدرجة عالية من المرونة، خاصة فيما يتعلق بتحديد الأدوار التنظيمية حتى تتاح الفرصة لمواجهة متطلبات التغيير التي قد تفرضها المتغيرات الداخلية أو الخارجية. ويعني هذا الهيكل أيضا أن الدور القيادي الإيجابي لأعضاء المنظمة سوف يتحدد في ضوء المتطلبات التي تفرضها ظروف المنظمة ذاتها. ولذلك فانه من الممكن أن تترك الأدوار التنظيمية دون تحديد قاطع، وغالبا ما يصل أعضاء المنظمة الى تحديد لتلك الأدوار من خلال البحث والتقصي والممارسة. أما عن القواعد التنظيمية فتكون في أضيق الحدود بحيث تصلح فقط كنقطة بداية للقرارات التنظيمية دون المغالة فيها، بحيث تصبح هدفا في حد ذاتها بدلا من كونها وسيلة تنظيمية لتحقيق الهدف.

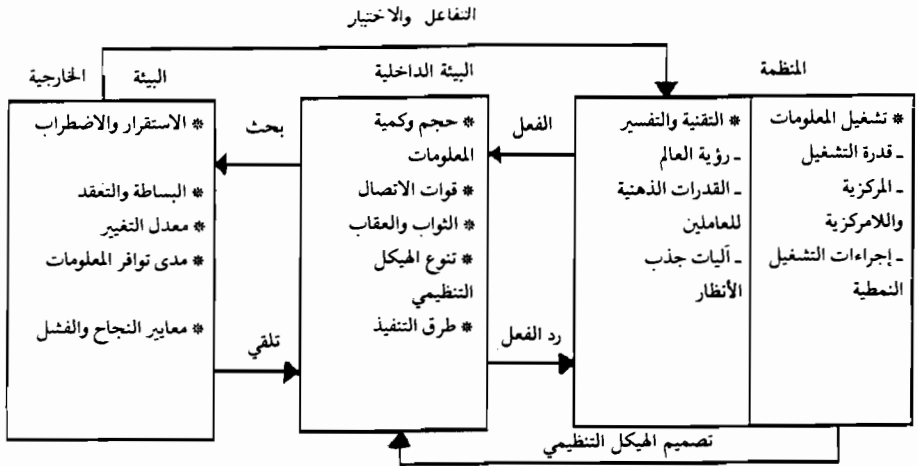
ويلاحظ بصفة عامة أن هذا النموذج شديد التشابه مع نموذج التعلم المزدوج، حيث يفترض كلا النموذجين أن التعلم يتم من خلال قدرة العاملين على مراقبة وفهم التغيرات البيئية. غير أن القيمة الحقيقية لهذا النموذج تكمن في تأكيده للارتباط الإيجابي بين الهيكل التنظيمي الشمولي وقدرة الأفراد على التعلم. وبمعنى آخر تزداد قدرة العاملين على التعلم في ظل ظروف الهيكل التنظيمي الشمولي.

٤ - نموذج التعلم التنظيمي

اعتادا على مفهوم المثير- الاستجابة، قدم هيدبرج (١٩٨٤) نموذجا آخر للتعلم يشرح كيف تختار المنظمات المثيرات التي تتعرض لها وكيف تتفاعل مع البيئة المحيطة لتحديد الاستجابات لتلك المثيرات. ويبدو واضحا من هذا النموذج أن هيدبرج قد افترض أن التعلم التنظيمي ما هو إلا نتاج التفاعل بين المنظمة والبيئة التي تعمل بها (شكل ٧). واتباعا للمنهج ذاته الذي اقترحه مارش وأوسن (١٩٧٥)، فقد اقترح هيدبرج ثنائية التعلم التام والتعلم غير التام. ويحدث التعلم التام في

الحالات التي يفترض فيها التواصل الكامل بين المثيرات والاستجابات، وبين الاستجابات والمعتقدات، وبين المعتقدات والأفعال المستقبلية. في حين يحدث التعلم غير التام في الحالات التي ينقطع فيها هذا التواصل في أكثر من مكان ولأكثر من سبب. فالمنظمات غالبا ماتواجه صعوبة في تحديد العلاقة السببية بين مجموعة من المثيرات ومجموعة لاحقة من الاستجابات.

شكل ٧ نموذج التعلم والبيئة



هدبرج، ب: كيف تتعلم المنظمات وتنفذ تعلمها، واردة في: نايسنورم ب.س، وستاريك و.ه: دليل مخطط التنظيم، نيويورك، جامعة أكسفورد للنشر، صفحات ٣ - ٢٧، ١٩٨٤.

وبالرغم من الاتفاق الظاهري بين كل من نموذج التعلم غير التام والتعلم التنظيمي، إلا أن النموذج الأخير يختلف اختلافا جوهريا عن النموذج الأول من حيث التركيز ومستوى التحليل. وبالرغم من أن نموذج التعلم غير التام يؤكد بوضوح أن العاملين بالمنظمة هم وسطاء التعلم للمنظمات، إلا أن نموذج التعلم التنظيمي يفرض أن يكون التعلم التنظيمي مجرد حاصل الجمع الجبري لتعلم العاملين بالمنظمة. وهنا يبدو الافتراض الأساسي لهذا النموذج الذي يؤكد أن المنظمات تكون وتحفظ لنفسها بنظم تعلم تختلف عن نظم تعلم العاملين بها وإن تكاملت معها. ويلاحظ أيضا أن نظم التعلم التنظيمي لا تترك أثرها في العاملين الحاليين في المنظمة فقط، بل تنتقل عبر الأجيال من مجموعة من العاملين إلى مجموعة أخرى في فترات مستقبلية. ولا شك أن نموذج التعلم التنظيمي يعتبر من الاسهامات البارزة في مجال الدراسات الخاصة بالتعلم، نظرا لمساهمته الجزئية في توضيح الحدود الفاصلة بين تعلم الأفراد وتعلم المنظمة ذاتها.

٥ - التعلم الابتكاري

باستخدام ثنائية التعلم، اقترح كل من بينسن ومانوس (١٩٨٥) نموذجا آخرًا للتعلم بني على أساس التفرقة بين التعلم الوقائي والتعلم الابتكاري. أما التعلم الوقائي فيقتصر على المعرفة المكتسبة واللازمة للتعامل مع ما هو معلوم وثابت، وهذه تقريبا نوعية التعلم التي تساعد المنظمة على التعامل مع المشاكل الروتينية أو شبه الروتينية. وطبقا لافتراضات هذا النموذج فإن هذا النوع من التعلم انما يستخدم للوقاية والحفاظ على النظام الحالي للمنظمة. وحقيقة الأمر أن التعلم الوقائي له دور أساسي في تسهيل أداء الوظائف التنظيمية والحفاظ على استقرار المنظمة واستمراريتها. ولكن الوضع يختلف تماما إذا ما كانت البيئة التي تعمل بها المنظمة متقلبة وغير مستقرة. وهذا هو النمط الطبيعي من أنماط البيئة التي تتفاعل معها معظم المنظمات في عصرنا هذا.

ويفترض هذا النموذج أن نمط التعلم الابتكاري عبارة عن النمط الأكثر تناسبا للمنظمات في ظل الظروف البيئية المتقلبة، خاصة إذا ما استدعى الأمر من المنظمة التعامل مع المتغيرات البيئية الجديدة والتي لم يسبق للمنظمة التعامل معها أو التعرف عليها. ونظرا لأن هذا النوع من التعلم يتعامل مع المواقف الفريدة ذات الخصائص المتميزة، فإنه لا يوجد اطار مرجعي محدد يمكن أن يحدد طبيعة عملية التعلم. ويعني هذا ضمنا أن عملية تكوين الاطار المرجعي للتعلم هو في حقيقة الأمر أحد المهام الأساسية للتعلم الابتكاري.

يتضح من العرض السابق أن هذا النموذج هو امتداد حقيقي لنموذج التعلم المزدوج. فبينما يميز نموذج التعلم المزدوج بين نمطي التعلم الأحادي والتعلم المزدوج مؤكدا أن النمط الأكثر فعالية للتعلم هو نمط التعلم المزدوج، نجد أن النموذج الحالي جاء مؤكدا لأفضلية التعلم الابتكاري على التعلم الوقائي فيما يتعلق بالمنظمة. وبالرغم من ذلك فإن القيمة الأساسية لهذا النموذج تكمن في اظهار وتأكيد أهمية المدير في توجيه عملية التعلم التنظيمي. فالمدير هو القادر على بدء وتنشيط عملية التعلم داخل المنظمة، وذلك من خلال اسلوب الثواب والعقاب. وبمعنى آخر فالمدير هو نقطة البداية المنطقية للتعلم التنظيمي، اضافة إلى كونه وسيطا للشئ ذاته.

ثالثا: المتغيرات الأساسية للتعلم في المنظمات

بالرغم من تباين وتعدد المفاهيم ووجهات النظر المرتبطة بالتعلم على المستويين الفردي والتنظيمي، إلا أن الدراسة المتعمقة للنماذج السابقة تزودنا بالكثير من المعرفة وتحدد ملامح المتغيرات الأساسية لعملية التعلم. فالأفكار الرئيسية التي وردت في تلك النماذج مثل تعلم المدير، تعلم المنظمة، النطاق التنظيمي، والتحليل البيئي، ونظم التفسير، والهيكل التنظيمي الشمولي تعتبر بلا شك عوامل مشتركة بين النماذج المختلفة على اختلافها كما يوضحه جدول المقارنة بين نماذج التعلم.

جدول ١ المقارنة بين نماذج التعلم

النموذج	المستوى	متغيرات التعلم	التركيز
١ - القوى الضاغطة	فردى	القوى الضاغطة ضغط عدم الارتياح ضغط الأداء ضغط التفكك	التعلم من خلال التفاعل بين أعضاء المنظمة والبيئتين الداخلية والخارجية (مصادر الضغوط)
٢ - نموذج التعلم الناتج عن الخبرة	فردى	التعلم التام التعلم غير التام التعلم المقيد بالدور الوظيفي التعلم الخيالي تعلم المشاهد التعلم في ظروف الغموض	صعوبة حدوث التعلم التام . الحاجة إلى نظام تفسير البيئة المعقدة
٣ - نموذج التعلم المزدوج	فردى تنظيمى	التعلم الأحادي التعلم المزدوج	بناء وتكوين القواعد الحاكمة للسلوك التنظيمى ومشاركتها بين العاملين .
٤ - نموذج هيكل المعرفة التنظيمى	تنظيمى	هيكل المعرفة الفردى هيكل المعرفة التنظيمى	النطاق التنظيمى تكوين الاستراتيجيات التنظيمية
٥ - نموذج التعلم الاستراتيجى	تنظيمى	مستوى التعلم (فردى تنظيمى) محور طريقة التعلم	تكوين قواعد المعلومات علاقة التعلم بالقرارات الاستراتيجية
٦ - نموذج هيكل التعلم الشمولى	تنظيمى	الهيكل التنظيمى الشمولى للتعلم	مرونة الأدوار التنظيمية فى مواجهة التعقد البيئى
٧ - نموذج التعلم التنظيمى	تنظيمى	التعلم التام التعلم غير التام	التعلم ناتج عن التفاعل بين التركيب الداخلى للمنظمة وطبيعة البيئة الخارجية
٨ - التعلم الابتكارى	تنظيمى	التعلم الوقائى التعلم الابتكارى	الطبيعة المعقدة للبيئة الخارجية وأثرها فى التعلم الابتكارى

ولعلنا بالدراسة والتحليل للاسهامات المتنوعة لتلك النماذج نستطيع أن نحدث التكامل بين المتغيرات الأساسية المؤثرة في عملية التعلم كما هو موضح في (شكل ٨)، وقد بنى هذا النموذج على مجموعة الافتراضات الأساسية التي تم التوصل اليها من خلال مراجعة وتقييم النماذج السابقة. ويمكن إيجاز تلك الافتراضات من خلال التركيز على قدرة المنظمة على:

* احداث التكامل بين تعلم الأفراد والتعلم التنظيمي .

* تحديد النطاق البيئي .

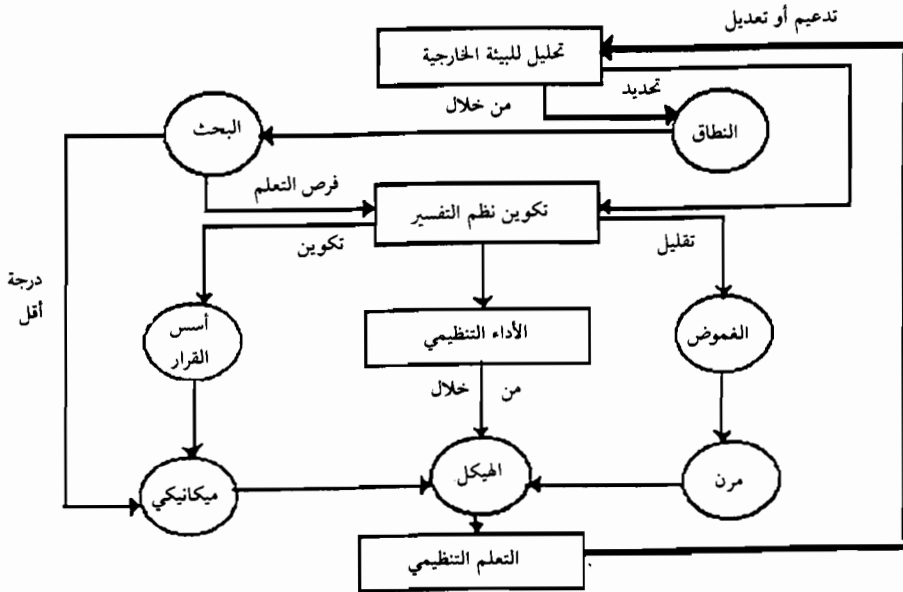
* التعامل مع حالات عدم التأكد البيئي .

* بناء وتدعيم نظم التفسير التنظيمية .

* تصميم الهيكل التنظيمي المناسب .

وسوف نتناول بالشرح والتحليل أثر كل من المحاور السابقة في عملية التعلم التنظيمي . ومن الأهمية بمكان أن نؤكد أنه في الحياة العملية غالبا ما يحدث التعلم نتيجة تكامل وتفاعل تلك المتغيرات مع بعضها بعض . ولذلك فسوف يتم الربط بين تلك المتغيرات وتحديد أثرها الكلي في احداث عملية التعلم كما هو موضح في النموذج .

شكل ٨
النموذج المقترح للتعلم التنظيمي



١ - تكامل تعلم الفرد مع التعلم التنظيمي

ان ما يتعلمه أعضاء المنظمة يعتبر بلا شك نقطة البداية المنطقية لما تتعلمه المنظمة. وبالرغم من ذلك فانه ينبغي التأكيد على أن ما قد يذهب اليه بعض الكتاب من أن تعلم المنظمة ما هو الا حاصل الجمع الجبري لما يتعلمه أعضاء تلك المنظمة هو فهم خاطيء وخلط للأمور. وينبع هذا الخلط - كما يذكر هيدبرج (١٩٨٤) من فرضية مؤداها أن المنظمة ليس لها ذاكرة أو عقل سوى ذاكرة وعقول العاملين بها. ويؤكد لازلو (١٩٧٢) ذلك بقوله :

إن هناك تشابها كبيرا بين الذاكرة البشرية والذاكرة التنظيمية من حيث القدرة على تخزين واستدعاء ومعالجة المعلومات. فبالرغم من أن الأفراد هم الوسطاء الأساسيين لعملية التعلم التنظيمي، إلا أن التعلم التنظيمي ليس مجرد حاصل الجمع الجبري لما يتعلمه هؤلاء الأفراد.

ويوضح لنا دنكن وويس (١٩٧٩) أن المنظمات بعكس العاملين تكوّن وتحتفظ بنظم التعلم التي تحكم سلوك العاملين داخل المنظمة. ثم تعمل على نقلها عبر الأجيال العاملة في المنظمة. فالعاملون، كما يوضح هيدبرج (١٩٨٤) يعملون في المنظمة لفترة زمنية معينة وان طالت ثم يتركونها، وهكذا تستمر عملية التجديد والاحلال البشري خلال دورة حياة المنظمة. غير أن الذاكرة التنظيمية تحتفظ ببعض السلوكيات المعينة والخبرات والقيم والعادات والتقاليد عبر الزمان.

ويؤكد هذه النتيجة ما توصل إليه أرجيز وسكون (١٩٧٨ : ١٢٩) بقولهما:

بالطريقة ذاتها التي يمكن بها اعتبار أعضاء المنظمة وسطاء للممارسات التنظيمية فانه يمكن اعتبارهم وسطاء للتعلم التنظيمي. فالتعلم التنظيمي انما يحدث عندما يكتشف أعضاء المنظمة - من واقع خبرتهم وقدراتهم الذهنية - الانحرافات عن النتائج المتوقعة والتي قد تنطبق أو لا تنطبق مع قيم الممارسة الخاصة بالمنظمة.

وعلى ذلك فان التعلم داخل المنظمة يحدث في فترات تالية عندما يمزج العاملون بالمنظمة بين قيمهم الشخصية وممارستهم التنظيمية. ان أهم ما يمكن استخلاصه من التفرقة السابقة ما يلي :

ان المحاولة العلمية لفهم عملية التعلم لابد أن تأخذ في الحسبان الطبيعة المميزة للمنظمة وأهدافها وهيكلها التنظيمي ووظائفها إلى جانب الخصائص المميزة لأعضاء المنظمة أنفسهم.

وبالرغم من هذا فانه يتوجب التأكيد على أهمية عدم اغفال الفروق الجوهرية بين تعلم الأفراد وتعلم المنظمة . وبمعنى آخر لابد من حدوث تكامل بين تعلم أعضاء المنظمة وتعلم المنظمة ذاتها . وفي هذه الحالة فان المتغيرات التنظيمية سوف تفسر لنا الكثير من القوى التي تؤثر في تشكيل وتنقيح خبرات التعلم الخاصة بالأفراد .

٢ - تحديد النطاق التنظيمي

تتأثر عملية التعلم بقدرة المنظمة على فهم البيئة الخارجية والتعامل معها . ومن هذا المنطلق فانه من الصعوبة قبول منطق أن البيئة هي كل ما هو خارج المنظمة . وبدلاً من ذلك ينبغي على المنظمة أن تحدد وبدقة «النطاق التنظيمي» . وترجع أهمية تحديد النطاق البيئي الى صعوبة - بل واستحالة - التعامل مع البيئة الخارجية كتلة واحدة . ويشمل النطاق البيئي ذلك الجزء من البيئة التي تؤثر بشكل مباشر في قدرة المنظمة على التعلم (مثل المستهلك والتكنولوجيا والمنافسون والموردون) . ويحدد دافت (١٩٨٥) الخصائص الأساسية لعملية تحديد النطاق التنظيمي كما يلي :

- * يتصف النطاق التنظيمي بعدم الاستقرار أو الثبات .
- * يؤدي عدم استقرار النطاق التنظيمي الى ضرورة أن تستجيب المنظمة الى تلك التغيرات كجزء من عملية التعلم التنظيمي .

وفي ضوء ما سبق فان اختيار النطاق التنظيمي سوف يحدد المتغيرات البيئية ذات التأثير المباشر على عملية التعلم . وسوف يترتب على ذلك بالضرورة تخطيط كل أنشطة التعلم في ضوء تلك المتغيرات . وفي ضوء ذلك يمكن استنتاج أنه : «كلما زادت قدرة المنظمة على تعريف النطاق التنظيمي بدقة ، كلما زادت قدرة المنظمة على التعلم» .

يتضح مما سبق أن عدم قدرة المنظمة على تعريف وتحديد النطاق البيئي بدقة سوف يؤثر تأثيراً سلبياً في قدرة المنظمة على التعلم . ومثال ذلك المنظمات التي تحدد لذاتها نطاقاً بيئياً محدوداً ومستقراً ، يكون التعلم فيها من نوع التعلم الروتيني والموجة نحو قطاع بيئي محدد . وعلى العكس من ذلك ، فالمنظمات التي تحدد لذاتها نطاقاً بيئياً عريضاً ومتغيراً ، يكون التعلم فيها من النوع الابتكاري . ويعتبر هذا النمط من التعلم النمط الأكثر تناسبا للمنظمات في ظل الظروف البيئية المتقلبة خاصة اذا ما استدعى الأمر من المنظمة التعامل مع أكثر من نطاق بيئي في وقت واحد والتي لم يسبق للمنظمة التعامل معها أو التعرف عليها . ويؤكد كل من بينز وماتيس (١٩٨٥) أنه نظراً لأن هذا النوع من التعلم يتعامل مع المواقف الفريدة ذات الخصائص المتميزة ، فإن هذا يعني ضمناً عدم

وجود الاطار المرجعي للتعلم . وفي حقيقة الأمر فان عملية تكوين الاطار المرجعي للتعلم التنظيمي يعتبر أحد المهام الأساسية للتعليم الابتكاري .

٣ - المعلومات وحالات عدم التأكد

يتوقف فهمنا لكيفية التعلم الى حد كبير على مقدار ما نعلمه عن البيئة الخارجية للمنظمة . وقد أوضحت مراجعة نماذج التعلم السابقة بما لا يدع مجالاً للشك أن للبيئة دوراً هاماً وفعالاً في تكوين وتشكيل عملية التعلم . وبصفة عامة فانه يمكن وصف الأحداث والتفاعلات التي تتم بين تلك المتغيرات البيئية والمنظمة من خلال وصف مدى اعتماد المنظمة على البيئة وأثر ذلك في عملية التعلم سواء على المستوى الفردي أو المستوى التنظيمي . ويمكن لأغراض الدراسة أن نوضح أثر تلك العلاقة من خلال دراسة مدى حاجة المنظمة إلى معلومات عن البيئة والتي تعكس حالة «عدم التأكد البيئي» .

وعدم التأكد البيئي كما عرفه هيدبرج (١٩٨٤) كالآتي :

عدم توافر المعلومات لمتخذي القرارات عن المتغيرات البيئية ، ومن ثم ازدياد صعوبة التنبؤ بالنتائج المتوقعة لتلك القرارات .

وغالباً ما تقاس درجة عدم التأكد البيئي من خلال المحورين التاليين : (أ) محور البساطة - التعقد ، و (ب) محور الاستقرار - عدم الاستقرار .
أما محور البساطة - التعقد فيقيس درجة التجانس أو التنافر بين المتغيرات البيئية المؤثرة في نشاط المنظمة . وبمعنى آخر تكون البيئة معقدة إذا تأثرت المنظمة بعدد كبير من المتغيرات البيئية غير المتجانسة ، في حين تكون البيئة بسيطة إذا تأثرت المنظمة بعدد محدود من المتغيرات المتجانسة .
أما محور الاستقرار - عدم الاستقرار فيستخدم للدلالة على مدى حركية (ديناميكية) المتغيرات البيئية . ولذلك توصف البيئة بالاستقرار إذا ظلت المتغيرات البيئية على حالها فترة طويلة دون تغيير (عدة شهور أو سنوات) . وعلى العكس توصف البيئة بعدم الاستقرار عندما تتحرك تلك المتغيرات بكثافة عشوائية يصعب معه التنبؤ بسلوكها المستقبلي . وبصفة عامة فانه يمكن استنتاج ما يأتي :
«تختلف أنماط التعلم التنظيمي باختلاف درجة عدم التأكد البيئي التي تتعرض لها المنظمة» .
وإذا أخذنا في الاعتبار المحورين السابقين أمكن لنا أن نحدد أربعة أنماط أساسية للبيئة يؤثر كل منها في عملية التعلم بشكل مباشر . تلك الأنماط وعلاقتها بالتعلم يمكن توضيحها كما يلي (شكل ٩) .

شكل ٩ العلاقة بين حالات عدم التأكد البيئي والتعلم

التعقد البيئي		
معتد	بسيط	
* درجة متوسطة من عدم التأكد - عدد كبير من المتغيرات - ثبات سلوك المتغيرات - الحاجة إلى نظم التفسير	* درجة منخفضة من عدم التأكد - عدد محدود من المتغيرات - ثبات سلوك المتغيرات - تعلم أحادي / تام / وقائي	الاستقرار
* درجة مرتفعة من عدم التأكد - عدد كبير من المتغيرات - عدم ثبات سلوك المتغيرات - التعلم المزدوج / الابتكاري	* درجة متوسطة من عدم التأكد - عدد محدود من المتغيرات - عدم ثبات سلوك المتغيرات - الحاجة إلى هيكل تنظيمي مرن	التغيير البيئي
		عدم الاستقرار

النمط الأول: التعلم في ظل ظروف البساطة والاستقرار البيئي

في ظل هذه الظروف البيئية يحدث التعلم التام، نظرا لانخفاض درجة عدم التأكد البيئي نتيجة قلة عدد المتغيرات البيئية التي تؤثر في المنظمة والعاملين بها، إضافة إلى تميزها بالاستقرار النسبي. ولعل أهم العوامل التي تساعد على حدوث هذا النوع من التعلم التام على المستويين الفردي والتنظيمي يتمثل في وضوح الأهداف التنظيمية، وبساطة المتغيرات البيئية المؤثرة في نشاط المنظمة. وقد وصف هذا النوع من التعلم في نماذج القوى الضاغطة والتعلم الناتج من الخبرة والتعلم التنظيمي السابق الإشارة إليها.

النمط الثاني: التعلم في ظل ظروف التعقد والاستقرار

تميز هذه الحالة بدرجة متوسطة من عدم التأكد البيئي نتيجة كثرة عدد المتغيرات البيئية بالرغم من استقرارها النسبي. وغالبا ما يكون للمنظمة - وخاصة طبقة الإدارة العليا - دور هام في تفسير وتبسيط هذا التعقد البيئي وذلك من خلال نظم التفسير التنظيمية كما سنوضح ذلك في الخاصية التالية للتعلم.

النمط الثالث: التعلم في ظل ظروف البساطة وعدم الاستقرار

تتصف تلك البيئة بدرجة متوسطة من عدم التأكد البيئي نظرا لحدوث العديد من المتغيرات السريعة المتلاحقة بالرغم من قلة عدد المتغيرات البيئية. وتتأثر عملية التعلم على المستويين الفردي والكلي تأثيرا سلبيا لصعوبة التنبؤ بسلوك تلك المتغيرات. وقد يؤدي حدوث تلك التغيرات العشوائية إلى خلق مناخ من التوتر وعدم الاستقرار الذي يصعب في ظله أن تتم عملية التعلم بشكل مناسب. ومثال ذلك ما حدث لبعض شركات إنتاج المياه الغازية العاملة في منطقة الشرق الأوسط عندما أدى تسمم بعض العبوات إلى حدوث العديد من حالات الوفاة للمستهلكين.

النمط الرابع: التعلم في ظل ظروف التعقد وعدم الاستقرار

تتصف ظروف التعلم بدرجة عالية من عدم التأكد البيئي الذي يصل أحيانا إلى حد الاضطراب. والسبب في ذلك كما هو واضح كثرة عدد المتغيرات البيئية وعدم استقرارها. ولذلك فإن النوع المناسب من التعلم هنا من نوع التعلم الابتكاري لمواجهة ظروف الغموض البيئي. وغالبا ما يتناسب الهيكل التنظيمي الشمولي مع متطلبات التعلم هنا نظرا لما يتيح لأعضاء المنظمة من حرية التصرف مع حد أدنى من القوانين واللوائح. ومن هذا المنطلق فإن عملية تعلم أعضاء المنظمة يتم من خلال تنمية مهاراتهم وقدراتهم على تعريف البيئة المحيطة وفحصها لتحديد الفرص والمعوقات، وذلك لأغراض التكيف والتعلم وربما التأثير في تلك البيئة.

٤ - نظم التفسير التنظيمية

أظهرت النماذج السابقة أن الطبيعة السائدة للبيئة تتصف بالتعقد وعدم التأكد أكثر من اتصافها بالاستقرار والتأكد. وأعضاء المنظمة لهذا السبب في حاجة ماسة إلى تكوين وتطوير نظم لتبسيط مثل هذا التعقد وتخفيض درجة عدم التأكد. وقد أوضح مارش وأوسن (١٩٧٥) أن تعلم أعضاء المنظمة يتوقف إلى حد كبير على خبراتهم المكتسبة، غير أن تلك الخبرات تحتاج إلى عملية تفسير. إلا أن المهم هنا يتمثل في تحديد العلاقة المتبادلة بين المنظمة والعاملين بها في تكوين وتطوير تلك النظم. وتتحدد العلاقة الأساسية هنا من خلال النتيجة التي توصل إليها كل من سمرستش وستبرت (١٩٨٥: ٧٢٦) ومفادها أن:

الصورة العامة لكل من المنظمة والبيئة تتكون من خلال عمليات التفاعل الاجتماعي لطبقة الإدارة العليا في المنظمة.

وتعكس العبارة السابقة دوراً لطبقة الادارة العليا في التنشيط والتأثير في التعلم التنظيمي . ويمكن توضيح أثر قدرة المنظمة على بناء وتدعيم نظم التفسير التنظيمية في عملية التعلم كما يلي : «تزداد قدرة المنظمة على التعلم كلما ازدادت قدرتها على بناء وتدعيم نظم التفسير التنظيمية» . وسوف نناقش النتيجة السابقة من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين :

أ - ما هو الدور الذي تتولاه الادارة العليا لتكوين وتطوير نظام التفسير؟

ب - كيف يزود نظام التفسير أعضاء المنظمة بأسس اتخاذ القرارات؟

تكوين نظم التفسير

من المتعارف عليه أن المنظمات قد تعجز عن مسح البيئة المحيطة مسحا شاملا طوال الوقت ؛ وذلك لأسباب عدة كما أوضحنا عند مراجعة الدراسات السابقة . ولذلك تلجأ المنظمات في الحياة العملية الى مراجعة جزء بسيط من المتغيرات البيئية للحصول على القدر المناسب من المعلومات التي تبقى منهمرة على المنظمة طوال حياتها . وقد لخص تلك الظاهرة كل من سمرستش وستبرت (١٩٨٥) بقولهما :

بطريقة ما لا بد من تحويل أمواج المعلومات التالية إلى الأنابيب الصغيرة للمعلومات .

والمغزى الحقيقي لهذه العبارة يكمن في ضرورة الحصول على المعلومات البيئية وتنقيتها وتوصيلها الى مستخدميها في المنظمة . ومن هذا المنطلق فان عملية المسح البيئي سوف تكون مكلفة وغير مثمرة ما لم يتم تفسير تلك المعلومات واعطاؤها معان . وهذا هو المقصود «بالتفسير» .

ويعرف دفت وويك (١٩٨٤ : ٢٤٨) مفهوم التفسير بأنه :

عملية ترجمة الأحداث وتكوين الفهم المتبادل والأطر الذهنية بين مجموعة الإدارة العليا .

ففي بيئة تتصف بالاضطراب أكثر من اتصافها بالاستقرار، كان لزاما على المنظمات أن تبني نظماً لتبسيط التعقد البيئي الذي يؤثر تأثيرا مباشراً في العاملين بتلك المنظمة . ولذلك فان المنظمة تجد ذاتها بحاجة إلى البحث عن الطرق التي تساعد في تفهم البيئة المحيطة التي هي أكثر تعقيدا بكثير من المنظمة ذاتها .

وفي ضوء ما سبق فانه يمكن أن نستنتج أن البيئة المحيطة انما تحمل في طياتها فرص التعلم للمنظمة بالقدر ذاته الذي تحمل به معوقات عملية التعلم ذاتها. وهنا يظهر الدور الحيوي لطبقة الادارة العليا من حيث قيامهم بعملية تنقية وتوصيل المعلومات. غير أن هذا الدور يلقي العبء على المدير خاصة إذا ما كان مطالباً بنقل كل المعلومات بشكل مباشر الى العاملين في المنظمة. وللتغلب على تلك المشكلة يرى دنكن وويس (١٩٧٩) أن المدير غالباً ما ينتقي جزءاً من المعلومات وينقيها قبل أن ينقلها إلى العاملين وذلك بهدف تفادي ما قد يحدث من مشاكل إذا ما تكدست قنوات الاتصال بالمعلومات وما قد يترتب على ذلك من آثار سلبية لعملية التعلم. وحقيقة الأمر أن دراسة كل حدث والملابس الخاصة به وتقييم مجموعة العلاقات البيئية المتداخلة انما يتخطى قدرات المدير بكثير. ومرة أخرى هنا توضح لنا أهمية عملية التفسير التي يقوم بها المدير في عملية التعلم.

ومن الأهمية بمكان أن نؤكد هنا أن نظام التفسير لا بد أن يكتسب شرعيته من المنظمة ذاتها. فالتفسير يتم بواسطة مجموعة صغيرة من المديرين في المستويات الإدارية العليا وفق ما يؤكد منتزرج (١٩٨٣). بل أكثر من هذا يذهب بعض كتاب الادارة بالقول أمثال سمرستش وسبرت (١٩٨٥) : (٧٢٦).

ان المنظمة ماهي الا نتاج التفاعل بين البيئة والمديرين من طبقة الادارة العليا في المنظمة.

فالمديرون هم المصدر الحقيقي للمعاني في المنظمة وتلك المعاني تجعل من تحقيق الأهداف أمراً ممكن التحقيق.

وفي ضوء ما سبق يمكن استنتاج أن المديرين من طبقة الادارة العليا هم المسؤولون عن تكوين نظم «التفسير» اللازمة لحدوث التعلم. ومن الجدير بالذكر هنا أنه كلما زادت درجة التعقد البيئي كلما زادت الحاجة الى الخبرات الادارية المتنوعة لمواجهة هذا التعقد. ويعني هذا بالضرورة أن المديرين من تخصصات متعددة سوف يشتركون كل بحسب خبرته في بناء وتكوين نظم التفسير التنظيمية. وهنا تجدر الإشارة الى أهمية التكامل بين القدرات الفردية للمديرين على تقييم وتفسير الأحداث البيئية. فبينما يتمتع بعض منهم بقدرة عالية على التكيف وسرعة الاستجابة، قد يعجز البعض الآخر عن مجرد الاستجابة للأحداث غير المتوقعة أو الظروف المتغيرة ومن ثم تفسيرها.

أسس اتخاذ القرارات:

من المبادئ الأساسية المتعارف عليها لتبسيط عملية اتخاذ القرارات التنظيمية هي تحديد

الغايات المراد تحقيقها من خلال الجهود التنظيمية. ومن هذا المنظور فانه يمكن القول ان أسس اتخاذ القرارات تعتبر أكثر أهمية من القدرات الشخصية لمتخذ القرار ذاته. فبالرغم من اختلاف الأساليب التي يتبعها المديرون الا أن معظم تلك القرارات غالباً ما توصف بأنها قرارات تنظيمية. وبمعنى آخر فان متخذ القرار يطبق أسس القرارات المتعارف عليها تنظيمياً. وتمثل أسس القرارات التنظيمية أحد المكونات الرئيسية لنظم التفسير؛ نظراً لكون نظام التفسير المسؤول عن تحديد التوقعات بخصوص الغايات المراد تحقيقها. ان المضمون الحقيقي والجوهري لهذه العملية يكمن في أن المنظمات لا تحكم عملية اتخاذ القرارات بقدر ما تحكم أسس اتخاذ القرارات.

وخلاصة لما سبق، فإن ما تقدمه طبقة الادارة العليا للأحداث يمكن أن يؤثر إلى حد كبير في عملية اتخاذ القرارات التنظيمية، ومن ثم في عملية التعلم. وتظهر مراجعة نماذج التعلم السابقة أن هناك ارتباطاً واضحاً بين القرارات التنظيمية - وخاصة الاستراتيجية منها - وبين التعلم. كذلك أظهرت تلك المراجعة الارتباط الوثيق بين ضغوط الأداء الذي - يتعرض له أعضاء المنظمة عند الاخفاق في اتخاذ القرارات المناسبة - وقدرة العاملين على التعلم. وأخيراً فقد استنتج مارش وأوسن (١٩٧٥) أن نسبة كبيرة من القرارات التنظيمية تتخذ في ظل ظروف عدم التأكد والغموض، وأن ما يحتاج متخذ القرارات إلى معرفته في تلك الحالات هو أسس اتخاذ القرارات والحد الأدنى من اللوائح والقوانين التي تتناسب مع طبيعة ظروف اتخاذ القرار. وهي النتائج ذاتها التي توصلت إليها نماذج التعلم الاستراتيجي والتعلم المزدوج والتعلم الابتكاري.

٥ - الهيكل التنظيمي للتعلم

أوضحت المراجعة السابقة أن للهيكل التنظيمي تأثيراً مباشراً في قدرة الأفراد والمنظمة على التعلم. وقد بات واضحاً أن معظم نماذج التعلم تميل إلى التأكيد على أهمية، بل وحتمة، وجود الهيكل التنظيمي المرن لحدوث عملية التعلم (مثال ذلك ما جاء في نماذج التعلم الاستراتيجي وهيكل المعرفة والتعلم الشمولي والتعلم الابتكاري). غير أن طبيعة عملية التعلم التنظيمي قد لا تؤيد بالضرورة مثل هذه الرؤية العلمية. ففي المراحل المختلفة لعملية التعلم لابد أن يتوافر للمنظمة قدر من الاستقرار حتى يمكن التعامل مع المتغيرات البيئية المتعددة من خلال الهيكل التنظيمي المرن. وفي ضوء ذلك يمكن استنتاج ما يأتي: «تعتمد المنظمات على كل من نمط الهيكل التنظيمي المرن ونمط الهيكل التنظيمي الميكانيكي لزيادة قدراتها على التعلم».

وتؤكد النتيجة السابقة ضرورة تحديد مواقف التعلم التي تتطلب الاستقرار والثبات والتي يكون للتنظيم الميكانيكي فيها دور كبير في التعلم. وبالنسبة ذاته ينبغي تحديد مواقف التعلم التي تتطلب قدراً عالياً من المرونة وسهولة الحركة التنظيمية، والتي يمكن فيها الاعتماد على الهيكل التنظيمي المرن

لاحداث التعلم . وعند تحديد مواقف التعلم السابقة يتوجب أن نأخذ في الحسبان ما يلي :

* لا يوجد هيكل تنظيمي أمثل لحدوث التعلم التنظيمي . فكلًا من الهياكل التنظيمية الميكانيكية أو المرنة يمكن أن تساهم بشكل أو بآخر في بدء واستمرار عملية التعلم . ويشرح لنا كل من ستاريك وميستوم (١٩٨٦) أن مثل هذا التحيز لشكل من أشكال الهيكل التنظيمي دون الآخر قد يعزى إلى تحيز الباحث نفسه .

ويلخص الكاتبان ستاريك وميستوم (١٩٨٦ : ٣٥٦) ذلك بقولهما أن :

الخطأ الوحيد هو أن يدعى شخص ما أن وجهة النظر الوحيدة الصحيحة هي :
* أن التفرقة بين الهيكل التنظيمي المرن والهيكل الميكانيكي قد فقدت الكثير من دلالتها العلمية نظرا للصعوبة البالغة في تحديد الخط الفاصل بينهما في الواقع العلمي .

وعلى هذا فإن ما قد يبدو - من وجهة نظر ما - هيكل تنظيمي ميكانيكي قد يبدو هيكل مرن من وجهة نظر أخرى . ويوضح أستلي (١٩٨٥ : ٤٩٧) هذه النقطة بقوله :

«أن المنظمات دائما ما تحتوي على كل من الهياكل التنظيمية المرنة والميكانيكية معا ، وأن رؤية أي منهما يتوقف على وجهة نظر الباحث نفسه» .

* إن مجرد التفرقة بين الهيكل التنظيمي الميكانيكي ليس كافيا في حد ذاته لفهم عملية التعلم التنظيمي .

فبالرغم من أن الهيكل التنظيمي المرن يساعد المنظمة على اكتشاف الفرص البيئية والعمل على استغلالها ، إلا أننا لا نستطيع أن نغفل حقيقة مفادها أن المنظمات لا تستطيع أن تعيش في حالة كاملة من المرونة . ان الثبات والاستقرار هما مكونان أساسيان لكل المنظمات . ومن هذا المنطلق فإن الثبات التنظيمي يزيد من قدرة المنظمة على التعامل مع الفرص البيئية التي يتم التعرف عليها .

الخلاصة والتوصيات

يتمثل الهدف الرئيسي لهذا البحث في دراسة العلاقات بين المتغيرات المؤثرة في كل من التعلم الفردي والتعلم التنظيمي ، وذلك لتحديد الأسس المشتركة بين التعلم في الحالتين ومن ثم اقتراح

بنموذج لفهم ظاهرة التعلم في المنظمات . ومن خلال هذا البحث أمكن التوصل إلى النتائج التالية :

١ - بالرغم من أن عمليات تعلم أعضاء المنظمة تعتبر النواة الأساسية لتعلم المنظمة ، إلا أنه من الخطأ افتراض أن تعلم المنظمة هو مجرد حاصل الجمع الجبري لما يتعلمه أعضاء تلك المنظمة . ان مجرد فهم ودراسة ظاهر تعلم الأفراد لا تكفي أن تكون بديلا عن دراسة وفهم عملية تعلم المنظمة . ولذلك فإن المنهج الصحيح للوقوف على كيفية تعلم المنظمات ينبغي أن يبنى على أساس تحديد العلاقات التبادلية بين عمليتي التعلم السابقتين . فكلاهما ليس بديلا عن الآخر بل مكمل له . وباختصار شديد فان محاولة فهم كيفية تعلم الأفراد أو المنظمة لا يمكن أن تتم بمعزل عن بعضها البعض .

٢ - ان ما تتعلمه المنظمات لا يتوقف على البيئة بصفة عامة بل على النطاق التنظيمي الذي تعمل به تلك المنظمة . ويعرف هذا النطاق البيئي بأنه المجال الذي اختارت المنظمة أن تعمل على خدمته . ان الاختيار من بين النطاقات البيئية المتعددة يعتبر عاملا هاما في تحديد فرص ومعوقات التعلم التنظيمي . وبناء على ذلك فان عدم قدرة المنظمة على التنقل من نطاق بيئي إلى آخر أو اختيار مجموعة من النطاقات البيئية للعمل على خدمتها انما يعكس التعلم الأحادي الذي يفترض ضمنا رغبة المنظمات في الحفاظ على النطاق دون العمل على تعديله استجابة للتغيرات البيئية المستمرة .

٣ - تتصف البيئة التي تعمل بها معظم المنظمات بالتعقد وعدم الاستقرار أكثر من اتصافها بالبساطة والاستقرار . وتتأثر قدرة كل من الأفراد والمنظمة على التعلم بدرجة «عدم التأكد البيئي» . وتشير نتائج هذه الدراسة إلى أنه كلما زادت قدرة المنظمة على تخفيض حالة عدم التأكد كلما زادت قدرة المنظمة والأفراد على التعلم .

٤ - للمديرين - وخاصة طبقة الادارة العليا منهم - الأثر الأكبر في تسهيل عملية التعلم على المستويين الفردي والتنظيمي . فقد بات واضحا من استعراض نماذج التعلم وخاصة على المستوى التنظيمي أن طبقة الادارة العليا تلعب دورا هاما في تكوين نظم التفسير التي تعمل على تبسيط الواقع العملي المعقد للمنظمات والعاملين معا . ومن هذا المنطلق فانه يمكن اعتبار طبقة الادارة العليا في المنظمات بمثابة الوسيط الحقيقي والعامل المنشط لحدوث التعلم فيما يتعلق بكل من العاملين والمنظمة في آن واحد .

٥ - بالرغم من عدم القدرة على تجاهل أثر الهيكل التنظيمي في قدرة كل من الأفراد والمنظمة على التعلم، إلا أنه من غير المقبول افتراض أن الهيكل التنظيمي هو المتغير الأساسي المؤثر في عملية التعلم. وبمعنى آخر فإن عملية التعلم لا تنحصر في مجرد التفضيل بين الهيكل التنظيمي المرن والهيكل التنظيمي الميكانيكي. فكلاهما يعتبر وسيلة مناسبة للتعلم وذلك وفق ما تحليه الظروف البيئية والأهداف التنظيمية. وكلاهما يؤدي أيضا إلى نوع معين من التعلم. ولذلك فإنه يمكن القول إن عملية تعلم أعضاء المنظمة هي ناتج التفاعل بين المتغيرات الخاصة بالهيكل التنظيمي والقدرات الشخصية لأعضاء المنظمة. وبالرغم من التناقض الواضح بين الحاجة إلى الهيكل التنظيمي المرن والحاجة إلى الهيكل التنظيمي الميكانيكي، فإن إدراك هذا التناقض في حد ذاته يعتبر شرطا أساسيا لحدوث تعلم.

المراجع

- Astley, W.G. 1982. **Organizational Size and Bureaucratic Structure**. PA. University of Pennsylvania Publications.
- Bennis, W.G. and Nanus, B. 1973. Organizational Learning: The Management of Collwxcricw Awdi. **Adminstrative Science Quarterly**. 18: 462-271.
- Cangelosi, V.E. and Dill, W.R. 1965. **Organizational Learning: Observations Toward a Theory**. **Adminstrative Science Quarterly**. 10: 175-203.
- Daft, R. 1985. **Organization Teory and Design**. West Publishing Company.
- Daft, R.L. and Weick, K.E. 1984. **Toward a Model of Organizations as Interpretation Systems**. **Adminstrative Science Quarterly**. 9 (2): 284-295.
- Duncan, R.B., and Weiss, A. 1979. Organizational Learning: Implications for Organizational Design. In Staw, B. (ed.) **Research in Organizational Behavior**. Greenwich. GT: JAI Press, 75-123.
- Hedberg, B. 1982. **How Organizations Learn and Unlearn**. In Nystorm, P.C., and Starbuck, W.H. **Handbok of Organization Design**. New York: John Wiley, 1982.
- Katz, D., and Kahn, R.L. 1982. **The Social Psychology of Organizations**. New York: John Wiley.
- March, J.G. and Olsen, J.P. 1975. The Uncertainty of the Past: Organizational Learning Under Ambiguity. **European Jounal for Political Research**. 3: 147-171.
- Laszlo, E. 1972. **Introduction to Systems Philosophy**. New York: Gordon and Breach.

- Mintzberg, H. 1983. Structures in Fives: **Designing Effective Organizations**. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Morgan, G. and Ramirz, R. 1983. Action Learning: A Holographic Metaphor for Guiding Social Change. **Human Relations**. 37 (1): 1-28.
- Nystrom, P.C. and Sarbuck, W.H. 1984. How to Avoid Organizational Crises: Unlearn. **Organizational Dynamics**. 12 (4): 53-65.
- Schon D.A. and Argyris, C. 1978. Organizational Learning: **A Theory of Action Perspective**. Reading: Addison-Wesely.
- Shrivastava, P. 1983. A Tyology of Organizational Learning. **Journal of Management Studies**. 20 (1): 7-27.
- Smircich, L., and Stubbart, C. 1985. Strategic Management in an Enacted World. **Academy of Management Review**, 10 (4): 724-736.
- Starbuck, W.H. 1983. Organizations as Action Generators. **American Socilological Review**. 48: 91-102.

عادل محمد زايد (دكتوراه الفلسفة في إدارة الأعمال، جامعة بنسلفانيا، الولايات المتحدة الأمريكية، ١٩٨٩) مدرس، قسم ادارة الأعمال، كلية التجارة، جامعة القاهرة - جمهورية مصر العربية، من المهتمين بدراسات التنظيم والتطور التنظيمي، اتخاذ القرارات والتخطيط الاستراتيجي وضغوط العمل.