2011

مذكرة تكميلية لنيل درجة الماجيستير فى علوم الإعلام و الاتصال

بعنوان

تقنيات الاتصال و التعلم التنظيمي

في المؤسسات الجزائرية

للطالبة حمال صابرينة

جامعة باجي مختار – عنابة –
كلية الآداب و العلوم الانسانية و الاجتماعية
ما بعد التدرج لقسم علوم الإعلام و الاتصال
وسائل الإعلام، الاتصال و حاكمية التنظيمات

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعــة باجـي مخـتار عنابـــة
UNIVERSITE BADJI MOKHTAR-ANNABA

كلية الآداب والعلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم علوم الإعلام و الاتصال
سنة 2011/2010

مذكرة تكميلية مقدمة لنيل درجة الماجستير
شعبة: وسائل الإعلام، الاتصال و حاكمية التنظيمات

بعنوان

تقنيات الاتصال و التعلم التنظيمي

في المؤسسات الجزائرية

للطالبة/ حمال صابرينة

مدير مذكرة التخرج: ليلى بن لطرش أستاذ محاضر في علوم الإعلام و الاتصال جامعة منتوري قسنطينة

أمام لجنة المناقشة المكونة من:

رئيس اللجنة : فؤاد بوقطة أستاذ دكتور في علوم الإعلام و الاتصال جامعة باجي مختار عنابة

الأساتذة الفاحصون:

الأستاذة : نصيرة بوبنيدر أستاذ دكتور في علوم الإعلام و الاتصال جامعة باجي مختار عنابة
الأستاذ : عبد الحق بن جديد أستاذ محاضر في علوم الإعلام و الاتصال جامعة باجي مختار عنابة

الإهداء و التشكرات

إلى من علماني أن العلم نبراس الحياة و به ينير المرء ظلمته و يمحو لغيره الحالكات، أبويا و أصحاب أول الفضل عليا، مكي و ياسمينة، جعل الله كل حسناتي، أجر أعمالي، إنجازاتي و المحقق من طموحاتي في ميزان حسناتكم يا رب.

إلى من ساندني دوما و أتى على نفسه و مصلحته ليتم عملي هذا، فكان نعم الدعم و السند، إذ ساهم في نجاحي و كوني ما أنا عليه اليوم، أخي في الله و معلمي في الحياة : عبد السلام زرارة، جعل الله كل حرف فيها و كل فائدة أتت بها في ميزان حسناتك يا رب.

إلى إخوتي و أخواتي، أهلي و أقاربي، صديقاتي و أصدقائي و لكل من أعرف من قريب أو بعيد، كل باسمه، من أعانني بكلمة، بلفتة طيبة، بخدمة أو دعاء أسئل الله لكم التوفيق إلى ما فيه الخير و جمعني و إياكم في الجنة يا رب.

Dédicace et remerciements

A celui qui a ravivé la flamme du savoir dans nos esprits et nous a donné la chance et l'honneur d'être ses disciples, notre maitre et mentor : Professeur Fouad BOUGUETTA,

A celle qui a guidé mon esprit tel une lumière dans la pénombre, à celle qui a cru en moi, m'a appris à me connaitre et me surpasser : Dr Leila BENLETRECHE,

A celui qui nous a appris à voir le monde autrement, à celui qui a attisé l'ambition dans nos âmes pour aller à la conquête de la connaissance : Dr Slimane RAHAL,

A tous mes enseignants du département de communication, de la faculté de lettres et sciences humaines et sociales de l'Université Badji Mokhtar Annaba, un par un, chacun en son nom, ayant participé de près ou de loin à ma réussite personnelle,

A tous mes enseignants depuis le primaire,

À toute personne m'ayant appris la moindre connaissance illuminant de ce fait mon âme et mon esprit,

Je dis «Merci».

الملخص:

يمثل " التعلم التنظيمي" واحدا من أهم المهارات التي تساهم في تجديد محتوى المعرفة المتدفقة في أي تنظيم و كذا أنظمة تحصيلها، إثمارها، نقلها و توزيعها أي إدارتها على جميع المستويات.

هذا التعلم المفعل على مستوى الأفراد يفترض نمذجة و تصورا دقيقين و متكاملين لكافة أنماطه، وفق مجموعة من الأجهزة التعلمية سواء الفردية منها أو التنظيمية و التي تقوم في مجملها على التقنيات الاتصالية في شقيها البشري و التكنولوجي، من خلال سعيها لخلق التداؤب بين كافة المستويات الفردية، الجماعية ثم التنظيمية.

هذا الدور المحوري الذي تلعبه تقنيات الاتصال في التعلم التنظيمي رغم بروزه يبقى غامضا و يحتاج إلى التوضيح خاصة في كيفية استعمال الأفراد و الجماعات لهذه التقينات، الأطراف المتفاعلة أثناء توظيفها، أهداف و غايات هذا التفاعل و كذا كيفية حدوثه. و هو ما سنعمل على التعرف عليه من خلال بحثنا هذا.

Résumé

Le passage révolutionnaire que connait la société contemporaine d'une société dite d'information à la société du savoir a eu pour effet une mutation de tous les secteurs vers une dimension « SAVOIR ».

Dès lors et dans une économie du savoir l'entreprise du savoir se retrouve devant des enjeux très complexes dont le défis principal est de développer des « Core Competances » a même d'assurer la stabilité de l'organisation dans son mouvement.

Parmi ces core competences se distingue avec pertinence la maitrise de l'Apprentissage Organisationnel c'est-à-dire « Apprendre à apprendre ».

Cette maitrise implique une modélisation parfaite de tous les niveaux du concept et une manipulation synergique de tous les modes d'apprentissage et de leurs différents dispositifs.

Etant donné que ces derniers s'approprient les techniques de communication comme outils et moyens d'aboutissements, il devient nécessaire d'entamer une approche holistique des interactions qui se créent dans l' « Apprendre » individuel et Organisationnel.

C'est dans cette vision que nous tenterons d'explorer la nature des techniques de communication employées par les individus pour apprendre en identifiant entre autre : les parties en interactions, les finalités et objectifs de ces interactions et enfin en essayant de concevoir le « Comment » de cette interaction.

Abstract

The revolutionary passage observed in our Contemporary society from an INFORMATION SOCIETY to a KNOWLEDGE SOCIETY, has as effect the mutation of all sectors toward a "Knowledge" dimension.

Therefore and in a knowledge economy, the knowledge company has to lead with many complex issues. One of the principal is to improve some "Core Competencies" which can warranty the stability of the organization in here motion.

Among these competencies emerges with relevance the mastery of ORGANIZATIONAL LEARNING or the capacity of "LEARNING TO LEARN".

This mastery implies a perfect mapping at all levels of this concept and synergic manipulation of all the learning styles and theirs different systems.

These systems use the techniques of communication as implements and mediums to their achievement, which creates the necessity to begin a holistic approach of the interaction created in the act of "Learning" individually or organizationally.

In this optic, we attempt to explore the nature of the communication techniques employed individually or collectively to learn, by identifying: the different parts in interaction, the purposes and objectives of those interactions and finally by trying to conceive the "How" of these interactions.

الفهرس

العنوان	الصفحة
المقدمة العامة	10
الفصل الأول : الإطار النظري للبحث	20
إدارة المعرفة : رهان منظمات مجتمع المعرفة	22
1. المعرفة في التنظيم	25
2. المعرفة التنظيمية	27
3. العلاقة بين البيانات و المعلومات و المعرفة	30
4. من المعرفة الشخصية إلى المعرفة التنظيمية	32
5. إدارة المعرفة التنظيمية	33
6. نموذج Jean Yves Prax للمعرفة التنظيمية	35
1- التعلم التنظيمي : كفاءة للتطوير	41
I. التعلم في التنظيم	43
1. التعلم	43
1.1. طبيعة التعلم	44
2.1. التعلم، التدريب و التعليم	46
2. المقاربة الابستيمولوجية لمفهوم التعلم التنظيمي	48
3. التعلم التنظيمي : مراجعة لمختلف الأدبيات	50
4. التعلم التنظيمي عند شون و ارجيريس : بداية التنظير للمفهوم	52
5. الربط بين التعلم الفردي و التعلم التنظيمي	55
6. الفريق *Team Learning* كصورة عن التعلم التنظيمي	57
II. أهداف جديدة لمتغيرات عديدة	63
1. المنظمة المتعلمة : منظور مستقبلي و هدف عملي	64
1) المنظمة و التعلم : أشكال مختلفة	64
2) المنظمة المتعلمة : غاية و وسيلة	66
1.2 نموذج بيتر سنج *Peter SENGE* : المنظمة المتعلمة وفق المنظور النسقي	70
1) التفكير النسقي **Systems Thinking**	71
2) البراعة الشخصية **Personal Mastery**	73
3) النماذج الذهنية **Mental Models**	75
4) بناء الرؤية المشتركة **Built a shared vision**	77
5) بناء فريق التعلم **Built Team Learning**	79
2. الذاكرة التنظيمية	81
1) ماهية الذاكرة التنظيمية	82
2) تكنولوجيات الاعلام و الاتصال كدعيمة لبناء الذاكرة التنظيمية	85
3. التعلم في الجماعات و الشبكات	86
1) تعلم الجماعة و السيرورات الاجتماعية المؤثرة فيه	86
2) التعلم و الشبكات الاجتماعية	88

4. الذكاء الجماعي	91
1) ماهية الذكاء الجماعي	91
2) العمل الجماعي و التفكير الجماعي	93
3) التجمع كفضاء للاتصال	95
4) لغز الذكاء الجماعي	96
III. التحليل المتقاطع لمفهوم التعلم التنظيمي	98
1. مصادر التعلم	99
2. محتويات التعلم	101
1) المعرفة التنظيمية	102
2) العلاقة بين المعرفة الضمنية و المعرفة الصريحة	105
3) الكفاءة كمؤشر للتعلم التنظيمي الفعال	109
3. أشكال التعلم : أنماط التعلم التنظيمي	115
1) أنماط التعلم في السياق الأكاديمي	116
2) أنماط التعلم في السياق التنظيمي	119
3) أنماط التعلم عند ***Jean Yves Prax***	125
2- الاتصال التنظيمي	130
I. المقاربات و التوجهات	132
1- الاتصال التنظيمي كتدفق للرسائل	133
2- الاتصال التنظيمي كقطاع استراتيجي	133
II. عناصر تحليل وضعية اتصالية	135
1. الإطار التنظيمي	135
2. أطراف الاتصال	137
2-1- الاتصال الشخصي	138
1) ماهية الاتصال الشخصي	138
2) الاتصال الشخصي و التنظير	138
أ- الاتصال الشخصي في المقاربة النسقية	139
ب- مدرسة الـ ***Palo Alto***	142
2-2- الاتصال في الجماعات	144
2-3- الاتصال الجماهيري	147
2-4- الاتصال انسان-آلة	147
3. موضوعات الاتصال	147
4. أشكال الاتصال	149
1) الاتصال الشفوي	149
2) الاتصال الكتابي	151
3) الاتصال البصري	152
4) الاتصال عن بعد	154
5. مستويات الاتصال	154

III. تقنيات الاتصال : هيكلية السيرورة الاتصالية	158
1. تقنيات الاتصال الشخصي	158
2. تكنولوجيات الإعلام و الاتصال	161
3- تقنيات الاتصال و أنماط التعلم التنظيمي	166
1. من الاتصال التربوي كوسيلة نحو الاتصال التربوي كوساطة	168
2. تقنيات الاتصال و الوضعية التعلمية : إشكالية الفعل المعرفي	171
2-1- تقنيات الاتصال و التعلم بالسمع	173
2-2- تقنيات الاتصال و التعلم بالبحث	176
2-3- تقنيات الاتصال و التعلم بالتبادل	177
2-4- تقنيات الاتصال و التعلم بالممارسة	179
الفصل الثاني : الإطار المنهجي و الإجرائي للبحث	182
1. متغيرات البحث و تعريفاتها الإجرائية	184
2. الإجراءات المنهجية للبحث	185
2-1- مجالات الدراسة	185
2-2- المعاينة	188
2-3- منهج الدراسة	189
2-4- تقنيات البحث	193
1) استمارة الاستبيان	193
2) شبكة الملاحظة بالمشاركة	194
3) المقابلات	200
3. المرحلة الإجرائية للبحث	201
1. الزيارات الاستطلاعية	201
2. جمع البيانات	203
4. عرض و تحليل البيانات	204
4-1- البيانات المحصلة وفق استمارة الاستبيان	204
4-2- البيانات المحصلة بتطبيق شبكة الملاحظة	261
نتائج الدراسة	274
1. النتائج العامة	274
2. مناقشة الفرضيات على ضوء النتائج	279
خاتمة الدراسة	281
المراجع	284
الملاحق	294

فهرس الأشكال:

رقم الشكل	عنوان الشكل	صفحة
01	تصور للعلاقة بين المعرفة و الحكمة	30
02	Le modèle « Corporate Knowledge ®»	37
03	التدرج في التغيير : التدريب – التعليم – التعلم	47
04	نموذج شون و أرجيريس للتعلم التنظيمي	54
05	L'Alignment chez Peter Senge N°1	57
06	L'Alignment chez Peter Senge N°2	58
07	المنظمة المتعلمة	68
08	التفكير النسقي عند بيتر سنج	72
09	البراعة الشخصية عند بيتر سنج	74
10	النماذج الذهنية عند بيتر سنج	76
11	بناء منظور مشترك عند بيتر سنج	78
12	تعلم الفريق عند بيتر سنج	80
13	دوامة المعرفة لنوناكا و تاكوشي	107
14	التعلم التجريبي عند دفيد كولب	119
15	التموضع الفضائي عند R. Barrès, P Raffestin, A. Von Amerongon	174
16	أدوار الأفراد داخل المجموعة حسب Bale	178
17	أنواع الأسئلة حسب *Chalvin*	196

فهرس الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول	صفحة
01	مقاربات الذاكرة التنظيمية	84
02	التحليل المتقاطع عند جون ايف براكس	98
03	مصادر التعلم عند *F. Lévy*	100
04	سيرورات تطوير الكفاءة عند *R. Wittorski*	112
05	أنواع الكفاءة *Le Boterf*	114
06	نماذج التعلم الأكاديمية	118
07	أنماط التعلم التجريبي	121
08	الخطوات الأربع للتعلم	123
09	مهارات أنماط التعلم	124
10	أجهزة التعلم بالسمع عند جون ايف براكس	126

11	أجهزة التعلم بالتبادل عند جون ايف براكس	127
12	أجهزة التعلم بالبحث عند جون ايف براكس	128
13	أجهزة التعلم بالممارسة عند جون ايف براكس	129
14	أنواع التدخلات في المجموعة عند **Bales**	146
15	مميزات وضعيات الاتصال الشفوي	149
16	أنواع الوثائق المهنية	152
17	غايات الاتصال الداخلي	157
18	الإجراءات المنهجية لتعديل الاستمارة	194
19	نتائج ملاحظة تقنية الأسئلة و الأجوبة	261
20	نتائج ملاحظة تقنية إعادة الصياغة	264
21	نتائج ملاحظة تقنية الاستماع الفعال	268
22	نتائج ملاحظة تقنية التفهم الشعوري	273
23	نتائج الدراسة لنمط التعلم بالسمع	275
24	نتائج الدراسة للتعلم بالتبادل	276
25	نتائج الدراسة بالنسبة للتعلم بالبحث	277
26	نتائج الدراسة بالنسبة للتعلم بالممارسة	278

01	*Réunion des trente-cinq têtes d'expression, peinture de Louis-Léopold Boily (1761-1845) Musée des beaux-arts de Tourcoing*	159
	William-Adolphe_Bouguereau_(1825-1905)_-_The_Difficult_Lesson	***Illustration de la page de garde***

المقدمة العامة

تحقيق حاكمية التنظيم و إدارة المعرفة كوظيفة جديدة:

إن تحقيق الحاكمية التنظيمية أو ما يعرف بـ Corporate Gouvernance ، و التي يعرفها Pastré[1] على أنها مجموع قواعد السير و الضبط المتحكمة داخل إطار تاريخي جغرافي معين في حياة المؤسسة ، يعد من أهم التحديات التي تواجه التنظيمات في عصرنا الراهن و خاصة في الدول النامية. حيث انه يتوجب على هذه الدول أن ترفع التحدي المتمثل في الانتقال من أنظمة الحاكمية الاقتصادية و السياسية المبنية على العلاقات الشخصية إلى أنظمة مبنية على القواعد.[2]

كما يتأتى عليها أن تعتمد ديناميكيات عامة جديدة للسياسات الماكرو–اقتصادية كالليبرالية و اللامركزية و الخوصصة لضمان فتح أبواب جديدة للاستقلالية و المبادرة الفردية الحرة و للمشاركة.[3]

هذه الرؤية الحديثة لفكرة تسيير المؤسسات و التعامل مع مختلف الموارد الموجودة بها فرضت نمطية جديدة في تصور عملية الإدارة و في تحديد معالم و أبعاد القيادة و في رسم ملامح القائد داخل التنظيم. وقد حاول المنظرون وضع عدة نماذج و مخططات و ميكانيزمات فعالة تمكن من تحقيق الحاكمية التنظيمية و مختلف معاييرها من شفافية، مشاركة، حق، عدل، محاسبة، حرية تعبير و رقابة.

فعلى سبيل المثال سعت نظرية الوكالة (Théorie de l'Agence) إلى تقديم نموذج جديد للتحكم في العلاقة بين مختلف المتعاملين و الأطراف المشاركة و الفاعلة في المؤسسة إذ يعتبر Jensen et Mekling أنه يجب سن توكيل أو عقد يقوم من خلاله شخص أو مجموعة من الأشخاص (Principal) بتوكيل وكيل (Agent) لينجز باسمه مهمة معينة تتطلب تفويض و سلطة قرار .

كما حاول فريمان من خلال نظريته المتعلقة بالفاعلين تعدي الثنائية(مسيرين/مساهمين) كطريقة لتحقيق الحاكمية بإدخال معطيات جديدة تتميز بها ميكانيزمات سير التنظيمات الحديثة و هي:

– رأسمالية الملكية تعمل وفق نظام مالي حر يعطي المساهمين سلطة كاملة.

– المؤسسة تعمل كنظام مفتوح للفاعلين الجدد.

---

[1] G.Lecrivain, Pouvoir et Gouvernance dans l'organisation, Management des organisations et stratégies. Dossier n°5, Managmarket. 2005 www.managmarket.com/managementdesorg/dossier5-pouvoir-et-gouvernance-dans-l-organisation.pdfc

[2] Y.Yahiaoui ; Perspective Economique . E-Journal USA. OCDE Fevrier 2005

[3] يحي يحياوي. في العولمة والحاكمية والمواطنة، مجلة وجهة نظر فصلية، العدد 6 السنة 2 ، شتاء 2000

– خلق القيمة من خلال تسيير المعارف و تعزيز درجة التفتح.[4]

هذه المعطيات ساهمت في فتح المجال واسعا أمام المفكرين التنظيميين للبحث عن طرق تسيير حديثة و كذا في خلق مهام و وظائف جديدة داخل التنظيم. كما فتحت الباب للتفكير في خصائص و ميزات القيادة الحديثة و أسالت الكثير من الحبر حول صفات القائد و الأدوار التي يجب أن يلعبها و كذا الأبعاد التي يجب أن يعنى بها داخل التنظيم، ليخلص هؤلاء المفكرون إلى ضرورة تحديد هذه الأدوار بدقة و إلى الاعتماد في صياغتها على مفاهيم حديثة .

و من أهم الخطوط العريضة التي تتمحور حولها وظائف القائد داخل التنظيم : وظائف مثل خلق التحفيز و روح الانتماء على محور ، تقاسم التفكير و اتخاذ القرار على محور آخر، التواصل و الاشتراك في إحداث التغيير في محور ثالث.

و في أفق يكتسي طابعا أساسيا من الأهمية، خص تسيير المعرفة بمحور رأسي يتصدر كل المحاور تبيانا لما لدوره من جوهرية، فهو المستوى الذي يعمل فيه القائد على إخراج و نشر المعارف بتشجيع الإبداع ، تحفيز التقاسم و كذا تطوير ميكانيزمات اليقظة الإستراتيجية لخلق الثنائية فعالية و فاعلية Efficacité & Efficience.

وقد قدم لذلك عدة مبررات فمثلا I.Nonaka يؤكد على أنه في اقتصاد حيث الشيء الوحيد المؤكد هو عدم التأكد L'Incertitude فإن المصدر الوحيد للميزة التنافسية هي المعرفة[5].

حيث أن المعرفة في الكثير من الشركات هي العامل الجديد للإنتاج و القيمة المضافة الأكثر أهمية، و هي الكفيلة بعد تأهيلها و تنظيمها في الشركة بتحقيق ما يسمى بالإبداع التنظيمي أي بجعل الشركة مؤهلة لأداء تنظيمي أفضل.

و يعتبر James Brillant Quin قيمة المنتوج أو الخدمة لا تتأتى إلا بتطوير عوامل غير ملموسة، مبنية على المعرفة، مثل المهارات savoir-faire ، تصميم المنتوج، فهم رغبات الزبائن، الإبداع و التجديد.[6]

و قد أضحى ما يعرف بالمعرفة التنظيمية Corporate Knowledge[7] من الأهمية بما كان أنه الآن تبلور في اختصاص متكامل أسال و ما زال يسيل الكثير من الحبر و يدرس في اكبر المدارس و الجامعات المتخصصة في التسيير و له باحثون متمرسون ألا و هو إدارة المعرفة Knowledge Management .

---

[4] G.Lecrivain, Ibid. page25

[5] I.Nonaka ; The Knowledge Creating company. HBR Vol 68 n°9 ,Nov-Dec 1991 , page96.

[6] Quin J.B, L'entreprise Intelligente : savoir, services et technologie, Ed Dunod Paris. p126

[7] Jean Yves prax, Introduction au knowledge management, Polia consulting Publications, 2004 . p5

هذا الاختصاص يعنى بدراسة و تقديم حركية المعرفة داخل التنظيم و كذا بطرق تسيير المعرفة الجماعية **Connaissance collective**.

و في هذا السياق، يرى **Jean Yves Prax** أن إدارة المعرفة هي :

- مقاربة تحاول إدارة محددات مختلفة كالأفكار، التخمينات، الحدس، الأفعال، الخبرات، المهارات(معرفة ضمنية)، وثائق، معايير، قواعد، طرق عمل (معرفة صريحة)
- سيرورة نسقية، تجمع كل فاعلي التنظيم
- تخصص يقر بأن المعرفة تأخذ في سياقها، تتقاسم بين الأفراد، و أخيرا تطبق في سيرورة تنظيمية.[8]

و قد تفاوتت الدراسات في صياغة النماذج و وضع المراحل و الخطط المنمذجة لمنهج تسيير المعارف و المسيرة للمعرفة داخل التنظيم، و لكننا استشفينا أنها خلصت و بالإجماع إلى أنه لا يمكن أن تتم سيرورة إدارة المعرفة إلا في وجود عدة عوامل و عناصر، يمثل التعلم التنظيمي و الأجهزة البيداغوجية الفعالة محورها الأساسي كونها تهدف إلى خلق نظرة جديدة حول فكرة التحول التنظيمي و بالتالي إدماج فكرة التغير التنظيمي بدل فكرة التخطيط الاستراتيجي. حيث يصبح نجاح التنظيم مرتبطا بالقدرة على تجديد و تعميق فهم الظواهر الملاحظة و كذا خلق أنماط سلوكية جديدة.[9] تسمح هذه الأنماط الجديدة للفرد داخل التنظيم بالتحسين المستمر لمستواه و أداءه وتدمجه في مختلف مراحل إنشاء و إدارة المعرفة باعتباره الوحدة المنتجة و الحاملة لها و القادرة على نشرها في كل التنظيم.

التعلم التنظيمي كدعامة لإدارة المعرفة

إن التعلم هو الطريقة البدائية و الأولية للأفراد في اكتساب سلوكيات جديدة فانه يمثل وسيلة أكثر فاعلية في جعل كل معرفة جديدة ممارسة أفضل نتيجة أعلى أو طريقة محسنة في أي قسم من أقسام التنظيم هي المعرفة الممارسة ، النتيجة الطريقة المحسنة التي يعمل بها العاملون في أنحاء و أقسام التنظيم.[10]

و لمعرفة مدى انعكاس مجال هذا المفهوم على عمليات و سيرورة إنتاج ، تجميع، تقاسم المعرفة يكفي أن نلقي نظرة على مختلف المقاربات التي كان محورها التعلم التنظيمي و امتداده في حياة التنظيم.

فقد انقسم دارسوا هذا المفهوم إلى تيارين أساسيين[11]:

---

[8] Jean Yves Prax, Ibid , Page 3

[9] Christine Rousseau : Fiche de lecture de la Chaire D.S.O « Argyris, C. & Schön, D.A. (2002/1996). Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique . Paris : DeBoeck Université », 2002 p 5

[10] عبود نجم عبود : إدارة المعرفة ،المفاهيم الاستراتيجيات و العمليات ، مكتبة الوراق ، الأردن، **2006** ، ص**255**

1– مؤيدو تنظيم التعلم، و الذين اعتمدوا على مقاربة معيارية مبنية على الممارسة ووصف التعلم التنظيمي كسيرورات منظمة و سلوكيات مبنية وهم على هذا الأساس يعتمدون على تعليم تدريبي يكون فيه التعلم نابع من القيادة و بطريق مدروسة من العمادة .

2– مؤيدو التعلم التنظيمي و الذين يركزون على ما أهملته المقاربة الأولى و يتوجهون نحو الاهتمام بوضع نظريات كاملة و نماذج و طرق و كذا ممارسات خاصة بالمفهوم تسمح للممارسين بتطوير أساليب التعلم المنتجة.

و رغم الخلاف الدائم و القائم بين هذين التيارين إلا أن بعض الباحثين حاولوا إيجاد منطقة التقاء بين المقاربتين ومن بينهم D.Shoen و C.Argyris و الذين حاولا إيجاد نظرية شاملة تسمح بتحديد ملامح المفهوم و إعطاءه تصور واضح لدى الممارسين و كذا الربط بين أهم المفاهيم التي يحركها نفس المفهوم في التنظيم كمفهوم التغيير و مفهوم البحث و كذا نظرية الاستخدامات و نظرية الفعل.

و قد سعى الباحثان إلى الإجابة من خلال نظريتهما عن أربع تساؤلات محورية تمثلت في:

1–ما هي الشروط اللازم توفيرها و جمعها لتحقيق التعلم التنظيمي؟

2–ما هو المحتوى التعليمي الأفضل للتنظيم؟

3–ما هي الطرق التي تمكن التنظيم من تطوير قدرته على التعلم؟

4–ما هي أنماط التعلم التنظيمي؟

هذه التساؤلات تمثل نقطة الانطلاق لأغلب الأبحاث و الدراسات حول هذا المفهوم في الفترة الراهنة حيث تتداخل فيما بينها و تتساوى في الأهمية لإعطاء المفهوم صفته الكلية.

و الملاحظ أن جل الدراسات الحديثة تؤكد أن سيرورة التعلم التنظيمي تنطلق من مستوى أول هو الأفراد و تجاربهم الفردية و ما يتم بناءه في مستواهم و سياقهم و واقعهم المباشر لتستقر في مستوى أكثر شمولية فيه تتضح معالم تشكيل المعرفة التنظيمية وفق سيرورات عمل جماعية و في شكل تداؤب *Synergie* مستوحاة من: حركية تنظيمية، ذاكرة تنظيمية ديناميكية بالإضافة إلى أنظمة معلومات و اتصال فعالة.

[11] Christine Rousseau, Ibid. page 3

الأمر الذي يمثل ميزة تنافسية قادرة على خلق القيمة المضافة في كل مرحلة و ما يمكن التنظيم من تحقيق التوازن في محيطه المتقلب و يعطيه مؤشرات جد فعالة لليقظة الإستراتيجية و الشخصية التنظيمية[12].

12 Ivon Pesqueux, Ibid, p29.

إشكالية الدراسة

إن الربط الدائم و الدائب بين السياقين الفردي و التنظيمي و الذي لمسناه في كل الدراسات الراهنة لمفهوم التعلم التنظيمي أدى إلى بروز اهتمام صريح من الباحثين بالطرق و السبل التي يتبعها هذا التدفق المستمر للمعارف و المعلومات من مستوى إلى آخر، و كذا بالقنوات و الوسائل و الأدوات الكفيلة بضمان التفاعلية و الحركية بين مختلف الأفراد للسماح بانتقال المعرفة التنظيمية من مستواها الفردي إلى المستوى التنظيمي مع المحافظة على الخاصية النسقية للهيكل.

فالتصور الحديث للمنظمة على أنها كائن حي ينشأ، ينمو، و يتطور عبر مراحل دورة حياة، تشابه دورة حياة الإنسان، جعلنا نطبق عليها ما يصدق على الإنسان من تفسير للسلوك و خصوصية في عوامل التطور و حتى التعلم. لتصبح المنظمة كالإنسان تكتسب أنواعا جديدة من السلوك، نتيجة تعرضها لمواقف تفرض عليها التخلي عن أنماط السلوك القديمة و التي لم تعد تساير متطلبات المواقف الجديدة و المتغيرة.[13]

هذا التصور دفع الباحثين إلى التعمق في الدراسة الميكانيزمات و الآليات التي تساعد الأفراد على اكتساب السلوكيات الجديدة، من خلال تحديد طرق اقتناص المعرفة التنظيمية و كذا تحديد مختلف التقنيات و الوسائل التي يعتمدونها للتعامل مع المعارف و الكفاءات في وضعيات و بأشكال مختلفة.

اتفق الباحثون على جمع هذه الطرق و الأجهزة و الأساليب و تضمينها في مفهوم خاص أطلق عليه "أنماط التعلم". هذه الأنماط تمثل حسب المنظرين التفسير العلمي للفروق الفردية في اكتساب المعلومة لدى المتعلمين. كما أن التعرف عليها و تحديدها يسهل عملية التعلم من خلال فرز قنوات دفع المعلومات و تحسين مردود عملية التعلم بالتركيز على خصائص الأفراد في الاكتساب أو التعلم، التجاوب مع المعرفة ثم استغلالها.

و هو ما وضحه *Gagne* في تعريفه لأنماط التعلم. إذ يرى أنها الطرق و الأساليب الرئيسية للتعلم لدى الأفراد و التي تسمح للمتعلمين باختيار المهارات الفكرية و المعرفة الصريحة التي سيستغلونها للتعلم، التذكر و حل المشكلات في الوقت المناسب.

---

[13] أ.د. على السلمي، إدارة التميز نماذج وتقنيات الإدارة في عصر المعرفة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع . القاهرة، **2002** ، ص **20**

و قد قدم الباحثون عدة نماذج توضيحية لهذه الأنماط، تتفاوت فيها التسميات و الخصائص و العوامل المحددة من نموذج إلى آخر.

و سواء تعلق الأمر بالدراسات الأكاديمية التربوية التي تخصص فيها كل من دن و دن بنموذجهما الشهير، أو أيضا نموذج جريجوريك للقدرات المتوسطة ، و كذا نموذج هيل *Hill* لأنماط النمو الذهنية، أو تعلق الأمر بالدراسات التنظيمية التي قدمها نموذج دفيد كولب و الذي نبع منه نموذج الفورمات الشهير *4 Mat* لماكرثي*Mc Macarthy* ، و بدرجة عملية أكثر تصنيف *J.Y Prax* فإن جل التصنيفات جاءت متقاربة و تعتمد في وصف كل نمط بناء على المواقف الحسية المادية أو المجردة في التعامل مع المعرفة.

كما أنها سعت إلى إبراز المهارات الفردية التي يمتاز بها أفراد كل نمط من استماع و قدرة على التواصل و الشرح، إختيار اللغة المناسبة...إلخ و التي تساهم في تحسين طرق الاكتساب لديهم، و من ثمة مجموعة من الوسائل و التقنيات أو كما أطلق عليها الباحث *J. Y. Prax* أجهزة *Dispositif* يعتمد عليها الفرد في تحصيل المعرفة التي يحتاجها.

من خلال قراءاتنا تبين لنا أن هذه التصنيفات و النماذج تؤكد كلها على تصور هذه الوسائل و التقنيات في شكل مهارات و تقنيات اتصالية يتحكم فيها الفرد و تندرج في نمطه الحسي و السلوكي، و تتميز بأن لها وجهان أحدهما بشري ينبع من الفرد نحو الأفراد أو من الفرد في الجماعات و في الشبكات، و الآخر تكنولوجي يمثل اعتماد الأفراد على التكنولوجيات الاتصالية الحديثة و الرقمية و التي يساهم اعتمادها في توظيف كم هائل من الأشكال الوثائقية تخدم عملية تدفق المعلومات.

فإذا تعلق الأمر بالسمع فإن نظام التكوين بالدروس و المحاضرات ينبني على التحكم في الاتصال وفق الوضعية معلم/متعلم و التي توافقها الثنائية مرسل/مستقبل و ما ينجر عنها من محاولة إيصال المعنى و إعطاء معنى للرسالة على مستوى الطرفين، و كذا اختيار اللغة المناسبة للمحتوى التعليمي المقدم. أيضا يمثل اختيار الفضاء المناسب و المفعل لرجع الصدى و الشرح المعمق من أهم ما يميز هذا النمط.

أما إذا تعلق الأمر بالتعلم بالبحث فإن المقاربة الوثائقية و التنوع الذي تضمنه التقنيات و التكنولوجيات الاتصالية الحديثة ميزة أساسية للتعلم في ظل ظهور شبكات اتصال موسعة داخلية و خارجية بالنسبة للتنظيم.

في سياق أكثر تفاعلية، ينبني التعلم بالتبادل على قدرة الأفراد على التواصل فيما بينهم في شكل جماعات أو داخل شبكات معتمدين في ذلك على تقنيات الاتصال التنظيمي التقليدية من اجتماعات و ندوات و وصولا إلى التقنيات الحديثة من منتديات و جماعات اهتمام و التي تركز في عملها على الاتصال الغير رسمي و المستمر و الحر.

و أخيرا فإن التعلم بالممارسة يعتمد على الاتصال المباشر و القدرة الكبيرة للتواصل و ايجاد الحلول الظرفية بين مجموعة مضيقة من الأفراد في مكان واحد و في مواجهة مشكلة خاصة، و هو ما يفرض قدرات و مهارات اتصالية عالية الجودة و الوتيرة، في سبيل شرح المشكل، فهمه، طرح مختلف الحلول و الوصول إلى نتيجة أو قرار بصفة سريعة و صحيحة من خلال طرح التساؤلات، المشاركة في النقاشات، تقديم الاقتراحات... و غيرها من المهارات الاتصالية المستعملة في الاتصال الشخصي و الجماعي.

و في ظل اقتناعنا بأن الدور الجوهري الذي تلعبه التقنيات الاتصالية في تحقيق غايات التعلم التنظيمي و الوصول بالأفراد إلى كنه عملياته في منظوره الحديث، و في تحسين طبيعة التفاعلات الحادثة في سيرورته وجدنا أنفسنا أمام إشكالية جوهرية تتمثل في التعرف على هذه التقنيات و استكشاف طبيعتها ثم متابعة كيفية استعمال الأفراد لها خلال التعلم.

و هو ما دفعنا إلى التعمق في دراسة طبيعة هذه التقنيات بشقيها البشري و التكنولوجي، معتمدين في ذلك على أنماط التعلم كهيكل قاعدي مفعل لهذه التقنيات و كإطار عملي يساهم في توجيه استعمالها على المستوى الفردي و الجماعي في سيرورة نسقية.

بناءا على كل هذه المتغيرات قمنا بطرح التساؤل العام التالي:

- **ما طبيعة التقنيات الاتصالية المستعملة في التعلم التنظيمي؟**

هذا التساؤل الذي سنسعى من خلال الإجابة عنه إلى تقديم صورة عن طبيعة السيرورات الاتصالية المفعلة في عملية التعلم التنظيمي بما يوفره للأفراد على المستويين البشري و التقني من خلال استعمالهم الدائم لتقنياته.

ولتفصيل هذا الاستعمال كان لزاما علينا طرح مجموعة من التساؤلات الفرعية التي تحمل في طياتها الأهداف التي يعمل بحثنا على تحقيقها و هي :

- **التعرف على المتفاعلين في العملية الاتصالية في كل نمط تعلمي.**
- **التعرف على التقنيات الاتصالية التي يستعملها الأفراد في كل نمط.**

- كيفية استعمال كل تقنية من هذه التقنيات في التعلم.

و عليه فإن صياغة تساؤلاتنا الفرعية كانت كما يلي:

- من هم الأطراف المتفاعلون اتصاليا في كل نمط تعلمي؟ و ذلك بتحديد الأفراد المتواجدين مستوياتهم و خصائصهم الاجتماعية و المهنية.
- ما هي التقنيات الاتصالية المستعملة في كل نمط؟ و يتم ذلك من خلال التعرف على التقنيات الاتصالية المستعملة على اختلاف نوعها (شخصية، جماهيرية، جماعية، ...)
- كيف يتم استعمال هذه التقنيات للتعلم؟ و هنا العمل على الربط بين الموقف الاتصالي و الموقف التعلمي في محاولة للتعرف على كيفية استعمال التقنيات المختلفة.

هذه التساؤلات سنقوم بطرحها في كل نمط على حدا ثم نحاول التعرف على نقاط الالتقاء و التداخل بين كل الأنماط للحفاظ على النظرة النسقية التي بنينا عليها إشكالية الدراسة منذ الخطوط الأولى.

فرضيات الدراسة :

وفقا لهذه التساؤلات قمنا بصياغة مجموعة من الفرضيات سنعمل على استكشاف صحتها من خلال الدراسة.

الفرضية الرئيسة للدراسة :

- يستعمل الأفراد في تعلمهم التنظيمي التقنيات الاتصالية وفقا للوضعية الاتصالية المتبعة، الأطراف المشاركين فيها و السيرورة التعلمية للجهاز التعلمي القائم.

الفرضيات الفرعية

- يختلف الأفراد المتفاعلون باختلاف نمط التعلم المتبع.
- يعتمد الأفراد على تقنيات الاتصال بشقيها البشري و التكنولوجي لتحسين تعلمهم التنظيمي.
- يتم استعمال التقنيات الاتصالية بشكل متداخل مع مختلف مراحل استغلال الجهاز التعلمي المتبع.

الفصل الأول : الإطار النظري للبحث

إن وضع إطار تصوري للبحث يمثل أول خطوة في أي بحث علمي. و هو بمثابة وضع مجموعة من القواعد النظرية و تحديد معالم أساسية و كذا إيجاد نقاط ارتكاز علمية للبحث. كما يشكل خطة طريق تسمح للباحث بالإلمام بموضوعه و بالتعرف على خباياه و أبعاده الملموسة و التي تمت مقاربتها مسبقا بشكل علمي.

كما أنه يمثل منحا نظريا عاما يساعد في فهم أو تفسير أبعاد الظاهرة أو المشكلة التي يتناولها البحث. [14]

و بالنظر إلى ما حملته إشكاليتنا من مفاهيم ، و على اعتبار أننا سنحاول في فصلنا هذا تقديم أهم المفاهيم و المتغيرات المتفاعلة في بحثنا و المتضمنة في التساؤل العام المطروح ألا و هي التعلم التنظيمي و الاتصال التنظيمي.

هذان المفهومان اللذان سنسعى إلى كشف نقاط التقائهما في التنظيم و للتعرف على ما يمكن أن يقدمه أحدهما للآخر. و سنحاول في هذا السياق أن نقدم حوصلة للعناصر القادرة على مساعدتنا على إيضاح كل مفهوم و لكن وفق وجهة تمكننا من إبراز الجوانب التي لها علاقة بالمفهوم الثاني.

و عليه سنقوم بتقديم لمحة مختصرة عن تطور المفهومين ثم سنلقي الضوء على الأهداف المنوطة بكل مفهوم على مستوى التنظيم لتبيان الدور الذي يلعبه و الموارد التي يعتمد عليها في ذلك سواء إستراتيجية، البشرية أو الهياكل القاعدية.

و للتعرف بصفة عملية أكثر على جوهر كل مفهوم اعتمدنا على تحليل كل مفهوم وفق التحليل المتقاطع. هذا التحليل يعتمد عليه المنظرون في مقاربة المعارف التنظيمية و الموجودات المعرفية في التنظيم وفق ثلاثية أساسية : مصدر – محتوى – شكل .

أي أننا سنحاول التعرف على مصادر التعلم التنظيمي و كذا الاتصال التنظيمي. ثم سنحاول كشف طبيعة المحتويات الموجودة في الرسائل التعليمية و الاتصالية. و أخيرا سنسعى للتعرف على الأشكال التي تتوافر بها المحتويات التعليمية من خلال التعرف على الأنماط التعليمية التي يستعملها الأفراد في كسب معارفهم. و كذا التقنيات الاتصالية التي تمكنهم من الوصول إلى المصادر و الرسائل.

و لكن قبل التطرق لكل هذه العناصر و كل هذه المحاور كان لزاما علينا أن نسلط الضوء على مفهوم آخر قد لا يكون بارزا في التساؤل العام و لا الفرضيات و لكنه لا يكاد يقل أهمية عن المفاهيم الأخرى فهو يمثل الإطار الحديث الذي تتطور فيه الأبحاث المتعلقة بالمفهومين الرئيسيين و تمثل نماذجه ترجمة واقعية لتفاعلهما الدائم معا.

هذا المفهوم هو مفهوم "إدارة المعرفة" و الذي ارتأينا إدراجه في بداية الفصل النظري للبحث للتأكيد على أهميته وعلى وجوب مراعاة الأبعاد التي أصبح يكتسيها خاصة و نحن نعايش عصرا أصبح يطلق عليه عصر المعرفة و حيث ترتبط هذه الأخيرة بكل المتغيرات بصورة صريحة و ضمنية.

---

[14] د جمال الخطيب، إعداد الرسائل الجامعية و كتابتها، دار الفكر، الأردن، **2006**، ص **25**

1) إدارة المعرفة : رهان منظمات مجتمع المعرفة

1. المعرفة في التنظيم
2. المعرفة التنظيمية
3. العلاقة بين البيانات و المعلومات و المعرفة
4. من المعرفة الشخصية إلى المعرفة التنظيمية
5. إدارة المعرفة التنظيمية
6. نموذج ***Jean Yves Prax*** للمعرفة التنظيمية

إننا نعيش اليوم في عالم تتلاشى فيه الحدود، و في عصر تتخلى فيه المجتمعات الصناعية عن مكانتها لمجتمعات المعلوماتية و لاقتصاد المعرفة، و حيث أصبح بإمكاننا أن نرى بوضوح أن البيئة المحيطة مبنية على المعرفة سواء كان ذلك في مستوى شخصي أو مؤسساتي و حتى أممي. فالثورة التكنولوجية لوسائل الإعلام و الاتصال خلال العشرية الأخيرة، أدت إلى تحولات عميقة لعل أهمها نمو الوعي لدى التنظيمات المعاصرة لما يعرف بالمعرفة. حيث أضحت المعرفة ميزة تنافسية مفتاحية و عاملا ضروريا في تحقيق الاستقرار.[15]

فالمؤسسات اليوم تعي أن المعرفة عامل نجاح ووسيلة تمكنها من التنافس و هي تضع من أجل ذلك ميكانيزمات تساعدها لخلق الأفكار و التجديد و كذا للحصول على المعارف. فمن جهة نجدها تسعى جاهدة لوضع استراتيجيات محفزة لتطوير منتجات جديدة، و لاختراق الأسواق و رفع الإنتاجية. و من جهة أخرى يجب عليها أن تشجع التكوين المتواصل و الاتصال بين مختلف أجزائها بتوفير وسائل تكنولوجية جد متطورة. كما تسعى لتطوير شراكات تسييرية و أيضا أن تتعلم التحكم في شبكات التوزيع.

و في هذا الفضاء الاقتصادي المبني على المعرفة يرى المنظرون أن الهدف الرئيسي للمسيرين في التنظيمات الحديثة قد تغير من رفع الإنتاجية المادية إلى رفع الإنتاجية الفكرية .كما يؤكدون على أن العوامل الإنتاجية لم تعد محصورة في تطوير الرأسمال المادي و قوة العمل، و لكن أصبحت مرتبطة بعوامل جديدة غير مادية كالقدرة على الإبداع، و خلق الرأسمال المعرفي، و القدرة على الحل الجماعي للمشكلات و كذا التنبؤ بتطور الأسواق، أي أن المعرفة أصبحت محركا للتطور في التنظيم.[16]

و بإدراك المنظمات أن المعرفة هي الموجود غير الملموس الأكثر أهمية و بأنها تمتلك المعرفة لكنها لم تستخدم أو استخدمت بأسلوب غير ملائم أو تحتاج إلى تجديد، أو أن العاملين فيها لا يستطيعون اكتشافها و الوصول إليها و لا تطبيقها، لأنهم لا يعرفون الوسائل الملائمة لذلك ، سعت هذه المنظمات إلى إدارة المعرفة الموجودة و أدركت غالبيتها قدرتها على ذلك . فبدأت بالبحث عنها كونها في اغلبها ضمنية و تحتاج إلى الكشف عنها و تشخيصها، و إلى توليدها من جديد و خزنها و توزيعها و نشرها في المنظمة بصور منطقية لإظهار ما تحويه من دلالات.[17]

و بالتالي بدت ضرورة إيجاد طريقة عملية و فعالة لتسيير هذه الاستثمارات و هيكلتها بصورة تضمن الدرجة القصوى من الاستغلال لهذه الثروة المتواجدة على مستوى كل فرد على حدا و التنظيم ككل.

إن إدارة المعرفة كمفهوم قد أسال الكثير من الحبر رغم حداثة و جدة نماذجه و نظرياته. و أضحى التعامل مع أي مفهوم آخر داخل الحياة التنظيمية يفرض على الباحث أخذه بعين الاعتبار لإيجاد تصور كلي و للتحكم في ما ينجر عن التفاعل المعرفي على كل الأصعدة و في كل الأروقة التنظيمية.

و نحن بصدد التطرق لموضوع كموضوع التعلم التنظيمي فإننا نجد أنفسنا في قلب هذا المفهوم و نجد أن هناك تداخلا كبيرا بين هذين المفهومين في عدة نقاط سنحاول إبرازها في كل مرحلة من مراحل بحثنا ككل.

---

[15] Jean Marie Toulouse, Allocution d'ouverture du colloque sur la gestion du savoir, CEFRIO 2003. Page7

[16] Jean Yves prax, Introduction au knowledge management, Polia consulting Publications, 2004 . p3

[17] محمد صلاح الدين الكبيسي ، إدارة المعرفة، بحوث و دراسات جامعة الدول العربية . **2004 ص 31**

لكن في البداية سنحاول التعرض لمفهوم إدارة المعرفة لتبيان أبعاده في التنظيم و لمقاربة مختلف التصورات التي قدمت حوله و لربطه ببقية مفاهيم بحثنا. كما سنحاول تحديد النموذج الذي يتعامل مع مفهومينا بصورة واضحة للحفاظ على البعد الشمولي للبحث باعتبار إدارة المعرفة كسياق لتفاعل التعلم التنظيمي و الاتصال التنظيمي.

1. المعرفة في التنظيم

كما سبق و أشرنا في نص الإشكالية فإن التطرق لموضوع معقد و مركب كموضوع "إدارة المعرفة" يدفعنا إلى التعامل معه في شقين و هما المعرفة التنظيمية كمنطلق و إدارة هذه المعرفة كهدف.

فلنتمكن من المفهوم و للتحكم في مختلف الأبعاد التي يحتلها في التنظيم و كذا الخصائص التي يكسبها و الميكانيزمات التي يحركها كان من الضروري التطرق لمفهوم المعرفة و الإلمام بمتغيراتها و جوهرها ثم صياغتها و إدماجها في بعد تنظيمي يحمل الطابع الإداري. كما كان لزاما علينا تتبع التحول و الانتقال الذي تعرفه و تعايشه هذه المعرفة الموجودة في حالة تنقل مستمر من البعد الفردي إلى البعد التنظيمي و العكس.

1- التعريف اللغوي

يعرف قاموس موسوعة Larousse[18] الشهيرة المعرفة على أنها :

1- Action ,fait de comprendre, de connaître les propriétés les caractéristiques, les traits spécifiques de quelques chose
2- Opération par laquelle l'esprit procède à l'analyse d'un objet, d'une réalité et en définit la nature.
3- En semble des domaines ou s'exerce l'activité d'apprendre ; savoir.
4- Personne que l'on connaît, relation
5- Capacité de quelqu'un en état d'éveil à être conscient de son existence et de la réalité qui l'entoure, état conscient ; conscience (toujours dans des expressions)

أما قاموس Collins Essentiel English Dictionary[19] **فيعرفها على أنها :**

1- The facts or experiences known by a Person or a group of people
2- The state of knowing
3- Specific information about a subject

و في اللغة الألمانية فإن ترجمة المعرفة إلى الألمانية تعطينا كلمة " Wissen" و هي الجذر الدلالي ل Wissen Schaft التي تعني علم . و لكن في اللغة الانجليزية ضاعت العلاقة الدلالية بين العلم و المعرفة. و قد تناول Pears مفهوم المعرفة وفقا لثلاث أسس، أولا على أساس المصطلح فهي مشتقة من الفعل (Know To). و ثانيا على أساس الطريقة و معناها "ما هي" معرفة الفرد، أي معرفة الشخص كيف يؤدي شيئا ما. و ثالثا على أساس المستوى : و هو يقسم إلى مستويين فرعيين، الأول معرفة الأشياء (knowledge of things) و هي المعرفة المكتسبة ، و الثاني معرفة الحقائق(Knowledge of facts).[20]

[18] http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/la%20connaissance

[19] Collins Essentials English Dictionary 2nd Edition 2006

[20] محمد صلاح الدين الكبيسي، المرجع السابق، ص8

2- التعريف الاصطلاحي :

فلسفيا يؤكد كل من نوناكا و تاكوشي أن التاريخ الفلسفي من العصور الأولى لليونان القديمة هو سيرورة للبحث عن جواب لسؤال واحد هو " ماهي المعرفة ؟". و على الرغم من الاختلافات الأساسية بين العقلانيين و التجريبيين إلا أن الفلاسفة يتفقون على أن المعرفة هي " المعرفة الصحيحة المبررة".[21]

فالعقلانيون يعتبرون أن المعرفة ليست نتاج التجربة الحسية و لكن سيرورة ذهنية مثالية . و بالتالي فإن المعرفة لا يجب أن تكون مبررة بتجارب و لكن يمكن بنائها بالاستنتاجات البديهية و المسلمات العقلية.

بينما تعتبر التجريبية أنه لا يمكن الحديث عن البديهيات و أن المصدر الوحيد للمعرفة هي التجربة الحسية و عليه فإن كل شيء في هذا الوجود له ذات موضوعية.

من جهة أخرى يرى العقلانيون أن الحصول على المعرفة يتم وفق الاستنتاجات و ذلك بالاعتماد على تراكيب و بناءات ذهنية كالتصورات، القوانين، و النظريات باستقراء التجارب الحسية المحددة.

اقتصاديا فقد قدم Kenneth Arrow[22] الحائز على جائزة نوبل للاقتصاد لسنة **1972**، أول تصور للمعرفة من زاوية اقتصادية فمثلها للإعلام. فهي حسبه صعبة المراس، تتوزع و تستعمل من طرف أفراد مجهولين دون مقابل و بالتالي تخضع لعوامل خارجية و لا يمكن تقديرها بثمن فهي سلعة غير مادية. كما أنه لا يمكننا التكهن بالتكلفة الهامشية لاستغلالها. أما تراكميتها فتساهم في خلق التطور مما يعطيها خصائص الملكية العامة و ما يجعلها واجبة النشر دون ثمن، بل تتطلب توفير ميزانيات و تمويلات عامة من اجل نشرها في شكل تربويات، تكوين أو بحوث علمية.

و قد ركز الباحث على أن المعرفة من جانب اقتصادي متعلقة بالنشاط المعرفي على مستوى الأفراد الذين يقومون بانتقاء، معالجة، تأويل الرسائل لصياغة أخرى جديدة . لذا فإن جزء منها "مجسم" **Objectivé**، مرمز، و مصاغ في شكل رسائل. و لكن جزء آخر و هو الجانب العلمي، يبقى ضمني في شكل مهارة **savoir –faire** حرفية.

كل هذه التعاريف تتفاوت في وصف المعرفة كمفهوم و لكنها لا تحصرها في كلمات بسيطة و صياغة تعريف اصطلاحي مهمة صعبة على اختلاف الأطر و اللغات و الميادين . و كوننا في بحثنا نربطه بمفهوم آخر هو التنظيم فإننا اكتفينا بسرد التعاريف و التوضيحات المقدمة و اهتممنا أكثر بالتي تربط المعرفة بعلاقة حتمية بالأفراد و التي تؤكد بأنها لا تحدث إلا في حالة نشاط فكري فردي أو جماعي.

[21] I.Nonaka ; H.Takeuchi ; La Connaissance créatrice, La dynamique de l'Entreprise Apprenante, Ed Deboeck Université, 1997. p 40 .

[22] J.P.ARCHAMBAULT, Vers une économie de la connaissance ? Médialog N°49. Mars 2004 . p1

2. المعرفة التنظيمية

إن عملية إسقاط بسيطة لأي من التعاريف و المقاربات السابقة الذكر داخل واقع تنظيمي أقل ما يقال عنه أنه واقع يتسم بنظرة يكتنفها الشك و تترابط فيها الأحداث و يكثر فيها الفاعلون و تتعدد فيها التصورات و النماذج الذهنية حول معرفة الذات[23] تبرز لنا مدى تشابك مجموعة لا متناهية من المتغيرات و توضح لنا الأبعاد اللامحدودة للعناصر التي تتداخل لتكوين المعرفة التنظيمية .

و هو ما جعلنا نعمد في بداية الأمر إلى وضع تفصيل للتوجهات الأساسية في مقاربة هذه المعرفة في صورتها التنظيمية و قد قدم صلاح الدين الكبيسي[24] أهم الاتجاهات و المداخل المتعددة التي تناول الباحثون من خلالها مفهوم المعرفة.

1- وصفت كتابات الاتجاه الأول المعرفة على أنها أحد **موجودات المنظمة**، فقد تناولت الجمعية الأمريكية للتدريب و التطوير المعرفة بصيغة معرفة –كيف (know-how) و معرفة –لماذا (know-why)، و عدتها أحد موجودات المنظمة الأكثر أهمية من الموجودات المادية. و عدها Bateman&Zeithaml[25] و Enders أنها الموجودات التي لها القدرة على تحويل التقنية من مرحلة البحث إلى مرحلة التطبيق لإنتاج سلع و خدمات. و بالاتجاه نفسه وصف Malhotra[26] المعرفة الكامنة في عقول البشر بأنها موجودات معرفية Knowledge Assets .

2- ركزت كتابات الاتجاه الثاني على مفهوم المعرفة للدلالة على أنها **رأس مال فكري و قيمة مضافة**، و لا تعد كذلك إلا إذا اكتشفت و استثمرت من المنظمة، و تم تحويلها إلى القيمة لخلق الثروة من خلال التطبيق. و من رواد هذا الاتجاه Davenport & Prusak و Reid و Vail و Stewart.

3- تناولت كتابات الاتجاه الثالث مفهوم المعرفة بوصفها **معالجة معلومات و تصورات ذهنية** من الأفراد و بهذا الاتجاه شدد[27] Saffady على العلاقة المتبادلة بين المعلومات و المعرفة و الفعل، فالمعرفة هي معلومات مفهومة قادرة على دعم الفعل، فيما يكون الفعل و العمل تطبيقا لها.و قصد P. Drucker[28] بالمعرفة : القدرة على ترجمة المعلومات إلى أداء لتحقيق مهمة محددة أو إيجاد شيء محدد ، و هذه القدرة لا تكون إلا عند البشر ذوي العقول و المهارات الفكرية ، و أشار Sarvary[29] إلى أن المعرفة هي المعلومات بالإضافة إلى العلاقات السببية التي تساعد على الشعور بهذه المعلومات.

4- نظر الاتجاه الرابع إلى المعرفة على أنها **قوة**، منطلقا من رؤيا الفيلسوف الفرنسي Francis Bacon. و أشار Clarck[30] في هذا الاتجاه إلى أن المعرفة هي القوة Knowledge is power في منظمات الأعمال اليوم، و هي المفتاح

---

[23] http://www.cam.org/~ndumont/0197/0197-p11.htm Gazette du gouvernement du Québec

[24] صلاح الدين الكبيسي ، المرجع السابق ص 9

[25] Bateman, T.S ;& Zeithami C.P., "Management function and Strategy", Boston, Richard D. Irwin. 1990. p 11

[26] Malhotra, Y, Toword a knowledge Ecology for Organization White-Waters », http//www.brint.com/papers/ecology.htm

[27] Safady, Wiliam, Knowledge Management, Information Management Journal,Vol,34, Issue,3. 2000. p 4

[28] Drucker,Peter, "The discipline of innovation", Harvard Business Review, Nov.-Dec.1998.

[29] Sarvary,M., « Knowledege Management and competition in the Consulting Industry", California Management Review, Vol.41, N°.2. 1999. p 96.

[30] Clark, S., « Complete Knowledge is key to Solving Business Mysteries », Houston Business Journal, December, Vol.26 Issue,29. 1996. p35

لحل مشكلات الأعمال الغامضة. و تناول Howell[31] مفهوم المعرفة من زاوية التفوق المعرفي الذي عد الطريق الوحيد للتميز من خلا الموجودات الفكرية .

5- تناولت كتابات الاتجاه الخامس مفهوم المعرفة من **منظور اجتماعي عبر تفاعل أكثر من عنصر** فقد شبه Darling[32] المعرفة بالأسس الاجتماعية للدولة، و عرفها بأنها عبارة عن موجودات غير منظورة للمنظمة، مثل الأسس الاجتماعية للدولة، و أنها تشمل الخبرة الواسعة و أسلوب الإدارة المتميز و الثقافة المتراكمة للمنظمة. و أشار Wick[33] إلى أن ميادين البحث خارج الإنسانيات بدأت بتبني مفهوم الهيكلة الاجتماعية على نقيض المفهوم العقلاني للمعرفة الذي سيطر على منظمات الأعمال منذ تايلور. و احتوى هذا المفهوم على أفكار تشير أن المعرفة ترتبط بالموقع و الشخص و المحيط الذي يتعلم فيه، لذا يزداد فهمها بوصفها بنية اجتماعية، وليس نسخة مطابقة لشيء واقعي، لذا تركز على أهمية المجتمع و القيم و الآراء المشتركة و اللغة و الحوار. و أشار Mc Dermott[34] إلى أن المعرفة هي نوع من بقايا البصيرة المتراكمة عند استخدام المعلومات و الخبرة في التفكير، و ما نحتفظ به نتيجة هذا التفكير في مشكلة ما، و ما نتذكره عن طريق التفكير.

6- تناول أخرون مفهوم المعرفة من منظور ثنائي، فقد تناول Nonaka & Takeuchi[35] توليد المعرفة من زاوية التفاعل بين نوعين هما **المعرفة الضمنية** Tacit Knowledge و **المعرفة الظاهرة** Explicit Knowledge. و ميز Daft[36] بينهما و أعطى لكل منهما مفهوما مختلفا، فعرف المعرفة الظاهرة على أنها المعرفة الرسمية و المنظمة و التي يمكن ترميزها و كتابتها و نقلها إل الآخرين بواسطة الوثائق و الإرشادات العامة، و تشير إلى ما له صلة بالمعرفة حول موضوع معين(Knowing about) ، أما المعرفة الضمنية فعرفها على أنها المعرفة التي تعتمد على الخبرة الشخصية و القواعد الاستدلالية و الحدس و الحكم الشخصي، و عادة ما يصعب و ضعها في رموز و كلمات، و تشير إلى ما له صلة بمعرفة –كيف . و أشار Herschel[37] إلى المعرفة الظاهرة بوصفها المعرفة التي يمكن التعبير عنها رسميا باستعمال نظام الرموز، و اهذا يمكن ايصالها و نشرها بسهولة ، و نجدها بصيغة مواصفات منتوج و براءات الاختراع و مخططات ، أما الضمنية فهي غير مرمزة، و صعبة الانتشار، و يصعب لفظها، لأن التعبير عنها يكون عبر مهارات معتمدة على العمل، و يتم تعلمها خلاله، و من الذين نهجوا المدخل الثنائي في صياغة مفهوم المعرفةPolany و Tuomi و King و Rastogi .

---

31 Howelle, I, F., « Creating Value Through Innovation, How to Do it » Forbes 1-4. 1998. p4

32 Darling, M.S « Building the Knowledge Organization", Business Quarterly, Vol.61, Issue.2. 1996. P 1

33 Wick, Corey « Knowledge Management and leadership opportunities for technical Communication", technical Communication,November, Vol.47, Issue.4 , 2000. p 525

34 Mc Dermott, R., « Learning across teams : the role of communities of practice in team Organizations", Knowledge Management Review May-June, 1999. p 4

35 Nonaka I. and Takeuchi, H., « The Knowledge Creating compagny, how Japanese Companies create dynamics of innovation », NewYork, NY University Press, Oxford.1995. p59

36 Daft, Richard L., « Organization theory and Design », 7/ed., South Western College Publishing, USA. 2001. p 259

37 Herschel, R. T., « Chief Knowledge Officer ; Critical Success factors for Knowledge management information strategy », the Executive Journal, Vol.16, Issue.4. 2000. p 41-42

و في الأخير و في محاولة منا لاختيار تعريف مناسب للمعرفة التنظيمية يتماشى مع طبيعة بحثنا و مع خصوصية المفهوم فقد لاحظنا أن المفهوم الذي و ضعه Pan & Scarbbrough[38] يمثل أشمل التعاريف حيث يعتبر الباحثان أن المعرفة التنظيمية موجود اقتصادي أو سلعة أو ظاهرة معرفية، و هي مهيكلة اجتماعيا أولا، و متكونة بالتفاعل بين العوامل التكنولوجية و التنظيمية ثانيا، و مهيكلة بين الأشكال الضمنية و الظاهرة و بالمحتوى التنظيمي ثالثا.

3. العلاقة بين البيانات و المعلومات و المعرفة :

قبل التعمق في الحديث عن المعرفة التنظيمية يجدر بنا أن نوضح طبيعة العلاقة بين عدة مصطلحات تتوارد بكثرة في مجال إدارة المعرفة على مستوى التنظيم و هي البيانات المعلومات و المعرفة.

فقد أشار Sveiby[39] إلى أن الكثير من المشكلات حول المعرفة يمكن تفاديها إذا ما فهمنا نقاط التشابه و الاختلاف بين المعلومات و المعرفة.

فالبيانات هي مواد و حقائق خام أولية ، مخفية و موضوعية يحصل عليها باستعمال أدوات قياس طبيعية أو مصنوعة من طرف الإنسان لذا فهي إما نوعية كأن نقول السماء زرقاء مثلا أو كمية كأن نقول درجة الحرارة 20 درجة[40]. أي أنها ليست ذات قيمة و معنى بشكلها الأولي ما لم تربط و تعالج لتحول إلى معلومة أو معلومات مفهومة و مفيدة.فالمعلومات إذن هي البيانات التي تمت معالجتها و تحويلها إلى شكل له معنى و مغزى[41].

و قد ذهب Davenport[42] إلى أن البيانات ما هي إلا رموز أو كلمات أو حقائق بسيطة متفرقة لم يجر تفسيرها و هي بحد ذاتها و بصورتها البسيطة تكون قليلة الفائدة، و أن المعلومات هي مجموعة من البيانات ذات معنى جمعت مع بعض لتصبح مهمة يمكن الإفادة منها و أن المعرفة ما هي إلا تجميع للمعلومات ذات المعنى ووضعها في نص للوصول إلى فهم يمكننا من الاستنتاج . و المعرفة تتميز بأنها قابلة للاستعمال و لكن وفق هدف معين أو مشروع معين أي أنها تتعامل مع تصورات للمواقف للوصول إلى النهاية المناسبة[43].

---

[38] Pan, S. & Scarbrough, H., « Knowledge Management in Practice : An Exploratory case study », Technology Analysis & Strategic Management, Vol.11, N°3. 1999. p 362

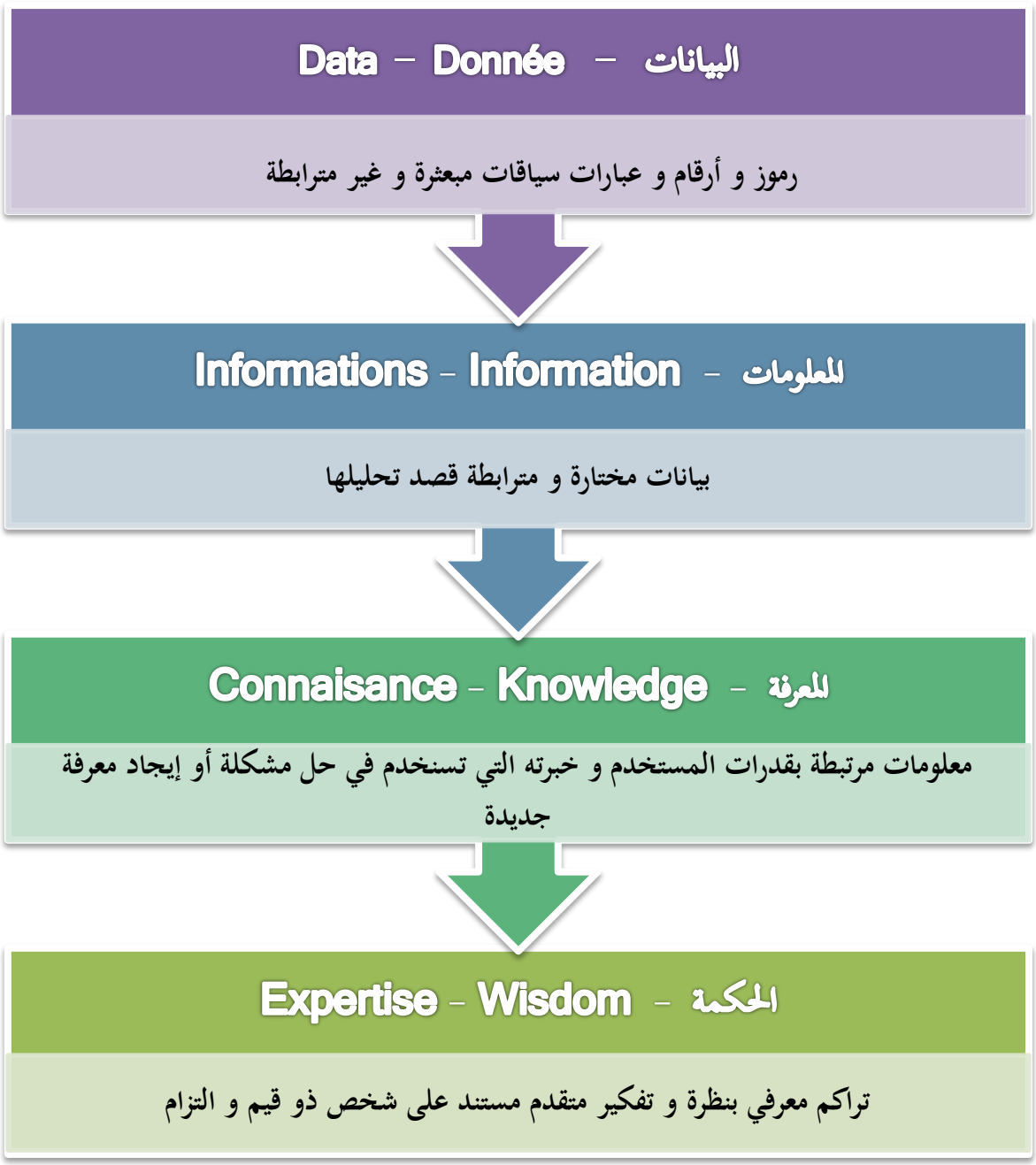
[39] Sveiby, K.E., « The New Organizational Wealth : Management and Measuring Knowledge-Based Assets », Berrett, Koechier Publishers, Inc., San Francisco. 1997. p 24

[40] Jean Yves prax, Le Guide du knowledge management, Ed DUNOD Paris , Juillet 2002 . p 35

[41] د .عامر إبراهيم قنديلجي، أسس إدارة المعرفة وإستراتيجياتها التكنولوجية، جامعة قطر/قسم الإعلام وعلم المعلومات، 2007

[42] صلاح الدين الكبيسي المرجع السابق ص 26

[43] Jean Yves prax, Ibid, p 37



تصور للعلاقة بين المعرفة و الحكمة[44]

الشكل -1-

[44] د .عامر إبراهيم قنديلجي، المرجع السابق .

4. من المعرفة الشخصية إلى المعرفة التنظيمية

إن المعرفة التنظيمية تمثل مجموعة من المعارف، و لكن هذا التعدد في نفس الوقت معبر عنه بوحدة للتذكير بأن المعرفة الكلية هي تجميع لهذه المعارف، للدراسات و الخبرات في صورة إجمالية منظمة.

فالتصور الجديد للمجتمع على أنه مجتمع المعرفة، يتموقع الفرد فيه ككائن مفكر في مجال كلي، لا يمكنه الانفصال عنه و حيث الطابع الغالب يكون في شكل تجمعات و مجموعات لا ملموسة و غير محكومة بالزمن.

هذه الطريقة الحديثة في رؤية الفرد و المجموعة تؤدي بنا إلى إحداث قطيعة عميقة في علاقتنا مع المحيط على الأقل في **3** نقاط :[45]

1- تغيير جذري لرؤيتنا للآخر حيث أصبح من الضروري تقبل الآخر ككائن شرعي و مختلف، ككينونة، و كذا تقبل فكرة وجود سلوكات غير مفهومة لا نحتاج إلى إدانتها، تقبل فكرة أن هناك أفعال و وجهات نظر أخرى صحيحة رغم أنها لا تنبع من نفس إطارنا السلوكي و العقائدي.

2- للنقطة الثانية علاقة بالحوار المحرك « **la conversation générative**» و الفعل المحسوس « **l'action Concrétisé** » فداخل المجتمع المعرفي تستعمل اللغة للربط و نسج العلاقات ، و التنسيق مما يؤدي إلى تفاعل يخلق طاقات فردية و كذا قطبية تمثل مصدرا هائلا للطاقة، التجديد ، و تحرك منظورا جديدا للأمور و توفر مجالا لتحقيق الأهداف.

3- النقطة الأخيرة تتبلور في القدرة على العمل الجماعي مع الحياة على أنها نسق معقد.

كل هذه الخصائص و المعتبرات الحديثة تجعل الأفراد يعثرون على الأمل و لكن ليس في الاستقرار بل في الحركة، لتصبح معرفتهم هامشية بالنسبة لما يمكنهم أن يتعلموه داخل التنظيم.و هو ما يوضح الفكر النسقي الذي يفرض دائما إعطاء الصدارة للكل على أجزاءه وكذا الفهم المعمق للمشاكل على عكس الأفعال و النتائج الآنية.

فمجتمع المعرفة يعيد تكييف، الخطأ الخلل، الفكر المشوش و اللاعقلانية الفردية و يبلورها في نسيج تنظيمي يسمح بامتصاص الصحيح و النافع منها و تقديمه في شكل معرفة تنظيمية متكاملة و قابلة للاستعمال الجماعي.

و خلق المعرفة هو فعل يحسب على الأفراد لأن التنظيم كوحدة لا يمكنه ذلك بل يقع هذا النشاط على أفراده بتدعيم السيرورات و بتوفير السياق اللازم و هو ما يثبت أن المنظمة لا تتعلم إلا إذا تعلم أفرادها.[46]

من هنا جاءت ضرورة خلق الرؤية المشتركة **Vision Partagé** بين كل الأفراد لنشر المعرفة في كل المستويات و هو ما لن يتأتى إلا بتوفر مجموعة من العوامل أهمها، الشفافية، الحماس، التواصل و الالتزام.[47]

هذه العوامل تسمح بالتفاعل بين الأفراد داخل الجماعة فيحدث تضخم و تبلور للمعرفة عن طريق الحوار، النقاش، و تبادل الخبرات و كذا الملاحظة. [48]

---

[45] Jean Yves prax, Ibid, p 43

[46] Johan Caillaud, fiche de lecture « Peter Senge ; la 5ème discipline » , Université Paris Dauphine. 2005. p 4

[47] Johan Caillaud ,Ibid, p 19

[48] I.Nonaka ; H.Takeuchi ; La Connaissance créatrice, La dynamique de l'Entreprise Apprenante, Ed Deboeck Université, 1997. p 40

و للتعرف على حيثيات تحول المعرفة الشخصية و تحورها في شكل معرفة تنظيمية يرى Jean Yves Prax[49] أنه يجب أن نطرح مجموعة من التساؤلات العميقة التي تتطلب إجابات مدروسة و قد قدمها الباحث كالآتي:

- هل المعرفة التنظيمية هي مجموع المعارف الفردية أم تمثل التقاطع الحادث بينها؟
- هل توجد معرفة مستقلة عن الفاعلين الذين أوجدوها؟
- ما هي التفاعلات التي تحدث بين معارف فردين، جماعة، تنظيم؟
- ما هي التفاعلات التي تحدث بين المعارف الضمنية و المعارف الصريحة؟
- ما هي الأجهزة التي يمكن أن تسهل ذلك؟

5. إدارة المعرفة التنظيمية :

تعتبر إدارة المعرفة من العمليات التي تساعد المنظمات على توليد والحصول على المعرفة، اختيارها، تنظيمها، استخدامها، نشرها، وتحويل المعلومات الهامة والخبرات التي تمتلكها المنظمة والتي تعتبر ضرورية للأنشطة الإدارية المختلفة كاتخاذ القرارات، حل المشكلات، التعلم، والتخطيط الاستراتيجي.

لذا فقد شهدت السنوات الخمس الأخيرة مناقشات مكثفة حول إدارة المعرفة و أهميتها، و حفلت الأدبيات بجسد متنام من الأبحاث و الدراسات النظرية و التطبيقية في حقول معرفية عديدة كالاقتصاد و الاجتماع و علوم الإعلام الآلي، كما ساهم علماء الإدارة بجهد بارز في هذا المجال. و لعل أحسن دليل على ذلك ما حفت به شبكة المعلومات الدولية الإنترنت من مواقع لا حصر لها تهتم بإدارة المعرفة، كما ظهرت دوريات و مجلات متخصصة في نفس المجال و حتى أن بعضها يحمل نفس التسمية. و قد بين Wiig[50] أن كثرة التعريفات و الرؤى المختلفة تعكس حقيقة أن المهتمين بإدارة المعرفة ينتمون إلى حقول دراسية متباينة. أي ان إدارة المعرفة هي حقل بيني متعدد الأصول Multidisciplinaire .

من خلال مراجعة الأدبيات يلاحظ أن هناك حاجة لتوضيح أفضل للمفهوم في حد ذاته قبل التطرق لنماذجه. فقد تم تناول هذا الموضوع تحت مسميات و عناوين تتسم بالغموض و التشويش كمفهوم رأس المال الفكري Intellectuel Capital ، الذكاء الجماعي Intelligence Collective و تكنولوجيا المعلومات Information Technologie و غيرها من المفاهيم التي ارتبطت به مباشرة.

و عليه سنقدم في هذا الجزء من البحث نظرة عامة و شاملة لما قدم حول هذا المفهوم و كذا مختلف المقاربات التي تطرقت إليه. و تجدر الإشارة إلى أننا فوجئنا خلال محاولتنا جمع المعلومات النظرية و الإحاطة بالدراسات السابقة بوجود كم هائل من الدراسات و كذا المكتبات الافتراضية ، فضلا عن المواقع الالكترونية ، المنتديات و كذا المدونات التنظيمية و الشخصية و التي تعنى بدراسة هذا المفهوم و طرح آخر الدراسات و المستجدات و مناقشة النتائج و تقديم الفرضيات.

و هو ما سهل مهمتنا في تكوين فكرة متكاملة عنه.

1. إدارة المعرفة كمفهوم :

[49] Prax, Jean Yves, Ibid, p 44

[50] Wiig, Karl M., Knowledge Management The Central Management Focus for Intelligent-Acting Organizations, Schema Press, Arlington, TX,1994

لقد تعرض عدة منظرين لتعريف "إدراة المعرفة" وفق عدة زوايا كل وفق منظوره الخاص أو خصوصية بحثه، طبيعة انتمائه الفكري و المهني.

و سندرج في دراستنا هذه مجموعة من التعاريف التي نرى أنها أقرب ما تكون إلى ما نبحث عنه ثم سنقدم كملخص مختلف المقاربات التي أسست لتعريف المفهوم.

و سنبدأ بالتعريف الذي قدمه Malhotra[51] بأنها: تجسيد العمليات التنظيمية التي تبحث في مزج قابلية تقنيات المعلومات على معالجة البيانات و المعلومات و قابلية الإبداع و الابتكار للأشخاص" أما Koeing[52] فقد عرفها بأنها الفهم الوعي و الذكي لثقافة المنظمة و القدرة على استخدامها و تطبيق التغيير الحاصل في هذه الثقافة". كما عرفها Duffy[53] بأنها العملية النظامية التكاملية لتنسيق نشاطات المنظمة في ضوء اكتساب المعرفة و خلقها و خزنها و المشاركة فيها و تطويرها و تكرارها من قبل الأفراد و الجماعات الساعية وراء تحقيق الأهداف التنظيمية الرئيسة"

و في نفس السياق أشار Davenport & Prusack[54] إلى أنها مجموعة الأنشطة المنظمة و التي تجعل المنظمة قادرة على تحقيق أفضل قيمة من المعرفة المتوفرة لديها" و في سياق أكثر شمولية يرى Jean Yves prax[55] فقد عرفها أنها " السيرورة التنظيمية لخلق، إثراء، رسملة، تأكيد Validation المعارف و المهارات التنظيمية، بالاعتماد على كل الفاعلين التنظيميين و تحقيق رهانات الفاعلية الجماعية و استمراريتها". و هو تعريف يمثل حسب رأينا رؤية نسقية شاملة لكل الأبعاد التي يكتنفها المفهوم في المنظمة. كما وضع الدارسون و الباحثون عدة تعاريف قد نسترسل في تقديمها مجلدات كاملة لذا فإننا سنكتفي بتقديم هذه المقاربات بصورة إجمالية تسمح بالتعرف على منظور كل واحدة.

2. المقاربات النظرية للمفهوم[56]:

1) مقاربة إدارة الوثائق :

إدارة المعرفة وفق هذا المنظور تعتمد على الوثائق كوسائل المعرفة المرمزة لأنها تمكن الأفراد من الوصول إلى المعرفة دون ضرورة الاتصال بالشخص الذي ولدها. و عليه فإدارة المعرفة هي أسر المعرفة و خزنها و إعادة استعمالها.[57]

2) المقاربة الفنية الاجتماعية:

و قد ظهرت هذه المقاربة بشيوع مفاهيم جديدة كالمنظمة المتعلمة The Learning Organisation و ثقافة المشاركة Sharing Culture ، و وفق هذا المنظور فإن إدارة المعرفة هي محاولة لإيجاد طريقة للحصول على حكمة العاملين و معرفتهم داخل المنظمة لأجل رفع تلك المعرفة إلى أقصى حد ممكن و الاحتفاظ بها.[58]

3) المقاربة التقنية:

و هي مقاربة تهتم بالتقنيات التي تساهم في توليد المعرفة و تسمح بمشاركتها: مثل الإنترنت، البريد الالكتروني...

---

[51] Malhotra, Y.,3What is the definition of Knowledge Management », Forbes.1-4, 1998. p 1

[52] Koeing Michel E.D., « Education for Knowledge Management » Information Service & USE, Vol.19, Issue.1, 1999.p 27

[53] Duffy, Jan, « Knowledge Management : What Every information Professionalshould Know », Information Management Journal, July 2000.p 12

[54] Davenport,T.H., and L.Prusak, "Working Knowledge-How Organizations manage what they know", Harvard Business School Press, Boston, MA. 1998. p 5

[55] Prax,J.Y., "Le Guide du Knowledge Management" ,Ed Dunod, Paris, 2002, p 17

[56] صلاح الدين الكبيسي المرجع السابق ص **34-42**

[57] Leonard, D., « The Web, the Millennium, and the Digital Evolution of Distance Education » Technical Communication Quarterly, Vol.8, N°1. p 9

[58] Verespej, Mike, « Knowledge Management : System or Culture », Interactive Week, Vol.248, Issue.15.1999. p 20

4) **المقاربة الاقتصادية أو المعرفة كقيمة مضافة:**

وفق هذا المنظور تتكفل إدارة المعرفة بوظيفتين: الأولى هي الحصول على المعرفة من خلال مصادر المعلومات. و الثانية هي وسيلة لاستخلاص القيمة المضافة باستخدام هذه المعرفة بالتطبيق.[59]

5) **المقاربة المالية :**

و هي مقاربة تعتمد على أن إدارة المعرفة موجود غير ملموس لكنه محسوس أي أنها رأس مال فكري و من منظري هذا التيار نجد Seviby, Stewart, Hermans .

6) **المقاربة المعرفية أو منظور المنظمة المعرفية:**

حيث اعتبر Wick[60] **أنه في منظمة المعرفة يكون توليد المعرفة و دفعها المصدر الرئيسي للقيمة المضافة، و نوعا من الميزة التنافسية، و مسوقا رئيسا لأعمالها، و نشاطها مهما يتخلل كل جانب فيها، و أن معظم مستخدميها ذوو مؤهلات عالية وثقافة رفيعة أي أنهم صناع معرفة Knowledge Workers .**

7) **المقاربة العملية :**

و هي مقاربة يركز فيها المختصون على أن إدارة المعرفة عبارة عن سيرورة أو عملية Process و من بينهم Daft, Rastogi, Duffy .

3. نموذج المعرفة التنظيمية لـ[61] Jean Yves Prax

بعد التطرق لمجموعة من النماذج التي أسست للإجابة عن إشكالية تسيير المعرفة التنظيمية. و تحديد معالمها و مختلف المتغيرات المتفاعلة فيها كل على حسب نظرة صاحبه و إطاره الابستمولوجي أو التطبيقي.

و في محاولة منا لتوضيح هذا المفهوم وفق المنظور النسقي الذي اعتمدناه منذ بداية بحثنا سنتطرق بالشرح المعمق لواحد من هذه النماذج على وجه الخصوص قدمه الباحث المتمرس في هذا المجال و هو Jean Yves Prax .

إذ حدد هذا الباحث و الأستاذ في نموذجه حدود و معالم عملية إدارة المعرفة داخل التنظيم محافظا فيه على الخاصية النسقية للمعرفة التنظيمية و مبرزا دور العمليات التفاعلية، الاتصالية ، البشرية و التقنية.

1-6 حياة المعرفة : لقد اهتم الباحث بالمعرفة التنظيمية اهتماما بالغا بالمعرفة كوحدة و قد تبلور ذلك في توضيحه لعدة متغيرات تتحكم في حياتها. إذ يعتبر J.Y.Prax أن المعرفة الجديدة هي فعل ناتج عن نشاط الأفراد فالتنظيم لا يستطيع إنتاج المعرفة بحد ذاته و إنما يساند التنظيم السيرورة الفردية لإحداث المعرفة. و يوجد لها سياقا خاصا تعمل التكنولوجيات فيه كمحرك و كمسهل. أي أن التنظيم و الوسائل، يمثلون مكثفات للشبكة المعرفية التي تروي المؤسسة. و لتفسير هذه السيرورة قدم الباحث عدة متغيرات تتفاعل مع بعض لتتم عملية إدارة المعرفة.

1- التمثلات الذهنية : عند الكبار و في الحالات الروتينية، و لتحسين الطاقة المعرفية يصنع الإنسان أنماط معرفية Patterns أي نماذج ذهنية يطبقها على واقعه، و هو بهذه الطريقة في حالة يقظة، لاستقبال إشارات الإنذار التي

---

[59] د.صلاح الدين الكبيسي ص**38**

[60] Wick , Ibid, p 514

[61] Jean Yves prax, Introduction au knowledge management, Polia Consulting Publications, 2004 . p 1-6

تؤشر لحدوث انقطاع، خلل، حادث، و التي تتطلب رد فعل آني. هذا التسيير المحسن للطاقة يؤدي في أغلب الأحيان بالفرد إلى التغاضي عن الإمكانيات الجديدة الموجودة في الحالات التي يعايشها يوميا و هو ما ينعكس على الواقع التنظيمي.

2- القيادة و اليقظة الإستراتيجية: إن الفرق بين الفعل المبرمج المبني على قاعدة إستراتيجية معرفية ينطبق على سير المؤسسة، فالبرنامج مكون من مقاطع مسبقة الإعداد الأفعال و المهام في صورة منظمة و مرتبة بطريقة معينة تحركها إشارة معينة. أي أنه يخضع لعقلانية مسبقة و يفترض أن خصائص التسلسل فيه معروفة و صحيحة و أن المحيط مستقر و عليه فإن البرمجة تفعل الإنتاجية الجماعية في الوضعية الروتينية أما الإستراتيجية، فإنها تتكون في الفعل، بتغيير السير وفق الأحداث و المعلومات المستعملة. إذ أنها مسبقة التحديد في الغايات و ليس في الإجراءات. و منه فإستراتيجية المؤسسة ترتكز على القدرة المعرفية، و ذلك بتطوير الوظائف الخاصة باليقظة الداخلية و الخارجية. و هو ما يطلق عليه بالذكاء الاستراتيجي أي القدرة على مواجهة المخاطر، على الجوار مع الجديد، على التسيير ما هو غير مستقر، غير رسمي و معقد و تحويل كل ذلك إلى ميزات تفاعلية استباقية، ابتكارية. أي أن الذكاء الاستراتيجي هو فن تحريك المعرفة و الفعل من أجل حل الوضعيات الجديدة. فالتنظيم يمثل مجالا للتفاعلات الاجتماعية المعقدة، الخاضعة للمخاطر، التطورات المفاجئة و الغير متوقعة، مما يجعل الفرد و القرار لا يعتمدان فقط على دليل و كتيب الإجراءات أو على أنشطة التخطيط و لكن على قدرة الأفراد و التنظيم على رد الفعل و الاستباق، على أن تتواجد هذه الكفاءة عند مختلف الفاعلين مع الحفاظ على الرؤية المشتركة .

3- المعنى المشترك : على اعتبار أن الذاتية تتحكم في مجموعة التمثلات الفردية، يسهل تصور فكرة أن عملية البناء الجماعي للتصور أو التمثل تمر بالضرورة بمرحلة تقاسم للإدراك، و المواجهة و كذا التفاوض و التداول بين مختلف هذه الرؤى الذاتية. بمعنى أن التنظيم ليس نظام معالجة للمعلومات و إنما نظام لخلق المعرفة من خلال تداخل المعارف الذاتية.

4- اللغة و الفعل : لضبط المعرفة يعتمد الفرد على اللغة بالنسبة المعرفة الصريحة و على الأفعال بالنسبة للمعرفة الضمنية. فاللغة ليست عامل اتصال كامل، بل لها عدة أوجه ويبرز ذلك مثلا في أن كثرة التجريد **Abstraction** أو التعميم **Standardisation** تؤدي إلى عقم المحتوى. كما أن كثرة التخصص تؤدي إلى حدوث تشويش و تعيق الفهم.

و من جهة أخرى فإن الكلمة كرمز جماعي، تنتمي للجماعة اللغوية و تبقى من ناحية المعنى مرتبطة بالتجربة الشخصية. ففي حوار ما لا يمكن للفردين المتحاورين أن يجتمعا على وجهة نظر موحدة إلى إذا وضعا سيرورة تنسيق خاصة: استماع نشيط، مشاركة، تساؤل، تكييف الإطار الدلالي، رجع الصدى، و إعادة الصياغة.

أما فيما يتعلق بالفعل، فهو محرك التعلم التنظيمي، فالفاعلون يصنعون معنا مشتركا للوضعيات المختلفة التي يعيشونها. أي أن الفعل يحفز تكوين و ترسيخ المعرفة الجماعية خاصة الضمنية و يساهم في بث الثقة بين الفاعلين كعامل جوهري في تقاسم المعرفة.

5- رسملة المعرفة : إن المجهود الذي يبذله التنظيم في إثمار المعرفة الجماعية هو الذي يجعلها موجودة و إلا بقيت في شكل خبرات معزولة ، مدسوسة في العقول البشرية. فالطابع الذاتي الذي تكتسيه المعرفة يجعل على رأس الصعوبات التي تواجهها هذه العملية فكرة إيجاد الخصائص الوصفية الممكن اعتمادها من طرف الجميع في كل زمان و كل مكان دون إفقار المحتوى أو تعميمه و ذلك لا يكون إلا بربط المعنى بالفاعل،بالوضعية، أو بالحدث الذي أحدث المعرفة.

و قد صاغ الباحث لتجسيد ذلك طريقتين أساسيتين تسمحان بتتبع المعرفة التنظيمية. أولاهما La méthode BAM لنمذجة المعارف المحفزة في السيرورات، و طريقة Help-Desk لتتبع الأحداث المنفردة.[62]

6- الفرد ، الجماعة، المؤسسة: إن عملية بناء المعرفة الجماعية داخل الجماعة توضح التفاعلات التي تعتمد على التواجد المادي للأفراد : التعارف المتبادل، الأدوار ، المواقف، السيرورات، الثقة، المداولات الشفوية، الأسئلة و الأجوبة، الأنشطة و المشاريع، اللغة المشتركة، المسؤوليات المشتركة...الخ. و هو ما يبرز فضاءات قادرة على تفعيل المبادلات كالأروقة، المقهى، الفضاءات المفتوحة، الاجتماعات ،... الخ. فمفهوم الجماعة مرتبط بامتداد المؤسسة و يأخذ في ذلك بعدين **الجماعة كفريق** و **الجماعة كتنظيم**[63] فالبعد الأخير يفرض نظام مبادلات يتعدى الجغرافيا و يوجد أماكن التقاء بعيدة عن هرمية التنظيم و في أزمنة متباعدة عن المتفق عليها.

[62] Jean Yves prax, Le Guide du knowledge management, Ed DUNOD, Paris , 2004 . p 71

[63] Jean Yves prax, Introduction au knowledge management, Polia Consulting Publications, 2004 . p 3

2-6- تقديم النموذج : Le Modèle de « Corporate Knowledge »

إن النموذج الذي صاغه J.Y.Prax يتميز باهتمامه البارز بحركية إدارة المعرفة و يرى فيها سيرورة خاصة في كل مرة تتطلب وسائل و طرق تسهل عملية نقل المعرفة بين مختلف حالاتها. و قد وضح الباحث هذه الميكانيزمات في أربعة محاور أساسية و هي :

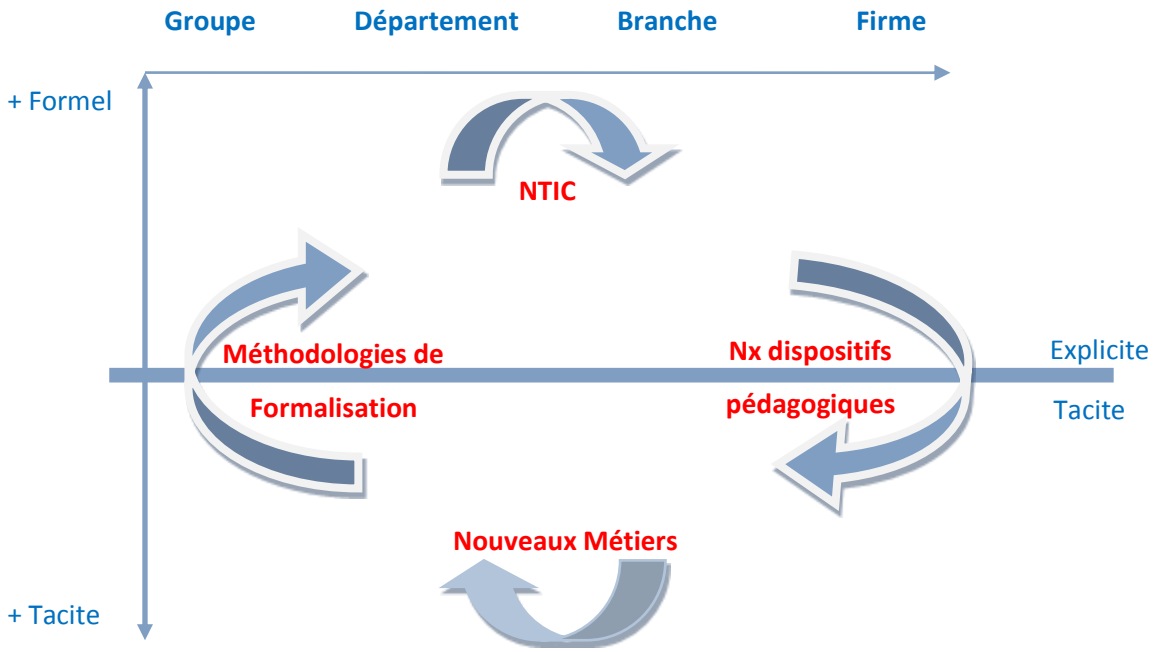
أ- الطرق المساهمة في بناء المعرفة الضمنية، المهارات المتواجدة عن الخبراء.

ب-تكنولوجيات الإعلام و الاتصال الحديثة لتسهيل تدفق المعلومات و الوثائق بين مختلف أقطاب المؤسسة (مجموعات العمل، الأقسام، الفروع، التنظيم ككل،...)

ت-الأجهزة البيداغوجية الحديثة، و التي تسمح بالتعلم التنظيمي بحيث تحدث القطيعة مع الأجهزة الكلاسيكية و خاصة النموذج أستاذ-تلميذ أو الأستاذ- فصل.

ث-المهن الجديدة للوسطاء المعلوماتيين، و الذين يلقون الضوء على العرض و الطالب من ناحية المعلومات.

و قد وضع الباحث لتبيان ذلك المخطط[64] التالي و فيه تتداخل هذه العناصر و التي سنتعرض لها بالشرح بالتفصيل.



Le modèle « Corporate Knowledge ®»

Propose quatre outils pour faciliter les transformations des états de connaissance à l'échelle de la firme.

الشكل -2-

[64] Jean Yves prax, Ibid . p 5

1- مناهج تشكيل المعارف : و من خلال هذا العنصر يتبن لنا مدى صعوبة عملية استخراج المعرفة الضمنية الموجودة في أذهان الأفراد. حيث سعى الباحث لتسهيل ذلك إلى وضع عدة طرق و مناهج مهيكلة للتعامل مع ما يعرف باسترجاع المعرفة كطريقة Merex/Rex أو المتعلقة بالذاكرة التنظيمية KADS و اخرى لتسيير المعارف MSKM، كما توجد المتعلقة بتسيير الوثائق المؤسساتية Information Mapping

2- تكنولوجيات الإعلام و الاتصال الحديثة: في هذا البعد يعرض الباحث نموذجا خاصا لل NTIC من أجل هندسة المعرفة الجماعية في 3 مستويات :

أ- مستوى الانتاج التعاوني للمعارف: هذا البعد يوفر لجماعات العمل وسيلة إتصال و تبادل أفكار و معلومات و وثائق داخل الأنشطة. حيث يمثل وسيلة مرور سهلة، غير رسمية، و قريبة من الشفوي.

فال Groupeware يوفر دعما فعالا للاتصال، التنسيق، التعاون، بين الفرق المتباعدة أو غير المتواجدة في نفس الحيز الزمني.

ب- مستوى الرسملة : هذا البعد يدعم الجهد المبذول في رأسملة المعرفة و إثمارها. فشبكة الانترانت و تكنولوجيات التسيير الالكتروني للوثائق تسمح للمعلومات المهمة بأن تكون متوفرة و بسرعة مذهلة لكل التنظيم.

ت-مستوى النشر: و هو مستوى يجيب عن السؤال :" كيف نقدم الأجوبة للأشخاص عن مشكلاتهم دون أن يطلبوا ذلك؟" و ذلك لتحقيق ما يعرف باستراتيجية دفع المعلومة Push نحو الأفراد باعتماد L'éditorialisation (الإعلام، البيداغوجيا،النشر و التوزيع...)في التعامل مع المعلومات. وهو مجال تبدع فيه الوسائط الالكترونية الحديثة، الويب، انترنت و الانترانت، الأقراص المضغوطة، التعلم الالكتروني...

3- الأجهزة البيداغوجية الحديثة : الكفاءة لخلق القيمة:

و يبرز الباحث في هذا الشق فكرة أن إحداث القطيعة مع التصور القديم يكمن في المكانة التي تحتلها الكفاءة الفردية في النسق الكلي للفاعلية، فالدراسات أثبتت أن الكفاءة الفردية تأتي في المرتبة السادسة بعد الأداء الجماعي، خصائص المنتوج، الهياكل التنظيمية، السيرورة التنظيمية، التحفيز ... حيث تشكل هذه العناصر مع بعضها أساسيات الفعالية الجماعية.

و قد عبر الباحث عن هذه الفكرة بالعبارة التالية:

"إذا واجهت شخصا كفؤا بنظام مختل فالنظام سيتغلب على الدوام"

« Si vous opposez une personne compétente à un système déficient, le système gagnera à tous les coups »

أي أن الباحث يريد إبراز فكرة أن الجهاز الكلاسيكي المتعلق بالتكوين المهني يمكن أن يكون مكلفا إذا لم يندرج ضمن مسيرة استراتيجية شاملة، تشمل إعادة بناء التنظيم(طرق عمل افرق، الإدارة...) إعادة وضع نظام التقييم(أهداف،إنجازات، تقييم الأداء...) السيرورات (نمذجة المهام و الكفاءات...) و خصائص المنتوج.

و من هنا جاء طرحه لمصطلح "هندسة الكفاءات و التمهين" و المتضمن للتكوين و لكن بإضافة تنظيم لوضعيات العمل من أجل تمكين الأفراد من بناء الكفاءات"

4- المهن الجديدة : **و هو آخر بعد قدم فيه الباحث رؤيته لفكرة الربط بين العرض و الطلب لمختلف النطاقات من الفاعلين .حيث يؤكد أن ذلك سيخلق أدوار جديدة عليهم لعبها و يفرض على التنظيم خلق مهام جديدة كمدير المعرفة، مسير الويب ...**

لقد قدمنا في عرضنا لمفهوم إدارة المعرفة فكرة عن كل المتغيرات التي قدمها الباحثون و الدارسون و كذا الطرق التي اعتمدوا عليها في توظيف المعرفة في الفضاء التنظيمي.

فباعتبار المعرفة ناتج نشاط العقل الإنساني فهي تشمل بذلك مختلف منتجات الفكر من حقائق، أوصاف، تقنيات، نظريات و مفاهيم، قوانين، أطر و نماذج و غيرها من الأشكال التي تتبلور فيها مخرجات العقل الإنساني حين يتوجه لفحص و محاولة فهم ما يحيط به من ظواهر و متغيرات رغبة في السيطرة عليها و استثمارها لتحقيق أغراضه و لتجنب ما قد تسببه له من أضرار و مشكلات.[65]

و كون التنظيم عبارة عن فضاء به من المتغيرات و الظواهر ما يتطلب الفهم، التفحص و التشخيص. فقد أصبح الفرد داخل التنظيم يتعامل مع المعرفة على أنها تنظيمية التنظيمية. و قد أكد الباحثون أن هناك حقيقة مهمة يجب مراعاتها و هي أن المنظمة كائن حي يعيش على المعرفة التي تنشأ في إطارها، و تتزود من مناهلها و مصادرها المختلفة، و تتطور و تنمو باستخدام الجديد و المتطور منها. و تنتهي حياة المنظمة حين يمتنع عليها الحصول على الموارد المعرفية اللازمة لاستمرارها في الوجود، أو قد تصدأ أو تتهاوى كفاءتها و تنهار قدراتها التنافسية حين تتجمد و تتقادم أرصدتها المعرفية و تتوقف عملية التجديد المعرفي بها[66].

الأمر الذي يجعل المنظمة العاملة بالمعرفة تتصف بأنها منظمة تعتمد على المعرفة و على انسيابيتها عند و بين الأفراد و كذا بين مختلف دوائر التنظيم بهدف إحداث الابتكار.

و من هنا نستقي البعد و الحجم الذي تكتسبه فكرة التعلم داخل المنظمة. فوجود المعرفة يفترض بلا مناص وجود طرق للوصول إليها، جمعها، فرزها، بثها، و استغلالها ثم رسكلتها و التعلم كان بلا منازع و في كل قراءتنا الوسيلة الأولى لتحقيق ذلك من خلال جعل منظمة المعرفة منظمة متعلمة.

---

[65] أ.د. على السلمي، إدارة التميز نماذج وتقنيات الإدارة في عصر المعرفة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع . القاهرة، **2002** ، ص **21**

[66] أ.د. على السلمي، المرجع السابق، ص**22**

التعلم التنظيمي : كفاءة للتطوير

I- التعلم في التنظيم

1- التعلم

1-1- طبيعة التعلم

1-2- التعلم التدريب و التعليم

2- المقاربة الإبستمولوجية لمفهوم التعلم التنظيمي

3- التعلم التنظيمي : مراجعة لمختلف الأدبيات

4- التعلم التنظيمي عند شون و أرجيريس: بداية التنظير للمفهوم

5- الربط بين التعلم الفردي و التعلم التنظيمي

5-1- تعلم الفريق ***Team Learning*** كصورة عن التعلم التنظيمي

II- أهداف جديدة لمتغيرات عديدة

1- المنظمة المتعلمة : منظور مستقبلي و هدف عملي

1-1- المنظمة و التعلم : أشكال مختلفة

1-2- المنظمة المتعلمة : غاية و وسيلة

2- نموذج بيتر سنج ***Peter Senge*** : المنظمة المتعلمة وفق المنظور نسقي

1) التفكير النسقي **Systems Thinking**

2) البراعة الشخصية **Personal Mastery**

3) النماذج الذهنية **Mental Models**

4) بناء الرؤية المشتركة **Built a shared vision**

5) بناء فريق التعلم **Built Team Learning**

2- الذاكرة التنظيمية :

2-1- ماهية الذاكرة التنظيمية :

2-2- تكنولوجيات الإعلام و الاتصال كدعيمة لبناء الذاكرة التنظيمية

3- التعلم في الجماعات و الشبكات :

3-1- تعلم الجماعة و السيرورات الاجتماعية المؤثرة فيه

3-2- التعلم و الشبكات الاجتماعية

4- الذكاء الجماعي

4-1- ماهية الذكاء الجماعي

4-2- العمل الجماعي و التفكير الجماعي

4-3- التجمع كفضاء للاتصال

4-4- لغز الذكاء الجماعي

III- التحليل المتقاطع لمفهوم التعلم التنظيمي

1- مصادر التعلم

2- محتويات التعلم

3- أشكال التعلم : أنماط التعلم

و نحن بصدد مواصلة طرح مفاهيم دراستنا، و بعد تفصيلنا لمفهوم إدارة المعرفة كسياق عام تتداخل فيه و تتباين مختلف المفاهيم. نصل الآن إلى مفهوم محوري في دراستنا. هذا المفهوم يمثل البنية التحتية و كذا الهيكل الحامل للدراسة ككل ألا و هو مفهوم التعلم التنظيمي.

حيث سنسعى في هذا الفصل إلى التمعن فيه بداية من خلال الربط بين بعدين أساسيين منه ألا وهما : الفردي و التنظيمي حيث سنتفحص مختلف القراءات التي قدمها الباحثون لهذا التداؤب سعيا للكشف عن الاختلافات الموجودة بين المقاربات العديدة.

أيضا سنتطرق إلى الأهداف المنوطة بهذا المفهوم من خلال تقديم النماذج التي يرسخ لها الباحثون حتى يكون المفهوم موجودا و فعالا، و قد اخترنا تبعا لقراءاتنا أربعة أهداف أساسية يحاول التعلم التنظيمي تحقيقها و هي : خلق المنظمة المتعلمة، تحقيق الذكاء الجماعي، إرساء الذاكرة التنظيمية، و تفعيل التعلم في الشبكات و الجماعات.

و في المرحلة الأخيرة سنقوم بتفصيل العناصر التي تتحراها الدراسة وفق التحليل المتقاطع : مصدر – محتوى – شكل. إذ سنتعرف في البداية على مصادر المعرفة التنظيمية سواء الرسمية أو الغير رسمية. مرورا بأنواع المعرفة التنظيمية كخطوة لتحديد المحتويات التعلمية و أخيرا سنبسط أنماط التعلم في محاولة للتعرف على أشكال التعلم.

I - التعلم في التنظيم

إن "صناعة التميز" تمثل الحقيقة الوحيدة و الهدف المنشود للإدارة المعاصرة. فالضغوط و المتغيرات و التحولات الحاصلة في السنوات القليلة الماضية، أدت إلى الحاجة إلى إحداث طرق و أساليب جديدة في تحديث المنتجات و تحسين الخدمات وصولا على إرضاء العملاء و مواجهة المنافسة المتزايدة و الوافدة من كل مكان على مدار الساعة. فزبون اليوم لا يشبه زبون الأمس و حاجته إلى الحصول على المنتوج الأحسن، الخدمة الأحسن جعلت العمل يحتاج إلى أفراد متخصصين يعملون في فرق تتجاوز التقسيمات التنظيمية التقليدية. و كذا إلى أفراد تتعدى فكرى الرقابة و التنسيق عندهم الأبعاد الهيكلية لتتحور إلى رقابة ذاتية. و قد أشار *P Drucker* إلى أن العامل المحرك لتلك التحولات التنظيمية المتوقعة هو "تقينة المعلومات" حيث ستكون المعلومات هي العنصر الحقيقي المحرك للنشاط و العقل في التنظيم و هي الأساس الذي ستعتمده الإدارة في اتخاذ القرار و تصريف الأمور، و من ثمة يصبح التنظيم موجها و مستندا إلى المعلومات.[67]

ومن هنا جاءت ضرورة التحكم في هذه التقنيات و كذا المعلومات فاندفعت المنظمات المعاصرة بشقيها العام و الخاص و صنفيها الإنتاجي و الخدماتي إلى محاولة إرساء إدارة المعرفة و جعلها ثقافة كاملة تبنى عليها استراتجيات التنظيمات و تندرج في الثقافة الموجودة و تنعكس في شفافيتها على المحيط.و قد سطرت إدارة المعرفة لنفسها منذ البداية هدفا جادا تمثل في المساندة المباشرة لعملية التجدد الفكري ينبذ القديم من المفاهيم و الأساليب، و اكتساب الجديد منها أي الخروج من الإطار الفكري القديم *Unlearning* ثم استقبال المفاهيم و الخبرات و التقنيات الجديدة و استيعابها و توظيفها في عمليات المنظمة.[68]

و هو أمر لا يتأتى إلا في وجود ركيزة صلبة و أداة فعالة و كفاءة محورية تساهم في انسيابية المعرفة و المعلومات الموجودة و تمكن كل الفاعلين من تحصيل المعرفة و استثمارها في نشاطاتهم و كذا توليدها في أشكال مبتكرة. هذه الكفاءة تبلورت في مختلف النماذج و الدراسات الراهنة في فكرة واحدة و مفهوم واحد ألا وهو التعلم التنظيمي.

حيث حظي هذا المجال العلمي بكم وفير من الأدبيات يميزها أنها في أغلبها باللغة الانجليزية و تمركز ميدان البحث الرئيسي لها حول المؤسسة أما السؤال المحوري الذي تطرحه فهي إشكالية نشر الابتكار في المؤسسة أو بين المؤسسات. و قد تعددت أسماء الباحثين و الدارسين في هذا المجال و توسعت نطاقات تخصصاتهم ، و قد لاحظنا أن هناك تقاربا كبيرا بين الدراسات العملية و النظرية كما أن هناك اهتماما بالغا من طرف كبريات الشركات العالمية يتجلى في

[67] أ.د. على السلمي، المرجع السابق، ص **1**

[68] أ.د. على السلمي، المرجع السابق ، ص **11**

شكل ميزانيات مقدمة مباشرة سواء لمخابر البحث أو لباحثين خارج نطاق الجامعة أمثال *John Seely Brown* و *Paul Duguid* و الذين تمولهم أسماء مثل : *Rank* و *Xerox*[69].

و رغم الاختلافات الموجودة بين الباحثين في تعريف هذا المفهوم و في تحديد أبعاده التنظيمية و كذا آثاره و محدداته. إلا أن هناك نقطة أسالت الكثير من الخبر في مجمل الدراسات المقدمة إذ لا تكاد كل الدراسات تخلو من فصل كامل لهذه العلاقة ألا وهي فكرة التداؤب *La synergie* المحدثة في التداخل بين البعدين الفردي و التنظيمي للمفهوم أي انتقال المعرفة من مستواها الفردي إلى المستوى التنظيمي.

1-1 طبيعة التعلم :

قبل المضي قدما في تبيان خاصية كل من التعلم الفردي و التعلم التنظيمي و في كشف خبايا التداخل الحاصل بينهما. وجب علينا أن نتوقف عند التعلم كمفهوم مجرد و ذلك لتحديد طبيعته و تمييز أهم النقاط التي يختص بها و يختص بها كنشاط إنساني .

أ- التعلم عملية نشطة : فسواء تعلق الأمر بالنظرية السلوكية *la théorie Behivioriste* التي تعتبر التعلم : كتغير للسلوكات البشرية الحاصلة عندما يحدث تغيير في المحيط"[70] أو النظرية المعرفية التي ترى فيه " تغييرا في حالة المعارف"[71] فإن التعلم عبارة عن عملية نشطة *Processus Actif* .

ففي النظرية السلوكية ننطلق من فرضية أن هناك قوانين عامة تشرح السلوك الانساني. إذ أن السلوكيين يشبهون الفرد بنظام معزول تماما و متأثر بمحيطه عبر عدة سيرورات تدعى مؤثرات يتم الإجابة عنها بمخرجات في شكل سلوكات. و عليه فالتعلم هو عبارة عن تغيير، تكيف للسلوك يتم قياسه من خلال وضع مؤشرات في شكل منحنيات للتعلم *Courbe d'apprentissage*.

أما بالنسبة للنظرية المعرفية فإن التعلم عبارة عن تغيير في حالة المعارف عند الفرد. فما يحدد سلوك الفرد هو نشاط أو فعل مرتبط بالخالة الخارجية و بطريقة تأويلها من الفرد وفق تجاربه السابقة. حيث أن إدماج هذين المصدرين من المعلومات هو الذي يشكل أساس نشاط الفرد في حالة ما. أي أن الوضعية و تأويلها هي محددات السلوك.[72]

[69] Bernard Delvaux. Connaissance et apprentissage : Sous le regard de la littérature consacrée aux organisations. Revue de La littérature, Partie 12 Policy In Education and Health Sectors, Juin 2007, P250

[70] Corinne Tanguy ; « Apprentissage et innovation dans les firmes : La question de la modification des routines organisationnelles » ; Thèse de Doctorat en sciences économiques , Université Rennes I ; 1996 ; p 145.

[71] Corinne Tanguy, Ibid p 146

[72] Corinne Tanguy, Ibid p 104

ب- التعلم نشاط اجتماعي : و ذلك أننا نتعلم جميعا كأفراد، مع وجود هياكل مدعمة، كالأسرة، المدرسة ، العمل، و التي توفر لنا كل الهياكل و أنواع المعرفة. فنحن نستقي معارفنا من هذه الهياكل بداية من الاسرة و العشيرة ثم تأتي المؤسسات التعليمية. حيث طورت آليات التعلم النظامية هذه تقليديا منذ وقت اليونانيين لتجعل من الممكن نقل المعرفة عبر الأجيال. و في النصف الأول من القرن الماضي كان يتبع التعلم في المدارس انتقال الفرد إلى تنظيمات العمل. و هناك كان الأفراد يتقدمون بصفة مستمرة في السلم الوظيفي الهرمي، لأربعين سنة أو ما شابه ذلك حتى التقاعد. و كانوا يحصلون على المزيد من التعلم. أما حديثا و نتيجة لعدة تغييرات فرضها " عصر المعلومات" بما في ذلك عولمة المعلومات، و التدفقات المالية، و زيادة منافسة الأعمال، و زيادة المعرفة. أصبح الكثير من الأشخاص في مجتمعنا الحالي يحتاجون إلى المشاركة في " التعلم مدى الحياة" *Life Long Learning*[73] أي أن على الأفراد تعلم مهارات جديدة، ومعرفة جديدة طوال حياتهم، مع تواجد أعمال جديدة و اختفاء أعمال قديمة.

و قد اختفت الخطوط التي تفصل بين التعليم (المعرفة و المهارات المكتسبة) التدريب_ المعرفة و المهارات المرتبطة بعمل محدد، أو مهمة معينة) و التطوير (المعرفة و المهارات التي توفر وظائف و مناصب مستقبلية) . كما أن التجزئة بين المعرفة النظرية، و المعرفة العملية قد تلاشت و ظهرت بالمقابل تحالفات بين المؤسسات التعلمية و الهيئات المهنية و تنظيمات العمل.

و بالمثل سيحتاج التعلم إلى أن يحدث ليس فقط على المستوى الفردي، و إنما أيضا في الهياكل نفسها، مما يزيد الاهتمام بمفهوم التعلم التنظيمي.[74]

---

[73] ربحي مصطفى عليان، عبدالحافظ سلامة، "إدارة مراكز مصادر التعلم"، دار اليازوري العلمية، عمان – الأردن، **2002** ، ص **34**

[74] ربحي مصطفى عليان، عبدالحافظ سلامة، المرجع السابق، ص **37**

2-1 التعلم التدريب و التعليم :

إن التعرف على مفهوم كمفهوم التعلم في سياق تنظيمي أقل ما يقال عنه أنه متشابك و مركب ميزته التعقيد ، يضعنا أمام نقطة جد حساسة. تمثلت في تبيان الفرق بين جملة من المصطلحات لها علاقة و ثيقة بالمفهوم و تشكل نقاط التقاء و تنافر في أغلب البحوث الحديثة و الكلاسيكية للمفهوم ألا و هي : التدريب *Formation*، التعليم *Education* ، التعلم *Learning*. و لتوضيح هذه الفروقات أعتمدنا على النقاط التي قمها الباحث نجم عبود نجم و التي وضح بها أن هناك فرقا عميقا بين الأنماط الثلاثة لاكتساب المعرفة.

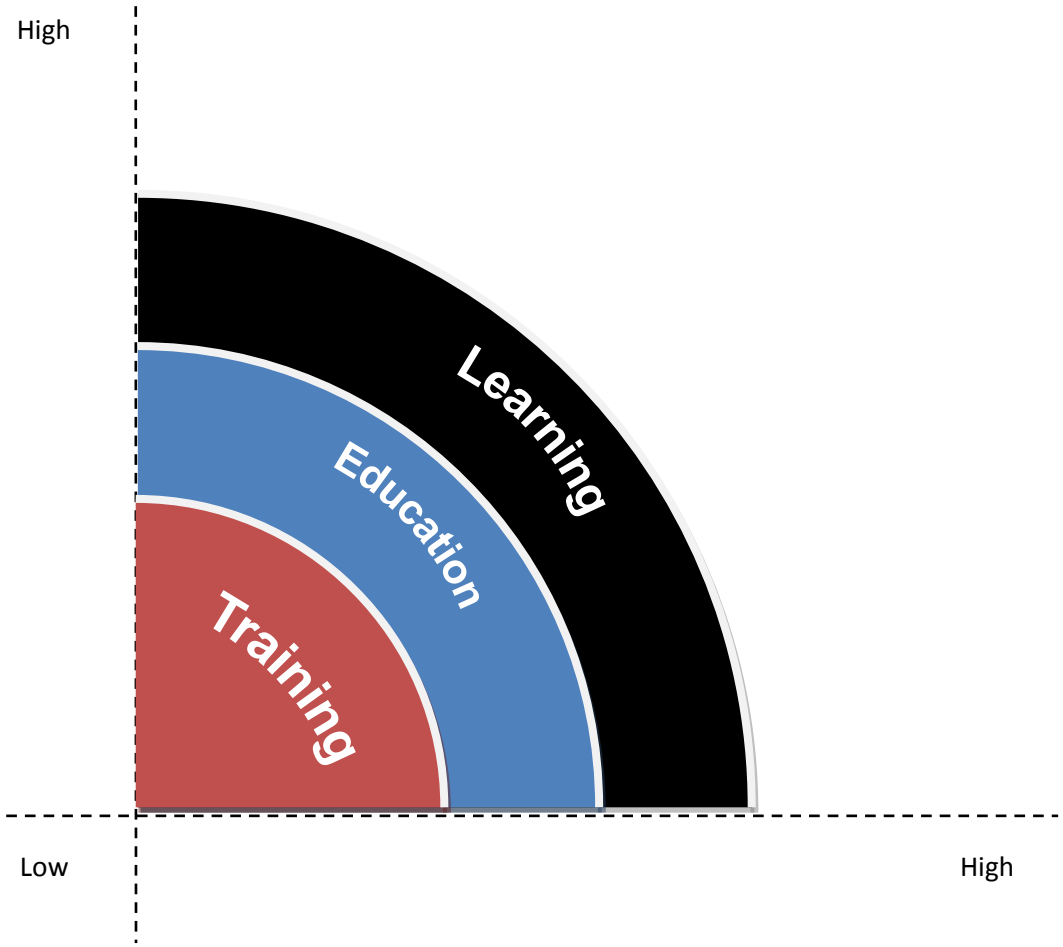
فالتدريب هو طريقة لاكتساب المهارات و تطبيق أدلة العمل في الورش و مكاتب العمل و هو الشكل الأول لمساهمة الشركة في تطوير العاملين.

ثم كان التعليم هو الشكل الثاني اللاحق حيث بدأت الشركات تقدم للعاملين بها فرصا للتعليم و تحسين مستوياتهم العلمية و لكن الباحث يرى أن التعلم يمثل الأكثر أهمية و جدوى. و للإجابة عن السؤال ما الذي يميز التعلم عن الشكلين الآخرين لخص الدكتور عبود نجم عبود[75] الفرق في **3** نقاط أساسية :

- أولا : يرى الباحث أن الحالة الساكنة التي يتواجد فيها المتعلم في التدريب و العليم و نمط التلقين و التلقي تحمل بعدا آليا في نقل المهارة. كالتعرف على عمل آلة أو وثيقة أو خدمة بينما يعتمد التعلم التنظيمي في نقل المعرفة أو الخبرة أو المهارة على التبادل و التفاعل و التشارك بين طرفين في علاقة تتجاوز الجانب الرسمي. أي أن الانتقال من البرنامج المحدد إلى النشاط الاجتماعي.
- ثانيا : لأن التدريب هو اكتساب مهارة عبر قراءة دليل العمل و التعليم هو اكتساب معارف عامة عبر قراءة مقرر دراسي، أي أن كلاهما خارج عن محيط العمل و عن التنظيم. و يتم وفق رؤية أفراد خارجيين لا علاقة لهم بواقع الشركة. أما التعلم فهو مهارة أو معرفة خاصة عبر(قراءة) سياق معين و علاقات خاصة بين أفراد معينين، و لهذا فإنه لا يمكن أن يتم إلا في داخل العمل و سياقه بالتفاعل مع أفراده و أشياءه و باللغة و القيم، و أسرار العمل السائدة فيه.
- ثالثا : يرى الباحث أن التدريب و التعليم يستهدفان المهارات و المعارف العامة لإحداث التغيير تبعا للفهم الخارجي لما يقوم به الفرد. بينما يتعلق العلم بالسياق الآني للتنظيم مراعيا في ذلك تاريخ المنظمة و تطورها و كذا ما يميزها من ثقافة و طريقة تفكير.

[75] عبود نجم عبود : إدارة المعرفة ،المفاهيم الاستراتيجيات و العمليات ، مكتبة الوراق ، الأردن، 2006 ، ص243 –250

التدرج في التغيير : التدريب – التعليم – التعلم



المرجع : عبود نجم عبود : إدارة المعرفة ،المفاهيم الاستراتيجيات و العمليات ، مكتبة الوراق ، الأردن، **2006** ، ص **246** عن

Source : R.C.Huseman and J.P.Goodman ; Leading with knowledge. Sag Publishing, New Delhi, p69

الشكل –3–

2- المقاربة الابستمولوجية لمفهوم التعلم التنظيمي:

- **المقاربة البنائية للتعلم التنظيمي** : هذه المقاربة تعتبر المؤسسة ككلية في طور الانجاز. العلاقة فيها بين الفاعل و العمل ليست فقط عبارة عن معايير و لكنها تتكون باستعمال سيرورات رمزية قابلة للتأويل. تحليل هذه السيرورات كفيل بتوضيح الطرق التي يقوم بها الفاعلون بتأويل الواقع.

و بالتالي فإن المقاربة البنائية تعرف التنظيم على أنه فضاء اجتماعي تحكمه سيرورات تقوم بإعادة هيكلته. هذه السيرورات قائمة على حركية جدلية بين المعالم الهيكلية للتنظيم و سلوكات أفراده.
و باعتبار المعارف معالم هيكلية تنظيمية محددة لنجاعة التنظيم . فان المسلمة القاعدية تفترض أن هذه النجاعة مرتبطة بطبيعة العلاقة فعل / تفاعل *Actions/Interactions* .
إذن فالمقاربة البنائية ألغت الحتمية في تكوين المعرفة و أكدت على أنها تتكون في التفاعلات.
فالتنظيم يسعى للتعلم من فاعليه لأنهم هم الوحدات المعالجة للمعلومات و المكونة للمعرفة.

- **المقاربة النسقية للتعلم التنظيمي** : في هذه المقاربة المؤسسة أو التنظيم لا يعتبر مجموعة أجزاء و لكنه يمثل كل متكامل له سلوكه الخاص وله نظام دلالي و مجموعة معايير مشتركة بين الفاعلين يسميها ك.أرجيريس بنظريات الاستخدامات و التي تحكم التنظيم.
هذا الكل يقوم بتنظيم ذاته كواقع منظم *Réalité Objective ordonnée* ، له عقلانية و منسجم.
هذا التنظيم الذاتي يفترض أن النسق *System* يستطيع تطوير مكوناته الداخلية و سلوكياته باستخدام مهارات كلية *Core competances* . كما يترجم في إجراءات عمل على الشكل "إذا.....إذن" تسمح بترميز المعارف المطبقة يوميا و تخزينها في ذاكرة الفاعل و من ثمة التنظيم.

من خلال القراءة المتمعنة للمقاربتين نلاحظ أنهما متداخلتان فيما بينهما في فكرة أن المعرفة تتكون في الفعل التنظيمي أي أن الفرد يتعلم من الممارسة و من واقع التنظيم و ما يحدث فيه.

تأكيدا لفكرة أن عملية التعلم هي قبل كل شيء سياق متقاسم، تنافذ متبادل و ظروف و علاقات يمكن أن تسرع أو تبطئ ذلك[78].

و كخلاصة فإن سيرورة التعلم التنظيمي تنطلق من مستوى أول هو الأفراد و تجاربهم الفردية و ما يتم بناءه في مستواهم و سياقهم و واقعهم المباشر لتستقر في مستوى أكثر شمولية فيه تتضح معالم تشكيل المعرفة التنظيمية وفق

[76] Nadia Tebourbi ; L'apprentissage organisationnel :Penser l'organisation comme processus de gestion des connaissances et de développement des théories d'usage, Note de recherche, Université Québec septembre2000.P24-25
[77] Nadia Tebourbi, Ibid. page 25
[78] عبود نجم عبود ، المرجع السابق ، ص 256

سيرورات عمل جماعية و في شكل تداؤب *Synergie* مستوحاة من: حركية تنظيمية، ذاكرة تنظيمية ديناميكية بالإضافة إلى أنظمة معلومات و اتصال فعالة.

الأمر الذي يمثل ميزة تنافسية قادرة على خلق القيمة المضافة في كل مرحلة و ما يمكن التنظيم من تحقيق التوازن في محيطه المتقلب و يعطيه مؤشرات جد فعالة لليقظة الإستراتيجية و الشخصية التنظيمية[79].

[79] Ivon Pesqueux, Apprentissage Organisationnel, Economie de la connaissance : mode ou model ? ; Laboratoire d'investigation en perspective, stratégie et organisation, CNAM. Paris ; Série recherche n°6, Septembre 2004

3- التعلم التنظيمي : مراجعة لمختلف الأدبيات

لقد شكل التعلم الفردي موضوعا واسعا في إطار البحوث المتعلقة بالسلوك البشري. فقد بين السلوكيون في نظرياتهم الأولى حول التعلم وفق الثنائية مؤثر – استجابة و رأوا في السلوكات الإنسانية سيرورات ميكانيكية مشروطة لا تعطي للفرد أي خصوصية. و هو ما أدى إلى ظهور المقاربة المعرفية التي ذهب منظروها إلى رفض هذه الشروح و طرح تصور مغاير مفاده أن التعلم تغير على مستوى المعرفة. ففي نظرهم الإنسان لا يستقبل المؤثرات فقط و لك يشارك في السيرورة المعرفية. فقد وضح *Piaget*[80] في أعماله و هو من أهم المنظرين في مجالي البيداغوجيا و تطوير الذكاء، كيف أن التعلم يستلزم تغييرا في التمثلات الذهنية للفرد و ذلك وفق سيرورتين مختلفتين : المحاكاة و التكيف. يحاول الفرد من خلال الأولى أي المحاكاة إدماج المعلومات و إثراء مخططات التفكير عنده و لكن دون استبدالها أو مسائلتها.

بينما في السيرورة الثانية يسعى الفرد إلى تطوير ذكاءه الأمر الذي يفترض تغييرا في نماذجه الذهنية و معارفه المكتسبة مسبقا و ذلك من أجل إدماج البيانات الجديدة. و بالتالي يعتبر الباحث أن التعلم يمثل تكييفا للتمثلات الذهنية و هو سيرورة أو مجموعة ميكانيزمات يبقى نتاجها النهائي أو محتواها للتوضيح .

و بقي مفهوم التعلم حكرا على الأفراد حتى الخمسينات، إذ يعتبر *H. Simon* أول من طبقه على التنظيم حسب *Koenig*[81] ليفتح بذلك المجال واسعا لعدة أعمال و لتجديد الأبحاث. و قد شهدت ال**30** سنة الماضية عودة اهتمام غير مسبوقة بالتعلم التنظيمي و بنظرياته و هو ما جعله من أكثر المفاهيم تعقيدا و أكثرها صعوبة في التعريف.

وهو ما دفعنا إلى تقديم مجموعة من التعاريف التي حاول أصحابها التقرب من المفهوم و إجلاء تقاسيمه للمهتمين و الدارسين و كذا الممارسين.

إذ يؤكد كل من *C. Argyris*[82] و *D. Shon* بأن التنظيم يتعلم عندما يكتسب المعلومات في كل أشكالها(معارف، فهم، مهارات، تقنيات و ممارسات) و بكل الوسائل .

أما بالنسبة لـ *Levitt*[83] و *March* فإن التنظيمات تتعلم عندما تدمج العواقب التاريخية في الإجراءات المسيرة للسلوكات.

من جهته يؤكد *P. Senge*[84] أنه في المنظمات المتعلمة، يقوم الأفراد دوما بتحسين قدرتهم على تحقيق النتائج المرجوة، حيث تظهر طرق تفكير جديدة و تتطور باستمرار كما تقدم في نظره الرؤية الجماعية حيزا مهما للحرية. و يتعلم الأفراد باستمرار كيفية التعلم الجماعي.

---

[80] Piaget J. ; Apprentisage et systémique, l'analyse du changement technique, entre préformisme et constructivisme, In Economies et société, Vie Dynamique technologique et organisationnelle, n°1,1993, p 25-61

[81] Koenig G, Management stratégique, Paradoxes et apprentissage, Edition Nathan, 1996.

[82] C.Argyris & D. Shon, Ibid

[83] Levitt B., MarchJ., Organizational Learning, Annual Review of Sociology, n°14, 1988, p 319-340

[84] Senge P., The Fifth Discipline: The Art and Practice of The Learning Organization,1991,

و في سياق أكثر شمولية عبر *Koeing*[85] هو الآخر عن مفهوم التعلم التنظيمي من نفس الزاوية أي من منظور العمل الجماعي فاعتبره"ظاهرة جماعية لاكتساب و بناء الكفاءات و التي تقوم بشكل عميق و مستدام نوعا ما بتغيير طرق تسيير المواقف و حتى المواقف في حد ذاتها الفردي و الجماعي : وجهان لعملة واحدة .

لقد أدى ظهور مفهوم التعلم التنظيمي إلى الربط بين مفهومين آخرين هما التعلم الفردي و التعلم الجماعي. هذا التفاعل أصبح اليوم موجودا و مقبولا من طرف المنظرين : حيث يعتبر العديد منهم أن كل التنظيمات تتعلم[86] بوساطة من أعضائها : أي أن التعلم الجماعي يجد مصدره في الفرد. و قد عبر عن ذلك *Shrivastava*[87] قائلا :

« Organizational learning occurs through the medium of individual members »

أما *Cohen*[88] فقد أكد أن :

« The foundation of organizational capabilities is the skills of its individual members »

و يرى *Kim*[89] في دراسته حول العلاقة بين التعلم الفردي و التعلم التنظيمي أن الأفراد هم القاعدة في التعلم الجماعي.

« Organizations ultimately learn via their individual members »

من جهتهما يعتبر كل من شون و ارجيريس[90] أن :

« l'Apprentissage individuel fonde l'Apprentissage Organisationnel qui à son tour nourrit l'apprentissage individuel »

كل هذه الدراسات تزيل الغموض عن التناقض الذي يكتنف التعلم التنظيمي، فالتنظيم مشكل من الأفراد و بالتالي فالتعلم الفردي ضروري للتعلم التنظيمي، و لكن رغم أن الفرد هو الوحيد القادر على التعلم إلا أنه ينتمي لنظام التعلم التنظيمي و الذي يتم فيه تبادل المعرفة و تتحول.

---

[85] Koeing dans : Charlotte Fillol, Apprentissage et systémique : une perspective intégrée, Cahier de la XIIIème Conférence de L'AIMS, Normandie, 2-3 et 4 Juin 2004. p 5

[86] Nevis E., et Ali, Understanding organizations as learning systems, Sloan Management Review , Hiver 1995, p 73-84

[87] Shrivastava P, dans Charlotte Fillol, Ibid, p 6

[88] Cohen M.D., Individual learning and organizational routine : emerging connections, Organization science, Vol 2 n°1, Fevrier 1991. p 250

[89] Kim D.H, The Link between individual learning and organizational learning, Sloan Management review, 1993, p38

[90] C.Argyris, D. Shon, dans Charlotte Fillol, Ibid, p6

4- التعلم التنظيمي عند شون و أرجيريس: بداية التنظير للمفهوم

يعتبر شون و أرجيريس[91] أن تعلم الأفراد أثناء التفاعل ضروري للتعلم التنظيمي و الذي يؤثر بالمقابل على المستوى الشخصي.

حيث يلجأ الأفراد في إطار التعلم إلى إجراء بحوث أو تحقيقات تعطي منتوجا تعلميا يترسخ في شكل *Un gisement* de *connaissances* **و ذلك على عدة شاكلات :**

- **أن تبقى ممسكة عند الأفراد و هو أمر خطير في حالة رحيل الأفراد.**
- **أن تخزن في ملفات**
- **أن توضع في شكل أهرامات تنظيمية تفسر التنظيم لأفراده أو المحيط الخارجي.**

كما يرى الباحثان أن التنظيم يمثل مجموعة أجوبة لمجموعة من التساؤلات و مجموعة حلول لمجموعة من المشكلات. هذه النظريات تمثل نظريات عمل *Les theories d'action* **تساعد هذه النظريات عند مواجهة وضع معين التنظيم على إنتاج إستراتيجية تمكنها من تحقيق نتائجها المرجوة.**

لكن الملاحظ أن كل فرد يبني له تصورا خاصا عن النظرية العامة *théorie d'usage générale* **يعتبرها الباحثان دوما ناقصة فيحاول تكملتها بوصف ذاته مقارنة ببقية أفراد التنظيم وفق التغيرات الحاصلة . و يشبه الدارسان التنظيم بجسم حي تحمل كل خلية منه صورة عن نفسها، خاصة ، جزئية و متغيرة طبق للكل الذي تنتمي إليه. و بالتالي فالممارسات داخل هذا التنظيم تتولد من هذه الصور : فالنظرية مرتبطة بالتمثيل الذي يتبناه الفرد. كما يؤكد الباحثان أن النظريات المستعملة الفردية تساهم في خلق النظام التعلمي و في المحافظة عليه بينما يبقى هو مرتبطا بهذه النظريات الفردية التي يدمجها الأفراد في عالمهم السلوكي. لكن في نفس السياق يؤكد** *D. Shon* **و** *C. Argyris* **أنه لا يمكن أن نتحدث عن الاستمرارية التنظيمية بربطها فقط بالتمثلات الذهنية الفردية أو الجماعية. فالأفراد في حاجة إلى مرجعية خارجية ترشدهم. و قد صنف الباحثان هذه المرجعية إلى ثلاث أشكال :**

1- **المرجعية البصرية : و تمثل خرائط التجمعات الشخصية** *cartographie des regroupement de personnel* **كالسلم الهرمي،** *plans de charge***، صور أماكن العمل...**
2- **المرجعية الأرشيفية : و التي تعمل كدعيمة للمعرفة التنظيمية (ملفات، تقارير، قاعدة البيانات، حسابات مالية، وسائل، و المواد مستعملة).**
3- **المرجعية البرمجية : وصف الإجراءات الروتينية للتنظيم و التي تمثل دليل للنشاطات الآنية. (مخططات العمل، السياسات، البروتوكولات، الإرشادات،** *Procédures et prototypes*)

[91] Christine Rousseau, les fiches de lecture de la chaire D.S.O « Chris Argyris et Donald Shon ; « Apprentissage organisationnel ». Théorie, méthode, pratique, Ed de Boeck Université ; 1996 ; » p 5-7

و وفقا للباحثين فإن التعلم التنظيمي لا يمكن إلا إذا كان أفراد التنظيم يواجهون إشكالية تحتم عليهم إجراء بحوث *Investigation*أو تحقيقات باسم التنظيم. و لكي يصبح هذا التعلم تنظيميا يجب أن يكون نابعا من هذه البحوث و مدمجا في التمثلات الذهنية الفردية التي يبنيها الافراد عن التنظيم (البصرية، الأرشيفية، و البرمجية) و المتواجدة في المحيط. كما أن كل النتائج المحصل عليها من هذه التحقيقات يجب أن تكون كلها إثباتات عن التغييرات الحاصلة في النظريات التنظيمية.

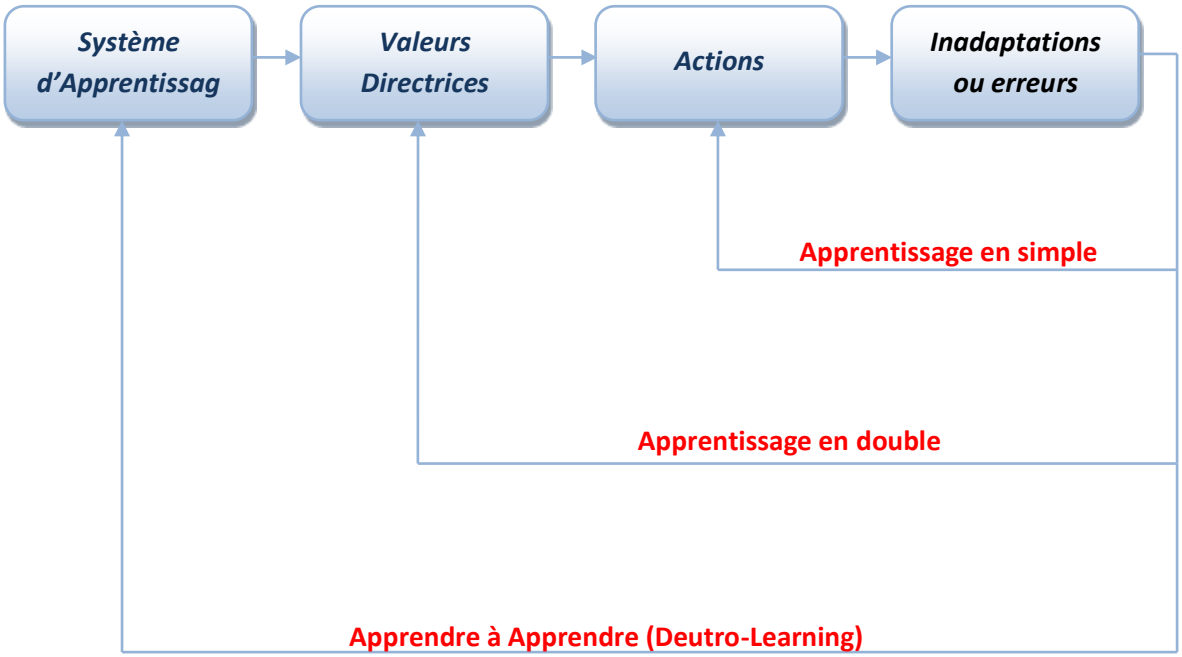
و قد تبنى الباحثان هذه الطريقة في معالجة البعدين التعلم الفردي و التعلم التنظيمي وفق نموذجهما ذي البعدين و الذي يعتبران فيه التعلم التنظيمي الفردي مرتبط بحلقتين عادية و مزدوجة.

حيث يعتبران أن التعلم في حلقة عادية هو تعلم يسعى إلى تغيير استراتيجيات العمل. بينما التعلم في الحلقة المزدوجة يؤدي إلى تغيير في القيم الخاصة بنظريات الاستعمال.

و يوضح في هذا السياق *D. Shon* و *C. Argyris* أن السلوكات التي يتبناها الأفراد في مواجهة التغييرات البيئية تعتمد في مرحلة أولى على نموذج مضيق *restreint* حيث يتم الإجابة على الفرق الموجودة بين النتائج و الأهداف المسطرة بالتفكير في فعل *Action* معين دون اللجوء إلى مسائلة المنطق الموجود أي دون تغيير القيم الرئيسية حيث تكون الكلمات المفتاحية في هذه الوضعية هي " الدفاع – التقييم – المنح "*Défendre – Evaluer – Attribuer* [92] و هنا نتحدث عن التعلم في الحلقة الأولى.

بالمقابل يعرض الباحثان نموذجا آخر للتعلم في شكل حلقة ثانية يتم من خلاله إعادة صياغة استراتيجيات العمل وفق ما يقدمه الفاعلون من تقييمات و هو ما يضمن حسبهما التعلم التنظيمي الفعلي. و هو ما قاد الباحثين إلى صياغة فكرة " تعلم التعلم" أي *Apprendre a apprendre* او كما أطلقا عليها *Deutro-learning*[93] و الذي يتميز بأن المنظمة تنكب على نفسها لتشخيص عوائق التعلم للكشف عن القيم الاساسية في محاولة لتخطي الصعوبات العادية و من ثمة إعادة صياغة المعنى الخاص بالفعل.

[92] Yvon Pequeux ; Ibid ; p 22
[93] Yvon Pequeux ; Ibid ; p 23



نموذج شون و أرجيريس للتعلم التنظيمي

Source : Ivon Pesqueux, « Apprentissage Organisationnel, Economie de la connaissance : mode ou model ? » ; Laboratoire d'investigation en perspective, stratégie et organisation, CNAM. Paris ; Série recherche n°6, Septembre 2004 ; p 21

الشكل –4–

5- الربط بين التعلم الفردي و التعلم التنظيمي

L'Articulation entre apprentissage individuel et apprentissage collectif

يتحدث الباحث *Bernard Delvaux* [94] عن وجهتين أو تيارين أساسيين في دراسة التعلم التنظيمي كمفهوم و يستند في ذلك إلى الدراسة التي قدمها الباحثان *Chiva et Alegre*[95] لتقديم ملخص حول التيارات النظرية المتعايشة في الأدبيات المخصصة للتعلم التنظيمي و المعرفة التنظيمية[96]. حيث تجمع الدراسة كل البحوث المجراة في شكل اتجاهين كبيرين :

1- إتجاه إمتلاك المعرفة *Cognitive – Possession – Perspective* و من رواده *Nonaka et Takeuchi*

2- إتجاه السيرورة الاجتماعية *Social – Process – Perspective* و من رواده *Brown et Duguid*

حيث يعتبر التيار الأول أن الواقع عبارة عن حدث و أنه يمكن استكشافه عن طريق الملاحظة الدقيقة. فالمعرفة عالمية، مجردة و هي نتيجة تحليل نسقي لتجاربنا الحسية. فهو إذن قابل للترميز و التخزين و كذا النشر ليصبح التعلم في هذه الحالة إجراء فعال من أجل معالجة، تأويل، و تحسين التصورات الخاصة بهذا الواقع.

بينما يرى التيار الثاني أن المعرفة هي سيرورة، و ليست مورد و التعلم ليس كطريقة للتعرف على العالم و لكن كطريقة للوجود في العالم [97] حيث يرى مؤيدو هذه النظرة أن التعلم هو سيرورة اجتماعية لتكوين المعاني و المعتقدات المشتركة، حيث يلعب السياق الاجتماعي، الثقافة، و الأفعال الجماعية أدوار جد مهمة. أي أن التعلم ينشأ في التفاعلات الاجتماعية ، و يصبح الأهم هو فهم الطريقة التي يؤول بها الأفراد تجاربهم أي أن الأفراد هم كائنات اجتماعية تبنى معا فهمها لما حولها و تتعلم عن طريق التفاعلات الاجتماعية المهيكلة في نظام اجتماعي.

و بالعودة إلى العلاقة أو الربط بين التعلم الفردي و التعلم التنظيمي فإن *Delvaux* يرى أن المقاربة الأولى هي الأقرب لنمذجة هذه العلاقة ووصفها بأنها انتقال من الفردي إلى الجماعي. و قد طرحت *Alice lam* و التي تعتبر من المنظرين لامتلاك المعرفة في المستويين الفردي و الجماعي كما يلي:

- المعرفة الفردية هي ذلك الجزء من المعرفة التنظيمية الساكن في عقول الأفراد و كذا في مهاراتهم أي أنها *Répertoire* من المعرفة " ممتلكة" من طرف الأفراد، و يمكن تطبيقها باستقلالية لأي موضوع أو مشكلة[98]
- المعرفة الجماعية هي الطرق التي تتقاسم بها المعرفة و تنشر عبر أفراد التنظيم و هي المعرفة المتراكمة و المخزنة في القواعد *Rules*، إجراءات *Procedure* و الروتينات *Routines*، المعايير المشتركة التي تمثل دليلا نحو الأنشطة

---

[94] Bernard Delvaux, « La connaissance et l'apprentissage sous le regard de la littérature consacrée aux organisations. Revue de la littérature Knowledge and Policy in Education and health sectors; Juin 2007; 260-263

[95] Chiva R. and Alegre J. ; Organizational Learning and organization Knowledge towords, the integration of two approaches, management learning; 2005.

[96] يقدم الباحثان الأدبيات على أنها جد متقاربة و انهما تحاولان الجمع بين **Social perspective** في كتابات المعرفة التنظيمية و **Process perspective** في كتابات التعلم التنظيمي.

[97] Gherrardi S. ; Learning in public policy, in Moran (Ed) ; The Oxford Hand-Book of public policy, Oxford ;1999;p 365-386.

[98] Lam A. ; "Tacit Knowledge organizational learning and societal institutions : an integrated frame work "; organization studies ; 2000 ; p 491

الكفيلة بحل المشكلات و كذا *Patterns* نماذج التفاعل بين الأفراد. أي أنها يمكن ان تكون في شكل "مخزون" « *Stock* » من المعارف مخزنة في *Hard data* أو ممثلة بـ " تدفق" « *Flow* » نابع من التفاعل.[99]

هذا التعريف يلفت انتباهنا إلى أن المعرفة التنظيمية يمكن أن تتواجد في شكل يسهل الإحاطة به كقواعد، إجراءات، العادات، و أن تأخذ أشكال يصعب التدقيق فيها و تتسم بالغموض(الثقافة المشتركة).

و في هذا السياق يرى كل من *March et Levitt* أن التعلم التنظيمي يمكن محاكاته بوضع عادات يمكن أن تبقى حتى برحيل الأفراد الذين يؤدونها.

حيث يعتبرون المصطلح " عادات "ككلمة مصنعة *générique* يحتوي كل من :

« The forms, rules, procedures, conventions, strategies, and technologies around which organizations are constructed and through which they operate. It also includes the structures of beliefs, fame works, paradigms, codes, cultures, and knowledge that buttress, elaborate and contradict the formal routines"[100]

من هنا يتضح أن هناك مستوى أعلى من المستوى الفردي *supra-individuel* للتعلم ليس مجموع تعلمات الأفراد المشكلين للمجموعة. و يوضح *Delvaux* في هذا المضمار أن خلق المعرفة التنظيمية يعمل في شكل دوامة تتطور نحو الأعلى، تبدأ عند الأفراد و تمتد إلى الأعلى نحو البعد الجماعي ثم البعد التنظيمي، وتصل أحيانا إلى الخارج أي إلى ما بين التنظيمات.[101]

كل هذه التشعبات في التعامل مع التعلم التنظيمي و المعرفة التنظيمية يؤدي بنا إلى نتيجة مفادها أن التعلم التنظيمي هو عملية تفاعلية لفرد يشارك في بناء المعرفة الجماعية و التي بدورها تحدد معرفته الفردية.

حيث يؤكد *Brown et Duguid* أن مجتمعات التعلم*Les communautés de pratique* هي جماعات من المشاركين مترابطة توفر سياق عمل يبني فيه الأفراد هويات مشتركة و كذا سياقا اجتماعيا يسمح لهذه الهويات بأن تكون مشتركة.[102]

[99] Lam A. ; Ibid; p 491
[100] Levitt B. March J. G.; Ibid; p320.
[101] Nonaka I., Takeuchi H. ; Ibid; p20
[102] Brown J.S. et Duguid P. ; Knowledge and organization ; a social-practice perspective ; Organization Science ; 2001; p 202

6- تعلم الفريق *Team Learning* كصورة عن التعلم التنظيمي

في هذا السياق يرى *P. Senge* أننا نتعلم منذ نعومة أظافرنا تقسيم العالم و تجزئة المشاكل التي نواجهها إلى جزئيات للتحكم في المهام المعقدة.و هو ما يؤدي بنا إلى فقدان القدرة على رؤية النتائج الحقيقية لأعمالنا و القدرة على الربط بين الكل و أجزائه. حيث يؤكد على لسان *Edgar Morin* أنه "يجب علينا ابتداء من السنوات الأولى تعلم كيفية التجميع و ليس التجزئة"[103].

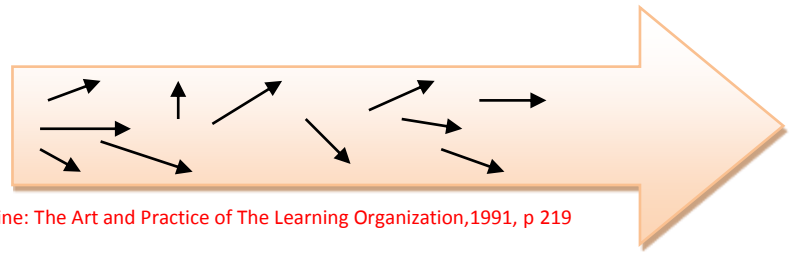
فخلق المنظمات الذكية يحتم علينا ترك الوهم القائل بأن العالم مكون من قوى متفرقة غير مترابطة فيما بينها. إذ أن هذه المنظمات تنبني على أفراد يعملون باستمرار على تطوير قدراتهم للوصول إلى النتائج المرجوة أو البحث عن طرق جديدة في التفكير. كما أن هذه المؤسسات لا تكبح الطموحات الفردية و الجماعية للأفراد و الفرد فيها يتعلم دون توقف كيفية التعلم الجماعي.

فداخل هذه المنظمات الذكية نتحدث عن " فرق ذكية" توجد بها مواهب فردية تتحد في علاقات خاصة لخلق موهبة الفريق. و تبرز هذه الموهبة في شكل القدرة على العمل معا. و يكون التعلم في شكل فريق هو السيرورة التي تخلق هذا الاتحاد في العمل و تطور قدرة المجموعة على إحداث النتائج المرجوة.

و لتحقيق ذلك يرى الباحث *P. Senge* أن نجاح هذه الفرق في التعلم جماعيا يسمح لتجربتهم بالانتشار بسرعة في كل التنظيم لكن يشترط لذلك الاستغلال التام للإمكانات الذكائية *Potential Intelligence* لكل أفرادها، التنسيق التام بين طاقاتهم و كذا أن تؤثر تجاربهم في بقية الفرق.

خلق الحكمة داخل الفريق *The Potentiel wisdom teams*

يطلق *P. Senge* على ظاهرة الحركية الجماعية داخل الفريق بـ *Alignment* حيث تعمل الطاقات الفردية للأعضاء الموجودين في كل الفرق عند نقاط التقاء معينة. فإذا ما قمنا بتصور هذه الفرق على أنها مجموعة أفراد ذوو درجات مختلفة من القوة *Personal Power* يوجهونها في عدة اتجاهات فسيكون الشكل كما يلي :



Senge P., The Fifth Discipline: The Art and Practice of The Learning Organization,1991, p 219

الشكل –5–

[103] Johan Caillaud , Fiche de lecture « Peter Senge, La cinquième discipline l'art et la manière des organisation apprennent », Université Paris Dauphine, Séminaire Yvon Pesqueux 2001.

من خلال هذا الشكل يتضح لنا أن هناك خاصية أساسية لهذا الفريق و هي الطاقة الضائعة. فرغم أن الأفراد يبذلون قصارى جهدهم إلا أنها لا تنعكس في مجهود الفريق. على العكس إذا كان الفريق *Aligned* حيث تظهر وجهات موحدة، و تنسجم الطاقات الفردية و منه يتم تقليل الطاقة الضائعة من الجهد الجماعي و هو ما يخلق تداؤبا *Synergie* و تناسقا و يسمح بظهور أهداف جماعية و وجهة نظر موحدة *Shared Vision*، بفهم للطرق التي يتم بها تكملة مجهود الآخر. أي أن الفرد لا يضحي باهتماماته الشخصية من أجل رؤية الفريق **n***Team Visio* و لكن الرؤية المشتركة *Shared Vision* تصبح امتدادا للتوجهات الفردية.

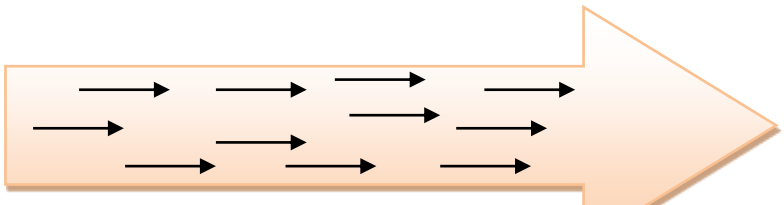
وهو ما دفع الباحث إلى التأكيد بأن :

"In fact, alignment is the necessary condition before empowering the individual will empower the whole team. Empowering the individual when there is a relatively low level of alignment worsens the chaos and makes managing the team even more difficult."

و قد شبه الباحث ذلك بما يحدث على مستوى الفرق الرياضية أو المجموعات الموسيقية حيث يتم التركيز على التناغم الحادث بين الأفراد ككل للحصول على المعزوفة بغض النظر عن الفنيات الفردية. و كذلك الحال بالنسبة لفرق التعلم حيث يعتبر الباحث أن تعلم الفريق *Team learning* هو السيرورة *Aligning* و تطوير لقدرات الفريق من أجل النتائج التي يريدها الأعضاء حقا.[104]

إن حدوث هذا التعلم له ثلاث أبعاد أساسية :

1- ضرورة التفكير بحكمة في المواضيع المعقدة من أجل خلق الذكاء الجماعي و ذلك للاستفادة من الذكاء الفردي و هو أمر في غاية التعقيد نظرا للعراقيل التي تواجهه و النابعة من الأفراد ذاتهم و من التنظيم أيضا.
2- ضرورة تبني التجديد و التنسيق في العمل و تمثل الفرق الرياضية و المجموعات الموسيقية أحسن مثال للعمل بطريقة منسقة و عفوية لخلق الثقة العملية *Operational – Trust* .
3- دور أعضاء الفريق في التأثير على بقية الفرق : حيث أن فريق التعلم يقوم بتنمية بقية الفرق من خلال تلقين الممارسات و المهارات المطورة على مستواه.



Senge P., The Fifth Discipline: The Art and Practice of The Learning Organization,1991, p 220

الشكل -6-

[104] P. Senge, Ibid, p 220.

و في محوريكتسي أهمية قاعدية يؤكد *P. Senge* أن التعلم الجماعي يستلزم التحكم في ممارسة الحوار *Dialogue* و المناقشة *Discussion*. هاتان الأداتان تعتبران الطريقتين المميزتين لإحداث *Teams Converse* فبالحوار يتم تقصي المسائل المعقدة و الحساسة و بالمقابل تمكن المناقشة من عرض أوجه النظر المختلفة و الدفاع عنها بحثا عن تلك التي تدعم اتخاذ القرار.

و هو ما يبرز التكامل الموجود بين كل من الحوار و المناقشة و لكن أغلب الفرق تفتقر إلى القدرة على التفريق بينهما.

و في هذا السياق وضح *P. Senge* أن البحوث التي أجراها *Bohm* هي من أكثر البحوث توضيحا للنشاطين على حد سواء، فحسب *Bohm* يمثل الحوار و المناقشة المحورين الأوليان للخطاب فكلاهما مهم لتحقيق تعلم الفريق الخلاق و المستمر، و لكن قوتهما تتواجد في تتواجد التداؤب الحاصل بينهما الأمر الذي لا يحدث إلا في حالة التفريق بينهما.

و لتوضيح ذلك يمثل *Bohm* كلمة *discussion* إلى كلمتي *Percussion* و *Concussion* و اللتين تؤديان إلى معنى واحد و هو "الصدمة" أي أن هناك صدام بين وجهتي النظر المتفاعلتين خلال المناقشة. و قد شبه الباحث المناقشة أيضا بلعبة *Ping-Pong* و التي تعتمد على ضرب الكرة ذهابا و إيابا. و مع هذا التشبيه يحتفظ *Bohm* بفكرة أن الهدف من اللعبة هو " الفوز" من خلال إقناع الآخر برأينا أو وجهة نظرنا. الأمر الذي يعيق حسبه عملية التعلم، و هنا يتدخل الحوار و الذي يمثل بالنسبة للباحث *Bohm* "طريقة مختلفة في التواصل"

« Dialogue is a different mode of communication »[105]

إذ على خلاف المناقشة يتعامل الحوار مع المعاني المشتركة من خلال توضيح كل طرف لوجهة نظر لا يعرفها الآخر و هو في أتم الاستعداد لتقبلها و الحصول على نظرة مشتركة، خاصة إذا علمنا أن الهدف ليس الفوز فرديا و لكن الفوز الحقيقي عندما يتم الحوار بشكل جيد.

« We are not trying to win in dialogue, we all win if we are doing it right »[106]

و في نفس الإطار يؤكد *P. Senge* أن الحوار يمثل مجالا تتقصى فيه الجماعة المسائل الشائكة و وجهات النظر المختلفة، فيقوم الأفراد بكبح أنفسهم عن الدفاع عنها و عن قناعاتهم و معتقداتهم و يقومون بالتواصل حولها.

وتكون النتيجة بالتالي استكشافا معمقا لكل التجارب الفردية و الأفكار بكل حرية. كما يسمح الحوار للأفراد بالتفريق بين " التفكير" *Thinking* كسيرورة و الأفكار *Thoughts* كنتائج لهذه السيرورة.فالتفكير الجماعي كالنهر و الأفكار حسبه تمثل الأوراق التي تطفو على سطحه نجمعها و لكننا لا ندرك السبيل الذي أتى بها، و الحوار يسمح للأفراد برؤية هذا النهر بوضوح و يبدؤون المشاركة في بناء حوض المعاني المشتركة القادرة على تحقيق التنمية المستدامة و التغيير.

[105] P. Senge, Ibid, p 223
[106] Bohm dans P. Senge, Ibid, p 224

و عليه فإن التعلم الجماعي هو ميزة حيوية لتحقيق الذكاء الجماعي من خلال التعرف على طريقة التفكير و كذا على الأفكار الفردية.

و قد حدد *Bohm* [107] ثلاث شروط أساسية ضرورية للحوار :

1- ضرورة كبح المعتقدات السابقة :

و المقصود بذلك أن يتم الإبقاء عليها و كأنها معلقة أمامنا بحيث تكون قريبة للتأمل و المسائلة و ليس المقصود بذلك التخلي عنها ، حذفها أو عدم التعبير عنها. و هو ما يسمح للأفراد بالتعرف على هذه المعتقدات بوضوح و كذا بالتعرف على مدى تعارضها مع ما عند الآخرين. و هنا يعتبر *Bohm* أن العملية جد معقدة و ذلك نظرا لطبيعة الأفكار، التي تبقي الفرد في حالة من التوهم *delusion* و تصور أن الأمور هي ما هي عليه.

2- رؤية الآخر على أنه زميل *Colleague*:

إذ أن وجود الحوار و نجاحه مرهون بوجود مجموعة من الأفراد يرون بعضهم زملاء عمل، في رحلة بحث عن الحكمة و الوضوح. و هو ما يسمح للأفراد بالمشاركة و كذا التفاعل و يحدث فرقا عميقا بتحقيق الايجابية في التبادل و كذا تعميق الفهم.

و هذا النمط في الرؤية لا يعني أنه يتحتم على الفرد موافقة الآخر و لكن أن يحس بالثقة و هو يخالفه الرأي فالجميع في مركب واحد و المرفأ واحد.

3- وجود عنصر مسهل للحفاظ على السياق المناسب :

حيث أن طبيعة الإنسان التي تميل إلى المناقشة أكثر منها إلى الحوار و النابعة من التفكير المستمر و الذي يعتمد في الأساس على المعتقدات تدفعنا دوما نحو الدفاع عن هذه المعتقدات خوفا من فقدان حسنا الشخصي. مما يفرض وجود شخص يعمل على الحفاظ على السياق المفعل للحوار من خلال منح المساحة الزمنية المناسبة لكل متدخل، و لمنع الانحرافات و كذا الابتعاد عن المناقشة غير المجدية و الغير خادمة للحوار.

و في نفس المقام يعمل *The facilitator* على التأثير على حركية الحوار و دفعه نحو التقدم على طريق الغاية المرجوة من خلال المشاركة فيه. و لكن دوره يبدأ في الاضمحلال مع تطور كفاءة الحوار عند الأفراد.

هذا و قد قدم الباحث *P. Senge* آليتين كفيلتين بتحقيق تعلم الفريق على أكمل وجه و تضمن له الحصول على تفاعلات متناسقة و متناغمة. و تؤدي بأفراده إلى العمل بصورة تداؤبية *Synergic*. و فيما يلي شرح لكل عنصر على حدا.

[107] Bohm dans P. Senge, p 228

1- التعامل مع الواقع : النزاعات و العادات الدفاعية

Dealing with current reality; Conflict and defensive routines

تمثل النزاعات الداخلية في مجموعات التعلم ميزة جوهرية في إبراز مدى تعلم هذه الفرق. إذ أنه على عكس الفكرة القديمة التي تعتبر أن غياب الصراعات هو ميزة الجماعات الناجحة. إذ يعتبر *P. Senge* أن أهم مؤثرات تحسن فرق التعلم المستمر هو النزاع الدائم بين الأفكار و الذي يصبح عاملا منتجا. فعلى مر 35 سنة حاول *C. Argyris* و زملاؤه دراسة معضلة فشل أمهر المسيرين في إحداث التعلم الفعلي " لأننا مبرمجون لخلق الدفاعات الروتينية" [108] و قد أثبتت هذه الدراسات حسب *P. Senge* أن الفرق بين الفريق الجيد و السيئ يكمن في كيفية مواجهتها للصراعات الحاصلة و كذا تعاملها مع الدفاعات المحيطة بهذه الصراعات. هذه الدفاعات تأتي لحمايتنا من التهديدات و الأمور المحرجة و لكنها في ذات الوقت تمنعنا من التعلم و هنا يؤكد *C. Argyris* أن " رد الفعل لا يهدف إلى الحفاظ على أفكارنا أو علاقاتنا بالآخرين و لكنه يهدف إلى تجنب التساؤل حول صحة تفكيرنا" [109]

و كطريقة للتعامل مع هذه الصراعات و العادات يقترح *P. Senge* طريقتين :

- ✓ التعرف على هذه السلوكات حال حدوثها و معالجتها مباشرة
- ✓ إفشال سيرورة السلوكات الدفاعية بالتفكير و التجريب

فحسب الباحث تمثل هذه السلوكات علبة تخزن فيها الطاقة و يكفي فتحها لتحرير طاقة هائلة تسمح ببناء ذكاء جماعي يشارك هو الآخر في بناء و تحقيق الرؤية المشتركة.

2- الممارسة

Reflection, inquiry, and dialogue

في هذه النقطة يعتبر *P. Senge* أن الفرق لا يمكن أن تحمل صفة " فرق تَعَلُمْ" إلا إذا تحققت قابليتها للممارسة و أصبح همها الأكبر تحقيق مساحات و فضاءات و طرق للتعلم الجماعي. و لشرح مفهوم الممارسة *Practice* استعان الكاتب بمنظور *D. Shon* في كتابه *The reflective Practitioner* حيث عرف الباحث الممارسة على أنها " تجربة في عالم افتراضي" [110] *« Experimentation in a virtual world »*

و قد شبهها أيضا بلوحة الرسم عند المهندسين فهو مكان يمكنهم فيه الرسم و وضع الملامح الأولية و نمذجة المباني و الأزقة. فالرسم يستخرج صفات و علاقات لم يتم تصورها من قبل و يمكن الحديث فيه عن تجارب حقيقية و واقعية كالكشف عن عدم إمكانية تطبيق المشروع لأي سبب وجيه و كذا تحديد الثغرات كضيق الحجرات في المدارس مثلا.

[108] C. Argyris dans P. Senge; Ibid ; p 233

[109] Johan Caillaud ; Fiche de Lecture P. Senge ; Ibid ; p 20

[110] D. Shon dans P. Senge; Ibid ; p 226.

هذا الفضاء الافتراضي يعطي حرية للتجربة و للخيال و الإبداع أو للحد من سرعة العمل أو زيادتها كما أن كل الحركات يمكن إعادتها و الظروف معروفة و يمكن تغييرها و البحث عن النتائج. و قد وصف *P. Senge* ما يحدث في فرق المهندسين بأنه يحاكي ما يحدث على مستوى الفرق الموسيقية و الفرق الرياضية حيث تسعى هذه الفرق إلى تسريع وتيرة الحركات أو إنقاصها للحصول على النتيجة المرجوة. كما أنها تعزل مكونات المواقف لتبسيط المعقد منها و ذلك بإعادة نفس الحركة أو المقطوعة عدة مرات حتى يحدث الإتقان.

و يرى الباحث أن فرق الإعلانات تعبر عن أحسن مثال فهي تتمتع بأفراد يعملون مع بعضهم البعض منذ فترة و هم في تقارب مستمر، إذ أنهم يمارسون نشاطاتهم معا، باستمرارية و بكثافة . تجدهم يجرون زوابع فكرية لتبني أفكار جديدة يتم تجربتها ووصفها في شكل لوحات تمثيلية *Plaquette* أو نماذج مصغرة *Maquette* أو أيضا في شكل *Story-board* يتم عرضها على المستويات الأعلى في الوكالات ، الموافقة عليها، انجازها ثم تقديمها للزبائن و أخيرا تحسينها تباعا.

و هو ما يعتبره *P. Senge* أمرا ضروريا في أي فريق للتعلم.

و قد سن الباحث أربع شروط أساسية للحديث عن خلق مثل هذه الفرق[111]

1. **وجود كل أعضاء الفريق**
2. **شرح القواعد الأساسية للحوار**
3. **أن تطبق هذه القواعد فعليا للتعرف على الأعضاء الذين يجرون مناقشات و لا يعتمدون على الحوار.**
4. **أن يتم تشجيع أفراد الفريق على طرح أصعب المواضيع و أدقها و أكثرها حساسية، نزاعا و الضرورية لعمل الفريق.**

في وجود هذه الشروط يصبح لكل فريق عالمه الصغير *Micro-monde* يمكنه فيه التجريب و الإبداع ثم التطبيق في الواقع و منه يمكن الحديث عن تطور مهارات الأفراد في التعلم داخل الجماعة.

[111] P. Senge ; Ibid; p238

II- أهداف جديدة لمتغيرات عديدة

كما سبق و أشرنا إليه في الإشكالية فإن تحقيق التعلم التنظيمي يعتبر كفاءة محورية لا تستطيع المنظمة في غيابها الحصول على المعرفة التنظيمية و لا الوصول إلى الأهداف المرجوة. و كأي مفهوم محوري داخل التنظيم فإن للتعلم معالم يتحدد من خلالها تتبلور في شكل أهداف يسعى إلى تحقيقها أو تمثلات و صور يسعى إلى خلقها و تطبيقها في أرض الواقع.

و من خلال قراءاتنا وجدنا أنه يمكن أن نلخص كل المساعي في أربع محاور أساسية تمثل أهدافا تسعى المنظمة إلى جعلها ملموسة و في نفس الوقت تمثل السبل التي يسمح التحكم فيها بالوصول إلى تحقيق الكفاءة المحورية أي التعلم التنظيمي.

هذه الأهداف هي :

1- خلق المنظمة المتعلمة
2- التحكم في الذاكرة التنظيمية
3- التعلم في الشبكات و الجماعات
4- خلق الذكاء الجماعي

و في ما يلي سنقوم بتفصيل كل هدف على حدا من خلال توصيف أهم ما قدمه الباحثون فيه من بحوث و كتابات مركزين في كل مرة على تبيان العلاقة بينه و بين التعلم التنظيمي و الاتصال التنظيمي على حد سواء.

1- المنظمة المتعلمة : منظور مستقبلي و هدف عملي

1-1-المنظمة و التعلم: أشكال مختلفة

إن مفهوم المنظمة المتعلمة مفهوم مركب من مصطلحين التعلم و المنظمة لكل منها خصوصيته و أهميته في إيجاد الآخر بناءه و التأثير في محتواه. لذا فإننا ارتأينا أن نقدم تصنيفا لمختلف الأشكال التنظيمية التي قدمها الباحثون للتعرف على تعامل كل شكل منها مع مفهومي المعرفة و التعلم التنظيمي و تصور كل شكل لطبيعة العلاقة بينهما مرورا بعدة نماذج قدمت و وصولا إلى المنظمة المتعلمة كنموذج حديث.

و قد تبنيا في دراستنا التصنيف الذي قدمته *Nadia Tabouri* في دراستها حول " التعلم التنظيمي" و التي حملت عنوان " التعلم التنظيمي : المنظمة كسيرورات تسيير للمعارف و تطوير لنظريات الاستعمال"[112] و التي اعتبرت أن هناك خمسة أشكال من المنظمات انتشرت ابتداء من **1961** و إلى غاية الوقت الراهن.

أ- البنية العضوية

و قد طور فيها كل من *Tom Burns*و *G.M.Stalker* مفهوم البنية العضوية كنقيض للبنية الآلية التي قدمها *Taylor* و في هذا التصور يرى الباحثان أن المحيط يحوي العديد من المتغيرات و ميزته الأساسية "عدم التأكد" *l'incertitude* و بالتالي فإن المشكلات هي نتائج لهذه التغيرات : موارد غير قارة، التغيرات المفاجئة في أذواق الزبائن، تطور التكنولوجيات ...

و عليه فإن غياب الاستقرار يؤثر على بنية التنظيم و منه فكلما كان المحيط نشطا كلما ازدادت عضوية البنية التنظيمية. إذ تتميز هذه البنية بغياب الانقسامات الواضحة بين الدوائر التنظيمية[113]. و لتنسيق العمل يلجأ الأفراد إلى التعديل المتبادل عبر القنوات الغير رسمية. حيث أن الاتصال في هذه البنية يتميز بالتفتح التام في كل الاتجاهات. و عليه فهذه البنية يتم انتقال المعلومات و المعارف فيها بطريقة غير رسمية و متفتحة.

ب-الهادوكراسي :

و هو تصور بنيوي قدمه *H. Mintzberg* حيث يرى أن المنظمة تعمل في محيط معقد أي يعمل كبيئة تفرض على التنظيم امتلاك معرفة ممتدة *Savoir Etendu* و صعب حول المنتوجات و الزبائن (معارف تقنية و علمية) و تستقي هذه المعارف من انصهار أعمال المختصين في عدة مجالات داخل مجموعات المشاريع و المنقسمة بدورها في وحدات مصغرة حسب حاجة العمل. و منه فهذه المنظمة يمكنها احداث التجديد و ذلك لكونها، مرنة، عصرية، و متجددة بذاتها.

---

[112] Nadia Tibourbi; Ibid; p 13-25

[113] «*Dans la structure Organique, il n'y a pas de séparation claire entre les départements pour coordonner le travail on a recours à l'ajustement mutuel qui réalise la coordination du travail par simple communication informelle. En effet, la communication est très ouverte aussi bien verticalement que latéralement.* »

ج– المنظمة العقل :

في هذا التصور قدم الباحث *G. Morgan* كناية مثل بها المنظمة إلى عقل بشري. فالعقل حسبه هو العضو المسؤول عن الربط و القيادة و الفعل الذكي و قد أكد الباحث في نموذجه أن اهتمامه بهذه الكناية ليس في محاولة مطابقة عمل العقل داخل التنظيم بإيجاد مصلحة أو وحدة تعمل كعقل يفكر لبقية التنظيم و لكن البحث عن طرق لنشر الكفاءات التي يتميز بها العقل في كل التنظيم و بالخصوص كفاءة التعلم و ليس في أجزاء و وحدات منه فقط.

د – المنظمة القائمة على الروابط *Hypertexte*

يرى كل من نوناكا و تاكوشي أن هناك تكاملا بين البنية الرسمية الهرمية و البنية الغير هرمية العاملة على التنظيم الذاتي. لتبيان ذلك قدم الباحثان نموذجا يعتمد على علوم الإعلام الآلي فحسبهما تتكون المنظمة من عدة طبقات مترابطة تمثل الطبقة المركزية نظام عمل المؤسسة أي نشاطاتها الاعتيادية و أماكن حدوثها.

بينما تمثل الطبقة العلوية فرق المشاريع حيث يجتمعون لانجاز مشروع ما آتين من عدة وحدات متوزعة داخل النظام. أما الطبقة السفلية فهي طبقة قاعدة المعارف مع اعتبار أن هذه الطبقة غير موجودة كوحدة معزولة و لكنها نابعة من تصور المؤسسة، الثقافة التنظيمية، و التكنولوجيا. ففي وجود مشروع ما يتم اختيار الفريق من عدة وظائف و دوائر تنظيمية داخل نظام المؤسسة و يتم توجيه مجهوداتهم وفق منظور المؤسسة لإتمام المشروع حسب الإدارة العامة. بعد ذلك ينتقل هؤلاء الأفراد نحو قاعدة المعارف *Base de connaissance* لتقديم جرد للمعارف المحصل عليها و المطورة خلال المشروع. و في الأخير يرجع هؤلاء الأفراد للطبقة المركزية لأداء النشاطات الاعتيادية.

و عليه تؤكد الباحثة *Nadia Tibourbi* "القدرة التنظيمية على تسيير المعرفة متوقفة على إمكانية تغيير السياق بمرونة و سرعة".[114]

هـ– المنظمة المتعلمة

و هي نظرة تبنى على الطريقة التي يستثمر بها الأفراد مجهوداتهم في تحسين طرق تفكيرهم، تصوراتهم المشتركة، و كذا على قدرتهم على التعلم في جماعات و أيضا فهم المشاكل المعقدة لعالم الأعمال.[115] إذ تعتبر الباحثة أن إبداع المنظمة المتعلمة يتغذى من حاجتهم الدائمة للتعلم.

و قد أكد *Hubert Landier* أن المنظمة الذكية ستتطور نحو إدماج أكبر بين التنشيط – بناء تصور استراتيجي للمستقبل، تأكيد مشروع المؤسسة، قيم خاصة، وظيفة الاتصال و وظيفة التكوين، أي أنها ستكون "منظمة متعلمة و منظمة متصلة" تصبو إلى تحقيق خطة جماعي يدمج الخطط الفردية.[116] و سنقدم في ما يلي تفصيلا لهذا التصور على اعتبار أنه النموذج الأكثر تداولا في معالجة التعلم التنظيم حسب القراءات التي أجريناها.

---

[114] Nadia Tibourbi; Ibid; p 22

[115] P. Senge, Ibid, p 355

[116] « *Elle sera à la fois une organisation apprenante et une organisation communicante visant à la réalisation d'un certain dessein collectif qui devra intégrer les dessins individuels »* Landier H. ; L'entreprise Intelligente, dynamique du changement et mutation du management ; Ed Calmam Lévy ; Paris ; 1990 ; p83

1-2-المنظمة المتعلمة كغاية و كوسيلة :

إن مفهوم المنظمة المتعلمة هو مفهوم معاصر فرض وجوده عدة متغيرات و عدة تطورات في محيط المنظمات المعاصرة و يمكن تلخيص هذه المتغيرات في عنصرين أساسيين هما :

- **تطور الاهتمام بالأفراد كوحدات مفكرة، منتجة، قادرة على إحداث الفرق، الابتكار و التجديد في كل مراحل الإنتاج. فالتصور القديم و النابع من الإدارة العلمية للعمل و الذي كان يعتبر أن العمال هم فقط منفذون و أن مهندسي النشاطات المتواجدون في مستويات أعلى قد أثبت عقمه. فطبيعة التعقيد التي تتسم بها المهام الحديثة و المحيط الحالي للمنظمات فالفرد هو أساس التطور و لكن ليس فقط من الجانب العملي بل المعرفي أيضا و ترتب عن ذلك وجود ما يعرف بعامل المعرفة *Knowledge Worker* و الذي أسس له *P. Drucker* كما أصبح الحديث عن الثروة المعرفية يمثل محورا هاما في إنشاء أي تنظيم.**
- **تطور تكنولوجيات الإعلام و الاتصال الحديثة و التي أدت إلى التشبيك الفائق *Hyper-connexion* بين كل أطراف التنظيم و حتى بين عدة تنظيمات. الأمر الذي دعم قدرة الأفراد على التعلم و الحصول على المعلومات و المعارف لتحقيق الابتكار. فقد كانت المشكلة الأساسية التي كانت تواجه المنظمات خلال القرن الماضي مشكلة مهارية تنفيذية بالدرجة الأولى ، انطلاقا من مبدأ التخصص و تقسيم العمل التقليدي... و لكن بتحول هذه المنظمات بشكل نوعي من الإنتاج السلعي إلى الخدمات المعرفية في نهاية القرن الماضي أو ما يسمى باقتصاد المعرفة و نظرا للتقدم الهائل بتقنيات الاتصال و الكمبيوتر و شبكات المعلوماتية و التحكم عن بعد، برزت مشكلة كبرى تكمن في الحاجة الماسة إلى صنف نوعي جديد من المنظمات يواكب و يتناغم مع التغيرات التقنية و المعرفية الجديدة ، هذه المنظمات هي المنظمات المتعلمة التي تضطلع بهذه المهمة الحيوية.[117]**

في ظل كل هذه المستجدات و في محاولتنا البحث عن تعريف شامل لهذا المفهوم و جدنا أن هناك مجموعة من العلماء صاغوا مجموعة من التعاريف تسعى إلى رسم معالم هذه المنظمة و التعرف على أهم خصائصها.

فقد عرفها *S. P. Robbins* بأنها منظمة طورت القدرة على التكيف و التغيير المستمر لأن جميع أعضائها يقومون بدور فعال في تحديد و حل القضايا المختلفة، المرتبطة بالعمل.[118]

أما *T. S. Bateman* فعرفها بأنها منظمة ماهرة في إنشاء، اكتساب، و نقل المعرفة و في تعديل السلوك مما يعكس المعرفة و الرؤى الجديدة[119] . كما عرفها *R. L. Daft* بأنها المنظمة التي يقوم فيها كل واحد من العاملين بتحديد و حل

---

[117] أكرم سالم، المنظمات المتعلمة : منظمات التعلم قاعدة الابتكار و الخبرة. مجلة الحوار المتمدن – العدد: **2297** – بتاريخ **2008/05/30**، ص**3**

[118] S. P. Robbins and M. Coulter , Management, Prentice Hall , New Jersey, 2001, p 272.

[119] T. S. Bateman and S. A. Smell, Management, Mc Graw-Hill/ Irwin, Boston, 2002, p 301

المشكلات، مما يجعل المنظمة قادرة على أن تجرب تغير، تحسن باستمرار من أجل زيادة قدرتها على النمو و التعلم و انجاز أغراضها.[120]

و قد حاول هؤلاء المنظرون تحديد العوامل الأساسية المتفاعلة في هذه المنظمة و على رأسهم كان *P. Senge* و الذي تحدث عن المنظمة لأول مرة سنة *1990* في كتابه "الآلية الخامسة : فن و طريقة تصور المنظمة المتعلمة" و فيه قدم الباحث الآليات التي تعتمد عليها المنظمة للوصول إلى العمل كمنظمة متعلمة.

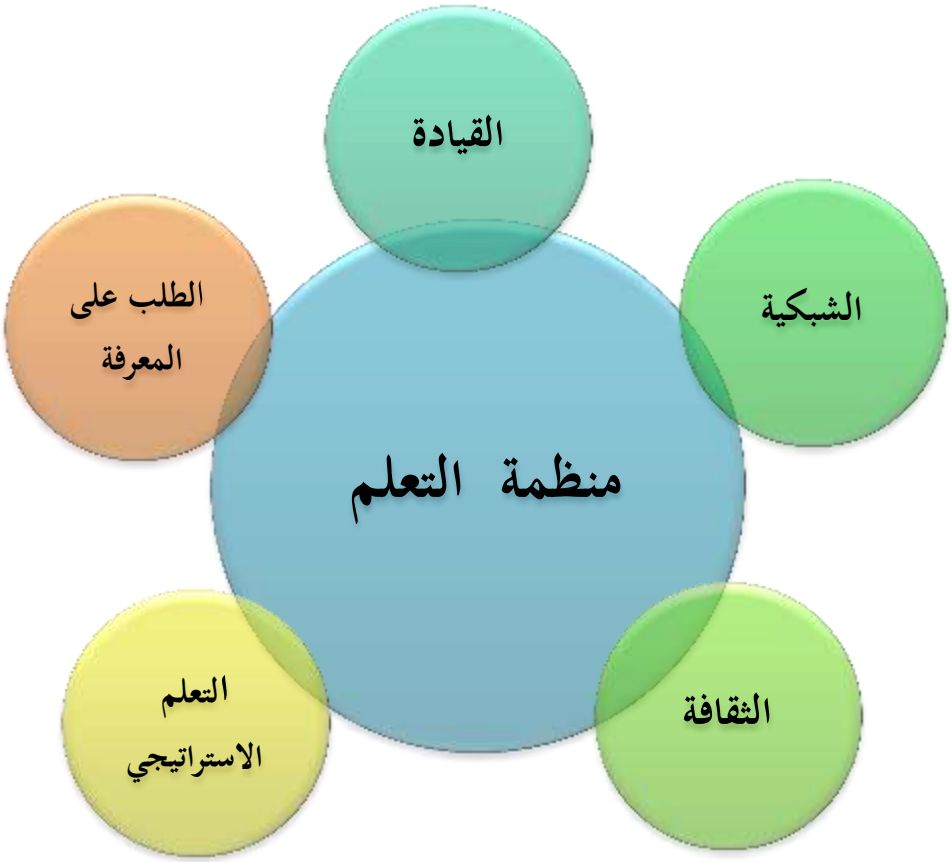
و يعد نموذج *P. Senge* عن التعلم التنظيمي من أهم النماذج المعتمدة في نظم التسيير الحديثة و خاصة لمن سعى لإدارة المعرفة التنظيمية وفق النظرة الحديثة

كما حدد دافيد جارفين *D. A. Garvin* خصائص أساسية لمنظمات التعلم التي تجعل التعلم عملية يومية مستمرة قابلة للحياة و الاستمرار. و هذه الخصائص هي : حل المشكلات بطريقة منهجية، التجريب الخلاق، التعلم من التجربة الماضية، التعلم من الممارسات الأفضل للآخرين، نقل المعرفة بسرعة و فعالية في كل أنحاء المنظمة ليكون التعلم مسؤولية جماعية.[121]

أما ريتشارد دافت *R. Daft* فإنه يميز 6 عناصر متفاعلة شبكيا و هي : القيادة، الإستراتيجية التشاركية، الهيكل القائم على الفريق، الثقافة التكيفية القوية، التمكين الإداري للعاملين، و المعلومات المفتوحة.

[120] R. L. Daft, "Management", Dryden Press, Fort Worth, 2000, p40.

[121] D. A. Garvin, "Building Learning Organization", HBR, July-Aug, 1993, p 130



المنظمة المتعلمة

المرجع : عبود نجم عبود ،المرجع السابق ، ص **269** عن

Source : R.L. Daft : Mamangement ; Dryden Press ; Forth Worth, 2000 ; p41

الشكل –7–

و بالنسبة لدراستنا فسنتطرق بالتفصيل للعناصر التي قدمها *P. Senge* و التي تمثل حسب رأينا ووفقا لقراءاتنا الإجابة عن التساؤل المتعلق بكيفية تعلم الفرد من خلال تداخل العناصر الخمسة المشكلة للتصور المقدم. كما أنه يعتمد في بناءه على المنظور النسقي الذي يتماشى مع طبيعة دراستنا للمفهوم. أيضا فهو ينبني في إطار إدارة حقيقية للمعرفة التنظيمية و صورتها الكلية و ما تتعامل معه من تصورات و محاولة لنمذجة للمعارف الفردية و تطويرها في إطار جماعي على شكل فريق كما سبق و أشرنا إليه.

2-نموذج بيتر سنج *Peter Senge*: المنظمة المتعلمة بمنظور نسقي

إن تقديم تصور يربط فيه صاحبه بين البعدين النظري و العملي لمفهوم أقل ما يقال عنه أنه معقد، عملية صعبة حتى على أعرق الباحثين في مجال التعلم التنظيمي و لكن ضرورة إيجاد حلول و سبل جديدة للتعامل مع المعرفة التنظيمية و سبر أغوارها عند الفرد، في الجماعة أو الجماعات، أثناء تدفقها على مستوى الشبكات الإنسانية أو التكنولوجية، دفع بالباحثين إلى التنظير في المجال و إلى محاولة نمذجة المفهوم و إعطائه تصورا متكاملا. و في ما يلي سنتطرق بالشرح المفصل لنموذج يعتبره أغلب الباحثين المرجع الأول فيما يتعلق بمفهوم المنظمة المتعلمة كيف لا و هو أول من أطلق عليها الاسم ووضع لها صورة واقعية. سعى من خلالها إلى إعطاء العاملين بالمؤسسة و الساهرين عليها مجموعة من المعالم النظرية و العملية الكفيلة بتسهيل عملية التعلم التنظيمي و شحذ الجميع حول هدف واحد هو خلق منظمة تتمحور كل أنشطتها حول كيفية اكتساب المعرفة، نشرها و استغلالها أحسن استغلال في كل المستويات. و من ثمة جعل هذه المنظمة المتعلمة في خدمة أفرادها و جعلها منظمة قادرة على تحقيق الاستقرار في محيط متقلب.

و قد وضع الباحث في نموذجه مجموعة من العناصر يجب أن يلتزم بها التنظيم، أن يضمن لها حرية التفاعل، و أن تكون هدفا لكل أفراد التنظيم. و قد بينها الباحث كما يلي :

6) **التفكير النسقي Systems Thinking**
7) **البراعة الشخصية Personal Mastery**
8) **النماذج الذهنية Mental Models**
9) **بناء الرؤية المشتركة Built a shared vision**
10) **بناء فريق التعلم Built Team Learning**

و سنقدم في هذه المرحلة من البحث تفصيلا كاملا لكل عنصر كما وضحه الباحث للتمكن من تكوين تصور واضح يسمح لنا بالتعرف على المفهوم ككل.

1- التفكير النسقي

و يمثل الشرط الأساسي المؤدي إلى تفعيل بقية الآليات التعلم. فهي تسمح للأفراد برؤية الظواهر في شكل كلي و تسمح بدراسة العلاقات و الروابط بالتعامل مع عناصر معزولة. و بها يمكن للفرد أن يلاحظ سيرورة التغيير مع كل البنيات التحتية للمواقف المعقدة الأمر الذي يسهل العثور على الآلية أو الرافعة « *Levier* » التي تمكن من إحداث التغييرات الضرورية.

إن الطرق التقليدية للتنبؤ و التخطيط تعمل على مواقف مركبة من عدة متغيرات و هو ما يعرفه *P. senge* بتعقيد التجزئة *Complexité de détail* أما الطريقة النسقية فهي تمثل بالنسبة له تعقيدا ديناميكيا *Compléxité dynamique* . الرهان الحالي هو قدرة المنظمات على فهم حركية التعقيد من خلال إيجاد رافعات تسمح بالعمل أثناء هذه الديناميكية.

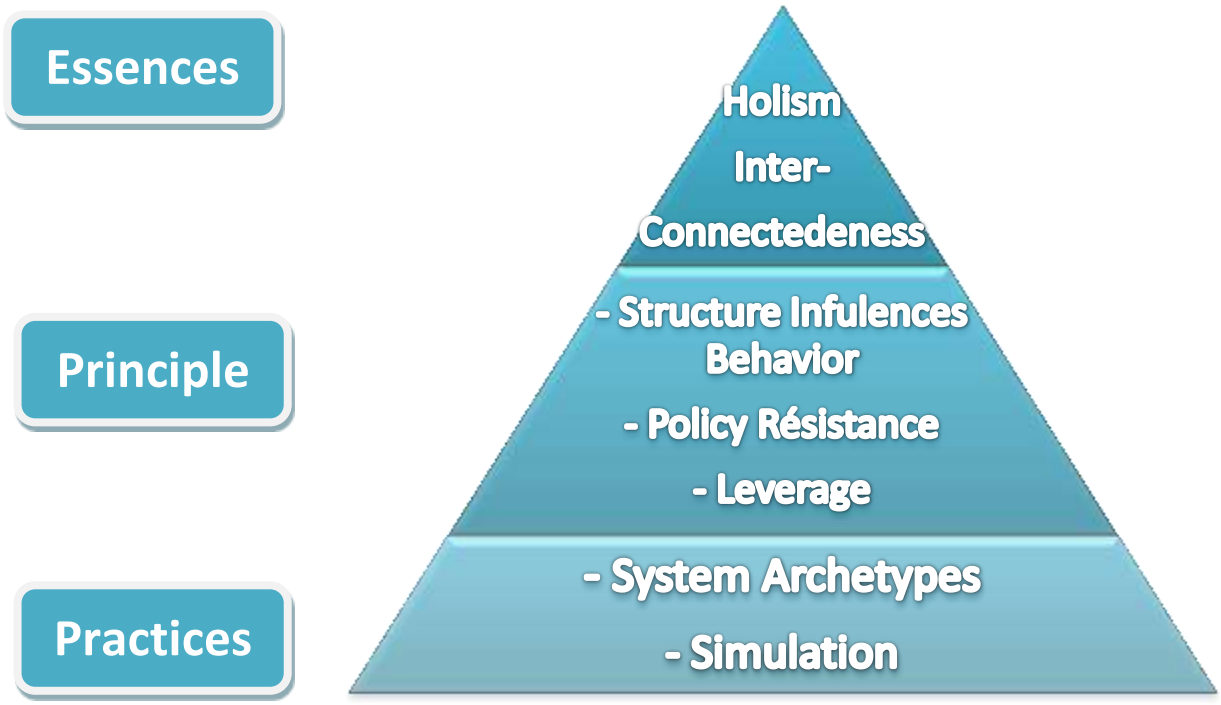
كما أن التفكير بطريقة نسقية يعتمد على مراقبة و فهم أثر رجعي *Rétroaction* فإذا استطعنا تحديد البنيات التي تتكرر بصورة منتظمة و يتم الاعتماد في ذلك على عنصرين أساسين هما المضخمات *Amplificateur* والمعدلات *Régulateur* .

فالأول عبارة عن محرك يساعد على التطور و لكنه قد يؤدي إلى انهيار سريع و الثاني عبارة عن نظام يبحث عن الاستقرار. يعمل هذان العنصران خلال أي محاولة تغيير كنظام إعادة تنظيم *Autorégulation* و يوضح *P. Senge* :

« La ou il y'a une résistance au changement vous pouvez être sur qu'elle traduit un ou plusieurs processus implicites d'autorégulation. Cette résistance n'est ni un mystère ni un caprice du système. Elle intervient lorsque pèse une menace sur les pratiques et les normes habituellement en usage. »[122]

كما أن كل سيرورة أثر رجعي تعرف ما يسمى بحالة تأخير *Effet-retard* و هو يمثل الزمن الذي يمر بين الأفعال و نتائجها. و يرى الكاتب أن هذه العوامل معا تمثل العناصر المكونة لكل الوضعيات التي تعايشها المنظمة. و قد ميز الباحث **10** وضعيات أساسية، أطلق عليها تسمية *Séquence de base* . و قد أكد الباحث أن التفكير النسقي وحده كفيل بإيجاد نقاط التأثير التي يمكن من خلال تحريكها كرافعة *Levier* التعامل مع كل وضعية و عكس النتائج من مقاومة للتغيير أو كبح له إلى تفاعل و تنسيق جماعي يؤدي إلى إدماجه بسرعة فائقة و المحافظة على الاستقرار حتى خلال الديناميكية.

[122] Nadia Tibourbi; Ibid; p 16



SYSTEM THINKING التفكير النسقي

Source : P. Senge, "Fifth Discipline : The art and practice of learning organization" Doubleday Dell Publishing Group; 1990; p 350

الشكل –8–

2- التحكم في البراعة الشخصية

و يعرفها *P. Senge* **بأنها تركيز دون هوادة على هدفك الحقيقي من أجل إعادة صياغة الصورة المرجوة للمستقبل.**

« Une discipline qui consiste à vous concentrer sans relâche sur votre but véritable afin de redéfinir à chaque fois une vision souhaité de l'avenir »[123]

أي أن الأفراد داخل المنظمة المتعلمة يمتازون بأنهم يعيشون حياتهم بطريقة خلاقة و ليس كردود أفعال على الأحداث و بالتالي فإنهم يعملون على محورين أساسيين :

1- توضيح مستمر للأمر الأهم بالنسبة لهم *(La vision)*

2- تحليل دقيق للواقع اليومي

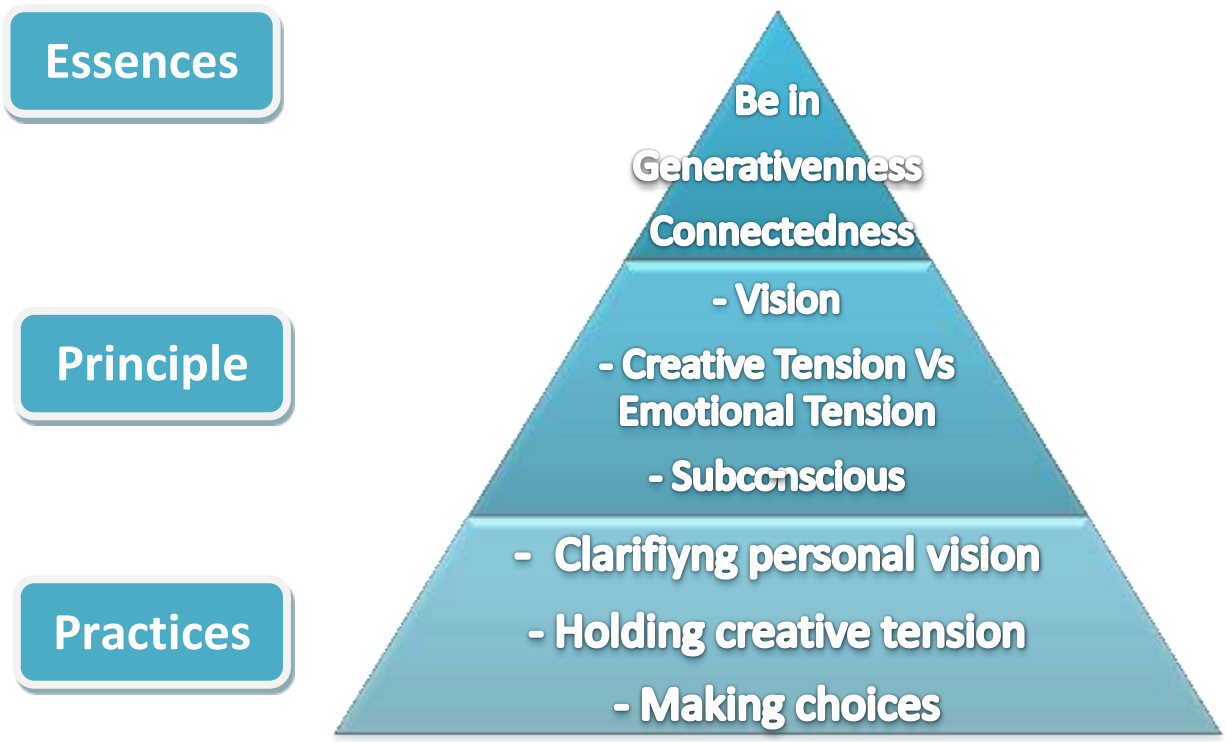
و بالإسقاط الدائم لهذين المحورين أي ماذا نريد و أين نحن منه الآن نحصل عل ما يعرف بالضغط الخلاق *La tension créatrice* **و هو ما يمثل قوة تتولد من رغبتنا في ذلك يتحقق أي إحداث توازن بين المحورين. وعليه فالتحكم في البراعة الشخصية هو قدرة الفرد على إذكاء و إبقاء هذه الضغوطات طيلة حياتنا. أي أن عملية التعلم لا تنحصر فقط في جمع المعرفة و لكنها تصبح عملية تطوير لقدراتنا على الوصول إلى الأهداف.**

و يمكن أن نلخص أهم الخصائص التي يمتاز بها الأفراد المتحكمون في هذه الآلية بأنهم أشخاص :

- **لهم تصور عن الحياة يكرسون له كل وقتهم**
- **الواقع اليومي يمثل وسيلة للتقدم و ليس عائق**
- **يستعملون قوى التغيير لفائدتهم بدل مقاومتها**
- **يبحثون دائما عن فهم أدق للعالم**
- **يحسون أنهم متضامنون مع الآخرين و أنهم في توافق مع كل مظاهر الحياة**
- **يحسون أنهم جزء من سيرورة واسعة للخلق يؤثرون بها و لكنهم لا يتحكمون بها**
- **يعيشون في تعلم مستمر**
- **رغم معرفتهم بعجزهم و جهلهم، يبقون واثقين من أنفسهم**

و في الأخير يؤكد الباحث أن التحكم في البراعة الشخصية ليست ميزة نكتسبها دفعة واحدة و لكنها آلية لا نتوقف عن البحث عنها.

[123] P. Senge ; Ibid ; p 197



PERSONAL MASTERY البراعة الشخصية

Source : P. Senge, "Fifth Discipline : The art and practice of learning organization" Doubleday Dell Publishing Group; 1990; p 351

الشكل –9–

3- توضيح و مساءلة النماذج الذهنية :

و في هذا السياق يرى الباحث أن كل المسيرين الخاليين يعرفون أن أكثر الأفكار إبداعا لا يتم تطبيقها على أرض الواقع و أن الاستراتيجيات الأكثر براعة تبقى نظرية. و كتفسير لذلك يوضح *P. Senge* أن المسؤول الأكبر هو نماذجنا الذهنية التي تكبح التجديد لأنه يصطدم بتصوراتنا للعالم و المرسخة فينا و التي تعمل على الحد من تفكيرنا و نشاطنا. و عليه فإن قدرتنا على التعرف عليها، تجريبها و تحسين الصور التي يقدمها لنا عن العالم هو الإنجاز المذهل للمنظمة المتعلمة.

ففي نفس السياق يؤكد *C. Argyris* أن :

« Si les gens n'agissent pas(toujours) selon les théories qu'ils affirment avoir épousées, il se comportent selon une théorie appliquée (leurs modèles mentaux) »[124]

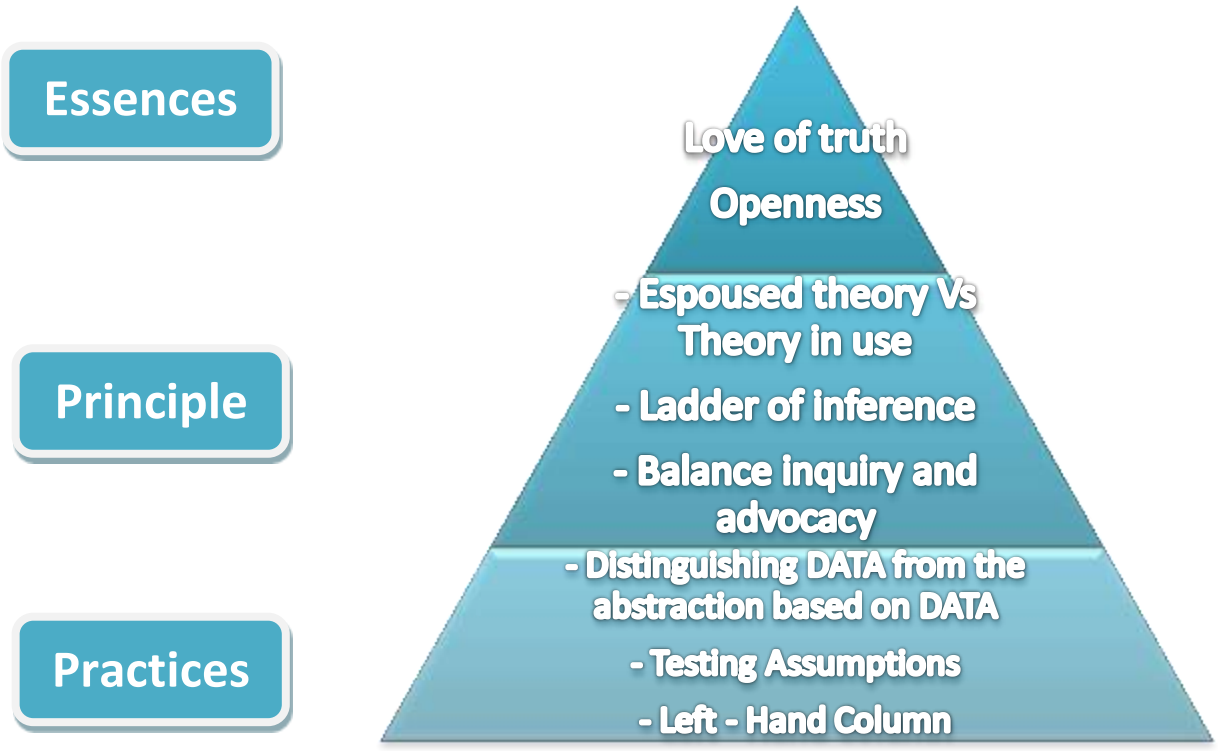
و منه يتضح أن هذه النماذج الذهنية تعمل كمؤثر دائم على الأفعال و طريقة رؤيتنا للأمور. و لكن الباحث يشير إلى أن الهدف من التعرف على هذه النماذج ليس تحديد صحتها أو خطئها لأنها في الغالب عملية تبسيط الواقع المعقد. و لكن الهدف هو ايجادها و التعرف على كيفية عملها من أجل مساءلتها و تعديلها بما يتماشى مع المواقف. فوفق *Bill O'brien* رئيس مجلس إدارة *Hanover* :

« les maitres mots dans l'organisation hiérarchiques traditionnelles sont dirigés, organisés contrôlés. Dans les organisations intelligentes, les nouveaux credo sont la vision les valeurs et les modèles mentaux. Les organisations les plus saines dans l'avenir seront celles qui trouveront le moyen de réunir les gens pour développer les modèles mentaux qui répondent le mieux à la situation en cours.»[125]

و قد صنف *P. Senge* مجموعتين من المهارات *Savoir-faire* يجب أن نتحكم فيها لمسائلة النماذج الذهنية :

1) **مهارة التفكير :و تساهم هذه المهارة في توقيف سيرورة التفكير لوهلة قصد تقييم الطريقة التي تبنى بها نماذجنا الذهنية.**
2) **مهارة الفحص أو التحقيق : و تسمح هذه المهارة بتحليل اتجاهاتنا نحو الآخرين، خاصة فيما يتعلق بتسيير المشاكل المعقدة و النزاعات.**

[124] Johan Caillaud ; Ibid, p 15
[125] Johan Caillaud ; Ibid, p16



MENTAL MODELS النماذج الذهنية

Source : P. Senge, "Fifth Discipline : The art and practice of learning organization" Doubleday Dell Publishing Group; 1990; p 351

الشكل –10–

4- بناء منظور مشترك

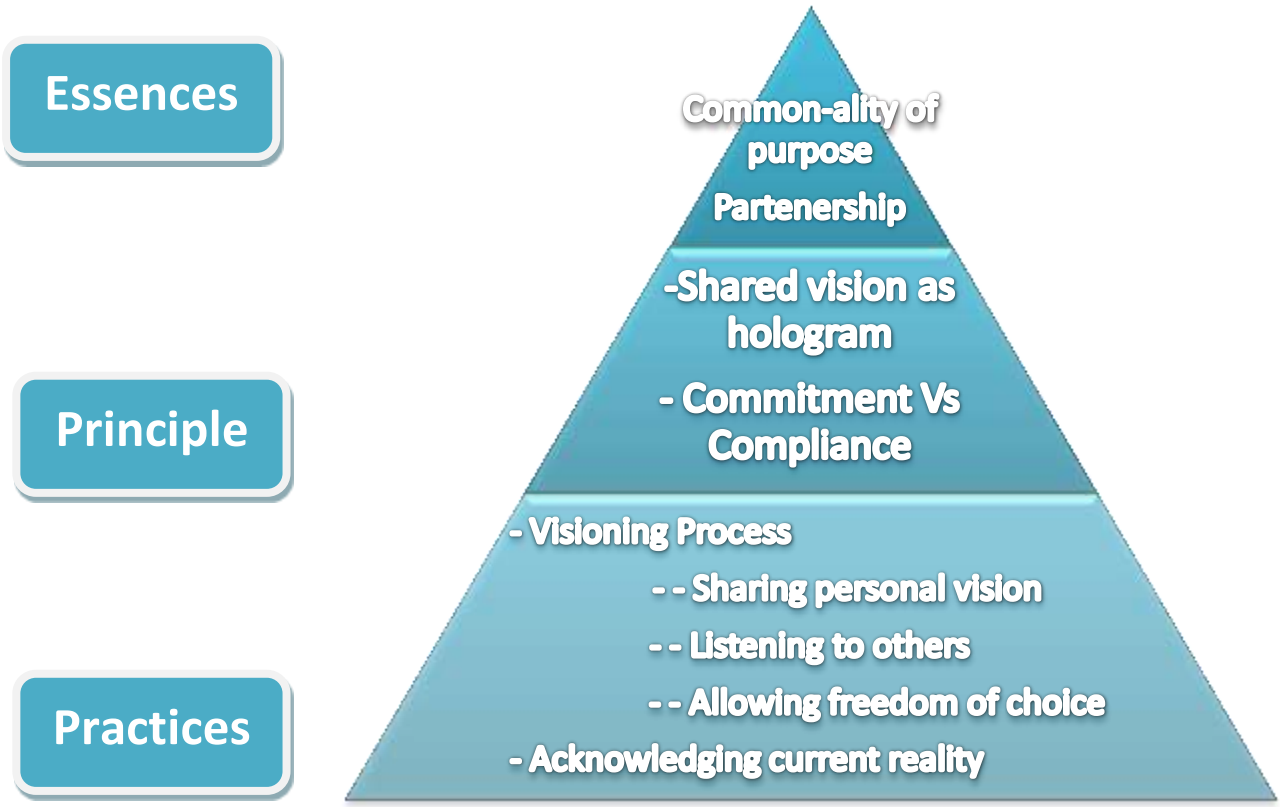
إن إيجاد منظور مشترك يعني وضع فكرة أو صورة متقاسمة للمستقبل الذي نصبو إليه. إذ يؤكد الباحث *P. Senge* على أن وجود هدف موحد، قيم و مهام متقاسمة بعمق يسمح للتنظيم بالامتداد و البقاء. **IBM** مثلا تبنت "الخدمة"، **Polaroid** اختارت الصورة الآنية، أما **Apple** فقد توجهت إلى " آلات قوية للجميع. فعلى خلاف تخصصاتها اتفقت هذه المؤسسات على ضرورة جمع أفرادها حول شخصية موحدة. و أصبح خلق منظور مشترك و تصور متقاسم للواقع التنظيمي يعطي معنا للأفعال و هو نتيجة عمل خلاق يسمح للتنظيم بالتعبير عن طموح جماعي.

لكن الباحث يلح على فكرة أن هذا التصور جماعي التكوين و الامتداد و لا يمكن أن يكون مسطرا من المسير. كما أنها ليست تصور الآخر و لا تبعية له. فهذا الإتحاد حول منظور واحد يجعل العمل حماسيا و يلهب شعلة الحركية التي تدفع المؤسسة نحو الأعلى بعيدا عن الروتين من خلال خلق علاقة جديدة بين المنظمة و أفرادها و تنتقل من مجرد كونها " المؤسسة " إلى " مؤسستنا".

و قد بين الباحث أننا يجب أن نراعي صعوبة تطبيق هذه الآلية فبين خلق هذا التصور و بين جعله ثقافة و التزاما دائما عند الأفراد فهناك شوط كبير و قد وضح الباحث أن هناك ستة أنواع من السلوكات التي يسلكها الأفراد نحو هذا الاهتمام :

- **الالتزام** *(Engagement)*: **وهو تحقيق التصور و الاهتمام بذلك شخصيا، و إن تطلب الأمر تغيير الرغبة البني و القواعد اللازمة.**
- **الاندماج** *(Adhésion)* : **و هو الرغبة في تحقيق التصور مع توفير كل ما هو ضروري في حدود القواعد الموجود.**
- **المشاركة الفعلية** *(Collaboration sincère)* : **و هي ملاحظة الآثار الايجابية للتصور و إنجاز ما هو مطلوب أو أكثر لتحقيقها.**
- **الانصياع الحذر** *(l'Obéissance rétive)* : **عدم ملاحظة الآثار الايجابية للتصور و و لكن القيام بالواجب مع التعبير عن التحفظات.**
- **التمرد** *(Rébellion)*: **في غياب الإدراك لأي إيجابيات، رفض أي مشاركة أو واجب.**
- **اللامبالاة** *(Indifférence)*: **لا مع و لا ضد، قلة الاهتمام و قلة الطاقة.**

و قد أكد *P. Senge* أن وضع التصور يمثل جزءا بسيطا من مشوار العمل به و عليه و أن المطلوب من المسير الحقيقي هو أن يعمل بصفة مستمرة و يومية للحفاظ على التصور المشترك و تسهيل حلقة تجدده من خلال الرؤى الفردية.



BUILDING SHARED VISION بناء منظور مشترك

Source : P. Senge, "Fifth Discipline : The art and practice of learning organization" Doubleday Dell Publishing Group; 1990; p 351

الشكل –11–

5- التعلم في الفريق :

و تمثل هذه الآلية جهازا جوهريا في ضمان الحركية الجماعية للفريق ثم الفرق المختلفة وصولا إلى المنظمة ككل. و هي تعتمد في ذلك على التعامل مع الحوار و المناقشة كأداتين جوهريتين و كسب تواصل و تبادل مفتوح بين الأفراد و حول موضوعات معقدة تحتاج لإستماع فعال و كذا كبح لأفكارنا الخاصة كما سبق و اشرنا إليه. كانتقال من البعد الردي على البعد الجماعي ثم التنظيمي.

و قد أكد *Hubert Landier* أن المنظمة الذكية ستتطور نحو إدماج أكبر بين التنشيط، بناء تصور استراتيجي للمستقبل، تأكيد مشروع ما و قيم خاصة و كذا تدعيم وظيفة الاتصال و وظيفة التكوين. أي أنها ستكون منظمة متعلمة و متصلة تصبو إلى تحقيق خطة جماعية تدمج بين الخطط الفردية"[126]

و أخيرا يرى الباحث أن الآليات الخمس التي قدمها لا يمكن أن تعمل إلا إذا تمكنت من الإجابة عن جملة من التساؤلات أهمها:[127]

- كيف يمكن تخطي ميكانيزمات القيادة المسيطرة في التنظيمات التقليدية؟ (التفتح، المنظور المشترك، روح جديدة ضد الأنانية، التفتح على الآخرين و على الذات، الإدارة بالمشاركة).
- كيف يمكن أن يتم تفعيل اللامركزية مع الإبقاء على الرقابة و التنسيق؟ (وهم الرقابة، التأكد دون المراقبة).
- كيف يمكن إيجاد الوقت اللازم للتعلم؟ كيف يمكن تنمية البراعة الشخصية عند الفرد العمل؟ (الصراع بين الحياة الشخصية و المهنية).
- ما هي طبيعة الالتزام و المهارات اللازمة لتسيير المنظمة الذكية؟ (المهمة الجديدة للمسير، تصور جديد للقيادة).
- كيف نتعلم من تجاربنا إذا كنا لا نستطيع تقبل نتائج قراراتنا؟ (إيجاد العوالم المصغرة، الوسيلة الكفيلة بالكشف عن المشاكل المعقدة و تسمح بالتعرف على النتائج البعيدة و بتجربة الأفكار الجديدة).

و هو ما يوضح تعدد الأهداف التي تصبو المنظمة المتعلمة لخلقها و تحقيقها حتى تكون اسما على مسمى.

---

[126] Landier H., « Vers l'entreprise intelligente : Dynamique du changement te mutation du management, Ed CalMAM- Lévy, Paris, 1991, p 83

[127] Johan Caillaud, Ibid, p 18

TEAM LEARNING تعلم الفريق

Source : P. Senge, "Fifth Discipline : The art and practice of learning organization" Doubleday Dell Publishing Group; 1990; p 351

الشكل –12–

2- الذاكرة التنظيمية *La mémoire organisationnelle*

تعد الذاكرة التنظيمية واحدا من أهم المفاهيم التي ترتبط ارتباطا وثيقا بالتعلم التنظيمي و بالتعلم التنظيمي و مثلها مثل المنظمة المتعلمة أو الذكاء الجماعي فهي تمثل تصورا تسعى المنظمة إلى تطبيقه على ارض الوقوع و كذا وسيلة تدفعها إلى الوصول إلى تحقيق بقية الأهداف. و على اعتبار أن دراستنا اعتمدت كسياق لها المنظمة المتعلمة أو منظمة المعرفة فإننا نرجع دائما إلى إدارة المعرفة كوسيلة للتعامل مع المعرفة التنظيمية. و في هذا الإطار تأخذ الذاكرة التنظيمية قيمة محورية كونها تشكل دعيمة أساسية للمعرفة التنظيمية و للتعلم التنظيمي و تشكيلها أو بنائها يعد مرحلة أساسية من مراحل إدارة المعرفة.

Jean Yves Prax **يقر بأن مسألة الذاكرة التنظيمية أساسية و حيوية و قدم لذلك عدة أمثلة[128] :**

- **تجنب الحوادث المكلفة و تجنب إعادة سيرورة حل المشكلة (عطب في محرك)**
- **السماح بالاستعمال المتجدد للتجربة المستقاة من طرف أفراد مجموعة خلال مشروع ما (مثل بناء خط القطار السريع، أو برنامج فضائي)**
- **الحفاظ على هياكل و أجهزة حساسة تتعدى فترة حياتها فترة حياة العاملين عليها (مثل المفاعلات النووية)**

و في نفس السياق يرى الباحث أن عملية الرأسملة *La capitalisation* تمثل الانتقال من ذاكرة العمل إلى الذاكرة التنظيمية، و التي تعرف بأنها رأس المال المعرفي المتاح بصفة مستقلة عن الفاعلين الذين أوجدوها. أي أنها ملك خاص بالمؤسسة التي ستبقى و إن رحل فاعلوها على اعتبار أنه في غياب الجهد الهادف إلى الرأسملة، تصبح المعرفة الجماعية غير موجودة إذ تبقى افتراضية و تتحول إلى مجموعة من التجارب المعزولة.

كما يؤكد الباحث أن الذاكرة التنظيمية ليست متعلقة بذاكرة الأفراد فالتجارب و التعلمات المتتابعة يمكن أن تخزن في العادات *Routines*، القواعد *Règles*، الإجراءات *Procédures* و الهياكل *Structures*. أيضا فإن التجارب الفردية تعتبر ضمنية و ذاتية و هو ما يجعل الصعوبة الرئيسية في خلق ذاكرة جماعية تكمن اختيار معايير وصفية وجيهة بالنسبة للجميع في كل زمان و مكان.

[128] Jean Yves Prax ;Ibid ; p 53

2-1-ماهية الذاكرة التنظيمية :

لقد حاول عدة منظرين التطرق لمفهوم الذاكرة التنظيمية و مقاربتها من عدة أوجه فبرزت مقاربتان أساسيتان تعمل كل واحدة على التعامل مع المفهوم بطريقة و وفق أسس خاصة.

1. المقاربة " محتوى" : الذاكرة التنظيمية وفق منظور مادي

في هذا المنظور تعرف الذاكرة التنظيمية على أنها مجرد مخزون معارف ساكن[129] ومنه فدورها محدود فهي تسمح بتذكر المعارف من أجل العمل على السلوكات و هو ما يطبع التعلم بأنه سلوكي يعتمد على العادات التنظيمية كدعيمة مستقرة لسلوكات العاملين. و قد قسم الباحثون وفق هذه المحاربة المعرفة إلى **3** أنواع رئيسية :

- المعارف الصريحة *Savoir Connaissance Déclarative* :

و يقصد به كل المعارف التقنية، العلمية و الإدارية الآتية من التكوينات (الجامعية، المهنية). أي أنها معارف صريحة موضحة، و يمكن بثها بالاعتماد على الحوار.

- المهارات (المعرفة الإجرائية) *Savoir-faire (Connaissance procédurale)*

هي معرفة تابعة لحاملها و لا يمكن فصلها لا عنه و لا عن سياق استعمالها. كما أنها تمتاز بصعوبة نشرها بالاعتماد على اللغة فهي ضمنية بل يتحتم علينا الاعتماد على المحاكاة أو التجربة.

« Elle ne peut être acquis qu'à travers des processus d'imitation ou d'expérimentation »[130]

كما أنها معرفة آتية من طرق مختلفة للتعلم كالتعلم بالفعل *Learning by doing* [131] أي أنها تتطلب وقتا طويلا و تفرض العمل الجماعي على مهمة معينة. كما تمثل هذه المعرفة قدرة الفرد على تأويل السياق و إيجاد الحلول أي أنه يعتمد على خبرة الفرد و كذا على حدسه. هذه المعارف تتواجد في التنظيم في أشكال مختلفة و على وسائط متعددة لخصها الباحث في جدول خاص(جدول **-1-**) .

و قد قدم الباحث هذه التقسيمات بناء على دراسة قام بها في مؤسسة داخل قطاع المحروقات، و سمحت بتوضيح الأماكن المختلفة لتخزين المعارف. و قد قسمها في **9** أنظمة تحتية للذاكرة تأتي من تقاطع بعدين أساسيين : المكونات *Les composantes* و التي تتوافق مع أنواع المعارف السابقة الذكر و كذا مستويات المعالجة *niveau de traitement* و هي على التوالي : الفردي، الجماعي غير مركزي و جماعي مركزي.

هذا التقسيم بين أن هذه الأماكن مرتبطة بطبيعة المعرفة و لكن أيضا بمستويات المعالجة.

---

[129] Marlène Mermoud Thomassian ; Gestion des connaissances et dynamique d'apprentissage pour une reconsidération du rôle de la mémoire organisationnelle, Presse Université de Nice Sophia Antipolis ; 2004 ; p 12

[130] Reix R. ; « Savoir tacite et savoir formalisé dans l'entreprise » ; Revue Française de gestion, n°105 ; Sep-Oct ; p 17-28

[131] Arrow K. "Economic Welfare and the allocation of resources for invention"; in Nelson(ed), The rate and direction of inventive activity, Princeton University Press.

2. المقاربة "سيرورة" : حركية الذاكرة التنظيمية

هذه المقاربة ترى أن الذاكرة التنظيمية مجموعة من المعارف التنظيمية المخزنة في ذاكرة الأفراد، الثقافة، سيرورة التحول، الهياكل، المحيط و الأرشيف الخارجي للتنظيم[132] كما أنها دعيمة للمعارف و سيرورة تعتمد على 3 مراحل : التحصيل أو التعلم، الحفظ أو التخزين، و الإسترجاع. هذا التصور يأتي في إطار رؤية ديناميكية تسعى فيها الذاكرة إلى رسملة المعارف و لكن إلى تحديث المعارف.

هذا التعريف الموسع للذاكرة التنظيمية يؤدي بنا إلى إعادة النظر في دورها مع تحميلها وظيفة أخرى و هي أنها " محرك لخلق المعارف أو عامل للتعلم *Agent d'Apprentissage* [133] **و هو ما يسمح بحدوث التعلم من الحلقة الثانية لـ** *C. Argyris* **و** *D. Shon* **أو ما يعرف بـ** *Deutro-Learning* **و التي سبق و تطرقنا لها.**

[132] Walsh J.R. ; Ungson G. R. ; "Organizational Memory"; Academy of management review, Vol 16; n°1; 1991; p 57-91;

[133] Marlène Mermoud ; Ibid ; p 17

	Approche « Contenu » : Vision matérielle et démarche statique	Approche « Processus » : Vision processuelle et démarche dynamique
Acception de la mémoire	Support cognitif	**Support cognitif et agent d'apprentissage**
Rôle de la mémoire	Normatif, prescriptif, Agir sur les comportements	**Prospectif** **Améliorer les compétences**
Statuts des savoirs mémorisés	Stabilisés Exploitation	**En construction permanente** **Exploitation et exploration**
Exemples	Routines, procédures stabilisées	**Bases de données à incrémentation continue et actualisée(ex : outil KM d'IBM) ; Routines ouvertes**
Apprentissage à dominante	Behaviorist (Cyert et March, March et Olsen Apprentissage simple boucle, (Argyris et shon)	**Cognitive (Argyris et Shon apprentissage a double boucle et Deutro-learning)**
Vision de l'organisation	Fonctionnelle, instrumentale (Taylorisme, Fordisme)	**Apprenante**
Division du travail	Verticale (fonctionnelle et hiérarchique)	**Transversale (Horizontale, latérale, hiérarchie aplatie et structure projet)**
Les détenteurs des avoirs	Les experts	**L'organisation (l'ensemble du personnel est considéré comme des « travailleurs » de la connaissance(Drucker,1999), avec différents rôles (Nonaka et Takeuchi,1995)**

جدول -1- مقاربات الذاكرة التنظيمية

Source : Marlène Mermoud Thomassian ; Gestion des connaissances et dynamique d'apprentissage pour une reconsidération du rôle de la mémoire organisationnelle, Presse Université de Nice Sophia Antipolis ; 2004 ; p 21

كما قدمت عدة تقسيمات أخرى للذاكرة التنظيمية بعضها يتعلق بالفاعلين التنظيميين(مهنية، مؤسسة، فردية، خاصة بالمشروعات،...)، بعضها بالشكل الذي تأخذه (وثائقية، قاعدة بيانات، قاعدة معارف متقاسمة،...) أيضا يمكن أن تتعلق بدرجة نضوج المعارف(*générique* ، متخصصة، *contextué*، *singulière*، غامضة،...) كما تفرق وفق الغاية منها(التجديد الصناعي، الذكاء الاقتصادي، رسملة المعارف،*Ingénierie des compétence* ، و أخيرا وفق المدى الذي تعمل عليه أي قصيرة المدى أو طويلة المدى.

2-2-تكنولوجيات الإعلام و الاتصال كدعيمة لبناء الذاكرة التنظيمية :

إذا كانت البنية التنظيمية تشكل ردا على عدم التأكد الموجود في المحيط فإن تكنولوجيات الإعلام و الاتصال تستعمل من أجل خفض عدم التأكد *l'incertitude* و تسيير المعلومات و المعارف.[134] ففي محيط مستقر و ببنية آلية تعمل تكنولوجيات الاعلام و الاتصال كأداة تسمح بالعمل الآلي و المتكرر للعادات ولكن في محيط غير مستقر، تصبح التقنيات الحديثة كوسيلة للحصول على المعلومات خارج قاعدة بيانات التنظيم و تعمل الشبكات الداخلية للتنظيمات كأماكن لتخزين المشاكل الظرفية التي تم حلها *mémoire épisodique* حيث يقوم فاعلو التنظيم بتغذية جماعات النقاش المتخصصة على الانترنت في كل مرة يوجد فيها الحل المناسب مما يساعد على تكوين ذاكرة تنظيمية تشبه الذاكرة الإنسانية المختصة. و يمكن اعتبار بعض هذه التكنولوجيات بتكنولوجيات ذاكراتية *technologies mémorielles* [135] لأنها تعمل على تخزين المعلومات و كذا التأويلات و العلاقات بين هذه المعلومات و حتى المعرفة. و إذا اعتبرنا التطور الذي عرفته هذه التكنولوجيات في علاقتها مع الذاكرة نجد أنها مرت بـ **3** أجيال :

1- الأنظمة الخبيرة *(Les systèmes Experts)*
2- أنظمة الذاكرة التنظيمية *(Les systèmes Mémoire organisationnelle OMS)*
3- أنظمة إدارة المعرفة *(Les systèmes de KM)*

و هو ما يدفعنا إلى اعتبار أن الربط بين الذاكرة التنظيمية و التكنولوجيات الحديثة أدى إلى دفع التعامل مع المظهرين الأساسيين للمعرفة التنظيمية ، من خلال تسهيل عملية الحصول عليها من خلال التعلم التنظيمي سواء داخليا أو خارجيا و كذا مع إشكالية تخزينها أو دمجها في العلاقات و التفاعلات الحاصلة على المستويين الفردي و الجماعي. أي أنه أصبح من السهل على الفرد الحصول على المعلومة/ المعرفة سواء كانت مخزنة أو متحركة و كذلك إن كانت داخل التنظيم أو خارجه.

---

134 Galbraith dans Mohamed Ellaouadi, Aicha Ammar Fourati ; « Hétérogénéité de la mémoire, structure et techniques de l'information organisationnelles , Un cadre de recherche intégrateur étendu » Institut supérieur de gestion de Tunis, Université de Sfax ; p 6

135 El. Laouadi et al 2004 dans Mohamed Ellaouadi, Aicha Ammar Fourati ; Ibid ; p 7

3- التعلم في الجماعات و الشبكات: *Apprendre en groupe et en réseaux*

يمثل العمل الجماعي فكرة بالغة الأهمية في الدراسات الحديثة لأي مفهوم داخل الفضاء التنظيمي، إذ أن الواقع الراهن أثبت أن الإبداع الحقيقي و القدرة على التجديد تأتي دائما من العمل في شكل جماعة غنية بالتبادلات و التفاعلات. و كأي نشاط تنظيمي يعتمد التعلم التنظيمي على هذه الصفة الجماعية للعمل. و قد حاول عدة باحثين التعرف على سيرورة التعلم داخل الجماعة للإجابة عن عدة أسئلة غاية في الأهمية :

- ما هي السيرورات الاجتماعية الحادثة في التعلم داخل جماعات العمل؟
- ما هو دور هذه السيرورات الاجتماعية في ديناميكية التعلم ؟

و رغم أن الإجابة عن مثل هذه التساؤلات لا تزال بعيدة المنال إلا أن هناك مجموعة من الدراسات قدمت من طرف باحثين متعددي المجالات حاولت الربط بين المفهومين أي "التعلم" و "الجماعة". و لكن قبل التعرف على حيثيات و الميكانيزمات الاجتماعية المتفاعلة في هذا المفهوم يجب أن نوضح فكرة أساسية ألا و هي أننا في دراستنا هذه نفرق بين "تعلم الجماعة" و التعلم التنظيمي فرغم التداخل الكبير بين المفهومين و اعتماد كل منهما على الآخر إلى أن الملاحظ أن مجل الأعمال عملت على إبراز أن تصور التعلم كسيرورة هو ذاته و أن المتغير الوحيد هو إطار التحليل أي الفريق أو الجماعة من جهة و التنظيم بالجهة المقابلة.

فالعودة إلى أعمال *Edmonson* و التي عرف فيها أن التعلم التنظيمي هو سيرورة الكشف عن الأخطاء و تصحيحها ثم قام بإسقاط هذا التعريف على سيرورة تعلم الفريق ليعرفه على أنه سيرورة يعمل بها الفريق، يحصل بها على رجع صدى، يفكر فيه ثم يحدث تغييرات تساعده على التكيف و التحسن.[136] كما استعمل *Congelosi & Dill* مصطلح التعلم التنظيمي في تحليلهم لسيرورة التعلم في جماعة عمل مكونة من سبعة أشخاص معتبرين بذلك الجماعة كتنظيم[137]. لكنهما يعتبران أن التعقيد الملازم للحياة التنظيمية يحتم عدم حصر التعلم التنظيمي في تعلم الجماعة فهذا الأخير في الواقع التنظيمي مبني على تعدد الجماعات أي أنه يساهم في بناء التعلم التنظيمي.

3-1-تعلم الجماعة و السيرورات الاجتماعية المؤثرة فيه :

إن تفحص الأدبيات المتعلقة بالتعلم التنظيمي يضعنا أمام حقيقة أن التعلم الفردي هو القاعدة الأساسية للتعلم الجماعي و التنظيمي. كما يتفق أغلب المنظرين على أن التعلم يتولد في التفاعلات بين الأفراد.[138] فالمعرفة متجذرة اجتماعيا[139] و لفهم الإنتقال من المستوى الفردي إلى المستوى الجماعي ثم التنظيمي يمكن العمل على التمثلات الاجتماعية. و الملاحظ هو أن هذه السيرورات و التفاعلات الاجتماعية غير مبنية بوضوح في الأدبيات المتعلقة بالتعلم.

---

[136] Edmonson A. ; «Psychological safety and learning behavior in Work Teams ; Administrative Science Quaterly ; p353

[137] Congelosi, V & Dill, W. R. "Organizational learning: observations toward a theory; Administrative Science Quarterly; 1965; p 175 -203

[138] Nicolini D. Meznar M. B. ; « The social construction organizational learning: conceptual and praical Issues in the field; Human Relations; p 727-746.

[139] Lam A. ; " Tacit Knowledge, Organizational learning and societal institutions" ; Organizational studies; p 487

فإذا أخذنا *Tyre et Vonhippel* فقد أطلقا عليها إسم السيرورة التعاونية *Processus Collaboratif* ، أما *Ghod* فقد حصرها في المناقشة *Discussion*، الحوار *Conversation*، المبادلات *Echanges*، ليضيف *Nonaka* مصطلحي الحوار الهاتفي*Conversation Téléphonique* و هو ما دفع بالباحثة *Galtier Valentine* إلى طرح التساؤل التالي : ما هي الأدوار التي تلعبها السيرورات الاجتماعية في التعلم الجماعي؟ و للإجابة عن هذا السؤال أجرت الباحثة دراسة متكاملة قدمت من خلالها مجموعة من العناصر ترى أنها تمثل لب و جوهر السيرورات الاجتماعية الحادثة و المؤثرة في الجماعة. و قد قسمتها الباحثة إلى مجموعتين رئيسيتين هما السيرورات الاجتماعية العاطفية و السيرورات المتعلقة بالمهمة.

1- **السيرورات الاجتماعية العاطفية : و التي عرفتها الباحثة على أنها تفاعلات اجتماعية عاطفية بين الأفراد داخل الجماعة[140]. و تأتي في شكل صفقات ما بين الأشخاص : من يتحدث مع من؟ من يحارب من؟ و يعبر عن هذه العلاقات بدرجة تفتح الاتصال و النزاع.**
2- **السيرورات المتعلقة بالمهمة : و هي تفاعلات مرتبطة مباشرة بعمل الجماعة. و يمثل التنسيق و تقاسم العمل المؤشرين الأساسيين المعتمدين في تفحص هذه التفاعلات. و قد اعتمدت الباحثة في دراستها على نموذج يبين مدى تأثير هذه السيرورات الاجتماعية في تحديد أعمال الجماعة مهما كان النشاط المطلوب.**

و قد خلصت هذه الدراسة إلى أن درجة تفتح الأفراد للاتصال و مدى تقاسم العمل يؤثر في عملية التعلم داخل الجماعة بنسبة 33.5% وهو ما يوضح أن التعلم يولد في حركة المعلومات و تأويلها بين أعضاء الجماعة. كما أن التفاعلات المتكررة، الاتصال الجيد و انخفاض مستوى النزاعات يسمح بالمزج بين الكفاءات الفردية و يسهل نقل و خلق معرفة الجماعة.[141] و هو ما يدفعنا إلى نتيجة مفادها أن التفاعلات المتكررة داخل الجماعة خلال العمل و التنسيق أو خلال الاتصال تسمح بخلق روح جماعية تدفع كل فرد إلى التعلم من الآخر اعتمادا على الملاحظة أو التعامل المباشر بشكل مقرب. و المعنى المشترك الذي تكتسبه الوضعيات يشكل الاسمنت الذي يمسك التعلمات الفردية في شكل تعلم جماعة.

[140] Hakman dans Galtier Valentine ; « Exploration des conditions d'apprentissage dans les groupes de travail : vers une identification des processus sociaux influençant l'apprentissage collectif. AIMS XVI Conférence Internationale de management stratégique ; 6-9 Juin 2007 ; p8

[141] Trist, E. L., The sociotechnical perspective : the evolution of sociotechnical systems as a conceptual framework and as an action research program ; In A. V. de Van & F. Joyce (eds) Perspectives on organization design and behavior, New York Wiley 1981.

3-2-التعلم و الشبكات الاجتماعية Apprentissage et réseaux sociaux

إن الحديث عن الشبكات الاجتماعية في سياق تنظيمي و في محاولة منا لتفسير الميكانيزمات المؤثرة في التعلم التنظيمي من جهة و إبرازها كهدف يصبو لخلقه و تفعيله في الواقع التنظيمي للوصول إلى الفاعلية الجماعية، يجعلنا نحاول مقاربة هذا المفهوم بصورة كلية إجمالية تسمح بالتعرف على كل جوانبه و خاصة تلك المتعلقة بسيرورة التعلم داخل التنظيم.

و من خلال القراءات التي أجريناها حول المفهوم و جدنا أن التعامل معه تم وفق منظورين فرضتهما مقاربتان متباينتان لمفهوم المعرفة التنظيمية.

إذ اعتمد المنظور الأول على منطلق المعرفة المخزنة القابلة للنقل عبر الشبكات الاجتماعية[142] حيث تخلق الروابط الاجتماعية الثقة اللازمة للتنسيق فتتصرف على أنها قنوات للموارد تحفز سيرورات التجديد *(Hansen, Poddny, Page, Tsar Ghoshd)* و قد أثبتت عدة دراسات قام بها باحثون أمثال *Van wick, Vanden Bash and Volberda* أن هذه الروابط الاجتماعية تسمح بمرور معلومات دقيقة تتعلق بالمهارات الفردية مما يعزز التعلم التنظيمي بإحداث تعاون قوي. أما المنظور الثاني و الذي يرى في المعرفة تدفقا ناتجا عن التفاعلات بين الأفراد المجندين في الفعل الجماعي[143] و هو ما يغير رؤية العلاقة بين الشبكات الاجتماعية و سيرورة التعلم. حيث يبرز البعد الاجتماعي و العلائقي للمعرفة و الذي غيب في المنظور الأول. لتحديد الاختلاف الموجود بين المنظورين و التعرف على ميزة كل منظور و خصائصه قدم الباحث *Berthon Boris* بحثا حاول فيه الإجابة عن مجموعة من الأسئلة :

- **ما هو الدور الذي تلعبه الشبكات الاجتماعية في نقل المعرفة؟ و كيف تؤثر الممارسات الموجودة في الشبكات على خلق و إعادة خلق المعرفة و أخيرا التعلم التنظيمي؟**
- **ما هو أثر فاعلي الشبكة على نقل المعرفة و التعلم التنظيمي؟**
- **ما هي تأثيرات التعلم و نقل المعرفة على خصائص الشبكة الاجتماعية؟**

و للإجابة عن كل هذه الأسئلة أجرى الباحث دراسة تعامل فيها الشبكة الاجتماعية وفق مقاربتين : مقاربة ميكانيكة و مقاربة اجتماعية تفسيرية *Social-Obstructionniste* :

---

[142] Liebeskind et al 1996 dans Berthon Boris ; « Réseaux sociaux et processus d'apprentissage, une relation complexe et ambivalente» ; AIMS XVIème Conférence Internationale de Management Stratégique. Montréal 6-9 Juin 2007 .

[143] Gherardi S. et Nicollini D. ; « Learning in a constellation of interconnected practices : Canon or dissonance?", Journal of management Studies, Vol 39; 2000; p 419-436.

1) الشبكة كتوصيل : التصور الآلي *Le réseau comme conduit*

و في هذا السياق تعتبر الشبكة الاجتماعية كمورد للمعرفة تعمل على تحسين فعالية نقلها و كذا فاعلية التعلم التنظيمي في هذا التصور الشبكة تعتبر رأس مال حقيقي. و ميزة تنافسية تفرق بين الفرد و التنظيم. و الفكرة العامة لمنظري هذا التيار تؤكد أن أشكال المعرفة و أنواع التعلم التنظيمي هي نتائج مباشرة للشبكات التي يتواجد فيها الفاعلون الفرديون و التنظيميون[144] و بتعبير آخر فإن التعلم و نقل المعرفة هما متعلقان بنوعية الروابط الموجودة للفاعلين بعضهم ببعض. و قد عمل *Hansen* على توضيح كيف أن العلاقات بين الفرق، تحدد المجموعات الجزئية، الشبكة الواحدة، و تؤثر بشدة و بطرق مختلفة على قرارات البحث عن المعرفة و كذا على تكلفة البحث عنها و نقلها.

و في إطار دراسة العلاقة بين التعلم و الشبكة الاجتماعية قدم *Tsang Inkpen* فرضية مفادها أن الشبكة تعمل كتوصيل أو قناة تسمح بمرور فعال للمعرفة.

وقد تعددت الدراسات التي تعاملت مع المعرفة كموجود يمكن نقله و تخزينه عبر فنوات في شكل شبكة علائقية اجتماعية. و لكن ما يؤخذ على هذه النظرة أنها أغفلت طبيعة المعرفة المتعلقة بإمكانية خلقها و إعادة خلقها في خضم التفاعلات الحاصلة مما يجعلها حيوية و ديناميكية و ليست ساكنة.

2) الشبكة الاجتماعية كبناء : التصور التفاعلي *Le réseau comme construit*

في هذا التصور تعتبر المعرفة شيئا منسابا يصعب مسكه أو إبقاءه على ما هو عليه، و بالتالي فإن سيرورة بناء المعرفة، أو سيرورة التعلم نابعة من ظواهر اجتماعية و ثقافية. و بصياغة أخرى أن المعرفة تتولد في الترابطات.[145] الحاصلة بين الفاعل، الموضوع و السياق. و هو ما يسوقنا إلى صعوبة أو استحالة تصور المعرفة بمعزل عن الشبكة الاجتماعية التي أدت إلى انبثاقها، هذا التصور النسقي جعل المعرفة مدمجة في النية الاجتماعية، تتأثر بالثقافة، الممارسات التنظيمية، و العلاقات السلطوية.

و هو ما دفع *Spender* إلى التأكيد بأن المعرفة موجودة بصورة ديناميكية داخل شبكة الفاعلين التنظيميين.

كما برزت في الأونة الأخيرة عدة دراسات تبين أن الشبكة الاجتماعية تنشأ و تتطور بناء على المعرفة التي تتطور داخلها، و هو تصور يؤكد على أن التعلم قادر على تغيير تركيبة الشبكات الاجتماعية.[146]

---

[144] Boris Berthon ; Ibid ; p5

[145] Brown J. et Duguid; Ibid; p 40-57

[146] Perry-Smith et Shalley dans Berthon Boris ; Ibid ; p 10.

و قد خلص *Boris Berthon* في نهاية دراسته إلى أن الممارسات المصغرة التي يتبناها الفاعلون داخل الشبكات تخلق هيكل معرفيا متقاسما بين مختلف الاعضاء، قد لا يحمل بالضرورة الشكل المستقر و المتراكم للمعرفة التنظيمية المعروفة بالعادات *Les routines*. كما اعتبر الباحث أن الرابط الاجتماعي الموجود في الشبكات يعمل وفق التيارين السابقي الذكر معا أي أنه مورد *ressource* و في نفس الوقت مصدر للشخصية التنظيمية مما يجعل الشبكة الاجتماعية تعمل كتوصيل أو قناة للتعلمات و في نفس الوقت فهو يتحول بفعل هذه التعلمات الحادثة به بصفة دورية.

و كنتيجة لكل ما سبق فإن البنية الظاهرية و الباطنية للشبكة الاجتماعية بالإضافة إلى نوعية الخصائص العلائقية الموجودة بها، تلعب دورا أساسيا في طبيعة التعلم الحادث بها.[147]

[147] Boris Berthon; Ibid; p 24

4- الذكاء الجماعي *Intelligence collective*

4-1- ماهية الذكاء الجماعي

يعد الذكاء الجماعي أبرز و أهم هدف تصبو أي منظمة متعلمة إلى تحقيقه فالتكوين الأولي للمنظمة يفرض عليها التعامل مع الفرديات على جميع الأصعدة و بكل الأشكال السلوكية لأن الأنشطة و الإنجازات الموجودة هي عبارة عن تعبير للفرد عن ذاته ، طاقاته عفويته و عواطفه و أيضا قناعاته.

لكن الواقع التنظيمي أثبت على مر الأزمنة و النظريات أن الكفاءات الفردية مهما تعاظمت فعاليتها و مهما اتسعت أبعادها الفكرية و السلوكية تعاني القصور مع واقع ميزته الأساسية التعقيد الديناميكي. و هو ما دفع الباحثين إلى العودة إلى بحر التفاعلات التنظيمية بحثا عن تصور آخر يمكن فيه المحافظة على جوهر الكفاءة الفردية و توظيفها بطريقة تسهل استغلالها و استثمارها إلى أقصى الحدود.

و هنا برز فكر جديد و مفهوم استطاع أن يشغل الباحثين و الدارسين لسنوات من البحوث و التجارب ألا وهو الذكاء الجماعي *L'Intelligence Collective*. هذا المفهوم الذي يسعى في مضمونه إلى تكريس سبل تحفيز التفاعلات الفردية للجماعة و تحسين سبل التنسيق البناء للمعرفة من خلال إذكاء المهارات الفردية.

و قد حاول منظرو هذا المفهوم جعله كطريقة عمل دائمة لكل الفرق التنظيمية على تعدد تخصصاتها و اهتماماتها و أهدافها. و بما أن التعلم كنشاط فردي في سياق تنظيمي ينتقل من مستوى إلى آخر فهو من أهم الأنشطة التي تصبو إلى تبني هذا التفكير بجعله غاية و وسيلة في آن واحد. و لتوضيح ذلك حاولنا البحث في جوهر هذا المفهوم لتقصي الميكانيزمات التي يعتمد عليها في دفع عجلة التعلم التنظيمي فرديا و جماعيا.

الذكاء الجماعي : منشأ و أهداف

إن مفهوم الذكاء الجماعي مفهوم حديث النشأة ظهر بظهور تكنولوجيات الإعلام و الاتصال الحديثة و كرد على التغييرات التي أحدثها إدماجها في الحياة اليومية و المهنية للأفراد. و لكنها أيضا وجدت بناء على الحاجة الماسة لإيجاد ميكانيزمات تساهم في بناء تجمعات تعتمد على تقنيات الاتصال في ترسيخ تدفق المعارف، و كذا للغوص في المعرفة و تفعيل التفكير معا بدل تكديس المعلومات. ففي الأربعين سنة الماضية صدرت عدة أعمال تحوي معالم الذكاء الجماعي في جوهرها رغم اختلاف التسميات و من بينها[148] :

- **Noo Sphère de Teilhard de Chardin**
- **Ecologie de l'Esprit de Grégory Bateson**
- **Ecologie des représentation de Dan Sperber**
- **Sujet Collectif de Michel Serres**

[148] Groupe intelligence collective. http://www.boson2x.org/spip.php?article127, Fevrier2005

- **Cybionte de Joel de Rosnay**
- **Hive mind de Kevin Kelly**
- **Intelligence Connective de Derrick de Kerckhove**
- **Super-Brain de Francis Heylighen**
- **Global Brain de H. Bloom**
- **Intelligence émergente de Steven Johnson**

لكن يبدو أنه وقع اتفاق ضمني على استعمال مصطلح الذكاء الجماعي للتعبير عن كل المتغيرات الخاصة، بالاتصال بالتفاعل الاجتماعي بالشبكية في التفاعل و كذا خلق المهارات الجماعية و ايجاد الذكاء التنسيقي غيرها من المتغيرات التي تميز حياة المجموعات في التنظيم.

و قد حاول عدة باحثين وضع تعريف لهذا المفهوم كل حسب إلمامه بتخصصه و اهتمامه فقد قدم *Craig Hamilton* **تعريفا خاصا يؤكد فيه أن " الذكاء الجماعي أو الحكمة الجماعية تظهر في ظروف معينة داخل الجماعات الملتفة حول هدف إيجابي بناء و حين يوجد انسجام معين، و يتخلى كل واحد عن اهتماماته و مصالحه الخاصة، ليكون متواجدا للعمل مع الجماعة".[149]**

بينما يرى *P. Zara* **أنه" قدرة جماعة من الأشخاص على التشارك من اجل صياغة مستقبلهم و الوصول إليه في سياق معقد"[150]**

و في نفس المضمار يقدمه *Lesca* **على أنه " قدرة مجموعة من الأشخاص يشكلون جزء أو كلية التنظيم على تبين الإشارات في محيطهم و على تفسيرها بطريقة تفاعلية و اتصالية، من اجل خلق المعنى المفيد لحركة الجماعة"[151]**

و في سياق آخر عرفه *John B. Smith* **أنه " قدرة جماعة من البشر على دراسة موضوع واحد بانسجام و كأنهم نظام يعمل بعقل واحد و ليس مجموعة عاملين مستقلين"[152]**

و لكن المرجع الأساسي في الوقت الراهن لمفهوم الذكاء الجماعي هو الإصدار الذي قدمه الباحث *Pierre Lévy* **و الذي حمل عنوان**

« L'Intelligence Collective : Pour une anthropologie du cyber espace »

حيث قدم الباحث فيه تعريفا مميزا للذكاء الجماعي على أنه : " ذكاء موزع يعاد تقييمه باستمرار، منسق في الحين، و يؤدي إلى تعبئة فعلية للكفاءات"

« C'est une intelligence partout distribuée, sans cesse valorisée, coordonnée en temps réel, qui aboutit à une mobilisation effective des compétences »[153]

---

[149] Craig Hamilton ; Le Mystère de l'intelligence collective, revue Eveil t Evolution, Enlighten Next Publications ; 1er Trim. 2006 ; p 1

[150] O. Zara, "Le management de l'intelligence Collective : Vers une nouvelle gouvernance » ; Paris : M21 Éditions ; 2008 ; p 21

[151] Lesca dans : Groupe intelligence collective. http://www.boson2x.org/spip.php?article127, Fevrier2005

[152] John B. Smith, « Collective Intelligence in computer based collaboration » ; Lawrence Erlbaun Associates, Inc Publishers, New Jersey, 1994, p 100

و من هذا التعريف تبرز لنا أربع أساسيات في عمل الذكاء الجماعي:

أ- التواجد في كل مكان : **أي أنه لا يوجد إنسان يعرف كل شيء و كل فرد منا يعرف شيئا ما، أي أن المعرفة موجودة في الإنسانية و ليس في كينونة** *Transcendante*

ب-يعاد تقييمها باستمرار: أي أن التجمع البشري المنظم بهذه الطريقة يملك كثروة مركزية الإنسان في حد ذاته. و يؤكد *P. Lévy* **على مفهوم محوري هو " اقتصاد النوعية الإنسانية" حيث كل عضو من التجمع يحمل ثروة لا يستهان بها تضمن له مكانة و مشاركة خاصة داخل التجمع الذكي.**

ت-منسقة آنيا : و يقصد الفضاء الذي يعمل كأداة دعم للذكاء الجماعي و يسمح بوجود اتصال و إعلام على أعلى مستوى.

ث-يؤدي إلى تعبئة فعلية للكفاءات : فالذكاء الجماعي ليس تصورا نظريا أو فلسفيا، و أنها تعتمد على تنظيم اجتماعي فعلي و فعال، مبني على الكفاءات و المعرفة. كما أن الذكاء الجماعي يحفز الاستطاعة بدل السلطة فالاستطاعة تمكن بينما السلطة تعيق.

كل هذه الخصائص تؤكد أن مفهوم الذكاء الجماعي هو تصور مجرد يجب التعامل معه على أنه غاية و وسيلة في آن واحد كما أن تركيبته جد معقدة و تعتمد عليه التداؤب الحاصل بين البعدين الفردي و الجماعي و على مستويات غير ملموسة فكرية و ذهنية يصعب حصرها و التعامل معها و لكن يجب بناءها في النماذج و الأطر الذهنية للأفراد و الجماعات.

و قد وجدنا في مختلف القراءات التي قمنا بها عن المفهوم أن الدارسين اتفقوا حول مجموعة من النقاط أو العناصر التي وضعت كمحورية في التعامل مع المفهوم لربطه بالواقع التنظيمي و خاصة بالتعلم التنظيمي و سنحاول في ما يلي التعرف عليها و شرحها .

4-2-العمل الجماعي و التفكير الجماعي :

إن أي عمل مهما كانت طبيعته أو امتداداته الزمنية و المكانية تفرض على الأفراد التفاعل جماعيا و بصفة معقدة و متشابكة. الأمر الذي يجعل عملية المقاربة في غاية الصعوبة.و في هذا السياق يرى كل من *Michèle Grosjean* **و** *Michèle Lacoste* **في دراستهما حول طبيعة التفاعلات الحادثة في العمل التنظيمي و عن الأشكال التنظيمية الموجودة و طرق التنسيق الفعلية ،أن دارسي هذه الحركية انقسموا إلى تيارين رئيسيين سعى كل منهما إلى تفسير هذه الظاهرة. فمنظرو التيار الأول يؤكدون أن التفاعلات تتضح في تكوين المعارف وكذا توضيح المراجع المشتركة و ترسيخ التجارب المعاشة معا أي بملكية مشتركة داخلية للأعضاء** *Fond commun intériorisé* **تسمح بوجود تنسيق العمل و تحقق الانسجام بين فاعليه.**

---

[153] Pierre Lévy ; « L'Intelligence Collective : Pour une anthropologie du cyber espace » ; Paris : La Découverte Poche ; 1997 ; p 26

بينما يرى التيار الثاني أن تحقيق الفاعلية في العمل الجماعي تأتي من قدرة الأفراد على الربط بين الاختلافات الداخلية و جعلها متماشية مع بعضها و ذلك بالاعتماد على الاتصال و التفاوض أي بوجود هدف مشترك بين المتعاملين و الذي يغدو شرطا أساسيا لنجاح الفعل الجماعي.[154]

كما يؤكد الباحثان أن التطورات الحاصلة في التعامل مع المعرفة أدت إلى طرح تساؤل جد مهم : هل يمكن اعتبار المعرفة المتقاسمة شرطا للحديث عن فعل جماعي؟ و من زاوية أخرى هل يمكن الحديث عن معرفة جماعية دون الحديث عن فعل جماعي؟ و هو ما دفع بعض المنظرين إلى الحديث عن التصورات المشتركة في شكل مراجع عملية[155] (*Opératif*) (*Référentiel*) .

لكن الباحثين ركزا على فكرة أن الهدف من وجود هذه التصورات ليس وجود تطابق في التعامل مع المواقف لأن الأفراد مختلفون و تركيبتهم النفسية و الاجتماعية متفاوتة و كذا فإن لكل منهم مكانته، رؤيته للنشاطات، تاريخه. لذا فإن الاتصال هو الآلية الكفيلة بخلق التنسيق بين هذه التفاوتات و بضمان التكيف اللازم للكل.

كما تطرق الباحثان لما يقدمه المنظرون في علم الاجتماع عن ما يعرف بـ " التعديلات المتلازمة" *Régulation Conjointe* و كيف أنهم تعاملوا مع فكرة التنوع في المصالح و الأفعال الفردية و أنهم أكدوا ضرورة الاعتماد على التشاور، التفاوض و الاتفاقات و كذا إصدار قواعد حقيقة جعل المتعاملين ينتظمون و يبنون جماعة قادرة على الفعل الجماعي.

هذه النمطية الجماعية في رؤية العمل أصبحت ممتدة إلى كل النشاطات التنظيمية الأخرى التي يمارسها الفرد على مستوى التنظيم. فمن خلال محاولتها تنسيق العمل تحد المؤسسة من عدم الاستقرار و من الشك المرتبط بالفعل، و تسمح ببناء إطار مستقر لممارسة العقلانية و التفكير. و بما أن المنظرين اتفقوا على اعتبار التنظيم كنظام فإن هذا التصور يؤدي بنا إلى اعتبار أن العقلانية و التعلم و كل النشاطات الفكرية هي نتاج التفاعلات الحادثة بيين الأفراد المكونين لهذا التنظيم – فالتنظيم هو فضاء لتدائبات تعمل على ظهور معرفة أكبر من معرفة أعضائها و يمكن القول حينها أنها بصدد تطوير عقلانية جماعية أو ذكاء جماعي. فإن اعتبرنا تعريف *G. Koeing* لما يطلق عليه بالتفكير الجماعي على أنها حركة أفكار، بث للممارسات التي تبني الكفاءات الجديدة، و كذا ربط للكفاءات الموجودة مسبقا فإن المطلوب اليوم هو البحث عن الطرق التي يطور بها الأفراد قدرتهم على إيجاد المعرفة، تخزينها، معالجتها، و استعمالها كما أشار إليه *Ch. Midler* فإن الأهم بالنسبة للتعلم التنظيمي ليس التعامل مع المعارف و المكتسبات الفردية و لكن المعارف الجماعية التي يحركها في التنظيم.[156]

---

[154] Savoyant dans M. Grosjean , M. Lacoste ; «Communication et intelligence collective, Le travail à l'Hôpital » PUF Le Travail Humain ; 1996 ; p 34.

[155] Terssac & Chabaud dans M. Grosjean , M. Lacoste ; «Communication et intelligence collective, Le travail à l'Hôpital » PUF Le Travail Humain ; 1996 ; p 35.

[156] Midler Ch. ; « Evolution des règles et processus d'apprentissage in Orlean A ». Ed L'Analyse économique des conventions ; PUF ; p342.

3-4-التجمع كفضاء للاتصال :

كما سبق و أشرنا إليه فإن الذكاء الجماعي لا يمكن أن يكون إلا في وجود مراعاة للفرديات سواء بالحدس، الغريزة، العاطفة أو غيرها من محددات الشخصية.

لكن باحترامنا لتميز كل فرد كوحدة مدمجة في نظام يبقى السؤال المطروح هو كيفية خلق هذا النظام و كيفية إيجاد الظروف المناسبة و الميكانيزمات الكفيلة بتسهيل الوصول إلى الذكاء الجماعي. و من خلال القراءات التي أجريناها وجدنا أن هناك اتفاقا صريحا بين الباحثين على أن الاتصال داخل الجماعات هو الآلية الأساسية التي تسمح بحدوث التفكير الجماعي و بخلق الجو المناسب للعمل الجماعي. فالاتصال داخل التنظيم يحدث على مستويين: المحتويات و السيرورات. أي أن الأفراد يناقشون و يتشاركون محتويات خاصة خلال تفاعلاتهم و يعتمدون في ذلك على سيرورات أو مستويات اجتماعية عاطفية[157] (*Niveau Socio-Affectif*) .

هذا التفاعل بين المستويين معا و التنسيق الحاصل خلاله هو الذي يحدد نوعية العمل الجماعي و مدى نجاح الجماعة في الوصول إلى النتائج المرجوة، هذا من جهة و من جهة أخرى فإن التفاوت الحاصل بين المعرفة في حالتيها الضمنية و الصريحة تضعنا أمام تدفق مستمر يهدف لإشباع كل المستويات: الأفراد ، جماعات العمل، الدوائر، الفروع و الأسواق. فتتدخل عدة ميكانيزمات لبناء المصفوفة المعرفية الجماعية[158] *La matrice de la communication collective*.

و من بين أهم هذه الوسائل العاملة على التدفقات *Les Flux* نجد تكنولوجيات الإعلام و الاتصال. حيث تسمح هذه الأخيرة بجعل الفاعل متحكما في معرفته و طرق تعلمه. فالشبكات أدت إلى الاستقلالية الفردية و إلى انبثاق طرق تفكير جديدة تعتمد على التعاون و التوسع في التحليل اللغوي و المعنوي. كما أن تمثيل الروابط و التدفقات جعل تكنولوجيات الإعلام و الاتصال قادرة على ضمان فهم المعرفة و الميكانيزمات المعرفية و من ثمة التحكم في سيرورات التعلم الفردي و الجماعي.[159]

---

[157] Catherine Mornnin, Le Facteur Humain au cœur de l'intelligence collective ; Chaire de logistique, Economie et management ; Lausanne ; 2007 ; p 7

[158] Yvon Pesqueux ; Ibid ; p30

[159] Yvon Pesqueux ; Ibid ; p32

4-4- لغز الذكاء الجماعي :

على الرغم من تعدد الدراسات المقدمة حول مفهوم الذكاء الجماعي و رغم الاهتمام المتزايد به كمفهوم إلا أنه يبقى و إلى حد الساعة لغزا كما وصفه *Lacoste & Grosjean* فالحركية الجماعية تتسم بالتعددية القطبية و بالتواتر، و الضغوطات الموجودة خلال العمل ترسم عدة مستويات للتركيبات المتحركة كل مرة، الأزمنة المختارة، الأشخاص المشاركين، الأفعال المدرجة و الأطر المعرفية[160] و هو ما يجعل من مفهوم الذكاء الجماعي لغزا مستعصيا على عملية التفسير أو التبسيط . و يفرض على الدارسين التعامل معه وفق معطياته الضرفية و بصورة مجملة قد تسمح بوضع تفاسير ظرفية لا يمكن تعميمها. كما ان استغلاله يتطلب معرفة كبيرة بالميدان المراد مقاربته و بخبايا التنظيم و كذا بالموضوع المراد العمل عليه و هي عمليات جد معقدة و لكن نتائجه تستحق المحاولة.

[160] M. Grosjean, M. Lacoste ; Ibid ; p 38

الخلاصة : التعلم التنظيمي كإطار، هدف و منهج

إن وضع أهداف واضحة للتعلم التنظيمي أمر صعب المنال و مهمة عويصة، فالمفهوم على الرغم من كونه متلازما مع وجود التنظيم في حد ذاته إلا أنه يمتد إلى بؤر جد مستعصية التفسير و زاد امتدادها في بعدين فردي و تنظيمي من تعقيد الأمر. و لكننا حاولنا في فصلنا هذا طرح مجمل المفاهيم التي اتضح من خلال قراءاتنا أنها تمثل أهدافا يصبو أي تنظيم معاصر إلى التعامل معها كتصورات يجب خلقها فهمها و التحكم فيها.

و رغم أننا وضعنا لكل هدف تصورا إلا أن غنى النماذج المقدمة و اعتماد كل منها على عدة متغيرات لمقاربة الواقع التنظيمي يجعل من كل العناصر المقدمة مقاربات جزئية يجب الربط بينها و تنسيقها معا و كذا عدم فصلها عن بعضها أو التعامل معها بصفة مرحلية و لكن الأجدى هو صياغتها في شكل ثقافة متكاملة يلعب كل تصور فيها دورا محوريا و يساهم كل تمثل في خدمة بقية التمثلات. فالتصور الذي قدمناه للمعرفة على أنها حلقة متنامية متصاعدة تمر أو كما سماها نوناكا و تاكوشي بلولب المعرفة *Spirale du savoir* تجعلنا نجزم بأن كل التصورات السابقة الذكر أي المنظمة المتعلمة ، الذكاء الجماعي، الذاكرة التنظيمية و كذا التعلم في الشبكات و الجماعات تعمل بنفس الطريقة أي أنها في حركية مستمرة و في تطور مستمر.

في خلال هذه الديناميكية و الحركية الدائمة كان على التعلم التنظيمي أن يعتمد على مقومات أساسية و متغيرات جادة تكفل له بلوغ الأهداف السابقة الذاكرة و هو ما سنحاول تفصيله في الفصل الموالي من خلال التعرف على محتويات هذا التعلم أو المعارف التي يسعى الفاعلون التنظيميون إلى اكتسابها داخل التنظيم و خارجه، من خلال المصادر التي يعتمد عليها الفرد في الحصول على ذات المعارف و أخيرا من خلال تحديد الأشكال التي يأخذها هذا التعلم على مستوى الأفراد كمناهج و أدوات، أي الأنماط التعلمية للأفراد داخل التنظيم و كذا الأجهزة المتوفرة.

3- التحليل المتقاطع لمفهوم التعلم التنظيمي

كما سبق و أشرنا إليه في عرضنا للنموذج المتبع لتحليل مفهوم التعلم التنظيمي خلال طرح إشكالية الدراسة و لإبراز أهم العناصر التي سنتطرق لها في دراسته، نصل في هذه المرحلة إلى عملية التحليل المتقاطع للمفهوم وفق الثلاثية : (مصدر–محتوى–شكل) و التي وضعها الباحث *Jean Yves Prax* للكشف عن المعرفة التنظيمية بطريقة عملية تحافظ على لب المفهوم من خلال الغوص في أغواره الظاهرية و الباطنية. هذه الطريقة التي تعتمد على وضع جدول تتقاطع محاوره ما بين المصادر التي تنشأ المفاهيم و الأشكال النهائية التي تتواجد عليها(بريد إلكتروني، نشرات رسمية،...) و قد قام الباحث بتطبيق هذه العملية على مؤسسة صغيرة فرنسية مختصة في التدفقات التبريدية *Flux frigorifiques* ، فحصل على التالي أي الجدول –2–[161] :

الشكل / المصدر	وثيقة مرجعية *Document référentiel*	وثيقة عمل متقاسمة *Document de travail partagé*	منتدى للمناقشة و الأخبار *Forum de discussion et News*
التجاري و التسويق	- تقديم الشركة - بطاقات المنتوج - التسعير - قائمة الموزعين	- لوحة التحكم الخاصة بنشاطات التسويق - إحصائيات تقديرية للمبيعات - قائمة الزبائن	- معلومات عن الحسابات الكبيرة - القضايا الرابحة - الموزعون - حجج حول النتوج و المنافسة
المحيط و القضايا القانونية	- المعايير، القوانين - الطاقات الأمنية	/	- معلومات جول فلسفة التشريع - اللوبيات
النوعية	- إجراءات النوعية - فحص النوعية	/	- تطور قواعد الحصول على شهادات النوعية

الجدول –2– التحليل المتقاطع للمعارف التنظيمية

فمن خلال تحديد المصادر و الدعائم، تم التعرف على: أسماء المسؤولين عن المصادر، الوجهات، مهلات التحديث، مسارات الإثراء و التحقق من المصداقية، الوظائف المفصلة للنظام المعلوماتي.

قد يرى القارئ أن هذه العملية هي مجرد جرد ولكن الفرق القاعدي بين عملية التحليل المتقاطع و الجرد العادي أن هذه الطريقة تسلط الضوء على البعد التدفقي *la dimension flux*: من؟ ينتج ماذا؟ لمن؟ متى؟ و كيف؟

و هو ما دفعنا إلى اعتمادها في التعامل مع مفهوم التعلم التنظيمي للحفاظ على الصفة التدفقية للتعلمات و المعارف التنظيمية المتضمنة فيه مع مراعاة المصادر و الأشكال التي تميز عملية التعلم داخل التنظيم.

[161] J.Y. Prax ; Ibid ; p71

1- مصادر التعلم التنظيمي :

إن التنوع الذي اتضح لنا في التعامل مع المفهوم من طرف الباحثين في مجال التعلم التنظيمي يعكس تنوع السيرورات التي تتبعها عملية التعلم.فإذا أخذنا كمثال الحصول على تجهيزات آلية حديثة، فإن التعلم في هذه الحالة يعبر عن سيرورة الحصول على كفاءات فردية تسمح بتشغيل هذه التجهيزات، أيضا بخلق قوانين تسيير حديثة، و كذا بتنظيم جديد للعمل(هيكلة الأدوار حول التكنولوجيات). كما أن الاهتمام بالفترة السابقة لاقتناء هذه التجهيزات، أي فترة اتخاذ القرار و اختيار واحد من البدائل المطروحة(هل نقوم باقتناء التجهيزات الآن أم ننتظر نزول الأسعار ووجود تجارب أكثر لمستعملين آخرين؟ ربما يجب إعادة هيكلة التنظيم؟ من هو الممون الأحسن و ما هي العلاقات الواجب إتباعها معه؟) تعد هي الأخرى فترة تعلم.

ففي هذا السياق ترى الباحثة *Corinne Tanguy*[162] أن عملية التعامل مع المعطيات التنظيمية، المعارف و المهارات الواجب كسبها و اكتسابها، ليست فقط إجراءات روتينية و لكنها تعتمد على قدرة الأفراد في الفهم و التسيير الاستراتيجي. و عليه فإن الباحثة تفرق بين مصدرين للتعلم التنظيمي أحدهما داخلي و الآخر خارجي يتموقع الأول على مستوى العلاقات التي ينشئها التنظيم مع المحيط الخارجي (العلاقات مع التنظيمات الأخرى، مع هيئات البحث...) بينما يتركز الثاني في الحصول على الكفاءات الداخلية.

أ- التعلم الخارجي : يتمثل هذا المصدر في حصول التنظيم على الكفاءات المتعلقة بالمحيط الخارجي، و هو مستوى يعتبر متعلقا بالإستراتيجية. إذ يمثل التعلم سيرورة تسمح للتنظيم بإحداث سلوك تجديدي : علاقات جديدة مع التنظيمات الأخرى، وضع منتوجات جديدة لقطاعات تجارية جديدة، الحصول على تقنيات جديدة... و هو ما يسمح للمنظمة بالتنسيق مع بقية المنظمات يجعلها أكثر فاعلية (ربح الوقت، اتصال أفضل، التنبؤ بالسلوكات) خاصة إذا علمنا أن العلاقات الموجودة بين التنظيم و بقية التنظيمات قد تم إنشاؤها على مراحل زمنية ممتدة و أنها مبنية على العلاقات الروتينية و الثقة و ليست إستراتيجية فقط.

ب- التعلم الداخلي : و هو تعلم يحدث داخل التنظيم. فالحصول على تجهيزات جديدة، تغيير الممونين، التصاميم و طرق الإنتاج، الجانب التجاري، تبني منتوج جديد أو أي توجه حديث يفرض مسائلة معمقة لطرق عمل المؤسسة و يتطلب إحداث تغييرات (متفاوتة الأهمية، و متعلقة بعدد متفاوت من الأفراد) في بناء التنظيم. و تصبح هذه التغييرات تمثل فرصا للتعلم و مجالا لبناء كفاءات جديدة عند أفراد التنظيم من خلال مسائلة العادات الموجودة. لتنتج سيرورة تعلمية تتخطى السيرورة التكيفية. فالتنظيمات لا تقوم بتعديل بسيط و لكنها تبني مع أفرادها تكنولوجيات ، طرق عمل جديدة و تتخذ قرارات على أساس الذاكرة التنظيمية و كذا قدرة الأفراد على الفهم و التنظير.

[162] Corinne Tanguy, Ibid, p 154-159

و قد أكدت الباحثة على أن هذه الرؤية الخاصة لمصادر التعلم على أنها تنبع من الداخل و الخارج تسمح لنا بالتعرف على التداخل الحاصل بين هذين البعدين و كيفية تأثير أحدهما على الآخر.

و في سياق آخر، قسم *Fréderic Leroy* مصادر التعلم إلى 3 مجموعات تحكمها 3 مجموعات أخرى من العوامل المحفزة للتعلم وفق الجدول التالي :

	المؤسسة التعلم من الذات	المحيط التعلم من المحيط	الشركاء التعلم من الشريك
مصدر التعلم	- التجربة - التجديد - الأخطاء السابقة	- المحيط الاقتصادي و التكنولوجي - المنافسة إلخ...	- التحالفات، الانصهارات - المقتنيات، نقل التكنولوجيا - الزبائن - الممولين
محفزات التعلم	• التكرار • الاختلال وظيفي • التجديد	• تغيير في المحيط • الأداء غير فعال	• الاختلافات التنظيمية • الكفاءات المراد خلقها

Source : F.Leroy ; « Processus d'apprentissage organisationel et partage de compétences à l'occasion d'une fusion » Thèse de sciences de gestion, Groupe HEC ; Jouy-en-Josas, 2000, p38.

الجدول –3– مصادر التعلم عند **F. Lévy**

خلاصة :

على الرغم من الاختلافات الملاحظة في تفضيل المصادر التي يقترحها الباحثون من حيث طريقة الطرح إلا أننا لاحظنا أنها تتوافق في الجوهر و تلتقي في فكرة أنها تعتمد على وجود أسباب تدفع الأفراد نحوها و تحدد اختيار مصدر قبل الآخر مع توافقها كلها على أنه لا يمكن الحديث عن فصل بين المصادر و إنما يكون ذلك للدراسة فقط. فالفرد خلال محاولته اكتساب الجديد من المعارف، المهارات أو القدرات و الكفاءات، يعمل على تنويع مصادره و إثراء كل مصدر من إلى آخر في تداخل يكتنفه التعقيد و التشابك.

2- محتويات التعلم التنظيمي :

تمثل المحتويات التي تحملها سيرورة التعلم التنظيمي عنصرا غاية في الأهمية للباحث في المفهوم. فحولها تتمحور كل الميكانيزمات لها تشحذ الآليات و من أجلها تسن الأجهزة و تطور. إذ أن التعلم يمثل واحدا من أهم العناصر المفعلة لإدارة المعرفة التنظيمية، كونه بمثابة سيرورات و أجهزة تسمح للفاعلين التنظيميين بالوصول إلى اكتساب معارف جديدة و بناء الكفاءات الضرورية لتطور مهنهم و وظائفهم.[163]

و قد عرف *G. Koeing* التعلم التنظيمي بأنه ظاهرة جماعية لاكتساب و بناء المعارف و التي تغير تسيير المواقف أو المواقف نفسها بعمق محدود و باستمرارية محدودة.[164]

و مؤكدا في نفس السياق على أن البعد الجماعي للتنظيم يتم تفعيله من جهة عبر حركية سيرورات المعارف الجديدة و من جهة أخرى عبر تطوير العلاقات بين الكفاءات الموجودة مسبقا.[165]

ذلك أن نشر و تفعيل حركة سير المعارف الجديدة يسمح بتعلم متنام نظرا لتنوع التأويلات و التفسيرات المقدمة و مما يعطي مجالا لاختيار السلوك المناسب. بينما يؤدي تطوير العلاقات بين الكفاءات الموجودة إلى تحسين التنسيق بين فاعلين اعتادوا استعمال معارفهم و مهاراتهم بصفة فردية. و من ذات المنظور يرى *G. Koeing* أن الذاكرة الفردية، نظم الأرشفة، الإجراءات التطبيقية و الهياكل تمثل **4** أماكن نوعية لتسجيل التعلم.

من خلال ما سبق يخلص إلى أن التعلم التنظيمي يركز في سيرورته على محتويين جوهريين يمثلان لب العملية التعلمية و غايتها المنشودة، ألا و هما: المعارف و الكفاءات.

و سنحاول في ما يلي التعرف على طبيعة كل عنصر على حدا لتحديد مختلف أبعاده في التنظيم على المستويين الفردي و الجماعي و كيف يمكن لكل عنصر أن يحدث الفرق في نوعية التعلم.

---

[163] J.Y. Prax ; Ibid ; p 165.

[164] G. Koeing ; « L'Apprentissage Organisationnel : repérage des lieux, in Revue Française de Gestion, Janvier-Fevrier 1994, p78

[165] Nadia Tibourbi ; Ibid ; p30

2-1- المعرفة التنظيمية:

لقد سبق و تحدثنا بصفة مسهبة عن المعرفة التنظيمية في الفصل الأول من البحث من خلال التطرق إلى مفهوم إدارة المعرفة. و قد حاولنا أن نقدم بصفة إجمالية مختلف المدارس التي تعاملت مع المعرفة داخل التنظيم و حاولنا إبراز رؤية كل تيار لأهميتها و دورها و كذا قيمتها.

و قد أثبت تصفحنا للأدبيات كيف أن هناك تداخل واضحا و صريحا بين مفهومي التعلم التنظيمي و المعرفة التنظيمية في عدة نقاط جوهرية، يمثل العنصر الذي نحن بصدد التطرق إليه الآن أهمها. فقد خلصنا من خلال القراءات التي قمنا بها حول مفهوم التعلم التنظيمي فيما يخص المحتويات التي يعنى بها إلى أن المعرفة التنظيمية تمثل الجزء الأول و الأساسي في لبنته. و هو ما جعلنا ندقق في مقاربتها وفق كتابات و دراسات باحثين يسعون إلى إيجاد العوامل المشتركة بين مفهومي KM وAO محافظين على اهتمام الأول بالتدفقات و الآليات الأكثر دقة و الأحسن نوعية، و تركيز الثاني على السيرورات ، الشبكات بين الأفراد و كذا المحتويات.

إذ حاول المنظرون التنظيميون وضع عدة تقسيمات تفصيلية للأنواع التي تميز المعرفة التنظيمية وفق شكلها أو أماكن تواجدها.

و قبل التطرق إلى هذه التصنيفات ارتأينا الإشارة إلى نقطة غاية في الأهمية بالنسبة لبحثنا و التي تمثل نقطة ارتكاز أساسية نعتمد عليها في كل مراحل دراستنا للمفهوم و تتلخص في فكرة التفاعل العميق بين المعرفة و الفعل . فقد أبرزت الأعمال التي قدمها *Jean Piaget* حول التعلم لدى الأطفال أن هناك تفاعل عميق بين المعرفة و الفعل .

« Pensez c'est par exemple classer, ou ordonner, ou mettre en correspondance, c'est réunir ou dissocier, etc. Mais toutes ces opérations, il faut d'abord les avoirs exécutées matériellement en actions pour être ensuite capable de les construire en pensée. C'est pourquoi il y a une période sensori-motrice si longue avant le langage ; c'est pourquoi le langage est si tardif, relativement au développement. Il faut un long exercice de l'action pure pour construire les substructures de la pensée ultérieure.»

هذا التداخل المستمر بين معارف الأفراد و أفعالهم جعل مختلف التقسيمات أو التصنيفات التي قدمت للمعرفة التنظيمية في علاقتها مع التعلم داخل التنظيم تعتمد على الاهتمام بإبراز هذا التميز و أبعاده و ذلك في تبني منظور موحد حول ازدواج قطبية المعرفة التنظيمية .

و رغم تعدد التقسيمات و اختلاف التسميات إلا أننا لاحظنا وجود توافق من كافة المنظرين للتعلم التنظيمي حول تبني منظور واحد مفاده أن المعرفة التنظيمية لها قطبان أحدهما ظاهر و الآخر باطن.

هذه الازدواجية ساهمت كثيرا في وضع مختلف النماذج المتبعة في تحديد أنواع المعرفة. و سنحاول في ما يلي شرح جوهر كل قطب وفق مجموعة من التصنيفات التي قدمها الباحثون.

1. **"معرفة كيف" / "معرفة أن"** (*Know How / Know that*): **هذا التقسيم الذي قدمه** *Ryle* **في كتابه** *The concept of mind* **سنة 1949 يقتدى به كثيرا في الأدبيات التنظيمية. فبساطته و بديهيته ساهمت في تبنيه بكثرة. ففكرة "معرفة كيف" تشير إلى القدرات و العمليات مثل معرفة كيف يلعب الشطرنج، معرفة**

كيفية التنظير، معرفة كيفية الحديث بالروسية... أما "معرفة أن" فتشير إلى الملف المعرفي للفرد مثل معرفة أن عنابة مدينة جزائرية، و أن كلمة *Knife* هي الكلمة التي ترمز للسكين بالانجليزية.

و من المهم هنا الإشارة إلى أن *Ryle* يتحدث عن نوعين من التعلم كما يعبر عنه *Richard Freeman* : "إن "معرفة أن" تتعلق بالتراكمات و بتمثيل المعلومات، و "معرفة كيف" تأتي من الممارسة".[166]

2. **المعرفة الضمنية / المعرفة المعلنة** : هذا التقسيم بين المعرفة المعلنة و المعرفة الضمنية يعد من أكثر التصنيفات شيوعا و قد اقترحه الكيميائي و الفيلسوف المجري *Michael Polany* حيث اعتبر المعرفة الضمنية معرفة يصعب التعبير عنها، و لعل عبارته الشهيرة « *We know more that we can tel* » أحسن تعبير عن ذلك.

و يفضل العديد من الباحثين الكبار في مجال إدارة المعرفة الاعتماد على هذا التصنيف. و من أشهرهم نجد نوناكا الباحث الياباني الذي عمل على طرق نقل المعرفة و التعلم. حيث شبه الباحث المعرفة الصريحة بمعرفة قابلة للنقل في اللغة الرسمية و النظامية. أما المعرفة الضمنية فهي معرفة شخصية يصعب إعطائها شكل ظاهري و إيصالها.[167]

3. **المعرفة الإجرائية / المعرفة الصريحة** : هذا التقسيم يجد أصوله في نظرية نفسية/معرفية تم تطويرها سنة **1970** من طرف *John R. Anderson*. هذه النظرية يطلق عليها نظرية *(Adaptative-Control of thought-Rational)*

ACT-R و وفقا لها فإن المعرفة تنبع من تفاعل نوعين من المعرفة : المعرفة الصريحة، و هي معرفة مرمزة في الحقائق الصريحة التي يعرفها النظام و المعرفة الإجرائية و المرمزة في القواعد المتبعة في السيرورات.

مثلا : حقائق مثل أن واشنطن هي عاصمة الو.م.أ، فرنسا دولة أوربية، **2+3=5**، أنا المعارف الإجرائية: معرفة كيفية قيادة السيارة، معرفة استعمال الإعلام الآلي، أو الآلة الحاسبة.

4. **المعرفة الرسمية / المعرفة الغير رسمية** : إن التفريق بين الشكل الرسمي و الغير رسمي للمعرفة ليس بالحديث و لتعزيزه يرى *Conklin* أن المعرفة الرسمية هي ما تحمله الكتب، المناهج، الوثائق، و الدروس التربوية، التقارير، المخططات، الإعلانات، التصاميم، المذكرات،...أما المعرفة الغير رسمية هي معرفة تنشأ و تستعمل في سيرورة خلق النتائج الرسمية و تشمل : الأفكار، الحقائق، التطلعات، المعاني، التساؤلات، القرارات، التخمينات، القصص و وجهات النظر".[168]

و بالتالي فإن المعرفة الرسمية تمثل الواجهة *Foreground* و المعارف الغير رسمية تمثل الخلفية *Background*، و يستعمل الباحث تشبيها آخر لتوضيح الفكرة فيعتبر المعرفة الرسمية عبارة عن "المادة" بينما تمثل المعرفة الغير رسمية "الطاقة".

---

[166] Richard Freeman ; « Learning in public policy » ; in Moran (ed) ; The oxford Handbook of public policy ; oxford ; p 265-286.

[167] "Tacit knowledge is deeply rooted in action, commitment and involvement in specific context" (Nonaka,1994)

[168] Conklin dand Bernard DELVAU, Ibid, p6.

5. Steaky / Leaky : و هما معرفتان متناقضتان من حيث إمكانية نقلهما. فالأول *Steaky* يرى *Von Hippel* أنها معرفة "مكلفة الامتلاك، النقل و الاستعمال" أي أنها معرفة يصعب التعامل معها في مختلف مراحلها عكس *Leaky* و التي يرى *Brown* و *Duguid* أنها سهلة الجمع و النقل و الاستعمال نظرا لكونها صريحة و معلنة.

كل هذه التقسيمات تضعنا أمام مجموعة من النتائج مفادها:

- أن كل ما قدم في تفضيل أنواع المعرفة متقارب شكلا و مضمونا و أن أغلب التصنيفات تبادلية حتى في المصطلحات و حتى في الجوهر.
- أن المقاربات الثلاث الأولى هي الأكثر رواجا في مختلف أدبيات التنظير التنظيمي.
- المقاربة " معرفة ضمنية / معرفة صريحة " تمثل الأنسب للدراسات الحالية.
- التحكم في التعلم التنظيمي يفترض التحكم في العلاقة بين شقي المعرفة الضمني منها و الصريح.

2-2- العلاقة بين المعرفة الصريحة و المعرفة الضمنية :

إن التعرف على العلاقة بين معرفتين متباينتين في الطبيعة كالمعرفة الصريحة و المعرفة الضمنية تقودنا إلى تساؤل مهم طرحه *Jean Delvaux* وفق الصياغة التالية :

" كيف يتم تحريك التصنيفات السابقة الذكر في تحليل أنماط التعلم؟ "

« Comment les dichotomies présentées ci-dessous sont elles mobilisées dans l'analyse des modes d'apprentissage? »[169]

حيث تسمح الإجابة عن ها السؤال بالتعرف على ما يربط بين المعرفتين و ما يفرق بينهما و كذا سيرورة التفاعل الحادث بينهما على مستوى الأفراد و التنظيم.

و للإجابة عنه يعتبر الباحث أن هناك طريقتين تبرزان من خلال الأدبيات الموجودة حاليا. تحاول الأولى التعرف على كيفية تحول المعرفة الضمنية إلى معلنة و العكس. من ابرز روادها الباحثان *Nonaka & Takeuchi* ، بينما يعتمد المنظور الثاني على التعامل مع النوعين على أنهما غير قابلين للفصل.

1) نموذج (4–ت) التاءات الأربعة : الانتقال من معرفة إلى أخرى

و هو نموذج يعمل على تفسير عملية إنشاء المعرفة، تتبناه المنظمة المتعلمة و الخلاقة، أطلق عليه نموذج التاءات الأربعة " تنشئة، تجسيد، ترابط، تذويت"

إن نموذج (4–ت) يعتمد على فكرة الحركة الحلزونية أو الدوامة *La Spirale* المتصاعدة لتفاعلات المعرفة الضمنية و المعلنة وفق 4 مراحل تمثل أنماط التحولات للمعرفة الضمنية،و التي تتسم في تحولها من مرحلة إلى أخرى بالترقي أو تجاوز الذات.

أ– التنشئة : *Socialisation*

إن التنشئة هي سيرورة تفاعلية يبني أفراد الفريق تمثلات و أشكالا من التجارب المشتركة[170] كما أنها أساس تقاسم المعرفة الضمنية للأفراد كونها مرحلة يتم فيها تبادل المعرفة خلال أنشطة مشتركة و دون الدخول في نقاشات و ذلك بتقاسم التجارب، الملاحظة، المحاكاة، الزوابع الفكرية و دون نقاشات."[171]

ب– التجسيد *Externalisation*

إن عملية التجسيد تشير إلى التعبير عن المعرفة الضمنية أي كيفية تحويل الضمني إلى علني. و تعد العملية الأصعب في التحديد و التفسير و لا يتم الوصول إليها من قبل الآخرين إلا عن طريق التعلم.

---

[169] Bernard Delvaux, Ibid, p 256

[170] Divy C., Debuisson S. et Torre A. ; « Compétences et forme d'apprentissage une approche dynamique de l'innovation » ; In revue française de gestion; Mars-Avril-Mai, 1998 ; p115-127

[171] I. Nonaka, H. Takeuchi ; Ibid ; p19

أي أنها عملية الخروج من الحدود الذاتية الداخلية للفرد أو الفريق إلى الآخرين.[172] و بالتالي فهي تنبني على الحوار، التفكير الجماعي بالاعتماد على الكناية و الإستعارة *Métaphores*، التناظر *Analogies*، و بناء النماذج.

ففي الممارسة يكون التجسيد مدعوما بعاملين أساسيين أولهما أساليب التعبير كالكلمات و المفاهيم و الاستعارات و القصص و غيرها. و ثانيهما: التفاعل الخلاق و المكثف في أعمال فرق الشركة، مما يشكل مساهمة فعالة و قوية. في تحويل المعرفة الشخصية إلى معرفة مهنية مشتركة قابلة للفهم و التعلم من قبل المختصين و المستفيدين.

ج- الترابط *Combinaison*

و يتمثل في تحول المعرفة الصريحة إلى معرفة صريحة أكثر تعقيدا و تطورا. يعمل كسيرورة يقوم بموجبها الأفراد بالتنسيق بين معارفهم الصريحة لبناء المعرفة المشتركة. أي أنهم يتبادلون المعارف عبر الوثائق، الاجتماعات الحوارات الهاتفية.[173] شبكات الاتصال المعلوماتية لجعلها قابلة الاستخدام من خلال ربطها بالوثائق (كالإجراءات و القواعد، الخطط، التقارير، بيانات السوق).

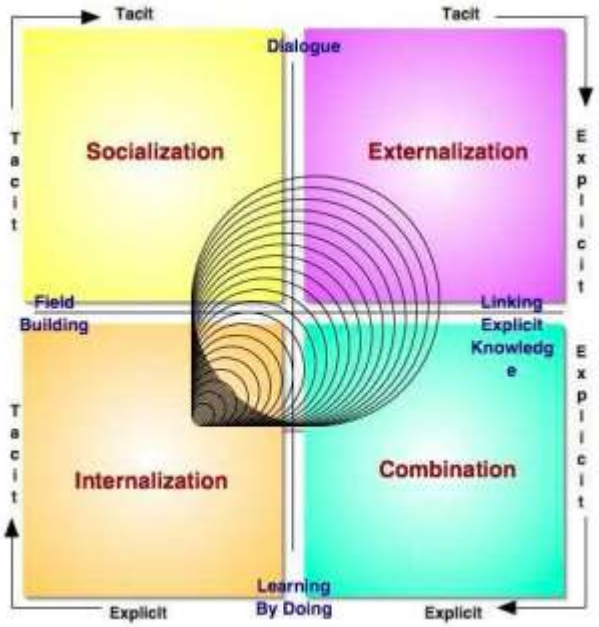
ح- التذويت *Internalisation*

و تعتمد عملية التذويت على تطبيق المعارف الصريحة لإثراء قاعدة المعارف الضمنية. و هي مرتبطة بشكل وثيق بالمفهوم البدائي للتعلم فالممارسة و التمرين أو التدريب داخل العمل يمثلان أهم وسائل هذه العملية. و هي بالتالي عملية محورية تسمح للفرد بإدخال المعرفة و التجارب المحصل عليها إلى تمثلاته الذاتية و دمجها لتصبح جزءا منها.

لقد قام نوناكا وفقا لهذه المراحل الاربع ببناء نموذجه « *Spiral of Knowledge* » و الذي يرى فيه أن خلق المعرفة يرتكز على بناء المعرفتين الصريحة و الضمنية، بل أنه مبني أساسا على التبادل الحاصل بين المظهرين المختلفين للمعرفة في فكرتي التذويت و التجسيد. و قد وضع الباحثان لذلك مخططا يبين مختلف العناصر الممثلة للمراحل الشابقة الذكر بالاضافة إلى الوسائل التي تعتمد عليها كل مرحلة.

[172] نجم عبود نجم، المرجع السابق، ص **428.**

[173] Bernard Delvaux ; Ibid ; p256



الشكل –13–

دوامة المعرفة لنوناكا و تاكوشي Spiral of Knowledge

لقد اهتم نوناكا بصفة خاصة بعملية تحويل المعارف الضمنية إلى معلنة. إذ أقر "أن الفشل في بناء الحوار بين الضمني و المعلن، يمكنه أن يحدث مشكلات كبيرة. فغياب أو ضعف عملية التجسيد تؤدي إلى خلق معارف مفصولة عن الواقع و تمنع نقل المعارف من فضاء إلى آخر. كما أن مرحلة التنشئة وحدها لا تكفي لتوضيح جوهر المعرفة المقدمة و تطبيقها في سياق آخر غير الذي أنشئت فيه"

و هو ما يحتم منهجية خاصة يعتمد فيها على :

«(1) Recognizing contradictions through metaphor,(2)and resolving them through analogy[174] »

2) نوعان من المعرفة : متكاملان و غير قابلين للتبادل

إن مسألة الربط بين المعرفة الضمنية و المعرفة المعلنة وفق منظور نوناكا مطروح للنقاش خاصة بالنسبة لكل من *Brown Duguid* **و كذا** *Hildreth et Kimble*.

فبينما يرى البعض أن جزءا من المعرفة الضمنية يمكن "إمساكها" *Capturé* **إذ يؤكد** *Hildrelhand Kimble*، **أن هذا النوع من المعرفة لا يمكن مسكها و ترميزها دون تحويلها إلى معرفة خاطئة "***Invalide***".**

أما *Brown et Duguid* **فيؤكدان أن البعدين الضمني و المعلن يجب أن يؤخذا كبعدين مترابطين للمعرفة الواحدة و ليسا كمعرفتين مختلفتين. مستندتين في ذلك إلى مبدأ أن** *Ryle et Planyi* **و هما أول من اعتمدا هذا النوع من التقسيم يؤكدان أن المعرفتان متكاملتان و غير قابلتان للتبادل لأن تراكم "معرفة أن" لا تؤدي إلى "معرفة كيف".[175]**

" Ryle, like polanyi argues that the two aspects of knowing are complementary, knowing how helping to make knowing that actionable"

[174] Nonaka et Takeuchi ; Ibid ; p20
[175] Brown et Duguid ; Ibid; p204

" Polanyi and Ryle's arguments militate against the idea that knowledge circulation involves explicit knowledge alone. From the idea that tacit knowledge is "non-tradable" and needs to be converted into explicit form to circulate, we come instead to the idea not only that conversion(…)is problematic, but also that tacit knowledge is required o make explicit knowledge useful tradable and mobile(…) knowledge, in short, runs on rails laid by practice"[176]

1- متكاملتان : لأنه لا يمكن الحديث عن معرفة معلنة دون الحديث عن المعرفة الضمنية. فالأولى تسمح للثانية بالحركية و تجعلها « *Actionnable* » معتمدة في ذلك على قدرة الأفراد في الترميز الضمني.

2- غير قابلتان للتبديل : استعمال اللغة و الكلمات للانتقال من الضمني إلى المعلن أو الصريح لا يعني دوما نقل المعرفة. فتضخم المعلومات المعلنة بالاعتماد على الخطاب يزيد من الشك و عدم الثقة بدل إنقاصه. إذ يؤكد *Hildreth* و *Kimbel* أن ما نفكر فيه عادة على أنه معرفة صريحة له في الحقيقة تاريخ من الثقافة، اتفاقيات لغوية ومرجعية فكرية لا يتم التصريح بها أبدا. كما أنه يوجد من المخفي(*Implied*، *Assumed*) و المفترض أكثر من ما يمكن أبدا إخراجه و جعله صريحا في الممارسات.[177]

كما يفترض *Giddens* وفق الثنائية *Disembedding/Reembedding* أن التكنولوجيات الحديثة المتزايدة تسمح للأشخاص بالتواصل عبر الفضاء و الزمن فإنها تؤدي إلى المعرفة في مكان و إعادة *Reembeded* دمجها في مكان آخر، و بالتالي فإن الإشكال يمكن في درجة كون شروط *Embedding* عند طرفي العملية الاتصالية نفسها.[178]

مما تقدم نصل إلى نتيجة مفادها أن التفريق بين المعرفة في حالتيها الضمنية و المعلنة يمكن الاعتماد عليه فقط في الدراسة النظرية لأن واقع الحال يؤكد أن المعرفة كونها نتاج عمل فكري فردي و نشاط تفاعلي اجتماعي هي موضوع صعب المقاربة و تعد عملية الإحاطة به في الواقع التنظيمي أمر معقد و لكنه مطلوب و عليه فإننا نجد أنفسنا أمام رهان جد صعب و لكنه مبني على أن المعرفة التنظيمية نابعة من تصورات فردية لضمان حركية جماعية تؤدي بدورها إلى تثبيت الفهم الفردي و تسمح التعلم من التفاعلات الجماعية المهيكلة في نظام اجتماعي كلي.[179]

---

[176] Brown et Duguid ; Ibid ; p204

[177] Hildreth and Kimble ; "The duality of knowledge information research"; paper n142 [http://information.net/fr/8-1/paper142.htm,2002, 10/07/2009. 14h

[178] Brown et Duguid ; Ibid; p204

[179] Bernard Delvaux ; Ibid; p260

2-3- الكفاءة كمؤشر للتعلم التنظيمي الفعال:

1. الكفاءة كمفهوم قاعدي في التنظيم:

إن التداخل الدائم بين مفهومي المعرفة و الكفاءة في جل القراءات التي قمنا بها دفعنا إلى تعميق البحث في مفهوم الكفاءة و العودة به إلى الجذور خاصة في مجال التنظيمات. الأمر الذي أظهر لنا أن أصل المصطلح قانوني إذ أن القضاء فسح المجال لاستعمال هذا المصطلح ككناية للشخص الذي يتمتع بالخبرة و المعرفة. و يعتبر هذا المصدر التشريعي كمنشأ لمفهوم الكفاءة التي تحتوي في مضمونها على بعد قانوني، كون السلطة الكفأة هي التي تستطيع أن تقول ما هو صحيح و ما هو خاطئ بصفة حازمة و بقوة استنادا إلى النصوص القانونية، كما تتمتع بصلاحية قانونية لتنفيذ فعل معين. و من هذا المفهوم القانوني للكفاءة ظهر مفهوم الشخص ذو الكفاءة : الشخص القادر من خلال معارفه و خبرته، على إحداث الفرق و ضمان النتيجة الأمثل.

و نظرا للتطور المستمر الذي عرفه عالم التنظيمات فقد أوجد الباحثون جملة من التعاريف حاولوا من خلالها إبراز العناصر المتفاعلة داخل التنظيم لخلق الكفاءة و كذا لربطه ببقية المفاهيم(المعرفة، التعلم، التكوين، الأداء، العمل،..) و قد تبين لنا أن المفكرين استعملوا المصطلح للتعبير عن مفاهيم متعددة و مختلفة لاختلاف توجهاتهم.

إذ يرى البعض أن الكفاءة تمثل امتدادا عمليا للمعرفة، فالبرنامج المبني على تطوير الكفاءات يهدف إلى جعل المعارف وسائل للفعل و الفكر.[180] الكفاءة ليست مجرد تجميع للمعارف و لكنها تمثل القدرة على خلق التفاعل اللازم بين مختلف المعارف الموجودة و الموارد المتوفرة يجعلها غاية منشودة خلال السيرورات البيداغوجية التنظيمية. فرغم أنها غير قابلة للتعليم المباشر كونها مرتبطة بالسياقات المختلفة و بالأفراد و قدرتهم على الاستيعاب و لكنها تبقى ذات بعد رئيسي في الحصول على الصورة الواقعية للتعلم.

Philippe Pernnoud[181] مثلا يؤكد أن التكوين المهني يساعد على تطوير الكفاءات لدى الأفراد بيد أنه لا يمكن الاعتماد فقط على المعارف المكتسبة مهما اتسعت رقعتها. فالكفاءات و القدرات تجعل المعارف قابلة للنقل و للحركية في الوضعيات المهنية.

كما يؤكد *Renald Legendre* أن الكفاءة هي مهارة مكتسبة بفضل استيعاب المعارف المناسبة و بالتجربة، و تتمثل في الاحاطة بمشاكل خاصة و حلها.[182]

في ذات السياق تؤكد *Marielle Pratte* أن الكفاءة "تكمن أساسا في القدرة على إيجاد المعلومات الجيدة المتوفرة من الموارد المختلفة و استعمال هذه المعارف بطريقة مناسبة و بمهارة في الفعل."[183]

---

[180] Michel Carbonneau, Marie-Françoise Legendre ; « Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses références conceptuels », Vie pédagogique, n°123 ; Avril-Mai ; 2002 ; p12-17

[181] Philippe Pernnoud ; « L'approche par les compétences, une réponse à l'échec scolaire » ; In AQPC Réussir au Collégial ; Actes du colloque de l'association de pédagogie collégiale ; Montréal ; 2000

[182] Renald Legendre ; Dictionnaire actuel de l'éducation ; Larousse ; 1988.

[183] Marielle Pratte dans Marc-André Ethier et Alain Dalongville ; « Du faux débat entre compétence et connaissances » ; Le Devoir ; 14 Mai 2005

أما *C. Lévy Leboyer* فقد قدم مفهوم الكفاءة من خلال تميزها عن الملامح الشخصية و القدرات التي تسمح بالتمييز بين الأشخاص و تفسر الاختلاف في السلوكات عند تنفيذ مهام خاصة، و بين بأن الكفاءة تتعلق باستعمال القدرات و الملامح الشخصية بالإضافة إلى المعارف المكتسبة في تنفيذ المهام المعقدة بطريقة جيدة في إطار المؤسسة التي يعمل بها الفرد و وفق إستراتيجيتها و ثقافتها.[184] هذا الطرح و إن كان قد ركز على المعارف المكتسبة للأفراد فإنه أغفل و استثنى المعارف و القدرات الكامنة و التي لم تستعمل و التي تعتبر كاحتياطات لمواجهة تغيرات المحيط و حل بعض المشاكل الطارئة.

الأمر الذي دفع *Boyatzis* و *Brendon* إلى تعريف الكفاءة وفق وجهتين مختلفتين و متكاملتين. بالنسبة للأولى الكفاءة عبارة عن خاصية يتميز بها الفرد ويمكن أن تكون: دوافع، صفات و خصائص، قدرات، توجه فردي و دور اجتماعي أو معارف يستخدمها الفرد.

أما بالنسبة للثانية فالكفاءة عبارة خاصية يمكن ملاحظتها و تتكون من معارف علمية، و معارف عملية أو سلوكات تساهم في آداء دور أو وظيفة معينة. من خلال و جهتي النظر نلاحظ بأن الأولى ركزت على المعارف الفردية الضمنية بينما ركزت الثانية على المعارف الصريحة القابلة للملاحظة و ربطتها بالأداء.

و في بعد آخر يؤكد *Marc André Ethier* و *Alain Dalongeville* أنه يجب رفع اللبس الحادث عند عدة منظرين يعتبرون أن المعرفة هي نقيض للكفاءة فالفكرتان متكاملتان لكن الكفاءة تمثل الجانب المهم و الملموس من التداخل، إذا اعتبرنا أنه لا يمكن للفرد أن يكون كفؤ و جاهل بينما يمكن أن يكون الفرد عالم و غير كفؤ[185] ففي كثير من الأحيان يتخرج الأفراد من الهيئات التعليمية محملين بالمعارف و لكنهم غير قادرين على تعبئتها خارج قاعات الامتحان. لتصبح حينها المعرفة المكتسبة غير قابلة للاستعمال إلا إذا كان الأفراد قادرين على التعرف على معارفهم. تفعيلها و تنسيقها و حتى الابتعاد عنها لإيجاد حلول مبدعة عندما تتطلب لوضعية تخطي المعرفة الموجودة.

لذا يعتبر *Philippe Pernnoud* أن الكفاءة هي القدرة على العمل الفعال في مواجهة عائلة من الوضعيات، نتحكم فيها لأننا نمتلك المعارف المناسبة و كذا القدرة على تعبئتها كما يجب، في الوقت المناسب من أجل التعرف على المشكلة و حلها.[186]

---

[184] Jean Bulman ; « Les meilleurs pratiques de management » ; édition d'organisation, 4ème édition ; paris 2003 ; p411.

[185] Marc-André Ethier et Alain Dalongville ; « Du faux débat entre compétence et connaissances » ; Le Devoir ; 14 Mai 2005

[186] Philippe Pernnoud ; Ibid ; p16-20

2. تطوير الكفاءات :

من خلال ما تقدم من تعاريف و شروح حول مفهوم الكفاءة يتبين لنا أغلب المنظرين اتفقوا على أن الكفاءة توافق القدرة على تحريك مجموعة من المعارف و الوسائل خلال الفعل. هذا الاتفاق رغم أنه يبرز العوامل الأساسية المجسدة للكفاءة على مستوى الفرد إلا أنه لا يوضح كيفية التعامل معها أو مختلف أبعادها التنظيمية ووضوح يفصل مكونات هذه الكفاءة و الأبعاد التي تأخذها في التنظيم.

و قد تبين لنا في هذا السياق أن التفصيل الذي قدمه *R. Wittorski* في بحثه حول صناعة الكفاءة[187] و الذي أكد فيه أن الكفاءة ربط بين 5 مكونات أساسية تتفاعل على 3 أبعاد :

- **العنصر المعرفي، العنصر الثقافي، العنصر العاطفي، العنصر الاجتماعي و العنصر الممارساتي *praxéologique*.**
- **الأبعاد الفردية أو جماعة الإنتاج، المحيط الاجتماعي المباشر(مجموعة الانتماء)، المستوى المجتمعي *sociétal*.**

1. **المكون المعرفي: و هو نتاج تفاعلات الأفراد أو الجماعة، يتركب أساسا من عنصرين أساسيين : التمثلاتن النظريات الضمنية *paradigmes* .**
2. **المكون العاطفي : و تمثل محرك الكفاءة، فهي تجمع بين 3 عناصر أساسية : صورة الذات (ما نفكره عن أنفسنا)، الإسهام العاطفي في الفعل(الاستمتاع بما نفعله)، التجند(التحفيز). حيث يحدد العنصر الأول مدى تأثر الكفاءة بالمحيط الاجتماعي المباشر. فأي حكم ايجابي أو سلبي يؤثر مباشرة على صورتنا الذاتية فيؤدي سواء إلى دفع التحفز أو كسره.**
3. **المكون الاجتماعي : و يمثل مدى الاعتراف الذي يحصل عليه الفرد أو جماعة العمل من محيطهم المباشر و صورتهم عن هذا الاعتراف.**
4. **المكون *praxéologique* الممارساتي : و تعود بنا هذه الفكرة إلى الممارسة و التي تتعرض للتقييم الاجتماعي أي إلى الجانب الظاهر من الكفاءة.**

وفقا لهذا النموذج يقدم الباحث مجموعة من السيرورات التي تسمح بتطوير الكفاءة كما هو ممثل في الجدول التالي :

[187] Wittorski R. dans J. Y. Prax, Ibid, 172-173.

Processus de transformation des compétences	*Par l'action tâtonnante, par l'imprégnation*	*Par itération action-réflexion sur l'action*	*Par réflexion rétrospective sur l'action*	*Par réflexion anticipation su l'action*	*Par transmission contrôlée de savoirs*
	Logique d'action	**Logique de réflexion-action**	**Logique réflexion sur l'action**	**Logique de réflexion pour l'action**	Logique de l'assimilation
Contexte de développement du processus	**Situation *Nouvelle* individuelle nécessitant une adaptation des modèles d'action habituels**	**Situation *méditée* individuelle ou collective mettant en échec les modèles d'action individuels**	**Situation collective de *formalisation* Des pratiques**	**Situation collective de *formalisation* Des pratiques**	Situation *d'appropriation* de savoirs nouveaux
Compétences de résultat du processus	**Compétences incorporées à l'action**	**Compétences maitrisées ou intellectualisées**			Compétences *méthodologiques* (analyse, inférence, résolution)
Compétences produites à l'occasion du processus			**Compétences de *processus* (analyse de la démarche en situation)**	**Compétences de *processus* (analyse de la démarche en situation)**	
Fonction assurées par les compétences	**Routines spécifiques à des contextes de mobilisation**	**Transférables (disposition au transfert)**	**Méta- compétences permettant la gestion des capacités d'action**	**Méta- compétences permettant la gestion des capacités d'action**	Transférables à un grand nombre de situation
Savoirs produits		**Savoirs d'action (nouveaux savoirs dans l'action)**	**Savoirs d'action (pratiques transformées en savoir)**	**Savoirs d'action (séquences opératives figurées mentalement nouvelles dispositions à agir)**	Savoirs théoriques (savoirs non liés à l'action)
Caractéristiques des compétences produites	**individuel**	**Individuel ou collectif**	**partagé**	**Collectif**	Individuel ou partagé
Exemples de pratiques	**Reproduire une façon de faire observée**	**Réaliser un travail nouveau, travailler à plusieurs**	**Ecrire sur sa pratique ; décrire son travail**	**Participer à un groupe progrès ou un cercle de qualité**	Assister à un cours, lire un ouvrage
Formes dominantes d'organisation du travail	**Taylorienne, certification qualité**	**Equipes autonomes, travail collectif, par projet**	**Groupes participatifs**	**Travail collectif, équipes autonomes et groupes participatifs.**	

الخلاصة :

الجدول –4– سيرورات تحول الكفاءة حسب **Wittorski**.

قد يعبر البعض عن الكفاءة بأنها معارف و مهارات تحذوها دوافع و قدرات، و يذهب البعض إلى الحديث عن القدرات الاجتماعية للفرد أو الكفاءات السلوكية[188] بينما يجمع الآخرون على أنها تلاحم و تتداخل المعرفة العلمية *Savoir* و المعارف الميدانية*Savoir-faire* ، بالإضافة إلى قدرة الفرد على التصرف كشخص اجتماعي أي بصياغة أخرى المعرفة السلوكية *Savoir-Etre*[189]. إلا أن هذا التعدد، الاختلاف، التناقض أو التباعد. لا ينفي أبدا أن الكفاءة و كيفية تنميتها من بين التحديات التي ترفعها التنظيمات المعاصرة و ذلك من أجل تفعيلها و استخدامها على أفضل وجه، فالفارق بين التنظيمات و الانجازات و ذلك يرجع أساسا إلى اختلاف الكفاءات الفردية و الجمعية و حسن استعمالها.

وعلى هذا الأساس يعتبر التعلم التنظيمي من بين الطرق المتبعة لتنمية الكفاءات سواء بالنسبة للأفراد أو الجماعات داخل التنظيم بما يتماشى مع التغيرات التي يعرفها المحيط باستمرار. اعتمادا على توفير متطلبات العملية التعلمية داخليا و خارجيا.

و تسمح عملية تنمية الكفاءة للأفراد بالقيام بالتقييم الذاتي انطلاقا من الوضعية الحالية في العمل و تحديد نقاط القوة و الضعف لديهم بالإجابة عن الأسئلة :

- **من أنا الآن؟**
- **إلى أين أريد الوصول؟**
- **أي نشاط تنموي سأقوم به؟**

و كون عملية التنمية نابعة من الفرد و مرتكزة عليه فإن على المؤسسة أن تراعي مبادئهم و قيمهم و تعرف مستوى ذكائهم و دوافعهم و توفر لهم المحيط الملائم و كذا أن تعتمد على البرامج و الوسائل المناسبة لبلوغ أهداف عملية التنمية المستدامة.

« On reconnaîtra qu'une personne sait agir avec compétence, si elle sait combiner t mobiliser un ensemble de ressources pertinentes (connaissance, savoir-faire, qualités, réseaux de ressources…), pour réaliser, dans un contexte particulier, des activités professionnelles selon certaines modalités d'exercice (critères d'orientation), afin de produire des résultats (service, produits), satisfaisant à certains critères de performance pour un client ou un des destinataires.»[190]

---

188 Lou-Van Beirendanck ; Ibid ; p20-21

189 J. M. Hettz dans ; Djedig Abdelmalek ; « Savoir manager les compétences et les performances dans votre entreprise » ; 3ème forum national des entreprise, valorisation et développement des compétences dans l'entreprise : un tout stratégique pour la compétitivité ; Université Badji Mokhtar ; Annaba ; 14-15/12/2006 ; p 2.

190 Le Boterf, G. ; « *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange » ;* Les Éditions d'organisation ; (1994).

Type	Fonction	exemples
Connaissances Théoriques	savoir comprendre savoir interpréter	résistance des matériaux mécanique des fluides
connaissances sur l'environnement	savoir s'adapter savoir agir sur mesure	connaissance de la structure et de l'organisation et de sons environnement professionnel
savoir-faire opérationnels	savoir procéder savoir opérer	utiliser et gérer une messagerie électronique définir un protocole d'essai conduire un entretien annuel d'appréciation conduire un groupe-proje
savoir-faire sociaux ou relationnels	savoir coopérer savoir se comporter	savoir relayer et transmettre des messages simples capacité à travailler en équipe pluridisciplinaire
savoir-faire cognitifs	savoir traiter l'information savoir raisonner savoir nommer ce que l'on fait savoir apprendre	savoir modéliser une situation savoir raisonner par analogie
ressources émotionnelles	ressentir une situation percevoir des signaux faibles	
ressources physiologiques	gérer son énergie tenir des astreintes	

Typologie des ressources

LE BOTERF **Guy., « L'ingénierie des compétences » Paris : Ed. d'Organisation , *1999,* p 445**

الجدول –5– أنواع الكفاءة عند Le Boterf

3- أشكال التعلم التنظيمي :

إن المعرفة كمحتوى تعلمي داخل التنظيم يحركها الأفراد، ينتجونها، يتبادلونها يقومون بتصحيحها و إعادة استعمالها مطورين بذلك كفاءاتهم الفردية و الجماعية و منمين بذلك قدراتهم الإبداعية و التجديدية، تحتاج إلى سبل و طرق أو أنماط و نماذج تساعد الأفراد في عملية تجميعها و تسهل عملية اكتسابها من مختلف المصادر.

و الباحث في مجال التعلم التنظيمي ما إن يلقي نظرة على المصادر المختلفة للمعارف. سواء الداخلية منها أو الخارجية و ما إن يقوم بجرد للمحتويات التعلمية من خلال التعرف على المعارف التنظيمية التي يحتاجها الأفراد في عملهم اليومي، في الوضعيات الروتينية أو الجديدة التي يواجهونها، و التي تساهم في تطوير كفاءاتهم الفردية و الجماعية فتنعكس على نتائج التنظيم، حتى يجد نفسه أمام تساؤل رئيسي و محوري في عملية التعلم ألا و هو :

"ما هي الأشكال التي يأخذها هذا التعلم داخل التنظيم؟"

أي ما هي الأساليب و الطرق التي يعتمد عليها الأفراد في الحصول على هذه المعرفة بمختلف أشكالها.

و بصيغة أكثر عملية : " ما هي أنماط التعلم التي يعتمدها الفرد للحصول على المعرفة التنظيمية؟".

و في محاولة منا الإحاطة بما قدم للإجابة عن هذا التساؤل وجدنا أن هناك عدة منظرين قدموا دراسات مسهبة حول الموضوع و قدموا مجموعة من الإسهامات.

لكن قبل التطرق إلى هذه النماذج يجب الإشارة إلى مجموعة نقاط غاية في الأهمية و هي :

- **لقد تفاوت المنظرون في تسمية هذه الأشكال فمنهم من أطلق عليها أنماط التعلم و منهم من عبر عنها بأساليب التعلم. و رغم ذلك فإنهم حافظوا على لب و جوهر الموضوع و حتى أن التقارب كان واضحا جدا من نموذج إلى آخر.**
- **أغلبية الدراسات تعاملت مع الموضوع وفق المنظور العقلي الفكري، أي السيروة الحاصلة على مستوى الفرد في حد ذاته و ما يحدث داخل ذهنه و تصوره.**
- **أغلبية الدراسات نابعة من المجال الأكاديمي، حيث أنها اعتمدت على دراسة أفراد في سياق تعلم غير تنظيمي، فيما عدا نموذجي *David Kolb* و *Jean Yves Prax* و اللذان حاولا تطبيق النموذج على الأفراد في التنظيمات.**

3-1- أنماط التعلم في السياق الأكاديمي:

إن الحديث عن أنماط التعلم هو حديث عن الاختلافات الموجودة بين الأفراد في سياق تعلمي. فبدون إدراك هذه الفروق و الاهتمام بها تصبح عملية التعلم آلية جوفاء تعتمد فقط على التلقين و بث أحادي القطب للمعلومة أثبت عدم نجاعته في النماذج القديمة و خاصة السلوكية منها.

فالمتعلم ليس آلة يكفي الضغط على زر من أزرارها لضمان عملها. كما أن الاكتساب لا يمر فقط بالتكديس و الحفظ. بل له طبيعة خاصة دفعت الباحثين إلى اعتباره جوهر العملية إذ أن المتعلم له إمكانات و معارف و خبرات و مهارات تنطلق منها الاستراتيجيات و الوسائل و الأساليب التي يختارها المعلم.

كما أن له ميول و اتجاهات و رغبات يؤدي البحث في أغوارها إلى منح المعلم فرصة للتعامل مع المتعلم بجميع الأبعاد التي تشكل الشخصية الإنسانية. سواء على مستوى حسي، جسدي أو بالنظر إلى ما تقدمه بيئته الاجتماعية و الثقافية.

كل هذه الحقائق دفعت بالمنظرين الأكاديميين إلى البحث في الموضوع و محاولة التعرف عليه عن كثب.

كل هذه الخصائص و المميزات حملتها عدة نماذج تسمح بالكشف عن الأنماط المختلفة التي يعتمد عليها الفرد في التعلم و عن خصائص كل نمط و ما يمكن استخلاصه من ذلك لدفع عملية التعلم.

لكن قبل التطرق إلى مختلف هذه النماذج نوجز تعريفات قدمها الباحثون حول المفهوم الجوهري.

1) تعريف نمط التعلم:

لقد قدم الباحثون عدة تعاريف للمفهوم تتطابق مع النماذج التي قدموها للتعامل معه و لتطبيقها في أرض الواقع. و قد أوجزت الباحثتان مها قرعان و ليانا جابر[191] هذه التعاريف في كتابهما الحامل لعنوان " أنماط التعلم بين النظرية و التطبيق".

أول تعريف نستعرضه هو للباحثين *Butlen* و *Gregore* حيث خلصا إلى أن نمط التعلم هو " مجموعة من الأداءات المميزة للمتعلم و التي تمثل الدليل على طريقة تعلمه و استقباله للمعلومات الواردة إليه من البيئة المحيطة به بهدف التكيف معها".

أما دن و دن فيعرفانه على أنه " الطريقة التي يبدأ بها كل متعلم بـ "التركيز على"، و "القيام بـ"، و استرجاع المعلومات الجديدة و الصعبة"، و اعتبرا أن أنماط التعلم هي مجموعة من الصفات و الخصائص الشخصية و البيولوجية و التطورية، التي من شأنها أن تجعل التعلم نفسه فعالا لبعض الطلاب و غير فعال لآخرين.

***Keefe* هو الآخر عرف أنماط التعلم على أنها "صفات و سلوكات إدراكية و وجدانية و فسيولوجية تشل مؤثرات ثابتة نسبيا لكيفية الإدراك و المعالجة و التفاعل مع البيئة التعلمية."**

كما عرفه ديفيد كولب *David Kolb* بأنه "الطريقة المفضلة لدى الفرد لإدراك المعلومة و معالجتها".

---

[191] مها قرعان و ليانا جابر، أنماط التعلم بين النظرية و التطبيق، مركز القطان للبحث و التطوير التربوي، مؤسسة عبد المحسن القطان، فلسطين،**2004** ، ص**14**

و أضافت الباحثتان تعريفين أحدهما قدمه المسح الذي أجرته إدارة اتحادات المدارس الأمريكية على الممارسين لعملية التعليم، الذين اتفقوا على التعريف التالي :"يشير نمط التعلم إلى الطرق التي يتعلم بها كل طالب بشكل أفضل".

2)نماذج أنماط التعلم:

إن الهدف الأساسي لاعتبار أنماط التعلم هو النظر إليها كأداة لاعتبار الفروق الفردية. فمساعدة المتعلم على التعرف على أسلوب تعلمه هو منحه فرصة التوصل إلى الأدوات التي يمكن أن تساعده في التعلم من مواقف حياتية كثيرة.

لهذا وضع مجموعة من الباحثين نماذج خاصة بأنماط التعلم منها الأكاديمي أي المتعلق بطرق التعلم في أقسام و حصص و ما يدور حولها من متغيرات و نذكر منها نماذج دن و دن *Dunn & Dunn*، نموذج الفورمات لماكرتي *Mc Macarthy 4 Mat Model* المعتمد على نموذج *David Kolb*، كذلك نجد نموذج جريجور *Gregorc Mediation Ability Model* للقدرات المتوسطة، نموذج هيل *Hill* للأنماط الذهنية و غيرها من النماذج.

و رغم اختلاف التسميات و العناصر المكونة لهذه النماذج إلا أنها اتفقت في مجملها على مخاطبة الفرديات في الأفراد و كذا على التنويع في استعمال النماذج سواء بالتفريد أو في المجموعات الصغيرة. أيضا تعتبر هذه النماذج أنه حتى يكون التعليم فعالا يجب تصميمه و تنظيمه ليلائم المتعلمين المختلفين وفق أنماط تعلمهم.

و يقدم الجدول (...) ملخص لمميزات أهم هذه النماذج.

مطور النموذج	أساس النموذج النظري	التعليمات التي يركز عليها
أنتوني جريجوريك، و كاثرين بتلر : نموذج القدرات المتوسطة	القدرات المتوسطة/ تعريف و استخدام القدرات الأربع و هي التفكير التتابعي المجرد، و التفكير المجرد العشوائي، و التفكير العشوائي المادي.	إدراك أن وضعية التعليمات تتأثر بنمط تعلم كل من الطلبة و المعلمين. و التأكيد هو على وعي الفرد بنموذج القدرات المتوسطة، ودمج هذه الأنماط في غرفة الصف.
ريتا دن و كينيث دن : نموذج أنماط التعلم	النمط الذهني و نظرية جانبي الدماغ: مدخل تشخيصي باستخدام إطار عمل مكون من **21** نمطا محددا	تحديد أنماط التعلم الرئيسية لكل طالب، و مطابقة التعليمات و الأنشطة لأنماط تعلم كل طالب. و قد تم تحديد عناصر نمط التعلم من خلال خمس فئات : البيئي، العاطفي، الاجتماعي، الجسمي و النفسي.
بيرنيس مكارثي : نظام الفورمات	استخدمت كلا من نظريتي جانبي الدماغ و النمط الذهني أساسا لتحديد أنماط التعلم على مسارين هما: الإدراك و العمليات اللذان نتج عنهما أربعة أنماط تعلم هي : المتعلم التخيلي *(Imaginative Learner)* المتعلم التحليلي *(Analytical Learner)* المتعلم الديناميكي *(Dynamic Learner)* المتعلم المنطقي *(Common sense Learner)*	المنهاج و الأنشطة مصممة لتزويد كل التلاميذ بالتعليمات التي تراعي أنماط التعلم الرئيسية الأربعة.

مها قرعان و ليانا جابر،المرجع السابق، ص 16

المرجع الأصلي: Learning Styles (2002), Retrieved February 20, 2002 from: http://www.unc.edu/depts/ncpts/publications/learnstyles.htm

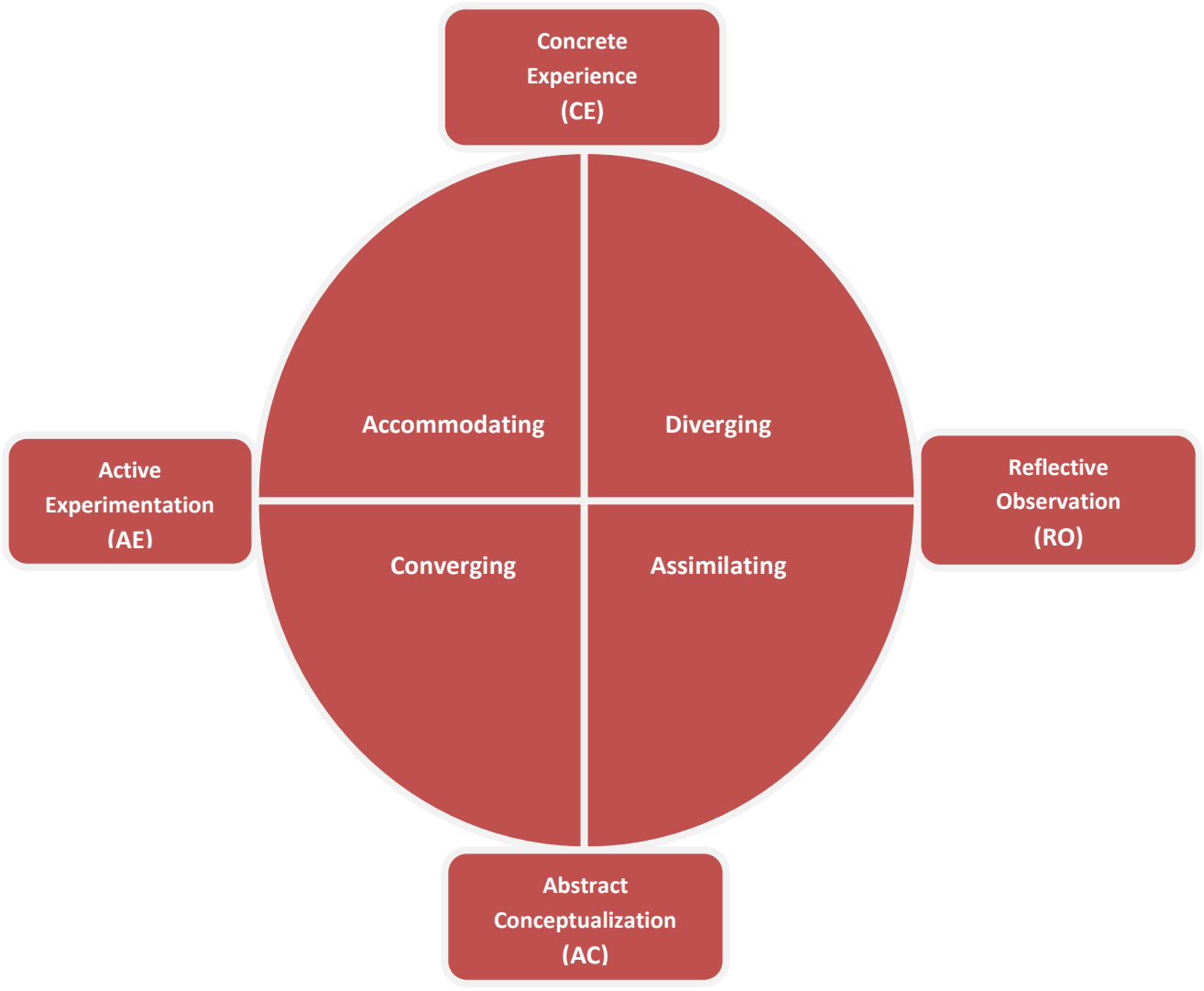
الجدول –6– نماذج التعلم الأكاديمية

3-2- أنماط التعلم في السياق التنظيمي :

من أهم و أبرز المنظرين للمفهوم داخل التنظيم نجد الباحث *D. Kolb* بروفيسور في سلوك المؤسسات في مدرسة "ويذدريد" للإدارة منذ العام 1976 بجانب عمله في التعلم التجريبي، ساهم كولب في مجال السلوك المؤسساتي و له اهتمامات في طبيعة التغيرات الفردية و الاجتماعية، و التعلم التجريبي، و التطور المهني، و التربية المهنية و التنفيذية.

1) ديفيد كولب و التعلم التجريبي:

طور ديفيد كولب وروجر فراي نموذجهما المشهور من أربعة عناصر: التجربة العلمية، الملاحظة و التأمل، تكوين المفاهيم المجردة و اختبارها في الظروف الجديدة. و قد عرض النموذج على صورة دورته المشهورة للتعلم التجريبي أو ما يعرف بدورة التعلم الطبيعي.



التعلم التجريبي عند دفيد كولب

Source : David Kolb, Richard E. Boyatzis, Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions, August 31,

الشكل -14-

بحسب هذا النموذج هناك عاملان أساسيان لحدوث التجربة التعلمية وهما : إدراك المعلومات في مرحلة أولى و معالجتها في مرحلة ثانية.

1. **إدراك المعلومات:** في هذه المحلة يتم التعامل مع الخام من المعلومات و ذلك في شكل تجريب يؤدي إلى تكوين للمفاهيم.

أ- التجريب: هو التفاعل الشخصي المباشر مع موضوع التعلم بتوظيف الحواس، العواطف، و الذكريات الحسية.

ب- تكوين المفاهيم : ترجمة التجربة السابقة في مفاهيم، أفكار أو تعابير لغوية. تمثل المدخل التجريدي للتعلم. و تمثل المرحلة التي يتفاعل فيها الإحساس المادي من خلال التجريب و التفكير لتكوين المفاهيم أساسيا لعملية التعلم، فهو يربط بين القيم الشخصية و المدركات الحسية للتلاميذ مع تلك الخاصة بالمتعلمين المحترفين.

2. **معالجة المعلومات :** تتم معالجة المعلومات من قبل الأشخاص بطرق لانهائية تتراوح ما بين التأمل و الفعل.

أ- التأمل : تحويل المعرفة من خلال إعادة بناءها و ترتيبها و التفكير بها.

ب- الفعل : تطبيق الأفكار على العالم الخارجي من خلال الاختبار و الفعل و التعامل مع هذه المعلومات. و يعتبر التفاعل ما بين التأمل و الفعل مهما جدا لأنه يوفر الدافع لمعالجة الأفكار الداخلية، إذ يشجع المتعلم على اختبار هذه الأفكار في العالم الحقيقي، و توظيف ما تم تعلمه في أوضاع مبهمة.

و قد وضح الباحثان أن الحلقة التي يعمل بها النموذج تتحرك بشكل حلزوني و يمكن أن تبدأ من أي مرحلة. و أنه بمعرفتنا لخصوصية كل مرحلة يمكننا التنبؤ بالسلوكات القادمة للأفراد في سيرورة التعلم و بالتالي دفعهم في المسار اللازم لتعزيز عملية التعلم.

نمط التعلم	القدرات المستغلة في التعلم	الوصف
مفكر تقاربي (Converger)	المفاهيم المجردة و التجريب النشط	● القدرة على تطبيق الأفكار عمليا ● يمكنه التركيز على مسائل محددة و تحليلها ● غير منفعل ● له اهتمامات ضيقة
مفكر تباعدي (Diverger)	التجربة العملية و الملاحظة التأملية	● قوي في مجال القدرات التخيلية. ● جيد في انتاج الأفكار و رؤية الأشياء من اكثر من زاوية ● يهتم بالأشخاص ● له اهتمامات ثقافية واسعة
مفكر تمثيلي (Assimilator)	تجريد المفاهيم و الملاحظة التأملية	● قدرة كبيرة على إبداع النماذج النظرية ● القدرة على التحليل الاستقرائي ● يهتم بالمفاهيم المجردة أكثر من اهتمامه بالأفراد
مفكر تلاؤمي (Accomodator)	التجربة العملية و التجريب النشط	● قوي في عمل الأشياء ● مغامر ● أداؤه جيد عندما يطلب منه الاستجابة السريعة للظروف المستجدة ● قدرة حدسية على حل المشكلات

مها قرعان و ليانا جابر،المرجع السابق، ص 18

The Encyclopedia of Informal Education (2001), Retrieved December 11, 2001 from: http://www.infed.org/b-explrn.htm

الجدول –7– أنماط التعلم التجريبي

و قد سمح نموذج ديفيد كولب للباحث ماكرثي *Mc Macarthy* أن يطور نموذجا آخر ينبثق من حلقة التعلم الطبيعي، أطلق عليه نموذج الفورمات *4 Mat* ، و هو نموذج علاجي للتخطيط و حل المشكلات. فيه كل مرحلة مرتبطة بنوع معين من التفكير يخدم نمطا خاصا في التعلم.

المتعلم التخيلي: مشارك، يبحث عن المعنى و عن الترابطات في كل ما يتعلمه، يعتمد على خبرته في التفاعل مع اللآخرين، و يحتاج إلى معرفة لماذا يتعلم شيئا معينا. أما استراتيجيات التعلم المرتبطة بهذا النمط فتشمل كل من الاستماع، التفاعل، الزوبعة الفكرية، و المناقشة.

المتعلم التحليلي: يبحث عن الحقائق و المعلومات، و يشكل الأفكار و يفكر من خلال الأفكار المجردة، يحبذ العمليات المجردة و التأمل، مما يسمح له بالتركيز على محتوى تعلمه، و من أهم الاستراتيجيات التعلمية التي يعتمد عليها: المشاهدة، التحليل، التصنيف و وضع النظريات.

المتعلم المنطقي: يتعلم من خلال الفعل و التجريب و تطبيق النظريات. يحصل على المعلومات من خلال التجريب النشط و المعالجة المجردة. يحتاج إلى التعرف على كيفية التطبيق المباشر لما يتعلمه. أما استراتيجيات التعلم الملائمة لهذا التعلم، فهي التجريب و التفاعل.

المتعلم الديناميكي: يتعلم من خلال الاستكشاف و البحث عن الإمكانيات و الاكتشاف من خلال المحاولة و الخطأ. يحب التجريب و فحص تجاربه علميا. يحب تطبيق ما يتعلمه في المواقف الجديدة و تبني ما يتعلمه و تعديله من خلال طرح أسئلة مثل ماذا إذا؟. أما الاستراتيجيات التي يتبناها للتعلم نجد التعديل و التبني و حب المغامرة و الإبداع.

هذه الأنماط الأربعة تمثل مراحل التعلم المختلفة حيث ينتقل فيها الفرد من مرحلة إلى أخرى حسب خصوصيته، و حسب قدراته و اهتماماته. و فيما يلي جدول يمثل هذه الخطوات بصفة مفصلة.

نمط التعلم	الخطوة التعليمية الملائمة للنمط	وصف الخطوة	الأنشطة الملائمة
المتعلم التخيلي: يركز على الإحساس و المراقبة، يبحث عن المشاركة الشخصية، و التدخل، و البحث عن المعنى، و عمل الترابطات، السؤال الأساسي الذي يطرحه هو لماذا؟	التحفيز : خلق الاهتمام	هذه الخطوة مهمة يتم تجاوزها في المدارس. يتم وضع هذه الخطوة قيد التطبيق من خلال جعل الدرس ذا معنى لحياة التلاميذ. و مناقشة التلاميذ بما يعرفونه عن الموضوع، و بما يرغبون بمعرفته عنه.	• الخريطة الذهنية • العصف الفكري • مشاهدة فيديو • عمل القوائم • المناقشة • عمل استنتاجات مرحلية
المتعلم التحليلي: الاستماع إلى المعلومات و التفكير بها، و البحث عن الحقائق، و التفكير بالأفكار، و تعلم ما يفكر به الخبراء، و تشكيل الأفكار، السؤال الأساسي الذي يطرحه هو ماذا؟	الفحص : إيجاد الحقائق	تعتبر هذه الخطوة تقليدية. و لكن يجب أن لا يتم إيجاد الحقائق فقط باستخدام الكتاب المقرر. السؤال "ماذا" يستدعي البحث عن مصادر مختلفة مثل (كتب، مواقع على الإنترنت، أشرطة فيديو...الخ)	• البحث في الانترنت • البحث عن الكتب ملائمة في الموضوع • البحث في الانسكلوبيديا • الإشارة إلى التفسيرات • مشاهدة الخرائط • مقابلة الخبراء • التفاعل مع برامج الكمبيوتر
المتعلم المنطقي: التفكير و العمل، و التجريب، و البناء، و خلق الاستخدامات، و تطبيق الأفكار و السؤال الأساسي الذي يطرحه هو كيف؟	التوسع : توظيف ما تم تعلمه.	تثبيت الدرس من خلال إكمال تمرين أو إبداع مشروع. و يمكن أن تكون المشاريع سهلة إلى درجة نشاط لمدة عشر دقائق أو تطوير محاولة لمدة ثلاثة أيام. و لامتلاك المادة يجب على الطالب أن يفعل شيئا ما بما تم تعلمه.	• إتمام واجب كتابي. • إبداع تمثيلات • القيام بتجربة علمية • كتابة أغنية أو قصيدة. • متابعة رحلة على الخارطة. • عمل كتيب أو لوحة
المتعلم الديناميكي: العمل و الشعور، البحث عن الإمكانيات المخبأة، و الاستكشاف، و إبداع اقتباسات أصيلة، السؤال الأساسي الذي يطرحه هو ماذا إذا؟	التميز : وضع كل الأشياء معا، و تحليلها، و مشاركة المعرفة مع شخص آخر.	يشارك الطالب الآخرين ما تعلمه عادة من خلال القص، سواء شفويا أم كتابيا، أم من خلال إبداع ملف لأعماله.	• إبداع ملف للأعمال • سرد القصص • المشاركة في المشاريع • مشاركة الآخرين بأنشطة كتابية • المشاركة في القصص الشفوية

و

مها قرعان و ليانا جابر، المرجع السابق، ص 39-38

الجدول –8– الخطوات الأربع للتعلم

المتعلم الديناميكي	إذا؟	المتعلم الخيالي	لماذا؟
• التعديل • التكيف • المغامرة • الإبداع		• الاستماع • التحدث • التفاعل • العصف الذهني	
المتعلم المنطقي	**ماذا؟**	**المتعلم التحليلي**	**كيف؟**
• المشاهدة • التخليلي • التصنيف • وضع النظريات		• التجريب • التحسين • المناورة	

مها قرعان و ليانا جابر، المرجع السابق، ص 39

الجدول –9– مهارات التعلم

2) أنماط التعلم عند *Jean Yves Prax* :

لم يقدم *Jean Yves Prax* نموذجا بعينه خاصا بأنماط التعلم، إذ أن الباحث متخصص في إدارة المعرفة كما سبق و أشرنا إليه في الفصل الأول، لكنه اعتمد على تصنيف خاص في خضم وضعه لدليل متكامل حول عمليات و إجراءات إدارة المعرفة التنظيمية.

في هذا التصنيف قدم الباحث أربع جداول توضح الأجهزة البيداغوجية المعتمدة من طرف الأفراد في التنظيم للتعلم. و قسمها بين أجهزة كلاسيكية و أخرى حديثة. كل ذلك وفق أربع أنماط رئيسية و هي :

1- **التعلم بالسمع**
2- **التعلم بالبحث**
3- **التعلم بالتبادل**
4- **التعلم بالممارسة**

و سنتعرض بالشرح فيما يلي لكل نمط على حدا مع تبيان الأجهزة الكلاسيكية و الحديثة كما وضحها الباحث.

1- <u>التعلم بالسمع :</u> يمثل هذا النمط آلية خاصة يعتمد فيها الفرد على جهازين أحدهما كلاسيكي و هو الدروس أو التكوين الظرفي و الثاني حديث يعتمد على التقنيات الحديثة للاتصال كالفيديو، البث التلفزي أو المؤتمر المتلفز. وقد وضع الباحث جدولا وضح فيه مميزات كل جهاز و النقد الموجه له مع التركيز على تقديم بعض التوجيهات التي تمكن من تفادي المعيقات.

	Dispositif Classique	Nouveaux Dispositifs	
Designation	Cours	Vidéo, TV	**Visioconférence**
Pour	• Le succès dépend de l'orateur. • Interaction avec la salle. • Les participants apprennent à se connaitre.	• Diffusable en grand nombre • Une séquence courte peut être répétée à l'infini • Excellent pour l'apprentissage du geste	• **Limite les déplacements tout en conservant une certaine interactivité**
Contre	• Présence physique obligatoire (déplacements et calendrier commun) • Nombre limité d'élèves. • Pas de personnalisation des parcours et des programmes.	• Perte de contact et d'interactivité entre le maitre et les élèves • Possibilité de programmes éducatifs de très haut niveau mais budgets énormes.	• **Contact physique limité** • **Peu ou pas de possibilité d'improvisation** • **Couts (matériels et exploitation) encore assez élevés.**
Recommandations et expériences concrètes	• Développer d'avantages l'écoute, les questions de l'apprenant, les échanges entre apprenants.	• Attention au pouvoir de l'image (problème de sémiologie et d'éthique) : l'élève a intégré la lecture critique du texte mais pas encore celle de l'image.	• **Séquence de 45mn mais limitées à 20 auditeurs et nécessite médiateur.** • **Optimisation d'une meilleure préparation des échanges (cours par l'animateur, questions par les élèves).** • **1 heure de visioconf. Correspond à 1h30 de cours, mais nécessite 2h30 de préparation, la première fois.**

Jean Yves prax, Le Guide du knowledge management, Ed DUNOD Paris , Juillet 2002 . p 174-175

الجدول -10- أجهزة التعلم بالسمع عند جون إيف براكس

2- <u>التعلم بالتبادل</u> : و فيه هو الآخر جهازان أولهما كلاسيكي و يتعلق الأمر فيه بالاجتماعات و كل ما تحمله هذه التقنية من تواصل على مستوى الجماعات. بينما يمثل الجهاز الحديث صيغة أخرى للتبادل بين الأفراد في شكل مجموعات يطلق عليها إسم المنتديات ***Forums***، أو مجموعات الممارسة ***Communautés de pratique***، و تعتمد هي الأخرى على تكنولوجيات الاتصال الحديثة لتحقيق و تفعيل التبادل.

Dispositif Classique		Nouveaux Dispositifs	
Designation	Réunion , débat	Forums	**Tutorat**
Pour	• Excellent pour délibération • Permet l'identification mutuelle des acteurs, la construction de confiance.	• Echanges entre pairs regroupés par communauté d'intérêt ou pratique • Accès facile, distant, peu formel, très contextué • Idéal en support d'un groupe de travail déjà existant • Permet une traçabilité des échanges (capitalisation)	• **Permet un suivi personnalisé, asynchrone et distant** • **Rôle de médiateur qui optimise le fonctionnement des forums d'échange.**
Contre	• Limité à des petits groupes (10personnes max) • Impose déplacement et calendrier commun • Le coté informel et improvisé peut engendrer de la non qualité (ordre du jour et horaire non tenus, mauvais niveau d'écoute, jeux de rôle et d'acteurs, par de consensus, postures d'évitement.	• Accès au matériel • Moins riche qu'une conversation suppose une complicité déjà établie entre les acteurs.	• **Accès au matériel** • **Possibilité de « décrochage » des élèves en raison de leur isolement.**
Recommandations et expériences concrètes	• Mettre en œuvre les outils de management de réunion.	• Créer les conditions de confiance entre les acteurs : - Réciprocités des échanges - Paternité des idées - Langage commun - Règles collégiales • L'utilisation de forums a souvent amélioré en retour la qualité des réunions.	• **Nécessite une très forte structuration du programme (calendrier, pénalités de retard…)** • **Le tuteur devient un coach (motive, rassure, entraine)** • **Nécessite des règles sur éthique et responsabilité**

Jean Yves prax, Ibid, p 177-178

الجدول -11- أجهزة التعلم بالتبادل عند جون إيف براكس

3- <u>التعلم بالبحث :</u> و يقصد به الباحث السبل و الطرق التي يعتمد عليها المتعلم في التنظيم للحصول على معلومات و معارف متعلقة بموضوع ما. يمثل الجهاز الأول الطرق الكلاسيكية كالاعتماد على القراءات البيبليوغرافية من كتب، دلائل، نشرات و غيرها. بينما الشق الحديث لهذا النمط يتمثل في الوسائط الحديثة من*Gestion électronique des documents GED* أي وثائق مسيرة الكترونيا حيث يتم الاعتماد على برامج تسيير قاعدة البيانات و محركات البحث ، و كذا وسائل أخرى حديثة كالانترنت و الوسائط الرقمية من أقراص مضغوطة و غيرها.

	Dispositif Classique	Nouveaux Dispositifs	
Designation	Bibliographie	Internet, GED	**CD-Rom**
Pour	• Beauté et richesse du livre, transportabilité, convivialité. •	• Recherche illimitée • Documents à jour • Accès à des documents comportant textes, images, sons, vidéos. • Réutilisabilité du document électronique.	• **Accès à des documents comportant textes, images, sons, vidéos.** • **Pas de cout de consultation**
Contre	• Nécessite un accès à une infrastructure (bibliothèque) • Recherche fastidieuse • Limitée aux systèmes de classement des bibliothèques et index bibliographiques • Documents souvent « anciens »	• Prédominance anglo-saxonne encore forte • Nécessite matériels et connexion. • Cout de consultation • Stratégies de recherche en texte intégral.	• **Savoir travailler seul** • **Nécessite matériel** • **Qualité des supports souvent inégale.**
Recommandations et expériences concrètes	•	• Privilégier l'interactivité • Un document imparfait sous 24h plutôt que parfait dans 4 mois.	• **Privilégier l'interactivité et l'image** • **Mettre l'apprenant en situation d'action, voire de jeu.**

Jean Yves prax, Ibid, p 175-176

الجدول -12- أجهزة التعلم بالبحث عند جون إيف براكس

4- <u>التعلم بالممارسة :</u> يمثل الجهاز الكلاسيكي في هذا النمط الأعمال التطبيقية التي يلجأ الأفراد إليها داخل المخابر، و التي تعتمد على تواجد مجموعة الأفراد لهم نفس الاهتمام بالموضوع ورغبة في ايجاد أجوبة عملية لعدة أسئلة حول الموضوع المشكلة و ذلك عن طريق الممارسة و التعليق ثم الاستنتاج. بينما يتمثل الجهاز الحديث لنفس النمط حسب الباحث في التعلم الذاتي النابع من إرادة الفرد الحصول على المعارف الصحيحة و الآخذة في التحديث ليواجه الموضوع أو المشكل المطروح بطريقة مملة و متكاملة. معتمدا في ذلك على تجربته الخاصة و على المقاربة خطوة بخطوة، مع إمكانية استعمال عدة تقنيات للوصول إلى النتيجة المرجوة.

	Dispositif Classique	Nouveaux Dispositifs	
Designation	TP en laboratoire	Autoformation	**Autoévaluation**
Pour	• Très efficace, pratique réelle. •	• Diffusion massive et exploitation « gratuite » droit à l'erreur : on peut « Cracher son airbus ! »	• **Le tâtonnement et l'erreur sont pris comme méthode d'apprentissage l'élève voit ses progrès.**
Contre	• Nécessite un accès à des infrastructures couteuses, parfois critique (pilotage aérien, chirurgie…) • Nombre de participants limité à 1	• Investissement lourd au départ (édition de cas, simulateurs…)	• **Difficulté de mise au point d'un système pertinent d'évaluation**
Recommandations et expériences concrètes	•	• Dans le cas de QCM, il est parfois judicieux que les questions soient crées par des pairs attention à ce que l'apprentissage de l'outil ne prédomine pas sur l'apprentissage de la matière.	• **L'autoévaluation doit être discrète et personnelle. Lorsque l'apprenant juge avoir atteint un certain niveau, il peut alors « proclamer » ses résultats.**

Jean Yves prax, Ibid, p 176-177

الجدول – 13– أجهزة التعلم بالممارسة عند جون إيف براكس

IV- المقاربات و التوجهات :

6- الاتصال التنظيمي كتدفق للرسائل

7- الاتصال التنظيمي كقطاع استراتيجي

V- عناصر تحليل وضعية اتصالية

1- الإطار التنظيمي

2- أطراف الاتصال

1) الاتصال الشخصي

2) الاتصال في الجماعات

3) الاتصال الجماهيري

4) الاتصال إنسان–آلة

3- موضوعات الاتصال

4- أشكال الاتصال

5- مستويات الاتصال

VI- تقنيات الاتصال : هيكلية السيرورة الاتصالية

1- تقنيات الاتصال الشخصي

2- تكنولوجيات الإعلام و الاتصال

يقضي المسيرون عادة أغلب أوقاتهم في محاولة التواصل مع محيطهم. بالاعتماد على عدة طرق (الاجتماعات، النقاشات، المذكرات، البريد الالكتروني، التقارير...). كما يؤكد العمال و الموظفون و كل الأفراد في التنظيم أن الجزء الأكبر من مجهودهم اليومي يستنفذ في الاتصال بالآخرين و بث الرسائل و المعلومات أو المعارف على اختلاف نشاطاتهم من خدمات، تصنيع أو بحث فكل هذه الأعمال تعتمد على التنسيق و العمل الجماعي في مختلف أقسام المنظمة.

و يتفق الجميع على ان وجود تكنولوجيات الاتصال و الإعلام الحديثة زاد من وتيرة هذا التبادل و ساهم في تغيير بنية التنظيم. و عليه فإن الممارسات الاتصالية و التكنولوجيات أصبحت أهم عامل تركز عليه تنمية التنظيمات المتعلمة.[192]

لذا فإن دراسة المفهوم كفيلة بتعريف الباحثين على السبل و الطرق و الأدوات التي يعتمد عليها الأفراد في اكتساب المعلومة و بثها داخل التنظيم عبر المواقف و الوضعيات الاتصالية الحادثة في كل نمط.

و للوصول إلى ذلك كان لزاما علينا تحديد طبيعة هذا الفعل الاتصالي و التعرف على مختلف عناصر الوضعية الاتصالية داخل التنظيم و أثناء عملية التعلم. الأمر الذي سنسعى لتقديمه و طرحه خلال هذا الفصل إذ سنستهل الفصل بعرض موجز لمختلف المقاربات و التوجهات التي اعتمدها الباحثون في هذا المجال مستشهدين في ذلك بما قدمته الباحثة *Cleus Maria Andrader Scrofenker* و التي قدمت فيها مختلف التصورات التي قارب منها الباحثون المفهوم.

من ثمة سنفصل في العناصر الأساسية التي تتبع في تحليل وضعية اتصالية و هي على التوالي : الإطار التنظيمي، و به نقصد السياق الذي تحدث فيه عملية الاتصال، أطراف العملية، الموضوع الذي تدور حوله السيرورة، المستويات ، الأشكال و أخيرا الوسائل التي يعتمد عليها.

في الجزء الثالث و الذي يكتسي أهمية بالغة سنقوم بالتعرف على التقنيات الاتصالية المتواجدة داخل التنظيم و ذلك في شقيها البشري و التكنولوجي أي الاتصال في الجماعات بالنسبة للأول و مختلف التقنيات الخاصة بالاتصال الجماهيري و *NTIC* المستعملة داخل التنظيمات الحديثة.

و بذلك سنكون استوفينا أهم العناصر التي ينبني عليها أي نشاط داخل التنظيم و التي تكتسي طابع اتصالي يعطيها أبعادها و يحقق لها أهدافها.

---

[192] Katryn A. Baker , Chapitre 13 : Organisationnel Communication,2000, www.au.af.mil/au/awc/awcgate/doe/benchmark/**ch13**.pdf, 2/08/2010, 15h30, p1

I- المقاربات و التوجهات :

إن المقاربات و التوجهات المطورة حديثا لتبيان أهمية الاتصال التنظيمي تختلف باختلاف توجهات باحثيها و باختلاف تصوراتهم لأبعاده التي يأخذها هذا المفهوم في حياة التنظيم.

فبالنظر إلى الأشكال التي ستعملها الاتصال من أجل ضمان التواصل عند الأفراد و بين الأقسام و الجماعات المتواجدة في الواقع التنظيمي يتضح لنا أن هذا الظاهرة جد معقدة . و بالعودة إلى منابع البحث في هذا السياق نجد أن دراسة الاتصال التنظيمي ليست وليدة الراهن و أنها أصبحت مجالا متخصصا معترفا به أكاديميا. انتشر و توسع نطاقه بالنظر إلى الحاجات و الاهتمامات التي أبداها رجال الأعمال به. و رغم أن أولى البرامج المطورة كانت موجهة نحو الخطابات و كيفية التواصل مع الغير بفاعلية إلا أن أهم مدارس الأعمال الحالية تدمج الاتصال التنظيمي كمفتاح في تكويناتها من خلال تفعيل مهارات الاتصال الشخصي عند المسيرين و الأفراد. و تذهب هذه المدارس إلى أبعد من ذلك باعترافها أن كل التنظيمات لها تحديات و حاجات اتصالية و ليست فقط منظمات الأعمال.

و هنا تؤكد الباحثة *Kathryn A. Baker* أن تخصص الاتصال التنظيمي متفرع و متشعب بشدة إذا ما حاولنا التعرف عليه من خلال مختلف الأبحاث الموجودة حوله فهو يمتد بين عدة تخصصات و وفق عدة أشكال.

" The field of organizational communication is highly diverse and fragmented, as evidenced by results of literature searches on the topic, textbooks in the area, and the Harvard Business Review's (1993) compilation of its communication articles, The Articulate Executive. It spans communication at the micro, meso, and macro levels; formal and informal communications; and internal organizational communication practices (newsletters, presentations, strategic communications, work direction, performance reviews, meetings) as well as externally directed communications (public, media, inter-organizational). Innovation, organizational learning, knowledge management, conflict management, diversity, and communication technologies are also addressed. As a new academic discipline, organizational communication is struggling to develop and convey some sense of coherency across these many areas. " [193]

كما أن الباحثين ينقسمون بين من يرى أن الاتصال التنظيمي هو مظهر من مظاهر التنظيم حيث يعرفه *Drenth*[194] في هذا السياق على أنه إرسال و استقبال الرسائل، المعنى و الرموز ، و من يؤكدون أنه القاعدة الأساسية للتنظيم في حد ذاته ليعرفه *Myers et Myers* على أنه :

" The Central binding force that permits, coordination among people and thus allows for organized behavior "[195]

193 Katryn A. Baker, Ibid, p1

194 Drenth P. J. D, Thierry and C. J. de Wolff, Handbook of work and organizational psychology(2nd edition), East Sussex; psychology Press LTD, 1998.

195 Myers, M. T and G. E. Myers ; Managing by communication, an organizational Approach, New York., Mc Graw Hill Book Compagny, 1982.

أي أنه القوى المركزية الضرورة التي تسمح بالتنسيق بين الأاشخاص و بالتالي تؤدي إلى السلوك المنظم.

هذا المنظور استطاع أن يفرض نفسه في دراسات الاتصال التنظيمي كونه أكثر تناسبا مع الواقع الحالي فالتغييرات التي يواجهها التنظيم و ما تفرضه جعل الاتصال التنظيمي أكثر الوظائف أهمية فعلى سبيل المثال و ليس الحصر أصبح :

- ✓ **العمال أكثر توزعا و تباعدا**
- ✓ **وتيرة العمل أسرع**
- ✓ **سيرورات العمل أكثر تلقائية و توزع.**
- ✓ **سرعة خلق المعرفة و التجديد ضرورية لتحقيق الميزة التنافسية.**
- ✓ **تكنولوجيات الاتصال و العمل في شبكات ميزة أساسية للهيكلة التنظيمية و للتخطيط الاستراتيجي.**[196]

و كنتيجة لكل ذلك أصبح الاتصال ليس فقط مظهرا أساسيا لكل هذه التغييرات و لكن فعاليته أضحت كقاعدة لبناء المنظمات المعاصرة.[197]

1- الاتصال التنظيمي كتدفق للرسائل:

يرى قولدهابر *Goldhaber* **أن التنظيم عبارة عن نسق حي مفتوح، مرتبط بتدفق المعلومات ما بين الأشخاص الذين يحتلون عدة مراتب و لهم أدوار مختلفة. من هنا يعرف الاتصال التنظيمي على أنه تدفق الرسائل المعالجة داخل شبكة علائقية مترابطة.**

هذا التعريف يقدم لنا أربعة مفاهيم أساسية يجب مراعاتها في مجال الاتصال التنظيمي و هي : الرسائل، الشبكة، العلاقات و الترابط. فالرسائل تتعلق بـ"المعلومات الهامة" حول الأشخاص، الأفعال و الأشياء المتولدة أثناء التفاعلات الإنسانية. أي المعلومات المدركة و التي يعطيها المستقبل معنى. هذه الرسائل و المعلومات الهامة تنساب عبر شبكات اتصال مرتبطة بالأشخاص تخلق بذلك علاقات متفاوتة الكثافة.

في هذا التصور يؤكد الباحث على المظهر المترابط للأفراد. فهو يعتبر التنظيم كنظام مفتوح و يرتكز على فكرة التعايش بين عدة أنظمة تحتية لها مستويات من الترابط، تؤثر و تتأثر في نفس الوقت و بالتالي تؤثر في كل النظام/ النسق.

2- الاتصال التنظيمي كقطاع استراتيجي:

في هذا السياق يرى كل من *Torquato et Kunch* **أن "الاتصال التنظيمي يجب أن ينشأ له قطاع استراتيجي يجمع بين القيم و يسهل السيرورة التفاعلية باستعمال العلاقات العامة للتنظيم مع مختلف جماهيره، و الرأي العام و بالمجتمع عموما" و يؤكد الباحث على فكرة الاتصال المدمج** *Communication Intégrée* **و يعتبره :**

---

[196] Katryn A. Baker , Ibid, p 2

[197] Grenier R. and Meters G , Entreprise Networking-Working together A part, Digital Equipement Corporation, 1992.

« Comme une philosophie vers laquelle convergent différent domaines permettant une action synergique »[198]

هذا التوجه ينبني على فكرة اتحاد الاتصال المؤسساتي، و الاتصال التسويقي، الاتصال الداخلي، الاتصال الإداري و التي تشكل معا تركيبا يمثل الاتصال التنظيمي.

في ذات الدراسة يرى *Torquato* أن الاتصال التنظيمي هو "الإمكانية النسقية" *La possibilité systémique* التي بإدماجها تجمع بين طرق الاتصال الثقافي الإداري، الاجتماعي و أنظمة المعلومات."[199]

ورغم الاختلاف في التسميات إلا أن الباحثين حاولا التأكيد على التعقيد الذي يكتنف الموضوع.

فحسب *Kunch* يسمح الاتصال المؤسساتي للتنظيم بالحصول على موقع جيد بالنسبة للرأي العام أي بناء المصداقية. بينما يتوجه الاتصال التسويقي إلى بث المنتوج أو الخدمة و كذا كل ما يتعلق بالأهداف التجارية للمؤسسة، هذان الشكلان يجمعهما *Torquato* معا و يطلق عليهما الاتصال الاجتماعي و هو اتصال موجه نحو الخارج يتمثل في الصحافة، العلاقات العامة، الإشهار، الطباعة و التسويق و يؤكد على أنها الأكثر تطورا سواء عمليا أو تكنولوجيا.

على عكس التوجه الأول يحتاج الاتصال الإداري و الداخلي إلى إعطاء الأولوية للجماهير الداخلية. فالاتصال الإداري يحفز الإجراءات الاتصالية الحادثة داخل التنظيم، بينما يركز الاتصال الداخلي على توفير الوسائل اللازمة لتسهيل الاندماج عن طريق الحوار، تبادل المعلومات و الخبرات و تنمية المشاركة على كل المستويات.

فبالنسبة لـ *Kunch* يخطط الاتصال الداخلي حول أهداف محددة بوضوح، من أجل جعل كل تفاعل ممكن بين التنظيم و شركائه الذين ستعملون المناهج و التقنيات الاتصالية المؤسساتية و حتى التسويقية حيويا في الأخير يضيف *Torquato* الأنظمة المعلوماتية كشكل رابع للاتصال و يقصد بها المعلومات المخزنة في قواعد البيانات.

---

[198] Kunch *dans Cleusa Maria Andrade* Scroferneker, Qu'est-ce que la « Communication organisationnelle » dans un pays de contact ? » *http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=SOC_083_0079*; 02/08/2010, 16h; p86

[199] Kunch, Ibid, p87

II- عناصر تحليل وضعية اتصالية :

لقد حاولنا في الجزء الأول من هذا الفصل التعرف على وجهتي نظر أساسية حول الاتصال التنظيمي أولاهما تتحدث عن البعد التفاعلي للاتصال داخل التنظيم و ما يتبعه من رسائل و تدفقات، ترابطات شبكات و تفاعلات. بينما قدمت الثانية البعد الاستراتيجي لهذا المفهوم من خلال التعرف على مختلف التسميات أو الأشكال التي يشملها هذا الاتصال. و هو أكد لنا التعقيد الذي يتسم به هذا المفهوم في واقع تنظيمي لا يقل تعقيدا.

هذا التعقيد انعكس على الوضعيات الاتصالية الحادثة داخل التنظيم و جعل دراستها و التعرف عليها مرتبطا ارتباطا وثيقا بنظرة كلية تعتمد على مقاربة التفاعلات الحادثة و إدماجها في بعد استراتيجي يشرحها، يفسرها و يعطيها موقعا خاصا في التنظيم.

و للحصول على تحليل عملي لهذه الوضعيات كان لزاما علينا تحديد مجموعة من العناصر تسهل دراسة هذه الوضعيات و تسمح لنا بتكوين فكرة عن مختلف التفاعلات الحاصلة، الاتجاهات التي تأخذها، و القائمين عليها، مستوياتها، كيفية الانتقال بينها، و كذا الأشكال التي تأخذها.

وهو ما سنسعى لتقديمه بشكل عملي مع مراعاة طبيعة السياق الأساسي لدراستنا و هو التعلم التنظيمي.

1. الإطار التنظيمي *Le cadre organisationnel*

يقصد بالإطار التنظيمي طبيعة التنظيم الذي نحن بصدد تحليل الوضعية الاتصالية به. فالسيرورة الاتصالية تحدث داخل منظمات تختلف باختلاف القطاع، الأهداف، الاستراتيجيات، طبيعة الأفراد...

فبالرجوع إلى تعريف المنظمة نجد أن *Mintzberg* عرفها بأنها : "فعل جماعي يهدف إلى إنجاز مهمة مشتركة" و هو تعريف بسيط يعطينا فكرة أولية عن الأبعاد التي تأخذها المنظمة كفكرة في الواقع من خلال ما تتطلبه من عمل جماعي و كذا من خلال وجود هدف مشترك هو إنجاز مهمة محددة.

دي فلير هو الأخر قدم تعريفا للتنظيم يقارب تعريف *Mintzberg* في العناصر المكونة لهل، إذ يصفها هو و زملاؤه بأنها جماعة إنسانية مصممة بشكل دقيق لتحقيق أهداف مرغوب تحقيقها و تشمل عادة عددا من المشاركين يزيد عددهم عن العدد الذي يمكن وصفه بالجماعة الصغيرة أي يزيدون على ثلاثة عشر فردا.[200]

أما *Bakke* و يعتبرها : نظام مستمر من الأنشطة الإنسانية المتميزة و المتناسقة التي تستخدم مجموعة من الموارد الأساسية المادية، المالية، الفكرية و الطبيعة في نظام متميز فريد لحل المشكلات، يعمل على إشباع الرغبات الانسانية، متفاعلا مع غيره من النظم في البيئة المحيطة به.

[200] Defleur M. L. Keanney, P. Plaw, T.G, Fundamentals of human communication ; California ; Mayfield Publishing Co. 1993

هذا التعريف يعتبر الأكثر شمولية في فكرته عن التنظيم و يقدم مجموعة أشمل من العناصر المتفاعلة معا لإعطاء التنظيم أبعاده الحقيقية. و خصائصه :

- ✓ تقسيم العمل، القوة التنظيمية، مسؤوليات الاتصال
- ✓ وجود مركز أو مراكز قوة لمراقبة موارد المنظمة و توجيهها لتحقيق الأهداف و تقييم الأداء و قياس الفعالية و إعادة الفعالية.
- ✓ التجديد المستمر للطاقة البشرية بالمنظمة و يشمل هذا الترقية، التدريب، النقل، الفصل و غيرها.
- ✓ وجود سلم من الأهداف ذات ترتيب و أولويات محددة للمنظمة.

أنواع المنظمات[201]:

تتعدد أنواع منظمات العمل وفقا للمتغيرات كثيرة كطبيعة ملكية المنظمة أو نوعية أعضائها أو المنفعة التي تحققها لأعضائها أو أصحابها أو جماهيرها، و يمكننا أن نحدد أهم أنواع المنظمات بالآتي:

1- **منظمات خدمية غير هادفة للربح :** كالمدارس الحكومية، المستشفيات، الإذاعة و التلفزيون الحكوميين و غيرها.
2- **منظمات اقتصادية هادفة للربح:**

و تنقسم بدورها إلى :

أ- منظمات تجارية : و هذه المنظمات يمكن تقسيمها تقسيمات فرعية متعددة وفقا لنوعية التجارة التي تمارسها مثل تجارة المواد الغذائية أو تجارة الملابس أو تجارة مواد البناء، أو وفقا لطبيعة التجارة كتجارة الجملة أو التجزئة.

ب- منظمات صناعية : هي الاخرى يمكن أن تنقسم وفقا لنوع الصناعة التي تمارسها كصناعة الاسمنت او صناعة الحديد و الصلب أو صناعة الأغذية و ما إلى ذلك، أو وفقا لطبيعة القطاع الذي تنتمي إليه كصناعات الاستخراجية أو التحويلية.

3- **منظمات مالية :** و هذه منظمات تعمل في القطاع المالي و يكمن تقسيمها إلى مصارف أو صناديق ادخار أو شركات تأمين.
4- **منظمات خدمية :** و هي منظمات يمكن تقسيمها تقسيمات متعددة فمنها منظمات للنقل، التنظيف، الرعاية الصحية، أو التعليم الخاص و ما إلى ذلك.
5- **منظمات زراعية :** تنقسم وفقل لنوع الزراعة التي تمارسها كزراعة الكروم و الأعناب، زراعة التبغ، الفواكه، ...

[201] د. محمد ناجي الجوهر، الاتصال التنظيمي، دار الكتاب الجامعي، العين الإمارات العربية المتحدة، الطبعة الأولى 2000، ص 16-17

6- **منظمات اجتماعية و دينية:** و هي منظمات تقوم على اشباع الحاجات الاجتماعية كالنوادي و المنتديات الثقافية و الفنية، أو لحاجات دينية كالمساجد، المدارس القرآنية...

7- **منظمات الحماية القومية :** و هذه منظمات تهدف إلى حماية المجتمع داخليا و خارجيا و منها منظمات الأمن الداخلي كالشرطة و الحماية المدنية و غيرها و منظمات الدفاع الخارجي كالجيش و المخابرات الخارجية ...

8- **المنظمات الحكومية :** و هي المنظمات التي تشبع حاجات المواطنين للخدمات العامة كدوائر الضمان الاجتماعي و التقاعد و البلديات ...

9- **المنظمات التطوعية :** و هي المنظمات التي تعتمد على العمل التطوعي و منها جمعية حماية البيئة أو جمعية الهلال الأحمر و غيرها...

هذه التنظيمات بطبيعتها و باختلافها تتسم بتفاعلات خاصة و بطرق اتصال متميزة. فالمنظمة تهدف إلى تحقيق الربح لا تتواصل داخليا و خارجيا كتلك التي تسعى إلى خدمة الجوانب الاجتماعية و الدينية. فالأولى تعتمد على الاتصال التسويقي، الإعلان و الإشهار. بينما تحاول الثانية تكثيف الاتصال الشخصي أو في شكل جماعات. أما المنظمات الحكومية فهي تعتمد على اتصال إداري جد متقدم و يتسم بالمركزية.

و رغم وجود توجه عام نحو استعمال كل الأشكال الاتصالية في كل المنظمات إلا أن لكل تنظيم هيكلية خاصة و أهداف مسطرة تفرض عليه الاعتماد على أشكال خاصة.

2. أطراف الاتصال:

في خضم محاولتها بث أكبر قدر ممكن من المعلومات و المعارف داخل التنظيم و خارجه. تعمل أغلب التنظيمات المعاصرة على توفير أحسن الظروف و الوسائل لجميع الأطراف وفق احتياجاتهم مع مراعاة الشبكات الموجودة و التدفقات الممكنة.

لكن الأهم لأي وضعية اتصالية هو التعرف على الأطراف المتفاعلة في خضمها و التي تسعى من خلال الدخول في سيرورة الاتصال إلى تحقيق غاياته من تواصل، فهم، تعلم، و غيرها من الغايات.

فالتعرف على أطراف العملية الاتصالية يسمح لنا بتحديد نوعية الاتصال المفعل في الوضعية محل الدراسة و من ثمة يمكن من تحديد بقية عناصر هذه الوضعية من موضوعات، أشكال و تقنيات.

و يمكن تحديد أطراف الاتصال وفقا لطبيعة الاتصال المعتمدة في كل وضعية. فالاتصال الشخصي يعتمد على التواصل بين شخصين في ظروف معينة و لأهداف و غايات محددة. بينما يعتبر الاتصال داخل الجماعات وسيلة يحذوها مجموعة من الأشخاص تفوق الثلاث أشخاص هي الأخرى لها شروط و مميزات. كما يحتل الاتصال الجماهيري مكانة

خاصة في الاتصال التنظيمي من خلال خصوصية أهدافه، رسائله، وسائله و أخيرا نجد الشكل الجديد للاتصال و هو الاتصال إنسان–آلة.

1-2 الاتصال الشخصي:

من الصعب إيجاد مهنة لا تنبني على التفاعل بين الأشخاص. إذ أننا كأشخاص نحتاج إلى التواصل مع الآخرين على مر اللحظات، الساعات و الأيام. فتارة نسعى إلى شرح أمر لزبون مهم، و تارة لإرضاء آخر أو نسعى إلى إقناع المسؤول عنا بإعطائنا إجازة. هذا التفاعل الدائم بين فردين أو أكثر للحصول على معلومات، معارف جديدة أو مستحدثة هو ما يعرف بالاتصال الشخصي و الذي أضحى من الأهمية بما كان أنه على كل فرد من أفراد أي تنظيم التعمق في هذا المفهوم للتحكم أكثر في الوضعيات الاتصالية التي يجد نفسه فيها أثناء حياته التنظيمية.

أ- ماهية الاتصال الشخصي :

إن وضع تعريف متكامل للاتصال الشخصي أمر جد معقد فقد اختلفت التعاريف الموضوعة باختلاف النظريات التي درست المفهوم.

فقد عرفها *Miller*[202] وفقا للوضعية و لعدد المشاركين فكان التعريف التالي:

" الاتصال الشخصي اتصال يحدث بين شخصين عندما يكونان على مقربة من بعض، قادرين على المد برجع الصدى الآني و استعمال عدة حواس"

بينما يعرفه *Peters*[203] على أنه اتصال جد شخصي يحدث بين أشخاص تربطهم أكثر من علاقة معرفة.

و في مقاربة بالأهداف يرى *Manusov, Canary et Cody*[204] أنه اتصال يستعمل لتحديد أو تحقيق الأهداف الشخصية عبر التفاعل مع الآخرين."

ب- الاتصال الشخصي و التنظير:

لقد تم التطرق للاتصال الشخصي من خلال نظريات اختلف باحثوها في تحديد عناصره و عوامله و المتفاعلات فيه. فبين من اعتمد و المقاربة النسقية و بين من قاربوه أخلاقيا أو اجتماعيا كما تناوله المنظرون أيضا وفق عدة نماذج فهناك

---

[202] Miller G., « Exploration Interpersonal Communication », Sage Publications, 1976, Beverly Hills, California, 1976.

[203] Peters dans Dainton M., 3 "Explaining theories of Interpersonal Communication", www.sagepub.com/upm-data/4984_**Dainton**_Chapter_3.pdf, 05/08/2010, 10h30. p52

[204] Daniel J. Canary, Michael J. Cody, Valerie L. Manusov , Interpersonal communication : a goals-based approach, Boston : Bedford/St. Martin's, c2000.

من درسه وفق النموذج *encoder/decoder*، و هي مقاربات لغوية اعتمد على ما قدمه الباحثون اللغويون و كذا النموذج الخطي للاسويل أيضا نجد النماذج القصدية *Intentionnaliste*، نماذج الاتجاهات و كذا النماذج الجدلية. كل هذه النماذج تثبت ما مرده الشمولية و التعقيد الذي يكتبسه المفهوم و كذا امتداده في الوضعيات، السياقات، المجموعات. و تأثير البعدين الداخلي و الخارجي عليه.

هذا التعقيد يفرض علينا التعامل مع المفهوم بصورته الشمولية *holiste* و مراعاة كل التداخلات الحاصلة و كل التفاعلات المؤثرة فيه و هو أمر يمكن حسب رأينا أن تساعدنا فيه النظرية أو المقاربة النسقية للمفهوم.

1- الاتصال الشخصي في المقاربة النسقية :

إن المقاربة النسقية في حقيقة الأمر ليست نظرية واحدة، بل هي تقارب لعدة نظريات تتقاسم معتقدات موحدة و مفاهيم أساسية مشتركة معا بشرح و تفصيل مدقق للسياق الاتصالي سواء ما تعلق الأمر بالاتصال في الجماعات الصغيرة أو بالاتصال التنظيمي. و لعل العامل المشترك بين كل هذه النظريات هو تركيزها على الترابط الذي ينتج من خلال تفاعل الأشخاص فيما بينهم وفق مبادئ معينة.

قبل التطرق للمبادئ الأساسية لهذه المقاربة كان لزاما علينا التمحص في مفهوم " النسق" و الذي يمثل روح المقاربة.

إن النسق هو مجموعة من الأفراد المترابطين لتكوين الكل حسب *Hall et Fagen*[205]، و كمثال لذلك نجد العائلة، فريق العمل و فريق الرياضة، أي أنه في حالة وجود مجموعة يتكرر فيها تفاعل الأفراد فيما بينهم يمكننا أن نعتبرهم نسقا.

هذه الأنساق تتميز بأنها تعمل وفق نمط هرمي أي أن هناك أنساق محتواة في أنساق أخرى[206] و يطلق عليها *subsystems* : الخط الدفاعي في فريق الرياضة، أو الوالدان في العائلة يمثلان أنساق جزئية تحتية.

بينما يطلق على الأنساق التي تتفاعل فيها بقية الأنساق بـ *Suprasystems* كمثال لذلك نجد الرابطة الوطنية لكرة القدم بالنسبة للفرق.

[205] Hall, A. and Fagen, R. *Yearbook of the Society for the Advancement of General Systems Theory*, volume General Systems I, chapter Definition of System. (1956).

[206] Pattee, H. "The physical basis and origins of hierarchical control". In H. Pattee (Ed.) Hierarchy theory: The challenge of complex systems (pp. 71-108). New York, (1973)

مبادئ المقاربة النسقية:

1- الكل يساوي أكثر من مجموع أجزائه :

إن المقاربة النسقية تؤمن بمبدأ أن الكل يساوي أكثر من مجموع أجزاءه[207] و كأحسن مثال عن ذلك نجد فرق كرة القدم التي تحوي أحيانا لاعبين متواضعين يعملون بصفة جماعية متناغمة فيحققون إنجازات كبيرة. فبينما تملك فرق أخرى أسماء لامعة و لكنها كنسق تعاني و لا تحقق أية نتائج.

من وجهة نظر نسقية الفرد كفرد لا يمكنه أن يصنع أو يحطم النسق و لكن النسق ككل يمكنه أن يحقق أكثر من ما يمكن للأفراد تقديمه كأفراد. هذه القدرة على الانجاز من خلال الجهد الجماعي أكثر من الجهد الفردي تسمى *Positive Synergie*[208] . إن مبدأ *nonsummativity* يؤكد لنا أن الكل يختلف كميا و نوعيا عن الأفراد الذين يكونونه و لكنه في نفس الوقت يستقي وجوده من الترابط الحاصل بينهم.[209] ونقصد بالترابط هنا أن كل فرد في النسق مرتبط ببقية أفراد النسق ففي حالة غياب أحد الأفراد يصبح من الصعب أن يحقق البقية أهدافهم.

2- الاتصال كوسيلة لخلق و تدعيم النسق:

يمثل هذا المبدأ القاعدة الأساسية للتنظيم النسقي فيما يتعلق بالاتصال. فالنسقية تعتبر الاتصال الوسيلة التي تخلق بها الأنساق و تتدعم[210] فالأنساق هي فضاءات لا توجد إلا عبر التفاعلات الحاصلة بين الأفراد الذين يشكلونها كما أن تطورها و تدعيمها يمر عبر القنوات الاتصالية. و في هذا السياق يرى منظرو المقاربة النسقية أن الاتصال الحاصل في التفاعلات يمكن دراسته وفق البعدين الكلي *Macro* و الجزئي *Micro*.[211]

ففي البعد الكلي يتم دراسة كيف يمكن للمنظمات الاجتماعية(كالشركات، الثقافات الوطنية...) أن تؤثر في الجماعات الصغيرة من الأشخاص كالعائلات و مجموعات العمل.

بينما يسعى البعد الجزئي لفهم كيفية تأثير العلاقات الشخصية بين الأفراد على المجموعة و من ثمة على النسق.

و كخلاصة فالمقاربة النسقية للمفهوم تركز على التأثير المتبادل بين أفراد النسق، بين الأنساق التحتية *subsystems* و الأنساق الكلية *suprasystems*.

3- الحفاظ على التوازن *Homeostasis* :

من بين المبادئ الأساسية للنسقية كمقاربة نجد مبدأ *Homéostasie*[212] و الذي يقصد به التوازن الطبيعي داخل الجماعات. فالجماعات كجزء من واقع النسق و كأنساق جزئية تتعرض للمتغيرات الحادثة في محيط النسق و وجود

---

207 Fisher A. dans Dainton M., Ibid. p52

208 Salazar, A. J. "Understanding the synergistic effects of communication in small groups", (1995), *Small Group Research*, *26*(2), p 169-199, dans Dainton, Ibid, p55

209 Rapoport dans Dainton M., Ibid, p3.

210 Richards, W.D., & Monge, P.R. *A computer simulation of human communication*. 1973 , Montréal, Canada dans Dainton M., Ibid. p55

211 Marianne Dainton & Elaine D. Zelley « Applying Communication Theory for Professional Life: A Practical Introduction »,Sage Publications : USA, Broché (7 juin 2010) dans Marianne Dainton et Elaine D. Zelley , p52

212 Ashby, W. R., *The Set Theory of Mechanism and Homeostasis*, Biological Computer Laboratory, Technical Report, University of Illinois: Urbana, 1962, pp 44

توازن أمر حتمي مع التأكيد على أن فكرة وجود التوازن الطبيعي لا تعني عدم التغير بل العكس أي أن التوازن الطبيعي هو في حقيقة الأمر اتجاه نسق ما نحو الحفاظ على استقراره في مواجهة التغيير الحاصل.

و يؤكد المنظرون أن النسق القادر على تحقيق هذا المبدأ ينجح دائما في مجهوده لتحقيقه المرة تلو المرة، و لكن يجب مراعاة أن هذا التوازن قد يحدث بصورة ايجابية أو سلبية. فعلى سبيل المثال نأخذ نسقا يعاني من وجود نزاعات كثيرة يفرض البحث عن حل للخلافات من أجل تسهيل عملية تحقيق الأهداف، لكن مبدأ التوازن يجعلنا نفكر في البحث عن حل لهذه الخلافات قد يولد خلافات أكبر و يفقد النسق التوازن الذي كان عليه.

أي أن النسقية كمقاربة تؤكد أن النظام عندما يواجه وضعا جديدا، فإن أفراده سيحاولون بطريقة ما خلق تعديلات للحفاظ على الاستقرار سواء كان ذلك بصفة سلبية أو ايجابية.

4- توحد الأهداف *Equifinality* **:**

هذا المبدأ يتبنى فكرة أن هناك عدة طرق لتحقيق هدف واحد[213] فعلى سبيل المثال إذا تحدينا مجموعة إنتاج لرفع المداخيل بنسبة 10% فإنهم يستطيعون تحقيق ذلك سواء ببيع كمية أكبر، رفع سعر المنتوج، خفض تكاليف الإنتاج، تطوير منتوجات جديدة، أو تخفيض اليد العاملة اللازمة للعمل،... أي أن هناك عدة طرق يمكن اعتمادها للوصول إلى الهدف الموضوع.

خلاصة :

إن المقاربة النسقية للاتصال تركز على الاتصال الحاصل بين الجماعات من الأفراد المتفاعلين كما تركز على أشكال هذا الاتصال اللازمة للحفاظ على التوازن و الوصول إلى الأهداف النسقية. كما تعترف المقاربة بدور الأنظمة و الأنساق الكلية و الجزئية. و رغم ما تقدمه هذه المقاربة للاتصال فإنه يجدر اعتبارها كوصف للاتصالات الشخصية الحادثة أكثر منها كمبادئ قابلة للتحقيق.[214]

[213] Bertalanffy, L. von (1968). *Théorie générale des systèmes* Trad: Jean Benoîst Chabrol, Paris, Dunod, 1973

[214] Ritchie L. D., & Fitzpatrick M. A. Family communication patterns: Measuring interpersonal perceptions of interpersonal relationships. Communication Research, (1990), 523-544

2- مدرسة الـ Palo Alto :

في سنة 1967 نشر مجموعة من الأخصائيين النفسانيين في المعهد الخاص بالدراسات الذهنية بـ *Palo Alto* في كاليفورنيا كتابا أطلق عليه : *Pragmatic of Human Communication* في هذا الكتاب حاول الكتاب الثلاثة *Watzlawick, Bavelas and Jackson* وضع نموذج للاتصال البشري من خلال الأنساق الفكرية كما ركز الباحثون على التفاعلات الشخصية (العائلية مع سلوكات مرضية).

بذلك وضع الباحثون الثلاثة أسسا و قواعد لفهم الاتصال البشري. بالنسبة لهم توجد 5 مسلمات للاتصال.

1- استحالة عدم التواصل : Impossibility of not communicating

مع أن هذه المسلمة كانت محل نقاشات كبيرة إلا أنها تمثل بعد جوهريا في النموذج المقدم، إذ أنها تعتبر أن كل السلوكات البشرية لها قدرة تواصلية بغض النظر عن نية أو قصد المرسل في جعل هذا السلوك يفسر بكونه رسالة. مثلا : تعتبر هذه المسلمة أن "الصمت العلاجي" هو في حد ذاته تواصل لأن المستقبل يحصل على رسالة مفادها " أنا غاضب منك". في وضعية عملية نجد أن الشخص الذي تصله مكالمة أثناء الاجتماع يرسل رسالة معناها "أنا أهم منكم". أما الشخص الذي يصل متأخرا دائما يعبر عن عدم اهتمامه بالعمل بغض النظر عن نيته إبراز ذلك أولا.

2- المحتوى و مستويات العلاقة Content and Relationship levels

في هذه المسلمة يعتبر الباحثون أن الاتصال له محتوى ينتقل وفق مستويات خاصة من العلاقة الموجودة بين المستقبل و المرسل. فعندما يتفاعل الأفراد فيما بينهم يرسلون لبعضهم رسائل خاصة وفق العلاقة التي تربط بينهم.

هذه الرسائل قد تكون لفظية أو غير لفظية كما أنها في خضم تواصلهم يبحثون معلومات إضافية عن طبيعة و مستوى العلاقة الموجودة بينهم.كمثال نأخذ في موقف ما نفس الطلب في وضعيتين مختلفتين.

أ- عبد الحميد هل يمكنك أن تقوم بطباعة هذه البطاقة التقنية؟ ب- عبد الحميد قم بطباعة البطاقة التقنية.

نلاحظ ان المحتوى هو نفسه و لكن الصيغة تعطينا معرفة بطبيعة العلاقة التي توجد بين المرسل و المستقبل. ففي الحالة الأولى تنم العبارة على أن الشخصين لهما نفس المستوى و أن العلاقة بينهما علاقة احترام متساو. بينما تنم العبارة الثانية على أن هناك علاقة هرمية بين المرسل و المستقبل و أن الأول له سلطة على الثاني.

3- تقطيع أجزاء من السلوكات Punctuate sequences of behavior

في هذه المسلمة يرى *Watzlawick* و زملاؤه أن الأفراد يفهمون تفاعلاتهم كمجموعة من البدايات و النهايات، الأسباب و النتائج.

كمثال نرجع للمثال السابق فحسب إجابة عبد الحميد سنتعرف على طبيعة المقطع الناجم فقد تكون إجابة "نعم" أو "حاضر" أو " في الحال سيدي" أو حتى " كل ما تريده سيدتي"، أو قد تكون "لماذا؟" أي أن الإجابة ستعطينا نهاية و لكنها ستكون نقطة بداية لتوسيع المقطع و التعرف على نتيجة استعمال المرسل للأمر بدل الطلب. أو قد تعطي نتيجة عكسية كالرفض مما يمثل تعبيرا من عبد الحميد لصيغة الأمر و هو ما سيؤدي إلى خلق خلاف في النهاية. و هو ما يثبت أهمية توسيع نظرتنا للمواقف الاتصالية و عدم التوقف عند نقطة معينة فالتقطيع هو صفة أو طريقة إدراك فردية قد تؤدي إلى نتيجة صحيحة أو خاطئة. و يؤكد *Watzlawick* أن الاختلاف في وضع نقاط البدء و النهاية تؤدي في أغلب الأحيان إلى خلق النزاعات بين الأفراد في الأنساق.

4– استعمال الترميز الرقمي و التماثلي Digital and analogical codes

في هذه المسلمة، ينطلق *Watzlawick* من فكرة أن الاتصال يمكن أي كون سهل الترميز كنظام تماثلي يعتمد على فكرة تمثيل المعنى في رمز واضح يشبه الشيء الذي يمثله كاستعمال أصبعين للتعبير عن الرقم **2**. أو البكاء للتعبير عن الحزن فالدموع تعبير جسدي عن المشاعر. و يؤكد الباحثون أن أغلب الاتصال الغير لفظي تماثلي. و لكن ليس كله. و هنا يبدأ الحديث الاتصال الرقمي و هو اتصال يكون فيه الرمز و المعنى المعبر عنه مرتبطين اعتباطيا[215] . مثلا : ليس هناك رابط واضح بين الكلمة "قط" و القط كحيوان. أو بين اللفظ ديمقراطية و الديمقراطية كمبدأ. كما أن الرمز H_2O لا يشبه الماء.[216] فهذه الرموز تحددت معانيها ثقافيا. و هو ما يؤكد أن اغلب الاتصال اللفظي رقمي.

ومع ذلك يؤكد الباحثون أنه يجب دائما توخي الحذر في التعامل مع البعدين الرقمي و التماثلي للاتصال بغية التعرف على المعنى الحقيقي للاتصال. فمثلا البكاء طريقة للتعبير عن الحزن عموما و لكنها يمكن أيضا أن تعبر عن الفرح.

5– التفاعل يمكن أن يكون مشابه أو تكميلي Interaction can be symmetrical or complementary

عندما يتصرف أطراف العملية الاتصالية بنفس الطريقة فإن سلوكهم تماثلي. مثلا عندما يسخر منك أحد فإنك تسخر منه، عندما يتجاهلك فإنك تتجاهله. لكن عندما يكون الاتصال بطريقة أخرى فإنه يصبح تكامليا. مثلا عندما يأمرك أحد فتذعن لأمره أو عندما يسخر منك أحدهم فتضع له حدا. مع مراعاة أن السلوك بطريقة مختلفة لا يعني بالضرورة النقيض و لكن فقط أن طبيعة السلوك مختلفة.

كنتائج لكل هذه المسلمات نجد أن :

- ✓ النظرية النسقية تعترف بتعقيد التفاعلات الحادثة بين الأفراد.

[215] Watzlawick et al dans Dainton M. Ibid. p20-35
[216] Dainton M., Ibid, p57

- ✓ النظرية النسقية تركز على طبيعة العلاقات المطورة بين الأفراد المتفاعلين.
- ✓ حاولت مجموعة *Palo Alto* التأكيد على كيفية التواصل في الأنساق الخاصة بالاتصال الشخصي.

1-2- الاتصال في الجماعات

كما سبق و ذكرنا في عدة مراحل من هذه الدراسة يمثل التنظيم مساحة لتكوين مجموعات كلية و مجموعات فرعية. يؤدي تفاعلها أو بالأحرى تفاعل أفرادها فيما بينهم إلى خلق تفاعلات و علاقات ثرية تسمح بتكوين ما يعرف بالواقع التنظيمي.

يميز هذه المجموعات أن لها أهداف مشتركة تسعى إلى تحقيقها سواء على مستوى المجموعة ذاتها أو كمجموعات مترابطة متوحدة، و تدرك تواجدها في شكل كيان اجتماعي متميز.[217]

بشكل عام، يمكن تحليل الاتصال بين أفراد المجموعة من وجهين أساسيين : الأدوار التي يلعبها أفرادها و نوع التدخلات التي يقومون بها.

1- الأدوار الاتصالية :

يمكن أن نقسم الأدوار التي لعبها الفرد داخل المجموعات التنظيمية إلى 3 أقسام عامة :

- ✓ الأدوار المتعلقة بالمهام
- ✓ الأدوار المتعلقة بتكوين و الحفاظ على المجموعة.
- ✓ الأدوار الفردية

أ- الأدوار المتعلقة بالمهام :

تتعلق هذه الأدوار بالمهام التي تساعد المجموعات على التركيز على تحقيق أهدافها و تمليها حاجات المجموعة و توجهاتها. فكل فرد يعنى بمهمة واضحة ينجزها و هو جزء من كل أكبر و ليكون فعلا يجب عليه ملأ وظائف عدة. و يمكن تحديد هذه الأدوار كما يلي[218] :

- ✓ المجدد **L'innovateur**
- – الباحث **Le chercheur**
- – القائم على سبر الآراء **Sondeur**
- – وكيل الإعلام **Agent d'information**
- – المنظر **Le théoricien**
- – المصمم **Le concepteur**
- – المنسق **Le coordonnateur**
- – الدليل **Le guide**

[217] Anzieu D. et Martin J. Y., « La dynamique des groupes restreint » Presses Universitaires de France, Paris. 1971.

[218] Joseph A. DeVito, Gille Chassé, Carole Vezeau., « La communication interpersonnelle : Sophie, Martin, Paul et les autres », - 2è édition. - Saint-Laurent : Editions du Renouveau Pédagogique, 2008, p 369.

– الناقد **Le critique** – المحفز / المثير /**L'instigateur**

– اللوجيستي **Le logisticien** – أمين السر **Le secrétaire**

ب– الأدوار المتعلقة بالتكوين و حفظ المجموعة :

للعلاقات الموجودة بين الأعضاء أهمية بالغة في الحفاظ على سير المجموعة و تحقيق الرضى و الإنتاجية داخلها : ففي غياب تغذية خاصة لهذه العلاقات سيصبح الأعضاء سريعي الغضب، و في نزاع و خصام دائم. و قد يصل بهم أحيانا الحد إلى فقد الاهتمام بمهامهم و أهداف الجماعة.

و هنا تأتي الأدوار الخاصة بتكوين و حفظ المجموعة و هي سبعة (07) أدوار :

- ✓ **المنبه Le stimulateur : يشجع الآخرين بتأييد و مدح الأفراد و أفكارهم.**
- ✓ **الحكم L'arbitre : يوفق بين الأفراد مختلفي النظرة للأمور.**
- ✓ **المفاوض Le négociateur : يخوض المفاوضات من أجل حل النزاعات الفكرية و تقديم تسويات.**
- ✓ **المنشط L'animateur : يسهل الاتصال و يسمح للجميع بالتعبير عن ذاته.**
- ✓ **المقنن Le codificateur : يحدد القواعد و الحلول.**
- ✓ **الشاهد Le témoin : يلاحظ يعلق ليساهم في ملاحظة المجموعة لذاتها.**
- ✓ **المؤيد الدائم Le béni-oui-oui : يتبنى طواعية قرارات المجموعة.**

جـ– الأدوار الفردية

بينما تعنى الأدوار الخاصة بالمهام و بتكوين و حفظ الجماعة بالإنتاج، تعمل الأدوار الفردية كعوائق وظيفية للمجموعة. إذ تثبط الإنتاجية و تحد من درجة الرضا لدى الأفراد لأنها تقضي حاجات فرد دون الآخر.

هذه الأدوار ثمانية[219] و هي :

- ✓ **المشاكس Le querelleur : يهاجم باستعمال التعليقات السلبية سواء للحركات أو العواطف.**
- ✓ **مانع الرقصة الدائرية L'empêcheur de danser en rond: يعيق المجموعة بالنقد و بمعارضة الآخرين و اقتراحاتهم على الدوام.**
- ✓ **المغرور / المدع Le prétentieux : يتباهى من أجل جلب الاهتمام بدل العمل على مهامه.**
- ✓ **الذاتي / الأناني L'égocentrique : يتحدث عن ذاته و مشاكله بدل الاهتمام بما أوكل إليه.**
- ✓ **المتصنع Le cabotin: يلهو مهما كانت أهمية العمل.**
- ✓ **المسيطر Le manipulateur : يعمل على السيطرة على الأفراد بالاعتماد على المكائد و السلطة الزائدة.**

[219] Robert Bales dans Devito A. J., Chassé G. et Vezeau C., Ibid, p 370.

- ✓ المستجدي **Le quémandeur** : يتعلق بالآخرين مستعملا القلق و الدهشة لاستجداء العواطف و الشفقة و الحصول على العون.
- ✓ المخطط **Le calculateur** : يعمل على اهتمامات أخرى غير اهتمامات المجموعة.

2- تحليل التدخلات :

في هذا السياق يقدم *Robert Bales* تحليلا خاصا للتفاعلات الحادثة في المجموعات و التي تسمح بالتعرف على طبيعة مشاركتهم على مستوى هذه المجموعات.

Tableau 11.3 CLASSIFICATION DES INTERVENTIONS DE BALES

Voici, présentées en miroir, les catégories d'interventions (positives et négatives) axées sur la tâche ou de nature socio-affective, selon Bales (1958). Le nombre entre parenthèses indique la fréquence en pourcentage d'interventions de chaque catégorie recueillies lors d'une série d'observations (Bales, 1955) ayant porté sur 24 groupes qui se sont réunis 4 fois, soit sur un total de 96 séances (71 838 interventions notées!).

Interventions		+	−
socio-affectives		Interventions socio-affectives positives	Interventions socio-affectives négatives
	Solidarité / Agressivité	Manifeste de la solidarité Aide, encourage, remercie (3,4)	Manifeste de l'hostilité Ironise, s'oppose, s'obstine (0,7)
	Détente / Tension	Détend l'atmosphère Réduit les tensions, plaisante (6,0)	Manifeste de la tension Accroit la tension (2,7)
	Accord / Désaccord	Exprime son accord Acquiesce, approuve (16,5)	Exprime son désaccord S'abstient, refuse, s'obstine (7,8)
orientées vers la tâche		Tentatives de réponse	Questions
	Suggestion	Fait des suggestions Persuade, incite, convainc (8,0)	Demande des idées Requiert des suggestions (1,1)
	Opinion	Donne son avis, son opinion Exprime ses désirs, ses besoins (30,1)	Demande un avis, une opinion Fait exprimer des désirs, des besoins (2,5)
	Information	Donne une orientation Répète, renseigne, clarifie (17,9)	Demande de l'aide Fait répéter, clarifier (3,5)

Robert Bales dans Devito A. J., Chassé G. et Vezeau C., Ibid, p 380

الجدول -14- أنواع التدخلات في المجموعة عند Bales

1-3- الاتصال الجماهيري :

يقصد به العملية الاتصالية التي تتم بين المرسل و جماهير غفيرة و غير متجانسة فيما بينها، و عن طريق هذا الاتصال يتم نقل المعلومات و الأفكار و الاتجاهات، باستخدام وسيلة أو أكثر من وسائل الاتصال الجماهيري.[220]

هذا النوع من الاتصال لا يحدث فيه اللقاء المباشر و المؤثر و الذي يؤدي إلى التفاعل الاجتماعي وجها لوجه بين أطراف الاتصال و ذلك أنه يستخدم وسائل و تكنولوجيات مختلفة مثل الطباعة و الإذاعة و التلفزيون أو السينما. أي الوسائل السمعية البصرية و يتم بصورة غير مباشرة حيث يكون المستقبلون للرسائل الاتصالية العديدة في مكان غير محدد.

ما يميز هذا النوع من الاتصال أنه أحادي المنطلق أي أنه ينبع من المرسل في رسالة موجهة جهة واحدة نحو عدة مرسلين. و إذا وجدت أو حدثت استجابة أو تاثير لا تظهر مباشرة في أثناء عملية الاتصال.

يعتمد عليه القائمون على التنظيم في بث رسائل نحو الداخل و الخارج للحصول على علاقة متميزة مع جمهور متسع الرقعة و الاهتمامات.

و يتواجد هذا النوع من الاتصال في التنظيم من خلال أشكال مختلفة تتمثل عموما في التلفزة التنظيمية. الجريدة التنظيمية و الإذاعة التنظيمية موجه كلاسيكي مقارنة بالوجه الحديث أو المتعدد الوسائط كما يطلق عليه.

1-4- الاتصال إنسانة – آلة

يعد هذا النوع من الاتصال أحدث مظهر من مظاهر الاتصال التنظيمي فيه يبرز طرف جديد في العملية الاتصالية و هو الآلة.

و يقصد بها الوافد الجديد للتنظيمات و المتمثل في الإعلام الآلي و الذي أصبح طرفا أساسيا في العمليات الاتصالية للأفراد داخل التنظيم الحديث. إذ أنهم يتفاعلون به، معه و عبره مع بقية الأفراد الموجودين في محيطهم المباشر و البعيد. كما يساهم وجود هذه الحاسوب في الواقع التنظيمي للأفراد في تسهيل و تسريح هذه لتفاعلات و جعلها أكثر تنسيق، اتساع و إنتاجية.

خاصة و أن التقنية تمثل قاعدة لأغلب تكنولوجيا الإعلام و الاتصال الحديثة.

2. موضوعات الاتصال :

إن الحديث عن موضوعات الاتصالية يأخذ منطلقه من الأهداف التي يعنى الاتصال بتحقيقها للأفراد في التنظيم.

---

[220] د. عمر عبد الرحيم نصر الله، مبادئ الاتصال الانساني، وائل للنشر و التوزيع، عمان رام الله، 2001، ص 313.

فبمجرد خوض الأفراد لوضعية اتصالية ما فإن هناك أهداف تتضح يسعى الأطراف إلى تحقيقها من خلال هذا التواصل.

فالحوار مع الآخرين يساعد على التعلم أو استبطان المعلومات حيث أن هذه التبادلات تؤثر على المعتقدات، الاتجاهات و القيم الفردية أي أن الاتصال هو استجابة لهدف تعلمي يمكن من خلاله للفرد أن يحقق فهما أحسن للعالم الخارجي.[221]

كما أن الاتصال يسعى إلى تحقيق هدف رئيسي هو معرفة الذات. فالفرد مجبر على الحديث عن نفسه للآخرين من أجل الحصول على معلومات هامة يحتاجها أو للتعبير عن مشاعره و أفكاره و تفسير سلوكاته.

أيضا يعمل الاتصال على خلق الروابط للفرد مع محيطه و هي حاجة ملحة. فهذه الروابط تسمح بتخفيف الوحدة و الضغوطات و كذا تسهل تقاسم المتعة.

من بين أهداف الاتصال أيضا نجد التأثير. إذ أن الأفراد في علاقاتهم الشخصية يحاولون التأثير على أفكار الآخرين و معتقداتهم من خلال الخوض في سيرورات إقناعية متواصلة. فنحن في التنظيم في إطار علاقتنا نحاول إقناع غيرنا بانتخاب الحزب الفلاني، أو باتباع حمية ما، بشراء كتاب ما، أو رؤية الفلم الجديد.

يمثل الترفيه هدفا آخر من أهداف الاتصال فالفرد عندما يتحدث عن مشاريعه لنهاية الأسبوع، عن الرياضة، عن الرحلات التي ينوي القيام بها فهو يسعى إلى الترفيه عن نفسه من ضغوطات العمل و التخلص من القلق الذي يمثله له كي يتمكن من تكملته فيما بعد.

و للاتصال التنظيمي في أبعاده الرسمية أهداف متعددة يصعب حصرها نظرا لتعدد المؤثرات و تنوع التفاعلات. و يمكن أن نذكر منها على سبيل المثال و ليس الحصر :

- ✓ **تسهيل التبادلات**
- ✓ **الإعلام**
- ✓ **نشر منظور موحد حول التنظيم**
- ✓ **توحيد الموظفين**
- ✓ **خلق مناخ يعزز الإحساس بالالتزام نحو التنظيم**
- ✓ **تدعيم النشر السريع و الفعال للمعلومة**
- ✓ **بث رسائل تخلق الاهتمام لدى الموظفين في التعرف على التنظيم**

[221] Devito J., Gilles Chassé, Carole Vezeau, Ibid , p27

3. أشكال الاتصال :

لقد اختلف الباحثون في تحديد أشكال الاتصال وفق عدة مقاربات فبين من يأخذ اللفظ كمنطلق و بين من يعتمد على المعنى و بين من يمزج بين الاثنين.

في بحثنا هذا سنعتمد على تقسيم عملي بحت يتعامل مع الاتصال كغاية ووسيلة في نفس الوقت. مهتما بالوظيفة الاستطرادية *fonction discursive* للاتصال و كذا على المظاهر التكنولوجية الحديثة.

و حسب هذا التقسيم توجد أربعة (**04**) أشكال رئيسية للاتصال.

1) الاتصال الشفوي: يمثل الاتصال الشفوي الشكل الغالب على الاتصال في أي تنظيم كان. فالأفراد خلال احتكاكهم و تفاعلاتهم اليومية يحاولون التواصل في وضعيات جد معقدة، يستعملون فيها ألفاظا و صياغات متعددة و معتمدين في ذلك على قدراتهم السمعية، الفهمية و التفسيرية.

1-1- وضعيات الاتصال الشفوي: تتميز وضعيات الاتصال الشفوي بتعددها و تنوعها داخل التنظيم. هذا الاختلاف نابع كما سبق و ذكرنا من اختلاف أطراف الاتصال تارة و من الأبعاد الزمكانية المفروضة في تلك الوضعية كما هو موضح في الجدول التالي.

Situations	*Présence et proximité des interlocuteurs*		*Absence ou éloignement du récepteur*	*Illustrations dans le secteur sanitaire et social*
	Face à face	*Face à un public*		
Communication avec échange				
• Accueil	X			Accueil du malade à l'hôpital Accueil de l'usager en CCAS, en service social
• Entretien direct	X			Entretien éducatif (éducateur/jeune) Entretien médical (médecin/patient) Entretien d'aide (assistante sociale/client)
• Entretien téléphonique			x	Prise de rendez-vous, demande de renseignements
• Groupe de travail		X		Équipe de recherche médicale
• Réunion		X		Réunion de synthèse sur le cas d'un malade Réunion sur un cas social
• Interview	X			Enquêtes psycho-sociales, épidémiologiques
Communication sans échange				
• Exposé • Conférence		X X		Intervention de spécialistes lors de journées, colloques, séminaires sur des thèmes médico-sociaux
• Message sur répondeur			X	Horaires des consultations et téléphone d'urgence pendant l'absence du médecin

R. Barrès, P Raffestin, A. Von Amerongon, « Communication ; La communication dans le secteur sanitaire et social », Collection Jean FIGARELLA, Ed FOUCHER, Avril 1997.p53

الجدول –15– مميزات وضعيات الاتصال الشفوي

1-2- المسافات المترية *Proxémie*

إن البعد الموجود بين المرسل و المستقبل و الوضعية التي يتواجدان فيها تؤثر عل الاتصال. و هو ما يطلق عليه بالمسافات المترية و التي درسها *Edward hall* سنة 1963 و قدم لها تفصيلا كاملا.

1) **المسافة الحميمية : من 0 إلى 45 سم تعبر عن الحماية، العاطفة، و هي مسافة تمثل فضاء للحياة الخاصة حيث لا يسمح إلا للأقربين بالوصول إليها. أما في حالة دخول غيرهم فإن ذلك يمثل اعتداء.**
2) **المسافة الشخصية: من 45 إلى 120 سم تسمح بتبادل كبير للمعلومات، فالطرفان يريان بعضهما و يسمعان بعضهما و يمكن حتى أن يتصافحا، و هي المسافة التي يجب احترامها في المعاملات العادية.**
3) **المسافة الاجتماعية : من 120 إلى 350 سم و يمكن حصرها في مساحة مكتب عمل. و هب مسافة بعيدة قد نجد فيها أشخاصا يلتقون و لكنهم لا يتعارفون إلا قليلا.**
4) **المسافة العمومية : من 3.5 م إلى 8 م أو أكثر و هي المسافة التي تكةن عندما يكون الشخص بصدد الحديث إلى الجمهور.**

1-3- الصياغة : و هي مرحلة أساسية في الاتصال الشفوي تسمح بتحديد العناصر الأساسية للحديث، استعمال صوت واضح و حركات مناسبة للخطاب.

1- تنظيم الخطاب

أ- تحديد طبيعة المعلومة التي نود تقديمها

ب- تحديد المعلومات

ت- اختيار اللغة و الألفاظ المناسبة

2- الصوت: يمثل الصوت أداة في خدمة الاتصال الشفوي

أ- طريقة النطق : فليكون الحطاب مسموعا، يجب أن يكون نطق الحروف من مخارجها الصحيحة و بطريقة سليمة.

ب- طبقات الصوت : فرفع أو خفض الصوت يمكننا من التعرف على العواطف المختلفة و جذب الاهتمام نحو خطابنا.

ت- سرعة الصوت : فالتباطؤ دليل على التفكير، خطورة الموضوع أو الاحترام بينما السرعة في الصوت تعبر عن الطلاقة، الانزعاج و القلق، أما تغيير الايقاع فيحاول فيه الفرد الابتعاد عن الملل. أيضا فإن الوقفات أو الصمت ضروري فهو يحمل كعلامات وقف.

ث-الغير لفظي : تمثل وضعية الجسد، الحركات، الإيماءات و النظر عناصر أساسية في توضيح الاتصال. فهي تقوي المعنى بما تقدمه من تكيف مع الكلمات. لذا فإن التحكم في لغة الجسد تسمح بتعزيز فعالية الاتصال.

4-1- الاستماع : يمثل هذا العنصر مجموعة من التوجهات تنطلق من مجرد السمع إلى الاستماع الفعال. و هو ما سنعود إلى تفصيله في مراحل أخرى من بحثنا و في سياق حديثنا عن تقنيات الاتصال من استعمال فعال أو إعادة صياغة. لكننا سنستغل هذا الجزء من البحث في الحديث عن بعض التصرفات التي تؤدي إلى عجز في الاستماع.[222]

- ✓ يعد الاستماع "عدائيا" إذا كانت التصرفات دفاعية أي إذا وضعنا حاجزا خارجيا مثلا.
- ✓ يعد الاستماع " تنازلا" إذا كنا نعتقد أننا الأذكى أو الأمهر.
- ✓ يعد الاستماع "جزئيا أو انتقائيا" عندما يحصر المستمع اهتمامه فيما يعنيه فقط منى الحوار.
- ✓ يعد الاستماع " قلقا" عندما تكون العواطف قوية.
- ✓ يعد الاستماع " محاكاة" عندما يكون الاتجاه نحو التدقيق مع أن الفكر في مكان آخر.

2) الاتصال الكتابي: يمثل الاتصال الكتابي تجميعا لطريقتين مختلفتين.

- ✓ خطاب : و هو عبارة عن مجموعة من الكلمات تشكل جملا متناسبة مع موضوع ما، تختلف في البناء اللغوي و اللفظي.
- ✓ وثيقة : و تمثل خطابا مصاغا في شكل خاص ، حروف، عناوين، فقرات، صفحات، صور للتمثيل.

2-1- مميزات الاتصال الكتابي: يتميز الاتصال الكتابي بعدة خصائص تجعل منه وسيلة غاية في الأهمية داخل أي تنظيم.

- ✓ له أثر: فالكتابة عكس الكلمة الملفوظة تبقى و يمكن أن تأخذ أبعادا تاريخية و قانونية.
- ✓ فترة حياته طويلة : اختيار الوثيقة المكتوبة يفترض أن المعلومات المعروضة محفوظة لمدة زمنية ما.
- ✓ إمكانية إعادة الاستعمال : أي أننا نستطيع إعادة قراءته و استعماله حسب الطلب.
- ✓ سهولة الاستعمال : فيكفي أن نجيد القراءة لاستعمال الوثائق المكتوبة

[222] R. Barrès, P Raffestin, A. Von Amerongon, « Communication ; La communication dans le secteur sanitaire et social », Collection Jean FIGARELLA, Ed FOUCHER, Avril 1997.p55

2-2- أنواع الوثائق المهنية:

الجدول–16– أنواع الوثائق المهنية

R. Barrès, P Raffestin, A. Von Amerongon, « Communication ; La communication dans le secteur sanitaire et social », Collection Jean

		Définitions	Fonctions
Documents à circulation externe	Lettre professionnelle	• Transmission d'un message écrit individualisé par voie postale à une personne	→ Transmettre une information, une demande ou une réponse
	Lettre type	• Envoi à des personnes différentes d'une même information en utilisant un texte identique personnalisé pour chaque destinataire	→ Expliquer les raisons qui motivent une action ou une décision
	Lettre circulaire	• Envoi de la même lettre à un grand nombre de personnes	
	Message électronique	• Transmission d'un message par voie télématique à un ou plusieurs destinataires	→ Transmettre rapidement un message immédiatement disponible
	Dépliant	• Présentation d'un message illustré par un support papier qui se déplie	→ Fournir une information argumentée, présentée progressivement
	Tract	• Imprimé destiné à être diffusé à un public afin d'agir sur son opinion ou son comportement	→ Susciter l'action par la distribution à un grand nombre de personnes
Documents à circulation interne (*)	Note de service	• Brève communication d'un ordre au sein d'un service ou d'un établissement	→ Transmettre un ordre, une décision, éventuellement rappeler des faits → Demander une information
	Note d'information	• Communication d'une information au sein d'un service ou d'un établissement	→ Transmettre une information rapidement, qui n'est pas l'expression d'un ordre
	Note de synthèse	• Regroupement des informations essentielles concernant un même sujet	→ Présenter l'ensemble d'une question à partir de plusieurs documents sources
	Compte rendu	• Relation plus ou moins détaillée mais objective d'événements ou d'activités	→ Informer les personnes absentes ou extérieures
	Rapport	• Analyse d'une situation, suivie d'une argumentation qui débouche sur des propositions de solutions adaptées au problème posé	→ Faciliter la prise de décision par la proposition de solutions concrètes convaincantes
	Procès-verbal	• Narration avec objectivité et impartialité de faits, événements, paroles dites, constatations	→ Apporter une information exacte, prouver ce qui a été vu, constaté, entendu

FIGARELLA, Ed FOUCHER, Avril 1997.p133

3) الاتصال البصري :

يعتمد الاتصال البصري على فكرة أن الصورة يجب أن تعامل و كأنها نص أي أنها عبارة عن نسيج قادر على تكوين مجموعات من المعاني يمكن أن وصف عملها و آثارها الناتجة. و قد اعتمد الباحثون في تأكيد ذلك على أنها يمكن تحليلها وفق عناصر أساسية: الوصف، السياق و التأويل.

إن الصورة تعمل كمدخل حسي يؤدي إلى تحفيز الذهن البشري فيقوم بتطوير عمليات تمتد من التفيئة و إعطاء المعنى نحو التأويل و التفسير.[223] و هو ما يؤدي بنا إلى الربط بين الإدراك و التفكير. هذا الربط في حقيقة الأمر هو بناء للواقع الانساني عبر الصور فحسب *Collier et Collier* [224] يقوم الإنسان منذ الأزل باستعمال الصور من أجل إعطاء شكل للمفاهيم الواقعية.

و في عصرنا الحالي يعرف استعمال الصورة انتشار واسعا في كل المجالات و هو ما يجعل الفرد اليوم في عمليات تشفير و فك شفرة و تفسير دائما حوله لدرجة أنه أصبح فعلا "طبيعيا" و هو ما خلق عندنا ثقافة بصرية متكاملة.[225]

3-1- الاتصال البصري في التنظيم.

يتسم الاتصال البصري في التنظيم بتنوع أشكاله وفق الرسائل التي يسعى إلى بثها و المعلومات التي يعمل على ايصالها و كذا الأطراف التي تعمل على توظيفه و أهدافها.

1- الصورة : تمثل الصورة أداة رئيسية في الاتصال. فعكس النص الذي يتم تشفيره ببطء و قراءته بصفة خطية فإن الصورة يتم إدراكها بصورة كلية و بسرعة في سيرورة فكرية جد معقدة. هذا التفكير الربطي بين السيرورة الذهنية و الإدراك هو تخصص كامل تابع لعلم النفس المعرفي و لكنه من أهم مبادئ استعمال الصورة في علم الاجتماع. فالسيرورات المتبعة للتعرف على الأشياء متوقفة على الميكانيزمات الإدراكية و التفسيرية و التي كما يؤكد *Rudolf Amnheimo*[226] يتم إدخالها *Intériorisée* من طرف الأفراد فتصبح بذلك ذات أصول نفسية و اجتماعية ثقافية. فالإدراك البصري هو تفكير بصري[227].

1-1- أنواع الصور في التنظيم :

1) **الرسومات الرمزية** *Dessin figuratif* : و هي رسومات تستعمل لتوضيح معنى ما أو شيء ما و منها الرسومات المعزولة مثلا في الطب : رسومات الأعضاء البشرية مع التسميات لكل اجزائها، و كذا القصص المصورة *Bande dessiné* لتوضيح معنى معين على مراحل.
2) **الصور الثابتة** : كالصور الفوتوغرافية، الشفيفات ، أو كليشيهات الإشعاعية
3) **الصور المتحركة** : كالصور السنمائية، الفيديو، التلفزة.
4) **الصور الالكترونية** : توليف الصور، *Images de synthèse* ، الأنفوغرافيا، أو شاشات الفيديوتاكس.
5) **التمثيل البياني** : المخططات، الجداول، الهياكل التنظيمية، النماذج.

---

[223] Fabio LAROCCA, Introduction à la sociologie visuelle, Société n°95-2007, www.vdg.lettevolee.com/pdfsite/8:pdf.

[224] Collier Jr, P Malcolm Collier, Visual Anthropology, Photography as a research method, Albuquerque University New Mexico Press, October 1986.

[225] F. LA ROCCA, Ibid, p35.

[226] Rudolfo Amnheim dans F. LAROCCA p34.

[227] Rudolfo Amnheim dans F. LAROCCA p35.

2-1- وظائف الصورة في التنظيم :

للصورة في التنظيم عدة وظائف.

1) الوظيفة الإيضاحية: فهي تسمح بتقديم شيء يصعب التعبير عنه باللفظ. و ذلك بمفردها أو بربطها مع النص. إذ أنها تقدم شرحا أو شهادة عن ما يجب قوله.

2) الوظيفة الذاكراتية: من أهم مميزات الصورة أنها سهلة الحفظ خاصة إذا وظفت بصورة تكرارية.

3) الوظيفة الإغرائية: فالصورة تجذبنا طبيعية حتى و لو كان ما تعرضه مخيفا. هذا الانجذاب يعتمد على نوعية الصورة و كذا قوة الخيال فيها.

4) الوظيفة الإدماجية: إن الصورة تبحث عن اندماج المستقبل في رسالتها فالاندماج هو ظاهرة خاطفة *Phénomène Eclaire* حيث يترك التفكير المكان للقبول عبر الانفعال و الإحساس. و يسهل ذلك إذا كانت الوظائف السابقة حاضرة بقوة.

4) الاتصال عن بعد :

في هذا الجزء من البحث سنستعرض مختلف طرق إيصال المعلومات المتواجدة في التنظيم فبين ما يحتاج إلى المظهر الشفوي و ما يحتم استعمال الكتابي، أو ما تلعب فيه الصورة دورها يجد الفرد نفسه داخل التنظيم أمام عدة خيارات يمكنه استعمالها منفردة أو أن يجمع بينها.

4-1- إيصال المعلومات شفويا :و يعتمد هنا الفرد على أداة أساسية هب الهاتف. فهذه الأداة العالمية تتميز بكزنها سهلة الاستعمال و أكيدة الفعالية. كما أن وجود شبكات هاتفية ممتدة عبر كل أرجاء العالم تسمح بترابط الأفراد داخل التنظيم و خارجه و بغض النظر عن الأبعاد الزمانية و المكانية.

4-2- ايصال المعلومات الكتابية : بين البريد العادي، الفاكس و البريد الالكتروني يجد الفرد في التنظيم نفسه في حضرة عدة وسائل و تكنولوجيات تسمح له بإيصال رسائله بطريقة عملية و سريعة. فهذه الأدوات أصبحت ديكورا عاديا في أغلب المؤسسات و استعمالها لا يتطلب مجهودا كبيرا.

4-3- إيصال المعلومات المصورة : تعرف هذه الوسيلة تطورا ملحوظا في الآونة الأخيرة فالتنظيمات الكبيرة تسعى إلى تسهيل وصول المعلومات في الحين و بصورة متكاملة أي بالحفاظ على أكبر قدر من التفاعل لدى الأفراد. و يتم ذلك عبر الاتصال المصور، ووفق تكنولوجيات خاصة أهمها : القنوات المتلفزة، *Télédistribution*، عقد المؤتمرات بالفيديو، بث الفيديوهات، الهاتف المرئي،...

4. مستويات الاتصال :

يتميز الاتصال التنظيمي بعمله في شكل نظام متكامل من التدفقات و التبادلات من مستوى إلى آخر وفق عدة عوامل محددة. و يقسم العارفون بهذا الاتصال و أغواره، مستوياته إلى شقين رئيسيين لكل منهما ميزاته و خصائصه و هما الاتصال الخارجي و الاتصال الداخلي.

1) الاتصال الخارجي :

يعرف هذا المستوى منى الاتصال تطورا كبيرا في الآونة الأخيرة و ما أدى إلى بروز عدة تخصصات مختلفة التوجهات، الأهداف و الجماهير. تعمل على صورة التنظيم. لأن الهدف الرئيسي للاتصال الخارجي هو خدمة و إيصال صورة المؤسسة إلى جماهيرها الخارجية بأحسن طريقة ممكنة ووفق الإمكانيات المطروحة.

فوفق الأنشطة المتعددة التي يفترضها الاتصال الخارجي يكون تكوين الشركاء، الزبائن و الممولين لرأي أو اتجاه نحو التنظيم.

و كون هذا الهدف غاية في التعقيد و الأهمية فإن المنظمات تختار التخصصات المناسبة لها و مضمونها و كذا للطرف الذي تواجهه.

أ- أنشطة الاتصال الخارجي : للاتصال الخارجي مجموعة مكثفة من الأنشطة المباشرة و الجوارية التي تسمح ببث رسائله سنكتفي بذكرها دون شرحها.

3- العلاقات العامة

4- التسويق

5- الاتصال حول المنتوج

6- الإعلان

7- الاتصال المؤسساتي

8- الاتصال المهني

9- الاتصال المالي

10- الاتصال الأزماتي

11- La communication hors média

12- الاتصال التفاعلي

13- الاتصال المناسباتي

14- الشبكات

15- الاتصال عن قرب

16- One to One

17- الصحافة التنظيمية

18- الرعاية

19- ...

2) الاتصال الداخلي :

يشتمل هذا الاتصال على كل الأفعال الاتصالية الحادثة داخل التنظيم. و بما أن الأفعال تختلف من مؤسسة إلى أخرى فإن العادات و الثقافة التنظيمية هي التي تحدد طبيعة الاتصال الداخلي بها. فبين التنظيمات التي تعتمد على العلاقات المتفتحة و المستوى الواحد و بين من يشكل الهرم التنظيمي قاعدة و ركيزة أو بين من يتغلب عليها الجانب الرسمي في العلاقات و الاجتماعات الدوريةاو تلك التي تعتمد على الحوارات الغير رسمية نجد أن للاتصال الداخلي قنوات متعددة و أشكال متفرقة. لكن الأكيد أن هذا الشكل من الاتصال له عدة وظائف تتراوح بين العرض فيما يخص النتائج و الفحوصات و بين البث فيما يتعلق بالمعلومات، المعارف و المهام. أو الشرح إذا كان الأمر مرتبطا بالتوجهات الجديدة، مشروع المؤسس. و هنا تتحدث *Marie Helen Westephalen* عن ما يعرف بـ

Communication-Motivation-Productivité

حيث تقدم طرحا مفاده أن الاتصال هو الطريقة الوحيدة التي تسمح بتعميم المعلومة و تحقيق النطق الاقتصادي في تسريع و تفعيل العمليات. و تطرح هنا تساؤلا جد مهم : "أليس التطوير الشخصي للفرد شرطا من أجل تحسين موارد التنظيم؟".[228]

كما ترى الكاتبة أن الاتصال الداخلي يجيب عن ما ينتظره التنظيم و الأفراد فيما يتعلق بالمعلومات. فالأفراد لهم أفكارهم و التنظيم كذلك يتميز بكليته و بالتالي لا يمكننا أن ندمج أحدهما في الآخر دون تواصل. فالأفراد يحتاجون إلى معرفة اتجاهات التنظيم، إلى أن يعترف بكفاءتهم، أن يستمع إليهم، أي أن الاتصال يعزز المناخ الداخلي ويؤثر على الأفراد و الصورة الشاملة للمؤسسة.

و تعتبر الكاتبة أن الاتصال الداخلي يدخل ضمن حركية بناء الصورة بنفس أهمية الاتصال الخارجي. فصورة التنظيم مرتبطة بالصورة التي يملكها أفرادها عنها. فوجود أفراد محفزين في الداخل يجعل المؤسسة محبوبة في الخارج.[229]

2-1- أشكال الاتصال الداخلي :

هذه الأهمية حتمت على الباحثين محاولة التعرف على كيفية عمل هذا الاتصال و في هذا السياق قدم الباحثون تقسيما متكاملا للاتصال داخل التنظيم.

1. **الاتصال النازل: و هو الاتصال الأكثر انتشارا أو الطبيعي الاستعمال. حيث تنطلق الرسائل من مستوى نحو مستوى أدنى وفق السلم الهرمي معتمد في ذلك على وسائل مختلفة : الملصقات، الاجتماعات، مذكرات العمل، الهاتف... و له كوظائف : التكوين، الإعلام، التوجيه.**

[228] Marie Helen Westephalen, « Le Communicator : Guide opérationnel pour la communication d'entreprise » Dunod, Paris, 1999, 1ère Edition, p 56.
[229] M. H. Westphalen, Ibid, p58

2- الاتصال الصاعد : و يأخذ مسارا عكسيا أي من القاعدة نحو القمة. معتمدا في ذلك على وسائل محدودة : علبة الأفكار، المسوح و سبر الآراء، الملصقات، المنتديات المفتوحة في حالة وجودها. و لكنها تعتمد أيضا على الاتصال الغير رسمي كالحوارات في الأروقة، المناشير، الرسائل المفتوحة بصورة مباشرة و الإشاعة بصفة غير مباشرة. و رغم أن هذا النوع من الاتصال لم يعترف به إلا مؤخرا إلا أنه يعمل عل معرفة تطلعات الأفراد، و تفكيك النزاعات الممكنة، و يمثل عاملا مهما في خلق جو و مناخ ملائم اجتماعيا. كما تساهم في تحسين أداء التنظيم.

3- الاتصال الأفقي: هو تواصل بين الأفراد في نفس المستوى من ند للند. بين مختلف المصالح و الدوائر. وينتشر هذا النوع في المؤسسات الصغيرة حيث تتميز بتعارف أفرادها و تعدد فرص الحوار بينهم. و تتطلب مجهودا أكبر في المؤسسات المتوسطة و الكبيرة. و يسمح هذا الاتصال في التنظيم بجمع الأفراد من أجل خلق روح بيتية *Esprit Maison* [230].

2-2- غايات الاتصال الداخلي:

إن الاتصال الداخلي هو مهمة فردية المظهر من خلال السعي نحو التواصل مع من هم في المحيط المقرب و البعيد للفرد. و لكنها تأخذ بعد جماعيا في نفس الوقت فالتواصل و التفاعل يفترض وجود جماعة، و هو ما يجعلنا نفرق بين مظهريه الفردي و الجماعي.

من جهة أخرى تؤكد *Henriet Bruno*[231] أننا نتواصل لهدف عملي و علائقي في ذات الوقت، أي أنه اتصال حول المهام و اتصال متعلق بالأدوار. و هو ما يعطي للاتصال الداخلي أربع غايات : الفهم ، المواجهة ، التنسيق و الانسجام(الشكل).

	La Tache	Le Rôle
L'individu	*1. La compréhension*	*2. La confrontation*
Le groupe	*3. La Coordination*	*4. La cohésion*

الجدول –17– غايات الاتصال الداخلي

لكل غاية مجموعة من الأجهزة يعمل من خلالها الأفراد من أجل الوصول إلى الغاية المنشودة.

[230] M. H. Westephalen, Ibid, p 59

[231] Bruno Henriet, Audit de la communication interne, PERSONNEL N° 332, Mai 1992. p13.

III- تقنيات الاتصال في التنظيم :

كما سبق و أشرنا إليه في مراحل متقدمة من بحثنا فإن سعينا لمقاربة الاتصال التنظيمي وقع اختيارنا فيه على التقنيات الاتصالية بعد جملة القراءات التي قمنا بها. فالتقنيات الاتصالية تمثل الهيكل الملموس للعملية الاتصالية بما تتطلبه من مهارات على الفرد أن يطورها و يتحكم فيها.

و رغم أن الشائع في الحديث عن تقنيات الاتصال هو استعمال مصطلح تقنيات الإعلام و الاتصال أو تكنولوجيات الإعلام و الاتصال الحديثة إلا أننا اخترنا استعمال مصطلح تقنيات الاتصال تأكيدا على اهتمامنا بهذه التقنيات في شقيها البشري و التقني أو التكنولوجي. و من هذا المنطلق سنسعى إلى تقديم هذه التقنيات وفق تقسيمين الأول يهتم بتقنيات الاتصال الشخصي و فيه سنعرض أهم هذه التقنيات و المهارات التي تنبني عليها ثم سنوجز في عرض التقنيات و التكنولوجيات التي يعول عليها الفرد في الاتصال أثناء عمله في التنظيم.

1- تقنيات الاتصال الشخصي : تحسين الكفاءات الاتصالية و الكفاءات العلائقية

إن التحكم في الاتصال الشخصي يفرض على الأفراد بث رسائل واضحة محددة، مفهومة المعنى، و ذلك لا يتأتى إلا في وجود مرسل كفؤ قادر على تطوير ممارسات تسمح له بتحسين كفاءاته الاتصالية و العلائقية. هذه الممارسات تتلخص في 5 عناصر أساسية هي معرفة الذات، الاستعمال المناسب للترميز اللفظي و الغير لفظي، الاستماع الفعال و القدرة على الإقناع.

1-1-معرفة الذات : و يتم ذلك بالتعرف أولا على معتقداتنا، قيمنا، اتجاهاتنا ميكانيزماتنا الإدراكية الذاتية و التي تؤثر على طرق اتصالنا و أيضا بتطوير تقديرنا لذاتنا. فمعرفة الذات توسع قدرتنا الإدراكية الموضوعية و تتحكم في إدراكنا لغيرنا و لمحيطنا. لذا فإن وضع خطة تطوير شخصية يمكن أن تكون لها نتائج جيدة في هذا السياق مع مراعاة وجوب وضع توجهات خاصة لشخصيتنا و سلوكاتنا في سياق تعاملاتنا و علاقاتنا مع الآخر.

و قد وضع الباحثون عدة طرق يمكن أن تساعدنا في التعرف على ذاتنا من خلال السياق الذي نتواجد فيه و المحيط بنا من أهم هذه الطرق تقنيات :

La PNL Programmation Neurolinguistique. و *l'Analyse Transactionnelle*

1-2-الاستعمال الفعال للرموز اللفظية و الغير لفظية :

لتجنب سوء الفهم و التحقق من الفهم كان من الضروري معرفة العادات و التفسير الصحيح لخصوصيات السياق، التعرف على الاختلافات الثقافية الممكنة من أجل اللجوء إلى الإشارات المناسبة.

أ- **التعبير اللفظي**: أن يكون الخطاب موجها إلى الزبائن، الفريق، المسؤول عن التوظيف، فإن الترميز و المجال اللفظي يجب أن يكونا وفق خصائص معينة.

الوضوح : استعمال كلمات محددة باعتماد على الحقائق و الوقائع و الابتعاد عن اللغة المهنية الصعبة.

الاختصار : الإبتعاد عن الجمل الطويلة المعقدة من أجل تسهيل الفهم.

مراعاة الشعور : من أجل تفادي صدم المخاطب و خلق نوع من السلبية في الاتصال كاستعمال عبارة " أحترم رأيك و لكن ..." بدل عبارة " أنت مخطئ". مع استعمال عبارات و كلمات و صيغ تعتمد على التقييم الجيد، الإحساس بالأمان، التحفيز، الإجابية. مثل : حلول، فوائد، تجارب، و ذلك بدل مشاكل، فشل، تأخير.

ب- **التعبير الغير لفظي** : لغة الجسد تشغل حيزا كبيرا في عملية اتصالنا بالآخرين فهي تساهم في تدعيم صورتنا و خطابنا. لذا فإن التحكم فيها يسمح لنا بالحصول على الاهتمام و الانخراط اللازمين. كما أن ترجمة لغة جسد الآخرين تسمح بالتعرف على نواياهم و بتكييف اتصالنا معهم مما يخلق الثقة.

1. نبرة الصوت: إن طريقة إلقاء الكلمة يغير معناها لذا يجب التحكم في نبرتنا من خلال تكييف سرعتها *Débit*، النغمة *Ton*، الأسلوب *Diction*، الرنة *Timbre* ، حجم الصوت مع تجنب التشويش.

2. الحركات و الإيماءات:

Réunion de trente-cinq têtes d'expression.
Peinture de Louis-Léopold Boilly (1761-1845)
Musée des beaux-arts de Tourcoing

تترجم الحركية في الخطاب الاتصالي عبر وضعيات تتعلق بالرأس، الجذع، الوسط، الرجلين و الذراعين. أ

ما الإيماءات فتمثل مجموع تعابير الوجه. يسمح التحكم بهما و القدرة على فك شفرتهما باستعمالهما لتحفيز الاتصال.

3. المظهر :

و يقصد به الحالة العامة للفرد : اللباس، قصة الشعر، الإكسسوارات، و هي عوامل تساهم بشكل كبير في إعطاء النظرة الأولية. لذا فإن اختيار الثياب قصديا أو لا يعطيني صورة عنا مع ربط ذلك بالسن، البنية و الوضعية المهنية.

R. Barrès, P Raffestin, A. Von Amerongon, « Communication ; La communication dans le secteur sanitaire et social », Collection Jean FIGARELLA, Ed FOUCHER, Avril 1997.p133

1-3-الاستماع الفعال *L'Ecoute Active*

يمثل الاستماع الفعال توجها مقررا يسمح بخلق وضعية اتصالية مبنية على الثقة و التفهم الشعوري، و فيها يتم التركيز على الطرف الآخر و المتحدث لتحسيسه بالراحة كي يعبر عن ما هم مهم بالنسبة له. و يمكن استعماله في المحادثات الثنائية أو الوضعيات الجماعية للاتصال.

1) التفهم الشعوري ككفاءة مفتاحية للاستماع الفعال:

يعرف التفهم الشعوري أو *Empathie* على أنها الاندماج مع شخص آخر في سيرورة اتصالية، من خلال القدرة على التموقع في مكان الآخر و إدراك ما يحسه. مما يحفز التعبير، الفهم و الاستقلالية. و ينبني

هذا التفهم على قدرة الفرد تصور ما يعايشه الآخر. لذا يؤكد *Decety* أنه يتوقف على الأنظمة العصبية البيولوجية المبنية خلال تاريخنا التطوري.[232]

و هنا يؤكد الباحث *C. Boulanger, C. Lançon* أن التفهم الشعوري ليس ميكانيزما في حد ذاته بل هو سيرورة اتصالية يجب تحديد ميكانيزماتها في كل مرة.

أما *Carl Rogers* فيرى أن التفهم الشعوري هو :

L'empathie consiste à saisir avec autant d'exactitude que possible les références internes et les composantes émotionnelles d'une autre personne et à les comprendre comme si l'on était cette autre personne.[233]

2) التساؤلات و إعادة الصياغة كوسيلتين أساسيتين :

تسمح هاتان الأداتان بتحفيز التفكير و توضيح الوضعيات، تحسين التعبير ، تعميق الشروحات، و الوصول إلى أقصى ما يمكن الوصول إليه. حسب السياق و الأهداف و الأطراف .

كما تسمح إعادة الصياغة بالتعبير عن ذات المعنى و لكن بكلماتنا الخاصة دون أحكام و لا تأويلات. هذه الطريقة تسمح بالتأكد من عدم وجود سوء فهم و كذا التأكيد للآخر بأننا نتابع حديثه مما يحفزه في التعبير.

لكن من أهم شروطها أنها يجب أن تكون مختصرة، وفية للمضمون قدر الإمكان، و أن تسمح للآخر بالتصحيح.

3) استعمال الاستماع الفعال :

إن فعاليتنا في الاستماع لا تكاد تتعدى **25%** لذا فإن استعمال الاستماع الفعال أمر محوري في عملية الاتصال. و قد وضع الباحثون **5** مراحل أساسية لعملية الاستماع الفعال و هي : السمع، الحضور، الفهم، التقييم و أخيرا الإجابة.

4-1- إقناع الآخر :

إن فاعلي الاتصال الشخصي بحاجة لتقاسم المعنى و لإقناع الآخر و لذلك سيستعملون استراتيجيات تأثير بطريقة واعية أو غير واعية. و من بين هذه الاستراتيجيات نجد التحكم، السيطرة و على وجه الخصوص المجادلة.[234]

تمثل المجادلة فعلا يهدف إلى التأكيد أو إلى إعتماد العقلانية للتأثير على شخص أو مجموعة أشخاص. لذا فالشخص الذي يريد الإقناع يلجا للعقل، القدرة التحليلية و الفكرية للآخر من أجل الحصول عل الموافقة.

---

[232] Decety J. « L'empathie est-elle une simulation mentale de la subjectivité d'autrui ? » dans Berthoz A, Jorland G, editors. L'Empathie. Paris: Odile Jacob; 2004. p. 53–88.

[233] Rogers C., "A way of being". Houghion Mifflin, Boston; 1980 dans C. Boulanger et C. Lançon, L'empathie : réflexions sur un concept, Annales Médico Psychologiques n°164,2006, p497–505.

[234] 13 L'efficacité de la communication interpersonnelle, Hachette Livre - BTS MUC - Gestion de la relation commerciale 2. http://medias.hachette-education.com/media/contenuNumerique/029/3362817698.pdf 11/10/2009, 16h

عكس المجادلة يعمل التحكم على التعامل مع العواطف الإنتمائية، الأحاسيس و المشاعر.بينما تعرف السيطرة على أنها تحريف للتأثير لأنها تفرض على المتلقين تبني سلوك مبرمج، دون أن يكون الفرد واعيا بذلك. فهي تعتمد على إثارة الآخر، و تستعمل إحساسه و عواطفه (الإغراء، الشك، الذنب، التهديد...) كما تعمل على تحريف الحقائق.

2- تكنولوجيات الإعلام و الاتصال:

تمثل تقنيات الإعلام و الاتصال عاملا مساهما في تقدم العلاقات الاجتماعية، المهن و الوظائف. فهي ترافق مجموعة تحولات واسعة في الاستراتيجيات، محتوى و تنظيم العمل، طرق التسيير، و أشكال التشاور و التفاوض.[235]

ففي ظل المتغيرات الحديثة و التطور الذي يعرفه العالم أصبح المحيط أكثر تنافسية و توسعت ظاهرة العولمة لتشمل كل ما يخص التنظيم. و تفرض عليه الدخول مع تنظيمات أخرى في أنواع متعددة من الشراكة و التكامل. مما أدى إلى ضرورة وجود ترابط بين كل هذه التنظيمات بصورة لا تؤثر فيها المسافات الزمنية و لا الأبعاد الجغرافية و لا حتى الفروق الزمنية.

من أجل تسهيل هذا التنسيق أصبحت المؤسسات تعتمد على تكنولوجيات الإعلام و الاتصال الحديثة لتوفير الترابط الضروري لهذه الفروع فيما بينها. و ظهر ما يعرف بأنظمة المعلومات *Systèmes d'Informations*.

و قد عرفت أنظمة المعلومات الداخلية و ما بين التنظيمات تطورا كبيرا مع انفجار الحدود الكلاسيكية للمؤسسات.[236] مما أدى إلى تغيير ممارسات التنظيمات و مناهج التسيير لهذه المؤسسات.

2-1- مكانة التكنولوجيات في البحوث الخاصة بعلوم التسيير :

لقد تعامل الباحثون في علوم التسيير مع تكنولوجيات الاعلام و الاتصال بمقاربات مختلفة، وفق خصائص المنظمة في حد ذاتها، نوع التكنولوجيا و كذا طبيعة التغيير الذي أحدثه.

فأغلب الدراسات التي بحثت في أنظمة المعلومات اندرجت في الحتمية التكنولوجية و التي تعتبر الآلة كعنصر مهيكل للسلوكات و الممارسات التنظيمية. أي أن الفاعل الاجتماعي هو عنصر مساهم في الفعالية التنظيمية بوساطة التكنولوجيا التي يخضع لها نوعا ما.[237]

لكن في السنوات الأخيرة ظهرت دراسات أخرى تتموقع في وجهة نظر بنائية. و التي تعتبر الآثار التي تحدثها هذه التكنولوجيات كبناء اجتماعي، مرتبط بالتفاعلات التي تجمع بين الفاعلين و كذا نصورهم الواقعي.

---

[235] Denisa Bernard, « Impact des TIC sur le travail et son organisation », GRICIS, Montréal, 24 au 27 Avril 2002.

[236] Blanchot F., Issac H., Ronelar P, Kalika M., De Martmorillon B, Josserand, Cahier de recherche n°50 CREPA, Université de Paris Dauphine.

[237] Moumin Belalia, « Le socioculturel à l'épreuve des TIC : les éléments d'enlignement avec les stratégies d'entreprise », Beyrouth 2004, CREPA, Université Paris Dauphine.

و قد قدم *Guilloux* تحليلا للتكنولوجيات داخل التنظيم كعامل مرتبط أو مستقل سمح له باستخراج **3** توجهات.

- ✓ توجه يدرس التكنولوجيا كعامل مستقل و يحمل حتمية تكنولوجية تؤكد أن استعمالها يغير سلوكات الفاعلين.
- ✓ توجه تنظيمي يعتبر أن الفاعلين يطورون التكنولوجيا من أجل الإجابة عن حاجات أساسية أي أن التكنولوجيا تحرك كمتغير تابع.
- ✓ توجه ناشئ أو جديد يركز على التأويلات الاجتماعية يمكن اعتباره معقدا أو يعطي آثارا لا يمكن التنبؤ بها، غير قابلة للملاحظة في إطار العلاقات السببية البسيطة.

و رغم التنوع الحادث في التعامل مع هذا الموضوع إلا أن الملاحظ أن هناك تنوع في فكرة أهمية هذا الموضوع و أهمية دراسته فترة بعد فترة نظرا لما له من آثار على الفرد و التنظيم في نفس الوقت.

2-2- أنواع التكنولوجيات الاتصالية الحديثة :

يعرف العصر الراهن تطورا مذهلا فيما يخص تكنولوجيات المعلوماتية و الربط. هذا التطور أدى إلى الاعتماد على هذه التكنولوجيات في التنظيم لما يخدم وظائف كالاستقبال، اللوجستية، البيع و غيرها.

كما ظهرت عدة تكنولوجيات غاية في الأهمية بالنسبة لسير التنظيمات كل حسب حجمها. و سنستعرض فيما يلي مجموعة من هذه التكنولوجيات مع العلم أن السرعة المذهلة التي تتطور بها التكنولوجيات المعلوماتية انعكست على التنظيم فأصبح مكانا لظهور الاستعمالات الجديدة لهذه التنولوجيات.

1- النشر الالكتروني للنصوص :

و من أهم التكنولوجيات المعتمدة في هذا السياق نجد :

- ✓ البريد الالكتروني *Email* و الذي يسمح بملكية العنوان الالكتروني و تبادل رسائل و وثائق من كل الأنواع.
- ✓ قوائم النشر/البث: و التي تسمح لمن يملك عنوانا بيرديا الكترونيا أن براسل مجموعة من الأفراد ينتمون إلى قائمة .
- ✓ المنتديات: و التي تسمح بمتابعة المستجدات حول موضوع ما، و بتقديم مساهمته في الحوارات، النقاشات، و بالتعليق عن ما يجد فيه.

2- مستودع البيانات : و هو عبارة عن تطبيق موجه للمهام. يجمع بين المعطيات الآتية من عدة تطبيقات انتاجية. ما يميز هذه المعطيات هو أنها مؤرخة. أي أن المعطيات الحديثة حول موضوع ما لا تلغي المعطيات القديمة. هذه المستودعات تعمل وفق خطوات تكرارية، طلبات و وسائل *datamining* و التي تتيح تدقيق قواعد السلوكات اللازمة للاستراتيجية و كذا توفر معلومات جيدة و مناسبة لاتخاذ القرار.

3- التبادل المعلوماتي للمعطيات EDI (Echange de données informatisée)

و هو عبارة عن نقل للمعطيات المهيكلة عبر وسائل الكترونية ما بين الحواسيب الشخصية للشركاء وفق رسائل معيارية معدة مسبقا من طرف الشركاء.

هذه التكنولوجيا تعتمد على لغة معيارية عالمية. فالمعطيات هي الوحدة المعلوماتية الأساسية اللازمة لأي تبادل، يتم إعطائها شكلا، ترميزا، ثم تعريفا مدققا. ثم استعمالها وفق قواعد لغوية خاصة من أجل الحصول على معطيات مركبة *Données Composites* أو *Segments* هي الأخرى تكون الرسالة. و تستعمل هذه التكنولوجيا بكثرة في الوثائق التجارية و الإدارية *(Bon de commande, Bon de livraison, Facture)*.

4- تخطيط موارد المؤسسة ERP Entreprise Resource Planning

هو عبارة عن برنامج مدمج يسمح بمعالجة مختلف وظائف التنظيم (مالية، انتاجية، بيع، محاسبة،موارد بشرية،...). هذه الخطوة ليست جديدة فمثلها مثل *Data-Warehouse* يعمل هذا النظام عل معالجة البيانات من أجل التخطيط، التحليل، التنبؤ و اتخاذ القرار.

5- التسيير الالكتروني للوثائق GED Gestion Electronique des Document

و تتميز بـ :

- المسح الالكتروني للوثائق باستعمال الماسح الضوئي.
- استعمال برنامج قادر على اظهار الوثائق الرقمية و التحكم فيها.
- أرشفة الملفات في وسائط بصرية.

6- الشبكات الخارجية للمبادلات Extranet

يعمل بنفس مبدأ الانترانت و لكن من أجل بناء شبكة خاصة بالتنظيم تسمح له بتبادل المعلومات و تقاسمها بطريقة مؤمنة مع الشركاء(الزبائن، الممولين، الموزعين،...). تعتبر هذه الشبكة امتدادا للانترانت التنظيمي.

7- مجموعات العمل Groupeware

و يطلق عليها اسم *Collecticiel* أو *Synergiciel*[238] و تمثل البناءات المادية و البرمجية التي تسمح للمجموعة أو مجموعات من الأشخاص في التنظيم بالعمل معا رغم بعد المسافة بتوفير وسائل :

- الاتصال(بريد، منتديات، اجتماعات عن بعد...)

[238] Gérad Corsino, « NTIC de quoi parle-t-on »Publications de l'Agence Nationale pour l'Amélioration des conditions de travail, Edition Réseau ANAD. www.stephanehaefliger.com/compus/biblio/009/ntic.pdf , 20/10/2009, 13h.

- التنسيق(مذكرة ذكية، جداول أعمال الكترونية...)
- التشارك(قواعد بيانات و معلومات، قواعد معارف مشتركة...).

و كمثال عن ذلك نجد *Lotus IBM (Notes et Doming)*، *Microsoft (Exanchge)*.

8- الانترنت Internet

هو عبارة عن شبكة من الشبكات، تربط بين الأنظمة المعلوماتية على مستوى عالمي عن طريق نظام خاص للاتصال. فكرته الأولية كانت عسكرية للعمل في خالة العطب الجزئي. و قد تطور تطورا مذهلا منذ أم أصبح عاما.

9- الشبكة الداخلية للتبادلات Intranet

و هي عبارة عن تبسيط و تعميم لمبدأ الانترنت داخل التنظيم. فهي تعتمد على شبكة المعلوماتية للتنظيم مستعملة الخصائص المميزة لعالم الانترنت. كما تسمح بربط الداخل بالخارج وهو ما يفترض درجة كبيرة من التأمين.

10- تسيير تدفقات العمل Workflow

و هو نظام يعمل على أتمتة السيرورات التي تجمع بين عدة عاملين، وثائق و مهام، و معلومات تعمل وفق قواعد و خطط معدة مسبقا.

و يتم تمثيل كل ذلك بيانيا في شكل *Diagramme*. للتعامل مع مختلف المكونات و تستعمل هذه التكنولوجيا في العمل الإداري : مخطط سير تصريح بحادث في التأمينات، تحصيل المدفوعات، تسيير رسائل الاحتجاج...

إن الاتصال التنظيمي موضوع جد متشعب فمجرد الربط فيه بين مفهومين جد معقدين و يعرفان تطورا كبيرا و تغييرات جذرية من فترة لفترة يعطينا فكرة عن مدى صعوبة التعرف عليه بصورة تامة و كذا يعرفنا بالأبعاد المتعددة و التخصصات الكثيرة التي تتداخل فيه لكننا حاولنا في هذا الفصل التطرق لأهم العناصر التي قد تساهم في توضيح الترابط الموجود بين الاتصال كسلوكات، تقنيات و وسائل و التعلم التنظيمي كسيرورة متعددة الأجهزة.

و هو ما سيتم تفصيله في الفصل المقبل من الدراسة.

VII- من الاتصال التربوي كوسيلة نحو الاتصال التربوي كوساطة

1- من الوسيلة السمعية البصرية إلى الوسيلة الإعلامية

2- من الوسيلة الإعلامية إلى مفهوم الجهاز التعلمي

3- من الأجهزة التعلمية إلى الوساطة التعلمية

VIII- تقنيات الاتصال و الوضعية التعلمية : إشكالية الفعل المعرفي

1- تقنيات الاتصال و التعلم بالسمع

2- تقنيات الاتصال و التعلم بالتبادل

3- تقنيات الاتصال و التعلم بالبحث

4- تقنيات الاتصال و التعلم بالممارسة

في هذا الجزء من البحث سنقوم بالربط بين مفهومين أساسيين يمثلان العمود الفقري الذي ينبني عليه نموذج التحليل الذي تبنيناه في دراستنا هذه. حيث سنبرز كيف أن الجانب العملي لتعلم التنظيمي و الذي يظهر لدى الأفراد و الممكن دراسته و ملاحظته و الذي يتمثل في أنماط التعلم التي يتبعونها لتحسين مستوياتهم و لتفعيل اكتسابهم للمعلومات المعارف و كذا لتطوير كفاءاتهم و الوصول بها إلى مراحل متقدمة كالتحكم أو الحكمة، قائم في الأساس على كيفية استعمال هؤلاء الأفراد لتقنيات اتصالية ذات شقين أحدهما شخصي يرتكز على التفاعلات التي ينشئها الفرد سواء في إطار مواقف تعلمية رسمية، أو من خلال التفاعلات الحاصلة في إطار العلاقات المهنية و الهياكل المتاحة داخل التنظيم و خارجه، أو بالاعتماد على التفاعلات الحاصلة أثناء أدائه لمهامه المختلفة.

و ثانيهما تقني يعتمد فيه الفرد على وسائل و تكنولوجيات الإعلام و الاتصال لتحصيل معارفه الجديدة أو إيضاح و استنطاق القديمة منها.

سنعتمد في بناء نموذج الدراسة على الأنماط الأربعة التي قدمها *J. Y. Prax* للتعلم لدى الأفراد، مكيفين محاورها و كذا توجهاتها نحو التفكير النسقي الذي تبنيناه منذ البداية، و الذي سيسمح لنا بمقاربة التقنيات الاتصالية بصفة شمولية و بالتأكيد على فكرة التداخل الدائب بين المفهومين لخلق *Synergie – Cognitive*.

1- من الاتصال التربوي كوسيلة نحو الاتصال التربوي كوساطة :

لا يمكننا الحديث عن الربط بين تقنيات الاتصال و التعلم التنظيمي دون التطرق إلى التطور الذي عرفه هذا الربط منذ بداياته. فالتعلم و الاتصال كمفهومين مرتبطان منذ الأزل و كل واحد منهما يجد في الثاني أبعادا تدعم أبعاده و وسائل تساعده على التطور.

و قد عرفت العلاقة بين المفهومين بداياتها في السبعينيات و لكنها تأخذ اليوم أبعادا لا متناهية بسبب التطور المذهل الذي يعيشه المفهومان كل على حدا أو معا. و هو ما حاول عدة باحثين استغلاله لتوضيح طبيعة العلاقة الناشئة و المطورة بينهما.

في هذا السياق قدم الباحث *Daniel Peraya* دراسته المعنونة :

« Communication éducative médiatisée, formation à distance et campus virtuels »[239]

و التي وضح فيها أن التطور الذي عرفته نظريات الاتصال في أواسط السبعينيات سمح بايجاد الحلول المناسبة لعدة مشكلات تعليمية كالاهتمام، الإدراك و التحفيز.

فالوسائل الاتصالية السمعية البصرية التي ترتكز عليها مقاربة المعرفة و التعلم و المسماة بالبيداغوجية السمعية البصرية كانت جد محدودة و متعلقة أساسا بوجود وثائق مكتوبة أو مستنسخة، الإسقاط الضوئي للصور الشفافة، عن طريق تركيب الفيديو، أو مخابر اللغة ...

و بالتالي كان هناك خلط بين التقنية في حد ذاتها (وسائل التخزين، البث، و الإرجاع) و بين طرق الإدراك، الاستقبال و سجلات التمثيل المستعملة.[240] فالتيار الجديد من باحثي الموضوع يؤكدون أنه لا مناص من الربط بين المقاربة الاتصالية للسيرورة تعليم/تعلم و بين أعلمة أشكال الاتصال الموجودة. مؤكدين بذلك أن اللغة ليست السبيل الوحيد للتعلم و أن بقية الوساطات السيميائية ليست فقط دعائم مترجمة و لكنها تشكل قاعدة للتعلم الحقيقي و المتخصص بما تقدمه من تحفيز للقدرات الذهنية و تحريك للأنظمة الرمزية لدى الأفراد.

أ- من الوسيلة السمعية البصرية إلى الوسيلة الإعلامية

لقد ساهم تطور نظريات الاتصال في تقديم توضيحات جمة و شروحات جديدة لعالم التربية و التعليم من خلال التصورات الجديدة التي قدمها لبعض المفاهيم المشتركة.

و لعل أهم إضافة قدمت هي تلك التي ساهم بها الباحث *J. A. Anderson* حول معنى كلمة "وسيلة إعلامية" *Media*، و التي يرى أنها" نشاط إنساني منفصل ينظم الواقع على شكل نصوص مقروءة من أجل الفعل"[241] فقبل هذا التعريف كان البيداغوجيون يتطرقون إلى الاتصال التربوي وعلى أنه تلك الوسيلة السمعية البصرية المتميزة بتقنيتها المحضة، و يستعملون لمقاربتها كلمات اصطلاحية كالمرسل و المستقبل و الترميز. لكن هذا التعريف أعاد الأولوية للجانب البشري مؤكدا على أن أي نشاط إنساني يندرج ضمن سيرورة تفاعلات اجتماعية من أجل أن ينبني و ينجح.[242]

---

[239] Daniel Peraya, « Communication éducative médiatisée, formation à distance et compus virtuels », http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/riat140/ressources/internet_media.pdf, 14 Avril 2010, 16h.

[240] Daniel Peraya, Ibid, p1

[241] ANDERSON J.A., Examen de quelques concepts éclairant la position de l'éducateur aux médias. In J.P. GOLAY (Ed.), *Rencontre de la recherche et de l'éducation*, Actes du Symposium, Lausanne, 27 au 30 juin 1988, 1988, 11-23.

[242] Daniel Peraya, Ibid, p2

أي أن وجود فلم 35 مم على رف إحدى دور العرض أو قرص مضغوط ذو محتوى تربوي في علبة بلاستيكية في مكتبة إحدى المدارس لا يعد سوى وجود كمية من المعلومات المخزنة. و رغم كون هذه الوسائط إعلامية إلا أن تحقق فاعليتها و منفعتها لا يتأتى إلا في إطار نشاط اجتماعي يحتاج لتواجد مجموعة من العناصر الواقعية كالأفراد و الوسائل و ينظمها في شكل حوارات و تعليقات حول صور و معلومات.

لذا فإنه يجب التأكيد على أن الوسائل الإعلامية أو متعددة الوسائط تنظم الواقع في شكل نصوص هو إبراز لفكرة أنه يجعلها في شكل حوارات و خطابات و بالتالي في شكل تمثيل للواقع.

و هنا يضيف *J. A. Anderson* **أن الـ** *Media* **هو وسيلة معرفية، و تكنولوجيا فكرية، و أنها "شيء ينظم الواقع و يوفر أداة للتفكير".**

ب–من الوسيلة الإعلامية إلى مفهوم الجهاز التعلمي :

هذه الرؤية الجديدة للوسائل الإعلامية على أنها أداة للتفكير أدى إلى تنوع في العوامل المتفاعلة و إلى تشعب نظرة الافراد على الاستعمالات و الوضعيات بالنظر إلى المواقف الاجتماعية المتعددة و التي يتم فيها توظيف هذه الوسائل.

الأمر الذي دفع الباحثين إلى طرح شكل جديد أطلق عليه إسم *Dispositif Médiatique*. **أو الاتصال/التكوين الإعلامي** *. Communication / Formation médiatisée*

حيث يتم اعتبار الجهاز بأنه

« Un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interaction propres. L'économie d'un dispositif – son fonctionnement – déterminée par les intensions s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets ».[243]

هذا التعريف يبين لنا بشكل متكامل لأن هذه الأجهزة قائمة على التفاعلات البشرية وفق نمط رمزي محدد و بالاعتماد على وسائل و هياكل موجودة. كل ذلك في فضاء اجتماعي تفاعلي.

ت–من الأجهزة التعلمية إلى الوساطة التعلمية :

لقد تطور مفهوم الاتصال التربوي بظهور وسائل الإعلام الحديثة و وجود تعديلات اتصالية لهذه الوسائل و بداية استعمالها في الميدان التعليمي.

فقد قدم عدة باحثين تقسيمات لهذه الوسائل من حيث الاستعمال لعل أهمها تقسيم *Mc Luhan* **و** *Cloutier* **و الذين صنفاها إلى 3 أنواع :**

- **وسائل الإعلام و الاتصال الجماهيرية**
- **وسائل الإعلام و الاتصال الجماعية**
- **وسائل الإعلام و الاتصال الذاتية**

[243] JACQUINOT G. et MONTOYER L., *Le Dispositif. Entre Usage et concept. Hermès*, CNRS, 1999, p153-168. Dans Daniel Peraya, Ibid, p4.

و هنا ظهر ما يعرف بـ *Médium* أو الوسيط و هو حلقة الربط بين الأطراف المختلفة للعملية الاتصالية. و قد تعلق الأامر في البداية بـ: الوثائق المكتوبة، أو الالكترونية، صور و نصوص، تمثيلات بيانية، مقاطع متلفزة أو سنيمائية، أي أنها كانت عبارة عن تمثلات مادية، و وسائل سيميائية – معرفية.

ثم ظهر تيار آخر يتحدث عن العلاقة الاتصالية الموجودة في الموقف التعلمي المعتمد على وسائل الإعلام. حيث ينبني هذا الموقف على فكرة أن كل اتصال هو في حقيقة الأمر علاقة و كون الاتصال التربوي واحد من فروع الاتصال فهو إذن ينبني على أساس العلاقة. مما يدفعنا إلى الاستنتاج أن أي أعلمة للاتصال التربوي تفترض عملية أعلمة للعلاقة الناشئة و لطريقة التفكير المتبعة فيها و عليه فإن أعلمة المحتويات يقابلها بلا شك وجود وساطة في العلاقات.[244]

[244] Daniel Peraya, Ibid, p6

2- تقنيات الاتصال و الوضعية التعلمية : إشكالية الفعل المعرفي

إن تعامل التعلم مع مفهوم الاتصال يفترض الأخذ بعين الاعتبار لبعديها الإنساني و التكنولوجي للتحكم في نمطين مختلفين من التصورات و التمثلات و كذا للتعرف على الإضافة التي يقدمها كل شق للثاني.

و قد برزت عدة دراسات حاولت تفسير التفاعلات الحاصلة في الوضعية الاتصالية و التعلمية و تحديد ميزاتها و عواملها المؤثرة.

هذه الدراسات كلها تمحورت حول الإجابة عن إشكالية ابستمولوجية قديمة و هي تموقع الفرد في الفعل المعرفي. فبين الابستمولوجيا التقليدية و التي حددت الإشكالية المعرفية في العلاقة بين الفرد و ما يتعلمه و بين النظريات القرن العشرين و التي ارتبطت بظهور علاقات جديدة للانتاج و أساليب جديدة في رؤية الطبيعة.

و بين النظريات القرن العشرين و التي ارتبطت بظهور علاقات جديدة للإنتاج و أساليب جديدة في رؤية الطبيعة.[245] و أيضا بتطور الآلية في التعامل مع الاقتصاد و الصناعة. حيث عملت هذه النظريات على إعادة تعريف الفاعل و الموضوع في عملية التعلم.

ثم جاء *Kant* و قدم نقدا لكل ذلك باعتباره أن الفرد لا يكون فردا إلا بعقلانيته، أخلاقه و كونه عضوا منتجا في المجتمع، أي أنه يتميز بالاستقلالية، بقدرته على كفاية ذاته، عقلانيته و قدرته على الحساب.[246]

هذه العقلانية التي ارتبطت بالفرد هي التي أدت فيما بعد إلى الاهتمام بالفعل المعرفي في سياقه و بالتالي الاهتمام بالسياق الذي يجري فيه. فالحديث عن العقلانية عند كانت أظهر محدوديته فيما يتعلق بوجود عقلانية واحدة و عالمية. ففي ظل الثقافات المختلفة و السياقات المتعددة يتضح أن التعلم لا يكتفي فقط بحاجة الفرد من العلم و المعرفة بل يمتد إلى إعطاءه كيفية العيش في مجتمع ما و التفتح على أصوات الآخرين و عقولهم أي أن يكون مع الآخرين.[247]

و هنا ظهر البعد الاجتماعي للتعلم فالاجتماعية *Sociabilité* أو المؤانسة الحاصلة في إطار التعلم داخل الصف أو المجموعة ليست فقط تفاعل أو تبادل لتحفيز المفاهيم الواجب تعلمها، و لكنها جوهرية *Consubstantiel* مع المفاهيم نفسها.

[245] Marx, K. et Engels, F. (1982). *L'idéologie allemande*. Paris: Éditions sociales- Messidor dans LUIS RADFORD, Communication, apprentissage et formation du je communautaire, p 1, dans B. D'Amore & S. Sbaragli (eds), Proceedings of the 20th National Italian Conference "Incontri con la Matematica"; Bologna, November 2006, pp. 65-72.

[246] Kant, I. (1980). *Réflexions sur l'éducation*. Paris: Vrin. (Publié en 1803) dans LUIS RADFORD, Ibid, p 3.

[247] RADFORD L., Ibid, p 4

هذا الفكر الجديد يوضح لنا أن العلاقات و التفاعلات الناشئة داخل التعلم جد معقدة و مرتبطة كثيرا بالتفاعلات و التبادلات الحاصلة فيه بل أنها تمثل جوهره و لبه.

لذا فقد حاولنا وضع حصر أو تحديد لتقنيات الاتصال التي يعتمدها الفرد خلال هذه الوضعيات التعليمية في محاولة منا لمقاربتها بصورة عملية.

و لتوضيح ذلك ارتأينا أن نتعامل مع كل نمط تعلمي كوضعية اتصالية متكاملة بطرح مجموعة من الأسئلة تسمح الإجابة عنها بالتعرف على مختلف العناصر و المحددات الاتصالية الموجودة في التنظيم من مرسل، مستقبل، رسالة، رجع صدى مع مراعاة الصفة النسقية و مركزين على أهم التفاعلات و الأفعال الاتصالية الحادثة في كل وضعية.

هذه الأسئلة هي :

- **من ؟** **Qui ?**
- **ماذا يفعل ؟** **Fais quoi ?**
- **كيف؟** **Comment ?**

1) **من؟** بالإجابة عن هذا التساؤل يمكننا التعرف على أطراف الوضعية الاتصالية التي نحن بصدد التعامل معها مع مراعاة الاختلافات الموجودة من وضعية إلى أخرى فأطراف العملية الاتصالية في التعلم بالسمع تختلف عنهم في التعلم بالبحث و عن الخاصة في التعلم بالتبادل. كما أن كل وضعية تضع الفرد في تفاعلات مختلفة و في موقع خاص و أمام متغيرات مختلفة حتى في توزع الأفراد و أماكنهم.
2) **ماذا يفعل** ؟ تسمح الإجابة عن هذا التساؤل بالتعرف على طبيعة الفعل الاتصالي الذي ينجر عن كل وضعية من طرح للأسئلة و الإجابة عنها طلب للتوضيحات تقديم لها، الحصول على رجع الصدى أو تقديمه. كل ذلك وفق تقنيات الاتصال الشخصي أو الجماعي المفعلة خلال التعلم وفقا لكل نمط. مع مراعاة البعدين الفردي و الجماعي في التفاعل.
3) **كيف يتم ذلك**؟ يمثل هذا التساؤل لب و جوهر العملية التعلمية و المحدد للتفاعلات الاتصالية الحادثة فيه. فكل وضعية تعلمية تسير وفق مراحل مختلفة و يتبعها الأفراد للوصول إلى الأهداف المسطرة، يحفز خلالها الفرد في كل مرحلة تقنيات اتصالية مختلفة لتحسين الفهم و تحقيق التبادلات ذهابا و إيابا. و هو أمر جد معقد و لكنه جوهري في التعرف على العلاقة بين السيرورة التعلمية و السيرورة الاتصالية.

بالإجابة عن هذه الأسئلة يمكننا أن نكون تصورا متكاملا عن مختلف التقنيات الاتصالية المحفزة في كل نمط و التي تنبني عليها السيرورة التعلمية للفرد داخل التنظيم.

1 – تقنيات الاتصال والتعلم بالسمع : يحتوي هذا النمط على جهازين أولهما كلاسيكي و ثانيهما حديث لكل جهاز وسائل، تقنيات و طرق يعتمد عليها و لكل جهاز وضعيات يتعامل معها.

1-1- الجهاز الكلاسيكي / التكوين :

كما سبق و أن وضحناه في الفصل الأول من بحثنا، يعتمد هذا الجهاز على وضعية تعلمية تقليدية و هي التكوين الظرفي أو الدوري أي متابعة الدروس و المحاضرات، التربصات العملية و الأعمال التطبيقية داخل المخابر. أي أنه ينبني على وضعية محاضر/ متلقي، الموافقة لوضعية الاتصالية النمطية مرسل/مستقبل.

يقوم هذا الجهاز على وجود محاضرين يسهرون على تقديم المعارف الجديدة أو المطورة بصورة تسمح للأفراد باكتسابها.

- **من؟** و يتعلق الأمر هنا بالتعرف على تركيبة المجموعة، أي الأشخاص أو الأفراد المتفاعلين خلال هذه الوضعية، مع تحديد دور كل طرف في الجهاز أو الوضعية بالتعرف على طبيعة المحاضرين و المتلقين.
- **ماذا؟** و يتعلق الأمر هنا بالمحتويات المعرفية التي يجتمع الفرد خلال التعلم لتبادلها. إذ كما سبق و تعرضنا له بالتفصيل في فصل التعلم التنظيمي تتراوح هذه المعارف بين النظرية العملية. أي بين معارف و مهارات.
- **كيف؟** و هو يمثل الجزء الأهم بالنسبة لنا ففيما يخص هذا النمط أو الجهاز. قمنا بالبحث في **4** عناصر أساسية بالنسبة للوضعية الاتصالية الحادثة. و التي هي عبارة عن اتصال في الجماعة و للتفصيل في ذلك اعتمدنا على ما قدمه الباحثون *R. Barrès*، *P Raffestin*، *A. Von Amerongon* في كتابهم المتعلق بالاتصال في القطاع الصحي و الاجتماعي تحت عنوان :

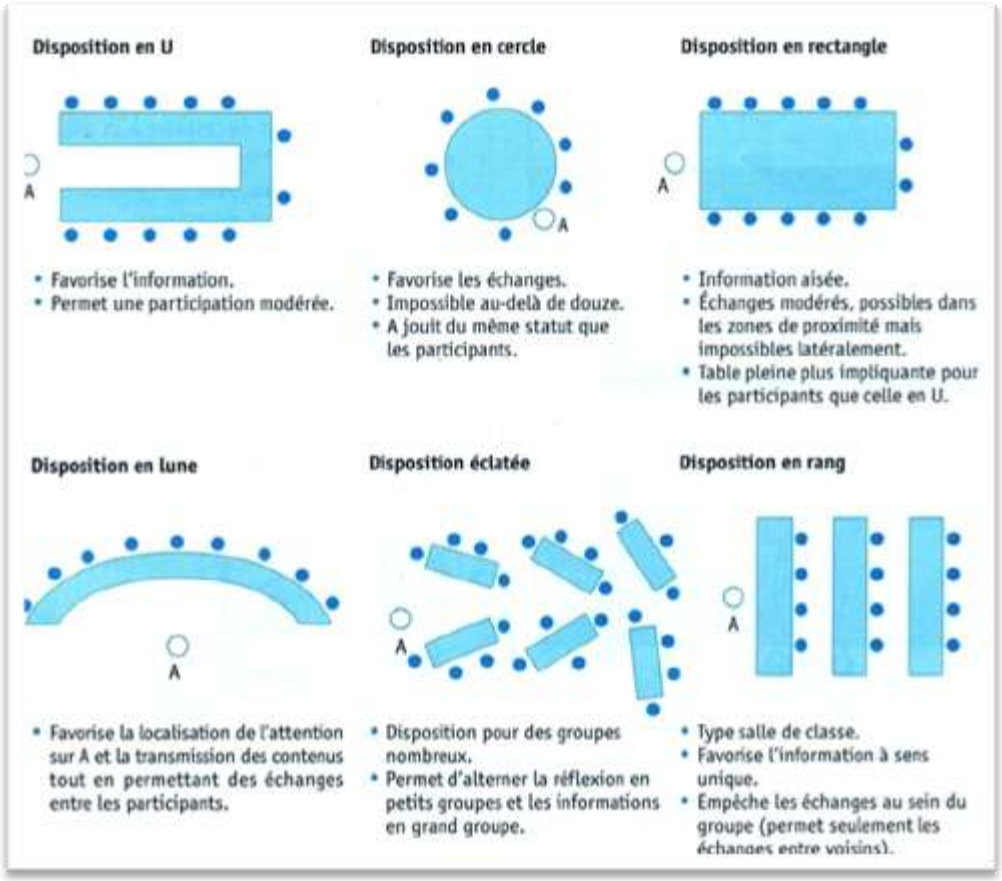
Communication « La Communication dans le secteur sanitaire et social »

و الذي قدم فيه توصيفا عمليا لكل ما يتعلق بخصائص الاتصال في الميدان الصحي و لكل المستويات المتفاعلة فيه و خصوصا الشبه طبي.

أ- **التموضع الفضائي**[248] *Disposition Spatiale*:

و هنا يتعلق الأمر بالتعرف على الطرق التي يعتمدها الفرد في التواجد خلال التعلم الذي يتبعه. فالوضعيات التي يجلس وفقها الأفراد تحدد كيفية تدفق الاتصال أو المعارف فيما بينهم. و قد وضح الباحثون مجموعة من **6** وضعيات، لكل واحدة خصائصها.

[248] R. Barrès, P Raffestin, A. Von Amerongon, Ibid, p111



Dispotion Spatial التموضع الفضائي

R. Barrès, P Raffestin, A. Von Amerongon, « Communication ; La communication dans le secteur sanitaire et social », Collection Jean FIGARELLA, Ed FOUCHER, Avril 1997.p 111

الشكل -15-

ب- التعبير و التبادلات

و نقصد بذلك ما يتعلق بالتسهيلات المقدمة في المحتوى و في اللغة. و كذا وجود تبادلات بين الأفراد و طبيعتها. كما نركز على وجود مبدأ الاستماع أو غيابه دون التطرق للتقنية في حد ذاتها.

ت- الشبكات الاتصالية

و يكون ذلك وفق التقسيم الثلاثي المعروف.

1. **الشبكة على شكل نجم أو المركزية: و تتميز بمرور كل الاتصالات بفرد واحد يقوم بجمعها ثم يعيد إرسالها لبقية أفراد المجموعة.**
2. **الشبكة على شكل حلقة أو الدائرية : حيث يتم بث المعلومة من فرد إلى آخر بدون حصول تبادلات بين المتدخلين المتباعدين. تتميز بغياب العزلة الفردية و لكنها تعاني من تحريف الرسالة.**

3. **الشبكة الكاملة :** كل فرد يتواصل مع البقية بحرية. حيث تساهم هذه البنية في تحفيز التنسيق بين الجميع. و لكنها تتميز بطول سيرورة اتخاذ القرار.

ث–سير المجموعة :

يتعلق الأمر هنا بالتعرف على المراحل التي يتبعها الأفراد خلال التعلم و بما أننا نركز على التفاعلات الحاصلة و التواصل الحادث في خضمها. فإن وحدة التحليل يجب أن تكون وفق سيرورة وضعية تعلمية واحدة مع مراعاة الشكل الكلي لعملية التعلم بارتباطها بما سبق و بما هو آت أو مستهدف.

و قد وضع *Christian BIABIANY* [249]مجموعة مراحل أساسية متبعة في حصة تكوينية مهنية، حاولنا تكييفها مع بحثنا للوصول إلى غايتنا.

1– الاستقبال : و هنا يتم تحديد التكفل باستقبال الأفراد أثناء عملية التعلم.

2- التعريف بالوضعية :

- تحديد المشاكل التي فرضت التعلم و منذ البداية.
- عرض لطريقة سير التكوين منذ البداية.

3- عرض الأهداف :

- تقديم الهدف العام بوضوح.
- تحديد الكفاءات الواجب اكتسابها منذ البداية.

4- عرض المعارف السابقة و التأكيد عليها :

- تقديم عرض للمعارف و المهارات المكتسبة سابقا.

5- تقديم و تحليل الخطة أو الطريقة أو النموذج المتبع:

- تقديم العرض مع نصائح منهجية وفق التعلم المحدد.

6- توجيه الدراسة :

- تحديد فردانية التكوين أو جماعيته
- تحقيق الفهم من خلال الشرح المتواصل.
- تحديد شكل العمل الجماعي أي أعمال تطبيقية، ورشات، مجموعات مناقشة.

7- التلخيص:

- العمل على تلخيص المحتوى المقدم
- العودة إلى المفاهيم المقدمة أولا للتحقق من الفهم

8- تقييم الكفاءات المكتسبة و التعديل

- ايجاد رجع صدى حول المشوار المتبع حتى الآن.
- ايجاد رجع صدى حول تحقيق الأهداف.

[249] Christian BIABIANY, «PROPOSITION DE DEROULEMENT D'UN COURS EN STI», ACADEMIE DE LA GUADELOUPE, Février 2005

- ايجاد رجع صدى حول الأخطاء المرتكبة لتحقيق التعلم.
- ايجاد رجع الصدى حول مطابقة الأهداف للنتائج المحصل عليها.
- تكييف الاستراتيجيات مع النتائج بعد النقاشات.

9- ختام التكوين :

- العودة إلى أهمية التعلم المكتسب.
- العودة إلى أهمية مواصلة التعلم بالتطبيق أو الممارسة.

1-2- الجهاز الحديث : في هذا الجهاز وضع *J. Yves Prax* ثلاث تقنيات مختلفة هي في حقيقة الأمر تقنيات اتصالية محضة من حيث التصنيف. و يتعلق الأمر بالفيديو، التلفزة و المحاضرة عبر الفيديو.

أ- **الفيديو :** و هي تقنية اتصالية حديثة يعتمد عليها الفرد للتعلم في التنظيم أو خارجه.

من؟ للتعرف على الأفراد الذين يعتمدون على هذه التقنية في التعلم و كذا الأفراد الذين يتقاسمون محتوياتها معهم.

ماذا؟ التعرف على المحتويات التي تحملها هذه التقنية للأفراد من معارف وكفاءات.

كيف؟ أي كيف يقوم الأفراد بالحصول على هذه الفيديوهات و كيف يقومون بتحليل محتواها.

ب-**التلفزة :** و هي تقنية غاية في الثراء من حيث المحتوى سواء كانت تنظيمية أو خارج التنظيم.

من؟ و هنا نسعى إلى التعرف على الأفراد الذين يتابعون برامج تلفزية للتعلم و اكتساب الكفاءات و المعارف الجديدة.

ماذا؟ إذ يجب تحديد هذه البرامج و كذا محتوياتها المعرفية أي نظريا و تطبيقيا.

كيف؟ يتم ذلك من خلال التعرف على الطريقة التي يعتمدها الفرد في تحليل محتوى هذه البرامج و التبادلات التي تحفزها لديه مع محيطه المباشر أو خارجه.

ت- المحاضرات عبر الفيديو :

من؟ للإجابة عن وجود هذه التقنية في حياة الأفراد التعلمية.

ماذا؟ للتعرف على المحتويات المحتويات المعرفية التي تعمل على نشرها.

كيف؟ لتحديد طبيعة التبادلات الحاصلة أثناء استعمالها من نقاشات أو حوارات.

2- تقنيات الاتصال و التعلم بالبحث :

2-1- الجهاز التقليدي / البيبليوغرافيا

و يقصد بها كل الوثائق المكتوبة داخل التنظيم و التي تكتسي بعدا تعلميا أو معرفيا.

من؟ للتعرف على الأفراد التنظيميين الذين يعتمدون على المراجع المكتوبة المتوفرة داخل التنظيم أو خارجه للتعلم و تطوير أنفسهم.

ماذا؟ لتحديد طبيعة المعارف التي يبحث عنها الأفراد في هذه المراجع.

كيف؟ أي تحديد نوعية هذه المراجع، و أماكن تواجدها و كذا تحديد وجود أو غياب تبادلات لهذه المراجع.

2-2- الجهاز الحديث : الانترنت/CD&DVD/GED :

من؟ تحديد الأفراد التنظيميين المعتمدين على تكنولوجيا الاتصال الحديثة في تعلمهم التنظيمي.

ماذا؟ لتحديد المعارف و المهارات التي يسعى الفرد إلى اكتسابها من خلال البحث عبر الانترنت و قواعد البيانات أو على الوسائط الخارجية المتوفرة داخل التنظيم أو خارجه.

كيف؟ من خلال التعرف على الفضاءات التي يتجه الفرد إليها لبحثه و كذا كيفية استغلاله لهذه المعلومات.

3- تقنيات الاتصال و التعلم بالتبادل :

يحوي هذا النمط جهازين غاية في الأهمية من حيث المحتويات و كذا التفاعلات.

3-1- الجهاز التقليدي/ الاجتماعات :

و التي تمثل فضاء محفزا للتعلم لدى الأفراد.

من؟ و نقصد به تحديد الأطراف المشاركة في الاجتماعات الحادثة داخل التنظيم و التي تعنى مجموعة عمل موحدة لتحديد كيفية حدوث هذه الاجتماعات و أهدافها.

ماذا؟ و الغاية من السؤال التعرف على الغايات التي تجتمع من أجلها المجموعة و التي تتراوح بين : تقديم المعلومات، تبادل المعارف و الأراء و الأسئلة و كذا حل المشكلات.

كيف؟ هذا السؤال الذي يهتم بالتفاعلات الاتصالية الحاصلة خلال هذه الاجتماعات و الذي اعتمدنا فيه على إالبية العناصر التي تناسب وضعية التكوين العادية مع تكييفها لتصبح مناسبة لمراحل الاجتماع و أهدافه.

1- الاستماع و التعبير : و الغاية من هذا العنصر تحديد رؤية الأفراد للاستماع و لحرية التعبير داخل الاجتماعات.

2- التموضع الفضائي :

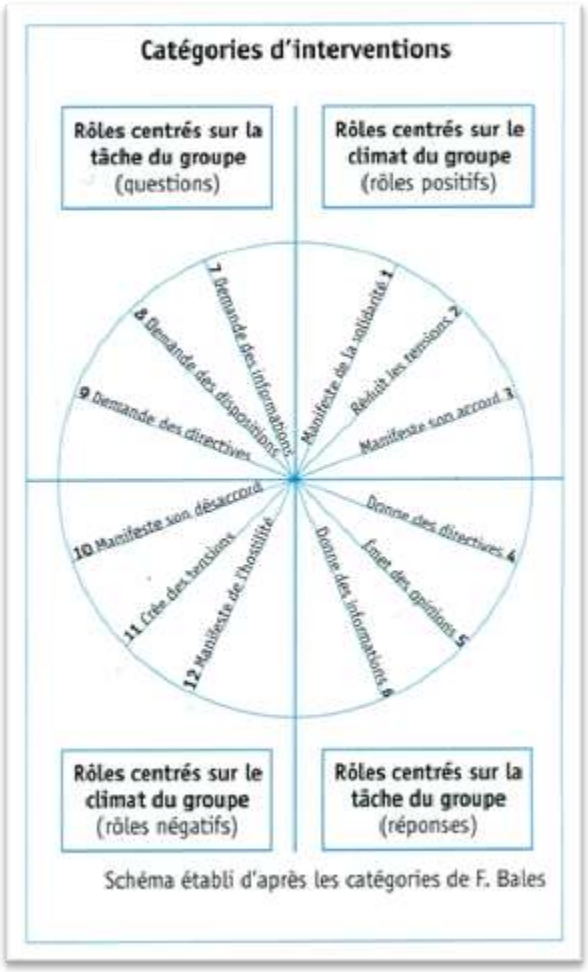
و يقصد به تتبع التدفقات و التفاعلات المحفزة بين الأفراد من خلال وضعية جلوسهم ز هو ما سبق تفصيله في جهاز التكوين في نمط التعلم بالاستماع حيث يعتمد الاجتماع على نفس الوضعيات.

3- الشبكات الاتصالية : وهي ذات الشبكات الثلاث التي بيناها سابقا و المتمثلة في الشبكة النجمية، الدائرية، الشبكة الكاملة.

4- العلاقات داخل الجماعة :

و فيها نسعى إلى التعرف على الأدوار التي يلعبها كل فرد داخل هذه الجماعة من خلال التفصيل الذي قدمه *Bale*[250] و كذا عن المناخ الذي يحسه الأفراد. دون أن ننسى وجود قادة الرأي داخل هذه الاجتماعات.

5- سير المجموعة : من خلال التعرف على نظرة الأفراد للاستماع و تقديرهم لوجود احترام لكلمة الآخر أو لا، أيضا لطبيعة التدخلات الحاصلة و نوعيتها، وجود توجه عام جيد، وجود تنسيق للمساعدة على تقدم النقاشات. و أخيرا على الأدوار التي يحذى بها المنشط أي قدرته على تسهيل و ضبط التفاعل بين الأفراد.



أدوار الأفراد داخل المجموعة حسب Bale

R. Barrès, P Raffestin, A. Von Amerongon, « Communication ; La communication dans le secteur sanitaire et social », Collection Jean FIGARELLA, Ed FOUCHER, Avril 1997.p113

الشكل –16–

3-2- الجهاز الجديد/المنتديات :

من؟ و الغاية من طرح هذا السؤال التعرف على كيفية انتساب الفرد إلى هذه المنتديات و معرفته ببقية الأفراد.

ماذا؟ و ذلك لتبيان المحتويات التي يبحث عنها الفرد في هذه المنتديات. و طبيعتها و كذا الغايات التي يقصد بها التبادل.

كيف؟ و يتأتى ذلك بالتعرف على حرية المبادلات و الشبكات بتحديد الظروف الزمكانية لهذا التواصل. كذلك من خلال وجود عفوية في التواصل أم أنها منظمة بشكل كامل و متكامل.

أيضا يجب تحديد أشكال هذا التبادل : معلومات، أسئلة و أجوبة للمختصين، نقاشات و حوارات بين الزملاء، تبادل وثائق.

[250] Bales dans R. Barrès, P Raffestin, A. Von Amerongon, Ibid, p113.

3-3- الجهاز الجديد / الوصاية :

و هو جهاز بيداغوجي بحت يركز فيه الافراد على علاقة مع فرد داخل التنظيم يعنى بتقديم الدعم اللازم لهم خلال سيرورة تعلمهم.

من؟ تحديد وجود شخص معين و مكلف بمهمة تقديم الدعم للأفراد و توجيههم و كيفية اختياره.

ماذا؟ تبيان المادة التي يعمد الأفراد إلى تبادلها مع الوصي *Le tuteur* سواء كانت معلومات آراء، أسئلة نظرية أو حل للمشاكل و بحث عن الحلول.

كيف؟ كبقية الأجهزة يعتمد في تحليل كيفية استعمال هذا الجهاز على مجموعة من العناصر.

- ✓ **حرية التبادلات و الشبكات :** عفوية أم مخطط لها.
- ✓ **طبيعة التبادلات :** أسئلة و أجوبة، حوارات و نقاشات، حل للمشكلات العملية.
- ✓ **تبادل الوثائق:** مع تحديد الوثائق.

4- تقنيات الاتصال و التعلم بالممارسة:

يتسم هذا النمط بوجود جهازين أحدهما تقليدي، و يتمثل في الممارسة العملية و الأعمال التطبيقة و الآخر تقليدي و هو التعلم الذاتي.

4-1- الجهاز التقليدي/ الممارسة العملية أو الأعمال التطبيقية

و سنحاول خلال بحثنا التعامل معها من خلال وضعية محفزة للتعلم داخل التنظيم على اعتبار أننا انطلقنا من فكرة أن التعلم التنظيمي مرتبط بحياة الفرد داخل التنظيم أي أن التفاعلات الحاصلة هي المصدر الرئيسي المغذي التعلمي.

من؟ سيكون تحديد العناصر المشاركة في وضعية التعلم بالممارسة المختارة أمرا أساسيا. فتكوين الجماعة و معرفة أفرادها ببعضهم يحدد طبيعة التفاعلات و مدى تسهيلها للتعلم.

ماذا؟ تحديد وجود التبادلات و الاتصال أو غيابه خلال هذه الوضعية من خلال نظرة الأفراد لذلك مع التعرف على طبيعته و نوعيته.

كيف؟ بالإجابة عن هذا السؤال يمكننا التعرف على: حيثيات سير المجموعة و مختلف التقنيات الاتصالية المعتمدة فيها، طبيعة الشبكات الاتصالية و الوثائق المستعملة.

1- حيثيات سير المجموعة: و فيه يتم التعرف على المعطيات التي يعتمد عليها الأفراد للانطلاق في الوضعية محل الدراسة. سواء كانت مكتوبة أو شفوية، مع تحديد الغايات في كل مرحلة.

2- التقنيات الاتصالية المعتمدة في الوضعية. و التي تختلف باختلاف الأطراف و الوضعية في حد ذاتها و كون أغلب الوضعيات الموجودة داخل التنظيم، تنبني على وجود أشخاص يتفاعلون فيما بينهم مثنى، ثلاثا أو أكثر. أي في شكل جماعات تحدها الظروف الزمانية و المكانية، فإن التقنيات المستعملة تكون في الغالب تقنيات الاتصال الشخصي و التي سبق و أن عددناها في الفصول السابقة.

3- شبكات الاتصال: و نحافظ في هذا النمط على نفس الشبكات أي نجمية، دائرية أو كاملة.

إن الربط بين أنماط التعلم و التقنيات الاتصالية المستعملة في نمط أمر غاية في التعقيد فبين تعدد الأجهزة في كل نمط و اختلاف الأطراف، و كذا الظروف الزمكانية للتبادلات و التفاعلات الحاصلة يجد الباحث نفسه أمام مجموعة متوسعة من الأسئلة تزداد كلما ازداد تدقيقه في حقيقة التفاعلات الموجودة أو التي يمكن أن توجد. فالطبيعة المعقدة و المركبة للوضعيات الاتصالية سواء داخل المجموعة أو عبر التكنولوجيات الحديثة أدى إلى تنوع التقنيات الاتصالية المستعملة من طرف الأفراد في كل نمط و إلى تعدد الغايات و توسع المحتويات و تشعب الأطراف و تباعدهم دون أن ننسى الكم الهائل للوثائق التي يفرضها هذا التفاعل.

الفصل الثاني : الإطار المنهجي و الإجرائي للبحث

الإطار المنهجي و الإجرائي للبحث

1- متغيرات البحث و تعريفاتها الإجرائية

2- الإجراءات المنهجية للبحث

1) مجالات الدراسة

2) المعاينة

3) منهج الدراسة

4) تقنيات البحث

3- جمع البيانات

4- عرض و تحليل البيانات

1) البيانات المحصلة بتطبيق استمارة الاستبيان

2) البيانات المحصلة بتطبيق شبكة الملاحظة

5- نتائج الدراسة

6- مناقشة الفرضيات على ضوء النتائج

1- متغيرات البحث و تعريفاتها الإجرائية :

تتحدد متغيرات بحثنا في ثلاثة مفاهيم أساسية و هي التعلم التنظيمي، أنماط التعلم و تقنيات الاتصال.

1-1- **التعلم التنظيمي:** هو سيرورة تفاعلية يسعى بموجبها الفرد كما التنظيم إلى اكتساب معارف و مهارات معلنة أو ضمنية بالاعتماد على مجموعة من الأنماط التعلمية.

1-2- **أنماط التعلم:** و هي مجموعة أجهزة يعتمد عليها الفرد لتحسين اكتسابه للمعرفة التنظيمية و هي أربعة: التعلم بالسمع، التعلم بالبحث، التعلم بالتبادل و التعلم بالممارسة.

1-3- **تقنيات الاتصال:** و هي عبارة عن طرق و وسائل يعتمد عليها الفرد في التواصل مع الأفراد في محيطه لغايات متعددة. و تنقسم إلى شقين : بشري يظهر في شكل تقنيات اتصال شخصية أو في جماعات، و تقني يستغل تكنولوجيات الاتصال و الإعلام الحديثة.

2- الإجراءات المنهجية للبحث

1) مجالات الدراسة:

أ- المجال المكاني :

إن اختيار المجال المكاني للدراسة لم يكن بمحض الصدفة أو بناء على ظروف شخصية بل جاء بعد عملية تفكير، بحث ممحص في عدة تخصصات و تقرب من عدة قطاعات. فقد وقع اختيارنا الأولي على قطاع الاتصالات و بالذات على مؤسسات جزائرية و أخرى متعددة الجنسية تنشط في هذا المجال. لكننا فوجئنا بأبواب موصدة و أفواه مكممة على مستوى كافة المتعاملين سواء : *Mobilis* و التي قدمت لنا موافقة مبدئية على مستوى وحدة أم البواقي إلا أن الشرط الرئيسي كان أن إجراء المقابلات أو ملأ الاستبيان لا يمكن أن يتم بأي حال من الأحوال داخل المؤسسة و كذا استحالة تواجدنا داخل المكاتب أو إجراء أي ملاحظة من أي نوع تحت أي ظرف من الظروف.

أما جازي و نجمة فقد طلب منا الاتصال بهما عبر الانترنت و ملأ استمارات و تقديم طلبات بقيت بدون رد إلى يومنا هذا رغم تكرار المحاولة عدة مرات. و هو ما دفعنا إلى الانتقال إلى قطاع آخر لا يقل أهمية و لا حساسية بالنسبة لمفاهيم الدراسة من تعلم و اتصال ألا و هو قطاع الصحة. و هو قطاع يعرف تطورا سريعا و مذهلا على المستوى العالمي و يعتبره الباحثون غاية في الترابط مع المفاهيم الحديثة الاتصال، التعلم التنظيمي و حتى الحاكمية.

إذ يؤكد *Pièrre Peyré* أن تسيير الخدمات العلاجية في ميدان الصحة العمومية و تأطير المهنيين الذين يقدمونها، هو قدرة و مسؤولية في آن واحد، في مجال يعرف تحولا مستمرا و متسارعا و حيث لم تعد الكفاءات التقنية تكفي كدليل على الالتزام المهني السطحي، سواء على المستوى الفردي أو الجماعي. كما يؤكد الباحث أن الإطار في الصحة قد رقي إلى حاكمية جديدة بفعل النظرة النسقية الحديثة، و أصبح مطالبا بملأ وظائف تسييرية لم يبرمج لها. فيجد نفسه في النهاية أمام اكتشافات و تعلم مباشر و أني لينتقل من "ثقافة علاجية قاعدية" إلى "ثقافة مسؤولية إدارية تقنية" في إطار هيكلية تقنية.[251] هذه النظرة النسقية للأمور ساهمت في اختيارنا للقطاع و للمؤسسة مكان الدراسة.

مكان الدراسة : أجريت الدراسة الميدانية بالمؤسسة العمومية الإستشفائية زرداني صالح دائرة عين البيضاء ولاية أم البواقي، أنشأت هذه المؤسسة عام 1952م على شكل عيادة، ثم تحولت إلى مستشفى سنة 1988م، هذه المؤسسة يحدها من الناحية الشمالية الطريق الوطني رقم 10، ومن الجهة الجنوبية والغربية سكنات خاصة، أما من الجهة الشرقية مركز التكوين المهني.

[251] Pièrre Payré, Ibid, p1.

وتضم هذه المؤسسة الإستشفائية 690 عامل يتوزعون على مختلف المصالح منها:

- ✓ **مصلحة الاستعجالات**
- ✓ **مصلحة طب الأطفال**
- ✓ **مصلحة الجراحة العامة (نساء ورجال)**
- ✓ **مصلحة الولادة**
- ✓ **مصلحة أمراض النساء**
- ✓ **مصلحة الرضع**
- ✓ **مصلحة جراحة العظام (نساء ورجال)**
- ✓ **مصلحة الطب الداخلي (نساء ورجال)**
- ✓ **مصلحة الإنعاش**
- ✓ **مصلحة غرفة العمليات**
- ✓ **مصلحة أمراض الصدر (نساء ورجال)**
- ✓ **مصلحة طب العيون (نساء ورجال)**
- ✓ **مصلحة أمراض الأذن والأنف والحجرة (نساء ورجال)**

أما المصالح التقنية فتضم:

- ✓ **المخبر**
- ✓ **الأشعة**
- ✓ **حقن الدم**
- ✓ **الصيدلية**

ب- المجال الزمني :

و يقصد به الفترة التي استغرقتها هذه الدراسة الميدانية بالمؤسسة المختارة. و قد امتدت الدراسة الميدانية بالمؤسسة المختارة شهرين كاملين ابتدءا من 10 أفريل و إلى غاية الـ 10 من جوان 2010. هذه الفترة كانت مقسمة على مراحل وفق منهجية بحثنا، أدواته و المساحة المتاحة لنا في التواجد و التعامل مع الأفراد.

ت- **المجال البشري للدراسة** :

إن دراستنا تبنت منذ بدايتها النظرة الشمولية النسقية للمفاهيم و المناهج و التصورات. و هو ما دفعنا في مرحلة تحديد عينة بحثنا إلى اختيار عدد محدود من المجتمع الكلي على اعتبار أن عملية الاختيار تنبني على تحديد عينة ذات عدد محدود من الأفراد، الأشياء أو الحوادث التي تسمح ملاحظتها باستخلاص نتائج و الاستدلالات القابلة للتطبيق على المجتمع الكلي للدراسة.[252]

لقد سمحت لنا المقابلات التي أجريناها مع رئيس دائرة الموارد البشرية بالتعرف على تنظيم العمل داخل المؤسسة ككل وداخل المصالح المختلفة على وجه الخصوص.

فالمؤسسة محل الدراسة كما سبق و أوضحناه في المجال المكاني يتواجد بها قرابة 700 عامل. موزعين على المصالح المختلفة. لهم مهام مختلفة و يشغلون مناصب مهيكلة. يعملون في شكل فرق *Equipes* تتكون في الغالب من أطباء عامين أو مختصين، ممرضين مشرفين، شبه طبيون و مختصون نفسانيون. يكون هذا التنظيم داخليا في كل مصلحة على حسب التعداد، التخصص و الزمن المحدد و وفق نظام المداومات.

و نظرا للخصوصية البيداغوجية لبحثنا و تعلقه بالتعلم الفردي و التنظيمي معا، فقد حصرنا دراستنا في مصلحة واحدة من مصالح المؤسسة مفترضين أنها صورة طبق الأصل عن بقية المصالح، تحمل نفس الخاصيات و المكونات البشرية، المادية والزمنية و حتى في المواصفات مرتكزين في ذلك على ما ينطبق في النسقية بمفهوم الهولوغرام *Hologramme*[253] و هو ما يسمح لنا بدراسة الكل من خلال معرفة مواصفات جزء مطابق له و نابع منه.[254] **مع التأكيد على أن الهدف من دراستنا ليس المقارنة بين المصالح.**

---

[252] G. Delanshkeere, Introduction à la recherche en pédagogie, Tome1, Liège, 1963, dans Charles Twagiramungu, L'impact de la publicité radiodiffusée, sur la population urbain, Université Rwanda, Mémoire en ligne.

[253] « *certaines structures ont un caractère répétitif et se retrouvent à plusieurs niveaux d'organisation. On parle dans ce cas de structures fractales ou en hologrammes. Pour analyser ces structures, il suffit alors de s'intéresser à un seul de ces hologrammes que l'on va soumettre à un grossissement connu sous le nom de zoom ou effet de loupe. » dans* Gérard Donnadieu, Daniel Durand, Danièle Neel, Emmanuel Nunez, Lionel Saint-Paul, « L'Approche systémique : de quoi s'agit-il ? », Synthèse des travaux du Groupe AFSCET " Diffusion de la pensée systémique", Septembre 2003.

[254] « Un hologramme est une photographie avec des caractéristiques surprenantes dans la mesure où "toute partie de l'image contient l'image au complet sous une forme condensée » . dans *http://www.aspti.ch/gaia/pdf/holetsyst.pdf,22 Mars 2010, 21h.*

2) المعاينة :

بالنسبة لاختيار المصلحة محل الدراسة فقد تم بعد إجراء الزيارات الاستطلاعية و مجموعة من المقابلات مع رئيس دائرة الموارد البشرية و هي مصلحة الطب الداخلي نساء و التي أخذناها كوحدة صغيرة *petite entité* أو في مجموعة صغيرة خاصة *petit groupe spécifique* [255] .

و ينقسم الأفراد في فريقين ممارسين يعملان وفق نظام المداومة كما يلي :

التعداد الإجمالي للأفراد : **24** فردا

الإشراف على المصلحة :

1 مشرف على المصلحتين طب داخلي رجال و نساء

1 مشرفة على مصلحة طب داخلي نساء

الأطباء :

2 طب داخلي

2 طب عام

الممرضون :

1 ممرضة مشرفة

12 ممرضة منقسمين **6** في كل فريق

2 ممرضة للمداومة الليلية

الإدارة المصلحية:

1 مسيرة الصيدلية

3 مساعدات مكتب

[255] Nicloas LEFEVRE, « Méthodes et techniques d'enquêtes, L'observation comme objectivation », Thèse de Master SLEC http://staps.univ-lille2.fr/fileadmin/user.../obser-object.pdf , p1, 16 Mai 2010, 22h.

3) منهج الدراسة :

بما أن دراستنا تسعى إلى الإجابة عن التساؤل المتعلق بتحديد التقنيات الاتصالية التي يعتمد عليها الأفراد في تعلمهم التنظيمي، فقد اعتمدنا على منهجين متكاملين يقدم كل منهما مجموعة من العناصر تسمح بتقديم إجابة عن تساؤلاتنا و التحقق من صحة فرضياتنا و هما المنهج الكمي الإحصائي و المنهج الكيفي.

أ- **المنهج الكيفي** : و يقدم لنا المنهج الكيفي بعدا أساسيا في اختيار عينة البحث من خلال تحديد الأفراد المناسبين لدراستنا و كذا يقدم توصيفا دقيقا للظاهرة محل الدراسة و يساعد الباحث في كشف بعض المؤشرات التي تمكنه من تقديم تفسير مناسب لفحوى التفاعلات. و قد اعتمدنا على منهج خاص هو المنهج الاتنوغرافي.

1. **البحث الاتنوغرافي**: تتمثل التصميمات الاتنوغرافية في إجراءات بحثية كيفية تهدف لوصف النماذج السلوكية المشتركة لمجموعات مشتركة الثقافة و تحليلها، و تفسيرها، و تعني الثقافة، كل ما له علاقة بالسلوك و المعتقدات البشرية[256]. فقد تضم اللغة و التقاليد البنى السياسية، الاقتصادية، مراحل الحياة و التفاعلات، أنماط التعلم، أنماط التواصل. و يضم هذا البحث وفق ما قدمه *Hammersley*[257] أن البحث الاتنوغرافي له خمسة شروط أساسية.

1) سلوكيات الأفراد مجال الدراسة و تجري وفق سياقات الحياة اليومية.
2) تعدد مصادر البيانات، و مع ذلك تظل الملاحظة و المحادثات غير الرسمية المصدر الرئيسي للبيانات.
3) غياب خطة لجمع البيانات.
4) التركيز في جمع البيانات على بعد واحد – عادة – أو مجموعة من قياسات صغيرة.
5) تحليل البيانات تفسير المعاني و الأفعال البشرية، كما يتخذ صيغة للوصف اللفظي و التفسيرات اللفظية.

1.1. أسباب اختيار المنهج الإتنوغرافي :

1) ضرورة الاعتماد على الملاحظة في التعرف على الأنماط السلوكية التعلمية و الاتصالية المتبعة داخل المصلحة العينة.
2) وجود موضوع يحتاج إلى فهم أكبر و ربط بين موضوعين في سياق واحد.
3) وجود مجموعة مشتركة الثقافة استمرت معا لفترة و تحت قيم مشتركة، معتقدات و لغة، أي تحديد قواعد السلوك.
4) إمكانية ملاحظة المجموعة لمدة طويلة بحرية كبيرة.
5) إمكانية تجميع معلومات شاملة و مقابلة العديد من الأفراد.

---

[256] Lecompte و Tesch في د. كمال عبد الحميد زيتون، تصميم البحوث الكيفية و معالجة بياناتها الكترونيا، عالم الكتاب ، القاهرة، 2006، ص 124.

[257] د. كمال عبد الحميد زيتون، المرجع السابق، ص 125.

أ- أنواع البحوث الاتنوغرافية :

- **البحوث الاتنوغرافية الواقعية:** هو إحصاء موضوعي للموقف يكتبه الشخص بصيغة المتحدث الثالث أي أنه ليس متضمنا في الموقف بل مجرد ملاحظ، و يقرر بموضوعية المعلومات المتعلمة من المشاركين في هذا المضمار بأسلوب قياس لا يتأثر بالتحيز الشخصي، أو الأحكام، أو الأهداف السياسية. و يعد هذا النوع من البحث الأانسب لدراستنا.
- **دراسة الحالة** *Case Studies*: و يركز هنا الباحثون على نشاط أو حدث يضم الأفراد و ليس المجموعة[258]. أي أنهم يركزون على وصف نشاطات الجماعة بدلا من تحديد النماذج المشتركة التي تتطور في تفاعلات الجماعة بمرور الوقت.

ب- سمات البحث الاتنوغرافي:

تعد السمات التالية محددة للبحث الاتنوغرافي بشكل عام.

- ✓ الموضوعات الثقافية
- ✓ الجماعة مشتركة الثقافة و الموقع
- ✓ النماذج المشتركة من السلوك و المعتقدات و اللغة
- ✓ مجال العمل المشترك
- ✓ السياق أو الموقف
- ✓ الوصف و الموضوعات، و التفسير
- ✓ رد فعل الباحث

1) الموضوعات الثقافية :

و يقصد بها هنا الموضوع محل الدراسة حيث يتم تحديده منذ بداية الدراسة و يمكن كشفها من تساؤل البحث على أنها الظاهرة الأساسية كما في بحثنا حيث يتعلق الأمر بالتقنيات الاتصالية.

2) الجماعة المشتركة الثقافة :

يتعلم الباحثون الاتنوغرافيون من دراسة جماعة مشتركة الثقافة في موقع واحد.

ثم يحددون داخله مجموعة واحدة و يقومون بجمع البيانات عن هذه المجموعة في فترة معينة و على سبيل المثال نجد الفصل الدراسي حيث يوجد موقع واحد ثم مجموعة القراءة و من ثمة فترة القراءة. و هنا يكمن الفرق بين البحث الاتنوغرافي الذي يركز على المجموعة و ليس الفرد.

[258] Stake R.E, « The case study method in social inquiry », dans M. Scriven & P. Stufflebeam, " Evaluation models, Viewpoints in educational services evaluation, Boston, 2001.

3) النماذج المشتركة من السلوك و المعتقدات

حيث يبحث الاتنوغرافيون عن نماذج مشتركة من السلوك و المعتقدات.

4) العمل الميداني :

حيث يذهب الباحث الاتنوغرافي للحقل محل الدراسة و يعيش مع الأفراد، أو يزورهم باستمرار، و يتعلم ببطء الأساليب الثقافية التي تتصرف أو تفكر من خلالها الجماعة محل الدراسة.

5) الوصف و الموضوعات و التفسير

حيث يقوم الباحث بوصف الجماعة و تحليلها، و يضع تفسيرا عن النماذج المنظورة و المسموعة من خلال :

a. يصف الأفراد و المشاهد، و ما يحدث في الجماعة بالتفصيل، و يضع محددات معينة، لنقل القارئ للمشهد الفعلي، و جعله حقيقة.

b. يعمل على تحليل الموضوع من خلال تحديد كيفية عمل الأشياء و تمييز ملامح الموضوع محل الدراسة في الموقف الثقافي.

c. يأتي دور التفسير و خلاله يضع الباحث النتائج و الحقائق مما تعلمه، و هي مرحلة ذاتية، يربط فيها الباحث بين الوصف و الموضوع في تصور أكبر لما تعلمه و يمثل تقييما شخصيا و عودة للأدبيات و طرحا للمزيد من التساؤلات.

6) السياق أو الموقف:

و يمثل السياق الذي تم فيه تفسير الظاهرة محل البحث: كالتاريخ، العقيدة، أو حالة مبنى، لون الجدار في المبنى،... أو اجتماعيا وضعية مهنية، الحراك الجغرافي،... أو اقتصاديا كالمستوى المعيشي، أو النظام المالي...

7) رد فعل الباحث :

و يتعلق الأمر بكون الباحث مدركا لوضعه كباحث. من خلال وجود نقطة ارتكاز للباحث داخل الجماعة و خارجها من خلال الحديث مع زملائه الباحثين و تشارك الخبرات معهم.

ب- المنهج الكمي الإحصائي: إن المناهج الكمية تهدف في الأساس إلى قياس الظاهرة موضوع الدراسة. و قد تكون هذه القياسات من النوع الترتيبي مثل : "أكثر من أو أقل من"، أو عددية و ذلك باستعمال الحساب و هي طريقة تعتمد على المنهج الإحصائي في محاولة لتكميم الكيفي و جعله متاحا للمعالجة الرياضية الدقيقة.[259]

و هي نوعان :

1. **إحصاء وصفي : كما يدل عليه اسمه يسمح بانجاز حسابات إحصائية تتيح وصف و عرض مميزات خاصة لمجموعة من المواضيع تم تجميع بيانات حولها.**

[259] Omar Aktouf, « Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations : *Une introduction à la démarche classique et une critique »,* Version numérique développé par *Mme Marcelle Bergeron,* la Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec, p30.

أ- بيانات كيفية : غير قابلة للقياس كألوان الشعر، الجنس، زمرة الدم...

ب- بيانات كمية : قابلة للقياس و العد كالحجم، عدد الأطفال، الدخل الشهري، الوزن...

2. **إحصاء رياضي : و يعتمد على الحسابات الاحتمالية و يساهم في عمليات التعميم، حيث يتم من خلال النتائج المحصل عليها وفق الإحصاء الوصفي على عينة ما و وفق التجانس الموجود فيها، و قوانين التوزيع، التعميم على مجتمع البحث، كما يساهم هذا الإحصاء في حساب معاملات الارتباط و باستخلاص النتائج و معاني التوجهات العامة.**

4) تقنيات البحث :

بما أننا اعتمدنا في بحثنا على الربط بين البعدين الكمي و الكيفي للموضوعات محل الدراسة فإن استعمال التقنيات الخاصة بجمع البيانات سيكون وفق ذلك.

حيث عملنا على جمع البيانات المتعلقة بالأنماط الأربعة للتعلم باستعمال تقنية استمارة الاستبيان و الملاحظة، بشكل كلي و لكننا ركزنا بالمقابل على استعمال الملاحظة فيما يتعلق بالنمط الرابع أي التعلم بالممارسة. حيث عرضنا عينة بحثنا لشبكة ملاحظة لفترة معينة بحثا عن تحديد طبيعة التقنيات الاتصالية المستعملة في خضم التفاعلات الحاصلة أثناء الممارسة. أما المقابلات فقد كانت مفتاحنا في صياغة الاستمارة و تحديد العناصر الواجب ملاحظتها و كذا لتسيير عملية ملأ الاستمارات و كذا تبيان الأسئلة الواجب الاستغناء عنها.

أ- استمارة الاستبيان :

هذه الأداة التي يعرفها الباحث *P. Pichot* بأنها "عبارة عن اختبار مكون من مجموعة أسئلة متفاوتة التعداد، تقدم كتابيا للمبحوث في ظروف معينة و تدور حول آراءه، أذواقه، سلوكاته، عواطفه و اهتماماته"[260] ساهمت في إعطاء بحثنا هيكليته و صورته النسقية من خلال حملها لأربعة محاور كل محور فيها بنمط تعلمي :

1- محور التعلم بالسمع
2- محور التعلم بالبحث
3- محور التعلم بالتبادل
4- محور التعلم بالممارسة

في كل محور حاولنا المحافظة على التركيب الموجود في إشكالية البحث من خلال الإجابة عن التساؤلات المطروحة.

- ماهي طبيعة التقنيات الاتصالية المستعملة في كل نمط تعلمي؟

حيث تكون الإجابة عن هذا التساؤل بتحديد عناصر الوضعية الاتصالية وفق شكل الاتصال : شخصي، في جماعات و الشبكات، جماهيري، إنسان–آلة. و يتم ذلك بتحديد كيفية استعمال التقنيات الخاصة بالشكل الاتصالي المحدد وفق النموذج الثلاثي : من؟ ماذا يفعل؟ و كيف؟ *Qui ? Fais quoi ? Comment ?*

و وفقا لهذا التقسيم فقد تمكنا من تصميم الاستمارة الأولية.[261]

و ذلك باعتبار الأبعاد التي سبق و شرحناها في الفصل الرابع و الذي حاولنا فيه الربط بين أنماط التعلم و التقنيات الاتصالية المفعلة في كل منها.هذه الاستمارة التي قمنا باختبارها أوليا خلال الزيارات الاستطلاعية ثم بإجراء عدة

[260] Pichot P., dans Charles TWAGIRAMUNGU , « L'impact de la publicité radiodiffusé sur la population urbaine, Thèse de Licence à l'Université du Rwanda.2002

[261] أنظر الملحق رقم 1

تعديلات عليها بحذف الأجهزة الغير متوفرة، و كذا بالتخلي عن بعض المؤشرات في بعض الأبعاد نظرا لصعوبة قياس الموضوع و فيما يلي جدول يوضح التعديلات المجراة على استمارة الاستبيان مع المبررات.

النمط	نوع الإجراء	المبرر
التعلم بالسمع	– حذف جهاز الفيديو	– غياب الآلية في التنظيم
	– حذف جهاز المحاضرة المتلفزة	– غياب الآلية في التنظيم
التعلم بالبحث	– حذف المؤشر الخاص بقاعدة البيانات	– غياب الآلية في التنظيم
التعلم بالتبادل	– حذف مؤشر الاستماع	– صعوبة القياس
	– حذف مؤشر الاتجاه الايجابي	– صعوبة القياس
	– حذف جهاز Tutorat	– غياب الآلية في التنظيم
التعلم بالممارسة	– حذف مؤشرات الأسئلة و الأجوبة	تضمين هذه الأبعاد في شبكة الملاحظة.
	– حذف أسئلة الاستماع الفعال	
	– حذف أسئلة التفهم الشعوري	
	– حذف أسئلة إعادة الصياغة	

الجدول –18– الإجراءات المنهجية لتعديل الاستمارة

و بهذه الطريقة أصبح الاستبيان جاهزا للتطبيق في صورته النهائية.[262]

ب- الملاحظة بالمشاركة :

كما سبق و إيضاحه في بداية الفصل فقد اعتمدنا في بحثنا هذا على المنهج الكيفي من خلال توظيف خصائص البحث الاتنوغرافية. و بما أن هذا النوع من البحوث يعتمد على الملاحظة كأداة و تقنية بحث بصفة رئيسية فقد ارتأينا توظيفها بالنسبة لدراسة التعلم التنظيمي الذي يرتكز كما أشرنا إليه منذ البداية على التفاعلات الحادثة بين أفراد التنظيم من خلال التدفقات الاتصالية الحاصلة عبر كل المواقف التنظيمية الموجودة و التي حاولنا استكشافها في الزيارات الاستطلاعية.

بناء شبكة الملاحظة :

إن الملاحظة كتقنية تشترط التحديد بدقة للسلوكات الواجب اختيارها في نظام معقد للنشاطات و كذا أن نعين بالتدقيق الشروط الكفيلة بتحفيز السلوك، مما يسمح باستخلاص النتائج حول المتغيرات التي ساهمت فيه[263].

هذه الدقة في التعامل مع التقنية، غاياتها و محدداتها جعلنا نحاول البحث في أغوار الأبعاد التي اخترنا ملاحظتها و الوضعية بعد أن طرحنا على أنفسنا مجموعة من الأسئلة وضعتها الباحثة *Helen PEAK* للتأكد من فعالية التقنية[264] :

[262] أنظر الملاحق رقم 2

[263] Helen PEAK dans L. KATZ et D. FESTINGER, « Les méthodes des recherches dans les sciences sociales », Presses Universitaire de France, 1974, p189

1- ماهي السلوكات المختارة للوصف إذا أردنا الحصول على المعلومة الصحيحة؟

2- ماهي الظروف التي ستتم فيها الملاحظة؟ و ما هي بنية الوضعية الملاحظة؟

3- كيف نتأكد أننا نلاحظ فعلا سيرورة تحمل مواصفات وحدة وظيفية؟

4- هل يمكن تلخيص ما تمت ملاحظته بصورة كمية؟ هل يمكن أن نحصل على نتيجة و ما هي خصائصها المترية؟

5- ما هي طبيعة و دلالات السيرورة الملاحظة؟ ماهي الصفة التي تعطى لها؟ ماهي درجة ثباتها و مصداقيتها؟

6- ما مدى استقرار الملاحظات التي تم الحصول عليها؟ هل سنحصل على نفس النتائج في ظل نفس الشروط الظاهرة؟ أي ما مدى ثبات هذه النتائج؟

و على الرغم من نقص تجربتنا و غياب مراجع أو دراسات اعتمدت على التقنية لتوضيح كيفية التعامل معها بصفة دقيقة و صحيحة إلا أننا اخترنا استعمالها نظرا لكونها تقنية محورية في دراستنا.

فالملاحظة الاتنوغرافية تناسب خاصة فهم السيرورات و المظاهر الغير لفظية للأمور و التي تكشف الواقع الاجتماعي[265].

أ- السلوكات المختارة للوصف :

لقد وقع اختيارنا على مجموعة من السلوكات محل الملاحظة قمنا بتصنيفها وفق **4** محاور هي في الأساس **4** تقنيات للاتصال الشخصي. يتم استعمالها في جماعات العمل، كما أنها تتميز بكثافة تفاعلية و تتطلب نظرة شمولية و ربط بين عدة سجلات رمزية لفظية و غير لفظية لا تنكشف إلا لعين الملاحظ الهادف.

[264] Helen PEAK, Ibid, p 287

[265] Nicloas LEFEVRE, Ibid, p5

1) شبكة ملاحظة تقنية الاتصال الشخصي أسئلة/أجوبة : L'Echange de questions/réponses

و قد قمنا بتصميم هذه الشبكة وفق **3** محاور أساسية :

1-1- أطراف الاتصال Interlocuteurs

و يتم بنائها وفقا للوضعية المختارة للدراسة و في حالتنا نجد أن هناك عدة أطراف مما جعلنا نضع مؤشرات تخدم طرفي الوضعية سؤال/جواب للوصول إلى معرفة أبعاد استعمال كل طرف لهذه التقنية.

2-1- شكل الأسئلة المطروحة : اعتمدنا في تحديد تصنيفات هذا المحور على التقسيم الذي قدمه *Chalvin* [266]

- ✓ ***La question starter ou à la cantonade :*** **c'est la question la plus ouverte possible pour la libre expression (non directive) : « quel est votre avis sur la tuberculose ? »**
- ✓ ***La question de pure forme :*** **« que ressentez-vous ? »**
- ✓ ***La question fermée :*** **« avez-vous pris les médicaments ? » (c'est un fait précis)**
- ✓ ***La question ouverte :*** **« à quelle heure venez-vous demain ? »**
- ✓ ***La question cafétéria :*** **« voulez-vous venir à 7h ou 8h ? » (elle crée de la liberté chez celui qui répond)**
- ✓ ***La question dilemme :*** **« trouvez-vous le temps libre trop court ou suffisant ? » (elle stimule un feed-back)**
- ✓ ***La question entonnoir :*** **ce sont celles qui favorisent les relances : « vous venez à 7h ?Après ? »**
- ✓ ***La question de procédure :*** **se mettre d'accord sur des délais, un horaire, une manière de faire ou autre.**

الشكل **–17–** أنواع الأسئلة حسب *Chalvin*

[266] CHALVIN D., « L'affirmation de soi, Mieux gérer ses relations avec les autres. », les Moulineaux : ESF éditeur, Collection formation permanente, Séminaire Muccheilli dans http://pntrdc.canalblog.com/docs/04079_partie_1__Ch_3.PDF, 16/01/2009.

3-1- أهداف الأسئلة : و قد اعتمدنا على الأهداف التي وضعها ذات الباحث :

- جمع البيانات/معلومات/أحداث
- تحليل أو توضيح وضعية
- فهم مشاعر شخص آخر
- مساعدة الآخرين على اتخاذ القرار.

2) شبكة ملاحظة تقنية الاتصال الشخصي إعادة الصياغة La Reformulation

و في هذا السياق اعتمدنا على ما قدمه الباحث *Carl Rogers* و لكن بتكييفه على الوضعية محل الدراسة أي في سياق الصحة و التمريض.

حيث يرى الباحثون في المجال النفسي الصحي أن إعادة الصياغة هي الوسيلة الرئيسية لإعلام المريض بدرجة فهمه لما يعيشه.

1- **أطراف الوضعية الاتصالية**: و هنا نجد أن الفرد في فترة الفحص الطبي *Visite médicale* و كما سبق توضيحه يجد نفسه أمام طرفين مختلفين هما زملائه من الطاقم الطبي، و المريض من جهة أخرى و بالتالي فاستعماله لهذه التقنية يكون لأحدهما أو من جهة للطرفين معا حسب الموقف.

2- **نوعية إعادة الصياغة** : و قد قدم الباحث **3** أنواع رئيسية

- إعادة الصياغة انعكاس *Reflet*
- إعادة الصياغة قلب العلاقة شكل/مضمون *Renversement du rapport fond/forme*
- إعادة الصياغة التوضيحية *Clarification*

و محاولة منا التمحيص أكثر في دراسة التقنية ارتأينا استعمال تصنيف نابع من ذات الدراسة يعتمد على مجموعة من **5** محاور نظرا لبساطته و سهولة تحديد السلوك المطلوب فيه مع إضافة أنواع أخرى غاية في الأهمية.

1. **إعادة الصياغة بالتلخيص : Résumé**

تقدم المختصر المفيد مما قيل لتأكيد الفهم.

2. **إعادة الصياغة الاستكشافية : Elucidation**

تستكشف العلاقة بين ما شكل و مضمون الخطاب المقدم.

3. **إعادة الصياغة التوضيحية : Clarification**

و التي تفترض بث المعنى المحدد للطرف الآخر في شاكلة "مرآة توضيحية" دون تأويل و ذلك من خلال التحكم في المعنى الموجود في خطاب طويل و غير منظم بالاعتماد على التوضيح الداخلي و استخراج المهم.

4. **إعادة الصياغة انعكاس المشاعر : Reflet de sentiments**

و ذلك باستخلاص المشاعر المتداخلة مع الكلمات و المحتوى المقدم و إعادته للطرف الثاني دون فرضه عليه. و عليه لمساعدته على التعرف على عواطفه الحقيقية.

5. **إعادة الصياغة النصية : Paraphrastique**

و التي يعرفها *C. Fuchs* بأنها تتم عندما تكون هناك "علاقة فعلية بين العبارات المترابطة سيميائيا و بصفة ضمنية"[267]

أي أنها إعادة صياغة تعتمد على النص في إيصال المعنى دون تحريف.

3- أهداف إعادة الصياغة :

و هنا نجد أن لكل نوع هدف خاص :

1. **النصية : تهدف إلى الحصول على معلومات أكثر يدفع الحوار.**
2. **تلخيص : دفع سيرورة اتخاذ القرار أو الانتقال إلى عنصر آخر في الحوار.**
3. **الاستكشافية: الاتفاق حول المعنى من خلال تقديم المضمون أو العكس.**
4. **التوضيحية : تساعد في تأكيد الفهم عند الطرفين لبعضهما.**
5. **انعكاس العواطف : تساهم في التعبير عن التفهم الشعوري *Empathie*.**

3) شبكة ملاحظة الاستماع الفعال :

بالنسبة لهذه التقنية فقد حاولنا في البداية وضع شبكة متكاملة تحمل من المفهوم الاستماع الفعال. و لكننا وجدنا صعوبة في ذلك نظرا لتعقيد المفهوم و تداخله مع التقنيات الأخرى كإعادة الصياغة و التفهم الشعوري، مما جعلنا نقاربه بصفة عمومية كتقنية تعتمد على بقية التقنيات و تراعي الجانب الغير لفظي و بالتالي احتفظنا بالسلوكات الأساسية التي تأكد استعمال الفرد للاستماع الفعال دون التعمق في خواص الاستعمال أو صحة من عدمها.

1. **البعد اللفظي للاستماع الفعال : و في هذا المحور حاولنا التعرف على استعمال الفرد للتقنيات الاتصالية التي يفترضها الاستماع الفعال و التي تؤكد وجودها من طرح الأسئلة، إعادة صياغة، تفهم شعوري، تلخيص ...**
2. **البعد الغير لفظي : و قد حاولنا حصر ملاحظتنا في 4 مظاهر غير لفظية سهلة الكشف و معبرة عن بعد الاستماع بدقة و هي النظرات، الحركات، الايمات، و الوضعية.**
3. **أهداف الاستماع الفعال : و قد حاولنا استخراج سلوكات توضيحية كفيلة بضبط الاستماع الفعال و ضمان عدم خروجه عن نطاق الحوار. و كذا وفق المراحل الأساسية الاستماع:**
   - **الحصول على معلومات إضافية**
   - **التعبير عن الاهتمام**

[267] F. FUCHS, « Paraphrase et énonciation » dans Eliane BLONDEL, « Les reformulation paraphrastique », Les Carnets du CEDISCOR, N°4, 1996, p2.

- **لدفع الحوار قدما**
- **من أجل فهم المعنى جيدا**
- **لضمان الانعكاسية في التفكير.**

4) شبكة ملاحظة التفهم الشعوري L'Empathie

تمثل هذه التقنية سيرورة كاملة متكاملة خاصة فيما يتعلق بالعلاقة معالج/معالج فالأفراد المعالجون ينتظرون الكثير من الأفراد المعالجين في هذا السياق. حيث يعتبر *Husserl* أنها:

« L'empathie est ce que ne fait reconnaitre autrui non pas comme un seul objet mais comme un alter-ego qui sa différence persistante, vise le même monde que moi »[268]

هذا المفهوم الإنساني النفساني الغاية في التعقيد يعتمد بالدرجة الأولى على قدرة الفرد في التواصل الوجداني و لكنه ينبني بعد تطويره من طرف عدة علماء أهمهم *Carl Rogers* الذي قدم فيه منظورا جديدا و مختلفا مفاده أن التفهم الشعوري (الذي يختلف عن التعاطف الشعوري *Sympathie*) هو القدرة على التفريق بين مشاعر المريض و مشاعرنا، و القدرة على تجريد عالمنا المرجعي الشخصي، مع البقاء على احتكاك بالآخر و ذبك بطرح سؤال بسيط:

" ما الذي يحدث للشخص الذي أمامنا؟"

و هنا يؤكد كارل روجرس على فكرة أساسية :

« Je n'essaye pas d'amener la personne quelque part, de la consoler, de trouvé solution pour elle, de lui donner un conseil, je fais confiance que si cette personne est bien accompagnée, elle trouvera suffisamment de ressources en elle, pour trouver ses propres solutions »[269]

و هو ما يوضح لنا أن التفهم الشعوري عملية أو سيرورة تفكير و تفاعل متكاملة لها مراحل و سلوكات خاصة.

بالبحث المعمق وجدنا نموذجا يتميز بالدقة و التميز في التعامل مع أهم السلوكات التي تسير هذه العملية على مستوى الإطار المعالج.

هذا النموذج قدمه *Marco VANNOTI* و الذي يعد من الأطباء و الباحثين المتمرسين في مركز لوزان للبحوث العائلية و الطبية.

---

[268] DEPREZ N., « The husserlian théoey of intersubjectivity as an emergent theory and Wisdom tradition in the light of genetic Phenomenology, Journal of consciousness studies, 2001, dans G. BOULANGER, C. LANCON, "l'Empathie réflexions sur un concept", Annales Médico-Psychologiques, 2006. Sur le site de sciences direct.

[269] Carl Rogers, « la relations d'aide et la psychothérapie », Paris, Ed ESF , 1996 dans Erika TESSIERE, « Technique de l'entretien »,Marco Vannotti, « L'Empathie dans la relations médecin-patient », Cahiers critiques de thérapie familiales et pratiques de réseaux, 2002, n°29, p213-237.

إذ يقدم الباحث سيرورة من 6 مراحل تسمح لنا بالتحكم في ما يعرف بالتفهم الشعوري و الوصول به مراحل متقدمة عند طرفي الاتصال.

و قد اعتمدنا على هذه المراحل في بناء شبكة ملاحظة للمفهوم من خلال استخلاص أهم السلوكات البارزة.

هذه المراحل هي :

1. **التعرف على الأوقات التي تتحرك فيها المشاعر المريض.**
2. **سؤال المريض الذي يحدث بداخله.**
3. **تسمية المشاعر الحادثة.**
4. **التأكيد على شرعية المشاعر.**
5. **احترام المجهود المبذول من المريض لمواجهة مرضه.**
6. **تقديم الدعم و المساعدة في المستقبل.**

و قد ساهم هذا النموذج في تقديم هيكل لشبكة الملاحظة النهائية بتوفيره لنا مجموعة من السلوكيات في كل مرحلة تمثل مؤشرات الدراسة. كما راعينا في شبكتنا وجود جانب غير لفظي مدعم للجانب اللفظي لتقنية التفهم الشعوري و هو ما جعلنا نختار 3 مظاهر أساسية برزت لنا من خلال القراءات التي قمنا بها و هي : الوضعية، الإيماءات، الحركات المعبرة.

ت- المقابلات :

بالنسبة للمقابلات فقد اعتمدنا هذه التقنية في مرحلتين أساسيتين في البحث.

الأولى : **كانت في الزيارات الاستطلاعية و اعتمدنا فيها أسئلة مفتوحة حول المؤسسة، نظام العمل، هيكلية المصالح. و هي التي مكنتنا من اختيار المصلحة مجال الدراسة و كذا من تحديد عينة الدراسة.**

الثانية: **فكانت للتعرف على الأبعاد التي يأخذها المفهوم أي التعلم التنظيمي عند المشرفين على الموارد البشرية للتنظيم و كذا الأفراد المشرفين على المصلحة مجال الدراسة. و عن مدى اهتمامهم بتوفير الامكانيات الكفيلة بتحسين مستوى الأفراد التعليمي، و دفع المعلومات نحوهم أو دفعهم نحوها. و كذا لتحديد الأجهزة التعلمية الموجودة و ربطها مع تلك المتضمنة في دراستنا و هو ما ساهم في إعطاء استمارة الاستبيان شكلها النهائي.**

3- المرحلة الإجرائية للبحث :

1. الزيارات الاستطلاعية :

و قد تمت على مرحلتين :

- **المقابلات الأولية :** تم فيها الاتصال برئيس قسم الموارد البشرية بالمؤسسة مجال الدراسة، حيث خصص لنا مجموعة من اللقاءات دامت قرابة النصف ساعة لكل واحدة حاولنا فيها تقديم طرح مفصل حول طبيعة البحث، أهدافه، و غاياته، و كذا عن طبيعة البيانات التي سنعمل على جمعها كما طلبنا منه أن يوجهنا في اختيار الأفراد المناسبين أو الذين يمكن أن يدعموا بحثنا. و إثر المناقشة المثمرة أشار علينا القيام بزيارات استطلاعية لمختلف المصالح مع تأكيده لنا بأنه ربط بين ما قدمناه من معلومات و بين ما لديه حول طبيعة العمل في مختلف المصالح و أن المصلحة التي يمكننا التعامل فيها مع أفراد يواجهون وضعيات متعددة و مختلفة تتطلب مجهودا خاصا في كل مرة لفهمها و التعرف عليها و من ثمة التعامل معها و هي مصلحة الطب الداخلي. فعلى عكس بقية المصالح حيث يكون توجيه المريض على أساس ما يعانيه مباشرة كالأنف و الحنجرة، الأطفال، العظام، الصدر، العيون... فإن مصلحة الأمراض الداخلية تتميز بتشعب الحالات المتحفظ عليها. فكلها حالات لا تتضح إلا بعد إجراء تحاليل معمقة، صور إشعاعية و كذا العرض على مجموعة من الأطباء.

  بعد الاستماع إلى مقترحات رئيس قسم الموارد البشرية و اقتناعنا بما قدمه لنا انتقلنا إلى مصلحة الطب الداخلي و أجرينا مقابلتين إحداهما مع المشرف على المصلحة و الثانية مع الطبيبة المشرفة.

- **الملاحظة الأولية :** و قد استمرت هذه الملاحظة لمدة أسبوع حاولنا خلالها التعرف على أفراد المصلحة و على طبيعة المهام المسندة إليهم. و كذا على مختلف المراحل التي يمرون بها يوميا سعيا منا للتعرف على الأنشطة الروتينية و كذا ما تقدمه الوضعيات العادية من محفزات للتعلم و من معارف متدفقة سواء جديدة أو ذات بعد روتيني.
- **نتائج الملاحظة الأولية:** من خلال حضورنا و وجودنا المكثف، سمحت لنا الملاحظة الأولية بالتوصل إلى تحديد عدة مراحل للعمل اليومي للأفراد تتوزع كما يلي:

1) **مرحلة الفحص الطبي :** و هي مرحلة تمتد طيلة الفترة الصباحية أي ابتداء من الساعة 9 صباحا إلى غاية الساعة 12 زوالا و تعرف تكثيفا في التفاعلات بين الأفراد المتواجدين في المصلحة دون استثناء سواء تعلق الأمر بالإداريين، الشبه طبي، الأطباء، المشرفين و حتى أمناء الصيدلية و عمال النظافة دون نسيان المرضى. حيث أن كل فرد له مهام خاصة متكاملة مع بقية الأفراد فالأطباء يبنون فحصهم على ما قام به الشبه طبي، و الشبه طبي يعمل على تطبيق ما أملاه الأطباء و الإداريون يعملون على الوثائق و الملفات الجديدة و الموجودة مسبقا بينما يعمل أمناء الصيدليات على متابعة إعطاء الأدوية و مراقبة

المخزون. أما عمال النظافة فهم في حركة دائمة لتنظيف المكان من آثار العلاج أو من ما يمكن أن يحدثه المرضى من فوضى حفاظا على نقاء المكان و تعقيمه.

في هذه المرحلة ينقسم العاملون إلى فريقين متباينين فريق الأطباء مدعم بالممرضة المشرفة و فريق التمريض مدعم بالمساعدات. يعمل الفريقان بالتوازي في نفس الفترة، إذ يعمل الفريق الأول على فحص المرضى و الإطلاع على ما تم من خطوات علاجية في القاعات الممتدة عن يمين المصلحة و يقوم الفريق الثاني بتقديم العلاج الصباحي للأفراد في قاعات الصف المقابل. ما يخلق حركية كبيرة و تفاعلات مكثفة بين كافة الأفراد.

2) **مرحلة معالجة الملفات الطبية:** في هذه المرحلة يعود كل الأفراد إلى مواقعهم العادية فالأطباء يعودون للقاعات الخاصة بهم لملأ الملفات بالتوجيهات بينما يعود المشرفون إلى مكاتبهم أما الشبه طبيون فيلتفون حول المرضى لمتابعة العلاج في القاعات. في هذه المرحلة لا حظنا انخفاض في درجة الحركة و التفاعلات بين الأفراد حيث تنحصر الحوارات و التفاعلات بين الأطباء، المختصين و بين المشرفين على الشبه طبي. كما يعود الأطباء إلى بعض المرضى دون سواهم لتقديم توجيهات إضافية.

3) **مرحلة الزيارات العائلية :** و هي مرحلة تبلغ فيها التفاعلات الذروة إذ تعرف دخول أفراد خارجين عن التنظيم يتمثلون في عائلات المرضى. إذ يعمل كل أفراد المصلحة على تقديم الشروحات الخاصة بالتوجيهات العلاجية إلى عائلة المريض و كذلك إلى الحصول على معلومات إضافية حول حياته الخاصة و نمط معيشته لتحديد مرضه و تاريخه الطبي كما تسمح لتقديم العلاج المناسب و الاحتياطات الواجب اتباعها في حال التسريح بالخروج.

2. جمع البيانات :

تمثل عملية جمع البيانات مرحلة أساسية في أي بحث ففيها يتم توظيف الأدوات المنتقاة منهجيا لتحصي المعلومات المحدد و التي تخدم المفاهيم المختارة وفق الفرضيات الموضوعة.

و بالنسبة لدراستنا فقد قمنا بتطبيق أدوات جمع البيانات في فترة امتدت لشهر كامل نظرا لصعوبة الاحتكاك بالأفراد أثناء أداء مهامهم. فقد قمنا بتوزيع الاستمارات على كافة أفراد العينة بالمصلحة محل الدراسة، و السهر على ملئها من طرف الأفراد بطريقة كاملة و صحيحة و ذلك من خلال طرح الأسئلة و تقديم شروحات مفصلة عن طريقة الإجابة و كذا تبيان سهولة استعمال الاستمارة.

و قد استمرت هذه العملية قرابة **20** يوما حاولنا فيها الربط بين عملية التوزيع و الجمع و كذا مراقبة ملأ الاستمارات من طرف الأفراد و طرح أسئلة تكميلية و توضيحية حول الإجابات.

بعد تجميع الاستمارات انتقلنا إلى تطبيق شبكة الملاحظة على فريقي العمل خلال فترة الفحص الطبي مع مراعاة أننا تعرفنا جيدا على جميع الأفراد و عاى مهامهم خلال فترة الملاحظة الأولية. و هو ما سهل علمنا إذ أن جميع الأفراد و الفريقين تعودوا على وجودنا و أصبحوا يتصرفون على سجيتهم و يباشرون أنشطتهم دون الالتفات لوجودنا. أما المرضى فقد كانوا يعتقدون أننا تابعون للطاقم الطبي المشرف عليهم و لا يترددون حتى في طلب معلومات منا أو طلب المساعدة.

و هو ما سهل عملية الملاحظة و جعلها تمر بصفة عادية.

4- عرض و تحليل البيانات :

أ- البيانات المحصل عليها باستعمال استمارة الاستبيان

- بيانات حول الخصائص الاجتماعية المهنية :

	السن/ سنوات				النوع		الخبرة/ سنوات		
	من 20-30	من 31-45	من 46-60		نساء	رجال	أقل من 10	من 10-20	من 21-32
A.S	1	0	0		1	0	1	0	0
ATS	5	2	0		7	0	6	1	0
IDE	1	4	0		5	0	2	3	0
TSS	0	1	2		3	0	0	0	3
SM	0	1	1		1	1	0	1	1
MED	3	1	0		4	0	3	1	0
النسبة	45.45%	40.90%	13.65%		%95.45	%4.45	54.54%	27.27%	18.18%

الجدول -1-

إن عوامل السن، الجنس و الخبرة هي عناصر أساسية في تحديد طبيعة التعلم لدى الفرد فقابلية الفرد للتعلم في بداية حياته المهنية و في سنوات شبابه تكون مرتفعة عنها في نهاية مسيرته المهنية و لكنه في نفس الوقت يكون ملما أكثر بما يجول في أروقة مؤسسته و يكون له مصداقيته و كفاءته المهنية[270] أكثر كما أن كفاءته و قدرته على التحكم في الوضعيات الصعبة تكون في أوجها.

لذا فإن إحصائيات الأفراد لمثل هذه العوامل لها قدر كبيرة من الأهمية في معرفة أبعاد التعلم عندهم.

من خلال الجدول -1- يمكننا القول أن 45% من الأفراد هم من فئة الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 20 و 30سنة بينما 41% منهم ما بين 31 و 40 سنة. فيما تمثل الشريحة التي تبلغ ما بين 46 و 60 سنة ما نسبته 14% من مجموع العينة.

[270] Franziska-Oswald, « Compétences en santé et compétences en développement durable », Promotion Sante Suisse, 2010sciences sanitaires et sociales, université de Paris et des pays de l'Adour,2006.

هذه النتائج تؤكد لنا أن قرابة 86% من أفراد العينة يبلغون من العمر أقل من 40 سنة أي أن غالبية العاملين في المصلحة عينة الدراسة هم شباب في مقتبل العمر منهم من هو في مرحلة جد مبتدئة تتطلب مجهودا يوميا لتحصيل المعارف و للتحكم في ما يطلبه العمل من معارف و خبرات و كذا من تطوير للكفاءات.

كما أن نسبة 95% من أفراد العينة نساء و يرجع ذلك إلى كون المصلحة خاصة بالطب الداخلي نساء.

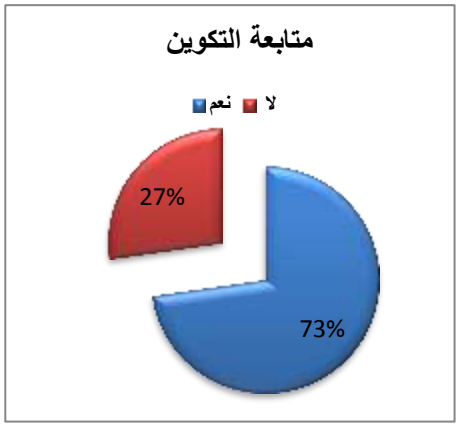
كما يبين الجدول أن نسبة 50% من الأفراد لهم خبرة أقل من 10 سنوات. و هو ما يؤكد النتائج المحصل عليها فيما تعلق بالفئات العمرية للأفراد.

و منه يتضح لنا أن الطبيعة الاجتماعية المهنية للأفراد الموجودين داخل المصلحة يتميزون بكونهم شابات في مقتبل العمر و في بداية مسيرتهم المهنية، ذوات خبرة قليلة. و هو ما يدفعنا إلى الاستنتاج أن الأفراد في عينة الدراسة يحتاجون إلى تنمية معارفهم و التزود بأكبر قدر ممكن من المعلومات الخاصة سواء بمهامهم أو بسير العمل في المصلحة. كما أنهم ذوو كفاءة مهنية بدائية تحتاج إلى التطوير و التحسين عبر قنوات متعددة متاحة من خلال عملهم اليومي أي بالممارسة أو من خلال تحفيز أنماط تعلم أخرى تنبني على وسائل و أجهزة بعضها تنظيمي كالتكوين، و بعضها الآخر نابع من اهتمامات الفرد بتنمية معارفه بمجهوده الخاص.

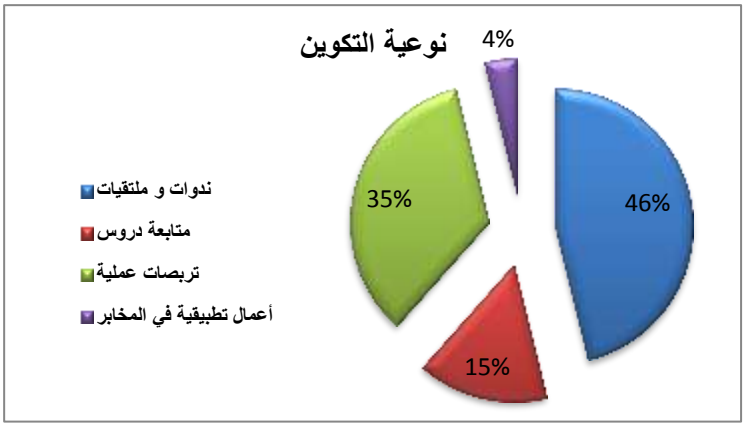
I- المحور الأول / التعلم بالسمع

1- الجهاز التقليدي : التكوين

1-1- متابعة التكوين و نوعيته



الشكل-1-



الشكل-2-

يمثل التكوين في التنظيمات الصحية عموما و التنظيمات الجزائرية على وجه الخصوص وظيفة حيوية تستفيد من اهتمام مجموعة كبيرة من الفاعلين التنظيمين[271]. فالأفراد في التنظيم يدخلونه محملين بمعارف و مهارات قبلية اكتسبت سواء عن طريق التكوين المهني المتابع في مدارس التكوين أو الجامعات، و لكنهم في خضم عملهم بحاجة لتحسين هذا التكوين سواء لمواجهة التغييرات الجديدة التي يعرفها مجالهم أو لتحسين كفاءتهم في التعامل مع المستجدات الحاصلة أثناء أداء مهامهم. فالقطاع الصحي من أكثر المجالات التي تعرف تطورا بين لحظة و أخرى كما أنه القطاع الأكثر تعقيدا من حيث المواقف و ضرورة التعامل معها بصفة آنية[272].

و يعد جهاز التكوين المتواصل من أهم الأجهزة الموظفة على مستوى المستشفيات الجزائرية لتقديم الدعم للأفراد في هذا المجال و مساعدتهم في إنماء روح التعلم لديهم من خلال خلق فضاءات للالتقاء و تبادل الخبرات و المعارف و للحد من عملية إعادة اختراع العجلة.

من خلال تقربنا من العاملين في المصلحة و طرحنا للسؤال عليهم تبين لنا أن نسبة 73% منهم تأكد متابعتها للتكوين في شكل ندوات و ملتقيات بنسبة 46% و تربصات عملية بنسبة 35% من الخيارات، أما متابعة الدروس فقد حصلت على ما نسبته 15% من الخيارات، فيما جاءت المخابر البحثية بنسبة 4%.(الشكل 2)

فيما نفت نسبة 23% متابعها لأي تكوين من أي نوع.

و يمكن تفسير هذه النتائج بكون مفهوم التكوين مفهوما متواجدا في التنظيم و لكن جوهره ولبه جد غامض عند الأفراد.

---

271 http://www.sante.dz/Dossiers/direction-formation/accueil-formation.html, 18 décembre 2010, 22h

272 Pièrre Payré, La fonction cadre de santé entre apprentissage de la gouvernance et complexité des relations à autrui », Département des sciences sanitaires et sociales, université de Paris et des pays de l'Adour,2006.

لقد وجدنا أنفسنا أمام صورة ملموسة لهذا الغموض في ما حدث لنا مع رئيس الموارد البشرية بالتنظيم و الذي أكد لنا في أول لقاء لنا به أن الأفراد لا يستفيدون من التكوين في مناصبهم إلا في حالة الندوات و الملتقيات المنظمة على مستوى المستشفى و التي لا تكون لا إجبارية و لا بصفة منتظمة.

و لكننا فوجئنا بعد ملأ الاستمارات من طرف الأفراد بوجود 15% من الخيارات وقعت على متابعة دروس و التربصات العملية، كما فوجئنا بتذبذب الإجابات في ما يتعلق بمواضيع هذه التكوينات مما دفعنا إلى اللجوء إلى المكلف بالتكوين على مستوى مديرية الصحة للولاية و الذي أكد لنا وجود ما يعرف بالتكوين البديل *Formation Alterner* و التي يتابعها الأفراد على مستوى مراكز جهوية و وطنية و تتم وفق حاجيات المؤسسات الاستشفائية العمومية أو وفق مخططات وزارية و يتم اختيار الأفراد لحضورها وفق مجموعة من المعايير كالشهادة، الخبرة و الكفاءة في المنصب.

كما أكد لنا وجود تكوين متواصل يسهر رئيس قسم الموارد البشرية ذاته على برمجته سواء ما تعلق بالجانب الزمني أو المعرفي. ما حتم علينا العودة إلى السيد رئيس قسم الموارد البشرية و مواجهته بهذه المعلومات، لنفاجئ بتأكيده وجود تكوين متواصل على مستوى التنظيم يكون بصفة مستمرة طيلة السنة و ببرمجة قبلية سواء من طرف الوزارة أو وفق حاجات الأفراد، قد يكون إجباريا أحيانا و قد لا يتحتم على جميع الأفراد متابعته، و في الغالب يكون موجها لطاقم التمريض. و هو ما يفسر التذبذب الذي عرفته إجابة الأفراد حول زمان و محتوى التكوين المقدم في الدروس.

هذه المعطيات وضعتنا أمام مجموعة من النتائج الايجابية التي نلخصها كما يلي:

- وجود اهتمام كبير من طرف الوصاية بتوفير تكوين مهني متواصل و مناسب للأفراد سواء الجدد أو الأكثر خبرة و مهنية من خلال جرد لاحتياجات الأفراد من تكوين ثم برمجته في فترة تمتد من 6 أشهر إلى سنة حسب الإمكانيات.
- وجود توسيع لوظيفة التكوين و امتداد التفكير فيها وضمانها من أعلى مستوى إلى أدنى مستوى و يتجلى ذلك في إجبارية تقديم الاحتياجات و مساهمة المستشفى في دفع تكاليف التكوين.
- وجود أفراد مختصين في التكوين يتميزون بمهنية عالية يسهرون على هذه الوظيفة و يتحكمون في سيرورتها من البداية للنهاية.
- وجود هياكل و إمكانيات جبارة موفرة من طرف الوزارة لضمان أحسن الظروف سواء تعلق الأمر بالتكوين المتواصل من خلال تخصيص قاعة مناسبة، جهاز عرض و أجهزة كمبيوتر من آخر طراز و كذا التقنيين المناسبين.

لكن هذه الايجابيات نفسها فضحت نقائص و سلبيات كبيرة جعلت من كل الايجابيات السابقة الذكر غير فعالة و لا أثر لها على أداء الأفراد و على تطوير كفاءاتهم.

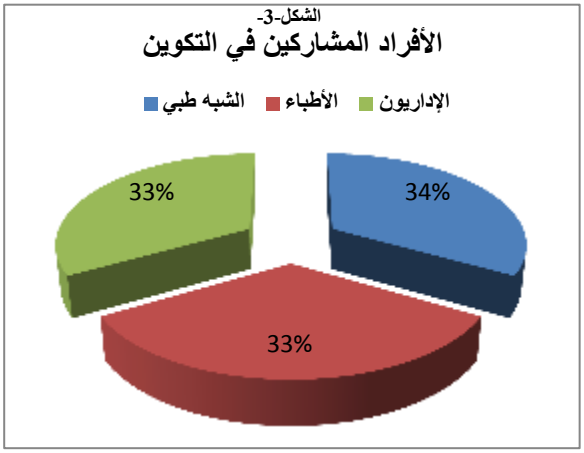
- **وجود ضعف في المتابعة للمجهود المبذول من طرف الوزارة عند الأفراد رغم كونهم الحلقة الأساسية و المستفيد الأول من التكوين.**
- **ابتعاد الأفراد عن كل ما هو تكوين بحجة عدم المنفعة و اعتباره عبئ جديد على عاتقهم سواء تعلق الأمر بالاستفادة منه و ما يعنيه ذلك من ارتباط خلال المتابعة أو فيما يمثله من تكليف إذا تعلق الأمر باستخدام ما تم اكتسابه في الواقع اليومي.**
- **عدم وعي الأفراد بالمسؤولية الملقاة على عاتقهم فيما يتعلق بالتكوين سواء بإبراز احتياجاتهم أو بالمشاركة في برمجة و ترتيب المحتويات و الاجتماعات.**
- **غياب روح المبادرة و المسؤولية نظرا لطبيعة تقسيم العمل الموجودة و التي تميزها الهرمية في التعامل خاصة فيما يتعلق برئيس قسم الموارد البشرية و هو المسؤول الأول و المباشر عن التكوين.**
- **ربط الأفراد لتكوينهم بالملتقيات و الندوات المنعقدة أو التربصات العملية و التي لا تمثل سوى 1/10 من برنامج التكوين الموضوع.**
- **غياب المتابعة الفعلية للمحتويات التي يقدمها التكوين المحلي بالتنظيم نظرا لكونه غير نابع من حاجيات الأفراد و نظرتهم إليه على أنه مفروض عليهم.**

كل هذه النتائج الجزئية تقودنا إلى نتيجة كلية مفادها أن الأفراد في التنظيم لا يساهمون في تكوينهم كونهم إما لا يعون التصور الحديث للتكوين كمسؤولية مشتركة بين كافة الأطراف[273] أو في محاولتهم التملص من هذه المسؤولية لما تعنيه من ارتباط، التزام و تكليف نحو مهامهم و نحو التنظيم رغم توفر كافة الإمكانيات المادية و البشرية الكفيلة بتحسين مستوى و كفاءات الأفراد العلمية و العملية.

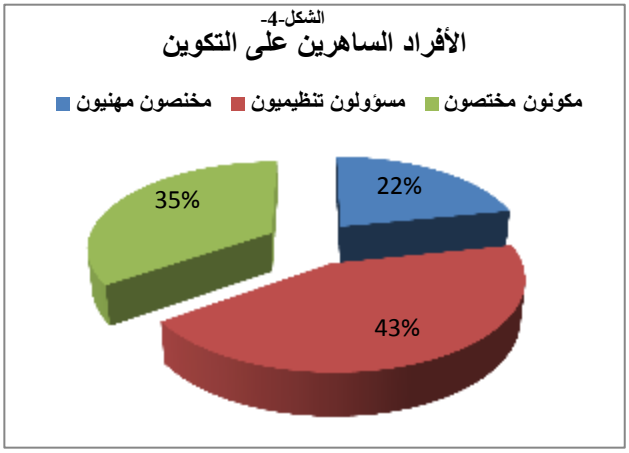
[273] رغم تعدد المقاربات سواء **L'approche de Alain MEIGNANT**،
L'approche du GARF (Groupement des Animateurs et Responsables de la Formation en entreprise)، إلا أن الجميع يتفق في فكرة تحميل كافة الأفراد للمسؤولية في تكوينهم.

1-2- الأفراد الساهرين على التكوين و المشاركين فيه :

الشكل-3-
الأفراد المشاركين في التكوين



الشكل-4-
الأفراد الساهرين على التكوين



من خلال النتائج الممثلة في الشكلين -3- و -4- نجد أن الأفراد يؤكدون بنسب متقاربة أن الأفراد المشاركين في التنظيم يمثلون كافة الأصناف المذكورة في التنظيم و بنفس النسب تقريبا(**33%** لكل من الإداريين و الأطباء و **34%** للشبه طبي).

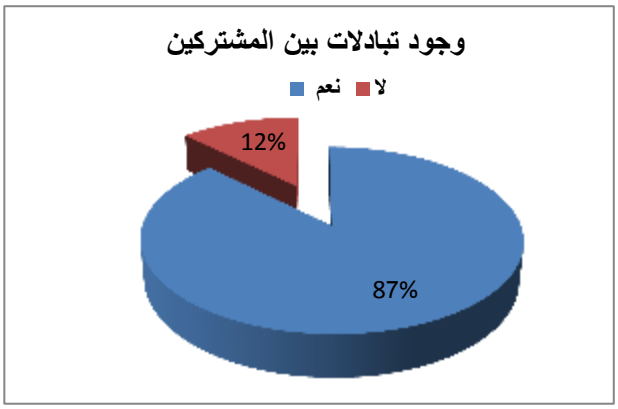
كما تؤكد النتائج أن نسبة **43%** من اختيارات الأفراد وقعت على مسؤوليهم التنظيميين كأفراد ساهرين على التكوين و نسبة **35%** من هذه الاختيارات وقعت على المكونين المختصين و الذين هم في الغالب أساتذة مدارس التكوين المختصة، فيما تحصل المختصون المهنيون على نسبة **22%** من الاختيارات و ذلك راجع لحضورهم خلال الملتقيات أو الندوات المنعقدة.

هذه الأرقام تساعدنا على تكوين مجموعة من النتائج الغاية في الأهمية :

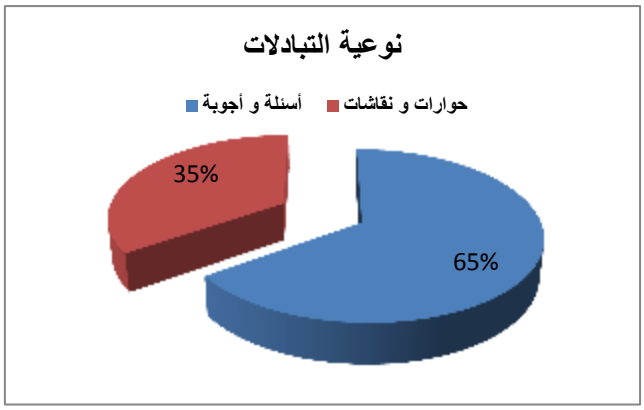
- أن مسؤولية تنظيم التكوين المحلي تقع على عاتق الإدارة ممثلة في شخص رئيس قسم الموارد البشرية إذ أنها هي التي تسهر على تنظيم التكوين و استدعاء الأفراد إليه و حتى تحديد المحتويات و الأشخاص المعنيين بالسهر على تكوين البقية.
- أن التكوين في التنظيم يشمل كافة المهن الموجودة.
- أن التكوين في التنظيم يسهر عليه في غالب الأحيان مسؤولون تنظيميون أو أفراد تابعون لقطاع الصحة العمومية مع مساهمة و بنسبة أقل لبعض المختصين المهنيين نقصد بهم الأطباء الممارسون و الأخصائيون و الذين صرحوا و بنسبة **50%** في دراسة أعدت سابقا على مستوى مدرسة الشبه طبي لعين البيضاء[274]، أنهم لا يشاركون في التكوين المتواصل على مستوى التنظيم و بالتالي لا يساهمون في بناء الصرح المعرفي التنظيمي و المهني على حد سواء.

[274] ZERZOUR Khadidja, Infermière : Image d'une profession, Mémoire de fin d'étude en vue d'obtention du diplôme d'état en Soins Généraux, Ecole de formation paramédicale, Ain Beida. Juin 2006. p48.

1-3- وجود تبادلات بين الأفراد خلال التكوين و نوعيتها :



الشكل-5-



الشكل-6-

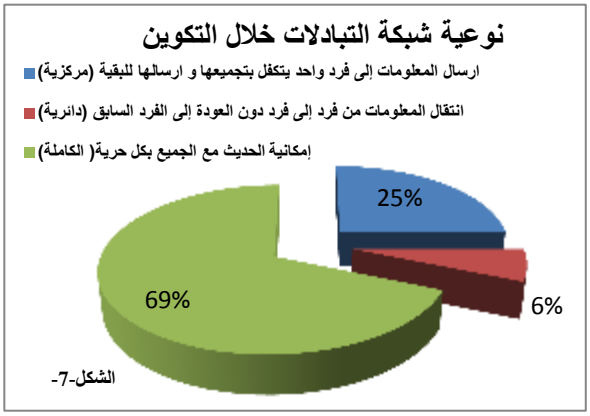
يمثل وجود تبادلات عنصرا مهما في إبراز المناخ السائد خلال التكوين الذي يتابعه الأفراد حيث أن التبادلات هي القنوات التي تتدفق من خلالها المعلومات و المعارف وفق تقنيات اتصالية مناسبة.

من خلال طرح التساؤل على الأفراد في المصلحة عينة الدراسة أكدت نسبة **87%** وجود تبادلات بين الأفراد(الشكل**5**) تأخذ شكل أسئلة و أجوبة بنسبة **65%** و حوارات و نقاشات بنسبة **35%**. (الشكل **6**)

هذه النتائج تدل على أن الأفراد خلال التكوين يتواصلون فيما بينهم لكن على الرغم من وجود نقاشات و حوارات بين المشاركين فإنهم يلجأون بشكل كبير إلى طرح أسئلة بسيطة و موجهة للبقية بحثا عن أجوبة لتساؤلاتهم و اهتماماتهم.

أي أن هذه التبادلات تعاني من سطحية الطرح و من غياب تبادلات مبنية على الحوار المفتوح كليا و الذي يتميز بنقاشات عامة و قدرة الأفراد على النقد أو الاقتراح أو حتى التفاعل مع المحتويات المقدمة بصورة عفوية.

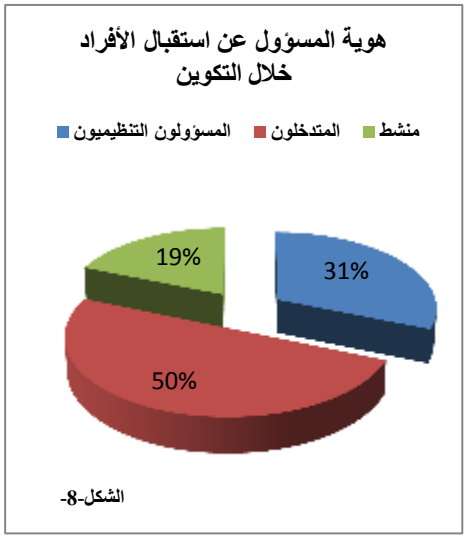
1-4- نوعية الشبكة التي تأخذها التبادلات بين الأفراد :



من خلال طرح السؤال على أفراد العينة تبين لنا أن الشكل الذي تأخذه الشبكة بالنسبة للأفراد يأخذ بما نسبته **69%** شكل الشبكة الكاملة و التي تتميز بالحرية التامة في الحديث مع أي فرد من الأفراد المشاركين في عملية التكوين سواء تعلق الأمر بالساهرين على تقديم العروض و شرح المعلومات أو بقية المشاركين على اختلاف أدوارهم. كما أن **25%** من الأفراد يؤكدون أن هناك ارسال للمعلومات من فرد واحد يتكفل بتجميعها و ارسالها للبقية في شبكة مركزية. (الشكل**7**)

و هو ما يجعلنا نستنتج أن الفرد في التكوين يعي أن له القدرة على المشاركة و تقديم مشاركة حرة في محتويات و المناقشات و الحوارات الحادثة كما أن هناك معرفة بوجود فضاء مفتوح للاكتساب و النقاش.

1-5- هوية المكلف باستقبال الأفراد خلال التكوين :



إن هوية المسؤول عن استقبال الأفراد تعطينا فكرة جوهرية عن طبيعة الوضعية الاتصالية التي يتواجد فيها الأفراد.

فوجود منشط يعني وجود اهتمام من طرف الساهرين على فتح المجال لتواصل مهني يضفي نوع من الحرية على تدخلات الأفراد، بينما كون الاستقبال من طرف المسؤولين التنظيمين يعطي تصورا عن رسمية السيرورة و يخلق نوع من الجدية و قد يؤدي إلى انغلاق الأفراد. أما كون المتدخلين هم نفسهم المسؤولون عن استقبال الأفراد و تهيئتهم فيعطي نوع من الانفتاح و يجعل الأفراد في وضعية معلم/متعلم منذ الوهلة الأولى و يصبح المجال مفتوحا للتبادلات و الأسئلة الدقيقة و التفاعل النشط.

من خلال طرح السؤال على الأفراد تبين لنا أن **50%** منهم يؤكدون أن الساهرين على الاستقبال هم المتدخلون أنفسهم بينما أكد **31%** منهم أنهم المسؤولون التنظيميون، تأكيدا على أن الغالب هو أن يقوم المكون باستقبال الأفراد لكن الإداريين متواجدون أيضا و لو بصفة أقل لإضفاء الجانب الرسمي على عملية التكوين.

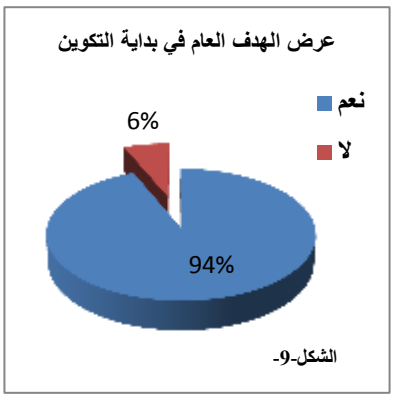
أما **19%** المتبقية فهي تؤكد وجود منشط يعمل على استقبال الأفراد. (الشكل**8**)

هذه المعطيات تضعنا أمام نقطتين جد حساستين :

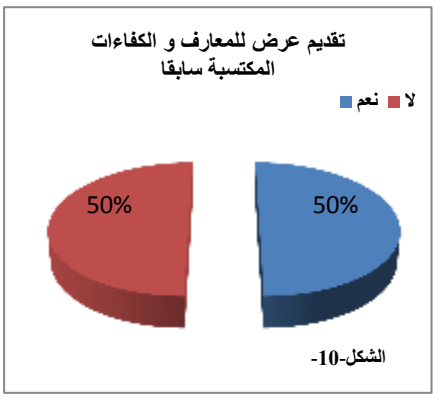
- أن مرحلة الاستقبال مازالت تعزب عن تفكير الكثير من الساهرين على التكوين في التنظيم.
- أن الأفراد يعانون من غموض كبير فيما يتعلق بالأشخاص المسؤولين عن عملية التكوين فنصف الأفراد يجزمون بقيام المسؤولين التنظيمين أو منشط باستقبالهم والنصف الآخر يؤكد أن المكونون هم من يقومون بذلك و مع تأكيد رئيس الموارد البشرية لنا بأنه هو الذي يسهر على استقبالهم شخصيا و بأنه هو المكلف بالتخطيط للعملية برمتها نجد أنفسنا أنا وضعية جد معقدة.

و يمكن تفسير هذا التذبذب في استيعاب الموقف الاستقبالي بكون الأفراد في التنظيم لا يلقون اهتماما لهذه الوضعية رغم أهميتها في تهيئة الفضاء الاتصالي، فتحه لكافة الأفراد على حد سواء و إعطاء المناخ العام للتفاعل نوع من السيولة.

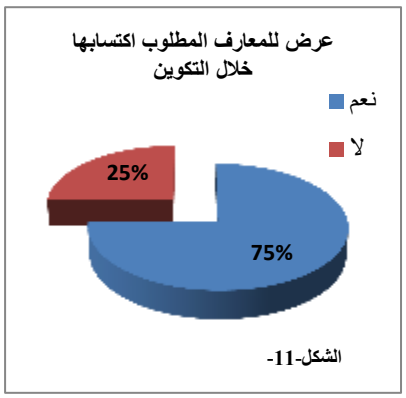
1-6- عرض الهدف العام لعملية التكوين، المعارف السابقة اللازمة و كذا المعارف المطلوب اكتسابها



الشكل-9-



الشكل-10-



الشكل-11-

يمثل عرض الهدف العام مرحلة أساسية واحدة من أهم مقدمات عملية التكوين. فبدون معرفة الهدف العام يصعب على الأفراد استيعاب ما سيتم التطرق إليه خلال السيرورة كاملة و يصبح التفاعل عشوائيا و غير قابل للتوجيه كما تتعقد عملية التلخيص أو الوصول إلى خطة محكمة أو نتيجة معينة. من هنا جاءت استحالة تصور وجود عملية تكوينية دون هدف عام. و قد جاءت النتائج لتأكيد ذلك فنسبة **94%** من الأفراد أكدوا وجود عرض للهدف العام في بداية التكوين، بينما **6%** أكدت عكس ذلك.(الشكل**9**)

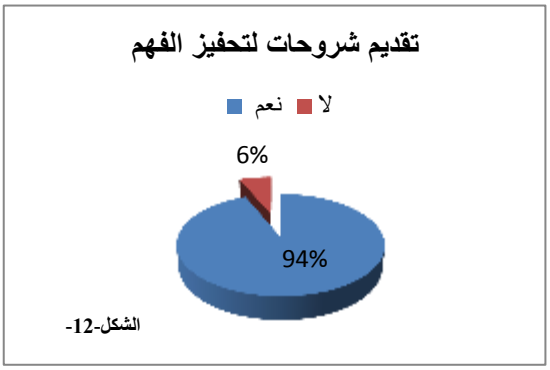
أما فيما يتعلق بعرض المعارف السابقة اللازمة لتسهيل عملية الاكتساب و الذي يعد أيضا أمرا غاية في الأهمية فقد لمسنا تفاوتا في تصريحات الأفراد فبينما أكد **50%** من الأفراد أن هناك عرضا للمعارف السابقة الضرورية للاكتساب أكدت نفس النسبة أي **50%** عكس ذلك (الشكل **10**) و هو ما ينم حسب تقديرنا عن غياب هذه المرحلة أحيانا و وجودها أحيانا أخرى و كذا الاهتمام بها من طرف بعض المكونين دون غيرهم كما يمكن أن يفسر ذلك أيضا بوجود تذبذب في حضور التكوين من طرف الأفراد في خضم عدم إجباريته أحيانا، و كذا بغياب اهتمام حقيقي و فعلي من طرف الأفراد المتواجدين مما يؤدي بهم إلى إغفال مثل هذه المراحل و عدم إدراك و جودها.

أما بالنسبة للمعارف المطلوب اكتسابها خلال التكوين فنلاحظ أن 75% من الأفراد أكدوا وجود هذه المرحلة و اهتمام القائمين على التكوين بها بصفة منتظمة. (الشكل11)

هذه المعطيات تضعنا أمام مجموعة من النتائج :

- اهتمام القائمين على التكوين بعرض الهدف العام من العملية في بدايتها لضمان حسن سيرها و وجود توجه موحد للأطراف نحو تحقيق هذا الهدف.
- وجود تذبذب في التعامل مع المعارف السابقة للأفراد و اللازمة لحسن سير عملية التكوين و يرجع ذلك حسب تقديرنا إلى ما سبق و اشرنا إليه من كون التكوين غير نابع من احتياجات الأفراد و بالتالي فإن توجيههم لمتابعته يتم بصفة هرمية و شكلية قد تجعل الأفراد المتواجدين غير مؤهلين لمتابعة التكوين المطروح.
- اهتمام القائمين على التكوين بتقديم عرض للمعارف الواجب اكتسابها كون سير العملية مبني عليها و وعي غالبية الأفراد بوجود هذه المرحلة.

1-7- وجود شروحات حرصا على تحقيق الفهم الصحيح :



الشكل-12-

هذه المرحلة تمثل بعدا أساسيا في إبراز دور الاتصال في تحقيق التعلم الفعلي. فمن خلال الشروحات المقدمة و حرص المكونين على تقديم أكبر قدر منها و كذا المكونين على الحصول عليه يتبين لنا مدى تحفيز التبادلات أثناء التكوين و تظهر قيمتها و تظهر أبعادها الفعلية. من خلال النتائج المبينة في الشكل -12- يتضح لنا 94% من الأفراد يقرون بوجود هذا التوجه لدى الساهرين على تكوينهم و هي نسبة جد معتبرة تسمح لنا باستنتاج أن هناك توجه خلال التكوين المحصل من طرف الأفراد نحو تدعيم الفهم من خلال تقديم شروحات للمحتوى المقدم.

لكن من خلال تواجدنا و ملاحظتنا تبين لنا أن هذا الشرح برغم وجوده إلا أنه يتسم بالأحادية في الطرح و الأهداف. حيث أن شرح المحتويات وقف مقدم الطرح يسيره وفق ما يرى أنه مناسب له و لما يقدمه بينما تبقى عملية الإثراء أيضا حكرا على حكمه الفردي دون وجود إشراك للأطراف الموجودة إلا في حالات نادرة.

و هو ما يجعل من هذه الشروحات في أغلب الأحيان عمليات سرد مطول لمعلومات و معارف خالية من التفاعلية و بالتالي غير قادرة على خلق الفعالية لدى الأفراد.

1-8- العمل على تقديم حوصلة في نهاية التكوين:

العمل على تقديم حوصلة في نهاية التكوين	AS	ATS	IDE	TSS	SM	MED	TOTAL	النسبة المئوية
نعم	1	4	4	2	2	3	16	100,00%
لا	0	0	0	0	0	0	0	0,00%

الجدول -2-

من خلال الجدول -2- يتبين لنا أن كافة أفراد العينة يؤكدون وجود عمل من طرف المجموعة المشاركة على تقديم حوصلة في نهاية سيرورة التكوينية. و هو ما يؤكد وجود اهتمام الجميع بالوصول بالعملية إلى أهدافها المرحلية و محاولة إعطاء الأفراد خارطة لما تم التطرق إليه خلال كافة المراحل و تجميع كل ذلك في شكل ملخص يتم تقديمه للأفراد شفويا ثم كتابيا في وثيقة. هذا الاهتمام بحوصلة المقدم خلال التكوين نابع من اهتمام كافة الأطراف بالخروج من المجموعة بشيء ملموس يمثل لب الوقت الذي قضوه مجتمعين معا و نتاج للتبادلات التي تمت و كنتيجة عامة لعمل قد يكون دام لأكثر من يوم.

و قد لاحظنا أن الجميع ركز على كون الحوصلة يتم إدراجها شفويا في البداية و صياغتها كتابيا للحصول على مادة قابلة للاستعمال مرة أخرى في ظل صعوبة اكتساب كل ما عرض من معارف لفظيا. لكن أغلبية الأفراد لا يولون أي اهتمام لهذه المادة و لا يعيدون استعمالها متحججين بكونهم اكتسبوا ما يجب و بأن الوثائق قد تكون مفيدة للعناصر الجديدة و التي لم تحضر للتكوين.

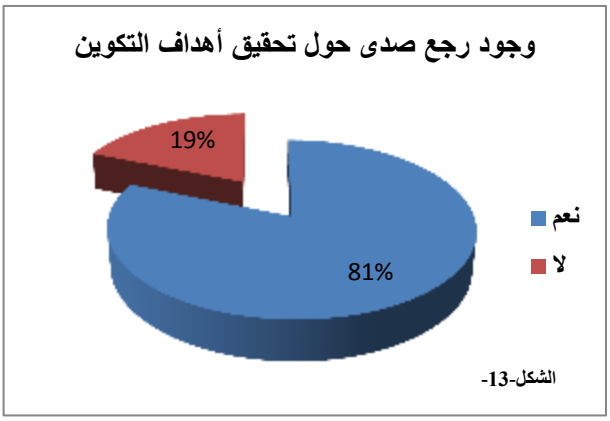
فرغم أهمية هذه المرحلة و ما تقدمه من امتيازات و وظائف[275] مثل :

- السماح بتحليل جماعي، و إبراز الأهم
- السماح بتعلم اختياري، بتقديم الحجج و إمكانية التطبيق على وضعيات أخرى
- إمكانية الفهم للمفاهيم، و التصورات، عن طريق الحقائق المعروضة و الملاحظات

إلا أن الأفراد لا يولونها أي اهتمام و يرون فيها فقط مقدمة لإنهاء فترة التكوين و الخروج من هذا التكليف للعودة إلى مهامهم الروتينية.

[275] Christian BIABIANY, «PROPOSITION DE DEROULEMENT D'UN COURS EN STI», ACADEMIE DE LA GUADELOUPE, Février 2005.

1-9- وجود رجع صدى عن مدى تحقيق أهداف التكوين :



من خلال الجدول نلاحظ أن **81%** من الأفراد يؤكدون أن هناك اهتمام من طرف القائمين على التكوين بالحصول على رجع صدى فيما يتعلق بما تم التطرق له خلال عملية التكوين بينما **19%** يؤكدون عكس ذلك. (الشكل**13**)

فإذا كنا ننطلق من أن هذه المرحلة هي مرحلة جوهرية من مراحل التكوين ذات أهداف متعددة على طرفي العملية أي المكونين و المتكونين[276] من خلال:

المكون :

- تعزيز النتائج بصفة ايجابية و مناسبة للأهداف
- التوفيق بين الاستراتيجية العامة للتكوين و للنتائج و كذا تعديلها إذا تطلب الأمر

للمتكون :

- الإعلام بما تم إنجازه و ما تم التوصل إليه
- الإعلام بمدى تحقيق الأهداف
- التعرف على الأخطاء و تصحيحها

كل هذه الأهداف تتم في حقيقة الأمر بالاعتماد على تفاعلات اتصالية جد مكثفة بين كافة الأطراف .

و لكننا من خلال الملاحظة و من خلال تقربنا من الأفراد حول وجود هذه المعطيات تبين لنا أنه على الرغم من تأكيد الغالبية لوجود هذه المرحلة إلا أنها تبقى بعيدة كل البعد عن الأهداف التي وضعت لها إذا ما علمنا أن الأفراد في نهاية العملية التكوينية يفتحون المجال للمكونين لتقديم خلاصاتهم و يكتفون بذلك دون الدخول في سيرورة فعلية للحصول على رجع صدى عملي قابل للتدقيق و للتحقيق و يمد جذوره في الواقع اليومي للأفراد و التنظيم و يسمح حتى بالحصول على رجع صدى موضعي أي من الأفراد في مناصبهم و هو ما تطرقت إليه الوثيقة التي تم نشرها على موقع وزراة الصحة و التي أكدت صعوبة عملية الحصول على رجع صدى فعلي و عملي و كذا أشارت بوضوح إلى وجود عدة معوقات في عملية تقييم نجاعة و فعالية التكوين المتواصل للأفراد سواء نوعيا أو كميا[277].

---

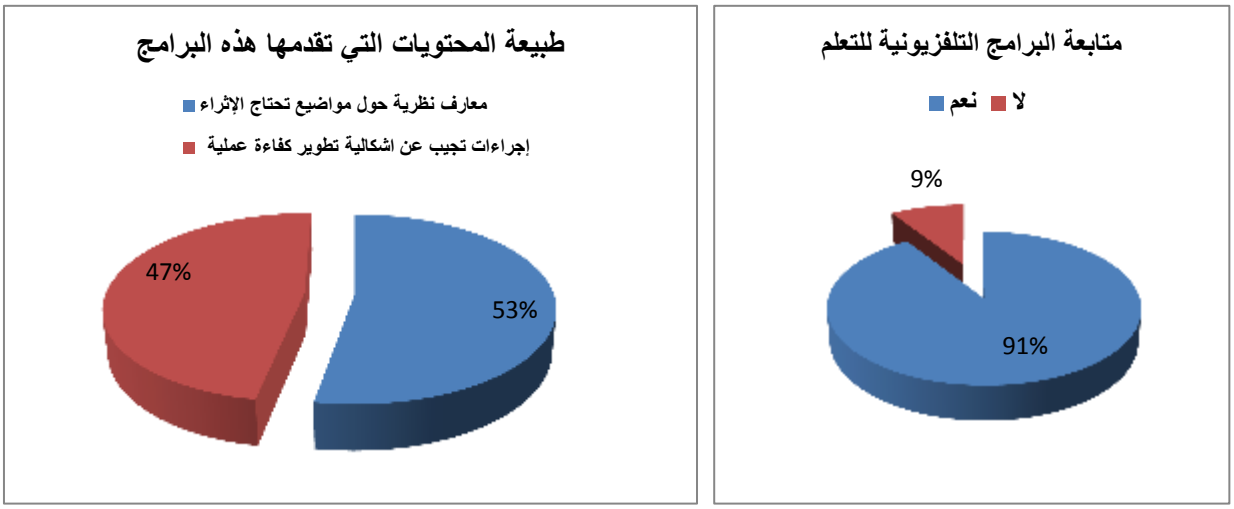
[276] Christian BIABIANY , Ibid, p3.

[277] http://www.sante.dz/Dossiers/direction-formation/accueil-formation.html, 18 décembre 2010, 22h

و هو ما يقودنا إلى نتيجة عامة مفادها أن استعمال تقنية رجع الصدى رغم إدراجها في مخططات و اهتمامات جميع فاعلي عملية التكوين في القطاع و التنظيم إلا أنها تبقى بعيدة كل البعد عن تحقيق و لو جزء بسيط من الأهداف المنوطة بها مما يحد من نجاعة عملية التكوين ككل.

2-الجهاز الحديث : متابعة البرامج التلفزيونية :

2 الشكل-14- رامج تلفزيونية للتعلم و طبيعة الم الشكل-15- تقدمها هذه البرامج ::



إن متابعة البرامج التلفزيونية في التعلم جهاز حديث ينتمي إلى الجيل الثالث من أجيال الوسائل التعليمية أي جيل الوسائل السمعية البصرية. هذه الوسيلة تساهم في دفع تعلم الأفراد و إثراءه لكونها أكثر حيوية و أقرب للواقع كما أنها تتيح مشاهدة الحوادث الحية الجارية و نقلها مباشرة للمتابع أي أنها تشكل نافذة يطل بها المشاهدون على الواقع.[278]

و عليه أردنا التعرف على مدى استعمال الأفراد لهذه التقنية في تحسين تعلمهم التنظيمي، فقمنا بطرح السؤال للعينة و توصلنا إلى أن **90.91 %** من المبحوثين يتابعون برامجا تلفزية ذات بعد مهني و تتعامل مع تخصصاتهم التنظيمية بينما **9.09%** من الأفراد لا يتابعونها نظرا لارتباطاتهم الشخصية أو لعدم اقتناعهم بمحتوياتها.(الشكل**14**)

ورغم ارتفاع نسبة الأفراد المتابعين لهذه البرامج إلا أن معرفة أسماء الحصص و القنوات التي يتم متابعتها أعطتنا تصورا عن نوعية المتابعة.فالأسماء المذكورة هي لبرامج أغلبها أسبوعية و تعالج قضايا الصحة بطرق تبسيطية موجهة للعامة من الناس، كما أنها لا تقدم في مجملها سوى نصائح عامة متعلقة بتحسين طرق الوقاية و معايشة الأمراض أو الحميات الغذائية، رياضة و إذا تعدتها فإنها تخصص حصصها عن الأمراض عموما كالضغط الدموي، الأطفال.

أي أن:

- محتوياتها غير متخصصة و ليست موجهة بالتحديد لجمهور العاملين في قطاع الصحة.
- القائمون عليها هم في حقيقة الأمر صحفيون يعملون على استضافة مختصين لتبسيط المعلومات و المعارف لعامة الناس.

[278] د. محمد لطفي جاد، د. صابر عبد المنعم محمد، الاتصال و الوسائل السمعية التعليمية، قراءات أساسية للطالب المعلم، مركز الكتاب لنشر، القاهرة، مصر-2001، ص65.

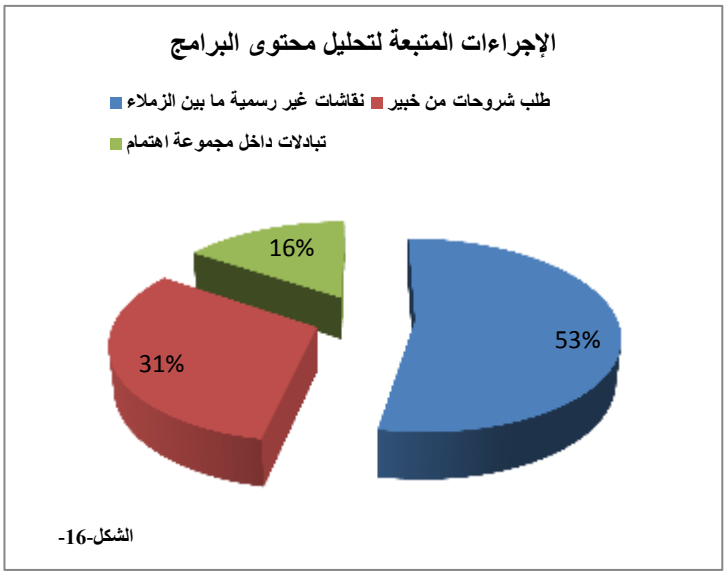
- **محدودة المعطيات سواء زمن العرض، نوعية التوثيق المعروض، و كذا صعوبة التفاعل مع القائمين و المختصين فالقناتان المعروضتان لذلك هما وسيلتان لا تسمحان بتفاعلية متكاملة (الهاتف و الرسائل البريدية أو الالكترونية...).**

و يمكن تفسير النتائج المتحصل عليها بأن هناك اهتمام من طرف الأفراد بالتلفزيون كوسيلة تعلم و لكن محدودية المادة المطروحة يجعلهم يتابعون ما يعرض محاولين الاستفادة منه قدر المستطاع دون التعمق في البحث عن قنوات أكثر تخصصا، تعرض محتويات أكثر تماشيا مع التطور الحاصل في مجالهم. كما أن غياب تلفزة تنظيمية تعمل على بث معارف تنظيمية و محسنة لكفاءات الأفراد يدفعهم إلى الاكتفاء بالموجود.

كما يوضح الشكل-15- أن اختيارات الأفراد فيما يتعلق بالمحتويات التي يبحثون عنها من خلال متابعة البرامج التلفزيونية متقاربة. فبينما انصبت 53% من الاختيارات حول المعارف النظرية حول مواضيع تحتاج للإثراء فإن 47% منها يحوم حول إجراءات تجيب عن إشكالية تطوير كفاءة عملية.

و هو ما يمكن تفسيره بوجود اهتمام متوازن من قبل الأفراد بمعارفهم و كفاءاتهم إذ أنهم يوقنون بوجود نقص في كليهما و يبحثون في هذه البرامج عن أحدهما أحيانا و عن الآخر أحيانا أخرى و في الغالب عن كليهما.

2-2- كيفية تحليل محتوى هذه البرامج :



الشكل-16-

من خلال الشكل -....- نجد أن 53% من اختيارات الأفراد وقعت على النقاشات الغير الرسمية ما بين الزملاء، بينما 31% من الاختيارات انصبت على طلب الشروحات من خبير و من 16% على التبادلات التي تحدث داخل جماعات الاهتمام.(الشكل16) و هو ما يؤكد أن عملية تحليل محتوى البرامج السابقة الذكر لا يتعدى النقاشات البسيطة الموجودة بين الزملاء و هو ما وقفنا عليه خلال زيارتنا و أثناء ملاحظتنا للعمل اليومي للأفراد حيث يقوم الأفراد بتقديم عرض مقتضب لما شاهدوه في التلفزة و ما قدمه مؤطرو الحصة و الاختصاصيون الحاضرون. لتتم مناقشته بصورة مقتضبة لا تتعدى ابداء الموافقة أو الرفض. دون الدخول في تفاضيل أو البحث عن الأسباب و تقديم الحجج و البراهين. و هو ما يبقى التبادلات في إطار لا يكاد يصل حتى البعد المعرفي ناهيك عن الكفاءة المطلوبة. و إذا حصل و طرح السؤال على المختصين المتوافرين فهو يكون في صيغة تتطلب النفي أو التأكيد دون طلب شروحات أو التدقيقات اللازمة.

أما مجموعات الاهتمام فإننا لم فإننا لم نلحظ وجودها في الجوانب المهنية بقدر ما كانت تظهر بمجرد الدخول في نقاشات حول مواضيع شخصية و خارج الإطار المعرفي المهني.

و هو ما جعلنا نستخلص أن :

- عملية تحليل محتوى البرامج المتابعة لا يتعدى النقاشات البسيطة و السطحية الحادثة أثناء تأدية المهام اليومية الروتينية.
- غياب إرادة حقيقية لإثراء هذه المحتويات من خلال طرح الانشغالات إلى المختصين سواء التنظيميين أو غيرهم.
- غياب مجموعات الاهتمام المهنية القادرة على تحليل المعارف الفردية المكتسبة خلال متابعة هذه البرامج و انحصارها في مواضيع جانبية لا تعطي للفرد أي إضافة تعلمية.

و في محاولة منا تفسير هذه النتائج و جدنا أنفسنا أمام فرضيتين .

الأولى : أن الأفراد حقا يتابعون هذه البرامج باهتمام يعملون على تحليلها بكل الوسائل المتاحة لهم و في حدود معارفهم.

و الثانية : أن الأفراد أكدوا لنا ذلك حفاظا على صورتهم المهنية و لكي لا يتم وصفهم بالسطحية و غياب الاهتمام المعرفي و التعلمي.

و وفقا للملاحظة التي قمنا بها و لما تقدم شرحه من نتائج و من معطيات حول الحصة المتابعة فإننا نرجح التفسير الثاني و نميل إلى فكرة أن متابعة البرامج التلفزيونية رغم وجوده إلى أنه بعيد كل البعد عن أهدافه الحقيقية و النتائج المطلوبة منه و المتمثلة في إحداث تغييرات في السلوكات لدى الأفراد[279] و تقريبهم من الواقع من خلال مسائلة نماذجهم و سيروراتهم الذهنية.[280]

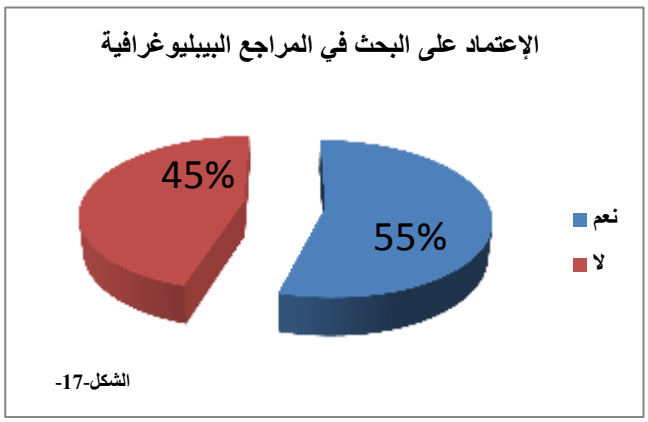
[279] Simonson, Aegerter, Berry, Klook et Stane ; « Four studies dealing with médiated persuasive message, attitudes, and learning styles; Educational communication and technology; 1987, dans Denis Harvey, Exploitation pédagogique des different media dans les systems d'apprentissage multimedia Université Montréal; 2004; p23

[280] Franscisco Garges T. ; « Télévision Educative et éducation à distance polarité ou Alliance ? »; TELE-EDUC , Université du Québec

II- المحور الثاني / التعلم بالبحث :

1- الجهاز التقليدي : البحث البيبليوغرافي :

1-1- الاعتماد على البحث في المراجع البيبليوغرافية



الشكل-17-

يعد الكتاب من أقدم و أعرق تقنيات الاتصال التي اخترعها الإنسان، و اعتمد عليها في بث معارفه و كفاءاته و خبراته. إذ أن الكتاب سمح بتحويل الفكرة إلى موضوع ذهني *Objet Mental*، و تحريرها من النظام الديني الذي كان يحبسها و يمنع انتشارها و هو ما ادى إلى تحولها فيما بعد إلى معلومة. و يبقى الكتاب و قراءة الكتب المرجعية الأولى و الأساسية في التعلم لدى الأفراد و الجماعات و المجتمعات. لذا فإن وجوده أو غيابه كتقنية يحدد مدى اهتمام الأفراد بإثراء معارفهم المهنية و بتحسين مستوياتهم التعلمية.

و توضح لنا أن البحث في المراجع البيبليوغرافية كتقنية اتصالية موجودة في ميكانيزمات التعلم لدى الأفراد و لو اعتبرنا أن نسبة 55% هي نسبة مرتفعة فإننا نجد أن نسبة 45% و المعبرة عن الأفراد الذين لا يوظفون هذه التقنية في تعلمهم هي نسبة مرتفعة خاصة في ميدان يعرف انتاجية بيبليوغرافية ثرية. (الشكل17)

و يمكن تفسير ارتفاع نسبة الأفراد الغير معتمدين على البحث في المراجع البيبليوغرافية بأن :

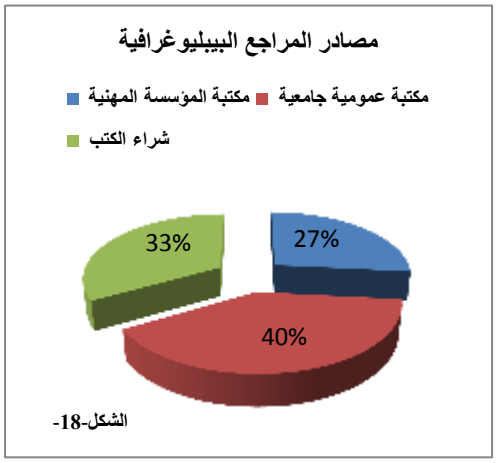
- عملية البحث تتطلب توفر امكانيات خاصة: مادية و زمنية و مكانية و هي خصائص متفاوتة بين الأفراد
- فالجميع يعاني من غياب أماكن مخصصة لذلك، كما أن الضغط الذي يعرفه التوزيع الزمني للمداومات يحد من قدرات الأفراد فيما يتعلق بالإطلاع و تخصيص وقت للبحث في المراجع.
- غياب سياسة متعلقة بالبحث في المراجع البيبليوغرافية سواء تنظيميا أو على مستوى دائرة التكوين. فالفضاء الوحيد لتواجد المراجع هو مدرسة التكوين شبه طبي أو المراكز الجامعية المتخصصة.
- الوثائق التي يتحصل عليها الأفراد بعد التكوين تنحصر في مطبوعات مهنية لا تتعدى التعريف بالأمراض و الأدوية نظريا.
- غياب إرادة حقيقية لدى الأفراد لإثراء معارفهم في ظل غياب منفعة مباشرة و أثرا ايجابيا على وضعيتهم المهنية

كل هذه العوامل جعلت من عملية البحث سيرورة معقدة و صعبة و غير مجدية تتطلب مجهودا و إمكانيات و لكنها لا تقدم للفرد أي جديد فيما يخص تحقيق ذاته و توسيع اهتماماته أو تحسين أداءه و مكانته في الجماعة و التنظيم ككل. فرغم وجود ما يزيد عن نصف الأفراد يقومون بإجراء بحوث في المراجع البيبليوغرافية إلا أن غياب مصادر المراجع في التنظيم و كذا في المحيط المباشر للأفراد يؤكد أن استعمالهم لها هو مجرد اجتهاد

شخصي و ليس نمطا سلوكيا متبعا بصفة دورية أو أنه يشكل بعدا في الشخصية التنظيمية للأفراد فمن خلال تواجدنا بالتنظيم لاحظنا غياب تاما لأي مرجع، دليل عملي، منهاج، أو أي منشور من أي نوع كان ذو هدف تعليمي. و بعد طرحنا للتساؤل تم اقتيادنا إلى قاعة الأطباء حيث وجدنا ما يشبه المكتبة تحمل مجموعة من الكتب و المجلات الطبية. أغلبها مبعثر على طاولة كبيرة يتم جرها يمنة و يسرة لتوفير مساحة للكتابة على الطاولة. و قد أكد لنا الأفراد أنها خاصة بالأطباء مع إمكانية استعمالها من طرف بقية الأفراد إن أرادوا ذلك. فيما أكد لنا الأطباء أنها تنظيمية و أغلب ما فيها من تقديم المندوبين الطبيين أي أنها ذات بعد إشهاري أكثر من كونها مهنية أو متخصصة.

و هو ما يقودنا إلى نتيجة مفادها أن البحث في المراجع البيبليوغرافية على مستوى المصلحة عينة الدراسة يعاني من غياب ميكانيزمات و آليات تفعيلية سواء على المستوى الفردي أو التنظيمي متأثرا في ذلك بغياب سياسة عامة محفزة للإطلاع و محسنة للهياكل المناسبة لذلك.

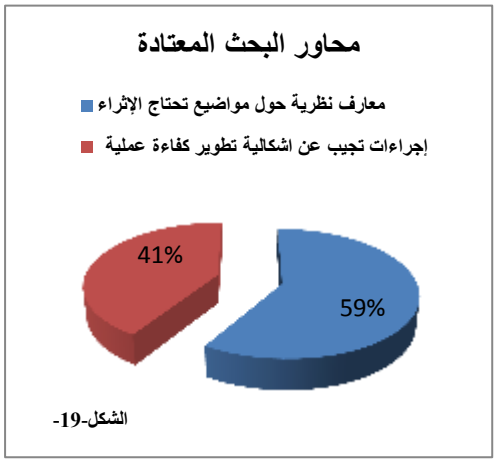
1-2- مصادر المراجع البيبليوغرافية و محتوياتها:



الشكل-18-

بالنسبة للأفراد الذين يقومون بالبحث فإن 40% من اختياراتهم تؤكد أنهم يتجهون نحو المكاتب الجامعية و العمومية للبحث عن المراجع البيبليوغرافية بينما وقعت 33% من اختياراتهم على شراء الكتب و اقتنائها بامكاناتهم الخاصة. فيما اختيرت المكتبة المهنية التابعة للمؤسسة بنسبة 27%.(الشكل18)

هذه النتائج تؤكد ما تقدم طرحه أي أن المكتبات المهنية و الأكثر تواجدا بالنسبة للأفراد هي الأقل استعمالا فيما يتقارب استعمال المكتبات العمومية و اعتماد الأفراد على إمكاناتهم الذاتية في الحصول على مراجع للبحث فيها. و هو ما يؤكد صعوبة عملية البحث و تعقيدها.

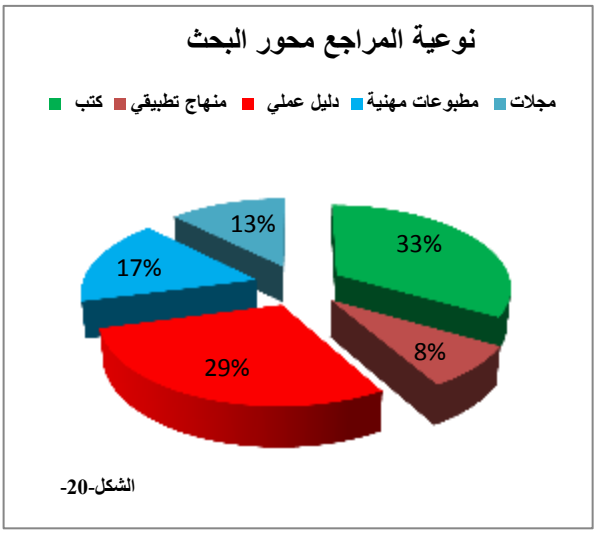


الشكل-19-

أما بالنسبة لإشكالية المحتويات التي يتم البحث عنها في مختلف المراجع البيبليوغرافية نجد أن نسبة 62% من الاختيارات وقعت على المعارف النظرية الخاصة بالمواضيع التي يرى الأفراد أنها بحاجة للإثراء. بينما 38%من الاختيارات تعلقت بالإجراءات التي تجيب عن إشكالية تطوير كفاءة عملية (الشكل 19).

و هو ما يؤكد أن هناك تقاربا في الاهتمام بين البعدين النظري و التطبيقي لدى الأفراد مع التركيز أكثر على المعطيات التنظيرية و المعارف الخام.

1-3- نوعية المراجع البيبليوغرافية محور البحث :



الشكل-20-

تمثل نوعية المراجع المستعملة من طرف الأفراد مظهرا مفسرا و مساهما في وصف طبيعة التعلم الذي يتابعه الأفراد. فتنوع استعمال الأفراد للمراجع البيبليوغرافية مؤشر عن سعيهم للحصول على المعرفة على اختلاف أشكالها إذا علمنا أن كل نوع منها له ميزاته و خصائصه في التعامل مع المعرفة المهنية. كما أن لكل منها محتويات خاصة و أهداف و مستويات خاصة.

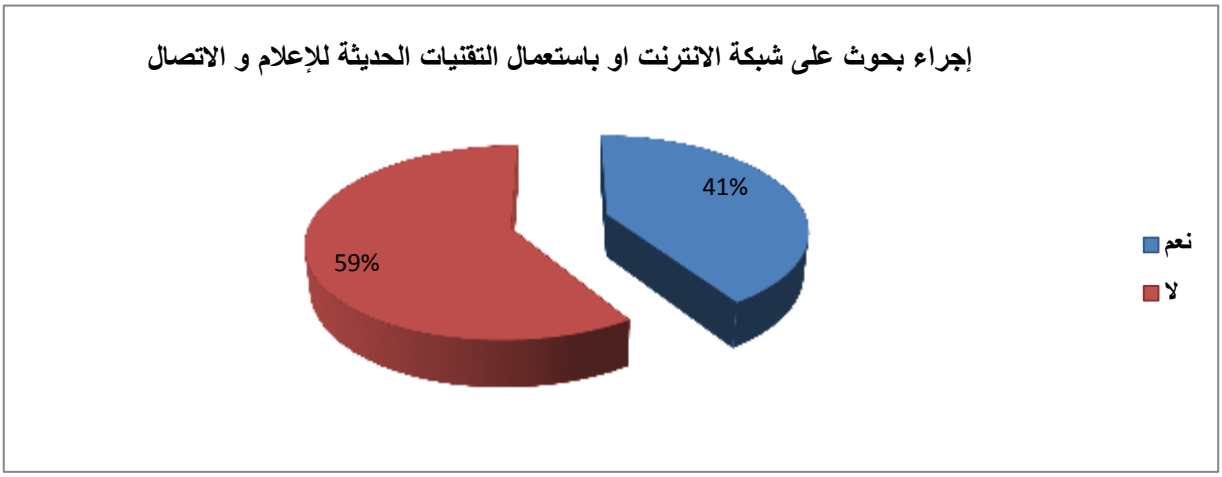
من خلال الشكل -20- نجد أن 33% من الاختيارات تمحورت حول الكتب المتخصصة و الحاملة للمعارف النظرية و هو ما يؤكد أن المعارف النظرية هي أولوية الأفراد. بينما 29% من الاختيارات انصبت نحو الدلائل العملية و المتعلقة باتمام المهام على أكمل وجه و بأحسن الطرق. تم اختيار المطبوعات المهنية و التي تقدم لهم بعد التكوين كملخصات عن كل ما تم التطرق له بنسبة 17% و بنسبة 13% أي أقل جاءت المجلات المهنية كمجلات : *Médical Maghreb* و *Science et vie* . أما الاختيارات المتعلقة بالمنهاج التطبيقي فقد حصلت على نسبة 8% من مجموع الاختيارات.

هذه البيانات تقودنا إلى استخلاص النتائج التالية :

- هناك اهتمام بالجانب المعرفي النظري كأولوية أولى يتبعها الجانب العملي مباشرة
- وجود تنوع في استعمال المراجع البيبليوغرافية الموجودة في الحياة التنظيمية و المهنية للأفراد رغم شح مصادرها.

1- الجهاز الحديث / الانترنت :

1-1- إجراء بحوث على شبكة الانترنت أو باستعمال التقنيات الحديثة للإعلام و الاتصال



الشكل-21-

تمثل التكنولوجيات الحديثة للإعلام و الاتصال الجيل الرابع من الوسائل التعلمية.[281] و يعد استعماله للتعلم و التطوير سواء الذاتي، المهني، الاجتماعي ميزة العصر الراهن.

لذا فإن استعمال الأفراد لهذه التقنيات يعتبر من طرف المنظرين نوعا من تحميل المسؤولية و ضمان لأكبر قدر من التفاعلية بين المعلمين أو المتعلمين أنفسهم كل ذلك في تصور بنائي أو بنائي اجتماعي.[282]

و هو ما دفعنا إلى محاولة معرفة ما إذا كان الأفراد يقومون بإجراء بحوث بالاعتماد على التكنولوجيات الحديثة للإعلام و الاتصال.

و من خلال الشكل -21- يتضح لنا أن ما يقارب 64% من الأفراد يقومون ببحوث معتمدين في ذلك على تكنولوجيات الإعلام و الاتصال الحديثة كالانترنت و الوسائط الالكترونية. بينما نسبة 36% لا تعتمد عليها في التعلم.

و هو مؤشر ايجابي فيما يتعلق باهتمام الأفراد باستعمال أحدث الوسائل التعلمية المتاحة. لإثراء معارفهم النظرية حول المواضيع التي تحتاج لذلك بنسبة 52% كما يبينه الشكل -...- و لتحصيل الإجراءات التي تجيب عن إشكالية تطوير كفاءة عملية بنسبة 48% لا تكاد تقل أهمية.

و يمكن أن نفسر ذلك بعدة أسباب:

- حداثة التكنولوجيا و ما تقدمه من مادة متنوعة و ثرية متاحة
- انخفاض أسعار التكنولوجيا في السوق الوطنية
- وجود توجه عام داخل المجتمع نحو اقتناء هذه التكنولوجيات و التزود بخط انترنت ذو سرعة فائقة

---

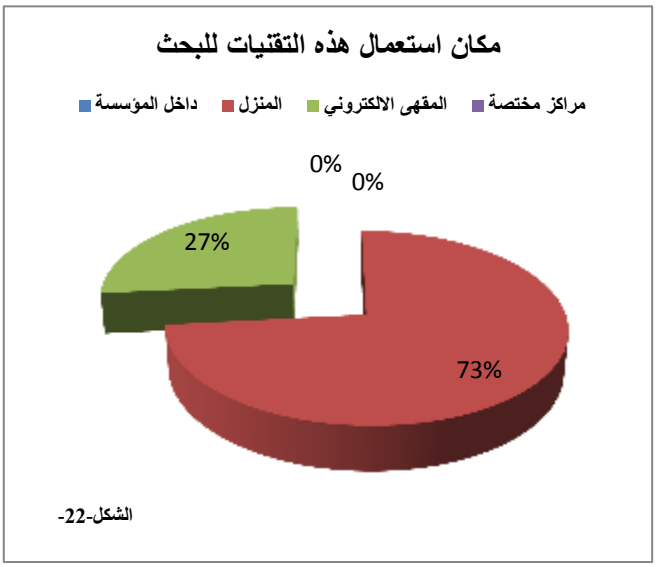
[281] د. محمد لطفي جاد، د. صابر عبد المنعم محمد، المرجع السابق، ص65.

[282] Catherine Bullat-Koelliker, «Les Apports des TIC à l'apprentissage » ; Université de Genève, Octobre 2003 ; p29

- **الحاجة لتعويض النقص الملاحظ من مراجع و مصادر بيبليوغرافية بالنسبة للأفراد الأكثر نشاطا و المتمثلين في الأطباء.**
- **الاعتماد على هذه التكنولوجيات بصورة موسعة خلال التكوين المقدم تنظيميا، محليا أو جهويا، و هو ما يعطي للأفراد دفعا نحو هذه التقنيات.**

لكن ما يجب التأكيد عليه هو رغم إيجابية هذه النتائج و ما تمثله من مؤشر عن وعي الأفراد بأهمية استعمال التكنولوجيات الحديثة إلا إن وجودنا في التنظيم و ملاحظتنا سمحت لنا بتأكيد مجموعة من المؤشرات السلبية غياب التكنولوجيات الحديثة على اختلاف أنواعها في المصلحة عينة الدراسة فجهاز الحاسوب الوحيد الذي صادفناه كان تابعا لممثل أحد المخابر الطبية أي أنه ذو استعمال تجاري ومصدره خارجي عن التنظيم، و هو ما يدفعنا إلى التحفظ على صحة استجابات الأفراد حول استعمال هذه التقنيات في حالة صعوبة تأكيد ذلك من نفيه.

1-2- مكان استعمال هذه التقنيات :



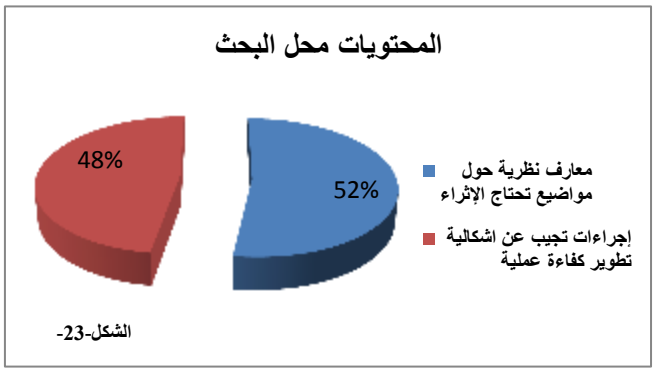
الشكل-22-

يؤكد الشكل -22- ماسبق و عرضناه حول استعمال التكنولوجيات الحديثة. فالأفراد اختاروا المنزل كمكان لاستعمال هذه التقنية بنسبة 73% بينما اختاروا المقهى الالكتروني بنسبة 27%كتأكيد على ما سبق و أشرنا إليه من غياب التكنولوجيات في التنظيم و بالتالي استحالة استعمالها. أما المراكز المتخصصة فرغم علمنا بغيابها الكلي في المنطقة إلا أننا أدرجناها في الخيارات مراعاة لفكرة أن الأطباء و الأخصائيين الممارسين، يقومون بحضور ملتقيات و ندوات تصل إلى العالمية أحيانا.

هذه النتائج يمكن تفسيرها بغياب أي فضاءات مهنية أو حتى معرفية منظمة و مخصصة لتنمية الجانب المعرفي للأفراد أو لخلق نوع من الشبكية في التعامل بينهم. حيث أن الفرد في التنظيم يعمل على أداء أنشطة روتينية تتلخص في حركات آلية يتم وضعها في صورة نمطية للحكم عليها. و بالتالي فإن فكرة تحسين الأداء رغم ورودها إلا أنها تبقى غير مفعلة.

فالتكنولوجيات الحديثة غائبة كليا في الواقع التنظيمي للأفراد و تمثل بالنسبة لهم امتيازا لا يحضى به إلا الإداريون و على أعلى مستوى. و إن وجدت فهي بمجهود شخصي يتمثل في اقتنائها بالإمكانيات الخاصة و استعمالها في المنزل أو في المقهى الالكتروني و هو ما يجعل استعمالها عشوائيا و غير مجدي أو يميزه الفر دانية و عدم الفاعلية في واقع الفرد و محيطه.

1-3- محتويات البحث :



الشكل-23-

يعمل الفرد أثناء تعلمه على البحث عن معارف ذات بعدين أحدهما نظري يعبر عن حاجة للمعلومات و البيانات الخام و كذا للجديد و المستحدث من الاكتشافات بينما الآخر تطبيقي يقدم للفرد طرقا و أساليب أو كفاءات و قدرات تسهل عليه عمله و أداءه التطبيقي في مواجهة مهامه و ما يتطلبه من خبرة و إجرائية معتمدين في ذلك على عدة تقنيات و قنوات.

تمثل تكنولوجيات الإعلام و الاتصال الحديثة واحدة من أهم هذه التقنيات فهي تعمل على تقديم أكبر قدر من المعلومات و الربط بين أكبر عدد ممكن من الأفراد في شكل شبكي يسمح بهم بالحصول على أقصى قدر من التفاعلية و كذا التحكم في نوعية هذه التبادلات.

وقد سمحت لنا مقاربة هذا البعد عند عينة الدراسة في ما يتعلق بالمحتويات التي يبحثون عنها بالحصول على النتائج المبينة في الشكل -23- و التي مفادها أن 52% من اختيارات الأفراد تمركزت حول المعارف النظرية و المواضيع التي تحتاج للإثراء بينما 48% من الخيارات وقعت على الجوانب التي تتعلق بالإجراءات التي تجيب عن إشكالية تطوير كفاءة الفرد.

و هو ما يوضح لنا أن هناك تقارب في البحث عن المعلومات و المعارف المهنية في شقيها النظري و التطبيقي. أي أن الأفراد في التنظيم يعون وجود نقص في معارفهم النظرية بناءا على تصريحهم ببحثهم عن هذا النوع من المعارف في المراجع البيبليوغرافية في مرحلة سابقة و تأكيدهم على ذلك في ما يتعلق بالتكنولوجيات الحديثة للإعلام و الاتصال.

كما أنهم يعون أيضا حاجاتهم لتحسين أدائهم من خلال البحث عن حلول إجرائية للمشكلات التي يواجهونها و هو ما يسمح لهم بتطوير كفاءاتهم المهنية.

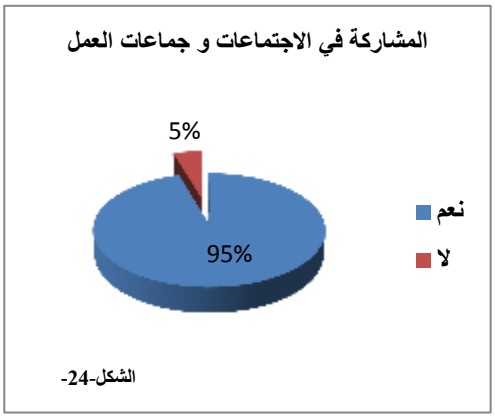
لكن في ظل صعوبة تأكيد استعمال الأفراد من عدمه لهذه التقنية فإن هذه النتائج تبقى قابلة للنقد.

حيث أننا لم نتأكد حتى من قدرة الأفراد استعمال أجهزة الإعلام الآلي فما بالك بقية الوسائط و التي تتطلب معرفة متخصصة و كذا القدرة على العمل في شكل شبكي مع أطراف مختلفي الأبعاد الزمكانية و كذا الاجتماعية و الثقافية .

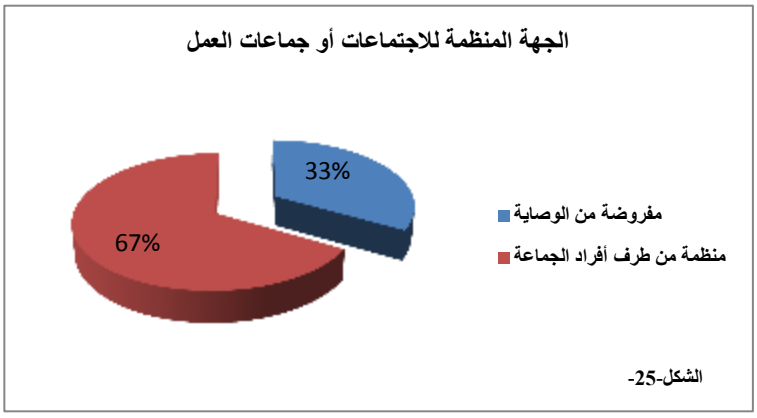
III- المحور الثالث / التعلم بالتبادل :

1- الجهاز التقليدي : المشاركة في الاجتماعات/جماعات العمل :

1-1- المشاركة في الاجتماعات و معرفة الجهة المنظمة :



الشكل-24-



الشكل-25-

إن معرفة الجهة المنظمة للاجتماعات داخل المصلحة يعد خطوة غاية في الأهمية بالنسبة لنا. فالاجتماعات الدورية أو جماعات العمل المنظمة بشكل منتظم و مسبق التخطيط ذات طبيعة جد مختلفة عن تلك التي يتم إجراءها بصفة عفوية و نابعة من حاجة الأفراد لها سواء لدفع العمل من جانب تنظيمي أو عملي ممارساتي.

فنسبة 95 % من الأفراد المبينة في الشكل –24– يؤكدون مشاركتهم في الاجتماعات و جماعات العمل المنعقدة على مستوى المصلحة. و هي نسبة جد مرتفعة تشير إلى :

- حرص الأفراد على حضور الاجتماعات و جماعات العمل للحصول على المعلومات المتبادلة شخصيا.
- وجود حيز و فضاء يلتقي فيه الأفراد بصفة دائمة داخل التنظيم و تتم فيه تبادلات و تفاعلات مختلفة الأهداف و الأطراف.

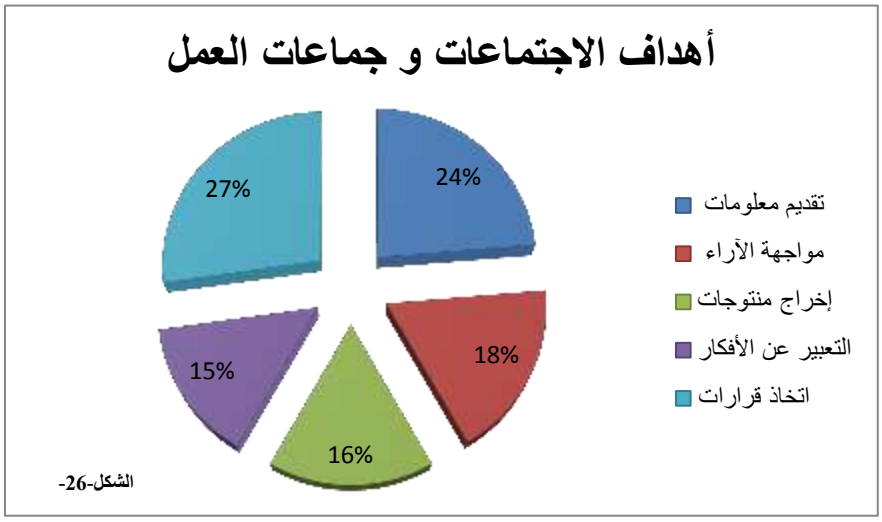
هذه الاجتماعات 67% من الأفراد يؤكدون أنها منظمة من طرف أفراد الجماعة بينما يرى 33% من المشاركين أنها مفروضة من الوصاية (الشكل25) و هو ما يؤكد أن ذات النسبة تحضر الاجتماعات و جماعات العمل معتقدة أنها مفروضة عليها. و وفقا للمقابلات التي أجريناها فإن هذه الاجتماعات نابعة من حاجة الأفراد العملية، يقرر تنظيمها المسؤول وفق المسائل و المشكلات المطروحة.

و قد أكد ذلك وجودنا و الملاحظة التي قمنا بإجرائها خلال الفترات المختلفة فخلال الفترة التي امتد فيها حضورنا شهدنا تشكل مجموعات عمل و انعقاد اجتماعات بصفة عفوية بمجرد طرح اشكال متكرر استصعب حله، أو مسألة تنظيمية جوهرية، و يرجع ذلك إلى أن العمل في المستشفى يتسم بالتعقيد و بالتشعب[283] و بالتالي فإن الوصاية أو الإدارة العامة تترك الحرية للأفراد و للقائمين على المصالح في اختيار مكان و زمان الاجتماعات جماعات.

[283] Michèle Grosjean, Michèle Lacoste, Ibid, p9.

و منه نستنتج أن الاجتماعات و جماعات العمل في المجموعة تعرف مشاركة كل العاملين بالمصلحة كل حسب تخصصه و أن هذه الفضاءات يتم تنظيمها بصفة عفوية و اختيارية من طرف الأفراد حسب حاجاتهم و ما يواجهونه من مواقف، وضعيات و مشكلات.

1-2- أهداف الاجتماعات و جماعات العمل :



الشكل-26-

إن معرفة الغايات التي يجتمع الأفراد لتحقيقها تساهم في إعطائنا تصورا واضحا عن طبيعة التفاعلات الحاصلة أثناء هذه الاجتماعات أو جماعات العمل.

و على ضوء ما تم تفصيله في الإطار النظري لبحثنا فقد قمنا بطرح السؤال على عينة الدراسة و أفضت النتائج إلى أن 27% من الاختيارات وقعت على أن الهدف من هذه الاجتماعات هو اتخاذ القرارات بينما 24% من هذه الخيارات انصب على تقديم المعلومات. أما مواجهة اللآراء فقد حصلت 18% من الاختيارات متبوعة بإخراج المنتوجات بنسبة 16% ليحتل بذلك التعبير عن الأفكار المرتبة الاخيرة بنسبة 15%.(الشكل 26)

هذه النتائج توضح لنا فكرة أن البعدين الأساسيين اللذين يركز عليهما الأفراد في اجتماعاتهم هما في الغالب اتخاذ القرارات و تبادل المعلومات سواء عرضها أو الحصول عليها و يمكن تفسير ذلك بوجود إطار محدد للتفاعل بين الأفراد يفرضه التسلسل الهرمي و طريقة توزيع العمل بين مختلف الفاعلين في المصلحة.

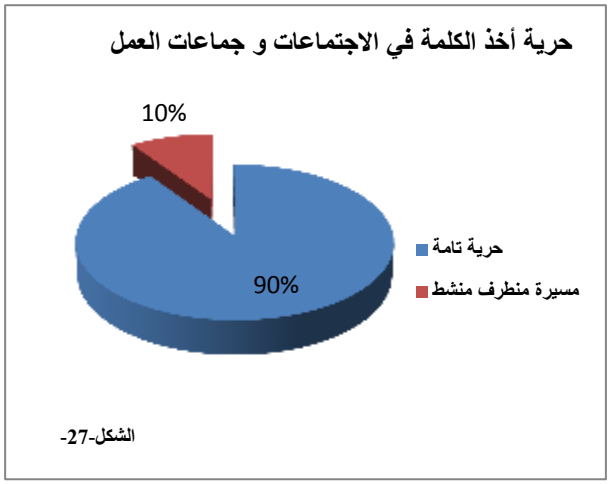
في حين تبقى مواجهة الآراء و التعبير عن الأفكار مسألة ثانوية متوقفة على طبيعة الموضوع و قدرة المشاركين فيه على التوجه نحو هذه الأهداف أو على تصورهم لمدى حريتهم خلال هذه الاجتماعات.

كما يجب التحفظ على اختيار الأفراد لإخراج المنتوجات في ظل غياب مختصين و مخابر تطبيقية تمكنهم من إجراء تجارب نوعية و ظرفية.

و على اعتبار أن الاجتماعات 3 أنواع[284] : اجتماعات للإعلام، اجتماعات للمناقشة و اجتماعات لاتخاذ القرار، فإنه يمكننا أن نستنتج أن العينة محل الدراسة تعتمد على الاجتماعات للإعلام و اتخاذ القرار في الغالب، أما المناقشة و تبادل الآراء و الأفكار فهي عناصر ثانوية في فريق العمل.

[284] R. Barrès, P Raffestin, A. Von Amerongon, Ibid ,p114

1-3- حرية أخذ الكلمة في الاجتماعات و جماعات العمل :



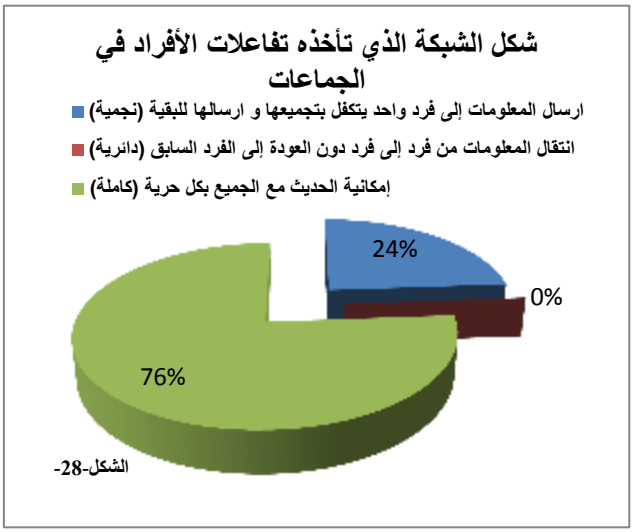
الشكل-27-

إن رؤية الأفراد لحرية أخذ الكلمة في الاجتماعات و جماعات العمل تعطينا تصورا عاما عن طبيعة التفاعلات الحادثة خلال هذه الفضاءات فالأفراد الذين يؤكدون بنسبة 90% بأن لهم الحرية التامة في أخذ الكلمة هم أفراد يعون أن هذا الفضاء هو في حقيقة الأمر مبني على كلمتهم و حضورهم و التفاعلات التي تحدث بينهم كما هو مبين في الشكل-27- .كما أن المطلوب في هذه الاجتماعات هو أخذ الكلمة لإثراء النقاشات و الحوارات و إعطائها الفعالية اللازمة.

فالحرية التامة في أخذ الكلمة خلال الاجتماعات هي ميزة المجموعات المتفتحة على التواصل و التبادل و المحفزة للتفاعلات وفق اتصال شخصي مكثف و اتصالي جماعي جد ثري.

لكن وجود هذه الحرية لا يعني بالضرورة تحقيق الغايات التي وجدت لها فإذا كانت إمكانية التعبير عن آراء الأفراد و أفكارهم متاحة لهم فإن قدرة المجموعة على الاستفادة منها و بلورتها في شكل تفاعلي منسق و منسجم يفضي إلى نتائج عملية يبقى مهمة جد صعبة و معقدة. كما أن محتويات هذه الأفكار و الآراء يجب أن تكون نابعة من حاجات الأفراد و المجموعة و لا تسيرها أي خلفيات يمكن أن تؤثر في مجريات الاجتماع أو جماعة العمل بصورة سلبية و عليه فإن الإشكالية تبقى قائمة و مطروحة في كل لحظة و في كل تدخل من تدخلات الأفراد مهما كان مستواهم و منصبهم.

1-4- شكل الشبكة الذي تأخذه تفاعلات الأفراد في الجماعات :



الشكل-28-

يأخذ الشكل الذي تعمل به التبادلات داخل المجموعة بعدا تفاعليا من اللحظة التي يبدأ فيه التداخل بين طرفي الاتصال، لكن التعامل مع هذه التفاعلات يجب أن يكون بناءا، فلا يكفي تأكيد وجودها أو غيابها للحديث عن فعاليتها و انتاجيتها.

أول عنصر يمكن التطرق له لمعرفة طبيعة هذه التبادلات هو الشكل الذي تأخذه هذه التبادلات. فالأفراد خلال تفاعلهم و تبادل المعلومات، المعارف، الآراء و الأفكار يتواصلون مع بعضهم البعض مكونين بذلك شكلا خاصا يمكننا من خلاله استنباط طبيعة الاتصال.

من خلال استجابات الأفراد نجد أن 76% من الأفراد يؤكدون أن بإمكانهم الحديث مع كافة أفراد المجموعة بكل حرية بينما تؤكد 24% المتبقية أن تواصلهم مع الآخرين يكون عن طريق ارسال المعلومات إلى فرد واحد يتكفل بتجميعها و ارسالها لبقية أفراد الفريق.(الشكل 28)

هذه النتائج تؤكد لنا :

- أن الأفراد مدركين لكون الاجتماعات و جماعات العمل فضاءات اتصال يسمح لهم فيها بالتواصل مع جميع الحاضرين بكل حرية.
- أن الأفراد يرون في الاجتماعات و جماعات العمل مكانا للمشاركة في تحقيق غاية ما.
- أن الأفراد خلال الاجتماعات و جماعات العمل يعملون في شكل شبكة متكاملة تتميز بقدرة كل فرد على التواصل مع الآخرين بكل حرية، مما يضمن مشاركة الجميع.

هذه النتائج رغم ايجابيتها فهي صعبة التأكيد فبناء على الملاحظة التي قمنا بها أثناء تواجدنا داخل المصلحة عينة الدراسة فإننا لاحظنا أن أغلب الإجتماعات الحاثة تعتمد ظاهريا على وجود تبادلات بين جميع الأطراف مع إعطاء الحرية التامة بهم في أخذ الكلمة أو التعبير عن ذاتهم مع مراعاة توزعهم بطريقة تسمح لهم بسماع بعضهم البعض و رؤية بعضهم البعض بوضوح.

لكننا لاحظنا أيضا وجود شكل آخر[285] من التبادلات داخل ذات المجموعات بصفة متزامنة يحدث غالبا في نهاية الاجتماع و يضم 3 أفراد فقط هم الطبيبتان و الممرضة المشرفة. حيث تسيطر هذه المجموعة على دور المستقبل و يتوجه المشاركون إلى توجيه تدخلاتهم و معلوماتهم إلى هذه المجموعة و أحيانا نحو الطبيبة المشرفة فقط.[286]

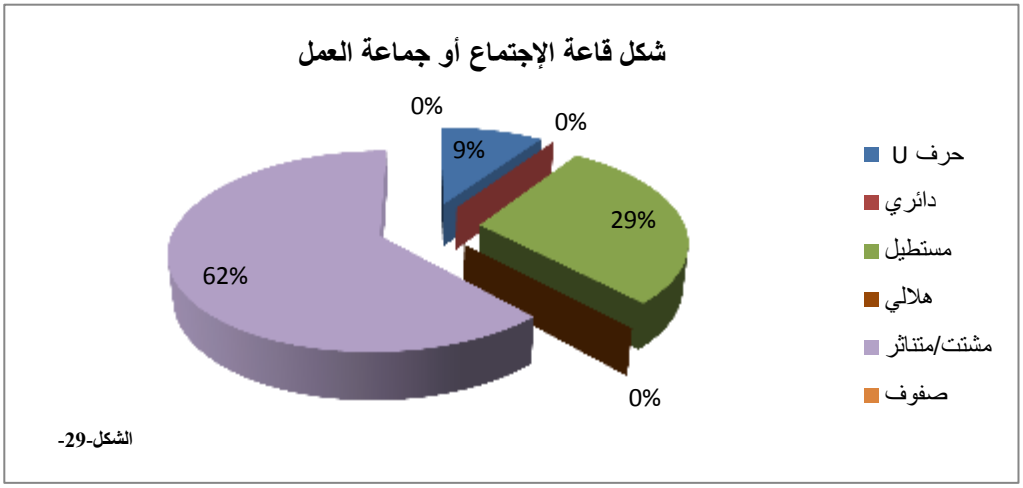
و هو ما يكمن تفسيره بأن الأفراد رغم ايمانهم بوجود حرية تعبير و حرية مشاركة خلال بناء فضاء الحوار و محاولة الوصول إلى الغاية من الاجتماعات إلا أنهم يدركون أن اتخاذ القرار يعود في الأخير و يأخذ الشكل الهرمي الوظيفي نظرا لطبيعة تنظيم العمل السائدة و الشكل الهرمي للعلاقات المهنية.

و هو ما يجعلنا نستنتج أنه رغم غياب الحواجز المباشرة لعملية التواصل و وجود حرية تامة في المشاركة داخل الاجتماعات من خلال خلق شبكة متكاملة إلا أن طبيعة تنظيم العمل السائدة تفرض وجود أشكال ثانوية هي الأكثر تأثيرا في تبادلات المجموعة.

[285] Pièrre Simon, Lucien Albert, « Les relations Interpersonnelles, Une approche Expérientielle en milieu laboratoire, Editions Agence d'ARC Inc, 1990, p357

[286] Pièrre Simon, Lucien Albert, Ibid, p 357

1-5- توزع الأفراد في الجلوس أثناء الاجتماعات و جماعات العمل :



الشكل-29-

إن توزع الأفراد و الترتيب المكاني الذي يتم وفقه جلوس الأفراد في التنظيم يتم تحديده وفق الفضاء التفاعلي.[287]

من خلال الشكل نجد أن **62%** من الأفراد يؤكدون أن توزعهم و ترتيبهم المكاني داخل الاجتماعات و جماعات العمل يكون في شكل متناثر و متشتت. بينما ترى نسبة **24%** من المشاركين ترى أن الشكل المتبع هو الشكل المستطيل وفق شكل القاعات. فيما يؤكد **9%** منهم أنه يأخذ شكل حرف **U**. (الشكل**29**)

بالنسبة للخيارات المتعلقة بالشكل المستطيل و الحرف **U** فإن اختيار الأفراد حسب شكل القاعة أو شكل القاعة مع وجود منشط.

هذه النتائج تدل على أن الشكل الغالب للترتيب المكاني أثناء الاجتماعات هو الشكل المتناثر/المشتت. يتميز هذا الشكل بتواجد مجموعة كبيرة تتخللها مجموعة أصغر و هو ما وقفنا عليه من خلال الملاحظة. فأثناء تواجدنا بهذه التجمعات لاحظنا أن الأفراد يجلسون متوزعين على مستوى القاعة متقاربين في شكل مجموعات ثانوية صغيرة (من **2** إلى **3** أفراد) هذه المجموعات تسمح بتناوب التفكير و تبادل المعلومات.[288] كما لاحظنا أن توزعهم مرتبط بطبيعة العلاقات التي تربطهم ببعضهم، فهم يختارون الأشخاص الذين سيكونون في مواجهتهم بمحاذاتهم و خلفهم فيعملون على مواجهة الأطباء و الممرضة المشرفة بينما يحاذون زملائهم المقربين و يبتعدون عن الأفراد الذين يوجد بينهم و بينهم خلافات أو اختلافات في وجهات النظر.

و هو ما يؤدي إلى تشكل فضاءات اتصالية مختلفة الأطراف و الأهداف داخل الاجتماع الواحد . فوضعيات الجلوس هي حقيقة مركبة وفق المعاني الاجتماعية[289] التي نقدمها لها. فالجلوس وجها لوجه مثلا يشبه المواقف العادية أين تكون التبادلات مستمرة و سريعة و تهدف لفرض موقف كل طرف بوضوح. عكس المواقف المتباعدة حيث يكون السعي نحو

---

[287] عودة إلى الإطار النظري

[288] R. Barrès, P Raffestin, A. Von Amerongon, Ibid ,p111

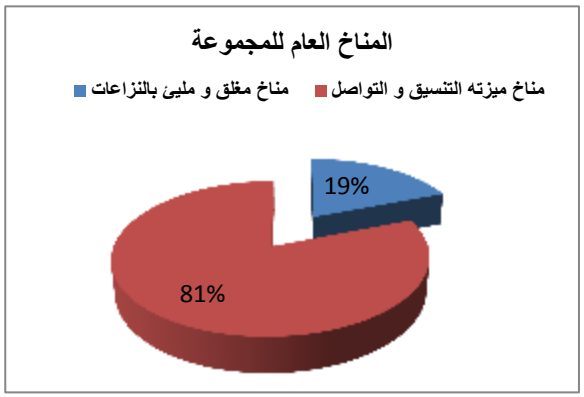
[289] Gilles Amado, André Guillet, « Dynamique des communications dans les groupes », Armand Collin, 1997, p21

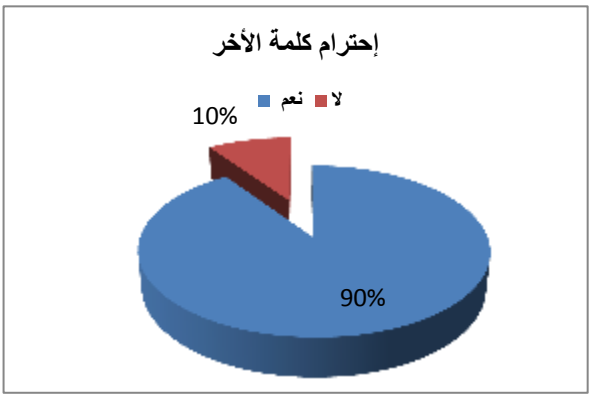
التعميم. و هو ما يمكننا القول أن التوزع الفضائي للأفراد له دور هام في تعديل معنى الرسالة لأنها تغير الاحتمالات و معاني العلاقات بين الأفراد.[290]

لذا فإننا نصل إلى نتيجة مفادها أن طبيعة الاتصال خلال الاجتماعات و جماعات العمل تتحدد وفق الشروط المادية و الفضائية لإنتاج الرسائل، أي أن أفراد عينتنا يعتمدون على توزيع متناثر القائم على طبيعة العلاقات التي تربطهم ببعض و على تبادل الأفكار على مستوى ضيق ثم تعميمها.

[290] Gilles Amado, André Guillet, Ibid, p21

1-6- وجود مناخ عام اتصالي مبني على حرية أخذ الكلمة و احترام كلمة الآخرين:





الشكل-30-

الشكل-31-

لكي يكون الاجتماع أو جماعة العمل منتجا و فعالا يجب أن تكون التبادلات نابعة من الأفراد المشاركين فيه، في جو ميزته التفتح الاتصالي و ميزته التنسيق كما يجب أن يحس فيه الأفراد بوجود احترام لكلمتهم و أن يضمنوا الاحترام لكلمة غيرهم.

من خلال النتائج التي حصلنا عليها أثناء طرح التساؤل على الأفراد، تبين لنا أن **81%** من الأفراد يصرحون بأنهم يرون أن المناخ العام للمجموعة يتميز بالتنسيق و التواصل بين الأفراد، بينما **19%** منهم يشتكون من انغلاقه و كونه مليء بالنزاعات. (الشكل**30**)

كما يؤكدون بنسبة **100%** أنهم يأخذون الكلمة في الاجتماعات و جماعات العمل و بنسبة **90%** أن هناك احترام لكلمة الآخر. (الشكل**31**)

هذه النسب تضعنا أمام توجه عام بارز مفاده تأكيد الأفراد حريتهم في التواصل مع بقية أفراد الفريق خلال لقاءاتهم و كذا إيمانهم بأن هذه الفضاءات خلقت من أجل مشاركة الآخرين أفكارهم و أرائهم في ظل مناخ عام يتميز بالتواصل، التنسيق و احترام متبادل.

هذه الاستجابات تبقى نسبية و صعبة التأكيد فما لاحظناه خلال تواجدنا في المصلحة أن هناك حرية كبيرة في أخذ الكلمة معطاة من طرف المشرفين على الأفراد بهدف خلق فضاء اتصالي فعلي و لكن استعمال الأفراد لهذه الحرية يبقى جد محدود.

فرغم علم الأفراد بأن بإمكانهم التواصل مع الآخرين في الاجتماعات و جماعات العمل بكل حرية و أن لهم أخذ الحرية في الكلام إلا أن استعمالهم لها يبقى محدودا في ظل وجود عدة متغيرات يصعب التحكم فيها سواء على مستوى الجو العام أو على مستوى الأفراد في حد ذاتهم. هذه المتغيرات يمكن حصرها في :

1- وجود استماع فعال : هذا العامل هو عنصر غاية في الأهمية بالنسبة للأفراد ففي غياب الاستماع الفعال أو وجوده في أشكاله المعيقة[291] التي سبق ذكرها في الإطار النظري. يصبح أخذ الكلمة عديم الجدوى و الفعالية.

2- الثقة : إن عامل الثقة عامل جد مهم في عملية أخذ الكلمة إذ أن لها وجهان،

أولا : تمثل ثقة الفرد بمن يحيطون به عاملا أساسيا في أخذ الفرد للكلمة. فعلاقتنا بالآخرين تؤثر مباشرة في علاقتنا بأنفسنا و العكس[292]. فقد يشكل إحساسنا بأن كلمتنا غير مقدرة، أو أننا محل حكم الآخرين أو أن الآخر غير مهتم بما نقوله عائقا أمام أخذ الفرد للكلمة.

3- التحكم في تقنيات الإلقاء: حيث تتعدد العوامل و تتداخل فيما يخص هذه النقطة بالذات للحد من قدرة الفرد على أخذ الكلمة سواء لعدم تحصله على التكوين المناسب أو لعدم محاولته تطبيق ما يعرف. و هو ما يجعل الأفراد بعيدين كل البعد عن أخذ الكلمة في منظوره الفعلي و الفعال.

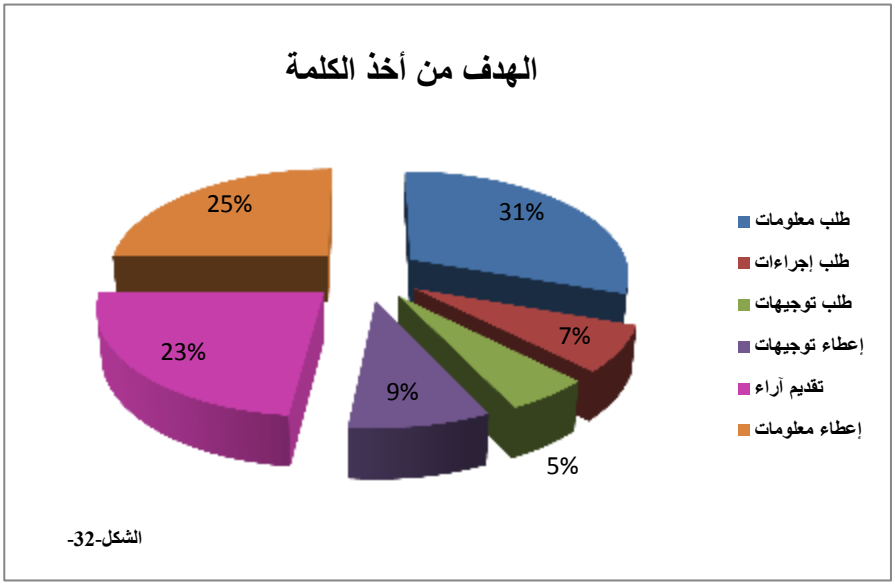
و عليه فإننا نخلص إلى نتيجة مفادها أنه مهما كان التصور و الاتجاه العام في المصلحة عينة الدراسة متجها نحو إعطاء فضاء لأخذ الكلمة بكل حرية و رغم أن الأفراد يؤكدون ذلك و يؤكدون أنهم يستغلون المساحة إلا أن فعاليته تبقى جد محدودة في ظل تذبذب الاستماع الفعال، الثقة و تحكم الأفراد في تقنيات الإلقاء.

[291] العودة إلى الإطار النظري

[292] Ecole nationale des techniciens de l'équipement, Guide des formateurs, Montpelier, 2004

1-7- الهدف من أخذ الكلمة :

إن تدخلات الأفراد في اجتماعات و جماعات العمل متعددة الغايات و تفرض وضع تقسيم خاص لتبسيطها و من أحسن هذه التقسيمات و أكثرها استعمالا في الدراسات التسييرية نجد تقسيم *Bale* كان هو الأمثل لدراستنا.



الشكل-32-

بتطبيقه تحصلنا على النتائج الموضحة في الشكل -32- حيث أن 3 اختيارات حازت نسبة عالية و متقاربة و هي : طلب المعلومات 30%، إعطاء المعلومات 25%، تقديم الآراء 23%، بينما انصبت بقية الاختيارت على الثلاثة أهداف الأخرى بنسب قليلة و هي : إعطاء توجيهات 9%، طلب إجراءات 7% و طلب توجيهات 6%.

هذه النتائج تؤكد ما سبق و أشرنا إليه في حديثنا عن أخذ الكلمة في الاجتماعات و جماعات العمل. حيث أن الخيارات الثلاث التي حصلت على أعلى النسب لا تتعدى أخذ الكلمة في صورة روتينية و هرمية لطلب المعلومات و تقديمها.

و رغم أن 23% من هذه الخيارات تعدت إلى تقديم آراء إلا أنها نسبة ضئيلة في ظل صعوبة تأكيدها.

فوجودنا في الإطار التنظيمي ساعدنا على الوصول إلى خلاصة أن تقديم الآراء لا يحدث بصفة عفوية و لا يكون من كل الأطراف الذين أكدوا قيامهم بذلك بل ينحصر فقط في الأفراد المشرفين و ذوي سنوات الخبرة الطويلة أو اصحاب التخصص.

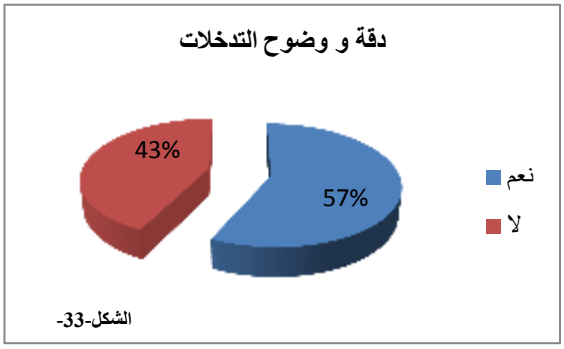
كما أن النسب القليلة التي حصلت عليها الخيارات المتعلقة بإعطاء التوجيهات، طلب الإجراءات، طلب توجيهات تنم عن وجود تخوف من فحوى هذه الأنشطة.

و كتفسير لذلك نرجع دائما إلى العوامل التي سبق تفصيلها فيما يتعلق بأخذ الكلمة و المناخ العام و احترام المناخ العام و احترام تدخلات الآخرين.

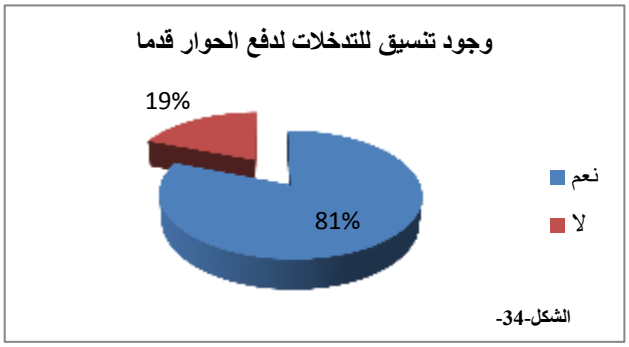
حيث أن رؤية الأفراد للاستماع الفعال، وجود الثقة، و السلم الهرمي المتبع لها تأثير أكيد و بالغ على رؤية الأفراد للأهداف التي تأخذها الاجتماعات و جماعات العمل داخل الوحدة.

لذا فإننا نصل إلى نتيجة أن الأهداف و الغايات من هذه الاجتماعات متعددة و غاية في الأهمية هدفا بهدف إلا أن الأفراد يتجهون إلى الأهداف الروتينية كالحصول على المعلومات و يفضلون تحقيقها على حساب أهداف أخرى أهم في ظل تذبذب الاستماع الفعال، الثقة، و تحكمهم في تقنيات الإلقاء.

1-8- دقة و وضوح التدخلات و وجود تنسيق لهذه التدخلات :



الشكل-33-



الشكل-34-

إن دقة و وضوح التدخلات أثناء الاجتماعات و جماعات العمل و قدرة الأفراد على تنسيقها في شكل حوار يدفع بالسيرورة الاتصالية نحو تحقيق الغاية من الاجتماعات عنصران أساسيان في الحكم على مدى فعالية العملية الاتصالية.

من خلال الشكل -33- نجد أن 57% من الأفراد المستجوبين يؤكدون أن التدخلات خلال الاجتماعات دقيقة و واضحة بينما 43% منهم يرون عكس ذلك.

كما أن نسبة 81% كما يوضح الشكل – -يؤكدون أن هذه التدخلات منسقة لدفع الحوار قدما بينما يؤكد 19% أنها غير منسقة.(الشكل34)

هذه النتائج تعود بنا إلى ما تقدم شرحه و تفسيره بالنسبة لأخذ الكلمة و المناخ العام للجماعة.

فوجود التدخلات مضمون و مكفول للجميع لكن الإشكال الحقيقي يكمن في فحوى هذه التدخلات و طريقتها. فمن خلال ملاحظتنا لكيفية عمل هذه الاجتماعات وجدنا أن محتوياتها تتراوح بين إعطاء المعلومات، أو الحصول على المعلومات من طرف المسؤولين الهرميين. هذه التدخلات قد تمتد في الزمن و تخلق نوع من الملل لدى الأفراد خاصة حسب نظرتهم للمتحدث و لدوره الجماعة.

كما أن غياب النقاشات الحقيقية حول المواضيع العلمية و المهنية يؤدي إلى وجود نوع من الانسحاب لدى الأفراد. فأغلب الاجتماعات هي ذات أبعاد تنظيمية لتقاسم المهام و عرض التوصيات التنظيمية و المذكرات المصلحية. بينما لا يشغل الجانب التعلمي إلا نقاط ثانوية لا تكون إلا في حالة وجود مشكل حقيقي صعب الحل و يتم التعامل معها بظرفية ظهورها و لا يتم مناقشتها على مستوى الاجتماعات و جماعات العمل إلا نادرا و بمبادرة من الطبيب المشرف دون غيره.

و يمكن تفسير ذلك بتدخل عدة عوامل مؤثرة في تدخلات الأفراد :

1- الدور الذي يلعبه الفرد في المجموعة : فأدوار الأفراد في المجموعة مختلفة و متباينة وفقا لوضعه التنظيمي، شخصية الفرد، و موقعه في المجموعة[293] فالفرد قد يكون قائد، ينظم، يوجه، ويراقب المجموعة، و قد يكون مشرفا تنظيميا دائما أو ظرفيا.

2- وضوح الأهداف و الغايات من الاجتماعات و جماعات العمل حيث أن وجود تفكير مبدئي و عرض مفصل للهدف يساهم في تحسين التزام الأفراد و دفع الحوار قدما.

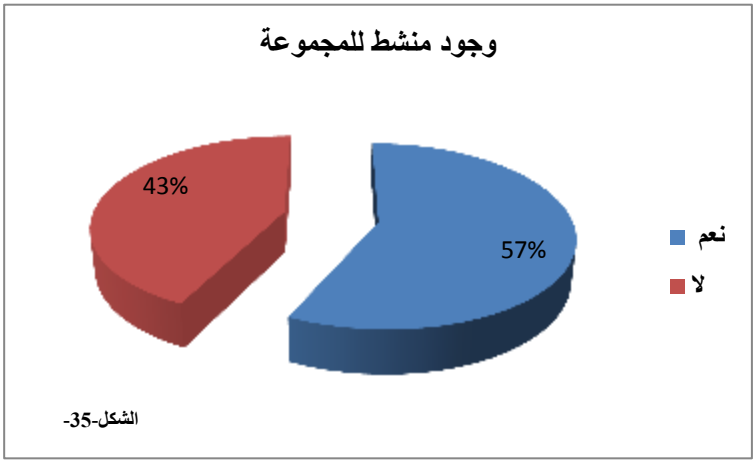
3- القدرة على خلق الاهتمام و التركيز و المتابعة لدى الأفراد. فأحكام الأفراد يضعف التدخلات و تعقيدها قد يكون ناجم عن غياب الاهتمام و المتابعة لديهم و عن عجز لدى المتدخل على خلق الاهتمام و هو ما يعيدنا إلى فكرة التحكم في الإلقاء.

4- طبيعة العلاقات بين الأفراد: فالألفة أو النزاعات النابعة من حاجات الأفراد من الشمولية *Inclusion*، السيطرة *Contrôle*، العاطفية *Affectivité* تتداخل بحدة عند حديث الآخر و تحدد مدى قابلية الفرد لرسالته و محتواها. و بالتالي تلعب دورا في دقة و وضوح رسائله و كذا مشاركة الآخرين في التنسيق معه لدفع الحوار قدما.

و هو ما يقودنا إلى نتيجة مفادها أن الأفراد في التنظيم يعانون من غموض في المحتويات و الطروحات المقدمة. و مع هذا فهم يسعون للتنسيق مع المتحدثين لدفع الحوار قدما رغم علمهم بمحدودية ما يقدم أو وجود آراء و احتمالات أخرى يمكنهم مناقشتها و التطرق لها متأثرين بعدة عوامل كالتنظيم الهرمي للعمل، غموض الأهداف، غياب محاولة خلق الاهتمام لديهم و كذا نظرا لطبيعة علاقتهم بالمتدخلين.

[293] R. Barrès, P Raffestin, A. Von Amerongon, Ibid ,p113.

1-9- وجود منشط للمجموعة :



الشكل-35-

إن وجود منشط داخل الفريق المجتمع غاية أو هدف ما مهمة حساسة و دقيقة لما يعرفه هذا الفضاء من تدخلات فطريقة عمل المجموعة تختلف باختلاف نوعية الفريق المكون، أهدافه و مناخه العام.

من خلال استجابات الأفراد نجد أن 57% منهم يدركون وجود منشط للاجتماعات و جماعات العمل بينما يؤكد 43% منهم غيابه. (الشكل35)

و هي نتائج تتسم بالغموض و التعقيد، فبالنظر إلى طبيعة الاجتماعات و جماعات العمل يمكننا أن نؤكد كمختصين في الاتصال أنه يستحيل قيام المجموعة بدورها و وصولها إلى هدفها و غاياتها التنظيمية، الجماعية و الفردية في غياب منشط لعملها. فالمنشط له وظيفتان إحداهما تسهيلية *Facilitation* و الأخرى ضبطية *Régulation*[294]. إذ يعمل من خلال الأولى على تسهيل تقدم المجموعة نحو انتاج الحلول عبر مساعدات منطقية كتحضير الاجتماعات و جماعات العمل، تقديمه عرض لأهدافه و سيره. تقديم خلاصات فاصلة و نتائج جزئية، الحرص على الفهم لدى الجميع، ضمان المشاركة العفوية.

بينما يعمل من خلال الثانية على تسهيل تقدم المجموعة في مهمتها عن طريق مساعدات نفسية حيث أن ضبط المجموعة هو محاولة البقاء مترابطا مع الحياة العاطفية للمجموعة.[295] لذا فالمنشط هو في حقيقة الامر عقل و قلب المجموعة و لا يمكن الاستغناء عنه بأي صفة من الصفات و إلا أصبح عمل المجموعة يتسم بالعشوائية الفكرية و العاطفية.

و يمكن تفسير استجابات الأفراد حول غياب المنشط في المجموعة بطريقتين :

- إما أن الأفراد لا يعرفون دور المنشط و بالتالي لا يمكنهم تحديده في المجموعة إلا إذا كان مسبق التعيين كالمسؤول الهرمي المباشر و هو صورة نمطية موجودة في كل التنظيمات.

[294] R. Barrès, P Raffestin, A. Von Amerongon, Ibid ,p115.
[295] Gilles Amado, André Guillet, Ibid, p 157-158

- **أو أن الأفراد يحاولون إعطاء صورة عن وجود تنسيق كبير بينهم و انسجام تام لدرجة قدرتهم الاستغناء عن وجود منشط، و إمكانية تحقيقهم لغايات الاجتماعات و جماعات العمل بصورة عشوائية.**

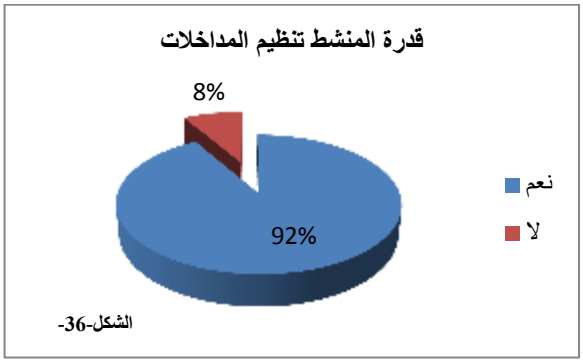
و في كلتا الحالتين فإن ذلك يمثل إشكالية حقيقية في تنظيم يعتمد بصورة كبيرة على مجموعاته الفرعية و فرقه الداخلية لتحصيل المعلومات و المعارف و كذا لتحقيق المشاركة الفعالة للأفراد في سير الكل. فالتقنيات التي يستعملها المنشط و المعتمدة 100% على تقنيات الاتصال الشخصي لا يمكن تصور مجموعة عمل مهما كانت طبيعتها و أهدافها دونه.، فالمنشط هو ذات المجموعة[296].

فقد سمحت لنا الملاحظة التي أجريناها بالتأكيد على وجود المنشط و هو في أغلب الأحيان الطبيب المشرف الذي يعمل على إعطاء الأمر بالاجتماع للأفراد و هو ما يوضح سبب الاجتماع أو جماعة العمل و الهدف منه. كما يعمل على تسهيل و ضبط التفاعلات و أن غالبية الأفراد يتعاملون معه كسلطة هرمية حاضرة خلال الاجتماع و ليس كمنشط.

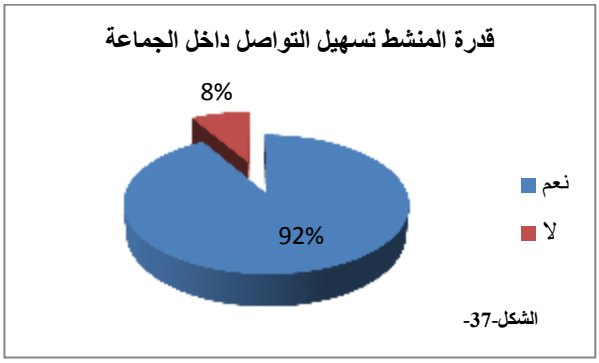
كنتيجة لكل ذلك نستخلص أن وجود المنشط في اجتماعات العمل داخل المصلحة عينة الدراسة غير فعال من حيث وقعه على الأفراد و تأثيره فيهم أو إعطائه صورة عن ما يقدمه للجماعة من خلال أداء مهامه العادية.

[296] Le Moi du groupe, dans Gilles Amado, André Guillet, Ibid, p 127.

1-10- قدرة المنشط على ضبط التدخلات و تسهيلها :



الشكل-36-



الشكل-37-

إن مدى قدرة المنشط على ضبط التدخلات الحادثة خلال الاجتماعات و جماعات العمل و كذا قدرته على تسهيل التواصل بين الأفراد هما الوظيفتان الأساسيتان المتعلقتان بالمنشط كفرد.

من خلال النتائج المبينة في الشكلين -36- و -37- نجد أن نسبة 92 % من الأفراد المستجوبين الذين أكدوا وجود منشط في الفريق أكدوا كذلك قدرته على القيام بضبط بضبط التدخلات و على تسهيل التواصل داخل المجموعة.

هذه النتائج توضح أن المجموعة التي أكدت وجود المنشط تعي تماما أدواره مهامه. فقدرته على تسهيل التواصل تسمح بتفعيل عملية الاتصال بين الأفراد من خلال:

- تحضير الاجتماع، تقديم أهدافه و تسييره.
- تحديد الخطة المنهجية و مواجهة المجموعة للانحرافات الممكنة.
- صياغة ملخصات جزئية و استنتاجات مرحلية.
- التأكد من الفهم لدى الجميع لكل النقاط.
- تحفيز المشاركة العفوية لكل من له رؤية حول الموضوع

أما فيما يتعلق بالسلطة الضبطية للمنشط فهي تتمحور حول مساعدة المجموعة في التعرف على التوجه العاطفي للحوار و تخطي العوائق النفسية التي يواجهها دون و عي منهم[297] كالعنف اللفظي، الاضطرابات الضغوطات، العقلانية الزائدة، الانعكاس العاطفي، الهروب، التقهقر،...

لكننا بحكم تواجدنا و ملاحظتنا لعمل المجموعة خلال الاجتماعات و جماعات العمل طيلة فترة الدراسة، رغم اتفاقنا مع المستجوبين في فكرة وجود المنشط و في وجود وعي مزدوج حول مهامه و أدواره بين أكثر من 50% من المشاركين إلا أننا لاحظنا أن تعامل الأفراد مع المنشط الدائم و المتمثل في الطبيب المشرف يتم وفق التنظيم الهرمي. فكما سبق و أشرنا إليه سطحية التداخلات و اختصارها في طلب المعلومات أو تقديمها أو عرض الآراء دون مناقشتها أو طلب إجراءات عملية و كذا طبيعة العلاقات المهنية في المصلحة . جعلت من دور المنشط ثانويا و منحصرا في

[297] Gilles Amado, André Guillet, Ibid,p158

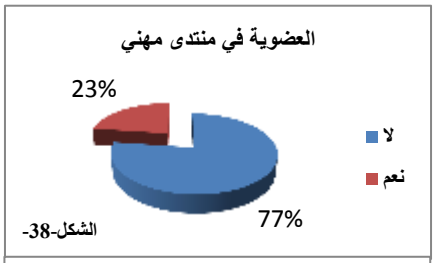
جمع الأفراد، خلق الفضاء و فتح المجال للتبادلات كما أن التخوف من وجود النزاعات أو الاختلافات الجوهرية يدفع بالمنشط إلى محاولة الحفاظ على الهدوء و التفاهم و الانسجام قدر المستطاع على حساب التبادلات الثرية و المشاركة الفعالة في بناء الصرح المعرفي للفريق. و هو ما أفرغ الاجتماعات من محتواها و أدى إلى وجود نظرة روتينية، اجتماعية أكثر منها كفضاء للتبادل و التعلم.

و كنتيجة يمكننا القول بأن وجود المنشط أو غيابه في الاجتماعات و جماعات العمل مرتبط بالتصور العام للمجموعة من خلال اعتبار عملية اتخاذ القرار هرمية و كذا النظرتان الانهزامية و الاجتماعية للمجموعة.

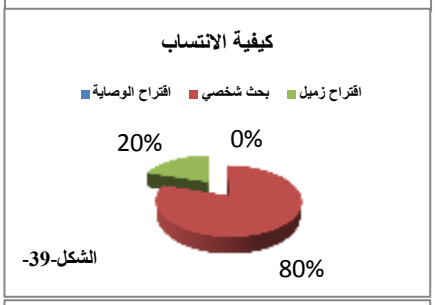
2- الجهاز الحديث / المنتديات المهنية:

بالنسبة لبحثنا يمثل هذا الجهاز الوسيلة الحديثة للتبادل بين أفراد المهنة الواحدة و الاهتمامات المشتركة. من خلال طرح السؤال على أفراد العينة تبين لنا أن:

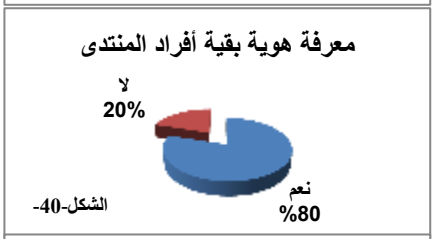
1. 23% فقط منهم يعتمدون هذه الوسيلة في تبادل المعلومات و المعارف أي أن ما نسبته 77% من الأفراد لا يستعملونها. (الشكل38)
2. الأفراد المنتسبون أكدوا بنسبة 80% أنهم انتسبوا إلى المنتدى بصورة شخصية. (الشكل39)
3. نفس النسبة أي 80% أكدوا معرفتهم للأفراد الآخرين المشاركين في المنتديات . (الشكل40)
4. ما يعادل 60% من الأفراد صرحوا أن الاستعمال يكون وفق برنامج محدد. (الشكل41)
5. فيما أكد جميع الأفراد أن هناك رقابة على المحتويات المقدمة.
6. بالنسبة لنوعية التبادلات المسجلة فقد اختار المستجوبون تبادل الوثائق بنسبة 36% و بنسبتين متقاربتين 28% و 27% تبادل المعلومات و تبادل الأسئلة و الأجوبة مع مختص بينما حصلت المناقشات و الحوارات بين الزملاء على ما نسبته 9% فقط من الاختيارات. (الشكل42)
7. كأهداف لهذه التبادلات نجد أن 56% من الخيارات انصبت على معالجة المشكلات و البحث عن الحلول العملية و 44% منها تتعلق بتبادل معلومات نظرية، آراء و أفكار. (الشكل43)



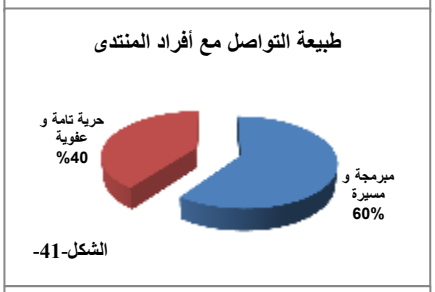
الشكل-38-



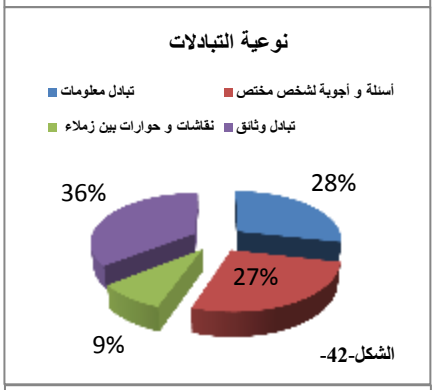
الشكل-39-



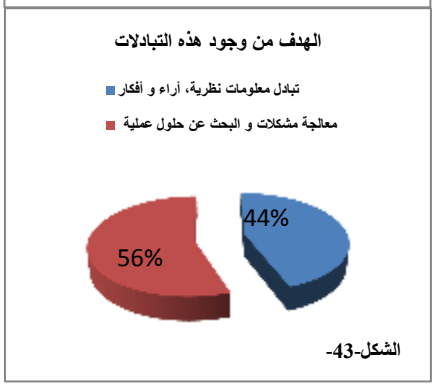
الشكل-40-



الشكل-41-



الشكل-42-



الشكل-43-

هذه النسب تسمح لنا باستخلاص ما يلي :

- **غالبية الأفراد عينة البحث لا يعتمدون على البحث في المنتديات إذ أنهم لا ينتسبون إليها.**
- **أن القلة القليلة المنتسبة هي كذلك بمجهودها الشخصي.**
- **أن معرفة الأفراد ببقية المشاركين أمر مهم بالنسبة لهم .**
- **أن ولوج الأفراد لهذه المنتديات مبرمج و ليس آني و عفوي كما متعارف عليه نظرا لغياب وسائل الاتصال بصورة دائمة و هو ما يحد من فاعلية الجهاز.**
- **أن استعمالات الأفراد لهذه المنتديات يكون في الغالب بطريقة بعيدة عن جوهرها و المتمثل في خلق فضاءات للنقاش و التبادل المعرفي إذ أن مجمل الاستعمالات تتراوح بين الحصول على الوثائق، المعلومات و الإجابات دون اللجوء إلى النقاشات و التي تمثل روح التعلم بالبحث و الفرق بينه و بين التعلم بالسمع.**

كتفسير لذلك بكون هذا الجهاز حديثا و بغياب معالمه الحقيقية عن فكر الأفراد نظرا لغيابه في السياسة التعلمية الفردية و التنظيمية. كما أن تدني المستوى التعليمي للأفراد حال دون تمكنهم من تخطي مرحلة التصفح عبر الانترنت للالتحاق بمرحلة التفاعلية و الفعالية على مستوى المنتديات رغم اشتراكهم بها.

VI- النمط الرابع / التعلم بالممارسة :

1- اعتبار الفحص الطبي فضاء ملائما للتعلم

اعتبار الفحص الطبي فضاء ملائم للتعلم	MED	SM	TSS	IDE	ATS	AS	المجموع	النسبة
نعم	4	2	3	5	7	1	22	100%
لا	0	0	0	0	0	0	0	%00

الجدول -3-

إن مقاربة التعلم بالممارسة في تنظيم كالمستشفى أمر في غاية التعقيد. فالممارسون في هذا الشكل من التنظيمات يعانون من تعقيد مهامهم و تركيبها و كثرة التفاعلات و التداخلات الحادثة خلالها.

و تكمن صعوبة ذلك في أن الأفراد فيه يتفاعلون وفق مستويات معرفية متفاوتة و على مراحل مختلفة و يتابعون تطورات لوضعيات و مشكلات لا متناهية التركيب و التشعب.

إن سيرورة الفحص الطبي تمثل أكثر الفترات تفاعلية و أكثرها تحفيزا لمعلومات الأفراد، معارفهم و كفاءاتهم، ففيها تحدث تبادلات مختلفة الأطراف المحتويات و الأهداف. و تعرف فيه التفاعلات الاتصالية أوجها. و يتم خلالها توظيف عدة تقنيات اتصالية لتسهيل سيرها و الوصول إلى تحقيق أهدافها و المتمثلة في الحصول على تقييم كلي لحالة المريض و اتخاذ القرار بشأن بقية العلاج.فالفحص الطبي هو كفاءة عيادية مهنية تسمح بجمع البيانات من المريض وفق التاريخ و بالفحص البدني، ودمج هذه المعلومات في صياغة التشخيص، و إجراء تحقيقات مناسبة لتأكيد التشخيص، و بناء تسيير فعال للحالة.[298]

كما أن الفحص الطبي هو قدرة و استعمال حكيم للتواصل و المعرفة و المهارات التقنية السريرية المنطقية، و العواطف و القيم و التأملات في الممارسة اليومية لصالح الفرد و المجتمع.[299]

و هو ما يؤكد أن الفحص الطبي تجتمع فيه كل معالم المواقف التعلمية و هو أيضا ما دفعنا إلى طرح السؤال على أفراد العينة للتعرف على منظورهم له و إذا كانوا يرون فيه فضاء مناسبا للتعلم بغض النظر عن امتلاكهم لمعارف معمقة فيما يتعلق بالتعلم التنظيمي.

و جاءت الأرقام لتؤكد أن كل أفراد العينة يرون فيه فضاء ملائما للتعلم مقدمين في ذلك عدة أسباب أهمها :

- معلومات جديدة و يحصل عليها من الأطباء المختصين حول الأمراض الجديدة و كيفية التعامل معها.
- وجود أمراض و حالات جديدة يوميا تقريبا تطلب البحث و التدقيق.
- وجود حوارات و نقاشات تثري معارف الأفراد و تحسن ممارساتهم اليومية.

[298] NEUFELD V. R., NORMAN G. R., FEIGHTNER J. W. et BARROWS H. S.; "Clinical problems solving by medical students : Across-sectional and longitudinal analysis, Medical Education, 1981, 315-322.

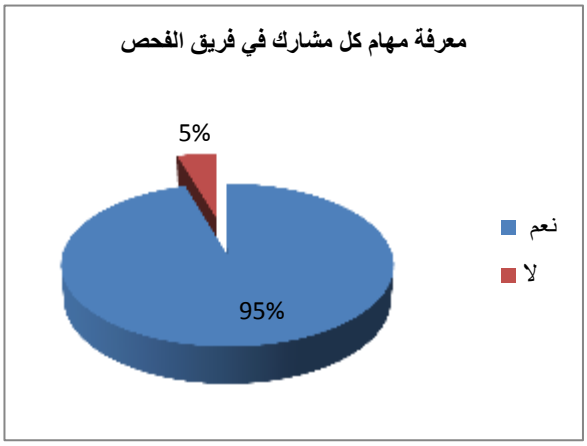
[299] EPSTEIN R. M., HUNDER E. M.; "Defining and assessing professional competence, JAMA (The journal of the American Medical Association), 2002. P226

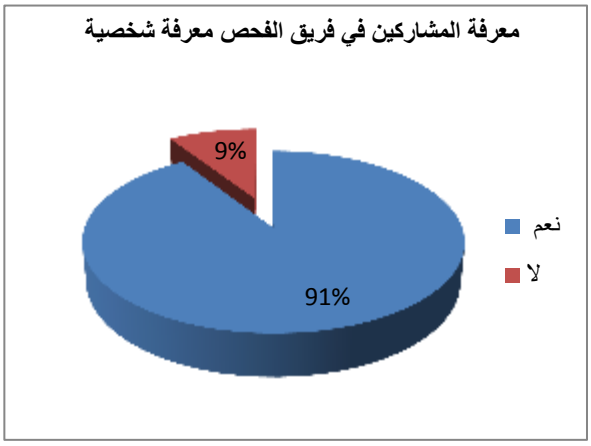
- **وجود تواصل مباشر سواء مع المختصين، بقية الزملاء أو المريض تسمح بتوسيع دائرة المعارف.**
- **إمكانية التطبيق العملي للإجراءات مما يساهم في تطوير الكفاءات الفردية و الجماعية.**

هذه النتائج يمكن تفسيرها بكون الأفراد في مصلحة الطب الداخلي يواجهون حالات متشعبة مختلفة التخصصات. تطرح حولها في كل مرة مجموعة من الأسئلة تطلب مجموعة كبيرة من الإجراءات و تفضي إلى مجموعة أكبر من النتائج. فهم في كل يوم و ساعة و حتى لحظة قي مواجهة مستجدات تتطلب تحفيز معارفهم، مهاراتهم و تنمي فيه الكفاءات باستمرار.

لكن مع وعي الأفراد بذلك و كونهم دائما على استعداد في التعامل مع الحالات لكننا لاحظنا أنهم يضعون العبء الأكبر في التفكير و تحليل الحالة و ما يتبعها من إجراءات للطبيب المشرف و طاقمه المصغر خلال عملية الفحص فرغم كون الجميع مسؤولين عن متابعة و تطبيق العلاج إلا أن مناقشة وضعية المريض و مستجدات تطبيق العلاج و عملية استخلاص النتائج و الحوصلات و كذا استنباط المعارف الجديدة، تتم بين الطاقم القائم بالفحص و المتكون من طبيبتين، ممرضة مشرفة و مختصتين نفسانيتين مع مشاركة الممرضات اللواتي تشأن ذلك. و هو ما يقودنا إلى نتيجة أنه رغم و عي كل الأفراد بكون وضعية الفحص الطبي ملائمة للتعلم إلا أن استغلالها ما زال محدودا و مقتصرا على الطاقم الطبي القائم على الفحص دون وجود للطاقم الشبه طبي.

2- معرفة المشاركين في الفحص، مهامهم و سهولة التواصل معهم :





الشكل-44-

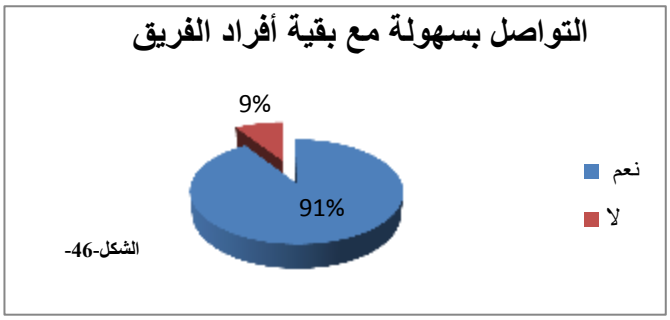
الشكل-45-

يمثل الفريق المشارك في الفحص الطبي نواة يتم تكوينها صبيحة كل يوم لإنجاز مهمة جد حساسة تترتب عنها أنشطة كل المتواجدين في المصلحة لذلك اليوم أو لأيام كاملة.

لذا فإن معرفة الأفراد المشاركين لبعضهم البعض معرفة شخصية و معرفتهم لمهام كل طرف من العوامل المساعدة على انسيابية السيرورة الاتصالية الحاصلة.

فأطراف الاتصال خلال هذه الوضعية هم في حقيقة الأمر و حسب ما سمحت لنا الملاحظة استكشافه يعملون مع بعضهم البعض يوميا و على فترات متزامنة سمحت بتكون علاقات مختلفة الطبيعة فيما بينهم تؤثر بدورها على رسائلهم و محتوياتها، أساليب الاتصال المتبعة و التقنيات الموظفة.

من خلال الشكل -45- نجد أن 91% من الأفراد يقرون بأن لهم معرفة شخصية ببقية أفراد الفريق. كما يؤكدون أنهم يعرفون مهام كل مشارك بنسبة 95% (الشكل -44-) و هي نتائج تنم عن وجود علاقات مقربة بين أفراد فريق الفحص الطبي و كل أفراد المصلحة.



الشكل-46-

كما أن نسبة 91% من الأفراد المؤكدين لسهولة التواصل مع بقية أفراد الفريق (الشكل46) تعطينا فكرة عن التوجه العام لأفراد المصلحة نحو تأكيد وجود علاقات شخصية بين الأفراد و معرفة كل واحد منهم بمهام الآخر و بسهولة تواصله معه.

إيجابية هذه الأرقام و ارتفاع نسبة الأفراد المجيبين بالإيجاب، هي في حقيقة الأمر تمثل اتفاقا جماعيا ضمنيا على حسن سير المصلحة و امتياز علاقات المتواجدين فيها بالثقة و الاتصال المنساب.

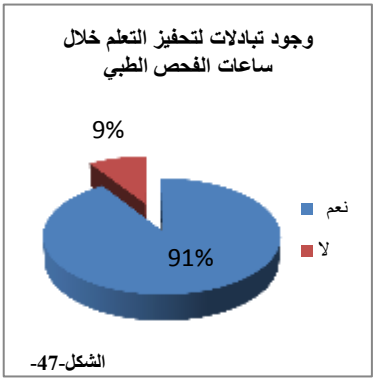
لكن الملاحظة المباشرة سمحت لنا بتسجيل مجموعة من التحفظات و الاحترازات :

- **فريق الفحص الطبي يعمل بالتوازي مع عمل فريق الشبه طبي فكلا الفريقان يبدآن العمل على الساعة 8 صباحا وبالتالي فإن تواجد ممرضة أو اثنتين خلال عمل الفريق الطبي يعد حالة شاذة. و منه فإن معرفة الأفراد بمهام المشاركين هي معرفة سطحية نابعة من معلومات نظرية، إلا للأفراد الذين يبذلون مجهودا شخصيا لإنهاء مهامهم قبل بداية الفحص للمشاركة فيه.**
- **العلاقات الشخصية الحقيقية و الوطيدة بين الأفراد لا تتعدى معرفتهم بأسماء أفراد العائلة، أو زيارات شخصية في المناسبات الخاصة. و ليست معرفة شخصية مهنية مساعدة على تحسين الأداء الجماعي فبمجرد وجود ملامح أزمة نجد أن كل فرد يلجأ إلى تبادل التهم مع الآخر أو تحميل غيره المسؤولية. مع وجود تحالف هرمي بين الأطباء و الممرضة المشرفة التي هي في حقيقة الأمر الأكبر سنا في مصلحة مما يعطيها صلاحيات جمة و هذا التحالف هو في الحقيقة النواة الرئيسية لفريق الفحص الطبي.**

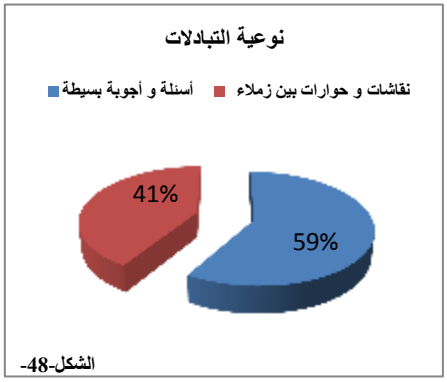
و هو ما يقودنا إلى الاستنتاج بأن المجموعة المكونة لفريق الفحص الطبي تنبني على الشاكلة الهرمية المعمول بها و لا تعطي فرصة لكل المتواجدين بالمصلحة للاستفادة من التبادلات الموجودة. فالمجموعة تسعى إلى إحداث نوع من الاستقرار وفق القوى الدينامية[300].

[300] Gilles Amado, André Guillet, Ibid,p 18

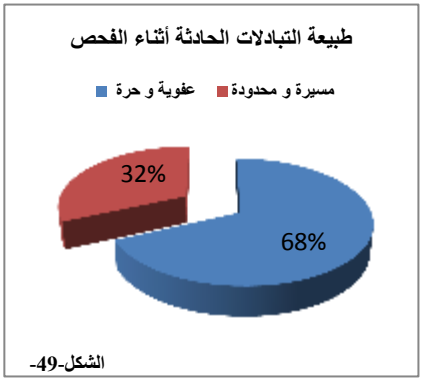
3- وجود تبادلات لتحفيز التعلم خلال ساعات الفحص الطبي، شكلها و طبيعتها :



الشكل-47-



الشكل-48-



الشكل-49-

تتميز ساعات الفحص الطبي بوجود تفاعلية عالية الوتيرة، هذه التفاعلية تظهر جليا من خلال التبادلات الحاصلة خلالها. و بما أننا نعمل على ايضاح الدور الذي تلعبه هذه التفاعلات في خلق المعرفة لدى الأفراد. فقد قمنا باستفسارهم عن وجود تبادلات محفزة للتعلم، عن شكلها و مدى حريتها. فكانت النتائج كالتالي :

- **91%** من الأفراد أكدوا وجود تبادلات تحفز التعلم عندهم خلال الفحص الطبي. (الشكل**47**)
- **59%** من خيارات الأفراد وقعت على النقاشات و الحوارات كل أشكال هذه التبادلات فيما حصل تبادل الأسئلة و الأجوبة على **41%**. (الشكل**48**)
- **68%** من الأفراد المستجوبين يرون أن تبادلاتهم حرة و عفوية فيما يرى البقية أي **32%** عكس ذلك و يصفونها بأنها مسيرة و محدودة. (الشكل**49**)

هذه النتائج تعطي تصورا ايجابيا عن مدى تحفيز التعلم لدى الأفراد في التنظيم فوجود تبادلات تحفز الأفراد و كون قرابة **70%** منهم يتشاركون فيها بحرية و عفوية مؤشر على وجود و عي من طرف الأفراد بوجود بعد معرفي للتبادلات الحاصلة خلال الفحص الطبي. كما أن تقارب نسب الإختيارات فيما يتعلق بأشكالها يؤكد أن هناك تنويع في استعمال الشكلين خلال هذه الفحوصات لإثراء محتواها و الحصول على نتائج حقيقية و نابعة من دمج خبرات المشاركين.

لكننا من خلال تواجدنا بالمصلحة طيلة فترة الدراسة لاحظنا بالفعل وجود هذه التبادلات و لكن بطريقة و بحركية منبثقة من شكل التفاعلات الحاصلة بين الأطراف الموجودة داخل المصلحة و قد لاحظنا أن عملية الاتصال محدودة و ليست مبنية على تقاسم فعلي للأفكار و المشاعر في مناخ تبادلي[301] كما هو معمول به.

و يمكن تفسير ذلك بوجود عدة عوامل مؤثرة في طريقة تواصل الأفراد فيما بينهم أهمها :

[301] Pièrre Simon, Lucien Albert, Ibid, p349

1) **تنظيم العمل** : فاحترام السلم الهرمي خلق نوع من التقسيم بين الأفراد فالتبادلات بين المجموعة الأولى المكونة من طبيب مشرف، طبيبة مساعدة و الممرضة المشرفة تعرف حرية و عفوية أكثر بينما تتواجد المختصتان النفسيتان و باقي الممرضات كعناصر خارجية لا تتدخل في التبادلات إلا بين الفينة و الأخرى لطرح الأسئلة المغلقة و الحصول على جواب مباشر. أي أن التنظيم الهرمي للعمل يجعل من الأطباء هم المؤسسون للأنشطة العلاجية[302] و بالتالي محفزي التبادلات.

2) **إدراك الأفراد لمهامهم و موضعهم داخل التنظيم** : فالفرد هو نتاج النظام و إدراكه لموضعه فيه يعطيه تصورا عن طبيعة السلوكات المنتظرة منه. لذا فإن النموذج الذي تأخذه عملية الفحص تعطي كل واحد من المشاركين دوره و مكانته و تحدد طبيعة علاقته بالآخرين و نوعية التبادلات المسموح و الغير مسموح بها. و هو ما لمسناه في المصلحة عينة الدراسة حيث ينغلق كل فريق في موقعه و يحاول قدر المستطاع عدم الالتقاء أو التصادم مع الفريق الآخر.

3) **الجانب النسبي للتبادل :** فالأسباب التي تؤدي إلى وجود تبادل و تحفز الفرد للتوجه نحو الآخر من أهم العناصر التي تتحكم في تواصل الأفراد. فبين *Le signalement*[303] كنظام عام لتبيان وضعية مريض ما كمستجدات أو خلل في السلوك، البنية الفيزيولوجية أو الحالة العامة و بين طلب الشروحات و المعلومات و التي تفترض *Dissymétrie*[304] في المعلومات سواء بين المشرفين و الممرضات، بين الممرضة و الجراح، الممرضة الجديدة و الممرضة القديمة ...و بين طلب التوجيهات العملية نجد أن هذه العوامل هي الأكثر تأثيرا في وجود التبادلات و نوعيتها، كثافتها، و لكنها أيضا تشكل عائقا كبيرا في حالة عشوائيتها أو غموضها. و هو ما لاحظناه في المصلحة عينة الدراسة حيث أن أغلب التدخلات تأخذ شكل سؤال/إجابة دون الحصول على توضيحات أكثر رغم أن السؤال هو في حقيقة الأمر و في غالب الأحيان تعبير عن وجود اشكالية أو غموض أو وضعية تتطلب شروحات أكثر لضمان حسن سير التوجيهات.

4) **الجانب الشكلي للتبادل :** فرغم أن الأفراد صرحوا بأن تبادلاتهم تتراوح بين النقاشات و الحوارات من جهة و بين الأسئلة و الأجوبة البسيطة من جهة أخرى إلا أننا لاحظنا أن هذه التبادلات تأخذ في حقيقة الأمر شكلا آخر و هو التوجيهات سواء الشفوية منها أو الكتابية.

5) **التوجيهات الشفوية :** هذه التوجيهات تكون على شكل أوامر مباشرة أو غير مباشرة تمر من فرد إلى آخر في شكل حلقة هرمية فالأطباء هم من يصدرونها نحو الممرضة المشرفة ثم نحو الممرضات فالممرضات المساعدات...

[302] Michèle GROSJEAN, Michèle LACOSTE, Ibid,p 146
[303] Michèle GROSJEAN, Michèle LACOSTE, Ibid, p 140
[304] Michèle GROSJEAN, Michèle LACOSTE, Ibid, p 140

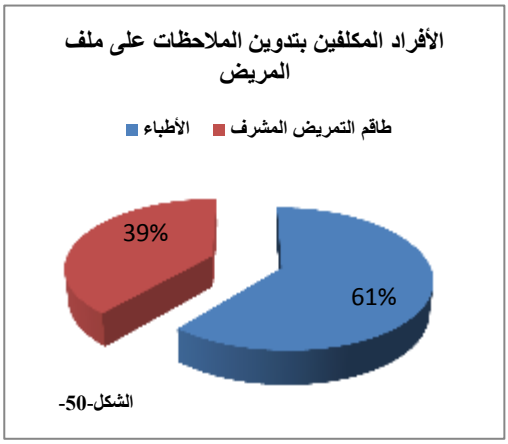
6) **التوجيهات الكتابية :** هذه التوجيهات تمثل جهازا كاملا متواجدا في التنظيم فالتقسيم الموجود يفرض نوعا من التباعد بين الأطراف الموجودة. إذ أن الأطباء لهم مقرهم و لهم أنشطتهم (قاعة الأطباء أو الطاقم الطبي و الزيارات) بينما الممرضات لهن قاعتهن و انشطتهن (قاعة التمريض، الأنشطة العلاجية). و هو ما يجعل وسائل الإعلام و الاتصال محدودة و موجهة نحو الأنواع المهنية.[305] أي الملفات الطبية، ملفات التمريض، ملفات مساعدات التمريض.

من خلال تصفح هذه الوثائق نجد أن الورقة الوحيدة التي تشهد على الرابط الموجود بين الطبيب و الممرض هي ورقة وصف العلاج.

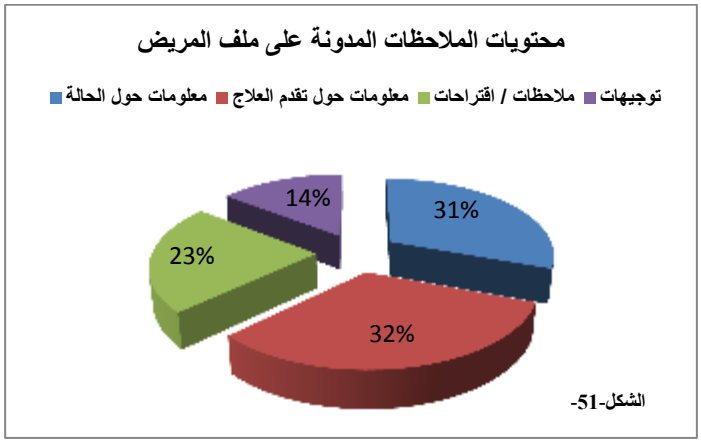
كل هذه الملاحظات تجعلنا نستنتج أنه على الرغم من وجود فضاء مفتوح للتبادلات و على الرغم من وعي جميع الفاعلين و الأطراف بوجوده و سعيهم لإثرائه بالنقاشات و الأسئلة و الأجوبة إلا أن غياب مكان و زمان فعليين و طبيعة التنظيم السائد للعمل يجعل من التبادلات الحاصلة موجهة نحو إعطاء التوجيهات الشفوية و الكتابية من المسؤول الهرمي نحو بقية الأفراد.

[305] Michèle GROSJEAN, Michèle LACOSTE, Ibid, p 145

4- الأفراد المكلفين بتدوين الملاحظات على ملف المريض و محتوياتها:



الشكل-50-



الشكل-51-

فيما يتعلق بالأفراد المكلفين بتدوين الملاحظات/التوجيهات على ملف المريض و كما هو ممثل في الشكل – – نجد أن 61% من الاستجابات جاءت لتؤكد أن الأطباء هم من يقومون بذلك بينما 39% منها تعلقت بطاقم التمريض المشرف (الشكل50) و هو ما يثبت أن هناك معرفة بمسؤولية الأطباء في وضع هذه الملاحظات التوجيهات.

كما أن استجابات الأفراد حول نوعية هذه المحتويات كانت كما تتمثل في الشكل – – أي أنها تمثل معلومات حول تقدم العلاج بنسبة 32% معلومات حول الحالة بنسبة 31% و ملاحظات و اقتراحات بنسبة 23% و توجيهات بنسبة 14%. (الشكل51)

من خلال أسئلة المقابلات للأطباء و الممرضة المشرفة أكد لنا القائمون أن الكتابة على الملف الطبي المريض هو مسؤولية الأطباء بصورة كلية و أن للممرضة ورقة أو ملف التمريض الخاص بهم لتدوين ملاحظاتهم. كما أكدوا لنا أن المحتويات هي كما أكدته النتائج تعطي فكرة عن تقدم العلاج و الحالة العامة للمريض و كذا توجيهات و *Instruction* حول النشاطات العلاجية اللازمة.

هذه النتائج تعطينا تصورا على مدى الخلط القائم عند الأفراد حول مسؤوليتهم نحو ملف المريض و المحتويات الموجودة فيه. فكما أكدناه سابقا يعد هذا الملف و ما يحتويه من معلومات عامل الربط الرئيسي بيم مختلف المستويات المهنية و المعرفية الموجودة في التنظيم.

فالملفات تحتوي مجموعة من المعلومات المرمزة وفق لغة مشتركة بين جميع الأفراد تسمح بتجميع و بث رسائل مختلفة المحتويات و تقدم للممارسين تصورا عن وضعية المريض تسمح لهم بمتابعته في وجود الأطباء و في غيابهم.

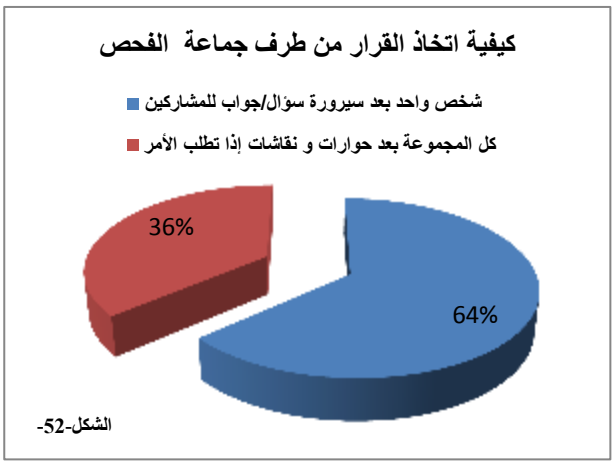
لكن ككل سيرورة اتصالية فإن الرسائل المحتواة في الملاحظات المدونة مهما كان نوعها و حسب ما لاحظناه تحتاج إلى التدقيق و إلى توضيح أكثر و هو ما يصعب على طاقم التمريض تحصيله في ظل غياب طرق و وسائل مدعمة للسيرورة الاتصالية التي يحفزها استعمال هذه الملاحظات ورغم تنوع محتوى المعلومات إلا أن الممرضات يجدن أنفسهن في

رحلة بحث عن تأكيد و نفي لفهم ما تحمله هذه الملاحظات في مستوى واحد هو مستواهم. حيث تطرح أغلب التساؤلات إلى الممرضات الأخريات و يتم تفسير الوسائل المكتوبة وفق معارفهم و كفاءاتهم.

و في ظل غياب الفضاء المناسب و المتيح للتبادلات الحقيقية تبقى الصدفة، اللقاء في الممرات حين الخروج أو دخول القاعات، أحيانا الزيارات و بشكل نادر قاعات العلاج و قاعات الأطباء[306]. هي الوسائل التي يعتمد عليها الأفراد في محاولة فهم المحتويات المقدمة و تفسيرها.

[306] Michèle GROSJEAN, Michèle LACOSTE, Ibid, p146.

5- كيفية اتخاذ القرار من طرف الأفراد المشاركين في مجموعة الفحص الطبي :



الشكل-52-

سواء تعلق الأمر بتحديد المهمات الواجب تتمتها، أو طرق انجازها (الإجراءات) أو النتائج (الاجتماعية – العاطفية)، فإن المجموعة تلجأ لاتخاذ القرار. و بما أن كيفية اتخاذ القرار هي التي تحدد توجه الأفراد نحو هذا القرار و طبيعة السلوكات المنجزة عنه.

من خلال استجابات الأفراد نجد أن **64%** منهم يؤكدون أن اتخاذ القرار يكون من طرف شخص واحد بعد سيرورة سؤال/جواب للمشاركين في عملية الفحص الطبي. بينما يؤكد **36%** من المستجوبين أنها تتم عبر النقاشات و الحوارات بين الأفراد. (الشكل**52**)

من خلال تواجدنا في ذات المصلحة سمحت لنا الملاحظة بمتابعة سيرورة اتخاذ القرار خلال الفحص الطبي لأكثر من **100** مرة. و هو ما جعل السيرورة توضح لنا و ما دفعنا للتأكيد أن اتخاذ القرار يكون من طرف الطبيب المشرف على عملية الفحص بعد القيام بتشخيص للملف الطبي للمريض و طرح مجموعة من الأسئلة على المريض في حد ذاته و على الممرضة المشرفة. مع اللجوء أحيانا إلى مناقشات مختصرة مع الطبيب العام المتواجد معه.

و يتم نادرا اللجوء إلى استدعاء أفراد من طاقم التمريض لطرح أسئلة حول متابعة العلاج و الاستجابات الجسدية، النفسية و السلوكية للمريض نحو العلاج.

كما يحدث أحيانا استعمال الهاتف للاتصال بأشخاص مختصين على مستوى مصالح أخرى كالجراح، طبيب الأطفال، الاختصاصي في الأشعة العظام، أمراض القلب...

هذه القطبية في اتخاذ القرار تخلق مشاكل لدى الأفراد و تؤثر على فاعلية المجموعة على مستويين[307].

1- **التزام :** فالقرارات التي يتم التوصل إليها و التي سيتم ترجمتها فيما بعد إلى أوامر و توجيهات سواء شفوية أو كتابية ليست نابعة من عمل جماعي، و بالتالي فإن تحقيق الالتزام الأفراد نحوها يبقى، أمرا نسبيا و يهد عمل المصلحة ككل خاصة إذا علما أن الالتزام يحوي عدة مفاهيم غاية في الأهمية: كإنجاز المهام، الاهتمام بسيرورة العمل، الطموح نحو النجاح في الأداء، الاهتمام بالنوعية، و حسن سير الأنشطة...

2- **التنسيق و التعاون :** حيث أن وجود رسالة نابعة من السلم الهرمي في شكل قرار مترجم إلى توجيهات و أوامر يجعل كل فرد يتلقاها بجانبيها الصريح و الضمني، و يقوم بتفسيرها وفق نسقه الخاص. مع كل ما يعمله

[307] Pièrre Simon, Lucien Albert, Ibid, p373-393

ذلك من خصائص. ثم يعمل على ترتيب الإجراءات اللازم إتباعها بطريقة تسمح له بالعمل مع بقية الأفراد و هو ما يخلق نوع من التشتت أو عمل بشكل آلي مفروض على الفاعلين و التنسيق جماعي و لكنه ميكانيكي.

و هو ما يعد عائقا نحو تحقيق *une Synergie* تكفل تحقيق النتائج من جهة و تساهم في تطوير الكفاءة الجماعية و التنظيمية خاصة إذا علمنا أن التنسيق يحوي مفاهيم أساسية للعمل الجماعي الفعال مثل : الإنسانية، الاهتمام بالعلاقات الشخصية، محاولة فهم الآخر، العمل الجماعي، المشاركة...

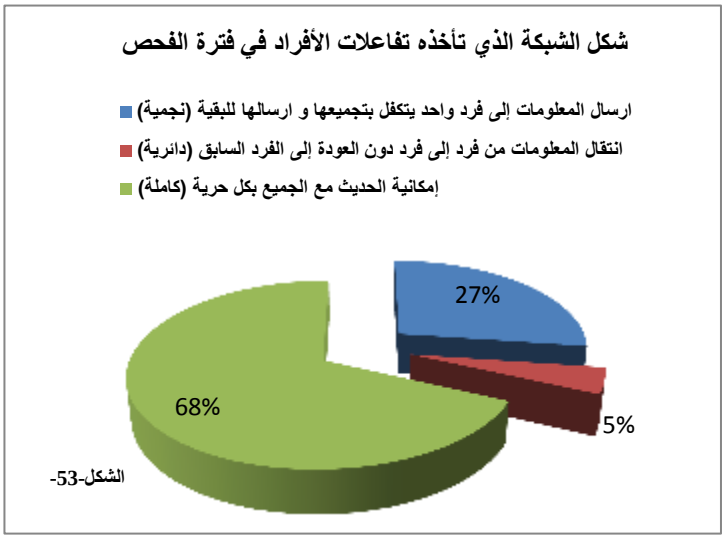
و هو ما لمسناه بشكل واضح أثناء ملاحظتنا فعمل الممرضات يتم بشكل آلي، خال من أي اهتمام لا بالأداء، و لا بالنوعية أو حسن سير الأنشطة. كما أن التنسيق يكون ميكانيكيا أي دون وجود أبعاد إنسانية أو محاولة لفهم الآخر أو التشارك في الأداء أو التعاون في القيام بالمهام.

فالمظهر العام للمصلحة ينم عن إنجاز المهام و سير متزامن مع المطلوب، و الالتزام بفعالية في الإجراءات.

لكن الواقع هو أن سلوكات الأفراد نمطية و خالية من التفكير في كل ما سبق ذكره.

و هو ما يضعنا أمام نتيجة أن اتخاذ القرارات بصفة قطبية من طرف مجموعة الفحص و على رأسها الطبيب المختص المشرف تحد من التزام الأفراد نحو مهامهم و تفرغها من محتواها الإنساني، كما أنها تجعل عملية التنسيق آلية و ميكانيكية بعيدة كل البعد عن طابع العلاقات الإنسانية الموجود داخل الجماعات.

6- نوعية شبكة التفاعلات المعتمدة خلال الفحص الطبي :



لمعرفة نوعية الشبكة التي يتم اعتمادها خلال الفحص الطبي من طرف المجموعة و ذلك من منظور الأفراد المشاركين. قمنا بطرح السؤال على المستجوبين و كانت النتائج كما هو ممثل في الشكل –53– معبرة على أن 68% من الأفراد يؤكدون حرية التواصل مع بيقة الأفراد المشاركين. بينما يرى 27% منهم أنهم يعتمدون على فرد واحد يقوم بتجميع المعلومات و يعيد إرسالها إلى بقية المجموعة. أما 5% من الأفراد فيرون أن المعلومات تنتقل من فرد إلى آخر في شكل سلسلة أحادية الاتجاه.

هذه الطروحات تمكنا تأكيد وجودها في مرحلة الفحص حقيقة داخل مجموعتي الفحص و التمريض. فإذا أخذنا المجموعتين منفصلتين نجد أن الغالب هو الحرية التامة في التواصل مع بقية الأفراد دون وجود اعتبارات و عوائق نظرا لكون المستوى الهرمي محترما. أما إذا تعلق الأمر بالتواصل بين المجموعتين فإننا ننتقل إلى صورة هرمية بها شخص يشرف على الجميع يقوم بتجميع المعلومات المقدمة و إعادة صياغتها لصورة تسمح للجميع باستيعابها و هو في غالب الأحيان الطبيب المشرف و قد يتعلق الأمر بالممرضة المشرفة بعد حصولها على موافقة الطبيب المشرف و في غيابه.

أما في حالة العمل على انجاز المهام أثناء الفحص من طرف طاقم التمريض فإن المعلومات يتم تمريرها من فرد إلى آخر دون العودة إلى الفرد السابق كأن تقوم الطبيبة باصدار أمر يحتاج السرعة في التنفيذ فتقوم الممرضة المشرفة باستدعاء ممرضة من طاقم التمريض و تكليفها بانجاز مهمة كاملة تتطلب مشاركة 2 أو 3 ممرضات على الأقل فتقوم الممرضة بايصال المعلومة لواحدة أخرى و هكذا دواليك ليتم انجاز كافة المهام دون العودة إلى المصدر الرئيسي للمعلومة.

و هو ما يشكل لنا نتيجة مفادها أن شكل الشبكة المتبع خلال عمل الطاقم الطبي أو طاقم التمريض خلال عملية الفحص الطبي يتجه نحو الحرية في التواصل و الشبكة الكاملة إلا أنه يمكن أن يتغير في لحظة لتحقيق غاية جديدة أو معالجة وضعية مستجدة وفق خصائص تفرضها ذات الوضعية.

ب- البيانات المحصلة عن طريق الملاحظة

1. تقنية تبادل الأسئلة و الأجوبة :

تمثل هذه التقنية سيرورة بديهية مبدئية لأي عملية تواصل. فهي تسمح بفتح الفضاء الاتصالي و تحديد بداية للاتصال الشخصي في مظهره اللفظي.

و قد سمحت لنا شبكة الملاحظة المطبقة في المصلحة عينة الدراسة بالتدقيق فيما يتعلق بـ 4 عناصر أساسية و هي : أطراف العملية، طبيعة الأسئلة/الأجوبة المطروحة، نوعية الأسئلة المطروحة و أهدافها.

و قد كانت أن النتائج المبينة في الجدول–4– وضحت لنا أن 36% أفراد العينة يعتمدون على طرح أسئلة للمريض بينما 64% منهم يعتمدون عليها مع زملائهم أيضا لاحظنا أن 54% منهم يقدمون شروحات في أجوبتهم و أن 31% من هذه الأجوبة واضحة و دقيقة، فيما أن 16% منها فقط تعتمد على الحجج و البراهين.

بالنسبة لنوعية الأسئلة التي يعتمد عليها الأفراد نجد أن الشكلين الغالبين هما الأسئلة المغلقة و الأسئلة ***dilemme*** بنسبة 24% لكليهما و بشكل أقل الأسئلة الافتتاحية *stater* بينما تحصلت بقية الأنواع على نسبة 5% لكل منها.

أما فيما يتعلق بالأهداف من طرح الأسئلة نجد أن 41% منها تهدف إلى جمع المعلومات عن الواقع، بينما 35% للمساعدة على اتخاذ القرار المناسب. بينما 18% منها لتحليل الوضعية المطروحة، و نسبة قليلة أي 6% تهدف إلى فهم مشاعر الطرف الآخر.

هذه البيانات سمحت لنا بتكوين فكرة عن كيفية استعمال الأفراد لتبادل الأسئلة و الأجوبة خلال عملية الفحص. فالأفراد يتبادلون الأسئلة و الأجوبة داخل الفريق، لجمع المعلومات المتبادلة، معتمدين في ذلك على الأسئلة المغلقة أو على شكل *Dilemme* تهدف إلى جمع أكبر قدر ممكن من المعطيات حول الحالة الموجودة و كذا للوصول إلى القرار المناسب.

مع مراعاة وجود تبادلات أيضا مع المرضى و لكن بصورة أقل و كذا وجود محاولة شرح و توضيح للمحتويات و حتى تبريرها. كما أن الاعتماد على أشكال الأسئلة الأخرى و خاصة *starter* يؤكد وجود نقاشات و غايات أخرى خلال عملية الفحص كالتأكيد، التواصل الحر و التفكير بمنطقية، الاهتمام برأي الآخر لكن ذلك بنسبة قليلة ضئيلة.

أما الأهداف فقد يدفعها طرف من الأطراف أحيانا إلى محاولة تحليل الوضعية و التدقيق فيها و كذا محاولة إضفاء نوع من التفهم الشعوري بين أطراف الحوار لكن ذلك يبقى ظرفيا و حسب الأفراد.

و يمكن تفسير ذلك بتأثير مجموعة من العوامل :

- **ضيق الوقت**: فالأفراد في المصلحة مرتبطون بالوقت فالقاعات ال8 تحوي في الغالب ما بين 20 إلى 32 مريض يحتاجون الفحص و تطبيق العلاج الصباحي في ظرف 4 ساعات على أقصى تقدير و هو ما يتطلب الاختصار في الطرح و السرعة في الأداء. و يحد من حرية النقاشات و يعطي للأفراد تصورا بمحدودية حريتهم في التواصل مع البقية لأي غاية كانت إلا المتفق عليها أي جمع أكبر قدر من المعلومات عن الحالة و العلاج و الوصول إلى صياغة قرار.
- **توزيع المهام بين الأفراد** : فالأطباء هم الأشخاص المنوطة بهم عملية تسيير الفحص و بالتالي فإليهم تعود عملية فتح النقاشات و السماح بطرح الأسئلة و تحديد غاياتها و أطرافها.
- **تصور الأفراد لدورهم في المجموعة**: فالأطباء يتقاسمون المهام التسييرية و يحتكرون عملية اتخاذ القرار و إعطاء التوجيهات مدعمين بالممرضة المشرفة، بينما يعمل بقية الأفراد كنقاط تحصيل للمعلومات من خلال الإجابة عن أسئلة الأطباء و هو ما يغلق المجال أمامهم لطرح الأسئلة أو تنويع شكلها و غاياتها.

كل هذه المعطيات تضعنا أمام نتيجة أنه **على الرغم من وجود تبادلات ثرية للأسئلة و الأجوبة خلال النشاطات المشتركة و التي تمثل مكانا لالتقاء التبادلات العملية مع التبادلات الاجتماعية**[308] **إلا أن هذه التبادلات تبقى مختصرة في طلب المعلومات عن الحالات** و الأحداث سواء تعلق الأمر بالأطباء أو الممرضين فيما بينهم أو مع بقية المساعدات. كما أن هذه التبادلات تأخذ شكلا محدودا من الأسئلة و هو الأسئلة المغلقة و التي تتطلب إجابة مختصرة و واضحة. و هو أمر يمكن اعتباره نابعا من تساو في الأدوار بين أصحاب مهنة واحدة و احترام للوظائف يسهل عمل كل طرف مع الآخر.

و لكنه يؤثر سلبا على عملية الاتصال و تبادل المعلومات و يقلص من المساحة المقدمة للأفراد داخل الفريق و بالتالي من دورهم في دفع سيرورة عمله و صناعة قراراته.

فعلى الرغم من وجود اهتمام بالغ من الأفراد بجمع أكبر قدر من المعطيات حول الوضعية للوصول إلى القرار المناسب إلا أن **مشاركة الأفراد فيه تبقى محدودة بحكم عدم لجوء القيادة لذلك إلا بصورة أحادية و في غياب ميكانيزمات منهجية للحصول على المعلومات من كافة الأطراف** ما يشكل عائقا في الحصول على المعلومة و الفكرة المناسبة إذا ما علمنا أن أهم مرحلة في عملية اتخاذ القرار الجماعي تعتمد على الانتقاء الجماعي للحل المناسب من جملة الحلول الممكنة[309].

[308] Michèle GROSJEAN, Michèle LACOSTE, Ibid, p135.
[309] Pièrre Simon, Lucien Albert, Ibid, p 378

Questions/Réponses تقنية تبادل الأسئلة و الأجوبة

الجدول 4	Interlocuteur الأطراف		Nature طبيعة الأجوبة			Type de questions نوع الأسئلة							Objectif des questions أهداف الأسئلة			
	Patients المرضى	Equipe الفريق	Claire et Précis واضحة و دقيقة	Explique يشرح	Argumente يقدم حجج و براهين	starter افتتاحية	de pure forme شكلية	Fermée مغلقة	Ouverte مفتوحة	Cafétéria	dilemme	entonnoir قمعية	recueillir des faits جمع وقائع	analyser la situation تحليل الوضعية	comprendre les émotions فهم الوضعية	aider à prendre une décision المساعدة على اتخاذ القرار
M Int.1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
M Int.2	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0
M G 1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
M G 2	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
I.Chef	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Psy1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Psy2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1
I2	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1
I3	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1
I4	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1
I5	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1
I6	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1
I7	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1
I8	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1
I9	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1
I10	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1
I11	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1
I12	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1
المجموع	5	17	4	15	2	5	2	17	2	2	17	2	15	3	1	14
النسبة المئوية	26,32%	89,47%	21,05%	78,95%	10,53%	26,32%	10,53%	89,47%	10,53%	10,53%	89,47%	10,53%	78,95%	15,79%	5,26%	73,68%

0= Absence du comportement — 1 = وجود السلوك
1= Présence du comportement — 0 = غياب السلوك
M int = Médecin interne — طبيب أمراض داخلية
M G = Médecin généraliste — طبيب عام
I Chef = Infermière chef — ممرضة مسؤولة
Psy = Psychologue — مختص نفساني
I = Infirmière — ممرضة

2. توظيف إعادة الصياغة :

تمثل إعادة الصياغة تقنية أساسية من تقنيات الاتصال الشخصي. تعمل بصورة مستقلة أو من خلال توظيفها أثناء استعمال تقنيات أخرى كالاستماع الفعال مثلا. لهذه التقنية أشكال متباينة و تعمل معا على دفع سيرورة الاتصال قدما بما تقدمه للفهم و التوضيح، جمع المعلومات، التعبير عن المشاعر و غيرها من الأهداف. و قد حاولنا وضع كل ذلك في شكل شبكة تساعدنا في ملاحظة استعمال هذه التقنية على مستوى الأفراد فريق الفحص الطبي عينة الدراسة.

فكانت النتائج كما هي ممثلة في الجدول –5– حيث أن 70% من أفراد العينة المستعملين لهذه التقنية يعتمدون عليها في تواصلهم مع الفريق العامل. بينما 30% فقط تعتمدها في سياق التواصل مع المريض. كما أظهرت الملاحظة أن إعادة الصياغة التوضيحية تأتي في صدارة الاستعمالات بنسبة 47% متبوعة بإعادة الصياغة الملخصة بنسبة 26%. ثم إعادة الصياغة النصية *paraphrastique* و عاكسة المشاعر بنسبتين متساويتين 11% و في الأخير إعادة الصياغة *Elucidation*.

أما بالنسبة للأهداف التي يعمل الأفراد المستعملون لهذه التقنية على تحقيقها فقد وجدنا أن 50% مرتبطة بتحقيق الفهم. بينما 22% تهدف إلى دفع سيرورة القرار. فيما يتم استعمالها للحصول على المعلومات و التعبير عن التفهم الشعوري بنسبة 11% لكل منهما و في المرتبة الأخيرة محاولة الالتفاف حول المعنى بنسبة 6%.

من خلال هذه النتائج يتبلور لدينا تصور عان عن طريقة استعمال الأفراد لإعادة الصياغة في المجموعة.

إذ يتضح لنا أن الأفراد يعتمدون على هذه التقنية في تفاعلهم مع بقية الفريق كأداة توضيحية الهدف منها تحقيق الفهم و تسريع عملية اتخاذ القرار و يمكن تفسير ذلك بأن الأفراد في خضم تفاعلاتهم يسعون إلى تحقيق السرعة و الفعالية الجماعية و بالتالي يحاولون التقليص من حجم التبادلات و لكنهم يعملون على تحقيق الفهم الصحيح لما يتم تبادله من معطيات على حساب نوعية هذه التبادلات.

لكن ما يؤخذ عليهم هو أنهم يسعون إلى **فهم سطحي غير نابع من استعمال لأنواع مختلفة من إعادة الصياغة**. فإعادة الصياغة التوضيحية من أبسط الأنواع و أسهلها استعمالا لكنها تعرف محدودية و نقصا إذا ما تعلق ببروز مظاهر نفسية أو عاطفية لدى الأفراد. كما أنها لا تستطيع الكشف عن أبعاد أخرى داخلية لدى الأفراد، إذ أن استعمال الصياغة التوضيحية يعد عند المريض غير موجود تماما. فتقديم توضيحات إضافية لحالة من القلق هو كاعتداء[310] يؤدي إلى ألم نفسي لديه و إلى فشل لدى المشرف، كما أن المعلومات الإضافية تذهب في مهب الريح.

[310] Thierry Tournebis sur http://www.maieusthesie.com/nouveautes/article/reformulation.htm , 20/06/2009, 13h.

و بما أن المجهود الأكبر مبذول من طرف الأفراد في إعادة الصياغة للفريق فإنها تتسم بالآلية و تكون غالبا خالية من جوهرها الإنساني و تستعمل بصورتها التقنية، كما أن توظيفها مع المرضى يتم بشكل أقل فعالية من طرف مجموعة لا تتعدى 27% من الأفراد الملاحظين و هو ما يؤكد غياب البعد الإنساني في التعامل مع المريض و التواصل معه. فعلى الرغم من توظيف الطبيبة المشرفة و الممرضة و واحدة من مختصات الطب العام لأنواع مختلفة من إعادة الصياغة إلا أن غياب هذه الاستعمالات لدى بقية الأفراد أدى إلى وجود نوع من عدم الاهتمام و ساهم في بروز برودة في التفاعل بين كافة الأفراد.

فإعادة الصياغة بقدر سعيها لتحقيق الفهم و إيضاح المعنى تساهم في تمرير حرارة العلاقات الانسانية و هي تمثل في حقيقة الأمر طريقة تفكير متكاملة تبدأ بالاستماع الفعال و الاتصال مرورا بالعقلانية و وصولا إلى مساعدة الآخر على التعبير لتحقيق علاقة متكاملة بين طرفين. و قد ساهم تركيز الأفراد على الفهم دون التعمق في سيرورة الاتصال ككل متكامل في تهميش أهداف و غايات إعادة الصياغة و التي و إن تعددت فهي متكاملة فيما بينها و يجب محاولة مراعاتها طيلة التفاعل الحادث بين جميع الأطراف. فتهميش هدف كالاتفاق حول المعنى يعطي ميزة اساسية و هي وجود رجع صدى تقني أكثر منه تواصلي. كما أن استعمال فردين فقط من مجموع 19 فرد لإعادة الصياغة بهدف التعبير عن تفهم شعور الآخر دليل على تغييب الأفراد لهذه التقنية أو استعمالها بطريقة بعيدة عن جوهرها و لبها و المتمثل في توجيه سيرورة التفسير التي يجب أن يقوم بها الشخص المخاطب بمعالجة مجموعة من المشاكل الاتصالية المتعلقة بالفهم، مشاكل تتعلق بأخذ طرف الاتصال بعين الاعتبار[311].

[311] GULICH E., KOTCHI T., « Les marqueurs de reformulation paraphrastique », Cahiers de linguistique française, p 305-351

Reformulation إعادة الصياغة

الجدول 5

	Interlocuteur		Type de reformulation					Objectif de la reformulation				
	Patients المرضى	Equipe الفريق	Paraphrastique تصية	Résumé تلخيص	Elucidation استكشافية	Clarification توضيحية	Reflet de sentiment مرآة عاكسة للعواطف	avoir des informations الحصول على المعلومات	faire avancer le processus de décision دفع سيرورة اتخاذ القرار	se mettre d'accord sur le sens الاتفاق حول المعنى	aider à la compréhension المساعدة على الفهم	exprimer de l'empathie التعبير عن التفهم الشعوري
M int.1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
M int.2	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0
M G 1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0
M G 2	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0
I.Chef	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1
Psy1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Psy2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0
I2	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
I3	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
I4	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
I5	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
I6	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
I7	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
I8	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
I9	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
I10	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
I11	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
I12	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
المجموع	3	15	2	5	1	17	2	2	4	1	17	2
النسبة المئوية	15,79%	78,95%	10,53%	26,32%	5,26%	89,47%	10,53%	10,53%	21,05%	5,26%	89,47%	10,53%

0= Absence du comportement
1= Présence du comportement
M int = Médecin interne
M G = Médecin généraliste
I Chef = Infermière chef
Psy = Psychologue
I = Infirmière

وجود السلوك = 1
غياب السلوك = 0
طبيب أمراض داخلية
طبيب عام
ممرضة مسؤولة
مختص نفساني
ممرضة

3. الاستماع الفعال :

يمثل الاستماع الفعال واحدا من أهم التقنيات الاتصالية الموظفة من طرف الأفراد خلال تواصلهم الشخصي مع بقية الأفراد المتواجدين في محيطهم المباشر و هو سيرورة غاية في التعقيد يصعب الإلمام بها عبر شبكة ملاحظة بسيطة تعتمد في جوهرها على عدة تقنيات أخرى كطرح الأسئلة و تقديم الأجوبة، إعادة الصياغة، التفهم الشعوري، التلخيص... لتحقيق أهدافها و غاياتها.

كما أن ملاحظتها تتطلب مراعاة بعديها اللفظي و الغير لفظي. و قد سمح لنا تطبيق الشبكة التي أعددناها بالحصول على النتائج التالية :

1- **البعد اللفظي**: و في هذا البعد قمنا بالتعرف على استعمال التقنيات الاتصالية المختلفة كأدوات ممثلة لمراحل الاستماع الفعال و كانت البيانات كما يلي :

- **84%** من أفراد العينة يقومون بطرح أسئلة للحصول على توضيحات متعلقة بسير العملية العلاجية. و ذلك كون هذه التقنية الأكثر شيوعا و عموما عند كافة الأفراد و مختلف تخصصاتهم.
- **26%** فقط يستعملون إعادة الصياغة لتسهيل عملية التواصل فيما بينهم و تسريع عملية الفحص و تطبيق العلاج.
- **26%**من الأفراد يحاولون التعبير عن مشاعر الآخر بكلمات.
- **16%**من الأفراد يشجعون الآخر على تتمة كلامه للحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات و تحسين الفهم.
- **16%**من الأفراد يحاولون تلخيص ما يقوله الآخر من أجل دفع سيرورة الحوار قدما و تأكيد استماعه و استيعابه لكل ما يقال.

2- **البعد الغير لفظي :** يمثل هذا البعد عاملا أساسيا في تحقيق سيرورة الاستماع الفعال و قد سمحت لنا الملاحظة بالحصول على النتائج التالية (الجدول **6**) :

- **27%** فقط من الأفراد لهم نظرة حاضرة و حية عند الحديث
- **27%** فقط من الأفراد يحاولون استعمال حركات معبرة عن فهمهم .
- **36%** من الأفراد يتموضعون بالقرب من الشخص الذي يخاطبونه.
- **27%** من الأفراد يعملون على توظيف ايمات متوافقة مع اتجاه الحوار أما البقية فتعابير أوجههم تبقى محايدة و لا تتوافق مع ما يحدث حولهم.

3- **أهداف الاستماع الفعال :**

و قد سمحت الملاحظة بالوصول إلى تأكيد :

- أن الأفراد يعملون على تحفيز الاستماع للحصول على معلومات إضافية بنسبة **20%**.
- أن الأفراد يعملون على تحفيز الاستماع لتأكيد الاهتمام و الاحترام بنسبة **20%**.
- أن الأفراد يعملون على تحفيز الاستماع لدعم التفكير بنسبة **20%**.

- أن الأفراد يعملون على تحفيز الاستماع لدفع التبادل بنسبة **20%**.
- أن الأفراد يعملون على تحفيز الاستماع لتحسين الفهم بنسبة **20%**.

هذه البيانات تضعنا أمام مجموعة من النتائج :

1- الجانب اللفظي :

- أن أغلبية الأفراد يعتمدون على طرح الأسئلة و الحصول على الأجوبة كمرحلة أولية و كأداة رئيسيى في تأكيد استماعهم للآخر.
- أن أغلبية الأفراد لا يبذلون جهدا في محاولة إعادة صياغة ما يقال معرقلين بذلك عملية الفهم و مصعبين الاتصال.
- أن أغلبية الأفراد لا يهتمون لوجود المزيد من المعلومات عند الطرف الآخر أو وجود نقص من المعلومات عندهم و بالتالي لا يشجعون الطرف الآخر لتتمة كلامه أو توضيحه.
- أن سيرورة الحوار عشوائية و غير متقاسمة و لا هادفة و بالتالي فإن أغلبية الأفراد لا يعملون على أو لا يستطيعون تلخيص ما يقال.
- أن أغلبية الأفراد لا يعملون على حركاتهم و وضعياتهم أو إيماءاتهم أثناء تحاورهم مع البقية و بالتالي لا يعتبرون ذلك مهما في استماعهم للآخر أو تحاورهم معه.
- أن النسبة القليلة التي توظف الاستماع الفعال أثناء حوارها مع الآخر تستعمله لتحقيق أهدافه المختلفة بنسب متساوية.

و يمكن تفسير هذه النتائج بوجود عدة عوامل نفسية مهيمنة تلعب دورا مؤثرا و محددا للتفاعلات الحادثة :

- **طبيعة العلاقات التي تربط بين الأفراد المتحاورين**. فالاستماع الفعال مبني على التوجه الداخلي للأفراد نحو من يحادثهم و تصوره لعلاقته بهم. فالأفراد يحكمون على المتحدث و يقدرون ما يقوله و يهتمون به و يبدون له الاحترام وفقا لما ربطه بهم من علاقة. و بما ان عينة الدراسة تتميز بوجود فريقين هرميي التكوين كما سبق و أشرنا إليه، فإن عملية الاستماع فعالة في فريق و تعاني من السطحية في الفريق الآخر و هو ما تؤكده النسب إذ أن النسبة القليلة المفعلة لاستماعها هم أفراد الفريق الطبي و الذين يدققون الاستماع لكل ما يتحرك و لكل الأفراد عكس فريق التمريض.
- **طبيعة المعلومات المقدمة :** فالمحتويات التي يتم التبادل حولها تؤثر بشكل كبير في استعداد الأفراد و قابليتهم للتبادل حولها أو لإثراء الحوار من خلال تفعيل عملية الاستماع. و هو ما لمسناه أثناء تواجدنا فالاستماع الفعال يكون في الغالب بين الأطباء عند الحديث عن الأمراض، مراحل العلاج، أهدافه و طريقة

الحصول على النتائج المناسبة. أما فريق التمريض فهو يعمل بطريقة مبسطة يعتمدون فيها على طرح أسئلة مبسطة و سريعة الغاية منها التوضيح و التأكيد فقط.

- **نظرة الأفراد لموضعهم في السيرورة العلاجية** : فالأفراد في مرحلة الفحص الطبي يتقاسمون المهام و يوزعونها فيما بينهم لتحقيق الأهداف المنوطة بهم. و بالتالي فإن الاستماع يتم توظيفه و تفعليه أثناء حدوث التقاء بين الأفراد مع طرف من تخصص أو مستوى مغاير أكثر منه عند الحديث مع أفراد من نفس التخصص و المستوى. و بما أن مرحلة الفحص تتميز بوجود فريقين يعملان بصورة متوازية و لا يكون الالتقاء بينهما إلا في حالات نادرة و لغايات محددة فإن عملية الاستماع تبقى سطحية و الحوارات الحادثة بعيدة عن الفعالية المطلوبة.
- **غياب تكوين مناسب فيما يتعلق بالاستماع الفعال** : كتقنية ذات بعد تفعيلي للتداخلات الحاصلة بين الأفراد. فرغم حصول الأفراد على تكوين في الاتصال كمفهوم جوهري و هو ما لمسناه في حديثنا مع كافة الأفراد في المصلحة إلا أننا لمسناه غياب تكوين حقيقي فيما يتعلق بالتقنيات الاتصالية و على رأسها الاستماع الفعال. و هو ما يضعنا أمام تشخيص مفاده أن الأفراد يعرفون بضرورة الاستماع للآخر و يؤمنون به و لكنهم إما يستعملونه بصورة عشوائية أو لا يستعملونه البتة. وهو ما يؤدي إلى حدوث نوع من القطع في سيرورة استماع الفعال تظهر في وجود أول مرحلة منه و هي الأسئلة/الأجوبة و بروز بعض مظاهره كالإنصات و الإصغاء و لكن دون المرور لمراحل أخرى أكثر أهمية و دون توظيف أدواته المفعلة كإعادة الصياغة و التلخيص أو التفهم الشعوري...

و كخلاصة يمكننا القول أن هناك محاولات لتفعيل الاستماع على مستوى المصلحة عينة الدراسة عند الفريق الطبي فقط و لكن بصورة يميزها غياب التحكم و الإجرائية في الأداء مما يحد من الإيجابية.

Ecoute Active الاستماع الفعال

الجدول 6	Verbale اللفظي					Non-Verbale الغير لفظي				Objectifs de l'écoute active اهداف الاستماع الفعال				
	pose des questions de clarification يطرح اسئلة توضيحية	utilise la reformulation يستعمل إعادة الصياغة	met les émotions de l'autre en mots يضع مشاعر الآخر في كلمات	encourage l'autre à continuer de parlé يشجع الآخر على اتمام كلامه	résume la parole de l'autre يلخص كلام الآخر	regard présent et vif نظرة حاضرة و ثاقبة	Geste expriment la compréhension /l'incompréhension حركات لتأكيد الفهم/عدم الفهم	posture وضعية مقربة	mimique congruante à l'attitude de la discussion ايماءات متناسبة مع اتجاه الحوار	avoir des informations complémentaire الحصول على معلومات تكميلية	montrer de l'intéret et du respect ابداء الاهتمام والاحترام	pour etre reflexif لتفكر	pour faire avancer l'échange لدفع التبادل قدما	pour mieux comprendre le sens لفهم المعنى
M int.1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
M int.2	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
M G 1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
M G 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I.Chef	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1
Psy1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Psy2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
I2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I5	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I6	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I7	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I8	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I9	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I10	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I11	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I12	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
المجموع	16	5	5	3	3	3	3	4	3	4	4	4	4	4
النسبة المئوية	84,21%	26,32%	26,32%	15,79%	15,79%	15,79%	15,79%	21,05%	15,79%	21,05%	21,05%	21,05%	21,05%	21,05%

0= Absence du comportement
1= Présence du comportement
M int = Médecin interne
M G = Médecin généraliste
I Chef = Infirmière chef
Psy = Psychologue
I = Infirmière

1 = وجود السلوك
0 = غياب السلوك
طبيب أمراض داخلية
طبيب عام
ممرضة مسؤولة
مختص نفساني
ممرضة

4. التفهم الشعوري :

رغم محاولتنا الالتزام بشبكة الملاحظة التي قمنا بإعدادها إلا أن العملية لم تكن سهلة و تميزت بصعوبتها و تعقيدها.

و فيما يلي تقديم للنتائج التي حصلنا عليها (الجدول 7) :

1- بيانات خاصة بالتعرف على لحظة بروز العاطفة

و قد سمحت لنا ملاحظة هذا البعد بمؤشريه الوصول إلى النتائج التالية :

- **21%** من الأفراد يحاولون تركيز استماعهم نحو العواطف التي يبرزها الأفراد سواء بالاعتماد على إعادة الصياغة، أو حركات تقرب من الطرف الآخر.
- **26%** فقط من الأفراد يستجيبون لهذه المظاهر بالتقرب أكثر غالبا من المريض و النظر إليه مباشرة أو بالاعتماد على الايماءات و اللمسات.

2- بيانات متعلقة بسؤال المريض عن إحساسه

و قد بينت الملاحظة هنا أن :

- **12%** فقط من الأفراد يطلبون من المريض التعبير عن شعوره باستعمال إعادة الصياغة مثلا : ما الذي تحس به بالضبط؟ هل أنت خائف؟ ما تقصد بأنك لا تريد؟
- **12%** يشجعونه على مشاركتهم هذه العواطف من خلال تحفيزه على تقديم المزيد من التوضيحات: أخبرني بماذا تحس؟ هل أنت قلق؟ ما الذي يقلقك؟
- **12%** يهتمون برد فعله و يظهر ذلك في محاولة التركيز سواء بالنظر أو باللمس أو تأكيده بالحركات و الايماءات.

3- بيانات متعلقة بتسمية مشاعره

- **12%** يطلبون من المريض تسمية مشاعره، ما الذي تحس به؟ هل أنت متعب من كثرة التحاليل؟ ما هو شعورك الآن؟
- **16%** فقط يحاولون التعبير عن ما يلاحظونه كمشاعر طاغية بكلمات : أنت قلق؟ أنت خائف؟أنت متعب؟
- **16%** فقط يقومون بتسمية ما يبرزه المريض في حالة عجزه عن ذلك هل تشعر بالاحباط؟ لا تثق في العلاج أم في الطاقم الطبي؟ لا تحب الإبر؟ عاجز عن المتابعة؟ هل تحس بالوحدة؟

4- تأكيد مشروعية إحساس المريض

- **16%** يتناقشون مع المريض حول مصدر هذه المشاعر: ما الذي يثير مخاوفك؟ ما الذي يقلقك ما الذي أزعجك؟ لماذا أنت مرتبك؟
- **12%** فقط من أفراد عملية الفحص يؤكدون للمريض حقيقة مشاعره : "طول المدة متعب حقا"، "صعوبة ايجاد مخبر مناسب أمر محبط"، " الأمر ليس سهلا".

- **16%** فقط يعبرون للمريض عن تفهمهم : " أفهم شعورك"، " عندك حق"، أنا معك في كل ما قلته".
- **16%** فقط من طاقمي الفحص و التمريض يؤكدون للمريض مشروعية المشاعر التي تغمره بعبارت مثل : كل ما تحس به طبيعي؟ كل المرضى الذين في حالتك يحسون بنفس إحساسك؟ الخوف إحساس طبيعي؟ من حقك أن تتعب، هذا أمر عادي.

5- إظهار الاحترام للمجهود المبذول من الطرف المريض

و قد أظهرت ملاحظتنا لمؤشرات هذا البعد أن :

- **26%** فقط من الطاقم الطبي و طاقم التمريض يحاولون إعطاء قيمة لسلوكات المريض في مواجهة مرضه : " إنها واعية و تأخذ الأمور بجدية"، "إنها قوية في مواجهة مرضها"، "إنها تريد الشفاء لذا فهي تشفى".
- **26%** منهم فقط يعددون الأفعال التي قام بها للمساعدة في تقدم علاجه : "إنها تتابع حميتها بانتظام، تأخذ دوائها في وقته، تحترم الوصفات"، "تحترم الأطباء".
- **10%** فقط منهم يشجعون المريض على البحث في موارده الخاصة للشفاء بسرعة: إذا أردت الشفاء ستشفى؟ أننا أعلم الناس بما تحسه و لكن وحدك تستطيع مواجهته، إذا لم تساعد نفسك فلا يمكننا مساعدتك. واصل التشبث و سنحرز تقدما إن شاء الله.

6- تقديم الدعم و المساعدة للمريض

- **12%** فقط من الطاقم يؤكدون للمريض تواجدهم لخدمته في أي وقت: هل من أمر يمكنني تقديمه لك؟، أنا هنا طيلة اليوم فإن احتجتني ناديني؟ أنا هنا و في خدمتك متى شئت.
- **12%** فقط من الطاقم يعترف بالمريض كشخص متألم و يتعامل معه كذلك؟ أعرف بأنك تتألم، إنها تتألم يجب الإسراع بالعلاج، هل حصلت على مسكن للألم، سنساعدك في التخلص من الألم.
- **26%** من الطاقم الطبي لديه علاقة مستقرة مع المريض تتجلى في زيارات خارج أوقات العمل، متابعة عائلية، إلتفاتات، معرفة الأسماء و أسماء أفراد العائلة، معرفة التاريخ الطبي.
- **12%** من أفراد الطاقم يحاولون التخفيف عن المريض بكلمات تقرب أو التفاتات : "إنك أمي"، "إنك في أعيننا"، "ربي معاك و معنا"، "خالتي/عمتي/أختي"، "هل أنت مرتاح"،" أنت جميلة اليوم"، ما زلتي صغيرة"، ستشفى رجلك و تعودين للبيت ركضا عليها" أو بفتح الشبابيك للتهوية، إضاءة المكانة أو تعتيمه حسب الوقت، الحفاظ على الهدوء، النظافة.

7- الجانب الغير لفظي

- **26%** من الأفراد يأخذون وضعية جد مقربة من المريض خلال الفحص أو من خلال الجلوس على السرير، وضع اليد على الكتف، التقبيل أحيانا خاصة كبار السن و الأطفال، وضع اليد عل مكان الألم.
- **12%** من الأفراد يحاولون إظهار إيماءات متوافقة مع مشاعر المريض من خلال النظر المباشر، التجهم التعبير عن الألم، الموافقة، الرفض أو التأكيد.

- **16% فقط يقومون بحركات معبرة عن تفهمهم لمشاعر المريض و مراعاتها باستعمال الجسد : كاللمس، إشارات التأكيد أو النفي، التقرب من المريض لحد مجالسته، الأخذ بيده مداعبة الوجنتين، التربيت على الكتف ، تعديل طريقة الجلوس، وضع وسادة...**

من خلال هذه النتائج يتبين لنا أن الأفراد في التنظيم يعتمدون بصفة ضئيلة جدا على هذه التقنية في تعاملاتهم سواء بينهم أو في علاقاتهم مع المرضى، رغم أن التفهم الشعوري هو تقنية اتصالية، نفسية اجتماعية لها علاقة بعواطف الآخر و تجاربهم.

فالتفهم الشعوري كعنصر أساسي في الاستماع الفعال أو في إحداث رجع الصدى يمثل حلقة مفقودة فيما يتعلق بالمصلحة عينة الدراسة أو موجودة و لكنها مضعفة .

و قد مكنتا الملاحظة من الوصول إلى النتائج التالية :

1- أغلبية الأفراد المتابعين للفحص الطبي و الساهرين على العلاج لا يعرفون المظاهر العاطفية لدى المريض و لا يحاولون حتى التعرف عليها كونهم لا يستمعون إلى عواطفه و بالتالي لا يستجيبون لها.
2- أغلبية أفراد الطاقم لا يطلبون من المريض التعبير عن مشاعره سواء مباشرة أو بتشجيعه على ذلك غير مهتمين لا برد فعله و لا بإحساسه.
3- أغلبية الأفراد لا يطلبون من المريض تسمية ما يحس به و لا يقدمون له المساعدة في حالة عجزه عن تسميته.
4- أغلبية الأفراد لا يراعون مشروعية ما يحسه المريض و بالتالي لا يؤكدون له حقيقة ما يحسه و حقه في الإحساس بذلك.
5- أغلبية الأفراد لا يظهرون أي احترام لما يقوم به المريض من مجهود في مواجهة وضعه و يظهر ذلك في عدم إعطاء أي قيمة لسلوكه خلال العلاج، كما أنهم لا يلحظون حتى الأفعال التي يقوم بها لتسهيل مهامهم. و بالتالي لا يمكنهم تشجيعه على البحث في موارده الخاصة للشفاء.
6- أغلبية الأفراد لا يقدمون أية مساعدة أو دعم نفسي للمريض سواء بالتواجد من أجله و توضيح ذلك له، أو من خلال بناء علاقة مستقرة معه و مع محيطه أو من خلال التخفيف من معاناته بأي صفة.
7- أن الجانب الغير لفظي المدعم للتفهم الشعوري مغيب تماما لدى غالبية أفراد الطاقم المشرف على الفحص و العلاج الطبي سواء تعلق الأمر بالنظر إليه أو بتحفيز الإيماءات المناسبة للمشاعر المعبر عنها و حتى الحركات البسيطة و وضعية الأفراد بالنسبة له.

و يمكن تفسير هذه النتائج بوجود عدة عوامل أدت إلى تهميش التفهم الشعوري كتقنية أساسية في عمل الطاقم الطبي بالمصلحة عينة الدراسة و في المؤسسات الجزائرية عموما و هي :

1) **غياب تكوين مناسب للأفراد في ما يتعلق بتقنيات الاتصال الشخصي عموما و بتقنية التفهم الشعوري على وجه الخصوص** رغم كونها ظاهرة انسانية في قلب الذات لها علاقة بالعواطف و الخبرات[312] و هو المطلوب في ميدان الصحة حيث تتداخل خبرات الأفراد فيما يتعلق بالمشاعر و الأحاسيس المرتبطة بالحالات المدروسة. و يتحتم عليهم إظهار ذلك للشخص المتألم. فالتفهم الشعوري ليس آلية في حد ذاتها و لكنه سيرورة اتصال يجب تحديد ميكانيزماتها[313]. و هو ما يبدو مغيبا في مصلحتنا إذ أن الجميع يعلم بأهمية البعد الشعوري و مراعاة إحساس الآخر و خاصة في العلاقة مُعَالِجْ/مُعَالَجْ، و لكن ما عدا مجموعة ضئيلة لا تتعدى نسبتها **25%** في حالتنا و التي تحاول إعطاء مظاهر إنسانية لتعاملها مع الأفراد و تحاول توظيف التفهم الشعوري و لكن بصفة عشوائية غير مدروسة و غير منهجية.

و هو ما يجعل الفرد يستعملها أحيانا و يتركها أخرى و يوظفها مع أشخاص دون غيرهم مما يخلق نوع من الارتباك لدى البقية.

2) **إلقاء مسؤولية التواصل و التفهم الشعوري على عاتق المسؤولين الهرميين و المختصين** بحكم نظرة الأفراد إليهم على أنهم أكثر خبرة و أحسن تكوينا و أكثر حرية و أحقية في مخاطبة الفريق و المريض على حد سواء.

3) **عدم الرضى و حالة من التذمر في المعاملة عند الأفراد** و الشعور بعدم المراعاة و عدم تقدير من طرف الآخرين يخلق في تحقيق إحدى أهم وظائف الطاقم الطبي و العلاجي و هي رعاية نفسية للمريض.

كل هذه المعطيات و البيانات تقودنا إلى نتيجة أن توظيف التفهم الشعوري على مستوى العينة محل الدراسة يتم بشكل هامشي و غير مجدي و في حالة وجوده يعاني العشوائية و التفاوت بين الأفراد الذين يتم توجيهه لهم.

[312] Boulanger C., LONCON G., « L'Empathie : Réflexion sur un concept, Annales Médico-Psychologique » , Juillet 2006, p1.
[313] Boulanger C., LONCON G., Ibid, p 498.

التفهم الشعوري *L'Empathie*

الجدول 7	التعرف على اللحظات العاطفية		سؤال المريض عن احساسه			تسمية المشاعر			تأكيد مشروعية الاحساس				إبداء الاحترام لمجهودات المريض			تقديم الدعم و المساعدة				البعد الغير لفظي		
	يركز اهتمامه على الحاجات العاطفية	يستجيب لما يبديه الأفراد من حالات عاطفية	يطلب من الآخر التعبير عن احساسه	يشجع الآخر على تقاسم عواطفه معه	يفهم كثيرا برد فعل المريض	يطلب من المريض تسمية ما يحس به	يحاول صياغة ما يدركه من احساس في كلمات	يسمي الاحساس في حالة عجز المريض عن ذلك	يتناقش مع المريض عن مصادر هذا الشعور	يؤكد للمريض مصداقية احساسه	يعبر عن تفهمه	يؤكد مشروعية هذا الاحساس	يثمن سلوك المريض في مواجهة مرضه	يعدد الأفعال التي يقوم بها المريض بدلع علاجه قدما	تشجيع المريض للبحث في موارده الخاصة	يظهر تواجده في خدمة المريض	يعترف أن المريض هو شخص متألم	له علاقة مستقرة مع المريض	يقدم دعما لفظيا للمريض	وضعية جد مقربة من المريض	إيماءات مناسبة للمشاعر	حركات معبرة عن المشاعر
M int.1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
M int.2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
M G 1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0
M G 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I Chef	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
Psy1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Psy2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
I2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I3	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0
I4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
المجموع	4	5	4	4	4	4	3	3	3	4	3	3	5	5	2	4	4	4	5	4	5	4	4	3
النسبة المئوية	24%	29%	24%	24%	24%	24%	18%	18%	18%	24%	18%	18%	29%	29%	12%	24%	24%	29%	24%	29%	24%	18%

0= Absence du comportement
1= Présence du comportement
M int = Médecin interne
M G = Médecin généraliste
I Chef = Infirmière chef
Psy = Psychologue
I = Infirmière

وجود السلوك = 1
غياب السلوك = 0
طبيب امراض داخلية
طبيب عام
ممرضة مسؤولة
مختص نفساني
ممرضة

نتائج الدراسة

كما سبق و أشرنا إليه في بداية البحث فإن الهدف منه كان التعرف على طبيعة مختلف التقنيات الاتصالية المستعملة في التعلم التنظيمي و كذا محاولة التعرف على كيفية حدوث ذلك من خلال الإجابة عن ثلاثة أسئلة أساسية و هي :

- ما هي الأطراف المتفاعلة اتصاليا في كل نمط تعلمي؟ و ذلك بتحديد الأفراد المتواجدين مستوياتهم و خصائصهم الاجتماعية و المهنية.
- ما هي التقنيات الاتصالية المستعملة في كل نمط؟ و تم ذلك من خلال التعرف على مجموع التقنيات الاتصالية المستعملة على اختلاف نوعها (شخصية، جماهيرية، جماعية، ...)
- كيف يتم استعمال هذه التقنيات للتعلم؟ و هنا قمنا بالعمل على الربط بين الموقف الاتصالي و الموقف التعلمي في محاولة للتعرف على كيفية استعمال التقنيات المختلفة.

و في ما يلي عرض للنتائج التي حصلنا عليها مفصلة في شكل أربع جداول، كل جدول يحوي الإجابة عن الأسئلة السابقة وفق ما تحصلنا عليه من خلال استعمال التقنيات المختلفة للبحث في كل نمط تعلمي على حدا و من ثمة في كل جهاز.

	الأبعاد	المؤشرات	الجهاز الكلاسيكي : التكوين	المؤشرات	الجهاز الحديث : البرامج التلفزية
التعلم بالسمع	من؟	تحديد مميزات الأفراد المشاركين في التكوين	– شابات في مقتبل العمر و في بداية مسيرتهم المهنية، ذوات خبرة قليلة. – ذوو كفاءة مهنية بدائية تحتاج إلى التطوير و التحسين. – مسؤولية تنظيم التكوين المحلي تقع على عاتق الإدارة ممثلة في شخص رئيس قسم الموارد البشرية.	تحديد الأفراد الذين يستعملون التقنية	– هناك اهتمام من طرف الأفراد بالتلفزيون كوسيلة تعلم و لكن محدودية المادة المطروحة يجعلهم يتابعون ما يعرض في ظل غياب محتويات أكثر تماشيا مع التطور الحاصل في مجالهم. – غياب تلفزة تنظيمية تعمل على بث معارف تنظيمية و محسنة لكفاءات الأفراد يدفعهم إلى الاكتفاء بالموجود.
	ماذا؟	وجود تبادلات و نوعيتها	– التبادلات تعاني من سطحية الطرح و من غياب الحوار المفتوح و الذي يتميز بنقاشات متخصصة و قدرة الأفراد على النقد أو الاقتراح و التفاعل مع المحتويات المقدمة بصورة عفوية.	التعرف على المحتويات التي تحملها هذه التقنية للأفراد	اهتمام متوازن من قبل الأفراد بمعارفهم و كفاءاتهم إذ أنهم يوقنون بوجود نقص في كليهما و يبحثون في هذه البرامج عن أحدهما أحيانا و عن الآخر أحيانا أخرى و في الغالب عن كليهما.
		التكوين كوظيفة و مدى متابعته و فعاليته	– وجود اهتمام كبير من طرف الوصاية بتوفير تكوين مهني متواصل و مناسب للأفراد. – التكوين في التنظيم يشمل كافة المهن الموجودة. – التكوين في التنظيم يسهر عليه في غالب الأحيان مسؤولون تنظيميون أو أفراد تابعون لقطاع الصحة العمومية مع مساهمة و بنسبة أقل لبعض المختصين المهنيين. – الأفراد في التنظيم لا يساهمون في تكوينهم كونهم إما لا يعون التصور الحديث للتكوين كمسؤولية مشتركة بين كافة الأطراف أو في محاولتهم التملص من هذه المسؤولية لما تعنيه من ارتباط، التزام و تكليف نحو مهامهم و نحو التنظيم رغم توفر كافة الإمكانيات المادية و البشرية الكفيلة بتحسين مستوى و كفاءات الأفراد العلمية و العملية.		
		شكل شبكة التفاعلات	– وجود حرية في التفاعل مع كافة الأطراف سواء تعلق الأمر بالمكونين و المكونين مما يعطي شبكة تفاعلات كاملة. – و عي الفرد بأن له القدرة على المشاركة و تقديم مشاركة حرة في محتويات و المناقشات و الحوارات الحادثة كما أن هناك معرفة بوجود فضاء مفتوح للاكتساب و النقاش.		
	كيف؟	مرحلة الاستقبال	– مرحلة الاستقبال مازالت تعزب عن تفكير الكثير من الساهرين على التكوين في التنظيم. – الأفراد يعانون من غموض كبير فيما يتعلق بالأشخاص المسؤولين عن عملية التكوين فنصف الأفراد يجزمون بقيام المسؤولين التنظيمين أو منشط باستقبالهم والنصف الآخر يؤكد أن المكونون هم من يقومون بذلك	الطريقة التي يعتمدها الفرد في تحليل محتوى هذه البرامج	• عملية تحليل محتوى البرامج المتابعة لا يتعدى النقاشات البسيطة و السطحية الحادثة أثناء تأدية المهام اليومية الروتينية. • غياب إرادة حقيقية لإثراء هذه المحتويات من خلال طرح الانشغالات إلى المختصين سواء التنظيمين أو غيرهم. • غياب مجموعات الاهتمام المهنية القادرة على تحليل المعارف الفردية المكتسبة خلال متابعة هذه البرامج و انحصارها في مواضيع جانبية لا تعطي للفرد أي إضافة تعلمية. • متابعة البرامج التلفزيونية رغم وجودها إلا أنها بعيدة كل البعد عن أهدافها الحقيقية و النتائج المطلوبة منها و المتمثلة في إحداث تغيرات في السلوكات لدى الأفراد و تقريبهم من الواقع من خلال مساءلة نماذجهم و سيروراتهم الذهنية.
		عرض الأهداف و المعارف السابقة و التأكيد عليها	– اهتمام القائمين على التكوين بعرض الهدف العام من العملية في بدايتها لضمان حسن سيرها و وجود توجه موحد للأطراف نحو تحقيق هذا الهدف. – وجود تلبدلب في التعامل مع المعارف السابقة للأفراد و اللازمة لحسن سير عملية التكوين كون التكوين غير نابع من احتياجات الأفراد و بالتالي فإن توجيههم لمتابعته يتم بصفة هرمية و شكلية قد تجعل الأفراد المتواجدين غير مؤهلين لمتابعة التكوين المطروح.		
		التلخيص	– اهتمام القائمين على التكوين بتقديم عرض للمعارف الواجب اكتسابها كون سير العملية مبني عليها و وعي غالبية الأفراد		
		شرح المعلومات للتأكيد على الفهم	– اهتمام القائمين على التكوين بتقديم أكبر قدر من الشروحات للحرص على تحقيق الفهم.		
		ختام التكوين	– تقنية رجع الصدى رغم إدراجها في مخططات و اهتمامات جميع فاعلي عملية التكوين في القطاع و التنظيم إلا أنها تبقى بعيدة كل البعد عن تحقيق و لو جزء بسيط من الأهداف المنوطة بها. – غياب رجع صدى مناسب مما يجعل الأفراد لا يولون هذه المرحلة أي اهتمام و يرون فيها فقط مقدمة لإنهاء فترة التكوين و الخروج من هذا التكليف للعودة إلى مهامهم الروتينية..		

	الأبعاد	المؤشرات	الجهاز الكلاسيكي : البحث في المراجع البيبليوغرافية	المؤشرات	الجهاز الحديث : الانترنت/CD&DVD/GED
التعلم بالبحث	من؟	الأفراد الذين يعتمدون على هذا الجهاز	ارتفاع نسبة الأفراد الذين لا يعتمدون على البحث في المراجع البيبليوغرافية للتعلم راجع إلى : – عملية البحث تتطلب توفر إمكانيات خاصة: مادية و زمنية و مكانية و هي خصائص متفاوتة بين الأفراد – غياب أماكن مخصصة لذلك، كما أن الضغط الذي يعرفه التوزيع الزمني للمداومات يحد من قدرات الأفراد فيما يتعلق بالإطلاع و تخصيص وقت للبحث في المراجع. – غياب سياسة متعلقة بالبحث في المراجع البيبليوغرافية سواء تنظيميا أو على مستوى دائرة التكوين، فالفضاء الوحيد لتواجد المراجع هو مدرسة التكوين شبه طبي أو المراكز الجامعية المتخصصة.	الاعتماد على هذه المصادر للتعلم	وعي الأفراد بأهمية استعمال التكنولوجيات الحديثة و تأكيدهم الاعتماد عليها إلا أن غيابها في التنظيم و على اختلاف أنواعها، يدفعنا إلى التحفظ على صحة استجابات الأفراد حول استعمال هذه التقنيات في حالة صعوبة تأكيد ذلك من نفيه.
	ماذا؟	نوعية المراجع	– الوثائق التي يتحصل عليها الأفراد بعد التكوين تنحصر في مطبوعات مهنية لا تتعدى التعريف بالأمراض و الأدوية نظريا. – وجود تنوع في استعمال المراجع البيبليوغرافية الموجودة في الحياة التنظيمية و المهنية للأفراد رغم شح مصادرها مع التركيز بشكل أساسي على الكتب و الدلائل العملية.	طبيعة المحتويات التي يبحثون عنها	– الأفراد يعون وجود نقص في معارفهم النظرية بناءا على تصريحهم ببحثهم عن هذا النوع من المعارف في المراجع البيبليوغرافية في مرحلة سابقة و تأكيدهم على ذلك في ما يتعلق بالتكنولوجيات الحديثة للإعلام و الاتصال.
		مصادر المراجع	– غياب مصادر المراجع في التنظيم و كذا في المحيط المباشر للأفراد يؤكد أن استعمالهم لها هو مجرد اجتهاد شخصي و ليس نمطا سلوكيا متبعا بصفة دورية أي أنه لا يشكل بعدا في الشخصية التنظيمية للأفراد.		
		محتويات البحث	– وجود تقارب في الاهتمام بين البعدين النظري و التطبيقي لدى الأفراد مع التركيز أكثر على المعطيات النظرية و المعارف الخام.		
	كيف؟	أماكن استعمال هذه المراجع	– المكتبات المهنية و الأكثر توافرا بالنسبة للأفراد هي الأقل استعمالا فيما يتم التوجه نحو المكتبات العمومية و اعتماد الأفراد على إمكاناتهم الذاتية في الحصول على مراجع للبحث فيها.	الفضاءات التي يتجه الفرد إليها لبحثه	– غياب أي فضاءات مهنية أو حتى معرفية منظمة و مخصصة لتنمية الجانب المعرفي للأفراد أو لخلق نوع من الشبكية في التعامل بينهم. – التكنولوجيات الحديثة غائبة كليا في الواقع التنظيمي للأفراد و تمثل بالنسبة لهم امتيازا لا يحظى به إلا الإداريون و على أعلى مستوى. و إن وجدت فهي بمجهود شخصي يتمثل في اقتنائها بالإمكانيات الخاصة و استعمالها في المنزل أو في المقهى الالكتروني و هو ما يجعل استعمالها عشوائيا و غير مجدي أو يميزه الفردانية و عدم الفاعلية في واقع الفرد و محيطه.
		تفعيل البحوث البيبليوغرافية عبر التبادلات	البحث في المراجع البيبليوغرافية يعاني من غياب ميكانيزمات و آليات تفعيلية سواء على المستوى الفردي أو التنظيمي متأثرا في ذلك بعدم صياغة سياسة عامة محفزة للإطلاع و مهيئة للهياكل المناسبة لذلك.		

التعلم بالتبادل	الأبعاد	المؤشرات	الجهاز التقليدي/ الاجتماعات	المؤشرات	الجهاز الجديد/المنتديات
	من؟	تحديد الأطراف المشاركة في الاجتماعات	– الاجتماعات و جماعات العمل في المجموعة تعرف مشاركة كل العاملين بالمصلحة كل حسب تخصصه. – هذه الفضاءات يتم تنظيمها بصفة عفوية و اختيارية من طرف الأفراد حسب حاجاتهم و ما يواجهونه من مواقف، وضعيات و مشكلات.	التعرف على كيفية انتساب الفرد	– غالبية الأفراد عينة البحث لا يعتمدون على البحث في المنتديات إذ أنهم لا ينتسبون إليها. – أن القلة القليلة المنتسبة هي كذلك بمجهودها الشخصي.
	ماذا؟	الغايات التي تجتمع من أجلها المجموعة	الاجتماعات للإعلام و اتخاذ القرار هي الغالبة في المجموعة، أما المناقشة و تبادل الآراء و الأفكار فهي عناصر ثانوية في فريق العمل.	معرفته ببقية المشتركين	– معرفة الأفراد ببقية المشاركين أمر مهم بالنسبة لهم.
		التموضع الفضائي	طبيعة الاتصال خلال الاجتماعات و جماعات العمل تتحدد وفق الشروط المادية و الفضائية لإنتاج الرسائل، أي أن أفراد عينتنا يعتمدون على توزيع متأثر القائم على طبيعة العلاقات التي تربطهم ببعض و على تبادل الأفكار على مستوى ضيق ثم تعميمها.	الغاية من التبادل و أشكالها	– استعمالات الأفراد لهذه المنتديات يكون في الغالب بطريقة بعيدة عن جوهرها و المتمثل في خلق فضاءات للنقاش و التبادل المعرفي إذ أن مجمل الاستعمالات تتراوح بين الحصول على الوثائق، المعلومات و الإجابات دون اللجوء إلى النقاشات و التي تمثل روح التعلم بالبحث و الفرق بينه و بين التعلم بالسمع.
		الشبكات الاتصالية	رغم غياب الحواجز المباشرة لعملية التواصل و وجود حرية تامة في المشاركة داخل الاجتماعات من خلال خلق شبكة متكاملة إلا أن طبيعة تنظيم العمل السائدة تفرض وجود أشكال ثانوية هي الأكثر تأثيرا في تبادلات المجموعة.		
	كيف؟	المناخ العام حرية أخذ الكلمة احترام أخذ الكلمة	مهما كان التصور و الاتجاه العام نحو إعطاء فضاء لأخذ الكلمة بكل حرية و رغم أن الأفراد يؤكدون ذلك و يؤكدون أنهم يستغلون المساحة إلا أن فعاليته تبقى جد محدودة في ظل تذبذب الاستماع الفعال، الثقة و ضعف تحكم الأفراد في تقنيات الإلقاء.	طبيعة الاتصال	– ولوج الأفراد لهذه المنتديات مبرمج و ليس آني و عفوي كما متعارف عليه نظرا لغياب وسائل الاتصال بصورة دائمة و هو ما يحد من فاعلية الجهاز.
		الهدف من أخذ لكلمة	الأفراد يتجهون إلى الأهداف الروتينية كالحصول على المعلومات و يفضلون تحقيقها على حساب أهداف أخرى أهم في ظل تذبذب الاستماع الفعال، الثقة، و تحكمهم في تقنيات الإلقاء.		
		دقة و وضوح التدخلات و تنسيقها لدفع الحوار	الأفراد في التنظيم يعانون من غموض في المحتويات و الطروحات المقدمة. و مع هذا فهم يسعون للتنسيق مع المتحدثين لدفع الحوار قدما رغم علمهم بمحدودية ما يقدم أو وجود آراء و احتمالات أخرى يمكنهم مناقشتها و التطرق لها متأثرين بعدة عوامل كالتنظيم الهرمي للعمل، غموض الأهداف، غياب محاولة خلق الاهتمام لديهم و كذا نظرا لطبيعة علاقتهم بالمتدخلين.	فعالية التبادل	– هذا الجهاز جد حديث و غير محدد المعالم في فكر الأفراد و مغيب تماما في السياسة التعلمية الفردية و التنظيمية. كما أن تدني المستوى التعليمي للأفراد حال دون تمكنهم من تخطي مرحلة التصفح عبر الانترنت للالتحاق بمرحلة التفاعلية و الفعالية على مستوى المنتديات رغم اشتراكهم بها.
		وجود منشط	وجود المنشط أو غيابه في الاجتماعات و جماعات العمل مرتبط بالتصور العام للمجموعة من خلال اعتبار عملية اتخاذ القرار هرمية و كذا النظرتان العلائقية و الاجتماعية للمجموعة.		
		ضبط و تسهيل المنشط للتدخلات	وجود المنشط في اجتماعات العمل داخل غير فعال من حيث وقعه على الأفراد و تأثيره فيهم أو إعطائه صورة عن ما يقدمه للجماعة من خلال أداء مهامه العادية.		

الجهاز التقليدي/ التعلم بالممارسة : الفحص الطبي كوحدة دراسة	المؤشرات	الأبعاد	
المجموعة المكونة لفريق الفحص الطبي تبني على الشاكلة الهرمية المعمول بها و لا تعطي فرصة لكل المتواجدين بالمصلحة للاستفادة من التبادلات الموجودة، فالمجموعة تسعى إلى إحداث نوع من الاستقرار وفق القوى الدينامية.	مشاركة الأفراد في الفحص و معرفتهم لمهام كافة المشاركين	من؟	التعلم بالممارسة
رغم تأكيد كل الأفراد أن وضعية الفحص الطبي ملائمة للتعلم إلا أن استغلالها ما زال محدودا و مقتصرا على الطاقم الطبي القائم على الفحص دون أن يمتد ذلك للطاقم الشبه طبي.	الفحص الطبي كفضاء محفز للتعلم	ماذا؟	
على الرغم من وعي جميع الفاعلين و الأطراف بوجود فضاء مفتوح للتبادلات خلال الفحص و سعيهم لإثرائه بالنقاشات و الأسئلة و الأجوبة إلا أن غياب مكان و زمان فعليين و طبيعة التنظيم السائد للعمل يجعل من التبادلات الحاصلة موجهة نحو إعطاء التوجيهات الشفوية و الكتابية من المسؤول الهرمي نحو بقية الأفراد.	وجود تبادلات لتحفيز التعلم شكلها و طبيعتها		
– الملفات تحتوي مجموعة من المعلومات المشفرة وفق لغة مشتركة بين جميع الأفراد تسمح بتجميع و بث رسائل مختلفة المحتويات و تقدم للممارسين تصورا عن وضعية المريض تسمح لهم بمتابعته في وجود الأطباء و في غيابهم يتكفل بتدوينها رسميا الأطباء لكن في ظل التكتلات الحاصلة يتم أيضا الاعتماد على الشبه طبي و الإداريين رغم التعقيد الذي يفرضه ذلك في عملية التفسير. – في ظل غياب الفضاء المناسب و المتيح للتبادلات الحقيقية تبقى الصدفة، اللقاء في الممرات حين الخروج أو دخول القاعات، أحيانا الزيارات و بشكل نادر قاعات العلاج و قاعات الأطباء. هي الوسائل التي يعتمد عليها الأفراد في محاولة فهم المحتويات المقدمة و تفسيرها.	الأفراد المكلفين بالتدوين على الملف الطبي و المحتويات التي يتم تدوينها	كيف؟	
– على الرغم من وجود تبادلات ثرية للأسئلة و الأجوبة خلال النشاطات المشتركة و التي تمثل مكانا لالتقاء التبادلات العملية مع التبادلات الاجتماعية إلا أن هذه التبادلات تبقى مختصرة في طلب المعلومات عن الحالات و الأحداث سواء تعلق الأمر بالأطباء أو الممرضين فيما بينهم أو مع بقية المساعدات. – وجود اهتمام بالغ من الأفراد بجمع أكبر قدر من المعطيات حول الوضعية للوصول إلى القرار المناسب إلا أن مشاركة الأفراد فيه تبقى محدودة بحكم عدم لجوء القيادة لذلك إلا بصورة أحادية و في غيابميكانيزمات منهجية للحصول على المعلومات من كافة الأطراف ما يشكل عائقا في الحصول على المعلومة و الفكرة المناسبة إذا ما علمنا أن أهم مرحلة في عملية اتخاذ القرار الجماعي تعتمد على الانتقاء الجماعي للحل المناسب من جملة الحلول الممكنة.	استعمال تقنية الأسئلة و الأجوبة		
– الأفراد يؤمنون بأهمية الاستماع للآخر و لكنهم إما يستعملونه بصورة عشوائية أو لا يستعملونه البتة، وهو ما يؤدي إلى حدوث نوع من القطع في سيرورة استماع الفعال تظهر في وجود أول مرحلة منه و هي الأسئلة/الأجوبة و بروز بعض مظاهره كالإنصات و الإصغاء و لكن دون المرور لمراحل أخرى أكثر أهمية و دون توظيف أدواته المفعلة كإعادة الصياغة و التلخيص أو التفهم الشعوري... – هناك محاولات لتفعيل الاستماع على مستوى المصلحة عينة الدراسة عند الفريق الطبي فقط و لكن بصورة يميزها غياب التحكم و الإجرائية في الأداء مما يحد من الإيجابية.	استعمال تقنية الاستماع الفعال		
لقد أدى تركيز الأفراد القلائل المستعملين للتقنية على الفهم دون التعمق في سيرورة الاتصال ككل متكامل وتغييب بعد أساسي فيها هو البعد العاطفي إلى تهميش أهداف و غايات إعادة الصياغة و الحد تماما من فعاليتها في تمرير حرارة العلاقات الإنسانية بما تمثله في حقيقة الأمر من طريقة تفكير متكاملة تبدأ بالاستماع الفعال و الاتصال مرورا بالعقلانية و وصولا إلى مساعدة الآخر على التعبير لتحقيق علاقة متكاملة بين طرفين.	استعمال تقنية إعادة الصياغة		
– الأفراد في التنظيم يعتمدون بصفة ضئيلة جدا على هذه التقنية في تعاملاتهم سواء بينهم أو في علاقاتهم مع المرضى. – توظيف التفهم الشعوري على مستوى العينة محل الدراسة يتم بشكل سطحي و غير فعال إذ أنه يعاني العشوائية و التفاوت في التوظيف بين الأفراد الذين يتم توجيهه لهم في ظل غياب التكوين المناسب و كذا عدم تحميل كل طرف للمسؤولية فيما يتعلق بضرورة تفهمه للآخر.	استعمال تقنية التفهم الشعوري		
اتخاذ القرارات بصفة قطبية من طرف مجموعة الفحص و على رأسها الطبيب المختص المشرف تحد من التزام الأفراد نحو مهامهم و تفرغها من محتواها الإنساني، كما أنها تجعل عملية التنسيق آلية و ميكانيكية بعيدة كل البعد عن طابع العلاقات الإنسانية الموجود داخل الجماعات.	كيفية اتخاذ القرار		
على الرغم من إشراك الطاقم الطبي المشرف لبقية الأفراد في عملية اتخاذ القرار من خلال طرح الأسئلة حول الحالة و العلاج المقدم إلا أن عملية صياغة التوجيهات هي مسؤولية هرمية و مهنية تقع على عاتق الفريق الطبي.	صياغة التوجيهات		
شكل الشبكة المتبع في عمل الطاقمين الطبي طاقم التمريض خلال عملية الفحص يتجه نحو الحرية في التواصل و الشبكة الكاملة إلا أنه يمكن أن يتغير ظرفيا لتحقيق غاية جديدة أو معالجة وضعية مستجدة وفق خصائص تفرضها ذات الوضعية.	شبكة التفاعلات		

2- مناقشة الفرضيات على ضوء النتائج :

1. مناقشة الفرضية الجزئية الأولى :

- **يختلف الأفراد المتفاعلون باختلاف نمط التعلم المتبع وفقا لأجهزته و الظروف المحيطة بها.**

من خلال النتائج المبينة في الجداول يمكننا القول بأن تحديد الأفراد المتفاعلين في كل نمط تعلمي يمر بصفة حتمية بنوعية الجهاز المستعمل للتعلم و الظروف المحيطة به سواء داخل التنظيم أو خارجه.

فالتعلم بالاعتماد على جهازي التكوين أو الاجتماعات/جماعات العمل مثلا يمتاز بجانب تنظيمي رسمي يفترض تواجد كل الأفراد بينما في جهاز آخر كإجراء البحوث البيبليوغرافية يعتمد على مدى استعداد الأفراد، تحفيزهم و كذا توفر التقنية.

كما أن أنماط أخرى كالتعلم بالممارسة تفترض هي الأخرى وجود تفاعلات مكثفة بين الأفراد في التنظيم بصفة دورية و منتظمة.

لكن ما يجب التأكيد عليه هو أن طبيعة الأنماط و الأجهزة التعلمية ليست وحدها المحددة للأطراف المتفاعلة فيها فقد يكون الحضور الشخصي مضمونا لكن وجود تفاعل حقيقي يبقى مرتبطا بالمواقف، بطبيعة العلاقات الموجودة، بتنظيم العمل السائد، تمركزهم في المجموعة دون إغفال البعد الذي يأخذه مدى تحفيز الجهاز لاهتمامات الأفراد.

2. مناقشة الفرضية الجزئية الثانية :

- **يعتمد الأفراد على تقنيات الاتصال الشخصي لتحسين تعلمهم التنظيمي.**

من خلال النتائج المبينة في الجداول السابقة يمكننا القول بأن كافة الأجهزة المتضمنة في الأنماط الأربعة تعتمد على تقنيات الاتصال بشكل متفاوت فهناك من تمثل التقنية في حد ذاتها الجهاز ككل كالتلفزة و تكنولوجيات الإعلام و الاتصال الحديثة. بينما في أجهزة أخرى يتم الاعتماد على التقنية بشكل متكامل مع آلية التعلم مثل التكوين و الاجتماعات و جماعات العمل حيث يمثل الاتصال الشخصي الهيكل الحامل و التداؤب المفعل لكل التفاعلات الحاصلة في كل مرحلة من مراحل استعمال هذه الأجهزة من خلال تقديم لغة مشتركة، توضيح المحتويات، دفع الحوار و

النقاشات لتحقيق الأهداف، ترتيب الأفكار، التعرف على المشاعر و تأكيد شرعيتها، تحقيق أكبر استغلال لما يقال و يتم تقاسمه بين الأفراد.

لكن ما يجب التأكيد عليه أن الاستعمال الصحيح و الفعال لتقنيات الاتصال الشخصي هو الشرط الأساسي لتحسين التعلم التنظيمي إذ لا يكفي وجود التفاعلات الاتصالية فقط للتأكيد على وجود التعلم الفعلي، سواء تعلق الأمر بالاستماع الفعال، تقديم شروحات، تبادل المعارف و الخبرات، تقديم رجع صدى فعلي، تطبيق تقنية التفهم الشعوري، إعادة صياغة المحتويات لتحقيق الفهم و بلورة النقاشات، طرح الأسئلة بطريقة مناسبة للحصول على جواب دقيق و استخراج ما هو ضمني في النقاش،... و غيرها من تقنيات الاتصال الشخصي و الجم اعي.

فإن هذه التقنيات كلها تتواجد و تتفاعل معا لإعطاء التبادلات الحاصلة أثناء التعلم جوهرها و لبها و كذا لتحقيق أهدافه و بلورة نتائجه و بالتالي فإن الأفراد على الرغم من استعمالهم لهذه التقنيات إلا أن تحقيق الفعالية يبقى مرتبطا بكون هذا التوظيف بطريقة مدروسة و مرتكزة على تفكير الأفراد فيما يقومون به.

3. مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة :

- **يتم استعمال التقنيات الاتصالية بشكل متواز مع مختلف مراحل استغلال الجهاز التعلمي المتبع.**

لقد بينت لنا النتائج المقدمة في الجداول السابقة أن استعمال تقنيات الاتصال يتم وفق مراحل استعمال أجهزة التعلم، ففي حال كون الجهاز تقنية في حد ذاته فإنه يتم تدعيمه بالاعتماد على تقنيات الاتصال الشخصي سواء لتحليل المحتويات أو لتفعيلها من خلال النقاشات و الحوارات مع بقية أطراف المجموعة أو من خلال تبادل الوثائق و المطبوعات...

أما في حالة كون الجهاز مستقلا فإن الاستعمال يكون بتتبع المراحل التي يتم وفقها سير الجهاز سواء بتوظيف تقنيات الاتصال الشخصي، تقنيات الاتصال في مجموعة و حتى بتوظيف تكنولوجيات الإعلام و الاتصال الحديثة.

ما يجب التركيز عليه في هذه النقطة هو أن استعمال هذه التقنيات يتم في أغلب الأحيان بصورة عشوائية تفرغ التفاعلات من محتواها لذا وجب التركيز على إعطاء الأفراد تكوينا مناسبا في استعمال هذه التقنيات و كذا توعيتهم بأهميتها في تحسين تعلمهم و قدرتهم على الاكتساب و من ثمة تطوير كفاءاتهم و تثمين الأداء الذي يعملون على تقديمه.

خاتمة الدراسة

إن الهدف الرئيسي من دراستنا هذه كان التعرف على كيفية استعمال الأفراد و توظيفهم للاتصال أثناء تعلمهم التنظيمي على اعتبار أن هذا الأخير كفاءة أساسية يجب أن يتميز بها الفرد.

لأجل ذلك قمنا بتحديد الأشكال التي يأخذها هذا التعلم لدى الأفراد في صورة نسقية يميزها كونه مرتبطا بأبعاد ذاتية و أخرى تنظيمية و أيضا كونه سيرورة تعتمد على عدة وضعيات مختلفة من حيث الظروف الزمكانية و تتسم بتعدد فاعليها و باتساع رقعة تأثر هذه المتغيرات على المحتويات، الأهداف و الوسائل.

هذا التصور المتشعب أدى بنا إلى البحث عن الإجابة عن ثلاث أسئلة فرعية لا يقل أحدها أهمية عن الآخر.

أولا : البحث عن توصيف موضح للأفراد الذين يتفاعلون في كل وضعية مترجمة في شكل جهاز تعلمي خاص. و ذلك من خلال معرفة كيفية تكون اللبنة التي تسعى إلى تحسين معارفها و تطوير كفاءاتها سواء من خلال تحديد الأشخاص المؤسسين للقاء أو المشاركين فيه.

ثانيا : البحث عن توصيف للوضعية التعلمية من خلال تحديد الظروف المتوفرة من مناخ عام، فضاء مكاني و هو ما يسمح لنا بالتعرف على تصور الأفراد لهذا المجال التعلمي.

ثالثا : التعرف على كيفية توظيف الأفراد للاتصال و تقنياته خلال سيرورة تعلمهم و هنا كان هناك تمييز بين الأجهزة التي تمثل في حد ذاتها تقنية اتصالية و الأجهزة التي تعتمد على هذه التقنيات خلال مراحل عملها المختلفة. كل ذلك لتبيان التركيبة المعقدة للترابط و الانسجام أو *Synergie* التي تتكون أثناء استعمال هذه الأنماط المختلفة.

هذه المقاربة التي اعتمدنا فيها على المنهجين الكمي و الكيفي من خلال البعد الإحصائي للأول و الذي يعتمد على استمارة الاستبيان كتقنية أساسية، و الوصفي للثاني و الذي يعتمد على شبكة الملاحظة كتقنية جوهرية، سمحت لنا بتكوين مجموعة من النتائج و الخروج بمجموعة من الاستنتاجات قمنا بجمعها في شكل جداول تحتوي كل المتغيرات السابقة الذكر. فيها عمدنا إلى المؤشرات المختارة و المقاسة، الأبعاد المبحوثة و كذا التصورات المفترضة.

هذه النظرة النسقية للمفاهيم سمحت لنا بمقاربة مجموعة الفرضيات التي قمنا بوضعها في بداية بحثنا :

1. **يختلف الأفراد المتفاعلون باختلاف نمط التعلم المتبع وفقا لأجهزته و الظروف المحيطة بها.**
2. **يعتمد الأفراد على تقنيات الاتصال الشخصي لتحسين تعلمهم التنظيمي.**
3. **يتم استعمال التقنيات الاتصالية بشكل متواز مع مختلف مراحل استغلال الجهاز التعلمي المتبع.**

و قد قمنا بمناقشة كل طرح على حدا على ضوء النتائج المقدمة و بتقديم جوهر ما توصل إليه تفكيرنا من محدودية ما تقدمه الفرضيات المطروحة و اعتباطية فكرة إمكانية الإلمام بكل متغيرات العلاقة "تعلم تنظيمي / اتصال تنظيمي".

و كخلاصة لكل عملنا و ما قدمناه من طرح يمكننا القول أن التعلم التنظيمي ككفاءة جوهرية تنمو و تتسع رقعتها التأثيرية على المستويين الفردي و التنظيمي و تتشعب فيها الأجهزة الكفيلة بتحسين أداء الأفراد و كذا بتعزيز *empower* إمكاناتهم المعرفية و القادرة على تحقيق حلقة التعلم الكاملة لديهم من خلال توظيف مجموعة متداخلة منها.

فالتصور النسقي الذي قمنا بناء عليه بهذه الدراسة وضعنا أمام تصور خاص للتعلم التنظيمي. فأصبحنا نرى الفرد في التنظيم على أنه صورة مصغرة للتنظيم في حد ذاته. إذ أن التنظيم عبارة عن كينونة في طور الإنجاز لها هدف تسعى لتحقيقه تتجه بموجبه نحو وجهة محددة. في خضم ذلل يكون هناك اكتساب مكثف للمعطيات، المعلومات، المعارف، المهارات و من ثم التحكم في كفاءات أساسية لبلوغ الوجهة المحددة معتمدة على في ذلك على أنماط التعلم المختلفة و المحتواة في تعلمها التنظيمي. هذه الكينونة تتكون في الأساس من أفرادها و الذين يعملون كلبنة تساهم بالاعتماد على تعلمهم الفردي و القائم على أجهزة أنماط التعلم الأربعة أي : التعلم بالسمع، التعلم بالبحث، التعلم بالتبادل و التعلم بالممارسة. مع التأكيد على أنهم في حد ذاتهم كينونات في طور الإنجاز لهم هدفهم الخاص و توجههم الذاتي.

و قد حاولنا تمثيل هذا التصور بيانيا[314] بالاعتماد على النماذج التي قدمها كل من : دفيد كولب بحلقة التعلم التجريبي ، جون ايف براكس لأنماط التعلم و بيتر سانج في *l'Alignement*. هذا التمثيل يبقى تصورا خطيا لسيرورة جد معقدة يصعب التحكم فيها.

و لكنه سمح لنا أن نرسم معالم التفاعلات الحاصلة أثناء تعلم الأفراد و التنظيم معا من ثمة التأكيد على أن الاتصال بما يقدمه من تقنيات و تبادلات يمثل همزة الوصل بين المستويين الفردي و الجماعي أو أنه الجزء الملموس للتداؤب *synergie* الحاصل بين هذين البعدين. و أنه هو العامل الواجب تحفيزه و تفعيله للحصول على النتائج المرجوة من التعلم التنظيمي بمختلف أشكاله و أبعاده.

هذه الخلاصات تقودنا إلى الجزم بيقين أن تفعيل الاتصال و تقنياته في خضم التعلم التنظيمي هو الركيزة الأولى و الدعامة المحورية لتفعيل اكتساب الأفراد و تمكينهم من رأسملة هذه المكتسبات و تقاسمها مع بقية الأفراد و بالتالي تشكيل معرفة تنظيمية مبنية على البعدين الفردي و الجماعي. و هو النشاط الوحيد القادر على تجسيد وجود إدارة معرفة نابعة من التدفقات الحاصلة في الفعل المعرفي للفاعلين التنظيميين على اختلاف مستوياتهم اهتماماتهم و أهدافهم.

و من ثمة ضمان أمرين متكاملين و هما توحد المستويات المعرفية و استقلالية الأفراد في تعاملهم مع مهامهم مستعينين في ذلك بهذا التوافق *Symétrie*.

---

[314] **الملحق رقم -4 -**

كل ذلك يسمح للفرد من مكانه بالتحكم في مهامه أي بممارسة حاكمية موضعية مبنية على توفر المعلومة بفضل الشفافية في التعلم و تقاسم المعرفة، مما يولد لديه إحساسا بأنه مساو لغيره من الأفراد من خلال وجود فرص متكافئة بالنسبة لجميع الفاعلين و يؤدي به إلى بذل كل مجهوده للمشاركة في تحسين أداءه و كذا خلق وعي لديه بتبعات أعماله و قبوله لفكرة المحاسبة و السؤال و تعزيز روح المسؤولية لديه.

من خلال خلق هذه الحاكمية الذاتية لدى الأفراد يصبح خلق حاكمية تنظيمية أمرا في غاية البساطة و نابعا من سلوكات و أفعال أفرادها فتصل بذلك إلى ضمان نوع من الاستقرار في ظل حركيتها المستمرة.

كل ذلك يمكنها على المدى الطويل من تحقيق التنمية المستدامة.

المراجع و الملاحق

المراجع باللغة العربية :

1. أكرم سالم، المنظمات المتعلمة : منظمات التعلم قاعدة الابتكار و الخبرة. مجلة الحوار المتمدن – العدد: **2297** ،**2008**.
2. ربحي مصطفى عليان، عبدالحافظ سلامة، "إدارة مراكز مصادر التعلم"، دار اليازوري العلمية، عمان – الأردن، **2002**.
3. عامر إبراهيم قنديلجي، أسس إدارة المعرفة وإستراتيجياتها التكنولوجية، جامعة قطر/قسم الإعلام وعلم المعلومات، **2007**
4. عبود نجم عبود : إدارة المعرفة ،المفاهيم الاستراتيجيات و العمليات ، مكتبة الوراق ، الأردن، **2006**.
5. على السلمي، إدارة التميز نماذج وتقنيات الإدارة في عصر المعرفة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع . القاهرة، **2002**.
6. عمر عبد الرحيم نصر الله، مبادئ الاتصال الانساني، وائل للنشر و التوزيع، عمان رام الله، **2001**.
7. كمال عبد الحميد زيتون، تصميم البحوث الكيفية و معالجة بياناتها الكترونيا، عالم الكتاب ، القاهرة، **2006**.
8. محمد صلاح الدين الكبيسي ، إدارة المعرفة، بحوث و دراسات جامعة الدول العربية . **2004**.
9. محمد ناجي الجوهر، الاتصال التنظيمي، دار الكتاب الجامعي، العين الإمارات العربية المتحدة، الطبعة الأولى **2000**.
10. محمد لطفي جاد، د. صابر عبد المنعم محمد، الاتصال و الوسائل السمعية التعليمية، قراءات أساسية للطالب المعلم، مركز الكتاب لنشر، القاهرة، مصر–**2001**.
11. مها قرعان و ليانا جابر، أنماط التعلم بين النظرية و التطبيق، مركز القطان للبحث و التطوير التربوي، مؤسسة عبد المحسن القطان، فلسطين،**2004**.

المراجع باللغة الأجنبية :

1. Anzieu D. et Martin J. Y., « La dynamique des groupes restreint », Presses Universitaires de France, Paris. 1971.
2. Arrow K. “Economic Welfare and the allocation of resources for invention”; in Nelson(ed), The rate and direction of inventive activity, Princeton University Press,1998.
3. Bateman, T.S ;& Zeithami C.P., “Management function and Strategy”, Boston, Richard D. Irwin. 1990.
4. Bertalanffy, L. Von, « *Théorie générale des systèmes »,* Trad: Jean Benoîst Chabrol, Paris, Dunod, 1973.
5. Berthoz A, Jorland G. L’Empathie. Paris, Editors Odile Jacob; 2004.
6. BULMAN Jean ; « Les meilleurs pratiques de management » ; Edition d’Organisation, 4ème édition ; paris 2003.
7. Daft, Richard L., « Organization theory and Design », 7/ed., South Western College Publishing, USA. 2001.

8. DAVENPORT,T.H., and L.Prusak, "Working Knowledge-How Organizations manage what they know", Harvard Business School Press, Boston, MA. 1998.

9. DEFLEUR M. L. Keanney, P. Plaw, T.G, "Fundamentals of human communication" ; California ; Mayfield Publishing Co. 1993.

10. Drenth P. J. D, Thierry and C. J. de Wolff, Handbook of work and organizational psychology(2nd edition), East Sussex; psychology Press LTD, 1998.

11. GARVIN D. A., "Building Learning Organization", HBR, July-Aug, 1993

12. GHERRARDI S. ; "Learning in public policy", in Moran (Ed) ; The Oxford Hand-Book of public policy, Oxford ;1999.

13. GILLES Amado, André Guillet, « Dynamique des communications dans les groupes », Armand Collin, 1997.

14. I.Nonaka ; H.Takeuchi ; « La Connaissance créatrice, La dynamique de l'Entreprise Apprenante », Ed Deboeck Université, 1997.

15. Jean Yves PRAX, « Introduction au knowledge management », Polia consulting Publications, 2004.

16. Jean Yves PRAX, « Le Guide du knowledge management », Ed DUNOD Paris , Juillet 2002.

17. John B. Smith, « Collective Intelligence in computer based collaboration » ; Lawrence Erlbaun Associates, Inc Publishers, New Jersey, 1994.

18. KATZ L. et FESTINGER D., « Les méthodes des recherches dans les sciences sociales », Presses Universitaire de France, 1974.

19. KOENIG G, Management stratégique, « Paradoxes et apprentissage », Edition Nathan, 1996.

20. LANDIER H., « Vers l'entreprise intelligente : Dynamique du changement et mutation du management » , Ed CalMAM- Lévy, Paris, 1991.

21. LE BOTERF, G. ; « *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange » ;* Les Éditions d'organisation ; (1994).

22. Marie Helen Westephalen, « Le Communicator : Guide opérationnel pour la communication d'entreprise » Dunod, Paris, 1ère Edition, 1999,

23. M. Grosjean , M. Lacoste ; «Communication et intelligence collective, Le travail à l'Hôpital », PUF Le Travail Humain ; 1996.

24. Midler Ch. ; « Evolution des règles et processus d'apprentissage in Orlean A ». Ed L'Analyse économique des conventions ; PUF .

25. Myers, M. T and G. E. Myers ; “Managing by communication, an organizational Approach” , New York., Mc Graw Hill Book Compagny, 1982.

26. Nicolini D. Meznar M. B. ; « The social construction organizational learning: conceptual and piratical Issues in the field”; Human Relations,1998.

27. O. Zara, "Le management de l’intelligence Collective : Vers une nouvelle gouvernance » ; Paris, M21 Éditions ; 2008.

28. Pierre Lévy ; « L’Intelligence Collective : Pour une anthropologie du cyber espace » ; Paris : La Découverte Poche ; 1997.

29. Pièrre Simon, Lucien Albert, « Les relations Interpersonnelles, Une approche Expérientielle en milieu laboratoire », Editions Agence d’ARC Inc, 1990.

30. Quin J.B, « L’entreprise Intelligente : savoir, services et technologie », Ed Dunod Paris.

31. R. Barrès, P Raffestin, A. Von Amerongon, « Communication ; La communication dans le secteur sanitaire et social », Collection Jean FIGARELLA, Ed FOUCHER, Avril 1997.

32. Richard Freeman ; « Learning in public policy » ; in Moran (ed) ; The oxford Handbook of public policy ; Oxford.

33. R. L. Daft, “Management”, Dryden Press, Fort Worth, 2000.

34. Senge P., “The Fifth Discipline: The Art and Practice of The Learning Organization”, DoubleDay Business, Fisrt Edition, Octobre 1994.

35. Sveiby, K.E., « The New Organizational Wealth : Management and Measuring Knowledge-Based Assets », Berrett, Koechier Publishers, Inc., San Francisco. 1997.

36. Omar Aktouf, « Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations : *Une introduction à la démarche classique et une critique »,* Montréal : Les Presses de l'Université du Québec, 1987, *Dans le cadre de la collection : "Les classiques des sciences sociales" dirigée et fondée par Jean-Marie Tremblay*, *Version numérique développé par Mme Marcelle Bergeron, la Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec.*

الرسائل ، الأطروحات و المنشورات العلمية:

37. ANDERSON J.A., Examen de quelques concepts éclairant la position de l'éducateur aux médias. In J.P. GOLAY (Ed.), *Rencontre de la recherche et de l'éducation*, Actes du Symposium, Lausanne, 27 au 30 juin 1988.

38. Ashby, W. R., “*The Set Theory of Mechanism and Homeostasis”*, Biological Computer Laboratory, Technical Report, University of Illinois: Urbana, 1962.

39. Blanchot F., Issac H., Ronelar P, Kalika M., De Martmorillon B, Josserand, Cahier de recherche n°50 CREPA, Université de Paris Dauphine.

40. Bernard Delvaux, « Connaissance et apprentissage : Sous le regard de la littérature consacrée aux organisations. Revue de La littérature », Partie 12 Policy In Education and Health Sectors, Juin 2007.

41. Berthon Boris ; « Réseaux sociaux et processus d'apprentissage, une relation complexe et ambivalente» ; AIMS XVIème Conférence Internationale de Management Stratégique, Montréal,Jun 2007 .

42. Bruno Henriet, Audit de la communication interne, PERSONNEL N° 332, Mai 1992.

43. Brown J.S. et Duguid P. ; "Knowledge and organization ; a social-practice perspective" ; Organization Science ; 2001.

44. Boulanger C., LONCON G., « L'Empathie : Réflexion sur un concept », Annales Médico-Psychologique » , Juillet 2006.

45. Catherine Bullat-Koelliker, «Les Apports des TIC à l'apprentissage » ; Université de Genève, Octobre 2003.

46. Catherine Mornnin, « Le Facteur Humain au cœur de l'intelligence collective » ; Chaire de logistique, Economie et management ; Lausanne ; 2007.

47. Charles Twagiramungu, « L'impact de la publicité radiodiffusée, sur la population urbaine », Université Rwanda, http://www.memoireonline.com/06/09/2113/m_Limpact-de-la-publicite-radiodiffusee-sur-la-population-urbaine-Cas-de-quotMTN-par-Seconde18.html

48. Charlotte Fillol, « Apprentissage et systémique : une perspective intégrée », Cahier de la XIIIème Conférence de L'AIMS, Normandie, 2-3 et 4 Juin 2004.

49. Chiva R. and Alegre J. ; "Organizational Learning and organization Knowledge towords, the integration of two approaches", management learning; 2005.

50. Christian BIABIANY, «PROPOSITION DE DEROULEMENT D'UN COURS EN STI», ACADEMIE DE LA GUADELOUPE, Février 2005.

51. Christine Rousseau : Fiche de lecture de la Chaire D.S.O « Argyris, C. & Schön, D.A. Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique » . Paris : DeBoeck Université », 2002.

52. Cohen M.D., "Individual learning and organizational routine : emerging connections", Organization science, Vol 2 n°1, Fevrier 1991.

53. Corinne Tanguy ; « Apprentissage et innovation dans les firmes : La question de la modification des routines organisationnelles » ; Thèse de Doctorat en sciences économiques, Université Rennes I ; 1996.

54. Congelosi, V & Dill, W. R. "Organizational learning: observations toward a theory"; Administrative Science Quarterly; 1965.

55. Collier Jr, P Malcolm Collier, Visual Anthropology, Photography as a research method, Albuquerque University New Mexico Press, October 1986.

56. Craig Hamilton ; Le Mystère de l'intelligence collective, revue Eveil t Evolution, Enlighten Next Publications ; 1er Trim. 2006.

57. Daniel J. Canary, Michael J. Cody, Valerie L. Manusov , Interpersonal communication : a goals-based approach, Boston : Bedford/St. Martin's, c2000.

58. Darling, M.S « Building the Knowledge Organization", Business Quarterly, Vol.61, Issue.2. 1996.

59. David Kolb, Richard E. Boyatzis, Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions, August 31, 1999.

60. Denis Harvey, « Exploitation pédagogique des différent media dans les Systems d'apprentissage multimédia », Université Montréal; 2004.

61. Denisa Bernard, « Impact des TIC sur le travail et son organisation », GRICIS, Montréal, 24 au 27 Avril 2002.

62. Divy C., Debuisson S. et Torre A. ; « Compétences et forme d'apprentissage une approche dynamique de l'innovation » ; In revue française de gestion; Mars-Avril-Mai, 1998.

63. Djedig Abdelmalek ; « Savoir manager les compétences et les performances dans votre entreprise » ; 3ème forum national des entreprise, valorisation et développement des compétences dans l'entreprise : un tout stratégique pour la compétitivité ; Université Badji Mokhtar ; Annaba ; 14-15/12/2006.

64. Duffy, Jan, « Knowledge Management : What Every information Professional should Know », Information Management Journal, July 2000.

65. Drucker,Peter, "The discipline of innovation", Harvard Business Review, Nov.-Dec.1998.

66. Ecole nationale des techniciens de l'équipement, Guide des formateurs, Montpelier, 2004.

67. Edmonson A. ; "Psychological safety and learning behavior in Work Teams" ; Administrative Science Quaterly ;2000.

68. Eliane BLONDEL, « Les reformulation paraphrastique », Les Carnets du CEDISCOR, N°4, 1996

69. EPSTEIN R. M., HUNDER E. M.; "Defining and assessing professional competence, JAMA (The journal of the American Medical Association), 2002

70. Fabio LAROCCA, Introduction à la sociologie visuelle, Société n°95-2007.

71. Franscisco Garges T. ; « Télévision Educative et éducation à distance polarité ou Alliance ? »; TELE-EDUC , Université du Québec

72. Franziska-Oswald, « Compétences en santé et compétences en développement durable », Promotion Sante Suisse, 2010sciences sanitaires et sociales, université de Paris et des pays de l'Adour,2006.

73. Galtier Valentine ; « Exploration des conditions d'apprentissage dans les groupes de travail : vers une identification des processus sociaux influençant l'apprentissage collectif. AIMS XVI Conférence Internationale de management stratégique ; 6-9 Juin 2007.

74. G. Koeing ; « L'Apprentissage Organisationnel : repérage des lieux », in Revue Française de Gestion, Janvier-Fevrier 1994.

75. Gherardi S. et Nicollini D. ; « Learning in a constellation of interconnected practices : Canon or dissonance?", Journal of management Studies, Vol 39; 2000.

76. GULICH E., KOTCHI T., « Les marqueurs de reformulation paraphrastique », Cahiers de linguistique française n°5, 1983.

77. Hall, A. and Fagen, R. "*Yearbook of the Society for the Advancement of General Systems Theory"*, volume General Systems I, chapter Definition of System, 1956.

78. Herschel, R. T., « Chief Knowledge Officer ; Critical Success factors for Knowledge management information strategy », the Executive Journal, Vol.16, 2000.

79. Hildreth and Kimble ; "The duality of knowledge information research"; paper n142 http://information.net/fr/8-1/paper142.htm,2002, 10/07/2009. 14h

80. Howelle, I, F., « Creating Value Through Innovation, How to Do it » Forbes 1-4. 1998.

81. Ivon Pesqueux, « Apprentissage Organisationnel, Economie de la connaissance : mode ou model ? » ; Laboratoire d'investigation en perspective, stratégie et organisation, CNAM. Paris ; Série recherche n°6, Septembre 2004.

82. Jean Marie Toulouse, Allocution d'ouverture du colloque sur la gestion du savoir, CEFRIO 2003.

83. Johan Caillaud, Fiche de lecture « Peter Senge, La cinquième discipline l'art et la manière des organisation apprennent », Université Paris Dauphine, Séminaire Yvon Pesqueux 2001.

84. J.P.ARCHAMBAULT, « Vers une économie de la connaissance », Médialog, N°49. Mars 2004.

85. Kim D.H, "The Link between individual learning and organizational learning", Sloan Management review, 1993.

86. Koeing Michel E.D., « Education for Knowledge Management » Information Service & USE, Vol.19, Issue.1, 1999.

87. Lam A. ; "Tacit Knowledge organizational learning and societal institutions : an integrated frame work "; organization studies ; 2000.

88. Lark, S., « Complete Knowledge is key to Solving Business Mysteries », Houston Business Journal, December, Vol.26 Issue,29. 1996.

89. LECRIVAIN G., Pouvoir et Gouvernance dans l'organisation, Management des organisations et stratégies. Dossier n°5, Managmarket. 2005

90. Leonard, D., « The Web, the Millennium, and the Digital Evolution of Distance Education » Technical Communication Quarterly, Vol.8, N°1.2000

91. Levitt B., MarchJ., "Organizational Learning", Annual Review of Sociology, n°14, 1988.

92. Mc Dermott, R., « Learning across teams : the role of communities of practice in team Organizations", Knowledge Management Review May-June, 1999.

93. Malhotra Y.,What is the definition of Knowledge Management », Forbes.1-4, 1998.

94. Marco Vannotti, « L'Empathie dans la relations médecin-patient », Cahiers critiques de thérapie familiales et pratiques de réseaux, n°29, 2002.

95. Marielle Pratte dans Marc-André Ethier et Alain Dalongville ; « Du faux débat entre compétenc Marc-André Ethier et Alain Dalongville ; « Du faux débat entre compétence et connaissances » ; Le Devoir ; 14 Mai 2005

96. Marlène Mermoud Thomassian ; « Gestion des connaissances et dynamique d'apprentissage pour une reconsidération du rôle de la mémoire organisationnelle », Presse Université de Nice Sophia Antipolis ; 2004.

97. Michel Carbonneau, Marie-Françoise Legendre ; « Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses références conceptuels », Vie pédagogique, n°123 ; Avril-Mai ; 2002.

98. Miller G., « Exploration Interpersonal Communication », Sage Publications, 1976, Beverly Hills, California, 1976.

99. Mohamed Ellaouadi, Aicha Ammar Fourati ; « Hétérogénéité de la mémoire, structure et techniques de l'information organisationnelles , Un cadre de recherche intégrateur étendu » Institut supérieur de gestion de Tunis, Université de Sfax ; 2002.

100. Moumin Belalia, « Le socioculturel à l'épreuve des TIC : les éléments d'enlignement avec les stratégies d'entreprise », CREPA, Université Paris Dauphine, Beyrouth 2004.

101. M. Scriven & P. Stufflebeam, " Evaluation models, Viewpoints in educational services evaluation", Boston, 2001.

102. Nadia Tebourbi ; « L'apprentissage organisationnel :Penser l'organisation comme processus de gestion des connaissances et de développement des théories d'usage », Note de recherche en vue d'obtention du Doctorat en sciences de Gestion, Université Québec, septembre2000.

103. Nevis E., et Ali, Understanding organizations as learning systems, Sloan Management Review , Hiver 1995.

104. NEUFELD V. R., NORMAN G. R., FEIGHTNER J. W. et BARROWS H. S.; "Clinical problems solving by medical students : Across-sectional and longitudinal analysis », Medical Education, 198 Y.Yahiaoui ; Perspective Economique, E-Journal USA, OCDE, Fevrier 2005.

105. Nicloas LEFEVRE, « Méthodes et techniques d'enquêtes, L'observation comme objectivation », Thèse de Master SLEC.

106. Pan, S. & Scarbrough, H., « Knowledge Management in Practice : An Exploratory case study », Technology Analysis & Strategic Management, Vol.11, N°3. 1999.

107. Pattee, H. "The physical basis and origins of hierarchical control". In H. Pattee (Ed.) Hierarchy theory: The challenge of complex systems, New York, 1973.

108. Philippe Pernnoud ; « L'approche par les compétences, une réponse à l'échec scolaire » ; In AQPC Réussir au Collégial ; Actes du colloque de l'association de pédagogie collégiale ; Montréal ; 2000

109. Piaget J. ; Apprentisage et systémique, l'analyse du changement technique, entre préformisme et constructivisme, In Economies et société, Vie Dynamique technologique et organisationnelle, n°1,1993.

110. Pièrre Payré, La fonction cadre de santé entre apprentissage de la gouvernance et complexité des relations à autrui », Département des sciences sanitaires et sociales, université de Paris et des pays de l'Adour,2006.

111. Reix R. ; « Savoir tacite et savoir formalisé dans l'entreprise » ; Revue Française de gestion, n°105 ; Sep-Oct 2002.

112. Ritchie L. D., & Fitzpatrick M. A., "Family communication patterns: Measuring interpersonal perceptions of interpersonal relationships", Communication Research Ed, 1990.

113. Safady, Wiliam, Knowledge Management, Information Management Journal,Vol,34, Issue,3. 2000.

114. S. P. Robbins and M. Coulter , "Management", Prentice Hall , New Jersey, 2001.

115. Sarvary,M., « Knowledege Management and competition in the Consulting Industry", California Management Review, Vol.41, N°.2. 1999

116. T. S. Bateman and S. A. Smell, "Management", Mc Graw-Hill, Irwin, Boston, 2002.

117. Trist, E. L., "The sociotechnical perspective : the evolution of sociotechnical systems as a conceptual framework and as an action research program" ; In A. V. de Van & F. Joyce (eds) Perspectives on organization design and behavior, New York Wiley 1981.

118. Verespej, Mike, « Knowledge Management : System or Culture », Interactive Week, Vol.248, Issue.15,1999.

119. Walsh J.R. ; Ungson G. R. ; "Organizational Memory"; Academy of management review, Vol 16; n°1; 1991.

120. Wick, Corey « Knowledge Management and leadership opportunities for technical Communication", technical Communication,November, Vol.47, Issue.4 , 2000.

121. Wiig, Karl M., "Knowledge Management The Central Management Focus for Intelligent-Acting Organizations", Schema Press, Arlington, TX,1994.

122. ZERZOUR Khadidja, Infermière : Image d'une profession, Mémoire de fin d'étude en vue d'obtention du diplôme d'état en Soins Généraux, Ecole de formation paramédicale, Ain Beida. Juin 2006.

المراجع الالكترونية :

123. http://www.sante.dz/Dossiers/direction-formation/accueil-formation.html, 18 décembre 2010, 22h

124. CHALVIN D., « L'affirmation de soi, Mieux gérer ses relations avec les autres. », les Moulineaux : ESF éditeur, Collection formation permanente, Séminaire Muccheilli dans http://pntrdc.canalblog.com/docs/04079_partie_1__Ch_3.PDF, 16/01/2009,16h.

125. http://staps.univ-lille2.fr/fileadmin/user.../obser-object.pdf , p1, 16 Mai 2010, 22h.

126. http://www.aspti.ch/gaia/pdf/holetsyst.pdf,22 Mars 2010, 21h.

127. Daniel Peraya, « Communication éducative médiatisée, formation à distance et compus virtuels », http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/riat140/ressources/internet_media.pdf, 14 Avril 2010, 16h.

128. Gérad Corsino, « NTIC de quoi parle-t-on »Publications de l'Agence Nationale pour l'Amélioration des conditions de travail, Edition Réseau ANAD. www.stephanehaefliger.com/compus/biblio/009/ntic.pdf , 20/10/2009, 13h.

129. L'efficacité de la communication interpersonnelle, Hachette Livre - BTS MUC - Gestion de la relation commerciale http://medias.hachetteeducation.com/media/contenuNumerique/029/3362817698.pdf 11/10/2009, 16h

130. Peters dans Dainton M., 3 "Explaining theories of Interpersonal Communication", www.sagepub.com/upm-data/4984_Dainton_Chapter_3.pdf, 05/08/2010, 10h30.

131. Kunch *dans Cleusa Maria Andrade* Scroferneker, « Qu'est-ce que la « Communication organisationnelle» dans un pays de contact » **http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=SOC_083_0079**; 02/08/2010, 16h; p86

132. Katryn A. Baker , Chapitre 13 : Organisationnel Communication,2000. www.au.af.mil/au/awc/awcgate/doe/benchmark/ch13.pdf, 2/08/2010, 15h30, p1

133. Groupe intelligence collective. http://www.boson2x.org/spip.php?article127, Fevrier2005.

134. Gazette du gouvernement du Québec,http://www.cam.org/~ndumont/0197/0197-p11.htm

135. http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/la%20connaissance

136. Thierry Tournebis, http://www.maieusthesie.com/nouveautes/article/reformulation.htm, 20/06/2009, 13h.

137. Malhotra, Y, "Toword a knowledge Ecology for Organization White-Waters" , http//www.brint.com/papers/ecology.htm

138. يحي يحياوي. في العولمة والحاكمية والمواطنة، مجلة وجهة نظر فصلية، العدد **6** السنة **2** ، شتاء **2000**. http://www.elyahyaoui.org/

القواميس :

139. Renald Legendre ; Dictionnaire Actuel de l'éducation , Larousse , 1988.

140. Collins Essentials English Dictionary, 2nd Edition, 2006

I-Apprendre par L'Ecoute :

Dispositif classique : La Formation

1/ Constitution du groupe :

- Suivez-vous des formations à votre poste ?
- Sous quelle formes se présentent-t-elles ?

Séminaire/Colloque Cours Stage pratique TP en laboratoire

- Qui participe à ces formations ?

Infirmiers Médecins administratifs

- Qui sont les intervenants assurant la formation habituellement?
  - ✓ Des Experts professionnels
  - ✓ Des Responsables organisationnels
  - ✓ Des Formateurs spécialisés

2/ Disposition spatiale

- Es ce que tous les participants peuvent se voir et s'entendre ?
- La salle est elle disposée en :

U Cercle Rectangle Lune Eclaté Rang

3/ Expression et échange :

- D'habitude vous comprenez le contenu de ces communications ?
- Comment est la langue et le vocabulaire utilisés par les communicants ?

Simples et adéquats Thématiques et experts

- Y-a-t-il des échanges entre les participants ?
- Sous quelle forme se présentent ces échanges?

Questions/réponses Discussion ouverte Débat argumenté

- Les participants s'écoutent-ils mutuellement ?
- Respectent-ils la parole les uns les autres ?

4/ Réseaux de communication

- Les échanges au sein de votre groupe se caractérisent par :

- Un passage obligatoire par un individu qui centralise les informations et les renvoie aux autres membres
- L'information est transmise d'un participant à l'autre sans échange entre interlocuteurs éloignés
- Chaque participant peut communiquer avec tous les autres librement.

5/ Fonctionnement du groupe d'apprenant :

1- Accueil :

- L'accueil des participants est pris en charge par :

Les communicants Un animateur Un responsable organisationnel

2- **Mise en situation** :

- Les problèmes qui ont nécessité la formation sont ils exposés dès le début ?
- Le déroulement de la formation est il pris en charge en amont ?

3- **Présentation des objectifs** :

- L'objectif général est-il communiqué clairement ?
- Les compétences à acquérir sont elle définit pour les participants ?

4- **Pré-requis et vérification** :

- Un exposé des connaissances et compétences antérieures, nécessaires aux acquisitions est il fait ?

5- **Donner ou analyser la démarche, la méthode, le modèle de solution :**

- Y-a-t-il des précisions sur les conseils méthodologiques en fonction du type de l'Apprentissage Organisationnel ?
- Y-a-t-il une communication sur les connaissances à acquérir ?

6**- Guider l'étude :**

- L'activité est elle ?

Individuelle collective

- La compréhension est elle assuré au fur et a mesure du déroulement par des explications ?
- Les travaux de groupe sont ils sous forme de

TP Atelier Groupe de discussion

7- **Faire la synthèse :**

- Un travail de synthétisation est il engagé en final ?
- Y-a-t-il un retour sur les notions prédéfinis pour s'assurer de la compréhension ?

8- **Evaluer l'acquisition des compétences et réajustement :**

- Y-a-t-il un feed-back concernant le chemin parcouru ?
- Y-a-t-il un feed-back concernant l'atteinte des objectifs ?
- Y-a-t-il un feed-back concernant les erreurs faites pour apprendre ?
- Y-a-t-il un retour sur la conformité des objectifs et des résultats obtenus ?
- Y-a-t-il une adaptation des stratégies aux résultats après les discussions engagées ?

9**- Clôture de la formation** :

- Y-a-t-il un retour sur l'importance des apprentissages acquis ?
- Y-a-t-il un retour sur l'importance de la continuité de l'apprentissage en pratique ?

6/ Quel type de documentation sont utilisées durant ces formations ?

<u>Nouveau Dispositif : La Vidéo</u>

1/ Vous utilisez des vidéos pour Apprendre ?

2/Comment vous les procurez vous ?

Un collègue La tutelle par recherche

3/ Vous analysez le contenu de ces vidéos ?

4/ Vous en discuter du contenu de ces vidéos ?

5/ Avec qui ?

Des collègues de profession des personnes plus expertes

6/ Quels contenus aborde généralement ces vidéos ?

- Des connaissances théoriques sur des thèmes nécessitant enrichissement
- Des procédures répondant au développement d'une compétence pratique.

7/ L'usage de cette vidéo est accompagné d'une quelconque autre documentation ?

Si oui : Laquelle ? Spécifié.

Nouveau Dispositif : La télévision

1/ Vous suivez des programmes à la télévision pour performer votre apprentissage ?

2/ Lesquels ? Nommez-les……

3/ Vous êtes le seul à les suivre dans votre équipe ?

Si non : Qui d'autre les suit ? …….

4/Comment procédez-vous à l'analyse du contenu de ces programmes ?

- Discussions informels avec collègues
- Demande d'explication à un expert
- Echanges au sein d'un groupe d'intérêt.

5/ Quels contenus abordent ces émissions ?

- Des connaissances théoriques sur des thèmes nécessitant enrichissement.
- Des procédures répondant au développement d'une compétence pratique.

6/ Vous utilisez d'autre documentations pour étayer le contenu de ce programme ?

Si oui : Laquelle ? Spécifié.

Nouveau Dispositif : Visioconférence

1/Vous utilisez la visioconférence pour approfondir votre apprentissage ?

2/ Qui sont les participants ?

3/ L'échange est sous forme de :

Discussion Débat

4/ Quel sont les axes de thèmes aborder dans ces visioconférences ?

- Les connaissances théoriques sur des thèmes nécessitant enrichissement

- Les procédures répondant au développement d'une compétence pratique

5/ Quel type de documentation utilisent les participants à ces séances ?

II- Apprendre par la recherche :

Dispositif classique la bibliographie :

1/ Vous faites des recherches bibliographiques pour apprendre ?

2/ Où se fait cette recherche ?

Bibliothèque professionnelle dans votre établissement

Bibliothèques publiques et universitaires

Bibliothèques privées et payantes

3/ Quel sont les axes de recherche habituelles ?

- Les connaissances théoriques sur des thèmes nécessitant enrichissement
- Les procédures répondant au développement d'une compétence pratique

4/Quel genre de bibliographie recherchez vous ?

Livre Manuel Guide pratique Brochure Magazine Autre :…….

Nouveau Dispositif:

Internet/GED/ CD Rom

1/ Vous faites des recherches sur internet pour apprendre ?

2/ Vous faites des recherches dans des bases de données pour approfondir votre apprentissage ?

3/ Utilisez vous des supports magnétiques CD/DVD et autres Nouvelles technologies ?

4/ Où avez-vous accès a ces modes d'apprentissage ?

Dans mon organisation Chez moi Au cybercafé Des centres spécialisés

5/Votre recherche vise :

- Des connaissances théoriques sur des thèmes nécessitant enrichissement
- Des procédures répondant au développement d'une compétence pratique.

III- Apprendre par l'échange

Dispositif classique : La réunion

1/Avez-vous déjà participé a une réunion ou groupe de travail ?

1. **Constitution du groupe :**

- Votre groupe de travail et vos réunions sont :

Imposés par la tutelle organisés par les participants

- Votre groupe/réunion a pour but :
- Présenter des informations
- Confronter des opinions
- Aboutir à des productions
- Exprimer des réflexions
- Prendre des décisions

2. Expression et Echanges

- Durant ces réunions/groupe de travail ; tout le monde s'exprime librement ?
- La prise de parole est elle :

Libre Gérer par un animateur

3. Disposition spatiale

- Tous les participants peuvent ils se voir et s'entendre ?
- La salle est disposée en forme de :

U Cercle rectangle Lune Eclatée Rang

4. Réseaux de communication :

Les échanges au sein de votre groupe se caractérisent par :

- Un passage obligatoire par un individu qui centralise les informations et les renvoie aux autres membres.
- L'information est transmise d'un participant à l'autre sans échange entre interlocuteurs éloignés.
- Chaque participant peut communiquer avec tous les autres librement.

5. Les relations dans le groupe :

- Vous prenez d'habitude la parole dans votre groupe ?
  - Si Oui : Pourquoi ?
    - Demander des informations
    - Demander des dispositions
    - Demander des directives
    - Donner des directives
    - Emettre des opinions
    - Donner des informations
  - Si Non : Pourquoi ?
    - Je ne suis pas d'accord avec ce qui se dit
    - Je ne sais pas
    - Je n'ai pas le droit
    - Je ne suis pas écouté
- Le climat dans votre groupe est :

Conflictuel et fermé de coopération et Ouvert à la communication

- Y-a-t-il un leader dans votre groupe ?

6. **Fonctionnement du groupe :**

- Lors de vos réunions/groupes de travail, vous vous écoutez mutuellement ?
- Les participants respectent-t-ils la parole les uns les autres ?
- Les interventions sont elles précises et concises ?
- L'attitude générale est elle positive ?
- Est ce que vous coopérez pour faire avancer la discussion ?
- Avez-vous un animateur au sein du groupe ?
- Arrive-t-il à réguler les interventions ?
- Facilite-t-il la communication dans le groupe ?

7. **Finalité du groupe :**

- Vos réunions servent d'habitude à :
- Transmettre des informations
- Echanger des informations, des opinions et des questions
- Résoudre des problèmes et rechercher des solutions

<u>Dispositif Nouveau : Les forums</u>

1**. Constitution du groupe :**

- Êtes-vous membre d'un forum professionnel ?
- Comment êtes vous devenu membre ?

Suggestion d'un collègue Suggestion de la tutelle

- Vous connaissez les autres membres ?

2. **Liberté d'échange et réseaux**

- Le contact avec les membres se fait :

- Spontanément et à volonté
- Selon un programme défini

- Y-a-t-il un contrôle des informations échangées ?

3**. Formes d'échanges**

- Les échanges sur votre forums se font sous forme de :

- Echanges d'informations
- Questions et réponses pour des personnes expertes
- Discussion et débat entre compère
- Echange de documentation

4. **Objectif des forums :**

- Vos échanges servent à :

- Echanger des informations, opinions, idées.
- Résoudre des problèmes et rechercher des solutions.

<u>Dispositif Nouveau : Le tutorat</u>

1. **Contact avec le tuteur**

- Y-a-t-il une personne qui se charge de répondre à vos besoins en apprentissage organisationnel : un tuteur ?

- Comment cette personne est elle choisie :
- Imposée par la tutelle
- Choisi par les personne elle même

2. Liberté d'échange et réseaux :

- Vos échanges avec cette personne sont :
- Spontanés et libres
- Selon un programme défini

3. Forme d'échange

- Vos échanges avec cette personne sont sous forme
- Questions/réponses
- Discussions/ débats
- Résolutions de problème pratiques
- Vous échangez de la documentation avec votre tuteur ?
- Bibliographie
- Documents électroniques
- CD/DVD
- Autre :……
  ……

4. Contenu des échanges :

- Vos échanges avec votre tuteur portent généralement sur :
- Des informations, opinions, questions théoriques
- Résolution de problème, recherche de solutions.

VI/ Apprendre par la pratique :

- Les visites médicales journalières sont elles propices à l'apprentissage ?
- Pourquoi ?.....
  .....
  .....
  .....

1. Constitution du groupe :

- Qui participe aux visites médicales habituellement ?

  Médecins traitants infirmiers chef de service

  Psychologue

- Connaissez-vous la tâche de chaque participant ?
- Connaissez-vous les participants personnellement ?
- Communiquez-vous facilement avec le reste de l'équipe ?

2. Echanges et expressions

- Y-a-t-il des échanges dans votre équipe qui favorisent l'apprentissage durant les heures de visite ?
- Sous quelles formes se font ces échanges ?

Questions réponses simples discussion et débat

- Durant les visites, vos échanges sont ils :

Libres et spontanés dirigés et limités

3. Réseaux et communication

- Les échanges au sein de votre groupe se caractérise par :

- Un passage obligatoire par un individu qui centralise les informations et les renvoie aux autres membres.
- L'information est transmise d'un participant à l'autre sans échange entre interlocuteurs éloignés.
- Chaque participant peut communiquer avec tous les autres librement.

4. Fonctionnement

1) Check-up du dossier médical :

- Les instructions inscrites sur le dossier médicale sont rédigées par

Le médecin traitant les IDE en charge

- Que contiennent ces instructions :

- Informations sur l'état du patient
- Informations sur l'avancée du traitement
- Des observations
- Des suggestions
- Des directives

2) Questions/réponses de suivie et d'application du traitement :

- Durant les heures de visite, vous posez des questions ?
- A qui ?
- Vos questions sont de quelle forme ?

- Starter ou à la cantonade (ex : quelle est votre avis sur… ?)
- De pure forme (que ressentez-vous ?)
- Fermée (ex : avez-vous pris le médicament ?)
- Ouverte (ex : à quelle heure vous venez ?
- Cafétéria (ex : voulez vous venir à 7h ou 8h)
- Dilemme (ex : Un quart d'heure est assez ou insuffisant ?)
- Entonnoir (ex : Vous venez à 7h, Après ?)
- De procédure (ex : Délais, horaire, manière de faire)

- Vos questions visent à :

- Obtenir des informations du malade/infirmiers
- Obtenir des informations sur l'avancée du traitement
- Avoir des procédures à suivre

- Vos réponses aux questions visent à :

- Donner des informations au malade/infirmiers
- Donner des informations sur l'avancée du traitement
- Donner des procédures à suivre

3) Techniques de Communication et suivie du cas :

a) Les questions/réponses au malade

- Vos questions au malade portent sur

Son état physique Sur ces besoins sur son vécu et historique Autre

b) Empathie :

- Dans votre rapport avec votre malade, vous vous impliqué émotionnellement ?
- Êtes-vous à l'écoute de ses sentiments ?
- Vous lui demandez ce qu'il ressent ?
- L'encouragez vous à partager ses émotions ?
- Vous essayez de mettre ses sentiments en mots ?
- Vous arrive-t-il de valoriser son courage face à son état ?
- Vous arrive-t-il de le patienter ?
- Vous arrive-t-il d'énumérer les actions qu'il a entreprit pour aider à l'avancement de son traitement ?
- Lui exprimez-vous votre disponibilité ?
- Vous le réconfortez ?

c) Reformulation

- Vous arrive-t-il de reformuler les énoncés ?
- A qui s'adresse cette reformulation ?
- Cette reformulation est utilisée pour :

- Aider à la compréhension
- Faire avancer le processus de décision
- Avoir plus d'informations
- Exprimer de l'empathie

d) Prise de décision finale :

- Le processus de prise de décision final passe-t-il par tous les membres de l'équipe ?
- La décision est prise :
- par une seule personne, après un processus de questions/réponses aux autres participants
- Tout le groupe, à base de discussion et de débat si nécessaire.

e) Formulation des directives à suivre :

- Les directives sont elles formulées avec la participation de tout le groupe ?
- Qui s'occupe de les retranscrire sur les fiches du malade ?

Médecins traitants IDE en charge

Pourquoi ?.....
.....

التعلم بالسمع
الجهاز التقليدي / التكوين

1/ تكون المجموعة

- هل تتابع تكوينا مهنيا خاصا بمنصبك؟
- على أي شكل يكون عادة؟

ملتقيات/محاضرات دروس تربصات عملية أعمال تطبيقية بالمخابر

- من يشارك في هذا التكوين عادة؟

الممرضون الأطباء الإداريون

- من هم الأفراد الذين يسهرون على حسن سير التكوين؟
  - ✓ مختصون مهنيون
  - ✓ مسؤولون تنظيميون
  - ✓ مكونون مختصون

2/ التموضع الفضائي

- هل يستطيع الجميع رؤية وسماع بعضهم البعض؟
- على أي شكل يكون جلوسكم في القاعة؟

حرف U صفوف هلال مستطيل دائري متبعثر/متشتت

3/ التعبير و التبادل

- هل تفهم المحتويات المقدمة عادة؟
- كيف هما اللغة و المصطلحات المستعملة من طرف المتدخلين؟

سهلة و مناسبة اصطلاحي و متخصص

- هل هناك تبادلات بين المشاركين؟
- في حالة الإجابة بنعم : على أي شكل تكون هذه التبادلات؟

أسئلة و أجوبة بسيطة حوارات مفتوحة نقاشات باستعمال الحجج و البراهين

- هل يستمع المشاركين لبعضهم البعض؟
- هل يحترم المشاركين كلمة بعضهم البعض؟

4/ الشبكات الاتصالية

التبادلات في مجموعة التكوين تتميز بـ:

- وجود شخص يقوم بتجميع و مركزة المعلومات ثم إعادة إرسالها لبقية الأفراد
- المعلومة تمر من شخص إلى آخر دون تبادلات بين الأفراد المتباعدين
- كل الأفراد يتبادلون المعلومات مع بعضهم بكل حرية

5/سير مجموعة التكوين

2- الاستقبال

- يتم استقبال الأفراد من طرف :

المتدخلين المنشط مسؤول تنظيمي

2- الوضع في الموقف التكويني

- هل يتم عرض المشاكل التي استدعت التكوين منذ البدأ؟

- هل يتم تقديم عرض للسيرورة التكوينية منذ البداية؟

3- **عرض أهداف التكوين**

- هل يتم توضيح الهدف العام للتكوين ؟

- هل يتم تحديد الكفاءات الواجب اكتسابها؟

4- **المكتسبات السابقة**

هل يتم عرض المكتسبات و الكفاءات القبلية اللازمة لنجاح التكوين؟

5- **تقديم أو تحليل السيرورة، المنهج، نموذج الحل**

- هل هناك تأكيدات حول النصائح المنهجية المتوافقة مع نوعية التعلم التنظيمي المستهدف؟

- هل هناك تواصل حول المعارف المستهدفة؟

6- **توجيه الدراسة**

العمل يتم بصفة : فردية جماعية

- هل يتم تعزيز الفهم خطوة بخطوة من خلال تقديم شروحات؟
- على أي شكل يتم العمل الجماعي؟

أعمال تطبيقية ورشات مجموعات حوار

7- **التلخيص**

- هل هناك عمل على تلخيص المحتوى المقدم في نهاية التكوين؟
- هل يتم العودة إلى المفاهيم المقدمة أولا للتحقق من الفهم؟

8- **تقييم المكتسبات و الكفاءات و إعادة التعديل**

- هل هناك رجع صدى حول الطريق المقطوع حتى الآن؟
- هل هناك رجع صدى حول تحقيق الأهداف؟
- هل هناك رجع صدى حول الأخطاء الحادثة للتعلم؟
- هل هناك رجوع إلى مدى تلائم الأهداف المسطرة و النتائج المحصل عليها ؟
- هل هناك تعديل للاستراتيجيات و النتائج بعد البعد النقاشات الحادثة؟

9- **اختتام التكوين**

- هل هناك تأكيد لأهمية التعلم المكتسب؟
- هل هناك تأكيد لأهمية مواصلة التعلم بصورة تطبيقية؟

<u>الجهاز الجديد/ الفيديو</u>

1/ هل تستعمل تقنية الفيديو للتعلم ؟

2/ كيف تتحصل على هذه الفيديوهات؟

زميل الوصاية بالبحث

3/ هل تعمل على تحليل محتوى هذه الفيديوهات؟

4/ هل تتحدث عن محتوياتها مع الآخرين؟

5/ مع من؟

زملاء المهنة أشخاص أكثر تخصصا

6/ ما هي المحتويات التي تتطرق لها هذه الفيديوهات عادة؟

- معارف نظرية تحتاج الإثراء
- إجراءات عملية تجيب عن إشكالية تطوير الكفاءات

7/ هل يتم استعمال وثائق أخرى لتحليل محتوى هذه الفيديوهات؟

الجهاز الحديث/ التلفزة

1/ هل تتابع برامج تلفيزيونية للتعلم؟

2/ ما هي هذه البرامج؟

.....

.....

3/ من يقوم بمتابعتها من مجموعتك أيضا؟.....

4/ كيف تقوم بتحليل محتوى هذه البرامج ؟

- حوارات غير رسمية مع الزملاء
- طلب شروحات من خبير
- تبادلات داخل جماعات اهتمام

5/ ما هي المحتويات التي تناقشها هذه البرامج؟

- معارف نظرية تحتاج الإثراء
- إجراءات عملية تجيب عن إشكالية تطوير الكفاءات

6/ هل تستعمل أي نوع من الوثائق لتحليل محتوى هذه البرامج؟

ما هي؟ .....

جهاز جديد / المحاضرة المتلفزة

1/ هل تشارك في محاضرات متلفزة للتعلم؟

2/ من هم المشاركون

3/ كيف يكون شكل التبادل فيها؟

حوارات نقاشات

4/ حول ماذا تتمحور النقاشات فيها عادة ؟

- معارف نظرية تحتاج الإثراء
- إجراءات عملية تجيب عن إشكالية تطوير الكفاءات

5/ ما هي نوعية الوثائق التي يتم استعمالها خلالها؟

.....

II . التعلم بالبحث

الجهاز التقليدي / البحث في المراجع البيبليوغرافية

1/ هل تقوم ببحوث في المراجع البيبليوغرافية للتعلم؟

2/ أين تقوم بهذا البحث؟

- مكتبة مهنية على مستوى المؤسسة

- مكتبة عمومية أو جامعية
- مكتبة خاصة

3/ما هي محور البحث عادة؟

- معارف نظرية تحتاج الإثراء
- إجراءات عملية تجيب عن إشكالية تطوير الكفاءات

4/ ما هي نوعية المراجع التي تبحث عنها :

كتب منهاج دليل عملي مطبوعات مجلات

غير ذلك :

.....

<u>الجهاز الحديث</u>

<u>الانترنت / تسيير الوثائق الالكترونية/ الوسائط الرقمية</u>

هل تستعمل التكنولوجيات الرقمية الحديثة للتعلم كالانترنت/ قواعد البيانات/ الوسائط الرقمية؟

2/ أين يمكنك استعمال هذه التقنيات؟

في التنظيم في البيت في المقهى الالكتروني في مراكز متخصصة

3/ أبحاثك تستهدف عادة ؟

- معارف نظرية تحتاج الإثراء
- إجراءات عملية تجيب عن إشكالية تطوير الكفاءات

I. التعلم بالتبادل

<u>الجهاز التقليدي/ الاجتماعات و جماعات العمل</u>

1/هل سبق لك و شاركت في اجتماع أو جماعة عمل؟

1. تكون المجموعة

- هذه الاجتماعات / جماعات العمل يتم تنظيمها من طرف :

الوصاية أفراد المجموعة

- هذه الاجتماعات تهدف عادة إلى :

- عرض معلومات
- مواجهة آراء
- الوصول إلى منتجات
- التعبير عن الأفكار
- اتخاذ قرارات

2. التعبير و التبادل

- خلال هذه الاجتماعات/جماعات العمل هل يشارك الجميع بكل حرية؟
- أخذ الكلمة يكون:

حرا مسيرا من طرف المنشط

3. التموضع الفضائي

- هل يستطيع الجميع سماع و رؤية بعضهم البعض؟
- على أي شكل يكون جلوسكم في القاعة؟

حرف U صفوف هلال مستطيل دائري متبعثر/متشتت

4. شبكات الاتصال

- التبادلات في مجموعة التكوين تتميز بـ:
- وجود شخص يقوم بتجميع و مركزة المعلومات ثم إعادة إرسالها لبقية الأفراد
- المعلومة تمر من شخص إلى آخر دون تبادلات بين الأفراد المتباعدين
- كل الأفراد يتبادلون المعلومات مع بعضهم بكل حرية

5. العلاقات داخل المجموعة

- هل تأخذ الكلمة في الاجتماعات و جماعات العمل عادة ؟
  - إذا كانت الإجابة بـ **نعم** :
    - لطلب المعلومات
    - طلب إرشادات
    - طلب توجيهات
    - إعطاء توجيهات
    - إبداء آراء
    - إعطاء معلومات
  - إذا كانت الإجابة بـ **لا** : لماذا؟
    - غير متفق مع ما يقال
    - لا أدري
    - لا املك الحق في ذلك
    - لا أحد يستمع لما أقوله
- المناخ في مجموعتك

مغلق و مليء بالنزاعات متفتح للاتصال و التنسيق

- هل هناك قائد للمجموعة ؟

6. سير عمل المجموعة :

- خلال الاجتماعات و جماعات العمل هل تستمعون لبعضكم البعض؟
- هل هناك احترام لكلمة الآخر؟
- هل التدخلات مختصرة و مفيدة؟
- هل التوجه العام للفريق ايجابي؟
- هل يتم تنسيق العمل لتحقيق الأهداف؟
- هل هناك منشط للفريق؟
- هل يعمل على ضبط التدخلات؟
- هل يسهل عمل المجموعة؟

<u>جهاز حديث / المنتديات</u>

1. تكوين المجموعة

- هل أنت منتسب لمنتدى نقاش؟
- كيف انتسبت إليه؟

اقتراح زميل اقتراح الوصاية

- هل تعرف بقية الأعضاء

2. حرية التبادلات و الشبكات

- الالتقاء ببقية الأفراد يكون
- بعفوية و حسب الطلب
- وفق برنامج محدد
- هل هناك رقابة على التبادلات

3. نوعية التبادلات

- التبادلات في هذه المنتديات تكون على شكل :
- تبادل معلومات
- أسئلة و أجوبة لأشخاص مختصين
- نقاشات و حوارات بين زملاء المهنة
- تبادل وثائق

4. أهداف المنتديات

تبادلاتكم تهدف إلى

- تبادل معلومات، آراء، أفكار
- حل مشكلات و البحث عن حلول عملية

الجهاز الحديث / الوصاية

5. اللقاء مع الوصي

- هل هناك شخص معني بالإجابة عن حاجاتكم التعلمية.
- كيف يتم اختيار هذا الشخص
- مفروض من الوصاية
- مختار من طرف الأفراد أنفسهم

6. حرية التبادلات و الشبكات

- تبادلاتكم مع الوصي تتميز بكونها:
- عفوية و حرة
- تتم وفق برنامج محدد

7. شكل التبادلات

- تبادلاتكم مع الوصي تأخذ شكل :
- أسئلة/أجوبة
- نقاشات و حوارات
- حل مشكلات عملية
- هل تتبادل وثائقا مع الوصي ؟
  - ما هو شكلها؟
  - كتب
  - وثائق إلكترونية
  - أقراص مضغوطة
- أخرى

:.....

.....

8. محتوى التبادلات

- تبادلاتكم مع الوصي تدور حول :
- المعلومات، الآراء و المسائل النظرية
- حل مشكلات عملية، البحث عن حلول عملية

VI. التعلم بالممارسة

- هل تعتبر الزيارات الطبية فضاء مناسبا للتعلم؟
- لماذا؟

5. تكوين الفريق

- من يشارك في الفحص الطبي عادة؟

أطباء معالجون ممرضون رؤساء مصلحة مختصون نفسانيون

- هل تعرف مهمة كل مشارك؟
- هل تعرف المشاركين شخصيا؟
- هل تتواصل بسهولة مع بقية أعضاء الفريق؟

6. التعبير و التبادلات

- هل هناك تبادلات في فريقكم خلال الفحص الطبي لتحفيز التعلم.
- ما هو شكل التبادلات التي تتم بينكم خلال الفحص؟

أسئلة و أجوبة حوارات و نقاشات

- أثناء الفحص تبادلاتكم تتميز بكونها :

حرة و عفوية موجهة و محدودة

7. شبكات الاتصال

- التبادلات داخل فريقكم تتميز بـ:

- وجود شخص يقوم بتجميع و مركزة المعلومات ثم إعادة إرسالها لبقية الأفراد
- المعلومة تمر من شخص إلى آخر دون تبادلات بين الأفراد المتباعدين
- كل الأفراد يتبادلون المعلومات مع بعضهم بكل حرية

8. سير الفحص الطبي

4) تفحص الملف الطبي

- من هو المكلف بتدوين الملاحظات على الملف الطبي؟

الطبيب المعالج الممرضون المكلفون بالعلاج

- ماذا تحوي هذه الملاحظات؟

- معلومات حول المريض
- معلومات حول تقدم العلاج
- ملاحظات
- اقتراحات
- توجيهات

5) أسئلة و أجوبة متابعة تطبيق العلاج

- خلال ساعات الفحص هل تطرح أسئلة؟ لمن؟
- ما هو الشكل الذي تأخذه هذه الأسئلة؟

- Starter ou à la cantonade
- شكلية De pure forme
- مغلقة Fermée
- مفتوحة Ouverte
- اقتراحيه Cafétéria
- معضلة Dilemme
- قمعية Entonnoir
- إجرائية De procédure

- أسئلتكم تهدف إلى :

- الحصول على معلومات من المريض/الممرض
- الحصول على معلومات على تقدم العلاج
- الحصول على إجراءات لمتابعتها
- أجوبتكم تتعلق في الغالب بـ :
- إعطاء معلومات للمريض/الممرض
- إعطاء معلومات حول تقدم العلاج
- إعطاء معلومات حول الإجراءات المتبعة

6) تقنيات الاتصال و متابعة الحالة

f) الأسئلة و الأجوبة للمريض

- أسئلتكم للمريض تتمحور حول:

حالته الصحية حاجاته معاشه و تاريخه الصحي

غير ذلك : .....

g) التفهم الشعوري

- في علاقتكم مع المريض، هل تتفاعلون عاطفيا؟
- هل تستمعون لعواطفه؟
- هل تسألونه عما يحس به؟
- هل تشجعونه على مشاركة مشاعره؟
- هل تحاولون التعبير عن ما يشعر به بكلمات؟
- هل تثمين شجاعة المريض في مواجهة حالته؟

- هل تعمل على تهدئة المريض؟
- هل تقوم بتعداد الأفعال التي قام بها لدفع علاجه قدما؟
- هل تؤكد له توفرك في خدمته؟
- هل تعمل على مواساته؟

h) إعادة الصياغة

- هل تقوم بإعادة صياغة العبارات؟
- لمن تكون إعادة الصياغة؟
- تقومون بإعادة الصياغة من أجل:

- تسهيل الفهم
- دفع سيرورة اتحاذ القرار
- الحصول على المزيد من المعلومات
- التعبير عن التفهم الشعوري

i) اتخاذ القرار النهائي

- هل تمر سيرورة اتخاذ القرار عبر جميع أفراد الفريق؟
- اتخاذ القرار يتم :
- من طرف شخص واحد، بعد سيرورة أسئلة و أجوبة لبقية الأفراد.
- كل المشاركين عبر الحوارات و النقاشات إذا تتطلب الأمر.

j) صياغة التوجيهات الواجب اتباعها

- تتم صياغة التوجيهات بمشاركة كل المجموعة؟
- من يقوم بتدوينها على الملف؟

الأطباء المعالجون ممرضون المشرفون

لماذا؟

.....

*

La grille doit être remplis par une dichotomie
(+) Présence (-) Absence
Avec un manuel d'observation pour la prise de notes

Grille d'observation

ملأ الشبكة وفق بعدين :
(+) وجود المؤشر (-)غياب المؤشر
مع وجود دليل للملاحظة على حدا لأخذ نقاط

Axe 1 : Questions / Réponses

المحور الأول : الأسئلة و الأجوبة

1) Interlocuteurs :

1) الأطراف

A. Questions :

أ. الأسئلة

Membre / Indicateur	M^1	M^2	M^3	M^4	I^1	I^2	I^3	I^4	I^5	I^6	I^7	I^8	P^9	I^{10}	P^{11}	I^{12}	I.Chef	Observation الملاحظات
Pose des questions au patient يطرح أسئلة للمريض																		
Pose des questions au membre de l'équipe يطرح أسئلة لأعضاء الفريق																		

B. Réponses :

ب. الأجوبة

Membre / Indicateur	M^1	M^2	M^3	M^4	I^1	I^2	I^3	I^4	I^5	I^6	I^7	I^8	P^9	I^{10}	P^{11}	I^{12}	I.Chef	Observation الملاحظات
Répond clairement et précisément يجيب بوضوح و دقة																		
Explique ses réponses يشرح أجوبته																		
Argumente ses réponses يقدم حججا و براهين																		

2) Types de questions : 2) نوعية الأسئلة

Indicateur المؤشر / Membre العضو	M^1	M^2	M^3	M^4	I^1	I^2	I^3	I^4	I^5	I^6	I^7	I^8	P^9	I^{10}	P^{11}	I^{12}	I.Chef	Observation الملاحظات
Starter ou a la cantonade (ex :quelle est votre avis sur… ?) افتتاحية																		
De pure forme (que ressentez-vous ?) شكلية																		
Fermée (ex : avez-vous pris le médicament ?) مغلقة																		
Ouverte (ex : à quelle heure vous venez ? مفتوحة																		
Cafétéria (ex : voulez vous venir à 7h ou 8h)																		
Dilemme (ex : Un quart d'heure est assez ou insuffisant ?)																		
Entonnoir (ex : Vous venez à 7h, Après ?) قمعية																		
De procédure (ex : Délais, horaire, manière de faire) إجرائية																		

3) Objectifs des questions 3) أهداف طرح الأسئلة

Indicateur / Membre	M^1	M^2	M^3	M^4	I^1	I^2	I^3	I^4	I^5	I^6	I^7	I^8	P^9	I^{10}	P^{11}	I^{12}	I.Chef	Observation الملاحظات
Pour recueillir des faits جمع معلومات واقعية																		
Analyser/ éclaircir la situation تحليل الوضعية																		
Comprendre les émotions d'une autre personne فهم مشاعر الآخر																		
Aider les autres à prendre une décision مساعدة الآخر على اتخاذ القرار																		

Axe 2 : Reformulation

المحور الثاني : إعادة الصياغة

1) Interlocuteurs :

1) الأطراف

Membre / Indicateur	M^1	M^2	M^3	M^4	I^1	I^2	I^3	I^4	I^5	I^6	I^7	I^8	P^9	I^{10}	P^{11}	I^{12}	I.Chef	Observation الملاحظات
Reformule pour ces collègues يعيد الصياغة لزملاءه																		
Reformule pour les patients يعيد الصياغة للمرضى																		

2) Type de reformulation

2) نوعية إعادة الصياغة

Membre / Indicateur	M^1	M^2	M^3	M^4	I^1	I^2	I^3	I^4	I^5	I^6	I^7	I^8	P^9	I^{10}	P^{11}	I^{12}	I.Chef	Observation الملاحظات
Reformulation paraphrastique إعادة الصياغة النصية																		
Reformulation résumé إعادة الصياغة التلخيصية																		
Reformulation Elucidation																		
Reformulation clarification إعادة الصياغة التوضيحية																		
Reformulation reflet de sentiments إعادة الصياغة العاكسة للمشاعر																		

3) Objectifs de la reformulation

3) الهدف من إعادة الصياغة

Membre / Indicateur	M^1	M^2	M^3	M^4	I^1	I^2	I^3	I^4	I^5	I^6	I^7	I^8	P^9	I^{10}	P^{11}	I^{12}	I.Chef	Observation الملاحظات
Avoir plus d'informations الحصول على المزيد من المعلومات																		
Faire avancer le processus de décision دفع سيرورة اتخاذ القرار																		
Se mettre d'accord sur le sens الاتفاق حول المعنى																		
Aider à la compréhension تسهيل الفهم																		
Exprimer de l'empathie التعبير عن التفهم الشعوري																		

Axe 3 : Ecoute active

المحور الثالث : الاستماع الفعال

1. Verbale

1. البعد اللفظي

Membre / Indicateur	M^1	M^2	M^3	M^4	I^1	I^2	I^3	I^4	I^5	I^6	I^7	I^8	P^9	I^{10}	P^{11}	I^{12}	I.Chef	Observation الملاحظات
Pose des questions de clarification يطرح أسئلة توضيحية																		
Utilise la reformulation يستعمل إعادة الصياغة																		
Met les émotions de l'autre en mot يعبر عن مشاعر الآخر بكلمات																		
Encourage l'autre à continuer de parler يشجع الآخر على متابعة كلامه																		
Essaye de résumé la parole de l'autre يلخص ما قاله الآخر																		

2. Non-Verbale

2. البعد الغير لفظي

Membre / Indicateur	M^1	M^2	M^3	M^4	I^1	I^2	I^3	I^4	I^5	I^6	I^7	I^8	P^9	I^{10}	P^{11}	I^{12}	I.Chef	Observation الملاحظات
Regarde l'interlocuteur ينظر إلى المتحدث																		
Regard présent et vif نظرة حاضرة و حيوية																		
Expression de la compréhension/ incompréhension يعبر عن الفهم/عدم الفهم																		
Posture rapproché وضعية مقربة																		
Mimique congruente à l'attitude de la discussion ايماءات مناسبة للتوجه العام للحوار																		

3. Objectifs de l’écoute active : 3. أهداف الاستماع الفعال

Indicateur / Membre	M^1	M^2	M^3	M^4	I^1	I^2	I^3	I^4	I^5	I^6	I^7	I^8	P^9	I^{10}	P^{11}	I^{12}	I.Chef	Observation الملاحظات
Avoir des informations complémentaire الحصول على معلومات تكميلية																		
Montrer de l’intérêt et du respect إبداء الاهتمام و الاحترام																		
Pour être réflexif للتفكر																		
Pour faire avancer l’échange لدفع التبادل قدما																		
Pour mieux comprendre le sens لفهم المعنى																		

Axe 4 : L'empathie

A. Le verbale

المحور الرابع : التفهم الشعوري

أ. البعد الفظي

1. Reconnaitre les moments d'émotions

1. التعرف على لحظات بروز العاطفة

Membre / Indicateur	M^1	M^2	M^3	M^4	I^1	I^2	I^3	I^4	I^5	I^6	I^7	I^8	P^9	I^{10}	P^{11}	I^{12}	I.Chef	Observation
Focalise son écoute sur les besoins émotionnel يزكز اهتمامه على الحاجات العاطفية																		
Répond aux manifestations d'état émotionnel يستجيب للمظاهر العاطفية																		

2. Demande au patient ce qu'il ressent

2. التعرف على مشاعر المريض من خلال سؤاله

Membre / Indicateur	M^1	M^2	M^3	M^4	I^1	I^2	I^3	I^4	I^5	I^6	I^7	I^8	P^9	I^{10}	P^{11}	I^{12}	I.Chef	Observation
Invite le patient à s'exprimé sur son ressentit يطلب من المريض التعبير عن شعوره																		
Encourage le patient à partager ses émotions يشجعه على تقاسم عواطفه																		
Porte une grande attention à la réaction du patient يهتم كثيرا برد فعل المريض																		

3. Nommer l’émotion

3. تسمية هذه المشاعر

Membre / Indicateur	M^1	M^2	M^3	M^4	I^1	I^2	I^3	I^4	I^5	I^6	I^7	I^8	P^9	I^{10}	P^{11}	I^{12}	I.Chef	Observation
Demande au malade de nommer son ressentit يطلب من المريض تسمية مشاعره																		
Essaye de mettre en mot ce qu’il perçoit comme émotion dominante يحاول صياغة المشاعر الطاغية في كلمات																		
Nomme le ressentit du patient en cas d’incapacité يسمي ما يحس به المريض في حالة عجزه عن ذلك																		

4. Légitimer

4. تأكيد مشروعية الإحساس

Membre / Indicateur	M^1	M^2	M^3	M^4	I^1	I^2	I^3	I^4	I^5	I^6	I^7	I^8	P^9	I^{10}	P^{11}	I^{12}	I.Chef	Observation
Discute avec le malade sur les sources de cette émotion يتحاور مع المريض عن مصدر هذه المشاعر																		
Confirme au malade la véracité de son ressentit يؤكد للمريض حقيقية ما يحس به																		
Exprime ça compréhension يعبر عن تفهمه																		
Légitime le ressentit du malade يضفي شرعية حول هذه المشاعر																		

5. Montrer le respect aux efforts du patient : 5. إبداء الاحترام للمجهود المبذول من طرف المريض

Membre / Indicateur	M^1	M^2	M^3	M^4	I^1	I^2	I^3	I^4	I^5	I^6	I^7	I^8	P^9	I^{10}	P^{11}	I^{12}	I.Chef	Observation
Valoriser le comportement du patient à faire face à ça maladie يقدر سلوك الفرد في مواجهة مرضه																		
Enumérer les actions entreprises par le patient pour faire avancer son traitement تعداد النشاطات التي يقوم بها المريض لدفع علاجه قدما																		
Encourager le patient a puisé dans ces propres ressources تشجيعه على استغلال موارده الذاتية																		

6. Offrir aide et soutien 6. تقديم الدعم و المساعدة

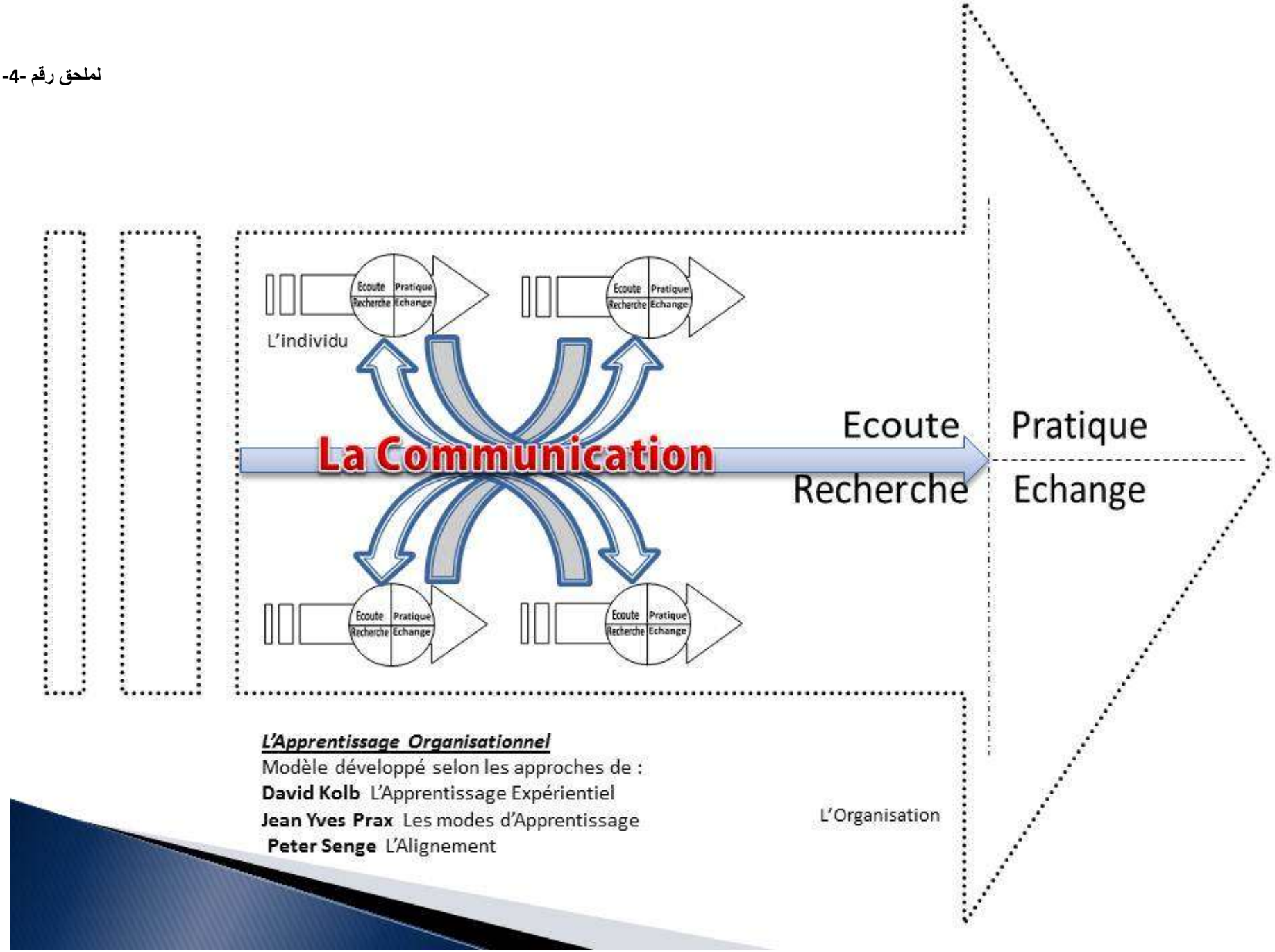
Membre / Indicateur	M^1	M^2	M^3	M^4	I^1	I^2	I^3	I^4	I^5	I^6	I^7	I^8	P^9	I^{10}	P^{11}	I^{12}	I.Chef	Observation
Se montre disponible vis-à-vis du patient يظهر تواجده في خدمة المريض																		
Reconnait le patient comme une personne souffrante يعترف أن المريض هو شخص متألم																		
A une relation stable avec le malade له علاقة مستقرة مع المريض																		
Réconforte le malade verbalement يقدم دعما لفظيا للمريض																		

B. Non-Verbale

ب. البعد الغير لفظي

Membre / Indicateur	M^1	M^2	M^3	M^4	I^1	I^2	I^3	I^4	I^5	I^6	I^7	I^8	P^9	I^{10}	P^{11}	I^{12}	I.Chef	Observation
Posture très rapproché du patient وضعية جد مقربة من المريض																		
Mimiques congruentes aux sentiments أيماءات مناسبة للمشاعر																		
Gestes expressifs du ressentit حركات معبرة عن المشاعر																		

لملحق رقم -4-


Ecoute
Pratique
Recherche
Echange
L'individu
La Communication
Ecoute
Pratique
Recherche
Echange
L'Organisation
L'Apprentissage Organisationnel
Modèle développé selon les approches de :
David Kolb L'Apprentissage Expérientiel
Jean Yves Prax Les modes d'Apprentissage
Peter Senge L'Alignement

Mlle Hammel Sabrina P&G Information et communication Université Badji Mokhtar Annaba

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une thèse de magistère relative à une étude de la communication organisationnelle et de l'Apprentissage Organisationnel.
Sous le thème
« Les techniques de communication et l'Apprentissage Organisationnel »
L'objectif est de décrire les modes d'apprentissage suivant une approche communicationnelle en analysant les éléments de la situation d'apprentissage et les processus d'interaction qui s'y développent.
Afin d'acquérir un savoir être en situation de communication,
Nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions suivantes.

Type (Homme/Femme) :…… Age :……..
Fonction : …… Expérience :……..

Questions

1- Suivez-vous des formations à votre poste ? Oui ☐ Non ☐

2- Sous quelles formes se présentent-t-elle ?

Séminaire/Colloque ☐ Cours ☐ Stage pratique ☐ TP en laboratoire ☐

3- Qui participe à ces formations ?

Infirmiers ☐ Médecins ☐ administratifs ☐

4- Qui sont les intervenants assurant la formation habituellement?

- Des Experts professionnels ☐
- Des Responsables organisationnels ☐
- Des Formateurs spécialisés ☐

5- Y a t il des échanges entre les participants ? Oui ☐ Non ☐

6- Sous quelle forme se présentent ces échanges?

Question/réponse ☐ Discussion et Débat argumentés ☐

7- Les échanges au sein de votre groupe se caractérisent par :

- Un passage obligatoire par un individu qui centralise les informations et les renvoie aux autres membres ☐
- L'information est transmise d'un participant à l'autre sans échanges entre interlocuteurs éloignés ☐
- Chaque participant peut communiquer avec tous les autres librement. ☐

8- L'accueil des participants est pris en charge par :

Les communicants ☐ Un animateur ☐ Un responsable organisationnel ☐

9- L'objectif général est il communiqué clairement ? Oui ☐ Non ☐

10- Un exposé des connaissances et compétences antérieures, nécessaires aux acquisitions est il fait ? Oui ☐ Non ☐

11- Y-a-t-il une communication sur les connaissances à acquérir ?Oui ☐ Non ☐

12- La compréhension est elle assuré au fur et à mesure du déroulement par des explications ? Oui ☐ Non ☐

13- Un travail de synthétisation est il engager en final ?Oui ☐ Non ☐

14- Y-a-t-il un feed-back concernant l'atteinte des objectifs ? Oui ☐ Non ☐

15- Vous suivez des programmes à la télévision pour performer votre Apprentissage ? Oui ☐ Non ☐

16- Comment procédez-vous à l'analyse du contenu de ce programme ?

- Discussions informels avec collègues ☐
- Demande d'explication à un expert ☐
- Echanges au sein d'un groupe d'intérêt. ☐

17- Quels contenus abordent ces émissions ?

- Des connaissances théoriques sur des thèmes nécessitants enrichissement ☐
- Des procédures répondant au développement d'une compétence pratique ☐

18- Vous faites des recherches bibliographiques pour apprendre ?

19- Comment se fait cette recherche ?

- Consultation dans une bibliothèque professionnelle dans votre établissement ☐
- Consultations dans bibliothèques publiques et universitaires ☐
- Achat chez les bibliothécaires ☐

20- Quel sont les axes de recherche habituelles ?

- Les connaissances théoriques sur des thèmes nécessitant enrichissement ☐
- Les procédures répondant au développement d'une compétence pratique ☐

21- Quel genre de bibliographie recherchez-vous ?

Livre ☐ Manuel ☐ Guide pratique ☐ Brochure ☐ Magazine ☐

22- Vous faites des recherches sur internet ou dans des supports magnétiques CD/DVD et autres pour apprendre?

23- Où avez-vous accès à ces modes d'apprentissage ?

Dans mon organisation ☐ Chez moi ☐ Au cybercafé ☐ Des centres spécialisés ☐

24- Votre recherche vise :

- Des connaissances théoriques sur des thèmes nécessitant enrichissement.
- Des procédures répondant au développement d'une compétence pratique.

25- Avez-vous déjà participé a une réunion ou groupe de travail ?

26- Votre groupe de travail et vos réunions sont :

Imposés par la tutelle ☐ organisés par les participants ☐

27- Votre groupe/réunion a pour but :

- Présenter des informations ☐
- Confronter des opinions ☐
- Aboutir à des productions ☐
- Exprimer des réflexions ☐
- Prendre des décisions ☐

28- La prise de parole est elle :

Libre ☐ Gérer par un animateur ☐

29- La salle est disposée en forme de :

U ☐ Cercle ☐ rectangle ☐ Lune ☐ Eclatée ☐ Rang ☐

30- Les échanges au sein de votre groupe se caractérise par :

- Un passage obligatoire par un individu qui centralise les informations et les renvoie aux autres membres. ☐

- L'information est transmise d'un participant à l'autre sans échanges entre interlocuteurs éloignés. ☐
- Chaque participant peut communiquer avec tous les autres librement. ☐

31- Vous prenez d'habitude la parole dans votre groupe ?

Si Oui : pourquoi ?

- Demander des informations ☐
- Demander des dispositions ☐
- Demander des directives ☐
- Donner des directives ☐
- Emettre des opinions ☐
- Donner des informations ☐

32- Le climat dans votre groupe est :

Conflictuel et fermé ☐ de coopération et Ouvert à la communication ☐

33- Les participant respectent-t-ils la parole les uns les autres ? Oui ☐ Non ☐

34- Les interventions sont elles précise et concises ? Oui ☐ Non ☐

35- Es ce que vous coopérez pour faire avancer la discussion ? Oui ☐ Non ☐

36- Avez-vous un animateur au sein du groupe ? Oui ☐ Non ☐

37- Arrive-t- il à réguler les interventions ? Oui ☐ Non ☐

38- Facilite-t-il la communication dans le groupe ? Oui ☐ Non ☐

39- Êtes-vous membre d'un forum professionnel ? ☐ ☐

40- Comment êtes vous devenu membre ?

Suggestion d'un collègue ☐ Suggestion de la tutelle ☐

41- Vous connaissez les autres membres ? Oui ☐ Non ☐

42- Le contact avec les membres se fait :

- Spontanément et à volonté ☐
- Selon un programme défini ☐

43- Les échanges fait sur vos forums sont sous formes de :

- Echanges d'informations ☐
- Questions et réponses pour des personnes expertes ☐
- Discussion et débat entre compère ☐
- Echange de documentation ☐

44- Vos échanges servent à :

- Echanger des informations, des opinions, des idées. ☐
- Résoudre des problèmes et rechercher des solutions. ☐

45- Les visites médicales journalières sont elles propices à l'apprentissage ?

Pourquoi ?.....

.....

.....

46- Connaissez-vous la tache de chaque participant ?

47- Connaissez-vous les participants personnellement ? Oui ☐ Non ☐

48- Communiquez-vous facilement avec le reste de l'équipe ? Oui ☐ Non ☐

49- Y-a-t-il des échanges dans votre équipe qui favorisent l'apprentissage durant les heures de visite ? Oui ☐ Non ☐

50- Sous quelles formes se font ces échanges ?

Questions réponses simples ☐ discussion et débat ☐

51- Durant les visites, vos échanges sont ils :

Libres et spontanés ☐ dirigés et limités ☐

52- Les instructions rédigées sur le dossier sont transcrites par :

Le médecin traitant ☐ Les IDE en charge ☐

53- Que contiennent ces instructions :

- Informations sur l'état du patient ☐
- Informations sur l'avancée du traitement ☐
- Des observations / Des suggestions ☐
- Des directives ☐

54- La décision est prise :

- par une seule personne après un processus de questions/réponses aux autres participants ☐
- Tout le groupe à base de discussion et de débat si nécessaire. ☐

55- Les échanges au sein de votre groupe se caractérise par :

- Un passage obligatoire par un individu qui centralise les informations et les renvoie aux autres membres. ☐
- L'information est transmise d'un participant à l'autre sans échange entre interlocuteurs éloignés. ☐
- Chaque participant peut communiquer avec tous les autres librement. ☐