Journal of
TANMIYAT AL-RAFIDAIN
(TANRA)
A scientific, quarterly, international, open access, and peer-reviewed journal

Vol. 41, No. 133
March. 2022

© University of Mosul | College of Administration and Economics, *Mosul, Iraq.*

TANRA retains the copyright of published articles, which is released under a "Creative Commons Attribution License for CC-BY-4.0" enabling the unrestricted use, distribution, and reproduction of an article in any medium, provided that the original work is properly cited.

Citation: Ali, Abdullah Fathi Aziz., Abdulmuhsin, Amir A.. (2022).“ Impact of wise leadership in enhancing the virtual teams' learning: An analytical study”. ***TANMIYAT AL-RAFIDAIN***, 41 (*133*), 309 - 339, https://doi.org/10.33899/tanra.2021.131236.1121

P-ISSN: 1609-591X
e-ISSN: 2664-276X
tanmiyat.mosuljournals.com

Research Paper

Impact of wise leadership in enhancing the virtual teams' learning: An analytical study

Abdullah Fathi Aziz Ali[1] ; Amir A. Abdulmuhsin [2]
[1&2]College of Administration and EconomicUniversity of Mosul

Corresponding author: Abdullah Fathi Aziz Ali, Department of Financial and Banking Sciences, College of Administration and Economics,abdullah.bap58@student.uomosul.edu.iq

DOI: https://doi.org/10.33899/tanra.2021.131236.1121

Article History: *Received*: 21/8/2021; *Revised*: 28/8/2021; *Accepted: 6* /9/2021; *Published*: 1/3/2022.

Abstract

This paper aims to identify the effect of adopting wise leadership in enhancing the learning processes of virtual teams. To achieve this, the contemporary literature that supports the relationship between the study variables in the context of the six capabilities of a wise leader and the five-processes of team learning was explored. After adjusting the measurement model, data were collected from the study sample consisting of (232) participants in the representations of the Ministry of Education in the Kurdistan Region / Iraq. The target data and information were analyzed using the structural equation modeling method and other statistical methods that were implemented using my software (SPSS, and AMOS v.24). The results of the study model showed that there is a significant effect of adopting the capabilities of the wise leadership to enhance the learning processes of the virtual team in times of crises such as the (COVID-19) pandemic. The research recommends the necessity of adopting wise leadership capabilities as criteria for selecting team leaders in educational institutions. In addition, the need to formulate work training programs on wise leadership, its capabilities, and behaviors related to its activation in those institutions.

Keywords:
wise leadership, capabilities of a wise leader, practical wisdom, team learning, team learning processes, virtual teams.

ورقة بحثية

دور القيادة الحكيمة في تعزيز تعلم الفرق الافتراضية: دراسة تحليلية

عبدالله فتحي عزيز [١] ، **عامر عبدالرزاق عبدالمحسن** [٢]

[١&٢] قسم نظم المعلومات الإدارية– كلية الإدارة والاقتصاد– جامعة الموصل

المؤلف المراسل: عبدالله فتحي عزيز ، كلية الإدارة والاقتصاد- جامعة الموصل
abdullah.bap58@student.uomosul.edu.iq

DOI: https://doi.org/10.33899/tanra.2021.131236.1121

تاريخ المقالة: *الاستلام:* ٢٠٢١/٨/٢١؛ *التعديل والتنقيح:* ٢٠٢١/٨/٢٨؛ *القبول:* ٢٠٢١/٩/٦؛ *النشر:* ٢٠٢٢/٣/١.

المستخلص

هدف البحث التعرف على تأثير تبني القيادة الحكيمة في تعزيز عمليات تعلم الفرق الافتراضية. ولتحقيقه، تم استطلاع الادبيات المعاصرة التي تدعم العلاقة بين متغيرات الدراسة في سياق قدرات القائد الحكيم الستت وعمليات تعلم الفريق الخمسة. بعد ضبط أنموذج القياس، جُمِعَت البيانات من عينة الدراسة المؤلفة من (٢٣٢) مشاركاً في ممثليات وزارة التربية في إقليم كردستان / العراق. حللت البيانات والمعلومات المستهدفة باستخدام أسلوب نمذجة المعادلات الهيكلية وأساليب إحصائية أخرى التي نفذت باستخدام برمجيتي (SPSS, and AMOS v.24). وبينت نتائج أنموذج الدراسة أن هناك تأثيراً معنوياً لتبني قدرات القيادة الحكيمة على تعزيز عمليات تعلم الفريق الافتراضي في أوقات الازمات كجائحة (COVID-19). ويوصي البحث بضرورة اعتماد قدرات القيادة الحكيمة بوصفها معايير لاختيار قادة الفرق في المؤسسات التربوية والتعليمية. وكذلك، ضرورة صياغة برامج تدريب عمل حول القيادة الحكيمة وقدراتها والسلوكيات ذات الصلة بتفعيلها في تلك المؤسسات.

الكلمات الرئيسة

القيادة الحكيمة، قدرات القائد الحكيم، الحكمة العملية، التعلم الجماعي، عمليات تعلم الفريق، الفرق الافتراضية

مجلة

تنمية الرافدين

(TANRA): **مجلة علمية، فصلية، دولية، مفتوحة الوصول، محكمة.**

المجلد (٤١)، العدد (١٣٣) ،
آذار ٢٠٢٢

© جامعة الموصل |
كلية الإدارة والاقتصاد، *الموصل، العراق.*

تحتفظ (**TANRA**) بحقوق الطبع والنشر للمقالات المنشورة، والتي يتم إصدارها بموجب ترخيص (Creative Commons Attribution) لـ (CC-BY-4.0) الذي يتيح الاستخدام، والتوزيع، والاستنساخ غير المقيد وتوزيع للمقالة في أي وسيط نقل، بشرط اقتباس العمل الأصلي بشكل صحيح.

الاقتباس: عزيز، عبدالله فتحي، عبدالمحسن، عامر عبدالرزاق (٢٠٢٢)."دور القيادة الحكيمة في تعزيز تعلم الفرق الافتراضية: دراسة تحليلية " ***تنمية الرافدين***،٤١ (١٣٣)، ٣٠٩-٣٣٩
https://doi.org/10.33899/tanra.2021.131236.1121

P-ISSN: 1609-591X
e-ISSN: 2664-276X
tanmiyat.mosuljournals.com

المقدمة

أظهرت الأبحاث والممارسات أن الفرق ضرورية للمنظمات المختلفة في التكيف مع بيئة الأعمال المتغيرة باستمرار، والتنافسية، والمعقدة بشكل متزايد (Kozlowski & Ilgen, 2006, 77). تُعرف الفرق بأنها " مجموعة من الأفراد المترابطين في مهامهم، والذين يتشاركون المسؤولية عن النتائج، والذين يرون أنفسهم وكذلك ينظر إليهم الآخرون على أنهم كيان اجتماعي مناسب مدمج في نظام اجتماعي واحد أو أكثر " (Cohen & Bailey, 2016, 241). وعلى مدى ثلاثة عقود مضت، كانت ولازالت المنظمات المعاصرة تبحث عن هياكل وآليات تنظيمية تجعلها أكثر مرونة وابداعاً لمواكبة تحديات بيئة الأعمال المتغيرة. وهنا برزت الفرق متعددة الوظائف والمنظمات المصفوفية بوصفها إحدى تلك الهياكل التنظيمية المفضلة لإدارات المنظمات من أجل تنظيم العمل في سياق أعلى درجة من المرونة والابداع. وعلى المنوال نفسه، مكنت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات هذه الفرق والمنظمات من الوجود والنمو والازدهار عبر مشاركة المعلومات والمعرفة بسهولة بين أعضائها، وبشكل أكبر وأوسع مما كانت عليه في الماضي (Vendrell-Herrero, Bustinza, & Opazo-Basaez, 2020, 1). منحت هذه التكنولوجيا وخصوصاً تكنولوجيا الاتصالات العديد من المزايا لِفرق العمل، وأهمها الانتشار الواسع لما بعد الحدود التنظيمية، وسرعة الاستجابة للتطوير والتحسين، والتنوع المعرفي، والتعاون بالوقت الحقيقي، والكلف التشغيلية الأقل، والإنتاجية المرتفعة (Newman, 2020, 1). ولتصبح بعد ذلك فرقاص افتراضية.

إذن، كيف يمكن تشجيع تطوير سلوك تعلم الفرق الافتراضية بحيث يمكن لها التكيف مع المعرفة التي تستمر في النمو؟ تم إجراء مسح أولي حول موضوع تعلم فرق ومجموعات العمل للإجابة على هذا السؤال. نتائج التحليل اللاحق الذي أجراه (Koeslag-Kreunen *et al.*, 2018, 476) توضح أن سلوك التعلم الجماعي لا يمكن أن يظهر بشكل تلقائي. إذ يناقش (Wibowo & Hayati, 2019) حججه المنطقية التي مفادها أن "سلوك قائد الفريق عامل مهم لتشجيع عملية سلوك التعلم في الفرق والمجموعات"، وخصوصاً عندما يكون البحث باستخدام إعدادات بيئة العمل الحقيقية. كما أشارت نتائج دراسة بعض الأدبيات، إلى ضرورة اختبار سلوك التعلم في الفرق والمجموعات في سياق أساليب قيادية محددة وأكثر صلة بفرق العمل والتي تحفز سلوك التعلم. يعد وجود القادة أمراً مهماً وحاسماً في التأثير على تفاعلات أعضاء الفرق، وبالتالي تشجيع وتعزيز مهارات تعلم الفرق والمنظمات (Daniels & Tenkasi, 2017, 1).

إن القيادة الحكيمة بوصفها إحدى نظريات القيادة المعاصرة، هي محفز أساسي وضروري لتنمية المرؤوسين عبر الاعتراف بالأخطاء والقيود، وخصوصاً أنهم غالباً ما يكونون صادقين في عملية التحسين والتصحيح، وكذلك تعزيز التعلم بين أولئك المرؤوسين. فضلاً عن ذلك يُسلط القادة الحكماء الضوء على نقاط القوة لديهم، وهذا ما يجعلهم بمثابة قدوة للتعلم والتغيير والتقدم التنظيمي والمهني (Martin Funck, 2015, 1). توافر القيادة الحكيمة العديد من السلوكيات المعززة للتعلم، وأهمها:

(١) التأثير المثالي: إذ يكون سلوك القادة قدوة لمرؤوسيهم مع مرور الوقت، من خلال التمسك بالمعايير الأخلاقية والابتعاد عن استخدام القوة والتسلط، ودفع الآخرين إلى تحقيق رؤية المنظمة ورسالتها.

(٢) الدفع والالهام أو التحفيز الملهم: من خلال إثارة روح التحدي للعاملين وإذكاء قيم الاندفاع والحماسة لديهم والعمل بروح الفريق ومشاركتهم في تحديد الرؤية المستقبلية للمنظمة.

(٣) الاستثارة الفكرية: وذلك من خلال تشجيع التفكير الإبداعي لدى العاملين، طرح الأفكار الجديدة وحل المشكلات وإعادة النظر في عمليات وهيكل المنظمة.

(٤) الاعتبار الفردي: الاهتمام بالفروق الفردية بين العاملين، والتعامل مع كل منهم على حدة والحرص على وضع نظام اتصال فعال بينه وبينهم (Bernard M. Bass, Avolio, & Atwater, 1996, 5).

إن تبني القيادة الحكيمة يجعل القادة التنظيميين قادرين على توفير الظروف التي تسهل إدارة المعرفة كعملية مستمرة. فهؤلاء القادة يؤدون دوراً أساسياً في تسهيل مشاركة المعرفة في المنظمات. إذ يمكن للقادة الحكماء استخدام مدخل "الفرد إلى الفرد" (غير التكنولوجي) و "الفرد إلى التوثيق" (التكنولوجي) لمشاركة المعرفة، أي من خلال تبني استراتيجيات الشخصنة والترميز لتنفيذ إدارة المعرفة (Cheng, Wu, & Hu, 2016, 177). ويؤكد (Nonaka & Takeuchi, 2019, 2) أن قادة الفرق يمكن أن يؤدوا دوراً حاسماً في إدارة التعلم بين مرؤوسيهم وفرقهم ومنظماتهم، لأنهم يعملون بمثابة "جسر" لمشاركة المعرفة عبر الحدود لتلك الكيانات.

منهجية البحث

اولاً: مشكلة البحث

واجهت المنظمات في تبني الفرق الافتراضية تحديات جوهرية عدة ، وأهمها: قيادة العمل الجماعي متعدد الوظائف باستخدام التكنولوجيا (Hambley *et al.*, 2007, 4) ،وكذلك تحديات التعلم الجماعي كالاستفادة من الموارد القائمة على المعرفة التي تستخدمها الفرق في الاستجابة السريعة والرشيقة للمشكلات التي تمت مواجهتها سابقاً، وإنشاء أفكار ورؤى إبداعية، وتجنب تكرار الأخطاء السابقة، وتخفيض التكاليف وتشجع الابتكار وتحسن الأداء (Bhat *et al.*, 2017, 42; Hao *et al.*, 2019, 33). فضلاً عن التحديات الناشئة من صعوبة الوصول إلى المعلومات والمعرفة السابقة والجديدة والانتشار الجغرافي والتنوع الثقافي وتعقيد وتنوع المهام متعددة التخصصات والوظائف، وغيرها (Schaubroeck & Yu, 2017, 636). مما شكلت هذه التحديات – منفردة كانت أم مجتمعة – تحديات تقلص من كفاءة وفاعلية المنظمات في إدارة التعلم في الفرق الافتراضية، وتوفير أطر تتميز بأنها أكثر تعاوناً بين أعضاء الفريق وأكثر اعتماداً على التكنولوجيا، فضلاً عن الانتقال من نماذج التقدم والإنجازات الفردية نحو النماذج التي تؤكد على الأداء والنجاح على أساس العمل الجماعي المنتج (Charlier *et al.*, 2016, 108).

هناك عدد متزايد من الأبحاث حول كيف يمكن لسلوك قيادة الفريق أن يدعم سلوك التعلم الجماعي، إذ وجد أن قادة الفريق الذين يركزون على بناء العلاقات الاجتماعية ساعدوا الأعضاء في التغلب على الشعور بعدم الأمان في التعبير عن الأفكار المعارضة (Koeslag-Kreunen *et al.*, 2018, 478). وكشفت بعض الابحاث أن قادة الفريق الذين حددوا أهداف الفريق استطاعوا أن يوفروا هيكلاً وألهموا انعكاسات الفريق. وبالرغم من هذا الكم المتزايد من الأدلة، لا يزال من غير الواضح كيف يدعم سلوك القيادة سلوك التعلم الجماعي

(Abdulmuhsin & Tarhini, 2021, 11). ينعكس سلوك التعلم في الفرق الافتراضية على أداء الفريق، لذلك كانت هناك حاجة متزايدة لفهم دور القيادة في تعظيم قوة الفريق عبر تعزيز التعلم والمعرفة بين أعضائه المرؤوسين (Li *et al.*, 2017, 654). تحتاج المنظمات ومنها التعليمية والتربوية إلى تنشيط فرق عملها في دعم العملية التعليمية أوقات الازمات، إذ يؤدي القادة دوراً هاماً وحاسماً في تنفيذ ممارسات إدارة الموارد البشرية لدعم العمل الجماعي في تلك المنظمات (Bouwmans *et al.*, 2018, 699). ويؤكد (Chung & Li, 2018, 253) أن السلوك الابتكاري لدى الفرق الافتراضية ينخفض مع تزايد مستوى عدم اليقين والتعقيد في بيئة الأعمال المتخمة بالأزمات. لذلك، تلجأ المنظمات إلى تعزيز سلوك التعلم الجماعي عبر التأثير الإيجابي الذي تحدثه القيادة المستندة إلى المعرفة لدعم اكتساب المعرفة ومشاركتها وتطبيقها لتحقيق الابتكار والابداع المستمر. وفي سياق ذي صلة ذكر (Buechel *et al.*, 2019, 1; Wibowo & Hayati, 2019, 238) أن الفرق تفقد قدرتها على تحسين عملياتها وأنشطتها مع انعدام الرؤية الدقيقة لمكونات بيئة الأعمال، فضلاً عن أن سلوك التعلم للفرق لا يظهر تلقائياً، مما يتطلب النظر في خصائص القيادة المناسبة التي توصف بأنها المحرك في تحقيق التعلم الجماعي المستمر عبر زيادة التفاعلات بين أعضاء الفرق المنتشرة في المنظمات.

تحتاج الفرق المبتكرة إلى تبني نمط قيادي مناسب نظراً لتزايد التعقيد في عمليات التعلم الجماعي لدى الفرق الافتراضية (Klaic *et al.*, 2020, 942). فالفشل في تحقيق حالة التعلم بين أعضاء الفريق يعتبر امراً مكلفاً للغاية للمنظمات في وقتنا الراهن (Stothard & Drobnjak, 2021, 1). لذلك، يتم التأكيد على الدعم المباشر من القائد، وجاذبية القائد لإثراء معرفة الفريق وتحفيز الدافع الذاتي للفريق، مما يعزز بشكل أكبر إبداع الفريق (L. Chen *et al.*, 2021, 272). وهنا، يمكننا تأطير مشكلة الدراسة في التوجه الآتي:

١- نادراً ما يتم ربط أنماط وسلوكيات قيادة الفريق بالتعلم الجماعي لدى أعضاء الفريق، وبدلاً عنها يتم التركيز على أداء الفريق.

٢- الحاجة إلى وجود أساس تجريبي ميداني يختبر فيه أنموذج مقترح يوضح العلاقة بين سلوك قيادة الفريق المتبنى وسلوك التعلم الجماعي لدى الفرق الافتراضية التي تتعامل مع المهام التنموية.

أثار المعضلة الفكرية الباحث في ميدان عمله في ممثليات وزارة التربية في محافظات إقليم كردستان / العراق، فأجرى فيها زيارات استطلاعية ميدانية أولية بتاريخ (دهوك: ٢ شباط ٢٠٢١) و(أربيل: ٩ شباط ٢٠٢١) و(سليمانية: ١٦ شباط ٢٠٢١). إذ لاحظ فيها أن أغلب فرق العمل العاملة في تلك الممثليات تستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في أداء أعمالها في ظل مواجهة الاثار السلبية لجائحة (COVID-19) وتنفيذاً لمقررات اللجنة العليا لمواجهة أزمة كورونا، وأهمها التباعد الاجتماعي. كما لاحظ الباحث في زيارته الميدانية أن هذه الفرق قد انخفضت انتاجيتها بشكل ملحوظ نتيجة تزايد التعقيد في بيئة الأعمال للممثليات ومنها ضعف توظيف التكنولوجيا بالعمل.

ثانياً: أهمية البحث

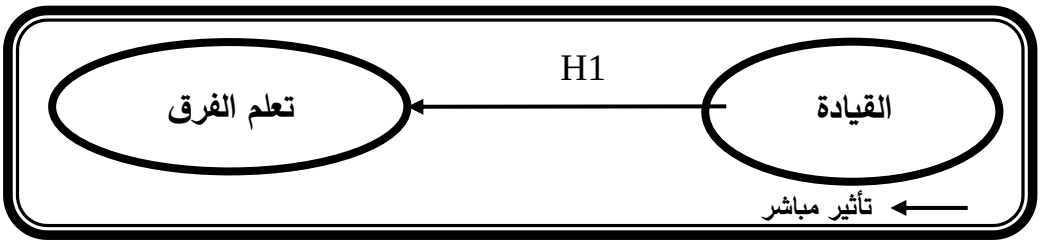
تستمد الدراسة أهميتها من الآتي: (١) استدامة تعلم الفرق الافتراضية بعد حائجة (COVID-19). (٢) توضيح سلوكيات القيادة الحكيمة في إدارة التعلم الجماعي. (٣) تعزيز عمليات التعلم والتعاون للفرق في المنظمات العراقية ومنها التعليمية والتربوية باستخدام القصص المنظمية والسلوك السردي، مما سينعكس إيجاباً على استمرارية تعلم تلك المنظمات وتكيفها. (٤) انخفاض عدد الدراسات والبحوث العربية التي تناولت الفرق الافتراضية وكيفية ادارتها وتعزيز عمليات التعلم الجماعي فيها. (٥) ندرة الدراسات والبحوث العربية التي ناقشت القيادة الحكيمة وطبيعتها المتعددة السلوكيات الإيجابية.

ثالثاً: أهداف البحث

تسعى دراستنا إلى تحقيق هدفين رئيسين هما؛ أولاً تعزيز الادبيات حول القيادة الحكيمة والسلوك السردي للقادة بقصد تحسين عمليات التعلم في الفرق الافتراضية. وثانياً بيان أثر قدرات القيادة الحكيمة لقادة المعرفة على عمليات التعلم في الفرق الافتراضية في ممثليات وزارة التربية، وتتضمن اقتراح أنموذج فريد واختباره ميدانياً.

رابعاً: المخطط الفرضي الدراسة.

استكمالاً لمنهجية الدراسة، يقترح الباحثان أُنموذجهما الفرضي – لاحظ الشكل رقم (١-١) – الذي يضم: المتغير المستقل (**القيادة الحكيمة** بوصفها متغيراً مستقلاً، ويضم متغيرات فرعية هي: اصدار الحكم الجيد، ومشاركة السياقات مع الاخرين، وإعادة بناء تفاصيل المسلمات، وتحقيق مفاهيم الصالح العام، وإصدار الحكم الجيد، وتعزيز الحكمة)، والمتغير المعتمد (**تعلم الفرق الافتراضية** بوصفه متغيراً معتمداً، ويضم متغيرات فرعية هي: المشاركة، والبناء المشترك / الصراع البناء، وإدارة القيمة عبر الحدود، وانعكاسية الفريق، والتخزين والاسترجاع).



الشكل (١-١) أنموذج الدراسة المقترح

خامساً: فرضية البحث.

تعكس الفرضيات حلولاً لمشكلة الدراسة وأبعادها، وهي:

H1: تبني القيادة الحكيمة بقدراتها السبع يؤثر بشكل مباشر ومعنوي في تعزيز تعلم الفرق الافتراضية.

سادساً: أدوات وأساليب البحث.

وظفت الدراسة الحالية مجموعة من الحزم البرمجية الإحصائية الجاهزة وهي: مايكروسوفت اكسل، والبرنامج (SPSS)، والبرنامج (AMOS) كأدوات إحصائية لاختبار أنموذج القياس والعلاقات في الدراسة الحالية. كما استخدمت هذه الدراسة العديد من الأساليب الإحصائية الداعمة وأهمها تحليل نمذجة المعادلة الهيكلية أو البنائية ((Structural Equation Modeling (SEM).

استعراض الادبيات المعاصرة

اولاً: القيادة الحكيمة

"القادة الحكماء مدركون للثروة والفضيلة" – كوتيليا (Singh, 2016, 35)

تعتبر جودة "الحكمة" ضرورية لإدارة المنظمات بنجاح. إذ يتخذ القادة الحكماء القرارات في حالة من الوعي العالي. فضلاً عن ذلك توفر الحكمة قدرة التمييز التي تساعد في فهم الجوانب العملية للحياة والتعامل معها، فالحكمة تمثل تنسيقاً للفضائل والمعرفة وتآزر بين الشخصية والعقل ومستوى أعلى من المعرفة التي تُستخدم لرفاهية الآخرين والنفس. وفي الآونة الأخيرة، زاد التركيز على القيادة الحكيمة حيث وجد الباحثون أن الحكمة الشخصية للقادة تؤدي إلى نتائج إيجابية للمنظمات والفرق ورفاهيتها (Biloslavo & McKenna, 2013, 616).

وعند استعراض الأدبيات المعاصرة عن القيادة، لا يوجد اتفاق بين باحثي وعلماء القيادة حول الأبعاد التي يحب أن تنطوي عليها القيادة (Finkelstein, 2004, 1)، وبما في ذلك القيادة الحكيمة (Abdulmuhsin & Tarhini, 2020, 10). فالقيادة ظاهرة معقدة وتفسر بشكل مختلف للأشخاص المختلفين. وتعتبر "عملية تحول" حيث تؤدي المشاركة الفعالة للقائد مع المرؤوسين إلى تحسين أدائهما بشكل أعلى مما كانوا عليه سابقاً. لذلك، القيادة هي عملية تفاعلية ثنائية الاتجاه بين القائد والمرؤوس، مما يعني أن عمل القائد يؤثر على المرؤوسين والعكس صحيح (G. A. Yukl & Gardner, 2020, 48). وهنا، يشكل هذا التفاعل النواة التي تخطط لها نظريات القيادة من أجل تحديد الاتجاه ومواءمة وتحفيز الأشخاص. فالتخطيط يشمل إعداد الرؤية أولاً ثم التأثير عليها بطريقة يكرس فيها المرؤوسون بحماس طاقتهم الكاملة (الجسدية والعقلية والروحية) لتحقيق الأهداف التنظيمية. فالتزام القادة بسلوكيات مثل الانضباط، والتواضع، والاهتمام بالآخرين، والرحمة، والتركيز على الأهداف التنظيمية، ورفاهية المرؤوسين، وإرساء السلام والحفاظ عليه يمكنها أن تديم وتحافظ على العلاقة التفاعلية الايجابية بين القائد والمرؤوس (Singh, 2016, 36).

يقترح (Plews-Ogan & Ardelt, 2014, 8) ثلاثة عناصر رئيسة لتطوير مفهوم الحكمة في نظريات القيادة، وهي على التوالي؛ (١) العنصر المعرفي، ويشمل البحث عن الحقيقة، وقبول كل من الجوانب الإيجابية والسلبية للطبيعة البشرية، وتقدير التعقيد والشكوك وحدود المعرفة والادراك. و(٢) العنصر التأملي، ويتناول مهارات الإدراك الذاتي، والفحص والبصيرة، والقدرة على تقدير وجهات النظر المتعددة في المواقف. و(٣) العنصر العاطفي، ويتضمن الدافع لتعزيز رفاهية الجميع، وتجاوز التركيز على الذات. وباستخدام هذه العناصر، يمكن

للمنظمات المعاصرة تنمية وتطوير سمات الحكمة في سلوكيات قادتها. لذلك، عمليات التنمية والتطوير للقادة تتطلب مراعاة التفكير الاستراتيجي في عدة مفاهيم رئيسة التي تكون مرتبطة مع بعضها البعض بشكل ديناميكي، مثل الهدف، والمعنى، والانفتاح، والرحمة، وتنمية التقدير، والتواضع، والثقة في مواجهة التعقيد وعدم اليقين (Pesut & Thompson, 2018, 122).

ونظراً لأن تعقيد القيادة يتزايد مع زيادة الوعي بالقضايا الأخلاقية، وزيادة العولمة، وزيادة العوامل البيئية وأصحاب المصلحة الذين يجب أخذهم في الاعتبار، فهناك حاجة أكبر للقيادة الحكيمة (Courtney, 2001, 17). وكما أشرنا آنفاً، فان مفهوم الحكمة وعناصرها يمكن أن تضيف قيمة إلى نماذج ونظريات القيادة الحالية، حيث يمكن للحكمة أن تزيد من فعالية القيادة. في سياق القيادة، وعُرفت الحكمة على أنها تحقيق التوازن بين مصلحة القائد ومصالح الآخرين (Reena Govindji, 2015, 2). وهذا له صلة كبيرة بالتحديات التنظيمية الحالية، حيث يُتوقع من القادة أن يكونوا نماذج للنزاهة، ويتعين عليهم اتخاذ قرارات صعبة لصالح مؤسساتهم (Linley, Govindji, & West, 2007, 44). اقترح (Sternberg, 2007, 34) ستة عيوب مشتركة في تكوين أي القيادة، وهو بذلك يناقش تطوير القيادة الحكيمة، فالقيادة الحكيمة هي عكس هذه العيوب هي: (Sternberg & Jordan, 2005, 1)

(١) "التفاؤل غير الواقعي"، والتي تحدث عندما يتوهم القادة في التفكير بأنهم ناجحون للغاية بحيث يمكنهم التصرف كما يحلو لهم.

(٢) "الأنانية"، حيث يعطي القادة أنفسهم أهمية ذاتية، بدلاً من إعطاء الأولوية لأولئك الذين يقودونهم.

(٣) "العلم بكل شيء"، تحدث عندما يغفل القادة عن حدود معرفتهم.

(٤) "القدرة المطلقة"، عندما يرى القادة أنفسهم على أنهم أقوياء ويفعلون الأشياء وفقاً لرغباتهم الخاصة.

(٥) "المناعة"، عندما يعتقد القادة أنهم يستطيعون الإفلات من ارتكاب الأخطاء بسبب موقعهم في السلطة.

(٦) "فك الارتباط الأخلاقي"، حيث يتوقف القادة عن رؤية قيادتهم من منظور أخلاقي ويعطي الأولوية لما هو ملائم.

إذ يرى (Sternberg, 2007, 35) أنه إذا لم يستسلم القادة داخل المنظمات لمثل هذه المغالطات، لكان من الممكن منع المآسي التي أثرت على منظماتهم أثناء الركود الاقتصادي. قد تكون الحكمة ضرورية في القيادة التنظيمية خاصة في المناخ الاقتصادي الحالي. كما يرى (Nonaka & Takeuchi, 2019, 3; Nonaka *et al.*, 2008, 88) القيادة الحكيمة من خلال القدرات التي ينبغي أن يمتلكها القادة في منظماتهم استناداً لمفهوم الحكمة اليابانية، وهي ست قدرات رئيسة:

(١) القدرة على اصدار الحكم المستند إلى القيمة الاجتماعية.

(٢) قدرة البحث عن ومشاركة الخبرات السياقية المناسبة عبر فضاء "ba".

(٣) امتلاك قدرة الادراك لفهم جوهر الحالات/ الأشياء.

(٤) القدرة على إعادة بناء مجاميع الممارسين عالمياً من حيث الحوار والممارسة.

(٥) القدرة على تطبيق قوي للسياسة والوعي الجماعي (ممارسة للسلطة الابوية).

وأخيراً (٦) القدرة على تعزيز مفاهيم القيمة عبر توزيع الحكمة لتعزيز مرونة المنظمات (Nonaka & Takeuchi, 2019, 3).

وهنا تنص القيادة الحكيمة أنها قادرة على اختيار الأهداف المناسبة / الفعالة، وتطوير الأساليب / التقنيات بنجاح لاستيعاب المعرفة وتجسيدها من خلال الجمع بين المعرفة السياقية المتنوعة المتراكمة مع المعرفة العالمية المكتسبة (Abdulmuhsin & Tarhini, 2020, 2).

ثانياً: الحكمة العملية للقائد وفقاً لـ(Nonaka & Tuchuchi).

يناقش (Nonaka & Takeuchi, 2019, 80) في كتابهما الذي يحمل عنوان "*الشركة الحكيمة: كيف يمكن للشركات توليد الابتكار المستمر*" فلسفة نمط السلوك الايجابي التي يجب ان يمتلكها القائد المعاصر لكي يستطيع تحفيز مرؤوسيه باتجاه الابتكار المستمر. تستمد القيادة الحكيمة قوتها من فكرة "التأليف (و/أو) التأصيل"، والتي سوف نسميها **الحكمة العملية** (Phronesis)، أي بناء القدرة على اتخاذ القرارات والإجراءات المناسبة في الوقت المناسب لتحقيق الصالح العام. ان (Phronesis) هي كلمة يونانية قديمة لنوع من الحكمة أو الذكاء. إنها على وجه التحديد نوع من الحكمة ذات الصلة بالعمل العملي، مما يعني ضمناً الحكم الجيد والتميز في الشخصية والعادات، ويشار إليه أحياناً باسم "الفضيلة العملية" أو "اليقظة" (Aristotle, 1999, 5).

نشأت فكرة التأليف (و/أو) التأصيل مع أرسطو (Aristotle, 1999, 6). إذ ميز أرسطو – في مناقشته لنظرية الأخلاق النيقوماخية – بين ثلاثة أنواع من المكونات، هي: المعرفة والمهارة والتأليف (و/أو) التأصيل (Eisner, 2002, 377). فالمعرفة (Knowledge) هي حقيقة شاملة مطابقة لمبدأ التحقق الشامل في ممارسة العلم الحديث. بناءً على التحليل العقلاني للمثالية، فهي معرفة مستقلة عن السياق وموضوعية (صريحة) تركز على قابلية التطبيق الشامل، بغض النظر عن الزمان أو المكان. بينما تتوافق المهارة (Techne) تقريباً مع الاسلوب والتكنولوجيا والفن. فهي المعرفة العملية المطلوبة لتكون قادراً على الابتكار. وبناءً على العقلانية الادائية، فهي تعتمد على السياق، وهي معرفة عملية (ضمنية). أما التأليف (و/أو) التأصيل هي فضيلة فكرية. تُترجم اليوم تقريباً على أنها حصافة، أو أخلاق، أو حكمة عملية، أو عقلانية عملية، ويُفهم التأليف (و/أو) التأصيل عموماً على أنه القدرة على تحديد واتخاذ أفضل إجراء في موقف معين لخدمة الصالح العام. يأخذ التأليف (و/أو) التأصيل في الاعتبار الظروف السياقية، وتتناول التفاصيل، وأهداف التحولات في العملية عند الضرورة (Eisner, 2002, 670; Jansson, 2014, 377).

وعند النظر إلى قيادة المعرفة، تحتاج المنظمات إلى القائد الحكيم ذي الأدوار المتنوعة التي يستخدمها في عملية تكوين المعرفة، مثل: توفير رؤية المعرفة وهدف القيادة، وتطوير وتعزيز تقاسم أصول المعرفة، وإنشاء وتنشيط وربط الـ(ba)، وتمكين وتعزيز الدوامة المستمرة لتوليد المعرفة من خلال الحوار والممارسة (Nonaka *et al.*, 2008, 8). **وباختصار، الحكمة العملية للقائد في المنظمة** تكمن في قدرته على فهم وتحقيق ما يعتبر "جيداً" من أصحاب المصالح في أوقات ومواقف محددة. وباستخدام الحكمة العملية باعتبارها بودقة التجميع،

يمكننا شرح الجوانب العملية والذاتية والمستقبلية للعملية الديناميكية لبناء الاستراتيجية وتنفيذها في المنظمة المنتجة للمعرفة.

فالحكمة العملية هي مفهوم يجمع "*معرفة السبب*" كما في النظرية العلمية، مع "*معرفة الكيفية*" كما هو الحال في المهارة العملية، و "*معرفة لماذا*"، كهدف يجب تحقيقه. على عكس المعرفة، فإن هذا المفهوم يؤكد على الممارسات في سياقات معينة، لأن "الجيد" الذي يدركه المرء يجب أن يتحقق بوسائل مناسبة لكل موقف (Nonaka & Takeuchi, 2019, 17). وتهتم الحكمة العملية للقائد بالأحكام القيمية حول الحقيقة والعدالة والجمال، أو ببساطة الصالح العام الذي يسعى إليه الناس، والقدرة على إصدار أحكام لفظية أمر ضروري لتحويل المعرفة. ففي القيادة، تتجلى الحكمة العملية في القدرة على اختيار الأهداف المناسبة وابتكار وسائل للوصول إليها بنجاح. إذ يناقش (Halverson, 2004, 91) بأن القادة في المنظمات ذات الحكمة العملية الجماعية ينشئون هياكل تنظيمية تساعدهم على حصر المشكلات التي يمكنهم تحديدها وإيجاد الحلول لها. ونتيجة لذلك، تقوم المنظمة بتطوير ممارسات مشتركة يمكنها من خلالها اكتشاف المشكلات المختلفة ومعالجتها وحلها. إن الدمج الذي يبدو سهلاً للتعبير السياسي والشخصي في ممارسة القادة هو سمة من سمات الأداء الموهوب.

ثالثاً: قدرات القائد الحكيم.

الحكمة العملية وما هيتها للقادة بالضبط في إطار منظمة منتجة للمعرفة؟، يتبنى الباحث أنموذج (Nonaka & Takeuchi, 2019, 12) الذي يجادل بأنها تتكون من القدرات الست الآتية:

أ- *القدرة على إصدار حكم حول ما هو "الجيد"*: يشير "الحكم الجيد" إلى القدرة على ممارسة التميز الأخلاقي للفرد بشأن ما هو "جيد"، والتصرف بناءً على هذا الحكم ضمن مستوى عملي وموقف معين (Sternberg & Glück, 2019, 1). يعتمد هذا الحكم على القيم الفردية للقائد. كما تعتمد المعرفة التي تم إنشاؤها في منظمة على قيم الحقيقة والخير والجمال التي يمتلكها قائد المنظمة (Ding, Choi, & Aoyama, 2019, 310).

ب- *القدرة على مشاركة السياقات مع الآخرين لإنشاء مساحة مشتركة (ba) لتوليد المعرفة*: تعني (ba) المكان باللغة اليابانية. فهي السياق المشترك الذي يجمع الفرد مع الآخرين لمشاركة المعرفة وإنشائها واستخدامها (Nonaka *et al.*, 2008, 2). توفر (ba) بودقة لجمع وجهات النظر الفردية والذاتية والمفهومة (الأسس العاطفية لمعرفتهم وخبراتهم الخاصة) ومشاركتها بحيث يمكن للمرء أن يرى نفسه فيما يتعلق بالآخرين ويقبل آراء الآخرين وقيمهم. وهذا السياق يعكس الانخراط وتجاوز منظور الفرد المحدود (Abdulmuhsin, 2012, 3).

ت- *القدرة على فهم جوهر مواقف / أشياء معينة*: الوصول إلى جوهر التفاعل في مستويات ومواقف (ba) وتحويله من الرؤى الخاصة إلى حقائق عامة هو غاية الحكمة العملية للقائد. فرؤية الجوهر تعني القدرة على فهم الطبيعة والمعنى الحقيقيين للأشخاص والأشياء والأحداث بشكل حدسي (Ding *et al.*, 2019, 2). إنها القدرة على الإحساس السريع بما يكمن وراء الظواهر وتقديم صورة دقيقة للمستقبل بناءً

على هذا الحدس. تعتبر الحساسية الشديدة للتغيير اليومي والقدرة على رؤية آثار هذا التغيير في الصورة الأكبر من السمات الأساسية للحكمة العملية للقائد (Steed, 2017, 3). وتتجلى هذه القدرة على تصور وتوضيح الأفكار الذاتية والحدسية بلغة واضحة، لربط هذه المفاهيم "الدقيقة" بسياق تاريخي كبير، والتعبير عنها بشكل مقنع كرؤية وسيناريو للمستقبل. وفي هذه العملية، يتم استخدام كل من الأساليب الرأسية للاستدلال (الفهم) الاستنباطي والاستقرائي، وكذلك الأساليب الأفقية للتعبير، مثل الاستعارة، والمقارنة، والقياس، والسرد (Nonaka & Takeuchi, 2019, 11).

ث- *القدرة على إعادة بناء التفاصيل في المسلمات والعكس بالعكس باستخدام اللغة / المفاهيم / السرد*: تتطلب الحكمة العملية للقائد أكثر من مجرد معرفة عملية لحالة معينة. إنه يتطلب القدرة على التفكير في فهم "حقيقة" عامة من الخاصة من أجل تحديد أفضل طريقة للعمل من أجل الصالح العام. وبالتالي، فإنه يتطلب تفاعلاً مستمراً بين البصيرة الذاتية والمعرفة الموضوعية لتحديد الطريقة المثلى للتصرف (Çetin *et al.*, 2018, 562). حتى لو كان القائد قادراً على فهم جوهر ما وتصوره، يبقى المفهوم مدفوناً داخل الفرد حتى يمكن ايصاله إلى الآخرين. يجب أن يتم توصيل الجوهر الذي تم إدراكه بلغة عالمية يمكن للجميع فهمها ويجب التعبير عنها على أنها طموح أو رؤية تحفز الناس (Naik, 2019, 657). وهذا يتطلب خيالاً ثرياً، وخاصة الخيال التاريخي، وقدرة رائعة على إنشاء وتوصيل رؤية للمستقبل تجسد خيال الآخرين، من خلال الاستخدام الفعال للاستعارة أو القياس أو رواية القصص البسيطة (Abdulmuhsin & Tarhini, 2020, 2).

ج- *القدرة على الاستخدام الجيد لأي وسيلة سياسية ضرورية لتحقيق مفاهيم للصالح العام*: لا يكفي تحديد الجوهر ومشاركته وإيصاله للآخرين، بل يجب أيضاً أن يكون القائد قادراً على جمع المرؤوسين معاً وتحفيزهم على العمل والتعلم، والجمع بين معرفة وجهود الجميع وتوليفها في السعي لتحقيق الهدف (Sternberg & Glück, 2019, 2). لتعبئة الآخرين لتحقيق الصالح العام، يجب على القادة استخدام سلطاتهم الرسمية وغير الرسمية كمعرفتهم وجاذبيتهم البشرية التي تعتمد على قيمهم ورؤيتهم للعالم، وغالباً ما تؤثر على كفاءة وفعالية عملية تكوين المعرفة أكثر من القوة الرسمية التي يمارسها أولئك القادة (Chamberlain, Fergie, Sinclair, & Asmar, 2015, 347).

ح- *القدرة على تعزيز الحكمة العملية لدى الآخرين لبناء منظمة مرنة*: تبني المنظمات hالحكمة العملية كاستراتيجية، تفرض على قادتها العمل على زراعة وتوزيع القيادة الحكيمة في جميع مواقع ومستويات المنظمة، مع تولي مختلف الأعضاء مناصب قيادية بحسب الحالة (Kriger, 2013, 255). إذ يتطلب تنمية هذا النوع من القيادة آليات لتعزيز ونقل القدرات القائد الحكيم في المنظمة إلى الآخرين، وإنشاء نظام للفهم الموزع (Küpers, 2016, 1). إذ سيضمن ذلك أن تتمتع المنظمة بالمرونة عبر الاستجابة بمرونة وإبداع لأي موقف للسعي وراء مصلحتها. ينعكس تنمية الحكمة العملية للقادة في منظمة ما

على تطوير "الاستعداد الاستراتيجي اليومي" اللازم للتعامل مع عالم معقد وغير مؤكد (Parco-Tropicales & de Guzman, 2014, 547).

رابعاً: تعلم الفرق الافتراضية.

تتيح الفرق الافتراضية للمنظمات إمكانية مواجهة تحديات حقيقية لتطوير الفريق الفعال وإدارة الأداء نظراً لأن الفريق قد يكون منتشراً على نطاق واسع في الفضاء الجغرافي، وينتشر عبر الزمن (الوقت). اذ توفر تكنولوجيات المعلومات والاتصالات فرصاً لأعضاء الفريق للسيطرة والعمل، في جزء إن لم يكن كبيراً، كما لو كانوا يديرون أنفسهم. وبالمقابل، يفرض مزيداً من التحديات للحفاظ على تركيز الفرق على الغرض منها وأهدافها (Kozlowski & Ilgen, 2006, 79). إن استعمال الشبكات الاجتماعية في التعلم الإلكتروني يحسن نتائج التعلّم. إذ يوفر التعلّم التعاوني والتواصل المباشر من خلال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المختلفة مصدراً مفتوحاً للتعلم وتبادل الأفكار. إذ تزيد هذه التكنولوجيا من التفاعل بين أعضاء الفريق الواحد، وبالتالي يزيد من تحفيز المتعلم واهتمامه ومشاركته، إذ تمزج أدوار مستهلكي المحتوى ومقدميه من خلال التفاعل الاجتماعي للأقران والذكاء الجماعي. يتم الجمع بين المعلومات والأفكار من مصادر متعددة ومواقع الإنترنت. وتشمل خصائص تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي تعزز التعلم في الفرق بان لها: قابلية الاستخدام (قابلية الفهم، والود، والتشغيل، والاستخدام الأخلاقي للمعلومات)، والوظائف (الدقة، والملاءمة، والامتثال، والخصوصية، والوظائف الأخرى اللازمة لإنجاز المهمة)، والكفاءة (وقت الاستجابة، والوصول السريع إلى المعلومات)، والموثوقية (تحمل الخطأ، وتكرار الأعطال، وقابلية الاسترداد)، وقابلية الصيانة (قابلية التحليل، وقابلية التغيير، والاستقرار، وقابلية الاختبار – مع توفر البيانات لقياس وتتبع هذه العوامل) (London & Sessa, 2006, 15).

إن تعلم الفريق يحدث في بيئات الافتراضية عندما يكون لدى الفريق قيادة وتوجيه التي تعمل على إلغاء تجميد المعاملات غير الروتينية، وتتيح التجربة للأعضاء فهم طرائق جديدة للتواصل، وتثمن وتقدر الخلفية الثقافية والعلمية للأعضاء وخبراتهم المتنوعة، وتشجع على المشاركة الحية (المناقشة، وإدارة الصراع، وإدارة المفاوضات، وتمكين الإجماع والاتفاق). إذ يقترح (London, 2012, 79) الخصائص أدناه لتمكين التعلم في الفرق الافتراضية، وعلى النحو الآتي:

١. تفعيل التعلم الابتكاري للفريق: يجب أن يكون الهدف الرئيس للفرق الافتراضية لتحقيق التعلم هو الاستفادة من: (أ) إمكانات التفاعل التي تتيحها تكنولوجيات المعلومات والاتصالات مثل وسائل التواصل الاجتماعي؛ (ب) تمثيل أعضاء الفريق للإدارات والوظائف والخبرات (و/ أو) الشركات المختلفة؛ (ج) ينبغي أن يتكامل التعلم مع العمل؛ (د) أن يحدث التعلم أثناء البحث عن المعلومات والمعرفة وطرح الأفكار الجديدة لحل المشكلات الحقيقية.
٢. بناء الخبرة الملموسة: وتشمل (أ) التحكم في أعضاء الفريق – يحدد أعضاء الفريق ما يحتاجون إلى تعلمه عند حل المشكلات؛ (ب) يصبح أعضاء الفريق مراقبين لعملية التعلم الخاصة؛ (ج) ينبغي أن تكون عملية

الفريق منظمة ومرنة؛ (ج) يعمل أعضاء الفريق مع بعضهم البعض أو الاتصال بالآخرين خارج سياق الفريق لمناقشة مجموعة واسعة من الأفكار والمواضيع؛ (د) ينبغي أن يكون أعضاء الفريق متأكدين مما يجب القيام به أو تعلمه؛ (هـ) يناقش أعضاء الفريق أبعاد المشاكل التي يعالجونها.

٣. الملاحظة الانعكاسية: وتشمل: (أ) مساعدة أفعال القائد لأعضاء الفريق على التعامل مع حالات الإحباط الناتجة عن المشكلات الغامضة وغير المؤكدة؛ (ب) التعامل مع الاختلاف لدى أعضاء الفريق في تصوراتهم لطبيعة القضايا والمشكلات التي يتم تناولها؛ (ج) ينبغي أن يُدرك أعضاء الفريق والقائد غموض المشكلات التي يعالجونها؛ (د) يساعد القائد أعضاء الفريق على التعرف على أوجه التآزر المحتملة التي يمكن أن تنتج عن التفاعل؛ (هـ) ضرورة ان يتعرف أعضاء الفريق على أوجه التشابه والاختلاف بينهم؛ (و) العمل على تطوير فهم متبادل لما يمكن أن يسهم به كل عضو من أعضاء الفريق في عملية التعلّم وحل المشكلات؛ (ز) مناقشة أعضاء الفريق مع قائدهم عن افتراضاتهم وأدوارهم (Kozlowski & Ilgen, 2006, 80).

٤. التصور المجرد: ويشمل: (أ) يعمل القائد وأعضاء الفريق معاً لتوليد النظرية (التعلم الاستقرائي)؛ (ب) يطورون ويجربون سلوكيات وأنماط تفاعل جديدة؛ (ج) يعطي أعضاء الفريق لبعضهم البعض ملاحظات تكوينية تكاملية (موجهة نحو التحسين). (د) يساعد القائد أعضاء الفريق في التعرف على النزاعات وتعزيز حلها.

٥. الاستكشاف النشط: ويشمل: (أ) يستكشف أعضاء الفريق طرائق جديدة للعمل معاً؛ (ب) من خلال التجربة والخطأ، يجدون عمليات عمل فعالة أو حلولاً للمشكلات؛ (ج) يراجع أعضاء الفريق ما تعلموه ويقارنون التعلم بالنتائج المتوقعة؛ (د) يقوم أعضاء الفريق بفحص النتائج غير المتوقعة، ومناقشة آثارها واحتياجاتها لمزيد من الاستكشاف مع الاعتراف بأن التعلم وتحسين الأداء هي عمليات مستمرة (London & Sessa, 2006, 17).

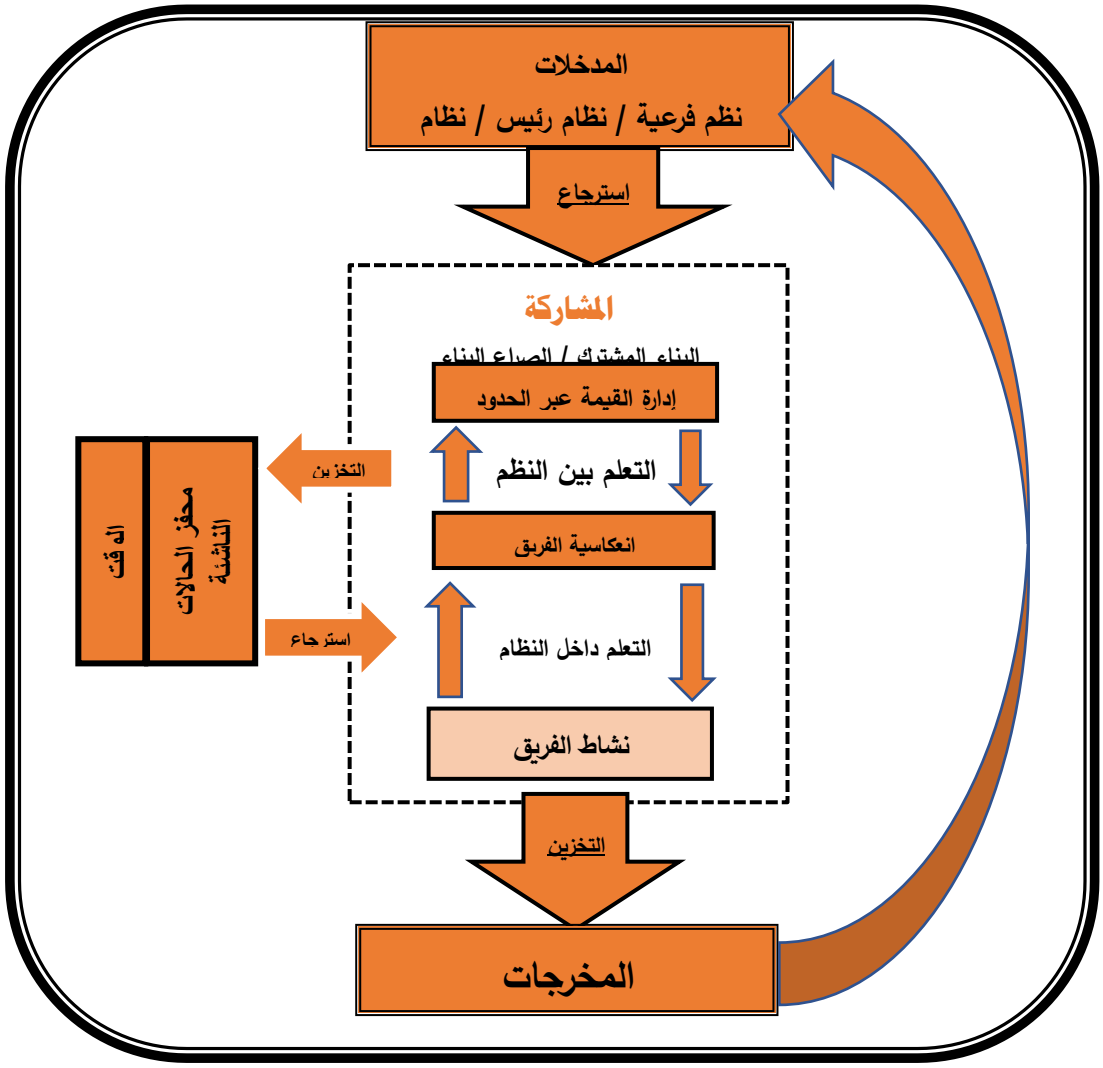
خامساً: عمليات تعلم الفرق الافتراضية.

إن فهم الكيفية التي تتعلم بها الفرق والمنظمات، وكيف يمكن إدارة عمليات التعلم بشكل أفضل له أهمية حاسمة وجوهرية لعلماء وباحثي الإدارة وكذلك للممارسين على حدٍ سواء (Edmondson, 2002, 128). اقترح (Decuyper *et al.*, 2010, 114) إطاراً منهجياً ودورياً وتكاملياًئ ينظم ويجمع عمليات تعلّم الفرق، إذ اشتمل هذا الإطار على مجموعة من العمليات الرئيسة وهي: المشاركة، والبناء المشترك، والصراع البناء، وانعكاسية الفريق، ونشاط الفريق، وعبور الحدود، والتخزين، والاسترجاع. تدفع عمليات تعلم الفرق كمحرك أعضاء الفريق نحو مخرجات التعلّم التكيفية أو التوليدية أو التحويلية في أبعاد ومستويات مختلفة. ويمكن أحياناً ملاحظة هذه المخرجات على الفور في تغيير أداء الفريق. ومع ذلك، غالباً ما تبقى هذه المخرجات مفاهيمية، مثل التغييرات في قدرة الفرق على التصرف بشكل مختلف. كما هو مبين في الفئات الوسيطة في الشكل رقم (١-٢)، فإن عمليات تعلم الفرق تكون مصحوبة بشكل مستمر، وتتأثر بالمحفزات الناشئة والمتغيرات المرتبطة بالوقت (Decuyper *et al.*, 2010, 118). وهنا يمكننا القول، بأننا نتفق مع أنموذج (Decuyper *et al.*, 2010)

لعمليات تعلم الفريق لكونها عمليات اجتماعية في جوهرها – في قلب تعلم الفرق، وغالباً ما يشار إلى هذا المفهوم باسم سلوك تعلّم الفرق. وفيما يلي مناقشة لاهم عمليات تعلم الفرق:

١. **المشاركة:** تحدد المشاركة على أنها العملية التي يتم من خلالها توزيع المعرفة الجديدة أو الإجراءات أو السلوك بين أعضاء المجموعة، ويدرك الأعضاء أن الآخرين في المجموعة يمتلكون هذا التعلم. يجب مشاركة تعلم الفريق، مع الأخذ في الاعتبار الخصائص الهيكلية وما إلى ذلك (Wilson *et al.*, 2007, 1044). كما ينظر اليها على أنها عملية نقل المعرفة أو الكفاءات أو الآراء أو الأفكار الإبداعية من عضو في الفريق أو خارجه إلى الأعضاء الآخرين الذين لم يكونوا على علم مسبق بتلك المعرفة في ذات الفريق (Decuyper *et al.*, 2010, 116). كما يمكن لأعضاء الفرق من توسيع نطاق معارفهم وخبراتهم عبر المشاركة مع الآخرين أو التعلم منهم في مجتمعات الممارسة ومنها الافتراضية التي تتجاوز الوقت والمكان. لا تستثمر المنظمات فقط في تعزيز تعلم فرقها ولكن أيضاً في تعلّم فرقها من الأفراد الآخرين في مثل هذه المجتمعات (Yao *et al.*, 2014, 621).

٢. **البناء المشترك والصراع البناء:** تحتاج الفرق إلى هذه المفاهيم بشكل خاص لفهم العلاقة بين التنوع وفعالية الفريق. إن التفاعل بين تنوع الخبرات وتحديد الفريق الجماعي سيرتبط بشكل إيجابي بسلوك تعلم الفريق، وإن سلوك تعلم الفريق بدوره، سيعزز فعالية الفريق بشكل عام من خلال تعزيز التحسين المستمر للعملية. تشير بعض الأدلة إلى أنه عندما ينخرط أعضاء الفريق في سلوكيات متعلقة بالتعلم، فإن الفريق يحسن قدرته على التكيف مع بيئته من أجل العمل بفعالية داخل تلك البيئة. وذلك، يشير إلى أن تأثير تنوع الخبرات حاسم بالنسبة إلى فاعلية الفريق واداءه من خلال تعلم الفريق (Van Der Vegt & Bunderson, 2005, 536). لذلك، يعتبر البناء المشترك العملية المتبادلة لتطوير المعرفة المشتركة وكذلك بناء المعنى المشترك من خلال تحسين العرض (القصص المنظمية مثلاً) الأصلي أو البناء عليه أو تعديله بطريقة ما، مما يؤدي إلى المعرفة المشتركة والمعنى الجديد الذي لم يكن متاحاً من قبل للفريق (Van der Haar *et al.*, 2013, 4).



الشكل (١-٢) عمليات تعلم الفرق **Source**: Decuyper *et al.*, 2010, p.116

وفي المقابل، تستخدم المنظمات "الصراع البناء" بقصد تطوير ثقافات جماعية قادرة على إدارة الصراعات بشكل تعاوني، وهذا النهج التعاوني للصراع يعزز تعلم الفريق لمشاركة المعرفة. اذ أكدت بعض الدراسات ذات الصلة بأن الصراعات / النزاعات، بشرط إدارتها بشكل بناء، تعزز الابتكار، ففي حالة الصراع، يدافع المشاركون عن أفكارهم الخاصة ويطورونها ويتحَدون من اجل استثارة وملاحظة آراء أعضاء الفريق الآخرين. كما قد تبين أنهم أصبحوا أقل يقيناً من أن أفكارهم الأصلية كافية ويبحثون عن الأفكار المعارضة ويفكرون فيها. بسبب عدم اليقين لأعضاء الفريق والبحث عن مزيد من المعلومات، يقومون بتطوير واختبار حلول جديدة (Wong, Wei, Wang, & Tjosvold, 2018, 127-128).

٣. **انعكاسية الفريق:** هي مدى انعكاس أعضاء الفريق علناً على أهداف ونشاطات وقرارات الفريق وتنفيذ التغييرات، ووفقاً لذلك يعتبر أحد أهم عمليات تعلم الفرق التي تؤثر على فعاليتها وابتكارها. يمكن للفرق تغيير قراراتها وأفعالها من خلال انعكاس الفريق، مما يؤدي لاحقاً إلى تأثير إيجابي على أداء الفريق. إن عمليات تبادل الأفكار في الفرق ستكون حاسمة لتعزيز الابتكار والإبداع في المنظمات. وقد يولد أعضاء الفريق أفكاراً مبتكرة حول كيفية العمل بشكل أكثر فاعلية من خلال انعكاسات الفريق. وبالتالي، سترتبط عملية انعكاسية الفريق بشكل إيجابي بأداء الفريق وابتكاره (Wang, Jiang, Zhang, & Lin, 2020, 2-3).

٤. **نشاط الفريق (المشاركة ← البناء المشترك والصراع البناء ← الانعكاسية):** هو عملية تعلم تحدث نتيجة عمل أعضاء الفريق معاً، وحشد الوسائل الجسدية والنفسية اللازمة لتحقيق الهدف. وبشكل عام، يؤدي نشاط الفريق إلى التكيف التدريجي لسلوك الفريق نحو درجة أعلى من التنسيق والكفاءة. يتمحور نشاط الفريق حول "التعلم بالممارسة". فالفرق لا تتعلم فقط بشكل صريح من خلال نقل المعرفة أو عمليات التقييم. ولكن، تتعلم الفرق أيضاً بشكل ضمني من خلال نشاط الفريق (Decuyper *et al.*, 2010, 119).

٥. **إدارة القيمة عبر الحدود:** تتزايد اهتمام المنظمات بإدارة المعرفة داخل إداراتها ووحداتها وكذلك التعاون مع منظمات أخرى في سياق سلاسل القيمة، وذلك باعتبار إدارة المعرفة والتعاون جزئين مهمين وحاسمين في عبور حواجز المنظمة التي أنشأتها حدود المعرفة. تأتي الحاجة إلى إدارة القيمة المعلوماتية والمعرفية عبر تجاوز الحدود التنظيمية من خلال تبادل المعرفة بقصد اكتساب فهم أفضل للثقافات والتخصصات والممارسات الإدارية المختلفة، ومن اجل تطوير حلول أفضل وأكثر شمولية. وبشكل خاص، يلعب التعاون عبر حدود المنظمات إلى فهم وإدراك أسرع للاتجاهات المطورة حديثاً في جميع أنواع المعرفة المتخصصة (الابتكار المفتوح). ومع ذلك، فإن عبور الحدود التنظيمية والمعرفية مهمة ليست بالسهلة وتحتاج إلى قيادة تدرك العمل الابتكاري وكيفية تطويره (Boshkoska *et al.*, 2019, 64).

٦. **التخزين والاسترجاع:** إن البحث عن التعلم على مستوى الفريق قد أعطى القليل من الاهتمام أو لم يول اهتماماً لعمليات التعلم الأساسية، مثل كيفية تشفير المعلومات أو تخزينها أو استرجاعها، وتعد هذه مشكلة أساسية لدى الفرق ومنها الافتراضية. إذ تظهر أدبيات التعلم الفردي والتعلم التنظيمي أن العمليات الأساسية لتخزين واسترجاع الإجراءات الجديدة تعتبر حاسمة ومركزية لتعلم الفرق (Wilson *et al.*, 2007, 1043). **(أ)** تعتبر عملية التخزين ضرورية لاستمرارية التعلم بمرور الوقت، لدرجة أن الآخرين قد عرّفوا التعلم على أنه استغلال المعرفة المخزنة، إذ تكشف مراجعة أدبيات تعلم الفريق عن القليل من الاهتمام بعمليات التخزين أو أنظمة الذاكرة. (Moreland & Myaskovsky, 2011, 118). **(ب)** الشرط الأخير لتعلم الفريق هو عملية الاسترجاع، التي تعني أن أعضاء المجموعة يمكنهم العثور على المعرفة والوصول إليها من أجل الفحص أو الاستخدام اللاحق. وعلى الرغم من أهمية عملية الاسترجاع لتعلم الفرق، وحقيقة أن "الاسترجاع

قد تم تحديده باعتباره الجزء الأكثر أهمية في عملية التعلم على المستوى الفردي"، تم تجاهل هذه العملية إلى حد كبير في أدبيات تعلم الفريق (Wilson *et al.*, 2007, 1050).

الجانب الميداني

اولاً: مجتمع البحث وعينته

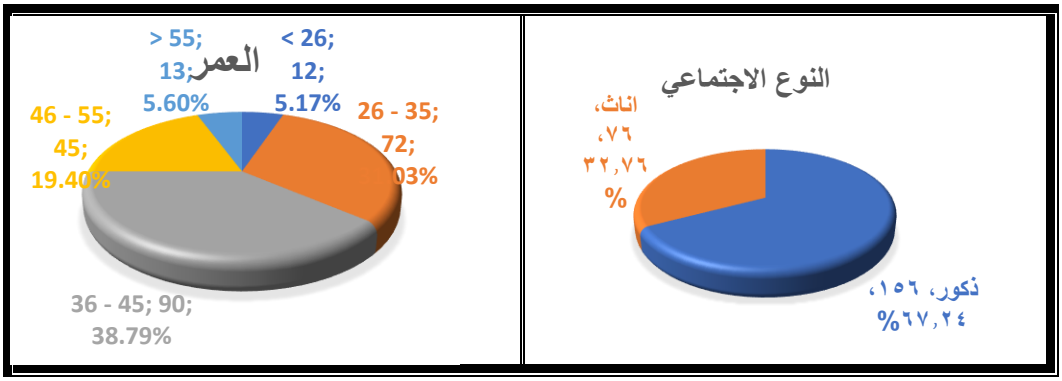
كان المجتمع المستهدف لهذه الدراسة هم جميع الأفراد العاملين في ممثليات وزارة التربية. تشكلت هذه الممثليات في المحافظات الشمالية الثلاث (أربيل، ودهوك، والسليمانية) / إقليم كردستان – العراق بموجب الأمر الوزاري ذي العدد (٤٨٨٣) في (٢٠١٤/٩/٢٩) الصادر عن وزارة التربية / المديرية العامة للتخطيط التربوي. وذلك بعد نزوح مئات الالاف بل الملايين من مواطني محافظات نينوى، وصلاح الدين، والانبار أثناء سقوطها في (٢٠١٤/٦/١٠). بعد اعتماد ممثليات وزارة التربية كمجتمع للدراسة، تم حصر (٤٨٣) فرداً يعملون في الدوائر التنظيمية للممثليات في المحافظات الشمالية الثلاث (أربيل، ودهوك، وسليمانية) في إقليم كردستان / العراق. وباستخدام معادلة تحديد حجم عينة الدراسة المطلوب من مجتمعها، تم حساب عدد أفراد عينة الدراسة الواجب مشاركتهم في المسح الميداني للدراسة، والبالغ عددهم (١٩٣) فرداً كحد أدنى لتعميم النتائج على جميع أفراد المجتمع وبنسبة هامش خطأ مقبولة قدرها (٠,٠٥). وعليه قرر الباحثون في ظل موارد ميزانيتهم والوقت المتاح تقدير الاكتفاء بالحصول على (٢٥٠) استمارة استبيان من أفراد مجتمع الدراسة الذين استطاع الوصول إليهم في دوائر الممثليات الثلاث مع معدل استرجاع متوقع قدره (٨٠%)، تم استرجاع (٢٤٠) استمارة استبيان صالحة للتحليل بعد عملية توزيعها يدوياً، وتم استبعاد (٨) استجابات لأفراد عينة الدراسة وذلك لعدم استخدامهم التكنولوجيا في العمل من أجل التواصل والتعاون خلال (٢٠١٩–٢٠٢٠). وبالتالي، حققت دراستنا نسبة استجابة فعلية قدرها (٩٢,٨%) وبإجمالي (٢٣٢) استجابة من عينة الدراسة، وهي تمثل نسبة مشاركة ممتازة (مقارنة بالعدد المطلوب للعينة) في المسح الميداني لهذه الدراسة.

ثانياً: خصائص العينة.

تبين النتائج المعروضة في الاشكال (١–٣)، و(١–٤)، و(١–٥)، و(١–٦) وصفاً للخصائص الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة وبعض معلوماتهم ذات الصلة بإطار الدراسة، وعلى النحو الآتي:

١. **النوع الاجتماعي:** يوضح الشكل رقم (١–٣) أن ما نسبتهم (٦٧,٢٤ %) من الأفراد عينة الدراسة كانوا ذكوراً، وقد مثلت أكبر نسبة من أفراد العينة، في حين كانت نسبة الأفراد الإناث من عينة الدراسة هي (٣٢,٧٦ %)، ويشير ذلك إلى أن أغلب أعضاء الفرق وقادتها في ممثليات وزارة التربية كانوا ذكوراً.

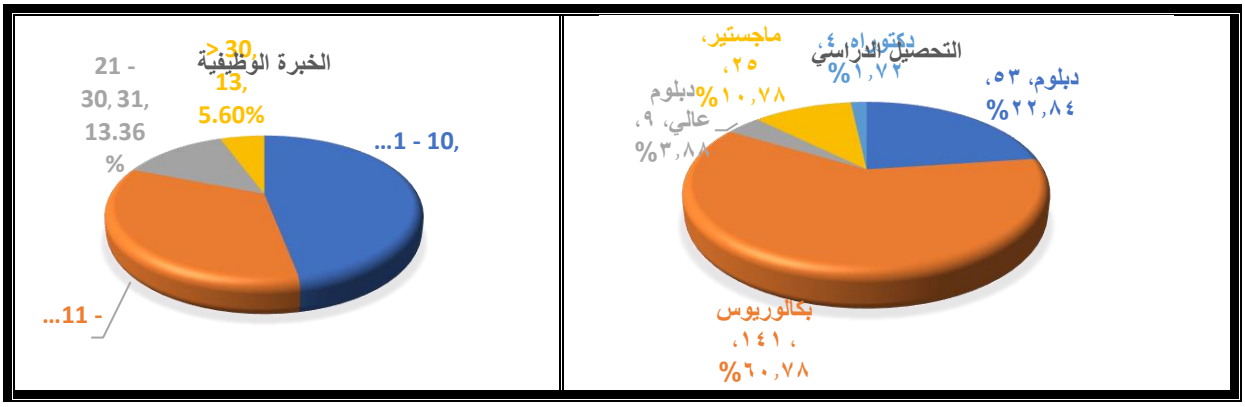
٢. **العمر:** توزعت عينة الدراسة إلى خمس فئات عمرية طول كل فئة عشر سنوات، حيث يبين لنا الشكل رقم (١–٤)، أن نسبة الأفراد المبحوثين من الفئة العمرية (٣٦–٤٥) سنة قد بلغت (٣٨,٧٩ %)، وقد مثلت أكبر نسبة، في حين تلتها الفئات الأخرى لأفراد عينة الدراسة.



الشكل (١-٣) النوع الاجتماعي والعمر لأفراد عينة الدراسة

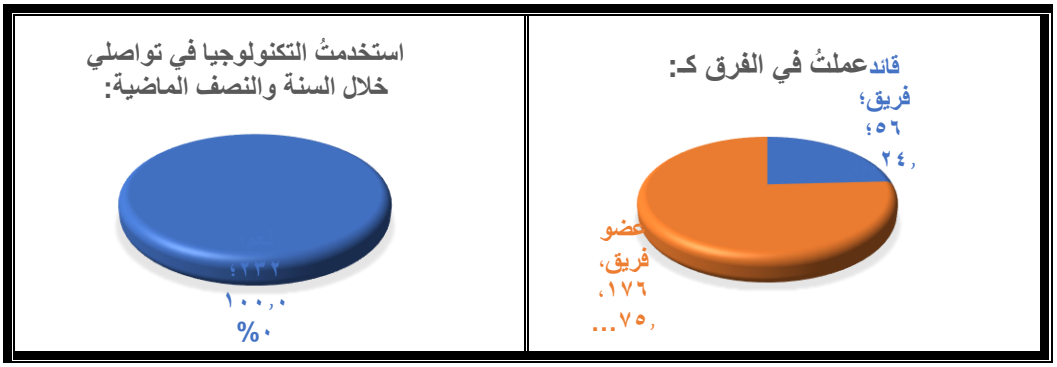
٣. **التحصيل الدراسي:** يوضح الشكل رقم (١-٤) أن ما نسبتهم (٦٠,٧٨ %) من الأفراد عينة الدراسة كانوا من حملة شهادة البكالوريوس، وقد مثلت أكبر نسبة من أفراد العينة، ثم تلتها الفئات الاخرى للأفراد المبحوثين من حملة شهادات الاخرى.

٤. **الخبرة الوظيفية:** يوضح الشكل رقم (١-٤) أن ما نسبتهم (٤٦,٩٨ %) من الأفراد عينة الدراسة كانوا يمتلكون خبرة وظيفية تمتد بين (١-١٠) سنوات، وقد مثلت أكبر نسبة من أفراد العينة، ثم تلتها الفئات الاخرى للأفراد المبحوثين.



الشكل (١-٤) التحصيل الدراسي والخبرة الوظيفية لأفراد عينة الدراسة

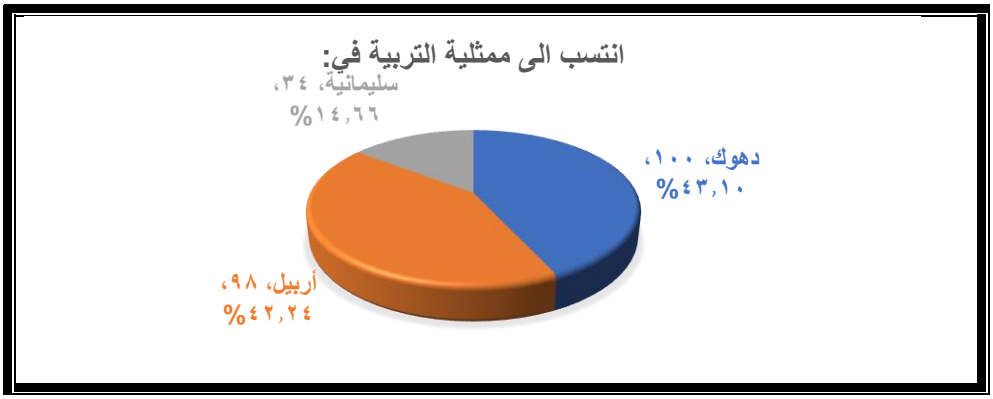
٥. **أدوار عينة الدراسة في الفرق:** يوضح الشكل رقم (١-٥) أن ما نسبتهم (٧٥,٨٦ %) من الأفراد عينة الدراسة كانوا أعضاءً في فرق العمل التي شكلتها ممثليات وزارة التربية خلال السنوات الثلاث الماضية، وقد مثلت أكبر نسبة من أفراد العينة، في حين كانت نسبة الأفراد الذين مارسوا أدواراً القيادة في الفرق التي شكلتها تلك الممثليات هي (٢٤,١٤ %)، يشير ذلك إلى أن عينة الدراسة تتوزع بشكل منطقي على ممارسة أدوار الفريق لإنجاز المهام والأنشطة المكلفين بها في ممثليات وزارة التربية.



الشكل (١-٥) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لدورهم في الفرق واستخدامهم للتكنولوجيا

٦. **استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات:** يوضح الشكل رقم (١-٥) أن جميع أفراد عينة الدراسة الذين تم استطلاع آرائهم حول متغيرات الدراسة قد استخدموا تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بقصد التواصل سواء خارج العمل وادخله لإنجاز مهام وانشطة قد كلفوا بها، يشير ذلك إلى أن عينة الدراسة لها إدراك ووعي بأهمية تلك التكنولوجيا في انجاز الأعمال في ممثليات وزارة التربية.

٧. **توزيع العينة وفقاً لمكان العمل:** يوضح الشكل رقم (١-٦) أن ما نسبتهم (٤٣,١٠ %) من الأفراد عينة الدراسة كانوا منتسبين إلى ممثلية وزارة التربية في محافظة دهوك، وقد مثلت أكبر نسبة من أفراد العينة، في حين كانت نسبة الأفراد الذين ينتسبون إلى ممثلية وزارة التربية في محافظة أربيل هي (٤٢,٢٤ %)، وجاء الأفراد المبحوثون الذين يعملون في ممثلية وزارة التربية في محافظة السليمانية أخيراً فقد بلغت نسبتهم (١٤,٦٦ %) يشير ذلك إلى ان عينة الدراسة تتوزع بشكل منطقي وطبيعي في المناطق الجغرافية حسب رقعة النزوح من المحافظات التي تم احتلالها، والتي أُوجدت تلك الممثليات لخدمتهم.



الشكل (١-٦) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لانتسابهم إلى ممثليات وزارة التربية

وخلاصة لما تقدم فقد تميز الأفراد عينة الدراسة بخصائص جوهرية تمثلت بالتنوع التحصيل الدراسي العلمي والمعرفي، فضلاً عن نضج وظيفي واستقرار نسبي في أعمالهم، وكذلك استخدامهم لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التواصل وإنجاز الأعمال ضمن فرق عمل في ممثليات وزارة التربية.

ثالثاً: جودة أنموذج المقياس

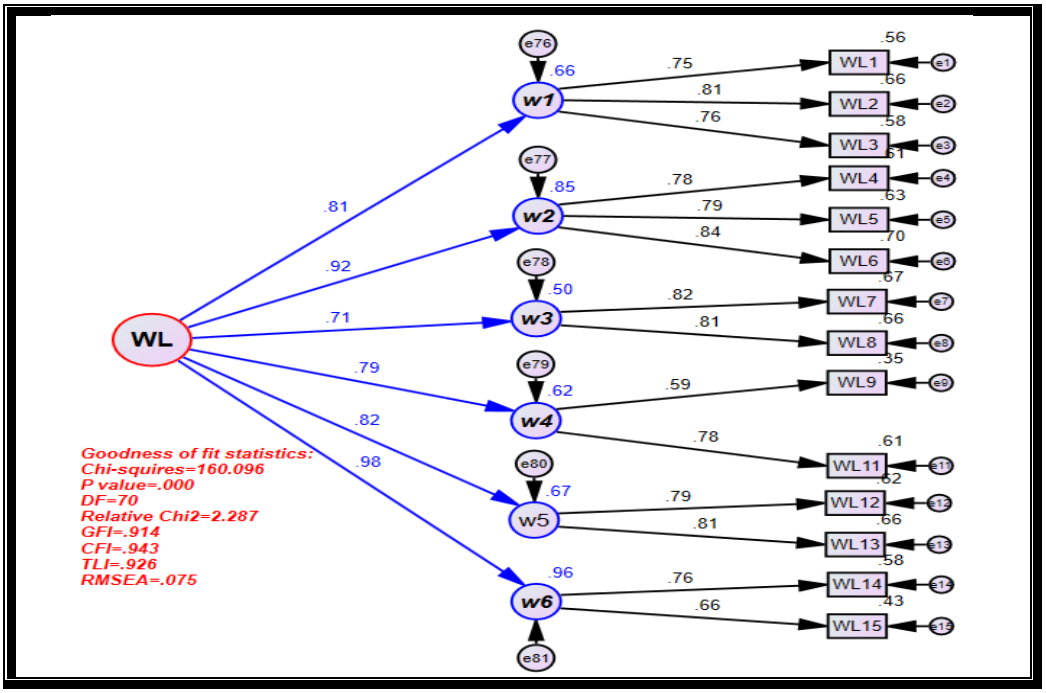
تم اعداد أنموذج القياس الموضح تفاصيله في الجدول رقم (١-١) وبالاعتماد على بعض الدراسات السابقة ذات الصلة، وبمساعدة السيد المشرف تم ترجمتها ومراجعتها وتنقيحها، ومن ثم عرضها على خبير مترجم للتأكد من دقة وموضوعية تفسير الجمل في سياقها المطلوب. وللتأكد من شمولية وصحة أنموذج القياس المقترح وموثوقيته، تم عرضه على مجموعة من الأساتذة الأكاديميين المختصصين ممن هم بدرجة أستاذ او أستاذ مساعد في العلوم الإدارية. إذ تم مناقشة الملاحظات المطروحة وإجراء التعديلات المقدمة من هؤلاء الخبراء في سياق التعديل والحذف والاضافة بما يضمن موضوعية ووضوح مؤشرات أنموذج القياس وسهولة فهمه من قبل المستجيب، وقد لاقت استحسان وقبول أغلبية هؤلاء الخبراء في صدق محتواها النظري ودقتها من الناحية العلمية لتكون بعد ذلك مناسبة لأهداف الدراسة وفرضياتها ومهيئة بشكل مقبول لإجراء استطلاع لآراء عينة الدراسة بشأن متغيراتها الرئيسة.

الجدول (١-١) تفاصيل أنموذج القياس وترميزاته

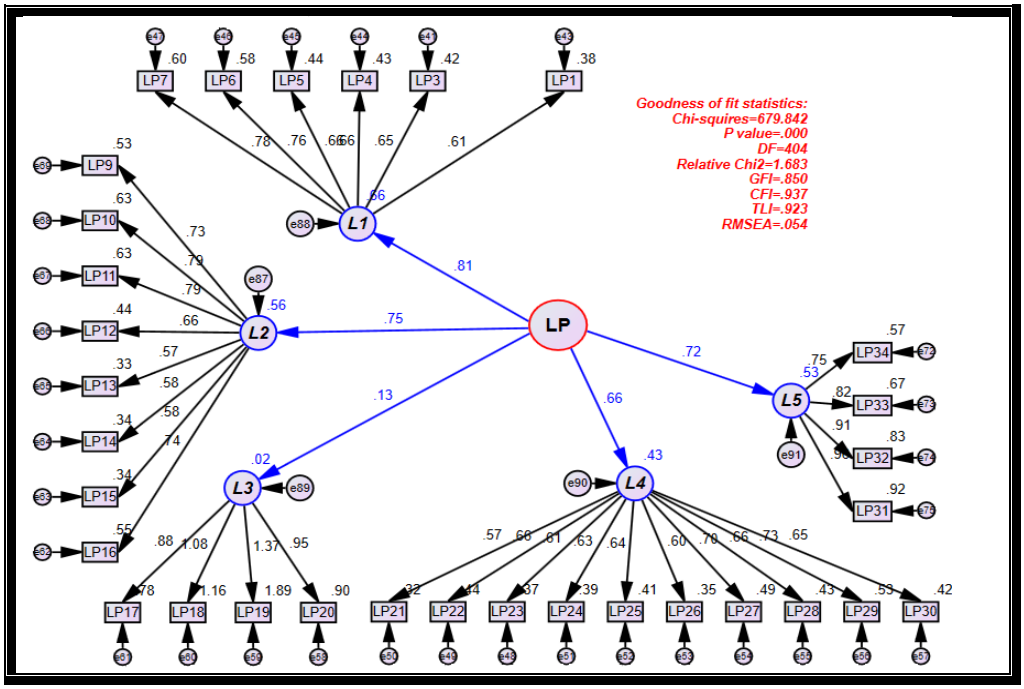
المتغيرات الرئيسة	المتغيرات الفرعية	عدد المؤشرات	ترميز المؤشرات	المرجع
القيادة الحكيمة (WL)	إصدار الحكم الجيد (w1)	٣	WL1-WL3	Abdulmuhsin) & Tarhini, (2020
	مشاركة السياقات مع الآخرين (w2)	٣	WL4-WL6	
	إعادة بناء تفاصيل المسلمات (w3)	٢	WL7-WL8	
	تحقيق مفاهيم الصالح العام (w4)	٣	WL9-WL11	
	إصدار الحكم الجيد (w5)	٢	WL12-WL13	
	تعزيز الحكمة (w6)	٢	WL14-WL15	
عمليات تعلم الفريق (LP)	المشاركة(L1)	٧	LP1-LP7	Chiu, Lin, &) (Ostroff, 2020a
	البناء المشترك / الصراع البناء(L2)	٩	LP8-LP16	
	إدارة القيمة عبر الحدود(L3)	٤	LP17-LP20	
	انعكاسية الفريق(L4)	١٠	LP21-LP30	
	التخزين والاسترجاع(L5)	٥	LP31-LP35	

وباستخدام برمجتي (SPSS v.25 and AMOS v.24)، تم اجراء التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي لمؤشرات المتغيرات الأساسية في أنموذج القياس لدراستنا. أظهرت نتائج التحليل أن إجابات عينة الدراسة وفقاً لمؤشرات أنموذج القياس المعتمد تأخذ شكلاً توزيعاً طبيعياً لتتشابه مع شكل التوزيع الاحصائي النظري الطبيعي. وبالتالي فإن مؤشرات المقياس المستخدم قادرة على تعميم النتائج المستحصلة من بيانات عينة الدراسة، والتي تُمثل بيانات المجتمع المبحوث أفضل تمثيل، لاحظ الشكلين رقم (١-٧) و(١-٨).

يوضح الجدول رقم (١-٢) نتائج اختبارات الموثوقية وصحة التقارب، إذ إن قيم معاملات الفا لكرونباخ (alpha coefficient of Cronbach) كانت تتراوح بين (٠,٩١٥) و(٠,٩٢٢) للمتغيرات الرئيسة، وقد تراوحت قيم معاملات الموثوقية المركبة (composite reliability - CR) بين (٠,٩٩٦) و(٠,٩٩٧)، وجميع تلك القيم قد جاءت أعلى من عتبة القطع (٠,٧٠) المحددة عالمياً وفقاً لـ(Mahdi et al., 2019, Fornell and Larcker, 2018). فضلاً عن ذلك، تراوحت قيم متوسط التباين المستخرج (Average Variance Extracted - AVE) لجميع متغيرات الدراسة الرئيسة بين (٠,٩٤٥) و(٠,٩٦٧)، والتي كانت أعلى من القيمة الموصى بها، وهي (٠,٥٠) وفقاً لـ(Fornell and Larcker, 1981). أظهرت نتائج هذين الاختبارين موثوقية جيدة وصلاحية تقارب قوية لأنموذج القياس المقترح في دراستنا.



الشكل (١-٧) مؤشرات جودة مقياس القيادة الحكيمة



الشكل (١-٨) مؤشرات جودة مقياس عمليات تعلم الفريق

ويوضح الجدول (١-٣) نتائج صلاحية التمايز (Discriminant validity) بين متغيرات الدراسة في أنموذج القياس المقترح في دراستنا باستخدام الجذر التربيعي (square root) لـ(AVE). إذ تظهر هذه النتائج وجود تمايز واضح بين المتغيرات الرئيسة في أنموذج القياس، فهي مرتبطة بعباراتها (مؤشراتها) الفرعية بشكل أكبر واقوى عن ارتباطها بالمتغيرات الرئيسة الأخرى، وذلك يدل على صحة التمايز بينها وموثوقية أكبر لأُنموذج القياس (Fornell and Larcker, 2018)، وتأكيداً على عدم وجود حالة التداخل الخطي (multicollinearity) بين المتغيرات الرئيسة (Mahdi et al., 2019). والدليل على ذلك، قيم التباينات (Covariances) بين هذه المتغيرات التي جاءت جميعها أقل من قيمة عتبة القطع (٠,٨٥) الموصى بها من (Kline, 2005).

الجدول (١-٢) نتائج اختبارات الموثوقية وصحة التقارب بين متغيري انموذج القياس

المتغير	عدد مؤشراته	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	CR	AVE	WL	LP
القيادة الحكيمة (WL)	15	3.924	0.418	0.997	0.967	(0.915)	
عمليات تعلم الفريق (LP)	35	4.007	0.555	0.996	0.945	0.760**	(0.922)

** هناك علاقة ارتباط معنوية عند المستوى ٠,٠٠١ ، **(الأرقام الغامقة)**: معاملات ألفا لكرونباخ.

الجدول (١-٣) نتائج اختبار صحة التمايز بين متغيري انموذج القياس

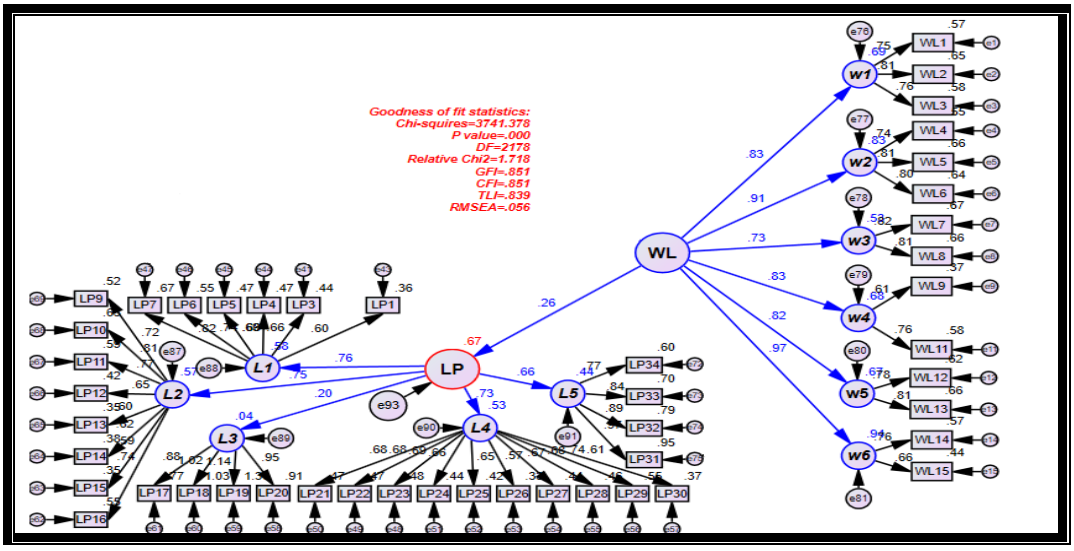
المتغير	WL	LP
WL	(0.983)	
LP	0.220**	(0.972)

** هناك علاقة ارتباط معنوية عند المستوى ٠,٠٠١ ، **(الأرقام الغامقة):** الجذر التربيعي لـ(AVE).

وبشكل اجمالي، أظهرت النتائج المذكورة آنفاً بأنّ هذه المتغيرات متجانسة جداً، وتمتلك من الموثوقية والصلاحية (التقارب والبناء والتمايز) ما يُمكننا من إجراء المزيد من التحليلات الإحصائية عليها لفحص توجهات الدراسة الأساسية وفرضياتها.

رابعاً: اختبار أنموذج العلاقات

بعد تقييم صلاحية (المصداقية والثبات) أنموذج القياس مؤشراته لدراستنا في المبحث السابق، يوفر هذا المبحث استكمالاً لمتطلبات الإطار التحليلي للدراسة، والمتمثل باختبار الأنموذج الهيكلي (العلاقات او البنائي) باستخدام نمذجة المعادلة الهيكلية. وذلك، بقصد التأكد من صحة الفرضيات التي تم تبنيها في علاقات الأنموذج الهيكلي لدراستنا للوصول إلى النتائج المستهدفة ومناقشتها. نلاحظ من النتائج المعروضة في الشكل رقم (١-٩) والجدولان رقم (١-٤) و(١-٥) تفاصيل نتائج اختبار الأنموذج الهيكلي المقترح باستخدام برمجيتي (SPSS وAMOS) على النحو الآتي:



الشكل (١-٩) أنموذج الدراسة الهيكلي

الجدول (١-٤) نتائج علاقات الارتباط بين المتغيرات الرئيسة

المتغير	WL	LP
القيادة الحكيمة (**WL**)		
عمليات تعلم الفريق (**LP**)	0.760**	

يلاحظ من الجدول رقم (١-٤) وجود علاقة ارتباط ذات دلالة معنوية بين قدرات القيادة الحكيمة وعمليات تعلم الفريق، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٧٦٠) عند مستوى معنوية (٠,٠٠١)، ويدل هذا على أنه كلما زاد تبني المنظمات المبحوثة للقيادة الحكيمة وقدراتها في تحفيز وتوجيه المرؤوسين في فرق العمل الافتراضية كلما زادت مخرجات تعلم الفرق وعملياتها لتحقيق أهدافها وغاياتها.

الجدول (١-٥) نتائج علاقات التأثير بين المتغيرات الرئيسة والفرعية

المتغيرات الرئيسة ومؤشراتها			معامل الانحدار	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	قيمة (P)
القيادة الحكيمة	←	عمليات تعلم الفريق	0.264	0.088	3.000	***
w1	←	WL	0.918	0.097	9.418	***
w2	←	WL	0.861	0.086	10.034	***
w3	←	WL	0.639	0.073	8.696	***
w4	←	WL	0.63	0.087	7.274	***
w5	←	WL	0.726	0.077	9.378	***
w6	←	WL	0.79	0.093	8.486	***
L1	←	LP	0.814	0.127	6.435	***
L2	←	LP	0.887	0.131	6.783	***
L3	←	LP	0.401	0.156	2.578	0.01
L4	←	LP	0.95	0.153	6.199	***
L5	←	LP	1.182	0.167	7.059	***

(*** P <0.001)

يبين الشكل رقم (١-٩)، والجدول رقم (١-٥) وجود علاقة تأثير مباشرة ذات دلالة معنوية لتبني قدرات القيادة الحكيمة في تفعيل عمليات تعلم الفريق في فرق العمل الافتراضية، إذ إن مجموع ما تفسره قدرات القيادة الحكيمة وسلوك سرد القصص المنظمية من تباين في عمليات تعلم الفريق قد بلغ (٠,٦٧٠)، في حين إن (٣٣%) من التغير في عمليات تعلم الفريق يُعزى إلى متغيرات عشوائية أخرى لا يمكن السيطرة عليها أو أنها لم تدخل في أنموذج الدراسة الهيكلي، ويدعم ذلك قيمة معامل الانحدار البالغة (٠,٢٦٤) التي تدل على أن تغيراً في تبني قدرات القيادة الحكيمة بمقدار وحدة واحدة ينتج عنه تغير في إحداث عمليات تعلم الفريق بمقدار (٠,٢٦٤)، وذلك وفقاً لقيمة النسبة الحرجة (Z) المحسوبة التي بلغت (٣,٠٠٠) وهي أكبر من القيمة الجدولية لها والبالغة (١,٩٧) ضمن مستوى معنوية (٠,٠٠١). وبذلك يمكننا **قبول فرضية الدراسة.**

خامساً: مناقشة النتائج

حققت دراستنا أهدافها بنجاح، وأهمها التعرف على تأثير قدرات القيادة الحكيمة لدى قادة الفرق على عمليات التعلم بين أعضاء فرقهم الافتراضية في ممثليات وزارة التربية. وعلى حد علم الباحث، فلم نجد أية دراسة قد تناولت هذه العلاقة في قواعد البحث العلمي (Web of Science and Scopus)، مما حفزنا إلى تقديم أنموذج فرضي مقترح يحتوي على متغيرات رئيسة واختباره ميدانياً في البيئة التربوية. إذ نعتقد بأن هذه الدراسة قد تمثل أولى الدراسات في فحص علاقة قدرات القيادة الحكيمة ودورها في تعزيز عمليات تعلم الفريق في قطاع التربية.

يلاحظ من نتائج الدراسة أن لقدرات القيادة الحكيمة تأثيراً مباشراً ومعنوياً في تعزيز عمليات تعلم الفريق، فالقادة يؤدون أدواراً مهمة فيما يتعلق بقيادة تعلم الفريق (Li *et al.*, 2017, 655). إذ أظهرت قيادة فرق العمل في الممثليات قدرة على تعزيز الحكمة لدى المرؤوسين خلال جائحة كورونا عبر التدريب في العمل باستخدام ممارسات إدارة الموارد البشرية، وهذا ما أكده (Bouwmans *et al.*, 2018, 695) ، وكذلك التعليم المستند إلى الأمثلة والمبادئ. فضلاً عن دعم قيادة الفرق في ممثليات وزارة التربية مشاركة السياقات المتعلقة بالعمل مع الآخرين عبر تبني عدة مبادئ أهمها التشجيع على العمل الجماعي وتمكينه، وتفعيل التفاعل الفعال، ومنع المرور المجاني، وكذلك إنشاء سياقات مشتركة باستخدام تكنولوجيا المعلومات لإدامة التواصل والتفاعل مع مشارك المعرفة. فأعضاء الفرق تنظر إلى قائدها كحلقة تواصل ومنسق في مجموعة مجتمعية افقية وليس هرمية (Chung & Li, 2018, 19; Koeslag-Kreunen *et al.*, 2020, 253). وبالرغم من محاولة قيادة الفرق تبني جميع قدرات القيادة الحكيمة بقصد تعزيز التعلم الجماعي لدى أعضاء فرقها عبر إصدار الحكم الجيد وإعادة بناء تفاصيل المسلمات، إلا أنها كان لديها ضعف في تنمية القدرة على التنبؤ الدقيق لتحسين الادراك المستقبلي حول العمل، وذلك بسبب ظروف عدم التأكد التي خلقتها تأثيرات جائحة كورونا على أعمال وموظفي ممثليات وزارة التربية.

وعند تبني ممثليات وزارة التربية لقدرات القيادة الحكيمة، استجابت فرق العمل الافتراضية واعضائها لعمليات التعلم الجماعي – التي لا تحدث بشكل تلقائي (Wibowo & Hayati, 2019, 238)، وأهمها تحسين المشاركة بين أعضاء الفرق وكذلك مع أعضاء الفرق الأخرى عبر تبادل المعرفة والأفكار وأفضل الممارسات والدروس المتعلمة عن طيب خاطر وبشكل تطوعي واستعمالها بشكل جيد لتحسين أعمال وأنشطة الفريق وتحقيق أهدافه، وهذه النتيجة تتعارض مع ما جاء به (Buechel *et al.*, 2019, 241) عن أنّ التواصل والتأثير الاجتماعي يمكن أن يضرا بحكمة تأثير حشد أفراد الفريق. فضلاً عن تحسُّن عمليات البناء المشترك من خلال تمكين استغلال الوقت الكافي في البحث عن الأسباب الكامنة خلف ظهور المشكلة في أداء الفريق، وإعادة التفكير بالأساليب المستخدمة في انجاز العمل والبحث عن أخرى تتلاءم مع التغييرات في الظروف التي احدثتها جائحة كورونا، وخصوصاً التفكير في كيفية الإبقاء على التواصل المستمر بين أعضاء وقادة الفرق في ممثليات التربية. فالقيادة وسلوك القادة يؤثر على السلوك المبتكر من خلال الهام التمكين بأنواعه، وبخاصة النفسي منه

لدى أعضاء الفرق (Zhu *et al.*, 2019, 658). وبالرغم من تحسن معظم عمليات تعلم الفريق ومنها انعكاسية الفريق والتخزين والاسترجاع، إلا أن فرق ممثليات وزارة التربية كانت لديها استجابة ضعيفة لتحسين عملية إدارة القيمة عبر الحدود، وخصوصاً في إيجاد أعضاء الفرق الذين يمتلكون المعرفة المطلوبة لإنجاز الأعمال في ظل جائحة كورونا ،وكذلك ضعف الوصول إلى أولئك الأفراد الذين يمتلكون الخبرة الفنية ذات الصلة بالمهمة المطلوبة.

الاستنتاجات والمقترحات

اولاً: الاستنتاجات

١. بينت نتائج تحليل علاقات الارتباط بين متغيرات الدراسة وجود علاقة ارتباط بين القيادة الحكيمة بدلالة قدراتها الست وتعلم الفرق بدلالة عملياتها، وتشير هذه النتائج إلى أنه كلما اهتمت الممثليات المبحوثة في تبني القيادة الحكيمة وتدريب قادتها على تعزيز الحكمة العملية عزز ذلك من فاعلية عمليات تعلم الفريق.
٢. أظهرت معطيات تحليل العلاقة التأثيرية بين متغيرات الدراسة، أن تبني ممثليات وزارة التربية للقيادة الحكيمة يؤثر معنوياً في تعزيز عمليات تعلم الفريق، إذ تتباين المتغيرات التفسيرية في تأثيرها على البعد المستجيب، حيث جاءت قدرة تعزيز الحكمة في المرتبة الأولى من حيث التأثير في تعزيز عمليات تعلم الفريق، وتليها قدرات مشاركة السياقات مع الآخرين، وإصدار الحكم الجيد، وإعادة بناء تفاصيل المُسَلّمَات، وتحقيق مفاهيم الصالح العام واخيراً فهم جوهر المواقف.

ثانياً: المقترحات

١. ضرورة اعتماد قدرات القيادة الحكيمة بوصفها معايير لاختيار قادة الفرق في المؤسسات التربوية والتعليمية.
٢. ضرورة صياغة برامج تدريب عمل حول القيادة الحكيمة وقدراتها والسلوكيات ذات الصلة بتفعيلها في المؤسسات التربوية والتعليمية.
٣. ضرورة إيجاد خطط مستقبلية تعبر عن واقع المنظمات ضمن سياق تاريخي ويعبر عنه برؤية تستند إلى الفهم الاستنباطي والاستقرائي تستفاد منها المرؤوسين في فهم جوهر المواقف والحالات التي يواجهونها.
٤. لكي تتحول منظماتنا إلى منظمات منتجة للمعرفة، ينبغي عليها فهم واستيعاب التناقضات بين أعضاء الفرق، والعمل على تجميعها في سياق تعلم وتفكير جدلي لتوليد المعرفة من دون إغفال لمفاهيم الصالح العام.
٥. ضرورة تعزيز قيم فرق العمل من خلال زيادة قنوات الاتصال بين الفرق داخل المنظمات وخارجها بقصد الوصول إلى المعرفة والخبرات والأفكار ذات الصلة بمهام تلك الفرق في الوقت المناسب.
٦. ضرورة إيجاد مستودعات تخزين المعرفة الصريحة والضمنية في سياق عمل الفرق وانجازها للمهام المكلفة بها واسترجاعها بالوقت والشكل المناسب.

تقدم الدراسة الحالية مجموعة من المقترحات التي يمكن أن تكون منطلقاً للباحثين نحو توجيه الاهتمام بشكل أكبر لمتغيرات دراستنا، وتتلخص الدراسات المقترحة بالآتي:

١. قياس قدرات القيادة الحكيمة في الجامعات العراقية.
٢. دور قدرات القيادة الحكيمة في تعزيز الرضا الوظيفي بتوسط التعلم الجماعي.

References:

Abdulmuhsin, A. A. (2012). Discovering and Sharing Knowledge by Using Business Intelligence Systems: A Case Study for the Application of Business Dashboards in College of Business Administration & Economic in Mosul University. (PhD in Business Administration), ***University of Mosul***, Mosul, Iraq.

Abdulmuhsin, A. A., & Tarhini, A. (2020). Impact of wise leadership, workplace friendships on open innovation in family firms: a developing country perspective. ***Journal of Family Business Management***, Vol. ahead-of-print, No. ahead-of-print. doi:10.1108/jfbm-04-2020-0028

Boshkoska, B. M., Liu, S., Zhao, G., Fernandez, A., Gamboa, S., del Pino, M., . . . Chen, H. (2019). A decision support system for evaluation of the knowledge sharing crossing boundaries in agri-food value chains. ***Computers in Industry***, Vol. 110, PP. 64-80. doi:10.1016/j.compind.2019.04.012

Bouwmans, M., Runhaar, P., Wesselink, R., & Mulder, M. (2018). Leadership ambidexterity: Key to stimulating team learning through team-oriented HRM? An explorative study among teacher teams in VET colleges. ***Educational Management Administration & Leadership***, Vol. 47, No. 5, PP. 694-711. doi:10.1177/1741143217751078

Buechel, B., Klößner, S., Lochmüller, M., & Rauhut, H. (2019). The strength of weak leaders: an experiment on social influence and social learning in teams. ***Experimental Economics***, Vol. 23, No. 2, PP. 259-293. doi:10.1007/s10683-019-09614-1

Chamberlain, C., Fergie, D., Sinclair, A., & Asmar, C. (2015). Traditional midwifery or 'wise women' models of leadership: Learning from Indigenous cultures. ***Leadership***, Vol. 12, No. 3, PP. 346-363. doi:10.1177/1742715015608426

Charlier, S. D., Stewart, G. L., Greco, L. M., & Reeves, C. J. (2016). Emergent leadership in virtual teams: A multilevel investigation of individual communication and team dispersion antecedents. ***The Leadership Quarterly***, Vol. 27, No. 5, PP. 745-764. doi:10.1016/j.leaqua.2016.05.002

Chen, L., Liu, S., Wang, Y., & Hu, X. (2021). Humble leader behavior and team creativity: the team learning perspective. ***Journal of Managerial Psychology***, Vol. 36, No. 3, PP. 272-284. doi:10.1108/jmp-09-2019-0536

Cheng, E. C. K., Wu, S. W., & Hu, J. (2016). Knowledge management implementation in the school context: case studies on knowledge leadership, storytelling, and taxonomy. ***Educational Research for Policy and Practice***, Vol. 16, No. 2, PP. 177-188. doi:10.1007/s10671-016-9200-0

Chiu, C. Y., Lin, H. C., & Ostroff, C. (2020a). Fostering team learning orientation magnitude and strength: Roles of transformational leadership, team personality heterogeneity, and behavioural integration. ***Journal of Occupational and Organizational Psychology***. doi:10.1111/joop.12333

Chung, D. S., & Li, J. M. (2018). Curvilinear effect of transformational leadership on innovative behavior among R&D teams in South Korea. ***Journal of Organizational Change Management***, Vol. 34, No. 1, PP. 252-270. doi:10.1108/jocm-01-2017-0017

Cohen, S. G., & Bailey, D. E. (2016). What Makes Teams Work: Group Effectiveness Research from the Shop Floor to the Executive Suite. ***Journal of Management***, Vol. 23, No. 3, PP. 239-290. doi:10.1177/014920639702300303

Courtney, J. F. (2001). Decision making and knowledge management in inquiring organizations: toward a new decision-making paradigm for DSS. ***Decision Support Systems***, Vol. 31, No. 1, PP. 17-38. doi:10.1016/s0167-9236(00)00117-2

Daniels, G., & Tenkasi, R. V. (2017). Can We Survive? A Case of Culture Change and Learning. ***South Asian Journal of Business and Management Cases***, Vol. 6, No. 1, PP. 1-11. doi:10.1177/2277977917696543

Decuyper, S., Dochy, F., & Van den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. ***Educational Research Review***, Vol. 5, No. 2, PP. 111-133. doi:10.1016/j.edurev.2010.02.002

Ding, W., Choi, E., & Aoyama, A. (2019). Relational study of wise (phronetic) leadership, knowledge management capability, and innovation performance. ***Asia Pacific Management Review***, Vol. 24, No. 4, PP. 310-317. doi:10.1016/j.apmrv.2018.10.005

Edmondson, A. C. (2002). The Local and Variegated Nature of Learning in Organizations: A Group-Level Perspective. ***Organization Science***, Vol. 13, No. 2, PP. 128-146. doi:10.1287/orsc.13.2.128.530

Eisner, E. W. (2002). From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. ***Teaching and Teacher Education***, Vol. 18, No. 4, PP. 375-385. doi:10.1016/s0742-051x(02)00004-5

Halverson, R. (2004). Accessing, Documenting, and Communicating Practical Wisdom: The Phronesis of School Leadership Practice. ***American Journal of Education***, Vol. 111, No. 1, PP. 90-121. doi:10.1086/424721

Jansson, N. (2014). Discourse phronesis in organizational change: a narrative analysis. ***Journal of Organizational Change Management***, Vol. 27, No. 5, PP. 769-779. doi:10.1108/jocm-09-2014-0173

Klaic, A., Burtscher, M. J., & Jonas, K. (2020). Fostering team innovation and learning by means of team-centric transformational leadership: The role of teamwork quality. ***Journal of Occupational and Organizational Psychology***, Vol. 93, No. 4, PP. 942-966. doi:10.1111/joop.12316

Koeslag-Kreunen, M., Van den Bossche, P., Hoven, M., Van der Klink, M., & Gijselaers, W. (2018). When Leadership Powers Team Learning: A Meta-Analysis. ***Small Group Res***, Vol. 49, No. 4, PP. 475-513. doi:10.1177/1046496418764824

Koeslag-Kreunen, M., Van den Bossche, P., Van der Klink, M. R., & Gijselaers, W. H. (2020). Vertical or shared? When leadership supports team learning for educational change. ***Higher Education***, Vol. 82, No. 1, PP. 19-37. doi:10.1007/s10734-020-00620-4

Kozlowski, S. W., & Ilgen, D. R. (2006). Enhancing the Effectiveness of Work Groups and Teams. ***Psychol Sci Public Interest***, Vol. 7, No. 3, PP. 77-124. doi:10.1111/j.1529-1006.2006.00030.x

Kraiger, K. (2015). Transforming Our Models of Learning and Development: Web-Based Instruction as Enabler of Third-Generation Instruction. ***Industrial and Organizational Psychology***, Vol. 1, No. 4, PP. 454-467. doi:10.1111/j.1754-9434.2008.00086.x

Li, M., Zhang, P., Xia, Y., & Liu, W. (2017). Shaping the shared mental model: How leader humility helps teams to learn. ***Journal of Management & Organization***, Vol. 25, No. 5, PP. 653-671. doi:10.1017/jmo.2017.21

Linley, P., Govindji, R., & West, M. (2007). Positive Psychology Approaches to Public Services Leadership: An Introduction to Strengths-based Leadership. ***International Journal of Leadership in Public Services***, Vol. 3, No. 4, PP. 44-55. doi:10.1108/17479886200700029

London, M. (2012). Generative team learning in Web 2.0 environments. ***Journal of Management Development***, Vol. 32, No. 1, PP. 73-95. doi:10.1108/02621711311287035

Moreland, R. L., & Myaskovsky, L. (2011). Exploring the Performance Benefits of Group Training: Transactive Memory or Improved Communication? ***Organizational Behavior and Human Decision Processes***, Vol. 82, No. 1, PP. 117-133. doi:10.1006/obhd.2000.2891

Naik, S. D. (2019). A new perspective on wisdom leadership: Towards wise model of leadership. ***Finance India***, Vol. 33, No. 3, PP. 655-672.

Newman, S. A. (2020). Five Steps to Leading Your Team in the Virtual COVID-19 Workplace. ***Organizational Dynamics***. doi:10.1016/j.orgdyn.2020.100802

Parco-Tropicales, M., & de Guzman, A. B. (2014). A structural equation model (SEM) of the impact of transformational, visionary, charismatic and ethical leadership styles on the development of wise leadership among Filipino private secondary school principals. ***Asia Pacific Education Review***, Vol. 15, No. 4, PP. 547-559. doi:10.1007/s12564-014-9346-5

Pesut, D. J., & Thompson, S. A. (2018). Nursing leadership in academic nursing: The wisdom of development and the development of wisdom. ***J Prof Nurs***, Vol. 34, No. 2, PP. 122-127. doi:10.1016/j.profnurs.2017.11.004

Singh, S. (2016). Wise Leadership in Kautilya's Philosophy. ***Philosophy of Management***, Vol. 15, No. 1, PP. 35-49. doi:10.1007/s40926-016-0031-0

Sternberg, R. J. (2007). A systems model of leadership: WICS. *Am Psychol*, Vol. 62, No. 1, PP. 34-42; discussion 43-37. doi:10.1037/0003-066X.62.1.34

Stothard, C., & Drobnjak, M. (2021). Improving team learning in military teams: learning-oriented leadership and psychological equality. ***The Learning***

Organization, Vol. ahead-of-print, No. ahead-of-print, PP. 1-30. doi:10.1108/TLO-12-2019-0174

Van der Haar, S., Segers, M., & Jehn, K. A. (2013). Towards a contextualized model of team learning processes and outcomes. ***Educational Research Review***, Vol. 10, PP. 1-12. doi:10.1016/j.edurev.2013.04.001

Van Der Vegt, G. S., & Bunderson, J. S. (2005). Learning and Performance in Multidisciplinary Teams: The Importance of Collective Team Identification. ***Academy of Management Journal***, Vol. 48, No. 3, PP. 532-547. doi:10.5465/amj.2005.17407918

Vendrell-Herrero, F., Bustinza, O. F., & Opazo-Basaez, M. (2020). Information technologies and product-service innovation: The moderating role of service R&D team structure. ***Journal of Business Research***. doi:10.1016/j.jbusres.2020.01.047

Wang, L., Jiang, W., Zhang, H., & Lin, H. (2020). Leader information seeking, team performance and team innovation: Examining the roles of team reflexivity and cooperative outcome interdependence. ***Information Processing & Management***, Vol. 57, No. 6. doi:10.1016/j.ipm.2020.102343

Wibowo, A., & Hayati, N. R. (2019). Empowering leadership and trust on team learning behavior. ***Journal of Management Development***, Vol. 38, No. 3, PP. 238-248. doi:10.1108/jmd-11-2018-0335

Wilson, J. M., Goodman, P. S., & Cronin, M. A. (2007). Group learning. ***Academy of Management Review***, Vol. 32, No. 4, PP. 1041-1059. doi:10.5465/amr.2007.26585724

Wong, A., Wei, L., Wang, X., & Tjosvold, D. (2018). Collectivist values for constructive conflict management in international joint venture effectiveness. ***International Journal of Conflict Management***, Vol. 29, No. 1, PP. 126-143. doi:10.1108/ijcma-08-2017-0071

Yao, C.-Y., Tsai, C.-C., & Fang, Y.-C. (2014). Understanding social capital, team learning, members' e-loyalty and knowledge sharing in virtual communities. ***Total Quality Management & Business Excellence***, Vol. 26, No. 5-6, PP. 619-631. doi:10.1080/14783363.2013.865918

Zhu, J., Yao, J., & Zhang, L. (2019). Linking empowering leadership to innovative behavior in professional learning communities: the role of psychological empowerment and team psychological safety. ***Asia Pacific Education Review***, Vol. 20, No. 4, PP. 657-671. doi:10.1007/s12564-019-09584-2

Aristotle. (1999). ***Nicomachean Ethics*** (T. Irwin, Trans. 2nd ed.). Cambridge: Hackett Publishing Company, Inc.

Biloslavo, R., & McKenna, B. (2013). Evaluating the Process of Wisdom in Wise Political Leaders Using a Developmental Wisdom Model. In W. Ku¨pers & D. Pauleen (Eds.), ***A Handbook of Practical Wisdom: Leadership***. Gower, London, UK: Organization and Integral Business Practice.

Çetin, G., Yıldırım, N., & Özcan, H. (2018). On the Possibility of Wise Leadership in Educational Management. In ***Chaos, Complexity and Leadership 2016*** (pp. 561-571). Berlin, Germany: Springer.

Finkelstein, S. (2004). ***Why smart executives fail and what you can learn from their mistakes*** (Reprint ed.). New York, USA: Portfolio.

Kriger, M. (2013). Wise Leadership in Organizations: Integrating Eastern and Western Paradigms. In J. Neal (Ed.), ***Handbook of Faith and Spirituality in the Workplace*** (pp. 255-269). New York: Springer

Küpers, W. (2016). The art of practical wisdom: Phenomenology of an embodied, wise 'inter-practice' in organization and leadership. In W. Küpers & D. J. Pauleen (Eds.), ***A Handbook of Practical Wisdom: Leadership, Organization and Integral Business Practice***. Oxfordshire, United Kingdom: Taylor and Francis.

London, M., & Sessa, V. I. (2006). ***Continuous Learning in Organizations***. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (2019). ***The Wise Company: How Companies Create Continuous Innovation*** (1st ed.). New York, NY: Oxford University Press.

Nonaka, I., Toyama, R., & Hirata, T. (2008). ***Managing Flow: A Process Theory of the Knowledge-Based Firm*** (1st ed.). New York: PALGRAVE MACMILLAN.

Plews-Ogan, M., & Ardelt, M. (2014). Ch.1 Wisdom is a worthy construct In M. Plews-Ogan & G. Beyt (Eds.), ***Leadership in Academic Health Science Centers: Leading Positive Change*** (pp. 7-24). London, UK: Radcliffe.

Steed, C. (2017). ***Smart Leadership – Wise Leadership***. Oxfordshire, United Kingdom: Taylor and Francis Inc.

Sternberg, R. J., & Glück, J. (2019). ***The cambridge handbook of wisdom***. England: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., & Jordan, J. (2005). ***Handbook of wisdom: Psychological perspectives***. Cambridge: Cambridge University Press.

Yukl, G. A., & Gardner, W. L. (2020). ***Leadership in Organizations*** (9th ed.). New York, USA: Pearson Education, Inc.