العلاقة بين تعلم الفريق والاتفاق الاستراتيجي
دراسة مسحية لآراء تدريسي جامعة أهل البيت في كربلاء المقدسة

أ.م.د.إحسان دهش جلاب
جامعة القادسية/كلية الإدارة والاقتصاد/ قسم إدارة الأعمال

المستخلص:

تحظى موضوعات تعلم الفريق والاتفاق الاستراتيجي بأهمية استثنائية لدى الباحثين في البلدان المتقدمة خلافاً لما هو عليه الحال في البيئة المحلية الأمر الذي شكل دفعاً لإجراء هذه الدراسة. تهدف الدراسة الحالية إلى استكشاف طبيعة ونوع العلاقة بين تعلم الفريق والاتفاق الاستراتيجي. ولبلوغ هذا الهدف تم تبني مقياس (Breso- et al.,2008) لقياس مستوى تعلم الفريق ومقياس (Knight et al.,1999) لقياس مستوى الاتفاق الاستراتيجي مع مراعاة تكييف هذين المقياسين لخصوصية البيئة المحلية. اعتمدت الدراسة على وسيلتين لجمع البيانات هما المقابلة الشخصية واستمارة الاستبيان التي وزعت على جميع الملاكات التدريسية في جامعة أهل البيت في كربلاء المقدسة وبنسبة استجابة قدرها 78.8٪. وبعد استعمال وسائل الإحصاء الوصفي والتحليل العاملي ومعامل الارتباط البسيط، توصلت الدراسة إلى سيادة أسلوب التعلم التعاوني بين أقسام الجامعة المدروسة وتشجيع المحاورة والاتصال المفتوح بين التدريسيين. وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات لعل من أبرزها ضرورة السعي إلى العمل بفلسفة التحسين المستمر من قبل مؤسسات التعليم العالي فضلاً عن أهمية تعزيز عملية الاتفاق الاستراتيجي من خلال خلق إحساس بوجود أهداف مشتركة.

Abstract:

Team learning and strategic consensus have huge attention by researcher in advanced countries versus in our country. This mater drives to this study. The purpose of this current study is to explore the nature and kinds of relationship between team learning and strategic consensus. For this aim the researcher adopt (Breso¯ et al., 2008) model to measure team learning and (Knight et al., 1999) model to measure strategic consensus with consider to adapt this models to the conditions of our environment. Two data collection method has been used, direct meeting and questionnaire. Questionnaire had distributed on all of the faculty staff of Ahlulbait university/Holly Karbala with response rate %78.8. After using descriptive statistics and correlation, the research conclusions indicate that collaborative learning and dialogue and open communication were exist. So, the research ends with many recommendations about encourage continuous improvement philosophy in local university and enhancing strategic consensus process by creating a sense of common goals.

مشكلة الدراسة:

تأخذ مشكلة الدراسة الحالية جانبين مهمين أما الأول فيتصل بكثرة المحاولات البحثية في البيئة الغربية التي تأخذ على عاتقها دراسة وتحليل المفاهيم الإدارية المهمة المختلفة سيما تعلم الفريق[1] والاتفاق الاستراتيجي من الناحيتين النظرية والتطبيقية خلافاً لما عليه الحال في بيئتنا المحلية. وأما الجانب الثاني فإنه يكون واضحاً من خلال تتبع واقع العمل الفرقي في منظماتنا المحلية بشكل عام وجامعاتنا بشكل خاص، إذ يلاحظ بوضوح أن الاتفاق حول معظم القرارات المهمة لا يستند إلى أسس تعلم الفريق كالمحاورة والاتصال، ومحاولة التعلم من التجارب السابقة، والاستفادة من التخصصات العلمية المختلفة للأعضاء وإظهار الاحترام لها. ضف إلى ذلك كله حاجة تلك الفرق الدائمة إلى قادة استراتيجيين بمؤهلات تستبق الحاجة وترعى التعلم وتوفر بيئة خصبة له تنطلق من خصوصية معطيات بيئتنا المحلية وما تتسم به من عدم استقرار ملفت للانتباه في معظم النواحي.

أهمية الدراسة:

للدراسة الحالية قدر معين من الأهمية من خلال الآتي:

• التعرض لمفاهيم لم تأخذ نصيبها من الاهتمام لدى الباحثين والدارسين في البيئة المحلية (تعلم الفريق والاتفاق الاستراتيجي) سيما إذا عرفنا أن هناك حاجة للاهتمام بمثل هذه المفاهيم في البيئة الغربية وهو ما أكده (Markoczy,2001:1013) بقوله إن هناك العديد من الأسئلة حول أبعاد الاتفاق الاستراتيجي لا زالت بحاجة إلى أجوبة، واعتقاد[2] (Kayes and Burnett,2006:2 ;Breso- et al.,2008:146) بشأن الفهم المحدود للمقصود من تعلم الفريق وقلة الدراسات التطبيقية في هذا الجانب.

• تعد الدراسة الحالية من بين الدراسات التطبيقية القليلة التي أجريت في جامعة أهل البيت في كربلاء المقدسة منذ تأسيسها عام 2003م مقارنة مع الدراسات التي أجريت في الجامعات الرسمية أو مؤسسات الدولة الأخرى، فضلاً عن مسحها الشامل لجميع كليات تلك الجامعة وأقسامها العلمية.

• وفقاً لمعلومات الباحث تميزت هذه الدراسة بكونها من الدراسات القليلة التي تناولت الاتفاق الاستراتيجي كمتغير معتمد فضلاً عن مساهمتها في فتح نافذة جديدة لدراسة هذا المفهوم لأن معظم المحاولات البحثية السابقة ذات الصلة قد ربطت بينه وبين أداء الفريق أو الأداء المنظمي (e.g.Cole et al.,2011; Knight et al., 1999 ; Homburg et al., 1999 ; Dess, 1987; Bourgeois , 1980).

• تنظر الدراسة الحالية إلى تعلم الفريق والاتفاق الاستراتيجي من زاوية النماذج الذهنية وبذلك تعد من الدراسات القليلة في هذا الجانب، وهو ما أكدته بعض الدراسات مثلاً (Van de Bossche et al., 2011: 285;Knight et al.,1999:446).

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى بلوغ الأهداف الآتية:

- الإثراء النظري لموضوعات تعلم الفريق والاتفاق الاستراتيجي كونها من المفاهيم النادرة في المكتبة المحلية التي تحتاج إلى التوضيح والتحليل.

- إعادة اختبار النموذج (Breso- et al., 2008) لتعلم الفريق والنموذج (Knight et al.,1999) للاتفاق الاستراتيجي في ضوء خصوصية البيئة المحلية ومن ثم التأكد من صلاحية فقرات هذين النموذجين للغرض الذي صممت من أجله.

- بيان مستوى التعلم في فرق العمل التابعة لمؤسسات وزارة التعليم العالي العراقية ممثلة بالفرق العاملة في كليات جامعة أهل البيت في كربلاء المقدسة.

- تحديد مستوى الاتفاق بين أعضاء الفرق المدروسة بشأن القرارات المهمة التي يتعين على تلك الفرق اتخاذها لمعالجة المشكلات العلمية التي تواجهها.

- التعرف على نوع وقوة العلاقة التي تربط بين تعلم الفريق ومستوى الاتفاق الاستراتيجي للفرق المدروسة.

عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة بجميع الفرق التابعة لجامعة أهل البيت في كربلاء المقدسة البالغة سبعة فرق تعمل ضمن ثلاث كليات وكما هو موضح في الجدول(1).

الجدول(1): عينة الدراسة والاستمارات الموزعة والمسترجعة ونسبة الاسترجاع موزعة حسب الكليات

ت	الكلية والقسم العلمي	عدد التدريسيين (عدد الاستمارات الموزعة)	عدد الاستمارات المسترجعة	نسبة الاسترجاع
1	كلية القانون	11	8	٪72.7
2	كلية الشريعة الإسلامية: وتضم الأقسام الآتية:			
	قسم علوم القرآن والتربية الإسلامية	9	7	٪77.7
	قسم الفقه وأصوله	10	9	٪90
	قسم السياحة الدينية	10	8	٪80
3	كلية الآداب: وتضم الأقسام الآتية:			
	قسم اللغة العربية	8	6	٪75
	قسم اللغة الإنجليزية	14	10	٪71
	قسم الصحافة	9	8	٪88.8
	الإجمالي	71	56	٪78.8

ولغرض الاستزادة في توضيح عينة الدراسة يمكن بيان خصائصها كالآتي:

- بلغت نسبة الذكور 84٪ ونسبة الإناث 16٪.
- تراوحت أعمار عينة الدراسة بين 25–61 سنة وبانحراف معياري قدره 1.36.

- بلغت نسبة حملة شهادة الماجستير 73٪ ونسبة حملة شهادة الدكتوراه 27٪.

- تراوحت الألقاب العلمية لعينة الدراسة بواقع 49٪مدرس مساعد و28٪مدرس و22٪ أستاذ مساعد و1٪ أستاذ.

- تراوحت مدة الخدمة لعينة الدراسة في الجامعات الرسمية أو الأهلية الأخرى أو دوائر الدولة المختلفة بين 5-32 سنة وبانحراف معياري قدره 2.27.

متغيرات الدراسة:

- المتغير المستقل: تعلم الفريق: لقد تم قياس تعلم الفريق وفق مقياس (Breso¯ et al.,2008) لجملة من الأسباب منها:

➢ إن الهدف من الدراسة التي ورد فيها هذا المقياس هو تطوير واختبار استمارة استبيان لقياس تعلم الفريق في ضوء تحليل ودراسة معمقة لجميع الاستبانات المصصمة لنفس الغرض والبالغة (4) استمارات.

➢ شمولية أبعاد تعلم الفريق في هذا المقياس وموضوعيتها فضلاً عن ملاءمتها لفكرة دراستنا الحالية كما ستتم ملاحظة ذلك في الجانب النظري الخاص بتعلم الفريق.

➢ عدم اختبار هذا المقياس في دراسات محلية أو عربية حسب معلومات الباحث.

- المتغير المعتمد: الاتفاق الاستراتيجي: تم قياس الاتفاق الاستراتيجي وفق مقياس(Knight et al.,1999) لجملة من الأسباب منها:

➢ تناول هذا المقياس عملية الاتفاق الاستراتيجي كمتغير معتمد خلافاً لما هو عليه الحال في معظم الدراسات ذات الصلة مما يتلاءم مع توجهات دراستنا الحالية.

➢ تركيز هذا المقياس على صياغة الاتفاق الاستراتيجي المستندة إلى النماذج الذهنية لقادة وأعضاء الفرق بوصف الأخيرة كمفاهيم وعلاقات يستعملها الأفراد والفرق في فهم المواقف المختلفة التي تواجههم.

➢ شمولية المقياس مقارنة مع المقاييس الأخرى إذ اعتمد هذا المقياس على توجهات أبرز الباحثين في ميدان الإدارة الاستراتيجية. إذ اعتمد هذا المقياس على أفكار (1980)Porter من حيث التركيز على الكلفة والسعر والتمايز في السوق والمنتج، وأفكار (1978)Miles and Snow من حيث التركيز على المخاطرة والإبداع والاستباقية، وأفكار (1985)MacMillan و(1992)Chen من حيث الاهتمام بتوقيت التصرفات الاستراتيجية للمنظمة، وأفكار (1989)Eisenhardt المؤكدة على سرعة الاستجابة الاستراتيجية للمنظمة.

فرضيات الدراسة:

❖ **الفرضية الأولى:** تتمايز أبعاد تعلم الفريق (التحسين المستمر، والمحاورة والاتصال المفتوح، والتعلم التعاوني، والقيادة الاستراتيجية والاستباقية المحفزة للتعلم) عن بعضها البعض ولكنها تعبر عن مستوى تعلم الفريق.

❖ **الفرضية الثانية:** تتمايز الفقرات التي تقيس مستوى الاتفاق الاستراتيجي عن بعضها البعض ولكنها تعبر عن مستوى الاتفاق الاستراتيجي للفريق.

❖ **الفرضية الثالثة:** توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين تعلم الفريق والاتفاق الاستراتيجي.

وسائل جمع البيانات:

اعتمدت الدراسة على أداتين في عملية جمع البيانات المطلوبة لغرض اختبار الفرضيات وهما:

•المقابلة المباشرة: إذ أجريت لقاءات عديدة بأوقات متفرقة جمعت الباحث مع بعض السادة التدريسيين والسادة رؤساء الأقسام العلمية أثناء شهر تشرين الثاني من عام 2011م.

•استمارة الاستبيان: تمثل استمارة الاستبيان الأداة الرئيسة لجمع البيانات التي

تحتاجها الدراسة. تضمنت استمارة الاستبيان، انظر الملحق (1)، قسماً تعريفيا بهدف الدراسة، وقسماً آخر خصص للبيانات الشخصية عن المستجيبين، وأخيرا جاء القسم الأخير الخاص بفقرات قياس المتغيرات حيث خصصت الفقرات (20) الأولى لقياس تعلم الفريق بأبعاده الأربعة و(48) فقرة التي تليها لقياس الاتفاق الاستراتيجي.

الحدود المكانية للدراسة:

تحددت الدراسة مكانيا بجامعة أهل البيت في كربلاء المقدسة لجملة من الأسباب هي:

- أنها من أبرز الجامعات الأهلية المعترف بها من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراقية، فضلاً عن كون الجامعة الأم التي مقرها في لندن عضواً في اتحاد الجامعات العربية منذ عام 2000م.
- اعتماد الجامعات بشكل عام وجامعة أهل البيت بشكل خاص في معظم قراراتها العلمية على مجالس الأقسام خلافاً لما هو عليه الحال في المنظمات الصناعية أو التجارية أو الخدمية الأخرى.
- قلة عدد كليات هذه الجامعة (ثلاث كليات) الأمر الذي يسر للباحث إجراء الحصر الشامل لجميع مجالس الأقسام فيها.
- القرب المكاني للجامعة الأمر الذي سهل للباحث من عملية إجراء للقاءات مع عينة الدراسة وتوزيع استمارة الاستبيان وشرحها للمستجيبين ومن ثم جمعها.

تعلم الفريق: مراجعة تاريخية ومفهوم:

يعد Peter Seng أول من أشار إلى تعلم الفريق في كتابه :The fifth discipline The art and practice of the learning organization المنشور عام 1990م عندما بين أن تعلم الفريق يمثل أحد الروافد المعرفية المهمة التي تساهم بشكل كبير في تعلم منظمات اليوم انطلاقاً من الفكرة القائلة بأن تعلم الفرد وتعلم الفريق هما

الأساس لتعلم المنظمات. وما لبث أن شهد هذا المصطلح بعد هذا التاريخ محاولات عديدة باتجاه تأطيره نظريا وتطبيقيا ولعل الجدول(2) يعرض ما تيسر الحصول عليه من هذه المحاولات.

الجدول(2): مفهوم تعلم الفريق من وجهة نظر عدد من الباحثين

اسم الباحث/ الباحثين والسنة ورقم الصفحة	التعريف
(Seng,1990:236)[3]	عملية حشد لقابليات الفريق وتطويرها بقصد الحصول على النتائج المرغوبة فعلاً من قبل أعضاء الفريق.
(Kasl et al.,1997:229)	عملية تتمكن من خلالها المجموعة من خلق المعرفة لأعضائها ولنفسها كنظام وللآخرين.
(Edmonson,1999:353)	عملية مستمرة من التفكير والفعل تتصف بإثارة الأسئلة، والتغذية العكسية، والتجريب، والتفكير المتصل بالنتائج فضلاً عن مناقشة الأخطاء والنتائج غير المتوقعة من الأفعال.
(Plessis et al.,1999:72)	مهارات تفكير تمكن المجموعة من تحسين الذكاء وان تصحبح اكبر من مجموع المواهب التي يمتلكها اعضاء تلك المجموعة.
(Van Offenbeek,2001:305)	عملية تفاعية يتم بواسطتها الحصول على المعلومات وتوزيعها وخزنها واسترجاعها

	وعلى النحو الذي يؤدي إلى تغيير في سلوكيات الفريق.
(Mohammed and Dumville,2001:90)	عملية تطوير وتعديل وإعادة تعزيز للنماذج الذهنية[4] بالإفادة من عمليات تفاعل المجموعة.
(Sole and Edmondson,2002:18)	الحصول على المعرفة وتطبيقها على النحو الذي يمكن الفريق من أداء مهامه ومواجهة المسائل التي تحتاج إلى حل.
(Haidet et al.,2002:40)	مدخل لتعلم المجموعة الكبيرة يجمع بين نقاط القوة التي يتيحها التعلم التفاعلي للمجموعة الصغيرة وتقديم المحتوى المستند إلى المعلم.
(Gibson and Vemeulem,2003:222)	دورة تتألف من التجريب والاتصال التأملي وجمع المعرفة وتطبيقها.
(Ellis et al.,2003:822)	تغييرات دائمة نسبيا في معرفة الفريق ومهارته ناجمة عن الخبرة المشتركة لأعضاء ذلك الفريق.
(Tjosvold et al.,2004:1224)	التفاعل والتكامل الهدفي بين أعضاء الفريق.
(Levine et al.,2004:271)	استراتيجية تعليمية تحث على التعلم بالإفادة من عملية التفاعل بين أعضاء مجموعة صغيرة من الأفراد.
(Van der Vegt and	نشاطات يبحث من خلالها أعضاء الفريق عن

(Bunderson,2005:534	الحصول على المعرفة والمشاركة بها وتعديلها.
(Zellmer-Bruhn and (Gibson,2006:509	المدى الذي يتمكن فيه الفريق من خلق عمليات وتطبيقات جديدة.
(Breso¯ et al., 2008:148)	سلوكيات ونشاطات تنفذ بواسطة الفريق تعزز من اكتساب المقدرات وتطويرها (مثلاً المعرفة، والمهارة، والاتجاهات) بحيث إن هذه السلوكيات والنشاطات تؤدى بأفضل صيغة على مدار الوقت.
(Rupert and Jehn,2009:25)	عملية تفكير وتفاعل يحصل من خلالها أعضاء الفريق على المعلومات والمعرفة إضافة إلى السعي إلى معالجتها ومشاركتها بالطريقة التي تؤدي إلى حدوث تغييرات في المعرفة والسلوك و/ أو النشاطات.
(Knott,2009:19)	عملية على مستوى الفريق تدور فيها سلوكيات الأعضاء حول التفكير والمشاركة بالمعرفة والتجريب والتغذية العكسية وتصحيح الأخطاء والمساعدة والتحسين المستمر للنتائج.
(Andres and (Shipps,2010:216	دورة مستمرة تتضمن كلا من الحصول على المعلومات ومشاركتها والتغذية العكسية والتوسع المستند إلى تجربة الأفكار البديلة.

(Jashapara,2011:127)	قدرة المجموعة على إجراء المحاورة والنقاش بالمستوى المناسب.
(Hays,2011:4)	عملية ديناميكية مستمرة يستطيع من خلالها الفريق تكييف سلوكهِ بقصد الاستفادة من ظروفهِ الراهنة للاستجابة للتغييرات الحاصلة في البيئة الداخلية أو الخارجية والعمل على توقعها قبل حدوثها.

يلاحظ من الجدول(2) أن معظم وجهات النظر المطروحة بشأن تعلم الفريق قد أشارت إلى أنها عملية حصول الفريق على المعرفة واستعمالها بطريقة تؤدي إلى حدوث تغييرات في طريقة تفكير وسلوكيات أعضاء ذلك الفريق. وكتعريف إجرائي للدراسة الحالية يمكن وصف تعلم الفريق على أنه عملية تطوير وإعادة تشكيل للنماذج الذهنية التي يمتلكها أعضاء الفريق بالاستفادة من عملية التفاعل التكاملي المستمر بين الأعضاء ومن ثم ما تساهم به عمليات إدارة المعرفة من توليد وخزن ومشاركة واسترجاع للمعرفة بهذا الشأن.

أبعاد تعلم الفريق:

يمكن تتبع المحاولات ذات الصلة بأبعاد تعلم الفريق في إطار نماذج محددة تمثل في حقيقتها أسسا لتوجهات القائلين بها، والآتي ما تيسر الحصول عليه من هذه النماذج.

1- أنموذج (Van de Bossche et al.,2006,2011): طرح Van de Bossche وزملاؤه أنموذجهم الخاص لتعلم الفريق ضمن استمارة استبيان تتكون من (9) فقرات لتعكس ثلاثة أبعاد لتعلم الفريق هي:

- البنائية construction

- المشاركة البناءة.
- الصراع البناء.

2- **أنموذج (Kayes and Burnett,2006):** يرى هذان الباحثان أن هناك خمسة أبعاد لتعلم الفريق هي:

- درجة التغيير (تدريجي أو جذري).
- نفاذية التعلم إلى الفريق.
- مصدر التباين.
- طبيعة المعرفة.
- العملية مقابل النتيجة.

3- **أنموذج (Edmondson et al.,2007):** يعتقد Edmondson وزملاؤه بوجود ثلاثة أبعاد لتعلم الفريق وهي:

- تحسين النتائج.
- البراعة في أداء المهمة.
- عملية المجموعة.

4- **أنموذج (Breso- et al., 2008):** استعرض هؤلاء الباحثون أبعاد تعلم الفريق في إطار أربعة أبعاد هي:

- فلسفة التحسين المستمر.
- المحاورة والاتصال المفتوح.
- التعلم التعاوني.
- القيادة الاستراتيجية والاستباقية المحفزة للتعلم.

5- **أنموذج (Rupert and Jehn,2009):** وصف Rupert and Jehn عملية تعلم الفريق ضمن بعدين رئيسين هما:

- الـذاكرة التعاملاتيـة Transactive memory: يتضـمن هـذا البعـد الأبعـاد الفرعية الآتية (التخصص، والموثوقية، والتنسيق).
- إبداع الفريق.

6- أنموذج (Knott,2009): لخص Knott أبعاد تعلم الفريق بثلاثة أبعاد هي:

- التنسيق.
- التكيف.
- التحسين المستمر.

7- أنموذج (Andres and Shipps,2010): ينظر هذان الباحثان إلى أبعـاد تعلـم الفريق على أنها خمسة أبعاد هي:

- تبادل المعلومات على مستوى الفريق.
- تطوير الأفكار.
- الاستفادة من الأفكار المطروحة.
- تقييم البدائل والتجريب.
- اتفاق الفريق بشأن الأفكار المطروحة.

8- أنموذج (Hays,2011): بين Hays في عرضه النظري لهرم تعلـم الفريـق أن هناك ثلاثة أبعاد لتعلم الفريق وصفها بالهرم وهي:

- المحاورة.
- التفكير.
- اليقظة.

أنموذج تعلم الفريق:

يتضح من الفقرة السابقة عدم وجود اتفاق بشأن أبعاد تعلم الفريق، فالغرض من الدراسة هو الذي يقف خلف الاعتقاد بأبعاد معينة دون سواها. وتأسيساً على هذه الفكرة فضلاً عن المبررات التي سيقت في منهجية هذه الدراسة، تحديداً في الفقرة الخاصة بمتغيرات الدراسة، يمكن التعاطي مع عملية تعلم الفريق بوصفها عملية تضم أربعة أبعاد أوردها Breso- وزملاؤه في دراستهم الموسومة (تطوير واختبار استمارة استبيان لتعلم الفريق) وكالآتي:

❖ التحسين المستمر: يشير التحسين المستمر إلى تلك الفلسفة القائمة على البحث المستمر عن طرائق تحسين العمليات (Krajewski and Ritzman,2007:211) والإجراءات داخل الفريق (Kontt,2009:27). بمعنى آخر أن التحسين المستمر يعبر عن المدى الذي يتعلم فيه الفريق من التجارب السابقة (Breso- et al.,2008:149). فالتعلم من الأخطاء السابقة يمثل تحديا على مستوى الفريق بشكل خاص كما أنه كثيراً مايحاط بسوء الفهم (Tjosvold et al.,2004:1223-1224). ولعل السبب الذي يقف وراء هذا الأمر يعود إلى حركية البيئة وميل المنظمات إلى إجراء التغييرات المستمرة لمواكبة ذلك، فالأخطاء قد ترتكب طالما أن الفرد أو الفريق يعيش حالة الرشد المحدود، غير أن العبرة تكمن في معرفة الأسباب التي تقف وراء ارتكاب تلك الأخطاء ومن ثم السعي إلى عدم تكررها مستقبلاً.

يقوم التحسين المستمر على خمسة أسس مهمة هي (Goetsch and Davis,1997:456-457):

- المحافظة على الاتصال: أي يجب أن يعلم أي عضو في الفريق ما الذي يحدث؟ ولماذا؟ وكيف يمكن له أن يؤثر في مجرى الأحداث؟

• تصحيح المشكلات الواضحة: قد تتطلب عملية تشخيص المشكلة وقتاً كبيراً، سيما مشكلات العملية. كما أن اللجوء إلى المداخل العلمية في فصل تلك المشكلات وتحديد حلول لها يعد أمراً مهما بلغة إدارة الجودة الشاملة.

• البحث عن أسباب المشكلة وليس أعراضها.

• توثيق المشكلات وعملية التقدم الحاصلة إزاءها.

• مراقبة الأداء بعد إجراء عملية التغيير.

❖ **المحاورة والاتصال المفتوح:** تعد المحاورة Dialogue أحد أهم أبعاد تعلم الفريق بوصفها مناقشة بين أعضاء الفريق تهدف إلى الكشف عن خفايا الأشياء وحل المشكلات (Hays,2011:7). وبذلك فإن الغرض من المحاورة يكمن في الذهاب إلى ما وراء فهم الأفراد من ثم ملاحظة الطريقة التي يفكرون بها (Jashapara,2011:127). والمحاورة بمفردها غير كافية ما لم تعزز بنمط منفتح ومريح من الاتصال تسوده الثقة والطمأنينة بين الأعضاء بصرف النظر عن العمر أو الجنس أو المعتقد (Luthans,2005:74). وفي هذا السياق يؤكد (Breso¯ et al.,2008:150) على أن الاتصال المفتوح يعبر عن الدرجة التي يشجع بموجبها الفريق على إرساء دعائم عملية اتصال تتصف بالانفتاح والأمانة بين أعضائه أو فيما بينهم وبين قائد الفريق بما في ذلك الآتي:

•الإبلاغ عن الصعوبات والمشكلات التي تواجه أعضاء الفريق في أداء مهامهم والعمل على التخلص منها.

•الإبلاغ عن نقاط عدم الكفاءة التي تشوب الأداء.

•عدم إخفاء الأخطاء التي تحدث.

•تشخيص النقص الحاصل في المعرفة حول بعض الموضوعات أو الكيفية التي تؤدى بموجبها بعض المهام.

- إثارة التساؤلات بشأن القضايا غير الواضحة بشكل جيد لأي من الأعضاء.
- السعي إلى تبادل وجهات النظر المختلفة التي قد تحسن قرارات الفريق.
- التعبير الحر عن وجهات النظر أثناء اللقاءات.
- تجنب التفكير الجماعي Avoiding group thinking.

❖ **التعلم التعاوني:** يشير التعلم التعاوني بشكل عام إلى الموقف Situation الذي يتعلم فيه فرد واحد أو أكثر أو يحاول أن يتعلم شيئا ما (Dillenbourg,1999:1). وفي وجهة نظر أخرى يشير التعلم التعاوني إلى نشاطات تعلم اجتماعية، أي أن التعلم يحدث على أساس التبادل المهيكل اجتماعيا للمعلومات بين المتعلمين الذين يكونون على شكل مجموعات، إذ يكون أي من هؤلاء المتعلمين مسؤولاً عن تعلمهِ ومحفزاً لزيادة مستويات التعلم لدى الآخرين (Meng,2010:702). ولكي يكون التعلم التعاوني فاعلاً يتطلب الأمر اشتراك أكثر من فرد واحد بخلفيات ومنظورات عمل مختلفة على أن يكونوا بصيغة فريق لحل المشكلات أو تقديم منتجات جديدة (Kirschner and Bruggen,2004:136).كما تعتمد فاعلية التعلم التعاوني على قدرة الفرد أو الفريق على التعلم بدورها على أربعة أسس مهمة هي(Ng et al.,2009:227):

- الاعتماد على المدخل الاستباقي في التعلم.
- التكيف مع التغيرات البيئية.
- التعلم من الأخطاء.
- البحث عن التغذية العكسية واستعمالها.

❖ **القيادة الاستراتيجية والاستباقية المحفزة للتعلم:** يتحمل قائد الفريق مسؤولية التفكير استراتيجيا واستباقيا بشأن تطوير أعضاء الفريق، أي أنه يتوقع

ماهية المقدرات التي سوف يحتاجها الفريق للتعاطي مع المستقبل فهو يعمل كمحفز لتطوير هذه المقدرات من خلال الاعتماد على عدد من الاستراتيجيات سيما التدريب، والعمل الفرقي، والتغذية العكسية، ونمذجة السلوكيات من خلال المقارنة المرجعية، وتدوير العمل، وإعطاء المزيد من الاستقلالية، وتحديد مهام جديدة، والتعلم الناصح (Breso¯ et al.,2008:150). وقائد الفريق يستطيع تنفيذ هذه الاستراتيجيات من خلال التأثير في جميع مظاهر الفريق كالأهداف، والحجم، وأدوار الأعضاء، والتنوع، والمعايير، والتماسك (Slocum and Hellriegel, 2009:337-338)، مع الأخذ بالحسبان الموازنة بين عدد من المتناقضات سيما الموازنة بين الحرية والرقابة، والموازنة بين اتخاذ القائد القرار بنفسه أو إعطاء فرصة للأعضاء لاتخاذ ذلك القرار، والموازنة بين تحمل عبء المهام الصعبة أو إعطاء الأعضاء فرصة لتعلم كيفية أداء تلك المهام (Katzenbach and Smith,1998:132).

الاتفاق الاستراتيجي: مراجعة تاريخية ومفهوم:

يعد الاتفاق الاستراتيجي Strategic consensus من المصطلحات غير الجديدة في أدب الإدارة الاستراتيجية، حيث كان هذا المصطلح معروفاً أثناء عقد الستينيات من القرن الماضي تحت عنوان التماسك Cohesiveness عندما حلل (Stagner,1969) استجابات مديري الإدارة العليا في 109 منظمة أمريكية (Willauer,2005:46). وأثناء عقد الثمانينيات والتسعينيات من نفس القرن تمحور الاتفاق الاستراتيجي حول عنوان الاتفاق Agreement(Hrebiniak and Snow,1982)، أما انتشار مصطلح الاتفاق الاستراتيجي بصيغته الحالية فقد تزامن مع نهاية عقد التسعينيات من القرن الماضي وإن كان بمعناه الضيق بوصفه اتفاقاً بين مديري القمة حول الوسائل والغايات الاستراتيجية (Kellermanns et al.,2005:720). وتماشياً مع الصور المختلفة التي اتخذها الاتفاق الاستراتيجي على مر العصور فإن مضمونه قد شهد تبايناً هو الآخر وكما يوضح ذلك الجدول (3).

الجدول(3): مفهوم الاتفاق الاستراتيجي من وجهة نظر بعض الباحثين

اسم الباحث/ الباحثين والسنة ورقم الصفحة	التعريف
(Dess and Priem,1995:401)	الاتفاق بين صائغي الاستراتيجية بشأن أهداف المنظمة والطرائق التنافسية المناسبة لإنجازها.
(Knight et al., 1999: 446-447)	الفهم المشترك بين أعضاء الفريق، أي أنه يشير إلى الاتفاق Agreement بين أعضاء الفريق بشأن النماذج الذهنية للاستراتيجية Mental models of strategy.
(Homburg et al.,1999:340)	مستوى الاتفاق بين مديري الإدارة العليا بشأن التركيز على نوع محدد من أنواع الاستراتيجية.
(Kellermanns et al., 2005:720)	الفهم المشترك بين مديري الإدارة العليا و/ أو المستويات التشغيلية في المنظمة بشأن الأسبقيات الاستراتيجية.
(Cole et al., 2011:387)	اختلاف منظم Systematic variation بين إدراكات أعضاء الفريق بشأن ظاهرة مشتركة.
(Gringer and Norburn,1977-1978:103 [5])	درجة الاتفاق بين المديرين التنفيذيين.
(Bourgeois,1980:45)	الاتفاق بشأن الوسائل والغايات ذات الصلة بصياغة الاستراتيجية.

(Dess and Keats,1987:313)	اتفاق جميع الأطراف بشأن قرار المجموعة وهذا الاتفاق ناجم عن تأنٍ ونقاش بحيث يكون الاتفاق بين جميع المديرين وليس أغلبهم.
(Wooldridge and Floyed,1990:235)	محصلة التزام الإدارة الوسطى وفهمها للاستراتيجية.
(Bowman and Ambrosini,1997:244)	المدى الذي يمتلك فيه مديرو وحدات الأعمال الاستراتيجية إدراكات متشابهة بشأن الأسبقيات الاستراتيجية.
(Menon et al.,1999:22)	درجة اتفاق فريق الاستراتيجية Strategy team بشأن الاستراتيجية التي وقع الاختيار عليها وتقديم الدعم المناسب لها.
(Dooley et al.,2000:1238)	اتفاق جميع أطراف مجموعة القرار بأن أفضل القرارات الممكنة قد تم اتخاذه.

يتضح من التعاريف الواردة في الجدول(3) أن الاتفاق الاستراتيجي يعبر عن التماثل أو التجانس الإدراكي بين أعضاء الفريق بشأن التوجه الاستراتيجي للمنظمة. وهذا التعريف يشير ضمناً إلى الدور الذي تلعبه النماذج الذهنية التي يمتلكها الأفراد في إدراكهم لعناصر البيئة الخارجية وعناصر البيئة الداخلية على حد سواء فضلاً عن أسس التفاعل بين هذه العناصر وانعكسات ذلك كله في الوصول إلى فهم مشترك للتوجه الاستراتيجي الذي تسير بموجبه المنظمة. كما يتضح من نفس الجدول أن الاتفاق الاستراتيجي لا يقتصر على أفراد فريق الإدارة العليا بل إنه قد يشمل جميع الفرق في المنظمة من منطلق التوجهات الحديثة

في الإدارة الاستراتيجية القائلة بأهمية المشاركة الجماعية في صياغة الاستراتيجية وتنفيذها من أجل ضمان الولاء لها.

اتفاق الفريق:

يوصف الاتفاق Consensus بشكل عام على أنه اتفاق Agreement بين جميع الأطراف ذات الصلة للوصول إلى قرار جماعي (Dess and Origer,1987:313). وبقدر تعلق الأمر بالفريق فأن الاتفاق يمثل أحد الأهداف الرئيسة لأي فريق الذي يمكن الوصول إليه من خلال الحصول على القبول المناسب لدعم مشروع ما أو مقترح معين من قبل أعضاء ذلك الفريق (Hradesky,1995:216). وبذلك فإن الاتفاق بين أعضاء الفريق يشكل المهمة الأولى لقادة هذه الفرق من منطلق تباين تفضيلات الأعضاء بشأن القضايا المطروحة أمام الفريق (Whyte,1989:41). وإنجاز هذه المهمة من قبل قادة الفرق يتطلب توافر الآتي (www.seedsforchang.org).

- **الهدف المشترك:** أي أن يبدي أي من أعضاء الفريق حاجته إلى مشاركة الأعضاء الآخرين في هدف رئيس ومن ثم توافر الرغبة لدى ذلك العضو في العمل المشترك لبلوغ ذلك الهدف.

- **الولاء للوصول إلى اتفاق:** يتطلب الوصول إلى الاتفاق قدراً مناسباً من الولاء والصبر، حيث يجب أن يكون أي من أعضاء الفريق راغباً فعلاً في الوصول إلى الاتفاق.

- **الثقة والانفتاح:** هناك حاجة واضحة للثقة المتبادلة بين أعضاء الفريق فيما لو أراد أعضاء ذلك الفريق الوصول إلى الاتفاق فيما بينهم فضلاً عن حاجتهم إلى التعبير الواضح والصريح عن رغباتهم وحاجاتهم المتصلة ببلوغ الاتفاق.

➢ **الوقت الكافي:** يحتاج الاتفاق إلى وقت مناسب سيما أن الوقت يمثل عـاملاً مهما لتعلم أعضاء الفريق الكيفية التي يتم بموجبها الوصول إلى الاتفاق.

➢ **العملية الواضحة:** أي من الضروري امتلاك أي من أعضـاء الفريـق فهمـاً مشتركاً للمهمة التي تشكل الفريق من أجلها.

➢ **المشاركة الفاعلة:** لغرض الوصول إلى قرار جماعي يحظى بالقبول مـن قبـل الجميع يتطلب الأمر لعب دور فاعل في عملية اتخاذ هذا القرار من خلال الإصغاء المتبادل وإجهار الأفكار ومن ثم البحث المشترك عن حلول لها.

مداخل دراسة الاتفاق الاستراتيجي:

تناول البـاحثين محتـوى الاتفـاق الاسـتراتيجي مـن زوايـا مختلفـة وبمـا يخـدم توجهاتهم الفكرية، إذ يلاحظ المتتبع للنتاجات البحثية ذات الصلة بهذا الميدان أن الاتفاق الاستراتيجي يمكن أن يدرس من خلال التعرف على مستوى الاتفاق بين أعضـاء فريـق الإدارة العليـا بشـأن الأهـداف والوسـائل المسـتعملة لبلـوغ تلـك الأهداف (Bourgeois,1980;West and Schwenk,1996;Dess,1987). كمـا يمكـن أن يدرس الاتفاق الاستراتيجي من خلال دراسة درجة الاتفاق بشأن الأسـبقيات الاستراتيجية ولجميع المستويات التنظيمية (Kellermanns et al.,2005; Homburg et al.,1999; Rapert et al.,2002).ودرس كل من (Bourgeois,1985; Bourgeois and Singh,1983;Priem,1990) الاتفاق الاستراتيجي من خـلال معرفـة الاتفـاق المتصل بعدم التأكد البيئي المدرك من قبل فريق الإدارة العليا في المنظمات. وانطلق (Hrebiniak and Snow,1982) من مستوى الاتفاق بين الرئيس والمدير والمـديرين التنفيذيين الرئيسين وقادة المجموعات بشأن نقاط القوة والضعف بوصـفها امتـداد لعملية التعقيد البيئي. وأشار (Knight et al.,1999) للاتفـاق الاسـتراتيجي بلغـة النماذج الذهنية لمتخذي القرار ضمن فريق الإدارة العليا.

العلاقة بين تعلم الفريق والاتفاق الاستراتيجي:

بشكل عام لم يتمكن الباحث من العثور على دراسة تربط بين تعلم الفريق والاتفاق الاستراتيجي بشكل مباشر، إلا أنه تمكن من العثور على إشارات ضمنية لملامح هذه العلاقة. إذ أوضح (Tjosvold et al.,2004:1225) أن المناقشة الصريحة والمفتوحة للمشكلات التي تواجه الفريق تمكن ذلك الفريق من الوصول إلى فهم مشترك بشأن التحسينات المطلوبة. وبين (Zellmer-Bruhn and Gibson,2006:507) أن الفريق الذي لا يتعلم يواجه مشكلات عديدة أبرزها الصراع بين أعضائه. وأشار (Andres and Shipps,2010:216) إلى الاتفاق بوصفه بعداً من أبعاد تعلم الفريق، كما ناقش هذين الباحثين نتائج تعلم الفريق موضحين أن أحد النتائج المهمة لتعلم الفريق تتمثل في الوصول إلى فهم مشترك بشأن المهام المطلوبة والحلول وأدوار أعضاء الفريق (Andres and Shipps,2010:215).

الجانب العملي للدراسة:

سيجري في هذا الجانب التأكد من صحة فرضيات البحث وكالآتي:

الفرضية الأولى: نصت الفرضية الأولى: تتمايز أبعاد تعلم الفريق (التحسين المستمر، والمحاورة والاتصال المفتوح، والتعلم التعاوني، والقيادة الاستراتيجية والاستباقية المحفزة للتعلم) عن بعضها البعض ولكنها تعبر عن مستوى تعلم الفريق. ولغرض التأكد من صحة هذه الفرضية تم اللجوء إلى أسلوب التحليل العاملي، إذ تم تحليل فقرات استمارة الاستبيان التي صاغها Breso- وزملاؤه للتعبير عن مستوى تعلم الفريق البالغة (20) فقرة موزعة على أربعة أبعاد (عوامل) باعتماد طريقة المكونات الرئيسة Principal components method ومعاملة النتائج وفق مصفوفة تدوير العوامل Varimax factor rotation وكما هو موضح في الجدول(4).

الجدول(4): نتائج التحليل العاملي للفقرات المعبرة عن مستوى تعلم الفريق N=56

رقم الفقرة	العامل الأول (التحسين المستمر)	رقم الفقرة	العامل الثاني (المحاورة والاتصال المفتوح	رقم الفقرة	العامل الثالث (التعلم التعاوني	رقم الفقرة	العامل الرابع (القيادة المحفزة للتعلم)
1	٪74	8	٪62	13	٪59	17	٪51
2	٪61	9	٪71	14	٪67	18	٪56
3	٪57	10	٪54	15	٪83	19	٪64
4	٪82	11	٪66	16	٪77	20	٪55
5	٪60	12	٪65		------		-----
6	٪55		------		------		-----
7	٪59		-------		------		-----
القيمة الذاتية	3.25		2.73		6.33		3.53
نسبة التباين الموضح	20.63		19.54		22.36		18.81
النسبة التراكمية للتباين الموضح	20.63		40.17		62.53		81.34

يلاحظ من الجدول(4) الآتي:

1- أن جميع فقرات استمارة الاستبيان المخصصة لقياس مستوى تعلم الفريق قد حصلت على نسب تشبع تفوق 50٪[6] الأمر الذي يؤشر قبولها وتعبيرها عن الغرض المقصود منها. وتجدر الإشارة إلى أن Breso- وزملاءه قد استبعدوا الفقرات (6،7،9) لعدم حصولها على نسب التشبع المقبولة ويعزي الباحث هذا التباين إلى الاختلافات في مكونات البيئة التي يعيش في ثناياها المستجيبون.

2- تجاوزت القيم الذاتية Eigenvalues لجميع أبعاد تعلم الفريق الواحد الصحيح الأمر الذي يعني قبولها كأبعاد معبرة عن تعلم الفريق.

3- تفسر الأبعاد الأربعة الممثلة لتعلم الفريق ما قدره (81.34٪) من إجمالي التباينات الحاصة في الاستجابات الواردة ضمن هذا الجانب.

الفرضية الثانية: تدور الفرضية الثانية للدراسة حول تمايز الفقرات التي تقيس مستوى الاتفاق الاستراتيجي عن بعضها البعض ولكنها تعبر عن مستوى الاتفاق الاستراتيجي للفريق. وللتأكد من صحة هذه الفرضية تم صياغة الجدول(5).

الجدول (5): مستوى تمايز الفقرات المعبرة عن مستوى الاتفاق الاستراتيجي N=56

رقم الفقرة	نسبة التشبع	رقم الفقرة	نسبة التشبع	رقم الفقرة	نسبة التشبع	رقم الفقرة	نسبة التشبع
1	٪77	13	٪31	25	٪65	37	٪76
2	٪53	14	٪67	26	٪68	38	٪55
3	٪66	15	٪73	27	٪62	39	٪65
4	٪74	16	٪55	28	٪73	40	٪74

5	٪71	17	٪69	29	٪80	41	٪57
6	٪63	18	٪66	30	٪51	42	٪61
7	٪57	19	٪51	31	٪69	43	٪63
8	٪56	20	٪65	32	٪56	44	٪52
9	٪62	21	٪67	33	٪58	45	٪32
10	٪52	22	٪81	34	٪66	46	٪44
11	٪70	23	٪65	35	٪57	47	٪66
12	٪42	24	٪76	36	٪54	48	٪69

يتضح من الجدول(5) أن جميع الفقرات المعبرة عن مستوى الاتفاق الاستراتيجي قد حازت على نسب تشبع تفوق 50٪ باستثناء الفقرات(46،45،13،12) حيث حصلت هذه الفقرات على نسب تشبع (42٪،31٪،32٪،44٪) على التوالي الأمر الذي يعني استبعاد هذه الفقرات من استمارة الاستبيان لغرض حساب معامل الارتباط البسيط بين تعلم الفريق والاتفاق الاستراتيجي. وبهذا يكون المقياس قد تكيف وفقاً لخصوصية بيئتنا المحلية.

الفرضية الثالثة: تؤكد الفرضية الثالثة للدراسة على وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين تعلم الفريق والاتفاق الاستراتيجي. وللتأكد من صحة هذه الفرضية تم صياغة الجدول(6).

الجدول(6): الإحصاءات الوصفية ومعاملات الارتباط البسيط بين متغيرات الدراسة N=56

المتغير	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	1	2	3	4	5
1 التحسين المستمر	3.21	1.35					
2 المحاورة والاتصال المفتوح	3.83	0.73	٪57 *				
3 التعلم التعاوني	4.01	1.55	٪21	٪63 *			
4 القيادة المحفزة للتعلم	3.39	2.29	٪37 *	٪7	٪49		
5 اجمالي تعلم الفريق	3.61	1.99	٪74 **	٪52 *	٪59 **	٪67 *	
6 الاتفاق الاستراتيجي	3.47	0.98	٪55 *	٪73 **	٪68 *	٪62 **	٪69 *

*P<0.05 **P<0.01

يلاحظ من الجدول(6) الاتي:

1. تجاوز جميع الأوساط الحسابية لمتغيرات الدراسة الوسط الفرضي البالغ (3) الأمر الذي يعني أن جميع المتغيرات متوافرة بمستوى متوسط لدى عينة الدراسة. وقد تراوحت قيم هذه الأوساط بين (3.21) لبعد التحسين المستمر و(4.01) لبعد التعلم التعاوني.

2. الانخفاض النسبي للانحرافات المعيارية حيث تراوحت قيم هذه الانحرافات بين(0.73) فيما يتصل ببعد المحاورة والاتصال المفتوح و(2.29) لبعد القيادة المحفزة للتعلم. وهذا الانخفاض في الانحرافات المعيارية يدل على تجانس الاستجابات الواردة وتمحورها حول قيم أوساطها الحسابية وما لذلك من انعكاسات في تأكيد قيم الأوساط الحسابية.

3. إن قيم معاملات الارتباط البسيط بين أي من أبعاد تعلم الفريق والاتفاق الاستراتيجي تراوحت بين 55٪، للعلاقة بين التحسين المستمر والاتفاق الاستراتيجي، و73٪ للعلاقة بين المحاورة والاتصال المفتوح والاتفاق الاستراتيجي. وقد جاءت جميع هذه العلاقات موجبة ومعنوية عند 5٪ و1٪ على التوالي الأمر الذي يشير إلى جانبين مهمين هما: الأول، أن زيادة مستوى أي من أبعاد تعلم الفريق يؤدي بالضرورة إلى زيادة في مستوى الاتفاق الاستراتيجي. أما الجانب الثاني فذو صلة بالدلالة الإحصائية لجميع هذه المعاملات.

4. جاءت قيمة معامل الارتباط البسيط بين إجمالي أبعاد تعلم الفريق والاتفاق الاستراتيجي موجبة ومعنوية عند مستوى 5٪، أي بمستوى ثقة قدره 95٪، وبمقدار 69٪ مما يعني أن الزيادة في مستوى تعلم الفريق تكون مصحوبة بزيادة في مستوى الاتفاق الاستراتيجي.

الاستنتاجات والتوصيات:

الاستنتاجات:

بناء على ما جاء في الجانب العملي للدراسة يمكن صياغة الاستنتاجات الآتية:

1. سيادة أسلوب التعلم التعاوني والتوجه الواضح نحو العمل الفرقي بوصفه طريقة للتعلم من الآخرين فضلاً عن تعلم أعضاء الفرق من بعضهم البعض.

2. تشجع كليات الجامعة على التحاور والاتصال بقصد تبادل الأفكار ووجهات النظر بانفتاح ومحاولة الاستفادة من مزايا الاتصال ذي الاتجاهين.

3. هناك ميل واضح من قبل تدريسيي الجامعة نحو طرح التساؤلات على بعضهم البعض دون الاكتراث إلى الألقاب العلمية التي يحملونها.

4. لا يوجد تشخيص لأسباب فجوة الأداء في كليات الجامعة كما لا تجري مناقشة الانحرافات الحاصلة في الأداء الفعلي عن الأداء المتوقع حيث يتم الاكتفاء بتحديد الجهة المسؤولة عن الأخطاء وتنبيهها للحيلولة دون تكرار ذلك.

5. سعي جميع الأقسام العلمية في الجامعة دون استثناء إلى تدنية كلف تقديم الخدمات التعليمية من خلال انتهاج سبل عديدة من أبرزها الاستفادة من اقتصاديات الحجم.

6. تجري مناقشة مستفيضة في مجالس الأقسام العلمية للبدائل المطروحة لحل المشكلات بحيث يتم التركيز في اختيار تلك البدائل على طبيعة التغييرات البيئية التي تمثل فرصة يمكن الاستفادة منها في النهوض بالواقع.

7. اتفاق عمادات الكليات على تقديم بعض الامتيازات للطلبة في محاولة لمنافسة الجامعات الرسمية أو الجامعات الأهلية الأخرى وعلى النحو الذي يجعل من كليات الجامعة متميزة.

8. تردد القيادات الجامعية العليا في الجامعة عن طلب النصيحة من الأقسام العلمية سيما ما يتصل بتحديد الأقساط الدراسية او استحداث تخصصات علمية جديدة.

التوصيات:

إشارة إلى ما جاء في استنتاجات الدراسة يمكن التوصية بالآتي:

1. العمل على تنمية مهارات القادة الجامعيين الخاصة بتوقع المعرفة المطلوبة من قبل جامعاتهم لتحقيق انسيابية عالية في عمل تلك الجامعات. وهذا الأمر يمكن أن يتحقق من خلال تبني الجامعات المحلية لبرنامج تدريبي يأخذ على عاتقهِ تنمية هذه المهارات.

2. السعي إلى إشاعة ثقافة تنظيمية داخل أروقة الجامعات المحلية تشجع عى المحاورة وقبول الرأي الآخر فضلاً عن السعي إلى تعزيز عملية التعلم التعاوني المستند إلى الفريق ومحاولة الاستفادة منه لتجاوز التحديات التي تواجه هذه الجامعات.

3. أهمية العمل بفلسفة التحسين المستمر من قبل جامعاتنا المحلية بما في ذلك الاهتمام بعمليات تقديم الخدمة واجراءات العمل والتوجه نحو إجراء عمليات مقارنة مرجعية مع جامعات إقليمية وعالمية رصينة علميا.

4. ضرورة تنمية مهارات القيادة الاستراتيجية والاستباقية للقيادات الجامعية المحلية بما في ذلك تنمية قدرات استشراف المستقبل والتخطيط الاستراتيجي ولعل السبيل إلى بلوغ ذلك يكون من خلال تنظيم دورات تأهيلية في الإدارة الاستراتيجية.

5. التأكيد المستمر على استقاء العبر من التجارب السابقة والاهتمام بأرشفة هذه التجارب وجعلها في متناول من يحتاجها أثناء الفترات الزمنية اللاحقة وذلك بالاستفادة مما تقدمه أدوات تكنولوجيا المعلومات.

6. تعزيز عملية الاتفاق الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي المحلية من خلال خلق إحساس بوجود هدف مشترك يسعى الجميع إلى بلوغه فضلاً عن

أهمية السعي إلى زيادة مستوى الـولاء والثقـة والمشـاركة في عمليـة اتخـاذ القـرار بالاستفادة من الخلفيات العلمية والعملية المتنوعة التي يحملها المنتسبون.

المصادر العربية:

- رشيد، صالح عبد الرضا، وجلاب، احسـان دهـش(2006). نحـو منظمـات محلية متعلمـة في ضـل الالفيـة الثالثـة.المجلـة العراقيـة للعلـوم الاداريـة / جامعـة كربلاء،المجلد4، العدد 39:14-70.

References

-Andres,H.p., Shipps,B.P.(2010). Team learning in technology-mediated distributed teams, Journal of Information Systems Education, Vol. 21(2):213-221.

-Bourgeois, L. J. (1980). Performance and consensus. Strategic Management Journal, 1: 227-248.

-Bourgeois, L. J. (1985). Strategic goals, perceived uncertainty, and economic performance in volatile environments.Academy of Management Journal, 28(3): 548-573.

-Bourgeois, L. J., & Singh, J. V. (1983). Organizational slack and political behavior among top management teams.Academy of Management Proceedings, 43-47.

-Bresó,I., Javier Gracia,F., Latorre,F.,and Peiró,J.M.(2008). Development and validation of the team learning questionnaire, Comportamento Organizacional E Gestão(14) 2, 145-160.

-Cannon-Bowers JA, Salas E, Converse S. (1993). Shared mental models in expert team decision making. In Individual and Group Decision

Making, Castellan NJ, Jr. (ed.). Lawrence Erbaum Associates: Hillside, NJ; 221±243.

-Cole,M.S., Bedeian,A.G.,and Bruch,H.(2011). Linking leader behavior and leadership consensus to team performance: Integrating direct consensus and dispersion models of group composition, The Leadership Quarterly (22) 383–398.

-Dess, G. G., & Origer, N. K. (1987). Environment, structure, and consensus in strategy formulation: A conceptual integration. Academy of Management Review, 12: 313-330.

-Dess, G. G., & Priem, R. L. (1995). Consensus-performance research: Theoretical and empirical extensions. Journal of Management Studies, 32: 401-417.

-Dess, G. G. (1987). Consensus on strategy formulation and organizational performance: competitors in a fragmented industry. Strategic Management Journal, 8: 259-277.

-Dillenbourg P.(1999) What do yuo mean by collaborative leraning?. In P. Dillenbourg (Ed) Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches. (pp.1-19). Oxford: Elsevier.

-Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. Administrative Science Quarterly, 44(2), 350-383.

-Ellis, A. P. J., Hollenbeck, J.R., Illgen, D. R., Porter, C. O.L. H., West, B. J., & Moon, H. (2003). Team learning: Collectively connecting the dots. Journal of Applied Psychology, 88: 821-835.

-Gibson, C., & Vermeulen, F. (2003). A healthy divide: Subgroups as a stimulus for team learning behavior. Administrative Science Quarterly, 48(2), 202-239.

-Goetsch,D.L.and Davis,S.B.(1997).Introduction to total qality:Quality management for production,processing and services,Second Edition,Prentice Hall.U.S.A.

-Haidet,P., O'Malley K.,J.and Richards,B(2002). An Initial Experience with "Team Learning" in Medical Education, Academic Medsine, 77(1) / JANUAR Y ,40-44.

-Hays,J.M.(2011).The team learning pyramid,www.teaching.fec.anu.au/../the%20team%20learning%20pyramid%20-20final%20draft.doc.

-Homburg, C., Krohmer, H.,& Workman, J. P. (1999). Strategic consensus and performance, the role of strategy type and market-related dynamism. Strategic Management Journal, 20: 339-357.

-Hrebiniak, L. G., & Snow, C. C. (1982). Top-management agreement and organizational performance. Human Relations,35(12): 1139-1158

-Hradeski,J.L.(1995).Total quality management handbook,McGraw-Hill/IRWIN,U.S.A.

-Kasl, E., Marsick, V., & Dechant, K. (1997). Teams as learners: A research-based model of team learning. Journal of Applied Behavioral Science, 33: 227-245.

-Katzenbach, J. R., & Smith, D. K. (1998).The wisdom of teams: Creating the high performance organization. Boston: Harvard Business School Press.

-Knott,M.J.(2009). Toward a model and measure of self-perception of team learning beliefs and behaviors in a sample of undergraduate business students, A Dissertation submitted to the faculty of the School of business of the George Washington University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy.

-Krajewski,L.J,and Ritzman, L.P. (2007). Operations management: Process and value chains,Eighth Edition,Prentice Hall,U.S.A.

-Kirschner, P.A., Bruggen,J.V.(2004). Learning and Understanding in Virtual Teams, Cyberpsychology & Behavior , Volume 7, Number 2;135-139.

-Knight, D., Pearce, C., Smith, K., Olian, J., Sims, H., Smith, K. and Flood, P. (1999). Top management team diversity, group processes, and strategic consensus. Strategic Management Journal. 20. 445-465.G

-Kellermanns, F., Walter, J., Lechner, C. and Floyd, S. (2005). The lack of consensus about strategic consensus: Advancing theory and research. Journal of Management. 31(5).719-737.

-Kayes,D.C.,and Burnett,G.(2006). Team learning in organizations: A review and integration.Paper Submitted to OLKC 2006 Conference at the University of Warwick, Coventry on 20th - 22nd March 2006. http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/wbs/conf/olkc/archive/olkc1/papers/177_kayes.pdf

-Jashapara,A.(2011).Knowledge management:An integtated approach,Second Edition,pearson Edition Limited.

-Luthans,F.(2005).Organizational behavior,Tenth Edition,McGraw-Hill/IRWIN.

-Levine,R.E., O'Boyle,M, Haidet,P., Lynn,D.J., Stone,M.M., Wolf,D.V.,and Paniagua,F.A.(2004). Transforming a clinical clerkship with team learning, Teaching and Learning in Medicine(16)3,270-275.

-McShane,S.L. and Glinow,M.A.(2007).Organizational behavior essentials,McGraw-Hill/IRWIN,U.S.A.

-Meng,J.(2010). Cooperative Learning Method in the Practice of English Reading and Speaking, Journal of Language Teaching and Research, Vol. 1, No. 5, pp. 701-703, September.

-Mohammed, S., & Dumville, B. C. (2001). Team mental models in a team knowledge framework: expanding theory and measurement across disciplinary boundaries. Journal of Organizational Behavior, 22, 89-106.

-Meng, J.(2010). Cooperative Learning Method in the Practice of English Reading and Speaking, Journal of Language Teaching and Research, 1(5)701-703.

-Markoczy L. (2001). Consensus formation during strategic change. Strategic Management Journal 22 (11): 1013-1031.

-Ng,K.,Van-Dyne,L. and Ang ,S.(2009),Developing global leaders: The role of international experience and cultural intelligence. Advances in Global Leadership.5:225-250.

-Plessis,D., Plessis,M.,and Millett,B.(1999). Developing a learning organization: A case study, Journal of Management Practice 2 (4), 71-94.

-Priem, R. (1990). Top management team group factors, consensus, and firm performance. Strategic Management Journal. 11(6). 469-478L

-Rupert, J. & Jehn, K.A. (2009). Measuring a typology of team learning:Task, process, and social learning , https://openaccess leidenuiv.nl/bitstream/handle/1887/15223/02pdf?…9

-Rapert, M. I., Velliquette, A., & Garretson, J. A. (2002). The strategic implementation process. Evoking strategic consensus through communication. Journal of Business Research, 55(4): 301-310.

-Sole, D., & Edmondson, A. (2002). Situated knowledge and learning in dispersed teams. British Journal of Management, 13, S17-S34.

-Slocum,J.W.,and Hellriegel,D.,(2009).Principles of organizational behavior,Twelfth Edition,South –Westren,U.S.A.

-Tjosvold, D., Yu, Z.-Y., & Hi, C. (2004). Team learning from mistakes: The contribution of cooperative goals and problem-solving. Journal of Management Studies, 41: 1233-1245.

-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, 48(3), 532-547.

-Van-de Bossche,P., Gijselaers,W., Segers,M., Woltjer,G.,and Kirschner,P.(2011). Team learning: building shared mental models. Instructional Science 39(3):283–301

-Van den Bossche, P., Gijselaers, W., & Segers, M., Kirschner, P.A. (2006). Social and cognitive factors driving teamwork in collaborative learning environments. Team learning beliefs and behaviors. Small Group Research, 37 (5), 490-521.

-Van Offenbeek, M. (2001). Processes and Outcomes of Team Learning. European Journal of Work and Organizational Psychology, 10 (3), 303-317.

-West, C. T., & Schwenk, C. R. (1996). Top management team strategic consensus, demographic homogeneity and firm performance: A report of resounding nonfindings. Strategic Management Journal, 17: 571-576.

-Willaue,B.(2005). Consensus as key success factor in strategy making, Auflage Januar,Germany

-Zellmer-Bruhn, M., & Gibson, C. (2006). Multinational organization context: Implications for team learning and performance. Academy of Management Journal, 49: 501-518.

-Whyte, G (1989).Groupthinkin reconsidered, Academey of Management Review 14 (1):40-56.

-www.seedsforchang.org

استمارة استبيان:

الأستاذ الفاضل..... السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

يطيب للباحث أن تشاركوه في إنجاز دراسته الموسومة (العلاقة بين تعلم الفريق والاتفاق الاستراتيجي: دراسة مسحية لآراء التدريسيين في جامعة أهل البيت في كربلاء المقدسة) سيما أنتم تمثلون العينة المطلوبة لتحقيق أهداف هذه الدراسة. لذا فإن الباحث يتوسم في شخصكم الكريم الصراحة في الإجابة وعدم إهمال أي من الفقرات علماً أن الاستجابات ستكون على درجة عالية من السرية ولن يطلع عليها سوى الباحث..... شاكرين لكم تعاونكم وتخصيصكم جزءا من وقتكم الثمين للإجابة.

الكلية..... العمر..... الجنس..... مدة الخدمة..... اللقب العلمي..... العمر.....

غالباً(5).....كلا إطلاقاً(1)

ت	الفقرة
فلسفة التحسين المستمر	
1	تناقش الأخطاء بعقل منفتح بقصد التعلم منها.
2	تحلل الفروقات بين الأداء الفعلي والمتوقع بالاستفادة من عملية توجيه النقد البناء.
3	تكون الدروس المستفاد منها أثناء العمل متاحة للجميع.
4	تخضع الأفعال للتحسين المستمر.
5	يستمر الأعضاء بالتحدث عن الأخطاء التي حدثت في الماضي لذلك فهي لن تتكرر.

6	يتم البحث عن جهة معينة لإلقاء اللوم عليها في حالة حدوث مشكلة ما بدلاً عن البحث عن الدروس المستفادة منها(R).
7	يتكرر ارتكاب الأخطاء في كل مرة(R).
المحاورة والاتصال المفتوح	
8	تناقش العديد من وجهات النظر بانفتاح وتفان.
9	يتم تشجيع الجميع على طرح الأسئلة بغض النظر عن مستوياتهم التنظيمية.
10	يتم الإصغاء إلى وجهات النظر الصادرة عن الآخرين.
11	نسأل بعضنا بعضاً عندما نعتقد أن ذلك يساهم في إنجاز العمل بشكل أفضل.
12	يتم اللجوء إلى الاتصالات ذات الاتجاهين.
التعلم التعاوني	
13	نتعلم من بعضنا البعض.
14	تجد المعرفة طريقها إلى الجميع دون استثناء.
15	يشجع العمل الفرقي بوصفهِ طريقة للتعلم من الآخرين.

16	عندما تناقش الآراء يؤخذ كل رأي بمعزل عن الآخر.
القيادة الاستراتيجية والاستباقية المحفزة للتعلم	
17	يثني الرؤساء في الكلية على طلب المرؤسين للحصول على المزيد من التعلم والتدريب.
18	يبحث الرؤساء في كليتنا بشكل مستمر عن فرص التعلم سواء كان ذلك لهم أم للمرؤسين.
19	يستعمل الرؤساء في كليتنا استراتيجيات مختلفة لتشجيع أعضاء الفرق على اكتساب المعرفة الجديدة.
20	يحاول الرؤساء في كليتنا توقع المعرفة المطلوبة بشكل مستمر.

الاتفاق الاستراتيجي

ت	الفقرة
1	تعتقد عمادة الكلية أن التغيرات البيئية تمثل فرصة أكثر من كونها تهديدا.
2	تحدد عمادة الكلية أسباب المشكلات قبل اتخاذ القرارات الاستراتيجية المهمة.
3	يمثل تخفيض الكلف مقارنة مع المنافسين الأسبقية الأولى لعمادة الكلية.

4	كليتنا كلية مستجيبة أكثر من كونها كلية استباقية.
5	تمثل سرعة تطور خدماتنا مقارنة مع المنافسين أسبقية مهمة لعمادة الكلية.
6	تستطيع كليتنا التنافس مع الكليات ذات الأسعار الرخيصة.
7	تركز عمادة الكلية بشكل كبير على البحث والتطوير وقيادة الكلفة والإبداع.
8	تركز عمادة الكلية بشكل كبير على الأهداف والاستراتيجيات بعيدة الأمد (أكثر من خمس سنوات).
9	تركز عمادة الكلية على الاستثمارات ذات العائد المنخفض واحتمال الربح الكبير.
10	يطور مجلس الكلية عددا من البدائل قبل اتخاذ القرارات المهمة.
11	تركز كليتنا على الأمان في اتخاذ القرارات الإدارية على الأمد القصير.
12	ينظر إلينا منافسونا بوصفنا الأسرع في الاستجابة إلى طلبات الزبائن.
13	تهتم كليتنا بتقديم خدمات جديدة بدلاً عن توسيع خطوط خدماتها الحالية.
14	تراقب كليتنا بشدة الجوانب المؤثرة على جودة خدماتنا.
15	تأخذ كليتنا بالنصائح التي تقدمها الأطراف الخارجية عند اتخاذ القرارات

	المهمة.
16	تحقق كليتنا الربح من خلال تقديم خدمات ذات مستوى جودة يفوق المتوسط.
17	نراقب جودة خدماتنا بشكل جيد فيما إذا كانت جيدة أم أنها تحتاج إلى تحسين.
18	تقيم كليتنا باستمرار مضامين الاستفادة من التغيير التقني في تقديم خدماتها.
19	تتوسع كليتنا في تقديم خدماتها من خلال زيادة طاقتها الإنتاجية.
20	نطور خدماتنا أسرع من المنافسين.
21	تطلب كليتنا النصيحة من جميع الأقسام العلمية عند اتخاذ قرارات استراتيجية مهمة.
22	تتجاوز جودة خدماتنا جودة الخدمات التي يقدمها المنافسون.
23	تركز كليتنا على تقديم خدمات تلبي حاجة جهات خاصة وليس للجميع.
24	يجتهد مجلس الكلية ومجالس الأقسام العلمية في تقييم البدائل الاستراتيجية.
25	جودة الخدمات لا تمثل أسبقية مهمة في هذه الكلية(R).

26	عندما نرى فرصة مواتية نعمل على استغلالها قبل المنافسين.
27	تتوقع كليتنا الكيفية التي يستجيب بها المنافسون لتصرفاتها الاستراتيجية.
28	تركز كليتنا على نشاط التسويق وتقديم الخدمات بأسعار مناسبة.
29	تستثمر كليتنا اموالها في المشاريع ذات المخاطرة العالية ذات العائد المرتفع جدا.
30	تقدم كليتنا المزيد من الخدمات الجديدة سنويا مقارنة مع أقرب المنافسين.
31	تقيم كليتنا بشكل مستمر الأرباح وتوقعات الحصة السوقية وطبيعة الأسواق في الأمد البعيد.
32	يعد اسم جامعتنا من الموجودات التسويقية المهمة.
33	تتنافس معظم خدماتنا في أسواق ذات أسعار عالية.
34	تسعى رئاسة الجامعة إلى افتتاح فروع في المناطق المؤكدة الربحية وتترك المناطق الجديدة للغير.
35	تسعى كليتنا إلى إجراء تغييرات جذرية وليس سطحية في خطوط خدماتها.
36	لا تهتم كليتنا بما تنفقه من أجل الوصول إلى قرارات جيدة.
37	ينظر زبائننا إلى خدماتنا أنها ذات جودة ممتازة.
38	موظفونا هم الأسرع في تلبية حاجات الزبائن مقارنة مع المنافسين.

39	يمثل الاعتماد على الخبرة في تخفيض التكاليف هدفا مهما لكليتنا.
40	يحصل موظفونا على مكافأة عندما يؤدون العمل المطلوب بجودة عالية.
41	تحقق كليتنا الأرباح من خلال تقديم تشكيلة واسعة من الخدمات بأقل سعر ممكن.
42	تعمل كليتنا بجد على تقديم خدمات قوية وذات مكانة ذهنية مميزة.
43	يمثل الإبداع الأسبقية الأولى لكليتنا مقارنة مع المنافسين.

الهوامش:

[1] أينما ورد مصطلح تعلم الفريق في منهجية الدراسة فالمقصود به تعلم مجلس القسم العلمي

[2] Senge,1990:128 ; Edmondson,2002:128 نقلاً عن

[3] نقلاً عن رشيد وجلاب،48:2006

[4] النماذج الذهنية: تمثل وجهات نظر واسعة وعريضة (او انها نظرية اثناء التطبيق) يعتمد عليها الافراد في توجيه ادراكاتهم وسلوكياتهم).McShane and Glinow, 2007:46 ولعل الوظيفة الاكثر اهمية(للنماذج الذهنية هي امداد الافراد بالتوقعات حول Cannon-Bowers et al.,1993:234 المهمة واداء الفريق

[5]التعاريف السبعة ادناه مقتبسة عن (Kellermanns,2005:721)

[6] تم اختيار هذه النسبة وفق تقدير الباحث لنوع دراسته وبعد التشاور مع عدد من المتخصصين في مجال الاحصاء بشكل عام والتحليل العاملي بشكل خاص.