إتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر نحو إستراتيجيات تفعيل فرق العمل

دكتورة عائشة كرم الدين على ضيف(*)

١/ المقدمة

١/١ ماهية مشكلة البحث:

تسعى المنظمات فى عصرنا الحالى إلى التمتع بالعديد من المزايا التنافسية بغرض تحقيق أداء تنافسى متميز يدعم مركزها محلياً ودولياً . ولعل من أبرز المزايا التنافسية للمنظمات الرائدة بالعالم المتقدم هو قدرتها على بناء فرق عمل، وتفعيل أدائها ، وتكليفها بمهام مختلفة محدده، مثل الفرق الساخنة لانجاز المهام الكثيرة التحدى (مثل: تطوير مصل جديد لمرضى الإيدز)، والفرق المغامرة لخلق وتنمية أفكار جديدة وإبداعية، وفرق قوى المهمة (مثل: فرق دوائر الجودة)، وفرق المهام المحددة (مثل: فرق تقدير الفرص المتاحة فى الأسواق) حيث تناولت الأدبيات هذه الأنواع من فرق العمل بالعرض والشرح والتحليل.

(For Ex, See: Dessler, G., p. 478, Daft, R.L., 2000, pp. 611- 613; Bergstrom, R.Y., p. 68; Pollack, T., p. 10, and Others).

والواقع أن الاهتمام بفرق العمل بالدول المتقدمة يزداد بمرور الوقت لمقدرة هذه الفرق ليس فقط على تحقيق المهام المكلفة بها وبالتالى الإنتاجية، ولكن أيضاً لأن الفرق الفاعلة تحقق الرضا النفسى لأعضائها(Daft, R.L., 2000, p.600)).

وقد أوضحت الدراسات والبحوث أن القاسم المشترك بين العديد من المنظمات الرائدة بالولايات المتحدة الأمريكية يتحدد فى الممارسة الإدارية لأسلوب فرق العمل، وتدريب العاملين لاكتساب مهارات العمل الجماعى لتفعيل دور فرق العمل، خاصة فيما يتعلق بالأداء المتميز للمهام المسندة إليها

(Robbins, S.P, 2000, p. 257, Daft, R.L., 1995, pp. 199- 201)

(*) أستاذ مساعد بكلية التجارة – (فرع البنات) ــ جامعة الأزهر (القاهرة)

كما أرجعت العديد من الدراسات والبحوث نجاح الاقتصاد اليابانى إلى العديد من العوامل لعل أبرزها فاعليات فرق العمل بالمنظمات اليابانية

(For Ex., See, Earley, C., pp. 319- 348)

فلقد أصبح بناء فرق العمل وتفعيل دورها إحدى السمات الرئيسية للمنظمات العملاقة والرائدة بالدول المتقدمة، وميزه تنافسية هامة تتمتع بها تلك المنظمات لمعاونتها على الازدهار والبقاء والاستمرار.

(For more Details, See: Roberts, A.E; Team work Makes the difference, Freemason on-line, See Also: Harris, R.C., and Lambert, J.T., pp. 28-35; weinkauf, K., and Hoegl, M., pp. 171-181 and Others).

فبناء فرق العمل وتفعيل دورها أصبح أمر جد خطير، يستوجب الالتفات إليه من قبل المنظمات بالدول النامية باختلاف أنواعها وأنشطتها، وخاصة المنظمات المصرية لتمكينها من تحقيق أداء تنافسى وتدعيم مركزها محلياً وإقليمياً ودولياً، وبصفة خاصة المنظمات التعليمية التى أصبحت تتوق للحصول على شهادة ضمان الجودة والاعتماد، حيث يمثل تفعيل فرق العمل خاصة فى مجال تحسين الجودة، إحدى العناصر الأساسية للحصول على شهادة ضمان الجودة والاعتماد (العبد، ع. أ، وآخرون، مركز ضمان الجودة والاعتماد - جامعة عين شمس)، هذا بالإضافة إلى أن العمل الجماعى وتفعيله يمثل إحدى قيم الشريعة الإسلامية، ويتجلى ذلك فى النصوص القرآنية العديدة والأحاديث النبوية الشريفة المؤكدة على ضرورة التزام الجماعة.

من هذا المنطلق، تمثل جامعة الأزهر نموذجاً للمنظمات التعليمية المطبقة لأسلوب العمل الجماعى بنص القانون المنظم للجامعة رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦١ بلائحته التنفيذية، فتنص المادتين رقم (١١٥، ١١٦) على ضرورة تكوين فرق متكاملة لانجاز العديد من المهام على كافة المستويات الجامعية؛ فمثلاً: على مستوى الكليات، هناك فرق ممثلة فى اللجان المنبثقة عن مجلس الكلية، مثل: لجنة الدراسات العليا والبحوث، ولجنة الخطط والمناهج، ولجنة شئون الطالبات، وغير ذلك، بالإضافة

لمجالس الأقسام وغير ذلك، مع الأخذ فى الاعتبار أن اللجان هى نوع من فرق العمل الدائمة والمكونة بصفة رسمية من عدة مستويات إدارية (Daft, R.L., 2000, pp, 602 -600) بالإضافة إلى أن الكليات العملية، تتميز بإنجاز العديد من المهام العلمية والتعليمية ببناء فرق العمل، فمثلاً: كليات الطب لديها العديد من فرق العمل التعليمية حيث تدرس بعض المواد من خلال فرق العمل (مثل مادة التشريح، والهستولوجي، والمايكروبايولوجي وغيرها). استناداً إلى ذلك، يتضح أن بناء فرق العمل هو أسلوب ممارس بجامعة الأزهر على اختلاف مستوياتها، أما مدى تفعيل فرق العمل، وتطبيق إستراتيجيات تفعيلية لهذا الغرض، فإن ذلك يمثل إحدى الموضوعات الحيوية التى تستوجب سبر أغوارها للوقوف على مدى تحقيق هذا التفعيل. وعلى ذلك يمكن تحديد مشكلة هذا البحث فى الآتى:

رغم أن فرق العمل كأسلوب إدارى يتم ممارسته بجامعة الأزهر، إلا أن تفعيل دورها لإنجاز المهام العلمية والتعليمية ما زال غير ملموس بالقدر الكافى، فباستثناء اللجان المنصوص عليها بحكم القانون المنظم لجامعة الأزهر ولائحته التنفيذية، فإن بناء الفرق للأغراض العلمية والتعليمية على مستوى الكليات النظرية يكاد يكون غير متواجد؛ كما أن الفرق التعليمية المكونة بالكليات العملية لا تستند إلى أسس تفعيلية فى ممارسة مهامها. وإذا أخذنا فى الاعتبار أن جامعة الأزهر تمثل صرحاً إسلامياً فى المقام الأول، فالأولى إتساع ممارسة أسلوب فرق العمل وفقاً لتعاليم الشريعة الإسلامية، والعمل على تفعيل دور هذه الفرق للمساهمة فى تمكين الجامعة من تحقيق أداء تنافسى سواء على المستوى المحلى أم الأقليمى أم العالمى؛ وهذا يتطلب الوقوف على مدى تفعيل دور فرق العمل من خلال دراسة إتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالكليات النظرية والعملية نحو مدى إمكانية تطبيق الإستراتيجيات التفعيلية لفرق العمل.

٢/١ أهمية البحث:

١/٢/١ المساهمة فى تزويد المكتبة العربية بالكيفية التى يمكن عن

طريقها تفعيل دور فرق العمل بالمنظمات التعليمية على المستوى الجامعى، وذلك من خلال وضع إستراتيجيات تفعيلية لتحقيق هذا الغرض.

٢/٢/١ توضيح كيفية الاستفادة من فرق العمل، وتأصيل دورها فى المجال الجامعى بحيث تصبح قيمة من قيم الثقافة التنظيمية لجامعة الأزهر، فمازال هناك الكثير من المجالات التى من الممكن توظيف فرق العمل بها، وتفعيل دورها سواء فى إنجاز المهام العلمية أم التعليمية، فمثلاً يمكن الارتقاء بجودة النتاج العلمى إذا ما تم بناء وتفعيل الفرق البحثية؛ خاصة على مستوى الكليات النظرية؛ كما يمكن الارتقاء بمستوى الخدمة التعليمية إذا ما تم تفعيل دور اللجان المختلفة المنبثقة عن مجلس الكلية، وذلك باعتبار أن اللجنة هى إحدى أنواع الفرق التى أكدت عليها الكثير من الدراسات والبحوث.

٣/٢/١ توضيح كيفية تفعيل دور فرق العمل وذلك بتطبيق أساليب فعالة لقيادة فريق العمل، ورفع مستوى التماسك لأعضاء فريق العمل، وتوظيف فرق العمل فى كثير من المجالات لعل أبرزها المساهمة فى إحداث التعلم التنظيمى باستخدام فرق التعلم التعاونى.

٣/١ أهداف البحث:

١/٣/١ عرض الدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بالإستراتيجيات المختلفة المرتبطة بتفعيل فرق العمل.

٢/٣/١ استخلاص الإستراتيجيات المرتبطة بتفعيل فرق العمل سواء المرتبطة بالقيادة، أم التماسك أم المرتبطة بإحداث التعلم التنظيمى عن طريق فرق التعلم التعاونى.

٣/٣/١ الوقوف على مدى إمكانية تطبيق الإستراتيجيات التفعيلية من جانب الأكاديميين والعلميين بالنسبة لفرق العمل، سواء على مستوى الكليات أم على مستوى الجامعة.

١/٤ فروض البحث:

١/٤/١ توجد فروق ذات دلالة معنوية بين أعضاء هيئة التدريس بالكليات النظرية (الأكاديميين) والعملية (العلميين) فيما يتعلق باتجاهاتهم نحو تطبيق إستراتيجية قيادة فريق العمل.

٢/٤/١ توجد فروق ذات دلالة معنوية بين أعضاء هيئة التدريس بالكليات النظرية (الأكاديميين) والعلمية (العلميين) فيما يتعلق باتجاهاتهم نحو إستراتيجية تماسك فريق العمل.

٣/٤/١ توجد فروق ذات دلالة معنوية بين أعضاء هيئة التدريس بالكليات النظرية (الأكاديميين) والعملية (العلميين) فيما يتعلق بإتجاهتهم نحو إستراتيجية توظيف فرق العمل المتعلقة بإحداث التعلم التنظيمى (فرق التعلم التعاونى).

١/٥ منهج البحث:

يتحدد منهج هذا البحث فى الأسلوب المكتبى وأسلوب الدراسة الميدانية.

١/٥/١ الأسلوب المكتبى:

يشتمل الأسلوب المكتبى لهذا البحث على الخطوات التالية:

١/١/٥/١ بالنظر إلى الإستراتيجية على أنها مجموعة من الأساليب التى تطبقها المنظمة للتحرك المرحلى لتفعيل فرق العمل آخذين فى الحسبان نقاط القوة والضعف لدى المنظمة والمتعلقة بالبيئة التنظيمية والثقافة التنظيمية والمناخ التنظيمى وغير ذلك بغرض تفعيل فرق العمل، ويعرف فريق العمل بأنه عبارة عن أى جماعة تنجز ما لا يستطيع أحد الأعضاء إنجازه بمفرده بفاعلية، نجد أن فرق العمل كأسلوب إدارى هام تطبقه الشركات الرائدة فى الدول المتقدمة لما له من تأثير على تحقيق الرضاء النفسى لأعضاء الفريق من جهة، ورفع مستوى إنتاجيتهم من جهة أخرى، لذا فإن استخلاص إستراتيجيات تفعيلية لتحقيق هذا الغرض يعتبر على جانب كبير من الأهمية: فقد أثبتت نتائج الدراسات والبحوث أن فرق العمل باعتبارها أسلوباً إدارياً فعالاً يمكن الاستعانة بها لحل الكثير من المشكلات بالمنظمات المختلفة، مثل:

مشكلة نقص الإنتاجية، أو تزايد شكاوى العاملين، أو زيادة الصراعات المدمرة بينهم، أو غموض الأدوار والمهام، أو عدم المشاركة فى القرارات الجماعية أو عدم إنجازها بإتقان، أو نقص الدافعية للإنجاز، أو تواجد ردود أفعال سلبية تجاه المديرين، أو تزايد الشكاوى المتعلقة بسوء الخدمة وغير ذلك (Philips, S.L., and Elledge, R.L., p.17).

أضف إلى ذلك أن بناء فرق العمل يحقق زيادة فى مستوى الجهود المبذولة، ويعمل على بسط المعرفة الوظيفية والمهارات خاصة عند تمكين الفريق، وتحقيق مرونة أكبر فى تنظيم عمل الفريق، وتحقيق رضاء أعضاء الفريق، خاصة فيما يتعلق بإشباع حاجاته المادية والمعنوية، والاستجابة السريعة للتغيير الطارئ فى احتياجات المستهلك (Daft, R., 2000, pp. 615- 622)).

بالإضافة إلى أن تكوين فرق العمل ضرورة لأداء مهام معينة، مثل الفرق الساخنة Hot group (التى تكلف بأداء المهام الكثيرة التحدى)، وفرق المهام الكبيرة (التى تكلف بتحديد الفرص المتاحة للمنظمة وتقدير إحتياجاتها) وفرق المغامرة Venture Teams (التى تكلف بخلق وتنمية أفكار جديدة)، وفرق قوى المهمة Task Forces (التى تكلف بتحديد المشاكل وبدائل الحلول والفرص المتاحة والتوصية بخطوات التنفيذ، (مثل: فرق دوائر الجودة) وفرق المهام الخاصة (مثل فرق حل المشكلات) وغير ذلك (Dessler, G.,pp.467- 478).

فهناك إذاً الكثير من فرق العمل التى يتم بنائها لأغراض مختلفة، حيث أصبحت قدرة الإدارة على بناء فرق العمل وتفعيل دورها ميزة تنافسية على درجة بالغة من الأهمية للمنظمات المعاصرة، وذلك من منطلق مساهمة هذه الفرق فى تحقيق أداء تنافسى، وتدعيم مراكز هذه المنظمات على المستوى المحلى والدولى. إستناداً إلى ذلك، تم إستخلاص إستراتيجيات تفعيلية لفرق العمل؛ وهذه الإستراتيجيات تتعلق بثلاث مجالات تبدو أساسية لتفعيل دورها، وهى: إستراتيجية قيادة فريق العمل، وإستراتيجية تحقيق التماسك لفريق العمل، وإستراتيجية توظيف فرق العمل فى مجالات مختلفة، مثل: توظيف فرق التعلم

التعاونى للمساهمة فى تحقيق التعلم التنظيمى. وقد أثبتت الدراسات والبحوث السابقة أهمية هذه الإستراتيجيات لتفعيل فرق العمل: فبالنسبة للإستراتيجية القيادية، أشارت الكثير من الدراسات والبحوث إلى أن القيادة تعتبر ذات أهمية قصوى فى تحديد فعاليات الفرق
(For Ex., See, Gladstein, D.L., pp. 499- 517) (See Also: Hakman, J.R., et al., pp. 72- 119, and Others).

كما أثبتت دراسة معهد البحوث الصناعية أن (٢) من أكبر (٣) عوامل المؤدية إلى فشل الفريق هى: المدير المتطفل أو تدخل المدير (Taylor, G.L., et al., pp. 19-23). كما استخلصت دراسة (Tagiuri, R., pp. 12-13) إلى أن الفرق الموجهة ذاتياً (ذاتية القيادة) هى أكثر الفرق فاعلية (See: Montes, et al., pp.1159-1172). أما بالنسبة للتماسك، فإن هناك الكثير من الدراسات والبحوث التى أشارت إلى أن تماسك فريق العمل هو نقطة الارتكاز لتفعيل دور فرق العمل.
(Montes, et al., pp. 1159- 1172).

وأخيراً، فإن توظيف فرق العمل لتحقيق الانجازات الرائعة بالمنظمات هو محور أساسى للكثير من الدراسات والبحوث من منطلق الدور المركزى لفرق العمل الفعالة. آخذين فى الاعتبار أن أدبيات العلوم الإدارية والسلوكية زاخرة بالعديد من الإستراتيجيات التى من الممكن تقديمها كإستراتيجية ملائمة لتفعيل فرق العمل، مثل: إستراتيجية تمكين فرق العمل، وإستراتيجية حل الصراع، وإستراتيجية توفير الثقة بين أعضاء فريق العمل، وإستراتيجية تقويم أداء فريق العمل، وغير ذلك من الإستراتيجيات ذات التأثير المباشر على تفعيل فرق العمل.

٢/١/٥/١ تحديد ثلاثة مجموعات تتعلق بالدراسات السابقة، مستندين إلى الإستراتيجيات التفعيلية التى تم استخلاصها، والتى تم التركيز عليها فى هذا البحث، وذلك بغرض الاسترشاد بما توصلت إليه الدراسات والبحوث فى مجال تفعيل فرق العمل من جهة، ومن جهة أخرى توضيح الجوانب المتخصصة التى سيتم التركيز عليها فى هذا البحث، فى ضوء النتائج التى توصلت إليها الدراسات

والبحوث السابقة والتى تم التوصل إليها من واقع الدراسات الميدانية التى أجريت على الكثير من الشركات بالدول المختلفة (خاصة الدول المتقدمة)

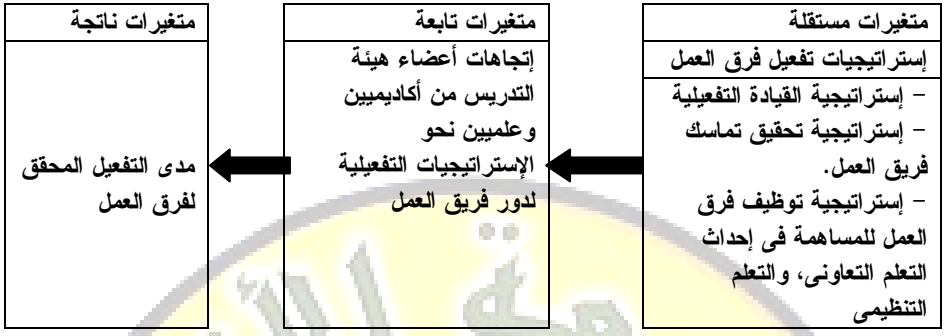
٣/١/٥/١ يعتمد التأسيس النظرى لهذا البحث على عرض وتحليل الجوانب الأساسية المتعلقة بالاستراتيجيات التفعيلية الثلاثة، وذلك بالاستناد إلى أدبيات العلوم الإدارية والسلوكية: ولتوضيح هذه الجزئية، فإنه ينبغى الإشارة إلى تعريف فريق العمل: هو عبارة عن صورة من صور العمل الجماعى يتكون من مجموعة من الأعضاء (ينبغى ألا يزيد على ١٥ عضواً)، متفقين على هدف مشترك وأهداف أدائية محددة، ويتم التفاعل والتنسيق لأعمالهم بصفة منتظمة بخصوص المهام المسندة إلى الفريق وذلك لإنجاز الهدف المحدد للفريق (Daft, R.L.,p.598; Robbins, S.P., 2001, p.257, Dessler, G., p. 464, Oxford Dictionary, p.123 in TOM BOUGLAS, P., Greenberg, J., et al., p. 274) وبالاستناد إلى هذا التعريف، نجد أن فريق العمل الفعال ذو قيادة داعمة، ولديه عناصر للتماسك، ومحدد له مهمة معينة تحديداً واضحاً دقيقاً، وهذه العناصر ركزت عليها أدبيات العلوم الإدارية والسلوكية، لذا سيتم عرض وتحليل الجوانب الرئيسية المتعلقة بهذه العناصر، ويكون ذلك بمثابة التأسيس النظرى لهذا البحث.

٤/١/٥/١ تأسيس علاقات السبب والنتيجة بين المتغيرات: فقد تم اعتبار إستراتيجيات تفعيل فرق العمل بمثابة متغيرات مستقلة وبالتالى فهى تؤثر على المتغيرات التابعة المتعلقة باتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو هذه الإستراتيجيات التفعيلية، والتى قد تكون اتجاهات إيجابية أو قد تكون سلبية، وبالتالى فإن المتغيرات الناتجة تتمثل فى إمكانية تحقيق أو عدم تحقيق التفعيل لفرق العمل، وذلك فى ضوء إتجاهات أعضاء هيئة التدريس من أكاديميين وعلميين وقد تم تصميم إطار لهذا البحث إستناداً إلى المتغيرات التى تضمنتها فروض البحث من جهة، ومنهجية هذا البحث من جهة أخرى.

٥/١/٥/١ إطار البحث:

إستناداً إلى علاقات السبب والنتيجة بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات

التابعة والمتغيرات الناتجة، يمكن إقتراح الإطار التالى :



شكل رقم (١/١)
علاقات السبب والنتيجة بين المتغيرات

١/٥/٢ أسلوب البحث الميدانى:

١/٢/٥/١ مجتمع البحث : تم إجراء الدراسة الميدانية على أعضاء هيئة التدريس بالكليات النظرية والعملية، وقد تم اختيار هذا المجتمع للأسباب التالية :

١/١/٢/٥/١ أهمية الجامعة ــ على وجه العموم ــ باعتبارها صرحاً علمياً يعمل على إكساب الطلاب العلم والمعرفة، وأيضاً إكسابهم قيم إيجابية خاصة فيما يتعلق بسلوكياتهم نحو العمل الجماعى، وقد تم إختيار جامعة الأزهر على وجه الخصوص باعتبارها إحدى المؤسسات التعليمية الرائدة ذات الطابع الدينى المميز، حيث حثت الشريعة الإسلامية على ضرورة التزام المسلم بالسلوك الملائم لتدعيم العمل الجماعى، وضرورة التمسك بالجماعة، والعمل على تماسكها، وتأمير قائد لها، وغير ذلك من عوامل تفعيل الجماعة، كما أوجبت على المسلم ضرورة مراعاة ذلك من منطلق تطبيق تعاليم الشريعة الإسلامية. أضف إلى ذلك، أن إختيار عينة البحث من نفس الجامعة، ساعد على عزل العوامل المتعلقة بالبيئة التنظيمية والمناخ التنظيمى والثقافة التنظيمية، مما يمكن من التركيز على الإستراتيجيات التفعيلية لفرق العمل على وجه الخصوص.

٢/١/٢/٥/١ ينص القانون المنظم لجامعة الأزهر رقم (١٠٣) لسنة

١٩٦١) بمادتيه رقم (١١٥، ١١٦) باللائحة التنفيذية على ضرورة تكوين فرق متكاملة لإنجاز الكثير من المهام العلمية والتعليمية على كافة المستويات الجامعية، فبالنسبة للكليات، هناك العديد من اللجان المنبثقة عن مجلس الكلية: لجنة الدراسات العليا والبحوث، ولجنة الخطط والمناهج، ولجنة شئون الطالبات، ولجنة البعثات والإجازات الدراسية، والمهمات العلمية والمؤتمرات، وغير ذلك، حيث تتولى كل من هذه اللجان المسائل التى تدخل فى إختصاص اللجان المماثلة التابعة لمجلس الجامعة (المادة رقم (١٣٥)) هذا بالإضافة إلى أن هناك بعض المهام المسندة لفرق العمل، مثل: مجالس الأقسام، وفرق الامتحانات وغير ذلك. هذا مع الأخذ فى الاعتبار أن اللجان، تمثل جزء من الهيكل التنظيمى الرسمى، وهى تعتبر فرق عمل لها صفة الدوام النسبى، والانضمام لعوضيتها يعتمد على وظيفة العضو بالمنظمة» وهى إحدى أنواع الفرق التى تشكل جزءً دائماً من الهيكل التنظيمى، وتتكون من فردين أو أكثر يجتمعون بصفة رسمية لمناقشة مسائل أو قضايا خاصة بالمنظمة وتتواجد بالمستويات الإدارية العليا والوسطى والدنيا من الهيكل التنظيمى

(Daft, R.L., 2000, pp.600-602, Robbins, R.P., 2001, p.261, Greenberg, J., and Baron, R.A., pp.274-275)

٢/٢/٥/١ تم تطبيق أسلوب المقارنة بين أعضاء هيئة التدريس العاملين بالكلية النظرية (الأكاديميين) وبالكليات العلمية (العلميين): وذلك إستناداً إلى أن الطبيعة المهنية لأعضاء هيئة التدريس تستلزم بناء فرق العمل فى شتى المجالات العلمية والتعليمية، وأيضاً تستلزم الإلمام بكيفية تفعيل دور هذه الفرق المكونة، ونظراً لأن عملية تفعيل دور فرق العمل يستلزم متخصصين، أو على الأقل معرفه متعمقة من جانب أعضاء هيئة التدريس بكيفية القيام بتفعيل دورها، فإنه من الضرورى دراسة إتجاهاتهم نحو هذه الإستراتيجيات التفعيلية المستخلصة، وتصميم قوائم إستبيان متضمنة للأساليب المختلفة المتعلقة بكل إستراتيجية من هذه الإستراتيجيات، حيث يتم من خلال استيفاء هذه القوائم والمعالجة الإحصائية إثبات

صحة أو عدم صحة فروض البحث، وبالتالى تبيان وتوضيح إتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو هذه الإستراتيجيات التفعيلية. والواقع أن تطبيق أسلوب المقارنة يجعل عرض النتائج واضحاً ومفيداً كما أنه يعمل على توضيح الفروق الجوهرية بين الفئتين فيما يتعلق ببناء فرق العمل كأسلوب إدارى وسلوكى متميز للإرتقاء بمستوى النتاج العلمى من جهة، وتحقيق جودة الإنتاجية العلمية من جهة أخرى، شريطة أن يتم تفعيل دور فرق العمل واستغلالها الاستغلال الأمثل فى الارتقاء بالعملية العلمية والتعليمية.

٣/٢/٥/١ عينة البحث:

يمثل مجتمع البحث جامعة الأزهر بالقاهرة فقط، [انظر ملحق رقم (١)] حيث تم حصر كليات جامعة الأزهر من كافة التخصصات، وتم تقسيم الكليات إلى كليات عملية وكليات نظرية، وقد بلغ إجمالى أعضاء هيئة التدريس بالكليات النظرية (١٢٢٢) مفردة، كما بلغ إجمالى أعضاء هيئة التدريس بالكليات العملية (٢٧٥١) مفردة، فيكون الإجمالى بالكليات النظرية والعملية (٣٩٧٣) مفردة.

(النشرة الإحصائية السنوية لجامعة الأزهر، الإدارة العامة لمركز المعلومات والتوثيق، القاهرة، ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣م).

وقد تم تحديد حجم العينة الممثلة للمجتمع الأصلى باستخدام المعادلة التالية:

$$n = \frac{NxZ^2xPxq}{Nxd^2 + Z^2xPxq}$$

كم تم تحديد حجم عينة من كل مجتمع من المجتمعات المكونة للمجتمع الأصلى باستخدام القانون التالى:

$$n_1 = \frac{N_1}{N}.n$$

$$n_2 = \frac{N_2}{N}.n$$

فيكون حجم العينة طبقاً لنوعية الدراسة (نظرية / عملية) الآتى :

الكليات النظرية	١٩٨	مفردة
الكليات العملية	٤٤٧	مفردة
المجموع الكلى	٦٤٥	مفردة

وقد بلغ عدد المستجيبين والاستمارات الصحيحة بالنسبة لنوعية الدراسة (نظرية/ عملية) :

- عدد ١٩٦ مفردة من الكليات النظرية أى بنسبة ٩ر٩٨٪ من حجم العينة.
- عدد ٤٤٤ مفردة من الكليات العملية أى بنسبة ٣ر٩٩٪ من حجم العينة.

أى أنه تم استيفاء (٦٤٠) قائمة إستبيان من (٦٤٥) قائمة. هى إجمالى العينة، أى بمعدل إستجابة (٩٩٪) وهو معدل يحقق سلامة النتائج .

٤/٢/٥/١ إعداد إستمارات الإستبيان:

وفقاً لفروض ومنهجية هذا البحث، وبالرجوع إلى أدبيات العلوم السلوكية والإدارية والدراسات السابقة، تم إعداد ثلاثة إستمارات استبيان لاستخدامها فى جمع البيانات الخاصة بهذا البحث (أنظر الملحق رقم (٢)) وقد اشتملت إستمارات الإستبيان على بيانات عامة تتعلق بجهة العمل بالجامعة (كلية عملية أم نظرية) والنوع، والعمر، والدرجة العلمية. وبيانات خاصة بكل إستمارة إستبيان، حيث إشتملت الاستمارة الأولى على مجموعة من الأسئلة (٢٠ سؤالاً) استهدفت الوقوف على إتجاهات المستقصى منهم فيما يتعلق بالإستراتيجية القيادية الهادفة إلى المساهمة فى تفعيل دور فرق العمل، وذلك بوضع إحدى المهام المتعلقة بالقائد ووضع ثلاثة بدائل للإجابة (أ، ب، ج) بالنسبة لإنجاز المهمة القيادية المستفسر عنها، وبما يوضح إتجاه المستقصى منهم نحو السلوك الذى ينبغى أن يسلكه القائد للمساهمة فى تفعيل دور فريق العمل (أنظر ملحق رقم (٢) استمارة الاستبيان رقم ٢/أ). أما بالنسبة لاستمارة الاستبيان رقم (٢/ ب) فهى تشتمل على (٢٠ سؤال) تتعلق بعناصر تماسك فريق العمل، حيث إحتوت على مجموعة من العبارات (٢٠

عبارة) ووضع أمام كل عبارة خمس فئات للإجابة تتراوح بين (موافق تماماً) إلى (غير موافق على الإطلاق) وذلك استناداً إلى مقياس ليكرت (المتدرج) والمكون من خمس بنود ، وطلب من المستقصى منه وضع علامة (√) أمام فئة الإجابة التى تعبر عن رأيه الشخصى فيما يتعلق بإمكانية تطبيق العناصر التفعيلية المستفسر عنها بجهة عمل المستقصى منه بجامعة الأزهر (كلية عملية أم نظرية)، وأخيراً اشتملت استمارة الاستبيان رقم (٢/ج) على مجموعة من المعتقدات المتعلقة ببناء فرق العمل وتوظيفها فى المجالات المختلفة، مع الاستعانة بمقياس ليكرت المتدرج، ووضع خمس فئات للإجابة تتراوح بين (موافق تماماً) إلى (غير موافق على الإطلاق)، وطلب من المستقصى منه وضع علامة (√) أمام الفئة التى تعبر عن مدى اعتقاده فى المعتقد المطروح.

٥/٢/٥/١ تحليل أسئلة استمارات الاستبيان المتعلقة بفروض البحث:

جدول رقم (١/ ١)

تحليل أسئلة استمارة الاستبيان المتعلقة بفروض البحث

الفرض	الأسئلة التى تضمنتها استمارات الاستبيان [(٢/أ)، (٢/ب)، (٢/جـ)]	
	الأسئلة	المغزى
الفرض الأول لإثبات صحة الفرض الأول، تم الأخذ فى الأعتبار الأساليب التفعيلية المتعلقة بقيادة فريق العمل، حيث يرتبط إنجاز كل مهمة بعدة بدائل يوضح كل بديل إتجاه معين نحو تطبيق الأساليب التفعيلية القيادية	السؤال رقم (١)	المفاضلة بين ثلاثة إعتبارات للقيادة: الأولى تتعلق باعتبار القيادة موهبه، أم اعتبارها مجموعة معينة من الخصائص، أم هى خصائص قيادية عامة ينبثق عنها خصائص قيادة الفريق
	الأسئلة من رقم (٢) إلى رقم (٢٠)	تناولت هذه الأسئلة فى مجملها المهام الرئيسية المتعلقة بقائد الفريق، حيث يتضمن كل سؤال ثلاث بدائل: البديل (أ): يظهر سلوك سلبى تجاه قيادة فريق العمل، والبديل (ب): يعبر عن سلوك قيادى أقرب إلى الإيجابية، وأخيراً، يظهر البديل (جـ) أسلوب قيادى إيجابي فعال تجاه قيادة فريق العمل. وهذه الأسئلة فى مجملها تتوصل إلى تحديد إتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو مدى تفعليهم لدور فريق العمل إستناداً إلى الأسلوب القيادى فى إنجاز المهام القيادية.
الفرض الثاني لإثبات صحة الفرض الثاني تم الأخذ فى الإعتبار العناصر الرئيسية المرتبطة بتماسك فريق العمل، وتم الاستفسار عن إتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تماسك فريق العمل	الأسئلة من رقم (١) إلى رقم (٢٠)	يكمن مغزى هذه الأسئلة فى الاستفسار عن عناصر تماسك فريق العمل، حيث طلب من المستقصى منهم إختيار فئة من الفئات الخمس المرتبطة بكل عبارة (مقياس ليكرت)، فإذا ما تم إختيار فئة «موافق بدرجة كبيرة وموافق» من قبل عضو هيئة التدريس، فهذا يشير إلى إتجاه إيجابى نحو العنصر المستفسر عنه والمتعلق بإستراتيجية تفعيل فريق العمل عن طريق تحقيق التماسك. أما إذا ما تم إختيار درجة «موافق إلى حد ما» أو «غير موافق على الإطلاق»، فهذا يشير على إتجاه يميل نحو السلبية أو سلبي كلية بالنسبة للعنصر المستفسر عنه. مع الإشارة إلى أن فئة محايد لا

الفرض	الأسئلة التى تضمنتها استمارات الاستبيان [(٢/أ)، (٢/ب)، (٢/جـ)]	
	الأسئلة	المغزى
		توضح إلى أى إتجاه يميل المستقصى منه.
الفرض الثالث لإثبات صحة الفرض الثالث، تم الأخذ فى الإعتبار مجموعة من المعتقدات المرتبطة بمدى الإيمان بجدوى فرق العمل وتوظيفها فى مجالات مختلفة بالمنظمة.	الأسئلة من رقم (١) إلى رقم (٢٠)	تم وضع مجموعة هذه الأسئلة من (١) إلى (٢٠) فى صورة معتقدات معينة مرتبطة بمدى جدوى بناء فرق العمل وتوظيفها فى المجالات المختلفة بالمنظمة، حيث يركز المغزى الرئيسي بالنسبة لهذه المعتقدات فى توضيح إتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الإيمان بجدوى بناء فرق العمل وتوظيفها فى مجالات مختلفة بالمنظمة. وقد تم وضع خمس فئات للإجابة أمام كل معتقد، بحيث تشير فئة «موافق بدرجة كبيرة وموافق» إلى إتجاه إيجابي نحو المعتقد المستفسر عنه، بينما تشير درجتى «موافق على حد ما، وغير موافق على الإطلاق» إلى إتجاه يميل للسلبية أو سلبى نحو المعتقد المستفسر عنه، أى أنه عند اختيار هاتين الدرجتين، فهذا يشير إلى الإيمان القوى لدى عضو هيئة التدريس بأهمية بناء فرق العمل وتوظيفها فى المجالات المختلفة؛ أما بالنسبة لدرجة «محايد» فهى لا تعكس إتجاه معين سواء إيجابى أو سلبى نحو المعتقد المطروح.

٦/٢/٥/١ المعالجة الإحصائية:

لمعالجة البيانات المجمعة، تم تفريغ البيانات فى الجداول التكرارية وحساب النسب المئوية، ثم تمت معالجتها إحصائياً باستخدام برنامج :

The statistical package for social sciences (SPSS PC+)

وذلك بغرض إجراء التحليلات الإحصائية التالية.

- الاختبار الإحصائى لصدق وثبات الإستبيان
- حساب معامل الثبات باستخدام **Alpha Gronbach**.
- تحديد إرتباط كل عبارة بالعبارات الكلية لكل إستمارة من إستمارات الإستبيان (الاتساق الداخلى) وذلك بالنسبة للأكاديميين وبالنسبة للعلميين.
- عرض وتحليل تكرارات الإجابات وذلك بغرض توضيح بعض المؤشرات العامة المتعلقة باتجاهات المستقصى منهم.
- استخدام كا^{2} **Chi Squara** (مربع كاى) وحساب معنوية الفروق.
- حساب المتوسطات الحسابية بالنسبة لتكرارات إجابات الأكاديميين والعلميين وكذلك الانحراف المعيارى.

- اختبار فروض البحث باستخدام (T-Test) واختبار Anova.

٦/١ محددات البحث:

١/٦/١ إمكانية التوجه توجهاً إسلامياً لتوضيح كيفية تفعيل دور فرق العمل باستخلاص الأساليب التفعيلية من واقع ما جاءت به الشريعة الإسلامية: فقد لا يكون هناك مبالغة إذا ذكرنا أن أكثر المبادئ المتعلقة بتفعيل الفرق قد وردت بالقرآن الكريم والسنة النبوية، وقد استخدم رسول الله ﷺ الفرق على اختلاف أنواعها وأحجامها، فقد كان هناك فرق الدعوة، وفرق لحل الأزمات، وفرق لجمع المعلومات (خاصة قبل وأثناء وبعد الغزوات)، وفرق للشورى، وفرق لجمع القرآن الكريم، وغير ذلك، كما أن تاريخ الغزوات يشير إلى أن النساء كان لهن دوراً فى مداواة المرضى، حيث كن يقمن بهذه المهام من خلال فرق لمداواة الجرحى (يحيى شريف، ص ٣- ١٥)، ابن القيم الجوزى، ص ٣١- ٥٠، شوكت الشطى، ص ص، ٢١- ٢٥، وغيرهم) وغير ذلك الكثير مما لا يسعه المجال الحالى، والواقع أن سبر غور أساليب تفعيل فرق العمل من واقع القرآن والسنة المشرفة يستدعى سلسلة من البحوث تسهم فى إثراء هذا المجال، على أن إنجاز مثل هذا العمل يحقق إضافة علمية قوية فى مجال الأساليب التفعيلية لفرق العمل من واقع القرآن الكريم والسنة المشرفة.

٢/٦/١ عرض للمبادئ الأولية المتعلقة بفرق العمل فى غضون التأسيس النظرى للإستراتيجيات التفعيلية المتعلقة بهذا البحث: حيث أن أدبيات العلوم الإدارية والسلوكية زخرت بالكثير من المبادئ الأولية المتعلقة بفرق العمل، مثل: ماهية فرق العمل، والفرق بينها وبين جماعة العمل، وأنواع فرق العمل، وخصائصها، ومزاياها، وغير ذلك من المبادئ الأولية التى حوتها العديد من كتب الإدارة والسلوك التنظيمى، وبالتالى سيتم التركيز على المجموعات الثلاثة المتعلقة بالأساليب التفعيلية التى تم إنتقاؤها لأغراض هذا البحث، على أنه قد يتم الإشارة فى موضعه إلى بعض المبادئ الأولية المتعلقة بفرق العمل فى الحدود التى تخدم أغراض هذا البحث.

٣/٦/١ التركيز على إستخلاص ثلاث إستراتيجيات تفعيلية تتعلق بفرق العمل، مع تواجد العديد من الإستراتيجيات التى من الممكن اقتراحها كإستراتيجيات لبحوث مستقبلية : فقد تم الاكتفاء بثلاث إستراتيجيات تفعيلية وهى : إستراتيجية القيادة التفعيلية، وإستراتيجية تحقيق تماسك فريق العمل، وإستراتيجية توظيف فرق العمل للمساهمة فى التعلم التنظيمى بالتركيز بصفة خاصة على فرق التعلم التعاونى، والواقع أن هناك الكثير من الإستراتيجيات التفعيلية لفرق العمل، مثل : التصميم التنظيمى المناسب لفرق العمل، وتمكين فرق العمل، والتنافس البناء بين فرق العمل، وبناء فريق العمل من أعضاء مختلفين (مبدأ التنوع فى بناء فرق العمل)، وتوافر الثقة بين أعضاء فريق العمل، والأساليب الجماعية لتقويم وإثابة فريق العمل، وغير ذلك. وهذه الإستراتيجيات التفعيلية يمكن تناولها كموضوعات أساسية للدراسة والبحوث المستقبلية.

٤/٦/١ التركيز على إستراتيجية قيادة فرق العمل وذلك بالاقتصار على تناول أسلوب القيادة المؤثرة والقيادة التحويلية وهى أساليب ذات اتصال مباشر بفريق العمل وتفعيل دوره : هذه الأساليب أولتها الدراسات والبحوث أهمية كبرى فى مجال فرق العمل، وهذه الأساليب القيادية ذات أثر إيجابى على التطوير المباشر للفريق وتحسين أدائه، وقد أشار الكثير من الباحثين إلى أن هذه الأساليب فعاله – بصفة خاصة – لقيادة فريق العمل، بل أعتبر أنه نموذج مثالى لخلق فريق عمل متماسك.

(For Ex., See: Stashevsky, S., et al., p.65, Jaskyte, K., p.155, Dionne, S.D, pp.177-193 and Others)

والملاحظ أن هناك الكثير من الأساليب القيادية التى زخرت بها أدبيات العلوم الإدارية والسلوكية فمثلاً :هناك أسلوب القيادة ذات الرؤية Visionary Leadership وهى تتعدى مجرد الجاذبية، حيث أنها تمتد إلى خلق رؤية واقعية، وجذابة وذات مصداقية عن المستقبل لمنظمة أو لوحدة تنظيمية. وهذه الرؤية إذا تم إختيارها بصورة دقيقة فإنها تعتبر رؤية فعالة بحيث أنها تنطلق نحو المستقبل من

خلال إستدعاء المهارات، والمواهب، والموارد لإنجاز المهمة، إلا أن هذا الأسلوب القيادى يصلح لقيادة منظمة أو وحدة تنظيمية على مستوى الإدارة العليا وذلك بصفة خاصة. وهذا الأسلوب القيادى يوضح أنه ليس بالضرورة أن تصلح كافة الأساليب القيادية لتفعيل دور فريق العمل، ولذا سيتم التركيز على إستراتيجية قيادة فرق العمل بالاقتصار على تناول أسلوبى القيادة التأثيرية والتحويلية، مع التركيز بصفة خاصة على دور القائد كمسهل وكمعلم وكمدرب.

(Robbins, S.P., 2001, p.330, Daft, R.L., p.283 and Others).

٥/٦/١ التركيز على توظيف فرق العمل للمساهمة فى إحداث التعلم التنظيمى بتفعيل دور فرق التعلم التعاونى، مع ملاحظة أن هناك الكثير من مجالات توظيف فرق العمل، ولكن تم التركيز على توظيف فرق التعلم التعاونى فى مجال التعلم التنظيمى، وذلك كمثال لكيفية توظيف فرق العمل وتفعيل دورها للارتقاء بالمنظمة - خاصة التعليمية - وتحويلها إلى منظمة دائمة التعلم، والواقع أن فرق العمل يمكن توظيفها فى مجالات عدة، مثل: الفرق الإبداعية والفرق الإبتكارية (والمتعلقة بتحويل الأفكار الإبداعية إلى ابتكارات ملموسة)، وفرق بحوث السوق فى مجال التسويق لتطوير المنتج، وفرق إدارة الجودة للارتقاء بمستوى المنتج، وفرق العمل الافتراضية والتى من الممكن إستغلالها فى مجال التعلم عن بعد، وغير ذلك. وفرق العمل وتفعيل دورها فى المجالات المختلفة هو لب الميزة التنافسية التى تتمع بها المنظمات المطبقة لأسلوب فرق العمل، وقد تم الاكتفاء بعرض مثال لكيفية توظيف فرق العمل فى مجال المساهمة فى إحداث التعلم التنظيمى (Daft,R.L.,1995,p. 283).

٢/ الإطار النظرى للبحث

١/٢ الدراسات السابقة

١/١/٢ القيادة وتفعيل فرق العمل

١/١/١/٢ القيادة التحويلية، الثقافة التنظيمية، والابتكار فى المنظمات الغير

هادفة للـــربح (Jaskyte, K., 2005, pp. 153 - 168). تناولت هذه الدراسة العلاقة بين القيادة التحويلية والثقافة التنظيمية والابتكار فى المنظمات الغير هادفة للربح وعددها (١٩) منظمة فى ولاية Alabama بالولايات المتحدة الأمريكية، وبلغت العينة (٢٤٧) موظفاً، بالإضافة لمديرى هذه المنظمات، حيث هدفت الدراسة إلى التوصل إلى مدى وجود علاقة بين نمط القيادة التحويلية والثقافة التنظيمية، باعتبار أن القادة جزء لا يتجزأ من ثقافة المنظمة، حيث يعمل المديرون على نقل وتطويع هذه الثقافة من خلال التدريب، والترقية، والاختيار، والتعيين، والمشاركة، والحوار، بالإضافة للوسائل الأخرى. وتجيب هذه الدراسة على التساؤلات التالية: ما هى العلاقة بين القيادة التحويلية والإبتكار التنظيمى؟ ما هى العلاقة بين القيادة التحويلية والثقافة التنظيمية؟ ما هى العلاقة بين الإبتكار التنظيمى والثقافة التنظيمية؟ وقد أثبتت هذه الدراسة أنه بالرغم من أن القيادة من أهم مقومات الابتكار التنظيمى بالنسبة لهذه المنظمات، إلا أنه لم يثبت وجود علاقة بين القيادة وبين الإبتكار التنظيمى، كما أن إختبار العلاقة بين القيادة والمتغيرات الثقافية أفادت ببعض التفسيرات البديلة لهذه النتائج، حيث ثبت وجود إرتباط إيجابى بين القيادة التحويلية والقيم التنظيمية والاتفاق الثقافى (درجة الاتفاق بين العاملين على هذه القيم)، وذلك يشير إلى أن الممارسات القيادية توظف فى هذه العينة لخلق إتفاق ثقافى قوى حول القيم التى قد تعوق الإبتكار، وهذه النتائج ترجح أن اختبار العلاقة بين القيادة والثقافة التنظيمية هو أمر هام لفهم كيفية إرتباط القيادة والإبتكار. وبناء على ذلك، فهذه الدراسة تقدم ممارسات تطبيقية بناء على نتائج هذه الدراسة والتى قد تساعد المديرين فى المنظمات الغير هادفة للربح فى فهم كيفية خلق مناخ يدعم الإبتكار.

٢/١/١/٢ أنشطة قيادة الفريق بمراحل المشروع المختلفة:

(Weinkauf, K., and Hoegl, M., 2002, pp.171-181)

تهدف هذه الدراسة إلى توضيح مفهوم أنشطة قيادة الفريق المفصلة والقابلة للقياس، ومناقشة كيفية تغيير جودة وكمية أنشطة القيادة المختلفة عبر

مسار المشروع، وتتحدد هذه الأنشطة القيادية فى: تحديد الأهداف ومداخل تحقيقها، وتخطيط الموارد، وتحديد الحدود الخاصة بالعلاقات مع الفرق الأخرى، وتخطيط العلاقات، وتصميم مهمة الفريق، وتحديد القيم والمعايير، وتأمين الموارد والرقابة، وتأمين تدفق المعلومات، وحل الصراعات، والتدريب والتطوير، وإعطاء تغذية مرتدة، والمكافآت، ومنح الإستقلال) وذلك فى المنظمات القائمة على الفرق (أى المنظمات التى تعتبر الفرق فيها بمثابة الوحدات الأساسية). وقد تم تعريف القيادة بأنها التأثير على توجهات وسلوك الأفراد والتفاعل بين المجموعات بهدف تحقيق الأهداف. وقد تم إختيار عينة قوامها (٣٩) فريقاً متداخل الوظائف لمشروع واسع النطاق لتطوير المنتج بصناعة السيارات الأوروبية. وقد أكدت نتائج الدراسة ما خلص إليه كلا من Hackman and Walton p.98 إلى أن هناك بعض الوظائف القيادية أكثر ملاءمة فى أوقات معينة من حياة المجموعة، وقد يستحيل إنجازها فى أوقات أخرى. وعلى ذلك، فإن أهم نتائج هذه الدراسة تتحدد فى: أولاً: تُطور الفرق العديد من المفاهيم، وتحاول الرقابة على نتائجها فى الوقت المناسب، وعلى الميزانية والجودة، وبالمرحلة الثانية، إختارت الفرق بالفعل أفضل تصميم حددته توجهاتها، وبذلك تكون الفرق فى حاجة أقل للرقابة. ثانياً: يعتبر تأمين تدفق المعلومات وحل الصراعات، والتدريب وتوفير التغذية المرتدة من العوامل الهامة خلال مسار المشروع. وتشير علاقة الارتباط الإيجابية بين تأمين تدفق المعلومات فى المرحلة (١)، (٢) إلى إستقرار هذه الوظيفة على مدار الوقت. ثالثاً: تشترك الفرق بقوة أكبر فى المكافأة ومنح الاستقلال بالمرحلة الثانية، حيث يدرك الفريق فى هذه المرحلة وضوح الأدوار داخل الفريق واستمرار عملياته. نستخلص مما سبق، إلى أنه باستخدام البيانات من الفرق البالغ عددها (٣٩) من مشروع تطوير الإنتاج واسع النطاق بصناعة السيارات الأوروبية، ثم تبيان أنشطة القيادة التى تقوم بها فرق المشروع وتفحص تطورها على مدار مراحل المشروع المختلفة، حيث دعمت نتائج هذا البحث مفهوم القيادة وفقاً للظروف، حيث تؤدى بعض الأنشطة القيادية عند الحاجة إليها بدلاً من أدائها بشكل مستمر على مدار المشروع. رابعاً: تم تعيين قادة الفريق بالمشروع إستناداً إلى كونهم مهندسون ممتازون، ولكنهم يبتعدوا عن

كونهم من أفضل مديرى الأفراد ، وعلاوة على ذلك، شارك عدد من أعضاء وقادة الفريق بحرية، ولكنهم لم يهتموا بأداء الأنشطة القيادية، ولكن ينصب تركيزهم على أنشطة المهام مثل: الهندسة، والتشغيل، وغير ذلك، وربما أن نقص التدريب القيادى قد ساهم فى مثل هذه السلوكيات. ويوصى البحث بضرورة إجراء دراسة شاملة حول عينة كبيرة من مشروعات الفريق للاختبار المتنوع لآثار الأداء لأنشطة قيادة الفريق، حيث أن الدراسة الحالية ركزت على تعريف وفهم وقياس عدد من الأنشطة القيادية الهامة لنجاح فرق المشروع، إلا أنها لم تتوصل إلى دراسة التأثير الناتج عن هذه الأنشطة القيادية على معايير أداء المشروع مثل: الجودة، والتكلفة والوقت.

٤/١/١/٢ القيادة المشتركة للفريق: منهج مراجعة للمشكلة القديمة

(McCallin, A., 2003, pp. 364- 369)

خلال إجراء هيكلة الرعاية الصحية، تمثل التحدى الأكبر للقادة عبر أرجاء المنظمة فى تغيير القيم التنظيمية مع مناهج جديدة من تسليم الخدمة. وفى هذه البيئة، يتسم الفريق العالى الكفاءة بعمل الأطباء بقدرتهم على مزيد من التغيير التنظيمى، وتحسين نتائج علاج المرضى. ولذا فإن هذه الورقة تركز على ضرورة التعامل مع قيادة الفريق المشتركة بحرص نظراً لأنها قد تكون منهج مراجعة لمشكلة قديمة، وهى وسيلة لتعديل النظريات الخاصة بالقيادة، والتى إتسمت بالغموض واستمر سوء فهمها على الرغم من جهود تقديم المعلومات التوضيحية خلال العقود الماضية. والقيادة المشتركة هى عبارة عن منهج للقيادة يتحمل فيه كافة أعضاء الفريق مسئولية وعمليات ونتائج الفريق وبالتالى يمارسون الأدوار القيادية الرسمية وغير الرسمية التى تتحول طبقاً للموقف. وفى ظل هذا الأسلوب القيادى يتقبل كل عضو المسئولية على أنه قائد بالفريق فى مجال القطاع الصحى، ويتم تقديم فلسفة التبعية بوصفها فلسفة أساسية مرتبطة بقيادة الفريق المشتركة، ودوراً قيادياً جديداً ومشتركاً للممرضات بوصفهم قادة ممارسين. أهمية القيادة المشتركة للفريق: وتحتاج الرعاية الصحية إلى الفرق المشتركة من الأطباء الذين يمثلون مختلف

المجالات، ولكنهم يشتركون فى نفس الهوية المهنية، وهذا التعاون يتم فى إطار سياق متغير فتقدم الخدمة سريعاً من خلاله، وأحياناً يتم تقديمها عبر الحدود التنظيمية المتعددة، أو عبر الفرق الطبية المرنة، ففى هذه الحالة تعتبر إدارة الفريق شيئاً جمعياً لأن كافة أفراد الفريق يشتركون فى مسئولية الرعاية بالمريض، والتى تعتمد على جهود الفريق، وتمثل هيئة التمريض عضواً واحداً فى هذا الفريق، وتحتاج إلى المزيد من التفسير لكيفية تكامل أدوارها المشتركة ومسئولياتها، مما يضيف المزيد من القيمة إلى دور الفريق. مشكلات القيادة المشتركة للفريق عديدة، نذكر منها على سبيل المثال: عملية الحوار الجماعى: وهو عبارة عن وسيلة لتغيير التفكير وسلوك الفريق فى نهاية الأمر، حيث أن هناك صعوبة للتفاعل مع العقليات المختلفة، نظراً للإختلافات الشخصية والقيادية وغير ذلك. وقد إقترحت الورقة الكثير من الحلول لهذه المشكلات لعل أبرزها: تحتاج الفرق المشتركة إلى قيادة مشتركة تعمل على تكوين قائد ممارس يتحمل مسئولية إدارة الفريق، وتطوير وقيادة الفريق المكون من متخصصين للتوصل إلى أقوى مزايا فردية وجماعية، فتحتاج الفرق المشتركة إلى قائد ممارس يمكنه جذب إنتباه الزملاء إلى قضايا خاصة بتطوير الفريق، ويمكنه تدريب وتوجيه الزملاء من خلال مواقف التعلم التى تؤدى فى النهاية إلى تحسين وظيفة الفريق، ويحتاج الفريق إلى شخص ما يعتنى بمصلحة الفريق ككل، وتعريف فرص الأنشطة المشتركة، والتفاوض مع الأفراد للقيام بما فيه مصلحة الفريق، والتأكيد على تغطية الموارد والأولويات، والفرق المشتركة فى حاجة إلى طبيب ذو خبرة، وشخص يدين له كافة الأفراد بالاحترام عبر الأقسام وغير ذلك. وهناك حاجة إلى المزيد من الأبحاث عن نماذج القيادة المشتركة وذلك للتوصل إلى ما إذا كان المنهج الجديد يضيف إلى العمل الجماعى أم لا.

٣/١/١/٢ القيادة المؤثرة للمدير التنفيذى: مستويات الإدارة، ومستويات التأثيرات التحليلية:

Waldman, D. A., and Yammarino, E.J.; (1999); pp.266-285

تهدف دراسة الباحثين إلى تصميم نموذج يفسر أسلوب القيادة المؤثرة بالنسبة

للمديرين التنفيذيين وذلك بعرض الأدبيات المتعلقة بالقيادة المؤثرة وتأسيس مجموعة من المقترحات وذلك بمجرد التأسيس النظرى لكل جزئية متعلقة بالقيادة المؤثرة. وهذه المقترحات هى: اقتراح (١): ثقافة المنظمة المتكيفة سوف تدعم ظهور قادة قادرين على تقديم سلوكيات مؤثرة، وهذه السلوكيات تدعم بدورها جوهر القيم الخاصة بالثقافة المتكيفة مع المساعدة فى تغيير جوانب معينة من الثقافة والتى تظهر أنها غير مفيدة بمرور الوقت. اقتراح (٢): العلاقات التأثيرية التى يتم تطويرها بين أعضاء فريق الإدارة العليا والمدير التنفيذى سوف ينتج عنها مستويات عالية من التماسك خاصة فى ظل الظروف الناتجة عن التغييرات البيئية. اقتراح (٣): نمذجه الدور، وجهد فريق الإدارة العليا، والتماسك بينهم، سوف يساعد على التسلسل بسهولة لأسلوب القيادة المؤثرة إلى المستويات الأدنى عبر المستويات الإدارية. اقتراح (٤): القيادة المؤثرة للمستويات الإدارية الأدنى سوف ينتج عنها جهداً قوياً لدى الأعضاء التنظيميين، وأيضاً تماسك داخل الجماعة وبين المجموعات. اقتراح (٥): السمات المؤثرة للمدير التنفيذى عن بعد تتوقف على السلوكيات الرمزية، والتفصيل الأيدلوجى المؤسس على الرؤية، والذكاء، والحكمة، والارشاد، وأولوية الأداء التنظيمى. اقتراح (٦): الصفات المؤثرة للمدير التنفيذى فى المستويات الدنيا عبر التسلسل الهرمى، سوف ينتج عنها زيادة جهد الأعضاء التنظيميين والتماسك بين المجموعات، خاصة تحت الظروف البيئية المتغيرة. اقتراح (٧): التماسك بين المجموعات سوف ينتج عنه روابط متعلقة بأهداف الأداء للوحدات داخل المنظمة، ولذلك فإن الأداء المتتابع للوحدات سوف يتم تنسيقه لتحقيق أعلى مستوى للأداء التنظيمى. اقتراح (٨): تناسق الأداء التشغيلى للوحدات الفرعية سوف يؤدى إلى أداء تنظيمى مرتفع، خاصة عندما تكون الوحدات متداخلة.

٢/١/١/٥ القيادة فى الفرق العالية الأداء: نموذج لأداء الفريق المتفوق (وجهة نظر) (Wing, L.S., 2005, pp. 4-11) الهدف من المقالة: تتعلق هذه المقالة بممارسة القادة فى صناعات المعرفة - بصفة خاصة - والمختصة بسرعة التعاملات،

وبسرعة الإبتكار، بالإضافة إلى التغير المصاحب لذلك، والذى يتبع الابتكار فى الغالب، كما يتعلق التطبيق أيضاً بهؤلاء القادة الذين يقودوا عاملين ذوى معرفة ماهرة، كما يخلق النموذج فهماً للشروط التنظيمية الضرورية لإطلاق العنان الكامل لهؤلاء العاملين. وقد إستهدفت الكاتبة من هذه المقالة تقديم خبرتها الشخصية فى قيادة الفرق العالية الأداء لتطوير نموذجاً لهذا الغرض وذلك عبر عدة معايير.

المعايير المقدمة من واقع خبرة الكاتبة من واقع قيادتها للفرق العالية الأداء. [١] الأولويات أولاً: القائد كدور نموذجى. [٢] توظيف ذوى المواهب العالية. [٣] معرفة السوق وبناء الإستراتيجية. [٤] السرعة والحاجة لمضاعفة الجهود القيادية. [٥] بناء بنية تحتية لانجاز الأهداف. [٦] تدريب الفريق. [٧] تخصيص الموارد للفريق. [٨] مجموع الأجزاء أكبر أهمية من الكل (منظمة الطوارئ). [٩] الثقة (توفير مناخ مفعم بالثقة). [١٠] التشجيع على إطلاق الأفكار الإبداعية. [١١] تسهيل الاتصالات المفتوحة والديناميكية بين أعضاء الفريق والفرق الأخرى. [١٢] تأسيس المقاييس المطلوبة للفرق العالية الأداء. [١٣] تحقيق التماسك بين أعضاء الفريق. [١٤] إتخاذ قدر من المخاطرة من خلال الاتصال الفعال وتطوير العمليات والمقاييس الفعالة. [١٥] الجمع بين أسلوبى القيادة التحويلية والإجرائية. [١٦] العلاقة والوعى الاجتماعى لإيجاد التفاعل الضرورى بين أعضاء الفريق. وتوصى الكاتبة: بضرورة تحول المنظمة إلى منظمة فريق كشكل من أشكال المنظمات الحديثة، باعتبار أن الفريق هو جزء طبيعى وضرورى للمجتمع البشرى وحياة العمل، حيث يساعد فهم خصائص مجموعة بشرية فى الإطلاع على منظمة فريق عال التوظيف، وتحقيق نتائج عالية الأداء، وتطبيق تلك المبادئ فى العمل، والعمل على تطويرها مما يساعد على إحداث التحول والتطور الاقتصادى.

٢/١/٢ تماسك فريق العمل:

١/٢/١/٢ تماسك الفريق، وأسلوب القيادة، وأداء الفريق:

(Stashevsky, S. and Koslowsky M., 2005, pp. 63- 74)

تهدف هذه الدراسة إلى إختبار أثر أسلوب القيادة الإجرائى وأثر أسلوب

القيادة التحويلى على تماسك فريق العمل، وأثر كل من الأسلوبين على أداء الفريق، وقد تم إختيار عينة قوامها (٢٥٢) طالباً من المشاركين فى وحدة أعمال الحاسب الآلى، والمتطلبة تشكيل فرق من حوالى (٦) أعضاء، حيث يمثل كل فريق قسماً من أقسام إدارات إحدى الشركات ويكون فى منافسة مع المجموعات الأخرى، وذلك بتطبيق طريقة المحاكاة Simulation، وقد ثبت أن القيادة التحويلية قادرة على تحقيق مستويات أعلى من تماسك الفريق، وذلك مقارنة بالقيادة الإجرائية، كما أن مستوى المعرفة وتماسك الفريق ذو علاقة تبادلية ويتم التأثير من خلالهما على أداء الفريق.

٢/٢/١/٢ تأثير القيادة الداعمة وتماسك فريق العمل على التعلم التنظيمى والابتكار، والأداء، بحث ميدانى(Montes, et al., 2005, pp.1159-1172)

تناولت هذه الدراسة تأثيرات التعلم التنظيمى وتماسك فريق العمل على قدرة المنظمة على إستخدام الإبتكار (الفنى والإدارى) لمقابلة الإحتياجات المتغيرة للبيئة، وهذه الدراسة تؤكد على تأثير بعض خصائص الشركة (دعم القيادة المعنوى، وتماسك فريق العمل على كلا من التعلم والإبتكار). وكذلك توضيح مضامين ذلك على أداء المنظمة. وذلك باستخدام البيانات التجريبية التى تم جمعها من عينة قوامها (٢٠٢) مديراً تنفيذياً فى المنظمات الأسبانية، هذه النتائج تدعم وتؤكد صحة الفروض، حيث يتعلق الفرض (١) بتشجيع القيادة الداعمة لتماسك فريق العمل، والتعلم التنظيمى، والإبتكار الإدارى والفنى. أما الفرض (٢) فهو يختص بتدعيم تماسك الفريق للتعلم التنظيمى، وهذا بدوره يشجع الإبتكار الإدارى والفنى، وأخيراً الفرض (٣) المتعلق بتحسين الأداء التنظيمى من خلال تماسك الفريق، والتعلم التنظيمى، والإبتكار الإدارى والفنى.

٣/٢/١/٢ مشكلة إيجاد التماسك بين أعضاء الفريق الافتراضى، تحديات القيادة فى الفرق العالمية الافتراضية: دروس من المجال.

(Kerber, K.W., and Buono, A.F., 2004, pp.4- 10)

تجيب هذه الورقة على التساؤلات التالية: كيف يمكن تكوين علاقات فائقة

الجودة عندما يندر رؤية الأفراد لبعضهم شخصياً؟ وكيف يمكن لقائد الفريق إدارة العلاقات الافتراضية بفعالية باستخدام تقنيات الاتصال المتاحة بالفعل؟ وهل يمكن إدارة الأداء والتأكيد على تخطى المسافة؟ وتتحدد مشكلة الفرق الافتراضية فى عدم إستطاعة أعضاء الفريق الاجتماع مباشرة نظراً لقيود الوقت والسفر والتكلفة، ولذلك ففى غياب التفاعل والاتصال المباشر، قد يفتقر أعضاء هذا الفريق إلى فهم بعضهم البعض مما يساهم فى زيادة حالات سوء الفهم والصراع، حيث تعتمد فاعليات الفرق أساساً على التفاعلات المباشرة، كخلق التماسك Cohesiveness، وتقوية العلاقات الاجتماعية لبناء الثقة وتدعيم النجاح، ومهمة قادة هذه الفرق هو تيسير تماسك الفريق بالاستفادة من الآليات التعويضية لتحقيق التماسك: ففى شركة Comcorp للبحث والتطوير، تم تكوين فريق إفتراضى من ١٢ عضواً يعملون فى جهات متفرقة من العالم، وكان التحدى الأكبر أمام قائد الفريق هو تحقيق التماسك بين أعضاء الفريق، حيث إعتمد الفريق بشكل مكثف على تكنولوجيا الاتصال التى تشتمل على البريد الإلكترونى، والبريد الصوتى، والهاتف، والفاكس، والاجتماعات المرئية، وشبكة جماعية عبر الانترنيت تسمح بتبادل الحوار وعرض الوثائق، والروابط والأبحاث الميدانية، حيث تمثلت مهمة الفريق فى تصميم حلول تطوير وتدريب تتماشى مع أهداف المنظمة، وقد تم ضبط هذه الحلول طبقاً لوحدات العمل، والاختلافات الثقافية بالمنظمة العالمية، وكان على قائد فريق التدريب والتطوير تحقيق مصداقية الفريق على المستوى التنفيذى، واختبار الإستراتيجيات التى تساعد على توصيل هذه المصداقية عبر المنظمة من خلال المشاركة والالتزام الكامل فى الفريق، كما تطلب المساهمة فى إيجاد التماسك بين أعضاء فريق التطوير والتدريب اتصال متزامن، وتكوين العلاقات القوية كأحد الأهداف الأكثر تحدياً نظراً للافتقار إلى الاتصال غير الرسمى والاجتماعى بين أعضاء الفريق، وتبادل الصور الشخصية عبر الانترنيت خاصة خلال مرحلة تكوين الفريق، وإيجاد التفاعل المنتظم عبر المكالمات الجماعية التى تشتمل على ممارسات كسر الحواجز Tcebreaker (مثل وصف أكثر التجارب المحرجة)، وتخصيص وقت للحوارات غير الرسمية، وإجراء المكالمات للمشاركة الاجتماعية، وإدراك شخصى

وجماعي للإنجازات، وسهولة التواصل مع قائد الفريق. وقد تجاوب أعضاء الفريق بشكل جيد تجاه هذه التفاعلات، خاصة تجاه تبادل الصور والمعلومات الشخصية خلال العمل على النسخة الالكترونية. وقد أدت كل هذه الممارسات إلى إيجاد نوع من التماسك بين أعضاء الفريق، والالتزام المشترك بهوية وأهداف وعمليات الفريق، وتحقيق تدفق ثرى للمعلومات باستخدام تقنيات الاتصال الشائعة للتغلب على المسافة والوقت، والعمل معاً على مواجهة تحديات العمل وأيضاً العمل معاً من خلال الالتزام الشخصى وتكريس قائد الفريق جهودة لتحسين مستويات أداء الفريق.

٣/١/٢ توظيف فرق العمل لتحقيق أغراض مختلفة بالمنظمة:

١/٣/١/٢ بناء فرق فعالة للبحث والتطوير، دور المدير العام.

Harris, R. C., and Lambert, J. T., (1998), pp. 28- 35

من الملاحظ أنه فى الوقت الذى تركز فيه الكثير من الدراسات والبحوث على دور قادة فريق العمل، نجد أن الدراسة الحالية تتميز بأنها تبحث دور المدير العمومى **The Senior Manager's Role** الذى يقود فرق متعددة من واقع مكانته التنظيمية، حيث يكون السؤال المحورى للبحث عن مدى المساعدة التى يقدمها المدير العمومى للفرق حتى يكونوا أكثر فاعلية، ويحققوا نتائج متميزة. ويعرف الباحثان المديرون العموميون بأنهم «هؤلاء المديرون ذوى الفرق المتعددة ويقدم إليهم تقارير عن أداء الفرق». ويهدف هذا البحث إلى وضع إطار عمل للدور الحيوى الجديد لتدعيم فرق البحث والتطوير، وتحديد ممارسات الإدارة الرئيسية المشتملة على هذا الدور وأثرها على فعالية فرق العمل. وقد إشتملت عينة الدراسة على المديرين العموميين بإدارات البحث والتطوير فى (٣٤) شركة ينتمون إلى (١١) صناعة مختلفة، وذلك للوقوف على تقييم المهارات الإدارية، وتقييم خصائص الشركة، وتقييم أداء المديرين العموميين فيما يتعلق بالفرق، ثم دراسة مقترحات المديرين العموميين فيما يتعلق بالتحديات العظيمة التى تواجه المسئولين عن أداء الفريق، ثم دراسة الأعمال التى تمت والتى لم تتم فى إدارة الفرق المتعددة. وقد خلصت الدراسة إلى أن هناك مجموعتين من المديرين العموميين (لم يتم ذكر عدد كل مجموعة) المجموعة الأولى ذات الأداء المرتفع (التى حققت نتائج هامة من خلال الفرق) والمجموعة الثانية تتعلق بالمديرين ذوى الأداء المنخفض (أى المدراء الأقل تأثيراً على نتائج فرقهم)، وذلك بالإستناد إلى الممارسات الإدارية للمدير العمومى، حيث وجد أنه من بين (٢٦) ممارسة إدارية يطبق مديرو العموم الفعالين (١٦) ممارسة، وهذه الممارسات هى من أهم الممارسات المطلوبة لتدعيم الفرق بشكل أكثر فاعلية، مثل: مكافأة وتقدير الفرق إستناداً إلى الأداء الجماعى. كما أن هناك علاقة

متبادلة بين الممارسات الإدارية الرئيسية وخصائص الشركة حيث يتم الربط بينها بواسطة مديرى العموم ذوى الفعالية العالية، مثل تنظيم تدفق المعلومات بين الفرق، وأخيراً فإن الدور الجديد للمدير العام والذى سيمكنه من تحقيق الإنجازات القصوى داخل المنظمات المعتمدة على الفرق ينبغى أن يركز على العلاقة بين الممارسات الإدارية وخصائص الشركة والنتائج التنظيمية، فينبغى على المديرين العموميين أن يستخدموا الممارسات الرئيسية مع الفرق التى تؤثر على النتائج بشكل مباشر وأن ينشئوا بيئة عمل إيجابية لمساعدة الفرق وذلك عن طريق تدعيم خصائص معينة من خلال الممارسات الرئيسية، وهذا يتطلب أن يجمع مديرو العموم فى قيادته بين القيادة التحويلية والإجرائية.

٢/٣/١/٢ ثقافة التعلم التنظيمى، والمناخ الناقل للتعلم، وإدراك الابتكار فى المنظمات الأردنية.

(Rates, R., and Khasawneh, S., 2005, pp.96-107)

تختبر هذه الورقة العلاقة بين ثقافة التعلم التنظيمى، والمناخ الناقل للتعلم، والابتكار التنظيمى. هدف البحث: إختبار قدرة ثقافة التعلم التنظيمى على تحديد وتوضيح المتغيرات الموجودة وتفسير الاختلاف بين المناخ الناقل للتعلم والابتكار التنظيمى كنتيجة لذلك. وعلى ذلك، كان نموذج البحث وفقاً لـ (Rates, R., et al.,) يشتمل على المتغيرات المستقلة وهى: ثقافة التعلم التنظيمى، والمتغيرات الوسيطة وتشتمل على المتغيرات المتعلقة بالمناخ التنظيمى (توقعات المجهود الآدائى، وتوقعات الأداء النهائى، ومعدل أداء الكفاءة الذاتية، والانفتاح على التغيير، ومعدل أداء التغذية المرتدة). وأخيراً المتغير الناتج (المخرجات التنظيمية) وهو الإبتكار التنظيمى. وقد إشتملت عينة البحث على (٤٥٠) مرؤوساً يعملون فى (٢٨) منظمة مختلفة فى الأردن، وقد تم وضع ثلاثة فروض هى (أ) إدراكات الموظف لثقافة التعلم التنظيمى والذى يفسر مقدار الإختلاف المعنوى لإدراكات الابتكار التنظيمى (ب) الإدراكات الخاصة بثقافة التعلم التنظيمى تفسر قدراً كبيراً من الفروق فى المتغيرات فى مناخ نقل التعلم والتى تشتمل على توقعات نقل الأداء والجهد وتوقعات الناتج، والأداء، ومعتقدات قوة التأثير الذاتية للأداء وإدراكات الانفتاح على التغيير. (ج) نتائج الإنحدار والتى تدعم نتائج نموذج الوسيط الجزئى لمتغيرات المناخ الناقل للتعلم والتى تعتبر وسيطاً جزئياً، والعلاقة بين إدراكات ثقافة

المنظمة دائمة التعلم والابتكار التنظيمى. وقد ثبت صحة الثلاثة فروض، وخلصت هذه الدراسة إلى أن (١) القيم والمعتقدات المرتبطة بثقافة التعلم التنظيمى يمكنها فعلياً التأثير على الإبتكار التنظيمى. (٢) هناك تأثير لثقافة التعلم التنظيمى على بعض محددات المناخ التنظيمى: المعتقدات، والكفاءة الذاتية، والاتجاه نحو التغيير، ونتائج الجهد، وتوقعات نتائج الأداء. وهنا يظهر أن مناخات نقل التعلم البناءة تتناسب وتنسجم مع الثقافات التنظيمية التى تؤمن بقيم التعلم وإستراتيجية التكيف. (٣) قيمة إستخدام كل من ثقافة التعلم والمناخ الناقل يقدما منهج لتشجيع الإدراكات الفردية والسلوكيات المصاحبة لاكتساب وتطبيق المعرفة الجديدة والمهارات المؤثرة على عملية الابتكارات.

٣/٣/١/٢ فرق العمل والالتزام التنظيمى: اكتشاف أثر خبرة الفريق على إتجاهات العاملين: (Greenberg, J., et al., 2005, pp. 1- 46)

هدف هذه الدراسة: فحص أسباب تحسين الأداء التنظيمى عند إستخدام فرق العمل، وذلك بالتركيز على عنصر الخبرة المؤثر على إتجاهات العاملين نحو المنظمة. وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (٣٧٠٠) موظفاً من ذوى خبرة لا تقل عن عامين بإحدى شركات تصنيع التكنولوجيا المتطورة بالولايات المتحدة، وقد تم تصميم نموذج يتضمن عناصر: إدراك العاملين لخبراتهم، والالتزام التنظيمى، ومدى الشروع فى ترك العمل، والتفوق الشخصى، وعبء العمل الزائد، والرضا الوظيفى، حيث تم تأسيس علاقات سبب ونتيجة بين هذه المتغيرات. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: الأعضاء ذوى الخبرات الإيجابية يشعرون بدرجة عالية من الانتماء، حيث يكونوا أقل ميلاً لترك العمل، والشعور بالتماسك الاجتماعى لا يؤثر مباشرة على الالتزام أو نية ترك العمل، ولكنه يؤثر بشكل غير مباشر على الشعور بالتفوق، وعبء العمل الزائد، والرضا الوظيفى. وقد تبين أن العلاقات المتسمة بالإيجابية فى الفريق ذات تأثير قوى على إدراك التفوق الشخصى أكثر مما تحققه خبرة الفريق وذلك على غير المتوقع، ويفسر ذلك بالدعم الاجتماعى للشخص

والذى يقلل من الشعور بعبء العمل الزائد ، ويزيد من قبوله لمستويات أعلى من المسئولية. وقد أوضحت الدراسة بالنسبة للبحوث المستقبلية ضرورة إجراء دراسات ذات مدى زمنى أطول، وفى بيئات أخرى، للوصول إلى نتائج أكثر عمقاً .

٤/٣/١/٢ تحقيق التعلم التنظيمى من خلال منافسة الفريق:

Szraka, F.E., Grant, K.P., and Flannery, W.T., 2004, pp.21-31

الهدف من الدراسة : الوقوف على كيفية تحقيق التعلم التنظيمى من خلال المنافسة بين فرق العمل. ولتحقيق هذا الغرض تم إختيار عينة قوامها (٣٤) فريق عمل بإحدى الشركات العالمية الكبرى المتخصصة فى مجال تطوير الالكترونيات بالولايات المتحدة الأمريكية، وهذه الفرق المختارة شاركت فى وحدات مختلفة تتميز بإتاحة البيانات والمعلومات لها. وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن : تشجيع المنافسة بين الفرق يؤدى إلى إنتاج أفكار جديدة، وتحقق تطبيقات أفضل. تعتمد الفرق فى المقام الأول على أسلوب الأطر المرجعية وذلك بغرض الحصول على المعرفة والتعلم، بحيث يتم إستخدام أسلوب المعلومات المتاحة على شبكة المعلومات الداخلية والتى يساهم فيها كل فريق بما لديه من معرفة وذلك باستخدام أسلوب العصف الذهنى.

تعتمد الفرق على أسلوب التدريب كوسيلة لنقل المعرفة، وكذلك أسلوب المجموعات المستخدمة والتى تتشكل فى المناطق الهامة وتضم أعضاء من كل الوحدات فى المنظمة وأيضاً ممثلين من شركات معاونة ترتبط بعقود أو تحالفات، وتلتقى سنوياً وتضع ما يتاح لديها من معرفة ومعلومات على شبكة المعلومات الالكترونية الخاصة بالمنظمة محل الدراسة. إن أهم صور تطبيق المعرفة تتمثل فى مراجعة وإعادة النظر فى الفرق المعمول بها ، مما يعنى إحداث تغيير سواء بالنسبة لإحدى الخطوات الداخلة فى عملية معينة، أو تغيير العملية بأكملها ، ثم تعديل برامج الكمبيوتر التى تحوى معلومات وبيانات خاصة بالفريق. وأخيراً فقد أوصت هذه الدراسة بالنسبة للبحوث المستقبلية بأهمية إعادة إجراء نفس الدراسة مع تغيير مجال التطبيق بحيث يصبح متخصصاً بالنسبة لوحدات تعمل فى مجالات وأنشطة مختلفة وذلك بغرض تحقيق تعميم للنتائج المستخلصة من الدراسة الحالية.

٢/١/٣/٥ عملية التعلم لفرق تطوير المنتجات وأثرها على نجاح المنتج:
(Akgun, L., et al., pp.1-15)

الهدف من الدراسة : تطوير وإختبار نموذج لعمليات التعلم فى الفريق، ودراسة تأثيرها على أداء فرق تطوير المنتجات الجديدة. وقد تم إختيار عينة قوامها (١٦٥) مشروعاً لتطوير المنتجات الجديدة، كما تم إختبار عدة فروض من خلال هذه الدراسة إستناداً إلى نظرية الإدراك الاجتماعى للتعلم فى المجموعات والمنظمات، وذلك بغرض تبيان أن مكونات وعناصر تلك النظرية تشكل نموذجاً لعمليات التفاعل المطلوبة لتعلم الفريق. وقد تم إستخلاص النتائج التالية : تعلم الفريق لا يقتصر فقط على إكتساب المعلومات والمعرفة، ولكن يشتمل أيضاً على المشاعر والتصرفات والمعتقدات والعواطف بين الأعضاء إذا كان هناك طموحاً لزيادة فعالية الفريق. عملية تعلم الفريق ذات أبعاد متعددة وهى تلك التى تشكل عناصر نظرية الإدراك الاجتماعى. يمكن للمديرين أن يحققوا حفز وتدريب الأفراد وتأهيلهم للعمل كفريق فى ظل عناصر نظرية التبادل الاجتماعى. يمكن للمديرين أن يديروا المشروعات ويتمكنوا من إختيار وتدريب وتطوير وحفز الأفراد للعمل فى الفريق من خلال تطبيق نظرية الإدراك الاجتماعى وذلك بشكل أكثر فعالية. وقد أوصت هذه الدراسة بضرورة فحص ودراسة فرق العمل التى تتعامل مع الذاكرة كأحد أسس عملية التعلم.

٤/١/٢ تعليق عام على الدراسات السابقة

هناك العديد من النقاط التى يمكن استخلاصها من الدراسات السابقة وهى :

١/٤/١/٢ تم تقسيم الدراسات السابقة إلى ثلاثة مجموعات وفقاً لمنهجية هذا البحث، ووفقاً للمتغيرات التى اشتملت عليها الفروض، وبالتالى تم عرض بعض الدراسات السابقة المتعلقة بالأساليب القيادية التفعيلية لفرق العمل، وتلك المتعلقة بتماسك فريق العمل، وأخيراً بعض الدراسات المتعلقة بتوظيف فرق العمل فى المجالات المختلفة. والملاحظ أن هذه الدراسات فى مجملها قدمت مَعيناً ملائماً

لاستخلاص العناصر الأساسية المتعلقة بالإستراتيجيات التفصيلية الثلاثة، فقد تم عرض بعض الدراسات المتعلقة بالقيادة فى مجال فرق العمل حيث إتضح أن هناك بعض الأساليب القيادية الأكثر تطبيقاً فى عمل فرق العمل (مثل: القيادة التحويلية) والتى تساهم فى تفعيل دورها، كما تم عرض بعض الدراسات المتعلقة بتماسك فريق العمل مثل: العلاقة بين تماسك الفريق وأسلوب القيادة وأداء الفريق، وأيضاً تأثير القيادة الداعمة على تماسك فريق العمل والتعلم التنظيمى والإبتكار، ومشكلة إيجاد التماسك بين أعضاء الفريق الافتراضى وتحديات القيادة فى هذا الخصوص. وأخيراً، تم عرض بعض الدراسات المتعلقة بالمجالات التوظيفية لفرق العمل، مثل: مجال البحث والتطوير، ومجال التعلم التنظيمى، وعملية التعلم لفرق تطوير المنتجات والالتزام التنظيمى.

٢/٤/١/٢ نلاحظ ثراء الأدبيات بالنسبة لبعض الجوانب التفعيلية لفرق العمل (مثل الدراسات والبحوث المتعلقة بأساليب القيادة التحويلية لتفعيل فرق العمل، ومجالات توظيف فرق العمل) بينما هناك بعض القصور بالنسبة لبعض الدراسات المتعلقة بعناصر تماسك فريق العمل: فهناك كماً هائلاً من الدراسات والبحوث المتناولة للجوانب المختلفة المتعلقة بتفعيل دور فرق العمل، مثل: إعادة تصميم البناء التنظيمى، وتدعيم الثقافة التنظيمية بإدخال قيم تنظيمية تحفز وتشجع فرق العمل، ووضع السياسات التنظيمية المدعمة لفرق العمل، وغير ذلك. إلا أن بعض الجوانب المتعلقة بالتفعيل مثل: العناصر المؤثرة على تماسك فريق العمل لم يتم التوسع فى دراستها بالقدر الكافى وذلك مقارنة بالعناصر التفعيلية الأخرى، ففى حين تزخر المراجع الأجنبية وتستفيض فى عرض العناصر المؤثرة على تماسك فريق العمل، يلاحظ أن الدراسات والبحوث لم تتناول هذه العناصر بالقدر الكافى، اللهم بعض العناصر المتعلقة بأثر الأساليب القيادية على تماسك الفريق، أو أثر تماسك فريق العمل على أداء الفريق، وغير ذلك. أما دراسة عناصر التماسك فى حد ذاتها مثل أهداف الفريق، ونظام الاتصالات، وحجم الفريق، ومعايير أداء الفريق، ودرجة منافسة الفريق بالنسبة للفرق الأخرى، وغير

ذلك، فلم تنل الحظ الوافر من الدراسات والبحوث مقارنة بالعناصر الأخرى المتعلقة بتفعيل فرق العمل، ولذا فإن الدراسة الحالية تحظى بأهمية خاصة نظراً لتركيزها على هذا الجانب بالإضافة للجوانب الأخرى المتعلقة بتفعيل دور فريق العمل.

٣/٤/١/٢ خاصية إجراء غالبية الدراسات والبحوث المتعلقة بأدبيات الإدارة -بصفة عامة- وأدبيات العلوم السلوكية -بصفة خاصة-بالولايات المتحدة الأمريكية، وما يتعلق بهذه الأدبيات من قدر واضح من التحيز الأمريكى المرتبط بالعوامل البيئية والثقافية للمجتمع الأمريكى(Robbins, S.P., p.399) فهذا يستدعى إجراء المزيد من الدراسات والبحوث بالبيئات والثقافات العربية - على وجه العموم- ، وبـ ج . م . ع . على وجه الخصوص لكى تكون معبرة عن الواقع البيئى والثقافى للمنظمات على إختلاف أنشطتها بهذه المجتمعات، ولذا فإن الدراسة الحالية بتركيزها على إحدى المنظمات التعليمية بمصر، وبحث إمكانية تفعيل دور فرق العمل بها تصبح ذات أهمية قصوى، حيث يتم تكييف الأدبيات الأجنبية فى مجال تفعيل فرق العمل مع المتغيرات البيئية والثقافية للمنظمات التعليمية بمصر.

٤/٤/١/٢ غالبية الدراسات والبحوث المتعلقة بتفعيل فرق العمل تم إجراؤها على المنظمات ذات الأنشطة المختلفة (صناعية، وتجارية، وخدمية، وغير ذلك) إلا أن المنظمات التعليمية لم تحظ بالاهتمام الكافى فيما يتعلق بتفعيل دور فرق العمل بها، فهناك ندرة حقيقية فى هذا المجال، ولذا فإن الدراسة الحالية تركز بصفة خاصة على تفعيل فرق العمل بإحدى المنظمات التعليمية وهى جامعة الأزهر، لما لذلك من تأثير بالغ على المساهمة فى الارتقاء بالعملية التعليمية إذا ما تم إستغلال أسلوب فرق العمل الاستغلال الأمثل سواء فى النواحى التعليمية أم العلمية، وإذا ما تم تفعيل دورها والأخذ بالأساليب الحديثة المتعلقة بعملية التفعيل وتطبيقها بفعالية فى مجال أداء الخدمة التعليمية بجامعة الأزهر.

٣/ الإستراتيجيات التفعيلية لفرق العمل

١/٣ إستراتيجية قيادة فريق العمل

١/١/٣ حول مفهوم القيادة

تجدر الإشارة إلى أن إستراتيجية قيادة فريق العمل تنقسم إلى عدة أساليب قيادية، فنعرض فى المقام الأول الفرق بين مفهومى القيادة والإدارة، والأساليب التأثيرية المرتبطة بقيادة فرق العمل، والتى أولتها الدراسات والبحوث أهمية كبيرة مثل: أسلوب القيادة التأثيرية، وأسلوب القيادة التحويلية، ثم يتم التركيز على مهارات قائد الفريق كمسهل ومعلم ومدرب لفريق العمل، ثم يتم تطبيق دور قائد الفريق باعتباره مسهلاً ومعلماً ومدرباً فى: المراحل المختلفة لتنمية فريق العمل، وعملية إدارة الصراع، وأخيراً، عملية صنع واتخاذ القرارات.

١/١/١/٣ تعريف مفهوم القيادة والفرق بينها وبين مفهوم الرئاسة (الإدارة):

تعرف القيادة بأنها فن توجيه وتنسيق نشاطات العاملين وحثهم على التعاون والتأثير عليهم لبلوغ أهداف العمل (Dessler, G., pp. 476-477) ويضيف (Robbins, S. p., p. 313) إلى أن القيادة تتكيف مع التغيير، حيث يعمل القادة على تأسيس التوجيه وذلك من خلال تطوير الرؤية المستقبلية، ثم يقومون بتنظيم الأفراد من خلال المشاركة فى هذه الرؤية، ودفع الأفراد إلى التغلب على المصاعب؛ فهى إذاً القدرة على التأثير على مجموعة من الأفراد تجاه تحقيق الأهداف، حيث يكون مصدر هذا التأثير مصدراً رسمياً، مثل ما يوفره المنصب الإدارى فى المنظمة، ونظراً لتواجد السلطة الرسمية فى المناصب الإدارية، فإنه يفترض أن يحصل الفرد على دور قيادى بسبب موقعه أو منصبه فى المنظمة.

أما المدير فهو يعتمد على الإدارة الجيدة للحفاظ على النظام والثبات وذلك من خلال الخطط الموضوعة، وتصميم هياكل جامدة للمنظمات، ومراقبة نتائجها بالمقارنة بالخطط، فهى تتصل بمواكبة التعقيد، فالمديرون يميلون إلى إستخدام

السلطة الكامنة فى مناصبهم الرسمية وذلك لتحقيق التوافق بين أعضاء التنظيم، فهى تشتمل على تطبيق الرؤية والإستراتيجية التى يقدمها القادة، وتنسيق وتشغيل المنظمة، والتعامل مع المشكلات اليومية. والواقع أن المنظمات فى ظل الظروف الراهنة والتحولات المذهلة فى عصرنا الحالى فى حاجة إلى قيادة قوية وإدارة فعالة للتوصل إلى الحد الأمثل من الفاعلية، فهى فى حاجة إلى قادة يمكنهم تحدى الوضع الراهن، وخلق رؤى مستقبلية، وإلهام أعضاء المنظمة لتحقيق مثل هذه الرؤى؛ كما أنها تحتاج أيضاً إلى مديرين يمكنهم صياغة الخطط المفصلة، وخلق الهياكل التنظيمية الفعالة، ومراقبة العمليات اليومية.

٣/١/١/٢ مصادر قوة القائد:

ترجع القوة أو القدرة Power إلى القدرة التى لدى (أ) للتأثير على سلوك (ب)، بحيث تكون تصرفات (ب) متوافقة مع رغبات (أ) (Robbins, S. P., p. 352)، ويمكن تلخيص مصادر قوة القائد من خلال الجدول التالى رقم (٣/ ١)، (وذلك بالرجوع بتصرف إلى (Robbins, S.P., pp.353- 355)).

مصادر قوة القائد	نوعها
١ـ القدرة على تطبيق الأنظمة	قوة الإكراه
٢ـ المركز الوظيفى الرسمى	القوة الشرعية
٣ـ القدرة على تلبية حاجات الآخرين	قوة المكافأة
٤ـ سعة الإطلاع والخبرة لدى المدير	قوة الخبرة
٥ـ التأثير الشخصى والكاريزما	الشخصية المرجعية
٦ـ القدرة على الحصول على المعلومات	قوة المعلومات
٧ـ قوة المعرفة الشخصية (العلاقات)	قوة العلاقات

جدول رقم (١/١/٣)
مصادر قوة القائد

يلاحظ من الجدول رقم (٣/ ١) أن هناك مصادر متعددة ومختلفة لقوة

القائد ، ولكن ما يتم التركيز عليه وفقاً لمنهج هذا البحث هو مصدر قوة القائد المستند للتأثير الشخصى والكاريزما ، وتلقى مزيداً من الضوء على هذا المصدر – بصفة خاصة – باعتباره الأساس الأول الذى يبنى عليه أسلوب القيادة المؤثرة .

٣/١/١/٣ عرض وتحليل للتأثير الشخصى والكاريزما كمصدر للقيادة المؤثرة:

١/٣/١/١/٣ إختلف العلماء حول السمات التى من الممكن توافرها لدى الفرد وتكون مصدر من مصادر القيادة : فقد توصل(Robbins, S.P., p.314) من خلال (٢٠) دراسة ، إلى ما يقرب من (٨٠) ملمحاً من ملامح القيادة ، ولكن كانت هناك خمسة ملامح شائعة فقط فى أربعة أو أكثر من الأبحاث ، حيث كان هدف الدراسة تمييز القادة عن التابعين والقادة الفاعلين عن غيرهم ، وذلك بالاستناد إلى مجموعة من السمات . وقد توصل Robbins,S.P. إلى أنه لا توجد ملامح ثابتة ومتفردة يمكن أن تنطبق بصورة عالمية على كافة القادة الفاعلين ، إلا أن هناك ستة ملامح تميز القادة عن غيرهم من غير القادة ، وهذه السمات هى : الطموح ، والطاقة ، والرغبة فى القيادة ، والأمانة ، والصدق ، والثقة بالذات ، والذكاء ، والمعرفة المتصلة بالعمل ، أضف إلى ذلك وفقاً لـ [Robbins, S.P.] أن هناك دليلاً قوياً على أن الأفراد من ذوى الحس القوى بالنسبة للتحكم الذاتى ، يتميزون بالفاعلية فى تكييف نمط سلوكهم فى العديد من المواقف وذلك مقارنة بالأفراد ذوى الحس الأقل بالنسبة للتحكم الذاتى ، وبصورة كلية ، فإن النتائج التراكمية لدراسة Robbins والتى استمرت لأكثر من نصف قرن ، خلصت إلى أن هناك بعض من السمات التى تزيد من إحتمالية نجاح القائد ، ولكن لا توجد ملامح تضمن النجاح . ولا شك أن هناك العديد من القادة على مستوى العالم يتمتعون بالعديد من السمات الشخصية التى جعلتهم ذوى تأثير وكاريزما بالنسبة لتابعيهم فمثلاً : Ken Chenault الرئيس والمسئول الأعلى التشغيلى فى أمريكان أكسبريس والذى يصفة مرؤوسيه بأنه قائد قوى . نجد أن تابعية على إستعداد للقيام بأى شيء من أجله ، فهو قائد حقيقى ، وهو يتميز بأنه خارق الذكاء ، وقوى الطباع ، وجذاب ، وطموح ، وقوى الشخصية ،

وصبور، ومثابر. ورغم أن تاثير الشخصية والكاريزما إحدى مصادر قوة القائد، إلا أنه لا يمكن تعميم ذلك بالنسبة لمصادر القيادة وذلك للأسباب التالية:

أولاً: لا توجد سمات عالمية للشخصية يمكن بموجبها التنبؤ بالقيادة فى كافة الأحوال؛ فيبدو أن السمات تنبؤ بالقيادة فى مواقف إختيارية. ثانياً: السمات ترتبط بالسلوك فى المواقف الضعيفة مقارنة بالمواقف القوية وهى تلك المواقف التى تتواجد بها مصادر سلوكية قوية، وحوافز قوية لأنماط معينة من السلوك، وتوقعات واضحة للسلوك عندما يعاقب ويكافئ، وتخلق هذه المواقف القوية فرصاً أقل للقادة للتعبير عن إستعدادهم ونزعاتهم الداخلية، وشريطة تناسب المنظمات الرسمية والثقافات القوية مع وصف المواقف القوية، وهنا تعتبر قوة التنبؤ بسمات القيادة فى العديد من المنظمات محدودة. ثالثاً: ليس هناك دليل للفصل بين السبب والأثر، فمثلاً: هل القادة يكونوا واثقون من أنفسهم، أم أن نجاح الفرد كقائد يخلق ثقته بنفسه؟ رابعاً: يمكن للسمات أن تتنبأ بظهور القيادة، ولكنها لا تميز القادة الفاعلين عن غيرهم، وليس معنى أن توافر سمات القيادة لدى بعض الأفراد أنهم سينجحون فى قيادة مجموعاتهم نحو تحقيق أهدافها.

٢/٣/١/١/٣ يتطلب قيادة فريق العمل بنجاح؛ خاصة فى المستويات الإدارية العليا؛ توافر سمات شخصية معينة وكاريزما لدى القائد، سواء أكانت القيادة عن قرب أم عن بعد: فقد أشار (Shamir, B., pp. 19- 47) إلى أن هناك قيادة عن قرب فى مقابل قيادة عن بعد؛ حيث تعنى القيادة عن قرب، القادة القريبين من تابعيهم فى التسلسل الهرمى، أما القيادة عن بعد فهى تعنى فصل القادة من تابعيهم من خلال التسلسل الهرمى المتعدد، وأثر ذلك على تأثير القائد على تابعيه، ويضيف Shamir, B. إلى أن القيادة عن قرب Close Leadership تعتمد على التفاعلات الإيجابية وسلوكيات القائد، فعلى سبيل المثال: فإن القائد المؤثر عن طريق ظهور إصراره وحماسة للوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة يمكنه أن يطلب من تابعيه – من خلال الاتصال بهم – توقعاته بارتفاع أدائهم والثقة بهم حتى يمكنهم تحقيق هذه التوقعات، كما يمكنه أن يدعم ويقوى علاقاته المؤثرة

عليهم بالهامهم وكسب رضاهم وودهم. والواقع أن هذه التفاعلات الإيجابية يمكن أن تؤدى بمرور الوقت إلى تطوير ثقة قوية، وهى عنصر أساسى للعلاقات المؤثرة وفقاً لـ Shamir, B. ويضيف[Waldman, D.A., et al., p.271] أنه فى ظل الظروف البيئية المتقلبة، فإن القائد المؤثر يلعب دوراً هاماً فى تهدئة قلق تابعيه، وخلق نوع من الثقة، وتدعيم هذه الثقة، والتحفيز، فيكون مصدراً للراحة النفسية، وتقليل الضغوط الواقعة عليهم من خلال توضيح كيفية إنتهاز هذه التغيرات وتحويلها إلى فرصة للنجاح، خاصة عند وجود تماسك بين التابعين. وباختصار فإن القادة المؤثرين لهم تأثير كبير على المنظمات، وقدرة كبيرة على تحقيق النجاح النابع من شخصيتهم وسلوكهم، وقدرتهم على توجيه ذلك لانجاز الرؤيا الجديدة والأهداف المحددة، وبالتالى فإن إعطاء القادة النموذج لدورهم المؤثر فى المستويات الإدارية العليا، وجهد فريق الإدارة العليا والتماسك بينهم سيساعد على تسلسل القيادة المؤثرة بسهولة إلى المستويات الدنيا وفقاً للتسلسل الهرمى. (مثل ما حدث فى شركة Walt Disney, Goodyear Mexico وغيرها من الشركات الأمريكية).

أما القيادة عن بعد Distant Leadership، فقد إقترح (Shamir, B., pp.12- 47) أنه فى هذه الحالة، سيتم وصف سمات القائد، وهذا يتعارض مع السلوك المؤثر وعلاقاته، فالقائد عن بعد لا يستطيع تكوين علاقات مؤثرة كما هو الحال فى حالة القيادة عن قرب، وبالتالى فإن القائد عن بعد ينبغى أن يعتمد أكثر على السلوكيات الرمزية والرؤية المعتمدة على التصور والذكاء والتاريخ «والقصص المروية» ومن أمثلة السلوكيات الرمزية زيارة المرضى، أو إرسال خطابات موقعة فى المناسبات وغير ذلك. وقد إعتمد العديد من القادة بالشركات الكبرى على هذه السلوكيات مثل Sam Walton المدير التنفيذى لشركة Wal-Mart من خلال التجول بين العملاء والترحيب بهم، والزيارات المفاجئة للعاملين، ومقابلة المساهمين والعاملين، كما اعتمد August Busch مدير شركة Anheuser-Busch على بعض السلوكيات الرمزية وذلك بمخاطبة العاملين كتابياً لتدعيم القيم والرؤى والإجابة على العديد من التساؤلات وشرح العديد من الأيدولوجيات وغير ذلك، ويعتمد أعضاء فريق الإدارة العليا على تدعيم مثل هذه السلوكيات الرمزية من

خلال نشر القصص والروايات الخاصة بالسلوكيات المؤثرة والتى تمثل العديد من القيم التنظيمية مثل: الأمانة والتفانى فى العمل وغير ذلك.

٣/٣/١/١/٣ الثقافة التنظيمية المتكيفة تعمل على ظهور القادة المؤثرين، وهم بدورهم يعملون على تدعيم جوهر القيم الخاصة بالثقافة المتكيفة مع تغيير جوانب معينة من الثقافة التى تبدو أنها غير مفيدة بمرور الوقت: حيث يتم التفرقة فى هذا الصدد بين الثقافة التنظيمية المتكيفة والغير متكيفة، حيث تسمح الأولى بظهور القادة المؤثرين وأيضاً بتأدية أدوارهم وتدعيمهم، ويظهر ذلك من خلال تدعيمهم لجوهر القيم الخاصة بثقافة المنظمة، وأيضاً بالعمل على تغيير جوانب معينة من الثقافة والتى تبدو بمرور الوقت أنها أصبحت غير مفيدة، بينما لا تسمح الثقافة الغير متكيفة بمثل ذلك سواء من حيث تدعيم ظهور القادة المؤثرين، أو من حيث تعديل بعض جوانب الثقافة التنظيمية Waldman, D.A., et al.,p.271

٢/١/٣ أسلوب القيادة التحويلية

عرف العديد من علماء السلوك القيادة التحويلية بأنها: نموذج مثالى لخلق فريق عمل متماسك. من هذا المنطلق نلقى مزيداً من الضوء على ماهية القيادة التحويلية، والفرق بينها وبين القيادة الإجرائية، وأبعاد القيادة التحويلية، وخصائص القائد التحويلى.

١/٢/١/٣ تعريف القيادة التحويلية:

يعرف (Montes, J.L., et al., pp 1160) القائد التحويلى بأنه لديه مجموعة من الخصائص التحويلية التى تشتمل على كونه مصمم جيد، وزعيم، ومعلم ومتحدى، ومحفز، ومكمل، ولذلك لابد أن يكون لديه رؤية واضحة ومشتركة وثابتة. هذا القائد لابد أن يدعم ويشجع الإبتكار، والمبادرة الفردية من خلال بناء قدرات تركز على التعلم والاتصالات المفتوحة والتى تقلل من تكاليف التغييرات الداخلية وأيضاً تخلق فريقاً متماسكاً لديه سلسلة من القدرات التى تكمل بعضها

البعض، والمسئولة عن الالتزام بتحقيق الهدف، وتتميز القيادة التحويلية (Jaskyte, K., pp. 155- 156, Wing, L.S., p.10, Harris, R.C. et al., p. 32) بالتوجه المستقبلى، والعقلية المتفتحة والديناميكية، وتركيز الإهتمام بالتخطيط، والعمل على تجديد الالتزام مع العاملين من خلال إعادة تعريف وتحديث رؤية المنظمة ورسالتها. ولكى يصبح العاملون ذوى إنجازات عالية، فإن القيادة التحويلية تترك للعاملين حيزاً للتفكير خارج حدود أنفسهم، وكذلك إستخدام القدرات الفردية لديهم فى التفكير الخلاق. والقيادة التحويلية تحاول الربط بين العاملين وتشجيعهم لتحويل رؤية المنظمة إلى حقيقة.

٢/٢/١/٣ وجوه الإختلاف بين القيادة التحويلية Transformational والقيادة الإجرائية Transactional: تتميز القيادة التحويلية بالتوجه المستقبلى، والعقلية المتفتحة والديناميكية، وتركيز الاهتمام على التخطيط، والعمل على تجديد الالتزام مع العاملين من خلال إعادة تعريف وتحديث رؤية المنظمة ورسالتها، ولكى يصبح العاملون ذوى إنجازات عالية، فإن القيادة التحويلية تترك للعاملين حيزاً للتفكير خارج حدود أنفسهم، وكذلك إستخدام الكاريزما، والقدرات الفردية، والتأثيرات الملهمة من قبل القائد لتحفيز العقل نحو الإبداع، ودعم قدرات العاملين للإبتكار، وهذا الأسلوب فعال بصفة خاصة مع الفرق [Stashevsky,S., pp.63-65] وقد وضح كلا من Kouzes, J.M.; and Posner, B.S.,1987, In Jaskyte, K., p.155) [See Also: Dionne, S.D., pp.177-195] خمسة مواصفات للقيادة التحويلية وهى: (١) ممارسات التعلم. (٢) تشجيع العلاقات التنظيمية الودية، (٣) إلهام العاملين على مشاركة الرؤية. (٤) تمكين العاملين للتصرف بتوافق مع رؤية المنظمة. (٥) إعطاء نموذج للعاملين يتعلق بطريقة الإنجاز وتشجيعهم من خلال التقدير والاحتفال بالنجاح. والواقع أنه إذا طبق القادة ذلك عملياً، فإنه سيتم تنمية سلوكيات مماثلة لدى التابعين، أما القيادة الإجرائية (أو المعتادة) فتتمثل فى القادة الذين يتبادلون المكافآت الملموسة بعمل التابعين وتحقيق ولائهم، بينما القادة التحويليين يتضامنون مع تابعيهم، ويركزون على احتياجاتهم الفعلية والوعى

المتزايد بالنسبة للنتائج المختارة، والطرق الجديدة التى من الممكن أن تنجز بها هذه النتائج. ويضيف (Bass, B.M., p.21) أن القيادة التحويلية تعزز القدرة، وتحقق مستويات أعلى من الولاء الشخصى بين التابعين فيما يتعلق بالأهداف التنظيمية، وذلك من منطلق الإهتمام بالعاملين، وإدراك وقبول رسالة الجماعة، وإثارة العاملين وتحفيزهم لاستغلال قدراتهم الذاتية من أجل جماعة جيدة، حيث أن القدرة المرتفعة والولاء يؤديان إلى بذل المزيد من الجهود الإضافية وتحقيق إنتاجية أكبر.

بناء على ما سبق، وبالرجوع إلى (Bass, B.M., p.22) يمكن توضيح خصائص القادة الإجرائيين والقادة التحويليين من خلال الجدول التالى رقم (٣/١/٢).

القادة الإجرائيين	القادة التحويليين
مكافأة مشروطة: تبادل التعاقدات بالنسبة للمكافآت فيما يتعلق بالجهد، والمكافآت المتفق عليها عند الأداء الجيد، والإنجازات المحققة.	كاريسما: مزود برؤية ومعنى للرسالة، وغرس الاعتزاز بالذات، واحترام المكاسب، والثقة.
الإدارة بالاستثناء: (الجانب النشط) المراقبة والبحث عن الانحرافات عن الأدوار والمستويات المحددة، وإتخاذ الإجراء الصحيح.	الإلهام: نقل التوقعات العالية، وإستخدام الرموز للتركيز على الجهود، وأغراض هامة معبر عنها فى طرق مبسطة.
الإدارة بالاستثناء: (الجانب السلبى) يتدخل فقط إذا لم يتم تحقيق المقاييس. دعها حرة التنازل عن المسئوليات، وتجنب صناعة القرارات.	التحفيز الفكرى: الرقى الفكرى، الرشد والحذر فى حل المشكلة.
	التقدير المتميز: إعطاء إنتباه شخصى، والتعامل مع كل موظف بصفة فردية، وتدريبات ومشاورات.

جدول رقم (٣/١/٢)

خصائص القادة الإجرائيين والتحويليين

والملاحظ أن القيادة الإجرائية لها خصائص معينة، كما أن القيادة

التحويلية لها أيضاً خصائص معينة، إلا أنهما لا يمثلان إتجاهين متعارضين لإنجاز المهام، حيث تكمل القيادة التحويلية النوع الثانى من القيادة، أى الإجرائية، فالقادة الإجرائيين يرشدون أو يحفزون تابعيهم فى إتجاه تأسيس الأهداف، وذلك بتوضيح دور متطلبات المهمة، أما القادة التحويليين، فإنهم يتزودون بالتقدير المتميز، والتحفيز الفكرى، ولديهم جاذبية خاصة أو كاريزما (Robbins, S.P., p.329). وفى هذا السياق يرى كل من: (Harris, R.C., and Lambert, J.T., pp.32-33) أن المدير العمومى لابد وأن يتمتع بأسلوبى القيادة: الإجرائى والتحويلى: فالقائد الإجرائى يوضح النتائج المتوقعة ويعمل على خلق ظروف تساعد التابعين على إنجاز النتائج، ونظراً لأن المدير العمومى يشرف على العديد من الفرق، فإن دوره كقائد إجرائى هو الإشراف، ووضع الإستراتيجيات لتحقيق النتائج، ويعملون على ربط الفريق بالمصادر الخارجية، خاصة فيما يتعلق باحتياجات وتوقعات المستهلكين، أما دوره كقائد تحويلى فعليه: التنسيق بين الفرق، وتوضيح المسئوليات، والمحافظة على مستويات الأداء، وقياس الفعالية، وتنظيم تدفق المعلومات، والتنسيق فيما يتعلق بحصة الموارد، والاتصال بقادة كل فريق، وحل الصراعات، وغير ذلك، وباختصار فإن القادة التحويليين لابد أن يكون لهم نظرة أبعد، حيث أنهم يكافحون لتحسين البيئة والمناخ للفرق، والمساعدة لبناء شركة موجهة بالفرق. والملاحظ أن كثيراً من الدراسات مثل: دراسة أوهايو، ونموذج فيدلر، ونظرية مسار الهدف، ونموذج مشاركة القائد وغيرها قد إهتمت هذه النظريات بالقيادة التأثيرية، فعندما يحفز القائد تابعيه ويوجههم نحو الأهداف المحددة، وذلك من خلال توضيح متطلبات الدور والمهمة، ويحث التابعين على تعدى مصالحهم الشخصية إلى المصلحة العامة للمنظمة، فإن هؤلاء القادة يستطيعون إحداث أثر عميق وفعال على تابعيهم، وتغيير وعى تابعيهم بالقضايا، وذلك من خلال مساعدتهم على النظر إلى المشكلات القديمة بأساليب جديدة، وإثارة وإلهام التابعين لبذل المزيد من الجهود لتحقيق الأهداف الجماعية، وغير ذلك، ولذا فإن القيادة التحويلية يكون من نتائجها إنخفاض معدل دوران العمل، وتحقيق مستويات عالية من الإنتاجية، وتحقيق رضاء وظيفى مرتفع للعاملين.

٣/٢/١/٣ أبعاد القيادة التحويلية:

تتحدد أبعاد القيادة التحويلية فى عدة عناصر، حيث إقترحت بعض الدراسات أربعة أبعاد للقيادة التحويلية من منطلق العلاقة القريبة بين القيادة التأثيرية والقيادة التحويلية، فاقترح كل من: (Barbuto, J., E., pp. 26- 40; Simic, I., pp 49- 55: and Others) أربعة أبعاد رئيسية للقيادة التحويلية هى: الرؤية التأثيرية، والسلوك الملهم للآخرين الذى يحقق إتباعهم للقائد، والتحفيز الملهم والذى يتضمن القدرة على تحفيز الآخرين للولاء لرؤية القائد؛ والتحفيز الفكرى والذى يتضمن تشجيع الابتكار والإبداع؛ والتقدير المخصص للأفراد والذى يتضمن معرفة الاحتياجات المحددة للتابعين. أما (Bass, B.M., et al., pp.207-218) فهو يحدد أبعاد القيادة التحويلية فى ستة أبعاد هى: بناء رؤية وأهداف؛ والإمداد بالتحفيز الفكرى، وعرض الدعم للتابعين، والخبرة المهنية، والبرهنة على توقعات الأداء المرتفع، وتطوير الهياكل المنشئة للمشاركة فى القرارات. وقد أكدت الدراسات التجريبية أهمية هذه الأبعاد فى مجال القيادة التحويلية. وقد أكد منذ عام ١٩٩٠م (Bass, B.N. pp.82-85) من خلال دراساته الميدانية وتطويره لأداة لقياس الجوانب المختلفة المميزة للقائد التحويلى فى ثلاثة أنشطة مختلفة هى: القوات المسلحة، ومنظمات الإعلان التجارى، والمنظمات التعليمية، أن فعالية القادة التحويليين تتحدد فى عدة عناصر مجتمعة، هى: التأثير المثالى للقائد التحويلى (ويتضمن سمات وسلوكيات)، والتقدير المخصص للتابعين، والتحفيز الملهم، والإثارة الفكرية. هذه العوامل مجتمعة تشير إلى توقعات الأداء النهائى.

٤/٢/١/٣ خصائص القادة التحويليين:

إستناداً إلى أدبيات القيادة التحويلية، يمكن أن نلخص خصائص القادة التحويليين فى الآتى: الإحساس الواضح بالهدف، والتعبير عنه ببساطه، وتمتعهم بسلوكيات ملائمة، وقيم جوهرية، وتقديم نموذج للدور القوى، ووضعهم لتوقعات

عالية، ومثابرتهم وتمتعهم بمعرفة الذات، ولديهم رغبة دائمة فى التعلم، وحب العمل، ويعرفوا أنفسهم على أنهم وكلاء للتغيير، ولديهم حماس، ولديهم قدرات على لفت الانتباه، وإثارة الآخرين، ولديهم نظرة إستراتيجية، ويتمتعون بمهارة الإتصالات، ولديهم نضج عاطفى، ولديهم شجاعة، ولديهم قدرة على خوض المخاطرة، ومشاركة المخاطرة، وذوى رؤى، ولا يعتقدون فى الفشل، ويقدرون الحاجات الشخصية للعاملين، والإصغاء لكل وجهات النظر لتطوير روح التعاون، ولديهم رغبة فى الرعاية المهنية، ولديهم قدرة على التعامل مع التعقيد وعدم التأكد والغموض (See, For ex., Bass, B. M., 1990, pp, 22- 40; Bass, B. M., et al., 2003, pp. 207- 218, Barbuto, J.E, pp, 26- 40, and Others).

٣/١/٣ مهارات قائد الفريق كمسهل ومعلم ومدرب:

لتوضيح دور قائد الفريق كمسهل ومعلم ومدرب، ينبغى الإشارة إلى بعض الخصائص التى أولتها أدبيات العلوم الإدارية والسلوكية أهمية خاصة، وهذه الحقائق، يمكن تلخيصها فى المحاور التالية:

أولاً: الكثير من القادة غير مزودين بما يمكن أن يساعدهم على التعامل مع التحول إلى فرق: حيث يشعر أكثر المديرين بمشكلات عند التعامل مع التحول إلى قادة للفرق، فمثلاً: فإن هناك قادة لا يمكنهم قيادة الفريق بسبب تعارضه مع شخصياتهم، فعادة لا يمكنهم تحويل أسلوبهم المسيطر لصالح الفريق.

ثانياً: يتمثل التحدى الذى يواجه كافة المديرين فى التحول إلى قادة فاعلين للفريق فى الإلمام بالعديد من المهارات مثل: الصبر على مشاركة المعلومات، والثقة بالآخرين، والتخلى عن السلطة، وتفهم الموقف الذى يستدعى تدخل القائد.

ثالثاً: يختلف دور قائد الفريق عن الدور القيادى التقليدى الذى يقوم به مراقبوا الخط الأول، ففريق العمل له طبيعة خاصة تتطلب توافر مهارات معينة، كما أن الفرق فى حاجة إلى قيادة حتى فى حالة الفرق الموجهة ذاتيا (Chang, R. y, and Curtin, M. J., p.8)، فقيادة الفرق لها أهمية خاصة لتفعيل دور فريق العمل، فيتولى القائد نقل المعلومات والمعرفة والمهارات لبقية أعضاء الفريق،

وتفسير السياسات وأوامر العمل، وشرح كيفية إدارة العمل بفاعلية، وأيضاً تقييم النتائج، كما يتولى بناء خطوط الاتصال بين الإدارات، وتشجيع الأعضاء على أداء العمل بطرق إبتكارية، كما أنه من الناحية السلوكية يكون مثلاً يحتذى به، ويكافئ السلوك الفعال، كما أنه يؤيد أهداف الفريق داخلياً وخارجياً، وينقل إنجازات الفريق إلى الإدارة، ويدير الصراع. والواقع أن هذه المهام القيادية أولتها أدبيات العلوم الإدارية والسلوكية أهمية كبيرة، ورغم هذه الأهمية البالغة لدور القائد، إلا أن تحول المدير أو المشرف لقائد فريق يعرضه للكثير من المشكلات، وأهم هذه المشكلات ما يلى:

١/٣/١/٣ تحول المدير أو المشرف لقائد فريق يعرضه للكثير من المشكلات: فهناك الكثير من المشكلات التى يتعرض لها المدير أو المشرف عند تحوله لقائد فريق، لعل أهمها ما يلى:

أولاً: شعور المدير بفقد القوة والمكانة، حيث أن التحول من مدير بسلطته الآمرة، وطاعة الآخرين له، إلى قائد فريق ومسهل، غاية في الصعوبة: فأكثر المديرين قدرة يجدون صعوبة عند التعامل مع التحول إلى قائد فريق، فالسيطرة التى كانوا يتعاملون بها من قبل، والمتمثلة فى أسلوب الآمر، والرقابة على كل شيء، أصبحت غير متواجدة حالياً مع التحول لقيادة فرق العمل (Robbins, S.P., p.333). ويضيف (Dessler, G., pp.482-483) أنه عندما يتحول المشرف الرسمى إلى قائد فريق، فلن يراقب ولن يوجه أو يصدر قرارات، مما يجعل مهمته كقائد فريق عملية تحويلية صعبة للغاية، خاصة وأن الإدارة الذاتية للفرق، غالباً ما تكون مجدولة، وبأولويات يحددها فريق العمل، خاصة مع تمكين فرق العمل. وهذا يجعل المدير ينظر إلى فريق العمل بتشكك كما لو أنه أصبح منافساً له، فتغيير الدور الإدارى يكون صعباً على المديرين، لأنهم يعتقدون أنهم يتنازلون عن إمتيازاتهم الإدارية.

ثانياً: غموض أدوار قائد الفريق: يكمن غموض دور قائد الفريق فى

عدم التحديد الواضح لما ينبغى أن يقوم به حيال الفريق، فالدراسات أوضحت أن قيام القائد بدوره كمسهل، يمكن أن يؤدى إلى تحسين أداء الفريق، فمطلوب من القائد أن يكون معلماً ومسهلاً، وهذا يتطلب من الشركات تدريباً فعالاً للمدير أو المشرف على مهام وظائفه كقائد للفريق.
(Dessler, G., pp.482-483, See Also, Robbins, S., p.267)

ثالثاً: اعتبارات الأمان الوظيفى: فالسؤال الذى يطرح فى هذا الخصوص يتمثل فى كيف تُؤَمِن وظيفة إدارية للقائد أو المسهل لفريق لديه إدارة ذاتية؟ الواقع أن العديد من الشركات خفضت عدد المستويات الإدارية، وبالتالى الوظائف القيادية بها، فمثلاً: شركة Dana Corporation خفضت عدد المستويات الإدارية من أربعة عشر مستوى إلى ستة مستويات عن طريق تحريك المسئوليات لأسفل التنظيم. والواقع أن العديد من المشرفين فقدوا وظائفهم نتيجة لخفض عدد المستويات الإدارية بالتنظيم، كما أن هناك شركات أخرى طلبت من المشرفين – خاصة عند بناء فرق العمل الموجهة ذاتياً – التخلى عن وظائفهم كمشرفين ليصبحوا أعضاء بفرق عمل (Dessler, G., pp, 482- 483).

رابعاً: مشكلة المعيار المزدوج: العديد من المشرفين يشعرون أن الشركة تعاملهم كمواطنين من الدرجة الثانية مقارنة بالعاملين الذين بدأوا يتدربون ليكونوا أعضاء بفريق العمل، فالشركات تستخدم معياراً مزدوجاً فى معاملة المشرفين القدامى، فهى تعاملهم على أنهم أفراد منسيين، وتمنحهم القليل من الإهتمام والتدريب، كما أن أدوارهم الجديدة تكون غير واضحة.

خامساً: التعامل مع مجموعة من الأفراد لديهم اختلافات فى الاحتياجات والخلفيات والخبرة، حيث تظهر مهارات القائد كمسهل ومدرب ومعلم فى تحويلهم بطرق مختلفة ليصبحوا متكاملين ومندمجين ويعملون بفاعلية كوحدة واحدة (Nurick, A.J., p.22)، فالمعضلة تتمثل فى أنه كلما تم إختيار أعضاء الفريق من أفراد مختلفين من حيث تكوينهم العلمى وخبراتهم وتجاربهم وغير ذلك، كلما كان الفريق أكثر إنتاجية وإبداعية إذا ما توافرت العناصر الأخرى

المطلوبة لذلك، كما أشارت إلى ذلك العديد من الدراسات والبحوث (Roberts, A.E., p.3, McChesney, H., p.8) ولا شك أن هذه الاختلافات تمثل تحدى لقائد الفريق، فالتعامل مع هذه الاختلافات دون حدوث صراعات مدمرة، داخل الفريق أمر غاية في الصعوبة.

٢/٣/١/٣ المسئوليات الشائعة والمشتركة والتى يجب على كافة قادة الفرق تحملها: هناك العديد من المسئوليات التى ينبغى على كافة قادة فرق العمل تحملها، أيا كان نوع الفريق الذى يتم بناؤه، وقد أوضحت إحدى الدراسات التى أجريت على عشرين منظمة تم تنظيمها وفقاً للفرق، أن هناك العديد من المسئوليات الشائعة والمشتركة والتى يجب على كافة القادة تحملها، حيث إشتملت هذه المسئوليات على: التعليم Coaching، والتسهيل Facilitating، والتعامل المنظم مع المشكلات ومراجعة أداء الفرق مقارنة بالأداء الفردى، والتدريب، والاتصال (Wellins, R.S., et al., p.318) [See Also: Straus, S.G. et al., pp.87-97]. وقد أكد العديد من الكتاب ما توصلت إليه الدراسة السابقة من نتائج، فيرى (Dessler, G., p.476) أن المسئوليات المشتركة للقادة تتحدد فى قيام القائد ببناء أو المشاركة فى تكوين فرق العمل، وتحديد أهدافه ومهامه، ومعايير الأداء، وعقد الإجتماعات، وإمداد الفريق بالحقائق والمعلومات، وإعطاء تغذية مرتدة عن أداء الفريق، وتدعيم روح الفريق، وتمكين الفريق، وإشاعة مناخ إيجابى بين الأعضاء بما يولد الثقة بينه وبينهم، وبينهم وبين الفرق الأخرى، ويضيف (Zenger, J.,H., pp.41-46) أنه حتى فى حالة الفرق الموجهة ذاتياً، فإنها فى حاجة إلى قائد للفريق، ففى رحلات الفضاء مثلاً يكون على متن مكوك الفضاء قائداً للفريق له الكلمة النهائية، خاصة عندما تستدعى الحاجة لذلك، رغم أنه فى حالة هذه الفرق فإن القائد يفوَّض للأعضاء – عادة– صلاحية إتخاذ القرارات. والملاحظ أنه نظراً لأن القائد هو بمثابة معلم أو مسهل للفريق، فإنه يقيم قدرات أعضاء الفريق، ويساعدهم على إستغلالها الإستغلال الأمثل، وهو يشجع المشاركة، فيلتمس مدخلات القرارات من الأعضاء، ويشاركهم، مسئولية إتخاذ القرار

(Dessler,G.,p.477) . إستناداً إلى ذلك، فإن القائد بالنسبة للفريق هو بمثابة معلم (Coach) ومسهل (Faciltiator) فهو ليس بالدرجة الأولى خبير تقنى، فهناك أعضاء آخرين بالفريق يستطيعون أن يقوموا بهذا الدور، فمسئولياته الرئيسية طبقاً لـ (Caudron, S., pp.45) تتحدد فى الآتى: بناء الثقة وإلهام فريق العمل، وتسهيل وتدعيم القرارات التى يصنعها الفريق، وتوسيع قدرات الفريق، وخلق هوية للفريق، وجعل الفريق متميز، بالإضافة للتدعيم والتأثير عند إحداث التغيير [Neck, C.P., et al., pp.537-538]. ويرى (Robbins, S.P., pp.333-334) أن هناك أسلوباً ذات معنى لوصف وظيفة قائد الفريق، ويتمثل فى التركيز على أربعة أدوار محددة لقائد الفريق، هى:

أولاً: يجب أن يشكل قادة الفريق نوع من الروابط مع الظروف الخارجية، وتشتمل هذه الظروف الخارجية على الإدارة العليا، والفرق الداخلية، الأخرى، والعملاء، والموردين. وبناء على ذلك، فإن قائد الفريق عليه: تأمين إحتياجات الفريق من الموارد، وتوضيح توقعات الآخرين من الفريق بجمع المعلومات من الخارج، ومشاركة هذه المعلومات مع أعضاء الفريق.

ثانياً: تعامل قادة الفرق مع المشكلات: فعندما يعانى الفريق من المشكلات ويطلب المساعدة، يجتمع قادة الفرق فى جلسات مفتوحة، ويحاولون حل هذه المشكلات، فنادراً ما يتصل هذا الأمر بالقضايا الفنية أو التشغيلية وذلك لأن أعضاء الفريق يعرفون الكثير من المهام التى تم إنجازها أكثر ما يعرفه القائد عنها، وعندما يكون من المحتمل مشاركة القائد، فيمكنه القيام بذلك من خلال أسئلة تسمح باختراق المشكلة بما يسمع للفريق للتحدث عن المشكلات، والحصول على الموارد المطلوبة من الجهات المعنية.

ثالثاً: يعتبر قادة الفرق بمثابة قادة صراع، فعندما تظهر الخلافات على السطح، فإنهم يعملون على حل هذه الخلافات، وذلك بطرح هذه الأسئلة وإشراك أعضاء الفريق فى الإجابة عليها: ما هو مصدر الصراع؟ ومن هم الأطراف المشتركة فيه؟ وما هى القضايا موضع الصراع؟ وما هى الخيارات المطروحة كحلول؟ وما هى

المزايا والعيوب المتعلقة بكل خيار؟ ومن خلال دفع أعضاء الفريق للتعامل مع هذه الأسئلة، يعمل القائد على التوصل للحد الأدنى من الجوانب المقلقة للصراعات الداخلية.

رابعاً: يقوم قادة الفرق بوظيفة تدريبية، فهم يعملون على توضيح التوقعات والأدوار، ويقومون بالتعليم، وتقديم الدعم، والتشجيع، وكل ما هو ضرورى لمساعدة أعضاء الفريق على تحسين أداء العمل.

يتضح مما تقدم، أن هناك مسئوليات متعددة ومشتركة لقادة فرق العمل، فبدون قيادة فعالة، فإنه من الممكن أن ينهار الفريق، ويبتعد عن أهدافه.

٣/٣/١/٣ قائد الفريق كمسهل Facilitator:

يلعب المسهل دوراً حيوياً عندما يبذل الأفراد أقصى ما فى وسعهم ليصبحوا كفريق فى عملية تحسين مستمرة، فيساعدهم المسهل لإيجاد حلول للمشاكل وذلك بحشد طاقة الفريق لهذا الغرض. والواقع أن المسهل لا يحتاج بالضرورة أن يكون خبيراً لحل مشكلة تواجه الفريق، ولكن ينبغى أن يزود بالمهارات لتحفيز المشاركين لاستنتاج وتطوير الحلول الإبداعية من خلال الخبرة الفردية والجماعية للحصول على نتائج متميزة، كما أنه يلعب دوراً فعالاً فى وضع هذه النتائج موضع التطبيق، وفيما يلى نتناول بالمزيد من التوضيح دور المسهل فى أنشطة الفريق:

١/٣/٣/١/٣ دور المسهل وتوجهاته المختلفة:

أ ــ توجيه القائد كمسهل لقدرته وسلطته: يتم قبول المسهل بصفة عامة عن طريق فريق العمل، حيث يكون الإحترام هو نبراس العلاقة بين المسهل والفريق. وفى هذه الحالة تكون القدرة مرتبطة بالمكانة،وحيث يستغل المسهل قدرته للتأثير على المخرجات، وحيث يكون هناك ثلاثة أسس لقيادة جماعة العمل: إما الإعتماد على السلطة، أو القيادة بالمشاركة مع فريق العمل، أو الفريق يدار ذاتياً. وفى حالة توجه المسهل بسلطته، فهو يأخذ على عاتقه العملية، ويمارس

قدرته لتوجيه الأنشطة وفعل الأشياء من أجل الجماعة، فهو يتحمل بالكامل مسئولية الأنشطة والمخرجات، وأيضاً يتحمل بالكامل كل البناء ويتعامل مع كل ديناميات الجماعة بذاته.

ب ــ مشاركة الدور، فى هذه الحالة، يقوم المسهل بتوزيع عبء العمل مع الجماعة لمجريات العمل، حيث يركز على الهدف والعملية ولكن بدون رقابة كاملة فالمسهل يساعد الفريق نحو التحرك إلى الأمام ويطرح أسئلة ويعرض الإختيارات ويوضع الأشياء من منظور معين. ويأخذ أعضاء الفريق على عاتقهم بعض المسئوليات المطلوبة للاتصال والتعامل مع ديناميات الجماعة، والمخرجات تكون ذات تنبؤ أقل فى هذا الموقف، ولكن المشاركين يكونوا أكثر تضميناً بالنسبة لمستوى العملية وذلك مقارنة بمستوى المهمة ويكون التعلم أكبر بينهم.

ج ــ موقف المسهل عند الإدارة الذاتية للفريق: حيث يضع المسهل الهدف كنقطة بداية، فتكون أعمال الفريق من خلال العملية ذاتها، فى هذا الموقف، يكون الفريق مسئولاً بالكامل عن المهمة، ويقرر الإجراءات المستخدمة، ويتعامل مع ديناميات الجماعة، ويسمح هذا الموقف بتحقيق تعلم أكبر بين أعضاء الفريق، ولكن المخرجات تكون قليلة من حيث التنبؤ بها، وكمسهل ينبغى العمل على خلق ظروف تؤمن مخرجات معقولة عندما تأخذ الجماعة بعين الاعتبار التحديد الذاتى للمعايير،

(For More Details, See, McChesney, H., p.7, See also Dessler, G., pp.483- 484, Burns, G., pp.46-52, and Others)

والإدارة الذاتية لفريق العمل تتطلب تمكين الفريق، فلا يمكن أن تتم الإدارة الذاتية عن طريق إتخاذ القائد لغالبية القرارات، فلابد أن يكون لدى القادة اعتقاداً راسخاً فى أهمية التمكين، نظراً لأنه يؤدى بالفريق إلى إيجاد حلول أفضل ذات جودة أعلى، ويساعد الفريق على التحسين المستمر لجودة عمل الفريق **(Continuous Quality Improvement, (CQR))**.

الملاحظ أن مستوى القدرة المطبق من قبل المسهل لتحديد إحتياجات

الفريق يرتبط بدرجة كبيرة بمستوى نضج الفريق، ففى حالة الفريق قليل الخبرة، فإن المسهل يمارس قدراً كبيراً من سلطته فى البداية. الأعضاء يكونوا فى حاجة للتأسيس مثل حاجتهم لتعلم العمل، وحاجاتهم لاستخدام إجراءات مختلفة تتعلق بالفريق، وينبغى أن يتعلموا التعامل مع القضايا الشخصية، والصراعات، والمشاعر، وجداول الاجتماعات الغير واضحة، وغير ذلك وعندما يتطور الفريق، فإن أعضاءه يمكنهم تحمل درجات أكبر من مشاركة المسئولية. ومهمة المسهل هى نقل كل المسئولية من أجل مساعدة فريق العمل على النجاح، وأيضاً أن يكون المسهل حساساً لتغيير دوره بالنسبة للرقابة ووفقاً لما يتطلبه تطور المواقف (McChesney, H., pp.6- 9).

ثانياً: دور المسهل فى تحقيق ديناميات الجماعة: وظيفة المسهل هى الهام الجماعة للعمل على تحقيق هدف مشترك مع الزملاء، وحل المشكلات، والاتفاق، والتغذية المرتدة والتقييم. تبدأ الفرق كجماعة من الأفراد، كل فرد لديه توقعاته، ومخاوفه، ومعرفته، وخبرته، وتجربته السابقة، ونزعاته وحوافزه، والثقة تكون منخفضة، والقلق يكون مرتفعاً، وهذا الموقف يؤدى إلى عدم إستطاعة عمل الأفراد سوياً منذ البداية، ويؤدى ذلك إلى اجتماعات غير منتجة وتحقيق القليل من التقدم تجاه إنجاز المهمة. دور المسهل هو خلق بيئة تمنح وتؤمن حدوث كل شيء على ما يرام، وهذا يتطلب تزويد الفريق ببناء وعملية، وينبغى أن يكون مرناً فى إستخدام أدوات الفريق، وأن يوجه قدرتهم مباشرة لتحقيق أنشطتهم، وينبغى أن يؤثر فى العمليات، وأن يستشف ما يدور بعقول أعضاء الفريق، وردود أفعالهم، وأن يجعلهم يركزون فى تحقيق الهدف، ويحفزهم ويحركهم للأمام.

ثالثاً: تدريب قائد الفريق ليصبح مسهل للفريق:

إحدى مهام المسهل هى الاعتماد عليه فى إكساب أعضاء الفريق العديد من المهارات والمفاهيم، وأن يزودهم بالطاقة والتحدى لإنجاز الهدف المكلف به الفريق، مما يزيد من تماسكهم ويدعم بعضهم البعض فى أداء مهامهم سوياً للوصول

للهدف المشترك. وهذا يتطلب أن يتم تدريب قادة الفرق ليصبحوا صفوة من المسهلين الممتازين، ومجالات التدريب متعددة، مثل التدريب فى مجال ديناميات الفريق (حجم الفريق، وإختيار العضو، واختيار القائد، وإدارة الإجتماعات، ونوعية الفرق، وإدارة الصراع وغير ذلك)، وأدوات الفريق (مثل: العصف الذهنى، الرسوم البيانية لعلاقات السبب والنتيجة، والرسوم البيانية لشجرة إتخاذ القرارات، ومصفوفات الأولويات، والرسوم البيانية لباريتو، وكشوف الاختبار، وغير ذلك)، أيضاً تدريب قائد الفريق على كيفية التعامل مع البيانات لإيجاد حلول للمشكلات وتبسيط العمل، وتحسين العمليات، وحل المشكلات، أيضاً ينبغى أن يكون لديه مهارات سلوكية لتعليم وتحفيز كل عضو بالفريق وأن يتفهم معتقداتهم، وأنماط شخصياتهم، وخلق بيئة تعليمية، وغير ذلك مما يساعد الفريق على أن يصبح فعالاً، كما ينبغى أن يكون لديه مهارات التقديم بما تتضمنه من مهارات اتصالات شخصية وغير لفظية مثل: مهارة التحدث، والإصغاء، والإقناع، والسلوك الحازم، وغير ذلك حتى يتمكن من تعليم أعضاء الفريق كيف يقدموا أفكارهم بوضوح وفعالية [Nurick, A., J., p.26].

رابعاً: إرشادات عامة لقائد الفريق كمسهل:

ينبغى على قائد الفريق باعتباره مسهل ومعلم، إتباع النصائح التالية:

- ضع فى المرتبة الأولى أعضاء فريق عملك، وأقم علاقات إحترام مع فريق عملك، بحيث يتولد لدى كل عضو درجة عالية من المبادأة والاحترام والانضباط الذاتى، وتفهم وظيفة ودور كل عضو من أعضاء الفريق، وأظهر التقدير للأداء الجيد، أجعل أعضاء فريق عملك فى المقدمة وامنحهم الثقة وبالتالى فكل قرار أو نشاط ينبغى أن يتلاءم مع هذا الأساس، تعامل بنضوج مع الآخرين عن طريق تجنب ردود الفعل الزائد، كن واثقاً من أن أعضاء فريقك يبذلوا كل ما فى وسعهم للعمل بشكل أفضل، وهذا يتطلب النظر إليهم من منظور (Y) أى أنهم على استعداد لتحمل المسئولية، وأن لديهم انضباط ذاتى، ومراقبة ذاتية، ولديهم دافع الإنجاز، ويمكن دفعهم وتحفيزهم من خلال المشاركة والمعاملات الإنسانية، وعندما تثق

فيهم، فإنهم يعملوا بشكل أفضل، ساعد أعضاء فريقك على تحقيق الذات وذلك بمنحهم الفرصة والقدرة على ذلك، لا تحجب بيانات أو معلومات عن أعضاء فريق عملك، بل دعمهم بالمعلومات والصلاحيات وكافة الأدوات الضرورية لانجاز الفريق لمهامه بكفاءة تامة، تكلم بصفة الجماعة، ولا تنتقد أعضاء فريقك بصفة شخصية، وشاركهم أفكارك وخططك المستقبلية، حاول بناء شخصية إعتبارية للفريق، ونمى قدرات أعضاء فريقك وذلك بتدريبهم وتنمية قدراتهم، وكن واثقاً من أهمية فريق العمل، استغل الصراع بإيجابية، وشجع الابتكار والأفكار البناءة، وتزود بالمهارات السلوكية مثل: مهارة التحدث، ومهارة الإصغاء، ومهارة النقاش، ومهارة الاتصالات غير اللفظية، ومهارة الإقناع، وأحرص على أن يتزود كافة أعضاء فريق عملك بهذه المهارات، وتدرب على كافة الجوانب التى تجعل منك مسهل لفريق عملك، ولنتبين وجوه الاختلاف بين دور قائد الفريق والدور القيادى التقليدى الذى يقوم به مشرفوا الخط الأول.

يتضح مما تقدم، أن هناك مسئوليات متعددة ومشتركة لقادة فرق العمل، فبدون قيادة فعالة، فإنه من الممكن أن ينهار الفريق، ويبتعد عن أهدافه والمهمة التى كوِّن من أجل إنجازها، ويفقد الصلة والثقة بالفرق الأخرى، وتنشب الكثير من الصراعات بين أعضاء الفريق، خاصة فى المراحل الأولى لنمو الفريق (Zenger, J.H., p.46)

من جهة أخرى، ينبغى على قائد الفريق أن يتواجد لديه خطة واضحة عن ماهية ما سيقوم به، حيث أن الثغرة الأساسية فى التحول من الدور القيادى التقليدى إلى قادة للفرق هى عدم تزود المديرين أو المشرفين بما يساعدهم على التعامل مع التحول إلى قادة للفرق (Caminitti, S., pp.93-100)، لذا فإن التدريب على إكتساب المهارات السلوكية ومهارات قائد الفريق باعتباره مسهلاً ومعلماً ومدرباً على جانب كبير من الأهمية، فالشركات فى حاجة إلى خبراء فى عمليات الفريق، بحيث يتفهمون كيفية مواجهة التحديات الناجمة عن العلاقات بين أعضاء الفريق، باعتبار أن الفريق يتكون من مجموعة من الأفراد لديهم إحتياجات وخلفيات وخبرة

مختلفة، وعلى قائد الفريق باعتباره مسهلاً، ومعلماً، ومدرباً، أن يجعلهم مندمجين ومتكاملين ليصبحوا وحدة عمل فعالة. (Nurick, A.J.,pp.22-27) فالشركات فى حاجة متزايدة إلى بناء فرق العمل كميزة تنافسية إذا ما تم تزودها بخبراء فى عمليات الفريق، بحيث يتفهموا كيفية مواجهة التحديات الناجمة عن العلاقات بين أعضاء الفريق ويجعلوا من الفريق وحدة متماسكة وفعالة.
(For More Details, See, Dessler, G., pp.483- 484, Robbins, S. P., p.267, McChesney, H., pp.6-9; Nurick, A.J., pp.22-27; and Others)

٢/٣/٣/١/٣ قائد الفريق كمسهل فى المراحل المختلفة لتكوين وتنمية فريق العمل لقائد الفريق دوراً حيوياً فى كل مرحلة من مراحل نمو الفريق، وعادة يمر الفريق بخمس مراحل، يكون لقائد الفريق القدرة على تحسين وظائف الفريق، وهذا هو التحدى الحقيقى لقائد الفريق، وفيما يلى توضيح للمراحل الأساسية التى يمر بها الفريق، ودور القائد فى كل مرحلة:

أولاً: مرحلة التكوين (تشكيل الفريق) Forming: وقد يطلق عليها مرحلة التطوير والإلمام وتتميز هذه المرحلة بوجود نوع من عدم التأكد، حيث يكون كل عضو مشغولاً بالتعرف على ما هو متوقع منه، وما هو مقبول منه، وعادة يقبل الأعضاء السلطة الممنوحة للقائد بطريقة رسمية.

وهذه المرحلة هامة نظراً لأنه يتم من خلالها إذابة الجليد بين الأعضاء (أى رفع الحواجز النفسية بين الأعضاء Icebreaker) حيث يلعب قائد الفريق دوراً حيوياً فى تحقيق ذلك، مثل: الوقوف على مدى إمكانية نشوء صداقة بين الأعضاء، ومدى توافر سلوكيات القبول لدى الأعضاء تجاة بعضهم البعض وإمداد الأعضاء بمعلومات عن بعضهم البعض، وتشجيع المناقشات غير الرسمية بين الأعضاء وغير ذلك.

ثانياً: مرحلة العصف Storming: وتتميز هذه المرحلة بالميل إلى الفردية، ومحاولة تأكيد الذات من جانب الأعضاء بالإصرار على تجديد الأدوار والوقوف على ما هو متوقع منهم. وتتميز هذه المرحلة بالصراع والاختلاف على مهمة الفريق، ويلجأ الأعضاء عادة فى ضوء هذا الاختلاف إلى تكوين تحالفات

إستناداً إلى المكانة الوظيفية للأعضاء، والمصالح المشتركة ـ خاصة إذا كان حجم الجماعة كبيراً ـ فيكون كل تحالف بمثابة جماعة فرعية مختلفة من حيث الأهداف الكلية للفريق، وأيضاً طريقة بلوغ الأهداف. ولذا يكون التماسك بين الأعضاء فى هذه المرحلة ضعيفاً، وهذا يعرض الفريق لتحقيق أداء غير متميز. ونظراً لهذه الطبيعة الخاصة بهذه المرحلة، فإن دور قائد الفريق هو محاولة تقوية التماسك بين أعضاء الفريق، وذلك بتشجيع الأعضاء على المشاركة وتقديم المقترحات، وتقليل حالة عدم التأكد، والتحديد الواضح لمهام الفريق وأهدافه.

ثالثاً: وضع المعايير Norming: وتتميز هذه المرحلة بإيجاد حلول للصراعات القائمة بين أعضاء الفريق، أو الجماعات الفرعية الناتجة عن التحالفات، حيث يسود الانسجام والوحدة بين أعضاء الفريق، كما يتقبل الأعضاء بعضهم البعض، ويتفهم كل منهم سلوكيات الآخر، وبذلك تقل الخلافات وينمو لدى الأعضاء معنى لأهمية تماسك الفريق، ويتحدد دور قائد الفريق فى هذه المرحلة فى وضع معايير للفريق، وتوحيد أعضاء الفريق على فهم المعايير، فكل فريق لديه معاييراً معينة تحكم سلوك أعضاء الفريق: معايير للتصادق فيما بينهم، ومعايير سرعة العمل، ومعايير أوقات الراحة، وعلى أعضاء الفريق الالتزام بهذه المعايير، وإجماع أعضاء الفريق على سلوك معين، يجب أن يتبع فى مواقف معينة. وكما نلاحظ فإن المعيار يتم تقاسمه بين الأعضاء ويتعارف عليه من جانبهم، وبالتالى يوجه سلوكهم نحو الإنتاجية. وتتميز المعايير عموماً بأنها غير رسمية، فهى غير مدونة مثل الأدوار أو الإجراءات، وهى مقننة، فهى تحدد أوزان للسلوك المقبول من جانب الأعضاء، فهى بمثابة إطار للصواب والخطأ، وهى مفتاح للقيم التى يتبناها أعضاء الفريق، وبالتالى فهى توضح توقعات الدور وبما يساعد على بقاء واستمرارية الفريق لتحقيق الأهداف التى كون من أجل تحقيقها. ولا يعنى تقنين المعيار زيادة الإنتاجية، فعندما يتشكك الأعضاء فى نوايا الإدارة، ومع التماسك القوى بين الأعضاء، فإنه ينبثق عن ذلك معياراً ضمنياً مضاداً قوامه خفض الإنتاجية. وتتكون المعايير عادة من أربع مصادر هى: الأحداث الحرجة، والتوقعات المسبقة للفريق،

والسلوكيات المفضلة للفريق، والتصريحات المعلنة عن طريق قادة الفرق. Daft, 2000, p.613.

رابعاً: الأداء Performing: ويؤكد القائد على التعاون وحل المشكلة، وإتمام أداء المهمة فى هذه المرحلة، حيث يكون لدى الأعضاء ولاء نحو مهمة الفريق، ويبدو ذلك من خلال سلوكيات الأعضاء، فهم ينسقوا أنشطتهم، ويتمكنوا من إيجاد حلول للمشكلات والخلافات، ويزيد التفاعل والنقاش المباشر، وينصب إهتمام الأعضاء على بلوغ الأهداف الموضوعة للفريق، ولتحقيق ذلك، يركز قائد الفريق على إدارة الأداء ليصل إلى أعلى مستوى، ولا شك أن التفاعلات الإجتماعية بين الأعضاء مع إختلافهم من حيث القدرات والمهارات تساعد على بلوغهم لمستوى أداء متميز.

خامساً: مرحلة الانفضاض (أو القفول): Adjourning والانفضاض يكون للفرق المخصصة لأداء مهمة محددة، حيث ينتهى الفريق بانتهاء المهمة المسندة إليه، مثل: بعض أنواع اللجان، فرق قوى المهمة، وغير ذلك، وبإنتهاء المهمة يصل الأعضاء إلى درجة عالية من التماسك، فهم يشعرون بالسعادة والفخر لإنجاز المهمة، ويكون لب الحديث بينهم الصداقة التى نمت من تواجدهم سوياً بفريق العمل، ولذا فإن إنفضاض الفريق يحدث نوعاً من خيبة الأمل لدى الأعضاء. وعلى القائد فى هذه المرحلة أن يقيم حفلات التوديع مع التقدير الواضح للمجهود المبذول من قبل أعضاء الفريق [Daft, R.L., 2000, pp.609-611].

٣/٣/٣/١/٣ دور قائد الفريق كمسهل [Facilitator] فى حل الصراع:

الصراع باعتباره مفهوماً يعبر عن عدم الاتفاق أو المعارضة أو النزاع بين الأطراف (Kayser, A.T., pp.136) يستدعى من جانب القائد إدارة فعاله للصراع، وذلك للمحافظة على تماسك الفريق وفاعليته، وهذا يستدعى من جانب القائد البحث عن أسباب الصراع، والعمل على معالجتها، واستخدام الأسلوب المناسب للموقف المناسب، كما يستدعى من القائد تأدية هذا الدور باعتباره «مسهلاً» Facilitator وذلك بغرض التعامل الفعال مع الصراع، وفيما يلى نلقى

مزيداً من الضوء على أسباب الصراع، وأساليبه، ودور القائد كمسهل فى حل الصراع:

أولاً: أسباب الصراع: قد يرجع الصراع وفقاً لـ (Daft, R.L., pp.615-616) إلى ندرة الموارد، أو غموض نطاق السلطة أو تفاديها بين الأطراف، ونقص الاتصالات، أو تصادم بين الاتجاهات، أو الاختلاف حول الهدف أو اختلافات القدرة والمكانة بين الأعضاء. أما (Gorden, R.J., p.274)، فقد أرجعت أسباب الصراع إلى: إختلاف جوانب الشخصية (القيم، والأهداف، والالتزام بالوظيفة)، وخصائص الفرد (الضغوط، والغضب والرغبة فى الإستقلالية)، والعوامل داخل الفرد (الإدراك: إدراك أن الآخرين لهم أهداف كبيرة، نوايا الآخرين التى تعارض العدالة، وسلوك الآخرين الذى يبدو ضاراً، وعدم الثقة فى الآخرين وسوء الفهم)، وعوائق الاتصالات (التحريفات، والكراهية، وأهداف عالية البلوغ، والإهانات، والسلوك المشتت، والاعتمادية المتبادلة) والسلوك (تناقض نتائج الفريق، وإعاقة أهداف الفريق، والتفاعلات الضعيفة، والصراع على السلطة)، والهيكل (التقارب، وعدم توازن القوة (السلطة))، والعلاقات المشتتة، واختلاف المكانة بين الأعضاء، والمعاملة المفضلة لجانب ما، والرموز) والتفاعلات السابقة (فشل سابق فى الوصول إلى إتفاق) وصراعات قديمة، والجنوح نحو السلوكيات المتصارعة، ونتائج أخرى للصراع، وغير ذلك.

ثانياً: أساليب معالجة الصراع: ركزت الأدبيات السلوكية على بعض الأساليب الشائعة فى معالجة الصراع،

(For More Details, See: Daft, R.L., p.617; Kayser, A.T., pp. 138-139; Trent, R.J., p.98; Weinkauf, K., and Hoegl, M., pp.177- 178)

وفيما يلى توضيح لأهم هذه الأساليب:

١ـ الأسلوب التنافسى Competing: وهو يتناسب مع الحالات العاجلة، والمكلفة، وهو أسلوب حيوى بالنسبة للقضايا الهامة، والموضوعات التى لا تستدعى تضافر الجهود، وأيضاً فى الحالات التى يتمتع فيها أحد الطرفين بسلطة أكبر.

وتتحدد عيوب هذا الأسلوب فى أنه: يحد من إستكشاف مداخل جديدة، كما أن تحقيق الأهداف يكون على حساب الآخرين، أى يحقق موقف الرابح / الخاسر، كما أن الحل الذى يتم التوصل إليه هو حل مؤقت والالتزام من جانب الأطراف الخاسرة يكون ضعيفاً.

٢ـ أسلوب التجنب Avoiding: وهذا الأسلوب لا يتسم بالحزم أو التعاون، وهو يتناسب مع الموضوعات العادية، ويستخدم عندما يكون هناك حاجة إلى مزيد من المعلومات لفترة من الوقت (انتظار معلومات أكثر) وأيضاً عندما لا يؤدى التأخير فى حل الصراع إلى تحمل تكلفة إضافية، وعندما لا يسمح الموقف بإشباع مصالح كافة الأطراف، ويسمح أيضاً بتأجيل المواجهة. أما العيوب الرئيسية لهذا الأسلوب: فإنه يقلل المدخلات، ويتم التوصل من خلاله لحل مؤقت، كما أنه لا يؤدى إلى تحقيق رضا كاملاً لكافة الأطراف المتصارعة.

٣ـ أسلوب الحل الوسط Compromising: وهو يقع فى موقع وسط بين الحزم والتعاون، وفقاً لهذا الأسلوب، هناك طرف فائز وآخر خاسر، حيث لا يكون القرار المتخذ وفقاً لهذا الأسلوب هو القرار الأمثل بالنسبة للطرفين، كما يتطلب هذا الأسلوب تدخل طرف ثالث يكون بمثابة الوسيط أو المحكم بين الأطراف المتصارعة. من الممكن أن يكون هذا الأسلوب فعالاً عندما يكون فى الإمكان اقتسام الموارد مثلاً بين الأطراف المتصارعة، أو عند تنازل أحد الأطراف عن الموارد مثلاً للطرف الآخر، أو عندما يكون الخصوم على درجة متوازنة من القدرة حيث ترغب الأطراف المتنازعة فى التوصل إلى حلول مؤقتة تحت ضغوط الوقت، إلا أنه فى كثير من الأحيان يكون من الصعب التوصل إلى حل وسط، كما أن المشكلة محل النزاع يمكن أن تطفو على السطح مرة أخرى.

٤ـ أسلوب التكيف Accommodating: وهو يشير إلى درجة عالية من التعاون حيث تظهر الأطراف رغبة فى التعاون لإرضاء طرف آخر، وتعمل من غير إصرار على التعبير عن حاجاتها. ولا شك أن هذا الأسلوب يمنع المنافسة، ويحقق قدراً مناسباً من الإنسجام، ويحقق التوافق بين الأعضاء، والمحافظة على العلاقات بالغة

الأهمية، أما العيوب الرئيسية لهذا الأسلوب فتتمثل فى الوصول إلى موقف الرابح / الخاسر، ويقلل الحلول الإبتكارية ويؤدى إلى التضحية بالآراء.

٥ـ الأسلوب التعاونى Collaborating : تناول الصراع بهذا الأسلوب يدعم الثقة بين الأعضاء، ويحقق لهم الإستقرار، ويؤدى إلى درجة عالية من الالتزام، واكتشاف مشترك للمداخل المختلفة، فهو يحقق درجة عالية من الحزم والتعاون. ويتطلب هذا الأسلوب رؤية الصراع كأمر طبيعى بين الأعضاء، وبالتالى إمكانية كسب الحزبين المتصارعين، وهو يحقق موقف الرابح / الرابح، أما العيوب الرئيسية المتعلقة بهذا الأسلوب فتتعلق بما يتطلبه هذا الأسلوب لوقت طويل لتنفيذه، وأيضاً تطلبه لدرجة عالية من المشاركة الفعالة من كافة الأعضاء، ويلخص الجدول التالى أساليب حل الصراع وإدارته:

الأساليب	إدارة الصراع
الأسلوب التنافسى	إختبار المكاسب، والتركيز على الصراع كرابح/ خاسر، التركيز على أهداف والاحتياجات الفردية، مع إعطاء قليل من الاهتمام للعلاقات.
أسلوب التجنب	رؤية الصراع على أنه غير ذى جدوى، والمواجهة غير مريحة، فلن تؤدى إلى تحقيق الأهداف أو تحسين العلاقات.
أسلوب الحل الوسط	يعتقد كل فرد أنه ينبغى أن يساهم فى حل الصراع، ويتوقع أن يحقق العديد من أهدافه بقدر الإمكان بدون إيذاء العلاقات.
أسلوب التكيف	طلب مبدئى هو الحفاظ على العلاقات، الاعتقاد بعدم إستطاعه إنجاز الأهداف الفردية مع المحافظة على العلاقات، والتوجه يكون بمحاولة كل طرف إرضاء الطرف الآخر.
الأسلوب التعاونى	الاعتقاد بأنه من الممكن بقدر الإمكان إرضاء الأطراف المتصارعة وتحقيق أهدافهم الفردية، وتحسين العلاقات، ويتطلب ذلك طرق لتحقيق التكامل بين المصالح الفردية من أجل حل الصراع.

جدول رقم (٣/١/٣)

أساليب حل الصراع وإدارته وفقاً لـ Trent, R.J., p.98

وجدير بالذكر، أن هناك دوراً للمنظمة فى حل الصراعات خاصة بين

الفرق، وذلك بتطبيق سياسات معينة مثل: مكافأة القرارات التى تزيد من الفعالية التنظيمية وليس فعالية الفريق فقط، وتشجيع التواصل والتفاعل بين الفرق، وتكرار تنقل الأعضاء بين الفرق، وتجنب المواقف الخاصة بالمكسب أو الخسارة Weinkauf, K., and Hoegl, M., pp 177- 178, See Also Phillips S. L., and Elledge, R., L., p.110].

شكل رقم (٣/١/١)
نموذج المراحل الخمسة لإدارة الصراع بتطبيق الأسلوب التعاونى
[Kayser, A.T., p. 144]

ثالثاً: قائد الفريق وتناوله للصراعات السلبية (المدمرة)

الواقع أن كل الصراعات ليست سلبية، فهناك صراعات إيجابية (بناءة) حيث يكون الالتزام بالمخرجات كبيراً وملموساً، ويتسم سلوك الأعضاء بالتوجه نحو المهمة، بمعنى إستخدام الأعضاء للتفاهم والتلخيص بغرض تأكيد وجهات النظر وفهمها، وهناك تجاوب من جانب المشاركين لما يقوله الأخرون، حيث يظل النقاش للموضوع والمساهمات مستمرة لإحراز المخرجات المرغوبة، كما يرى الأعضاء أن الوقت والطاقة المبذولة لمناقشة وتعديل الأفكار المختلفة والبدائل جديرة بالاهتمام لأنه سينتج عنها نتائج أكثر إيجابية مقارنة بالتنكير الفردى للموضوع. أما الصراعات السلبية (المدمرة) فإنها تتميز منذ البداية بتوجهها نحو الصراع المخرب، حيث يركز الأعضاء على الهجوم الشخصى بدلاً من التركيز على الحقائق والموضوعات، وتتميز العلاقة بالهجوم والهجوم المعاكس والدفاع حيث تتوالى العلاقة على هذا المنوال، ويتميز النقاش بعدم إصغاء الأعضاء لبعضهم البعض، وتتوالى المواقف السلبية حيث يتمسك الأعضاء بأفكارهم والتركيز على مصالحهم، وبصفة عامة يتميز المناخ السائد بالانفعالات المشحونة وزيادة التوتر وعدم الثقة وغير ذلك (Kayser, A.T., pp.137-138).

وبناء على ما تقدم، فإن التركيز هو على دور قائد الفريق باعتباره «مسهلاً» على تناول الصراعات السلبية، وتجدر الإشارة إلى أن الأسلوب التعاونى هو من أفضل أساليب تناول الصراع، حيث يحقق موقف الرابح/ الرابح بالنسبة لأطراف الصراع، والتوصل إلى إلتزام كافة الأعضاء بالقرار الذى تم إتخاذه ووضعه موضع التطبيق. ويرى Kayser, A.T., pp.140-141 أنه ينبغى على القائد باعتباره «مسهلاً» تطبيق الأسلوب التعاونى، بإتباع الخطوات الموضحة بالشكل رقم (٣/١/١)، وأهمية تطبيق هذا الأسلوب التعاونى تكمن فى الأسباب التالية:

- الأسلوب التعاونى مطلوب لأن بتطبيقة يصل كافة الأعضاء للإجماع وبالتالى الالتزام بالنسبة لعملية التطبيق.
- الأسلوب التعاونى هو أحد أساليب إدارة الصراع الفعالة، حيث أنه يحقق نتائج

إيجابية، حيث أثبتت بعض الدراسات وفقاً لـ (Kayser, A.T., p.141) أن القادة المحققون لأداء مرتفع يستخدمون أسلوباً تعاونياً لحل الصراع، بينما حقق أولئك المطبقين للأساليب الأخرى أداء متوسط أو منخفض، والواقع أن الأسلوب التعاونى يتطلب من القائد (المسهل) المرور بمراحل معينة على درجة عالية من الترتيب والنظام، ويتطلب منه مهارات معينة لأن تطبيقه على درجة عالية من التعقيد، وهذا يتطلب المرور بخطوات معينة تتعلق بوجوه الاختلاف، ووجوه التكامل، ولكن قبل تطبيق خطوات حل الصراع، من الضرورى كتابة وتوضيح المخرجات المرغوبة، فعندما يكون هناك إختلاف ينبغى على القائد «المسهل» أن يكون على معرفة تامة بالموقف والمخرجات المرغوبة، وربطها بالقرار موضع النقاش، والمخرجات المرغوبة يتم تسجيلها على لوحة ورقية تكون بمثابة مرشد لتوجيه الأعضاء، مع إمكانية تعديلها فى حالة الضرورة من جانب الأعضاء لكسب التزامهم.

ـ موقف قائد الفريق باعتباره «مسهلاً» فيما يتعلق بتطبيق نموذج وجوه الاختلاف ووجوه التكامل المتعلقة بإدارة الصراع وفقاً للأسلوب التعاونى (Kayser, A.T., pp.142-146):

أ ـ وضح الأوضاع القائمة والمصالح المرتبطة بها مع إعطاء فرصة لكل حزب لوضع الأفكار وكتابتها مع اشتراط حدود لوضع الأفكار والتذكير بالمصالح المرتبطة بكل وضع من الأوضاع، مع منع المناظرة والتحليل وكافة أوضاع النقاش، هذا مع إحتمال وجود عضو إو اثنين على خلاف مع الأفكار المطروحة والمجمعة.

ب – أكتب المصالح الرئيسيةالمرتبطة بكل وضع على صفحة العرض، ولا تختبر الأوضاع ولكن وضح الإحتياجات والرغبات التى يبنى على أساسها هذه المواقف. والواقع أن كتابة المصالح المرتبطة بكل موقف على اللوحة الورقية تحفز الأطراف على كسر الحواجز السيكولوجية القائمة بين الأعضاء، مع ملاحظة عدم توجيه نقد للأوضاع المعروضة من جانب كل طرف من الأطراف.

ج ـ حدد مجالات الاتفاق، وذلك بأن تطلب من كل طرف قراءة كل المعلومات المتعلقة بالأوضاع والمصالح التى تم تسجيلها على اللوحة الورقية، مع

تحديد المجالات التى تبدو مشتركة فيما بينهم فيما يتعلق بمصالحهم ثم الخطوط الرئيسية للاتفاق، ضع دائرة على النقاط التى اتفقوا عليها أو النقاط المتشابهة فيما بينهم، وهذه الخطوة تعتبر دافعة للمرور إلى الخطوة التالية لتحديد مجالات الاختلاف فيما بينهم.

د ـ حدد وجوه الاختلاف، وخاصة جوهر الخلاف: وذلك بأن تطلب من الأعضاء مراجعة اللوحة الورقية، وتحديد النقاط المتنازع عليها، مع الإشارة إلى التالى: تجربتى تشير إلى أن العديد من درجات الصراع يكون من المستطاع فهمها مع توجيه النقاش فى صورة أهداف وأدوار وعلاقات، وحدود، وتوقيت، ومعلومات أو قيم. فباستخدام هذا التوجه يمكنك كمسهل تحديد نقاط النزاع التى من الممكن حلها، بالنظر إلى الأهداف، أو الأدوار مثلاً أو غير ذلك من النقاط السالفة الذكر، وإذا لم يندرج الصراع تحت البنود الثمانية السالفة الذكر، فإن الجماعة ستبحث عن بنود أخرى لتوضيح أسباب عدم الاتفاق، على الأقل سيكون هناك إحتمالاً كبيراً لرفع مستوى الصراع إلى مستوى البناء للوصول لموقف الرابح / الرابح، كمخرجات تساعد الجماعة على بلورة طبيعة الاختلاف .وهذه الخطوة تحقق ما يلى: وضوح المسألة بأكملها بحيث يتبين جوهر الخلاف، ورؤية الاختلاف بطريقة أكثر موضوعية، وذلك بالتحرك خارج دائرة الأحاسيس والذاتية والعاطفة، وتحريك المشكلة من حقل صراع لا يمكن إدارته إلى حقل صراع يمكن إدارته، وإلقاء الضوء على كل ما يتعلق بالخلاف، وجعل التجربة أكثر إيجابية وبناءة وتعاونية، مع توجيه الجماعة لرؤية مجالات الصراع كمشاركة فى المشاكل التى يقوموا بحلها سوياً، وبهذه الخطوات تكون الأحزاب المتعارضة قد وضعت حداً لوجوه الاختلاف.

ـ إحداث التكامل: يتطلب من القائد المسهل أن يستخدم أساليب الاقناع المختلفة، وذلك بتجميع الجهود نحو الحل النهائى مع تحقيق موقف الرابح / الرابح، وإتخاذ معايير لكل مجالات الصراع، وذلك بتوجيه الفريق نحو رؤية الصراع كمشاركة فى مشكلة ينبغى حلها سوياً، ومع استخدام أسلوب العصف الذهنى وإستخدام سلوكيات المهمة من جانب الأعضاء، يتم بناء العديد من المجالات

للكسب المتبادل، وتجنب الإزدواج، والتداخل بين الحلول المقترحة. دورك كمسهل هو التركيز على المرحلة الأخيرة من مراحل التعاون والوصول بالأطراف لموقف الرابح/ الرابح.

هـ - مرحلة التقييم للمجالات المقترحة وتتطلب: تقييم كل المجالات المقترحة فى الفترة السابقة، وإختيار واحد أو أكثر من المجالات المقترحة المرتبطة بمصالح أطراف الصراع، ثم البحث عن الإجماع لحلول مقبولة من الجميع.

٤/٣/٣/١/٣ دور قائد الفريق كمسهل فى صنع واتخاذ القرارات:

يساعد قائد الفريق الأعضاء على تركيز طاقاتهم لحل المشكلات وصنع وإتخاذ القرارات، وهذا يتطلب من قائد القريق كمسهل: المحافظة على توازن القوى؛ فينبغى أن يقبل قائد الفريق قرار الفريق، وتتطلب العدالة توازن القوى داخل الفريق، فينبغى أن يكون لدى كل عضو فرصة متساوية لإبداء رأيه فى التصويت، كما أنه لا ينبغى إجبار الفريق على الإجماع؛ فعندما يكون هناك إختلاف فى الرأى، ويصر الأعضاء على موقفهم، فإن قائد الفريق يلجأ أحياناً إلى صنع القرار مسترشداً بمدخلات من أعضاء آخرين بالفريق. فى ضوء هذا التوجه العام، يمكن لقائد الفريق كمسهل وضع الخطوط الرئيسية المتعلقة بصنع واتخاذ القرارات على مستوى فرق العمل، والملاحظ أن هناك أساليباً مختلفة لعملية صنع واتخاذ القرارات على مستوى الفريق. وفيما يلى الأساليب المختلفة لعملية صنع واتخاذ القرارات على مستوى فريق العمل، ثم يتم عرض الأساليب المختلفة التى من الممكن أن يطبقها القائد كمسهل، وذلك بغرض الحصول على إتفاق كلى من جانب الأعضاء بالنسبة لعملية صنع واتخاذ القرارات، مع ملاحظة أن التوصل إلى اتفاق كلى ضرورى من جانب الأعضاء فقبول القرار يساهم فى التنفيذ الجيد للقرار، كما أن فعالية القرار تتوقف على جودة القرار، ومدى قبول القرار.

أولاً: الأساليب المختلفة لعملية صنع واتخاذ القرارات على مستوى فريق العمل:

بالرجوع إلى الشكل رقم (٣/١/١) (Kayser, T. A., p. 91)، يتبين أن

عملية صنع القرارات على مستوى الجماعة تتم عن طريق أربعة أساليب: الأسلوب الأوتوقراطى الخالص، والأسلوب الأوتوقراطى الاستشارى، وهى أساليب أوتوقراطية يطبقها عادة مدير فرق العمل أو المسئول الذى بيده سلطة إتخاذ القرار النهائى عند تواجد فرق أفقية أخرى؛ وأسلوب صنع واتخاذ القرار على المستوى الجزئى للفريق أم على مستوى الفريق بالكامل، وعادة يطبق قائد الفريق هذه الأساليب باعتباره مسهلاً.

ونوضح فيما يلى هذه الأساليب المختلفة، مع التركيز بصفة خاصة على دور قائد الفريق، وما يمكن أن يقوم به كمسهل فى حالة تطبيقه لأسلوبى صنع واتخاذ القرار على المستوى الجزئى والكلى للفريق، وكيف يمارس مهارته كمسهل للوصول إلى إجماع من أعضاء الفريق، سواء أكان هذا الإجماع جزئياً أم كلياً:

أ ــ القرارات الأوتوقراطية والمنقسمة إلى قرارات أوتوقراطية خالصة، وقرارات أوتوقراطية إستشارية: والذى يتخذها عادة مدير فرق العمل أو المسئول الذى بيده سلطة إتخاذ القرار النهائى عند تواجد فرق أفقية أخرى، وقوى الموقف فى هذه الحالة تتحدد فى الآتى:

- عندما يشعر المدير أنه فى وضع غير آمن يجعل لديه الرغبة فى خلق البيئة الخاصة به والتى تشعره بالأمان.

- هناك دعم من أعضاء الفريق للمدير لاتخاذ القرار بذاته، حيث أن قوة القرار تتوقف على المدير ذاته، ولا يرغب فى التأثر بالمحيطين.

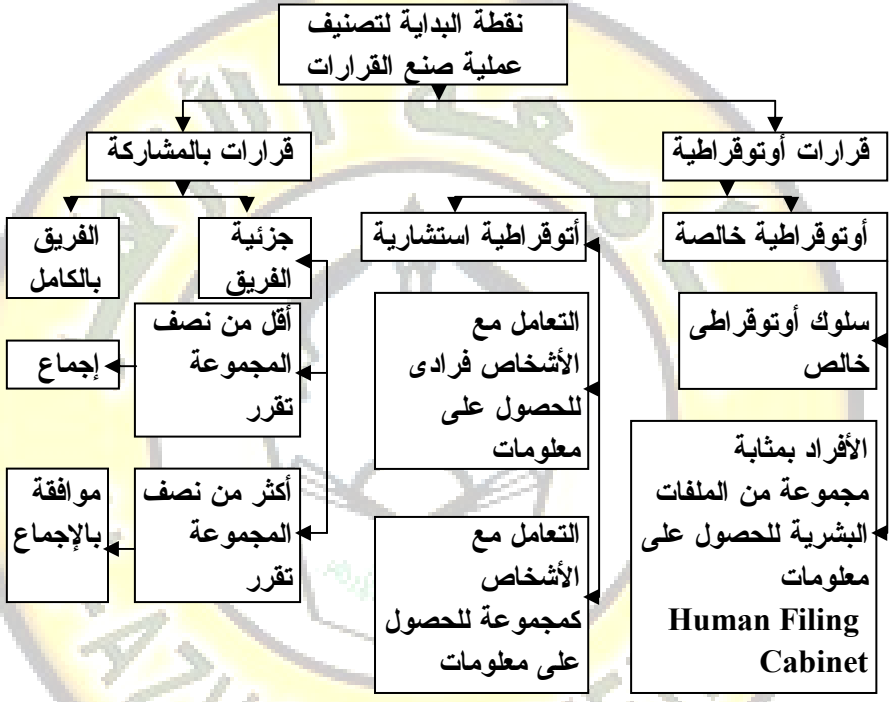
- عندما يكون أعضاء الفريق غير مؤهلين للمشاركة فى صنع واتخاذ القرار، وغير أكفاء لصنع القرار بأنفسهم، حيث ينقصهم المعرفة والخبرة.

- عندما يرى أعضاء الفريق أن تضمينهم فى عملية صنع واتخاذ القرار لا تحقق لهم أية إمتيازات، كما أن أهدافهم غير مدرجة من جانب التنظيم فيما يتعلق بالقرار المتخذ.

- تعرض المدير لضغوط الوقت.

- الرغبة فى جودة عالية فى القرار المتخذ ، حيث يمتلك المدير معلومات كاملة عن كل ما يتعلق بالقرار المتخذ .

- ميل المدير للأسلوب الأوتوقراطى سواء فى عملية صنع القرار أم إتخاذه.



شكل رقم [٣/١/٢]
[Kayser, T.A., p.91]

ب ــ القرارات الموجهه نحو المشاركة: وتنقسم إلى قرارات تتخذ عن طريق بعض أعضاء الفريق، وقرارات تتخذ عن طريق الفريق بالكامل، ويتم تطبيق هذين الأسلوبين فى الحالات التالية :

- الحاجة إلى جودة عالية للقرار، حيث يكون لدى أعضاء الفريق أو بعضاً منهم معلومات وخبرات تؤثر على جودة القرار . - لدى أعضاء الفريق وجهات نظر

مختلفة فيما يتعلق بالحل الأمثل، مما يجعل المشاركة الجزئية والمشاركة الكاملة للفريق صالحة لتعدد وجهات النظر.. عندما يتوقف التنفيذ الفعال للقرارعلى أعضاء الفريق.. عندما يرى أعضاء الفريق (كجزء أو ككل) أن المشكلة ذات معنى وهامة وتستوجب أن يبذلوا وقتهم وجهدهم فى صنع واتخاذ القرار.. عندما يرى المدير أن تجربته الماضية أشارت إلى استخدام أسلوب المشاركة بنجاح.. قيم وشخصية المدير توجهه نحو أسلوب المشاركة فى صنع القرار.. قد لا يرغب المدير فى المضى قدماً نحو ديكتاتورية القرار،حيث يشعر أنه ينقصه البراعة. – ليس لدى المدير مفهوماً وتصوراً واضحاً عن المراحل المثلى التى من الممكن إتخاذها، ويعتقد أن أفضل إجابة سيتحصل عليها من قوة التعاون. – عندما تتقابل أهداف أعضاء الفريق مع أهداف المنظمة.. يتوق أعضاء الفريق للتعاون الفعال فى المشاركة فى صنع واتخاذ القرار ولديهم خبرة فى العمل الجماعى.

ج ــ دور قائد الفريق كمسهل فى الحصول على إجماع كلى أو جزئى من أعضاء الفريق عند صنع واتخاذ القرارات بالمشاركة: إرشادات عامة: تم التوصل إلى أنه فى حالة صنع واتخاذ القرار عن طريق قائد الفريق، فإن دوره كمسهل ينحصر فى الحصول على إجماع كلى أو جزئى من أعضاء الفريق، ويتطلب ذلك تمتع قائد الفريق بمهارات المسهل، مع ملاحظة أنه فى بعض المواقف يكون ذلك غير مناسب كما فى حالة: ضغوط الوقت، أما فى المواقف التى تسمح بالحصول على إجماع جزئى أو كلى من أعضاء الفريق، فإن عملية تنفيذ القرار عن طريق أعضاء الفريق تضمن إلى حد كبير فعالية تنفيذ القرار، أى التوصل إلى إجماع، ـ سواء جزئى أو كلى– فى الموقف المناسب، وفيما يلى بعض الإرشادات العامة للقائد كمسهل. فيما يتعلق بعملية الحصول على إجماع (كلى أم جزئى):

(For More Details: Kayser,T.A., pp.90-112, Nelson, B., p.10)

ـ أن يتأتى الإجماع – ما أمكن – عن موقف الرابح / الرابح، وليس عن التسوية أو الحل الوسط (Alberti, R., et al., p.69) . إعطاء كل عضو من أعضاء الفريق الفرصة لعرض مقترحاته فى ضوء المعلومات المعروفة، والمعلومة من

الفريق بأكمله، فذلك يشعر كل عضو بأنه مؤثر فى المخرجات (Nelson, B., p.19). عند عدم التوصل إلى إجماع كلى أم جزئى، على قائد الفريق أن يكثف النقاش للبحث عن بدائل يجمع الفريق عليها (سواء كلياً أم جزئياً). إشعار الأعضاء بأن وجهات نظرهم مسموعة ومفهومة (اى عدم وقوع قائد الفريق فى مصيدة الصمت أم مصيدة الصخب)، وأنه يتم أخذ وجهات نظر أعضاء الفريق فى الحسبان عند تكوين قرار نهائى. ينبغى على القائد كمسهل أن يحصل على دعم واضح للبديل المقترح، ويكون هناك إجماع حقيقى (جزئى أم كلى)، وليس إجماعاً إسمياً لكى لا يؤدى الحصول على إجماع إسمى إلى صراع مدمر. ينبغى على القائد كمسهل أن يختبر إمكانية الحصول على إجماع من كافة أعضاء الفريق. لا ينبغى على القائد كمسهل أن يفترض حدود غير واقعية للوقت، فسرعان ما يكتشف أعضاء الفريق هذه المناورة، ويؤدى ذلك إلى فقد الثقة فى القائد وأيضاً حدوث صراع بين أعضاء الفريق، فينبغى إذاً تحديد أطر واقعية للوقت، فهذا يؤدى إلى بذل أعضاء الفريق كل ما فى وسعهم للمحافظة على وحدة الفريق، والوصول إلى موقف الرابح/ الرابح، ويجعل الفريق يعمل كوحدة واحدة متماسكة لإنجاح تنفيذ القرار.

د ــ طرق أخرى لحصول قائد الفريق كمسهل على إجماع كلى أو جزئى من أعضاء الفريق:

ــ **تشجيع المرونة**: التشجيع البالغ للمرونة من الطرق الهامة لحصول قائد الفريق كمسهل على إجماع جزئى أو كلى من أعضاء الفريق، فمثلاً: تقديم العديد من المقترحات للتفاوض بشأنها هو بمثابة سلوك يتسم بالمرونة، حيث يمكن من خلال هذه المقترحات الحصول على معلومات من جهه، وإختيار بعض المقترحات المقدمة وتعديلها وإعادة صياغتها ومتابعتها من أجل موافقة كل عضو. والواقع أن السلوك المرن من جانب المسهل يتطلب توافر قدرات خاصة لدى القائد كمسهل، فبدلاً من التطبيق المباشر لإجراءات القرار، وشعور بعض أعضاء الفريق بموقف الرابح، والبعض الآخر بموقف الخاسر، فإن التنبيه على الأعضاء برؤية بدائل أخرى وتشجيع الأعضاء على ذلك هو فى الواقع سلوك مرن من جانب قائد الفريق

كمسهل، وهذا يساعد على تجميع الأفكار بصفة مستمرة من أعضاء الفريق، ويحسن من جودة القرار النهائى ويصل بالفريق إلى إجماع (جزئى أم كلى).

ـ البدء بالبديل الذى يواجه أقل معارضة: ويمكن للقائد كمسهل للفريق تطبيق أسلوب العصف الذهنى للتوصل مع أعضاء الفريق إلى قائمة بالحلول الهامة المتعلقة بأى مرحلة من مراحل صنع واتخاذ القرار، ثم يكون مهمة المسهل تخفيض عدد البدائل، وذلك بوضع البدائل مع الفريق موضع إختبار، وتحريكها وتصفيتها أو عمل توليفة منها وهكذا، إلى أن يتمكن المسهل من الوصول ما أمكن- إلى موقف الرابح/ الرابح. فمثلاً: لو أن هناك ثلاثة حلول تم التوصل إليهم مع الفريق، وإحدى هذه الحلول يمكن أن توصل لبديل جديد، ففى هذه الحالة يمكن الاحتفاظ بالبديل الأقل معارضة كأساس للتوصل إلى إجماع، عندئذ يسجل المسهل البديل الأقل معارضة على السبورة، ثم السؤال عن الأعضاء الغير مدعمين للبديل المطروح، وهكذا بالنسبة لبقية البدائل، ثم يتم إختيار البديل الذى حقق أقل إعتراض ليكون أساساً لإجماع جزئى. ويمكن سؤال الأعضاء المعترضين عن أسباب الإعتراض، ويتم تسجيل الأسباب على السبورة، ثم مناقشتها معهم للتوصل إلى تأييد من المعترضين- إن أمكن- وفى هذه الحالة يتم التوصل إلى إجماع كلى.

ـ تطبيق مدخل «الجبنة السويسرى»، أو كسب قوة دافعة عندما تكون الاختلافات عديدة أو معقدة: عندما لا يصل أعضاء الفريق إلى إجماع كامل، فإنه يتم تكوين تحالفات بين كل مجموعة من الأعضاء، ويصبح الحديث عن الاختلافات أكثر من توقع التعاون، فالإجماع ولو جزئياً حول حل خاص غير وارد، وغالباً ما يكون الأعضاء المعارضين ذوى معتقدات وقيم وإتجاهات مختلفة، وهذا يؤدى إلى تحطيم الفريق، وعدم الثقة بين أعضائه. فى هذا الموقف، يكون تطبيق مدخل الجبنة السويسرى. وهذه الطريقة تعتمد على إفتراض أن هناك قطعة كبيرة من الجبن يصعب قطعها، عندئذ يتم تناول قضمات من هذا الكم الهائل، وبذلك يسهل إختراق هذا الكم الهائل من الجبن. كذلك عندما يُرفض التعاون، فمن المفضل ثقب قضية واحدة، حيث يوجه إنتباه الأعضاء وطاقاتهم لهذه القضية (قضمة أولى)، وعندئذ على المسهل أن يطلب من الأعضاء أن يكونوا متفائلين لحل هذه المشكلة

كما ينبغى ألا يعطى تعليق كاستنباط، وبمجرد الإنتهاء من هذه القضمة، يكون الثانية والثالثة بنفس الطريقة. بمجرد الانتهاء من الثلاث قضمات يكون الفريق قد تولد لديه قوة دافعة ورغبة فى التعاون لإيجاد حلول لبقية المشكلات بحيث لا تمثل هذه المشكلات كماً هائلاً يصعب تناوله.

ـ تكوين فرق صغيره منبثقة عن الفرق كبيرة الحجم: وذلك يستدعى بناء فريق صغير ويستخدم من جانب القائد المسهل كنقطة إنطلاق للإجماع داخل الفريق بالكامل: فعندما يتجاوز حجم الفريق العشرة أعضاء، فإن هذا الحجم الكبير يفسد التوصل إلى إجماع، وعلى المسهل فى هذه الحالة تكوين فرق صغيره الحجم والتى تكون أكثر حميمية، وأكثر تفهماً وأكثر تزوداً بالحقائق والبيانات، وأكثر تسامحاً مع بعضهم البعض بالنسبة لسلوكياتهم ووجهات نظرهم، مع إعلامهم بالوقت المسموح به لاتمام المهمة، عندما تعود هذه الفرق الصغيرة لتصبح مرة أخرى فريقاً كاملاً، فإنهم يقدمون أفكار جديدة وحلول إبتكارية تشبع اهتمام كل فرد، وفى هذه الحالة يكون هناك فرصة لوضع أولويات أو تعديلها، واختيار البدائل وذلك للتوصل إلى إجماع، وبذلك تكون هذه الطريقة نقطة الانطلاق للفريق بكاملة، مع ملاحظة أن دور المسهل لابد أن يتسم بالمرونة والصبر لمحاولة إعادة الكرة مرة أخرى للتوصل إلى إتفاق أو لقبول الحل المقترح، مع الاستعانة بالفريق عندما يرتطم الإجماع بعوائق، فيسأل المسهل المساعدة من أعضاء الفريق، فذلك يجعل من السهل تقديم وجهات نظرهم فى أسباب العقبات وكيفية تجنبها، فمثلاً: قد تكون العقبات ممثلة فى: تعب الأعضاء، وحاجتهم لمعلومات أكثر، أو عدم إصغائهم، أو خلطهم للأمور المعروضة وغير ذلك.

ويتضح مما سبق، أن هناك أدواراً عديدة يقوم بها قائد الفريق كمسهل وذلك فى المراحل المختلفة لتكوين وتنمية فريق العمل، وفى حل الصراع وفى عملية صنع وإتخاذ القرارات. مع الإشارة إلى أن ما تم عرضه يعتبر بمثابة أمثلة لبعض المجالات التى من الممكن أن يتجلى دور قائد الفريق كمسهل، وهناك مجالات أخرى كثيرة يمكن أن يعمل من خلالها قائد الفريق كمسهل على غرار ما تم عرضه.

٢/٣ إستراتيجية تماسك فريق العمل

يشير تماسك الفريق إلى قدرة المنظمة على التأكد من أن الأفراد الذين يعملون معاً ويملكون مهارات وتفاعلات مكملة لبعضها البعض، وذلك بغرض تحقيق الأهداف المخططة وخلق روح الفريق. (Edmondson, pp. 350- 383, See Also; Nelson, B., p. 10) فإنجذاب الأعضاء بعضهم لبعض، وتحفزهم للبقاء بالفريق، وهى الحالة التى تعبر عن مدى تماسك فريق العمل، وعن قوة الرغبة لدى العضو فى البقاء فى فريق العمل، بحيث يمثل جزء لا يتجزأ من كيانه، وبما يؤدى إلى الاستمرار النشط فى أداء الأعمال. فيكون الأعضاء ذوى الدرجة العالية من التماسك أكثر ولاء لأنشطة الفريق، وهذا يعنى حرص الأعضاء على إنجاز المهام المنوطة للفريق بفاعلية، وبالتالى وصول الفريق لأهدافه، وتحقيقهم لدرجة عالية من الرضا، بالإضافة إلى أن تماسك الفريق يخلق نوعاً من الالتزام لدى الأعضاء، خاصة بالنسبة للمعايير المقننة من جانب الفريق والأهداف التى تم بناء الفريق من أجل تحقيقها. أى أن تماسك الفريق يؤدى إلى إرتفاع معنويات أعضاء الفريق، وزيادة الاتصال فيما بينهم، وتوافر مناخ ودى بين الأعضاء، وتمسك الأعضاء بعضوية الفريق، ومشاركة كل عضو فى صنع واتخاذ القرارات وفى أنشطة الفريق. وبصفة عامة، نجد أن التماسك القوى للفريق له آثار جيدة على درجة الرضا المحققة لأعضاء الفريق، وهو من أكثر المتغيرات المؤثرة فى تدعيم الفريق، كما أنه كلما زاد تماسك الفريق، كلما كان أكثر قدرة على حل المشكلات ضعيفة الهيكلة أو إنجاز المهام الصعبة والمعقدة.

(Daft, R., 2000, pp.611-612; Douglas, T., p.128; Dessler, G., p.466, Greenberg, J., et al., 2003, pp.283-284 and Others).

أما من حيث العلاقة بين تماسك الفريق وأداء الجماعة، فيوضح الشكل التالى رقم (٣/٢/١) هذه العلاقة:

درجة التماسك

معايير الأداء		عالية	منخفضة
	عالية	مستوى عال من الإنتاجية ومستوى عال من الأداء	مستوى متوسط للأداء
	منخفضة	مستوى منخفض للأداء	مستوى منخفض للأداء

شكل رقم [٣/٢/١]

العلاقة بين أداء الجماعة وتماسكها من جهة، وبين أداء الجماعة ومعايير أدائها من جهة أخرى [Daft, R.L., p.,613]

يلاحظ من هذا الشكل، أن الدرجة العالية من التماسك مع معايير أداء عالية ينتج عنها مستوى عال من الإنتاجية، ومستوى عال من الأداء .

أى أن مخرجات تماسك فريق العمل يمكن أن ينتج عنها : إرتفاع الروح المعنوية للفريق، وتحقيق مستوى عال من الإنتاجية.

من هذا المنطلق، نعرض للأساليب الأساسية المتعلقة باستراتيجية تماسك فريق العمل، والمؤثرة على تماسك أعضاء فريق العمل، وذلك استناداً إلى أدبيات العلوم الإدارية والسلوكية فى هذا المجال.

١/٢/٣ إستراتيجية تماسك فريق العمل والأساليب المتعلقة بها من واقع أدبيات العلوم الإدارية والسلوكية.

اختلفت الأدبيات المتعلقة بفرق العمل فيما يتعلق بالأساليب المحققة لتماسك فريق العمل : فيرى (Daft, R., 2000, pp.612-613) أن أهم هذه الأساليب ما يلى :

١ـ التفاعل بين أعضاء الفريق وهذا يعنى زيادة الاتصال المباشر بين أعضاء الفريق وقضاء وقت أطول سوياً، ومن خلال هذا التفاعل المكثف يزداد معرفة الأعضاء بعضهم ببعض ويصبحون أكثر إخلاصاً للفريق. ٢- مشاركة الأهداف :

فكلما زاد إتفاق الفريق على الهدف، كلما زادت درجة جاذبية الفريق لأعضائه، فلابد من تواجد أهداف مشتركة لأعضاء الفريق. ٣ـ الجاذبية الشخصية للفريق، وهذا يعنى أن الأعضاء لديهم إتجاهات وقيم متشابهة، ويستمتعون بكونهم سوياً. ٤ـ درجةالمنافسة، فعندما يتعرض الفريق لدرجة منافسة معتدلة مع الفرق الأخرى، فإن التماسك يزداد كمناضلة من أجل الفوز. ٥ـ نجاح الفرق والتقييم المرجح للفريق عن طريق الآخرين فى المنظمة يقوى التماسك، فعندما يقدر الآخرين نجاح الفريق، سيزداد الشعور الطيب لدى الأعضاء ويزداد الولاء للفريق وبالتالى التماسك.

أما (Greenberg, J., and Baron, R.A., p.283) فهما يؤكدان على أهمية الإنضمام للفريق حيث دلت الأبحاث على أن أكبر صعوبة تواجه الأفراد هى تخطى مشكلة الانضمام للفريق، ثم تواجد درجة عالية من الصداقة بين أعضاء الفريق، بالإضافة إلى درجة التهديد المرتبطة بالمنافسة الخارجية التى يتعرض لها الفريق، فكلما شعر الأعضاء أنهم فى مواجهة «عدو مشترك Common Enemy» فإنهم يميلون إلى أن يكونوا سوياً.

أضف إلى ذلك، درجة التفاعل التى تتحقق بالاتصالات المكثفة أى وجهاً لوجه، وأيضاً حجم الفريق، فكلما كان حجم الفريق أقل، كلما أدى ذلك إلى درجة عالية من التماسك، وأخيراً، كلما حقق الفريق مزيداً من النجاحات كلما زادت درجة تماسكه، ولذا فإن العاملين يميلون إلى أن يكونوا أكثر ولاء للشركات الناجحة، ويرى (Johns, G., pp.83-87) أن أهم العوامل المؤثرة فى تماسك فريق العمل تتحدد فى: درجة التهديد والمنافسة من الفرق الأخرى، شريطة أن تكون هذه المنافسة معتدلة، لأن المنافسة الشديدة قد تؤثر أحياناً سلبياً على تماسك الفريق، ثم درجة النجاح التى يحققها الفريق، فكلما إزدادت هذه الدرجة، كلما أصبح الفريق أكثر جاذبية لفريق العمل، ثم درجة التجانس بين الأعضاء من حيث العمر، والإتجاهات، والميول وغير ذلك، فكلما إزدادت درجة التجانس، كلما أدى ذلك إلى زيادة تماسك الفريق مع ملاحظة أنه عندما يحقق الفريق نجاحات ملحوظة، فإن ذلك

يؤدى إلى إهمال عنصر التجانس من جانب الأعضاء ، وأيضاً حجم الفريق، فإنه كلما إزداد حجم الفريق، كلما أدى ذلك إلى ضعف التماسك، وأخيراً مدى الصعوبة فى الدخول فى فريق العمل، فكلما إزدادت درجة الصعوبة فى الدخول كعضو بالفريق (كأن يضع الفريق معايير قبول صعبة التحقيق)، كلما إزدادت جاذبية الفريق للأفراد ، وكلما أثر ذلك إيجابياً على تماسك فريق العمل. وبإدارة الانتباه إلى (Harrington - Mackin, D., p.53) نجد أنه يقترح عدة أساليب يمكن بتطبيقها العمل على زيادة تماسك فريق العمل وهى : ١ـ العمل على أن يكون الفريق صغير الحجم. ٢ـ تشجيع اتفاق الفريق على أهداف محددة. ٣ـ زيادة الوقت الذى يقضيه الأعضاء سوياً . ٤ـ العمل على زيادة مكانة الفريق. ٥ـ تشجيع المنافسة بين الفريق والفرق الأخرى. ٦ـ منح المكافآت على أساس جماعى وليس فردياً . ٧ـ العمل على عزل الفريق جسدياً . وأخيراً ، هناك مجموعة من الدراسات والأبحاث التى ربطت بين الأسلوب القيادى والتماسك، فأكد كل من :

(Stashevsky, S., et al., pp.63-74; Montes, J.L., et al., pp.1159-1172; Jaskyte, K., pp.153-168; Atwater, L.E., et al., pp.177-193, Waldman, D. A., et al., pp.266-285, and Others).

على العلاقة بين أسلوب القيادة التحويلى ، والتأثيرى، بصفة خاصة وتماسك فريق العمل، وأيضاً الإرتفاع بأداء الفريق، وحل الصراع ، وغير ذلك، فالخلاصة، أن القيادة التحويلية والتأثيرية لهما أثر فعال على تحقيق درجة عالية من التماسك لفريق العمل.

نستخلص مما سبق، أن هناك العديد من الأساليب التى يتحقق بموجبها درجة عالية من التماسك لفريق العمل، وأهم هذه الأساليب ما يلى :

١ــ إتفاق وإجماع الفريق على أهداف محددة، وزيادة النجاحات التى يحققها الفريق عند إنجاز الأهداف المحددة، وبالتالى يصبح الفريق أكثر جاذبية لأعضائه، مما يزيد التماسك. ٢ـ درجة التفاعل بين أعضاء الفريق والاعتمادية والتعبيرعن ذلك فى تكثيف الاتصالات المباشرة (وجهاً لوجه بين أعضاء الفريق).

٣ـ مدى التجانس بين أعضاء الفريق فيما يتعلق بالقيم المشتركة والاتجاهات. ٤ـ حجم الفريق وأهمية العمل على تقليل عدد أعضاء الفريق. ٥ـ منح المكافآت على أساس جماعى مع تقدير للقدرات الفردية. ٦ـ القيادة التحويلية والتأثيرية وأثرها على زيادة تماسك فريق العمل. نتناول فيما يلى هذه الأساليب التى تعتبر أهم الأساليب التى أجمعت عليها الأدبيات فى مجال تماسك فريق العمل. مع ملاحظة أن أسلوب القيادة التأثيرية وأسلوب القيادة التحويلية وأثرهما على التماسك قد تم تناولها فى غضون عرض الجزئية رقم (٢/٢/٣، ١/٢/٣، ٢/٢/٣).

٢/٢/٣ الأساليب المختلفة المتعلقة بإستراتيجية تماسك فريق العمل:

١/٢/٢/٣ إتفاق وإجماع الفريق على أهداف محددة، وزيادة النجاحات التى يحققها الفريق عند إنجاز الأهداف المحددة، وبالتالي يصبح الفريق أكثر جاذبية لأعضائه، مما يزيد من التماسك: فكلما كان هناك إتفاقاً وإجماعاً من أعضاء الفريق على الهدف الذى تم بناء الفريق من أجل تحقيقه، كلما أدى ذلك إلى زيادة التماسك بين أعضاء الفريق (Pollock, T., p.10) فتزود الفريق بالأهداف هى بمثابة محك للفريق (وللإدارة) حيث تستخدم هذه الأهداف لقياس إنجازاتهم، كما أن وضع أهداف للفريق وإنجازها يبنى فرق قوية، ويزيد من خلق روح الفريق، مما يزيد من تماسكه: حيث أن تحديد هدف للفريق يتطلب التحدث بين أعضاء الفريق للاتفاق على رغبة كل عضو فى الفريق على الانجاز، ووضع الهدف والمراجعة المستمرة للنتائج، وتفادى مضيعات الوقت والأنشطة غير الهامة، وغير ذلك مما يساعد على تحقيق مهمة الفريق. وفيما يلى عرض مبسط لأهم المبادئ التى ينبغى مراعاتها عند تحديد أهداف لفريق العمل:

١/١/٢/٢/٣ ينبغى التركيز على أهداف محددة ومتسلسلة وفقاً للأولويات:

أولوية أهداف الأعمال بالنسبة للمنظمة تتمثل فى تدعيم الفريق فى إتجاه تحقيق النجاح التنظيمى. ففى ضوء الأهداف التى تسعى المنظمة لانجازها، ينبغى على المديرين والمنفذين توصيل المعلومات عن أهداف المنظمة بما فى ذلك الأولويات

التنظيمية ممثلة فى الأهداف المحددة. فمثلاً: فى الفترة من عام ١٩٨٠ إلى عام ١٩٩٠ كانت أهداف الكثير من المنظمات تحقيق أرباح من أجل البقاء، وطورت الفرق المدارة ذاتياً هذا الهدف بالقدرة على تحقيق أكبر عائد فى الوقت المحدد (Romig, D.A., p. 150). جانب آخر من جوانب وضع أهداف متسلسلة يتمثل فى تحديد عدد محدود من الأهداف لفريق العمل، فالأهداف غير المركزة هى مضيعات للوقت وتعمل على تثبيط همة الفريق، وفقد كثير من الأموال وتعرض المنظمة ككل لمخاطر متعددة. فأكبر الشركات أرباحا لديها من (٦) إلى (١٢) هدفاً موضوعة بأولويات محددة، أما أقل الشركات أرباحاً فإن لديها من (٢٦) إلى (٤٣) هدفاً (Hardaker, M., and Ward, B.K., pp.112-119).

٢/١/٢/٢/٣ ينبغى أن تكون الأهداف إبداعية، وضع الأهداف بدون مراعاة مدى الإبداع الذى تحققه هو عمل أجوف، وبيروقراطى ولا يزيد عن كونه مجرد أعمال كتابية. ويمكن مشاركة الفرق الإبداعية فى وضع أهداف متضمنه للإبداع، فاستخدام فرق الإبداع يخلق طاقة وحماساً واختراقاً للأفكار من أجل أهداف ممكنة، مثل: مشاركة الأفراد التقنيين والمهندسين من أجل تحقيق مزيد من الإبداع للأهداف الموضوعة. والواقع، أن مشاركة وضع الأهداف فى حد ذاتها لا يقود إلى تحسين الأداء، ولكن المشاركة باستخدام أسلوب العصف الذهنى يساهم فى تحسين النتائج، فبواسطة العصف الذهنى المنظم يمكن تحسين أداء الفريق بتوليد المزيد من الأفكار الإبداعية، حيث يتم وضع الأهداف فى قائمة، وإنتقاء الأهداف المتوافقة مع أهداف المنظمة من جهة، ويُمكن الأعضاء من وضع خطوات تنفيذية متوافقة مع واحد أو أكثر من الأهداف. من جهة أخرى، يقوم الفريق بتطبيق مهارات صنع القرارات على عملية إختيار الأهداف المتولدة عن عملية العصف الذهنى، وينبغى أن يصوت الفريق للاختيارات، وأيضاً تحديد معيار خاص لاختيار الأهداف التى سيتم إنتقائها، وأيضاً تحديد أولوياتها بالنسبة للفريق.

(Locke, G.P., & Schweiger, D.M., pp.265-339)

٣/١/٢/٢/٣ ينبغى أن تشتمل الأهداف على عنصر التحدى وفى ذات الوقت يكون بالإمكان تحقيقها : التحدى يمكن أن يحفز الفريق ويزيد من تماسكه، فوضع أهداف متحدية تساهم فى تحقيق تماسك الفريق، فيكون الفريق فى حالة تحدى لتحقيق هذه الأهداف، إلا أنه لا ينبغى أن تكون هذه الأهداف من المستحيل تحقيقها ، أى أن تتسم بصعوبة قصوى، فهذا سيؤدى بالفريق إلى الفشل، وسيصبح الفريق أقل حماساً فى تحقيق هذه الأهداف؛ ولذا ينبغى أن تكون هذه الأهداف متحدية، وفى ذات الوقت يكون فى الإمكان تحقيقها ، وهذا يتطلب أن تتناسب الأهداف المتحدية وقدرات ومهارات أعضاء الفريق، والموارد المتاحة للفريق، سواء أكانت موارد مادية أم وقتية، وغير ذلك.

٤/١/٢/٢/٣ ينبغى أن تكون الأهداف المحددة دقيقة وواضحة:

وهذا العنصر هام، وذلك لأن الأهداف المحددة بدقة ووضوح لا تجعل هناك لبساً فى ذهن الأعضاء فيما يتعلق بالمقصود من الهدف، والواقع أن تقسيم الهدف إلى مجموعة من الأهداف المرحلية، ومخرجات قابلة للقياس تعمل على المساهمة فى رفع أداء الفريق. وقد قام (Locke E., et al., p.265-339) بمراجعة أكثر من خمسين دراسة تتعلق بالأهداف الموضوعة، حيث خلص إلى أن الأهداف المحددة بدقة ووضوح تعمل على تحقيق تحسينات مبهرة للأداء . ومن أمثلة الأهداف المحددة بدقة ووضوح : زيادة الإنتاجية بمعدل ٥٠٪ خلال ثلاثة شهور، هذه الأهداف تكون أيسر فى القياس والتخطيط، أكثر من تحديد الهدف بزيادة الإنتاجية بأن تفعل أفضل ما فى وسعك.

٥/١/٢/٢/٣ ينبغى أن تستند الأهداف إلى وقت محدد للإنجاز:

أثبتت كافة التجارب الخاصة بالأهداف المتحدية والدقيقة أنها تستند إلى عنصر الوقت، أى أن هناك وقتاً محدداً ونهائياً لإنجاز الأهداف، وهذا يتطلب وضع أهداف مرحلية على خريطة الانجاز، بحيث يتم تنفيذ الأهداف وتحقيقها وفقاً للوقت المحدد لكل مرحلة.

٦/١/٢/٢/٣ ينبغى أن يتوافر لدى الفرق مقاييس للإنجاز بالنسبة لكل هدف : فتحديد أهداف متحدية وبطريقة دقيقة يؤثر على أداء الفريق، إلا أنه من الضرورى تطوير مقاييس للأهداف، وذلك لتحديد ما تحقق من هذه الأهداف فى ضوء النتائج المحققة والمعلنة، وهذا يزيد من الارتفاع بمستوى الأداء ، وللتوصل إلى هذه المقاييس، ينبغى إستخدام طرق إبداعية لهذا الغرض، وينبغى أن تكون هذه المقاييس مشتملة على مقاييس كمية وكيفية وقياس أداء الفريق يعطى لأعضائه تغذية مرتدة عن مدى النجاح المحرز لتحقيق مرحلة معينة من الأهداف مقارنة بالوقت المحدد لذلك.

٧/١/٢/٢/٣ وضع خطة لتنفيذ الأهداف متضمنة للأنشطة المختلفة ومرتبة مرحلياً وفقاً لمواعيد التنفيذ لكل نشاط: فقد أوضحت تجارب الشركات الرائدة أن الإنجازات الكبرى تحققت من وضع خطوات لتنفيذ كل هدف، حيث يقوم فريق العمل، بناء على خبراته السابقة، والوقت المحدد ، بوضع خطوات التنفيذ تسلسلياً ، حيث يعمل أعضاء الفريق على الانتهاء من الأنشطة المحددة قبل الموعد ، وهذا يجعل الهدف المحدد قابل للإنجاز ، ويسهل على الأعضاء إتخاذ خطوات فعلية لوضع الهدف المحدد موضع التنفيذ .

يتضح مما سبق أن العمليات المتعلقة بالعمل الجماعى المنظم لوضع هدف للفريق يمكن تنفيذه. وهذا يتطلب شروطاً معينة لتحديد هذا الهدف، وينبغى أن تكون الأهداف متسلسلة، ومبدعة، ومتحدية، ودقيقة، وواضحة، ومستندة إلى مواعيد محددة، ومقاييس، وخطوات للتنفيذ ، فإذا ما تم ذلك، فإن تماسك فريق العمل يزداد ، ويتحقق الولاء لفريق العمل من جانب أعضائه ويحقق نجاحات للفريق.

٢/٢/٢/٣ فعالية الاتصالات بين أعضاء الفريق والاعتمادية وزيادة التفاعل بين أعضائه بما يساهم فى تحقيق التماسك: تعرف الاتصالات بأنها بمثابة الإجراء الذى بموجبة يتحقق الفهم وتبادل المعلومات بين فردين أو أكثر، وذلك

بغرض تحفيز السلوك أو التأثير عليه (Daft., R.L., p.567). بالإضافة إلى أن الاتصالات فى مجال فرق العمل هى إتصالات مباشرة، وهى تحقق التفاعل بين أعضاء الفريق، وتحقق الفهم وتبادل المعلومات بين الأعضاء بما يمكنهم من إنجاز المهام الموكلة إليهم بفاعلية، وهذا يحقق درجة عالية من الرضا لأعضاء الفريق. وقد أوضحت الدراسات والبحوث أن هناك ثلاثة عوامل رئيسية تؤثر على فاعلية الإتصالات بين أعضاء فريق العمل، وهى: شبكة الإتصالات، وتواجد إتصالات مفتوحة بين أعضاء الفريق، وأخيراً الحوار والنقاش المنطقى بين أعضاء الفريق، وفيما يلى نبذه عن هذه العوامل:

١/٢/٢/٢/٣ شبكة الاتصالات: تركز الاتصالات داخل الفريق على خاصيتين أساسيتين هما: مدى مركزية الاتصالات، وطبيعة المهمة المسندة إلى فريق العمل، ففى حالة مركزية الاتصالات، تتناسب شبكة حرف (y) وشبكة العجلة (x) مع بساطة المهمة المسندة للفريق، حيث تتواجد قيادة مركزية تتولى حل المشكلات واتخاذ القرارات، ومن أمثلة هذه الفرق التى تستدعى شبكة إتصالات مركزية، فريق قوى المهمة، حيث يتكون من عاملين من إدارات مختلفة، من نفس المستوى الإدارى، ويتم بناء الفريق لمعالجة مهمة محددة، إستناداً إلى أنشطة متخصصة، ويطلق عليها أحياناً الفريق الوظائفى المتداخل، حيث يسند إليه مثلاً وضع سيرة تاريخية جديدة لشخصية معينة بالجامعة (Daft, R.L., pp.338-339; pp.600-602).

أما فى حالة لا مركزية الاتصالات، فإن الشبكة المرتبطة كلياً (النجمة)، وشبكة الدائرة يتناسبان ودرجة تعقيد المهمة، وسرعة تبادل المعلومات بين أعضاء الفريق، والاتصالات المباشرة وجهاً لوجه، حيث يستدعى هذا الموقف تضافر مجهودات أعضاء الفريق ككل لحل المشكلات وصنع واتخاذ القرارات (Hunt, G., pp.137-141). ومن أمثلة الفرق التى تستدعى شبكة للاتصالات مرتبطة كلياً أو شبكة الدائرة: فرق قوى المهمة، حيث تكون المهمة الأساسية لهذه الفرق هى تحديد المشاكل، وبدائل الحلول، والفرص المتاحة، والتوصية بخطوات التنفيذ، وكل ذلك

يستدعى حلول إبداعية تتطلب تكثيف التفاعلات وتبادل المعلومات بما يتناسب ودرجة تعقيد المهمة، وأيضاً فرق المغامرة Venture teams، حيث تتحدد المهمة المسندة إلى هذه الفرق بخلق وتنمية أفكار جديدة، وغير ذلك (Dessler,G.,pp.467-468).

٢/٢/٢/٢/٣ تواجد اتصالات مفتوحة: يركز الاتجاه الحديث فى الإدارة على أهمية تمكين العاملين وتحسين إنتاجية الفريق، ويكون ذلك من خلال الاتصالات المفتوحة والتى تعنى تقاسم كل أنواع المعلومات عبر المنظمة ومن خلال الوظائف والمستويات التنظيمية، فيشير مدخل الفريق إلى عمل الأفراد معاً من مختلف الإدارات، وهذا يتطلب مشاركة الكثير من المعلومات (Daft, R., L., p. 585). والواقع أن الاتصالات المفتوحة بين أعضاء الفريق تزيد من التفاعل الجماعى، كما أنها تؤدى إلى زيادة كثافة التفاعلات بين أعضاء الفريق، كما أنها توجد روح الفريق والأمان بين أعضاء الفريق (Fournier,R., p.10).

٣/٢/٢/٢/٣ الحوار والنقاش المنطقى بين أعضاء الفريق: لا شك أن الحوار والنقاش إذا تم إدارته بفاعلية فإنه يخلق روح الفريق، فهو بمثابة تدفق للمعانى، فهو يتيح الفرصة لفهم وتبادل المعلومات المعروضة. فقد يبدو الأفراد غير متفقين فى آرائهم، ولكن عندما يتبادلون الحوار والنقاش المفتوح، فإنهم يتفقون على كثير من النقاط ويكتشفون أن لديهم أساساً مشتركاً، وحلولاً مشتركة، وأهدافاً مشتركة. والواقع، أن الحوار يرتبط بالنقاش، وكلاهما يعتمد على منهج منطقى فى الحوار، والعرض، والتحليل، لوجهات النظر من أجل إظهار المشاعر، وبناء أساس مشترك بين الأعضاء. وهذا يساعد على تحقيق تماسك الفريق، ويؤسس معانى مشتركة بين أعضائه، والاتفاق على مجموعة من الآراء المشتركة، وينتج عن ذلك حلولاً أعمق وأكثر إبتكارية للمشاكل المعروضة، وزيادة علاقات الثقة بين أعضاء الفريق.

يتضح مما سبق أن كثافة الاتصالات المباشرة. (وجهاً لوجه)، يزيد من التفاعلات بين أعضاء الفريق، وكلما زادت التفاعلات كلما إرتفعت معنويات العاملين وزاد تماسكهم، وهذا يتطلب قرب أعضاء الفريق فى المكان لاتمام إتصالاتهم

المباشرة بفاعلية، حيث يكون لدى الأعضاء فرصه للتجاذب والحوار والنقاش، وبالتالى إكتشاف الأعضاء بأن لديهم أساسيات مشتركة لتكوين فريق عمل متماسك.

نستخلص مما سبق، أنه لزيادة التفاعل بين أعضاء الفريق، ينبغى العمل على تكثيف الاتصالات المباشرة بين أعضاء فريق العمل، وهذا يتطلب :العمل على إكساب أعضاء الفريق مهارات الاتصالات الشخصية وغير اللفظية من جهة، وزيادة إعتمادية أعضاء الفريق، والتى تتمثل فى العلاقات المتبادلة بين أعضاء الفريق، فكلما قويت العلاقات المتبادلة بين الأعضاء، كلما زاد تماسك الفريق. وهذه العلاقات المتبادلة هى بمثابة قوى أساسية تؤثر فى سلوك أعضاء الفريق، وهى تتوقف على فعالية الاتصالات المباشرة بين أعضاء الفريق وعلى الأدوار التى يقوم بها كل عضو بالفريق، ومدى تكاملها، أى أن تكوين فريق العمل بصورة تكاملية يحقق مستوى معين من الإعتمادية، وهذا بدوره يؤدى إلى تكثيف الاتصالات – خاصة المباشرة - بين أعضاء الفريق، وكل ذلك يساعد على تحقيق التماسك بين أعضاء فريق العمل.

٣/٢/٢/٣ مدى التجانس بين أعضاء الفريق فيما يتعلق بقيمهم المشتركة :

من الملاحظ أن هناك العديد من الدراسات والبحوث التى تؤكد على أهمية تواجد إختلاف بين أعضاء فريق العمل فيما يتعلق بخبراتهم وخلفياتهم المهنية، حيث يمثل الفريق فى هذه لحالة الكل النشط القائم على العلاقات المترابطة المستندة إلى مبدأ التنوع.

(For ex., See; Nonaka, I., 1994, pp. 23-25, Amabile, T. M., 1998, pp. 77- 87; Robbins, J. P., p. 336, and Others)

فهناك ضرورة للمزج الملائم بين أعضاء الفريق من حيث تكوينهم العلمى، وقدراتهم، ومهاراتهم، وخلفياتهم المهنية. والواقع أنه بالنظر إلى المهام المطلوبة من الفريق، نجد أنه كلما كانت هذه المهام تكرارية، كما فى حالة اللجان، فإن عدم الإختلاف بين أعضاء الفريق لا يتسبب فى الإخلال بأداء هذه المهام، أما إذا كانت المهام المطلوبة صعبة ومعقدة، فإن أعضاء فريق العمل ينبغى أن يكونوا متباينين، أى

أن أعضاء الفريق المختلفين من حيث تكوينهم العلمى وقدراتهم ومهاراتهم وخبراتهم وخلفياتهم المهنية يكونوا أكثر قدرة على حل المشكلات ضعيفة الهيكلة أو المهام الصعبة والمعقدة. وعموماً، فإن المزج الصحيح بين أعضاء فريق العمل تحت ظروف معينة يؤدى فى الغالب إلى تحسين أداء الفريق (Earley, C., pp.319-348).

أما فى مجال تماسك فريق العمل، فإن الأدبيات تؤكد على ضرورة تجانس الفريق فيما يتعلق بالقيم المشتركة التى يعتنقها أعضاء الفريق، وذلك من منطلق أن: (أ) القيم تؤثر على سلوكيات أعضاء الفريق خاصة فيما يتعلق بالقواعد والمعايير المطبقة من قبل الفريق. (ب) القيم تؤثر على رؤية الفريق Vision، ورسالته (أو مهمته) Mission. (ج) الفريق الذى لديه تنوعاً فى القيم يجد صعوبة أكبر ويستغرق وقتاً أكبر فى تحقيق إتصال فعال، وهذا يؤثر سلباً على التماسك. يتضح من ذلك، أنه من الضرورى تواجد إختلاف وتنوع بين أعضاء الفريق فيما يتعلق بخبراتهم وخلفياتهم المهنية، ولكن من الأهمية أيضاً تبنى أعضاء الفريق لقيم مشتركة. وفيما يلى تعريف لمعنى القيم وأثرها على السلوك، ثم تبيان العلاقة بين الثقافة التنظيمية وتبنى الفريق لقيم مشتركة، وأخيراً توضيح العلاقة بين القيم المشتركة والرؤية، ورسالة (المهمة) الفريق.

١/٣/٢/٢/٣ تعريف القيم: هناك العديد من التعريفات لمعنى القيم، فهناك من يتناولها باعتبارها معتقدات، فيعرف (Hofstade, G., p. 288) القيم بأنها إعتقاد ضمنى أو صريح يعبر عما يعتقده فرد أو جماعة معينة بأنه السلوك المفضل، ويؤثر فى إختيارهم لفرق وأساليب وغايات للتصرف. وهناك من يعرفها على أنها معايير، فمثلاً: (Schwartz, p.8) يعرفها على أنها معايير أو مبادئ لإختيار ما هو جيد أو الأفضل من بين الأشياء أو الأفعال أو أساليب الحياة والهياكل والمؤسسات الاجتماعية والسياسية، وهى تعمل على مستوى الأفراد والجماعات والمؤسسات والمجتمعات جميعاً. وهناك من يعرف القيم بأنها مجموعة من الأحكام التى يصدرها الأفراد متضمنة إختياراتها وتفضيلاتها، ولها ما يبررها سواء أكانت هذه

الأحكام تطلق على أشياء أو أخلاق أو سلوك أو أعمال (Jandy & Charles, p.110) وهكذا نجد أن هناك العديد من التعريفات، إختلفت باختلاف المدخل الذى تستند إليه، إلا أن جميعها تؤكد على تأثير القيم المعتنقة على إتجاهات وسلوك الفرد.

٢/٣/٢/٢/٣ العلاقة بين الثقافة التنظيمية وتبنى الفريق لقيم مشتركة:

يفترض أن المنظمات مثلها مثل الأفراد وتتمتع بسمات معينة تميزها عن غيرها من المنظمات، مثل: الصرامة، والصداقة، والدفء، والابتكار، وغير ذلك من السمات، وهذه السمات يمكن إستخدامها للتنبؤ باتجاهات وسلوكيات الأفراد داخل المنظمات، خاصة إذا كانت الثقافة التنظيمية قوية بمعنى أنها تؤثر على سلوكيات الأفراد، فعندئذ يمكن الإشارة إلى أن الثقافة التنظيمية تشير إلى نظام للمعانى المشتركة بين الأعضاء، والتى تميز منظمة معينة عن منظمات أخرى، وهذا النظام للمعانى المشتركة يتضمن قيماً تنظيمية تمثل فى الواقع أهدافاً إستراتيجية خاصة بكل منظمة، وهى أهداف يسهل تغييرها أو تعديلها فى ظل الظروف المتغيرة، وذلك من خلال الدراسة والتخطيط للمستقبل، وعندئذ نجد أن القيم الشخصية للعاملين فى المنظمات ذات الثقافات التنظيمية القوية هى بمثابة جزء من القيم التى تشكل ثقافة المنظمة، وتكون مرتبطة أكثر بتقليل معدل دوران العمل، حيث تكون القيم الجوهرية للمنظمة متقاسمة بين الأعضاء بصورة واسعة وقوية، ولعل من أبرز مثال لذلك: الشركات اليابانية التى لديها ثقافات تنظيمية قوية جداً، وأيضاً الكثير من الشركات الأمريكية، وهذا يحقق العديد من المزايا التنافسية على مستوى الموارد البشرية مثل: انخفاض معدل دوران العمل، والاتفاق بين الأعضاء على تأييد المنظمة، والولاء، والالتزام التنظيمى لدى الأعضاء، ويقلل النزعة لدى العاملين لترك المنظمة، كما أنها تحقق تزايد الاتساق السلوكى، وتحل الثقافة التنظيمية محل الرسمية والقوانين الرسمية والتعليمات وكل ذلك يتحقق بقبول العاملين لثقافة المنظمة القوية وما تحويه من قيم تنظيمية.

(Robbins, S.T., 1994, pp.245-246; Greenberg, J., and Baron, R.A., 2000, pp.486-489; Daft, R.L., 2000, p.92, and Others).

أما على مستوى فرق العمل، فإن تبنى العاملين لقيم المنظمة هو بمثابة إلتزام ضمنى لانتمائهم وولائهم للمنظمة، وهذا يدل على تواجد إتفاق بين أعضاء فريق العمل، ويساعد على تكثيف الاتصالات الشخصية فيما بينهم، ويزيد من التفاعل والاعتمادية بين الأعضاء، وكل ذلك يعمل على زيادة التماسك بين أعضاء فريق العمل.

٣/٣/٢/٢/٣ العلاقة بين القيم المشتركة لأعضاء فريق العمل، ورؤيته ورسالته (مهمته): من الملاحظ أن ثقافة المنظمة ليست مؤسسة على مهمة وقتية، ولكنها تعبر عن رؤية واضحة ودائمة للمنظمة، والتى بواسطتها تتضح الصورة التى ترغب المنظمة فى تحقيقها فى المستقبل. ورؤى المنظمة تكون أكثر فاعلية عندما تصل بوضوح للقادة التنظيميين بمستوى الإدارة العليا، حيث يكون لديهم قيماً قوية مستمدة من ثقافة المنظمة وتتسم شخصياتهم بالديناميكية والكاريسما. كما أن الثقافة التنظيمية مدعمة بالقيم التنظيمية والمتضمنة لهدف المنظمة والمتفقة مع القيم الشخصية للأعضاء التنظيميين، كما أن رؤية المنظمة وقيمها تتغلغل بكافة المستويات التنظيمية، ويتم تجسيدها بصفة دائمة من قبل الإدارة العليا، ويشير (Romig, D.A., p.134) إلى أن الرؤية هى وصف مثالى وإيجابى للمستقبل الذى يتم تحقيقه بواسطة وضع أولويات للقيم التنظيمية وقيم الفريق. ونظراً لأن هذه الرؤية تتضمن تحقيق القيم الأساسيةالمتعلقة بالمستهلكين وأصحاب المصالح والعاملين (باعتبار أن القيم التنظيمية هى بمثابة أهداف إستراتيجية للمنظمة). ويتم التعبير عن رؤية الفريق بتوصيفها فى عمل الفريق ونتائج الأداء، وعلاقات الأعضاء بعضهم ببعض، ومجال العمل وغير ذلك. وعندما يتفق كافة أعضاء الفريق على الرؤية يزيد التماسك بين الأعضاء لتحقيق الرؤية المشتركة لهم، وبدون هذه الرؤية والتوحد عليها من جانب أعضاء الفريق ككل، فإن الفريق ينقصه المثالية والإيجابية بالنسبة للمستقبل. والملاحظ أن كافة أعضاء الفريق يتجمعون حول هذه الرؤية، ويعملون سوياً كالجسد الواحد من أجل تحقيق الرؤية المثالية والإيجابية التى يرتئيها للمستقبل.

أما المهمة أو رسالة الفريق، فتتلخص فى تحقيق الفائدة المثالية لأنشطة الفريق، وتأسيس هدف تحفيزى لما يرغبة الفريق فى تحقيقه، وكل الأعمال الهامة تحققت نظراً لارتباطها بتحديد مهمة مستقبلية، وأيضاً بالنسبة لفرق العمل، فإن مهمة الفريق هامة لأنها توصيف لكيفية مساعدة الفريق فى تناول مهامه، وتلخيص ماذا يمكن أن يفعله الفريق لتحقيق ذلك. كما أن توصيف هدف مثالى لأنشطة الفريق، والقيم والعوائد المثالية التى يرغب الفريق فى تحقيقها يتوقف على رسالة الفريق، أضف إلى ذلك، أن وضع صيغ محددة للتوجه نحو تحقيق رسالة الفريق يربط أعضاء الفريق بعضهم ببعض للتحرك سوياً نحو تحقيقها. وعادة ما يتم وضع رسالة الفريق فى صورة «شعار» يذكر أعضاء الفريق دائماً بالرسالة التى ينبغى العمل على تحقيقها. فمثلاً: وضعت شركة سونى الشعار التالى كتعبير عن رسالة المنظمة: إستخدام أعلى تقنية بتفوق من أجل الجمهور بوجه عام «To utilize The most Advanced Technology For The General Public». وتمكنت فعلاً من تحقيق هذا الشعار باختراع المنتجات الأكثر تقدما تكنولوجياً (Romig, D.A., pp.135-137). يتضح مما تقدم أن القيم التنظيمية المتعلقة بالثقافة التنظيمية القوية يتم تقاسمها عن طريق أعضاء فريق العمل، وهذه القيم تؤثر على رؤية الفريق وأيضاً على رسالة الفريق، وكل ذلك يؤثر إيجاباً على تماسك أعضاء الفريق.

٤/٢/٢/٣ حجم الفريق وأهمية العمل على تقليل عدد أعضائه للمساهمة فى تحقيق تماسك الفريق:

١/٤/٢/٢/٣ الحجم المناسب لفريق العمل: إتفقت غالبية الدراسات والبحوث على أهمية مراعاة أن يكون عدد أعضاء الفريق قليل، فيرى (Robbins, S.P. p.266) أن الفرق الناجحة ليست صغيرة جداً (لا تقل عن أربعة أو خمسة أعضاء)، وأيضاً ليست كبيرة جداً (بحيث تتجاوز إثنى عشر عضواً)، لأن الفرق الصغيرة جداً قد تفتقد تنوع وجهات النظر، والكبيرة جداً تجعل من الصعب التوفيق بين وجهات النظر، فيجدوا صعوبة فى الاتفاق بخصوص وجهات النظر، والالتزام، وتحمل المسئولية بصفة تبادلية، وأيضاً صعوبة فى تحقيق التماسك. فالجماعات الكبيرة

تعانى من مشاكل فى الاتصالات والتفاعلات الشخصية بين أفرادها. ويقترح (Robbins, S.P.) أنه فى حالة الفرق الكبيرة الحجم، ينبغى العمل على تقسيمها إلى فرق فرعية، أما (Dessler, G., p.467) فيؤكد على أثر حجم الفريق على المساعدة فى تحقيق تماسك الفريق، فالفرق التى يزداد عدد أعضائها على عشرين عضواً، يضعف تماسكها، حيث يصعب التفاعل بين أعضائها، ويميل أعضاء الفريق إلى عدم الاتفاق، وتباين الأراء، كما أن الديناميات الإيجابية للفريق تبدأ فى الإنهيار.

٢/٤/٢/٢/٣ حجم الفريق يختلف وفقاً للغرض الذى يشكل من أجله الفريق: فبناء على الغرض الذى شكل من أجله الفريق، يمكن استخلاص ما يلى: الحجم الصغير للفريق (٢- ٤ عضواً) يتناسب لفريق حل المشكلات وإتخاذ القرارات (Daft, R.L., 2000, pp.600-606)، أما عند الرغبة فى الحصول على أفكار أكثر بالنسبة لمشكلة معينة، فإن الحجم الأكبر يكون أكثر تناسباً (٥- ٨ أعضاء)، مثل: فرق المهام الخاصة التى يتم الانضمام إليها بناء على الخبرة، وتحتاج لعدة إجتماعات مطولة فى فترات زمنية محددة، أما إذا كانت أهداف الفريق ومهامه معقدة، وتتطلب مهارات عالية، مثل الفرق الساخنة التى يكلف أعضاؤها بمهام كثيرة التحدى مثل تطوير مصل جديد لمرضى الإيدز، فإن حجم الفريق المناسب ينبغى أن يكون صغيراً (٥- ٦ أعضاء)، أما إذا كان الفريق مكلفاً بمراقبة الجودة مثلاً، حيث يتم اختيار الأعضاء من مستويات إدارية متعددة (فرق رأسية) ويطلق عليها فرق قوى المهمة فإن حجم الفريق يكون من (٦- ١٢ عضواً)، وبالنسبة للفرق الوظيفية المكونة من مستوى إدارى واحد (فرق أفقية)، حيث ينتمى الأعضاء إلى إدارات مختلفة مثل فرق قوى المهمة واللجان، فإن حجم الفريق فى حالة اللجان يتعدى الاثنى عشر عضواً، حيث تسند إلى اللجنة مهام ذات طبيعة متكررة ويجتمعون عادة بصفة منتظمة لبحث موضوعات معينة مثل: تقديم مقترحات لتغيير تصميم الوظيفة، أما الفرق الموجهة ذاتياً، فإن حجم الفريق يتراوح بين (١٠- ١٥ عضواً)، حيث يسند إليها أداء عملية متكاملة، ويتشكل أعضاؤها

من وحدة وظيفية، ويتم تدريبهم على المهارات المطلوبة للعمل قبل البدء فيه، ويتولى الفريق فيما بعد تحديد الإحتياجات التدريبية المطلوبة لأعضائها، وتكون القيادة دورية بين أعضاء الفريق، وتتخذ القرارات بمشاركة كافة الأعضاء، ويقوم أعضاء الفريق بتحديد الأهداف، ومراجعة الأعمال، وقياس مستوى الأداء، والتنسيق مع الإدارات الأخرى، ويتولى الفريق الإجراءات التأديبية والجزائية داخلياً.

٣/٤/٢/٢/٣ خطورة الزيادة الكبيرة فى حجم الفريق: الحجم الكبير للفريق يؤدى إلى ظهور الديناميات السلبية للفريق، كعدم القدرة على جمع الفريق سوياً، وانعدام التفاهم المتبادل،وصعوبة الوصول إلى إتفاق متبادل سواء أكان يتعلق باختيار أو قرار،ويسود الفريق حالة من الغموض خاصة فيما يتعلق بتوزيع العمل (Bergstrom, R.Y., p.68). وفى هذه الحالة تتكون تلقائياً جماعات جزئية، وبالتالى يكون هناك فرصة أكبر للصراعات، كما أن متطلبات القيادة تكون كبيرة، وعملية صنع واتخاذ القرارات تكون مركزية، حيث إن مشاركة الأعضاء تكون أقل. أضف إلى ذلك، أن غياب الأعضاء يكون ملحوظاً فى الفرق الكبيرة الحجم، خاصة إذا كان هناك تفاوت بين الأعضاء من حيث المكانة الوظيفية كأن يضم الفريق أعضاء من ذوى الياقات الزرقاء، كما فى حالة اللجان، وعموماً فإن الشعور بانتماء الأعضاء لمثل هذه الفرق يكون ضئيلاً، والرضا يكون أقل لدى الأعضاء، وكما ينعدم التماسك بين أعضاء الفريق.

ويوضح (Bergstrom, R.Y., p.68) بعض المؤشرات التحذيرية التى تدل على أن حجم الفريق أصبح كبيراً، وهذه المؤشرات هى:

إذا لم تستطع كقائد أن تجمع أعضاء الفريق سوياً؛ أو إذا كان إجتماع الفريق محكم بأجندة صلبة ومقسمة إلى العديد من الموضوعات، بينما يتم مناقشة عدد صغير جداً من الموضوعات، أو عندما يكون هناك مساحة أقل من الوقت للنقاش، أو عندما لا يوجد طموح حقيقى أو طاقة كبيرة فى اجتماعات الفريق، إذا شعر العضو أنه لا يعمل عملاً حقيقياً ولا يستمتع بعمله بالفريق.

يتضح مما سبق، أن حجم الفريق يختلف وفقاً للمهمة المسندة إليه، ولكن تصغير حجم الفريق يظل أسلوباً من أساليب تحقيق تماسك فريق العمل، فالفرق الصغيرة الحجم أكثر تماسكاً مقارنة بالفرق الكبيرة الحجم، وتكون أكثر إتفاقاً، والمناقشات أكثر إثارة، وهناك فرصة لتبادل الآراء وهناك شعور بالرضا لدى أعضاء الفريق.

٥/٢/٢/٣ منح المكافآت على أساس جماعى مع تقدير للقدرات الفردية:

كقاعدة عامة، فإنه كلما تميز الفريق فى أدائه لمهامه، كما زاد تقدير الإدارة للفريق، كلما إرتفعت مكانة الفريق، كلما زاد تماسك أعضائه لإيمانهم بأهمية ما يحققوه من أهداف. وكلما كان تقويم الفريق إيجابى، وتم منح المكافآت على أساس أداء الفريق أكثر من إعتمادها على الأساس الفردى، كلما زاد تماسك الفريق، وذلك لأن هذه الطريقة تجعل أعضاء الفريق يعملون سوياً من أجل تحقيق أكبر مستوى ممكن من الأداء، بل قد يتجاوزوا أحياناً الأداء المحدد لهم، فسلوكيات الأداء على أساس جماعى تساهم فى نجاح الفريق وتشجيعه على زيادة مساهماته لتحقيق نجاح أكبر. وهذا ما يسمى بالمكافآت المستندة إلى الفرق (Greenberg, J., and Baron, R.A., p.65) Team-Based Rewards إلا أن المشكلة الأساسية فى هذا النظام هو حجب الجهد الفردى عندالقيام بعمل جماعى Social Loafing. ولذا فإن القاعدة العامة هى ربط المكافآت بالأداء الجماعى بدلاً من ربطها بالأداء الفردى، مع تقييم للأداء الفردى أيضاً الذى تم إنجازه من خلال العمل الجماعى، بمعنى، تقييم القدرات الفردية وتقديرها (Phillips, S.L., and Elledge, R.L., p.25)).

١/٥/٢/٢/٣ الإثابة الجماعية للأداء:

هناك الكثير من النظم التى يمكن إتباعها لإثابة فرق العمل، ولكل منها مزاياه وعيوبه، ويوضح الجدول التالى النظم المختلفة للإثابة، والمزايا والعيوب لكل منها:

نظام الإثابة	أساس تطبيق النظام	المزايا	العيوب
النظام التقليدى فى الإثابة	إثابة الأفراد على أساس المركز الوظيفى أم الجدارة الفردية، ويتم تقييم الأعضاء فردياً بواسطة قائد الفريق	سهولة التطبيق	متميز بالروتينية حيث يتم التقييم وفقاً لمواعيد محددة، ويركز على الإنجاز الفردى دون الجماعى، ويشجع السلوكيات الفردية ولا يحفز على الارتقاء بالإنجاز والتعلم.
الإثابة وفقاً للمعرفة والمهارة	إثابة الأفراد الذين يكتسبون معلومات أو مهارات جديدة، عن طريق قائد الفريق	تشجيع التزود بالمعرفة وإكتساب المزيد من المهارات	يعتبر غير فعال فى حالة عدم إمكانية ربط الأداء المحقق بالمعرفة والمهارات المكتسبة.
المشاركة فى الثواب	توزيع نسبة محددة من العائد المحقق على كافة المساهمين فى تحقيق هذا العائد، عن طريق قائد الفريق.	يعتبر أسلوباً مناسباً فى إدارة المشروعات ويزيد من تحفيز العاملين أداء وتحسين إنتاجيتهم.	غير عادل لأنه لا يستند إلى المساهمات المختلفة للأفراد، ولا يفرق بين نسبة المساهمات بالنسبة لكل فرد.
الإثابة الجماعية للأداء، تتم بأساليب كثيرة مثل: - تقييم الأعضاء فردياً بواسطة	تقييم النظراء: يتعلق هذا النظام بتدعيم السلوك الجيد للعضو أو التخلص من بعض السلوكيات التى	- المبادرة بتقديم الأفكار وتشجيعها. - التوجه نحو أهداف الفريق. - التعامل مع الصراع.	قد يتسبب فى مشكلة حجب المجهود الفردى عند المشاركة فى العمل الجماعى، كما أن هناك بعض

نظام الإثابة	أساس تطبيق النظام	المزايا	العيوب
نظرائهم فى الفريق. - أسلوب ٣٦٠° تغذية مرتدة (سيأتى توضيحه فى الفقرة التالية).	يراها بقية الأعضاء أنها سلبية. وتجرى تقييمات النظراء بمعدل ربع سنوى، حيث يقوم كل عضو بملء نماذج تقييم لجميع الأعضاء الآخرين، ثم يجتمع الأعضاء فى جلسات ثنائية أو كمجموعة لمناقشة التقييمات وتوجيه الأسئلة للمقيم عن سبب إختياره لتقدير محدد، عن إمكانية مناقشته الأعضاء لبعض الإرشادات التى تدعم السلوك الإيجابى وتعمل على تعديل السلوك السلبى لكل عضو.	- تقديم الدعم للآخرين. - التعبير عن المشاعر بصراحة ووضوح. - التعبير عن موقف العضو فى الآراء المعروضة والموضوعات المتناولة. - مواجهة المواقف التى تعرقل تقدم الفريق في تحقيق أهدافه. - الدعم الإيجابى للقائد. - إبداء السلوك المناسب فى عملية صنع القرار.	الأفراد الذين ينضمون للفريق دون تقديم مساهمات فعلية فى أداء الفريق ولكن من أجل المكافأة، كما أن الأعضاء لا يشعروا بالإرتياح عند تقييم زملائهم لأدائهم.

جدول رقم (٣/٢/١)

النظم المختلفة لإثابة فريق العمل تم استخلاص هذا الجدول إستناداً إلى
[Greenberg, J., et al., pp.64-67 – and pp. 285-287]

٣/٢/٢/٥/٢ المشكلة الرئيسية فى الإثابة تتمثل فى حجب المجهود الفردى عند المشاركة فى عمل جماعى Social Loafing: Free Riding : فى الأصل،

يجب أن يتلقى أعضاء الفريق التقييمات على أساس مساهماتهم فى نجاح الفريق، وكذلك على أدائهم الشخصى خارج الفريق، ما لم تكن عضويتهم دائمة بفريق العمل.

فعندما يعمل الأفراد فى فريق عمل، غالباً ما يشعرون بأنه من الأفضل العمل بصورة فردية، ولكنه لا يحدث نتيجة وجودهم فى فريق عمل، فالمشكلة تتحدد فى عنصرين: أولاً: تخفيض بعض الأفراد لجهودهم على حساب زملائهم الآخرين فى جماعة العمل، ثانياً: تخفيض الأفراد لجهودهم لشعورهم بأن الآخرين يشاركون فريق العمل فى النتائج المحققة دون عناء، أو دون بذلهم للجهد المطلوب لتحقيق هدف الفريق، أو أنهم لا يساهمون المساهمة المطلوبة منهم لتحقيق هدف الفريق، وفى كلتا الحالتين، فإن الأداء الجماعى لا يعبر عن الجهد المبذول من جانب كل عضو بصفة فردية.

[For More Details, See: Duncan, W.J., pp.79-80, Comer, D.R., pp.647-667, Greenberg, J., et al., p287, and Others].

٣/٥/٢/٢/٣ أسلوب ٣٦٠° تغذية مرتدة كإحدى الأساليب المعالجة لمشكلة حجب الجهد الفردى عند القيام بعمل جماعى: فرق العمل الناجحة هى التى تتحمل المسئولية عن مستويات الأداء الفردى، أيضاً مستويات الأداء بالنسبة للفريق، حيث يعمل أعضاء الفرق الناجحة على جعل الأفراد مسئولين بصورة فردية ومشتركة أيضاً عن أهداف الفريق. (Greenberg, J., et al., p. 287). وفيما يلى عرضاً لإحدى الأساليب المعاونة فى حل مشكلة حجب الجهد الفردى عند القيام بعمل جماعى Social Loafing، وهو أسلوب ٣٦٠° تغذية مرتدة:

أولاً: تعريف مراحل أسلوب ٣٦٠° تغذية مرتدة للأداء: يعرف هذا الأسلوب بأنه مجموعة من مراحل تقييم أداء الموظف عن طريق طلب معلومات عن الأداء لوظيفة معينة من خلال زملاء الموظف، والمديرين، والتقارير المباشرة، والعملاء من داخل المنظمة وخارجها (إن أمكن). ونظراً لأن التغذية المرتدة يتم تجميعها من مصادر متعددة، فإن الموظفين يجدون نتائج التقييم أكثر إقناعاً مقارنة

بالتقييمات التقليدية التى تم تطويرها اعتماداً على وجهه نظر واحدة من مشرف أو مدير. كما أن الفرد المقيم يمكن أن يضع معدلات لأدائه. وتكون هذه الطريقة أكثر كفاءة عندما تعتمد بيئة العمل على الفريق، ومتميزة بالتطوير والثقة، ولا تتأثر ببعض التغييرات التنظيمية الجوهرية (مثل: تصغير حجم المنظمة). ويتطلب نجاح هذه الطريقة إلى تدريب على وضع البيانات وتكاملها، ووضع سلم للمعدلات، وأيضاً التدريب على كيفية تقدير أداء الآخرين بموضوعية. أما القادة، فهم فى حاجة أيضاً إلى تدريب على وضع البيانات وتكاملها، وإعطاء تغذية مرتدة بناءة. وأطراف تقييم الأداء بواسطة هذه الطريقة تتحدد فى تقييم الزملاء، حيث يقوم الأعضاء بتقييم أداء بقية أعضاء الفريق)، ورضاءالعملاء (يتم قياس مستوى رضاء العملاء الداخليين والخارجيين)، والتقييم الذاتى (يقوم أيضاً العضو بتقييم أدائه وتقييم أداء الفريق ككل)، وقيام قائد الفريق بالتقييم (يقوم القائد بتقييم أداء بقية أعضاء الفريق)، وتقييم الإدارة (يقوم مدير الإدارة بتقييم أداء بقية أعضاء الفريق مركزاً على ما تحقق من نتائج).

ثانياً: مزايا وعيوب أسلوب ٣٦٠° تغذية مرتدة:

تتحدد مزايا هذا الأسلوب فى الآتى:

- يسمح هذا الأسلوب للفرد بأن يقف على نقاط القوة والضعف الخاصة به بصورة أكثر وضوحاً، وذلك بواسطةالحصول على رؤى الآخير، وهذا يساعد على تنمية الفرد بصورة مركزة وأكثر فاعلية، ويجعل أعضاء الفريق على علم بأدائهم بصورة دورية.- هذه المعلومات المجمعة من مصادر متعددة تكون أكثر دقة، حيث لا ينفرد رأى واحد بالتقييم.- معرفة الفرد بمعلومات أوسع عن أدائه يجعل لديه فرصة أكبر للوقوف على أدائه عن قرب، ويزيد من تحفيز الفرد - أحياناً - لتأثير الزملاء وضغوطهم عليه.- يتم توضيح توقعات النجاح بالنسبة للفرد بناء على المعلومات التى تم تجميعها. تحديد إحتياجات التدريب، بما يساعد على تقوية الفريق. تنمية مهارة التقييم لدى الأعضاء مع الممارسة.- تحقيق الرقابة الذاتية لدى

الأعضاء وزيادة الالتزام والانتاجية. ـ زيادة معرفة الأعضاء بمعايير تقييم الأداء والسلوك المطلوب منهم، وذلك لكونهم مسئولون عن المحافظة عليه.

عيوب طريقة ٣٦٠° تغذية مرتدة:

ـ قد لا يشعر الأعضاء بالارتياح عند تقييم أطراف متعددة لأدائهم، وخاصة الزملاء ـ فقد يكون من الصعب التفرقة بين مساهمات الفريق ومساهمات الأفراد.

ـ تحتاج إلى قدر كبير من التدريب حتى يستطيع الأعضاء إعطاء إفادة مرتدة عن أداء زملائهم بموضوعية. كما أن مراحل التقييم متعددة ومعقدة إلى حد ما وتحتاج إلى وقت كبير لوضعها موضع التنفيذ، وتعتمد على إجراء المقابلة خاصة بعد إستكمال عملية التقييم، وما تتطلبه المقابلة من تفهم متعمق لسيكولوجية إجرائها حتى تتم بصورة أكثر فاعلية.

ثالثاً: مجالات التقييم: تشتمل مجالات التقييم على:

تقييم المدخلات: ويتضمن تشجيع المنظمة لعمل الفرق، والمساهمة والمشاركة التى يقوم بها الأعضاء، ومصداقية الاتصالات الشفهية والمكتوبة، والقدرة على العمل الجماعى، والتعامل مع الصراعات، والتخطيط، ووضع الأهداف، واتخاذ القرارات بالمشاركة، وحل المشكلات، ومهارات تحليل المشكلات، والثقة بين أعضاء الفريق، والالتزام بالقواعد والمعايير الموضوعة، والاعتماد المتبادل، والمهارات الإدارية، والعلاقات الشخصية بين الأعضاء، وحجم المبادرات التى يقوم بها الأعضاء، وتبادل الأدوار القيادية بين الأعضاء، والقدرة على تقبل التغيير والمخاطرة.

تقييم المخرجات: ويتضمن هذا العنصر مدى تحقيق الأهداف ورضاء العملاء، وكمية العمل، وجودة العمل، والإلمام بالعمل، والصيانة الفنية، وإتباع تعاليم الأمن (Center For Employee Development, 1999).

٣/٣ إستراتيجية توظيف فرق العمل للمساهمة فى إحداث التعلم التنظيمى (فرق التعلم التعاونى)

١/٣/٣ أهمية التعلم التعاونى عن طريق فرق العمل:

قبل التعرض لأهمية كل من التعلم التنظيمى والتعاونى، ينبغى الإشارة إلى تعريف كل منهما والعلاقة بينهما: يعرف التعلم التنظيمى بأنه قدرة المنظمة على تغيير ذاتها كرد فعل للتجربة (Mahler, J., pp.453-472). أما التعلم التعاونى Collaborative Learning فهو التعلم الذى يتم عن طريق الجماعات المهنية والفرق الفعلية بالمنظمات، والفرق التخيلية (أى بواسطة شبكة المعلومات الإلكترونية) (Sandars, J., 2004, p.8) والواقع أن التعلم التعاونى هو إحدى أسس التعلم التنظيمى الذى يعتبر من أهم المقومات الأساسية الداعمة للمنظمة، فإذا ما تمكنت المنظمة من إحداث التعلم التنظيمى بصورة أسرع من المنافسين، تظل تنافسية، حيث يتوافر لديها الكيفية لتحقيق الإستمرارية بقوة دافعة ذاتية، من منطلق أنها منظمة متقدة Living Organization ولديها قدرة على التعلم السريع، وبذلك تصل إلى عداد المنظمات دائمة التعلم Learning Organization ويتحقق لها ميزة تنافسية تتمكن من خلالها من الوصول للبقاء والاستمرار والريادة، وفيما يلى توضيح لأهمية التعلم التعاونى عن طريق فرق العمل:

١/١/٣/٣ يساهم التعلم التعاونى عن طريق فرق العمل المتماسكة فى مشاركة المعرفة والعمل على تحقيق التعلم التنظيمى:

تعتبر إدارة المعرفة بمثابة مجموعة من القدرات الاستراتيجية والعملية التى تساعد على الإبداع والتوصل إلى تنمية المعرفة التنظيمية، وتعتبر عمليات تكوين المعرفة، وتطبيقها من أهم عوامل حل المشكلات والقضايا واتخاذ القرارات المتعلقة بالأنشطة الإنسانية Selley, C., (pp.24-29). والواقع أن الإدارة الفعالة للمعرفة تتطلب مشاركة المعرفة، خاصة المعرفة الضمنية التى تعتمد أساساً على الخبرة الشخصية والقواعد الاستدلالية والحدس والحكم الشخصى، وبالتالى فإنه يصعب وضعها فى رموز أو كلمات، فهى

مرتبطة بالكيفية (Know-How) وبالتالى فمن الصعب التعبير عنها ، فهى تتطلب مهارات تقنية نظراً لأنها تتكون لدى شخص معين من معرفته العلمية أو من خبرته العملية أو من الإثنان معاً ، فهى تحتوى على نماذج فكرية ومعتقدات ومفاهيم متأصلة من الصعوبة التعبير عنها ، وقد أشار (Nonaka, I., 1991, p.96) ، إلى أن مشاركة المعرفة الضمنية عن طريق فرق العمل وتحويلها إلى معرفة ظاهرة ، هو النموذج السائد فى المنظمات اليابانية ، وهو يرتبط بنموذج الإدارة اليابانى الذى يعتبر متفرداً لارتباطه بالمتغيرات الثقافية للمجتمع اليابانى ، والذى يعتمد أساساً على فرق أو جماعات العمل كاساس لمشاركة المعرفة مما يؤدى إلى تحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة ظاهرة ، وامتداد مشاركة المعرفة من المستوى الجماعى إلى المستوى التنظيمى ، وهذا ساهم إلى حد كبير فى أن اليابان لديها منظمات دائمة التعلم (Nonaka, I., 1999, pp.80-82) . فى هذا السياق ، يشير كل من (Ceridwen, J., and Hamson, N., pp.22-29) إلى أن التحدى الأكبر بالنسبة للمشرف هو بناء فريق عمل يدعم العمل الجماعى والتعلم المستمر ، وذلك يتطلب الأخذ فى الاعتبار ستة عناصر جوهرية ، وهى : حجرة مرفقة لصنع القرار ، وأهداف تعليمية ، ووضع الأهداف ، وتواجد تغذية مرتدة فى الوقت المناسب ، وتنويع العمل ، ودعم متبادل بين العاملين ، واستخدام نافع إجتماعياً وذو معنى ، ومعرفة كاملة بالمنتج أو الخدمة ، ومستقبل مرغوب ، مع الاستعانة بالرسوم البيانية ، وخرائط تدفق الأنشطة والعمليات بغرض تضمين كافة الأفراد فى المسئولية ، وتحسين أداء الأنشطة والعمليات ، ووضع أسماء الأفراد أو الإدارات المسئولة عن أداء عملية معينة ، وغير ذلك . أما (Marquardt, p.81) فهو يشير إلى ضرورة تماسك فريق العمل لتطوير التعلم التنظيمى ، حيث يربط بين التعلم التنظيمى والفردى ،ويدعم تدفق المعرفة بين الفرق والأفراد فى الفرق .

٢/١/٣/٣ يساهم التعلم التعاونى فى إحداث التطوير التنظيمى : لتوضيح كيفية مساهمة التعلم التعاونى عن طريق فرق العمل فى إحداث التطوير التظيمى ، نعرف التطوير التنظيمى بأنه : جهد مخطط ونشاط طويل المدى ، ويستهدف تحسين

قدرة التنظيم على حل مشكلاته، وتجديد ذاته تلقائياً من خلال إحداث تطوير شامل فى المناخ السائد به، والتركيز على زيادة فعالية جماعات العمل (Frenih, W.L., et al., p.15) . والتطوير التنظيمى هو إحدى مداخل التغيير التنظيمى، ويعتمد على القيم الديمقراطية والإنسانية بغرض تحسين الفعالية التنظيمية، ورفاهية العاملين (Robbins, S.P. 2001, p.553) يتضح من هذا التعريف أن التطوير التنظيمى هو عملية مخططة ومنتظمة يتم بموجبها استخدام مداخل العلوم السلوكية، من أجل تحسين الأداء التنظيمى وتحقيق رضاء العاملين، خاصة فى البيئات المتغيرة. ويشير (Daft, R.L., 1995, p.283) إلى أن ذلك يتم من خلال الثقة والمواجهة المفتوحة للمشاكل، وتمكين العاملين، ومشاركتهم، وتصحيح مغزى العمل، والتعاون بين المجموعات، والاستغلال الأمثل للقوى البشرية. ويضيف (Daft, R.L.) إلى أن الإدارة العليا ينبغى أن تقدر الحاجة للتطوير التنظيمى، وبالتالى تزويد العاملين بالدعم المحفز من أجل التغيير، وتطبيق أساليب متعددة لتحسين مهارات الأفراد فى هذا الميدان، وذلك عن طريق: أولاً: إستطلاع التغذية المرتدة عن الرضا الوظيفى، والإتجاهات، والأداء، وسلوك القائد، والمناخ، وجودة علاقات العمل، وهذه التغذية وما تحوية من بيانات تحفز على مناقشة المشاكل التنظيمية، ووضع خطط التغيير التنظيمى. ثانياً: تعزيز أنشطة بناء الفرق: فطالما أن الأفراد يمكن أن يعملوا سوياً، فيمكن تحقيق ذلك من خلال الفرق، فهذا يمكن من: مناقشة الصراعات والأهداف، وصنع وإتخاذ القرارات، والاتصال، والإبداع، والقيادة، وبذلك يتمكن الفريق من تخطى المشكلات، وتحسين النتائج. فأنشطة بناء الفريق تستخدم أيضاً فى كثير من المنظمات للتدريب على قوى المهمة، واللجان، والأنشطة المختلفة، كما تعمل الفرق المكونة من ممثلى الجماعات المختلفة على وضع خطة لحل الصراع، وتحسين الاتصال، والتنسيق، سواء أكان ذلك على مستوى الإدارات، أم المركز الرئيسى للقيادة، أم فى حالة الاندماجات (Daft, R.L., 1995, pp.283-284.

يتضح مما سبق، أن عملية التطوير التنظيمى تستند إلى عناصر عديدة لعل

أبرزها : العمل الجماعى، من منطلق : أولاً : أن فريق العمل له تأثير كبير على سلوكيات الأفراد ، ومن ثمَّ تحقيق تقدم واضح فى مجال تطوير السلوك الفردى من خلال العمل الجماعى. ثانياً : أن نجاح فريق العمل وفاعليته لا يعتمد فقط على جهود قائد فريق العمل، بل أيضاً يعتمد على تعاون أعضاء الفريق ومشاركتهم فى تحقيق أهداف الفريق. ثالثاً : أن العمل الجماعى هو السبيل الأمثل لتحقيق الفعالية التنظيمية. رابعاً : أن التطوير التنظيمى يتحقق من خلال الأفراد الذين يؤمنون بقيمة العمل الجماعى التعاونى (Robbins, S.P., 2001, pp.555-556) . من جهة أخرى، إذا أخذنا فى الاعتبار أن المنظمة المتعلمة هى التى تطور قدرتها بصفة مستمرة للتكيف والتغيير، فإن إحدى قضايا التغيير المعاصرة هى خلق منظمة دائمة التعلم، حيث نلاحظ أن خصائص المنظمة دائمة التعلم كما حددها Senge, P.M., 1990, pp.69-70) تعتمد على تحقيق التعلم التعاونى والتعلم التنظيمى (تتحد خصائص المنظمة المتعلمة فى الخصائص المشتركة للمنظمة التى يوافق عليها كل عضو بالمنظمة، وطرح الأفراد لطرقهم القديمة فى التفكير، والمعايير الروتينية التى يستخدموها لحل مشاكلهم أو أداء وظائفهم، يفكر الأعضاء فى كل الإجراءات التنظيمية، والأنشطة، والوظائف، والتداخلات مع البيئة كجزء من نظام العلاقات المتداخلة، كما أن الاتصال مفتوح بين الأفراد بدون أدنى خوف من النقد أو والعقاب، وأخيراً يحول الأفراد مصالحهم الذاتية وأيضاً تحول الإدارات المصالح الجزئية إلى هدف أسمى وهو العمل سوياً لإنجاز الرؤية المشتركة)، والملاحظ أن خصائص المنظمة دائمة التعلم كإحدى قضايا التغيير المشتمل على التطوير التنظيمى يرتبط ببناء فرق التعلم التعاونى المؤدى إلى التعلم التنظيمى وخلق المنظمة دائمة التعلم.

٣/١/٣/٣ التعلم التعاونى يعمل على إطلاق الأفكار الإبداعية : بناء الفرق الإبداعية من أعضاء ذوى تخصصات مختلفة وخبرات متنوعة وإنماطاً مختلفة من التفكير الإبداعى هو فى الواقع شكل من أشكال تكوين فرق التعلم التعاونى وذلك من منطلق أن هذه الفرق هى عادة فرق موجهة ذاتياً، كما يشير إلى ذلك Nonaka,

(I., 1994, pp.23-25) وتمثل ميداناً للتفاعل بين الأعضاء الآتيين من مجموعة من الأقسام الوظيفية، حيث يمثل الفريق الكل النشط القائم على العلاقات المترابطة، وذلك بالاستناد إلى مبدأ التنوع الضرورى، وهذا يتطلب: أولاً: أن يكون هناك عدداً من الأعضاء الأساسين (٤- ٥ عضواً) ولديهم خلفية مهنية ترتبط بالعديد من المهام الوظيفية، ويكون بين أعضاء الفريق ثقة متبادلة لإتاحة الفرصة لمشاركة الخبرة بين الأعضاء. ثانياً: أن يكون بين أعضاء الفريق حوار مستمر بما يؤدى إلى تحويل المعرفة الضمنية إلى مفهوم واضح وذلك فى ضوء الحوار والجدل المتكرر. ثالثاً: أن تتوافر الثقة المتبادلة بين الأعضاء، والتى تعتبر الدعامة الأساسية التى لا يمكن الاستغناء عنها لتيسير هذا النوع من التعاون البناء، فهذه الثقة المتبادلة هى الوسيلة الرئيسية لمشاركة الخبرات الأصلية للفرد كمصدر رئيسى للمعرفة الضمنية (Robbins, S.P., p.336, Doney, P.M., p.98 and Others). وبالنظر إلى العناصر السابقة، يمكن ملاحظة أن فاعليات الفرق الإبداعية تعمل على إطلاق الأفكار الإبداعية، مما يساعد على الارتقاء بمستوى الأداء الإبداعى للمنظمة، وبالتالى زيادة الابتكارات، وذلك باعتبار أن الإبداع هو توليد لأفكار جديدة، ثم يكون الابتكار بمثابة تطبيق لهذه الأفكار الإبداعية (Amabile, T.M., 1998, pp.77-87)، وكل ذلك يعمل فى المقام الأول على خلق المنظمة الذكية التى هى عبارة عن هيكل من التفكير مكون من ذكاء وإبداع العاملين (Glynn, M.A., pp.1081-1110) مما يساهم فى تحقيق التعلم التنظيمى.

٢/٣/٣ فرق التعلم التعاونى كأحد مستويات التعلم التنظيمى:

هناك ثلاث مستويات أساسية مترابطة تساهم فى إحداث التعلم التنظيمى، أولى هذه المستويات يتم على المستوى الفردى، يليه إحداث التعلم على المستوى الجماعى، وأخيراً إحداث التعلم على المستوى التنظيمى، وفيما يلى توضيحاً لهذه المستويات الثلاث المتعلقة بعملية التعلم بالمنظمة:

١/٢/٣/٣ التعلم على المستوى الفردى: ينبغى أن يعمل المدراء على تسهيل تعلم الأفراد لمهارات جديدة ومعايير مما يزيد من مهاراتهم الشخصية وقدراتهم،

وبذلك تتم المساهمة فى بناء قدرات المنظمة الرئيسة، وقد أكد Senge, P. 1990, (pp.7-23)، على أنه لكى يحدث التعلم التنظيمى لكل فرد، فإن المنظمة تحتاج لتطوير الإحساس بالإجادة الشخصية، وذلك يعنى أن المنظمات ينبغى أن تمكن الأفراد وتسمح لهم بتجربة وخلق وإستكشاف ما يريدونه. إن الهدف من إعطاء الفرصة للأفراد للتطوير، يعنى التقديرالجاد لعملهم الذى يتم ترجمته إلى قدرة متميزة للمنظمة، وكجزء من تحقيق البراعة الشخصية Personal Mastery، وإعطاء العاملين فهماً متعَّماً فيما يتعلق بنشاط معين، فإن المنظمات فى حاجة إلى تشجيع العاملين لتطوير واستخدام النماذج الفكرية التى تتحدى قدراتهم وتشجعهم للوصول إلى أفضل الطرق الجديدة لأداء المهنة Mental Models. والملاحظ أن المنظمة المتعلمة يمكن أن تشجع الموظفين لتكوين النماذج العقلية والمعقدة وتطوير إحساس البراعة الشخصية، وذلك لتزويد العاملين بالفرصة لتحمل مسئولية أكبر من أجل قراراتهم، وهذا يمكن أن يتحقق بطرق مختلفة ومتنوعة مثل: التدريب على تأدية مهام مختلفة، وإكتساب المعرفة لتحسين طرق وأساليب العمل، والتعرف على كيفية إعادة تصميم المهمة أو إعادة هندستها، وغير ذلك، والنتيجة تتمثل فى زيادة مستوى التعلم التنظيمى.

٢/٢/٣/٣ إحداث التعلم على المستوى الجماعى: حيث يحتاج المديرون لتعزيز التعلم على هذا المستوى، استخدام أنواع مختلفة من الفرق: مثل: الفرق المدارة ذاتياً، والفرق شبه الموجهة ذاتياً، وغيرها من الفرق المختلفة والتى لديها مستويات مختلفة من السلطة، وبدون قائد مرئى أو تكون القيادة دورية، وتضطلع بمسئولياتها بالإضافة لقيامها بالمهام المحددة والمشتملة على التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة، وتتعلم وتشارك فى الوظائف التى غالباً ما يؤديها المديرون، وتكون إجتماعاتها أسبوعية، وهذه الفرق تصمم وتنفذ التدريب اللازم لأعضائها، وهى تبين وتوجه أعضاءها الجدد، وتحدد مستويات الأداء، وتقيسه وتقدم إفادة مرتدة عنه، وتكون مسئولة أثناء التنفيذ (Dessler, G., pp.467-468).

وقد أكد العديد من علماء السلوك على أهمية هذا النوع من الفرق فى

عملية التعلم التعاونى (For Ex.; Nonaka, I. 1994, pp.23-25) حيث تتيح الفرصة لتعلم كل عضو من بقية أعضاء الفريق، فهناك أكثر من فرصة للتفاعل والتعلم من خلال العمل الجماعى، وقد أشار (Senge, P. 1990, pp.7-23) إلى هذا النوع من التعلم، وأطلق عليه تعلم الفريق Team Learning وهو أكثر أهمية مقارنة بالتعلم على المستوى الفردى، وذلك للارتقاء بالتعلم التنظيمى، فالقرارات الهامة يتم صنعها وإتخاذها على مستوى الوحدات الفرعية، مثل الفرق، والوظائف، والأقسام، كما أن هناك قدرة للفريق لإحداث التعلم التنظيمى، خاصة إذا تم تمكين أعضاء الفريق لتحمل المزيد من المسئولية فيما يتعلق بقياس وإرشاد ورقابة سلوكياتهم وإيجاد طرق للإرتقاء بالأداء بصفة مستمرة، وذلك لمشاركة أعضاء الفريق لمعرفتهم ومهاراتهم لزيادة الفاعلية.

٣/٢/٣/٣ إحداث التعلم على المستوى التنظيمى: يمكن للمديرين تعزيز التعلم التنظيمى من خلال الهيكل التنظيمى والثقافة، فمن خلال الهيكل التنظيمى، يمكن للمديرين تسهيل الاتصالات بين المجموعات وحل المشكلات، وهذا يؤثر على مدخل التعلم لأعضاء الفريق، فالمنظمات فى حاجة إلى إحداث توازن بين الهيكل العضوى والميكانيكى لإمكان الإستفادة من نوعى التعلم التنظيمى. أما الثقافة، فقد تم توضيح دورها فى المساهمة فى التعلم التنظيمى، فعن طريق الاسترشاد السلوكى لأعضاء المنظمة بمجموعة من القيم والمعايير المستمدة من الثقافة التنظيمية يتم التأثير على التفاعل السلوكى للأفراد والجماعات، وهذا جانب هام للثقافة التنظيمية المتمثلة فى القدرة على تعزيز التعلم التنظيمى وإحداث التغيير، والجدير بالذكر أن هناك مستوى من التعلم غير التنظيمى، وهو هام لأن المنظمات يمكن عن طريق تقليد المنظمات المتميزة أن تُحدث نوعاً من التعلم التنظيمى، ولعل التجربة اليابانية فى صناعة السيارات أوضحت أن مصنعى السيارات اليابانيين لجأوا للولايات المتحدة الأمريكية بعد الحرب العالمية الثانية لتعلم طرق التصنيع الأمريكية، وقد أعادوا إلى اليابان هذه المعرفة حيث حسنوها وأضافوا إليها، وهذا مثال واضح للتعلم عبر التنظيمى القادر على خلق المنظمات المتعلمة (Jones, G.R., 2001, pp.367-

(370. إلا أن هذا المستوى من التعلم غير متاح للكثير من المنظمات نظراً لأنه قد يكون من الصعوبة إختراق هذه المنظمات العملاقة والتوصل إلى دراسة تجاربها، حيث أن التجربة اليابانية فى هذا المجال تحكمها الكثير من المتغيرات الخاصة التى مكنت اليابانيين من تحقيق هذه الإنجازات الخارقة، والإستفادة من التعلم عبر التنظيمى.

٣/٣/٣ العناصر المطلوب توافرها لتحقيق التعلم التعاونى على مستوى فرق العمل:

إحدى المزايا الرئيسية التى تحققها فرق العمل تتمثل فى بسط المعرفة الوظيفية واكساب المهارات لأعضاء الفريق، فالعمل بالفريق يتطلب إستخدام مهارات متعددة لدى أعضاء الفريق، والاستفادة من القدرات الذهنية للأعضاء المختلفين، حيث يقدموا مقترحات بطرق مختصرة وبدائل مختلفة عند إتخاذ القرارات المتعلقة بالفريق، ولكى يتحقق ذلك ينبغى أن يتوافر للفريق الكثير من العناصر المهيئة لمناخ مناسب للارتقاء بالتعلم التعاونى على مستوى فرق العمل، نوضح منها ما يلى:

١/٣/٣/٣ تمكين فرق العمل: يستند التمكين أساساً على فكرة الالتزام الداخلى ويوضح Kirkman, B.L. الالتزام الداخلى بمدى حرص الموظف على إستغلال وقت العمل، والالتزام بقواعده ولوائحه والحضور المستمر للعمل والحرص على تحقيق أهداف التنظيم، ويتأثر الالتزام التنظيمى بالتزام الفرق، وهذا الأخير يتأثر بالاعتمادية والثقة والعدالة والاستقلال، كما تؤثر القيم الثقافية على بقاء العضو بالفريق واستمراره، فإذا ما توافر الالتزام للفريق أصبح إحدى مخرجات الفريق الفعال. وهذا الالتزام الداخلى يعبر عن علاقة تعاقدية طوعية من جانب العاملين نظراً لتقليل الرقابة، وإعطاء العاملين الحرية الكافية لتحديد المهام والسلوك المرغوب فيه لأداء هذه المهام، وبذلك نجد أن الالتزام الداخلى يعتبر عكس الالتزام الخارجى الناتج عن الرقابة المشددة والتبعية والحوافز وغير ذلك، ومعنى ذلك أن هناك علاقة طردية بين الارتقاء بالتعلم التعاونى على مستوى فرق العمل والتمكين،

فإذا ما تم منح أعضاء فريق العمل القوة أو النفوذ The Gaining of Power مع منحهم الصلاحيات وتحديد ما يقابلها من مسئوليات، ومنحهم الحرية لأداء العمل بطريقتهم دون تدخل مباشر من الإدارة مع توفير الموارد الكافية (مالية ومادية) وبيئة عمل مناسبة، والتأكد من تأهيلهم فنياً وسلوكياً لأداء العمل، وشعورهم بثقة الإدارة فيهم، فإن الفريق يصبح متمكناً Empower Team، ولديه إدارة ذاتية، فهو يتمكن من وضع الخطط وجداول العمل، وصنع واتخاذ القرارات، وحل المشكلات، وغير ذلك. وهذا يحقق مستوى عال من الرضاء لأعضاء الفريق، والارتفاع بمستوى أدائه.

(See, Kirkman, B.L., et al., p.58; Bennis, W., et al., pp.70-89; and Others).

وهناك بعدان للتمكين: تمكين مهارى، وتمكين إدارى، الأول يتعلق بإكساب العاملين مهارات العمل الجماعى من خلال التدريب، وخاصة على مهارات التوافق وحل النزاعات والقيادة وبناء الفرق وديناميةالجماعة فى إطار من الثقة والاعتماد المتبادل، أما الثانى فهو يركز على تحرير الفعل ونشر صلاحية اتخاذ القرار فى جميع أنحاء المنظمة، وهناك بعض العناصر التى ينبغى توافرها لنجاح التمكين.

ـ المعلومات: ينبغى أن يكون لدى العاملين حرية كاملة للدخول إلى كافةالمعلومات، بما فى ذلك المعلومات المالية، فعندما يكون لدى العاملين صورة كاملة عن الشركة، وعن أدائها فإن ذلك يساعد العاملين على صنع واتخاذ القرارات المتسمة بالفاعلية. المعرفة والقدرات، فإن توافرهما يساعد العاملين على تحقيق أهداف الشركة، كما أن البرامج التدريبية المستخدمة من قبل الشركات تكسب العاملين المعرفة والمهارة، وهذا يساعدهم على تحسين أدائهم، وبالتالى الأداء التنظيمى. تمتع العاملين بالسلطة لصنع واتخاذ القرارات الحيوية، فينبغى أن يكون لدى العاملين السلطةالكافية ويكون ذلك بتفويض السلطة المطلوبة للتأثير المباشر فى إجراءات العمل والأداء التنظيمى، ويتضح ذلك فى السلطة الممنوحة للفرق المدارة ذاتياً (Dessler, G., p.484). تأسيس نظام للمكافآت على اساس أداء

الشركة : فالمنظمات التى تمكن العاملين غالباً ما تضع نظام لإثابتهم بناء على النتائج المحققة للشركة، ونظام لتقييم الأداء مرتبط بمدى المشاركة الفردية بفريق العمل. (For More Details,: Dessler, G., p.484;Daft, R.L., pp.556-557)

نخلص مما سبق، إلى أن التمكين يرتبط بتوافر تفويض السلطات والتحفيز وتصميم الوظائف بطريقة تمكن العاملين فى فريق العمل من اطلاق أفكارهم الإبداعية، وتوفير الموارد اللازمة للعاملين وأهمها المعلومات والمعرفة، والتركيزعلى العلاقات الأفقية، وتوفير مناخ يسوده الثقة سواء بين الرؤساء والمرؤوسين، أم بين العاملين بعضهم البعض، وكما أن توافر الثقة ضرورى لتحقيق الالتزام الداخلى من جانب العاملين. والواقع أن البناء التنظيمى الذى يميل إلى الأفقية يحقق مزيداً من المشاركة فى المعلومات، والربط بين العاملين كأعضاء فريق والمديرين كمسهلين.

ـ تمكين فرق العمل ببعض الشركات العملاقة بالولايات المتحدة الأمريكية (Caudron, S., pp.41-46) وايرلندا (دابلن).

ـ مكنت شركة Gossen Corp Milwaukee فرق العمل لتحديد إحتياجات المستهلك، وانجاز العمليات التى تشبع هذه الاحتياجات، وبدلاً من توجيه جهود العاملين لإرضاء رؤسائهم أو مديري إداراتهم، أصبحت الجهود موجهة لإرضاء العملاء، وقد أصبح لدى العاملين الذين تم تمكينهم القدرة على حل مشكلاتهم، وصنع واتخاذ قراراتهم، والعمل سوياً لخلق منتجات أفضل وعمليات تسويقية أوسع وتحقيق ربحية أكبر. أما شركة Shelby Dic Casting In Shelby Mississipi، فقد كانت على حافة الإفلاس، ولكنها غيرت تنظيمها إلى نظام العمل بالفريق، وتمكين هؤلاء العاملين بفرق العمل (البالغ عددهم ٣٨٥ موظفاً) وقد كان لذلك أكبر الأثر على إنخفاض الفاقد من ٤٠٪ إلى ١٢٪ من قطع غيار السيارات التى تنتجها الشركة، وذلك خلال عامين، وتمكنت الإدارة من توفير ٢٥٠،٠٠٠ دولار قيمة رواتب المشرفين، حيث أصبحت الفرق تدار ذاتياً، وقد تطلب ذلك تدريب أعضاء الفريق على كيفية التمكين وتقبل تبعاته، كما بذلت الشركة مجهوداً كبيراً لجعل العاملين يرأسون أنفسهم ويقبلون صنع واتخاذ القرارات بأنفسهم، أما شركة Zenger Miller In San Jose, California فقد مكنت فرق العمل، إلا أن هذا

التمكين قد إعترضه بعض المشاكل، حيث إستغرقت عملية التوجيه الذاتى لفريق العمل وقتاً لا يقل عن ثلاث سنوات: فمثلاً عندما أراد العاملون أخذ مزيد من الرقابة فى أعمالهم، أراد القادة منحهم رقابة أقل: كما أنه عندما أوصى أعضاء الفريق بمقترحات عن كيفية إدارة وظائفهم بطريقة أفضل، تم تجاهل هذه المقترحات من قبل المديرين لأنه كان لها تأثير بطريقة ما عليهم، وغير ذلك من المشكلات، وقد تطلب حل هذه المشكلات مزيداً من الوقت إلى أن تعلم المديرون كيفية توصيل الأهداف لأعضاء الفريق ومساعدتهم على إنجازها، وأصبح الفريق لديه القدرة على تحديد المشكلات الخاصة بهم والعمل على حلها، أما شركة Desmond & Sons Leisure wear Division فقد مكنت فرق العمل عن طريق برنامج تدريبى Northern Ireland وكانت نتائج التمكين ما يلى:

الأهداف	المخرجات
لتحسين الدخل (دخل العاملين)	تقليديا، صناعة الملابس تمنح أجور منخفضة، ومن الجلىَّ أنه كان هناك مستويات عالية من دورات العمل. إدركت الشركة أنه بتكوين فرق العمل، حققت الشركة الكفاءة والربحية. وتمكنت الشركة من أن تحسن الدخل وذلك بالأخذ فى الإعتبار نظام إثابة فريق العمل على أساس النتائج المحققة.
رفع الروح المطلوبة والرضا الوظيفى	مع أن الشركة لم يكن لديها خطة للتقييم الرسمى لمستوى الروح المعنوية، فالشعور العام هو أن الرضا الوظيفى كان مرتفعاً بفرق العمل، حيث أكد غالبية العاملين المعاصرين لكل من النظامين: التقليدى وفرق العمل أنهم سعداء بعملهم من خلال فرق العمل. ورغم غياب دراسة رسمية استطلاعية للإتجاهات إلا أنه من الواضح أن هناك إنخفاضاً ملحوظاً فى معدل دوران العمل والغياب.
زيادة الكفاءة والربحية	مستويات الربحية باستخدام فرق العمل زادت بمعدل يتراوح ما بين ١٥% إلى ٢٠%.
إنخفاض معدل دوران العمل	إنخفض معدل دوران العمل من ٢٦% إلى ٥% بالأقسام المطبقة لمدخل الفريق.
إنخفاض معدل الغياب	إنخفض معدل الغياب من ٩.٢% إلى ٦% بالأقسام المطبقة لمدخل الفريق.

الأهداف	المخرجات
إنخفـــاض عـــدد ساعات العمل	إنخفضت عدد ساعات العمل بالفرق إلى ٤ ساعات
رد فعل العميل	الوقت المستغرق مع الفرق يكاد يصل للنصف، تغيـــر كبيـــر فـــى الوقت المستغرق مقارنة بالطريقة التقليدية المستخدمة مسبقاً.

[Wrigt, K. 1997: Self Empowered Work Teams, Case Study, Dublin: Desmond & Sons Leisure wear Division]

٢/٣/٣/٣ توفير مناخ مفعم بالثقـــة : تـوافر الثقـة بـين أعضـاء الفريـق مـن أهـم العناصر المطلوبة لتحقيق التعلم التعاونى، وذلك من منطلق أن التعلم التعاونى يعتمد على مشاركة المعرفة ـ خاصة الضمنية ـ بين أعضاء الفريق، والواقع أن غياب الثقة يرجع للكثير من العوامل، لعل أبرزها : فشل الفريق فى الوفاء بعهوده، وشيوع أغراض خفية بين الأعضاء ، وكثرة حديث الأعضاء عن بعضهم خارج الاجتماعات، ومنح الفريق مكافآت غير ذات قيمة، ونقص الاتصالات بين أعضاء الفريق، وانتشار المنافسة بين أعضاء الفريق، وعدم التفويض المناسب للسلطة وغير ذلك (Daft, R.L., 2000, pp.466-489) . استناداً إلى ذلك، نجد أنه من الضرورى توافر مناخ مفعم بالثقة حتى تتم مشاركة المعرفة ـ خاصة الضمنية ـ بين أعضاء الفريق والتى بموجبها يتم التعلم التعاونى، وتعرف الثقة بأنها التوقع الإيجابى من خلال الكلمات أو الأفعال أو القرارات التى لا تجعل الآخر يتصرف بصورة إنتهازية. كما يعرف مصطلح التوقع الإيجابى بأنه المعرفة الإيجابية بالشخص الآخر، حيث تعتبر الثقة عملية قائمة على التاريخ القائم على الخبرة، فيستغرق الفرد مزيداً من الوقت لتشكيل وبناء الثقة. أما فى حالة الجهل التام بشخص ما لا نعرفة، فإنه يمكن المغامرة بالتعامل معه، وفى هذه الحالة قد تتوافر الثقة مع نضوج هذه العلاقة، ونثق فى قدراتنا لصنع التوقع الإيجابى، وهناك خمسة أبعاد للثقة : المصداقية، والكفاءة، والثبات، والولاء ، والإنفتاح. أما أنواع الثقة، فهى تنقسم إلى ثلاثة أنواع : الثقة على أساس الردع : وتعتمد على الخوف من التقريع إذا ما تم خرق هذه الثقة، ويقوم الأفراد بالقيام بما يقولونه خوفاً من نتائج عدم تنفيذ التعليمات بالدقة المطلوبة، أى الحفاظ على التزاماتهم، وتعمل الثقة على أساس الردع فى صورة جيدة عندما يكون

درجة العقاب ممكنة، والنتائج واضحة (سلطة الرئيس على المرؤوسين). الثقة على أساس المعرفة: وهذا النوع من الثقة يقوم على أساس التوقع السلوكى الناجم عن التفاعل بين الأفراد، وتتواجد هذه الثقة عندما تتوافر معلومات كافية عن شخص ما بحيث نستطيع فهم هذا الشخص، وبالتالى توقع تصرفاته، ويعتمد هذا النوع من الثقة على المعلومات عند الطرف الآخر لتوقع كيفية تصرفه، وتتطور هذه المعرفة مع مرور الوقت لتشكل وظيفة من وظائف الخبرة التى تعمل على زيادة الثقة والقدرة على توقع السلوك، أى أنه كلما زاد تفاعلك وتواصلك مع شخص ما كلما زادت إمكانية توفير هذه الثقة والاعتماد عليها. الثقة القائمة على أساس الارتباط العاطفى: وتعتبر أعلى مستويات الثقة، فيتوافر قدر من الإرتباط العاطفى بين الأفراد، وتتواجد الثقة هنا لأن الأطراف يتفهمون رغبات كل منهم، ويقدر كل طرف رغبات وطلبات الأخر فيحل فيها طرف محل الطرف الاخر، ويوجد قدر من الولاء غير المشكوك فيه بين الأطراف (Robbins, S.P., 2001, p.336).

والملاحظ أن أكثر أنواع الثقة تناسباً لمشاركةالمعرفة والتعلم التعاونى هو النوع الثالث من الثقة المتعلق بالارتباط العاطفى بين أعضاء الفريق، والمتولد – عادة – عن زيادة إنتماء أعضاء الفريق لبعضهم البعض، وهذا الانتماء يرتبط بدوره بزيادة مستوى التماسك بين أعضاء الفريق، حيث توجد علاقة تبادلية بين إنتماء أعضاء فريق العمل وبين زيادة مستوى التماسك، فكل منهما يؤثر على الآخر، وبالتالى فإن الارتباط العاطفى يتولد عادة عن الانتماء، وهذا الأخير يرتبط عادة بزيادة التماسك، وهذه العناصر المترابطة تزيد من مشاركة المعرفة خاصة الضمنية بين أعضاء الفريق، مما يؤدى إلى تحقيق التعلم التعاونى.

٣/٣/٣/٣ توافر ثقافة تنظيمية محفزة على التعلم التعاونى والتنظيمى: بالنظر إلى تعريف الثقافة التنظيمية بأنها: مجموعة من القيم والمعتقدات والمفاهيم والمعايير التى يتقاسمها أعضاء المنظمة وتؤثر على سلوكياتهم (فى حالة الثقافة القوية)، يتبين أن هناك بعض الثقافات التنظيمية المحفزة على التعلم التعاونى

والتنظيمى. من جهةأخرى فإنه بالنظر إلى التقسيمات المختلفة لأنواع الثقافة التنظيمية، نجد أنه وفقاً لـ (Daft, R.L., 2000, p.92) فإنه يقسمها إلى أربعة أنواع: (أ) ثقافة فريق الباسبول. (ب) ثقافة النادى. (جـ)الثقافة الأكاديمية. (د) ثقافة القلعة، والملاحظ أن ثقافة النادى هى الأقرب لتطبيق مشاركة المعرفة، وبالتالى إحداث التعلم التعاونى عن طريق فرق العمل، نظراً لتميزها بالولاء والانتماء والتوافق مع الجماعة. أما بالنسبة لـ (Schein, E.N., p.17, p.58) فقد قسم الثقافة التنظيمية إلى: الثقافة البيروقراطية، والثقافة الإبداعية، وثقافة المهمة، وثقافة الدور، وثقافة المساندة. ووفقاً لهذا التقسيم، فإن الثقافات المدعمة هى أقرب ما تكون ملاءمة لمشاركة المعرفة، حيث تتسم بيئة العمل فى ظل هذه الثقافات بالصداقة ومساعدة العاملين بعضهم بعضاً، والتوافق، والمؤازرة، وتعمل هذه الثقافات على خلق مناخ من الثقة والمساواة والتعاون والروح الودية وغير ذلك من القيم التنظيمية الضرورية لعملية مشاركة المعرفة.

أما بالنسبة لـ (Greenberg, J., and Barron, R.A., 2000, pp.488-491) فقد قسما الثقافة التنظيمية وفقاً لبعدين: إجتماعى، وتضامنى، فنتج عن ذلك أربعة أنواع من الثقافات التنظيمية هى: ثقافة الشبكية، وثقافة المرتزقة، والثقافة المجزأة، وثقافة المشاركة، وهذه الأخيرة تكون أكثر قدرة على تحقيق مشاركة المعرفة بنجاح، وتحقيق التعلم التعاونى، ونظراً لأن القيم السائدة تتميز بالمشاركة والاجتماعيات والتضامن، حيث يكون هناك إنتماء قوى للمنظمة، وأيضاً إعتزاز بالعمل بها وغير ذلك من القيم التنظيمية التى تتوافق، وثقافة المشاركة، فإنه يتحقق التعلم التعاونى عن طريق فرق العمل. بالإضافة لهذه الأنواع المختلفة للثقافات التنظيمية، والتى تم إستخلاص بعضاً منها، فقد تبين أن هناك بعض أنواع الثقافات التنظيمية المحفزة على مشاركة المعرفة والمساهمة فى إحداث التعلم التعاونى على مستوى فرق العمل، وبالتالى على المستوى التنظيمى والمساهمة فى إحداث التعلم التنظيمى، فإنه لابد من الأخذ فى الاعتبار أن هناك أبعاداً لكل ثقافة تنظيمية، ولكى تنجح عملية مشاركة المعرفة وإحداث التعلم التعاونى على مستوى فرق العمل،

فلابد أن تكون الثقافة التنظيمية قوية من جهة (أى لها تاثير على سلوكيات أعضاء المنظمة) ومن جهة أخرى لابد أن يكون أحد أبعاد الثقافة التنظيمية هى قيمة مشاركة المعرفة، وفى حالة عدم توافر عنصر مشاركة المعرفة كقيمة من إحدى قيم الثقافة التنظيمية القوية، فإن الوقوف على مصادر الثقافة التنظيمية والعمل على تطوير قيمها للتوافق ومشاركة المعرفة والتعلم التعاونى تكون خطوة هامة لتضمين هذه القيمة بقيم الثقافة التنظيمية القوية السائدة بالمنظمة، خاصة إذا لم تكن الثقافة القومية تجعل من عملية العمل الجماعى والمشاركة قيمة تلقائية تنعكس على الثقافة التنظيمية للمنظمة، وتجعل من عملية مشاركة المعرفة والتعلم التعاونى إحدى جوانب سلوكيات العاملين بالمنظمة، كما فى حالة النموذج اليابانى فى عملية المشاركة التلقائية للمعرفة من خلال العمل الجماعى الذى يمثل إحدى القيم الجوهرية للثقافة القومية للمجتمع اليابانى [Whitehill, A.M., pp.39-56]، أضف إلى ذلك، أن التعلم التنظيمى يتطلب ثقافة تدعم الحصول على المعلومات، وتوزيع ومشاركة التعلم، وتقديم المكافآت، والاعتراف بالتعلم وتطبيقاته، وكل ذلك فى غاية الأهمية للمنظمات دائمة التعلم الناجحة (Marquardt, M., and Others). من هذا المنطلق، أصبحت الأدبيات تتحدث عن ثقافة التعلم التنظيمى Organizational Learning Culture وهى إحدى الثقافات التى نجد فيها كل أعضاء المنظمة يقدرون التعلم ويناضلون من أجل الحصول على أداء عال من خلال تطبيق التعلم من أجل عمل متطور ومبتكر (Tracey, J.B., et al., pp.239-252). إن ثقافة التعلم التنظيمى تؤكد على التبادل المفتوح للمعلومات والأفكار بطرق تسهل التعلم وتطبيقاته المبتكرة. يتضح مما سبق أنه من الضرورى توافر ثقافة تنظيمية محفزة على التعلم التعاونى والتنظيمى خاصة إذا لم تكن الثقافة القومية تجعل من عملية العمل الجماعى والمشاركة قيمة تلقائية تنعكس على الثقافة التنظيمية للمنظمة، كما فى حالة النموذج اليابانى فى عملية المشاركة التلقائية للمعرفة من خلال العمل الجماعى، أضف إلى ذلك أنه لابد من توافر ثقافة التعلم التنظيمى لكى تصبح المنظمة دائمة التعلم.

٤/ المعالجة الإحصائية للبيانات

تم تفريغ البيانات في جداول تكرارية واحتساب النسب المئوية، ثم تم معالجتها إحصائياً باستخدام البرنامج التالي:

The Statistical Package for Social Science (SPSS PC+)

وذلك بغرض إجراء التحليلات الإحصائية المختلفة ، كما يتضح مما يلي:

٤/١ الاختبار الإحصائي لصدق وثبات الأداة:

أولاً: الصدق المنطقي: تم عرض استمارات الإستبيان على مجموعة من المتخصصين في مجال العلوم السلوكية والإدارية (٢٠ متخصصاً)، حيث أبدوا رأيهم في استمارات الاستبيان، فتم تعديل بعض العبارات التى بدت غامضة، وبناء على ذلك تم تصميم إستمارات الاستبيان بصورة أكثر وضوحاً. وبذلك تم التأكد من الصدق المنطقى لاستمارات الاستبيان، وذلك باعتبارها مقياساً علمياً مناسباً لدراسة إتجاهات المستقصى منهم.

ثانياً: الصدق الإحصائي (الإتساق الداخلي بين كل عبارة ومجموعة العبارات): تم حساب معاملات إرتباط كل عبارة بالعبارات الكلية لكل استمارة إستبيان [كما هو موضح بالملاحق رقم (٣/أ/١)، (٣/ب/٢)، (٣/جـ/٣)]، حيث اتضح أن هناك معامل ارتباط قوى بين كل عبارة والعبارات الكلية وذلك عند مستوى معنوية (٠,٠١)، وذلك لكل إستمارة إستبيان على حدة (انظر الملحق رقم (٣). ويتضح من الجدول رقم (٣/أ/١)، والجدول رقم (٣/ب/٢)، والجدول (٣/جـ/٣) أنه توجد معاملات ارتباط قوية (❖❖) بين كل عبارة والعبارات الكلية بالنسبة للأكاديميين وأيضاً بالنسبة للعلميين وذلك عند مستوى معنوية (٠,٠١).

ثالثاً: ثبات الأداة: تم حساب معامل الثبات باستخدام اختبار **Alpha Gronbach**، وذلك لكل إستمارة إستبيان على حدة، فبالنسبة لقائمة الاستبيان رقم (٢/أ)، تبين أن معامل الثبات [٠,٩٩٧٠]، وبالنسبة لقائمة الاستبيان رقم (٢/ب)، تبين أن معامل الثبات [٠,٩٧٥٩]، وبالنسبة لقائمة الاستبيان رقم

(٢/جـ)، تبين أن معامل الثبات [٠ر٩٧٤١]، وهذه المعدلات تعتبر مرتفعة ودالة على ثبات الاستبيان بالنسبة للقوائم الثلاثة.

٢/٤ تحليل نسب تكرارات الإجابات المتعلقة بالإستراتيجية القيادية التفعيلية لفرق العمل، وإستراتيجية تماسك فريق العمل، وإستراتيجية توظيف فرق العمل فى مجال التعلم التعاونى والتنظيمى:

١/٢/٤ تحليل نسب تكرارات الإجابات المتعلقة بالإستراتيجية القيادية التفعيلية لفرق العمل:

١/١/٢/٤ تحليل عام لنسب تكرارات الإجابات:

فيما يلى تحليل لنسب تكرارات الإجابات المتعلقة بالاستراتيجية القيادية التفعيلية لفرق العمل، وإتجاهات أعضاء هيئة التدريس من أكاديميين وعلميين نحو الأساليب المتعلقة بهذه الاستراتيجية:

السؤال رقم (١): يستفسر هذا السؤال عن الرؤية الفلسفية لعضو هيئة التدريس بالنسبة للقيادة. فالبديل (أ) يستند إلى نظرية السمات أو الرجل العظيم Great Man، أما البديل (ب) فهو يستند إلى رؤية فلسفية لأهمية الأسلوب القيادى الفعال للفريق، وأخيراً يستند البديل (ج) إلى ضرورة توافر سمات تأثيرية للقائد بالإضافة للأسلوب القيادى الفعال لفرق العمل، وعلى هذا الأساس، نجد أن البديل (أ) قد حظى على نسبة تكرارات إجابات بالنسبة للأكاديميين بلغت (١ر٨١٪) بينما حظى نفس البديل على نسبة (٧ر٧٪) من تكرارات إجابات العلميين، أما بالنسبة للبديل (ب) فقد بلغت النسب (٨ر١٤٪)، (٠٧ر٢٢٪) للأكاديميين والعلميين على التوالى، وأيضاً بلغت النسبة للبديل (جـ) (٠٨ر٤٪) للأكاديميين، بينما بلغت النسبة للعلميين (٢ر٧٠٪) لذات البديل، وهذه النسب توضح أن هناك تفاوتاً فى الرؤية الفلسفية بالنسبة للأكاديميين والعلميين، فبينما تستند الرؤية الفسلفية بالنسبة للأكاديميين على إعتبار أن مهمة قيادة

الفريق تتطلب أن يتوافر لدى القائد سمات معينة، نجد أن الرؤية الفلسفية للعلميين تتمركز بالنسبة لغالبيتهم على ضرورة توافر سمات تأثيرية لدى قائد الفريق، بالإضافة للأسلوب القيادى الفعال لفريق العمل، وهذه النتائج توضح أن الرؤية الفلسفية للعلميين بالنسبة لمهمة قيادة الفريق هى الأقرب إلى ما خلصت إليه أدبيات العلوم السلوكية والإدارية فى هذا المجال.

السؤال رقم (٢) : يتناول هذا السؤال مهمة قائد الفريق فيما يتعلق بعملية بناء فريق العمل، واتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو هذه المهمة، فقد أشارت الأدبيات أن بناء الفريق يمثل إحدى خصائص الشركات الرائدة والعملاقة على مستوى العالم، فالفرق الفعالة هى بمثابة ميزة تنافسية تتمتع بها الشركات القادرة على البناء الجيد للفريق.

(Roberts, A.E., See Also: Harris, R.C., and Lambert, J.T., pp.28-35, Weinkauf, K., and Hoegl, M., pp.171-181, and Others)

والملاحظ أن البناء الفعال لفريق العمل هو اللبنة الأولى لفعاليات فريق العمل، فإذا ما تم بناءه على أسس علمية سليمة من حيث إختيار الأعضاء المناسبين والمختلفين من حيث القدرات والمهارات والخبرات من جهة، والمشاركين فى القيم والعادات والمعتقدات وغير ذلك، فإن ذلك يساهم فى زيادة إطلاق الفريق للأفكار الإبداعية، وأيضاً يساهم فى تحقيق تماسك الفريق. بناء على ذلك تم وضع ثلاثة إختيارات للإجابة، حيث يتعلق الاختيار (أ) باتجاه عضو هيئة التدريس نحو ترك مهمة بناء الفريق للمختصين أيا كان موقعهم على الهيكل التنظيمى، وفى هذه الحالة قد يكون اختيار المزيج من الأعضاء ملائماً أو غير ملائم وفقاً لمدى إلمام المختص بالأسس العلمية التى ينبغى أن يستند إليها بناء فريق العمل، أما البديل (ب) فيركز على إتجاه عضو هيئة التدريس نحو المساهمة مع المختصين فى عملية بناء الفريق، ومعنى ذلك قد يكون من المتاح مساهمته أو عدم مساهمته، وأخيراً البديل (ج) يختص باتجاه عضو هيئة التدريس نحو إختياره الأعضاء المطلوبين من حيث القدرات والمهارات والخبرات. والواقع أن هذا البديل الأخير (ج) هو أفضل البدائل من حيث

استناده إلى الأسس العلمية المتعلقة ببناء فريق العمل. وقد أوضحت نسبة تكرارات إجابات الأكاديميين على أن الأغلبية (٧ر٦٠٪) لديهم إتجاه نحو ترك هذه المهمة للمختصين، ونسبة ضئيلة إلى حد ما (٥ر٢٤٪) إتجهت نحو محاولة المساهمة فى هذه المهمة، وأخيراً، هناك نسبة ضيئلة بلغت (٨ر١٤٪) إتجهت نحو البديل الثالث. أما بالنسبة للعلميين فإن الغالبية العظمى منهم يروا أن مهمة قائد الفريق هى أن يقوم باختيار الأفراد ذوى القدرات والمهارات والخبرات، حيث حظى هذا البديل على نسبة (٩ر٨٢٪)، يليه نسبة ضئيلة من تكرارات الإجابات (٥ر١٥٪) للبديل (ب)، وأخيراً نسبة ضئيلة جداً للبديل (أ)، لم تتعد (٦ر١٪) وهذه النسب تشير إلى أن غالبية إتجاهات الأكاديميين تتمركز حول البديل (أ)، بينما غالبية إتجاهات العلميين تتأكد حول البديل (ج).

السؤال رقم (٣): ويستفسر هذا السؤال عن مهمة قائد الفريق فيما يتعلق بتدبير الموارد المطلوبة لإنجاز الفريق لأنشطته: وكذلك كل ما يتعلق بتدبير مدخلات الفريق وإتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو هذه المهمة. والواقع أن إحدى أسباب الصراع التنظيمي يتمثل فى ندرة موارد المنظمة، حيث تكون الموارد محدودة ويتنازع عليها الكثير من الأطراف، بالإضافة إلى أن ندرة الموارد لا تمكن فريق العمل من إنجاز أنشطته بفعالية (Daft, R.L., 2000, pp.615-616; See Also: King, R.T., May, 1998). ولذا فإن من أهم مهام قائد الفريق تأمين الموارد ومدخلات الفريق بصفة عامة، وذلك ليجنب الفريق الصراع مع الفرق الأخرى، ويعين الفريق على إنجاز أنشطته بفعالية، وهناك ثلاث بدائل تتعلق بإجابات هذا السؤال، فالبديل (أ) يعبر عن إتجاه سلبى نحو مهمة قائد الفريق بالنسبة لتدبير الموارد، وهو ترك هذه العملية للمختصين، وما ينجم عن ذلك من تخصيص موارد محدودة، وما يتبع ذلك من إحتمال نشوب صراع بين الفريق وبقية الفرق، وعجز فى إنجاز الفريق لأنشطته، أما البديل (ب)، فهو يعبر عن إتجاه أقرب ما يكون إلى السلبية حيث تكون هناك محاولة من جانب الفريق لمعرفة الموارد المتاحة والمدخلات المطلوبة، وأخيراً البديل (ج) يعبر عن إتجاه إيجابى نحو تأمين

الموارد المطلوبة للفريق، وتأمين كافة مدخلات الفريق، وهذا يوضح ضرورة إدارة تفاوض Bargain من جانب قائد الفريق لتأمين هذه الموارد والمدخلات. وقد أوضحت نسبة تكرارات الإجابات أن غالبية الأكاديميين (١ر٧٩٪) يتجهون نحو ترك هذه المهمة للمختصين، ونسبة ضيئلة (٨ر١٧٪) يرون محاولة الوقوف على معرفة الموارد المتاحة والمدخلات المطلوبة للفريق، وأخيراً نسبة ضيئلة جداً (١ر٣٪) إتجهوا نحو تأمين الموارد والمدخلات المطلوبة لفريق العمل. أما نسب تكرارات الإجابات للعلميين، فإن الغالبية العظمى منهم (٧٧٪) إتجهوا نحو البديل (جـ) وهو تأمين الموارد والمدخلات المطلوبة للفريق، ونسبة ضيئلة إلى حد ما (٣ر٢٢٪) اتجهت نحو البديل (ب)، وأخيراً نسبة ضيئلة إلى حد كبير (٧٪) إتجهوا نحو البديل (أ).

السؤال رقم (٤) : يستفسر هذا السؤال عن مهمة قائد الفريق فيما يتعلق بتحديد أهداف الفريق، وإتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحوهذه المهمة والواقع أن تحديد أهداف متسلسلة وفقاً للأولويات، وإبداعية، وواقعية، ودقيقة وواضحة، ومعايير إنجاز الأهداف وتضمينها للأنشطة المختلفة، باعتبار أن هذه الأهداف هى بمثابة الأساس الأول ليس فقط فى المساهمة فى تماسك الفريق، ولكن أيضاً فى تفعيل دور فريق العمل.

(Pollock, T., p.10; Romig, D.A., p.150; Hardaxer, M. and Ward, B.K., pp.112-119, and Others).

ووفقاً لتقنية هذه المجموعة من الأسئلة، فإن هناك ثلاث بدائل، حيث يختص البديل (أ) باتجاه عضو هيئة التدريس نحو محاولته التقليل من إختلاط المفاهيم وتعددها وتعارضها فيما يتعلق بتحديد الأهداف، حيث حظى هذا البديل على نسبة كبيرة من تكرارات إجابات الأكاديميين، (٧ر٨٥٪) بينما حظى على نسبة ضيئلة جداً من تكرارات إجابات العلميين (٥ر٦٪)، أما البديل (ب)، فقد حظى على نسبة (٧ر٧٪) للأكاديميين، (٨ر٢٢٪) للعلميين، أما بالنسبة للبديل (ج) فقد بلغت نسبة تكرارات إجابات العلميين (٧ر٧٠٪) بينما بلغت هذه النسبة (٦ر٦٪) للأكاديميين.

السؤال رقم (٥) : يستفسر هذا السؤال عن مهمة قائد الفريق فيما يتعلق

بمداخل تحقيق أهداف الفريق، ومدى مساهمته فى وضعها، وإتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو هذه المهمة. والواقع أن مساهمة قائد الفريق فى هذا النشاط يعكس أسلوباً قيادياً تحويلياً يتبعه قائد الفريق، حيث إن إحدى خصائص القائد التحويلى هى وضع رؤية للتوجه المستقبلى، وذلك عن طريق مشاركة تابعيه فى وضع المداخل الضرورية لتحقيق الأهداف الموضوعة، فهذه المشاركة تترك للعاملين حيزاً للتفكير خارج حدود أنفسهم، وإستخدامهم للقدرات الفردية لديهم فى التفكير الخلاق، وتحويل رؤية المنظمة إلى حقيقة.

(Jaskyte, K., pp.155-156, Wing, L.S., p.10, Harris, R.C., et al., p.32, and Others)

من هذا المنطلق، يستفسر هذا السؤال عن إتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو إنجازهذه المهمة، فالبديل (أ) يركز على وضع القائد لهذه المداخل وفرضها على تابعية، بينما البديل (ب) يركز على محاولة القائد إمداد الفريق بوجهة نظره بخصوص هذه المداخل دون مشاركة فعلية من جانبه، وأخيراً البديل (ج) يركز على المشاركة الحقيقية من جانب قائد الفريق فى وضع المداخل الضرورية لتحقيق الأهداف الموضوعة. فقد دلت نسبة تكرارات الإجابات للأكاديميين على حصول البديل (أ) على نسبة عالية من تكرارات إجابتهم بلغت (٢ر٨٣٪)، أما البديل (ب) فقد حظى على نسبة ضئيلة (٢ر١٢٪)، وأخيراً بلغت نسبة تكرارات إجابتهم (٤,٦٪) للبديل (ج)، أما بالنسبة للعلميين، فقد حظى البديل (ج) على (٢ر٧٥٪) من نسبة تكرارات إجابتهم، يليه البديل (ب) الذى حظى على نسبة (٣ر١٨٪)، وأخيراً البديل (جـ) الذى حظى على نسبة (٥ر٦٪) من تكرارات إجاباتهم.

السؤال رقم (٦): إمتداداً للسؤال السابق، يلاحظ أن هذا السؤال يستفسر عن مهمة قائد الفريق بالنسبة لوضع جدول لأنشطة الفريق وفقاً للأولويات وإتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو هذه المهمة، ومعنى ذلك، أنه إذا تم وضع مداخل لتحقيق أهداف الفريق، فإن الخطوة التالية تستلزم وضع جداول لأنشطة الفريق وفقاً لأولويات الأنشطة، فإذا ما تم مشاركة القائد لفريق عمله فى وضع جدول لأنشطة الفريق، فإنه يتبع أسلوب قيادة تحويلى كما أوضحت ذلك

الأدبيات، فإحدى مواصفات القيادة التحويلية هى إعطاء نموذج للعاملين يتعلق بطريقة الإنجاز، وتشجيعهم من خلال التقدير، فإذا ما تم تطبيق ذلك عملياً من قبل القادة، فإنه سيتم تنمية سلوكيات مماثلة لدى التابعين (Bass, B. M., p.26) . وقد أوضحت نسبة تكرارات إجابات الأكاديميين حصول البديل (أ) على أعلى نسبة من تكرارات الإجابات بلغت (٢ر٨٤٪)، حيث يوضح ذلك أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس من الأكاديميين تميل نحو وضع قائد الفريق لجدول أنشطة الفريق وفقاً للأولويات، وإبلاغ ذلك لفريق العمل، أما البديل (ب) فقد حظى على نسبة (٧ر٩٪) من تكرارات الإجابات، وأخيراً، حظى البديل (ج) على نسبة ضئيلة من تكرارات الإجابات بلغت (٦ر٤٪) . أما نسبة تكرارات إجابات العلميين بالنسبة للبديل (ج) فقد بلغت (٥ر٧٥٪) يليها نسبة (٧ر٢٠٪) للبديل (ب)، وأخيراً حظى البديل (أ) على (٨ر٣٪) من تكرارات إجابات العلميين.

السؤال رقم (٧) : يستفسر هذا السؤال عن مهمة قائد الفريق فيما يتعلق بتوزيع المهام المطلوبة على أعضاء الفريق، واتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو هذه المهمة. وقد تم اقتراح ثلاث بدائل : يتعلق البديل (أ) بقيام قائد الفريق بتوزيع المهام وإبلاغها للأعضاء، دون إشراكهم فى ذلك، أما البديل (ب)، فيركز على قيام قائد الفريق بإمداد الأعضاء بوجهة نظرة بخصوص توزيع المهام على الأعضاء، وأخيراً يتعلق البديل (ج) بمشاركة القائد لأعضاء الفريق لعملية توزيع المهام على الأعضاء، وفقاً لتخصصاتهم، بحيث يتأكد من أن كل عضو مدركاً لمسئوليته الكاملة تجاه مهامه وعلاقتها بمهام بقية الأعضاء . والواقع أن الأدبيات قد أشارت إلى دور القائد التحويلى فى توضيح المسئوليات، والمحافظة على مستويات الأداء، والتنسيق بين مهام الفريق والفرق الأخرى، وغير ذلك من المهام (Harris, P.C., et al., pp.32-33) . بناء على ذلك، تم إقتراح الثلاث بدائل الموضحة عالية، فإما أن يكون القائد إجرائى (البديل(أ))، وإما أن يكون قائداً إجرائياً أكثر منه تحويلى (البديل (ب))، وإما أن يكون القائد تحويلى، وقد أوضحت نسبة تكرارات إجابات الأكاديميين، أن إتجاهاتهم تميل نحو البديل (أ)، حيث بلغت نسبة تكرارات

إجاباتهم (٨ر٩٠٪) أما البديلين (ب)، (ج) فقد حظياً على نسبة ضئيلة من تكرارات إجاباتهم بلغت (٧ر٧٪) ، (٥ر١٪) على التوالى، أما نسبة تكرارات إجابات العلميين، فقد حظيت البدائل الثلاثة على (٣ر٧٦٪)، (١ر٢٢٪) ، (٦ر١٪) للبدائل (ج)، (ب)، (أ) على التوالى، وهذا يوضح أن إتجاهات العلميين تميل نحو أسلوب القيادة التحويلية بالنسبة لغالبيتهم، بينما تميل اتجاهات الأكاديميين نحو أسلوب القيادة الإجرائى بالنسبة لغالبيتهم.

السؤال رقم (٨) : يستفسر هذا السؤال عن مهمة قائد الفريق فيما يتعلق بمهمته الخاصة بتوجيه أعضاء الفريق عند تأديتهم لمهامهم، وإتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو هذه المهمة، حيث تم اقتراح ثلاث بدائل يتعلق البديل(أ) باقتصار مهمة قائد الفريق على مراقبة كل عضو من أعضاء الفريق أثناء تأديته لمهامه، يليه البديل (ب) حيث يؤدى هذه المهمة عن طريق محاولته التوجيه كلما أتيحت له الفرصة لذلك، وأخيراً البديل (ج) الذى يؤكد على مهمة قائد الفريق بالنسبة لتوجيه أعضاء الفريق، وذلك بالتأكيد على مبدأ الاعتمادية باعتبارها عنصراً هاماً من عناصر تحقيق تماسك الفريق، ثم القيام بمسئوليتة كمدرب ومعلم، وذلك بتدريب كل عضو على الطريقة الأفضل لأداء المهمة المعهدة إليه، حيث يختلف دور قائد الفريق عن الدور التقليدى الذى يقوم به مراقبو الخط الأول، ففريق العمل له طبيعة خاصة تتطلب توافر مهارات معينة لدى القائد ، وذلك باعتباره مسهل ومعلم ومدرب (Chang, R.Y., and Curt, N.M.J., p.8) . وقد أوضحت نسبة تكرارات إجابات الأكاديميين أن إتجاهاتهم تميل نحو البديل (أ) بالنسبة للغالبية (٣ر٩١٪)، أما البديلين (ب، ج) فقد حظيا على نسبة ضئيلة جداً من تكرارات إجابتهم، أما بالنسبة للعلميين، فإن نسبة تكرارات إجابتهم أوضحت أن إتجاهاتهم تميل نحو البديل (ج)، بينما نسبة ضئيلة إلى حد ما من تكرارات إجابتهم بلغت (٩ر١٨٪)، (٣ر٦٪) لكل من البديلين (ب)، (أ) على التوالى، أى أن اتجاهات الغالبية العظمى للعلميين تميل نحو البديل (جـ) أى العمل على تأكيد الاعتمادية فى تأدية الأنشطة مع القيام بدوره كمدرب ومعلم لكل عضو من أعضاء الفريق.

السؤال رقم (٩) : يستفسر هذا السؤال عن مهمة قائد الفريق فيما يتعلق بمعاونة أعضاء الفريق على إطلاق أفكار إبداعية، واتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو هذه المهمة، وقد تم إقتراح ثلاث بدائل مستندين فى ذلك إلى أدبيات العلوم السلوكية والإدارية المتعلقة بإحدى المهام الأساسية لفرق العمل، والجدير بالذكر أن الكثير من الدراسات والبحوث أشارت إلى أهمية بناء فرق العمل لتحقيق الإبداع والابتكار التنظيمى، حيث يتضح دور القائد فى تفعيل الفرق الإبداعية عن طريق تكوين هذه الفرق من أعضاء ذوى قدرات وخبرات ومهارات متنوعة، فالتنوع هو نقطة البداية لتفعيل هذه الفرق (Amabile, T.M., 1998, pp.77-87, See Also, Nonaka, I., 1994, pp.23-25, and Others). بناء على ذلك، تم اقتراح ثلاث بدائل للإجابات، يتعلق البديل (أ) بإتجاهات سلبية نحوهذه المهمة وذلك إستناداً إلى أن أنشطة الفريق تتميز بصفةعامة بالنمطية، فلا جدوى إذاً من إطلاق الفريق لأفكار إبداعية، أما البديل (ب) فيركز على إتجاهات تميل إلى الإيجابية نحو إطلاق أفكار إبداعية وذلك بمحاولة القائد تحفيز أعضاء الفريق نحو إطلاق أفكار إبداعية، أما البديل الأخير (ج) فهو يركز على معاونة القائد للفريق لإطلاق أفكار إبداعية، وذلك بتطبيق طرق جديدة لتنمية المهارة الإبداعية لديهم، أى إن إتجاهات القائد إيجابية نحو هذه المهمة، وذلك باعتبار أن قائد الفريق الفعال هو فى المقام الأول مسهل ومدرب ومعلم، وقد حظيت نسبة تكرارات إجابات الأكاديميين بالنسبة للثلاث بدائل (أ، ب، ج) على (٢ر٨٦٪)، (٧ر٩٪) ، (١ر٤٪)، أما بالنسبة للعلميين، فقد حظيت البدائل (جـ، ب، أ) على التوالى على نسب (٢ر٨٤٪) (١ر١٣٪)، (٧ر٢٪) أى أن العلميين يتبنوا رؤية إيجابية نحو مهمة القائد كمسهل ومعلم ومدرب فى معاونة الفريق على إطلاق الأفكار الإبداعية.

السؤال رقم (١٠) : يستفسر هذا السؤال عن مهمة قائد الفريق فيما يتعلق بتنسيق أنشطة الفريق مع أنشطة الفرق الأخرى، واتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو هذه المهمة، وقد تم إقتراح ثلاث بدائل للإجابات بالنسبة لهذه المهمة، إحداها يتعلق بعدم الإيمان بمهمة إجراء تنسيق لأنشطة الفريق مع أنشطة

الفرق الأخرى، فهذا البديل يستند إلى أسلوب قيادى إجرائى، حيث يتدخل قائد الفريق فى أداء أنشطة الفريق فى حالة إذا لم يتم تحقيق مقاييس الأداء Bass, B.M., p.22، أما البديل (ب) فهو يتعلق بأسلوب قيادى أقرب ما يكون إلى الأسلوب القيادى التحويلى، حيث يحاول قائد الفريق التنسيق بين أنشطة الفريق وأنشطة الفرق الأخرى كلما طلب منه ذلك (أى ظهر أى نوع من الازدواجية مثلاً فى أداء أنشطة الفريق والفرق الأخرى)، وأخيراً التأكيد على تنسيق أنشطة فريق العمل مع أنشطة الفرق الأخرى، حيث يستند هذا البديل إلى ممارسة أسلوب قيادة تحويلى يركز على التنسيق الداخلى بين أنشطة فريق العمل، وأيضاً التنسيق الخارجى مع أنشطة الفرق الأخرى إنطلاقاً من تمكين العاملين للتصرف بتوافق مع رؤية المنظمة، ثم إنه فى حالة تواجد دور المدير العام The Senior Manager's Role فيكون من الضرورى التنسيق بين الفرق المتعددة من واقع مكانته التنظيمية وبالتالى فإن قائد الفريق يؤدى مهمة التنسيق بين أنشطة فريقه وأنشطة الفرق الأخرى (Harris, R.C., and Lambert, J.T., pp.28-35) وفقاً لهذا المنظور، تم اقتراح البدائل الثلاثة، حيث حظى البديل (أ) (ب)، (ج) بالنسبة للأكاديميين على النسب التالية (٨ر٨٨٪)، (١ر٧٪) (٨ر٤٪) على التوالى، أما بالنسبة للعلميين فإن البديل(ج) حظى على أعلى نسبة من تكرارات إجابتهم بلغت (٥ر٧٥٪)، يليها البديل (ب) الذى حظى على (٧ر٢٠٪)، وأخيراً البديل (أ) حظى على نسبة ضئيلة جداً من تكرارات إجاباتهم بلغت (٨ر٣٪). وهذه النسب توضح أن إتجاهات العلميين تميل للأغلبية نحو تنسيق أنشطة الفريق مع أنشطة الفرق الأخرى، بينما تميل إتجاهات الأكاديميين بالنسبة لغالبيتهم نحو ترك هذه المهمة جانباً إستناداً إلى رؤية إجرائية للعملية القيادية.

السؤال رقم (١١): يستفسر هذا السؤال عن مهمة قائد الفريق فيما يتعلق بمد الفريق بالمعلومات المطلوبة لتمكين فريق عمله من إنجاز أنشطته وأيضاً معاونته على جمع المعلومات الضرورية لانجاز هذه الأنشطة، والوقوف على إتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو هذه المهمة، وقد تم إقتراح ثلاثة بدائل لهذا السؤال،

يتعلق البديل (أ) بسلوك سلبى تجاه مد الفريق بالمعلومات أو معاونته على تجميع المعلومات الضرورية لإنجاز أنشطته، حيث يرى القائد ضرورة احتفاظه بالمعلومات لأنها من إختصاصه، بينما يركز البديل (ب) على مد الفريق بالمعلومات فى حالة تطلب الأمر ذلك، وأخيراً، يسلك القائد وفقاً للبديل (ج) سلوكاً إيجابياً نحو مد الفريق بالمعلومات ومعاونته على جمعها لتمكينه من إنجاز أنشطته بفعالية. والواقع أن مد الفريق بالمعلومات من جانب القائد، ومعاونته على جمعها هى إحدى المهام الأساسية التى يضطلع بها قائد الفريق فى حالة إتباعه لأسلوب قيادى تحويلى، حيث يعمل القائد كمسهل، وهذا يستدعى تزويد الفريق بالمعلومات الضرورية لصنع واتخاذ القرارات، ونجاح الفريق فى تحقيق الأهداف التى كوّن من أجلها (البحث والتطوير، ومراقبة الجودة، وتنمية منتجات جديدة، وتحديث إجراءات العمل، وغير ذلك).

(Caudron, S., pp.45, Robbins, S.P., pp.333-336)

والملاحظ أن البديل (أ) قد حظى على أعلى نسبة من تكرارات إجابات الأكاديميين (٩ر٩٣٪)، أما البديلين (ب، ج) فقد حظى على نسبة ضئيلة جداًمن تكرارات الإجابات (١ر٢٪)، (٤٪). أما العلميين، فقد حظى البديل (ج) على أعلى نسبة من تكرارات إجاباتهم بلغت (٨٦٪)، أما البديلين (ب، ج) فقد حظيا على (٤ر١٢٪)، (٦ر١٪) على التوالى من نسبة تكرارات إجاباتهم. وهذا يوضح أن إتجاهات الأكاديميين تميل نحو الاحتفاظ بالمعلومات لكونها من إختصاص القائد، بينما يتبنى العلميين رؤية فلسفية قوامها تزويد الفريق بالمعلومات ومساعدته على جمع المعلومات المطلوبة لإنجاز الفريق لأنشطته بفعالية.

السؤال رقم (١٢): يستفسر هذا السؤال عن مهمة قائد الفريق فيما يتعلق بمعايير أداء أنشطة الفريق، وإمكانية تعديلها، وإتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو هذه المهمة، وقد تم إقتراح ثلاثة بدائل يتعلق البديل (أ) بأداء هذه المهمة وذلك بفرض معايير مقننه (أى غير مرنة) على الفريق والزام الفريق بها، أما البديل (ب) فيركز على إبداء قائد الفريق للرأى فى المعايير التى يضعها الفريق،

وأخيراً يتعلق البديل (ج) بالمشاركة الفعلية من جانب القائد لفريق العمل فى وضع المعايير المتعلقة بأداء الأنشطة مع وجود مرونة لتعديل المعايير فى حالة الضرورة، والواقع أن مشاركة القائد للفريق فى وضع المعايير ينبثق عن دور القائد كمسهل، حيث يعاون الفريق على بلوغ أهدافه المرتبطة بالمعايير، فإحدى شروط فعالية الأهداف تتحدد فى وضع مقاييس للإنجاز بالنسبة لكل هدف (Locke, G.P., & Schweiger, D.M., p.265; See also: Hardaker, M., and Ward, B.K., pp.112-113) والملاحظ أن البديل (أ) قد حظى على أعلى نسبة من تكرارات إجابات الأكاديميين (٤ر٩٦٪)، أما البديلين (ب، ج)، فقد بلغت نسبة تكرارات إجاباتهم (١ر٢٪، ٥ر١٪) على التوالى. أما بالنسبة للعلميين، فإن البديل (ج) حظى على أعلى نسبة من تكرارات إجاباتهم (٩ر٨٢٪)، يليه البديل (ب) الذى حظى على (٨ر١٤٪)، وأخيراً حظى البديل (ج) على نسبة (٣ر٢٪). وهذه النسب توضح إتجاهات غالبيةالأكاديميين نحو إلزام الفريق بمعايير مقننه بينما اتجاهات العلميين فى أغلبها تميل نحو البديل (ج).

السؤال رقم (١٣): يستفسر هذا السؤال عن مهمة قائد الفريق فيما يتعلق بإدارة الصراع، وإتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو هذه المهمة، وقد تم اقتراح ثلاثة بدائل: البديل (أ) يقصر إدارة الصراع على تجنبه، ويركز البديل (ب) على محاولة التوصل إلى حل وسط يرضى جميع الأطراف، وأخيراً، نلاحظ أن مضمون البديل (ج) يعتمد على الأسلوب التعاونى فى حل الصراع، وذلك بإيجاد طرق لتحقيق التكامل بين المصالح الفردية ومصلحه الفريق، والملاحظ أن الأسلوب التعاونى ينبثق عن دور قائد الفريق كمسهل، فهو يتطلب مشقة من جانب القائد فى تطبيقه، إلا أنه يحقق العديد من المزايا مثل: الوصول إلى إجماع، وبالتالى الإلتزام فى التطبيق وتحقيق أداء مرتفع، وغير ذلك، أما أسلوب التجنب فإنه لا يؤدى إلى تحقيق الأهداف أو تحسين العلاقات، وكذلك أسلوب الحل الوسط فإنه لا يكون فعالاً فى الكثير من المواقف.

(Daft, R.L., 2000, p.617, Trent, R.J., p.98, Weinkauf, K., et al., pp.177-178, and Others).

وبالنظر إلى نسبة تكرارات إجابات كل من الأكاديميين والعلميين نجد أن البديل (ج) حظى على نسبة (٩ر٩٥٪) من تكرارات إجابات الأكاديميين وحصل كل من البديلين (ب، ج) على نسبة (٦ر٢٪)، (٥ر١٪) على التوالى. أما بالنسبة للعلميين، فقد حظى البديل (ج) على أعلى نسبة من تكرارات إجاباتهم (٠ر٧٧٪) يلية البديل (ب) الذى حظى على نسبة (٣ر٢٢٪)، وأخيراً حظى البديل (أ) على نسبة ضئيلة جداً من تكرارات الإجابات لم تتجاوز (٧ر٠٪). وهذه النسب توضح أن إتجاهات الغالبية العظمى من الأكاديميين تميل نحو أسلوب إدارة الصراع عن طريق التجنب، أما إتجاهات الغالبية من العلميين فتميل نحو إدارة الصراع بأسلوب تعاونى، وإن كانت هناك فئة لا بأس بها تتجه نحو إدارة الصراع بأسلوب الحل الوسط.

السؤال رقم (١٤): يستفسر هذا السؤال عن مهمة قائد الفريق فيما يتعلق بعملية المشاركة فى صنع واتخاذ القرارات، وإتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو هذه المهمة، وقد تم اقتراح ثلاثة بدائل: البديل (أ) يتضمن السماح بمشاركة الأعضاء على قدر رغبتهم، أما البديل الثانى (ب) فيركز على تحفيز الأعضاء بقدر الإمكان للمشاركة، وأخيراً البديل (ج) يؤكد على حرص قائد الفريق على إشتراك كافة الأعضاء بتطبيق كافة الأساليب المعاونة على ذلك، والملاحظ أن البديل (ج) يستند إلى كون قائد الفريق مسهل ومعلم ومدرب، ويقود الفريق وفقا للأسلوب التحويلى للقيادة، فقد أوضحت الأدبيات أن دور القائد كمسهل يتطلب المحافظة على التوازن داخل الفريق، فينبغى أن يكون لدى كل عضو فرصة متساوية لإبداء رأيه فى التصويت، وعدم إصراره على الإجماع، فعندما يكون هناك إختلاف فى الرأى ويصر الأعضاء على موقفهم، فينبغى أن يلجأ إلى صنع القرار مسترشداً بمدخلات من أعضاء آخرين بالفريق، وفى ضوء هذا التوجه العام تتم عملية صنع واتخاذ القرارات.

(Kayser, T.A., p.91, Nelson, B., p.10, and Others)

وقد حظى البديل (أ) على (٩٢,٩٪) من نسبة تكرارات إجابات الأكاديميين، بينما حظى كل من البديل (ب، ج) على نسبة ضئيلة من تكرارات إجاباتهم بلغت

(٦ر٥٪)، (٥ر١٪) على التوالى، وهذه النسب تشير إلى أن إتجاهاتهم نحو الحرص أو التحفيز على مشاركة الأعضاء تتم فى أضيق نطاق. أما بالنسبة للعلميين، فإن نسبة تكرارات إجاباتهم بالنسبة لغالبيتهم تشير إلى إتجاهات إيجابية نحو عملية الحرص على المشاركة، حيث بلغت هذه النسبة (٩ر٨٢٪) للبديل (ج)، أما البديل (ب، أ) فقد بلغت هذه النسبة (٦ر١٢٪)، (٥ر٤٪) على التوالى، أى أن هناك نسبة ضئيلة من العلميين تميل اتجاهاتهم نحو التحفيز على المشاركة أو السماح بالمشاركة.

السؤال رقم (١٥): يستفسر هذا السؤال عن مهمة قائد الفريق فيما يتعلق بمهمة قائد الفريق فى عملية التوصل إلى اتفاق فيما يتعلق بصنع واتخاذ القرارات، وإتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو هذه المهمة. والملاحظ أن البديل (أ) يتعلق بصنع واتخاذ القرار من قبل المشاركين من الأعضاء بصرف النظر عن التوصل إلى إتفاق كلى من قبل جميع الأعضاء، وقد حظى هذا البديل على غالبية نسب تكرارات إجابات الأكاديميين (٤ر٩٦٪)، وهذا يؤكد أن إتجاهاتهم تميل نحو صنع واتخاذ القرار بصرف النظر عن التوصل إلى إجماع أو إتفاق كلى من جانب جميع الأعضاء، أما البديل (ب) المتضمن لمحاولة التوصل إلى إتفاق كلى من قبل جميع الأعضاء إن أمكن، فقد حظى هذا البديل على نسبة ضئيلة جداً من تكرارات إجابات الأكاديميين بلغت (١ر٢٪)، وبالمثل البديل (ج) بلغت نسبة تكرارات الإجابات للأكاديميين (٥ر١٪) وهو يتعلق بتوصل قائد الفريق إلى إجماع من قبل جميع الأعضاء مع قبول الاختلاف وتوجيهة لتحسين القرار، وقد دلت نسبة تكرارات إجابات العلميين على حصول هذا البديل على أعلى نسبة بلغت (٢ر٧٥٪)، وهذه النسبة توضح أن اتجاهات العلميين إيجابية نحو التوصل إلى إتفاق كلى من قبل الأعضاء وقبول الاختلاف وتوجيهة لتحسين القرار، مع الإشارة إلى أن البديل (ب) حظى على نسبة (٨ر١٩٪) والبديل(أ) على نسبة (٥٪) أى أن هناك إتجاهات من قبل العلميين نحو محاولة التوصل إلى إتفاق كلى من قبل جميع الأعضاء إن أمكن، أو صنع واتخاذ القرار من قبل المشاركين فقط بصرف النظر عن التوصل إلى إتفاق. وقد أشارت الأدبيات إلى أنه لا ينبغى إجبار الفريق على الإجماع فإن

قائد الفريق يلجأ أحياناً إلى صنع القرار مسترشداً بمدخلات من أعضاء آخرين بالفريق، فدور قائد الفريق كمسهل فى عملية التوصل إلى إتفاق كلى يتطلب تطبيق القائد لعدة أساليب مثل: تشجيع المرونة، والبدء بالبديل الذى يواجه أقل معارضة أو مدخل الجبنة السويسرية، أو تكوين فرق صغيرة منبثقة عن الفريق كبير الحجم وغير ذلك (Kayser, T.A, p.87-112).

السؤال رقم (١٦): يستفسر هذا السؤال عن مهمة قائد الفريق فى تشخيص مشاكل الفريق، واتجاهات قائد الفريق نحو هذه المهمة، حيث تم إقتراح ثلاثة بدائل، فيتعلق البديل رقم (أ) بالقفز رأساً من جانب قائد الفريق إلى الإجراءات التصحيحية، ثم البديل (ب) يتضمن إقتراح قائد الفريق للإجراءات التصحيحية وعرضها على الأعضاء قبل تنفيذها، أما البديل (ج) فيتضمن تشخيص المشكلة بعناية وعرضها على الفريق بغرض تجميع مقترحاتهم لاتخاذ الإجراءات التصحيحية المناسبة. والواقع أن مشاكل الفريق كثيرة، فمنها ما يتعلق بإنجاز الأنشطة أو باساليب إنجاز الأنشطة، أو بالإعتمادية فى إنجازالأنشطة، أو بمشاكل الاتصالات وتناول المعلومات، وغير ذلك. والملاحظ أن الفريق فى حاجة إلى قائد يدعمه فى المواقف المختلفة، فالفرق فى حاجة إلى قيادة حتى فى حالة الفرق الموجهة ذاتياً (Chang, R.Y., and Curtin, M.J., p.8) كما أن المشاكل التى يتعرض لها الفريق تعوقه عن التوصل إلى الأهداف التى تم بناء الفريق من أجل تحقيقها، حيث تؤثر على رضاء الأعضاء من جهة، وعلى إنتاجيتهم من جهة أخرى، ومع مرور الوقت تتحول إلى صراعات مدمرة تؤثر سلباً على الفريق. لذا فإن القائد التحويلى ودوره كمسهل يتطلب الاجتماع بالفريق فى جلسات مفتوحة حيث يطرح أسئلة تسمح باختراق المشكلة، ويسمح لأعضاء الفريق بالتحدث عن المشكلة وتشخيصها واقتراح الأعضاء للحلول الممكنة وصياغتها ووضعها فى صورة إجراءات تصحيحية يتم إتخاذها لحل المشكلة المطروحة (Robbins, S.P., pp.333-334; Caudron, S., p.45, and Others)

وقد أوضحت نسب تكرارات الإجابات للأكاديميين أن غالبيتهم يتجه

نحوالبديل (أ) حيث حظى على (٨٥ر٧٪)، أما البديلين (ب، ج)، فلم تتجاوز نسبة تكرارات إجابتهم (٧ر٧٪)، (٦ر٦٪) على التوالى. أما بالنسبة للعلميين، فإن غالبيتهم يتجه نحو البديل (جـ) الذى حظى على (٢ر٨٤٪)، يليه البديل (ب) بنسبة (١ر١٣٪)، وأخيراً حصل البديل (أ) على نسبة (٧ر٢٪)، وهذه النسب توضح أن إتجاهات العلميين تميل نحو تشخيص المشكلة بعناية وعرضها على الفريق، وتجميع مقترحاتهم لإتخاذ الإجراءات التصحيحية المناسبة لحلها.

السؤال رقم (١٧): يستفسر هذا السؤال عن مهمة قائد الفريق فيما يتعلق بتوفير مناخ مفعم بالثقة بين الأعضاء، وإتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحوهذه المهمة، وقد تم إقتراح ثلاثة بدائل: يتعلق البديل (أ) بصعوبة توفير هذا المناح المفعم بالثقة من جانب القائد، وذلك إستناداً إلى أن ذلك يرجع إلى التكوين النفسى والشخصى للأعضاء، أما البديل (ب) فيتضمن محاولة من جانب القائد لتهيئة هذا المناخ المفعم بالثقة، وذلك فى حالة إمكانية تحقيق ذلك، أما البديل (ج) فيركزعلى محاولة القائد التأكيد لكافة أعضاء الفريق على أهمية توفير مناخ مفعم بالثقة وتطبيقه لأساليب مختلفة لتحقيق هذا الغرض. والملاحظ أن الأدبيات قد أوضحت أهمية الثقة وتوافرها، ودور القائد فى توفير مناخ مفعم بالثقة، فبناء الثقة وإلهام فريق العمل، هى إحدى المسئوليات الرئيسية لقائد الفريق (Caudron, S., p.45) بل ذهبت معظم الدراسات والبحوث إلى أن إحدى العناصر الأساسية لتفعيل فرق العمل هو توافر الثقة بين الأعضاء، ولعل النموذج اليابانى يعتمد على توافر الثقة بين الأفراد كإحدى عناصر الثقافة اليابانية القومية [Whitehill, A.M., pp.39-56]، مما ساعد على مشاركة المعرفة الضمنية بالمنظمات اليابانية وتحويلها إلى معرفة ظاهرة، وهذا أثر بالتالى على تحقيق التعلم التعاونى والتنظيمى (Nonaka, I., 1994, pp.23-25; Robbins, S.P., p.336; Doney, P.M., p.98, and Others). كما أن توافر الثقة هام وضرورى لتواجد إتصالات مفتوحة وفعالة بين الأفراد، وتقوية التفاعلات بين الأفراد، وإيجاد تماسك قوى، واتصالات مفتوحة وغير ذلك من المقومات المدعمة لفريق العمل، وقد حظى البديل (أ) على أعلى نسبة من

تكرارات إجابات الأكاديميين بلغت (٢ر٨٣٪) يلية البديل (جـ) الذى حظى على (٧ر٩٪)، وأخيراً حظى البديل (ب) على نسبة (١ر٧٪) من تكرارات إجاباتهم، وهذا يوضح أن إتجاهات الأكاديميين تميل نحو عدم الاعتقاد فى إمكانية القائد توفير مناخ مفعم بالثقة. أما العلميين، فقد حظى البديل (جـ) على أعلى نسبة من تكرارات إجاباتهم بلغت (٩ر٨٢٪) يليه البديل (ب) الذى حظى على (٥ر١٢٪) وأخيراً بلغت النسبة للبديل (أ) (٥ر٤٪) من تكرارات إجابات العلميين، وهذا يوضح أن اتجاهات العلميين تميل نحو التأكيد على أهمية توفير مناخ مفعم بالثقة، وتطبيق القائد باعتباره مسهل لأسلوب قيادى تحويلى.

السؤال رقم (١٨): يستفسر هذا السؤال عن مهمة قائد الفريق فيما يتعلق بطريقة تقييم الأداء، وإتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو هذا التقييم. وقد تم اقتراح ثلاثة بدائل: يتعلق البديل (أ) بتقييم أداء كل عضو على حده، بينما يركز البديل (ب) على تقييم أداء الفريق ككل، وأخيراً يختص البديل (ج) بالجمع بين تقييم أداء الفريق ككل والتقييم الفردى للأداء. وقد أوضحت الأدبيات إنه لزيادة تماسك الفريق ينبغى أن يتم تقييم أداء الفريق ككل مع عدم إهمال الإنجازات الفردية المتميزة (Greenberg, J., et al., pp.33-67, and pp.285, 287, See Also: Phillips, S., and Elledge, R.L., p.25, and Others). وقد أوضحت نسبة تكرارات إجابات الأكاديميين، حصول البديل (أ) على نسبة (١ر٨٩٪)، يليه البديل (ج) الذى حظى على نسبة (٢ر٨٪)، وأخيراً بلغت نسبة التكرارات للبديل (ب) (٦ر٢٪)، وهذه النسب تشير إلى أن إتجاهات غالبية الأكاديميين تميل نحوتقييم أداء كل عضو على حدة، أما بالنسبة للعلميين، فقد حظى البديل (ج) على نسبة (٤ر٧٦٪) من تكرارات إجابتهم، يليه البديل (ب) الذى حظى على (٤ر٢٠٪)، وأخيراً، بلغت نسبة تكرارات إجاباتهم للبديل (أ)، (٢ر٣٪)، وهذه النسب توضح أن غالبية العلميين تميل إتجاهاتهم نحو البديل (ج) أى الجمع بين تقييم أداء الفريق ككل مع التقييم الفردى للأداء المتميز.

السؤال رقم (١٩): يستفسر هذا السؤال عن مهمة قائد الفريق بالنسبة

لمعالجة جوانب ضعف أعضاء الفريق، وإتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو هذه المهمة، وقد تم إقتراح ثلاثة بدائل للإجابات: يتعلق البديل (أ) بتحديد قائد الفريق لجوانب الضعف الخاصة بكل عضو وذلك بغرض تقييم أداء العضو، أما البديل (ب) فيركز على تحديد جوانب الضعف المتعلقة بكل عضو ومحاولة معالجتها إن أمكن، وأخيراً يختص البديل (جـ) بتحديد جوانب الضعف المتعلقة بأداء كل عضو مع بذل أقصى جهد لمعالجتها من قبل قائد الفريق. وبالرجوع إلى نسبة تكرارات الإجابات، يلاحظ أن غالبية الأكاديميين قد إتجهوا نحو البديل (أ)، أى تحديد جوانب الضعف الخاصة بكل عضو، وذلك بغرض تقييم أداء العضو. أما البديل (ب) فيركز على تحديد جوانب الضعف المتعلقة بكل عضو ومحاولة معالجتها أن إمكن، وأخيراً يختص البديل (جـ) بتحديد جوانب الضعف المتعلقة بأداء كل عضو مع بذل أقصى جهد لمعالجتها من قبل قائد الفريق. وبالرجوع إلى نسبة تكرارات الإجابات، يلاحظ أن غالبية الأكاديميين قد إتجهوا نحو البديل (أ)، أى تحديد جوانب الضعف المتعلقة بأداء كل عضو بغرض التقييم العادل للأداء، أما البديلين (ب، جـ) فقد حظياً على نسب متقاربة من تكرارات الإجابات بلغت (٦ر٤٪)، (١ر٤٪) على التوالى. أما فيما يتعلق بالعلميين، فإن غالبيتهم قد اتجهوا نحو البديل (ج)، حيث بلغت نسبة تكرارات إجاباتهم (٤ر٧٦٪)، يليه البديل (ب) الذى حظى على (٦ر٢١٪)، وأخيراً حظى البديل (أ) على نسبة (٠ر٢٪)، وهذا يوضح أن تحديد جوانب الضعف هو بغرض معالجتها، وبذل القائد لأقصى جهد فى هذا المقام لمعالجتها، وذلك استناداً لدوره كقائد مسهل ومعلم ومدرب وأيضاً كقائد يتبع الأسلوب التحويلى فى عملية القيادة.

(Wellins, R.S., et al., p.318, Dessler, G., p.476, Zenger, J.H., pp.41-46, and Others).

السؤال رقم (٢٠): يستفسر هذا السؤال عن مهمة قائد الفريق فيما يتعلق بمنح المكافآت لفريق العمل، وإتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو هذه المهمة. وقد تم اقتراح ثلاثة بدائل. يركز البديل (أ) على منح المكافآت وفقاً لما يسفر عنه

تقييم الأداء الفردى، أما البديل (ب) فيستند إلى المكافآت الجماعية للأداء، وأخيراً يؤكد البديل (ج) على منح المكافآة لأعضاء الفريق ككل وأيضاً الالتفات إلى الإنجازات الفردية المتميزة. والواقع أن الأدبيات قد أكدت على ضرورة المكافأة الجماعية لأعضاء الفريق، وذلك بغرض تحقيق تماسك الفريق، مع عدم إهمال المجهودات الفردية المتميزة وضرورة تقديرها ومكافآتها.

(Greenberg, J., and Baron, R.A., p.65, See Also: Phillips, S.L., and Elledge, R.L., p.25, and Others)

وقد أسفرت نسبة تكرارات إجابات الأكاديميين عن ميلهم نحوالبديل (أ) الذى حظى على (٢ر٨٩٪)، يليه البديل (ج) الذى بلغت نسبته (٢ر٨٪) وأخيراً حظى البديل (ب) على نسبة ضئيلة من تكرارات إجاباتهم بلغت (٦ر٢٪). وهذه النتائج توضح أن غالبية الأكاديميين يتجهوا نحو منح المكافآت وفقاً لما تسفر عنه نتيجة التقييم الفردى، أما بالنسبة للعلميين، فإن البديل (جـ) قد حظى على أعلى نسبة من تكرارات إجاباتهم حيث بلغت (٤ر٧٦٪)، يليه البديل (ب) الذى حظى على (٤ر٢٠٪)، وأخيراً بلغت نسبة التكرارات للبديل (أ) (٢ر٣٪). وهذه النتائج توضح أن غالبية العلميين يتجهوا نحو المكافآة الجماعية لزيادة تماسك الفريق مع تقدير خاص للمجهودات الفردية.

٢/١/٢/٤ تعليق عام على نتائج تحليل نسب تكرارات إجابات الأكاديميين والعلميين الموضحة لإتجاهاتهم نحو الأساليب المتعلقة بالإستراتيجية القيادية التفعيلية: يتضح من التحليل السابق لنسب تكرارات إجابات الأكاديميين والعلميين وإتجاهاتهم نحو الأساليب الخاصة بالإستراتيجية القيادية التفعيلية ما يلي: أولاً: تضمين إستمارة الإستبيان مجموعة من الأسئلة المتعلقة بالأساليب المرتبطة بالإستراتيجية القيادية التفعيلية، وإحتواء كل سؤال على ثلاثة بدائل، حيث تتعلق هذه البدائل في مجملها بعدة أساليب قيادية: والملاحظ أن البديل الأول يتعلق بأسلوب قيادي يميل إلى الأوتوقراطية، أي تركيز القائد على سلطاته الرسمية كمصدر أساسي لقيادة فريق العمل، أما البديل الثاني،

فيتعلق أساساً بأسلوب قيادي يقع بين الأسلوب الأوتوقراطي والأسلوب التحويلي، وأخيراً يركز البديل (جـ) على العناصر المرتبطة بالأسلوب التحويلي في القيادة.

ثانياً: أوضحت نسب تكرارات الإجابات أن: إتجاهات الأكاديميين نحو العناصر المستفسر عنها بالنسبة لكافة الأسئلة تختلف إختلافاً كلياً عن إتجاهات العلميين: ففي حين أن الأكاديميين – بالنسبة لغالبيتهم – ركزوا على اختيار البديل (أ)، نجد أن العلميين – بالنسبة لغالبيتهم – أكدوا على أهمية البديل (جـ) وذلك باختيار غالبيتهم لهذا البديل. وبذلك نجد أن اتجاهات الأكاديميين تميل نحو أسلوب قيادي أقرب للأوتوقراطية، بينما توضح إتجاهات العلميين ميلهم إيجابياً نحو أسلوب قيادي تحويلي المتمثلة عناصره في البديل (جـ) بالنسبة لكافة الأسئلة.

ثالثاً: بالإستناد على عناصر الموقف المتمثلة في: علاقة القائد بأتباعه، والقوة الوظيفية للقائد، وطبيعة الوظيفة، يمكن تحليل إتجاهات أعضاء هيئة التدريس من أكاديميين وعلميين:

١ – بالنسبة لعلاقة القائد بأتباعه: تتوقف على درجة القدرة التى يتمتع بها القائد، وأيضاً على مدى كفاءته في إدارة عمله، ومدى قبول الأعضاء للقائد، فإذا كان هذا القبول عالياً، فلن يعتمد القائد على وظيفته الرسمية وعلى سلطته في إنجاز المهام. والملاحظ أن جزءً كبيراً من فحوى محتوى الأسئلة تركز على هذه الجزئية، أي تستفسر عن مدى إعتماد القائد على سلطته الرسمية، أم مدى اعتماده على قبوله لدى التابعين، أم محاولته الاعتماد على السلطة الرسمية مع محاولته التقرب من التابعيين للحصول على قبولهم.

وقد أوضحت نسب تكرارات إجابات الأكاديميين تركيزهم على إختيار البديل (أ) من كل سؤال – وذلك بالنسبة لغالبيتهم – مما يوضح أن هناك ميلاً من جانب الأكاديميين نحو تأسيس علاقاتهم بأعضاء فريق العمل على أساس السلطة الرسمية الممنوحة للقائد وليس على أساس قبولهم من جانب المرؤوسين فهم

ينظرون إلى مرؤوسيهم من منظور يستند إلى فلسفة الرئاسة أكثر من إستناده إلى فلسفة القيادة، أما بالنسبة للعلميين، فإن إتجاهاتهم الإيجابية نحو البديل (جـ) من كل سؤال - بالنسبة لغالبيتهم - يوضح أنهم يستندوا إلى فلسفة القيادة والاعتماد على القبول لدى التابعيين أكثر من إستنادهم إلى فلسفة الرئاسة.

٢- العنصر الثاني المرتبط بالقوة الوظيفية للقائد: أي مقدار السلطة الرسمية الممنوحة للقائد والتي تندرج عن الوظيفة، أي: مركز القائد القيادي، ومقدار ما يتمتع به من سلطة توقيع الجزاءات، أو منح المكافآت والمساندة التي يحصل عليها من رؤسائه في المستويات الأعلى بالتنظيم. فلا شك أن القائد لابد أن يكون لديه قدراً كافياً من السلطات بحكم موقفه الوظيفي، وبناء عليه، فإن أعضاء هيئة التدريس من أكاديميين وعلميين في حالة توليهم لمنصب قيادى لفرق العمل، فسوف يتمتعون بالسلطة الرسمية المندرجة عن الوظيفة. وقد أوضحت نسب تكرارات إجابات الأكاديميين، أن لديهم إتجاهات إيجابية نحو إستخدام السلطة الرسمية أكثر من ميلهم لاستخدام مصادر القدرة الأخرى، بينما نجد أن العلميين لديهم إتجاهات سلبية نحو الإعتماد على السلطة الرسمية كأساس للعلاقات بأعضاء فريق العمل.

٣- طبيعة الوظيفة (مدى تحديد الوظيفة): فإذا كانت درجة تحديد الوظيفة (العمل) عالية، فإنه توجد إجراءات تفصيلية لما ينبغى على المرؤوسين عمله، وبالتالى فإنهم يعرفون بشكل واضح المهام التي تطلب منهم، وعلى العكس، إذا لم تكن الأمور واضحة أو كانت طبيعة الوظيفة متجددة ومتنوعة، أو كانت تتطلب سرعة في الأداء أو غير ذلك، فإن القيادة تستدعى التدخل وإعطاء المرؤوسين درجة أقل من التصرف. والواقع أنه قد تم الاستفسار عن ذلك من خلال بعض الأسئلة، مثل: مهمة قائد الفريق فيما يتعلق بمعاونة الفريق على إطلاق الأفكار الإبداعية، أى أن هناك بعض المهام الصعبة التي من الممكن أن يكلف بها فريق العمل، وهناك أيضاً بعض المهام الروتينية التي من الممكن أن يكلف بها فريق العمل، والمتمثلة في غالبية الأمور التي تكلف بها اللجان. كما أن هناك بعض

الأسئلة التي طرحت بشأن تحديد الأهداف، ووضع مداخل تحقيق الأهداف، ووضع جدول للأنشطة وفقاً للأولويات، وتوزيع المهام، وغير ذلك، حيث أوضحت نسب تكرارات الإجابات بالنسبة للأكاديميين أن إتجاهاتهم تميل نحو عدم التدخل في حالة تكليف الفريق بالمهام الصعبة (الإبداعية)، كما أن إتجاهاتهم تميل نحو ممارسة سلطاتهم - أيًّا كانت نوعية المهمة - وذلك بوضع مداخل العمل، ووضع جدول للأعمال، وتوزيع المهام وغير ذلك. أما العلميين، فإن نسب تكرارات إجاباتهم، توضح أن إتجاهاتهم تميل نحو تحفيز أعضاء الفريق لإطلاق الأفكار الإبداعية، وأيضاً مشاركة أعضاء الفريق في تحديد الأهداف، ووضع مداخل تحقيقها، وغير ذلك. وربما يرجع ذلك إلى إعتماد العلميين على فرق العمل عند أدائهم لغالبية مهامهم العلمية والتعليمية، فيكون لديهم رغبة في التطلع للأساليب التفعيلية لفرق العمل. بينما نجد أن الأكاديميين يقتصر إستخدامهم لفرق العمل على اللجان بأنواعها المختلفة، ولذا فإن إتجاهاتهم تميل نحو تأكيد ما يطبقوه فعلاً من واقع إشتراكهم بتلك اللجان، دون التطلع لتطبيق الأساليب التفعيلية سواء على تلك اللجان، أم في حالة تكوين فرق عمل لأغراض علمية وتعليمية.

رابعاً: من الملاحظ أن كافة العناصر المتعلقة بالإستراتيجية القيادية التفعيلية يتوقف تطبيقها على عضو هيئة التدريس – في حالة توليه منصباً قيادياً لفريق عمل – وعلى رؤيته الفلسفية لجدوى تطبيقها؛ فمثلاً: عملية مشاركة أعضاء الفريق في تحديد الأهداف، وفي وضع مداخل لتحقيقها، ومشاركتهم في وضع جدول لأنشطة الفريق وفقاً للأولويات، وغير ذلك، لا يتوقف تطبيق هذه الأساليب التفعيلية على توافر إمكانات مادية أو وقتية أو غير ذلك، بقدر ما تتوقف على الرؤية الفلسفية لعضو هيئة التدريس في حالة توليه قيادة الفريق على ضرورة تطبيق أو عدم تطبيق مثل هذه الأساليب القيادية التفعيلية، فإذا كانت إتجاهاته إيجابية نحو تطبيق هذه الأساليب التفعيلية فيما يتعلق بالإستراتيجية القيادية، فإن العضو سيركز جهوده لإنجاح التطبيق، أما إذا كانت الإتجاهات سلبية نحو تطبيقها، فإن العضو سيجنح نحو إبقاء التطبيق على ما هو متعارف عليه، وفقاً

لرؤيته الفلسفية وما هو مقتنع به بالنسبة لعملية قيادة فريق العمل. فالرؤية الفلسفية لعضو هيئة التدريس فيما يتعلق بالعملية القيادية، وأيضاً إتجاهاته نحو عملية قيادة الفريق تمثل عناصر أساسية بالنسبة لتطبيق أو عدم تطبيق الأساليب التفعيلية المتعلقة بإستراتيجية قيادة فريق العمل.

٢/٢/٤: تحليل نسب تكرارات الإجابات المتعلقة بإستراتيجية تماسك فريق العمل:

فيما يلى تحليل لنسب تكرارات الإجابات المتعلقة بالأساليب المختلفة المرتبطة بإستراتيجية تماسك فريق العمل، وإتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو هذه الأساليب:

١/٢/٢/٤: تحليل عام لنسب تكرارات الإجابات:

الأسئلة أرقام (١)، (٢)، (٣)، (٤): يستفسر السؤال رقم (١) عن إمكانية مشاركة القائد للأعضاء فى تحديد أهداف دقيقة وواضحة ومفهومة، كما يستفسر السؤال رقم (٢) عن إمكانية إجماع كافة الأعضاء وإتفاقهم على التوصل إلى الأهداف المراد تحديدها، كما يستفسر السؤال رقم (٣) عن إمكانية تحديد أولويات للأهداف المحددة وفقاً للوقت المخصص وفى حدود الموارد المتاحة، وأخيراً يستفسر السؤال رقم (٤) عن إمكانية عمل الفريق سوياً لتطوير الأهداف والخطط ووضع توجهات مستقبلية من واقع التنفيذ. والملاحظ أن هذه الأسئلة تتعلق فى المقام الأول بعملية تحديد الأهداف ومواصفات تحديدها وكيفية تحديدها (مشاركة بين قائد الفريق والأعضاء أم يحدد قائد الفريق الأهداف بمفرده)، وأيضاً عملية تحديد أولويات للأهداف وفقاً للموارد الوقتية والمالية والبشرية المتاحة، وأخيراً يتم الإستفسار عن تطوير الأهداف والخطط ووضع توجهات مستقبلية. والواقع أن الأدبيات أولت لعملية تحديد الأهداف أهمية كبرى، خاصة فى مجال تماسك فريق العمل؛ فاتفاق وإجماع الفريق على أهداف محددة وبمواصفات معينة وزيادة النجاحات التى يحققها الفريق نتيجة لإنجازه الأهداف المحددة يزيد من تماسك

الفريق، ويجعل الفريق أكثر جاذبية لأعضائه. ولذا فقد إستفاضت الأدبيات فى وضع الكثير من المواصفات التى ينبغى توافرها فى الأهداف المحددة، مثل: وضوح الأهداف ودقتها، وإشتمالها على عنصر الإبداع، واستنادها إلى مقاييس للإنجاز، وأن توضع خطة لتنفيذ الأهداف متضمنة الأنشطة المختلفة، وأن يتم وضعها باتفاق وإجماع أعضاء الفريق حتى يتعهدوا إنجازها ويبذلوا جهودهم فى سبيل تحقيقها، وغير ذلك [Romig, D.A., p.150; Hardaker, M., and Ward, B.K., pp.112-115; Looke, G.P. & Schweiger, D.M., pp.265-339; and Others]. وقد أوضحت نسبة تكرارات إجابات الأكاديميين والعلميين أن إتجاهاتهم إيجابية نحو مضمون السؤال رقم (١)، أى أنهم يرون أن هناك إمكانية لوضع الأهداف بالمشاركة بين القائد وأعضائه. فحظيت «موافق بدرجة كبيرة» ودرجة «موافق» على (٨ر٦٢٪)، (٨ر١٢٪) على التوالى للأكاديميين، كما بلغت نسبة تكرارات الإجابات للعلميين على (٣ر٦٧٪)، (٥ر٢٠٪) لهاتين الدرجتين على التوالى. أما بالنسبة للسؤال رقم (٢)، فيتضح من نسبة تكرارات إجابات الأكاديميين رؤيتهم بعدم إمكانية إجماع كافة الأعضاء وإتفاقهم على الأهداف المراد تحقيقها، فقد بلغت النسبة لدرجة «غير موافق» (٣ر٦٦٪)، يليها درجة «موافق إلى حد ما» والتى حظيت على (٩ر١٧٪)، أما بالنسبة للعلميين، فقد بلغت النسبة لـ«موافق بدرجة كبيرة» (٧ر٣٢٪) يليها درجة «موافق» التى حظيت على (٨ر٤٦٪) من نسبة تكرارات إجاباتهم، وهذه النسب توضح أن إتجاهات الأكاديميين تميل سلبياً نحو إمكانية إجماع كافة الأعضاء وإتفاقهم على الأهداف المراد تحقيقها، أما إتجاهات العلميين، فإنها تميل إيجابياً نحو إمكانية إجماع كافة أعضاء الفريق وإتفاقهم على الأهداف المراد تحقيقها. أما بالنسبة للسؤال رقم (٣) فإن الأكاديميين يرون عدم إمكانية تحديد الفريق أولويات للأهداف المحددة وذلك وفقاً للوقت المخصص وفى حدود الموارد المتاحة، بينما يرى العلميون أنه فى الإمكان تحقيق ذلك، فقد بلغت نسبة تكرارات الإجابات للإكاديميين لدرجة «غير موافق» (٨ر٦٠٪)، يليها درجة «موافق إلى حد ما» التى بلغت (٠ر٢٤٪)، أما نسبة

تكرارات إجابات العلميين فقد بلغت «موافق بدرجة كبيرة» (٢ر٧٠٪)، يليها درجة «موافق» التى حظيت على (١ر٢٢٪). وهذه النسب توضح إتجاهات سلبية لغالبية الأكاديميين نحو إمكانية تحديد أولويات للأهداف المحددة وذلك وفقاً للوقت المخصص وفى حدود الموارد المتاحة، فى حين أن إتجاهات غالبية العلميين إيجابية نحو إمكانية تحقيق ذلك. وأخيراً، نجد أن نسب تكرارات إجابات الأكاديميين للسؤال (٤) أوضحت حصول «درجة غير موافق» على نسبة (٣ر٦٥٪)، يليها درجة «موافق إلى حد ما» التى حظيت على (٩ر١٨٪)، أما بالنسبة للعلميين، فقد حظيت «موافق بدرجة كبيرة» على (٤ر٦٧٪)، يليها درجة «موافق» التى حظيت على (٩ر٢٧٪)، أى أن غالبية إتجاهات الأكاديميين سلبية نحو إمكانية عمل الفريق سوياً لتطوير الأهداف والخطط ووضع توجهات مستقبلية، بينما غالبية إتجاهات العلميين إيجابية نحو إمكانية تحقيق ذلك.

الأسئلة أرقام (٥)، (٦)، (٧): تستفسر هذه الأسئلة عن مجموعة من الأساليب المتداخلة والمتعلقة بإستراتيجية تماسك فريق العمل، حيث يستفسر السؤال رقم (٥) عن إمكانية تعرف الأعضاء على حدود نطاق سلطاتهم ومسئولياتهم والأنشطة المطلوب من كل كل عضو إنجازها، أما السؤال رقم (٦) فهمو مكمل للسؤال السابق، فإذا ما تم وقوف الأعضاء على حدود سلطاتهم ومسئولياتهم والأنشطة المطلوب من كل عضو إنجازها، فإن السؤال رقم (٦) يستفسر عن مدى تواجد إعتمادية متبادلة بين أعضاء الفريق فيما يتعلق بإنجازهم لأنشطتهم، فإذا كان هناك اعتمادية متبادلة، فهل يكون هناك إمكانية لإجراء تنسيق بصفة منتظمة بين الأنشطة حتى لا تحدث إزدواجية بينهم عند إنجازهم لأنشطتهم. وهذه العناصر المتتالية والتى تمثل فحوى الأسئلة الثلاث ضرورية لزيادة التماسك بين الأعضاء، فقد أولتها الأدبيات أهمية كبيرة، وذلك من منطلق أن وقوف الأعضاء على حدود سلطاتهم ومسئولياتهم والأنشطة المطلوب من كل عضو إنجازها، يؤدى إلى التغلب على مصدر هام من مصادر الصراع بين أعضاء الفريق، وهو عدم تحديد نطاق السلطة أو عدم وضوح نطاقها.

[Daft, R.L., 2000, pp.615-616; Gorden, R.J., p.274, and Others].

فإذا ما تم تحديد نطاق سلطاتهم أمكن معرفة كل عضو بحدود مسئولياته، ويتبع ذلك معرفة كل عضو بالأنشطة المطلوب منه إنجازها، وفى هذه الحالة يمكن تحديد مدى إمكانية إيجاد إعتمادية متبادلة بين أعضاء الفريق فى فالاعتمادية تزيد من التفاعل بين الأعضاء، وهذا يعنى زيادة الاتصالات المباشرة بينهم، وقضاء وقت أطول سوياً، ومن خلال هذا التفاعل المكثف يزداد معرفة الأعضاء بعضهم ببعض ليصبحوا أكثر إخلاصاً للفريق.

[Daft, R.L., 2000, pp.612-613; See Also: Edmondson, L., pp.350-383, Nelson, B., p.10].

وأخيراً، نجد أن التنسيق بين أنشطة كل عضو وبقية الأعضاء على درجة بالغة من الأهمية لمنع الإزدواجية فى أداء الأنشطة، فيكون من المناسب إجراء التنسيق الفكرى بين الأعضاء (بهدف تطابق الآراء والإتجاهات نحو جهود معينة لإيجاد فهم مشترك وقناعة متكاملة نحو أهداف الفريق)، كما يمكن إجراء تنسيق زمنى بين الأنشطة المختلفة، خاصة فى حالة تواجد إعتمادية بين الأعضاء، كما يمكن إجراء تنسيق فنى لتحقيق التكامل بين الأنشطة وهكذا [Phillips, S.L., and Elledge, R.L., p.46].

وقد أوضحت نسبة تكرارات إجابات الأكاديميين بالنسبة للأسئلة الثلاثة على التوالى رؤيتهم بعدم إمكانية تطبيق العناصر الثلاثة المستفسر عنها والتى تؤدى إلى المساهمة فى إيجاد تماسك بين أعضاء الفريق، فقد حظيت درجة «غير موافق» على (٤ر٤٦٪)، ودرجة «موافق إلى حد ما» على (٣ر١٤٪) وذلك بالنسبة للسؤال رقم (٥)، كما أن نسبة تكرارات الإجابات للسؤال رقم (٦) بلغت لدرجة «غير موافق» (٧ر٦٠٪)، يليها درجة «موافق إلى حد ما» التى حظيت على (٥ر٢٤٪)، وأخيراً وفى نفس المسار، حظيت درجة «غير موافق» على نسبة (٤ر٤٦٪)، كما بلغت نسبة تكرارات الإجابات لدرجة «موافق إلى حد ما» (٣ر١٤٪). وهذه النسب توضح أن إتجاهات نسبة لا بأس بها من الأكاديميين تميل نحو عدم إمكانية تحقيق

العناصر الثلاثة المستفسر عنها من خلال الثلاثة أسئلة، والتى تساهم فى إيجاد التماسك بين أعضاء فريق العمل. أما بالنسبة لتكرارات إجابات العلميين، فإن غالبيتهم تشير إلى إمكانية تطبيق هذه العناصر الثلاثة، فقد حظيت «موافق بدرجة كبيرة» على نسبة (٧٧٪) يليها درجة «موافق» التى حظيت على (٩ر٩٪) وذلك للسؤال رقم (٥)، أما السؤال رقم (٦) فقد حظيت «موافق بدرجة كبيرة» على (٣ر٧٦٪)، يليها درجة «موافق» التى حظيت على (٦ر١٩٪). وأخيراً حظيت «موافق بدرجة كبيرة» بالنسبة للسؤال رقم (٧) على نسبة (٠ر٧٧٪)، يليها درجة «موافق» التى حظيت على نسبة (٩ر٩٪)، وهذه النسب توضح أن إتجاهات غالبية العلميين تميل نحو إمكانية تطبيق العناصر الثلاثة المستفسر عنها من خلال الأسئلة الثلاث، وذلك بغرض المساهمة فى تحقيق تماسك فريق العمل.

الأسئلة أرقام (٨)، (٩)، (١٠)، (١١)، (١٢): يستفسر السؤال رقم (٨) عن إمكانية إجراء إتصالات بين أعضاء الفريق بانفتاح تام ومصداقية، كما يستفسر السؤال رقم (٩) عن إمكانية تزويد أعضاء الفريق لبعضهم البعض بالمعلومات الضرورية والمطلوبة لإنجاز مهامهم، كما يستفسر السؤال رقم (١٠) عن إمكانية تزويد الأعضاء الأكثر معرفة والأكثر خبرة للأعضاء الأقل معرفة والأقل خبرة بالكيفية المثلى لإنجاز مهامهم، كما أن السؤال رقم (١١) يستفسر عن إمكانية توافر الثقة والأمان بين أعضاء الفريق، وأخيراً، فإن السؤال رقم (١٢) يركز على إمكانية توافر دعم متبادل بين الأعضاء كنتيجة مرتبطة بالطبيعة المهنية للأعضاء. والواقع أن الأدبيات ركزت على هذه العناصر للمساهمة فى زيادة تماسك فريق العمل، ففعالية الاتصالات بين أعضاء فريق العمل تستند أساساً إلى العديد من العناصر من أهمها شبكة الإتصالات التى تسمح باتصالات تتم بإنفتاح تام ومصداقية، وزيادة الحوار والنقاش المنطقى بين أعضاء الفريق، كما يستند إلى تبادل المعلومات الضرورية والخاصة بالفريق وأنشطته، كما أن الإتصالات المفتوحة تسمح للأعضاء الأكثر معرفة والأكثر خبرة بتزويد الأعضاء الأقل معرفة والأقل خبرة بالكيفية المثلى لإنجاز مهامهم، ولعل ذلك يشير إلى المساهمة فى تحقيق تماسك فريق

العمل، إلا أن ذلك لن يتحقق إلا بتوافر الثقة والأمان بين أعضاء الفريق، وكنتيجة لذلك سيكون هناك إمكانية لتوافر حميمية المشاعر بين الأعضاء وأيضاً بين كل عضو وبقية الأعضاء ودعم كل عضو للآخر.

[Daft, R.L., 2000, pp.338-339; Dessler, G. pp.467-467, Hunt, G., pp.137-141, Phillips, S.L., and Elledge, R.L., p.81, and Others].

وقد أوضحت نسبة تكرارات إجابات الأكاديميين بالنسبة للخمسة عناصر أن إتجاهات غالبية الأكاديميين نحو إمكانية تطبيق العناصر الخمسة سلبية، فقد حظيت درجة «غير موافق» على نسبة (٢ر٨٦٪) يليها درجة «موافق إلى حد ما» التى حظيت على (٦ر٢٪) من نسبة تكرارات إجاباتهم وذلك للسؤال رقم (٨)، أى أنهم يرون أن إمكانية إجراء اتصالات بين أعضاء الفريق بانفتاح تام ومصداقية لا يمكن تحقيقها، أما بالنسبة للسؤال رقم (٩)، فقد حازت درجة «غير موافق» على (٢ر٦٠٪)، و«موافق إلى حد ما» حازت على نسبة (٢ر٩٪)، أى أن غالبية الأكاديميين تميل إتجاهاتهم نحو عدم إمكانية تزويد أعضاء الفريق لبعضهم البعض بالمعلومات الضرورية الخاصة بالفريق وأنشطته، أما بالنسبة للسؤال رقم (١٠) فقد أوضحت نسبة تكرارات إجابات الأكاديميين أن الغالبية العظمى منهم يتجهون نحو عدم الميل إلى إمكانية تزويد الأعضاء الأكثر معرفة والأكثر خبرة للأعضاء الأقل معرفة والأقل خبرة بالكيفية المثلى لإنجاز مهامهم، حيث حظيت درجة «غير موافق» على نسبة (٩ر٩٢٪) من نسبة تكرارات إجاباتهم. كما أن إتجاهات غالبية الأكاديميين بالنسبة للسؤال رقم (١١) تميل نحو عدم إمكانية توافر الثقة والأمان بين أعضاء الفريق، فقد حظيت درجة «غير موافق» على نسبة (٥٠٪)، يليها درجة «موافق إلى حد ما» التى حظيت على نسبة (٨ر١٤٪) من نسبة تكرارات إجاباتهم. وأخيراً، فقد بلغت نسبة تكرارات إجابات الأكاديميين للسؤال رقم (١٢) لدرجة «غير موافق» على (٧ر٦٠٪)، يليها درجة «موافق إلى حد ما» التى حظيت على (٤ر١٩٪) من نسبة تكرارات إجاباتهم، فهم يروا - بالنسبة لغالبيتهم - عدم إمكانية توافر دعم متبادل بين الأعضاء. أما بالنسبة للعلميين، فإن إتجاهات غالبيتهم تبدو

إيجابيه نحو العناصر الخمسة المستفسر عنها، فقد حظيت «موافق» على (٩ر٢٧٪) وذلك للسؤال رقم (٨). أما السؤال رقم (٩) فقد حظيت «موافق بدرجة كبيرة» على نسبة (٤ر٧٦٪)، يليها درجة «موافق» التى حظيت على (٤ر١٨٪)، ووفقاً لذات المسار، فإن اتجاهات غالبيية العلميين تميل إيجابياً نحو إمكانية تطبيق العناصر المستفسر عنها كعناصر أساسية تساهم في تحقيق تماسك فريق العمل، فقد حظيت «موافق لدرجة كبيرة» على (٣ر٦٧٪)، يليها درجة «موافق» التى حظيت على (٧ر٢٢٪) من نسبة تكرارات إجاباتهم وذلك للسؤال رقم (١٠). أما إمكانية توافر الثقة والأمان بين أعضاء الفريق المستفسر عنهما من خلال السؤال رقم (١١)، فإن إتجاهات العلميين - لأقل من نصفهم (٩ر٤٥٪) - تميل نحو تأييد إمكانية توافر هذا العنصر، كما أن (٦ر٦٪) من نسبة تكرارات إجاباتهم يسلك نفس الاتجاه نحو تأييد إمكانية توافر هذا العنصر، ولو أن نسبة (٧ر٣٤٪) من تكرارات إجابات العلميين يميلون إلى عدم إمكانية توافر الثقة والأمان بين أعضاء الفريق. وأخيراً، يلاحظ أن إتجاهات غالبية العلميين تميل نحو تأييد إمكانية توافر دعم متبادل بين الأعضاء، فقد حظيت «موافق بدرجة كبيرة» على (٣ر٦٧٪)، يليها درجة «موافق» التى حظيت على (٨ر٢٢٪) من نسبة تكرارات إجاباتهم.

السؤال رقم (١٣): يستفسر هذا السؤال عن إمكانية تحديد حجم الفريق بحيث يتناسب الحجم مع المهمة المكلف بها الفريق، وإتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو هذا العنصر المتعلق بتماسك فريق العمل. وقد سبق توضيح أن حجم الفريق المناسب ضرورى كعنصر من العناصر المحققة لتماسك فريق العمل شريطة أن يكون الحجم متناسب مع المهمة المكلف بها الفريق؛ فالفرق الناجحة ليست صغيرة جداً (لا تقل عن أربعة أو خمسة أعضاء)، وأيضاً ليست كبيرة جداً (أى تتجاوز إثنى عشر عضواً)، لأن الفرق الصغيرة جداً تفتقد تنوع وجهات النظر كما أن الفرق الكبيرة جداً تجعل من الصعب التوفيق بين وجهات النظر، فيجد الأعضاء صعوبة فى الاتفاق بخصوص وجهات النظر، والالتزام، وتحمل المسئولية بصفة تبادلية، وأيضاً صعوبة في تحقيق التماسك.

[Robbins, S., p.266, See Also: Bergstrom, R.Y., p.68, Dessler, G., p.467, and Others].

وقد خلصت الأدبيات إلى أن حجم الفريق يختلف وفقاً للغرض الذى يشكل من أجله الفريق، كما أنه في حالة الفريق ذى الحجم الكبير، فمن المفضل تقسيمه إلى فرق صغيره. وقد أوضحت نسب تكرارات إجابات الأكاديميين إتجاههم نحو عدم إمكانية تحديد حجم الفريق (أى تناسب الحجم مع المهمة المكلف بها الفريق)، فقد حظيت درجة «غير موافق» على (٣ر٦٦٪) يليها درجة «موافق إلى حد ما» التى حظيت على (٩ر١٧٪). أما بالنسبة للعلميين، فإن نسبة تكرارات إجاباتهم تشير إلى أن إتجاهاتهم تميل نحو إمكانية تحديد حجم الفريق، حيث حظيت «موافق بدرجة كبيرة» على (٧ر٣٢٪)، يليها درجة «موافق» حيث بلغت نسبة تكرارات الإجابات (٨ر٤٦٪)، أى أن اتجاهات العلميين تميل نحو إمكانية تحديد حجم الفريق بحيث يتناسب الحجم مع المهمة المكلف بها الفريق.

الأسئلة أرقام (١٤)، (١٥)، (١٦): يستفسر السؤال رقم (١٤) عن إمكانية مناقشة الأعضاء لسلوكياتهم لمعاونة كل عضو على تنمية سلوكيات إيجابية تجاه فريق العمل، أما السؤال رقم (١٥) فيكمل السؤال السابق، فيستفسر عن إمكانية توافر مناخ يسمح بالتعبير الواضح عن المشاعر بحيث يفهم كل عضو الآخر وتسود علاقات ودية فيما بين الأعضاء، وأخيراً، يستفسر السؤال رقم (١٦) عن إمكانية هيمنة مشاعر الاستمتاع الشخصى لدى كل عضو بوظيفته وبزملائه وبإنتمائه للفريق كنتيجة طبيعية للسلوكيات الإيجابية للأعضاء تجاه الفريق، وتوافر مناخ يسمح بالتعبير الواضح عن المشاعر. وقد أوضحت الأدبيات أنه للمساهمة فى إيجاد التماسك بين أعضاء فريق العمل فإنه من الضرورى تجانس الفريق فيما يتعلق بالقيم المشتركة التي يعتنقها أعضاء الفريق، وذلك من منطلق أن: (أ) القيم تؤثر على سلوكيات أعضاء الفريق، (ب) تؤثر القيم على رؤية الفريق لرسالته أو مهمته، (جـ) الفريق الذى لدى أعضائه توافق في بعض القيم أى لدية قيم مشتركة يزداد الاتصال بين أعضائه ويزداد درجة تكثيف التفاعلات، مما يزيد من تماسك

الفريق. ولذا فإن الثقافة التنظيمية القوية وما تقدمه من مجموعة من القيم يعتنقها أعضاء المنظمة تؤثر على سلوكيات الأعضاء داخل منظمة ما، حيث تشير الثقافة التنظيمية إلى نظام للمعانى المشتركة بين الأعضاء، يؤثر على سلوكياتهم ويسمح بإيجاد علاقات ودية بين الأعضاء.

[Robbins, S.T. 1994, pp.245-246, Greenberg, J., and Baron, R.A., 2000, pp.486-489 and Others].

وقد أوضحت نسبة تكرارات إجابات الأكاديميين، أن إتجاهات الغالبية العظمى منهم تميل نحو عدم إمكانية مناقشة الأعضاء لسلوكياتهم لمعاونة بعضهم بعضا على التعديل الإيجابى لسلوكهم تجاه فريق العمل، فقد حظيت درجة «غير موافق» على (٢ر٨٦٪) وذلك بالنسبة للسؤال رقم (١٤)، كما أنه بالنسبة للسؤال رقم (١٥)، والمتعلق بإمكانية توافر مناخ يسمح بالتعبير الواضح عن المشاعر وإيجاد تفاهم مشترك بين الأعضاء، فإن نسبة تكرارات الإجابات بلغت (٣ر٩١٪) بالنسبة لدرجة «غير موافق»، وأخيراً فبالنسبة للسؤال رقم (١٦) والمتعلق بإمكانية توافر مشاعر الاستمتاع الشخصى والاعتزاز لدى كل عضو بإنتمائه للفريق والذى ينتج عن تحقيق الفريق للكثير من النجاحات بحيث يصبح الإنتماء إليه محل اعتزاز وفخر لكل عضو بالفريق، وبالتالى زيادة تماسك الفريق **[Johns, G., pp.83-87]**، فقد أوضحت نيسبة تكرارات إجابات الأكاديميين أن إتجاهات غالبيتهم تميل نحو عدم إمكانية توافر هذا العنصر، فقد حظيت درجة «غير موافق» على نسبة (٠ر٧٥٪). أما بالنسبة للعلميين، فقد رأوا عدم إمكانية مناقشة الأعضاء لسلوكياتهم بغرض التعديل الإيجابي للسلوك، وذلك بالنسبة لبعضهم؛ فقد حظيت درجة «غير موافق» على نسبة (١ر٣٢٪) يليها «موافق إلى حد ما» التي حظيت على (٣ر٣١٪)، لذا فإن إتجاهاتهم تميل بصفة عامة إلى السلبية بالنسبة لإمكانية تطبيق هذا العنصر. كما أنه بالنسبة للسؤال رقم (١٥)، فإن نسبة تكرارات إجابات بعضهم توضح عدم إمكانية توافر العنصر المستفسر عنه، فقد بلغت نسبة تكرارات إجاباتهم (٧ر٣٤٪)، بينما غالبيتهم أشارت إلى إمكانية توفير العنصر المستفسر عنه، فقد بلغت نسبة التكرارات لـ«موافق بدرجة كبيرة» و«موافق» (٩ر٤٥٪)،

(٦ر٦٪)، على التوالى. وأخيراً، فإن نسبة تكرارات إجابات العلميين بلغت (٣ر٦٧٪) لدرجة «غير موافق»، يليها درجة «موافق إلى حد ما» التى حظيت على (٩ر٢٧٪) وهذه النسب توضح أن إتجاهات العلميين نحو هذا العنصر تميل إلى السلبية بالنسبة لغالبيتهم، أى أنهم يرون - بالنسبة لغالبيتهم - عدم إمكانية توافر مشاعر الاستمتاع الشخصى والاعتزاز لدى كل عضو لإنتمائه لفريق عمله.

الأسئلة أرقام (١٧)، (١٨)، (١٩): ترتبط هذه الأسئلة ببعضها البعض، فتتعلق بمراحل ما قبل تقييم الأداء، وتقييم الأداء، وما بعد تقييم الأداء، فيستفسر السؤال رقم (١٧) عن إمكانية الوقوف على معارف وقدرات ومهارات كل عضو من أعضاء فريق العمل، أما السؤال رقم (١٨) فيتعلق بإمكانية تقييم أداء الفريق بصفة دورية وما أتمه من إنجازات وفقاً للمعايير الموضوعه، وأخيراً، يتعلق السؤال رقم (١٩) بإمكانية الإثابة الجماعية للفريق ككل مع عدم إغفال المساهمات الفردية المتميزة. وقد علقت الأدبيات أهمية كبرى على هذه المراحل المتتالية خاصة بالنسبة لتماسك فريق العمل، فالمرحلة الأولى التى يتمضنها السؤال رقم (١٧) ضرورية من منطلق أهمية التعرف على جوانب القوة والضعف بالنسبة لمعارف الفرد وقدراته ومهاراته كعضو في فريق، ولعل طريقة ٣٦٠° تغذية مرتدة هى إحدى الأساليب التى من الممكن أن تساهم في توضيح هذا الجانب، كما أن قائد الفريق يمكنه الوقوف على مثل هذه المعارف والقدرات والمهارات، كما أن تقييم أداء الفريق بصفة دورية وفقاً لما أتمه من إنجازات ووفقاً للمعايير الموضوعه والمتفق عليها مسبقاً تمكن الفريق من الوقوف على مواطن القوة والضعف، وتحفزه لزيادة مجهوداته من أجل تحقيق مستوى أكبر من الأداء، فسلوكيات الأداء على أساس جماعى تساهم فى نجاح الفريق وتحفزه على زيادة مساهماته لتحقيق نجاح أكبر. وأخيراً مكافأة الفريق على أساس جماعى Team-Based Rewards أو المكافأة المستنده للفريق مع عدم إغفال المساهمات الفردية وخاصة المتميزة، يعتبر على جانب كبير من الأهمية في أدبيات تماسك فريق العمل، كما أنها تساهم في حل مشكلة حجب المجهود الفردى عند المشاركة في عمل جماعى Social Loafing، مما يساهم في رفع معنويات

الأعضاء وأيضاً يزيد من تحفيز الأعضاء لبذل مزيد من الجهود طالما أنها غير مغفله ويتم تقديرها وأثابتها [Greenberg, J., and Baron, R.A., p.65; Phillips, S.L., and Elledge, R.L., p.25, and Others] . وقد أوضحت نسب تكرارات الإجابات بالنسبة للأكاديميين أن غالبيتهم يتجهون نحو عدم إمكانية الوقوف على معارف وقدرات ومهارات كل عضو، فقد حظيت درجة «غير موافق» على (٦٥ر٣٪)، يليها درجة «موافق إلى حد ما» التي حظيت على (٢٥ر٠٪)، أما إتجاهات العلميين فتميل نحو عدم الموافقة بالنسبة لغالبيتهم، حيث حظيت درجة «غير موافق» على (٦٧ر٣٪)، يليها درجة «موافق إلى حد ما» التى حظيت على (٢٧ر٩٪). وهذه النسب توضح أن اتجاهات الفئتين من أكاديميين وعلميين تميل نحو عدم تأييد إمكانية تطبيق هذا العنصر. أما بالنسبة للسؤال رقم (١٨)، فقد بلغت نسبة تكرارات إجابات الأكاديميين لغالبيتهم (٩٣ر٤٪) بالنسبة لدرجة «غير موافق»، أما بالنسبة للعلميين فإن غالبيتهم إتجهوا نحو «موافق إلى حد ما» التى حظيت على (٦٧ر٣٪)، كما أن هناك نسبة (٢٧ر٩٪) إتجهت نحو عدم الموافقة على امكانية تطبيق هذا العنصر. وأخيراً، بالنسبلة للسؤال رقم (١٩) نلاحظ أن الأكاديميين، اتجهوا نحو عدم إمكانية تطبيق الإثابة الجماعية مع عدم إغفال المساهمات الفردية حيث حظيت درجة «غير موافق» على (٦٠ر٧٪)، يليها «موافق إلى حد ما» التى حظيت على (٢٤ر٥٪)، أما بالنسبة للعلميين، فإن غالبيتهم إتجهت نحو تأييد إمكانية تطبيق هذا العنصر، حيث حظيت «موافق بدرجة كبيرة» على (٧٧ر٠٪)، يليها درجة «موافق» التى حظيت على (٩ر٩٪) وهذه النسب تشير إلى إتجاهات إيجابية للعلميين بالنسبة لغالبيتهم نحو إمكانية الإثابة الجماعية للفريق ككل مع عدم إغفال المساهمات الفردية المتميزة.

السؤال رقم (٢٠): يستفسر هذا السؤال عن إمكانية توافر الثقة بين فريق العمل وبقية العاملين بالمنظمة، وهذا العنصر على جانب كبير من الأهمية فتوافره يؤدى إلى زيادة تماسك الفريق، والواقع أن الثقة التي يوليها العاملون بالمنظمة للفريق لا تنبع من فراغ، ولكنها تتأتى من تحقيق الفريق للكثير من

النجاحات، مما يزيد من درجة الرضا المحققة لأعضاء الفريق، ويزيد من تدعيم الفريق، ويزيد من قدرته على حل المشكلات الضعيفة الهيكلة أو إنجاز المهام الصعبة.

[Douglas; T., p.128, See Also, Daft, R., 2000, pp.611-612, Greenberg, J., et al., 2003, pp.283-284, and Others].

وكل ذلك يزيد من المكانة التى يحرزها الفريق في المنظمة، ويجعل العاملين بالمنظمة يثقوا فى إمكانيات الفريق الخلاقة التى تبدو من خلال الإنجازات التى يحققها الفريق، وبالتالى تمنح الثقة للفريق من جانب العاملين بالمنظمة. وقد أوضحت نسبة تكرارات الإجابات للأكاديميين والعلميين لغالبيتهم عدم إمكانية توافر الثقة من جانب العاملين بالمنظمة لفريق العمل، فقد حظيت درجة «غير موافق» على نسبة (١ر٧٩٪) وذلك للأكاديميين، يليها درجة «موافق إلى حد ما» التى حظيت على (٣ر١٥٪) من نسبة تكرارات إجاباتهم. وفي نفس المسار، حظيت درجة «غير موافق» على نسبة (٣ر٧٦٪) للعلميين، يليها درجة «موافق إلى حد ما» التى حظيت على (٥ر٢٠٪)، وهذه النسب توضح أن الأكاديميين والعلميين بالنسبة لغالبيتهم يميلوا نحو عدم إمكانية تحقيق هذا العنصر الهام بالنسبة لتماسك فريق العمل.

٢/٢/٢/٤: تعليق عام على نتائج تحليل نسب تكرارات إجابات الأكاديميين والعلميين والموضحة لاتجاهاتهم نحو الأساليب المتعلقة بإستراتيجية تماسك فريق العمل: يتضح من التحليل السابق لنسب تكرارات إجابات الأكاديميين والعلميين وإتجاهاتهم نحو الأساليب الخاصة بإستراتيجية تماسك فريق العمل ما يلي: أولاً: إتفاق غالبية الأكاديميين والعلميين فيما يتعلق بإتجاهاتهم نحو أساليب معينة تتعلق بتماسك فريق العمل والتى تضمنتها الأسئلة أرقام (١)، (١٤)، (١٦)، (١٧)، (١٨)، (٢٠)، حيث أوضحت نسب تكرارات إجاباتهم - بصفة عامة - تأكيد إمكانية مشاركة القائد لأعضاء فريق عمله في تحديد أهداف للفريق دقيقة وواضحة ومفهومه، كما أن إتجاهاتهم تميل - بالنسبة لغالبيتهم - نحو عدم إمكانية تطبيق العنصر المتعلق بـ: مناقشة الأعضاء لسلوكياتهم بغرض التعديل

الإيجابي لسلوكهم تجاه فريق العمل ومعاونة الأعضاء بعضهم بعضاً على ذلك. وربما يرجع ذلك إلى : (أ) سلوكيات المصريين نحو النقد وعدم تقبلهم لذلك، وإدراك المناقشات المتعلقة بسلوك الفرد على أنها إنتقاص من قدر الفرد (غياب ثقافة الحوار البناء). (ب) بناء فريق العمل يتطلب تكامل الأعضاء فيما يتعلق بأدوارهم، فهناك الدور المتعلق بالمهمة Task Specialist Role، والدور الاجتماعى التعاطفى Social Emotional Role حيث يتعلق الأول بمعارف العضو وقدراته ومهاراته ويبذل العضو كل ما في وسعه من وقت وطاقة لمعاونة الفريق في إنجاز المهام المنوطة به، أما الدور الاجتماعى العاطفى فهو يتعلق بدعم أعضاء الفريق للحاجات العاطفية ومساعدة الفريق على التوحد الاجتماعى [Prince, G., pp.25-36]. والمطلوب للمساهمة في تحقيق تماسك فريق العمل تشابه الأنماط السلوكية للأعضاء لتفعيل دورهم الاجتماعي العاطفي، وهذا لا يتوافر عادة لفريق العمل بالمنظمات المصرية - خاصة الحكومية - لعدم الدراسة المتعمقة لشخصيات أعضاء الفريق، وهيمنة النظم البيروقراطية على إدارة هذه المنظمات. (جـ) رغم أنه من المفترض عدم التوافق الكلى للقيم لدى أعضاء الفريق، إلا أن هناك قدراً من التوافق في القيم بين أعضاء الفريق يتحقق معه الدور الاجتماعي العاطفى إذا ما تم مراعاة بناء فريق العمل إستناداً إلى هذا القدر من التوافق في القيم المتبناه من قبل الأعضاء . أما السؤال رقم (١٦) والذى أظهرت نسب تكرارات إجابات الأكاديميين والعلميين أن اتجاهاتهم – بالنسبة لغالبيتهم – فيما يتعلق بعدم إمكانية توافر مشاعر الاستمتاع الشخصى والاعتزاز لدى كل عضو بإنتمائه لفريق العمل، فربما يرجع ذلك إلى : (أ) أن بناء فرق العمل لا يستند إلى أسس علمية بحيث يتواجد إنسجام بين الأعضاء . (ب) السلوكيات السلبية للأفراد نحو العمل الجماعى، ويبدو ذلك من خلال صعوبة عمل الفريق كوحدة واحدة، وسيادة حميمية المشاعر والمصداقية بين الأعضاء وقرب كل عضو من الآخر. (جـ) الضغوط الاجتماعية وما تسفر عنه من قلة الاندماج وانغماس الأعضاء في أداء مهام فريق العمل. وبالنظر إلى السؤال رقم (١٧) المتعلق بالاتجاهات السلبية لأعضاء هيئة التدريس من أكاديميين وعلميين - بالنسبة لغالبيتهم - نحو عدم إمكانية الوقوف على معارف وقدرات ومهارات كل عضو من أعضاء

الفريق، فربما يرجع ذلك أيضاً إلى : (أ) الإتجاهات السلبية للأفراد نحو مشاركة معرفتهم (ب) الإتجاهات السلبية نحو العمل الجماعى مما يساهم في صعوبة التعرف على قدرات ومهارات الأفراد (د) خوف الأفراد - عموماً من العمل من خلال فرق العمل لاحتمال إخفاء المجهود الفردى. أما السؤال رقم (١٨) فإن نسبة تكرارات إجابات الأكاديميين والعلميين توضح أن هناك توافقاً إلى حد ما بالنسبة لاتجاهاتهم نحو العنصر المستفسر عنه، حيث يروا أن هناك عدم إمكانية لتقييم أداء الفريق بصفة دورية بغرض الوقوف على ما تحقق من إنجازات وفقاً للمعايير الموضوعة. وربما يرجع ذلك إلى : (أ) عدم تحديد الأهداف - وفقاً للأسس العلمية - بحيث يمكن الإستناد إليها كمعايير للأداء (ب) صعوبة تحديد مراحل معينة للانجاز بحيث يتم التقييم بصفة دورية مع انتهاء كل مرحلة (جـ) صعوبة تطبيق الأساليب الحديثة في التقييم الجماعى للأداء . وأخيراً، بالنسبة للسؤال رقم (٢٠) فهناك توافقاً بين الأكاديميين والعلميين - بالنسبة لغالبيتهم - فيما يتعلق باتجاهاتهم نحو عدم إمكانية منح الثقة للفريق من جانب العاملين بالمنظمات التعليمية المصرية، وربما يرجع ذلك إلى : (أ) عدم الاهتمام الكافى من جانب المسئولين بالعمل الجماعى. (ب) صعوبة تولى الفريق للمهام الكثيرة التحدى التى من الممكن أن تزيد - فى حالة إنجازها - من مكانة الفريق (جـ) في مثل هذه الظروف، يكون من الصعوبة تحقيق الفريق لنجاحات متميزة تسمح بمنح الثقة للفريق من جانب العاملين.

ثانياً : اتضح أن هناك اختلافات في إتجاهات غالبية الأكاديميين والعلميين، ففي حين تظهر إتجاهات غالبية الأكاديميين ميلهم نحو عدم إمكانية تطبيق الأساليب المقترحة لتحقيق تماسك فريق العمل، نجد أن إتجاهات غالبية العلميين تميل نحو إمكانية تطبيق تلك الأساليب المقترحة لتحقيق تماسك فريق العمل. وربما يرجع ذلك إلى :

(١) الطبيعة المهنية للأكاديميين واختلافها عن تلك الخاصة بالعلميين، حيث تتطلب الطبيعة المهنية للعلميين الإعتماد على فرق العمل، ففي مجال الطب مثلاً. هناك فرق العمل الطبية، والعلمية، والتعليمية وغير ذلك.

(٢) إلمام العلميين عموماً من واقع إنجاز غالبية المهام العلمية والتعليمية عن طريق فرق العمل بأهمية تطبيق الأساليب التفعيلية في مجال تحقيق تماسك فريق العمل، ولذا فإن اتجاهاتهم - بالنسبة لغالبيتهم - تميل نحو إمكانية تطبيق الأساليب المستفسر عنها.

(٣) رغم أن اتجاهات العلميين إيجابية نحو العناصر المستفسر عنها، إلا أن إمكانية التطبيق لا تتوقف فقط على إتجاهاتهم الإيجابية للعلميين نحو العناصر المستفسر عنها، فمازالت المنظمات التعليمية الحكومية - على وجه الخصوص - يهيمن عليها النظام البيروقراطي في الإدارة، وما يستتبع ذلك من قوانين ولوائح وإجراءات معقدة لا تسمح بتوافر المقومات المطلوبة لتطبيق الأساليب التفعيلية المتعلقة بتحقيق تماسك فريق العمل.

٣/٢/٤ تحليل نسب تكرارات الإجابات المتعلقة بإستراتيجية توظيف فرق العمل:

فيما يلى تحليل لنسب تكرارات الإجابات المتعلقة بمجموعة من المعتقدات المتعلقة بإمكانية توظيف فرق العمل، وإتجاهات أعضاء هيئة التدريس من أكاديميين وعلميين نحو هذه المعتقدات، ثم تعليق على نتائج التحليل.

١/٣/٢/٤ تحليل عام لنسب تكرارات الإجابات:

الأسئلة أرقام (١)، (٢)، (٣)، (٤): تتناول هذه الأسئلة مجموعة من المعتقدات المتعلقة بجدوى فرق العمل، حيث تم التركيزعلى فرق العمل البحثية لتبيان إتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو إمكانية توظيفها بالكليات النظرية والعملية من خلال الوقوف على إتجاهاتهم نحو هذه المعتقدات. يتعلق السؤال رقم (١) بالاعتقاد بأن العمل الجماعى يؤدى إلى ضياع وقت عضو هيئة التدريس عند ممارسته، حيث

أوضحت نسبة تكرارات إجابات الأكاديميين أن إتجاهاتهم إيجابية بالنسبة لغالبيتهم فيما يتعلق بهذا المعتقد ، حيث بلغت نسبة تكرارات إجاباتهم لـ«موافق بدرجة كبيرة» (٣ر٦٦٪) يليها درجة «موافق» حيث بلغت النسبة (٩ر١٧٪) . أما بالنسبة للعلميين، فقد أوضحت نسبة تكرارات إجاباتهم لغالبيتهم لدرجة «غير موافق على الإطلاق» (٤ر٧٦٪) ، يليها درجة «موافق إلى حد ما» (٤ر٢٠٪) . أما بالنسبة للسؤال رقم (٢) ، فهو يركز على الاعتقاد بفقد المعارف والخبرات عند الاشتراك فى إنجاز الدراسات والبحوث من خلال العمل الجماعى ، والواقع أن هذا السؤال يركز على مشاركة المعرفة الضمنية، حيث تعتبر هذه المشاركة بمثابة الأساس الذى يستند إليه التعلم التعاونى (Nonaka, I., 1991, p.96, and Nonaka, J., 1999, pp.80-82] وقد بلغت نسبة تكرارات إجابات الأكاديميين بالنسبة لغالبيتهم وذلك لـ«موافق بدرجة كبيرة» (٨ر٦٢٪) يليها نسبة (٩ر١٧٪) لدرجة «موافق» ، وهذا يوضح أن إتجاهات الأكاديميين بالنسبة لغالبيتهم تميل نحو تأييد هذا المعتقد ، أى أن غالبية الأكاديميين يرون أن الاشتراك فى فرق العمل البحثية يفقدهم الكثير من معارفهم وخبراتهم ، أى أنهم لا يميلوا إلى مشاركة الآخرين لمعارفهم وخبراتهم الضمنية ، أما بالنسبة للعلميين، فإن نسبة تكرارات إجاباتهم بالنسبة لغالبيتهم تتجه نحو عدم تأييد هذا المعتقد ، حيث حظيت «غير موافق على الإطلاق» على نسبة (٤ر٧٦٪) ، يليها درجة «موافق إلى حد ما» (٤ر٢٠٪) ، ولكن لنسبة ضئيلة إلى حد ما من نسبة تكرارات إجاباتهم . وإذا آدرنا الانتباه إلى السؤال رقم (٣) نجد أن هذا السؤال يركز على الاعتقاد بأن العمل الجماعى وراء حجب الجهد المادى وأيضاً الفكرى Social Loafing أى عندما يؤدى الأفراد عملاً جماعياً من خلال فرق العمل (Greenberg, J., et al., p.287) . وكذا أوضحت غالبية نسب تكرارات إجابات الأكاديميين أن هناك اتجاهات إيجابية نحو هذا المعتقد بالنسبة لغالبيتهم ، حيث حظيت «موافق بدرجة كبيرة» على نسبة (٦ر٧٩٪) يليها درجة «موافق» التى حظيت على (٨ر١٢٪) . أما بالنسبة للعلميين، فإن نسبة تكرارات إجاباتهم بالنسبة لغالبيتهم لدرجة «غير موافق» بلغت (٣ر٦٧٪) يليها درجة

«موافق إلى حد ما» التى حظيت على نسبة (٣ر٣١٪)، أى أن هناك نسبة من العلميين ضئيلة إلى حد ما يميلوا نحو هذا المعتقد. وأخيراً، نجد أن السؤال رقم (٤) يستفسر عن الاعتقاد فى المقولة الشهيرة بأن «المصريين اتفقوا على ألا يتفقوا»، ويبدو ذلك من خلال الصراعات المدمرة التى تنشب أحياناً بين الأفراد عندما يعملون سوياً. والملاحظ أن الصراعات إن لم تدار بطريقة فعالة، فإنها تؤدى إلى عدم تماسك فريق العمل وحدوث الكثير من المشاكل (Trent, R., J., p.98, Weinkauf, K., et al., pp.177-178, and Others). وقد بلغت تكرارات الإجابات لغالبيتهم «لموافق بدرجة كبيرة» نسبة (٥ر٩٨٪)، وهذا يوضح أن إتجاهات الأكاديميين تميل نحو تأييد المعتقد السائد بأن المصريين إتفقوا على ألا يتفقوا، بمعنى أن الصراعات المدمرة هى السمة الغالبة على العمل الجماعى وفقاً لما يراه غالبية الأكاديميين. أما بالنسبة للعلميين، فإن لديهم إتجاهات سلبية نحو هذا المعتقد فيما يتعلق لغالبيتهم، فقد بلغت النسبة لدرجة «غير موافق» (٢ر٧٥٪)، يليها «درجة موافق إلى حد ما»، حيث بلغت النسبة (٨ر١٧٪)، وهذه النسب توضح أن إتجاهات غالبية العلميين تميل نحو عدم تبنى هذا المعتقد.

السؤال رقم (٥): يستفسر هذا السؤال عن مدى الإعتقاد فى صعوبة توفير مناخ مفعم بالثقة بين أعضاء الفريق البحثى، وقد أكدت الأدبيات على أهمية توافر مناخ مفعم بالثقة سواء لمشاركة المعرفة، أو لإرساء دعائم التعلم التعاونى والتنظيمى. (Daft,R.L., 2000, pp.466-489, Robbins, S.,P., p.336, Doney, P. M., pp.240-261). وقد أوضحت نسبة تكرارات إجابات الأكاديميين لغالبيتهم الميل الإيجابى نحو هذا المعتقد، حيث بلغت نسبة تكرارات إجابات العلميين لغالبيتهم إتجاهات سلبية إلى حد ما نحو هذا المعتقد، حيث بلغت نسبة تكرارات الإجابات لدرجة «موافق إلى حد ما» (٣ر٦٧٪)، مع تواجد نسبة ضئيلة من تكرارات الإجابات نحو درجة «غير موافق» (٩ر١٤٪)، فهناك ميل من جانب العلميين أيضاً نحو تبنى هذا المعتقد إلى حد ما.

السؤال رقم (٦): يستفسر هذا السؤال عن الاعتقاد السائد فيما يتعلق

بعملية التمكين وما يرتبط به من قله الإنجاز وزيادة الصراعات، وإتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو هذا الاعتقاد . وقد أوضحت نسب تكرارات الإجابات للأكاديميين أن إتجاهات غالبيتهم تميل نحو هذا الاعتقاد . حيث حظيت «موافق بدرجة كبيرة» على نسبة (٢ر٨٦٪)، يليها درجة «موافق» التى حظيت على (٧ر٩٪)، كما أوضحت نسبة تكرارات الإجابات بالنسبة للعلميين أن إتجاهات غالبيتهم تميل نحو تأييد هذا المعتقد ، حيث حظيت «موافق بدرجة كبيرة» على نسبة (١ر٧٧٪)، كما حظيت درجة «موافق» على نسبة (٩ر٢٪) . والواقع أن عملية التمكين تعتبر إحدى مقومات مشاركة المعرفة والتعلم التعاونى والتنظيمى، والتمكين يقوم على فكرة الالتزام الداخلى أو الطوعى من جانب العاملين بحيث لا يسيئوا الحرية الممنوحة لهم فى تحديد مهامهم وصنع واتخاذ القرارات وغير ذلك (Kirkman, P. 58, Bennis, W. et al., pp.70-85 and Others) . وقد أشارت نسبة تكرارات الإجابات للفئتين أن إتجاهات غالبيتهم تتفق والمعتقد المستفسر عنه والمتعلق بعدم إمكانية نجاح التمكين لأنه يؤدى إلى قلة الإنجاز وزيادة الصراعات.

السؤالان رقمى (٧)، (٨) : يستفسر السؤال رقم (٧) وكذلك السؤال رقم (٨)، عن معتقدين يرتبط كل منهما بالاخر، حيث يركز السؤال رقم (٧) عن نقص الحوافز المادية، وما يؤدى إليه ذلك من أثر سلبى على إنجاز الفريق للمهام الكثيرة التحدى، وكذلك نقص الحوافز المعنوية وتأثيرها السلبى على إنجاز المهام الكثيرة التحدى.. والملاحظ أن نوعية هذه المهام تتطلب إستغراق الأعضاء فى المهمة المسندة إليهم بحيث يعطوها كل طاقتهم، ويفكرون فى الطريقة المثلى لأدائها باستمرار وبموضوعية شديدة، كما يتطلب الإندماج الكامل للأعضاء ، والتكثيف الذهنى، وتبادل الأفكار فيما بينهم، أضف إلى ذلك ضرورة التكثيف الوجدانى بين الأعضاء ، حيث يسود الود بين أعضاء الفريق، ويتضح ذلك من خلال إنجذاب الأعضاء نحو بعضهم البعض ونحو المهمة المكلفين بها ، وتنمو بينهم علاقات الحميمية، وكل ذلك يؤثر إيجابياً على إبرازهم لمواهبهم وقدراتهم لأداء المهمة، ولا

يقتصر إستغراقهم فى التفكير فى المهمة بمكان العمل، بل أيضاً فى حياتهم الخاصة، فيضحوا باهتماماتهم الشخصية فى سبيل إنجاز المهمة المسندة إليهم. (Daft, R.L., 2000, pp.338-339, See Also, Dessler, G. pp.467-468, Greenberg, J., et al., p.274, and Others]. وقد أوضحت نسبة تكرارات إجابات الاكاديميين بالنسبة للسؤال رقم (٧) أن إتجاهات غالبيتهم تؤيد هذا المعتقد، فحظيت «موافق بدرجة كبيرة» على (٧ر٦٠٪)، يليها درجة «موافق» التى حظيت على (٠ر٢٤٪)، أما بالنسبة للسؤال رقم (٨) فقد حظيت أيضاً «موافق بدرجة كبيرة» على نسبة (٧ر٦٠٪) من تكرارات إجابات الأكاديميين، يليها درجة «موافق» التى حظيت على (٠ر٢٤٪) من تكرارات إجاباتهم، وهذه النسب توضح أن إتجاهات الأكاديميين نحو هذين المعتقدين تميل إلى الإيجابية، أى أنهم يروا أن نقص الحوافز المادية والمعنوية يؤدى إلى التأثير السلبى على إنجاز الفريق للمهام الكثيرة التحدى، وربما تكون هذه النسب واقعية إلى حد كبير وفقاً لما أوضحته الأدبيات من ضرورة توافر الكثير من المقومات لهذه الفرق حتى تنجح فى أداء المهام الكثيرة التحدى. أما بالنسبة للعلميين، فإن نسبة تكرارات إجاباتهم، أوضحت أن إتجاهاتهم بالنسبة لغالبيتهم تميل إلى السلبية نحو هذين المعتقدين فقد حظيت درجة «غير موافق» على نسبة (٧٧٪) من تكرارات إجاباتهم وذلك بالنسبة للسؤال رقم (٧)، كما بلغت نسبة تكرارات إجاباتهم بالنسبة لدرجة «غير موافق» (٩ر٨٢٪) وذلك بالنسبة للسؤال رقم (٨). وربما يرجع ذلك إلى الطبيعة المهنية للعلميين التى تستلزم العمل من خلال فرق العمل، وإنجاز الكثير من المهام الكثيرة التحدى من خلال هذه الفرق.

السؤال رقم (٩): يستفسر هذا السؤال عن مدى الاعتقاد فى جدوى الفرق المدارة ذاتياً، وإتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو هذا المعتقد، فالفرق المدارة ذاتياً تتكون من أعضاء من وحدة وظيفية ويكونوا مسئولين عن أداء عملية متكاملة، ويتم تدريب أعضاء هذه الفرق على المهارات اللازمة للعمل قبل البدء فيه، على أن يتولى الفريق فيما بعد تحديد الإحتياجات التدريبية المطلوبة لأعضائها، وتكون القيادة دورية بين أعضاء الفريق، وتمارس العملية الإدارية بواسطة أعضاء الفريق، حيث يقوم الأعضاء بتحديد الأهداف ومراجعة الأعمال، وقياس مستوى

الأداء ، وغير ذلك (Daft, R.L., 2000, pp.339-340; See Also: Dessler, G., pp.467-468; Greenberg, J., and Baron, R.A., p.274, and Others) .

وقد أوضحت نسبة تكرارات إجابات الأكاديميين والعلميين على أن إتجاهاتهم إيجابية نحو هذا المعتقد ، أى أنهم يرون أن الفرق المدارة ذاتياً لا تصلح للتطبيق بجهة عملهم ، وربما رجع ذلك إلى عدم توافر مقومات فعالية هذه الفرق ، وقد حظيت «موافق لدرجة كبيرة» للأكاديميين على نسبة (٢ر٨٧٪) ، كما حظيت «موافق» على (٦ر٣٪) ، وكذلك بالنسبة للعلميين ، حيث حظيت «موافق بدرجة كبيرة» على نسبة (٢ر٧٥٪) ، يليها درجة «موافق» التى حظيت على (٨ر١٧٪) . وهذه النسب توضح أن إتجاهات كل من الأكاديميين والعلميين تميل إيجابياً نحو هذا المعتقد .

السؤال رقم (١٠) : يستفسر هذا السؤال عن إحدى المعتقدات المرتبطة بعدم جدوى التدريب ، خاصة التدريب المتعلقة باكتساب مهارة العمل الجماعى ، وإتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو هذا المعتقد . والواقع أن التدريب لاكتساب مهارة العمل الجماعى على درجة بالغة من الأهمية ليس فقط لاكتساب مهارة العمل الجماعى ، وإنما لاكتساب الكثير من المهارات ؛ وإن كان العمل الجماعى يتوقف فى المقام الأول على قيم الثقافة القومية ، كما فى حالة المجتمع اليابانى الذى يتميز بأن الجماعة كقيمة جزء لا يتجزأ من الثقافة القومية لهذا المجتمع [Waitehill, A.M., pp.39-56] .

والملاحظ أن الثقافة التنظيمية القوية للكثير من الشركات الرائدة والعملاقة تتضمن العمل الجماعى كقيمة من القيم التنظيمية ، وهذا يساعد على تدعيم الالتزام الداخلى للأفراد وتقوية علاقات حميمية فيما بينهم .
(Robbins, S.T., 1994, pp.248-249; Greenberg, I., et al., 2000, pp.486-489, and Others).

ويلاحظ أن نسبة تكرارات إجابات الأكاديميين تؤيد هذا المعتقد ، حيث حظيت «موافق بدرجة كبيرة» على نسبة (٢ر٨٧٪) كما حظيت درجة «موافق» على (٦ر٣٪) وهذه النسب توضح أن إتجاهات الأكاديميين إيجابية نحو هذا المعتقد

بالنسبة لغالبيتهم، أما نسبة تكرارات إجابات العلميين بالنسبة لدرجة «غير موافق» فقد بلغت (٣ر٧٦٪)، يليها (٥ر٢٠٪) لدرجة «موافق إلى حد ما» وهذه النسب توضح أن إتجاهاتهم سلبية نحو هذا المعتقد بالنسبة لغالبيتهم، أى أنهم يرون أن التدريب من الممكن أن يكسب الأفراد مهارة العمل الجماعى.

السؤالان رقمى (١١)، (١٢): يستفسر السؤال رقم (١١) عن إحدى المعتقدات المتعلقة بمدى جدوى فرق العمل فى مجال تعديل السلوكيات الطلابية نحو تفعيل العمل الجماعى، ويكمل ذلك السؤال رقم (١٢) الذى يستفسر عن مدى الإعتقاد فى جدوى فرق العمل الطلابية فى تحقيق إنجازات بحثية قيمة، وإتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو هذين المعتقدين. وقد أوضحت الأدبيات أن سلوك الفرد يمكن تعديله من سلوك معتاد (يتجه نحو الأهداف الشخصية ويتميز بالتغير والتقلب والتحرر والاستقلالية وتحركه الدوافع العاطفية ويتأثر بالضغوط الاجتماعية) إلى سلوك مفضل يستجيب لمتطلبات العمل الجماعى وذلك من خلال إندماجه واستغراقه بالمهمة التى ينجزها فريق العمل.
(Husting, P.M., pp.35-38; Nurmi, R. pp.9-15, TJosvold, D., et al., pp.350-354, and Others)

وقد أوضحت نسبة تكرارات إجابات الأكاديميين بالنسبة للسؤال رقم (١١) أن إتجاهاتهم إيجابية نحو هذا المعتقد وذلك بالنسبة لغالبيتهم، حيث حظيت «موافق بدرجة كبيرة» على نسبة (٢ر٨٧٪)، كما حظيت درجة «موافق» على (٦ر٣٪)، أما بالنسبة للعلميين، فقد حظيت درجة «غير موافق» على (٣ر٦٧٪)، يليها درجة «موافق إلى حد ما» التى حظيت على (٧ر٢٢٪)، وهذه النسب توضح أن إتجاهات العلميين بالنسبة لغالبيتهم سلبية نحو هذا المعتقد. أما بالنسبة للسؤال رقم (١٢)، فنلاحظ أن نسبة تكرارات إجابات الأكاديميين والعلميين تكاد تكون متقاربة بالنسبة «لموافق بدرجة كبيرة» حيث بلغت نسبة تكرارات إجابات الأكاديميين لهذه الدرجة (٧ر٨٣٪) وللعلميين بلغت هذه النسبة (٧٧٪)، وهذه النسب توضح أن إتجاهاتهم بالنسبة لغالبيتهم تتبنى هذا المعتقد المتعلق بفرق العمل الطلابية وندرة تحقيقها لإنجازات بحثية قيمة.

السؤال رقم (١٣) : يركز هذا السؤال عن إعتقاد سائد بخصوص اللجان ومدى جدواها في المجال الجامعى ، وإتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو هذا الإعتقاد ، وقد أوضحت الأدبيات أن اللجان هى نوع من الفرق الأفقية التى تتكون من العاملين على مستوى إدارى واحد ، ولكن من مجالات خبرة مختلفة ، أى أن الأعضاء ينتمون عادة إلى إدارات مختلفة ومن مستوى إدارى واحد ، وهى تشكل جزءً دائماً من الهيكل التنظيمى ، فتتكون من فردين أو أكثر يجتمعون بصفة رسمية لمناقشة مسائل أو قضايا خاصة بالمنظمة وتتواجد بالمستويات الإدارية العليا والوسطى والدنيا ، ويتم إختيار العضو إستناداً إلى مكانته الوظيفية أكثر من الاستناد إلى خبرته الشخصية ، وذلك لبحث مهام مختلفة بصفة منتظمة (Daft, R.L, pp.600-602, Greenberg, J., et al., 2003, p.293, Robbins, S.P, 2000, p.26, and Others) . والواقع أن اللجان يتعدى دورها إنجاز المهام الروتينية فيسند إليها الكثير من المهام مثل : تقديم مقترحات لتغيير تصميم الوظيفة ، أو تعديل المناهج العلمية وغير ذلك ، فإذا ما تم التحديد الدقيق لحدود مسئوليات اللجنة ، وتحديد الحجم المناسب ، والاختيار الجيد للأعضاء والاختيار الجيد للموضوعات التى تعرض على اللجنة ، والإختيار الجيد لرئيس اللجنة ، وتسجيل وقائع أعمال اللجنة ، ومتابعة نتائج أعمال اللجنة ، فإن اللجنة كفريق عمل تتمكن من إنجاز الكثير من المهام ، وقد أوضحت نسبة تكرارات إجابات الأكاديميين أن إتجاهات غالبيتهم تميل إيجابياً نحو هذا المعتقد ، فقد بلغت نسبة تكرارات الإجابات لـ«موافق بدرجة كبيرة» (٢ر٨٦٪) ، كما بلغت النسبة لدرجة «موافق» (٦ر٤٪) . أما بالنسبة للعلميين ، فإن إتجاهات غالبيتهم تميل سلبياً نحو هذا المعتقد ، فقد بلغت نسبة تكرارات إجاباتهم لدرجة «غير موافق» (٣ر٦٧٪) ، بينما حظيت درجة «موافق إلى حد ما» على نسبة (٩ر٢٧٪) ، مما يوضح أن غالبية العلميين يروا أن اللجان يمكن أن يتعدى دورها إنجاز المهام الروتينية .

السؤالان رقمى (١٤)، (١٥) : يركز السؤال رقم (١٤) على معتقد سائد يتعلق بالفرق ، ومحدودية جدواها فيما يتعلق بإطلاق أفكار إبداعية ، ويكمل

السؤال رقم (١٥) هذا المضمون، فيركز على معتقد قوامه أن الأفكار الإبداعية حتى فى حالة إطلاقها، لن يتم تحويلها إلى إبتكارات ملموسة، وقد أوضحت الأدبيات أن فرق العمل الإبداعية المكونة من أعضاء متنوعين خاصة عندما تكون موجهة ذاتياً، تمثل ميداناً للتفاعل بين الأعضاء الآتيين من مجموعة من الأقسام الوظيفية المختلفة، وتكون قادرة على إطلاق الأفكار الإبداعية (Nonaka, I, 1994, pp.23-25, See Also Amabile, T.M., 1998, pp.77-87, and Others). وهذه إحدى مجالات توظيف فرق العمل، ولا شك أن المنظمات خاصة التعليمية فى حاجة إلى أعضاء هيئة تدريس مبدعين ليس فقط لتحسين جودة نتاجهم العلمى، ولكن أيضاً للإرتقاء بجودة الخدمة التعليمية، وقد أوضحت نسبة تكرارات إجابات الأكاديميين، أن إتجاهات غالبيتهم تميل إيجابياً نحو هذا المعتقد، فقد بلغت نسبة تكرارات إجابتهم لـ «موافق بدرجة كبيرة» (٥ر٩٨٪)، كما أن العلميين يؤيدون هذا المعتقد، فقد بلغت نسبة تكرارات إجاباتهم لـ«موافق بدرجة كبيرة» (٩ر٦٤٪) يليها درجة «موافق» التى حظيت على نسبة (٢٣٪) من تكرارات إجاباتهم، أى أن إتجاهات الأكاديميين والعلميين تميل نحو تأييد هذا المعتقد. أما بالنسبة للسؤال رقم (١٥)، والمكمل للسؤال رقم (١٤) فيتعلق بالمعتقد السائد عن محدودية تحويل الأفكار الإبداعية إلى إبتكارات ملموسة، فالإبداع ما هو إلا الخطوة الأولى للإبتكار والذى يكون حيوياً - خاصة على المدى البعيد - للنجاح التنظيمى (Daft, R.L., 2000, p.36) فالأفكار الإبداعية التى لا تحول إلى إبتكارات لا طائل من ورائها، فالإبتكار هو التطبيق الناجح للأفكار الإبداعية (Amabile, T.M, et al., 1996, p.1155, Amabile, T.M. et al., 1988, pp.125-167, and Others). وإطلاق الأفكار الإبداعية وتطبيقها هو بمثابة أحد المزايا التنافسية الهامة التى تتمتع بها المنظمات، خاصة فى المجال العلمى والتعليمى، وقد أوضحت نسب تكرارات إجابات الأكاديميين والعلميين إعتناقهم لهذا المعتقد، فقد حظيت «موافق إلى حد كبير» و«موافق» على نفس نسبة تكرارات الإجابات للسؤال رقم (١٤)، فهناك إتجاهات إيجابية لكل منهم نحو المعتقد المستفسر عنه والمتعلق بمحدودية تطبيق الأفكار الإبداعية وتحويلها إلى ابتكارات ملموسة.

السؤالان رقمى (١٦)، (١٧) : يركز السؤال رقم (١٦) على الاعتقاد المتعلق بمحدودية جدوى فرق العمل البحثية فى تحسين جودة النتاج العلمى، ويكمل السؤال رقم (١٧) هذا المضمون، وذلك بالتركيز على محدودية جدوى الفرق المكونة بغرض تحسين جودة الخدمة التعليمية. وقد حظى السؤال رقم (١٦) على (٢ر٨٥٪)، من نسب تكرارات إجابات الأكاديميين يليه درجة «موافق» التى حظيت على (٧ر٧٪)، وهذه النسب توضح أن إتجاهات الأكاديميين تميل إيجابياً نحو تأييد هذا المعتقد، كماحظى السؤال رقم (١٧) على نسبة (٧ر٨٣٪) من نسب تكرارات إجابات الأكاديميين، وذلك لدرجة «موافق بدرجة كبيرة»، يليه درجة «موافق» التى حظيت على (٤٪) من نسبة تكرارات إجاباتهم، وهذا يوضح أيضاً أن إتجاهات الأكاديميين تميل نحو الاعتقاد فى محدودية فرق العمل المكلفة بمهمة تحسين جودة الخدمة التعليمية، أما بالنسبة للعلميين، فقد حظيت درجة «غير موافق» على نسبة (٥ر٧٥٪)، كما حظيت درجة «موافق إلى حد ما» على نسبة (٨ر١٧٪)، وهذه النسب توضح ان إتجاهات العلميين تميل نحو عدم تأييد هذا المعتقد الخاص بمحدودية الفرق البحثية فى تحسين جودة النتاج العلمى، وفى نفس المسار، بلغت نسبة تكرارات إجابات العلميين للسؤال رقم (١٧) لدرجة «غير موافق» (٨٢٪)، كما بلغت نسبة «موافق إلى حد ما» (٤ر١٢٪)، وهذا يوضح أيضاً أن إتجاهات العلميين تميل نحو عدم الاعتقاد فى محدودية جدوى فرق العمل فى إنجاز مهمة تحسين جودة الخدمة التعليمية، والملاحظ أن الأدبيات قد أوضحت أن فرق العمل فى المجال الإبداعى عموماً وفى المجال البحثى بصفة خاصة، قادرة على زيادة إنتاج الأفكار، والسرعة فى توليد الأفكار فى مدة زمنية محدودة، وتعمل على تدفق الأفكار وغير ذلك (De Bono, E., pp.12-18, and Others).

كما أن إسناد مهمة تحسين جودة الخدمة التعليمية إلى فرق عمل فعالة يمكن أن يؤدى إلى تطوير عناصر الجودة الشاملة للخدمة التعليمية، خاصة فيما يتعلق بوضع منهجية لنشر ثقافة الجودة، وتطوير خطة إستراتيجية لتوكيد الجودة بالجامعة. والواضح أن إسناد هذه المهمة إلى فرق عمل مكونه من الأطراف المختلفة المعنية بهذه العملية يساهم فى تحسين جودة الخدمة التعليمية.

الأسئلة أرقام (١٨)، (١٩)، (٢٠): تستفسر هذه الأسئلة عن المعتقدات المتعلقة بمحدودية جدوى فرق العمل فى مجال التعلم التعاونى عن طريق الفرق الإفتراضية (عبر الإنترنيت)، وكذلك إحداث التعلم التعاونى بالمنظمة وأيضاً التعلم التنظيمى، وقد أوضحت نسب تكرارات إجابات الأكاديميين بالنسبة للسؤال رقم (١٨) عن أن إتجاهاتهم تميل إلى تأييد الاعتقاد الخاص بعدم جدوى فرق العمل فى إحداث تعلم تعاونى عن طريق الجماعات المهنية، فقد حظيت «موافق إلى حد كبير» على (٢ر٨٦٪) يليها درجة «موافق»، وهذا يوضح أن إتجاهاتهم تميل إيجابياً نحو تأييد هذا المعتقد، أما بالنسبة للعلميين فإن درجة «غير موافق» حظيت على نسبة (٨٢٪) كما حظيت درجة «موافق إلى حد ما» على (٤ر١٢٪)، وهذه النسب توضح أن إتجاهات غالبية العلميين تميل نحو عدم تأييد هذا الاعتقاد، فما زالوا يرون أنه من الممكن إحداث تعلم تعاونى عن طريق الجماعات المهنية الافتراضية (عبر الانترنيت). والواقع أن الأدبيات قد علقت أهمية كبرى على مشاركة المعرفة بالنسبة للجماعات المهنية عبر الانترنيت، خاصة إذا تم توافر عناصر معينة لعل أبرزها توافر الثقة المؤسسة على الأمانة والتطوع والكفاءة (Sharrat, M., and Usoro, A., 2003)، أما بالنسبة للسؤال رقم (١٩)، والسؤال رقم (٢٠)، فكل من الأكاديميين والعلميين قد أيدوا المعتقد الخاص بالسؤال رقم (١٩) والمتعلق بمحدودية تحقيق التعلم التعاونى عن طريق فرق العمل، وأيضاً المعتقد الخاص بالسؤال رقم (٢٠) والمتعلق بمحدودية إحداث تعلم تنظيمى عن طريق فرق العمل، فقد حظيت «موافق بدرجة كبيرة» بالنسبة للأكاديميين على (٧ر٦٠٪)، يليها درجة «موافق» التى حظيت على (٢٤٪) من نسبة تكرارات إجاباتهم، وذلك للسؤال رقم (١٩)، (٢٠)، كما بلغت نسبة تكرارات إجابات العلميين بالنسبة للمعتقدين (٧٧٪) لـ«موافق بدرجة كبيرة»، (٩ر٢٪) لدرجة «موافق». وهذه النسب توضح إتجاهات إيجابية للأكاديميين والعلميين نحو المعتقدين المستفسر عنهما بالسؤالين رقم (١٩)، (٢٠)، والواقع أن الأدبيات قد أكدت على أهمية إحداث تعلم تعاونى وتعلم تنظيمى عن طريق توظيف فرق العمل فى هذه المجالات، فهذا يؤدى إلى أن تصبح المنظمة متعلمة، وهذا يؤدى بدوره إلى إحراز المنظمة لميزة تنافسية هامة تمكنها من

النمو والازدهار والاستمرارية فى عالمنا المعاصر (Frenih, W.L., et al., p.15, See Also: Robbins, S.P., 2001, p.553, Daft, R.L., 1995, p.283, and Others).

٢/٣/٢/٤ تعليق عام على نتائج تحليل نسب تكرارات إجابات الأكاديميين والعلميين الموضحة لاتجاهاتهم نحو إمكانية توظيف فرق العمل: يتضح من التحليل السابق لنسب تكرارات إجابات الأكاديميين والعلميين والتى تم بموجبها تحديد مؤشرات عامة لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الأساليب الخاصة بإستراتيجية توظيف فرق العمل في المجالات المختلفة، ما يلي:

أولاً: تم صياغة مجموعة من المعتقدات، وتم تقسيمها إلى جزئين: يتعلق الجزء الأول بالمعتقدات المركزة على جدوى فرق العمل عموماً في مجال العمل، أما الجزء الثاني، فيتعلق بمجموعة من المعتقدات ترتبط ببعض الأفكار السائدة عن جدوى توظيف فرق العمل في المجالات المختلفة.

ثانياً: اتفاق غالبية إتجاهات الأكاديميين مع غالبية إتجاهات العلميين فيما يتعلق ببعض المعتقدات: حيث تتحدد فحوى هذه المعتقدات في: عدم جدوى تمكين فريق العمل، وعدم فعالية الفرق المدارة ذاتياً، وعدم قدرة الفرق الطلابية على تحقيق إنجازات بحثية قيمة، وندرة إطلاق الفرق للأفكار الإبداعية، وندرة تحويلها إلى إبتكارات ملموسة، وعدم تحقيق التعلم التعاوني والتنظيمي عن طريق فرق العمل، وربما يرجع ذلك إلى:

(١) البيئة الثقافية للمجتمع المصري والتى تنعكس بظلالها على الثقافة التنظيمية للمنظمات المصرية، وهذه تنعكس بدورها على سلوكيات العاملين بها، فغالبية الاتجاهات السلبية للأكاديميين والعلميين نحو المعتقدات السابقة ترجع - غالباً - إلى العوامل الثقافية للمجتمع المصري: فمنح الحرية لفريق العمل والتي هي قوام التمكين يؤدى إلى التسيب والفوضى، فممارسة السلطة من جانب رئيس الفريق وإحكامها ضرورى لإخضاع المرؤوسين وتنفيذهم لأوامره؛ ومن هذا المنطلق، فإن الأكاديميين والعلميين - بالنسبة لغالبيتهم - لا يعتقدون في جدوى

الفرق المدارة ذاتياً ، فلابد لها من رئيس يمارس سلطاته الرسمية بجدارة ويحكم قبضته على فريق العمل ؛ فمصادر قدره القائد وفقاً لهذه الرؤية تستمد من تطبيق الأنظمة (قوة الإكراه) ومن المركز الوظيفى الرسمى (القوة الشرعية) ، والقدرة على تلبية حاجات الآخرين (قوة المكافأة) . فهذين المعتقدين يتم إسنادهما إلى العوامل الثقافية السائدة بالدول النامية بخصوص ممارسة السلطة . ولا يفوتنا في هذا الصدد أن ننوه إلى البحث القيم الذى أجراه كل من : [Kirkman, B.L. & Shapiro, D.L., (1997) pp.730-757] عن أثر القيم الثقافية على مقاومة العاملين للفرق ، حيث تم الإشارة إلى أن الفريق كأسلوب إدارى مطبق في كثير من المنظمات الرائدة على إختلاف أنشطتها يتوقف فعاليتها على القيم الثقافية السائدة في مجتمع معين ، ومدى تدعيمها للعمل الجماعى .

(٢) اعتقاد غالبية الأكاديميين والعلميين في عدم جدوى فرق العمل الطلابية في تحقيق إنجازات متميزة ، وربما يرجع ذلك إلى عدم إلمام أعضاء هيئة التدريس من الفئتين بالأساليب التفعيلية لفرق العمل الطلابية : فبالرغم من أن نتائج الدراسات والبحوث علقت أهمية كبرى على العمل الجماعى في المرحلة الجامعية ، إلا أن إتجاهات غالبية الأكاديميين والعلميين نحو عدم جدوى الفرق الطلابية في تحقيق إنجازات بحثية قيمة ربما يرجع إلى عدم قدرة عضو هيئة التدريس على تفعيل الفرق الطلابية بحيث يتم إدارتها بفعالية لتنجز أبحاث علمية قيمة .

(٣) إعتقاد غالبية الأكاديميين والعلميين في عدم إطلاق أفكار إبداعية وفي حالة إطلاقها فهناك محدودية في تحويلها إلى إبتكارات ملموسة ، وذلك نظراً لعدم توافر السمات الشخصية المطلوبة للمبدعين : فهناك سمات شخصية معينة لابد من توافرها لدى المبدعين ، مثل : المثابرة ، والإصرار ، والتحدى ، والولع بإنجاز المهام الغير مألوفة ، والفضول ، وعدم اليأس ، والتمتع بالخيال ، والشعور بالبهجة والسعادة وغير ذلك ، والواقع أنه نادراً ما تتوافر هذه السمات لدى أعضاء هيئة التدريس من أكاديميين وعلميين خاصة بالدول النامية ، فهذه السمات تتطلب

(أ) بيئة ثقافية معينة، ونظام تعليمى معين، بدءاً من المراحل التعليمية الأولى، كما يتطلب نشأة إجتماعية معينة، وإمكانات مادية معينة، وغير ذلك (ب) تحرر الأفراد من الضغوط الذاتية، والاجتماعية والمهنية، وضغوط العمل فنادراً ما يتم ذلك خاصة في الدول النامية، حيث تتزايد المشاكل الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية وغير ذلك (جـ) ندرة الإمكانات المادية والكفاءات البشرية المطلوبة لتحويل الأفكار الإبداعية إلى إبتكارات ملموسة (د) عدم إهتمام المسئولين في حالة إطلاق أفكار إبداعية بتحويلها إلى ابتكارات ملموسة، وربما يرجع ذلك إلى عدم توافر الإمكانات المادية والكفاءات البشرية وغير ذلك، أو ربما يرجع إلى إصطدام المسئولين بالقوانين واللوائح والإجراءات التى تهيمن على الجهاز الإدارى للجامعة.

(٤) الاتجاهات الإيجابية لغالبية الأكاديميين والعلميين نحو المعتقد الخاص بعدم جدوى فرق العمل في إحداث التعلم التعاونى وأيضاً نحو المعتقد الخاص بعدم جدوى فرق العمل في إحداث تعلم تنظيمي؛ وربما يرجع ذلك إلى: (أ) عدم الميل عموماً نحو العمل الجماعى (ب) عدم الإلمام بالأساليب التفعيلية للعمل الجماعى (جـ) عدم الرغبة في مشاركة المعرفة الضمنية من خلال العمل الجماعى.

ثالثاً: اتضح أن هناك إختلافات في إتجاهات غالبية الأكاديميين والعلميين فيما يتعلق بالكثير من المعتقدات التى تضمنتها بقية الأسئلة وربما يرجع ذلك إلى:

(١) الاختلافات الجوهرية في الطبيعة المهنية لكل من الأكاديميين والعلميين: ففي حين تتميز الطبيعة المهنية للعلميين بإنجاز الكثير من المهام العلمية والتعليمية عن طريق فرق العمل، نجد أن الطبيعة المهنية للأكاديميين تستند إلى العمل الفردى، بإستثناء بعض المهام التى يتم إنجازها عن طريق اللجان، مثل: اللجان المنبثقة عن مجلس الكلية، لجنة الدراسات العليا والبحوث، ولجنة الخطط والمناهج، ولجنة شئون الطلبة وغير ذلك (كما سبق أن أوضحنا من خلال عرض الجزئية رقم ١/١/٢/٥/١)، ولذا فإن الأكاديميين يرون العمل الجماعى من خلال اللجان وما

يصاحبها من العديد من نواحى سلبية مثل : تبديد الوقت والمال، واتخاذ حل وسط، والتهرب من المسئولية، وإعاقة سرعة التصرف والحسم، والسيطرة على اللجنة، وغير ذلك. كما نجد أن غالبية الأكاديميين يرون أن الفرق البحثية - والتى تم الاستفسار عنها كمثال - تتسبب في فقد الكثير من الوقت والمعارف والخبرات وإستفادة بعض الأعضاء على حساب البعض الآخر، وحدوث صراعات مدمرة، كما أنه من الصعوبة توفير مناخ مفعم بالثقة بين الأعضاء، كما أن نقص الحوافز المادية والمعنوية يؤثر سلباً على المهام الكثيرة التحدى، كما أن التدريب لا يؤتى ثماره بالنسبة لإكتساب الأفراد لمهارة العمل الجماعى.

(٢) اعتماد العلميين على توظيف الفرق الطلابية - من خلال إنجاز المهام التعليمية في إحداث تعديل مرغوب في سلوكيات الطلبة، وذلك مثل : الفرق التعليمية والتى يتم تشكيلها لتدريس بعض المواد : التشريح، والفارماكولوجى، والطفيليات وغير ذلك، كما أن هناك الفرق الطبية، والفرق التعليمية لطلبة الامتياز وغير ذلك.

(٣) لا يعتقد العلميين في عدم جدوى اللجان، حيث أن دور اللجان بالنسبة للعلميين يمكن أن تساهم في إنجاز الكثير من المهام بخلاف المهام الروتينية.

(٤) لا يعتقد العلميين - بالنسبة لغالبيتهم - في عدم جدوى الفرق في تحسين جودة النتاج العلمي أم عدم جدواها في تحسين جودة الخدمة التعليمية، كما لا يعتقدوا في عدم جدواها في إحداث تعلم تعاونى عن طريق شبكة المعلومات الإلكترونية، فكافة هذه المهام تنجز عن طريق فرق العمل بالنسبة للعلميين، فهم ينجزون أبحاثهم ودراساتهم عن طريق فرق العمل، ولذا فإن إنجازاتهم العلمية تتميز إلى حد ما بجودتها، وأيضاً فهم يعتمدون إلى حد ما على فرق العمل في تحسين جودة الخدمة التعليمية، وأيضاً يستخدمون شبكة المعلومات الإلكترونية بغزارة للاستفادة من خبرات الآخرين على مستوى العالم في مجال البحث العلمي وما توصلوا إليه في مجال العلوم التطبيقية، ولذا فهم يسعون إلى الوقوف على المزيد من أساليب تفعيل فرق العمل في شتى الميادين. أما غالبية الأكاديميين وإن

كانوا يستخدمون أيضاً شبكة المعلومات الإلكترونية، إلا أن نتائج البحوث والدراسات في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية تجعل لعملية التطبيق حدود معينة تقيد من إمكانية الاستفادة منها أو تطبيقها على المنظمات المصرية.

٣/٤ نتائج فروض البحث

١/٣/٤ تم إثبات صحة الفرض الأول: والذى يشير إلى أنه «توجد فروق ذات دلالة معنوية بين أعضاء هيئة التدريس بالكليات النظرية (الأكاديميين) والعملية (العلميين) فيما يتعلق باتجاهاتهم نحو إستراتيجية قيادة فريق العمل». وقد ثبت صحة هذا الفرض إستناداً إلى ما يلي:

أولاً: المتوسط الحسابى لتكرارات إجابات الأكاديميين والعلميين لكل عبارة على حدة، وذلك لكافة العبارات المتضمنة باستمارة الاستبيان وذلك بالنسبة للأكاديميين والعلميين. ويوضح الجدول رقم (٣/أ/١) قيمة المتوسطات الحسابية للأكاديميين والعلميين، وكذلك قيمة الانحراف المعياري؛ وبتجميع المتوسطات الحسابية للأكاديميين، وقسمتها على عدد الأسئلة يتضح الآتي: المتوسط الكلى للأكاديميين: $\left[\frac{23.546}{20} = 1.1773\right]$، كما أن المتوسطات الكلى للعلميين: $\left[\frac{54.9}{20} = 2.745\right]$. وهذا يعنى أن اتجاهات العلميين أكثر إيجابية - إلى حد ما - نحو البنود المستفسر عنها وذلك مقارنة بالأكاديميين.

ثانياً: قيمة «كا^{٢}»، والمعنوية .Asymp. Sig: حيث أظهر التحليل الإحصائي لقيمة «كا^{٢}» باعتبارها أداة إحصائية تستخدم لمقارنة البيانات الوصفية، أنه توجد فروق ذات دلالة معنوية بين الفئتين، كما يتضح من الجدول رقم [٣/أ/١]، حيث بلغت المعنوية [0.000]، وهى درجة معنوية عالية توضح أن هناك فروق بين الأكاديميين والعلميين فيما يتعلق باتجاهاتهم نحو البنود المستفسر عنها والمتعلقة بقيادة فريق العمل.

ثالثاً: استخدام اختبار T-Test: حيث بلغت قيمة «T» [41.0318-] وهى

دالة إحصائية عند مستوى معنوية [0.000]، وذلك لصالح العلميين، أى أن اتجاهات العلميين أكثر إيجابية نحو البنود المستفسر عنها والمتعلقة بقيادة فريق العمل، وذلك مقارنة بالأكاديميين. [الجدول رقم [٣/أ/٣]، التابع للملحق رقم (٣)].

رابعاً: استخدام اختبار التباين Anova: حيث أن التباين الكلي يساوى النسبة بين التباين داخل المجموعات إلى التباين بين المجموعات، أى أن: التباين الكلى = التباين داخل المجموعات ÷ التباين بين المجموعات، وبالرجوع إلى الجدول رقم [٣/أ/٤]، يتضح أن قيمة (F) بلغت [1563.036]، وبلغت درجة المعنوية [0.000]، وهذه القيمة توضح أن هناك تبايناً مرتفعاً بين مجموعتى الأكاديميين والعلميين فيما يتعلق باتجاهاتهم نحو البنود المستفسر عنها بالاستبيان رقم (٢/أ).

٢/٣/٤ تم إثبات صحة الفرض الثاني، والذي يشير إلى أنه: «توجد فروق ذات دلالة معنوية بين أعضاء هيئة التدريس بالكليات النظرية (الأكاديميين)، والعملية (العلميين) فيما يتعلق باتجاهاتهم نحو إستراتيجية تماسك فريق العمل. وقد ثبت صحة هذا الفرض إستناداً إلى:

أولاً: المتوسط الحسابى لتكرارات إجابات الأكاديميين والعلميين لكل عبارة على حدة، وذلك لكافة العبارات المتضمنة باستمارة الاستبيان، وكذلك المتوسط الحسابى الكلى للعبارات التى تضمنتها كل استمارة استبيان لكل من الأكاديميين والعلميين. ويوضح الجدول رقم (٣/ب/١) قيمة المتوسطات الحسابية للأكاديميين والعلميين، وكذلك قيمة الانحراف المعيارى، وبتجميع المتوسطات الحسابية للأكاديميين وقسمتها على عدد الأسئلة يتضح الآتى: المتوسط الكلى للأكاديميين: $\frac{35.1889}{20} = 1.759445$. وبتجميع المتوسط الكلى للعلميين يتضح الآتى: $\frac{72.1393}{20} = 3.606965$. وهذا يعنى أن إتجاهات العلميين أكثر إيجابية نحو البنود المستفسر عنها وذلك مقارنة بالأكاديميين.

ثانياً: قيمة «كا^2» والمعنوية .Asymp. Sig: حيث أظهر التحليل الإحصائي لقيمة «كا^2» باعتبارها أداة إحصائية تستخدم لمقارنة البيانات الوصفية،

أنه توجد فروق ذات دلالة معنوية بين الفئتين، كما يتضح من الجدول رقم [٣/ب/١]، حيث بلغت المعنوية [0.000] وهى درجة معنوية عالية، توضح أن هناك فروق بين الأكاديميين والعلميين فيما يتعلق باتجاهاتهم نحو البنود المستفسر عنها والمتعلقة بتماسك فريق العمل.

ثالثاً: استخدام إختبار T-Test: بلغت قيمة «T» [25.492-] وهى دالة إحصائية عند مستوى معنوية [0.000]، وذلك لصالح العلميين، أى أن إتجاهات العلميين أكثر إيجابية نحو البنود المستفسر عنها والمتعلقة بتماسك فريق العمل، وذلك مقارنة بالأكاديميين. [الجدول رقم [٣/ب/٣]، التابع للملحق رقم (٣)]

رابعاً: استخدام اختبار التباين Anova: حيث أن التباين الكلى يساوى النسبة بين التباين داخل المجموعات إلى التباين بين المجموعات، أى أن: التباين الكلى= التباين داخل المجموعات ÷ التباين بين المجموعات، وبالرجوع إلى الجدول رقم (٣/أ/٤)، يتضح أن قيمة (F) بلغت [649.825] وبلغت درجة المعنوية [0.000]، وهذه القيم توضح أن هناك تبايناً مرتفعاً بين مجموعتى الأكاديميين والعلميين فيما يتعلق باتجاهاتهم نحو البنود المستفسر عنها بالاستبيان رقم (٢/ب).

٣/٣/٤ تم إثبات صحة الفرض الثالث، والذي يشير إلى أنه «توجد فروق ذات دلالة معنوية بين أعضاء هيئة التدريس بالكليات النظرية (الأكاديميين)، والعملية (العلميين) فيما يتعلق باتجاهاتهم نحو إستراتيجية توظيف فرق العمل في مجال المساهمة في إحداث التعلم التنظيمى. وقد ثبت صحة هذا الفرض إستناداً إلى الآتي:

أولاً: المتوسط الحسابي لتكرارات إجابات الأكاديميين والعلميين لكل عبارة على حدة، وذلك لكافة العبارات المتضمنة باستمارة الاستبيان (٢/جـ) لكل من الأكاديميين والعلميين. ويوضح الجدول رقم (٣/جـ/١) قيمة المتوسطات الحسابية للأكاديميين والعلميين، وكذلك قيمة الانحراف المعياري، وبتجميع

المتوسطات الحسابية للأكاديميين وقسمتها على عدد الأسئلة يتضح الآتى : المتوسط الكلي للأكاديميين : $\frac{92.9748}{20} = 4.64874$. وبتجميع المتوسط الكلى للعلميين، يتضح الآتى : $\frac{49.2588}{20} = 2.46294$. والملاحظ من هذه المتوسطات الكلية أن إتجاهات الأكاديميين أكثر إيجابية نحو المعتقدات المطروحة والمتضمنة باستمارة الاستبيان رقم (٢/جـ)، بينما إتجاهات العلميين أكثر ميلاً نحو السلبية بالنسبة للمعتقدات المطروحة لذات البنود المستفسر عنها، وإن أظهرت بعض المتوسطات الحسابية وجود إتفاق بالنسبة لبعض الأسئلة وهي السؤال رقم (٦)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لكل منهم [4.2551]، [4.4232] ، وكذلك السؤال رقم (٩)، حيث بلغ المتوسط الحسابى لكل منهما [4.7245]، [4.6149]، وكذلك الأسئلة رقم (١٢)، (١٤)، (١٥)، (١٩)، (٢٠)، حيث بلغت قيمة المتوسطات الحسابية لكل منهما [4.5867]، [4.4234]، ثم [4.9694]، [4.5851]، ثم [4.9692]، [4.3851]، ثم [4.3878]، [4.4234]، وأخيراً [4.3878]، [4.4234] وذلك على التوالى للأسئلة المشار إليها .

ثانياً: قيمة «كا٢»، والمعنوية .Asymp. Sig: حيث أظهر التحليل الإحصائي لقيمة «كا٢» ؛ باعتبارها أداة إحصائية تستخدم لمقارنة البيانات الوصفية، أنه توجد فروق ذات دلالة معنوية بين الفئتين، كما يتضح من الجدول رقم [٣/جـ/ ١]، حيث بلغت المعنوية (0.000)، وهي درجة عالية توضح أن هناك فروقاً بين الأكاديميين والعلميين فيما يتعلق بإتجاهاتهم نحو البنود المستفسر عنها والمتعلقة بتوظيف فرق العمل في مجال التعلم التنظيمى.

ثالثاً: استخدام إختبار T-Test: حيث بلغت قيمة «T» [36.456] وهى دالة إحصائية عند مستوى معنوية [0.000]، وذلك لصالح الأكاديميين، أى أن اتجاهات الأكاديميين أكثر إيجابية نحو المعتقدات المتضمنة باستمارة الاستبيان رقم [٢/جـ]، وذلك مقارنة بالعلميين [الجدول رقم [٣/جـ/٣]، التابع للملحق رقم (٣)].

رابعاً: استخدام إختبار التباين Anova: حيث أن التباين الكلى يساوى

النسبة بين التباين داخل المجموعات إلى التباين بين المجموعات، أى أن التباين الكلى= التباين داخل المجموعات ÷ التباين بين المجموعات، وبالرجوع إلى الجدول رقم [٣/جـ/٤]، يتضح أن قيمة (F) بلغت [1464.522]، وقيمة المعنوية [0.000]، وهذه القيمة توضح أن هناك تبايناً بين مجموعتى الأكاديميين والعلميين فيما يتعلق بإتجاهاتهم نحو المعتقدات المستفسر عنها بالاستبيان رقم (٢/جـ).

٥/ النتائج والتوصيات

٥/١ نتائج الدراسة النظرية

٥/١/١ إستناداً إلى أدبيات العلوم الإدارية والسلوكية، تم إستخلاص ثلاثة إستراتيجيات تفعيلية لفرق العمل: تتعلق الإستراتيجية الأولى بالقيادة التفعيلية لفريق العمل، والثانية بالعناصر المختلفة المحققة لتماسك فريق العمل، والأخيرة بمجالات توظيف فرق العمل حيث تم التركيز على توظيفها في مجال المساهمة في تحقيق التعلم التعاونى والتنظيمى. وقد تم تناول هذه الإستراتيجيات بالعرض والتحليل باعتبارها متغيرات مستقلة مؤثرة على إتجاهات أعضاء هيئة التدريس من أكاديميين وعلميين نحو هذه الإستراتيجيات، وبالتالى اعتبرت إتجاهاتهم متغيرات تابعة، لتكون المتغيرات الناتجة متمثلة في مدى إمكانيه تفعيل دور فرق العمل في مؤسسة تعليمية كبرى هى جامعة الأزهر.

٥/١/٢ تم عرض ثلاثة مجموعات من الدراسات السابقة ترتبط كل مجموعة بإستراتيجية معينة من الإستراتيجيات التفعيلية الثلاث؛ بمعنى أن المجموعة الأولى تتعلق بالقيادة التفعيلية لفرق العمل، والثانية تتعلق بمجموعة من الدراسات والبحوث المتعلقة بتماسك فريق العمل، وأخيراً تتناول المجموعة الثالثة الدراسات والبحوث المتعلقة بتوظيف فرق العمل فى المجالات المختلفة. وقد لوحظ أنه رغم ثراء الأدبيات بالكثير من الدراسات والبحوث المتعلقة بالأساليب المختلفة المحققة لفاعليات فرق العمل خاصة في مجال الأساليب القيادية التفعيلية لفرق العمل، ومجالات توظيف فرق العمل، إلا أن هناك قصوراً فيما يتعلق بالجوانب

المتعلقة بعناصر تماسك فريق العمل، كما لوحظ أن تفعيل فرق العمل وتوظيفها في المجال التعليمى نادراً ما يتم الاهتمام به من جانب الباحثين، في حين أن غالبية الدراسات والبحوث تركز جل اهتمامها على تفعيل فرق العمل بالمنظمات ذات الأنشطة المختلفة: الصناعية، والخدمية، والتجارية، وغير ذلك.

٣/١/٥: تناولت الإستراتيجية القيادية التفعيلية الأساليب القيادية المختلفة المرتبطة بفرق العمل، حيث تم التركيز على الأساليب القيادية التأثيرية وذلك من منطلق أن القائد المؤثر يلعب دوراً هاماً في ظل الظروف البيئية المتقلبة بالنسبة لفريق عمله خاصة على مستوى الإدارة العليا. أما القيادة التحويلية فهى نموذج مثالى لخلق فريق عمل متماسك، وتستلزم توافر خصائص معينة لدى القائد التحويلى، وتتوافر لها أبعاداً معينة، ولابد أن يجمع القائد بين أسلوبى القيادة التحويلي والإجرائى. وقد تم تناول دور قائد الفريق كمسهل ومعلم ومدرب، وقد تم تطبيق هذه الأدوار على المراحل المختلفة لتكوين وتنمية فريق العمل، ومن خلال تعامل القادة مع الصراع، وأخيراً من خلال عملية صنع واتخاذ القرارات.

٤/١/٥ تناولت الإستراتيجية المتعلقة بتماسك فريق العمل العناصر المختلفة المؤثرة على تماسك فريق العمل وذلك إستناداً إلى أدبيات العلوم الإدارية والسلوكية، وقد تم تناول العناصر الرئيسية المؤثرة على عملية التماسك والتى تم تحديدها في الآتى: اتفاق وإجماع الفريق على أهداف محددة، حيث تم توضيح الشروط المطلوبة لتحديد أهداف فريق العمل، وفعالية الاتصالات بين أعضاء الفريق، وعلاقتها بتحقيق الإعتمادية، ومدى التجانس بين أعضاء فريق العمل من حيث إعتناقهم لبعض القيم المشتركة، وحجم الفريق، وقد إتضح أن الفرق الصغيرة الحجم أكثر تماسكاً – بصفة عامة – من الفرق الكبيرة الحجم، مع مراعاة مبدأ التنوع بين الأعضاء عند بناء الفرق الإبداعية، ومنح المكافآت على أساس جماعى مع تقدير خاص للقدرات الفردية والعمل على التقليل من مشكلة حجب الجهد الفردى عند القيام بعمل جماعى.

٥/١/٥ تناولت إستراتيجية توظيف فرق العمل التعلم التعاونى

والتنظيمى فقد تم توضيح ماهية العمل التعاونى الذى يتم عن طريق الجماعات المهنية والفرق الفعلية بالمنظمات، وأيضاً الفرق الافتراضية (عبر شبكة المعلومات الإلكترونية)، كما تم توضيح أهمية التعلم التعاونى وذلك في مجال مشاركة المعرفة، وفي المساهمة في إحداث التطوير التنظيمى، وفي إطلاق الأفكار الإبداعية، وأيضاً توضيح دورفرق التعلم التعاونى كأحد مستويات التعلم التنظيمى، وأخيراً تم إستخلاص وعرض العناصر الأساسية المطلوب توافرها لتحقيق التعلم التعاونى من خلال فرق العمل وهى: تمكين فرق العمل، وتوفير مناخ مفعم بالثقة، وتوافر ثقافة تنظيمية محفزة على إحداث التعلم التعاونى والتنظيمى.

٢/٥ نتائج الدراسة الميدانية

١/٢/٥ تمت المعالجة الإحصائية للبيانات المجمعة باستخدام برنامج الحاسب الآلي التالي The Statistical Package for Social Science (SPSS PC+)، وذلك بغرض إجراء التحليلات الإحصائية التالية: الاختبار الإحصائي لصدق وثبات الإستبيان، حيث تم حساب صدق المقياس بحساب معاملات إرتباط كل عبارة بالعبارات الكلية لكل استمارة إستبيان، حيث إتضح أن هناك معاملات إرتباط قوية بين كل عبارة والعبارات الكلية لكل إستمارة إستبيان وذلك عند مستوى معنوية (٠١ر٠)، وبما يثبت أن هناك إتساقاً داخلياً بين العبارات بالنسبة لكل إستمارة إستبيان، أما ثبات الأداء، فقد تم إستخدام اختبار Alpha Gronbach لكل استبيان على حدة، فكان معامل الثبات للاستمارة رقم (٢/أ) [0.9970]، والثانية (٢/ب) [0.9759]، وللثالثة [0.9741]. وقد تم عرض وتحليل تكرارات الإجابات ونسب التكرارات كمؤشرات عامة لإتجاهات المستقصى منهم. وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعيارى لكل عنصر من العناصر المستفسر عنها باستمارات الاستبيان، وأيضاً حساب المتوسط الحسابى الكلى لكل من الأكاديميين والعلميين وإجراء المقارنة بالنسبة لاتجاهات الفئتين نحو العناصر المستفسر عنها. وقد تم إختبار فروض البحث باستخدام اختبار «T-Test»، واختبار (F)، ومربع كاى (كا٢).

٢/٢/٥ ثبت صحة الفروض الثلاث بإجراء التحليلات الإحصائية السابقة حيث تم تطبيق الأساليب الإحصائية السابقة لإثبات صحة هذه الفروض، فمثلاً، أوضح إختبار «T-Test» أن هناك فروقاً دالة بين الفئتين عند مستوى معنوية [0.000] وذلك لصالح العلميين، أى أن إتجاهات العلميين أكثر إيجابية نحو البنود المستفسر عنها والمتعلقة بقيادة فريق العمل، وذلك مقارنة بالأكاديميين. كما أوضح نفس الإختبار أن هناك فروقاً دالة بين الفئتين عند مستوى معنوية [0.000] وذلك لصالح العلميين، أى أن إتجاهات العلميين أكثر إيجابية نحو البنود المستفسر عنها والمتعلقة بتماسك فريق العمل، وذلك مقارنة بالأكاديميين. وأخيراً أوضح إختبار «T-Test» بالنسبة للفرض الثالث، أن هناك فروقاً دالة بين الفئتين عند مستوى معنوية [0.000] وذلك لصالح الأكاديميين فيما يتعلق بالمعتقدات التى تم الاستفسار عنها، والمتعلقة بتوظيف فرق العمل للمساهمة في إحداث التعلم التنظيمى، وذلك مقارنة بالعلميين. والملاحظ أن المعتقدات المستفسر عنها تتضمن فحوى سلبى يدور حول العمل الجماعي، وهذا يؤكد النتائج المتحصل عليها من الفرضين السابقين.

٣/٢/٥ رغم أن نتائج الفرض الثالث قد أكدت على تواجد فروق دالة معنوية بين الأكاديميين والعلميين، إلا أن هناك إتفاقاً بين الفئتين فيما يتعلق باتجاهاتهم نحو بعض المعتقدات، مما يوضح أن إتجاهات الأكاديميين والعلميين نحو العمل الجماعى مازالت – إلى حد ما – سلبية، أى أن تأصيل مفهوم العمل الجماعى وإستغلاله الاستغلال الأمثل على المستوى المهنى مازال ضعيفاً، ويتطلب مزيداً من الإلمام والممارسة للأساليب التفعيلية لفرق العمل على مستوى المؤسسات التعليمية بصفة عامة، وعلى المستوى المهنى لأعضاء هيئة التدريس بصفة خاصة.

٣/٥ التوصيات

١/٣/٥ التحول إلى ثقافة الفريق: فمما لاشك فيه أن تفعيل فرق العمل لا ينبع من فراغ، ولكن يتطلب توافر العديد من المقومات مثل: تطوير الثقافة

التنظيمية لجامعة الأزهر بإدخال قيم تنظيمية تحفز وتشجع العمل الجماعى، والعمل على توفير مناخ مفعم بالثقة يتلاءم وطبيعة العمل الجماعى، وتمكين الأفراد ومنحهم مزيد من الاستقلالية، وزيادة الإعتمادية وذلك من خلال التكليف بمهام علمية وتعليمية تؤدى من خلال فرق العمل، وتشجيع الاتصالات غير الرسمية، ومنح المكافآت على أساس جماعى مع عدم إغفال الجهود الفردية المتميزة، وتشجيع كافة أنواع الفرق سواء أكانت بحثية أم فرق إبداعية أم فرق مهام خاصة أم غير ذلك. وفي الإمكان الاستعانة بالبيوتات المتخصصة في هذا المجال، أو الاستعانة بالخبراء والمتخصصين للعمل على تحول الجامعة نحو ثقافة الفريق والعمل على تأصيلها ونشرها سواء على مستوى الطلبة أم أعضاء هيئة التدريس، أم العاملين بالجامعة بصفة عامة.

٢/٣/٥ تصميم مناهج وطرق تدريس تدعم العمل الجماعى وتوضح إمكانية تفعيلـــه؛ فينبغى تضمين المناهج الدراسية سلسلة من المواد الدراسية المتخصصة في العمل الجماعى وأساليب تفعيلة، فمثلاً: تدرس مادة إسلامية قوامها العمل الجماعى من واقع القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة مع تدعيم عملية التدريس بالندوات الدينية التى يمكن أن يكون لها دور فعال في تعديل سلوك الطلبة (أو الطالبات) نحو العمل الجماعى. كما يمكن في مرحلة تالية تدريس مادة متخصصة عن الحضارة الإسلامية والدور الخلاق للفرق المختلفة في إقامتها، كما يمكن في مرحلة ثالثة تدريس مادة متخصصة على مستوى الكليات الجامعية متضمنة للإستراتيجيات المختلفة المتعلقة بتفعيل فرق العمل من واقع أدبيات العلوم الإدارية والسلوكية وهكذا. مع تدعيم هذه المناهج الدراسية المتخصصة ببعض النواحى التطبيقية في هذا المجال، مع وضع بعض السياسات المحفزة للعمل الجماعى مثل: تكليف الطلبة (أو الطالبات) ببعض المشاريع التى تؤدى عن طريق فرق العمل، وتقييم هذه المشاريع على أساس جماعى، ومنح مكافآت جماعية للأعمال الجماعية المتميزة وغير ذلك. كما يمكن إنجاز الكثير من الأنشطة الاجتماعية والترفيهية من خلال الفرق، وهكذا.

٣/٣/٥ الاستفادة من أعضاء هيئة التدريس ممن يتمتعون بالتكوين العلمى والمعرفى والخبرة في مجال تفعيل فرق العمل، وذلك بإدارتهم لورش عمل يعملوا من خلالها على تزويد بقية أعضاء هيئة التدريس بالأسس العلمية لبناء فرق العمل، وتحقيق تماسكها، وتزويد قادة الفرق بالأساليب الملائمة لقيادة الفريق، وتعريفهم بأدوارهم كمسهلين ومعلمين ومدربين، وذلك في المراحل المختلفة لنمو الفريق، وأيضاً بكيفية إدارة الصراع، وتزويدهم بكيفية صنع واتخاذ القرار الجماعى، وكيفية الإستفادة من فرق العمل وتوظيفها في المجالات العلمية والتعليمية المختلفة، وغير ذلك من العناصر المتعلقة بتفعيل دور فرق العمل. مع قيام هؤلاء المتخصصين بالمساهمة بالأنشطة المختلفة الممكنة من تحول الجامعة إلى ثقافة الفريق وذلك بمشاركتهم في تصميم مناهج وطرق تدريس تدعم العمل الجماعي والتوصية بالبرامج التدريبية الملائمة لإكتساب أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم مهارات العمل الجماعى، والمشاركة في تفعيل دور فرق العمل الفعلية، وأيضاً كيفية الاستفادة من الفرق الإفتراضية وغير ذلك من الأنشطة المساهمة في تفعيل دور فرق العمل في المجالات العلمية والتعليمية على المستوى الجامعى.

٤/٣/٥ وضع إستراتيجية تدريبية لإكساب أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم من كافة التخصصات المهارات المطلوبة لتفعيل فرق العمل مثل: مهارة بناء فرق العمل، ومهارات الاتصالات الشخصية وغير اللفظية، ومهارة قيادة فريق العمل، ومهارة تحقيق التماسك لفريق العمل، ومهارة بناء الهياكل التنظيمية الملائمة لتفعيل فرق العمل، ومهارات توظيف فرق العمل في المجالات المختلفة، ومهارة إحداث التعلم التعاونى والتنظيمى من خلال فرق العمل وغير ذلك.

٥/٣/٥ تفعيل دور فرق العمل الفعلية: وذلك بالتوسع في دور فرق العمل في المجالات العلمية والتعليمية. فمثلاً في المجال العلمى، يتم التوسع في بناء فرق العمل البحثية الرامية إلى تحسين جودة النتاج العلمى لأعضاء هيئة التدريس، أيًّا كان إنتمائهم المهنى كلية نظرية أم عملية. ولتحقيق ذلك، ينبغى تضمين عناصر الترقية عنصر المشاركة من خلال فرق العمل البحثية كعنصر أساسى لابد من توافره

في البحوث المقدمة للحصول على الدرجة المطلوبة. ومن جهة أخرى، ينبغى إشتراط إشتراك عضو هيئة التدريس في أكثر من فريق عمل بحثى كشرط أساسى للحصول على الدرجة العلمية. كما ينبغى إشتراط إجتيازه لأكثر من دورة تدريبية في مجال بناء فرق العمل وتفعيله لدورها كشرط أساسى أيضاً لنيل الدرجة العلمية.

٦/٣/٥ تخصيص أكثر من موقع للجامعة عبر شبكة المعلومات الإلكترونية لتشجيع التعليم التعاونى من خلال الفرق الافتراضية؛ مما يمكن من تبادل المعرفة ومشاركتها خاصة مع الجماعات المهنية المتخصصة على المستوى العالمى، وهذا يتيح فرصة للتعلم خاصة التعلم التعاونى، مما يساهم في إحداث تعلم تنظيمى وأيضاً تعلم غير تنظيمى، وتحويل الجامعة إلى منظمة دائمة التعلم، ومن الضرورى إقامة دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم لإكسابهم مهارة التعامل مع الفرق الإفتراضية، ومشاركة المعرفة من خلال هذه الفرق بما يمكنهم من إحداث التعلم التعاونى وبالتالى التعلم التنظيمى.

٤/٥ دراسات وبحوث مستقبلية

- أثر تماسك فريق العمل على مشاركة المعرفة والتعلم التعاونى.
- أثر تماسك فريق العمل على التعلم التنظيمي.
- أثر تماسك فريق العمل على الإبداع والإبتكار.
- أثر الثقافة القومية على تفعيل فرق العمل.
- أثر الثقافة التنظيمية على فاعليات فرق العمل.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ابن القيم الجوزى: «الطب النبوى» حققه وعلق عليه عبد المعطى أمين قلعجى، دار التراث العربي، القاهرة، ١٩٧٨م.
- شوكت الشطى «اللب في الإسلام والطب»، مطبعة دمشق، الطبعة الأولى، دمشق، ١٩٦٠م.
- يحيى شريف «تاريخ الطب العربي» معهد الدراسات الإسلامية، القاهرة، بدون تاريخ نشر.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

REFERENCES

A) Book:

1. Alberti, R., and Emmons, M; «**Your Perfect Right**» 6th ed., California; Impact Publishers, 1992.
2. Albrecht, K., «**Oaganization Development**» A Total Systems Approach to Positive Change in any Business Organization, New Jersey; Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, 1983.
3. Amabile, T.M., (1988) «**A Model of Creativity and Innovation in Organizations**» In B.M., Staw & L.I., Cummings (Eds.) Research In Organizational Behavior, Vol. 10, pp.123-167, Greenwich, CT: JAI Press.
4. Andrade, K.M., and Ontiveros, S.R. (Editors), (1986); «**Organizational Behavior**» Contemporary Viewpoints; California; ABC – Clio. Inc.
5. Bass, B. (1990) «**Bass & Stogdill's Hand book of Leadership**», 3rd ed., New York; Free press.
6. Bennis, W., & Townsend, R., (1995); «**Reinventiony Leadership**», New York; William Morrow.
7. Burns, G.; (1995); «**The Secrets of Team Facilition**, Training & Development.
8. Chang, R.Y., and Curtin, M.J., (1994); «**Succeeding as a Self-Managed Team**», California; Richard Chang Associates, Inc., Publications Division.
9. Conger, J.A.; and Kanungo, R.N., (1998); «**Charismatic Leadership in Organizations**», California, Thousand Oake, SA: Sage.
10. Daft, R.L. (2000); «**Management**», 5th ed., San Diego: The dryden Press.
11. Daft, R.L., (1995); «**Organization Theory and Design**», 5th ed., New York; West Publishing Company.

12. Dessler, G., (1998); «**Management**», New Jersey; Prentice-Hall International, Inc.
13. Douglas, T., (1983); «**Groups**, Understanding People Gathered Together», London: Tavistock Publications Ltd.
14. Dunsing, R.J.; (1994); «You and I Aave Simply Got to Stop Meeting This Way» New York: Amacom.
15. Goldberg, A., and Larson, C., (1975) «**Group Communication**», New Jersey, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.
16. Gorden, R.J. (1999); «**Organization Behavior, A Diagnostic Approach**», 6th ed., New Jersey; Prentice Hall, Inc.
17. Greenberg, J., and Baron, R.A., (2003) «**Behavior in Organzations**», 8th ed, NJ: Pearson Education International, Inc., Upper Saddle.
18. Guzzo, R.A., and Salas, E. (Eds.) (1995) «**Team Effectiveness and Decision Making in Organizations**», San Francisco; Jossey Bass.
19. Hackman, J.R., and Walton, R.E., (1986), «Leading Groups in Goodman, P.S. (Ed.), Desining Effective Work Groups, San Francisco, CA; Jossey-Bass.
20. Harrington - Macki, D., (1994), «**The Team Building Tool Kit**», New York, Amacom.
21. Hersey, P., and Blanchard, K.H., (1993); «**Management of Organizational Behavior, Utilizing Human Resources**», 6th ed., New York, Prentice- Hall internanation, Inc.
22. Hunt, G., (1980); «**Communication Skills**» In The Organization, New Jersy: Prentice-Hall, Inc.
23. Jandy, E. & Charles, H., (1993); «**Social Theory**» New York: Dryden Press.
24. Johnson, D.W., and Jonson, F.P., (1975) «**Joining Together**», Group Theory and Group Skills, New Jersey, Prentice-Hall, Inc.
25. Johns, G., (1996), «**Organizational Behavior: Understanding and Managing Life at Work**»; New York: Harper, Collings Publishers, Inc.,
26. Jones, G. R., (2001); «**Organization Theory**» 3rd ed., New Jersy: Upper Saddle River.
27. Kayser, T.A., (1994); «**Building Team Power**» How to Unleash the Collaborative Genius of Work Teams, New York: Irwin.
28. Lussier, R.N., (1990), «**Human Relations in Organizations**», A Skill Building Approach, Boston: Irwin.
29. Marquardt, M., (1996); «**Building the Learning Organization**», New York: McGraw-Hill.
30. Phillips, S.L, and Elledge, R.L., (1989); «**The Team-Building Source Book**» California: University Associates, Inc.
31. Romig, D.A., (1996); «**Breakthrough Teamwork: Outstanding Results Using Structured Teamwork**», Chicago: Irwin.
32. Robbins, S.P.; (2001), «**Organizational Behavior**» 9th ed., New Jersy: Upper Saddle River.
33. Senge, P.M., (1990); «**The Fifth Discipline**» New York: Doubleday.

34. Schein, E.H., (1969), «Process Consultation: Its Role in **Organization Development**». New York: Mass Addison-Weseley.
35. Sillberman, M., (1992), «**Twenty Active Training Programs**», San Diego, CA; Pfeiffer.
36. Sproston, C., and Sutcliffe, G., (1989) «**20 Training Workshops for Listening Skills**», New York: Gower, Aldershol.
37. Wright, Ken, (1997); «**Self Empowered Work Teams**», Case Study, Dublin: Desmond & Sons Leisurewear Division.
38. Wellims, R.S., Byham, W.C., and Dixon, G.R, (1994); «**Inside teams**», San Francisco, Jossey - Bass.

B) Periodicals:

1. Akgun, A.E., Lynn, S. and Yilmaz, C., (2005) «Learning Process in New Product Development Team and Effects on Product Success: A Socio Congnitive Perspective», **Industrial Management**, Vol. (20).
2. Alipander, G.G. and Lee, C.R., (1995) «Culture, Strategy and Teamwork, The Keys to Organizational Change» **Journal of Management Development**. Vol. 14, No. 8.
3. Amabile, T.M., (1998) «How to Kill Creativity» Harvard Business Review.
4. Barrick, M.R.; Stewart, M.J., Neubert, M.J., and Stewart, G.L.; (June, 1998), «Relating Member Ability and Personality to Work-Team Processes and Team Effectiveness», **Journal of Applied psychology**.
5. Bass, B.M., (1990), «From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision»; **Orginizational Dynamics**, Vol.(13).
6. Bass, B.M., Avolio, B.J., Jung, D.I. & Berson, Y., (2003); «Predicting Unit Performance by Assessing Transformational and Transactional Leadership»; **Journal of Applied Psychology**, Vol. (88), No.(2).
7. Bates, R., and Khasawneh, S., (2005); «Organizational Learning Culture, Learning Transfer Climate and Perceived Innovation in Jordanian Organizations» **International Journal of Training and Development**, Vol. (6), No. (2).
8. Bergstrom, R.Y.; «How big is Your Team?», **Production**, Vol.(106).
9. Bergtrom, R.Y., (March 1994), «When the Blackboard Isn't Big Enough», **Production**.
10. Bond, Natasha (1995); A Simple Tool for Measuring the Effectiveness of Organizational Teams», **CMA Magazine (RIA)**, Vol. (69).
11. Camioniti, S. (1995), «What Team Leaders Need to Know», Fortune, Feb. 20.
12. Campion, M.A., Papper, E.M.; and Medsker, G.J., (1996); «Relations Between Work Team Characteristics and Effectiveness: A Replication and Extension», **Personnel Psychology**.
13. Castka, P.; Sharp, J.M., and Bamber, C.J.; (2003); Assessing Teamwork Development to Improve Organizational Performance», **Measuring Business Excellence**, Vol. 7, No.(4).
14. Caudron, S.; (1994); «Teamwork Takes Work», **Personnel Journal**.

15. Center for Employlee Development, Center Point Systems, Inc., 1999 «What is 360° Performance Feedback».
16. Ceridwen, J., and Hamson, N.; (2002) «The Supervisor's Challenge; Structure Work for Teamwork and Continuous Learning» **The Journal for Quality & Participation**.
17. Cohen, S.G., and Ledford, G.E., (Jan,1994) «The Effectiveness of Self-Managing Teams: A Field Experiment, **Human Relations**.
18. Cohen, S.G., Ledford, G.E., and Spreitzer, G.M., (May 1996); «A Predictive Model of Self-Managing Work Team Effectiveness», **Human Relations**.
19. Conger, J.A., & Kanungo, R. N, (1987) «Toward Behavioral Theory of Charismatic Leadership in Organizational, Vol. 12, pp.657-647.
20. de Bono, E., (1995) «Serious Creativity» Journal for Quality and Participation.
21. Dionne, S.D., et al., (2004); «Transformational Leadership and Team Performance» **Journal of Organizational Change Management**, Vol. 17, No. (2),
22. Doney, P.M., (1998); «Understanding the Influence of National Culture on the Development of Trust in and Between Organizations», Academy of Management Review, Vol. (62).
23. Duncan, W.J.; (1994); «Why Some Peple Loaf in Groups While Others Loaf Alone» Academy of Management Executive, Vol. (8), No.(1).
24. Earley, Christopher, (1993); «East Meets West Meets Mideast: Further Explorations of Collectivistic and Individualistic Work Groups», Academy of Management Journal, Vol. (36).
25. Edmondson, A., (1999) «Psychological Safety and Learning, Behavior in Work Teams», Administrative Science Quarterly, Vol.(44).
26. Frank, F.D. and Taylor, C.R., (2004) «Talent Management: Trends that will Shape the Future»; Human Resource Planning; Vol. (24), No. (4).
27. Gladstein, D.L., (1984) «Groups in Context: A Model of Task Group Effectiveness», Administrative Science Quarterly, Vol. 29.
28. Glynn, N.A, (1996) «Innovative Genius: A Framework for Relating Individual and Organizational Intelligences to Innovation», **The Academy of Management Review**, Vol. (21), No.(4).
29. Greenberg, E.S; Sikora, P.B., Granberg, L., and Moore, S. (2005); «Work Teams and Organizational Commitment; Exploring on Employee Attitudes», Project Working: Workplace Change.
30. Guzzo, R.A., and Dickson, M.W., (1996) «Teams in Organizations; Reant Research on Performance and Effectiveness», In J.T. Spence, J.M. Darlay and DJ. Foss; **Annual Review of Psychology**, Vol. (47).
31. Hall, V.; (2001); «Management Teams in Education: An Unequal Music», School Leadership & Management, Vol. (21), No. (3).
32. Hardaker, M. & Ward, B.K., (1987) «Getting Things Done: How to Make a Team Work» Harvard Business Review, Vol. (65).
33. Harris, R.C, and Lambert, J.T.; (1998) «Building Effective R&D Teams: The Senior Manager's Role» **Industrial Research Institute** Inc.

34. Hofstade, G.; (1990) «Measuring Organization Cultures: A Qualitive and Quantitative Study Across Twenty Case» Administrative Science Quarterly, Vol. 35.
35. Hollensbe, E.C., (2000); «Group Pay-For-Performance Plans: The Role of Spontaneous Goal Setting» Academy, of Management Review.
36. Husting, P.M. (1996) «Leading Work Teams and Improving Performance», Nursing Management, Vol. (27), No. (9).
37. Jaskyte, K., (2005); «Transformational Leadership, Organizational culture, and innovativeness in nonprofit organizations; **Non profit management & Leadership**, Vol. (15), No. (2).
38. Johnson, S.D., and Ravpreet, S.S. (2003) «The Development of Interfirm Partenering Competence: Platforms for Learning, Learning Activities, and Consequences of Learning» **Journal of Business Research**, Vol. (56).
39. Jonson, S.D., et al., (2002), «Team Development and Group Processes of Virtual Learning Teams» **Journal of Computers & Education**, Vol. (39).
40. Kerber, K.W., and Buono, A.F., (2004) «Leadership Challenges in Global Virtual Teams», Lessons from the Field», **Sam Advanced Management Journal**.
41. Kickul, J., (2000), «Emergent Leadership Behaviors: The Function of Profesonality and Gognitive Ability in Determining Teamwork Performance and Ksas»; **Journal of Business and Psychology**, Vol. (15), No. (I).
42. Kirkman, B.L.; & Shapiro, D.L., (2001); «The Impact of Cultural Values on Job Satisfaction and Organizational Commitment in Self-Managing Work Teams: The Mediating Role of Employe Resistance», **Academy of Management Journal**, Vol.(44).
43. Kirkman, P., et al., (1994), «Beyond Self Management; Antecedents Consequences of Team Empowerment», **Academy of Management Journal**, Vol. (42), No. (1).
44. King, R.T., (1998), «Levi's Factory Workers are Assigned to Teams, and Morale Takes A Hit», **The Wall Street Journal**, May 20.
45. Kline, T.J.B.,(2003), «The Psychometric Properties of Scales that Assess Market Orientation and Team Leadership Skills: A Preliminary Study», **International Journal of Testing**, Vol. (3), No.(4).
46. Koehler, K.G., (1989), «Effective Team Management, **Small Business Report**», No.(19).
47. Leshner, M.; (1996), «Targeting Work Culture Leads to Winning Teams», **Best's Review**, Vol. 96, ISSUE 10.
48. Locke, Edwin, & Schweiger, D.M., (1975) «Participation in Decision – Making: One More Look», **Research In Organizational Behavior**, Vol. (1).
49. Mahler, J., (1997), «Influences of Organizational Culture on Learning in Public Agencies», **Journal of Public Administration Research and Theory**, Vol. (7), No. (4).

50. Margerison, C., and McCann, D., (2001), «Team Mapping: A New Approach to Managerial Leadership», **International Journal of Manpower**, Vol. (1), No. (1).
51. McCallin, A., (2003); «Interdisciplinary Team Leadership: A Revisionist Approach for an Old Problem?», **Journal of Nursing Management**, Vol. (11).
52. McChesney, H., (1995); «The Facilitator: As Teams Battle to be Effective», **Hosp Materiel Manage Q**, Vol. 16, No. (4).
53. Montes, J.L., Moreno, A.R., Morales, V.G.; (2005); «Influence of Support Leadership and Teamwork Cohesion on Organizational Learning, Innovation and Performance: An Empirical Examination» **Technovation**, Vol. (25).
54. Morley, M., and Heraty, N. (1995), «The High-Performance Organization: Developing Teamwork Where it Counto»; **Management Decision**, , Vol. 33, No. (2).
55. Neck, C.P.; and Moorhead, G., (1995); «Group Think Remodeled: The Importance of Leadership, Time Pressure, and Methodical Decision-Making Procedure's», **Human Relations**, Vol.(48), No.(5).
56. Nelson, B., (2002), «Making Teamwork Work», **ABA Bank Marketing**.
57. Nonaka, I., (1991); «The Knowledge Creating Company», **Harvard Business Review**, Nov., Dec., (1991).
58. Nonaka, I., (1994); «Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation», **Organization Science**, Vol. (5), No, I.
59. Nurick, A.J., (1993); «Facilitating Effective Work Teams», **Sam Advanced Management Journal**.
60. Nurmi, R., (1996) «Teamwork and Team Leadership», **International Journal**, Vol. (2), No (1).
61. Pollock, T., (Nov. 2001); «For Improved Teamwork; Keep Them Informed», **Automotive Design & Production**, Vol. (113). No.(11).
62. Prince, G, (1985), «Recognizing Genuine Teamwork», **Supervisory Management**.
63. Reagan, R., Argote, L., and Brooks, D., (2005) «Individual Experience and Experience Working Together: Predicting Learning Rates from Knowing Who Knows, What and Knowing How to Work Together», **Journal of Management Science**, Vol. (51), No.(6).
64. Salam, S., Cox, J., and Sims, H.P., (1990); «How to Make A Team Work: Mediating Effects of Job Satisfaction Between Leadership and Team Citizenship», **Academy of Management Proceedings**.
65. Sandars, J., (2004), «Knowledge Management: Sharing Knowledge», **Radcliff Medical Press**, Vol. (2).
66. Schwartz, B., (1990), «The Creating and Destruction of Values», **American Psychologist**.
67. Shamir, B., (1995), «Social Distance and Charisma: Theoretical and an Exploratory Study», **Leadership Quarterly**, Vol. 6.

68. Shapratt, M., and Usoro, A., (2003), «Understanding Knowledge, Sharing in Online Communities of Practice», **Academic Conferences Limited**.
69. Stashevsky, S., and Koslowsky, M., (2005), «Leadership Team Cohesiveness and Team Performance», **International Journal of Manpower**, Vol.(25), No(1).
70. Straus, S.G., and McGrath, J.E., (1994); «Does the Medium Matter? The Interaction of Task Type and Technology on Group Performance and Member Reactions», Journal of Applied Psychology, Vol.(79), No.(1).
71. Sundstrom, E., Meuse, K.P., and Futrell, D., (Feb., 1990) «Work Teams: Applications and Effectiveness», **American Psychology Gist**.
72. Szraka, F.E., Grant, K.P., and Flannery, W.T., (2004), «Achieving Organizational Learning Through Team Competition», **Engineering Management Journal**, Vol. (16), No, (1).
73. Tagiuri, R., (1995), «Using Teams Effectively», **Research. Technology Management**.
74. Taylor, G.L., et al., (1995), «Self-Directed R & D Teams, What Make Them Effective? **Research. Technology Management**.
75. Thamhain, H.J., (2004), «Leading Technology - Based Project Teams», **Engineering Management Journal**, Vol. (16), No. (2).
76. Tjosvold, D., and Wong, A.S.H., (2000), «The Leader Relationship: Building Teamwork With and Among Employees», **Leadership & Organization Development Journal**, Vol. (21). No.(7).
77. Townsend, P., (2000), «Fitting Teamwork Into the Grand Scheme of Things» **Association for Quality & Participation**.
78. Tracey, J.B., Tannenbaum, S.I., and Kavanagh, M.J. (1995), «Applying Trained Skills to the Job: The Importance of the Work Environment. **Journal of Applied Psychology**, Vol. (80), No. (2).
79. Trent, R.J., (2004), «Team Leadership at the 100-Foot Level» **Team Performance Management**, Vol. 10, No. 5/6.
80. Undergraduate Curriculum, (1996), «Fostering Scientific Team- Work: Training Undergraduates to be Effective Collaborators, **The Department of Chemistry at Hobart and William Smith Colleges**, USA.
81. Waldman, D.A., and Yammarino, E.J., (1999), «CEO Charismatic Leadership: Levels- Of - Management and Levels - Of - Analysis Effects» **Academy of Management Review**, Vol. 24, pp.266-285.
82. Waller, M.J., et al., (2001), «The Effect of Individual Perceptions Of Deadlines on Team Performance» **Academy of Management Review**, Vol. (26), No. (4).
83. Weinkauf, K., and Hoegl, M., (2003), «Team Leadership Activities in Different Project Phases» **Team Performance Management: An International Journal**, Vol. (8), No. 7/ 8.
84. Wing, L.S, (2005), «Leadership in High Performance Teams: A Model for Superior Team Performance, **Team Performance Management**, Vol. (11), No. 1/2.

85. Zenger, J.H., Hurson, K., and Perrin, C. (1991), «Leadership in a Team Environment», Training & Development.
86. Zuckerman, D.S., & Higging M.B., (2002), «Optimizing Cross-Organizational Team Performance and Management Pharmaceutical Technology.

ملحق رقم (١)

بيان تفصيلى بأعضاء هيئة التدريس العاملين بالكليات النظرية والعملية عن العام الجامعى ٢٠٠٢/٢٠٠٣م بكليات جامعة الأزهر (القاهرة):

الكلية (رجال)	ذكر	أنثى	الكلية (نساء)	ذكر	أنثى	الكلية (رجال)	ذكر	أنثى	الكلية (نساء)	ذكر	أنثى
اللغة العربية	١٧٦	-	الدراسات الإسلامية والعربية	٢٩	٧٥	الطب	١٠٧٥	٣٥	الطب	١٠١	٤٥٤
الشريعة والقانون	٨٦	-	الدراسات الإنسانية	٢١	١٥٢	طب أسنان	٦٨	-	الصيدلة	-	١٢
أصول الدين	١٤٩	-	التجارة	٨	٥٠	الصيدلة	٦٥	-	العلوم	٨	٢٠٦
دراسات إسلامية وعربية	١١٧	-				العلوم	٢٧٠	-			
الدعوة	٤٤	-				الزراعة	٢٣٤	-			
التجارة	١٠٩	-				الهندسة	٢٢٣	-			
التربية	١١٦	-									
اللغات والترجمة	٨٩	-									

إجمالى أعضاء هيئة التدريس (نظرية) ١٢٢٢ إجمالى المفردات طبقاً للنوع

ذكر ٢٩٦٤

إجمالى أعضاء هيئة التدريس(عملية) ٢٧٥١ أنثى ١٠٠٩

المجموع الكلى ٣٩٧٣ المجموع الكلى ٣٩٧٣

[المصدر: الإدارة العامة لمركز المعلومات والتوثيق – إدارة المعلومات والإحصاء النشرة الإحصائية السنوية – جامعة الأزهر – إدارة الإحصاء المركزية ٢٠٠٣/١١/١٠م]

خصائص عينة البحث وفقاً للمرتبة العلمية

البيان	عينة الأكاديميين	المرتبة العلمية	توزيع عينة البحث وفقاً للمرتبة العلمية	البيان	عينة العلميين	المرتبة العلمية	توزيع عينة البحث وفقاً للمرتبة العلمية
أعضاء هيئة التدريس بالكليات النظرية	١٩٦	أستاذ	٢٨	أعضاء هيئة التدريس بالكليات العملية	٤٤٤	أستاذ	٣٨
		أستاذ مساعد	٧٧			أستاذ مساعد	١٦٢
		مدرس	٩١			مدرس	٢٤٤

خصائص عينة البحث وفقًا للعمر

البيان	عينة الأكاديميين	المرتبة العلمية	التوزيع وفقاً للعمر	العدد		البيان	عينة العلميين	المرتبة العلمية	التوزيع وفقاً للعمر	العدد
أعضاء هيئة التدريس بالكليات النظرية	١٩٦	أستاذ	٤٠-٤٥	٥		أعضاء هيئة التدريس بالكليات العملية	٤٤٤	أستاذ	٤٠-٤٥	١٥
			٤٦-٥٥	١٢					٤٦-٥٥	١٢
			٥٦ فأكثر	١١					٥٦ فأكثر	١١
		أستاذ مساعد	٣٥-٤٥	١٤				أستاذ مساعد	٣٥-٤٥	١٤١
			٤٦-٥٥	٤٩					٤٦-٥٥	١٩
			٥٦ فأكثر	١٤					٥٦ فأكثر	٢
		مدرس	٣٠-٤٥	٥٢				مدرس	٣٠-٤٥	٢١٢
			٤٦-٥٥	٢٥					٤٦-٥٥	٢٩
			٥٦ فأكثر	١٤					٥٦ فأكثر	٣

ملحق رقم (٢)

استمارات الاستبيان

تمهيد ومعلومات تعريفية

بسم الله الرحمن الرحيم

الزميل الفاضل، الزميلة الفاضلة

يزداد إهتمام الدول المتقدمة بفرق العمل، لمقدرة هذه الفرق ليس فقط على تحقيق المهام المكلفة بها، بل أيضاً لأن الفرق الفاعلة تحقق الرضاء الوظيفي لأعضائها. وقد أوضحت الكثير من الدراسات والبحوث أن القاسم المشترك بين العديد من المنظمات الرائدة بالعالم المتقدم يتحدد في الممارسة الإدارية لأسلوب فرق العمل، ولذا فإن تمتع المنظمات بفرق عمل فاعلة أصبح من أبرز المزايا التنافسية لهذه المنظمات. فبناء فرق العمل إذا وتفعيل دورها أصبح أمراً هاماً وخطيراً يستوجب الإلتفات إليه من قبل المنظمات بالدول النامية، وذلك على إختلاف أنواعها وأنشطتها، وخاصة المنظمات التعليمية المصرية لتمكينها من تحقيق أداء تنافسى وتدعيم مركزها محلياً وإقليمياً ودولياً. وللوصول لهذا الغرض، تم تطبيق هذا البحث على جامعة الأزهر للوقوف على مدى تفعيل دورها فى المجال العلمى والتعليمى، يرجى من سيادتكم المساهمة فى تحقيق هذا الغرض بالإجابة على بنود استمارة الإستبيان المرفقة بوضع علامة (√) أمام الإختيار الذى يعبر عن ما ترونه مناسباً، مع التكرم بالإجابة على المعلومات التعريفية التالية:

المرتبة العلمية:

مدرس ☐
أستاذ مساعد ☐
أستاذ ☐

الانتماء المهنى:

كلية نظرية ☐
كلية عملية ☐

استمارة إستبيان رقم (٢ / أ)

فيما يلى مجموعة من المهام المتعلقة بقيادة فريق العمل، وثلاث بدائل تتعلق بـــأداء كل مهمة من المهام القيادية، الرجا وضع دائرة حول البديل الذى ترونـــه مناســـباً لأداء المهمة المعنية.

[١] مهمة قيادة الفريق تتطلب توافر:

[أ] سمات معينة لقائد الفريق.

[ب] أسلوب قيادة فعال للفريق.

[جـــ] سمات تأثيرية للقائد، بالإضافة إلى أسلوب قيادى فعال لفريق العمل.

[٢] مهمة قائد الفريق بالنسبة لعملية بناء الفريق:

[أ] ترك هذه المهمة للمختصين (رئيس القسم، العميد، وكيل الكلية..إلخ).

[ب] محاولة المساهمة مع المختصين في عملية بناء الفريق.

[جـــ] القيام باختيار الأفراد من ذوى القدرات والمهارات والخبرات المطلوبة لفريق العمل.

[٣] مهمة قائد الفريق فيما يتعلق بتدبير الموارد المطلوبة ومدخلات الفريق:

[أ] ترك هذه العملية لتحديدها على مستوى المنظمة من قبل المختصين

[ب] محاولة الوقوف على معرفة الموارد المتاحة والمدخلات المطلوبة للفريق من المختصين بالمنظمة.

[جـــ] تأمين الموارد المطلوبة للفريق، وأيضاً تأمين كافـــة المـــدخلات المطلوبـــة لأنشطة الفريق.

[٤] مهمة قائد الفريق فيما يتعلق بأهداف فريق العمل:

[أ] محاولة التقليل من اختلاط المفاهيم وتعددها وتعارضها.

[ب] بذل الجهود المستطاعة لمنع إختلاط المفاهيم وتعددها وتعارضها.

[جـــ] التأكد من أن الأهداف واضحة للجميع، وأن كافة الأعضاء يشـــاركون فـــي تحديدها ويهتمون ويشعرون بأنهم مرتبطون بها.

[٥] مهمة قائد الفريق فيما يتعلق بوضع مداخل تحقيق أهداف الفريق:

[أ] وضع المداخل التي يراها قائد الفريق ضرورية لبلوغ أهداف الفريق.

[ب] إمداد فريق العمل بوجهة نظره كقائد للمداخل التي يراها ضرورية لبلوغ أهداف الفريق.

[جـ] مشاركة فريق العمل في وضع المداخل الضرورية لتحقيق الأهداف الموضوعه.

[٦] مهمة قائد الفريق فيما يتعلق بوضع جدول لأنشطة الفريق وفقاً للأولويات:

[أ] وضع جدول الأعمال وفقاً للأولويات وإبلاغ فريق العمل به.

[ب] إمداد فريق العمل بوجهة نظره كقائد فيما يتعلق بوضع جدول للأنشطة وفقاً لأولوياتها.

[جـ] مشاركة فريق العمل في وضع جدول لأنشطة الفريق وأولوياتها

[٧] مهمة قائد الفريق في توزيع المهام المطلوبة على أعضاء الفريق:

[أ] توزيع المهام وإبلاغها لأعضاء الفريق.

[ب] إمداد فريق العمل بوجهه نظرة فيما يتعلق بتوزيع المهام على الأعضاء.

[جـ] مشاركة الفريق في توزيع المهام على الأعضاء وفقاً لتخصصاتهم والتأكد من أن كل عضو مدرك لمسئوليته الكاملة تجاه مهامه وعلاقتها بمهام بقية الأعضاء.

[٨] مهمة قائد الفريق في توجيه أعضاء الفريق فيما يتعلق بتأدية المهام:

[أ] مراقبة كل عضو فيما يتعلق بأدائه لمهامه الفردية.

[ب] محاولة توجيه كل عضو في تأديته لمهامه الفردية كلما أتيحت الفرصة لذلك.

[جـ] العمل على تأكيد الإعتمادية في تأدية الأنشطة، مع تبيان لكل عضو الطريقة الأفضل لأدائه لمهامه.

[٩] مهمة قائد الفريق فيما يتعلق بمعاونة الفريق على إطلاق الأفكار الإبداعية:

[أ] لا جدوى من إطلاق الفريق لأفكار إبداعية، فالأنشطة تتميز عموماً بالنمطية.

[ب] محاولة تحفيز أعضاء الفريق لإطلاق أفكار إبداعية.

[جـ] معاونة الفريق على إيجاد طرق جديدة لتنمية مهاراتهم الإبداعية

[١٠] مهمة قائد الفريق فيما يتعلق بتنسيق أنشطة الفريق مع أنشطة الفرق الأخرى:

[أ] ترك عملية التنسيق لأنشطة الفريق مع أنشطة الفرق الأخرى جانباً

[ب] محاولة التنسيق بين أنشطة الفريق وأنشطة الفرق الأخرى كلما طُلب منه ذلك.

[جـ] التأكيد على تنسيق أنشطة فريق العمل مع أنشطة الفرق الأخرى

[١١] مهمة قائد الفريق فيما يتعلق بمد الفريق بالمعلومات ومعاونته على جمعها:

[أ] الاحتفاظ بالمعلومات لدى قائد الفريق، فهذه المعلومات من إختصاصه.

[ب] مد الفريق بالمعلومات كلما تطلب الأمر ذلك.

[جـ] مد الفريق بالمعلومات المطلوبة ومعاونته على جمع المعلومات اللازمة لإنجازه لأنشطته.

[١٢] مهمة قائد الفريق فيما يتعلق بمعايير أداء أنشطة الفريق وإمكانية تعديلها:

[أ] إلزام الفريق بمعايير مقننة تتعلق بأدائه لأنشطته

[ب] إبداء الرأى في المعايير التى يضعها الفريق لأداء أنشطته

[جـ] مشاركة الفريق في وضع معايير أدائه لأنشطته مع إمكانية تعديلها كلما تطلب الموقف ذلك.

[١٣] مهمة قائد الفريق فيما يتعلق بإدارة الصراع:

[أ] تجنب الصراع عند نشوبه بين أعضاء الفريق.

[ب] محاولة التوصل إلى حل وسط يرضى جميع الأطراف.

[جـ] العمل المضنى من أجل إيجاد طرق لتحقيق التكامل بين المصالح الفردية ومصلحة الفريق ككل اعتماداً على الأسلوب التعاونى.

[١٤] مهمة قائد الفريق فيما يتعلق بمدى مشاركة الأعضاء في صنع واتخاذ القرارات:

[أ] السماح بمشاركة الأعضاء على قدر رغبتهم.

[ب] تحفيز الأعضاء بقدر الإمكان للمشاركة في عملية صنع واتخاذ القرارات.

[جـ] الحرص على إشتراك كافة الأعضاء في عملية صنع واتخاذ القرارات وتطبيق كافة الأساليب المعاونة في ذلك.

[١٥] مهمة قائد الفريق في عملية التوصل على اتفاق فيما يتعلق بصنع واتخاذ القرارات:

[أ] صنع القرار واتخاذه من قبل المشاركين من الأعضاء بصرف النظر عن التوصل إلى اتفاق كلى من قبل جميع الأعضاء.

[ب] محاولة التوصل إلى اتفاق كلى من قبل جميع الأعضاء إن إمكن.

[جـ] التوصل إلى إجماع من قبل جميع الأعضاء مع قبول الاختلاف وتوجيهه لتحسين القرار.

[١٦] مهمة قائد الفريق في تشخيص مشاكل الفريق وحلها:

[أ] القفز رأساً إلى الإجراءات التصحيحية.

[ب] إقتراح الإجراءات التصحيحية وعرضها على الأعضاء قبل تنفيذها.

[جـ] تشخيص المشكلة بعناية، وعرضها على الفريق وتجميع مقترحاتهم لاتخاذ الإجراءات التصحيحية المناسبة لحلها.

[١٧] مهمة قائد الفريق في توفير مناخ مفعم بالثقة بين الأعضاء:

[أ] من الصعب توفير هذا المناخ المفعم بالثقة من جانب القائد، فهذا يرجع لتكوينهم النفسى والشخصي.

[ب] محاولة تهيئة هذا المناخ المفعم بالثقة إن أمكن.

[جـ] التأكيد على أهمية توفير مناخ مفعم بالثقة، وتطبيق أساليب مختلفة لهذا الغرض (مثل: التعبير عن المشاعر بحرية ودون خوف من النقد أو العقاب، وتبادل الحوار، والاستخدام الفعال لأسلوب العصف الذهنى وغير ذلك).

[١٨] مهمة قائد الفريق فيما يتعلق بطريقة تقييم الأداء:

[أ] تقييم أداء كل عضو على حدة

[ب] تقييم أداء الفريق ككل.

[جـ] الجمع بين تقييم أداء الفريق ككل والتقييم الفردى للأداء المتميز.

[١٩] مهمة قائد الفريق بالنسبة لمعالجة جوانب ضعف أعضاء الفريق:

[أ] تحديد جوانب الضعف المتعلقة بأداء كل عضو للتقييم العادل لأدائه.

[ب] تحديد جوانب الضعف المتعلقة بأداء كل عضو، ومحاولة معالجتها إن أمكن.

[جـ] تحديد جوانب الضعف المتعلقة بأداء كل عضو، وبذل أقصى جهد لمعالجتها.

[٢٠] مهمة قائد الفريق فيما يتعلق بمنح المكافآت لفريق العمل:

[أ] منح المكافآت وفقاً لما يسفر عنه تقييم الأداء الفردى.

[ب] منح المكافآت على أساس جماعى.

[جـ] المكافأة الجماعية لأعضاء الفريق ككل وفقاً لما حققوه من إنجازات مع تقدير خاص للمجهودات الفردية.

استمارة استبيان رقم (٢ / ب)

فيما يلى مجموعة من العبارات المتعلقة بتفعيل فرق العمل، وأمامها خمسة فئات للإجابة، يتراواح بين «موافق لدرجة كبيرة»، و«غير موافق على الإطلاق» الرجا وضع علامة (√) أمام فئة الإجابة التى تعبر عن رأيكم فيما يتعلق بإمكانية تطبيق هذه العناصر بجهة عملكم:

العبارات	موافق بدرجة كبيرة	موافق	محايد	موافق إلى حد ما	غير موافق
١) إمكانية مشاركة القائد لأعضاء الفريق في تحديد أهداف لفريق العمل دقيقة وواضحة					
٢) إمكانية إجماع كافة الأعضاء واتفاقهم في سبيل التوصل إلى الأهداف المراد تحقيقها.					
٣) إمكانية تحديد أولويات للأهداف المحددة وفقاً للوقت المخصص وفي حدود الموارد المتاحة.					
٤) إمكانية عمل الفريق سوياً لتطوير الأهداف والخطط ووضع توجهات مستقبلية.					
٥) إمكانية وقوف الأعضاء على حدود نطاق سلطاتهم ومسئولياتهم والأنشطة المطلوب من كل عضو إنجازها.					
٦) إمكانية الاعتماد المتبادل بين أعضاء الفريق وتعاونهم في إنجاز أنشطتهم.					
٧) إمكانية التنسيق بصفة منتظمة بين مجهودات أعضاء الفريق.					
٨) إمكانية إجراء إتصالات بين أعضاء الفريق بانفتاح تام وفي مناخ يسوده الثقة					
٩) إمكانية تزويد أعضاء الفريق لبعضهم البعض بالمعلومات الهامة وبأسلوب فعال.					
١٠) إمكانية قيام الأعضاء الأكثر معرفة والأكثر خبرة بتزويد الأعضاء الأقل معرفة والأقل خبرة بالكيفية المثلى لإنجاز المهام.					
١١) إمكانية توافر الثقة والأمان بين أعضاء الفريق.					

العبارات	موافق بدرجة كبيرة	موافق	محايد	موافق إلى حد ما	غير موافق
١٢) إمكانية تواجد دعم متبادل بين أعضاء الفريق، بمعنى أن يساعد كل عضو الآخر على تحسين وظيفته وخطته وحل مشاكله.					
١٣) إمكانية تحديد حجم الفريق بحيث يتناسب الحجم مع المهمة المكلف بها الفريق.					
١٤) إمكانية مناقشة الأعضاء لسلوكياتهم لمعاونة كل عضو على التعديل الإيجابي لسلوكه تجاه فريق العمل.					
١٥) إمكانية توافر مناخ يسمح بالتعبير الواضح عن المشاعر بحيث يفهم كل عضو الآخر وتسود علاقات ودية فيما بين الأعضاء.					
١٦) إمكانية توافر مشاعر الاستمتاع الشخصي والاعتزاز لدى كل عضو بإنتمائه لفريق عمله.					
١٧) إمكانية الوقوف على معارف وقدرات ومهارات كل عضو من أعضاء الفريق.					
١٨) إمكانية تقييم أداء الفريق بصفة دورية وما أتمه من إنجازات وفقاً للمعايير الموضوعه.					
١٩) إمكانية مكافأة كل عضو من أعضاء الفريق في الوقت المناسب وبالأسلوب المناسب ووفقاً لمساهماته المتميزة.					
٢٠) إمكانية منح الثقة للفريق من جانب العاملين بالمنظمة.					

استمارة إستبيان رقم (٢ / جـ)

فيما يلي مجموعة من العبارات تمثل معتقدات معينة لدى أعضاء هيئة التدريس بالنسبة لفرق العمل وتوظيفها في مجالات مختلفة، الرجا وضع علامة (√) أمام الفئة التى تعبر عن مدى ما ترونه بالنسبة للمعتقد المطروح

المعتقد	موافق بدرجة كبيرة	موافق	محايد	موافق إلى حد ما	غير موافق
١) لست في حاجة إلى الاشتراك في فريق عمل بحثى، فهذا يفقدنى الكثير من وقتى.					
٢) لست في حاجة إلى الاشتراك في فريق عمل بحثى، فهذا يفقدنى الكثير من معارفى وخبراتى التى اكتسبتها عبر الكثير من سنوات عمرى.					
٣) لست في حاجة إلى الاشتراك في فريق عمل بحثي، فهذا يساهم في إستفادة بعض الأعضاء على حساب البعض الآخر.					
٤) لست في حاجة إلى الاشتراك في فريق عمل بحثي، «فقد اتفق المصريون على ألا يتفقوا»، فالصراع المدمر هو أهم ما يميز العمل الجماعى بجهة عملى.					
٥) لست في حاجة إلى الاشتراك في فريق عمل بحثى، فمن الصعوبة توفير مناخ مفعم بالثقة بين أعضاء الفريق.					
٦) تمكين فريق العمل (منحها السلطة والحرية في صنع واتخاذ القرارات، وتحديدها للموارد المطلوبة لإنجازها لمهامها، وغير ذلك) لن يحقق إلا قلة الإنجاز وزيادة الصراعات.					
٧) نقص الحوافز المادية يؤثر سلباً على إنجاز الفريق للمهام الكثيرة التحدى.					
٨) نقص الحوافز المعنوية يؤثر سلباً على إنجاز الفريق للمهام الكثيرة التحدى.					
٩) الفرق المدارة ذاتيا لا يمكن أن تحقق أهدافها، فلابد للفريق من قائد يمارس سلطاته الرسمية بجدارة.					

المعتقد	موافق بدرجة كبيرة	موافق	محايد	موافق إلى حد ما	غير موافق
١٠) مهما تم تدريب الأفراد، فلن يكتسبوا مهارة العمل الجماعى.					
١١) فرق العمل الطلابية نادراً ما تحدث تعديل مرغوب في سلوكيات الطلبة نحو تفعيل العمل الجماعى.					
١٢) فرق العمل الطلابية نادراً ما تحقق إنجازات بحثية قيمة.					
١٣) اللجان كفرق عمل لا تصلح إلا لتناول المهام الروتينية.					
١٤) نادراً ما يتم إطلاق أفكار إبداعية من فرق العمل المختلفة بجهة عملى.					
١٥) إن حدث وتم إطلاق أفكار إبداعية من أى فريق عمل، فنادراً ما يتم تحويلها إلى ابتكارات ملموسة.					
١٦) فرق العمل البحثية نادراً ما تصل إلى تحسين جودة النتاج العلمى.					
١٧) فرق العمل المكونة من أجل إنجاز مهمة تحسين جودة الخدمة التعليمية نادراً ما تنجز هذه المهمة بنجاح.					
١٨) من النادر إحداث تعلم تعاونى عن طريق الجماعات المهنية الافتراضية (عبر الإنترنيت).					
١٩) التعلم التعاونى نادراً ما يتحقق عن طريق فرق العمل.					
٢٠) التعلم التنظيمى نادراً ما يتحقق عن طريق فرق العمل بالمنظمة.					

جدول رقم (٣/أ/١)

تكرارات الإجابات للأكاديميين والعلميين وكا٢ عند مستوى معنوية ٠.٥ والمتوسطات الحسابية والانحراف المعيارى لكل من الأكاديميين والعلميين

العبارة	البدائل	تكرارات الإجابات للأكاديميين		تكرارات الإجابات للعلميين		الأكاديميين		العلميين		كا٢ عند مستوى معنوية ٠,٥
		ك	٪	ك	٪	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	
١) متطلبات قيادة الفريق	أ	١٥٩	٨١,١	٣٤	٧,٧	١,٢٢٩٦	٠,٥٠٩٧٤	٢,٦٢٦١	٠,٦٢٢٩٩	٥٥٣,٨٢٨
	ب	٢٩	١٤,٨	٩٨	٢٢,٠					
	جـ	٨	٤,١	٣١٢	٧٠,٣					
٢) مهمة قائد الفريق فيما يتعلق بعملية بناء الفريق	أ	١١٩	٦٠,٧	٧	١,٦	١,٥٤٠٨	٠,٧٣٩٦٢	٢,٨١٣١	٠,٤٢٨٨٨	٥٦٣,٥٤٠
	ب	٤٨	٢٤,٥	٦٩	١٥,٥					
	جـ	٢٩	١٤,٨	٣٦٨	٨٢,٩					
٣) مهمة قائد الفريق فيما يتعلق بتدبير الموارد المطلوبة للفريق ومدخلات الفريق	أ	١٥٥	٧٩,١	٣	٠,٧	١,٢٣٩٨	٠,٤٩٤٧٤	٢,٧٤٥٥	٠,٤٩٤٣٠	٥٢٤,١٥١
	ب	٣٥	١٧,٨	٩٩	٢٢,٣					
	جـ	٦	٣,١	٣٤٢	٧٧,٠					
٤) مهمة قائد الفريق فيما يتعلق بأهداف فريق العمل	أ	١٦٨	٨٥,٧	٢٩	٦,٥	١,٢٠٩٢	٠,٥٤٧٣٦	٢,٦٤١٩	٠,٦٠١٠٩	٥٨٩,٧٠٥
	ب	١٥	٧,٧	١٠١	٢٢,٨					
	جـ	١٣	٦,٦	٣١٤	٧٠,٧					
٥) مهمة قائد الفريق فيما يتعلق بمداخل تحقيق أهداف الفريق	أ	١٦٣	٧٣,٢	٢٩	٦,٥	١,٢١٤٣	٠,٥١١٤١	٢,٦٨٦٩	٠,٥٨٨٦١	٤٩٧,٩٠٥
	ب	٢٤	١٢,٢	٨١	١٨,٣					
	جـ	٩	٤,٦	٣٣٤	٧٥,٢					
٦) مهمة قائد الفريق فيما يتعلق بوضع جدول لأنشطة الفريق وفقا لأولوياتها	أ	١٦٥	٨٤,٢	١٧	٣,٨	١,٢١٩٤	٠,٥٤٣٣٣	٢,٧١٦٢	٠,٥٢٩٥٨	٥١٥,٢٤٩
	ب	١٩	٩,٧	٩٢	٢٠,٧					
	جـ	١٢	٦,١	٣٣٥	٧٥,٥					
٧) مهمة قائد الفريق في توزيع المهام المطلوبة من كل عضو وفقا لتخصصاتهم	أ	١٧٨	٩٠,٨	٧	١,٦	١,١٠٧١	٠,٣٥٦٢٦	٢,٧٤٧٧	٠,٤٦٩٧٣	٤٧٢,٠٥٨
	ب	١٥	٧,٧	٩٨	٢٢,١					
	جـ	٣	١,٥	٣٣٩	٧٦,٣					
٨) مهمة قائد الفريق في توجيه أعضاء الفريق	أ	١٧٩	٩١,٣	٢٨	٦,٣	١,١٢٧٦	٠,٤٤٠٣٤	٢,٦٨٤٧	٠,٥٨٥٨٤	٤١٨,٤٠٠
	ب	٩	٤,٦	٨٤	١٨,٩					
	جـ	٨	٤,١	٣٣٢	٧٤,٨					
٩) مهمة قائد الفريق فيما تتعلق بمعاونة الفريق على إطلاق الأفكار الإبداعية	أ	١٦٩	٨٦,٢	١٢	٢,٧	١,١٧٨٦	٠,٤٧٩٠٥	٢,٨١٥٣	٠,٤٥٢٨٧	٤١٨,٤٠٠
	ب	١٩	٩,٧	٥٨	١٣,١					
	جـ	٨	٤,١	٣٧٤	٨٤,٢					
١٠) مهطلة قاظلد الفرطلق فيطلا يتطلق بتنطليق أنشطة الفريق مع أنشطة الفرق الأخرى	أ	١٧٤	٨٨,٨	١٧	٣,٨	١,١٥٣١	٠,٤٦٠٨١	٢,٧١٦٢	٠,٥٢٩٥٨	٤٨٤,٧٦٥
	ب	١٤	٧,١	٩٢	٢٠,٧					
	جـ	٨	٤,١	٣٣٥	٧٥,٥					
١١) مهطلة قاظلد الفرطلق فيطا يتطلق بمطايير أداء أنشطة الفريق	أ	١٨٤	٩٣,٩	٧	١,٦	١,١٠٢٠	٠,٤١٧٣١	٢,٨٤٤٦	٠,٤٠٣٩٢	٣٦٦,١٢٢
	ب	٤	٢,١	٥٥	١٢,٤					
	جـ	٨	٤,٠	٣٨٢	٨٦,٠					

العبارة	البدائل	تكرارات الإجابات للأكاديميين		تكرارات الإجابات للعلميين		الأكاديميين		العلميين		كا٢ عند مستوى معنوية ٠,٥
		ك	٪	ك	٪	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	
١٢) مهمة قائد الفريق فيما يتعلق بعد الفريق بالمعلومات وتعاونه على جمعها	أ	١٨٩	٩٦,٤	١٠	٢,٣	١,٠٥١٠	٠,٢٨١٨٤	٢,٨٠٦٣	٠,٤٤٩٠٨	٣٤٩,١٢١
	ب	٤	٢,١	٦٦	١٤,٨					
	جـ	٣	١,٥	٣٦٨	٨٢,٩					
١٣) مهمة قائد الفريق فيما يتعلق بإدارة الصراع	أ	١٨٨	٩٥,٩	٣	٠,٧	١,١٢٧٦	٠,٤٤٠٣٤	٢,٧٤٣٢	٠,٤٨١٥٦	٤٤١,٥٨٥
	ب	٥	٢,٦	٩٩	٢٢,٣					
	جـ	٣	١,٥	٣٤٢	٧٧,٠					
١٤) مهمة قائد الفريق فيما يتعلق بعملية المشاركة في صنع واتخاذ القرارات	أ	١٨٢	٩٢,٩	٢٠	٤,٥	١,٠٥٦١	٠,٢٨٩٨٥	٢,٧٦٣٥	٠,٤٤١٠٤	٤٠٣,٣٧١
	ب	١١	٥,٦	٥٦	١٢,٦					
	جـ	٣	١,٥	٣٦٨	٨٢,٩					
١٥) مهمة قائد الفريق فيما يتعلق بالتوصل إلى إتفاق بشأن عملية صنع واتخاذ القرارات	أ	١٨٩	٩٩,٤	٢٢	٥,٠	١,٠٨٦٧	٠,٣٣٢٢٥	٢,٧٨٣٨	٠,٥١٠٠٤	٣٩٥,٧٣٠
	ب	٤	٢,١	٨٨	١٩,٨					
	جـ	٣	١,٥	٣٣٤	٧٥,٢					
١٦) مهمة قائد الفريق في تشخيص مشاكل الفريق	أ	١٦٨	٨٥,٧	١٢	٢,٧	١,٠٥١٠	٠,٢٨١٨٤	٢,٧٠٢٧	٠,٥٥٥٦١	٤٣٨,٨١١
	ب	١٥	٧,٧	٥٨	١٣,١					
	جـ	١٣	٦,٦	٣٧٤	٨٤,٢					
١٧) مهمة قائد الفريق فيما يتعلق بتوفير مناخ مفعم بالثقة بين أعضاء الفريق	أ	١٦٣	٨٣,٢	٢٠	٤,٥	١,٢٠٩٢	٠,٥٤٧٣٦	٢,٨١٥٣	٠,٤٥٢٨٧	٥٣٣,٠٧٤
	ب	١٤	٧,١	٥٦	١٢,٦					
	جـ	١٩	٩,٧	٣٦٨	٨٢,٩					
١٨) مهمة قائد الفريق فيما يتعلق بتقييم الأداء	أ	١٧٥	٨٩,٢	١٤	٣,٢	١,٢٦٥٣	٠,٦٢٥١٣	٢,٧٨٣٨	٠,٥١٠٠٤	٤٥١,٠٠٨
	ب	٥	٢,٦	٩١	٢٠,٤					
	جـ	١٦	٨,٢	٣٣٩	٧٦,٤					
١٩) مهمة قائد الفريق فيما يتعلق بجوانب ضعف أعضاء الفريق	أ	١٧٩	٩١,٣	٩	٢,٠	١,٨٨٨	٠,٥٦٣٩٤	٢,٧٣٢٠	٠,٥٠٩٧٤	٤٨٣,٠٣٧
	ب	٩	٤,٦	٩٦	٢١,٦					
	جـ	٨	٤,١	٣٣٩	٧٦,٤					
٢٠) مهمة قائد الفريق فيما يتعلق بمنح مكافآت لفريق العمل	أ	١٧٥	٨٩,٢	١٤	٣,٢	١,٨٨٨	٠,٥٦٣٩٤	٢,٧٣٢٠	٠,٥٠٩٧٤	٤٧٣,١٤٠
	ب	٥	٢,٦	٩١	٢٠,٤					
	جـ	١٦	٨,٢	٣٣٩	٧٦,٤					

جامعة الأزهر
AL-AZHAR UNIVERSITY

جامعة الأزهر
AL-AZHAR UNIVERSITY

جدول رقم (٣/ب/١)

تكرارات الإجابات للأكاديميين والعلميين وكا٢ عند مستوى معنوية ٠.٠٥، والمتوسطات الحسابية والانحراف المعيارى لكل من الأكاديميين والعلميين (لاستمارة الاستبيان رقم ٢/ب)

العبارة	البدائل	تكرارات الإجابات للأكاديميين		تكرارات الإجابات للعلميين		الأكاديميين		العلميين		كا٢ عند مستوى معنوية ٠.٥
		ك	٪	ك	٪	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	
١) إمكانية مشاركة القائد لأعضاء الفريق في تحديد أهداف لفريق العمل دقيقة وواضحة	موافق بدرجة كبيرة	١٢٣	٦٢.٨	٢٩٩	٦٧.٣	٤.٢٠٩٢	١.٢٢٠٣٩	٤.٣٧١٦	١.١٧١٢١	٤٠.٢٥٧
	موافق	٢٥	١٢.٨	٩١	٢٠.٥					
	محايد	٢٧	١٣.٨	١٢	٢.٧					
	موافق إلى حد ما	٨	٤.٠	٤	٠.٩					
	غير موافق على الإطلاق	١٣	٦.٦	٣٨	٨.٦					
٢) إمكانية إجماع كافة الأعضاء واتفاقهم في سبيل التوصل على الأهداف المراد تحقيقها.	موافق بدرجة كبيرة	٥	٢.٦	١٤٥	٣٢.٧	١.٥٦١٢	٠.٩٣٩٩٠	٣.٨٣٧٨	١.٢٥٣٧٣	٣٢٥.٠٥٩
	موافق	٣	١.٥	٢٠٨	٤٦.٨					
	محايد	٢٣	١١.٧	١٢	٢.٧					
	موافق إلى حد ما	٣٥	١٧.٩	٣٢	٧.٢					
	غير موافق على الإطلاق	١٢٠	٦٦.٣	٤٧	١٠.٦					
٣) إمكانية تحديد أولويات للأهداف المحددة وفقا للوقت المخصص وفي حدود الموارد المتاحة.	موافق بدرجة كبيرة	٥	٢.٦	٣١٢	٧٠.٢	١.٦١٢٢	٠.٩٢٩٦٦	٤.٥٧٢١	٠.٧٩٨٨٣	٤٨٧.٨٠٢
	موافق	٣	١.٥	٩٨	٢٢.١					
	محايد	٢٢	١١.٢	١٥	٣.٤					
	موافق إلى حد ما	٤٧	٢٤.٠	١٤	٣.٢					
	غير موافق على الإطلاق	١١٩	٦٠.٧	٥	١.١					
٤) إمكانية عمل الفريق سويا لتطوير الأهداف والخطط ووضع توجهات مستقبلية.	موافق بدرجة كبيرة	١١	٥.٦	٢٩٩	٦٧.٤	١.٦٦٢٣	١.١٣٦٢٩	٤.٥٩٦٨	٠.٦٨٦٥٩	٤٨٤.٥٦٧
	موافق	٩	٤.٦	١٢٤	٢٧.٩					
	محايد	١١	٥.٦	١٢	٢.٧					
	موافق إلى حد ما	٣٧	١٨.٩	٥	١.١					
	غير موافق على الإطلاق	١٢٨	٦٥.٣	٤	٠.٩					
٥) إمكانية وقوف الأعضاء على حدود نطاق سلطاتهم ومستوياتهم والأنشطة المطلوبة من كل عضو إنجازها.	موافق بدرجة كبيرة	٢٧	١٣.٨	٣٤٢	٧٧.٠	٢.٣٧٧٦	٦.٥٣٢٦٦	٤.٤٩٣٢	١.٠٩٠٦٧	٢٥٨.٨٤٦
	موافق	٣٤	١٧.٣	٤٤	٩.٩					
	محايد	١٦	٨.٢	١٣	٢.٩					
	موافق إلى حد ما	٢٨	١٤.٣	٢٥	٥.٦					
	غير موافق على الإطلاق	٩١	٤٦.٤	٢٠	٤.٦					
٦) إمكانية الاعتماد المتبادل بين أعضاء الفريق وتعاونهم في إنجاز أنشطتهم.	موافق بدرجة كبيرة	١٥	٧.٧	٣٣٩	٧٦.٣	١.٧٠٩٢	١.١٥٥٦٤	٤.٧٠٠٥	٠.٦٣٢٣٨	٥٠٤.٤٧٦
	موافق	٣	١.٥	٨٧	١٩.٦					
	محايد	١١	٥.٦	١٢	٢.٧					
	موافق إلى حد ما	٤٨	٢٤.٥	٢	٠.٥					
	غير موافق على الإطلاق	١١٩	٦٠.٧	٤	٠.٩					
٧) إمكانية التنسيق بصفة منتظمة بين مجهودات أعضاء الفريق.	موافق بدرجة كبيرة	٢٧	١٣.٨	٣٤٢	٧٧.٠	٢.٣٧٧٦	١.٥٣٢٦٦	٤.٤٩٣٢	١.٠٩٠٦٧	٢٥٨.٨٤٦
	موافق	٣٤	١٧.٣	٤٤	٩.٩					
	محايد	١٦	٨.٢	١٣	٢.٩					
	موافق إلى حد ما	٢٨	١٤.٣	٢٥	٥.٦					
	غير موافق على الإطلاق	٩١	٤٦.٤	٢٠	٤.٦					
٨) إمكانية إجراء اتصالات بين أعضاء الفريق بانفتاح تام وفي مناخ يسوده الثقة	موافق بدرجة كبيرة	٤	٢.٠	٢٩٩	٦٧.٣	١.٣٠١٠	٠.٨٢٦٦١	٤.٦١٠٤	٠.٦٢٩٥٨	٥٦٣.٢٨٦
	موافق	٢	١.٠	١٢٤	٢٧.٩					
	محايد	١٦	٨.٢	١٤	٣.٢					
	موافق إلى حد ما	٥	٢.٦	٧	١.٦					
	غير موافق على الإطلاق	١٦٩	٨٦.٢	–	–					

العبارة	البدائل	تكرارات الإجابات للأكاديميين		تكرارات الإجابات للعلميين		الأكاديميين		العلميين		كا٢ عند مستوى معنوية ٠,٥
		ك	٪	ك	٪	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	
٩) إمكانية تزويد أعضاء الفريق لبعضهم البعض بالمعلومات الهامة وبأسلوب فعال.	موافق بدرجة كبيرة	٢٧	١٣,٨	٣٢٩	٧٦,٤	٢,٠٩١٨	١,٥٣٣١٣	٤,٦٦٦٧	٠,٧٤٠١٢	٣٦٥,٨٠٥
	موافق	٢٢	١١,٢	٨٢	١٨,٤					
	محايد	١١	٥,٦	١٢	٢,٧					
	موافق إلى حد ما	١٨	٩,٢	٢	٠,٥					
	غير موافق على الإطلاق	١١٨	٦٠,٢	٩	٢,٠					
١٠) إمكانية قيام الأعضاء الأكثر معرفة والأكثر خبرة بتزويد الأعضاء الأقل معرفة والأقل خبرة بالكيفية المثلى لإنجاز المهام.	موافق بدرجة كبيرة	–	–	٢٩٩	٦٧,٣	١,١٥٨٢	٠,٨٥٢٢٠	٤,٥٤٢٨	٠,٧٧٢٢٤	٥٦٣,٩٨٩
	موافق	٣	١,٥	١٠١	٢٢,٨					
	محايد	١١	٥,٦	٣٥	٧,٩					
	موافق إلى حد ما	–	–	٤	٠,٩					
	غير موافق على الإطلاق	١٨٢	٩٢,٩	٥	١,١					
١١) إمكانية توافر الثقة والأمان بين أعضاء الفريق.	موافق بدرجة كبيرة	٢٤	١٢,٢	٢٠٤	٤٥,٩	٢,٢٧٠٤	١,٥١٣٨٤	٣,١٩١٤	١,٨٣٣١٨	٧٣,٠٦٧
	موافق	٣٤	١٧,٤	٢٩	٦,٦					
	محايد	١١	٥,٦	١٣	٢,٩					
	موافق إلى حد ما	٢٩	١٤,٨	٤٤	٩,٩					
	غير موافق على الإطلاق	٩٨	٥,٠	١٥٤	٣٤,٧					
١٢) إمكانية تواجد دعم متبادل بين أعضاء الفريق. بمعنى أن يساعد كل عضو الآخر على تحسين وظيفته وخطته وحل مشاكله.	موافق بدرجة كبيرة	١٦	٨,٢	٢٩٩	٦٧,٣	١,٨٨١٢	١,٢٦٤٩٤	٤,٥٤٢٨	٠,٧٧٢٢٤	٤٤٠,١٤٩
	موافق	١١	٥,٦	١٠١	٢٢,٨					
	محايد	١٢	٦,١	٣٥	٧,٩					
	موافق إلى حد ما	٣٨	١٩,٤	٤	٠,٩					
	غير موافق على الإطلاق	١١٩	٦٠,٧	٥	١,١					
١٣) إمكانية تحديد حجم الفريق بحيث يتناسب الحجم مع المهمة المكلف بها الفريق.	موافق بدرجة كبيرة	٥	٢,٦	١٤٥	٣٢,٧	١,٦٢٢٤	١,٠٥٧٤٨	٣,٨٣٧٨	١,٢٥٣٧٣	٢٨٣,٢٣٠
	موافق	١٥	٧,٦	٢٠٨	٤٦,٨					
	محايد	١١	٥,٦	١٢	٢,٧					
	موافق إلى حد ما	٣٥	١٧,٩	٣٢	٧,٢					
	غير موافق على الإطلاق	١٣٠	٦٦,٣	٤٧	١٠,٦					
١٤) إمكانية مناقشة الأعضاء لسلوكياته لمعاونة كل عضو على التعديل الإيجابي لسلوكه تجاه فريق العمل.	موافق بدرجة كبيرة	–	–	–	–	١,٢١٩٤	١,٦٢٢٥١	٢,١٣٥١	٠,٩٦٦٥٩	٦٦١,٤٧٨
	موافق	٥	٢,٦	٣٩	٨,٧					
	محايد	٦	٣,٠	١٢٤	٢٧,٩					
	موافق إلى حد ما	١٦	٨,٢	١٣٩	٣١,٣					
	غير موافق على الإطلاق	١٦٩	٨٦,٢	١٤٢	٣٢,١					
١٥) إمكانية توافر مناخ يسمح بالتعبير الواضح عن المشاعر بحيث يفهم كل عضو الآخر وتسود علاقات ودية فيما بين الأعضاء.	موافق بدرجة كبيرة	–	–	٢٠٤	٤٥,٩	١,١٦٣٣	٠,٥٦٧٣٨	٣,١٩١٤	١,٨٣٣١٨	١٩١,٤١٢
	موافق	٣	١,٥	٢٩	٦,٦					
	محايد	٩	٤,٦	١٣	٢,٩					
	موافق إلى حد ما	٥	٢,٦	٤٤	٩,٩					
	غير موافق على الإطلاق	١٧٩	٩٠,٣	١٥٤	٣٤,٧					
١٦) إمكانية توافر مشاعر الاستمتاع الشخصي والاعتزاز لدى كل عضو بانتمائه لفريق عمله.	موافق بدرجة كبيرة	٦	٣,٠	٢	٠,٥	١,٥١٠٢	١,٠٣٠٢٦	١,٣٩٨٦	٠,٦٦٥٩٠	٤٥,٨٠٧
	موافق	٩	٤,٦	٧	١,٦					
	محايد	١٦	٨,٢	١٢	٢,٧					
	موافق إلى حد ما	١٧	٨,٧	١٢٤	٢٧,٩					
	غير موافق على الإطلاق	١٤٨	٧٥,٥	٢٩٩	٦٧,٣					
١٧) إمكانية الوقوف على معارف وقدرات ومهارات كل عضو من أعضاء الفريق.	موافق بدرجة كبيرة	٢	١,٠	٢	٠,٥	١,٤٨٩٨	٠,٨٠٦٩٦	١,٣٩٨٦	٠,٦٦٥٩٠	٦,١٥٢
	موافق	٥	٢,٦	٧	١,٦					
	محايد	١٢	٦,١	١٢	٢,٧					
	موافق إلى حد ما	٤٩	٢٥,٠	١٢٤	٢٧,٩					
	غير موافق على الإطلاق	١٢٨	٦٥,٣	٢٩٩	٦٧,٣					

العبارة	البدائل	تكرارات الإجابات للأكاديميين		تكرارات الإجابات للعلميين	الأكاديميين		العلميين		كا٢ عند مستوى معنوية ٠,٥
		ك	٪	ك	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	
١٨) إمكانية تقييم أداء الفريق بصفة دورية وما آتمه من إنجازات وفقاً للمعايير الموضوعه.	موافق بدرجة كبيرة	–	–	٢	١,١٤٨٠	٠,٥٦٧٠٩	١,٧٩٢٨	٠,٦٠٦٤٧	٢٥٦,٥٤٢
	موافق	٣	١,٥	٧					
	محايد	١٠	٥,١	١٢					
	موافق إلى حد ما	–	–	٢٩٩					
	غير موافق على الإطلاق	١٨٣	٩٣,٤	١٢٤					
١٩) إمكانية مكافأة كل عض من أعضاء الفريق في الوقت المناسب وبالأسلوب المناسب ووفقاً لمساهماته المتميزة.	موافق بدرجة كبيرة	٤	٢,٠	٣٤٢	١,٦٢٧٦	٠,٩٦٠٢٦	٤,٤٩٣٢	١,٠٩٠٦٧	٢٩٤,٥٠٣
	موافق	٩	٤,٦	٤٤					
	محايد	١٦	٨,٢	١٣					
	موافق إلى حد ما	٤٨	٢٤,٥	٢٥					
	غير موافق على الإطلاق	١١٩	٦٠,٧	٢٠					
٢٠) إمكانية منح الثقة للفريق من جانب العاملين بالمنظمة.	موافق بدرجة كبيرة	–	–	–	١,٢٦٥٣	٠,٥٥٥٦٤	١,٢٧٢٥	٠,٥٢٩١٢	٦,١٥٤
	موافق	–	–	٢					
	محايد	١١	٥,٦	١٢					
	موافق إلى حد ما	٣٠	١٥,٣	٩١					
	غير موافق على الإطلاق	١٥٥	٧٩,١	٣٣٩					

جامعة الأزهر
AL-AZHAR UNIVERSITY

جامعة الأزهر
AL-AZHAR UNIVERSITY

جدول رقم (٣/جـ/١)

تكرارات إجابات الأكاديميين والعلميين وكا٢ عند مستوى معنوية (٠.٠٥)، والمتوسطات الحسابية والانحراف المعيارى (لاستمارة الاستبيان رقم ٢/جـ)

العبارة	البدائل	تكرارات الإجابات للأكاديميين		تكرارات الإجابات للعلميين		الأكاديميين		العلميين		كا٢ عند مستوى معنوية ٠.٥
		ك	٪	ك	٪	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	
١) فريق العمل البحثى يتسبب في فقدى الكثير من وقتى	موافق بدرجة كبيرة	١٣٠	٦٦,٣	–	–	٤,٤٣٨٨	٠,٩٣٩٩٠	١,٢٧٢٥	٠,٥٢٩١٢	٥٥٦,١١٨
	موافق	٣٥	١٧,٩	٢	٠,٥					
	محايد	٢٣	١١,٧	١٢	٢,٧					
	موافق إلى حد ما	٣	١,٥	٩١	٢٠,٤					
	غير موافق على الإطلاق	٥	٢,٦	٣٣٩	٧٦,٤					
٢) فريق العمل البحثى يتسبب في فقدى لكثير من معارفى وخبراتى	موافق بدرجة كبيرة	١٢٣	٦٢,٨	–	–	٤,٣٣٦٧	١,٠٤٢١٣	١,٢٧٢٥	٠,٥٢٩١٢	٥٤١,٥٣٨
	موافق	٣٥	١٧,٩	٢	٠,٥					
	محايد	٢٧	١٣,٨	١٢	٢,٧					
	موافق إلى حد ما	٣	١,٥	٩١	٢٠,٤					
	غير موافق على الإطلاق	٨	٤	٣٣٩	٧٦,٤					
٣) فريق العمل البحثى يساهم في استفادة بعض الأعضاء على حساب البعض الآخر	موافق بدرجة كبيرة	١٥٥	٧٩,١	–	–	٤,٦٤٢٩	٠,٨٤٤٢٩	١,٣٤٤٦	٠,٥٢١٠٦	٥٨١,٧٦٤
	موافق	٢٥	١٢,٨	٢	٠,٥					
	محايد	٨	٤	٤	٠,٩					
	موافق إلى حد ما	٣	١,٥	١٣٩	٣١,٣					
	غير موافق على الإطلاق	٥	٢,٦	٢٩٩	٦٧,٣					
٤) الصراع المدمر هو إحدى السمات المميزة للعمل الجماعى بجهة عملى	موافق بدرجة كبيرة	١٩٣	٩٨,٥	٣	٠,٧	٤,٩٥٤١	٠,٣٦٩٢٥	١,٣٨٥١	٠,٨١٣٤٦	٦١٢,٤٩٢
	موافق	–	–	٢٤	٥,٤					
	محايد	–	–	٤	٠,٩					
	موافق إلى حد ما	٣	١,٥	٧٩	١٧,٨					
	غير موافق على الإطلاق	–	–	٣٣٤	٧٥,٢					
٥) من الصعوبة توفير مناخ مفعم بالثقة بين أعضاء الفريق البحثى	موافق بدرجة كبيرة	١٩٣	٩٨,٥	٣٥	٧,٩	٤,٩٥٤١	٠,٣٦٩٢٥	٢,١٨٦٩	٠,٩٦١٤٣	٤٨٦,٥٧٢
	موافق	–	–	–	–					
	محايد	–	–	٤٤	٩,٩					
	موافق إلى حد ما	٣	١,٥	٢٩٩	٦٧,٣					
	غير موافق على الإطلاق	–	–	٦٦	١٤,٩					
٦) تمكين فريق العمل لن يحقق إلا قلة الإنجاز وزيادة الصراعات	موافق بدرجة كبيرة	١٦٩	٨٦,٢	٣٤٢	٧٧,١	٤,٧٥٥١	٠,٧٦٥٤٢	٤,٤٢٣٤	١,١٥٠٥٢	٣٩٠,٨٦٦
	موافق	١٩	٩,٧	١٣	٢,٩					
	محايد	–	–	٤٤	٩,٩					
	موافق إلى حد ما	٣	١,٥	٢٥	٥,٦					
	غير موافق على الإطلاق	٥	٢,٦	٢٠	٤,٥					
٧) نقص الحوافز المادية يؤثر سلبا على إنجاز الفريق للمهام الكثيرة التحدى.	موافق بدرجة كبيرة	١١٩	٦٠,٧	٢	٠,٥	٤,٣٨٧٨	٠,٩٢٩٦٦	١,٤٠٠٩	٠,٨١٨٣٠	٤٧٧,٣٨٥
	موافق	٤٧	٢٤,٠	١٣	٢,٩					
	محايد	٢٢	١١,٢	٤٤	٩,٩					
	موافق إلى حد ما	٣	١,٥	٤٣	٩,٧					
	غير موافق على الإطلاق	٥	٢,٦	٣٤٢	٧٧,٠					
٨) نقص الحوافز المعنوية يؤثر سلبا على إنجاز الفريق للمهام الكثيرة التحدى	موافق بدرجة كبيرة	١١٩	٦٠,٧	١٨	٤,٠	٤,٣٨٧٨	٠,٩٢٩٦٦	١,٣٢٨٨	٠,٨٨٨٨٥	٤٨٤,٣٩٧
	موافق	٤٧	٢٤,٠	٢	٠,٥					
	محايد	٢٢	١١,٢	١٢	٢,٧					
	موافق إلى حد ما	٣	١,٥	٤٤	٩,٩					
	غير موافق على الإطلاق	٥	٢,٦	٣٦٨	٨٢,٩					
٩) الفرق المدارة ذاتيا لا يمكن أن تحقق أهدافها، فلابد للفريق من قائد يمارس سلطاته الرسمية بجدارة	موافق بدرجة كبيرة	١٧١	٨٧,٢	٣٣٤	٧٥,٢	٤,٧٢٤٥	٠,٨٠٧٤١	٤,٦١٤٩	٠,٨١٣٤٦	٤٢,٩٨٩
	موافق	٧	٣,٦	٧٩	١٧,٨					
	محايد	١١	٥,٦	٤	٠,٩					
	موافق إلى حد ما	٣	١,٥	٢٤	٥,٤					
	غير موافق على الإطلاق	٤	٢,٠	٣	٠,٧					

العبارة	البدائل	تكرارات الإجابات للأكاديميين		تكرارات الإجابات للعلميين		الأكاديميين		العلميين		كا٢ عند مستوى معنوية ٠,٥
		ك	٪	ك	٪	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	
١٠) مهما تم تدريب الأفراد فلن يكتسبوا مهارة العمل الجماعى	موافق بدرجة كبيرة	١٧١	٨٧,٢	–	–	٤,٧٢٤٥	٠,٨٠٧٤١	١,٢٧٢٥	٠,٥٢٩١٢	٥٧٣,٣٨٩
	موافق	٧	٣,٦	٢	٠,٥					
	محايد	١١	٥,٦	١٢	٢,٧					
	موافق إلى حد ما	٣	١,٥	٩١	٢٠,٥					
	غير موافق على الإطلاق	٤	٢,٠	٣٣٩	٧٦,٣					
١١) فرق العمل الطلابية نادرا ما تحدث تعديل مرغوب في سلوكيات الطلبة نحو تفعيل العمل الخاص	موافق بدرجة كبيرة	١٧١	٨٧,٢	–	–	٤,٧٢٤٥	٠,٨٠٧٤١	١,٤٢٥٧	٠,٦٦٦٠٩	٥٥٦,٢٨٩
	موافق	٧	٣,٦	–	–					
	محايد	١١	٥,٦	٤٤	٩,٩					
	موافق إلى حد ما	٣	١,٥	١٠١	٢٢,٧					
	غير موافق على الإطلاق	٤	٢,٠	٢٩٩	٦٧,٣					
١٢) فرق العمل الطلابية نادرا ما تحقق إنجازات بحثية قيمة	موافق بدرجة كبيرة	١٦٤	٨٣,٧	٣٤٢	٧٧,٠	٤,٥٨٦٧	١,٠٢٦٦٣	٤,٤٢٣٤	١,١٥٠٥٢	١٤,٧٥٦
	موافق	٨	٤,٠	١٣	٢,٩					
	محايد	٤	٢,٠	٤٤	٩,٩					
	موافق إلى حد ما	١٥	٧,٧	٢٥	٥,٦					
	غير موافق على الإطلاق	٥	٢,٦	٢٠	٤,٦					
١٣) اللجان لفرق عمل لا تصلح إلا لتناول المهام الروتينية	موافق بدرجة كبيرة	١٦٩	٨٦,٢	–	–	٤,٦٧٣٥	٠,٩٣٦٧٢	١,٣٨٩٦	٠,٦٢٩٥٨	٥٤٩,٠٤٣
	موافق	٩	٤,٦	٧	١,٦					
	محايد	٧	٣,٦	١٤	٣,٢					
	موافق إلى حد ما	٣	١,٥	١٢٤	٢٧,٩					
	غير موافق على الإطلاق	٨	٤,١	٢٩٩	٦٧,٣					
١٤) نادرا ما يتم إطلاق أفكار إبداعية من فرق العمل المختلفة بجهة عملى	موافق بدرجة كبيرة	١٩٣	٩٨,٥	٢٨٨	٦٤,٩	٤,٩٦٩٤	٠,٢٤٦١٦	٤,٣٨٥١	١,٠٦٣٦٠	٨٥,٥٠٢
	موافق	–	–	١٠٢	٢٣,٠					
	محايد	٣	١,٥	٩	٢,٠					
	موافق إلى حد ما	–	–	٢٧	٦,١					
	غير موافق على الإطلاق	–	–	١٨	٤,٠					
١٥) أن حدث وتم إطلاق أفكار إبداعية من أى فريق عمل، فنادرا ما يتم تحويلها إلى إبتكارات ملموسة	موافق بدرجة كبيرة	١٩٣	٩٨,٥	٢٨٨	٦٤,٩	٤,٩٦٩٤	٠,٢٤٦١٦	٤,٣٨٥١	١,٠٦٣٦٠	٨٥,٥٠٢
	موافق	–	–	١٠٢	٢٣,٠					
	محايد	٣	١,٥	٩	٢,٠					
	موافق إلى حد ما	–	–	٢٧	٦,١					
	غير موافق على الإطلاق	–	–	١٨	٤,٠					
١٦) فرق العمل البحثية نادرا ما تصل إلى تحسين جودة النتاج العلمى	موافق بدرجة كبيرة	١٦٧	٨٥,٢	–	–	٤,٧٠٩٢	٠,٨٣٦٤٣	١,٣٥١٤	٠,٧١٩٢٨	٥٤٣,٥٢١
	موافق	١٤	٧,٧	١٧	٣,٨					
	محايد	٣	١,٥	١٣	٢,٩					
	موافق إلى حد ما	٧	٣,٥	٣٩	١٧,٨					
	غير موافق على الإطلاق	٤	٢,٥	٣٢٥	٧٥,٥					
١٧) فرق العمل المكونة من أجل إنجاز مهمة تحسين جودة الخدمة التعليمية نادرا ما تنجز هذه المهمة بنجاح	موافق بدرجة كبيرة	١٦٤	٨٣,٧	٥	١,١	٤,٥٨٦٧	١,٠٢٦٦٣	١,٢٧٤٨	٠,٦٩٩٠٤	٥٠٦,٥٠٦
	موافق	٨	٤,٠	٧	١,٦					
	محايد	٤	٢,٠	١٣	٢,٩					
	موافق إلى حد ما	١٥	٧,٧	٥٥	١٢,٤					
	غير موافق على الإطلاق	٥	٢,٦	٣٦٤	٨٢,٠					
١٨) من النادر إحداث تعلم تعاونى عن طريق الجماعات المهنية الافتراضية (عبر الإنترنت)	موافق بدرجة كبيرة	١٦٩	٨٦,٢	٥	١,١	٤,٦٧٣٥	٠,٩٣٦٧٢	١,٢٧٤٨	٠,٦٩٩٠٤	٥٢٦,٩٦٠
	موافق	٩	٤,٦	٧	١,٦					
	محايد	٧	٣,٦	١٣	٢,٩					
	موافق إلى حد ما	٣	١,٥	٥٥	١٢,٤					
	غير موافق على الإطلاق	٨	٤,١	٣٦٤	٨٢,٠					
١٩) التعلم التعاونى نادرا ما يتحقق عن طريق فرق العمل	موافق بدرجة كبيرة	١١٩	٦٠,٧	٣٤٢	٧٧,٠	٤,٣٨٧٨	٠,٩٢٩٦٦	٤,٤٢٣٤	١,١٥٠٥٢	٧٦,٠٨٢
	موافق	٤٧	٢٤,٠	١٣	٢,٩					
	محايد	٢٢	١١,٢	٤٤	٩,٩					
	موافق إلى حد ما	٣	١,٥	٢٥	٥,٦					
	غير موافق على الإطلاق	٥	٢,٦	٢٠	٤,٦					
٢٠) التعلم التنظيمى نادرا ما يتحقق عن طريق فرق العمل بالمنظمة	موافق بدرجة كبيرة	١١٩	٦٠,٧	٣٤٢	٧٧	٤,٣٨٧٨	٠,٩٢٩٦٦	٤,٤٢٣٤	١,١٥٠٥٢	٧٦,٠٨٢
	موافق	٤٧	٢٤,٠	١٣	٢,٩					
	محايد	٢٢	١١,٢	٤٤	٩,٩					
	موافق إلى حد ما	٣	١,٥	٢٥	٥,٦					
	غير موافق على الإطلاق	٥	٢,٦	٢٠	٤,٦					