العلاقة بين برامج تطوير القيادات وبناء وتنمية المُنظّمَة المُتعلّمَة
دراسة تطبيقية على جامعة المنوفية

The Relationship between Leadership Development Programs and Building and Developing the Learning Organization An Applied Study on Menoufia University

أ.د. أحمد إبراهيم موسى إبراهيم*

د. ابتسام أحمد سلام**

(*) **أ. د. أحمد إبراهيم موسى:** أستاذ إدارة الأعمال بكلية التجارة جامعة المنوفية – عمل استاذا مساعدا بقسم إدارة الاعمال بكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية في جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية خلال الفترة من مارس ٢٠١١ وحتى يوليه ٢٠١٢ – يعمل حاليا بوظيفة أستاذ إدارة الموارد البشرية بجامعة أبوظبي (البرامج الاكاديمية للكليات العسكرية) – من اهتماماته البحثية: تطوير مؤسسات التعليم العالي، وتنمية الموارد البشرية، والروحانية في مكان العمل، وأثر جائحة كورونا في ممارسات ادارة الموارد البشرية.

E-mail: ahmed.mousa@adu.ac.ae .

(**) **د.ابتسام احمد سلام :** مدرس إدارة الأعمال بكلية التجارة جامعة المنوفية

E-mail: salamebtsam8@gmail.com

مُلخّص البحث

استهدف هذا البحث تحديد نوع ودرجة قوة العلاقة بين برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية وكلٍ من مستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها مأخوذًا بشكلٍ إجمالي، وكل مُتغيّر من مُتغيّراتها (فِرَق العمل، وقدرات العاملين، والرؤية المُشترَكة، والتفكير المُنظّم) على حِده. ولتحقيق هذا الهدف؛ اتبع الباحثان المنهج الوصفي الاستقرائي، وتم تطوير قائمة استقصاء لجمع البيانات المطلوبة من عينة البحث، والتي تم تحديد حجمها (٤٤٠ مفردة)، وتمّت الإجابة على ٣٤١ قائمة، من بينها ٣١٢ قائمة صالحة للتحليل (بنسبة ٧١% تقريبًا من حجم العينة).

وقد توصّل البحث إلى عددٍ من **النتائج**، وكان من أهمها: وجود علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية بين برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية ومستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها (فِرَق العمل، وقدرات العاملين، والرؤية المُشترَكة، والتفكير المُنظّم)، وكان بُعْد برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية المتعلق بتطوير المهارات الفِكريّة للقيادات الأقوى علاقة طردية، ومن ثم؛ الأقوى دورًا في بِناء وتنمية المُنظّمَة المُتعلّمَة بها، يليه بُعْد تطوير المهارات الإنسانية للقيادات، وأخيرًا، بُعْد تطوير المهارات الفنية للقيادات.

وفي نهاية البحث، قدّم الباحثان عددًا من **التوصيات**، وكان من أهمها: ضرورة تنظيم برامج تدريبية ووِرَش عمل؛ تستهدف تطوير مهارات قيادات جامعة المنوفية المتعلقة بكيفية بِناء وتنمية علاقات المحبة والتعاون بين جميع العاملين بالجامعة، وضرورة مراعاة تنوّع الخِبرات والمهارات داخل فِرَق العمل التي يتم تشكيلها بالجامعة، وضرورة اتخاذ القرارات اللازمة لتوفير نظام معلومات بالجامعة قادر على مُساعدة العاملين في حل المشكلات.

الكلمات المفتاحية

برامج تطوير القيادات – المُنظّمَة المُتعلّمَة – جامعة المنوفية.

Abstract

This research **aimed to** determine the type and degree of strength of the relationship between leadership development programs at Menoufia University and each of the levels of the learning organization taken as a whole, and each of its variables (work teams, employee capabilities, shared vision, and organized thinking) separately. To achieve this goal, the researchers followed the descriptive inductive approach, and a questionnaire was developed to collect the required data from the research sample, whose size was determined (440 items), and 341 lists were answered, including 312 lists valid for analysis (approximately 71% of the sample size).

The research reached a number of **results**, the most important of which were: the existence of a strong, statistically significant, direct relationship between leadership development programs at Menoufia University and the level of the learning organization (work teams, employee capabilities, shared vision, and organized thinking). The dimension of leadership development programs at Menoufia University related to developing the intellectual skills of leaders had the strongest direct relationship, and thus had the strongest role in building and developing the learning organization, followed by the dimension of developing human skills for leaders, and finally, the dimension of developing technical skills for leaders.

At the end of the research, the researcher presented a number of **recommendations**, the most important of which were: the necessity of organizing training programs and workshops aims to develop the skills of Menoufia University leaders related to how to build and develop relationships of love and cooperation among all university employees, the necessity of taking into account the diversity of experiences and skills within the work teams formed at the university, and the necessity of making the necessary decisions to provide an information system at the university capable of helping employees in solving problems.

Key Words

Leadership Development Programs - Learning Organization - Menoufia University.

١- مُقدّمة البحث

تُعَد مؤسسات التعليم العالي من أهم (إن لم تكن أهم) المؤسسات في أي مجتمع؛ حيث أنها تمدّه بكافة أنواع الكوادر البشرية المؤهّلة للعمل والإنتاج، ومن ثم؛ فإن أداء هذه المؤسسات يمثل حجر الزاوية في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية المُستهدَفة، وذلك لما لهذا الأداء من تأثير جوهري على كافة العمليات الإنتاجية في شتى مجالات الحياة.

ولعقود من الزمان، افترض الجميع أن الجامعات مسؤولة بشكلٍ أساسي عن تطوير المهارات اللازمة للموارد البشرية في المستقبل، وربما يرجع ذلك إلى أن التعليم العالي يوفر لطالبي العِلم مكانًا مناسبًا للتعلّم وبناء وتطوير المهارات (Seemiller, 2018). وجدير بالذكر، أن هناك قلق عام من أن خريجي مؤسسات التعليم العالي يفتقرون إلى المهارات الشخصية أو المهارات الناعمة اللازمة للقيادة (Greenhaw and Denny, 2020). وتحتاج قيادات المستقبل إلى تطوير مهاراتهم الناعمة؛ ليكونوا قادرين على الوصول بالمؤسسات إلى النجاح والنمو والتميّز، وتشمل هذه المهارات عِدة كفاءات، مثل: التواصل الفعّال، والتفكير النقدي (Chikeleze et al., 2018)، ومما لا شك فيه، أن الجامعات تتمتع بالقدرة على استثمار معارفها وخِبراتها؛ من أجل إنشاء قادة موهوبين يُساهمون في خلق مستقبل أفضل.

لقد اكتسب مفهوم "المُنظّمَة المُتعلّمَة" مؤخرًا رواجًا كبيرًا (Braun et al., 2023)، حيث جَمع المُجلّد المُحرّر بواسطة Ortenblad (2019) مجموعة واسعة من القصص التي تنقل أهمية خصائص المُنظّمَة المُتعلّمَة في فهم ووصف قدرة المُنظّمات على التكيّف مع التغيير الاجتماعي التقني السريع. وقد لفت (Hansen et al., 2020) الانتباه إلى أهمية كتاب "سينج Senge" المُعنوَن "الانضباط الخامس" في سياق المناقشات الأخيرة حول الابتكار المسؤول، بحجة أن بعض العادات التي تمارسها المُنظّمَة المُتعلّمَة تُسهّل الابتكار المسؤول؛ وبعضها أساسًا ابتكار مسؤول.

وتتغير بيئة الأعمال الحالية بشكلٍ كبير؛ مع التحولات في طبيعة العمل والتركيبة السكانية للقوى العاملة، ونتيجة لذلك؛ تحتاج المُنظّمات إلى أن تكون قادرة على التكيّف من أجل البقاء والازدهار (Cao et al., 2024). وبالإضافة إلى ذلك، أصبحت المَعرفة مفتاحًا لنجاح المُنظّمات (Jain and Moreno, 2015)، وبالتالي؛ حاولت المُنظّمات إنشاء ثقافة المُنظّمَة المُتعلّمَة؛ إيمانًا منها بأن هذه الثقافة تشجّع عملية إنشاء المَعرفة واكتسابها ونقلها بين أعضاء المُنظّمَة (Sidani and Reese, 2018)، كما أن ثقافة المُنظّمَة المُتعلّمَة تُسهّل التعلّم التعاوني؛ مما يجعلها شرطًا

أساسيًا لبِناء القدرة على التكيّف، ورعاية التفكير الإبداعي، والتعاون، وتحقيق التوافق الأمثل للأهداف المُشترَكة (Watkins and Marsick, 2020)، كما تشجع نتائج تطبيق المُنظّمَة المُتعلّمَة العاملين على الرضا عن عملهم، وتحسين أدائهم (Ju et al., 2021).

وقد مرّ الاقتصاد العالمي بتغيّرات غير مسبوقة، ووُصِف هذا الاقتصاد بعِدة أوصاف تمثل جوهر هذه التغيّرات؛ فوُصِف بأنه اقتصاد المعلومات، وبأنه اقتصاد المَعرفة، وبأنه الاقتصاد الرَقمي؛ وكلها أوصاف تعكس طبيعة عالم الأعمال الحالي؛ هذه الطبيعة التي أوجبت على كافة المُنظّمات ضرورة التحوّل من شكلها التقليدي إلى شكلٍ جديد؛ من أجل ضمان النجاح والبقاء والنمو، من خلال الاستثمار في المَعرفة والقدرات والمهارات التي تُدعّم عملية التعلّم المستمر، والوصول إلى ما يُعرَف بالمُنظّمَة المُتعلّمَة.

٢- الإطار النظري للبحث

١/٢- الإطار النظري المتعلق ببرامج تطوير القيادات Leadership Development Programs

١/١/٢- نشأة مفهوم القيادة

تُعَد القيادة ظاهرة اجتماعية واكبت الإنسان منذ نشأة المجتمعات البشرية الأولى؛ فاجتماع شخصَيْن أو أكثر يتطلّب نوعًا من تنظيم العلاقات بينهم، ليتولى أحدهم القيادة، ويكون الآخرون تابعون له (النور وعلي، ٢٠١٨).

٢/١/٢- مفهوم القيادة

يُشير مصطلح القيادة بصفة عامة إلى: تلك العملية ذات التأثير المُتبادَل؛ لتوجيه السلوك البشري؛ من أجل تحقيق هدف مُشترَك مُتفَق عليه (Al Zefeiti and Mohamad, 2015). أما في مؤسسة التعليم العالي، فيُشير مصطلح القيادة إلى: عملية التأثير والتفاعل بين القائد والمرؤوسين؛ من أجل تحقيق هدف مُشترَك، ومن أجل تحسين جودة حياة العمل في مؤسسة التعليم العالي (ذياب وآخرون، ٢٠١٨).

وحيث أن مجال تطبيق البحث الحالي هو مؤسسة أكاديمية (جامعة المنوفية)؛ فإننا نحرص هنا على تحديد مفهوم القيادات الأكاديمية، والذي يُشير إلى: مجموعة أعضاء هيئة التدريس الذين يشغلون المناصب القيادية بالجامعة (رئيس الجامعة، وعمداء ووكلاء الكليات، ورؤساء الأقسام العِلمية)، والمُكلّفون بتسيير العمليات الأكاديمية والعِلمية بالجامعة (الشهري وعبد المولى، ٢٠٢٣).

٣/١/٢- مفهوم برامج تطوير القيادات

يرى (العصيمي، ٢٠١٧) أن برامج تطوير القيادات تعني: مجموعة الأنشطة المُوجّهة والمستمرة في بيئة مُحدّدة وتوقيتات مُعيّنة، والتي تستهدف إكساب الأشخاص الذين يُمارسون القيادة (أو من المُتوقع أن يُمارسوها) المعارف والمهارات التي من شأنها تحسين أدائهم القيادي. أما (Shams et al., 2024) فيرَوْن أن برامج تطوير القيادات تعني: كل الجهود المبذولة لبناء وتنمية مهارات قيادات المُنظّمَة.

ويرى الباحثان أن برامج تطوير القيادات تُشير إلى: مجموعة البرامج التي يتم التخطيط لها وتنظيمها؛ بهدف بِناء وتنمية المهارات الإنسانية والفنية والفِكريّة لقيادات المؤسسة؛ والتي تؤهلهم لقيادة المؤسسة نحو النجاح والتفوّق والتميّز، في ظل بيئة عمل سريعة التغيّر.

٤/١/٢- أهداف برامج تطوير القيادات

تسعى برامج تطوير القيادات إلى تنمية ثلاثة أنواع من المهارات لدى القيادات، وهي:

١. المهارات الإنسانية: وتُشير إلى: تلك المهارات التي تتعلق بقدرة القائد على التعامل مع الأفراد والجماعات، كتفهّم أنماط السلوك الإنساني، والقدرة على التعامل الفعّال مع المرؤوسين، وقيادتهم لتحقيق الأهداف المُحدّدة (صخري، ٢٠٢١).

٢. المهارات الفنية: وتُشير إلى: مجموعة المهارات المِهنية والتقنية المتعلقة بمجال مُعيّن (مثل: البرمجة، وتحليل البيانات، والهندسة ... إلخ)، والتي تجعل الفرد قادرًا على استيعاب المعارف العِلمية، واستخدام الأدوات اللازمة لإتقان وظيفته (الرشايدة، ٢٠١٧).

٣. المهارات الفِكريّة: وتُشير إلى: تلك السلسلة المُتسقة من الأفكار والمعارف والممارسات التي يمتلكها القائد، والتي تُعزّز لديه كلًا من: التوجّهات الإيجابية، ومراجعة الذات، والتخيّل الذهني، والأداء الشخصي (Godwin and Hershelman, 2021).

٥/١/٢- أهمية تطوير القيادات

يَلقى موضوع تطوير القيادات في شتى المجالات اهتمامًا مُتزايدًا من قِبل الأكاديميين والمُمارسين؛ وذلك لِما أثبتته نتائج العديد من الدراسات ذات الصِلة، ونظرًا لقناعات العديد من الخبراء والمُتخصصين بتزايد أهمية هذا الموضوع لمنظمات العصر الحديث.

وقد توصّل (Tsyganenko, 2014) إلى وجود تأثير معنوي لبرامج تطوير القيادات في كلٍ من: سلوكيات القيادات، ورؤيتهم، وقدرتهم على دعم الآخرين، وإصرارهم على النجاح والتقدّم. كما

توصّل (Mason et al., 2014) إلى أن برامج تطوير القيادات ساهمت في زيادة فعّاليتهم الذاتية، وتحسين رؤيتهم المستقبلية، وتحسين سلوكياتهم المتعلقة بالقيادة التحويلية. وعندما قام (Lucke and Furtner, 2015) بفحص آثار تطوير المهارات الفِكريّة في سياق عسكري، لاحظا انخفاضًا في مستويات التوتر الذاتي للقادة الذين تم تدريبهم وتطوير مهاراتهم مُقارنةً بالقادة غير المُدرَبين، كما تم رصد تحسّن ملحوظ في صّحتهم البدنية. ويُؤكّد كلٌ من (Cronise, 2016; Taghipour et al., 2017) على أن تطوير المهارات القيادية للمسؤولين يزيد من رفاهيتهم العقلية والنفسية، ويُقلّل من شعورهم بالتوتر في مواجهة المشكلات والأزمات. وقد أشار (Kim et al., 2018) إلى أن العاملين يكونون أكثر إقبالًا على الأنشطة الإبداعية؛ عندما تُقدّم قياداتهم ملاحظات قيادية تمكينية. إن توافر الموارد والتكنولوجيا وأساليب تنظيم المؤسسات لا يُمكن أن يكون السبب الرئيسي لنجاحها وتقدّمها؛ حيث يجب إشعار العاملين بالمسؤولية تجاه المؤسسة، وتنمية قدراتهم على التعامل مع مشكلاتها، وتحفيزهم على بذل كل الجهود المُمكِنة لنموها وتطوّرها، وهذا كله هو ميدان عمل القادة، والتحدّي الكبير لهم (النور وعلي، ٢٠١٨).

ويرى (Pietila, 2019) أن تطوير المهارات القيادية لدى المسؤولين يرتبط بشكلٍ إيجابي بالقدرة العالية على إدارة الإجهاد، وامتلاك المرونة في التعامل مع المواقف والأحداث المختلفة. وقد أكّد (Harunavamwe et al., 2020) على أن القادة الذين يمتلكون المهارات القيادية؛ يتمتعون بقدرة عالية على اكتساب وإدارة وخلق المَعرفة، واستخدام الموارد النفسية بنجاح لتحقيق أهدافهم. كما أكّد (سوبجاكي وكمال الدين، ٢٠٢٠) على أن تطوير المهارات الشخصية بات ضروريًا للجميع في هذا العصر؛ نظرًا لتزايد حِدة المنافسة بين الأفراد لاقتناص الفرص، والالتحاق بأعمال جديدة، أو تطوير أدائهم في أعمالهم الحالية، أو تحسين مسارهم الوظيفي. ويرى (Krampitz et al., 2023) أن القادة الذين يمتلكون المهارات القيادية؛ تكون لديهم طاقة أكبر للعمل والإنتاج، وقدرة أكبر على الاتصال الفعّال، ويعتقدون أنهم قادرون على تلبية متطلبات العمل المُعقدة، ويكون لديهم التزام أكبر تجاه منظماتهم، وقدرة أكبر على التعلّم، وتعزيز مهاراتهم القيادية.

وفيما يتعلق بتطوير قيادات المؤسسات التعليمية، فإنه يُعَد من القضايا التي تثير اهتمام العلماء والباحثين على مر العصور؛ باعتبار قائد المؤسسة التعليمية قائدًا إداريًا وتربويًا في نفس الوقت، ولِما له من دور حيوي في نجاحها واستمرارها، وفي تنظيم وتوجيه وتقييم أدائها، وفي تدريب وتنمية مواردها البشرية، وفي حل المشكلات التي تواجهها. إن قيادات المؤسسة التعليمية تلعب دورًا

استراتيجيًا في بِناء وتوجيه فِرَق العمل؛ من خلال رسم سياسات واستراتيجيات تتوافق مع رؤية وغايات المجتمع، ومن أجل تحقيق أهداف عامة، وتأمين بيئة مَرِنَة ومناسبة لعناصر العملية التعليمية (صخري، ٢٠٢١).

٦/١/٢- متطلبات نجاح عملية تطوير قيادات المؤسسات التعليمية

عند الحديث عن متطلبات نجاح عملية تطوير قيادات المؤسسات التعليمية، نجد أن هناك مواصفات يجب توافرها في القيادات أنفسِهم؛ حتى يستطيعوا تحقيق أكبر استفادة مُمكنة من حضورهم برامج تطوير مهاراتهم، ومن ثم؛ حتى يُمكن ضمان نجاح عملية تطوير مهاراتهم.

إن نجاح عملية تطوير قيادات المؤسسات التعليمية يتطلّب أن تكون لديهم رغبة صادقة في حل النزاعات، وتعزيز التعاون بين الطلاب؛ من أجل توفير بيئة تعليمية صّحيّة (Kirera, 2015)، وأن يكون لديهم فهم شامل لمؤسساتهم وعملائهم وأنفسهم (Pruitt, 2017)، وأن تكون لديهم رغبة صادقة في أن يكونوا قدوة للطلاب والمجتمع ككل، وأن تكون لديهم القدرة على التعامل مع والتأثير في الطلاب، والقدرة على بِناء ورعاية العمل التعاوني، والقدرة على إدارة العلاقات مع العاملين، والقدرة على التواصل الفعّال، والقدرة على التعرّف على آراء الطلاب والعاملين، والقدرة على تشجيع الطلاب على إبداء أفكارهم ومقترحاتهم، والقدرة على اكتشاف أية حالات تنمّر أو جرائم أخرى داخل مؤسساتهم، والقدرة على التعامل الفعّال مع كل هذه الحالات (Gupta, 2018).

ووِفقًا لرابطة اتحاد الطلاب الأفارقة United African Student Association (UASA, 2018)، فإن أول شيءٍ يجب أخذه في الاعتبار بشكلٍ عام عند اختيار قيادات المؤسسات التعليمية وعند تطوير مهاراتهم، هو رغبتهم القوية في التطوّر والتقدّم المستمرَيْن.

وبالإضافة إلى المواصفات التي يجب توافرها في قيادات المؤسسات التعليمية أنفسِهم؛ لضمان نجاح عملية تطويرهم، فإن هناك عوامل أخرى من المهم توافرها لضمان هذا النجاح؛ فعند تنظيم وتنفيذ برامج تطوير القيادات، يجب التأكّد من التركيز على كلٍ من: الأهداف المنشودة من عملية تدريب وتطوير القيادات، وكفاءة وخِبرة المُدرّبين، ودوافع القادة للتعلّم والتطوّر (Chung et al., 2022)، وينبغي أن تكون الاستراتيجيات المُختارة في عملية التطوير متوافقة مع احتياجات القيادات أنفسِهم، وفي نفس الوقت، متوافقة مع ثقافتهم، ومع ثقافة واستراتيجية المُنظّمَة، وسيكون من المُفيد أن يتناسب تصميم برامج التدريب والتطوير مع هيكل المُنظّمَة، وذلك من حيث المُدة والنطاق والمحتوى، وأن يتم أخذ ظروف العمل اليومية في الاعتبار (Krampitz et al., 2023).

وقد أكّد (Kjellstrom et al., 2020) على أنه من الأفضل توجيه أنشطة تطوير مهارات القيادات إلى فريق القيادة بأكمله، بدلًا من توجيهها للقيادات الرسمية فقط؛ حيث أن ذلك يُؤدّي إلى:

١. دعم الشعور بروح الفريق.

٢. تعزيز عملية إحداث تغيير شامل.

٣. إمكانية استبدال عنصر غائب بعنصر آخر من عناصر فريق القيادة.

٤. دعم عملية تنفيذ السياسات.

٥. تحسين عملية حل المشكلات ومواجهة الأزمات.

٧/١/٢- القيادات وعصر الرَقمَنة

في عصر المَعرفة والمعلومات والرَقمَنة؛ ظهر نوع جديد من المهارات التي يجب أن تلقى الاهتمام الكافِ من الأكاديميين والمُمارسين في كافة المجالات؛ لِما لها من أهمية كبيرة في المُنظّمات المُعاصرة، ولِما لها من دور جوهري في بقاء ونمو وتقدّم المُنظّمات في المستقبل؛ ألا وهي مهارات القيادة الرَقمية. ويُشير (El Sawy et al., 2016) إلى أن القيادة الرَقمية تعني: تلك القيادة التي تتخذ الإجراءات الصحيحة لإدارة رَقمَنة المُنظّمات.

ووِفقًا للدراسات السابقة التي تبحث في القيادة الرَقمية (Kiron et al., 2016; Kane et al., 2019; Philip and Aguilar, 2021)؛ يجب أن تمتلك قيادات المُنظّمات المَعرفة بالتطورات التكنولوجية الحديثة، والقدرة على تحديد أيها يُمثل تهديدات وأيها يُمثل فرصًا، والقدرة على إدارة تأثيرها على سِلع وخِدمات المُنظّمَة، والقدرة على قيادة العاملين في أوقات الشك في منافع التحوّل الرَقمي، والقدرة على أن يعملوا كقدوة للآخرين، والقدرة على تعزيز وتدعيم عملية التغيير، وامتلاك الرؤية والذكاء الرَقمي، والقدرة على التكيّف والتحفيز والإبداع والإيثار.

وفي عصر التحوّل الرَقمي، ومع تزايد الرَقمَنة؛ أصبحت مهارات القيادة أكثر أهمية من المهارات المتعلقة بالتقنيات الرَقمية؛ وهذا يُؤكّد الافتراض القائل بأن التحوّل الرَقمي يجب أن يُفهَم على أنه عملية تغيير استراتيجية؛ تتطلب من القادة فهم الأعمال، وتوجيه فِرَق العمل لاعتناق وإجادة هذا التوجّه الحيوي، وذلك بدلًا من أن يكونوا خبراء رَقميين. وكما أكّد العديد من الباحثين والخبراء، فإن البشر – وليس التكنولوجيا – هم مَن يقودون التحوّل الرَقمي، حيث تحتاج المُنظّمات إلى قيادات ليسوا بالضرورة متخصّصين في التكنولوجيا، وذلك لإدارة التغييرات المُعقدة (تكنولوجيًا واجتماعيًا)، والتي تُشكّل جوهر النجاح في عملية التحوّل الرَقمي للمُنظّمَة، مع الأخذ في الاعتبار أن التكنولوجيا

نفسها يُمكن تسخيرها لتدعيم القيادات، وخاصة في مجالات التنبؤ والتخطيط. إن التوجيه والتدريب والتطوير تمثل عناصر ذات أهمية جوهرية في عملية التحوّل الرَقمي، وبصفةٍ خاصة لقيادات المُنظّمات التي تسعى إلى النجاح في هذا التحوّل (Gilli et al., 2024).

وفي عصر التحوّل الرَقمي، وكلما أصبحت عمليات المُنظّمَة أكثر رَقمية؛ كلما كان على قيادات المُنظّمَة أن تسعى جاهدةً إلى تحقيق الترابط الاجتماعي، والتفاعل مع العاملين الأفراد وفِرَق العمل، ولكي تنجح في هذا؛ تحتاج هذه القيادات إلى (Gilli et al., 2024):

- مهارات القيادة الفعّالة: بمعنى مُمارسة المزيد من النفوذ على الأفراد وفِرَق العمل؛ لضمان التوافق الاستراتيجي، وتوليد الأفكار، والتعامل الفعّال مع الاختلافات والصراعات، وإيجاد نماذج شفافة لتقييم الأداء، ومنح المكافآت وِفقًا للنتائج وليس وِفقًا لساعات العمل، مع توفير الموارد اللازمة لتمكين العاملين من تحقيق الأهداف المُحدّدة بشكلٍ مُشترَك، وتعزيز الإدارة الذاتية وروح المُبادرة لدى جميع العاملين، والحِرص على التدفق السريع للمعرفة والمعلومات.
- مهارات إدارة التغيير: بمعنى الانفتاح على التغيير، ودعم عمليات الابتكار، وسرعة الاستجابة للاتجاهات الحديثة في العمل والإنتاج، وإلهام العاملين بالأفكار والأفعال الواقعية، والتقليل من مخاوفهم من التغيير، وتحفيزهم على تبنّي التغيير.
- مهارات التحوّل الرَقمي المفاهيمي: بمعنى امتلاك مهارات تكنولوجية مناسبة وليست مُتعمّقة، وترك المَعرفة المُتعمّقة للمتخصّصين، والقدرة على التعامل مع حجم البيانات الضخمة، وتحمّل مخاطر عدم التأكّد، مع التعامل الأخلاقي والآمن مع البيانات.

٢/٢- الإطار النظري المتعلق بالمُنظّمَة المُتعلّمَة Learning Organization

١/٢/٢- مفهوم المُنظّمَة المُتعلّمَة

تعود جذور المُنظّمَة المُتعلّمَة إلى المدرسة الكلاسيكية في الإدارة، وبالتحديد المدرسة العِلمية؛ حيث ركّز "فردريك تايلور" (١٨٥٦-١٩١٥) على ضرورة تعلّم العامل كي يُنجز مهام عمله، ويساهم في تطوير المُنظّمَة (حرب، ٢٠١٨). وقد ظهر مفهوم المُنظّمَة المُتعلّمَة لأول مرة عام ١٩٩٠ على يد Peter Senge في كِتابه الشهير "الانضباط الخامس The Fifth Discipline" عندما حوّل نظرية التعلّم التنظيمي إلى مُمارسات عملية؛ فقد أطلق على المُنظّمات التي تُمارس التعلّم التنظيمي – بحيث أصبح سِمَةً أساسيةً في كيانها – اسم المُنظّمات المُتعلّمَة (بلكبير، ٢٠١٦). وازداد مفهوم المُنظّمَة المُتعلّمَة شعبية بعد أن نشر Senge كِتابه، والذي وصف فيه

منظمات التعلّم بأنها منظمات تتمتع بالقدرة على التكيّف، والقدرة على خلق مستقبل أفضل (Wesselink and Popa, 2024).

وترى (بلكبير، ٢٠١٦) أن المُنظّمَة المُتعلّمَة هي: المُنظّمَة التي تتعلّم من خِبراتها، وتجني الفوائد من المعارف والمهارات التي تكتسبها. ويرى (عبيد ورابعة، ٢٠١٦) أن مفهوم المُنظّمَة المُتعلّمَة يعني: تلك المُنظّمَة التي تُعلّم نفسها بنفسها، من خلال الاهتمام بعِدة أبعاد هي: إيجاد فرص التعلّم المستمر، وتشجيع الحوار والاستفسار، وتشجيع التعلّم الفردي والجماعي، وتمكين الأفراد، ووجود رؤية مُشترَكة، وربط المُنظّمَة بالبيئة الخارجية. وترى (المجمعي وعبد الستار، ٢٠١٨) أن مفهوم المُنظّمَة المُتعلّمَة يُشير إلى: تلك المُنظّمَة التي تمنح الفرصة للعاملين فيها للمساهمة في حل المشكلات، والمُشارَكة في اتخاذ القرارات، من خلال تشجيعهم على التعلّم المستمر، وتوليد الأفكار الجديدة. في حين يرى (حرب، ٢٠١٨) أن مفهوم المُنظّمَة المُتعلّمَة يُشير إلى: تلك المُنظّمَة التي تتبنّى استراتيجيات من شأنها توجيه أفرادها لامتلاك القدرة على التعلّم المستمر، والعمل كفريق، وتوظيف الآليات والتقنيات الحديثة لتبادل الخِبرات فيما بينهم، وذلك من خلال رؤية مُشترَكة لمستقبل المُنظّمَة، وقدرة على التنبؤ بالتغيير، واستعدادًا قويًا لتحقيق متطلباته. ويرى (البورسعيدي، ٢٠١٨) أن مفهوم المُنظّمَة المُتعلّمَة يُشير إلى: تلك المُنظّمَة التي تسعى إلى كسب المَعرفة بشكلٍ مستمر، وتستغل جميع مواردها المتاحة لذلك، وتحقق الجودة وزيادة الإنتاج على المستويَيْن الفردي والتنظيمي. بينما يرى (الصوينع، ٢٠١٩) أن مفهوم المُنظّمَة المُتعلّمَة يُشير إلى: تلك المُنظّمَة التي تتعلّم من معارفها وخِبراتها، ومن معارف وخِبرات الآخرين، من خلال توفير وتسهيل وتدعيم فرص التعلّم الذاتي المستمر للعاملين بها؛ بهدف تحسين قدرتها على التكيّف مع المُتغيّرات البيئية. وقد ثبت في دراسات مختلفة أن تعريفات ومفاهيم المُنظّمَة المُتعلّمَة ليست متسقة دائمًا؛ لأنها تستند إلى نظريات معرفية وخلفيات نظرية مختلفة، أو تشير إلى مناهج وخِبرات عَملية مختلفة (Cuel, 2020).

ويرى الباحثان أن مصطلح المُنظّمَة المُتعلّمَة يُشير إلى: تلك المُنظّمَة التي تعتبر التعلّم هدفًا تسعى إليه بشكلٍ مستمر، وتضعه كعنصر أساسي في قِيَمها وعملياتها اليومية، وتحرص على تحقيق أقصى استفادة مُمكِنة من معارفها وخِبراتها، ومن معارف وخِبرات الآخرين، وذلك من خلال: خلق فرص التعلّم المُستمر لجميع العاملين بها، وتعزيز سلوك المناقشات والاستفسارات بينهم،

وتحفيز التعاون بينهم، وأن يتعلّموا من بعضهم البعض، وتمكينهم وإشراكهم في تطوير وامتلاك رؤية جماعية.

٢/٢/٢- أبعاد المُنظّمَة المُتعلّمَة

بعد مراجعة العديد من الدراسات السابقة، أشار (Cao et al., 2024) إلى وجود سَبْعة أبعاد أساسية للمُنظّمَة المُتعلّمَة، وهي:

١. التعلّم المستمر: بمعنى جهود المُنظّمَة لخلق فرص التعلّم المستمر لأعضائها.
٢. الحوار والاستقصاء: بمعنى حِرص المُنظّمَة على نشر ثقافة تُعزّز التساؤلات، وتُقدّم ردود الأفعال.
٣. التعلّم الجماعي: بمعنى تشجيع المُنظّمَة للعمل بروح الفريق، والتعاون، وتعلّم العاملين من بعضهم البعض.
٤. التمكين نحو رؤية مُشتَرَكة: بمعنى تمكين المُنظّمَة لأعضائها من بِناء وتنفيذ رؤية جماعية مُشتَرَكة.
٥. النُظم الضِمنية: بمعنى توفير المُنظّمَة نظمًا لدعم التعلّم ومشاركته.
٦. الاتصال: بمعنى درجة اتصال المُنظّمَة ببيئتَيْها الداخلية والخارجية.
٧. القيادة الاستراتيجية للتعلّم: بمعنى قيام قيادات المُنظّمَة بنمذجة ودعم التعلّم بشكلٍ استراتيجي على كافة المستويات (الفردن والجماعة، والمُنظّمَة).

٣/٢/٢- نوعا التعلّم في المُنظّمَة المُتعلّمَة

يرى (Wesselink and Popa, 2024) أن المُنظّمَة المُتعلّمَة تتضمن نوعَيْن من التعلّم، وهما:

- التعلّم داخل المُنظّمَة: ويتطلّب أن تعمل المُنظّمَة على استكشاف وتحديد قِيَمها التنظيمية، وأن تكون منفتحة على مراجعتها وتعديلها، ويشمل: التعلّم المستمر، والحوار والاستقصاء، والتعلّم الجماعي، والتمكين نحو رؤية مُشتَرَكة.
- التعلّم خارج المُنظّمَة: ويتطلّب متابعة التطورات في العالم الخارجي، والتعرّف على ما يريده أصحاب المَصلحة، وإشراك أصحاب المَصلحة في صُنْع واتخاذ القرارت.

٤/٢/٢- خصائص المُنظّمَة المُتعلّمَة

يرى كلٌ من (الهلالات، ٢٠١٤؛ بلكبير، ٢٠١٦) أن خصائص المُنظّمَة المُتعلّمَة تتمثل في:

١. أنها مُنظّمَة مَرنة: لديها القدرة عى التكيّف استجابة للتغيّرات البيئية.

٢. أنها مُنظّمَة تمتلك بيئة تتصف بالثقة والتعاون: تُشجّع الاتصالات المفتوحة، وتُثمن التنوّع والتفكير النقدي، وتُشجّع العاملين على النقاش وطرح الأسئلة والاستفسارات والمُشارَكة في حل المشكلات واتخاذ القرارات، وعلى استخدام مهاراتهم في إحداث التطوير المطلوب.
٣. أنها مُنظّمَة تتبنّى مدخل النُظم في التفكير: يَنظر لها جميع العاملين على أنها نظام متكامل، ويُدركون شبكة العلاقات الداخلية والخارجية التي تَحكم هذا النظام؛ مما يُساعدها على مواكبة التغيّرات المُتلاحقة في بيئة الأعمال.
٤. أنها مُنظّمَة تتبنّى أسلوب فِرَق العمل: تُشجّع روح الفريق في سعيها للتعلّم وتحقيق الأهداف المطلوبة.
٥. أنها مُنظّمَة تتعلّم باستمرار: يحرص الجميع فيها على اكتساب المَعارف والمهارات الجديدة باستمرار وبطرق مختلفة، وتحرص قياداتها على تشجيع وتحفيز العاملين على ذلك، وعلى توفير تكنولوجيا المعلومات؛ لسرعة الوصول إلى المعلومات وتبادل المَعرفة.
٦. أنها مُنظّمَة تُشجّع نقل وتبادل المَعرفة: توفر نظامًا يضمن نشر المَعرفة وتبادل المعلومات بين جميع الإدارات والأقسام والأفراد.
٧. أنها مُنظّمَة تَحرص على تقييم نفسها بصفة مُستمرة: تحرص على التأكّد من تهيئة كل الأدوات والتسهيلات والظروف المناسبة للتعلّم، وتُوفر أنظمة المراجعة والقياس والتقييم وِفق معايير عِلمية مفهومة من جميع العاملين.

٢/٢/٥- أهمية المُنظّمَة المُتعلّمَة

توصّل (بني هاني والرواش، ٢٠١٤) إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لأساسيات بِناء المُنظّمَة المُتعلّمَة في تحقيق التنمية المُستدامَة. ويُستخدَم التعلّم لتحسين الأداء التنظيمي (Kim et al., 2015)، وعندما تقوم مُنظّمَة ما بدمج أفرادها ومجموعاتها وأنظمتها لتطوير وتعزيز ثقافة التعلّم المستمر والتغيير؛ يتم تحفيز العاملين على التعلّم والمُشارَكة (Ju et al., 2021; Malik and Garg, 2020)، ونتيجة لذلك؛ يُؤدّي العاملون أداءً أفضل (Ju et al., 2021; Watkins and Kim, 2018). وقد أكّدت (بلكبير، ٢٠١٦) على أن تقلّص دورة حياة المُنتجات، واجتياح العَولَمة لكافة مجالات الحياة؛ أجبرتا المُنظّمات على إعادة التفكير في نمط إنتاجهان وكيفية إدارتها لموادرها البشرية؛ لكي تكون أكثر مرونة وسرعة وفعّالية، ولكي تتمكّن من التقدّم على المنافسين بشكلٍ مستمر، ومن هنا؛ كان تبنّي مدخل المُنظّمَة المُتعلّمَة هو الحل الأساسي، وتوصّلت (بلكبير،

٢٠١٦) إلى أن المُنظّمَة المُتعلّمَة تُساهِم بشكلٍ رئيسي في تحقيق التميّز التنظيمي من خلال: بِناء الرؤية المُشترَكة، والتقييم الذاتي المُستمر للمُنظّمَة، والتمكين، ونشر المَعارف، وتوظيف التكنولوجيا، وتشجيع التعلّم على المستوى الجماعي، وتبنّي المرونة التنظيمية.

وقد أشار (الحسناوي، ٢٠١٦) إلى أن التغيير السريع والمستمر في بيئة الأعمال، وما له من تأثير قوي على مُتخذي القرارات؛ جعل تطبيق مفهوم المُنظّمَة المُتعلّمَة ضروريًا للمنظمات المُعاصرة. وأكّد (Hansen et al. 2020) على أن مفهوم المُنظّمَة المُتعلّمَة يُمكن أن يُوفّر أساسًا لبِناء أخلاقيات العمل، وتطوير القِيَم التنظيمية الأساسية التي يُمكن أن ينشأ عنها الابتكار الذي يتوافق مع المسؤوية الاجتماعية للمنظمات، وتوصّل (Hansen et al. 2020) إلى أن كَوْن المُنظّمَة مُتعلّمَة؛ لا يُسهّل الابتكار المسؤول فحسب؛ بل إن أنشطة البحث والابتكار التي تقوم بها المُنظّمَة المُتعلّمَة؛ تُشكّل إلى حدٍ ما ابتكارًا مَسؤولًا، أو شيئًا قريبًا جدًا منه.

وعلى مدى العقود الثلاثة الماضية، استكشف الباحثون في جميع أنحاء العالم مفهوم التعلّم، وتحققوا من صّحته، وتأثيره على النتائج، بما في ذلك مواقف العاملين (على سبيل المثال: الرضا الوظيفي)، والأداء (Ju et al., 2021)، كما وجد (Islam et al., 2013) تأثيرًا كبيرًا لخصائص المُنظّمَة المُتعلّمَة في كلٍ من مواقف العاملين (خاصةً الالتزام التنظيمي) ونِيّة الدوران في السياق الثقافي الماليزي. وقد أوصى (Cao et al., 2024) بضرورة تبنّي ثقافة المُنظّمَة المُتعلّمَة؛ لتحقيق نتائج فردية إيجابية، مثل رضا العاملين وأدائهم في السياق الثقافي الفِيتنامي، وبضرورة قيام المُنظّمات الفِيتنامية بتنفيذ مُبادرات تنمية القيادة التي تُركّز بقوة على تنمية ثقافة التعلّم؛ من خلال توفير التعلّم والتدريب الرسميَيْن، مع تقديم فرص التعلّم غير الرسمية التي تُمكّن العاملين من مُشارَكة المَعرفة وإدارتها وخلقها، كما أوصوا بضرورة أن يتجاوز الالتزام بتطوير ثقافة التعلّم الإدارة العليا، ويتخلّل جميع المستويات التنظيمية، مع إدراك العاملين الكامل لثقافة التعلّم والمُشارَكة النَشطة فيها. وأخيرًا، أوصوا بضرورة أن تنفذ المؤسسات أنظمة تقييم مُستمرة؛ لقياس فعّالية مبادرات ثقافة التعلّم الخاصة بها.

إن التزام المُنظّمَة بأن تكون مُنظّمَة مُتعلّمَة؛ يجعلها تستثمر في التعلّم والتطوير المستمرَيْن للعاملين؛ مما يعود بالنفع على العاملين، وفي المقابل، قد يشعر العاملون بالالتزام بالمثل، من خلال المواقف والسلوكيات الإيجابية، بما في ذلك زيادة الرضا الوظيفي، ويُنظر إلى المُنظّمَة على أنها تُقدّر وتستثمر في قوتها العاملة؛ مما قد يُؤدّي إلى شعور العاملين بمزيد من التقدير والاحترام؛ حيث

تُشير قاعدة المُعامَلة بالمثل في نظرية التبادل الاجتماعي إلى أن هذه المشاعر الإيجابية تحفز العاملين على رد الجميل للمُنظّمَة؛ من خلال إتقان وتحسين وتطوير أدائهم (Cao et al., 2024). وقد أكّد كلٌ من (Ju et al., 2021; Watkins and Kim, 2018) على أن العاملين في المُنظّمَة المُتعلّمَة تكون لديهم دوافع أكبر للتعلّم والمُشارَكة؛ مما يُؤدّي إلى زيادة التزامهم التنظيمي. ووِفقًا لـ (Cao et al., 2024)، فإن أبعاد المُنظّمَة المُتعلّمَة تُحفّز العاملين؛ فتخلق لديهم مَشاعر إيجابية تجاه وظائفهم ومنظماتهم؛ مما يزيد من رضاهم الوظيفي، ويُحسّن من أدائهم.

٦/٢/٢- مُميّزات المُنظّمَة المُتعلّمَة

ترى (بلكبير، ٢٠١٦) أن القرن الحادي والعشرين – والذي يتسم بسرعة التغيّرات، وكثرة التحدّيات، والتطوّر المستمر في كافة المجالات – يتطلّب مُنظّمَة لها خصائص مُعينة؛ كي تستطيع البقاء والنجاح والنمو، وهذه المُنظّمَة هي المُنظّمَة المُتعلّمَة؛ والتي تتميّز بأنها مُنظّمَة تمتلك: بيئة عمل داعِمة، وعاملين قادرين على التفكير والتعلّم والإبداع والتطوير، وقيادة منفتحة ومُبادِرة وقادرة على التواصل الفعّال. وقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات دور المُنظّمَة المُتعلّمَة في تحقيق التميّز المؤسسي؛ حيث أن تطوير الميزة التنافسية يرتبط بمُنظّمَة تتعلّم باستمرار، وبمُنظّمَة تحرص على إدارة وتخزين المَعرفة، وبمُنظّمَة تُدعّم العمل الجماعي، وبمُنظّمَة تمتلك بيئة عمل مُشجّعة على الإبداع، وبمُنظّمَة تحرص على المُشارَكة في صُنْع القرارات، وبمُنظّمَة لديها ثقافة تنظيمية قوية (الحربي والعباسي، ٢٠٢٢؛ السهلي، ٢٠١٧). وقد أكّدت (الحربي والعباسي، ٢٠٢٢) على أن للمُنظّمَة المُتعلّمَة ثلاث ميزات أساسية هي: أنها تتعلّم وتُشجّع جميع أفرادها على التعلّم، وأنها تمتلك قدرة عالية على التكيّف ومواجهة التحدّيات البيئية، وأنها تُحقق أهدافها من خلال المُشارَكة في تحديد وحل المشكلات.

٧/٢/٢- مُبرّرات تبنّي مفهوم المُنظّمَة المُتعلّمَة في الجامعات ودعائم تحوّل الجامعة إلى مُنظّمَة مُتعلّمَة

يرى (حرب، ٢٠١٨) أن هناك عِدة مُبرّرات تستلزم تبنّي الجامعات لمفهوم المُنظّمَة المُتعلّمَة، ومن أهمها:

- أن الجامعات من المؤسسات صَانعة المَعرفة، وبالتالي؛ فهي مُطالَبة بالاستجابة لظروف ومتطلبات واحتياجات المجتمع.

- أن الجامعات مُطالَبة بألّا تكون مجرد رد فعل للمُتغيّرات العالمية؛ بل يجب عليها أن تأخذ زمام المُبادرة، وأن تقود التغيير والتطوير ومواجهة التحدّيات.
- يفرض عَصر المعلوماتية على جميع المُنظّمات – وفي مقدمتها الجامعات – ضرورة تطوير وتغيير ممارساتها الإدارية؛ من أجل تقديم مُخرجات تُلائم احتياجات المجتمع وسوق العمل.
- أن التغيير أصبح مفروضًا على الجامعات؛ من أجل التحوّل من الهيكلية التقليدية التي تعتمد على فعَالية المورد البشري إلى الهيكلية الشاملة التي تعتمد على التقنيات التي توفر الوقت والجهد والمال، وتضمن التشارك في المعلومات.

وقد أكّد (حرب، ٢٠١٨) على أنه يُمكن أن تتحوّل الجامعة إلى مُنظّمَة مُتعلّمَة من خلال تبنّي العناصر العشر الآتية:

١. الرؤية المُشترَكة، ووَعي جميع العاملين في الجامعة بأهدافها، ودور كلٍ منهم في تحقيقها.
٢. مُمارسات قيادات الجامعة التي تُركّز على نشر ثقافة المُنظّمَة المُتعلّمَة، وتُشجّع الجميع على اعتناقها، وتُضيّق المسافات بين المستويات الإدارية بالجامعة.
٣. الهيكل التنظيمي الأفقي الذي يتناسب مع متطلبات التعلّم، ويُقلّل الإجراءات البيروقراطية، ويُدعّم فِرَق العمل، ويُشجّع التدوير الوظيفي.
٤. المناخ التنظيمي القائم على الانفتاح والثقة المُتبادَلة، والمُشجّع على طرح الأفكار والمناقشات الجماعية للمشكلات والتحدّيات.
٥. تكنولوجيا الاتصالات، وتسهيل الحصول على المعلومات، ومُعالجتها، وتخزينها، وتداولها بين كافة وِحدات الجامعة، والتدرّب على كل ذلك.
٦. دعم مُشارَكة وتمكين العاملين.
٧. الاهتمام بالتدريب، وتشجيع التعلّم الجماعي.
٨. الحِرص على توفير التغذية الراجعة لمتخذي القرارات حول مدى التقدّم في تطبيق مفهوم المُنظّمَة المُتعلّمَة.
٩. تحفيز العاملين على تطبيق كل جُزئية تتعلق بمفهوم المُنظّمَة المُتعلّمَة.
١٠. ربط الجامعة بكافة التغيّرات والمُستجدّات في بيئتها الخارجية، ودراسة تأثيراتها على الجامعة، واتخاذ كل ما يلزم بشأنها.

٨/٢/٢- معوّقات تطبيق مفهوم المُنظّمَة المُتعلّمَة في الجامعات

يرى (حرب، ٢٠١٨) أن أهم معوّقات تطبيق مفهوم المُنظّمَة المُتعلّمَة في الجامعات تتمثل في:

- معوّقات تنظيمية داخلية: ومنها: تدني مستوى دافعية العاملين، وعدم تقبّلهم لفلسفة التعلّم التنظيمي، وإعاقة التغيير، وتجنّب الاتصالات المباشرة والمناقشات العَلنية المتعلقة بالقضايا الحساسة، والاكتفاء بالمناقشات العامة؛ لتجنب المشاعر السلبية، وانخفاض مستوى إيمان القيادات بضرورة التعلّم التنظيمي، والتعوّد على الروتين، وعدم التفاعل مع المُستجدّات، والتقيّد بحدود المركز الوظيفي، وعدم التركيز على الأهداف العامة للجامعة، وتبنّي الحلول الجزئية والفردية للمشكلات، والانحياز للمصالح الشخصية على حساب المصلحة العامة.
- معوّقات تنظيمية خارجية: ومنها: التغيّرات الخارجية المفروضة على الجامعات، كالتدخلات الحكومية والعمليات المركزية، والاختلافات الثقافية بين الجامعات، والتي تُحِد من التواصل والتعلّم من تجارب الآخرين، وعدم تخصيص الموارد المناسبة للتدريب والتعلّم، وقلة الحوافز المرصودة لتطبيق مفهوم المُنظّمَة المُتعلّمَة.
- معوّقات تتعلق بالعاملين: ومنها: ميل العديد من العاملين للحِفاظ على صورتهم الشخصية، وفخرهم بالإنجازات، وعدم إبلاغهم عن نقاط الضعف وحالات الفشل، واعتقاد بعض العاملين بأن المَعرفة مِلكية فردية، ومصدر للقوة والتميّز عن الآخرين، وعدم قدرة بعض العاملين على التمكّن من مصادر المَعرفة، وانشغال معظم العاملين بالأعباء المُلقاة على عاتقهم، وتزايد ضغوط العمل.

٩/٢/٢- كيف يُمكن بِناء المُنظّمَة المُتعلّمَة؟

توصّل (دبوش وزغمار، ٢٠٢١) إلى وجود دور إيجابي ذي دلالة إحصائية لعمليات إدارة المَعرفة (اكتساب المَعرفة وتوليدها، وتخزين وتنظيم المَعرفة، ونقل المَعرفة ومُشارَكتها، وتطبيق المَعرفة) في تحقيق المُنظّمَة المُتعلّمَة، وأشار إلى أن المَعرفة من حيث إدارتها وخلقها وتبادلها ووضعها موضع التطبيق تمثل المُكوّن الرئيس للمُنظّمَة المُتعلّمَة. وتوصّل (عبيد ورابيعة، ٢٠١٦) إلى أن مستوى توافر كلٍ من إدارة المَعرفة والمُنظّمَة المُتعلّمَة في الجامعة العربية الأمريكية بفلسطين من وِجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية كان بدرجة كبيرة، وإلى وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لأبعاد إدارة المَعرفة في أبعاد المُنظّمَة المُتعلّمَة في الجامعة محل دراستهما. وقد أوصت (المجمعي وعبد الستار، ٢٠١٨) بضرورة زيادة اهتمام جامعة سامرّاء بالحوار بين أعضاء هيئة التدريس؛ مما

يُساعد على توفير مناخ عمل إيجابي يُحفز على الابتكار، وبما يُحقق التفوّق الفِكري والإداري؛ لتعزيز خصائص المُنظّمَة المُتعلّمَة، كما أوصيا بضرورة اهتمام جامعة سامرّاء بإنجاز الأنشطة من خلال فِرَق العمل، والتأكيد على أداء الواجبات من خلال العمل الجماعي؛ لضمان توفير قُوى عاملة إدارية وفنية كفؤة؛ لضمان تعزيز خصائص المُنظّمَة المُتعلّمَة.

٢/٢/١٠- الانتقادات المُوجّهة لمفهوم المُنظّمَة المُتعلّمَة

تعرّضت فكرة المُنظّمَة المُتعلّمَة لانتقاد مَفاده أنها منظمات رومانسية، وبالتالي؛ فهي بعيدة المنال، وتفتقر إلى منطق ملموس من شأنه أن يُساهم في تحقيق المزايا التنافسية للشركات، ومع ذلك، إذا نظرنا إلى الشركات بشكلٍ مَنهجي، بدلًا من تحليلها بشكل عنصري؛ فإن مساهمة المُنظّمَة المُتعلّمَة في تحقيق الميزة التنافسية تصبح مفهومة وليست وَهمية (Rupcic, 2019). وعلى الرغم من شعبيته، فقد تعرّض مفهوم المُنظّمَة المُتعلّمَة لبعض الانتقادات، وكان على رأسها: عدم وجود اتفاق بشأن مفهوم المُنظّمَة المُتعلّمَة؛ مما جعل من الصعب تقييم نتائج الأبحاث التي تناولته، وفشله في تزويد المُمارسين بالمَعرفة العَملية اللازمة لتطبيقه في الواقع العَملي (Wesselink and Popa, 2024). وفي وقت لاحق، قُدّمت رؤىً جديدة أكثر إقناعًا لمفهوم المُنظّمَة المُتعلّمَة، وقُدّمت للمُمارسين توصيات ملموسة وأدوات عَملية تُساهم في تطبيقه في الواقع العَملي (Wesselink and Popa, 2024).

٣- الدراسات السابقة

١/٣- الدراسات السابقة المتعلقة ببرامج تطوير القيادات

على الرغم من تناول العديد من الدراسات السابقة لموضوع برامج تطوير القيادات، إلا أنها – على حَد عِلم الباحثَيْن – لم تتطرق إلى علاقة برامج تطوير القيادات ببِناء وتنمية المُنظّمَة المُتعلّمَة، ولكنها ركّزت على تأثير برامج تطوير القيادات في بعض سلوكيات ومهارات القيادات بصفةٍ عامة، ومنها: تحسين سلوكيات القيادات، وتحسين رؤيتهم المستقبلية، وزيادة قدرتهم على دعم الآخرين، وزيادة إصرارهم على النجاح والتقدّم (Tsyganenko, 2014)، وزيادة فعّاليتهم الذاتية، وتحسين سلوكياتهم المتعلقة بالقيادة التحويلية (Mason et al., 2014)، وتحسين صّحتهم البدنية (Lucke and Furtner, 2015)، وزيادة رفاهيتهم العقلية والنفسية، وتقليل شعورهم بالتوتر في مواجهة المشكلات والأزمات (Cronise, 2016; Taghipour et al., 2017)، وتحسين مستوى تمكينهم

للمرؤوسين (Kim et al., 2018)، وتحسين قدرتهم على تحفيز المرؤوسين على بذل كل الجهود المُمكِنة لنمو وتطوّر المؤسسة (النور وعلي، ٢٠١٨).

كما ركّزت دراسات سابقة أخرى على دور برامج تطوير القيادات في زيادة قدرتهم على إدارة الإجهاد، وامتلاك المرونة في التعامل مع المواقف والأحداث المختلفة (Pietila, 2019)، وتحسين قدرتهم على اكتساب وإدارة وخلق المَعرفة، وزيادة مهاراتهم المتعلقة باستخدام الموارد النفسية في تحقيق أهدافهم (Harunavamwe et al., 2020)، وزيادة قدرتهم على تحسين مسارهم الوظيفي (سوبجاكي وكمال الدين، ٢٠٢٠)، وزيادة طاقاتهم المتعلقة بالعمل والإنتاج، وتحسين مهاراتهم المتعلقة بالاتصال الفعّال، وزيادة التزامهم تجاه مؤسساتهم، وتحسين قدرتهم على التعلّم (Krampitz et al., 2023).

وتناولت بعض الدراسات السابقة العلاقة بين برامج تطوير القيادات وكلٍ من: قدرتهم على حل النزاعات، وتعزيز التعاون بين المرؤوسين، وتوفير بيئة عمل صّحيّة (Kirera, 2015)، ومستوى فهمهم الشامل لمؤسساتهم وعملائهم وأنفسهم (Pruitt, 2017)، ورغبتهم في أن يكونوا قدوة للمرؤوسين والمجتمع ككل، وقدرتهم على إدارة العلاقات مع العاملين، وقدرتهم على اكتشاف وإدارة حالات التنمّر (Gupta, 2018)، وقدرتهم على أداء مهام وظائفهم بكفاءة عالية (أحمد ورشيد، ٢٠٢٠)، وقدرتهم على إدارة ذواتهم (Bansal and Kapur, 2023)، وقدرتهم على التحلّي بالمرونة والثقة بالنفس أثناء مُمارستهم لعملية القيادة، وقدرتهم على الصمود في مواجهة المشكلات والأزمات في ظل محدودية الموارد (Leborn et al., 2024)، وقدرتهم على تعزيز علاقاتهم مع مرؤوسيهم في أوقات التباعد الاجتماعي، وقدرتهم على قيادة التحوّل الرقمي (Gilli et al., 2024).

وفيما يتعلق ببرامج تطوير القيادات في المؤسسات التعليمية، فقد تناولت العديد من الدراسات السابقة برامج تطوير القيادات في المؤسسات التعليمية (على سبيل المثال: السلاطين، ٢٠١٤؛ Kirera, 2015؛ جبريني، ٢٠١٦؛ العصيمي، ٢٠١٧؛ Pruitt, 2017؛ Gupta, 2018؛ الشهراني، ٢٠١٨؛ الضلاعين، ٢٠١٨؛ ذياب وآخرون، ٢٠١٨؛ النور وعلي، ٢٠١٨؛ أحمد ورشيد، ٢٠٢٠؛ صخري، ٢٠٢١؛ قاري وآخرون، ٢٠٢٢؛ هدية، ٢٠٢٢؛ Chung et al., 2022؛ Krampitz et al., 2023؛ الشهري وعبد المولى، ٢٠٢٣)، إلا أنها جميعًا – على حَد

عِلم الباحثَيْن – لم تتطرق إلى علاقة برامج تطوير القيادات في المؤسسات التعليمية ببِناء وتنمية المُنظّمَة المُتعلّمَة.

٢/٣- الدراسات السابقة المتعلقة بالمُنظّمَة المُتعلّمَة

على الرغم من تناول العديد من الدراسات السابقة لموضوع المُنظّمَة المُتعلّمَة، إلا أنها – على حَد عِلم الباحثَيْن – لم تتطرق إلى علاقة برامج تطوير القيادات ببِناء وتنمية المُنظّمَة المُتعلّمَة، ولكن العديد منها تناول المُنظّمَة المُتعلّمَة كمُتغيّر مُستقل (على سبيل المثال: Islam et al., 2013؛ بني هاني والرواش، ٢٠١٤؛ Kim et al., 2015؛ بلكبير، ٢٠١٦؛ السهلي، ٢٠١٧؛ Watkins and Kim, 2018؛ Hansen et al., 2020؛ Ju et al., 2021; خلف وإبراهيم، ٢٠٢١؛ Osagie et al., 2022؛ الحربي والعباسي، ٢٠٢٢؛ Cao et al., 2024)، في حين يتناول البحث الحالي المُنظّمَة المُتعلّمَة كمُتغيّر تابع من خلال دراسة العلاقة بين برامج تطوير القيادات وبِناء وتنمية المُنظّمَة المُتعلّمَة.

أما الدراسات السابقة التي تناولت المُنظّمَة المُتعلّمَة كمُتغيّر تابع، فهي – على حَد عِلم الباحثَيْن – لم تتطرق إلى علاقة برامج تطوير القيادات ببِناء وتنمية المُنظّمَة المُتعلّمَة، ولكنها ركّزت على: كيفية نجاح إدارة المشروع في ضوء خصائص المُنظّمَة المُتعلّمَة (الحسناوي، ٢٠١٦)، والمتطلبات اللازمة للمُنظّمَة المُتعلّمَة (العزب، ٢٠١٦)، وتأثير أبعاد إدارة المَعرفة في المُنظّمَة المُتعلّمَة (عبيد وربايعة، ٢٠١٦؛ بعلي وعبد غرس، ٢٠١٨؛ دبوش وزغمار، ٢٠٢١)، ومتطلبات إدارة الموهبة وأثرها في تعزيز خصائص المُنظّمَة المُتعلّمَة (المجمعي وعبد الستار، ٢٠١٨)، ودور القيادة التحويلية في تفعيل إدارة المَعرفة لبِناء منظمات مُتعلّمَة (ضيف، ٢٠١٩)، ودور المعرفة المتجاوزة للذات في تشكيل المُنظّمَة المُتعلّمَة (Kaiser and Peschl, 2020)، وأثر الابتكار المسؤول داخل المنظمات في في تحقيق متطلبات المُنظّمَة المُتعلّمَة (Wesselink and Popa, 2024)، والعلاقة بين حالة الموهبة المدركة ذاتيًا وخصائص المُنظّمَة المُتعلّمَة في وجود العدالة التوزيعية كمُتغيّر وسيط (Ishiyama and S, Tanaka, 2024).

وفيما يتعلق بالمُنظّمَة المُتعلّمَة في المؤسسات التعليمية، فقد تناولت العديد من الدراسات السابقة المُنظّمَة المُتعلّمَة في المؤسسات التعليمية (على سبيل المثال: العنزي، ٢٠١٦؛ العزب، ٢٠١٦؛ عبيد وربايعة، ٢٠١٦؛ الذبيان، ٢٠١٦؛ السهلي، ٢٠١٧؛ البورسعيدي، ٢٠١٨؛ حرب، ٢٠١٨؛ المجمعي وعبد الستار، ٢٠١٨؛ الصوينع، ٢٠١٩؛ مصطفى وآخرون، ٢٠١٩؛

Ortenblad, 2019؛ خلف وإبراهيم، ٢٠٢١؛ دبوش وزغمار، ٢٠٢١؛ الحربي والعباسي، ٢٠٢٢؛ Ishiyama and S. Tanaka, 2024)، إلا أنها جميعًا – على حَد عِلم الباحثَيْن – لم تتطرق إلى علاقة برامج تطوير القيادات في المؤسسات التعليمية بِبناء وتنمية المُنظّمَة المُتعلّمَة.

٣/٣- التعليق على الدراسات السابقة

بِناءً على نتائج استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بكلٍ من برامج تطوير القيادات كمُتغيّر مستقل، والمُنظّمَة المُتعلّمَة كمُتغيّر تابع؛ نستنتج وجود فجوة بحثية تتمثل في عدم وجود دراسات سابقة – على حَد عِلم الباحثَيْن – تناولت العلاقة بين برامج تطوير القيادات وبِناء وتنمية المُنظّمَة المُتعلّمَة بصفةٍ عامة، وفي المؤسسات التعليمية بصفةٍ خاصة.

٤- مُشكلة وتساؤلات البحث

في ضوء الفجوة البحثية المتمثلة في عدم وجود دراسات سابقة – على حَد عِلم الباحثَيْن – تناولت العلاقة بين برامج تطوير القيادات وبِناء وتنمية المُنظّمَة المُتعلّمَة بصفةٍ عامة، وفي المؤسسات التعليمية بصفةٍ خاصة؛ تتمثل مشكلة هذا البحث في غموض العلاقة بين برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية كمُتغيّر مستقل، ومستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها (فِرَق العمل، وقدرات العاملين، والرؤية المُشتَرَكة، والتفكير المُنظّم) كمُتغيّر تابع، ومن ثم؛ يُمكن التعبير عن هذه المشكلة من خلال تساؤلٍ رئيسي وأربعة تساؤلات فرعية، وذلك كما يلي:

- **التساؤل الرئيسي:** هل هناك علاقة بين برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية ومستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها؟

- **التساؤلات الفرعية:**

- هل هناك علاقة بين برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية وفِرَق العمل بها؟
- هل هناك علاقة بين برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية وقدرات العاملين بها؟
- هل هناك علاقة بين برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية والرؤية المُشتَرَكة بها؟
- هل هناك علاقة بين برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية والتفكير المُنظّم بها؟

٥- أهداف البحث

بِناءً على مشكلة وتساؤلات هذا البحث؛ يُمكن التعبير عن أهداف البحث من خلال هدفٍ رئيسي وأربعة أهداف فرعية كما يلي:

- **الهدف الرئيسي:** التعرّف على نوع ودرجة قوة العلاقة بين برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية ومستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها.

- **الأهداف الفرعية:**

- تحديد نوع ودرجة قوة العلاقة بين برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية وفِرَق العمل بها.
- التعرّف على نوع ودرجة قوة العلاقة بين برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية وقدرات العاملين بها.
- تحديد نوع ودرجة قوة العلاقة بين برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية والرؤية المُشترَكة بها.
- التعرّف على نوع ودرجة قوة العلاقة بين برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية والتفكير المُنظّم بها.

٦- تطوير فرضيات البحث

في ضوء مشكلة وتساؤلات وأهداف هذا البحث، وبِناءً على مراجعة الأدبيات ذات الصِلَة بكلٍ من برامج تطوير القيادات والمُنظّمَة المُتعلّمَة، قام الباحثان بتطوير فرضيات البحث في صيغة العدم كما يلي:

فيما يتعلق ببرامج تطوير القيادات، توصّل (Kirera, 2015) إلى أن القيادات الناجحة للمؤسسات التعليمية محل دراسته كانوا يُشاركون في حل النزاعات، ويُعزّزون التعاون بين الطلاب؛ من أجل توفير بيئة تعليمية صّحيّة. وتوصّل (Fernandez et al., 2016) إلى أن برامج تطوير القيادات الأكاديمية محل دراستهم قد أدّت إلى زيادة مهاراتهم (الإنسانية، والفنية، والفِكريّة) بشكلٍ كبير، وإلى أن القيادات الأكاديمية محل دراستهم قد استخدموا المهارات التي تم تطويرها بشكلٍ ملحوظ بعد إكمال البرامج. كما توصّل (العصيمي، ٢٠١٧) إلى أن مفهوم تطوير القيادة الإدارية في المُنظّمات الحكومية يتطلّب التحوّل من التركيز على المهارات الفردية للقائد الإداري إلى تشكيل نموذج قيادي يعتمد على التشاركية والتكامل مع باقي القيادات في المُنظّمات المناظرة برؤية شاملة تتجاوز حدود المُنظّمَة. وتوصّلت (الشهراني، ٢٠١٨) إلى أن درجة مُمارسة القيادة الابتكارية لدى القادة الأكاديميين بجامعة "بيشة" من وِجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة. وقد أوصى (Tsikati and Magagula, 2019) بضرورة تطوير مهارات قيادات المؤسسات التعليمية محل

دراستهما المتعلقة بكلٍ من: التعامل الفعّال مع الآخرين، وإدارة الموارد البشرية، وحل المشكلات، وإدارة الموارد المادية، والإرشاد الأكاديمي، وتحفيز المرؤوسين.

وفيما يتعلق – أيضًا – ببرامج تطوير القيادات، توصّل (Abu Shaqra, 2021) إلى أن الدرجة الكلية لممارسة القيادات الأكاديمية لإدارة التميّز في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة كانت متوسطة. وتوصّل (هدية، ٢٠٢٢) إلى أن قيادات جامعة "الملك خالد" لديهم احتياجات مَاسة لتطوير جداراتهم في عِدة مجالات، ومنها: متابعة العمل، واستيفاء معايير الجودة والتميّز الإداري، والتخطيط، واستشراف المستقبل، وقيادة التغيير، واتخاذ القرارات. وقد أوصى (قاري وآخرون، ٢٠٢٢) بضرورة توفير متطلبات التطوير الإداري لقيادات جامعة "أم القرى" في ضوء مدخل إدارة التميّز. وتوصّل (Bansal and Kapur, 2023) إلى أهمية كلٍ من المهارات العاطفية والفِكريّة والروحية للقيادات في القرن الحادي والعشرين، وإلى أهمية المرونة في التعامل مع المواقف والأحداث، وأهمية أن يكونوا قدوة للآخرين في العمل والسلوك وإدارة الذات. كما توصّل (Lebron et al., 2024) إلى أن تدريب القيادات على تطوير مهارات التعلّم؛ تُساعدهم عَمليًا على تحقيق الترابط بين أعضاء فِرَق العمل، وعلى اتخاذ قرارات فعّالة، وعلى خلق كفاءة ذاتية إبداعية، وعلى التحلّي بالمرونة والثقة بالنفس أثناء مُمارستهم لعملية القيادة، وعلى المثابرة نحو تحقيق الأهداف، وعلى الصُمود في مواجهة المشكلات والأزمات في ظل محدودية الموارد. وأخيرًا، توصّل (Gilli et al., 2024) إلى أنه مع تزايد الرَقمَنة؛ أصبحت القيادة أكثر أهمية، وأنه في أوقات التباعد الاجتماعي (مثل أوقات انتشار الأوبئة)؛ يكون من الضروري أن يعمل القادة بكل قوة على تعزيز علاقاتهم مع مرؤوسيهم، وعلى متابعة فِرَق العمل، وعلى حُسْن قيادة عمليات التغيير؛ وهذا يتطلّب مجموعة من المهارات على رأسها: مهارات القيادة الفعّالة، ومهارات إدارة التغيير، ومهارات التعامل مع عصر الرَقمَنة.

وفيما يتعلق بالمُنظّمَة المُتعلّمَة، أوصى (عبيد ورابيعة، ٢٠١٦) بضرورة اهتمام السادة المسؤولين بالجامعة "العربية الأمريكية بفلسطين" بأن تُصبح الجامعة مُنظّمَة مُتعلّمَة، من خلال اعتماد خطة استراتيجية مُحدّدة وواضحة لإدارة المَعرفة. وتوصّلت (السهلي، ٢٠١٧) إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين توافر خصائص المُنظّمَة المُتعلّمَة وتحقيق التميّز المؤسسي في مكاتب الإشراف التربوي في مدينة "الرياض". كما توصّلت (المجمعي وعبد الستار، ٢٠١٨) إلى وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين متطلبات إدارة الموهبة وخصائص المُنظّمَة المُتعلّمَة في جامعة

"سامرّاء". وقد أوصى (البورسعيدي، ٢٠١٨) بضرورة تنظيم وتنفيذ برامج تدريبية لإدارة وموظفي كلية "السلطان قابوس" لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تختص بالأساليب والوسائل والمهارات الي تُمكّن الكلية من تحقيق جميع مقوّمات وخصائص المُنظّمَة المُتعلّمَة. وتوصّل (بعلي وعبد غرس، ٢٠٢١) إلى وجود علاقة دَعم وتبادل ذات دلالة إحصائية بين عمليات إدارة المَعرفة ومفهوم المُنظّمَة المُتعلّمَة. كما توصّل (Hansen et al., 2020) إلى وجود تكامل مهم جدًا بين كون المُنظّمَة مُتعلّمَة وممارستها للابتكار المسؤول.

وفيما يتعلق – أيضًا – بالمُنظّمَة المُتعلّمَة، توصّل (خلف وإبراهيم، ٢٠٢١) إلى أن الاتجاه العام لدى القيادات الأكاديمية نحو متطلبات بِناء المُنظّمَة المُتعلّمَة في جامعة "تكريت" كان بمستوىً متوسط. وأوصت (الحربي والعباسي، ٢٠٢٢) بضرورة تفعيل كافة ضوابط المُنظّمَة المُتعلّمَة في إدارة التعليم بمدينة "جدة"؛ من أجل تحقيق التميّز المؤسسي بمستوىً أفضل. وتوصّل (Osagie et al., 2022) إلى أن ثلاثة من أبعاد المُنظّمَة المُتعلّمَة (التعلّم المستمر، والحوار والاستقصاء، والتمكين نحو رؤية مُشترَكة) لها تأثير غير مباشر على تنفيذ المسؤولية الاجتماعية للشركات، بينما للتعلّم الجماعي تأثير مباشر على تنفيذ هذ المسؤولية. كما توصّل (Cao et al., 2024) إلى أن خصائص المُنظّمَة المُتعلّمَة أثرت بشكلٍ إيجابي في رضا العاملين عن وظائفهم، وعلى النطاق الأوسع، في أدائهم الفردي، وإلى وجود تأثير وسيط لرضا العاملين على العلاقة بين خصائص المُنظّمَة المُتعلّمَة وأداء العاملين، وإلى أن المُنظّمات التي تُعزّز التعلّم المستمر وتشجع تبادل المَعرفة وتدعّم التطوير المهني؛ يكون لديها عاملون يؤدّون بمستوياتٍ أعلى. وأخيرًا، توصّل (Ishiyama and S. Tanaka, 2024) إلى أنه في المُنظّمات المُتعلّمَة، يُوجد ارتباط إيجابي ولكن غير مباشر بين حالة الموهبة المُدرَكة ذاتيًا من ناحية، وكلٍ من المُشارَكة في العمل والالتزام التنظيمي من ناحية أخرى، وذلك في وجود العدالة التوزيعية كمُتغيّر وسيط، وإلى أن الموهبة المُدرَكة ذاتيًا بشكلٍ مرتفع تُؤدي إلى نتائج إيجابية للعاملين في المُنظّمات المُتعلّمَة.

وفي ضوء ما سبق؛ يُمكن صياغة الفرضية الرئيسية للبحث في الصورة التالية:

الفرضية الرئيسية: لا تُوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية ومستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها.

ومن هذه الفرضية الرئيسية تتفرّع **الفرضيات الأربع** الآتية:

- **الفرضية الفرعية الأولى:** لا تُوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية وفِرَق العمل بها.
- **الفرضية الفرعية الثانية:** لا تُوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية وقدرات العاملين بها.
- **الفرضية الفرعية الثالثة:** لا تُوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية والرؤية المُشترَكة بها.
- **الفرضية الفرعية الرابعة:** لا تُوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية والتفكير المُنظّم بها.

٧- أهمية البحث

١/٧- من الناحية الأكاديمية

فيما يتعلق ببرامج تطوير القيادات، يستمد هذا البحث أهميته الأكاديمية من أهمية القيادات؛ والتي تمثل نماذج مؤثرة في مستقبل المُنظّمات؛ لأنهم يُمارسون دورًا جوهريًا فيها، ويمثلون القدوة لجميع العاملين بها (Ogunfowora, 2014). وترى (جبريني، ٢٠١٦) أن القيادة هي حلقة الوصل بين العاملين من ناحية، وخطط المُنظّمَة وتصوراتها من ناحية أخرى؛ من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، ومواكبة التغيّرات البيئية وتوظيفها لخِدمة المُنظّمَة؛ حتى تتمكّن من ضمان البقاء والنجاح والاستمرار.

وتُشير الكثير من الأدبيات ذات العلاقة إلى أن تطوير المهارات القيادية يُعتبر تخصصًا جديدًا وواعدًا نسبيًا يتعلق بالنمو والتطوّر، وإلى أن الأدلة التجريبية في هذا التخصّص ما زالت محدودة (Bell et al., 2017). وقد أكّد (سوبجاكي وكمال الدين، ٢٠٢٠) على عدم وجود أبحاث كافية تناولت أهمية البرامج التدريبية وأثرها في تطوير المهارات الشخصية والتقنية للمتدربين. وأشار (Soderhjelm et al., 2021) إلى أن فعّالية برامج تطوير القيادات لا تزال موضع نقاش وبحث ودراسة. كما أكّد (Krampitz et al., 2023) على أن هناك حاجة ماسة إلى أدلة تجريبية فيما يتعلق بالتأثيرات المفيدة لتدريب وتطوير المهارات القيادية. كما أكّد (Shams et al., 2024) على أن قياس وضمان فعّالية برامج تطوير القيادات لم تتم دراستها بشكلٍ كافٍ، وأوصى بضرورة إجراء المزيد من الأبحاث المتعلقة ببرامج تطوير مهارات القيادات.

وتزداد الأهمية الأكاديمية للبحث؛ لاختياره إحدى المؤسسات التعليمية (جامعة المنوفية) كمجال للتطبيق؛ حيث ترى (الشهراني، ٢٠١٨) أن المؤسسات التعليمية وطاقمها القيادي مرآة تعكس واقع وتطلّعات وطموحات المجتمع؛ ففيها تتم ترجمة فلسفة المجتمع إلى أفكار يتم طرحها لبِناء المستقبل، كما ترى أن قادة المؤسسات التعليمية يتعرّضون للكثير من المشكلات والأزمات؛ التي تستوجب منهم أن يكونوا قادرين على مواجهتها، والتعامل معها بكفاءة وفعّالية؛ مما يتطلّب توافر سِمات مُعينة في هؤلاء القادة. وقد أكّد (Tsikati and Magagula, 2019) على أن هناك ندرة في المعلومات المتاحة حول المهارات القيادية التي تحتاجها قيادات المؤسسات التعليمية، وأوصى الباحثان بضرورة إجراء المزيد من الدراسات لشرح سبب احتياج قيادات المؤسسات التعليمية الأكبر سنًا إلى مهارات قيادية أكثر من نظرائهم الشباب، وبضرورة إجراء المزيد من البحوث حول العوامل التي تؤثر على فعّالية قيادات المؤسسات التعليمية، وبضرورة إجراء المزيد من الدراسات لتحديد سبب احتياج قيادات المؤسسات التعليمية الأكبر سنًا إلى مهارات قيادية أكثر من نظرائهم الشباب.

أما فيما يتعلق بالمُنظّمَة المُتعلّمَة، فيستمد هذا البحث أهميته الأكاديمية من تناوله لموضوع المُنظّمَة المُتعلّمَة، والذي يحتل أهمية متزايدة بين الأكاديميين والممارسين على حدٍ سواء؛ لما يلعبه من دور جوهري في جعل المُنظّمَة قادرة على مواجهة التغيّرات البيئية بأعلى درجة مُمكنة من الكفاءة والفعّالية. وقد أكّد (عبيد وربايعة، ٢٠١٦) على أن مفهوم المُنظّمَة المُتعلّمَة من المفاهيم الحديثة في مجال الفِكر الإداري المعاصر، وأكّدت (المجمعي وعبد الستار، ٢٠١٨) على أن تعزيز خصائص المُنظّمَة المُتعلّمَة من المُتغيّرات ذات الأهمية المتزايدة في عالم الأعمال. وفي حين يبدو أن عالم الأعمال فقد إلى حد كبير الاهتمام بالمُنظّمَة المُتعلّمَة كأداة لكسب المال، لا يزال هناك اهتمام كبير بالمُنظّمَة المُتعلّمَة في القطاع غير الربحي (Hansen et al., 2020). وقد دعا العديد من الخبراء إلى مزيد من الفحص لمدى قابلية تطبيق أبعاد المُنظّمَة المُتعلّمَة في سياقات ثقافية وطنية وتنظيمية متنوعة (Watkins et al., 2021). وقد شكّكت العديد من المراجعات الأدبية (على سبيل المثال: Hoe, 2019; Pedler and Burgoyne, 2017) في العلاقة بين أبعاد المُنظّمَة المُتعلّمَة والأداء؛ بسبب النتائج المُختلِطة حول هذه العلاقة في الدراسات التجريبية القائمة، هذا، بالإضافة إلى أن دراسات قليلة فحصت تأثير أبعاد المُنظّمَة المُتعلّمَة في النتائج غير المالية للمنظمات (Cao et al., 2024).

لقد أكّد (Wesselink and Popa, 2024) على أن مفهوم المُنظّمَة المُتعلّمَة أصبح مجالًا مهمًا بشكلٍ متزايد للبحث التجريبي، وارتبط بالعديد من نتائج الأعمال، بما في ذلك القدرات الديناميكية للمُنظّمَة، وأدائها المالي، وتحقيقها لمتطلبات التنمية المُستدامَة. وأشار (Cao et al., 2024) إلى أنه قد تم تعميم مفهوم المُنظّمَة المُتعلّمَة وتنفيذه في عددٍ قليلٍ من السياقات الثقافية غير الغربية.

٢/٧- من الناحية التطبيقية

على المستوى التطبيقي، يستمد هذا البحث أهميته من أنه يُمكن السادة المسؤولين في جامعة المنوفية من تحديد أبعاد وملامح كلٍ من برامج تطوير القيادات والمُنظّمَة المُتعلّمَة بها، ومن الوقوف على دور برامج تطوير القيادات (برامج تطوير المهارات الإنسانية، وبرامج تطوير المهارات الفنية، وبرامج تطوير المهارات الفِكريّة) في بِناء وتنمية مفاهيم وخصائص المُنظّمَة المُتعلّمَة بالجامعة، بالإضافة إلى تحديد العائد على الاستثمار في برامج تطوير قيادات الجامعة.

وفيما يتعلق ببرامج تطوير القيادات، يستمد هذا البحث أهميته التطبيقية من أن إعداد وتطوير القيادات عملية تتزايد أهميتها مع تزايد التحدّيات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتكنولوجية في القرن الحادي والعشرين، ومع تزايد التعقيد في عمليات تخصيص الموارد واتخاذ القرارات؛ مما يُحتم على المؤسسات ضرورة إعداد وتطوير القيادات القادرة على تجاوز العقبات، والتعامل الفعّال مع الأزمات، وذلك من خلال منهجيات حديثة وفعّالة (العصيمي، ٢٠١٧). وقد أكّد كلٌ من (Rosing and Zacher, 2017; Van de Ven, 2017) على أن أفكار وأفعال العاملين لها أهمية حاسمة بالنسبة للابتكار؛ مما يُشير إلى أن القيادات يُمكن أن يلعبوا دورًا مهمًا في خلق سياقٍ داعم؛ بهدف مساعدة العاملين على تحقيق أداءٍ ابتكاري عالٍ (Hughes et al., 2018). كما أكّد (Van de Ven, 2017) على أن قيادات المُنظّمات يُمكنهم زيادة فرص نجاحهم؛ من خلال تطوير وممارسة مهارات التعلّم والقيادة والمناورة خلال رحلة الابتكار. كما أكّد (Sprinkle and Urick, 2018) على أنه لا يُمكن نقل المَعرفة الصريحة إلى القيادات إلا من خلال برامج التدريب والتطوير. وأكّد (Greenhaw and Denny, 2020) على أنه من الشائع أن يتفاعل المِهنيون في المِهن التقنية والعِلمية مع الزملاء وعامة الناس بشكلٍ مُتكرّر في عملهم اليومي، إلا أن معظمهم لا يتلقى أي تعليم أو تدريب أو ممارسة عملية لتطوير مهاراتهم الفِكريّة. وقد توصّل (Fix and Atnafou-Boyer, 2022) إلى أن المُشاركين في برنامج تطوير مهارات القيادات محل دراستهما قد حققوا مكاسب مهمة من هذا البرنامج، تتعلق بالمَعرفةن وكيفية تنمية مهارات المرؤوسين، وأنهم

تمكّنوا بعد البرنامج من تطوير مُنظّماتهم، وتمكّن بعضهم من الحصول على تمويل إضافي، وحصل بعضهم على جوائز نتيجة مساهمتهم في القيادة المجتمعية.

إن برامج تطوير مهارات القيادات التي يشترك فيها فريق إدارة المُنظّمَة بالكامل؛ تُسهم بشكلٍ ملحوظ في بناء القدرة والقوة اللازمتَيْن لقيادة عمليات الابتكار في المُنظّمات، وفي تحرير الإبداع لدى المُشاركين في هذه البرامج؛ مما قد يُؤدّي إلى تحسين السِلع والخِدمات المُقدّمة، وزيادة رضا العاملين (Kjellstrom et al., 2020). وفي نهاية دراستهم، توصّل (Kjellstrom et al., 2020) إلى وجود تحسّن ملحوظ لدى القيادات المُشارَكة في برنامج تطوير مهارات القيادات محل دراستهم فيما يتعلق بكلٍ من: زيادة فهم إدارة الإبداع، واستخدام أنشطة الاستكشاف لإشراك العاملين في تنفيذ الأفكار الإبداعية داخل المُنظّمَة، وأكّد نفس الباحثين على أن القيادات التي شاركت في برنامج تطوير مهارات القيادات محل دراستهم أصبحت مُستعدّة بشكلٍ أفضل لإنشاء بيئة عمل جذابة، وأصبحت قادرة على الاستفادة من ابتكارات العاملين باستخدام الأساليب والأدوات التي تُدعّم أنشطة الاستكشاف والاستغلال. وقد أشار (Ohlsson, 2023) إلى أن المُشاركين في برنامج تطوير مهارات القيادات محل دراسته أكّدوا على أن البرنامج ساعدهم في تفهّم بعض المشاكل في مؤسساتهم، وتحديد أسباب فشل بعض مشاريع التطوير، وساهم في إدراكهم لأهمية الاستماع إلى الآخرين، ومحاولة فهم طرق تفكير الآخرين. وبعد مراجعته للنظريات والدراسات السابقة، أكّد (Shams et al., 2024) على أن القيادة التحويلية يُمكن تطويرها من خلال برامج تطوير القيادات، وتوصّل إلى أن برامج تطوير القيادات عن بُعْد ساهمت في تحسين سلوك القيادات؛ من خلال التأثير على فعّاليتهم الذاتية، وتنمية معارفهم، وتحسين قدراتهم على التجريب والتفكير النقدي، كما توصّل إلى أن التحسينات والتغييرات في مهارات وكفاءات القيادات بعد حضورهم برامج تطوير مهاراتهم تمثلت في تحسين قدراتهم على التعلّم، خاصة بعد مرور ٣٠ يومًا من حضورهم لهذه البرامج. وقد أكّد (Ohlsson, 2023) على أن مُشارَكة القيادات في برامج تطوير المهارات أصبح أكثر أهمية من أي وقتٍ مَضى؛ بسبب مسؤوليتهم المباشرة عن إدارة عمليات التعلّم والمَعرفة. كما أكّد (Lebron et al., 2024) على أن تدريب القيادات على تطوير مهارات التعلّم؛ تُساعدهم عمليًا على تحقيق الترابط بين أعضاء فِرَق العمل، وعلى اتخاذ قرارات فعّالة، وعلى خلق كفاءة ذاتية إبداعية، وعلى التحلّي بالمرونة والثقة بالنفس أثناء مُمارستهم لعملية القيادة، وعلى المثابرة نحو تحقيق الهداف، وعلى الصمود في مواجهة المشكلات والأزمات في ظل محدودية الموارد.

وحيث أن مجال تطبيق هذا البحث هو مؤسسة تعليمية (جامعة المنوفية)، وحيث أن العبء الأكبر في تحسين وتطوير أداء مؤسسات التعليم العالي يقع على عاتق القيادات الأكاديمية؛ فإن هذا يتطلّب امتلاك هذه القيادات للخِبرات والمهارات المُتميّزة (السلاطين، ٢٠١٤). إن نجاح مؤسسات

التعليم العالي وتقدّمها؛ يستلزم أن تتسم قياداتها بالقدرة على مواكبة التطوّرات الحديثة، وامتلاكها لمقوّمات النجاح والتفوّق، وذلك بداية من مدير مؤسسة التعليم العالي، ومرورًا بعُمداء الكليات والمعاهد، ورؤساء الأقسام العِلمية، ووصولًا لكل مَن يتبع هؤلاء من مُساعدين ومُعاونين (الضلاعين، ٢٠١٨). وقد أوصى (Tsikati and Magagula, 2019) بضرورة تطوير المهارات الفِكريّة لقيادات المؤسسات التعليمية محل دراستهما، وتطوير مهاراتهم المتعلقة بكلٍ من: إدارة الموارد البشرية، وحل المشكلات، وإدارة الموارد المادية، والإرشاد، والتحفيز، كما أكّد نفس الباحثَيْن على أن قيادات المؤسسات التعليمية يلعبون دورًا حيويًا في ضمان سير العمليات التعليمية والتربويّة بسلاسة، وأوصيا بضرورة تطوير مهارات قيادات المؤسسات التعليمية محل دراستهما المتعلقة بكلٍ من: التعامل الفعّال مع الآخرين، وإدارة الموارد البشرية، وحل المشكلات، وإدارة الموارد المادية، والإرشاد الأكاديمي، وتحفيز المرؤوسين. وقد أوصى (Coleman et al., 2021) بضرورة إعطاء اهتمام أكبر لتطوير مهارات القيادات في مجال التعليم. كما أوصى المُشاركون في المؤتمر الدولي لتأهيل وتمكين القيادات التربوية لتحقيق التميّز المؤسسي في القطاعات التعليمية، والمنعقد خلال الفترة ١-٣ أكتوبر ٢٠٢١ في مكة المُكرّمَة بالمملكة العربية السعودية، أوصوا بتنظيم الدورات التدريبية المُستمرة لقادة القطاعات التعليمية، مع التركيز على معايير وأهداف وأساليب تحقيق التميّز المؤسسي؛ من خلال اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين (الحربي والعباسي، ٢٠٢٢).

أما فيما يتعلق بالمُنظّمَة المُتعلّمَة، فقد أشارت نتائج العديد من الدراسات (محمد، ٢٠١٧؛ سفيان وعاتكة، ٢٠١٧؛ دغرير، ٢٠١٧) إلى أهمية المُنظّمَة المُتعلّمَة، ودورها في تحسين أداء المُنظّمات وتطوّرها، وتدعيم الإبداع بها، وزيادة دافعية عامليها، وتقبّلها للتغيير. وقد أكّد (العنزي، ٢٠١٦) على انتقال فِكرة المُنظّمَة المُتعلّمَة إلى ميدان المؤسسات التربوية، وعلى مُناداة العديد من الأصوات بضرورة تحوّل هذه المؤسسات – وعلى رأسها الجامعات – إلى منظمات مُتعلّمَة. كما أكّد (حرب، ٢٠١٨) على أن تفهّم أبعاد المُنظّمَة المُتعلّمَة في ميدان التعليم العالي؛ يُمكّن إدارات الجامعات والكليات من تفهّم العوامل المُحفّزة للعامين؛ كي يُشاركوا في بِناء المَعرفة، ويُمكّنها من استقطاب والحِفاظ على صُنّاع المَعرفة؛ مما يجعلها قادرة على مواكبة التغيّرات والمُستجدّات في عالم اليوم. كما أكّد العديد من الباحثين (حرب، ٢٠١٨؛ دغرير، ٢٠١٧؛ الذبيان، ٢٠١٦) على أن مؤسسات التعليم العالي مُطالَبة بانتهاج مدخل جديد؛ يجعلها تُحقق أهدافها المتعلقة بالجودة، وتُسهّل التعلّم لجميع مُنتسبيها، وعلى رأسهم أعضاء هيئة التدريس، وتسعى باستمرار للتكيّف مع المُتغيّرات والمُستجدّات؛ لِتُصبح منظمات مُتعلّمَة. وأكّد (حرب، ٢٠١٨) على أن تطبيق مفهوم المُنظّمَة المُتعلّمَة في الأقسام العِلمية بالجامعات يُعَد أمرًا مُلحًّا؛ من أجل تطويرها، وزيادة كفاءتها الإنتاجية، وتحسين أدائها، وزيادة قدرتها على التعامل مع التغيّرات البيئية، وتمكينها من استثمار المَعرفة.

وتحتاج الجامعات المصرية إلى تعزيز خصائص المُنظّمَة المُتعلّمَة؛ نظرًا لما تُواجهه من تحدّيات حالية ومستقبلية، ونظرًا لما تُعاني منه من مشكلات رصدها (أحمد، ٢٠١٥) بعد مراجعته للعديد من الدراسات السابقة، ومنها: ضعف الكفاءة الداخلية للتعليم الجامعي المصري، وتدنّي جودة التعليم والتعلّم، والفجوة بين الأهداف المنشودة والمُتحققة، وضعف الاستجابة للمنافسة والتحدّيات الإقليمية والعالمية. وقد توصّلت نتائج بعض الدراسات (أبو المجد، ٢٠١٥؛ أحمد وسعيد، ٢٠١٥؛ أبو سِعدة وآخرون، ٢٠١٤) إلى أن ضعف التنافسية للجامعات المصرية في مواجهة الجامعات الأخرى أصبحت أمرًا لا يُمكن تجاهله، خاصة في ظل المنافسة الشرسة والتحدّيات الحالية، وعلى رأسها ضرورة تحقيق معايير، الجودة والحصول على الاعتماد؛ مما يُحتم عليها ضرورة وضع استراتيجيات جديدة، وتطبيق مداخل حديثة، وتغيير الهياكل التقليدية؛ بالشكل الذي يُمكنها من توجيه خِبرات العاملين بها نحو المواجهة الفعّالة للتحدّيات، وتحسين قدراتها التنافسية؛ كل ذلك يجعل من تبنّي مفهوم المُنظّمَة المُتعلّمَة ضرورة حتميّة للجامعات المصرية (حرب، ٢٠١٨).

٨- حدود البحث

يُمكن تقسيم حدود هذا البحث إلى:

١/٨- الحدود الزمنية للبحث

وتتمثل في الفترة التي تم فيها جمع البيانات الأوليّة اللازمة لتحقيق أهداف هذا البحث من مصادرها، وهي شهرَيْ أكتوبر ونوفمبر ٢٠٢٤.

٢/٨- الحدود المكانية للبحث

وتتمثل في جامعة المنوفية، والتي تشتمل على ٢٢ كلية ومعهد، وقد اختارها الباحثان جهةً لتطبيق هذا البحث؛ لأنها إحدى الجامعات العريقة في منطقة الدلتا؛ حيث كان إنشاؤها وِفقًا للقانون رقم (٩٣) لعام ١٩٧٦م، وتسعى لتلبية الطلب المُتزايد على التعليم العالي، ولدعم الجامعات المصرية ومؤسسات التعليم العالي الأخرى في تحقيق رسالتها، وتنمية وتطوير المجتمع، وذلك من خلال تقديم خِدمات تعليمية وبحثية ومجتمعية مُتميّزة (الموقع الرسمي لجامعة المنوفية، أكتوبر ٢٠٢٤).

٣/٨- الحدود البشرية للبحث

تتمثل الحدود البشرية لهذا البحث في السادة أعضاء هيئة التدريس (مُدرّس، وأستاذ مُساعد، وأستاذ) بكليات ومعاهد جامعة المنوفية؛ حيث يرى الباحثان أنهم الأقدر على الحُكم على كلٍ من مدى فعّالية برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية، ومستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها.

٩- تصميم البحث

اعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي الاستقرائي؛ بغرض الوصف الدقيق لخصائص مُتغيّرات البحث، والعلاقات القائمة بينها.

١/٩- مجتمع البحث

تم تحديد حجم مجتمع هذا البحث بالسادة أعضاء هيئة التدريس (مُدرّس، وأستاذ مُساعد، وأستاذ) بكليات ومعاهد جامعة المنوفية في بداية أكتوبر ٢٠٢٤، حيث كان حجم هذا المجتمع ٢٦٩٣ مفردة (إدارة شؤون أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية، أول أكتوبر ٢٠٢٤).

٢/٩- عينة البحث

نظرًا لكِبر حجم مجتمع هذا البحث، وصعوبة تجميع البيانات من كل مفرداته، ونظرًا لقيود الوقت والتكلفة؛ فقد تم الاعتماد على أسلوب العيّنات لتجميع البيانات اللازمة للدراسة الميدانية في هذا البحث. وقد تم تحديد حجم العينة العشوائية البسيطة بمعلومية حجم مجتمع البحث باستخدام القانون التالي (إدريس، ٢٠٠٧، ص ٥٠٤):

$$n = \frac{N\ (\ Z^2\ \sigma^2\ )}{N\ e^2\ +\ Z^2\ \sigma^2}$$

حيث:

n = حجم العينة.

N = حجم مجتمع البحث.

Z = حدود الخطأ المعياري في ظل درجة الثقة المطلوبة للتقدير.

σ = الانحراف المعياري لمجتمع البحث(*).

e = مقدار الخطأ المسموح به عند التقدير.

حجم العينة =

$$\frac{[\ ٢٦٩٣\ [\ (\ ١.٩٦\ )^{٢}\ \times\ (\ ٠.٥٨\ )^{٢}\ ]}{[\ ٢٦٩٣\ \times\ (\ ٠.٠٥\ )^{٢}\ ]\ +\ [\ (\ ١.٩٦\ )^{٢}\ \times\ (\ ٠.٥٨\ )^{٢}\ ]} = ٤٤٠ \text{ مفردة.}$$

(*) **لتحديد الانحراف المعياري لمجتمع البحث؛ قام الباحثان باختيار أحد أسئلة الاستقصاء التي تَوقّع اختلاف إجابات المستقصى منهم عليها، ثم قام بتوزيعه على عينة مُكوّنة من ٧١ مفردة من المستقصى منهم من أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية بطريقة عشوائية، حيث كان الانحراف المعياري لإجابات المستقصى منهم على هذا السؤال ٠.٥٨.**

ولضمان مُشارَكة أكبر عدد مُمكن من السادة أعضاء هيئة التدريس بكليات ومعاهد جامعة المنوفية؛ تم توزيع قوائم الاستقصاء بطريقة النسبة والتناسب على ٥٦٢ مفردة منهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية، وباعتبار السادة أعضاء هيئة التدريس بكل كلية او معهد طبقة من طبقات مجتمع الدراسة؛ بحيث يتم تمثيل العينة للسادة أعضاء هيئة التدريس بكل كليات ومعاهد جامعة المنوفية (٢٢ كلية ومعهد)، حيث تمّت الإجابة على ٣٤١ قائمة، من بينها ٣١٢ قائمة صالحة للتحليل، وبنسبة ٧١% تقريبًا من حجم عينة البحث. ويُمكن توضيح خصائص مفردات عينة البحث من خلال الجدول رقم (١).

جدول رقم (١)خصائص عينة البحث

الخصائص	العدد	النسبة المئوية (%)
• النوع:		
– ذكر	١٧٤	٥٦
– أنثى	١٣٨	٤٤
• العُمر:		
– أقل من ٣٠ سنة	٨٤	٢٧
– من ٣٠ إلى أقل من ٤٠ سنة	٩٩	٣٢
– من ٤٠ إلى أقل من ٥٠ سنة	٦٦	٢١
– من ٥٠ إلى أقل من ٦٠ سنة	٦٣	٢٠
– ٦٠ سنة فأكثر	٠	٠
• مُدة الخِدمة بجامعة المنوفية:		
– أقل من ١٠ سنوات	٩٦	٣١
– من ١٠ إلى أقل من ٢٠ سنة	١٠٨	٣٥
– من ٢٠ إلى أقل من ٣٠ سنة	٥١	١٦
– ٣٠ سنة فأكثر	٥٧	١٨
• الدرجة العِلمية:		
– أستاذ	١٠٥	٣٤
– أستاذ مُساعد	١٣٥	٤٣
– مُدرّس	٧٢	٢٣
الإجمالي	**٣١٢**	**١٠٠**

المصدر: من إعداد الباحثَيْن

١٠- مُتغيّرات البحث والمقاييس المُستخدَمة

١/١٠- مُتغيّرات البحث

يُمكن تصنيف مُتغيّرات هذا البحث إلى ثلاث مجموعات هي:

- مُتغيّرات برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية (برامج تطوير المهارات الإنسانية للقيادات، وبرامج تطوير المهارات الفنية للقيادات، وبرامج تطوير المهارات الفِكريّة للقيادات).
- مُتغيّرات المُنظّمَة المُتعلّمَة في جامعة المنوفية (فِرَق العمل، وقدرات العاملين، والرؤية المُشترَكة، والتفكير المُنظّم).
- المُتغيّرات الديموجرافية للسادة أعضاء هيئة التدريس بكليات ومعاهد جامعة المنوفية (النوع، والعُمر، ومُدة الخِدمة بجامعة المنوفية، والدرجة العِلمية).

وبِناءً على ما سبق؛ يُمكن توضيح نموذج تحليل مُتغيّرات هذا البحث (مُتغيّرات برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية، ومُتغيّرات المُنظّمَة المُتعلّمَة في جامعة المنوفية، والخصائص الديموجرافية للسادة أعضاء هيئة التدريس بكليات ومعاهد جامعة المنوفية) من خلال الشكل رقم (١).

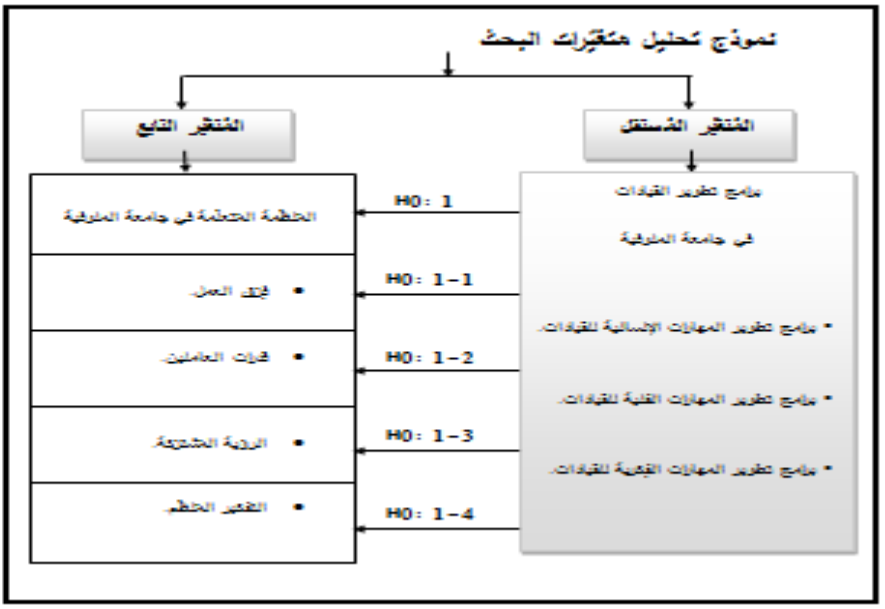
٢/١٠- المقاييس المُستخدَمة في البحث

لقياس كلٍ من مدى فعّالية برامج تطوير القيادات ومستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة في جامعة المنوفية؛ تم استخدام مقياس "ليكرت" (Likert Scale) المُكوَّن من خمس درجات للموافقة وعدم الموافقة (حيث أشار الرقم ١ إلى عدم الموافقة التامة، بينما أشار الرقم ٥ إلى الموافقة التامة، مع وجود درجة مُحايدة في المنتصف).

١/٢/١٠- قياس مدى فعّالية برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية

لتصميم المقياس الخاص بمدى فعّالية برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية؛ اعتمد الباحثان على كلٍ من (Fix and Atnafou-Boyer, 2022; Ohlsson, 2023; Shams et al., 2024)، مع إجراء بعض التعديلات والحذف والإضافة؛ بما يتناسب مع طبيعة البحث الحالي. وقد تضمن المقياس ١٤ عبارة: ٤ لقياس مدى فعّالية برامج تطوير المهارات الإنسانية للقيادات، و٥ لقياس مدى فعّالية برامج تطوير المهارات الفنية للقيادات، و٥ لقياس مدى فعّالية برامج تطوير المهارات الفِكريّة للقيادات.

شكل رقم (١) نموذج تحليل مُتغيّرات البحث



المصدر: من إعداد الباحثَيْن بالاعتماد على الدراسات السابقة

٢/٢/٠- قياس مستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة في جامعة المنوفية

لتصميم المقياس الخاص بمستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة في جامعة المنوفية؛ اعتمد الباحثان على كلٍ من (Braun et al., 2023; Cao et al., 2024; Wesselink and Popa, 2024)، مع إجراء بعض التعديلات والحذف والإضافة؛ بما يتناسب مع طبيعة البحث الحالي. وقد تضمن المقياس ١٩ عبارة: ٥ لقياس فِرَق العمل، و٤ لقياس قدرات العاملين، و٥ لقياس الرؤية المُشترَكة، و٥ لقياس التفكير المُنظّم.

٣/٢/١٠- قياس الخصائص الديموجرافية للسادة أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية

لقياس الخصائص الديموجرافية للسادة أعضاء هيئة التدريس بكليات ومعاهد جامعة المنوفية؛ تم استخدام الأسئلة المُغلَقة مُتعدّدة الاستجابات، وذلك لاختيار الاستجابة المناسبة، والمتعلقة بكلٍ من: النوع، والعُمر، ومُدة الخِدمة بجامعة المنوفية، والدرجة العِلمية.

١١- تقييم الثقة/ الثبات Reliability والمصداقية Validity في المقاييس المُستخدَمة في البحث

١/١١- تقييم الثقة/ الثبات Reliability في المقاييس المُستخدَمة في البحث

للتأكّد من تمتّع المقاييس المُستخدَمة في هذا البحث بدرجة عالية من الثقة/ الثبات؛ قام الباحثان بإخضاع هذه المقاييس لأسلوب معامل الارتباط "ألفا". وقبل إجراء هذا التحليل، تَقرّر استبعاد أي مُتغيّر يحصل على معامل ارتباط إجمالي Item-total correlation أقل من ٠.٣٠ بينه وبين باقي المُتغيّرات في المقياس نفسه (إدريس، ١٩٩٩). وقد أسفرت نتائج هذا التحليل عن وجود ١٧ عبارة تتمتع بالثقة/ الثبات في مقياس مدى فعّالية برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية، و ٢١ عبارة تتمتع بالثقة/ الثبات في مقياس مستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها.

٢/١١- تقييم المِصداقية Validity في المقاييس المُستخدَمة في البحث

للتحقّق من درجة المِصداقية في المقاييس المُستخدَمة في هذا البحث؛ قام الباحثان بتطبيق طريقة "Oblique" للتحليل العاملي "Factor Analysis" (إدريس، ١٩٩٦) مرتَيْن منفصلتَيْن، الأولى على مقياس مدى فعّالية برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية، والثانية على مقياس مستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها. وقبل إجراء هذا التحليل، تَقرّر استبعاد أي مُتغيّر يحصل على معامل تحميل أقل من ٠.٦٠ على أي من عوامل التحميل (إدريس، ١٩٩٦). وقد أسفرت نتائج هذا التحليل عن وجود ١٤ عبارة تتمتع بالمِصداقية في مقياس مدى فعّالية برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية، أمكن تحميلها على ثلاثة عوامل (فعّالية برامج تطوير المهارات الإنسانية للقيادات، وفعّالية برامج تطوير المهارات الفنية للقيادات، و فعّالية برامج تطوير المهارات الفِكريّة للقيادات) تطابقت مع العوامل الثلاثة المُفترَضة. وقد ساهمت العوامل المُستخرَجة في تفسير حوالي ٦٤% من التباين الكُلي بين المُتغيّرات الأصلية التي خضعت للتحليل. كما أسفرت نتائج هذا التحليل – أيضًا – عن وجود ١٩ عبارة تتمتع بالمِصداقية في مقياس مستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة في جامعة المنوفية، أمكن تحميلها على أربعة عوامل (فِرَق العمل، وقدرات العاملين، والرؤية المُشترَكة، والتفكير المُنظّم) تطابقت مع العوامل الأربعة المُفترَضة. وقد ساهمت العوامل المُستخرَجة في تفسير حوالي ٧٦% من التباين الكُلي بين المُتغيّرات الأصلية التي خضعت للتحليل.

١٢- أسلوب تحليل البيانات وأسلوبَيْ اختبار فرضيات البحث

قام الباحثان باختبار فرضيات هذا البحث باستخدام أسلوب اختبار إحصائي يتناسب ويتوافق مع أسلوب تحليل البيانات المُستخدَم، وذلك من خلال حِزمة البرامج الإحصائية الجاهزة (SPSS).

١/١٢- أسلوب تحليل البيانات

❖ أسلوب تحليل الانحدار والارتباط المُتعدّد Multiple Regression/ Correlation Analysis: تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار والارتباط المُتعدّد في هذا البحث من خلال حِزمة البرامج الإحصائية الجاهزة (SPSS)؛ حيث كان الهدف من استخدامه هو تحديد نوع ودرجة قوة العلاقة بين برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية وكلٍ من مستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها مأخوذًا بشكلٍ إجمالي، وكل مُتغيّر من مُتغيّراتها (فِرَق العمل، وقدرات العاملين، والرؤية المُشترَكة، والتفكير المُنظّم) على حِده.

٢/١٢- أسلوبَيْ اختبار فرضيات البحث

❖ اختبار ف F-Test واختبار ت T-Test المُصاحِبان لأسلوب تحليل الانحدار والارتباط المُتعدّد Multiple Regression/ Correlation Analysis: وقد تم استخدامهما بهدف اختبار مدى صِحّة الفرضية الرئيسية والفرضيات الفرعية للبحث، والتي تتعلق بتحديد نوع ودرجة قوة العلاقة بين برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية وكلٍ من مستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها مأخوذًا بشكلٍ إجمالي، وكل مُتغيّر من مُتغيّراتها (فِرَق العمل، وقدرات العاملين، والرؤية المُشترَكة، والتفكير المُنظّم) على حِده.

١٣- نتائج الدراسة الميدانية واختبار مدى صِحّة فرضيات البحث

١/١٣- مستوى المُتغيّر المستقل (برامج تطوير القيادات) ومُتغيّراته الفرعية في جامعة المنوفية

من وِجهة نظر عينة هذا البحث (٣١٢ مفردة من أعضاء هيئة التدريس بكليات ومعاهد جامعة المنوفية)، وعلى مقياس مكوّن من خمس درجات (من ١ إلى ٥)، كشفت نتائج الدراسة الميدانية عن أن مستوى المُتغيّر المستقل (برامج تطوير القيادات) ومُتغيّراته الفرعية في جامعة المنوفية من وِجهة نظر عينة البحث كان كما هو مُوضّح بالجدول رقم (٢).

جدول رقم (٢)

مستوى المُتغيّر المستقل (برامج تطوير القيادات) ومُتغيّراته الفرعية في جامعة المنوفية من وجهة نظر عينة البحث

المُتغيّرات الفرعية للمُتغيّر المستقل (برامج تطوير القيادات)	مستوى المُتغيّر الفرعي على مقياس مكوّن من خمس درجات (من ١ إلى ٥)	مستوى المُتغيّر المستقل (برامج تطوير القيادات) على مقياس مكوّن من خمس درجات (من ١ إلى ٥)
١- برامج تطوير المهارات الإنسانية للقيادات	٣.٣٨	٣.٣٨
٢- برامج تطوير المهارات الفنية للقيادات	٣.٣٣	
٣- برامج تطوير المهارات الفِكريّة للقيادات	٣.٤٣	

٢/١٣- مستوى المُتغيّر التابع (المُنظّمَة المُتعلّمَة) ومُتغيّراته الفرعية في جامعة المنوفية

من وِجهة نظر عينة هذا البحث (٣١٢ مفردة من أعضاء هيئة التدريس بكليات ومعاهد جامعة المنوفية)، وعلى مقياس مكوّن من خمس درجات (من ١ إلى ٥)، كشفت نتائج الدراسة الميدانية عن أن مستوى المُتغيّر التابع (المُنظّمَة المُتعلّمَة) ومُتغيّراته الفرعية في جامعة المنوفية من وِجهة نظر عينة البحث كان كما هو مُوضّح بالجدول رقم (٣).

جدول رقم (٣)

مستوى المُتغيّر التابع (المُنظّمَة المُتعلّمَة) ومُتغيّراته الفرعية في جامعة المنوفية من وِجهة نظر عينة البحث

المُتغيّرات الفرعية للمُتغيّر التابع (المُنظّمَة المُتعلّمَة)	مستوى المُتغيّر الفرعي على مقياس مكوّن من خمس درجات (من ١ إلى ٥)	مستوى المُتغيّر التابع (المُنظّمَة المُتعلّمَة) على مقياس مكوّن من خمس درجات (من ١ إلى ٥)
١- فرَق العمل	٣.٥٥	٣.٤٧
٢- قدرات العاملين	٣.٤٢	
٣- الرؤية المُشترَكة	٣.٤٠	
٤- التفكير المُنظّم	٣.٤٩	

٣/١٣- العلاقة بين مستوى مُتغيّرات برامج تطوير القيادات ومستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة في جامعة المنوفية

للإجابة على التساؤل الرئيسي والتساؤلات الفرعية لهذا البحث، واختبار مدى صِحّة الفرضية الرئيسية والفرضيات الفرعية لهذه الدراسة؛ قام الباحثان بتطبيق أسلوب تحليل الانحدار والارتباط المُتعدّد Multiple Regression/ Correlation Analysis، حيث تمثّلت النتائج فيما يلي:

١/٣/١٣- العلاقة بين مُتغيّرات برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية ومستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث فِرَق العمل

قام الباحثان بتطبيق أسلوب تحليل الانحدار والارتباط المُتعدّد على العلاقة بين مُتغيّرات برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية (كمُتغيّرات مُستقلّة)، ومستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث فِرَق العمل (كمُتغيّر تابع). ويُمكن توضيح نوع ودرجة قوة هذه العلاقة، والأهمية النسبية لعناصر برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية في علاقتها بمستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث فِرَق العمل، وذلك على النحو التالي:

❖ **نوع ودرجة قوة العلاقة**

يُمكن تلخيص نتائج تحليل الانحدار والارتباط المُتعدّد للعلاقة بين مُتغيّرات برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية (مُتغيّرات مُستقلّة) ومستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث فِرَق العمل (مُتغيّر تابع)، وذلك من خلال الجدول رقم (٥).

جدول رقم (٥)

نوع ودرجة قوة العلاقة بين مُتغيّرات برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية ومستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث فِرَق العمل

مُتغيّرات برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية الأكثر تأثيرًا في مستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث فِرَق العمل	معامل الانحدار Beta	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2
١١- تحرص قيادات جامعة المنوفية على التريّث قبل إصدار الأحكام.	٠.٢٨٧ **	٠.٤٤٦	٠.١٩٩
٩- تمتلك قيادات جامعة المنوفية مهارات التعامل مع التقنيات الحديثة المتعلقة بطبيعة عمل الجامعة.	٠.٢٥٣ **	٠.٤٣١	٠.١٨٦
٣- تحرص قيادات جامعة المنوفية على تقديم الدعم المعنوي والنفسي لجميع العاملين.	٠.٢٠٧ **	٠.٣٨٩	٠.١٥١
١٣- تمتلك قيادات جامعة المنوفية مهارات ابتكار أفكار جديدة لتطوير العمل.	٠.١٩٨ **	٠.٥١١	٠.٢٦١
٦- تحترم قيادات جامعة المنوفية الرأي والرأي الآخر.	٠.١٨٢ **	٠.٣٣٥	٠.١١٢
١٠- تحرص قيادات جامعة المنوفية على التعلّم من أخطاء الآخرين.	٠.١٧٩ *	٠.٤٢١	٠.١٧٧
١- تشجعنا قيادات جامعة المنوفية على العمل بروح الفريق.	٠.١٧٦ *	٠.٣٨٤	٠.١٤٧
• **معامل الارتباط في النموذج R**		٠.٥٦٢	
• **معامل التحديد في النموذج R^2**		٠.٣١٦	
• **قِيمة ف المحسوبة**		٣٤.٢١١	
• **درجات الحرية**		٣٠٥ ، ٧	
• **قِيمة ف الجدولية**		٢.٦٤	
• **مستوى الدلالة الإحصائية**		٠.٠١	

** تشير إلى معنوية اختبار T-Test عند مستوى ٠.٠١.

* تشير إلى معنوية اختبار T-Test عند مستوى ٠.٠٥.

وبالنظر إلى الجدول رقم (٥) يتضح أن:

(أ) هناك علاقة طردية (إشارات قِيَم معامل الارتباط كلها موجبة) قوية (تمثل حوالي ٥٦% وِفقًا لمعامل الارتباط R في النموذج) ذات دلالة إحصائية بين مُتغيّرات برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية (مأخوذةً بصورة إجمالية) ومستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث فِرَق العمل.

(ب) مُتغيّرات برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية يُمكن أن تفسر حوالي ٣٢% (وِفقًا لمعامل التحديد R^2 في النموذج) من التغيّرات في مستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث فِرَق العمل.

❖ **الأهمية النسبية لمُتغيّرات برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية**

بِناءً على النتائج الواردة بالجدول رقم (٥)؛ نستنتج:

(أ) أنه توجد علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية بين ٧ مُتغيّرات فقط (من بين ١٤ مُتغيّرا تمثل برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية) ومستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث فِرَق العمل؛ مما يعني وجود دور قوي لهذه المُتغيّرات الـ ٧ لبرامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية في بِناء المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث فِرَق العمل.

(ب) أن مُتغيّرات برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية الأكثر تفسيرًا للتغيّرات في مستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث فِرَق العمل (مُرتّبةً وِفقًا للمُتغيّرات الفرعية لبرامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية، ثم وِفقًا لدرجة أهميتها) تتمثل في:

- **تطوير المهارات الإنسانية للقيادات:**
  - تحرص قيادات جامعة المنوفية على تقديم الدعم المعنوي والنفسي لجميع العاملين.
  - تشجعنا قيادات جامعة المنوفية على العمل بروح الفريق.
- **تطوير المهارات الفنية للقيادات:**
  - تمتلك قيادات جامعة المنوفية مهارات التعامل مع التقنيات الحديثة المتعلقة بطبيعة عمل الجامعة.
  - تحترم قيادات جامعة المنوفية الرأي والرأي الآخر.
- **تطوير المهارات الفِكريّة للقيادات:**
  - تحرص قيادات جامعة المنوفية على التريّث قبل إصدار الأحكام.
  - تمتلك قيادات جامعة المنوفية مهارات ابتكار أفكار جديدة لتطوير العمل.
  - تحرص قيادات جامعة المنوفية على التعلّم من أخطاء الآخرين.

❖ **اختبار مدى صِحّة الفرضية الفرعية الأولى للبحث**

تنُص الفرضية الفرعية الأولى في هذا البحث على أنه "لا تُوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية وفِرَق العمل بها". وفي ضوء نتائج التحليل الإحصائي

السابق ونتائج اختبار **T**، يجب **رفض فرضية العدم** و**قبول الفرضية البديلة**؛ أي أنه "**تُوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية وفِرَق العمل بها**". ومن ناحية أخرى، يجب **قبول فرضية العدم** و**رفض الفرضية البديلة بالنسبة لـ ٧ مُتغيّرات (من بين ١٤ مُتغيّرا تمثل برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية) لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بينها وبين فِرَق العمل بها.**

٢/٣/١٣- العلاقة بين مُتغيّرات برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية ومستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث قدرات العاملين

قام الباحثان بتطبيق أسلوب تحليل الانحدار والارتباط المُتعدّد على العلاقة بين مُتغيّرات برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية (كمُتغيّرات مُستقلّة)، ومستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث قدرات العاملين (كمُتغيّر تابع). ويُمكن توضيح نوع ودرجة قوة هذه العلاقة، والأهمية النسبية لعناصر برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية في علاقتها بمستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث قدرات العاملين، وذلك على النحو التالي:

❖ **نوع ودرجة قوة العلاقة**

يُمكن تلخيص نتائج تحليل الانحدار والارتباط المُتعدّد للعلاقة بين مُتغيّرات برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية (مُتغيّرات مُستقلّة) ومستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث قدرات العاملين (مُتغيّر تابع)، وذلك من خلال الجدول رقم (٦).

جدول رقم (٦) نوع ودرجة قوة العلاقة بين مُتغيّرات برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية ومستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث قدرات العاملين

مُتغيّرات برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية الأكثر تأثيرًا في مستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث قدرات العاملين	معامل الانحدار Beta	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2
١- تشجعنا قيادات جامعة المنوفية على العمل بروح الفريق.	٠.٣٤٧ **	٠.٧٦٧	٠.٥٨٨
١٠- تحرص قيادات جامعة المنوفية على التعلّم من أخطاء الآخرين.	٠.٣٠٢ **	٠.٧٤٠	٠.٥٤٨
١٢- تمتلك قيادات جامعة المنوفية مهارات تحديد وحل المشكلات.	٠.٢٩٤ **	٠.٥٨٨	٠.٣٤٦
٣- تحرص قيادات جامعة المنوفية على تقديم الدعم المعنوي والنفسي لجميع العاملين.	٠.٢٥٥ **	٠.٦١٨	٠.٣٨٢
١٣- تمتلك قيادات جامعة المنوفية مهارات ابتكار أفكار جديدة لتطوير العمل.	٠.٢١٤ **	٠.٥٧٠	٠.٣٢٥
١١- تحرص قيادات جامعة المنوفية على التريّث قبل إصدار الأحكام.	٠.٢٠٢ **	٠.٦٤٥	٠.٤١٦
٩- تمتلك قيادات جامعة المنوفية مهارات التعامل مع التقنيات الحديثة المتعلقة بطبيعة عمل الجامعة.	٠.١٩٩ **	٠.٥٥٦	٠.٣٠٩
٤- تشجعنا قيادات جامعة المنوفية على إبداء آرائنا في العمل بكل حرية.	٠.١٩٥ **	٠.٦١٤	٠.٣٧٧
٢- تحرص قيادات جامعة المنوفية على أن تسود علاقات المحبة	٠.١٩٠ **	٠.٥٨٦	٠.٣٤٣

مُتغيّرات برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية الأكثر تأثيرًا في مستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث قدرات العاملين	معامل الانحدار Beta	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2
والتعاون بين جميع العاملين.			
١٤- تمتلك قيادات جامعة المنوفية مهارات التفكير والتخطيط الاستراتيجي.	٠.١٨٩ *	٠.٥٧٤	٠.٣٢٩
٧- تقوم قيادات جامعة المنوفية بتوزيع مسؤوليات العمل على العاملين وِفقًا لسياسة واضحة وعادلة.	٠.١٨١ *	٠.٥٨٢	٠.٣٣٩
٦- تحترم قيادات جامعة المنوفية الرأي والرأي الآخر.	٠.١٦٦ *	٠.٤٦٥	٠.٢١٦
• **معامل الارتباط في النموذج R**	٠.٦٧٤		
• **معامل التحديد في النموذج R^2**	٠.٤٥٤		
• **قِيمة ف المحسوبة**	٤١.٨٨٦		
• **درجات الحرية**	١٢ ، ٣٠٠		
• **قِيمة ف الجدولية**	١.٧٥		
• **مستوى الدلالة الإحصائية**	٠.٠١		

** تشير إلى معنوية اختبار T-Test عند مستوى ٠.٠١.

* تشير إلى معنوية اختبار T-Test عند مستوى ٠.٠٥.

وبالنظر إلى الجدول رقم (٦) يتضح أن:

(أ) هناك علاقة طردية (إشارات قِيَم معامل الارتباط كلها موجبة) قوية (تمثل حوالي ٦٧% وِفقًا لمعامل الارتباط R في النموذج) ذات دلالة إحصائية بين مُتغيّرات برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية (مأخوذةً بصورة إجمالية) ومستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث قدرات العاملين.

(ب) مُتغيّرات برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية يُمكن أن تفسر حوالي ٤٥% (وِفقًا لمعامل التحديد R^2 في النموذج) من التغيّرات في مستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث قدرات العاملين.

❖ **الأهمية النسبية لمُتغيّرات برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية**

بِناءً على النتائج الواردة بالجدول رقم (٦)؛ نستنتج:

(أ) أنه توجد علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية بين ١٢ مُتغيّرًا فقط (من بين ١٤ مُتغيّرًا تمثل برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية) ومستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث قدرات العاملين؛ مما يعني وجود دور قوي لهذه المُتغيّرات الـ ١٢ لبرامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية في بِناء المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث قدرات العاملين.

(ب) أن مُتغيّرات برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية الأكثر تفسيرًا للتغيّرات في مستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث قدرات العاملين (مُرتّبةً وِفقًا للمُتغيّرات الفرعية لبرامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية، ثم وِفقًا لدرجة أهميتها) تتمثل في:

- **تطوير المهارات الإنسانية للقيادات:**

- تشجعنا قيادات جامعة المنوفية على العمل بروح الفريق.
- تحرص قيادات جامعة المنوفية على تقديم الدعم المعنوي والنفسي لجميع العاملين.
- تشجعنا قيادات جامعة المنوفية على إبداء آرائنا في العمل بكل حرية.
- تحرص قيادات جامعة المنوفية على أن تسود علاقات المحبة والتعاون بين جميع العاملين.

- **تطوير المهارات الفنية للقيادات:**

- تمتلك قيادات جامعة المنوفية مهارات التعامل مع التقنيات الحديثة المتعلقة بطبيعة عمل الجامعة.
- تقوم قيادات جامعة المنوفية بتوزيع مسؤوليات العمل على العاملين وِفقًا لسياسة واضحة وعادلة.
- تحترم قيادات جامعة المنوفية الرأي والرأي الآخر.

- **تطوير المهارات الفِكريّة للقيادات:**

- تحرص قيادات جامعة المنوفية على التعلّم من أخطاء الآخرين.
- تمتلك قيادات جامعة المنوفية مهارات تحديد وحل المشكلات.
- تمتلك قيادات جامعة المنوفية مهارات ابتكار أفكار جديدة لتطوير العمل.
- تحرص قيادات جامعة المنوفية على التريّث قبل إصدار الأحكام.
- تمتلك قيادات جامعة المنوفية مهارات التفكير والتخطيط الاستراتيجي.

❖ **اختبار مدى صِحّة الفرضية الفرعية الثانية للبحث**

تنُص الفرضية الفرعية الثانية في هذا البحث على أنه "لا تُوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية وقدرات العاملين بها". وفي ضوء نتائج التحليل الإحصائي السابق ونتائج اختبار **T**، يجب **رفض فرضية العدم** و**قبول الفرضية البديلة**؛ أي أنه "**تُوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية وقدرات العاملين بها**". ومن

ناحية أخرى، يجب **قبول فرضية العدم** ورفض **الفرضية البديلة بالنسبة لمُتغيّريْن (من بين ١٤ مُتغيّرا تمثل برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية) لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بينها وبين قدرات العاملين بها.**

٣/٣/١٣- العلاقة بين مُتغيّرات برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية ومستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث الرؤية المُشترَكة

قام الباحثان بتطبيق أسلوب تحليل الانحدار والارتباط المُتعدّد على العلاقة بين مُتغيّرات برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية (كمُتغيّرات مُستقلّة)، ومستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث الرؤية المُشترَكة (كمُتغيّر تابع). ويُمكن توضيح نوع ودرجة قوة هذه العلاقة، والأهمية النسبية لعناصر برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية في علاقتها بمستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث الرؤية المُشترَكة، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٧)نوع ودرجة قوة العلاقة بين مُتغيّرات برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية ومستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث الرؤية المُشترَكة

مُتغيّرات برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية الأكثر تأثيرًا في مستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث الرؤية المُشتركة	معامل الانحدار Beta	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2
١- تشجعنا قيادات جامعة المنوفية على العمل بروح الفريق.	٠.٣٨٥ **	٠.٥٨٨	٠.٣٤٦
١٢- تمتلك قيادات جامعة المنوفية مهارات تحديد وحل المشكلات.	٠.٣٥٨ **	٠.٥٧٨	٠.٣٣٤
١٠- تحرص قيادات جامعة المنوفية على التعلّم من أخطاء الآخرين.	٠.٣١٠ **	٠.٤٩٢	٠.٢٤٢
١٣- تمتلك قيادات جامعة المنوفية مهارات ابتكار أفكار جديدة لتطوير العمل.	٠.٢٨٩ **	٠.٣٨٠	٠.١٤٤
٣- تحرص قيادات جامعة المنوفية على تقديم الدعم المعنوي والنفسي لجميع العاملين.	٠.٢٧٩ *	٠.٤٦٣	٠.٢١٤
٤- تشجعنا قيادات جامعة المنوفية على إبداء آرائنا في العمل بكل حرية.	٠.٢٧٠ **	٠.٥٦٦	٠.٣٢٠
٢- تحرص قيادات جامعة المنوفية على أن تسود علاقات المحبة والتعاون بين جميع العاملين.	٠.٢٦٤ **	٠.٥٨١	٠.٣٣٨
١١- تحرص قيادات جامعة المنوفية على التريّث قبل إصدار الأحكام.	٠.٢٥٨ **	٠.٤٦٩	٠.٢٢٠
١٤- تمتلك قيادات جامعة المنوفية مهارات التفكير والتخطيط الاستراتيجي.	٠.٢٥١ **	٠.٥١١	٠.٢٦١
٧- تقوم قيادات جامعة المنوفية بتوزيع مسؤوليات العمل على العاملين وفقًا لسياسة واضحة وعادلة.	٠.٢٤٧ *	٠.٣٥٥	٠.١٢٦
٩- تمتلك قيادات جامعة المنوفية مهارات التعامل مع التقنيات الحديثة المتعلقة بطبيعة عمل الجامعة.	٠.٢٣٨ *	٠.٣٦٤	٠.١٣٢
• **معامل الارتباط في النموذج R**		٠.٤٩٨	
• **معامل التحديد في النموذج R^2**		٠.٢٤٨	
• **قيمة ف المحسوبة**		٤١.٥٢٧	
• **درجات الحرية**		٣٠١ ، ١١	
• **قيمة ف الجدولية**		١.٧٩	
• **مستوى الدلالة الإحصائية**		٠.٠١	

** تشير إلى معنوية اختبار T-Test عند مستوى ٠.٠١.

* تشير إلى معنوية اختبار T-Test عند مستوى ٠.٠٥.

❖ **نوع ودرجة قوة العلاقة**

يُمكن تلخيص نتائج تحليل الانحدار والارتباط المُتعدّد للعلاقة بين مُتغيّرات برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية (مُتغيّرات مُستقلّة) ومستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث الرؤية المُشترَكة (مُتغيّر تابع)، وذلك من خلال الجدول رقم (٧).

وبالنظر إلى الجدول رقم (٧) يتضح أن:

(أ) هناك علاقة طردية (إشارات قِيَم معامل الارتباط كلها موجبة) قوية (تمثل حوالي ٥٠% وِفقًا لمعامل الارتباط R في النموذج) ذات دلالة إحصائية بين مُتغيّرات برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية (مأخوذةً بصورة إجمالية) ومستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث الرؤية المُشترَكة.

(ب) مُتغيّرات برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية يُمكن أن تفسر حوالي ٢٥% (وِفقًا لمعامل التحديد R^2 في النموذج) من التغيّرات في مستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث الرؤية المُشترَكة.

❖ **الأهمية النسبية لمُتغيّرات برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية**

بِناءً على النتائج الواردة بالجدول رقم (٧)؛ نستنتج:

(أ) أنه توجد علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية بين ١١ مُتغيّرا فقط (من بين ١٤ مُتغيّرا تمثل برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية) ومستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث الرؤية المُشترَكة؛ مما يعني وجود دور قوي لهذه المُتغيّرات الـ ١١ لبرامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية في بِناء المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث الرؤية المُشترَكة.

(ب) أن مُتغيّرات برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية الأكثر تفسيرًا للتغيّرات في مستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث الرؤية المُشترَكة (مُرتّبةً وِفقًا للمُتغيّرات الفرعية لبرامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية، ثم وِفقًا لدرجة أهميتها) تتمثل في:

- **تطوير المهارات الإنسانية للقيادات:**

- تشجعنا قيادات جامعة المنوفية على العمل بروح الفريق.
- تحرص قيادات جامعة المنوفية على تقديم الدعم المعنوي والنفسي لجميع العاملين.
- تشجعنا قيادات جامعة المنوفية على إبداء آرائنا في العمل بكل حرية.

- تحرص قيادات جامعة المنوفية على أن تسود علاقات المحبة والتعاون بين جميع العاملين.

- **تطوير المهارات الفنية للقيادات:**

- تقوم قيادات جامعة المنوفية بتوزيع مسؤوليات العمل على العاملين وِفقًا لسياسة واضحة وعادلة.
- تمتلك قيادات جامعة المنوفية مهارات التعامل مع التقنيات الحديثة المتعلقة بطبيعة عمل الجامعة.

- **تطوير المهارات الفِكريّة للقيادات:**

- تمتلك قيادات جامعة المنوفية مهارات تحديد وحل المشكلات.
- تحرص قيادات جامعة المنوفية على التعلّم من أخطاء الآخرين.
- تمتلك قيادات جامعة المنوفية مهارات ابتكار أفكار جديدة لتطوير العمل.
- تحرص قيادات جامعة المنوفية على التريّث قبل إصدار الأحكام.
- تمتلك قيادات جامعة المنوفية مهارات التفكير والتخطيط الاستراتيجي.

❖ **اختبار مدى صِحّة الفرضية الفرعية الثالثة للبحث**

تنُص الفرضية الفرعية الثالثة في هذا البحث على أنه "لا تُوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية والرؤية المُشترَكة بها". وفي ضوء نتائج التحليل الإحصائي السابق ونتائج اختبار **T**، يجب **رفض فرضية العدم** و**قبول الفرضية البديلة**؛ أي أنه "**تُوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية والرؤية المُشترَكة بها**". ومن ناحية أخرى، يجب **قبول فرضية العدم** و**رفض الفرضية البديلة بالنسبة لـ ٣ مُتغيّرات (من بين ١٤ مُتغيّرًا تمثل برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية) لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بينها وبين مستوى الرؤية المُشترَكة بها.**

٤/٣/١٣- العلاقة بين مُتغيّرات برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية ومستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث التفكير المُنظّم

قام الباحثان بتطبيق أسلوب تحليل الانحدار والارتباط المُتعدّد على العلاقة بين مُتغيّرات برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية (كمُتغيّرات مُستقلّة)، ومستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث التفكير المُنظّم (كمُتغيّر تابع). ويُمكن توضيح نوع ودرجة قوة هذه العلاقة، والأهمية النسبية لعناصر

برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية في علاقتها بمستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث التفكير المُنظّم، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٨) نوع ودرجة قوة العلاقة بين مُتغيّرات برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية ومستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث التفكير المُنظّم

مُتغيّرات برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية الأكثر تأثيرًا في مستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث التفكير المُنظّم	معامل الانحدار Beta	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2
١٠- تحرص قيادات جامعة المنوفية على التعلّم من أخطاء الآخرين.	٠.٣٥٨ **	٠.٥٩٨	٠.٣٥٨
١٣- تمتلك قيادات جامعة المنوفية مهارات ابتكار أفكار جديدة لتطوير العمل.	٠.٣٣٤ **	٠.٥٤٦	٠.٢٩٨
٣- تحرص قيادات جامعة المنوفية على تقديم الدعم المعنوي والنفسي لجميع العاملين.	٠.٢٩٩ **	٠.٤٩٩	٠.٢٤٩
١١- تحرص قيادات جامعة المنوفية على التريّث قبل إصدار الأحكام.	٠.٢٨١ **	٠.٥١٤	٠.٢٦٤
٩- تمتلك قيادات جامعة المنوفية مهارات التعامل مع التقنيات الحديثة المتعلقة بطبيعة عمل الجامعة.	٠.٢٧٨ *	٠.٤٦٨	٠.٢١٩
١- تشجعنا قيادات جامعة المنوفية على العمل بروح الفريق.	٠.٢٢٥ **	٠.٥١١	٠.٢٦١
٦- تحترم قيادات جامعة المنوفية الرأي والرأي الآخر.	٠.١٩٨ **	٠.٥٢٧	٠.٢٧٨
٧- تقوم قيادات جامعة المنوفية بتوزيع مسؤوليات العمل على العاملين وِفقًا لسياسة واضحة وعادلة.	٠.١٩١ **	٠.٤٦٠	٠.٢١٢
١٢- تمتلك قيادات جامعة المنوفية مهارات تحديد وحل المشكلات.	٠.١٨٤ **	٠.٥١٨	٠.٢٦٨
٤- تشجعنا قيادات جامعة المنوفية على إبداء آرائنا في العمل بكل حرية.	٠.١٧٧ *	٠.٤١٠	٠.١٦٨
• **معامل الارتباط في النموذج R**	٠.٥٦١		
• **معامل التحديد في النموذج R^2**	٠.٣١٥		
• **قيمة ف المحسوبة**	٣١.٩٨٧		
• **درجات الحرية**	١٠ ، ٣٠٢		
• **قيمة ف الجدولية**	١.٨٣		
• **مستوى الدلالة الإحصائية**	٠.٠١		

** تشير إلى معنوية اختبار T-Test عند مستوى ٠.٠١.
* تشير إلى معنوية اختبار T-Test عند مستوى ٠.٠٥.

❖ نوع ودرجة قوة العلاقة

يُمكن تلخيص نتائج تحليل الانحدار والارتباط المُتعدّد للعلاقة بين مُتغيّرات برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية (مُتغيّرات مُستقلّة) ومستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث التفكير المُنظّم (مُتغيّر تابع)، وذلك من خلال الجدول رقم (٨).

وبالنظر إلى الجدول رقم (٨) يتضح أن:

(ج) هناك علاقة طردية (إشارات قِيَم معامل الارتباط كلها موجبة) قوية (تمثل حوالي ٥٦% وِفقًا لمعامل الارتباط R في النموذج) ذات دلالة إحصائية بين مُتغيّرات برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية (مأخوذةً بصورة إجمالية) ومستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث التفكير المُنظّم.

(د) مُتغيّرات برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية يُمكن أن تفسر حوالي ٣٢% (وِفقًا لمعامل التحديد R^2 في النموذج) من التغيّرات في مستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث التفكير المُنظّم.

❖ **الأهمية النسبية لمُتغيّرات برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية**

بِناءً على النتائج الواردة بالجدول رقم (٨)؛ نستنتج:

(أ) أنه توجد علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية بين ١٠ مُتغيّرات فقط (من بين ١٤ مُتغيّرا تمثل برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية) ومستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث التفكير المُنظّم؛ مما يعني وجود دور قوي لهذه المُتغيّرات الـ ١٠ لبرامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية في بِناء المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث التفكير المُنظّم.

(ب) أن مُتغيّرات برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية الأكثر تفسيرًا للتغيّرات في مستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث التفكير المُنظّم (مُرتّبةً وِفقًا للمُتغيّرات الفرعية لبرامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية، ثم وِفقًا لدرجة أهميتها) تتمثل في:

- **تطوير المهارات الإنسانية للقيادات:**

- تحرص قيادات جامعة المنوفية على تقديم الدعم المعنوي والنفسي لجميع العاملين.
- تشجعنا قيادات جامعة المنوفية على العمل بروح الفريق.
- تشجعنا قيادات جامعة المنوفية على إبداء آرائنا في العمل بكل حرية.

- **تطوير المهارات الفنية للقيادات:**

- تمتلك قيادات جامعة المنوفية مهارات التعامل مع التقنيات الحديثة المتعلقة بطبيعة عمل الجامعة.
- تحترم قيادات جامعة المنوفية الرأي والرأي الآخر.
- تقوم قيادات جامعة المنوفية بتوزيع مسؤوليات العمل على العاملين وِفقًا لسياسة واضحة وعادلة.

- **تطوير المهارات الفِكريّة للقيادات:**

- تحرص قيادات جامعة المنوفية على التعلّم من أخطاء الآخرين.
- تمتلك قيادات جامعة المنوفية مهارات ابتكار أفكار جديدة لتطوير العمل.
- تحرص قيادات جامعة المنوفية على التريّث قبل إصدار الأحكام.
- تمتلك قيادات جامعة المنوفية مهارات تحديد وحل المشكلات.

❖ **اختبار مدى صِحّة الفرضية الفرعية الرابعة للبحث**

تنُص الفرضية الفرعية الرابعة في هذا البحث على أنه "لا تُوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية والتفكير المُنظّم بها". وفي ضوء نتائج التحليل الإحصائي السابق ونتائج اختبار **T**، يجب **رفض فرضية العدم** و**قبول الفرضية البديلة**؛ أي أنه "**تُوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية والتفكير المُنظّم بها**". ومن ناحية أخرى، يجب **قبول فرضية العدم** و**رفض الفرضية البديلة بالنسبة لـ ٤ مُتغيّرات (من بين ١٤ مُتغيّرًا تمثل برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية) لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بينها وبين التفكير المُنظّم بها.**

٥/٣/١٣- اختبار مدى صِحّة الفرضية الرئيسية للبحث

تنُص الفرضية الرئيسية في هذا البحث على أنه "لا تُوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية ومستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها". وفي ضوء نتائج التحليل الإحصائي السابق ونتائج اختبار **T**، يجب **رفض فرضية العدم** و**قبول الفرضية البديلة مأخوذًا بصورة إجمالية**، أي أنه "**تُوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية ومستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها**". ومن ناحية أخرى، يجب **قبول فرضية العدم** و**رفض الفرضية البديلة بالنسبة لبعض المُتغيّرات، حيث ثبُت أن:**

- **هناك ٧ مُتغيّرات (من بين ١٤ مُتغيّرًا تمثل برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية) لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بينها وبين فِرَق العمل بها.**
- **هناك مُتغيّران (من بين ١٤ مُتغيّرًا تمثل برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية) لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بينها وبين قدرات العاملين بها.**
- **هناك ٣ مُتغيّرات (من بين ١٤ مُتغيّرًا تمثل برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية) لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بينها وبين مستوى الرؤية المُشترَكة بها.**

- **هناك ٤ مُتغيّرات (من بين ١٤ مُتغيّرا تمثل برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية) لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بينها وبين التفكير المُنظّم بها.**

١٤- مناقشة نتائج الدراسة الميدانية

بِناءً على نتائج الدراسة الميدانية، ومن وِجهة نظر عينة هذا البحث (٣١٢ مفردة من أعضاء هيئة التدريس بكليات ومعاهد جامعة المنوفية)، وعلى مقياس مكوّن من خمس درجات (من ١ إلى ٥)، اتضح أن مستوى برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية (المُتغيّر المستقل) ومُتغيّراتها الفرعية الثلاثة كان أعلى من المتوسط؛ حيث كان مستوى برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية ٣.٣٨، في حين جاء مستوى مُتغيّراتها الفرعية الثلاثة (برامج تطوير المهارات الإنسانية للقيادات، وبرامج تطوير المهارات الفنية للقيادات، وبرامج تطوير المهارات الفِكريّة للقيادات) ٣.٣٨، ٣.٣٣، ٣.٤٣ على الترتيب. و**يعتقد الباحثان** أن هذا المستوى الأعلى من المتوسط لبرامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية ومُتغيّراتها الثلاثة (والذي يجب العمل على تحسينه) يرجع في المقام الأول إلى: انخفاض مستوى حِرص القيادات بجامعة المنوفية على أن تسود علاقات المحبة والتعاون بين جميع العاملين (كأحد المهارات الإنسانية للقيادات)، وانخفاض مستوى حِرصهم على إشراك العاملين في اتخاذ القرارات (كأحد المهارات الفنية للقيادات)، وانخفاض مستوى مهاراتهم المتعلقة بالتفكير والتخطيط الاستراتيجي (كأحد المهارات الفِكريّة للقيادات).

ومن وِجهة نظر نفس مفردات العينة، وعلى نفس المقياس، اتضح أن مستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة في جامعة المنوفية (المُتغيّر التابع) ومُتغيّراتها الفرعية الأربعة كان – أيضًا – أعلى من المتوسط؛ حيث كان مستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة في جامعة المنوفية ٣.٤٧، في حين جاء مستوى مُتغيّراتها الفرعية الأربعة (فِرَق العمل، وقدرات العاملين، والرؤية المُشترَكة، والتفكير المُنظّم) ٣.٥٥، ٣.٤٢، ٣.٤٠، ٣.٤٩ على الترتيب. و**يرى الباحثان** أن هذا المستوى الأعلى من المتوسط للمُنظّمَة المُتعلّمَة في جامعة المنوفية ومُتغيّراتها الفرعية الأربعة (والذي يجب العمل على تحسينه) يرجع في المقام الأول إلى: انخفاض مستوى تمكين العاملين في فِرَق العمل التي يتم تشكيلها في جامعة المنوفية من الاستفادة والتعلّم من خِبرات بعضهم البعض (كأحد الخصائص التي يجب أن تتوافر في فِرَق العمل الفعّالة)، وانخفاض مستوى حِرص جامعة المنوفية على مُساعدَة العاملين على تنمية المهارات اللازمة لإنجاز مهام عملهم (كأحد القدرات التي يجب أن تتوافر لدى العاملين)، وانخفاض مستوى تشجيع جامعة المنوفية تبادل الأفكار بين الأفراد والأقسام المختلفة (كأحد العناصر التي يجب أن

تتوافر في الرؤية المُشترَكة)، وانخفاض مستوى مُساعدَة نظام المعلومات بجامعة المنوفية للعاملين في حل المشكلات التي تواجههم (كأحد الأبعاد الهامة للتفكير المُنظّم).

وفي ضوء نتائج اختبار مدى صِحّة الفرضية الرئيسية والفرضيات الفرعية لهذا البحث، **تبيّن** وجود علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية بين ٧ من هذه المُتغيّرات (٥٠%) ومستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث فِرَق العمل؛ مما يعني وجود دور قوي لهذه المُتغيّرات الـ ٧ لبرامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية في بِناء وتنمية المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث فِرَق العمل. كما **ثُبت** وجود علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية بين ١٢ من نفس المُتغيّرات (٨٦% تقريبًا) ومستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث قدرات العاملين؛ مما يعني وجود دور قوي لهذه المُتغيّرات الـ ١٢ لبرامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية في بِناء وتنمية المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث قدرات العاملين. و**تبيّن** – أيضًا – وجود علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية بين ١١ من مُتغيّرات برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية (٧٩% تقريبًا) ومستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث الرؤية المُشترَكة؛ مما يعني وجود دور قوي لهذه المُتغيّرات الـ ١١ لبرامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية في بِناء وتنمية المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث الرؤية المُشترَكة. كما **ثُبت** وجود علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية بين ١٠ من هذه المُتغيّرات (٧١% تقريبًا) ومستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث التفكير المُنظّم؛ مما يعني وجود دور قوي لهذه المُتغيّرات الـ ١٠ لبرامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية في بِناء وتنمية المُنظّمَة المُتعلّمَة بها من حيث التفكير المُنظّم.

وفي ضوء نتائج اختبار مدى صِحّة الفرضية الرئيسية والفرضيات الفرعية لهذا البحث، تبيّن أن بُعْد برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية المتعلق بتطوير المهارات الفِكريّة للقيادات كان الأقوى علاقة طردية، ومن ثم؛ الأقوى دورًا في بِناء وتنمية المُنظّمَة المُتعلّمَة بها، يليه بُعْد تطوير المهارات الإنسانية للقيادات، وأخيرًا، بُعْد تطوير المهارات الفنية للقيادات. و**يعتقد الباحثان** أن وجود علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية بين برامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية ومستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة بها هو أمر منطقي جدًا، وأن هذه العلاقة تمثل فرصة ثمينة للسادة المسؤولين في جامعة المنوفية؛ يُمكن بِناءً عليها العمل على رفع مستوى برامج تطوير القيادات بالجامعة؛ مما يكون له دور قوي في بِناء وتنمية المُنظّمَة المُتعلّمَة بها، وذلك من خلال تحسين كلٍ من برامج تطوير المهارات الفِكريّة للقيادات، وبرامج تطوير المهارات الإنسانية للقيادات، وبرامج تطوير المهارات الفنية للقيادات على الترتيب.

وفيما يتعلق بالدراسات السابقة وعلاقتها بنتائج اختبار مدى صِحّة الفرضية الرئيسية والفرضيات الفرعية لهذا البحث، وفيما يتعلق ببرامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية (كمُتغيّر مستقل)، فإن هذه النتائج **تتوافق** مع ما توصّل إليه (Gilli et al., 2024) من أنه مع تزايد الرَقمَنة؛ أصبحت القيادة أكثر أهمية، وأنه في أوقات التباعد الاجتماعي (مثل أوقات انتشار الأوبئة)؛ يكون من الضروري أن يعمل القادة بكل قوة على تعزيز علاقاتهم مع مرؤوسيهم، وعلى متابعة فِرَق العمل، وعلى حُسْن قيادة عمليات التغيير؛ وهذا يتطلّب مجموعة من المهارات على رأسها: مهارات القيادة الفعّالة، ومهارات إدارة التغيير، ومهارات التعامل مع عصر الرَقمَنة، ومن أن التحوّل الرَقمي يتطلّب تفعيلًا قويًا للعلاقات بين القيادات وأعضاء فِرَقهم، ويتطلّب قيادات تمتلك مهارات إدارة التغيير التكنولوجي، ويتابعون بكل دقة كل تطوراته، ويستطيعون تنفيذه في منظماتهم. كما **تتوافق هذه النتائج** مع ما توصّل إليه (Lebron et al., 2024) من أن تدريب القيادات على تطوير مهارات التعلّم؛ تُساعدهم عمليًا على تحقيق الترابط بين أعضاء فِرَق العمل، وعلى اتخاذ قرارات فعّالة، وعلى خلق كفاءة ذاتية إبداعية، وعلى التحلّي بالمرونة والثقة بالنفس أثناء مُمارستهم لعملية القيادة، وعلى المثابرة نحو تحقيق الأهداف، وعلى الصمود في مواجهة المشكلات والأزمات في ظل محدودية الموارد. و**تتوافق** نفس النتائج – أيضًا – مع ما توصّل إليه (Bansal and Kapur, 2023) من أهمية كلٍ من المهارات العاطفية والفِكريّة والروحية للقيادات في القرن الحادي والعشرين، وإلى أهمية المرونة في التعامل مع المواقف والأحداث، وأهمية أن يكونوا قدوة للآخرين في العمل والسلوك وإدارة الذات.

و**تدعّم** نتائج اختبار مدى صِحّة الفرضية الرئيسية والفرضيات الفرعية لهذا البحث المتعلقة ببرامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية (كمُتغيّر مستقل) ما توصّل إليه (أحمد ورشيد، ٢٠٢٠) من وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتدريب في تحسين الأداء الوظيفي بكليات جامعة "تكريت" محل دراستهما. كما **تدعّم** ما توصّل إليه (Tsikati and Magagula, 2019) من ضرورة تطوير مهارات قيادات المؤسسات التعليمية محل دراستهما المتعلقة بكلٍ من: التعامل الفعّال مع الآخرين، وإدارة الموارد البشرية، وحل المشكلات، وإدارة الموارد المادية، والإرشاد الأكاديمي، وتحفيز المرؤوسين. و**تدعّم** نفس النتائج – أيضًا – ما توصّل إليه (Fernandez et al., 2016) من أن برامج تطوير القيادات الأكاديمية محل دراستهم قد أدّت إلى زيادة مهاراتهم (الإنسانية، والفنية، والفِكريّة) بشكلٍ كبير، وإلى أن القيادات الأكاديمية محل دراستهم قد استخدموا المهارات التي تم

تطويرها بشكلٍ ملحوظ بعد إكمال البرامج. وأخيرًا، **تدعّم** نفس النتائج ما توصّل إليه (Kirera, 2015) من أن القيادات الناجحة للمؤسسات التعليمية محل دراسته كانوا يُشاركون في حل النزاعات، ويُعزّزون التعاون بين الطلاب؛ من أجل توفير بيئة تعليمية صّحيّة.

و**يُفسّر الباحثان** توافق نتائج اختبار مدى صِحّة الفرضية الرئيسية والفرضيات الفرعية لهذا البحث المتعلقة ببرامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية (كمُتغيّر مستقل) مع ما توصّل إليه كلٌ من (Gilli et al., 2024؛ Lebron et al., 2024؛ Bansal and Kapur, 2023)، وتدعيم نفس النتائج لما توصّل إليه كلٌ من (أحمد ورشيد، ٢٠٢٠؛ Tsikati and Magagula, 2019؛ Fernandez et al., 2016؛ Kirera, 2015)؛ **يُفسّر الباحثان هذا التوافق وهذا الدعم** بأن النتائج المنطقية لتنفيذ برامج تطوير القيادات في أية مؤسسة هي: تحسين مستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة (كما هو الحال في البحث الحالي)، وتعزيز علاقات القادة مع مرؤوسيهم، وزيادة قدرتهم على متابعة فِرَق العمل، وتحسين قدرتهم على قيادة عمليات التغيير (كما هو الحال في دراسة Gilli et al., 2024)، وزيادة قدرتهم على تحقيق الترابط بين أعضاء فِرَق العمل، وعلى اتخاذ قرارات فعّالة، وعلى خلق كفاءة ذاتية إبداعية، وعلى التحلّي بالمرونة والثقة بالنفس أثناء مُمارستهم لعملية القيادة، وعلى المثابرة نحو تحقيق الأهداف، وعلى الصمود في مواجهة المشكلات والأزمات في ظل محدودية الموارد (كما هو الحال في دراسة Lebron et al., 2024)، وزيادة مرونتهم عند التعامل مع المواقف والأحداث، وجعلهم قدوة للآخرين في العمل والسلوك وإدارة الذات (كما هو الحال في دراسة Bansal and Kapur, 2023)، وتحسين الأداء الوظيفي في المؤسسة (كما هو الحال في دراسة أحمد ورشيد، ٢٠٢٠)، وتحسين قدرتهم على التعامل الفعّال مع الآخرين، وإدارة الموارد البشرية، وحل المشكلات، وإدارة الموارد المادية، والإرشاد الأكاديمي، وتحفيز المرؤوسين (كما هو الحال في دراسة Tsikati and Magagula, 2019)، وزيادة مهاراتهم الإنسانية والفنية والفِكريّة بشكلٍ كبير (كما هو الحال في دراسة Fernandez et al., 2016)، وأخيرًا، تحسين قدرتهم على حل النزاعات، وتعزيز التعاون بين الطلاب؛ من أجل توفير بيئة تعليمية صّحيّة (كما هو الحال في دراسة Kirera, 2015).

وفي نفس الوقت، وفيما يتعلق بالدراسات السابقة وعلاقتها بنفس نتائج اختبار مدى صِحّة الفرضية الرئيسية والفرضيات الفرعية لهذا البحث، والخاصة ببرامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية (كمُتغيّر مستقل)، فإن هذه النتائج **تتعارض** مع ما توصّل إليه (العصيمي، ٢٠١٧) من أن

التحوّل في مفهوم تطوير القيادات في المُنظّمات الحكومية يتطلّب التركيز على تشكيل نموذج قيادي يعتمد على التشاركية والتكامل في المُنظّمات المناظرة، وذلك بدلًا من التركيز على المهارات الفردية، ومن أن مفهوم تطوير القيادة الإدارية في المُنظّمات الحكومية يتطلّب التحوّل من التركيز على المهارات الفردية للقائد الإداري، إلى تشكيل نموذج قيادي يعتمد على التشاركية والتكامل مع باقي القيادات في المُنظّمات المناظرة برؤية شاملة تتجاوز حدود المُنظّمَة.

و**يُفسّر الباحثان** تعارض نتائج اختبار مدى صِحّة الفرضية الرئيسية والفرضيات الفرعية لهذا البحث المتعلقة ببرامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية (كمُتغيّر مستقل) مع ما توصّل إليه (العصيمي، ٢٠١٧) بأن البحث الحالي يُركّز على تطوير المهارات الفردية للقيادات داخل المنظمة، بينما يُركّز (العصيمي، ٢٠١٧) على التشاركية والتكامل مع باقي القيادات في المُنظّمات المناظرة برؤية شاملة تتجاوز حدود المُنظّمَة.

وفيما يتعلق بالدراسات السابقة وعلاقتها بنتائج اختبار مدى صِحّة الفرضية الرئيسية والفرضيات الفرعية لهذا البحث، وفيما يتعلق بالمُنظّمَة المُتعلّمَة (كمُتغيّر تابع)، فإن هذه النتائج **تتوافق** مع ما توصّل إليه (Cao et al., 2024) من وجود تأثير لرضا العاملين في أبعاد المُنظّمَة المُتعلّمَة، وإلى أن المُنظّمات التي تُعزّز التعلّم المستمر وتشجع تبادل المَعرفة وتدعم التطوير المهني؛ يكون لديها عاملون يؤدّون بمستويات أعلى. و**تتوافق** نفس النتائج – أيضًا – مع ما توصّل إليه (بعلي وعبد غرس، ٢٠٢١) من وجود علاقة دعم وتبادل ذات دلالة إحصائية بين عمليات إدارة المَعرفة ومفهوم المُنظّمَة المُتعلّمَة. كما **تتوافق** – أيضًا – مع ما توصّل إليه (Kaiser and Peschl, 2020) من أن المَعرفة المتجاوزة للذات تُشكّل محورًا أساسيًا من محاور المُنظّمَة المُتعلّمَة. و**تتوافق** نفس النتائج ما توصّلت إليه (ضيف، ٢٠١٩) من وجود أثر غير مباشر ذي دلالة إحصائية للقيادة التحويلية في تحقيق خصائص المُنظّمَة المُتعلّمَة من خلال إدارة المَعرفة كمُتغيّر وسيط؛ مما يعني مُساهمة إدارة المَعرفة في زيادة تأثير القيادة التحويلية في بِناء المُنظّمَة المُتعلّمَة. وأخيرًا، **تتوافق** نفس النتائج مع ما توصّلت إليه (المجمعي وعبد الستار، ٢٠١٨) من وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين متطلبات إدارة الموهبة وخصائص المُنظّمَة المُتعلّمَة في جامعة "سامرّاء".

و**يُفسّر الباحثان** توافق نتائج اختبار مدى صِحّة الفرضية الرئيسية والفرضيات الفرعية لهذا البحث المتعلقة بالمُنظّمَة المُتعلّمَة (كمُتغيّر تابع) مع ما توصّل إليه كلٌ من (Cao et al., 2024؛

بعلي وعبد غرس، ٢٠٢١؛ Kaiser and Peschl, 2020؛ ضيف، ٢٠١٩؛ المجمعي وعبد الستار، ٢٠١٨)؛ **يُفسّر الباحثان هذا التوافق** بأنه من الطبيعي: أن تكون هناك علاقة طردية بين برامج تطوير القيادات في أية مؤسسة وخصائص المُنظّمَة المُتعلّمَة بها (كما هو الحال في البحث الحالي)، وأن يؤثر رضا العاملين في أبعاد المُنظّمَة المُتعلّمَة (كما هو الحال في دراسة Cao et al., 2024)، وأن تكون هناك علاقة دعم وتبادل ذات دلالة إحصائية بين عمليات إدارة المَعرفة ومفهوم المُنظّمَة المُتعلّمَة (كما هو الحال في دراسة بعلي وعبد غرس، ٢٠٢١)، وأن تمثل المَعرفة المتجاوزة للذات محورًا أساسيًا من محاور المُنظّمَة المُتعلّمَة (كما هو الحال في دراسة Kaiser and Peschl, 2020)، وأن تكون هناك مُساهمة لإدارة المَعرفة في زيادة تأثير القيادة التحويلية في بِناء المُنظّمَة المُتعلّمَة (كما هو الحال في دراسة ضيف، ٢٠١٩)، وأخيرًا، أن تكون هناك علاقة ذات دلالة معنوية بين متطلبات إدارة الموهبة وخصائص المُنظّمَة المُتعلّمَة في المؤسسة التعليمية (كما هو الحال في دراسة المجمعي وعبد الستار، ٢٠١٨).

١٥- توصيات البحث والخطط التشغيلية لتنفيذها

١/١٥- توصيات تتعلق بتحسين مستوى برامج تطوير القيادات وأبعادها الثلاثة في جامعة المنوفية

بِناءً على نتائج الدراسة الميدانية المتعلقة بمستوى برامج تطوير القيادات وأبعادها الثلاثة في جامعة المنوفية، ومن أجل تحسين هذا المستوى، وبالتركيز على العناصر الأقل مستوىً من وجهة نظر مفردات عينة هذا البحث؛ **يُوصي الباحثان** بتنفيذ الخطط التشغيلية التالية:

- **فيما يتعلق بتطوير المهارات الإنسانية للقيادات في جامعة المنوفية: يقترح الباحثان** تنفيذ الخطة التشغيلية المُوضّحَة بالجدول رقم (٩).

جدول رقم (٩) خطة التشغيل المُقترَحَة بتطوير المهارات الإنسانية للقيادات في جامعة المنوفية

م	التوصية	آلية تنفيذ التوصية	الجهة المسؤولة عن تنفيذ التوصية	الوقت المُقترح لتنفيذ التوصية
١	تطوير مهارات قيادات جامعة المنوفية المتعلقة بكيفية بناء وتنمية علاقات المحبة والتعاون بين جميع العاملين بالجامعة.	تنظيم برامج تدريبية وورَش عمل	إدارة شؤون أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية	٥ أيام
٢	تطوير مهارات قيادات جامعة المنوفية المتعلقة بكيفية تشجيع وتحفيز العاملين بالجامعة على إبداء آرائهم ومقترحاتهم المتعلقة بالعمل بكل حُريّة.	تنظيم برامج تدريبية وورَش عمل	إدارة شؤون أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية	٥ أيام
٣	تطوير مهارات قيادات جامعة المنوفية المتعلقة بكيفية تشجيع وتحفيز العاملين بالجامعة على العمل بروح الفريق.	تنظيم المزيد من البرامج التدريبية وورَش العمل	إدارة شؤون أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية	٥ أيام

❖ **فيما يتعلق بتطوير المهارات الفنية للقيادات في جامعة المنوفية: يقترح الباحثان** تنفيذ الخطة التشغيلية المُوضّحَة بالجدول رقم (١٠).

جدول رقم (١٠)خطة التشغيل المُقترَحَة بتطوير المهارات الفنية للقيادات في جامعة المنوفية

م	التوصية	آلية تنفيذ التوصية	الجهة المسؤولة عن تنفيذ التوصية	الوقت المُقترَح لتنفيذ التوصية
١	تطوير مهارات قيادات جامعة المنوفية المتعلقة بالحوار وإقناع الآخرين.	تنظيم برامج تدريبية وورَش عمل	إدارة شؤون أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية	٥ أيام
٢	تطوير مهارات قيادات جامعة المنوفية المتعلقة بتشجيع وتحفيز العاملين بالجامعة على المُشارَكة في صُنْع واتخاذ القرارات.	تنظيم برامج تدريبية وورَش عمل	إدارة شؤون أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية	٥ أيام
٣	تطوير مهارات قيادات جامعة المنوفية المتعلقة بكيفية وضع وتنفيذ سياسات واضحة وعادلة لتوزيع مسؤوليات العمل على العاملين بالجامعة.	تنظيم المزيد من البرامج التدريبية وورَش العمل	إدارة شؤون أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية	٥ أيام

❖ **فيما يتعلق بتطوير المهارات الفِكريّة للقيادات في جامعة المنوفية: يقترح الباحثان** تنفيذ الخطة التشغيلية المُوضّحَة بالجدول رقم (١١).

جدول رقم (١١)خطة التشغيل المُقترَحَة بتطوير المهارات الفِكريّة للقيادات في جامعة المنوفية

م	التوصية	آلية تنفيذ التوصية	الجهة المسؤولة عن تنفيذ التوصية	الوقت المُقترَح لتنفيذ التوصية
١	تطوير مهارات قيادات جامعة المنوفية المتعلقة بالتفكير والتخطيط الاستراتيجي.	تنظيم برامج تدريبية وورَش عمل	إدارة شؤون أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية	٥ أيام
٢	تطوير مهارات قيادات جامعة المنوفية المتعلقة بتحديد وحل المشكلات.	تنظيم برامج تدريبية وورَش عمل	إدارة شؤون أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية	٥ أيام
٣	تطوير مهارات قيادات جامعة المنوفية المتعلقة بالتعلّم والاستفادة من أخطاء الآخرين.	تنظيم المزيد من البرامج التدريبية وورَش العمل	إدارة شؤون أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية	٥ أيام

٢/١٥- توصيات تتعلق بتحسين مستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة وأبعادها الأربعة في جامعة المنوفية

بِناءً على نتائج الدراسة الميدانية المتعلقة بمستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة وأبعادها الأربعة في جامعة المنوفية، ومن أجل تحسين هذا المستوى، وبالتركيز على العناصر الأقل مستوىً من وجهة نظر مفردات عينة هذا البحث؛ **يُوصي الباحثان** بتنفيذ الخطط التشغيلية التالية:

❖ **فيما يتعلق بتحسين فِرَق العمل في جامعة المنوفية: يقترح الباحثان** تنفيذ الخطة التشغيلية المُوضّحَة بالجدول رقم (١٢).

جدول رقم (١٢)خطة التشغيل المُقترَحَة لتحسين فِرَق العمل في جامعة المنوفية

م	التوصية	آلية تنفيذ التوصية	الجهة المسؤولة عن تنفيذ التوصية	الوقت المُقترَح لتنفيذ التوصية
١	تمكين العاملين بفِرَق العمل التي يتم تشكيلها في الجامعة من الاستفادة والتعلّم من خِبرات بعضهم البعض.	اتخاذ القرارات والإجراءات اللازمة	مجلس جامعة المنوفية	أول انعقاد لمجلس الجامعة
٢	مراعاة تنوّع الخِبرات والمهارات داخل فِرَق العمل التي يتم تشكيلها بالجامعة.	اتخاذ القرارات والإجراءات اللازمة	مجلس جامعة المنوفية	أول انعقاد لمجلس الجامعة
٣	منح فِرَق العمل بالجامعة حرية تحقيق الأهداف وِفقًا للتطوّرات والمُستجدّات.	اتخاذ القرارات والإجراءات اللازمة	مجلس جامعة المنوفية	أول انعقاد لمجلس الجامعة

❖ **فيما يتعلق بتحسين قدرات العاملين في جامعة المنوفية: يقترح الباحثان** تنفيذ الخطة التشغيلية المُوضّحَة بالجدول رقم (١٣).

جدول رقم (١٣) خطة التشغيل المُقترَحَة لتحسين قدرات العاملين في جامعة المنوفية

م	التوصية	آلية تنفيذ التوصية	الجهة المسؤولة عن تنفيذ التوصية	الوقت المُقترَح لتنفيذ التوصية
١	تشجيع وتحفيز العاملين بالجامعة على تنمية مهاراتهم اللازمة لإنجاز مهام العمل.	اتخاذ القرارات والإجراءات اللازمة	مجلس جامعة المنوفية	أول انعقاد لمجلس الجامعة
٢	تشجيع وتحفيز العاملين بالجامعة على التعاون مع بعضهم في عملية التعلّم.	اتخاذ القرارات والإجراءات اللازمة	مجلس جامعة المنوفية	أول انعقاد لمجلس الجامعة
٣	توفير الدعم المالي اللازم لتشجيع وتحفيز عملية التعلّم بالجامعة.	اتخاذ القرارات والإجراءات اللازمة	مجلس جامعة المنوفية	أول انعقاد لمجلس الجامعة

❖ **فيما يتعلق بتحسين الرؤية المُشترَكة في جامعة المنوفية: يقترح الباحثان** تنفيذ الخطة التشغيلية المُوضّحَة بالجدول رقم (١٤).

جدول رقم (١٤)خطة التشغيل المُقترَحَة لتحسين الرؤية المُشترَكة في جامعة المنوفية

م	التوصية	آلية تنفيذ التوصية	الجهة المسؤولة عن تنفيذ التوصية	الوقت المُقترَح لتنفيذ التوصية
١	تشجيع وتحفيز كلٍ من العاملين والأقسام بالجامعة على تبادل الأفكار والمُقترحات.	اتخاذ القرارات والإجراءات اللازمة	مجلس جامعة المنوفية	أول انعقاد لمجلس الجامعة
٢	إقناع جميع العاملين بالجامعة بأن تحقيق رؤية الجامعة هو مسؤولية مُشترَكة.	اتخاذ القرارات والإجراءات اللازمة	مجلس جامعة المنوفية	أول انعقاد لمجلس الجامعة
٣	تنشيط عملية التواصل بين العاملين بالجامعة؛ لضمان وِحدَة الهدف.	اتخاذ القرارات والإجراءات اللازمة	مجلس جامعة المنوفية	أول انعقاد لمجلس الجامعة

❖ **فيما يتعلق بتحسين التفكير المُنظّم في جامعة المنوفية: يقترح الباحثان** تنفيذ الخطة التشغيلية المُوضّحَة بالجدول رقم (١٥).

جدول رقم (١٥)خطة التشغيل المُقترَحَة لتحسين التفكير المُنظّم في جامعة المنوفية

م	التوصية	آلية تنفيذ التوصية	الجهة المسؤولة عن تنفيذ التوصية	الوقت المُقترَح لتنفيذ التوصية
١	توفير نظام معلومات بالجامعة قادر على مُساعدة العاملين في حل المشكلات.	اتخاذ القرارات والإجراءات اللازمة	مجلس جامعة المنوفية	أول انعقاد لمجلس الجامعة
٢	تشجيع وتحفيز العاملين بالجامعة على المُشارَكة في وضع الخطة الاستراتيجية للجامعة.	اتخاذ القرارات والإجراءات اللازمة	مجلس جامعة المنوفية	أول انعقاد لمجلس الجامعة
٣	تشجيع وتحفيز العاملين بالجامعة على اتباع أسلوب التفكير المَنهجي.	اتخاذ القرارات والإجراءات اللازمة	مجلس جامعة المنوفية	أول انعقاد لمجلس الجامعة

٣/١٥- توصيات تتعلق باستثمار دور برامج تطوير القيادات في بِناء المُنظّمَة المُتعلّمَة في جامعة المنوفية

بِناءً على نتائج الدراسة الميدانية المتعلقة باختبار مدى صِحّة الفرضية الرئيسية والفرضيات الفرعية لهذا البحث، **يُوصي الباحثان** بضرورة قيام السادة المسؤولين في جامعة المنوفية باستثمار العلاقة الطردية القوية ذات الدلالة الإحصائية بين برامج تطوير القيادات ومستوى المُنظّمَة المُتعلّمَة في جامعة المنوفية، ومن ثم؛ الدور القوي لبرامج تطوير القيادات في جامعة المنوفية في بِناء وتنمية المُنظّمَة المُتعلّمَة بها، وذلك من خلال تحسين الأبعاد الثلاثة لبرامج تطوير القيادات، مع التركيز بشكلٍ أكبر على برامج تطوير المهارات الفِكريّة لقيادات الجامعة، وما يتعلق منها بتحسين مستوى مهاراتهم المتعلقة بالتفكير والتخطيط الاستراتيجي، تليها برامج تطوير المهارات الإنسانية، وما يتعلق منها بتحسين مستوى مهاراتهم المتعلقة ببِناء وتنمية علاقات المحبة والتعاون بين جميع العاملين بالجامعة، وأخيرًا، برامج تطوير المهارات الفنية، وما يتعلق منها بتحسين مستوى إشراك العاملين بالجامعة في صُنْع واتخاذ القرارات.

١٦- المراجع

١/١٦- المراجع العربية

أبو المجد، مها عبد الله السيد. (٢٠١٥). حاضنة الأعمال البحثية وتنمية القدرة التنافسية للجامعة. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٦٦، ٣٠٥-٣٣١.

أبو سِعدة، وضيئة محمد؛ علام، فوزية محمود ورضوان، حنان أحمد. (٢٠١٤). متطلبات تحقيق القدرة التنافسية بالجامعات المصرية: دراسة حالة على جامعة المنصورة. *مجلة كلية التربية* – جامعة بنها، ٢٥ (١٠٠)، ٧٧-١٠٠.

أحمد، أسامة زين العابدين وسعيد، منال موسى. (٢٠١٥). تصوّر مُقترَح لتفعيل الميزة التنافسية لكلية التربية بالوادي الجديد: دراسة ميدانية. *المجلة العِلمية لكلية التربية* – جامعة أسيوط، ٣١ (٣)، ٦٤٦-٧٢٦.

أحمد، محمد جاد حسين. (٢٠١٥). مُتطلبات تطبيق ستة سيجما Six Sigma لتحقيق الميزة التنافسية بالجامعات: دراسة تطبيقية على بعض كليات جامعة جنوب الوادي. *مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس*، ٣ (٣٩)، ٩٩-٢٣٤.

أحمد، مزهر عبد الله ورشيد، فراس حسن. (٢٠٢٠). أثر التدريب في تحسين الأداء الوظيفي: دراسة تطبيقية في عدد من كليات جامعة تكريت. *مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية*، ١٦ (٤٩/ ٢)، ٥٤-٦٥.

إدريس، ثابت عبد الرحمن. (١٩٩٦). قياس جودة الخِدمة باستخدام مقياس الفجوة بين الإدراكات والتوقعات: دراسة منهجية بالتطبيق على الخِدمة الصّحيّة بدولة الكويت. *المجلة العربية للعلوم الإدارية*. جامعة الكويت. ٤ (١)، نوفمبر ١٩٩٦.

إدريس، ثابت عبد الرحمن. (١٩٩٩). مدخل جديد لاستراتيجية تقسيم السوق إلى قطاعات: دراسة تطبيقية لنموذج كشف التفاعل التلقائي. *المجلة العربية للعلوم الإدارية*، جامعة الكويت. ٦ (٣)، سبتمبر ١٩٩٩.

إدريس، ثابت عبد الرحمن. (٢٠٠٧). *بحوث التسويق: أساليب القياس والتحليل واختبار الفروض*. الإسكندرية: الدار الجامعية.

بعلي، حمزه وعبد غرس، مليكة. (٢٠٢١). دور عمليات إدارة المَعرفة في بِناء المُنظّمَة المُتعلّمَة: دراسة ميدانية بالصندوق الوطني للعطل المدفوعة الأجر والبطالة الناجمة عن سوء الأحوال

الجوية لقطاعات البِناء والأشغال العمومية والري CACOBATPH – الوكالة الجهوية – عنابة أنموذجًا. *الملتقى العِلمي التكويني حول: إدارة المَعرفة بين المُقاربات النظرية والممارسات العملية*، ٢٩ مايو ٢٠٢١، مخبر إدارة أعمال المؤسسات الاقتصادية المُستدامَة، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي.

بلكبير، خليدة محمد. (٢٠١٦). تحقيق التميّز التنظيمي من خلال المُنظّمَة المُتعلّمَة. *مجلة الاقتصاد الجديد*، ١ (١٤)، ١٦٥-١٨٤.

بني هاني، جهاد صيّاح والرواش، حسن نجيب. (٢٠١٤). أساسيات بِناء المُنظّمَة المُتعلّمَة ودورها في تحقيق التنمية المُستدامَة: دراسة ميدانية على شركات تكنولوجيا المعلومات في الأردن. *مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة*، العدد الخاص بالمؤتمر العِلمي المُشترَك، ٣٥٩-٣٨٠.

البورسعيدي، سالم بن سليمان بن سالم. (٢٠١٨). درجة توافر أبعاد المُنظّمَة المُتعلّمَة في كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. *رسالة ماجستير مُقدّمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية – تخصص إدارة تعليمية*. جامعة نزوى – كلية العلوم والآداب – قسم التربية والدراسات الإنسانية.

جبريني، سماح حسن. (٢٠١٦). درجة مُمارَسة القيادة الابتكارية لدى القادة التربويين وعلاقتها بفعالية اتخاذ القرار من وِجهة نظر عُمداء الكليات ورؤساء الأقسام الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية. *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة النجاح الوطنية – فلسطين.

حرب، محمد خميس. (٢٠١٨). تصوّر مُقترَح لتطوير أداء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية في ضوء مفهوم المُنظّمَة المُتعلّمَة. *مجلة الإدارة التربوية*، ٢٠، ٣٠٥-٣٨٩.

الحربي، دينا مسفر والعباسي، دلال عمر. (٢٠٢٢). واقع تطبيق إدارة التعليم بمدينة جدة لمعايير المُنظّمَة المُتعلّمَة وعلاقتها بالتميّز المؤسسي من وِجهة نظر منسوباتها. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث – مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٦ (٤٤)، ١-٣٧.

الحسناوي، علي عبد الحسن دلي. (٢٠١٦). نجاح إدارة المشروع في ضوء خصائص المُنظّمَة المُتعلّمَة: بحث ميداني لآراء عينة من العاملين في الهيئة العامة للطرق والجسور. *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية*، ٢٢ (٨٨)، ١٣٠-١٥٧.

خلف، سعد حجاج وإبراهيم، رؤى أحمد. (٢٠٢١). تأثير مُتطلبات بِناء المُنظّمَة المُتعلّمَة على التفوّق المُنظّمي: دراسة ميدانية لآراء عينة من القيادات الأكاديمية في جامعة تكريت. *مجلة دنانير*، ٢٢، ٤٦٤-٤٩٢.

دبوش، عبد القادر وزغمار، سلمى. (٢٠٢١). دور عمليات إدارة المَعرفة في تحقيق المُنظّمَة المُتعلّمَة. *المُلتقى العِلمي التكويني حول: إدارة المَعرفة بين المُقاربات النظرية والمُمارسات العَملية*، ٢٩-٣٠ مايو ٢٠٢١، مَخبر إدارة أعمال المؤسسات الاقتصادية المُستدامَة، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي، ٢١٣-٢٢٤.

دغرير، فتحي. (٢٠١٧). تبنّي استراتيجية التمكين كمدخل للتحوّل من المُنظّمَة التقليدية إلى المُنظّمَة المُتعلّمَة. *مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية* – جامعة زيان عاشور بالجزائر، ٣٠ (٢)، ٢٧٠-٢٧٩.

الذبيان، إسراء محمد. (٢٠١٦). درجة توافر مُتطلبات تحويل الجامعات الأردنية الرسمية إلى منظمات مُتعلّمَة من وِجهة نظر القادة الأكاديميين وأعضاء هيئة التدريس فيها: استراتيجية مُقترَحة. *رسالة دكتوراه غير منشورة* – كلية التربية – جامعة اليرموك.

ذياب، عامر رجب؛ خزعل، بصير خلف وداود، حيدر سلطان. (٢٠١٨). أنماط القيادة الإدارية وأثرها على جودة حياة العمل: دراسة استطلاعية لآراء عينة من التدريسيين في جامعة كركوك. *مجلة العلوم الإدارية العراقية*، ٢ (١)، ١٥٩-١٨٢.

الرشايدة، محمد صبيح. (٢٠١٧). *مهارات في الإدارة والقيادة والإشراف التربوي*. الطبعة الأولى. دار وائل للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.

سفيان، قسول وعاتكة، ابن مبارك. (٢٠١٧). أثر تمكين فِرَق العمل في بِناء المُنظّمَة المُتعلّمَة. *مجلة الدراسات المالية والمصرفية*، ٢٥ (٢)، ٦٢-٧٠.

السلاطين، علي. (٢٠١٤). *القيادات الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي*. دار الحامد للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.

السهلي، أسيل محمد عبد الله. (٢٠١٧). دور المُنظّمَة المُتعلّمَة في تحقيق التميّز المؤسسي لدى مكاتب الإشراف التربوي في مدين الرياض: استراتيجية مُقترَحة. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية – جامعة الملك سعود.

سوبجاكي، معتز وكمال الدين، خالد. (٢٠٢٠). أثر مخرجات البرامج التدريبية على تطوير مهارات المُتدرّب الشخصية والتقنية من وِجهة نظر المتدربين في لبنان. *مجلة جامعة العين للأعمال والقانون*، ٤ (١)، ٣٤-٥٧.

الشمّري، خالد. (٢٠٢٠). واقع إدارة التميّز بكليات جامعة شقراء في ضوء الأنموذج الأوربي للتميّز (EFQM) من وِجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ٨ (٣)، ٦٥٤-٦٦٨.

الشهراني، نوره فالح عايض. (٢٠١٨). درجة مُمارَسة القادة الإداريين بجامعة بيشة للقيادة الابتكارية من وِجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ٣ (٣)، ٥٨٤-٦١٧.

الشهري، أمل عبد الله حسن آل بهيش وعبد المولى، الطيب محمد إبراهيم. (٢٠٢٣). آليات تطوير أداء القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد في ضوء معايير التميّز الإداري. *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، كلية الآداب- جامعة ذمار، ٥ (٣)، ١٤٨-١٩٣.

صخري، محمد. (٢٠٢١). القيادة المدرسية وتجويد العملية التعليمية: قراءة نظرية في الأهمية والأدوار. *مجلة التكوين الاجتماعي*، ٣ (٣)، ٤٨-٥٧.

الصوينع، خولة بنت عثمان بن صالح. (٢٠١٩). واقع تطبيق خصائص المُنظّمَة المُتعلّمَة في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *مجلة البحث العِلمي في التربية: جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية*. ٣ (٢٠)، ٣٣-٨١.

الضلاعين، علي فلاح. (٢٠١٨). معايير مُقترَحة للتميّز الإداري بجامعة جدة في ضوء النموذج الأوربي للتميّز. *مجلة العلوم التربوية*، ٢٦ (١)، ٤٠٧-٤٧٤.

ضيف، سعيدة. (٢٠١٩). القيادة التحويلية ودورها في تفعيل إدارة المَعرفة لبِناء منظمات مُتعلّمَة: دراسة حالة مؤسسة اتصالات الجزائر. *أطروحة مُقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه (الطور الثالث)*، جامعة زيان عاشور – الجلفة – كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير – شعبة علوم التسيير – تخصص إدارة المُنظّمات.

عبيد، شاهر محمد وربايعة، سائد محمد. (٢٠١٦). تأثير أبعاد إدارة المَعرفة في المُنظّمَة المُتعلّمَة من وِجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة العربية الأمريكية – فلسطين. *المجلة الأردنية في إدارة الأعمال*، ١٢ (٤)، ٨١٣-٨٤٠.

العزب، هاني السيد محمد. (٢٠١٦). المتطلبات اللازمة للمُنظّمَة المُتعلّمَة في مؤسسات رياض الأطفال المُعتمَدة من وِجهة نظر العاملين فيها: دراسة ميدانية بمحافظة المنيا. *مجلة التربية وثقافة الطفل*، ٣ (٦)، ٣٧٠-٤٢٥.

العصيمي، عايد بن عبد الله. (٢٠١٧). استراتيجية تطوير القيادة الإدارية في الأجهزة الحكومية. *المجلة العربية للإدارة*، ٣٧ (١)، ١٦٧-١٨٠.

العنزي، أحمد سلامة. (٢٠١٦). درجة توافر أبعاد المُنظّمَة المُتعلّمَة في جامعة الكويت من منظور أعضاء الهيئة التدريسية. *مجلة العلوم التربوية – كلية التربية – جامعة الملك سعود*، ٢٨ (١)، ٦٩-٩٤.

قاري، محمد؛ حافظ، محمد والشافعي، فرج. (٢٠٢٢). تطوير الواقع الإداري لجامعة أمّ القرى بمكة المُكرّمة في ضوء مدخل إدارة التميّز. *مجلة التربية*، ١٩٣ (٤)، ٢٦٠-٣٠٧.

المجمعي، علياء إبراهيم وعبد الستار، أحمد. (٢٠١٨). متطلبات إدارة الموهبة وأثرها في تعزيز خصائص المُنظّمَة المُتعلّمَة: دراسة استطلاعية لآراء عينة من رؤساء الأقسام العِلمية في جامعة سامراء. *المؤتمر العِلمي التخصصي الرابع للكلية التقنية الإدارية: الإبداع الإداري لتحقيق الرؤية المستقبلية لمنظمات الأعمال*، بغداد، ٢٨-٢٩ نوفمبر ٢٠١٨، ١.

محمد، رغدة أحمد أبو العلا. (٢٠١٧). دور مُنظّمَة التعلّم في تعزيز الالتزام التنظيمي: دراسة ميدانية. *مجلة إدارة الأعمال*، ١٥٧، ٣٥-٤٥.

مصطفى، أميمة حلمي؛ اللمعي، فاطمة منير وحسن، هبه زكي. (٢٠١٩). دور الإدارة المدرسية في تحقيق أبعاد المُنظّمَة المُتعلّمَة بمدارس التعليم الثانوي العام في مصر: دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية – جامعة طنطا*، ٧٣ (١)، ٢٢-٧٠.

المؤتمر الدولي لتأهيل وتمكين القيادات التربوية لتحقيق التميّز المؤسسي في القطاعات التعليمية. (٢٠٢١). ١-٣ أكتوبر ٢٠٢١، مكة المُكرّمَة – المملكة العربية السعودية.

النور، حامدي معمر وعلي، بن حفاف. (٢٠١٨). أثر القيادة الإدارية على أداء العاملين: دراسة حالة ثانويات بلدية الجلفة. *مذكرة مُعدّة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر في العلوم السياسية تخصص إدارة الموارد البشرية*، جامعة زيان عاشور – الجلفة، كلية الحقوق والعلوم السياسية – قسم العلوم السياسية.

هدية، سعيد. (٢٠٢٢). تطوير جدارات القيادات الجامعية بجامعة الملك خالد للتحوّل نحو النظام الجديد للجامعات السعودية: برنامج تدريبي مُقترَح. *مجلة العلوم التربوية*، ٩ (٢)، ١٥٣-١٨٦.

الهلالات، صالح علي عودة. (٢٠١٤). *إدارة التميّز: الممارسة الحديثة في إدارة منظمات الأعمال*. الطبعة١، دار وائل للنشر، عمّان.

٢/١٦- المراجع الأجنبية

Abu Shaqra, R. (2021). The Degree of Academic Leaders' Practice of Excellence Management in Jordanian Public and Private Universities from the Faculty Members' Viewpoint. *International Journal of Higher Education*, 10 (2), 201-216. URL: https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n2p201

Al Zefeiti, S. and Mohamad, N. (2015). Methodological Considerations in Studying Transformational Leadership and its Outcomes. *International Journal of Engineering Business Management*, 7, 1-11. https://doi.org/10.5772/60429

Bansal, M. and Kapur, S. (2023). Life skills for resilient leadership during pandemic times: the current and ancient Indian perspectives. *Public Administration and Policy: An Asia-Pacific Journal*, 26 (1), 68-79. https://doi.org/10.1108/PAP-04-2022-0032

Bell, B.S., Tannenbaum, S.I., Ford, J.K., Noe, R.A. and Kraiger, K. (2017). 100 Years of training and development research: what we know and where we should go. *Journal of Applied Psychology*, 102 (3), 305-323. doi: 10.1037/apl0000142

Braun, R., Loeber, A., Vinther Christensen, M., Cohen, J., Frankus, E., Griessler, E., Hönigmayer, H. and Starkbaum, J. (2023). Social labs as temporary intermediary learning organizations to help implement complex normative policies. The case of Responsible Research and Innovation in European science governance. *The Learning Organization*, 30 (6), 713-739. https://doi.org/10.1108/TLO-09-2021-0118

Cao, T.H.V., Chai, D.S., Nguyen, L.P., Nguyen, H.T.H., Han, C.S.-h. and Park, S. (2024). Learning organization and employee performance: the mediating role of job satisfaction in the Vietnamese context. *The Learning Organization*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. https://doi.org/10.1108/TLO-09-2023-0177

Chikeleze, M., Johnson, I. and Gibson, T. (2018). Let's Argue: Using Debate to Teach Critical Thinking and Communication Skills to Future Leaders. *Journal of Leadership Education*, 17 (2), 123–137. DOI:10.12806/V17/I2/A4

Chung, S., Zhan, Y., A Noe, R. and Jiang, K. (2022). Is it time to update and expand training motivation theory? A meta-analytic review of training motivation research in the 21st century. *The Journal of Applied Psychology*, 107 (7), 1150-1179. doi: 10.1037/apl0000901

Coleman, B.M., Orsini, J., Bunch, J.C. and Greenhaw, L.L. (2021). STUDENTS' APPLICATION OF TEAM LEADERSHIP SKILLS IN AN UNDERGRADUATE AGRICULTURAL LEADERSHIP COURSE WHEN LEARNING EXPERIENTIALLY. *Journal of Leadership Education*, 20 (2), 28-42. https://doi.org/10.12806/V20/I2/R3

Cronise, R. (2016). Collaborative learning: a next step in the training of peer support providers. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 39 (3), 292-294. doi: 10.1037/prj0000218

Cuel, R. (2020). A journey of learning organization in social science: interview with Silvia Gherardi. *The Learning Organization*, 27 (5), 455-461. https://doi.org/10.1108/TLO-02-2020-0031

El Sawy, O.A., Amsinck, H., Kraemmergaard, P. and Vinther, A. (2016). How LEGO built the foundations and enterprise capabilities for digital leadership. *MIS Quarterly Executive*, 15 (2), 141-166. DOI:10.4324/9780429286797-8

Fernandez, C.S.P., Noble, C.C., Jensen, E.T., Martin, L. and Stewart, M. (2016). A Retrospective Study of Academic Leadership Skill Development, Retention and Use: The Experience of the Food Systems Leadership Institute. *Journal of Leadership Education*, 15 (2), 151-171. https://doi.org/10.12806/V15/I2/R4

Fix, R.L. and Atnafou-Boyer, R. (2022). ASSESSING THE IMPACT AND EFFECTIVENESS OF A COMMUNITY LEADERSHIP DEVELOPMENT PROGRAM ON BLACK LEADERS. *Journal of Leadership Education*, 21 (2), 32-50. https://doi.org/10.12806/V21/I2/R3

Franzen, R.M. (2020). AN ENGAGED SCHOLARSHIP APPROACH TO CREATE AND EVALUATE A LEADERSHIP DEVELOPMENT PROGRAM FOR STUDENTS. *Journal of Leadership Education*, 19 (3), 89-96. https://doi.org/10.12806/V19/I3/A5

Gilli, K., Lettner, N. and Guettel, W. (2024). The future of leadership: new digital skills or old analog virtues?. *Journal of Business Strategy*, 45 (1), 10-16. https://doi.org/10.1108/JBS-06-2022-0093

Godwin, J.L. and Hershelman, S.M. (2021). Utilizing self-leadership to enhance gratitude thought patterns. *Administrative Sciences*, 11 (2), 91-101. DOI:10.3390/admsci11020040

Greenhaw, L.L. and Denny, M.D. (2020). WHEN TECHNICAL SKILLS AREN'T ENOUGH: TRAINING FOR THE SOFTER SIDE OF COMMUNITY ACTION LEADERSHIP. *Journal of Leadership Education*, 19 (1), 29-36. https://doi.org/10.12806/V19/I1/A3

Gupta, A. K. (2018). Impact of leadership position in high school on student outcomes - An evaluation. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 23 (6), 31-38. Retrieved from www.iosrjournals.org. DOI:10.9790/0837-2306013138

Hansen, J.Q., Jensen, A. and Nguyen, N. (2020). The responsible learning organization: Can Senge (1990) teach organizations how to become responsible innovators?. *The Learning Organization*, 27 (1), 65-74. https://doi.org/10.1108/TLO-11-2019-0164

Harunavamwe, M., Nel, P. and van Zyl, E. (2020). The influence of self-leadership strategies, psychological resources, and job embeddedness on work engagement in the banking industry. *South African Journal of Psychology*, 50 (4), 507-519. https://doi.org/10.1177/0081246320922465

Hastings, L.J. and McElravy, L.J. (2020). FURTHER EXAMINATION OF YOUTH LEADERSHIP SKILLS PREDICTORS. *Journal of Leadership Education*, 19 (1), 99-118. https://doi.org/10.12806/V19/I1/R4

Hoe, S. L. (2019). *The topicality of the learning organization: is the concept still relevant today?*. I. Ortenblad, (Eds). The Oxford Handbook of the Learning Organization, 18–32, Oxford University Press.

Honorati, Maddalena (2016). The Impact of Private Sector Internship and Training on Urban Youth in Kenya. *World Bank Policy Research*, Working Paper No. 7404, 1-44.

Hughes, D.J., Lee, A., Tian, A.W., Newman, A. and Leggod, A. (2018). Leadership, creativity, and innovation. A critical review and practical recommendations. *The Leadership Quarterly*, 29 (5), 549-569. doi: 10.1016/j.leaqua.2018.03.001

Ishiyama, N. and S. Tanaka, H. (2024). Self-perceived talent status and employee outcomes: role of the organizational justice in Japanese learning organizations. *The Learning Organization*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. https://doi.org/10.1108/TLO-05-2023-0089

Islam, T., Ahmad, U. N. U. B., and Ahmed, I. (2013). Organizational learning culture and leader-member exchange quality: the way to enhance organizational commitment and reduce turnover intentions. *The Learning Organization*, *20* (4/5), 322–337, doi: 10.1108/TLO-12-2012-0079

Jain, A. K., and Moreno, A. (2015). Organizational learning, knowledge management practices and firm's performance. *The Learning Organization*, 22 (1), 14–39, doi: 10.1108/tlo-05-2013-0024.

Ju, B., Lee, Y., Park, S. and Yoon, S. W. (2021). A meta-analytic review of the relationship between learning organization and organizational performance and employee attitudes: using the Dimensions of Learning Organization Questionnaire. *Human Resource Development Review*, 20 (2), 207–251, doi: 10.1177/1534484320987363.

Kaiser, A. and Peschl, M.F. (2020). The role of self-transcending knowledge in Senge's understanding of learning organizations towards an interdisciplinary taxonomy of self-transcending knowledge. *The Learning Organization*, 27 (6), 527-539. https://doi.org/10.1108/TLO-06-2020-0110

Kane, G.C., Phillips, A.N., Copulsky, J. and Andrus, G. (2019). How digital leadership is (n't) different. *MIT Sloan Management Review*, 60 (3), 34-39.

Kim, J., Egan, T., and Tolson, H. (2015). Examining the Dimensions of the Learning Organization Questionnaire: a review and critique of research utilizing the DLOQ. *Human Resource Development Review*, *14* (1), 91–112, doi: 10.1177/1534484314555402

Kim, M., Beehr, T.A. and Prewett, M.S. (2018). Employee responses to empowering leadership: a meta-analysis", *Journal of Leadership and Organizational Studies*. 25 (3), 257-276, doi: 10.1177/1548051817750538

Kirera, H. M. (2015). Challenges faced by prefects in managing students' discipline in secondary schools in Buuri Sub-county, Kenya. *International Journal of Economics, Commerce and Management*, 3 (7), 552-565. Retrieved from http://ijecm.co.uk/

Kiron, D., Kane, G.C., Palmer, D., Phillips, A.N., Kiron, D. and Buckley, N. (2016). Aligning the organization for its digital future. *MIT Sloan Management Review*, 58 (1), available at: http://sloanreview.mit.edu/digital2016

Kjellström, S., Areskoug Josefsson, K., Fabisch, A., Forsberg, C., Schneider, T. and Avby, G. (2022). Fostering exploration and exploitation behavior in management teams to enhance organizational performance: the LearnOvation leadership development program. *Leadership & Organization Development Journal*, 43 (3), 482-500. https://doi.org/10.1108/LODJ-04-2021-0162

Kjellstrom, S., Tornblom, O. and Stalne, K. (2020). A dialogue map of leader and leadership development methods: a communication tool. *Cogent Business and Management*, 7 (1), 1-20. 1717051, doi: 10.1080/23311975.2020.1717051.

Krampitz, J., Tenschert, J., Furtner, M., Simon, J. and Glaser, J. (2023). Effectiveness of online self-leadership training on leaders' self-leadership skills and recovery experiences. *Journal of Workplace Learning*, 35 (9), 66-85. https://doi.org/10.1108/JWL-10-2022-0125

Lebron, M., Swab, R.G. and Bruns, R. (2024), "Students as game designers and developers: developing cooperative strategy board games to teach team leadership skills", *Organization Management Journal* , 21 (1), 41-48. https://doi.org/10.1108/OMJ-03-2023-1783

Lucke, G.A. and Furtner, M.R. (2015). Soldiers lead themselves to more success: a self-leadership intervention study. *Military Psychology*, 27 (5), 311-324. https://doi.org/10.1037/mil0000086

Malik, P., and Garg, P. (2020). Learning organization and work engagement: the mediating role of employee resilience. *The International Journal of Human Resource Management*, *31* (8), 1071–1094. doi: 10.1080/09585192.2017.1396549

Mason, C., Griffin, M., & Parker, S. (2014). Transformational leadership development. *Leadership and Organization Development Journal*, 35 (3), 174–194. doi: 10.1108/LODJ-05-2012-0063

Ogunfowora, B. (2014). It's all a matter of consensus: leader role modeling strength as a moderator of the links between ethical leadership and employee outcomes. *Human Relations*, 67 (12), 1467-1490. https://doi.org/10.1177/0018726714521646

Ohlsson, J. (2023). Knowledge transfer as transformative dialogue: a pedagogical view on learning and meta-knowledge transfer in a leadership development program. *Journal of Organizational Change Management*, 36 (8), 117-128. https://doi.org/10.1108/JOCM-03-2023-0100

Ortenblad, A. (2019). *The Oxford Handbook of the Learning Organization*, Oxford University Press, Oxford, UK.

Osagie, E., Wesselink, R., Blok, V., and Mulder, M. (2022). Learning organization for corporate social responsibility implementation: Unravelling the intricate relationship Between organizational and operational learning organization characteristics. *Organization & Environment*, *35* (1), 130–153. doi: 10.1177/1086026620933915

Pedler, M., and Burgoyne, J. G. (2017). Is the learning organisation still alive?. *The Learning Organization*, *24* (2), 119–126. doi: 10.1108/tlo-12-2016-0087

Philip, J. and Aguilar, M.G. (2021). Student perceptions of leadership skills necessary for digital transformation. *Journal of Education for Business*, 97 (2), 86-98. https://doi.org/10.1080/08832323.2021.1890540

Pietila, A. (2019). Work recovery in self-managing organizations. *Master's Thesis*, Aalto University, Finnland, 30 September.

Pruitt, J. (2017, May 2). *The essential leadership trait that will make or break culture*. (J. Pruitt, Ed.). Retrieved from https://www.inc.com/leigh-buchanan/small-business-week-2018-community-engagement.html

Rosing, K. and Zacher, H. (2017). Individual ambidexterity: the duality of exploration and exploitation and its relationship with innovative performance. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 26 (5), 694-709. doi: 10.1080/1359432X.2016.1238358

Rupcic, N. (2019). Learning organization–organization emerging from presence. *The Learning Organization*, *27* (1), 17–30. doi: 10.1108/TLO-09-2019-0130

Seemiller, c. (2018). A Competency-Based Model for Youth Leadership Development. *Journal of Leadership Education*, 17 (1), 56-72. DOI:10.12806/V17/I1/R1

Shams, K., Dailey, S. and Steffensmeier, T. (2024). Unveiling the impact: A mixed-method inquiry into the impact of leadership development programs. *Journal of Leadership Education*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. https://doi.org/10.1108/JOLE-01-2024-0029

Sidani, Y., and Reese, S. (2018). A journey of collaborative learning organization research: interview with Victoria Marsick and Karen Watkins. *The Learning Organization*, 25 (3), 199–209, doi: 10.1108/tlo-01-2018-0015.

Soderhjelm, T.M., Nordling, T., Sandahl, C., Larsson, G. and Palm, K. (2021). Transfer and maintenance of knowledge from leadership development. *Journal of Workplace Learning*, 33 (4), 273-286. doi: 10.1108/JWL-05-2020-0079

Sprinkle, T.A. and Urick, M.J. (2018). Three generational issues in organizational learning: knowledge management, perspectives on training and "low-stakes" development. *The Learning Organization*, 25 (2), 102-112. doi: 10.1108/TLO-02-2017-0021

Taghipour, A., Bashlideh, K., Hashemi, S.E., Abdollah, N. and Marashi, S.A. (2017). Investigating the effectiveness of job demand's recovery training on employee's recovery experience. *Journal of Psychological Models and Methods*, 8 (2), 89-100.

Tsikati, A.F. and Magagula, T.F. (2019). LEADERSHIP SKILLS NEEDED BY HIGH SCHOOL PREFECTS IN THE MANZINI REGION OF ESWATINI. *Journal of Leadership Education*, 18 (4), 82-93. https://doi.org/10.12806/V18/I4/R7

Tsyganenko, M. V. (2014). The effect of a leadership development program on behavioral and financial outcomes: Kazakhstani experience. *Challenges and Innovations in Management and Leadership*, 124, 486–495. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.02.511

United African Student Association. (2018). *United African Student Association Constitution*. Retrieved from https://www.csbsju.edu

Van de Ven, A.H. (2017). The innovation journey: you can't control it, but you can learn to maneuver it. *Innovation*, 19 (1), 39-42. doi: 10.1080/14479338.2016.1256780

Watkins, K. E., and Marsick, V. J. (2020). Informal and incidental learning in the time of COVID-19. *Advances in Developing Human Resources*, 23 (1), 88–96, doi: 10.1177/1523422320973656.

Watkins, K. E., and Kim, K. (2018). Current status and promising directions for research on the learning organization. *Human Resource Development Quarterly*, *29* (1), 15–29, doi: 10.1002/hrdq.21293

Watkins, K. E., Marsick, V. J., and Li, B. (2021). Guest editorial. *The Learning Organization*, *28* (4), 382–395. doi: 10.1108/TLO-05-2021-267

Wesselink, R. and Popa, E. (2024). Responsible learning organizations: a framework to embed responsible innovation within organizations. *The Learning Organization*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. https://doi.org/10.1108/TLO-11-2021-0136