مجلة العلوم التربوية، المجلد 33، العدد (2)، ص ص 405 - 431، الرياض (2021م/ 1442هـ)

الدور الوسيط لمناخ الفريق في العلاقة بين القيادة الأصيلة وسلوك تشارك المعرفة في السياق الأكاديمي

صالح بن علي يعن الله القرني[1]

جامعة الملك عبد العزيز

(قدم للنشر في 02/ 07/ 1441هـ؛ وقبل للنشر في 16/ 03/ 1442هـ)

«يتقدم الباحث بخالص الشكر لعمادة البحث العلمي بجامعة الملك عبد العزيز، جدة، على دعمها العلمي والمادي لهذا المشروع بالمنحة البحثية رقم (G: 348-324-1441)»

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلىٰ تحديد دور مناخ الفريق كمتغير وسيط في العلاقة بين القيادة الأصيلة – كما يمارسها رؤساء ومشرفات الأقسام العلمية بجامعة الملك عبد العزيز – وسلوك تشارك المعرفة بين أعضاء هيئة التدريس. واستخدمت الدراسة منهج البحث الارتباطي التنبؤي، وتم تطبيق أدوات الدراسة علىٰ عينة قوامها 291 فردًا من أعضاء هيئة التدريس. وأظهرت النتائج أن مناخ الفريق يتوسط كليًا العلاقة بين القيادة الأصيلة لدىٰ رؤساء ومشرفات الأقسام وسلوك تشارك المعرفة بين أعضاء هيئة التدريس؛ أي إن مناخ الفريق يمثل وسيطًا كليًا في نقل تأثير القيادة الأصيلة علىٰ تشارك المعرفة. كما أظهرت النتائج أن مناخ الفريق والقيادة الأصيلة يفسران معًا 42,1٪ من التباين في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لسلوك تشارك المعرفة فيما بينهم. ولخلق البيئة المواتية وتهيئة الظروف الملائمة لنماء وشيوع ثقافة مشاركة المعرفة في البيئة الأكاديمية، أوصت الدراسة القيادات الجامعية ببناء فرق العمل وشبكات التعاون المهني في الأقسام العلمية، واستخدام تدخلات الموارد البشرية في إعادة تصميم وظيفة القيادة الأكاديمية وتوصيفها وفق معايير رصينة تضمن تعيين واختيار القيادات الأكاديمية الكفؤة التي تتوافر علىٰ مقومات القيادة الأصيلة.

الكلمات المفتاحية: القيادة الأصيلة، مناخ الفريق، سلوك تشارك المعرفة.

The Mediating Role of Team Climate in the Relationship between Authentic Leadership and Knowledge Sharing Behavior in an Academic Context

Saleh Ali Y. Alqarni[1]

King Abdulaziz University

(Received 26/02/2020; accepted 02/11/2020)

Abstract: This study aimed to identify the mediating role of team climate (TC) in the relationship between department heads' authentic leadership (AL) and knowledge sharing behavior among teaching faculty in the academic departments at King Abdulaziz University (KAU). The study used a predictive correlational research design. The study tools were applied to a sample comprised of 291 faculty members. Findings showed that team climate fully mediates the relationship between department heads' authentic leadership and knowledge sharing behavior among teaching faculty; that is, team climate acts as a mediator in transferring the impact of authentic leadership on knowledge sharing. Findings also showed that team climate and authentic leadership together explain 42.1% of the variation in faculty members' perceptions of their knowledge sharing behavior. To create an enabling environment and conditions for growth and spread of knowledge sharing culture in the university environment, university leadership is recommended to give maximum attention to team building and collaborative professional networks within academic departments; use human resource interventions to redesign the academic leadership profession to include sound standards that ensure appointing competent academic leaders who possess the essential qualities of authentic leadership.

Key words: authentic leadership, team climate, knowledge sharing behavior

---

(1) أستاذ القيادة التعليمية المشارك، بجامعة الملك عبد العزيز.

البريد الإلكتروني: e-mail: saalqarni@kau.edu.sa

(1) *Associate Professor of Educational Leadership, King Abdulaziz University.*

المقدمة

تواجه مؤسسات التعليم العالي العديد من التحديات في الوقت الراهن كزيادة الطلب علىٰ التعليم العالي وتراجع مستويات الإنفاق الحكومي إلىٰ جانب التحولات المتسارعة علىٰ الصعيدين المعرفي والتقني؛ الأمر الذي حدا بهذه المؤسسات إلىٰ أن تسعىٰ جاهدة إلىٰ بناء مزاياها التنافسية وإدامتها من خلال عمليات منظمة ومخططة لإدارة المعرفة لتكفل بذلك تنمية أصولها المعرفية واستثمارها وتعظيم العائد منها في تعزيز عمليات الابتكار وصناعة المعرفة وإنتاجها وتسويقها علىٰ النحو الذي يحقق لها التكيف والاستمرارية في ظل هذه الظروف المتغيرة. وفي إطار عمليات إدارة المعرفة يبرز سلوك تشارك المعرفة كأحد السلوكات الإيجابية ذوات القيمة العالية والاستراتيجية علىٰ الصعيدين الفردي والمنظمي (Halawi et al., 2005)، حيث تعد المعرفة موردًا استراتيجيًا ومصدرًا للميزة التنافسية للمنظمات (Grant, 1996; Nahapiet & Ghoshal, 1998)؛ ومن خلالها تستطيع المنظمات استغلال الكفاءات الأساسية المتوافرة لديها وإدامة مزاياها التنافسية (Gold et al., 2001).

واستنادًا إلىٰ وجهة النظر التي تنظر للمنظمات ككيانات مولدة للمعرفة (Prahalad & Hamel, 1990)، يمكن القول بأن مؤسسات التعليم العالي بوظائفها الرئيسة تنخرط بشكل كبير في أنشطة إدارة المعرفة بدءًا من توليدها وتشاركها واستخدامها وانتهاء بخزنها؛ ولذا فهي كيانات مولدة للمعرفة (Ramayah et al., 2014). وتبرز مشاركة المعرفة باعتبارها العملية التي تميز إدارة المعرفة علىٰ المستوىٰ التنظيمي بل وتعد العملية الأكثر أهمية في إدارة المعرفة (Bock & Kim, 2002).

وتزداد أهمية تبادل المعرفة وتشاركها في الأوساط الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي لكونها تواجه مطالب متزايدة تفرض علىٰ أعضاء هيئة التدريس تبادل الموارد والخبرات عالية الجودة (Kim & Ju, 2008). وبالنظر إلىٰ المجتمع الأكاديمي بصفته مجتمعًا ينشد تحقيق البراعة الفكرية الذي يفضي بدوره إلىٰ تراكم المعرفة ونشر الكتلة الحرجة منها؛ لذا كان لزامًا عليه الحرص علىٰ تبادل المعرفة وتشاركها بشكل مستمر لتبرير وجود مؤسسات التعليم العالي. وعليه، يعد الأكاديميون وأعضاء هيئة التدريس عوامل النجاح الحرجة في تحقيق هذا المسعىٰ بسبب قدراتهم علىٰ إنتاج المعرفة وتشاركها وإعادة استخدامها (Kim & Ju, 2008).

وفي سياق مؤسسات التعليم العالي، يشير هذا المفهوم إلىٰ مشاركة الأكاديميين معارفهم وخبراتهم

المتعلقة بالعمل مع أعضاء هيئة التدريس الآخرين داخل الجامعة، وقد تكون هذه المعرفة ظاهرة أو ضمنية؛ فالضمنية لا يمكن التعبير عنها أو ترجمتها أو إيصالها عبر الوسائل البصرية أو اللفظية لكونها ذاتية، ولها سياقاتها المحددة. وفي المقابل، فإن المعرفة الصريحة موضوعية، ويمكن تدوينها بسهولة، وتوصيلها عن طريق الوسائل البصرية أو اللفظية (Kim & Ju, 2008). وبمعنىٰ آخر، يمكن إضفاء الطابع الرسمي علىٰ المعرفة الصريحة وتوثيقها وحفظها وترميزها، ونقلها بين الأفراد بسهولة، أما المعرفة الضمنية فهي متجذرة بعمق في تصرفات الفرد وتجاربه ومُثُله وقيمه ويصعب تدوينها وإضفاء الطابع الرسمي عليها (Chennamaneni, 2006).

وعطفًا علىٰ هذه الأهمية الحاسمة لمشاركة المعرفة في الأوساط الأكاديمية، اتجهت الدراسات للبحث في محدداتها والعوامل التي تتنبأ بها، ومنها دراسة كيم وجو (Kim & Ju, 2008) التي قامت بتحليل العوامل الرئيسة لتبادل المعرفة بين أعضاء هيئة التدريس. وبالمثل، تناولت دراسة سهيل وداود (Sohail & Daud, 2009) عوامل وموانع مشاركة المعرفة لدىٰ أعضاء هيئة التدريس. ومن جانب آخر تناولت دراسة تشنغ وآخرون (Cheng et al., 2009) العوامل التنظيمية والفردية والتكنولوجية التي تؤثر في تبادل المعرفة بين الأكاديميين، في حين قامت دراسة جو وساندو (Goh & Sandhu ,2013) بتقييم تأثير الالتزام العاطفي والثقة العاطفية علىٰ سلوك مشاركة المعرفة لدىٰ الأكاديميين. واتجهت دراسة رامايا وفريقه (Ramayah et al, 2014) إلىٰ تقنين مقياس لسلوكات مشاركة المعرفة في السياق الأكاديمي، في حين تناولت دراسة لاندري ورفاقه (Landry et al., 2010) كيفية إدارة الأكاديميين لأنشطة نقل المعرفة فيما بينهم، فيما تناولت دراستا فولوود وفريقه (Fullwood etal, 2013) وكذلك محمد (2015) اتجاهات ونوايا الأكاديميين نحو تبادل ومشاركة المعرفة. وهناك عدد لا بأس به من الدراسات (مثل: Mittal, 2008; Hou et al., 2009; Reychav & Te'eni, 2009) التي تناولت العوامل والجوانب التكنولوجية والمؤثرة في مشاركة المعرفة في الأوساط الأكاديمية. وفي البيئتين المحلية والعربية، توصلت دراسة عبد الحافظ والهنداوي (2015) إلىٰ وجود تأثير للعوامل الفردية والتنظيمية علىٰ تشارك المعرفة في بعض الجامعات العربية. وفي سياق العوامل الفردية، كشفت دراسة معروف والركابي (Marouf & Alrikabi, 2015) أن سمات الانبساطية والوعي والقبول والانفتاح ترتبط إيجابًا باتجاهات مجموعة العمل نحو مشاركة المعرفة. وتوصلت دراستا القحطاني (2019)، وشرف والسيد (2019) إلىٰ

وجود تأثير معنوي لمكونات الثقافة التنظيمية على سلوك تشارك المعرفة في السياق الأكاديمي.

وبما أن سلوكات مشاركة المعرفة لا تتوقف عند تحقيق أهداف الأقسام ووحدات ومجموعات العمل، ولكنها تؤدي أيضًا إلى الأداء الفائق على الصعيد المنظمي (Edu-Valsania et al., 2016). لذلك، تحتاج المنظمات إلى قادة موهوبين يحفزون الموظفين على إظهار هذا السلوك الإيجابي، حيث أظهرت دراسة براينت ودراسة لي وفريقه (Bryant, 2003; Lee et al., 2010) أنه عندما يتوافر في المنظمة قيادة ذات قيم أخلاقية عالية، ويمكن الوثوق بها، وتركز على تنمية وتطوير من يعمل معها، يميل موظفوها على الأرجح إلى مشاركة معارفهم وتبادل خبراتهم. ويعرف هذا النمط بـ"القيادة الأصيلة" Authentic Leadership؛ وهي نهج يعبر عن سلوك القادة، الذين يظهرون مستويات عالية من الوعي الذاتي، والمعالجة المتوازنة في صنع القرار، والمعايير الأخلاقية، والشفافية في العلاقات والاتصالات، إلى جانب كونهم يولون الأولوية للمصالح الجماعية وتنمية من يعملون معهم (Walumbwa et al., 2008). والقيادة الأصيلة تركز في جوهرها على الاستثمار في رأس المال النفسي، وتكوين المشاعر والسلوكات الإيجابية لدى العاملين (Orly, 2014) مستندة في ذلك إلى "وعي القائد، وتمسكه بالمعايير الأخلاقية والأمانة والنزاهة" (Avolio & Gardener, 2005, p.12). وتذكر الأدبيات أن هؤلاء القادة "شفافون، وموثوقون، وجديرون بالثقة، وأخلاقيون، وصادقون" (Luthans & Avolio, 2003, p.4)، ولذا فهم يعززون مواقف وسلوكيات إيجابية لدى الموظفين، مما يسهم بدوره في الأداء الجماعي والتنظيمي (Avolio et al., 2004; Gardner et al., 2005; Ilies et al., 2005; Walumbwa et al., 2008).

ومع أهمية القيادة تجدر الإشارة إلى أن القيادة الأصيلة لا تكفي لدفع الموظفين إلى تبني سلوك تشارك المعرفة كممارسة عملية في الواقع؛ إذ إن هناك عوامل ومحددات أخرى ربما يكون في مقدمتها وجود مناخ الفريق الداعم والمعزز لسلوكات تشارك المعرفة وتقاسمها. وإلى ذلك تشير نظرية القيادة الأصيلة إلى أن سلوك القادة الحقيقيين يمكن أن يحفز الموظفين في حد ذاته، لكن آثاره على سلوكيات الموظف، يمكن تسهيلها وتعزيزها من خلال عوامل وسيطة معينة، مثل تهيئة مناخ جماعي يوفر فرصًا للتعلم المستمر ويعزز عمليات التماهي والتماثل مع مجموعة العمل (Avolio et al.,2004; Gardner et al, 2005; Ilies et al, 2005).

ويشير الأدب التنظيمي إلى نماذج مختلفة لمناخ الفريق أو مجموعة العمل تم تطويرها من قبل الباحثين والمهتمين حيث يركز كل منها على جوانب معينة

(Llopis-Corcoles & Foss, 2012)؛ وتبعًا لذلك اتجهت الدراسات لتناول جوانب محددة لمناخ فريق العمل اعتمادًا على الظاهرة المستهدفة (Kuenzi & Schminke, 2009)، ويعد مناخ الفريق المعني بالابتكار Team Climate for Group Innovation، من أكثرها شيوعًا وتأثيرًا واستخدامًا، وهو النموذج الذي طوره ويست واندرسون (Anderson & West, 1996)، والذي يعرف بمقياس مناخ الفريق Team Climate Inventory-TCI. وحسب ويست واندرسون (West & Anderson, 1998) يتكون هذا النموذج من أربعة أبعاد، أولها: الرؤية، وتعني وجود أهداف واضحة وواقعية وقابلة للتحقق، يتشاركها جميع أعضاء وحدة العمل، وثانيها: السياق الآمن للمشاركة، وتفترض وجود بيئة عمل آمنة تضمن المشاركة النشطة والتفاعل الجماعي في مناخ تسوده العلاقات الشخصية المبنية على الثقة والدعم، وثالثها: التوجه نحو المهام، وتعني الالتزام العام بالتميز في أداء المهام في سياق مناخ يتبني التحسين المستمر في السياسات والإجراءات والأساليب المعمول بها، ورابعها: دعم الابتكار ويعني البحث عن طرق جديدة لحل المشكلات والتي يُنظر إليها كتحديات وفرص.

وقد أكدت الدراسات أن مناخ الفريق أحد مصادر التأثير الاجتماعي في السلوك الفردي في بيئة العمل (e.g., Hulsheger et al., 2009; West & Anderson, 1996). ولجهة مشاركة المعرفة، أظهرت الدراسات أن مناخات العمل التي تشجع الابتكار وتحفز الأفكار الجديدة والتعلم من الأخطاء ترتبط بشكل إيجابي بسلوكيات تبادل المعرفة (Srivastava et al., 2006; Taylor & Wright, 2004)، وفي السياق ذاته توصلت دراسة زو وفريقه (Xue et al., 2011) إلى أن مناخ الفريق الذي يتسم بالتماسك والثقة والابتكار يرتبط إيجابًا بسلوك تبادل المعرفة.

وعطفًا على ما سبق، يتضح لنا الأهمية الحاسمة لسلوك تشارك المعرفة في الأوساط الأكاديمية، ويتبين لنا دور القيادة الأصيلة في حمل الموظفين على تبني العديد من السلوكات الإيجابية في بيئة العمل، كما ظهر لنا الدور الحاسم لمناخ الفريق في تهيئة البيئة الملائمة للتعلم والابتكار والانسجام مع مجموعة العمل. وعليه تسعى الدراسة الحالية إلى دراسة العلاقة بين القيادة الأصيلة كما تمارسها القيادات الأكاديمية في الأقسام العلمية، وسلوك تشارك المعرفة لدى أعضاء هيئة التدريس في وجود مناخ الفريق كعامل وسيط ييسر ويسهل هذه العلاقة.

مشكلة الدراسة:

تتسم سلوكيات مشاركة المعرفة في المنظمات كافة بأنها سلوكات ذوات قيمة مضافة من الناحية

العمليـة، إلا أن المنظمـات عامـة تغفـل في جعلهـا موصـوفة رسـميًا (Tormo & Osca, 2011). كـذلك هناك معضلة أخرىٰ تتصل بسلوك تبادل المعرفة، وهو أنه في بنيته الأساسية قرار شخصي وفردي في المقام الأول من قبل الفرد الذي يمتلك المعرفة (Davenport & Prusak,1998; Ipe, 2003). وفي حين أن المنظمات تطلب عادة من موظفيها تقديم خبراتهم ومعارفهم إلىٰ زملاء العمل، إلا أن الصعوبة تكمن في التحقق من إتاحة الموظف معارفه وخبراته لزملائه (Ipe, 2003). وعلىٰ الصعيد الفردي، يظل هذا السلوك نسبيا ومحدودا، ويواجه مقاومة من الأفراد العاملين عموما (Wang & Noe, 2010; Riege, 2005). وعلىٰ أهمية الأدوات التكنولوجية في تيسير تبادل المعرفة، فإن التطبيقات العملية تشير إلىٰ أن مجرد توافر التكنولوجيا لا يضمن مشاركة المعرفة (Cross & Baird, 2000).

والأوساط الأكاديمية شأنها شأن المنظمات الأخرىٰ ليست بمنأىٰ عن هذه المشكلات حيث لاحظ بعض الباحثين رغبة ضعيفة نسبيًا في مشاركة المعرفة الأوساط الأكاديمية مقارنة بالمنظمات الربحية (Kong, 1999)، كما يشير تشينغ وفريقه (Cheng et al., 2009) إلىٰ أن الاحتفاظ بالمعرفة واحتكارها، بدلًا من تبادلها وتشاركها، أمر شائع في المؤسسات الأكاديمية. والإشكالات ذاتها تنسحب علىٰ السياق المحلي؛ إذ لا تزال سلوكات تشارك المعرفة في أوساط أعضاء هيئة التدريس متوسطة المستوىٰ ودون المأمول (عبد الحافظ والهنداوي، 2015)، حيث يميل بعض أعضاء هيئة التدريس إلىٰ احتكار معارفهم، ويظهرون ترددًا في مشاركتها (الحضرمي، 2017).

ومع الاعتراف بتشارك المعرفة كقوة إيجابية لبقاء المنظمة لا يزال القصور ماثلًا في فهم العوامل التي تشكل سلوكات تبادل المعرفة في السياق التنظيمي (Chennamaneni, 2006; Bock et al., 2005;)، ومن هنا يستلزم الأمر البحث في العوامل التنظيمية التي تعزز هذا السلوك في أوساط الموظفين حيث يؤكد جيبيرت وكراوس (Gibbert & Krause, 2002) أن تشارك المعرفة كسلوك لا يمكن فرضه، ولكن يمكن تشجيعه وتسهيله فقط. ويشير بووك وفريقه (Bock et al., 2005) إلىٰ محددات تنظيمية يمكن أن تعمل فعليًا علىٰ تيسير تشارك المعرفة كالدعم الإداري الذي تقدمه القيادة، والعوامل الأخرىٰ ذوات الصلة بسياق العمل. وفي سياق متصل تشير بعض الدراسات (e.g., Hulsheger et al., 2009; Srivastava et al., 2006) إلىٰ أن الإجراء الأكثر ملاءمة لتعزيز تبادل المعرفة هو الاستراتيجيات "اللطيفة" التي تعتمد علىٰ توظيف متغيرات المناخ والقيادة علىٰ النحو الأمثل داخل الوحدة التنظيمية المحددة.

وعطفًا على ما سبق، ونظرًا لكون هذه الظاهرة لم تنل حظا وافرا من البحث والدراسة في السياق الأكاديمي المحلي والعربي فيما يتصل بأسبابها ومحدداتها التنظيمية، ونظرا لكون الدراسات سالفة الذكر تشير إلى فاعلية القيادة الأصيلة في تحفيز وتنمية الاتجاهات والسلوكات الإيجابية لدى الموظفين، كما تشير إلى أهمية مناخ الفريق في تعزيز الثقة المتبادلة بين الزملاء وتحسين مستويات التعاون الوظيفي فيما بينهم، فإن مشكلة الدراسة تتحدد في التحقق من وجود علاقة ارتباطية بين القيادة الأصيلة وسلوك تشارك المعرفة في السياق الأكاديمي، والتحقق كذلك من وجود دور وسيط لمناخ الفريق في توسط هذه العلاقة والتأثير فيها.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين القيادة الأصيلة لدى رؤساء ومشرفات الأقسام العلمية بجامعة الملك عبد العزيز وسلوك تشارك المعرفة بين أعضاء هيئة التدريس، وتحديد دور مناخ الفريق كمتغير وسيط في هذه العلاقة.

فرضيات الدراسة:

أظهرت الدراسات أن المنظمة التي تتوافر على قيادة ذات قيم أخلاقية عالية، وموثوقة، وتركز على تنمية وتطوير من يعمل معها، يميل موظفوها على الأرجح إلى مشاركة معارفهم وتبادل خبراتهم (e.g., Bryant, 2003; Lee et al., 2010). وتشير الدراسات، وإن كانت في بيئات غير أكاديمية، إلى دور إيجابي للقيادة الأصيلة في تعزيز مشاركة المعرفة في أوساط الموظفين (e.g., Edú-Valsania et al., 2016; Yang, 2007). كذلك أظهرت دراسة ريد وفريقه (Reed et al. ,2011) أن للقيادة الأصيلة آثارًا واضحة على نوايا الموظفين مشاركة معارفهم، وأن القائد الأصيل والموثوق له دور واضح في إدارة المعرفة كمخطط ومحفز لعملية تبادل المعرفة التنظيمية. وبناء على ما سبق، يمكن صياغة الفرضية الأولى على النحو التالي:

1- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين القيادة الأصيلة لدى رؤساء ومشرفات الأقسام العلمية، وسلوك تشارك المعرفة بين أعضاء هيئة التدريس.

ويزعم جورج (George ,2003) بأن القادة الجديرين بالثقة يوجهون أتباعهم والمتعاونين معهم، لترجمة رؤية ورسالة واضحتين تمكّنهم من بناء إحساس مشترك بوحدة الهدف فيما يقومون به. وفي سياق مماثل، توضح دراستا أفوليو وفريقه (Avolio et al., 2004, 2005) أن هؤلاء القادة يسلكون طرقًا مثلى لفعل الأشياء، ويطالبون الأعضاء بالمشاركة الفاعلة ويسعون إلى تعزيز شبكات التعاون بين تابعيهم.

وأظهرت دراسة ريجو وآخرون (Rego et al., 2013) التي شملت (59) فريق عمل في إحدىٰ الجامعات البرتغالية، وجود ارتباط إيجابي بين ممارسة القادة للقيادة الأصيلة والبراعة الفنية والالتزام التنظيمي في هذه الفرق. ومن المعلوم أن فرق العمل البارعة فنيًا تحفز التعلم المستمر، وتبني مشاعر قوية من الثقة والالتزام بين أعضاء الفريق وكذلك مع قائد الفريق من أجل تحقيق أهداف الفريق أو مجموعة العمل (Cameron et al., 2004). وفي سياق متصل، توصلت دراسة سيرن ورفاقه (Černe et al., 2013) إلىٰ وجود ارتباط إيجابي بين القيادة الأصيلة والابتكار في فرق العمل. وبناء علىٰ ما سبق، وعطفًا علىٰ مسؤولية القيادة في بناء وتنمية مناخ الفريق، يمكن صياغة الفرضية الثانية علىٰ النحو التالي:

2- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين القيادة الأصيلة لدىٰ رؤساء ومشرفات الأقسام العلمية وتوافر مناخ الفريق في هذه الأقسام.

ولجهة مشاركة المعرفة، تبين أن مناخات العمل التي تشجع الابتكار وتحفز الأفكار الجديدة والتعلم من الأخطاء ترتبط بشكل إيجابي بسلوكيات تبادل المعرفة (Srivastava et al., 2006; Taylor & Wright, 2004). وتوصلت دراسة زوو ورفاقه (Xue et al., 2011) إلىٰ أن مناخ الفريق المتسم بالتماسك والثقة والابتكار يرتبط بشكل إيجابي بسلوك تبادل المعرفة. وفي سياق متصل، أظهرت دراسة تورمو وأوسكا (Tormo & Osca, 2011) أن الابتكار، والتوجه نحو المهام، وهما من أبعاد مناخ الفريق، يرتبطان بشكل إيجابي بنوايا مشاركة المعرفة، كما أظهرت دراسة بوك وفريقه (Bock et al., 2005) أن مناخ الفريق يؤثر علىٰ اتجاهات العاملين لتبادل المعرفة. وفي دراسة أخرىٰ شملت 212 عاملًا في قطاع الصحة الإدارية، تبين أن أبعاد مناخ الفريق ترتبط بشكل إيجابي بسلوك تبادل المعرفة (Liu et al. ,2012). وعليه، يمكن صياغة الفرضية الثالثة علىٰ النحو التالي:

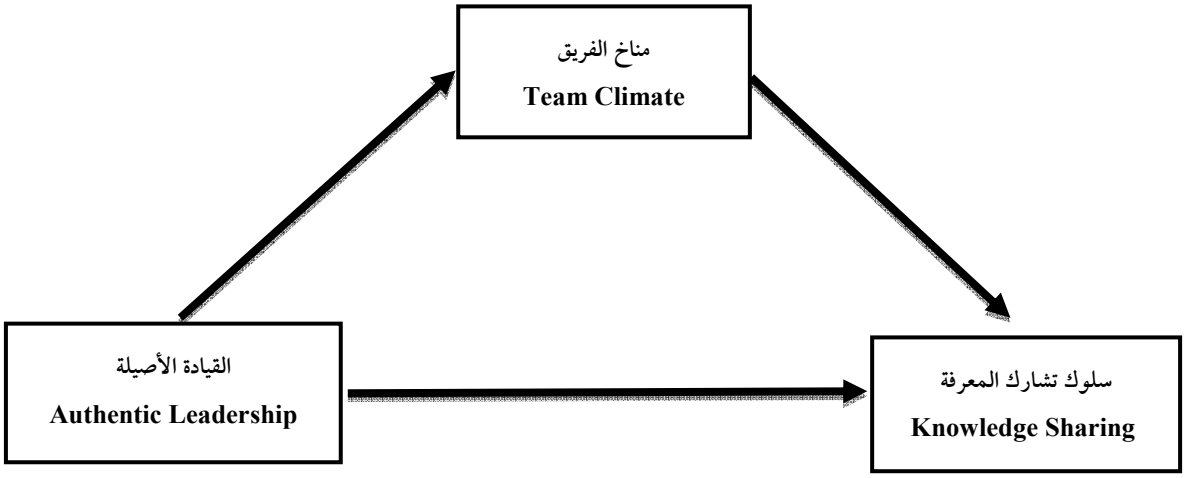
3- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين توافر مناخ الفريق في الأقسام العلمية وسلوك تشارك المعرفة بين أعضاء هيئة التدريس.

وتشير الدراسات إلىٰ أن سلوك القيادة الأصيلة يمكن أن يحفز الموظفين في حد ذاته، لكن آثاره علىٰ سلوكيات الموظف، يمكن تسهيلها وتعزيزها من خلال عوامل وسيطة معينة، مثل تهيئة مناخ جماعي يوفر فرصًا للتعلم المستمر، ويعزز عمليات التماهي والتماثل مع مجموعة العمل (Avolio et al.,2004; Gardner et al,2005; Ilies et al., 2005). وتشير الدراسات (e.g., Hulsheger et al., 2009; Srivastava et al., 2006) إلىٰ أن الإجراء الأكثر ملاءمة لتعزيز

تبادل المعرفة هو الاستراتيجيات "اللطيفة" التي تعتمد علىٰ توظيف متغيرات المناخ والقيادة علىٰ النحو الأمثل داخل الوحدة التنظيمية المحددة. وعليه، يمكن صياغة الفرضية الرابعة علىٰ النحو التالي:

4- يتوسط مناخ الفريق العلاقة بين القيادة الأصيلة، كما يمارسها رؤساء ومشرفات الأقسام العلمية، وسلوك تشارك المعرفة بين أعضاء هيئة التدريس.

والشكل رقم (1) يوضح النموذج التصوري للعلاقات التي تفترضها هذه الدراسة:



شكل رقم (1): النموذج التصوري للدراسة

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية المتغيرات التي تتناولها، فهي تتناول تشارك المعرفة الذي أضحىٰ حقلا خصبا للبحث والدراسة، باعتباره أحد السلوكات الإيجابية الضرورية للتحول إلىٰ مجتمع المعرفة، كما له نتائج تنظيمية إيجابية علىٰ صعيد الفرد والمنظمة. كذلك تتناول الدراسة متغيري مناخ الفريق والقيادة الأصيلة، وهما من المتغيرات التنظيمية المؤثرة في الفاعلية التنظيمية والأداء التنظيمي، هذا عدا أنهما لم ينالا وافر البحث والدراسة في الأوساط الأكاديمية في البيئة المحلية.

ومن المؤمل أن تفيد نتائج هذه الدراسة واضعي السياسات التعليمية ومتخذي القرار في الإدارة العليا في الجامعة، وكذلك رؤساء ومشرفات الأقسام العلمية، في اتخاذ الإجراءات والمبادرات النوعية للتحول إلىٰ الممارسات والأساليب القيادية المستندة إلىٰ نظرية

القيادة الأصيلة، والتي تكفل تنمية وتعزيز السلوكات الإيجابية في أوساط أعضاء هيئة التدريس. كذلك من المؤمل أن تشجع هذه الدراسات رؤساء ومشرفات الأقسام العلمية علىٰ اتخاذ المبادرات الكفيلة ببناء مناخ فريق فاعل وآمن يسهل تبادل المعلومات والمعارف وتشاركها بين أعضاء هيئة التدريس. ومن المؤمل كذلك أن تسهم الدراسة الحالية في توجيه أنظار القائمين علىٰ تطوير أعضاء هيئة التدريس إلىٰ تصميم البرامج التدريبية التي تستهدف تنمية مهارات ومعارف واتجاهات القيادات الأكاديمية حول القيادة الأصيلة وتطبيقاتها في بيئة العمل الجامعية.

وتعد الدراسة الحالية – علىٰ حد علم الباحث – الدراسة الأولىٰ في الوطن العربي بشكل عام، وفي البيئة السعودية بشكل خاص، فالأبحاث والدراسات السابقة لم تتعرض لدراسة دور مناخ الفريق في العلاقة بين القيادة الأصيلة وسلوك تشارك المعرفة، وبالتالي يشكل البحث إضافة علمية في فهم ودراسة محددات سلوك تشارك المعرفة لدىٰ أعضاء هيئة التدريس، ويفتح آفاقًا جديدة للباحثين لإجراء دراسات أخرىٰ تتناول محددات تنظيمية أخرىٰ تتنبأ بهذا السلوك.

مصطلحات الدراسة:

القيادة الأصيلة: يعرفها والامبوا وفريقه (Walumbwa et. al., 2008) بأنها نمط سلوك للقادة يعزز القدرات النفسية الإيجابية والمناخ الأخلاقي الإيجابي في بيئة العمل، ويعمل علىٰ تعزيز الوعي بالذات، والمنظور الأخلاقي الداخلي، والمعالجة المتوازنة للمعلومات، وشفافية العلاقات من جانب القادة مع تابعيهم الذين يعملون معهم لتعزيز تطورهم الذاتي بشكل إيجابي. **وتعرف إجرائيًا** بأنها أسلوب قيادي تتبناه القيادات الأكاديمية في الأقسام العلمية لخلق مناخ إيجابي يعزز القدرات النفسية لأعضاء هيئة التدريس باستخدام ممارسات رفيعة تعكس الذات الحقيقية والصادقة للقائد، ووعيه الذاتي بقدراته ونقاط قوته وضعفه، وشفافيته ونزاهته، ومنظوره الأخلاقي، ومعالجته المتوازنة لكافة القضايا والشؤون الأكاديمية والإدارية، لحمل أعضاء هيئة التدريس لبذل أقصىٰ جهودهم لتحقيق تطلعات القسم العلمي وأهدافه.

مناخ الفريق: ويعرف بأنه مناخ موجه للابتكار داخل مجموعات العمل يستند إلىٰ أربعة مكونات هي وحدة الرؤية، والسياق الآمن للمشاركة، والتوجه نحو المهام، ودعم الابتكار (West & Anderson, 1998). ويعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه تصورات ومدركات أعضاء هيئة التدريس حول أقسامهم العلمية كبيئات عمل إيجابية تعزز وحدة الرؤية والهدف، وتوفر السياق الآمن لمشاركة الخبرات والمعارف، وتتوجه نحو أداء المهام، وتدعم أنشطة الابتكار وحل

المشكلات.

سلوك تشارك المعرفة: وهو مجموعة السلوكات الفردية التي تتضمن مشاركة الفرد لمعرفته وخبراته المتعلقة بالعمل مع الأعضاء الآخرين داخل المنظمة، إسهاما منه في تحقيق الفاعلية التنظيمية للمنظمة (Yi, 2009). **ويعرف إجرائيًا** في هذه الدراسة بسلوكات عضو هيئة التدريس الرامية لتبادل خبراته ومعارفه الوظيفية والفنية والبحثية، والمتوافرة لديه بصورة صريحة أو ضمنية، مع أقرانه أعضاء هيئة التدريس في القسم العلمي بغية التعلم المشترك وتحقيق أهداف القسم وتحسين فاعليته التنظيمية.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: الكليات والمعاهد المختلفة في المقر الرئيس لجامعة الملك عبد العزيز.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول/ العام الجامعي 1440/ 1441هـ.

الحدود الموضوعية: اقتصرت على دراسة ثلاثة متغيرات هي القيادة الأصيلة، ومناخ الفريق، وسلوك تشارك المعرفة والمُبَيَّنَة أبعادها في "أدوات الدراسة".

الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس من الجنسين (ذكور وإناث) في الأقسام العلمية بمختلف الكليات والمعاهد بالمقر الرئيس لجامعة الملك عبدالعزيز.

منهج وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

تتبع الدراسة منهجا كميًا يعتمد على تصميم البحث الارتباطي التنبؤي Predictive Correlational Research Design، وهو حسب كريسويل (Creswell, 2014) تصميم يبحث أشكالًا متقدمة من العلاقات الارتباطية بين المتغيرات باستخدام أساليب ونماذج إحصائية متقدمة كمعادلات النمذجة البنائية، والنمذجة الخطية الهيكلية، ونماذج تحليل الانحدار اللوجستي والتي تتضمن تحليلا للمسارات، وتحديد القدرة التنبؤية لحزمة من المتغيرات مجتمعة.

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في مختلف الكليات والمعاهد في المقر الرئيس جامعة الملك عبد العزيز، وعددهم 4151 فردًا، وفقًا للإحصائيات المتوفرة لدى إدارة الموارد البشرية بالجامعة للعام الدراسي 1440/ 1441هـ.

عينة الدراسة:

اختيرت العينة الأساسية للدراسة بطريقة باستخدام عينة الفرصة Opportunity Sample حيث تم إرسال الأدوات عبر مسح اليكتروني عبر الويب Online-based Survey إلى جميع أعضاء هيئة التدريس

ومن في حكمهم في كافة الكليات والمعاهد بجامعة الملك عبدالعزيز، وقد استجاب منهم (296 فردًا). وبفحص النقاط المتطرفة outliers، حُذِفت خمس حالات لكونها تمثل بيانات متطرفة تزيد فيها قيمة مربع مسافة ماهالانوبس Mahalanobis عن ±3 (Kline, 2005). وعليه فقد تكونت العينة النهائية للدراسة من (291) فردًا من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم بالأقسام الأكاديمية. ويعد حجم العينة هذا مناسبًا للتحقق من فرضيات الدراسة حيث أشار ستون وسوبيل (Stone & Sobel, 1990) إلىٰ أن اختبار الدور الوسيط للمتغيرات يحتاج إلىٰ حجم عينة تساوي أو تزيد عن 200 مفردة. وقد توزعت هذه العينة النهائية علىٰ الجنسين، حيث بلغ عدد الذكور (144، 49.48٪)، فيما بلغ عدد الإناث (147، 50.52٪). ووفقًا لسنوات الخبرة، كانت النسبة الأكبر لأعضاء هيئة التدريس الذين تقل سنوات خبرتهم عن 10 سنوات (126، 43.3٪)، يليهم أولئك الذين تزيد خبرتهم عن 20 سنة (95، 32.65٪)، في حين كانت أقل نسبة (70، 24.05٪) لأعضاء التدريس الذين تتراوح خبراتهم بين 10 سنوات و20 سنة. ومن حيث الدرجة العلمية، كانت النسبة الأكبر (119، 40.89٪) للأساتذة المساعدين، تليهم فئة المحاضرين والمدرسين والمعيدين (62، 21.31٪)، ثم الأساتذة المشاركون (59، 20.27٪)، في حين كانت أقل نسبة (51، 17.53٪) لأعضاء التدريس ذوي درجة "أستاذ".

أدوات الدراسة:

لاختبار فرضيات الدراسة، استخدمت ثلاثة مقاييس مجربة تمت مواءمتها للسياق المحلي للتعليم الجامعي باستخدام طريقة الترجمة وإعادة الترجمة Translation and Back Translation. كذلك أجريت عليها اختبارات الصدق والثبات بتطبيقها علىٰ عينة عشوائية أولية تتكون من 50 فردًا من أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الملك عبد العزيز للتحقق من خصائصها السيكومترية. وفيما يلي بيان هذه المقاييس وأبعادها وخصائصها السيكومترية من حيث الثبات وصدق الاتساق الداخلي. وقد تم اعتماد الحد الأدنىٰ 0,40 لمعاملات تمييز المفردات (Crocker & Algina, 2006)، أما بخصوص الثبات، فقد اعتمدت القيمة 0.70 كقيمة قاطعة (Nunnally, 1978).

أولاً: مقياس القيادة الأصيلة Authentic Leadership Questionnaire (ALQ)، وقد طوره والامبوا وفريقه (Walumbwa et al., 2008)، واستخدم باعتباره المقياس الأكثر شيوعًا في أغلب دراسات القيادة الأصيلة، بما فيها تلك التي أجريت البيئة الأكاديمية، ويتكون المقياس من (16) فقرة تتوزع بواقع أربع عبارات علىٰ أربعة أبعاد: شفافية العلاقات، المنظور الأخلاقي الذاتي، المعالجة المتوازنة، الوعي

الذاتي. ويتبع هذا المقياس تدرجًا يتكون من خمسة تقديرات (أبدًا –دائمًا). وعند فحص الاتساق الداخلي، تبين أن قيم معاملات الارتباط لبعد الوعي الذاتي تتراوح بين (0.76 –0.86)، وللمنظور الأخلاقي الذاتي بين (0.60 –0.90)، ولشفافية العلاقات بين (0.75 –0.87)، وللمعالجة المتوازنة بين (0.81 – 0.91)، وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستوىٰ 0.01. كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، حيث تراوحت بين (0.93 – 0.95)، وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستوىٰ 0.01، مما يدل علىٰ تماسك واتساق المقياس. وعند فحص ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، أظهرت النتائج قيم ثبات عالية بلغت (0.90، 0.87، 0.88، 0.94) للأبعاد الأربعة أعلاه علىٰ التوالي، فيما بلغت درجة الثبات الكلي للمقياس (0.96) مما يدل علىٰ أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ثانيًا: مقياس مناخ الفريق The Team Climate Inventory، والذي طوره اندرسون وويست (Anderson & West, 1996)، ويتكون من خمسة أبعاد: الرؤية، السياق الآمن للمشاركة، التوجه نحو المهام، دعم الابتكار. ويتبع هذا المقياس تدرجًا يتكون من خمسة تقديرات (غير موافق بشدة – موافق بشدة). وعند فحص الاتساق الداخلي للمقياس، تبين أن قيم معاملات الارتباط لبعد الرؤية تنحصر بين (0.76 - 0.89)، وللسياق الآمن للمشاركة بين (0.64 -0.94)، ولبعد التوجه نحو المهام بين (0.73 -0.82)، وانحصرت في دعم الابتكار بين (0.89 -0.92)؛ وجميعها قيم عالية ودالة إحصائيًا عند مستوىٰ 0.01. كما قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس مناخ الفريق وأبعاده الفرعية حيث بلغت قيم الارتباط (0.85، 0.95، 0.88، 0.95) للأبعاد الأربعة أعلاه علىٰ التوالي، وجميعها قيم ارتباط عالية مما يدل علىٰ تماسك واتساق المقياس. وعند حساب معامل ألفا كرونباخ، أظهرت النتائج قيم ثبات عالية بلغت (0.90، 0.91، 0.84، 0.90) للأبعاد الأربعة أعلاه علىٰ التوالي، فيما بلغت درجة الثبات الكلي للمقياس (0.95) مما يدل علىٰ أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات تجعله صالحًا لهذه الدراسة.

ثالثًا: مقياس سلوك تشارك المعرفة، وقد أعدَّه بووك ورفاقه (Bock et al.,2005)، ويتكون من سبع فقرات تتوزع علىٰ بعدين، هما: مشاركة المعارف الضمنية، ومشاركة المعارف الصريحة. ويتبع هذا المقياس تدرجًا يتكون من خمسة تقديرات (نادرًا– دائما). وبفحص الاتساق الداخلي للمقياس، تبين أن قيم معاملات الارتباط لسلوك مشاركة المعرفة الصريحة تنحصر بين (0.58-0.58)، فيما تراوحت

معاملات الارتباط لسلوك مشاركة المعرفة الضمنية بين (0.69 -0.90)، وجميعها قيم عالية ودالة إحصائيًا عند مستوىٰ 0.01. كما تم حساب قيمتي معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس وبعديه الفرعيين، حيث بلغتا (0.82، 0.95) للبعدين علىٰ التوالي، وهما قيمتان عاليتان؛ مما يدل علىٰ تماسك واتساق المقياس. وبحساب معامل ألفا كرونباخ، أظهرت النتائج قيم ثبات عالية بلغت (0.70، 0.88) للبعدين أعلاه علىٰ التوالي، فيما بلغت درجة الثبات الكلي للمقياس (0.86)؛ مما يدل علىٰ أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

نتائج الدراسة:

يظهر الجدول (1) الإحصاءات الوصفية لمتغيرات الدراسة حيث تم حساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية، والقيم العظمىٰ والصغرىٰ، وقيم الالتواء والتفلطح، والمدىٰ لهذه المتغيرات وأبعادها الفرعية.

جدول (1): الإحصاءات الوصفية لمتغيرات الدراسة.

متغيرات الدراسة وأبعادها	المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة الصغرىٰ	القيمة العظمىٰ	المدىٰ	الالتواء	التفلطح
الرؤية	3.60	0.9	1	5	4	0.82-	0.75
السياق الآمن للمشاركة	3.14	1.04	1	5	4	0.17-	0.94-
التوجه نحو المهام	2.88	1.05	1	5	4	0.04-	0.66-
دعم الابتكار	2.99	1.08	1	5	4	0.04-	0.65-
الدرجة الكلية لمناخ الفريق	3.12	0.95	1	5	4	0.16-	0.45-
الوعي الذاتي	3.45	1.09	1	5	4	0.58-	0.49-
المنظور الأخلاقي الذاتي	3.44	1.05	1	5	4	0.39-	0.62-
شفافية العلاقات	3.39	1.14	1	5	4	0.38-	0.86-
المعالجة المتوازنة	3.4	1.14	1	5	4	0.25-	1.01-
الدرجة الكلية للقيادة الأصيلة	3.42	1.03	1	5	4	0.41-	0.67-
سلوك مشاركة المعرفة الصريحة	3.78	0.92	1	5	4	0.73-	0.2
سلوك مشاركة المعرفة الضمنية	4.25	0.8	1.5	5	3.5	1.21-	0.98
الدرجة الكلية لمشاركة المعرفة	4.02	0.77	1.75	5	3.25	0.98-	0.68

يتضح من الجدول أعلاه أن مناخ الفريق يتوافر بدرجة متوسطة وبمتوسط وزني بلغ (3.12)، وكان بعد "الرؤية" أعلىٰ الأبعاد توافرا بمتوسط وزني بلغ (3.60)، في حين كان بعد "التوجه نحو المهام" أدناها

توافرًا بمتوسط وزني بلغ (2.88).

كذلك يلاحظ أن درجة ممارسة رؤساء ومشرفات الأقسام العلمية لنمط القيادة الأصيلة كانت بدرجة متوسطة، وكان "الوعي الذاتي" البعد الأعلىٰ ممارسة بمتوسط بلغ (3.45)، في حين كان بعد "شفافية العلاقات" أقل الأبعاد ممارسة بمتوسط وزني بلغ (3.39).

ويتضح ارتفاع متوسط معدل سلوك مشاركة المعرفة الضمنية في مقابل سلوك مشاركة المعرفة الصريحة، فقد كان متوسط سلوك مشاركة المعرفة الضمنية (4.25) معبرًا عن مستوىٰ مشاركة عال، وفي المقابل جاء سلوك مشاركة المعرفة الصريحة بدرجة متوسطة بلغت (3.78). كما يتضح من الجدول أن الدرجات تميل إلىٰ الارتفاع حيث كانت قيم الالتواء موجبة، وكانت أكثر ميلًا للارتفاع في حالة سلوك مشاركة المعرفة الضمنية.

ولبحث العلاقات الارتباطية بين متغيرات الدراسة، تم حساب معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون واختبار دلالته الإحصائية كما في الجداول (2، 3، 4). ووفقًا لما قدمه كوهن ورفاقه (Cohen et al., 2003)، يستخدم اختبار كاي تربيع chi-square لاختبار الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط. وعليه فمستوىٰ الدلالة في الجداول الثلاثة يشير إلىٰ دلالة قيمة معامل الارتباط. وللحكم علىٰ قوة العلاقة الارتباطية، استخدم معيار كوهين (Cohen, 1988) حيث يعد الارتباط (r = ± 0.10 to ± 0.29) ضعيفًا؛ في حين يعد الارتباط (r = ±.30 to ±.49) متوسطًا أو معتدلًا؛ أما الارتباط (r = ±.50 to ± 1.0) فيمثل ارتباطًا قويًا أو كبيرًا.

جدول (2): معامل الارتباط والدلالة الإحصائية للعلاقة بين القيادة الأصيلة وسلوك مشاركة المعرفة.

أبعاد سلوك مشاركة المعرفة	الإحصاءات	الوعي الذاتي	المنظور الأخلاقي الذاتي	شفافية العلاقات	المعالجة المتوازنة	الدرجة الكلية للقيادة الأصيلة
مشاركة المعرفة الصريحة	الارتباط	0.31	0.31	0.29	0.33	0.33
	مربع كاي	5.64	5.45	5.13	5.94	6
	الدلالة	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001
مشاركة المعرفة الضمنية	الارتباط	0.25	0.25	0.24	0.32	0.29
	مربع كاي	4.32	4.43	4.15	5.71	5.09
	الدلالة	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001
الدرجة الكلية لسلوك مشاركة المعرفة	الارتباط	0.30	0.30	0.28	0.36	0.34
	مربع كاي	5.36	5.37	5.03	6.51	6.07
	الدلالة	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001

يتضح من الجدول (2) وجود علاقة ارتباط موجبة متوسطة القيمة (0.34) بين درجة ممارسة رؤساء ومشرفات الأقسام العلمية للقيادة الأصيلة وسلوك تشارك المعرفة في أوساط أعضاء التدريس. وتراوحت قيم الارتباط بين أبعاد القيادة الأصيلة وسلوك مشاركة المعرفة بين (0.28 - 0.36) معبرة عن ارتباطات تراوحت قوتها بين المتوسطة والضعيفة.

كذلك يتبين من الجدول وجود علاقات ارتباطية موجبة تراوحت قوتها بين المتوسطة والضعيفة بين أبعاد القيادة الأصيلة وأبعاد سلوك تشارك المعرفة، حيث كانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عن مستوىٰ 0.001. ويلاحظ أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد القيادة الأصيلة وسلوك مشاركة المعرفة الصريحة أعلىٰ من نظيرتها في حالة سلوك مشاركة المعرفة الضمنية.

جدول (3): معامل الارتباط والدلالة الإحصائية للعلاقة بين القيادة الأصيلة ومناخ الفريق.

أبعاد مناخ الفريق	الإحصاءات	الوعي الذاتي	المنظور الأخلاقي الذاتي	شفافية العلاقات	المعالجة المتوازنة	الدرجة الكلية للقيادة الأصيلة
الرؤية	الارتباط	0.31	0.3	0.32	0.57	0.55
	مربع كاي	5.64	5.37	5.71	11.85	11.21
	الدلالة	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001
السياق الآمن للمشاركة	الارتباط	0.25	0.29	0.36	0.44	0.46
	مربع كاي	4.32	5.13	6.51	8.34	8.81
	الدلالة	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001
التوجه نحو المهام	الارتباط	0.30	0.24	0.33	0.47	0.50
	مربع كاي	5.36	4.15	6	9.11	9.72
	الدلالة	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001
دعم الابتكار	الارتباط	0.31	0.28	0.29	0.51	0.51
	مربع كاي	5.45	5.03	5.09	10.17	10.19
	الدلالة	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001
الدرجة الكلية	الارتباط	0.25	0.33	0.34	0.55	0.56
	مربع كاي	4.43	5.94	6.07	11.28	11.47
	الدلالة	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001

يتضح من الجدول (3) أن القيادة الأصيلة ترتبط إيجابًا بمناخ الفريق بعلاقة قوية بلغت (0.56)؛ بمعنىٰ أنه كلما زادت ممارسة رؤساء ومشرفات الأقسام للقيادة الأصيلة، زادت فرص توافر مناخ الفريق في هذه الأقسام. كذلك يوضح الجدول (3) أن القيادة الأصيلة ترتبط بالأبعاد الفرعية لمناخ الفريق بقيم ارتباط موجبة عالية القيمة في مجملها.

ويظهر الجدول (3) وجود ارتباطات إيجابية تراوحت بين المتوسطة والضعيفة بين أبعاد القيادة الأصيلة والأبعاد الفرعية لمناخ الفريق، عدا بعد "المعالجة المتوازنة" والذي يرتبط إيجابًا بمناخ الفريق وأبعاده الفرعية بقيم ارتباط تراوحت بين المتوسطة والقوية (0.44 -0.57)؛ وهذا يعني أن كلما زادت ممارسة رؤساء الأقسام للمعالجة المتوازنة، زادت فرص توافر مناخ الفريق في هذه الأقسام.

جدول (4): معامل الارتباط والدلالة الإحصائية للعلاقة بين مناخ الفريق وسلوك تشارك المعرفة.

أبعاد مشاركة المعرفة	الإحصاءات	الرؤية	السياق الآمن للمشاركة	اتجاه المهمة	دعم الابتكار	الدرجة الكلية لمناخ الفريق
مشاركة المعرفة الصريحة	الارتباط	0.41	0.43	0.43	0.47	0.48
	مربع كاي	7.74	8.05	8.11	8.93	9.34
	الدلالة	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001
مشاركة المعرفة الضمنية	الارتباط	0.33	0.33	0.26	0.28	0.34
	مربع كاي	5.94	6.01	4.56	5.05	6.12
	الدلالة	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001
الدرجة الكلية	الارتباط	0.40	0.41	0.36	0.39	0.43
	مربع كاي	7.41	7.59	6.48	7.17	8.16
	الدلالة	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001

يتضح من الجدول (4) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين مناخ الفريق وسلوك مشاركة المعرفة وبقيمة ارتباط متوسطة (0.43)؛ أي إنه كلما زادت درجة توافر مناخ الفريق في الأقسام العلمية زادت سلوكات مشاركة المعرفة بين أعضاء التدريس. ويتبين من الجدول أعلاه أن مناخ الفريق يرتبط بعلاقة متوسطة القيمة بسلوك مشاركة المعرفة الصريحة وبقيمة بلغت (0.48)، فيما تراوحت ارتباطات أبعاد مناخ الفريق الأربعة بسلوك مشاركة المعرفة الصريحة بين (0.41-0.47) مشيرة إلىٰ علاقات ارتباطية متوسطة القيمة. كما يظهر من الجدول أعلاه أن

مناخ الفريق يرتبط بعلاقة متوسطة القيمة بسلوك مشاركة المعرفة الضمنية وبقيمة بلغت (0.34)، فيما تراوحت ارتباطات أبعاد مناخ الفريق الأربعة بسلوك مشاركة المعرفة الضمنية بين (0.26-0.33) مشيرة إلىٰ علاقات ارتباطية تراوحت بين الضعيفة والمتوسطة.

ولبحث الدور الوسيط لمناخ الفريق في العلاقة بين القيادة الأصيلة وسلوك تشارك المعرفة لدىٰ أعضاء هيئة التدريس، استخدمت نمذجة المعادلة البنائية Structural Equation Modeling، وأجري التحليل علىٰ مرحلتين وفقًا لما أوصت به دراسة جيربنج وآندرسون (Gerbing & Anderson, 1988)؛ حيث يجري في المرحلة الأولىٰ اختبار نموذج القياس التوكيدي، وفي المرحلة الثانية يجرىٰ اختبار نموذج المعادلات البنائية.

وقد اعتمدت الدراسة علىٰ عدد من مؤشرات جودة المطابقة، هي: (1) نسبة مربع كاي إلىٰ درجة الحرية التي يجب أن تكون أقل من أو تساوي 2 كمؤشر علىٰ نموذج جيد، أما إذا كانت قيمتها 5 أو أقل فتشير إلىٰ مطابقة مقبولة؛ (2) مؤشر المطابقة المقارنة CFI، ومؤشر المطابقة المتزايد IFI واللذان يجب أن يكونا أكبر من 0.90 وأقل من 0.95 للحصول علىٰ مطابقة تامة، في حين يشيران إلىٰ مطابقة مقبولة إذا كانت قيمتاهما أكبر أو تساويان 0.85؛ (3) مؤشر جودة المطابقة GFI، ومؤشر جودة المطابقة المعدل AGFI واللذان ينبغي أن يكونا أكبر من أو يساويان 0.90 كدليل علىٰ مطابقة تامة؛ (4) مؤشر الجذر التربيعي لخطأ الاقتراب RMSEA والذي يجب أن يكون أقل من أو يساوي 0.08 كمؤشر علىٰ نموذج مطابقة مقبول، أما إذا بلغت قيمته 0.05 فيكون ذلك مؤشرًا علىٰ نموذج متطابق بصورة تامة (Hu & Bentler, 1999; Schumacher & Lomax 2001).

وبناء علىٰ ذلك، تم التحقق في الخطوة الأولىٰ من مطابقة نموذج القياس لكل مقياس من مقاييس الدراسة بصورة منفصلة باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول (5).

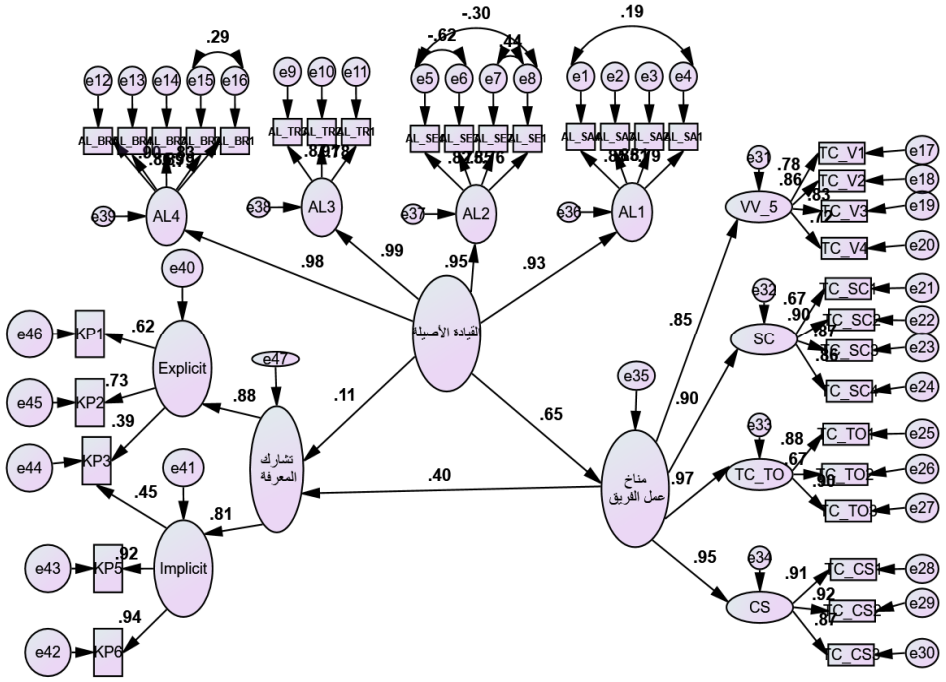
جدول (5): مؤشرات جودة مطابقة نماذج القياس لمتغيرات الدراسة

المقياس	مربع كاي	درجة الحرية	نسبة مربع كاي إلىٰ درجة الحرية	IFI	CFI	GFI	AGFI	RMSEA
القيادة الأصيلة	364.96	95	3.84	0.91	0.94	0.941	0.90	0.08
مناخ عمل الفريق	216.407	73	2.96	0.94	0.96	0.95	0.91	0.08
سلوك مشاركة المعرفة	8.57	3	2.858	0.989	0.992	0.993	0.94	0.08

يتضح من جدول (5) مطابقة نماذج القياس لكل متغير من متغيرات الدراسة؛ إذ إن جميع مؤشرات جودة المطابقة كانت أكبر من 0.90، كما أن نسبة مربع كاي إلىٰ درجة الحرية كانت أقل من 5 بالنسبة لمقياس القيادة الأصيلة وأقل من 3 لكل من مقياسي مناخ الفريق ومشاركة المعرفة. كما أن جميع قيم مؤشرات الجذر التربيعي لخطأ الاقتراب RMSEA تساوي 0,08 مما يدل علىٰ أن نماذج القياس متطابقة بصورة مقبولة.

وقد تم حذف عبارة واحدة من مقياس سلوك مشاركة المعرفة للحصول علىٰ نموذج قياس متطابق مع بيانات الدراسة، حيث كانت جميع مؤشرات جودة مطابقة النموذج أقل من القيم المتفق عليها قبل حذف تلك العبارة، كما تم تعديل المفردة رقم (3) لكي تتشبع علىٰ بعد مشاركة المعرفة الصريحة إلىٰ جانب تشبعها علىٰ بعد مشاركة المعرفة الضمنية. وبشكل عام، كانت تشبعات المفردات علىٰ أبعاد المقياس دالة إحصائيًا.

وعليه فإن نماذج القياس يمكن استخدامها لاختبار الدور الوسيط لمناخ الفريق بين القيادة الأصيلة وسلوك مشاركة المعرفة. ويوضح شكل (2) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للنموذج المقترح.



CMIN /DF = 2.83, CFI= 0.90, RMSEA= 0.08

شكل (2) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للقيادة الأصيلة علىٰ سلوك مشاركة المعرفة

وقد أظهرت النتائج جودة مطابقة النموذج لبيانات الدراسة، فقد كانت نسبة مربع كاي إلىٰ درجة الحرية 2.83؛ أي إنها أقل من 5، وبلغت قيمة مؤشر جودة المطابقة المعياري 0.90، كما بلغت قيمة الجذر التربيعي لخطأ الاقتراب 0.08؛ مما يدل علىٰ أن النموذج متطابق وبالتالي يمكن تفسير نتائجه.

ويتبين من الشكل (2) وجود تأثير مباشر للقيادة الأصيلة علىٰ مناخ الفريق، فقد بلغت القيمة المعيارية لوزن الانحدار 0.65، وهي دالة عند مستوىٰ 0.01، وتبين كذلك أن القيادة الأصيلة تفسر ما نسبته 23.4٪ من التباين في تقديرات الأفراد لتوافر مناخ الفريق؛ حيث بلغ مربع الارتباط المتعدد 0.234؛ أي أنه كلما زادت ممارسة القيادة الأصيلة يؤثر ذلك إيجابيًا علىٰ إدراك الأفراد لمدىٰ توافر مناخ الفريق.

وبالمثل يتضح من الشكل (2) وجود تأثير مباشر لمناخ الفريق علىٰ سلوك تشارك المعرفة، فقد بلغت القيمة المعيارية لوزن الانحدار 0.40 وهي دالة عند مستوىٰ 0.01، كما تبين كذلك وجود تأثير غير مباشر للقيادة الأصيلة علىٰ سلوك تشارك المعرفة حيث كانت قيمة وزن الانحدار 0.217 وهي دالة عند مستوىٰ 0.01. كما تبين اختفاء التأثير الدال للقيادة الأصيلة علىٰ تشارك المعرفة في حالة وجود متغير مناخ الفريق؛ أي إن تأثير القيادة الأصيلة علىٰ تشارك المعرفة ينتقل عن طريق مناخ الفريق؛ وهذا يعني أن ممارسة القيادة الأصيلة تزيد من فرص توافر مناخ الفريق بين أعضاء هيئة التدريس في الأقسام العلمية مما يؤثر بدوره بصورة إيجابية في سلوك تشارك المعرفة.

وأوضحت النتائج أن التأثير المباشر للقيادة الأصيلة علىٰ تشارك المعرفة ينخفض من 0.35 ليصبح 0.113 في حالة وجود مناخ الفريق وهي قيمة غير دالة؛ مما يدل علىٰ أن مناخ الفريق يمثل وسيطًا كليًا ينقل تأثير القيادة الأصيلة في تشارك المعرفة. وتبيَن أن مناخ الفريق والقيادة الأصيلة يفسران معًا 42.1٪ من التباين في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لسلوك تشارك المعرفة بينهم، وهي قيمة دالة إحصائيًا؛ مما يدل علىٰ أنه يمكن رفع درجة تشارك المعرفة عن طريق تعزيز مناخ الفريق وكذلك عن طريق حض رؤساء ومشرفات الأقسام علىٰ ممارسة القيادة الأصيلة.

مناقشة نتائج الدراسة:

أظهرت النتائج أن رؤساء ومشرفات الأقسام العلمية يمارسون القيادة الأصيلة بدرجة متوسطة إجمالًا وفقًا لتصورات أعضاء هيئة التدريس، وربما يعود ذلك إلىٰ بعض أوجه القصور في الممارسة القيادية لديهم؛ إذ تعوز البعض منهم القدرة علىٰ تقديم ذواتهم الحقيقية دون تصنع وبشكل يعكس الأصالة والصدق مع الذات. وقد يكون مرد هذه التصورات إلىٰ

كـون بعـض رؤسـاء ومـشرفات الأقـسام لا يـشاركون المعلومات بشكل يعزز الانفتاح وشفافية العلاقات، أو قـد لا يتـوفر لـدىٰ الـبعض الـوعي الـذاتي بنقـاط قـوتهم ونقـاط ضـعفهم، وقـد يكـون مـنهم مـن لا يتبنـىٰ الموضـوعية والمعالجـة المتوازنـة كمـنهج في صـناعة القرار، أو قـد لا يتـوافر لـدىٰ الـبعض الانـضباط الـذاتي، ولا يقـدمون أنفـسهم كقـدوات حقيقيـة تتبنـىٰ القـيم الراسخة والأصيلة كالصدق والأمانة والنزاهة.

كذلك تبين أن مناخ الفريق يتوافر بدرجة متوسطة في الأقـسام العلميـة، وربمـا يكـون مـرد ذلـك لكـون الأقسام، بما تملكه من قـدرات بـشرية، لا تـزال بحاجـة إلىٰ ترجمة رؤية ورسـالة واضـحتين تمكّـن الأفـراد مـن بناء إحساس مشترك بوحـدة الرؤيـة والهـدف، كمـا قـد تفتقر هذه الأقسام إلىٰ المنـاخ الآمـن والإيجـابي الـذي يعزز التماسـك التنظيمـي، ويبنـي شـبكات التعـاون بـين الأفـراد، ويـضمن المـشاركة الفاعلـة والعمـل الفريقـي، ويحفز البحث عن طرق جديدة لحل المشكلات.

وأوضـحت النتـائج أن سـلوك تـشارك المعرفـة يحدث بدرجة عالية في أوسـاط أعـضاء هيئـة التـدريس. وهـذا قـد يعـود إلىٰ مـزيج مـن العوامـل منهـا مـا يتـصل بالأفراد كميلهم نحو الانسجام مع زملاء العمل وتبنيهم لقـيم الإيثـار والإحـسان ومـساعدة الغيـر، ومنهـا مـا قـد يعود إلىٰ عوامل تنظيمية تتصل بأسلوب القيادة وطبيعـة علاقـات العمـل واللـوائح التـي تـنظم وتحكـم سـيرورة العمـل. كـذلك أظهـرت الدراسـة أن أعـضاء هيئـة التدريس يميلون إلىٰ مشاركة المعرفة الضمنية أعلىٰ من الـصريحة لأنهـم يميلـون إلـىٰ الحـديث عـن خـبراتهم وتجاربهم الشخصية في النقاشات والمـداولات اليوميـة غيـر الرسـمية. أمـا المعرفـة الـصريحة فـالبعض يـتحفظ علىٰ معارفه لتحقيق أهدافه العلمية والأكاديمية الخاصة أو ربما لغياب السياق الآمـن للمـشاركة. وبـشكل عـام، تتسق هذه النتيجة مـع دراسـة البـدري وعـارف (2013) التي أشارت إلىٰ وجود اهتمام لـدىٰ أمانـات المجـالس العلمية بالجامعات السعودية بتشارك المعرفة، وكـذلك دراسة محمد (2015) التي أظهـرت نوايـا إيجابيـة لـدىٰ أعـضاء هيئـة التـدريس لمـشاركة المعرفـة، في حـين تختلـف مـع دراسـة عبـد الحـافظ والهنـداوي (2015)، ودراسـة شـرف والـسيد (2019) واللتـين أشـارتا إلـىٰ مستويات متوسطة من التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس.

وأكدت النتائج صحة الفرضية الأولىٰ؛ أي وجـود علاقة ارتباطية إيجابية بـين ممارسـة رؤسـاء ومـشرفات الأقسام للقيـادة الأصـيلة وسـلوك تـشارك المعرفـة بـين أعضاء هيئة التدريس. وهذا ربما يعود إلىٰ قدرة القيـادة الأصـيلة علـىٰ خلـق منـاخ إيجـابي يتـسم بالتماسـك والانـسجام والتماثـل التنظيمـي بـين أعـضاء القـسم

الواحد؛ الأمر الذي يدفعهم لمشاركة معارفهم وخبراتهم. وهذا يتسق مع دراسة إيدوفالزانيا ورفاقه (Edú-Valsania et al., 2016) التي أظهرت أن القيادة الأصيلة لها آثار واضحة علىٰ نوايا الموظفين مشاركة معارفهم، كما وتتفق مع دراسة ريد وفريقه (Reed et al., 2011) التي أشارت إلىٰ دور القائد الأصيل والموثوق في إدارة المعرفة كمخطط ومحفز لعملية تبادل المعرفة التنظيمية.

وأكدت النتائج أيضًا صحة الفرضية الثانية؛ أي وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين ممارسة القيادة الأصيلة وتوافر مناخ الفريق، أي إنه كلما زادت درجة ممارسة رؤساء ومشرفات الأقسام العلمية للقيادة الأصيلة تزيد درجة توافر مناخ الفريق في هذه الأقسام. وتنسجم هذه النتيجة مع الأدبيات التي أكدت أن القادة الجديرين بالثقة يتمكنون من بناء إحساس مشترك بوحدة الهدف فيما يقومون به (George, 2003)، وأنهم يسلكون الطرق المثلىٰ لفعل الأشياء، ويطالبون الأعضاء بالمشاركة الفاعلة، ويسعون إلىٰ تعزيز شبكات التعاون بين تابعيهم (Avolio et al., 2004, 2005).

وقدمت النتائج أدلة واضحة علىٰ صحة الفرضية الثالثة والتي تقول بأن مناخ الفريق في الأقسام العلمية يرتبط إيجابًا بسلوك تشارك المعرفة بين أعضاء هيئة التدريس، بمعنىٰ أنه كلما زادت درجة توافر مناخ الفريق، يكون أعضاء هيئة التدريس أكثر ميلا لتشارك المعرفة. وهذا ينسجم مع بعض الدراسات (e.g., Srivastava et al., 2006; Taylor & Wright, 2004) التي توصلت إلىٰ أن مناخات العمل التي تشجع الابتكار وتحفز الأفكار الجديدة والتعلم من الأخطاء ترتبط بشكل إيجابي بسلوكيات تبادل المعرفة. كما وتتسق هذه النتيجة مع دراسة زوو وفريقه (Xue et al., 2011) التي أوضحت أن مناخ الفريق الذي يتسم بالتماسك والثقة والابتكار يرتبط بشكل إيجابي بسلوك تبادل المعرفة، كذلك تلتقي هذه النتائج مع دراسة ليو وفريقه (Liu et al., 2012) والتي أظهرت تأثيرًا إيجابيًا لمناخ الابتكار الجماعي علىٰ سلوك تبادل المعرفة.

وقدمت الدراسة دليلًا قويًا علىٰ صحة الفرضية الرابعة والتي تقول بأن مناخ الفريق يتوسط كليًا العلاقة بين القيادة الأصيلة لدىٰ رؤساء ومشرفات الأقسام وسلوك تشارك المعرفة بين أعضاء هيئة التدريس، حيث تبين أن مناخ الفريق يمثل وسيطًا كليًا في نقل تأثير القيادة الأصيلة علىٰ تشارك المعرفة، وأن مناخ الفريق والقيادة الأصيلة معا يفسران 42.1٪ من التباين في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لسلوك تشارك المعرفة بينهم؛ مما يدل علىٰ إمكانية رفع درجة تشارك المعرفة من خلال تعزيز مناخ الفريق وحض رؤساء ومشرفات الأقسام علىٰ ممارسة القيادة الأصيلة. وهذا يدعم

صحة النموذج التصوري للدراسة، وبذلك يمكن قبول الفرضيات الأربع والقول بصحتها.

الخاتمة والتوصيات:

أشارت النتائج إلىٰ ملاءمة نموذج الدراسة الذي يصور ظاهرة تشارك المعرفة في ظل نمط القيادة الأصيلة ومناخ الفريق؛ ولذا تعزز هذه الدراسة من فهمنا لتأثير مناخ الفريق والقيادة الأصيلة علىٰ سلوك تشارك المعرفة في السياق الأكاديمي، كما تحفز الممارسين والمهتمين بهذا المجال لتطوير استراتيجيات تبادل المعرفة في البيئة الأكاديمية لتحقيق نتائج إيجابية علىٰ صعيد الأداء الأكاديمي.

وتوصي الدراسة الحالية القيادات الأكاديمية بضرورة العناية بتصميم الفريق في الأقسام العلمية لتعزيز تبادل المعرفة لكون الفريق هو السياق الاجتماعي الأكثر ملائمة للأفراد الذين يتفاعلون بشكل دائم مع أقرانهم في بيئة العمل. وينصح بالعمل علىٰ بناء شبكات التعاون المهني ومجموعات العمل المصغرة لتعزيز حالة المزاج الإيجابي، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو تشارك المعرفة في الأقسام الأكاديمية.

وينبغي أن تسعىٰ القيادات العليا في الجامعات إلىٰ إطلاق مبادرات نوعية تستهدف خلق البيئة المواتية وتهيئة الظروف الملائمة لنماء وشيوع ثقافة مشاركة المعرفة، وتطوير المعايير والممارسات والعمليات الثقافية التي تنمي الاتجاهات والنوايا الإيجابية نحو مشاركة المعرفة. ويمكن أن نشير هنا إلىٰ استخدام تكنولوجيا المعلومات كعامل ميسر ومسهل للتشارك المعرفي في أوساط الأكاديميين. ويجدر بالقيادات العليا أن تعمل علىٰ ضمان توافر الوقت والموارد والفرص الملائمة لتبادل وتشارك المعرفة في الأقسام العلمية بطرق مبتكرة تنطوي علىٰ إدماج هذا السلوك في أنشطة ومهام العمل.

وتوصي الدراسة الحالية القيادات العليا في الجامعات بإعادة تصميم وظيفة القيادة الأكاديمية وتوصيفها وفق معايير فائقة ورصينة تضمن اختيار القيادات الأكاديمية الكفؤة التي تتوافر علىٰ مقومات القيادة الأصيلة. كذلك توصي الدراسة بتصميم وتخطيط برامج تدريب نوعية طويلة الأمد؛ لإحداث تحول في العقلية القيادية وطريقة التفكير لدىٰ القيادات الأكاديمية وقادة فرق العمل في الكليات والأقسام العلمية، وترسيخ الممارسة القيادية الأخلاقية والأصيلة في البيئة الأكاديمية، وحفز سلوكات تبادل المعرفة في أوساط أعضاء هيئة التدريس وتحسين الأداء التنظيمي بشكل عام.

قيود الدراسة وتوجهات البحث المستقبلية:

نظرًا لاعتماد الدراسة الحالية علىٰ التقارير الذاتية في جمع المعلومات حول سلوك تشارك المعرفة، فقد

يكون ذلك سببًا في وجود بعض التحيزات المحتملة الناتجة عن المرغوبية الاجتماعية. ولذا يُقترح أن تستند البحوث المستقبلية إلىٰ مصادر ومنهجيات متعددة في إطار زمني محدد، كما ينصح باستخدام مقياس ذي تردد من سبع نقاط لتخفيف التحيز المرتبط بالتقارير الذاتية. وعلىٰ الرغم من ملاءمة حجم العينة في هذه الدراسة إلا أن إعادة تطبيق أدوات الدراسة الحالية علىٰ عينات أكبر وفي سياقات مختلفة يتيح فرصًا أفضل لتعميم نتائج الدراسة.

ولبحث العوامل التي تتنبأ بسلوك مشاركة المعرفة في الأوساط الأكاديمية، ينصح بدراسة عوامل أخرىٰ تتصل بأساليب الممارسة القيادية الأخرىٰ كالقيادة الخادمة، والموزعة، والمُمَكِّنة، وكذلك العوامل التنظيمية التي تعمل كمتغيرات وسيطة كالدعم التنظيمي، والتمكين النفسي، والمنفعة المتبادلة، والقيم الأساسية للفرد. وعطفًا علىٰ أهمية مناخ الفريق للمنظمات التي تنشد النماء والاستدامة، ينصح بالتوسع في دراسة قدرته التنبؤية بالنتائج والسلوكيات التنظيمية المختلفة في بيئة العمل.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

البدري، أحمد؛ وعارف، محمد(2013). دور مشاركة المعرفة بالمجالس العلمية بالجامعات السعودية: دراسة تطبيقية. *مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية، 19(2)*، 371 -390.

الحضرمي، نوف بنت خلف (2017). معوقات التشارك المعرفي لدىٰ أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك وسبل التغلب عليها. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 6(9)، 1-15.

شرف، صبحي؛ والسيد، أسماء (2019). مشاركة المعرفة بين أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية السائدة لديهم. *مجلة كلية التربية-جامعة المنوفية، 34(2)*، 2 -59.

عبد الحافظ، ثروت؛ والمهدي، ياسر(2015). واقع ممارسة التشارك المعرفي لدىٰ أعضاء هيئة التدريس: دراسة تطبيقية علىٰ كليات التربية في بعض الجامعات العربية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية-جامعة البحرين، 16(4)*، 479 -517.

القحطاني، عبد الله (2019). دور الثقافة التنظيمية في تفعيل مشاركة المعرفة الضمنية: دراسة تطبيقية علىٰ كلية الطب بجامعة الملك عبد العزيز بجدة. *مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية،25، (1)*، 96 -136.

محمد، محمد حسن (2015). مشاركة المعرفة في البيئة الأكاديمية: دراسة مسحية علىٰ جامعات دولة الإمارات العربية المتحدة. *المجلة المغاربية للتوثيق والمعلومات، 24*، 7 -49.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Al-Badri, A., & Aref, M. (2013). The role of knowledge sharing in scientific councils in the Saudi universities: an empirical study (in Arabic). *Journal of King Fahd National Library*, 19 (2), 371-390.

Alhadhrami, N. (2017). The impediments of knowledge sharing among the academic staff of Tabuk University and the methods of overcoming these impediments (in Arabic). *International Specialized Educational Journal*, 6(9), 1-15.

Al-Hafez, T., & Al-Mahdy Y. (2015). The reality of the practice of knowledge sharing among faculty members: an empirical study at the colleges of education in some Arab universities (in Arabic). *Journal of Psychological and Educational Sciences*, 16(4) 479 -517.

Al-Qahtani, A. (2019). The role of organizational culture in activating tacit knowledge sharing: an empirical study on the Faculty of Medicine at King Abdulaziz University in Jeddah (in Arabic). *Journal of King Fahd National Library*, 25(1), 96 -136.

Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423.

Anderson, N. C., & West, M. A. (1996). The team climate inventory: Development of the TCI and its applications in team building for innovativeness. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(1), 53-66

Anderson, N. R., & West, M. A. (1998). Measuring climate for work group innovation: Development and validation of the team climate inventory. *Journal of Organizational Behavior*, 19,235–258

Avolio, B. J., & Gardner, W.L. (2005). Authentic leadership development: getting to the root of positive forms of leadership. *Leadership Quarterly*, *16*(3), 315-338.

Avolio, B.J., Gardner, W. L., Walumbwa, F.O., Luthans, F. & May, D.R. (2004). Unlocking the mask: a look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviours. *The Leadership Quarterly*, *16*(6), 801-823.

Bock, G. W., Zmud, R. W., Kim, Y. G., & Lee, J. N. (2005). Behavioral intention formation in knowledge sharing: Examining the roles of extrinsic motivators, social-psychological forces, and organizational climate. *Management Information Systems Quarterly*, 29(1), 87–111.

Bock, G., & Kim, Y. (2002). Breaking the myths of rewards: An exploratory study of attitudes about knowledge sharing. *Information Resources Management Journal*, 15, 14–21.

Bryant, S. E. (2003). The role of transformational and transactional leadership in creating, sharing and exploiting organizational knowledge. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 9 (4), 32-44.

Cameron, K.S., Bright, D., & Caza, A. (2004). Exploring the relationships between organizational virtuousness and performance. *American Behavioral Scientist*, 47(6), 766-790.

Černe, M., Jaklič, M., & Škerlavaj, M. (2013). Authentic leadership, creativity, and innovation: a multilevel perspective. *Leadership*, 9(1), 63-85.

Cheng, M., Ho, J., & Lau, P. (2009). Knowledge sharing in academic institutions: A study of Multimedia University Malaysia. *Electronic Journal of Knowledge Management,* 7, 313–324.

Chennamaneni, A. (2006). *Determinants of knowledge sharing behaviors: Developing and testing an integrated theoretical model* (Doctoral dissertation). The University of Texas, Arlington

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum

Cohen, J., Cohen, P., West, S., Aiken, L. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Creswell, J. (2014). Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

Crocker, L., & Algina, J. (2006). *Introduction to Modern and Classical Test Theory*. Mason, OH: Cengage Learning.

Cross, R., & Baird, L. (2000). Technology is not enough: Improving performance by building organizational Memory. *Sloan Management Review,* 41(3), 69-78.

Davenport, T., & Prusak, L. (1998). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Edú-Valsania, S., Moriano, J. A., & Molero, F. (2016). Authentic leadership and employee knowledge sharing behavior: Mediation of the innovation climate and workgroup identification. *Leadership & Organization Development Journal*, 37(4), 487-506.

Fullwood, R., & Delbridge, R. (2013). Knowledge sharing amongst academics in UK universities", *Journal of Knowledge Management*, 17(1), 123-136.

Gardner, W.L., Avolio, B.J., Luthans, F., May, D.R. & Walumbwa, F. (2005). Can you see the real me? A self-

Kline, R. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: The Guilford Press.

Kong, H. (1999). A study on the university professor's intention of knowledge sharing. Kwangju, South Korea: JunNam University Kwangju.

Kuenzi, M., & Schminke, M. (2009). Assembling fragments into a lens: a review, critique, and proposed research agenda for the organizational work climate literature. *Journal of Management*, 35(3), 634-717.

Landry, R., Saihi, M., Amara, N., & Ouimet, M. (2010). Evidence on how academics manage their portfolio of knowledge transfer activities. *Research Policy*, 39, 1387–1403.

Lee, P., Gillespie, N., Mann, L., & Wearing, A. (2010). Leadership and trust: their effect on knowledge sharing and team performance. *Management Learning*, 41(4), 473-491.

Liu, F., Cheng, K.L., Chao, M., & Tseng, H.M. (2012). Team innovation climate and knowledge sharing among healthcare managers: mediating effects of altruistic intentions. *Chang Gung Medical Journal*, 35(5), 408-419.

Llopis-Corcoles, O., & Foss, N. (2012). *Revisiting the link between cooperative climate and knowledge sharing behavior: the role of job autonomy and intrinsic motivation*. Copenhagen: CBS, Druid Society.

Luthans, F., & Avolio, B. (2003). Authentic leadership: a positive developmental approach. in Cameron, K.S., Dutton, J.E. and Quinn, R.E. (Eds), *Positive Organizational Scholarship: Foundations of a New Discipline* (pp. 241-258). San Francisco, CA: Berrett-Koehler.

Marouf, L., & Alrikabi, I. (2015). Knowledge sharing and personality traits. *Journal of Social Sciences,* 43(4), 10 -35.

Mittal, M. (2008). Personal knowledge management: A study of knowledge behaviour of academicians. *Journal of Information & Knowledge Management*, 7, 93–100.

Nahapiet, J., & Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *Academy of Management Review,* 23(2), 242-266.

Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill

Orly, Shap., & Sigalit, T. (2014). Psychological empowerment as mediator between teachers' perceptions of authentic leadership and withdrawal and citizenship behaviors. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 675-712.

based model of authentic leader and follower development. *The Leadership Quarterly*, 16 (3), 343-372.

George, W. (2003). *Authentic leadership: Rediscovering the secrets to creating lasting value*. San Francisco, CA: Jossey-Bass,

Gibbert, M., & Krause, H. (2002). Practice exchange in a best practice marketplace. In T. H. Davenport & G. J. B. Probst (Eds.), Knowledge Management Case Book: Siemens Best Practices (pp. 89-105). Erlangen: Publicis Corporate Publishing

Goh, S. K., & Sandhu, M. S. (2013). Knowledge sharing among Malaysian academics: Influence of affective commitment and trust. *The Electronic Journal of Knowledge Management*, 11, 38–48

Gold, A., Malhotra, A., & Segars, A. (2001). Knowledge management: an organizational capabilities perspective. *Journal of Management Information Systems, 18*(1), 185-214.

Grant, R. M. (1996).Toward a knowledge-based theory of the firm. *Strategic Management Journal,* 17, 109-122.

Halawi, L., Aronson, J. & McCarthy, R. (2005). Resource-based view of knowledge management for competitive advantage. *The Electronic Journal of Knowledge Management*, 3(2), 75-86.

Hou, H., Sung, Y., & Chang, K. (2009). Exploring the behavioral patterns of an online knowledge-sharing discussion activity among teachers with problem solving strategy. *Teaching and Teacher Education*, 25, 101–108.

Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.

Hulsheger, U., Anderson, N., & Salgado, J. (2009). Team-level predictors of innovation at work: a comprehensive meta-analysis spanning three decades of research. J*ournal of Applied Psychology*, 94(5), 1128-1145.

Ilies, R., Morgeson, F., & Nahrgang, J. (2005). Authentic leadership and eudemonic well-being: Understanding leader-follower outcomes. *The Leadership Quarterly*, 16 (3), 373-394.

Ipe, M. (2003). Knowledge sharing in organizations: a conceptual framework. *Human Resource Development Review, 2*(4), 337–359.

Kim, S., & Ju, B. (2008). An analysis of faculty perceptions: Attitudes toward knowledge sharing and collaboration in an academic institution. *Library & Information Science Research*, *30*, 282–290.

measure. *Journal of Management*, *34*(1), 89–126.

Wang, S., & Noe, R. (2010). Knowledge sharing: a review and directions for future research. *Human Resource Management Review*, *20* (2), 115-131.

West, M., & Anderson, N. (1996). Innovation in top management teams. *Journal of Applied Psychology*, 81, 680-693.

Xue, Y., Bradley, J., & Liang, H. (2011). Team climate, empowering leadership, and knowledge sharing. *Journal of Knowledge Management*, 15 (2), 299-312.

Yang, J. (2007). Knowledge sharing: Investigating appropriate leadership roles and collaborative culture. *Tourism Management*, 28(2), 530–543.

Yi, J. (2009). A measure of knowledge sharing behavior: Scale development and validation. *Knowledge Management Research & Practice*, 7, 65–81.

❊ ❊ ❊

Prahalad, C., & Hamel, G. (1990). The core competition of the corporation. *Harvard Business Review*, 68, 79–91.

Ramayah, T., Yeap, J., & Ignatius, J. (2014). Assessing knowledge sharing among academics: a validation of the knowledge sharing behavior scale (KSBS). *Evaluation Review,* 38(2), 160-187.

Reed, L., Vidaver-Cohen, D., & Colwell, S. (2011). A new scale to measure executive servant leadership: Development, analysis, and implications for research. *Journal of Business Ethics, 101*(3), 415–434.

Rego, A., Vitória, A., Magalhães, A., Ribeiro, N., & Cunha, M. (2013). Are authentic leaders associated with more virtuous, committed and potent teams? *The Leadership Quarterly*, 24(1), 61-79.

Reychav, I., & Te'eni, D. (2009). Knowledge exchange in the shrines of knowledge: The ''How's'' and ''Where's'' of knowledge sharing processes. *Computers & Education*, 53, 1266–1277.

Riege, A. (2005). Three-dozen knowledge-sharing barriers managers must consider. *Journal of Knowledge Management*, 9(3) 18-35.

Schumacher, R., & Lomax, R. (2004). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modelling.* London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Sharaf, S., & Alsayed, A. (2019). Knowledge sharing among faculty members of Menoufia University and its relationship to the prevalent organizational culture (in Arabic). Journal of Faculty of Education - Menoufia University, 34 (2), 2-59.

Sohail, M., & Daud, S. (2009). Knowledge sharing in higher education institutions: Perspectives from Malaysia. *VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems*, 39, 125–142.

Srivastava, A., Bartol, K., & Locke, E. (2006). Empowering leadership in management teams: Effects on knowledge sharing, efficacy, and performance. *Academy of Management Journal,* 49 (6), 1239–1251.

Stone, C. A., & Sobel, M. (1990). The robustness of estimates of indirect effects in covariance structure models estimated by maximum likelihood. *Psychometrics*, 55, 337-352

Taylor, W., & Wright, G. (2004). Organizational readiness for successful knowledge sharing: challenges for public sector managers. *Information Resources Management Journal*, 17(2), 22-37.

Walumbwa, F., Avolio, B., Gardner, W., Wernsing, T., & Peterson, S. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based