

**Tikrit Journal of Administration
and Economics Sciences**

مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية

ISSN: 1813-1719 (Print)

**The relationship between wise leadership and virtual team learning
A descriptive study**

Researcher: Abdullah Fathi Aziz
College of Administration and Economics
University of Mosul
abdullah.bap58@student.uomosul.edu.iq

Assist. Prof. Dr. Amir A. Abdulmuhsin
College of Administration and Economics
University of Mosul
dr.amir_alnasser@uomosul.edu.iq

Abstract:

This paper aims to identify the effect of adopting wise leadership in enhancing the learning processes of virtual teams. To achieve this, the contemporary literature that supports the relationship between the study variables in the context of the six-capabilities of wise leader and the five-processes of team learning was explored. Studies and research were collected from Scopus and Clarivate databases using a simple query on study variables. Contemporary literature of these studies and research has shown that there is a continuous increase in organizations' interest in the behaviors of their leaders towards working subordinates with more transparent and positive leadership approaches to support the conditions of global virtual work, especially in the context of the (COVID-19) pandemic and its aftermath. The paper recommends the necessity of adopting wise leadership capabilities as criteria for selecting team leaders in our institutions. In addition, the need to formulate work training programs on wise leadership, its capabilities, and behaviors related to its activation in those institutions to support the work of virtual teams.

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

العلاقة بين القيادة الحكيمة والتعلم الجماعي الافتراضي/دراسة وصفية

أ.م.د. عامر عبدالرزاق عبدالمحسن

كلية الإدارة والاقتصاد
جامعة الموصل

الباحث: عبدالله فتحي

عزیز
كلية الإدارة والاقتصاد
جامعة الموصل

المستخلص:

هدف البحث التعرف على تأثير تبني القيادة الحكيمة في تعزيز عمليات تعلم الفرق الافتراضية ولتحقيقه، تم استطلاع الأدبيات المعاصرة التي تدعم العلاقة بين متغيرات الدراسة في سياق قدرات القائد الحكيم الستة وعمليات تعلم الفريق الخمسة. تم جمع الدراسات والبحوث من

مستوعبي سكوبس وكلا ريفيت باستخدام استعمال بسيط على متغيرات الدراسة. أظهرت الأدبيات المبحوثة أن هناك تزايد مستمر لاهتمام المنظمات المعاصرة بسلوكيات قادتها تجاه المرؤوسين العاملين مع مقاربات قيادية أكثر شفافية وإيجابية لدعم ظروف العمل الإلكتروني العالمي خصوصاً في سياق جائحة (COVID-19) وما بعدها. ويوصي البحث بضرورة اعتماد قدرات القيادة الحكيمة بوصفها معايير لاختيار قادة الفرق في مؤسساتنا. وكذلك، ضرورة صياغة برامج تدريب عمل حول القيادة الحكيمة وقدراتها والسلوكيات ذات الصلة بتفعيلها في تلك المؤسسات لدعم أعمال الفرق الافتراضية.

الكلمات المفتاحية: القيادة الحكيمة، قدرات القائد الحكيم، الحكمة العملية، التعلم الجماعي، عمليات تعلم الفريق، الفرق الافتراضية.

المقدمة

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

إن، كيف يمكن تشجيع تطوير سلوك تعلم الفرق الافتراضية بحيث يمكن لها التكيف مع المعرفة التي تستمر في النمو؟ تم إجراء مسح أولي حول موضوع تعلم فرق ومجموعات العمل للإجابة على هذا السؤال. نتائج التحليل اللاحق الذي أجراه (Koeslag-Kreunen et al., 2018: 476) توضح أن سلوك التعلم الجماعي لا يمكن أن يظهر بشكل تلقائي. إذ يناقش (Wibowo & Hayati, 2019) حجة المنطقية التي مفادها أن "سلوك قائد الفريق عامل مهم لتشجيع عملية سلوك التعلم في الفرق والمجموعات"، وخصوصاً عندما يكون البحث باستخدام إعدادات بيئة العمل الحقيقية (Daniels & Tenkasi, 2017: 1).

إن القيادة الحكيمة كأحدى نظريات القيادة المعاصرة، هي محفز أساسي وضروري لتنمية المرؤوسين عبر الاعتراف بالأخطاء والقيود، وخصوصاً أنهم غالباً ما يكونوا صادقين في عملية التحسين والتصحيح، وكذلك تعزيز التعلم بين أولئك المرؤوسين. فضلاً عن ذلك، يُسلط القادة

الحكماء الضوء على نقاط القوة لديهم وهذا ما يجعلهم بمثابة قدوة للتعليم والتغيير والتقدم التنظيمي والمهني (1: Martin Funck, 2015). توفر القيادة الحكيمة العديد من السلوكيات المعززة للتعلم، وأهمها: (5: Bernard M. Bass, Avolio, & Atwater, 1996).

١. التأثير المثالي: اذ يكون سلوك القادة قدوة لمروؤوسيه مع مرور الوقت، من خلال التمسك بالمعايير الأخلاقية والابتعاد عن استخدام القوة والتسلط، ودفع الآخرين إلى تحقيق رؤية المنظمة ورسالتها.
٢. التحفيز الملهم: من خلال إثارة روح التحدي للعاملين وإذكاء قيم الاندفاع والحماسة لديهم والعمل بروح الفريق ومشاركتهم في تحديد الرؤية المستقبلية للمنظمة.
٣. الاستشارة الفكرية: وذلك من خلال تشجيع التفكير الإبداعي لدى العاملين، طرح الأفكار الجديدة وحل المشكلات وإعادة النظر في عمليات وهيكل المنظمة.
٤. الاعتبار الفردي: الاهتمام بالفروق الفردية بين العاملين، والتعامل مع كل منهم على حدا والحرص على وضع نظام اتصال فعال بينه وبينهم.

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

واخيراً، يعتقد بأن مشاركة المعرفة الشخصية بين المروؤوسين المستندة الى الحوار والاتصال الشخصي من خلال سرد القصص يمكنها تحفيز عمليات التعلم في المجموعات المهنية والفرق التقليدية والافتراضية. اذ يُعد سرد القصص ممارسة مهمة لتنفيذ استراتيجية الشخصية، وأداة فعالة للمنظمات لتغذية ثقافة مشاركة المعرفة. كما يمكن للقصص أن تساعد القادة في التعبير عن تجاربهم ومشاعرهم بوضوح وكفاءة، وتحفيز اهتمام المروؤوسين بالدروس التي تعلمها القائد. لذلك، فإن سرد القصص هو آلية فعالة، تسهل على أعضاء الفرق تبادل المعرفة الضمنية الشخصية والتواصل معها ونقلها والنقاطها مع بعضهم البعض (Cheng, Wu, & Hu, 2016: 177).

منهجية البحث:

اولاً. **المعضلة الفكرية:** واجهت المنظمات في تبني الفرق الافتراضية تحديات جوهرية عدة، وأهمها: قيادة العمل الجماعي متعدد الوظائف باستخدام التكنولوجيا (4: Hambley et al., 2007)، وكذلك تحديات التعلم الجماعي كالاستفادة من الموارد القائمة على المعرفة التي تستخدمها الفرق في الاستجابة السريعة والرشيقة للمشكلات التي تمت مواجهتها سابقاً، وإنشاء أفكار ورؤى إبداعية، وتجنب تكرار الأخطاء السابقة، وتخفيض التكاليف وتشجيع الابتكار وتحسين الأداء (33: Hao et al., 2019) (42: Bhat et al., 2017). فضلاً عن التحديات الناشئة من صعوبة الوصول الى المعلومات والمعرفة السابقة والجديدة والانتشار الجغرافي والتنوع الثقافي وتعقيد وتنوع المهام متعددة التخصصات والوظائف، وغيرها (636: Schaubroeck & Yu, 2017). مما شكلت هذه التحديات - منفردة كانت ام مجتمعة - تحديات تقلص من كفاءة وفاعلية المنظمات

في إدارة التعلم في الفرق الافتراضية، وتوفير اطر تتميز بانها أكثر تعاوناً بين أعضاء الفريق وأكثر اعتماداً على التكنولوجيا، وكذلك الانتقال من نماذج التقدم والإنجازات الفردية نحو النماذج التي تؤكد على الأداء والنجاح على أساس العمل الجماعي المنتج (Charlier et al., 2016: 108).

هناك عدد متزايد من الأبحاث حول كيف يمكن لسلوك قيادة الفريق أن يدعم سلوك التعلم الجماعي، إذ وجد أن قادة الفريق الذين يركزون على بناء العلاقات الاجتماعية ساعدوا الأعضاء في التغلب على الشعور بعدم الأمان في التعبير عن الأفكار المعارضة (Koeslag-Kreunen et al., 2018: 478). وكشفت بعض الأبحاث أن قادة الفريق الذين حددوا أهداف الفريق استطاعوا أن يوفرها هيكلأ وألهموا انعكاسات الفريق. وبالرغم من هذا الكم المتزايد من الأدلة، لا يزال من غير الواضح كيف يدعم سلوك القيادة سلوك التعلم الجماعي (Abdulmuhsin & Tarhini, 2021: 11). ينعكس سلوك التعلم في الفرق الافتراضية على أداء الفريق، لذلك كانت هناك حاجة متزايدة لفهم دور القيادة في تعظيم قوة الفريق عبر تعزيز التعلم والمعرفة بين أعضائه المرؤوسين (Li et al., 2017: 654). تحتاج المنظمات ومنها التعليمية والتربوية الى تنشيط فرق عملها في دعم العملية التعليمية أوقات الازمات، إذ يلعب القادة دوراً هاماً وحاسماً في تنفيذ ممارسات إدارة الموارد البشرية لدعم العمل الجماعي في تلك المنظمات (Bouwman et al., 2018: 699). ويؤكد (Chung & Li, 2018: 253) أن السلوك الابتكاري لدى الفرق الافتراضية ينخفض مع تزايد مستوى عدم اليقين والتعقيد في بيئة الاعمال المتخمة بالازمات. لذلك، تلجأ المنظمات الى تعزيز سلوك التعلم الجماعي عبر التأثير الإيجابي الذي تحدثه القيادة المستندة الى المعرفة لدعم اكتساب المعرفة ومشاركتها وتطبيقها لتحقيق الابتكار والأبداع المستمر. وفي سياق ذي صلة، واضحة (Buechel et al., 2019: 1) (Wibowo & Hayati, 2019: 238) إن الفرق تفقد قدرتها على تحسين عملياتها وأنشطتها مع انعدام الرؤية الدقيقة لمكونات بيئة الاعمال فضلاً عن انه سلوك التعلم للفرق لا يظهر تلقائياً، مما يتطلب النظر في خصائص القيادة المناسبة التي توصف بأنها المحرك في تحقيق التعلم الجماعي المستمر عبر زيادة التفاعلات بين أعضاء الفرق المنتشرة في المنظمات.

إن تبني القيادة الحكيمة يجعل القادة التنظيميين قادرين على توفير الظروف التي تسهل إدارة المعرفة كعملية مستمرة، فهؤلاء القادة يلعبون دوراً أساسياً في تسهيل مشاركة المعرفة في المنظمات. إذ يمكن للقادة الحكماء استخدام مدخل "الفرد الى الفرد" (غير التكنولوجي) و"الفرد الى التوثيق" (التكنولوجي) لمشاركة المعرفة أي من خلال تبني استراتيجيات الشخصية والترميز لتنفيذ إدارة المعرفة (Cheng et al., 2016: 5). ويؤكد (Nonaka & Takeuchi, 2019: 3) أن قادة الفرق يمكن أن يلعبوا دوراً حاسماً في إدارة التعلم بين مرؤوسيه ورفقهم ومنظماتهم، لأنهم يعملون بمثابة "جسر" لمشاركة المعرفة عبر الحدود لتلك الكيانات.

تحتاج الفرق المبتكرة إلى تبني نمط قيادي مناسب نظراً الى تزايد التعقيد في عمليات التعلم الجماعي لدى الفرق الافتراضية (Klaic et al., 2020: 942). فالفشل في تحقيق حالة التعلم بين أعضاء الفريق يعتبر امراً مكلفاً للغاية للمنظمات في وقتنا الراهن (Stothard & Drobnjak, 2021: 1). لذلك، يتم التأكيد على الدعم المباشر من القائد، وجاذبية

القائد لإثراء معرفة الفريق وتحفيز الدافع الذاتي للفريق، مما يعزز بشكل أكبر إبداع الفريق (L. Chen et al., 2021: 272). وهنا، يمكننا تأطير الفجوة الفكرية للدراسة في التوجه الآتي:

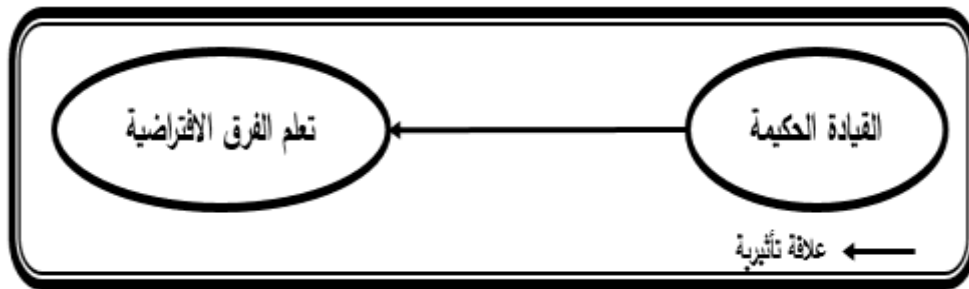
١. نادراً ما يتم ربط أنماط وسلوكيات قيادة الفريق بالتعلم الجماعي لدى أعضاء الفريق، وبدلاً منها يتم التركيز على أداء الفريق.

٢. يمكن لسلوكيات قيادة الفريق أن ينشأ من المصدر الرأسي ("سلوك قائد الفريق المعين") والمصدر المشترك ("التأثير الموزع من داخل الفريق"). تقليدياً، يتم التركيز على القيادة بوصفها المصدر الرأسي وتم إجراء العديد من البحوث والدراسات في سياق إبراز هذا المصدر وربطه بأداء الفريق. وبالتالي، تم تجاهل المصدر المشترك، الذي تحاول المنظمات فهم دوره في تعلم الفرق الجماعي. إذ يُقال إن توزيع القيادة بين أعضاء الفريق يناسب السياقات التي تعمل فيها الفرق ومنها الافتراضية، مثل المهام شديدة التعقيد (أوقات الازمات) التي لا يستطيع القادة الفرديون ببساطة تقديم جميع الإجابات عليها.

ثانياً. أهمية البحث: يستمد البحث أهميته من الآتي: (١) استدامة تعلم الفرق الافتراضية بعد حادثة (COVID-19). (٢) توضيح سلوكيات القيادة الحكيمة في إدارة التعلم الجماعي. (٣) انخفاض عدد الدراسات والبحوث العربية التي تناولت الفرق الافتراضية وكيفية إدارتها وتعزيز عمليات التعلم الجماعي فيها. (٤) ندرة الدراسات والبحوث العربية التي ناقشت القيادة الحكيمة وطبيعتها المتعددة السلوكيات الإيجابية.

ثالثاً. هدف البحث: يسعى البحث إلى تحقيق هدف رئيس هو تعزيز الأدبيات حول القيادة الحكيمة والسلوك السردى للقادة بقصد تحسين عمليات التعلم في الفرق الافتراضية.

رابعاً. المخطط الفكري للدراسة: استكمالاً لمنهجية الدراسة، يقترح الباحثين أنموذجها الفكري. لاحظ الشكل (١) الذي يضم: المتغيرات (القيادة الحكيمة، وتضم قدرات فرعية هي: إصدار الحكم الجيد، ومشاركة السياقات مع الآخرين، وإعادة بناء تفاصيل المسلمات، وتحقيق مفاهيم الصالح العام، وإصدار الحكم الجيد، وتعزيز الحكمة)، و(تعلم الفرق الافتراضية، ويضم عمليات فرعية هي: المشاركة، والبناء المشترك/الصراع البناء، وإدارة القيمة عبر الحدود، وانعكاسية الفريق، والتخزين والاسترجاع).



الشكل (١): أنموذج الدراسة المقترح

خامساً. فرضية البحث: تعكس الفرضيات حلولاً لمشكلة الدراسة وأبعادها، وهي: تبني القيادة الحكيمة بقدراتها السبعة يؤثر بشكل مباشر ومعنوي في تعزيز تعلم الفرق الافتراضية.

استعراض الأدبيات المعاصرة

أولاً. القيادة الحكيمة "القادة الحكماء مدركون للثروة والفضيلة" -كوتيليا (Singh, 2016: 35)

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

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

يقترح (Plews-Ogan & Ardel, 2014: 8) ثلاثة عناصر رئيسة لتطوير مفهوم الحكمة في نظريات القيادة، وهي على التوالي؛ (١) العنصر المعرفي، ويشمل البحث عن الحقيقة، وقبول كل من الجوانب الإيجابية والسلبية للطبيعة البشرية، وتقدير التعقيد والشكوك وحدود المعرفة والادراك. و(٢) العنصر التأملي، ويتناول مهارات الإدراك الذاتي، والفحص والبصيرة، والقدرة على تقدير وجهات النظر المتعددة في المواقف. و(٣) العنصر العاطفي، ويتضمن الدافع لتعزيز رفاهية الجميع، وتجاوز التركيز على الذات. وباستخدام هذه العناصر، يمكن للمنظمات المعاصرة تنمية وتطوير سمات الحكمة في سلوكيات قادتها. لذلك، عمليات التنمية والتطوير للقيادة تتطلب مراعاة التفكير الاستراتيجي في عدة مفاهيم رئيسة التي تكون مرتبطة مع بعضها البعض بشكل ديناميكي، مثل الهدف، والمعنى، والانفتاح، والرحمة، وتنمية التقدير، والتواضع، والثقة في مواجهة التعقيد وعدم اليقين (Pesut & Thompson, 2018: 122).

ونظراً لأن تعقيد القيادة يتزايد مع زيادة الوعي بالقضايا الأخلاقية، وزيادة العولمة، وزيادة العوامل البيئية وأصحاب المصلحة الذين يجب أخذهم في الاعتبار، فهناك حاجة أكبر للقيادة الحكيمة (Courtney, 2001: 17). وكما أشرنا أعلاه، فإن مفهوم الحكمة وعناصرها يمكن أن تضيف قيمة إلى نماذج ونظريات القيادة الحالية، حيث يمكن للحكمة أن تزيد من فعالية القيادة. في سياق القيادة، عُرفت الحكمة على أنها تحقيق التوازن بين مصلحة القائد ومصلح الآخرين (Reena Govindji, 2015: 2). وهذا له صلة كبيرة بالتحديات التنظيمية الحالية، حيث يُتوقع من القادة أن يكونوا نماذج للنزاهة، ويتعين عليهم اتخاذ قرارات صعبة لصالح مؤسساتهم

- (Linley, Govindji, & West, 2007: 44). اقترح (Sternberg, 2007: 34) ستة عيوب مشتركة في تكوين أي القيادة وهو بذلك يناقش تطوير القيادة الحكيمة، فالقيادة الحكيمة هي عكس هذه العيوب هي: (Sternberg & Jordan, 2005: 1)
١. "التفاؤل غير الواقعي" والتي تحدث عندما يتوهم القادة في التفكير بأنهم ناجحون للغاية بحيث يمكنهم التصرف كما يحلو لهم.
 ٢. "الأنانية"، حيث يعطي القادة أنفسهم أهمية ذاتية، بدلاً من إعطاء الأولوية لأولئك الذين يقودونهم.
 ٣. "العلم بكل شيء"، تحدث عندما يغفل القادة عن حدود معرفتهم.
 ٤. "القدرة المطلقة"، عندما يرى القادة أنفسهم على أنهم أقوياء ويفعلون الأشياء وفقاً لرغباتهم الخاصة.
 ٥. "المناعة"، عندما يعتقد القادة أنهم يستطيعون الإفلات من ارتكاب الأخطاء بسبب موقعهم في السلطة.
 ٦. "فك الارتباط الأخلاقي"، حيث يتوقف القادة عن رؤية قيادتهم من منظور أخلاقي ويعطي الأولوية لما هو ملائم.
- اذ يرى (Sternberg, 2007: 35) أنه إذا لم يستسلم القادة داخل المنظمات لمثل هذه المغالطات، لكان من الممكن منع المآسي التي أثرت على منظماتهم أثناء الركود الاقتصادي. قد تكون الحكمة ضرورية في القيادة التنظيمية خاصة في المناخ الاقتصادي الحالي. كما يرى (Nonaka et al., 2008: 88) (Nonaka & Takeuchi, 2019: 3) القيادة الحكيمة من خلال القدرات التي ينبغي ان يمتلكها القادة في منظماتهم استناداً لمفهوم الحكمة اليابانية، وهي ستة قدرات رئيسة: (Nonaka & Takeuchi, 2019: 3)
١. القدرة على اصدار الحكم المستند الى القيمة الاجتماعية.
 ٢. قدرة البحث عن ومشاركة الخبرات السياقية المناسبة عبر فضاء "ba".
 ٣. امتلاك قدرة الادراك لفهم جوهر الحالات/ الأشياء.
 ٤. القدرة على إعادة بناء مجاميع الممارسين عالمياً من حيث الحوار والممارسة.
 ٥. القدرة على تطبيق قوي للسياسة والوعي الجماعي (ممارسة للسلطة الابوية).
 ٦. القدرة على تعزيز مفاهيم القيمة عبر توزيع الحكمة لتعزيز مرونة المنظمات.
- وهنا تنص القيادة الحكيمة أنها قادرة على اختيار الأهداف المناسبة/الفعالة، وتطوير الأساليب/التقنيات بنجاح لاستيعاب المعرفة وتجسيدها من خلال الجمع بين المعرفة السياقية المتنوعة المتراكمة مع المعرفة العالمية المكتسبة (Abdulmuhsin & Tarhini, 2020: 2).
- ثانياً. الحكمة العملية للقائد وفقاً لـ (Nonaka & Takeuchi):** يناقش (Nonaka & Takeuchi, 2019: 80) في كتابهما بعنوان "الشركة الحكيمة: كيف يمكن للشركات توليد الابتكار المستمر" فلسفة نمط السلوك الايجابي التي يجب ان يمتلكها القائد المعاصر لكي يستطيع تحفيز مروضيه باتجاه الابتكار المستمر. تستمد القيادة الحكيمة قوتها من فكرة "التأليف (و/أو) التأصيل"، والتي سوف نسميها الحكمة العملية (Phronesis)، أي بناء القدرة على اتخاذ القرارات والإجراءات المناسبة في الوقت المناسب لتحقيق الصالح العام. ان (Phronesis) هي كلمة يونانية قديمة لنوع من الحكمة أو الذكاء. إنها على وجه التحديد نوع من الحكمة ذات

الصلة بالعمل العملي، مما يعني ضمناً الحكم الجيد والتميز في الشخصية والعادات، ويشار إليه أحياناً باسم "الفضيلة العملية" أو "اليقظة" (Aristotle, 1999: 5).

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

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

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

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

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

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

٣. القدرة على فهم جوهر مواقف/أشياء معينة: الوصول إلى جوهر التفاعل في مستويات ومواقف (ba) وتحويله من الرؤى الخاصة إلى حقائق عامة هو غاية الحكمة العملية للقائد. ف رؤية الجوهر تعني القدرة على فهم الطبيعة والمعنى الحقيقيين للأشخاص والأشياء والأحداث بشكل حدسي (Ding et al., 2019: 2). إنها القدرة على الإحساس السريع بما يكمن وراء الظواهر وتقديم صورة دقيقة للمستقبل بناءً على هذا الحدس. تعتبر الحساسية الشديدة للتغيير اليومي والقدرة على رؤية آثار هذا التغيير في الصورة الأكبر من السمات الأساسية للحكمة العملية للقائد (Steed, 2017: 3). وتتجلى هذه القدرة على تصور وتوضيح الأفكار الذاتية والحدسية بلغة واضحة، لربط هذه المفاهيم "الدقيقة" بسياق تاريخي كبير، والتعبير عنها بشكل مقنع كروية وسيناريو للمستقبل. وفي هذه العملية، يتم استخدام كل من الأساليب الرأسية للاستدلال (الفهم) الاستنباطي والاستقرائي، وكذلك الأساليب الأفقية للتعبير، مثل الاستعارة، والمقارنة، والقياس، والسرد (Nonaka & Takeuchi, 2019: 11).

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

٥. القدرة على الاستخدام الجيد لأي وسيلة سياسية ضرورية لتحقيق مفاهيم للصالح العام: لا يكفي تحديد الجوهر ومشاركته وإيصاله للآخرين، بل يجب أيضاً أن يكون القائد قادراً على جمع المرؤوسين معاً وتحفيزهم على العمل والتعلم، والجمع بين معرفة وجهود الجميع وتولييفها في السعي لتحقيق الهدف (Sternberg & Glück, 2019: 2). لتعبئة الآخرين لتحقيق الصالح العام، يجب على القادة استخدام سلطاتهم الرسمية وغير الرسمية كمعرفتهم وجاذبيتهم البشرية التي تعتمد على قيمهم ورؤيتهم للعالم، وغالباً ما تؤثر على كفاءة وفعالية عملية تكوين المعرفة أكثر من القوة الرسمية التي يمارسها أولئك القادة (Chamberlain, Fergie, Sinclair, & Asmar, 2015: 347).
٦. القدرة على تعزيز الحكمة العملية لدى الآخرين لبناء منظمة مرنة: تبني المنظمات للحكمة العملية كاستراتيجية، تفرض على قادتها العمل على زراعة وتوزيع القيادة الحكيمة في جميع مواقع ومستويات المنظمة، مع تولي مختلف الأعضاء مناصب قيادية حسب الحالة (Kriger, 2013: 255). إذ يتطلب تنمية هذا النوع من القيادة آليات لتعزيز ونقل القدرات القائد الحكيم في المنظمة إلى الآخرين، وإنشاء نظام للفهم الموزع (Küpers, 2016: 1). إذ سيضمن ذلك أن تتمتع المنظمة بالمرونة عبر الاستجابة بمرونة وإبداع لأي موقف للسعي وراء مصلحتها. ينعكس تنمية الحكمة العملية للقيادة في منظمة ما على تطوير "الاستعداد الاستراتيجي اليومي" اللازم للتعامل مع عالم معقد وغير مؤكد (Parco-Tropicales & de Guzman, 2014: 547).
- رابعاً. **تعلم الفرق الافتراضية:** تتيح الفرق الافتراضية للمنظمات إمكانية مواجهة تحديات حقيقية لتطوير الفريق الفعال وإدارة الأداء نظراً لأن الفريق قد يكون منتشراً على نطاق واسع في الفضاء الجغرافي وينتشر عبر الزمن (الوقت). إذ توفر تكنولوجيات المعلومات والاتصالات فرصاً لأعضاء الفريق للسيطرة والعمل، في جزء إن لم يكن كبيراً، كما لو كانوا يديرون أنفسهم. وبالمقابل، يفرض مزيداً من التحديات للحفاظ على تركيز الفرق على الغرض منها وأهدافها (Kozlowski & Ilgen, 2006: 79). إن استعمال الشبكات الاجتماعية في التعلم الإلكتروني يحسن نتائج التعلم. إذ يوفر التعلم التعاوني والتواصل المباشر من خلال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المختلفة مصدراً مفتوحاً للتعلم وتبادل الأفكار. إذ تزيد هذه التكنولوجيا من التفاعل بين أعضاء الفريق الواحد، وبالتالي يزيد من تحفيز المتعلم واهتمامه ومشاركته، حيث تمزج أدوار مستهلكي المحتوى ومقدميه من خلال التفاعل الاجتماعي للأقران والذكاء الجماعي. يتم الجمع بين المعلومات والأفكار من مصادر متعددة ومواقع الإنترنت. وتشمل خصائص تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي تعزز التعلم في الفرق بان لها: قابلية الاستخدام (قابلية الفهم، والود، والتشغيل، والاستخدام الأخلاقي للمعلومات)، والوظائف (الدقة، والملاءمة، والامتثال، والخصوصية، والوظائف الأخرى اللازمة لإنجاز المهمة)، والكفاءة (وقت الاستجابة، والوصول السريع إلى المعلومات)، والموثوقية (تحمل الخطأ، وتكرار الأعطال، وقابلية الاسترداد)، وقابلية الصيانة (قابلية التحليل، وقابلية التغيير، والاستقرار، وقابلية الاختبار-مع توفر البيانات لقياس وتتبع هذه العوامل) (London & Sessa, 2006: 15).
- إن تعلم الفريق يحدث في بيئات الافتراضية عندما يكون لدى الفريق قيادة وتوجيه التي تعمل على إلغاء تجميد المعاملات غير الروتينية، وتتيح التجربة للأعضاء لفهم طرقاً جديدة للتواصل، وتضمن وتقدر الخلفية الثقافية والعلمية للأعضاء وخبراتهم المتنوعة، وتشجع على

- المشاركة الحية (المناقشة، وإدارة الصراع، وإدارة المفاوضات، وتمكين الإجماع والاتفاق). إذ يقترح (London, 2012: 79) العمليات أدناه لتمكين التعلم في الفرق الافتراضية، وكالاتي:
١. تفعيل التعلم الابتكاري للفرق: يجب أن يكون الهدف الرئيس للفرق الافتراضية لتحقيق التعلم هو الاستفادة من: (أ) إمكانات التفاعل التي تتيحها تكنولوجيات المعلومات والاتصالات مثل وسائل التواصل الاجتماعي؛ (ب) تمثيل أعضاء الفريق للإدارات والوظائف والخبرات (و/أو) الشركات المختلفة؛ (ج) ينبغي أن يتكامل التعلم مع العمل؛ (د) أن يحدث التعلم أثناء البحث عن المعلومات والمعرفة وطرح الأفكار الجديدة لحل المشكلات الحقيقية.
 ٢. بناء الخبرة الملموسة: وتشمل (أ) التحكم في أعضاء الفريق - يحدد أعضاء الفريق ما يحتاجون إلى تعلمه عند حل المشكلات؛ (ب) يصبح أعضاء الفريق مراقبين لعملية التعلم الخاصة؛ (ج) ينبغي أن تكون عملية الفريق منظمة ومرنة؛ (د) يعمل أعضاء الفريق مع بعضهم البعض أو الاتصال بالآخرين خارج سياق الفريق لمناقشة مجموعة واسعة من الأفكار والمواضيع؛ (د) ينبغي أن يكون أعضاء الفريق متأكدين مما يجب القيام به أو تعلمه؛ (هـ) يناقش أعضاء الفريق أبعاد المشاكل التي يعالجونها.
 ٣. الملاحظة الانعكاسية: وتشمل: (أ) مساعدة أفعال القائد لأعضاء الفريق على التعامل مع حالات الإحباط الناتجة عن المشكلات الغامضة وغير المؤكدة؛ (ب) التعامل مع الاختلاف لدى أعضاء الفريق في تصوراتهم لطبيعة القضايا والمشكلات التي يتم تناولها؛ (ج) ينبغي أن يدرك أعضاء الفريق والقائد غموض المشكلات التي يعالجونها؛ (د) يساعد القائد أعضاء الفريق على التعرف على أوجه التآزر المحتملة التي يمكن أن تنتج عن التفاعل؛ (هـ) ضرورة أن يتعرف أعضاء الفريق على أوجه التشابه والاختلاف بينهما؛ (و) العمل على تطوير فهماً متبادلاً لما يمكن أن يساهم به كل عضو من أعضاء الفريق في عملية التعلم وحل المشكلات؛ (ز) مناقشة أعضاء الفريق مع قائدهم عن افتراضاتهم وأدوارهم (Kozlowski & Ilgen, 2006: 80).
 ٤. التصور المجرد: ويشمل: (أ) يعمل القائد وأعضاء الفريق معاً لتوليد النظرية (التعلم الاستقرائي)؛ (ب) يطورون ويجربون سلوكيات وأنماط تفاعل جديدة؛ (ج) يعطي أعضاء الفريق لبعضهم البعض ملاحظات تكوينية تكاملية (موجهة نحو التحسين). (د) يساعد القائد أعضاء الفريق في التعرف على النزاعات وتعزيز حلها.
 ٥. الاستكشاف النشط: ويشمل: (أ) يستكشف أعضاء الفريق طرقاً جديدة للعمل معاً؛ (ب) من خلال التجربة والخطأ، يجدون عمليات عمل فعالة أو حلولاً للمشكلات؛ (ج) يراجع أعضاء الفريق ما تعلموه ويقارنون التعلم بالنتائج المتوقعة؛ (د) يقوم أعضاء الفريق بفحص النتائج غير المتوقعة، ومناقشة آثارها واحتياجاتها لمزيد من الاستكشاف مع الاعتراف بأن التعلم وتحسين الأداء هي عمليات مستمرة (London & Sessa, 2006: 17).
- خامساً. أسلوب سرد القصص لدى القيادة الحكيمة:** إحدى طرق تطوير موقف أيديولوجي متوازن أو تطوير أنماط (ba) - وتعني أماكن توليد المعرفة - تتمثل في سرد القصص المنظمة، والتي ينبغي أن تكون متوافقة مع الأساطير والحكايات الوطنية والإقليمية السائدة لتعكس ثقافة المنظمة ذاتها. ولكي تنجح القصص المنظمة ومنها الجديدة (حول الوضع أو الموقف الراهن)، يجب على القادة الحكماء إعادة سردها، ويجب أن تكون ذات مصداقية (Nonaka et al., 2008: 44). ولتحقيق هذه الأهداف، يجب مراعاة هؤلاء القادة لفكرة "عدم تعارض القصص الجديدة مع

القصص الأكبر والأساطير والحكايات وأساطير الصناعة أو المجتمع ككل". كذلك، يجب أن يدعم القادة من خلال سردهم أهمية توضيح "تاريخ المنظمة" في سياق القصص الجديدة، كلما أمكن ذلك (Nonaka & Takeuchi, 2019: 9).

تعمل القيادة الحكيمة على زراعة الحكمة العملية بين مرؤوسيه عند كتابة تاريخ المنظمة. لذلك تتدخل هذه القيادة في تضمين بعض القصص، واستبعاد بعضها بالضرورة. فالموضوعات المختارة، والتي سيتم تطويرها في اختيار القصص وتضمينها ينبغي ان تشير إلى اتجاه الجيل الحالي. هذا هو ما تفعله القصص والأساطير والحكايات المهيمنة – بحكم التعريف (Faddoul & Chatterjee, 2020: 1586). وهنا يستعمل القادة الحكماء أسلوب السرد للقصص المنظمة الجديدة التي تستهدف تطبيق القيم المرغوبة، الإيجابية أخلاقياً، على القضايا والتحديات التي تنشأ عادةً في ممارسة اعمال المنظمات. اذ ينبغي أن يكون السرد للقصص المنظمة مفيداً بقصد توضيح التطبيق الناجح للقيم المنظمة الأساسية في حل المشكلات او مواجهة التحديات (Wines & Hamilton, 2008: 443-444).

تهتم القيادة الحكيمة بـ "ما وراء السرد" للقصص المنظمة، فهي تستهدف فكرة الوصول الى المعنى والمنطق والحكمة من خلال ربط المفاهيم الموجودة في الحكايات والروايات مع تضمين التجربة الشخصية للقادة الحكماء في منظماتهم او مجتمعاتهم. فالهدف النهائي لأسلوب السرد لدى القيادة الحكيمة يتمثل بإظهار التفاصيل الغنية عبر أنماط (ba) الأربعة نتيجة التفاعل بين المعرفة الضمنية والصريحة لدى المرؤوسين المستمعين. فبدل من اصدار تعميمات حول نتائج اجراء معين، يعد سرد القصص وإثارة المعنى وفهم المنطق أكثر أهمية لاحقاً لدى المرؤوسين من القصص في حد ذاتها (Nonaka & Takeuchi, 2019: 22). إذ تساهم سلوكيات المرؤوسين المبنية على التفاعلات الاجتماعية في تطوير القيادة، وذلك عبر الجمع بين جوانب التحليل الاجتماعي والثقافي والتاريخي والنفسي لدى الذات البشرية، بقصد فهم تعقيدات قرارات وتجارب القادة. هذه الجوانب التي تم تحفيزها باستخدام ما وراء السرد لدى القادة الحكماء توفر الوصف التفصيلي للتفسير، والبحث عن المعاني العميقة التي تحدد النجاح او الفشل في البيئات التنظيمية. فهو يولد المعنى الضروري لفهم ما يفعله القادة حقاً ليكونوا قادة حكماء وفاعلين، وكما هو الحال أثناء عملية القيادة، "ما يتم تجنبه في المنطق، يظهر في الممارسة" (Gilstrap, 2016: 97).

بوصفهم رواة للقصص المنظمة، يفهم القادة الحكماء في المنظمات التدفقات السريعة والمستمرة للبيانات والمعلومات والمعرفة. وهم بذلك يصبحون مستشعرين للحكمة العملية، وخصوصاً عندما يأخذون تلك الأجزاء من البيانات والمعلومات والمعرفة ويعيدون تركيبها ومن ثم يستخدمونها في بناء قصص منظمة جديدة متماسكة وموجزة ومقنعة ولا تنسى. يتمشى مفهوم الحكمة العملية لدى القيادة الحكيمة مع أسلوب السرد القصصي، وذلك عبر تجسيد فكرة "وجود دائماً خيار في الفضاء الزمني لهذه اللحظة، من اجل اختيار المشهد والمنظور والإطار الذي يمكن أن يشكل التطورات اللاحقة في مسارات المنظمات والفرق في بيئة الاعمال". ومن الواضح، بالنسبة الى (Nonaka & Takeuchi, 2019: 5)، إن هذه القدرة على إصدار أحكام دقيقة ومميزة في الوقت الحالي غالباً تكمن في قلب الحكمة العملية. في هذا المعنى، تتضمن الحكمة العملية فهماً جيداً ودقيقاً واستخداماً للتجربة، والتي تستخدمها القيادة الحكيمة عبر أساليب السرد للوصول الى العمل المنطقي المستند الى المعرفة، الذي بدوره يؤدي الى تحقيق الاتجاهات التطويرية والمستقبلية للمنظمات. اذ يكشف السرد القصصي لدى القادة الحكماء

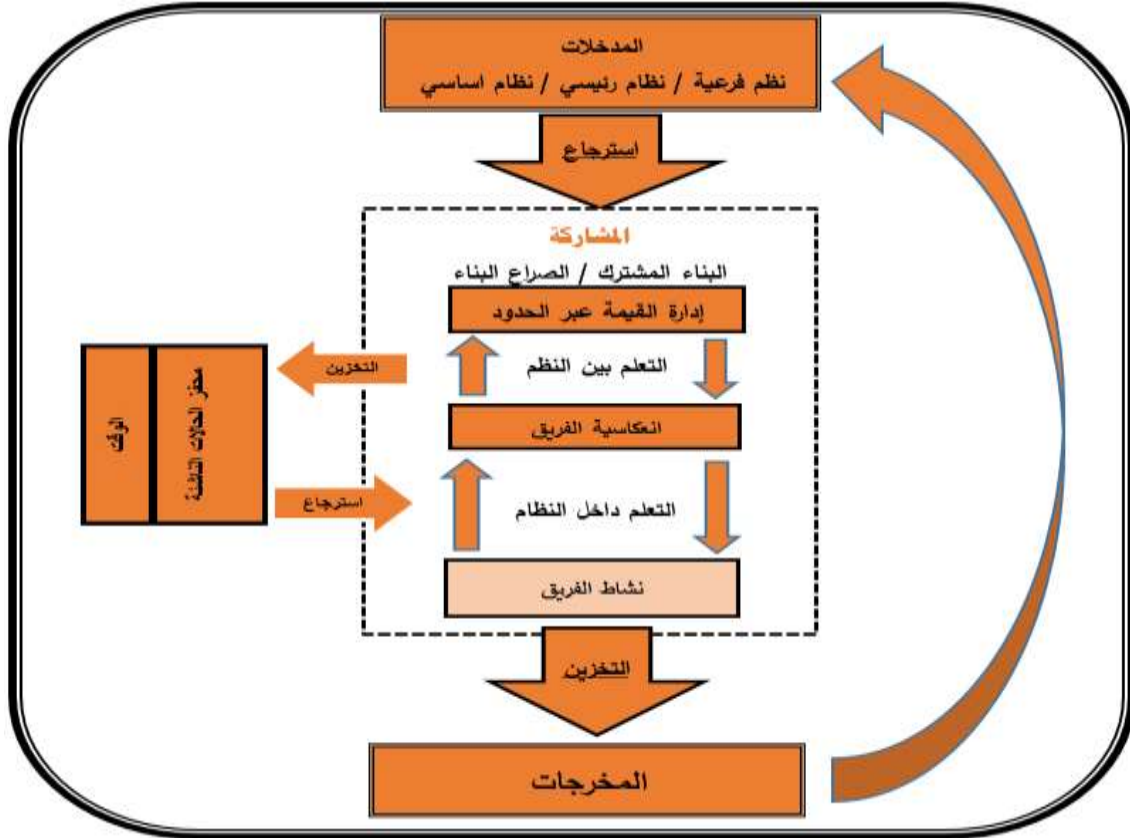
عن الحكمة العملية التي تربط شظايا المعنى التي تتصارع معاً في وعي المرؤوسين. وبالتالي يعتمد ذكاء القادة السردي على بنك القصص والروايات من التجارب السابقة لتجميع قصة جديدة تكشف لما يحدث حالياً من تحديات ومشاكل تستطيع الفرق والمنظمات حلها فيما بعد (G. Morgan, 2019: 108-109). عليه، يمكننا القول بأنه كلما استخدم القادة الحكماء ذكاءهم السردى بشكل أكثر فاعلية لتقييم الوضع الراهن لمنظماتهم، فكلما كانت فاعلية السرد القصصي التي يمكن ممارستها أكثر تزداد الحكمة العملية التي يمكن زراعتها لدى المرؤوسين وممارستها في حالة الانشغال والارتباك فيما يتكشف.

سادساً. دور القادة الحكماء في تعزيز عمليات تعلم الفرق الافتراضية: إن فهم الكيفية التي تتعلم بها الفرق والمنظمات، وكيف يمكن إدارة عمليات التعلم بشكل أفضل له أهمية حاسمة وجوهرية لعلماء وباحثي الإدارة وكذلك للممارسين على حد سواء (Edmondson, 2002: 128). اقترح (Decuyper et al., 2010: 114) إطار منهجي ودوري وتكاملي ينظم ويجمع عمليات تعلم الفرق، إذ اشتمل هذا الإطار على مجموعة من العمليات الرئيسية وهي: المشاركة، والبناء المشترك، والصراع البناء، وانعكاسية الفريق، ونشاط الفريق، وعبر الحدود، والتخزين، والاسترجاع. تدفع عمليات تعلم الفرق كمحرك أعضاء الفريق نحو مخرجات التعلم التكيفية أو التوليدية أو التحويلية في أبعاد ومستويات مختلفة. ويمكن أحياناً ملاحظة هذه المخرجات على الفور في تغيير أداء الفريق. ومع ذلك، غالباً ما تبقى هذه المخرجات مفاهيمية، مثل التغييرات في قدرة الفرق على التصرف بشكل مختلف. كما هو مبين في الفئات الوسيطة في الشكل رقم (٢)، فإن عمليات تعلم الفرق تكون مصحوبة بشكل مستمر وتتأثر بالمحفزات الناشئة والمتغيرات المرتبطة بالوقت (Decuyper et al., 2010: 118). وهنا يمكننا القول، بأننا نتفق مع أنموذج (Decuyper et al., 2010) لعمليات تعلم الفريق لكونها عمليات اجتماعية في جوهرها - في قلب تعلم الفرق، وغالباً ما يشار إلى هذا المفهوم باسم سلوك تعلم الفرق. وفيما يلي مناقشة لاهم عمليات تعلم الفرق:

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

٢. **البناء المشترك والصراع البناء:** تحتاج الفرق إلى هذه المفاهيم بشكل خاص لفهم العلاقة بين التنوع وفعالية الفريق. أن التفاعل بين تنوع الخبرات وتحديد الفريق الجماعي سيرتبط بشكل إيجابي بسلوك تعلم الفريق، وأن سلوك تعلم الفريق بدوره، سيعزز فعالية الفريق بشكل عام من خلال تعزيز التحسين المستمر للعملية. تشير بعض الأدلة إلى أنه عندما ينخرط أعضاء الفريق في

سلوكيات متعلقة بالتعلم، فإن الفريق يحسن قدرته على التكيف مع بيئته من أجل العمل بفعالية داخل تلك البيئة. وذلك، يشير إلى أن تأثير تنوع الخبرات حاسم بالنسبة إلى فاعلية الفريق واداءه من خلال تعلم الفريق (Van Der Vegt & Bunderson, 2005: 536). لذلك، يعتبر البناء المشترك العملية المتبادلة لتطوير المعرفة المشتركة وكذلك بناء المعنى المشترك من خلال تحسين العرض (القصص المنظمة مثلاً) الأصلي أو البناء عليه أو تعديله بطريقة ما، مما يؤدي إلى المعرفة المشتركة والمعنى الجديد الذي لم يكن متاحاً من قبل للفريق (Van der Haar et al., 2013: 4).



الشكل (٢): عمليات تعلم الفرق

Source: (Decuyper et al., 2010: 116).

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

٣. **انعكاسية الفريق:** هي مدى انعكاس أعضاء الفريق علناً على أهداف ونشاطات وقرارات الفريق وتنفيذ التغييرات، ووفقاً لذلك يعتبر أحد أهم عمليات تعلم الفرق التي تؤثر على فعاليتها وابتكارها.

يمكن للفرق تغيير قراراتها وأفعالها من خلال انعكاس الفريق، مما يؤدي لاحقاً إلى تأثير إيجابي على أداء الفريق. إن عمليات تبادل الأفكار في الفرق ستكون حاسمة لتعزيز الابتكار والإبداع في المنظمات. وقد يولد أعضاء الفريق أفكاراً مبتكرة حول كيفية العمل بشكل أكثر فاعلية من خلال انعكاسات الفريق. وبالتالي، سترتبط عملية انعكاسية الفريق بشكل إيجابي بأداء الفريق وابتكاره (Wang, Jiang, Zhang, & Lin, 2020: 2-3).

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

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

٦. **التخزين والاسترجاع:** إن البحث عن التعلم على مستوى الفريق قد أعطى القليل من الاهتمام أو لم يول اهتماماً لعمليات التعلم الأساسية، مثل كيفية تشفير المعلومات أو تخزينها أو استرجاعها، وتعد هذه مشكلة أساسية لدى الفرق ومنها الافتراضية. إذ تظهر أدبيات التعلم الفردي والتعلم التنظيمي أن العمليات الأساسية لتخزين واسترجاع الإجراءات الجديدة تعتبر حاسمة ومركزية لتعلم الفرق (Wilson et al., 2007: 1043). (أ) تعتبر عملية التخزين ضرورية لاستمرارية التعلم بمرور الوقت، لدرجة أن الآخرين قد عرّفوا التعلم على أنه استغلال المعرفة المخزنة، إذ تكشف مراجعة أدبيات تعلم الفريق عن القليل من الاهتمام بعمليات التخزين أو أنظمة الذاكرة. (Moreland & Myaskovsky, 2011: 118). (ب) الشرط الأخير لتعلم الفريق هو عملية الاسترجاع، التي تعني أن أعضاء المجموعة يمكنهم العثور على المعرفة والوصول إليها من أجل الفحص أو الاستخدام اللاحق. وعلى الرغم من أهمية عملية الاسترجاع لتعلم الفرق، وحقيقة أن "الاسترجاع قد تم تحديده باعتباره الجزء الأكثر أهمية في عملية التعلم على المستوى الفردي"، تم تجاهل هذه العملية إلى حد كبير في أدبيات تعلم الفريق (Wilson et al., 2007: 1050).

الخلاصة:

يوفر التعلم في الفرق مزايا فريدة لفهم ومعالجة التحديات العالمية المعاصرة، وذلك من خلال رحلات التعلم الفعالة والمدرسة. وبالمقابل، فإن التعلم في فرق لا يتم دائماً التخطيط له بدقة أو تقديمه بشكل فعال. كما تشير الأدبيات العلمية حول "تعلم الفرق" إلى أن الاهتمام بهذا المجال قد

نما بالعقد الأخير، ليصبح من أوسع المجالات للبحث في التعلم التنظيمي، وكذلك البحث في أداء فريق العمل. ولطالما تم تحديد التعلم التنظيمي باعتباره عملية مهمة تمكن المنظمات من إجراء تغييرات وابتكارات وتحسينات، يُنظر إلى قدرة أجزاء من المنظمة (الفرق) على التعلم والتكيف على أنها قدرة ضرورية في المواقف التي يحتمل أن يكون فيها التغيير معقداً وناشئاً وليس مباشراً ومخططاً له. يمكن دراسة التعلم في المنظمات على مستويات الأفراد والفرق والمنظمات بأكملها. ناقش (Senge) قبل ثلاث عقود مضت مفهوم التعلم الجماعي وأشار إلى أنه "حيوي لأن الفرق، وليس الأفراد، هي وحدة التعلم الأساسية في المنظمات المعاصرة... ما لم تتمكن الفرق من التعلم، فإن المنظمة لن تستطيع التعلم".

هناك تزايد مستمر لاهتمام المنظمات المعاصرة بسلوكيات قادتها تجاه المرؤوسين العاملين مع مقاربات قيادية أكثر شفافية وإيجابية. إذ فرضت ظروف العمل العالمي والالكتروني الحاجة إلى وجهات نظر موسعة حول إمكانية تطبيق نماذج وسلوكيات القيادة الجديدة. وفي يومنا الحاضر، إن أي نموذج قيادة معاصر لابد أن يركز على شفافية ونزاهة القادة، والاهتمام بالنشط بوجهات نظر المرؤوسين وتطورهم. لكي يوصف مثل هكذا نموذج قيادة معاصر بأنه انموذج مرجعي ذاتي متعدد الأبعاد والمستويات، ينبغي أن يكون مشتق من علم النفس "الإيجابي" ويستند إلى مجموعة من "القيم والمبادئ النهائية" التي تؤكد على القيام (كسلوك) بما هو "صحيح ومناسب" من القائد نفسه. فالقادة المعاصرون عادة ما يكونون مدركون لذواتهم، ومنفتحون على التأثير، ومتعمقون بالحكمة، وشاملون بالرؤية، ويعيشون قيمهم ومبادئهم الطيبة التي تدعوا "للخير"، ويشاركون المعلومات والمعرفة بشكل مفتوح.

يشتمل مفهوم تعلم الفرق في البيئة المادية أو الافتراضية على ثلاثة أبعاد سلوكية أساسية يمكن اعتبارها تفاعلات تستند إلى المشاركة، والبناء المشترك، والصراع البناء. إذ تصف سلوكيات المشاركة عملية تبادل المعرفة والخبرات ووجهات النظر والآراء. تعتبر هذه السلوكيات ضرورية جداً لدى الفرق وخصوصاً الافتراضية لزيادة فعالية الفرق. كما تحدث سلوكيات البناء المشترك عندما "يعتمد أعضاء الفريق" على معارفهم وخبراتهم المتبادلة، وذلك من خلال دمج وتجميع تمثيلاتهم وخرائطهم العقلية الفردية المختلفة. ومع ذلك، فإن هذه السلوكيات تحدث فقط عندما يفهمون تمثيل الخرائط العقلية لبعضهم البعض والمتعلقة بالمعرفة والأفكار، وبالتالي ذلك يعني قبول الرأي الآخر. أما سلوكيات الصراعات/النزاعات البناءة، فقد تنشأ عندما يتمكن أعضاء الفريق، من خلال المناقشة والتفاوض، من دمج المعرفة والأفكار، مما يؤدي في النهاية إلى إجماع فكري أو فهم جديد يتقاسمه ويتشاركه أعضاء الفريق. تلعب قيادة الحكمة والمعرفة دوراً حاسماً في دعم سلوكيات تعلم الفريق وفقاً لاستعارة (أ) الاكتساب: ويشمل اكتساب أعضاء الفريق "المعرفة والحكمة" المماثلة الفهم المشترك والمنظم والتمثيل العقلي للمعرفة ومعرفة "من يعرف ماذا" (نظام الذاكرة التبادلية) من خلال التحفيز على التعاون. (ب) المشاركة: فإن تعلم الفريق يتعلق بقائد الفريق الذي يتفاعل مع أعضاء فريقه الذين يطورون بدورهم خطاباً وهوية مشتركة من خلال المشاركة في أنشطة الفريق ومجتمع الممارسة الأوسع. وأخيراً، في استعارة (ج) إنشاء المعرفة، يتحول التركيز من تعلم الفريق باعتباره تكيّفاً تعاونياً نحو التعلم الجماعي مثل الإبداع المشترك والتوسع التعاوني والابتكار والتحول.

على النحو ذاته نرى أن الاستعارات الثلاث التي توفرها قيادة الحكمة هي متكاملة ومتكافئة، حيث تجعل من عمليات تعلم الفريق أكثر دقة وفاعلية. فجوهر تأثير القيادة يكمن في تحفيز التعاون وتخيل نتائجه، وبشكل خاص في عملية بناء مفهوم مشترك للمشكلة والحفاظ عليه، إذ تتطلب المهمة التعاونية من الفرق إنشاء أرضية مشتركة مادية وافتراسية، وتمثيل مشترك يمكن أن يكون بمثابة معيار لتنسيق وجهات نظر الأعضاء المختلفة حول المشكلة المطروحة. إلى جانب ذلك، ما تفعله الفرق عندما يرغب أعضاؤها بالتعلم (المشاركة، والبناء المشترك، والصراع البناء، والتخزين والاسترجاع). إذ يمكن أن تحدث عمليات تعلم الفريق فيما بين أعضاء الفريق الواحد أو مع أصحاب المصلحة، أثناء العمل في الفرق... سواء أرادوا ذلك أم لا، وبغض النظر عن الوظائف التي يقومون بها، فالفرق هي نظم ديناميكية ومعقدة تمت برمجتها للتعلم المستمر من خلال البناء المشترك للنماذج العقلية وتخزين المعلومات واسترجاعها. وذلك، لا يعني أن الفرق تتعلم وتتحسن تلقائياً، وإنما تتعلم بعض الفرق بشكل فعال وتتحسن، والبعض الآخر يتكيف بوصفها فرق غير فعالة، وهنا نعتقد أن قيادة الحكمة وسرد القصص له الدور في كون الفرق تتعلم بشكل أكثر فاعلية.

وعلى صعيد آخر ترتبط عمليات تعلم الفريق وأدواته مع نجاح أدائه في المستقبل. فمن المهم مراعاة أن عمليات تعلم الفريق ليست مرتبطة بطريقة خطية. وبدلاً من ذلك، يكون تعلم الفريق ديناميكياً ومرن، لأنه يعتمد على متغيرات مختلفة أهمها دور القيادة والقادة في دورة حياة الفريق، وكيفية التعلم عبر الحدود التنظيمية، والسلامة الشعورية، وكيفية البدء والتكيف مع التغيير. كما لا بد أن نعترف أن ديناميكيات وتواتر التعلم وتأثيره على أداء الفريق تختلف باختلاف أنواع الفرق. فيمكننا تخيل على سبيل المثال الاختلافات بين فريق يعمل بتقارب جسدي ومادي في وحدة طوارئ صغيرة في مكان الحادث يتواصل وجهاً لوجه ويواجه ضغطاً زمنياً مرتفعاً، وفريقاً افتراضياً مشتتاً جغرافياً من الفنيين المنتشرين في جميع أنحاء العالم يطورون تقنية جديدة، ويكون التواصل عبر البريد الإلكتروني والإنترنت والوسائط الاجتماعية ولديهم متسع من الوقت لإنهاء المشروع.

وتحدث عمليات الفريق من خلال السلوكيات الشخصية مثل تبادل الأفكار والمعلومات، وطرح الأسئلة، وطلب الملاحظات، وتحدي الافتراضات، وتفسير المفاهيم والأفكار وإعادة تفسيرها، وإجراء المناقشات، والبحث عن بدائل، وما إلى ذلك. وأخيراً، يمكن القول بأن ديناميكيات التعلم وتكرار التغييرات التي تواجهها الفرق، تجعل من عمليات تعلم الفريق والنتائج تتطور بمرور الوقت. إذ يقوم أعضاء الفريق بأدوار مختلفة مع تقدم وتطور العمل، ويتعلمون ما هو الأفضل في القيام به وما هو الأفضل للفريق. ويشارك الأعضاء في أدوار ووظائف مثل التوجيه، وتوزيع الموارد، ومراقبة الوقت والتحكم فيه، وتنسيق الاستجابة، والتحفيز، ومراقبة النظام، وصيانة الإجراءات. وتتعلم الفرق بشكل أفضل من خلال الممارسة، التدريب بطرق تقريبية أو تحفز أو تكرر مهمتها، وقد يُطلب من الأعضاء تعلم مهام وأدوار ومسؤوليات بعضهم البعض (وهي عملية تسمى "التدريب على مهارات الفصل").

المصادر:

1. Abdulmuhsin, A. A., (2012), Discovering and Sharing Knowledge by Using Business Intelligence Systems: A Case Study for the Application of Business Dashboards in

- College of Business Administration & Economic in Mosul University. (PhD in Business Administration), University of Mosul, Mosul, Iraq.
2. Abdulmuhsin, A. A., & Tarhini, A., (2020), Impact of wise leadership, workplace friendships on open innovation in family firms: a developing country perspective. *Journal of Family Business Management*, Vol. ahead-of-print, No. ahead-of-print. doi:10.1108/jfbm-04-2020-0028
 3. Aristotle, (1999), *Nicomachean Ethics* (T. Irwin, Trans. 2nd ed.), Cambridge: Hackett Publishing Company, Inc.
 4. Biloslavo, R., & McKenna, B., (2013), Evaluating the Process of Wisdom in Wise Political Leaders Using a Developmental Wisdom Model. In W. Kuipers & D. Pauleen (Eds.), *A Handbook of Practical Wisdom: Leadership*. Gower, London, UK: Organization and Integral Business Practice.
 5. Boshkoska, B. M., Liu, S., Zhao, G., Fernandez, A., Gamboa, S., del Pino, M.,... Chen, H., (2019), A decision support system for evaluation of the knowledge sharing crossing boundaries in agri-food value chains. *Computers in Industry*, Vol. 110, PP. 64-80. doi:10.1016/j.compind.2019.04.012
 6. Bouwmans, M., Runhaar, P., Wesselink, R., & Mulder, M., (2018), Leadership ambidexterity: Key to stimulating team learning through team-oriented HRM? An explorative study among teacher teams in VET colleges. *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 47, No. 5, PP. 694-711. doi:10.1177/1741143217751078
 7. Buechel, B., Klößner, S., Lochmüller, M., & Rauhut, H., (2019), The strength of weak leaders: an experiment on social influence and social learning in teams. *Experimental Economics*, Vol. 23, No. 2, PP. 259-293. doi:10.1007/s10683-019-09614-1
 8. Chamberlain, C., Fergie, D., Sinclair, A., & Asmar, C., (2015), Traditional midwifery or 'wise women' models of leadership: Learning from Indigenous cultures. *Leadership*, Vol. 12, No. 3, PP. 346-363. doi:10.1177/1742715015608426
 9. Charlier, S. D., Stewart, G. L., Greco, L. M., & Reeves, C. J., (2016), Emergent leadership in virtual teams: A multilevel investigation of individual communication and team dispersion antecedents. *The Leadership Quarterly*, Vol. 27, No. 5, PP. 745-764. doi:10.1016/j.leaqua.2016.05.002
 10. Chen, L., Liu, S., Wang, Y., & Hu, X., (2021), Humble leader behavior and team creativity: the team learning perspective. *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 36, No. 3, PP. 272-284. doi:10.1108/jmp-09-2019-0536
 11. Cheng, E. C. K., Wu, S. W., & Hu, J., (2016), Knowledge management implementation in the school context: case studies on knowledge leadership, storytelling, and taxonomy. *Educational Research for Policy and Practice*, Vol. 16, No. 2, PP. 177-188. doi:10.1007/s10671-016-9200-0
 12. Chiu, C. Y., Lin, H. C., & Ostroff, C., (2020a), Fostering team learning orientation magnitude and strength: Roles of transformational leadership, team personality heterogeneity, and behavioural integration. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. doi:10.1111/joop.12333

13. Chung, D. S., & Li, J. M., (2018), Curvilinear effect of transformational leadership on innovative behavior among R&D teams in South Korea. *Journal of Organizational Change Management*, Vol. 34, No. 1, PP. 252-270. doi:10.1108/jocm-01-2017-0017
14. Cohen, S. G., & Bailey, D. E., (2016), What Makes Teams Work: Group Effectiveness Research from the Shop Floor to the Executive Suite. *Journal of Management*, Vol. 23, No. 3, PP. 239-290. doi:10.1177/014920639702300303
15. Courtney, J. F., (2001), Decision making and knowledge management in inquiring organizations: toward a new decision-making paradigm for DSS. *Decision Support Systems*, Vol. 31, No. 1, PP. 17-38. doi:10.1016/s0167-9236(00)00117-2
16. Çetin, G., Yıldırım, N., & Özcan, H., (2018), On the Possibility of Wise Leadership in Educational Management. In *Chaos, Complexity and Leadership 2016* (pp. 561-571). Berlin, Germany: Springer.
17. Daniels, G., & Tenkasi, R. V., (2017), Can We Survive? A Case of Culture Change and Learning. *South Asian Journal of Business and Management Cases*, Vol. 6, No. 1, PP. 1-11. doi:10.1177/2277977917696543
18. Decuyper, S., Dochy, F., & Van den Bossche, P., (2010), Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review*, Vol. 5, No. 2, PP. 111-133. doi:10.1016/j.edurev.2010.02.002
19. Ding, W., Choi, E., & Aoyama, A., (2019), Relational study of wise (phronetic) leadership, knowledge management capability, and innovation performance. *Asia Pacific Management Review*, Vol. 24, No. 4, PP. 310-317. doi:10.1016/j.apmr.2018.10.005
20. Edmondson, A. C., (2002), The Local and Variegated Nature of Learning in Organizations: A Group-Level Perspective. *Organization Science*, Vol. 13, No. 2, PP. 128-146. doi:10.1287/orsc.13.2.128.530
21. Eisner, E. W., (2002), From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 18, No. 4, PP. 375-385. doi:10.1016/s0742-051x(02)00004-5
22. Finkelstein, S., (2004), *Why smart executives fail and what you can learn from their mistakes* (Reprint ed.). New York, USA: Portfolio.
23. Faddoul, G., & Chatterjee, S., (2020), A Quantitative Measurement Model for Persuasive Technologies Using Storytelling via a Virtual Narrator. *International Journal of Human-Computer Interaction*, Vol. 36, No. 17, PP. 1585-1604. doi:10.1080/10447318.2020.1768670
24. Gilstrap, D. L., (2016), Phenomenological Reduction and Emergent Design: Complementary Methods for Leadership Narrative Interpretation and Metanarrative Development. *International Journal of Qualitative Methods*, Vol. 6, No. 1, PP. 95-113. doi:10.1177/160940690700600107
25. Halverson, R., (2004), Accessing, Documenting, and Communicating Practical Wisdom: The Phronesis of School Leadership Practice. *American Journal of Education*, Vol. 111, No. 1, PP. 90-121. doi:10.1086/424721

26. Jansson, N., (2014), Discourse phronesis in organizational change: a narrative analysis. *Journal of Organizational Change Management*, Vol. 27, No. 5, PP. 769-779. doi:10.1108/jocm-09-2014-0173
27. Klaic, A., Burtscher, M. J., & Jonas, K., (2020), Fostering team innovation and learning by means of team-centric transformational leadership: The role of teamwork quality. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, Vol. 93, No. 4, PP. 942-966. doi:10.1111/joop.12316
28. Koeslag-Kreunen, M., Van den Bossche, P., Hoven, M., Van der Klink, M., & Gijssels, W., (2018), When Leadership Powers Team Learning: A Meta-Analysis. *Small Group Res*, Vol. 49, No. 4, PP. 475-513. doi:10.1177/1046496418764824
29. Koeslag-Kreunen, M., Van den Bossche, P., Van der Klink, M. R., & Gijssels, W. H., (2020), Vertical or shared? When leadership supports team learning for educational change. *Higher Education*, Vol. 82, No. 1, PP. 19-37. doi:10.1007/s10734-020-00620-4
30. Kozlowski, S. W., & Ilgen, D. R., (2006), Enhancing the Effectiveness of Work Groups and Teams. *Psychol Sci Public Interest*, Vol. 7, No. 3, PP. 77-124. doi:10.1111/j.1529-1006.2006.00030.x
31. Kraiger, K., (2015), Transforming Our Models of Learning and Development: Web-Based Instruction as Enabler of Third-Generation Instruction, *Industrial and Organizational Psychology*, Vol. 1, No. 4, PP. 454-467. doi:10.1111/j.1754-9434.2008.00086.x
32. Kriger, M., (2013), Wise Leadership in Organizations: Integrating Eastern and Western Paradigms. In J. Neal (Ed.), *Handbook of Faith and Spirituality in the Workplace* (pp. 255-269). New York: Springer
33. Küpers, W., (2016), The art of practical wisdom: Phenomenology of an embodied, wise 'inter-practice' in organization and leadership. In W. Küpers & D. J. Pauleen (Eds.), *A Handbook of Practical Wisdom: Leadership, Organization and Integral Business Practice*. Oxfordshire, United Kingdom: Taylor and Francis.
34. Li, M., Zhang, P., Xia, Y., & Liu, W., (2017), Shaping the shared mental model: How leader humility helps teams to learn. *Journal of Management & Organization*, Vol. 25, No. 5, PP. 653-671. doi:10.1017/jmo.2017.21
35. Linley, P., Govindji, R., & West, M., (2007), Positive Psychology Approaches to Public Services Leadership: An Introduction to Strengths-based Leadership. *International Journal of Leadership in Public Services*, Vol. 3, No. 4, PP. 44-55. doi:10.1108/17479886200700029
36. London, M., (2012), Generative team learning in Web 2.0 environments. *Journal of Management Development*, Vol. 32, No. 1, PP. 73-95. doi:10.1108/02621711311287035
37. London, M., & Sessa, V. I., (2006), *Continuous Learning in Organizations*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
38. Moreland, R. L., & Myaskovsky, L., (2011), Exploring the Performance Benefits of Group Training: Transactive Memory or Improved Communication? *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Vol. 82, No. 1, PP. 117-133. doi:10.1006/obhd.2000.2891

39. Morgan, G., (2019), *The Practical Wisdom of Leading with Narrative Intelligence*. London, UK: Emerald Publishing Limited.
40. Naik, S. D., (2019), A new perspective on wisdom leadership: Towards wise model of leadership. *Finance India*, Vol. 33, No. 3, PP. 655-672.
41. Newman, S. A., (2020), Five Steps to Leading Your Team in the Virtual COVID-19 Workplace. *Organizational Dynamics*. doi:10.1016/j.orgdyn.2020.100802
42. Nonaka, I., & Takeuchi, H., (2019), *The Wise Company: How Companies Create Continuous Innovation* (1st ed.). New York, NY: Oxford University Press.
43. Nonaka, I., Toyama, R., & Hirata, T., (2008), *Managing Flow: A Process Theory of the Knowledge-Based Firm* (1st ed.). New York: Palgrave Macmillan.
44. Parco-Tropicales, M., & de Guzman, A. B., (2014), A structural equation model (SEM) of the impact of transformational, visionary, charismatic and ethical leadership styles on the development of wise leadership among Filipino private secondary school principals. *Asia Pacific Education Review*, Vol. 15, No. 4, PP. 547-559. doi:10.1007/s12564-014-9346-5
45. Pesut, D. J., & Thompson, S. A., (2018), Nursing leadership in academic nursing: The wisdom of development and the development of wisdom. *J Prof Nurs*, Vol. 34, No. 2, PP. 122-127. doi:10.1016/j.profnurs.2017.11.004
46. Plews-Ogan, M., & Ardel, M., (2014), Ch.1 Wisdom is a worthy construct In M. Plews-Ogan & G. Beyt (Eds.), *Leadership in Academic Health Science Centers: Leading Positive Change* (pp. 7-24). London, UK: Radcliffe.
47. Singh, S., (2016), Wise Leadership in Kautilya's Philosophy. *Philosophy of Management*, Vol. 15, No. 1, PP. 35-49. doi:10.1007/s40926-016-0031-0
48. Sternberg, R. J., (2007), A systems model of leadership: WICS. *Am Psychol*, Vol. 62, No. 1, PP. 34-42; discussion 43-37. doi:10.1037/0003-066X.62.1.34
49. Stothard, C., & Drobnjak, M., (2021), Improving team learning in military teams: learning-oriented leadership and psychological equality. *The Learning Organization*, Vol. ahead-of-print, No. ahead-of-print, PP. 1-30. doi:10.1108/TLO-12-2019-0174
50. Steed, C., (2017), *Smart Leadership-Wise Leadership*. Oxfordshire, United Kingdom: Taylor and Francis Inc.
51. Sternberg, R. J., & Glück, J., (2019), *The cambridge handbook of wisdom*. England: Cambridge University Press.
52. Sternberg, R. J., & Jordan, J., (2005), *Handbook of wisdom: Psychological perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
53. Van der Haar, S., Segers, M., & Jehn, K. A., (2013), Towards a contextualized model of team learning processes and outcomes. *Educational Research Review*, Vol. 10, PP. 1-12. doi:10.1016/j.edurev.2013.04.001
54. Van Der Vegt, G. S., & Bunderson, J. S., (2005), Learning and Performance in Multidisciplinary Teams: The Importance of Collective Team Identification. *Academy of Management Journal*, Vol. 48, No. 3, PP. 532-547. doi:10.5465/amj.2005.17407918
55. Vendrell-Herrero, F., Bustinza, O. F., & Opazo-Basaez, M., (2020), Information technologies and product-service innovation: The moderating role of service R&D team structure. *Journal of Business Research*. doi:10.1016/j.jbusres.2020.01.047

56. Wang, L., Jiang, W., Zhang, H., & Lin, H., (2020), Leader information seeking, team performance and team innovation: Examining the roles of team reflexivity and cooperative outcome interdependence. *Information Processing & Management*, Vol. 57, No. 6. doi:10.1016/j.ipm.2020.102343
57. Wibowo, A., & Hayati, N. R., (2019), Empowering leadership and trust on team learning behavior. *Journal of Management Development*, Vol. 38, No. 3, PP. 238-248. doi:10.1108/jmd-11-2018-0335
58. Wilson, J. M., Goodman, P. S., & Cronin, M. A., (2007), Group learning. *Academy of Management Review*, Vol. 32, No. 4, PP. 1041-1059. doi:10.5465/amr.2007.26585724
59. Wong, A., Wei, L., Wang, X., & Tjosvold, D., (2018), Collectivist values for constructive conflict management in international joint venture effectiveness. *International Journal of Conflict Management*, Vol. 29, No. 1, PP. 126-143. doi:10.1108/ijcma-08-2017-0071
60. Wines, W. A., & Hamilton, J. B., (2008), On Changing Organizational Cultures by Injecting New Ideologies: The Power of Stories. *Journal of Business Ethics*, Vol. 89, No. 3, PP. 433. doi:10.1007/s10551-008-0009-5
61. Yao, C.-Y., Tsai, C.-C., & Fang, Y.-C., (2014), Understanding social capital, team learning, members' e-loyalty and knowledge sharing in virtual communities. *Total Quality Management & Business Excellence*, Vol. 26, No. 5-6, PP. 619-631. doi:10.1080/14783363.2013.865918
62. Yukl, G. A., & Gardner, W. L., (2020), *Leadership in Organizations* (9th ed.). New York, USA: Pearson Education, Inc.
63. Zhu, J., Yao, J., & Zhang, L., (2019), Linking empowering leadership to innovative behavior in professional learning communities: the role of psychological empowerment and team psychological safety. *Asia Pacific Education Review*, Vol. 20, No. 4, PP. 657-671. doi:10.1007/s12564-019-09584-2.