جامعة دمشق
كلية التربية
قسم التربية المقارنة

دور إدارة المعرفة في اتخاذ القرارات من وجهة نظر المديرين والمدرسين في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق

رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في التربية المقارنة والإدارة التربوية

إعداد الطالبة

ريما علي حلاق

إشراف

الدكتور فاضل حنا

الأستاذ في قسم التربية المقارنة

دمشق: 1434 - 1435 هـ
2013 - 2014 م

الشكر والتقدير

لا يسعني وقد أنهيت هذا الجهد المتواضع إلا أن أحمد اللّه الذي أعانني على إنجازه، وأتقدم بجزيل شكري وامتناني لأستاذي الفاضل **الدكتور فاضل حنا** الذي أنار لي الطريق لتحقيق غايتي بما أسداه لي من نصح وإرشاد وتوجيه ساعدني في إخراج هذه الرسالة إلى حيز الوجود، كما أعبر عن شكري العميق إلى أعضاء لجنة الحكم الأفاضل مقدرةً لهم جهدهم في قراءة هذا البحث وتقويمه، وسيكون لملاحظاتهم الأثر في إتمام عملي هذا.

كما أتقدم بالشكر إلى كل الأساتذة الكرام في كلية التربية، وأخص أساتذتي في قسم التربية المقارنة الذين كان لهم الدور الكبير في هذا البحث.

كما أود أن أتقدم بخالص شكري إلى **والدي** صاحب الفضل في نجاحي هذا، وشكري الجزيل وحبي إلى **زوجي**، وإلى كل أفراد عائلتي، وأصدقائي، وإلى كل من وقف إلى جانبي وأمدني بالعون والمساعدة لإنجاز هذا البحث.

وأخيراً الشكر الأكبر إلى **كلية التربية** بجامعة دمشق أساتذة ومدرسين وموظفين، الذين لم يبخلوا بالمساعدة والدعم.

الباحثة

ريما علي حلاق

فهرس المحتويات

م	فهرس المحتويات	الصفحة
	الفصل الأول : الإطار العام للدراسة	
1)	المقدمة	2
2)	مشكلة البحث	4
3)	أهمية البحث	5
4)	أهداف البحث	5
5)	أسئلة البحث	6
6)	متغيرات البحث	6
7)	فرضيات البحث	7
8)	أداة البحث	9
9)	منهج البحث	9
10)	حدود البحث	9
11)	المجتمع الأصلي للبحث	10
12)	عينة البحث	10
13)	مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية	10
14)	خطوات البحث	12
15)	الدراسات السابقة	12
	الفصل الثاني: إدارة المعرفة في التعليم	
أولاً:	**المعرفة " مفاهيم أساسية"**	32
1)	مفهوم المعرفة	32
2)	علاقة مفهوم المعرفة بمفهوم المعلومات والبيانات	33
3)	هرم المعرفة	33
4)	أهمية المعرفة	34
5)	مصادر المعرفة	35
6)	أنواع المعرفة	36
7)	خصائص المعرفة	38
ثانياً:	**إدارة المعرفة " مفاهيم أساسية"**	39
1)	المفهوم والنشأة	39

2)	أهمية إدارة المعرفة	42
3)	أهداف إدارة المعرفة	43
4)	عناصر إدارة المعرفة	44
5)	نماذج إدارة المعرفة	45
6)	مشكلات إدارة المعرفة	47
7)	مراحل إدارة المعرفة	49
8)	عمليات إدارة المعرفة :	50
-	تشخيص المعرفة	51
-	توليد المعرفة	52
-	خزن المعرفة	54
-	توزيع المعرفة	54
-	تطبيق المعرفة	55
ثالثاً:	**إدارة المعرفة في التعليم**	56
1)	إدارة المعرفة في التعليم	56
2)	أهداف التحول التربوي نحو إدارة المعرفة في التعليم	57
3)	مبررات التحول التربوي نحو إدارة المعرفة	58
4)	استراتيجيات التحول التربوي نحو إدارة المعرفة	60
5)	تطبيق إدارة المعرفة في المدرسة	63
ــ	خاتمة	66
	الفصل الثالث: اتخاذ القرارات	
ــ	تمهيد	68
أولاً:	**مفاهيم عامة حول القرار الإداري**	69
1)	مفهوم القرار الإداري	69
2)	أهمية اتخاذ القرارات	71
3)	أنواع القرارات الإدارية	71
4)	عناصر اتخاذ القرار الإداري	75
5)	نظريات القرار	76
ثانياً:	**عملية اتخاذ القرارات الإدارية**	78
1)	مراحل عملية اتخاذ القرارات	78

2)	أساليب اتخاذ القرارات الإدارية	81
3)	العوامل المؤثرة في عملية اتخاذ القرار	86
4)	المشاركة في اتخاذ القرارات	89
5)	اتخاذ القرارات في الميدان التربوي	91
6)	مساهمة إدارة المعرفة في عملية اتخاذ القرارات	92
ـ	خاتمة	94
	الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية	
ـ	تمهيد	96
1)	منهج الدراسة	96
2)	مجتمع الدراسة وعينتها	96
3)	خطوات إجراء الدراسة	98
4)	صدق أداة الدراسة	99
5)	ثبات أداة الدراسة	101
6)	تطبيق أداة الدراسة	104
7)	تصحيح الأداة والمعالجة الإحصائية	104
	الفصل الخامس: نتائج الدراسة ومعالجتها إحصائياً	
ـ	**تمهيد**	107
1)	**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول**	107
ـ	**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول**	120
2)	**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني**	120
ـ	**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني**	134
3)	**النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث**	135
ـ	**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث**	136
4)	**النتائج المتعلقة بفرضيات البحث**	137
5)	**مقترحات البحث**	164
*	**ملخص البحث باللغة العربية**	166
*	**مراجع البحث**	170
*	**ملاحق البحث**	181
*	**ملخص البحث باللغة الأجنبية**	199

فهرس الجداول

م	عنوان الجدول	الصفحة
1	توزع أفراد العينة حسب متغير الجنس	97
2	توزع أفراد العينة حسب متغير عدد سنوات الخبرة	97
3	توزع أفراد العينة حسب متغير التأهيل التربوي	98
4	توزع مجالات الاستبانة على المحاور وعدد البنود الممثلة لها	99
5	نتائج الاتساق الداخلي لمجال إدارة المعرفة	100
6	نتائج الاتساق الداخلي لمجال اتخاذ القرارات	101
7	معامل الثبات ألفا كرونباخ لمجال إدارة المعرفة	102
8	معامل الثبات ألفا كرونباخ لمجال اتخاذ القرارات	102
9	معامل الثبات بالتجزئة النصفية لمجال إدارة المعرفة	103
10	معامل الثبات بالتجزئة النصفية لمجال اتخاذ القرارات	104
11	المعيار المعتمد للحكم على مستوى إدارة المعرفة في المدارس الثانوية.	107
12	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحاور إدارة المعرفة من وجهة نظر المديرين	108
13	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحاور إدارة المعرفة من وجهة نظر المدرسين	109
14	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور تشخيص المعرفة في مجال إدارة المعرفة من وجهة نظر المديرين	110
15	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور تشخيص المعرفة في مجال إدارة المعرفة من وجهة نظر المدرسين	111
16	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور توليد المعرفة في مجال إدارة المعرفة من وجهة نظر المديرين	112
17	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور توليد المعرفة في مجال إدارة المعرفة من وجهة نظر المدرسين	113
18	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور تخزين المعرفة في مجال إدارة المعرفة من وجهة نظر المديرين	114
19	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور تخزين المعرفة في مجال إدارة المعرفة من وجهة نظر المدرسين	115

20	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور توزيع المعرفة في مجـــال إدارة المعرفة من وجهة نظر المديرين	116
21	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور توزيع المعرفة في مجـــال إدارة المعرفة من وجهة نظر المدرسين	117
22	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور تطبيق المعرفة في مجـــال إدارة المعرفة من وجهة نظر المديرين	118
23	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور تطبيق المعرفة في مجـــال إدارة المعرفة من وجهة نظر المدرسين	119
24	المعيار المعتمد للحكم على مستوى اتخاذ القرارات في المدارس الثانوية العامـــة في مدينة دمشق	121
25	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحاور اتخاذ القرارات من وجهة نظـــر المديرين	121
26	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحاور اتخاذ القرارات من وجهة نظـــر المدرسين	122
27	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور تحديد المشكلة وتشخيصها مـــن وجهة نظر المديرين	123
28	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور تحديد المشكلة وتشخيصها مـــن وجهة نظر المدرسين	124
29	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور جمع البيانات والمعلومـــات مـــن وجهة نظر المديرين	125
30	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور جمع البيانات والمعلومـــات مـــن وجهة نظر المدرسين	126
31	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور تحديد البدائل المتاحة وتقويمهـــا من وجهة نظر المديرين.	127
32	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور تحديد البدائل المتاحة وتقويمهـــا من وجهة نظر المدرسين	128
33	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور اختيار البديل الأنسب من وجهة نظر المديرين	129
34	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور اختيار البديل الأنسب من وجهة	130

	نظر المدرسين	
35	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور اتخاذ القرار من وجهة نظر المديرين	131
36	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور اتخاذ القرار من وجهة نظر المدرسين	132
37	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور المشاركة من وجهة نظر المديرين	133
38	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور المشاركة من وجهة نظر المدرسين	134
39	نتائج معامل الارتباط بيرسون ودلالته الإحصائية بين مستوى إدارة المعرفة ومستوى اتخاذ القرارات من وجهة نظر المديرين	
40	نتائج معامل الارتباط بيرسون ودلالته الإحصائية بين مستوى إدارة المعرفة ومستوى اتخاذ القرارات من وجهة نظر المدرسين	136
41	نتائج اختبار (ت) ستودنت لبيان الفروق بين متوسطات إجابات المديرين المتعلقة بمستوى إدارة المعرفة في مدارسهم حسب متغير الجنس.	138
42	نتائج اختبار (ت) ستودنت لبيان الفروق بين متوسطات إجابات المديرين المتعلقة بمستوى إدارة المعرفة في مدارسهم حسب متغير التأهيل التربوي.	139
43	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المديرين حول مستوى إدارة المعرفة وفق متغير سنوات الخبرة	141
44	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي(ANOVA)لمعرفة أثر سنوات الخبرة للمديرين في آرائهم حول مستوى إدارة المعرفة في مدارسهم	142
45	نتائج اختبار (ت) ستيودنت لبيان الفروق بين متوسطات إجابات المدرسين المتعلقة بمستوى إدارة المعرفة في مدارسهم حسب متغير الجنس	144
46	نتائج اختبار (ت) ستيودنت لبيان الفروق بين متوسطات إجابات المدرسين المتعلقة بمستوى إدارة المعرفة في مدارسهم حسب متغير التأهيل التربوي	146
47	المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات المدرسين حول مستوى إدارة المعرفة في مدارسهم حسب متغير سنوات الخبرة	148
48	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي(ANOVA)لمعرفة أثر سنوات الخبرة للمدرسين في آرائهم حول مستوى إدارة المعرفة في مدارسهم	149

49	اختبار شيفيه لتأثير متغير سنوات الخبرة في آراء المدرسين حول محور تخزين المعرفة	150
50	اختبارDunnett لتأثير متغير سنوات الخبرة في آراء المدرسين حول محور تطبيق المعرفة	151
51	نتائج اختبار (ت) ستيودنت لبيان الفروق بين متوسطات إجابات المديرين المتعلقة بمستوى عملية اتخاذ القرار في مدارسهم حسب متغير الجنس	152
52	نتائج اختبار (ت) ستيودنت لبيان الفروق بين متوسطات إجابات المديرين المتعلقة بمستوى عملية اتخاذ القرار في مدارسهم حسب متغير التأهيل التربوي	153
53	المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات المديرين حول مستوى عملية اتخاذ القرار حسب متغير سنوات الخبرة.	155
54	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر سنوات الخبرة للمديرين في آرائهم حول مستوى عملية اتخاذ القرار	156
55	نتائج اختبار (ت) ستيودنت لبيان الفروق بين متوسطات إجابات المدرَسين المتعلقة بمستوى عملية اتخاذ القرار في مدارسهم حسب متغير الجنس.	158
56	نتائج اختبار (ت) ستيودنت لبيان الفروق بين متوسطات إجابات المدرَسين المتعلقة بمستوى عملية اتخاذ القرار في مدارسهم حسب متغير التأهيل التربوي	160
57	المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات المدرَسين حول مستوى عملية اتخاذ القرار حسب متغير سنوات الخبرة	161
58	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر سنوات الخبرة للمدرسين في آرائهم حول مستوى عملية اتخاذ القرار	162

فهرس الأشكال

م	عنوان الشكل	الصفحة
1	هرم المعرفة	34
2	نموذج إدارة المعرفة عند ماركوكردت	45
3	نموذج دفي	47
4	العمليات الجوهرية لإدارة المعرفة	51
5	أنواع المشاكل الإدارية وعلاقتها بالمستويات الإدارية	73
6	إمكانية اتخاذ أفضل القرارات	93

فهرس الملاحق

م	عنوان الملحق	الصفحة
1	قائمة بأسماء السادة المحكمين	182
2	بنود الاستبانة في صورتها الأولية	183
3	بنود الاستبانة في صورتها النهائية	192
4	صورة عن أمر تسهيل المهمة	198

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

أولاً : المقدمة

ثانياً : مشكلة البحث

ثالثاً : أهمية البحث

رابعاً : أهداف البحث

خامساً : أسئلة البحث

سادساً : متغيرات البحث

سابعاً : فرضيات البحث

ثامناً : أداة البحث

تاسعاً : منهج البحث

عاشراً : حدود البحث

الحادي عشر : المجتمع الأصلي للبحث

الثاني عشر : عينة البحث

الثالث عشر : التعريفات الإجرائية

الرابع عشر : خطوات البحث

الخامس عشر : الدراسات السابقة

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

أولاً : المقدمة :

حظيت المعرفة باهتمام الفلاسفة منذ عهود قديمة، وقد تزايد الاهتمام بها أواخر القرن العشرين من قبل المنظمات بسبب التغيرات الكبيرة التي شهدها العالم من الجوانب السياسية والاجتماعية والاقتصادية، مثل : بروز ظاهرة العولمة، وزيادة حدة المنافسة، وحرية الاتصال والانتقال وتبادل المعرفة، وما رافق ذلك من ضغوط متزايدة على المنظمات بهدف تحسين جودة منتجاتها من الخدمات وخفض كلفتها لتحقيق ميزة تنافسية. فكان لزاماً على المنظمات لمواجهة تلك التحديات البحث عن أساليب إدارية حديثة تمكنها من البقاء والاستمرارية وزيادة قدرتها على تحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية. فظهر مفهوم " إدارة المعرفة " الذي يعنى بتحديد المعلومات ذات القيمة وكيفية الإفادة منها، فإدارة المعرفة تشكل عنصراً ضرورياً لبقاء المنظمة وتفوقها، وتطوير أدائها، وتحقيق أهدافها الإستراتيجية. حيث إن تبني إدارة المعرفة في المنظمة يحقق عدداً من الفوائد منها على سبيل المثال : زيادة الكفاءة والفعالية، وتحسين عملية اتخاذ القرارات، وتحسين الأداء، وزيادة الإنتاجية، وتحسين الإبداع، وتحقيق ميزة تنافسية، وسرعة الاستجابة للتغييرات في البيئة المحيطة.(الملاك والأثري،2002، ص19)

ويرى حجازي أن إدارة المعرفة من أهم الإستراتيجيات والأساليب الإدارية الحديثة لإحداث التغيير والتطوير وتحقيق الميزة التنافسية، فلقد أثبتت جدواها في عالم الصناعة والصحة والإنتاج.

(حجازي، 2005 ،ص11)

وبما أن إدارة التربية والتعليم من أهم مجالات الإدارة، لأنها تعد الأجيال التي ستقود المجتمع وتحقق التغيير المطلوب فيه، فهي بذلك تمارس نشاط المعرفة، وتحاول تحقيق تراكم نوعي فيها كما تحاول ابتكار المعرفة.(الأحمد، 2004، ص2)

و تعد المشكلات التي تعصف بالمؤسسات اليوم لا تعود إلى عدم كفاءة العاملين فقط وإنما تعود أيضاً إلى الأساليب الإدارية المتبعة، لذلك تعد إدارة المعرفة حلاً تنظيمياً وإدارياً لمواجهة التحديات والمشاكل التي تواجه أي مؤسسة أو منظمة.

و يرى(شحاتة،2004، ص64) أن النظم الإدارية الحديثة في مؤسسات التعليم تسعى إلى القيام بأعباء ومسئوليات إعداد وتنمية المستويات المختلفة للعناصر البشرية العاملة وإنتاج المعرفة التي تحتاجها المجتمعات، بحيث تصبح المعرفة والوسائل التي تدعم تحصيلها والحفاظ عليها وتحليليها وتوظيفها أساس النظام التعليمي.

ومن هنا يبرز النظام التعليمي كأهم محرك لإحداث تغيير فوري وحقيقي في المجتمع، كما أنه يمثل نواة التطور والإصلاح والإبداع. حيث تمثل المدرسة حلقة مهمة في مجال التربية والتعليم، فهي مؤسسة تربوية تلبي حاجات المجتمع وتطلعاته، ونظاماً متكاملاً تضم مجموعة من الأعضاء العاملين من موظفين وعمال وغيرهم، كما تضم مجموعة أخرى من النظم والتعليمات والقواعد المنظمة للعمل وأي خلل في هذا النظام المتكامل يصيب المدرسة بالتراجع وقد يصل إلى حد الإحباط والتبلد مما يسبب الشلل التام للمدرسة والذي يصعب علاجه.(الطويل،1997، ص33)

هذا ما يفرض على المدرسة باختلاف مكوناتها أن تواكب المجتمع المعرفي في عصر اقتصاد المعرفة حيث لم تعد طرائق التعليم التقليدية قادرة على مواكبة التطور مما أفقدها القدرة على الإسهام في التنمية بصورة فاعلة، وقد أدى ذلك إلى الحاجة إلى بروز مبادرات خلاقة تهيئ للمواطن فرص تعلم مستمر تلاءم حاجاته الحاضرة والمستقبلية وتمكنه من الإسهام في التنمية الشاملة في مجتمعه، والرؤية الجديدة لتطور التعليم تأتي استجابة لهذا التحدي من خلال تهيئة جيل من المديرين والمدرسين القادرين على تطوير الأفكار الجيدة وتطبيقها، بحيث يتم التركيز على مهارات العمل الجماعي وصنع القرار.(الهاشمي والعزاوي، 2007، ص126)

و يرى شحادة أنه من الأسباب التي تدعو إلى الاهتمام بإدارة المعرفة قيادة عملية صنع القرار. حيث يتوجب على مديري المدارس إن أرادوا النهوض بمدارسهم أن يمتلكوا مهارات إدارة المعرفة التي تمكنهم من توليد وتنظيم ونشر المعرفة، وامتلاك مهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات بكافة أشكالها وكما ينبغي عليهم إشراك المدرسين في اتخاذ القرارات والتخطيط التربوي ويتبادلون معهم المعلومات والخبرات ليتم توظيفها في خدمة المدرسة وبالتالي خدمة الفرد والمجتمع.(شحادة ،2006،ص33)

وبالرغم من اختلاف الباحثين والدارسين حول وظائف الإدارة وعملياتها، غير أن ما أمكن الاتفاق عليه هو اعتبارها كلاً متكاملاً لا يمكن تقسيمه إلى عناصر مجزأة ، وتتكامل تلك العمليات ليكون اتخاذ القرار في وسطها، بحيث يكون لبّ العملية الإدارية. وتعتمد عملية دعم صنع القرار السليم بشكل أساسي على المعلومات والبيانات التي تهم العملية التعليمية، حيث إن التوصل إلى أية استنتاجات علمية تؤدي إلى إصدار قرارات حكيمة يجب أن تكون نابعة من بيانات ومعلومات دقيقة. (الخطيب وزيغان،2009، ص59)

وبناءً على ما سبق وجدت الباحثة مسوغات للقيام بهذه الدراسة الميدانية لتبحث في دور إدارة المعرفة في اتخاذ القرارات من وجهة نظر مديري ومدرسي مدارس التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق على اعتبار أن مدير المدرسة هو القائد التربوي والميسر الذي يلعب دوراً مهماً في نشر المعرفة ونشر ثقافة التعاون وما من شك أن المعلم في عصر المعرفة معلم نشط مبتكر وصانع قرار ويسير مع طلبته جنباً إلى جنب ويساعدهم على التعلم الذاتي.

ثانياً ــ مشكلة البحث :

طالب تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام 2003 الذي جاء بعنوان " رؤية إستراتيجية لبناء مجتمع المعرفة " بتقليص الفجوة في المعرفة التي تعاني منها الدول العربية، وذلك بالاستثمار في نوعية التعليم، وتشجيع نشر المعلومات، وإتاحة الفرصة للوصول إليها، واقترح التقرير إعداد إستراتيجية للارتقاء بالتنمية الإنسانية لتتمكن من مواجهة تحديات العصر، مؤكداً على أهمية تبني المعرفة المتطورة لتشكل منهجاً لتنمية إنسانية في المنطقة العربية، بالإضافة إلى تقدير دور الثقافة والقيم.(مطر، 2007، ص206)

كما أكد المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية المنعقد في الرياض لعام 2009 الذي جاء بعنوان " نحو أداء متميز للقطاع الحكومي " على ضرورة تحول المنظمات إلى منظمات مبنية على المعرفة في ضوء عدم وجود منهجية واضحة وعدم الاهتمام الكافي بإدارة المعرفة.(مسلم،2009، ص3)

ومن خلال اطلاع الباحثة على بعض ما ورد في الأدب التربوي و القراءات التي تناولت موضوع الإدارة المعاصرة، والتي تحدثت عن مفهوم إدارة المعرفة، ومن خلال اطلاعها على الدراسات السابقة المتعلقة بهذا الموضوع لاحظت أنه على الرغم من انتشار مفهوم إدارة المعرفة وتطبيقاته على نطاق واسع في قطاع الأعمال والتجارة فما زالت البحوث والتجارب والتطبيقات لهذا المفهوم في المؤسسات التربوية والمنظمات غير الربحية ومنظمات المجتمع الخدمية على اختلاف أنواعها، محدودة وغير كافية، ومنها بعض الدراسات في الوطن العربي مثل (الخليلي 2006، الخوالدة 2007، حسن2008، طاشكندي 2008، دروزة 2008، عثمان 2010) التي أكدت على أهمية إدارة المعرفة ودورها في تحقيق التغيير التربوي، إلاّ أنها مازالت تعاني من بعض المشكلات التي تتعلق بالتطبيق، ولم تعثر الباحثة على أية دراسة تناولت موضوع إدارة المعرفة في سورية في المجال التربوي في ميدان المدارس حسب علم الباحثة.

وانطلاقاً من أهمية إدارة المعرفة في مجالي التخطيط واتخاذ القرار، ومن أهمية المدرسة الثانوية التي تعد الأفراد للحياة(سوق العمل والتعليم الجامعي)، ومن ضرورة مواكبة التراكم المعرفي وانتشار وسائل الاتصال فرضت الحياة العصرية أن يكون هناك نوعية من الأفراد ممن يتسمون بالفكر المبدع والتكيف مع التكنولوجيا الحديثة، وهذا النوع من الأفراد يحتاج إلى مدرسة عصرية لكي تؤدي أدوارها المتوقعة منها في المجتمع.

وهذا ما دفع الباحثة إلى التطرق لهذه المشكلة والبحث في دور إدارة المعرفة كمفهوم إداري معاصر في اتخاذ القرارات. وتتلخص مشكلة البحث بالسؤال التالي :

ما دور إدارة المعرفة في اتخاذ القرارات من وجهة نظر مديري ومدرسي مدارس التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق ؟

ثالثاً ــ أهمية البحث :

تتمثل أهمية البحث في النقاط التالية :

1- تناول البحث أحد أهم المداخل الإدارية المعاصرة و هو مدخل" إدارة المعرفة "والذي له أهمية خاصة في عصرنا هذا " عصر الاقتصاد المعرفي " الذي تتنافس فيه المنظمات لتحقيق الميزة التنافسية و اتخاذ القرار الرشيد في ظل عدم استقرار الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية و التعليمية في العالم.

2- تطرق البحث إلى عملية تعد من العمليات العقلية المعقدة بالنسبة للفرد وهي " اتخاذ القرار " فهو لب العملية الإدارية وآخرها.

3- تعد الدراسة الأولى على حد علم الباحثة التي تتناول دور إدارة المعرفة في اتخاذ القرارات من وجهة نظر المديرين و المدرسين في التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية.

4- أهمية المرحلة الثانوية من التعليم لأنها المرحلة التي تعد الطالب للالتحاق بالجامعة أو سوق العمل.

5- قد تثير هذه الدراسة اهتمام الباحثين للقيام بدراسات أخرى مماثلة أو ذات علاقة وثيقة بموضوع البحث الحالي، و تناوله من جوانب أخرى غير الجانب الذي تطرقت له الباحثة.

رابعاً – أهداف البحث :

هدف البحث إلى:

1- التعرف إلى مفهوم إدارة المعرفة و عملياتها .

2- التعرف إلى مفهوم القرار وعملية اتخاذه و العوامل المؤثرة في هذه العملية.

3- التعرف إلى واقع ممارسة المديرين والمدرسين لإدارة المعرفة في مدارس التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين والمدرسين.

4- التعرف إلى واقع ممارسة المديرين والمدرسين لعملية اتخاذ القرارات في مدارس التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين والمدرسين.

5- تحديد دور إدارة المعرفة في اتخاذ القرارات في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين و المدرسين.

6- التعرف إلى تأثير متغيرات (الجنس – سنوات الخبرة – التأهيل التربوي) في آراء المديرين و المدرسين حول واقع إدارة المعرفة في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق.

7- التعرف إلى تأثير متغيرات (الجنس – سنوات الخبرة – التأهيل التربوي) في آراء المديرين و المدرسين حول واقع عملية اتخاذ القرارات في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق.

خامساً – أسئلة البحث :

حاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة التالية :

1- ما مفهوم إدارة المعرفة ، وما هي عملياتها ؟

2- ما مفهوم القرار ،وكيف يتم اتخاذه ، وما هي العوامل المؤثرة فيه؟

3- ما واقع ممارسة المديرين والمدرسين لإدارة المعرفة في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين و المدرسين ؟

4- ما واقع ممارسة المديرين والمدرسين لعملية اتخاذ القرارات في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين و المدرسين ؟

5- ما دور إدارة المعرفة التي يمارسها المديرون والمدرسون في عملية اتخاذهم للقرارات في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق ؟

6- ما تأثير متغيرات (الجنس – سنوات الخبرة – التأهيل التربوي) في آراء المديرين والمدرسين حول واقع ممارسة عملية إدارة المعرفة في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق؟

7- ما تأثير متغيرات (الجنس – سنوات الخبرة – التأهيل التربوي) في آراء المديرين والمدرسين حول واقع ممارسة عملية اتخاذ القرارات في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق؟

سادساً – متغيرات البحث :

تتحدد المتغيرات المستقلة و التابعة كما يأتي :

1- **المتغيرات المستقلة** وتشمل :

- متغير الجنس : وله مستويان (الذكور و الإناث)
- متغير عدد سنوات الخبرة : وله ثلاث مستويات (أقل من خمس سنوات، من خمس سنوات إلى عشر سنوات، أكثر من عشر سنوات.)
- متغير التأهيل التربوي : وله مستويان (حاصل على دبلوم تأهيل تربوي، غير حاصل على دبلوم تأهيل تربوي)

2- **المتغيرات التابعة** وتشمل :

- آراء مديري المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق حول واقع ممارسة عملية إدارة المعرفة في مدارسهم.
- آراء مدرسي المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق حول واقع ممارسة عملية إدارة المعرفة في مدارسهم.

- آراء مديري المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق حول واقع ممارسة عملية اتخاذ القرارات في مدارسهم.

- آراء مدرسي المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق حول واقع ممارسة عملية اتخاذ القرارات في مدارسهم.

وتقاس المتغيرات التابعة بأداة البحث (الاستبانه)

سابعاً – فرضيات البحث :

سعت الباحثة إلى اختبار الفرضيات الآتية :

1 ــ **الفرضية الرئيسية الأولى** : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات استجابات مديري المدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة إدارة المعرفة في مدارسهم تعزى لمتغيرات البحث (الجنس، سنوات الخبرة، التأهيل التربوي) وقد انبثق عن هذه الفرضية الفرضيات الآتية :

1-1 **الفرضية الفرعية الأولى** : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات استجابات مديري المدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة إدارة المعرفة في مدارسهم تعزى لمتغير الجنس.

1-2 **الفرضية الفرعية الثانية** : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات استجابات مديري المدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة إدارة المعرفة في مدارسهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

1-3 **الفرضية الفرعية الثالثة** : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات استجابات مديري المدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة إدارة المعرفة في مدارسهم تعزى لمتغير التأهيل التربوي.

2 ــ **الفرضية الرئيسية الثانية** : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات استجابات مدرسي المدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة إدارة المعرفة في مدارسهم تعزى لمتغيرات البحث (الجنس، سنوات الخبرة، التأهيل التربوي) وقد انبثق عن هذه الفرضية الفرضيات الآتية :

2 ــ 1 **الفرضية الفرعية الأولى** : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات استجابات مدرسي المدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة إدارة المعرفة في مدارسهم تعزى لمتغير الجنس.

2 ــ 2 **الفرضية الفرعية الثانية** : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات استجابات مدرسي المدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة إدارة المعرفة في مدارسهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

2 ــ 3 **الفرضية الفرعية الثالثة** : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات استجابات مدرسي المدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة إدارة المعرفة في مدارسهم تعزى لمتغير التأهيل التربوي.

3 ــ **الفرضية الرئيسية الثالثة** : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات استجابات مديري المدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة عملية اتخاذ القرارات في مدارسهم تعزى لمتغيرات البحث (الجنس، سنوات الخبرة، التأهيل التربوي) وقد انبثق عن هذه الفرضية الفرضيات الآتية :

3 ــ 1 **الفرضية الفرعية الأولى** : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات استجابات مديري المدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة عملية اتخاذ القرارات في مدارسهم تعزى لمتغير الجنس.

3 ــ 2 **الفرضية الفرعية الثانية** : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات استجابات مديري المدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة عملية اتخاذ القرارات في مدارسهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

3 ــ 3 **الفرضية الفرعية الثالثة** : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات استجابات مديري المدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة عملية اتخاذ القرارات في مدارسهم تعزى لمتغير التأهيل التربوي.

4س ــ **الفرضية الرئيسية الرابعة** : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات استجابات مدرسي المدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة عملية اتخاذ القرارات في مدارسهم تعزى لمتغيرات البحث (الجنس، سنوات الخبرة، التأهيل التربوي) وقد انبثق عن هذه الفرضية الفرضيات الآتية :

4 ــ 1 **الفرضية الفرعية الأولى** : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات استجابات مدرسي المدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة عملية اتخاذ القرارات في مدارسهم تعزى لمتغير الجنس.

4 ــ 2 **الفرضية الفرعية الثانية** : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات استجابات مدرسي المدارس الثانوية العامة حول واقع عملية اتخاذ القرارات في مدارسهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

4 ــ 3 **الفرضية الفرعية الثالثة** : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات استجابات مدرسي المدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة عملية اتخاذ القرارات في مدارسهم تعزى لمتغير التأهيل التربوي.

ثامناً ــ أداة البحث :

تحددت أداة البحث الحالية باستبانه رأي لمعرفة آراء مديري ومدرسي المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق حول العلاقة بين إدارة المعرفة و اتخاذ القرارات في مدارسهم.

تاسعاً – منهج البحث :

اعتمدت الباحثة في بحثها على المنهج الوصفي التحليلي، لما يحققه من دراسة وعرض الحقائق والبيانات عن موضوع البحث، إذ يعتمد هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً دقيقاً.

ّإذ قامت الباحثة بوصف مستوى إدارة المعرفة في مدارس التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق، وكذلك وصف مستوى عملية اتخاذ القرارات في مدارس التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق، ومن ثم التوصل إلى معرفة درجة العلاقة الارتباطية بينهما، وذلك من خلال جمع الدراسات والكتب النظرية التي تتناول موضوع إدارة المعرفة، واتخاذ القرارات، وتحليل تلك المعلومات، ومن ثم تصميم استبانه لرصد الواقع بناءً على التحليل السابق، وتطبيقها على عينة البحث، ثم تبويب وتحليل هذه البيانات باستخدام المعالجات الإحصائية الملائمة واستخلاص النتائج، ثم تفسيرها وتحليلها للتوصل إلى أهم المقترحات التي تفيد البحث وتغنيه.

عاشراً ــ حدود البحث :

تم تطبيق البحث الحالي ضمن الحدود الزمنية والمكانية والبشرية والعلمية الموضحة كالآتي :

- الحدود المكانية : تم تطبيق البحث في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق.
- الحدود الزمنية : تم تطبيق البحث الحالي في العام الدراسي (2011 ــ 2012).
- الحدود البشرية: تم تطبيق البحث على جميع مديري المدارس الثانوية العامة بمدينة دمشق وعددهم (76) مديراً، وعلى عينة من مدرسيّها بلغت (500) مدرسّاً.
- الحدود العلمية : تم بحث تأثير ممارسة المديرين والمدرسين لإدارة المعرفة على اتخاذهم للقرارات التربوية .

الحادي عشر ــ المجتمع الأصلي للبحث :

يتألف المجتمع الأصلي للبحث من :

- مديري المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق البالغ عددهم (76) مديراً.
- مدرسي المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق البالغ عددهم (5281) مدرَس و مدرَسة، منهم (1123) مدرَس، و(4258) مدرَسّة. وذلك حسب ما جاء في الدليل الإحصائي للعام الدراسي 2011 ــ 2012 الصادر عن مديرية التربية في مدينة دمشق.(وزارة التربية،2011،ص)

الثاني عشر – عينة البحث :

تكونت عينة البحث من كامل المجتمع الأصلي للبحث بالنسبة لمديري المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق و البالغ عددهم (76) مديراً، أما بالنسبة للمدرسين فقد تكونت عينة البحث من (500)مدرّساً و مدرّسة في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية، وهم تقريباً بنسبة 10%من المجتمع الأصلي للبحث.

الثالث عشر – التعريفات الإجرائية :

المعرفة(Knowledge):

- الأصل في كلمة معرفة اشتقاقها من الفعل عَرَفَ عِرْفة عِرفَاناً و مَعْرِفةً وهي إدراك الشيء على ما هو عليه.(المنجد، 1992، ص500)
- عرفت المعرفة رياضياً كما يلي : $K = (I + T) ^ S$ ، حيث يمثل K: المعرفة،I : المعلومات،T: التكنولوجية، S: التقاسم. فالمعرفة هي المعلومات متزاوجة مع التكنولوجيا التي يزداد تأثيرها ازدياداً كبيراً عند تقاسمها.(اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا،2004، ص4)
- **يعرفها (الصباغ،**2000) بأنها : " مصطلح يستخدم لوصف فهم أي منا للحقيقة". (الصباغ، 2003، ص5)
- **يعرفها (مصطفى،** 2002) بأنها: " تراكمات متنوعة للمعلومات في مجالات وتطبيقات مختلفة بحيث تصبح ذات نفع وفعالية لكل من المستخدم والمنتج لهذه التراكمات الجديدة للمعلومات، وعندما يكتسب هذا التنوع عمقاً تاريخياً تصبح أكثر تأثيراً وفعالية لاستقراء المستقبل والتنبؤ بأحداثه".(مصطفى،2002، ص19)
- **تعرفها الباحثة إجرائياً** بأنها : " مزيج من الخبرات والمهارات والقدرات والمعلومات المتراكمة لدى العاملين في المدرسة ولدى المدرسة التي تساعد على الفهم واتخاذ القرار المناسب.

إدارة المعرفة (Knowledge Management):

- **يعرفها هاكيت**(Hackett ،2003) بأنها: " مدخل نظمي متكامل لإدارة وتفعيل المشاركة في كل أصول معلومات المشروع بما في ذلك قواعد البيانات، والوثائق، والسياسات، والإجراءات بالإضافة إلى تجارب وخبرات سابقة يحملها الأفراد العاملون".(الرفاعي وياسين، 2004، ص8)
- **يعرفها بير**(Bair ،1999) بأنها: " نظام يشجع على إتباع منهج تعاوني في إيجاد وابتكار وتنظيم واستخدام المعلومات".(طاشكندي،2008، ص74)
- **يعرفها(قنديلجي،**2006) بأنها: " مجموعة من الاستراتيجيات والتراكيب التي تعظم من الموارد الفكرية والمعلوماتية، من خلال قيامها بعمليات شفافة وتكنولوجية تتعلق بإيجاد وجمع ومشاركة وإعادة تجميع وإعادة استخدام المعرفة، بهدف إيجاد قيمة جديدة، من خلال تحسين الكفاءة والفعالية الفردية، والتعاون في المنظمة لزيادة الابتكار واتخاذ القرار ".(قنديلجي، 2006،ص26)
- **يعرفها فيرسبج** (Verespej ،1999) بأنها: " إيجاد الطريقة التي تسهل الحصول على حكمة ومعارف العاملين في المؤسسة ومن ثم وضعها تحت تصرف الجميع". (العتيبي، 2008، ص16)
- **تعرفها الباحثة إجرائياُ بأنها** : " مجموعة من العمليات والأنشطة التي تتحكم بالمعرفة من خلال توليدها ونشرها واستخدامها عن طريق استغلال المهارات والخبرات لدى الأفراد والعاملين في المدرسة والتي تعتبر ضرورية للأنشطة الإدارية كاتخاذ القرارات وحل المشكلات".

القرار (Decision):

- **إيعرفه (عيدروس،**1994) بأنه : " العملية الذهنية أو التفكير الهادئ الواعي الذي ينصب على عملية تقويم البدائل واختيار أفضلها".(عيدروس، 1994، ص89)
- **يعرفه (عايش،**2009) بأنه: " اختيار رشيد من بين عدة بدائل متاحة مرتبطة بالمشكلة مع من سيمسّهم في تحقيق الأهداف ".(عايش، 2009، ص417)

اتخاذ القرار (Decision Making):

- **يعرفه (العديلي،**1995)بأنها : " عملية نفسية سلوكية معرفية، تعمل على بناء استراتيجيات محددة في جمع المعلومات والحقائق، لإيجاد بدائل للخيارات المتوفرة، والموازنة بينها للوصول إلى الخيار الأنسب، والعمل على تنفيذه وتقويمه".(العديلي، 1995، ص75)
- **يعرفه (عزاب،** 2008)بأنها : " نشاط ذهني فكري موضوعي يسعى إلى اختيار البدائل الأنسب للمشكلة على أساس مجموعة من الخطوات العلمية المتلاحقة التي يستخدمها متخذ القرار للوصول إلى القرار الأنسب ".(عزاب،2008، ص309)

- **تعرفه الباحثة إجرائياً بأنها** : " عملية اختيار البديل الأنسب من بين عدة بدائل مختلفة من قبل المسؤولين عن اتخاذ القرار في المدرسة الثانوية عند مواجهة موقف معين ".

المرحلة الثانوية :

- **تعرفها الباحثة إجرائياً** بأنها: "المرحلة التي تلي مرحلة التعليم الأساسي وتسبق مرحلة التعليم الجامعي ومدتها في الجمهورية العربية السورية ثلاث سنوات تمتد من عمر 15حتى 18 سنة وتنتهي بالحصول على شهادة المرحلة الثانوية وهي ما تسمى البكالوريا.

الرابع عشر – خطوات البحث :

سار البحث وفق الخطوات الآتية :

أولاً: الإطار النظري : ويشمل الخطوات التالية :

1- دراسة الأدبيات التربوية، والدراسات و البحوث السابقة المتعلقة بمتغيرات البحث.

2- إجراء دراسة نظرية، لتحديد مفهوم إدارة المعرفة و عملياتها وكذلك التعرف إلى عملية اتخاذ القرارات ومراحلها.

ثانياً: الإطار الميداني : ويشمل :

1- إعداد استبانه للتعرف إلى دور إدارة المعرفة في اتخاذ القرارات من وجهة نظر المديرين و المدرسين في المدارس الثانوية العامة، وذلك من خلال تحليل الأدبيات النظرية المتعلقة بموضوع البحث.

2- التحقق من صدق الأداة بعرضها على المحكمين ومن ثم التحقق من ثباتها.

3- تطبيق أداة البحث.

4- تحليل البيانات و معالجتها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

5- عرض النتائج و تفسيرها.

6- تقديم المقترحات في ضوء ما تدل عليه نتائج البحث.

الخامس عشر – دراسات سابقة :

15-1 دراسات تتعلق بإدارة المعرفة :

15-1-1 دراسة (الخليلي،2006)،الأردن :

عنوان الدراسة : " **إدارة المعرفة في وزارة التربية والتعليم الأردنية**".

هدف الدراسة : رصد وتحليل مدى ممارسة نشاطات إدارة المعرفة في وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية.

عينة الدراسة : اشتملت العينة على عدد من المديرين في وزارة التربية والتعليم على اختلاف مستوياتهم، بلغ (106) مديراً.

أدارة الدراسة : استبانه رأي.

منهج الدراسة : اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

1- إن درجة ممارسة نشاطات إدارة المعرفة كانت بدرجة عالية باستثناء نشاط تخزين المعرفة،نشر وتبادل المعرفة، وفلترة المعرفة والتي تبين أن درجة ممارستها متوسطة.

2- إن درجة توفر المقومات التكنولوجية لم ترق إلى المستوى المطلوب وهذا بدوره أثّر في درجة ممارسة نشاط نشر وتبادل وتخزين المعرفة في وزارة التربية والتعليم.

3- وجود علاقة إحصائية إيجابية بين طبيعة إستراتيجية إدارة المعرفة ومدى ممارسة نشاط الإنشاء المعرفي، التدقيق المعرفي، تخزين المعرفة ونشر وتبادل المعرفة، تطبيق المعرفة، فلترة المعرفة.

4- عدم وجود أثر للعوامل الديموغرافية (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، المنصب الوظيفي) في درجة ممارسة نشاطات إدارة المعرفة في وزارة التربية والتعليم.

15-1-2 دراسة (الخوالدة،2007)،الأردن :

عنوان الدراسة : " **نحو أنموذج لإدارة المعرفة في النظام التعليمي الأردني في ظل توجهاته نحو التعليم المبني على اقتصاد المعرفة** ".

هدف الدراسة : تقديم أنموذج مقترح لإدارة المعرفة في النظام التعليمي الأردني، في ظل توجهاته نحو التعليم المبني على اقتصاد المعرفة.

عينة الدراسة : اشتملت العينة على عدد من مديري ورؤساء الأقسام في وزارة التربية والتعليم في الأردن، بلغ (80) مديراً ورئيس قسم.

أداة الدراسة : استبانه رأي.

منهج الدراسة : اعتمدت هذه الدراسة المنهج المسحي التطوري.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

1- أن واقع إدارة المعرفة كان بدرجة متوسطة.

2- ضرورة بناء أنموذج لإدارة المعرفة باستثمار البعد التقاني.

15-1-3 دراسة (كراسنة والخليلي،2007)،الأردن :

عنوان الدراسة : "مكونات إدارة المعرفة : دراسة تحليلية في وزارة التربية والتعليم الأردنية".

هدف الدراسة : التعرف إلى واقع ممارسة وزارة التربية والتعليم في الأردن لنشاطات إدارة المعرفة.

عينة الدراسة : اشتملت العينة على عدد من مديري الإدارات ومديري المديريات في مركز الوزارة وفي مديريات التربية والتعليم في المحافظات، بلغ (106) مديراً.

أداة الدراسة : استبانه رأي.

منهج الدراسة : اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

1- أن درجة ممارسة معظم نشاطات إدارة المعرفة كانت بدرجة عالية، باستثناء نشاطات تخزين المعرفة، ونشر المعرفة، وتبادلها، وتهذيب المعرفة التي تبين أن درجة ممارستها كانت بدرجة متوسطة.

2- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية إيجابية بين طبيعة إستراتيجية إدارة المعرفة ومدى ممارسة نشاطاتها.

15-1-4 دراسة (حسن،2008)، الأردن :

عنوان الدراسة : "إستراتيجية إدارية تربوية مقترحة لزيادة القيمة المضافة باستخدام إدارة المعرفة في المدارس الخاصة في مدينة عمان".

هدف الدراسة : اقتراح إستراتيجية إدارية تربوية لزيادة القيمة المضافة باستخدام إدارة المعرفة في المدارس الخاصة في مدينة عمان.

عينة الدراسة : اشتملت العينة على عدد من المديرين والمشرفين والمعلمين العاملين في المدارس الخاصة في مدينة عمان، بلغ (688) مديراً ومعلماً ومشرفاً.

أداة الدراسة : استبانتان إحداهما للكشف عن درجة إدراك أفراد العينة لمفهوم إدارة المعرفة واستخدامها في المدارس، والأخرى للتعرف إلى واقع إدارة المعرفة في المدارس الخاصة في مدينة عمان.

منهج الدراسة : اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

1- أن درجة إدراك مفهوم إدارة المعرفة، وممارسة إدارة المعرفة في المدارس الخاصة في عمان متوسطة في جميع المجالات.

2- اقتراح إستراتيجية إدارية تربوية لزيادة القيمة المضافة باستخدام إدارة المعرفة في المدارس الخاصة في مدينة عمان.

15-1-5 دراسة (دروزة، 2008)، الأردن :

عنوان الدراسة: " **العلاقة بين متطلبات إدارة المعرفة وعملياتها وأثرها في تميُز الأداء المؤسسي: دراسة تطبيقية في وزارة التعليم العالي الأردنية**".

هدف الدراسة: الكشف عن العلاقة بين متطلبات إدارة المعرفة كما وردت في جائزة الملك عبد الله الثاني لتميز الأداء المؤسسي والشفافية (الاحتياجات المعرفية، الوعي والالتزام المعرفي، الاتصالات الداخلية والخارجية) وعمليات إدارة المعرفة(التشخيص، التوليد، الخزن، التوزيع، التطبيق) وأثر هذه العلاقة في تميُز الأداء المؤسسي في وزارة التعليم الأردنية.

عينة الدراسة: اشتملت العينة على عدد من الموظفين من حملة الدبلوم المتوسط فما فوق، بلغ (300) موظفاً.

أداة الدراسة: استبانه رأي مكونة من (90) فقرة.

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متطلبات إدارة المعرفة وكل من تشخيص المعرفة، وتوليد المعرفة، وخزن المعرفة ومتطلبات، وتوزيع المعرفة، وتطبيق المعرفة.

2- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متطلبات إدارة المعرفة وعملياتها من جهة رضا العاملين، والتعلم والنمو المؤسسي، وكفاءة العمليات الداخلية من جهة أخرى.

15-1-6 دراسة (الشرفا،2008)، غزة :

عنوان الدراسة : "**دور إدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات في تحقيق المزايا التنافسية في المصارف العاملة في قطاع غزة** ".

هدف الدراسة : التعرف إلى دور إدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات في تحقيق المزايا التنافسية في المصارف العاملة في قطاع غزة.

عينة الدراسة : اشتملت العينة على عدد من المدراء العاملين ورؤساء الأقسام في المصارف المبحوثة، بلغ (174) موظفاً.

أداة الدراسة : استبانه رأي.

منهج البحث: اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

1- عدم وجود وحدة تنظيمية أو قسم خاص لإدارة المعرفة و تكنولوجيا المعلومات داخل أي مصرف في قطاع غزة إلا أنه يتم تطبيق نظم إدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات داخل المصارف.

2- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين إدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات ومجالات الميزة التنافسية (جودة المنتجات، الأداء المالي، السيطرة على الأسواق، كفاءة العمليات، الإبداع والتطوير) عند مستوى دلالة 0,05.

15-1-7 دراسة (طاشكندي، 2008)، المملكة العربية السعودية :

عنوان الدراسة : " إدارة المعرفة : أهميتها ومدى تطبيق عملياتها من وجهة نظر مديرات الإدارات والمشرفات الإداريات بمكة المكرمة وجدة ".

هدف الدراسة: دراسة و تحليل الواقع الحالي لإدارة المعرفة في إدارة التربية والتعليم من وجهة نظر مديرات الإدارات والمشرفات الإداريات بمكة المكرمة وجدة.

عينة الدراسة : اشتملت العينة عل جميع مديرات الإدارات والمشرفات الإداريات بإدارة التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة ومحافظة جدة والبالغ عددهن (130) مديرةً ومشرفةً.

أداة الدراسة : استبانه رأي.

منهج الدراسة : اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

1- يدرك أفراد مجتمع الدراسة أهمية إدارة المعرفة، وأهمية توظيف إدارة المعرفة في إدارة التربية والتعليم.

2- إن أفراد مجتمع الدراسة يرون بأن إدارة التربية والتعليم لا تعطي الأولوية لإدارة المعرفة.

3- يجد أفراد مجتمع الدراسة أن عملية اكتساب المعرفة وتطويرها من أهم عمليات إدارة المعرفة وأكثرها ممارسةً تليها عملية نقل المعرفة واستخدامها ثم عملية تنظيم المعرفة وتقييمها.

4- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة تعزى لمتغير العمل الحالي وكانت لصالح المشرفة الإدارية.

15-1-8 دراسة (العاني و عيسان، 2008)، سلطنة عمان:

عنوان الدراسة: "دور تكنولوجيا المعلومات في إدارة المعرفة في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس ".

هدف الدراسة : الكشف عن دور تكنولوجيا المعلومات في إدارة المعرفة في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر العاملين فيها، وهل يختلف مستوى إدارة المعرفة لاستجاباتهم في الكلية باختلاف الجنس، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، والرتبة الأكاديمية، والمؤهل في الحاسب، وعدد سنوات الخبرة في استخدام الحاسب.

عينة الدراسة: اشتملت العينة على عدد من الإداريين والفنيين وأعضاء الهيئة الأكاديمية في كلية التربية، بلغ (93) فرداً.

أداة الدراسة: استبانه رأي.

منهج الدراسة: اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1- أن الممارسات التنظيمية في كلية التربية تسير نحو تحقيق إدارة المعرفة بدرجة عالية "إيجابية".

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير المسمى الوظيفي على عنصر الهيكل التنظيمي ولصالح فئة عضو هيئة التدريس، أما بالنسبة لمتغير المؤهل في استخدام الحاسب فكانت لصالح فئة مؤهل تعلم ذاتي.

3- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والرتبة الأكاديمية، وعدد سنوات الخبرة في استخدام الحاسب.

15-1-9 **دراسة (العتيبي، 2008)، المملكة العربية السعودية**:

عنوان الدراسة: " **إدارة المعرفة وإمكانية تطبيقها في الجامعات السعودية "دراسة تطبيقية على جامعة أم القرى بمكة المكرمة** "".

أهم أهدف الدراسة :

1- الوقوف على العلاقة بين الجامعات وإدارة المعرفة انطلاقاً من رصد الجامعات المعرفي والفكري، ودورها في بناء العنصر البشري.

2- دراسة وتحليل الواقع الحالي لإدارة المعرفة في المنظمات التربوية متمثلة في جامعة أم القرى.

3- وضع تصور مقترح لإدارة المعرفة في الجامعات السعودية.

عينة الدراسة : اشتملت العينة على عدد من العاملين في الجامعات السعودية، بلغ (492) عاملاً.

أداة الدراسة : استبانه رأي.

منهج الدراسة : اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

1- أن الجامعة لا تعطي الأولوية لإدارة المعرفة.

2- عدم وجود إستراتيجية واضحة لإدارة المعرفة.

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في جميع المحاور تبعاً لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المستوى الوظيفي).

15-1-10 **دراسة (المحاميد،2008)، الأردن** :

عنوان الدراسة : "**دور إدارة المعرفة في تحقيق ضمان جودة التعليم العالي، دراسة تطبيقية في الجامعات الأردنية الخاصة** ".

هدف الدراسة : بيان أثر تطبيق مفهوم إدارة المعرفة في ضمان الجودة في الجامعات الأردنية الخاصة، بالاعتماد على خصائص الهيئات التدريسية العاملة فيها وخصائص البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات في تلك الجامعات.

عينة الدراسة : اشتملت العينة على عدد من الجامعات الأردنية الخاصة، بلغ (6) جامعات.

أداة الدراسة : استبانه رأي.

منهج الدراسة : اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

1- عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين النشاطات العلمية التي تنجزها الهيئة التدريسية وضمان الجودة في الجامعات الأردنية الخاصة عند مستوى دلالة معنوية 0,05.

2- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المراتب العلمية (الأستاذ المشارك، الأستاذ المساعد)والسعي للحصول عليها من قبل الهيئة التدريسية وضمان الجودة في الجامعات الأردنية الخاصة عند مستوى دلالة معنوية 0,05.

3- عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المراتب العلمية (الأستاذ، المدرس) والسعي للحصول عليها من قبل الهيئة التدريسية وضمان الجودة في الجامعات الأردنية الخاصة عند مستوى دلالة معنوية 0,05.

4- عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحوافز والتكريمات التي تحصل عليها الهيئات التدريسية وضمان الجودة في الجامعات الأردنية الخاصة عند مستوى دلالة معنوية 0,05.

5- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخبرة التدريسية (5 ــ 10سنوات) وضمان الجودة في الجامعات الأردنية الخاصة عند مستوى دلالة معنوية 0,05.

6- عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخبرات التدريسية (من 5 سنوات إلى 10 سنوات، من 11 سنة إلى 15 سنة، 16 سنة فأكثر) وضمان الجودة في الجامعات الأردنية الخاصة عند مستوى دلالة معنوية 0,05.

7- عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة معنوية 0,05 بين حوسبة المكتبات في الجامعة و تحقيق ضمان الجودة في الجامعات الأردنية الخاصة.

8- عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة معنوية 0,05 بين إيصال الانترنت إلى مكاتب الهيئات الإدارية في الجامعة و تحقيق ضمان الجودة في الجامعات الأردنية الخاصة.

9- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة معنوية 0,05 بين توفير المستلزمات العلمية الحديثة التي تستخدمها الهيئات التدريسية و تحقيق ضمان الجودة في الجامعات الأردنية الخاصة.

10- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة معنوية 0,05 بين الاشتراك بقواعد البيانات الخارجية و تحقيق ضمان الجودة في الجامعات الأردنية الخاصة.

11- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة معنوية 0,05 بين تنويع المكتبة و تحقيق ضمان الجودة في الجامعات الأردنية الخاصة.

15-1-11 دراسة (**المعاني**،2008)، **الأردن** :

عنوان الدراسة : " **اتجاهات المديرين في مراكز الوزارات الأردنية لدور إدارة المعرفة في الأداء الوظيفي** ".

هدف الدراسة : التعرف إلى اتجاهات المديرين في مراكز الوزارات الأردنية نحو تطبيق مفهوم إدارة المعرفة، وأثر ذلك في أدائهم الوظيفي.

عينة الدراسة : اشتملت العينة على عدد من المديرين العاملين في مراكز الوزارات الأردنية، بلغ (260) مديراً.

أداة الدراسة : استبانه رأي.

منهج الدراسة : اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

1- تبني الوزارات الأردنية مفهوم إدارة المعرفة بدرجة متوسطة، حيث أن المبحوثين يشعرون بمستوى عالٍ من الأداء الوظيفي.

2- وجود فروق أثر ذي دلالة إحصائية لعناصر إدارة المعرفة على مستوى الأداء الوظيفي الذي يشعر به المبحوثون.

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المبحوثين نحو تبني الوزارات الأردنية لمفهوم إدارة المعرفة تعزى لخصائصهم الديمغرافية باستثناء متغير مدة الخدمة.

4- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المبحوثين نحو مستوى الأداء الوظيفي تعزى لخصائصهم الديمغرافية باستثناء متغير مدة الخدمة.

15-1-12 دراسة (**حشيش**،2009)، **فلسطين**:

عنوان الدراسة : " **الثقافة التنظيمية وعلاقتها بإدارة المعرفة في جامعة الأقصى بغزة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها** ".

هدف الدراسة : التعرف إلى الثقافة التنظيمية السائدة في جامعة الأقصى وعلاقتها بإدارة المعرفة وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.

عينة الدراسة : اشتملت العينة على عدد من أعضاء هيئة التدريس، بلغ (98) عضواً من الهيئة التدريسية.

أداة الدراسة : استبانه رأي.

منهج الدراسة : اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

1- أن الثقافة التنظيمية السائدة في جامعة الأقصى كما يراها أعضاء الهيئة التدريسية ضعيفة.

2- أن مستوى إدارة المعرفة في جامعة الأقصى كما يراها أعضاء الهيئة التدريسية أيضاً ضعيفة.

3- أن ضعف مستوى إدارة المعرفة في جامعة الأقصى له علاقة بضعف الثقافة التنظيمية السائدة في الجامعة.

15-1-13 **دراسة(عثمان،2010)، فلسطين** :

عنوان الدراسة : " **اتجاهات مديري المدارس الحكومية الثانوية نحو تطبيق إدارة المعرفة في المحافظات الشمالية في فلسطين** ".

هدف الدراسة : التعرف إلى اتجاهات مديري المدارس الحكومية الثانوية نحو تطبيق إدارة المعرفة في المحافظات الشمالية في فلسطين.

عينة الدراسة : اشتملت العينة على عدد من مديري المدارس الحكومية الثانوية في المحافظات الشمالية في فلسطين والبالغ عددهم (229) مديراً ومديرةً.

أداة الدراسة : استبانه رأي.

منهج الدراسة : اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

1- إن اتجاهات مديري المدارس الحكومية الثانوية نحو تطبيق إدارة المعرفة في المحافظات الشمالية في فلسطين كانت إيجابية.

2- لا توجد فروق في درجة اتجاهات مديري المدارس الحكومية الثانوية نحو تطبيق إدارة المعرفة في المحافظات الشمالية في فلسطين، تعزى لمتغيرات الجنس، سنوات الخبرة الإدارية، التخصص، المؤهل العلمي، موقع المدرسة.

3- توجد فروق في درجة اتجاهات مديري المدارس الحكومية الثانوية نحو تطبيق إدارة المعرفة في المحافظات الشمالية في فلسطين، تعزى لمتغير موقع المحافظة في مجال إدراك مفهوم إدارة المعرفة، بين محافظات شمال الضفة ووسطها ولصالح شمال الضفة.

4- توجد فروق في درجة اتجاهات مديري المدارس الحكومية الثانوية نحو تطبيق إدارة المعرفة في المحافظات الشمالية في فلسطين، تعزى لمتغير موقع المحافظة في مجالي المعاملات الإدارية والتخطيط بين محافظات جنوب الضفة ووسطها لصالح جنوب الضفة، وبين محافظات شمال الضفة ووسطها لصالح شمال الضفة.

5- توجد فروق في درجة اتجاهات مديري المدارس الحكومية الثانوية نحو تطبيق إدارة المعرفة في المحافظات الشمالية في فلسطين، تعزى لمتغير موقع المحافظة في الدرجة الكلية بين محافظات جنوب الضفة ووسطها ولصالح جنوب الضفة، وبين محافظات شمال الضفة ووسطها ولصالح شمال الضفة.

15-1-14 دراسة هولوويتسكي (Holowetzki ،2002)، الولايات المتحدة الأمريكية:

عنوان الدراسة: "**العلاقة بين إدارة المعرفة والثقافة التنظيمية : أثر العوامل الثقافية التي تدعم إدارة المعرفة**".

"The Relationship Between knowledge Management and Organizational Culture: an Examination of Cultural Factors that support the flow and Management of knowledge within an Organiziation."**هدف**

الدراسة: بيان أثر العوامل الثقافية في تنفيذ مبادرات إدارة المعرفة.

عينة الدراسة: اشتملت العينة على المديرين التنفيذيون في جامعة أورجن Oregon في الولايات المتحدة الأمريكية.

أداة الدراسة: اعتمد الباحث قائمة لتجميع البيانات فيها ليتمكن المديرون التنفيذيون في المنظمات الصغيرة وفي المنظمات غير الربحية من استخدامها عند تنفيذ مبادرات إدارة المعرفة في منظماتهم.

منهج الدراسة: اعتمدت هذه الدراسة أسلوب تحليل المحتوى، إذ قام الباحث بمراجعة الأدبيات ودراسات الحالة الصادرة بين عامي 1998 ــ 2002 من أجل دراسة العلاقة بين الثقافة التنظيمية وبين توظيف إدارة المعرفة.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1- أن هناك ستة عوامل ثقافية تؤثر في مبادرات إدارة المعرفة نجاحاً أو إخفاقاً، وهذه العوامل هي : نظم المعلومات، هيكل المنظمة، أنظمة المكافأة والتعويض، الأفراد، العمليات، القيادة.

2- تؤكد الدراسة أن الثقافة التنظيمية أحد العوامل المهمة المؤثرة في مبادرات توظيف إدارة المعرفة في المنظمات.

15-1-15 دراسة كيلي (Keeley ،2004)، الولايات المتحدة الأمريكية:

عنوان الدراسة: " **البحث الجامعي كعامل مساعد لمدى فاعلية ممارسات إدارة المعرفة في تحسين التخطيط واتخاذ القرارات في مؤسسات التعليم العالي**".

"Institutional Research as the Catalyst for the Extent and Effectiveness of Knowledge Management Practices in Improving Planning and Decisions Making in Higher Education Organization"

هدف الدراسة: تحديد مدى وفاعلية ممارسة إدارة المعرفة في تطوير التخطيط واتخاذ القرار في العديد من أنواع وأنماط مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية.

عينة الدراسة: اشتملت العينة على عدد من مسؤولي البحث العلمي الجامعي في مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية، بلغ (450) مسؤولاً.

أداة الدراسة : اختبار بعدي وتصميم غير تجريبي.

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

1- وجود علاقة قوية بين التعليم التنظيمي المؤسسي الفعال وبين وجود برنامج رسمي فعال لإدارة المعرفة.

2- تقوم مؤسسات التعليم العالي بممارسة إدارة المعرفة من خلال هيئة البحث العلمي.

3- نجحت مؤسسات التعليم العالي التي قدمت بنية تحتية قوية من النظم والأجهزة والوسائل المتعددة والتي تدعم المعرفة، بمضاعفة فرص الأفراد في المشاركة المعرفية سواء كانت بالوسائل الالكترونية أو غيرها مما أدى إلى إفراز خطوات ناجحة في تطوير التخطيط واتخاذ القرارات.

15-1-16 **دراسة كنجس** (Kanges ،2006)، **الولايات المتحدة الأمريكية**:

عنوان الدراسة : " **تقييم العلاقة بين الثقافة التنظيمية ومبادرات إدارة المعرفة المستمرة**".

"An Assessment of the Relation Ship Between Culture and Continuous Knowledge Management Initives"

هدف الدراسة: تقييم العلاقة بين أنماط الثقافة التنظيمية في مؤسسات الأعمال وبين المبادرات المستمرة لإدارة المعرفة في مؤسسات الأعمال الالكترونية وصناعة النقل والمواصلات.

عينة الدراسة: اشتملت العينة على عدد من المتخصصين في المبيعات، بلغ (31) متخصصاً

أداة الدراسة : المقابلة الشخصية.

منهج الدراسة: اعتمدت هذه الدراسة منهج دراسة الحالة.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

أن إدارة المعرفة قد تمثل إستراتيجية فعالة ومؤثرة تكسب المؤسسة القدرة على تحقيق النجاح طويل المدى ويعزز من القيمة ويساعد على زيادة كفاءة المؤسسة إذا كانت المؤسسة تمتلك ثقافة صحيحة.

15-1-17 **دراسة** (Bogner & Bansal ،2007)، :

عنوان الدراسة: " **إدارة المعرفة كقاعدة لأداء عالي ثابت**".

"".Knowledge Management as the Basis of Sustained High Performance"

هدف الدراسة: تحليل البعض من العناصر الرئيسية لوجهة النظر المستندة إلى الموارد ووجهة النظر المستندة على معرفة المؤسسة.

عينة الدراسة: اعتمدت العينة على عدد من المؤسسات، بلغ (42) مؤسسةً.

أداة الدراسة: اعتمدت الدراسة أسلوب تحليل الانحدار من خلال تحليل البيانات الموجودة في سجلات تلك المؤسسات.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

أن معدل نمو المؤسسات يرتبط بشكل إيجابي مع قدرتها على توليد المعرفة النادرة والثمينة، وبناء المعرفة الخاصة بها.

15- 2 دراسات تتعلق باتخاذ القرارات :

15- 2-1 دراسة(الطبعوني،1997)، فلسطين :

عنوان الدراسة : " العلاقة بين نمط القيادة لدى مديري المدارس الأساسية ودرجة مشاركتهم للمعلمين في اتخاذ القرار ".

هدف الدراسة : الكشف عن أي الأنماط القيادية الأكثر مشاركة في اتخاذ القرارات.

عينة الدراسة : اشتملت العينة على عدد من مديري المدارس الأساسية، بلغ (68) مديراً ومديرةً.

أداة الدراسة : استبانه رأي.

منهج الدراسة : اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة : أن النمط الديمقراطي جاء بالمرتبة الأولى في درجة المشاركة في اتخاذ القرارات، يليه النمط التسيبي فالبيروقراطي.

15-2-2 دراسة (الابراهيم، 2002)، الأردن:

عنوان الدراسة: " تحليل مستويات المشاركة في اتخاذ القرارات الجامعية : دراسة ميدانية في جامعة اليرموك".

هدف الدراسة : تحليل مستويات المشاركة في اتخاذ القرارات الجامعية على أمل التوصل إلى تدعيم ما هو إيجابي.

عينة الدراسة : اشتملت العينة على عدد من مسؤولي الجامعة، بلغ (53) مسؤولاً، استجاب لها (39) مسؤولاً.

أداة الدراسة : اعتمد الباحث أداةً للقياس قام بها المعهد الدولي للتخطيط التربوي.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1- أن مستويات المشاركة للفئات المنخفضة في اتخاذ القرارات الجامعية متدنية، ومستويات المشاركة للفئات العليا في اتخاذ القرارات عالية جداً.

2- وجود علاقة طردية بين درجات أهمية القرارات من جهة ومستويات المشاركة من جهة أخرى، وعن تباين بين مستويات المشاركة بتباين مجالات القرارات المعنية، وعن تباين بين مستويات المشاركة في اتخاذ القرارات الجامعية إجمالاً وانفراداً بتباين الجهات المشاركة ذات العلاقة.

15-2-3 دراسة (نجيب، 2002)، جمهورية مصر العربية :

عنوان الدراسة : " أنماط المشاركة في صنع القرار الإداري وعلاقتها بكل من الرضا عن العمل ووجهة الضبط ونوع المرؤوس ".

هدف الدراسة : التعرف إلى العلاقة بين المشاركة في صنع القرار وكل من الرضا عن العمل ووجهة الضبط ونوع المرؤوس.

عينة الدراسة : اشتملت العينة على عدد من رؤساء الأقسام الإدارية والمرؤوسين في بعض الكليات الجامعية، بلغ (28) رئيساً و(60) مرؤوساً.

أداة الدراسة : مقياس اتخاذ القرار/ مقياس الرضا عن العمل / مقياس وجهة الضبط /اختيار مشاركة المرؤوسين في اتخاذ القرار.

منهج الدراسة : اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

1- وجود فروق دالة إحصائياً لصالح رؤساء الأقسام الذين يعملون مع المشرف المشارك في معظم أبعاد الرضا عن العمل ووجهة الضبط.

2- تفوق المرؤوسين من الذكور في مدى المشاركة في اتخاذ القرار.

15-2-4 دراسة (دروزة، 2003)، فلسطين:

عنوان الدراسة: "**مدى قدرة مدير المدرسة على اتخاذ القرارات التطويرية وإحداث التغيير**".

هدف الدراسة: التحقق من مدى اتخاذ مدير المدرسة في وكالة الغوث الدولية للقرارات التطويرية، في أربعة مجالات تتعلق بعناصر العملية التعليمية (البيئة المدرسية ــ التلميذ ــ المعلم ــ المنهاج).

عينة الدراسة: اشتملت العينة على عدد من مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة نابلس بفلسطين، بلغ (26) مديراً.

أداة الدراسة: استبانه رأي.

منهج الدراسة: اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1- أن مديري المدارس يتخذون القرارات التطويرية بنسب لا بأس بها.

2- أن أعلى القرارات التطويرية كانت متعلقة بمجال التلميذ، يليها المتعلقة بمجال المعلم ثم مجال البيئة المدرسية، في حين كانت أدنى القرارات التطويرية هي التي تتعلق بمجال المنهاج المدرسي.

3- وجود أثر لسنوات الخبرة في مجال الإدارة المدرسية أولاً ومجال الخبرة في سلك التربية والتعليم ثانياً في اتخاذ المدير القرارات التطويرية لصالح المديرين الذين مضى عليهم في الإدارة المدرسية عشر سنوات فأكثر.

15-2- 5 دراسة (الخوالدة، 2002)، الأردن:

عنوان الدراسة : "**مستوى ممارسة عمليات اتخاذ القرار الإداري المبني على الأسلوب العلمي لدى مديرات المدارس الأساسية في مديرية تربية عمان الأولى** ".

هدف الدراسة : التعرف إلى مستوى ممارسة مديرات المدارس الأساسية في عمان لعملية صنع القرار في مجالات العمل الإداري التربوية.

عينة الدراسة : اشتملت العينة على عدد من مديرات المدارس الأساسية، بلغ (58) مديرةً.

أداة الدراسة : استبانه رأي مكونة من (60) فقرة.

منهج الدراسة : اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1- عدم وجود فروق بين متوسطات تقديرات مديرات المدارس لمستوى ممارستهن لعملية صنع القرار في مجالات العمل الإداري التربوي.

2- ممارسة عملية صنع القرار في مجالات العمل الإداري التربوي متوسطة، عدا كفايتي النمو المهني للمعلمات وحاجات الطالبات التربوية، حيث أن نسبتها مرتفعة.

3- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 في مستوى ممارسة مديرات المدارس الأساسية لعملية صنع القرار يعزى إلى الخبرة التعليمية والمؤهل.

15-2-6 دراسة (الابراهيم والقضاة، 2006)، الأردن :

عنوان الدراسة : " **فاعلية عملية اتخاذ القرارات الإدارية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية في محافظة عجلون** ".

هدف الدراسة : التعرف إلى درجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات الإدارية لدى مديري و مديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عجلون، والتعرف إلى أثر المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة الإدارية) على عملية اتخاذ القرارات الإدارية.

عينة الدراسة : اشتملت العينة على عدد من مديري المدارس الحكومية الثانوية، بلغ (51) مديراً ومديرةً.

أداة الدراسة : استبانه رأي مكونة من (36) فقرة موزعة على ستة مجالات.

منهج الدراسة : اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

1- أن درجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات الإدارية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عجلون عالية.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح الدراسات العليا.

4- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 تعزى لمتغير الخبرة.

15-2-7 دراسة (العدوان، 2006)، الأردن :

عنوان الدراسة : " **أثر خصائص المعلومات في فاعلية اتخاذ القرارات الإدارية** ".

هدف الدراسة : التعرف إلى أثر خصائص المعلومات (الملائمة، التوقيت المناسب، الدقة، الشمول، الوضوح، المرونة، سهولة الحصول على المعلومات) في فاعلية اتخاذ القرارات الإدارية، والتعرف إلى أهم المعوقات التي تواجه متخذي القرار.

عينة الدراسة : اشتملت العينة على عدد من مديري المؤسسات العامة التي يتم إقرار موازنتها من قبل مجلس الوزراء، بلغ (254) مديراً.

أداة الدراسة : استبانه رأي.

منهج الدراسة : اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

1- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين خصائص المعلومات وفاعلية اتخاذ القرارات الإدارية بالمؤسسات العامة الأردنية.

2- تتوافر المعلومات ذات الخصائص الجيدة في المؤسسات عينة الدراسة.

3- ضعف أنظمة المعلومات المحوسبة لمعالجة البيانات وتبويبها وتصنيفها وتوصيلها إلى متخذي القرارات الإدارية، يعد من أهم المعوقات التي تواجه المديرين عينة الدراسة.

15-2-8 **دراسة (السيد، 2008)، مصر** :

عنوان الدراسة : " **الأساليب المعرفية وعلاقتها باتخاذ القرار لدى مديري مدارس التعليم الإعدادي بمحافظة سوهاج**".

هدف الدراسة : الكشف عن العلاقة بين الأساليب المعرفية وفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري مدارس التعليم الإعدادي بمحافظة سوهاج.

عينة الدراسة : اشتملت العينة على عدد من مديري مدارس التعليم الإعدادية في المحافظة، بلغ (164) مديراً ومديرة.

أداة الدراسة : أربعة مقاييس (مقياس اتخاذ القرار، التأمل /الاندفاع، وجهة الضبط، التبسيط/التعقيد)

منهج الدراسة : اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

1- فاعلية اتخاذ القرارات لدى مديري مدارس التعليم الإعدادي بمحافظة سوهاج تتراوح مابين متوسط وضعيفة.

2- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين الأساليب المعرفية وفاعلية اتخاذ القرارات.

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الأساليب المعرفية وفاعلية اتخاذ القرارات لدى مديري مدارس التعليم الإعدادي بمحافظة سوهاج ترجع لمتغير (الجنس/المؤهل).

4- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الأساليب المعرفية وفاعلية اتخاذ القرارات لـــدى مديري مدارس التعليم الإعدادي بمحافظة سوهاج ترجع لمتغير (مكان الدراسة/سنوات الخبرة).

5- تسهم الأساليب المعرفية في التنبؤ بفاعلية اتخاذ القرارات لدى مديري مدارس التعلـــيم الإعـــدادي بمحافظة سوهاج.

15-2- 9 دراسة برادلي (Bradley ،1992)، الولايات المتحدة الأمريكية:

عنوان الدراسة : " أنماط السلوك القيادي ودرجة المشاركة في مجالس تحسين المدرسة في عمليات صنع القرار في المدرسة الابتدائية".

"Principals Leadership Styles and the Degree of Participation of School Improvement Councils in the Decision Making Process in Elementary School"

هدف الدراسة : الكشف عن نمط السلوك القيادي لدى مديري المدارس الأمريكية، ودرجة المشـــاركة في تحسين عمليات اتخاذ القرار في المدارس الابتدائية.

عينة الدراسة : اشتملت العينة على عدد من مديري المدارس الابتدائية، بلغ (79) مديراً.

أداة الدراسة : مقياس نمط السلوك القيادي.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتخاذ القرار ونمط السلوك الإداري.

2- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى التعليم وممارسة السلوك الإداري.

15-2- 10 دراسة شارلز وكار (Charles & Karr ،1995)، الولايات المتحدة الأمريكية :

عنوان الدراسة : " مفاهيم فعالة لمدرسة فعالة، دراسة استندت إلى صـــناعة القـــرارات الناجحـــة بمشاركة أعضاء الهيئة التعليمية".

"Effective Principles ,Effective School : Study based Decision Making Successful With Principals and Teacher Participation"

هدف الدراسة : التعرف إلى مستوى مشاركة أعضاء الهيئة التعليمية في وكالة تكســـاس فـــي اتخـــاذ القرارات المدرسية، وتأثيرها في الأداء الأكاديمي للطلاب.

عينة الدراسة : اشتملت العينة على عدد من أعضاء الهيئة التعليمية من مديريات التعليم فـــي ولايـــة تكساس، بلغ (206) عضواً.

أداة الدراسة : استبانه رأي.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

1- أن المشاركة الفعالة للمعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية ترتبط بعلاقـــة إيجابيـــة مـــع أدائهـــم الوظيفي، الذي ينعكس إيجابياً على الأداء الأكاديمي للطلبة.

2- أن رضا المعلمين والمديرين عن المهام المناطة بهم، وقناعتهم بوظائفهم، وسلامة قنوات الاتصال فيما بينهم، وفاعلية طرق ووسائل قياس اتخاذ القرارات وتنفيذها، تنعكس إيجاباً على مستوى المشاركة في اتخاذ القرار وفي تبنيه.

15-2-11 دراسة كليمبز (Glimps ،1999)، الولايات المتحدة الأمريكية :

عنوان الدراسة: "**مقارنات لعمليات حل المشكلات لدى القيادة الإدارية التعليمية** "Comparisons of Problem Solving Processes of Education Administration Leadership"

هدف الدراسة: التعرف إلى القدرة القيادية للإداريين في اتخاذ القرارات وحل المشكلات بطريقة فعالة.

عينة الدراسة: اشتملت العينة على عدد من الإداريين في المؤسسات التعليمية، بلغ (25) إدارياً.

أداة الدراسة: المقابلة مع الإداريين.

منهج الدراسة : اعتمدت هذه الدراسة دراسة الحالة.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

1- وجود أثر للتعاون الإداري وجمع المعلومات في زيادة فاعلية اتخاذ القرارات.

2- وجود فروق لصالح الذكور في مدى استخدام التعاون الإداري وحل المشكلات.

15-2-12 دراسة (James & Mark ،2004) ، الولايات المتحدة الأمريكية :

عنوان الدراسة : "**هل اتخاذ القرار مشكلة؟ دراسة فعالية اتخاذ القرارات الاستراتيجية** ".

" Does Decision Process Matter? A Study of Strategic Decision –Making Effectiveness ".

هدف الدراسة : التعرف إلى أهمية اتخاذ القرارات لدى عينة من أعضاء الهيئة التعليمية في ثلاث ولايات أمريكية.

عينة الدراسة : اشتملت العينة على عدد من أعضاء الهيئة التعليمية، بلغ (204) عضواً.

أداة الدراسة : استبانه رأي.

منهج الدراسة : اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة : أن اتخاذ القرار يتم من خلال إتباع عدة خطوات متتابعة تشكل أسلوباً منطقياً في الوصول إلى حل أمثل.

ثالثاً – تعقيب على الدراسات السابقة :

من خلال استعراض نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بإدارة المعرفة والمتعلقة باتخاذ القرارات لوحظ أن هذه الدراسات تختلف في النقاط التالية :

- عينات تلك الدراسات.
- بيئات تلك الدراسات.

- زمن تلك الدراسات.
- محاور تلك الدراسات.

وركزت الدراسات المتعلقة بإدارة المعرفة على واقع إدارة المعرفة في المؤسسات والمنظمات المختلفة ومدى توظيف عملياتها ودورها في تحقيق الميزة التنافسية بالإضافة لدورها في ضمان تحقيق جودة التعليم والعلاقة بينها وبين الثقافة التنظيمية. أما الدراسات التي تناولت اتخاذ القرار فجميعها ركزت على واقع اتخاذ القرارات في المدرسة ودرجة المشاركة بين العاملين في المدرسة في اتخاذ القرار.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة :

- لاحظت الباحثة ندرة الدراسات التي تناولت إدارة المعرفة في المدرسة الثانوية في الجمهورية العربية السورية، حيث لم تعثر الباحثة على أي دراسة تناولت هذا الموضوع.
- لاحظت الباحثة ندرة البحوث والدراسات التي تناولت العلاقة بين إدارة المعرفة واتخاذ القرارات في المدرسة الثانوية.
- على الرغم من وجود تشابه بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية في بعض النقاط والأفكار، فإنها تختلف عنها من حيث العينة والبيئة وطريقة تناول الموضوع حيث أن أغلب الدراسات تناولت اتجاهات المديرين نحو تطبيق إدارة المعرفة بينما تناولت الدراسة الحالية آلية دور إدارة المعرفة التي يمارسها المديرون والمدرسون في عملية اتخاذهم للقرارات التربوية.

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة فوائد عديدة يمكن حصرها فيما يلي:

- وضع تصور عام لموضوعات الإطار النظري.
- البحث عن الإضافة في الدراسات السابقة وتجنب تكرار ما ورد فيها.
- استفادت الباحثة من المراجع العلمية والمصادر المذكورة في الدراسات السابقة.
- الإفادة من التوصيات والمقترحات المذكورة فيها.
- مقارنة النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة.
- استفادت الباحثة من الأدوات المتبعة في تلك الدراسات في تصميم أداة الدراسة (الاستبانه) من حيث بعض المحاور والمتغيرات الديموغرافية.

الفصل الثاني

إدارة المعرفة في التعليم

أولاً- المعرفة "مفاهيم أساسية".

ثانياً- إدارة المعرفة "مفاهيم أساسية ".

ثالثاً- عمليات إدارة المعرفة.

رابعاً- إدارة المعرفة في التعليم.

الفصل الثاني

إدارة المعرفة

تمهيد :

تعد إدارة المعرفة من المفاهيم الأساسية الحديثة التي تسعى المنظمات على اختلاف أنواعها إلى تطبيقها والأخذ بمبادئها. وذلك أن إدارة تلك المعرفة بشكلٍ جيد يساعد هذه المنظمات على تحقيق مزايا تنافسية تمكنها من التفوق على المنافسين وضمان بقائها وتطورها، فالمعرفة إذن أصبحت المورد الاستراتيجي الذي يتميز بالتنامي والاستمرار وعدم النضوب كباقي الموارد الأخرى في ظل الاقتصاد الجديد الذي يطلق عليه " اقتصاد المعرفة ".

وبهذا يمكن الإشارة إلى ماقالته ميتشلوفيو(Michelviola) في أن "المعرفة أصبحت المفتاح الأساسي لخلق الميزة التنافسية للمنظمة ،وإن قيام المنظمة بخلق المعرفة باستعمال الطرق المتاحة ،واستغلالها الاستغلال الجيد يشكل المصدر الحاسم بالنسبة لها ،ذلك أنه المصدر غير القابل للتقليد ". (Michelviola,2007,p14)

وهذا ما سيتناوله هذا الفصل من البحث من خلال التطرق إلى المفاهيم المتعلقة بالمعرفة وسبل إدارتها في المنظمات، وتم تقسيم هذا الفصل إلى عدة مباحث على النحو التالي :

أولاً: المعرفة – مفاهيم أساسية ــ

ثانياً: إدارة المعرفة – مفاهيم أساسية ــ

ثالثاً: عمليات إدارة المعرفة.

رابعاً: إدارة المعرفة في التعليم.

أولاً: المعرفة – مفاهيم أساسية-

1) مفهوم المعرفة :

إن المعرفة من الحقوق القديمة الجديدة التي تمتد إلى آلاف السنين عبر التاريخ و حظيت باهتمام كبير من فلاسفة الشرق و الغرب. وفي حقل المعرفة لا يجري التركيز على المعرفة فقط بل التركيز بصورة متزامنة على أسباب المعرفة، حيث يشير المعنى الفلسفي للمعرفة كما جاءت به الفلسفة الإغريقية : " على أنها تصور مجرد واسع ".(العلي، 2006، ص25)

أما المعنى اللغوي لها فيراد به العلم.(الكبيسي، 2005، ص8)

لقد أورد الباحثون والمهتمون بالمعرفة مجموعة من التعاريف. تذكر الباحثة منها :

ما أورده (دياب وجمال الدين،2007، ص62)بأن المعرفة : "حصيلة الامتزاج الخفي بين المعلومات والخبرة والمدركات الحسية والقدرة على الحكم، للوصول إلى النتائج والقرارات، أو استخلاص مفاهيم جديدة أو ترسيخ مفاهيم سابقة ".

ويعرفها الرَجال (2005، ص6) بأنها : "عبارة عن مزيج من الخبرة، والتعلم التراكمي والمعلومات المنظمة، والتي تم تحليلها لتصبح مفهومة وقابلة للتطبيق في موقف قراري محدد ".

أما الملكاوي (2007، ص30) فقد اعتبرها : "نتيجة معالجة البيانات التي تخرج بمعلومات، إذ تصبح معرفة بعد فهمها واستيعابها، وإن تكرار التطبيق في الممارسات يؤدي إلى الخبرة التي تقود إلى الحكمة ".

ويعرفها دفلين (2001، ص35) بأنها : " خليط من تجارب محددة وقيم ومعلومات سياقية، وبصيرة نافذة تزود بأساس يقوم ويجسد تجارب ومعلومات جديدة".

أما أبو خضير (2009، ص7) فترى أن المعرفة : " معلومات موضوعية من الصعب ترميزها تتضمن حكمة وبصيرة و خبرات العاملين ويمكن تبادلها و مشاركتها عبر البريد الإلكتروني و المذكرات أو الأحاديث الشفوية. وعندما تتوافر تلك المعرفة فإننا نستطيع أن نطبقها ونتخذ قراراتنا بناءً عليها".

ويرى الكبيسي (2005، ص12) أن المعرفة : " كل شيء ضمني أو ظاهري يستحضر الأفراد لأداء أعمالهم بإتقان، أو لاتخاذ قرارات صائبة".

وقد عرف نجم(2008، ص59) المعرفة بأنها : " القوة ". وهذا مؤكد ليس فقط بالنسبة للأفراد وإنما للمنظمات أيضاً، فالمنظمة تشبه الكائن الحي إلى حدٍ كبير في تفاعلاتها مع العالم الخارجي.

مما سبق يظهر للقارئ أن هناك تعدداً للاجتهادات التي تناولت مفهوم المعرفة، فمنهم من تناولها من حيث كونها حالة ذهنية للفهم وإدراك الحقائق، ومنهم من اعتبرها بيانات ومعلومات ومهارات،

وبعضهم ركز على اعتبارها عملية ممارسة للخبرة، وذلك لاختلاف المدارس الفكرية للباحثين وتعـــدد مناهج المعرفة.

وترى الباحثة أن المعرفة هي" مزيج من الخبرات والتجارب والقيم والمعلومات التي يحصـــل عليهـــا الفرد وتساعده في اتخاذ قرارات صائبة تجعل من أدائه أكثر فعالية، فالمعرفة الفاعلـــة هـــي جـــوهر الإبداع والابتكار.

2) علاقة مفهوم المعرفة بمفهوم المعلومات والبيانات:

البيانات Data: هي " مواد خام أولية ، وليست ذات قيمة بشكلها الأولي هذا، مـــا لـــم تتحـــول إلـــى معلومات مفهومة و مفيدة ".(الحجازي، 2005، ص113)

ويعرفها ويغ Wiig بأنها " ملاحظات غير مفهومة ، وحقائق غير مصقولة تظهر في أشكال مختلفة قـــد تكون أرقاماً أو حروفاً ، أو كلمات أو إشارات متنـــاظرة أو صـــوراً، دون أي ســـياق أو تنظـــيم لـــه ".(Wiig,1993,p73)

المعلومات Information: هي " المخرجات الأساسية للبيانات وفقـــاً لمـــدخل الـــنظم، كمـــا تمثـــل المعلومات أيضاً في حقائق وبيانات منظمة تشخص موقفاً محدداً أو ظرفاً محدداً أو تشخيص تهديداً مـــا أو فرصة محددة ".(أبو فارة، 2004، ص6)

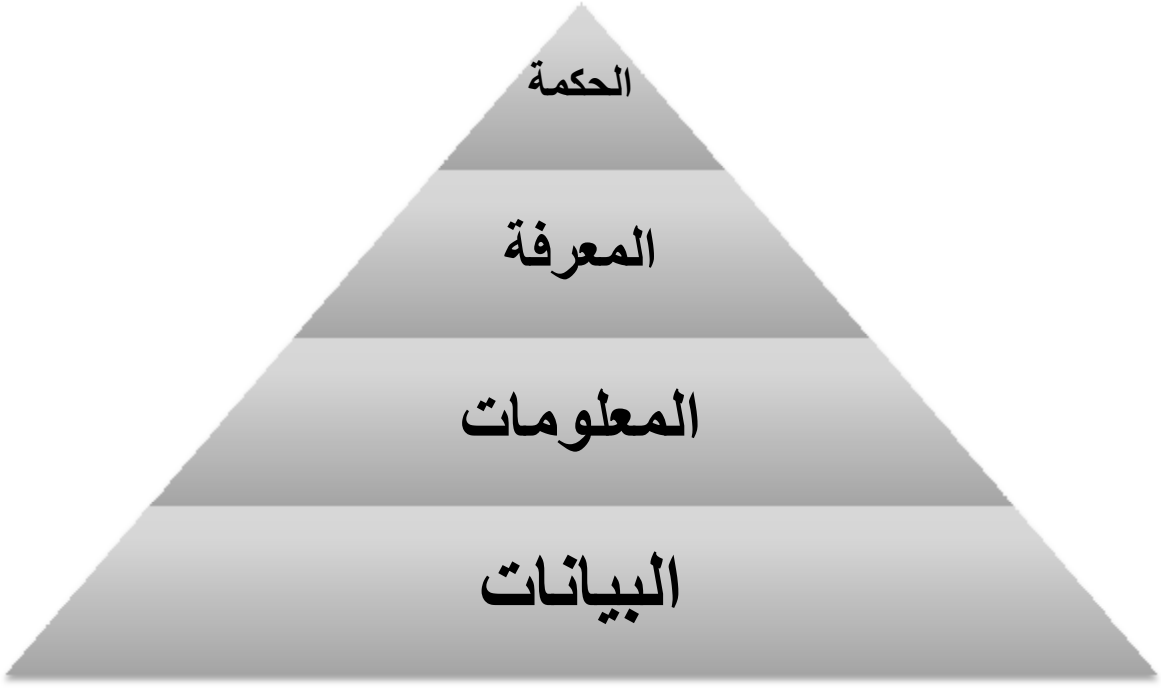
المعرفة Knowledge: هي" معلومات بالإمكان استخدامها واستثمارها للوصول إلـــى نتـــائج مفيـــدة والمعرفة قد تكون جديدة متكررة لا يعرف شيئاً عنها من قبل، أي أن الشخص الذي يمتلك معرفة فـــي ميدان ما، نظري أو عملي، يكون قادراً على إنتاج معرفة جديدة أما المعلومـــة فهـــي مجموعـــة مـــن المعطيات المتكاملة والجزئية، خاملة أو ساكنة غير قـــادرة بنفســـها علـــى توليـــد معلومـــات جديـــدة فالمعلومات هي مرحلة وسطية بين البيانات التي تتمثل في أرقام ورموز وصيغ لغوية والمعرفة التـــي تعني تكامل المعلومات المنظمة من أجل استخدامها في شيء مفيد". (ناصف،2002، ص23)

ونستنتج مما سبق أن البيانات تتحول إلى معلومات والمعلومات تتحول إلى معرفة مـــن خـــلال البيئـــة المحيطة ومن هذه البيئة يتم اتخاذ القرارات أو القيام بسلوكيات معينة، وحتى تتوضـــح العلاقـــة بـــين البيانات والمعلومات والمعرفة لابد من التعرف إلى هرم المعرفة.

3)هرم المعرفة:

ويتحدث الباحثون في مجال إدارة المعرفة عما يسمى هرم المعرفة، وهو شكل هرمـــي يصـــور عـــالم المعرفة، فيبدأ الهرم من قاعدته السفلى بالبيانات (الحقائق والصور والرموز)، يليها المعلومـــات التـــي تعتبر العنصر الأساسي في اتخاذ القرار وحل المشكلات، يليها المعرفة ثم تأتي الحكمة التي تمثل ذروة الهرم المعرفي التي تؤدي إلى الإبداع والاستغلال الأمثل للموارد المتاحة. والشكل(2) يوضـــح هـــرم المعرفة.

الشكل رقم (1)



هرم المعرفة

المصدر(البيلاوي، وحسين،2007، ص41)

وترى الباحثة أن الحصيلة المعرفية للمجتمع لا تنشأ فجأةً من فراغ وإنما لها مصادر مختلفة، وهي تمثل القوة التي تنهض بالمجتمع وتدفع به إلى الأمام، بل أصبح تقدم المجتمع يقاس بما يولده من معرفة قابلة للتطبيق في مجالات الحياة المختلفة وما يترتب عليها من فوائد، وهذا يقودنا إلى التعرف على أهمية المعرفة.

4)أهمية المعرفة :

تبرز أهمية المعرفة للمؤسسات ليس في المعرفة ذاتها، إنما في إضافة قيمة لها أولاً، وفي الدور الذي تؤديه المؤسسة للاقتصاد الجديد المعتمد على المعرفة والذي بات يعرف باقتصاد المعرفة والذي يتم من خلاله التأكيد على رأس المال الفكري والتنافس من خلال القدرات البشرية ثانياً.

وتبرز أهمية المعرفة من خلال النقاط الآتية :

ـ أسهمت المعرفة في تحويل المنظمات إلى مجتمعات معرفية تحدث التغيَر الجذري في المنظمة، لتتكيف مع التغيير المتسارع في بيئة الأعمال، ولتواجه التعقيد المتزايد فيها.

ـ تعمل المعرفة الإدارية على توجيه مديري المنظمات إلى كيفية إدارة منظماتهم.

ـ تعد المعرفة البشرية المصدر الأساسي للقيمة.

ـ تعتبر محركاً أساسياً لكيفية خلق المنظمة وتطورها ونضجها وإعادة تشكيلها ثانيةً.

ـــ المعرفة أصبحت الأساس لخلق الميزة التنافسية وإدامتها.

ـــ أسهمت المعرفة في مرونة المنظمات من خلال دفعها لاعتماد أشكال التصميم والتنسيق والهيكلية تكون أكثر مرونة.

ـــ أتاحت المجال للمنظمة بالتركيز على الأقسام الأكثر إبداعاً، وحفزت الإبداع المتواصل لأفرادها وجماعتها. (الزيادات،2008، ص20)

كما يؤكد (السلمي، 1995، ص205) أن أهمية المعرفة في المؤسسات تبرز من خلال ما يلي:

ـــ قرار إنشاء المنظمة في حد ذاته يعتمد بشكل مباشر على حجم المعرفة المتاحة عن فرص العمل وطبيعة المنافسين والعملاء وقدراتهم ورغباتهم.

ـــ توفر المعرفة يحدد القرار الأمثل لمجال النشاط الرئيسي للمؤسسة، وذلك من خلال المعرفة التامة للظروف الاقتصادية و الاجتماعية العامة، والتحولات الجارية والمحتملة، والتقنيات السائدة والمتوقعة.

ـــ المعرفة المكتسبة من خبرات و تجارب الآخرين، تؤثر في قرارات إعادة الهندسة وغيرها من محاولات التطوير والتحسين في أداء المنظمات.

كما يشير(غريب، 2000، ص11) إلى أن التقنية قد أثرت على معدل التغيُر وتطلبت وجود قوة عاملة قابلة للتكيف وماهرة ومتعلمة فالعمل يتزايد تعقيده، إلا إن التقنية قد منحت الأفراد فرصة في مشاركة المعلومات كما ساعدت الخبراء على إعادة التفكير في الأساليب التي يتعلم بها الأفراد داخل فصول الدراسة وخارجها.

نتوصل مما سبق إلى حقيقة مهمة هي أن المنظمة في حقيقتها تعيش على المعرفة، تنشأ في إطارها، وتتزود من مناهلها ومصادرها المختلفة، وتتطور وتنمو باستخدام الجديد والمتطور منها، وتنتهي حياة المنظمة حين يتعذر عليها الحصول على الموارد المعرفية اللازمة لاستمرارها في الوجود، أو قد تنهار كفاءتها حين يتجمد رصيدها المعرفي وتتوقف عملية التجديد المعرفي بها.

5)مصادر المعرفة :

لما كانت المعرفة مورداً حيوياً ولا يأتي من فراغ، بل يتولد من مصادر معينة كان لا بد من التطرق إليها، تتنوع مصادر المعرفة في عصرنا الحالي ولا يمكن حصرها فهناك العديد منها ويمكن أن نتناول بعضها. فقد طرحت(رزوقي،2004، ص113) بعض هذه المصادر والتي تتمثل في الجهاز الإداري، الخبراء، الأفراد.

ـــ الجهاز الإداري : ويطلق عليه المعرفة التنظيمية وتكون صريحة متمثلة بطرق العمل والكتب والتقارير الفنية والدراسات وقواعد البيانات وأوراق العمل المدونة التي يمكن تنسيقها وتداولها والاشتراك بها، وتأتي هذه المعرفة من الموروث ومن التعلم والخبرة والعمل.

ـــ الخبراء : إننا نعاني من مشكلة إنجاز العمل، فنهمل تدوين الإبداع ونهمل خبرة الخبير، فما يهمنا هو إنجاز العمل، حيث إن تدوين المعرفة أكثر من مجرد تشفير ثابت للحقائق بل إنها القدرة على استخدام تلك الحقائق للتفاعل.

ـــ الأفراد : وهم الذين يعملون في المنظمة، فلابد من مشاركتهم من خلال المناقشات عبر الطاولات المستديرة مثلاً، ويؤخذ بتلك المناقشات على أنها استشارات ضرورية لعملية التحسين والتطوير.

وترى الباحثة أن مصادر المعرفة متنوعة تصنف إلى مصادر داخلية تتمثل في خبرات المنظمة وقدراتها على الاستفادة من تعلم الأفراد والجماعات، وتمثل البيئة الخارجية المتمثلة بالزبائن والمنافسون والمشاركون مصدراً للمعرفة. ويتبين أن الأفراد هم مصادر المعرفة فهم من يصنع المعرفة ويستثمرها.

6) أنواع المعرفة :

من خلال ما تم عرضه يتبين لنا أن أي مؤسسة يتوفر لديها الكثير من البيانات والمعلومات وبالتالي المعارف، لكن المشكلة تكمن في الاختيار الصحيح والتركيز على ما هو مهم فعلاً لتحقيق الأهداف، ولكي تدير المؤسسة مواردها المعرفية بفاعلية يجب أن تتعرف على أنواع المعارف المتوفرة لديها، فالصعوبة ليست في ندرة المعلومات بل في انتقاء المهم منها. وفي هذا الصدد يذكر(نجم،2005، ص46) و(علیان، 2008، ص84) أن توم باكمان(T.Backman) قدم تصنيفاً واسعاً للمعرفة، حيث يصنفها إلى أربعة أنواع، هي:

1- المعرفة الصريحة: وهي معرفة جاهزة وقابلة الوصول، موثقة في مصادر المعرفة الرسمية التي عادةً ما تكون جيدة التنظيم.

2- المعرفة الضمنية: وهي معرفة قابلة للوصول من خلال الاستعلام والمناقشة، ولكنها معرفة غير رسمية يجب أن توضع وبعدئذ تنقل وتبلغ.

3- المعرفة الكامنة: وهي معرفة قابلة للوصول بشكل غير مباشر فقط، ويتم ذلك بصعوبة من خلال أساليب الاستنباط المعرفي وملاحظة السلوك.

4- المعرفة المجهولة: وهي المعرفة المبتكرة أو المكتشفة من خلال النشاط، المناقشة، البحث، والتجريب.

وبما أننا في صدد الحديث عن أنواع المعرفة، فإنه يمكن إدراج المعرفة التنظيمية وكذا المعرفة الالكترونية كنوع آخر من المعرفة والذي جاء كنتيجة للثورة الالكترونية. حيث يرى (السلمي، 2002، ص204) أن المعرفة التنظيمية هي كل أشكال المعرفة التي تتعامل بها المنظمات التي تنتج من التفاعل بين عناصرها عند أداء الأعمال، والتعامل مع عناصر البيئة المحيطة.

أما نجم فقد عرف المعرفة الالكترونية بأنها : "التمكن من الوصول الأوسع للمعلومات والمعرفة، وتحقيق كفاءة أفضل في إعادة استخدام تلك المعرفة." وتجدر الإشارة إلى أن المعرفة الالكترونية تتعلق بالمعرفة الصريحة على نطاق واسع، في حين أن المعرفة الضمنية قد تكون صعبة التداول ضمن أنشطة المعرفة الالكترونية إلا في حالات التفاعل المستمر بين ذوي الاهتمامات المتماثلة. (نجم ،2009،ص503)

كما يصنف ماركوكردت المعرفة في خمسة أنواع: (Marquardt,2002,p13)

1- المعرفة الإدراكية أو معرفة ماذا (What ــ know): وهي معرفة أي نوع من المعرفة هو المطلوب.

2- المعرفة الإجرائية أو معرفة كيف (How ــ know): وهي معرفة كيف يمكن التعامل مع المعرفة.

3- المعرفة السببية أو معرفة لماذا(Why ــ Know): وهي معرفة لماذا هناك حاجة إلى نوع معين من المعرفة، وهي ذات أهمية كبيرة في عملية اتخاذ القرارات.

4- معرفة أين (Where ــ Know): وهي معرفة أين يمكن العثور على معرفة محددة بعينها.

5- معرفة متى(When ــ know): وهي معرفة متى تكون هناك حاجة إلى معرفة معينة.

كما يقدم العلي تصنيفاً آخر للمعرفة: (العلي،2006،ص31)

1- المعرفة الجوهرية: وهي أقل حجماً ومستوى من المعرفة ينبغي توفره لدى المنظمة لمواجهة المنافس، وبموجبه تتمكن المنظمة من معرفة قواعد اللعبة في مجال القطاع الذي تعمل فيه، لكنه لا يعطيها ميزة تنافسية على المدى الطويل.

2- المعرفة المتقدمة : وهي المعرفة التي تمكن المنظمة من اكتساب قدرات المنافسة، وذلك عندما تختار أن تنافس على أساس المعرفة، فيصبح تركيزها على اكتساب المزيد من المعرفة لتحقيق التفوق على المنافسين ورفع جودة المعرفة لكي تتمايز عن منافسيها.

3- المعرفة الابتكارية: وهي المعرفة التي تعطي المنظمة القدرة على القيادة، وفي هذه الحالة يكون تمايز المنظمة واضحاً مقارنةً مع المنافسين، مما يمكنها من إجراء التغيير بالأسلوب والتوقيت الذي تحدده.

وترى الباحثة أن المعرفة تتميز بعدم الثبات فما يصنف اليوم من معرفة ابتكارية قد يكون غداً معرفة جوهرية، لذا ينبغي على المنظمة الاستمرار في التعلم واكتساب المزيد من المعرفة.

ومن خلال ما سبق نستنتج سمات المعرفة الضمنية، ومن أبرزها : معقدة التركيب يصعب التعبير عنها أو نقلها، ذاتية التكوين، لا تقبل التشارك والتخزين.

ومن ذلك فإن على المنظمة أن تسعى لتحويل معرفتها المختزنة إلى معرفة معلنة من خلال حفز الأفراد على إظهار معارفهم ثم القيام بنشرها والاستفادة منها.

ـ المعرفة الصريحة (الظاهرة): أو المعلنة أو المرمزة التي يمكن التعبير عنها بالكلمات والأرقام والصوت والتشارك فيها من خلال البيانات والمعادلات العلمية والكتيبات وبناء عليه فإنه يمكن نقل المعرفة المعلنة إلى الأفراد بسهولة ليتم تشاركها.(عليان،2008، ص79)

ويمكن أن نذكر سمات المعرفة الصريحة فيما يلي :

- يمكن التعبير عنها (بالكلمات أو رموز أو رسم).
- قابلة للتشارك.
- يمكن الوصول إليها وتخزينها ونقلها إلكترونياً.

وعلى أي حال فإن نوعي المعرفة المذكورين متكاملان بغض النظر عن خصائص كل منهما وقابليته للإدارة وكلاهما على درجة كبيرة من الأهمية لأي منظمة مما يستدعي وضع البرامج الملائمة لإدارتهما (إيجاد الأساليب المناسبة لتحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة صريحة)

7) **خصائص المعرفة**:

للمعرفة خصائص وسمات تميزها عن الأنشطة الأخرى، وقد تشعبت خصائصها تبعاً لاختلاف وجهات النظر التي يحملها المهتمون والباحثون في هذا المجال.

ويذكر (عليان، 2008، ص93 ـ 94) و(الزيادات، 2008، ص24) أن هوسيل وبيل (Housel& Bell) أشارا إلى مجموعة من الخصائص الأساسية للمعرفة هي :

- المعرفة يمكن أن تولد : وذلك بالاعتماد على الأفراد المبتكرون من خلال عمليات البحث العلمي التي تتضمن الاستنباط والاستقراء والتحليل والتركيب.
- المعرفة يمكن أن تموت: وكما تولد المعرفة فإنها يمكن أن تموت بإحلال المعارف الجديدة بمحل المعارف القديمة.
- المعرفة لا يمكن أن تمتلك : من قبل أي فرد، فالمنظمات تمارس دوراً كبيراً في تحويل المعرفة التي تمتلكها إلى براءات اختراع.
- المعرفة متجذرة في الأفراد: ليس كل معرفة في المنظمة هي صريحة متطورة، إذ هناك الكثير من المعرفة التنظيمية يحتفظ بها بشكل خلاق في رؤوس الأفراد كإمكانات ذهنية قابلة للتحول إلى معرفة صريحة.
- المعرفة يمكن أن تخزن : فقد كانت في السابق تخزن على الورق ولا زالت لغاية الآن، ولكن التركيز ينصب الآن على تخزين المعرفة باستخدام الطرق الإلكترونية التي تعتمد على الحاسوب وهو ما يسمى بقواعد المعرفةKnowledge Bases.

- المعرفة يمكن أن تصنف: كالمعرفة الضمنية والمعرفة الصريحة.
- المعرفة يمكن أن يتم تقاسمها: حيث يمكن نشرها ونقلها عبر العالم إذا توافرت الوسائل والسبل اللازمة لذلك.
- المعرفة لا تستهلك بالاستخدام: بل على العكس فهي تتطور وتولد بالاستخدام وعكس ذلك تموت.

كما ذكر (الكبيسي، 2005، ص15) ست مزايا أو خصائص للمعرفة هي :

- المعرفة فعل إنساني.
- المعرفة تنتج عن التفكير.
- المعرفة تتولد في اللحظة الراهنة.
- المعرفة تنتمي إلى الجماعات.
- المعرفة تتداولها الجماعات بطريقة مختلفة.
- المعرفة تتولد تراكمياً.

وتستنتج الباحثة من خلال الخصائص السابقة : أن المعرفة عمل إنساني فكري يمتاز بالسمو والرقي، كما أنها لا تستهلك بالاستخدام وليست ملكاً لفرد دون آخر، كما أن المعرفة يمكن أن تموت بعدم الاستخدام أو بموت من يمتلك المعرفة، وهنا نشير إلى خطورة ما يسمى بهجرة العقول من الوطن العربي.

ثانياً : إدارة المعرفة – مفاهيم أساسية -

1) المفهوم والنشأة:

أدركت المنظمات أن المعرفة هي الموجود غير الملموس الأكثر أهمية، إذ إن أغلب المنظمات تمتلك معرفة، لكنها لم تستخدم أو استخدمت بأسلوب غير مناسب، أو أن العاملين فيها لا يستطيعون اكتشافها والوصول إليها، لذا سعت هذه المنظمات إلى إدارة هذا الموجود، وبدأت إدارة المعرفة تحتل مكانتها بوصفها تطوراً فكرياً مهماً، لإدراك المنظمات ان المعرفة دون فعل الإدارة ليست ذات نفع، لكون المعرفة في أغلبها ضمنية وتحتاج إلى الكشف عنها و تشخيصها، وإلى توليدها من جديد وخزنها وتوزيعها ونشرها في المنظمة.

ولقد مرت إدارة المعرفة بوصفها تطوراً فكرياً بمراحل عدة، إذ إن المشكلة المركزية في إدارة المعرفة على المستوى النظري كانت معروفة على مدى عقود لكنها على المستوى التطبيقي لم تكن معروفة إلا من قبل بضع سنوات، والحداثة في موضوع المعرفة انحسرت في الجانب التطبيقي، وتحديداً بعد أن تم وضع بعض المقاييس لها وتزايد الإدراك لفوائد بعض مبادراتها الناجحة.

فمنذ أن انعقد المؤتمر الأمريكي الأول للذكاء الصناعي، أشار إدوارد فراينباوم (Edward Freignebaum) إلى عبارته الشهيرة " المعرفة قوة" ومنذ ذلك الوقت ولد حقل معرفي جديد أطلق عليه هندسة المعرفة ومع ولادته استحدثت وظيفة جديدة هي مهندس المعرفة.

أن أول من استخدم مصطلح إدارة المعرفة هو دون مارشاند (Don Marchand) في بداية الثمانينيات من القرن الماضي على أنها المرحلة النهائية من الفرضيات المتعلقة بتطور نظم المعلومات، لكنه لم يشر إليها بشكل مستقل.

ولقد تنبأ رائد الإدارة داركر (Durcker)، بأن العمل النموذجي سيكون قائماً على المعرفة، وأن المنظمات ستكون من صناع المعرفة الذين يوجهون أدائهم من خلال التغذية العكسية لزملائهم ومن الزبائن.(عثمان، 2010، ص25)

وفي عام 1985قامت شركة هاوليت باكارد (Hewlert Packard) بإطلاق برامج القناة الحاسوبية المسماة Managing Knowledge for the Computer Dealer Channel، فكانت بمثابة شبكة أخبار من مضامينها برامج لإدارة المعرفة.(Davenport, 1993,p6)

كما أشار البنك الدولي في عام 1999 بتخصيص 4% من ميزانية الإدارة لتطوير برنامجه لإدارة المعرفة، وقد توالت الشركات بتبني إدارة المعرفة كذلك المؤلفين مثل سفليان Svllien الذي أصدر كتاب بعنوان تسويق الإبداع و الكاتب المشهور بيتر دراكر، وفي عام 1991 نشر توم ستيوارت أول كتاباته عن رأس المال الفكري وتوالت أيضاً المؤتمرات فكان أول مؤتمر للمعرفة عام 1994 تحت رعاية أرنست ويانج Ernst & Young (برس،2005، ص7)، وتذكر(رزوقي،2004، ص165) في العام 1997 أصبح موضوع إدارة المعرفة من المواضيع الساخنة والأكثر ديناميكية في الإنتاج الفكري في الإدارة، لقد تبع ذلك إصدار مجموعة كبيرة من المؤلفات والكتب، والإعلان عن ندوات عمل، وعقد حوالي 33 مؤتمراً خلال الفترة 1996 ــ 1997.

كما أن هناك منظمات حققت نتائج مذهلة مثل نيسكوب Nescope العاملة في مجال الانترنت، ومنظمة ميكروسوفت Mero soft.(بروست، 2001، ص8)

ونظراً لتعقيد هذا المفهوم، فقد تناوله الباحثون من مداخل ومنظورات مختلفة تبعاً لاختلاف اختصاصاتهم وخلفياتهم العلمية والعملية، ويرجع ذلك إلى سببين، يتمثل الأول في أن ميدان إدارة المعرفة واسع جداً، أما الثاني فهو ديناميكية هذا الموضوع بمعنى التبدلات السريعة في المجالات التي يشملها والعمليات التي تغطيها.(العمري،2004،ص26)

حيث يمكن تعريفها بأنها " الاستراتيجيات والتراكيب التي تعظم من الموارد الفكرية والمعلوماتية، من خلال قيامها بعمليات شفافة و تكنولوجية تتعلق بإيجاد وجمع ومشاركة وإعادة تجميع وإعادة استخدام المعرفة بهدف إيجاد قيمة جديدة من خلال تحسين الكفاءة والفعالية الضرورية و التعاون في عمل المعرفة لزيادة الابتكار و اتخاذ القرار".(العمري ، 2004، ص26)

وترى(الزامل،2003، ص10) بأنها " العمليات التي تساعد المنظمات على توليد المعرفة، واختبارها، وتنظيمها، واستخدامها، ونشرها، وأخيراً تحويل المعلومات المهمة والخبرات التي تمتلكها المنظمة، والتي تعتبر ضرورية للأنشطة الإدارية المختلفة كاتخاذ القرارات، وحل المشكلات، والتعليم، والتخطيط الاستراتيجي".

كما ذكر (عليان، 2008، ص137) أن Newman عرفها بأنها : " العمليات التي تتحكم وتخلق وتنشر وتستخدم المعرفة من قبل الممارسين لتزودهم بالخلفية النظرية المعرفية اللازمة لتحسين نوعية القرارات وتنفيذها".

وتعرف جامعة تكساس إدارة المعرفة التنظيمية بأنها : " عملية منظمة للبحث عن المعلومات واختيارها وتنظيمها و تصنيفها بطريقة تزيد من مستوى فهم العاملين لها، وكذلك تخزينها بشكل يحسن مستوى الذكاء العام للمنظمة، ويوفر لها المرونة اللازمة في العمل، ويحافظ على الأصول الفكرية من الضياع، ويسهل عملية الاستفادة منها في حل المشكلات، وفي التعلم وزيادة القدرة على التخطيط الاستراتيجي واتخاذ القرارات، وعلى التعلم من الخبرات التي تمر فيها". (عثمان، 2010، ص27)

ويمكن الإشارة إلى أن نشوء إدارة المعرفة كان محصلة لجملة من المبادرات الإدارية منها :

ــ إعادة هندسة العمليات الإدارية التي هي: " إعادة تصميم جذري لعمليات الأعمال الإدارية لتحقيق تحسينات مثيرة في التكلفة والجودة والخدمة والسرعة". وهي تتشابه مع إدارة المعرفة من حيث أنها تقود إلى التركيز على فرق العمل وتمكين العاملين. (العلي، 2006، ص60)

ــ إدارة الجودة الشاملة : حيث يعرفها معهد الجودة الفيدرالي بأنها: "منهج تطبيقي شامل يرمي إلى تحقيق حاجات وتوقعات العميل، إذ يتم استخدام الأساليب الكمية من أجل التحسين المستمر في العمليات والخدمات".(الدراركة، 2006، ص17)

ونلاحظ وجود علاقة تكاملية بين إدارة المعرفة كمفهوم إداري تسعى المنظمة إلى تحقيق التفوق في تطبيقه مع فلسفة إدارة الجودة الشاملة التي تهدف إلى تحقيق التميز للمنظمة عن طريق تحقيق رضا الزبون.

ــ إدارة المعلومات: "وهي الفرع العلمي الذي يهتم بضمان المداخل التي توصل إلى المعلومات وتوفر الأمان والسرية للمعلومات، ونقل المعلومات وإيصالها إلى من يحتاجها وخزن المعلومات".(الملكاوي، 2007، ص79)

إن إدارة المعرفة تختلف عن إدارة المعلومات بقدر اختلاف المعلومة عن المعرفة، ولكنها تساهم في تسريع عملية توليد ونقل المعرفة.

ــ رأس المال الفكري: "هو مجموعة مكونة من رأس مال بشري ورأس المال الزبائن ورأس المال الهيكلي ". ويشير هذا المفهوم إلى حيازة المعرفة وتطبيق الخبرات والمهارات المخزنة المكتسبة خلال

فترة حياة الفرد مع المنظمة مع الاستفادة من الأنظمة والعلاقات والأدوات داخل إطار المنظمة لتحقيق إستراتيجيتها.(ناصف، 2002، ص35)

ـ المنظمة المتعلمة: أو ما يسمى التعلم التنظيمي، وهو "تغير سلوك (الممارسة) في المنظمة بناءً على مواقف المواجهة التي تتعرض لها". فالمنظمات شأنها شأن البشر تتعرض لمواقف تتراوح بين الأزمة والفرصة، وفي كل موقف متغيرات وعوامل وقوى متصارعة ومتفاعلة تحدث تأثيرات متعددة. وتكمن العلاقة بين إدارة المعرفة والتعلم التنظيمي في كون أن التعلم التنظيمي ينشأ ويضم أرجاء المنظمة ومستوياتها بدرجات أسرع كلما اتجهت الإدارة إلى مزيد من تطبيق منهجية إدارة المعرفة، حيث أن إدارة المعرفة تسعى إلى رصد مصادر المعرفة الخارجية و الداخلية وتحليلها للتعرف إلى ما تنطوي عليه من تغييرات لها تأثير في عمليات المنظمة.(السلمي، 2002، ص226)

ـ ثقافة المنظمة : تتمثل في القيم والمعتقدات التي تقود السلوك الإنساني للأفراد العاملين في المنظمة وتعتبر أحد العوامل المساندة الرئيسية لإدارة المعرفة في المنظمة. هنا نجد أن الثقافة التنظيمية تساعد أفراد المنظمة على التغلب على المشكلات الداخلية والخارجية التي يواجهونها، ومن ثم يتم تعليم هذه الثقافة إلى الأعضاء الجدد الداخلين إلى المنظمة.(حجازي،2005، ص78)

ومن خلال ما سبق يتضح أن إدارة المعرفة نمط إداري متكامل يتولى المعرفة ويوجهها وفق أسس معينة، وهي جمعها وتنظيمها ثم ابتكار وتوليد معارف جديدة حتى تحقق المنظمة أهدافها بالتجديد والتطوير.

ومما سبق ترى الباحثة أن المنظمات التربوية أشد حاجة لهذا النمط الإداري، نظراً لما تملكه من مخزون هائل من المعارف المتراكمة، كذلك لها دور في تنمية و تطوير الكوادر البشرية التي تشكل رأس المال الفكري للمجتمع.

وتتناول الباحثة في الفقرة التالية أهمية إدارة المعرفة في المنظمات.

2) أهمية إدارة المعرفة :

تنبع أهمية إدارة المعرفة من كونها موضوع حديث يتكامل مع غيره من المواضيع الفكرية الحديثة في مجال الإدارة، سواء بالنسبة للمنظمة أو للأفراد العاملين فيها، وقد ازدادت هذه الأهمية في السنوات الأخيرة، بسبب المنافسة الشديدة وزيادة معدلات الابتكار والتجديد، وما يترتب عليها من تقليص في حجم القوى العاملة.

وأشار (الكبيسي، 2005،ص42 ـ 43) إلى الجوانب التالية لأهمية إدارة المعرفة :

- تعد إدارة المعرفة فرصة كبيرة للمنظمات لتخفيض التكاليف ورفع موجوداتها الداخلية لتوليد الإيرادات الجديدة.
- تعد عملية نظامية تكاملية لتنسيق أنشطة المنظمة المختلفة في اتجاه تحقيق أهدافها.

- تتيح إدارة المعرفة للمنظمة تحديد المعرفة المطلوبة، وتوثيق المتوافر منها وتطويرها والمشـــاركة فيها وتطبيقها وتقييمها.
- تعد أداة تحفيز للمنظمات لتشجيع القدرات الإبداعية لمواردها البشرية لخلق معرفة جيدة والكشـــف المسبق عن العلاقات غير المعروفة والفجوات في توقعاتهم.
- تسهم في تحفيز المنظمات لتجديد ذاتها ومواجهة التغيرات البيئية غير المستقرة.

ويرى بيلوسكي وميتكلف أن أهمية إدارة المعرفة تبرز في : (Bielawski & Metcolf, 2003,p1)

ــ تشكيل علاقات ومعرفة من الذي نتصل به من أجل المساعدة.
- تطوير وإثراء الحماس والالتزام الوظيفي أو المهني.
- زيادة قدرات حل المشكلات والتطوير.
- تجنب التكرار.
- تطوير الذاكرة التنظيمية.
- تحسين وضع المنظمة في مجابهة المصاعب والمحافظة على بقائها.

وترى الباحثة أن أهمية إدارة المعرفة تكمن في أنها مدخل من مداخل الإدارة الحديثة التي تساعد علـــى توليد ونشر وإنتاج المعرفة الضمنية والصريحة، فيما يحقق أهداف المنظمات، ويساعدها علـــى اتخـــاذ القرارات وحل المشكلات ووضع الخطط الإستراتيجية لاستثمار رأس المال الفكري في عصـــر يتجـــه نحو اقتصاد المعرفة.

3) أهداف إدارة المعرفة :

أهم الأهداف التي تسعى إدارة المعرفة إلى تحقيقها متمثلة بما يلي : (الملكاوي، 2007، ص81)

1. توليد المعرفة اللازمة لتحقيق عمليات التعلم، ونشرها إلى الجهات ذات العلاقة.
2. تساعد على بناء اختصاصيي المعرفة وهم الأشخاص الذين لديهم معلومات حول تخصص ما.

ويضيف (الكبيسي، 2005، ص34 ــ 44) الأهداف التالية:

1. أسر المعرفة من مصادرها وخزنها وإدامتها، وتحديد المعرفة الجوهرية وكيفية الحصول عليها.
2. خلق البيئة التنظيمية التي تشجع كل فرد في المنظمة على المشاركة بالمعرفة لرفع مستوى معرفة الآخرين، وبناء إمكانات التعلم وإشاعة ثقافة المعرفة والتحفيز والتنافس من خلال جمع الأفكار الذكيـــة من ميدان العمل ونشرها بالشكل المناسب.
3. تهدف إلى الإبداع Creation والتصميم الهادف، والتكيف مع الاضطرابات والتعقيدات البيئية بما يؤدي إلى التنظيم الذاتي والتعلم، وبالتالي فإنها تهدف من خلال ذلك إلى خلـــق القيمـــة عـــن طريـــق التخطيط لها والجودة العملياتية وإدارة وتطوير العاملين، والتقييم المستمر لجودة المنتج والإنتاج.
4. السعي لإيجاد قيادة فاعلة وقادرة على بناء وتطبيق مدخل إدارة المعرفة.

وتؤكد (الشرفا،2008، ص38) أن إدارة المعرفة تجعل القيادات العليا وصانعي القرار قادرين على استغلال موارد المنظمة المتاحة بالشكل الصحيح وبالوقت المناسب ومستخدماً الحكمة والذكاء في التطبيق بدون عناء وجهد كبير.

وترى الباحثة أن من أهم أهداف إدارة المعرفة : توليد وخلق المعرفة اللازمة لعمل أو أداء المؤسسة أو المنظمة، وتشجيع الإبداع والابتكار، وترسيخ ثقافة تنظيمية تدعم نشر المعرفة وتقاسمها لتحقيق أهداف المنظمة أو المؤسسة وبالتالي العمل على نمو وتطوير المنظمات والمؤسسات الصناعية والتربوية والاقتصادية.

4) عناصر إدارة المعرفة:

يختلف الباحثون في تحديد عناصر إدارة المعرفة، ويحدد (الزيادات، 2008، ص67 ــ 68) عناصر إدارة المعرفة في النقاط التالية:

1. التعاون: إن إشاعة ثقافة التعاون تؤثر في عملية خلق المعرفة من خلال زيادة مستوى تبادلها بين الأفراد والأقسام.
3. الثقة : هي الحفاظ على مستوى مميز ومتبادل من الإيمان بقدرات بعضنا البعض على مستوى السلوك.
4. التعلم : هو عملية اكتساب المعرفة الجديدة من قبل الأفراد القادرين والمستعدين لاستخدام تلك المعرفة في اتخاذ القرارات.
5. المركزية : تشير إلى تركيز صلاحيات اتخاذ القرار والرقابة بيد الهيئة العليا للمؤسسة.
6. الرسمية: هي المدى الذي تتحكم به القواعد الرسمية والسياسات، بعملية اتخاذ القرارات وعلاقات العمل ضمن إطار المؤسسة.
7. الخبرة الواسعة العميقة: أي أن خبرة الأفراد تكون واسعة أفقياً ومتنوعة وعميقة.
8. تسهيلات ودعم نظام تكنولوجيا المعلومات: التي تعد عنصر حاسم في عملية خلق المعرفة.
9. الإبداع التنظيمي: هو القدرة على خلق القيمة، الخدمات، الأفكار أو الإجراءات المفيدة عن طريق ما يبتكره الأفراد الذين يعملون معاً في نظام اجتماعي معقد.

كما يتفق الكثير من الباحثين (رزوقي، 2003)، (الكبيسي، 2005)،(الخطيب ومعايعة، 2009) على حصر عناصر إدارة المعرفة في : البيانات، المعلومات، القدرات، الاتجاهات، التكنولوجيا، الأشخاص.

وترى الباحثة إن الأمر يتطلب إدارة وتشجيع الابتكار أو الإبداع معًا من أجل استمرارية البحث والتطوير، وبالتالي يمكن التسليم بحقيقة أن المعرفة ليست مجرد وثائق وملفات و برامج، بمعنى أدق ما هي إلا جملة خبرات وتجارب تكمن في عقول كفاءات بشرية من فئة عمال المعرفة، و تقع على عاتق المؤسسة توفير تقنيات المعلومات والاتصال من أجل توظيفها لرفع مستويات الأداء، ومساندة ودعم اتخاذ القرارات.

5) نماذج إدارة المعرفة:

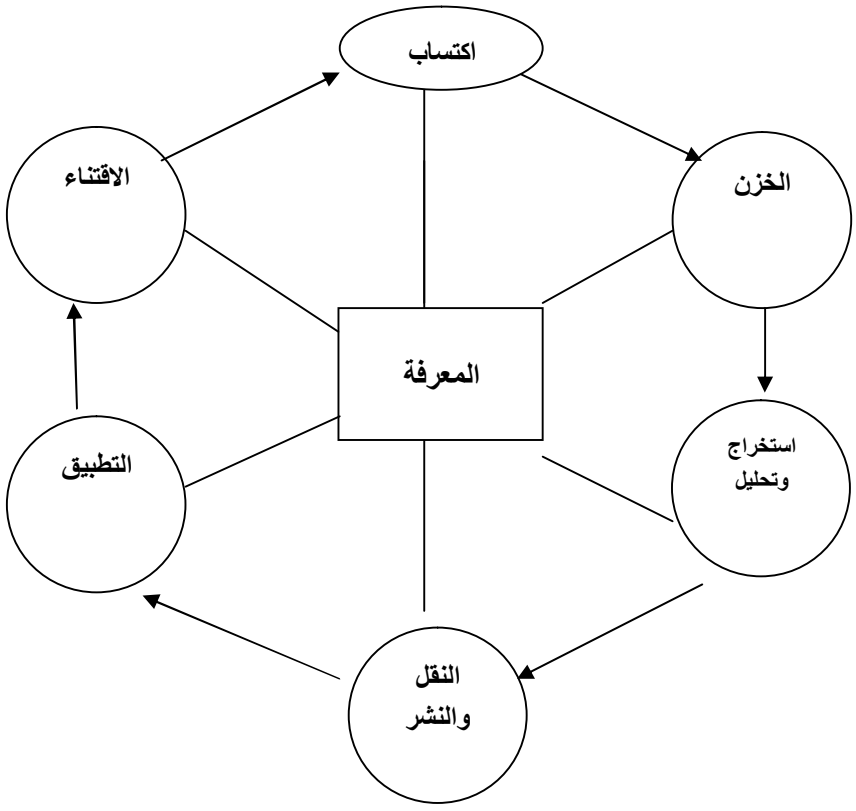
قدم العديد من الباحثين نماذج مختلفة لإدارة المعرفة حيث أن هذه النماذج اتخذت أشكالاً عديدة وعروض للمعرفة، وكان هدف كل باحث توجيه المنظمات لبناء استراتيجيات معرفية تساعد هذه المنظمات لتحقيق أهدافها وحل مشكلاتها وحتى تتماشى مع تغيرات العصر، بالإضافة إلى الاستفادة من أكبر قدر من رأس المال البشري للمنظمة حتى تصل هذه المنظمات إلى مرحلة الإبداع والمنافسة، ومن هذه النماذج:

- نموذج Marquqrdt ماركوكردت: (طاشكندي، 2008،ص92 ــ 93)

اقترح ماركوكردت مدخلاً لإدارة المعرفة في المنظمات ويتألف من ست مراحل تغطي عملية نقل المعرفة إلى المستخدم من خلال الخطوات التالية:

1. الاكتساب.
2. الخزن.
3. استخراج المعلومات وتحليلها.
4. النقل والنشر.
5. التطبيق.
6. الاقتناء .

الشكل رقم (2)



نموذج إدارة المعرفة عند ماركوكردت

وأوضح هذا النموذج أن المنظمات تتعلم بفاعلية وكفاية، حال نمو هذه العمليات الست وتفاعلها وبالتالي فإن هذه العمليات غير مستقلة عن بعضها بعضاً، فالمعلومات يجب أن توزع من خلال قنوات متعددة وكل قناة من هذه القنوات لها فترات زمنية مختلفة، يجب أن تخضع إدارة المعرفة وبشكل مستمر لعمليات مراجعة وتنقيح وتقع إدارة المعرفة في قلب بناء المنظمة المتعلمة التي تقود المعرفة خلال كل مرحلة من هذه المراحل الست.

- نموذج جوبتا وجاستن Gupta & Jaston: (داسي، 2007، ص46)

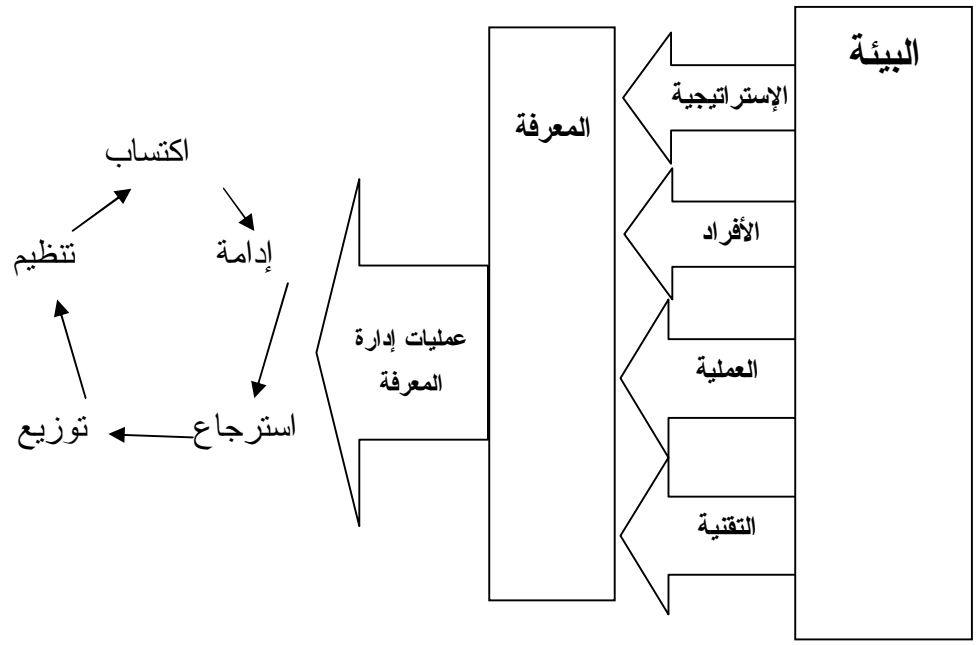
يقدم هذا النموذج إدارة المعرفة على أنها إستراتيجية تتضمن تحقيق هدف التميز، ويفترض هذا النموذج وجود خمسة مكونات أساسية لإنتاج إدارة المعرفة الفعالة، وتسير هذه المكونات الخمسة تسلسلاً على النحو التالي :

1. تجميع المعرفة: حيث يتم الحصول على المعرفة من المصادر الداخلية أو من المصادر الخارجية للمنظمة.
2. التنقية: و تنقية الكم الهائل من المعارف والمعلومات التي تم جمعها والإبقاء على ما يتلاءم مع إستراتيجية المنظمة.
3. ترتيب وتنظيم المعرفة: تقوم المنظمة بتطوير آليات لتنظيم وخزن المعرفة وذلك لمساعدة المستخدمين والمستفيدين منها للحصول عليها في عملية اتخاذ القرار وذلك بأقل كلفة وأقل وقت.
4. نشر وتوزيع المعرفة : تساعد عملية النشر الكفؤ للمعرفة قدرة المنظمات على اتخاذ القرارات بشكل مثير، لأنها تساعد على تقاسم المعرفة والأفكار الإستراتيجية وإيصالها إلى جميع أفراد المنظمة بدلاً من أن تبقى حكراً لدى الإدارة العليا.
5. تطبيق المعرفة: تحقيق التفوق والإبداع والميزة التنافسية لا يكون للمنظمات التي تمتلك أفضل معرفة، بل للمنظمات التي تستعمل المعرفة بشكل أفضل، وإن العمليات السابقة تكون بلا جدوى إذا لم يكن هناك تطبيق فعال للمعرفة.

- نموذج دفي ، Duffy: (Duffy,2000,p64-67)

ويعد هذا النموذج أن المنظمة تحصل على المعلومات والطاقة والنشاط من البيئة الخارجية، ومن خلال اشتراك الإستراتيجية والأفراد والعمليات والتقنية تتحول المعلومات والطاقة إلى معرفة وعمليات وهيكل، وتسهم إدارة المعرفة في زيادة ثروة المنظمة، وتعد إدارة المعرفة عملية تتضمن الحصول على المعرفة الضمنية والظاهرة، ودعم وإسناد الأعمال وتوليد العوائد والتأكيد على العنصر البشري كونه الجانب الجوهري فيها والحصول على الدروس المستنبطة من خلال تكرار استعمال المعرفة. وبموجب هذا النموذج فإن عملية الحصول على المعرفة تشمل (الأسر والشراء والتوليد)، وإن عملية التنظيم تشمل(التصنيف والتبويب والرسم)، وإن عملية الاسترجاع تشمل (البحث والوصول)،وإن عملية التوزيع تشمل (المشاركة والنقل)،وإن عملية الإدامة تشمل (التنقيح والنمو والتغذية)

الشكل رقم (3)



نموذج دفي Duffy

المصدر: (دروزة، 2008، ص36)

وترى الباحثة أن أغلب الباحثين تناولوا إدارة المعرفة على أنها عملية، فالمعرفة المشتقة من المعلومات ومن مصادرها الداخلية والخارجية لا تعني شيئاً دون العمليات التي تمكن من الوصول إليها والمشاركة فيها وخزنها وتوزيعها والمحافظة عليها واسترجاعها بقصد التطبيق أو إعادة الاستخدام، فالمعرفة إذا ما أخذت كما هي تكون مجردة عن القيمة، لذا فإنها تحتاج إلى إعادة إغنائها كي تصبح قابلة للتطبيق في ميدان جديد قبل تطبيقها لتوليد القيمة.

ونماذج تطبيق إدارة المعرفة في المنظمات تقودنا إلى معرفة بعض المشكلات التي تعيق تطبيق هذا النظام.

6) التحديات التي تواجهها إدارة المعرفة:

إن الدراسات الميدانية الخاصة بإدارة المعرفة تشير إلى أن العديد من الباحثين و المختصين يؤكدون على أن إدارة المعرفة وتطبيقاتها ستكون لها أهمية واسعة، بالرغم من وجود الكثير من التحديات حيث يذكر Laudon بعضاً منها: (أبو فارة، 2004، ص15 ــ 16)

- عدم دقة البيانات والمعلومات.
- عدم اتساق المعلومات الواردة مع المصادر الأخرى للمعلومات.

- إن انسياب المعلومات المعرفية الرديئة إلى مصادر القرار دون أن تكتشف فإنها تقود إلى قرارات سيئة وغير رشيدة.

ويشير (الكبيسي، 2009، ص591 ــ 592) إلى أن هناك العديد من التحديات البشرية والمادية و المجتمعية التي قد تحول دون تطبيق إدارة المعرفة، وفيما يلي بعض هذه التحديات:

- تحديات تتعلق بطبيعة المعرفة ذاتها وسرعة تقادمها قبل توظيفها، أو بعدم صلاحيتها للتعميم على جميع المنظمات العاملة وفي بيئات مختلفة.
- تحديات تتعلق بالبشر وطبائعهم وخلفياتهم ونزوع البعض منهم إلى الأنانية والذاتية باحتكار المعرفة أو إساءة استغلالها أو بوقوعهم في مصيدة النجاح.
- تحديات مجتمعية تتمثل في العادات والتقاليد التي ترسخ أحياناً الخجل من التساؤل عما يجهله الفرد، أو التواضع في إبداء ما يعرفه للآخرين، أو الحذر من الانفتاح على ما يستجد من المعارف و الأفكار وربطها بالخصوصية أحياناً.
- الأمية الحضارية والتقنية الناجمة عن قصور البيئة التحتية للاتصالات و الشبكات أو الجهل بالتعامل مع الحواسيب والبرمجيات و توظيفها في إدارة المؤسسات وتقديم الخدمات.

وكذلك يذكر (دهمش وأبو زر، 2004، ص6) بعض هذه التحديات:

- هناك تردد في مشاركة المعرفة واستخدامها بسبب شعور الأفراد بأن سيطرتهم الجيدة على المعرفة يعطيهم السلطة إذا كانوا الطرف الوحيد في المنظمة الذي يعرف كيفية القيام بالعمل وقلة احتمال الاستغناء عنهم.
- أن عدم نضوج التقنية يمكن أن يكون مشكلة حيث أن هناك مشاكل مع الدمج والتكامل مع نظم المعلومات الإدارية الأخرى و خاصة تلك النظم القديمة الموروثة.
- قد تكون تكاليف نظام إدارة المعرفة مرتفعة.

ويرى (حجازي،2005، ص50 ــ 51) إن التحديات الرئيسية التي تعترض تنفيذ إدارة المعرفة بشكل فاعل، تتمثل فيما يلي :

- سيطرة الثقافة التي تكبح التشارك في المعرفة.
- الافتقار إلى القيادة العليا الداعمة لإدارة المعرفة.
- الافتقار إلى الإدراك الكافي لمفهوم إدارة المعرفة ومحتواها.
- الافتقار إلى وجود تكامل بين نشاطات المنظمة المتعلقة بإدارة المعرفة وبين تعزيز التعلم التنظيمي.
- الافتقار إلى التدريب المتعلق بإدارة المعرفة.

وصنف (البيلاوي، 2007، ص119) التحديات التي تواجه إدارة المعرفة وتعيق تطبيقها في عدة نقـــاط نذكر منها :

1- التحديات الثقافية : حيث يعتبر هذا العصر عصر ثورة المعرفة، وبالتالي لابد للمنظمة من العمـــل على إحداث التوازن بين ثقافة الانفتاح ومشاركة المعرفة، إذ لابد من فلترة المعرفة والأخذ بخصوصية الثقافة السائدة في المجتمع.

2- تحديات البنية الأساسية (تكنولوجيا المعلومات والذكاء الصناعي).

3- التحديات الإدارية : وتتمثل في النقاط التالية :

- عدم توافر الوقت الكافي لدى الأفراد العاملين لإدارة المعرفة.
- عدم القدرة على قياس العوائد المادية لإدارة المعرفة.
- نقص الدعم والتمويل لتطبيق إدارة المعرفة.
- عدم الالتزام من قبل الإدارة العليا.

4- التحديات التنظيمية: وترجع إلى أن المتخصصين في إدارة المعرفة منعزلين بعضهم عـــن بعـــض في معظم التنظيمات.

ترى الباحثة أنه من خلال فهم هذه التحديات ومحاولة إيجاد حلول مناسبة لها فـــي ضـــوء الإمكانيـــات المتاحة يمكن أن تزداد كفاءة العمل وتتطور الوسائل بالتدريج.

7) مراحل إدارة المعرفة :

تمر إدارة المعرفة بعدة مراحل، ولغرض التعرف إلى أهم تلك المراحل تم انتقاء عدد من المراحل التي وجدناها أقرب للموضوع مع ذكر الأنشطة التي تتضمنها كل مرحلة من مراحل إدارة المعرفة.

1. مرحلة المبادرة: ويرى (البيلاوي، 2007، ص129) أنه في هذه المرحلة يـــتم إدراك أهميـــة إدارة المعرفة التنظيمية، إذ تعتبر إدارة المعرفة نشاطاً اجتماعياً يتطلب مشاركة كل الأفراد، وبالتالي لابد من تحديد الأهداف والرؤى المشتركة لإدارة المعرفة وبثها عبر قنوات الاتصال المفتوحة.

وتركز هذه المرحلة حسب (رزوقي،2004، ص275) على ما يلي :

- بناء البنية التحتية لتكنولوجيا الاتصالات، بناء العلاقات الإنسانية، نظـــم المكافـــآت، إدارة الثقافـــة التنظيمية.
- بناء قواعد البيانات والحصول على الأفكار و الآراء المقترحة.

2. مرحلة النشر : وفي هذه المرحلة يتم البدء في استثمار وضع البنية الأساسية للمعرفة بهدف تســـهيل وتحفيز أنشطة المعرفة مثل إيجاد واكتساب وتخزين واستخدام المعرفة. ويركز المديرون فيهـــا علـــى كيفية بناء هذه القاعدة المعرفية بكفاءة، وكيفية زيادة الأنشطة المرتبطة بالمعرفة داخل المنظومة التـــي تحاول بناء قاعدة فنية وتنظيمية خاصة بها، يكون التركيز على النقاط التالية:

- تبرير الأفكار، وضع إجراءات وسياسات التبرير.
- استخدام تكنولوجيا المعلومات في معالجة و تحليل الأفكار لتبريرها.
- مراقبة المعرفة وأدوات التحكيم.
- الحصول على المعرفة التي تم تبريرها وتحكيمها.(رزوقي، 2004، ص275 ــ 276)

3. مرحلة التكامل الداخلي : وفي هذه المرحلة ينظر إلى أنشطة المعرفة على أنها أنشطة يومية لدى المنظمة، وينصب اهتمام المديرين في هذه المرحلة على كيفية إحداث نوع من التكامل بين المعرفة الموزعة وتجميعها في منتجات معرفية وخدمات عمليات خاصة بالمعرفة، وتلعب التقنية دوراً هاماً في مراقبة تدفق المعرفة، و يكون التركيز على :

- التكامل و التمويل المعرفي طبقاً لمستوى متطلبات السوق.
- هيكلة المعرفة ورسم خريطتها.
- استخدام محركات البحث وإستراتيجياتها.
- اعتماد التكنولوجيا في نظم قياس الأداء.
- الحصول على المعرفة الممولة والمتكاملة.(الخطيب ومعايعه، 2009، ص77)

4. مرحلة التكامل الخارجي: أو مرحلة التداخل، إذ تحاول المنظمة أن تتكامل مع بعض المنظمات والأفراد الخارجيين مثل المؤسسات البحثية، وفي هذه الحالة توفر المنظمة الموارد والوقت، والأنشطة لتحسين الأداء للوصول إلى المستوى العالمي بما يتناسب مع المنافسة بين التنظيمات المختلفة، ويكون التركيز على :

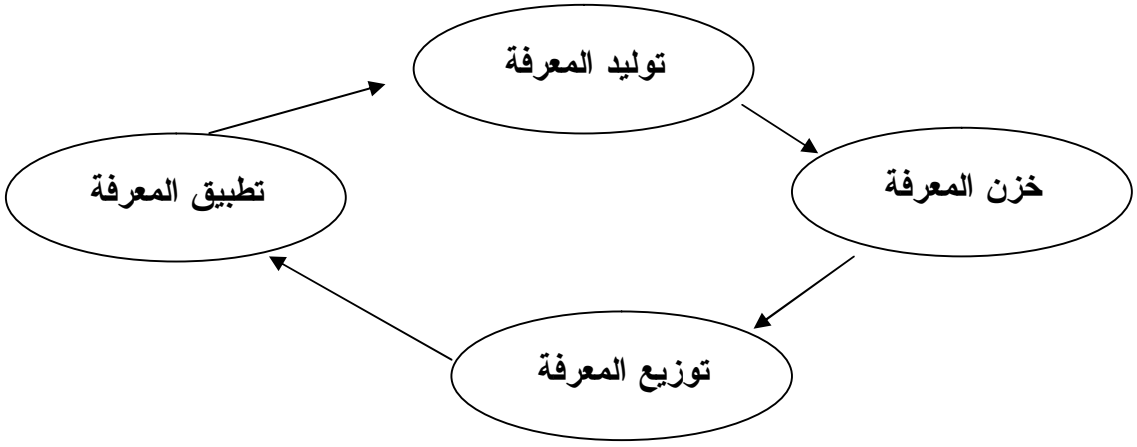
- كفاءة إدارة المعرفة، الشبكات المتداخلة، التمويل الخارجي، إدارة التعاون.
- المؤتمرات عن بعد، البريد الإلكتروني، نظم المشاركة بالمعرفة.(الخطيب ومعايعه ،2009، ص77)

وترى الباحثة أن المراحل السابقة يمكن توضيحها بصورة أفضل من خلال عمليات إدارة المعرفة التي ستتناولها فيما يأتي.

8) عمليات إدارة المعرفة:

وتتناول الباحثة أهم عمليات إدارة المعرفة، حيث اختلف الباحثون والكتاب فيما تتضمنه إدارة المعرفة من عمليات فنجد أن بعضهم صنفها إلى ثلاث عمليات بينما توسع الآخرون لتضم أكثر من ذلك، ولغرض التعرف إلى أهم تلك العمليات تم انتقاء عدد من التصنيفات وذلك بإجماع عدد من الباحثين(الكبيسي، 2002، ص62)،(العمري، 2005، ص38)،(باسردة، 2006، ص55). ويوضح الشكل رقم (4) خلاصة العمليات الجوهرية لإدارة المعرفة.

الشكل رقم (4)



العمليات الجوهرية لإدارة المعرفة

المصدر (الكبيسي، 2002، ص62)

وقبل التطرق للعمليات السابقة تشير الباحثة إلى التطابق تقريباً بين الشكل السابق وبين نموذج ماركوكردت.

1. **تشخيص المعرفة**: (Knowledge Identification)

يعد تشخيص المعرفة من الأمور المهمة في أي برنامج لإدارة المعرفة، حيث يتم وضع سياسات وبرامج العمليات الأخرى، لأن من نتائج عملية التشخيص معرفة نوع المعرفة المتوافرة، ومن خلال مقارنتها بما هو مطلوب يمكن تحديد الفجوة، وعملية التشخيص أمر حتمي لأن الهدف منها هو اكتشاف معرفة المنظمة، وتحديد الأشخاص الحاملين لها ومواقعهم. وتعد عملية التشخيص من أهم التحديات التي تواجه المنظمات، لأن النجاح في مشروع إدارة المعرفة يتوقف على دقة التشخيص. ويشير ألفيسون (Alvesson، 1993، ص1003) في هذا الصدد إلى أن المعرفة ليست غامضة بحد ذاتها، بل إن الغامض جداً هو الدور الذي تؤديه في المنظمة، فعملية التشخيص تحدد لنا المعرفة الملائمة لوضع الحلول للمشكلة.

ويؤكد (العمري، 2004، ص8) أن المنظمة إذا أرادت أن ترصد قدراتها المعرفية عليها أن تتحرك في محورين وهما أن تعرف أولاً مصادر المعرفة الداخلية التي تتمثل في ما لدى المنظمة من إمكانات وما لدى أفرادها وخبرائها من معلومات وخبرات ذات فائدة للمنظمة ومستقبلها، وثانياً التعرف عليها من مصادرها الخارجية التي تتمثل في البيئة المعرفية المحيطة بالمنظمة والتي يجب رصدها بدقة وفقاً لاهتمامات المنظمة والسعي لارتباط المنظمة معها.

ومن هنا توجب على المنظمة تكليف الأفراد أصحاب الخبرة وإعطائهم مسؤولية رصد وتحديد الموارد المعرفية الداخلية والخارجية على السواء وفي هذا النطاق يتوجب على المنظمة إنشاء دليل للعاملين بها

وخبرائها لنعرف ما لديهم من معرفة وخبرات. ويمكن التعبير عن هذا الدليل على شكل جدول محوره الرأسي به أسماء العاملين ومواقعهم بالمنظمة، والمحور الأفقي يشمل نواحي المعرفة التي تريد المنظمات رصدها من ثم وضع علامات معبرة في نقاط التقاطع بين المحورين تعبر عن مستوى الخبرة والاهتمام التي يمتلكها الأفراد حيال مجال المعرفة المحدد.

أما في مجال رصد المعرفة الخارجية للمنظمة فيجب مراعاة ما يلي: (بروبست، 2001، ص7)

- الاتصال بمراكز الخبرة وبيوت الفكر : التي تتخصص في متابعة حركة البحث العلمي على المستوى العالمي.
- الاستكشاف التكنولوجي على الشبكة.
- مراكز الاستماع : وهي شبيهة بالمؤتمرات عبر الشبكة عن بعد.

وتجد الباحثة هنا أن عملية تشخيص المعرفة تعد مفتاحاً لأي برنامج لإدارة المعرفة، وعملية جوهرية رئيسية تساهم مباشرةً في إطلاق وتحديد شكل العمليات الأخرى.

1- **توليد المعرفة**: Knowledge (Generation)

إن توليد المعرفة يعني إبداع المعرفة ويتم ذلك من خلال مشاركة فرق العمل وجماعات العمل الداعمة لتوليد رأس مال معرفي جديد في قضايا وممارسات جديدة تساهم في تعريف المشكلات وإيجاد الحلول لها بصورة ابتكارية ومستمرة، حيث أن المعرفة والابتكار عملية مزدوجة ذات اتجاهين :فالمعرفة مصدر للابتكار والابتكار يعود ليصبح مصدراً لمعرفة جديدة.(العلي،2006، ص42)

وتجب الإشارة إلى أن عملية توليد المعرفة يجب ألا تقتصر على إدارات البحث والتطوير بل يجب أن تمتد إلى كل مجالات العمل والخبرة بالمنظمة، أي إن الأفراد فقط هم الذين يولدون المعرفة، حيث يرى (حجازي، 2005، ص82) أن المنظمة لا تستطيع توليد المعرفة بدون الأفراد ولذلك يجب عليها توفير البيئة المناسبة التي تحفز وتدعم نشاطات توليد المعرفة التي يقوم بها الأفراد.

ولكي تستطيع المنظمة توفير البيئة الملائمة لتوليد المعرفة سواء على المستوى الفردي أو على المستوى الجماعي يجب توافر العناصر التالية: (بروبست، 2001، ص24)

1) الاتصال والتفاعل بين الأفراد.
2) الشفافية وتقليل الحواجز.
3) التكامل بين الخبرات.

وأشار كل من (العمري، 2004، ص48)،و(الكبيسي، 2002، ص72)، و(الحجازي، 2005، ص83) إلى أن من النماذج المستخدمة في عملية توليد المعرفة نموذج (SECI) في منظمة نوناكا وتاكوتشي، وقد اشتق اسم النموذج من الحرف الأولى للكلمات التي تمثل العمليات التحويلية الأربعة للمعرفة ألا وهي التطبيع (Socialization) ، الإخراج (Extemalization) ،الدمج (Combination)، الإدخال

(Internalization) يطلق عليه دورة إبداع المعرفة، وأن توليد المعرفة يعود إلى توسيعها من خلال مجموعتين من الديناميكيات التي تدفع عملية توسيع المعرفة : الأولى تتمثل في تحويل المعرفة الضمنية إلى المعرفة الصريحة، والثانية تحويل المعرفة من المستوى الفردي إلى المستوى الجماعي، ويقدم هذا النموذج أربع طرائق تتولد بها المعرفة من خلال التفاعل والتحول بين المعرفة الضمنية والمعرفة الظاهرة وهي:

أ – المعرفة المشتركة: وتتضمن تحويلاً من المعرفة الضمنية إلى معرفة ضمنية، ويتم ذلك عندما يلاحظ أو يقلد أو يتحدث شخص مع آخر.

ب ــ المعرفة الخارجية: وتتضمن تحويلاً من المعرفة الضمنية إلى معرفة صريحة، حينما يكون الفرد قادراً على أن يبين ويلفظ ما يمتلكه من معرفة ضمنية.

ج ــ المعرفة التجميعية: وتتضمن تحويلاً من المعرفة الصريحة إلى المعرفة الصريحة، كما في الاتصال بين الجماعات مثل الكليات والمدارس.

د ــ المعرفة الداخلية: وتتضمن تحويلاً من المعرفة الصريحة إلى المعرفة الضمنية من خلال تكرار أداء المهمة عندها يصبح الأمر اعتيادياً.

ونلاحظ مما سبق أن تكوين المعرفة يتم بشكل متتابع ومستمر، وهو ناتج عن التفاعل بين المعرفة الضمنية والمعرفة الصريحة.

ويبدو لنا أن أنماط توليد المعرفة متشعبة وكثيرة، نذكر منها: (العلواني، 2006، ص317)

- اكتساب المعرفة من خلال تدريب الأفراد وتعليمهم، أو من خلال القراءة وملاحظة الخبرات والتجارب السابقة المتماثلة أو من خلال الاستماع إلى المحاضرات.
- توليد المعرفة من خلال إحداث تكامل بين المعرفة السابقة وبين الانعكاسات الجديدة الناشئة عن عمليات التفكير في موقف معين.
- توليد المعرفة من خلال الاكتشاف والتجربة والإبداع.
- الاكتساب : ويتم ذلك عادةً من خلال شراء الأفراد (المعرفة الموجودة في عقولهم أو من خلال التوظيف)
- الاستئجار: يعني استئجار مصدر المعرفة كأن يتم استئجار خبير مقابل عرض معين أو تقديم الدعم المالي للجامعات أو مراكز البحوث شرط الاستفادة منها.
- الانصهار (الاندماج): أي دمج الأفراد بعضهم ببعض من أجل العمل على حل مشكلة معينة.

وترى الباحثة أننا في الدول النامية ونتيجةً لما نعانيه من أزمة نتيجة نزيف الكفاءات وإحكام سيطرة الدول المتقدمة على حقوق الملكية الفرد في ظل العولمة، نحتاج إلى نشر مفاهيم التعلم والبحث العلمي والتطوير التقاني والاتصال الصحيح.

3 ــ خزن المعرفة: (Knowledge)f of Storage The

تشير عمليات خزن المعرفة إلى العمليات التي تشمل الاحتفاظ والإدامة والبحث والوصول والاسترجاع والمكان(الزيادات، 2008، ص99)، وتشير عملية خزن المعرفة إلى أهمية الذاكرة التنظيمية، فالمنظمات تواجه خطراً كبيراً نتيجةً لفقدانها للكثير من المعرفة التي حملها الأفراد الذين يغادرونها لسبب ما. ومن هنا بات خزن المعرفة والاحتفاظ بها أمراً مهماً لأن إهمال هذه العملية يعني ضياع خبرات المنظمة وتحليلاتها إزاء ما تتعرض له من مواقف أو ضياع ما يسمى ذاكرتها التنظيمية.(بروبست، 2001، ص30)

وتعرف الذاكرة التنظيمية على أنها "الطرق التي من خلالها تؤثر معرفة الماضي وخبراته وأحداثه في الأنشطة التنظيمية الحالية"، ويمكن تصنيفها في نوعين هما : الذاكرة اللفظية وتشير إلى المعرفة الصريحة المصنفة، ويقصد بها العلاقة المحددة المرتبطة بموقف معين في سياق محدد كاتخاذ قرار معين ونتائجه في زمان ومكان محددين.(العلواني، 2006، ص318) كما يشير أيضاً إلى أن حفظ المعرفة يجب أن يكون على أساس انتقائي. وإن حفظ المعرفة يأتي بعد الانتقاء المؤكد للمعرفة في أشكال عديدة منها :

1- الأفراد: الأفراد هم حفظة الخبرات ويجب توفير الإجراءات الإدارية التي تكفل الحفاظ على خبراتهم من خلال نظام حوافز والتشجيع وإجراءات الانتقال المنظم للخبرات في السلم الوظيفي.

2- الحاسبات: تعتبر الحواسيب من الوسائل الشائعة الآن في حفظ المعرفة لكفاءتها ودقتها والاتساع الهائل لمساحات التخزين بها والقدرة العالية التي تتحملها للتعامل مع تخزين المستندات في شكلها الرقمي القابل للمعالجة بطرق متنوعة وكيفية ضمان أنسب وسيلة لتقديم الإجابات للعاملين بالمنظمة والرد على استفساراتهم.(اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا، 2004،ص119)

وترى الباحثة أن التوثيق طريقة ملائمة في المحافظة على المعرفة الظاهرة بعد ترميزها وخزنها وأن التدريب والحوار ملائمان للاحتفاظ بالمعرفة الضمنية، وهنا نشير إلى أنه لا تنتهي عمليات حفظ المعرفة بمرحلة الحفظ، وإذا حدث ذلك فإن نظام العمل بالمنظمة سيكون عرضة للتدهور والتآكل، لذلك يجب أن تلي عملية الحفظ عملية تحديث مستمرة تهدف إلى تحسين انتقاء المعرفة.

4 ــ توزيع المعرفة: (Knowledge Distribution)

وتشمل عملية توزيع المعرفة كلاً من تقاسم المعرفة ونشرها ونقلها وتشاركها.

إن إتاحة المشاركة في المعرفة أو وضعها في إطار نظام وإجراءات تسمح بتوزيعها على كافة المهتمين بها يعتبر أمراً حيوياً للمنظمة التي تمتلك هذه المعرفة حيث يؤدي ذلك إلى استفادة كل من له علاقة بها أو بأي جزء منها ومن ثم تتحقق المصلحة العامة.

ويشير (العلي، 2006، ص240) إلى أنه إذا كان من السهل توزيع المعرفة الواضحة من خلال استخدام الأدوات الالكترونية، فإنه ما زال من الصعب توزيع المعرفة الضمنية الموجودة في عقول العاملين وخبراتهم وهو ما يشكل التحدي الأكبر لإدارة المعرفة ، وأنه لا يحدث تقاسم المعرفة وإعادة استخدامها في منظمة ما، إلا عندما يتبنى مدير المعرفة مبدأ تقاسم المعرفة في المنظمة بكاملها وأنه من الأمور المشجعة في هذا الصدد أن تكون بعض المنظمات قد بدأت بتقييم ومكافأة عامليها الذين يتقاسمون ويستعملون المعرفة.

ولتأمين نشر المعرفة نشراً صحيحاً يجب توفر عاملين أساسيين هما: التواصل ــ إذكاء ثقافة المنظمة الصحيحة، ويكون ذلك من خلال المسؤولية عن عمليات المعرفة عن طريق تنفيذ عمليات تكنولوجية وتشغيلية وتحفيز العاملين، وعندما تنشر المعرفة بفعالية تمكن الأفراد الموجودين في المنظمة من الوصول إلى أفكار إستراتيجية الأمر الذي يكسبها القدرة على اتخاذ قرارات ذات فاعلية.

(العلي ، 2006، ص242)

ويؤكد (العلواني، 2006، ص318) على أن نقل المعرفة وتقاسمها يعتمد على وجود آليات فعالة تتيح ذلك. هذه الآليات يمكن أن تكون رسمية مثل التقارير والندوات والحلقات النقاشية التي لا تتخذ طابعاً رسمياً مقنناً وتتم عادةً في غير أوقات العمل. أما الآليات غير الرسمية يمكن أن تكون فعالة في الجماعات صغيرة الحجم، إلا أن من شأنها أن تؤدي إلى فقدان جزء من المعرفة إذ لا يكون هناك ضمان لأن تنتقل المعرفة بشكلٍ صحيح من شخص لآخر، وعلى الجانب الآخر يمكن للآليات الرسمية أن تكون أكثر فعالية وأن تضمن نقلاً أكبر للمعرفة إلا أنها قد تعوق عملية الابتكار.

وترى الباحثة أنه يمكن الجمع بين الآليات الرسمية وغير الرسمية، و ذلك من خلال الاتصالات بين الأفراد، والمذكرات والتقارير والنشرات الدورية والأشرطة الصوتية والمرئية وعقد المؤتمرات والندوات الداخلية، وبرامج التدريب، وإجراء تنقلات وتدوير الأعمال الوظيفية بين الأفراد أو من خلال الشبكات غير الرسمية.

5 ــ تطبيق المعرفة : (Knowledge Application)

إن آخر عملية من عمليات إدارة المعرفة تفترض استخدام المعرفة وتطبيقها. يجب تطبيق المعرفة بكاملها على الأنشطة ولذلك لا بد من إجراء جميع عمليات المعرفة السابقة، ولتحقيق ذلك ينبغي على المديرين أن يبذلوا جهوداً جبارةً لنشر ثقافة منظمة تدعو إلى تطبيق فعال للمعرفة.

كما أن تطبيق المعرفة يؤدي إلى عملية التعلم، أي أنه يأتي عن طريق التجريب و التطبيق مما يحسن مستوى المعرفة ويعمقها.(العلي، 2006، ص45)

وتشير عملية تطبيق المعرفة إلى الاستعمال وإعادة الاستعمال والاستفادة والتطبيق، فالإدارة الناجحة للمعرفة هي التي تستخدم المعرفة المتوافرة في الوقت المناسب، ومن أهم الأساليب التي استخدمت

لتطبيق المعرفة: الفرق المتعددة الخبرات الداخلية، مبادرات العمل، مقترحات الخبير الداخلي، التدريب المعرفي من قبل خبراء متمرسين.(دروزة، 2009، ص54)

ويشير (الزيادات، 2008، ص106) إلى أن مدى الاستفادة من المعرفة الذي هو جوهر إدارة المعرفة يرتكز على القدرة على استرجاع المعرفة وما جرى تعلمه، وهذا ما يؤكد أهمية إدامة المعرفة من خلال التنقيح والتصنيف والفهرسة والرسم.

وترى الباحثة أن استرجاع المعرفة واستعمالها يضمن أحسن الممارسات في دعم القرارات وحل المشكلات وأتمتة العمل، كما أن تطبيق المعرفة هو غاية إدارة المعرفة وهي تعني استثمار المعرفة، فالحصول عليها وخزنها والمشاركة فيها لا يعد كافياً، والمهم هو تحويل هذه المعرفة إلى التنفيذ،فالمعرفة التي لا تنعكس في التنفيذ تعد مجرد كلفة،ونجاح أي منظمة في برامج إدارة المعرفة لديها يتوقف على حجم المعرفة المنفذة قياساً لما هو متوفر لديها، فالفجوة بين ما تعرفه المنظمة وما نفذته يعد أحد أهم معايير التقييم في هذا المجال.(دروزة، 2008، ص55)

وترى الباحثة أن تنفيذ عمليات إدارة المعرفة من قبل أي إدارة بشكل منظم يؤدي إلى تحول هذه الإدارة من إدارة تقليدية إلى إدارة متجددة باستمرار لأن المعرفة متجددة.

ثالثاً: إدارة المعرفة في التعليم .

1 ــ إدارة المعرفة في التعليم:

يعتمد نجاح أي مجتمع بدرجة كبيرة على كيفية استثمار موارده سواء كانت طبيعية، أو غير طبيعية ، وعلى قدرات الأفراد أو بعض الموارد مثل التراث الفكري، وتعتبر الإدارة التعليمية في أي نظام تعليمي هامة حيث أنها تؤثر في جميع جوانب النظام التعليمي ويحدد مدخلها وفعاليتها الثقافة التنظيمية السائدة في المؤسسات التعليمية وجودة الحياة والنجاح التنظيمي الإداري.

ويذكر (البيلاوي وحسين، 2007، ص157) أن إدارة التربية والتعليم تشارك في ضمان أن التعليم يوفر جودة الحياة داخل المؤسسات التعليمية سواء كان ذلك للطلاب أو للأفراد العاملين ومن منظور المعرفة المجتمعية وتقنية المعلومات فإن ذلك يتضمن المشاركة في بناء نظام تعليمي يرتكز على أسس قوية من المعرفة، كما يشمل مسؤوليات لتطوير العمل المدرسي والخدمات التعليمية المقدمة للطلاب وعلى الرغم من وضوح مثل هذه القضايا في مجال التعليم إلا أنه لم تتاح الفرص الحقيقية لتناولها من خلال مداخل نظامية جيدة ومن هنا تأتي أهمية إدارة المعرفة في تقديمها آراء وأفكار جديدة وممارسات فعالة لضمان مميزات وجودة الإدارة التعليمية ومن ثم فإن ثمة مسؤولية جديدة تقع على عاتق الإدارة وهي إدارة المعرفة التنظيمية في المؤسسات التعليمية.

لذلك أوصت دراسات كثيرة بممارسة التطوير والتغيير في المنظمات على مختلف أنواعها.

لقد أضحى من متطلبات العصر الحالي مواكبة المناهج لحركة المجتمع، ذلك أن تطور المجتمع في مختلف مناحي الحياة الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والثقافية بصورة متسارعة، من جهة، والانفتاح الإعلامي الثقافي الحضاري العالمي من جهة أخرى، يفرض تعليم من نوع جديد، تعليم يلبي حاجات المتعلم ليكون قادراً على توظيف المعرفة وتسخيرها لخدمة المجتمع، إضافةً إلى استخدامها لحل ما يعترضه من عقبات.

لقد فرضت التغيرات الهامة التي حدثت في هذا القرن على التربية نقل كماً متزايداً من المعارف والكفايات الفنية المتطورة الموائمة لحضارة المعرفة على نحو فعال وشامل، لأنها تشكل الأسس لكفاءات الغد، وفي هذه الرؤية المستقبلية فإن الاستجابة الكمية البحتة للطلب على التعليم ليست ممكنة وليست ملائمة، ولكي تفي التربية بكل مهامها عليها أن تنتظم حول محاور أساسية للتعلم، وهي:

- التعلم للمعرفة: أي اكتساب أدوات الفهم، واستعمال المعرفة الجديدة، وإيجاد الطرق الصحيحة للتعلم بفعالية.
- التعلم للعمل: وذلك من خلال تطوير مهارات الاتصال، والمهارات الشخصية، والقدرة على العمل التعاوني.
- التعلم للعيش، والتكيُّف مع الآخرين، ومع التكنولوجيا الجديدة.
- التعلم لنكون : وذلك من خلال التعلم الذاتي الذي يعتبر من أشكال الكفاءة.(هيلات والقضاة، 2008، ص3)

إن ما سبق يؤكد أهمية التحول التربوي نحو مجتمع المعرفة وتبني إدارة المعرفة من قبل وزارة التربية والتعليم والمؤسسات التربوية التعليمية، وتقصد به الباحثة الانتقال من الاتجاهات التقليدية الحالية إلى الاتجاهات التعليمية المستقبلية التي تشدد على إنتاج المعرفة وابتكارها، والانفتاح على الثقافة العالمية بما يكفل عدم العزلة عن العالم من جهة ويحفظ القيم والهوية الثقافية للمجتمع من جهة ثانية، وتوجيه التعليم نحو التعلم الذاتي والمستمر مدى الحياة، والتركيز على زيادة المعرفة بالممارسة والاستخدام ونشرها بسرعة من خلال الشبكات الإلكترونية في ظل نظام إداري تمكيني يخضع للتقويم والمساءلة والمشاركة المجتمعية.

2 ــ أهداف التحول التربوي نحو إدارة المعرفة في التعليم :

يفرض عالم اليوم على المجتمعات سرعة التحول نحو مجتمع المعرفة، ويفرض هذا التحول أهدافاً جديدة للنظم التعليمية. تعرض الباحثة عدداً من هذه الأهداف، والتي توصلت إليها دراسة (موسى، 2006، ص76 ــ 77) على النحو التالي:

- رفع كفاءة النظام التعليمي وزيادة فاعليته وتطوير البنى التحتية لمؤسساته.

- إعادة تشكيل النموذج التربوي ومراجعة السياسات التربوية والأهداف وبناء إستراتيجية وطنية للتربية.
- إنتاج جيل مسلح بالعلم والتكنولوجيا وقادر على الإنتاج.
- تطوير الجوانب النوعية للنظم التعليمية، والسعي لتحقيق التميز في برامجها وتنويعها.
- إحداث تحول نوعي في البرامج والممارسات التربوية لتحقيق مخرجات تنسجم مع متطلبات مجتمع المعرفة.
- استخدام المعرفة وتطبيقها في الميدان.
- ترسيخ الإيمان بحتمية التغيير كقاعدة للتطوير.
- تطوير الكفاءة المؤسسية القادرة على إدارة النظام التربوي بكفاءة وتحقيق الأهداف المنشودة بفاعلية من خلال تبني الأساليب والأنظمة الإدارية الحديثة، والتنسيق بين كافة القطاعات المعنية لاتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب.

وهذا يؤكد ضرورة تبني أهداف جديدة للنظم التعليمية في عصر المعرفة، يمكن أن نذكر عدداً منها:

- القدرة على التقاط المعلومات وتحويلها إلى معرفة قابلة للاستخدام.
- القدرة على التكيف والتعلم بسرعة، وامتلاك المهارات اللازمة لذلك.
- إتقان التعامل مع تقنية المعلومات وتطبيقاتها في مجال العمل.
- القدرة على التعاون والعمل ضمن فريق، وإتقان مهارات الاتصال اللفظية والكتابية والافتراضية.
- إتقان أكثر من لغة حتى يمكن العمل في بيئة عمل عالمية.
- إتقان العمل خارج حدود الزمان والمكان، والقدرة على إدارة العمل سواء كان ذلك في بيئات عمل تقليدية أو بيئات افتراضية.(حبيب، 2005، ص7)

وبناءً على ما سبق يمكن القول أن من أهم أهداف التحول نحو مجتمع المعرفة تتمثل في: نقل التعليم من الاهتمام بالكم إلى الاهتمام بالكيف، وتحويل الطالب من مستهلك للمعرفة إلى منتج لها، والانفتاح على الثقافة العالمية بما يكفل عدم العزلة عن العالم من جهة ويحفظ الهوية الحضارية للمجتمع، وتوجيه التعليم نحو التعلم الذاتي والمستمر مدى الحياة، والتركيز على زيادة المعرفة بالممارسة والاستخدام ونشرها بسرعة من خلال الشبكات الإلكترونية التي تلغي الزمان والمكان، وهناك الكثير من الأهداف يمكن إجمالها في التكيف السريع مع متطلبات عصر المعرفة في جميع المجالات التربوية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية.

3 ــ مبررات التحول التربوي نحو إدارة المعرفة :

كشفت دراسة (موسى، 2006، ص69 ــ 75) عن مبررات متعددة لتوجيه التعليم نحو تبني إدارة المعرفة، وقد صنفتها الباحثة إلى مبررات اجتماعية، اقتصادية، سياسية، وثقافية، وتذكر عدداً منها:

1. مبررات اجتماعية :

ـــ إعداد أجيال قادرة على ابتكار المعرفة واستخدامها وتوظيفها لا تخزينها وحفظها.

ـــ سهولة الوصول إلى المعرفة و التعامل معها.

ـــ التوسع في استخدام تكنولوجيا المعلومات في قضاء كثير من الحاجات الاجتماعية.

ـــ تنظيم الوقت والانتفاع به في كل المجالات داخل المجتمع.

ـــ التغلب على الفوارق الطبقية في المجتمع وتحقيق تكافؤ الفرص.

2. مبررات ثقافية :

ـــ تفريغ المعرفة في وثائق وقواعد وبيانات وبرمجيات.

ـــ إتقان المهارات الأساسية في استخدام الحاسوب وملحقاته لجمع المعلومات وتفسيرها، وتبادلها مع الآخرين، والمساهمة في إثراء المعرفة.

ـــ تشجيع الطلبة على التعلم الذاتي المستقل مدى الحياة باستخدام مصادر متنوعة.

ـــ جعل المؤسسات التعليمية وحدات لإنتاج المعرفة وتوليدها.

ـــ تقديم ثقافة عامة ذات مستوى عالٍ كالبحث والاستقصاء الذي يؤهل المتعلمين للتعلم الذاتي مدى الحياة.

ـــ تنظيم الأفكار والمعلومات وربطها بما يسمح بحرية التعبير وإبراز المواهب والقدرات.

3. مبررات اقتصادية :

ـــ اعتماد الاقتصاد القومي على المعرفة بدل من رأس المال المادي.

ـــ جلب الاستثمارات الخارجية.

ـــ تقديم معرفة تخصصية عالية المستوى تساعد المتعلم على الالتحاق بمهنة أو وظيفة معينة.

ـــ القدرة على التعامل مع تقنية المعلومات.

4. مبررات سياسية :

ـــ تكوين العقل المنتج كبديل للعقل المستهلك.

ـــ تمكين الجيل الجديد من تحمل المسؤولية في بناء المجتمع.

ـــ تأهيل المواطن القادر على حماية هويته وخصوصيته.

ـــ تعاظم دور المعرفة في النجاح الدولي.

إن ما سبق من مبررات التحول التربوي نحو إدارة المعرفة تدفعنا إلى اعتماد استراتيجيات واضحة تمكننا من مواجهة التحديات التي تواجه سياساتنا التعليمية.

4 ــ استراتيجيات التحول التربوي نحو إدارة المعرفة :

يشير (حبيب، 2005، ص30) إلى أن الأنظمة التعليمية في عالمنا العربي كي تواجه تحديات إدارة المعرفة عليها تبني عدد من الاستراتيجيات المعتمدة على التخطيط الاستراتيجي التي من شأنها تطوير المدرسة ونقلها نقلة نوعية وصولاً إلى التميُّز التعليمي الشامل، وهذا يفرض على متخذي القرار التربوي صياغة سياسات تعليمية وبناء خطط وإستراتيجيات تربوية بالشكل الذي يسهم في دفع القيادات التربوية في المدارس إلى المبادرة للاستفادة من المنافع التي تقدمها تقنية المعلومات والاتصالات في تيسير العملية التعليمية وتطوير القدرات والمهارات الطلابية حتى يكونوا مهيئين لما يسمى بمجتمع المعرفة.

كما يؤكد (ياسين، 2007، ص356 ــ 357) أن الدور الإستراتيجي لمؤسسات التعليم في مجتمع إدارة المعرفة لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال عوامل وإستراتيجيات تمكينية تعمل كقوى محفزة لعلاقات قوية بين التعليم والمعرفة، وتلخص الباحثة أهم هذه العوامل فيما يلي:

1. وضع رؤية إستراتيجية للتعليم العربي يقوم على تحقيق الاتصال القوي بين جوانب التنمية الإنسانية، والتنمية الاجتماعية، والتنمية الاقتصادية.
2. الانتقال إلى إستراتيجيات جديدة للتعليم تقوم على منظور التعليم مدى الحياة، وتعمل على تحقيق التكامل بين التعليم والتدريب المستمر عن طريق تأسيس نظم ابتكارية فعالة تقوم على البحث والتطوير لإنتاج المعرفة أو لإعادة إنتاجها في ميادين العلوم والتكنولوجيا وتطبيقاتها. وهذه الإستراتيجيات تستند أيضاً على مفهوم التعاون بين المدارس والجامعات والمؤسسات الصناعية من خلال مداخل متنوعة من بينها مدخل التعلم القائم على العمل، والتعلم التفاعلي مع الأعمال، والتعلم الإلكتروني.
3. ربط إستراتيجيات التعليم الجديدة بمبادرات جادة لنسج التفاعل بين المجتمع الأكاديمي وسوق العمل من جهة، والعمل على سد الفجوة بين مؤسسات التعليم العام والعالي والمجتمع في الاحتياجات ووسائل العمل من جهة أخرى.

وترى الباحثة أن المهم بالنسبة للمؤسسات التربوية هو إعداد طلبة لديهم القدرة على إنتاج المعرفة لمواكبة التغيُّر المستمر، وعلى اعتبار أن المعرفة كلما تطورت تغيرت تلقائياً متطلبات سوق العمل، وبالتالي لا بد أن تتغير بالضرورة مفردات المحتوى المعرفي للتعليم.

4. تحويل مؤسسات التعليم وبخاصةً الجامعات إلى حاضنات لمشروعات صناعات المعرفة وبصفة خاصة البرمجيات وخدمات تكنولوجيا المعلومات.

ويقترح(سعيد، 2004، ص179) عدداً من الإستراتيجيات والمقترحات لتطوير التعليم وتوجيهه نحو مجتمع اقتصاد المعرفة، تلخص الباحثة أهمها وفق التالي:

1. تصميم رؤية مستقبلية جادة لتطوير التعليم بمراحله المختلفة، وتعميق الوعي العلمي والتربوي، ونشر المعرفة باعتبار أن التعليم هو السلاح لمواجهة التحديات.
2. الاعتماد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واستخدام النظام الرقمي.
3. ضرورة التركيز على الفكر الإداري والهندسة الإدارية لتواكب التغير في المجالات التكنولوجيا.
4. التنسيق والتعاون بين المؤسسات البحثية المختلفة وتبادل الخبرات مع معاهد البحوث المتقدمة في جميع المجالات.
5. تغيير السلوكيات التربوية في إطار خطة تشارك فيها الأسرة وأجهزة التعليم ومؤسساته وأجهزة الإعلام لإظهار القدرات الابتكارية.

أما في الخطة الإستراتيجية لتحقيق التعليم ذي الجودة و الموجه للمستقبل نحو الاقتصاد المعرفي، المنشورة من مجلس مدارس مقاطعة دور هام Durham في كندا لعام 2003، فقد تضمنت الخطة التي ذكرها (موسى، 2006، ص31) خمسة مجالات هي:

1. التعليم والتعلّم Teaching and Learning: ويتضمن المهارات الأكاديمية، واستخدام الحاسوب، والتفكير الناقد الإبداعي، والمهارات الشخصية.
2. التعلم مدى الحياة Life Long Learning : ويتحقق التعليم ذو الجودة من خلال تقديم الخدمات التعليمية من الروضة وحتى تعليم الكبار، ومساعدة الطلبة على تطوير معرفتهم ومهاراتهم للتكيُّف مع التغيير وممارسة الخبرات المرتبطة بالمجتمع، وتشجيع استخدام التكنولوجيا لتوليد المعرفة.
3. المساءلة Accountabilty: ويتضمن مشاركة أولياء الأمور في تقييم الطلبة باستخدام التقارير وإجراء المقابلات وإعداد خطط العمل لتحسين أداء الطلبة، وإعداد البرامج المناسبة للطلبة المتميزين، ومشاركة المعلومات مع المجتمع المحلي حول أداء الطلبة في الاختبارات الإقليمية والعالمية، وأوجه إنفاق الميزانية المخصصة للتعليم.
4. الاتصال Communication: ويتضمن الاهتمام بتوسيع طرق اتصال المدرسة مع المدارس الأخرى في المجتمع، وجعل المدارس مراكز جذب للجميع، وإتاحة الفرصة لأولياء الأمور وقطاعات المجتمع للإسهام في حياة المدرسة.
5. العدالة والمساواة Equity: ويمكن أن تتحقق من خلال تنويع البرامج المقدمة للطلبة للحصول على تعلّم أفضل، ودعم البرامج التي تؤكد عدم التفرقة بين الأفراد، وتوزيع الموارد المادية بطريقة فاعلة ومسؤولة تحقق العدل بين قطاعاته وأفراده.

إن ما سبق يؤكد على ضرورة التركيز على إكساب المعلمين وغيرهم من العاملين في مجال التعليم المهارات اللازمة لاستخدام التكنولوجيا الجديدة، مثل : الحاسب الآلي، شبكة الإنترنت، وأساليب تحسين فعالية استخدام التكنولوجيا الحديثة للاتصال.

وعلاوةً على ما سبق لم يعد كافياً أن تقتصر فترة التعليم في مرحلتي الطفولة والشباب فهنـــاك حاجـــة لأن يكون التعليم مستمراً لمواكبة التغيرات الحادثة في مجال المعرفة وأدواتها.

وفي ضوء خصائص وأولويات مجتمع المعرفة، وأهمية دور التربية فـــي إعـــداد الشـــعوب لمجتمـــع المعرفة، قام (حيدر، 2004، ص1) باستخلاص الأدوار الجديدة التي يفرضها مجتمع المعرفـــة علـــى مؤسسات التعليم في الوطن العربي بمستوييها : التعليم العام والتعليم العالي توجزها الباحثة في النقـــاط التالية:

1. تحوّل المؤسسات التعليمية إلى مراكز إشعاع معرفي في المجتمع المحيط بها.
2. تقديم معرفة متخصصة عالية المستوى تساعد المتعلم على الالتحاق بمهنة أو وظيفة معينة. وهنـــا تقوم الجامعات والكليات بتقديم معرفة عامة، ثم معرفة تخصصية تساعد المتعلم على الالتحاق بمهنة أو وظيفة معينة وذلك للإسهام في إعداد عمال المعرفة.
3. تقديم برامج أكاديمية تخصصية بصورة مكثفة تتصف بالمرونة تلبـــي احتياجـــات العـــاملين فـــي الميدان من المنتسبين للمهن المختلفة لتطوير أدائهم بصفة دورية لمواكبة التقدم المعرفي.
4. التحول إلى مجتمعات تعلم يشترك جميع المنتسبين إليها في تكوين رؤية ورسالة وأهداف مشتركة يسعون جميعاً لبلوغها، كما يلتزمون بالعمل الجماعي، والعمل في فريق، والتجريب بهـــدف التحســـين المستمر.
5. التأكيد بصورة أكبر على الاستقصاء، والبحث، بما يؤهل المتعلم للتعلم الذاتي وغرس الدافعية لديه للتعلم مدى الحياة.
6. التركيز على نواتج التعلم وليس المدخلات والعمليات فقط لضمان إعداد خريجين مؤهلين قـــادرين على المنافسة عالمياً.
7. التطبيق المكثف لتقنيات الاتصال والمعلومات في التعليم والتعلم، وفي إدارتهما، وربط مجتمعـــات التعلم ببعضها.
8. استيعاب المستجدات الكونية وإعداد المتعلمين لمجتمع كوني، والاستفادة مـــن الخبـــرات العالميـــة لتحسين الأداء ولزيادة قدرتها على التنافس في العالم.
9. الانتقال بإدارة التعليم العام والعالي من ممارسات التسيير الحالية إلى ممارسات أكثر نضجاً تتشـــد التجديد والتطوير.

وتجد الباحثة أنه يمكن اقتراح بعض الأفكار التي تدعم عملية التحول التربوي للنظام التربـــوي نحـــو إدارة المعرفة فيما يلي:

- التحول من التعليم اللفظي إلى التعلّم بالعمل والتطبيق.
- التحول من الحفظ والتلقين إلى اكتساب الخبرات والقدرات للتعامل مع الموارد البشرية والتقنية....

- التحول من تعليم أحداث الماضي إلى تعلّم المهارات المناسبة للمستقبل.
- التحول من التعليم بالكتاب إلى التعلّم الإلكتروني.
- التحول من التعليم وفق المناهج التقليدية والكتب المدرسية الموحدة إلى التعلّم بالمناهج والوسائط المتعددة (كتب، برمجيات، أشرطة، مشاريع)
- التحول من استهلاك التقنية إلى ابتكار التقنية وإبداعها.
- التحول من التعليم كمسؤولية تنفرد بها وزارة التربية والتعليم إلى العلّم كمسؤولية مجتمعية مشتركة تنفذ من خلال بناء شراكات فاعلة.

5- تطبيق إدارة المعرفة في المدارس :

ينطوي تطبيق إدارة المعرفة في المدارس على مجموعة من الخطوات ومنها:

أ- التحول من إدارة المعلومات إلى إدارة المعرفة:

لقد اقترح دوفي Duffy أن إدارة المعرفة هي العملية التي تنص على أن خلق المعرفة يكون نتيجة لجهود الأفراد الذين يقومون بتطبيق النماذج المعرفية والمعلوماتية متعددة الأبعاد في مؤسسات مختلفة، عن طريق العديد من المستخدمين، وبالتالي فإنه لكي تكون إدارة المعرفة عملية فعالة في البيئة العملية والتعليمية يجب على جميع المؤسسات أن تعي تماماً وتقدر العناصر البشرية التي تضيف العديد من القيم للمعلومات. وفيما يلي توضيح لكيفية تطبيق النموذج الخاص بإدارة المعرفة داخل المؤسسات التعليمية والمدرسية.(البيلاوي وحسين، 2007، ص192)

لقد لاحظ المدير ومعاونه في إحدى المدارس الثانوية ارتفاع معدل الغياب بين الطلاب بصورة مستمرة وملحوظة، ولكي يتمكنوا من فهم ما يحدث داخل المدرسة، قام فريق الإدارة بوضع نظام خاص يضبط حركة ومعدلات الغياب للحصول على البيانات المطلوبة ولقد قاموا بعمل جلسات مناقشة مع فريق الإشراف المدرسي، وقاموا بتبادل المتغيرات التي يعتقدون أنها ذات أهمية لذلك الموضوع مثل الاسم والجنس وعدد مرات تكرار هذه الظاهرة، ونوع الحدث ثم يقومون بمناقشة حالات بعض الطلاب على حدة في المدرسة، بالإضافة إلى التفكير بشأن المكان أو الأماكن التي تحدث فيها تلك الظواهر، ووقت حدوثها، ومن هم المدرسون والطلاب الذين يشتركون في تلك الظاهرة، ولقد أكد الفريق الإداري على أهمية جمع بعض البيانات الإضافية، وذلك لأن البيانات قد تباينت بين الطلاب والوقت والموقع، فكان يجب على الفريق الإداري اكتشاف الأساليب التي من الممكن أن توضح أو تزود الفريق بمعلومات إضافية عن تلك الظواهر وبعد تطبيق النظام الذي وضعوه لضبط تلك الظاهرة، لاحظ الفريق أن المدرسين الذي يعملون في التدريس أقل من عام أو خلال عام واحد يحتاجون إلى تنمية قدراتهم ومهاراتهم في إدارة الطلاب، ولاحظوا أن هناك العديد من أسماء الطلاب تندرج ضمن الفريق في أوقات معينة، وبصورة متكررة، لقد ساعدت تلك المعلومات بجانب المعلومات التي حصل الفريق

عليها من البيئة المحيطة بالمدرسة على زيادة فهمهم واستيعابهم لتلك الظاهرة، ولقد نتج عن تلك العملية معارف جديدة، كما اتفق الفريق على عقد جلسات إسبوعية بصورة متكررة.(البيلاوي وحسين، 2007، ص196)

ب- التحول من البيانات إلى المعلومات ثم إلى المعرفة :

يعتبر التحول من البيانات إلى المعلومات ثم إلى المعرفة من أسس إدارة المعرفة حيث إنها تبدأ من افتراض أساسي بأن جمع البيانات يتأثر بالقيم الأساسية للمؤسسات المدرسية والتعليمية، وأن هذه البيانات، من خلال بعض عمليات التفاعل البشري وتكنولوجيا المعلومات، تنطوي على نفس الأهمية والمغزى مثل المعلومات تماماً، وبعد ذلك من خلال عملية جمع البيانات وتنمية مهارات الإدراك المعلوماتي تتحول تلك المعلومات وتنتقل إلى مرحلة المعرفة المتصلة بعملية صنع القرارات التعليمية داخل المدرسة تماماً مثلما يحدث أيضاً داخل المؤسسات الإدارية، فمن الممكن أن ينتج عن ذلك أية خطوة فعلية، ويؤثر ذلك في الدورة التالية لجمع البيانات من خلال مفاهيم صنع القرارات إذا كانت البيانات الحالية التي تم تجميعها قد ساعدت على تلبية احتياجات مديري المدارس والمدرسين.

(البيلاوي وحسين، 2007، ص197)

وترى الباحثة أن عملية جمع البيانات ليست سهلة في المدارس، حيث لا يكون لدى المدرس المكلف بمهام تعليمية القدرة على الحصول على معلومات دقيقة تتعلق بطلابه بسرعة، وفي أغلب الأحيان يقوم بجمع البيانات من الطلاب بنفسه سواء باستخدام الأقلام أو الأوراق أو ببناء وتطوير قاعدة بيانات خاصة به، وهذا ما يؤدي إلى عدم شعور المدرس بالرضا عما تم جمعه من تلك البيانات، وكذلك عدم دقة هذه المعلومات.

6- إجراءات تطبيق إدارة المعرفة في المدارس:

لا تعتمد إدارة المعرفة في المدارس اعتماداً كلياً على جمع البيانات من الأفراد فقط ولا على مشاركة الأفراد مع بعض المؤسسات التجارية، ولا على مشاركتهم بعضهم مع بعض داخلها كما هو الحال في عالم إدارة الأعمال، ولكن تعتمد على التطبيق الاستراتيجي والتطوير ومساندة نظم المعلومات الإدارية، وأيضاً على آراء واتجاهات مديري المدارس في إدارتهم وأسلوبهم الإداري، فعلى سبيل المثال تؤثر سياسات المدارس الحكومية في كيفية إدارة المدارس للمعرفة وكيفية أدائها لوظائفها التدريسية المطلوبة.

وبالتالي يجب على المدارس وإدارتها أن تتبنى سياسات وقيود في التخطيط لتطبيق واستخدام نظم المعلومات المتمركزة حول المعارف، التي تعتبر مكوناً أساسياً من مكونات عمليات إدارة المعرفة، وعلى الرغم من ذلك يعتقد بعضهم أن المدارس التي تقودها المعرفة لن تتطور إلا إذا أصبحت جميع

أدوات المعلومات اللازمة متاحة في المدارس، وأيضاً إلا إذا أظهروا قدراتهم وقيمهم للمديرين القائمين على أمر التعليم في المنطقة التعليمية التابعة لهم.(الخطيب وزيغان، 2009، ص88 ــ 89)

ومن هنا ينبغي أن تكون المدارس أكثر مرونة واستجابة للمتغيرات الحاصلة في البيئة المحيطة، ويمكن تحديد أربعة خطوات تستطيع المدارس أن تتبعها لتطبيق النموذج الواقعي في إدارة المعرفة، ويهدف ذلك إلى تحديد ومساعدة المدارس على كيفية الاستفادة من إدارة المعرفة، وتشمل تلك الخطوات على : (البيلاوي وحسين، 2007، ص204 ــ 209)

- تقييم المعلومات المتاحة حالياً.
- تحديد المعلومات المطلوبة لعملية صنع القرار.
- العمل داخل بيئة تحث على التقدم المدرسي والتعليمي.
- تقييم ثقافات المدارس وسياساتها تجاه عملية جمع المعلومات والبيانات.

وتتطلب الخطوة الأولى أن تقوم المدارس بتحديد أي أنواع المعلومات المتاحة التي يصلح لها وضع خطة محكمة، مع التأكد من أنه من السهل على كل أعضاء هيئة التدريس والمجتمع التعليمي الحصول على تلك المعلومات والإجراءات المتاحة حالياً، مع التأكيد على أن تقوم هيئة التدريس ومجلس الإدارة بالقيام بعملية صنع القرارات التعليمية اعتماداً على البيانات التي تم تجميعها بصورة الكترونية.

فلو تم دمج المعلومات الخاصة بالمدرسين والمديرين ووضعها داخل مهام وأهداف المدرسة الثانوية فسوف تتم عملية صنع القرارات التعليمية الخاصة بالمناهج الدراسية، وسوف تتم العملية التعليمية داخل الفصول بصورة جيدة جداً.

وثانياً فإن المدرسة لا بد أن تحدد أي نوع من المعلومات والبيانات مطلوب لتدعيم عملية صنع القرارات التعليمية، ومن هنا فإنه لا بد من وجود بنك معلوماتي للتعاون والإدارة والتوزيع والتطبيق.

و ثالثاً فتحتاج كل من المفاهيم الخاصة بالعمليات الإدارية المرتبطة بالبيئة التنظيمية إلى المزيد من التقييم خصوصاً فيما يتعلق بقضايا مطالب المعلومات، مع الإشارة إلى أن استخدام المعلومات داخل المؤسسات التعليمية لا بد أن يتوافق مع أهداف ومهام المدارس.

وأخيراً تعتبر عملية التقييم للثقافات المعلوماتية ضرورية جداً بغرض الإجابة على كل الأسئلة المتعلقة بعملية جمع المعلومات وتخزينها وتوزيعها وتطبيقها ومن ثم استرجاعها كمعارف سابقة لاستنباط معارف جديدة وهكذا. ولا بد من مشاركة أي فرد داخل المدرسة بالإضافة للمجتمع المحلي مع أولياء الأمور من أجل تبادل الخبرات والحلول والتجارب، وأيضاً المشكلات والمعوقات.

وهنا تؤكد الباحثة على ضرورة أن تساند إدارة المعرفة عمليات جمع المعرفة التي تنقص المؤسسة من المصادر المختلفة(دراسات، أبحاث، خبرات المدرسين والمدارس الأخرى، تقارير، نشرات حتى لو في مجتمعات أجنبية)، وذلك في ضوء التحديات التي تواجه المؤسسات التربوية من عدم توافر الميزانيات

والاعتمادات المالية اللازمة، وضعف برامج إعداد المدرسين قبل الخدمة في إكسابهم الكفايات اللازمة للتعامل مع أساليب تدريسية حديثة ومناهج حديثة تتواءم مع عصر المعرفة، غياب التكامل والتنسيق بين المراحل التعليمية المختلفة وأخيراً التنسيق بين المؤسسات التعليمية والإعلامية والثقافية.

ـ الخاتمة :

تناول الفصل الحالي إدارة المعرفة وما يتصل بها من مفاهيم حيث تم التطرق بدايةً إلى المعرفة باعتبارها مورد إستراتيجي في هذا العصر، وذلك من خلال تقديم التعاريف التي من شأنها توضيح وتعميق الفهم لهذا المصطلح ومختلف الأنواع والأشكال التي تتواجد عليها بالمنظمة، فالمعرفة تتواجد في نوعين، نوع واضح من خلال سياسات وإجراءات ووثائق المنظمة، ونوع راسخ في عقول وأذهان الأفراد العاملين بها، وما على المنظمة إلا استخراج تلك المعرفة و توثيقها من أجل الاستفادة منها، كما تم توضيح مختلف المصادر التي يمكن للمنظمة استغلالها من أجل الحصول على المعرفة،

كما تم التطرق إلى مختلف النماذج والإستراتيجيات التي يمكن للمنظمات المختلفة انتهاجها والأخذ بها من أجل توطين وتجسيد برنامج إدارة المعرفة في عملها، بالإضافة إلى العوائق والتحديات التي تواجه هذا المدخل الإداري الحديث، ومختلف العمليات التي من خلالها يمكن التحكم في المعرفة وتتمثل هذه العمليات في توليد المعرفة وتخزينها وتوزيعها و القيام بتطبيقها، وأخيراً تم تناول المؤسسات التربوية التعليمية في ضوء إدارة المعرفة مع التأكيد على ضرورة التحول نحو مجتمع المعرفة.

وبهذا فإن إدارة المعرفة أصبحت تحتل أهمية بالغة في حياة المنظمات، لذا فإن على المنظمات إعطاء المزيد من الاهتمام بالمورد المعرفي والعمل على إدارته بفعالية من أجل تحقيق التميز والتفوق ومحاولة تجاوز الصعوبات التي تحول دون التطبيق الجيد له.

الفصل الثالث

اتخاذ القرارات

أولاً : مفاهيم عامة حول القرار الإداري.

ثانياً : عملية اتخاذ القرار.

ثالثاً : فعالية عملية اتخاذ القرار.

الفصل الثالث

اتخاذ القرارات

تمهيد:

يتخذ كل فرد منا قرارات متعددة في حياته، وهذا ينطبق على المنظمات إذ أن عملية اتخاذ القرار هي عملية جوهرية في الإدارة وهناك من اعتبرها القلب النابض لها، فنجاح المنظمات على اختلاف أنواعها يعتمد على مدى قدرتها على اتخاذ قرارات ذات جودة وفعالية، سواء في حل المشكلات التي تواجهها أو في استغلال الفرص المتاحة أمامها. وتعد عملية اتخاذ القرارات إحدى المهام الرئيسية للمدراء في مختلف المواقع الإدارية – فقد اعتبرت واحدة من المعايير الأساسية التي يعتمد عليها في التفرقة بين المدير الناجح والمدير الفاشل – لذلك كان على المنظمات أن تنمي وتدرب الأفراد ومتخذي القرارات على حل المشكلات بطريقة فعالة، خاصةً وأن عملية اتخاذ القرار لم تعد تعتمد على الطرق البسيطة كالتخمين والحدس مهما كان المستوى الذي يحتله متخذ القرار، وإنما أصبحت تعتمد على أساليب ونماذج إحصائية دون إغفال الجانب الشخصي، بحيث تضمن تلك الأساليب الدقة والفعالية في عملية اتخاذ القرارات الإدارية.

ونظراً لأهمية القرارات الإدارية في التربية والتعليم بصفة عامة، سوف نتطرق في هذا الفصل من الإطار النظري إلى دراستها بشيء من التفصيل من خلال النقاط التالية:

أولاُ : مفاهيم عامة حول القرار الإداري.

ثانياً : عملية اتخاذ القرار الإداري.

ثالثاً: اتخاذ القرار التربوي.

رابعاً: مساهمة إدارة المعرفة في عملية اتخاذ القرارات التربوية .

أولاً : مفاهيم عامة حول القرار الإداري.

1 ــ مفهوم وأهمية اتخاذ القرارات:

إن عملية اتخاذ القرارات كما يتفق عليها العديد من علماء الإدارة البارزين ــ تعد جوهر الحياة برمتها، كما تعد جوهر العمليات الإدارية، والمحور الأساسي الفعال لدراسة الإدارة ونشاطاتها، كالتخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة وغيرها.

فالمديرون هم صائغو القرارات وصانعوها وما أكثرها. إذ من النادر أن يمضي هؤلاء المديرون يوماً واحداً في إداراتهم دون أن يتخذوا جملة من القرارات. إذاً، اتخاذ القرارات هو جزء مهم من عمل المديرين، والمديرون يفقدون سلطتهم وشرعيتهم إذا لم يصنعوا ويتخذوا باستمرار العديد من القرارات الجيدة.

ــ **مفهوم القرار الإداري** : لقد حظيت عملية اتخاذ القرار باهتمام العديد من علماء الإدارة وعلم النفس لكونها تلازم الإنسان في حياته اليومية والوظيفية وتلبي احتياجاته المختلفة وتحقق له التكيف " فالإنسان ينفرد عن غيره من الكائنات الأخرى بامتلاكه قدرات عقلية تحقق له إمكانية التجربة المطلوبة والاختيار عند مواجهة مشكلة ما" وقد ذكر (جراون، 1999، ص145) بأن بعض الباحثين كان قد صنف عملية اتخاذ القرار ضمن استراتيجيات التفكير المركبة، وذلك لكونها تتطلب استخدام الكثير من مهارات التفكير العليا كالتحليل والتقويم والاستقراء والاستنباط لذا فقد يكون من المناسب تصنيفها ضمن استراتيجيات التفكير المركبة كالتفكير الإبداعي والتفكير الناقد وحل المشكلات.

ويجمع علماء الإدارة وعلم النفس على أن معنى اتخاذ القرار ينطوي على وجود عدد من البدائل التي تتطلب المفاضلة بينها واختيار أنسبها، وعليه، فإن عملية المفاضلة تعد جوهر اتخاذ القرار وبدونها تنتفي العملية ولا يكون هناك اتخاذ قرار.(توفيق وسليمان، 1995، ص14)

ويتضح معنى القرار الإداري من خلال التعريفات المتعددة التي وضعها علماء الفكر الإداري، وتذكر الباحثة بعضاً منها:

يرى(الهدهود، 1996، ص100) بان القرار هو: " عملية فكرية وعقلية يسعى الفرد من ورائها إلى انتقاء بديل من مجموعة بدائل لحل مشكلة ما."

وقد عرف (جور، Gore، 1999، ص1) القرار بأنه : "الوقوف على رأي بعينه يمكن لمتخذه تنفيذه."

أما(البدري، 2005، ص224) فقد عرفه بأنه : "اختيار واعٍ لأحد البدائل المتاحة."

وينسجم هذا مع ما ذهب إليه جروان في أن "اتخاذ القرار عملية تفكيرية مركبة تهدف إلى اختيار أفضل البدائل المتاحة للفرد في موقف ما، من أجل الوصول إلى الهدف المرجو." (جراون، 1999، ص101)

وقد ركز كل من (الساعد وعلي، 2001، ص15) على أهمية الدراسة والتفكير الموضوعي الواعي في عملية اتخاذ القرار وافترضا أن يتم الاختيار بين بندين على الأقل.

أكد سينك Sing أن عملية اتخاذ القرار هي : " عملية يتم خلالها اختيار من بين عدة بدائل في موقف معين." (Sing,2000,p15)

ويعد هربرت سايمون Simon أكثر المهتمين بدراسة عملية اتخاذ القرار. حيث اعتبرها "عملية بحث عن حل وسط. ويرى أن القرار لب الإدارة وجوهرها، إذ أشار إلى أن صناعة القرارات هي قلب الإدارة، وأن مفاهيم نظرية الإدارة يجب أن تكون مستمدة من المنطق وسيكولوجية الاختيار الإنساني." (سايمون، 2003، ص12 ــ 13)

وترى الباحثة أن القرارات ما هي إلا سلسلة متصلة بعضها ببعض، وأن كل قرار كبير سلسلة متصلة من القرارات، فكل قرار يسبقه قرار إلى أن يتم تنفيذ الأهداف.

ويشير (عساف، 1988، ص951) إلى أن القرار الإداري هو: "مسلك محدد يتم اختياره من بين بدائل عديدة لمواجهة المشاكل الإدارية، وذلك في ضوء معايير معينة نظرية وعملية، تضمن سلامة الاختيار، وقدرته على مواكبة التغيرات المستقبلية لنشاط المنظمة."

أما تعريف قاموسّيّ علم الاجتماع والعلوم السياسية لاتخاذ القرار، فقد ذكرها (عبد اللطيف، 1999، ص288) حيث أشار إلى أن قاموس علم الاجتماع يعتبر أن اتخاذ القرار " مصطلح يدل على عملية دينامية، تسود بين كافة المشاركين في اختيار السياسة الملائمة"، أما قاموس العلوم السياسية فيعرف اتخاذ القرار بأنها: "العملية التي يتم من خلالها تحديد المشكلات والوصول إلى بدائل للفعل واختيار هذه البدائل."

وقد عرف مجلس الدولة المصري القرار الإداري في عناصر جوهرية لازمة لوجود القرار الإداري وهذه العناصر هي :

ــ الاختصاص ــ من يتخذ القرار؟

ــ الشكل ــ كيف يتخذ القرار أو الصورة التي يصدر بها القرار؟

ــ السبب ــ لماذا يتخذ القرار؟

ــ الإجراءات ــ الخطوات التي يجب أن يمر بها القرار قبل اتخاذه؟

ــ المحل ــ من يتأثر بالقرار؟

ــ الغاية ــ لماذا يتخذ القرار؟ (كنعان، 1992، ص76)

وترى الباحثة أن اتخاذ القرار هو عملية فكرية نفسية وعقلية، يتم من خلالها تقييم البدائل المختلفة ثم اختيار البديل الأفضل من بين هذه البدائل على أساس مجموعة الخطوات المتسلسلة لتحقيق هدف محدد.

2ــ أهمية اتخاذ القرارات :

عملية اتخاذ القرار المناسب وفي الوقت المناسب شغلت ومازالت تشغل فكر وعمل جميع المديرين والأفراد. وهذه العملية مهمة كونها عصب العملية التخطيطية بالدرجة الأولى وكونها ترتبط ارتباطاً واضحاً بالأهداف المؤسساتية التي يسعى المديرون إلى تحقيقها.

وتكمن أهمية اتخاذ القرار في البت بين أمرين متضادين مما يجعل القرار صعباً أو ربما به نوع من الخطورة. إن مقدار النجاح الذي تحققه أية منظمة إنما يتوقف في المقام الأول على قدرة وكفاءة القادة الإداريين وفهمهم للقرارات الإدارية وأساليب اتخاذها، وبما لديهم من مفاهيم تضمن رشد القرارات وفاعليتها، وتدرك أهمية وضوحها ووقتها، وتعمل على متابعة تنفيذها وتقويمها.(بلوط، 200 ص166) ويؤكد(الخطيب ومعايعه، 2009، ص250) أن اتخاذ القرارات هو محور العملية الإدارية، ذلك أنها عملية متداخلة في جميع الوظائف الإدارية، فعندما تمارس الإدارة وظيفة التخطيط فإنها تتخذ قرارات معينة في كل مرحلة من مراحل وضع الخطة سواء عند وضع الهدف أو رسم السياسات أو إعداد البرامج أو تحديد الموارد الملائمة أو اختيار أفضل الطرق والأساليب لتشغيلها، وعندما تضع الإدارة التنظيم الملائم لمهامها المختلفة وأنشطتها المتعددة فإنها تتخذ قرارات بشأن الهيكل التنظيمي ونوعه وحجمه وأسس تقسيم الإدارات والأقسام، والأفراد الذين تحتاج إليهم للقيام بالأعمال المختلفة ونطاق الإشراف المناسب وخطوط السلطة والمسؤولية والاتصال. وعندما يتخذ المدير وظيفته القيادية فإنه يتخذ مجموعة من القرارات سواء عند توجيه مرؤوسيه وتنسيق مجهوداتهم أو استثارة دوافعهم وتحفيزهم على الأداء الجيد أو حل مشكلاتهم، وعندما تؤدي الإدارة وظيفة الرقابة فإنها تتخذ قرارات بشأن تحديد المعايير الملائمة لقياس نتائج الأعمال، والتعديلات التي سوف تجريها على الخطة، والعمل على تصحيح الأخطاء إن وجدت، وهكذا تجري عملية اتخاذ القرارات في دورة مستمرة مع استمرار العملية الإدارية نفسها.

وترى الباحثة أن أهمية اتخاذ القرارات تتزايد بتزايد درجة تعقيد المنظمة وحجمها وانفتاحها على البيئات المختلفة، ولسرعة التغييرات التي أصبحت تتميز بها الحياة العامة. فأي قرار يتأثر ويؤثر على الفرد والجماعة فيؤثر بالتالي على الوضع الاجتماعي والاقتصادي في المجتمع ككل، خاصةً أن عملية اتخاذ القرارات تتأثر بالعلاقات الشخصية والتنظيمية لأصحاب القرار.

3 ــ أنواع القرارات الإدارية :

يقوم المدراء باتخاذ العديد من القرارات عند ممارستهم للعملية الإدارية وتختلف هذه القرارات وفقاً لدرجة أهميتها بالنسبة للمنظمة وكذا المتغيرات التي تتعامل معها، فهناك القرارات التي لا تتطلب وقتاً أو جهداً طويلاً وهنالك التي تتطلب المتسع من الوقت وهناك من القرارات ما يتعلق بمستقبل المنظمة و أخرى تتعلق بالعمليات اليومية الروتينية. وهناك تصنيفات للقرارات الإدارية وفقاً للمعيار المستخدم نذكر منها :

1. **تصنيف القرارات وفقاً للناحية القانونية** :

تقسم القرارات وفقاً لهذا المعيار إلى ثلاثة أقسام :

• **مدى القرار وعموميته**: ويتضمن:

- القرارات التنظيمية : وهي تلك القرارات التي تتضمن القواعد العامة الملزمة، التي تطبق على عدد غير محدد من الأفراد، كاللوائح التنظيمية والسياسات المنظمة.

- القرارات الفردية : وهي تلك القرارات التي تخص فرد معين. كقرار التعين، الترقية، الفصل. (الشماع ومحمود،2004، ص241)

• **تكوين القرار** : ويتضمن :

- قرارات بسيطة : وهي تلك القرارات التي تتمتع بكيان مستقل وقائمة بذاتها، وهذا يعني أن إصدارها لا يرتبط بعمل قانوني، ومن أمثلتها القرارات المتعلقة بترقية أو مكافأة موظف معين. - قرارات مركبة : وهي تلك التي تتألف من عملية قانونية على مراحل، وإصدارها يتعلق بأعمال إدارية أخرى مثل إجراء مناقصات أو مزايدات.

• **قابلية القرار للإلغاء أو التعويض** : وتتضمن

- قرارات قابلة للإلغاء أو التعويض : مثل قرارات العقوبة.

- قرارات غير قابلة للإلغاء أو التعويض : مثل الأعمال التنظيمية التي يصدرها مجلس الإدارة.(جلدة، 2008، ص85 ــ 86)

2. **تصنيف القرارات وفقاً لطبيعة القرار** : وفقاً لهذا التصنيف تقسم القرارات إلى :

• **القرارات الأساسية والقرارات الروتينية** :

- القرارات الأساسية : وهي التي تتطلب إجراءات كثيرة قبل اتخاذها، وتتعلق بالمشكلات التي لا تتكرر بصفة دورية، كاختيار موقع مشروع معين.

- القرارات الروتينية : وهي قرارات تستخدم لمعالجة المشكلات الروتينية.

• **القرارات الفردية والقرارات التنظيمية** : وتتضمن :

- الفردية : وهي قرارات تخص الفرد الذي يتخذها بما يتناسب مع رغباته الشخصية، ولا يمكن تفويضها مثل الاستقالة.

- التنظيمية (الجماعية): وهي تلك القرارات التي يتخذها المدير بخصوص المنظمة ونشاطها، وتكون ثمرة جهد ومشاركة بين متخذ القرار والمعنيين به.(حبيب، 2001، ص100)

•**القرارات المبرمجة والقرارات غير المبرمجة** : حيث نميز بين :

- القرارات المبرمجة : وهي القرارات التي تتناول مشكلة متكررة أو روتينية، وتكون معايير الحكم فيها واضحة والمعلومات متوفرة، ما يسمح بتسهيل تحديد البدائل وإمكانية التأكد النسبي من البديل المختار.

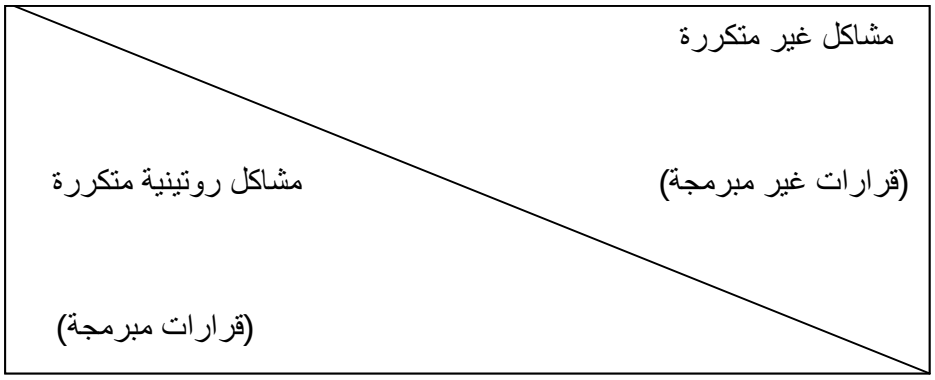
- القرارات غير المبرمجة : وهي القرارات التي تتعامل مع المواقف غير المألوفة، أي عندما تواجه المنظمة المشكلة لأول مرة، بحيث لا تتوافر المعلومات الكافية وهذا ما يصعب من عملية التقييم والاختيار للبدائل، فكل قرار يتم اتخاذه وفقاً لظروف وخصائص المشكلة المطروحة، وبالتالي يمكن لمتخذ القرار في هذه الحالة استخدام حكمه الشخصي. (بلعجوز، 2008، ص 102 ــ 103).

وأن يقوم بابتكار الحلول البديلة، لذا يطلق على هذا النوع من القرارات بالقرارات الابتكارية أو الإبداعية والتي تتميز بالصعوبة نسبياً لأنها: (سليمان، 2003، ص 30 ــ 31)

- تهدف إلى إعطاء جواب جديد لسؤال أو مشكلة أو قضية جديدة.
- تعبر هذه القرارات عن استجابة المنظمة بظروفها الداخلية للمتغيرات الخارجية.
- تؤدي إلى إيجاد وضع الأهداف والوسائل المتجددة.

وبملاحظة هذا النوع من القرارات على مستوى المنظمة نجد أن القرارات غير المبرمجة تزداد كلما اتجهنا نحو المستويات الأعلى، كما يبين الشكل رقم (5) :

الشكل رقم (5)



أنواع المشاكل الإدارية وعلاقتها بالمستويات الإدارية

(مرسي، 2006، ص 221)

3. **تصنيف القرارات وفقاً لأهميتها** : تصنف القرارات حسب أهميتها في المنظمة إلى ثلاث أنواع :

• القرارات الإستراتيجية: وهي قرارات تتعلق بمستقبل المنظمة، بمعنى أن لها أثر على المدى البعيد في استقرارها ونموها، كإدخال تكنولوجيا جديدة أو طرح منتج جديد، وتؤخذ عادة من قبل الإدارة العليا بعد القيام بتحليل نتائجها، وهذا النوع من القرارات يحتاج إلى معلومات ومعرفة جيدة بالبيئة المحيطة. لتجنب مخاطرها واغتنام الفرص المتاحة فيها، وبالتالي فإن هذه القرارات تحتاج إلى استثمارات واعتمادات مالية كبيرة من أجل تنفيذها.

• القرارات الإدارية (التنظيمية): وهي القرارات التي تعني بالتأكيد الاستخدام الفعال لموارد المنظمة من أجل تحقيق أهدافها وترجمة الخطط المسطرة، بحيث لا توجد إجراءات معروفة يجب إتباعها فهي

كذلك تحتاج إلى تجميع معلومات حول المشكلة المدروسة، ويتم اتخاذها في مستوى أدنى من القرارات السابقة الذكر من قبل رؤساء الأقسام أو الإدارات، من أمثلتها القرارات الخاصة ببناء الهيكل التنظيمي، تحديد قنوات الاتصال. (جلدة، 2008، ص 89)

• القرارات التشغيلية(التنفيذية) : وتتخذ من قبل الإدارة الدنيا وتكون آثارها ونتائجها على المدى القريب لأنها تتعلق بمشاكل العمل اليومي، وبالتالي فإنها أقرب إلى إتباع تعليمات وإرشادات منها إلى اختيار بدائل، ويؤخذ هذا النوع من القرارات في ظل ظروف التأكد والنتائج تكون معروفة مسبقاً. (بلعجوز، 2008، ص 105)

4.تصنيف القرارات وفقاً لظروف اتخاذها :

يسعى المديرون للحصول على كافة المعلومات عن البدائل المطروحة للوصول إلى القرار الأفضل من خلال تخفيض حالات عدم التأكد. وتصنف القرارات وفق هذا المعيار إلى ثلاثة أنواع :

• قرارات في حالة التأكد : ففي هذا النوع من القرارات يسود التأكد التام، بحيث لا يوجد تأثير للعوامل البيئية على النتائج، وبالتالي فإن المدير أو متخذ القرار يكون متأكداً من نتيجة قراره لأن المعلومات تامة وكاملة. (الجيوسي، 2008، ص79)

وما يلاحظ على هذا النوع من القرارات أنه نادراً ما يحتاج إلى دراسة لفترة طويلة، فالمدير ما عليه إلا المقارنة بين البدائل لحل المشكلة أو استغلال الفرصة ثم اختيار البديل الأنسب.

• قرارات في ظل المخاطرة : تتميز هذه القرارات بعدم وضوح النتائج المتوقعة، بمعنى أن هناك عدداً من النتائج للبديل الواحد، ولا توجد معلومات كافية لاحتمالات حدوثها لذا يقوم المدراء بتقدير احتمالات كل بديل إحصائياً عند القيام باتخاذ القرار. وتتم المفاضلة بين البدائل المختلفة في هذا النوع على أساس القيمة المتوقعة لكل بديل أو استراتيجة حيث أن القيمة المتوقعة هي حاصل ضرب العائد المتحقق من تطبيق كل إستراتيجية (بديل) في كل حالة من حالات الطبيعة، واحتمال حدوث كل حالة من حالات الطبيعة. (إدريس، 2005، ص 659)

• قرارات في حالة عدم التأكد : وتتسم هذه الحالة بوجود عدد من النتائج لكل بديل، لكن توجد للمدير معرفة بحدوث كل نتيجة من هذه النتائج وهذا ما يجعل إمكانية المفاضلة بين البدائل المختلفة صعبة، فالمدير هنا ليس له إلا معلومات ومعارف جزئية عن البيئة والظروف المحيطة. (جلدة، 2008، ص 92)

ونظراً لحالة الغموض التي تصاحب هذه الحالة يستخدم المديرون عدداً من المعايير التي تمكنهم من اتخاذا القرارات نذكر منها :

- معيار التفاؤل : حيث يكون متخذ القرار متفائلاً ويتوقع الحصول على أفضل النتائج (أقل تكاليف وأفضل إنتاج).

- معيار التشاؤم : ويكون متخذ القرار متشائماً ويتوقع الحصول على أسوء النتائج، فهو يختار البديل الذي يجنبه أكبر خسارة ممكنة.

بالإضافة إلى هذه المعايير هناك معايير أخرى للتصنيف والتي تنتج أنواع أخرى من القرارات فهناك القرارات الجماعية والقرارات بالمشاركة وغيرها.(جلدة ،2008 ،ص93)

يمكن القول بعد هذا العرض المقتضب لأنواع القرارات، أنه توجد أنواع كثيرة للقرار، تتحدد حسب طبيعة القرار، وحسب الظروف المتوفرة عند اتخاذه. كذلك، فإن معرفة نوع القرار يساعد كثيراً في تحديد طريقة اتخاذه. لذلك، وجب التدرب على مواجهة المواقف المحتملة التي يمكن أن ينطوي عليها.

4 ــ عناصر اتخاذ القرار الإداري :

حدد (ويلسون والكس) عدة عناصر لاتخاذ القرار الإداري نذكر منها ما يلي :

1) متخذ القرار : وهو العنصر الأول في عملية اتخاذ القرار فقد يكون فرداً أو جماعة، وهو الذي يقوم بالاختيار بين البدائل، وأياً كان متخذ القرار فهو يتمتع بالسلطة التي تمنح له بحكم موقعه في الهيكل التنظيمي أو المفوضة له، هذا يعني أن الحق في اتخاذ القرار ليس حكراً على مستوى معين أو فرد معين. (عقيلي، 2007، ص219) ومتخذ القرار الجيد عليه أن يستغل كل قدراته ومهاراته التنظيمية عند اتخاذه للقرار، وأن يتصف بروح المناقشة والاستماع للآخرين وأن يبتعد عن بعض الصفات المكروهة.

2) موضوع القرار : ويمثل المشكلة التي تستوجب الحل من قبل متخذ القرار فهي المبرر المنطقي لعملية اتخاذ القرار، فكلما كانت هذه المشكلة محددة بدقة كلما أمكن إلى حلول سليمة وصحيحة، وهذا طبعاً مرتبط إلى حد كبير بمدى دقة المعلومات والمعارف حول المشكلة المطروحة.

3) الأهداف والدوافع : لكل قرار هدف يري تحقيقه، فكما هو متعارف عليه في مجال العلوم السلوكية وراء كل سلوك دافع، ووراء كل دافع حاجة يريد إشباعها، حيث أن تحيق الهدف هو بمثابة إشباع لتلك الحاجة، فكلما ازدادت أهمية الإشباع كلما زادت أهمية الهدف.(كلالدة، 1997، ص256)

4) المعلومات والبيانات : إن التحديد الجيد للمشكلة المراد اتخاذ القرار بشأنها يتطلب توفر المعلومات وبيانات عن طبيعة هذه المشكلة، سواء كانت هذه المعلومات تتعلق بالماضي أو الحاضر أو المستقبل، على اعتبار أن الحاضر هو امتداد للماضي، والمستقبل ما هو إلا امتداد للحاضر، هذا ما دفع المنظمات الحديثة إلى إحداث نظام للمعلومات، يسمح بتقديم معلومات سريعة قبل اتخاذ القرار وكذلك يزود متخذ القرار بمعلومات عن القرارات الموضوعية حيز التنفيذ.

5) التنبؤ : وهو أمر مهم بالنسبة لمتخذ القرار خاصة وأن بعض القرارات تتعامل مع متغيرات مستقبلية مجهولة ينبغي التنبؤ بانعكاساتها وتأثيراتها، فالتنبؤ يساعد متخذ القرار على استطلاع المستقبل، وبالتالي إمكانية المشكلة التي تواجهه. (عليان، 2007،ص 72)

6) البدائل أو الحلول المتاحة : إن الأصل في وجود عملية اتخاذ القرار هو وجود أكثر من سبيل لمواجهة موقف معين، وهذه السبل تسمى بدائل الحل، إذن فوجود قرار إداري يتطلب وجود على الأقل بديلين حتى يقوم متخذ القرار بالمفاضلة بينهما، عن طريق دراسة تلك البدائل من النواحي المالية، السياسية، الاجتماعية، فوجود بديل واحد لا يجعل المدير بصدد اتخاذ قرار.

7) القيود : وهي تمثل الظروف الداخلية والخارجية التي تشكل معوقات أمام متخذ القرار عند قيامه بعملية اتخاذ القرار، ومن بين هذه القيود نذكر المعوقات المالية، القانونية.....

5 ــ نظريات القرار :

سعى الكتاب والإداريون منذ القديم إلى تطوير كل وظيفة من وظائف الإدارة بغية زيادة فعالية التنظيم ككل، ومن بين هذه الوظائف والعمليات نجد أن عملية اتخاذ القرارات الإدارية، على اعتبار أن جميع العمليات الإدارية ترتبط بهذه العملية، لذلك نجد أن هناك العديد من النظريات التي حاولت إعطاء إطار منهجي لعملية اتخاذ القرارات الإدارية حيث تختلف هذه النظريات عن بعضها في درجة الرشد المطلوب لدى متخذ القرار، وكذا الأسلوب الذي يعتمده في القيام بهذه العملية، ومن أبرز هذه النظريات نجد النظرية الكلاسيكية، والنظرية السلوكية التي تعد بمثابة النظرية الحديثة لاتخاذ القرارات والنظرية الكمية.

1.**النظرية الكلاسيكية** : ومن أشهر رواد هذه النظرية نجد (فريدريك تايلور)، و(ماكس فيبر)، و(هنري فايلول). حيث تفترض هذه النظرية أن اتخاذ القرار هو عملية عقلانية ورشيدة، بحيث يسعى متخذ القرار (الرجل الاقتصادي) إلى اختيار حالة الفعل التي من المحتمل أن تعظم تحقيق الأهداف والغايات. (الصرن،2004، ص555)،فالمنظمة حسب المدرسة الكلاسيكية هي عبارة عن نظام مغلق تسوده ظروف التأكد التام.(بلعجوز، 2008، ص25) واتخاذ القرار الرشيد من قبل المدراء حسب هذه النظرية يتطلب مجموعة من الشروط أو الافتراضات منها أن الأهداف تنجز في أي وضع وأي حالة، فالمدير يجب أن يعرف كل الأهداف التي تطمح إلى معالجة المشاكل والعمل على تنفيذها، كما أن متخذ القرار يجب أن يكون على علم بكل البدائل المتاحة والعمل على تقييمها لمعرفة مزايا ومساوئ كل بديل وأخذ كل نتائج التقييم بعين الاعتبار، كما تقوم هذه النظرية على افتراض أن المعلومات المتعلقة بالمشكلة محل القرار تامة ومتاحة بحرية وفي أي وقت، وبالتالي فإن المدير يختار البديل الذي يحقق أعلى عائد وأقل تكلفة. (الصرن،2004، ص555)

وقد وجهت لها العديد من الانتقادات من بينها أنها لم تأخذ بعين الاعتبارات مجموعة من العوامل البيئية (سياسية، اقتصادية، اجتماعية) التي من الممكن أن تؤثر في التنظيم ومن ثم في القرارات المتخذة، كما أن عنصر الرشد الذي جاءت به غير واقعي لذلك أنه من الصعوبة بمكان الحصول على جميع البدائل

المتعلقة بالمشكلة، وبالتالي عدم القدرة على الحصول على جميع النتائج المرافقة لها، كما أن المعلومات نادراً ما تكون متاحة بحرية.

وعلى إثر هذه الانتقادات جاءت مدرسة العلاقات الإنسانية التي حاولت تلافي الانتقادات التي وجهت للمدرسة الكلاسيكية حيث أعطت أهمية للأفراد العاملين في المنظمة، أما فيما يتعلق باتخاذ القرار فلم يبين أصحاب هذه المدرسة كيفية القيام بعملية اتخاذ القرار، بينما أشاروا فقط إلى أن القرارات يجب أن تتخذ بإشراك العمال من خلال تبني أسلوب الإشراف والقيادة الديمقراطية، والإدارة التي توفر عنصر الاشتراك.

2. **النظرية السلوكية** : حاولت هذه النظرية بناء نموذج لاتخاذ القرار يكون أكثر معقولية، ومن أهم روادها نجد (هيربرت سيمون، مارشي برنارد)، ويعد (هيربرت سيمون) أول رواد هذه النظرية الذي لاحظ قصور مفهوم الرشد المطلق الذي جاءت به النظرية الكلاسيكية، فالمدير لا يمكن له الوصول إلى حلول مطلقة للمشاكل التي تواجهها المنظمة والتي تخضع لظروف ومواقف متغيرة.(بوزيد،2010، ص250)

ومن أجل التخفيف من مفهوم الرشد الذي جاء به الكلاسيكيون، اقترح (سيمون)مفهوم الرشد الشخصي وبهذا قسم الرشد إلى قسمين هما : (بلعجوز، 2008، ص44 ــ 45)

• الرشد الموضوعي : فهو يعكس السلوك الذي يهدف إلى تعظيم المنفعة، ويقوم على أساس توافر المعلومات الكاملة عن جميع البدائل ونتائج كل منها.

• الرشد الشخصي : ويعبر عن السلوك الذي يسعى إلى الحصول على منفعة في ظرف معين أخذاً بعين الاعتبار جميع المؤثرات التي تحد من قدرة الإداري على الاختيار، ومن الافتراضات التي تقوم عليها هذه النظرية : يتم اتخاذ القرارات بالمشاركة عن طريق الاستعانة بالجماعة التي تقدم النصائح الضرورية، بدلاً من الاعتماد على متخذ قرار واحد (القرار الفردي)، والمعلومات التي يتم تجميعها من قبل الأفراد مهمة. (محمود، 2002،ص145)

3. **النظرية الكمية** : ترجح جذور هذه النظرية إلى نظرية الإدارة العلمية بالمدرسة الكلاسيكية التي جاءت بمبدأ دراسة الحركة والوقت لدى الفرد العامل، وتبلورت هذه النظرية أكثر في أوائل الخمسينيات خلال الحرب العالمية الثانية على يد علماء بريطانيين لحل المشكلات ضد الألمان، حيث تتبنى هذه النظرية فكرة مفادها، أن الإدارة يمكن النظر إليها كعملية منطقية يمكن التعبير عنها بشكل كمي وبعلاقات رياضية، وبناء نماذج يتم من خلالها الوصول إلى حلول مثلى للمشكلات الإدارية التي تواجه المنظمة، وتستخدم النظرية الكمية مجموعة من الأساليب نذكر منها : البرمجة الخطية وبحوث العمليات ونظرية الاحتمالات ونظرية الألعاب ونموذج الشبكات (شبكة بيرت) وشجرة القرارات. وتتمثل خطوات حل المشكلة وفقاً لهذه النظرية في ملاحظة المنظمة محل الدراسة ثم استخدام تلك الملاحظات في بناء نموذج يمكن من التنبؤ بالتغيرات التي قد تحدث، بعد ذلك يتم اختيار النموذج عن

طريق تجربته عملياً في المنظمة ولكن على نطاق ضيق (الصرن، 2004، ص92) وبالرغم من مزايا هذه النظرية المتمثلة أساساً في إمكانية بناء نماذج رياضية وحل المشكلات التي تواجهها المنظمة بكفاءة عالية، إلا إنها تبقى قاصرة في بعض الجوانب، من بينها أنه لا يمكن التعبير عن كل المتغيرات المؤثرة في المشكلة عن طريق حل الدراسة بصفة مباشرة أو غير مباشرة بطريقة كمية ووضعها في معادلات رياضية.(بلعجوز،2008، ص43)

مما سبق يتضح أن عملية اتخاذ القرارات قد حظيت باهتمام كبير من قبل الإداريين والكتاب حيث تطورت النظريات التي حاولت تفسيرها، من مجرد التركيز على متخذ القرار والمؤهلات التي يجب أن يتميز بها (الرشد الموضوعي)، إلى ضرورة إشراك العاملين في عملية اتخاذ القرارات، ثم بعد ذلك جاءت النظرية السلوكية التي حاولت التخفيف من مفهوم الرشد العقلاني الذي جاءت به النظرية الكلاسيكية باقتراح مفهوم الرشد الشخصي الذي يأخذ بعين الاعتبار جميع المؤثرات بما في ذلك تلك التي تحد من قدرة المدير على المفاضلة، بعدها جاءت النظرية الكمية التي أعطت بعداً جديداً يتمثل في نمذجة المشكلات الإدارية من أجل التوصل إلى حلول مثلى.

ثانياً: عملية اتخاذ القرارات الإدارية:

1- مراحل عملية اتخاذ القرارات.

تمر عملية اتخاذ القرار بمجموعة من المراحل المتسلسلة على الرغم من اختلاف تسمياتها وعددها، إلا أنها لا تختلف من حيث الهدف المراد تحقيقه. فالقرار الجيد هو "ذلك القرار الذي يعتمد في اتخاذه على أسلوب منظم ومرتكز على المنطق العلمي ويستخدم جميع المعلومات المتوافرة من أجل التوصل إلى البدائل المناسبة". يمكن تحديد مراحل عملية اتخاذ القرارات في النقاط التالية:

1. تشخيص المشكلة وتحديدها :

إن تحديد المشكلة وتشخيصها يعد من النقاط الجوهرية في سبيل الوصول لحلها، لأنه بتحليل وفهم وتحديد المشكلة بشكل جيد فإنه من المتوقع أن يتم اتخاذ القرار المناسب الذي يؤدي إلى نتائج جيدة والذي يحقق الرضا والإشباع.

إن التشخيص الخاطئ للمشكلة وعدم تحري أسبابها سيؤدي إلى ارتكاب أخطاء في جميع المراحل اللاحقة. فلا قيمة لأي علاج طالما بني على تشخيص خاطئ، وعليه، فإن على متخذ القرار التروي والتعمق في دراسة المشكلة، وصوغها بعبارات محددة، وتحديد أسبابها ودراسة أعراضها وجمع معلومات عنها ثم تحليلها وصولاً إلى التشخيص النهائي لها.(الفضل وشعبان، 2003، ص22)

ومثال ذلك؛ الطبيب الماهر يبدأ بتشخيص حالة المريض من خلال الوقوف على الأعراض والمظاهر مستعيناً ببعض التحليلات الطبية والأشعة المصورة ليتمكن من تحديد العلاج المناسب ليستعيد المريض عافيته.

وفي ضوء ما سبق فإن المهمة الأولى في عملية اتخاذ القرارات، هي العثور على المشكلة الحقيقية وتحديدها. والتوصل إلى تحديد المشكلة ي ـأتي عن طريق الاجتهاد أو التقدير أو التمييز والمقارنة.

2. **جمع البيانات والمعلومات** :

لا يمكن التوصل إلى إيجاد حل للمشكلة دون التعرف عليها من خلال البحث والاستقصاء وجمع الحقائق والمعلومات. لذا فإن المرحلة الثانية من مراحل عملية اتخاذ القرارات تتعلق بالبحث والاستقصاء وجمع البيانات والمعلومات، بقصد التعرف على المشكلة أولاً، ثم الوقوف على البدائل الممكنة التي يمكن التوصل إليها نهائياً.

وعلى الرغم من أهمية البيانات والمعلومات وأهمية تحليلها للوقوف على أغراض المشكلة وأسبابها، فإن مستوى القرار المتخذ يتوقف على مدى سلامة هذه البيانات، حتى يمكن التوصل إلى حلول ملائمة للمشكلة.(الخطيب ومعايعة2009، ص272)

وقد تكون هذه البيانات أولية تم جمعها من الميدان لأول مرة، وقد تكون ثانوية سبق تجميعها ونشرها لأغراض أخرى. ويتم تجميع البيانات عن طريق الاستقصاء أو المقابلات أو الملاحظة. وقد تتمثل البيانات في حقائق أو اتجاهات أو آراء ومقترحات. ويمكن القول أن المدير لن يمكنه الحصول على كافة الحقائق الواجب توافرها أمامه لاتخاذ القرار، فأغلب القرارات تبنى على معرفة غير كاملة إما بسبب عدم إتاحة المعلومات وتوافرها أو لارتفاع تكلفة الحصول عليها أو لحاجتها لوقت طويل يفوق المتاح لاتخاذ القرار. لذا على متخذ القرار التعرف على المعلومات الناقصة حتى يساعده ذلك في الوقوف على درجة المخاطرة التي ينطوي عليها القرار، وقد يتطلب الأمر قدراً من التوقع والتخمين بمراعاة الحرص وسرعة التصرف.(بلوط، 2005، ص171)

نستنتج مما سبق أن عملية جمع الحقائق تعتبر من أهم خطوات عملية اتخاذ القرارات، فهي تستنفذ جزءاً كبيراً من وقت متخذ القرار، وعليها تعتمد النتائج واتخاذ القرار النهائي كحل مناسب للمشكلة.

وتختلف الحقائق الواجب جمعها من حيث الكمية والنوعية والأهمية والتفاصيل باختلاف المشكلة. فكلما كانت المشكلة واضحة ومحددة كلما كانت مهمة متخذ القرار في تحديد البيانات والمعلومات سهلة ويسيرة. كما يتوقف جمع المعلومات المطلوب جمعها على طبيعة المشكلة وعلى مدى المصادر والإحصائيات المتوفرة عنها.

3. **وضع بدائل الحل** :

بعد أن يتم متخذ القرار تحديد المشكلة، ويفرغ من دراستها وتجميع البيانات والمعلومات المتعلقة بها، وتحليل أبعادها، ومعرفة أسباب حدوثها، وفحص العلاقة بينها، ينتقل متخذ القرار إلى مرحلة وضع بدائل الحلول أو القرارات التي يمكن اتخاذها. ذلك أن التشخيص السليم يحدد المشكلة ويحصرها في

نطاق واضح، وأما تحليل المعلومات والبيانات فترشده إلى الأسباب التي أدت إليها، وبالتالي فإن معرفة الأسباب تؤدي إلى معرفة بدائل الحلول الممكنة. ونعني بالبدائل؛ الحلول أو الخطوط الأولية المقترحة لمضامين القرار المراد اتخاذه، بقصد المقارنة والتحليل، حتى يتم اختيار واحد منها، فيصبح الحل أو القرار الأخير. هذا وتقتضي الضرورة العلمية طرح أكبر عدد ممكن من الحلول أو الخطط للقرار الواحد في ضوء التحليل المنطقي السليم للظروف والمعلومات المتجمعة والتوقعات المستقبلية.

إن تنمية بدائل الحل تحتاج غالباً إلى قدر كبير من التفكير الإبداعي والابتكار للوصول إلى عدد أكبر من الحلول تمهيداً لاختيار البديل الأفضل من بينها.(المغربي، 2006، ص158)

إن معظمنا يمتلك الخيال والتصور الذي يمكنه من البحث عن أكثر من بديل لحل المشكلة، وإن قلة مقدرته على ذلك فهو بحاجة إلى التدريب المنظم لتنمية القدرة على التخيل والتصور.

4. **تقييم البدائل** :

تشير عملية تقييم البدائل إلى تحليل كل بديل للتعرف على مزاياه وعيوبه، قوته وضعفه، ما يترتب عليه من إيجابيات وسلبيات، و لا تتم هذه العملية دون الاعتماد على المقارنة بين البدائل ووجود المعايير الدقيقة والمحددة والواضحة والمتفق عليها.

وتتطلب هذه المرحلة من المديرين الإدراك الواعي والرؤية الثاقبة للأمور المستقبلية، فتطبيق الحل سيكون في المستقبل وستجني المنظمة المزايا والعوائد أو تتحمل العيوب والأعباء مستقبلاً، ومن ثم فالأمر يتطلب قدراً دقيقاً من التنبؤ والتوقع لما في هذا المستقبل من عوامل ومتغيرات.

كما تتطلب هذه المرحلة أيضاً تحديد المعايير الواجب الالتزام بها عند إجراء عملية المفاضلة بين البدائل المطروحة والمحددة في الخطوة السابقة، ومن أهم تلك المعايير:

- الكفاءة : يتسم البديل بالكفاءة إذا كان يمكن احتواء المشكلة أو انتهاز الفرصة المتاحة.
- الجدوى : ويشير هذا المعيار للعوائد والمكاسب التي يمكن أن تتحقق إذا تم تبنى هذا البديل.
- إمكانية التطبيق : ويمثل القدرة على تطبيق البديل في ظل الموارد والإمكانات المتاحة للمنظمة وكذلك القيود المفروضة بالداخل والخارج.
- المخاطرة : تتضمن معظم البدائل عنصر المخاطرة المتعلق ببذل الجهود والاستثمارات والأفكار في ظل ظروف معينة وانتظار نتائجها.
- الوقت : يمثل الوقت أحد المعايير الهامة للمفاصلة فيما بين البدائل المطروحة.
- التكاليف : وتشير إلى ما يتحمله متخذ القرار من أعباء مختلفة خاصة ما يرتبط بالتكاليف المالية وتوزيعها الزمني.
- التفضيلات والقيم الشخصية : كالقيم الاجتماعية والفكرية والسياسية..... وغيرها.

(المغربي، 2006، ص160)

5. **اختيار أفضل البدائل** :

في هذه المرحلة يترجم المديرون جهودهم السابقة إلى اختيار أفضل البدائل ذلك الذي يتيح أكبر قدر من الفوائد والمزايا المحتملة ويقلص السلبيات والعيوب إلى أقل ما يمكن.

ويجب أن يتسم القرار الخاص باختيار أحد البدائل بالسمات التالية :

- تحقيق الأهداف الجوهرية الصادر من أجلها.
- الملائمة والإمكانات المتاحة.
- تقليل الآثار السلبية عند التطبيق.
- الاهتمام بدراسة عنصر المخاطرة في مراحل التنفيذ المختلفة مستقبلاً.
- توفير الوقت والجهد بالمقارنة مع الخيارات الأخرى.(السيفو وآخرون، 2007، ص81)

6. **تطبيق القرار** :

من خصائص القرار الإداري أنه ينفذ عن طريق جهود أفراد آخرين، فالمدير يتخذ القرار ولكنه لا يقوم بتنفيذه بنفسه فهو يحدد المشكلة والأهداف ويصنع الأسس والقواعد ويحلل المعلومات والبيانات ويحدد البدائل ويقيمها ويختبرها ويوازن بينها ويختار أفضلها، ثم تبدأ مرحلة التنفيذ عن طريق جهود الآخرين.(المغربي، 2006، ص162)

ومن الأمور الجديرة بالذكر أن مشاركة العاملين في صنع القرار يعد من وسائل التحفيز والترغيب التي تسهم في جعل العاملين يشعرون بأن القرار هو قرارهم وآرائهم هذا إضافة إلى أنها تؤدي لتحسين نوعية القرار النهائي لأنها تساعد في إظهار النقاط والصعوبات أو الموارد المتاحة وغير المستغلة والتي قد لا تكون معروفة لمتخذ القرار.

وتشير الباحثة إلى ضرورة المتابعة لعملية التطبيق لمواكبة التغيرات التي قد تطرأ وتؤدي إلى إجراء بعض التعديلات المادية أو البشرية أو المعنوية، وهذا من شأنه تنمية روح المسؤولية لدى المرؤوسين وحثهم على المشاركة في اتخاذ القرار.

2- **أساليب اتخاذ القرارات الإدارية** :

يستخدم الإداري في سبيل حل المشكلات في أي مستوى عدداً من الأساليب منها ما هو تقليدي يعتمد على حكمه الشخص وخبرته وكذا آراء الآخرين، ومنها ما هو قائم على أساس علمية ورياضية كبحوث العمليات والبرمجة الخطية وشجرة القرارات، وتختلف استخدامات هذه الأساليب تبعاً للظروف الخاصة بالمشكلة وتقدير المدير رأيه والإمكانات المتوافرة لتطبيق أسلوب مادون غيره. ومن هذه الأساليب:

1. **الأساليب التقليدية (الكيفية)** :

يقصد بالأساليب التقليدية عدم استخدام متخذ القرار للأسلوب والمنهج العلمي عند قيامه بعملية اتخاذ القرار، وإنما يعتمد بشكل كلي على معرفته وتقديره الشخصي وهناك عدداً من هذه الأساليب نذكر منها ما يلي :

• **الحكم الشخص** : ويقصد به اعتماد المدير على سرعة البديهة واستخدام الخلفيات والمعلومات السابقة عند قيامه بعملية اتخاذ القرار، في مختلف مراحلها فهو يعتمد على حكمه الشخص في إدراك أبعاد المشكلة التي يتعرض لها وفي تحليل وتقييم البيانات والمعلومات المتاحة (العويسات، 2002، ص73).

ويستخدم المدير حكمه الشخص في حالتين هما : (العزاوي، 2006، ص129)

- إن الإدارة تحتاج إلى الحكم الشخصي لاتخاذ القرارات في حالة عدم توفر معلومات كافية في ظل عدم التأكد، والذي يساعد في وضع ورسم خطط المستقبل غير معروف.
- إن الحكم الشخصي مفيد عندما تتجه القرارات إلى التكرار في حالة ثبات البيئة، حيث أن اتخاذ القرار في هذه الحالة هو بمثابة إعادة لقرار سابق.

وبالرغم من أن هذا الأسلوب له إيجابيات متمثلة في : السرعة في اتخاذ القرار وقلة التكاليف المترتبة على ذلك وكذا إعطاء مزيد من المرونة، وإمكانية استخدام القدرات الشخصية، إلا أنه ينطوي على جوانب سلبية كافتقاره للأسس العلمية، وقد يؤدي إلى نتائج سلبية عند تطبيقه إذا لم يتمتع متخذ القرار ببعد النظر.

• **الخبرة والمعرفة** : تشكل التجارب التي يمر بها المدير في حل المشكلات، أساساً لزيادة خبرته ومعارفه التي يستخدمها في اتخاذ القرارات لمواجهة المشكلات التي يتعرض لها مستقبلاً،

فالمدير يجب أن لا يضيع وقته في مواجهة موقف معين إذا ظهر مرة أخرى، طالما بإمكانه مواجهته وبنفس الأسلوب، ولا تقتصر استفادة المدير من الخبرة على خبرته ومعارفه الشخصية، بل تتعداها إلى استفادته وتعلمه من الخبرات التي يتمتع بها المديرون الذين سبقوه أو زملائه وكذا الاستفادة من خبرات المديرين خارج المنظمة من خلال دراسة حالات النجاح التي حققوها والأخطاء التي ارتكبوها، ولكن ما يعاب على هذا الأسلوب أنه غالباً ما يتأثر بمستوى إدراك المدير لأسباب خطئه أو فشله.

وهذا يمكن القول أن الخبرة والمعرفة التي يتمتع بها المدير تسهم في دعم قدراته التي يستخدمها من أجل الحكم الشخصي في اتخاذ القرارات، وبالتالي فإن الأسلوبين السابقين هما أسلوبان مكملان لبعضهما البعض يستخدمها المدير من أجل الوصول إلى قدرات صائبة.

• **الآراء والحقائق** : فالمدير يمكنه الاعتماد على الحقائق حتى تكون القرارات التي يتخذها ذات جذور قوية ومنطقية، فالحقائق هي قواعد ممتازة في اتخاذ القرارات ولكن قد لا تتوافر هذه الحقائق وقت اتخاذ القرارات إزاء مشكلة أو موقف معين. وقد يتمتع المدير بديمقراطية في اتخاذ القرارات وذلك

باعتماده على الآراء والاقتراحات التي تقدم له حول المشكلة، من قبل الاستشاريين والمتخصصين من أجل اختيار البديل الأفضل، فإتباع هذا الأسلوب يضمن التزام الأفراد بتنفيذ القرار بشكل جيد. ومن مزايا هذا الأسلوب أنه يساعد المدير على التعلم من أخطائه ومحاولة تلافي هذه الأخطاء مستقبلاً، ولكن هذا الأسلوب لا يلاءم المشكلات التي تحتاج لحل سريع، لأنه يحتاج إلى وقت لدراسة الآراء والاقتراحات المقدمة وباهظ الثمن. (العويسات، 2002، ص43)

مما سبق يمكن القول إن الأساليب التقليدية (الكيفية) هي أساليب ملازمة لعملية اتخاذ القرارات الإدارية، فالمدير لا يمكنه أن يبتعد عن معارفه ويتجرد منها، ولكن نظراً للتطور الذي حصل للمنظمات والبيئة المحيطة بها، أصبح من الضروري إدخال أساليب أخرى تكون أكثر دقة وهي الأساليب العلمية.

2. **الأساليب الكمية (العلمية)** :

يقوم هذا النوع من الأساليب على استخدام الأدوات الرياضية والعلمية لحل المشكلات التي تواجهها المنظمة، وذلك عن طريق استخدام النماذج الرياضية لوصف المشاكل وتبسيط الواقع، وفي التحليل الكمي هناك أنواع عديدة من النماذج فهناك النماذج الوصفية، التي تهدف إلى وصف العلاقات والحقائق، وهناك النماذج المثالية أو المعيارية مثل البرمجة الخطية بالإضافة إلى نماذج أخرى.

• **البرمجة الخطية** : تعرف البرمجة الخطية على أنها أسلوب رياضي يهتم بتخصيص المواد المتاحة بشكل أمثل على الاستخدامات المختلفة بهدف تعظيم الأرباح أو تقليل التكاليف (العبد،2004، ص44). وتعد البرمجة الخطية من أكثر الأساليب التي يستخدمها المدراء لسهولة استخدامها، ولصياغة المشكلة على شكل برمجة خطية لابد من توافر عدد من الشروط: (الشماع، 2004، ص133)

- استخدام نماذج رياضية أو بيانية لحل المشكلة أو تحليله.
- وجود دالة هدف محددة.
- توفر عنصر الندرة في المراد(المتغيرات) وإمكانية الإحلال بينها.
- القياس الكمي لمكونات المشكلة.
- العلاقة الخطية بين المتغيرات.

وتتبع أهمية هذا الأسلوب من خلال اهتمامه بالمشكلات المتعلقة بتخصيص المواد المحددة(الأفراد، الأدوات، والمعدات، والأموال) وتوجيهها إلى أفضل استخدام.(ياغي، 2005، ص226)

• **نظرية المباريات الإدارية** : وهو أسلوب مفيد في المشاكل التي تتعلق بالمنافسة والمتنافسين، وتنطلق هذه النظرية من فكرة مفادها أن كل إداري يسعى إلى تحقيق أعظم ربح وتحمل أدنى خسارة ونفس الشيء بالنسبة لمنافسيه، وبالتالي عندما يكون متخذ القرار بصدد القيام بالمفاضلة بين مجموعة من البدائل في منظمة ما فإن منافسه في منظمة أخرى يقوم بنفس العميلة، وبالتالي فإن هناك مباراة في

اتخاذ القرار، ونجد أن الكثير من المنظمات أدركت أهمية هذه الطريق وقامت بإعداد برامج خاصة لتدريب المديرين على كيفية استخدامها والتي تقوم على أساس تقسيم المباراة إلى عدد من النتائج يتم إعادة دراسة الموقف واتخاذ قرار جديد وهكذا. (عوالي، 2009، ص16)

وتتكون كل مباراة من العناصر التالية: (العبد، 2004، ص267)

- اللاعبون وهم متخذي القرارات .
- قواعد المباراة.
- القيم التي يعطيها اللاعبون لكل مباراة.
- العوامل التي يسيطر عليها اللاعبون.
- نوع وكمية المعلومات المتاحة وقت المباراة.

• **نظرية الاحتمالات** : وتقوم هذه النظرية على بناء نماذج رياضية للتقليل من حالة عدم التأكد ودرجة المخاطرة، حيث تكون قيم متغيرات المشكلة والذي يعتمد على درجة الاعتقاد التي يتمتع بها المدير حول حدوث حدث ما بناءاً على خبرته السابقة و تجاربه وتوقعاته...وهناك الاحتمال التكراري ويتم حساب الاحتمال هنا على أساس معدل تكرار الحدث، خلال فترة زمنية طويلة. (جلدة، 2008، ص 74) وذلك وفق الخطوات التالية : (الشماع، 2004، ص 138)

- تشخيص البدائل.
- تحديد النتائج المحتملة لكل بديل.
- حساب القيمة المتوقعة لكل بديل.
- اختيار البديل الذي يحقق أعلى قيمة متوقعة.

ومن الصعوبات التي تواجه المدير عند تطبيق هذه النظرية عدم توفر البيانات والمعلومات الدقيقة وخاصةً التاريخية منها والتي تساعد متخذ القرار على تقدير الاحتمالات.

• **نظرية تقييم ومراجعة البرامج** (PERT) : ويستخدم هذا الأسلوب في اتخاذ القرارات المتعلقة بتخطيط المشروعات ومتابعتها، وتهدف إلى تحديد أقصى زمن لتنفيذ المشروع، وهو ما يسمى" المسار الحرج " وإذا ما استطاعت الإدارة تخفيض زمن هذا المسار يكون بإمكانها تخفيض زمن إنجاز المشروع، وبالتالي تخفيض التكلفة، ولإنجاز هذه الشبكة يتم إتباع ما يلي : (المرسي، 2006، ص238)

- تحديد الأنشطة المطلوب إنجازها.
- تحديد الزمن اللازم لكل نشاط.
- تحديد شبكة الترابط بين هذه الأنشطة مع الأخذ بعين الاعتبار القيود الفنية لهذا الترابط.
- تحديد المسارات داخل هذه الشبكة وزمن كل مسار.

- تحديد المسار الحرج والذي يمثل أطول المسارات بدءاً بأول نشاط وانتهاءً بآخر نشاط حيث يمثل زمن هذا المسار زمن تنفيذ المشروع.

• **شجرة القرارات** : شجرة القرارات هي تمثيل بياني لعملية اتخاذ القرار تعرض فيه الاستراتيجيات وحالات الطبيعة والعوائد لمساعدة متخذ القرار في اختيار القرار الصائب، وبالتالي فإنها تسمح بفحص البيانات الخاصة بالقرار بشكل مخطط بياني في ظل ظروف المخاطرة.(العامري، 2008، ص341) ومن أهم فوائدها إمكانية إدخال الاحتمالات عند تحليل القرار. ويتم تمثيل سلسلة من القرارات الخيارية في شكل فروع، وتمثل النتائج اللاحقة الممكنة في شكل مزيد من التفرعات. ونقطة الاتصال التي يجب عندها اتخاذ القرار تسمى عقدة القرار.

• **بحوث العمليات** : عرفت بحوث العمليات من قبل جمعية بحوث العمليات الأمريكية كما يلي : " تهتم بحوث العمليات بالتقرير العلمي عن كيفية الحصول على أفضل تصميم وتشغيل لمنظومات الآلة والإنسان في ظروف تحتاج في العادة إلى تخصيص المواد النادرة " (بقجة جي، 1998، ص 3)، بملاحظة هذا التعريف نجد أنه ينظر إلى بحوث العمليات نظرة شمولية دون أن يذكر أهميتها بالنسبة للإدارة والإداريين.

أما ميلر وستار MILLER & STAR فيعرفان بحوث العمليات على أنها" تطبيق الوسائل و الطرق والفنون العملية لحل المشكلات التي تواجه المديرين بشكل يضمن تحقيق النتائج المرغوبة".

ومن هذا التعريف تتضح أهمية بحوث العمليات في الإدارة فهي تساعد المدير على اتخاذ قرارات أفضل من خلال أنها : (جلدة، 2008، ص73 ــ 74)

- تعطي وصفاً دقيقاً للمشكلة المطروحة والعوامل المؤثرة فيها.
- تحدد البيانات اللازمة والضرورية لأجل حل المشكلة.
- تحدد بدائل حل المشكلة بدقة وتقييم هذه البدائل من حيث العائد والتكلفة.

ولكن ما يؤخذ على هذا الأسلوب هو تبسيطه للمشكلة في نموذج رياضي، وبالتالي تركيزه فقط على العوامل التي يمكن قياسها كمياً وإهمال العوامل الأخرى التي يصعب قياسها بشكل كمي.

وما يمكن الإشارة إليه أن القول بأن الأساليب الكمية – بالرغم من أهميتها ــ هي الأساليب المثلى في حل المشاكل يوقعنا في تناقض كبير، بحيث أن هذه الأخيرة لا تعطي أهمية للعوامل أو المتغيرات أو القيود التي لا يمكن قياساها كمياً بالرغم من قوة تأثيرها، لذلك فإنه لابد من استخدام هذه الأساليب جنباً إلى جنب مع الأساليب الكيفية التي تتيح المديربن إمكانية استعمال قدراتهم ومكتسباتهم في حل المشكلات.

3- **العوامل المؤثرة في عملية اتخاذ القرار** :

يتأثر متخذ القرار عند قيامه بعملية اتخاذ القرار بالعديد من العوامل منها ما يتعلق به أو بالأفراد الذين يمسهم القرار أو ما يسمى بالعوامل الإنسانية أو ما يتعلق بالبيئة سواءً الداخلية(التنظيمية) أو البيئية الخارجية لذا، فإن عليه مراعاتها وأخذها بعين الاعتبار لضمان الوصول إلى قرارات ذات كفاءة وفعالية ويمكن تبيان هذه العوامل كما يلي :

1.**العوامل الإنسانية** : تبرز أهمية هذه العوامل بالنظر إلى أن عملية اتخاذ القرار هي عملية ناتجة عن تفاعل إنساني بين مجموعة من العوامل منها النابعة من شخص المدير أو مساعديه أو الأفراد المرؤوسين والتي نذكرها فيما يلي : (كنعان، 2007، ص266 ــ 282 ــ 296)

• **المدير متخذ القرار** : قد يختلف متخذو القرار في نوعية البديل الذي يتم اختياره وذلك نابع من الاختلاف في قدراتهم في المجالات وكيفية نظرتهم للأمور، وكذا خبراتهم ومستواهم التعليمي، ونبين فيما يلي بعض العوامل التي يمكن أن تؤثر في متخذ القرار واختياراته:

- قدرة المدير على التوقع : حيث أن توفر هذه الخاصية لدى المدير متخذ القرار تمكنه من التطلع للمستقبل وفحص احتمالاته، هذا ما يمكنه من تقدير المواقف بشكل سليم، وتزداد قدراته على التوقيع من خلال معلوماته حول ماضي وحاضر المنظمة.

- مؤهل المدير وتخصصه في مجال الإدارة : إن التطور الذي تشهده منظمات اليوم يتطلب من المدير أن يكون مؤهلاً علمياً، بحيث يتيح له ذلك الإلمام بأسس التنظيم ونشاطاته ومعرفة أكثر بالأساليب الكمية التي تعطي حلولاً جيدة للمشكلات الإدارية.

- قدرة المدير على المبادرة والابتكار : فتوفر هذه الصفة لدى المدير متخذ القرار يساعده على اتخاذ وتنفيذ قرارات صائبة، وهذا بدوره يتطلب توفر قدرات أخرى متمثلة في الشجاعة التي تمكنه من مواجهة المواقف الصعبة، والقدرة على ابتكار وخلق الأفكار الجديدة التي تساعده على إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات الصعبة الجديدة.

- قدرة المدير على تحمل المسؤولية : وذلك من خلال تقبله لأفكار الآخرين سواء في النقد أو تقدير الأفكار الجدية وعدم التهرب من مواجهة المواقف الصعبة ومقاومة الضغوط.

- أهداف وأغراض المدير الشخصية : فهي تؤثر بطريقة مباشرة في أسلوب ونوعية القرارات التي يتخذها.

- اتجاهات المدير وقيمه وأخلاقه : حيث أكدت الدراسات التي أجراها(كيريس أرجيرس) اتجاه نحو التسلط والانفراد في اتخاذ القرارات هو نابع من تأثرهم بقيم اجتماعية من البيئة التي ترعرع فيها كما أن أخلاق المدير تؤثر في عملية الاختيار بين البدائل وهذا ما دفع "بيلي BELLY " للدعوة إلى ميثاق للسلوك الأخلاقي لمتخذ القرار متضمناً مجموعة من الصفات، الشجاعة، المساواة، الثقة، ..

بالإضافة إلى وجود عوامل أخرى يمكن أن تؤثر في متخذ القرار وقراراته، وبالنظر إلى هذه العوامل نجد أنها ضرورية للوصول إلى قرار ذو جودة وفعالية من خلال أنها تمكن من الإحاطة بالمشكلة جيداً وتقديم الحلول الابتكارية لها.

• **المساعدون والمستشارون الذين يستعين بهم المدير** :

- مساعدو المدير: فالعلاقات التي تربط بين المدير بين المدير ومساعديه تؤثر في القرارات التي يتخذها، لذلك ينبغي الحرص على سلامة هذه العلاقة حتى لا تؤثر سلباً على القرارات المتخذة، ويجب أن يختار المدير ومساعديه من ذوي الميول المتباينة حتى يسمح ذلك بالحصول على الأفكار المبدعة، غير أن السائد في مجتمعنا هو السعي إلى استقطاب الأفراد الذين يوافقون المدير في أفكاره واتجاهاته تجنباً للاحتكاك فيما بينهم، ولعل أقرب هؤلاء المساعدين السكرتير الخاص الذي يكون على اضطلاع بأخبار المدير اليومية وجميع تحركاته.

- المستشارون والخبراء : ويتمتع هؤلاء بسلطة الفكر التي تتجلى في قدرتهم على إقناع الآخرين ومعرفتهم في مجال تخصصهم، فالمدير يستعين برأيهم حتى يكون اتخاذه للقرار مبنياً على دراسة عميقة للمشكلة محل القرار، ولكن تبقى دائماً آرائهم دائماً مجرد نصائح وإرشادات يمكن للمدير أن يأخذ منها ما يخدم سياسة المنظمة واتجاهاتها، وتختلف درجة الاعتماد عليهم باختلاف درجة تعقد المشكلة والمستوى الإداري، وطبيعة النشاط الذي تمارسه المنظمة.

- **المرؤوسون والآخرون الذين يمسهم القرار** :

أكد علماء الإدارة على التأثير البالغ للمرؤوسين في متخذ القرار، من خلال الاقتراحات التي يقدمونها سواءً في اتخاذ القرارات أو في ردود الفعل على القرارات التي تم إصدارها أو في قبول تنفيذها أو حتى في تقديم الأفكار والحلول لمواجهة المواقف الصعبة.

وهناك مجموعة من العوامل التي تتحكم في مدى تعاون المرؤوسين مع رؤسائهم تتمثل أساساً في المناخ التنظيمي الذي تعمل إطاره المجموعة، فكلما كان هذا المناخ مريحاً خالياً من مظاهر التوتر والقلق كلما ساعد ذلك على تعاون أفراد المجموعة مع المدير، ودرجة الألفة بين أفراد المجموعة فكلما زادت درجة اعتماد الأفراد على بعضهم البعض، وزاد اهتمامهم بالأفكار التي يطرحها كل منهم انعكس ذلك ايجابياً على عملية اتخاذ القرارات، كما أن عدم إحساس المرؤوسين بالأمن والاستقرار في العمل والذي يتضح من خلال زيادة مظاهر النقل وعدم الترقية وفقدان العمل، يؤدي إلى فقدان الكفاءات القادرة على الإبداع، الأمر الذي ينعكس على عملية اتخاذ القرارات التي تعتمد على مثل هذه الكفاءات، غيرها من العوامل التي تحكم درجة موافقة المرؤوسين للرئيس.

وبهذا فإن المدير يستمد سلطته من المرؤوسين، فالقرار لن يكون فعالاً إلا إذاً حظي بقبول المرؤوسين.

2. **العوامل التنظيمية** :

وتتمثل في البنية الداخلية للمنظمة وما تتضمنه من عوامل تؤثر في عملية اتخـــاذ القـــرارات الإداريـــة ومنها ما يلي :

• **القوى الكامنة في الموقف الإداري الذي يخلق المشكلة محل القرار** :

- نمط التنظيم الإداري وتعدد المستويات الإدارية : فحجم وحدات العمل وتوزيعها الجغرافي وكـــذا الضغوط الداخلية والخارجية التي يتأثر بها العاملون تؤثر في القرارات الإدارية المتخذة، كمـــا وتـــؤثر المستويات الإدارية من حيث عددها في نوعية المعلومات التي تنقل من وإلـــى المـــدير، ومـــن حيـــث موقعها فكلما ارتفع المستوى الإداري كلما ازدادت المسؤولية الملقاة على متخـــذ القـــرار وأصـــبحت قراراته أكثر أهمية.

- طبيعة المشكلة محل القرار ودرجة تعقدها والوقت المتاح لها : فزيادة هذه العوامل لا تمكن متخـــذ القرار من إجراء الدراسة والتحليل اللازمين لأبعاد المشكلة ولا تتيح فرصة إشراك المرؤوســـين فـــي اتخاذ القرار.

- نوع القرار وأهميته : فكلما زادت أهمية القرار كلما تطلب ذلك معلومات أكثـــر دقـــة وشـــمولية ووقت طويل في كل مرحلة من مراحل اتخاذه.

• **الاتصالات الإدارية** :

تعد الاتصالات الإدارية من الوسائل المهمة التي تمكن المديرين الحصول على المعلومات الضـــرورية لاتخاذ القرارات، وذلك يتطلب منه حسن الإصغاء والاهتمام بما يقدمه المرؤوسون من معلومات وكـــذا الاهتمام بردود فعلهم على المعلومات التي يرسلها إليهم، ولا يقتصر الأمر على الاتصالات الرســـمية، وإنما يتعداه إلى الاتصالات غير الرسمية التي تنشأ عن العلاقات التي تربط المجموعات غير الرسمية، حيث توصل(DAVIS دافز)إلى أن 90% من المعلومات والأخبار التي تصل إلى مراكز اتخاذ القـــرار عبر قنوات الاتصال غير الرسمية صحيحة، كما لاحظ أن المعلومات التي تسلك الطريق غير الرسمي تصل أسرع من تلك التي تنقل بصفة رسمية.

• **التفويض واللامركزية الإدارية** :

أصبح التفويض واللامركزية الإدارية من متطلبات المنظمات الحديثة لما لذلك من أثر علـــى عملياتهـــا خاصة عملية اتخاذ القرارات الإدارية، حيث يمكن تفويض بعض اختصاصات وسلطات المـــدير إلـــى المرؤوسين مما يسمح بتنمية قدراتهم في مجال اتخاذ القرارات، ذلك لا يتحقـــق إلا فـــي ظـــل الـــنمط الديمقراطي الذي يتيح للمرؤوس فرصة الخطأ والتعلم من أخطائه، كما وتؤثر درجة اللامركزيـــة فـــي القرارات المتخذة، فهي تساهم في تحقيق السرية وتوفير جهد المدير للتفرغ للأعمال الأهم، كمـــا أنهـــا تزيد من قبول المرؤوسين وتنفيذها. هذا وتزيد درجة اللامركزية في اتخاذ القـــرارات فـــي الحـــالات التالية :

- كلما ازدادت أهمية القرارات و عددها التي تتخذها المستويات الدنيا، واتساع درجة تأثيرها في الوحدات الإدارية.

- كلما قلت عمليات الفحص والتدقيق التي يحتاج إليها القرار من قبل الإدارة العليا.

• **نطاق التمكن (الإشراف)** :

ويعبر عن عدد المرؤوسين الذين يمكن أن يشرف عليهم رئيس إداري واحد، بحيث يتيح لهم الوقت الكافي ويوجههم لتحقيق الأهداف، فكلما اتسع نطاق التمكن أدى ذلك إلى زيادة أعباء المدير، مما يؤثر في قدرته على اتخاذ القرار الفعال وفي الوقت المناسب، ويتحكم في اتساع أو ضيق نطاق التمكن قدرات المدير ومعرفته بنوعية العمل وكذا الوقت المتاح للمدير من أجل اتخاذ القرار.

3.**العوامل البيئية** :

وتتمثل في الضغوط الخارجية المحيطة بالمنظمة والتي تخضع لها وتتمثل هذه العوامل في :

- الظروف السياسية والاقتصادية السائدة في المجتمع حيث أن طبيعة النظام السياسي المعتمد في الدولة من حيث قدرة القيادات على صناعة القرارات وضرورة انسجامها مع ذلك النظام تؤثر في عملية اتخاذ القرار، كما أن للظروف الاقتصادية تأثير في عملية اتخاذ القرار من حيث توفر المصادر المالية لتنفيذ القرار ومدى توافق تلك القرارات مع التوجه الاقتصادي للدولة.

- درجة المنافسة من قبل المنظمات الأخرى.

- ضغوط الموردين والمستهلكين.

- التطورات التقنية والتكنولوجية التي تقوم عليها الأنشطة الاقتصادية والتي تستلزم من متخذ القرار مواكبتها والتكيف معها حتى لا تتعرض المنظمة للتقادم. (جلدة، 2008، ص23)

ويضيف(منصور، 2000، ص35) أن هناك عوامل أخرى منها: تأثير عنصر الزمن فكلما زادت الفترة الزمنية المتاحة أمام متخذ القرار لاتخاذ قراره كلما كانت البدائل المطروحة أكثر والنتائج أقرب إلى الصواب، والعكس صحيح، تأثير أهمية القرار فكلما ازدادت أهمية القرار ازدادت ضرورة جمع المعلومات الكافية عنه.

وترى الباحثة أن حكمة المدير وهدوءه وإحساسه بالمشكلة من أهم الأمور التي تضمن له اتخاذ قرار رشيد واعي، بالإضافة إلى الاستعانة بمن حوله من الأشخاص المعروفين بخبرتهم ومعارفهم.

4- **المشاركة في اتخاذ القرارات** :

وجدت الإدارة في المنظمات الحديثة أن هناك ضرورة إلى الأخذ بمبدأ المشاركة في اتخاذ القرار مع توسيع دائرة المشاركين كلما أمكن وعدم تركيز القرار في يد فرد واحد. وقد ظهر هذا الاتجاه وتأكد نتيجة لعوامل عديدة من أهمها:

- نمو المنظمات وتضخم حجمها.

- الحقيقة المنطقية التي تؤكد أن الفرد مهما توافرت له من قدرات ذاتية فإنه يعجز عن الإحاطة بكل الظروف في كل الأوقات.

- ما لمسه الخبراء من أهمية الأسلوب الديمقراطي في القيادة الإدارية الذي يتجسد أساساً في توسيع قاعدة المشاركة في صنع القرار خاصةً فيما يتعلق بتلك القرارات التي تؤثر في المشاركين أو في أعمالهم وما يحققه ذلك من مزايا عديدة مثل ضمان تعاونهم والتزامهم.

- إن توسيع نطاق المشاركة قد يؤدي إلى إثراء القرارات لأنها تصبح متأثرة بمعلومات وخبرات متنوعة، كما أن الإجراءات المتخذة تكون أكثر ملائمة لمتطلبات الموقف الذي يتفاعل معه المشاركون فضلاً عن أن كل مشارك يصبح أكثر اهتماماً بالموقف طالما أن القرارات والإجراءات المتخذة تتأثر به وهذا يكسبه خبرات أكثر تزيد من كفاءته ونضجه.(الخطيب، 2009، ص284)

ولكي تؤدي المشاركة في اتخاذ القرارات ثمارها المرجوة فإنه ينبغي على الإدارة مراعاة عدة اعتبارات منها:

-الوقت المتاح : قد يكون الوقت المتاح للمديرين والرؤساء لاتخاذ قرارات معينة قصيراً أو محدوداً كما في حالة القرارات ذات الصفة العاجلة الملحة في هذه الحالات فإن الفوائد التي تترتب على المشاركة قد تؤدي في نفس الوقت إلى تعطيل بعض الأهداف الأخرى التي قد تكون أكثر أهمية.

-العامل الاقتصادي : المشاركة في اتخاذ القرارات داخل المنظمات عملية مكلفة اقتصادياً من حيث الوقت والجهد والإعداد اللازم لها، وعلى المديرين والرؤساء أن يراعوا ألا تكون التكلفة عالية حتى لا تطغى على قيمة المزايا التي تترتب على المشاركة في اتخاذ القرارات.

-المسافة بين الرؤساء والمرؤوسين : ينبغي ألا يكون إعطاء الفرصة للمرؤوسين للمشاركة في عملية اتخاذ القرارات مع الرؤساء مصيدة لإيقاع المرؤوسين في أخطاء تؤثر عليهم أو على مستقبلهم الوظيفي.

-سرية القرارات : ينبغي ألا يؤدي إعطاء فرصة المشاركة في اتخاذ القرارات إلى تسرب المعلومات عن طريق الأفراد المشاركين في القرارات.(الشرع وسفيان،2002، ص110)

•• مزايا المشاركة في اتخاذ القرارات:

- تساعد على تحسين نوعية القرار، وجعل القرار المتخذ أكثر ثباتاً وقبولاً لدى العاملين، فيعملون على تنفيذه بحماس شديد ورغبة صادقة.

- كما تؤدي المشاركة إلى تحقيق الثقة المتبادلة بين المدير وبين أفراد التنظيم من ناحية، وبين التنظيم والمجتمع الذي يتعامل معه من ناحية أخرى.

- للمشاركة في عملية اتخاذ القرارات أثرها في تنمية القيادات الإدارية في المستويات الدنيا من التنظيم، وتزيد إحساسهم بالمسؤولية وتفهمهم لأهداف التنظيم، وتجعلهم أكثر استعداداً لتقبل علاج المشكلات وتنفيذ القرارات.

- كما تساعد المشاركة في اتخاذ القرارات على رفع الروح المعنوية لأفراد التنظيم وإشباع حاجة الاحترام.

- التنفيذ بحماسة ورغبة.

- أداء المهام على أكمل وجه.(المغربي، 2006، ص167)

وتشير الباحثة إلى ضرورة إشراك العاملين في الموضوعات التي تدخل في نطاق عملهم، والتي يملكون قدرات ومهارات تمكنهم من المساهمة فيها، بالإضافة إلى توفير البيانات والمعلومات اللازمة حتى يتمكن الأفراد من دراستها وتحليلها وتحديد البدائل على أساسها.

ثالثاً: اتخاذ القرارات التربوية :

في هذا الميدان سأتطرق إلى أنواع متخذي القرارات في الميدان التربوي سواء كان مدير مدرسة أو وكيل أو معلم أو مشرف تربوي وطريقة كل نوع في اتخاذ القرارات:

1.المتسرع : يتصف هذا النوع من متخذي القرار بنفاذ الصبر وحب المخاطرة كما يتمتع بشخصية قوية إضافةً إلى أنه لا يهتم كثيراً بالمعلومات.

2.المسالم : يلجأ هذا النوع من متخذي القرار إلى فعل أي شيء لتجنب اتخاذ أي قرار ويفضل أن يقوم شخص آخر بذلك بدلاً عنه لكي يجنبه المخاطرة، وفي حال حدوث أي خطأ فإنه يلجأ إلى إلقاء اللوم على الآخرين الذين دفعوه لاتخاذ القرار.

3.المحقق : يتصف هذا النوع بكونه كثير الشكوك وعديم الثقة بالآخرين الأمر الذي يدفعه لاستكشاف جميع الأمور بنفسه، ومن هنا فإنه يلجأ إلى استكشاف جميع الأمور وسؤال من هم حوله قبل أن يتخذ القرار.

4.الديمقراطي : يميل هذا النوع إلى الاجتماع بفريق العمل لمناقشتهم والاستماع لآرائهم في الموقف أو المشكلة القائمة وهو قرار مبني على إجماع الفريق وتأييده.

5.صاحب قرار آخر لحظة : يتصف هذا النوع بعدم الإقدام والمبادرة على اتخاذ القرارات عندما يكون لديه متسع من الوقت للقيام بذلك، بل يعتمد إلى تأخير القرار لأي سبب كان إلى أن يصبح تحت ضغط معين.

6.المتردد : لا يستطيع هذا النوع عادةً أن يصدر قراراً نهائياً فمجرد إصداره قراراً ما لا يلبث أن يغيره.

7.العاطفي : يتصف هذا النوع بكونه شديد الثقة في عاطفته ومشاعره، وهو ما يدفعه إلى احترام مشاعر الآخرين والاستناد إلى آرائهم ليصدر قراره.

ولكي تسير عملية اتخاذ القرارات ضمن منهج رشيد لا بد من التأكيد على عدة مبادئ أثناء القيام بهذه العملية من أهمها: (سلامة، 2003، ص78)

- مبدأ ضرورة اتخاذ القرار : ويقصد بهذا المبدأ ضرورة شمول جميع النشاطات التنظيمية من قبل كافة الأفراد.
- مبدأ تغلغل القرار : أي أن اتخاذ القرار يجب أن يكون عملية مستمرة ومتعلقة بجميع أوجه النشاط داخل المدرسة.
- مبدأ التفكير المركب : أي ضرورة استخدام جميع أنواع التفكير كالتفكير المنطقي والتفكير المبدع الابتكاري في آن واحد.
- مبدأ الحقائق : وتعتبر الحقائق المادة الخام التي يتعامل معها متخذ القرار ومن أجل ذلك فلا بد من البحث عنها بطريقة علمية.

ويؤكد(عريفج،2001، ص82) أن القرار الإداري الفعال لا يتخذ بغرض تأكيد الإداري للسلطات التي يمتلكها، وإنما يأتي من المنطلقات التالية :

- خدمة لأهداف المدرسة وغاياتها.
- محاولة لتطوير المدرسة وتفعيلها.
- معالجة لمشكلة تواجهها المدرسة.
- اختياراً واعياً لأفضل البدائل المطروحة في الموقف.

وترى الباحثة أن تصلب الرأي يعد أمراً هاماً في عملية اتخاذ القرار. فتعصب الأشخاص لذاتهم قد يجعلهم يتشبثون بقراراتهم حتى وإن أثبتت فشلها. يستمرون في استغلال الموارد لكي يعملوا على إنجاح تلك القرارات.

رابعاً: مساهمة إدارة المعرفة في عملية اتخاذ القرارات:

كما سبق الذكر فإن القرارات الإدارية أصبحت اليوم بمثابة الأداة المعبرة عن مدى تحقيق النجاح أو الفشل الذي تمارسه قيادة المنظمة في توجيه مختلف الجهود نحو استثمار الموارد المتاحة واستغلال الوقت من أجل الوصول إلى الأهداف، فغالباً ما يحقق القرار الرصين المبني على المعرفة أعلى إنجاز للمنظمة بجهدٍ وتكلفة أقل مقارنةً مع القرارات التي لا ترتكز في حقيقتها إلى الأساليب العلمية.

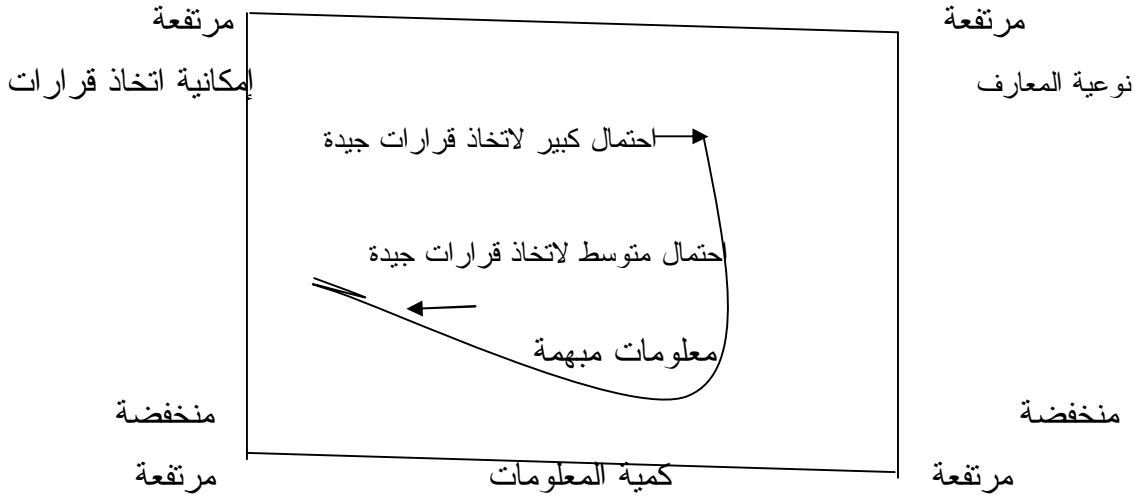
وبالتالي فإن للمعرفة ووجود إدارة لها داخل المنظمة يساعد كثيراً في تحسين نوعية القرارات المتخذة في مختلف المستويات الإدارية، ذلك أن نوعية القرار ترتبط بشكلٍ كبير بنوعية و كمية البيانات

المحصول عليها وقدرة المسؤولين على تحويل تلك البيانات إلى معلومات مفيدة والتعامل مع تلك المعلومات بما هو مهم للمواقف أو المشكلة المراد اتخاذ القرار بشأنها.(العامري والغالبي، 2008،ص317)

ويمكن إبراز أهمية إدارة المعرفة في اتخاذ القرارات الإدارية من خلال دورها ومساهمتها في اتخاذ قرارات أفضل وكذلك تقليص دورة القرار.

1. إمكانية اتخاذ أفضل القرارات : ويمكن تمثيلها من خلال الشكل التالي :

الشكل رقم (6)



(Rene ، 1999، P48-48)

بملاحظة المخطط السابق نجد أنه إذا كانت هناك كمية قليلة من المعلومات وكانت المعرفة الموجودة متوسطة النوعية فإن إمكانية اتخاذ قرارات جيدة تكون متوسطة، أما إذا كانت المعلومات متوفرة بكثرة وكانت المعارف الموجودة ذات نوعية جيدة من حيث الملائمة والأهمية الإستراتيجية فإن إمكانية اتخاذ قرارات أفضل تكون أكبر، ففي حالة وجود معلومات غير منظمة ونقص الوسائل من أجل تحليلها بدقة، تأتي إدارة المعرفة بقدرتها على نشر المعلومات والمعارف المتعلقة بصفة مباشرة بالظاهرة أو المشكلة المطروحة لتحليل تلك المعلومات بالطريقة الملائمة، عن طريق استخدام مجموعة من الوسائل.(Rene,1999,p47-48)

2. تقليص دورة القرار :

وكنتيجة حتمية لإعادة تنظيم المنظمة، فإن دورة اتخاذ القرار تقلص عن طريق إدخال التطبيقات الجيدة والمعارف إضافة إلى وسائل التقاسم وخاصةً أنظمة سير العمل الموضوعة من أجل اتخاذ القرارات.

كما يمكن إبراز الدور الذي تلعبه إدارة المعرفة في تحسين وزيادة فعالية اتخاذ القرارات الإدارية من خلال الدور الذي تلعبه نظمها في دعم ومساندة القرارات، حيث أن معظم نظم إدارة المعرفة هي نظم داعمة ومساندة للقرارات، فمثلاً تقوم نظم الذكاء الاصطناعي، النظم الخبيرة، تطبيقات المنطق.....

بالعمل على اكتساب وخزن المعرفة من أجل دعم عملية اتخاذ القرارات الإدارية بالمنظمة، وينسحب الأمر على وظائف توزيع وخلق المعرفة، هذه الأخيرة التي ترتبط بالخبرات والمهارات المتراكمة من القيام بعملية اتخاذ القرارات بمختلف أنواعها.(التكريتي، 2004، ص51) وترى الباحثة أنه من الأسباب التي تدعو إلى الاهتمام بإدارة المعرفة هي قيادة عملية اتخاذ القرار، فالدعم الفعال لعملية اتخاذ القرار من خلال توفير المعرفة عن الحالات السابقة وحالات الفشل والنجاح ومختلف الجهود المتوفرة وتسهيل الوصول إلى المعرفة يمكن أن يساهم في نجاح تلك العملية.

- **خاتمة** :

من خلال هذا الفصل تم التعرف على واحدة من العمليات المهمة في أي منظمة والتي تتمثل في عملية اتخاذ القرارات، فهذه العملية بالرغم من أهميتها تواجه صعوبات ولها تأثيرات على باقي العمليات في المنظمة، حيث تم عرض المفاهيم المتعلقة بالقرار، من خصائص يتميز بها ومختلف العناصر التي تتكون منها عملية اتخاذ القرارات الإدارية فهي تبدأ بتحديد وتعريف المشكلة بشكل جيد من أجل التعرف إلى الأسباب التي أدت إلى حدوثها ثم مرحلة جمع المعلومات، وبناءً على المعلومات المجمعة تحدد بدائل حل المشكلة، ليتم تقييم تلك البدائل على أساس معايير محددة مسبقاً من أجل اختيار الحل الأمثل وهو الحل المناسب في تلك الظروف، بعدها يتم تنفيذ الحل المختار، كما تم التعرف إلى مختلف العوامل المؤثرة في عملية اتخاذ القرار فمنها ما يتعلق بشخصية المدير ومعاونيه ومرؤوسيه، ومنها ما يتعلق بالظروف البيئية الخارجية، ومنها ما يتعلق بالمشكلة المطروحة في حد ذاتها، ولعملية اتخاذ القرار عناصر وعوامل تزيد من فعاليتها، فالقرار الفعال هو ذلك القرار الذي يحل المشكلة بطريقة جيدة ويحقق الأهداف المرجوة.

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

- تمهيد

أولاً ــ منهج الدراسة.

ثانياً ــ مجتمع الدراسة وعينتها.

ثالثاً ــ خطوات إجراء الدراسة.

رابعاً ــ صدق أداة الدراسة.

خامساً ــ حساب معامل ثبات أداة الدراسة.

سادساً ــ تطبيق أداة الدراسة.

سابعاً ــ تصحيح الأداة والمعالجة الإحصائية.

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

ـ تمهيد :

يتناول هذا الفصل وصفاً للطريقة والإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تحديد مجتمع الدراسة، وعينتها، وأدواتها من حيث بنائها والإجراءات المتبعة للتأكد من صدقها وثباتها، ومفتاح التصحيح المستخدم لإجابات أفراد العينة، ثم الأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة بيانات الدراسة.

أولاً ـ منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على جمع البيانات والمعلومات ومعالجتها من أجل استخراج النتائج منها، وذلك من خلال الأساليب الإحصائية المتمثلة في استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمعرفة مستوى عملية إدارة المعرفة في المدارس الثانوي العامة في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين والمدرسين، وكذلك التعرف إلى مستوى عملية اتخاذ القرارات في المدارس الثانوي العامة من وجهة نظر المديرين والمدرسين، إضافةً إلى التوصل إلى النتائج المتعلقة بالفروق بين متوسطات آراء أفراد العينة، وفقاً لمتغيرات الجنس، سنوات الخبرة، التأهيل التربوي، وكذلك إيجاد العلاقة الإرتباطية بين إدارة المعرفة واتخاذ القرارات في المدارس الثانوية العامة من وجهة نظر المديرين والمدرسين.

ثانياً ـ مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق والبالغ عددهم (76)مديراً، ومن جميع مدرسي المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق والبالغ عددهم (5381)مدرساً، وذلك حسب دائرة التخطيط والإحصاء (إحصائيات عام 2010 ـ 2011) الصادرة عن مديرية التربية في محافظة دمشق، وقد قامت الباحثة بتطبيق الدراسة على المجتمع الأصلي كله فيما يتعلق بالمديرين، أما فيما يتعلق بالمدرسين فقد قامت باختيار عينة مؤلفة من (500) مدرساً، و كان عدد أفراد العينة الذين استجابوا لأداة الدراسة (74) مديراً، و (490) مدرساً، أما عدد الاستبانات المعادة والصالحة للدراسة كانت (72) استبانة للمديرين، و(480) استبانة للمدرسين. وفيما يلي وصف عينة الدراسة حسب متغيرات البحث الأساسية(الجنس، سنوات الخبرة، التأهيل التربوي):

2 ــ 1 توزع أفراد العينة حسب متغير الجنس:

جدول رقم(1)

توزع أفراد العينة حسب متغير الجنس

المهنة	الجنس	العدد	النسبة
مدير	ذكر	30	٪41.7
	أنثى	42	٪58.3
	المجموع	72	٪100
مدرس	ذكر	177	٪36.9
	أنثى	303	٪63.1
	المجموع	480	٪100

2 ــ 2 توزع أفراد العينة حسب متغير عدد سنوات الخبرة:

جدول (2)

توزع أفراد العينة حسب متغير عدد سنوات الخبرة

المهنة	عدد سنوات الخبرة	العدد	النسبة
مدير	أقل من خمس سنوات	14	٪19.4
	من خمس إلى عشر سنوات	18	٪25
	أكثر من عشر سنوات	40	٪55.6
	المجموع	72	٪100
مدرس	أقل من خمس سنوات	44	٪9.2
	من خمس إلى عشر سنوات	191	٪39.8
	أكثر من عشر سنوات	245	٪51
	المجموع	480	٪100

2 ــ 3 توزع أفراد العينة حسب متغير التأهيل التربوي:

جدول رقم(3)

توزع أفراد العينة حسب متغير التأهيل التربوي

المهنة	التأهيل التربوي	العدد	النسبة
مدير	مؤهل	43	٪59.7
	غير مؤهل	29	٪40.3
	المجموع	72	٪100
مدرس	مؤهل	317	٪66
	غير مؤهل	163	٪34
	المجموع	480	٪100

ثالثاً – خطوات إجراء الدراسة :

قامت الباحثة أولاً بإعداد أداة الدراسة بعد تحديد الهدف منها المتمثل في تعرف مستوى عملية إدارة المعرفة في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين والمدرسين، وتعرف مستوى عملية اتخاذ القرارات في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين والمدرسين، ثم قامت الباحثة بصياغة فقرات أداة الدراسة بعد مراجعة الأدبيات النظرية المرتبطة بكل محور من مجالات أداة الدراسة : إدارة المعرفة، اتخاذ القرارات، ومراجعة مقاييس الدراسات السابقة التي استخدمت للتعرف إلى عمليات إدارة المعرفة، واتخاذ القرارات، ومراجعة المصادر السابقة من أجل تحديد عبارات كل محور من محاور أداة الدراسة، وصياغة فقراتها.

وتمت صياغة أداة الدراسة وفق التدرج الخماسي(أوافق بشدة، أوافق بدرجة متوسطة، أوافق، أوافق بدرجة منخفضة، غير موافق).

كما قامت الباحثة بإعداد أداة الدراسة في صورتها الأولية لتتكون من قسمين :

القسم الأول يشتمل على تعليمات أداة الدراسة بغرض تعريف أفراد العينة على الهدف من أداة الدراسة، وتعريفهم بمصطلحات الدراسة، ومتغيرات الدراسة، وأنها لغرض البحث العلمي.

القسم الثاني ويشتمل على مجالات الاستبانة (عمليات إدارة المعرفة، اتخاذ القرارات) ولكل مجال عدة محاور ولكل محور عدة بنود يبينها الجدول الآتي :

جدول رقم(4)

توزيع مجالات الاستبانة على المحاور وعدد البنود الممثلة لها

المجال	المحور	عدد البنود
عمليات إدارة المعرفة	تشخيص المعرفة	12
	توليد المعرفة	7
	تخزين المعرفة	8
	توزيع المعرفة	9
	تطبيق المعرفة	7
مجمل بنود عمليات إدارة المعرفة		43
اتخاذ القرارات	تحديد المشكلة وتشخيصها	4
	جمع البيانات والمعلومات	5
	تحديد البدائل المتاحة وتقويمها	9
	اختيار البديل المناسب	6
	اتخاذ القرار	9
	المشاركة	7
مجمل بنود اتخاذ القرارات		40
مجمل البنود		83

رابعاً ــ صدق أداة الدراسة :

تم قياس صدق الأداة من خلال:

4 ــ 1 صدق المحتوى:

للتحقق من صدق محتوى أداة الدراسة، والتأكد من أنها تخدم أهداف الدراسة، قامت الباحثة بعرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين في مجال الإدارة التربوية، والتقويم والقياس، والمناهج وطرائق التدريس، وذلك لإبداء أراءهم فيما يخص مدى ارتباط بنود المقياس بالمجال الذي تندرج تحته ومدى مناسبته لها، ومدى سلامة الصياغة اللغوية لكل فقرة، إضافة إلى إبداء ملاحظات أخرى يراها المحكمون ضرورية.

وقامت الباحثة بدراسة ملاحظات المحكمين، واقتراحاتهم، وأجرت التعديلات اللازمة في ضوء توصياتهم، وآرائهم مثل: تعديل بعض البنود أو تصحيحها، وتصحيح بعض الأخطاء اللغوية، ويمكن الرجوع إلى الملحق رقم(2) للنظر إلى جميع التعديلات التي أجرتها الباحثة.

4 ــ 2 صدق الاتساق الداخلي :

أو ما يعرف بالصدق العاملي وهو يعتمد على استخدام منهج التحليل العاملي، وهــو مــنهج إحصــائي لقياس العلاقة بين عدة عوامل، حيث قامت الباحثة بالتحقق من صدق الاتساق الــداخلي لأداة الدراســة وكل محور من محاورها، ومدى ارتباط هذه البنود المكونة لها بعضها مع بعض، وتحققت الباحثة مــن ذلك بإيجاد معاملات الارتباط باستخدام معامل الارتباط سبيرمان وذلك بعد تطبيق الأداة في صــورتها الأولية على عينة مكونة من (30)مديراً ومدرساً، والجداول(5) و (6) تبين ذلك.

4 ــ 2 ــ 1 مجال إدارة المعرفة :

الجدول رقم(5)

نتائج الاتساق الداخلي لمجال إدارة المعرفة.

المحور	عدد البنود	ترابط كل محور مع مجموع المجال	مستوى الدلالة	ترابط كل محور مع الاستبانة ككل	مستوى الدلالة
تشخيص المعرفة	12	0.96**	0.01	0.88**	0.01
توليد المعرفة	7	0.9**	0.01	0.87**	0.01
تخزين المعرفة	8	0.86**	0.01	0.73**	0.01
توزيع المعرفة	9	0.93**	0.01	0.80**	0.01
تطبيق المعرفة	7	0.87**	0.01	0.83**	0.01
مجال إدارة المعرفة	43			0.91**	0.01

نلاحظ من الجدول السابق أن ترابط المحاور التي تدل على إدارة المعرفة مع الاستبانة ككل تراوحــت بين (0.73) و(0.91) وهي نسب مقبولة.

4 ــ 2 ــ 2 مجال اتخاذ القرارات:

الجدول رقم (6)

نتائج الاتساق الداخلي لمجال اتخاذ القرارات.

المحور	عدد البنود	ترابط كل محور مع مجموع المجال	مستوى الدلالة	ترابط كل محور مع الاستبانة ككل	مستوى الدلالة
تحديد المشكلة	4	0.69**	0.01	0.74**	0.01
جمع البيانات والمعلومات	5	0.54**	0.01	0.53**	0.01
تحديد البدائل المتاحة وتقويمها	9	0.79**	0.01	0.71**	0.01
اختيار البديل الأنسب	6	0.65**	0.01	0.62**	0.01
اتخاذ القرار	9	0.73**	0.01	0.64**	0.01
المشاركة	7	0.73**	0.01	0.65**	0.01
مجال اتخاذ القرارات	40			0.95**	0.01

نلاحظ من الجدول السابق أن ترابط المحاور الدالة على اتخاذ القرارات مع الاستبانة ككل تتراوح بين(0.53) و(0,95) وهي نسب مقبولة تدل على اتساق داخلي لبنود مجال اتخاذ القرارات.

يتبين مما سبق أن معاملات الارتباط لأداة الدراسة جاءت مرتفعة، ويدل ذلك على قوة التماسك الداخلي لبنود أداة الدراسة جميعها، وكذلك في كل محور من محاورها.

خامساً ــ ثبات أداة الدراسة:

5 ــ 1معامل الثبات ألفا كرونباخ:

تم استخراج معامل ثبات أداة الدراسة لاستجابات مديري ومدرسي المدارس الثانوية العامة باستخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ لمعرفة مدى تمثل الأداة لموضوع الدراسة وذلك بحساب معامل ألفا لمحاور إدارة المعرفة، ومحاور اتخاذ القرارات، ولهذه المجالات ككل، وللاستبانة ككل، وفق الجداول الاتية:

5 ــ 1 ــ 1 مجال إدارة المعرفة:

الجدول رقم(7)

معامل الثبات ألفا كرونباخ لمجال إدارة المعرفة.

المحور	عدد البنود	معامل ألفا
تشخيص المعرفة	12	0.85
توليد المعرفة	7	0.69
تخزين المعرفة	8	0.65
توزيع المعرفة	9	0.80
تطبيق المعرفة	7	0.66
مجال إدارة المعرفة	43	0.93

5 ــ 1 ــ 2 مجال اتخاذ القرارات:

الجدول رقم (8)

معامل الثبات ألفا كرونباخ لمجال اتخاذ القرارات.

المحور	عدد البنود	معامل ألفا
تحديد المشكلة وتشخيصها	4	0.52
جمع البيانات والمعلومات	5	0.64
تحديد البدائل المتاحة وتقويمها	9	0.78
اختيار البديل الأنسب	6	0.73
اتخاذ القرار	9	0.76
المشاركة	7	0.65
مجال اتخاذ القرارات	40	0.80

نلاحظ من الجداول السابقة أن معاملات الثبات جاءت مقبولة وتدل على صلاحية أداة الدراسة (الاستبيان) للتطبيق.

5 ــ 2الثبات بالتجزئة النصفية:

تم استخراج معامل ثبات أداة الدراسة لاستجابات مديري ومدرسي المدارس الثانوية العامة بطريقة التجزئة النصفية، فقد تم استخدام قانون الارتباط لسبيرمان براون لحساب معامل الثبات لمجالات الاستبانة وللاستبانة ككل، وجاءت معاملات الثبات مقبولة لتدل على صلاحية الاستبانة للتطبيق، والجداول الآتية توضح ذلك:

5 ــ 2 ــ 1 مجال إدارة المعرفة:

الجدول رقم(9)

معامل الثبات بالتجزئة النصفية لمجال إدارة المعرفة.

المحور	معامل الثبات
تشخيص المعرفة	0.90
توليد المعرفة	0.64
تخزين المعرفة	0.71
توزيع المعرفة	0.60
تطبيق المعرفة	0.72
مجال إدارة المعرفة	0.92

5 ــ 2 ــ 2 مجال اتخاذ القرارات:

جدول رقم(10)

معامل الثبات بالتجزئة النصفية لمجال اتخاذ القرارات.

المحور	معامل الثبات
تحديد المشكلة وتشخيصها	0.58
جمع البيانات والمعلومات	0.62
تحديد البدائل المتاحة وتقويمها	0.86
اختيار البديل الأنسب	0.72
اتخاذ القرار	0.74
المشاركة	0.77
مجال اتخاذ القرارات	0.71

سادساً ــ تطبيق أداة الدراسة:

قامت الباحثة بتطبيق أداة الدراسة على عينة مؤلفة من مديري المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق وعددهم(76) مديراً، و(500) مدرساً من مدرسي المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق.

سابعاً ــ تصحيح الأداة والمعالجة الإحصائية:

بعد تفريغ إجابات أفراد العينة جرى ترميزها وإدخال البيانات باستخدام الحاسوب ثم تمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الحزم الإحصائية SPSS للتحليل الإحصائي، ومن المعالجات الإحصائية المستخدمة:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- معامل الارتباط بيرسون لمعرفة درجة العلاقة الارتباطية بين إدارة المعرفة واتخاذ القرارات من وجهة نظر المديرين والمدرسين في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق.
- اختبار T -test ستودنت لبيان الفروق بين متوسطات آراء أفراد العينة المتعلقة بعمليات إدارة المعرفة حسب متغير (الجنس، التأهيل التربوي).
- اختبار T - test ستودنت لبيان الفروق بين متوسطات آراء أفراد العينة المتعلقة باتخاذ القرارات حسب متغير (الجنس، التأهيل التربوي).

- اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية حول واقع عملية إدارة المعرفة من وجهة نظر المديرين والمدرسين في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق حسب متغير سنوات الخبرة.

- اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية حول واقع عملية اتخاذ القرارات من وجهة نظر المديرين والمدرسين في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق حسب متغير سنوات الخبرة.

وقد تم اختيار مقياس ليكرت Likert الخماسي، والسبب في ذلك أنه يعتبر من أكثر المقاييس استخداماً لقياس الآراء لسهولة فهمه وتوازن درجاته، حيث يشير أفراد العينة الخاضعة للاختبار إلى مدى موافقتهم على كل عبارة من العبارات التي يتكون منها مقياس الاتجاه المقترح، وقد ترجمت الاستجابات على النحو التالي :

أوافق بشدة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق	أوافق بدرجة منخفضة	غير موافق
(5) درجات	**(4) درجات**	**(3) درجات**	**(2) درجة**	**(1) درجة**

وبناءً على المعادلة الآتية: طول الفئة = المدى ÷أكبر قيمة في المقياس.

المدى = الحد الأعلى في المقياس ــ الحد الأدنى في المقياس=5 ــ 1=4.

طول الفئة= 4÷5= 0.8

وللحصول على الفئة الأولى أضافت الباحثة طول الفئة إلى أصغر قيمة في المقياس وهي (1)، لذا كانت الفئة الأولى من (1 ــ 1.79)، وبنفس الطريقة نكمل للحصول على بقية الفئات.

ولتحديد درجة الموافقة وتسهيل تفسير النتائج، حددت ثلاث مستويات هي (مرتفعة، متوسطة، ومنخفضة) وفق الجدول الآتي:

فئات المتوسط	التقدير
5 – 3.4	**تقدير مرتفع**
3.39 – 2.6	**تقدير متوسط**
2.59 فما دون	**تقدير منخفض**

الفصل الخامس

نتائج البحث ومعالجتها إحصائياً

- تمهيد.

أولاً ــ النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.

ــ مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.

ثانياً ــ النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.

ــ مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.

ثالثاً ــ النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.

ــ مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.

رابعاً ــ النتائج المتعلقة بفرضيات البحث.

- مقترحات البحث.

الفصل الخامس

نتائج البحث ومعالجتها إحصائياً

- **تمهيد** :

قامت الباحثة بتحليل البيانات التي تم جمعها باستخدام المعالجات الإحصائية التي سبق ذكرها في الفصل السابق، وفيما يلي توضيح لنتائج البحث التي تم التوصل لها:

أولاً ــ النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما واقع ممارسة المديرين والمدرسين لإدارة المعرفة في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين والمدرسين؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور إدارة المعرفة وكذلك حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجال ككل، وللحكم على واقع ممارسة إدارة المعرفة في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق اعتمدت الباحثة المعيار الآتي:

الجدول رقم (11)

المعيار المعتمد للحكم على واقع ممارسة المديرين والمدرسين لإدارة المعرفة في المدارس الثانوية العامة من وجهة نظر المديرين والمدرسين.

فئات المتوسط الحسابي	التقدير
5 – 3.4	**واقع ممارسة إدارة المعرفة مرتفع**
3.39 ــ 2.6	**واقع ممارسة إدارة المعرفة متوسط**
2.59 فما دون	**واقع ممارسة إدارة المعرفة منخفض**

1-1 النتائج المتعلقة بمجال إدارة المعرفة:

أ. من وجهة نظر المديرين:

الجدول رقم (12)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحاور إدارة المعرفة من وجهة نظر المديرين.

الرتبة	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	واقع ممارسة
1	توليد المعرفة	4.09	4.3	مرتفع
2	تشخيص المعرفة	3.8	6.3	مرتفع
3	توزيع المعرفة	3.76	5.2	مرتفع
4	تخزين المعرفة	3.75	4.6	مرتفع
5	تطبيق المعرفة	3.4	3.5	مرتفع
	مجال إدارة المعرفة	3.76	5.3	مرتفع

من الجدول السابق نلاحظ أن المتوسط الحسابي لإجابات المديرين عن محاور إدارة المعرفة قد توزعت بين (3.4 و 4.09) حيث رتبت هذه المتوسطات ترتيباً تنازلياً، حيث جاء محور توليد المعرفة في المرتبة الأعلى بمتوسط حسابي (4.09)، وجاء محور تطبيق المعرفة في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.4)، أما بالنسبة للمجال ككل فقد بلغ المتوسط الحسابي (3.8) وبالرجوع إلى المعيار المعتمد نجد أن واقع ممارسة إدارة المعرفة قد جاء مرتفعاً من وجهة نظر المديرين.

ب. من وجهة نظر المدرسين :

الجدول رقم (13)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحاور إدارة المعرفة من وجهة نظر المدرسين.

الرتبة	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	واقع ممارسة
1	**توليد المعرفة**	3.93	4.7	**مرتفع**
2	**توزيع المعرفة**	3.9	6.05	**مرتفع**
3	**تشخيص المعرفة**	3.76	7.3	**مرتفع**
4	**تخزين المعرفة**	3.65	4.1	**مرتفع**
5	**تطبيق المعرفة**	3.5	4.9	**مرتفع**
	مجال إدارة المعرفة	3.68	3.8	**مرتفع**

من الجدول السابق نلاحظ أن المتوسط الحسابي لإجابات المدرسين عن محـــاور إدارة المعرفـــة قـــد توزعت بين (3.5 و 3.93) حيث رتبت تنازلياً، حيث جاء محور توليد المعرفة في المرتبـــة الأولـــى بمتوسط حسابي قدره(3.93)، وجاء محور تطبيق المعرفة في المرتبـــة الأخيـــرة بمتوســـط حســـابي قدره(3.5)، أما بالنسبة لمجال إدارة المعرفة فقد بلغ المتوسط الحسابي(3.68)،وبالمقارنة مع المعيـــار المعتمد في الحكم، نجد أن واقع ممارسة أداء إدارة المعرفة مرتفعاً من وجهة نظر المدرسين.

أما بالنسبة لإجابات أفراد العينة على كل محور من محاور إدارة المعرفة سنعرضها فيما يلي:

1-1-1النتائج المتعلقة بمحور تشخيص المعرفة في مجال إدارة المعرفة :

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود محور تشخيص المعرفة وكذلك المحور ككل من وجهة نظر المديرين والمدرسين فجاءت النتائج على النحو التالي:

أ. من وجهة نظر المديرين:

الجدول رقم (14)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور تشخيص المعرفة في مجال إدارة المعرفة من وجهة نظر المديرين.

الرتبة	رقم الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	واقع ممارسة
1	12	أراقب سير العمل في المدرسة بشكلٍ مستمر.	4.72	0.65	مرتفع
2	2	أشجع الحوار العلمي بين زملائي لتبادل الآراء في المدرسة.	4.61	0.86	مرتفع
3	1	أدعم الأفكار الجيدة والإبداعية لتنمية التنافس الشريف في المدرسة.	4.4	0.95	مرتفع
4	4	أسعى لامتلاك سجلات خاصة بممتلكات المدرسة.	4.05	1.08	مرتفع
5	5	أشجع ثقافة المبادرة الفردية والجماعية في العمل.	3.86	1.07	مرتفع
6	9	أحتفظ بالمعلومات التي تزودنا بها المدرسة.	3.86	1.23	مرتفع
7	7	أساهم في النشرات المعرفية التي تعدها المدرسة.	3.82	1.23	مرتفع
8	3	أعلم زملائي بالمستجدات المعرفية التي أحصل غليها.	3.8	1.29	مرتفع
9	6	أعتمد آليات لاستقبال الآراء والمقترحات بين الأفراد.	3.7	1.16	مرتفع
10	10	أضع خطة استراتيجية لتطبيق إدارة المعرفة.	3.68	1.09	مرتفع
11	11	أحدد الفجوة بين المعرفة الموجودة والمعرفة المرغوب بها في المدرسة.	3.61	1.09	مرتفع
12	8	أستخدم شبكة الانترنت في المدرسة.	2.6	1.12	متوسط
		محور تشخيص المعرفة	3.8	6.3	مرتفع

توصلت الباحثة من خلال الجدول السابق إلى ما يلي : تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات المديرين على محور تشخيص المعرفة في مجال إدارة المعرفة بين (2.6 و4.72) بعد ترتيب البنود

تنازلياً، وبلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (3.8) وبالمقارنة مع المعيار المستخدم نجد أن واقع ممارسة إدارة المعرفة فيما يتعلق بتشخيص المعرفة كان مرتفعاً من وجهة نظر المديرين.

ب. من وجهة نظر المدرسين:

الجدول رقم(15)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور تشخيص المعرفة في مجال إدارة المعرفة من وجهة نظر المدرسين.

الرتبة	رقم الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	واقع ممارسة
1	12	أراقب سير العمل في المدرسة بشكلٍ مستمر.	4.34	1.13	مرتفع
2	2	أشجع الحوار العلمي بين زملائي لتبادل الآراء في المدرسة.	4.28	1.29	مرتفع
3	1	أدعم الأفكار الجيدة والإبداعية لتنمية التنافس الشريف في المدرسة.	4.08	1.21	مرتفع
4	4	أسعى لامتلاك سجلات خاصة بممتلكات المدرسة.	3.98	1.08	مرتفع
5	5	أشجع ثقافة المبادرة الفردية والجماعية في العمل.	3.9	1.13	مرتفع
6	9	أحتفظ بالمعلومات التي تزودنا بها المدرسة.	3.83	1.18	مرتفع
7	7	أساهم في النشرات المعرفية التي تعدها المدرسة.	3.7	1.11	مرتفع
8	3	أعلم زملائي بالمستجدات المعرفية التي أحصل عليها.	3.68	1.3	مرتفع
9	6	أعتمد آليات لاستقبال الآراء والمقترحات بين الأفراد.	3.56	1.25	مرتفع
10	10	أضع خطة استراتيجية لتطبيق إدارة المعرفة.	3.3	1.35	متوسط
11	11	أحدد الفجوة بين المعرفة الموجودة والمعرفة المرغوب بها في المدرسة.	3.29	1.30	متوسط
12	8	أستخدم شبكة الانترنت في المدرسة.	3.2	1.30	متوسط
		محور تشخيص المعرفة	3.76	7.3	مرتفع

توصلت الباحثة من خلال الجدول السابق إلى ما يلي : تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات المدرسين على محور تشخيص المعرفة في مجال إدارة المعرفة بين (3.2 و4.34) بعد ترتيب البنود تنازلياً، وبلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (3,76) وبالمقارنة مع المعيار المستخدم نجد أن واقع ممارسة إدارة المعرفة فيما يتعلق بتشخيص المعرفة كان مرتفعاً من وجهة نظر المدرسين.

1-1-2 النتائج المتعلقة بمحور توليد المعرفة في مجال إدارة المعرفة:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود محور توليد المعرفة كذلك المحور ككل من وجهة نظر المديرين والمدرسين فجاءت النتائج على النحو الآتي:

أ. من وجهة نظر المديرين:

الجدول رقم(16)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور توليد المعرفة في مجال إدارة المعرفة من وجهة نظر المديرين.

الرتبة	رقم الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	واقع ممارسة
1	14	أعتمد على الوثائق والبريد الوارد للحصول على المعرفة.	4.75	0.7	مرتفع
2	13	أعتمد على المعرفة المتخصصة في المديرية التي تتبع لها مدرستي.	4.75	0.74	مرتفع
3	18	أشجع على تحديث المعرفة المتوافرة في المدرسة.	4.69	0.86	مرتفع
4	19	أعمل على تمكين زملائي للإفادة من التجارب والخبرات المتراكمة لديهم.	4.4	0.95	مرتفع
5	15	أتقيد بالتعليمات للحصول على المعرفة في المدرسة.	4.18	0.98	مرتفع
6	16	أسعى لإيجاد فرق التعلم المتنوعة في المدرسة.	4.11	1.05	مرتفع
7	17	أقوم بالرصد المنتظم للمعرفة المتاحة والمتجددة من مصادرها المختلفة.	1.75	1.09	منخفض
		محور توليد المعرفة	4.09	4.3	مرتفع

توصلت الباحثة من خلال الجدول السابق إلى ما يلي : تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات المديرين على محور توليد المعرفة في مجال إدارة المعرفة بين (1.75 و4.75) بعد ترتيب البنود تنازلياً بحسب قيم المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (4.09) وبالمقارنة مع المعيار المستخدم نجد أن واقع ممارسة إدارة المعرفة فيما يتعلق بتوليد المعرفة كان مرتفعاً من وجهة نظر المديرين.

ب. من وجهة نظر المدرسين:

الجدول رقم(17)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور توليد المعرفة في مجال إدارة المعرفة من وجهة نظر المدرسين.

الرتبة	رقم الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	واقع ممارسة
1	18	أشجع على تحديث المعرفة المتوافرة في المدرسة.	4.57	0.97	مرتفع
2	17	أقوم بالرصد المنتظم للمعرفة المتاحة والمتجددة من مصادرها المختلفة.	4.5	1.1	مرتفع
3	14	أعتمد على الوثائق والبريد الوارد للحصول على المعرفة.	4.48	0.99	مرتفع
4	19	أعمل على تمكين زملائي للإفادة من التجارب والخبرات المتراكمة لديهم.	4.36	0.95	مرتفع
5	13	أعتمد على المعرفة المتخصصة في المديرية التي تتبع لها مدرستي.	3.85	1.18	مرتفع
6	16	أسعى لإيجاد فرق التعلم المتنوعة في المدرسة.	3.68	1.23	مرتفع
7	15	أتقيد بالتعليمات للحصول على المعرفة في المدرسة.	1.96	1.22	منخفض
		محور توليد المعرفة	3.93	4.7	مرتفع

توصلت الباحثة من خلال الجدول السابق إلى ما يلي : تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات المدرسين على محور توليد المعرفة في مجال إدارة المعرفة بين (1.96 و4.57) بعد ترتيب البنود

تنازلياً بحسب قيم المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (3.9) وبالمقارنة مع المعيار المستخدم نجد أن واقع ممارسة إدارة المعرفة فيما يتعلق بتوليد المعرفة كان مرتفعاً من وجهة نظر المدرسين.

3-1-1 النتائج المتعلقة بمحور تخزين المعرفة في مجال إدارة المعرفة:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود محور تخزين المعرفة وكذلك المحور ككل من وجهة نظر المديرين والمدرسين وجاءت النتائج على النحو الآتي:

أ. من وجهة نظر المديرين:

الجدول رقم(18)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور تخزين المعرفة في مجال إدارة المعرفة من وجهة نظر المديرين.

الرتبة	رقم الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	واقع ممارسة
1	27	أشجع العمل الجماعي وورش العمل في المدرسة.	4.59	0.95	مرتفع
2	26	أشجع زملائي الذين يمتلكون الخبرة والمعرفة في المدرسة.	4.05	1.04	مرتفع
3	23	أشجع زملائي لتخزين المعرفة	3.91	1.18	مرتفع
4	21	أستخدم تكنولوجيا المعلومات لخزن المعارف في المدرسة.	3.88	1.19	مرتفع
5	24	أوثق المعرفة المحصلة من الأفراد.	3.72	1.18	مرتفع
6	20	أعتمد على الحوار والتدريب لحفظ المعرفة في المدرسة.	3.63	1.23	مرتفع
7	25	أدون الآراء والتجارب التي يقوم بها زملائي في المدرسة.	3.40	1.22	مرتفع
8	22	لدي آلية محددة للمعايير المعرفية الخاصة بطبيعة عمل المدرسة.	2.84	1.27	متوسط
		محور تخزين المعرفة	3.75	4.6	مرتفع

توصلت الباحثة من خلال الجدول السابق إلى ما يلي : تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات المديرين على محور تخزين المعرفة في مجال إدارة المعرفة بين (2.84 و4.59) بعد ترتيب البنود تنازلياً بحسب قيم المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (3.75) وبالمقارنة مع المعيار المستخدم نجد أن واقع ممارسة إدارة المعرفة فيما يتعلق بتخزين المعرفة كان مرتفعاً من وجهة نظر المديرين.

ب. من وجهة نظر المدرسين:

الجدول رقم(19)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور تخزين المعرفة في مجال إدارة المعرفة من وجهة نظر المدرسين.

الرتبة	رقم الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	واقع ممارسة
1	24	أوثق المعرفة المحصلة من الأفراد.	4.4	1.09	مرتفع
2	21	أستخدم تكنولوجيا المعلومات لخزن المعارف في المدرسة.	3.93	1.09	مرتفع
3	23	أشجع زملائي لتخزين المعرفة	3.75	1.21	مرتفع
4	25	أدون الآراء والتجارب التي يقوم بها زملائي في المدرسة.	3.58	1.23	مرتفع
5	20	أعتمد على الحوار والتدريب لحفظ المعرفة في المدرسة.	3.52	1.3	مرتفع
6	27	أشجع العمل الجماعي وورش العمل في المدرسة.	3.5	1.23	مرتفع
7	26	أشجع زملائي الذين يمتلكون الخبرة والمعرفة في المدرسة.	3.44	1.22	مرتفع
8	22	لدي آلية محددة للمعايير المعرفية الخاصة بطبيعة عمل المدرسة.	2.99	1.23	متوسط
		محور تخزين المعرفة	3.63	4.1	مرتفع

توصلت الباحثة من خلال الجدول السابق إلى ما يلي : تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات المدرسين على محور تخزين المعرفة في مجال إدارة المعرفة بين (2.99 و 4.4) بعد ترتيب البنود تنازلياً بحسب قيم المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (3.63) وبالمقارنة مع

المعيار المستخدم نجد أن واقع ممارسة إدارة المعرفة فيما يتعلق بتخزين المعرفة كـــان مرتفعـــاً مـــن وجهة نظر المدرسين.

4-1-1 النتائج المتعلقة بمحور توزيع المعرفة في مجال إدارة المعرفة:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود محور توزيع المعرفة وكـــذلك المحـــور ككل من وجهة نظر المديرين والمدرسين وكانت النتائج على الشكل الآتي:

أ. من وجهة نظر المديرين:

الجدول رقم(20)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور توزيع المعرفة في مجال إدارة المعرفة من وجهة نظر المديرين.

الرتبة	رقم الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	واقع ممارسة
1	37	أشارك في جميع الأعمال التي تتم في المدرسة.	4.72	0.8	مرتفع
2	28	أتبع أسلوب الحوار.	4.52	0.96	مرتفع
3	34	أسهل وصول جميع الزملاء إلى قواعد المعرفة التي تمتلكها المدرسة.	4.33	0.97	مرتفع
4	35	أشارك في الدورات التدريبية التي تعدها المدرسة.	4.09	1.1	مرتفع
5	31	أستخدم تسهيلات تكنولوجية لتوزيع المعرفة على العاملين في المدرسة".	3.91	1.12	مرتفع
6	29	أشارك في حلقات المعرفة في المدرسة.	3.73	1.27	مرتفع
7	30	أدعو خبراء من خارج المدرسة للمشاركة في ورش العمل ذات العلاقة بالمعرفة.	3.66	1.22	مرتفع
8	32	أشارك في المجلة الشهرية التي تصدرها المدرسة لنشر تطبيقات المعرفة.	3.3	1.35	متوسط
9	36	أقدم الحوافز المادية والمعنوية للأفراد الذين يشاركون في تنفيذ مشاريع متميزة في المدرسة.	1.66	1.65	منخفض
		محور توزيع المعرفة	3.76	5.2	مرتفع

توصلت الباحثة من خلال الجدول السابق إلى ما يلي : تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات المديرين على محور توزيع المعرفة في مجال إدارة المعرفة بين (1.66 و 4.72) بعد ترتيب البنود تنازلياً بحسب قيم المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (3.76) وبالمقارنة مع المعيار المستخدم نجد أن واقع ممارسة إدارة المعرفة فيما يتعلق بتوزيع المعرفة كان مرتفعاً من وجهة نظر المديرين.

ب. من وجهة نظر المدرسين:

الجدول قم(21)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور توزيع المعرفة في مجال إدارة المعرفة من وجهة نظر المدرسين.

الرتبة	رقم الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	واقع ممارسة
1	36	أشارك في جميع الأعمال التي تتم في المدرسة.	4.43	1.1	مرتفع
2	34	أشارك في الدورات التدريبية التي تعدها المدرسة.	4.34	1.22	مرتفع
3		أشارك في حلقات المعرفة في المدرسة	4.08	1.1	مرتفع
4	33	أسهل وصول جميع الزملاء إلى قواعد المعرفة التي تمتلكها المدرسة	4.07	1.13	مرتفع
5	31	أستخدم تسهيلات تكنولوجية لتوزيع المعرفة على العاملين في المدرسة".	4.06	1.14	مرتفع
6	32	أشارك في المجلة الشهرية التي تصدرها المدرسة لنشر تطبيقات المعرفة.	3.88	1.24	مرتفع
7	35	أقدم الحوافز المادية والمعنوية للأفراد الذين يشاركون في تنفيذ مشاريع متميزة في المدرسة.	3.7	1.24	مرتفع
8	28	أتبع أسلوب الحوار	3.64	1.34	مرتفع
9	30	أدعو خبراء من خارج المدرسة للمشاركة في ورش العمل ذات العلاقة بالمعرفة.	3.32	1.35	متوسط
		محور توزيع المعرفة	3.9	6.05	مرتفع

توصلت الباحثة من خلال الجدول السابق إلى ما يلي : تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات المدرسين على محور توزيع المعرفة في مجال إدارة المعرفة بين (3.32 و 4.43) بعد ترتيب البنود تنازلياً بحسب قيم المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (3.9) وبالمقارنة مع المعيار المستخدم نجد أن واقع ممارسة إدارة المعرفة فيما يتعلق بتوزيع المعرفة كان مرتفعاً من وجهة نظر المدرسين.

1-1-5 النتائج المتعلقة بمحور تطبيق المعرفة في مجال إدارة المعرفة:

تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لبنود محور تطبيق المعرفة وكذلك المحور ككل من وجهة نظر المديرين والمدرسين فجاءت النتائج على الشكل الآتي:

أ. من وجهة نظر المديرين:

الجدول رقم(22)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور تطبيق المعرفة في مجال إدارة المعرفة من وجهة نظر المديرين.

الرتبة	رقم الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	واقع ممارسة
1	41	توفر المدرسة محطات معرفية لتعزيز التواصل مع المجتمع المحلي.	4.43	0.93	مرتفع
2	37	أساعد زملائي في تطبيق معارفهم	4.33	0.93	مرتفع
3	40	تقوم المدرسة بتفويض العاملين فيها السلطة الكافية لحل المشكلات التي تعترضهم في العمل	4.3	0.96	مرتفع
4	38	أستفيد من المعرفة العلمية في المدرسة	4.12	1.11	مرتفع
5	39	تمتلك المدرسة نظاماً رسمياً يعمل على إعادة صياغة التعليمات التي تعيق تنفيذ إدارة المعرفة	2.50	1.17	منخفض
6	42	توفر المدرسة مكتبة الكترونية تحتوي على قواعد المعرفة والمعلومات.	2.32	1.62	منخفض
7	43	ترتبط المدرسة مع الإدارات التربوية الأخرى بشبكة اتصال داخلي	1.90	1.77	منخفض
		محور تطبيق المعرفة	3.4	3.5	مرتفع

توصلت الباحثة من خلال الجدول السابق إلى ما يلي : تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات المديرين على محور تطبيق المعرفة في مجال إدارة المعرفة بين (1.90 و 4.43) بعد ترتيب البنود تنازلياً بحسب قيم المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (3.4) وبالمقارنة مع المعيار المستخدم نجد أن واقع ممارسة إدارة المعرفة فيما يتعلق بتطبيق المعرفة كان مرتفعاً من وجهة نظر المديرين.

ب. من وجهة نظر المدرسين:

الجدول رقم(23)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور تطبيق المعرفة في مجال إدارة المعرفة من وجهة نظر المدرسين.

الرتبة	رقم الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	واقع ممارسة
1	37	أساعد زملائي في تطبيق معارفهم	4.23	1.09	مرتفع
2	38	أستفيد من المعرفة العلمية في المدرسة	4.16	1.08	مرتفع
3	41	توفر المدرسة محطات معرفية لتعزيز التواصل مع المجتمع المحلي.	4.12	1.03	مرتفع
4	40	تقوم المدرسة بتفويض العاملين فيها السلطة الكافية لحل المشكلات التي تعترضهم في العمل	4.11	1.09	مرتفع
5	39	تمتلك المدرسة نظاماً رسمياً يعمل على إعادة صياغة التعليمات التي تعيق تنفيذ إدارة المعرفة	3.5	1.16	مرتفع
6	42	توفر المدرسة مكتبة الكترونية تحتوي على قواعد المعرفة والمعلومات.	2.42	1.51	منخفض
7	43	ترتبط المدرسة مع الإدارات التربوية الأخرى بشبكة اتصال داخلي	2.33	1.24	منخفض
		محور تطبيق المعرفة	3.5	4.9	مرتفع

توصلت الباحثة من خلال الجدول السابق إلى ما يلي : تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات المدرسين على محور تطبيق المعرفة في مجال إدارة المعرفة بين (2.33 و 4.23) بعد ترتيب البنود

تنازلياً بحسب قيم المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (3.5) وبالمقارنة مع المعيار المستخدم نجد أن واقع ممارسة إدارة المعرفة فيما يتعلق بتطبيق المعرفة كان مرتفعاً من وجهة نظر المدرسين.

- **مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول**:

أشارت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن واقع ممارسة المديرين والمدرسين لإدارة المعرفة في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق جاء مرتفعاً من وجهة نظر المديرين والمدرسين، وجاء محور توليد المعرفة في المرتبة الأولى من وجهة نظر المديرين والمدرسين، ويمكن تفسير ذلك بأن كلاً من المديرين والمدرسين يعمل على تحليل المعرفة المتاحة في المدرسة وتحديثها، ضمن نطاق القوانين والأنظمة المحددة من قبل الإدارات العليا، حيث أن من أهداف إدارة المعرفة تقديم الخدمات للطلبة والمدرسين والإداريين، من أجل تطوير العملية التعليمية وتحقيق عمليات التعلم في المدرسة، وترى الباحثة أن مفهوم توليد المعرفة يتداخل أحياناً مع مفهوم تشخيص المعرفة، من حيث المشاركة في الآراء والأفكار الجيدة الإبداعية والمساهمة في النشرات المعرفية باختلاف أنواعها كمصدر للمعرفة التي تحتاج إلى خطة استراتيجية واضحة لإدارتها على نحو أفضل، كما أشارت النتائج إلى أن محور تطبيق المعرفة قد جاء في المرتبة الأخيرة من وجهة نظر المديرين والمدرسين، ويمكن تفسير ذلك بأن المدير يجد صعوبةً فيما يتعلق باستخدام التقنيات الحديثة ووسائل الاتصال هذا إن وجدت، وكذلك الأمر بالنسبة للمدرس، الذي يضع الهدف الأول له إنجاز المنهاج الدراسي المحدد له في الوقت المحدد، وهذا ما تتفق معه دراسة (الخليلي، 2006) التي بينت أن درجة توفر المقومات التكنولوجية لم ترق إلى المستوى المطلوب، كما تتفق مع دراسة (طاشكندي، 2008) التي بينت أهمية إدارة المعرفة في إدارة التربية والتعليم، وأهم عمليات إدارة المعرفة كانت اكتساب المعرفة وتطويرها.

وترى الباحثة أن واقع ممارسة معظم عمليات إدارة المعرفة كان بدرجة عالية، وهذا يدل على أن درجة إدراك مفهوم إدارة المعرفة، وممارستها في المدارس الثانوية العامة عالية في جميع المجالات. وترى الباحثة أن هذه النتيجة غير منطقية حيث أن إدارة المعرفة وعملياتها تعد مفهوماً حديثاً نسبياً، كما أن تطبيقاتها غير واضحة في المدرسة.

ثانياً ــ النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

- **ما واقع ممارسة المديرين والمدرسين لعملية اتخاذ القرارات في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين والمدرسين؟**

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور مجال اتخاذ القرارات وكذلك حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل

مجال ككل، وللحكم على مستوى اتخاذ القرارات في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين والمدرسين اعتمدت الباحثة المعيار الآتي:

الجدول رقم(24)

المعيار المعتمد للحكم على واقع ممارسة اتخاذ القرارات في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق

فئات المتوسط	التقدير
5 – 3.4	**واقع ممارسة مرتفع**
3.39 – 2.6	**واقع ممارسة متوسط**
2.59 فما دون	**واقع ممارسة منخفض**

2-1 النتائج المتعلقة بمجال اتخاذ القرارات:

أ. من وجهة نظر المديرين :

الجدول رقم(25)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحاور اتخاذ القرارات من وجهة نظر المديرين.

الرتبة	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	واقع ممارسة
1	**جمع البيانات والمعلومات**	4.09	3.4	**مرتفع**
2	**تحديد البدائل المتاحة وتقويمها**	4.07	4.5	**مرتفع**
3	**المشاركة**	3.89	2.1	**مرتفع**
4	**تحديد المشكلة وتشخيصها**	3.86	4.2	**مرتفع**
5	**اتخاذ القرار**	3.71	3.4	**مرتفع**
6	**اختيار البديل الأنسب**	3.68	2.3	**مرتفع**
	مجال اتخاذ القرارات	3.88	5.8	**مرتفع**

من الجدول السابق نجد أن المتوسط الحسابي لإجابات المديرين عن محاور اتخاذ القرارات قد تراوحت بين (3.68 و 4.09) وقد رتبت تنازلياً بناءً على قيمة المتوسطات حيث جاء محور جمع البيانات والمعلومات في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره(4.09)، بينما جاء محور اختيار البديل الأنسب في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (3.68)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال اتخاذ القرارات (3.88) والانحراف المعياري(5.8) وبالمقارنة مع المعيار المعتمد، نجد أن واقع ممارسة اتخاذ القرارات جاء مرتفعاً من وجهة نظر المديرين.

ب. من وجهة نظر المدرسين:

الجدول رقم (26)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحاور اتخاذ القرارات من وجهة نظر المدرسين.

الرتبة	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	واقع ممارسة
1	**جمع البيانات والمعلومات**	4.07	3.7	**مرتفع**
2	**المشاركة**	3.91	5.1	**مرتفع**
3	**تحديد البدائل المتاحة وتقويمها**	3.89	2.3	**مرتفع**
4	**اتخاذ القرار**	3.61	3.6	**مرتفع**
5	**اختيار البديل الأنسب**	3.52	4.1	**مرتفع**
6	**تحديد المشكلة وتشخيصها**	3.31	2.3	**مرتفع**
	مجال اتخاذ القرارات	3.71	6.3	**مرتفع**

من الجدول السابق نجد أن المتوسط الحسابي لإجابات المدرسين عن محاور اتخاذ القرارات قد تراوحت بين (3.31 و 4.07) وقد رتبت تنازلياً بناءً على قيمة المتوسطات حيث جاء محور جمع البيانات والمعلومات في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره(4.07)، بينما جاء محور تحديد المشكلة وتشخيصها في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره(3.31)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال اتخاذ القرارات (3.71) والانحراف المعياري(6.3) وبالمقارنة مع المعيار المعتمد، نجد أن واقع ممارسة اتخاذ القرارات جاء مرتفعاً من وجهة نظر المدرسين.

2-1-1النتائج المتعلقة بمحور تحديد المشكلة وتشخيصها:

تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لبنود محور تحديد المشكلة وتشخيصها وكذلك المحور ككل من وجهة نظر المديرين والمدرسين فجاءت النتائج على الشكل الآتي:

أ. من وجهة نظر المديرين :

الجدول رقم (27)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور تحديد المشكلة وتشخيصها من وجهة نظر المديرين.

الرتبة	رقم الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	واقع ممارسة
1	3	أحدد المشكلات التي تعيق سير العمل داخل المدرسة.	4.11	1.26	مرتفع
2	2	أصنف المشكلات التي تواجهني في المدرسة حسب طبيعتها.	3.88	1.02	مرتفع
3	1	أستطيع تصنيف المشاكل التي تواجهني في المدرسة حسب أهميتها.	3.83	1.06	مرتفع
4	4	أربط بين أسباب المشكلة ونتائجها بوضوح قبل محاولة حلها.	3.65	1.12	مرتفع
		محور تحديد المشكلة وتشخيصها	3.86	4.2	مرتفع

توصلت الباحثة من خلال الجدول السابق إلى ما يلي : تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات المديرين على محور تحديد المشكلة وتشخيصها في مجال اتخاذ القرارات بين (3.65 و 4.11) بعد ترتيب البنود تنازلياً بحسب قيم المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (3.86) وبالمقارنة مع المعيار المستخدم نجد أن واقع ممارسة عملية اتخاذ القرار فيما يتعلق بتحديد المشكلة وتشخيصها كان مرتفعاً من وجهة نظر المديرين.

ب. من وجهة نظر المدرسين:

الجدول رقم (28)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور تحديد المشكلة وتشخيصها من وجهة نظر المدرسين.

الرتبة	رقم الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	واقع ممارسة
1	1	أستطيع تصنيف المشاكل التي تواجهني في المدرسة حسب أهميتها.	3.93	1.25	مرتفع
2	2	أصنف المشكلات التي تواجهني في المدرسة حسب طبيعتها.	3.7	1.29	مرتفع
3	4	أربط بين أسباب المشكلة ونتائجها بوضوح قبل محاولة حلها.	3.6	1.29	مرتفع
4	3	أحدد المشكلات التي تعيق سير العمل داخل المدرسة	2.01	1.17	منخفض
		محور تحديد المشكلة وتشخيصها	3.31	2.3	متوسط

توصلت الباحثة من خلال الجدول السابق إلى ما يلي : تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات المدرسين على محور تحديد المشكلة وتشخيصها في مجال اتخاذ القرارات بين (2.01 و 3.93) بعد ترتيب البنود تنازلياً بحسب قيم المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (3.31) وبالمقارنة مع المعيار المستخدم نجد أن واقع ممارسة عملية اتخاذ القرار فيما يتعلق بتحديد المشكلة وتشخيصها كان متوسطاً من وجهة نظر المدرسين.

2-1-2 النتائج المتعلقة بمحور جمع البيانات والمعلومات:

تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لبنود محور جمع البيانات والمعلومات وكذلك المحور ككل من وجهة نظر المديرين والمدرسين فجاءت النتائج على الشكل الآتي:

أ. **من وجهة نظر المديرين :**

الجدول رقم (29)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور جمع البيانات والمعلومات من وجهة نظر المديرين.

الرتبة	رقم الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	واقع ممارسة
1	8	أحدد طريقة حدوث المشكلة.	4.61	0.94	مرتفع
2	5	أحدد مكان حدوث المشكلة.	4.12	1.02	مرتفع
3	7	أحدد زمان حدوث المشكلة.	4.01	1.02	مرتفع
4	6	أحدد أسباب حدوث المشكلة.	3.97	1.06	مرتفع
5	9	أعتمد أسلوب الكم في حل المشكلات واتخاذ القرارات.	3.75	1.13	مرتفع
		محور جمع البيانات والمعلومات	4.09	3.4	مرتفع

توصلت الباحثة من خلال الجدول السابق إلى ما يلي : تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات المديرين على محور جمع البيانات والمعلومات في مجال اتخاذ القرارات بين (3.75 و 4.61) بعد ترتيب البنود تنازلياً بحسب قيم المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (4.09) وبالمقارنة مع المعيار المستخدم نجد أن واقع ممارسة عملية اتخاذ القرار فيما يتعلق بجمع البيانات والمعلومات كان مرتفعاً من وجهة نظر المديرين.

ب. من وجهة نظر المدرسين:

الجدول رقم (30)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور جمع البيانات والمعلومات من وجهة نظر المدرسين.

الرتبة	رقم الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	واقع ممارسة
1	5	أحدد مكان حدوث المشكلة.	4.4	1.2	مرتفع
2	7	أحدد زمان حدوث المشكلة.	4.16	1.14	مرتفع
3	8	أحدد طريقة حدوث المشكلة.	3.98	1.02	مرتفع
4	6	أحدد أسباب حدوث المشكلة.	3.98	1.12	مرتفع
5	9	أعتمد أسلوب الكم في حل المشكلات واتخاذ القرارات.	3.86	1.07	مرتفع
		محور جمع البيانات والمعلومات	4.07	3.7	مرتفع

توصلت الباحثة من خلال الجدول السابق إلى ما يلي : تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات المدرسين على محور جمع البيانات والمعلومات في مجال اتخاذ القرارات بين (3.86 و 4.4) بعد ترتيب البنود تنازلياً بحسب قيم المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (4.07) وبالمقارنة مع المعيار المستخدم نجد أن واقع ممارسة عملية اتخاذ القرار فيما يتعلق بجمع البيانات والمعلومات كان من وجهة نظر المدرسين.

2-1-3 النتائج المتعلقة بمحور تحديد البدائل المتاحة وتقويمها:

تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لبنود محور تحديد البدائل المتاحة وتقويمها وكذلك المحور ككل من وجهة نظر المديرين والمدرسين فجاءت النتائج على الشكل الآتي:

أ. من وجهة نظر المديرين :

الجدول رقم (31)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور تحديد البدائل المتاحة وتقويمها من وجهة نظر المديرين.

الرتبة	رقم الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	واقع ممارسة
1	18	أصنف الحلول الممكنة للمشكلة ضمن مجموعات.	4.72	0.95	مرتفع
2	10	أستخدم أسلوب العصف الذهني في تحديد البدائل المتاحة.	4.61	0.86	مرتفع
3	17	أراعي الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لتنفيذ أي بديل.	4.4	0.95	مرتفع
4	14	أحدد التكاليف التي تترتب على كل بديل من بدائل القرار.	4.05	1.08	مرتفع
5	16	أحدد إمكانية تنفيذ كل بديل من بدائل القرار.	3.86	1.23	مرتفع
6	13	أشارك زملائي في اقتراح بدائل القرار.	3.86	1.23	مرتفع
7	11	أحدد مزايا كل بديل من بدائل القرار.	3.8	1.29	مرتفع
8	12	أصنف عيوب كل بديل من بدائل القرار.	3.7	1.16	مرتفع
9	15	أحدد الزمن الذي يستغرقه تنفيذ كل بديل من بدائل القرار.	3.68	1.09	مرتفع
		محور تحديد البدائل المتاحة وتقويمها	4.07	4.5	مرتفع

توصلت الباحثة من خلال الجدول السابق إلى ما يلي : تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات المديرين على محور تحديد البدائل المتاحة وتقويمها في مجال اتخاذ القرارات بين (3.86 و 4.72) بعد ترتيب البنود تنازلياً بحسب قيم المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (4.07) وبالمقارنة مع المعيار المستخدم نجد أن واقع ممارسة عملية اتخاذ القرار فيما يتعلق بتحديد البدائل المتاحة وتقويمها كان مرتفعاً من وجهة نظر المديرين.

ب. من وجهة نظر المدرسين:

الجدول رقم (32)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور تحديد البدائل المتاحة وتقويمها من وجهة نظر المدرسين.

الرتبة	رقم الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	واقع ممارسة
1	18	أصنف الحلول الممكنة للمشكلة ضمن مجموعات.	4.34	1.13	مرتفع
2	13	أشارك زملائي في اقتراح بدائل للقرار.	4.28	1.29	مرتفع
3	10	أستخدم أسلوب العصف الذهني في تحديد البدائل المتاحة.	4.08	1.21	مرتفع
4	11	أحدد مزايا كل بديل من بدائل القرار.	3.98	1.08	مرتفع
5	12	أصنف عيوب كل بديل من بدائل القرار.	3.9	1.13	مرتفع
6	14	أحدد التكاليف التي تترتب على كل بديل من بدائل القرار.	3.83	1.18	مرتفع
7	15	أحدد الزمن الذي يستغرقه تنفيذ كل بديل من بدائل القرار.	3.68	1.3	مرتفع
8	17	أراعي الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لتنفيذ أي بديل للقرار.	3.56	1.25	مرتفع
9	16	أحدد إمكانية تنفيذ كل بديل من بدائل القرار.	3.4	1.35	مرتفع
		محور تحديد البدائل المتاحة وتقويمها	3.89	2.3	مرتفع

توصلت الباحثة من خلال الجدول السابق إلى ما يلي : تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات المدرسين على محور تحديد البدائل المتاحة وتقويمها في مجال اتخاذ القرارات بين (3.4 و 4.34) بعد ترتيب البنود تنازلياً بحسب قيم المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (3.89) وبالمقارنة مع المعيار المستخدم نجد أن واقع ممارسة عملية اتخاذ القرار فيما يتعلق بتحديد البدائل المتاحة وتقويمها كان مرتفعاً من وجهة نظر المدرسين.

4-1-2 النتائج المتعلقة بمحور اختيار البديل الأنسب:

تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لبنود محور اختيار البديل الأنسب وكذلك المحور ككل من وجهة نظر المديرين والمدرسين فجاءت النتائج على الشكل الآتي:

أ. من وجهة نظر المديرين :

الجدول رقم (33)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور اختيار البديل الأنسب من وجهة نظر المديرين.

الرتبة	رقم الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	واقع ممارسة
1	21	أفضل البدائل التي تحقق المنفعة للمدرسة.	4.59	0.95	مرتفع
2	23	أفضل الحلول المتوفرة في المدرسة على الحلول الخارجية.	4.05	1.03	مرتفع
3	24	أفضل الحلول التي بإمكان الآخرين تنفيذها.	3.91	1.18	مرتفع
4	20	أراعي قبول أفراد المدرسة للحل واستعدادهم لتنفيذه.	3.88	1.19	مرتفع
5	22	أفضل الحلول الأقل تكلفة.	3.72	1.18	مرتفع
6	19	أفضل البدائل التي تحقق لي المنفعة الشخصية.	1.96	1.22	منخفض
		محور اختيار البديل الأنسب	3.68	2.3	مرتفع

توصلت الباحثة من خلال الجدول السابق إلى ما يلي : تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات المديرين على محور اختيار البديل الأنسب في مجال اتخاذ القرارات بين (1.96 و 4.59) بعد ترتيب البنود تنازلياً بحسب قيم المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (3.68) وبالمقارنة مع المعيار المستخدم نجد أن واقع ممارسة عملية اتخاذ القرار فيما يتعلق باختيار البديل الأنسب كان مرتفعاً من وجهة نظر المديرين.

ب. من وجهة نظر المدرسين:

الجدول رقم (34)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور اختيار البديل الأنسب من وجهة نظر المدرسين.

الرتبة	رقم الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	واقع ممارسة
1	24	أفضل الحلول التي بإمكان الآخرين تنفيذها.	4.4	1.09	مرتفع
2	20	أراعي قبول أفراد المدرسة للحل واستعدادهم لتنفيذه.	3.93	1.08	مرتفع
3	23	أفضل الحلول المتوفرة في المدرسة على الحلول الخارجية.	3.75	1.21	مرتفع
4	21	أفضل البدائل التي تحقق المنفعة للمدرسة.	3.58	1.23	مرتفع
5	22	أفضل الحلول الأقل تكلفة.	3.52	1.3	مرتفع
6	19	أفضل البدائل التي تحقق لي المنفعة الشخصية.	1.99	1.23	منخفض
		محور اختيار البديل الأنسب	3.52	4.1	مرتفع

توصلت الباحثة من خلال الجدول السابق إلى ما يلي : تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات المدرسين على محور اختيار البديل الأنسب في مجال اتخاذ القرارات بين (1.99 و 4.4) بعد ترتيب البنود تنازلياً بحسب قيم المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (3.52) وبالمقارنة مع المعيار المستخدم نجد أن واقع ممارسة عملية اتخاذ القرار فيما يتعلق باختيار البديل الأنسب كان مرتفعاً من وجهة نظر المدرسين.

5-1-2 النتائج المتعلقة بمحور اتخاذ القرار:

تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لبنود محور اتخاذ القرار وكذلك المحور ككل من وجهة نظر المديرين والمدرسين فجاءت النتائج على الشكل الآتي:

أ . من وجهة نظر المديرين :

الجدول رقم (35)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور اتخاذ القرار من وجهة نظر المديرين.

الرتبة	رقم الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	واقع ممارسة
1	29	أتخذ القرار الذي أراه مناسباً حتى لو تعرضت للانتقاد.	4.43	0.93	مرتفع
2	30	أراقب تنفيذ قراراتي بصورة مستمرة.	4.33	0.93	مرتفع
3	32	أتابع تنفيذ القرار بعد إصداره.	4.3	0.96	مرتفع
4	31	أراقب الزمن الذي يستغرقه تنفيذ القرار بدقة.	4.12	1.11	مرتفع
5	25	أختار الوقت المناسب لإعلان القرار.	4.08	1.15	مرتفع
6	28	أستطيع معالجة الصعوبات التي تواجهني أثناء تنفيذ القرار.	3.69	1.17	مرتفع
7	27	لدي المقدرة على معرفة الصعوبات التي تواجه تنفيذ القرار.	2.9	1.62	متوسط
8	26	لدي المقدرة على تقويم نتائج القرارات المطبقة.	2.88	1.45	متوسط
9	33	أسأل زملائي عن رأيهم بالقرارات المتخذة.	2.7	1.40	متوسط
		محور اتخاذ القرار	3.71	3.4	مرتفع

توصلت الباحثة من خلال الجدول السابق إلى ما يلي : تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات المديرين على محور اتخاذ القرار في مجال اتخاذ القرارات بين (2.7 و 4.43) بعد ترتيب البنود تنازلياً بحسب قيم المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (3.71) وبالمقارنة مع المعيار المستخدم نجد أن واقع ممارسة عملية اتخاذ القرار فيما يتعلق اتخاذ القرار كان مرتفعاً من وجهة نظر المديرين.

ب. من وجهة نظر المدرسين:

الجدول رقم (36)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور اتخاذ القرار من وجهة نظر المدرسين.

الرتبة	رقم الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	واقع ممارسة
1	25	أختار الوقت المناسب لإعلان القرار.	4.23	1.09	مرتفع
2	32	أتابع تنفيذ القرار بعد إصداره.	4.16	1.08	مرتفع
3	30	أراقب تنفيذ قراراتي بصورة مستمرة.	4.12	1.03	مرتفع
4	33	أسأل زملائي عن رأيهم بالقرارات المتخذة.	4.11	1.09	مرتفع
5	31	أراقب الزمن الذي يستغرقه تنفيذ القرار بدقة.	3.91	1.16	مرتفع
6	26	لدي المقدرة على تقويم نتائج القرارات المطبقة.	3.57	1.2	مرتفع
7	27	لدي المقدرة على معرفة الصعوبات التي تواجه تنفيذ القرار.	3.4	1.12	مرتفع
8	28	أستطيع معالجة الصعوبات التي تواجهني أثناء تنفيذ القرار.	2.69	1.51	متوسط
9	29	أتخذ القرار الذي أراه مناسباً حتى لو تعرضت للانتقاد.	2.33	1.24	منخفض
		محور اتخاذ القرار	3.61	3.6	مرتفع

توصلت الباحثة من خلال الجدول السابق إلى ما يلي : تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات المدرسين على محور اتخاذ القرار في مجال اتخاذ القرارات بين (2.33 و 4.23) بعد ترتيب البنود تنازلياً بحسب قيم المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (3.61) وبالمقارنة مع المعيار المستخدم نجد أن واقع ممارسة عملية اتخاذ القرار فيما يتعلق باتخاذ القرار كان مرتفعاً من وجهة نظر المدرسين.

2-1-6 النتائج المتعلقة بمحور المشاركة:

تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لبنود محور المشاركة وكذلك المحور ككل من وجهة نظر المديرين والمدرسين فجاءت النتائج على الشكل الآتي:

أ. من وجهة نظر المديرين :

الجدول رقم (37)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور المشاركة من وجهة نظر المديرين.

الرتبة	رقم الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	واقع ممارسة
1	35	أعتبر نفسي شريكاً أساسياً في اتخاذ القرارات.	4.72	0.8	مرتفع
2	39	أستشير المقربين فقط عند اتخاذ القرارات.	4.52	0.96	مرتفع
3	40	أعمل على اتخاذ قرارات سريعة عندما تخفق القرارات المتخذة في إحداث الأهداف المطلوبة.	4.33	0.97	مرتفع
4	34	أناقش مع زملائي أي قرار قيل إصداره.	4.09	1.1	مرتفع
5	37	أتقبل قرارات الإدارة رغم عدم قناعتي بها.	3.91	1.12	مرتفع
6	36	أراعي آراء المعارضين عند اتخاذ القرارات.	3.73	1.27	مرتفع
7	38	أتجنب المشاركة في اتخاذ القرارات خوفاً من المسؤولية.	1.96	1.22	منخفض
		محور المشاركة	3.89	2.1	مرتفع

توصلت الباحثة من خلال الجدول السابق إلى ما يلي : تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات المديرين على محور المشاركة في مجال اتخاذ القرارات بين (1.96 و 4.72) بعد ترتيب البنود تنازلياً بحسب قيم المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (3.89) وبالمقارنة مع المعيار المستخدم نجد أن واقع ممارسة عملية اتخاذ القرار فيما يتعلق بمحور المشاركة كان مرتفعاً من وجهة نظر المديرين.

ب. **من وجهة نظر المدرسين:**

الجدول رقم (38)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور المشاركة من وجهة نظر المدرسين.

الرتبة	رقم الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	واقع ممارسة
1	35	أعتبر نفسي شريكاً أساسياً في اتخاذ القرارات.	4.43	1.1	مرتفع
2	39	أستشير المقربين فقط عند اتخاذ القرارات.	4.34	1.22	مرتفع
3	37	أتقبل قرارات الإدارة رغم عدم قناعتي بها.	4.08	1.1	مرتفع
4	34	أناقش مع زملائي أي قرار قيل إصداره.	4.07	1.13	مرتفع
5	36	أراعي آراء المعارضين عند اتخاذ القرارات.	4.06	1.14	مرتفع
6	40	أعمل على اتخاذ قرارات سريعة عندما تخفق القرارات المتخذة في إحداث الأهداف المطلوبة.	3.88	1.24	مرتفع
7	38	أتجنب المشاركة في اتخاذ القرارات خوفاً من المسؤولية.	2.52	1.24	منخفض
		محور المشاركة	3.91	5.1	مرتفع

توصلت الباحثة من خلال الجدول السابق إلى ما يلي : تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات المدرسين على محور المشاركة في مجال اتخاذ القرارات بين (2.52 و 4.43) بعد ترتيب البنود تنازلياً بحسب قيم المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (3.91) وبالمقارنة مع المعيار المستخدم نجد أن واقع ممارسة اتخاذ القرار فيما يتعلق بمحور المشاركة كان مرتفعاً من وجهة نظر المدرسين.

ـ مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

أشارت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن واقع ممارسة المديرين والمدرسين لعملية اتخاذ القرارات جاء مرتفعاً من وجهة نظر المديرين والمدرسين في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق، وجاء محور جمع البيانات والمعلومات في المرتبة الأولى، من وجهة نظر المديرين والمدرسين، ويمكن تفسير ذلك بأن مرحلة جمع البيانات والمعلومات هي الأساس في توضيح وتحديد البدائل لأنها تبين لنا أبعاد

المشكلة من حيث زمانها ومكانها وأسبابها وطريقة حدوثها، وهذا ما تتفق معه دراسة كليمبز (Glimps،1999) التي تؤكد على أهمية التعاون الإداري وجمع المعلومات في زيادة فاعلية اتخاذ القرارات، وتلاحظ الباحثة اختلاف المديرين والمدرسين فيما يتعلق بمرحلة تحديد المشكلة وتشخيصها وتعلل ذلك الباحثة بوجود دمج بين المرحلتين حيث نجد من يحدد عملية اتخاذ القرارات بخمس مراحل المرحلة الأولى هي تشخيص المشكلة وجمع المعلومات، وتؤكد الباحثة على أهمية اتباع تسلسل محدد وعدم الخلط بين المراحل بغية توفير الوقت، وهذا ما تتفق معه دراسة شارلز ومارك (James ،2004 &Mark) التي تبين أن اتخاذ القرار يتم من خلال اتباع عدة خطوات متتابعة تشكل اسلوباً منطقياً في الوصول إلى حل أمثل، ولاحظت الباحثة أن كلاً من المديرين والمدرسين يعطي أولوية وأهمية للمشاركة في الآراء والأفكار مع الآخرين، وإن كان المدرس يعطي أهمية أكبر للمشاركة في اتخاذ القرارات، وتفسر ذلك الباحثة بأن المدرس لا يريد تحمل المسؤولية بمفرده وخاصةً فيما يتعلق بالقرارات غير الروتينية أو ليست يومية، ونظراً لضيق الوقت الذي يملكه المدرس فهو يفضل الاستعانة بزملائه في مواجهة المشكلات التي تعترضه والتي ربما يكونون قد مروا بها من قبل، بينما يفضل المدير جمع البيانات والمعلومات حول المشكلة ومن ثم تحديد البدائل الممكنة للحل ومن ثم التعرف إلى آراء الآخرين ومشاركتهم تجاربهم وخاصةً فيما يتعلق بالقرارات التكتيكية. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (الابراهيم و القضاة، 2006) التي بينت أن درجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات الإدارية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عجلون في الأردن جاءت عالية، بينما تختلف هذه الدراسة مع دراسة (السيد، 2008) التي توصلت إلى أن فاعلية اتخاذ القرارات لدى مديري مدارس التعليم الإعدادي في محافظة سوهاج في مصر تتراوح بين متوسطة وضعيفة.

ثالثاً ــ النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث :

ــ ما دور إدارة المعرفة التي يمارسها المديرون والمدرسون في عملية اتخاذ القرارات في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين والمدرسين؟

وللإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون بين واقع ممارسة إدارة المعرفة وواقع ممارسة عملية اتخاذ القرارات في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين والمدرسين وكانت النتائج كما يلي :

أ. من وجهة نظر المديرين:

الجدول رقم(39)

نتائج معامل الارتباط بيرسون ودلالته الإحصائية بين واقع ممارسة إدارة المعرفة وواقع ممارسة عملية اتخاذ القرارات من وجهة نظر المديرين.

	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
إدارة المعرفة ــ اتخاذ القرارات	**0.72	0.00	**دالة**

يبين الجدول رقم(39) أن قيمة معامل الارتباط بين واقع ممارسة إدارة المعرفة وواقع ممارسة عملية اتخاذ القرارات من وجهة نظر المديرين في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق بلغت (0.72)،وهي علاقة ارتباطية موجبة نظراً لأن قيمة معامل الارتباط تقترب من الواحد الصحيح. وهذا يدل على أن دور إدارة المعرفة التي يمارسها المديرون والمدرسون في عملية اتخاذ القرارات من وجهة نظر المديرين هو دور موجب قوي.

ب من وجهة نظر المدرسين:

الجدول رقم(40)

نتائج معامل الارتباط بيرسون ودلالته الإحصائية بين واقع ممارسة إدارة المعرفة وواقع ممارسة عملية اتخاذ القرارات من وجهة نظر المدرسين.

	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
إدارة المعرفة ــ اتخاذ القرارات	**0.66	0.00	**دالة**

يبين الجدول رقم(40) أن قيمة معامل الارتباط بين واقع ممارسة إدارة المعرفة وواقع ممارسة اتخاذ القرارات من وجهة نظر المدرسين في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق بلغت(0.66)، وهي علاقة ارتباطية موجبة نظراً لأن قيمة معامل الارتباط تقترب من الواحد الصحيح. وهذا يدل على أن دور إدارة المعرفة التي يمارسها المديرون والمدرسون في عملية اتخاذ القرارات من وجهة نظر المدرسين هو دور موجب قوي.

ــ مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وجود علاقة ارتباطية موجبة أي دالة إحصائياً بين مستوى إدارة المعرفة في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق وبين مستوى اتخاذ القرارات في هذه

المدارس من وجهة نظر المديرين والمدرسين، وهذا يعني أن ضعف مستوى اتخاذ القرارات في المدارس الثانوية العامة له علاقة بضعف مستوى إدارة المعرفة في هذه المدارس، والعكس صحيح. وتفسر الباحثة ذلك بأن عملية اتخاذ القرارات تعتمد بشكل كبير على كم المعلومات والمعارف التي تتوافر حول قضية أو مشكلة ما، ولاسيما المعرفة المنظمة المترابطة والتي تعتبر إدارة المعرفة من أفضل وسائل الحصول عليها، مما يجنب كل من المدير والمدرس الوقوع في الخطأ قدر الإمكان فيتولد لديهم شعوراً بأهمية إدارة المعرفة في هذا المجال، وهذا ما تتفق معه دراسة (أبو قبة، 2004) التي أوضحت أن إدارة المعرفة والمعلومات تحسن من عملية اتخاذ القرارات الإدارية، كما تتفق مع دراسة كيلي (Keely، 2004) التي بينت أن المؤسسات التي تمتلك بنية قوية من النظم والأجهزة والوسائل المعرفية تؤدي إلى تطوير عملية اتخاذ القرارات، فمن جهة المدير تمثل إدارة المعرفة السبيل الأمثل لاختصار الوقت والجهد والتكلفة وبنفس الوقت الوصول إلى نتائج مميزة وتحقيق تميز على المستوى التربوي بما توفره من بيانات منظمة ومصنَفة بشكلٍ واضح فيما يتعلق بمدرسته وبالإدارة العليا التي تتبع لها المدرسة، وبالتالي فإن احتمال اتخاذ قرار خاطئ سيكون أضعف، أما من جهة المدرس فالوقت من ذهب والوقوع في الخطأ أكثر من مرة ممنوع فيما يتعلق بتربية جيلٍ قوي لديه القدرة على الإبداع، حيث إن إدارة المعرفة تنظم عمله وقراراته وخاصةً في حال تكررت المشكلات التي تواجهه، ومن خلال التعاون بين المدير والمدرس وبالاعتماد على المعرفة المنظمة المحوسبة إن أمكن فإن احتمال اتخاذ قرار خاطئ سيقل.

رابعاً ــ النتائج المتعلقة بفرضيات البحث:

4 ــ 1 الفرضية الرئيسية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات مديري المدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة إدارة المعرفة في مدارسهم تعزى لمتغيرات البحث(الجنس، التأهيل التربوي، سنوات الخبرة).

وقد انبثق عن هذه الفرضية الفرضيات الفرعية الآتية:

4 ــ 1 ــ 1 الفرضية الفرعية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)بين متوسطات استجابات مديري المدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة إدارة المعرفة في مدارسهم تعزى لمتغير الجنس.

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم استخدام قانون (ت) ستودنت للعينات المستقلة فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم(41):

الجدول رقم (41)

نتائج اختبار (ت) ستودنت لبيان الفروق بين متوسطات إجابات المديرين المتعلقة بواقع ممارسة إدارة المعرفة في مدارسهم حسب متغير الجنس.

المحور	المتغير	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت ستودنت	مستوى الدلالة	القرار عند 0.05
تشخيص المعرفة	الجنس	ذكور	30	23.7	4.26	70	0.26	0.79	غير دالة
		إناث	42	23.48	5.46				
توليد المعرفة	الجنس	ذكور	30	17.76	3.74	70	0.09	0.92	غير دالة
		إناث	42	17.66	4.54				
تخزين المعرفة	الجنس	ذكور	30	17.96	4.01	70	0.45 -	0.65	غير دالة
		إناث	42	18.33	2.91				
توزيع المعرفة	الجنس	ذكور	30	21.33	3.49	70	1.04	0.29	غير دالة
		إناث	42	20.52	3.03				
تطبيق المعرفة	الجنس	ذكور	30	21.13	2.83	70	0,22 -	0.82	غير دالة
		إناث	42	21.3	3.6				
الكلي	الجنس	ذكور	30	20.37	18.85	70	1.1	0.91	غير دالة
		إناث	42	20.25	16.89				

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم(41) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير الجنس بين متوسطات استجابات مديري المدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة إدارة المعرفة في مدارسهم فيما يتعلق بمحاور(تشخيص المعرفة، توليد المعرفة، تخزين المعرفة، توزيع المعرفة، تطبيق المعرفة) وكذلك فيما يتعلق بمجال إدارة المعرفة ككل.

وهذا يعني قبول الفرضية الفرعية الأولى، مما يدل على وجود تقارب كبير في آراء وأفكار الذكور والإناث فيما يتعلق بمستوى إدارة المعرفة في مدارسهم، ويمكن تفسير ذلك بأن المديرين سواء كانوا ذكوراً أو إناثاً، فهم يعملون في مجال واحد، ويتبعون لإدارة تربوية واحدة، ويخضعون للقوانين

والأنظمة نفسها، أي أنهم يواجهون الواقع التربوي نفسه، ويتلقون طرق الإعداد المهني نفسها من خلال الدورات وورش العمل ويتم اختيارهم ضمن المعايير نفسها، ،وبالتالي من الطبيعي أن يكــون مســتواه واحد لدى جميع المديرين لاسيما أنه أسلوب إداري يتصف بالحداثة، أما فيما يتعلق بالجوانب الشخصية للمديرين، فربما يختلف المديرون اختلافاً بسيطاً، غير دال إحصائياً، وذلك لأن شخصياتهم تتأثر أيضــاً بالظروف التي يعيشونها.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (الخليلي، 2006) التي أظهرت عدم وجود فروق بــين إجابــات أفــراد العينة لديه حول درجة ممارسة نشاطات إدارة المعرفة تعزى إلى متغير الجنس.

4 ــ 1 ــ 2 الفرضية الفرعية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات مديري المدارس الثانوية العامة حول واقــع ممارســة إدارة المعرفــة فــي مدارسهم تعزى لمتغير التأهيل التربوي.

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم استخدام قــانون (ت) ســتودنت للعينــات المستقلة فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم(42):

الجدول رقم (42)

نتائج اختبار (ت) ستودنت لبيان الفروق بين متوسطات إجابات المديرين المتعلقة بواقع ممارسة إدارة المعرفة في مدارسهم حسب متغير التأهيل التربوي.

المحور	المتغير	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت ستودنت	مستوى الدلالة	القرار عند 0.05
تشخيص المعرفة	التأهيل التربوي	مؤهل	43	23.7	4.26	70	0.26	0.79	غير دالة
		غير مؤهل	29	23.48	5.46				
توليد المعرفة	التأهيل التربوي	مؤهل	43	17.76	3.74	70	0.09	0.92	غير دالة
		غير مؤهل	29	17.66	4.54				
تخزين المعرفة	التأهيل التربوي	مؤهل	43	17.96	4.01	70	0.45-	0.65	غير دالة
		غير مؤهل	29	18.33	2.91				
توزيع المعرفة	التأهيل التربوي	مؤهل	43	21.33	3.49	70	1.04	0.29	غير دالة
		غير مؤهل	29	20.52	3.03				
تطبيق المعرفة	التأهيل التربوي	مؤهل	43	21.13	2.83	70	0.22-	0.82	غير دالة
		غير مؤهل	29	21.3	3.6				
الكلي	التأهيل التربوي	مؤهل	43	20.37	18.85	70	1.1	0.91	غير دالة
		غير مؤهل	29	20.25	16.89				

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (42) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) تعزى لمتغير التأهيل التربوي بين متوسطات استجابات مديري المدارس الثانوية العامة حول واقع إدارة المعرفة في مدارسهم فيما يتعلق بمحاور(تشخيص المعرفة، توليد المعرفة، تخزين المعرفة، توزيع المعرفة، تطبيق المعرفة) وكذلك فيما يتعلق بمجال إدارة المعرفة ككل. وهذا يعني قبول الفرضية الفرعية الثانية، مما يدل على وجود اتفاق في وجهات النظر بين المديرين المؤهلين تربوياً (الحاصلين على دبلوم التأهيل التربوي)، وغير المؤهلين تربوياً، فيما يتعلق بواقع ممارسة إدارة المعرفة في مدارسهم.

وقد يعزى ذلك إلى أن المديرين متحمسون لإدارة المعرفة باعتبارها تتسم بالحداثة وهم يدركون أن إدارة المعرفة وما يرتبط بها من مهارات ولاسيما مهارات استخدام الحاسوب تعتبر أساسيات لابد من إتقانها، وربما يعتقد المديرون بغض النظر عن مؤهلاتهم التربوية أهمية إدارة المعرفة وما تتضمنه من تكنولوجيا في إنجاح إدارة المدرسة لمدارسهم.

4 ــ 1 ــ 3 الفرضية الفرعية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات مديري المدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة إدارة المعرفة في مدارسهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات المديرين المتعلقة بواقع ممارسة إدارة المعرفة في مدارسهم وفق متغير سنوات الخبرة فكانت النتائج كما يبينها الجدول الآتي:

الجدول رقم(43)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المديرين حول واقع ممارسة إدارة المعرفة وفق متغير سنوات الخبرة.

المحور	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تشخيص المعرفة	أقل من خمس سنوات	14	21.29	4.84
	من 5إلى10 سنوات	18	24.27	5.89
	أكثر من 10 سنوات	40	23.72	4.55
توليد المعرفة	أقل من خمس سنوات	14	15.71	3.68
	من 5 إلى 10 سنوات	18	16.44	3.67
	أكثر من 10 سنوات	40	18.97	3.58
تخزين المعرفة	أقل من خمس سنوات	14	17.21	2.42
	من 5 إلى 10 سنوات	18	19.33	3.37
	أكثر من 10 سنوات	40	18	2.38
توزيع المعرفة	أقل من خمس سنوات	14	21	3.64
	من 5 إلى 10 سنوات	18	21	3.36
	أكثر من 10 سنوات	40	20.75	3.06
تطبيق المعرفة	أقل من خمس سنوات	14	20	2.52
	من5 إلى 10 سنوات	18	22.33	3.55
	أكثر من 10 سنوات	40	21.17	2.76
الكلي	أقل من خمس سنوات	14	95.21	21.81
	من 5 إلى 10 سنوات	18	103.37	18.89
	أكثر من 10 سنوات	40	102.61	18.25

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم(43)إلى وجود فروق ظاهرية في مجمل محـــاور إدارة المعرفـــة وكذلك المجال ككل وفقاً لمتغير سنوات الخبرة وللتحقق من صحة الفرضية الفرعية الثالثـــة وللكشـــف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين مستويات سنوات الخبرة لمتوســـطات إجابـــات مـــديري المـــدارس

الثانوية العامة حول واقع إدارة المعرفة في مدارسهم، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي(ANOVA) فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم(44):

الجدول رقم (44)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي(ANOVA)لمعرفة أثر سنوات الخبرة للمديرين في آرائهم حول واقع ممارسة إدارة المعرفة في مدارسهم.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	القرار عند0.05
تشخيص المعرفة	بين المجموعات	47.47	2	23.73	0.96	0.38	غير دالة
	داخل المجموعات	1706.51	69	24.73			
	المجموع	1753.98	71				
توليد المعرفة	بين المجموعات	184.59	2	74.29	2.64	0.14	غير دالة
	داخل المجموعات	1104.27	69	16.004			
	المجموع	1252.87	71				
تخزين المعرفة	بين المجموعات	38.29	2	19.14	1.69	0.19	غير دالة
	داخل المجموعات	778.35	69	11.28			
	المجموع	816.65	71				
توزيع المعرفة	بين المجموعات	1.11	2	0.55	0.052	0.95	غير دالة
	داخل المجموعات	741.5	69	10.74			
	المجموع	742.61	71				
تطبيق المعرفة	بين المجموعات	43.21	2	21.6	0.51	0.59	غير دالة
	داخل المجموعات	723.77	69	10.48			
	المجموع	766.98	71				
الكلي	بين المجموعات	314.67	2	157.335	1.32	0.27	غير دالة
	داخل المجموعات	5054.4	69	73.252			
	المجموع	5369.07	71				

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم(44) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات مديري المدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة إدارة المعرفة في مدارسهم يمكن أن تعزى لمتغير سنوات الخبرة بالنسبة لمحاور(تشخيص المعرفة، توليد المعرفة، تخزين المعرفة، توزيع المعرفة، تطبيق المعرفة) من مجال إدارة المعرفة وكذلك المجال ككل وهذا يعني قبول الفرضية.

وترى الباحثة أن السبب قد يعود إلى أن المديرين وبغض النظر عن سنوات خبرتهم الإدارية يتلقون نفس محتوى الدورات الإدارية وورش العمل التي تهدف إلى إعدادهم مهنياً، كما يحكمهم نظام داخلي واحد لمدارسهم، لذلك كانت نظرتهم لإدارة المعرفة متقاربة فيما يتعلق بجميع محاور إدارة المعرفة تقريباً، كما يسعون جميعاً لتحقيق أفضل النتائج ورفع اسم المدرسة بين بقية المدارس، وبالتالي فإن المديرين يمتلكون درجة إدراك متقاربة لمفهوم إدارة المعرفة وأنشطتها وعملياتها. وهم يدركون أهمية إدارة المعرفة لتعزيز عملهم الإداري بغض النظر عن خبرتهم.

4 ــ 2 الفرضية الرئيسية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)بين متوسطات استجابات مدرَسي المدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة إدارة المعرفة في مدارسهم تعزى لمتغيرات البحث(الجنس، التأهيل التربوي، سنوات الخبرة).

وقد انبثق عن هذه الفرضية الفرضيات الفرعية الآتية:

4 ــ 2 ــ 1 الفرضية الفرعية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة0.05))بين متوسطات استجابات مدرَسي المدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة إدارة المعرفة في مدارسهم تعزى لمتغير الجنس.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم استخدام قانون (ت)ستودنت للعينات المستقلة فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم(45):

الجدول رقم (45)

نتائج اختبار (ت) ستيودنت لبيان الفروق بين متوسطات إجابات المدرسين المتعلقة بواقع ممارسة إدارة المعرفة في مدارسهم حسب متغير الجنس.

المحور	المتغير	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت ستودنت	مستوى الدلالة	القرار عند 0.05
تشخيص المعرفة	الجنس	ذكور	177	23.26	6.71	265.5	2.26 ـ	1.024	دالة
		إناث	303	24.54	4.39				
توليد المعرفة	الجنس	ذكور	177	17.01	4.54	324.2	3.58 ـ	0.00	دالة
		إناث	303	18.47	3.88				
تخزين المعرفة	الجنس	ذكور	177	16.16	3.79	478	3.79 ـ	0.00	دالة
		إناث	303	17.51	3.71				
توزيع المعرفة	الجنس	ذكور	177	19.31	3.71	478	0.94 ـ	0.34	غير دالة
		إناث	303	19.65	3.9				
تطبيق المعرفة	الجنس	ذكور	177	21.06	3.02	478	0.85	0.39	غير دالة
		إناث	303	20.8	3.39				
الكلي	الجنس	ذكور	177	96.8	21.77	478	2.23 ـ	0.026	دالة
		إناث	303	100.97	19.27				

تشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير الجنس بين متوسطات إجابات مدرَسي المدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة إدارة المعرفة في مدارسهم فيما يتعلق بمحوري(توزيع المعرفة، تطبيق المعرفة).كما تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات مدرَسي المدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة إدارة المعرفة في مدارسهم فيما يتعلق بمحور تشخيص المعرفة لصالح الإناث حيث بلغ المتوسط الحسابي (24.54) والانحراف المعياري(4.39) بينما بلغ المتوسط الحسابي لإجابات الذكور(23.26) والانحراف المعياري(6.71)، وفيما يتعلق بمحور توليد المعرفة لصالح الإناث حيث بلغ المتوسط الحسابي(18.47) والانحراف المعياري(3.88) بينما

بلغ المتوسط الحسابي لإجابات الذكور(17.01) والانحراف المعياري(4.54)، وفيما يتعلق بمحور تخزين المعرفة لصالح الإناث حيث بلغ المتوسط الحسابي(17.51)والانحراف المعياري(3.71) بينما بلغ المتوسط الحسابي لإجابات الذكور (16.16) والانحراف المعياري(3.79)، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات المدرسين حول واقع ممارسة إدارة المعرفة في مدارسهم فيما يتعلق بمجال إدارة المعرفة ككل، لصالح الإناث حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجاباتهم(100.97) والانحراف المعياري(19.27) بينما بلغ المتوسط الحسابي لإجابات الذكور (96.8) والانحراف المعياري(21.77).

وهذا يعني قبول الفرضية الفرعية الأولى فيما يتعلق بمحوري(توزيع المعرفة، تطبيق المعرفة)، ورفضها فيما يتعلق بمحاور(تشخيص المعرفة، توليد المعرفة، تخزين المعرفة).إذاً نرفض الفرضية الفرعية الأولى بصورة جزئية لأن الدرجة الكلية دالة عند بعض المحاور فقط . مما يدل على عدم وجود تقارب في الآراء ووجهات النظر بين الذكور والإناث من المدرسين فيما يتعلق بواقع ممارسة إدارة المعرفة في مدارسهم.

وترى الباحثة أنه يمكن تفسير الاختلاف في وجهات النظر بين المدرسين، باختلاف المدارس التي يعملون فيها، واختلاف الكادر الذي يعمل في المدرسة، وخاصةً مدير المدرسة، ويضاف إليه التلاميذ واختلاف بيئاتهم ومستوياتهم الاجتماعية والتعليمية وغيرها من الجوانب التي يتعامل معها المدرس، بالإضافة لاختلاف الإمكانيات والتقنيات بين المدارس، فبعض المدارس ينقصها حواسيب وأجهزة التصوير الورقي والنسخ، بالإضافة إلى شاشات الإسقاط التي تستخدم داخل المدرسة للشرح والإيضاح.

4 ــ 2 ــ 2 **الفرضية الفرعية الثانية**: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة0.05))بين متوسطات استجابات مدرَسي المدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة إدارة المعرفة في مدارسهم تعزى لمتغير التأهيل التربوي.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم استخدام قانون (ت)ستودنت للعينات المستقلة فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم(46):

الجدول رقم (46)

نتائج اختبار (ت) ستيودنت لبيان الفروق بين متوسطات إجابات المدرسين المتعلقة بواقع ممارسة إدارة المعرفة في مدارسهم حسب متغير التأهيل التربوي.

المحور	المتغير	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت ستودنت	مستوى الدلالة	القرار عند 0.05
تشخيص المعرفة	التأهيل التربوي	مؤهل	317	24	5.27	478	0.35 ـ	0.72	غير دالة
		غير مؤهل	163	24.19	5.63				
توليد المعرفة	التأهيل التربوي	مؤهل	317	17.97	4.37	478	0.27	0.78	غير دالة
		غير مؤهل	163	17.86	3.84				
تخزين المعرفة	التأهيل التربوي	مؤهل	317	17.79	4.26	274.29	3.03 ـ	0.003	دالة
		غير مؤهل	163	16.61	3.46				
توزيع المعرفة	التأهيل التربوي	مؤهل	317	19.42	3.77	478	0.82 ـ	0.41	غير دالة
		غير مؤهل	163	19.73	3.95				
تطبيق المعرفة	التأهيل التربوي	مؤهل	317	20.82	3.06	478	0.76 ـ	0.44	غير دالة
		غير مؤهل	163	21.06	3.63				
الكلي	التأهيل التربوي	مؤهل	317	100	20.73	478	1.77 ـ	0.07	غير دالة
		غير مؤهل	163	99.45	20.41				

تشير النتائج الواردة في الجدول (46) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير التأهيل التربوي بين متوسطات إجابات مدرَسي المدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة إدارة المعرفة في مدارسهم فيما يتعلق بمحاور(تشخيص المعرفة، توليد المعرفة، توزيع المعرفة، تطبيق المعرفة). وكذلك فيما يتعلق بالمجال ككل. كما تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات مدرَسي المدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة إدارة المعرفة في مدارسهم فيما يتعلق بمحور تخزين المعرفة لصالح المؤهلين تربوياً، حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجاباتهم(17.79) والانحراف المعياري(4.26) بينما بلغ المتوسط

الحسابي لإجابات غير المؤهلين تربوياً (16.61) والانحراف المعياري(3.46) وهذا يعني قبول الفرضية الفرعية الثانية بصورة جزئية .

ويمكن تفسير ذلك بأن واقع ممارسة إدارة المعرفة في جميع المدارس متقارب، باعتبار أن جميع المدارس تتبع القواعد والأنظمة نفسها التي تبينَها الإدارة العليا التي تتبع لها هذه المدارس، كما أن معظم الدورات والخبرات التي يخضع لها المدرسون هي ذاتها، لذلك فإن رأي المدرسين في واقع ممارسة إدارة المعرفة في مدارسهم جاء تقريباً واحد، سواء كانوا مؤهلين أو غير مؤهلين تربوياً، أما فيما يتعلق بمحور تخزين المعرفة، فجاءت آرائهم مختلفة ولصالح المؤهلين تربوياً،نظراً لأن هذا المحور يرتبط باستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة ووسائل الاتصال الرقمية التي تحتاج لممارسة وخبرة عملية ودورات تدريبية مستمرة بإشراف خبراء ومختصين في هذا المجال، وهذا ما تحاول دورات التأهيل التربوي توفيره، لذا يرون أن واقع ممارسة إدارة المعرفة فيما يتعلق بهذا المحور مرتفع.

تتفق هذه الدراسة مع دراسة(العاني و عيسان،2008) التي بينت أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين استجابات أفراد العينة حول واقع ممارسة إدارة المعرفة فيما يتعلق بمحور تخزين المعرفة لصالح فئة المؤهلين تربوياً.

4 ــ 2 ــ 3 **الفرضية الفرعية الثالثة**: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة0.05))بين متوسطات استجابات مدرَسي المدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة إدارة المعرفة في مدارسهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات المدرسين المتعلقة بمستوى إدارة المعرفة في مدارسهم وفق متغير سنوات الخبرة فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم(47):

الجدول رقم (47)

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات المدرسين حول واقع ممارسة إدارة المعرفة في مدارسهم حسب متغير سنوات الخبرة.

المحور	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تشخيص المعرفة	أقل من خمس سنوات	44	24.25	4.52
	من 5إلى10 سنوات	191	24.38	4.75
	أكثر من 10 سنوات	245	23.79	5.98
توليد المعرفة	أقل من خمس سنوات	44	18.27	3.32
	من 5 إلى 10 سنوات	191	17.87	4.26
	أكثر من 10 سنوات	245	17.93	4.29
تخزين المعرفة	أقل من خمس سنوات	44	16.88	4.01
	من 5 غلى 10 سنوات	191	17.53	3.99
	أكثر من 10 سنوات	245	16.63	3.55
توزيع المعرفة	أقل من خمس سنوات	44	19.63	4.29
	من 5 إلى 10 سنوات	191	19.13	3.47
	أكثر من 10 سنوات	245	19.81	3.99
تطبيق المعرفة	أقل من خمس سنوات	44	19.97	5.22
	من5 إلى 10 سنوات	191	21.36	2.68
	أكثر من 10 سنوات	245	20.88	3.1
الكلي	أقل من خمس سنوات	44	99	21.36
	من 5 إلى 10 سنوات	191	100.27	19.15
	أكثر من 10 سنوات	245	99.04	20.91

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم(47)إلى وجود فروق ظاهرية في مجمل محـــاور إدارة المعرفـــة وكذلك المجال ككل وفقاً لمتغير سنوات الخبرة وللتحقق من صحة الفرضية الفرعية الثالثـــة وللكشـــف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين مستويات سنوات الخبرة لمتوسطات إجابـــات مدرَســـي المـــدارس الثانوية العامة حول مستوى إدارة المعرفة في مدارسهم، تم استخدام اختبار تحليـــل التبـــاين الأحـــادي (ANOVA) فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم(48):

الجدول رقم (48)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي(ANOVA)لمعرفة أثر سنوات الخبرة للمدرسين في آرائهم حول واقع ممارسة إدارة المعرفة في مدارسهم.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	القرار عند0.05
تشخيص المعرفة	بين المجموعات	39.07	2	19.53	0.67	0.51	غير دالة
	داخل المجموعات	13917.37	477	29.17			
	المجموع	13956.44	479				
توليد المعرفة	بين المجموعات	5.71	2	2.85	0.16	0.85	غير دالة
	داخل المجموعات	8433.53	477	17.68			
	المجموع	8439.24	479				
تخزين المعرفة	بين المجموعات	89.04	2	44.52	3.12	0.04	دالة
	داخل المجموعات	6804.82	477	14.26			
	المجموع	6893.86	479				
توزيع المعرفة	بين المجموعات	50.21	2	25.1	1.71	0.18	غير دالة
	داخل المجموعات	6987.37	477	14.64			
	المجموع	7037.59	479				
تطبيق المعرفة	بين المجموعات	203.32	2	101.66	9.89	0.00	دالة
	داخل المجموعات	4899.07	477	10.27			
	المجموع	5102.39	479				
الكلي	بين المجموعات	387.35	2	193.66	1.11	0.32	غير دالة
	داخل المجموعات	41042.16	477	86.02			
	المجموع	41439.51	479				

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم(48) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات مدرَسي المدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة إدارة

المعرفة في مدارسهم تعزى إلى متغير سنوات الخبرة بالنسبة لمحاور(تشخيص المعرفة، توليد المعرفة، توزيع المعرفة) من مجال إدارة المعرفة وكذلك المجال ككل وهذا يعني قبول الفرضية.

ويمكن تفسير ذلك بأن إدارة المعرفة تعد من أحدث المفاهيم الإدارية، وبالتالي فإن المدرسين لديهم مستويات متقاربة من المعرفة والدراية والفهم لموضوع إدارة المعرفة، بغض النظر عن سنوات خبرتهم. أما بالنسبة لمحوري(تخزين المعرفة، تطبيق المعرفة) فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) وبالتالي رفض الفرضية بصورة جزئية، ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات إجابات المدرسين حول مستوى إدارة المعرفة في مدارسهم فيما يتعلق بمحوري (تخزين المعرفة، تطبيق المعرفة)، والتي تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولصالح أي مستوى من مستويات هذا المتغير، تم إجراء اختبار المقارنات البعدية، ونظراً لأن العينات غير متجانسة بالنسبة لمحوري تخزين المعرفة و تطبيق المعرفة فقد تم استخدام اختبار Dunnett للمقارنات البعدية لأن العينات غير متجانسة ، كما هو مبين في الجدول رقم(49)،(50):

الجدول رقم(49)

اختبار Dunnett لتأثير متغير سنوات الخبرة في استجابات المدرسين حول محور تخزين المعرفة.

المحور	المتغير	المستوى	الفروق بين المتوسطات	الدلالة	القرار
تخزين المعرفة	سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات من 5 إلى 10 سنوات	0.65 ـ	0.58	غير دالة
		أكثر من 10 سنوات	0.25	0.91	غير دالة
		من 5 إلى 10 سنوات أقل من 5 سنوات	0.65	0.58	غير دالة
		أكثر من 10 سنوات	0.9*	0.04	دالة
		أكثر من 10 سنوات أقل من 5 سنوات	0.25 ـ	0.91	غير دالة
		من 5 إلى 10 سنوات	0.9* ـ	0.04	دالة

يتبين من الجدول السابق وجود فروق في استجابات المدرسين حول محور تخزين المعرفة، تعزى لمتغير سنوات الخبرة وهذه الفروق لصالح المستوى من 5 إلى 10 سنوات، حيث أن هذا المستوى لديه المتوسط الحسابي الأعلى.

الجدول رقم(50)

اختبار Dunnett لتأثير متغير سنوات الخبرة في استجابات المدرسين حول محور تطبيق المعرفة.

المحور	المتغير	المستوى	الفروق بين المتوسطات	الدلالة	القرار
تطبيق المعرفة	سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات من 5 إلى 10 سنوات	2.38* ــ	0.15	دالة
		أكثر من 10 سنوات	1.91 ــ	0.66	غير دالة
		من 5 إلى 10 سنوات أقل من 5 سنوات	2.38*	0.15	دالة
		أكثر من 10 سنوات	0.47	0.24	غير دالة
		أكثر من 10 سنوات أقل من 5 سنوات	1.91	0.04	غير دالة
		من 5 إلى 10 سنوات	0.47 ــ	0.45	غير دالة

يتبين من الجدول (50) وجود فروق في استجابات المدرسين حول محور تطبيق المعرفة، تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وهذه الفروق لصالح المستوى من 5 ــ 10 سنوات، حيث أن هذا المستوى هو صاحب المتوسط الحسابي الأعلى.

4 ــ 3 الفرضية الرئيسية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات مديري المدارس الثانوية العامة حول مستوى عملية اتخاذ القرار في مدارسهم تعزى لمتغيرات البحث (الجنس، التأهيل التربوي، سنوات الخبرة).

وقد انبثق عن هذه الفرضية الفرضيات الفرعية الآتية:

4 ــ 3 ــ 1 الفرضية الفرعية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات مديري المدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة عملية اتخاذ القرار في مدارسهم تعزى لمتغير الجنس.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم استخدام قانون (ت)ستودنت للعينات المستقلة فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم(51):

الجدول رقم (51)

نتائج اختبار (ت) ستيودنت لبيان الفروق بين متوسطات إجابات المديرين المتعلقة بواقع ممارسة عملية اتخاذ القرار في مدارسهم حسب متغير الجنس.

المجال	المتغير	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار عند 0.05
تحديد المشكلة وتشخيصها	الجنس	ذكور	30	17.7	3.83	70	1.94-	0.055	غير دالة
		إناث	42	19.3	3.15				
جمع البيانات والمعلومات	الجنس	ذكور	30	24.06	3.47	70	1.51	0.13	غير دالة
		إناث	42	22.69	4.01				
تحديد البدائل المتاحة وتقويمها	الجنس	ذكور	30	21.13	2.83	70	0.22-	0.82	غير دالة
		إناث	42	21.3	3.6				
اختيار البديل الأنسب	الجنس	ذكور	30	20.52	3.49	70	1.04	0.29	غير دالة
		إناث	42	21.33	3.03				
اتخاذ القرار	الجنس	ذكور	30	17.96	4.01	70	0.45-	0.65	غير دالة
		إناث	42	18.33	2.91				
المشاركة	الجنس	ذكور	30	17.76	3.74	70	0.09	0.92	غير دالة
		إناث	42	17.66	4.54				
الكلي	الجنس	ذكور	30	119.4	21.07	70	1.1	0.91	غير دالة
		إناث	42	120.61	21.24				

تشير النتائج الواردة في الجدول(51) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات مديري المدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة عملية اتخاذ القرار في مدارسهم تعزى لمتغير الجنس. وهذا يعني قبول الفرضية الفرعية الأولى، مما يدل على اتفاق وجهات النظر بين المديرين الذكور والإناث فيما يتعلق بممارستهم لعملية اتخاذ القرارات في مدارسهم. ويمكن تفسير ذلك أن عملية اتخاذ القرار بمراحلها المختلفة، واحدة بالنسبة للمديرين سواء كانوا ذكوراً أم إناثاً، وذلك في ضوء النظام الداخلي للمدارس الثانوية العامة، وجميع هذه المدارس تتبع لإدارة

تربوية واحدة، وتنطبق عليها الأنظمة والقوانين واللوائح نفسها، فلا يمكن أن نقول أن الإناث مترددات، والذكور أكثر حزماً من الإناث.

4 ــ 3 ــ 2 **الفرضية الفرعية الثانية**: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات مديري المدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة عملية اتخاذ القرار في مدارسهم تعزى لمتغير التأهيل التربوي.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم استخدام قانون (ت)ستودنت للعينات المستقلة فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم(52):

الجدول رقم (52)

نتائج اختبار (ت) ستيودنت لبيان الفروق بين متوسطات إجابات المديرين المتعلقة بواقع ممارسة عملية اتخاذ القرار في مدارسهم حسب متغير التأهيل التربوي.

المجال	المتغير	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار عند 0.05
تحديد المشكلة وتشخيصها	التأهيل التربوي	مؤهل	43	18.46	3.54	70	0.5 ــ	0.61	غير دالة
		غير مؤهل	29	18.89	3.53				
جمع البيانات والمعلومات	التأهيل التربوي	مؤهل	43	23.72	3.8	70	1.23	0.22	غير دالة
		غير مؤهل	29	22.58	3.85				
تحديد البدائل المتاحة وتقويمها	التأهيل التربوي	مؤهل	43	21.51	3.36	70	0.86	0.39	غير دالة
		غير مؤهل	29	20.51	3.18				
اختيار البديل الأنسب	التأهيل التربوي	مؤهل	43	20.97	3.42	70	0.36	0.71	غير دالة
		غير مؤهل	29	20.68	2.97				
اتخاذ القرار	التأهيل التربوي	مؤهل	43	18	3.18	70	0.54-	0.58	غير دالة
		غير مؤهل	29	18.44	3.71				
المشاركة	التأهيل التربوي	مؤهل	43	17.23	3.98	70	1.17-	0.24	غير دالة
		غير مؤهل	29	18.41	4.48				
الكلي	التأهيل التربوي	مؤهل	43	119.89	21.28	70	0.28	0.78	غير دالة
		غير مؤهل	29	119.51	21.72				

تشير النتائج الواردة في الجدول(52) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات مديري المدارس الثانوية العامة حول مستوى عملية اتخاذ القرار في

مدارسهم تعزى لمتغير التأهيل التربوي. وهذا يعني قبول الفرضية الفرعية الثانية، مما يدل على اتفاق وجهات النظر بين المديرين المؤهلين تربوياً، وغير المؤهلين تربوياً فيما يتعلق بممارستهم لعملية اتخاذ القرار في مدارسهم.

ويمكن تفسير ذلك في أن جميع العاملين في المدرسة يتقيدون بالقواعد والأنظمة المحددة من قبل الإدارة التربوية العليا، التي تحدد منذ بداية العام الدراسي الخطة الدراسية الموحدة، ويضاف إلى ذلك أن المدير في كثير من الأحيان يطبق بعض الأفكار الجديدة التي يمتلكها، وذلك لأنه خاضع ادورات التأهيل التربوي ،ولديه طرقاً وأساليب حديثة، في إدارة المدرسة واتخاذ القرارات، لكن ما ينظم عمل جميع المديرين هو النظام الداخلي للمدرسة، وبالتالي هناك تشابه في بيئة العمل بين المديرين المؤهلين وغير المؤهلين والذي يفرض هذا التشابه في وجهات النظر حول اتخاذ القرارات.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (الخوالدة، 2002) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى ممارسة مديرات المدارس الأساسية لعملية صنع القرار تعزى لمتغير المؤهل.

4 ــ 3 ــ 3**الفرضية الفرعية الثالثة**: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات مديري المدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة عملية اتخاذ القرار في مدارسهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات المديرين المتعلقة بواقع ممارسة عملية اتخاذ القرار وفق متغير سنوات الخبرة فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (53):

الجدول رقم (53)

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات المديرين حول واقع ممارسة عملية اتخاذ القرار حسب متغير سنوات الخبرة.

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تحديد المشكلة وتشخيصها	أقل من خمس سنوات	14	18	4.44
	من 5إلى10 سنوات	18	18	4.09
	أكثر من 10 سنوات	40	17.86	3.63
جمع البيانات والمعلومات	أقل من خمس سنوات	14	23.68	3.84
	من 5 إلى 10 سنوات	18	24.62	3.19
	أكثر من 10 سنوات	40	22.54	5.37
تحديد البدائل المتاحة وتقويمها	أقل من خمس سنوات	14	20.88	3.1
	من 5 غلى 10 سنوات	18	21.36	2.68
	أكثر من 10 سنوات	40	18.97	5.22
اختيار البديل الأنسب	أقل من خمس سنوات	14	19.81	3.99
	من 5 إلى 10 سنوات	18	19.13	3.47
	أكثر من 10 سنوات	40	19.63	4.29
اتخاذ القرار	أقل من خمس سنوات	14	16.63	3.55
	من5 إلى 10 سنوات	18	17.53	3.99
	أكثر من 10 سنوات	40	16.88	4.01
المشاركة	أقل من خمس سنوات	14	17.93	4.29
	من 5 إلى 10 سنوات	18	17.87	4.26
	أكثر من 10 سنوات	40	18.27	3.32
الكلي	أقل من خمس سنوات	14	116.93	23.21
	من 5 إلى10 سنوات	18	118.51	22.33
	أكثر من 10 سنوات	40	114.15	25.84

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (53) إلى وجود فروق ظاهرية في مجمل محاور اتخـــاذ القـــرار وفقاً لمتغير سنوات الخبرة وللتحقق من صحة الفرضية الفرعية الثالثة وللكشف عن الدلالة الإحصـــائية للفروق بين مستويات سنوات الخبرة لمتوسطات إجابات مديري المدارس الثانوية العامة حـــول واقـــع ممارسة عملية اتخاذ القرار تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) فكانت النتائج كمـــا في الجدول الآتي:

الجدول رقم (54)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر سنوات الخبرة للمديرين في آرائهم حول واقع ممارسة عملية اتخاذ القرار

المحور	مصدر التباين	مجمـــــــوع المربعات	درجـــة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	الدلالـــــة الإحصائية	القـــرار عند0.05
تحديـــد المشـــكلة وتشخيصها	بين المجموعات	12.45	2	6.22	0.49	0.61	غير دالة
	داخل المجموعات	868.15	69	12.58			
	المجموع	880.61	71				
جمـــع البيانـــات والمعلومات	بين المجموعات	15.38	2	7.69	0.51	0.59	غير دالة
	داخل المجموعات	1028.6	69	14.9			
	المجموع	1043.98	71				
تحديـــد البـــدائل المتاحة وتقويمها	بين المجموعات	43.21	2	21.6	2.06	0.13	غير دالة
	داخل المجموعات	723.77	69	10.48			
	المجموع	766.98	71				
اختيـــار البـــديل الأنسب	بين المجموعات	1.11	2	0.55	0.052	0.95	غير دالة
	داخل المجموعات	741.5	69	10.74			
	المجموع	742.61	71				
اتخاذ القرار	بين المجموعات	38.29	2	19.14	1.69	0.19	غير دالة
	داخل المجموعات	778.35	69	11.28			
	المجموع	816.65	71				
المشاركة	بين المجموعات	184.59	2	74.29	4.64	0.11	غير دالة
	داخل المجموعات	1104.27	69	16.004			
	المجموع	1252.87	71				
الكلي	بين المجموعات	295.03	2	129.49	3.82	0.26	غير دالة
	داخل المجموعات	5244.64	69	75.984			
	المجموع	5539.67	71				

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم(54) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات مديري المدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة عملية اتخاذ القرار في مدارسهم يمكن أن تعزى لمتغير سنوات الخبرة وهذا يعني قبول الفرضية الفرعية الثالثة.

ويمكن تفسير ذلك أن أي قرار يجب أن يتم اتخاذه بما يتفق مع النظام الداخلي للمدرسة المحدد من قبل الإدارات الأعلى، وبما أن اتخاذ القرارات الإدارية وحل المشكلات التي تعترض العمل المدرسي يمثل صلب عمل المدير، فإن جميع المديرين يمارسونها بنفس الدرجة تقريباً، خاصةً إذا كانت القرارات روتينية يومية، أما في حالة القرارات التكتيكية، التي تحتاج إلى اجتهاد جديد لم يسبق أن واجهه المدير، فإنه يستعين بالإدارة التربوية في مديرية التربية التي يتبع لها، خوفاً من المسؤولية، وعلى الرغم من أهمية الخبرة ودورها في زيادة القدرة على حل المشكلات والنجاح في القرارات، إلا أنه من الممكن أن يصاب المدير بالملل، ويعتاد الروتين في العمل، ويبتعد عن التطوير والتجديد، على العكس من ذوي الخبرة الأقل، فإنهم يكونون متحمسين لتطوير مدارسهم وتحسينها وجعلها في أفضل صورة ممكنة، من أجل الترقيات وبلوغ مراتب أعلى.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة(الابراهيم والقضاة، 2006) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات لدى مديريات المدارس الثانوية الحكومية تعزى لمتغير الخبرة.

4 ــ 4 الفرضية الرئيسية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات مدرَسي المدارس الثانوية العامة حول مستوى عملية اتخاذ القرار في مدارسهم تعزى لمتغيرات البحث (الجنس، التأهيل التربوي، سنوات الخبرة).

وقد انبثق عن هذه الفرضية الفرضيات الفرعية الآتية:

4 ــ 4 ــ 1 الفرضية الفرعية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات مدرَسي المدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة عملية اتخاذ القرار في مدارسهم تعزى لمتغير الجنس.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم استخدام قانون (ت)ستودنت للعينات المستقلة فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم(55):

الجدول رقم (55)

نتائج اختبار (ت) ستيودنت لبيان الفروق بين متوسطات إجابات المدرَسين المتعلقة بواقع ممارسة عملية اتخاذ القرار في مدارسهم حسب متغير الجنس.

المجال	المتغير	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار عند 0.05
تحديد المشكلة وتشخيصها	الجنس	ذكور	177	17.36	3.92	478	2.5-	0.055	غير دالة
		إناث	303	18.35	4.36				
جمع البيانات والمعلومات	الجنس	ذكور	177	24.48	3.35	478	2.45	0.13	غير دالة
		إناث	303	23.64	4.03				
تحديد البدائل المتاحة وتقويمها	الجنس	ذكور	177	21.06	3.02	478	0.85	0.82	غير دالة
		إناث	303	20.8	3.39				
اختيار البديل الأنسب	الجنس	ذكور	177	19.31	3.71	478	0.94-	0.29	غير دالة
		إناث	303	19.65	3.9				
اتخاذ القرار	الجنس	ذكور	177	16.61	3.79	478	3.79-	0.65	غير دالة
		إناث	303	17.51	3.71				
المشاركة	الجنس	ذكور	177	17.01	4.45	478	3.58-	0.92	غير دالة
		إناث	303	18.47	3.88				
الكلي	الجنس	ذكور	177	115.83	22.24	478	2.23-	0.09	غير دالة
		إناث	303	118.42	23.26				

تشير النتائج الواردة في الجدول(55) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات مدرَسي المدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة عملية اتخاذ القرارات في مدارسهم تعزى لمتغير الجنس. وهذا يعني قبول الفرضية الفرعية الأولى، مما يدل على

وجود اتفاق في وجهات النظر بين المدرسين الذكور والإناث فيما يتعلق بواقع ممارسة عملية اتخاذ القرارات في مدارسهم.

ويمكن تفسير ذلك في أن المدرسين سواء كانوا ذكوراً أم إناثاً في جميع المدارس يتعرضون تقريباً لنفس الظروف ونفس المشكلات، وبالتالي فإن المدرسين يتخذون قرارات متقاربة، وذلك فيما يتعلق بعمل المدرس داخل الصف، لأن المدرس هو مدير صفه، أما فيما يتعلق بالقرارات على مستوى المدرسة، فذلك يعود لشخصية المدير، إن كان يسمح لهم بالمشاركة في هذه العملية أو لا، حتى لو كان بصورة شكلية، على الرغم من وجود لجان في المدرسة تضم المدير ومعاونه وبعض المدرسين الذين يجتمعون بصورة دورية لمناقشة أعمال المدرسة، وبذلك يشارك المدرسون في اتخاذ القرارات في مدرستهم، وفي النهاية جميع القرارات يجب أن تتفق مع القوانين واللوائح التي تنظم عمل جميع المدارس بشكلٍ موحد.

4 ــ 4 ــ 2**الفرضية الفرعية الثانية**: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات مدرَسي المدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة عملية اتخاذ القرار في مدارسهم تعزى لمتغير التأهيل التربوي.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم استخدام قانون (ت)ستودنت للعينات المستقلة فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم(56):

الجدول رقم (56)

نتائج اختبار (ت) ستيودنت لبيان الفروق بين متوسطات إجابات المدرَسين المتعلقة بواقع ممارسة عملية اتخاذ القرار في مدارسهم حسب متغير التأهيل التربوي.

المجال	المتغير	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار عند 0.05
تحديد المشكلة وتشخيصها	التأهيل التربوي	مؤهل	317	18.36	3.98	478	0.27	0.78	غير دالة
		غير مؤهل	163	17.79	4.34				
جمع البيانات والمعلومات	التأهيل التربوي	مؤهل	317	23.56	3.34	478	3.03-	0.13	غير دالة
		غير مؤهل	163	24.7	4.52				
تحديد البدائل المتاحة وتقويمها	التأهيل التربوي	مؤهل	317	20.82	3.06	478	0.82-	0.44	غير دالة
		غير مؤهل	163	21.06	3.63				
اختيار البديل الأنسب	التأهيل التربوي	مؤهل	317	19.42	3.77	478	76؛0-	0.44	غير دالة
		غير مؤهل	163	19.73	3.95				
اتخاذ القرار	التأهيل التربوي	مؤهل	317	16.61	3.46	478	2.83	0.16	غير دالة
		غير مؤهل	163	17.79	4.26				
المشاركة	التأهيل التربوي	مؤهل	317	17.97	4.37	478	1.4 ـ	0.07	غير دالة
		غير مؤهل	163	17.86	3.84				
الكلي	التأهيل التربوي	مؤهل	317	116.74	21.98	478	1.22-	0.22	غير دالة
		غير مؤهل	163	136.66	24.54				

تشير النتائج الواردة في الجدول(56) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات مدرَسي المدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة عملية اتخاذ القرار في مدارسهم تعزى لمتغير التأهيل التربوي. وهذا يعني قبول الفرضية الفرعية الثانية، مما يدل على اتفاق وجهات النظر بين المدرسين المؤهلين تربوياً، وغير المؤهلين تربوياً فيما يتعلق بواقع ممارسة عملية اتخاذ القرارات.

ويمكن تفسير ذلك في أن المدرَسين سواء كانوا مؤهلين تربوياً، أو غير مؤهلين، فآرائهم ستكون متقاربة، في المدارس التي يعملون بها، لأن مستوى مشاركة المدرسين في جميع المدارس تقريباً واحد، ومحدد بالنظام الداخلي لكل مدرسة، وتحت إشراف المدير، حتى داخل الصف، الذي يعد

المدرس مسؤولاً فيه، وربما يكون للمدرسين المؤهلين تربوياً رؤية أوسع وأدق بشأن القـرارات التـي يتم اتخاذها في المدرسة، لكنهم لا يستطيعون التعبير عنها.

4 ــ 3 ــ 3الفرضية الفرعية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات مدرَسي المدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة عملية اتخاذ القرار فـي مدارسهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات المدرَسين المتعلقة بمستوى عملية اتخـاذ القرار وفق متغير سنوات الخبرة فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (57):

الجدول رقم (57)

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات المدرَسين حول واقع ممارسة عملية اتخاذ القرار حسب متغير سنوات الخبرة.

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تحديد المشكلة وتشخيصها	أقل من خمس سنوات	44	22.54	5.37
	من 5إلى10 سنوات	191	24.62	3.19
	أكثر من 10 سنوات	245	23.68	3.84
جمع البيانات والمعلومات	أقل من خمس سنوات	44	18.97	5.22
	من 5 إلى 10 سنوات	191	21.36	2.68
	أكثر من 10 سنوات	245	20.88	3.1
تحديد البدائل المتاحة وتقويمها	أقل من خمس سنوات	44	19.63	4.29
	من 5 غلى 10 سنوات	191	19.13	3.47
	أكثر من 10 سنوات	245	19.81	3.99
اختيار البديل الأنسب	أقل من خمس سنوات	44	16.88	4.01
	من 5 إلى 10 سنوات	191	17.53	3.99
	أكثر من 10 سنوات	245	16.63	3.55
اتخاذ القرار	أقل من خمس سنوات	44	18.27	3.32
	من5 إلى 10 سنوات	191	17.87	4.26
	أكثر من 10 سنوات	245	17.86	4.29
المشاركة	أقل من خمس سنوات	44	24.25	4.52
	من 5 إلى 10 سنوات	191	24.38	4.75
	أكثر من 10 سنوات	245	23.79	5.98
الكلي	أقل من خمس سنوات	44	120.54	26.73
	من 5 إلى10 سنوات	191	124.89	22.34
	أكثر من 10 سنوات	245	122.65	24.75

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (57) إلى وجود فروق ظاهرية في مجمل محاور اتخـــاذ القـــرار وفقاً لمتغير سنوات الخبرة وكذلك المجال ككل وللتحقق من صحة الفرضية الفرعية الثالثـــة وللكشـــف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين مستويات سنوات الخبرة لمتوسطات إجابـــات مدرَســـي المـــدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة عملية اتخاذ القرار تم استخدام اختبـــار تحليـــل التبـــاين الأحـــادي (ANOVA) فكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم (58)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر سنوات الخبرة للمدرسين في آرائهم حول واقع ممارسة عملية اتخاذ القرار

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	القرار عند0.05
تحديد المشكلة وتشخيصها	بين المجموعات	12.45	2	6.22	0.49	0.61	غير دالة
	داخل المجموعات	868.15	477	12.58			
	المجموع	880.61	479				
جمع البيانات والمعلومات	بين المجموعات	15.38	2	7.69	0.51	0.59	غير دالة
	داخل المجموعات	1028.6	477	14.9			
	المجموع	1043.98	479				
تحديد البدائل المتاحة وتقويمها	بين المجموعات	43.21	2	21.6	2.06	0.13	غير دالة
	داخل المجموعات	723.77	477	10.48			
	المجموع	766.98	479				
اختيار البديل الأنسب	بين المجموعات	1.11	2	0.55	0.052	0.95	غير دالة
	داخل المجموعات	741.5	477	10.74			
	المجموع	742.61	479				
اتخاذ القرار	بين المجموعات	38.29	2	19.14	1.69	0.19	غير دالة
	داخل المجموعات	778.35	477	11.28			
	المجموع	816.65	479				
المشاركة	بين المجموعات	184.59	2	74.29	4.64	0.21	غير دالة
	داخل المجموعات	1104.27	477	16.004			
	المجموع	1252.87	479				
الكلي	بين المجموعات	295.03	2	129.49	3.82	0.26	غير دالة
	داخل المجموعات	5244.64	477	75.984			
	المجموع	5539.67	479				

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (58) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات مدرَسي المدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة عملية اتخاذ القرار في مدارسهم يمكن أن تعزى لمتغير سنوات الخبرة وهذا يعني قبول الفرضية الفرعية الثالثة.

ويمكن تفسير ذلك أن جميع المدرسين، في جميع المدارس، لديهم تقريباً الصلاحيات ذاتها، بغض النظر عن سنوات الخبرة، إلا أن الفرق الوحيد هو أنه في مدارسنا كلما ازدادت سنوات الخبرة والعمل زادت فرصة المدرس في الحصول على العمل الإداري، المتمثل بأمانة المكتبة، أمانة السر في المدرسة، أو الإدارة، لذلك عليه أن يلتزم بالتعليمات ويساير القرارات المتخذة، حتى لو لم تنسجم مع آرائه، حتى يحافظ على سيرته الذاتية، لذلك جاءت الفروق بسيطة في وجهات النظر ولم تكن دالة إحصائياً.

ويمكن تلخيص النتائج التي توصلت إليها الدراسة بما يلي:

1) إن واقع ممارسة إدارة المعرفة في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق جاء مرتفعاً من وجهة نظر المديرين والمدرسين.

2) إن واقع ممارسة عملية اتخاذ القرارات في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق جاء مرتفعاً من وجهة نظر المديرين والمدرسين.

3) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين واقع ممارسة إدارة المعرفة وواقع ممارسة عملية اتخاذ القرارات في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين والمدرسين.

4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات مديري المدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة إدارة المعرفة في مدارسهم تعزى لمتغيرات (الجنس، التأهيل التربوي، سنوات الخبرة).

5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات مدرَسي المدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة إدارة المعرفة في مدارسهم تعزى لمتغير الجنس.

6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات مدرَسي المدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة إدارة المعرفة في مدارسهم تعزى لمتغير التأهيل التربوي.

7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات مدرَسي المدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة إدارة المعرفة في مدارسهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات مديري المدارس الثانوية العامة حول مستوى اتخاذ القرارات في مدارسهم تعزى لمتغيرات (الجنس، التأهيل التربوي، سنوات الخبرة).

9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات مدرَسي المدارس الثانوية العامة حول مستوى اتخاذ القرارات في مدارسهم تعزى لمتغيرات (الجنس، التأهيل التربوي، سنوات الخبرة).

المقترحات:

بما أن نتائج الدراسة جاءت إيجابية، فقد أوصت الباحثة بما يلي:

1) أن تضع وزارة التربية والتعليم استراتيجية مناسبة لإدارة المعرفة في المؤسسات التربوية بما يتفق مع إمكاناتها.

2) توفير المعلومات المتعلقة بنشاطات جميع الأفراد العاملين في وزارة التربية ومديرياتها الفرعية في جميع المؤسسات التربوية من خلال إنشاء ما يسمى بنك المعلومات.

3) عقد الندوات وورش العمل ودعوة خبراء(بإدارة المعرفة) للمشاركة فيها، ونشرها في جميع المؤسسات التربوية.

4) تشكيل فريق مهني متخصص بإدارة المعرفة وأنشطتها وعملياتها.

5) رفع كفاءة أعضاء الهيئة التدريسية بما يتناسب مع التطور التكنولوجي المعاصر.

6) تحديد قوائم الخبراء والمختصين في مجال إدارة المعرفة من خلال إنشاء خرائط للمعرفة.

7) ضرورة الاهتمام بالبنية التحتية والتكنولوجية وتخصيص الموارد بشقيها المالي والفكري ضمن شبكة اتصال فاعلة في وزارة التربية والتعليم.

8) توفير الربط الشبكي لكافة المدارس مع وزارة التربية والتعليم لتقديم خدمة الانترنت من خلال التعاقد مع شركات الاتصال، مما يسمح بإنشاء موقع الكتروني لكل مدرسة وبالتالي تطوير مستوى الاتصال بين المدرسة والمنزل ومؤسسات المجتمع عن طريق البريد الالكتروني.

10) إتاحة قدر كاف من الحرية والاستقلالية للمعلم لتطوير البرامج والخطط الدراسية وتطويع الحصص الدراسية فيما يساعد الطلاب على تطوير قدراتهم المعرفية مع التأكيد على مبدأ المساءلة.

11) تعزيز المناهج الدراسية التي تؤكد مفهوم المشاركة لدى المتعلم بشكل نشط في عملية التعلم وصنع القرارات الخاصة بالتعليم.

12) تقديم المدرسة برامج لمحو الأمية الرقمية لأفراد المجتمع المحلي، تحقيقاً لمبدأ التعلم المستمر في الإجازات وبعد الدوام الرسمي.

13) منح كل مدرسة ميزانية مستقلة مع إتاحة قدر كاف من المرونة للإدارات المدرسية في تنويع مصادر تمويلها من خلال المشاركة المجتمعية في التمويل.

14) بناء فصول أو صفوف ذكية تحتوي على مجموعة من التجهيزات الالكترونية متمثلة في الســبورة الذكية وأجهزة عرض وطابعة وكاميرات رقمية لتسجيل الحصص ونقلها وأرشفتها.

15) الاهتمام باللغات العالمية وخاصةً اللغة الانكليزية في سن مبكرة.

بحوث ودراسات مقترحة:

- معوقات تطبيق إدارة المعرفة في مختلف مراحل التعليم في الجمهورية العربية السورية.
- علاقة إدارة المعرفة بإدارة الجودة الشاملة.
- متطلبات تطبيق إدارة المعرفة في مدارس التعليم الثانوي.
- دراسة تقويمية لسياسة التعليم في الجمهورية العربية السورية في ضوء متطلبات وتحديات اقتصاد المعرفة.

ملخص البحث باللغة العربية

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى دور إدارة المعرفة التي يمارسها المديرون والمدرسون في عملية اتخاذ القرارات في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين والمدرسين، وفقاً لعدة أهداف:

1. التعرف إلى واقع ممارسة إدارة المعرفة في مدارس التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين و المدرسين.
2. التعرف إلى واقع ممارسة عملية اتخاذ القرارات في مدارس التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين و المدرسين.
3. تحديد دور إدارة المعرفة التي يمارسها المديرون والمدرسون في عملية اتخاذ القرارات في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين و المدرسين.
4. التعرف إلى تأثير متغيرات (الجنس – سنوات الخبرة – التأهيل التربوي) في آراء المديرين والمدرسين حول واقع ممارسة إدارة المعرفة في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق.
5. التعرف إلى تأثير متغيرات (الجنس – سنوات الخبرة – التأهيل التربوي) في آراء المديرين والمدرسين حول واقع ممارسة عملية اتخاذ القرارات في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق.

وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1ـ ما واقع ممارسة إدارة المعرفة في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين و المدرسين ؟

2 ـ ما واقع ممارسة عملية اتخاذ القرارات في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين و المدرسين ؟

3 ـ ما دور إدارة المعرفة التي يمارسها المديرون والمدرسون في عملية اتخاذ القرارات في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين و المدرسين ؟

وتكونت عينة البحث من جميع مديري المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق والبالغ عددهم(76) مديراً، ومن(500) مدرَساً من مدرَسي المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واستخدمت الباحثة في الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على جمع البيانات وتبويبها وتحليلها ومن ثم استخراج النتائج، وقامت الباحثة ببناء أداة الدراسة المتمثلة في استبانة لدراسة واقع ممارسة إدارة المعرفة في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق، ودراسة واقع ممارسة عملية اتخاذ القرارات في هذه المدارس، وتألفت الاستبانة من (83) بنداً، موزعة على مجالين هما(إدارة المعرفة، اتخاذ القرارات).

وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

1. بلغ المتوسط الحسابي لواقع ممارسة إدارة المعرفة في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين (3.76) وهو واقع ممارسة مرتفع.
2. بلغ المتوسط الحسابي لواقع ممارسة إدارة المعرفة في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق من وجهة نظر المدرسين (3.68) وهو واقع ممارسة مرتفع.
3. بلغ المتوسط الحسابي لواقع ممارسة عملية اتخاذ القرارات في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين (3.88) وهو واقع ممارسة مرتفع.
4. بلغ المتوسط الحسابي لواقع ممارسة عملية اتخاذ القرارات في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق من وجهة نظر المدرسين (3.71) وهو واقع ممارسة مرتفع.
5. وجود علاقة ارتباطية موجبة بين واقع ممارسة إدارة المعرفة في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق، وواقع ممارسة عملية اتخاذ القرار من وجهة نظر المديرين، إذ بلغ معامل الارتباط(0.72).
6. وجود علاقة ارتباطية موجبة بين واقع ممارسة إدارة المعرفة في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق، وواقع ممارسة عملية اتخاذ القرار من وجهة نظر المدرسين، إذ بلغ معامل الارتباط(0.66).
7. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات مديري المدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة إدارة المعرفة في مدارسهم تعزى لمتغيرات (الجنس، التأهيل التربوي، سنوات الخبرة).
8. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات مدرَسي المدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة إدارة المعرفة في مدارسهم تعزى لمتغير الجنس.
9. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات مدرَسي المدارس الثانوية العامة حول مستوى إدارة المعرفة في مدارسهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
10. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات مدرَسي المدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة إدارة المعرفة في مدارسهم تعزى لمتغير التأهيل التربوي.
11. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات مديري المدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة اتخاذ القرارات في مدارسهم تعزى لمتغيرات (الجنس، التأهيل التربوي، سنوات الخبرة).

12 .عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات مدرَسي المدارس الثانوية العامة حول واقع ممارسة عملية اتخاذ القرارات في مدارسهم تعزى لمتغيرات (الجنس، التأهيل التربوي، سنوات الخبرة).

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة أوصت الباحثة بضرورة رسم استراتيجية مناسبة لإدارة المعرفة من قبل وزارة التربية والتعليم، والعمل على إنشاء إدارة متخصصة لإدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات لدعم القرارات بما يضمن الحصول على أكبر عائد منها.

مراجع البحث

أولاً ــ مراجع البحث باللغة العربية.

ثانياً – مراجع البحث باللغة الأجنبية.

المراجع

أولاً ــ مراجع البحث باللغة العربية:

1) أبو حشيش، بسام، (2009)، **الثقافة التنظيمية وعلاقتها بإدارة المعرفة في جامعة الأقصى بغزة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**،المجلد (25)،العدد(1)، غزة.

2) أبو خضير، إيمان سعود،(2009)، **تطبيقات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي "أفكار وممارسات"**، بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية : نحو أداء متميز في القطاع الحكومي، معهد الإدارة العامة، المملكة العربية السعودية، 1 ــ 4 تشرين الثاني.

3) أبو فارة، يوسف أحمد،(2004)،**العلاقة بين استخدام مدخل إدارة المعرفة و الأداء**، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الدولي الرابع لإدارة المعرفة في العالم العربي، جامعة الزيتونة، عمان، الأردن،26 ــ 28 نيسان.

4) الأحمد، عدنان سليمان،(2004)، **رؤيا إستراتيجية لمنظمات المعرفة الجامعة نموذجاً**، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي السنوي الدولي الرابع "إدارة المعرفة في العالم العربي"، جامعة الزيتونة، عمان، الأردن،26 ــ 28 نيسان.

5) إدريس، ثابت عبد الرحمن والمرسي، جمال الدين محمد، (2005)، **السلوك التنظيمي**، الدار الجامعية، مصر.

6) البدري، طارق عبد الحميد،(2005)، **أساسيات الإدارة التعليمية ومفاهيمها**، ط2، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

7) الابراهيم، عدنان بدري و القضاة، محمد علي،(2006)، **فاعلية عملية اتخاذ القرارات الإدارية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظة عجلون، مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، العدد (62)، الجزء(2)، مصر.

8) الابراهيم، عدنان بدري، (2002)، **تحليل مستويات المشاركة في اتخاذ القرارات الجامعية، دراسة ميدانية في جامعة اليرموك، مجلة جامعة دمشق**، المجلد(18)، العدد(1)، دمشق.

9) برس، يورك،(2005)، **إدارة المعرفة، سلسلة المميزون الإدارية**، ط1، لونجمان للنشر، القاهرة، مصر.

10) بروست، جيلبرت وآخرون،(2001)،**إدارة المعرفة بناء لبنات النجاح**، (ترجمة حازم حسن صبحي)، ط1، الدار الهندسية، القاهرة، مصر.

11) بلعجوز، حسين،(2008)، **نظرية القرار، مدخل إداري وكمي**، ط1، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية، مصر.

12) بلوط،حسن إبراهيم، (2005)، **المبادئ والاتجاهات الحديثة في إدارة المؤسسات**، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

13) بوزيد، سليمة، (2010)، **اتخاذ القرار جوهر العمل الإداري**، **مجلة المعرفة**، العدد(557)، سوريا.

14) البيلاوي، حسن وحسين، سلامة، (2007)، **إدارة المعرفة في التعليم**، ط1، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، إربد، الأردن.

15) التكريتي، سعد غالب ياسين، (2004)، **نظم مساندة القرارات**، ط2، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

16) توفيق، سميحة كرم وسليمان، عبد الرحمن سيد، (1995)، **علاقة مصدر الضبط بالقدرة على اتخاذ القرار، دراسة ثقافية، مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، العدد(4)، قطر.

17) توماس أ، ستيوارت،(2004)، **ثروة المعرفة رأس المال الفكري ومؤسسة القرن الحادي والعشرين**،(ترجمة علا أحمد إصلاح)، ط1، الدار الدولية للاستثمارات الدولية، مصر.

18) جراون، فتحي عبد الرحمن،(1999)، **تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات**، ط1، دار الكتاب الجامعي، عمان، الأردن.

19) جلدة، سليم بطرس،(2009)، **أساليب اتخاذ القرارات الإدارية الفعالة**،ط1، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، الردن.

20) الجيوسي، محمد رسلان وجميلة، جاد الله، (2008)، **الإدارة علم وتطبيق**،ط3، دار المسيرة، عمان، الأردن.

21) حبيب، مجدي عبد الكريم، (2001)، **سيكولوجيا صنع القرار**، ط1، مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

22) حبيب، مجدي عبد الكريم،(2005)، **الإبداع الإداري في ضوء التغيرات المعاصرة في سوق العمل والحاجات الجديدة للبلدان العربية**، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر السنوي العام السادس في الإدارة : الإبداع والتجديد من أجل التنمية الإنسانية ودور الإدارة العربية في إقامة مجتمع المعرفة، صلالة، سلطنة عمان، 10 ــ 14 أيلول.

23) حجازي، هيثم علي،(2005)، **إدارة المعرفة : مدخل نظري**، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

24) حسن، منال صبحي عبد الكريم،(2008)، **إستراتيجية إدارية تربوية مقترحة لزيادة القيمة المضافة باستخدام إدارة المعرفة في المدارس الخاصة في مدينة عمان**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

25) حيدر، حسين عبد اللطيف،(2004)، **الأدوار الجديدة لمؤسسات التعليم في الوطن العربي في ظل مجتمع المعرفة، مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد(21)، العين، الإمارات العربية المتحدة.

26) الخطيب، أحمد وزيغان، خالد،(2009)، **إدارة المعرفة ونظم المعلومات**،ط1، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.

27) الخطيب، أحمد ومعايعه، عادل سالم،(2009)، **الإدارة الحديثة نظريات وإستراتيجيات ونماذج حديثة**،ط1، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.

28) الخليلي، سمية،(2006)، **إدارة المعرفة في وزارة التربية والتعليم الأردنية، دراسة تحليلية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

29) الخوالدة، سليمان علي،(2002)، **مستوى ممارسة عملية اتخاذ القرار الإداري المبني على الأسلوب العلمي لدى مديرات المدارس الأساسية في مديرية تربية عمان الأولى**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

30) الخوالدة، عايد أحمد،(2007)، **نحو أنموذج لإدارة المعرفة في النظام التعليمي الأردني في ظل توجهاته نحو التعليم المبني على اقتصاد المعرفة، مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، المجلد (10)، العدد (3)، البحرين.

31) داسي، وهيبة،(2007)، **إدارة المعرفة ودورها في تحقيق الميزة التنافسية، دراسة تطبيقية في المصارف الحكومية السورية**، رسالة ماجستير منشورة، كلية إدارة الأعمال، جامعة دمشق.

32) دروزة، أفنان نظير،(2003)، **مدى قدرة مدير المدرسة على اتخاذ القرارات التطويرية وإحداث التغيير**، مجلة اتحاد الجامعات العربية، المجلد (7)، العدد(41).

33) الدراركة، مأمون سليمان،(2006)، **إدارة الجودة وخدمة العملاء**، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

34) دروزة، سوزان صالح،(2008)، **العلاقة بين متطلبات إدارة المعرفة وعملياتها وأثرها على تميز الأداء المؤسسي، دراسة تطبيقية في وزارة التعليم العالي الأردنية**، رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الإدارية والمالية، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا.

35) دهمش، نعيم وأبو رز، عفاف، (2004)، **إدارة المعرفة بين التكنولوجيا والتأهيل المحاسبي**، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الدولي السنوي الرابع "إدارة المعرفة في العالم العربي، جامعة الزيتونة، الأردن، 26 ــ 28 نيسان.

36) دياب، مهري أمين وجمال الدين، نجوى يوسف،(2007)، **الجامعة ومجتمع المعرفة: التحدي والاستجابة**، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر مستقبل التعليم الجامعي العربي " رؤى تنموية"، تحرير زاهر ضياء الدين، جامعة عين شمس، الجزء الأول، القاهرة، مصر.

37) الرجال، أحمد، (2005)، **نظم المعلومات الإدارية**، ط1، الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا. عمان، الأردن.

38) رزوقي، نعيمة حسن، (2004)، **إدارة المعرفة وهندستها لتحقيق مشروع الحكومة الالكترونية، آفاق اقتصادية**، المجلد (25)، العدد(100)، السعودية.

39) رزوقي، نعيمة حسن، (2004)، **رؤية مستقبلية لدور اختصاصي المعلومات في إدارة المعرفة، مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية**، الرياض، المجلد(9)، العدد (2)، السعودية.

40) الرشيدي، أحمد كامل،(2000)، **مشكلات الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة: رؤى تربوية جديدة**، ط1، دار كوميت، القاهرة، مصر.

41) الرفاعي، غالب و ياسين، سعد،(2004)، **دور إدارة المعرفة في تقليل مخاطر الائتمان، دراسة ميدانية**، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الدولي السنوي الرابع " إدارة المعرفة في العلم العربي"، جامعة الزيتونة، عمان، الأردن، 26 ــ 28 نيسان.

42) الزامل، ريم،(2003)، **إدارة المعرفة لمجتمع عربي قادر على المنافسة، مجلة العالم الرقمي**، العدد (16).

43) الزيادات، محمد عواد أحمد،(2008)، **اتجاهات معاصرة في إدارة المعرفة**،ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

44) الساعد، رشاد وعلي،حسين علي،(2001)، **نظرية القرارات الإدارية**، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

45) سايمون، هيربرت،(2003)، **السلوك الإداري، دراسة لعمليات اتخاذ القرار في المؤسسات الإدارية**، ترجمة عبد الرحمن هيجان وعبد الله هيثم، دون ناشر، الرياض، السعودية.

46) سعيد، عزيز إبراهيم،(2004)، **الجامعة والإعلام ونظم المعلومات في مجتمع المعرفة لنشر وتطوير المجالات التكنولوجية في الوطن العربي**، كتاب دوري محكم يصدر مرتين في السنة، عدد (22).

47) سلامة، ياسر خالد، (2003)، **الإدارة المدرسية الحديثة، مهاراتها ومعاييرها المدير الفعال اختراع القيادة**، ط1، دار عالم الثقافة، عمان، الأردن.

48) السلمي، علي، (1995)، **إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للإيزو 9000**، ط1، دار غريب، القاهرة، مصر.

49) السلمي، علي،(2002)، **إدارة التمييز "نماذج وتقنيات عصر المعرفة"**، ط1، دار غريب، القاهرة، مصر.

50) سليمان، علي بن حمد،(2003)، **ضغوط العمل وأثرها على عملية اتخاذ القرارات**، رسالة ماجستير، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.

51) السيد، حسن حلمي محمود،(2008)، **الأساليب المعرفية وعلاقتها باتخاذ القرار لدى مديري مدارس التعليم الإعدادي بمحافظة سوهاج**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة سوهاج، مصر.

52) السيفو، وليد إسماعيل وبلعربي، عبد الحفيظ قدور والرهيمي، سعد خضير عباس، (2007)، **الاقتصاد الإداري، مدخل كمي في إستراتيجية اتخاذ القرار**، ط1، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

53) شحادة، فراس خضر،(2006)، **إدارة المعرفة كمدخل لتحسين جودة الخدمات الطبية، دراسة تطبيقية على المستشفيات الجامعية**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

54) الشرع، مجيد وسفيان، سليمان، (2002)، **المحاسبة الإدارية، اتخاذ قرارات ورقابة**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

55) الشرفا، سلوى محمد،(2008)، **دور إدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات في تحقيق المزايا التنافسية في المصارف العاملة في قطاع غزة**، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

56) الشماع، خليل محمد حسن ومحمود، خضير كاظم، (1004)، **نظرية المنظمة**، دار المسيرة، الأردن.

57) الصباغ، عماد عبد الوهاب،(2000)، **علم المعلومات**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

58) الصرن، رعد حسن، (2004)، **نظريات الإدارة والأعمال، دراسة ل 401 نظرية في الإدارة وممارساتها ووظائفها**، دار الرضا للنشر، دمشق.

59) ترجمة صلاح الدين بقجة جي، وائل معلا، محمد نايفة، حسام مراد، محمد نوار العوا، (1998)، **بحوث العمليات**، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق.

60) طاشكندي، زكية بنت ممدوح قاري عبد الله، (2008)، **إدارة المعرفة : أهميتها ومدى تطبيق عملياتها من وجهة نظر مديرات الإدارات والمشرفات الإداريات بإدارة التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة ومحافظة جدة**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

61) الطبعوني، هالة صالح،(1997)، **العلاقة بين النمط القيادي لدى مديري المدارس الأساسية ودرجة مشاركتهم للمعلمين في اتخاذ القرار**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

62) الطويل، هاني عبد الرحمن،(1997)، **الإدارة التربوية والسلوك التنظيمي في سلوك الأفراد والجماعات في النظم**، ط1، دار وائل، عمان، الأردن.

63) العامري، صالح مهدي والغالبي، طاهر محسن، (2004)، **رأس المال المعرفي " الميزة التنافسسية لمنظمات الأعمال في ظل الاقتصاد الرقمي**"، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الدولي السنوي الرابع "إدارة المعرفة في العالم العربي"، جامعة الزيتونة، عمان، الأردن،26 ــ 28 نيسان.

64) العامري، صالح مهدي والغالبي، طاهر محسن، (2008)، **الإدارة والأعمال**، ط2، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

65) عايش، أحمد جميل،(2009)، **إدارة المدرسة "نظرياتها وتطبيقاتها التربوية"**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

66) العبد، جلال إبراهيم، (2004)، **استخدام الأساليب الكمية في اتخاذ القرارات الإدارية**، ط1، دار الجامعة الجديدة للنشر، الاسكندرية، مصر.

67) عبد اللطيف، رشاد حماد، (1999)، **نماذج ومهارات طريقة تنظيم المجتمع في الخدمة الاجتماعية**، المكتب الجامعي الحديث، الأزراطية، الإسكندرية، مصر.

68) العتيبي، ياسر بن عبد الله بن تركي،(2008)، **إدارة المعرفة وإمكانية تطبيقها في الجامعات السعودية**، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

69) عثمان، علاء محمد خليل،(2010)، **اتجاهات مديري المدارس الحكومية الثانوية نحو تطبيق إدارة المعرفة في المحافظات الشمالية في فلسطين**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

70) العديلي، ناصر محمد،(1995)، **السلوك الإنساني والتنظيمي، منظور كلي مقارن**، ط1، معهد الإدارة العامة للبحوث، الرياض، السعودية.

71) العدوان، شاكر أحمد طلال، (2009)، **آثر خصائص المعلومات في فاعلية عملية اتخاذ القرارات الإدارية، رسالة ماجستير منشورة، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية**، المجلد (25)، العدد(1)، دمشق.

72) عريفج، سامي سلطي،(2001)، **الإدارة التربوية المعاصرة**، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

73) عزاب، محمد عبد الستار محمود،(2008)، **تطوير الإدارة التربوية في ضوء معايير التربية الشاملة**، ط1، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.

74) العزاوي، خليل محمد، (2006)، **إدارة اتخاذ القرار الإداري**، ط1، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، الأردن.

75) عساف، محمود، (1988)، **أصول الإدارة**، جامعة المنصورة، القاهرة، مصر.

76) عقيلي، عمر وصفي،(2007)، **الإدارة أصول، أسس، مفاهيم،**

77) العلي، عبد الستار وآخرون، (2006)، **المدخل إلى إدارة المعرفة**، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن.

78) عليان، ربحي مصطفى، (2007)، **أسس الإدارة المعاصرة**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

79) عليان، ربحي مصطفى،(2008)، **إدارة المعرفة**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

80) العمري، غسان عيسى إبراهيم، (2004)، **الاستخدام المشترك لتكنولوجيا المعلومات وإدارة المعرفة لتحقيق قيمة عالية لأعمال البنوك التجارية الأردنية**، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة عمان للدراسات العليا، عمان، الأردن.

81) عوالي، حنان، (2009)، **فعالية التحليل الكمي في اتخاذ القرارات**، ورقة عمل مقدمة إلى الملتقى الدولي صنع القرار في المؤسسة الاقتصادية، جامعة المسياسة، الجزائر، 14 ــ 15 نيسان.

82) العويسات، جمال الدين، (2002)، **الإدارة وعملية اتخاذ القرار**، ط1، دار هومة، الجزائر.

83) عيدروس، أحمد نجم،(1994)، **صنع القرار واتخاذه في الجامعات المصرية، دراسة ميدانية على كليات التربية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، القاهرة، مصر.

84) عيسان، صالحة عبد الله والعاني، وجيهة ثابت، (2008)، **دور تكنولوجيا المعلومات في إدارة المعرفة، مجلة البصائر**، المجلد(12)، العدد(1)، سلطنة عمان.

85) غريب، فيصل سعيد،(2000)، **إدارة المعرفة، سلسلة جسر المعلومات**، العدد (35)، الكويت.

86) الفضل، مؤيد وشعبان، عبد الكريم، (2003)، **الموسوعة الشاملة إلى ترشيد القرارات الإدارية**، دار زهران للنشر، عمان، الأردن.

87) قنديلجي، عامر إبراهيم و آخرون،(2006)، **المدخل إلى إدارة المعرفة**، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن.

88) الكبيسي، عامر بن خضير،(2009)، **إدارة المعرفة وتطوير المنظمات الطموحات والتحديات، مجلة الإدارة العامة**، المجلد (49)، العدد (4)، الإمارات العربية المتحدة.

89) الكبيسي، صلاح الدين،(2002)، **إدارة المعرفة وآثرها في الإبداع التنظيمي، دراسة استطلاعية لعينة من شركات القطاع الصناعي المختلط**، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة المستنصرية، العراق.

90) الكبيسي، صلاح الدين،(2005)، **إدارة المعرفة**، ط1، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، مصر.

91) كراسنة، عبد الفتاح عبد الرحمن و الخليلي، سمية محمد توفيق، (2007)، **مكونات إدارة المعرفة، دراسة تحليلية في وزارة التربية والتعليم الأردنية، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال**، المجلد (5)، العدد(3)، الأردن.

92) كلالدة، ظاهر محمود،(1997)، **الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية**، دار زهران، عمان، الأردن.

93) كنعان، نواف نواف،(1992)، **اتخاذ القرارات الإدارية**، ط3، مكتبة دار الثقافة، عمان، الأردن.

94) اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا، (2004)، **منهجية إدارة المعرفة : مقاربة تجريبية في قطاعات مركزية في دول الإسكوا الأعضاء**، الأمم المتحدة، نيويورك، 15 نيسان.

95) المحاميد، ربا جزا جميل،(2008)، **دور إدارة المعرفة في تحقيق ضمان جودة التعليم العالي، دراسة تطبيقية في الجامعات الأردنية الخاصة**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، الأردن.

96) محجوب، بسمان، (2004)، **عمليات إدارة المعرفة مدخل للتحول إلى جامعة رقمية**، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الدولي السنوي الرابع "إدارة المعرفة في العالم العربي "، جامعة الزيتونة، عمان، الأردن، 26 ــ 28 نيسان.

97) محمود، منال طلعت، (2002)، **أساسيات علم الإدارة**، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، مصر.

98) مرسي، نبيل محمد،(2006)، **المهارات والوظائف الإدارية، كيف تنمي مهاراتك الإدارية؟**، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، مصر.

99) مسلم، علي عبد الهادي،(2009)، **إدارة المعرفة : مفهومها وعملياتها وتحدياتها وآثارها على النواتج التنظيمية**، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية : نحو أداء متميز في القطاع الحكومي، معهد الإدارة العامة، الرياض.

100) مصطفى، سمير اسماعيل محمد،(2002)، **تحليل النظم، منظومة الإدارة بالمعلومات**، ط1، دار الحرية للنشر والتوزيع، مصر.

101) مطره، عبد اللطيف محمود،(2007)، **إدارة المعرفة والمعلومات**، ط1، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع.

102) المغربي، عبد الحميد عبد الفتاح، (2006)، **الإدارة، الأصول العلمية والتوجهات المستقبلية**، ط1، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة، مصر.

103) الملاك، ساهرة والآثري، أحمد، (2002)، **إدارة المعرفة ودورها في دعم المهارات التنموية للمنظمات، مجلة مستقبل التربية العربية**، المجلد (8)، العدد(26)، السعودية.

104) الملكاوي، إبراهيم خلوف،(2007)، **إدارة المعرفة "الممارسات والمفاهيم"**، ط1، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

105) **المنجد في اللغة العربية والإعلام**، (1992)، ط33، دار المشرق، بيروت ، لبنان.

106) منصور، كاسر، (2000)، **نظرية القرارات الإدارية : مفاهيم وطرائق كمية**،ط1، دار الحامد للنشر، عمان، الأردن.

107) موسى، سليمان ذياب،(2006)، **مبررات التحول نحو الاقتصاد المعرفي في التعليم بالأردن وأهدافه ومشكلاته من وجهة نظر الخبراء التربويين**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الأردن.

108) ناصف، أحمد مصطفى،(2002)، **فعاليات نظام إدارة المعرفة الكلية في المنظمات لتحويلها إلى الاقتصاد الرقمي في القرن الحادي والعشرين، دورية التقدم العلمي**، العدد(39)، الكويت.

109) نجم، نجم عبود،(2008)، **إدارة المعرفة: المفاهيم والاستراتيجيات والعمليات**، ط2، دار الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

110) نجم، نجم عبود،(2009)، **الإدارة والمعرفة الالكترونية : الاستراتيجيات، الوظائف، المجالات**، دار اليازوري، عمان، الأردن.

111) نجيب، محمد محمود،(2002)، **أنماط المشاركة في صنع القرار الإداري وعلاقتها بكل من الرضا عن العمل ووجهة الضبط ونوع المرؤوس، مجلة علم النفس**، القاهرة، مصر.

112) الهاشمي، عبد الرحمن و العزاوي، فائزة محمد، (2007)، **المنهج والاقتصاد المعرفي**،ط1، دار المسيرة و للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

113) الهدهود، دلال عبد الواحد، (1996)، **واقع عملية اتخاذ القرار في مدارس التعليم العامة بدولة الكويت، المجلة التربوية**، جامعة الكويت، الكويت.

114) هيلات، بهجت والقضاة، محمد أمين، (2008)، **درجة امتلاك مشرفي وزارة التربية والتعليم في الأردن لمفاهيم الاقتصاد المعرفي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، جامعة مؤتة، المجلد(22)، العدد(2)، الأردن.

115) وزارة التربية، (2010 ــ 2011)، الدليل الإحصائي لمدارس محافظة دمشق، دائرة التخطيط والإحصاء في مديرية التربية في محافظة دمشق، منشورات وزارة التربية، سورية.

116) ياغي، محمد عبد الفتاح، (2005)، **اتخاذ القرارات التنظيمية**، ط1، مركز أحمد ياسين، عمان، الأردن.

117) ياسين، سعد غالب،(2007)، **إدارة المعرفة : المفاهيم، النظم، التقنيات**، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

ثانياُ ــ مراجع البحث باللغة الأجنبية:

1.Alvesson,Mats,(1993),"Organization as Rhetorig : Knowledge_Intensiv Firms and the Strugcie with Ambrgutty. "

2.Biclawski , L & Met calf , D (2003) creating clearning: Intergrating Knowledge. Performance support and online learning. Amherst, MA : HRD press.

3.Bogner , William C and Bansal , Pratima , (2007) "Knowledge Management as the Basis of Sustained High Performance " , Journal of Management Studies , Vol.44,No.1.

4.Bradley , D.(1992)."Principals Leadership Styles and the Degree of Participation of school Improvement councils in the Decision Making Processin Ekmentary school , Dissertation abstracts international , vol.(53),no.(6). U.S.A.

5.Charles, Greory, Stewart, Karr, Kidwell, (1995), effective principles, effective school ; arriving at _sit_ based decision_making with successful, principles and teacher participation , Ed 382564 , P 917 , sep.

6.Glimes , G.(1992): Comparisons of problem solving processes of education administration Leadership, gender decision making , University of Texas, Dissertation Abstracts International , Vol.59,No.1, P(35), USA

7.Gore, C.(1999) : Strategic Decision making , British library publication data , New York, USA.

8.Kanges , Lisa Marie (2006) An assessment of the relation_ship between organizational culture and cantinuavs. Knowledge management initiatives. U.S.A…http: //proquest.umi.com/pqdweb.UMI NUMBER.3196728.

9.Keeley ,E.(2004). "Institutional Research as the Catalyst for the Extent and effectiveness of Knowledge management Practices in Improving planning and Decisions Making in Higher Education Organization". U.S.A,http: //proquest.umi.com/pqdweb.

10.Marquardt, Michael J ,Building the learning, Organizations : Mastering the five elements for corporate learning , David_Biack, publishing company, U.S.A ,2002, P 47.

11.Niles , Spencer , Giffard ,Bradley & Other(1997): Decision making styles and career development in college students , Journal of college student development , Vol.38,N.5,PP(479_488), Sep, Oct, USA.

12.Rene_chalestisseyre: Knowledge management_the orie et Pratiquede la gestion de Connaissances, Hermes science publication, Paris ,1999, P 48_47 .

13.Sing ,N.(2000) : Principles of management, Deep & Deep , Publication ,LTD, New York , USA.

14.James W.Dean,Jr.,Mark P.Sharfam(2006) Does Decision process Matter ? A Study of Strategic Decision_making Effectiveness, The Academy of Management Journal ,Vol.39 ,No.2 ,PP. 368_396.

15.Wiig ,Karl M, Knowledge management Foundations : Thinking About Tanking/how people and organizations Create , Repress and Use Knowledge ,U.S.A, Schema Press ,1993, P 73 .

ملاحق البحث

الملحق رقم (1) قائمة بأسماء السادة المحكمين.

الملحق رقم (2) بنود الاستبانة في صورتها الأولية والنهائية.

الملحق رقم (3) استبانة المديرين.

الملحق رقم(4) استبانة المدرسين.

الملحق رقم (5) تسهيل مهمة تطبيق أداة البحث.

ملاحق البحث

الملحق رقم (1)

م	السادة المحكمين	الصفة العلمية	الجامعة
1	د. محمد الحلاق	أستاذ مساعد في قسم التربية المقارنة	كلية التربية- دمشق
2	د. أمل كحيل	مدرَسة في قسم التربية المقارنة	كلية التربية- دمشق
3	د. باسمة حلاوة	أستاذ مساعد في قسم التربية المقارنة	كلية التربية- دمشق
4	د. لينا شالاتي	مدرَسة في قسم التربية المقارنة	كلية التربية- دمشق
5	أ. د. جمال سليمان	أستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس	كلية التربية- دمشق
6	د. ابتسام ناصيف	مدرَسة في قسم التربية المقارنة	كلية التربية- دمشق
7	د. عزيزة رحمة	أستاذة مساعدة في قسم التقويم والقياس النفسي التربوي	كلية التربية- دمشق
8	د. ياسر جاموس	مدرَس في قسم التقويم والقياس النفسي والتربوي	كلية التربية- دمشق
9	أ. د. جلال سناد	أستاذ في قسم أصول التربية	كلية التربية- دمشق
10	د. جهان كسكين	مدرَسة في قسم التربية المقارنة	كلية التربية- دمشق
11	د. خالد الأحمد	أستاذ مساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس	كلية التربية- دمشق

(الملحق رقم2)

بنود الاستبانة في صورتها الأولية

م	بنود الاستبانة قبل عرضها على المحكمين	بنود الاستبانة بعد إجراء التعديلات
•	**إدارة المعرفة.**	
(1	**تشخيص المعرفة :**	
1	أدعم الأفكار الجيدة والإبداعية لتنمية التنافس الشريف في المدرسة.	أدعم الأفكار الجيدة والإبداعية لتنمية الميزة التنافسية في المدرسة.
2	أشجع الحوار العلمي بين زملائي لتبادل الآراء في المدرسة.	أشجع الحوار العلمي بين زملائي لتبادل الآراء في المدرسة.
3	أعلم زملائي بالمستجدات المعرفية التي أحصل عليها.	أواظب على إعلام زملائي بالمستجدات المعرفية.
4	أحتفظ بسجلات لتدوين موجودات المعرفة الموجودة في المدرسة.	أسعى لامتلاك سجلات خاصة بممتلكات المدرسة المعرفية.
5	أشجع ثقافة المبادرة الفردية والجماعية في العمل	أشجع ثقافة المبادرة الفردية والجماعية في العمل
6	أعتمد آليات واضحة لاستقبال الآراء والمقترحات بين الأفراد.	أعتمد آليات لاستقبال الآراء والمقترحات بين الأفراد
	أقوم بالمقارنات الداخلية والخارجية لنجاز مهامي	تم حذفها
7	أساهم في نشرات الإبداع المدرسية	أساهم في النشرات المعرفية التي تعدها المدرسة
8	أمتلك محفظة للمعرفة الداخلية	أحتفظ بالمعلومات التي تزودنا بها المدرسة
9	أستخدم شبكة الانترنت في المدرسة	أستخدم شبكة الانترنت في المدرسة
10	أضع خطة استراتيجية لتطبيق إدارة المعرفة	أضع خطة استراتيجية لتطبيق إدارة المعرفة
11	أحدد الفجوة بين المعرفة الموجودة والمعرفة المرغوب فيها في المدرسة	أحدد الفجوة بين المعرفة الموجودة والمعرفة المرغوب فيها في المدرسة
12	تمت إضافتها	أراقب سير العمل في المدرسة بشكل مستمر

2)	**توليد المعرفة :**	
13	أعتمد على المعرفة المتخصصة في المديرية التي تتبع لها مدرستي.	أعتمد على المعرفة المتخصصة في المديرية التي تتبع لها مدرستي.
14	أعتمد على الوثائق والبريد الوارد للحصول على المعرفة.	أعتمد على الوثائق والبريد الوارد للحصول على المعرفة.
15	أستخدم تعليمات واضحة لاسترجاع المعرفة المخزونة في المدرسة.	أتقيد بالتعليمات للحصول على المعرفة في المدرسة.
16	أشكل فرق التعلم المتنوعة في المدرسة.	أسعى لإيجاد فرق التعلم المتنوعة في المدرسة.
17		أعتمد على التعلم التنظيمي مصدراً لتوليد المعرفة.
18	أشجع على تحديث المعرفة المتوافرة في المدرسة باستمرار.	أشجع على تحديث المعرفة المتوافرة في المدرسة.
	أعمل على دعم الأفكار الإبداعية للعاملين في المدرسة	تم حذفها
19	أعمل على تمكين زملائي للإفادة من التجارب والخبرات المتراكمة لديهم.	أعمل على تمكين زملائي للإفادة من التجارب والخبرات المتراكمة لديهم.
3)	**تخزين المعرفة :**	
20	أعتمد على الحوار والتدريب لحفظ المعرفة الضمنية في المدرسة.	أعتمد على الحوار والتدريب لفظ المعرفة في المدرسة.
21	أستخدم تكنولوجيا المعلومات لتخزن المعارف في المدرسة.	أستخدم تكنولوجيا المعلومات لتخزن المعارف في المدرسة.
22	لدي آلية محددة للمعايير المعرفية الخاصة لطبيعة عمل المدرسة.	لدي آلية محددة للمعايير المعرفية الخاصة لطبيعة عمل المدرسة.
	أراقب سير العمل في المدرسة بشكل مستمر.	تم حذفها
23	أشجع زملائي لخزن المعرفة.	أشجع زملائي لتخزين المعرفة.
24	أوثق المعرفة المحصلة من الأفراد في المدرسة.	أوثق المعرفة المحصلة من الأفراد في المدرسة

25	أدون الآراء والتجارب التي يقوم بها الخبراء في المدرسة .	أدون الآراء والتجارب التي يقوم بها زملائي في المدرسة.
26	أشجع العاملين الجيدين الذين يمتلكون الخبرة والمعرفة في المدرسة.	أشجع زملائي الذين يمتلكون الخبرة والمعرفة في المدرسة.
	أحرص على نشر ثقافة التشارك في المعرفة بين العاملين في المدرسة.	تم حذفها
27	أعتمد على ورش العمل والندوات لتسهم في نقل المعرفة بين العاملين في المدرسة	أشجع العمل الجماعي وورش العمل في المدرسة.
(4	**توزيع المعرفة** :	
	أشجع إسلوب العمل الجماعي في المدرسة	تم حذفها
28	أتبع إسلوب الحوار	أتبع إسلوب الحوار
	أاعتمد على الاتصالات غير الرسمية لإيصال المعرفة	تم حذفها
29	أشارك في فرق الخبرة وحلقات المعرفة في المدرسة.	أشارك في حلقات المعرفة في المدرسة.
30	أدعو خبراء من خارج المدرسة للمشاركة في ورش العمل ذات العلاقة بالمعرفة	أدعو خبراء من خارج المدرسة للمشاركة في ورش العمل ذات العلاقة بالمعرفة
31	أستخدم تسهيلات تكنولوجية لتوزيع المعرفة على العاملين في المدرسة	أستخدم تسهيلات تكنولوجية لتوزيع المعرفة على زملائي في المدرسة.
32	أشارك في المجلة الشهرية التي تصدرها المدرسة لنشر تطبيقات المعرفة	أشارك في المجلة الشهرية التي تصدرها المدرسة لنشر تطبيقات المعرفة
	أوظف وسائل الإعلام في نقل المعرفة	تم حذفها
	أشجع العاملين على الاستفادة من مخزون المعرفة الذي يمتلكونه	تم حذفها
33	أسهل وصول جميع العاملين إلى قواعد المعرفة التي تمتلكها المدرسة.	أسهل وصول جميع الزملاء إلى قواعد المعرفة التي تمتلكها المدرسة.
34	أشارك في الدورات التدريبية التي تعدها المدرسة	أشارك في الدورات التدريبية التي تعدها

		المدرسة
35	أقدم الحوافز المادية والمعنوية للأفراد الذين يشاركون في تنفيذ مشاريع متميزة في المدرسة	أقدم الحوافز المادية والمعنوية للأفراد الذين يشاركون في تنفيذ مشاريع متميزة في المدرسة
36	أعتقد أن المدرسة يجب أن تقوم بتدوير الأعمال الوظيفية بين العاملين فيها	أشارك في جميع الأعمال التي تتم في المدرسة.
(5	**تطبيق المعرفة :**	
	أعين مديراً للمعرفة من أجل ضمان تطبيق جيد لها	تم حذفها
37	أمنح العاملين في المدرسة الحرية اللازمة لتطبيق معارفهم	أساعد زملائي في تطبيق معارفهم
38	أستفيد من المعرفة العلمية في المدرسة	أستفيد من المعرفة العلمية في المدرسة
	أعتقد أن المدرسة تدعو خبراء متمرسين لتدريب الأفراد بشكل مستمر	تم حذفها
	أستخدم المعرفة في المدرسة في أماكن بعيدة عن مكان توليدها	تم حذفها
39	أعتقد أن المدرسة تملك نظاماً رسمياً يعمل على إعادة صياغة القواعد و الأنظمة التي تعيق تنفيذ إدارة المعرفة	تمتلك المدرسة نظاماً رسمياً يعمل على إعادة صياغة القواعد و الأنظمة التي تعيق تنفيذ إدارة المعرفة
40	برأيي أن المدرسة تفوض العاملين فيها السلطة الكافية لحل المشكلات التي تعترضهم في العمل	تقوم المدرسة بتفويض العاملين فيها السلطة الكافية لحل المشكلات التي تعترضهم في العمل
41	برأيي أن المدرسة توفر محطات معرفية لتعزيز التواصل مع المجتمع المحلي.	توفر المدرسة محطات معرفية لتعزيز التواصل مع المجتمع المحلي
42	توفر المدرسة مكتبة إلكترونية تحتوي على قواعد المعرفة والمعلومات	توفر المدرسة مكتبة إلكترونية تحتوي على قواعد المعرفة والمعلومات
43	ترتبط المدرسة مع الإدارات التربوية الأخرى بشبكة اتصال داخلي	ترتبط المدرسة مع الإدارات التربوية الأخرى بشبكة اتصال داخلي

•	**اتخاذ القرارات :**	
(1	**تحديد المشكلة وتشخيصها :**	
44	أستطيع تصنيف المشاكل التي تواجهني في المدرسة حسب أهميتها.	أستطيع تصنيف المشاكل التي تواجهني في المدرسة حسب أهميتها.
	أقوم بصياغة المشكلة على شكل نموذج رياضي يعبر عن العلاقة بين عناصرها.	تم حذفها
45	أصنف المشكلات التي تواجهني في المدرسة حسب طبيعتها.	أصنف المشكلات التي تواجهني في المدرسة حسب طبيعتها.
46	أستطيع تحديد المشكلات التي تعيق سير العمل بدقة	أحدد المشكلات التي تعيق سير العمل داخل المدرسة.
	بإمكاني ترتيب المشكلات حسب أهميتها	تم حذفها
	أتعامل مع المشكلات التي تواجهني في المدرسة حسب درجة إلحاحها	تم حذفها
47	أميز بين أسباب المشكلة ونتائجها	أربط بين أسباب المشكلة ونتائجها بوضوح قبل محاولة حلها
	أقوم بتحديد وتعريف المشكلة بوضوح قبل محاولة حلها	تم حذفها
(2	**جمع البيانات والمعلومات :**	
	أستطيع تحديد العناصر الأساسية التي تتكون منها المشكلة	تم حذفها
48	أستطيع تحديد أين تحدث المشكلة	أحدد مكان حدوث المشكلة
49	أستطيع تحديد لماذا تحدث المشكلة في موقع دون غيره	أحدد أسباب حدوث المشكلة
50	أستطيع تحديد متى تحدث المشكلة	أحدد زمان حدوث المشكلة
51	أستطيع تحديد كيف تحدث المشكلة	أحدد طريقة حدوث المشكلة

52	أعتمد أسلوب الكم في حـــل المشـــكلات واتخـــاذ القرارات الإدارية	أعتمد أسلوب الكم في حل المشـــكلات واتخـــاذ القرارات
(3	**تحديد البدائل المتاحة وتقويمها :**	
53	أستخدم أسلوب العصف الذهني في تحديد البدائل المتاحة	أستخدم أسلوب العصف الذهني في تحديد البدائل المتاحة
54	أحدد مزايا كل بديل من بدائل القرار	أحدد مزايا كل بديل من بدائل القرار
55	أصنف عيوب كل بديل من بدائل القرار	أصنف عيوب كل بديل من بدائل القرار
56	أسمح للعاملين في المدرسة باقتراح بدائل للقرار	أشارك زملائي في اقتراح بدائل للقرار
57	أحدد التكاليف التي تترتب على كـــل بـــديل مـــن بدائل القرار	أحدد التكاليف التي تترتب على كل بـــديل مـــن بدائل القرار
58	أحدد الزمن الذي يستغرقه تنفيذ كل بـــديل مـــن بدائل القرار	أحدد الزمن الذي يستغرقه تنفيذ كل بـــديل مـــن بدائل القرار
59	أحدد إمكانية تنفيذ كل بديل من بدائل القرار	أحدد إمكانية تنفيذ كل بديل من بدائل القرار
60	أراعي الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لتنفيـــذ أي بديل للقرار	أراعي الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لتنفيذ أي بديل للقرار
	ألجأ للآخرين لإيجاد حلول للمشكلة	تم حذفها
61	أصنف الحلول الممكنة للمشكلة ضمن مجموعات	أصنف الحلول الممكنة للمشكلة ضمن مجموعات
(4	**اختيار البديل المناسب :**	
62	أفضل البدائل التي تحقق لي المنفعة الشخصية	أفضل البدائل التي تحقق لي المنفعة الشخصية
	أحاول اختيار البديل المتفق مع أهمية مدرستي	تم حذفها
63	أراعي قبول أفراد المدرسة للحل واستعدادهم لتنفيذه	أراعي قبول أفراد المدرسة للحل واستعدادهم لتنفيذه
64	أفضل البدائل التي تحقق المنفعة للمدرسة	أفضل البدائل التي تحقق المنفعة للمدرسة
65	أفضل الحلول الأقل كلفة اقتصادية	أفضل الحلول الأقل كلفة
66	أفضل الحلول المتوفرة في المدرسة على الحلول الخارجية	أفضل الحلول المتوفرة في المدرسة على الحلول الخارجية

67	أفضل الحلول التي بإمكان الآخرين تنفيذها	أفضل الحلول التي بإمكان الآخرين تنفيذها
(5	**اتخاذ القرار :**	
68	أختار الوقت المناسب لإعلان القرار	أختار الوقت المناسب لإعلان القرار
69	لدي المقدرة على تقويم نتائج القرارات المطبقة	لدي المقدرة على تقويم نتائج القرارات المطبقة
70	لدي المقدرة على معرفة الصعوبات التي تواجه تنفيذ القرار	لدي المقدرة على معرفة الصعوبات التي تواجه تنفيذ القرار
71	أستطيع معالجة الصعوبات التي تواجهني أثناء تنفيذ القرار.	أستطيع معالجة الصعوبات التي تواجهني أثناء تنفيذ القرار
72	أتخذ القرار الذي أراه مناسباً حتى لو تعرضت للانتقاد	أتخذ القرار الذي أراه مناسباً حتى لو تعرضت للانتقاد
73	أراقب تنفيذ قراراتي بصورة مستمرة	أراقب تنفيذ قراراتي بصورة مستمرة
74	أراقب الزمن الذي يستغرقه تنفيذ القرار بدقة	أراقب الزمن الذي يستغرقه تنفيذ القرار بدقة
	أقيم قرارات دائماً	تم حذفها
75	تم نقلها من مجال المشاركة	أتابع تنفيذ القرار بعد إصداره
76	تم نقلها من مجال المشاركة	أسأل زملائي عن رأيهم بالقرارات المتخذة
(6	**المشاركة :**	
77	أناقش مع زملائي أي قرار قبل إصداره	أناقش مع زملائي أي قرار قبل إصداره
78	أعتبر نفسي شريكاً أساسياً في اتخاذا القرارات	أعتبر نفسي شريكاً أساسياً في اتخاذا القرارات
	أعتقد أن رأيي مسموع	تم حذفها
79	أراعي آراء المعارضين عند اتخاذ القرارات المهمة	أراعي آراء المعارضين عند اتخاذ القرارات
	برأيي أن المدير مجرد منفذ لقرارات القيادات العليا	تم حذفها
80	أتقبل قرارات الإدارة رغم عدم قناعي بها	أتقبل قرارات الإدارة رغم عدم قناعي بها
	أتخذ القرارات بصورة عشوائية	تم حذفها

	ألجأ للقيادات العليا عند عدم قناعي بالقرارات المتخذة	تم حذفها
81	أتجنب المشاركة في اتخاذ القرارات خوفاً من المسؤولية	أتجنب المشاركة في اتخاذ القرارات خوفاً من المسؤولية
82	أستشير المقربين فقط عند اتخاذ القرارات	أستشير المقربين فقط عند اتخاذ القرارات
	أسأل زملائي عن رأيهم بالقرار بعد اتخاذه	تم نقله إلى مجال اتخاذ القرار
	أتابع تنفيذ القرار بعد إصداره	تم نقله إلى مجال اتخاذ القرار
	أؤجل بعض القرارات بالرغم من أهميتها	تم حذفها
83	أعمل على اتخاذ قرارات سريعة عندما تخفق القرارات في إحداث التغيرات المطلوبة	أعمل على اتخاذ قرارات سريعة عندما تخفق القرارات في إحداث التغيرات المطلوبة

(الملحق رقم 3)

الاستبانة بصورتها النهائية

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم التربية المقارنة والإدارة التربوية

أضع بين يديك الاستبانة التالية التي تهدف إلى التعرف على رأيك وذلك ضمن إجراءات بحث بعنوان " دور إدارة المعرفة في اتخاذ القرارات من وجهة نظر المديرين والمدرسين في التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية المقارنة والإدارة التربوية، لذا يرجى منكم التكرم بالإجابة عليها بأمانة ودقة وموضوعية علماً أنها مخصصة لأغراض البحث العلمي فقط شاكرين حسن تعاونكم.

الباحثة: ريما حلاق

أولاً : بيانات أولية :

الجنس: ذكر ○ أنثى ○

سنوات الخبرة: أقل من خمس سنوات○ من خمس سنوات إلى 10 سنوات○ أكثر من 10سنوات ○

التأهيل التربوي: مؤهل ○ غير مؤهل ○

ثانياً : مصطلحات البحث :

المعرفة: " مزيج من الخبرات والمهارات والقدرات والمعلومات المتراكمة لدى العاملين في المدرسة ولدى المدرسة التي تساعد على الفهم واتخاذ القرار المناسب".

إدارة المعرفة: " مجموعة من العمليات والأنشطة التي تتحكم بالمعرفة من خلال توليدها ونشرها واستخدامها عن طريق استغلال المهارات والخبرات لدى الأفراد والعاملين في المدرسة والتي تعتبر ضرورية للأنشطة الإدارية كاتخاذ القرارات وحل المشكلات".

اتخاذ القرار: " عملية اختيار البديل الأنسب من بين عدة بدائل مختلفة من قبل المسئولين عن اتخاذ القرار في المدرسة الثانوية عند مواجهة موقف معين ".

يرجى وضع إشارة (√)في المكان الذي تراه مناسباً:

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق	أوافق بدرجة منخفضة	غير موافق
أولاً	**عمليات إدارة المعرفة :** **شخيص المعرفة :**					
1	دعم الأفكار الجيدة والإبداعية لتنمية التنافس الشريف في المدرسة.					
2	شجع الحوار العلمي بين زملائي لتبادل الآراء في المدرسة.					
3	واظب على إعلام زملائي بالمستجدات المعرفية التي أحصل عليها.					
4	سعى لامتلاك سجلات خاصة بممتلكات المدرسة المعرفية.					
5	شجع ثقافة المبادرة الفردية والجماعية في العمل.					
6	عتمد آليات لاستقبال الآراء والمقترحات بين الأفراد					
7	ساهم في النشرات المعرفية التي تعدها المدرسة .					
8	ستخدم شبكة الانترنت في المدرسة.					
9	حتفظ بالمعلومات التي تزودنا بها المدرسة.					
10	ضع خطة إستراتيجية لتطبيق إدارة المعرفة.					
11	حدد الفجوة بين المعرفة الموجودة والمعرفة المرغوب فيها في المدرسة.					
12	راقب سير العمل في المدرسة بشكل مستمر.					
ثانياً	**وليد المعرفة :**					
13	عتمد على المعرفة المتخصصة في المديرية التي					

	تبع لها مدرستي.					
14	عتمد على الوثائق والبريد الوارد للحصـــول علـــى لمعرفة.					
15	تقيد بالتعليمـــات للحصـــول علـــى المعرفـــة فـــي لمدرسة.					
16	سعى لإيجاد فرق التعلم المتنوعة في المدرسة.					
17	قوم بالرصد المنتظم للمعرفة المتاحة والمتجددة من صادرها المختلفة.					
18	شجع على تحديث المعرفة المتوافرة في المدرســـة استمرار.					
19	عمل على تمكين زملائي للإفـــادة مـــن التجـــارب الخبرات المتراكمة لديهم.					
ثالثاً	**خزين المعرفة** :					
20	عتمد على الحوار والتدريب لحفظ المعرفـــة فـــي لمدرسة.					
21	ستخدم تكنولوجيا المعلومات لتخزن المعارف فـــي لمدرسة.					
22	دي آلية محددة للمعايير المعرفية الخاصة لطبيعـــة عمل المدرسة.					
23	شجع زملائي لتخزين المعرفة.					
24	وثق المعرفة المحصلة من الأفراد في المدرسة.					
25	دون الآراء والتجارب التي يقوم بها زملائـــي فـــي لمدرسة.					
26	شجع زملائي الذين يمتلكون الخبرة والمعرفة فـــي لمدرسة.					
27	شجع العمل الجماعي وورش العمل في المدرسة.					

رابعاً	**وزيع المعرفة :**					
28	تبع أسلوب الحوار.					
29	شارك في حلقات المعرفة في المدرسة.					
30	دعو خبراء من خارج المدرسة للمشاركة في ورش لعمل ذات العلاقة بالمعرفة.					
31	ستخدم تسهيلات تكنولوجية لتوزيع المعرفة على زملائي في المدرسة.					
32	شارك في المجلة الشهرية التي تصدرها المدرسة نشر تطبيقات المعرفة.					
33	سهل وصول جميع الزملاء إلى قواعد المعرفة لتي تمتلكها المدرسة.					
34	شارك في الدورات التدريبية التي تعدها المدرسة.					
35	قدم الحوافز المادية والمعنوية للأفراد الذين شاركون في تنفيذ مشاريع متميزة في المدرسة.					
36	شارك في جميع الأعمال التي تتم في المدرسة.					
خامساً	**طبيق المعرفة :**					
37	ساعد زملائي في تطبيق معارفهم.					
38	ستفيد من المعرفة العلمية في المدرسة.					
39	متلك المدرسة نظاماً رسمياً يعمل على إعادة صياغة التعليمات التي تعيق تنفيذ إدارة المعرفة.					
40	قوم المدرسة بتفويض العاملين فيها السلطة الكافية حل المشكلات التي تعترضهم في العمل.					
41	وفر المدرسة محطات معرفية لتعزيز التواصل مع لمجتمع المحلي.					
42	وفر المدرسة مكتبة إلكترونية تحتوي على قواعد لمعرفة والمعلومات.					

43	رتبط المدرسة مـــع الإدارات التربويـــة الأخـــرى شبكة اتصال داخلي.					
44	ستطيع تصنيف المشـــاكل التـــي تـــواجهني فـــي لمدرسة حسب أهميتها.					
45	صنف المشكلات التي تواجهني في المدرسة حسب طبيعتها.					
46	حدد المشكلات التي تعيق سير العمل داخل المدرسة.					
47	ربط بين أسباب المشكلة ونتائجها بوضـــوح قبـــل محاولة حلها.					
ثانياً	**جمع البيانات والمعلومات** :					
48	حدد مكان حدوث المشكلة.					
49	حدد أسباب حدوث المشكلة.					
50	حدد زمان حدوث المشكلة.					
51	حدد طريقة حدوث المشكلة.					
52	عتمد أسلوب الكم فـــي حـــل المشـــكلات واتخـــاذ لقرارات.					
ثالثاً	**حديد البدائل المتاحة وتقويمها** :					
53	ستخدم أسلوب العصف الذهني في تحديد البـــدائل لمتاحة.					
54	حدد مزايا كل بديل من بدائل القرار.					
55	صنف عيوب كل بديل من بدائل القرار.					
56	شارك زملائي في اقتراح بدائل للقرار.					
57	حدد التكاليف التي تترتب على كل بديل من بـــدائل لقرار.					
58	حدد الزمن الذي يستغرقه تنفيذ كل بديل من بدائل لقرار.					

59	حدد إمكانية تنفيذ كل بديل من بدائل القرار.					
60	راعي الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لتنفيذ ي بديل للقرار.					
61	صنف الحلول الممكنة للمشكلة ضمن مجموعات.					
رابعاً	**ختيار البديل المناسب** :					
62	فضل البدائل التي تحقق لي المنفعة الشخصية.					
63	راعي قبول أفراد المدرسة للحل واستعدادهم لتنفيذه					
64	فضل البدائل التي تحقق المنفعة للمدرسة.					
65	فضل الحلول الأقل كلفة.					
66	فضل الحلول المتوفرة في المدرسة على الحلول لخارجية.					
67	فضل الحلول التي بإمكان الآخرين تنفيذها.					
خامساً	**تخاذ القرار** :					
68	ختار الوقت المناسب لإعلان القرار.					
69	دي المقدرة على تقويم نتائج القرارات المطبقة.					
70	دي المقدرة على معرفة الصعوبات التي تواجه نفيذ القرار.					
71	ستطيع معالجة الصعوبات التي تواجهني أثناء تنفيذ لقرار.					
72	تخذ القرار الذي أراه مناسباً حتى لو تعرضت لانتقاد.					
73	راقب تنفيذ قراراتي بصورة مستمرة.					
74	راقب الزمن الذي يستغرقه تنفيذ القرار بدقة.					
75	تابع تنفيذ القرار بعد إصداره.					
76	سأل زملائي عن رأيهم بالقرارات المتخذة.					

سادساً	**لمشاركة :**					
77	ناقش مع زملائي أي قرار قبل إصداره.					
78	عتبر نفسي شريكاً أساسياً في اتخاذا القرارات.					
79	راعي آراء المعارضين عند اتخاذ القرارات.					
80	تقبل قرارات الإدارة رغم عدم قناعتي بها.					
81	تجنب المشاركة في اتخاذ القرارات خوفاً من لمسؤولية					
82	ستشير المقربين فقط عند اتخاذ القرارات.					
83	عمل على اتخاذ قرارات سريعة عندما تخفق لقرارات في إحداث التغيرات المطلوبة.					

الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية
الرقم : بلا
تاريخ : ٥/٤/٢٠١٢م

إلى مديرية التربية في محافظة دمشق

تحية طيبة

يرجى التفضل بتسهيل مهمة السيدة " ريما حلاق " طالبة الماجستير تخصص" تربية مقارنة " بكلية التربية في جامعة دمشق لدى مؤسستكم من أجل إعداد دراسة بعنوان "دور إدارة المعرفة في اتخاذ القرارات من وجهة نظر المدراء والمدرسين في التعليم الثانوي العام في مدينة دمشق " المتعلقة بموضوع دراستها وذلك بناءً على طلب الأستاذ المشرف .

شاكرين تعاونكم

الأستاذ المشرف
أ.د . فاضل حنا

عميد كلية التربية
أ . د. محمد وحيد صيام

مديرية التربية في محافظة دمشق
الرقم : ٥٠٤ (١/م)

إلى إدارة ثانوية ..... عام

نثبت أعلاه كتاب كلية التربية بجامعة دمشق رقم / بلا / تاريخ ٥/٤/٢٠١٢م
يطلب إليكم تسهيل مهمة الطالبة " ريما حلاق " لتطبيق البحث المذكور أعلاه .

للاطلاع والتقيد بمضمونه

دمشق في / / ١٤٣٣ هـ و ١١ / ٤ / ٢٠١٢ م

مدير التربية
الدكتور رضوان الوز

صورة إلى :

- مكتب السيد المدير / مكتب أمانة السر
- إدارة مدرسة .....
- صاحبة العلاقة

THE SUMMARY

This study aimed to identify the role of knowledge management which principals and teachers practice in decision making in public secondary schools in the city of Damascus from the perspective of principals and teachers , according to several objectives :

- Know the state practicing of knowledge management in public secondary schools in the city of Damascus from the perspective of principals and teachers.

- Know the state practicing of the decision making in public secondary schools in the city of Damascus from the perspective of principals and teachers.

- Determine the role of knowledge management which principals and teachers practice in decision making in public secondary schools in the city of Damascus from the perspective of principals and teachers.

- Know the effect of variables (sex – years of experience – educational qualification) on views of principals and teachers about the state practicing of knowledge management in public secondary schools in the city of Damascus from the perspective of principals and teachers.

- Know the effect of variables (sex – years of experience – educational qualification) on views of principals and teachers about the state practicing of the decision making in public secondary schools in the city of Damascus from the perspective of principals and teachers.

And that by answering the following questions :

- What is the state practicing of knowledge management in public secondary schools in the city of Damascus from the perspective of principals and teachers?

- What is the state practicing of the decision making in public secondary schools in the city of Damascus from the perspective of principals and teachers?

- What is the role of the knowledge management which principals and teachers practice in decision making in public secondary schools in the city of Damascus from the perspective of principals and teachers?

And the research sample formed from all the public secondary schools principals in the city of Damascus, who are (76) principal, and (500) teacher from the public secondary schools teachers in the city of Damascus have been randomly selected , and the researcher used in the current study , descriptive and analytical approach which relies on data collection, compiled, analyzed and then extract the results, the researcher building tool study of a questionnaire to study the state practicing of knowledge management in public secondary schools in the city of Damascus, and study the state practicing of decision making in public secondary schools in the city of Damascus, and the questionnaire comprised of (83) item, divided into tow areas (knowledge management , decision making).

The results of the study include :

1- Arithmetic average of the state practicing of the knowledge management in public secondary schools in the city of Damascus from the perspective of principals (3.76) , a high state of practicing.

2- Arithmetic average of the state practicing of the knowledge management in public secondary schools in the city of Damascus from the perspective of teachers (3.68) , a high state of practicing.

3 - Arithmetic average of the state practicing of the decision making in public secondary schools in the city of Damascus from the perspective of principals (3.88) , a high state of practicing.

4- Arithmetic average of the state practicing of the decision making in public secondary schools in the city of Damascus from the perspective of teachers (3.71) , a high state of practicing.

5- There is a positive correlation between the state practicing of the knowledge management in public secondary schools in the city of Damascus and the state practicing of the decision making from the perspective of principals ,as was the correlation coefficient (0.72).

6- There is a positive correlation between the state practicing of the knowledge management in public secondary schools in the city of Damascus and the state practicing of the decision making from the perspective of teachers ,as was the correlation coefficient (0.66)

7 - There is no statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the averages of the views in public secondary schools principals on the state practicing of the knowledge management of their

schools which they have attributed to the variables (sex – educational qualification – years of experience)

8 - The differences are statistically significant at the level of significance (0.05) between the averages of the views in public secondary schools teachers on the state practicing of the knowledge management of their schools due to the variable of sex.

9 - There is no statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the averages of the views in public secondary schools teachers on the state practicing of the knowledge management of their schools which they have attributed to the variable years of experience.

10- The differences are statistically significant at the level of significance (0.05) between the averages of the views in public secondary schools teachers on the state practicing of the knowledge management of their schools due to the variable of educational qualification.

11 - There is no statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the averages of the views in public secondary schools principals on the state practicing of the decision making of their schools which they have attributed to the variables (sex – educational qualification – years of experience.)

12- There is no statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the averages of the views in public secondary schools teachers on the state practicing of the decision making of their schools which they have attributed to the variables (sex – educational qualification – years of experience)

In light of the findings of the study , the researcher saw necessary to plan the suitable strategy for knowledge management by the ministry of education, and work to establish a specialized department for knowledge management and information technology to support the decision and make it more efficient to the maximum performance.

Damascus University
Faculty of Education
Comparative Education Department

The Role of Knowledge Management in Decision Making From the perspective of principals and Teachers of public Secondary Schools in the City of Damascus.

Master`s Degree Thesis in Comparative Education and Administration

Prepared by

Rima Ali Hallak

Supervised by

Dr. Fadel Hanna

Professor at Comparative Education Department.

1434 - 1435

2013 - 2014