جامعة القدس المفتوحة
عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي
برنامج الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي

مستوى الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس

Technical Support Provided by Educational Supervisors to Teachers in the Light of Knowledge Management Process from the Point View of the Teachers and Principals of Public Schools in Jerusalem and Suburbs of Jerusalem Directorates

إعداد:
رنا عبد الجواد مرتضى رجبي

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

كانون أول 2022م

جامعة القدس المفتوحة
عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي
برنامج ماجستير الإدارة والإشراف التربوي

مستوى الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس

Technical Support Provided by Educational Supervisors to Teachers in the Light of Knowledge Management Process from the Point View of the Teachers and Principals of Public Schools in Jerusalem and Suburbs of Jerusalem Directorates

إعداد الطالبة:

رنا عبد الجواد مرتضى رجبي

بإشراف:

الدكتور باسم محمد شلش

قُدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

كانون أول 2022

مستوى الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس

Technical Support Provided by Educational Supervisors to Teachers in the Light of Knowledge Management Process from the Point View of the Teachers and Principals of Public Schools in Jerusalem and Suburbs of Jerusalem Directorates

إعداد الطالبة:

رنا عبد الجواد مرتضى رجبي

بإشراف:

الدكتور باسم محمد شلش

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت في 2022/1/8

أعضاء لجنة المناقشة

الدكتور باسم محمد شلش	جامعة القدس المفتوحة	مشرفاً ورئيساً.....
الدكتور حسين حمايل	جامعة القدس المفتوحة	عضواً.....
الدكتورة صوفيا الريماوي	وزارة التربية والتعليم	عضواً.....

تفويض وإقرار

أنا الموقعة/ أدناه رنا عبد الجواد مرتضى رجبي أفوض/ جامعة القدس المفتوحة بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبهم بحسب التعليمات النافذة في الجامعة.

وأقر بأنني قد التزمت بقوانين جامعة القدس المفتوحة وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السارية المعمول بها والمتعلقة بإعداد رسائل الماجستير عندما قمت شخصياً بإعداد رسالتي الموسومة بـ: "**مستوى الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس**". وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية المتعارف عليها في كتابة الرسائل العلمية.

الاسم: رنا عبد الجواد مرتضى رجبي

الرقم الجامعي: 0330011920046

التوقيع: .....

التاريخ: 2022/1/8

الإهداء

إلى من شرفني بحمل اسمه والدي العزيز عبد الجواد

إلى رمز الحب والعطاء أمي الحبيبة أم محمد

إلى زوجي العزيز أبو أدهم

إلى سندي ورفاق طفولتي وشبابي أخوتي محمد، ومعتصم، وقاسم

إلى رفيقات الدرب أخواتي العزيزات

إلى سر فرحتي الذين طالما انشغلت عنهم بعملي بالرسالة أبنائي الأعزاء

إلى مدير مدرستي أطال الله في عمره الاستاذ عرفات هلسه

إلى كل الأقارب

إلى زملائي وزميلاتي

إلى صديقاتي

إلى كل من ساهم في إنجاح هذا العمل

الباحثة

رنا عبد الجواد رجبي

شكر وتقدير

الشكر لله من قبل ومن بعد، وإلى من تعلمت منه أن ثمرة النجاح لا بد أن تزهر بالصبر والمثابرة، وأنه لا للمستحيل في سبيل الوصول لما نصبوا إليه، الذي بذل كل ما في وسعة لتكون رسالتي كما يليق، إلى الدكتور باسم شلش مشرفي على هذه الرسالة.

إلى اليد المعطاءة التي لم تبخل في تقديم كل الدعم والعون في كل الأوقات ... وبكل صبر ومحبة... إلى الأستاذ مروان زهد.

وأتقدم بوافر الاحترام والتقدير لأعضاء لجنة المناقشة على ما قدموه من جهود طيبة في قراءة هذه الرسالة، وإثرائها بملاحظاتهم القيمة، فجزاهم الله عني خير الجزاء.

إلى زملائي وزميلاتي الذين لم يبخلوا في تقديم يد العون في كل الأحوال.

إلى أساتذتي الأعزاء الذين لم يبخلوا علينا في علمهم طوال فترة الدراسة، فكانوا قناديل تنير دروبنا، إلى عمادة الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة، وطاقم الهيئة الإدارية، لكم مني جميعا كل الحب والعرفان.

الباحثة

رنا عبد الجواد رجبي

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
صفحة الغلاف	ب
قرار لجنة المناقشة	ج
التفويض والإقرار	د
الإهداء	هـ
شكر وتقدير	و
قائمة المحتويات	ز
قائمة الجداول	ط
قائمة الملاحق	ي
الملخص باللغة العربية	ك
الملخص باللغة الإنجليزية	م
الفصل الأول: خلفية الدراسة ومشكلتها	**11-1**
المقدمة	2
مشكلة الدراسة وأسئلتها	6
فرضيات الدراسة	7
أهداف الدراسة	8
أهمية الدراسة	9
حدود الدراسة ومحدداتها	10
التعريفات الاصطلاحية والإجرائية لمتغيرات الدراسة	11
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	**54-12**
الإطار النظري	39-13
الدراسات السابقة	66-39
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	**66- 55**
منهجية الدراسة	56
مجتمع الدراسة وعينتها	56
أدوات الدراسة وخصائصها	58
متغيرات الدراسة	64
إجراءات تنفيذ الدراسة	64

المعالجات الإحصائية	65
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	**87-67**
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	68
النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	74
النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	75
النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة	77
النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة	78
النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة	81
نتائج المقابلات	82
الفصل الخامس: تفسير النتائج ومناقشتها	**98-88**
تفسير نتائج السؤال الأول ومناقشتها	89
تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها	91
تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها	92
تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها	93
تفسير نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها	95
تفسير نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها	96
التوصيات والمقترحات	97
المراجع باللغة العربية	**99**
المراجع باللغة الإنجليزية	**109**
الملاحق	**111**

قائمة الجداول

الجدول	موضوع الجدول	الصفحة
1.3	توزيع عينة الدراسة حسب البيانات الشخصية والعامة	57
2.3	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة مع الدرجة الكلية للمجال التابعة له (ن=20)	60
3.3	معاملات الثبات لمقاييس الدراسة بطريقة معامل كرونباخ ألفا	61
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والدرجة الكلية لمقياس الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر معلمي ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس	69
2.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال التطور والنمو المهني للمعلمين (التأهيل)	70
3.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال التدريب	71
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات المجال التقني	72
5.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال التقويم	73
6.4	نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق للدرجة الكلية ومجالات ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي	75
7.4	نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق للدرجة الكلية ومجالات ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة تبعا لمتغير الجنس	76
8.4	نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق للدرجة الكلية ومجالات ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة تبعا لمتغير المؤهل العلمي	77
9.4	المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ومجالات ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة	78
10.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق للدرجة الكلية ومجالات ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة	79
11.4	اختبار أقل فرق دال إحصائي (شيفيه)، للمقارنات البعدية حسب الدرجة الكلية والمجالات، تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة	80
12.4	نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق للدرجة الكلية ومجالات ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة تبعا لمتغير موقع المدرسة	81

قائمة الملاحق

	الموضوع	الصفحة
أ	أداة الدراسة قبل التحكيم	112
ب	قائمة المحكمين	117
ت	أدوات الدراسة بعد التحكيم	118
ج	تسهيل المهمة	124

مستوى الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس

إعداد: رنا عبد الجواد مرتضى رجبي

بإشراف: الدكتور باسم محمد شلش

2021

ملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس، واختلاف كل منها بحسب المتغيرات: (المسمى الوظيفي، الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، موقع المدرسة). اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الكمي في تحليل الاستبيان والنوعي في تصنيف إجابات المقابلة، واختيرت عينة عشوائية بسيطة، وضمت (390) معلماً ومديراً في المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس في كل من مديريتي (القدس، وضواحي القدس) طبقت عليهم الاستبانة، كما شملت على (20) معلماً ومديراً تمت مقابلتهم وذلك لتعزيز نتائج الدراسة.

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس ككل جاء متوسطاً، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.48)، وأظهرت نتائج المقابلة أن 40% من المعلمين أجمع على أن المشرف يقدم الدعم الفني في تأهيل المعلم من خلال الزيارات الإرشادية له في بداية عمله، ويقدم الإرشادات اللازمة له لتطوير مهاراته والوسائل التي يستخدمها، واتفق 50% من المديرين على أن المشرف يقدم الدورات التأهيلية المكثفة للمعلم الجديد في عمله، من خلال تطوير أساليبه التعليمية ووسائله وطرق الاتصال والتواصل، كما بينت

نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة تبعاً لمتغيرات (المسمى الوظيفي، والجنس، وموقع المدرسة). وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة باختلاف: (المؤهل العلمي لصالح من يحملون بكالوريوس فأقل، وسنوات الخبرة لصالح أقل من 5 سنوات).

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الدراسة إتاحة الفرصة للمعلمين مشاركة المشرفيين التربويين في تحديد مجالات القصور لديهم، وذلك بهدف دعمهم في مجال احتياجاتهم.

الكلمات المفتاحية: الدعم الفني للمعلمين، عمليات إدارة المعرفة، المشرفون التربويون، مديريتي القدس وضواحي القدس.

Technical Support Provided by Educational Supervisors to Teachers in the Light of Knowledge Management Process from the Point View of the Teachers and Principals of Public Schools in Jerusalem and Suburbs of Jerusalem Directorates

Preparation: Rana Abdul Jawad Moratda Rajabi

Supervision: Dr. Basem Mohammed Shalash

2021

Abstract

This study aims to examine the technical support level provided by educational supervisors to teachers in the light of knowledge management process among teachers and principals of public schools in Jerusalem and Suburbs of Jerusalem directorates, it also aims to explore the effect according to the following variables: (job title, gender, academic qualification, years of experience, and school location). The study adopted the descriptive analytical quantitative to analyze the questionnaire and qualitative to make a classification for review results, on a simple random sample, includes (390) teachers and principals, to whom the questionnaire was applied. It also included (20) teachers and principals with whom an interview was conducted, for the purposes of obtaining qualitative data to enrich the results of the quantitative study. The result reveals that the technical support level provided by educational supervisors to teachers in the light of knowledge management process among teachers and principals of public schools in the Northern Directorates was medium with average (3.46). The results of the interview showed that 40% of the teachers agreed that the supervisor provides technical support in qualifying the teacher through guidance visits at the beginning of his work, and provides the necessary instructions to develop his skills, also, 50% of the principals agreed that the supervisor provides intensive training courses for the new teacher, through the development of educational methods, instruments and methods of communication. In addition, the result indicates that there are no statistically significant differences in the level of the technical support provided by educational supervisors to teachers in the light of knowledge management process according to (job title, gender, and school location). However, there are statistically significant differences in the level of the technical support provided by educational supervisors to teachers in the light of knowledge management process according to (academic qualification to the favor of Bachelor or less, years of experience to the favor of less than 5 years).

In the light of the results, the researcher recommends, giving teachers the opportunity to participate with educational supervisors in identifying their areas of deficiencies, in order to offer the appropriate support in the field of their needs.

Keywords: Technical support provided to teachers, knowledge management process, educational supervisors, Jerusalem and Jerusalem Suburbs.

الفصل الأول
خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 المقدمـة

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

3.1 فرضيات الدراسة

4.1 أهداف الدراسة

5.1 أهمية الدراسة

6.1 حدود الدراسة ومحدداتها

7.1 التعريفات الاصطلاحية والإجرائية لمتغيرات الدراسة

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 المقدمة

في العالم المتطور والمتسارع في مجالاته الثقافية والعلمية والمعرفية والتكنولوجية أصبح لا بد من مواكبة تطورات وتغيرات هذا العصر المتسارعة، ومن هذه التغيرات الانفجار المعرفي وثورة المعلومات والعولمة وتفجر طاقات الأفراد العقلية، ومن هذا المنطلق برزت الحاجة إلى دعم رأس المال البشري والفكري ليستطيع مواكبة روح العصر، وذلك من خلال تطوير المعرفة والتي تعتبر المولد الرئيسي للكيان الإنساني والوجود المعرفي، والتي تعتبر حجر الأساس لإنجاح الحياة العلمية والمعرفية والثقافية في هذا العصر، وهذا ما يتطلب إعداد قدرات عقلية عالية لرأس المال الفكري وصقله ليصبح أكثر امتلاكاً للمهارات اللازمة لاكتشاف المعرفة، والمشاركة فيها واستثمارها بالشكل المناسب، وهنا يأتي دور التعليم الذي يعتبر حجر الأساس في تطوير المجتمعات والنهوض بها بما يحقق النمو الشامل للفرد.

والتركيز على المعرفة ليس بالأمر الجديد، فالمعرفة رافقت الإنسان منذ ظهوره الأول على الأرض لكنها أصبحت تتطور بتطور الحياة العلمية والثقافية إلى أن وصلت إلى ما نحن عليه، فأصبح يطلق على هذا العصر بعصر الانفجار المعرفي لما فيه من تطورات تكنولوجية وثورة علمية، فقد شهد القرن الواحد والعشرون تحديات هائلة والعديد من التحولات، التي بدورها فرضت على الإنسان أن يواكب هذه التحديات من خلال وضع عمليات معينة تقوده إلى تطويع البيئة والسيطرة عليها والاتجاه بها نحو تحقيق التطور المعرفي، وفي هذا لا بد من الانطلاق باتجاه مهمات جديدة تفرض على الإنسان التقدم نحو البحث، والتجديد، والابتكار واستخدام الأساليب الإدارية والتنظيمية الجديدة، مما يؤكد على دعم التعليم والذي يعتبر المُؤسس الحقيقي للمعرفة

والإعداد التقني والعلمي وتقديم الأساسيات اللازمة لإعداد الباحثين وكبار العلماء والتي تحتاج إليها التنمية في العصر الحديث (دياب، 2004).

لقد أضحت المعرفة من المواضيع الهامة التي يتم الحديث عنها في معظم المؤسسات والمنظمات التعليمة، وذلك بعد التغييرات المعرفية والتكنولوجية التي ظهرت في القرن الحادي والعشرين، وهذه التغييرات أثرت على كافة المؤسسات مما جعلتها تقوم بتحويل نشاطاتها إلى أعمال مبنية على المعارف. وتواجه المنظمات المعاصرة العديد من التغيرات والتحولات المتسارعة في تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، الناجمة عن التطور في تقنيات الحاسب الآلي والشبكة العالمية للاتصالات (الإنترنت)، ونتيجة لتلك التحولات أصبحت المعرفة تمثل مصدر إستراتيجي يمثل أكثر أهمية، بل أصبحت العامل الأقوى والأكثر تأثيراً وسيطرة في نجاح المنظمة أو فشلها (Schwandt & Marqurdt, 2003).

ولأن عمليات إدارة المعرفة، جاءت لتخدم العملية التعليمية التعلمية وذلك بالاستفادة من الخدمات المعلوماتية والتطبيقات التكنولوجية المتطورة، واستخدام العقل البشري كرأس مال، وتنمية الموارد البشرية وإحداث التنمية المستدامة وفق منظور شمولي، الأمر الذي اهتمت به المؤسسات التربوية بمختلفِ مُستوياتها وأنماط عملها، وهذا ما يفرض على المؤسسات التعليمية إعادة النظر في دورها المهم في وضع حجر الأساس لتلك الأجيال القادمة والتي تخدم المجتمع وتحقق المعرفة في ضوء معاييرها المختلفة (مؤتمن، 2004).

وتُعتبر عمليات إدارة المعرفة من المواضيع التي يتم تداولها على مدار الساعة في هذا العصر، فالفرد يحتاج لإدارة المعرفة لإنجاز أي عمل يقوم به، وقد أصبح من يمتلك إدارة المعرفة في الوقت المناسب، وبالجودة المناسبة يمتلك المقدرة على العمل، واغتنام الفرص واستثمار الوقت، وقد لجأ الإنسان منذ الأزل لزيادة معارفه؛ ليتمكن من التأقلم مع التطورات الدولية في مجال إدارة

المعرفة، فنجده دائم البحث والتقصي عن مصادر المعرفة، ليتزود بها ما أمكنه، فكلما ازداد علماً ومعرفة تطور وارتقى فكره وازدادت خبرته مما ساعده في التغلب على المشكلات التي تواجهه. وإدارة المعرفة لا تأتي من فراغ، فهي نتيجة تفاعل حيوي بين جميع مكونات المنظومة المعرفية من الخبرات البشرية، والإمكانات المادية، والتكنولوجيا، والبحث والتطوير المستمر، والدراسات، وهي تتولد وتتشكل في واقع حي معيش، وهي لا تزال إبداعاً إنسانياً راقياً متاحاً للجميع وبخاصة لمن يرغب بالوصول إليها بالجهد والمثابرة، فهي مصدر قوة ونفوذ، يمارسها من يمتلكها على من يجهلها (أبو سلطان، 2013).

ومن هنا يمكن القول بأن إدارة المعرفة هي مجموعة " النشاطات الموجهة لخلق المعرفة عن طريق التعليم والتعلم لضمان إحداث التغيير المطلوب بطريقة مخططة ومدروسة في كافة المستويات التنظيمية لتحسين النوعية وزيادة الربحية والتطوير المستمر (Awad & Ghaziri, 2004: 200).

وهنا يبرز دور النظم التربوية التي لم تكن بمنأى عن تأثيرات إدارة المعرفة دولياً، بل كان ميدان التربية من أكثر الميادين تأثراً بعصر الانفجار المعرفي، إذ أن التربية بمؤسساتها هي مسرح تلقي المعرفة، ونموها وتحليلها والربط بينها وبين تطبيقاتها المختلفة، فالمدرسة تحتل قلب النظام التعليمي أينما وجدت، كما أن الكليات والجامعات وباقي مؤسسات التعليم تشكل عنصراً في أي نِظام تعليمي، لكن الدور الأكبر يعود للمدارس ودورها في تشكيل عقول المتعلمين وتوجيه اهتماماتهم وتحفيز الإلهام لديهم، فاذا استطاعت المدرسة أن تكون المُنتج الأول للمعرفة فهذا يُعد مؤشراً لتحسين التعليم، ويمكن القول أن مدارسنا وجامعاتنا هي التي ستقرر مستقبلنا، لذا لا نبالغ أن قلنا أن التحول نحو عمليات إدارة المعرفة ينطلق من إصلاح النظام التعليمي بشكل عام والمدرسة بشكل خاص (عفونة، 2012).

ويأتي دور الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين في ضوء عمليات إدارة المعرفة في استثمار قدرات وفاعلية أداء المعلمين في فهم متطلبات عمليات إدارة المعرفة والمهارات اللازمة، والمتمثلة بأربع اتجاهات أساسية وهي: الفلسفة، والغرض الاخلاقي، وربط المعرفة بالحياة، واستراتيجيات التفكير، الاتصال والتعاون والمشاركة، والقيادة والتطوير الذاتي (الطويسي، 2017).

وقد تكون عمليات إدارة المعرفة هي الأداة الفاعلة في الدعم الفني الذي يقدمه المشرفون التربويون للمعلمين، حيث يمر المتعلمين في عمليات توليد المعرفة، وتخزينها وتوزيعها واسترجاعها لكي تتم الاستفادة القصوى مما يقدمه المشرفون للمعلمين من الدعم الفني.

وترى الباحثة أن مجالات الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين والذي تمثل في التأهيل، والتدريب، والمجال التقني، ومجال التقويم، في إطار عمليات إدارة المعرفة المتمثلة في تشخيص المعرفة وتوليدها وتخزينها وتطبيقها، سوف يسهم في إحداث أكبر قدر من الاستفادة لدى المعلمين من مجالات الدعم الفني المقدم لهم، ومن هنا يتجلى دور المعلم في السير نحو الارتقاء من خلال حاجته إلى المشرف التربوي كونه مستشاراً مشاركاً، فضلاً عن أن دور المشرف التربوي هو الداعم الحقيقي للمعلم، والذي يتجلى دوره في تقديم الدعم الفني والمتمثل في العديد من الاتجاهات منها الجوانب الإنسانية، والقيادية، والإدارية، والتربوية التي تتضح في دعم أدائه وتطوير مهاراته ليواكب متطلبات عصر المعرفة.

ومن هنا تأتي هذه الدراسة في محاولة للوقوف على مستوى الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة في المدارس الحكومية الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

في ضوء التحديات التي تواجهها المجتمعات، وخاصة في عصر النمو المتسارع للمعرفة في العديد من المجالات واقتحام المعرفة في المجالات العلمية والتكنولوجية والتقنية، وهذا ما شجع وزارة التربية والتعليم بالاهتمام بالمعلم من الناحية الإشرافية، وصقل مهاراته، وتطويره، ودعمه ليستطيع مواكبة عصر إدارة المعرفة، والانتقال به من المعلم التقليدي إلى المعلم المبتكر، والمبدع. كما أن الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين مهم في الاطلاع الشامل والتطوير الواسع لأركان العملية التعليمية، والتي يتمحور حول تطوير المعلم ليستطيع مواكبه عصر إدارة المعرفة، فهنا يكمن الاهتمام بتطوير دور المعلم ليستطيع تحقيق متطلبات هذا العصر مما يؤدي إلى تطوير وتنمية طلبته وتشجيعهم بالتوجه نحو تحقيق مهارات إدارة المعرفة، كما أن أهمية ربط إدارة المعرفة بالدعم الفني للمشرف التربوي وذلك لأن المؤسسات التربوية لها الدور الكبير في تطوير عناصر العملية التربوية، وبما أن إدارة المعرفة أصبحت متطلب حقيقي في المجتمعات المختلفة، لذلك وجب أن يكون الدعم الفني المقدم من المشرف التربوي مرتبط بها ارتباطاً وثيقاً، كونها هي الأساس في أي عمل تربوي في الوقت المعاصر. وهنا يتضح دور الإشراف التربوي والذي يهتم بالدعم الفني للمعلم وفق إمكانيات البيئة المدرسية.

كما تبلورت مشكلة الدراسة من خلال عمل الباحثة كمعلمة في مديرية القدس، وعلاقتها بما يقدم من دعم فني من المشرفين التربويين في المديرية للمعلمين، وجاءت فكرة الدراسة لمعرفة مستويات الدعم الفني وفي أي إطار يُقدم، حيث أصبحت عمليات إدارة المعرفة هي الإطار الذي يُقدم من خلالها كل أنواع الدعم الفني في العصر الحديث، وبناءً على ما تقدم، فقد سعت الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مستوى الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الاسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس؟

السؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس تعزى إلى متغيرات: (المسمى الوظيفي، والجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وموقع المدرسة)؟

3.1 فرضيات الدراسة

للإجابة عن السؤال الثاني، صيغت الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء

عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس تعزى لمتغير موقع المدرسة.

4.1 أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

أولا – التعرف إلى مستوى ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة في المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس.

ثانياً – التعرف إلى الفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري

المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس تعزى إلى متغيرات: (المسمى الوظيفي، والجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وموقع المدرسة).

5.1 أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من خلال موضوعها، ومجتمع دراستها، وقد تمثلت أهمية هذه الدراسة البحثية في الآتي:

أولا: الأهمية النظرية:

تتجلى أهمية الدراسة من الناحية النظرية في عدة محاور:

1-تشكل هذه الدراسة قاعدة معرفية في مستوى ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة.

2- تستمد هذه الدراسة أهميتها من كونها تعالج موضوع حيوي في ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة، وبالتالي ستشكَّل هذه الدراسة منطلقاً مهماً للدراسات ذات العلاقة بهدف التّوسع والبناء عليها في مجالات أخرى حول الموضوع.

3- وتكمن أهمية الدراسة في تعزيز التعاون وتبادل المعرفة بين العاملين في المؤسسة مما يؤدي إلى إيجاد البيئة الفاعلة والبيئة الابداعية، وذلك من خلال تبادل الخبرات بين العاملين الذي يعتمد على التخطيط المعرفي وتبادل المعرفة واستثمارها ومشاركتها وتطبيقها وتطويرها باستمرار، مما يؤدي إلى زيادة قدرة الأفراد على اتخاذ القرار وحل المشكلات بالأساليب الابداعية المختلفة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

يؤمل أن تفيد نتائج الدراسة في إضافة قاعدة بيانات جديدة ومقبولة؛ تسهم في:

1-تقديم تغذية راجعة للمسؤولين وصانعي القرار للأخذ بعين الاعتبار بأهم التوصيات لتطوير الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة.

2- تمثّل هذه الدراسة أهمية للباحثة في مجال عملها كمعلمة، وتساعد في إثراء المكتبة العربية بهذا النوع من الدراسات.

6.1 حدود الدراسة ومحدداتها

تتحدد نتائج الدراسة وتعميماتها بالعوامل الآتية حيث أجريت هذه الدراسة في إطار المحددات الآتية:

1.6.1 الحدود المكانية: اقتصر تطبيق الدراسة على مديريات التربية والتعليم في القدس، وضواحي القدس.

2.6.1 الحدود الزمانية: أُجريت هذه الدراسة في العام الدراسي (2020-2021).

3.6.1 الحدود البشرية: تقتصر على المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في القدس وضواحي القدس.

4.6.1 الحدود المفاهيمية: تتمثل حدود الدراسة المفاهيمية في تفسير مصطلحات الدعم الفني وعمليات إدارة المعرفة وتوضيح أهم المتغيرات والمفاهيم ذات العلاقة والصلة.

5.6.1 الحدود الموضوعية: تتمثل الحدود الموضوعية في استجابات المبحوثين على فقرات أداة الدراسة والذين ستكون الدراسة من وجهة نظرهم.

كما أن تعميم نتائج الدراسة الحالية سيكون مقيداً بدلالات صدق وثبات الأدوات المستخدمة، ومدى الاستجابة الموضوعية لأفراد عينة الدراسة على هذه الأدوات من جهة، وعلى مجتمعات مشابهة لمجتمع الدراسة من جهة أخرى.

6.6.1 محددات الدراسة: واجهت الباحثة مجموعة من المعيقات خلال تنفيذها للدراسة منها صعوبة خروج الباحثة من القدس بسبب الأوضاع السياسية، بالإضافة إلى الأوضاع الصحية والتي تتفاقم في مديريتي القدس وضواحي القدس بسبب مرض كوفيد 19.

7.1 التعريفات الإجرائية للمصطلحات

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

الدعم الفني اصطلاحاً: "دَعَمَ الشيء: مال فأَقامه. ونقول دعم الشخص: بمعنى أعانه وقواه وسانده" (عمر، 2008: 89).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: تقديم المساعدة للمعلم في ضوء عمليات معينه تقود إلى تحقيق أهداف التعليم من مهارات وابتكارات وإبداع في ضوء المتغيرات المتسارعة في العصر الحديث.

المشرف التربوي اصطلاحاً: الشخص المؤهل أكاديمياً وإدارياً مع خبرة طويلة في مجال التربية والتعليم، تمكنه من القيام بمهمة الإشراف على سير العملية التعليمية وتحقيق أهداف التعليم في أي مرحلة من مراحله (الحارثي، 2008: 35).

وتُعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: الشخص المخول من وزارة التربية والتعليم ومهمته الإشراف على المعلم ودعمه فنياً وتربوياً ومهنياً، بالإضافة إلى تقييمه المستمر للمعلم في ضوء ما يخدم العملية التعليمية.

إدارة المعرفة: "العمليات التي تساعد المنظمات على توليد المعرفة والحصول عليها، واختيارها وتنظيمها واستخدامها، ونشرها، وتحويل المعلومات المهمة، والخبرات التي تمتلكها المنظمة والمطلوبة للأنشطة الإدارية إلى معرفة متاحة" (مطر، 2007: 23).

عمليات إدارة المعرفة اصطلاحاً: هو المصطلح المعبر عن العمليات والأدوات والسلوكيات التي يشترك في صياغتها وأدائها المستفيدون من المؤسسة في تحديد وتخزين وإنشاء وتمثيل وتوزيع المعارف لتنعكس على عمليات الأعمال للوصول إلى أفضل التطبيقات بقصد المنافسة طويلة الأمد (قرعان، 2020: 82).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

1.1.2 الدعم الفني للإشراف التربوي

2.1.2 عمليات إدارة المعرفة

2.2 الدراسات السابقة

1.2.2 الدراسات المتعلقة بالدعم الفني للإشراف التربوي

2.2.2 الدراسات المتعلقة بعمليات إدارة المعرفة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

مقدمة:

في ضوء المتغيرات المتنوعة والمتقدمة في القرن الواحد والعشرون، ظهرت الحاجة إلى إيجاد أجيال تواكب هذا النوع من التطورات سواءً كان في المجال العلمي، أو التقني، أو المعرفي، وعليه لابد من تركيز المؤسسات التعليمية على الطالب والذي يعتبر هو محور العملية التعليمية، وذلك من خلال الاهتمام بدور المعلم والذي يعتبر العنصر الأهم في تنمية مهارات الطلبة في ضوء عمليات إدارة المعرفة، ويكمن دور المعلم في الاهتمام بالطالب من خلال تنمية مهاراته الوجدانية، والعقلية، والمهارات العليا التي يحتاج لها الطالب لمواكبه هذا العصر المتسارع والمتطور.

وتعتبر التنمية المهنية للمعلمين من أهم الأدوار التي تقوم بها عملية الإشراف التربوي، ويقصد بالنمو المهني للمعلمين استمرار تدريب المعلم وتأهيله وأنعاش مهاراته طوال حياته المهنية؛ لذلك تعد هذه المرحلة أطول مراحل إعداد المعلم، وربما تعتبر أهمها على أساس أن عملية إعداد المعلمين هي عملية مستمرة، ولا يشكل الإعداد الأولي قبل الخدمة سوى المرحلة الأولى منها، لذا يعد إعداد المعلم للمهنة واستمرار تدريبه عليها أمراً حيوياً استجابة للتغيير المستمر في دور المعلم، واستكمالاً للنقص في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، ومتابعة التطور المستمر في المعرفة العلمية، إضافة إلى تطوير كفاية المعلم في التعلم الذاتي والعمل التعاوني وتعليم الطلبة بطيئين التعلم، ويساعد المعلمين على الربط بين النظرية والتطبيق ربطاً واقعياً تطبيقيا (جامعة القدس المفتوحة، 2018).

ويقوم برنامج الإشراف الناجح على أساس مراعاة حاجات المعلمين ومشكلاتهم، فهدف النمو المهني للمعلم هو مساعدة المعلمين على مواجهة مشكلاتهم، وتلبية احتياجاتهم التي تختلف عادةً لاختلاف إعدادهم، وخبراتهم بالإضافة إلى مقدراتهم، وميولهم، واستعدادهم الجسدي وظروفهم العامة، فالمشرف التّربويّ يبدأ العمل من حيث يقف المعلمون، ويبدأ مع حاجاتهم المشتركة والفردية، والذي يتطلب منه معرفة مؤهلاتهم العلمية وخبراتهم والظروف التي يعملون بها، واتجاهاتهم المهنية والشخصية، للمعلمين الجدد والقدامى على حد سواء، إذ يبدأ المشرف التربويّ مع المعلم الجديد بتقديم صورة واضحة له عن مهنته وعن المدرسة التي سيعمل فيها، وعن طبيعة البيئة التي تقع فيها المدرسة، ونمط التفكير الذي يُسير المجتمع المحلي، وبذلك يستطيع المعلم التعامل والتفاعل بنجاح مع الآخرين من حوله، والتخطيط لزيارة المعلم في مدرسته ليساعده في مباشرة عمله بأقل درجة ممكنة من التوتر ضماناً للانسجام بين المعلم وعمله الجديد، ومن مهام المشرف التربويّ البحث عن سبل من شأنها تطوير المعلمين واستمرار نموهم، حتى يتمكنوا من مواجهة متطلبات التفجر المعرفي وخاصة في مجال مهنة التربية والتعليم، ويمكن أن يكون ذلك عن طريق النظرية المصحوبة بالممارسة الفعلية والتطبيق العملي الهادف إلى زيادة كفاية المعلمين وإتاحة الفرصة لهم للبحث والتجريب (الخطيب وآخرون، 2012).

1.1.2 الإشراف التربوي

تعددت تعريفات الإشراف التربوي حيث شملت الجوانب التربوية والإنسانية والفنية، وعرف بأنه "مجهود منظم، وعمل ايجابي، يهدف إلى تحسين عمليات التعلم والتدريب، وذلك لتنسيق وتوجيه النمو الذاتي للمعلمين ليزداد فهمهم التربوي وإيمانهم بأهداف التعليم، وبذلك يُؤدون دورهم بصورة أكثر فعالية" (عبد الهادي، 2017: 106).

كما عرف بأنه "المجهود الذي يبذل لاستثارة وتنسيق وتوجيه النمو المستمر للمعلمين فرادى وجماعات ليؤدوا وظائفهم بصورة أكثر فاعلية" (طافش، 2014: 86).

وترى الباحثة أن الإشراف التربوي هو عملية قيادية يقوم بها المشرف التربوي، هدفها تحسين العملية التربوية بكافة عناصرها، والعمل على تطويرها من خلال التركيز على دور المعلم وتدريبه وتطوير مهاراته، الذي يعتبر الركيزة الأساسية نحو تطوير الطالب وتنمية مهاراته، وانطلاقاً من دور المرشد الفني والتربوي والإبداعي، يقوم عمله على التخطيط المستمر والمتابعة والتنفيذ بالإضافة إلى التقويم، والدور الإنساني الذي يسهم في نجاح العملية التعليمية.

2.1.1.2 أساليب الإشراف التربوي

تُعرف أساليب الإشراف التربوي بأنها "مجموعة أوجه الأنشطة التي يقوم بها المشرف التربوي والمعلم والطلبة ومديرو المدارس من أجل تحقيق أهداف الإشراف التربوي، وكل أسلوب من أساليب الإشراف ما هو إلاَ نشاط تعاوني منسق ومنظم ومرتبط بطبيعة النظام التعليمي" (عطوي، 2010: 27).

وتعرف بأنها "النشاطات الإشرافية الفردية والجماعية العلمية والتعليمية التي تستخدم من أجل تقويم المحتوى والأداء والتسهيلات، وتحقيق النمو العلمي والمهني، وتحسين التعلم والتعليم" (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2016: 25).

وهي كما حددها نبهان (2007)، تتمثل بكل من الزيارات المدرسية، والصفية، والمقابلات الفردية بعد الزيارة، والتزاور وتبادل الخبرات، والاجتماع بالهيئات التعليمية، والمؤتمرات الدولية، والدروس النموذجية، ولقاءات المشرفين، والاجتماع بمعلمي المادة، والدورات التدريبية، والقراءات الموجهة، والنشرات التوجيهية.

وكما أشار إليها العاجز والبنا (2001) والتي تتثمل بـ: الزيارات الصفية، والدروس التوضيحية، والقراءات الموجهة، والمشغل التربوي، والدورات التدريبة، والتعليم المصغر، وإشراف الأقران، والمنحنى التكاملي.

3.1.1.2 العلاقة بين المشرف التربوي والمعلم

يُعد المعلم ناقل للمعرفة ولثقافة المجتمع من جيل لجيل، وهنا كان لابد من الاهتمام به والارتقاء بمستواه الفكري وتأهيله المهني باستمرار. وقد أشارت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2016) في استراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين إلى الارتقاء بالمعلم سواء بالمستوى المعرفي أو التقني، بالإضافة إلى رفع مستوى عمله في تنفيذ المنهج الفلسطيني، إذ يعتبر المعلم هو الميسر للعملية التعليمية من خلال أساليبه ومهاراته، فمن هنا انطلقت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية نحو دعم المعلم وبخاصه المعلم الجديد لتأهيله وتدريبه بالشكل السليم.

ويرى إبراهيم والأسدي (2003) أن الاهتمام بالمعلم الجديد يقع على عاتق المشرف التربوي وتعريفه على بيئة المدرسة التي يعمل بها، وبرامجه المدرسية كالمناوبة وإدارة الصف وغيرها.

ومن المبادئ التي على المشرف التربوي العمل بها حسب المغيدي (2001): الارشاد والتوجيه، وخلق علاقات إنسانية مع المعلم، وتوفير جو مناسب وعلاقات معنوية عالية لدفع المعلم إلى الامام، بذل قصارى جهده في تخفيف الصعوبات التي يواجهها المعلم.

وكما ذكر البلوي (2011) أن من أهداف الإشراف التربوي الأكثر اهتماماً تطوير أداء المعلم والذي يؤدي إلى تطوير أداء الطلاب وتحقيقهم لتلك الأهداف من خلال تحسين عمليتي التعلم والتعليم، وتحسين بيئة التعليم وإحداث التغيير مما يؤدي إلى فعالية التعليم والتعلم، وتطوير عمليتي التعليم والتعلم والاستفادة من خبرات البيئة، وتطوير النمو المهني للمعلمين وحسن استغلال الإمكانات

المادية والبشرية، وتحقيق الأهداف، والقيم، والديمقراطية، وتزويد التسهيلات المادية، وتحسين برامج التعليم وتحسين خبرات التعلم عند الطلبة.

ويرتكز الإشراف على أهمية العلاقات الإنسانية والعلاقة الحسنة ما بين أطراف العملية التعليمية سواء ما بين المعلم والطالب والمشرف التربوي ومدير المدرسة، يكون المشرف قدوة للمعلم في كيفية التعامل مع الطلبة من خلال إبداء الاحترام والتعاون والاهتمام بتطوير العملية التعليمية بصورة مشتركة ما بين المشرف التربوي والمعلم، وبالتالي يؤثر هذا بصورة إيجابية لنقل هذه العلاقة إلى علاقة المعلم مع طلبته، مما يعمل على تحسين وتطوير العملية التربوية والتعليمية بما يعكس على الطلبة والعملية التربوية والتعليمية بصورة فعالة ومؤثرة. يعتمد على التعلم التعاوني، والعمل الجماعي وإقامة العلاقات الإنسانية السليمة وإزالة التعارض بين حاجات المعلم وحاجات العمل، بحيث تبدو فاعلية أي عمل في التوفيق السوي بين حاجات العاملين ومتطلبات العمل (وزارة التربية والتعليم، 2011).

ولتحقيق هذا النهج طور نظام الإشراف التربوي في فلسطين إذ شمل نمطين، هما: الإشراف التربوي المقيم الذي يستند إلى إقامة المشرف التربوي في العنقود أطول فترة ممكنة لتقديم الدعم والمساندة لأطراف العملية التعليمية التعلمية، إضافة إلى المتابعة الشاملة التي تعمل على تشخيص واقع المدرسة بشمولية وصولا إلى تصنيف المدارس بهدف التحسين والتطوير (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2013).

4.1.1.2 الاتجاهات المعاصرة في الإشراف التربوي

يتميز الإشراف التربوي المعاصر بكونه عملية نمو مهني للمعلم وتحقيق التطوير المهني لديه، يسعى لمساعدته على تطوير نفسه، وتهيئة البيئة المحيطة ليستطيع التطور والتقدم، وهي عملية مستمرة وليس نشاطاً آنياً سرعان ما ينتهي (الزياني وآخرون، 2007).

ومن هذه الاتجاهات المعاصرة للإشراف التربوي:

-الإشراف التشاركي (التكاملي) والذي يعتبر عملية الإشراف التربوي عملية تعاونية بين أركان العملية التعليمية، فلا يستطيع أن يعمل كل ركن من هذه الاركان بمعزل عن الآخر فهي عملية متكاملة، لأن هذه الأركان تؤثر وتتأثر ببعضها البعض، ويعتبر الإشراف التشاركي "أسلوب يعتمد على مشاركة كل من له علاقة بالعملية التعليمية، من مشرفين ومديري مدارس ومعلمين وطلبه" (الطعاني، 2005: 28). وينبثق مفهوم المنحى التشاركي للإشراف التربوي من كونه عملية فنية مصاحبة للعملية التعليمية التعلمية في المدرسة تهدف إلى تحسين نتاجاتها، وهي بهذا المفهوم مسئولية مشتركة بين مدير المدرسة والمعلم، باعتبارهما قائدين تربويين ومشرفين مقيمين في المدرسة من ناحية، والمشرف التربوي باعتباره خبيراً تربوياً ومستشاراً متخصصاً من ناحية ثانية. وكلهم معاً يمكن أن يقوموا بدور تربوي فاعل ومؤثر، يتمثل في الإدارة والتنظيم والمتابعة من قبل مدير المدرسة، وتقديم الدعم والمساندة والخبرة التربوية من قبل المعلم الأول والمشرف التربوي (الحاج، 2020). كما يتميز هذا النوع من الإشراف بالتشاركية والعلمية والعمق في تناول القضايا التربوية، كما أنه يقوم على التواصل المستمر بين اركان النظام التربوي، إضافة إلى تحسين اتجاهات المعلم وتلبيه احتياجاته (أحمد، 2003).

الإشراف التأملي (التدبيري): هو أحد أنواع الإشراف التربوي الحديث، يكون فيها المشرف هو المسؤول عن تنظيم عملية التأمل، وتنمية اتجاهات إيجابية لتطوير التأمل (شلدان والقدرة، 2015: 87). وبما أن المشرف التربوي يشكل عنصراً فاعلاً في المنظومة التعليمية التي تقوم في الأساس على تقويم الأداء، وإصدار الأحكام حول أداء المعلمين فلا بد أن يكون ممتلكاً لمهارات الإشراف التأملي الذي يعتمد على الموضوعية، ويحرص على تقديم خدمات تعليمية تعلمية متميزة لعناصر العملية التعليمية، وإقامة علاقات إنسانية طيبة بين العاملين في الميدان التربوي، وبناء جسور الثقة

والمحبة القائمة على الاحترام المتبادل، كل ذلك يمكن أن يتوفر في أنموذج الإشراف التأملي والذي يُعد أسلوباً يساعد المعلمين على تطوير أعمالهم، وتميز أدائهم من خلال التأمل قبل حدوث الفعل وبعده، لينتقل التأمل من دائرة الفكرة إلى دائرة التطبيق والتحسين، وهو منهج للتطوير المهني، وطريقة متكاملة للتفكير والفعل مركزة على التعلم والسلوك (المنتشري، 2018).

الإشراف المتنوع: "نوع من الإشراف يهدف إلى الإشراف على الأنشطة المهنية المتنوعة داخل المؤسسة التربوية، وتفعيل دور المعلم في تلك الأنشطة" (القرعان، 2020: 25). وظهر هذا النوع من الإشراف على أساس أن المعلمين مختلفين في قدراتهم وميولهم وأساليبهم، فهذا النوع من الإشراف يعطي المعلم ثلاث أساليب حديثة لتنمية اتجاهاته ومهاراته وتطوير قدراته (صليو، 2005).

الإشراف الإلكتروني: نتيجة لتطور التقنيات أصبح الإشراف الإلكتروني متطلب أساسي لتحقيق التواصل ما بين المعلم والمشرف لتبادل المعلومات والخبرات، بالإضافة إلى الاتصال ما بين المشرف والوزارات والمؤسسات التعليمية (عبد المعطي ومصطفى، 2013: 28).

5.1.1.2 الدعم الفني المقدم من المشرف التربوي

عرف الإشراف التربوي في ضوء العمليات والمهارات التي يؤديها المشرف التربوي على أنه عملية فنية محضة، حيث يرتكز اهتمامها على تصميم المناهج الدراسية وتطويرها، وعملية إدارية، حيث ينظر لها على أنها أحد جوانب الإدارة المدرسية، وعلاقات إنسانية، حيث ينظر لها على أنها تعامل بين المعلم والمشرف التربوي (البابطين، 2004: 70).

لذا فالإشراف التربوي عملية مهنية فنية منظمة تهدف إلى مساعدة المعلمين وتمكينهم من النمو المهني، والمعرفي، والثقافي، والسلوكي وكل ما من شأنه أن يرفع مستوى عملية التعليم والتعلم.

ومن هنا يتضح أن الإشراف يعتبر عملية فنية فهو نشاط موجه يعتمد على دراسة الوضع الراهن، ويهدف إلى خدمة جميع العاملين في مجال التربية والتعليم لإطلاق قدراتهم، ورفع مستواهم الشخصي والمهني بما يحقق رفع مستوى العملية التعليمية وتحقيق أهدافها.

وقد عُرّف الإشراف الفني "بأنه عملية الاتصال المباشر المستمر بالطلبة والمعلم والمدرسة والقائمين على إدارة التعليم فنياً، لمعاونتهم في ممارسة مسئولياتهم، والانتقال بهم إلى الأفضل وترشيدهم بهذه المسئوليات واطلاعهم على كل ما يستجد فيها أولاً بأول، ونقل خبرات وتجارب الآخرين إليهم، كل ذلك للاطمئنان إلى أن العملية التربوية دائمة الارتقاء وتساير روح العصر وتلفظ الجمود والتخلف وتحقق في غاية الأمر غايتها النهائية في إعداد أجيال أفضل وتضمن للتعليم عائد مناسب من الإنفاق العام عليه (جامعة أم القرى، 2016).

كما ترى الباحثة أن الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين مهم في الاطلاع الشامل والتطوير الواسع لأركان العملية التعليمية، والتي يكون جل اهتمام الأنظمة التربوية يتمحور حول تطوير المعلم ليستطيع مواكبه عصر إدارة المعرفة، فهنا يكمن الاهتمام بتطوير دور المعلم ليستطيع تحقيق متطلبات هذا العصر مما يؤدي إلى تطوير وتنمية طلبته وتشجيعهم بالتوجه نحو تحقيق مهارات إدارة المعرفة.

وقد برزت العديد من الدراسات التي اهتمت بمحاور وأبعاد الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين والتي تركز على أبعاد الدعم الفني للمشرف التربوي المقدم للمعلم وهي النمو المعرفي والمهني للمعلم، والتقويم، استراتيجيات تنفيذ الحصة، التخطيط، المحتوى التعليمي، الوسائل التعليمية، الأنشطة التعليمية (الجلاد، 2004).

كما اشارت دراسة (الدجاني، 2013) إلى الأبعاد الآتية: مجال الاعداد والتخطيط للتدريس، ومجال التقنيات التعليمية، ومجال إدارة الصف، ومجال أساليب التدريس، وممارسات تتعلق بالتقويم.

وحددها (البلوي، 2011) بأنها قائمة على: التخطيط، ومهارات التدريس، والإدارة الصفية، والتقويم، والمنهاج.

1.1.1.2 مجالات الدعم الفني المقدم من المشرفيين التربويين للمعلمين

يُعتبر عمل المشرف التربوي ليس سهلاً، وخاصة في ظل التطورات الهائلة والمتسارعة للنظم التربوية الحديثة، فهو لا تقع عليه مهمة تقييم المعلم فقط، بل أنها اتسعت لتبلغ العديد من المهام التي تؤدي بدورها إلى تطوير العملية التعليمية، ومن هذه المهام حسب ما أشار إليها (مريزق، 2008): الإسهام في تطوير المناهج، والإشراف على المواقف التعليمية وتنظيم بيئة المدرسة، والإشراف على النمو المهني للمعلمين، والإشراف على طرق التعليم وأساليبه واستراتيجياته، والاهتمام بالمعلم المستجد في التدريس، وتقييم العملية التعليمية.

وحددتها الدجاني (2013) بأنها قائمة على الإشراف المتعلق بالإعداد والتخطيط للتدريس والتقنيات التعليمية، وإدارة الصف، وأساليب التدريس، بالإضافة إلى الممارسات التي تتعلق بالتقويم.

أما الطويسي (2017) فلخص مجالات الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين في المجالات المتعلقة بالتخطيط، والاتصال والتواصل، والتنظيم، والتعلم والتعليم، إضافة إلى التقييم والمتابعة.

وتُقسم المهام التي تقع على المشرف التربوي كما يراها كل من عليان وآخرون (2010) إلى الآتي:

مهام عامة (تخطيط وإدارة): من خلال إعداد الخطط الإشرافية الشاملة، والتي تكون حسب المرحلة التعليمية، ودراسة تقارير الإشراف السابقة، واللوائح ذات العلاقة بالعمل التربوي والتعليمي، ودراسة

التوصيات السابقة للمشرفين، بالإضافة لإجراء البحوث والتجارب التربوية، وتقديم الدعم للمعلم الجديد.

مهام تتعلق بالكتب المدرسية: والتي تتمثل في الاطلاع الشامل على المادة التعليمية والمنهج، وإعداد الخطط الدراسية التي تناسب الفصل الدراسي، إضافة إلى إعداد الدراسات والتقارير اللازمة عن المنهج وإجراء التعديلات المناسبة، وتحديد جوانب الضعف والقوة في المناهج التعليمية بما يتناسب مع المرحلة العمرية الخاصة بكل مرحلة من المراحل الدراسية.

مهام تتعلق بالوسائل والتجهيزات: ومنها اهتمام المشرف التربوي بتوفير الوسائل والتجهيزات اللازمة في المؤسسات التربوية، وحصر هذه الوسائل ومعرفة مدى العجز في المؤسسات التربوية على توفير الوسائل المتنوعة والهادفة، إضافة إلى تدريب المعلمين على استخدامها بالشكل المناسب، ولا يقتصر دور المشرف على حصر الوسائل التعليمية في المؤسسة التربوية ومدى استخدامها، بل يقوم المشرف التربوي بتشجيع المعلم على ابتكار، وصنع الوسائل التعليمية المختلفة والمتنوعة والإشادة بجهود الطلبة في ذلك (عليان وآخرون، 2010).

مهام خاصه (فنية): وهي التي تتجه نحو الطالب والمعلم، فمنها ما يتعلق بالنمو المتكامل للطالب (علمياً، وعملياً، واجتماعياً) وعدم الاقتصار على النمو المعرفي فقط، واستغلال جميع الطاقات البشرية والمادية، وممارسة القيادة الديمقراطية، إضافة إلى حل النزاعات بأساليب تربوية حديثة، ليصبح تعلم الطلبة أكثر عمقاً وتأثيراً.

مهام تتعلق بدور المعلم المهني والارتقاء بمستواه الفكري والعملي: فهي تساعده في دعم قدرته على إعداد الدروس المنظمة والمتكاملة، بالإضافة إلى تنمية قدرته على مراعاة التعلم للفروق الفردية بين الطلاب، وقدرته على تنمية روح البحث العلمي في ضوء التطور الهائل للنظم التربوية ومتطلبات المجتمع المتغيرة والمستمرة (أبو عابد، 2017).

مهام تتعلق بالتدريب: وهي التي تتعلق بالتدريب المهني للمعلمين القائم على مراعاة حاجات المعلمين، وتذليل الصعوبات التي تواجههم، وذلك من خلال إعداد البرامج التدريبية اللازمة للمعلم بعد دراسة وتحليل واقعهم المهني وتحليل المهارات، التي يمكن تطويرها من خلال التدريب المهني للمعلم (العاجز، 2000).

مهام تتعلق بالتقنيات التعليمية: وهي تعتبر إحدى المهام التي تقع على المشرف التربوي والمرتبطة بشكل كبير بالعصر الحديث، فمن خلاله يرشد المشرف التربوي المعلم إلى تحديد احتياجاته التقنية، ومنه يعمل المشرف على تطوير أداء المعلم التقني من خلال ورش العمل والدورات التدريبية، كما يقوم المشرف بتعزيز المعلمين ذوي المبادرات الأولى في الإبداع التكنولوجي والتقني، فهو يساند المعلم في اختيار البرامج والأجهزة المناسبة، كما ويهتم المشرف بدعم عملية التعلم والتعليم، إضافة إلى التخطيط والتنظيم والتنسيق، فهو القائم على توضيح نظريات ومبادئ تطوير وإنتاج واستخدام وتقويم وإدارة تقنيات التعليم، ولا يقل الأمر أهمية عن تنمية مهارات التعليم عن بعد والذي أصبح متطلب أساسياً أثناء أزمة جائحة فايروس كوفيد-19 (أبو عابد، 2017).

مهام تتعلق بالاختبار والتقويم: وهي إحدى المهام التي يقوم بها المشرف التربوي وتهدف إلى مساندة المعلم على وضع الاختبارات واختيار طريقة التقويم المناسبة للطلبة في ضوء عمليات وأهداف المنهج التعليمي، والتي تعتمد على التقويم القبلي والبعدي والتكويني للمعلم؛ لتحقيق مدى انسجام المعلم وتطويره مع الأهداف التربوية، ولا يقل الأمر أهمية عن مساعدة المعلم في تقويم المنهاج المدرسي، وتحديد جوانب الضعف والقوة فيها، إضافة إلى إرشاد المعلم بكيفية الاهتمام بتحصيل الطلبة ووضع الخطط العلاجية المناسبة لذلك (عليان وآخرون، 2010).

وترى الباحثة أهمية هذه المهام التي تقع على عاتق المشرف التربوي، والدور في تحقيق الأهداف التربوية، والتي لها الأثر الكبير على الطالب وتنمية مهاراته، ومنها يكون التركيز على

متابعة دور المعلم من خلال تأهيله وتدريبه ومن ثم تطويره وتقويمه، ليصبح التعليم أكثر فاعلية وأكثر تحقيقاً للأهداف التربوية المناسبة.

من هنا جاءت مجالات الدعم الفني المقدم من المشرفيين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة والتي اعتمدت في الدراسة من ضمن مجموعة من المهام تتمثل في العمليات التالية: الدعم الفني للمعلمين في مجال التطور والنمو المهني للمعلم (التأهيل)، والدعم الفني للمعلمين في مجال التدريب، والدعم الفني للمعلمين في مجال التعليم التقني، والدعم الفني للمعلمين في مجال التقويم.

2.1.2 مفهوم المعرفة

كانت المعرفة منذ الأزل المُولد الرئيس لكل الأنشطة الإنسانية مهما كان نوعها وتوجهها ومستواها، ولكنها لم تستثمر استثماراً حقيقياً، ولم يلتفت إلى أهميتها الفعلية إلاّ مع نهايات الألفية السابقة، وبدايات الألفية الحالية بحيث تحولت إلى ركن من أركان النهضة في العالم (فريد وعبد العالي، 2018).

وهنا لا بد من توضيح مفهوم المعرفة والتي انطلق منها مفهوم إدارة المعرفة فقد تعددت التعريفات لمفهوم المعرفة والذي يعتبر من المفاهيم التي يصعب تعريفها وذلك يعود لطبيعة المفهوم وتعدد أبعاده وتعقيد مضمونه (صباح، 2015).

وكما وردت في المعجم الوسيط: عرف يعرفُ معرفة وعرفاناً وعرفه وعرفاناً: أي علم (إبراهيم والزيات، 1972: 127).

وكما وردت في القاموس المحيط: أن المعرفة من عرف الشيء أي علمه وأدركه بتفكر وتدبر لأمره (الفيروزبادي، 1977: 1114).

فالمعرفة هي عبارة عن معلومات تم تنظيمها ومعالجتها لتحويلها إلى خبرة وعلم مبتكر، أي هي المحصلة النهائية لاستخدام المعلومات من قبل صناع القرار الذين يحولون المعلومات إلى معرفة، وعمل مثمر يخدمهم ويخدم مجتمعاتهم (مسلم، 2014: 152).

وأشار الرميدي إلى مفهوم المعرفة على "أنه رأس مال فكري، أي مجموعة من القدرات المتميزة يتمتع بها عدد محدود من الأفراد العاملين في المؤسسة، تمكنهم من تقديم إسهامات فكرية تمكن المنظمة من زيادة إنتاجيتها وتحقيق مستويات أداء عالية مقارنة بالمنظمات المماثلة" (الرميدي، 2008: 48).

أما ديلونج (Delong, 2004: 27) فقد أوضح مفهوم المعرفة على أنه "عملية التبصر والفهم التي تنعكس عليه القدرة العملية التي تعتبر المصدر الأساسي للعمل ببراعة، وعند نقل المعرفة للآخرين وتطبيقها بشكل متكرر يؤدي ذلك إلى تراكم الخبرات، وعند استخدامها بشكل ملائم يزيد الكفاءة".

تعددت التعريفات حول مفهوم المعرفة فمنها من تحدث أنها حالة ذهنية للفهم وإدراك الحقائق، وآخرين اعتبروها عناصر من الممكن تخزينها ومعالجتها، والبعض الآخر اعتبرها بيانات ومعلومات ومهارات، والبعض اعتبرها عملية ممارسة للخبرة، وذلك حسب المدارس الفكرية للباحثين وتعدد المناهج التي تناولت المعرفة (عثمان، 2010).

وحسب ما ترى الباحثة أن جميع التعريفات تختلف في الشكل، لكنها في مضمونها تشير إلى البيانات التي يمكن التعبير عنها كمياً وكيفاً، كما تشير إلى المعلومات التي يمكن الحصول عليها من خلال الملاحظة.

اتجه العلماء لتحديد أنواع المعرفة ومنها المعرفة الضمنية، والصريحة أو المعلنة، فالمعرفة الضمنية كما تناولها عثمان (2010) تشتمل على ما يكمُن في نفس الفرد، والمتمثلة بعقل وقلب

الفرد، والتي يصعب نقلها وتحويلها للآخرين، ومنها وجهات النظر واستراتيجيات التفكير والمعتقدات، فهي تختلف عن مضمون المعرفة الصريحة والتي يمكن التعبير عنها بالكلمات، والأرقام، والتشارك فيها من خلال البيانات والمعادلات العلمية والوثائق وبناءً عليه يمكن نقلها ومشاركتها مع الآخرين.

أما السياني ومحسن (2021) فقد بينا أنواع المعرفة وتشتمل على المعرفة الضمنية والمعرفة الصريحة إضافة للمعرفة التكنولوجية، والتي تعبر عن الخبرة والمهارة في العمل، والمعرفة الضحلة التي تعتمد على الفهم القليل للمؤشرات، كما اعتبر أيضاً أن المعرفة العميقة للأمور هي أحد أنواع المعارف، كما أضاف أن المعرفة السببية تهتم بالمسببات، والمعرفة الموجهة تُبنى على أساس سنوات الخبرة.

ولقد أصبحت المعرفة سمة أساسية من سمات القرن الواحد والعشرون، فمن المعرفة انطلق مجتمع المعرفة الذي يحسن استخدام المعرفة في تسيير أموره واتخاذ القرارات السليمة، والذي ينتج المعلومة ويوظفها لمعرفة خفايا وخلفيات وأبعاد الأمور بمختلف جوانبها وأبعادها (الظاهر، 2009).

1.2.1.2 مفهوم إدارة المعرفة

من خلال رجوع الباحثة للأدبيات السابقة تجد أن مفهوم إدارة المعرفة متعدد التعريفات والمضامين والأبعاد، فالبعض ينظر إلية كمصطلح تقني، وقسم آخر يتناوله من الجوانب الثقافة التنظيمية، وآخرون يعرفونه من ناحية مالية، والبعض الآخر ركز على إعطاء المفهوم من ناحية أنه تحديث للمعلومات وإدارة للبيانات.

فقد أجمع العديد من الباحثين على أنه من الصعب التسليم بوجود مفهوم جامع وشامل لإدارة المعرفة وذلك لسببين هما:

أولاً: ميادين إدارة المعرفة واسعة جداً.

ثانياً: التغيرات السريعة بالمجالات التي تشملها المعرفة نفسها (عثمان، 2010).

وهنا يتضح بأن مفهوم إدارة المعرفة واسع وشامل، وذلك حسب المنهج الذي يخدمه المفهوم وحسب الجهد والهدف المنشود فهو يسير في مسارين هما:

المسار الأول: مسار المعلومات فهنا ينظر إلى إدارة المعرفة بأنها إدارة المعلومات، وينظر أصحاب هذا المسار إلى المعلومات التي يجري معالجتها بنظم المعلومات.

المسار الثاني: هو مسار الأشخاص ويتجه إلى المعرفة التي تعبر عن العمليات التي ينعكس عنها مجموعة من المهارات الديناميكية والمعقدة والمتغيرة نوعاً ما (الآغا وابو الخير، 2012).

ويتضح مفهوم إدارة المعرفة في مجال الإدارة والذي يُعتبر مجموعة من الإجراءات والعمليات والأنشطة المنظمة من أجل تحسين قدرة اكتساب، وتخزين وتأمين ومشاركة ونشر وتطبيق معارف المنظمة بهدف الحفاظ على المنظمة وبقائها وتنافسها مع غيرها من المنظمات، وعليه فإن إدارة المعرفة تؤدي إلى توليد واكتساب ونشر المعارف داخل المنظمة وذلك بهدف تحقيق أهدافها (مناع، 2016).

بالإضافة إلى المجالات الاجتماعية والتي تناولت مفهوم إدارة المعرفة على أنه كيان اجتماعي ينشأ بسبب طبيعة العلاقة بين العاملين بالمنظمة، فقد تكون إدارة المعرفة بالشكل الرسمي والتي ترتبط بالأنظمة والقوانين المتبعة داخل المنظمة، بالإضافة إلى كون إدارة المعرفة والتي تتعلق بالجوانب غير الرسمية في المنظمة ومنها العلاقات الإنسانية والصداقات بين العاملين في المنظمة (عثمان، 2010).

كما اعتبرت إدارة المعرفة ذات قيمة مضافة، تهتم بخلق القيمة من إدارة المعرفة والتي تعد أحد نتائجها، كما تم اعتبار تكامل إدارة المعرفة في عناصرها لتحقيق القيمة المضافة (الكبيسي، 2013).

كما أشارت منظمة الأمم المتحدة (2007) لإدارة المعرفة باعتبارها عمليات منهجية، أو مجموعة ممارسات، تستخدمها المؤسسات في تحديد وتسجيل وتخزين وإنشاء وتمثيل وتوزيع المعارف لأغراض الاستخدام والتوعية والتعلم في سائر أجزاء المؤسسة.

وعرفت بأنها "المصطلح المعبر عن العمليات والأدوات والسلوكيات التي يشترك في صياغتها وأدائها المستفيدون من المؤسسة، لاكتساب وخزن وتوزيع المعرفة لتنعكس على عمليات الأعمال للوصول إلى أفضل التطبيقات بقصد المنافسة طويلة الأمد (الكبيسي، 2013: 24).

كما أنها الاستخدام المعرفي والكفاءات والخبرات المجمعة والمتاحة داخلياً وخارجياً للمؤسسة، وتوليد المعرفة وانتزاعها، ونقلها بشكل منظم، بالإضافة إلى التعلم من أجل استخدام المعرفة وتحقيق الفائدة للمؤسسة (بني عيسى، 2018: 33).

كما عرفها (الخاشلي، 2015: 244) بأنها "العلم بالشيء وفهمه وإمكانية التعبير عنه في شكل حديث، أو صورة أو إشارة، وتُعد المعرفة من صنع الإنسان وإنتاجه، وتتراكم من تصورات وتفسيرات مفاهيم وآراء وأفكار وأنظمة سواء بالنقل أو العقل".

"وهي مزيج مما تملكه المؤسسة من بيانات ومعلومات وحقائق ومعتقدات ومفاهيم وتوقعات ومعايير تنظيمية، والتي تخزن وتتبادل، وبين كل ما يمتلكه المرؤوسين فيها من خبرات ومهارات وخبرات وقدرات إبداعية" (Moreno, 2015: 25).

وأشار مناع (2016) إلى أنها عبارة عن مجموعة من الإجراءات والعمليات والأنشطة المنظمة من أجل تحسين قدرة المنظمة على اكتساب وتخزين وتأمين ومشاركة ونشر وتطبيق معارف المنظمة بهدف الحفاظ على المنظمة.

وعرفت على أنها "العمليات التي تساعد المؤسسة على توليد المعرفة، واختيارها، وتنظيمها، بالإضافة إلى نشر وتحويل المعلومات والخبرات إلى معارف تسهم في اتخاذ القرارات وحل المشكلات وإحداث التعلم" (السعيد، 2010: 10).

كما تعتبر إدارة المعرفة "الأسلوب الذي تتبعه المنظمة من أجل خلق والتقاط واستخدام المعارف من أجل تحقيق أهداف المنظمة" (Serpella et al., 2014: 128).

وهي "عملية محددة بشكل منهجي وتنظيمي لاكتساب وتنظيم ودعم وتطبيق وتقاسم وتجديد كل من المعرفة الضمنية والصريحة" (Al-Qudah & Altaher, 2016: 132).

وتعرفها الباحثة على أنها عملية تحويل المعرفة واستثمارها وتطويرها وتوجيهها نحو الإبداع والابتكار والاستخدام الأمثل للموارد في المؤسسة وذلك بهدف تحقيق أهداف المؤسسة وزيادة قدرتها على تطوير رأس المال الفكري والقدرة على ريادة العقول، وذلك من خلال العديد من العمليات المختلفة منها تشخيص المعرفة وتوليدها وتنظيمها وتجديدها ومشاركتها باستمرار وذلك بهدف الوصول إلى الطريقة الأمثل في حل المشكلات واتخاذ القرار.

وترى الباحثة أهمية ربط إدارة المعرفة بالدعم الفني للمشرف التربوي وذلك لأن المؤسسات التربوية لها الدور الكبير في تطوير عناصر العملية التربوية، وبما أن إدارة المعرفة أصبحت متطلب حقيقي في المجتمعات المختلفة، لذلك وجب أن يكون الدعم الفني المقدم من المشرف التربوي مرتبط بها ارتباطاً وثيقاً، كونها هي الأساس في أي عمل تربوي في الوقت المعاصر.

2.2.1.2 أهمية إدارة المعرفة

تُعد إدارة المعرفة من الأفكار الجديدة والحديثة ذات الأثر الهام في العديد من المجالات، ولا سيما في العصر الحديث، فهي مؤشر لرسم طريق واضح شامل ومتكامل لفهم مبادرات إدارة المعرفة في إزالة القيود وإعادة الهيكلية التي تساعد على القبول والتطوير والتغيير لمواكبة متطلبات

العصر الحديث، وتتبع أهمية إدارة المعرفة من خلال تنمية المهارات والخبرات والقدرات لدى العاملين في المؤسسة، فهي تنعكس على تحسين الأداء داخل المؤسسة، والتي تؤدي إلى تحقيق الأعمال بأقل وقت وجهد وبأداء متميز أفضل، ومنها تزيد قدرة المؤسسة على التعلم والارتقاء بها وتميزها (قرعان، 2020). وتعتبر المعرفة هي أداة للمنظمات الفاعلة نحو استثمار رأس مالها الفكري، من خلال جعل الوصول للمعرفة المتولدة عنها بالنسبة للأشخاص الآخرين المحتاجين إليها عملية سهله وممكنه (Peng et al., 2013). فهي تساهم في التعاون بين أقسام المؤسسة من خلال تبادل الخبرات والمعارف ما بين العاملين سواء كانت هذه المعرفة ضمنية في عقول الأفراد أو كانت معرفة صريحه فكل من الأفراد يكمل الآخر لتحقيق أهداف المؤسسة. يظهر من خلال تعاون الأفراد والعاملين وتبادل الأفكار والمعارف فيما بينهم مما يؤدي إلى الاستفادة من الخبرات المتوفرة وتوليد الأفكار الإبداعية التي تسهم في تحسين أداء المؤسسة إضافة إلى تحسين أداء العاملين (مناع، 2016). وتساعد إدارة المعرفة على حصر المعرفة من مصادرها وتخزينها وحمايتها وإعادة استخدامها. وتساهم في إطلاق الطاقات الفكرية والقدرات الذهنية لدى العاملين في المؤسسة على كافة المستويات (الهاجري، 2020). كما تقلل من التكاليف من خلال تجنب حدوث الأخطاء، فعندما تقوم المؤسسة بجمع وتخزين قصص النجاح والفشل وجعلها في متناول جميع الأفراد في المؤسسة، مما يؤدي إلى زيادة وعي الأفراد بالأخطاء مما يساهم في تجنبها (الهاجري، 2020). وتساعد في بناء قدرات التعلم والتعليم ونشر ثقافة المعرفة والتحفيز والتنافس من خلال الذكاء البشري، وتحقيق التكامل بين قدرات المرؤوسين المبدعة من ذوي المعرفة من ناحية، ومتطلبات تقنيات الاتصالات والمعلومات من جهة أخرى، ومتابعة عملية تطوير وتجديد المعرفة بطريقة مستمرة (الحريري، 2012). وتساعد في تنظيم المعرفة للتخطيط بصورة تحقق الأهداف الاستراتيجية والمساهمة في حل المشكلات التي تواجهها المؤسسة بمرونة وفاعلية (بني عيسى،

2018). كما تساعد في بناء ما يسمى بمتخصصي المعرفة، وهم الأشخاص الذين لديهم معلومات حول موضوع أو تخصص ما. وتؤدي إلى إيجاد القيادة القادرة على بناء النظام المعرفي، الذي يتولى عملية إدارة النشاطات ذات العلاقة بإدارة المعرفة (الملكاوي، 2007). وبناء قواعد معلومات لتخزين المعرفة وتوفيرها، واسترجاعها في الوقت المناسب، مما يسهل في تبادل المعرفة ومشاركتها بين جميع العاملين في التنظيم. كما أن نقل المعرفة الكامنة (الضمنية) من عقول مالكيها وتحويلها إلى معرفة ظاهرة، يمكن توظيفها واستثمارها لرفع مستوى المنظمة مما يساعد في تحقيق أفضل النتائج (الأكلبي، 2008: 27؛ الزيادات، 2008: 60).

3.2.1.2 عمليات إدارة المعرفة في المؤسسات التربوية

أصبحت عمليات إدارة المعرفة إحدى التطورات والمتطلبات في المجتمعات الحديثة والعالم ككل، هذا العالم الذي أصبح فيه نشر وتوليد المعرفة وتوظيفها من أهم المؤشرات التي تعتمد عليها في قياس تقدم الأمم والشعوب، فقد عمليات اقتحمت إدارة المعرفة الميادين المختلفة ولم تكن المؤسسات التربوية بمعزل عن ذلك، لذا يتضح دور إدارة المعرفة في المؤسسات التربوية، ومدى مساهمتها في رفع مستوى العملية التربوية والارتقاء بها، من خلال التركيز على العديد من القضايا والتي لها الدور في استخدام عمليات إدارة المعرفة وتوجيهها في المؤسسات التربوية فقد بينها العديد من الباحثين على أنها تتمثل بالقضايا التالية:

-**تحديد فجوة المعرفة:** وتحدث تلك الفجوة عند قصور مستوى المعرفة في المؤسسة عن مستوى الحاجات المطلوبة من المعرفة، ومنه تستطيع وزارة التربية والتعليم مواجهة المواقف، ووضع الاستراتيجيات والخطط للتغلب عليها. كما أن اكتشاف المعرفة التي تمتلكها المؤسسة وفهمها في العديد من المؤسسات لا تخلو من المعرفة، لكن هذه المعرفة لا تستخدم بالشكل الصحيح، أو يصعب على العاملين في المؤسسة الوصول إليها.

-**تحديث وتطوير أنظمة الاتصال:** وتعتبر الموجودات التقنية والتكنولوجية من أهم الموجودات التي تحقق إدارة المعرفة في المؤسسات التربوية، إضافة إلى أن وسائل الاتصال المختلفة التي تعتبر هي الأساس والوسيلة للتوجه نحو إدارة المعرفة ولا يقل الأمر أهمية عن تطوير قواعد البيانات والمعلومات والمعرفة وتمكين العاملين في المؤسسة من الوصول إليها.

- **تشخيص المعرفة:** والتي تعمل المؤسسة من خلالها على تطوير المهارات توقعاً للحاجات المستقبلية، بحيث تعمل المؤسسة على تشخيص المعرفة المطلوبة حسب إمكانيات العاملين فيها، إضافة إلى تركيز المؤسسة على توقعات العاملين وآمالهم من تطبيق إدارة المعرفة في المؤسسة، حيث تشكل إدارة المعرفة النافذة للعاملين حول طبيعة عملهم وتوجيهها نحو التقدم والتطور.

- **توليد المعرفة ونشرها وتداولها:** يعتبر توليد المعرفة الفكرة المحورية لدى المؤسسات التربوية، فهي تعادل الابتكار والابداع لدى العاملين، لذا يتحتم على إدارات هذه المؤسسات تقديم المحفزات للعاملين من أجل الاستفادة من خبراتهم ومعرفتهم في تطوير العملية التربوية.

-**توظيف المعرفة وتفعيلها والاستفادة منها:** يعتبر توظيف المعرفة في المؤسسات التربوية العامل الذي يكتشف الأفراد الذين يتمتعون بالابتكارات والقدرات العالية، فهم أفراد قادرين على اتخاذ القرارات وحل المشكلات، فهنا وجب التركيز على طريقة تفعيل هذه المعارف وتحقيق الاستفادة القصوى وتطوير العاملين ونشر ثقافة التعلم فيما بينهم (محمد، 2017).

ولتحقيق الاستفادة القصوى من إدارة المعرفة في المؤسسات التربوية يرى (الهلالي، 2011) أن على إدارات المؤسسة التربوية التأكيد على الابتكار والتعلم المستمر لأفراد المؤسسة، كما أن مساعدة الأفراد والعاملين في المؤسسة على تحديد دور المعرفة ومضمونها ومتطلبات تطبيقها لإنجاز العمل له الأهمية الأساسية في نجاح تطبيق المعرفة في المؤسسة التربوية، ولا يقل الأمر

أهمية عن تعزيز دور القادة الذين يدعمون استخدام إدارة المعرفة سواءً على مستوى الأفراد أو المؤسسة التربوية ككل.

أما (نور الدين، 2010) فقد حدد إدارة المعرفة بالتشارك **والذي يعتبر** العمل بروح الفريق للوصول لتحقيق أهداف المؤسسة، حيث أن عملية تشارك الأفراد تؤدي إلى تسهيل عملية توليد المعرفة ونشرها في المؤسسة، والثقة **والتي** تعتبر الثقة والايمان بقدرات الأفراد من أهم متطلبات إدارة المعرفة، فكلما توفرت الثقة أصبحت عملية تبادل الأفكار والمعلومات أسهل مما يزيد من حصيلة المعرفة، وتوطيد وتدعيم إدارة المعرفة، والتعلم فهو يهدف إلى إكساب المعارف لدى الأفراد القادرين والمستعدين لاستخدام تلك المعارف في اتخاذ القرارات الإدارية اللازمة لتسيير العمل.

4.2.1.2 معيقات تطبيق إدارة المعرفة في المؤسسات التربوية

تواجه إدارة المعرفة العديد من المعيقات والتحديات التي تحول دون تطبيقها وخاصة في المؤسسات التربوية، وقد تناول العديد من الباحثين أهم هذه المعيقات، وصنفها البيلاوي وحسين (2007) إلى معيقات إدارية وأخرى تنظيمية، فالمعيقات الإدارية تشتمل على عدم توفر الوقت لدى الأفراد العاملين لإدارة المعرفة، والثقافة التنظيمية السائدة داخل المنظمة، ونقص الفهم والوعي بأهمية وأهداف إدارة المعرفة، وعدم القدرة على قياس العوائد المادية لإدارة المعرفة، ونقص التكنولوجيا المناسبة لإدارة المعرفة. أما المعيقات التنظيمية فإنها تتمثل في ضعف الاتصال والتواصل بين أفراد التنظيمات، بالإضافة إلى غموض مفهوم إدارة المعرفة لدى العديد منهم.

وحددها (العميرة، 2015) بالمعيقات الشخصية والتنظيمية، فالمعيقات الشخصية هي التي يعاني منها المعلمين أنفسهم كالإحباط وضعف الدافعية، إضافة إلى ضعف الرضى الوظيفي، أما المعيقات التنظيمية فهي التي تتعلق بقواعد العمل وتشريعاته وطبيعة العلاقات التنظيمية داخل المدرسة. وفي الحقيقة فإن العديد من المؤسسات تفتقر إلى البنية التحتية والبرمجيات وقواعد

البيانات اللازمة لتحقيق إدارة المعرفة، إضافة إلى ضعف البنية التنظيمية وعدم الالتزام بقواعد البحث العلمي والابداع والعمل الجماعي (الهلالي، 2011).

5.2.1.2 مبررات التحول التربوي نحو إدارة المعرفة

ظهرت العديد من المبررات التي تحتم التحول نحو إدارة المعرفة، فالمعرفة لم تعد تقتصر على البيانات والمعلومات وتبويبها، بل انتقلت إلى مرحلة أخرى وهي إدارة هذه المعرفة والتي من خلالها نستطيع تحويل المعرفة إلى التجربة ومن ثم الإبداع والابتكار، وهنا برزت حاجة المؤسسات والمنظمات إلى تحقيق الاستفادة القصوى لبناء ذاتها وتطويرها باتجاه ما يخدم أهدافها واستراتيجياتها وصناعة القرار فيها وبخاصة في ظل التطور الهائل والمكثف للمعلومات في المجالات المتنوعة (عبد الرحمن، 2019).

كما أن ظهور مفهوم إدارة المعرفة جاء استجابة لعدة متطلبات ومؤثرات سواءً كانت بيئية واجتماعية أو اقتصادية وثقافية، فقد حددها كل من السياني ومحسن (2021) بأنها تتمثل بالعولمة التي جعلت المجتمعات كافة على اتصال مباشر، وسهل التكاليف مع العالم ككل من خلال شبكات الإنترنت، والفضائيات والعديد من وسائل التواصل الأخرى والتي ما زالت متطورة باستمرار، والملموسية القياسية للمعرفة حيث أصبحت العديد من المؤسسات قادرة على قياس احتياجاتها المعرفية، والطبيعية الديناميكية للموجودات المعرفية وإمكانية تعزيزها بتطوير معرفة جديدة مما يؤدي إلى خلق وتطوير برامج معرفية جديدة.

أما حلاق (2014) فقد صنفتها إلى مبررات اجتماعية والتي تتمثل بإعداد الأجيال القادرة على ابتكار المعرفة واستخدامها وتوظيفها، إضافة إلى توفير الوقت وسهوله الوصول للمعلومات والمعارف، ومبررات ثقافية وتتمثل من خلال الحاجة إلى تفريغ المعلومات في وثائق وقواعد بيانات وبرمجيات خاصة لذلك، والحاجة إلى تشجيع الطلبة على التعلم الذاتي من مصادر المعرفة مدى

الحياة، وتنمية المواهب وتطوير مهارات البحث العلمي والابتكار والابداع لديهم، والرغبة في تحويل المدارس إلى مجتمعات معرفية، ومبررات اقتصادية والتي برزت من كونها اعتمدت على رأس المال الفكري بدلاً من رأس المال المادي في تطوير الاقتصاد القومي، فمنه تساعد إدارة المعرفة في تقديم المعرفة التخصصية التي تساعد المتعلم الالتحاق بمهنه عالية المستوى، ومبررات سياسية وتتمثل هذه المبررات بالرغبة بإعداد الجيل الجديد القادر على إنتاج المعرفة بدلاً من استهلاكها، وبناء المواطن القادر على تحمل المسؤولية في بناء المجتمع، كما أن قياس تقدم الأمم والشعوب مرتبط بمدى تقدمها المعرفي.

6.2.1.2 عناصر ومتطلبات إدارة المعرفة

لبناء نظام لإدارة المعرفة في أي مجال لا بد من توفر مقومات ومتطلبات أساسية، واختلف الباحثون في تحديد أهم عناصر إدارة المعرفة، وحددتها فرحي (2017) بالآتية:

-**المحتوى:** فالمحتوى يحدد المعلومات التي يمكن إدراجها ضمن العناصر الفكرية والمبنية على المعرفة ذات الدور البارز في تطوير أداء المؤسسات.

-**التكنولوجيا:** تقوم بتطوير عناصر الحاسب الآلي والبرامج التي تستعمل في إيصال المهام المطلوبة وتنفيذها.

- **العمليات:** تقوم العمليات برسم الإجراءات التي تحتاج إلى تحديثات وتطوير مستمر للتأكد من أن عمليات إدارة المعرفة، تتماشى مع احتياجات المستخدمين من حيث النوعية، والكمية، ومدى صلتها بالموضوع الذي تم طرحه.

- **الأفراد:** تقوم المؤسسات بتشجيع القوى البشرية على تكوين المعرفة ومشاركتها، واستخدامها، للرد السريع على العملاء، وخلق أسواق جديدة، وتطوير المنتجات الجديدة، والسيطرة على التكنولوجيا الحديثة.

وقد حدد الملكاوي (2007) عناصر ومتطلبات إدارة المعرفة في الآتي:

- **توفير البنية التحتية الازمة:** وتتمثل بتوفير الأجهزة الإلكترونية والتكنولوجية والبرمجيات الخاصة.

- **توفير الموارد البشرية:** والتي تستطيع المؤسسة من خلالها إدارة المعرفة، وتوليدها، واستثمارها.

- **الهيكل التنظيمي:** يعتبر الهيكل التنظيمي من أهم المتطلبات التي يقوم عليها أي عمل، ولذلك فإن أي عمل داخل المنظمات والمؤسسات يرتكز عليه، فلا بد من توفر هيكل تنظيمي مرن يسمح للعاملين من إطلاق إبداعاتهم والعمل بحرية لاكتشاف وتوليد المعرفة.

- **العامل الثقافي:** يعتبر العامل الثقافي أحد متطلبات وعناصر إدارة المعرفة، من خلال إيجاد ثقافة ايجابية داعمة للمعرفة وإنتاجها، وتقاسمها وتأسيس المجتمع على أساس المشاركة بالمعرفة والخبرات الشخصية وبناء شبكات فاعلة في العلاقات بين الأفراد.

7.2.1.2 عمليات إدارة المعرفة

تشمل عمليات إدارة المعرفة الأنشطة والمهام المتعلقة باكتساب المعرفة وتخزينها واسترجاعها وتطبيقها، وإنتاجها ومراجعتها ونقلها ومشاركتها بما يحقق أهداف المنظمة، ويتوافق مع اتجاهاتها المختلفة (زيان، 2019).

فالمعرفة المشتقة من المعلومات ومصادرها الداخلية والخارجية لا تعني شيئاً دون هذه العمليات التي تغنيها وتمكن من الوصول إليها ومشاركتها وتوزيعها والمحافظة عليها واسترجاعها بهدف التطبيق أو اعادة الاستخدام، فالمعرفة تبدو مجردة القيمة دون تلك العمليات، فعمليات إدارة المعرفة تعمل بشكل تتابعي ومتكامل، فكل منها تعتمد على سابقتها وتدعم العملية التي تليها (الكبيسي، 2013).

واعتمد العديد من الباحثين عمليات إدارة المعرفة الآتية:

-**تشخيص المعرفة:** يُعد تشخيص المعرفة من الأمور المهمة في أي برنامج لإدارة المعرفة، وعلى ضوء هذا التشخيص يتم وضع سياسات وبرامج العمليات الأخرى، وذلك بهدف تحديد نوع المعرفة المتوفرة وموازنتها بما هو مطلوب وذلك لسد الفجوة المعرفية، وتحديد الجهد الذي تبذله المنظمة للاستمرار في الاستثمار المعرفي الجديد (الهوش، 2018).

فهي تبدأ بتعريف المعرفة، والبحث عن مكان وجودها، هل هي في رؤوس العاملين، أم في النظم، أم في الإجراءات، ومنه تكون المقارنة بين موجودات المعرفة الحالية في المنظمة وموجودات المعرفة المطلوبة للمنظمة (الضويحي، 2009).

- **توليد المعرفة وتكوينها:** تشتمل هذه العمليات على توليد المعرفة في المؤسسات وتكوينها من خلال تطوير محتوى جديد أو استبدال المحتوى القائم على إطار المعرفة الضمنية والصريحة في المؤسسة، فمن خلال العمليات الاجتماعية والتعاونية، فضلاً عن عمليات التعلم الذاتي. فمن أنماط توليد المعرفة وتكوينها والتي مثلها بنموذج (SECI) والمتمثلة بالتنشئة الاجتماعية، والتجسيد، والتجميع، والاستيعاب (الناصر، 2019).

ويمكن توليد المعرفة من خلال عدد من العمليات التي تمتد بين تحدي الإبداع وبين البحث الجاد، كما أن الأفراد فقط هم الذين يولدون المعرفة، ولا تستطيع المنظمة توليد المعرفة بدون الأفراد. وتركز عملية توليد المعرفة المنظمة، على توسيع المعرفة التي يتم توليدها على يد الأفراد، ومن ثم بلورتها على مستوى الجماعة، من خلال الحوار والمحادثة والتشارك في الخبرة، أو مجتمع الممارسة (ثابت، 2019).

-**نظم المعرفة وتخزينها:** تعتبر نظم المعرفة وتخزينها والجهود التي تبذلها المؤسسات في سبيل الحصول والحفاظ عليها، الا أن المعرفة قد تتعرض للفناء وذلك قد يكون بصعوبة الوصول إليها أو نسيانها وفقدانها، ومن هنا توجهت المؤسسات إلى نظم وتخزين المعرفة والاحتفاظ بها، لذا فهي

تشمل نظم المعرفة وتخزينها وإدامتها بصورة مستمرة بالذاكرة التنظيمية، ومستودعات المعرفة، من خلال تلك العمليات التي تشتمل على الاحتفاظ، والإدامة، والبحث، والوصول، والاسترجاع، والمكان (Schmitz et al., 2014).

وتلعب التكنولوجيا دوراً حيوياً في استرجاع المعلومات والمعرفة المخزنة، إذ تحرص المؤسسات على تخزين المعرفة وتنظيمها كمتطلب لمواجهة التحديات الخارجية وفرص تغييرات المستقبل، ومن الطرق التي تستخدمها المؤسسات لتنظيم المعرفة وخزنها: قاعدة المعرفة، قواعد البيانات، قاعدة الحالات، الوثائق الرقمية، ويراعى عند اختيار طريقة التخزين خصوصية العمل وحاجات الأفراد (بوادي، 2009).

-**مشاركة المعرفة وتوزيعها:** وتعني توصيل المعرفة للآخرين، وتركز هذه العملية على رأس المال البشري والتفاعل الإنساني بين الأفراد، وبالتالي فهي تمثل أهم تحديات المؤسسات الحديثة، فهي تتضمن عمليات نقل المعرفة، وتبادل المعرفة، والاتصال (زيان، 2019).

ويتم توزيع المعرفة الضمنية ومشاركتها، عن طريق الحوار والدورات التدريبية وغيرها، أما توزيع المعرفة الصريحة فإنه يتم نشرها من خلال الوثائق والتعلم المستمر والنشرات الداخلية، والأهم من هذا كله وصول المعرفة للباحثين عنها عند الحاجة (الكبيسي، 2013).

-**إدامة المعرفة:** تشير عملية إدامة المعرفة إلى جاهزية المعرفة؛ أي جعلها جاهزة للاستخدام في أي وقت، من خلال المراجعة والإدامة المستمرين، وتشمل هذه المرحلة عملية التنقيح، والنمو، والتغذية. ويتضمن نظام إدارة المعرفة وسائل التحديث، والإضافة والتعديل، وإعادة التصحيح (صباح، 2015).

-**تطبيق المعرفة:** يُعد تطبيق المعرفة ذروة عمليات إدارة المعرفة وغايتها المنشودة، فهي تتمثل بعمليات استعمال المعرفة، والاستفادة منها وتطبيقها، لذا لا بد من استثمار هذه المعرفة بحل أي

مشكلة تواجه المؤسسة وقت الحاجة لذلك، ويساعد تطبيق المعرفة في تحقيق أغراض المؤسسة وأهدافها (حلاق، 2014).

كما أن الإدارة الناجحة للمعرفة هي التي تستخدم المعرفة المتوافرة في الوقت المناسب، ودون أن تفقد استثمار فرصة توافرها لتحقيق ميزة لها، أو لحل مشكلة قائمة، كما أن المؤسسات الساعية للتطبيق الجيد للمعرفة عليها تعيين مدير المعرفة والذي يقع عليه واجب الحث على التطبيق الجيد، وأنه يعمل كعنصر مكرس لتطبيق ومشاركة المعرفة والتنفيذ التدقيق لها (الزايدي، 2010).

2.2 الدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء عرضاً للدراسات السابقة ذات العلاقة التي أمكن التوصل إليها من خلال مراجعة الأدب النظري، والمتعلقة بمحور الدعم الفني للمشرفين التربويين ومحور عمليات إدارة المعرفة، سواء كانت عربية أم أجنبية، مرتبة من الأحدث إلى الأقدم.

1.2.2 الدراسات المتعلقة بالدعم الفني للمشرفين التربويين

كشفت **دراسة السلمي (2021)** عن درجة تطبيق المشرف التربوي بعض عمليات الجودة الشاملة في تنفيذ الورش التدريبية للمعلمين في (التخطيط، والتنفيذ، واستخدام التقنيات الحديثة، والأنشطة الاثرائية، والتقويم) من وجهة نظر أفراد العينة والأداء الفعلي للمشرفين حسب بطاقة الملاحظة في مصر، وكذلك معرفة مدى وجود فروق تعزى لاختلاف العمل الحالي، والنوع الاجتماعي، والمرحلة الدراسية، والتخصص، والمؤهل العلمي لأفراد عينة الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة استُخدم المنهج الوصفي التحليلي، تمثلت أداة الدراسة في استبيان وبطاقة ملاحظة تكونت من (50) فقرة موزعة على خمسة محاور (التخطيط والتنفيذ واستخدام التقنيات الحديثة، والأنشطة الإثرائية، والتقويم)، وتم تطبيق الاستبيان على عينة عشوائية مكونة من (204) مشرفاً ومشرفة

تربوية و(362) معلماً ومعلمة في جميع المراحل التعليمية، بينما طبقت بطاقة الملاحظة على (15) مشرفاً ومشرفة تربوية، وأظهرت النتائج أن تطبيق المشرف التربوي بعض عمليات الجودة الشاملة في الورش التدريبية كان بدرجة متوسطة على كلٍ من الاستبيان وبطاقة الملاحظة في الدرجة الكلية وفي المحاور الفرعية (التخطيط والتنفيذ واستخدام التقنيات الحديثة، والأنشطة الإثرائية، والتقويم)، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات عينة الدراسة تعزى لاختلاف العمل الحالي لصالح المشرف التربوي، كما توجد فروق تعزى لاختلاف المرحلة الدراسية لصالح المرحلة المتوسطة، كذلك توجد فروق تعزى لاختلاف النوع لصالح الذكور في جميع المحاور ماعدا محور التقويم، كما توجد فروق تعزى لاختلاف التخصص في محوري التخطيط، واستخدام التقنيات الحديثة لصالح التخصص الأدبي، في حين لم توجد فروق تعزى لاختلاف المؤهل العلمي.

وسعت دراسة **الحاج (2020)** الكشف عن واقع تطبيق الإشراف التربوي التطوري في مدارس "الأونروا" بمحافظة غزة وسبل تطويرها، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة لجمع البيانات من أفراد العينة، تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية طبقية والمكونة من (332) فرداً، منهم (165) معلماً و(167) معلمة من المجتمع الاصلي. توصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق الإشراف التربوي التطوري بجميع أبعاده وكذلك الدرجة الكلية كانت مرتفعة، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسط استجابات عينة الدراسة (المعلمين) تُعزى لمتغير المنطقة التعليمية في بُعد الإشراف التربوي التطوّري غير المباشر وكذلك الدرجة الكلية للإشراف التربوي التطوّري بشكل عام، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعدي الإشراف التربوي التطوّري المباشر، والإشراف التربوي التطوّري التشاركي لصالح منطقة رفح التعليمية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$)، بين متوسط درجات استجابة أفراد عينة الدراسة (المعلمين) في الإشراف التربوي

التطوّري بأبعاده ودرجته الكلية تبعاً للنوع الاجتماعي، والمؤهل الأكاديمي، والتخصص وسنوات الخبرة.

وهدفت دراسة **السيد (2020)** التعرف إلى مستوى ممارسة المشرفين التربويين لمهامهم الإشرافية وفق متطلبات الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان، ومعرفة طبيعة الفروق لاستجابة أفراد العينة حول تلك الممارسات تبعاً لمتغيري: النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وطبق دراسته على عينة عشوائية بسيطة تألفت من (220) معلماً ومعلمة بمدارس محافظة ظفار في سلطنة عمان. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة المشرفيين التربويين لمهامهم الإشرافية كانت مرتفعة. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة المشرفين التربويين لمهامهم الإشرافية وفق متطلبات الجودة الشاملة تعزى لمتغيري: النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة.

وكشفت **دراسة أمبوفو وآخرون (Ampofo et al., 2019)** تأثير أسلوب الإشراف التربوي التطوري المباشر لمديري المدارس على أداء المعلم في المدارس الثانوية العامة في دولة غانا، حيث استخدمت الدراسة طريقة تصميم الطرق المختلطة المدمجة، واختيرت عينة حجمها (617) فردا بطريقة عشوائية موزعة على (295) مدرساً و (222) محافظاً و (86) رئيس قسم و(13) مديراً إقليمياً لشعبة التوجيه التربوي في غانا، واستخدمت المقابلة والاستبانة كأداتي للدراسة ولجمع البيانات من عينة الدراسة. توصلت الدارسة إلى أن مديري المدارس خصصوا وقتاً قصيراً للغاية للإشراف على تخطيط الدروس وتطوير المعلمين، كما أثبتت أن لإشراف المديرين الدور البارز في تطوير أداء المعلمين.

وهدفت **دراسة هويي (Hui, 2019)** إلى إجراء عملية إشراف تربوي تجريبي بطريقة الملاحظة في المدارس في تايوان، واستخدمت المنهج التحليلي النوعي على عينة من المدارس بلغت (161)

مدرسة، أظهرت نتائج الدراسة أن الإشراف التطوري هام من أجل تحسين التربية، وضروري لإنجاح دور المعلمين، كما يعتقدون أنه من الضروري تحسين السلوكيات الإشرافية لمديري المدارس، كما أظهرت نتائج الدراسة أهمية الإشراف التطوري في عملية تحسين التعليم، والذي يساعد المعلمين في اتخاذ القرار وحل المشكلات.

وسعت دراسة **ربابعة (2018)** معرفة درجة ممارسة المعلم لأدواره في نظام التعليم الأردني في عصر الانفتاح المعرفي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. تكون مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين حيث بلغ عدهم (800) مشرفاً ومشرفة تربوية، أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية وبلغ عددها (120) مشرفاً ومشرفة. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة المعلم لدوره في نظام التعليم الأردني في عصر الانفتاح المعرفي كما يراها المشرفين التربويين كانت بدرجة متوسطة، وأن درجة ممارسة المعلم لدورة الأكاديمي في نظام التعليم الأردني في عصر الانفتاح المعرفي كما يراها المشرفين التربويين كانت بدرجة ممارسة متوسطة.

وسعت **دراسة أبو حمدي (2018)** إلى تقييم أداء المشرفين التربويين للفعاليات الإشرافية من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في مدينة العقبة بالأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، تم تطبيقها على عينة عددها (24) مديراً ومديرة، أشارت النتائج إلى أن درجة أداء المشرفيين التربويين للفعاليات الإشرافية حصلت على درجة عالية، أما على مستوى المجالات الفرعية، فقد احتل مجال العلاقات الإنسانية، ومجال المنهاج والكتب المدرسية المرتبة الأولى وبدرجة عالية، وحصل مجال التعلم والتعليم على المرتبة الثانية، وفي المرتبة الثالثة مجال الإدارة المدرسية، وأظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين استجابات أفراد العينة حول تقييم أداء المشرفين التربويين للفعاليات الإشرافية من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في مدينة العقبة بالأردن تبعاً لمتغيرات (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي).

وسعت **دراسة الطويسي (2017)** التعرف إلى الدعم الفني الذي يقدمه المشرفون التربويون للمعلمين في ضوء عمليات اقتصاد المعرفة، استخدم المنهج الوصفي بالإضافة إلى تصميم استبيان طورت لمديريات تربية العاصمة عمان من أجل دراسة وجهة نظر مديري المدارس، تكونت من (40) فقرة تقع كأداة لجمع البيانات، وقد وزعت على عينة عشوائية مكونة من (65) مديراً ومديرة. وتم تحليل البيانات واستخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثنائي، وقد أظهرت النتائج أن مستوى الدعم الفني المقدم للمعلمين لتحقيق عمليات اقتصاد المعرفة من وجهة نظر مديري المدارس يقع في مستوى مرتفع، ولا يوجد اختلاف يعزى إلى جنس المدرسة، ولم تظهر النتائج أثراً معنوياً للتفاعل بين مديرية التربية وجنس المدرسة.

وكشفت دراسة **ناصر وآخرون (Naser et al., 2017)** عن تحديد دور المعلم في ظل الاقتصاد المعرفي من منظور المشرفيين التربويين في فلسطين، ولتحقيق الهدف من الدارسة تم توزيع استبانة على عينة مكونه من (50) مشرفاً من مديريات التربية والتعليم في محافظة رام الله والبيرة والأونروا، إضافة إلى لقاء تم خلاله إعداد قائمة بأدوار المعلم في ظل الاقتصاد المعرفي وتطبيقها على عينه من المشرفين، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي الكمي والنوعي، وأظهرت النتائج أن أدوار المعلم كانت متوسطة، ولم يكن هناك اختلاف في أدوار المعلم تعزى لمتغير الخبرة، ومتغيرات المؤهلات العلمية، لكن كان هناك اختلاف في طريقة عمل المعلم حسب السلطة المشرفة ولصالح مدارس الأونروا، كما كشفت نتائج المقابلة وقائمة مراجعة أدوار المعلم أن 84% من المعلمين يحتاجون إلى التدريب على الأدوار المبتكرة للمعلم في عصر الاقتصاد المعرفي، وأن تقييم دور المعلم ما زال يركز على الأدوار التقليدية، وخلصت الدراسة إلى أن المدرسين بحاجة إلى مواكبة متطلبات القرن الحادي والعشرون، فيما يتعلق بالتفوق العلمي واستخدام التكنولوجيا والابداع والتميز والتفكير النقدي والبحث العلمي، والحاجة إلى تطوير آليه التقييم بين المشرفين.

وهدفت دراسة **ستارك وآخرون (Stark et al., 2017)** إلى إعادة استخدام الإشراف التربوي من خلال تعزيز الاستراتيجيات التي تركز على الحلول لتطوير المعلمين ليتسنى لهم ممارسة التأثير الإيجابي للوصول إلى نوعية راقية من المعلمين في ولاية تكساس، وهذا يتطلب من قادة المدارس إشراك المعلمين بطرق تدعم العمل الابداعي والمعرفي لديهم، وذلك من خلال الإشراف التربوي التشاركي القائم على نقاط القوة التي تشجع المعلمين وتدعم تطورهم المهني، بعيداً عن النمط الإشرافي التقليدي. استخدم المنهج شبه التجريبي لتدريب المعلمين، من خلال خضوعهم لامتحان قبلي وبعدي، وقد أظهرت النتائج أن الإشراف التربوي التطوري يركز على الحلول، ويدعم معرفة المعلمين حول أهم نقاط القوة والضعف لديهم والعمل على تطوير أنفسهم.

كما كشفت **دراسة شعيبات وآخرون (2015)** عن المشكلات التي تواجه المشرفين التربويين من وجهة نظر كل من مديري المدارس الثانوية الحكومية ومعلميها في فلسطين دراسة حالة، أُجريت الدراسة على عينة عشوائية مكونه من (75) مديراً، وعينة عنقودية عشوائية مكونة من (227) معلماً من محافظتي بيت لحم والخليل، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبيان مكونة من (44) فقرة موزعة على (5) مجالات، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود مشكلات تواجه عمليات الإشراف التربوي بدرجة كبيرة، كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي، بينما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول المشكلات التي تواجه المشرفين التربويين من وجهة نظر كل من مديري المدارس الثانوية الحكومية ومعلميها في فلسطين تعزى لمتغير المحافظة.

وتناولت دراسة **إيكياو (Ekayaw, 2014)** الممارسات والتحديات التي تواجه الإشراف التربوي التعليمي في المدارس الابتدائية في منطقة أسوسا في أثيوبيا، استخدم المنهج الوصفي المسحي وعينة

المراحل المتعددة والعينة العنقودية، كما استخدم الباحث الاستبيان كأداة للدراسة موزعة على عينه تكونت من (30) مديراً، و(13) مشرفاً و (157) معلماً، أظهرت الدراسة أن محاولة المشرفين التربويين تحديد نقاط الضعف والقوة في أداء المعلمين كانت غير كافية، كما أن التحديات الرئيسة التي واجهت المشرفيين التربويين في المدارس الابتدائية كانت مزدوجة ومتعددة، حيث أُرهقوا بالمهام الأخرى، والتدريس بعبء كامل كالمعلمين الآخرين، كما لم يُمنح المعلم مكافآت مالية.

وسعت **دراسة هارسون (Harrison, 2014)** التعرف إلى الدروس المستفادة من تطبيق "برنامج تطوير المدرسة والمديرية" في الأردن، ولتحديد الخطوات العملية لاستدامة عمليات التحسين في تقديم الدعم الفني للمدارس، وقد أجرى الباحث سلسلة من اللقاءات والمقابلات ومراجعة لوثائق مشروع تطوير التعليم نحو المعرفة، ومراجعة للتقارير التقييمية لدور الإشراف التربوي وعمليات التطوير، واستخدم المنهج التاريخي، وأكدت نتائج الدراسة على أن أداء المشرفين التربويين أقل من المأمول، وأكدت على ضرورة مراجعة الأدوار والمسؤوليات لبرنامج تطوير المدرسة بما في ذلك أدوار المشرفين التربويين لتعزيز مفهوم الدعم الفني، وتحديد دور المشرفين التربويين في تقييم أداء المعلمين، كما أكدت الدراسة على ضرورة الفصل بين دور المشرفين التربويين في تقديم عطاء مسؤولية الدعم الفني للمعلمين عن عمليات المساءلة، ومتابعة تحقيق النتائج إلى جهة أخرى.

كما هدفت دراسة **الدجاني (2013)** التعرف إلى درجة ممارسة المشرفين التربويين لسلوك الإشراف التشاركي في محافظة العاصمة عمان وعلاقته بمستوى فعالية المعلمين من وجهة نظرهم، حيث طبق استبيان على عينة عشوائية طبقية بلغت (342) معلماً، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج أن سلوك الإشراف التشاركي من وجهة نظر المعلمين كان بدرجة متوسطة، وأكدت الدراسة على ضرورة بناء برامج تأهيل نوعية لتدريب المشرفين التربويين وتحسين قدراتهم الفنية.

وسعت دراسة **أيوول وألونغ (Oyewole & Alonge, 2013)** للكشف عن دور مديري المدارس الإشرافي، وتحضير المعلمين في مقاطعة إيكيني الوسطى في نيجيريا، وتكون مجتمع الدراسة من المديرين والمعلمين جميعهم في المدارس الثانوية في الولاية، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، أظهرت الدراسة وجود علاقة ايجابية بين خبرة المديرين في أداء أدوارهم الإشرافية وتحفيز المعلمين. وكما أظهرت وجود علاقة دالة إحصائياً بين المدارس الكبرى والصغرى في أداء أدوار المديرين المشرفين، وتحفيز المعلمين على تلك المدارس.

1.2.2 الدراسات المتعلقة عمليات إدارة المعرفة

هدفت دراسة **شقير (2021)** التعرف إلى واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة في المدارس الحكومية وعلاقته بالتعليم الإلكتروني من وجهة نظر المديرين والمعلمين في محافظة سلفيت، واختلاف كل منها بحسب بعض المتغيرات: الجنس، المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، مستوى المهارة في استخدام الحاسوب، مستوى المدرسة. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الكمي والنوعي، واختيرت عينة عشوائية بسيطة، وضمت (339) معلماً ومديراً طبقت عليهم الاستبانة، كما شملت على (24) معلماً ومديراً في مجموعتين بؤريتين وذلك لأغراض البحث النوعي. أظهرت نتائج الدراسة أن واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت جاء مرتفعاً، وجاء مستوى واقع تطبيق التعليم الإلكتروني متوسطاً، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة تبعا لمتغيرات (المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، في حين كانت الفروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغيرات الجنس ولصالح الإناث، مستوى مهارة استخدام الحاسوب ولصالح مستوى الاستخدام الكبير، ومستوى المدرسة لصالح الأساسية الدنيا. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط ايجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين واقع تطبيق

عمليات إدارة المعرفة في المدارس الحكومية والتعليم الإلكتروني لدى المديرين والمعلمين في محافظة سلفيت.

سعت دراسة **إبراهيم (2021)** التعرف إلى نوع ودرجة قوة العلاقة غير المباشرة بين ممارسات إدارة الموارد البشرية والرشاقة التنظيمية في جامعة المنوفية من خلال عمليات إدارة المعرفة كمتغير وسيط، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي الاستقرائي، والاستبانة كأداة للدراسة والتي تم توزيعها إلكترونياً على عينة حجمها (331) من العاملين بكافة وحدات جامعة المنوفية في مصر، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة غير مباشرة وقوية ذات دلالة إحصائية بين ممارسات إدارة الموارد البشرية والرشاقة التنظيمية.

وهدفت دراسة **عوض الله وعبيد (2021)** التعرف إلى درجة عمليات إدارة المعرفة المتضمنة في نظم التعلم الذكية بجامعة فلسطين التقنية خضوري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ودور متغيرات: فرع الجامعة، والرتبة الأكاديمية، والجنس، وسنوات الخدمة، تكوّنت عينة الدراسة من (82) عضو هيئة تدريس، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، واستخدم المنهج الوصفي التطويري. وقد أظهرت النتائج أن درجة عمليات إدارة المعرفة المتضمنة في نظم التعلم الذكية بجامعة فلسطين التقنية خضوري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت بدرجة متوسطة على جميع المحاور، كما أظهرت النتائج وجود فروق في محور نظم التعلم الذكية لصالح فرع العروب. وبينت النتائج وجود فروق في محوري تنظيم المعرفة وتخزينها، واسترجاع المعرفة والمشاركة بها لصالح (أستاذ مساعد)، وعدم وجود فروق تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية لبقية المحاور، كما أظهرت النتائج وجود فروق في محوري تشخيص المعرفة وتوليدها، ونظم التعلّم الذكية لصالح الذكور. وبينت النتائج وجود فروق في محور تشخيص المعرفة وتوليدها لصالح من لديهم خبرة (أقل من 5 سنوات).

هدفت دراسة **السياني ومحسن (2021)** التعرف إلى أثر عمليات إدارة المعرفة على الإبداع التنظيمي في الجامعات الخاصة في اليمن، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي، شملت عينة الدراسة (60) موظفاً يعملون في الجامعات المحلية، أظهرت نتائج الدراسة توافر عمليات إدارة المعرفة بدرجة مرتفعة، وتوفر الإبداع التنظيمي، ووجود أثر لعمليات إدارة المعرفة على الإبداع التنظيمي في الجامعات المحلية.

هدفت دراسة **أساد وآخرون (Asad et al., 2021)** التعرف إلى تأثير إدارة المعرفة في مؤسسات إدارة التعليم في مدارس باكستان، وقد تم اعتماد منهج نوعي لجمع البيانات وتم إجراء المراجعة المكتبية بداخلها، وتم تحليل البيانات من خلال تقنيات تحليل المحتوى، لذلك فإن وحدة التحليل شملت الوثائق الحكومية والمقالات البحثية المنشورة وتقارير الوكالات الدولية، والمقالات الصحفية، والمواقع الإلكترونية، والكتب الإلكترونية، ومصادر الإنترنت، وأوراق المؤتمرات، ودراسات الحالة، والإحصاءات المتاحة عن إدارة العرفة في تطوير المنظمات في البيئات التعليمية. وأظهرت النتائج أن إدارة المعرفة تؤدي إلى زيادة الفعالية، والمزيد من العمل، والأداء الأفضل، وتعزيز كفاءة الموظفين، وتطوير أداء المعلمين بشكل أفضل، وإعطاء نتائج مميزة لإنجازات الطلاب، علاوة على ذلك، يمكن للمنظمات تطوير نظام يساعدها على اتخاذ القرارات في الوقت المناسب لتعزيز صورة المدرسة بين جميع أصحاب المصلحة بما في ذلك الآباء والمجتمع والمعلمين.

وسعت دراسة **عبد العال (Abdalaal, 2020)** الكشف عن درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية الحكومية لاستراتيجيات إدارة المعرفة في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين. ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة، تكون مجتمع الدراسة من (1263) معلماً ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة من (193) معلماً ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها قام الباحث بإعداد استبيان مكون من (30) فقرة، وفسر الباحث النتائج باستخدام طريقة تحليلية وصفية.

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق مديري المدارس لاستراتيجيات إدارة المعرفة في مديرية التربية والتعليم لمدينة الزرقاء جاءت مرتفعة، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لاختلاف الجنس ولصالح الإناث. كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهلات العلمية، والخبرة.

وهدفت **دراسة قرعان (2020)** تحديد درجة إدارة المعرفة وعلاقتها بالتميز بين مديري المدارس الثانوية العامة في العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين. تألفت الدراسة من معلمين (ذكور وإناث) في العاصمة عمان (منطقة العقبة، منطقة الجامعة، ومنطقة القويسمه)، وبلغ عددهم (2464) معلماً، تكونت العينة من (335) معلماً. استخدم المنهج الوصفي التحليلي. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة إدارة المعرفة لدى مديري المدارس الثانوية العامة في العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين جاءت متوسطة. كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الأهمية بين متوسطات استجابة الأفراد لعينة الدراسة لدرجة إدارة المعرفة بين مديري المدارس العامة تعزى لمتغيرات الجنس والتأهيل التعليمي، وهناك اختلاف في استجابة أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح المعلمين الذين لديهم خبرة أكثر من (10) سنوات.

وسعت دراسة بن **سمحان (2019)** الكشف عن إدارة المعرفة والأداء المؤسسي بكلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك سعود. ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم استبيان لاستطلاع آراء عينة من العاملين بكلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع. بلغ حجم العينة (278) عضو من هيئة تدريس، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وخرجت الدراسة بتصور مقترح للكلية ومنه تحليل الوضع الراهن وتحديد نقاط القوة والضعف بالكلية بهدف تحديد استراتيجية إدارة المعرفة، بالإضافة إلى تحليل الفجوات في الكلية بهدف وضع الخطط للتغلب على تلك الفجوات، وتحديد المخاطر ومن ثم المراجعة والتقييم.

كما هدفت دراسة **الخميسي والرميدي (2019)** التعرف إلى المتطلبات الواجب توفرها في الجامعات المصرية الحكومية للتحول إلى عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها، ولتحقيق هدف الدراسة وزعت استمارة استقصاء على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية بلغت (550) استبانة، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك عدد من المتطلبات التي يجب توفرها لتحول الجامعات المصرية نحو اقتصاد المعرفة، وتنوعت هذه المتطلبات ما بين متطلبات خاصة بأعضاء هيئة التدريس، والبنية التحتية والتكنولوجية، والبحث العلمي، والحوكمة، والتدريس الجامعي، والقيادات الجامعية، وخدمة المجتمع والشراكة المجتمعية، والابداع والارشاد الأكاديمي.

وسعت دراسة **عبد الرحمن (2019)** الكشف عن واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر مديريها، وقد فحصت الدراسة إمكانية وجود فروق لواقع تطبيق إدارة المعرفة في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر مديريها تعزى لمتغيرات كل من الجنس، ومستوى المدرسة (أساسي– ثانوي)، وموقع المدرسة، والمؤهل العلمي. واستخدم المنهج الوصفي لمناسبته لمثل هذه الدراسات، وقد بلغ عدد أفراد المجتمع (129) مديراً ومديرة، اختيرت عينة عشوائية بسيطة من بينهم بلغ عددها (37) مديراً ومديرة. أظهرت نتائج الدراسة موافقة بدرجة كبيرة جداً على محور مستوى إدراك مفهوم إدارة المعرفة وأهميتها، ودرجة تطبيق إدارة المعرفة في المدرسة، وبدرجة متوسطة على محور المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة المعرفة في المدرسة، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر مديريها تبعاً لمتغيرات الدراسة: الجنس، ومستوى المدرسة، وموقع المدرسة.

وهدفت دراسة **سوبرمن ومهد طاهر (Supermane & Mohd Tahir, 2018)** التعرف على درجة ممارسة إدارة المعرفة في المدارس الابتدائية الماليزية، تم تصميم المسح المقطعي لجمع البيانات الأولية من (250) معلماً في المدارس الابتدائية في جنوب ماليزيا، وتحديد مستويات ممارسة إدارة المعرفة من خلال استبيان مقتبس من دورة إدارة المعرفة لماير وزاك (1996)، استخدم المنهج الوصفي التحليلي. أظهرت نتائج الدراسة أن جميع أبعاد إدارة المعرفة تمارس بشكل متوسط من قبل معلمي المرحلة الابتدائية ومع ذلك، كان تخزين المعرفة واسترجاعها هو البعد السائد مقارنة بالآخرين، في حين كان توزيع المعرفة هو البعد الأقل سيطرة في إدارة المعرفة، كما أظهرت عدم وجود فروق في ممارسة إدارة المعرفة في المدارس الابتدائية الماليزية تبعاً لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، فيما أظهرت وجود فروق لصالح من لديهم خبرة تزيد عن 15 سنة.

وتناولت دراسة **محمد (2017)** وضع تصور للتكامل بين عمليات المناخ التربوي وإدارة عملية تطبيق المعرفة كمدخل لتحقيق الجودة بالمدارس الثانوية بمدينة المنصورة في مصر، ومن أجل تحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي والاستبيان كأداة للدراسة على عينة من معلمي المدارس الحاصلة على شهادة الاعتماد التربوي لضمان الجودة والاعتماد والبالغ عددها (217) معلماً، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة تكامل بين المناخ التربوي وعملية تطبيق المعرفة، حيث اتضحت مظاهر التكامل من خلال استجابة أفراد العينة والاتفاق على أن المعرفة التعليمية لها أثر في صورة خدمات تعليمية تقدم للمتعلمين.

وتناولت دراسة **فولود وآخرون (Fullwood et al., 2013)** اتجاهات الأكاديميين الجامعين في الجامعات البريطانية نحو مشاركة المعرفة وعلاقتها ببعض المتغيرات ذات التأثير بأنشطة مشاركة المعرفة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثين المنهج الوصفي التحليلي، كما طبقت الدراسة على (11) جامعة بريطانية، ومن النتائج التي توصلت لها الدراسة وجود اتجاهات إيجابية لدى الأكاديميين،

واعتقاد الأكاديميين أن مشاركة الجامعة سوف يوسع ويحسن من علاقاتهم الأكاديمية، كما سيوفر لهم فرص التقدم والرقي، وكانت استجابة المشاركين محايدة فيما يتعلق بتأثير الهيكل التنظيمي ونوعية القيادة الجامعية، ومستوى التقنية في مشاركة المعرفة، بالإضافة إلى انتماء المشاركين الجامعيين قليلاً بالمقارنة مع الاستقلالية الذاتية لديهم.

وهدفت دراسة **جوزيف وآخرون (Jusoff et al., 2011)** التعرف إلى مدى مساهمة ممارسات مؤسسات التعليم العالي لإدارة المعرفة في تحسين الأداء الأكاديمي في ماليزيا، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من (100) عضو من الأكاديميين العاملين في الجامعات الماليزية، وأظهرت النتائج أن ممارسة إدارة المعرفة والمتمثلة بتوليد المعرفة، وتخزين المعرفة، ومشاركة المعرفة، وتطبيق المعرفة، لها علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية مع الأداء الأكاديمي.

ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة ونتائجها تبين أنها ذات علاقة وثيقة بمتغيرات الدراسة الرئيسة، وهي الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين ومتغيراته، وكذلك عمليات إدارة المعرفة ومتغيراتها، وجاءت دراسات المحور الأول المتعلقة بمتغير الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين، حيث تناولت دراسة السلمي (2021) درجة تطبيق المشرف التربوي بعض عمليات الجودة الشاملة في تنفيذ الورش التدريبية للمعلمين، وتحدثت دراسة الحاج (2020) عن واقع تطبيق الإشراف التربوي التطوري في مدارس "الأونروا" بمحافظة غزة وسبل تطويرها، وتحدثت دراسة السيد (2020) عن مستوى ممارسة المشرفين التربويين لمهامهم الإشرافية وفق متطلبات الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين، في حين تناولت دراسة أمبوفو وآخرون (Ampofo et al., 2019) تأثير أسلوب الإشراف التربوي التطوري المباشر لمديري المدارس على أداء المعلم في المدارس الثانوية العامة، وجاءت دراسة هويي (Hui, 2019) لإجراء عملية إشراف تربوي تجريبي بطريقة الملاحظة، أما دراسة ربايعة (2018) فتناولت درجة ممارسة المعلم لأدواره في نظام التعليم الأردني في عصر

الانفتاح المعرفي، أما دراسة أبو حمدي (2018) فسعت لتقييم أداء المشرفين التربويين للفعاليات الإشرافية، كذلك تناولت دراسة الطويسي (2017) الدعم الفني الذي يقدمه المشرفون التربويون للمعلمين في ضوء عمليات اقتصاد المعرفة.

وجاءت دراسات المحور الثاني المتعلقة بمتغير عمليات إدارة المعرفة، حيث تناولت دراسة إبراهيم (2021) التعرف إلى نوع ودرجة قوة العلاقة غير المباشرة بين ممارسات إدارة الموارد البشرية والرشاقة التنظيمية في جامعة المنوفية من خلال عمليات إدارة المعرفة كمتغير وسيط، وسعت دراسة السياني ومحسن (2021) لمعرفة أثر عمليات إدارة المعرفة على الإبداع التنظيمي في الجامعات الخاصة في اليمن، أما دراسة عبد العال (Abdalaal, 2020) فكشفت عن درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية الحكومية لاستراتيجيات إدارة المعرفة في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء، وتناولت دراسة قرعان (2020) درجة إدارة المعرفة وعلاقتها بالتميز بين مديري المدارس الثانوية العامة في العاصمة عمان، وسعت دراسة بن سمحان (2019) الكشف عن إدارة المعرفة والأداء المؤسسي بكلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك سعود.

من ناحية أخرى، فقد وظفت معظم الدراسات السابقة إما المنهج الوصفي التحليلي أو المنهج الوصفي الارتباطي، أو المنهج الوصفي الاستنتاجي، وبالنسبة لمجتمعات الدراسات السابقة فقد تمحورت بشكل إجمالي حول طلبة المدارس، وكذلك مديري المدارس، والمعلمين والإداريين في مديريات التربية والتعليم.

ومن الملاحظ أن هنالك تشابهاً بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة في مجال أن جزءاً من الدراسات السابقة كانت قد تناولت موضوع الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين، في حين تناول الجزء الآخر منها موضوع عمليات إدارة المعرفة، أما عن مجال الاختلاف بين هذه الدراسة والدراسات السابقة المذكورة فتمثل في أن الدراسة الحالية تناولت الدعم الفني المقدم من المشرفين

التربويين في ضوء عمليات إدارة المعرفة وذلك من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين، وهذا استثناء لم تتطرق إليه أي من الدراسات السابقة على حد علم الباحثة.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة المذكورة في مجال بناء الإطار النظري، وكذلك توظيف الدراسات السابقة كمراجع في الدراسة الحالية، إضافة للاستفادة من مراجع الدراسات السابقة في الدراسة الحالية، وأخيراً استفادت الباحثة من الدراسات السابقة الواردة في مجال بناء أداة الدراسة والمتمثلة في الاستبيان وصياغة أسئلة الاستجابة الخاصة به.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 منهجية الدراسة

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها

3.3 أداة الدراسة وخصائصها

1.3.3 الدراسة الاستطلاعية (الاستكشافية)

2.3.3 مقياس الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين

4.3 متغيرات الدراسة

5.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

6.3 المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تناول هذا الفصل على كل من منهج ومجتمع وعينة الدراسة وكيفية بناء أدوات الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها، كما ويتضمن إجراءات الدراسة والمعالجة الإحصائية التي استخدمها البحث في استخلاص نتائج الدراسة وتحليلها.

1.3 منهجية الدراسة

اعتمد المنهج الوصفي التحليلي الكمي والنوعي وهو المنهج الذي يهتم بجمع وتلخيص وتصنيف المعلومات والحقائق المدروسة المرتبطة بسلوك عينة من الناس أو وضعيتهم، أو عدد من الأشياء، أو سلسلة من الأحداث، أو منظومة فكرية، أو أي نوع آخر من الظواهر أو القضايا، أو المشكلات التي يرغب الباحث في دراستها، لغرض تحليلها وتفسيرها وتقييم طبيعتها للتنبؤ بها وضبطها أو التحكم فيها. واستخدم هذا المنهج نظراً لملائمته لأغراض الدراسة وتحقيق أهدافها.

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس في كل من مديريتي (القدس، وضواحي القدس)، والبالغ عددهم حسب إحصائيات قسم التخطيط والإحصاء في الإدارة العامة للتخطيط في وزارة التربية والتعليم للعام 2021/2020 (2630) معلماً و (120) مديراً في مدارس كلا المديريتين.

تكونت عينة الدراسة من (330) معلماً بنسبة 13% من حجم مجتمع المعلمين، وقد تم تحديد حجم العينة باستخدام معادلة روبرت ماسون لتحديد حجم العينات (Robert, 1989). و(60) مديراً

بنسبة 50% من حجم مجتمع الدراسة الخاص بمديري المدارس الحكومية في كل من مديريتي القدس وضواحي القدس وزعت عليهم الاستبانة، وبلغت عينة المقابلة (20) معلماً ومديراً من مجتمع الدراسة وخارج العينة.

وزعت أداة الدراسة (الاستبانة) على مجتمع الدراسة من المعلمين ومديري المدارس الحكومية في كل من مديريتي القدس وضواحي القدس باستخدام الرابط الإلكتروني الخاص بالاستبانة، وعند إغلاق الاستبيان بلغ عدد الاستبانات المستردة (450) استبانة لكل من المعلمين والمديرين، واختيرت (390) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي موزعة على (330) معلماً، و(60) مديراً.

أولاً: متغيرات البيانات الشخصية والعامة:

جدول (1.3): توزيع عينة الدراسة حسب البيانات الشخصية والعامة

المتغيرات	المستوى	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	154	%40
	أنثى	236	%60
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	317	%81
	ماجستير فأعلى	73	%19
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	72	%18
	من 5–أقل من 10 سنوات	82	%21
	10 سنوات فأكثر	236	%61
موقع المدرسة	مدينة	63	%16
	قرية	327	%84

تبين من الجدول (1.3) أن (60%) من عينة الدراسة من المعلمين والمديرين في المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس في كل من مديريتي (القدس، وضواحي القدس) من الذكور، (81%) يحملون مؤهل علمي بكالوريوس فأقل، (61%) منهم لديهم خبرة 10 سنوات فأكثر، (84%) يسكنون القرية.

3.3 أدوات الدراسة وخصائصها

لتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت أدوات الاستبانة، والمقابلة كالآتي:

أولاً: الاستبانة

تكونت الاستبانة من مقياس: الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة كالآتي:

أ- مقياس الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة

لتحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة، وعدد من المقاييس ذات العلاقة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة، واعتمد على المقاييس المستخدمة في دراسات كل من (السيد، 2020)، و(الطويسي، 2017)، و(شلدان والقدرة، 2015)، وذلك لملاءمتهم لأهداف الدراسة. تكون المقياس في صورته الأولية من (54) فقرة، وطور المقياس بما يتلاءم مع البيئة الفلسطينية، وتكون المقياس من أربعة مجالات حمل المجال الأول عنوان التطور والنمو المهني للمعلمين (التأهيل) والذي يظهر من خلاله كيفية تهيئة المشرف التربوي لبيئة تعليمية محفزة للابتكار والإبداع من خلال تكوين وتوليد المعرفة لدى المعلمين، والتي يمارس فيها المعلم الأنشطة التي يسعى للحصول على المعرفة واقتنائها من مصادرها المتعددة كتلك المحتوية على المعرفة الصريحة أو الضمنية، أما المجال الثاني "التدريب" والتي يُطلع من خلاله المشرف التربوي المعلمين على أهداف التدريب، وكيفية نقله ومشاركته مع زملائهم في المدرسة، والاستفادة بما يتوفر من إمكانيات في المدرسة، حيث يتم ربط الأهداف التعليمية بالواقع، من خلال استخدام التطبيقات التدريبية لتحقيق الأهداف، ويتحدث المجال الثالث عن الجانب التقني والذي من خلاله يرشد المشرف التربوي المعلمين لكيفية تطبيق المعرفة من خلال منصات التعليم الإلكتروني، ويوفر لهم قاعدة بيانات إلكترونية مناسبة

لحفظ المعلومات، كما يقوم المشرف التربوي ببناء مجموعات دعم فنية لتبادل الخبرات مع المعلمين، ويتم من خلالها عرض المهارات التي تمكن المعلمين في التغلب على مشكلات التعلم الإلكتروني، أما المجال الرابع التقويم فيركز المشرف التربوي من خلاله على عملية إدامة المعرفة لدى المعلمين، وذلك بتوظيف نتائج التقويم في معالجة ضعف المعلمين، فيختار المشرف التربوي طرق التقويم الملائمة لتحقيق الأهداف الإشرافية، ويوظف معايير التقويم المستمر في التدريس؛ بما يتناسب مع التغيرات التربوية الحديثة، كما هو موضح في ملحق (ب).

1.3.3 الصدق الظاهري (Face validity) لمقياس الدراسة

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقاييس الدراسة، عرُضت هذه المقاييس في صورتها الأولية على (10) محكمين من المتخصصين، كما هو موضح في ملحق (ت)، إذ أعتمد معيار الاتفاق (85%) كحد أدنى لقبول الفقرة. وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين، أجريت التعديلات المقترحة، فعُدلت صياغة بعض الفقرات، وحذفت وأضيفت فقرات أخرى.

2.3.3 الخصائص السيكومترية لمقياس الدراسة

من أجل فحص الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة، طبقت المقاييس على عينة استطلاعية مكونة من (20) معلماً ومديراً في المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس في كل من مديريتي (القدس، وضواحي القدس)، ووزعت على المشتركين من مجتمع الدراسة وخارج العينة، وذلك من أجل تطوير الاستبانة، وجعلها تحقق أكبر قدر من الدقة، وبهدف التعرف على مدى فهم المبحوثين لفقرات الاستبانة، والكشف عن أي مشاكل تظهر خلال إجراء الدراسة، وفحص إمكانية تطبيقها، والحصول على معلومات متعلقة بصدق الأداة وثباتها، ومن خلال العينة الاستطلاعية تم احتساب معامل الارتباط، واتضح من خلال نتائج العينة الاستطلاعية أن معامل

الارتباط للفقرات مع الدرجة الكلية جاء أكبر من (.40)، وقورنت بالمعيار المعتمد لقبول الفقرة حسب ما جاء في جارسيا وجونزالس (Garcia & Gonzalez, 2006)، وبذلك تكون جميع الفقرات مقبولة إحصائيا، مما يؤكد انسجام فقرات الاستبانة مع مجالاتها وعلى صدق البناء. أما بالنسبة لثبات الأداة لدى العينة الاستطلاعية فقد اتضح من خلال قيمة معامل كرونباخ ألفا للدرجة الكلية وللمجالات على أنه أكبر من (.70)، وهذا يؤكد ثبات أداة الدراسة، أي إمكانية الحصول على نفس النتائج في حال تم استخدام نفس الأداة مرة أخرى، وكانت النتائج كالآتي:

أ) صدق البناء لمقياس الدراسة (Construct Validity):

استخدم صدق البناء؛ إذ حُسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، كما هو مبين في الجداول (2.3).

جدول (2.3)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة مع الدرجة الكلية للمجال التابعة له (ن=20)

الفقرة	الارتباط مع المجال التأهيل	الفقرة	الارتباط مع المجال التدريب	الفقرة	الارتباط مع المجال التقني	الفقرة	الارتباط مع المجال التقويم
1	.55**	16	.81**	29	.86**	43	.74**
2	.68**	17	.78**	30	.82**	44	.86**
3	.79**	18	.84**	31	.84**	45	.82**
4	.61**	19	.85**	32	.83**	46	.85**
5	.81**	20	.86**	33	.83**	47	.85**
6	.77**	21	.82**	34	.82**	48	.83**
7	.78**	22	.64**	35	.79**	49	.84**
8	.79**	23	.68**	36	.81**	50	.84**
9	.74**	24	.79**	37	.81**	51	.82**
10	.86**	25	.61**	38	.78**	52	.64**
11	.82**	26	.81**	39	.84**	53	.68**
12	.85**	27	.77**	40	.85**	54	.89**
13	.85**	28	.83**	41	.86**		
14	.83**			42	.82**		
15	.64**						

****دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)**

يلاحظ من الجدول (2.3) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.60-.89)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً حسب ما جاء في جارسيا وجونزالس (Garcia & Gonzalez, 2006)، وبقي عدد فقرات المقياس (54) فقرة، كما هو موضح في الملحق (ث).

ب) ثبات مقياس الدراسة:

للتأكد من ثبات مقياس الدراسة، فقد جرى التحقق من ثبات الاتساق الداخلي، باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية، بعد استخراج الصدق، والجدول (3.3) يوضح ذلك:

جدول (3.3)

معاملات الثبات لمقاييس الدراسة بطريقة معامل كرونباخ ألفا

الأداة	المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة	التطور والنمو المهني للمعلمين (التأهيل)	15	.97
	التدريب	13	.99
	التقني	14	.99
	التقويم	12	.99
	الدرجة الكلية	**54**	**.99**

يتضح من الجدول (3.3) أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة تراوحت ما بين (.97 - .99)، وبلغت الدرجة الكلية (.99). وتعتبر هذه القيم مناسبة وتجعل من مقياس الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

3.3.3 تصحيح مقاييس الدراسة

أولاً- مقياس الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة:

تكون مقياس الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة في صورته النهائية من (54) فقرة، موزعة على أربع مجالات هي (التطور والنمو المهني

للمعلمين (التأهيل)، التدريب، التقني، التقويم)، كما هو موضح في ملحق (ث)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للمقياس.

وقد طلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجات، معارض (2) درجتان، معارض بشدة (1) درجة واحدة.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، وتحديد مستوى: الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة لدى عينة الدراسة، حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح ما بين (1-5) درجات، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى _ الحد الأدنى (للتدرج)=5-1}}{\text{عدد المستويات المفترضة=3}} = 1.33$$

وصنف إلى ثلاثة مستويات، هي: مستوى منخفض (أقل من 2.33)، مستوى متوسط (2.33–أقل من 3.66)، مستوى مرتفع من (3.66–5).

ثانياً: المقابلة

بنيت هذه الأداة بالاعتماد على أداة الدراسة الاستبانة؛ وذلك لتعزيز النتائج التي استخرجت من خلال تحليل إجابات الاستبانة. طورت أداة المقابلة بما يتلاءم مع أهداف الدراسة، وصيغت جميع الأسئلة بما يعزز من فقرات مجالات الاستبيان، وتم عمل تصنيفات لاستجابة معلمي ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس في كل من مديريتي (القدس، وضواحي القدس)، للإجابة عن أسئلة المقابلة ومناقشة النتائج.

بلغ عدد أسئلة المقابلة سبع أسئلة وهي كالآتي:

السؤال الأول: ما هي أهم جوانب الدعم الفني المتعلق بعمليات إدارة المعرفة التي يقدمها المشرف التربوي للمعلمين في مجال التأهيل؟

السؤال الثاني: ما درجة اسهام مجالات الدعم الفني المتعلق بعمليات إدارة المعرفة التي يقدمها المشرفون التربويون في تطوير الجوانب الشخصية والقيادية للمعلمين؟

السؤال الثالث: برأيك ماذا يشكل التدريب كمقوم في عملية الدعم الفني المتعلق بعمليات إدارة المعرفة المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين؟

السؤال الرابع: ما درجة إشراك المشرفين التربويين للمعلمين في وضع الأهداف والخطط المعدة للتدريب؟

السؤال الخامس: في أي الجوانب يُسهم المشرفون التربويون في تعزيز التقنيات الحديثة والمتعلقة بعمليات إدارة المعرفة والتي تسهم في تطوير مهارات التعليم الإلكتروني لدى المعلمين؟

السؤال السادس: ما أدوات ووسائل التقويم التي يستخدمها المشرف التربوي في عملية الدعم الفني المتعلق بعمليات إدارة المعرفة المقدمة للمعلمين؟

السؤال السابع: ما أهمية أدوات التقويم التي يستخدمها المشرف التربوي والمتعلقة بعمليات إدارة المعرفة في تحديد احتياجات المعلمين التدريبية؟

صدق أداة المقابلة:

عرضت أداة المقابلة على (10) من المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والاجتماعية، ملحق (ت)، وذلك لمعرفة آرائهم حول أسئلة الأداة، ودرجة وضوحها، وقدرتها على قياس أهداف الدراسة، هذا بالإضافة إلى معرفة صحة الأسئلة من ناحية سلامة صياغتها، وملاءمتها للغرض الذي وضعت من أجله، وقد عدلت بعض الأسئلة، وحذفت أخرى، وأضيفت أسئلة لم تكن موجودة، واتفق (85%) من المحكمين على ما جاء من الأسئلة.

4.3 متغيرات الدراسة

أولاً- المتغيرات الديمغرافية (التصنيفية):

* **المسمى الوظيفي**: (معلم، ومدير)

* **الجنس**، وله مستويان: (ذكر، أنثى).

* **المؤهل العلمي**، وله مستويان: (بكالوريوس فأقل، ماجستير فأعلى).

* **سنوات الخبرة**، وله ثلاثة مستويات: (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

* **موقع المدرسة**، وله مستويان: (مدينة، وقرية).

ثانياً- المتغيرات التابعة:

- استجابة عينة الدراسة على فقرات مقياس الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة.

5.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

نُفذت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1.5.3 إجراءات تنفيذ أداة الاستبانة

1. جمعت البيانات الثانوية من خلال مراجعة الدراسات السابقة والنشرات التي تتعلق بموضوع الدراسة.
2. بعد الانتهاء من مراجعة أداة الدراسة، والتأكد من صدقها، وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين عددهم (10) من المتخصصين، قام المحكمون بتعديل صياغة مجموعة من فقرات أداة الدراسة، وإضافة وحذف أخرى.
3. أُعدت أداة الدراسة بالصورة النهائية بعد تعديلها بناءً على ملاحظات المحكمين.

4. بسبب الأوضاع الصحية التي تمر بها فلسطين، صممت استبانة إلكترونية تمثل فقرات أداة الدراسة، ووزع الرابط على عينة الدراسة بعد موافقة وزارة التربية والتعليم.

10. استردت (390) استبانة إلكترونياً، واعتمدت جميعاً بعد تدقيقها إلكترونياً وتبين أنها جميعها قابلة للتحليل.

11. عولج الملف المستلم إلكترونياً بحيث حول من (Excel sheet) إلى ملف (SPSS25)، حتى أصبح جاهزاً للتحليل والإجابة على أسئلة الدراسة وفحص فرضياتها.

12. بالاعتماد على البيانات التي جمعت وباستخدام برنامج (SPSS25) حللت البيانات للإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها.

13. نوقشت النتائج وفسرت وصولاً إلى التوصيات.

2.5.3 إجراءات تنفيذ أداة المقابلة

1- تمت اللقاءات مع معلمي ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس في كل من مديريتي (القدس، وضواحي القدس) بشكل وجاهي لكل منهم على حدة، وفي أيام مختلفة. حيث تم دعوة (20) منهم للمقابلة من مجتمع الدراسة، وخارج العينة التي أجريت معهم المقابلة.

2. عُرضت فكرة البحث على المعلمين والمديرين، ولمدة عشرة دقائق، وبعد ذلك تم طرح الأسئلة عليهم، وتمت الإجابة عن الأسئلة من قبلهم.

3. دونت إجاباتهم، وصنفت، واستخرجت النسب المئوية للإجابات.

6.3 المعالجات الإحصائية

استخدم البرنامج الإحصائي (SPSS25) الذي من خلاله استخدام مجموعة من التحليلات الإحصائية الآتية:

1. التكرارات والنسب المئوية للمتغيرات الديمغرافية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الأداة.
2. استخدم اختبار (ت) (Independent Sample t-test) لاختبار الفروق المعنوية بين المتوسطات الحسابية، وذلك حسب المتغير المستقل ذي المستويين مثل الجنس.
3. استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لاختبار الفروق المعنوية بين المتوسطات الحسابية حسب المتغير المستقل ذي الثلاث المستويات فأكثر، مثال ذلك سنوات الخبرة.
4. استخدم اختبار أقل فرق دال إحصائي اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمعرفة دلالة الفروق للمتغيرات المستقلة التي تزيد مستويات متغيراتها عن متغيرين.
5. استخدم معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) لمعرفة دلالة العلاقة بين الفقرات والمجالات التابعة لها.

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.4 نتائج السؤال الأول

2.4 النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

1.2.4 نتائج الفرضية الاولى

2.2.4 نتائج الفرضية الثانية

3.2.4 نتائج الفرضية الثالثة

4.2.4 نتائج الفرضية الرابعة

5.2.4 نتائج الفرضية الخامسة

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، وقد نظمت وفقاً لمنهجية محددة في العرض، حيث عرضت في ضوء أسئلتها وفرضياتها، ويتمثل ذلك في عرض نص السؤال أو الفرضية، يلي ذلك مباشرة الإشارة إلى نوع المعالجات الإحصائية المستخدمة، ثم جدولة البيانات، ووضعها تحت عناوين مناسبة، يعقبها تعليقات على أبرز النتائج المستخلصة؛ إذ عرضت النتائج المرتبطة بكل سؤال أو فرضية على حدة.

أولاً: النتائج المتعلقة بتحليل الاستبيان

1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما مستوى الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس؟

للإجابة عن السؤال الأول، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمقياس الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر معلمي ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس، والجدول (1.4) يوضح ذلك:

جدول (1.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والدرجة الكلية لمقياس الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر معلمي ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس

المجال	الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	التطور والنمو المهني للمعلمين (التأهيل)	3.70	.67	**مرتفع**
2	2	التدريب	3.54	.97	**متوسط**
3	4	التقني	3.40	.99	**متوسط**
4	3	التقويم	3.45	1.01	**متوسط**
		الدرجة الكلية	**3.48**	**.96**	**متوسط**

يتضح من الجدول (1.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة لمقياس الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر معلمي ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس ككل بلغ (3.48)، وبتقدير متوسط. أما المتوسطات الحسابية لمجالات مقياس الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر معلمي ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس، فقد تراوحت ما بين (3.40–3.70)، وجاء مجال "التطور والنمو المهني للمعلمين (التأهيل)" بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.70)، ومستوى مرتفع، بينما جاء المجال "التقني" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي قدره (3.40)، ومستوى متوسط.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات مقياس الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة كل على حدة، وعلى النحو الآتي:

1) مجال التطور والنمو المهني للمعلمين (التأهيل)

جدول (2.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال التطور والنمو المهني للمعلمين (التأهيل)

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	11	يهيئ المشرف التربوي بيئة تعليمية محفزة للابتكار والإبداع.	3.65	.80	**متوسط**
2	7	يوظف أساليب تدريسية متنوعة لتقديم المفاهيم والمهارات.	3.71	.72	**مرتفع**
3	9	ينمي مهارات التفكير الإبداعي للمعلمين.	3.70	.80	**مرتفع**
4	1	يساعد المعلم في استخدام طرق التعليم والتعلم الحديثة.	3.87	.74	**مرتفع**
5	8	يوائم ما بين الإستراتيجيات وطرق التدريس الحديثة لتتوافق مع حاجات المعلمين.	3.71	.78	**مرتفع**
6	4	يوضح كيفية الاستفادة من التجارب التربوية الحديثة.	3.74	.79	**مرتفع**
7	5	يساهم في تحديد الاحتياجات المعرفية للمعلمين.	3.72	.79	**مرتفع**
8	3	يساعد المعلمين في التعامل مع المواقف التربوية بمرونة وكفاءة.	3.77	.75	**مرتفع**
9	2	يساعد المعلمين في اختيار الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق الأهداف التربوية.	3.78	.78	**مرتفع**
10	12	ينمي لدى المعلمين القدرة على تحديد البنية العلمية والمنطقية للمنهج.	3.65	.81	**متوسط**
11	14	يطور لدى المعلم مهارات البحث العلمي.	3.56	.85	**متوسط**
12	15	ينمي الجوانب الإدارية للمعلمين.	3.56	.87	**متوسط**
13	13	يطور الجوانب الشخصية والقيادية للمعلمين.	3.62	.85	**متوسط**
14	10	يساعد المعلم في الوصول إلى المعلومات في (الأنظمة، الاجراءات، العقول، الخرائط المفاهيمية.	3.68	.80	**مرتفع**
15	6	يعزز عملية الاتصال والتواصل بين عناصر البيئة التربوية.	3.72	.78	**مرتفع**
		الدرجة الكلية	**3.70**	**.67**	**مرتفع**

يتضح من الجدول (2.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة لمجال التطور والنمو المهني للمعلمين (التأهيل) بلغ (3.70)، ومستوى مرتفع. أما المتوسطات الحسابية لفقرات مجال التطور والنمو المهني للمعلمين (التأهيل)، فقد تراوحت ما بين (3.56-3.87)، وجاءت الفقرة: "يساعد المعلم في

استخدام طرق التعليم والتعلم الحديثة" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.87)، ومستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة: "ينمي الجوانب الإدارية للمعلمين"، في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.56)، ومستوى متوسط.

2) مجال التدريب

جدول (3.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال التدريب

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	يُطلع المشرف التربوي المعلم على أهداف التدريب.	3.69	1.03	**مرتفع**
2	4	يحدد الاحتياجات التدريبية للمعلمين.	3.60	1.06	**متوسط**
3	13	يشارك المعلمين في وضع الخطط التدريبية.	3.38	1.02	**متوسط**
4	2	يوجه المعلمين نحو الاستفادة من الإمكانيات المتوفرة في المدرسة.	3.64	1.05	**متوسط**
5	6	ينوع في أساليب التدريب الحديثة المقدمة للمعلمين.	3.55	1.05	**متوسط**
6	10	يراعي المشرف التربوي الفروق الفردية بين المعلمين خلال التدريب.	3.48	1.07	**متوسط**
7	5	يوظف خبرات المعلمين المتميزين في الجوانب التدريبية.	3.59	1.07	**متوسط**
8	12	يقدم دورات تدريبية كافية للمعلمين.	3.43	1.06	**متوسط**
9	11	يطور خبرات المعلمين من خلال التجارب التربوية.	3.44	1.06	**متوسط**
10	9	يراعي مبدأ التوقيت والزمن في تدريب المعلمين.	3.49	1.05	**متوسط**
11	8	يوثق إنجازات المعلمين التدريبية.	3.51	1.06	**متوسط**
12	7	يساعد المعلم في استخدام التطبيقات التدريبية لتحقيق الأهداف.	3.55	1.04	**متوسط**
13	3	يدرب المعلمين على ربط الأهداف التعليمية بالواقع.	3.62	1.04	**متوسط**
		الدرجة الكلية	**3.54**	**.97**	**متوسط**

يتضح من الجدول (3.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة لمجال التدريب بلغ (3.54)، ومستوى متوسط. أما المتوسطات الحسابية لفقرات مجال التدريب، فقد تراوحت ما بين (3.38-

3.69)، وجاءت الفقرة: "يُطلع المشرف التربوي المعلم على أهداف التدريب" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.69)، ومستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة: "يشارك المعلمين في وضع الخطط التدريبية"، في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.38)، ومستوى متوسط.

3) المجال التقني

جدول (4.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات المجال التقني

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	يرشد المشرف التربوي المعلمين للتعامل مع الطلبة من خلال منصات التعليم الإلكتروني.	3.59	1.06	**متوسط**
2	5	يساعد على تحديد احتياجات المعلمين التكنولوجية.	3.42	1.07	**متوسط**
3	2	ينمي مهارات التعليم عن بعد لدى المعلمين.	3.52	1.03	**متوسط**
4	6	يوفر البرامج التدريبية للمعلمين لمساعدتهم في التعليم الإلكتروني.	3.42	1.08	**متوسط**
5	7	يساعد المعلمين في تخطي الحواجز الزمانية والمكانية لتطبيق المهام الموكلة إليهم.	3.42	1.07	**متوسط**
6	10	يوجه المعلمين لأهم المنصات والتطبيقات التكنولوجية.	3.39	1.09	**متوسط**
7	11	يزود المعلمين بالمهارات التي تساعدهم في التغلب على مشكلات التعليم الإلكتروني.	3.36	1.02	**متوسط**
8	4	يبني مجموعات دعم فنية لتبادل الخبرات بين المعلمين.	3.43	1.03	**متوسط**
9	14	يُشرك أولياء الأمور في متابعة أداء أبنائهم من خلال التعليم الإلكتروني.	3.16	1.03	**متوسط**
10	8	يحفز المعلمين للقيام بمبادرات ذاتية لخدمة التعليم الإلكتروني.	3.42	1.09	**متوسط**
11	12	يوظف الخبرات والكفاءات لتصميم الوسائل التكنولوجية.	3.34	1.09	**متوسط**
12	13	يزود المعلم بقاعدة بيانات الكترونية مناسبة لحفظ المعلومات.	3.29	1.09	**متوسط**
13	9	يُحدث معرفة المعلم المتجددة بالأساليب والتقنيات الحديثة.	3.40	1.07	**متوسط**
14	3	يحفز المعلم على التعلم الذاتي التقني.	3.48	1.08	**متوسط**
		الدرجة الكلية	**3.40**	**.99**	**متوسط**

يتضح من الجدول (4.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة للمجال التقني بلغ (3.40)، ومستوى متوسط. أما المتوسطات الحسابية لفقرات المجال التقني، فقد تراوحت ما بين (3.16-3.59)، وجاءت الفقرة: "يرشد المشرف التربوي المعلمين للتعامل مع الطلبة من خلال منصات التعليم الإلكتروني" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.59)، ومستوى متوسط، بينما جاءت الفقرة: "يُشرك أولياء الأمور في متابعة أداء أبنائهم من خلال التعليم الإلكتروني"، في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.16)، ومستوى متوسط.

4) مجال التقويم

جدول (5.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال التقويم

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	7	يستخدم المشرف التربوي وسائل وأدوات متنوعة لتقويم المعلمين.	3.44	1.10	**متوسط**
2	5	يختار طرق التقويم الملائمة لتحقيق الاهداف الاشرافية.	3.45	1.09	**متوسط**
3	10	يوظف نتائج التقويم في معالجة ضعف المعلمين.	3.40	1.03	**متوسط**
4	4	يعتمد على التغذية الراجعة لتحقيق أهداف التقويم.	3.48	1.09	**متوسط**
5	9	يساعد المعلمين في الكشف عن القصور في تحصيل الطلبة.	3.42	1.08	**متوسط**
6	2	يوظف معايير التقويم المستمر في التدريس؛ بما يتناسب مع التغيرات التربوية الحديثة.	3.49	1.08	**متوسط**
7	3	يستخدم التقويم كجزء من عمليات التعليم لتحديد احتياجات المعلمين.	3.49	1.07	**متوسط**
8	1	يستخدم عمليات التقويم القبلي والتكويني والختامي في متابعة المعلم.	3.50	1.05	**متوسط**
9	11	يشارك المعلمين في عملية اتخاذ القرار وحل المشكلات.	3.40	1.08	**متوسط**
10	6	يتابع آلية تطبيق الافكار الجديدة باستمرار.	3.45	1.08	**متوسط**
11	8	ينمي أسلوب التقويم من خلال الأقران.	3.43	1.08	**متوسط**
12	12	يساند المعلمين في تقويم المنهاج المدرسي.	3.39	1.02	**متوسط**
		الدرجة الكلية	**3.45**	**1.01**	**متوسط**

يتضح من الجدول (5.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة لمجال التقويم بلغ (3.45)، ومستوى متوسط. أما المتوسطات الحسابية لفقرات المجال التقويم، فقد تراوحت ما بين (3.39-3.50)، وجاءت الفقرة: "يستخدم عمليات التقويم القبلي والتكويني والختامي في متابعة المعلم" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.50)، ومستوى متوسط، بينما جاءت الفقرة: "يساند المعلمين في تقويم المنهاج المدرسي"، في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.39)، ومستوى متوسط.

2.4 فرضيات الدراسة

1.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

استخرجت المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ومجالات ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس، واستخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test)، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (6.4).

الجدول (6.4)

نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق للدرجة الكلية ومجالات ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي

المجال	معلم		مدير		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التطور والنمو المهني للمعلمين (التأهيل)	3.68	.68	3.77	.57	-.95	.35
التدريب	3.53	.97	3.60	.98	-.59	.56
التقني	3.40	1.00	3.47	.99	-.04	.97
التقويم	3.45	1.01	3.55	1.02	-.01	.99
الدرجة الكلية	**3.48**	**.96**	**3.51**	**.96**	**-.26**	**.80**

من خلال البيانات الواردة في الجدول (6.4) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، حسب الدرجة الكلية وعلى جميع المجالات، وتراوح مستوى الدلالة لها ما بين (.35-.99)، وهذه القيم جميعاً أكبر من مستوى الدلالة (.05).

2.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس تعزى لمتغير الجنس.

استخرجت المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ومجالات ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس، واستخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test)، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (7.4).

الجدول (7.4)

نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق للدرجة الكلية ومجالات ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة تبعا لمتغير الجنس

المجال	ذكر		أنثى		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التطور والنمو المهني للمعلمين (التأهيل)	3.67	.79	3.71	.57	-.66	.51
التدريب	3.51	1.05	3.55	.91	-.37	.71
التقني	3.36	1.04	3.43	.92	-.70	.48
التقويم	3.38	1.01	3.49	.94	-1.08	.28
الدرجة الكلية	**3.45**	**1.05**	**3.51**	**.89**	**-.66**	**.51**

من خلال البيانات الواردة في الجدول (7.4) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس تعزى لمتغير الجنس، حسب الدرجة الكلية وعلى جميع المجالات، وتراوح مستوى الدلالة لها ما بين (.28-.71)، وهذه القيم جميعاً أكبر من مستوى الدلالة (.05).

3.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

استخرجت المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ومجالات ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس، واستخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test)، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (8.4).

الجدول (8.4)

نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق للدرجة الكلية ومجالات ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	بكالوريوس فأقل		ماجستير فأعلى		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التطور والنمو المهني للمعلمين (التأهيل)	3.68	.63	3.75	.82	-0.77	.44
التدريب	3.67	.65	2.94	.66	6.09	.00
التقني	3.53	.73	2.86	.63	5.33	.00
التقويم	3.57	.73	2.89	.66	5.40	.00
الدرجة الكلية	**3.62**	**.65**	**2.91**	**1.64**	**5.91**	**.00**

من خلال البيانات الواردة في الجدول (8.4) نرفض الفرضية الصفرية، بمعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين

ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حسب الدرجة الكلية وعلى مجالات (التدريب، والتقني، والتقويم) وذلك لصالح من يحملون درجة البكالوريوس فأقل، وبلغ مستوى الدلالة لها (00.)، وهذه القيمة أقل من مستوى الدلالة (05.).

ويتضح من الجدول السابق، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حسب مجال التطور والنمو المهني للمعلمين (التأهيل)، وبلغ مستوى الدلالة له (44.)، وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة (05.).

4.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

استخرجت المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية، ولمجالات ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (9.4).

جدول (9.4)

المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ومجالات ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجال	5 سنوات فأقل	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
التطور والنمو المهني للمعلمين (التأهيل)	4.01	3.59	3.64
التدريب	3.73	3.40	3.53

التقني	3.64	3.24	3.38
التقويم	3.71	3.27	3.43
الدرجة الكلية	**3.71**	**3.33**	**3.47**

يتضح من خلال الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، وذلك تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مستقلتين، كما هو موضح في الجدول (10.4).

جدول (10.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق للدرجة الكلية ومجالات ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة *
التطور والنمو المهني للمعلمين (التأهيل)	بين المجموعات	9.00	2	4.50	10.65	.00
	داخل المجموعات	163.44	387	0.42		
	المجموع	172.44	389			
التدريب	بين المجموعات	4.21	2	2.10	4.26	.01
	داخل المجموعات	359.01	386	0.93		
	المجموع	363.22	388			
التقني	بين المجموعات	6.34	2	3.17	3.24	0.04
	داخل المجموعات	377.33	386	0.98		
	المجموع	383.68	388			
التقويم	بين المجموعات	7.73	2	3.87	3.86	0.02
	داخل المجموعات	385.42	385	1.00		
	المجموع	393.16	387			
الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	5.85	2	2.92	3.23	0.04
	داخل المجموعات	350.03	387	0.90		
	المجموع	355.88	389			

من خلال البيانات الواردة في الجدول (10.4) نرفض الفرضية الصفرية، بمعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة، حسب الدرجة الكلية وعلى جميع المجالات، وتراوح مستوى الدلالة لها ما بين (.00–.04)، وهذه القيم جميعها أقل من مستوى الدلالة (.05).

وللتعرف إلى مواطن الفروق حسب الدرجة الكلية والمجالات تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، وتحديد وجهتها، فقد أُستخدم اختبار أقل فرق دال إحصائي (شيفيه)، للمقارنات البعدية، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (11.4).

جدول (11.4): اختبار أقل فرق دال إحصائي (شيفيه)، للمقارنات البعدية حسب الدرجة الكلية والمجالات، تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة (I)	(J) سنوات الخبرة	الفرق في المتوسطات
التطور والنمو المهني للمعلمين (التأهيل)	أقل من 5 سنوات	من 5– أقل من 10 سنوات	.42147*
		10 سنوات فأكثر	.37758*
التدريب	أقل من 5 سنوات	من 5– أقل من 10 سنوات	.32915*
التقني	أقل من 5 سنوات	من 5– أقل من 10 سنوات	.40062*
التقويم	أقل من 5 سنوات	من 5– أقل من 10 سنوات	.44455*
		10 سنوات فأكثر	.28162*
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	من 5– أقل من 10 سنوات	.38634*

*** دال إحصائياً عند مستوى $\alpha \leq .05$**

يشير الجدول (11.4) إلى أن مواطن الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس حسب الدرجة الكلية

وعلى جميع المجالات، تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، كانت لصالح من لديهم خبرة أقل من 5 سنوات.

5.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس تعزى لمتغير موقع المدرسة.

استخرجت المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ومجالات ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس، واستخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test)، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (12.4).

الجدول (12.4): نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق للدرجة الكلية ومجالات ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة تبعا لمتغير موقع المدرسة

المجال	مدينة		قرية		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التطور والنمو المهني للمعلمين (التأهيل)	3.71	.70	3.69	.66	.16	.87
التدريب	3.44	.65	3.56	.91	-.88	.38
التقني	3.34	.88	3.41	.95	-.56	.58
التقويم	3.40	.91	3.45	.96	-.38	.71
الدرجة الكلية	**3.40**	**.97**	**3.50**	**.91**	**-.78**	**.44**

من خلال البيانات الواردة في الجدول (12.4) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة الدعم

الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس تعزى لمتغير موقع المدرسة، حسب الدرجة الكلية وعلى جميع المجالات، وبلغ مستوى الدلالة لها ما بين (.38–.87)، وجميه هذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة (.05).

ثانياً: نتائج المقابلة

بنيت هذه الأداة بالاعتماد على أداة الدراسة الاستبانة؛ وذلك لتعزيز النتائج التي استخرجت من خلال تحليل إجابات الاستبانة. وطرحت الأسئلة على معلمي ومديري عينة الدراسة البالغ عددهم (20) من مجتمع الدراسة وخارج العينة، وصنفت إجاباتهم وتم احتساب النسبة المئوية لها، وفيما يلي نتائج المقابلة:

السؤال الأول: ما هي أهم جوانب الدعم الفني المتعلق بعمليات إدارة المعرفة التي يقدمها المشرف التربوي للمعلمين في مجال التأهيل؟

اتفق 40% من المعلمين على أن المشرف يقدم الدعم الفني المتعلق بعمليات إدارة المعرفة في تأهيل المعلم من تشخيص المعرفة وتخزينها من خلال الزيارات الإرشادية له في بداية عمله، ويقدم الإرشادات اللازمة له لتطوير مهاراته والوسائل التي يستخدمها. واتفق 30% من المعلمين على أن المشرف يعمل على تأهيل المعلم من خلال تعريفه بالمنهاج والمحتوى التعليمي وإرشاده الى الرجوع للدليل الخاص بالمنهج الدراسي. وأشار أحد المعلمين على أنه "خلال تعليمي الجامعي تناولت التأهيل التربوي كمتطلب دراسي، لكن المشرف التربوي قدم لي المساعدة في التعامل مع المواقف التربوية داخل الحجرة الصفية". وأشار 30% من المعلمين على أن بعض المشرفين لا يساعدونهم في نمو

الجوانب الإدارية والشخصية، فقد أشار معلم على "أن المشرف يعمل على تصيد أخطاء المعلم حتى الصغيرة منها". أما بالنسبة للمديرين فقد اتفق 50% منهم على أن المشرف يقدم الدورات التأهيلية المكثفة للمعلم الجديد في عمله، من خلال تطوير أساليبه التعليمية ووسائله وطرق الاتصال والتواصل. وأن المشرف التربوي يقوم بإرشاد المعلم وتأهيله فهو يرشده الى الجوانب الخاصة بالأساليب التدريسية بشكل كبير.

السؤال الثاني: ما درجة إسهام مجالات الدعم الفني المتعلق بعمليات إدارة المعرفة التي يقدمها المشرفون التربويون في تطوير الجوانب الشخصية والقيادية للمعلمين؟

اتفق 60% من المعلمين على أن المشرف لا يساعد في تطوير هذه الشخصية والقيادية، وأشارت إحدى المعلمات قائلة "إن المشرف يتصيد أخطاء المعلم، ولا يعمل على تطوير الجوانب الشخصية، بل إن المعلم هو من يساهم في تطوير الجوانب القيادية والشخصية لديه". وقد أشارت مديرة إلى أن "الجوانب الشخصية والقيادية تكون نابعه من نفس المعلم ومن داخله، فالمشرف لا يعمل على تطويرها، فعلى العكس بعض المشرفين ينتقد المعلم بطريقة لاذعه".

وأجمع 40% من المديرين على أن الدعم الفني المتعلق بعمليات إدارة المعرفة الذي يتلقاه المعلم في الجوانب القيادية أكثر من الجوانب الشخصية، ولكن يدعم المشرف الجوانب القيادية والمتعلقة بدور المعلم داخل غرفة الصف في تحديد مصادر المعرفة التي يمكن أن يستخدمها المعلم.

السؤال الثالث: برأيك ماذا يشكل التدريب كمقوم في عملية الدعم الفني المتعلق بعمليات إدارة المعرفة المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين؟

اتفق 40% من المعلمين على أن تدريب المعلم من خلال ورش العمل والدورات المختلفة له الأهمية في تطوير قدرات المعلم، وتمكينه فيما يتعلق بالمنهاج التعليمي وتطوير مهاراته فيما يتعلق بتوظيف أساليب تدريسية متنوعة تعتمد على عمليات التشخيص وتبادل المعرفة فيما بين المعلمين وكذلك المشرف والمعلمين.

كما أجمع 40% من المعلمين على أن بعض الدورات التعليمية تكون غير مجدية بسبب تكرار موضوعها، وأشار أحد المعلمين قائلاً "تكون الدورات مرهقة للمعلم وخاصه أن البعض من هذه الدورات مكرره وليست فاعله، كما أنها تكون بأيام العطل الرسمية للمعلم وهذا ما يؤدي الى إرهاق المعلم، مما ينعكس سلباً على عملية التقويم".

واتفق 20% من المعلمين على أن الدورات التدريبية التي يقدمها المشرف لا تراعي حاجات المعلمين المختلفة، بل إنها تكون شامله لجميع الأمور، وأشار أحدهم بقوله "إن الدورات التدريبية تصبح عبئاً على المعلم من خلال الواجبات والمشاريع التي يتم طلبها من المعلم والتي تثقل كاهله".

أما بالنسبة للمديرين فقد اجمع 50% منهم على أن هذه الدورات عديمة الفائدة عند تكرار مواضيعها، وأشار أحدهم قائلاً "إن الدورات التدريبية التي يقدمها المشرف للمعلم قد تكون عبئاً على المعلم، فيصبح المعلم ملزم بالتواجد بهذه الدورات على الرغم من أنه لا يستفيد منها الاّ القليل".

السؤال الرابع: ما درجة إشراك المشرفين التربويين للمعلمين في وضع الأهداف والخطط المعدة للتدريب؟

أجمع 80% من المعلمين والمديرين على أن المشرف لا يشارك المعلم في وضع أهداف التدريب والخطة التدريبية، والبعض منهم يرى أنها هامه بالنسبة للمعلم المستجد في التعليم. وأشار أحد

المديرين أن هذه الدورات قد تكون مدفوعة الأجر من بعض الجهات الاجنبية، فيصبح عمل المشرف لتحقيق أهدافها إجبارياً وروتينياً فلا داعي لإشراك المعلم في وضع أهداف التدريب.

السؤال الخامس: في أي الجوانب يُسهم المشرفون التربويون في تعزيز التقنيات الحديثة والمتعلقة بعمليات إدارة المعرفة والتي تسهم في تطوير مهارات التعليم الإلكتروني لدى المعلمين؟

اتفق 60% من المعلمين على أن المشرف التربوي يقوم بإرشادهم لاستخدام الأساليب التقنية الحديثة في التدريس معتمدين على تشخيص احتياجاتهم، وطرق تخزينها وتبادلها مع زملائهم، لكنه يقدم القليل من تلك التقنيات. بحيث أشار أحد المعلمين قائلاً "إن المشرف يوجه المعلم لأهم المنصات التعليمية لكنه لم يبذل الجهد في تطوير مهارات المعلم المتعلقة بالتعليم عن بعد". وتحدث آخر قائلاً "إن المشرف التربوي كان يؤدي مهماته المتعلقة بتقويم المعلم في جائحة الكورونا على منصات التعلم عن بعد، دون إرشاد المعلمين إلى أهم الخطوات الواجب توافرها في هذا النمط من التعليم".

واتفق 40% منهم أن بعض المشرفين يقدم الاقتراحات للمعلم للتوجه نحو استخدام التكنولوجيا في التعليم وذلك من خلال ارشاده الى الفيديوهات المطلوبة أو الصور وغيرها والتي تخدم المنهاج.

أما بالنسبة للمديرين فقد اتفق 70% منهم على أن المشرف يقدم الدعم الفني التقني للمعلم ولكنه يقتصر على الجوانب المتعلقة بالمنهج ولا يخدم الطالب.

واتفق 30% من المديرين على أن بعض المشرفين لا يمتلك المهارات التقنية التي يساعد المعلم في التوجه نحوها، فقد تحدثت مديرة قائلة "إن استخدام الحواسيب والتقنيات أصبحت من متطلبات العصر، لكن البعض من المشرفين لا يمتلك المهارات التقنية اللازمة لذلك لممارستها وتعليمها".

السؤال السادس: ما أدوات ووسائل التقويم التي يستخدمها المشرف التربوي في عملية الدعم الفني المتعلق بعمليات إدارة المعرفة المقدمة للمعلمين؟

اتفق 90% من المعلمين على أن أدوات التقويم التي يستخدمها المشرف تتجه باتجاه الزيارات الصفية الروتينية، والتي تكون مرة أو مرتين خلال السنة الدراسية، وعلى هذا الأساس يتم رصد التقارير والعلامات للمعلم من أجل تقييمه.

أما بالنسبة للمديرين فقد اتفق 70% منهم على أن تقويم المدير بوصفه مشرف مقيم أكثر مصداقية من تقويم المشرف، فالبعض من المشرفين يكون تقويمهم للمعلم غير واقعي فهو يهتم بأدق التفاصيل ورصد أخطاء المعلم وهفواته.

وأجمع 30% من المدراء أن بعض المشرفين يستخدم أدوات التقويم القبلي والبعدي لمتابعة عمل المعلم.

السؤال السابع: ما أهمية أدوات التقويم التي يستخدمها المشرف التربوي والمتعلقة بعمليات إدارة المعرفة في تحديد احتياجات المعلمين التدريبية؟

اتفق 70% من المعلمين أن لأدوات التقويم أهمية بالغة في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم فمن خلالها يرصد المشرف نقاط القوة والضعف لدى المعلمين، فيقوم بتحديدها وتطبيقها الأمثل من خلال الدورات التدريبية.

أما بالنسبة للمديرين فقد اتفق 80% منهم أن على المشرف يرصد نقاط القوة والضعف في عمل المعلم من خلال الزيارات التي يقوم بها أثناء السنة الدراسية، فهو يعمل على تطوير المعلم مهنياً، ويكسبه المهارات والأساليب اللازمة لعمله. وقد أشار مدير قائلا "أن المشرف التربوي لا يستطيع الإلمام بنقاط الضعف المتعلقة بالمادة الدراسية، وأن المشرف هو أكثر إلماماً باستراتيجيات التعليم

المتعلقة بالمنهج الدراسي، فعلى أساسه يعتبر تقويم المشرف أكثر اتساعاً من تقويم المدير المدرسي، وهنا يستطيع المشرف تحديد نقاط القصور والضعف في أداء المعلم المتعلقة بتخصصه، ومنها يعمل على تحسينها وتطويرها وتوجيهها لتحقيق اهداف العملية التربوية".

الفصل الخامس

تفسير النتائج ومناقشتها

1.5 تفسير نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها

1.1.5 تفسير نتائج السؤال الأول ومناقشتها

2.5 تفسير نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها

1.2.5 تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها

2.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها

3.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها

4.2.5 تفسير نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها

5.2.5 تفسير نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها

3.5 التوصيات والمقترحات

الفصل الخامس

تفسير النتائج ومناقشتها

تضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، من خلال أسئلتها وما انبثق عنها من فرضيات، وذلك بمقارنتها بالنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة الواردة في هذه الدراسة، إضافة إلى تفسير النتائج، وصولاً إلى التوصيات التي يمكن طرحها في ضوء هذه النتائج.

1.5 تفسير نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها

1.1.5 تفسير نتائج السؤال الأول ومناقشتها

ما مستوى الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس؟

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس ككل بلغ (3.48)، وبتقدير متوسط، وجاء مجال "التطور والنمو المهني للمعلمين (التأهيل)" بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.70)، ومستوى مرتفع، بينما جاء المجال "التقني" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي قدره (3.40)، ومستوى متوسط.

وهذا ما أظهرته نتائج المقابلة مع مجموعة من المعلمين والتي بينت أن 40% من المعلمين أجمع على أن المشرف يقدم الدعم الفني في تأهيل المعلم من خلال الزيارات الإرشادية له في بداية عمله، ويقدم الإرشادات اللازمة له لتطوير مهاراته والوسائل التي يستخدمها. واتفق 30% من

المعلمين على أن المشرف يعمل على تأهيل المعلم من خلال تعريفه بالمنهاج والمحتوى التعليمي وإرشاده الى الرجوع للدليل الخاص بالمنهج الدراسي.

أما بالنسبة للمديرين فقد اتفق 50% منهم على أن المشرف يقدم الدورات التأهيلية المكثفة للمعلم الجديد في عمله، من خلال تطوير أساليبه التعليمية ووسائله وطرق الاتصال والتواصل. وأن المشرف التربوي يقوم بإرشاد المعلم وتأهيله فهو يرشده في الجوانب الخاصة بالأساليب التدريسية بشكل كبير.

ويُعزى ذلك إلى حرص المشرفيين التربويين في تأهيل المعلم في بداية تعيينه كمعلم في وزارة التربية والتعليم، من خلال إخضاعه للعديد من اللقاءات المكثفة المتنوعة لدعم المعلم الجديد والوصول به الى المعلم المؤهل والقادر على استخدام طرق التعلم والتعليم الحديثة واستراتيجياتها لتحقيق الأهداف التربوية والمستمدة من عمليات إدارة المعرفة.

كما يساعد المشرف المعلم على التعامل مع المواقف التربوية بمرونة وكفاءة من خلال الزيارات الإرشادية له في بداية عمله، ومن ثم يقوم بالزيارات الإشرافية له لتقويمه باستمرار وتقديم التغذية الراجعة له لتطويره مهنياً.

أما فيما يتعلق بمجال التدريب فيُعزى إلى أن المشرف التربوي يسعى إلى تدريب المعلم من خلال الدورات التدريبية المختلفة والتي تكون من خلال مشاريع من جهات أجنبية لدعم المعلم فهي محددة الأهداف سابقا، فبعض المعلمين يرى أن هذه الدورات لا تضيف الجديد له في عمله، لأنها لا تعزز احتياجه لدعمه وتطويره المهني، فالمشرف يطلع المعلمين على أهداف الدورات والورش، لكنه لا يشارك المعلمين في وضع أهداف التدريب التي يحتاجها والتي تلامس الواقع، فالمعلم يراها جهد إضافي له وقد تكون مرهقه.

أما فيما يتعلق بمجال التقويم فالمشرفيين التربويين يعتمدون على الزيارات الصفية للمعلم بشكل كبير، وإجراء التقويم القبلي والبعدي والختامي للمعلم في ضوء عمليات إدارة المعرفة، لكن لا يتيح المشرف الفرصة للمعلم المشاركة في عملية تقويم المنهاج والوقوف على نقاط القوة والضعف فيه، بما يخدم العملية التربوية.

أما بالنسبة للمجال التقني فيُفسر ذلك أن ضعف إتقان بعض المشرفين لكيفية التعامل مع الانترنت؛ نتيجة عدم وجود مخصص مالي لتطوير المشرف تكنولوجياً وهذا بدوره ينعكس سلباً على أداء المشرفيين التربويين وعلى مستوى دعمهم الفني التقني للمعلم، كما أن تطبيق الدعم الفني التقني ظهر حديثاً بسبب الجائحة وبخاصه بعد حاجة كل من المعلم والطالب والمشرف من التواصل فيما بينهم من خلال قواعد البيانات والمنصات التعليمية، إضافة إلى أن التعلم عن بعد ظهر بشكل مفاجئ ولم تكن وزارة التربية والتعليم جاهزة بما يكفي للتأقلم مع التطور الجديد المفاجئ.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسات (السيد، 2020)، و(السلمي، 2020)، و(الدجاني،2013)، والتي أظهرت نتائجها أن مستوى الدعم الفني للمشرفيين التربويين كان بنسبة متوسطة.

في حين تعارضت هذه النتيجة مع دراسات (الحاج، 2020)، و(أبو حمدي، 2018)، و(الطويسي، 2017)، والتي أظهرت نتائج مفادها أن مستوى الدعم الفني جاء مرتفعاً.

2.5 تفسير نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها

1.2.5 تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة

المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

ويفسر ذلك أن كل من مديري المدارس ومعلميها يخدمون نفس المؤسسة التربوية وبنفس الوقت يرى كل منهم مستوى الدعم النفي المقدم من المشرف التربوي، فعند قيام المشرف التربوي بزيارة صفية للمعلم، يقوم المشرف بمناقشتها مع المعلم بحضور مدير المدرسة، أو تكون مناقشة الزيارة الصفية بشكل منفرد مع كل من المعلم والمدير، فهنا يكون المدير المدرسي على إطلاع واسع لمدى الدعم الفني والذي يقدمه المشرف التربوي للمعلم سواء في مجال التأهيل والتدريب والتقني ومجال التقويم.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (شقير، 2020)، والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة تبعا لمتغير المسمى الوظيفي.

2.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس تعزى لمتغير الجنس.

بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس تعزى لمتغير الجنس.

ويُفسر ذلك أن كلا الجنسين من المعلمين والمعلمات يتلقون نفس الدعم الفني من المشرفيين التربويين في مجال التأهيل والتدريب والجانب التقني والتقويم ودون التمييز بين الجنسين على الرغم من تنوع الأساليب الإشرافية، والبرامج التدريبية.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (أبو حمدي، 2018) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين استجابات أفراد العينة حول تقييم أداء المشرفين التربويين للفعاليات الإشرافية من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في مدينة العقبة بالأردن تبعاً لمتغير الجنس.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (السيد، 2020) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة المشرفين التربويين لمهامهم الإشرافية وفق متطلبات الجودة الشاملة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

3.2.5 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حسب الدرجة الكلية وعلى مجالات (التدريب، والتقني، والتقويم) وذلك لصالح من يحملون درجة البكالوريوس فأقل، أما بالنسبة لمجال التطور والنمو المهني للمعلمين (التأهيل)، فقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ويفسر ذلك باهتمام المشرف التربوي بالمعلمين الذين يحملون مؤهل البكالوريوس فأقل من ناحية تدريبهم ورفع كفاياتهم التقنية والاهتمام بتقويمهم المستمر وذلك بهدف الارتقاء بهم، كما أن الأساليب التدريبية التي قد يستخدمها المشرف في دعم المعلم هي أساليب واحدة باختلاف المؤهل العلمي.

أما فيما يتعلق بمجال التأهيل فالمعلم الذي يحمل درجة بكالوريوس فأقل، فإنه يحتاج إلى تأهيل أكثر من المعلم الذي يحمل درجة الماجستير وخاصة أن الجامعات أصبحت تركز على طرح مساقات حول برامج التأهيل التربوي التي يحتاجها المعلمون في حال إكمالهم لدراساتهم العليا.

واتفقت مع دراسة (السعيد، 2021)، والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة تطبيق المشرف التربوي بعض عمليات الجودة الشاملة في تنفيذ الورش التدريبية للمعلمين في (التخطيط، والتنفيذ، واستخدام التقنيات الحديثة، والأنشطة الاثرائية، والتقويم) من وجهة نظر أفراد العينة تعزى لاختلاف المؤهل العلمي.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (عبد الرحمن، 2019)، والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر مديريها تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، كما اختلفت مع دراسة (الحاج، 2020) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$)، بين متوسط درجات استجابة أفراد عينة الدراسة (المعلمين) في الإشراف التربوي التطوّري على الدرجة الكلية تبعاً لمتغير المؤهل الأكاديمي.

4.2.5 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة، حسب الدرجة الكلية وعلى جميع المجالات، وجاءت لصالح من لديهم خبرة أقل من 5 سنوات.

ويُفسر ذلك أن الفروق تعكس طبيعة حاجة المعلم ذو الخبرة الأقل من 5 سنوات للدعم الفني من المشرف التربوي، وذلك بسبب التحاقه بالعمل حديثاً، فالدعم الفني المقدم من المشرف التربوي لهذه الفئة من المعلمين ضرورية ومهمة، أكثر من المعلم ذو الخبرة الأعلى.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (السيد، 2020) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة المشرفين التربويين لمهامهم الإشرافية وفق متطلبات الجودة الشاملة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

واختلفت مع دراسة (الحاج، 2020)، والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$)، بين متوسط درجات استجابة أفراد عينة الدراسة (المعلمين) في الإشراف التربوي التطوّري على الدرجة الكلية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

5.2.5 النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس تعزى لمتغير موقع المدرسة.

بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس تعزى لمتغير موقع المدرسة.

ويفسر ذلك أن مديريتي القدس وضواحيها تتلقى نفس الدعم الفني من المشرفين التربويين الذين ينفذون نفس الخطط التدريبية، والتأهيلية، والتقويم، والتطور المهني والتي تتشابه في كافة مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية، حيث تشرف عليهم إدارة واحدة في وزارة التربية والتعليم والتي تطرح نفس البرامج التدريبية والتأهيلية، والتقويم لكافة المشرفين التربويين، ومن ناحية أخرى فإن التواصل الجغرافي ما بين محافظة القدس وضواحيها يدعمان نتيجة هذه الفرضية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (عبد الرحمن، 2019)، والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر مديريها تبعاً لمتغير الدراسة موقع المدرسة.

واختلفت مع دراسة (شعيبات وآخرون، 2015)، والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول المشكلات التي تواجه المشرفين التربويين من وجهة نظر كل من مديري المدارس الثانوية الحكومية ومعلميها في فلسطين تعزى لمتغير المحافظة.

3.5 التوصيات والمقترحات

أولاً: التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإن الباحثة توصي بما يلي:

1- ضرورة تركيز المشرف التربوي على تهيئة بيئة تعليمية محفزة للابتكار والإبداع لدى المعلمين، يشجع من خلالها على تطوير الجوانب الشخصية والقيادية للمعلمين.

2- إشراك المعلمين في وضع الخطط التدريبية بما يتلاءم مع احتياجاتهم التي تفرزها الحياة المدرسية، إتاحة الفرصة لهم في مشاركة المشرفيين التربويين في تحديد مجالات القصور لديهم.

3- التنويع في أساليب التدريب الحديثة المقدمة للمعلمين، مع مراعاة الفروق الفردية للمعلمين من خلال التدريب.

4- الاهتمام بمشاركة المعلم في تقويم المناهج الدراسية وذلك حسب تخصصه.

5- اهتمام المشرف التربوي بمساعدة المعلم في تحديد مشكلاته وفي اتخاذ القرار.

6- تزويد المعلم بالتجارب التربوية والمبادرات السابقة والتي تؤدي إلى دعمه وتطويره.

ثانياً – المقترحات:

استناداً إلى إجراءات الدراسة ونتائجها، يمكن اقتراح عمل الدراسات الآتية:

1- معيقات تطبيق الدعم الفني للمشرفين التربويين في المدارس الفلسطينية.

2- درجة توافر الكفايات الفنية لدى المشرفين التربويين في ظل التطور التكنولوجي.

المراجع باللغة العربية والأجنبية

أولاً- المراجع باللغة العربية:

القرآن الكريم.

إبراهيم، أحمد. (2021). أثر ممارسات إدارة الموارد البشرية في الرشاقة التنظيمية من خلال عمليات إدارة المعرفة كمتغير وسيط، **المجلة العربية للإدارة**، 14 (1): 289-310.

إبراهيم، حسن والزيات، حسن. (1972). **المعجم الوسيط، الجزء الأول، مادة عرف**، استنبول: المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع.

إبراهيم، مروان عبد المجيد والاسدي، سعيد جاسم. (2003). **الإشراف التربوي**، عمان: دار الثقافة.

أبو حمدي، الهام. (2018). تقييم أداء المشرفين التربويين للفعاليات الإشرافية من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في مدينة العقبة بالأردن، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، 7 (6):1-13.

أبو سلطان، تهاني. (2013). **واقع عمليات إدارة المعرفة في مكتبات الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا وسبل تطويره**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

أبو عابد، محمود. (2017). **المرجع في الإشراف التربوي والعملية الإشرافية**، عمان: دار الكتاب الثقافي.

أحمد، ابراهيم أحمد. (2003). **الإشراف المدرسي والعيادي**، القاهرة: دار الفكر العربي.

الآغا، ناصر وأبو الخير، أحمد. (2012). واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة القدس المفتوحة وإجراءات تطويرها، **مجلة جامعة الاقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)**، 16 (1): 30-62.

الأكلبي، علي. (2008). **إدارة المعرفة في المكتبات ومراكز المعلومات**، عمان: دار الوراق للنشر والتوزيع.

البابطين، عبد الرحمن عبد الوهاب. (2004). **اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي**، الرياض: مكتبه العبيكان للنشر والتوزيع.

البلوي، مرزوقة. (2011). **دور المشرف التربوي في تنمية المعلمين الجدد مهنياً في منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظرهم**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤتة، الأردن.

بن سمحان، منى عبد الله. (2019). واقع إدارة المعرفة وأثرها على الأداء المؤسسي: دراسة تطبيقية على كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك سعود، **المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية**، 2 (3): 459-504.

بني عيسى، أحمد محمد. (2018). **إدارة المعرفية بين النظرية والتطبيق**، عمان: المكتبة الوطنية للنشر والتوزيع.

بوادي، أنس. (2009). **علاقة إدارة المعرفة بتحقيق الميزة التنافسية في شركات الاتصالات العاملة في الأردن**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الاردنية، الأردن.

ثابت، مناهل. (2019). **توليد المعرفة**، مجلة البيان، متوفر على (الموقع الالكتروني https://www.albayan.ae تاريخ الزيارة 2021/10/30).

جامعة القدس المفتوحة. (2018). **التعليم الأساسي في فلسطين**، سلسلة منشورات جامعة القدس المفتوحة، أم السماق، عمان، الأردن.

جامعة أم القرى. (2016). **تعريفات الإشراف الفني في التعليم**، متوفر على الموقع الإلكتروني (https://eyooon.net/view.aspx?id=23736t) تاريخ التصفح 21.10.2021.

الجلاد، ماجد. (2004). دور المشرفين التربويين في تحسين الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في الأردن، جامعة اليرموك، **أبحاث اليرموك: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، 20 (3): 1577–1606.

الحاج، سمر عبد الرازق. (2020). **واقع تطبيق الإشراف التربوي التطوري في مدارس الأونروا بمحافظات غزة وسبل تحسينها**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الاقصى، غزة.

الحارثي، سعد. (2008). **درجة ممارسة مديري مراكز الإشراف التربوي للمهارات القيادية من وجهة نظرهم والمشرفين التربويين لديهم**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الأردن.

الحريري، رافدة عمر. (2012). **اتجاهات إدارية معاصرة**، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

حلاق، ريما. (2014). **دور إدارة المعرفة في اتخاذ القرارات من وجهة نظر المديرين والمدرسين في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.

الخاشلي، شاكر جار الله. (2015)، **موضوعات ادارية معاصرة**، عمان: دار حامد للنشر والتوزيع.

الخطيب، رداح والخطيب، أحمد والفرح، وجيه. (2012). **الإدارة والإشراف التربوي اتجاهات حديثة**، الرياض: مطابع الفرزدق التجارية.

الخميسي، بن رجم محمد والرميدي، بسام. (2019). متطلبات تحول الجامعات المصرية الحكومية نحو اقتصاد المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، **مجلة الاقتصاد والقانون**، جامعة محمد الشريف مساعدية سوق أهراس، (4): 107–90.

الدجاني، لينا. (2013). **درجة ممارسة المشرفين التربويين لسلوك الإشراف التشاركي في محافظة العاصمة عمان وعلاقته بمستوى فاعلية المعلمين من وجهة نظرهم،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

دياب، محمد. (2004). اقتصاد المعرفة أين نحن منه، **مجلة العربي،** (546): 51–58

ربابعه، عمر. (2018). درجة ممارسة المعلم لأدواره في نظام التعليم الأردني في عصر الانفتاح المعرفي كما يراها المشرفون التربويون، كلية عجلون الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية، **المجلة الدولية للبحوث،** 42 (3):1–26.

الرميدي، عبد الوهاب. (2008). اقتصاد المعرفة، الفجوة الرقمية (تحدي المنظمة العربية)، **مجلة بحوث اقتصادية عربية،** 15 (43-44): 47–60.

الزايدي، حسنية. (2010). **عناصر الإدارة الناجحة،** المنتدى العربي لإدارة الموارد البشرية، متوفر على موقع الالكتروني (http://yomgedid.kenanaonline.com/) تاريخ الزيارة 2021/10/30م

الزيادات، محمد. (2008). **اتجاهات معاصرة في إدارة المعرفة،** عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

زيان، عبد الرازق. (2019). حوكمة عمليات إدارة المعرفة بالجامعة المصرية "نموذجاً مقترح"، **مجلة كلية التربية،** جامعة الازهر، 184 (3): 1644–1702.

الزياني، ايمان وأحمد، ريما والعيادي، محمد وعبابنه، ضرار واليتيم، شريف والداود، فراس. (2007). رؤية جديدة للإشراف التربوي في ضوء متطلبات تطوير المرحلة الاعدادية، مؤتمر وزارة التربية والتعليم البحرينية الحادي والعشرين، **التعليم الاعدادي تطوير وطموح من أجل المستقبل،** وزارة التربية والتعليم البحرينية، المنامة، عقد في الفترة الواقعة ما بين 23-5/25-2007.

السعيد، هاني محمد. (2013). **الإدارة الحديثة: في بيئة الأعمال المحلية والدولية**، القاهرة: مطبعة العشري للنشر والتوزيع.

السلمي، سعود. (2021). درجة تطبيق المشرف التربوي بعض عمليات للجودة الشاملة في تنفيذ الورش التدريبية للمعلمين، **المجلة العربية للتربية النوعية**، 5 (16): 181–218.

السياني، ماجد، ومحسن، رويدا. (2021). أثر عمليات إدارة المعرفة على الإبداع التنظيمي، "دراسة ميدانية على الجامعات الخاصة اليمنية"، **مجلة ريحان للنشر العلمي**، (7): 47–77.

السيد، عبد القادر. (2020). مستوى ممارسة المشرفيين التربويين لمهامهم الإشرافية وفق متطلبات إدارة الجودة الشاملة بسلطنة عمان، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، 17 (65): 56–105.

شعيبات، محمد وشحادة، سونيا والعبد، خالد. (2015). المشكلات التي تواجه الإشراف التربوي من وجهة نظر كل من مديري المدارس الثانوية الحكومية ومعلميها في فلسطين محافظتي بيت لحم والخليل دراسة حالة، **مجلة العلوم التربوية النفسية**، 16 (2): 123 –160.

شلدان، فايز والقدرة، حامد. (2015). درجة ممارسة مشرفي المرحلة الأساسية الأولية لأساليب الإشراف التربوي في ضوء الاتجاهات المعاصرة وسبل تطويرها، جامعة القدس المفتوحة، **مجلة جامعة القدس المفتوحة**، 5 (17): 189–207.

صباح، شويطر. (2015)، **عمليات إدارة المعرفة وتنافسية المؤسسة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، الجزائر.

صليو، سهى نونا. (2005). **الإشراف والتنظيم التربوي**، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الضويحي، فهد. (2009). إدارة المعرفة في المكتبات ومراكز المعلومات: النظرية والتطبيق، **مجلة سايبرارايانز: دورية متخصصة في مجال المكتبات والمعلومات**، القاهرة، (20): 115–137.

طافش، محمود. (2014). **الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية**، عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

الطعاني، حسن. (2005). **الإشراف التربوي، مفاهيمه، أهدافه، أسسه**، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الطويسي، زياد. (2017). الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين في ضوء عمليات اقتصاد المعرفة من وجهه نظر مديري المدارس في الأردن، **دراسات العلوم التربوية**، 44 (4)، 121-132.

الظاهر، نعيم إبراهيم. (2009). **إدارة المعرفة**، عمان: عالم الكتب الحديث.

العاجز، فؤاد والبنا، محمد. (2001). **تصور مقترح لبرنامج اعداد المعلم الفلسطيني وفق حاجاته الوظيفية في ضوء مفهوم الأداء**، غزة: مطبعة مقداد للنشر والتوزيع.

العاجز، فؤاد. (2000). **تطوير التعليم العام في قطاع غزة من 1886-2000م**، غزة: مطبعة مقداد للنشر والتوزيع.

عبد الرحمن، نائل. (2019). واقع تطبيق إدارة المدرسة في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهه نظر مديريها، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، 11 (29):11-26.

عبد المعطي، أحمد ومصطفى، محمد. (2013). متطلبات تطبيق الإشراف الإلكتروني ومعوقاته في التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المشرفين التربويين، "دراسة ميدانية"، **مستقبل التربية العربية**، 20 (68): 11-22.

عبد الهادي، محمد. (2017). اقتصاد المعرفة في الادبيات العربية: دراسة تحليلية ودروس مستفادة، المؤتمر الثامن للجمعية السعودية للمكتبات والمعلومات **حول مؤسسات المعلومات**

في المملكة العربية السعودية ودورها في دعم اقتصاد ومجتمع المعرفة – المسئوليات – التحديات – الآليات – التطلعات – السعودية، جمعية المكتبات والمعلومات السعودية، الرياض، 31 اكتوبر–2 نوفمبر/2017.

عثمان، علان. (2010). **اتجاهات مديري المدارس الحكومية الثانوية نحو تطبيق إدارة المعرفة في مديريتي القدس وضواحي القدس في فلسطين**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

عطوي، جودت. (2010). **الإدارة التعليمية والإشراف التربوي**، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عفونة، بسام. (2012). **التعليم المبني على اقتصاد المعرفة**، عمان: دار البداية للنشر والتوزيع.

عليان، سلمان وأبو ريش، عالية وسنداوي، خالد وزيدان، رائد. (2010). **الإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق**، عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

عمر، أحمد مختار. (2008). **معجم اللغة العربية المعاصرة**، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

العميرة، مها فهد. (2015). **واقع إدارة المعرفة في مدارس التعليم العام بمنطقة الاحمدي التعليمية بدولة الكويت وأساليب تحسينها من وجهة نظر رؤساء الاقسام**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الكويت.

عوض الله، مراد وعبيد، عاصم. (2021)، عمليات إدارة المعرفة المتضمنة في نظم التعلم الذكية بجامعة فلسطين التقنية خضوري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة فلسطين التقنية خضوري، **مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث**، 9 (2): 62–84.

فرحي، ابتسام. (2017). **التمكين الإداري وتأثيره على الأداء الوظيفي**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة العربي بن مهيدي– أم البواقي، الجزائر.

فريد، أيمن وعبد العالي، منصر. (2018). اقتصاد المعرفة ومساهمته في تفعيل التنمية الاقتصادية والاجتماعية في الجزائر، **مجلة التنمية والاقتصاد التطبيقي**، (4): 158–172.

الفيروزبادي. (1977). **القاموس المحيط، مادة عرف**، تقديم المرعشلي محمد عبد الرحمن، بيروت: دار أحياء التراث العربي.

قرعان، هيفاء. (2020). **إدارة المعرفة وعلاقتها بقيادة التميز لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

الكبيسي، صلاح الدين (2013). **إدارة المعرفة**، القاهرة: جامعة الدول العربية المنظمة العربية.

محمد، مها. (2017). التكامل بين عمليات المناخ التربوي وإدارة عملية تطبيق المعرفة مدخل لتحقيق الجودة بالمدارس الثانوية العامة، **مجلة تطوير الأداء الجامعي**، 5 (1): 213-222.

مريزق، هشام. (2008). **دراسات في الإدارة التربوية**، الأردن: دار غيداء للنشر والتوزيع.

مسلم، عبد الله. (2014). **إدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات**، عمان: دار المعتز للنشر والتوزيع.

مطر، عبد اللطيف. (2007). **عمليات إدارة المعرفة الممارسات والمفاهيم**، عمان: دار الوراق للنشر والتوزيع.

المغيدي، محمد الحسن. (2001). **نحو إشراف تربوي أفضل**، الرياض: مكتبة الرشيد للنشر والتوزيع.

الملكاوي، إبراهيم. (2007). **إدارة المعرفة الممارسات والمفاهيم**، القاهرة: الوراق للنشر والتوزيع.

مناع، عاطف. (2016). **تأثير إدارة المواهب على إدارة المعرفة بهدف تحسين الأداء بالمنظمات "دراسة ميدانية على قطاع الغزل والنسيج بجمهورية مصر العربية"**، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التجارة، جامعة قناة السويس، جمهورية مصر العربية.

المنتشري، علية عبد الله. (2018). درجة ممارسة قائدات مدارس محافظة القنفذة للقيادة التشاركية وأثرها على الأداء المدرسي، **مجلة البحث العلمي في التربية**، (19): 55-97.

مؤتمن، منى. (2004). دور النظام التربوي الأردني في التقدم نحو الاقتصاد المعرفي، **رسالة المعلم**، وزارة التربية والتعليم الأردنية، 43 (1): 12-21.

الناصر، عامر. (2019). **إدارة المعرفة في إطار نظم ذكاء الأعمال**، عمان: دار اليازور العلمية للنشر والتوزيع.

نبهان، يحيى. (2007). **الإدارة التربوية بين الواقع والنظرية**، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

نور الدين، عصام. (2010). **إدارة المعرفة والتكنولوجيا الحديثة**، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

الهاجري، محمد دخيل الله. (2020). متطلبات تطبيق إدارة المعرفة في المدارس الثانوية بمنطقة الجهراء التعليمية بدولة الكويت، جامعة بني سويف، **مجلة كلية التربية**، (1): 81-93.

الهلالي، الهلالي. (2011). إدارة رأس المال الفكري وقياسه وتنميته كجزء من إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي، جامعة المنصورة، **مجلة بحوث التربية النوعية**، (22):1-62

الهوش، ايناس. (2018). **إدارة المعرفة وإمكانية تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي**، دراسة تطبيقية، القاهرة: دار حميثرا للنشر والترجمة.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (2011). **دليل الإشراف التربوي**، الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي، رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (2013). **دليل الإشراف التربوي**، الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي، رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (2016). **دليل الإشراف التربوي الفلسطيني**، الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي، رام الله، فلسطين.

المراجع الأجنبية:

Abdalaal, Yaser. (2020). The degree of secondary public school principals' application of the knowledge management strategies at the directorate of education for Zarqa area: Teachers' perspective. **Journal of Education and Practice**, 11 (8): 51-60.

Al-Qudah, S., & Altaher, A. (2016). The Impact of Knowledge Management in Financial Companies' Imperial Case Study. **Advances in Management and Applied Economics**, *6* (1): 131.

Ampofo, Samual Yaw; Onyango, George Adion & Ogola, Martin. (2019)." Influence of school heads' direct supervision on teacher role performance in public senior high school", **IAFOR Journal of Education**, 7 (2): 103-121.

Asad, M., Rind, A. & Abdul Muhsin, A. (2021). "The effect of knowledge management in educational settings: a study of education management organizations (EMOs) schools of Pakistan**". International Journal of Organizational Analysis**, 15 (6): 51-65.

Awad, E. & Ghaziri, H. (2004). **Knowledge management**, Pearson, Inc, New Jersy.

Delong, W. (2004). "**Lost knowledge confronting the threat of an aging workforce**", Oxford University Press.

Ekayaw, A. (2014). **The practices and challenges of instruction supervision in Assossa zone primary school**, (unpublished master thesis), Jima university, Ethiopia.

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

Harrison, C. (2014). **The school and director development program: towards effectiveness and sustainability in Jordan**, Ministry of Education, Jordan

Hui, Tzu. (2017). "Educational leadership and supervision's administration for successful schools: The examination of the theory of developmental supervision**",** **International Journal for Innovation Education and Research**, 5 (10): 73-91.

Jusoff, K., Muhammad, N., Rahman, B., Abd Rahman, W., Idris, S & Sabri, S. (2011). Knowledge management practices (KMP) and academic performance in university technology Mara (UITM) Terengganu, Malaysia, **World Applied Sciences Journal**, 12: 21- 26

Moreno, V., & Cavazotte, F. (2015). Using information systems to leverage knowledge management processes: The role of work context, job characteristics and task-technology fit. **Procedia Computer Science**, (55): 360-369.

Naser, S. & Awajneh, I. (2016). Concepts and roles of faculty in the Palestinian Universities in the light of knowledge economy, **World Journal of Education**, 7 (6): 80-89.

Oyewole, K. & Alonge, O. (2013). Principals' instructional supervisory role performance and teachers' motivation in Ekiti center senatorial district of Ekiti State, Nigeria. **Journal of Educational and Social Research**. 3 (2): 295-302.

Peng, J., Jiang, D. & Zhang, X. (2013). Design and implement a knowledge management system to support Web-based learning in higher education**. Procedia Computer Science**, (22): 95-103.

Quoin, R. (2003). **Staff development for the knowledge economy**, Ontario institute for studies in education, Canada.

Schmitz, S., Rebelo, T., Gracia, F. & Tomas, I. (2014). Learning culture and knowledge management processes: To what extent are they effectively related**? Journal of Work and Organizational Psychology,** 30 (3): 113-121.

Schwandt, D. & Marquardt, J. (2003). **Organizational learning: From world-class theories to global best practices.** New York: St. Lucie Press.

Serpella, F., Ferrada, X., Howard, R. & Rubio, L. (2014). Risk management in construction projects: a knowledge-based approach. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, (119): 653-662.

Stark, D., McGhee, W. & Jimerson, Jo. (2017). Reclaiming instructional supervision: Using solution- focused strategies to promote teacher development**", Journal of Research on Leadership Education**, 12 (3): 215-238.

Supermane, S. & Mohd Tahir, L. (2018). An overview of knowledge management practice among teachers, **Global Knowledge, Memory and Communication,** 67 (9): 616-631.

Webster, Noah. (1841). **An American Dictionary of the English Language**; first edition in octavo, New Haven, USA.

الملاحق

أ. أداة الدراسة قبل التحكيم

ب. قائمة المحكمين

ت. أداة الدراسة بعد التحكيم

ث. كتاب تسهيل المهمة

الملحق (أ): أداة الدراسة قبل التحكيم

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

برنامج الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي

حضرة الاستاذ الدكتور المحترم

تقوم الباحثة بدراسة تهدف إلى معرفة " **مستوى الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس**"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الادارة والاشراف التربوي في جامعة القدس المفتوحة، أضع بين أيديكم الاستبانة الخاصة بدراسة الماجستير المتعلقة بـ "**مستوى الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس**". وللثقة المطلقة بكم، فإنني أرجو منكم تحكيم هذه الأداة ليتسنى إتمام رسالة الماجستير المتعلقة بالبحث المذكور، ولتحقيق ذلك فقد اطلعت الباحثة على مجموعة من المقاييس بهذا المجال.

وقد صممت الاستبانة من جزأين، هما:

الجزء الأول: ويشمل على البيانات الشخصية والعامة.

الجزء الثاني: مقياس الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

الباحثة: رنا عبد الجواد رجبي

إشراف: د. باسم محمد شلش

بيانات المُحكم:

اسم المحكم	الجامعة	الرتبة العلمية	التخصص

الجزء الأول: البيانات الشخصية والعامة: أرجو التكرم بوضع إشارة (X) في المربع الذي يتفق وحالتك:

A1	**الجنس**	**ذكر ( ) أنثى ( )**
A2	**المؤهل العلمي**	**بكالوريوس فأقل ( ) ماجستير فأعلى ( )**
A4	**عدد سنوات الخبرة**	**أقل من 5 سنوات ( ) من 5- أقل من 10 سنوات ( ) 10 سنوات فأكثر ( )**
A5	**موقع المدرسة**	**مدينة ( ) قرية ( )**

الجزء الثاني:

أولاً: مقياس الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة.

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: تقديم المساعدة للمعلم تقود إلى تحقيق أهداف التعليم من مهارات وابتكارات وإبداع في ضوء عمليات إدارة المعرفة، ويقسم الدعم الفني إلى عدد من المجالات الآتية: التطور والنمو المهني للمعلمين (تأهيل)، التدريب، التقني، التقويم.

موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
5	4	3	2	1

الرقم	الفقرة	انتماء الفقرة للبُعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		التعديل المقترح "إن وجد"
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
المجال الأول: التطور والنمو المهني للمعلمين (التأهيل): والذي يظهر المشرف التربوي من خلاله كيفية تهيئة لبيئة تعليمية محفزة للابتكار والإبداع من خلال تكوين وتوليد المعرفة لدى المعلمين.								
.1	يهيئ المشرف التربوي بيئة تعليمية محفزة للابتكار والإبداع.							
.2	يوظف أساليب تدريسية متنوعة لتقديم المفاهيم والمهارات.							
.3	ينمي مهارات التفكير الإبداعي للمعلمين.							

الرقم	الفقرة	انتماء الفقرة للبُعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		التعديل المقترح "إن وجد"
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
4.	يساعد المعلم في استخدام طرق التعليم والتعلم الحديثة.							
5.	يوائم ما بين الإستراتيجيات وطرق التدريس الحديثة لتتوافق مع حاجات المعلمين.							
6.	يوضح كيفية الاستفادة من التجارب التربوية الحديثة.							
7.	يساهم في تحديد الاحتياجات المعرفية للمعلمين.							
8.	يساعد المعلمين في التعامل مع المواقف التربوية بمرونة وكفاءة.							
9.	يساعد المعلمين في اختيار الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق الأهداف التربوية.							
10.	ينمي لدى المعلمين القدرة على تحديد البنية العلمية والمنطقية للمنهج.							
11.	يطور لدى المعلم مهارات البحث العلمي.							
12.	ينمي الجوانب الإدارية للمعلمين.							
13.	يطور الجوانب الشخصية والقيادية للمعلمين.							
14.	يساعد المعلم في الوصول إلى المعلومات في (الانظمة، الاجراءات، العقول، الخرائط المفاهيمية.							
15.	يعزز عملية الاتصال والتواصل بين عناصر البيئة التربوية.							
المجال الثاني: التدريب والذي يُطلع من خلاله المشرف التربوي المعلمين على أهداف التدريب، وكيفية نقله ومشاركته مع زملائهم في المدرسة، والاستفادة بما يتوفر من إمكانيات في المدرسة.								
16.	يُطلع المشرف التربوي المعلم على أهداف التدريب.							
17.	يحدد الاحتياجات التدريبية للمعلمين.							
18.	يشارك المعلمين في وضع الخطط التدريبية.							
19.	يوجه المعلمين نحو الاستفادة من الإمكانيات المتوفرة في المدرسة.							
20.	ينوع في أساليب التدريب الحديثة المقدمة للمعلمين.							
21.	يراعي المشرف التربوي الفروق الفردية بين المعلمين خلال التدريب.							
22.	يوظف خبرات المعلمين المتميزين في الجوانب التدريبية.							

الرقم	الفقرة	انتماء الفقرة للبُعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		التعديل المقترح "إن وجد"
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
.23	يقدم دورات تدريبية كافية للمعلمين.							
.24	يطور خبرات المعلمين من خلال التجارب التربوية.							
.25	يراعي مبدأ التوقيت والزمن في تدريب المعلمين.							
.26	يوثق إنجازات المعلمين التدريبية.							
.27	يساعد المعلم في استخدام التطبيقات التدريبية لتحقيق الأهداف.							
.28	يدرب المعلمين على ربط الأهداف التعليمية بالواقع.							
المجال الثالث: التقني والذي من خلاله يرشد المشرف التربوي المعلمين كيفية تطبيق المعرفة من خلال منصات التعليم الإلكتروني، ويوفر لهم قاعدة بيانات إلكترونية مناسبة لحفظ المعلومات.								
.29	يرشد المشرف التربوي المعلمين للتعامل مع الطلبة من خلال منصات التعليم الإلكتروني.							
.30	يساعد على تحديد احتياجات المعلمين التكنولوجية.							
.31	ينمي مهارات التعليم عن بعد لدى المعلمين.							
.32	يوفر البرامج التدريبية للمعلمين لمساعدتهم في التعليم الإلكتروني.							
.33	يساعد المعلمين في تخطي الحواجز الزمانية والمكانية لتطبيق المهام الموكلة إليهم.							
.34	يوجه المعلمين لأهم المنصات والتطبيقات التكنولوجية.							
.35	يزود المعلمين بالمهارات التي تساعدهم في التغلب على مشكلات التعليم الإلكتروني.							
.36	يبني مجموعات دعم فنية لتبادل الخبرات بين المعلمين.							
.37	يُشرك أولياء الأمور في متابعة أداء أبنائهم من خلال التعليم الإلكتروني.							
.38	يحفز المعلمين للقيام بمبادرات ذاتية لخدمة التعليم الإلكتروني.							
.39	يوظف الخبرات والكفاءات لتصميم الوسائل التكنولوجية.							
.40	يزود المعلم بقاعدة بيانات الكترونية مناسبة لحفظ المعلومات.							
.41	يُحدث معرفة المعلم المتجددة بالأساليب والتقنيات							

الرقم	الفقرة	انتماء الفقرة للبُعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		التعديل المقترح "إن وجد"
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
	الحديثة.							
42.	يحفز المعلم على التعلم الذاتي التقني.							
المجال الرابع: التقويم يركز المشرف التربوي من خلاله على عملية إدامة المعرفة لدى المعلمين، وذلك بتوظيف نتائج التقويم في معالجة ضعف المعلمين، فيختار المشرف التربوي طرق التقويم الملائمة لتحقيق الأهداف الإشرافية								
43.	يستخدم المشرف التربوي وسائل وأدوات متنوعة لتقويم المعلمين.							
44.	يختار طرق التقويم الملائمة لتحقيق الاهداف الاشرافية.							
45.	يوظف نتائج التقويم في معالجة ضعف المعلمين.							
46.	يعتمد على التغذية الراجعة لتحقيق أهداف التقويم.							
47.	يساعد المعلمين في الكشف عن القصور في تحصيل الطلبة.							
48.	يوظف معايير التقويم المستمر في التدريس؛ بما يتناسب مع التغيرات التربوية الحديثة.							
49.	يستخدم التقويم كجزء من عمليات التعليم لتحديد احتياجات المعلمين.							
50.	يستخدم عمليات التقويم القبلي والتكويني والختامي في متابعة المعلم.							
51.	يشارك المعلمين في عملية اتخاذ القرار وحل المشكلات.							
52.	يتابع آلية تطبيق الافكار الجديدة باستمرار.							
53.	ينمي أسلوب التقويم من خلال الأقران.							
54.	يساند المعلمين في تقويم المنهاج المدرسي.							

انتهت الاستبانة

الملحق (ب)

قائمة المحكمين

الرقم	الاسم	التخصص	الجامعة
1	أ.د محمد الطيطي	إدارة وتخطيط تربوي	جامعة القدس المفتوحة
2	أ.د مجدي زامل	أصول تربية	جامعة القدس المفتوحة
3	أ.د خالد قرواني	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
4	د. أشرف الصايغ	إدارة تربوية	جامعة النجاح الوطنية
5	د. جمال بحيص	إدارة وتخطيط تربوي	جامعة القدس المفتوحة
7	د. خالد عبد الدايم	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
8	د. أحمد أبو الخير	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
9	د. فخري دويكات	تربية خاصة	جامعة القدس المفتوحة
10	د. سهيل صالحة	المناهج والتدريس	جامعة النجاح الوطنية

ملحق (ت): أداة الدراسة بعد التحكيم

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

برنامج الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي

أولاً: الاستبيان

المدير المحترم/ المديرة المحترمة

المعلم المحترم/ المعلمة المحترمة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بدراسة تهدف إلى معرفة " **مستوى الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس**"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الادارة والاشراف التربوي في جامعة القدس المفتوحة، لذا أعدت هذه الاستبانة والمتعلقة بموضوع البحث نرجو تعاونكم ومساعدتكم في تعبئة الاستبانة بدقة وعناية وموضوعية، علماً بأن المعلومات التي نحصل عليها ستعالج بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة: رنا عبد الجواد مرتضى رجبي

بإشراف: د. باسم شلش

أرجو التكرم بوضع إشارة (X) في المربع المناسب:

A1	**الجنس**	**ذكر ( ) أنثى ( )**
A2	**المؤهل العلمي**	**بكالوريوس فأقل ( ) ماجستير فأعلى ( )**
A3	**عدد سنوات الخبرة**	**أقل من 5 سنوات ( ) من 5- أقل من 10 سنوات ( ) 10 سنوات فأكثر ( )**
A4	**موقع المدرسة**	**مدينة ( ) قرية ( )**

الجزء الثاني:

أولاً: مقياس الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة.

وتعرف الباحثة الدعم الفني إجرائياً بأنه: تقديم المساعدة للمعلم بهدف تحقيق أهداف التعليم من مهارات وابتكارات وإبداع في ضوء عمليات إدارة المعرفة، ويقسم الدعم الفني إلى عدد من المجالات الآتية: التطور والنمو المهني للمعلمين (تأهيل)، التدريب، التقنيات، التقويم.

وتعرف عمليات ادارة المعرفة بأنها: العمليات الجوهرية والتي تقوم عليها إدارة المعرفة والمتمثلة بـ (تشخيص المعرفة، توليد المعرفة، نظم المعرفة وتخزينها، مشاركة المعرفة وتوزيعها، إدامة المعرفة، تطبيق المعرفة) (الضويحي، 2009: 23)

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
المجال الأول: التطور والنمو المهني للمعلمين (التأهيل) والذي يظهر المشرف التربوي من خلاله كيفية تهيئة لبيئة تعليمية محفزة للابتكار والإبداع من خلال تكوين وتوليد المعرفة لدى المعلمين.						
.1	يهيئ المشرف التربوي بيئة تعليمية محفزة للابتكار والإبداع.					
.2	يوظف أساليب تدريسية متنوعة لتقديم المفاهيم والمهارات.					
.3	ينمي مهارات التفكير الإبداعي للمعلمين.					
.4	يساعد المعلم في استخدام طرق التعليم والتعلم الحديثة.					
.5	يوائم ما بين الإستراتيجيات وطرق التدريس الحديثة لتتوافق مع حاجات المعلمين.					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
.6	يوضح كيفية الاستفادة من التجارب التربوية الحديثة.					
.7	يساهم في تحديد الاحتياجات المعرفية للمعلمين.					
.8	يساعد المعلمين في التعامل مع المواقف التربوية بمرونة وكفاءة.					
.9	يساعد المعلمين في اختيار الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق الأهداف التربوية.					
.10	ينمي لدى المعلمين القدرة على تحديد البنية العلمية والمنطقية للمنهج.					
.11	يطور لدى المعلم مهارات البحث العلمي.					
.12	ينمي الجوانب الإدارية للمعلمين.					
.13	يطور الجوانب الشخصية والقيادية للمعلمين.					
.14	يساعد المعلم في الوصول إلى المعلومات في (الانظمة، الاجراءات، العقول، الخرائط المفاهيمية.					
.15	يعزز عملية الاتصال والتواصل بين عناصر البيئة التربوية.					
المجال الثاني: التدريب والذي يُطلع من خلاله المشرف التربوي المعلمين على أهداف التدريب، وكيفية نقله ومشاركته مع زملائهم في المدرسة، والاستفادة بما يتوفر من إمكانيات في المدرسة						
.16	يُطلع المشرف التربوي المعلم على أهداف التدريب.					
.17	يحدد الاحتياجات التدريبية للمعلمين.					
.18	يشارك المعلمين في وضع الخطط التدريبية.					
.19	يوجه المعلمين نحو الاستفادة من الإمكانيات المتوفرة في المدرسة.					
.20	ينوع في أساليب التدريب الحديثة المقدمة للمعلمين.					
.21	يراعي المشرف التربوي الفروق الفردية بين المعلمين خلال التدريب.					
.22	يوظف خبرات المعلمين المتميزين في الجوانب التدريبية.					
.23	يقدم دورات تدريبية كافية للمعلمين.					
.24	يطور خبرات المعلمين من خلال التجارب التربوية.					
.25	يراعي مبدأ التوقيت والزمن في تدريب المعلمين.					
.26	يوثق إنجازات المعلمين التدريبية.					
.27	يساعد المعلم في استخدام التطبيقات التدريبية لتحقيق الأهداف.					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
.28	يدرب المعلمين على ربط الأهداف التعليمية بالواقع.					
المجال الثالث: التقني والذي من خلاله يرشد المشرف التربوي المعلمين كيفية تطبيق المعرفة من خلال منصات التعليم الإلكتروني، ويوفر لهم قاعدة بيانات إلكترونية مناسبة لحفظ المعلومات						
.29	يرشد المشرف التربوي المعلمين للتعامل مع الطلبة من خلال منصات التعليم الإلكتروني.					
.30	يساعد على تحديد احتياجات المعلمين التكنولوجية.					
.31	ينمي مهارات التعليم عن بعد لدى المعلمين.					
.32	يوفر البرامج التدريبية للمعلمين لمساعدتهم في التعليم الإلكتروني.					
.33	يساعد المعلمين في تخطي الحواجز الزمانية والمكانية لتطبيق المهام الموكلة إليهم.					
.34	يوجه المعلمين لأهم المنصات والتطبيقات التكنولوجية.					
.35	يزود المعلمين بالمهارات التي تساعدهم في التغلب على مشكلات التعليم الإلكتروني.					
.36	يبني مجموعات دعم فنية لتبادل الخبرات بين المعلمين.					
.37	يُشرك أولياء الأمور في متابعة أداء أبنائهم من خلال التعليم الإلكتروني.					
.38	يحفز المعلمين للقيام بمبادرات ذاتية لخدمة التعليم الإلكتروني.					
.39	يوظف الخبرات والكفاءات لتصميم الوسائل التكنولوجية.					
.40	يزود المعلم بقاعدة بيانات الكترونية مناسبة لحفظ المعلومات.					
.41	يُحدث معرفة المعلم المتجددة بالأساليب والتقنيات الحديثة.					
.42	يحفز المعلم على التعلم الذاتي التقني.					
المجال الرابع: التقويم يركز المشرف التربوي من خلاله على عملية إدامة المعرفة لدى المعلمين، وذلك بتوظيف نتائج التقويم في معالجة ضعف المعلمين، فيختار المشرف التربوي طرق التقويم الملائمة لتحقيق الأهداف الإشرافية						
.43	يستخدم المشرف التربوي وسائل وأدوات متنوعة لتقويم المعلمين.					
.44	يختار طرق التقويم الملائمة لتحقيق الاهداف الاشرافية.					
.45	يوظف نتائج التقويم في معالجة ضعف المعلمين.					
.46	يعتمد على التغذية الراجعة لتحقيق أهداف التقويم.					
.47	يساعد المعلمين في الكشف عن القصور في تحصيل الطلبة.					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
.48	يوظف معايير التقويم المستمر في التدريس؛ بما يتناسب مع التغيرات التربوية الحديثة.					
.49	يستخدم التقويم كجزء من عمليات التعليم لتحديد احتياجات المعلمين.					
.50	يستخدم عمليات التقويم القبلي والتكويني والختامي في متابعة المعلم.					
.51	يشارك المعلمين في عملية اتخاذ القرار وحل المشكلات.					
.52	يتابع آلية تطبيق الافكار الجديدة باستمرار.					
.53	ينمي أسلوب التقويم من خلال الأقران.					
.54	يساند المعلمين في تقويم المنهاج المدرسي.					

انتهت الاستبانة

مع خالص شكري واحترامي،،

ثانياً: المقابلة

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

برنامج الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي

تحية طيبة وبعد،

أعدت هذه الأسئلة لطرحها كأداة للمقابلات مع المديرين والمعلمين لمعرفة "**مستوى الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في مديريتي القدس وضواحي القدس**"، نرجو تعاونكم ومساعدتكم في إنجاز هذا العمل، علماً بأن المعلومات التي نحصل عليها ستعالج بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة: رنا عبد الجواد مرتضى رجبي

بإشراف: د. باسم شلش

الأسئلة:

السؤال الأول: ما هي أهم جوانب الدعم الفني المتعلق بعمليات إدارة المعرفة التي يقدمها المشرف التربوي للمعلمين في مجال التأهيل؟

السؤال الثاني: ما درجة اسهام مجالات الدعم الفني المتعلق بعمليات إدارة المعرفة التي يقدمها المشرفون التربويون في تطوير الجوانب الشخصية والقيادية للمعلمين؟

السؤال الثالث: برأيك ماذا يشكل التدريب كمقوم في عملية الدعم الفني المتعلق بعمليات إدارة المعرفة المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين؟

السؤال الرابع: ما درجة إشراك المشرفين التربويين للمعلمين في وضع الأهداف والخطط المعدة للتدريب؟

السؤال الخامس: في أي الجوانب يُسهم المشرفون التربويون في تعزيز التقنيات الحديثة والمتعلقة بعمليات إدارة المعرفة والتي تسهم في تطوير مهارات التعليم الإلكتروني لدى المعلمين؟

السؤال السادس: ما أدوات ووسائل التقويم التي يستخدمها المشرف التربوي في عملية الدعم الفني المتعلق بعمليات إدارة المعرفة المقدمة للمعلمين؟

السؤال السابع: ما أهمية أدوات التقويم التي يستخدمها المشرف التربوي والمتعلقة بعمليات إدارة المعرفة في تحديد احتياجات المعلمين التدريبية؟

الملحق (ج): كتاب تسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

State of Palestine
Ministry of Education
Center for Educational Research and Development

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مركز البحث والتطوير التربوي

الرقم: و ت / ٧٣/١/٢٤
التاريخ: 25 /10 /2021م

لمن يهمه الأمر

الموضوع: "تسهيل مهمة بحثية"

يهديكم مركز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية، ويرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحثة:

" رنا عبد الجواد مرتضى رجبي"

من جامعة القدس المفتوحة للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراسة بعنوان:

" مستوى الدعم الفني المقدم من المشرفين التربويين للمعلمين في ضوء عمليات ادارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية "

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة توزيع استبانات واجراء مقابلات مع عينة من معلمي ومديري المدارس الحكومية.
- ت/يتولى الباحث/ة أنشطة جمع البيانات، بتنسيق مع منسق البحث والتطوير والجودة في المديرية.
- الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
- نظراً لظروف الجائحة يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.

مع الاحترام،،

د. محمد مطر

مدير عام مركز البحث والتطوير التربوي

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم

نسخة: عطوفة وكيل الوزارة المحترم
عطوفة الوكلاء المساعدين المحترمين
السادة مديري عامين التربية والتعليم / القدس – ضواحي القدس المحترمين
د. باسم شلش المشرف الرئيس على الدراسة المحترم – بريد الكتروني bshalash@qou.edu

Tel (+ 970-562-501092) E-mail (ncerd@moe.edu.ps)