جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة في المدارس الحكومية وعلاقته بالتعليم الإلكتروني من وجهة نظر المديرين والمعلمين في محافظة سلفيت

–دراسة حالة–

The Reality of Applying Knowledge Management Operations in Governmental Schools and its Relationship to e-learning Among Teachers and Principals in Salfeet Governorate

-Case Study-

إعداد:

عبد الرحمن راتب عبد الرحمن شقير

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

يوليو 2021م

جامعة القدس المفتوحة
عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة في المدارس الحكومية وعلاقته بالتعليم الإلكتروني من وجهة نظر المديرين والمعلمين في محافظة سلفيت
–دراسة حالة–

The Reality of Applying Knowledge Management Operations in Governmental Schools and its Relationship to e-learning Among Teachers and Principals in Salfeet Governorate-Case Study-

إعداد:
عبد الرحمن راتب عبد الرحمن شقير

بإشراف:

د. باسم محمد شلش

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

يوليو 2021م

واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة في المدارس الحكومية وعلاقته بالتعليم الإلكتروني من وجهة نظر المديرين والمعلمين في محافظة سلفيت

-دراسة حالة-

The Reality of Applying Knowledge Management Operations in Governmental Schools and its Relationship to e-learning Among Teachers and Principals in Salfeet Governorate-Case Study-

إعداد:

عبد الرحمن راتب عبد الرحمن شقير

بإشراف:

د. باسم محمد شلش

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت في يوليو/2021م

أعضاء لجنة المناقشة

الدكتور باسم محمد شلش	جامعة القدس المفتوحة	مشرفاً ورئيساً.....
الأستاذ الدكتور مجدي الزامل	جامعة القدس المفتوحة	عضواً.....
الدكتورة نهى عطير	جامعة فلسطين التقنية خضوري	عضواً.....

تفويض وإقرار

أنا الموقع/ أدناه عبد الرحمن راتب عبد الرحمن شقير 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: واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة في المدارس الحكومية وعلاقته بالتعليم الإلكتروني، من وجهة نظر المديرين والمعلمين، في محافظة سلفيت دراسة حالة.

وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية المتعارف عليها في كتابة الرسائل العلمية.

الاسم: عبد الرحمن راتب عبد الرحمن شقير

الرقم الجامعي: 0330011910009

التوقيع: .....

التاريخ: .....

الإهداء

إلى من حملتني وتحملتني وربتني وراهنت علي إلى روح أمي الطاهرة رحمها الله برحمته الواسعة

إلى من منحتني كل ما لديه من حب وحنان وعطاء وسخاء أبي العزيز وزوجته أمي الثانية

إلى من أحبتي بكل ما أنا عليه وتحملت ظروفي ودعمتني بكل حب وحنان فهي مهجة قلبي وبهجة حياتي ونفسي الذي أتنفس به طعم الحياة وروعتها شريكة حياتي غادة

إلى من تقاسموني دم الوريد ونبض القلب وجمال الحياة أبنائي وبناتي الأعزاء

معزوزة–آيه–راتب–زيد–جبريل–غيداء–غدير

إلى شقيقتي الغالية وزوجها وأبنائها وإبنتها

إلى من كان بوصلة مضيئة في مجريات حياتي أشقائي أبو مقداد وأبو قتادة وأبو محمد والحاج أبو صقر ومهند سلمان وعائلاتهم...

إلى أول من علمني وترك في ذاكرتي شغف النجاح..أستاذي وقدوتي عمر أبو صلاح

إلى أسرتي الثانية زملائي في مركز الراتب للتفوق والإبداع إدارة ومعلمين

إلى أستاذي ومشرفي وصديقي وزميلي الدكتور باسم شلش جزاه الله خيراً على ما قدمه لي

إلى من أفتخر بهم على الدوام ... وأحبهم بكل الأحوال طلابي الأعزاء على قلبي ...

إلى كل من تركوا في روحي بصمة جميلة شهدائنا الأبرار وفي قلبي نبض لا ينطفئ بذكراهم

إلى كل الأسرى والجرحى

إلى كل أطفال العالم ... وأطفال فلسطين ...

أهديكم ثمرة جهودي في هذه الرسالة...

الباحث: عبد الرحمن شقير

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 نصبو 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، والأستاذ محمد عويّد.

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.

الباحث: عبد الرحمن شقير

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
صفحة الغلاف	أ
قرار لجنة المناقشة	ب
تفويض وإقرار	ج
الإهداء	د
شكر وتقدير	هـ
قائمة المحتويات	و
قائمة الجداول	ط
قائمة الملاحق	ل
الملخص باللغة العربية	م
الملخص باللغة الإنجليزية	س
الفصل الأول: خلفية الدراسة ومشكلتها	
المقدمة	2
مشكلة الدراسة وأسئلتها	5
فرضيات الدراسة	7
أهداف الدراسة	9
أهمية الدراسة	10
حدود الدراسة ومحدداتها	11
التعريفات الاصطلاحية والإجرائية لمتغيرات الدراسة	12
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
أولاً: الإطار النظري	14
ثانياً: الدراسات السابقة	39
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
منهجية الدراسة	52
مجتمع الدراسة	52
عينة الدراسة	52
أدوات الدراسة	54
صدق الأدوات وثباتها	54

الموضوع	الصفحة
متغيرات الدراسة	60
إجراءات تنفيذ الدراسة	61
المعالجات الإحصائية	63
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	
نتائج الدراسة	66
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	66
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	75
النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	81
النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	82
النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة	83
النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة	85
النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة	86
النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة	89
النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة	92
النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة	93
النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة	94
النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة	95
النتائج المتعلقة بالفرضية الحادية عشرة	97
النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية عشرة	100
النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة عشرة	102
الفصل الخامس: تفسير النتائج ومناقشتها	
تفسير نتائج السؤال الأول ومناقشته	106
تفسير نتائج السؤال الثاني ومناقشته	108
تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها	109
تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها	110
تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها	111
تفسير نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها	112
تفسير نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها	113

الموضوع	الصفحة
تفسير نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها	114
تفسير نتائج الفرضية السابعة ومناقشتها	115
تفسير نتائج الفرضية الثامنة ومناقشتها	116
تفسير نتائج الفرضية التاسعة ومناقشتها	116
تفسير نتائج الفرضية العاشرة ومناقشتها	117
تفسير نتائج الفرضية الحادية عشرة ومناقشتها	118
تفسير نتائج الفرضية الثانية عشرة ومناقشتها	119
تفسير نتائج الفرضية الثالثة عشرة ومناقشتها	119
التوصيات والمقترحات	120
المراجع باللغة العربية	122
المراجع باللغة الإنجليزية	130
ملاحق الرسالة	132

قائمة الجداول

الجدول	موضوع الجدول	الصفحة
1.3	توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الديمغرافية	53
2.3	معاملات الارتباط لكل فقرة والدرجة الكلية لمقياس عمليات إدارة المعرفة	55
3.3	معامل ثبات كرونباخ ألفا حسب المجالات والدرجة الكلية لفقرات الأداة	56
4.3	معاملات الارتباط لكل فقرة والدرجة الكلية لمقياس التعليم الإلكتروني	58
5.3	معامل ثبات كرونباخ ألفا حسب المجالات والدرجة الكلية لفقرات الأداة	59
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت	66
2.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فقرات مجال تشخيص المعرفة	67
3.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فقرات مجال توليد المعرفة	69
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فقرات مجال تخزين المعرفة	70
5.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فقرات مجال توزيع المعرفة	71
6.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مجال تطبيق المعرفة	73
7.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مجال إدامة المعرفة	74
8.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع تطبيق التعليم الإلكتروني لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت	75
9.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مجال متطلبات البنية التحتية للتعليم الإلكتروني في المدرسة	76
10.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مجال توافر متطلبات المعلم الإلكتروني في المدرسة	78
11.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مجال المحتوى الإلكتروني للمواد الدراسية	79
12.4	اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار مستوى دلالة الفروق لواقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة تبعا لمتغير الجنس	81

13.4	اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار مستوى دلالة الفروق لواقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة تبعا لمتغير المسمى الوظيفي	82
14.4	اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار مستوى دلالة الفروق لواقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة تبعا لمتغير المؤهل العلمي	84
15.4	المتوسطات الحسابية لمجالات عمليات إدارة المعرفة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة	85
16.4	اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة مجالات عمليات إدارة المعرفة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة	85
17.4	المتوسطات الحسابية لمجالات عمليات إدارة المعرفة تبعاً لمتغير مستوى المهارة في استخدام الحاسوب	87
18.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة مجالات عمليات إدارة المعرفة تبعاً لمتغير مستوى المهارة في استخدام الحاسوب	87
19.4	اختبار أقل فرق دال إحصائي (شيفيه)، للمقارنات البعدية حسب المجالات والدرجة الكلية لعمليات إدارة المعرفة تبعاً لمستوى مهارة استخدام الحاسوب	88
20.4	المتوسطات الحسابية لمجالات عمليات إدارة المعرفة تبعاً لمتغير مستوى المدرسة	89
21.4	اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة مجالات عمليات إدارة المعرفة تبعاً لمتغير مستوى المدرسة	90
22.4	اختبار أقل فرق دال إحصائي (شيفيه)، للمقارنات البعدية حسب المجالات والدرجة الكلية لعمليات إدارة المعرفة تبعاً لمستوى المدرسة	91
23.4	اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار مستوى دلالة الفروق لواقع تطبيق التعليم الإلكتروني تبعا لمتغير الجنس	92
24.4	اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار مستوى دلالة الفروق لواقع تطبيق التعليم الإلكتروني تبعا لمتغير المسمى الوظيفي	93
25.4	اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار مستوى دلالة الفروق لواقع تطبيق التعليم الإلكتروني تبعا لمتغير المؤهل العلمي	94
26.4	المتوسطات الحسابية لمجالات التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة	95

27.4	اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة مجالات التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة	96
28.4	اختبار أقل فرق دال إحصائي (شيفيه)، للمقارنات البعدية حسب المجالات والدرجة الكلية لواقع تطبيق التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة	97
29.4	المتوسطات الحسابية لمجالات واقع تطبيق التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير مستوى المهارة في استخدام الحاسوب	98
30.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة مجالات واقع تطبيق التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير مستوى المهارة في استخدام الحاسوب	98
31.4	اختبار أقل فرق دال إحصائي (شيفيه)، للمقارنات البعدية حسب المجالات والدرجة الكلية لواقع تطبيق التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير مستوى المهارة في استخدام الحاسوب	99
32.4	المتوسطات الحسابية لمجالات واقع تطبيق التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير مستوى المدرسة	100
33.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة مجالات واقع تطبيق التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير مستوى المدرسة	100
34.4	اختبار أقل فرق دال إحصائي (شيفيه)، للمقارنات البعدية حسب مجال توافر متطلبات المعلم الإلكتروني في المدرسة تبعاً لمتغير مستوى المدرسة	101
35.4	معامل ارتباط (بيرسون) بطريقة (ماتريكس) بين مجالات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة والتعليم الإلكتروني	102

قائمة الملاحق

	الموضوع	الصفحة
أ	كتاب التحكيم	133
ب	أدوات الدراسة قبل التحكيم	134
ت	قائمة المحكمين	142
ث	أدوات الدراسة بعد التحكيم	143
ج	تسهيل المهمة	149

واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة في المدارس الحكومية وعلاقته بالتعليم الإلكتروني من وجهة نظر المديرين والمعلمين في محافظة سلفيت

-دراسة حالة-

إعداد: عبد الرحمن راتب عبد الرحمن شقير

بإشراف: الدكتور باسم محمد شلش

2021

ملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة في المدارس الحكومية وعلاقته بالتعليم الإلكتروني، من وجهة نظر المديرين والمعلمين في محافظة سلفيت، وتحديد دور متغيرات الدراسة: الجنس، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ومستوى المهارة في استخدام الحاسوب، ومستوى المدرسة. اعتمدت الدراسة المنهج الكمّيّ والنوعيّ الوصفيّ الارتباطيّ، واختيرت عينة عشوائية بسيطة، ضمت (339) معلماً ومديراً طبقت عليهم الاستبانة، كما شملت على (24) معلماً ومديراً في مجموعتين بؤريتين، وذلك لأغراض الحصول على البيانات النوعية لإثراء نتائج الدراسة الكمية.

وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، جاء مرتفعاً، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (4.00)، وأظهرت نتائج المجموعات البؤرية أن الاحتياجات التدريبية تكون دائماً وفق الحاجات المعرفية، التي تظهر في مجال توليد المعرفة، وجاء مستوى واقع تطبيق التعليم الإلكتروني متوسطاً، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.33). كما أظهرت نتائج المجموعة البؤرية أن متطلبات البنية التحتية للتعليم الإلكتروني، هي المرتكز الأول في العملية التعليمية والتي تعتمد على الوسائل

الإلكترونية، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة تبعا لمتغيرات (المسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، في حين كانت الفروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغيرات الجنس ولصالح الإناث، مستوى مهارة استخدام الحاسوب ولصالح مستوى الاستخدام المرتفع، ومستوى المدرسة لصالح الأساسية الدنيا. وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات واقع تطبيق التعليم الإلكتروني باختلاف: المسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، في حين كانت الفروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغيرات الجنس لصالح الإناث، سنوات الخبرة لمن تقل خبرتهم عن (5) سنوات، مستوى مهارة استخدام الحاسوب لصالح مستوى الاستخدام المرتفع، ومستوى المدرسة لصالح الأساسية الدنيا. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية 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 حيث بلغ (.60).

وفي ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث، برفع درجة الوعي بأهمية إدارة المعرفة كأسلوب إداري يعمل على تحقيق ميزة تنافسية، من خلال بنية تكنولوجية منظمه، وملائمة لتخزين المعرفة بطريقة تسهل على المستفيدين الوصول إليها والاستفادة منها وتطبيقها.

الكلمات المفتاحية: عمليات إدارة المعرفة، التعليم الإلكتروني، مديرو المدارس، معلمو المدارس، محافظة سلفيت

The Reality of Applying Knowledge Management Operations in Governmental Schools and its Relationship to e-learning Among Teachers and Principals in Salfeet Governorate-Case Study-

Preparation: Abdul Rahman Rateb Abdu Rahman Shuqair

Supervision: Dr. Basem Shalash

2020

Abstract

This study aims to explore the reality of applying knowledge management operations in the governmental schools and its relationship to e-learning among teachers and principals in Salfeet Governorate-case study, it also explores the role according to the research variables: (gender, job title, academic qualification, years of experience, level of skill in using a computer, and school level). The study adopted the quantitative and qualitative descriptive correlation approach, on a simple random sample, includes (373) teachers and head teachers. It also included (24) teachers and principals in two focus groups for the purpose of obtaining qualitative data to enrich the results of the quantitative study. The result reveals that the reality of applying knowledge management operations among teachers and head teachers was high with average (4.00). The results of the focus groups showed that the training needs are always in accordance with the knowledge needs that appear in the dimension of the knowledge generation, the level of the reality of e-learning was moderate with average (3.33). The results of the focus group also showed that the requirements of the e-learning infrastructure are the first pillar in the educational process, which depends on electronic instruments. In addition, the result indicates that there are no statistically significant differences in the averages of the reality of applying knowledge management operations according to job title, academic qualification, and years of experience. However, there are statistically significant differences according to gender to the favor of females, the level of computer skills to the favor of high usage, and the school level to the favor of the lower basic schools; the result reveals that there are no statistically significant differences in the averages of the reality of e-learning application according to job title and academic qualification. However, there are statistically significant differences according to gender to the favor of females, years of experience for teachers with less than (5) years, the level of computer skills to the favor of high usage, and the school

level to the favor of the lower basic schools. The result shows that there was a positive correlation between the reality of applying knowledge management operations and e-learning among teachers and principals equals (.60).

In the light of the study results, the researcher recommends raising awareness of the importance of knowledge management as a management method that works to achieve a competitive advantage, through an organized and appropriate technological structure for storing knowledge that facilitates access to benefiting the application of knowledge.

Keywords: Knowledge Management Operations, e-learning, Teachers and School Principals, Salfeet Governorate

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 مقدمة

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 الإجرائية للمصطلحات

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 المقدمة

منذ أن وجد الإنسان على هذه الأرض، سعى جاهداً إلى معرفة ما يدور حوله من حقائق؛ بهدف اكتشاف أسرار هذا الكون والتي لا حدود لها. ويعتبر القرن الحالي قرن انفجار المعرفة بكافة أشكالها، وما تزامن معه من تطور المؤسسات، وما تبعه من إعادة بلورة خطط تحديد الأهداف بديلا للتنبؤات والتخمينات، فقد أصبحت عمليات إدارة المعرفة من الموضوعات المهمة في علم الإدارة في كافة المجالات ومنها المجال التكنولوجي وظهور تكنولوجيا المعلومات، وصناعة أجهزة الحاسب الآلي والأجهزة الذكية، وما رافقها من تقنيات تكنولوجية خدماتيه تعتمد في الدرجة الأولى على الإلكترونيات والبرمجيات الحديثة والمستحدثة يوميا.

لقد أضحت المعرفة من المواضيع المهمة التي يتم الحديث عنها في معظم المؤسسات والمنظمات التعليمة، وذلك بعد التغييرات المعرفية والتكنولوجية التي ظهرت في القرن الحادي والعشرين، وهذه التغييرات أثرت على المؤسسات عامة، 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 مصدراً إستراتيجياً أكثر أهمية، بل أصبحت العامل الأقوى والأكثر تأثيراً وسيطرة في نجاح المنظمة أو فشلها (Schwandt & Marqurdt, 2003).

وتعتبر المعرفة والمعلومات العصب التي تقوم عليه منظمات اليوم، ووسيلة إدارية حديثة للتكيف مع متطلبات العصر، وتعطي الكثير من المنظمات أهمية كبيرة لأساليب وطرق إدارة

المعرفة والمعلومات، حيث أنها تزيد من قدرتها على تحقيق الأهداف المرجوة والإستجابة للمتغيرات البيئية بشكل أكثر فاعلية. ويعتبر الكثير من الباحثين أن عمليات إدارة المعرفة والمعلومات أداة ووسيلة استراتيجية يجب إدارتها وتنظيمها كباقي الأصول والأجزاء التنظيمية الأخرى، لا سيما أنها ترتبط بكافة الأشخاص العاملين في المنظمة وكافة عناصر ومكونات التنظيم الأخرى، وعليه تكمن أهمية عمليات إدارة المعرفة والمعلومات، بأنها تساعد في نشر المعلومات والمعرفة بين جميع الأفراد في التنظيم، مما يؤدي إلى زيادة تمكين العاملين؛ ورفع مستوى الأداء، وهي مصدر استراتيجي يدعم المنظمة في تحقيق أهدافها، مما يؤدي إلى رفع القدرة التنافسية للمؤسسة، وزيادة مشاركة العاملين نظراً لسهولة الوصول إلى كافة المعلومات المتعلقة بالمنظمة وأهدافها وسياساتها (المومني، 2005).

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 المستويات التنظيمية كافة لتحسين النوعية، وزيادة الربحية، والتطوير المستمر (Awad & Ghaziri, 2004: 200).

ويُعرف سكايرم (Skyrme, 1999: 150) إدارة المعرفة على أساس الإدارة النظامية والواضحة للمعرفة، والعمليات المرتبطة بها، والخاصة باستحداثها، وتجميعها، وتنظيمها، ونشرها، واستخدامها واستغلالها، وهي تتطلب تحويل المعرفة الشخصية إلى معرفة تعاونية، يمكن تقاسمها بشكل واضح في المنظمة.

ونظراً للتطورات المتعددة والسريعة التي طرأت في استخدام الوسائل التقنية الحديثة في مختلف مجالات الحياة، فإنه لا بد من التفكير في ضرورة استخدامها والاستفادة منها في مجال التعليم، حيث أصبح العالم برمته بمثابة قرية صغيرة، من خلال الاستفادة من الوسائل الإلكترونية بمختلف

أنواعها. وأشار محمود (2013) إلى أن تحقيق الأهداف المتعلقة بالتعليم الإلكتروني يتطلب التحضير لها من خلال توفير البنية التحتية اللازمة، من حيث شبكات الإنترنت، وأجهزة الحاسوب، والبرمجيات وغيرها من المستلزمات المادية للتعليم الإلكتروني، بالإضافة إلى نشر الوعي بأهمية التعليم الإلكتروني على مختلف مستويات المنظومة التعليمية للمعلم، والمتعلم، والمجتمع، والبيئة، والبيت، والجامعة بهدف خلق تفاعل إيجابي مع هذا النظام، كما تبرز الحاجة إلى تدريب العنصر البشري، من مديرين ومعلمين وطلبة لتسهيل مهمة التعامل مع هذا النظام.

وتحدث هنداوي وآخرون (2009) بشأن التعليم الإلكتروني، على أنه النافذة التي تفتح المجال لأكبر شريحة من الطلبة للإلتحاق بركب العملية التعليمية، وبالتحديد أولئك الذين يسكنون في المناطق النائية والبعيدة عن المراكز التي تُقدَم فيها الخدمات التعليمية، كما أن التعليم الإلكتروني يعمل على تغيير دور المتعلم، من خلال توسيع دائرة التفاعل لتشمل المعلم والزملاء ومصادر المعرفة المختلفة، وتعديل شكل الفصل الدراسي؛ ليتماشى وعصر التطور التكنولوجي، مما يساعد في خلق جيل إلكتروني قادر على مواكبة مستجدات العصر وتطوراته.

ويضيف عبد العاطي وأبو خطوة (2009) بأن فكرة التعليم الإلكتروني، أصبحت الحلم الذي يراود التربويين المهتمين بقضايا تطوير التعليم، من أجل التغلب على المشكلات التي تواجه التعليم التقليدي، والمتمثلة في ازدياد أعداد الطلبة ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين بشكل أفضل، بالتزامن مع انخفاض أعداد المعلمين المؤهلين أكاديمياً وتربوياً، إضافة إلى ما حدث في العالم من تطورات في وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعلم وظهور شبكة الإنترنت.

ونظراً لأن عملية دعم صنع القرار السليم، تعتمد بشكل أساسي على المعلومات والبيانات المناسبة التي تهم العملية التعليمية (Petrides& Zahra, 2002)، فإنه يتوجب على مديري المدارس النهوض بمدارسهم وأن يمتلكوا مهارات إدارة المعرفة، التي تمكنهم من توليد وتنظيم ونشر المعرفة،

وامتلاك مهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات بكافة أشكالها، وكما ينبغي عليهم إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات والتخطيط التربوي وتبادل المعلومات والخبرات معهم من أجل تحويل الخبرات والمهارات والمعرفة الشخصية الضمنية إلى معرفة منظمه وصريحة يتم توظيفها لخدمة المؤسسة أو المنظمة وخدمة الفرد والمجتمع.

وعليه يرى الباحث أن التحديات التي تواجه الإدارات المدرسية وإدارات التعليم عموماً، والمتمثلة في سرعة التغيرات التكنولوجية والتطورات التقنية، وما يتزامن معها من تدفق هائل للمعلومات والمعارف من ناحية وتلك التحديات المتعلقة بالأزمات بشكل عام وأزمة كورونا بشكل خاص، والتي ألقت بظلالها على واقع الحياة في معظم دول العالم وفي فلسطين من ناحية أخرى. تقتضي التفكير في إحداث التغيير في مدارسنا، كتحويل التعليم وبشكل تدريجي من الشكل الوجاهي إلى الإلكتروني. ومما لا شك فيه أنّ عمليات إدارة المعرفة تسمح للعاملين بالمشاركة والمساهمة بمعارفهم الشخصية مع معارف الآخرين؛ لتكوين معارف المؤسسة، مما يؤدي إلى زيادة تمكين العاملين ورفع مستوى أدائهم، ومع وجود التطور التكنولوجي والتعليم الإلكتروني في ظل الوضع الصحي الذي يمر به الوطن، كان لا بد من الاستجابة لملاءمة المتغيرات الحالية، والتي من شأنها التأثير على نقل المعرفة من خلال الطرق التكنولوجية الحديثة. ومن هنا تأتي هذه الدراسة في محاولة للوقوف على واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة، في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت، كإحدى محافظات الوطن، وعلاقته بالتعليم الإلكتروني، من وجهة نظر المعلمين والمديرين.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تبلورت مشكلة الدراسة من خلال عمل الباحث معلماً سابقاً في وزارة التربية والتعليم، ومعلماً حالياً في مركز تعليمي يرتكز على منظومة التعليم الإلكتروني، لاحظ الباحث وجود مشكلة حول واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت من خلال التعليم الإلكتروني، بعزوف

المعلمين والمدراء عن استخدام التعليم الإلكتروني في إدارة المعرفة، لا سيما أنّ التعليم الإلكتروني أصبح ملزماً للكثير من المدارس، خصوصاً في ظل جائحة كورونا، وما يترافق معها من إغلاقات متكررة، وبالتالي لا بد من إيجاد بديل لإدارة المعرفة من خلال النظم غير الوجاهية. حيث أن التسارع المستمر في المعارف، وما يواكبه من تطور تكنولوجي، ألقى بظلاله على المنظمات التربوية والأكاديمية وحتم عليها ضرورة الاستجابة والتلاؤم لمواكبة هذه التغيرات، والتي من شأنها التأثير المباشر في نقل المعرفة بالوسائل والطرق الإلكترونية، لتقلل الوقت والجهد والنفقات أيضاً، وتساهم في رفع التحصيل لدى الطلبة. ومن هنا سعت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت وعلاقته بالتعليم الإلكتروني لدى المديرين والمعلمين؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت؟

السؤال الثاني: ما واقع تطبيق التعليم الإلكتروني لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت؟

السؤال الثالث: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت، تعزى إلى متغيرات: (الجنس، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ومستوى المهارة في استخدام الحاسوب، ومستوى المدرسة)؟

السؤال الرابع: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات واقع تطبيق التعليم الإلكتروني لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت، تعزى إلى متغيرات: (الجنس،

والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ومستوى المهارة في استخدام الحاسوب، ومستوى المدرسة)؟

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً، بين عمليات إدارة المعرفة والتعليم الإلكتروني، في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت؟

3.1 فرضيات الدراسة

وللإجابة عن الأسئلة (الثالث، والرابع، والخامس)، وضعت الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة لدى المديرين والمعلمين، في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت، تعزى إلى متغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة، لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة، لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، تعزى الى متغير المؤهل العلمي.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة، لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، تعزى الى متغير عدد سنوات الخبرة.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة، لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، تعزى الى متغير مستوى المهارة في استخدام الحاسوب.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة، لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، تعزى الى متغير مستوى المدرسة.

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات واقع تطبيق التعليم الإلكتروني لدى المديرين والمعلمين، في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، تعزى إلى متغير الجنس.

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات واقع تطبيق التعليم الإلكتروني لدى المديرين والمعلمين، في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي.

الفرضية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات واقع تطبيق التعليم الإلكتروني لدى المديرين والمعلمين، في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، تعزى الى متغير المؤهل العلمي.

الفرضية العاشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات واقع تطبيق التعليم الإلكتروني لدى المديرين والمعلمين، في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، تعزى الى متغير عدد سنوات الخبرة.

الفرضية الحادية عشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات واقع تطبيق التعليم الإلكتروني لدى المديرين والمعلمين، في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، تعزى الى متغير مستوى المهارة في استخدام الحاسوب.

الفرضية الثانية عشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات واقع تطبيق التعليم الإلكتروني لدى المديرين والمعلمين، في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، تعزى الى متغير مستوى المدرسة.

الفرضية الثالثة عشر: لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة والتعليم الإلكتروني، في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت.

4.1 أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

أولاً: تقصي واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة، لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت.

ثانياً: تقصي واقع تطبيق التعليم الإلكتروني، لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت.

ثالثاً: التعرف إلى الفروق بين المتوسطات الحسابية، لاستجابة أفراد عينة الدراسة حول واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة، لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت، تعزى إلى متغيرات (الجنس، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ومستوى المهارة في استخدام الحاسوب، ومستوى المدرسة).

رابعاً: التعرف إلى الفروق بين المتوسطات الحسابية، لاستجابة أفراد عينة الدراسة حول واقع تطبيق التعليم الإلكتروني، لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، تعزى إلى

متغيرات (الجنس، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ومستوى المهارة في استخدام الحاسوب، ومستوى المدرسة).

خامساً: تقصي العلاقة بين واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة والتعليم الإلكتروني لدى المديرين والمعلمين، في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت.

5.1 أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في كونها تسلط الضوء على عمليات إدارة المعرفة في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت، في الوقت الذي أنفقت فيه وزارة التربية والتعليم الكثير على عمليات إدارة المعرفة في المدارس الحكومية، وضرورة معرفة فيما إذا كان للتعليم الإلكتروني اهتمام مسبق في الخطط الإستراتيجية التي طرحتها الوزارة، والكشف عن مدى جاهزية وزارة التربية والتعليم لتطبيقه عند الحاجة إليه، وخصوصا في ظل جائحة كوفيد-19، والتي ألقت بظلالها على المجتمع بشكل عام، وفرضت التعليم المدمج كواقع في المدارس الفلسطينية بالموازاة مع التعليم التقليدي كأسلوب جديد للتعليم والتعلم. ويمكن تقسيم أهمية الدراسة إلى ما يلي:

1.5.1 الأهمية النظرية:

تتجلى أهمية الدراسة من الناحية النظرية في عدة محاور:

1- تشكل قاعدة معرفية في عمليات إدارة المعرفة والتعليم الإلكتروني.

2- تشكل فهم عميق في مجال التعليم الإلكتروني وتطبيق عمليات إدارة المعرفة.

2.5.1 الأهمية التطبيقية:

أما من الناحية التطبيقية، فإنه يُؤمل أن تفيد نتائج الدراسة بإضافة قاعدة بيانات جديدة ومقبولة؛ وتُسهم الدراسة الحالية في الآتي:

1–تقديم تغذية راجعة للمسؤولين وصانعي القرار، في وزارة التربية والتعليم، للأخذ بعين الاعتبار أهم التوصيات لتطوير عمليات إدارة المعرفة بالتعليم الإلكتروني.

2–استفادة المدارس الفلسطينية من جهود وزارة التربية والتعليم، في تطبيق عمليات إدارة المعرفة في مدارسها بتطبيق التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا.

3– فتح المجال أمام المعنيين والعاملين في المؤسسات التعليمية، لتطبيق عمليات إدارة المعرفة في مجال تحسين جودة التعليم الإلكتروني.

4–يُتوقع أن تسهم هذه الدراسة في تحفيز الباحثين على عمل دراسات تُتمم ما بدأت به هذه الدراسة، وتتناول تأثير متغيرات أخرى، بالاستفادة من النتائج والملخص والتوصيات التي توصل إليها الباحث.

6.1 حدود الدراسة ومحدداتها

تتمثل حدود الدراسة الحالية في الآتي:

1.6.1 الحدود البشرية: اقتصر تطبيق الدراسة على مديري ومعلمي المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت.

2.6.1 الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت.

3.6.1 الحدود الزمانية: أجريت الدراسة الحالية، في الفصل الدراسي الثاني، من العام الدراسي (2021-2020).

4.6.1 الحدود المفاهيمية: اقتصرت الدراسة على الحدود المفاهيمية، والمصطلحات الواردة في الدراسة.

5.6.1 الحدود الإجرائية: تتحدد نتائج الدراسة بدرجة صدق وثبات الأدوات المستخدمة، وهي :

- مقياس عمليات إدارة المعرفة، الذي أعده الأغا وأبو الخير (2012)، وعثمان (2010) وطُور بما يتلاءم مع البيئة الفلسطينية.
- مقياس التعليم الإلكتروني، الذي أعده الطيطي وحمايل (2017)، وحثناوي ونجم (2019) وطُور بما يتلاءم مع البيئة الفلسطينية.

7.1 التعريفات الاصطلاحية والإجرائية لمتغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

إدارة المعرفة: هي "مجال معرفي متداخل التخصصات ومدخل تجديدي يكامل العنصر البشري وتكنولوجيا المعلومات والعمليات الإدارية والإجرائية لعمليات إدارة مجموعة من العمليات الجوهرية الرامية إلى التعرف على المعرفة ونقلها وتوليدها وحفظ الموجود والجديد وتقويمه من أجل الارتقاء بمنظمة ما" (عقلان، 2010: 60).

وتُعرف إجرائياً بأنها الإجراءات التي يقوم بها الكادر البشري، من تنظيم، وتخزين المعرفة ونشرها بطرق تقنية تسهل من تسويقها بالاعتماد على التكنولوجيا، لتوفير الوقت والتكلفة، والاستفادة منها في حل المشكلات، بهدف تطوير المنظمة.

التعليم الإلكتروني: "التعلم باستخدام الحاسبات الآلية، وبرمجياتها المختلفة سواء على شبكات محلية مغلقة (محلية)، أو شبكات مشتركة أو شبكة الانترنت" (الشمري، 2007: 20).

ويُعرف إجرائياً بأنه الطرق المستخدمة في عمليتي التعليم والتعلم، لإيصال المعلومات أو استقبالها، بالاعتماد على الأدوات التكنولوجية بأشكالها كافة، باستخدام أحدث الأجهزة الحاسوبية وأدواتها، والبرمجيات الحديثة، والإنترنت، سواء في الغرفة الصفية أو عن بُعد دون وجود قيود زمانية أو مكانية.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

1.1.2 عمليات إدارة المعرفة

2.1.2 التعليم الإلكتروني

2.2 الدراسات السابقة

1.2.2 الدراسات المتعلقة بعمليات إدارة المعرفة

2.2.2 الدراسات المتعلقة بعمليات التعليم الإلكتروني

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل الحديث عن متغيرات الدراسة الرئيسة، وذلك بالرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة، التي تحدث عن هذه المتغيرات، والتعقيب على نتائج الدراسات، والإفادة منها في الدراسة الحالية.

1.2 الإطار النظري

مقدمة:

تشهد الفترة الحالية تقدماً تقنياً ملحوظاً في المجالات كافة، فقد شهد هذا العصر ثورة معلوماتية أحدثت انقلاباً في طبيعة المعلومة سواء على مستوى الدرس والمحاضرة أو على مستوى الثقافة العامة والمعرفة المتداولة وإدارتها، مما زاد في ترسيخ مفهوم التعلم الفردي أو الذاتي الذي يوفره التعليم الإلكتروني ويدعمه، حيث يتابع المتعلم تعلمه حسب طاقته وقدراته وسرعة تعلمه، ووفقاً لما لديه من خبرات ومهارات، إلّا أنه وبالرغم من هذه المزايا، فإنه لا زال في بداياته، ويواجه عقبات وتحديات كثيرة، لا سيما على مستوى توفر البنى التحتية.

قد تكون عمليات إدارة المعرفة هي الأداة الفاعلة في التعليم الإلكتروني التي تساعد على تحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة صريحة. فمن منظور عمليات إدارة المعرفة، فإن المتعلمين بحاجة للمرور في عمليات تشارك المعرفة، وتبادلها، وحيازتها، وإنشائها، وتوزيعها، ونشرها وتخزينها، وتخصيصها؛ ليكتسبوا المعرفة (فيتعلموا)، وهذا يتم من خلال أدوات عمليات إدارة المعرفة التي تدعم تشارك المعرفة وتوزيعها وتوثيقها وإنشاءها ووسمها، والتي يمكن أن تكون أدوات معرفة

ضمنية كأدوات التشارك الاجتماعي والألعاب والمحاكاة وأنظمة الخبرة، أو أدوات معرفة صريحة كالوسائط المتعددة والمحاضرات (Islam et al., 2011).

إن عمليات إدارة المعرفة تُركز على بناء المعارف لتأدية مهارة معينة (Knowledge Creation) وليس مجرد انتقالها بين المتعلمين كما هو الحال في التعليم التقليدي (Knowledge transmission). حيث يتم انتقال المعارف من خلال المواد التعليمية التي تجهز مسبقاً قبل العملية التعليمية، وتساعد المتعلمين في الحصول على "إجابات"، من خلال دفع المعرفة لهم دفعاً (Pushing) وهو ما يُستخدم في التعليم الرسمي، أما بناء المعرفة فيتم "آنياً" أثناء عملية التعلم، لأن المعرفة عملية ديناميكية متغيرة، مما يساعد المتعلمين على التساؤل، ويتم سحب المعرفة من قبلهم (Knowledge Pulling) وهو ما لا يتم في التعليم الرسمي (Lytras et al., 2002).

يتم بناء المعارف، عندما يساعد التعليم المتعلمين، على المشاركة في إنشاء معارف جديدة، (وليس مجرد مشاركة المعلومات)، فينتقلون من التعليم المعتمد على النشاطات إلى التعليم المعتمد على الأفكار والخبرات (معرفة ضمنية). وليتم ذلك، يجب أن يتوافر مجتمع تعليمي يمكن فيه لمجموعة من المتعلمين، الذين يملكون ذات الاهتمامات والأهداف أن يتفاعلوا، ويشاركوا فيما بينهم فيعملوا على بناء المعرفة للوصول إلى تطبيق ما يملكون من معرفة تحقق لهم أهدافهم التعليمية (Gan & Zhu, 2007).

1.1.2 عمليات إدارة المعرفة

تُعتبر عمليات إدارة المعرفة من المواضيع التي يتم تداولها على مدار الساعة في هذا العصر، فالفرد يحتاج للمعرفة لإنجاز أي عمل يقوموا به، وقد أصبح من يمتلك 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 البيئة المحيطة به، فنجده دائم البحث

والتقصي عن مصادر المعرفة، ليتزود منها ما أمكنه، فكلما ازداد علماً ومعرفة تطور وارتقى فكره وازدادت خبرته مما يساعده في التغلب على المشكلات التي تواجهه. والمعرفة 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، ويُعد إخراج ذاتها في منظومات جديدة، 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).

وتُعتبر المعرفة أيضاً عصباً مهماً وهادفاً للمنظمات، وتعتبر وسيلة إدارية حديثة تسهم في التكَيف مع إحتياجات العصر، فالمعرفة مهمة لتحقيق الإبداع والتميز في ظل المعطيات الفكرية المتصاعدة، وفي إطارها العديد من المفاهيم الفكرية، كالخصخصة، والعولمة، والثورة المعلوماتية، والتوسع الكبير، في واقع المجتمعات الإنسانية المختلفة (الزطمة، 2011).

أولاً: مفهوم إدارة المعرفة:

إن مفهوم المعرفة أصبح من المواضيع المهمة، التي يتم الحديث عنها في معظم المؤسسات ومنظمات الأعمال، وذلك بعد التغييرات الإقتصادية والتكنولوجية التي ظهرت في القرن الحادي والعشرين، وهذه التغييرات أثرت على الشركات مما جعلتها تقوم بتحويل نشاطاتها إلى أعمال مبنية على المعرفة، إلى أن تقوم تلك الشركات بالاستثمار في حقل المعرفة بشكل كبير وواضح، وذلك من أجل القدرة على المنافسة والاستمرار في سوق العمل الحديث. وقبل الحديث عن مفهوم المعرفة يجب أن نفرق بين مصطلحين هما (البيانات، والمعلومات):

البيانات: هي مجموعة من الحقائق، أو الرسائل، أو الاشارات، والأراء، التي تكون بحاجة إلى المعالجة.

المعلومات: هي عبارة عن بيانات تمت معالجتها من أجل تحقيق هدف معين، يؤدي إلى إتخاذ القرار (المغربي، 2002).

وحسب تلك التعريفات أصبح من الواضح أن البيانات هي مواد الخام أي البيانات الأولية مثل الارقام، والرموز، والجمل التي تكون مدخلات لأي نظام، ولكي تصبح معلومة يتم معالجتها لتصبح ذات قيمة تستخدم في اتخاذ القرارات. وهناك العديد من التعريفات التي تحدثت عن عمليات إدارة المعرفة وسنتعرض لأهم تلك التعريفات:

هي هندسة وتنظيم البيئة الإنسانية والعمليات التي تساعد المؤسسة على انتاج المعرفة وتوليدها من خلال اختيارها وتنظيمها واستخدامها ونشرها ونقل وتحويل المعلومات الهامة والخبرات التي تملكها المؤسسة للأشخاص المناسبين في الوقت المناسب ليتم تنظيمها في الأنشطة الإدارية المختلفة وتوظيفها في صنع القرارات الرشيدة وحل المشكلات والتعلم التنظيمي والتخطيط الاستراتيجي (الربيع والإبراهيم، 2019).

وعرفها المدلل (2012) بأنها الفهم الراقي والإدراك الصحيح للظواهر، والحقائق، من خلال الخبرات والثقافات، والقدرات الكامنة، والمكتسبة، لدى الفرد والمؤسسة .

وقد أوضح عليان (2011) أن المعرفة هي فهم البيئة، حيث تتولد المعرفة بالطريقة التي تعمل بها، وترتبط بصفة أساسية بالعمليات، على الرغم من الحاجة إلى بعض جوانب هذه المعرفة، بهدف التأكيد على الجوانب الثقافية.

وتُعرف إدارة المعرفة على أنها عملية يتم بموجبها استخراج واستثمار رأس المال الفكري الخاص بالمنظمة، بهدف الوصول إلى قرارات تتصف بالكفاءة والفعالية والابتكارية من أجل إكساب المنظمة ميزة تنافسية والحصول على ولاء والتزام العملاء (Chou & Yaying, 2005).

وتُعرّف بأنها "منظومة الأنشطة الإدارية القائمة على احتواء وتجميع وصياغة كل ما يتعلق بالأنشطة الحرجة، والمهمة بالمؤسسة بهدف رفع كفاءة الأداء، وضمان استمرارية تطور المؤسسة في مواجهة المتغيرات المحيطة بها".

وبمعنى آخر: هي عملية مؤسسية تهدف إلى تنسيق وتكامل عمليات معالجة البيانات والمعلومات، والتكنولوجيا المستخدمة، والموارد البشرية والعوامل المحيطة بالمؤسسة (Delong, 2004).

بناءً على ما سبق تُعرَف إدارة المعرفة بأنها: تلك العمليات التي تقوم بها المنظمة بشكل منظم ومترابط ومتتابع، لتسهيل الأعمال وتوفير الوقت، وخفض التكاليف من أجل رفع الميزة التنافسية لديها، ورفع كفاءة العاملين لديها لمجاراة المرحلة للحفاظ على ديمومتها واستمرارها.

يُعتبر مفهوم إدارة المعرفة مفهوماً حديثاً برز في آخر عقدين، أثار الجدل والنقاش حوله من قبل العلماء والباحثين، على اختلاف تخصصاتهم وقناعاتهم، حيث أدى ذلك إلى ظهور تعريفات جديدة ومتعددة له، وأشار (Malhotra, 2000) لوجود ثلاث مداخل رئيسية لإدارة المعرفة، كان أولها المدخل المعلوماتي، والذي من خلاله يتم تطوير قواعد البيانات وتخزين أعمال المؤسسة وأنشطتها يكون متضمن في هذا المدخل. أما المدخل التقني فإنه منوط به تطوير وبناء النظم المتعلقة بمجال إدارة المعرفة، وهذا يحتاج إلى البحث عن مخازن البيانات، من خلال مواقع الإنترنت، وذلك لإتمام عمليات معالجة وتحليل المعلومات وقت الحاجة لعمل ذلك. أما المدخل الأخير فهو المدخل الثقافي والذي يركز على الأبعاد الفكرية والسلوكية؛ من أجل إدارة المعرفة؛ لبناء منظمات تعليمية متعلقة بالتعلم الجماعي، والحفاظ على استمراريته.

تسعى إدارة المعرفة بناءً على ما سبق لتقديم الحلول بالإعتماد على موارد المعرفة وطريقة استثمارها، حيث ساعد ذلك في تكوين حافظة للمعرفة، تسهم في عملية تبادل المعارف ومشاركتها بشكل منهجي ومنظم وهادف.

1.1.1.2 خصائص المعرفة:

تبرز خصائص المعرفة حسب ما ذكر الزطمة (2011) فيما يلي:

1- **الذاتية:** فالذاتية تمثل مدى قدرة الشخص على التفاعل مع المعلومات، وقدرته أيضا على تأويلها وتوليد أو إبتكار معارف جديدة، وهذا يتغير بتغير المؤثرات الفكرية والنفسية وغيرها على الشخص ذاته.

2- **القابلية للإنتقال:** أما فيما يتعلق بالقابلية للإنتقال فإن هذه الخاصية تكون ظاهرة للآخرين، لأن نجاح الشخص في تنفيذ مهمه معينة، فإن ذلك يدفعه إلى الإستفادة منها في تنفيذ مهام أخرى، وهذا ينعكس أيضا على عمل المنظمة بتكرار وتعميم التجارب الناجحة داخل الأقسام التابعة لها.

3- **الطبيعة المضمرة:** فالجميع يعلم أن تولد المعرفة لا يبدأ من الورق، وإنما من عقل الإنسان وتفكيره، وهنا لابد من الإشارة إلى أن هذه المعرفة قد تخرج من عقل صاحبها بشكل كامل أو بشكل جزئي أو قد لاتخرج أبدأ.

4-**التعزيز الذاتي:** من يشارك المعرفة مع غيره لن ينقص منها شيئاً بل ينعكس ذلك على زيادة معارف الاخرين، وذلك بأقل تقدير إن لم يتم تبادل معارف فبالتالي تزيد معارف الشخص ذاته أيضا.

5-**الزوال:** إن قيمة المعرفة وأهميتها ليست ثابتة مع الزمن، بل هي عرضة للتغير لا بل والزوال مع مرور الوقت، لاسيما في مجال الأعمال التي تعمل وتنافس في بيئة مفتوحة والسباق بين

المتنافسين في مجال امتلاك التقنيات الجديدة واختراع تقنيات إضافية، يمكن أن تنهى قيمة ما تمتلكه منظمة أعمال ما وتحقق من خلاله ميزة تنافسية عالية وربحية كبيرة.

6- **اللحظية:** هذه الخاصية للمعرفة لا تعني أبداً العشوائية، كما أنها لا تعني عدم تمكن عمليات إدارة المعرفة بسبب هذه الخاصية، إذ المطلوب هو تهيئة المناخ المناسب لتوليد المعرفة ومن المؤكد عندئذ أن شيئاً ما سيتولد دون أن نجزم بالضبط بتوقيته أو مدى فائدته.

7- **التجديد والاستمرارية:** تتراكم المعرفة وتتفاعل مع معطيات جديدة لتتولد بالإبداع والابتكار معرفة جديدة لتتفاعل مع المعطيات والأحداث وهذا ما يعطيها خاصية مهمة تتعلق بالاستمرارية والتجدد.

2.1.1.2 أهمية المعرفة:

تُعد المعرفة المصدر الاستراتيجي الأكثر أهمية، في ايجاد ميزة تنافسية تعزز من منافسة الشركة ومكانتها، وهي مجموعة من الحقائق التي تتمتع بمصداقية وقواعد استكشافية تعطي ميزة اقتصادية لمستخدميها، فالمعرفة تمثل ثروة حقيقية لمالكها ونقطة قوة لديه في ظل الثورة المعلوماتية، وتكمن أهميتة المعرفة بأنها مورد وافر يبنى بالتراكمات ولا يقل إذا تم استخدامه، بل على العكس يمكن استخدامها في توليد وتطوير أفكار جديدة بتكلفة أرخص أو بدون تكلفة إضافية (العلي وآخرون، 2006).

وقد بين عليان (2011) أن أهمية المعرفة لمنظمات الأعمال ليست في المعرفة ذاتها، وإنما فيما تشكله من إضافة قيمة لها أولاً، وفي الدور الذي تؤديه في تحول المنظمة إلى الاقتصاد الجديد المعتمد على المعرفة، حيث عرف بعد ذلك بالاقتصاد المعرفي المعتمد على رأس المال الفكري الذي فتح آفاق التنافس المعتمد على قدرات البشر.

وتحدث حمود (2010) عن أهمية المعرفة لدى منظمات الأعمال في إظهار حالة المنظمة الفكري، وبناء علاقات قوية تتميز بالثقة بين العاملين في المؤسسة، واكتشاف وخلق المبادرات

المبدعة بين العاملين، وتطوير معارف ومدركات الأفراد، وصقل قدراتهم ومهاراتهم وقابلياتهم، واستثمارها في المجالات الهادفة للمنظمة.

3.1.1.2 أنواع المعرفة:

للمعرفة أنواع فأما المعرفة الضمنية أو الكامنة: هي المعرفة غير المكتوبة بحيث تكون مخزنه في عقول الأفراد ومستقرة في نفوسهم، إنها المعرفة التي يحفظها العقل وتخزنها الذاكرة الإنسانية وتحاول في فترات متباعدة أن تستذكرها عبر آليات التفكير المعروفة، ويمكن القول في هذا السياق أن المعرفة الضمنية غير المرمزة وغير المكتوبة هي أشبه ما تكون بالمعرفة الصامتة المكتسبة والمسجلة في العقل، ولعل أقرب وصف له علاقة بالمعرفة الضمنية هو ما قاله (Polanyi) في سنة (1966) تعبيراً عن أهمية المعرفة الضمنية "We know more than we can tell' فهذه العبارة البليغة تسلط الضوء على حقيقة أن الكثير من المعارف والمهارات الإنسانية، تبقى ضمنية غير مسجلة، إلى أن يبادر صاحب المعرفة الضمنية بكتابتها وتسجيلها (ياسين، 2007).

فأما المعرفة الصريحة: فهي المعرفة المكتوبة أو المرمزة التي تحتويها المراجع، والكتب، والوثائق، والتقارير، ومن هنا يجدر القول بأنه من السهل التعامل معها، من حيث إعادة الصياغة والتخزين والاسترجاع وترجمتها من لغة لأخرى، مما يؤدي إلى سهولة التعامل معها، وقراءتها بشكل مستمر (الزيادات، 2008).

وتتعلق المعرفة الصريحة بالمعلومات المتوفرة والمخزنة في أرشيف المنظمة، فمنها الكتيبات المتعلقة بالسياسات، والإجراءات، والمستندات، ومعايير العمليات، والتشغيل، وفي الغالب يمكن للأفراد داخل المؤسسة الوصول إليها، واستخدامها كما يمكن تقاسمها مع جميع الموظفين من خلال الندوات واللقاءات، والكتب، والمناقشات العامة، وتبويبها، ووضعها في إطار المؤسسة (الصاوي، 2007).

صنف نجم (2006) المعرفة بشكل متدرج، حيث بدأ بالمعرفة الإجرائية، وانتهى بمعرفة الأغراض، فإن المعرفة تندرج من معرفة كيفية القيام بالشيء وهي المعرفة الشائعة، ثم تتطلب خبرة أعلى من معرفة الموضوع وتحديد المشكلة، وبعد ذلك تنتقل إلى المعرفة التي تتطلب فهماً عميقاً للعلاقات حتى يمكن الاعتماد عليها في اتخاذ القرارات ضمن إطار محدد للمعرفة، وأخيراً تتطلب المعرفة سياقاً إجتماعياً يوجه الاستراتيجيات.

وقسمت المعرفة حسب عليان (2011) إلى ثلاثة أنواع أو أقسام:

1- المعرفة الجوهرية (Core Knowledge): تمثل أقل قدر من المعرفة اللازمة.

2- المعرفة المتقدمة (Advanced Knowledge): يمكن لأي مؤسسة دخول عالم التنافس إذا امتلكت المعرفة المتقدمة.

3- المعرفة الابتكارية (Innovation Knowledge): تمثل رأس هرم المعرفة فهي تتيح للمؤسسة دخول عالم التميز والإبداع.

4.1.1.2 أهمية عمليات إدارة المعرفة

تُعتبر عمليات إدارة المعرفة من العمليات الجديدة لكونها تترك الأثر والفعالية في استمرار ونجاح المنظمات، وتخلق تطلعات مستقبلية، تسهم في قدرتها على حل المشكلات التي قد تواجهها، ومن أجل مجاراة ومنافسة المنظمات الأخرى أيضا. (Prusak, 2000).

إن أهمية عمليات إدارة المعرفة تكمن في أمور عديدة، تسهم في رفع حدة المنافسة السوقية وسرعة ازدياد الابتكارات والاكتشافات الجديدة، كما أن التعقيدات المتعلقة بالسلع والخدمات التي تتطلب المزيد من المعرفة بما يريد الزبون والسوق والمنافسة يتطلب عمليات إدارة معرفة قوية وفاعلة. إن زيادة المنافسة قللت أعداد العاملين في المنظمات؛ ولذلك فإنه لابد من المنافسة على جلب الكفاءات، لجلب المزيد من الزبائن الجدد والمحافظة على الزبائن الموالين والمنتمين للمؤسسة

حيث يتطلب ذلك التغيير في طرق العمل؛ لخلق المقدرة على تكيف تنظيمي بسبب تغير قواعد العمل وافتراضاته وتقليل الجهد والوقت الذي يتطلبه العاملون، من أجل الحصول على المعارف الجديدة (نجم، 2006؛ الساعد وحريم، 2004).

ويُعد تطبيق عمليات إدارة المعرفة، ورفع كفاءة العاملين وتحفيزهم، وتدريبهم، على مهارات جديدة يعود بالنفع والفائدة على المؤسسة وعلى العاملين أيضا، لأن نجاح المؤسسة واستمراريتها ينعكس على حياة العاملين فيها، ويترك الأثر حتى على حياتهم الخاصة خارج العمل، فهنالك فرق بين رغبة العاملين في التوجه لعملهم، واتقان المهام أو العكس من ذلك، وهنا يكمن دور المدير المتميز.

5.1.1.2 عناصر عمليات إدارة المعرفة

تحتوي عمليات إدارة المعرفة على العناصر الآتية:

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

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

3-**العمليات:** تقوم العمليات برسم الاجراءات 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.

4-**الأفراد:** تقوم المؤسسات بتشجيع القوى البشرية على تكوين المعرفة ومشاركتها، واستخدامها، بسبب قدرتهم على الرد السريع على العملاء، وخلق أسواق جديدة، وسرعة تطوير المنتجات الجديدة

والسيطرة على التكنولوجيا الحديثة، والسبب الرئيسي لنجاحهم، هو الطريق الذي استخدم العمليات إدارة خلق معرفة جديدة (فرحي، 2017).

6.1.1.2 أهداف عمليات إدارة المعرفة

يوجد العديد من الأهداف التي تشترك فيها عمليات إدارة المعرفة في المنظمات وهي على النحو التالي:

1- بناء قواعد معلومات لتخزين المعرفة وتوفيرها، واسترجاعها في الوقت المناسب، مما يسهل في تبادل المعرفة ومشاركتها بين جميع العاملين في التنظيم.

2- نقل المعرفة الكامنة (الضمنية) من عقول مالكيها وتحويلها إلى معرفة ظاهرة، يمكن توظيفها واستثمارها لرفع مستوى المنظمة مما يساعد في تحقيق أفضل النتائج.

3- الإسهام في حل مشكلات المنظمة والتي قد تؤدي إلى نقص الكفاءة و هدر الوقت والمال.

4- تحقيق التفاعل الإيجابي بين العاملين، وخلق بيئة تنظيمية داعمة للتطوير الذاتي باستمرار، مما ينعكس على إرضاء العملاء، وتقديم منتجات وخدمات مبتكرة باستمرار.

5- تسهم في مواكبة التغييرات السريعة بيئة المنظمات.(الأكلبي، 2008: 27؛ الزيادات، 2008: 60).

7.1.1.2 العمليات الجوهرية لإدارة المعرفة

توصل الباحثون إلى مجموعة من العمليات الجوهرية لعمليات إدارة المعرفة من أبرزها:

1–تشخيص المعرفة: تعتبر هذه العملية من أهم عمليات إدارة المعرفة، والتي تبدأ بتعريف المعرفة، والبحث عن مكان وجودها، هل هي في رؤوس العاملين أم في النظم أم في الإجراءات، إضافة إلى تحقيق المقارنة بين موجودات المعرفة الحالية في المنظمة وموجودات المعرفة المطلوبة للمنظمة.

2–توليد المعرفة وتكوينها: تسعى أي مؤسسة الحصول على المعارف من أي مصدر تمتلكه، أو من أي نشاط تقوم به، سواء أكانت هذه المعارف ضمنية أو صريحة على حد سواء.

3–نظم المعرفة وتخزينها فهي تشتمل الاحتفاظ بالمعرفة وتخزينها من أجل إدامتها وتسهيل الوصول واسترجاعها في أي وقت.

4–مشاركة المعرفة وتوزيعها يتم توزيع المعرفة الضمنية ومشاركتها، عن طريق الحوار والدورات التدريبية وغيرها، أما توزيع المعرفة الصريحة فإنه يتم نشرها من خلال الوثائق والتعلم المستمر والنشرات الداخلية. فالأهم من هذا كله وصول المعرفة للباحثين عنها عند الحاجة لذلك.

5-إدامة المعرفة: تركز عملية إدامة وتحديث المعرفة تنقيح النعرفة ونموها وتغذيتها، ويجب أن يتضمن نظام إدارة المعرفة وسائل التحديث والإضافة والتعديل، وإعادة التصحيح، وأن تكون المعرفة قادرة على التنامي والتجدد.

6–تطبيق المعرفة: يعد تطبيق المعارف ذروة عمليات إدارة المعرفة وغايتها المنشودة، لذا لا بد من استثمار هذه المعرفة لحل أي مشكلة تواجه المؤسسة وقت الحاجة لذلك، ويجب أن يساعد تطبيق المعرفة في تحقيق أغراض المؤسسة وأهدافها(صويص وآخرون، 2010؛ الضويحي، 2009).

8.1.1.2 مبررات التحول نحو عمليات إدارة المعرفة

أشارت العديد من الدراسات مثل أي دراسة، والتي أجريت حول مبادرات عمليات إدارة المعرفة، إلى أن المنظمات التي اعتمدت مثل هذه المبادرات قد حققت مجموعة من الفوائد، يمكن أن نجملها فيما يلي:

-عملية اتخاذ القرارات أصبحت أفضل: يتم إتخاذ القرارات بأسرع؛ ما يمكن مستخدمين أقل الموارد لتصل المستويات الإدارية الوسطى والدنيا للمستويات الإدارية العليا.

- تنفيذ القرارات المتخذه بأفضل طريقة: حيث لا يوجد حاجة ماسة لتوضيح القرارات وشرحها، لقصر حلقات الاتصال بين المستويات الإدارية غير المتشابهة.

- يصبح العاملون مبادرين وذوي خبرة وعقلانية بإجراء تحسينات أفضل، توصلهم لإجراءات جديدة أكثر فاعلية وسرعة تهدف إلى تحسين عملهم.

-يصبح الموظفون على درجة كبيرة من الوعي، تحديدا بما يتعلق بالعمليات التشغيلية: فيصبحون قادرين على إنجاز الأعمال بأفضل ما يكون، فهم قادرون على إصلاح الأخطاء، دون تدخل المسؤولين (ياسين والرفاعي، 2004).

-يصبح الموظفون على درجة كبيرة من الوعي بما يتعلق بالبيئة: فهم يدركون ما يحدث بشكل أفضل، فيقل غيابهم ودورانهم الوظيفي.

-يصبح الموظفون متعاونين مع بعضهم البعض: حيث يصبح العاملون قادرين الاتصال والتواصل فيما بينهم بشكل أفضل، ويصبح كل منهم متمماً للاخر وداعما له.

- تصبح قدرة المؤسسة على إرضاء الزبائن أفضل: من خلال تقديم منتجات وخدمات واستجابات ذات نوعية أعلى(Wickham, 2001) .

-العمل على تحسين العمليات الداخلية، الأمر الذي يؤدي إلى خفض التكاليف.

-العمل على تحسين الإبداع داخل المنظمة، والذي يعتبر العنصر الأساسي للمنافسة الآخذة بالازدياد. والإبداع لا يقتصر فقط على توليد منتجات وخدمات جديدة، ولكنه يعنى أيضاً رؤية الأشياء القيمة بمنظور جديد (حجازي، 2005) .

2.1.2 التعليم الإلكتروني

يرى الفار (2004) بأن الاستخدام الفعلي للتعليم الإلكتروني، بدأ من بداية الستينات وبالتحديد في عام 1959م، حيث تم اقتراح تطبيق استخدام الحاسوب في تنفيذ المهام التعليمية، ببرمجة عدد من المواد التعليمية، وفي بداية السبعينات بدأت بعض الجامعات في الولايات الأمريكية في استكشاف إمكانيات استخدام الحاسوب في التعليم، وبعد ذلك بخمس سنوات، كان هناك ما يقارب

من أربعين مؤسسة تربوية في العالم، تستخدم الحاسوب في عمليتي التعليم والتعلم، كما تم إنتاج ما يزيد عن مائة منهج مبرمج (course ware) تم تقديمها عن طريق الحاسوب.

لقد ظهر الاهتمام بالتعليم الإلكتروني ومفاهيمه وقضاياه قبل عقد التسعينيات، ففي عام (1982م) أثارت إحدى الدراسات مجموعة من الأسئلة والقضايا المهمة التي أثارتها ثورة التعليم الإلكتروني آنذاك، وعمدت تلك الدراسة إلى الاهتمام بالبحث العلمي في مجال التعليم الإلكتروني فأبرزت بعض الفوارق العميقة بينه وبين التعليم بواسطة النص المطبوع، وكشفت عن التغييرات التي يجب أن تصاحب تلك الثورة التقنية في التعليم (الحيلة، 2004).

وما زال التعليم الإلكتروني في طور النشأة، على صعيد تطبيقه في المدارس الحكومية في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، حيث اضطرت وزارة التربية والتعليم إلى تطبيقه بسبب جائحة كوفيد-19. ومن هنا فإنه من الأفضل للمدارس الفلسطينية الالتحاق بركب التطور التكنولوجي الذي نعيشه في القرن الحالي وذلك بضرورة تطبيق التعليم الإلكتروني فيها، للتغلب على المعوقات التي تحول دون تطبيق التعليم التقليدي. ومن أجل التغلب على المشاكل والعقبات التي تنجم عن تطبيق التعليم التقليدي في الأزمات.

أولاً: مفهوم التعليم الإلكتروني

تعددت المفاهيم والتعريفات المتصلة بالتعليم الإلكتروني، تبعاً لنظرة الباحثين إليه، فبحسب الموسى (2005) فإن التعليم الالكتروني يعتمد على استخدام طرق الاتصال الحديثة بكافة أنواعها لإيصال المعلومة بأقل جهد وأقل وقت للمتعلم.

بينما أشار زيتون (2005) بأن التعليم الإلكتروني يرتكز على التفاعل بين عناصر العملية التعليمية بشكل متزامن أو غير متزامن وإدارة العملية التعليمية، من خلال الوسائط التقنية المتعددة.

كما يُعرف بأنه "نظام تفاعلي للتعلم عن بعد"، يقدم للمتعلمين وفقاً للطلب On demand، ويعتمد على بيئة إلكترونية متكاملة، تستهدف بناء المقررات وتوصيلها بواسطة الإنترنت، والإرشاد والتوجيه وتنظيم الاختبارات، وعمليات إدارة المصادر والعمليات وتقويمها (عبد الحميد، 2005).

ويَذكر الغريب (2009) في تعريفه للتعلم الإلكتروني أنه "توظيف أسلوب التعليم المرن باستخدام المستحدثات التكنولوجية، وتجهيزات شبكات المعلومات عبر الإنترنت، معتمدة على الاتصالات المتعددة الاتجاهات، وتقديم مادة تعليمية تهتم بالتفاعلات بين المتعلمين وهيئة التدريس والخبرات والبرمجيات في أي وقت وبأي مكان".

ويُعد التعليم الإلكتروني أسلوباً من أساليب التعليم في ايصال المعلومة للمتعلم، ويتم فيه استخدام آليات الاتصال الحديثة، من الحاسب الآليّ وشبكاته ووسائطه المتعددة، أي استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم، بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة، وبصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية وضبطها وقياسها وتقييم أداء المتعلمين (كافي، 2021).

من خلال التعريفات السابقة يمكن استخلاص أهم السمات والخصائص للتعلم الإلكتروني:

1- يُعتبر وسيلة هامة من الوسائل التي تدعم العملية التعليمية التعلمية، وتحولها من طور التلقين إلى طور الإبداع، والتفاعل، وتنمية المهارات والمعارف.

2-يجمع كل الأشكال الإلكترونية للتعليم والتعلم، حيث تُستخدم أحدث الطرق في مجالات التعليم والنشر والترفيه، باعتماد الحواسيب التخزينية ووسائطها وشبكاتها، فقد أدت النقلات السريعة في التقنية إلى ظهور أنماط جديدة للتعلم والتعليم.

4- يزيد في ترسيخ مفهوم التعليم الفردي أو الذاتي؛ والتي تُمكن المتعلم من متابعة تعلمه وفقاً لما لديه من خبرات ومهارات سابقة.

5- يُعتبر التعليم الإلكتروني أحد الأنماط المتطورة لما يسمى بالتعلم عن بُعد، والتعليم الذي يعتمد على الحاسوب بشكل خاص.

6- يعتمد التعليم الإلكتروني في نقل المعارف على الحاسوب والشبكات. وتضم تطبيقاته التعلم عبر الويب، والتعلم بالحاسوب، وغرف التدريس الإفتراضية، والتعاون الرقمي.

7- يتم تقديم محتوى الدروس عبر الإنترنت، والأشرطة السمعية، والفيديو، وعبر الوسائل، والأقراص المدمجة.

1.2.1.2 أهمية التعليم الإلكتروني:

يعتبر التعليم الإلكتروني رافداً كبيراً للتعليم المعتاد، فيمكن أن يدمج هذا الأسلوب مع التدريس المعتاد فيكون داعماً له، وفي هذه الحالة، فإن المعلم قد يحيل المتعلمين إلى بعض الأنشطة أو الواجبات المعتمدة على الوسائط الإلكتروني، ويرى البعض مناسبة هذا النوع من التعليم للكبار، الذين ارتبطوا بوظائف وأعمال، وطبيعة أعمالهم لا تمكنهم من الحضور المباشر لصفوف الدراسة (المحيسن، 2002).

- التعليم الإلكتروني المعتمد على الحاسب الآلي (Training Based-Computer CBT) وتبرز أهمية التعليم الإلكتروني في النقاط التالية:

1- لا زال التعليم الإلكتروني أسلوباً مرادفاً للتعليم الأساسي التقليدي، ويمكن اعتماده بصورة مكملة لأساليب التعليم المعهودة، وبصورة عامة يمكننا تبني تقنيات وأساليب عديدة، ضمن خطة تعليم وتدريب شاملة تعتمد على مجموعة من الأساليب والتقنيات.

2-نجاح التعليم الإلكتروني يتوقف على تطوير وانتقاء نظام التعليم الإلكتروني المناسب، من حيث تلبية متطلبات التعليم، كالتحديث المتواصل لمواكبة التطورات، ومراعاة المعايير، والضوابط في نظام التعليم المختار ليكفل مستوى وتطوير المتعلم، ويحقق الغايات التعليمية والتربوية.

3–أن تقنية المعلومات ليست هدفاً أو غاية بحد ذاتها، بل هي وسيلة لتوصيل المعرفة وتحقيق الأغراض المعروفة من التعليم والتربية، ومنها جعل المتعلم مستعداً لمواجهة متطلبات الحياة العملية، بكل أوجهها، والتي أصبحت تعتمد بشكل أو بآخر، على تقنية المعلومات وطبيعتها المتغيرة بسرعة (الموسى، 2002).

2.2.1.2 أهداف التعليم الإلكتروني

يسعى التعليم الإلكتروني إلى تحقيق مجموعة من الأهداف في الآتي:

-توفير بيئة تعلميه وتعليمية غنية تفاعلية بالمصادر المتعددة؛ لتخدم العملية التعليمية بكافة محاورها .-إعادة صياغة الأدوار في الطريقة التي تتم بها عمليات التعليم والتعلم بالتوافق مع مستجدات الفكر التربوي.

-إيجاد الحوافز وتشجيع التواصل بين منظومة العملية التعليمية، كالتواصل بين البيت والمدرسة، وبين المدرسة والبيئة المحيطة.

-رفع مستوى قدرات المعلمين في توظيف تقنية المعلومات في الأنشطة التعليمية كافة.

-نمذجة التعليم وتقديمه في صورة معيارية، فالدروس تقدم في صورة نموذجية والممارسات التعليمية المتميزة يمكن إعادة تكرارها.

-تعزيز الدور المنوط بالمعلم والطالب في العملية التعليمية لمواكبة التغيرات التكنولوجية المتسارعة.

-تقديم التعليم الذي يناسب فئات عمرية مختلفة مع مراعاة الفروق الفردية بينهم.

-توسيع دائرة اتصالات الطالب، من خلال شبكات الاتصال العالمية والمحلية، وعدم الاقتصار على المعلم كمصدر للمعرفة.

-المساعدة على نشر التقنية الحديثة في المجتمع، وجعله مجتمعاً مثقفاً إلكترونياً ومواكباً للتطورات الحديثة.

-توسيع الخيارات التي يمكن أن يختار منها المتعلم بما يتناسب مع احتياجاته.

-زيادة فرص الاستفادة من التعليم خاصة للمجتمعات الأقل حظاً؛ وذلك تسهيل استخدام تقنية إلغاء الحواجز والاتصالات.

- إزالة العقبات التي تقف في وجه التحصيل والإنجاز، بتوفير طرق إبداعية جديدة تساعد على إثارة دافعية المتعلم.

- تناقل الخبرات التربوية، من خلال إيجاد قنوات الاتصال، لتمكن المعلمين والمدربين المشرفين وجميع المهتمين بالشأن التربوي من المناقشة وتبادل الآراء والتجارب.

–إتاحة إيجاد البيئة المعلوماتية بمحتواها العلمي الملائم لاحتياجات الطلاب والمعلمين، وتحسين العملية التعليمية لتخريج جيل جديد يستفيد من تقنية المعلومات (عامر، 2007؛ عيادات، 2005؛ سالم، 2004).

ويرى الباحث أن كفاءة المؤسسات التعليمية تزداد، وتنتقل من طور المحلية إلى العالمية، ومن ثم تزداد حدة التنافس على مستوى عالمي؛ لجذب أكبر عدد ممكن من الطلاب من مختلف أنحاء العالم، الأمر الذي سوف يؤدي إلى زيادة كفاءة الأفراد والارتقاء بمستواهم المهني والأكاديمي خاصة في دول العالم النامي.

3.2.1.2 أنواع التعليم الإلكتروني:

ويتطرق علي (2011) إلى أنواع التعليم الإلكتروني ويصنفها في الأنواع التالية:

-التعليم الإلكتروني المتزامن :Synchronous e –Learning

يتطلب هذا النوع من التعلم وجود كافة أطراف العملية التعليمية التعلمية بالاتصال المباشر Online في نفس الوقت، حيث يتمكن المعلم والطالب من المناقشة وتقديم التغذية الراجعة بشكل فوري، وبإمكان الطالب الإستفسار والمعلم يجيب، ويتم ذلك عبر الفصول الإفتراضية، ففي هذه

العملية الواح ذكية وإتصال جيد بشبكة إتصال جيد بشبكة الإنترنت.

- التعليم الإلكتروني غير المتزامن Asynchronous e- Learning

لا يتطلب هذا النوع من التعلم وجود كافة أطراف العملية التعليمية التعلمية بالاتصال المباشر في نفس الوقت Off-line، حيث يمكن للطالب العودة للمحاضرات والدروس المسجلة حسب الأوقات المناسبة له، ويستطيع الطالب الرجوع للمادة وإعادة دراستها إلكترونيا، ولكن لا يستطيع المتعلم أخذ التغذية الراجعة بشكل فوري خلال العملية التعليمية.

- **التعليم المدمج:** وهو التعليم المشتمل على مجموعة من الوسائط المتعددة، والتي تم تصميمها لتتمم بعضها البعض لتعزز التعليم وتطبيقاته. وبرنامج التعليم المدمج يمكن أن يشتمل على العديد من الأدوات، مثل برمجيات التعلم التعاوني الافتراضي الفوري، والمقررات المعتمدة على الإنترنت، ومقررات التعلم الذاتي، كذلك يمزج هذا النوع من التعليم أحداثاً متعددة معتمدة على النشاط، تتضمن التعلم في الفصول التقليدية التي يلتقي فيها المعلم مع الطالب وجها لوجه، والتعلم الذاتي، وفيه مزج بين التعلم المتزامن وغير المتزامن (علي، 2011).

4.2.1.2 خصائص ومبررات التعليم الإلكتروني:

ينفرد التعليم الإلكتروني عن غيره من أنماط التعليم التقليدي، ببعض السمات الخاصة أو الخصائص المتعلقة بطبيعته وفلسفته والتي يمكن عرضها فيما يلي:

–**الكونية:** تمكن شبكة الإنترنت جميع المتعلمين من الوصول في أي وقت دون معيقات.

–**التفاعلية:** حيث التفاعل بين المعلمين والمتعلمين والمستفيدين من طرف، ومحتوى المادة العلمية من طرف آخر، ويتجلى ذلك بسهولة الانتقال بين جزئيات المادة.

–**الجماهيرية:** حيث عدم اقتصاره على فئة دون أخرى من الناس، بل يتمكن العديد من المتعلمين الحضور والتفاعل مع بعضهم البعض ومع البرنامج التعليمي في نفس الوقت.

-**الفردية:** حيث يتوافق وحاجات كل متعلم، ويلبي رغباته، ويتناسب مع المستواه العلمي، مما يسمح بالتقدم في البرنامج، أو التعلم وفقاً لسرعة التعلم عند كل متعلم.

-**التكاملية:** تعني تكامل مكونات التعليم الالكتروني من أجل تحقيق الأهداف التعليمية (الساعي، 2007).

ولا شك أن هناك مبررات لهذا النوع من التعليم، يصعب حصرها ولكن يمكن القول بأن أهم مزايا ومبررات وفوائد التعليم الإلكتروني تكمن فيما يأتي:

-زيادة إمكانية الاتصال بين الطلبة فيما بينهم، وبين الطلبة والمدرسة، ذلك من خلال سهولة الاتصال ما بين هذه الأطراف، في اتجاهات متعددة، مثل غرف الحوار ومجالسه، البريد الإلكتروني. ويرى الباحثون أن هذه الأشياء تزيد وتحفز الطلاب على المشاركة والتفاعل مع المواضيع المطروحة.

-المساهمة في وجهات النظر المختلفة للطلاب (المنتديات الفورية) مثل: مجالس النقاش، وغرف الحوار تتيح فرص؛ لتبادل وجهات النظر في المواضيع المطروحة مما يزيد فرص الاستفادة من الآراء والمقترحات المطروحة، ودمجها مع الآراء الخاصة بالطالب مما يساعد في تكوين أساس متين عند المتعلم وتتكون عنده معرفة وآراء قوية وسديدة وذلك من خلال ما اكتسبه من معارف ومهارات عن طريق غرف الحوار (الخزندار ومهدي، 2006).

-الإحساس بالمساواة، فأدوات الاتصال تسمح لكل طالب فرصة بإعطاء رأيه في أي وقت بدون حرج، خلافاً لقاعات الدرس التقليدية التي تحرمه من هذه الميزة، وذلك يرجع إما لخجل الطالب، أو ضعف شخصيته، أو غيرها من الأسباب، لكن هذا النوع من التعليم، يتيح الفرصة كاملة للطالب، لأنه بإمكانه إرسال رأيه وصوته، من خلال أدوات الاتصال المتاحة من بريد إلكتروني، ومجالس النقاش، وغرف الحوار، وهذه الميزة تكون أكثر فائدة لدى الطلاب الذين يشعرون بالخوف، والقلق؛

لأن هذا الأسلوب في التعليم، يجعل الطلاب يتمتعون بجرأة أكبر في التعبير عن أفكارهم، والبحث عن الحقائق، أكثر مما لو كانوا في قاعات الدرس التقليدية (الخزندار ومهدي، 2006).

- أتاح التعليم الإلكتروني سهولة كبيرة في الحصول على المعلم، والوصول إليه، في أسرع وقت، وذلك خارج أوقات العمل الرسمية، لأن المتدرب أصبح بمقدوره أن يرسل استفساراته للمعلم من خلال البريد الإلكتروني، وهذه الميزة مفيدة وملائمة للمعلم، أكثر بدلاً من أن يظل مقيداً على مكتبه، وتكون أكثر فائدة للذين تتعارض ساعات عملهم مع الجدول الزمني للمعلم، أو عند وجود استفسار في أي وقت لا يحتمل التأجيل.

-توفر المناهج طوال اليوم وفي كل أيام الأسبوع، هذه الميزة مفيدة للأشخاص المزاجيين، أو الذين يرغبون التعليم في وقت معين، وذلك لأن بعضهم يفضل التعلم صباحاً والآخر مساءً، كذلك للذين يتحملون أعباء ومسئوليات شخصية، فهذه الميزة تتيح للجميع التعلم في الزمن الذي يناسبهم.

-عدم الاعتماد على الحضور الفعلي: لا بد للطالب من الالتزام بجدول زمني محدد ومقيد وملزم في العمل الجماعي بالنسبة للتعليم التقليدي، أما الآن فلم يعد ذلك ضرورياً؛ لأن التقنية الحديثة وفرت طرق للاتصال، دون الحاجة للتواجد في مكان وزمان معين؛ لذلك أصبح التنسيق ليس بتلك الأهمية التي تسبب الإزعاج (الخزندار ومهدي، 2006).

-تقليل الأعباء الإدارية بالنسبة للمعلم: التعليم الإلكتروني يتيح للمعلم تقليل الأعباء الإدارية التي كانت تأخذ منه وقت كبير، في كل محاضرة، مثل: استلام الواجبات، وغيرها، فقد خفف التعليم الإلكتروني من هذه العبء، وأصبح من الممكن إرسال وتسلم كل هذه الأشياء عن طريق الأدوات الإلكترونية، مع إمكانية معرفة تسلم الطالب لهذه المستندات (الخزندار ومهدي، 2006).

-توفير المعلومات الحديثة تتيح الشبكة تصفح المعلومات فور وضعها على الشبكة من خلال برامج الإتاحة والتصفح الإلكترونية (عبد العزيز، 2008).

5.2.1.2 العلاقة بين عمليات إدارة المعرفة والتعليم الإلكتروني

يحظى التعليم في فلسطين، بأولوية بالغة الأهمية في مختلف شرائح المجتمع وفئاته، إيماناً من الجميع بأن التعليم خير استثمار، وأن الفرد المتعلم هو أساس التقدم والرقي في مجتمع متغير، ومتطور، ومنفتح على كل ما هو جديد. ويجابه العالم اليوم الكثير من التحديات التي تعترض مسيرة حياته، ويعاني من تغيرات سريعة طرأت على شتى مناحي الحياة الإجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والتربوية مما جعل من الضروري على المؤسسات التعليمية على اختلاف أنواعها ومستوياتها أن تواجه هذه التحديات بتبني وسائل تربوية معاصرة، وأنماط غير مألوفة، وأن تكيّف نفسها وفق ظروف العصر ومقتضياته. ولعل المتأمل لصورة التعليم اليوم، يجد أنها قد تغيرت عن عالم الأمس القريب تغيراً جذرياً، وستتغير على الدوام، ذلك لأن نظام التعليم المستقبلي أضحى أداة من أدوات الحركة والتغير، وإكساب المهارات والاتجاهات المختلفة التي تمكن الفرد من النمو الحقيقي. فقد أصبح من أبرز أغراض التعليم اليوم، الوعي والإدراك لدى أفراد المجتمع بما يدور حولهم وتوجيههم للعيش في مجتمع متغير متجدد. وما دامت التربية كنظام (بمدخلاتها، وعملياتها، ومخرجاتها) تعالج تكيّف الأفراد مع البيئة، وتفاعلهم مع مجتمعهم، فلا بد للتربية من أن تتجدد وتتكيف، وفقاً لتجدد المجتمع وعملياته الجارية، وتبعاً لظروفه وإمكاناته، وأن تكون حالة تطور مستمر تعيش الحياة بحاضرها، وتمهد الطريق للمستقبل المنظور وغير المنظور.

وحالياً، ربما يصعب الإشارة إلى دولة ما في العالم أجمع تقريباً، لا يوجد فيها نوع أو آخر من أنظمة التعليم الإلكتروني، فقد انتشر التعليم الإلكتروني في أغلب دول العالم؛ وذلك بسبب الأوضاع التي يتعايشها العالم في ظل جائحة كوفيد-19. كما شهدت العقود والسنوات الماضية اكتشاف العديد من التقنيات، التي اعتبرها بعض التربويون الحل الأمثل لكل المشكلات التعليمية المتعلقة بالجوانب النوعية والكمية، فالكثير من هذه التقنيات لم يُرض طموحات المتعلمين

والمعلمين، ولم تكن له إسهامات ذات دلالات إحصائية في التعليم، فالإنترنت على سبيل المثال يعتبر التقنية التي تتجه إليها الأنظار لتطوير حلول تلك المشكلات، وتصميم حلول جديدة تتماشى مع متطلبات العصر، ولقد أدى الطلب المتزايد على تقنية الإنترنت، وتطبيقاتها في كل المجالات بدوره لظهور مصطلح جديد عرف بالتعليم الإلكتروني.

وظهور مجتمع المعرفة كان نتاجاً لظهور اقتصاد المعرفة الذى نتج عن تشابك أصيل لظواهر متعددة مثل: ثورة الاتصالات، وظاهرة انفجار المعلومات، وانتشار استخدام تكنولوجيا المعلومات، مما سمح ببناء اقتصاد المعرفة، وهو مجتمع يشق طريقاً جديداً فى التاريخ الإنسانى، ويجعل المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات (ICT) جزءاً لا يتجزأ من معظم الفعاليات الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والتعليمية، ويحقق تغييرات بنيوية عميقة فى مناحي الحياة جميعها، بحيث تصبح مصدراً اقتصادياً رئيساً يحمل فى ثناياه بذور الهيمنة الاقتصادية، والثقافية، والسياسية.

ويتجه الاقتصاد العالمي حالياً أكثر من أي وقت مضى في تاريخ البشرية إلى الاقتصاد المبني على المعرفة. كما يشهد تسارعاً كبيراً في توليد التكنولوجيا الجديدة واحتكارها، حيث تعد تكنولوجيا العنصر المعرفي الأهم في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية. ولم يعد هنالك خلاف في اعتبار المعلومات والمعرفة مورداً استثمارياً، وسلعة استراتيجية، ومصدراً للدخل القومي، ومجالاً للقوى العاملة من خلال توظيف كافة إمكانيات تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، التي أصبحت من أكثر القطاعات نمواً. وإزاء ذلك بات يقاس تقدم الدول وتطور المجتمعات بمدى التقدم الذي تحرزه في مجالات المعلومات والاتصالات، وما ينعكس على التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وذلك من خلال تغييرات جوهرية بسبب عمليتي البحث والتطوير المصاحبتين للتطور الناجم عن الزيادة المعرفية لمنظومتي العلم والتقنية.

2.2 الدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء عرضاً للدراسات السابقة ذات العلاقة التي أمكن التوصل إليها من خلال مراجعة الأدب النظري، وقد قسمت الدراسات السابقة حسب متغيرات الدراسة إلى محورين: المحور الأول تناول الدراسات التي تتعلق بعمليات إدارة المعرفة، أما المحور الثاني فتناول الدراسات التي تتعلق بالتعليم الإلكتروني، سواء أعربية كانت أم أجنبية، مرتبة من الأحدث إلى الأقدم.

1.2.2 الدراسات المتعلقة بعمليات إدارة المعرفة

هدفت دراسة **شلش وعبد الغفور (2021)** إلى الكشف عن واقع تطبيق إدارة المعرفة في مدارس مديريتي قباطية وسلفيت الحكومية من وجهة نظر مديريها، وعما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المديرين تعزى إلى متغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي). واتبعت المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تنفيذها على عينة مقدارها (91) مديراً ومديرة، من خلال استبانة تكونت من ثلاثة مجالات. أظهرت النتائج أن استجابة المديرين جاءت على مستوى الأداة كبيرة، وكذلك على مستوى مجالي إدارة المدرسة والمعلمين، وجاءت كبيرة جداً على مستوى الإمكانات والتقنيات، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً على مستوى مجالي إدارة المدرسة، والإمكانات والتقنيات تعزى لمتغير الجنس وسنوات الخبرة، ولم تظهر وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي، على مستوى الأداة وعلى مستوى مجالي المعلمين والإمكانات والتقنيات. في حين أشارت إلى وجود فروق، على مستوى مجال المعلمين ومستوى الأداة ككل، تعزى إلى متغير الجنس، ولصالح المديرات، وتعزى إلى متغير سنوات الخبرة، ولصالح من لديهم أقل من 5 سنوات، وأشارت إلى وجود فروق تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، ولصالح المديرين الذين يحملون درجة ماجستير فأعلى.

وهدفت دراسة **الربيع والإبراهيم (2020)** التعرف إلى درجة ممارسة إدارة المعرفة لدى مديري المدارس في محافظة إربد من وجهة نظر معلمي المدارس وعلاقتها بالأداء المدرسي. واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (375) معلماً ومعلمة في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة. أظهرت النتائج أن درجة ممارسة عمليات إدارة المعرفة لدى مديري المدارس جاء كالآتي: حيث جاء كل من تخطيط المعرفة، وتنظيم المعرفة في المرتبة الأولى، وتوجيه المعرفة في المرتبة الثانية، بينما جاء تطبيق المعرفة واعتمادها في المرتبة الأخيرة، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة إدارة المعرفة تعزى لمتغير: الجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث، وعدم وجود فروق تعزى لمتغيرات الخدمة، المؤهل العلمي. وأن مستوى الأداء المدرسي جاء كبيرا، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة الأداء المدرسي تعزى لمتغيرات: الجنس، والخدمة، وعدم وجود فروق تعزى للمؤهل. وبينت الدراسة وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين إدارة المعرفة وبين الأداء المدرسي في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية

وسعت دراسة **الخليفة (2020)** الكشف عن واقع تطبيق إدارة المعرفة وكيفية استثمارها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الخرطوم. اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وشمل مجتمع البحث (171) عضو هيئة تدريس، اختار الباحث عينة عشوائية بسيطة بلغت (50) عضو هيئة تدريس. أظهرت نتائج الدراسة أن كلية التربية جامعة الخرطوم تعمل على تطوير مناهجها في ضوء إدارة المعرفة جاءت بدرجة متوسطة، كما أن درجة تطوير هيئة التدريس في ضوء إدارة المعرفة بكلية التربية جامعة الخرطوم أيضاً جاءت بالموافقة وذلك بدرجة كبيرة، وكذلك درجة رعاية الكلية للطلاب في ضوء إدارة المعرفة جاءت بالموافقة لحد ما وذلك بدرجة

متوسطة، درجة استثمار إدارة المعرفة في تطوير المناهج وأعضاء هيئة التدريس والطلاب جاءت بدرجة متوسطة.

وسعت دراسة **الخزاعلة** (2019) التعرف إلى درجة تطبيق مديري المدارس الأساسية في محافظة المفرق لعمليات إدارة المعرفة في ضوء التطورات التربوية المعاصرة، واستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، تكون مجتمع الدراسة من (2594) معلماً ومعلمة، بينما تكونت عينة الدراسة من (350) معلم ومعلمة، من مديرية قصبة المفرق تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وكان من اهم نتائج الدراسة أن درجة تطبيق مديري المدارس الأساسية في محافظة المفرق لعمليات إدارة المعرفة في ضوء التطورات التربوية المعاصرة جاءت بدرجة مرتفعة، وجاءت المجالات جميعها بدرجة مرتفعة وكانت على الترتيب التالي: (تطبيق المعرفة، توليد المعرفة، تقويم المعرفة، توزيع المعرفة).

وهدفت دراسة **الأغا وأبو الخير (2012)** إلى الكشف عن واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة القدس المفتوحة وإجراءات تطويرها، والتعرف ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، حول واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة، بجامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغيرات (سنوات الخبرة، والمنطقة التعليمية، والمؤهل العلمي)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي واستبانة مكونة من سبعة أبعاد تمثل عمليات إدارة المعرفة، ووزعت على عينة حجمها (250) مشرفاً أكاديمياً من مشرفي جامعة القدس المفتوحة، وأظهرت نتائج الدراسة على أن درجة تطبيق عمليات إدارة المعرفة بجامعة القدس المفتوحة جاء متوسطاً. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، حول واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغيرات عدد سنوات الخبرة والمنطقة التعليمية، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة

إحصائية حول واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة القدس المفتوحة، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح من يحملون درجة الدكتوراه.

وسعت دراسة **العلول (2011)** التعرف إلى دور إدارة المعرفة في تنمية الموارد البشرية الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة. واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع الأكاديميين العاملين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة في كل من جامعة (الأزهر، والأقصى، والإسلامية، والقدس المفتوحة) حيث بلغ عدد أفراد المجتمع (1309) موظفاً، وقد تم أخذ عينة طبقية بلغت (196) موظفاً أكاديمياً. وأظهرت النتائج أن من ممارسة العاملين الأكاديميين لدور عمليات إدارة المعرفة في تنمية الموارد البشرية الأكاديمية، في الجامعات الفلسطينية، بقطاع غزة كانت بوزن قليل، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة العاملين الأكاديميين لإدارة المعرفة في الجامعات الفلسطينية، بقطاع غزة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة العاملين الأكاديميين لدور عمليات إدارة المعرفة في تنمية الموارد البشرية الأكاديمية، في الجامعات الفلسطينية، بقطاع غزة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور عمليات إدارة المعرفة في تنمية الموارد البشرية الأكاديمية، في الجامعات الفلسطينية، بقطاع غزة، تعزى لمتغير مكان العمل لصالح الجامعة الإسلامية، والأزهر، والأقصى.

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 الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم الاعتماد على الاستبيان كأداة رئيسة لجمع البيانات من افراد عينة الدراسة، 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.

أما دراسة **عثمان (2010)** فقد هدفت إلى تحديد اتجاهات مديري المدارس الحكومية الثانوية نحو تطبيق عمليات إدارة المعرفة، في المحافظات الشمالية في فلسطين، كما هدفت إلى تحديد دور كل من متغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة الإدارية، والتخصص، والمؤهل العلمي، وموقع المدرسة، والمحافظة على اتجاهاتهم نحو تطبيق عمليات إدارة المعرفة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية الحكومية في المحافظات الشمالية وعددهم (640) مديراً ومديرة، تم اختيار عينة عشوائية بلغت (229) معلماً ومعلمة، واستخدمت استبانة مكونة من (60) فقرة موزعة على ثماني مجالات. وأظهرت النتائج أن اتجاهات مديري المدارس الحكومية نحو تطبيق عمليات إدارة المعرفة كانت ايجابية، وأنه لا توجد فروق في درجة اتجاهات مديري المدارس الحكومية الثانوية، نحو تطبيق عمليات إدارة المعرفة، في المحافظات الشمالية في فلسطين، تعزى لمتغيرات الجنس، سنوات الخبرة، التخصص، المؤهل العلمي، موقع المدرسة. بينما خلصت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، في اتجاهات مديري المدارس الحكومية الثانوية، تُعزى لمتغير موقع المدرسة في مجال إدراك مفهوم عمليات إدارة المعرفة بين مدارس محافظات شمال الضفة ووسطها، ولصالح مدارس شمال الضفة الغربية.

أما دراسة **الغامدي (2008)** فقد هدفت التعرف إلى عمليات إدارة المعرفة، كمدخل لتطوير العمليات في الإدارة التعليمية للبنات في جدة. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، ولجمع المعلومات صممت استبانة تم تطبيقها على عينة مكونة من (140) فرداً. وأظهرت النتائج أن تأثير إدارة المعرفة في تطوير أساليب العمليات، في الإدارة التعليمية للبنات بمدينة جدة، كان ضعيفاً، وأن درجة توفر إدارة المعرفة جاءت ضعيفة.

وهدفت دراسة **المحاميد (2008)** إلى معرفة دور إدارة المعرفة في تحقيق ضمان جودة التعليم العالي في الجامعات الأردنية الخاصة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، ووزعت استبانة على عينة مختارة من الهيئات التدريسية العاملة في (6) جامعات أردنية خاصة هي (جامعة الزيتونة جامعة البتراء، جامعة عمان الأهلية، جامعة العلوم التطبيقية، جامعة الزرقاء الأهلية، جامعة فيلادلفيا). وأظهرت النتائج أن دور إدارة المعرفة في تحقيق ضمان جودة التعليم العالي كان كبيراً، كما أظهرت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين النشاطات العلمية، والحوافز والتكريمات التي تحصل عليها الهيئة التدريسية وضمان الجودة في الجامعات الأردنية الخاصة، وأظهرت وجود علاقة بين الخبرة التدريسية، وتوفير المستلزمات العلمية الحديثة التي تستخدمها الهيئات التدريسية وتحقيق ضمان الجودة في الجامعات الأردنية الخاصة، وكذلك وجود علاقة بين الاشتراك بقواعد البيانات الخارجية وتحقيق ضمان الجودة في الجامعات الأردنية الخاصة.

أما دراسة **العتيبي (2007)** فقد هدفت إلى معرفة إمكانية تطبيق إدارة المعرفة على الجامعات السعودية. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، ووزعت استبانة على عينة بلغت (429) من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة أم القرى، إضافة إلى القيام ببعض المقابلات مع ذوي الاختصاص. وأظهرت النتائج أن الجامعة لا تعطي الأولوية لإدارة المعرفة، ولا يتم تداول مصطلح إدارة المعرفة في الجامعة بشكل مكثف. ولا توجد إستراتيجية واضحة لإدارة المعرفة في الجامعة. كما اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمستوى الوظيفي).

وهدفت دراسة **هاشم (2005)** التعرف إلى إدارة المعرفة كمدخل للإبداع التنظيمي في الجامعات المصرية، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، ولأغراض تحقيق الأهداف استخدمت الاستبانة وتم توزيعها على (450) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات المصرية. وأظهرت

النتائج وجود قصور في جهود المعرفة القائمة على أساس التفاعل والاحتكاك بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية ونظرائها من الجامعات الأجنبية.

كما سعت دراسة **ماثي (Mathi, 2004)** التعرف إلى العوامل الرئيسة اللازمة لتطبيق إدارة المعرفة في المنظمات، والتعرف على أفضل الممارسات والمساهمات اللازمة لتشارك المعرفة داخل المنظمة، واستخدمت استبانة ومقابلات موجهة الى (112) مدير من الإدارة العليا والوسطى في شركة (Metxeler) العالمية في اقصى جنوب المانيا، وأظهرت النتائج أن عامل الثقافة التنظيمية السائدة لدى القادة هي دعم وتحفيز العاملين ومكافئتهم على تبادل المعرفة، وأن وجود بنية تحتية تكنولوجية عامل من عوامل النجاح، كما أظهرت النتائج أن نجاح تطبيق إدارة المعرفة يكون من خلال عدم ازدواجية في الجهود داخل المنظمة، وسهولة الحصول على المعلومات، وذلك من خلال أرشفتها والتوثيق المستمر للأعمال والمهمات وحماية الأصول الفكرية، وقد توصلت الدراسة إلى أهمية توفير الموارد اللازمة للتدريب المستمر وتطوير الأفراد والتقييم المستمر للأصول الفكرية والعمل على توليد أفكار جديدة داخل المنظمة مما يؤدي إلى تكامل العوامل مع بعضها البعض وصولاً إلى النجاح في تطبيق إدارة المعرفة.

وسعت دراسة **إخسان ورونالد (Ikhsan & Rowland, 2004)** التعرف إلى العلاقة بين المكونات التنظيمية المتمثلة في الثقافة التنظيمية، والهيكل التنظيمي، وتكنولوجيا المعلومات، والموارد البشرية، والسياسات داخل المنظمة وإنشاء أصول المعرفة ونقل المعرفة، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، واختيرت عينة من (204) من العاملين في المقرات الرئيسة لوزارة تطوير القدرات في كوالالمبور في ماليزيا. وأظهرت النتائج أن جميع المنظمات سواء كانت في القطاع العام أو الخاص، هي بحاجة لإدارة المعرفة الصريحة والضمنية، وذلك لكي تحقق أعلى فاعلية في المعرفة التنظيمية، وأظهرت أيضا أن هناك علاقة ايجابية بين ثقافة تشارك المعلومات

وبين أداء نقل المعرفة وأصول المعرفة، حيث أن ثقافة التشارك للمعرفة لازمة لكل منظمة تتبنى مفهوم إدارة المعرفة، وأن هناك علاقة بين المكونات التكنولوجية المتمثلة في تكنولوجيا الاتصالات وأدواتها، وبين نقل المعرفة وأصول المعرفة، وأن هناك علاقة بين تدريب الموظفين وعملية نقل المعرفة، وأنه لا توجد علاقة بين الهيكل التنظيمي متمثلا بتدفق الاتصالات وسرية المعلومات في المستويات التنظيمية وبين إدارة المعرفة.

كما ألقت دراسة **خليفة ولوي (Khalifa & Liu, 2003)** الضوء على أهم محددات نجاح إدارة المعرفة ومن هذه المحددات التي اهتمت بها الدراسة، هو مدى تأثير تكنولوجيا المعلومات على نجاح تطبيق إدارة المعرفة، ولكن ليس بشكل مباشر وإنما ربط ذلك بعمليات إدارة المعرفة، ومن المحددات المباشرة القيادة الإدارية والثقافة التنظيمية، ولتحقيق أهداف الدراسة وزعت استبانة عن طريق الإنترنت على (1000) شخص تم اختيارهم بطريقة عشوائية يعملون في مجال إدارة المعرفة. وأظهرت النتائج أن الثقافة التنظيمية تُعد من البنى التحتية المهمة لتحقيق النجاح في تطبيق إدارة المعرفة، وتُعد قدرة القيادة أيضاً من البنى التحتية لنجاح تطبيق إدارة المعرفة.

2.2.2 الدراسات المتعلقة بالتعليم الإلكتروني

هدفت دراسة **شلش وحرز الله (2021)** التعرف إلى اتجاهات معلمي الرياضيات نحو استخدام التعليم الإلكتروني، في المدارس الثانوية، في محافظة طولكرم، كما وهدفت إلى التعرف إلى أثر متغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، التمكن من استخدام الحاسوب) على اتجاهات المعلمين. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (83) معلماً ومعلمة منهم (36) معلمة، و (47) معلماً، وقد استخدمت الدراسة استبانة مكونة من (35) فقرة، تم تطبيقها في الفصل الثاني من العام الدراسي (2020/2019). أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات

أفراد العينة نحو التعليم الإلكتروني كانت متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق في الاتجاهات تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولم تظهر أي فروق تبعاً للمتغيرات الأخرى.

وسعت دراسة **الطيطي وحمايل (2017)** التعرف إلى واقع التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية، في ضوء عمليات إدارة المعرفة، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، تكون مجتمع الدراسة من (1850) عضو هيئة تدريس في جامعات (بيرزيت، والقدس، والنجاح)، وتم اختيار عينة عشوائية طبقية وبلغ حجم العينة (329) عضو هيئة تدريس. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت استبانة مكونة من (49) فقرة. أظهرت النتائج ان مجال توافر بيئة التعليم الإلكتروني جاء في المرتبة الاولى، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.91)، وجاء في المرتبة الثانية مجال إدراك مفهوم التعليم الإلكتروني بمتوسط حسابي (3.76)، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، ومستوى الجامعة والمؤهل العلمي باستثناء وجود فروق في متغير المؤهل العلمي بالنسبة لجامعة النجاح حيث كانت الفروق جوهرية ولصالح الدكتوراة على الماجستير.

هدفت دراسة **كريستوفر (Chrestopher, 2014)** إلى معرفة تأثير استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من قبل المديرين في المدارس العامة الحكومية بالمكسيك على صنع القرار، وتم الاتصال هاتفياً مع أفراد العينة من مديري المدارس العامة، في جنوب نيومكسيكو، والبالغ عددهم (111) مدير مدرسة للتعرف على آرائهم، وأظهرت نتائج الدراسة أن المديرين الذين يستخدمون تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يمتلكون سلوكيات إدارية تنظيمية جديدة مما يساعدهم على صنع القرار، وأن استخدام تكنولوجيا المعلومات يساعد المديرين في ضبط الذات، ويعطيهم الحافز والدقة في العمل، وأن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يساعد على تهيئة فرص تعليمية جديدة عند الطلبة، وأن المعلمين الذين يوظفون تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يمكنهم من مساعدة

الطلبة على بناء اعتقادات جديدة لدى الطلبة نحو عملية التعلم والتعليم، وكذلك وجود علاقة ايجابية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات من قبل المعلمين بالعمليات إدارة الصفية وتنظيم الصف.

كما سعت دراسة **فالاناجان وجاكوبسن (Flanagan & Jacobse, 2014)** إلى معرفة المسؤوليات الجديدة لمدير المدرسة في القرن الحادي والعشرين، في الولايات المتحدة الأمريكية، وأن تطبيق تكنولوجيا المعلومات جزء من حركة الإصلاح المدرسي، والتي يجب أن يقوم بها مديرو المدارس ويكونوا مفتاحاً لتطوير المهارات القيادية، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي النوعي، وعملت الدراسة على خمسة نماذج. وأظهرت النتائج بيان الجوانب الايجابية والنشاطات التي قامت هذه المؤسسات عند تفاعلها وإقحامها في العملية التعليمية، وأسفرت عن تنمية مهارات القائمين على هذه العملية، وتغيير نظرتهم إلى التكنولوجيا وأنها ليست وسيلة تهديد لهم. كما أظهرت أن مسؤوليات مدير المدرسة في القرن الحادي والعشرين، تتمثل في واجبات إدارية ومنها الإشراف على إعداد السجلات المدرسية المختلفة والمحافظة عليها الكترونياً، وإعداد التقارير عن سير عمل المدرسة، وإعداد ميزانية المدرسة وتحديد أوجه الصرف، وعمليات إدارة المبنى المدرسي والعمل على تزويده بالأدوات والتجهيزات اللازمة، وواجبات تتصل بالعمل التعليمي ومنها حفز أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة لبذل أقصى جهد، والعمل مع أعضاء هيئة التدريس على تطوير وتنمية وتحسين الأنشطة المدرسية المختلفة، والعمل مع هيئة التدريس في وضع خطط تقويم، وتسجيل التقدم الدراسي للطلبة إلكترونياً.

وسعت دراسة **البركاتي (2009)** التعرف إلى واقع استخدام التعليم الإلكتروني لدى الطالبات في برنامج الإعداد التربوي في جامعة أم القرى بمكة المكرمة، أجريت على عينة من طالبات مقرر تدريس الرياضيات بمرحلة الإعداد التربوي وطالبات دورات الرياضيات. وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر من 26.5% من طالبات الرياضيات لسن على دراية بمتطلبات التعليم الإلكتروني، كما أظهرت

أن عدم توافر التدريب الكافي للطالبات على أجهزة التعليم الإلكتروني ومتطلباته من أكثر العوائق التي تواجههن.

أما دراسة **الردادي (2009)** فقد سعت للتعرف إلى اتجاهات المعلمين والمشرفين التربويين نحو استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات في المرحلة المتوسطة في مكة المكرمة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من (206) معلماً ومعلمة و (12) مشرفاً تربوياً، واستخدمت العينة الطبقية في توزيع الاستبانة. وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين والمشرفين التربويين نحو التعليم الإلكتروني، كانت عالية.

هدفت دراسة **بدح (2008)** إلى التعرف إلى درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية للمهارات الأساسية لاستخدام التعلم الإلكتروني في جامعة البلقاء التطبيقية، وتكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس جميعهم في أقسام العلوم التربوية في الكليات الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية للفصل الدراسي الثاني (2007-2008) والبالغ عددهم (106) عضو هيئة تدريس من الحاصلين على شهادات الدكتوراه أو الماجستير، وأظهرت النتائج أن درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس، في الأقسام التربوية للمهارات الأساسية، لاستخدام تقنيات التعلم الإلكتروني في جامعة البلقاء، جاءت بدرجة متوسطة، وأنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) تعزى لمتغير المؤهل العلمي، أو الكلية الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية.

سعت دراسة **العبد الكريم (2008)** للتعرف إلى مدى استخدام التعليم الإلكتروني في المدارس الأهلية في مدينة الرياض، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من (297) معلماً ومعلمة. وأظهرت النتائج أن استخدام طرق التعليم الإلكتروني في مدارس المملكة جاءت إيجابية، وأن لدى المعلمات معرفة بكيفية استخدام الحاسوب، بما في ذلك الانترنت، والبريد الإلكتروني، أما أهم أنماط التعليم الإلكتروني المستخدمة هو النمط التعاوني، وأظهرت الدراسة

وجود فروق بين أفراد الدراسة نحو مدى الاستخدام والأنماط باختلاف عدة متغيرات (التخصص، والمؤهل العلمي، والخبرة، وعدد الدورات التدريبية).

وسعت دراسة **النفيسة (2007)** التعرف إلى واقع استخدام المشرفين التربويين للتعليم الإلكتروني في تدريب المعلمين بمدينة جدة، تكونت عينة الدراسة من (191) مشرفاً تربوياً، وأظهرت النتائج وجود أهمية كبيرة لاستخدام المشرفين التربويين للتعليم الإلكتروني في تدريب المعلمين بمدينة جدة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المشرفين التربويين، نحو ممارسة التعليم الإلكتروني في تدريب المعلمين يعزى إلى عدد الدورات التدريبية لديهم، بالرغم من اختلاف درجة الإلمام بالحاسب الآلي لديهم.

وهدفت دراسة **كوهناج (Koohang, 2004)** الى استقصاء اتجاهات المتعلمين نحو التعلم الإلكتروني وأثره على كلٍ من الجنس والعمر والخبرة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق هدف الدراسة تم توزيع استبانة على عينة من (204) من المتعلمين في أمريكا. أظهرت النتائج أن الدارسين الذين يمتلكون خبرة في استخدام الإنترنت لديهم اتجاهات ايجابية أكثر من نظرائهم، الذين لا يمتلكونها، كما أظهرت عدم وجود فروق دلالة إحصائياً، تعزى لجنس الدارسين وأعمارهم.

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة، وما جاءت به من نتائج تبين أن جميعها لها علاقة بمتغيرات الدراسة أو ظروفها، فالمحور الأول من هذه الدراسات تناول عمليات إدارة المعرفة وعلاقته بالعديد من المتغيرات، فجاءت دراسة شلش وعبد الغفور (2020) لتبين واقع تطبيق إدارة المعرفة في مدارس مديريتي قباطية وسلفيت الحكومية، ودراسة الأغا وأبو الخير (2012) إلى الكشف عن واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة وإجراءات تطويرها، ودراسة العلول (2011) لتربط دور إدارة المعرفة في تنمية الموارد البشرية الأكاديمية، ودراسة جوزيف وآخرون Jusoff et al.,

(2011) لتربطه بالأداء الأكاديمي، ودراسة المحاميد (2008) التي كشفت عن دور إدارة المعرفة في تحقيق ضمان جودة التعليم العالي.

وتناول المحور الثاني من هذه الدراسات متغير التعليم الإلكتروني كدراسة شلش وحرز الله (2020)، ودراسة الطيطي وحمايل (2017)، ودراسة كريستوفر Chrestopher (2014)، ودراسة فالاناجان وجاكوبسن Flanagan & Jacobse (2014) ودراسة الحوامدة (2011)، ودراسة البركاتي (2009).

وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة؛ في كونها تسلط الضوء، وتعالج موضوعي عمليات إدارة المعرفة والتعليم الإلكتروني وفق متغيرات مختلفة، مع التركيز على الدور التعليمي في ظل الظروف الصحية الراهنة، والتعامل مع هذين المتغيرين (عمليات إدارة المعرفة، التعليم الإلكتروني) لدى المديرين والمعلمين، إلاّ أن هذه الدراسة تختلف عن تلك الدراسات، في كونها الأولى –بحدود علم الباحث– التي تعالج موضوع واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة وعلاقته بالتعليم الإلكتروني بشكل مباشر لدى المديرين والمعلمين في محافظة سلفيت، بحيث تربط الدراسة بين هذين المتغيرين مع المديرين والمعلمين؛ وهو لم يسبق أن تطرق إليه أي باحث من قبل – بحدود علم الباحث– حتى هذه اللحظة، ويمكن الإفادة من الدراسات السابقة سالفة الذكر، في بناء الإطار النظري للدراسة، من خلال الاطلاع على المصادر، والمراجع التي استخدمها الباحثون، وكذلك في بناء أداة الدراسة التي تتضمن المحورين (عمليات إدارة المعرفة، والتعليم الإلكتروني).

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 منهجية الدراسة

2.3 مجتمع الدراسة

3.3 عينة الدراسة

4.3 أدوات الدراسة

1.4.3 صدق الأدوات وثباتها

2.4.3 مقياس عمليات إدارة المعرفة

3.4.3 مقياس التعليم الإلكتروني

4.4.3 المجموعات البؤرية

5.3 متغيرات الدراسة

6.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

7.3 المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل منهج الدراسة ومجتمعها وعينتها، وكيفية بناء أدوات الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها، كما ويتضمن إجراءات الدراسة والمعالجات الإحصائية التي استخدمت في استخلاص نتائج الدراسة وتحليلها.

1.3 منهجية الدراسة

استخدم المنهج الكمي والنوعي الوصفي الارتباطي، وقد استخدم هذا المنهج نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة وتحقيق أهدافها، وذلك لمعرفة واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة في المدارس الحكومية، وعلاقته بالتعليم الإلكتروني، من وجهة نظر المديرين والمعلمين، في محافظة سلفيت.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة، من جميع المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت والبالغ عددهم (1166) معلماً، و(73) مديراً للعام (2021م)، (قسم التخطيط والإحصاء مديرية سلفيت، 2021).

3.3 عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (289) معلماً ومعلمة، و(50) مديراً ومديرة من المدارس الحكومية في محافظة سلفيت، واختير حجم عينة الدراسة من المعلمين باستخدام معادلة (روبيرت ماسون).

بلغ عدد أفراد العينة (289) معلماً ومعلمة، و(50) مديراً ومديرة من المدارس الحكومية في محافظة سلفيت، وذلك حسب معادلة (روبرت ماسون)، أي بنسبة (27%) من حجم مجتمع الدراسة،

وقد وزعت أداة الدراسة (الاستبانة)، على أفراد العينة بطريقة عشوائية بسيطة، عن طريق الرابط الإلكتروني للاستبانة، أما فيما يتعلق بالمجموعات البؤرية فقد قسم أفراد العينة إلى مجموعتين، مجموعة المديرين والمديرات البالغ عددهم (12)، ومجموعة المعلمين والمعلمات البالغ عددهم (12)، والذين لم يقوموا بالإجابة عن الاستبانة.

وفيما يأتي وصف لعينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة، علماً بأنه استردت (339) استبانة من مديرين ومعلمين، وجميعها صالحة للتحليل الإحصائي.

أولاً: المتغيرات الديمغرافية:

جدول (1.3): توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الديمغرافية

المتغيرات الديمغرافية	المستوى	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	87	%26
	أنثى	252	%74
المسمى الوظيفي	مدير	50	%15
	معلم	289	%85
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	257	%76
	ماجستير فأعلى	82	%24
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	66	%20
	من 5–وأقل من10 سنوات	53	%15
	10 سنوات فأكثر	220	%65
مستوى المهارة في استخدام الحاسوب	منخفضة	29	%9
	متوسطة	215	%63
	مرتفعة	95	%28
مستوى المدرسة	أساسية دنيا	152	%45
	أساسية عليا	101	%30
	ثانوية	86	%25

يتبين من خلال الجدول (1.3) أن (74%) من عينة الدراسة من المعلمين والمديرين في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت هم من الإناث، (85%) منهم معلمون، (76%) منهم

يحملون درجة البكالوريوس فأقل، (65%) منهم لديهم سنوات خبرة (10) سنوات فأكثر، (63%) لديهم مهارة متوسطة في استخدام الحاسوب، (45%) منهم يعملون في مدارس أساسية دنيا.

4.3 أدوات الدراسة

1.4.3 صدق الأدوات وثباتها

2.4.3 مقياس عمليات إدارة المعرفة

بعد الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة المتعلقة بعمليات إدارة المعرفة في دراسات شلش وعبد الغفور (2020)، وأبو الخير والأغا (2012)، وعثمان (2010)، طور مقياس عمليات إدارة المعرفة بما يتلاءم مع أهداف الدراسة والبيئة الفلسطينية، وصيغت جميع الفقرات لهذا المقياس بالاتجاه الإيجابي، وقد استخدم مقياس (Likert) الخماسي لقياس مستوى فقرات عمليات إدارة المعرفة، وتم تصحيح الفقرات لهذا المقياس على النحو الآتي: (موافق بشدة (5) نقاط، موافق (4) نقاط، محايد (3) نقاط، غير موافق (2) نقطة، غير موافق بشدة نقطة واحدة)، وقد بلغ عدد فقرات هذا المقياس (37) فقرة.

وتوزعت فقرات مقياس عمليات إدارة المعرفة على ستة مجالات على النحو الآتي:

1- تشخيص المعرفة وتضم (6) فقرات.
2- توليد المعرفة وتضم (6) فقرات.
3- تخزين المعرفة وتضم (6) فقرات.
4- توزيع المعرفة وتضم (6) فقرات.
5- تطبيق المعرفة وتضم (7) فقرات.
6- إدامة المعرفة وتضم (6) فقرات.

صدق مقياس عمليات إدارة المعرفة:

فحص الصدق لمقياس عمليات إدارة المعرفة بطريقتين، هما:

1- صدق المحكمين: عرضت أداة الدراسة بصورتها الأولية ملحق (ت) على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (15)، من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، وذلك لمعرفة آرائهم حول فقرات الأداة، ومدى وضوحها وقدرتها على قياس أهداف الدراسة. هذا بالإضافة إلى معرفة صحة الفقرات من ناحية سلامة صياغتها وملاءمتها للغرض الذي وضعت من أجله، وقد عدلت بعض الفقرات، وحذفت أخرى، وأضيفت فقرات لم تكن موجودة، واتفق (85%) من المحكمين على ما جاء في فقرات الأداة.

2- الصدق بطريقة البناء الداخلي:

للتحقق من صدق بناء المقاييس، استخدم معامل ارتباط بيرسون لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقورنت بالمعيار المعتمد لقبول الفقرة حسب ما جاء في جارسيا وجونزالس (Garcia & Gonzalez, 2006)، وتعتبر قيمة معامل الارتباط ضعيفة إذا كانت أقل من (.30)، وتعتبر متوسطة إذا تراوحت بين (.30– أقل من أو يساوي .70)، وتعتبر قوية إذا زادت عن (.70). الجدول (2.3) يبين معاملات الارتباط لكل فقرة والدرجة الكلية لمجالات مقياس عمليات إدارة المعرفة.

جدول (2.3): معاملات الارتباط لكل فقرة والدرجة الكلية لمقياس عمليات إدارة المعرفة

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.78**	18	.85**	35	.88**
2	.80**	19	.86**	36	.86**
3	.77**	20	.82**	37	.87**
4	.81**	21	.86**		
5	.83**	22	.82**		
6	.80**	23	.76**		
7	.82**	24	.83**		
8	.80**	25	.89**		

9	.82**	26	.87**	
10	.94**	27	.84**	
11	.87**	28	.85**	
12	.86**	29	.87**	
13	.88**	30	.92**	
14	.86**	31	.86**	
15	.86**	32	.81**	
16	.83**	33	.85**	
17	.83**	34	.88**	

**** دال إحصائياً عند مستوى (.01)**

يتضح من الجدول (2.3) أن معامل الارتباط للفقرات التابعة لمقياس عمليات إدارة المعرفة تراوح ما بين (.76) للفقرة (23) " تُوظف إدارة المدرسة وسائل التواصل الاجتماعي في تطوير المعرفة" بمعامل ارتباط قوي، و(.94) للفقرة (10) "تعمل إدارة المدرسة على تحديث المعرفة المتوافرة لدى العاملين باستمرار" بمعامل ارتباط قوي، يتضح أن معامل الارتباط لجميع فقرات هذا المقياس قوي وأن جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01).

ثبات مقياس عمليات إدارة المعرفة:

يقصد بثبات الأداة إمكانية الحصول على نفس النتائج، في حال تم استخدام الأداة نفسها مرة ثانية، وللتحقق من ثبات أداة الدراسة تم حساب معامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) وذلك حسب مجالات الدراسة والدرجة الكلية لجميع الفقرات كما يوضحه الجدول (3.3)

جدول رقم (3.3) معامل ثبات كرونباخ ألفا حسب المجالات والدرجة الكلية لفقرات الأداة

الرقم	المجال	أرقام البنود	معامل كرونباخ ألفا (α)	الدلالة
1	**تشخيص المعرفة**	6-1	.91	.00**
2	**توليد المعرفة**	12-7	.89	.00**
3	**تخزين المعرفة**	18-13	.90	.00**
4	**توزيع المعرفة**	24-19	.91	.00**
5	**تطبيق المعرفة**	31-25	.93	.00**
6	**إدامة المعرفة**	37-32	.92	.00**
	الدرجة الكلية	37-1	.98	.00**

يتضح من الجدول (3.3) أن معامل كرونباخ ألفا الكلي لفقرات مقياس عمليات إدارة المعرفة بلغ (.98)، وتراوح معامل الثبات ما بين (.90) لمجال تخزين المعرفة و (.93) لمجال تطبيق المعرفة، وجميع قيم معامل الثبات دالة إحصائياً عند مستوى (.01)، وهو ما يؤكد وضوح الفقرات والفهم لمضمون الفقرات.

3.4.3 مقياس التعليم الإلكتروني

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بالتعليم الإلكتروني في دراسات شلش وحرز الله (2020)، حثناوي ونجم (2019)، والطيطي وحمايل (2017)، طور مقياس التعليم الإلكتروني بما يتلاءم مع أهداف الدراسة والبيئة الفلسطينية، وصيغت جميع فقرات هذا المقياس بالاتجاه الإيجابي. وقد استخدم مقياس Likert الخماسي لقياس مستوى فقرات التعليم الإلكتروني، وصححت الفقرات الإيجابية لهذا المقياس على النحو الآتي: (موافق بشدة (5) نقاط، موافق (4) نقاط، محايد (3) نقاط، غير موافق (2) نقطة، غير موافق بشدة نقطة واحدة)، وقد بلغ عدد فقرات هذا المقياس (15) فقرة.

صدق مقياس التعليم الإلكتروني:

1-صدق المحكمين: عرضت أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (15) من المتخصصين في العلوم التربوية والاجتماعية، ملحق (ت). وذلك لمعرفة آرائهم حول فقرات الأداة، ومدى وضوحها، وقدرتها على قياس أهداف الدراسة. هذا بالإضافة إلى معرفة صحة الفقرات من ناحية سلامة صياغتها، وملاءمتها للغرض الذي وضعت من أجله، وقد عدلت بعض الفقرات، وحذفت أخرى، وأضيفت فقرات لم تكن موجودة، واتفق (85%) من المحكمين على ما جاء في فقرات الأداة.

2-الصدق بطريقة الاتساق الداخلي: للتحقق من صدق بناء المقاييس، استخدم معامل ارتباط بيرسون؛ لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقورنت بالمعيار المعتمد لقبول الفقرة حسب ما جاء في جارسيا وجونزالس (Garcia & Gonzalez, 2006)، وتعتبر قيمة معامل الارتباط ضعيفة إذا كانت أقل من (.30)، وتعتبر متوسطة إذا تراوحت بين (.30– أقل من أو يساوي .70)، وتعتبر قوية إذا زادت عن (.70). الجدول (4.3) يبين معاملات الارتباط لكل فقرة والدرجة الكلية لمقياس التعليم الإلكتروني.

جدول (4.3): معاملات الارتباط لكل فقرة والدرجة الكلية لمقياس التعليم الإلكتروني

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.76**	9	.88**
2	.81**	10	.86**
3	.82**	11	.82**
4	.83**	12	.80**
5	.86**	13	.84**
6	.87**	14	.79**
7	.82**	15	.80**
8	.80**		

**** دال إحصائياً عند مستوى (.01)**

يتضح من الجدول (4.3) أن معامل الارتباط للفقرات التابعة لمقياس التعليم الإلكتروني تراوح ما بين (.76) للفقرة (1) " تتوافر في المدرسة أجهزة حاسوب تتناسب مع أعداد الطلبة"، و(.88) للفقرة (9) "يتفاعل الطلبة مع المعلم من خلال أدوات التعليم الإلكتروني"، يتضح أن معامل الارتباط لجميع فقرات هذا المقياس قوية، وأنها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01).

ثبات مقياس التعليم الإلكتروني:

تم حساب معامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لمجالات مقياس التعليم الإلكتروني والدرجة الكلية لجميع الفقرات كما يوضحه الجدول (5.3)

جدول رقم (5.3) معامل ثبات كرونباخ ألفا حسب المجالات والدرجة الكلية لفقرات الأداة

الرقم	المجال	أرقام البنود	معامل كرونباخ ألفا (α)	الدلالة
1	متطلبات البنية التحتية للتعليم الإلكتروني في	5-1	.87	.00**
2	توافر متطلبات المعلم الإلكترونى فى المدرسة	10-6	.86	.00**
3	المحتوى الإلكتروني للمواد الدراسية	15-11	.90	.00**
	الدرجة الكلية	15-1	.94	.00**

يتضح من الجدول (5.3) أن معامل كرونباخ ألفا الكلي لفقرات مقياس التعليم الإلكتروني بلغ (.94) وتراوح معامل الثبات ما بين (.86) لمجال توافر متطلبات المعلم الإلكتروني في المدرسة و(.90) لمجال المحتوى الإلكتروني للمواد الدراسية وجميع قيم معامل الثبات دالة إحصائياً عند مستوى (.01)، وهو ما يؤكد وضوح الفقرات والفهم لمضمون الفقرات.

4.4.3 أداة المجموعات البؤرية:

بنيت هذه الأداة بالاعتماد على أداة الدراسة الاستبانة بمقياسيها، عمليات إدارة المعرفة والتعليم الإلكتروني وذلك لتعزيز النتائج التي استخرجت من خلال تحليل إجابات الاستبانة. طورت أداة المجموعات البؤرية مقياس بما يتلاءم مع أهداف الدراسة، وصيغت جميع الأسئلة بما يعزز من فقرات مجالات الاستبيان، لكل من عمليات إدارة المعرفة والتعليم الإلكتروني، وتم عمل تصنيفات لاستجابة المعلمين والمعلمات والمديرين والمديرات.

بلغ عدد أسئلة المجموعات البؤرية أربعة تمحورت وهي كالآتي:

السؤال الأول: ما عناصر عمليات ادارة المعرفة؟

السؤال الثاني: ما الوسائل المستخدمة لتطبيق إدارة المعرفة في المدارس؟

السؤال الثالث: ما المرتكزات الاساسية للتعليم الإلكتروني في المدارس؟

السؤال الرابع: كيف يتم مواءمة ادارة المعرفة بالتعليم الإلكتروني؟

صدق أداة المجموعات البؤرية:

تم عرض أداة المجموعات البؤرية بعرضها على محكمين المتخصصين في العلوم التربوية والاجتماعية، ملحق (ت). وذلك لمعرفة آرائهم حول أسئلة الأداة، ومدى 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.

5.3 متغيرات الدراسة

أولاً- المتغيرات المستقلة:

- الجنس: وله مستويان (ذكر، أنثى).
- المسمى الوظيفي: وله مستويان (مدير، معلم)
- المؤهل العلمي: وله مستويان (بكالوريوس فأقل، ماجستير فأعلى).
- عدد سنوات الخبرة: وله ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات، من 5– أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر)
- مستوى المهارة في استخدام الحاسوب: وله ثلاثة مستويات (منخفضة، ومتوسطة، ومرتفعة)
- مستوى المدرسة: وله ثلاثة مستويات (أساسية دنيا، وأساسية عليا، وثانوية).

ثانياً- المتغيرات التابعة:

- مستوى تطبيق عمليات إدارة المعرفة لدى مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة سلفيت.
- مستوى التعليم الإلكتروني لدى مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة سلفيت.

6.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

نُفذت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1.6.3 إجراءات تنفيذ الاستبانة

1. جمعت البيانات الثانوية من خلال مراجعة الدراسات السابقة والنشرات التي تتعلق بموضوع الدراسة.
2. بعد الانتهاء من مراجعة أدوات الدراسة، والتأكد من صدقهما، وذلك بعرضهما على مجموعة من المحكمين عددهم (15) من المتخصصين في العلوم التربوية والاجتماعية، قام المحكمون بإضافة وتعديل وحذف مجموعة من فقرات وأسئلة أدوات الدراسة.
3. أُعدت أدوات الدراسة بالصورة النهائية بعد تعديلها بناءً على ملاحظات المحكمين.
4. أخذت موافقة وزارة التربية والتعليم لتوزيع أدوات الدراسة على العينة، وبسبب الأوضاع الصحية التي تمر بها فلسطين في ظل جائحة كورونا، صممت استبانة الكترونية تمثل فقرات أدوات الدراسة، ووزع الرابط على المعلمين والمدراء عينة الدراسة في المدارس الحكومية، في مديرية سلفيت.
5. استرددت (339) استبانة الكترونياً، واعتمدت جميعاً بعد تدقيقها إلكترونياً، وتبين أنها جميعها قابلة للتحليل.
6. عولج الملف المستلم إلكترونياً بحيث حول من (Excel sheet) إلى ملف (SPSS)، حتى كان جاهزاً للتحليل والإجابة على أسئلة الدراسة وفحص فرضياتها.
7. نوقشت النتائج وفسرت وصولاً إلى التوصيات.

2.6.3 إجراءات تنفيذ المجموعات البؤرية

1. تحضير المجموعات البؤرية من المديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات، وتدريبهم على كيفية استخدام المنصة الإلكترونية، والتي جهزت بهدف الإجابة عن أسئلة أداة المجموعات البؤرية.
2. تمت اللقاءات البؤرية لكل من المديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات بشكل منفصل وفي أيام مختلفة. حيث تم دعوة اثني عشر مديراً ومديرة في المجموعة البؤرية الأولى، واثني عشر معلماً ومعلمة في المجموعة البؤرية الثانية "من مجتمع الدراسة ولم يكونوا من ضمن العينة التي وزعت عليهم الاستبانة"، وفي وقتين مختلفين.
3. عُرضت شرائح بوربوينت، لمدة عشر دقائق حول موضوع الرسالة، تخلله فقرة عصف ذهني، بأسئلة حول عمليات إدارة المعرفة والتعليم الالكتروني، وتمت الإجابة عن الأسئلة من قبل المبحوثين.
4. قسم المديرون والمديرات إلى أربع مجموعات، وكذلك مجموعات المعلمين والمعلمات، ووزعت مجموعات المديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات على أربع غرف في كل منها ثلاثة أشخاص، وتم تكليف شخص من قبل كل مجموعة بالإجابة عن السؤال المتعلق بمجموعتهم، ودار حوار بين أفراد كل مجموعة حول السؤال المتعلق بهم بشكل منفرد. وعند انتهاء الفترة المحددة لهم تم إعادتهم إلى المجموعة الرئيسية، ودار نقاش منظم بين الباحث والمبحوثين، تخلله طرح العديد من الأسئلة على المبحوثين، وقد تم تسجيل اللقاء، من خلال برنامج زووم.
5. دونت الملاحظات وسجلت نقاشات المديرين والمعلمين، وصنفت حسب مجالات وفقرات الاستبانة.

7.3 المعالجات الإحصائية

استخدمت الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS25) الذي من خلاله استخدمت مجموعة من التحليلات الإحصائية الآتية:

1. التكرارات والنسب المئوية للمتغيرات الديمغرافية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الأداة.
2. معامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لمعرفة ثبات الأداة.
3. اختبار (ت) (Independent Sample t-test) لاختبار الفروق المعنوية بين المتوسطات الحسابية، وذلك حسب المتغير المستقل ذي المستويين مثل الجنس.
4. اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، لاختبار الفروق المعنوية بين المتوسطات الحسابية حسب المتغير المستقل ذي ثلاث المستويات فأكثر، مثال ذلك سنوات الخبرة.
5. اختبار أقل فرق دال إحصائي اختبار شيفيه للمقارنات البعدية؛ لمعرفة دلالة الفروق للمتغيرات المستقلة التي تزيد مستويات متغيراتها عن متغيرين.
6. معامل ارتباط (بيرسون Person Correlation) لمعرفة دلالة العلاقة بين واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة في المدارس الحكومية، وعلاقته بالتعليم الإلكتروني، من وجهة نظر المديرين والمعلمين، في محافظة سلفيت.
7. ومن أجل تفسير النتائج اعتمدت المتوسطات الحسابية الموزونة الآتية المعتمدة إحصائياً والخاصة بالاستجابة على الفقرات كالآتي:

- (أقل من 2.34) مستوى منخفض.
- (من 2.34- أقل من 3.67) مستوى متوسط.

- (3.67 فأعلى) مستوى مرتفع.

وحُسبت الفترات الخاصة بواقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة والتعليم الإلكتروني، عن طريق قسمة المدى= (5-1=4)، على عدد الفترات (3)، تم استخراج طول الفئة (1.33)، لذلك نجد أن الفئة الأولى (2.33 فأدنى) بإضافة (1.33) الى الحد الأدنى (1)، ويمكن استخراج باقي الفئات بنفس الطريقة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.4 نتائج السؤال الأول

2.1.4 نتائج السؤال الثاني

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

6.2.4 نتائج الفرضية السادسة

7.2.4 نتائج الفرضية السابعة

8.2.4 نتائج الفرضية الثامنة

9.2.4 نتائج الفرضية التاسعة

10.2.4 نتائج الفرضية العاشرة

11.2.4 نتائج الفرضية الحادية عشرة

12.2.4 نتائج الفرضية الثانية عشرة

13.2.4 نتائج الفرضية الثالثة عشرة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة الكمية والنوعية، وفقاً لأسئلة الدراسة وفرضياتها.

1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت؟

للإجابة عن السؤال الأول، استُخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل فقرة، ومجال تابع لعمليات إدارة المعرفة، وعلى الدرجة الكلية عند العينة.

الجدول (1.4) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت من وجهة نظرهم وفقاً لكل مجال والدرجة الكلية.

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت

الرقم في الاستبانة	الترتيب	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	تشخيص المعرفة	4.13	.60	مرتفع
2	2	توليد المعرفة	4.07	.62	مرتفع
3	5	تخزين المعرفة	3.94	.67	مرتفع
4	4	توزيع المعرفة	4.00	.67	مرتفع
5	3	تطبيق المعرفة	4.04	.65	مرتفع
6	6	إدامة المعرفة	3.81	.74	مرتفع
		الدرجة الكلية	**4.00**	**.60**	**مرتفع**

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (1.4)، أن واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت جاء مرتفعاً، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (4.00). كما نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (1.4) ترتيب مجالات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة، فقد حصل مجال "تشخيص المعرفة"، على أعلى المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي له (4.13)، والانحراف المعياري (.60)، وبمستوى مرتفع. أما المجال السادس "ادامة المعرفة"، فقد حصل على أقل المجالات (متوسطاً حسابياً)؛ إذ حصل على متوسط حسابي (3.81)، وانحراف معياري (.74)، ومستوى مرتفع.

وفيما يلي نستعرض واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت حسب مجالات الدراسة:

يبين الجدول (2.4) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمستوى لمجال تشخيص المعرفة

أ) مجال تشخيص المعرفة:

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فقرات مجال تشخيص المعرفة

الرقم في الاستبانة	الترتيب	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	تمتلك إدارة المدرسة تصوراً واضحاً عن أساسيات المعرفة	4.14	.70	مرتفع
2	4	تتقن إدارة المدرسة اختيار مصادر المعرفة المطلوبة	4.10	.73	مرتفع
3	5	تجيد إدارة المدرسة البحث عن مكان وجود المعرفة	4.08	.73	مرتفع
4	1	لدى إدارة المدرسة المقدرة على التعامل مع الخطة المدرسية	4.34	.69	مرتفع

الرقم في الاستبانة	الترتيب	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
5	6	لدى إدارة المدرسة المقدرة على تشخيص المعرفة من خلال الاستكشاف عبر شبكة الإنترنت	4.02	.76	مرتفع
6	3	تمتلك إدارة المدرسة المقدرة على تحديد مصادر المعرفة المطلوبة	4.11	.72	مرتفع
		الدرجة الكلية	**4.13**	**.60**	**مرتفع**

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (2.4)، أن الدرجة الكلية لمستوى مجال تشخيص المعرفة لدى مديري ومعلمي المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، جاء مرتفعاً، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (4.13). وحصلت الفقرة (4) التي تتحدث عن "لدى إدارة المدرسة المقدرة على التعامل مع الخطة المدرسية"، على أعلى المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي لها (4.34)، والانحراف المعياري (.69)، وبمستوى مرتفع، أما الفقرة (5) "لدى إدارة المدرسة المقدرة على تشخيص المعرفة من خلال الاستكشاف عبر شبكة الإنترنت"، فهي أقل الفقرات (متوسطاً حسابياً)؛ إذ حصلت على متوسط حسابي (4.02)، وانحراف معياري (.76)، ومستوى مرتفع.

وظهر من خلال المجموعات البؤرية، تحديد اختيار المصادر المعرفية، والتي يمكن الاستفادة منها بقولهم: "لدينا القدرة على تحديد المصادر الأولية لتغذية المعرفة المطلوبة"، وذلك من خلال استثمار المعرفة التي يمتلكها المديرون والمعلمون، وتطبيقها داخل الحصص الصفية أو دمجها ضمن الخطط المدرسية أو خطط المنهاج الدراسي بقولهم : "لدينا القدرة على تطبيق المعرفة داخل المدرسة"، وتكون البدايات في تحديد مصادر القوة لدى المعلمين والمديرين، وذلك من خلال نقاشاتهم التي عبروا عنها بعبارة "نبدأ دائماً بمعرفة الجانب القوي لدينا".

ويظهر الجدول (3.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لمجال توليد المعرفة

ب) مجال توليد المعرفة:

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فقرات مجال توليد المعرفة

الرقم في الاستبانة	الترتيب	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	تشارك إدارة المدرسة في الأنشطة التي تنفذها مؤسسات المجتمع المحلي	4.07	.76	مرتفع
2	4	تُسهم إدارة المدرسة في البحث عن المعرفة	4.05	.74	مرتفع
3	6	تحصر إدارة المدرسة احتياجات العاملين التدريبية وفق الحاجات المعرفية	4.03	.76	مرتفع
4	5	تعمل إدارة المدرسة على تحديث المعرفة المتوافرة لدى العاملين باستمرار	4.04	.80	مرتفع
5	3	تستفيد إدارة المدرسة من إنجازات المتميزين في اكتساب المعرفة	4.06	.82	مرتفع
6	1	تتيح إدارة المدرسة للعاملين التفاعل مع بعضهم البعض لتوليد أفكار جديدة	4.14	.82	مرتفع
		الدرجة الكلية	**4.07**	**.62**	**مرتفع**

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (3.4)، أن الدرجة الكلية لمستوى مجال توليد المعرفة، لدى مديري ومعلمي المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، جاء مرتفعاً، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (4.13). وحصلت الفقرة (6) التي تتحدث عن "تتيح إدارة المدرسة للعاملين التفاعل مع بعضهم البعض لتوليد أفكار جديدة"، على أعلى المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي لها (4.14)، والانحراف المعياري (.82)، وبمستوى مرتفع، أما الفقرة (3) "تحصر إدارة المدرسة احتياجات العاملين التدريبية وفق الحاجات المعرفية"، فهي أقل الفقرات

(متوسطاً حسابياً)؛ إذ حصلت على متوسط حسابي (4.03)، وانحراف معياري (.76)، ومستوى مرتفع.

أما في جانب توليد المعرفة، فقد دار الحديث في كل من مجموعة المديرين والمعلمين، حول أهمية توليد المعرفة الجديدة، واستثمارها وتطبيقها، سواء الصعيد الإداري من خلال الخطط المدرسية، وظهرت أهمية توليد المعرفة من خلال التفاعل الصفي بين المعلمين والطلبة، وقد أظهر الحضور أهمية دعم المبادرات المدرسية، وجعل الاحتياجات التدريبية وفق الحاجات المعرفية، وأهمية الأنشطة المنهجية واللامنهجية في توليد المعرفة لدى الطلبة، وذلك من خلال مشاركة مؤسسات المجتمع المحلي لتنفيذ الأنشطة خلال الحصص الدراسية.

أما المجال الثالث والمتعلق بتخزين المعرفة، تم عرضه في جدول (4.4) والذي يظهر فقرات هذا المجال وترتيبها والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

ج) مجال تخزين المعرفة:

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فقرات مجال تخزين المعرفة

الرقم في الاستبانة	الترتيب	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	تستخدم إدارة المدرسة قاعدة بيانات لحفظ المعلومات	3.96	.77	مرتفع
2	3	تتميز إدارة المدرسة بسرعة تخزين المعلومات المعرفية	3.93	.78	مرتفع
3	5	تعمل الإدارة المدرسية على توثيق الخبرات المعرفية إلكترونياً	3.90	.78	مرتفع
4	4	تتوافر لدى إدارة المدرسة وسائل تخزين متعددة لحفظ المعرفة	3.91	.82	مرتفع
5	1	تصنف إدارة المدرسة المعلومات بطريقة يسهل الوصول إليها	4.04	.78	مرتفع
6	6	يجري تحديث المعرفة المخزنة باستمرار	3.89	.87	مرتفع

الرقم في الاستبانة	الترتيب	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
		الدرجة الكلية	**3.94**	**.67**	**مرتفع**

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (4.4) أن الدرجة الكلية لمستوى مجال تخزين المعرفة لدى مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة سلفيت جاء مرتفعاً، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.94). وحصلت الفقرة (5) التي تتحدث عن "تصنف إدارة المدرسة المعلومات بطريقة يسهل الوصول إليها"، على أعلى المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي لها (4.04)، والانحراف المعياري (.78)، وبمستوى مرتفع، أما الفقرة (6) "يجري تحديث المعرفة المخزنة باستمرار"، فهي أقل الفقرات (متوسطاً حسابياً)؛ إذ حصلت على متوسط حسابي (3.89)، وانحراف معياري (.87)، ومستوى مرتفع.

ومن خلال المجموعات البؤرية أكد المديرون والمعلمون على وجود قاعدة بيانات، لحفظ المعلومات لتوثيق الخبرات المعرفية إلكترونياً وورقياً، بحيث يسهل على العاملين في المدرسة استرجاعها، ويكون هنالك فريق في المدرسة، يعمل على تحديث المخزون الإلكتروني بصورة مستمرة.

يظهر في الجدول (5.4) نتائج تحليل بيانات المجال الرابع والمتعلق بعملية توزيع المعرفة، موضحاً المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذا المجال.

د) مجال توزيع المعرفة:

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فقرات مجال توزيع المعرفة

الرقم في الاستبانة	الترتيب	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	4	توزع المعرفة على الهيئة التدريسية من خلال شبكة معلومات داخلية	3.96	.84	مرتفع
2	5	تمتلك إدارة المدرسة طرق مختلفة لتوزيع المعرفة على العاملين	3.95	.78	مرتفع
3	1	تُشجع إدارة المدرسة التواصل بين العاملين لتبادل المعرفة	4.15	.78	مرتفع

الرقم في الاستبانة	الترتيب	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
4	6	تعقد إدارة المدرسة دورات تدريبية داخلية يقوم بها أفراد ذوو خبرة وكفاءة	3.87	.84	مرتفع
5	2	تُوظف إدارة المدرسة وسائل التواصل الاجتماعي في تطوير المعرفة	4.08	.80	مرتفع
6	3	تستفيد إدارة المدرسة من خبرات الآخرين وتجاربهم في تطوير المعرفة	4.04	.81	مرتفع
		الدرجة الكلية	**4.00**	**.67**	**مرتفع**

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (5.4) أن الدرجة الكلية لمستوى مجال توزيع المعرفة، لدى مديري ومعلمي المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، جاء مرتفعاً، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (4.00). وحصلت الفقرة (3) التي تتحدث عن "تُشجع إدارة المدرسة التواصل بين العاملين لتبادل المعرفة"، حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي لها (4.15)، والانحراف المعياري (.78)، وبمستوى مرتفع، أما الفقرة (4) "تعقد إدارة المدرسة دورات تدريبية داخلية يقوم بها أفراد ذوي خبرة وكفاءة"، فهي أقل الفقرات (متوسطاً حسابياً)؛ إذ حصلت على متوسط حسابي (3.87)، وانحراف معياري (.84)، ومستوى مرتفع.

وظهر هذا المجال في المجموعات البؤرية، من خلال اكتساب المعرفة واستثمارها خلال الحصص الصفية، كنوع من إدارة المعرفة لدى المعلمين في الحصص الدراسية، وجاءت أهمية التواصل الداخلي والخارجي، في توزيع المعرفة لكل من المديرين والمعلمين، كجزء أساسي في تفاعلهم اليومي، من خلال التواصل الإلكتروني، الذي أصبح جزءا أساسيا في الاقتصاد المعرفي لدى المعلمين والمدراء. وقد أوضح أكثر من مدير ومعلم من خلال نقاشهم وجود مجموعات عبر الفيس بوك، أو الواتس، للتواصل المباشر، ولتذليل الصعوبات وحل المشكلات، التي من الممكن أن تواجه المعلمين وخاصة خلال تفاعلهم الإلكتروني.

أما المجال الخامس فقد جاءت نتائج تحليل بيانات فقراته كما تظهر في الجدول (6.4) حيث تم عرض فقرات عملية تطبيق المعرفة ومتوسطها الحسابي وانحرافاتها المعيارية وترتيبها.

هـ) مجال تطبيق المعرفة:

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مجال تطبيق المعرفة

الرقم في الاستبانة	الترتيب	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	7	تمتلك إدارة المدرسة رؤية واضحة نحو تطبيق إدارة المعرفة	3.94	.80	مرتفع
2	1	تُدرك إدارة المدرسة أهمية إدارة المعرفة في دعم الأنشطة المدرسية	4.09	.73	مرتفع
3	4	تتاح لأعضاء هيئة التدريس حرية كافية لتطبيق المعارف التي يحصلون عليها	4.05	.78	مرتفع
4	3	تستفيد إدارة المدرسة من المعارف الجديدة في عملية اتخاذ القرارات وحل المشكلات	4.06	.73	مرتفع
5	2	تهتم الإدارة المدرسية في تطبيق المعارف المكتسبة لتحسين نوعية التعليم	4.08	.74	مرتفع
6	6	توفر إدارة المدرسة وسائل التكنولوجيا المناسبة لتطبيق المعرفة	4.03	.88	مرتفع
7	5	تقوم إدارة المدرسة بتذليل الصعوبات التي تحد من تطبيق المعارف المكتسبة	4.04	.76	مرتفع
		الدرجة الكلية	**4.04**	**.65**	**مرتفع**

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (6.4)، أن الدرجة الكلية لمستوى مجال تطبيق المعرفة، لدى مديري ومعلمي المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، جاء مرتفعاً، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (4.04). وحصلت الفقرة (2) التي تتحدث عن "تُدرك إدارة المدرسة أهمية إدارة المعرفة في دعم الأنشطة المدرسية"، حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي لها (4.09)، والانحراف المعياري (.73)، وبمستوى مرتفع، أما الفقرة (1) "تمتلك

إدارة المدرسة رؤية واضحة نحو تطبيق إدارة المعرفة"، فهي أقل الفقرات (متوسطاً حسابياً)؛ إذ حصلت على متوسط حسابي (3.94)، وانحراف معياري (80.)، ومستوى مرتفع.

ودار النقاش في تطبيق المعرفة، من خلال توجه الإدارة المدرسية في دمج المعلمين في الخطط كشريك في تطوير العملية التعليمية، بحيث يعمل المديرون والمعلمون، ضمن استراتيجية تعليمية وخطة مدرسية محددة الأهداف ومحددة زمنياً، ويكون التفاعل بين المعلم والطالب جزءً أساسيا من نتاج العملية التعليمية.

أما العملية السادسة من عمليات إدارة المعرفة والمتمثلة في إدامة المعرفة فقد جاءت نتائج تحليل بيانات فقراتها كما تظهر في الجدول (7.4)

و) مجال إدامة المعرفة:

جدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مجال إدامة المعرفة

الرقم في الاستبانة	الترتيب	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	5	لدى إدارة المدرسة فريق مسؤول عن تنقيح الأساليب المعرفية المستخدمة	3.72	.87	مرتفع
2	1	تسعى إدارة المدرسة إلى توليد المعرفة المتجددة	3.94	.76	مرتفع
3	4	تسعى إدارة المدرسة إلى اكتساب المعرفة الجديدة من المدارس الأخرى	3.82	.82	مرتفع
4	2	تعمل إدارة المدرسة على زيادة المهارات التكنولوجية للقائمين على إدارة المعرفة	3.92	.82	مرتفع
5	6	تستخدم إدارة المدرسة أسلوب البحث العلمي لابتكار المعرفة الجديدة	3.65	.94	متوسط
6	3	تهتم إدارة المدرسة باستقطاب معلمين خبراء في مجال إدارة المعرفة	3.84	.90	مرتفع
		الدرجة الكلية	**3.81**	**.74**	**مرتفع**

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (7.4) أن الدرجة الكلية لمستوى مجال إدامة المعرفة، لدى مديري ومعلمي المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، جاء مرتفعاً، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.81). وحصلت الفقرة (2) التي تتحدث عن "تسعى إدارة المدرسة إلى توليد المعرفة المتجددة"، حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي لها (3.94)، والانحراف المعياري (.76)، وبمستوى مرتفع، أما الفقرة (5) "تستخدم إدارة المدرسة أسلوب البحث العلمي لابتكار المعرفة الجديدة"، فهي أقل الفقرات (متوسطاً حسابياً)؛ إذ حصلت على متوسط حسابي (3.65)، وانحراف معياري (.94)، ومستوى مرتفع.

بينت المجموعات البؤرية بنقاشها أهمية وجود فريق يتشارك مع الإدارة المدرسية، في رسم الخطوط العريضة، ومخرجات الخطة المدرسية، سواء على الصعيد السنوي أو الخطط الخمسية، وتعمل إدارة المدرسة على وجود فريق عمل يتشارك مع مدير المدرسة، في اتخاذ القرارات، وتنفيذ الأنشطة، وتوليد المعرفة الجديدة، التي يمكن الاستفادة منها من قبل العاملين في المدرسة.

2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما واقع تطبيق التعليم الإلكتروني لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال، من خلال المحور الثاني في الاستبانة، وتظهر نتائج تحليل استجابات المبحوثين في الجدول (8.4)، والذي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع تطبيق التعليم الإلكتروني، لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، لكل من المجالات والدرجة الكلية.

جدول (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع تطبيق التعليم الإلكتروني لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت

الرقم في الاستبانة	الترتيب	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	متطلبات البنية التحتية للتعليم الإلكتروني في المدرسة	3.12	.90	متوسط
2	1	توافر متطلبات المعلم الإلكتروني في المدرسة	3.57	.81	متوسط
3	2	المحتوى الإلكتروني للمواد الدراسية	3.30	.93	متوسط
		الدرجة الكلية	**3.33**	**0.80**	**متوسط**

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (8.4) أن واقع تطبيق التعليم الإلكتروني، لدى المديرين والمعلمين، في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، جاء متوسطاً، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.33). كما نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (8.4) ترتيب مجالات تطبيق التعليم الإلكتروني في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت، فقد حصل مجال "توافر متطلبات المعلم الإلكتروني في المدرسة"، على أعلى المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي له (3.57)، والانحراف المعياري (.81)، وبمستوى متوسط. أما المجال الأول "متطلبات البنية التحتية للتعليم الإلكتروني في المدرسة"، فقد حصل على أقل المجالات (متوسطاً حسابياً)؛ إذ حصل على متوسط حسابي (3.12)، وانحراف معياري (.90)، ومستوى متوسط.

وفيما يلي نستعرض واقع تطبيق التعليم الإلكتروني، لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت، حسب مجالات الدراسة:

يُظهر الجدول (9.4) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لفقرات مجال متطلبات البنية التحتية للتعليم الإلكتروني في المدرسة.

أ) مجال متطلبات البنية التحتية للتعليم الإلكتروني في المدرسة:

جدول (9.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مجال متطلبات البنية التحتية للتعليم الإلكتروني في المدرسة

الرقم في الاستبانة	الترتيب	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	5	تتوافر في المدرسة أجهزة حاسوب تتناسب مع أعداد الطلبة	2.74	.15	متوسط
2	1	تتوافر في المدرسة شبكة إنترنت فاعلة	3.40	.10	متوسط
3	4	يتمتع الطلبة بالمهارات اللازمة للتعليم الإلكتروني	3.10	.25	متوسط
4	2	تتوافر الأدوات اللازمة لتواصل الطلبة مع المعلمين إلكترونياً	3.19	.36	متوسط
5	3	يتوافر فريق متخصص للدعم الفني اللازم للتعليم الإلكتروني	3.17	.55	متوسط
		الدرجة الكلية	**3.12**	**.90**	**متوسط**

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (9.4)، أن الدرجة الكلية لمستوى مجال متطلبات البنية التحتية للتعليم الإلكتروني، في المدرسة لدى مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة سلفيت، جاء متوسطاً، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.12). وحصلت الفقرة (2) التي تتحدث عن "تتوافر في المدرسة شبكة إنترنت فاعلة"، على أعلى المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي لها (3.40)، والانحراف المعياري (.10)، وبمستوى متوسط، أما الفقرة (1) "تتوافر في المدرسة أجهزة حاسوب تتناسب مع أعداد الطلبة"، فهي أقل الفقرات (متوسطاً حسابياً)؛ إذ حصلت على متوسط حسابي (2.74)، وانحراف معياري (.15)، ومستوى متوسط.

وتبين من خلال المجموعات البؤرية، أن متطلبات البنية التحتية للتعليم الإلكتروني، تُعدّ المرتكز الأول في العملية التعليمية التي تعتمد على الوسائل الإلكترونية، وذلك من خلال وجود شبكات إنترنت، ووجود برامج تعليمية، يتم من خلالها تفاعل المعلمين والطلبة ضمن إطار محدد بوصفه كجدار يحد من التدخلات الخارجية، وتوفير جهاز لاب توب لكل معلم من خلال الوزارة

أو بالتعاون مع المؤسسات المحلية، هذا بالإضافة إلى وجود فريق مختص للدعم الفني اللازم للتعليم الإلكتروني، سواء أكان على مستوى المدرسة أم على مستوى المديرية والوزارة.

يُظهر الجدول (10.4) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لفقرات مجال توافر متطلبات المعلم الإلكتروني في المدرسة

ب) مجال توافر متطلبات المعلم الإلكتروني في المدرسة:

جدول (10.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مجال توافر متطلبات المعلم الإلكتروني في المدرسة

الرقم في الاستبانة	الترتيب	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	4	يستطيع المعلم التحكم في التقنيات المتخصصة في التعليم الإلكتروني	3.33	.92	متوسط
2	2	يقوم المعلم بالتواصل مع طلبته الكترونيا (واجبات– اختبارات)	3.85	.91	مرتفع
3	1	يوجه المعلم الطلبة لاستخدام التعليم الإلكتروني	3.90	.98	مرتفع
4	3	يتفاعل الطلبة مع المعلم من خلال أدوات التعليم الإلكتروني	3.64	.95	متوسط
5	5	التعليم الإلكتروني يحقق الأهداف المراد تحققها في المدرسة	3.15	.94	متوسط
		الدرجة الكلية	**3.57**	**.81**	**متوسط**

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (10.4)، أن الدرجة الكلية لمستوى مجال توافر متطلبات المعلم الإلكتروني، في المدرسة لدى مديري ومعلمي المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، جاء متوسطاً، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.57). وحصلت الفقرة (3) التي تتحدث عن "يوجه المعلم الطلبة لاستخدام التعليم الإلكتروني"، على أعلى المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي لها (3.90)، والانحراف المعياري (.98)، وبمستوى مرتفع، أما الفقرة (5) والتي تتحدث عن "التعليم الإلكتروني يحقق الأهداف المراد تحقيقها في المدرسة"، فهي أقل

الفقرات (متوسطاً حسابياً)؛ إذ حصلت على متوسط حسابي (3.15)، وانحراف معياري (.94)، ومستوى متوسط.

كما كان توفر متطلبات المعلم الإلكتروني، في المدرسة محل نقاش في كل من المجموعات البؤرية للمعلمين والمديرين، ودار حديث، مفاده أن تفاعل الطلبة مع المعلمين له عدة عوامل يكون المعلم أساسها، وقال أحد مديري المدارس "تفاعل الطلبة في حضور الحصص يختلف حسب المستويات التعليمية"، ومن جهة أخرى أكدت مديرة مدرسة نموّ الجانب المعرفي لدى المعلمين قائلة "خبراتنا في التعليم الإلكتروني أصبحت جيدة". وقد اتفق الحضور مع مديرة المدرسة في ضرورة تنمية المهارات الأساسية للتعليم الإلكتروني لدى المعلمين.

يُظهر الجدول (10.4) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لفقرات مجال المحتوى الإلكتروني للمواد الدراسية.

ج) مجال المحتوى الإلكتروني للمواد الدراسية:

جدول (11.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مجال المحتوى الإلكتروني للمواد الدراسية

الرقم في الاستبانة	الترتيب	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	يتوافر العديد من المراجع الإلكترونية اللازمة للمواد الدراسية	3.28	.91	متوسط
2	1	تشجع إدارة المدرسة على تصميم محتوى الكتروني للمنهج الدراسي	3.52	.86	متوسط
3	5	يتوافر منهاج إلكتروني متناسب مع جميع المواد الدراسية	3.20	.97	متوسط
4	4	يتمتع المنهاج الإلكتروني بالمحتوى المتنوع (صوت– صورة– فيديو)	3.21	.90	متوسط
5	2	تشترك المدرسة في عدد من المواقع الإلكترونية المتخصصة في مجال التعليم الإلكتروني	3.31	.91	متوسط
		الدرجة الكلية	**3.30**	**.93**	متوسط

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (11.4)، أن الدرجة الكلية لمستوى مجال المحتوى الإلكتروني للمواد الدراسية لدى مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة سلفيت جاء متوسطاً، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.30). وحصلت الفقرة (2) التي تتحدث عن "تشجع إدارة المدرسة على تصميم محتوى الكتروني للمنهج الدراسي"، على أعلى المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي لها (3.52)، والانحراف المعياري (.86)، وبمستوى متوسط، أما الفقرة (3) والتي تتحدث عن "يتوافر منهاج إلكتروني متناسب مع جميع المواد الدراسية"، فهي أقل الفقرات (متوسطاً حسابياً)؛ إذ حصلت على متوسط حسابي (3.20)، وانحراف معياري (.97)، ومستوى متوسط.

وجاء جانب المحتوى الإلكتروني للمواد الدراسية، كمحور هام بالنقاش داخل المجموعات البؤرية، وقد اتفق مديرو المدارس والمعلمون على دور الوزارة في تحويل الكتب إلى صيغة pdf، وعمل الرزم التعليمية للصفوف كافة، وللمواد الأساسية كاللغة العربية والرياضيات واللغة الانجليزية والعلوم. وهذه الرزم ساعدت الطلبة والمعلمين في المسيرة التعليمية الإلكترونية، واتفق المعلمون والمديرون على ضرورة أن يتمتع المنهاج الإلكتروني بالعديد من المحتويات المتنوعة كالصوت، والصورة، وبعض الفيديوهات التي يستمتع الطلبة بمشاهدتها، وتكون حافزاً لحضور الطلبة الحصص الإلكترونية. واتفق والمديرون والمعلمون بأن المكتبات التعليمية الموجودة، هي عبارة عن كتب المناهج بصيغة pdf فقط، وهذا يساعد المعلم في الرجوع إلى المادة الدراسية في أي وقت وبسهولة دون حمل الكتاب الورقي، ومن جانب آخر، اتفقت المجموعات البؤرية على أن الكتب بصيغة ال pdf للطالب في المدرسة، تجعل التعليم يفقد صبغة المتعة والنقاش والحوار خاصة مع عدم وجود أساليب تعليمية، كالألعاب والفيديوهات، التي تدخل الفرحة والبهجة والتنوع لدى الطلبة.

2.4 النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

1.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت تعزى إلى متغير الجنس.

استخرجت المتوسطات الحسابية لمجالات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت، وكذلك الانحرافات المعيارية، 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 مستوى دلالة الفروق لواقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة تبعا لمتغير الجنس

المجال	ذكر		أنثى		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
تشخيص المعرفة	3.96	.65	4.19	.57	-3.14	.00**
توليد المعرفة	3.93	.68	4.12	.60	-2.49	.01**
تخزين المعرفة	3.89	.67	3.95	.67	-0.82	.41
توزيع المعرفة	3.83	.75	4.07	.63	-2.86	.00**
تطبيق المعرفة	3.86	.73	4.10	.61	-3.02	.00**
إدامة المعرفة	3.63	.77	3.87	.72	-2.67	.01**
الدرجة الكلية	3.85	.64	4.05	.57	-2.77	.01**

**** دال إحصائياً عند مستوى $\alpha \leq .01$**

من خلال البيانات الواردة في الجدول (12.4) نرفض الفرضية الصفرية، بمعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات واقع تطبيق

عمليات إدارة المعرفة، لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، تعزى إلى متغير الجنس، حسب الدرجة الكلية وعلى جميع المجالات لصالح المعلمات، وتراوح مستوى الدلالة لها ما بين (00.- 01.)، وهذه القيم جميعها أقل من مستوى الدلالة (05.)، أما بخصوص مجال تخزين المعرفة فإننا نقبل الفرضية الصفرية وذلك لأن مستوى الدلالة لهذا المجال (41.) وهذا القيمة أكبر من مستوى الدلالة (05.).

2.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي.

استخرجت المتوسطات الحسابية لمجالات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة لدى المديرين والمعلمين، في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت، وكذلك الانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test)، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (13.4).

الجدول (13.4): نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار مستوى دلالة الفروق لواقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة تبعا لمتغير المسمى الوظيفي

المجال	مدير		معلم		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
تشخيص المعرفة	4.27	.41	4.11	.62	1.72	.09
توليد المعرفة	4.24	.51	4.04	.64	2.09	.04*
تخزين المعرفة	4.06	.54	3.91	.69	1.46	.15
توزيع المعرفة	4.17	.45	3.98	.70	1.88	.06
تطبيق المعرفة	4.18	.50	4.02	.67	1.63	.10
إدامة المعرفة	3.91	.60	3.79	.76	1.04	.30

المجال	مدير		معلم		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الدرجة الكلية	4.14	.41	3.98	.62	1.78	.08

*** دال إحصائياً عند مستوى α≤.05**

من خلال البيانات الواردة في الجدول (13.4) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α≤.05)، بين متوسطات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة، لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي، حسب الدرجة الكلية وعلى المجالات، وتراوح مستوى الدلالة لها ما بين (.06- .30)، وهذه القيم جميعها أكبر من مستوى الدلالة (.05)، أما بخصوص مجال توليد المعرفة فإننا نرفض الفرضية الصفرية وذلك لصالح المديرين، وذلك لأن مستوى الدلالة لهذا المجال (.04) وهذا القيمة أقل من مستوى الدلالة (.05).

3.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α≤.05) بين متوسطات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

استخرجت المتوسطات الحسابية لمجالات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة، لدى المديرين والمعلمين، في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت، وكذلك الانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test)، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (14.4).

الجدول (14.4): نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار مستوى دلالة الفروق لواقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	بكالوريوس فأقل		دراسات عليا		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
تشخيص المعرفة	4.14	.57	4.09	.69	.68	.50
توليد المعرفة	4.10	.59	3.99	.72	1.31	.19
تخزين المعرفة	3.97	.64	3.83	.74	1.67	.10
توزيع المعرفة	4.05	.64	3.86	.75	2.18	.03*
تطبيق المعرفة	4.06	.63	3.97	.71	1.10	.27
إدامة المعرفة	3.86	.70	3.65	.84	2.22	.03*
الدرجة الكلية	4.03	.57	3.90	.66	1.80	.07

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

من خلال البيانات الواردة في الجدول (14.4) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة، لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، حسب الدرجة الكلية وعلى مجالات (تشخيص المعرفة، توليد المعرفة، تخزين المعرفة، تطبيق المعرفة)، وتراوح مستوى الدلالة لها ما بين (.07- .50)، وهذه القيم جميعاً أكبر من مستوى الدلالة (.05)، أما بخصوص مجالي (توزيع المعرفة، وإدامة المعرفة) فإننا نرفض الفرضية الصفرية وذلك لصالح من يحملون درجة البكالوريوس فأقل، وذلك لأن مستوى الدلالة للمجالين أقل من مستوى الدلالة (.05).

4.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$)، بين متوسطات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

استخرجت المتوسطات الحسابية لمجالات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت، وكذلك الانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدولين (15.4)، (16.4).

جدول (15.4): المتوسطات الحسابية لمجالات عمليات إدارة المعرفة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجال	أقل من 5 سنوات	من 5–وأقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
تشخيص المعرفة	4.11	3.96	4.18
توليد المعرفة	4.05	3.98	4.10
تخزين المعرفة	4.00	3.83	3.94
توزيع المعرفة	4.03	3.87	4.03
تطبيق المعرفة	4.05	3.98	4.05
إدامة المعرفة	3.85	3.71	3.81
الدرجة الكلية	4.02	3.89	4.02

جدول (16.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة مجالات عمليات إدارة المعرفة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
تشخيص المعرفة	بين المجموعات	2.04	2	1.02	2.88	.06
	داخل المجموعات	118.99	336	.35		
	المجموع	121.03	338			
توليد المعرفة	بين المجموعات	.69	2	.35	.89	.41
	داخل المجموعات	130.01	336	.39		
	المجموع	130.70	338			

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
تخزين المعرفة	بين المجموعات	.86	2	.43	.97	.38
	داخل المجموعات	149.55	336	.45		
	المجموع	150.41	338			
توزيع المعرفة	بين المجموعات	1.16	2	.58	1.28	.28
	داخل المجموعات	152.01	335	.45		
	المجموع	153.17	337			
تطبيق المعرفة	بين المجموعات	.23	2	.11	.27	.77
	داخل المجموعات	142.85	334	.43		
	المجموع	143.08	336			
إدامة المعرفة	بين المجموعات	.60	2	.30	.54	.58
	داخل المجموعات	183.22	334	.55		
	المجموع	183.81	336			
الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	.84	2	.42	1.18	.31
	داخل المجموعات	118.84	336	.35		
	المجموع	119.67	338			

من خلال البيانات الواردة في الجدول (16.4) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة لدى المديرين والمعلمين، في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة، حسب الدرجة الكلية وعلى جميع المجالات، فقد تراوح مستوى الدلالة لها ما بين (.06-.77)، وهذه القيم جميعها أكبر من مستوى الدلالة (.05).

5.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$)، بين متوسطات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، تعزى إلى متغير مستوى المهارة في استخدام الحاسوب.

استخرجت المتوسطات الحسابية ،لمجالات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة، لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، وكذلك الانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار

تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدولين (17.4)، (18.4).

جدول (17.4): المتوسطات الحسابية لمجالات عمليات إدارة المعرفة تبعاً لمتغير مستوى المهارة في استخدام الحاسوب

المجال	منخفضة	متوسطة	مرتفعة
تشخيص المعرفة	3.90	4.06	4.36
توليد المعرفة	3.89	4.03	4.22
تخزين المعرفة	3.64	3.92	4.05
توزيع المعرفة	3.79	3.96	4.16
تطبيق المعرفة	3.81	3.98	4.25
إدامة المعرفة	3.51	3.75	4.01
الدرجة الكلية	**3.76**	**3.95**	**4.18**

جدول (18.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة مجالات عمليات إدارة المعرفة تبعاً لمتغير مستوى المهارة في استخدام الحاسوب

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
تشخيص المعرفة	بين المجموعات	7.47	2	3.74	11.05	.00**
	داخل المجموعات	113.56	336	.34		
	المجموع	121.03	338			
توليد المعرفة	بين المجموعات	3.36	2	1.68	4.43	.01**
	داخل المجموعات	127.34	336	.38		
	المجموع	130.70	338			
تخزين المعرفة	بين المجموعات	3.90	2	1.95	4.47	.01**
	داخل المجموعات	146.52	336	.44		
	المجموع	150.41	338			
توزيع المعرفة	بين المجموعات	4.01	2	2.01	4.51	.01**
	داخل المجموعات	149.16	335	.45		
	المجموع	153.17	337			
تطبيق المعرفة	بين المجموعات	6.38	2	3.19	7.80	.00**
	داخل المجموعات	136.69	334	.41		
	المجموع	143.08	336			
إدامة المعرفة	بين المجموعات	7.11	2	3.56	6.72	.00**
	داخل المجموعات	176.70	334	.53		

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
	المجموع	183.81	336			
الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	**5.14**	**2**	**2.57**	**7.54**	**.00****
	داخل المجموعات	**114.53**	**336**	**.34**		
	المجموع	**119.67**	**338**			

**** دال إحصائياً عند مستوى 01.≥α**

من خلال البيانات الواردة في الجدول (18.4) نرفض الفرضية الصفرية، بمعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α≤.05) بين متوسطات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة، لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت تعزى إلى متغير مستوى المهارة في استخدام الحاسوب، حسب الدرجة الكلية وعلى جميع المجالات، فقد تراوح مستوى الدلالة لها ما بين (00.-01.)، وهذه القيم جميعها أقل من مستوى الدلالة (05.).

وللتعرف إلى مواطن الفروق حسب الدرجة الكلية والمجالات تبعاً لمستوى مهارة استخدام الحاسوب، وتحديد وجهتها، فقداستخدم اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية، وكانت النتائج كما هي موضح في الجدول (19.4).

جدول (19.4): اختبار (شيفيه)، للمقارنات البعدية حسب المجالات والدرجة الكلية لعمليات إدارة المعرفة تبعاً لمستوى مهارة استخدام الحاسوب

المجال	مهارة استخدام الحاسوب (I)	مهارة استخدام الحاسوب(J)	الفرق بين المتوسطات الحسابية
تشخيص المعرفة	مرتفعة	منخفضة	.45505*
		متوسطة	.29748*
توليد المعرفة	مرتفعة	منخفضة	.32884*
		متوسطة	.18725*
تخزين المعرفة	مرتفعة	منخفضة	.41416*
		متوسطة	.12981
توزيع المعرفة	مرتفعة	منخفضة	.36830*
		متوسطة	.19886*
تطبيق المعرفة	مرتفعة	منخفضة	.43974*
		متوسطة	.26606*
إدامة المعرفة	مرتفعة	منخفضة	.49964*

		متوسطة	.25813*
الدرجة الكلية	مرتفعة	منخفضة	.41747*
		متوسطة	.22473*

*** دال إحصائياً عند مستوى α≤.05**

يشير الجدول (19.4) إلى أن الفروق بين متوسطات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة، لدى المديرين والمعلمين، في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت، تبعاً لمتغير مستوى المهارة في استخدام الحاسوب، حسب الدرجة الكلية وعلى جميع المجالات، كانت لصالح المديرين والمعلمين الذين لديهم مستوى مهارة كبيرة في استخدام الحاسوب.

6.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α≤.05)، بين متوسطات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت، تعزى إلى متغير مستوى المدرسة.

استخرجت المتوسطات الحسابية لمجالات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت، وكذلك الانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدولين (20.4)، (21.4).

جدول (20.4): المتوسطات الحسابية لمجالات عمليات إدارة المعرفة تبعاً لمتغير مستوى المدرسة

المجال	أساسية دنيا	أساسية عليا	ثانوية
تشخيص المعرفة	4.24	4.05	4.03
توليد المعرفة	4.19	3.99	3.97
تخزين المعرفة	4.01	3.90	3.85
توزيع المعرفة	4.14	3.97	3.81
تطبيق المعرفة	4.16	3.97	3.92
إدامة المعرفة	3.98	3.71	3.62
الدرجة الكلية	**4.12**	**3.93**	**3.87**

جدول (21.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة مجالات عمليات إدارة المعرفة تبعاً لمتغير مستوى المدرسة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
تشخيص المعرفة	بين المجموعات	3.31	2	1.66	4.73	.01**
	داخل المجموعات	117.72	336	.35		
	المجموع	121.03	338			
توليد المعرفة	بين المجموعات	3.62	2	1.81	4.79	.01**
	داخل المجموعات	127.08	336	.38		
	المجموع	130.70	338			
تخزين المعرفة	بين المجموعات	1.67	2	.83	1.88	.15
	داخل المجموعات	148.75	336	.44		
	المجموع	150.41	338			
توزيع المعرفة	بين المجموعات	6.21	2	3.11	7.08	.00**
	داخل المجموعات	146.96	335	.44		
	المجموع	153.17	337			
تطبيق المعرفة	بين المجموعات	4.18	2	2.09	5.03	.01**
	داخل المجموعات	138.89	334	.42		
	المجموع	143.08	336			
إدامة المعرفة	بين المجموعات	8.36	2	4.18	7.96	.00**
	داخل المجموعات	175.45	334	.53		
	المجموع	183.81	336			
الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	4.16	2	2.08	6.04	**.00**
	داخل المجموعات	115.52	336	.34		
	المجموع	119.67	338			

**** دال إحصائياً عند مستوى α≤.01**

من خلال البيانات الواردة في الجدول (21.4) نرفض الفرضية الصفرية، بمعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α≤.05) بين متوسطات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة لدى المديرين والمعلمين، في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت، تعزى إلى متغير مستوى المدرسة، حسب الدرجة الكلية وعلى المجالات (تشخيص المعرفة، توليد

المعرفة، توزيع المعرفة، تطبيق المعرفة، إدامة المعرفة)، فقد تراوح مستوى الدلالة لها ما بين (00.-01.)، وهذه القيم جميعها أقل من مستوى الدلالة (05.).

وللتعرف إلى مواطن الفروق حسب الدرجة الكلية والمجالات (تشخيص المعرفة، توليد المعرفة، توزيع المعرفة، تطبيق المعرفة، إدامة المعرفة) تبعاً لمستوى المدرسة، وتحديد وجهتها، فقد أُستخدم اختبار (شيفيه)، للمقارنات البعدية، وكانت النتائج كما هي موضح في الجدول (22.4).

جدول (22.4): اختبار (شيفيه)، للمقارنات البعدية حسب المجالات والدرجة الكلية لعمليات إدارة المعرفة تبعاً لمستوى المدرسة

المجال	مهارة استخدام الحاسوب (I)	مهارة استخدام الحاسوب(J)	الفرق بين المتوسطات الحسابية
تشخيص المعرفة	أساسية دنيا	أساسية عليا	.19029*
		ثانوية	.20773*
توليد المعرفة	أساسية دنيا	أساسية عليا	.20180*
		ثانوية	.21441*
توزيع المعرفة	أساسية دنيا	أساسية عليا	.17417*
		ثانوية	.33107*
تطبيق المعرفة	أساسية دنيا	أساسية عليا	.19823*
		ثانوية	.24790*
إدامة المعرفة	أساسية دنيا	أساسية عليا	.27151*
		ثانوية	.35635*
الدرجة الكلية	**أساسية دنيا**	**أساسية عليا**	.19011*
		ثانوية	.25076*

*** دال إحصائياً عند مستوى (α≤.05)**

يشير الجدول (22.4) إلى أن الفروق بين متوسطات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، تبعاً لمتغير مستوى المدرسة، حسب الدرجة الكلية وعلى المجالات (تشخيص المعرفة، توليد المعرفة، توزيع المعرفة، تطبيق المعرفة، إدامة المعرفة)، كانت لصالح المديرين والمعلمين الذين يعملون في المدارس الأساسية الدنيا.

7.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$)، بين متوسطات واقع تطبيق التعليم الإلكتروني، لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، تعزى إلى متغير الجنس.

استخرجت المتوسطات الحسابية لمجالات واقع تطبيق التعليم الإلكتروني، لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، وكذلك الانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test)، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (23.4).

الجدول (23.4): نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار مستوى دلالة الفروق لواقع تطبيق التعليم الإلكتروني تبعا لمتغير الجنس

المجال	ذكر		أنثى		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
متطلبات البنية التحتية للتعليم الإلكتروني في المدرسة	3.11	.97	3.12	.84	-.06	.95
توافر متطلبات المعلم الإلكتروني في المدرسة	3.22	.98	3.70	.70	-4.88	.00**
المحتوى الإلكتروني للمواد الدراسية	3.07	.96	3.38	.83	-2.73	.01**
الدرجة الكلية	**3.13**	**.98**	**3.40**	**.72**	**-2.69**	**.01****

**** دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq .01$)**

من خلال البيانات الواردة في الجدول (23.4) نرفض الفرضية الصفرية، بمعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات بين متوسطات واقع تطبيق التعليم الإلكتروني لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت تعزى إلى متغير الجنس، حسب الدرجة الكلية وعلى مجالات (توافر متطلبات المعلم الإلكتروني في

المدرسة، المحتوى الإلكتروني للمواد الدراسية) لصالح المديرات والمعلمات، وتراوح مستوى الدلالة لها ما بين (00.- 01.)، وهذه القيم جميعها أقل من مستوى الدلالة (05.)، أما بخصوص مجال "متطلبات البنية التحتية للتعليم الإلكتروني في المدرسة" فإننا نقبل الفرضية الصفرية وذلك لأن مستوى الدلالة لهذا المجال (95.) وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة (05.).

8.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$)، بين متوسطات واقع تطبيق التعليم الإلكتروني، لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت، تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي.

استخرجت المتوسطات الحسابية لمجالات واقع تطبيق التعليم الإلكتروني لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، وكذلك الانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test)، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (24.4).

الجدول (24.4): نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار مستوى دلالة الفروق لواقع تطبيق التعليم الإلكتروني تبعا لمتغير المسمى الوظيفي

المجال	مدير		معلم		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
متطلبات البنية التحتية للتعليم الإلكتروني في المدرسة	3.02	0.81	3.02	0.81	-0.80	0.43
توافر متطلبات المعلم الإلكتروني في المدرسة	3.55	0.78	3.55	0.78	-0.21	0.83
المحتوى الإلكتروني للمواد الدراسية	3.26	0.84	3.26	0.84	-0.35	0.73
الدرجة الكلية	**3.28**	**0.73**	**3.28**	**0.73**	**-0.51**	**0.61**

من خلال البيانات الواردة في الجدول (24.4) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$)، بين متوسطات واقع تطبيق التعليم الإلكتروني، لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي، حسب الدرجة الكلية وعلى جميع المجالات، وتراوح مستوى الدلالة لها ما بين (.43- .83)، وهذه القيم جميعها أكبر من مستوى الدلالة (.05).

9.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$)، بين متوسطات واقع تطبيق التعليم الإلكتروني، لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

استخرجت المتوسطات الحسابية، لمجالات واقع تطبيق التعليم الإلكتروني، لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت، وكذلك الانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test)، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (25.4).

الجدول (25.4): نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار مستوى دلالة الفروق لواقع تطبيق التعليم الإلكتروني تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	بكالوريوس فأقل		ماجستير فأعلى		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
متطلبات البنية التحتية للتعليم الإلكتروني في المدرسة	3.14	.91	3.03	.86	3.14	.91
توافر متطلبات المعلم الإلكتروني في المدرسة	3.60	.79	3.50	.85	3.60	.79
المحتوى الإلكتروني للمواد الدراسية	3.31	.90	3.27	.96	3.31	.90

المجال	بكالوربوس فأقل		ماجستير فأعلى		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الدرجة الكلية	3.35	.80	3.27	.82	3.35	.80

من خلال البيانات الواردة في الجدول (25.4) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات واقع تطبيق التعليم الإلكتروني لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، حسب الدرجة الكلية وعلى جميع المجالات، وتراوح مستوى الدلالة لها ما بين (.79- .91)، وهذه القيم جميعها أكبر من مستوى الدلالة (.05).

10.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$)، بين متوسطات واقع تطبيق التعليم الإلكتروني، لدى المديرين والمعلمين، في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت، تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

استخرجت المتوسطات الحسابية لمجالات واقع تطبيق التعليم الإلكتروني لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت، وكذلك الانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدولين (26.4)، (27.4).

جدول (26.4): المتوسطات الحسابية لمجالات التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجال	أقل من 5 سنوات	من 5–وأقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
متطلبات البنية التحتية للتعليم الإلكتروني في المدرسة	3.19	2.81	3.17
توافر متطلبات المعلم الإلكتروني في المدرسة	3.77	3.39	3.56

المجال	أقل من 5 سنوات	من 5–وأقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
المحتوى الإلكتروني للمواد الدراسية	3.52	3.04	3.30
الدرجة الكلية	**3.49**	**3.08**	**3.34**

جدول (27.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة مجالات التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
متطلبات البنية التحتية للتعليم الإلكتروني في المدرسة	بين المجموعات	5.85	2	2.93	3.66	.03*
	داخل المجموعات	268.49	336	.80		
	المجموع	274.34	338			
توافر متطلبات المعلم الإلكتروني في المدرسة	بين المجموعات	4.36	2	2.18	3.41	.03*
	داخل المجموعات	215.05	336	.64		
	المجموع	219.40	338			
المحتوى الإلكتروني للمواد الدراسية	بين المجموعات	6.55	2	3.27	3.87	.02*
	داخل المجموعات	283.92	336	.85		
	المجموع	290.47	338			
الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	5.00	2	2.50	3.97	.02*
	داخل المجموعات	211.44	336	0.63		
	المجموع	216.45	338			

*** دال إحصائياً عند مستوى α≤.05**

من خلال البيانات الواردة في الجدول (27.4) نرفض الفرضية الصفرية، بمعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α≤.05) بين متوسطات واقع تطبيق التعليم الإلكتروني، لدى المديرين والمعلمين، في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة، حسب الدرجة الكلية وعلى جميع المجالات، فقد تراوح مستوى الدلالة لها ما بين (.02-.03)، وهذه القيم جميعها أقل من مستوى الدلالة (.05).

وللتعرف إلى مواطن الفروق حسب الدرجة الكلية، ومجالات واقع تطبيق التعليم الإلكتروني، لدى المديرين والمعلمين، في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، تبعاً لمتغير عدد سنوات

الخبرة، وتحديد وجهتها، فقد استخدم اختبار أقل فرق دال إحصائي (شيفيه)، للمقارنات البعدية، وكانت النتائج كما هي موضح في الجدول (28.4).

جدول (28.4): اختبار أقل فرق دال إحصائي (شيفيه)، للمقارنات البعدية حسب المجالات والدرجة الكلية لواقع تطبيق التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة (I)	سنوات الخبرة (J)	الفرق بين المتوسطات الحسابية
متطلبات البنية التحتية للتعليم الإلكتروني في المدرسة	أقل من 5 سنوات	من 5–اقل من 10 سنوات	.37467*
	10 سنوات فأكثر	من 5–اقل من 10 سنوات	.35725*
توافر متطلبات المعلم الإلكتروني في المدرسة	أقل من 5 سنوات	من 5–اقل من 10 سنوات	.35725*
المحتوى الإلكتروني للمواد الدراسية	أقل من 5 سنوات	من 5–اقل من 10 سنوات	.38082*
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	من 5–اقل من 10 سنوات	.47176*
	10 سنوات فأكثر	من 5–اقل من 10 سنوات	.40861*

*** دال إحصائياً عند مستوى (α≤.05)**

يشير الجدول (28.4) إلى أن الفروق بين متوسطات تطبيق التعليم الإلكتروني لدى المديرين والمعلمين، في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت، تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، حسب الدرجة الكلية وعلى جميع المجالات، كانت لصالح من لديهم خبرة تقل عن (5) سنوات، أما بالنسبة لمن كان لديهم خبرة (10) سنوات فأكثر فكانت الفروق لصالحهم حسب مجال متطلبات البنية التحتية للتعليم الإلكتروني في المدرسة والدرجة الكلية.

11.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الحادية عشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α≤.05) بين متوسطات واقع تطبيق التعليم الإلكتروني، لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت، تعزى إلى متغير مستوى المهارة في استخدام الحاسوب.

استخرجت المتوسطات الحسابية لمجالات واقع تطبيق التعليم الإلكتروني، لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، وكذلك الانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدولين (29.4)، (30.4).

جدول (29.4): المتوسطات الحسابية لمجالات واقع تطبيق التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير مستوى المهارة في استخدام الحاسوب

المجال	منخفضة	متوسطة	مرتفعة
متطلبات البنية التحتية للتعليم الإلكتروني في المدرسة	2.66	3.09	3.33
توافر متطلبات المعلم الإلكتروني في المدرسة	3.15	3.50	3.87
المحتوى الإلكتروني للمواد الدراسية	2.66	3.30	3.49
الدرجة الكلية	**2.82**	**3.30**	**3.56**

جدول (30.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة مجالات واقع تطبيق التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير مستوى المهارة في استخدام الحاسوب

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
متطلبات البنية التحتية للتعليم الإلكتروني في المدرسة	بين المجموعات	10.75	2	5.37	6.85	.00**
	داخل المجموعات	263.59	336	.79		
	المجموع	274.34	338			
توافر متطلبات المعلم الإلكتروني في المدرسة	بين المجموعات	14.54	2	7.27	11.93	.00**
	داخل المجموعات	204.86	336	.61		
	المجموع	219.40	338			
المحتوى الإلكتروني للمواد الدراسية	بين المجموعات	15.49	2	7.75	9.47	.00**
	داخل المجموعات	274.98	336	.82		
	المجموع	290.47	338			
الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	12.97	2	6.49	10.71	.00**
	داخل المجموعات	203.47	336	.61		
	المجموع	216.45	338			

**** دال إحصائياً عند مستوى α≤.01**

من خلال البيانات الواردة في الجدول (30.4) نرفض الفرضية الصفرية، بمعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$)، بين متوسطات واقع تطبيق التعليم الإلكتروني، لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، تعزى إلى متغير مستوى المهارة في استخدام الحاسوب، حسب الدرجة الكلية وعلى جميع المجالات، فقد بلغ مستوى الدلالة لها (.00)، وهذه القيمة أقل من مستوى الدلالة (.05).

وللتعرف إلى مواطن الفروق حسب الدرجة الكلية، ومجالات واقع تطبيق التعليم الإلكتروني، لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت، تبعاً لمتغير مستوى المهارة في استخدام الحاسوب، وتحديد وجهتها، فقد أُستخدم اختبار (شيفيه)، للمقارنات البعدية، وكانت النتائج كما هي موضح في الجدول (31.4).

جدول (31.4): اختبار (شيفيه)، للمقارنات البعدية حسب المجالات والدرجة الكلية لواقع تطبيق التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير مستوى المهارة في استخدام الحاسوب

المجال	مهارة استخدام الحاسوب (I)	مهارة استخدام الحاسوب(J)	الفرق بين المتوسطات الحسابية
متطلبات البنية التحتية للتعليم الإلكتروني في المدرسة	مرتفعة	منخفضة	.67521*
		متوسطة	.24652*
توافر متطلبات المعلم الإلكتروني في المدرسة	مرتفعة	منخفضة	.71670*
		متوسطة	.36718*
المحتوى الإلكتروني للمواد الدراسية	مرتفعة	منخفضة	.83483*
		متوسطة	.18535
الدرجة الكلية	**مرتفعة**	**منخفضة**	.74437*
		متوسطة	.26580*

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

يشير الجدول (31.4) إلى أن الفروق بين متوسطات تطبيق التعليم الإلكتروني، لدى المديرين والمعلمين، في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت، تبعاً لمتغير مستوى المهارة في استخدام

الحاسوب، حسب الدرجة الكلية وعلى جميع المجالات، كانت لصالح من لديهم مستوى مهارة كبيرة في استخدام الحاسوب.

12.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية عشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$)، بين متوسطات واقع تطبيق التعليم الإلكتروني، لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، تعزى إلى متغير مستوى المدرسة.

استخرجت المتوسطات الحسابية لمجالات واقع تطبيق التعليم الإلكتروني، لدى المديرين والمعلمين، في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، وكذلك الانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدولين (32.4)، (33.4).

جدول (32.4): المتوسطات الحسابية لمجالات واقع تطبيق التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير مستوى المدرسة

المجال	أساسية دنيا	أساسية عليا	ثانوية
متطلبات البنية التحتية للتعليم الإلكتروني في المدرسة	3.07	3.14	3.17
توافر متطلبات المعلم الإلكتروني في المدرسة	3.74	3.46	3.41
المحتوى الإلكتروني للمواد الدراسية	3.41	3.25	3.16
الدرجة الكلية	**3.41**	**3.28**	**3.25**

جدول (33.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة مجالات واقع تطبيق التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير مستوى المدرسة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
متطلبات البنية التحتية للتعليم الإلكتروني في المدرسة	بين المجموعات	.61	2	.31	.38	.69
	داخل المجموعات	273.73	336	.82		
	المجموع	274.34	338			
توافر متطلبات المعلم	بين المجموعات	7.96	2	3.98	6.32	.00**

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الإلكتروني في المدرسة	داخل المجموعات	211.45	336	.63		
	المجموع	219.40	338			
المحتوى الإلكتروني للمواد الدراسية	بين المجموعات	3.79	2	1.90	2.22	.11
	داخل المجموعات	286.67	336	.85		
	المجموع	290.47	338			
الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	1.78	2	.89	1.39	.25
	داخل المجموعات	214.67	336	.64		
	المجموع	216.45	338			

**** دال إحصائياً عند مستوى α≤.01**

من خلال البيانات الواردة في الجدول (33.4) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α≤.05)، بين متوسطات واقع تطبيق التعليم الإلكتروني، لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، تعزى إلى متغير مستوى المدرسة، حسب الدرجة الكلية وعلى مجالي (متطلبات البنية التحتية للتعليم الإلكتروني في المدرسة، المحتوى الإلكتروني للمواد الدراسية)، فقد تراوح مستوى الدلالة لها بين (.11- .69)، وهذه القيم أكبر من مستوى الدلالة (.05).

وللتعرف إلى مواطن الفروق حسب مجال توافر متطلبات المعلم الإلكتروني في المدرسة، لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت، تبعاً لمتغير مستوى المدرسة، وتحديد وجهتها، أُستخدم اختبار (شيفيه)، للمقارنات البعدية، وكانت النتائج كما هي موضح في الجدول (34.4).

جدول (34.4): اختبار (شيفيه)، للمقارنات البعدية حسب مجال توافر متطلبات المعلم الإلكتروني في المدرسة تبعاً لمتغير مستوى المدرسة

المجال	مستوى المدرسة (I)	مستوى المدرسة (J)	الفرق بين المتوسطات الحسابية
توافر متطلبات المعلم الإلكتروني في المدرسة	أساسية دنيا	أساسية عليا	.28627*
		ثانوية	.32983*

*** دال إحصائياً عند مستوى (α≤.05)**

يشير الجدول (34.4) إلى أن الفروق بين متوسطات تطبيق التعليم الإلكتروني لدى المديرين والمعلمين، في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، تبعاً لمتغير مستوى المدرسة، حسب مجال توافر متطلبات المعلم الإلكتروني في المدرسة، كانت لصالح من المديرين والمعلمين الذين يعملون في المدارس الأساسية الدنيا.

13.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة عشرة:

لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، بين واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة، والتعليم الإلكتروني، في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت.

استخرج معامل الارتباط (بيرسون) بين مجالات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة، والتعليم الإلكتروني في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت، لدى مديري المدارس الحكومية والمعلمين في محافظة سلفيت، الجدول (35.4) يوضح ذلك:

جدول (35.4): معامل ارتباط (بيرسون) بطريقة (ماتريكس) بين مجالات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة والتعليم الإلكتروني

المجال	مجالات عمليات إدارة المعرفة						الدرجة الكلية
	تشخيص المعرفة	توليد المعرفة	تخزين المعرفة	توزيع المعرفة	تطبيق المعرفة	إدامة المعرفة	
التعليم الإلكتروني	.56**	.55**	.53**	.52**	.58**	.51**	.60**

** دال إحصائياً عند مستوى $\alpha \leq .01$

من خلال البيانات الواردة في الجدول (35.4) نرفض الفرضية الصفرية، بمعنى أنه توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، بين واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة والتعليم الإلكتروني في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، لدى المديرين والمعلمين؛ بحيث يتضح وجود علاقة ارتباط خطية موجبة بين الدرجة الكلية لواقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة والتعليم الإلكتروني، بلغ معامل الارتباط بينهما (.60)، ويتضح وجود علاقة ارتباط خطية إيجابية بين

مجالات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة والتعليم الإلكتروني تراوحت ما بين (51.) لمجال إدامة المعرفة و(58.) لمجال تطبيق المعرفة، وجميعها دالة إحصائياً، مما يعني أنه كلما زاد تطبيق التعليم الإلكتروني لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت، زاد تطبيق عمليات إدارة المعرفة والعكس صحيح.

أما فيما يخص العلاقة بين عمليات إدارة المعرفة والتعليم الإلكتروني، فقد دار نقاش في كثير من المجالات، التي يمكن أن يطرح المديرون والمعلمون الجانب المعرفي لديهم، وترجمته في جانب التعليم الإلكتروني، بحيث قال أحد معلمي المدارس: "أصبحت مساحة التعليم مفتوحة" وهذا يؤكد أن المعرفة ليس لها حدود، وأن توليد المعرفة يأتي من خلال العمل الناجح الذي يتم من خلال التفاعلات الصفية ما بين المعلمين والطلبة، وقال معلم آخر: "عندي الحرية في استخدام أي أسلوب تعليمي لتلبية التعليم الإلكتروني"، وهي صورة واضحة في تطبيق المعرفة مع متطلبات المعلم الإلكتروني في المدرسة، وقالت إحدى المعلمات: "إن التنوع في المنهاج التعليمي مطلوب"، واتفق جميع أعضاء المجموعة البؤرية على أهمية المحتوى الإلكتروني الذي يجب أن يتمتع بالصوت والصورة والفيديو والعمل على تطبيق المعرفة.

أما فيما يخص مديري المدارس، فقد طرح أحد المديرين الرأي الآتي: "العمل ضمن فريق هو الأساس"، وهو صورة من صور إدامة المعرفة ومتطلبات البنية التحتية للتعليم الإلكتروني، وكان هناك تفاوت بين آراء مديري المدارس والمعلمين، بحيث طرح أحد مديري المدارس "نعمل على إيجاد قاعدة بيانات لحفظ الجانب التعليمي"، والذي يمثل صورة تخزين المعرفة مع المحتوى الإلكتروني للمواد الدراسية، وطلب المعلمون والمعلمات على ضرورة وجود قاعدة بيانات، وقالت إحدى المعلمات "تخزين الحصص الدراسية ضروري"، وهذا يشير إلى أهمية عمل الإدارة المدرسية على وجود قاعدة معلومات تعليمية، يسهل الوصول إليها من قبل الطلبة والمعلمين.

وكان جانب الاتصال والتواصل من الأمور التي تمت مناقشتها في المجموعة البؤرية للمعلمين، بحيث طرح أحد المعلمين قائلاً "عنا وسائل تواصل بيننا" وهذا الجانب الإيجابي يبرز توظيف توزيع المعرفة، في جانب متطلبات المعلم الإلكتروني، والبنية التحتية للتعليم الإلكتروني في الاستفادة ونقل الخبرات بين المعلمين أنفسهم.

وتحدثت إحدى المديرات قائلة: "قصص النجاح في هذا العام يجب أن تظهر"، وهذا يدلل على جانب عمليات إدارة المعرفة في توليدها، مع وجود متطلبات التعليم الإلكتروني، وإظهار جانب القوة لدى متطلبات المعلم الإلكتروني في المدرسة، والاستفادة من الجانب الإيجابي، ودرجات النمو المعرفي الإلكتروني التي تمت خلال العام الدراسي.

الفصل الخامس

تفسير النتائج ومناقشتها

1.5 تفسير نتائج الأسئلة ومناقشتها

1.1.5 تفسير نتائج السؤال الأول ومناقشته

2.1.5 تفسير نتائج السؤال الثاني ومناقشته

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

6.2.5 تفسير نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها

7.2.5 تفسير نتائج الفرضية السابعة ومناقشتها

8.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثامنة ومناقشتها

9.2.5 تفسير نتائج الفرضية التاسعة ومناقشتها

10.2.5 تفسير نتائج الفرضية العاشرة ومناقشتها

11.2.5 تفسير نتائج الفرضية الحادية عشرة ومناقشتها

12.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثانية عشرة ومناقشتها

13.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثالثة عشرة 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 الأسئلة ومناقشتها

1.1.5 تفسير نتائج السؤال الأول ومناقشته

ما واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت؟

أشارت النتائج إلى أن واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة، لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، جاء مرتفعاً، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (4.00)، وتراوحت الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة عن مجالات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة ما بين (3.81-4.13)، إذ جاء مجال "تشخيص المعرفة"، بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.13)، وبتقدير مرتفع، بينما جاء مجال "إدامة المعرفة"، في المرتبة السادسة، بمتوسط حسابي بلغ (3.81)، وبتقدير مرتفع، واتفقت نتائج الاستبانة مع نتائج المجموعات البؤرية والتي أظهرت وجود قاعدة بيانات لحفظ المعلومات، لتوثيق الخبرات المعرفية إلكترونياً وورقياً، بحيث يسهل للعاملين في المدرسة استرجاعها، هذا بالإضافة إلى وجود فريق في المدرسة يعمل على تحديث المخزون المعرفي الإلكتروني بصورة مستمرة، كما تتضح هذه النتيجة المرتفعة، من خلال استثمار المعرفة التي يمتلكها المدراء والمعلمون، وتطبيقها داخل الحصص الصفية، أو دمجها ضمن الخطط المدرسية أو خطط

المنهاج الدراسي، واتضح من خلال المجموعات البؤرية، أن الاحتياجات التدريبية تكون دائماً وفق الحاجات المعرفية والتي تظهر في مجال توليد المعرفة، كما عكس التنوع في أساليب تطبيق المعرفة، ضمن إطار الخطة المدرسية، التي تظهر الجانب الأساسي في الإدارة المعرفية التشاركية بين الإدارة المدرسية والمعلم.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن تقديرات المعلمين والمعلمات لتطبيق عمليات إدارة المعرفة لدى المديرين والمديرات، جاء نتيجة لوعيهم لأهمية تطوير قدرات المعلمين والمعلمات وصقل مهاراتهم وإكسابهم مهارات جديدة وخبرة عملية تساعدهم على أداء مهامهم، حيث يتم تحويل المعرفة إلى خطط وأنشطة وبرامج جاهزة للاستخدام، وايماناً من المعلمين والمعلمات بأن عمليات إدارة المعرفة، تضيف قيمة لجودة الخدمات المقدمة، مما يشجع المديرين والمديرات، لاقتناء شتى أنواع المعارف المتعلقة بمجال العمل المدرسي. كما أن عملية اكتساب المعرفة بين العاملين حاضرة، من خلال الأيام المفتوحة، وتبادل الزيارات المدرسية، واستضافة مجموعة من الخبراء من قطاعات مختلفة (تربوية، صحية، توعوية) لتعزيز المعرفة لدى المعلمين والطلبة، إضافة إلى تركيز الدورات التي عقدت عن وزارة التربية والتعليم، على عمليات إدارة المعرفة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسات شلش وعبد الغفور (2020)، وعثمان (2010)، والمحاميد (2008)، والتي أظهرت أن واقع تطبيق إدارة المعرفة جاءت كبيرة.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسات الأغا وأبو الخير (2012)، والعلول (2011)، والغامدي (2008)، والتي أظهرت نتائجها أن واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة في كل منها، جاء متوسطاً أو منخفضاً.

2.1.5 تفسير نتائج السؤال الثاني ومناقشته

ما واقع تطبيق التعليم الإلكتروني لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت؟

أشارت النتائج أن واقع تطبيق التعليم الإلكتروني، لدى المديرين والمعلمين، في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت، جاء متوسطاً، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.33).

وتراوحت المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، عن مجالات واقع تطبيق التعليم الإلكتروني ما بين (3.12-3.57)، إذ جاء مجال "توافر متطلبات المعلم الإلكتروني في المدرسة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.57) وبتقدير متوسط، بينما جاء مجال "متطلبات البنية التحتية للتعليم الإلكتروني في المدرسة" في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي بلغ (3.12)، وبتقدير متوسط، وهذا ما أكدت عليه نتائج المجموعات البؤرية حول التعليم الإلكتروني فقد أظهرت أن متطلبات البنية التحتية للتعليم الإلكتروني، وهي المرتكز الأول في العملية التعليمية التي تعتمد على الوسائل الإلكترونية، ووجود شبكات إنترنت للعمل من خلالها، وأوضح المدراء والمعلمون أن شبكات الإنترنت موجودة في المدرسة لكنها بحاجة إلى رفع السرعة، واتفق المعلمون والمدراء أنه يجب توفير أجهزة لاب توب، لكل معلم من خلال الوزارة، أو بالتعاون مع المؤسسات المحلية، وهذا ما عزز ما جاء في النتيجة المتوسطة لمجال "متطلبات البنية التحتية للتعليم الإلكتروني في المدرسة"، ويوضح مدى قيام المعلمين والمعلمات بالتواصل مع طلابهم إلكترونياً، وتقديم الواجبات المنزلية، وبعض أنماط الاختبارات التعليمية كالإملاء باللغة العربية، ومهارة القراءة للطلبة وهذا ما يعزز النتيجة المرتفعة التي ظهرت في مجال "توافر متطلبات المعلم الإلكتروني في المدرسة".

وتُعزى هذه النتيجة المتوسطة؛ إلى أن التعليم الإلكتروني في المدارس الحكومية الفلسطينية طبق فجأة؛ بسبب الأوضاع الصحية التي ألمت بالعالم بشكل عام وبفلسطين بشكل خاص، وهذا

ما عكسه جاهزية كل من متطلبات البنية التحتية للتعليم الإلكتروني في المدرسة، من أجهزة حاسوب تتناسب مع أعداد الطلبة، والأدوات اللازمة لتواصل الطلبة مع المعلمين إلكترونياً، وقدرات المعلمين. أما فيما يتعلق في المحتوى الإلكتروني للمواد الدراسية، فنجد قلة توافر منهاج إلكتروني متناسب مع جميع المواد الدراسية، بحيث يتضمن المنهاج الإلكتروني الكتاب مصوراً بمعنى الجانب النظري للمنهاج، ويفتقر هذا المنهاج إلى المواد الجوانب العملية .

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة، تبين أنها تتفق مع دراسات شلش وحرز الله (2020)، والتي أظهرت أن واقع تطبيق التعليم الإلكتروني جاء متوسطاً.

واختلفت مع دراسة فالاناجان وجاكوبسن (Flanagan & Jacobse, (2014، والردادي (2009)، العبد الكريم (2008)، والتي أظهرت نتائجها أن واقع تطبيق التعليم الإلكتروني جاء مرتفعاً.

2.5 تفسير نتائج الفرضيات ومناقشتها

1.2.5 تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$)، بين متوسطات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة، لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، تعزى إلى متغير الجنس.

أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$)، بين متوسطات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة، لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، تعزى إلى متغير الجنس، حسب الدرجة الكلية، وعلى جميع المجالات لصالح المعلمات.

وقد يُعزى ذلك إلى أن الإناث أكثر التزاما من الذكور، إضافة إلى حرص الإناث على إثبات ذواتهن، من خلال تنمية المهارات والخبرات، ومسايرة التقدم التكنولوجي والمشاركة في الأبحاث،

والالتحاق بدورات تنمية المعارف، بالرغم من كثرة الأعباء الملقاة على عاتق الإناث، ويمكن تفسير ذلك أيضاً، بأن الفرص المتاحة للعمل للإناث، تقل عن تلك المتاحة للذكور، مما يجعلهن أكثر تمسكا بالوظيفة.

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة، تبين أنها تتفق مع دراسة العلول (2011)، والتي أظهرت وجود فروق بين متوسطات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة، تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.

واختلفت مع دراسة شلش وحرز الله (2021)، وعثمان (2010)، والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق، بين متوسطات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة، تبعاً لمتغير الجنس.

2.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة، لدى المديرين والمعلمين، في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$)، بين متوسطات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة، لدى المديرين والمعلمين، في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت، تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي، حسب الدرجة الكلية وعلى المجالات.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن عدم وجود فروق بين المعلمين والمدراء، بأن العملية التعليمية التي يشترك بها كل من الإدارة المدرسية والمعلمين، هي من العمليات النظامية التي تحقق الأهداف الأساسية، التي تكون بالشراكة ما بين كل من المدير والمعلم، لإيجاد المعارف وتنظيمها واستخدامها وتبادلها، والتي تحقق الجانب الأكبر من الإدارة المعرفية سواء كانت بصورة الإدارة

المدرسية أو المعلم، ويمكن القول أن الإدارة المعرفية، هي نتاج تطبيق المعرفة وتوليدها وتخزينها والتي تظهر صورها في إدارة المدرسة، ويكون المعلم جزء منها ويمكن أن تظهر من خلال التفاعل مع الطلبة، وتكون الإدارة المدرسية الداعم للمعلم لتحقيق أهداف خطته.

3.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$)، بين متوسطات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة، لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة، لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن إدارة المعرفة تجذب اهتمام المعلمين والمديرين بمختلف مواقعهم الوظيفية، ومؤهلاتهم العلمية، فهي تقدم فوائد متنوعة لمختلف المستويات، ويدل على حرص كل من المديرين والمعلمين على اكتساب المعرفة، لتنمية أنفسهم والنهوض بالعملية المعرفية، كما أن اكتساب المعرفة لا تقتصر على المؤهل العلمي، وإنما على الفرد نفسه في البحث، واكتساب المعرفة، من خلال الدورات التي تقدمها وزارة التربية والتعليم؛ لتنمية معلميها ومديريها لإكسابهم الخبرات، فهم يطبقون ما يتعلمونه بنفس الدرجة.

أما بخصوص مجالي توزيع المعرفة وإدامتها، فقد كانت لصالح من يحملون درجة البكالوريوس فأقل، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى التطور التكنولوجي الهائل، الذي وفر سبل الاتصالات والانترنت والتي تعطي كل معلم ومدير، ممن يحملون درجة البكالوريوس فأقل إمكانية

تطوير نفسه، وزيادة معارفه ذاتياً، وما تنتجه المعرفة من فرص التعلم الذاتي، من خلال التدريب والتواصل، من خلال شبكات الانترنت.

واتفقت هذه الدراسة مع نتائج دراسات العلول (2011)، وعثمان (2010)، والتي أظهرت عدم وجود فروق بين متوسطات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

واختلفت مع دراسات شلش وعبد الغفور (2021)، والأغا وأبو الخير (2012)، والتي أظهرت وجود فروق بين متوسطات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

4.2.5 تفسير نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$)، بين متوسطات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة، لدى المديرين والمعلمين، في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسطات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة لدى المديرين والمعلمين، في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن كل من المديرين والمعلمين يطمح لاكتساب هذا العلم لتنمية أنفسهم، والنهوض بالعملية التعليمية. ويمكن القول في عدم وجود فروق تبعاً لسنوات الخبرة إلى أن عملية إدارة المعرفة، تلتقي بها المعرفة العلمية الجديدة والتي تمثل المعلمين الجدد ذوي الخبرة القليلة في مجال التعليم، وإدامة المعرفة والتي تمثل المعلمون والمدراء ذوي الخبرات التعليمية الكثيرة والتي تفرز من خلال هذا المزيج المعرفي صورة خطة مدرسية سنوية أو خمسية، يتم تطبيقها في المدارس من خلال المعلمين والمديرين واندماج كافة الخبرات لتحقيق الأهداف التربوية.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع نتائج دراسات شلش وعبد الغفور (2020)، الأغا وأبو الخير (2012)، وعثمان (2010)، والتي أظهرت عدم وجود فروق بين متوسطات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

واختلفت مع دراسات والعتيبي (2007)، والتي أظهرت وجود فروق بين متوسطات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

5.2.5 تفسير نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$)، بين متوسطات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة، لدى المديرين والمعلمين، في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، تعزى إلى متغير مستوى المهارة في استخدام الحاسوب.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، تعزى إلى متغير مستوى المهارة في استخدام الحاسوب، وكانت لصالح المديرين والمعلمين الذين لديهم مستوى مهارة كبيرة في استخدام الحاسوب.

وقد يُعزى ذلك إلى أن عمليات تطبيق إدارة المعرفة تحتاج إلى الخبرة في استخدام مهارة الحاسوب، وخاصة أن أبعاد عمليات تطبيق إدارة المعرفة، كتخزين المعرفة تعتمد على توثيق المعرفة بصورة إلكترونية، تحتاج إلى مهارة معرفة الحاسوب، وبشكل آخر يتم تطبيق المعرفة والتي تُظهر جانب المعرفة الإلكترونية، في تطبيق الدروس والعمليات الإدارية في الإدارة المدرسية، وتكتسب إدامة المعرفة نموذجاً آخر في عمليات تطبيق إدارة المعرفة، والتي تُظهر عمل الإدارة المدرسية على تنمية المهارات التكنولوجية، سواء كانت في عملية التعليمية، أو الإدارية، وكل ذلك يعتمد بالأساس على المعرفة والخبرة والمهارة لكل من المديرين والمعلمين في استخدام الحاسوب.

واتفقت هذه الدراسة مع نتائج دراسات عثمان (2010)، والتي أظهرت وجود فروق بين متوسطات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة، تبعاً لمتغير المهارة في استخدام الحاسوب، لصالح من يملكون مهارة كبيرة.

6.2.5 تفسير نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$)، بين متوسطات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة لدى المديرين والمعلمين، في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، تعزى إلى متغير مستوى المدرسة.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$)، بين متوسطات واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، تعزى إلى متغير مستوى المدرسة، وذلك لصالح المديرين والمعلمين الذين يعملون في المدارس الأساسية الدنيا.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن مديري ومعلمي المدارس الأساسية الدنيا، وفي الوضع الراهن أكثر التزاماً بتطبيق عمليات إدارة المعرفة، وخاصة في ظل التعليم المدمج، والذي يعتمد في أحد ركنيه على التعليم الإلكتروني، وما يُلزم معلمي ومديري المدارس الأساسية الدنيا الالتزام بهذا النوع من التطبيق، هو أن طلبة المرحلة الأساسية الدنيا، بحاجة إلى تأسيس في المنهاج المدرسي المقرر، والذي يلتزم فيه الطالب بالحضور إلى المدرسة، ويلتزم المعلم بإتمام دوره في تطبيق المعرفة. كما يبدي الأهل إهتمام بأبنائهم في تلك المرحلة، أكثر من باقي المراحل؛ نظراً لحساسية المرحلة.

7.2.5 تفسير نتائج الفرضية السابعة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α≤.05)، بين متوسطات واقع تطبيق التعليم الإلكتروني، لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، تعزى إلى متغير الجنس.

أشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة الإحصائية (α≤.05)، بين متوسطات واقع تطبيق التعليم الإلكتروني، لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمات الإناث أكثر التزاما بتطبيق التعليمات، وعدم مخالفة القوانين، وخاصة في ظل ظروف أزمة كورونا، والتي عملت على النقلة النوعية من التعليم الوجاهي إلى التعليم الإلكتروني بتسارع كبير، وخاصة في مجال التعليم الإلكتروني، والذي عكس صورة انتماء المعلمات بشكل أكبر، وتفاعلهن داخل حصص التيمز، والتنوع المعرفي في صورة المنهاج الإلكتروني، بعرضهن أفلام وصور وفيديوهات، وإضافة جانب جمالي وتشويقي إلى الطلبة؛ لدمجهم في العملية التعليمية الإلكترونية، التي تمثل الوجه الآخر للتعليم.

واتفقت هذه الدراسة مع نتائج دراسة شلش وحرز الله (2020)، والتي أظهرت وجود فروق بين متوسطات التعليم الإلكتروني، تبعاً لمتغير الجنس ولصالح المعلمين.

واختلفت مع دراسات الطيطي وحمايل (2017)، وبدح (2008)، والنفيسة (2007)، دراسة كوهناج (Koohang, 2004)، والتي أظهرت عدم وجود فروق بين متوسطات التعليم الإلكتروني، تبعاً لمتغير الجنس.

8.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثامنة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$)، بين متوسطات واقع تطبيق التعليم الإلكتروني، لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي.

أشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات واقع تطبيق التعليم الإلكتروني، لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمدراء على اختلاف مسمياتهم الوظيفية، في ممارستهم للتعليم الإلكتروني، باعتبارها منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية، أو التدريبية للطلبة أو متلقين للتدريبات الإلكترونية في أي وقت، وفي أي مكان، باستخدام تقنيات المعلوماتية والاتصالات التفاعلية التي تتم بين المعلم والطلبة، أو من خلال اجتماعات بين الإدارة المدرسية والمعلمين، والتي تهدف إلى توفير بيئة تعليمية، وتعلمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة، أو غير متزامنة، اعتماداً على التعلم الذاتي والتفاعل بين المتعلم والمعلم.

9.2.5 تفسير نتائج الفرضية التاسعة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$)، بين متوسطات واقع تطبيق التعليم الإلكتروني، لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، تعزى إلى متغير المؤهل العلمي

أشارت النتائج الى عدم فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$)، بين متوسطات واقع تطبيق التعليم الإلكتروني، لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمدراء يتعاملون داخل منظومة تعليمية واحدة، والتي تم تطبيقها بالتعليم الإلكتروني من خلال المنصات التعليمية، كبرنامج التيمز وبعض البرامج التعليمية الإلكترونية، ومحطات الإذاعة المرئية، فقد تم توحيد المعرفة الإلكترونية كافة المعلمين والمديرين في الوطن، داخل هذه البرامج المحددة، والتي يتم من خلالها التفاعل الصفي، وتبقى داخل منظومة إلكترونية واحدة، وبذلك لا يكون هناك فروق في التعامل، مع هذه البرامج من قبل المعلمين والمديرين.

واتفقت هذه الدراسة مع نتائج دراسة شلش وحرز الله (2020)، والتي أظهرت عدم وجود فروق بين متوسطات التعليم الإلكتروني، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

واختلفت مع نتائج دراسة الطيطي وحمايل (2017)، والتي أظهرت وجود فروق بين متوسطات التعليم الإلكتروني، في متغير المؤهل العلمي، حيث كانت الفروق جوهرية، ولصالح من يحملون درجة الدكتوراة.

10.2.5 تفسير نتائج الفرضية العاشرة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$)، بين متوسطات واقع تطبيق التعليم الإلكتروني، لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

أشارت النتائج إلى وجود فروق بين متوسطات تطبيق التعليم الإلكتروني، لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، لصالح من لديهم خبرة تقل عن 5 سنوات.

وقد تُعزى هذه النتيجة، إلى أن المعلمين والمديرين حديثي التخرج يمتلكون جانب معرفي إلكتروني كبير، وذلك بسبب المهارات التي اكتسبوها، من خلال تعليمهم الجامعي والذي يركز على

الناحية الإلكترونية بشكل كبير، مما يساهم في عكس هذه المعرفة، بتطبيقها من خلال الحصص والبرامج الإلكترونية، وتعمل على تحقيق ذواتهم، في إكسابهم معرفة متطورة وإظهار عملهم وشخصياتهم أمام الإدارة المدرسية.

واختلفت مع نتائج دراسات شلش وحرز الله (2020)، والطيطي وحمايل (2017)، والعبد الكريم (2008)، وأظهرت عدم وجود فروق بين متوسطات التعليم الإلكتروني في متغير سنوات الخبرة.

11.2.5 تفسير نتائج الفرضية الحادية عشرة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) ، بين متوسطات واقع تطبيق التعليم الإلكتروني، لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، تعزى إلى متغير مستوى المهارة في استخدام الحاسوب.

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$)، بين متوسطات واقع تطبيق التعليم الإلكتروني، لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت، تعزى إلى متغير مستوى المهارة، في استخدام الحاسوب، وذلك لصالح من لديهم مستوى مهارة كبيرة في استخدام الحاسوب.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن متطلبات المعلم الإلكتروني في المدرسة، تظهر من خلال قدرة المعلم الذي يمتلك المهارات مرتفعة في التقنيات المتخصصة، في التعليم الإلكتروني، ويظهر أيضاً المستوى المرتفع، في مهارة استخدام الحاسوب، في قدرة المعلم والمدير على التواصل مع الطلبة إلكترونياً، أو ما بين الإدارة المدرسية والمعلمين، وتتجلى الصورة، في مستوى مهارة استخدام الحاسوب، في تفاعل الطلبة مع المعلم، من خلال توجيه المعلم للطلبة على استخدام التعليم الإلكتروني، ومتابعة الواجبات، وتقديم الاختبارات إلكترونياً.

واتفقت مع نتائج دراسة كوهناج (Koohang, 2004)، والتي أظهرت وجود فروق بين متوسطات التعليم الإلكتروني، تبعاً لمتغير مستوى مهارة استخدام الحاسوب.

واختلفت مع نتائج دراسات العبد الكريم (2008)، والنفيسة (2007)، والتي أظهرت عدم وجود فروق بين متوسطات التعليم الإلكتروني، في متغير مستوى مهارة استخدام الحاسوب.

12.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثانية عشرة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$)، بين متوسطات واقع تطبيق التعليم الإلكتروني، لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، تعزى إلى متغير مستوى المدرسة.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$)، بين متوسطات واقع تطبيق التعليم الإلكتروني، لدى المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية، في محافظة سلفيت، تعزى إلى متغير مستوى المدرسة لصالح المديرين والمعلمين، الذين يعملون في المدارس الأساسية الدنيا.

وتعزى النتيجة إلى أن التعليم الإلكتروني يرتكز على جانبين، أولهما اكتساب المعلم والمدير لمهارة الحاسوب، وثانيهما عملية التفاعل التي تتم داخل الحصص الصفية، ويمكن القول أن طلبة في المراحل الأساسية أكثر التزاماً وحضوراً خلال فترة التعليم الإلكتروني، التي أظهرت جوانب القوة والتميز لدى معلمي المرحلة الأساسية، وكان للإدارة المدرسية دور كبير في توفير متطلبات البنية التحتية للتعليم الإلكتروني في المدرسة.

13.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثالثة عشرة ومناقشتها

لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، بين واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة والتعليم الإلكتروني، في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت.

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط إيجابية، ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، بين واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة، والتعليم الإلكتروني، في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت.

وتعزى النتيجة إلى أن التعليم الإلكتروني محور من محاور تطبيق عمليات إدارة المعرفة، وقد يظهر التعليم الإلكتروني، من خلال تشخيص المعرفة، باكتشاف العاملين مقدرتهم على استخدام شبكات الإنترنت، والبرامج الإلكترونية في التعليم، كما تظهر هذه العلاقة، في صورة تخزين المعرفة، والتي تعمل الإدارة المدرسية على توثيق خبرات المعلمين، والمعارف التعليمية إلكترونياً، بحيث يسهل على المعلم الإلكتروني الرجوع عليها خلال تفاعله إلكترونياً مع الطلبة، كما أن جائحة كورونا، أجبرت المعلمين على تنمية مهاراتهم، باستخدام التعليم الالكتروني، خلال هذه الفترة مما أدى إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية.

واتفقت مع نتائج دراسة كريستوفر (Chrestopher, 2014)، والتي أظهرت وجود علاقة ايجابية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات.

3.5 التوصيات والمقترحات

1.3.5 التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، فإنه يمكن التوصية بما يلي:

1- رفع درجة الوعي بأهمية إدارة المعرفة كأسلوب إداري يعمل على تحقيق ميزة تنافسية، من خلال بنية تكنولوجية منظمه، وملائمة لتخزين المعرفة، بطريقة تسهل على المستفيدين الوصول إليها والاستفادة منها وتطبيقها.

2- التأكيد على العنصر الأكثر حيوية، في نجاح استعمال تكنولوجيا المعلومات في عمليات إدارة المعرفة، هو العنصر البشري، الأمر الذي يتطلب اهتماماً كبيراً من طرف وزارة التربية والتعليم، وحرصها على جذب، وتعيين ذوي الكفاءات، والمؤهلات العالية.

3- تكثيف الدورات التأهيلية والتدريبية؛ لزيادة كفاءة استخدام المعلمين، والمديرين لتكنولوجيا المعلومات والاتصال، والتي تشهد تطورات سريعة، أي الموازنة بين الجانب البشري والتكنولوجي؛ لضمان قيام عمليات إدارة المعرف لمواكبة تطورات العصر.

4- المدارس الفلسطينية بحاجة إلى بنية الكترونية حديثة (مختبرات تتناسب مع أعداد الطلبة، وخطوط إنترنت، وأجهزة حاسوب لوحية ووسائل تكنولوجية كالبروجكتر، والسبورة الذكية داخل الغرف الصفية)، ومساهمة المجتمعات المحلية، والحكومة وشركات الاتصالات في فلسطين، لتخفيض أسعار الاشتراكات بالإنترنت.

5- العمل على ادخال التكنولوجيا في التعليم، بشكل دائم، في المدارس من خلال استخدام برامج التعليم الإلكتروني، داخل الغرفة الصفية، حيث يتم عرض الحصة إلكترونيا ببث مباشر، ووجاهياً من داخل الغرفة الصفية، بحيث يتمكن الطلبة الغائبون لأسباب قاهرة، كإصابتهم بمرض كورونا أو أولئك الذين تعرضوا لظروف سفر قسري، أو أي سبب كان ليتمكنوا من حضور الحصة، وهم في مكان تواجدهم، أو حضورها مسجلة ومزودة بملف (pdf)، بما قدمه المعلم.

المراجع باللغة العربية والأجنبية

أولاً- المراجع باللغة العربية:

القرآن الكريم.

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

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

الباري، لينا. (2017). **دور مديري المدارس الثانوية في توظيف التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين بمحافظة العاصمة عمان**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

بدح، أحمد. (2008). درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية للمهارات الأساسية لاستخدام التعلم الإلكتروني في جامعة البلقاء التطبيقية، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الأول للتعلم الإلكتروني بعنوان: **التعليم عن بُعد**، الرياض، المملكة العربية السعودية 19-21 ربيع الأول 1430 هـ. متوفر على الرابط

http://search.mandumah.com/Record/862337

البركاتي، نيفين. (2009). واقع استخدام التعليم الإلكتروني لدى طالبات الرياضيات في برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، **مجلة التربية العلمية**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 12 (2): 13-62.

حثناوي، مجدي ونجم، روان. (2019). جاهزية معلمي المرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس لتوظيف التعلم الإلكتروني "الكفايات والاتجاهات والمعيقات"، **مجلة الجامعة العربية الأمريكية للبحوث**، الجامعة الأمريكية، 5 (2): 102-138.

حجازي، هيثم. (2005). **قياس أثر إدراك أبعاد إدارة المعرفة وتوظيفها لدى المنظمات الأردنية**، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

حمود، خضير. (2010). **منظومة المعرفة**، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الحوامدة، محمد. (2011). معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية، **مجلة جامعة دمشق**، دمشق، 27 (1+2): 803-831.

الحيلة، محمد. (2004). **التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية**، أبو ظبي: دار الكتاب الجامعي.

الخزاعلة، فاطمة عيد. (2019). **درجة تطبيق مديري المدارس الأساسية في محافظة المفرق لعمليات إدارة المعرفة في ضوء التطورات التربوية المعاصرة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

الخزندار، نائلة ومهدي، حسن. (2006). **تكنولوجيا الحاسوب في التعليم**، غزة: المكتبة المركزية.

الخليفة، الزين الخليفة الخضر. (2020). إدارة المعرفة ومدى استثمارها في تطوير العملية التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الخرطوم، **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**، 4 (16): 223-250

الربيع، تمام رضوان والإبراهيم، عدنان بدري. (2019). إدارة المعرفة لدى مديري المدارس في محافظة إربد وعلاقتها بالأداء المدرسي من وجهة نظر معلمي المدارس، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 28 (2): 661-691.

الردادي، عبد المنعم. (2009). **اتجاهات المعلمين المشرفين التربويين نحو استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس مادة الرياضيات في المرحلة المتوسطة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الزطمة، نضال محمد. (2011). **إدارة المعرفة وأثرها على تميز الأداء دراسة تطبيقية على الكليات والمعاهد التقنية المتوسطة العاملة في قطاع غزة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

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

زيتون، حسن حسين. (2005). **رؤية جديدة في التعلم – التعلم الإلكتروني، المفهوم، القضايا، التطبيق، التقويم**، الرياض: الدار الصولاتية للتربية.

الساعد، رشاد وحريم، حسن. (2004). دور إدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات في إيجاد الميزة التنافسية: دراسة ميدانية على قطاع الصناعات الدوائية بالأردن، "ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الدولي السنوي الرابع بعنوان: **إدارة المعرفة في العالم العربي**، جامعة الزيتونة، عمان 26-2004/4/28. متوفر على رابط

https://hrdiscussion.com/downloadfile/5352/1/1283253771

الساعي، أحمد. (2007). **التعليم الإلكتروني الأسس والمبادئ النظرية التي يقوم عليها**، كلية التربية، جامعة قطر، قطر.

سالم، أحمد. (2004). **تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني**، الرياض: مكتبة الرشد.

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.

شلش، باسم وحرز الله، حسام. (2021). اتجاهات معلمي الرياضيات نحو استخدام التعليم الإلكتروني في المدارس الثانوية في محافظة طولكرم، **مجلة جامعة فلسطين التقنية خضوري للأبحاث**، طولكرم، فلسطين، 9 (1): 55-70.

شلش، باسم وعبد الغفور، نضال. (2020). واقع تطبيق إدارة المعرفة في مدارس مديريتي قباطية وسلفيت الحكومية من وجهة نظر مديريها، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، عمان، 48 (2): 67-75.

الشمري، فواز. (2007). **أهمية ومعوقات استخدام المعلمين للتعليم الإلكتروني من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحافظة جدة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، السعودية.

الشنطي، محمود والشريف، تحرير. (2020). دور عمليات إدارة المعرفة في تحسين الرشاقة الاستراتيجية بالمنظمات غير الحكومية – قطاع غزة، **مجلة جامعة العين للأعمال والقانون**، جامعة العين، الإمارات العربية المتحدة، 3 (1): 6-29.

الصاوي، ياسر. (2007). **دور إدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات**، الجامعة العربية المفتوحة، الطبعة الأولى، الكويت.

صويص، راتب وفلاق، محمد وبوقجاني، جناة وأبو حماد، أحمد. (2010). عمليات إدارة المعرفة وتأثيرها في تحقيق الميزة التنافسية: دراسة حالة لمجموعة الاتصالات الأردنية، **المجلة الأردنية في إدارة الأعمال**، عمان، 7 (4): 511-526.

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

الطيطي، محمد وحمايل، حسين. (2017). واقع التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية في ضوء إدارة المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، 5 (18): 195-210.

عامر، طارق. (2007). **التعليم والمدرسة الإلكترونية**، القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

عبد الحميد، محمد. (2005). **منظومة التعليم عبر الشبكات**، القاهرة: عالم الكتب.

عبد العاطي، حسن وأبو خطوة، السيد. (2009). **التعلم الإلكتروني الرقمي (النظرية–التصميم–الإنتاج)**، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.

عبد العزيز، حمدي. (2008). **التعليم الإلكتروني، الفلسفة والمبادئ والأدوات والتطبيقات**، عمان: دار الفكر للنشر.

العبد الكريم، مشاعل. (2008). **واقع استخدام التعليم الإلكتروني في مدارس المملكة الأهلية بمدينة الرياض**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

العتيبي، ياسر. (2007). **إدارة المعرفة وإمكانية تطبيقها في الجامعات السعودية: دراسة تطبيقية على جامعة أم القرى**، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة أم القرى، السعودية.

عثمان، علان. (2010). **اتجاهات مديري المدارس الحكومية الثانوية نحو تطبيق إدارة المعرفة في المحافظات الشمالية في فلسطين**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

عقلان، أفراح. (2010). **"دور إدارة المعرفة في تجديد وظائف الجامعة"، دراسة حالة جامعة تعز**، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة تعز، اليمن.

العلول، سمر. (2011). **دور إدارة المعرفة في تنمية الموارد البشرية الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

العلي، عبد الستار وقنديلجي، عامر والعمري، غسان. (2006). **مدخل إلى إدارة المعرفة**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

علي، محمد. (2011). **اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عليان، ربحي. (2011). **إدارة المعرفة**، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عيادات، يوسف. (2005). التعلم الإلكتروني: العقبات والتحديات والحلول المقترحة، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، 11(3): 207-236.

الغامدي، نوال. (2008). **إدارة المعرفة كمدخل لتطوير الإدارة التعليمية للبنات بمحافظة جدة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

الغريب، زاهر. (2009). **التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة**، القاهرة: عالم الكتب.

الفار، إبراهيم. (2004). **تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين**، القاهرة: دار الفكر.

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

كافي، مصطفى يوسف، (2021)، **التعليم الإلكتروني في عصر الاقتصاد المعرفي**، دمشق: دار ومؤسسة رسلان للطباعة والنشر والتوزيع.

المحاميد، ربا. (2008). **دور إدارة المعرفة في تحقيق ضمان جودة التعليم العالي: دراسة تطبيقية في الجامعات الأردنية الخاصة،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، عمان، الأردن.

محمود، سميح. (2013). **التعليم الإلكتروني،** عمان: دار البداية ناشرون وموزعون.

المحيسن، إبراهيم. (2002). "التعليم الإلكتروني ترف أم ضرورة"، ورقة عمل مقدمة لندوة مدرسة المستقبل بعنوان: **التعليم الإلكتروني،** جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية 23-24 أكتوبر، 2002. متوفر على الرابط https://islamfin.yoo7.com/t1094-topic

المدلل، عبد الله. (2012). **تطبيق عمليات إدارة المعرفة في المؤسسات الحكومية الفلسطينية وأثرها على مستوى الأداء، دراسة تطبيقية على مؤسسة رئاسة مجلس الوزراء،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

مديرية التربية والتعليم سلفيت. (2021). **قاعدة البيانات في قسم التخطيط والإحصاء،** سلفيت، فلسطين.

المزين، سليمان. (2016). معوقات تطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية وسبل الحد منها من وجهة نظر الطلبة في ضوء بعض المتغيرات، **المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني،** 5 (10): 67-102.

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

المغربي، عبد الحميد. (2002). **نظم المعلومات الإدارية،** المنصورة: المكتبة العصرية للطباعة والتوزيع.

الموسى، عبد الله. (2002). " التعليم الإلكتروني، مفهومه، خصائصه، فوائده، عوائقه"، ورقة عمل مقدمة لندوة مدرسة المستقبل بعنوان: **التعليم الإلكتروني**، جامعة الملك سعود 23-24 أكتوبر، 2002.

الموسى، عبد الله. (2005). **استخدام الحاسب الآلي في التعليم**، الرياض: مكتبة تربية الغد.

المومني، خالد. (2005). **اتجاهات المديرين نحو تطبيق عمليات إدارة المعرفة في المؤسسات العامة في الأردن "دراسة ميدانية"**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

النجار، فايز. (2007). **نظم المعلومات الإدارية**، عمان: دار ومكتبة الحامد.

نجم، عبود. (2006). **عمليات إدارة المعرفة –المفاهيم والاستراتيجيات والعمليات**، عمان: دار الوراق للنشر والتوزيع.

النفيسة، خالد. (2007). **واقع استخدام المشرفين التربويين للتعليم الإلكتروني في تدريب المعلمين بمدينة جدة**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

النملة، عبد العزيز. (2003). مفهوم التعليم الإلكتروني وكيف يمكن الاستفادة من التعليم الإلكتروني، ورقة عمل مقدمة لندوة بعنوان: **التعليم الإلكتروني**، مدارس الملك فيصل، الرياض 21-2003/4/23.

هاشم، نهلة. (2005). إدارة المعرفة مدخل للإبداع التنظيمي في الجامعات المصرية، **مجلة مستقبل التربية العربية**، القاهرة، 11 (38): 9-66.

هنداوي، أسامة وإبراهيم، حمادة ومحمود، إبراهيم. (2009). **تكنولوجيا التعليم والمستحدثات التكنولوجية**، القاهرة: عالم الكتب.

ياسين، سعد والرفاعي، غالب. (2004). دور عمليات إدارة المعرفة في تقليل مخاطر الائتمان: دراسة ميدانية، "ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الدولي السنوي الرابع بعنوان: **إدارة المعرفة في العالم العربي**، جامعة الزيتونة، عمان 26-2004/4/28. متوفر على الرابط https://hrdiscussion.com/hr16921.html

ياسين، غالب. (2007). **عمليات إدارة المعرفة**، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

يوسف، عبد الستار. (2004). إدارة المعرفة كأداة من أجل البقاء والنمو، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الرابع بعنوان: **إدارة المعرفة في العالم العربي**، جامعة الزيتونة الأردنية، عمان 26-28 أبريل 2004م. متوفر على الرابط https://hrdiscussion.com/hr16921.html

ثانياً– المراجع باللغة الإنجليزية:

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

Chou, Y. & Yaying, M. (2005). "The Implementation of Knowledge Management System in Taiwan's Higher Education", **Journal of College Teaching & Learning**, 2 (9): 35-42.

Christopher, Pappas. (2014). **How gamification reshapes learning.** Available at **https://elearningindustry.com/**

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

Flanagan, L. & Jacobsen, M. (2014). Technology leadership for the twenty – first century principal, **Journal of Educational Administration**, 41(2): 124-142.

Gan, Y. & Zhu, Z. (2007). A Learning framework for knowledge building and collective wisdom advancement in virtual learning communities. **Educational Technology & Society**, 10 (1): 206-226.

Garcia, E.; Sayago, A.; & Gonzalez, A. (2006). the correlation coefficient: an overview, **Critical Reviews in Analytical Chemistry**, (36): 41–59.

Gold, A.; Malhotra, A.; & Segars, A. (2001). Knowledge Management: An Organizational Capabilities Perspective, **Journal of Management Information Systems**, 18 (l): 185-214.

Ikhsan, S. & Rowland, F. (2004). Knowledge Management in a public organization: a study on the relationship between organizational elements and the performance of knowledge transfer, **Journal of Knowledge Management**, 8 (2): 95-111.

Islam, M. Z.; Ahmed, S. M.; Hasan, I.; & Ahmed, S. V. (2011). Organizational culture and knowledge sharing: "empirical evidence from service organizations", **African Journal of Business Management**, 5 (14): 5900-5909.

Khalifa, M. & Liu, V. (2003). Determinants of Successful Knowledge Management Program, **Electronic Journal on Knowledge Management**, 1 (2): 103-112.

Koohang, Alex. (2004). A Study of users' perceptions toward e- learning courseware Usability, **International Journal on E-Learning**, 3 (2): 10-17.

Lytras, Miltiadis, D.; Pouloudi, A.; & Poulymenakou, A. (2002). 'Knowledge management convergence: expanding learning frontiers', **Journal of Knowledge Management**, 6(1): 40–51.

Jusoff, K.; Muhammad, N.; Rahman, B.; Abd Rahman, W. Z.; Idris, A.; & Sabri, S. (2011). Knowledge Management Practices (KMP) and Academic Performance in Universiti Teknologi Mara (UITM) Terengganu, Malaysia. **World Applied Sciences Journal,** 12: 21-26.

Malhotra, Y. (2000). "Knowledge assets in the global economy" assessment of national intellectual capital, **Journal of Global Information Management**, 8 (3): 5-15.

Mathi, K. (2004). **Key Success Factors for Knowledge Management Germany**, University of Applied Sciences, (Un Published Master Thesis), FH KEMPTEN, Germany.

Petrides, L. & Zahra, S. (2002). Knowledge management for school leaders: an ecological framework for thinking schools', **Teachers College Record**, 104 (8): 1702-1717.

Prusak, L. (2000). How can knowledge be managed? presented at the **IBM Academy of Technology Conference on Knowledge Management**, New York, 15-17 September, 2000.

Robert, L. Mason. (1989). **Statistical Design and analysis of experiments**.

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

Skyrme, D. (1999). **Knowledge management: making it work**. By Internet-www.skyrme.com.

Wickham, A. (2001). "**Strategic entrepreneurship harlow**", Prentice Hall: England

الملاحق

أ . كتاب التحكيم

ب . أدوات الدراسة قبل التحكيم

ت . قائمة المحكمين

ث. أدوات الدراسة بعد التحكيم

ج. كتاب تسهيل المهمة

الملحق (أ): كتاب التحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس المفتوحة

كلية الدراسات العليا

برنامج ماجستير الإدارة والإشراف التربوي

حضرة د .....المحترم/ة.

تحية واحتراماً وبعد،

يقوم الباحث بإجراء دراسة موسومة بـ **"واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة في المدارس الحكومية وعلاقته بالتعليم الإلكتروني من وجهة نظر المديرين والمعلمين في محافظة سلفيت– دراسة حالة"**، استكمالاً لنيل درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي من كلية الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة.

ونظراً لما عرف عنكم من معرفة واسعة واطلاع في مجال البحث والمنهجية البحثية، فأرجوا التفضل بتحكيم فقرات أداتي الدراسة المرفقتان، وإفادتي بمدى مناسبة كل منها في قياس ما وضعت لقياسه ضمن بيئة الدراسة ومجتمعها، إضافة إلى وضوحها وسلامتها صياغة ودلالة.

مع بالغ شكري وتقديري،

الطالب: عبد الرحمن راتب عبد الرحمن شقير

الملحق (ب)

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

تحكيم استبانة

حضرة الأستاذ الدكتور ..... المحترم

يقوم الباحث بدراسة تهدف إلى "**واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة في المدارس الحكومية وعلاقته بالتعليم الإلكتروني من وجهة نظر المديرين والمعلمين في محافظة سلفيت–دراسة حالة**"، وهي استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي في جامعة القدس المفتوحة، أضع بين أيديكم الاستبانة الخاصة بدراسة الماجستير المتعلقة بـ" **واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة في المدارس الحكومية وعلاقته بالتعليم الإلكتروني من وجهة نظر المديرين والمعلمين في محافظة سلفيت–دراسة حالة**"". وللثقة المطلقة بكم، فإنني أرجو منكم تحكيم هذه الأداة ليتسنى إتمام رسالة الماجستير المتعلقة بالبحث المذكور، ولتحقيق ذلك فقد اطلع الباحث على مجموعة من المقاييس بهذا المجال.

وقد صممت الاستبانة من جزأين، هي:

الجزء الأول: ويشمل على البيانات الشخصية والعامة.

الجزء الثاني: ويتكون من مقياسي واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة، والتعليم الإلكتروني.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

الباحث: عبد الرحمن راتب عبد الرحمن شقير

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	المسمى الوظيفي	مدير ( ) معلم ( )
A2	الجنس	ذكر ( ) أنثى ( )
A3	العمر	من 22- أقل من 35 سنة ( ) من 35-أقل من 50 سنة ( ) 50 سنة فأكثر
A4	المؤهل العلمي	دبلوم ( ) بكالوريوس ( ) دراسات عليا ( )
A5	عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات ( ) من 5- أقل من 10 سنوات ( ) 10 سنوات فأكثر ( )
A6	مستوى المهارة في استخدام الحاسوب	قليلة ( ) متوسطة ( ) كبيرة ( )

الجزء الثاني: مقياس واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة في المدارس الحكومية وعلاقته بالتعليم الإلكتروني من وجهة نظر المديرين والمعلمين في محافظة سلفيت–دراسة حالة.

تشير إدارة المعرفة:" إلى أنها 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).

وتُعرف إدارة المعرفة بأنها "مجال معرفي متداخل التخصصات ومدخل تجديدي يكامل العنصر البشري وتكنولوجيا المعلومات والعمليات الإدارية والإجرائية لعمليات إدارة مجموعة من العمليات الجوهرية الرامية إلى التعرف على المعرفة ونقلها وتوليدها وحفظ الموجود والجديد وتقويمه من أجل الارتقاء بمنظمة ما" (عقلان، 2010: 60).

وإجرائياً يُعرِف الباحث إدارة المعرفة بأنها الإجراءات التي يقوم بها الكادر البشري، من تنظيم، وتخزين المعرفة ونشرها بطرق تقنية تسهل من تسويقها بالاعتماد على التكنولوجيا، لتوفير الوقت والتكلفة، والاستفادة منها في حل المشكلات، بهدف تطوير المنظمة.

ويُعرف التعليم الإلكتروني (E-learning) بأنه: "التعلم باستخدام الحاسبات الآلية وبرمجياتها المختلفة سواءً على شبكات محلية مغلقة (محلية) أو شبكات مشتركة أو شبكة الانترنت" (الشمري، 2007: 20).

وعُرف بأنه "منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للمتعلمين أو المتدربين في أي وقت وفي أي مكان باستخدام تقنيات المعلوماتية والاتصالات التفاعلية لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة أو غير متزامنة دون الالتزام بمكان محدد" (سالم، 2004: 289).

ويُقصد بالتعليم الإلكتروني إجرائياً: الطرق المستخدمة في عمليتي التعليم والتعلم لإيصال المعلومات أو استقبالها، بالاعتماد على الأدوات التكنولوجية بكافة أشكالها باستخدام أحدث الأجهزة الحاسوبية وأدواتها، والبرمجيات الحديثة، والإنترنت، سواءً في الفصل الدراسي أو عن بُعد دون وجود قيود زمانية أو مكانية.

وقد استند الباحث في تطوير مقياس إدارة المعرفة، إلى عدد من المراجع والدراسات السابقة، منها دراسة شلش وعبد الغفور (2020)، الشنطي والشريف (2020)، وأبو الخير والأغا (2012)، والزطمة (2011)، وعثمان (2010)، وقد شمل المقياس في صورته الأولية (44) فقرة، ركزت على واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة، أما مقياس التعليم الإلكتروني فقد استند إلى دراسات شلش وحرز الله (2020)، حشاوي ونجم (2019)، والطيطي وحمايل (2017)، الباري (2017) وقد شمل المقياس في صورته الأولية (17) فقرة، علما أن الإجابة على فقرات المقياس ستكون وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي على النحو التالي:

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	
المحور الأول: عمليات إدارة المعرفة								
المجال الأول: تشخيص المعرفة								
.1	لدي تصور واضح عن أساسيات المعرفة							
.2	أتقن اختيار مصادر المعرفة المطلوبة							
.3	أجيد البحث عن مكان وجود المعرفة في (الأنظمة، الإجراءات، العقول، الخرائط المعرفية)							
.4	يمكن تشخيص المعرفة من خلال الإنترنت							
.5	أضع إطاراً عاماً للقيمة المضافة لإدارة المعرفة							
المجال الثاني: اكتساب المعرفة وتوليدها								
.6	تشارك المدرسة في الندوات والمؤتمرات التي تقيمها مؤسسات المجتمع المحلي							
.7	يساهم أعضاء هيئة التدريس في البحث عن المعرفة							
.8	أستفيد من خبراتي وإنجازاتي في توليد المعرفة							
.9	تقوم المدرسة بتدريب العاملين بما يتناسب واحتياجاتهم المعرفية المتجددة							
.10	تعمل المدرسة على تحديث المعرفة المتوفرة لديها باستمرار							
.11	أستفيد من خبرات وانجازات المتميزين في اكتساب المعرفة							
.12	أوظف الإبداع والابتكار في توليد معارف جديدة							
.13	يتفاعل أعضاء هيئة التدريس مع بعضهم البعض لإيجاد حلول للمشاكل المطروحة لتوليد أفكار جديدة							
المجال الثالث: تخزين المعرفة								
.14	تمتلك المدرسة قواعد بيانات تزود بمعلومات حول							

الرقم	الفقرة	انتماء الفقرة للبُعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		التعديل المقترح "إن وجد"
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
	الموضوعات المعرفية التعليمية المختلفة							
.15	أستخدم قاعدة بيانات لحفظ المعلومات							
.16	أعمل على توثيق الخبرات المعرفية التي أمتلكها إلكترونياً							
.17	أستخدم الأرشيف والمستندات الورقية في تخزين المعرفة							
.18	لدى المدرسة معايير معرفية واضحة ومحددة تناسب طبيعة عملها وأنشطتها							
.19	تحفيز الهيئة التدريسية من خلال أساليب مختلفة لتبادل الخبرات المعرفية							
المجال الرابع: توزيع المعرفة وتطويرها								
.20	يتم توزيع المعرفة على الهيئة التدريسية من خلال شبكة معلومات داخلية تساعدهم في الوصول إلى قواعد البيانات							
.21	تُوزع المعرفة من خلال إصدار نشرات ودوريات وأنواع المطبوعات المختلفة							
.22	أتقبل التغيرات الإيجابية للتحول نحو التطوير المعرفي							
.23	تُعقد دورات تدريبية داخلية يقوم بها أفراد ذوي خبرة وكفاءة							
.24	أستعين بالتعلم الذاتي في توزيع المعرفة وتطويرها							
.25	أوظف وسائل التواصل الاجتماعي في توزيع المعرفة							
.26	أعمل على توزيع المعرفة وتطويرها من خلال الاطلاع على الخبرات والتجارب السابقة							
المجال الخامس: تطبيق المعرفة								
.27	هناك خطة واضحة لتطبيق المعرفة في المدرسة							
.28	أوظف المعرفة عملياً أثناء القيام بعملي							
.29	أستخدم أسلوب المراجعة في تدقيق ما أقوم به من تطبيقات معرفية							
.30	أستخدم أساليب حديثة لتطبيق ما لدي من مخزون معرفي							

الرقم	الفقرة	انتماء الفقرة للبُعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		التعديل المقترح "إن وجد"
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
.31	تتاح لأعضاء هيئة التدريس حرية كافية لتطبيق المعارف التي يحصلون عليها							
.32	تتوافر وسائل التكنولوجيا المناسبة لتطبيق المعرفة في المدرسة							
.33	تستفيد المدرسة من المعارف الجديدة في عملية اتخاذ القرارات وحل المشكلات							
.34	تقوم المدرسة بمتابعة تطبيق الأفكار المعرفية الجديدة							
المجال السادس: عملية إدامة وتحديث إدارة المعرفة								
.35	لدى المدرسة فريق إدارة معرفة وهو المسؤول عن تحديد الأساليب والتقنيات، وتحديث وتطبيق المعرفة المتجددة							
.36	تسعى المدرسة إلى اكتساب المعرفة المتوفرة لدى المدارس الأخرى							
.37	تعمل المدرسة على زيادة المهارات والقدرات التكنولوجية للقائمين على إدارة المعرفة							
.38	يستخدم فريق المعرفة أسلوب البحث العلمي لابتكار المعرفة الجديدة							
.39	تهتم المدرسة باستقطاب معلمين خبراء في مجال إدارة المعرفة							
المجال السادس: عملية متابعة إدارة المعرفة والرقابة عليها								
.40	تقوم المدرسة وبشكل مستمر بمراقبة ومتابعة سير عمل عملية إدارة المعرفة							
.41	تسهم الضوابط الرقابية في توفير حماية كافية للبيانات والمعلومات الموجودة لديها							
.42	تعتمد المدرسة في تخزين المعرفة على معايير معرفية واضحة ومحددة تناسب طبيعة عملها							
.43	يتم تصنيف المعلومات وتوثيقها بطريقة يسهل استرجاعها							
.44	يتم تدوين الآراء والخبرات والتجارب التي يقوم بها							

الرقم	الفقرة	انتماء الفقرة للبُعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		التعديل المقترح "إن وجد"
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
	الفنيون والخبراء وحفظها في قواعد المعرفة							
المحور الثاني: التعليم الإلكتروني								
.45	يساهم التعليم الإلكتروني في عرض المواد التعليمية بصورة أفضل من الوسائل التقليدية							
.46	يمكن التعليم الإلكتروني أعضاء الهيئة التدريسية من التواصل فيما بينهم بشكل فعّال							
.47	يواكب التعليم الإلكتروني التطور النوعي في العملية التعليمية							
.48	يساعد التعليم الإلكتروني أعضاء هيئة التدريس في رفع القدرات التدريبية لديهم							
.49	يعمل التعليم الإلكتروني على إثارة دافعية الطلبة للتعلم							
.50	يوفر التعليم الإلكتروني فرصاً متكافئة لجميع الطلبة							
.51	يزيد التعليم الإلكتروني الأعباء المطلوبة من عضو هيئة التدريس							
.52	يؤدي التعليم الإلكتروني إلى فتور العلاقات الاجتماعية بين الطلبة							
.53	يحتاج التعليم الإلكتروني إلى تكلفة عالية لتجهيز البنية التحتية							
.54	يوفر التعليم الإلكتروني الوقت والجهد في عمليات التعليم							
.55	يقدم التفاعل داخل الصف باستخدام تقنيات التعليم الإلكتروني المعارف بصورة أسهل							
.56	يساهم التعليم الإلكتروني بتنمية مهارات التفكير الإبداعي							
.57	يوفر التعليم الإلكتروني الوقت والجهد وذلك من خلال الصفوف الافتراضية							
.58	يزيد التعليم الإلكتروني من تشارك المعرفة بين الطلبة							
.59	يساعد التعليم الإلكتروني الطلبة على تعلم مهارة حل المشكلات							

الرقم	الفقرة	انتماء الفقرة للبُعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		التعديل المقترح "إن وجد"
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
.60	يساهم التعليم الإلكتروني في إكساب الطلبة القيم الأخلاقية من خلال المعرفة							
.61	يساعد التعليم الإلكتروني في التقليل من ازدحام الصفوف							

مع خالص شكري واحترامي،،

ملحق(ت): قائمة المحكمين

الرقم	الاسم	التخصص	الجامعة
1-	أ.د أشرف أبو خيران	مناهج وتدريب معلمين	جامعة القدس أبو ديس
2-	أ.د. مجدي زامل	إدارة وأصول تربية	جامعة القدس المفتوحة
3-	أ.د. محمد شاهين	الإرشاد النفسي والتربوي	جامعة القدس المفتوحة
4-	أ.د يحيى ندى	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
5-	د. أحمد أبو الخير	إدارة وإشراف تربوي	جامعة القدس المفتوحة
6-	د. أيمن الديراوي	التخطيط الاستراتيجي	جامعة الأقصى
7-	د. جمال بحيص	إدارة وتخطيط تربوي	جامعة القدس المفتوحة
8-	د. خليل عبد الرازق	خدمة اجتماعية	جامعة القدس المفتوحة
9-	د. رفاء الرمحي	مناهج علوم وأساليب تدريسها	جامعة بيرزيت
10-	د. رولى الرمحي	مناهج علوم وأساليب تدريسها	مديرية تربية سلفيت
11-	د. عزمي أبو الحج	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
12-	د. محمد صلاح شرف	مناهج وطرق تدريس	جامعة الأقصى
13-	د. منصور عبد القادر	مناهج وطرق تدريس	جامعة الأقصى
14-	أ. محمد مصطفى	اللغة العربية	وزارة التربية والتعليم
15-	أ.مروان زهد	إدارة تربوية دولية	وزارة التربية والتعليم

الملحق(ث) أدوات الدراسة بعد التحكيم

الاستبانة

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

المدير، المعلم المحترم/ المديرة، المعلمة المحترمة

تحية طيبة وبعد،

يقوم الباحث في هذه الدراسة بالتعرف إلى "**واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة في المدارس الحكومية وعلاقته بالتعليم الإلكتروني من وجهة نظر المديرين والمعلمين في محافظة سلفيت- دراسة حالة**"، 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.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحث: عبد الرحمن راتب عبد الرحمن شقير

بإشراف: د. باسم شلش

أرجو التكرم بوضع إشارة (X) في المربع المناسب:

الجزء الأول- البيانات الشخصية والعامة:

A1	الجنس	ذكر ( ) أنثى ( )
A2	المسمى الوظيفي	مدير ( ) معلم ( )
A3	المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل ( ) ماجستير فأعلى ( )
A4	عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات ( ) من 5- أقل من 10 سنوات ( ) 10 سنوات فأكثر ( )
A5	مستوى المهارة في استخدام الحاسوب	منخفضة ( ) متوسطة ( ) مرتفعة ( )
A6	مستوى المدرسة	الأساسية الدنيا ( ) الأساسية العليا ( ) الثانوية ( )

الجزء الثاني– عمليات إدارة المعرفة وتُعرف بالعمليات 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).

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
المجال الأول: تشخيص المعرفة						
1	تمتلك إدارة المدرسة تصوراً واضحاً عن أساسيات المعرفة					
2	تتقن إدارة المدرسة اختيار مصادر المعرفة المطلوبة					
3	تجيد إدارة المدرسة البحث عن مكان وجود المعرفة					
4	لدى إدارة المدرسة المقدرة على التعامل مع الخطة المدرسية					
5	لدى إدارة المدرسة المقدرة على تشخيص المعرفة من خلال الاستكشاف عبر شبكة الإنترنت					
6	تمتلك إدارة المدرسة المقدرة على تحديد مصادر المعرفة المطلوبة					
المجال الثاني: توليد المعرفة						
7	تشارك إدارة المدرسة في الأنشطة التي تنفذها مؤسسات المجتمع المحلي					
8	تُسهم إدارة المدرسة في البحث عن المعرفة					
9	تحصر إدارة المدرسة احتياجات العاملين التدريبية وفق الحاجات المعرفية					
10	تعمل إدارة المدرسة على تحديث المعرفة المتوافرة لدى العاملين باستمرار					
11	تستفيد إدارة المدرسة من إنجازات المتميزين في اكتساب المعرفة					
12	تتيح إدارة المدرسة للعاملين التفاعل مع بعضهم البعض لتوليد أفكار جديدة					
المجال الثالث: تخزين المعرفة						
13	تستخدم إدارة المدرسة قاعدة بيانات لحفظ المعلومات					
14	تتميز إدارة المدرسة بسرعة تخزين المعلومات المعرفية					
15	تعمل الإدارة المدرسية على توثيق الخبرات المعرفية إلكترونياً					
16	تتوافر لدى إدارة المدرسة وسائل تخزين متعددة لحفظ المعرفة					
17	تصنف إدارة المدرسة المعلومات بطريقة يسهل الوصول إليها					
18	يجري تحديث المعرفة المخزنة باستمرار					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
المجال الرابع: توزيع المعرفة						
19	توزع المعرفة على الهيئة التدريسية من خلال شبكة معلومات داخلية					
20	تمتلك إدارة المدرسة طرق مختلفة لتوزيع المعرفة على العاملين					
21	تُشجع إدارة المدرسة التواصل بين العاملين لتبادل المعرفة					
22	تعقد إدارة المدرسة دورات تدريبية داخلية يقوم بها أفراد ذوي خبرة وكفاءة					
23	تُوظف إدارة المدرسة وسائل التواصل الاجتماعي في تطوير المعرفة					
24	تستفيد إدارة المدرسة من خبرات الآخرين وتجاربهم في تطوير المعرفة					
المجال الخامس: تطبيق المعرفة						
25	تمتلك إدارة المدرسة رؤية واضحة نحو تطبيق إدارة المعرفة					
26	تُدرك إدارة المدرسة أهمية إدارة المعرفة في دعم الأنشطة المدرسية					
27	تتاح لأعضاء هيئة التدريس حرية كافية لتطبيق المعارف التي يحصلون عليها					
28	تستفيد إدارة المدرسة من المعارف الجديدة في عملية اتخاذ القرارات وحل المشكلات					
29	تهتم الإدارة المدرسية في تطبيق المعارف المكتسبة لتحسين نوعية التعليم					
30	توفر إدارة المدرسة وسائل التكنولوجيا المناسبة لتطبيق المعرفة					
31	تقوم إدارة المدرسة بتذليل الصعوبات التي تحد من تطبيق المعارف المكتسبة					
المجال السادس: إدامة المعرفة						
32	لدى إدارة المدرسة فريق مسؤول عن تنقيح الأساليب المعرفية المستخدمة					
33	تسعى إدارة المدرسة إلى توليد المعرفة المتجددة					
34	تسعى إدارة المدرسة إلى اكتساب المعرفة الجديدة من المدارس الأخرى					
35	تعمل إدارة المدرسة على زيادة المهارات التكنولوجية للقائمين على إدارة المعرفة					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
36	تستخدم إدارة المدرسة أسلوب البحث العلمي لابتكار المعرفة الجديدة					
37	تهتم إدارة المدرسة باستقطاب معلمين خبراء في مجال إدارة المعرفة					

الجزء الثالث- التعليم الإلكتروني

ويُعرف بأنه التعلم باستخدام الحاسبات الآلية وبرمجياتها المختلفة سواءً على شبكات محلية مغلقة (محلية) أو شبكات مشتركة أو شبكة الانترنت" (الشمري، 2007: 20).

الرقم	المجال الأول: متطلبات البنية التحتية للتعليم الإلكتروني في المدرسة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
.1	تتوافر في المدرسة أجهزة حاسوب تتناسب مع أعداد الطلبة					
.2	تتوافر في المدرسة شبكة إنترنت فاعلة					
.3	يتمتع الطلبة بالمهارات اللازمة للتعليم الإلكتروني					
.4	تتوافر الأدوات اللازمة لتواصل الطلبة مع المعلمين إلكترونياً					
.5	يتوافر فريق متخصص للدعم الفني اللازم للتعليم الإلكتروني					
المجال الثاني: توافر متطلبات المعلم الإلكتروني في المدرسة						
.1	يستطيع المعلم التحكم في التقنيات المتخصصة في التعليم الإلكتروني					
.2	يقوم المعلم بالتواصل مع طلبته الكترونيا (واجبات – اختبارات)					
.3	يوجه المعلم الطلبة لاستخدام التعليم الإلكتروني					
.4	يتفاعل الطلبة مع المعلم من خلال أدوات التعليم الإلكتروني					
.5	التعليم الإلكتروني يحقق الأهداف المراد تحققها في المدرسة					
المجال الثالث: المحتوى الإلكتروني للمواد الدراسية						
.1	يتوافر العديد من المراجع الإلكترونية اللازمة للمواد الدراسية					

.2	تشجع إدارة المدرسة على تصميم محتوى الكتروني للمنهج الدراسي					
.3	يتوافر منهاج إلكتروني متناسب مع جميع المواد الدراسية					
.4	يتمتع المنهاج الإلكتروني بالمحتوى المتنوع (صوت- صورة- فيديو)					
.5	تشترك المدرسة في عدد من المواقع الإلكترونية المتخصصة في مجال التعليم الإلكتروني					

انتهت الاستبانة

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

المجموعات البؤرية

تحية طيبة وبعد،

أعدت هذه الأسئلة لطرحها كأداة للمقابلات مع المديرين والمعلمين لمعرفة " **واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة في المدارس الحكومية وعلاقته بالتعليم الإلكتروني في محافظة سلفيت–دراسة حالة**"، نرجو تعاونكم ومساعدتكم في إنجاز هذا العمل، علماً بأن المعلومات التي نحصل عليها ستعالج بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحث: عبد الرحمن راتب عبد الرحمن شقير

بإشراف: د. باسم شلش

الأسئلة:

السؤال الأول: ما عناصر عمليات ادارة المعرفة؟

السؤال الثاني: ما الوسائل المستخدمة لتطبيق إدارة المعرفة في المدارس؟

السؤال الثالث: ما المرتكزات الاساسية للتعليم الإلكتروني في المدارس؟

السؤال الرابع: كيف يتم مواءمة ادارة المعرفة بالتعليم الإلكتروني؟

ملحق (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 / ١٣/١/١٤٧
التاريخ: 21 / 03 /2021م

لمن يهمه الأمر

" تسهيل مهمة بحثية "

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

" عبد الرحمن راتب عبد الرحمن شقير"

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

" واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة في المدارس الحكومية وعلاقته بالتعليم الإلكتروني من وجهة نظر المديرين والمعلمين في محافظة سلفيت- دراسة حالة"

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة تطبيق استبانة وعقد مجموعات بؤرية على عينات من المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في مديرية سلفيت.
- ت/يتولى الباحث/ة أنشطة جمع البيانات بالتنسيق 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 مركز البحث والتطوير التربوي

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم

نسخة:
عطوفة وكيل الوزارة المحترم.
عطوفة الوكلاء المساعدين المحترمين.
السيد مدير عام التربية والتعليم(سلفيت) المحترم.
د. باسم محمد شلش المشرف على الدراسة- بريد الكتروني bshalash@qou.edu

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