الجامعة العربية الأمريكية
كلية الدراسات العليا

تصور مقترح لتطوير المسار الوظيفي لمعلمي ومديري المدارس الابتدائية المدارة ذاتيا في النقب في ضوء إدارة المعرفة

إعداد
زياد خليل عبد أبو كوش

إشراف الأستاذ الدكتور
محمد عبد الاله الطيطي

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الدكتوراه في تخصص الإدارة التربوية

تموز/ 2024

©الجامعة العربية الأمريكية – 2024. جميع حقوق الطبع محفوظة.

إجازة الأطروحة

تصور مقترح لتطوير المسار الوظيفي لمعلمي ومديري المدارس الابتدائية المدارة ذاتيا في النقب في ضوء إدارة المعرفة

إعداد

زياد خليل عبد أبو كوش

إشراف الأستاذ الدكتور

محمد عبد الاله الطيطي

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 2024/7/10م وأجيزت

أعضاء لجنة المناقشة:		التوقيع
الأستاذ الدكتور محمد عبد الإله الطيطي	مشرفاً ورئيساً.	
الأستاذ الدكتور محمود أبو سمرة	ممتحناً داخليا	
الأستاذ الدكتور خالد أحمد الصرايرة	ممتحناً خارجياً	
الدكتور سامي عدوان	ممتحناً خارجياً	

الإقرار

أنا الموقع أدناه زياد خليل عبد أبو كوش أفوض/ الجامعة العربية الأمريكية بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص، عند طلبهم بحسب التعليمات النافذة في الجامعة.

وأقر بأنني قد ألتزمت بقوانين الجامعة العربية الأمريكية وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السارية المعمول بها والمتعلقة بإعداد أطروحات الدكتوراه عندما قمت شخصياً بإعداد رسالتي الموسومة ب:" تصور مقترح لتطوير المسار الوظيفي لمعلمي ومديري المدارس المداره ذاتيا في ضوء إدارة المعرفة" وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية المتعارف عليها في كتابة الرسائل العلمية.

الاسم: زياد خليل عبد أبو كوش

الرقم الجامعي: 201912994

التوقيع: زياد أبو كوش

التاريخ: 2024/11/10م

الإهداء

إلى روح والدتي الحبيبة.... إلى من أفنت حياتها من أجل رعايتي...

إلى والدي الغالي... أسأل الله أن يمد في عمره...

إلى من وقفت بجانبي وشاركتني هموم الحياة، فكانت مثال الزوجة الصالحة إلى زوجتي.. امارة حب ووفاء...

إلى فلذات كبدي أبنائي أسأل الله أن يجعلهم قرة عين لي وللمسلمين.

إلى من عاش معي ذكريات الطفولة والشباب

إلى إخوتي وأخواتي.

إلى كل الأشخاص المميزين في حياتي...

مع احترامي وتقديري الكبير.

الباحث

زياد خليل عبد أبو كوش

الشكـر والتقدير

الحمد لله حمداً كثيراً طيباً مباركاً، والشكر لله وحده منّ علينا بهذا الشرف العظيم، نحمده أن جعلنا من خدام القرآن الكريم، ونسأله جل شأنه أن يجعله لنا في القبر أنيساً وجليسا وعلى الصراط نوراً، ويوم القيامة شفيعاً.

ونسلم على المبعوث رحمة للعالمين وهادياً للناس أجمعين، بشيراً ونذيراً، وداعياً الله بإذنه وسراجاً منيراً، سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم – وعلى آله وأصحابه أجمعين، ومن تبعهم وسار على دربهم إلى يوم الدين، وبعد ...

بعد شكر الله- عز وجل- أن منّ عليّ بإتمام هذه الدراسة لا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر الوفير والامتنان إلى الجامعة العربية الأمريكية؛ لإتاحتها الفرصة لأبنائها الطلبة فرصة مواصلة دراساتهم العليا، متمثلةٌ في رئيسها، وأساتذتها وجميع العاملين، وأخص بالذكر عمادة الدراسات العليا، وكلية التربية، وأبرق فيضاً غامراً من الثناء والتقدير إلى كل من تضافرت جهودهم معي قلباً وقالباً لإتمام هذا الجهد المتواضع.

كما أتقدم بموفور الشكر والامتنان لأستاذي الاستاذ الدكتور محمد عبد الإله الطيطي على هذه الدراسة، حيث كان الأخ والأستاذ الفاضل – بذل الجهد والوقت وقدم التوجيه السليم والرأي الحكيم، فله مني جزيل الشكر والعرفان، والله أسأل أن يجزيه عني خير الجزاء.

كما لا يفوتني أن أتوجه بالشكر الجزيل للأساتذة الأفضل؛ الأستاذ الدكتور خالد أحمد الصرايرة والأستاذ الدكتور محمود أبو سمرة، والدكتور سامي عدوان، لتفضلهم بمناقشة هذه الأطروحة وإثرائها بملاحظاتهما القيمة.

ولا يفوتني أن أتقدم بشكري وعرفاني لأساتذتي الكرام في كلية التربية بالجامعة العربية الأمريكية.

شكري وعرفاني للأهل الكرام على تشجيعهم وصادق دعائهم، وأخص بالذكر والدتي ووالدي الفاضلين أسأل الله عز وجل لهما حُسن الختام.

أخيراً أتقدم بشكري الوفير لكل من أسهم في إخراج هذه الدراسة إلى حيز الوجود فجزاهم الله عني خير الجزاء.

الباحث

زياد خليل عبد أبو كوش

الملخص

هدفت الدراسة لبناء تصور مقترح لتطوير المسار الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس المداره ذاتيا في منطقة النقب في ضوء إدارة المعرفة، والتعرف إلى مدى اختلاف واقع المسار الوظيفي، وإدارة المعرفة حسب متغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخدمة، وظيفة المستجيب، مستوى الدخل)، لأفراد عينة الدراسة.

واعتمد الباحث المنهج الوصفي واستخدم أداة الدراسة المتمثلة في الاستبانة، حيث تكونت الاستبانة من قسمين الأول: الكفايات الشخصية، والقسم الثاني: واقع المسار الوظيفي، موزعة على خمس مجالات (تخطيط المسار الوظيفي، الانتماء الوظيفي، التحفيز، التدريب، إدارة المسار الوظيفي). وتكون القسم الثالث من إدارة المعرفة، وتكوّن مجتمّع الدّراسة من كافة معلمي ومعلمات المدارس في التعليم العربي في النقب، والبالغ عددهم (5240) معلما ومعلمة، خلال الفصلين الدّراسيين الأول والثاني من العام الدراسيّ 2023 / 2024، حسب إحصائيات وزارة التعليم. حيث تكونت العينة من (383) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على واقع المسار الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس المداره ذاتياً في منطقة النقب قد جاءت بتقدير متوسط حيث بلغ (3.46)، حيث جاء مجال " تخطيط المسار الوظيفي " بالمرتبة الأولى وبتقدير متوسط، بينما جاء مجال " إدارة المسار الوظيفي " في المرتبة الأخيرة، وبتقدير متوسط. كما أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس إدارة المعرفة وبتقدير متوسط، أما تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات مقياس إدارة المعرفة فقد جاء مجال " تطبيق المعرفة" بالمرتبة الأولى وبتقدير مرتفع، بينما جاء مجال "تنظيم وتخزين المعرفة" في المرتبة الأخيرة، وبتقدير متوسط.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات واقع تطوير المسار الوظيفي، باستثناء مجال الانتماء الوظيفي على حسب متغير الجنس، حيث كانت الفروق لصالح فئة الذكور. كما أظهرت النتائج وجود فروق على حسب متغير المؤهل العلمي، حيث كانت الفروق لصالح فئة الدكتوراه، والماجستير، كما أظهرت النتائج وجود فروق حسب متغير وظيفة المستجيب بين فئة مركز وفئة معلم و لصالح فئة المعلم. كما أظهرت النتائج وجود فروق حسب متغير التخصص وحسب متغير سنوات الخدمة، ولصالح فئة اقل من خمس سنوات وفئة من (5) إلى (15) سنة، كما أظهرت النتائج

وجود فروق على حسب متغير مستوى الدخل لصالح (5000) شاقل إلى أقل من (10000) شاقل. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات إدارة المعرفة في متغير الجنس، حيث كانت الفروق لصالح الذكور. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في متغير المؤهل العلمي، وكانت الفروق لصالح الماجستير والدكتوراه، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في متغير الوظيفة ومتغير التخصص. كما أظهرت النتائج وجود فروق حسب سنوات حيث كانت الفروق لصالح 5-15 إلى 15 سنة، كما أظهرت النتائج وجود فروق على حسب. حيث كانت الفروق لصالح (5000) شاقل أقل من (10000) شاقل.

كما قامت الدراسة ببناء التصور المقترح للمسار الوظيفي للمديرين والمعلمين في المدارس المداره ذاتياً في منطقة النقب في ضوء إدارة المعرفة، حيث اشتمل التصور على خمسة أبعاد رئيسية، اشتملت على؛ تخطيط المسار الوظيفي، وإدارة المسار الوظيفي، والتدريب، والتحفيز، والانتماء الوظيفي في ظل إدارة المعرفة.

أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات؛ الاهتمام الكبير في بالمسار الوظيفي وإعطاء التغذية الراجعة والاهتمام بمجالات إدارة المعرفة بصورة أكبر مما يسهم في زيادة الكفايات وتحقيق أهداف المؤسسة وطموحات العاملين فيها. وتوفير مناخ تنظيمي فعال يساعد على التخطيط الفعال للعاملين في المدارس. وإقامة الندوات والمحاضرات والتي تعنى بالمسار الوظيفي، وإدارة المعرفة. وإعادة النظر بسياسة تقييم الأداء، ونظام الحوافز والمكافآت. وإتاحة الفرصة امام العاملين للمشاركة في رسم الخطط والبرامج التدريبية. وإجراء مزيداً من الدراسات حول المسار الوظيفي وإدارة المعرفة.

الكلمات المفتاحية: المسار الوظيفي، إدارة المعرفة، النقب، مديري المدارس، المعلمون، المدارس المداره ذاتياً.

قائمة المحتويات

إجازة الأطروحة.....أ

الإقرار.....ب

الإهداء..... ج

الشكر والتقدير..... د

الملخص.....هـ

قائمة المحتويات..... ز

قائمة الجداول..... ك

قائمة الأشكال.....ن

قائمة الملاحق..... س

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة.....1

1.1 المقدمة.....1

3.1 أسئلة الدراسة.....4

4.1 فرضيات الدراسة.....4

5.1 أهداف الدراسة.....6

6.1 أهمية الدراسة.....6

7.1 مصطلحات الدراسة.....7

8.1 حدود الدراسة 8

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة.....10

مقدمة.....14

1.2.2 مفهوم المسار الوظيفي.....14

2.2.2 تطور الاهتمام بالمسار الوظيفي.....16

3.2.2 فلسفة تطوير المسار الوظيفي.....17

1.3.2.2 نظريات المسار الوظيفي.....18

4.2.2 أهمية المسار الوظيفي.....19
5.2.2 خصائص المسار الوظيفي.....20
6.2.2 فوائد واستخدامات رسم المسار الوظيفي.....21
7.2.2 أنواع المسارات الوظيفية.....22
8.2.2 مراحل المسار الوظيفي.....24
9.2.2 استخدامات المسار الوظيفي.....25
10.2.2 التخطيط للمسار الوظيفي.....25
11.2.2 متطلبات نجاح تخطيط المسار الوظيفي.....26
12.2.2 مسئولية تخطيط المسار الوظيفي:.....27
13.2.2 أسباب فشل الفرد في مساره الوظيفي.....28
14.2.2 نصائح للتغلب على الصعوبات التي تواجه تخطيط المسار الوظيفي.....29
3.2 إدارة المعرفة.....30
1.3.2 تمهيد.....30
2.3.2 الإدارة المعرفية.....31
3.3.2 مفهوم إدارة المعرفة.....31
4.3.2 أهمية إدارة المعرفة.....32
5.3.2 أهداف إدارة المعرفة.....33
6.3.2 مقومات إدارة المعرفة.....33
7.3.2 مبررات استخدام إدارة المعرفة.....34
8.3.2 التحديات التي تواجهها إدارة المعرفة.....35
9.3.2 عناصر إدارة المعرفة.....37
10.3.2 نماذج إدارة المعرفة.....38
11.3.2 معوقات تطبيق إدارة المعرفة.....41
5.2 الدراسات السابقة.....44
1.5.2 دراسات إدارة المعرفة.....44
3.5.2 دراسات المسار الوظيفي.....54

4.5.2 الدراسات ذات العلاقة بالمسار الوظيفي.....57
5.5.2 الدراسات ذات العلاقة بالمدارس المدارة ذاتياً.....60
6.5.2 التعقيب على الدراسات السابقة.....63
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات.....68
1.3 منهجية الدراسة.....69
2.3 مجتمع الدراسة.....69
3.3 عينة الدراسة.....70
4.3 أداة الدراسة.....70
2.4.3 الخصائص السيكومترية لمقياس إدارة المعرفة.....73
5.3 تصحيح مقياسي الدراسة.....75
6.3 متغيرات الدراسة.....76
7.3 إجراءات تنفيذ الدراسة.....77
8.3 المعالجات الإحصائية.....77
الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة.....79
1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.....80
2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.....86
3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.....92
1.3.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى.....92
2.3.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية.....93
3.3.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة.....96
4.3.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة.....97
5.3.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة.....101
6.3.4 النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة.....102
4.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع.....105
1.4.4 النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة.....106
2.4.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة.....107

3.4.4 النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة.....109
4.4.4 النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة.....110
5.4.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الحادية عشر.....113
6.4.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية عشرة.....114
الفَصْل الخامس: مناقشة النتائج.....118
تمهيد.....119
1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.....119
2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.....121
3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وفرضياته.....122
4.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع وفرضياته:.....123
5.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:.....125
توصيات الدراسة.....144
دراسات مقترحة في مجال تطوير إدارة المعرفة والمسار الوظيفي:.....145
قائمة المصادر والمراجع.....146
الملاحق.....158
Abstract.....176

قائمة الجداول

الجدول (1.3): توزّع مجتمع الدراسة حسب المتغيرات المستقلة 69

الجدول (2.3): توزع عينة الدراسة حسب المتغيرات التصنيفية 70

الجدول (3.3): قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس ممارسة تطوير المسار الوظيفي بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس(ن=30) 72

الجدول (4.3): قيم معامل ثبات مقياس تطوير المسار الوظيفي بطريقة كرونباخ ألفا 73

الجدول (5.3): قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس إدارة المعرفة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، وقيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30): 74

الجدول (6.3): قيم معامل ثبات مقياس إدارة المعرفة ومجالاته بطريقة كرونباخ ألفا 75

الجدول (7.3): درجات احتساب مستوى تطوير المسار الوظيفي وإدارة المعرفة.....76

الجدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات واقع المسار الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس المداره ذاتياً في منطقة النقب ككل مرتبة تنازلياً 80

الجدول (2.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات تخطيط المسار الوظيفي مرتبة تنازلياً 81

الجدول (3.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال (إدارة المسار الوظيفي) مرتبة تنازلياً 82

الجدول (4.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال (التدريب) مرتبة تنازلياً 83

الجدول (5.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال (التحفيز) مرتبة تنازلياً 84

الجدول (6.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال (الانتماء الوظيفي) مرتبة تنازلياً 85

جدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات درجة ممارسة مديري المدراس المداره ذاتيا بالنقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ككل مرتبة تنازلياً 87

الجدول (8.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال (توليد المعرفة) مرتبة تنازلياً.....87

الجدول (9.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال (التشاركية) مرتبة تنازلياً.....88
الجدول (10.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال (تنظيم وتخزين المعرفة) مرتبة تنازلياً.....90
الجدول (11.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال (تطبيق المعرفة) مرتبة تنازلياً 91
الجدول (12.4): نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في مقياس المسار الوظيفي تبعاً لمتغير الجنس 92
الجدول (13.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع المسار الوظيفي حسب متغير 93
الجدول (14.4): تحليل التباين الاحادي ANOVA لأثر المؤهل العلمي على واقع المسار الوظيفي 94
الجدول (15.4): المقارنات البعدية باستخدام شيفيه لأثر المؤهل العلمي على واقع المسار الوظيفي 95
الجدول (16.4): نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في مقياس المسار الوظيفي تبعاً لمتغير 96
الجدول (17.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع المسار الوظيفي حسب متغير 97
الجدول (18.4): تحليل التباين الاحادي ANOVA لأثر سنوات الخدمة على واقع المسار الوظيفي 98
الجدول (19.4): المقارنات البعدية باستخدام شيفيه لأثر سنوات الخدمة على واقع المسار الوظيفي 99
الجدول (20.4): نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في مقياس المسار الوظيفي تبعاً لمتغير وظيفة 101
الجدول (21.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع المسار الوظيفي حسب متغير 102
الجدول (22.4): تحليل التباين الاحادي ANOVA لأثر الدخل على واقع المسار الوظيفي 103
الجدول (23.4): المقارنات البعدية باستخدام شيفيه لأثر الدخل على واقع المسار الوظيفي 104
الجدول (24.4): نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في مقياس إدارة المعرفة تبعاً لمتغير الجنس 106
الجدول (25.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإدارة المعرفة حسب متغير المؤهل 107

الجدول (26.4): تحليل التباين الاحادي ANOVA لأثر المؤهل العلمي على إدارة المعرفة.....108
الجدول (27.4): المقارنات البعدية باستخدام شيفيه لأثر المؤهل العلمي على إدارة المعرفة 108
الجدول (28.4): نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في مقياس إدارة المعرفة تبعاً لمتغير 110
الجدول (29.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإدارة المعرفة حسب متغير سنوات 111
الجدول (30.4): تحليل التباين الاحادي ANOVA لأثر سنوات الخدمة على إدارة المعرفة 111
الجدول (31.4): المقارنات البعدية باستخدام شيفيه لأثر سنوات الخدمة على واقع المسار الوظيفي 112
الجدول (32.4): نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في مقياس إدارة المعرفة تبعاً لمتغير وظيفة 113
الجدول (33.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإدارة المعرفة حسب متغير مستوى 114
الجدول (34.4): تحليل التباين الاحادي ANOVA لأثر الدخل على إدارة المعرفة.....116
الجدول (35.4): المقارنات البعدية باستخدام شيفيه لأثر الدخل على واقع المسار الوظيفي 116

قائمة الأشكال

شكل رقم (1.2) أنموذج المسار الوظيفي التقليدي..... 23
شكل رقم (2.2): نموذج المسار الشبكي: 24
شكل رقم (3.2) : مسئولية تخطيط وتطوير المسار الوظيفي..... 28
شكل رقم (4.2): نماذج إدارة المعرفة..... 40
شكل رقم (5.2): نموذج دفي DUFFY 41
شكل رقم (6.2): التغذية الراجعة 42

قائمة الملاحــق

ملحق رقم (1) الاستبانة بصورتها الأولية..... 175
محلق رقم (2) أسماء السادة محكمي الاستبانة..... 182
ملحق رقم (3) الاستبانة بصورتها النهائية 183

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1.1 المقدمة

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

3.1 فرضية الدراسة

4.1 أهداف الدراسة

5.1 أهمية الدراسة

6.1 مصطلحات الدراسة

7.1 حدود الدراسة

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1.1 المقدمة

تُعد مجتمعات التعلم وسيلة مهمة للإصلاح المدرسي، إذ تمكن المدارس من مواجهة تحدياتها ومشكلاتها بشكل فعّال. في ظل عصر العولمة والانفجار المعرفي، ظهرت أمام القيادات التربوية تحديات كبيرة لمواكبة التطورات المستمرة، وما يفرضه القرن الحادي والعشرون من متطلبات. لذلك، من الضروري تعزيز التكامل والتنسيق بين مؤسسات التعليم العالي العربية من خلال صياغة استراتيجية فعالة تهدف إلى إنشاء كيان عربي إقليمي في مجال التعليم، يعزز التعاون المشترك ويؤسس مراكز للتميز، ويستعيد العلماء والخبراء المهاجرين للمساهمة في تحسين جودة التعليم.

فيما يتعلق بالمسار الوظيفي، يُعد هذا الموضوع من المواضيع الإدارية الحديثة التي لقيت اهتماماً متأخراً مقارنة ببقية المواضيع الإدارية والسلوكية. وعلى الرغم من وجود المسارات الوظيفية في الواقع العملي منذ العصور القديمة، إلا أن الأبحاث حوله كانت محدودة (ماهر، 2004). ولأهمية المسار الوظيفي في بيئة العمل الحالية، أصبح ضرورياً للمنظمات مواكبة التغيرات التي تشمل أنماط الحياة وهيكل القيم والموارد البشرية والتكنولوجيا، بما يساعد الأفراد على تحقيق أهدافهم المهنية وتثبيت انتمائهم للمؤسسة (مقسم، 2020).

أما المعلم، فهو محور النظام التعليمي، ويلعب دوراً رئيسياً في أي إصلاح تربوي. فالمعلم المتميز يعتبر دعامة أساسية، إذ يسهم في إنشاء بيئة تعلم فعالة، ويحفز الطلاب على المشاركة الفاعلة في العملية التعليمية (الحشاني، 2016). وبالنظر إلى التغيرات المتسارعة في العالم، تزايدت الحاجة إلى تدريب وتطوير المعلمين بناءً على استراتيجيات تعليمية حديثة، لتمكينهم من نقل المعرفة وتعزيز المهارات الضرورية لدى الأجيال القادمة (عبد الباقي وآخرون، 2011).

أما مدير المدرسة، فنجاحه يعتمد على امتلاكه لمهارات متنوعة تشمل الإدراك والفن والمهارات الإنسانية. هذه المهارات ضرورية لنجاحه في تطبيق الأساليب العلمية الحديثة في الإدارة، وتحقيق قرارات مدروسة ومؤثرة. غياب هذه القيادة الإدارية قد يؤدي إلى ضعف الأداء الإداري (بدر، 2010؛ أبو الوفا وحسين، 2000). ومن هنا تأتي أهمية إدارة المعرفة في المؤسسات

التعليمية، إذ تلعب دوراً حاســـماً في تحقيق جودة التعليم، من خلال تمكين المدير من تطوير وتطبيق المعرفة لتحقيق كفاءة وجودة العمل (قيزان، 2014).

وعلى الرغم من أهمية مجتمعات التعلم المهنية، إلا أن تطبيقها الفعلي لا يزال يحتاج إلى مزيد من البحث والدراسة. فقد أشارت العديد من الدراسات إلى وجود تحديات تعترض تطبيقها، مثل دراسة إبراهيم والمرزوقي (2018)، التي أظهرت مشكلات تواجه المدراء والمعلمين. بالإضافة إلى ذلك، أوصـت دراسـة الغامدي (2008) بضـرورة تطوير أداء القيادات المدرسـية في ضـوء إدارة المعرفة.

إن العلاقة بين تطوير المسار الوظيفي وإدارة المعرفة تلعب دورًا محوريًا في تحسين الأداء الفردي والمؤسسي. تطوير المسار الوظيفي يمثل إحدى استراتيجيات الموارد البشرية التي تهدف إلى تحسين قدرات الموظفين وتعزيز انتمائهم للمؤسسة. حيث أن توفير فرص النمو المهني يساهم في تمكين الأفراد من بناء مساراتهم المهنية وتحقيق أهدافهم. من ناحية أخرى، تُعنى إدارة المعرفة بتنظيم وتبادل المعلومات والخبرات داخل المنظمة، مما يعزز تطوير المسار الوظيفي من خلال تمكين الأفراد من الوصول إلى المصادر التعليمية والتدريبية اللازمة لتطوير المهارات الجديدة. هذه العلاقة التبادلية بين إدارة المعرفة وتطوير المسار الوظيفي تتيح للأفراد تعلم المهارات الضرورية وتوسيع نطاق معرفتهم المهنية (الحشاني، 2016؛ مقسم، 2020).

وتسهم إدارة المعرفة أيضًا في تسريع عملية تطوير المسار الوظيفي عبر نقل الخبرات بين الموظفين وتوفير بيئة تعليمية مستمرة. علاوة على ذلك، فإن تطوير المسار الوظيفي يحفز الموظفين على المشاركة الفاعلة في نقل وتبادل المعرفة، ما يعزز من فعالية إدارة المعرفة داخل المنظمة (عبد الباقي وآخرون، 2011؛ العنزي، 2019). كما أن استخدام إدارة المعرفة يساعد في مواجهة التحديات التقنية والاقتصادية التي تؤثر على المسارات الوظيفية، حيث يتيح ذلك للموظفين التكيف مع هذه التغيرات من خلال تعلم المهارات الحديثة (بدر، 2010).

في النهاية، تتضح العلاقة المتكاملة بين تطوير المسار الوظيفي وإدارة المعرفة، حيث أن كل منهما يدعم الآخر في تحقيق أهداف الأفراد والمؤسسات (قيزان، 2014).

وبالنظر إلى واقع التعليم في منطقة النقب، أشـــار أبو ســـعد (2021) بأن نظام التّعليم الإســـرائيلي لم يتعامل مع المجتمع العربي البدوي في النّقب على أنه جزء بنيوي من المجتمع الإسرائيلي، وبالتّالي كانت خدمات التّعليم المقدمة له قليلة.

إن الإمكانات الكامنة في التّعليم والتّربيّة كوســـيلة لتطوير المجتمع العربيّ البدوي، والتّكيّف مع عمليّة التّحديث والاندماج في ســـوق العمل لم يتم تطويرها بشـــكل كافٍ وملائم للقرن الحادي والعشـــرين. حيث يبلغ تعداد المجتمع العربي البدوي في النّقب حوالَيْ (280) ألف نســـمة، الذين

يعيشون في تسع بلدات أقامتها الدّولة وفي عدّد من القرى مسلوبة الاعتراف - تتميز جميعها بوضع اجتماعي واقتصادي متدني للغاية، ومستوى متدنٍ من التّنمية، ونقصٍ كبير في البنى التّحتية الأساسيّة، مستوى متدن من الخدمات، فقر وبطالة مرتفعة.

2.1 مشكلة الدراسة

من خلال عمل الباحث في قطاع التعليم ووعيه بأهمية ومواكبة ما هو جديد في العملية التعليمية من تقنيات وموارد ومهارات إدراكية توظفها المدرسة لتحصل على مخرجات تسهم في ديمومتها وتقدم أفرادها ومجتمعها من خلال الإلمام بالمعرفة المتجددة المتطورة، وتوظيف الموارد في الأنشطة التي تسهم في استمرار وتقدم المدرسة بالحصول على مخرجات تعليم متميزة، ووصولها إلى مستوى متقدم من الإبداع والابتكار من خلال ممارسة عمليات إدارة المعرفة التي تعزز الإدارة وتتمثل باكتساب المعرفة وتوليدها وتخزينها واسترجاعها وتوزيعها ومعرفة سبل تطبيقها عند الحاجة لها، لتؤثر بشكل إيجابي في درجة تميز ونجاح المهام والواجبات التي يمارسها القائد من خلال معرفته بعمليات إدارة المعرفة.

تُعَدُّ مسألة تطوير المسار الوظيفي وإدارة المعرفة من القضايا الحاسمة التي تواجه المؤسسات في العصر الحديث، حيث يسعى الكثير من الأفراد إلى تحقيق النجاح المهني وتعزيز قدراتهم التنافسية. ومع ذلك، تظهر مشكلة رئيسية تتمثل في الفجوة بين تطوير المسار الوظيفي وإدارة المعرفة، وكيفية الاستفادة القصوى من هذه العلاقة لتحسين الأداء الفردي والمؤسسي.

وتتجلى مشكلة الدراسة في عدة جوانب، أولاً، نقص الفهم لدى المؤسسات حول أهمية دمج استراتيجيات تطوير المسار الوظيفي مع ممارسات إدارة المعرفة، مما يؤدي إلى عدم استغلال الإمكانات الكامنة لدى الموظفين. كما تعاني العديد من المؤسسات من عدم وجود أنظمة فعالة لتبادل المعرفة، مما يعوق عملية التعلم والنمو المهني للموظفين، كما قد يؤدي غياب التوجيه والدعم اللازمين من الإدارة العليا إلى إحباط الموظفين وفقدانهم للثقة في مساراتهم المهنية.

ومن هنا نشأت فكرة الدراسة لتقديم مقترح لتطوير المسار الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس المداره ذاتياً في ضوء إدارة المعرفة.

3.1 أسئلة الدراسة

وعليه جاءت هذه الدراسة للإجابة عن مشكلة الدراسة المتمثلة في السؤال الرئيس الاتي:

ما التصور المقترح لتطوير المسار الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس المداره ذاتياً في منطقة النقب في ضوء إدارة المعرفة؟

وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما واقع المسار الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس المداره ذاتياً في منطقة النقب من وجهة نظر المعلمين والمركزين؟

2- ما درجة ممارسة مديري المدراس المداره ذاتيا بالنقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين والمركزين؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات عينة الدراسة لواقع المسار الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس المداره ذاتياً في منطقة النقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين والمركزين تعزى للمتغيرات التالية (الجنس، المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخدمة، وظيفة المستجيب، مستوى الدخل)؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس المداره ذاتيا بمنطقة النقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين والمركزين تعزى للمتغيرات التالية (الجنس، المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخدمة، وظيفة المستجيب، مستوى الدخل)؟

5- ما هو التصور المقترح للمسار الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس المداره ذاتياً في منطقة النقب لإدارة المعرفة.

4.1 فرضيات الدراسة

الفرضية الاولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات عينة الدراسة لواقع المسار الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس المداره ذاتياً في منطقة النقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين والمركزين تعزى للمتغيرات التالية (الجنس).

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات عينة الدراسة لواقع المسار الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس المداره ذاتياً في منطقة النقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين والمركزين تعزى للمتغيرات التالية (المؤهل العلمي).

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05≥ α) بين متوسط تقديرات عينة الدراسة لواقع المسار الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس المداره ذاتياً في منطقة النقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين والمركزين تعزى للمتغيرات التالية (التخصص الاكاديمي؟).

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05≥ α) بين متوسط تقديرات عينة الدراسة لواقع المسار الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس المداره ذاتياً في منطقة النقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين والمركزين تعزى للمتغيرات التالية (سنوات الخدمة).

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05≥ α) بين متوسط تقديرات عينة الدراسة لواقع المسار الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس المداره ذاتياً في منطقة النقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين والمركزين تعزى للمتغيرات التالية (وظيفة المستجيب).

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05≥ α) بين متوسط تقديرات عينة الدراسة لواقع المسار الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس المداره ذاتياً في منطقة النقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين والمركزين تعزى للمتغيرات التالية (مستوى الدخل).

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (.05≥ α) بين متوسط تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس المداره ذاتيا بالنقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين والمركزين تعزى لمتغير (الجنس).

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (.05≥ α) بين متوسط تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس المداره ذاتيا بالنقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين والمركزين تعزى لمتغير (المؤهل العلمي).

الفرضية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (.05≥ α) بين متوسط تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس المداره ذاتيا بالنقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين والمركزين تعزى لمتغير (التخصص الأكاديمي).

الفرضية العاشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (.05≥ α) بين متوسط تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس المداره ذاتيا بالنقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين والمركزين تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

الفرضية الحادي عشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (.05≥ α) بين متوسط تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس المداره ذاتيا بالنقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين والمركزين تعزى لمتغير (وظيفة المستجيب).

الفرضية الثاني عشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسط تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس المداره ذاتيا بالنقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين والمركزين تعزى لمتغير (مستوى الدخل).

5.1 أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

1- الكشف عن واقع المسار الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس المداره ذاتياً في منطقة النقب من وجهة نظر المعلمين والمركزين.

2- التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدراس المداره ذاتياً بالنقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين والمركزين.

3- الكشف عن الفروق بين متوسط تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس المداره ذاتيا بالنقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين تعزى للمتغيرات التالية (الجنس، المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخدمة، مستوى الدخل).

4- الكشف عن الفروق بين متوسط تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس المداره ذاتيا بمنطقة النقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين تعزى للمتغيرات التالية (الجنس، المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخدمة، مستوى الدخل).

5- بناء تصور مقترح لتطوير المسار الوظيفي لمعلمي ومديري المدارس المداره ذاتيا في ضوء إدارة المعرفة.

6.1 أهمية الدراسة

تشتمل أهمية الدراسة على الأهمية النظرية والعملية، وكما يلي:

1.6.1 الأهمية النظرية:

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة الحالية في الآتي:

- تعد الدراسة في حدود علم الباحث من أوائل الدراسات على مستوى فلسطين ومدارس التربية والتعليم في الوسط العربي داخل الخط الأخضر والتي تهتم بدراسة تطوير المسار الوظيفي لمديري المدارس المداره ذاتياً في ضوء إدارة المعرفة والتي سيكون لها مردود في إنتاج دراسات جديدة من قبل باحثين آخرين في هذا المجال.

- تنبثق أهمية الدراسة من حداثة موضوعها، ومن الندرة النسبية لهـذه الدراسـة خاصـة موضوع إدارة المعرفة في المجال التعليمي المدرسي.
- عملي تطبيقي ممكن أن تسـهم هذه الدراسـة في رسـم ملامح وأبعاد المسـتقبل التربوي عموماً، والإدارة المدرسية خصوصاً، من حيث البحث عن النماذج لإثراء القيادات المدرسية.
- تطبيقي /عملي يتوقع أن تفيد هذه الدراسة القادة التربويين في المدارس الابتدائية في النقب.

2.6.1 الأهمية العملية (التطبيقية):

تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في الآتي:

- تفيد العـاملين في وزارة التربيـة والتعليم وخـاصـــة مدراء الإدارات التربويـة لتطوير مديري المدارس.
- تفيد مديري المدارس والمعلمين على المستوى المحلي وخاصة فـــي ضـــوء المفـــاهيم الإدارية الحديثة كإدارة المعرفة
- قد تفيد الدراســـة طلبة الدراســـات العليا من خلال الاطلاع والاســـتفادة من مجريات الدراســـة وموضوعها.

7.1 مصطلحات الدراسة

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

المسـار الوظيفي اصـطلاحا: يُعرفه مهدي (7:2011) "سـلسـة متعاقبة من التغيرات التي تحدث في حياة الفرد العملية عن طريق الترقية أو النقل الوظيفي الأفقي، أو هي مجموعة المراكز الوظيفية التي يتدرج خلالها الفرد خلال حياته الوظيفية عن طريق النقل الوظيفي الأفقي".

إجرائياً: فيُعرفه الباحث المسـار الوظيفي: عبارة عن سـلسـلة الوظائف التي ينتقل خلالها المعلم او المدير في حياته العملية، وتم قياسه من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة على الأداة المعدة لذلك.

المدارس المدارة ذاتيا: يُعرفه سليم (2015: 8) بأنه "أحد الأنماط الإدارية المطبقة في المؤسسات التربوية ويرتكز على منح السلطة التعليمية العليا لمدير المدرسة مجموعة من الصلاحيات، ويتم فيها اشراك المعلمين والعاملين في المدرسة في صناعة واتخاذ القرارات داخلها بدون الرجوع إلى السلطة التعليمية العليا؛ مما يعمل على تعزيز قيم الانتماء إلى المدرسة لديهم".

إجرائياً: فيُعرفه الباحث بأنه عبارة عن المدارس التي تدار ذاتياً من قبل أطراف العملية التعليمية التعلمية التي تشـمل مدير المدرسـة والعاملين من المعلمين بحيث يتم منح هذه المدارس صـلاحيات ويتم اتخاذ القرارات بدون الرجوع إلى السلطة التعليمية العليا.

المعلم/ المعلمة اصطلاحا: تُعرفه أبو زلطة (9:2021) "العنصر الأساسي في العملية التربوية لأنه أكبر مدخلات العملية التربوية وتتحدد أهمية المعلم في النظام التعليمي من حيث أنه مشارك رئيسي في تحديد نوعية التعليم واتجاهه وبالتالي مستقبل الأجيال وحياة الأمة".

إجرائياً: هو ذلك الشخص الذي أتم المرحلة البكالوريوس، وتم اختياره وفقاً لشروط ومعايير وزارة المعاف وذلك من قبل لجنة مقابلات المعلمين في الوزارة.

مدير المدرسة اصطلاحا: المسؤول الأول عن إدارة المدرسة وتوفير البيئة التعليمية المناسبة فيها، والمشرف الدائم فيها لضمان سلامة سير العملية التربوية لتنسيق جهود العاملين فيها، وتوجيههم وتقويم أعمالهم من اجل تحقيق الأهداف العامة للتربية (وزارة التربية والتعليم، 1996: نشرة رقم م ت ع/1)

ويتبنى الباحث تعريف وزارة التربية والتعليم العالي لمدير المدرسة؛ لمناسبته لمشكلة الدراسة، أما إجرائياً، فيعرف مدير المدرسة بانه المدير الذي تم تعيينه من قبل وزارة التربية والتعليم ليشتغل وظيفة مدير مدرسة.

إدارة المعرفة اصطلاحا:" هو مجموعة من العمليات والمهارات التي تساعد مديري المدارس الثانوية على توليد المعرفة واستقطابها، وتصنيفها، وتنظيمها، وتخزينها وتوظيفها، والعمل على تحويل المعرفة بما تتضمن من (بيانات ومعلومات واتجاهات وقدرات) إلى منتجات (خدمات) واستخدام مخرجات إدارة المعرفة في رسم عمليات التعلم وحل المشكلات وتحقيق رسالة المؤسسة التعليمية"(بدر:2010، 22)

ويعرفها الباحث إجرائيا: بأنها العمليات المعرفية التي تساعد المدرسة على توليد وتشارك المعرفة، وتنظيمها، وتخزينها، وتطبيقها، وإدامتها لجميع منسوبي المدرسة من معلمين وطلبة وعاملين والمستفيدين، وتم قياسه من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة على الأداة المعدة لذلك.

8.1 حدود الدراسة :

1- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تقديم تصور مقترح لتطوير المسار الوظيفي لمعلمي ومديري المدارس المداره ذاتيا في ضوء إدارة المعرفة

2- الحدود البشرية: تم إجراء الدراسة على عينة ممثلة من المعلمين والمركزين في مدارس المرحلة الابتدائية في مدارس النقب.

3- الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة على مدارس المرحلة الابتدائية في النقب.

4- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2024:2023).

5- الحدود الإجرائية: اقتصرت الدراسة على تطوير اداة الدراسة المكونة من محاور ومجالات تتعلق بأهداف الدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 المدارس المدارة ذاتياً

2.2 مفهوم المسار الوظيفي وأبعاده

3.2 إدارة المعرفة

4.2 العلاقة بين المســـار الوظيفي لمديري و معلمي المدارس المدارة ذاتيا وإدارة المعرفة

5.2 الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

تمهيد

المسار الوظيفي هو الرحلة التي يسلكها الفرد في مجال العمل خلال حياته المهنية. يشمل المسار الوظيفي الخبرات والمهارات والتطورات التي يحققها الفرد على مدار مسيرته المهنية. قد يتضمن هذا المسار تغييرات في المناصب والمسؤوليات والتخصصات، كما تبدأ مسارات الوظائف عادة من الوظائف الأساسية وتتطور بمرور الوقت وكسب المهارات والخبرات.

ويمكن أن يتضمن المسار الوظيفي الترقيات والتحولات إلى مجالات أخرى ذات صلة أو تخصصات أعلى. قد يكون للفرد خطة واضحة للمسار الوظيفي يعمل على تحقيقها، أو قد يتغير المسار بناءً على الفرص والتحديات التي تظهر أثناء الحياة المهنية، إضافة إلى أن الاهتمامات الشخصية والمهارات والقدرات تلعب دورًا هامًا في تحديد المسار الوظيفي. حيث يمكن للأفراد اختيار مسار يتناسب مع مواهبهم واهتماماتهم وقيمهم. وقد يتطلب ذلك اكتشاف القدرات الشخصية وتطويرها من خلال التعليم والتدريب والخبرة المهنية.

كما تختلف المسارات الوظيفية حسب المجالات المهنية. فيمكن للأفراد العمل في مجالات مختلفة مثل الطب، والهندسة، والتسويق، والتكنولوجيا، والتعليم، والفنون، والعلوم، والإدارة، وغيرها الكثير. كما يمكن أن يتطلب كل مجال مهارات ومعرفة خاصة، وقد يكون هناك متطلبات تعليمية أو تدريبية محددة للوصول إلى مستويات عليا في المسار الوظيفي، فضلاً عن أن المسار الوظيفي يجب أن يكون مرنًا ومتكيفًا مع التغيرات في العمل مراعيا احتياجات الفرد. وقد يتطلب التطور المهني الاستمرار في التعلم وتطوير المهارات والتكيف مع الابتكارات والتغيرات التكنولوجية. وعليه يرى الباحث أن المسار الوظيفي يعتمد على خيارات الفرد وأهدافه ورؤيته لحياته المهنية. مما يجعل الأفراد يستشرفون المستقبل ويضعون خطة لتحقيق أهدافهم المهنية والشخصية على المدى الطويل.

1.2 المدارس المدارة الذاتية

تحتاج الإدارات التربوية إلى التطوير من أدائها لتكون قادرة على القيادة والإبداع والتجديد، ومواكبة التطورات السريعة بكفاءة عالية؛ فالمؤسسة الناجحة تعتمد على استخدام انماط إدارية التي تتميز برؤية مستقبلية واضحة، لديها المقدرة على قراءة الأحداث والمستجدات بما يكفل الاستمرار والارتقاء بالمؤسسة، وبدون القيادة لا يمكن تحقيق التوازن الاستراتيجي بين التطورات المستقبلية والحاجات (عبد الدليمي، 2017).

وتعد الإدارة الذاتية عند الإنسان سلوكًا غريزيًا مرنًا يتلاءم مع الظروف الحياتية التي يريد أن يتكيف معها، فالفرد يسعى إلى إشباع حاجاته الأساسية، ثم يعمل على تعديلها ليتمكن من تنظيم حياته، ويتكيّف مع الظروف المحيطة به، وإدارة الذات تعتمد على العوامل التي ترتبط بالفرد نفسه، وما يمتلك من قدرات وإمكانيات من جهة، وعلى المؤثرات البيئية التي يتعرض لها من جهة أخرى، لذلك فإن صقل إنسان محقق لذاته متاح لكل فرد على افتراض أنها لا تتطلب أية قدرات أو سمات خاصة، بل تحتاج إلى بيئة مناسبة نابعة من ثقافة تنظيمية مبنية على منظومة قيمية، وخُلقية. وإدارة الذات تشمل تكامل شخصية الفرد في ضوء هذه العوامل والمؤثرات، ولهذا فهناك تباين في إدارة الذات بين الأفراد بقدر ما توجد فروق فردية بينهم في الإمكانيات والقدرات، وبقدر ما توجد فروق اجتماعية نتيجة التنشئة الاجتماعية، والظروف البيئية التي يتعرضون لها، وبقدر ما يختلفون في طريقة الاستجابة للمؤثرات البيئية الداخلية والخارجية (طعمة، 2020).

حيث إن إشراك العاملين في صنع القرارات المدرسية يولد لديهم الشعور بامتلاك الشيء والانتماء للمدرسة التي يعملون بها والعمل على إيجاد الرقابة الذاتية لدى أنفسهم، فقد حدد اليونسكو فوائد الإدارة الذاتية للمدرسة كونها تجعل من الممكن تحديد الحاجات وإعداد مفردات أكثر انسجاما وتعزيز التعاون بين أطراف التنمية التربوية بدقة أكثر، المختلفة، وفي الوقت نفسه الالتزام بالمقاييس والمعايير المقامة على المستوى المؤسسي. ولكي تستطيع المدرسة القيام بأداء المهام والأعمال المنوطة بها، فإن الأمر يتطلب وجود إدارة ناجحة قادرة على الأخذ بمبادئ التطوير والتحديث، لتستطيع الاعتماد عليها لتحقيق أهدافها المنشودة (Al Ajami, 2010).

حيث تهدف الإدارة الذاتية للمدرسة إلى أن يشارك في العملية الإدارية قائد المدرسة، والمعلمين، والعاملين من إداريين وفنيين، وأولياء أمور، والطالب وأعضاء المجتمع المحلي وتؤكد الإدارة الذاتية للمدرسة على تطبيق اللامركزية التي تتيح للمدارس بعض الصلاحيات والمسؤوليات الإدارة والفنية كوحدة تدار ذاتيا واعد في حدود السياسة التعليمية للوزارة والقواعد المؤسسة للعمل (Arar & Abu Rami, 2016).

ان المؤسسات التعليمية الناجحة تقوم بتقويم أنظمتها بصورة مستمرة، من أجل الوصول إلى جودة في العملية التعلمية التعليمية، ولأن التغيير مستمر، والتقدم سريع في عالمنا اليوم، فإن هذا يتطلب من المؤسسات مواكبة هذا التقدم واللحاق به، وتوفير بيئة إدارية صحية لها القدرة على العمل بمرونة وحيوية لمواجهة الصعوبات والتحديات واستيعاب التطورات المتجددة. الغامدي (2019)، كما أن حسن إدارة الذات من المتطلبات الأساسية للقادة المؤثرين الذين يجيدون ممارسات القيادة باقتدار، ويملكون من سمات النجاح الكثير؛ مما يؤثر في الأشخاص من حولهم بشكل متصاعد مستمر، فتطبيق الإدارة الذاتية يتيح الفرصة لمشاركة كبيرة من المعلمين في جوانب الإدارة

المدرسية، ويشجع على العمل بروح الفريق من قبل العاملين في المدرسة، وتزيد من ولاء المعلمين وارتباطهم بالمدرسة، وتكمن الإدارة الذاتية في تطوير البيئة المدرسية التي تؤدي إلى تحسين قدرات المدير وتوزيع الأدوار بين العاملين، وتعزيز التواصل والشراكة مع المجتمع المحلي التي تدعم التعليم المدرسي، وتحقق الرضا الوظيفي والنفسي في مواجهة المشاكل وحلها (العمري، 2015).

إن فوائد إدارة الذات في التحفيز الذاتي للتعلم والإنجاز والتطور من خلال إدارة الوقت وتنظيمه، وتحديد وترتيب أولويات العمل بدقة. فضلاً عن ذلك تعلم مهارات اتخاذ القرارات، وذلك بحل الكثير من المشكلات بحسن إدارة الإنسان لذاته، واستغلاله للوقت بالشكل الأمثل، وتنظيم حياته الشخصية والعملية بأفضل شكل (مؤذن، 2017).

إن استخدام الإدارة الذاتية في المؤسسات التعليمية لأنها تعدّ من الأساليب الإدارية الحديثة التي تزيد من جدارة المدرسة وكفاءتها، وكلما شارك المعلم والمدير في اتخاذ القرار لصالح المدرسة كانت أكثر صوابا، لأنهم الأقرب إليها، والأكثر اطلاعا على بيئتهم المدرسية؛ لأنها تقضي على البيروقراطية، وتشجع مبدأ تفويض السلطة في اتخاذ القرار لتحقيق الرضا الوظيفي لدى العاملين، وتعزيز الرقابة الذاتية في نفوسهم، كما أن الإدارة الذاتية تقود صاحبها إلى مواكبة التطورات في مختلف مجالات المعرفة والعلوم بحضور المؤتمرات والندوات والاطلاع على كل ما هو جديد، عدا عن امتلاك الفرد الدافعية وحب التميز للعمل، وبذل الجهود للوصول إلى رؤية المؤسسة وأهدافها (المطيري، 2019).

وتعد الإدارة الذاتية للمدرسة مطلباً أساسياً لنجاح تطبيق مبادئ اقتصاد المعرفة في التعليم، إذ أنها تؤكد على التشاركية والاستقلالية والتنمية الذاتية، والتي تقوم على فكرة أن أكثر الأفراد قربا للطالب هم الأقدر على صنع القرارات الهامة والتي من شأنها أن تؤدي إلى إحداث التغيير والتطوير بالمدرسة، وهذا يبرز دور الإدارة الذاتية للمدرسة المتمثل بتحسين النظام الداخلي، وصياغة المناهج، وتعيين وفصل العاملين، وأن تكون الإدارة المدرسية مسؤولة أمام المجتمع الذي تخدمه أكثر من مسؤوليتها تجاه الجهات الأعلى (Abu Attia, 2019).

ويرى الباحث إن نجاح الأداء في العمليّة التعليميّة يعتمد بالدّرجة الأولى على طبيعة العلاقة التي ترتبط بين المدير والمعلّمين، والتي تقع على فاعليتها العديد من الأسباب التي تؤدّي إلى نجاح أداء جميع العاملين في هذه المؤسسات، ويمكن للإدارة الذاتية أن تكون عاملًا مهمًا في تحقيق الأداء وتحسينه من خلال تحسين الكفايات، وتطبيق الإدارة الذاتية في المدارس.

2.2 المسار الوظيفي

مقدمة

تزايد الاهتمام في السنوات الأخيرة بتطوير المسار الوظيفي، فهو يحقق فوائد تعود بالنفع إلى الفرد والمؤسسة معاً، مثال ذلك الكفاءة التدريسية في مجال تخصيص الموارد البشرية واستخدامها، والعدالة الاجتماعية في تقديم فرص تعليمية ومهنية، وقد أصبحت المؤسسات في موقع يمكنها من تشخيص الطاقات والمهارات والقدرات لدى أفرادها وبين عامليها، مما يساعد في تخطيط أفضل مستقبل وظيفي لكل منهم، فهي تتولى عمليات التوجيه والإعداد والتدريب والتنمية الهادفة إلى تشكيل اتجاهات الفرد وأفكاره وسلوكه، بما يخدم أهدافها، حيث يسعى الفرد في تحقيق أهدافه من خلال مساره الوظيفي.

لذلك تسعى الحكومات إلى مواكبة التطورات السريعة والمتلاحقة بشتى الطرق من خلال إدارة الأداء الحكومي بنفس مدخل إدارة القطاع الخاص، سعياً إلى تحقيق التطوير وتقديم الخدمات في أفضل صورة، وذلك لمواجهة الكثير من التحديات، والتي يتمثل أهمها في: تعدد الأهداف، وتزايد حاجات المجتمع وتنوعها، وندرة الموارد والتحولات الاقتصادية والتي أدت إلى تسابق الدول في جذب رؤوس الأموال والاستثمارات من خلال إنتاج البيئة المناسبة لانطلاق الجهود المؤسسية المخططة التي تهدف إلى تحقيق التحسينات المستمرة والتميز، والاستجابة للقوة الداعمة للتميز وامتلاك التنافسية الدائمة (إدارة التميز)، (زايد، 2003).

وانطلاقاً من أن هو العنصر الأساسي لنجاح التعليم المدرسي والفعالية المدرسة العامة، وأن هناك تأكيد مستمر على أن الجودة الفعلية للتعليم تعتمد في الأساس على المعلمين الذين ينفذون كل المهام والأنشطة التعليمية في المدارس، لذا أصبح المعلمون موضوعاً محورياً في الحركات المعاصرة للإصلاح التربوي، وتحسين المدرسة في العديد من الدول. (السعيد، 2013)

1.2.2 مفهوم المسار الوظيفي

أستخدم كثير من الناس مصطلح المسارات الوظيفية لتعني ما يزاوله المرء من وظيفة، أو مهنة، أو حرفة. ولكن المسار الوظيفي يتضمن أبعادا تفوق بكثير ما تتضمنه الوظيفة أو المهنة أو الحرفة، فالمسار الوظيفي هو نمط العمل والنشاطات المرتبطة به الذي يتطور طوال فترة حياه الإنسان، فهو يشمل الوظيفة أو سلسلة الوظائف التي يتولاها الفرد منذ تعيينه إلى أن يحال على التقاعد. (قشي، 2009).

عرفه عناية (2011: 62) "أنه المسلك الذي يوضح مجموعة الوظائف المتتابعة التي يتدرج فيها الفرد أو ينتقل اليها خلال عمره الوظيفي في المؤسسة، وذلك إما عموديا عبر المستويات التنظيمية من35 قاعدة الهيكل التنظيمي حتى قمته وتسمى هذه الحركة بالترقية أو أفقيا فتسمى بالنقل

الوظيفي الأفقي، فالتوجه المعاصر في رسم المسارات الوظيفية لم يعد يقتصر على عدد الوظائف الرأسية التي ينتقل اليها الفرد عن طريق الترقية عبر الهيكل التنظيمي ولم يعد مفضال الشخص الذي يحصر نفسه في مجال تخصص واحد ينتقل ضمنه من وظيفة أدنى لوظيفة أعلى فقط، فالمطلوب الآن شغل الفرد لوظائف متعددة ومتنوعة رأسيا و أفقيا، فهذا التنوع يكسبه مهارات متعددة ومختلفة، فتنوع الخبرة هي السمة الأساسية المطلوبة في الموظفين في الوقت الحاضر".

كما عرف السعيد (2013: 22) المسار الوظيفي بأنه "مجموعة الوظائف التي يشغلها الفرد خلال حياته العملية في اتجاه أو اتجاهات مهنية مختلفة حتى يصل إلى هدفه المنشود بحيث تتوافق احتياجات الفرد باحتياجات المؤسسة التي يعمل بها".

كما عرَف السالم (2009: 14) المسار الوظيفي على الصعيد الفردي بأنه "انتقال الفرد من وظيفة إلى أخرى، أو من موقع إلى اخر من أجل تحقيق مستقبله بالشكل الذي يتمناه. أما المسار الوظيفي على مستوى المؤسسة هو عبارة عن المسلك أو الخط المرن الذي يوضح مجموعة الوظائف التي يمكن أن يتدرج فيها العاملون في المؤسسة أو ينتقلوا إليها خلال حياتهم الوظيفية فيها.

كما عرّفه الطائي وأخرون (؟؟485:2006) بأنه: "عبارة عن سلسلة متعاقبة من التغيرات الوظيفية التي تحدث في حياة الموظف العملية سواء كانت هذه التغيرات مرتبطة بالتقدم الوظيفي والنجاح الذي يحرزه في عمله والذي يرافقه الحصول على أجر أعلى أو مكانة وظيفة أفضل وتحمل أعباء ومسؤوليات أكبر، وتعتبر هذه التغيرات الوظيفية بالترقية رأسيا إلى وظيفة أعلى ضمن الهيكل التنظيمي المعتمد، أو قد تكون هذه التغيرات عبارة عن تعاقب في الوظائف التي يشغلها الموظف أو الفرد خلال حياته الوظيفية بغض النظر عن مكانته، أو مستواه في الهيكل التنظيمي والتي تحدث عادة على مستوى أفقي دون ارتباطها بمراكز إشرافيه أعلى".

وأشار المرسي (2006: 17) إلى تعريف المسار الوظيفي بأنه: نموذج الخبرات المرتبطة بالعمل، الذي يمتد عبر حياة إنسان ما، وتشمل الخبرات الوظيفية كل من المراكز الوظيفية، خبرات العمل ونوعيات المهمات.

من خلال التعريفات السابقة يرى الباحث بأن المسار الوظيفي هو مسؤولية مشتركة بين المؤسسة والموظف، كما يتضمن رسم الأطر العامة التي على أساسها يتحدد المستقبل الوظيفي للموارد البشرية العاملة في المنظمة، وتحديد احتمالات الترقي والتدرج في المناصب الوظيفية حسب الفرص المتاحة، وإعداد الموظف لمراحل سير وظيفي متصاعدة، والعمل على تنمية مهارات وصقل خبرات وإثراء معلومات الموظف حسب كل منصب وظيفي يتقلده، وتحديد المهارات المطلوبة من تعليم وتدريب أو تحديد الوقت الزمني لعبور كل مرحلة.

وبناءً على التعريفات السابقة يرى الباحث أن المسار الوظيفي: عبارة عن سلسلة الوظائف التي ينتقل خلالها المعلم في حياته العملية.

2.2.2 تطور الاهتمام بالمسار الوظيفي

تأخر الاهتمام المسار الوظيفي مقارنة بالمسائل الإدارية الأخرى، رغم وجود المسار الوظيفي في حياة الموظفين على جميع مراحل الوظيفية التي يمر بها الموظف، ولكن نظرا للتطور الحديثة في دراسة إدارة الموارد البشرية أخذ المسار الوظيفي بعدا أخر، وقد ساعدت العدد من العوامل في التأخر بالاهتمام بالمسار الوظيفي وتخطيطه وتطويره ومن أهم هذه العوامل ما يلي:

- غموض مفهوم المسار الوظيفي وعدم إدراك أهميته من قبل الإدارة العليا في الكثير من المنظمات .
- عدم اعتبار تخطيط المسار الوظيفي من بين المهام والمسؤوليات الأساسية للمديرين .
- اعتقاد بعض المديرين بان تخطيط المسار الوظيفي قد يزعزع استقرار المؤسسة لأنه يتضمن الترقية والحركية الوظيفية .
- نقص المعلومات حول المسار الوظيفي، ومشكلاته وسبل تطويره وغير ذلك من الجوانب.
- ندرة الدراسات العلمية والأبحاث في مجال المسار الوظيفي.
- عدم فعالية الربط بين تخطيط المسار الوظيفي وكل من الأداء الفردي والتنظيمي ونظام الحوافز. (وادي وماضي، 2007).

وهناك عدة عوامل أدت إلى تنمية الاهتمام العلمي والعملي بموضوع المسار الوظيفي كما يرى رضوان (2013) على النحو التالي:

- تطور الاهتمام بالأفراد وزيادة الاهتمام بالعنصر البشري.
- سعي المؤسسات لتحقيق الاستقرار والأمن الوظيفي.
- توسع مجالات التخصصات العلمية، مما أدى إلى تطور الدراسات في مجال إدارة القوى البشري.
- إدراك أهمية الترابط بين الأهداف الفردية وأهداف المؤسسة والسعي لتحقيق التوازن بين هذه الأهداف.

كما ويعد تطوير المسار الوظيفي أحد الأنشطة المهمة لإدارة الموارد البشرية والتي تعنى أساساً بتحقيق التوافق والتطابق بين الأفراد والوظائف التي يشغلونها. وهو مسؤولية مشتركة بينهم وبين المؤسسة وهناك دور لكل منهما؛ حيث يركز المدخل الفردي على الدور الذي يقوم به الأفراد ذاتهم لتخطيط مستقبلهم الوظيفي تلبية لاحتياجاتهم وتطلعاتهم. ويقع على عاتق المؤسسة إدارة المسار

الوظيفي، فهي تقوم بتخطيط تحركات العاملين وإعداد المسـارات الوظيفية لهم وتطوير مقدراتهم ومهاراتهم لتوليد التوافق بين رغباتهم وطموحاتهم الوظيفية وبين احتياجات المؤسسة الحالية والمستقبلية من خلال سياسات إدارة الموارد البشرية (فيروز، 2018).

3.2.2 فلسفة تطوير المسار الوظيفي

يجب على المؤسسات ان تقرر ما إذا كان سيتم انشاء مسارات وظيفية واسعة أو ضيقة؛ فكلما كان المسار أوسع، زادت فرص الفرد لاكتساب المهارات ذات الصلة بوظيفته، من خلال نقله في عدة وظائف من اجل اكتسابه مهارات وخبرات متعددة، مما يتيح له الترقية بعد فترة إلى اكثر من وظيفة في المستوى الأعلى، ولا بد من الإشارة إلى انه لا يمكن الانتقال للوظيفة الجديدة الا بعد تمضية فترة زمنية في الوظيفة السابقة كتهيئة وإعداد له، فتطور المسار الوظيفي هي عملية مستمرة من الاكتشاف، بحيث تتم من خلال عملية شاملة ممنهجة تنفذ الاستراتيجيات والتقييم الذاتي وتحليل الفرص والنتائج (Antoniu, 2010).

ويرى بركات (2005): بأن فلسفة تطوير المسار الوظيفي تتمركز فيما يلي"

1- أن كل مستوى من مستويات تطوير المسار الوظيفي في المؤسسات العامة (فرداً كان أم وحدة تنظيمية) هو جزء من كل، والكل جزء من آخر على مستوى أعلى.
2- إن تطوير المسار الوظيفي قائم على الاهتمام بالأجزاء منفردة دون النظر إلى نقاط التلامس والحركة مع بقية أجزاء الكل يؤدي بالمؤسسة عامة أو حكومية إلى تشتيت الجهود وتعثرها، وعدم التكامل.
3- ضرورة إدراك النظرة الكلية للإدارة في المسار الوظيفي، لضمان تحقيق تكامل الأفكار والسياسات والنظم.

ويُضيف الهيتي (2004) أن هناك حقيقتين مهمتين لعملية تطوير المسار، الأولى أن العمل الفردي للموظف هو أنه يخطط مساره بطريقته الشخصية، الثانية وترتبط بأنشطة المنظمة، إذ إنها تختار، تعين، وتنمي العاملين بفاعلية، وذلك لتوفير أرضية- قاعدة- من الأشخاص المؤهلين لمقابلة احتياجات المنظمة.

4- إن تطوير المسار يعتبر منظومة متداخلة من مجموعة من الأنشطة المتضمنة قياس ومقارنة النتائج الفعلية مع النتائج المتوقعة، وتقصي الانحرافات عن الخطط وتقويم الأداء الفردي واختيار التقدم الحاصل نحو الأهداف المقررة السنوية والبعيدة المدى، وهنا تبرز تطوير المسار في أنه ينطلق من تبني منظومة للقياس والتقييم تقوم على معايير التطوير بحيث تكون قابلة للقياس والتقييم، وأن تمتلك القدرة على التنبؤ بالممارسات الفضلى. (مطلق، 2005)

1.3.2.2 نظريات المسار الوظيفي

تعد نظريات المسار الوظيفي هي نظريات تهتم بفهم كيفين؟؟ تطور مسار الفرد في مجال العمل على مر الزمن، حيث تتضمن نظرية المسار الوظيفي إلى أن مسار الشخص المهني يتأثر بعوامل متعددة واهتمامات وقيم شخصية ومقدرات وفرص متاحة فضلاً عن الظروف الاجتماعية والاقتصادي، حيث تعتمد نظرية المسار الوظيفي على افتراض بان الأفراد يقومون باتخاذ قرارات خلال مسارهم المهني، ويتغير هذا الوقت بمرور الوقت استجابة لتغيرات العوامل (الحارثي، 2014)، وللمسار الوظيفي نظريات متعددة يذكر ماهر (2009) منها على النحو الاتي:

1- نظرية مراحل التطوير في المسار الوظيفي:

تعتبر أهم النظريات؛ وذلك لبساطتها ولقُربها من الواقع، ولإمكانية استخدامها عملياً، وهي تعتمد على أن الفرد يمر عبر مراحل تمثل التطور في شكل المسار الوظيفي، وتتشابه هذه المراحل مع المراحل التي يمر بها التطور الشخصي والحياتي للفرد عبر سنوات حياته.

2- نظرية الشخصية واختيار المهنة:

قدم هولاند نظريته في اختيار المهنة مفترضاً أنها تعبير عن شخصية الفرد، أي أن هناك تناغماً بين طبيعة الشخصية ومكونات الوظيفة، ويرى أن هناك ستة أنواع من الشخصية: العملي، والمدقق، والفنان، والاجتماعي، والمنظم، والتقليد.

3- نظرية التعلم في اختيار المهنة:

ترى أن الفرد يتعلم أن هناك أنماطاً سلوك تُسبب له السعادة والإشباع والارتياح، وهو يميل إلى تكرارها أو أدائها، والعكس، حيث يبتعد عن أنماط السلوك التي تُسبب له الألم وعدم الارتياح، وسواء كان التعلم ناتجاً عن التجربة والخطأ، أو عن المشاهدة والاستبصار؛ فإن الفرد يميل إلى اختيار المهن والوظائف التي تُسبب له السعادة والنجاح.

4- النظرية الوجدانية في اختيار المهنة:

تهتم بكيفية حصولنا على المعلومات وتشغيلها في عقولنا لكي نتوصل إلى قرارات معينة، وعليه فنحن نتخذ قرارات تمس المهن والوظائف، وذلك حسب ما يتوفر لدينا من معلومات، وتشغيلها الذهني وتحليلها.

كما أن المسار الوظيفي يتميز بعدة خصائص تسهم في توجيه وتحديد الاتجاهات المهنية للأفراد. أولًا، يتيح المسار تحديد الأهداف المهنية والشخصية، مما يسهم في توجيه الجهود وتحقيق النجاح. ثانيًا، يعكس المسار اتجاهات واهتمامات الفرد، مما يزيد من رضاه الشخصي والمهني. ثالثًا، يشكل المسار إطارًا لتطوير المهارات والخبرات، وبالتالي يعزز فرص التقدم والترقية في المجال المختار. رابعًا، يساهم المسار في اتخاذ قرارات تعليمية وتدريبية مستدامة، استنادًا إلى احتياجات سوق العمل

ومتطلبات المهنة. خامسًا، يوفر المسار إطارًا لبناء هوية مهنية قوية وفهم دقيق لدور الفرد في سوق العمل. في الختام، يعد المسار الوظيفي للفرد مسارًا استراتيجيًا يتسم بالتوجيه والتطور المستمر لتحقيق الأهداف المهنية (وادي، 2007).

4.2.2 أهمية المسار الوظيفي

إن إدارة المسار الوظيفي المؤثرة أصبحت مهمة وبصورة كبيرة لكل من الفراد والمنظمة، حيث أن الأفراد يشعرون بالضغط والسرعة حتى يحددوا مسارهم الوظيفي وذلك بسبب كثرة المنافسة في البيئة الخارجية المحيطة بهم، فضلاً عن ذلك معني النجاح الحقيقي قد يتعدى الراتب أو المكانة ليشمل إنجاز الأهداف والقدرة عمى تحديد الاحتياجات، حيث يشعر الفرد بأنه مطالب بتأدية مهامه ومسئولياته لكي تكون جزءاً من تحقيق أهداف المنظومة.

ترجع أهمية المسار الوظيفي إلى الاتي:

1. رفع دوافع العاملين في المؤسسات نحو اكتساب القدرات والمهارات اللازمة لإنجاز مهام وأعباء أعمالهم كما يساعدهم على تحديد نقطة الانطلاق نحو المستقبل الوظيفي في إطار ما يسعون اليه عبر المسارات الوظيفية التي يختارونها سواء كان هدفهم سرعة الحصول على الترقية أو الحصول على المزايا المادية والمعنوية التي يوفرها المسار الوظيفي وتكون المحصلة النهائية لتخطيط المسار الوظيفي هي تحسين الأداء الذي يساعد على تحقيق أهداف المنظمة.
2. مساعدة العاملين في صياغة وتشكيل احتياجاتهم وأهدافهم وطموحاتهم الشخصية نحو الأهداف التنظيمية مما يترتب عليه زيادة احتمالات توافر الكفاءات المناسبة لمواجهة الاحتمالات المتغيرة من العمالة المؤهلة المدربة بالنسبة للمنظمة.
3. تفضيل العمالة المؤهلة للالتحاق بالمؤسسات التي تهتم بتحقيق طموحاتهم الوظيفية ومستقبلهم المهني، حيث يساعد هذا الاهتمام على تحقيق الآمن الوظيفي وتنمية الانتماء والولاء للمنظمة.
4. تحسين سمعة المنظمة، حيث تجعل المؤسسات التي تهتم بتطوير وتنمية المسار الوظيفي للعاملين بها اداة جيدة للترويج عنها في المجتمعات والماكن كافة مما يحسن من صورتها ويكسبها مكانة مرموقة بين المنظمات.
5. تنوع الفرص المهنية عبر المسارات الوظيفية مما يجعل من تنوع هذه الثقافات أمرا مرغوبا وواقعا ملموسا.
6. اكتشاف المؤهلين وتوجيههم إلى برامج التدريب والتنمية التي تمكنهم من تولي المناصب القيادية والمهنية (المرسي، 2006).

كما تحمل أهمية المسار الوظيفي أثرًا كبيرًا على حياة الفرد ونجاحه المهني. يسهم تحديد المسار في توجيه الأهداف الشخصية وتحديد الاتجاهات المهنية المناسبة. يعزز الرضا الوظيفي عبر تحقيق التوافق بين المهارات والاهتمامات الشخصية ومجال العمل. كما يشجع على تطوير المهارات والتحصيل العلمي بشكل مستدام، مما يعزز فرص التقدم والترقية. يساعد أيضًا في اتخاذ قرارات مستنيرة بشأن التدريب والتطوير، ويسهم في تحقيق الاستقرار المهني والنجاح في الحياة المهنية بشكل عام (دغيش، 2018).

5.2.2 خصائص المسار الوظيفي

يتأثر المسار الوظيفي بعدة عوامل مع الزمن، حيث تشتمل الخصائص على مجموعة من العوامل، التي تتضمن ما يلي:

- التعرف على الفرص المهنية: مما يسهل على العاملين الراغبين في تغيير توجهاتهم المهنية.
- تحقيق نوايا المنظمة: وذلك بالقيام بعمليات إيجابية لتقوية صورتها الذهنية لدى العاملين والعملاء.
- تلبية حاجات التطور لدى العمال: من أهم الأهداف التي يريد العاملين تحقيقها في مسارهم الوظيفي.
- التقليل من عدم الرضا: مما يساعد على إزالة أخطار عدم الاستغلال لطاقات العمال.
- حسين أداء العمال: بفضل الخبرة المتحصل عليها من خلال الترقية. (حمداوي، 2004).

إن المسار الوظيفي هو إطار أساسي يحمل عدة خصائص تُسهم في توجيه حياة الفرد المهنية. فهو يتيح تحديد أهداف مهنية وتطلعات شخصية واضحة، مما يساعد في توجيه الجهود وتحديد الخطوات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف. ثانيًا، يتميز المسار بتوجيه اهتمامات ومهارات الفرد نحو ميادين محددة، مما يعزز فرص النجاح والرضا الوظيفي. ثالثًا، يُعَد المسار وسيلة لتطوير وتعزيز المهارات اللازمة للتفوق في المجال المختار، ما يسهم في تحقيق التميز والابتكار. رابعًا، يتيح المسار تخطيطًا مستقبليًا دقيقًا، حيث يمكن للفرد تحديد خطوات التطوير والتقدم المهني بشكل مستمر. في الختام، يُعَد المسار الوظيفي أداة أساسية لتحقيق النجاح المهني، حيث يمثل خارطة لرحلة الفرد في عالم العمل (كفافي، 2020).

6.2.2 فوائد واستخدامات رسم المسار الوظيفي

يساعد رسم المسار الوظيفي الفرد على تحديد الأهداف المهنية، ووضع الخطط لتحقيقها، حيث يمكن للفرد ان يحدد الوظائف والمجالات التي يرغب في استكشافها وتطويرها على المدى القصير والطويل، كما تتضمن الفوائد تطوير المهارات، وتحقيق التوازن، وتحديد الفرص الوظيفية، فرسم المسار الوظيفي يعد أداة فعالة للتخطيط المهني والتطوير الشخصي، ويساعد الافراد على الارتقاء بمسارهم المهني وتحقيق نجاح ورضا أكبر في حياتهم المهنية والشخصية (Antoniu, 2010).

هناك العديد من الفوائد التي تكسبها المؤسسة والعاملون من إدارة وتطوير المسارات الوظيفية للعاملين، خاصةً وأن هذه الوظيفة قد احتلت مكانة مهمة في إدارة الموارد البشرية لارتباطها بغالبية استراتيجيات الموارد البشرية في المنظمة، مثل: التدريب والترقية والحوافز والتدوير الوظيفي وغيرها، لذلك تتجلى فوائد رسم المسار الوظيفي في الآتي:

1- انخفاض معدلات دوران العمل والتغيب في المنظمة.
2- زيادة الولاء التنظيمي لإدراك العاملين طبيعة الارتباط بين كفاءاتهم والفرص الوظيفية المتاحة أمامهم.
3- تجنب التعرض لصدمة الواقع: من خلال توفير وظائف تثير دوافع التحدي لدى العاملين، وهو ما يحدث للعامل عند التحاقه بالعمل فيجد أن آماله وطموحاته لن تتحقق بسبب محتوى الوظيفة الجديدة التي لا تتسم بروح التحدي فلا يستطيع إشباع طموحاته وحاجاته، لذلك يجب على المؤسسة الاهتمام بتنمية المسار الوظيفي للعامل في بداية مساره بتعزيز ثقته بنفسه وتعليمه تحمل المسؤولية والتعامل مع الزملاء من خلال أخذ طموحات وحاجات العامل بعين الاعتبار، لتكليفه بمهام تشبع لديه الرغبة في التحدي وتشعره بأهمية عمله.
4- الاهتمام بالبعد الاجتماعي عند تحديد المسارات الوظيفية للعاملين.
5- شرح خطط كفاءات المؤسسة المستقبلية، والتعريف بالإمكانات المتاحة. (باشا، 2007).

ويُضيف ماهر (2009) من فوائد واستخدامات رسم المسار الوظيفي على النحو الآتي:

1. تحقيق الأمان الوظيفي للعاملين، من خلال الفهم الصحيح لطبيعة المسار وتطويره.
2. تكليف العاملين بتحقيق معدلات إنجاز مرتفعة: فقد توصل الخبراء إلى أنه كلما زادت توقعات المدير بشأن إنجازات مرؤوسيه مع الثقة فيهم، كلما زادت قدرتهم على تحقيق معدلات أداء عالية، مع ملاحظة عدم المبالغة في التوقعات بل بما يتناسب مع مقدرات العاملين ومهاراتهم.

3. تخفيض تكلفة العمل: من خلال الاعتماد على عمالة ذات كفاءة عالية ومعرفة متطورة بإنتاجية كبيرة، وبذلك يكون العائد المتحقق من الإنفاق على أنشطة إدارة المسار الوظيفي أكبر من التكلفة.
4. إثارة دافعية العامل للعمل بفاعلية عندما يدرك أن بيئة العمل والمناخ التنظيمي يوفر له جو من التحدي والنمو والمسؤولية المشتركة للمنظمة.
5. تكامل وتناسق استراتيجيات إدارة الموارد البشرية وترابطها مع خطة المؤسسة العامة، من خلال وضع النظم واللوائح المرنة والموضوعية لأعمال التدريب والترقية والحوافز والمكافآت.

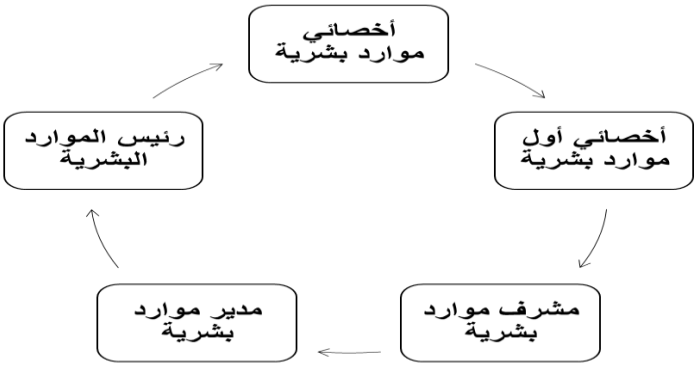
إن تحديد المسار الوظيفي يؤدي دورًا حاسمًا في توجيه الحياة المهنية، إذ يقدم فوائد ذات أثر كبير. يسهم في تحديد الأهداف وتوجيه الجهود نحو تحقيقها، مما يعزز التركيز والفعالية في العمل. فضلاً عن ذلك، يعزز المسار الوظيفي الرضا الوظيفي من خلال اختيار مجال يتناسب مع مهارات الفرد واهتماماته. يشجع على تطوير المهارات والخبرات اللازمة، مما يعزز فرص الترقية والنجاح المهني. كما يسهم في اتخاذ قرارات تعليمية مستنيرة، ويقوي الهوية المهنية، ويساعد في تحقيق توازن بين الحياة المهنية والشخصية. في النهاية، يُعَد المسار الوظيفي أساسًا لتحقيق الاستقرار المهني وبناء مستقبل مهني ناجح (رضوان، 2013).

7.2.2 أنواع المسارات الوظيفية

تشمل أنواع المسارات الوظيفية المختلفة التي يمكن للفرد اتباعها وفقا لأهدافهم وتطلعاتهم المهنية والشخصية، حيث تختلف هذه المسارات في طبيعتها واحتياجاتها وفرصها وتحدياتها، ويتوجب على الأفراد اختيار المسار الذي يتناسب مع مواهبهم واهتماماتهم وأهدافهم، وتصنف المسارات الوظيفية إلى مسارات رئيسة كما يرى عقلي (2005) وهي على النحو التالي:

أ. المسار التقليدي

يشير إلى حركة انتقال الموظف العمودية من أدنى إلى أعلى من خلال الترقيات بشرط أن تكون الوظيفية الجديدة ذات علاقة بالوظيفة القديمة، بمثابة إعداد عملي للموظف لتقليد المنصب الجديد، فالمسار التقليدي يعبر عن عدد ونوعية الوظائف المتاحة التي يمكن أن يتم ترقية الموظف إليها منذ تعينه حتى إحالته إلى التقاعد، أي أن هذا المسار يفترض بقاء الموظف في المؤسسة منذ تعينه حتى بلوغ سن التقاعد. والشكل رقم (1.2) يوضح نموذج للمسار التقليدي:

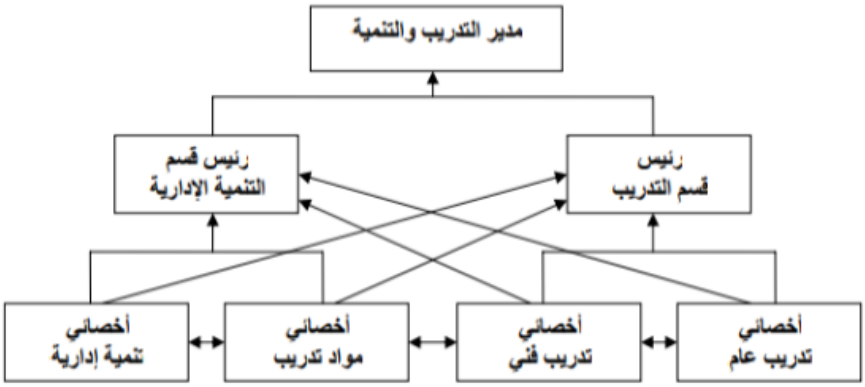


شكل رقم (1.2) تصميم الباحث
أنموذج المسار الوظيفي التقليدي

ب- المسار الشبكي

يشـــير إلى احتمال حركة انتقال الموظف العمومية والأفقية داخل الهيكل التنظيمي خلال مراحل حياته الوظيفية، حيث لا يحقق هذا المسار الانتقال لوظيفة في المستوى الإداري الأعلى، بل يتضمن نقل الموظف في عدة وظائف داخل المســـتوى الإداري الواحد خلال فترة زمنية بهدف إكســـابه مهارات وخبرات متنوعة في نفس المستوى الإداري، مما يمنحه الفرصـة للترقي لأكثر من منصـب أعلى.

ويوضح الشكل رقم (2.2) نموذج المسار الشبكي:



شكل رقم (2.2): نموذج المسار الشبكي
المصدر: (الفاضل، 32:2011)

ج- مسار الإنجاز

لا يشـترط هذا المسـار بقاء الموظف لفترة محدودة حتى يتم ترقيته لمنصـب أو وظيفة أعلى، بل يتم الترقية لوظائف ومناصـــب أعلى بناء على النجاحات والإنجازات التي يحققها الفرد في عمله بغض النظر عن المدة التي قضـاها في الوظيفة، ويعتمد مسـار الإنجاز على مبدأ الجدارة في العمل،

بمعنى توافر المقدرة والصلاحية على ممارسة مهام الوظيفية السابقة واللاحقة التي يتم ترقية الفرد إليها من خلال مرتكزات ومعايير موضوعية تضمن تحقيق الكفاءة في الأداء (رشيد، 2004)

8.2.2 مراحل المسار الوظيفي

تختلف مراحل تخطيط المسار الوظيفي بالنظر إلى تلك المراحل التي يعيشها الفرد خلال حياته الوظيفية من بداية التوظيف وإلى غاية سن التقاعد ولا تخرج هذه المراحل عن كونها كالتالي:

1- مرحلة الاستطلاع والاكتشاف

غالبا ما تظهر هذه المرحلة الاستكشافية من سن 15إلى 25 سنة، أين يكون الأفراد في المرحلة الثانوية أو الجامعية، ينصب اهتمام الأفراد في هذه المرحلة على اختيار العمل الذي يحبونه ويجذبهم إليه ولذلك نجد هؤلاء الأفراد يبحثون عن معلومات وبيانات تخص المهن التي يريدونها سواء بالاطلاع على نصوص تحليل الوظائف أو عن طريق الأصدقاء أو أفراد الأسرة (المغربي، 2008).

2- مرحلة التأسيس والبناء

في هذه المرحلة يجد الأفراد لأنفسهم مكانا داخل المؤسسة مع شعورهم بأدوارهم حيث يبنون الشكل المناسب لحياتهم ويتحملون مسؤولية أكبر كما يهتمون بإبراز أدوارهم وكيفية تعاملهم مع الآخرين ومع الزملاء والمرؤوسين كما يمكنهم أن يلعبوا دورا مهما في التغذية العكسية.

3- مرحلة النضوج والاستقرار

في هذه المرحلة يصبح الأفراد قد أمضوا وقتا لا بأس به في وظائفهم ما يسمح لهم ذلك بتكوين خبرات حيث أصبحوا قريبين من توقعات مديرهم ويصبح العاملين في هذه المرحلة مدربين لعمال جدد، وأكثر قدرة على رعاية مصالحهم ودعمهم بالمعارف اللازمة فهذه المرحلة تتسم بالنضوج والاستقرار وصقل المواهب والقدرات (المغربي، 2008).

4- مرحلة الانسحاب (التقاعد)

في هذه المرحلة يصبح الأفراد على مقربة من الانفصال عن الوظيفة، والانفصال يختلف من شخص لآخر فهناك من يفضل البحث عن عمل آخر أو مزاولة بعض النشاطات الخارجية وهناك البعض من تعدهم المؤسسات كمستشارين لها وهذا ما يفسر تخطيط الكثير من كبار الموظفين لهذه المرحلة ما بعد ترك الوظيفة. (المرسي، 2006).

9.2.2 استخدامات المسار الوظيفي

ان المسار الوظيفي للفرد يمكن ان يستخدم بعدة طرق مختلفة ويقدم فوائد عديدة، من بين الاستخدامات الرئيسة للمسار الوظيفي، ما يلي:

- ✓ إعداد القيادات الإدارية: تساهم عملية تخطيط المسار الوظيفي في إعداد القيادات الإدارية من حيث وجود فرص اكتشاف هذه القيادات الواعدة وتدريبها وتجهيزها لمناصب إدارية أعلى.
- ✓ الترقية: تشمل خطط المسار الوظيفي على ترقيات للموظفين في تواريخ محددة وما يتطلبه ذلك من تأهيل لهم فما المسار الوظيفي إلا مجموعة من الترقيات المتتالية للموظف الذي يثبت جدارته وأهليته للترقية.
- ✓ الإحلال الوظيفي: إن عملية الإحلال الوظيفي تعتمد على وجود خطة للمسار الوظيفي حيث لا يعقل أن تتم عمليات الإحلال بشكل عشوائي وبدون تخطيط. (منير، 2007).

10.2.2 التخطيط للمسار الوظيفي

إن تخطيط المسار يصمم لمساعدة الفرد كي يصبح أكثر معرفة حاجاته، وقيمه، وأهدافه الشخصية، ويمكن أن ينجز من خلال الخطوات الآتية حسب ما يرى الهيتي (2004):

1- تعريف المهارات وتنظيمها، الاهتمامات، الحاجات المرتبطة بالعمال؛ القيم، الاتجاهات وتفصيلات ومن الأدوات المستخدمة التقييم الذاتي، وكتب العمل لمساعدة الأفراد في تقييم ذاتهم، وورش تخطيط المسار.

2- أدلة المسار: تحويل هذه المعلومات إلى حقول مسارات عامة، وأهداف وظيفة محددة قصرية وطويلة المدى، وتطوي خطط عمل لمتابعة تلك الأهداف وتحديد أية عقبات أو فرص ربما ترتبط بذلك.

3- اختبار إمكانات المسار أمام حقائق العمل في المؤسسة أو في سوق العمل نفسه إن مشاركة الأفراد في عملية تخطيط المسار الوظيفي على المستوى الشخصي والتنظيمي هي مسألة في غاية الأهمية نظراً لأن مثل هذه العملية موجهة بالدرجة الأولى حنو الأفراد، كما أنها تتم بجهود إنسانية فردية وجماعية، كما جيب أن ترتبط عملية التخطيط للمسار الوظيفي بنظم الحوافز والتقييم والتطوير والأداء والتقدم الوظيفي.

وقد أشار وادي وماضي (798:2007) خطوات التخطيط للمسار الوظيفي على النحو التالي:

1- تقييم وتحديد الوضع الحالي للأفراد والمنظمة.

2- تحليل الفرص المتاحة والبيئة المحيطة بها.

3- تحديد الأهداف طويلة المدى.

4- تطوير واختيار الاستراتيجيات الملائمة لإنجاز الأهداف المرسومة.
5- تحديد لنشاطات المهمة والخطوات اللازمة لتنفيذ الاستراتيجية.
6- البرمجة أي وضـــع جدول زمني وموضـــوعي يربط بين النشـــاطات والإمكانيات والأفراد للوصول إلى الأهداف المرسومة.

11.2.2 متطلبات نجاح تخطيط المسار الوظيفي

يتطلب نجاح تخطيط المســـار الوظيفي توافر متطلبات لضـــمان فعاليتها ونجاحها، فكما يرى الفاضل (2011) فتخطيط المسار الوظيفي يعد عملية مهمة لتحقيق النجاح المهني والشخصي، ومن متطلبات نجاح تخطيط المسار الوظيفي ما يلي:

1- المرونة: يحتاج تخطيط المســـار الوظيفي لإعادة نظر كل فترة زمنية لمراعاة مدى التكيف مع المتغيرات التي تطرأ على المؤسسة بهدف إعادة هيكلة أعمالها، مما قد يستدعي إلغاء وظائف أو اســـتبدال وظائف قديمة بأخرى جديدة أو دمج بعض الوظائف أو فصـــل الأخرى، مما يحتم أن تكون عملية تخطيط وتنمية المسار الوظيفي عملية مرنة قابلة للتغيير والتبديل.
2- الاعتماد على المصـدر الداخلي في شـغل الوظائف التي تقع على المسـارات، وتلافي الاعتماد على المصدر الخارجي بقدر الإمكان لما يترتب على ذلك من عوائق أمام إدارة الموارد البشرية في السير قدماً في هذه المسارات.
3- جل المسارات الوظيفية أطول من يمكن بحيث يصاحب هذا الطول زيادة في عدد الوظائف التي يمكن أن يترقى أو ينتقل إليها الموظف، مما يعني احتمال حصـوله على عدة ترقيات خلال حياته الوظيفية، ووصوله إلى مستوى إداري عالٍ يرفع أمنه الوظيفي ويمنحه حافزاً أكبر نحو العمل.
4- توسـع المسـارات التنظيمية لتشـمل فئات أكثر من الموارد البشـرية، بحيث تتاح فرصـة الترقي والتقدم لأكبر عدد منها، من خلال الاعتماد على عدة أنواع من المسارات الوظيفية المتخصصة وغير المتخصصة والشبكية، والمسارات البديلة التي تتيح للموظفين فرص الترقي على أكثر من مسار حسب من يخلو من درجات ووظائف فعلية داخلية في نطاقه.
5- الحوافز المالية والمعنوية: يعد التحفيز أحد أهم الهبات الموجودة لدى البشـــر المرتبطة بتحقيق مستويات عالية من الإنتاجية، وعند إزالة عامل التحفيز، سوف يفقد الناس الدافع لعمل أي شيء سوى الضروريات البحتة، وعندما تسهم الحوافز في إشباع احتياجات العاملين فإنها تساعد على تهيئة البيئة المناسبة لتخطيط وتنمية المسار الوظيفي.
6- البرامج التدريبية الملائمة: التدريب من أهم المقومات التي يركز عليها نجاح تخطيط وتنمية المسار الوظيفي؛ لأنه لا يمكن تحقيق ذلك في أي مجال عملي دون اكتساب المهارات والقدرات

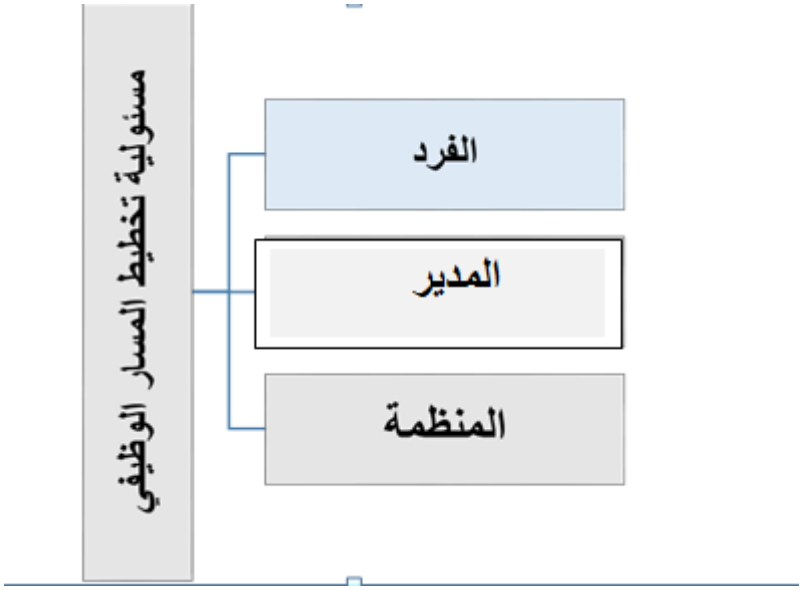
الفردية اللازمة لإنجاز مهام العمل، فالتدريب هو الوسيلة لمعالجة أوجه الضعف والقصور في الأداء، ومن ثم لا يمكن تخطيط وتنمية المسار الوظيفي إلا بعد اكتساب المهارات والقدرات وصقل الخبرات اللازمة لإنجاز هذا العمل (الفاضل، 2011)

ويُضف إبراهيم (2001) من متطلبات نجاح تخطيط المسار الوظيفي: العلم والمعرفة: المعرفة المتجددة من أهم أساليب التغيير، والمخاطرة المحسوبة أحد أقرانه، وفي ظل ثورة المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات أصبح لزاماً على المؤسسات على اختلافها التحول إلى منظمات تبادل المعرفة أو منظمات التعلم، حيث إن هناك تطوراً معرفياً على مدار الساعة.

أما النمر وآخرون (2006) فيرى بأن إشاعة الثقة المتبادلة بين الإداريين والعاملين تزيد مع دافعيتهم تجاه العمل، وتؤكد رغباتهم في النجاح والإنجاز، وتدعم عوامل الولاء والانتماء والرضا، والعمل على تحقيق أهداف المنظمة، وزيادة كفاءتها الإنتاجية (النمر وآخرون، 2006).

12.2.2 مسئولية تخطيط المسار الوظيفي:

إن مسئولية تخطيط وتطوير المسار الوظيفي داخل المؤسسة تشمل عدة أطراف مجتمعة متمثلة في الشكل رقم (3.2):



شكل رقم (3.2): مسئولية تخطيط وتطوير المسار الوظيفي
تصميم الباحث

أ. مسئولية الفرد

إن تخطيط وتطوير المسار الوظيفي قد تتم من قبل الفرد نفسه لأنه الوحيد الذي باستطاعته تحديد ما يتطلع إليه من ممارسة مهنية معينة، لذلك على الموظف تطوير مساره الوظيفي بنفسه

بالاعتماد على ما يحصل عليه من معلومات داخل المؤسسة أو من خلال ما توفره المؤسسة من إرشاد ونصح عن طريق الموظفين السابقين (عثمان، 2016).

ب. مسئولية المدير

للمدير دور رئيسي في مساعدة العاملين في تخطيط وتطوير مسار حياتهم الوظيفية، وقد ينظر بعض المشرفين إلى عملية توفير النصح والإرشاد للعاملين على أنها لا تدخل ضمن اختصاصهم، أو أنهم لم يكلفوا من الإدارة العليا لتحمل هذه المسؤوليات (الهتاني، 2017).

ج. **مسئولية المنظمة**

تتركز مسئوليات المؤسسة على مهمة إيجاد الخيارات الوظيفية والإعلان عنها وشرحها للعاملين، وقيام المؤسسة بتوفير المعلومات الواضحة حول الفرص والخيارات وخطوط سير المسارات المهنية للعاملين، حيث تعتبر هذه من مهام إدارة الموارد البشرية التي تحرص على توضيح الأعمال المختلفة والمراحل والمستويات للتقدم والترقية لكل من هذه الأعمال داخل المنظمة، وأيضاً تهيئة البيئة والظروف لتمكين العاملين من وضع خطط لحياتهم الوظيفية داخل المنشأة. (مهدي، 2011)

13.2.2 أسباب فشل الفرد في مساره الوظيفي

هناك العديد من العناصر التي تحكم نجاح أو فشل الفرد في المراحل المختلفة من مساره الوظيفي، وسوف نتعرض لبعض من هذه العناصر وذلك حس اختلافها من مرحلة إلى أخرى خلال المسار الحياتي والوظيفي للفرد كما أوردها (دغيش، 2018)، والتي تتضمن العناصر المرتبطة ببداية المسار الوظيفي: ويقصد بذلك نقطة البداية في المسار عند دخول الفرد لأول وظيفة له وتعرضه لأول خبرات وتجار وظيفية لها، ويقابل الفرد مجموعة من الصعوبات والمشاكل منها، فضلاً عن زيادة الطموح وعدم واقعيته: في بداية المسار الوظيفي لأي فرد يكون لديه مجموعة من الأحلام يأمل أن يحققها، وقد يفشل في ذلك رغم ما يتوفر لديه من إمكانات تحقق له ذلك الطموح، فتكون النتيجة أحيانا تحطم الآمال.

كما أشار وادي (2007) إلى أن انعدام أهمية الوظيفة الأولى من عناصر الفشل؛ حيث يزداد إحباط كثير من الأفراد في أولى وظائفهم بسبب صغر الوظيفة وانخفاض أهميتها، وما يزيد من المشكلة تعقيداً هو أن الشخص يبني أمالا تفوق الواقع وفي نفس الوقت لا يعطي المديرين بالا إلى أن الشباب لديهم طاقات يمكن استغلالها لو تم توفير وظائف وأعمال بها درجة من التحدي، وتوفر الإمكانات والسلطات التي تطلق إمكانياتهم، بالإضافة على عدم النضج الشخصي، والذي يميز الفرد

في بداية مسـاره بعدم الخبرة الكافية لتحمل المسـئوليات الكبيرة، كما أنهم غير ماهرين في العلاقات الاجتماعية والشـخصـية مع الآخرين، وهي أمور كلها مطلوبة للنجاح في العمل، وانخفاض الجانب العملي، حيث يتميز الموظفون الجدد بأنهم نظريون، وأنهم يحتاجون إلى أن يتعلموا كثيراً الفن التطبيقي، وأن ما درسوه يحتاج إلى عض التكيف حتى يتم تطبيقه.

كما بينت الياور (2010) إلى ان الموظف الجديد باستمرار أن يحصل على معلومات عن مدى تقدمه في الأداء والانجاز، وما إذا كان أداءه جيداً أم انه يحتاج إلى تطوير وتعديل وتدريب وتوجيه إضافي، وأن تعدد مشاكل الرئيس المباشر، فقد يكون تجاهله التام للموظف الجديد وعدم تدريبه له، إهماله في إعطاءه التعليمات اللازمة، وعدم تحفيزه، وعد نصحه وإرشاده، أثر سلبي على الموظف الجديد، فضلا عن مشاكل مع الزملاء حيث يمارس الزملاء مع الموظف الجديد بعض الخدع والحيل، لإثبات أقدميتهم وأحقيتهم في الوظيفة، أو ربما لغرض النفوذ عليه، بينما يحتاج الموظف الجديد إلى كل زميل ناصح أمين يرشده إلى الطريق السليم.

14.2.2 نصائح للتغلب على الصعوبات التي تواجه تخطيط المسار الوظيفي

يمكن التغلب على الصعوبات التي تواجه تخطيط المسار الوظيفي من خلال النصائح التي يمكن بواسطتها التخفيف من حدة هذه الصعوبات، وقد لخص كل من مصطفى (2008) وعقلي (2009) بعض النصائح في النقاط الأتية:

1- يجب أن تكون المسارات الوظيفية مرنة.
2- المرونة في برامج التدريب والتنمية، وجعلها مستمرة لإكساب الموارد البشرية المهارات المطلوبة للوظائف الجديدة وتهيئتها للتكيف معها.
3- إذا لم تتوفر الدرجات الوظيفية، وكذلك المخصصات المالية للترقية لمناصب قيادية عليا، يمكن تهيئة مسميات ومراكز وظيفية أعلى دون تخصيص مزايا مالية.
4- زيادة راتب المرشح للترقية دون انتقاله للوظيفة الأعلى كتعويض له.
5- تخفيض سن الإحالة للتقاعد من أجل فتح مسارات باستمرار أمام الأفراد.
6- تخفيض الدرجة الوظيفية للموظفين غير الأكفاء، ونقلهم لوظيفة أدنى.
7- الاستغناء عن الأفراد الذين تنخفض كفاءتهم باستمرار، وكذلك الذين لم يعد أداؤهم بالمستوى المطلوب، ومن غير المتوقع أن يتم رفع هذا المستوى.
8- إعادة النظر في تخطيط المسارات الوظيفية بشكل مستمر وتعديلها في ضوء ما توضحه نتائج تقييم الأداء.

3.2 إدارة المعرفة

1.3.2 تمهيد

يشهد العصر الحالي جملة من التطورات والتغيرات المتنامية، التي تؤثر في شتى المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وغيرها، وتتأثر المؤسسات بشقيها العامة والخاصة بما يحدث حولها، ويكمن السبب الرئيسي في ذلك أن المؤسسات تتعرض إلى ضغوطات وتحديات مستمرة من أجل استمرار المنافسة بجودة ونوعية الخدمات والمنتجات التي تقدمها.

ولذلك أصبحت المعرفة السبيل الأول التي تحتذي فيه العديد من المؤسسات للنجاح والتميز، ولمواجهة هذه التحديات والتكيف معها وتحسين الأداء وتحقيق الميزة التنافسية والريادة (الزطمة،2011).

ويتم ذلك من خلال توجه المؤسسات نحو توظيف المعرفة المتاحة لديها بأقصى حد ممكن من الكفاءة والفاعلية والعمل على تجميعها ونشرها في كافة الأقسام الإدارية في المنظمة، والسعي نحو امتلاك معارف جديدة للوصول إلى مرحلة التميز، والقيام بعمليات إعادة تأهيل الموارد البشرية وتدريبهم على إدارة المعرفة، والعمل على تأسيس قاعدة معرفة في المؤسسة (الزيادات، 2008).

مع مواكبة عصر المعرفة والتحول المتنامي إلى المجتمعات المعرفية، والاتفاق العام نحو أن المؤسسات القادرة على سرعة الاستجابة والتكيف للتحديات والضغوطات السوقية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية هي منظمات المعرفة (knowledge organization) والتي لها القدرة في تحسين وتطوير وتعزيز وابتكار أصولها المعرفية، بحيث أصبحت المعرفة الوسيلة الأساسية للتنافس في شتى المجالات التي تساهم في تحسين مستوى الاقتصاد، وتعمل على تحسين وتطوير التنمية البشرية (السمير، 2013).

أصبحت إدارة المعرفة من المفاهيم الأساسية الحديثة التي تسعى المؤسسات على اختلاف أنواعها إلى تطبيقها والأخذ بمبادئها؛ لأن إدارة تلك المعرفة تساعد بشكل جيد هذه المؤسسات على تحقيق مزايا تنافسية تمكنها من التفوق على المنافسين وضمان بقائها وتطورها، فضلاً عن أن إدارة المعرفة تساعد في جمع وتنظيم معرفتها الجماعات وجعلها متوافرة على أساس المشاركة، كما تساعد المؤسسات في الحصول على الفهم المعمق من خلال خبراتها الذاتية، وتدفعها إلى تركيز اهتمامها على الحصول المعرفة وتخزينها، واستخدامها لأشياء أخرى مثل حل المشكلات، والتعلم الديناميكي، والتخطيط الاستراتيجي، وصناعة القرارات، كما أنها تحمي الموارد الذهنية من الاندثار، وتتيح مرونة أكبر(سعادات وتيم، 2011).

2.3.2 الإدارة المعرفية

إن التطور السريع نتج عنه تطور في تقدم الخدمات التعليمية لتتوافق مع التكنولوجيا الحديثة ومتطلبات العصر، لذا أقتضى على المؤسسات التعليمية التحسين المستمر لرفع مخرجات وجودة التعليم من خلال ابتكار المعرفة وتوليد الأفكار الجديدة، باستخدام وسائل وطرق حديثة للوصول بالمؤسسة إلى الصدارة والتميز المؤسسي ورفع مستواها.

3.3.2 مفهوم إدارة المعرفة

تعرف إدارة المعرفة بأنها "معلومات وروابط سببية تساعد في إيجاد معنى للمعلومات وتتولى إدارة المعرفة إيجاد هذه الروابط وهي مزيج من الخبرة والقيم والمعلومات السياقية، وبصيرة الخبير التي تزوده بإطار عام لتقيم ودمج الخبرات والمعلومات الجديد. (العلى وآخرون، 2009).

بينما يعرّفها أبو عابد (2005: 6) بأنها: "العمليات التي تساعد المؤسسات على توليد المعرفة، واختيارها وتنظيمها، واستخدامها، ونشرها، وتحويل المعلومات المهمة والخبرات التي تمتلكها المؤسسة، والتي تعتبرها ضرورية للأنشطة الإدارية المختلفة كحل المشكلات واتخاذ القرارات، والتعلم والتخطيط الاستراتيجي".

كما تُعرف: بأنها "طريقة يمكن للمؤسسة من خلالها ان تحسن عملية جمع المعرفة، واستخدامها، ونشرها لتعزيز ذاكرة المؤسسة وتحسين الطريقة التي تستخدم فيها داخل المؤسسة وخارجها، وإجاد الآليات المناسبة لربط العاملين بمصادر المعرفة". (Manuel, 2008:17).

كذلك تم تعريفها: بأنها مصطلح يستخدم لوصف كل شيء ابتداء من تطبيق التكنولوجيا الجديدة وانتهاء بتسخير رأس المال الفكري للمنظمة. (Sallis and Jones, 2002:57).

ويعرّفها العنزي (14: 2019). بأنها "مزيج مما تملكه المؤسسة من بيانات ومعلومات وحقائق ومعتقدات ومفاهيم وتوقعات ومعايير تنظيمه والتي تخزن وتتبادل، وبين كل ما يمتلكه المرؤوسين فيها من مهارات وخبرات وقدرات إبداعية".

ويعرفها الباحث إجرائياً: العمليات المعرفية التي تساعد المدرسة على توليد وتشارك المعرفة، وتنظيمها، وتخزينها، وتطبيقها، وإدامتها لجميع منسوبي المدرسة من معلمين وطلبة وعاملين والمستفيدين.

ويرى الباحث بأن مفهوم إدارة المعرفة هي كافة الخبرات والمهارات والحقائق والمعتقدات والقيم والمفاهيم والبيانات والمعلومات التي يتم العمل على تنظيمها ومعالجتها سواء كانت هذه المعرفة ظاهرة أو كامنة، وهي قابلة للاستخدام في حل المشكلات التي تواجه المؤسسة من خلال إعادة صياغة الخطط وإعادة تنفيذها وتخطيطها.

ويعد مدير المدرسة المسؤول الأول تجاه النهوض بواقع مؤسسته التربوية، وتطويرها من تحسين أداء الأفراد، ومساعدتهم في اكتساب المعارف والمهارات، والخبرات الضرورية في أثناء العمل، إذ ينبغي على المديرين توفير المعرفة، وتخزينها، و توليدها وتنظيم المعلومات والمعارف بحيث يسهل الوصول إليها بأسرع وقت، مما يستدعي من المديرين الكف عن الأعمال الروتينية والرتابة في العمل، بحيث ينطلقوا بمنظماتهم نحو أفاق أرحب، وهذا يتطلب أن تكون ممارستهم متنوعة ومتفاوتة في درجة شدتها، حسب الحاجة الملحة والضرورة الموضوعية التي يقتضيها العمل التربوي المنظم، ويصبح الاهتمام بإدارة المعرفة مبرراً أكثر، إذا علمنا أن إدارة المعرفة تتولى كل عمليات إدارة الموارد، والأصول الفكرية، والمعرفية في المؤسسة، وبشكل خاص، رأس المال الإنساني الذي يُعد مصدراً مثرياً للأفكار والابداع، وإذا علمنا أن وظيفة مديري المعرفة تعني إدارة فريق العمل المعرفي من جهة، والاشراف على توجيه وتخطيط الموارد الفكرية والمعرفية، وما يتصل بها من أنشطة في الداخل والخارج من جهة أخرى(غالب، 2000).

4.3.2 أهمية إدارة المعرفة

تكمن أهمية إدارة المعرفة من خلال مساهمتها في تحسين عملية اتخاذ القرارات من خلال السرعة في اتخاذها، وتنمية قدرة المرؤوسين من خلال زيادة معرفتهم فيما يتعلق بوظائفهم وبالوظائف الأخرى، وتساعد على البحث عن أساليب جديدة بالعمل بطريقة أكثر ابداعية وميولهم للعمل بكل جدية، وتخفض من التكاليف، وتعمل على رفع كفاءة ومستوى أداء المرؤوسين في المؤسسة، وتعمل على توفير مناخ إيجابي محفز لأفراد (قرعان، 2020).

تُمثّل إدارة المعرفة أهمية كبيرة سواء بالنسبة للمؤسسة أو للأفراد العاملين فيها، ازدادت هذه الأهمية في السنوات الأخيرة، وذلك بسبب المُنافسة الشديدة في بين المؤسسات وزيادة معدلات الابتكار والتجديد، والضغوط التنافسية بينهم والتكييف مع البيئة المحيطة وتطوراتها المستمرة، فتعد إدارة المعرفة الأساس في الاستخدام للموارد المعرفية في المؤسسات لتحقيق الميزة التنافسية وادامتها (بطاينة، 2016).

كما وتتمثل في قدرتها على أعادة إدارة الجانب الفكري في الجامعات والكليات وبالإضافة على فوائدها العديدة في قدرتها في تحسين عملية صنع القرار واتخاذه في المؤسسات الأكاديمية و العمل على تطوير المؤسسة والمساهمة في نموها وديمومتها وذلك من خلال العمل على زيادة إنتاجيتها والعمل على خفض التكاليف والسرعة والقدرة على اتخاذ القرار، وكما ينعكس ذلك على كافة الأفراد العاملين بها من خلال زيادة المعرفة والوعي لديهم فيما يتعلق بالمؤسسة الأكاديمية ووظائفهم

وواجباتهم، وفتح المجال لتعزيز قيم التعاون لدى الأفراد وبالتالي مما يسهم في تمكين العاملين من الإنتاجية (العجرفي، 2017).

5.3.2 أهداف إدارة المعرفة

تعد إدارة المعرفة من أهم العوامل الأساسية التي تعمل على تحقيق وزيادة مؤشرات اقتصاد المعرفة، والإسهام في رفع معدلات الابتكار، كما وتساعد على تحقيق التنمية البشرية وتطوير قاعدة المعارف للمؤسسات التعليمية، لذا ويعتبر التعليم الجامعي من أهم الأدوات الهامة في تعزيز الاستثمار المعرفي، وعلى اعتبار أنها من أهم وظائفه الأساسية والتي تسهم في بناء اقتصاد معرفة قوي وابتكار وإيجاد المعرفة ونشرها من خلال قيامه بالبحوث العلمية، وإعداد الكوادر المؤهلة والمدربة لإدارة المعرفة وانتاجها، مما حقق الدور الأكبر في بناء إدارة المعرفة، كما وعملت المؤسسات التربوية العربية على التطوير في هذا المجال بوضع استراتيجيات لتطوير التعليم بما يحقق إدارة المعرفة (طيب، 2018).

وتهدف إدارة المعرفة إلى تحسين فعالية المؤسسات التعليمية حيث تتلخص أهداف إدارة المعرفة للإدارة المدرسية في:

- ✓ إيجاد بيئة تفاعلية لتجميع وتوثيق ونقل الخبرات التراكمية المكتسبة من وأثناء الممارسة اليومية.
- ✓ تكوين مصدر موحد للمعرفة
- ✓ تفعيل المعرفة ورأس المال الفكري لتحسين طرق إيصال الخدمات.
- ✓ تبني فكرة الإبداع عن طريق تشجيع مبدأ تدفق الأفكار بحرية.
- ✓ توليد المعرفة اللازمة لتحقيق عمليات التعلم.
- ✓ نشر المعرفة وتوزيعها على الجهات ذات العلاقة حسب الحاجة إليها.
- ✓ السعي إلى إيجاد القيادة القادرة على بناء النظام المعرفي، وتولى عملية إدارة النشاطات كافة ذات العلاقة بإدارة المعرفة.
- ✓ حفظ المعرفة، أي تخزينها بالأماكن المخصصة لها.
- ✓ العمل على تجديد المعرفة وتطويرها بشكل مستمر. (عليان، 2008).

6.3.2 مقومات إدارة المعرفة

لبناء نظام إدارة المعرفة لابد ان تتوفر لها المقومات كما يرى الملكاوي (2007) وهي على النحو التالي:

- توافر البنية التحتية اللازمة والمتمثلة بالتقنية(التكنولوجيا) التي قوامها الحاسوب والبرمجيات، إذ يتم استخدام تقنية المعلومات والاتصالات من أجل خلق المعرفة وتنظيمها وتقاسمها وتطبيقها.
- توافر الموارد البشرية اللازمة: وهي من أهم مقومات إدارة المعرفة وعليها يتوقف نجاح إدارة المعرفة في تحقيق أهدافها.
- الهيكل التنظيمي: يعتبر من المتطلبات الرئيسة لنجاح أي عمل بما يحتويه من مفردات قد تقيد الحرية بالعمل وإطلاق الإبداعات الكامنة لدى الموظفين، فلا بد أن يتصف الهيكل التنظيمي بالمرونة حتى يتيح للأفراد إطلاق إبداعاتهم.
- العامل الثقافي: وتبرز أهميته من خلال خلق ثقافة إيجابية داعمة للمعرفة وإنتاج وتقاسم المعرفة وتأسيس المجتمع على المشاركة بالمعرفة والخبرات الشخصية، كما أن الثقافة المؤسسية التي تتكون من القيم والمعتقدات المجتمعية تؤثر بشكل فاعل في عملية اتخاذ القرارات بشكل عام وهذا يتطلب مناخ منظمي مناسب.
- الالتزام الاستراتيجي المستدام: وتشير إلى التزام الإدارة العليا بدعم الجهود الهادفة تجاه المعرفة، ولا بد أن يشجع المديرون جميع أنواع السلوك المؤدي إلى المعرفة، ويستحسن أن تنشئ المؤسسة إدارة خاصة للمعرفة يقودها شخص (مدير إدارة المعرفة).

ويرى الباحث أنه من أجل تحقيق الفوائد المرجوة من استخدام إدارة المعرفة في المؤسسات التعليمية، فأن دور إدارة المؤسسة يجب أن يركز على الاستخدام الأمثل والفاعل له من خلال العمل على توظيفه باتجاه معين وواضح ومحدد من أجل تحقيق الأهداف والاستراتيجية للمؤسسات التعليمية، وكما ذكرت تحسين وتطوير كافة القدرات والمهارات للأفراد العاملين في المؤسسات التعليمية وكما يجب أن يتم التركيز من خلال الإدارات على تنفيذ استراتيجية المعرفة في الإدارة المدرسية، ومدى تأثيرها على الأداء وتحقيق الأهداف.

7.3.2 مبررات استخدام إدارة المعرفة

تعتبر إدارة المعرفة اسم الدلالة الشامل على روافد المعرفة والتكنولوجيا ونظريات التعلم والإدراك والذكاء التي تنصب في حقل المعرفة، فهي المشغل والمنعش لعمليات إدارة المعرفة فهي من تكشف قيمة المعارف التي يتم امتلاكها وتخزينها وتقاسمها وتطبيقها وهذا بفضل أدوات وتقنيات نظم إدارة المعرفة. (سعادات، 2011)،

وقد حدد الكبيسي (2005): المبررات الآتية لاستخدام إدارة المعرفة:

- تعاظم دور المعرفة في النجاح المنظم، لكونها فرصة كبيرة لتخفيض الكلفة ورفع موجودات المؤسسة لتوليد الإيرادات الجديدة.
- العولمة وما عكسته من تأثيرات على اقتصاديات العالم، والبنى المؤسسية، والأساليب الإدارية والأطر التنظيمية والقانونية لمنظمات الأعمال. فضلاً عن أنها جعلت المجتمعات العالمية على تماس مباشر بوسائل قليلة الكلفة مثل الانترنت والفضائيات.
- تشعب إدارة المعرفة وزيادة احتمالات تطبيقها، فضلا عن وجود أنواع متعددة من المعرفة وتنوع النظم والعمليات التي تعمل على تطبيقها.
- الطبيعة الدينامية (الحركية) للموجودات المعرفية وإمكانية تعزيزها المستمر بتطوير معرفة جديدة يجعل من إدارتها عملية معقدة، فظهور الأسواق العالمية من جهة، والتقدم التكنولوجي في عمليات الإنتاج يحتم علينا الدفع في اتجاه تطوير برامج لإدارة المعرفة.
- اتساع المجالات التي نجحت إدارة المعرفة في معالجتها، لا سيما في مجال التنافس والإبداع والتجديد والتنوع.
- القدرة على تلمس أثر المعرفة في عمليات الأعمال فيها، وقادرة على قياس هذا الأثر بشفافية أكبر.
- إدراك أسواق المال العالمية أن المعلوماتية والمعرفة (التي تمثل أهم موجودات رأس المال الفكري) في المؤسسات هي مصدر الميزة التنافسية، وهي أهم من المصادر التقليدية (الأرض، رأس المال، والعمل).
- التغيرات الواسعة والسريعة في أدوات واتجاهات الزبون والتي جعلت الأنماط الإدارية التقليدية غير ملائمة لمواكبة تلك التغيرات.

8.3.2 التحديات التي تواجهها إدارة المعرفة

يرى المتخصصين أن إدارة المعرفة ستكون لها أهمية بالغة، وبالرغم من وجود الكثير من التحديات التي أشار بعضاً منها أبو فارة (2004):

- عدم دقة البيانات والمعلومات.
- عدم اتساق المعلومات الواردة مع المصادر الأخرى للمعلومات.
- إن انسياب المعلومات المعرفية الرديئة إلى مصادر القرار دون أن تكتشف فإنها تقود إلى قرارات سيئة وغير رشيدة.

ويُضيف الكبيسي (2009) إلى أن هناك العديد من التحديات:

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

ويشير حجازي (2005) إن التحديات الرئيسة التي تعترض تنفيذ إدارة المعرفة بشكل فاعل، تتمثل فيما يلي:

- الافتقار إلى القيادة العليا الداعمة لإدارة المعرفة.
- الافتقار إلى الإدراك الكافي لمفهوم إدارة المعرفة ومحتواها.
- الافتقار إلى وجود تكامل بين نشاطات المؤسسة المتعلقة بإدارة المعرفة وبين تعزيز التعلم التنظيمي.
- الافتقار إلى التدريب المتعلق بإدارة المعرفة.

كما ذكر إيفان جليستا وآخرون (Evangelista& others, 2010) الأسباب التي تؤدي إلى فشل نظم إدارة المعرفة في بعض المنظمات، أهمها:

1. ضعف تبادل المعرفة مع الشركاء.
2. عدم وجود شركاء مناسبين.
3. الافتقار إلى حماية جيدة للمعارف الحساسة.
4. عدم توفر نظام الوقت الحقيقي وفقر الموارد.
5. ثقافة المؤسسة وعدم موائمتها بشكل مناسب مع نظم إدارة المعرفة.

ويرى الباحث من خلال النظر في التحديات سابقة الذكر لابد من فهم وقراءة هذه التحديات والمحاولة الجادة لوضع الحول المناسبة لها في ضوء الإمكانات المتاحة.

9.3.2 عناصر إدارة المعرفة

يُحدد الزيادات (2008) عناصر إدارة المعرفة على النحو الآتي:

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

كما ذكر سزارنييوسكي (Czerniawski, 2014) إلى انه من الضروري لنجاح نظم مثل نظم إدارة المعرفة التي تعمل على دمج المعارف والخبرات مع الأدوات التكنولوجية لتحقيق رأس المال الفكري والمعرفي، وجود عناصر مكملة لتحقيق أقصى فائدة منها. فوجود معرفة عميقة عن العملاء يساهم في معرفة طبيعة المنتجات والخدمات التي تلبي حاجاتهم ورغباتهم مما يؤدي إلى تسليم المنتجات والخدمات في الوقت الحقيقي وتلبية رغبات العملاء، وأشار ايضاً إلى أنه لتحقيق الفائدة القصوى من إدارة المعرفة ولتقديم الدعم لنظم إدارة المعرفة في لعب دورها الأساسي في المنظمة، يجب توفير العناصر التالية:

- معرفة العملاء Knowledge of Customers
- معرفة المنتجات والخدمات Knowledge of Products and Services
- معرفة الناس Knowledge of People
- معرفة الآليات التنفيذية Knowledge of Operational Mechanisms
- معرفة العلاقات والموارد Knowledge of Relationships and Resources

كما أشار إلى انه من الضروري لنجاح نظم مثل نظم إدارة المعرفة التي تعمل على دمج المعارف والخبرات مع الأدوات التكنولوجية لتحقيق رأس المال الفكري والمعرفي، وجود عناصر مكملة

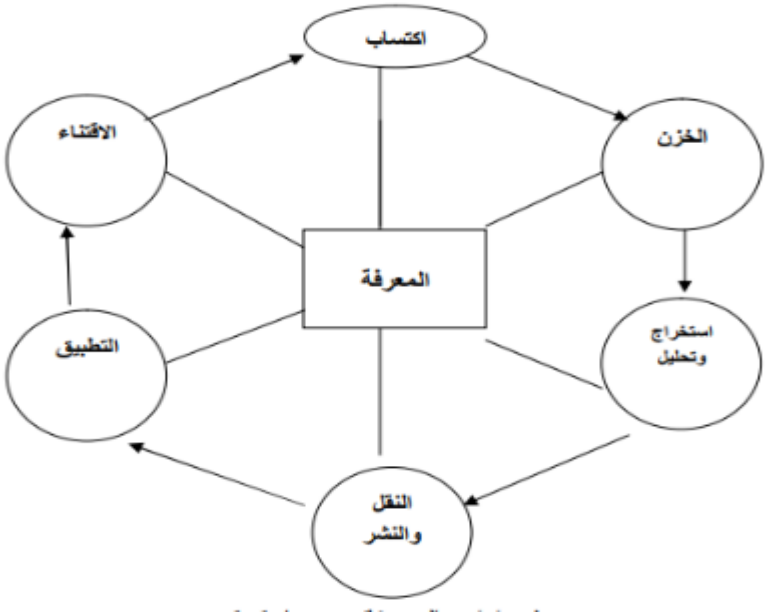
لتحقيق أقصى فائدة منها. فوجود معرفة عميقة عن العملاء يساهم في معرفة طبيعة المنتجات والخدمات التي تلبي حاجاتهم ورغباتهم مما يؤدي إلى تسليم المنتجات والخدمات في الوقت الحقيقي وتلبية رغبات العملاء.

10.3.2 نماذج إدارة المعرفة

تبنى العديد من الباحثين نماذج مختلفة لإدارة المعرفة حيث أن هذه النماذج اتخذت أشكالاً عديدة وعروض للمعرفة، وكان هدف كل باحث توجيه المؤسسات لبناء استراتيجيات معرفية تساعد هذه المؤسسات لتحقيق أهدافها وحل مشكلاتها وحتى تتماشى مع تغيرات العصر، ومن هذه النماذج:

أنموذج Marquardt ماركو ردت: طاشكندي (2008): حيث اقترح ماركو ردت مدخلاً لإدارة المعرفة في المؤسسات ويتألف من ست مراحل تغطي عملية نقل المعرفة إلى المستخدم من خلال الخطوات التالية:

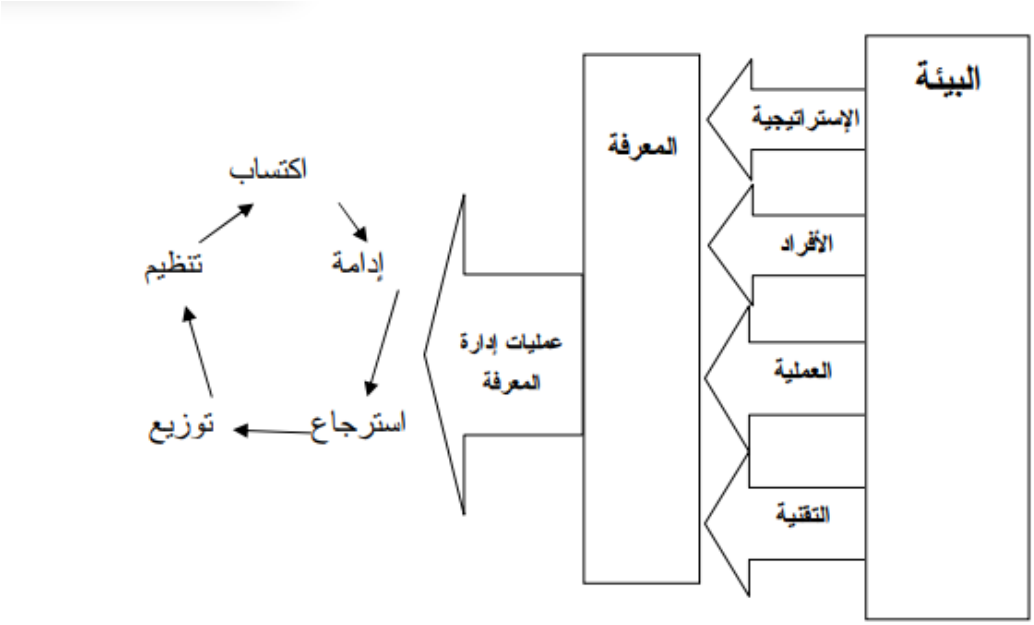
- الاكتساب.
- الخزن.
- استخراج المعلومات وتحليلها.
- النقل والنشر.
- التطبيق.
- الاقتناء



شكل رقم (4.2): نماذج إدارة المعرفة

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

أنموذج دفي، (Duffy, 2000): يعتبر هذا الأنموذج أن المؤسسة تحصل على المعلومات والطاقة والنشاط من البيئة الخارجية، ومن خلال اشتراك الاستراتيجية والأفراد والعمليات والتقنية تتحول المعلومات والطاقة إلى معرفة وعمليات وهيكل، وتسهم إدارة المعرفة في زيادة ثروة المنظمة، وتعد إدارة المعرفة عملية تتضمن الحصول على المعرفة الضمنية والظاهرة، ودعم وإسناد الأعمال وتوليد العوائد والتأكيد على العنصر البشري كونه الجانب الجوهري فيها والحصول على الدروس المستنبطة من خلال تكرار استعمال المعرفة. وبموجب هذا النموذج فإن عملية الحصول على المعرفة تشمل (الأسر والشراء والتوليد)، وإن عملية التنظيم تشمل (التصنيف والتبويب والرسم)، وإن عملية الاسترجاع تشمل (البحث والوصول)، وإن عملية التوزيع تشمل (المشاركة والنقل)، وإن عملية الإدامة تشمل (التنقيح والنمو والتغذية)



شكل رقم (5.2): نموذج دفي Duffy
مصدر الأنموذج: (دروزة، 2008)

أنموذج جوبتا وجاستن Gupta & Jaston(داسي، 2007):

يقدم هذا النموذج إدارة المعرفة على أنها استراتيجية تتضمن تحقيق هـــدف التميـــز، ويفتـــرض هـــذا النموذج وجود خمس مكونات أساسية لإنتاج إدارة المعرفة الفعالة، وتسير هذه المكونـات الخمسـة تسلسلاً على النحو التالي:

1- تجميع المعرفة: حيث يتم الحصـول على المعرفة من المصـادر الداخلية أو من المصـادر الخارجيـة للمنظمة.
2- التنقية: وتنقية الكم الهائل من المعارف والمعلومات التي تم جمعها والإبقاء على ما يـتلاءم مـع استراتيجية المنظمة.
3- ترتيب وتنظيم المعرفة: تقوم المؤسسة بتطوير آليات لتنظيم وخـــزن المعرفـــة وذلـــك لمســـاعدة المستخدمين والمستفيدين منها للحصول عليها في عملية اتخاذ القرار وذلك بأقل كلفة وأقل وقت.
4- نشر وتوزيع المعرفة: تساعد عملية النشر الكفؤ للمعرفة قدرة المؤسسات على اتخـــاذ القـــرارات بشكل مثير، لأنها تساعد على تقاسم المعرفة والأفكار الاستراتيجية وإيصالها إلى جميع أفراد المؤسسة بدلاً من أن تبقى حكراً لدى الإدارة العليا.
5- تطبيق المعرفة: تحقيق التفوق والإبداع والميزة التنافسية لا يكون للمنظمات التي تمتلـــك أفضـــل معرفة، بل للمنظمات التي تستعمل المعرفة بشكل أفضل، وإن العمليات السابقة تكون بلا جدوى إذا لـم يكن هناك تطبيق فعال للمعرفة.

أنموذج الباحث: يقدم هذا الباحث هذا النموذج لإدارة المعرفة على أنها جزء من أسلوب النظم القائم على:

1- المدخلات: وهي البيانات والمعلومات عن البيئة الصفية.
2- العمليات: وهي تحويل وتوظيف المعرفة من مدخلات إلى مخرجات.
3- المخرجات: وهي المعرفة الموظفة التي العلاقة مع عناصر الموقف التربوي.
4- التغذية الراجعة: وهي تدارك أي خلل يحدث في العناصر الثلاثة السابقة.

شكل رقم (6.2): التغذية الراجعة

11.3.2 معوقات تطبيق إدارة المعرفة

لا يوجد عمل إنساني إلا يعتريه معوقات ومن معوقات تطبيق إدارة المعرفة كما أشار النسر ومفتاح (10:2019):

1- عدم التزام الإدارة العليا في المؤسسة بتطبيق مفهوم إدارة المعرفة وتقديم الدعم اللازم لذلك.
2- ضعف إدراك مفهوم إدارة المعرفة وأهمية دوره في المنظمة.
3- عدم توفير ميزانية كافية لمشروع إدارة المعرفة.
4- الاختيار غير المناسب لأعضاء فريق إدارة المعرفة وعدم اختيارهم من العاملين التي تتوافر لديهم القدرة والمعرفة والرغبة في العمل في هذا المجال.
5- ثقافة المؤسسة الحالية ألتشجع على تبني مفهوم إدارة المعرفة.
6- مقاومة العاملين للتغير مما يحد من قدرة المؤسسة على تبني مفهوم إدارة المعرفة.
7- عدم توافر الكادر المؤهل للقيام بمهام إدارة المعرفة.

4.2 العلاقة بين المسار الوظيفي للمدارس المدارة ذاتيا وإدارة المعرفة

يستنتج الباحث العلاقة بين المسار الوظيفي للمدارس المدارة ذاتياً وإدارة المعرفة تكمن في تأثير كيفية تنظيم وتوجيه المديرين التنفيذيين والكوادر التعليمية داخل المؤسسة التعليمية، حيث يتبين من خلال العلاقة بين هذه المتغيرات ما يلي:

أولاً: يتسم المسار الوظيفي بالتوجيه الفردي وتطوير المهارات الشخصية والمهنية، وهذا يتطلب تبادل المعرفة داخل المؤسسة. إدارة المعرفة تسهم في جمع وتنظيم وتبادل المعلومات بين أعضاء الفريق التعليمي، مما يعزز التعلم المستمر وتطوير المهارات المهنية.

ثانياً: يمكن لإدارة المعرفة أن تدعم عملية اتخاذ القرارات في المدارس المدارة ذاتياً من خلال توفير معلومات دقيقة ومحدثة حول تقييم الأداء واحتياجات التطوير. هذا يعزز قدرة القادة على اتخاذ قرارات استراتيجية تتناسب مع رؤية وأهداف المدرسة.

ثالثاً: تعزز إدارة المعرفة الابتكار وتحفيز التفكير الإبداعي داخل البيئة التعليمية. عندما يشعر أعضاء الفريق بأن المعرفة مشتركة ومتاحة، يصبحون أكثر استعدادًا لتقديم أفكار جديدة ومبتكرة.

كما يتبين أن المسار الوظيفي للمدارس المدارة ذاتيًا وإدارة المعرفة لهما علاقة وثيقة. فإدارة المعرفة تشير إلى العملية التي تهدف إلى جمع وتنظيم وتوزيع واستخدام المعرفة داخل المؤسسة بطريقة فعالة ومنظمة. يتضمن ذلك تحديد المعرفة المهمة وتوثيقها وتخزينها ومشاركتها بين الموظفين والأعضاء المختلفين في المؤسسة. ومن ناحية أخرى، تدير المدارس المدارة ذاتيًا نشاطاتها وعملياتها بشكل مستقل وتتمتع بقدر كبير من الحرية في اتخاذ القرارات التي تؤثر على تنظيم وتشغيل المدرسة. واحدة من الجوانب الرئيسة لإدارة المدرسة المدارة ذاتيًا هي تمكين المعلمين والموظفين من المشاركة في اتخاذ القرارات وتبادل المعرفة والخبرات. بالتالي، يمكن رؤية المسار الوظيفي للمدارس المدارة ذاتيًا كجزء من إدارة المعرفة. عندما يتم تشجيع المعلمين والموظفين في المدرسة على المشاركة في اتخاذ القرارات وتبادل المعرفة، يتم تعزيز عملية إدارة المعرفة وتحسين أداء المدرسة. على سبيل المثال، يمكن للمعلمين المختصين بتطوير مناهج التعليم أو تبني أفضل الممارسات أن يشاركوا خبراتهم ومعرفتهم مع بقية الفريق التعليمي في المدرسة، وبالتالي يمكن تعزيز جودة التعليم والتعلم في المدرسة. ويمكن القول إن المسار الوظيفي للمدارس المدارة ذاتيًا وإدارة المعرفة مرتبطان بشكل وثيق. إدارة المعرفة تعزز أداء المدرسة من خلال تحسين تبادل المعرفة والخبرات داخل المؤسسة، وهذا يمكن أن يؤثر بشكل إيجابي على التنظيم والتشغيل العام للمدرسة.

1.4.2 التعليم في النقب

يعاني التعليم في منطقة العرب من مشاكل وهي مركبة من منظورين، الاول هو المنظور السياسي والمتصل بغياب المساواة في تخصيص الموارد بمستوى جودة متدنية، كما ونوعا، والثاني هو المنظور الايديولوجي، وهو حالة من عدم التوافق بين واضعي السياسية وبين الأقلية العربية في

الداخل بخصوص مناهج ومضامين التعليم، وماهية القيم التي يجب تدريسها للطالب العربي وذلك سعيا لبلورة هويته القوية والمدنية على حد سواء (ابو عصبه، 2022).

وقد اشارت الخطيب (2022) إلى ان المدارس العربية في النقب تعاني من المشكلات والتي تتمثل بوجود بيئة مدرسية لا تتمتع بالكفاءة المطلوبة، والناتج عن التقلبات السياسية في منطقة الجنوب، وظروف العلاقات بين المسئولين اليهود والعرب والتي تتجه إلى حد كبير إلى وجود إهمال تجاه تقديم الخدمات التعليمية، وتحسين البيئة المدرسية في منطقة الجنوب. بسبب نظرات التمييز إلى العرب، وخاصة في منطقة النقب، كما اشارت في دراستها إلى وجود بعض التراخي في تلبية حاجات المدارس من المعلمين والموارد البشرية المختلفة، نتيجة لضعف الاهتمام بالمدارس في الجنوب، وضعف تزويد مدارس الجنوب بالموارد المادية، الناتج عن التمييز بين المدارس العربية والمدارس اليهودية.

ولقد أدى شح الميزانيات المخصص للعرب إلى نقص في الأطر التعليميّة وانعدامها في حالات معينة، مثل الحضانات للجيل المبكر والنقص في الصفوف والمؤسسات التعليمية، ويشهد على ذلك مستوى الاكتظاظ في الصفوف، الذي يزيد على ما هو عليه في المدارس اليهودية. كذلك هنالك تمييز في تخصيص الميزانيات للملكات في جهاز التعليم العربي، مثل ضباط الدوام المنتظم والعاملين الاجتماعيين والمختصين النفسيين (أبو عصبة، 2006). ولمثل هذه الوظائف دور هامٌ جدًا في علاج مشكلة التسرب عند الطلاب العرب، ولكن وزارة المعارف تُخصّص القليل جدًا من الملكات التي لا تلبي الاحتياجات الميدانية. كما أن عدم توفير البنية التحتية الملائمة لتمكين الطلاب العرب البدو من الوصول إلى مدارسهم بأمان وبسهولة وعدم ملائمة الظروف المناخية الصحراوية القاسية التي تسود في النقب، يُعتبر مسًا بحق الطلاب العرب في التعليم. حيث تقع غالبية المدارس في القرى غير المعترف بها داخل بنايات من الصفيح أو كرافانات متنقلة، تكون حارة جدًا في الصيف وباردة في الشتاء. كما أنّ غالبية المدارس في القرى غير المعترف بها ليست مرتبطة بشبكة الكهرباء مما يمنع إمكانية تشغيل مكيفات للتخفيف من قسوة الحر وتوفير جو تعليمي ملائم (أبو عصبة، 2008).

وقد اكدت الجبارين (2022) إلى ان المدارس العربية تواجه ضعف في البنية التحتية والتكنولوجيا الرقمية، حيث ان المدارس لم تكن مهيئة إلى حد إلى كافة المستويات لتقنيات التعليم الالكتروني، كما اكدت الباحثة على وجود هوة كبيرة بين مخصصات الجهازين العربي واليهودي، حيث يعمل جهاز التعليم العربي في سياق متصل من غياب المساواة والاجحاف في تخصيص الموارد الناجم من التعامل المزدوج بين الجهازين من قبل واضعي سياسات التعليم.

وتكمن مواجهة التحديات والصراعات لدى الأقلية العربية داخل الخط الأخضر في رسم وتخطيط رؤى مستقبلية تربوية تساهم وبشكل فعال في تخطي العقبات وفق خطط مدروسة ومرهونة بالوقت، وتقدم تحليلا عميقا لواقع التربية في المدرسة العربية في الدولة، وتلقي الضوء على التغييرات

التعليمية والتقنية التي يجب إجراؤها في الجهاز التعليمي والتربوي، وتأخذ بالحسبان واقع الانكشاف الثقافي والتنظيمي والمعرفي والثورة التكنولوجية وغيرها؛ مما يستدعي التشديد على دور المدرسة في التعامل مع كافة المستجدات (أبو عصبة، 2001).

5.2 الدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، التي استطاع الباحث التوصل إليها، من خلال مطالعة المصادر المعرفية والعلمية المختلفة. وفيما يلي عرض لهذه الدراسات وفقاً لتسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم. دراسات المسار الوظيفي ثم اداره المعرفه.

1.5.2 دراسات إدارة المعرفة

تم في هذا الجزء تناول الدراسات ذات العلاقة بموضوع إدارة المعرفة والمسار الوظيفي، وقد تم تناولها حسب تسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم كما يلي:

تناولت دراسة سميت وجونسون (Smith & Johnson, 2024) هذه الدراسة العلاقة بين المسار الوظيفي وإدارة المعرفة، حيث تهدف إلى فهم كيف يؤثر تطوير المعرفة على تقدّم الأفراد في مساراتهم المهنية. تم استخدام منهجية نوعية تتضمن مقابلات مع 50 موظفًا في قطاعات مختلفة. أظهرت النتائج أن الأفراد الذين يمتلكون معرفة قوية ويستثمرون في تطوير مهاراتهم يتمتعون بفرص أكبر للترقية والتقدم في مسيرتهم المهنية. بالإضافة إلى ذلك، تبين أن منظمات العمل التي تشجع على تبادل المعرفة وتوفير بيئات تعليمية تؤدي إلى تحسين الرضا الوظيفي وزيادة الإنتاجية. توصي الدراسة بضرورة تبني استراتيجيات إدارة المعرفة لتعزيز نمو المسارات الوظيفية للأفراد.

كما تستكشف دراسة المنصوري والحارثي (Al Mansoori & Harthy, 2024) الدراسة تأثير إدارة المعرفة على المسار الوظيفي للأفراد في المؤسسات التعليمية. اعتمدت الدراسة على منهجية مختلطة، حيث شملت استبيانات شملت 200 معلم ومقابلات معمقة مع 20 منهم. وجدت النتائج أن المعلمين الذين يشاركون في أنشطة إدارة المعرفة، مثل التدريب والتطوير المهني، يميلون إلى تحقيق تقدم أكبر في مسيرتهم المهنية. كما أظهرت الدراسة أن دعم الإدارة العليا وتعزيز ثقافة المشاركة في المعرفة يعززان من تطور المسارات الوظيفية. توصي الدراسة بتبني سياسات تعليمية تدعم إدارة المعرفة لتحسين نتائج المسار الوظيفي للمعلمين.

كما تناولت دراسة جارسيا (Garcia & Patel, 2023) تأثير إدارة المعرفة على تطور المسار الوظيفي للأفراد في بيئة العمل الحديثة. اعتمدت الدراسة على منهج البحث النوعي، حيث تم

إجراء مقابلات مع 50 موظفًا من مختلف المستويات الوظيفية في شركات تكنولوجية. أظهرت النتائج أن الموظفين الذين شاركوا في مبادرات إدارة المعرفة، مثل ورش العمل وتبادل المعرفة، حققوا تقدمًا أكبر في مسيرتهم المهنية. كما أوضحت الدراسة أهمية التواصل الفعال والمشاركة في خلق بيئة عمل تعزز من تطوير المهارات والقدرات الفردية. تُوصي الدراسة بإدخال ممارسات إدارة المعرفة كجزء أساسي من استراتيجيات تطوير الموارد البشرية في المؤسسات.

هدفت دراسة الشريدة (2023) التعرف إلى درجة امتلاك مديري المدارس في لواء ماركا لعمليات إدارة المعرفة وعلاقتها بتوافر عناصر التنظيم الإداري من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، وتمثلت الأداة في استبانة تم توزيعها على عينة بلغت (416) معلماً ومعلمة؛ من معلمي المدارس الحكومية في لواء ماركا في العاصمة عمان. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك مديري المدارس في لواء ماركا لعمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في الأردن جاءت بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج أيضا أن درجة توافر عناصر التنظيم الإداري جاءت بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، ووجود فروق تعزى لأثر الجنس وجاءت الفروق لصالح الذكور وأظهرت النتائج وجود ارتباط طردي قوي بين درجة امتلاك مديري المدارس لعمليات إدارة المعرفة وتوفر عناصر التنظيم الإداري لديهم من وجهة نظر المعلمين.

هدفت دراسة السبيعي (2022) إلى تشخيص واقع عمليات إدارة المعرفة في مدارس الدمج الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض، واستعراض الاتجاهات العالمية في تطبيق الدمج في مدارس التعليم العام، والكشف عن التحديات التي تواجه تطبيق عمليات إدارة المعرفة في المدارس الابتدائية الحكومية بالرياض، والتعرف على التحديات التي تواجه تطبيق عمليات إدارة المعرفة في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض. الفروق ذات دلالة إحصائية بين إجمالي إجابات أفراد الدراسة، ثم تم التوصل إلى اقتراح آليات لتفعيل عمليات إدارة المعرفة في المدارس الابتدائية الحكومية بمنطقة الرياض في ضوء الاتجاهات العالمية. ولتحقيق هذه الأهداف تم استخدام المنهج الوصفي، وتم إعداد استبانة مكونة من ثلاثة محاور وطبقت على عينة عشوائية من معلمي التربية الخاصة في مجتمع الدراسة، وتوصلت إلى عدد من النتائج منها: عدم توفير من قبل إدارة المدارس الدمج الابتدائية تقنيات الاتصال المرئي لتبادل المعرفة مع العاملين بمدارس الدمج الأخرى.

هدفت دراسة سليمان (2022) إلى تحديد درجة كلاً من تطبيق مديرات المدارس الثانوية لعمليات إدارة المعرفة ودرجة تحفيز الابتكار لدى معلمات المدارس الثانوية من وجهة نظرهن بمدينة الرياض، تحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة لكلاً من درجة تطبيق عمليات إدارة المعرفة لدى مديراتهن تعزى لمتغير (التخصص، سنوات الخبرة)،

درجة تحفيز الابتكار لديهن تعزى لمتغير (التخصص، سنوات الخبرة). الكشف عن العلاقة بين تطبيق عمليات إدارة المعرفة لدى مديرات المدارس الثانوية وتحفيز الابتكار لدى معلماتهن بمدينة الرياض. وتم اتباع المنهج الوصفي المسحي، وبلغ المجتمع (133) معلمة. طبقت الاستبانة على عينة عشوائية بسيطة بلغت (97) معلمة. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق مديرات المدارس الثانوية لعمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر معلماتهن كانت عالية جداً. ودرجة تحفيز الابتكار لدى معلمات المدارس الثانوية من وجهة نظرهن كانت عالية. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة تحفيز الابتكار لدى معلمات المدارس الثانوية من وجهة نظرهن لصالح تخصص المواد الأدبية. و لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة تطبيق مديرات المدارس الثانوية لعمليات إدارة المعرفة ودرجة تحفيز الابتكار لدى معلمات المدارس الثانوية من وجهة نظرهن تعزى لمتغير سنوات الخدمة. و توجد علاقة طردية قوية بين عمليات إدارة المعرفة وتحفيز الابتكار.

هدفت دراسة الخبيشية (2021) إلى الكشف عن درجة ممارسة إدارة المعرفة المرتبطة بالبنية المنظمية (الهيكل المنظمي، والقيادة الإدارية، والثقافة المنظمية، وتكنولوجيا المعلومات)، وتقديم آليات مقترحة لتعزيز دور البنية المنظمية في إدارة المعرفة في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط. وتم اعتماد المنهج الوصفي، من خلال جمع البيانات الكمية باستخدام استبانة احتوت على (24) عبارة موزعة على الأبعاد الأربعة للبنية المنظمية. وللتحقق من مناسبة الأداة؛ تم استخدام الخصائص السيكومترية للأداة: الصدق، والثبات. باستخدام كل من: الصدق الظاهري باستطلاع آراء المحكمين، والصدق الداخلي للعبارات والأبعاد بمعامل بيرسون، ومعامل الاتساق الداخلي لألفا كرونباخ. وأشارت النتائج إلى أن الاستبانة تتسم بدرجة عالية جدا من الصدق والثبات. وقد شكلت العينة (146) فردا، بنسبة (30%) من حجم مجتمع الدراسة البالغ (485) فردا. وتم تحليل البيانات الكمية بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة إدارة المعرفة على كل بعد من أبعاد البنية المنظمية: (الهيكل المنظمي، والقيادة الإدارية، والثقافة المنظمية، وتكنولوجيا المعلومات) في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط جاءت بدرجة متوسطة لدى أفراد عينة الدراسة. وبناء على نتائج الدراسة الميدانية قدمت الدراسة بعض الآليات المقترحة لكل بعد من أبعاد البنية التنظيمية، لتعزيز دوره في ممارسات إدارة المعرفة في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط. وانتهت الدراسة باقتراح مجموعة من الدراسات ذات العلاقة والتي يمكن بحثها مستقبلا

هدف دراسة صلاح الدين (2021) إلى الوقوف على درجة توافر متطلبات تطبيق إدارة المعرفة وأهميتها في الإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين بسلطنة عمان في ضوء بعض المتغيرات، واستخدم البحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من عينة عشوائية مكونة من

(181) مشرفا، طبقت عليهم استبانة مكونة من (52) فقرة، موزعين على أربعة محاور أساسية. أظهرت النتائج أن درجة توافر متطلبات تطبيق إدارة المعرفة في الاشراف التربوي بسلطنة عمان جاءت منخفضة؛ وبمتوسط حسابي (1.64)، ونسبة مئوية (54.6%)، وقد جاء محور المتطلبات البشرية في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (1.82) ونسبة مئوية (60.6%)، بينما جاء محور المتطلبات الإدارية في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (1.56) ونسبة مئوية (52%)، وقد جاءت درجة أهمية تطبيق إدارة المعرفة عالية من وجهة نظر المشرفين بسلطنة عمان، وبمتوسط حسابي (2.64)، ونسبة مئوية (88%)؛ وقد كانت المتطلبات البشرية هي الأكثر أهمية، بمتوسط حسابي (2.69)، ونسبة مئوية (89.6%)، بينما جاءت المتطلبات التشريعية والتنظيمية في المرتبة الأخيرة من حيث الأهمية، بمتوسط حسابي (2.57)، ونسبة مئوية (85.6%)، ولم تظهر النتائج أية فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة الكلية لدرجة توافر متطلبات تطبيق إدارة المعرفة أو أهميتها تعزي لمتغير الجنس، أو جهة العمل، أو الوظيفة.

اجرت ليزا وآخرون (Lisa, et al, 2017) دراسة هدفت الدراسة التعرف إلى إدارة المعرفة لقادة المدارس من خلال إطار بيئي لمدارس التفكير وهذا من خلال البحث في الأدب النظري لتوضيح أهمية عالم الأعمال بإدارة المعرفة والمعلومات وان لها قدرة حيوية على منظمات الأعمال. تم اجراء الدراسة على المديرين التربويون والمعلمون العاملون في المدارس. تم تصميم استبانة لجمع بيانات الدراسة. اسفرت نتائج الدراسة إلى ان استخدام نظم المعلومات له علاقة وطيدة في خلق بيئة فعالة، كما ان التطور في البيانات والمعلومات له قدرة كبيرة على تطور المؤسسات استراتيجياً وخصوصا المدارس. وان إدارة المعرفة تمكن المدارس من فحص عدد كبير من البيانات التي تجمعها وتمكنها من استخدام الإطار البيئي لتحويل هذه البيانات إلى معلومات ذات معنى.

أجري كيا (Kia, 2016) دراسة هدفت الدراسة إلى استكشاف تأثير قيادة مدير المدرسة في بدء تنفيذ إدارة المعرفة وعمليات إدارة المعرفة في المدرسة. ستخدم الدراسة البحث العملي (AR) لاستكشاف كيف يمكن لقيادة المدير أن تعزز تنفيذ إدارة المعرفة في بيئة مدرسية وتقييم فعالية إطار قيادة المعرفة لتنفيذ إدارة المعرفة في بيئة المدرسة. تم اعتماد منهجية الواقع المعزز من الداخل للدراسة والتأمل في عمليات تنفيذ إدارة المعرفة والدروس المستفادة. وقد تم جمع مصادر بيانات متعددة، بما في ذلك الملاحظات والاستبيانات والمقابلات، للتقييم. اظهرت نتائج الدراسة إلى انه من غير الممكن تنفيذ إدارة المعرفة بدون القيادة المعرفية الفعالة للمدير، كما تبين أن أدوار قيادة المعرفة قوية وحاسمة لعملية تنفيذ إدارة المعرفة لتسهيل تبادل المعلومات/المعرفة وتعزيز ثقافة المشاركة والثقة. في هذه الدراسة. وأن القيادة ضرورية لتنفيذ إدارة المعرفة، وخاصة في بداية عمليات إدارة المعرفة.

كما أجري وين لينغ (Wen-Ling, et al, 2016) دراسة هدفت الدراسة التعرف على أثر قدرات إدارة المعرفة على فاعلية المدرسة المدركة في التعليم المهني والفني. واعتمدت الدراسة البحث المسحي. تم الحصول على إجمالي 439 عينة صالحة وتم التحقق منها لاحقًا باستخدام نمذجة المعادلة الهيكلية. أشارت النتائج إلى أن قدرات إدارة المعرفة تتكون من بعدين رئيسيين، وهما قدرات تمكين إدارة المعرفة وقدرات عملية إدارة المعرفة. يشمل الأول الهياكل والثقافات ودعم تكنولوجيا المعلومات، في حين يشمل الأخير عمليات الاستحواذ والتخزين والمشاركة والتطبيقات. فيما يتعلق بالعلاقات بين أبعاد هيكل النموذج، تمكنت قدرات تمكين إدارة المعرفة من التنبؤ بفعالية بقدرات عملية إدارة المعرفة، وتمكنت قدرات عملية إدارة المعرفة من التنبؤ بشكل فعال بفعالية المدرسة الملموسة.

وأجري مارينا وآخرون (Marinah, at al, 2011) دراسة هدفت الدراسة التعرف على إدارة المعرفة في التعليم في ماليزيا، وتسليط الضوء على التغييرات في نظام التعليم الماليزي، مع الإشارة بشكل خاص إلى تطوير المدارس الذكية، وتقييم التقدم فيما يتعلق بإدارة المعرفة في التعليم المدرسي. تكونت عينة الدراسة من (25) معلماً في المدارس الذكية و(25) معلما في المدارس الغير ذكية. تم تصميم استبانة لغايات جمع بيانات الدراسة. اسفرت نتائج الدراسة إلى ان هناك دور كبير لإدارة المعرفة وطرق ادارتها في تحسين الانشطة المعرفية في المدارس الماليزية.

وقام اوانغ وآخرون (Awang & Ismail, Flett, Curry, 2011) دراسة في ماليزيا هدفت إلى إلقاء الضوء على التغييرات في نظام التعليم الماليزي فيما يتعلق بتطوير المدارس الذكية وتقييم التقدم المحرز فيما يتعلق بإدارة المعرفة في التعليم المدرسي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداة الاستبيان وتوزيعها على عينات عشوائية من 50 معلمًا في 25 مدرسة ذكية و25 مدرسة غير ذكية للتمكين من المقارنة بينهم. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك العديد من العوامل التي تؤثر على إدارة المعرفة، مثل: أهمية أساليب إدارة المعرفة، والأنشطة المعرفية، والعوائق أمام إدارة المعرفة، والعوامل المساهمة في إدارة المعرفة تكمن قيمة الدراسة في سياقها الماليزي ونقص البحث في إدارة المعرفة في مجال التعليم بشكل عام.

وأجري كل من تشو وكو (Chu & KW, 2011) دراسة بعنوان "تطبيق إدارة المعرفة في البيئة المدرسية: تصور المعلمين". هدفت الدراسة التعرف إلى تطبيق إدارة المعرفة في البيئة المدرسية من وجهة نظر المعلمين. تم اجراء الدراسة في المدرسة الثانوية النموذجية في هونغ. تم إجراء المقابلات، بناءً على نماذج إدارة المعرفة ذات **الصلة**، لفهم تصور المعلمين لإدارة المعرفة. أسفرت نتائج الدراسة إلى أن تبادل المعرفة والأشخاص والثقافة وتخزين المعرفة بدعم من تكنولوجيا المعلومات تعتبر مهمة من وجهة نظر الأشخاص الذين أجريت معهم المقابلات. كما وقد أوضحت النتائج إلى ان معظم الأشخاص الذين تمت مقابلتهم متقبلون إلى أن إدارة المعرفة يمكن أن تساعد في

تحســـين ممارســـاتهم ولكنها تحتاج إلى دعم من أبعاد مختلفة مثل الأشـــخاص والثقافة وتكنولوجيا المعلومات والإدارة. قد توفر النتائج رؤى لتطبيق إدارة المعرفة في المدرسة.

قام جونغوان (Jingyuan,2010) بدراسة هدفت الدراسة التعرف إلى مشكلات التطوير المهني للمعلمين في الصـــين، وتحلل العلاقة بين تعلم المعلمين والتطوير المهني للمعلمين وإدارة المعرفة المدرسية. ومن وجهة نظر المدارس. كما عملت الدراسة إلى تطوير إطار المعرفة المدرسية بهدف تسـهيل تعليم المعلمين وتطويرهم المهني، اسـتخدام الدارسـة اسـتراتيجيات إدارة المعرفة في المدارس. تكونت عينة الدراسة من جميع مدراء ومعلمي المدارس في الصين. كشفت نتائج الدراسة إلى ان إدارة المعرفة لها دور كبير في تحسـين التطوير المهني للمعلمين، واعادة التشـكيل التنظيمي للمدرسية وقادة المعرفة، وبناء ثقافة التعلم المدرسية والتنظيمية، فضلاً عن انشاء نظام إدارة معرفة للمعلم والتطوير المهني للمعلم، وتشـــجيع التعليم الجماعي، والتعاوني في التدريس وتبادل المعرفة وقيام آلية أداء تطبيقات المعرفة وتطورها.

أجرى عثمان (2010) دراســـة هدفت إلى التعرف على اتجاهات مديري المدارس الثانوية الحكومية نحو تطبيق إدارة المعرفة في محافظات شـــمال فلســـطين، فضـــلاً عن بيان أثر كل من متغيرات الجنس، سـنوات الخبرة الإدارية، التخصـص، المؤهل العلمي، وموقع المدرســة، وموقع المحافظة على توجهاتهم نحو تطبيق إدارة المعرفة. تم اسـتخدام المنهج الوصـفي، من خلال تطوير أداة للدراســة، وقد اختيرت من عينة عشـوائية طبقية قوامها 229 مدير مدرســة ثانوية حكومية في محافظات شمال فلسطين، وطبقت الدراسة بالمنهج الوصفي والتحليلي. لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد اسـتبيان. توصـلت الدراســة إلى أن اتجاهات مديري المدارس الثانوية الحكومية نحو تطبيق إدارة المعرفة إيجابية، حيث بلغت نسبة الاستجابة للحاصل الكلي 78.2٪.

وأجرى الشـحي (2008) دراسـة هدفت إلى التعرف على إدارة المعرفة والصـعوبات التي تعيق تطبيقها في مدارس التعليم الأسـاسـي العماني كما يراها مديرو ومعلمي هذه المدارس، وكذلك التعرف على تـأثير متغيرات المؤهـل الأكـاديمي والخـدمـة ووظيفـة المســـتجيـب، والجنس على الصــعوبات التي تعيق تطبيق إدارة المعرفة في مدارس التعليم الأسـاسـي العمانية كما يراها مديرو ومعلمي تلك المدارس، وتكونت عينة الدراسة من جميع مديري مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان لمديريات التعليم في محافظات (مســـندم، البريمي، الظاهرة) بلغ (82) مديرًا ومديرة، وعينة صـفية عشـوائية قوامها (110) معلمًا ومعلمة، أظهرت نتائج الدراســة أن درجة الصــعوبات التي تعترض إدارة المعرفة في مدارس التعليم الأسـاسـي العمانية كما يراها مديرو ومعلمي تلك المدارس بدرجة متوسطة في الأداء العام. كما أوضحت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية **(α)**

0.05≥على تقديرات أفراد العينة للصعوبات التي تعترض تطبيق إدارة المعرفة تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل، والخدمة العملية، ووظيفة المستجيب.

أجرى كليفورد (Clifford, 2006) دراسة هدفت إلى تقديم إطار متكامل لمفهوم إدارة المعرفة والذي يشتمل على عملية اندماج من أجل إيجاد معرفة جديدة ومن أجل التجديد في المجال التكنولوجي، وقد استخدمت الدراسة المنهج النوعي من خلال مراجعة الادبيات السابقة والدراسات السابقة المتعلقة، فضلاً عن اجراء مقابلات مع (20) متخصص بإدارة المعرفة، وقد تم صقل وتحقيق إطار العمل هذا من خلال عدة وسائل وهذه الوسائل هي: التغذية الراجعة من المشاركين في المؤتمرات، مقابلات مع المختصين والتطبيقين، وقد أظهرت النتائج ان فهم تعريف إدارة المعرفة واستخدامها يتنوع بين أصحاب الاختصاص والممارسين حتى في إطار الصناعة الواحدة، كما أظهرت النتائج ان هناك فروق جوهرية في الأولويات بين المتخصصين في إدارة المعرفة وبين الاستشاريين الممارسين.

2.5.2 الدراسات ذات العلاقة بإدارة المعرفة

هدفت دراسة عيسى (2022) لمعرفة علاقة إدارة المعرفة بتميّز الأداء في ديوان مراقبة التربية والتعليم في مدينة القبة في ليبيا، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام ببناء أداة الدراسة متمثلة في استبيان تكون من (28) فقرة، مقسمة على (4) مجالات، وتكونت عينة الدراسة من (69) فرداً، وبعد التحقق من صدق الأداة وثباتها، أظهرت نتائج الدراسة تحصّل مجالات الدراسة على نسب مرتفعة ومتقاربة في استجابات عينة الدراسة، وبينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستجابات تعزي لمتغير المؤهل العلمي لصالح المؤهلات العليا، ووجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الأكثر خبرة، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تميّز الأداء وإدارة المعرفة.

هدفت دراسة معوض (2022) إلى التعرف على دور التعليم العالي في بناء مجتمع المعرفة، وكذلك التعرف على دور الجامعات السعودية في إدارة مدن المعرفة وأهم نماذجها، وصولا إلى مجتمع معرفي من خلال وضع آليات مقترحة حول تفعيل دور التعليم العالي في إدارة مدن المعرفة. اعتمد البحث على المنهج الوصفي، وأوضح البحث أن أهم أدوار التعليم العالي في بناء مجتمع المعرفة؛ إنتاج المعرفة وتطبيقها، والتوسع الكمي والكيفي في كليات وتخصصات مناسبة لاحتياجات سوق العمل المتجددة، وتنمية التفكير الإبداعي، وتأهيل الموارد البشرية في المجالات العلمية والتقنية، ورصد إمكانات الجامعات ومواردها في الاستثمار المعرفي، كما توصل البحث إلى دور الجامعات السعودية في إدارة مدن المعرفة، ويتمثل في تزويد المدن المعرفية

بأصـحاب العقول المبدعة، وتوفير الأنشـطة المعرفية والموارد والتجهيزات الداعمة لمدن المعرفة، فضـلاً عن دور الجامعات في تنشـيط الاقتصـاد وتسـويق البحث العلمي والمعرفة وتحويلها إلى منتجات. وانتهى البحث بوضـع نموذج مقترح اشـتمل على أهداف ومتطلبات وآليات لتنفيذ تلك النموذج.

هدفت دراسة الخوالدة (2022) التعرف إلى درجة ممارسة القادة الأكاديميين والإداريين في الجامعة الأردنية للقيادة الشبكية وعلاقتها بالتشارك المعرفي لدى العاملين، استخدم المنهج الوصفي المسـحي الارتباطي، وتكون مجتمع الدراسـة من جميع الأكاديميين والإداريين العاملين في الجامعة الأردنية والبالغ عددهم (4110)، (1498) أكاديمي، و(2612) وإداري. تم اختيار عينة الدراسـة بالطريقة العشوائية البسيطة، وتكونت من (372) أكاديمياً وإدارياً، وتم تصميم أداة الدراسة مكونة من (66) فقرة، موزعة على ثلاثة أجزاء (متغيرات الدراسة، والقيادة الشبكية، والتشارك المعرفي) وقد تم اسـتخراج دلالات الصـدق والثبات لها. وأظهرت نتائج الدراسـة أن درجة ممارسـة القادة الأكاديميين والإداريين في الجامعة الأردنية للقيادة الشـبكية جاءت مرتفعة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة عن ممارسة القيادة الشبكية تعزى لأثر الخبرة وجاءت لصـالح الخبرة أقل من 5، ولأثر الرتبة الأكاديمية ولصـالح رتبة أسـتاذ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية تعزى متغير الجنس، ووظيفة المستجيب، ونوع الكلية. كما أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التشارك المعرفي للقادة الأكاديميين والإداريين في الجامعة الأردنية جاء مرتفعاً، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصـائية في مسـتوى التشارك المعرفي تعزى لمتغير الخبرة، ولصالح الخبرة أقل من 5 سنوات، ومتغير الرتبة الأكاديمية ولصـالح رتبة الأسـتاذ، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين المتوسـطات الحسـابية تعزى لمتغير الجنس، ووظيفة المسـتجيب، ونوع الكلية. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ايجابية قوية بين القيادة الشبكية والتشارك المعرفي. وفي ضوء نتائج الدراسة

هدفت دراسة النملة (2022) إلى التعرف إلى واقع تطبيق إدارة المعرفة في مراكز البحوث بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرّحمن، والكشـف التحديات التي تواجه تطبيق إدارة المعرفة، ثم تحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية تعزى إلى متغيرات الدراسة، وتقديم آليات لتحسين أداء مراكز البحوث بجامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن في ضـوء إدارة المعرفة. فقد اعتمدت الدراسـة على المنهج الوصفي المسحي، وتم تطبيق الاستبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس الإناث، من هم برتبة أسـتاذ مسـاعد فما فوق في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، حيث بلغ عددهن (322) عضوا. وقد توصلت الدراسة إلى: أن تطبيق إدارة المعرفة في مراكز البحوث بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن جاء بدرجة متوسّـطة، كما توصـلت إلى وجود تحديات تعيق تفعيل إدارة المعرفة

بدرجة كبيرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول واقع تطبيق إدارة المعرفة لصالح الأساتذة المساعدين، وقد وافق أفراد عينة الدراسة بدرجة كبيرة على آليات تفعيل إدارة المعرفة.

هدفت دراسة مخزوم (2021) إلى تعرف واقع الفاعلية التنظيمية في مؤسّسات التعليم العالي في كليات العلوم التربوية في الجامعات الخاصة في لبنان من وجهة نظر المُعلمين، فضلًا عن أهمية الدور الذي تلعبه الثقافة التنظيمية في تطوير العمل الإداري والأكاديمي في هذه المؤسّسات. كما اعتمدنا في هذا البحث على أداة الاستبانة لدراسة العينة التي تألفت من خمس جامعات خاصة، وقد تألفت العينة من (165) مُعلمًا. وقد بلغ معدل المتوسط الحسابي لتوليد المعرفة (3.45)، بينما بلغ معدل المتوسط الحسابي لتخزين المعرفة (3.47). أما المعدل المتوسط لتوزيع المعرفة فبلغ.(3.47)

هدفت دراسة السياني (2021) إلى التعرف على أثر عمليات إدارة المعرفة على الإبداع المنظمي في الجامعات الخاصة ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لدراسة متغيرات الدراسة وشمل مجتمع الدراسة رؤساء الأقسام ومدراء الإدارات في الجامعات الخاصة في مدينة إب والبالغ عددهم (60) موظف يعملون في أربع جامعات محلية (جامعة العلوم والتكنولوجيا، الجامعة الوطنية، جامعة الجزيرة، الجامعة الماليزية). وتوصلت الدراسة إلى توافر عمليات إدارة المعرفة، وتوافر الإبداع المنظمي، ووجود أثر لعمليات إدارة المعرفة على الإبداع المنظمي في الجامعات الخاصة،

هدفت دراسة خشافة (2021) إلى بناء تصور مقترح للاستثمار في رأس المال الفكري في الجامعات اليمنية في ضوء إدارة المعرفة، ونظرًا لطبيعة أهداف البحث فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوبيه الوثائقي والتطويري. كما قامت بعرض الأسس الفكرية والفلسفية لمدخل إدارة المعرفة، وتوضيح الإطار المفاهيمي لرأس المال الفكري في الجامعات اليمنية، واستجلاء دوره وتحديد متطلباته في ضوء مدخل إدارة المعرفة. وقامت الباحثة بعرض أربعة محاور للبحث، هي: المنطلقات النظرية لإدارة المعرفة، المنطلقات النظرية لرأس المال الفكري في الجامعات، ومنطلقاته النظرية، دور الجامعات في استثماره في ضوء عمليات إدارة المعرفة، وتوصلت إلى وضع تصور مقترح للاستثمار في رأس المال الفكري في الجامعات اليمنية في ضوء إدارة المعرفة.

هدفت دراسة الزهراني (2021) إلى تعرف مستوى تطبيق عمليات إدارة المعرفة ومستوى الذكاء الاستراتيجي في جامعة القصيم، وكذلك الكشف عن أثر عمليات إدارة المعرفة في تعزيز الذكاء الاستراتيجي. ولتحقيق ذلك اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطوير "الاستبانة" كأداة لجمع البيانات؛ حيث تم تطبيقها على عينة عشوائية طبقية مكونة من (110) من القيادات الأكاديمية

في جامعة القصـيم، وتوصـلت الدراسـة إلى أن مسـتوى تطبيق عمليات إدارة المعرفة جاء بتقدير "متوسط"، وكان بعد تخزين المعرفة هو الأعلى من حيث من حيث التطبيق، في حين جاء بعد توليد المعرفة مع عملية إدارة المعرفة الأقل تطبيقا. وحصـل مسـتوى الذكاء الاسـتراتيجي على تقدير "متوسط" أيضاً، وكان البعد الدافعي هو أعلى بعد للذكاء الاستراتيجي، في حين كان بعد الاستبصار هو الأقل تطبيقاً. كما أظهرت النتائج أن لعمليات إدارة المعرفة أثر ذو دلالة إحصـائية في تعزيز الذكاء الاسـتراتيجي، وكانت عملية تبادل المعرفة هي الأكثر تأثيراً بينما جاءت عملية تخزين المعرفة الأقل تأثيراً في الذكاء الاستراتيجي.

هدفت دراسـة البدوي (2021) إلى تعرف دور إدارة المعرفة في تحقيق جودة التعليم العالي بجامعة القدس من وجهة نظر الأكاديميين؛ لما لمفهوم إدارة المعرفة من أهمية، وتم إعداد هذا البحث حول إدارة المعرفة لأنها أصبحت بحق مفهوما عصريا لإدارة المعلومات الشاملة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، بعينة (150) فردا، كعينة عشوائية بسيطة من الموظفين الأكاديميين المتفرغين في جامعة القدس للعام 2020/2019، تم تطوير اسـتبانة كأداة للدراسـة بالرجوع إلى الدراسـات السـابقة، وتم التحقق من صـدقها وثباتها، ومن ثم تحليل البيانات باسـتخدام الرزمة الإحصـائية للعلوم الإنسـانية SPSS بالأسـاليب المناسـبة والتي منها T-test و .Anova وخلصـت الدراسـة إلى العديد من النتائج أهمها: يوجد دور إيجابي لعمليات إدارة المعرفة في تحقيق جودة التعليم العـالي، وكـذلـك أن واقع إدارة المعرفـة وواقع تحقيق جودة التعليم العـالي في جـامعـة القدس من وجهة نظر الأكاديميين جاءا بشـكل متوسـط، وأن المتغيرات المسـتقلة: (إنشـاء المعرفة، تشـارك المعرفة، تطبيق وتوليد المعرفة) مجتمعه يوجد لها تأثير إيجابي على المتغير التابع: (تحقيق جودة التعليم العالي في جامعة القدس). وتبين أنه يوجد تأثير إيجابي لمتغير تشـارك المعرفة؛ أي أنه كلما زاد مسـتوى إدارة المعرفة زاد ذلك من تحقيق جودة التعليم العالي في جامعة القدس من وجهة نظر الأكاديميين، وأن المتغيرات المسـتقلة: (الجنس، الرتبة العلمية، الكلية) مجتمعه يوجد لها تأثير على المتغير التابع: (تحقيق جودة التعليم العالي في جامعة القدس). وتبين وجود تأثير إيجابي لمتغير الرتبة العلمية، وتأثير سـلبي لمتغير الكلية؛ أي أنه كلما زادت الرتبة العلمية واتجهنا نحو الكليات العلمية زاد ذلك من تحقيق جودة التعليم العالي في جامعة القدس من وجهة نظر الأكاديميين فيها؛ وهذا يعني أن إدارة المعرفة تساعد في تحقيق جودة التعليم العالي.

كما وقام **بن** سمحان (2019) بإجراء دراسة هدفت التعرف واقع إدارة المعرفة وأثرها على الأداء المؤسسي كما يراها العاملون بكلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك سعود بالرياض. ولتحقيق هدف الدراسة، تمّ عرض إطار نظري حول إدارة المعرفة من حيث مفهومها وأهدافها وأهميتها وعناصرها وعملياتها، ثمّ تصميم استبانة لاستطلاع آراء عينة من العاملين بكلية

الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع. بلغ حجم المجتمع الأصلي بكلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع 703 هيئة تدريس وإداريون، بلغت الاستبانات التي أجرى عليها التحليل الإحصائي 278 استبانة بنسبة 5 و39%، وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام التكرارات والنسب المئوية ومعادلات حساب كا تربيع والوزن النسبي، وتم تحليل نتائج الاستبانة، وتم التوصل إلى نتائج الدراسة وتوصياتها مع تقديم مقترح بناء إستراتيجية لإدارة المعرفة بكلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك سعود.

قام جو مزيل وتوما فيتش (Gonezelj, Biloslavo, and Trnavcevic, 2018) بإجراء دراسة هدفت إلى تعرف العلاقة بين إدارة المعرفة والثقافة التنظيمية بالجامعات. كلية في ثلاث جامعات حكومية في مقاطعة سلوفانيا (Solvenia) بالمملكة المتحدة، تكون مجتمع الدراسة من عضو هيئة (400) وتكونت عينة الدراسة من (44) عضو هيئة تدريس، توصلت الدراسة إلى أن الثقافة التنظيمية لا ترتبط ارتباطا احصائياً بالخيرة الفردية، وأن مؤسسات التعليم العالي تتميز بعمليات إدارة المعرفة وهو ما يتعارض مع متطلبات إدارة المعرفة التي تتجه نحو التعاون وتقاسم المعرفة.

3.5.2 دراسات المسار الوظيفي

هدفت دراسة المسلماني (2020) إلى الاستفادة من التجربة الأمريكية في توظيف مدخل المسارات الوظيفية للمعلمين بمصر لتحقيق التنافسية، من خلال تعرف مفهوم التنافسية، وأهميته في التعليم، وأهم سمات التجربة الأمريكية في مجال المسارات الوظيفية للمعلمين، وكيف تم استخدامها كأداة لتحقيق التنافسية بالمجتمع الأمريكي، وبما يسهم في إكساب المعلمين السمات والكفايات التي تمكنهم من إعداد جيل قادر على النهوض بالمجتمع واللحاق بالركب العالمي وتحقيق التنافسية. وتم استخدام المنهج الوصفي لمناسبته لموضوع الدراسة. وأسفرت الدراسة عن عدد من النتائج، أهمها: أن الولايات المتحدة الأمريكية قد اهتمت اهتماما بالغا بجودة المعلم من خلال استخدام مدخل المسارات الوظيفية، الذي يستند إلى الاعتراف بالمعلمين المتميزين ومكافأتهم بناء على تقلد مسئوليات إضافية وسلطات أوسع. وتم عرض برنامج تقدم المعلم (TAP) كأحد برامج تنمية المعلم التي تعتمد على المسارات الوظيفية؛ من حيث أهميته والطريقة التي يدار بها، والمسارات التي يوفرها للمعلمين، ومتطلبات الترقي لكل مسار .

هدفت دراسة التويجري (2019) إلى تعرف واقع إدارة المسار الوظيفي بوكالة الموارد البشرية بوزارة التعليم، وتعرف إلى واقع التميز التنظيمي في وزارة التعليم، والكشف عن دور إدارة المسار الوظيفي في وكالة الموارد البشرية بوزارة التعليم في تحقيق التميز التنظيمي. تم استخدام

المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري الإدارات ومساعديهم (بتين - بنات)، في جهاز وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، وعددهم (100) فرد، وبلغت عينة الدراسة (83) فردا للعام الدراسي (2018-2019). استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت من (34) عبارة موزعة على محورين، هما واقع إدارة المسار الوظيفي والتميز التنظيمي. وأظهرت النتائج: أن واقع إدارة المسار الوظيفي في وزارة التعليم من وجهة نظر مديري الإدارات ومساعديهم، جاء بدرجة (منخفض)، وأن واقع التميز التنظيمي في وزارة التعليم من وجهة نظر عينة الدراسة جاء بدرجة (متوسط)، كما أن هناك علاقات طردية (موجبة) بين الدرجة الكلية لواقع إدارة المسار الوظيفي لوكالة الموارد البشرية بوزارة التعليم، وبين "درجات أبعاد محور واقع التميز التنظيمي" وكذلك "بين الدرجة الكلية لمستوى واقع التميز التنظيمي".

أجرى كل من سام وايريك (Sam & Eric, 2019) دراسة هدفت الدراسة التعرف إلى تأثير نموذج المسارات المهنية والإرشاد المهني على الكفاءة الذاتية الأكاديمية والمهنية للطلاب. تكونت عينة الدراسة من (71) طالب من طلاب السنة النهائية لسبع مدارس من المدارس الثانوية التي تشارك في إصلاحات مدرسية ممولة من خلال قانون التعليم والتنمية الاقتصادية في ولاية كارولينا الجنوبية (EEDA. EEDA). خلصت النتائج إلى ان الجمع بين نموذج المسارات المهنية إلى جانب خدمات الإرشاد المهني المستهدفة قد عزز إحساس الطلاب بالكفاءة الذاتية المهنية والأكاديمية من خلال زيادة حافزهم لإكمال المدرسة، واستعدادهم واهتمامهم بأخذ دورات أكثر تحديًا، والشعور بالاستعداد للكلية والعمل.

قام ماثيو (Matthew, 2019) بدراسة هدفت الدراسة التعرف إلى المسارات الوظيفية والخبرات الأكاديمية من خلال دراسة على مدرسة vivio الثانوية وتحقيق أهداف برامج المسارات الوظيفية والأكاديمية. تكونت عينة الدراسة من جميع طلاب في المدرسة الثانوية وعددهم (123) تم تصميم استبيان لجمع بيانات الدراسة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب يختارون مساراتهم لأسباب مناسبة (القدرات، الاهتمامات، العواطف). ومع ذلك، فإنهم لا يواجهون سوى القليل من الاتصالات المهنية/المسارية في فصولهم في المدرسة الثانوية، كما أن دليل تخطيط المناهج الدراسية ليس له تأثير يذكر على اختيارات المقررات الدراسية الخاصة بهم. وان قادة المدارس بحاجة إلى تعزيز الفهم الشامل للمسارات المهنية برنامج الأكاديميات ودوره كجسر بين طلاب المرحلة الثانوية وحياة ما بعد الثانوية. والطلاب يعرفون المسارات والمسارات التي التحقوا بها ولكنهم يفتقرون إلى الفهم الكافي لها.

هدفت دراسة الهتاني (2017) إلى معرفة المسارات الوظيفية في المنشآت التعليمية بمدينة جدة. وكذلك الكشف عن الفروق الإحصائية في درجة المسارات الوظيفية تعزى لاختلاف الخبرات

في الوظائف الحالية. وبلغت عينة الدراسة التي شاركت في الدراسة (30%) من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (107) مشرفين تربويين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي وكذلك المنهج المقارن. ومن أجل أن تكون هذه الدراسة مثمرة، قام الباحث ببناء هذه الدراسة بناء على استبيانات سابقة مستمدة من الدراسات النظرية السابقة. يحتوي هذا البحث على ثلاثة عناصر: 1) المسار الوظيفي على المستوى الشخصي، 2) المسار الوظيفي على المستوى التنظيمي، 3) المسار الوظيفي على المستوى الشخصي والمستوى التنظيمي. وأظهرت الدراسة أن المسار الوظيفي لدى العاملين في المنشآت التعليمية كان بدرجة متوسطة من وجهة نظر المشرفين. كما تبين أن المسار الوظيفي لدى المشرفين في المنشآت التعليمية كان متوسطاً أيضاً على المستوى الشخصي. أما على المستوى التنظيمي فقد جاءت النتيجة منخفضة. وفي ضوء هذه الدراسة أوصى الباحث وزارة التربية والتعليم بتشكيل لجنة لتخطيط المسارات الوظيفية للمشرفين، وتوضيح هيكل ومتطلبات وشروط كل مسار وظيفي.

تناولت دراسة أبو القاسم (2014) إلى تعرف أثر المسار الوظيفي في رضا العاملين، حيث يؤثر المسار الوظيفي تأثيرا مباشراً على مستوى الرضا الوظيفي، والذي بدوره يؤثر على رضا الفرد، مما ينعكس على أداء العمل بالمنظمة. تتمثل مشكلة الدراسة في ماهية مستوى رضا العاملين عن مسارهم الوظيفي وتصورهم لتخطيط مسارهم الوظيفي والآلية النموذجية لتطوير المسار الوظيفي. تنبع أهمية الدراسة في تعرف إلى أهمية المسار الوظيفي ومتابعة أهم الوسائط المتقدمة والمتّبعة للارتقاء بالمسار الوظيفي للعاملين، من تخطيط واعٍ وتطوير سليم، ومردود ذلك الذي يتشكل في مدى ارتفاع نسبة الرضا الوظيفي. من أهداف الدراسة تعرف إلى مدى دراية العاملين بمسارهم الوظيفي وتأثيره على رضاهم الوظيفي، فضلاً عن تبيين الآليات الصحيحة المتبعة لتخطيطه وكيفية تطويره والاستفادة منه. افترضت الدراسة أن هنالك علاقة بين المسار الوظيفي والرضا الوظيفي وبين المسار الوظيفي وبين تخطيطه وخصائصه وتطويره كل على حدة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها: وجود علاقة بين المسار الوظيفي ورضا العاملين، ووجود علاقة بين خصائصه وتخطيطه؛ وعدم وجود علاقة بينه وبين تطويره، وأن الجامعة لا تطبق سياسة النقل بين الوظائف لخدمة المسار الوظيفي. وفي النهاية، خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات، أهمها: على إدارة الجامعة إعادة النظر في سياسة النقل بين الوظائف لخدمة المسار الوظيفي، والاعتماد على تقييم أداء العاملين في تطوير المسار الوظيفي، وذلك وفق أسس علمية، وتثقيف العاملين عليها ببرامج الترقية والفرص المتعلقة بالبرامج الأخرى.

وقامت ساندرا وآخرون (Sandra, et al, 2012) بدراسة هدفت الدراسة التعرف إلى تأثير برنامج التوعية العلمية في المدارس الجامعية على المسارات المهنية لطلاب الدراسات العليا

المشـاركين والتنشـئة الاجتماعية المهنية. كما تناولت الدراسـة مدى تأثير التجارب لمعلمي التوعية العلمية في مدارس الروضـة وحتى الصـف الثاني عشـر على المسـارات المهنية والهويات المهنية لطلاب الدراسـات العليا في العلوم والهندسـية. اسـتخدمت الدراسـة المقابلات لجمع بيانات الدراسـة. تكونت عينة الدراسـة من (24) من خريجي برنامج التوعية المدرسـية. خلصـت نتائج الدراسـة ان المشـاركة في مجال التوعية لها تأثير على المسـارات الوظيفية. ولبعض الطلاب أكدت المشـاركة التوعية نواياها المهنية وقدمت المعرفة والمهارات اللازمة للنجاح في المسـارات المختلفة. كما وسـهلت المشـاركة في التغيير في الاتجاه الوظيفي من خلال توفير فرص منخفضـة المخاطر لاستكشاف مهنة بديلة واكتشاف خيارات وظيفية جديدة.

هدفت دراسـة الياور (2010) إلى تحديد مدى التهيئة والإعداد لدى مديرات ووكيلات المدارس الثانوية في محافظة جدة لتخطيط وتطوير مسـارهن الوظيفي، وتحديد الاسـتراتيجيات والعوامل التنظيمية المساعدة على ذلك. هذا فضـلاً عن الكشـف عن الفروق ذات الدلالة الإحصـائية بين درجات اسـتجابات مجتمع الدراسـة إزاء تخطيط وتطوير المسـار الوظيفي تعزى للمتغيرات التالية: الوظيفة، المؤهل الدراسي، عدد سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية، العمر، المسار الوظيفي المرغوب في المستقبل، والدورات التدريبية. شملت العينة جميع مديرات ووكيلات المدارس الثانوية العامة الحكومية للبنات في محافظة جدة، والبالغ عددهن 285، منهن 83 مديرة و202 وكيلة. وقد بيّنت النتائج ما يلي: افتقار كل من إدارة التربية والتعليم في محافظة جدة، وكذلك مديرات ووكيلات المدارس الثانوية لثقافة وآلية تخطيط وتطوير المسـار الوظيفي رغم أهميته في تحسـين وتطوير الأداء. و افتقار إدارة تعليم البنات بمحافظة جدة للمناخ الإيجابي المحفز لتخطيط وتطوير المسـار الوظيفي. و إن غالبية مديرات ووكيلات المدارس الثانوية هن من اللاتي يرغبن في تغيير وظائفهن سواء إلى وظيفة مشرفة إدارية أو مديرة لإحدى الإدارات. و عدم وجود فروق إزاء تخطيط وتطوير المسـار الوظيفي تعزى لمتغير المؤهل الدراسـي والعمر وسـنوات الخبرة والدورات التدريبية. و وجود فروق ذات دلالة إحصـائية إزاء تخطيط وتطوير المسـار الوظيفي تعزى لمتغير المسـار الوظيفي المرغوب في المستقبل.

4.5.2 الدراسات ذات العلاقة بالمسار الوظيفي

هدفت دراسة حماش (2020) الى تعرف دور تخطيط المسار الوظيفي في تحسين الأداء الوظيفي، فتخطيط المسار الوظيفي يحتل أهمية كبيرة في مجال اهتمامات العديد من الباحثين والدارسين في المجال الإداري والتنظيمي خاصة في ميدان الموارد البشرية، ويمكن اعتبار تطوير المسار الوظيفي كمبدأ إداري حديث وأساسي في العملية الإدارية، من خلال جعله أكثر فعالية ومساهمة

في الرفع من القدرات وتنمية المهارات وصقل الخبرات مما ينعكس بالإيجاب على تحسين الأداء العام للمنظمة، ومن هنا ورد هذا المقال ليبرز دور تخطيط المسار الوظيفي في تحسين الأداء من خلال إبراز الأطر العامة التي على أساسها يتحدد المستقبل الوظيفي للموارد البشرية العاملة في المنظمة.

هدفت دراسة مسقم (2020) إلى البحث عن دور الدعم التنظيمي في تفعيل إدارة المسار الوظيفي، ولمعالجة هذا الموضوع تم صياغة فرضية عامة مفادها: للدعم التنظيمي دور في تفعيل إدارة المسار الوظيفي. تم اعتماد المنهج الوصفي، حيث تم إجراء دراسة ميدانية من خلال الاعتماد على أداة الاستبيان كأداة أساسية للدراسة بمجموع 38 عبارة، حيث طبق هذا الاستبيان على عينة تتكون من 60 موظف بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة. أظهرت النتائج وجود علاقة بين تناسب ساعات العمل مع الظروف الخاصة ووجود إستراتيجية واضحة للنقل الوظيفي في المؤسسة. وتوجد علاقة بين تناسب ساعات العمل مع الظروف الخاصة واعتبار النقل ليس كعقوبة. ويمكن للعدالة التنظيمية أن تساهم في النقل الوظيفي. كما تهتم الإدارة بإكساب العاملين المهارات الجديدة بشكل مستمر كجزء من ثقافتها كما أنها تحدد المهارات التي يحتاجها الموظفين.

هدفت دراسة بورقبة والعيداني (2020) إلى تحديد مفهوم المسار الوظيفي وكذا الموارد البشرية مع التركيز على ضرورة اهتمام المؤسسات بإدارة المسار الوظيفي في تنمية مواردها البشرية في مختلف مراحل إدارة المسار الوظيفي ومجالاتها وباستخدام الوسائل الضرورية اللازمة وكذلك تطوير مختلف البرامج التطويرية المساعدة على ذلك، وقد استخدمت الدراسة المنهج النوعي من خلال مراجعة الادبيات والدراسات السابقة حول إدارة المسار الوظيفي، وقد توصلت الدراسة إلى أن إدارة المسار الوظيفي تتضمن ثلاث خطوات أساسية هي التخطيط والتنفيذ والتقييم، وتعتمد على مجموعة وسائل متمثلة في جملة من الأنشطة على غرار تقييم الأداء وتوصيف الوظائف وبرامج التكوين والتدريب وغيرها، كما أنها تشمل مجالات فنية وإدارية وأخرى مزدوجة فنية وإدارية، كل هذا له ارتباط وثيق بعملية تطوير مهارات وقدرات وإمكانيات وسلوكيات الموظفين بالمؤسسة مع مراعاة أكيد المرحلة الوظيفية التي يمرون بها (الاستكشاف، التأسيس، المحافظة، أو الانحدار)

كما أكدت دراسة بوزورين (2018) إلى أن تطوير المسار الوظيفي يعد أحد الأنشطة المهمة لإدارة الموارد البشرية يُعنى أساسا بتحقيق التوافق والتطابق بين الأفراد والوظائف التي يشغلونها. وقد استخدمت الدراسة المنهج النوع يمن خلال مراجعة الأدبيات المتعلقة بالمسار الوظيفي، وقد أكدت الدراسة بأن المسار الوظيفي هو مسؤولية مشتركة بينهم وبين المؤسسة وهناك دور لكل منهما؛ حيث يركز المدخل الفردي على الدور الذي يقوم به الأفراد ذاتهم لتخطيط مستقبلهم الوظيفي تلبيةً لاحتياجاتهم وتطلعاتهم. ويقع على عاتق المؤسسة إدارة المسار الوظيفي، فهي تقوم بتخطيط تحركات

العاملين وإعداد المسارات الوظيفية لهم وتطوير مقدراتهم ومهاراتهم لإيجاد التوافق بين رغباتهم وطموحاتهم الوظيفية وبين احتياجات المؤسسة الحالية والمستقبلية من خلال سياسات إدارة الموارد البشرية. ومنه فإن هذه الورقة، تهدف إلى تعرف تطوير المسار الوظيفي، وتقديم نموذج لتطوير المسار الوظيفي يضم كلا من: المدخل الفردي لتخطيط المسار الوظيفي والمدخل التنظيمي، وكذا تعرف إلى مشكلة الجمود الوظيفي. ثم إدارة وعلاج المسار الوظيفي بدءً بالتحديد الجيد لاحتياجات المؤسسة من الأفراد إلى غاية الإحالة على التقاعد والاستغناء عن غير المناسبين منهم

هدفت دراسة عطلاوي (2018) إلى تحديد المعوقات الوظيفية العاملة وانعكاسها على المسار الوظيفي، تكشف المعوقات التي تواجه المرأة العاملة في مسارها الوظيفي لذا انطلقت من التساؤل الرئيسي مفاده ما هي أهم المعوقات الوظيفية للمرأة العاملة وانعكاسها على المسار الوظيفي؟ وللإجابة عن هذا التساؤل ثم طرح التساؤلات التالية: 1) هل تؤثر الثقافة الجندرية على مشاركة المرأة العاملة في التخطيط في المؤسسة؟ 2) هل يؤثر السقف الزجاجي على فرص الترقية لدى النخبة النسوية؟ وللتحقق من هذه التساؤلات ثم إتباع المنهج الوصفي وذلك لملائمته لطبيعية الموضوع وأهداف الدراسة، وهذا باستخدام المسح الشامل للأستاذات بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية في جامعة المسيلة، وقد خلصت بالنتيجة العامة التالية بأن المرأة العاملة لا تواجهها معوقات في مسارها الوظيفي.

أجرت ريتا وآخرون (Rita Kagwiria, et al 2017) دراسة هدفت التعرف إلى أثر إدارة المسار الوظيفي على الأداء التنظيمي للشركات المدرجة في بورصة نيروبي للأوراق المالية، تم استخدام تصميمات البحث المسحية الوصفية والارتباطية. تم استخدام تقنية أخذ العينات العشوائية الطبقية البسيطة لتمكين اختيار المشاركين من الطبقات العشر للشركات المدرجة في (NSE). وكان السكان المستهدفون (534) من كبار مديري الشركات المدرجة في بورصة الأوراق المالية الوطنية. وتم اختيار عينة مكونة من 224 مشاركاً من الشركات المدرجة، وكشفت النتائج أن هناك علاقة قوية وإيجابية بين إدارة الحياة المهنية والأداء التنظيمي لجميع الشركات المدرجة. وارتبط الأداء التنظيمي بشكل إيجابي مع إدارة الحياة المهنية. ويشير مربع (R) بقيمة (0.245) إلى أن (24.5%) من الفروق في قبول الإدارة المهنية من قبل الشركات المدرجة تفسر من خلال وجود فروق في أداء المنظمة. كما أظهرت النتائج أن لإدارة المسار الوظيفي أهمية ذات دلالة إحصائية في تفسير أداء المنظمة.

هدفت دراسة مهدي (2011) إلى تعرف معوقات تطوير المسار الوظيفي للعاملين الإداريين في مؤسسات التعليم العالي الفلسطيني في قطاع غزة، وكذلك قياس مدى تأثير المتغيرات الديموغرافية على المسار الوظيفي، وإيجاد الحلول المناسبة لهذه المعوقات في مؤسسات التعليم العالي. اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة لملاءمته لطبيعة الدراسة، كما استخدم الباحث المقابلة

والاستبانة كأداة لجمع البيانات. تم توزيع الاستبانة على أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم 295 موظفا من العاملين الإداريين في الجامعات الفلسطينية (الإسلامية، الأزهر، الأقصى، القدس المفتوحة) في قطاع غزة. وبلغ عدد الاستبانات المستردة 265 استبانة، أي بنسبة 90% من عدد الاستبانات الموزعة. توصلت الدراسة إلى أن المجالات (الأنظمة والقوانين، الحوافز، وضوح مفهوم المسار الوظيفي، الرضا الوظيفي، تقويم الأداء، برامج التدريب والتطوير) لها أثر واضح في تطوير المسار الوظيفي للعاملين الإداريين في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، ولكن بنسب متفاوتة تراوحت بين المحايدة والموافقة. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ألفا أقل من أو يساوي 0.05 لمتوسط إجابات المبحوثين حول معوقات تطوير المسار الوظيفي وتطوير العاملين تعزى إلى القسم والخبرة والجنس، في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ألفا أقل من أو يساوي 0.05 لمتوسط إجابات المبحوثين حول معوقات تطوير المسار الوظيفي وتطوير العاملين تعزى إلى الجامعة والعمر والمؤهل العلمي.

هدفت دراسة وادي (2007) إلى تحليل العناصر المؤثرة في المسار الوظيفي للمدراء في الجامعة الإسلامية بغزة، حيث تم توزيع استبانة على جميع المديرين في الجامعة الإسلامية، والبالغ عددهم مديرا، وقد استخدم الباحثان الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد توصلت الدراسة للعديد من النتائج، ومنها ما يلي: يوجد مفهوم واضح للمسار الوظيفي لدى المديرين في الجامعة الإسلامية. ليس للمدير الحرية في اختيار وظيفته، وهذا بطبيعة الحال يخضع إلى عناصر أخرى، إضافة إلى الوظائف المتاحة. لا تساعد الأنظمة واللوائح والقوانين على تخطيط المسار الوظيفي للمدراء. توجد صلة بين الخبرة وتلاؤم المدير مع وظيفته التي يعمل بها.

5.5.2 الدراسات ذات العلاقة بالمدارس المدارة ذاتياً

هدفت دراسة عواد (2011) إلى التعرف مدى فاعلية المدارس المدارة ذاتيا في فلسطين من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها، والبالغ عددهم 1398 فردا، منهم 1010 أفراد يعملون في المحافظات الشمالية (الضفة الغربية)، و388 فردا يعملون في المحافظات الجنوبية (قطاع غزة)، ويشمل هذا العدد الجيلين الأول والثاني من المدارس المدارة ذاتيا، وعددها (60) مدرسة، في العام الدراسي (2010-2011) في حين تكونت عينة الدراسة من (40) مديرا و420 معلما تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة موزعة على ثلاث مجالات، وتم التحقق من صدقها وثباتها بالطرق التربوية والإحصائية المناسبة. وبعد إجراء التحليل الإحصائي المناسب، أظهرت الدراسة أن فاعلية المدارس المدارة ذاتيا في فلسطين من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها كانت مرتفعة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات

أفراد عينة الدراسة لمدى فاعلية المدارس المدارة ذاتيا تعزى لمتغيرات: المسمى الوظيفي، والمنطقة الجغرافية، وجنس المدرسة، وجيل المدرسة. في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى فاعلية المدارس المدارة ذاتيا تعزى لمتغير سنوات الخبرة في الإدارة الذاتية .

هدفت دراسه الساعدي (2013) إلى تعرف مدى ممارسة مدخل إعادة هندسة العمليات الإدارية في المدارس المدارة ذاتياً في سلطنة عمان، فضلاً عن بيان أثر متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية، والتخصص، والمحافظة، في استجابات مديري ومديرات المدارس، سعياً للوقوف على معرفة مدى ممارسة مدخل إعادة هندسة العمليات الإدارية في المدارس المدارة ذاتياً في سلطنة عمان. وقد تحددت مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية: ما مدى ممارسة مدخل إعادة هندسة العمليات الإدارية في المدارس المدارة ذاتياً في سلطنة عمان؟ هل توجد فروق في ممارسة مدخل إعادة هندسة العمليات الإدارية في المدارس المدارة ذاتياً في سلطنة عمان تبعاً لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية، والتخصص، والمحافظة) ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة من مديري ومديرات المدارس، قوامها (72) مديراً، وقد تم جمع البيانات باستخدام الاستبانة، واشتملت الاستبانة على ستة مجالات هي: مدى ممارسة إعادة الهندسة في عملية التخطيط، ومدى ممارسة إعادة الهندسة في عملية التنظيم، ومدى ممارسة إعادة الهندسة في عملية التوجيه، ومدى ممارسة إعادة الهندسة في عملية الرقابة، ومدى ممارسة إعادة هندسة التنمية المهنية للمعلمين، ومدى ممارسة إعادة هندسة المشاركة المجتمعية. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها: 1) إن مديري ومديرات مدارس الإدارة المدرسية الذاتية يمارسون مدخل إعادة هندسة العمليات الإدارية بدرجة كبيرة، وعدم وجود فروق ذوات دلالة إحصائية في ممارسة مدخل إعادة هندسة العمليات الإدارية في المدارس المدارة ذاتياً في سلطنة عمان، تعزى لمتغير الجنس. وتوجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **($\alpha \leq 0.05$)**في ممارسة مدخل إعادة هندسة العمليات الإدارية في المدارس المدارة ذاتياً في سلطنة عمان، وفق متغير المؤهل العلمي لصالح حملة (ماجستير)، ووفق متغير الخبرة لصالح أصحاب الخبر (1- 5 سنوات)، ووفق متغير التخصص لصالح تخصص (العلوم الإنسانية)، ووفق متغير المحافظة التعليمية لصالح محافظة (الداخلية).

أجرت بابكر (2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن الذات المهنية وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات مدارس البنين الحكومية بمرحلة الأساس بمحافظة كرري. استخدمت الدراسة المنهج الوصف المسحي الارتباطي، وطبقت الاستبانة، والمقياس النفسي لماسلاش Maslach سنة (1981) على عيّنة تكونت من (200) معلم ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن الذات المهنية لدى المعلمين والمعلمات اتسمت بالإيجابية وجاءت بدرجة متوسطة، وتبين أن هناك علاقة طردية ما بين تحقيق الذات المهنية والاحتراق النفسي.

أجرى دبابي (2016) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى تحقيق الذات لدى معلمي المرحلة الابتدائية في الجزائر، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسح، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة تكونت من أربعة أبعاد هي: البعد الجسمي، والأكاديمي، الاجتماعي والشخصي)، وطبقت على عينة تكونت من (444) معلماً ومعلمة. وتوصّلت الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع من تحقيق الذات لدى أغلبية المعلمين.

هدفت دراسة طعمة (2020) إلى التعرف إلى إدارة الذات لدى معلمات رياض الأطفال، كما يهدف إلى التعرف إلى الفروق في إدارة الذات لدى معلمات رياض الأطفال في الأردن حسب متغير سنوات الخدمة. وتشير النتائج إلى أن معلمات رياض الأطفال يمتلكن إدارة ذات، كما أن للفروق في سنوات الخدمة أثرًا في إدارة الذات، حيث أشار البحث إلى أن المعلمات اللاتي لديهن خدمة أكثر من خمس سنوات فأكثر يتمتعن بإدارة ذات أكثر من المعلمات اللاتي لديهن خدمة أقل من خمس سنوات. وتوصل الباحث إلى أن معلمات رياض الأطفال يتمتعن بإدارة ذات. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدارة الذات لصالح معلمات الرياض اللاتي لديهن خدمة أكثر من خمس سنوات.

هدفت دراسة أبو حمدي (2020) التعرف إلى درجة تطبيق إدارة مديري المدارس بالأهداف في المدارس الحكومية في العاصمة عمان، وأثرها في الكفاءة الذاتية للمعلمين من وجهة نظرهم. تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتم استخدام المنهج المترابط. تكونت عينة الدراسة من (394) معلمًا في قصبة عمان. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق إدارة مديري المدارس بالأهداف في المدارس الحكومية في العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين كانت عالية. علاوة على ذلك، كانت درجة الكفاءة الذاتية للمعلمين في المدارس الحكومية في العاصمة عمان من وجهة نظرهم معتدلة.

أما دراسة خاشوق (2020) في الأردن، هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى إدارة الذات لدى مديري مدارس لواء الأغوار الشمالية في الأردن، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، تكونت عينة الدراسة النهائية من (68) مديرًا ومديرة، تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة بعد أن تم التأكد من صدقها وثباتها. حيث أظهرت النتائج: أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى إدارة الذات لدى مديري مدارس لواء الأغوار الشمالية من وجهة نظر المديرين جاءت بدرجة مرتفعة، وكشفت نتائج الدراسة المتعلقة بالفروق الفردية الإحصائية عن عدم وجود فروق تعزى لأثر الجنس والمؤهل العلمي، ووجود فروق تعزى لأثر سنوات الخبرة وجاءت لصالح (10) سنوات.

هدفت دراسة شلش (2021) التعرف إلى مستوى تطبيق الإدارة الذاتية المدرسية في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت وأهم معوقاتها في ضوء بعض المتغيرات. وتكونت عينة الدراسة من (67) مديراً ومديرة، واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث استبانة مكونة من (57) فقرة موزعة على سبع مجالات، وأظهرت النتائج أن مستوى

تطبيق الإدارة الذاتية في محافظة سلفيت كان كبيرا على الأداة ككل، وبمستوى تطبيق متوسط على مجالات تفويض الصلاحيات، وشؤون المعلمين وشؤون الطلبة، وجاءت بمستوى كبير على مجالي إدارة المعرفة والمتابعة والمحاسبة، كما أظهرت عدم وجود فروق تعزى إلى متغيرات الدراسة (الجنس، الخبرة).

هدفت دراسة مقابلة (2022) إلى تعرف الإدارة الذاتية ومعوقات تنفيذها من وجهة نظر قادة المدارس بمحافظة الطائف. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة. تكونت عينة الدراسة من (360) قائداً وقائدة. وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع تطبيق الإدارة الذاتية من وجهة نظر قادة المدارس في محافظة الطائف كان بدرجة متوسطة. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري (الجنس، عدد الدورات التدريبية)، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى المدرسي بين المدارس الثانوية والمدارس الابتدائية، لصالح المدارس الثانوية في البعد الإداري، البعد الفني، والبعد المالي، والإدارة الذاتية ككل، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المدارس الابتدائية من جهة وكل من المتوسطة ومن جهة أخرى، لصالح المتوسطة وفي البعد المالي. وأظهرت النتائج أن درجة معوقات تطبيق الإدارة الذاتية كانت متوسطة.

6.5.2 التعقيب على الدراسات السابقة

في حدود علم الباحث تعدّ هذه الدراسة من الدراسات التي نحتاج إليها في هذه الظروف والمتغيرات، والتي بحثت حول موضوعي المسار الوظيفي وإدارة المعرفة، ومن خلال عرض الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، وما يدور حولها، ومدى ارتباطها ببعض المتغيرات تبيّن الآتي:

أوجه الاختلاف والاتفاق مع الدراسات السابقة

تباينت الدراسات في عينة الدراسة، وحجمها، والفئة المستهدفة، كذلك تنوعت متغيرات الدراسة، ويمكن القول إن الدراسات السابقة لها دورٌ مهم في تعزيز الدراسة الحالية وتحقيق أهدافها رغم وجود بعض الاختلافات في الأهداف أو الأدوات أو الأساليب، وأن تنوع الدراسات السابقة وتناولها جوانب كثيرة في موضوع الدراسة، قد أكسب الباحث سعة في الاطلاع بكل الجوانب التي تختص كلًا من إدارة المعرفة والمسارات الوظيفية، وكذلك في إثراء الإطار النظري للدراسة الحالية.

ويُلاحظ من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة أنها تشابهت مع الدراسة الحالية من حيث:

الهدف: كما يُلاحظ أنها تنوعت في أهدافها إلا أنها ومعظمها ذات صلة مباشرة بالدراسة الحالية فمنها متعلق بمتغيري الدراسة، حيث هدفت دراسة الشريدة (2023) إلى تعرف درجة امتلاك مديري المدارس لعمليات إدارة المعرفة، اما دراسة السبيعي (2022) فقد هدفت إلى تشخيص واقع عمليات

إدارة المعرفة، بينما دراسة سليمان (2022) ودراسة النملة (2022)، ودراسة ليزا وآخرون (Lisa, et al, 2017)، ودراسة السمحان (2019)، ودراسة الزهراني (2021)، ودراسة مارينا وآخرون (Marinah, at al, 2011)، ودراسة اوانغ وآخرون (Awang & Ismail, Flett, Curry, 2011)، ودراسة عثمان (2010)، ودراسة تشو وكو (Chu & KW, 2011)، ودراسة الخيشية (2021)، فهدفت إلى تحديد درجة تطبيق إدارة المعرفة، وهدفت دراسة عيسى (2022) إلى معرفة العلاقة بين إدارة المعرفة وتميز الأداء، بينما دراسة معوض (2022) فقد هدفت إلى تعرف دور التعليم في بناء مجتمعات المعرفة، اما دراسة الخوالدة (2022) فقد بحثت احد عناصر إدارة المعرفة وهي تشارك المعرفة، ودراسة مخزوم (2021) والتي هدفت إلى تعرف احد عناصر إدارة المعرفة ومدى تطبيقها، بينما دراسة السياني (2021) فكشفت عن اثر إدارة المعرفة على الابداع، بينما هدفت دراسة صلاح الدين (2021) إلى تعرف درجة توافر متطلبات إدارة المعرفة، اما دراسة خشافة (2021) فقد هدفت إلى وضع تصور مقترح في ضوء إدارة المعرفة، بينما دراسة البدوي (2021) فقد هدفت إلى تعرف العلاقة بين إدارة المعرفة وجودة التعليم، كما هدفت دراسة جومزيل وتومافيتش (Gonezelj, Biloslavo, and Trnavcevic, 2018) إلى التعرف إلى العلاقة بين إدارة المعرفة والثقافة التنظيمية، بينما دراسة كيا (Kia, 2016) فهدفت إلى تعرف اثر إدارة المعرفة في المدرسة، بينما جاءت دراسة وين لنغ (Wen-Ling, et al, 2016) إلى الكشف عن قدرات إدارة المعرفة في فاعلية المدرسة، بينما سعت دراسة جنغوان (Jingyuan,2010)، ودراسة الشحي (2008) إلى تعرف معوقات إدارة المعرفة في المدراس، بينما قدمت دراسة كليفورد (Clifford, 2006) اطار متكامل لمفهوم إدارة المعرفة. اما الدراسات السابقة والمتعلقة بالمسار الوظيفي فقد هدفت دراسة مسقم (2020) إلى البحث عن دور الدعم التنظيمي في تفعيل إدارة المسار الوظيفي، بينما دراسة المسلماني (2020) إلى الاستفادة من التجربة الأمريكية في توظيف مدخل المسارات الوظيفية للمعلمين بمصر لتحقيق التنافسية، اما دراسة بورقبة والعيداني (2020) إلى تحديد مفهوم المسار الوظيفي وكذا الموارد البشرية مع التركيز على ضرورة اهتمام المؤسسات بإدارة المسار الوظيفي في تنمية مواردها البشرية في مختلف مراحل إدارة المسار الوظيفي، بينما دراسة التويجري (2019) هدفت إلى تعرف واقع إدارة المسار الوظيفي بوكالة الموارد البشرية بوزارة التعليم، اما دراسة بوزورين (2018) إلى أن تطوير المسار الوظيفي يعد أحد الأنشطة المهمة لإدارة الموارد البشرية، وجاءت دراسة عطلاوي (2018) إلى تحديد المعوقات الوظيفية العاملة وانعكاسها على المسار الوظيفي، وجاءت دراسة الهتاني (2017) إلى معرفة المسارات الوظيفية في المنشآت التعليمية بمدينة جدة، أما دراسة أبو القاسم (2014) فهدفت إلى تعرف أثر المسار الوظيفي في رضا العاملين، اما دراسة مهدي (2011) هدفت التعرف إلى معوقات تطوير المسار الوظيفي للعاملين

الإداريين في مؤسسات التعليم، بينما هدفت دراسة الياور (2010) إلى تحديد مدى التهيئة والإعداد لدى مديرات ووكيلات المدارس الثانوية في محافظة جدة، بينما دراسة وادي (2007) إلى تحليل العناصر المؤثرة في المسار الوظيفي للمدراء في الجامعة الإسلامية بغزة. كما تناولت الدراسات في المحور الثالث المتعلقة بالإدارة الذاتية مثل دراسة جارماني وفاليزاده (Valizadeh & Gharemani, 2012)، ودراسة بابكر (2013)، ودراسة دبابي (2016)، ودراسة طعمة (2020)، ودراسة أبو حمدي (2020)، ودراسة خاشوق (2020).

العيّنة: تناولت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في اختيار المجتمع المستهدف وهم المعلمين، وكانت الاستجابة على الأدوات المستخدمة من وجهة نظر المعلمين، وقد تشابهت مع العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة الشريدة (2023)، و دراسة السبيعي (2022)، ودراسة سليمان (2022)، و مخزوم (2021)، ودراسة ليزا وآخرون (Lisa, et al, 2017)، ودراسة كيا (Kia, 2016)، ودراسة مارينا وآخرون (Marinah, at al, 2011)، ودراسة اوانغ وآخرون (Awang & Ismail, Flett, Curry, 2011)، ودراسة تشو وكو (Chu & KW, 2011)، ودراسة جنغوان (Jingyuan,2010)، ودراسة عثمان (2010)، ودراسة الشحي (2008)، و دراسة المسلماني (2020)، كما اختلفت مع العديد من الدراسات في العينة حيث اشتملت بعض الدراسات على عينات من مجتمعات أخرى مثل مجتمع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات مثل دراسة السياني (2021)، و دراسة الزهراني (2021)، و دراسة البدوي (2021)، ودراسة بن سمحان (2019)، ودراسة مسقم (2020)، ودراسة عطلاوي (2018)، ودراسة أبو القاسم (2014)، ودراسة مهدي (2011)، ودراسة الياور (2010)، بينما اشتملت العينة في بعض الدراسات على مشرفي المدارس مثل دراسة صلاح الدين (2021)، ودراسة مسقم (2020).

المنهج والأداة: استخدمت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي، والمنهج الوصفي المسحي الارتباطي، وتم استخدام المنهج الوصفي، وقامت معظم الدراسات السابقة باستخدام الاستبانة في عملية جمع البيانات، كما استخدمت في الدراسة الحالية، باستثناء بعض الدراسات التي استخدمت المنهج النوعي مثل دراسة كليفورد (Clifford, 2006)، ودراسة بورقبة والعيداني (2020).

كما ويظهر من دراسات إدارة المعرفة أن إدارة المعرفة تعد من العناصر الأساسية لتعزيز الأداء المؤسسي في المؤسسات التعليمية. تشير دراسة الشريدة (2023) إلى أن درجة امتلاك مديري المدارس لعمليات إدارة المعرفة كانت متوسطة، مما يعكس حاجة لتطوير المهارات والمعرفة لدى هؤلاء المدراء. بينما ركزت دراسة السبيعي (2022) على تشخيص التحديات التي تواجه تطبيق إدارة المعرفة في مدارس الدمج، مشيرة إلى نقص في التقنيات الحديثة مما يعيق تبادل المعرفة. من جهة أخرى، تُظهر دراسة سليمان (2022) نتائج إيجابية حيث كانت درجة تطبيق عمليات إدارة

المعرفة لدى مديرات المدارس الثانوية عالية، مما يؤكد أهمية القيادة الفعالة في تعزيز الابتكار. أما دراسة الخبيشية (2021) فقد سلطت الضوء على العلاقة بين إدارة المعرفة والبنية التنظيمية، مما يشير إلى أهمية الهيكل الإداري والثقافة التنظيمية في تعزيز ممارسات إدارة المعرفة. بينما أظهرت دراسة صلاح الدين (2021) انخفاضًا في توافر متطلبات تطبيق إدارة المعرفة، مما يستدعي تحسين الاستعدادات البشرية والإدارية. وفي السياق الدولي، تسلط الدراسات مثل دراسة كيا (2016) و وين لينغ (2016) الضوء على دور القيادة الفعالة والقدرات المؤسسية في تعزيز إدارة المعرفة. وهذا يعكس اتساقًا مع ما تم التوصل إليه في الدراسات المحلية، حيث أن القيادة والممارسات التنظيمية تلعب دورًا محوريًا في نجاح تطبيق استراتيجيات إدارة المعرفة.

بناءً على ما سبق، يمكن القول بأن هناك حاجة ملحة لتطوير آليات فعّالة لتطبيق إدارة المعرفة في المدارس، مع التركيز على تحسين البنية التحتية التكنولوجية، وتعزيز ثقافة التعاون بين العاملين، مما يسهم في تحسين الأداء التعليمي وزيادة الابتكار في المؤسسات التعليمية.

كما ان الدراسات المتعلقة بالمسارات الوظيفية في سياقات مختلفة، حيث تقدم كل دراسة نظرة فريدة تعكس التحديات والفرص التي تواجه العاملين في القطاع التعليمي. على سبيل المثال، توضح دراسة المسلماني (2020) كيف يمكن للتجربة الأمريكية في توظيف مدخل المسارات الوظيفية للمعلمين أن تعزز من تنافسية التعليم في مصر، مشددةً على أهمية دعم المعلمين المتميزين وإعطائهم حوافز إضافية. في المقابل، تسلط دراسة التويجري (2019) الضوء على واقع إدارة المسارات الوظيفية في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، مشيرةً إلى أن هناك فجوة كبيرة في فعالية هذا النظام، مما يتطلب تحسينات عاجلة. كما توضح الدراسات الأخرى مثل دراسة سام وإريك (2019) ودراسة ماثيو (2019) أهمية الإرشاد المهني وتطوير الكفاءة الذاتية للطلاب من خلال تقديم برامج متكاملة تعزز من استعدادهم الأكاديمي والمهني. بينما تبرز دراسة أبو القاسم (2014) العلاقة بين المسار الوظيفي ورضا العاملين، مما يشير إلى أن تحسين المسارات الوظيفية يمكن أن يكون له تأثير إيجابي على الأداء الوظيفي العام. وتشير هذه الدراسات إلى أن وجود نظام فعال لإدارة المسارات الوظيفية يمكن أن يسهم في تحسين الأداء الوظيفي والرضا بين العاملين، كما أن التفاعل بين الأفراد والمؤسسات في تطوير هذه المسارات هو عامل حاسم في تحقيق النجاح. لذلك، من المهم أن يتم النظر إلى إدارة المسارات الوظيفية كعملية مستمرة تتطلب تحسينات وتعديلات بناءً على الاحتياجات المتغيرة للعاملين والسوق.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة: في تحديد الإطار النظري للدراسة، والتعرف على بعض التطبيقات، الميدانية والاستفادة منها، توفير جهد الباحث بتزويده بأسماء الكتب، والمراجع العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة، وفي بناء أداة الدراسة، ومناقشة النتائج وتفسيرها.

ومن خلال البحث عن الدراسات السابقة لم يجد الباحث حسب حدود علمه أي دراسة اجريت فيما يتعلق بالمساء الوظيفي وادارة المعرفة في داخل الخط الأخضر.

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في حدود علم الباحث بأنها تُعدّ هذه الدراسة من الدراسات المحدودة التي تناولت تصور مقترح لتطوير المسار الوظيفي لمعلمي ومديري المدارس المداره ذاتيا في ضوء إدارة المعرفة.

كما تميزت بهدفها ومجتمعها وعينتها ومكانها وزمانها في المجال التربوي والتعليمي والتي تناولت تصور مقترح لتطوير المسار الوظيفي لمعلمي ومديري المدارس المداره ذاتيا في ضوء إدارة المعرفة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 منهجية الدراسة

2.3 مجتمع الدراسة

3.3 عينة الدراسة

4.3 أداة الدراسة

5.3 أولاً مقياس تطوير المسار الوظيفي

6.3 ثانياً- مقياس إدارة المعرفة

7.3 الخصائص السيكومترية لمقياس إدارة المعرفة

8.3 تصحيح مقياسي الدراسة

9.3 متغيرات الدراسة

10.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

11.3 المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تضمن هذا الفصل وصفاً للخطوات والإجراءات في الجانب الإجرائي التي تمت في هذه الدراسة من حيث منهج الدراسة، مجتمع الدراسة، العينة التي طبقت عليها الدراسة، الأدوات التي استخدمتها الدراسة، وإجراءات صدق وثبات أداة الدراسة، والأساليب والمعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات والإجابة على أسئلة الدراسة، والفرضيات، ومتغيرات الدراسة.

1.3 منهجية الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي، حيث يساعد هذا المنهج على فهم الظاهرة ووصفها وصفاً كمياً دقيقاً، وإن هذا المنهج لا يعتمد فقط على جمع المعلومات إنما يقوم بالربط وتحليل العلاقة ما بين متغيرات الدراسة للوصول إلى الاستنتاجات المرجو الوصول إليها من خلال الدراسة.

2.3 مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمّع الدّراســـة من كافة المعلمين والمركزين المدارس في التعليم العربي في النقب، والبالغ عددهم (5240) معلما ومعلمة، خلال الفصـلين الدّراسـيين الأول والثاني من العام الدراسـيّ (2023 / 2024)، حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم.

الجدول (1.3): توزّع مجتمع الدراسة حسب المتغيرات المستقلة

المتغير	الفئة	مجتمع الدراسة
الجنس	ذكور	3210
	اناث	2030
	المجموع	5240
سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	1020
	من 5 إلى 10 سنوات	3210
	أكثر من 10 سنوات	1010
	المجموع	5240
وظيفة المستجيب	مركز	1021
	معلم	4219
	المجموع	5240

3.3 عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراســة بالطريقة الطبقية العشــوائية ممثلة لمجتمع الدراســة، من المعلمين والمركزين العاملين في النقب، خلال العام الدراسي (2022-2023)، حيث تكونت العينة من (383) معلماً ومعلمة و مركزا و مركزه ، ويبين جدول (2) توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة.

الجدول (2.3): توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات التصنيفية

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	140	36.6%
	أنثى	243	63.4%
	المجموع	383	100%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	69	18.0%
	ماجستير	129	33.7%
	دكتوراه	185	48.3%
	المجموع	383	100%
وظيفة المستجيب	معلم	231	60.3%
	مركز	152	39.7%
	المجموع	383	100%
التخصص	علوم طبيعية	176	46.0%
	علوم إنسانية	207	54.0%
	المجموع	383	100%
سنوات الخدمة	اقل من خمس سنوات	74	19.3%
	من 5- إلى 15 سنوات	206	53.8%
	15 سنة فأكثر	103	26.9%
	المجموع	383	100%
مستوى الدخل	أقل من 5000 شاقل	45	11.7%
	5000 شاقل- أقل من 10000 شاقل	152	39.7%
	10000 شاقل فأكثر	186	48.6%
	المجموع	383	100%

4.3 أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، اعتمد الباحث على الاستبانة لجمع البيانات الدراسية، والتي تكونت من ا قسمين رئيسين هما؛

أولاً: مقياس المسار الوظيفي لمعلمي ومديري المدارس المدارة ذاتيا

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحث على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس تتعلق بالمسار الوظيفي المستخدمة في بعض الدراسات ومنها: دراسة الحشاني (2016)، ودراسة مقسم (2020)، ودراسة غريب (2014)، ودراسة مهدي (2011)، قام الباحث بتطوير مقياس تطوير المسار الوظيفي استناداً إلى تلك الدراسات.

1.4.3 الخصائص السيكومترية لمقياس تطوير المسار الوظيفي

صدق المقياس

استخدم الباحث نوعين من الصدق كما يلي:

أ) الصدق الظاهري (Face validity)

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس تطوير المسار الوظيفي عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراه، وقد بلغ عددهم (11) محكما، كما هو موضح في ملحق (2)، وقد تشكل المقياس في صورته الأولية من (50) فقرة، توزعت على خمس مجالات، كما هو مبين في ملحق (1) وقد اعتمد معيار الاتفاق (80%) حدًا أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات المحكمين أجريت التعديلات المقترحة، وعدلت صياغة بعض الفقرات، وتم حذف أربع فقرات، كما هو موضح في ملحق (3).

ب) صدق البناء (Construct Validity)

للتحقق من صدق للمقياس استخدم الباحث أيضاً صدق البناء على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلما في منطقة النقب، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، وقيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول (3) يوضح ذلك:

الجدول (3.3): قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس تطوير المسار الوظيفي بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس(ن=30)

م. الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	م. الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	م. الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
المجال الأول: تخطيط المسار الوظيفي			المجال الثاني: إدارة المسار الوظيفي			المجال الثالث: التدريب		
1	.725**	.603**	10	.579**	.541**	19	.747**	.687**
2	.606**	.599**	11	.400*	.469**	20	.680**	.663**
3	.632**	.504**	12	.621**	.675**	21	.765**	.628**
4	.636**	.403*	13	.755**	.656**	22	.850**	.753**
5	.655**	.450*	14	.729**	.612**	23	.839**	.873**
6	.543**	.442*	15	.716**	.615**	24	.744**	.612**
7	.638**	.348*	16	.721**	.642**	25	.798**	.771**
8	.721**	.642**	17	.657**	.597**	26	.725**	.603**
9	.721**	.642**	18	.776**	.738**	27	.677**	.681**
-	-	-	-	-	-	28	.750**	.742**
-	-	-	-	-	-	29	.731**	.694**
درجة كلية للبُعد **.711			درجة كلية للبُعد **.928			درجة كلية للبُعد **.926		
الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية			
المجال الرابع: التحفيز				المجال الخامس: الانتماء الوظيفي				
30	.670**	.641**	39	.634**	.487**			
31	.721**	.696**	40	.653**	.630**			
32	.819**	.718**	41	.652**	.492**			
33	.704**	.674**	42	.573**	.547**			
34	.825**	.762**	43	.803**	.618**			
35	.780**	.697**	44	.634**	.487**			
36	.695**	.513**	45	.538**	.660**			
37	.860**	.628**	46	.783**	.690**			
38	.730**	.699**						
درجة كلية للبُعد .884**			درجة كلية للبُعد .832**					

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)**

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (3.3) أن معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.348-.86)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً؛ إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30- أقل أو يساوي .70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس لتطوير المسار الوظيفي لمعلمي ومديري المدارس المدارة ذاتيا

للتأكد من ثبات مقياس تطوير المسار الوظيفي ومجالاته، وزع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلما في النقب، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، ومجالاته، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية، والجدول (4.3): يوضح ذلك:

الجدول (4.3): قيم معامل ثبات مقياس تطوير المسار الوظيفي بطريقة كرونباخ ألفا

المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا	ثبات الإعادة
تخطيط المسار الوظيفي	9	0.741	0.841
إدارة المسار الوظيفي	9	0.842	0.854
التدريب	11	0.924	0.888
التحفيز	9	0.905	0.898
الانتماء الوظيفي	8	0.775	0.824
الكلي	46	0.957	0.925

يتضح من الجدول (4) أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس تطوير المسار الوظيفي تراوحت ما بين (.741-.924)، كما يلاحظ أن معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية بلغ (.957). وتعد هذه القيم مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

ثانياً- مقياس إدارة المعرفة

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحث على الادب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس إدارة المعرفة المستخدمة في بعض الدراسات ومنها: دراسة أبدر (2010)، ودراسة الغامدي (2008)، ودراسة قرعان (2020)، قام الباحث بتطوير محور إدارة المعرفة استناداً إلى تلك الدراسات.

2.4.3 الخصائص السيكومترية لمقياس إدارة المعرفة

صدق المقياس:

استخدم الباحث نوعين من الصدق كما يلي:

أولاً: الصدق الظاهري (Face validity)

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس إدارة المعرفة، عرُض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراه وقد بلغ عددهم (11) محكما، كما هو موضح في ملحق (2) وقد تشكل المقياس في صورته الأولية من (40) فقرة، ملحق (1) إذ أعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة، فقد عدلت صياغة بعض الفقرات، وتم حذف

فقرتين، ليصبح المقياس بصورته النهائي (38) توزع على أربع مجالات ملحق (3).

ثانياً: صدق البناء (Construct Validity)

من أجل التحقق من صدق المقياس استخدم الباحث أيضاً صدق البناء، على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلما في النقب، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس (إدارة المعرفة)، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية لمقياس إدارة المعرفة والمكون من (38) في صورته النهائية، كما هو مبين في الجدول (5.3):

الجدول (5.3): قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس إدارة المعرفة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، وقيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30):

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
	المجال الأول: توليد المعرفة			المجال الثاني: التشاركية			المجال الثالث: تنظيم وتخزين المعرفة	
1	.645**	.728**	10	.855**	.842**	20	.823**	.678**
2	.791**	.797**	11	.791**	.761**	21	.893**	.798**
3	.770**	.701**	12	.827**	.787**	22	.751**	.660**
4	.798**	.738**	13	.630**	.554**	23	.751**	.814**
5	.791**	.693**	14	.864**	.843**	24	.726**	.797**
6	.861**	.755**	15	.854**	.802**	25	.741**	.638**
7	.914**	.841**	16	.792**	.778**	26	.915**	.819**
8	.893**	.805**	17	.885**	.852**	27	.666**	.665**
9	.847**	.783**	18	.876**	.844**	28	.862**	.820**
			19	.848**	.875**	29	.846**	.848**
	درجة كلية للبُعد **.936			**درجة كلية للبُعد **.967**			**درجة كلية للبُعد **.940**	

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
	المجال الرابع: تطبيق المعرفة	
30	.790**	.617**
31	.639**	.649**
32	.828**	.777**
33	.820**	.835**
34	.892**	.800**
35	.891**	.823**
36	.801**	.701**
37	.876**	.746**
38	.721**	.708**
		درجة كلية للبُعد **.918

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

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (5.3) أن قيم معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.617-.915)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً؛ إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30- أقل أو يساوي

70.) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (70.) تعتبر قوية، لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس إدارة المعرفة

للتأكد من ثبات مقياس إدارة المعرفة، وزع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً في منطقة النقب، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، وأبعاده، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد قياس الصدق (38) فقرة، والجدول (6.3) يوضح قيم معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس إدارة المعرفة، كما في الآتي:

الجدول (6.3): قيم معامل ثبات مقياس إدارة المعرفة ومجالاته بطريقة كرونباخ ألفا

البعد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا	ثبات الإعادة
المجال الأول: توليد المعرفة	9	0.934	0.901
المجال الثاني: التشاركية	10	0.946	0.894
المجال الثالث: تنظيم وتخزين المعرفة	10	0.935	0.900
المجال الرابع: تطبيق المعرفة	9	0.931	0.911
الدرجة الكلية	38	0.980	0.980

يتضح من الجدول (6.3) أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس إدارة المعرفة تراوحت ما بين (931.-945.)، كما يلاحظ أن معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية بلغ (98.). وتعد هذه القيم مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

5.3 تصحيح مقياسي الدراسة

أولاً: مقياس تطوير المسار الوظيفي لمعلمي ومديري المدارس المدارة ذاتياً: تكون مقياس تصور مقترح لتطوير المسار الوظيفي لمعلمي ومديري المدارس المدارة ذاتيا في صورته النهائية بعد قياس الصدق من (46)، فقرة موزعة على خمس مجالات كما هو موضح في ملحق (3)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي لمقياس تطوير المسار الوظيفي.

ثانياً: مقياس إدارة المعرفة: تكون مقياس إدارة المعرفة في صورته النهائية من (38)، فقرة موزعة على أربع مجالات كما هو موضح في ملحق (3)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي لإدارة المعرفة.

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

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى ممارسة تطوير المسار الوظيفي، وإدارة المعرفة لدى عينة الدراسة حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح من (1-5) درجات وتصنيف المستوى إلى ثلاث مستويات: عالية ومتوسطة ومنخفضة، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى _ الحد الأدنى (لتدرج)}}{\text{عدد المستويات المفترضة}}$$

$$= \frac{5-1}{3}$$

1.33

وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المقياس تكون على النحو الآتي:

الجدول (7.3): درجات احتساب مستوى تطوير المسار الوظيفي وإدارة المعرفة

مستوى منخفض	2.33 **فأقل**
مستوى متوسط	3.67 - 2.34
مستوى مرتفع	5 -3.68

6.3 متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة والتابعة الآتية:

أ- المتغيرات المستقلة:

1. **الجنس:** وله مستويان هي: (1-ذكر، 2- أنثى).
2. **المؤهل العلمي**: وله مستويان هما: (1- بكالوريوس، 2- ماجستير فأعلى).
3. **وظيفة المستجيب،** وله مستويان (1-معلم، 2-مركز).
4. **عدد سنوات الخدمة**: وله ثلاثة مستويات هي: (1- أقل من 5 سنوات، 2- من 5 سنوات –15 سنوات، 3- 15 سنة فأكثر).
5. **التخصص**: وله مستويان هي: (1- علوم إنسانية، 2- علوم طبيعية).
6. **مستوى الدخل،** وله ثلاثة مستويات هي: (1- اقل من 5000 شاقل، 2- 5000 شاقل إلى اقل من 1000 شاقل، 3- 10000 شاقل فأكثر).

ب-المتغير التابع:

أ) الدرجة الكلية والمجالات الفرعية التي تقيس تصور مقترح لتطوير المسار الوظيفي لمعلمي ومديري المدارس المدارة ذاتيا من وجهة نظر عينة الدراسة.

ب) الدرجة الكلية والمجالات الفرعية التي تقيس إدارة المعرفة من وجهة نظر عينة الدراسة.

7.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

نفُذت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. جمع المعلومات من العديد من المصادر كالكتب، المقالات، التقارير، الرسائل الجامعية، وغيرها وذلك من أجل وضع الإطار النظري للدراسة.
2. الحصول على إحصائية بعدد المعلمين في النقب.
3. تحديد مجتمع الدراسة، ومن ثم تحديد عينة الدراسة.
4. تطوير أدوات الدراسة من خلال مراجعة الأدب التربوي في هذا المجال.
5. تحكيم أداة الدراسة.
6. تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة الأساسية، إذ شملت (30) معلما في مدارس النقب، وذلك بهدف التأكد من دلالات صدق أدوات الدراسة وثباتها.
7. تطبيق أدوات الدراسة على العينة الأصلية، وطلب الإجابة منهم على فقراتها بكل صدق وموضوعية، وذلك بعد إعلامهم بأن إجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
8. إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، حيث استخدم برنامج الرزمة الإحصائي (SPSS, 28) لتحليل البيانات، وإجراء التحليل الإحصائي المناسب.
9. مناقشة النتائج التي أسفر عنها التحليل في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة، والخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية.

8.3 المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات وبعد جمعها قام الباحث باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, 28) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لفحص الثبات.
2. التكرارات والنسب المئوية لاستخراج خصائص عينة الدراسة وفق المتغيرات التصنيفية.

3. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، للإجابة عن السؤال الأول والسؤال الثاني.
4. اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، لفحص الفرضيات التي تحتوي على فئتين مثل الجنس، وظيفة المستجيب، والتخصص.
5. اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، لفحص الفرضيات المتعلقة، بالمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، ومستوى الدخل.

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وفرضياته

4.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع وفرضياته

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

تناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء أسئلتها وفرضيتها التي طرحت، حيث هدفت الدراسة إلى التوصل إلى تصور مقترح لتطوير المسار الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس المداره ذاتياً في منطقة النقب في ضوء إدارة المعرفة وقد نظمت وفقاً لمنهجية محددة في العرض، وكما يلي:

1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما واقع المسار الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس المداره ذاتياً في منطقة النقب من وجهة نظر المعلمين والمركزين؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات واقع المسار الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس المداره ذاتياً في منطقة النقب، من وجهة نظر المعلمين، وكل مجال من مجالاتها، ويبين جدول (1.4) ذلك.

الجدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات واقع المسار الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس المداره ذاتياً في منطقة النقب ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	1	تخطيط المسار الوظيفي	3.62	0.45	72.37%	**متوسط**
2	5	الانتماء الوظيفي	3.57	0.48	71.46%	**متوسط**
3	4	التحفيز	3.42	0.77	68.46%	**متوسط**
4	3	التدريب	3.38	0.74	67.68%	**متوسط**
5	2	إدارة المسار الوظيفي	3.32	0.64	66.34%	**متوسط**
		المسار الوظيفي (الدرجة الكلية)	3.46	0.54	69.26%	**متوسط**

يتضح من الجدول (1.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على واقع المسار الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس المداره ذاتياً في منطقة النقب ككل بلغ (3.46) وبنسبة مئوية (69.26%) وبتقدير متوسط، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات واقع المسار الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس المداره ذاتياً في منطقة النقب تراوحت ما بين (3.32-3.62)، وجاء مجال " تخطيط المسار الوظيفي " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.62) وبنسبة مئوية (72.37%) وبتقدير متوسط، بينما جاء مجال " إدارة المسار الوظيفي " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.32) وبنسبة مئوية (66.34%) وبتقدير متوسط، **وعليه يرى الباحث**

أن (المجتمع الذي سحبت منه العينة) يقدر بمتوسط العينة المشار إليه في الدرجة الكلية والبالغ (3.46) وفق التقدير النقطي.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات واقع المسار الوظيفي وكل مجال على حدة، وعلى النحو الآتي:

المجال الأول: تخطيط المسار الوظيفي

حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تخطيط المسار الوظيفي وكانت النّتائج كما في جدول (2.4):

الجدول (2.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات تخطيط المسار الوظيفي مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	4	يساعد النظام العاملين على تخطيط مستقبلهم الوظيفي.	3.93	0.92	78.54%	**مرتفع**
2	1	يدرك العاملون مفهوم المسار الوظيفي بشكل واضح.	3.75	0.73	74.99%	**مرتفع**
3	9	يساعد التقييم للمسار الوظيفي في رفع المهارات الأدائية.	3.70	0.86	74.05%	**مرتفع**
4	5	يرتكز العمل على التخطيط للخبرات التي يمكن أن يكتسبها العاملون أثناء العمل.	3.64	0.69	72.79%	**متوسط**
5	8	يتوافق التخطيط الشخصي للمسار الوظيفي مع تخطيط وزارة المعارف.	3.62	0.88	72.48%	**متوسط**
6	3	يتم تحديد نقاط القوة والضعف لدي من خلال التغذية الراجعة المقدمة من تقييم الأداء.	3.55	0.66	70.91%	**متوسط**
7	2	تحدد الاهتمامات الوظيفية بناء على الاحتكاك المباشر بأعمال الإدارة.	3.52	0.78	70.50%	**متوسط**
8	6	يساهم النصح والإرشاد المقدم من زملاء العمل في تطوير القدرات التخطيطية.	3.48	1.12	69.50%	**متوسط**
9	7	يوفر مناخ العمل مناخًا تنظيميًا يساعد في تنفيذ الخطط الشخصية.	3.38	1.08	67.57%	**متوسط**
		المجال الأول: تخطيط المسار الوظيفي	**3.62**	**0.45**	**72.37%**	**متوسط**

يتضح من الجدول (2.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال تخطيط المسار الوظيفي تراوحت ما بين (3.38-3.93)، وجاءت فقرة " يساعد النظام العاملين على

تخطيط مستقبلهم الوظيفي. " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.93) وبنسبة مئوية (78.54%) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " يوفر مناخ العمل مناخًا تنظيميًا يساعد في تنفيذ الخطط الشخصية. " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.38) وبنسبة مئوية (67.57%) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال 0000 (3.62) وبنسبة مئوية (**72.37%**) وبتقدير متوسط.

المجال الثاني: إدارة المسار الوظيفي

حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات مجال إدارة المسار الوظيفي وكانت النّتائج كما في جدول (3.4):

الجدول (3.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال (إدارة المسار الوظيفي) مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	2	تعزز الجهات المختصة إستراتيجية المسارات الوظيفية بتطوير المعلمين وتدريبهم.	3.81	0.87	76.29%	**مرتفع**
2	5	تختار الجهات المختصة الأفراد المؤهلين لتولي المناصب القيادية في المدرسة.	3.51	1.01	70.29%	**متوسط**
3	9	تهتم الجهات المختصة بالمعلمين ليشعر كل معلم بأنه جزء من فريق العمل.	3.50	0.96	69.92%	**متوسط**
4	8	تلجأ الجهات المختصة لحل المشكلات عن طريق فرق العمل.	3.40	1.01	68.04%	**متوسط**
5	6	تحرص الجهات المختصة على إلحاق كل معلم بالمكان الذي يناسب مؤهلاته.	3.33	1.11	66.63%	**متوسط**
6	1	توفر الجهات المختصة المعلومات الكافية لكل مستوى وظيفي.	3.23	0.94	64.60%	**متوسط**
7	4	تعدل الجهات المختصة المسار الوظيفي للمعلم حسب مستوى أدائه.	3.20	0.96	63.97%	**متوسط**
8	3	تلبي الجهات المختصة طموحات المعلمين.	3.05	1.02	60.94%	**متوسط**
9	7	تقوم الجهات المختصة بتقييم أداء المعلمين بصفة دورية.	2.82	1.12	56.34%	**متوسط**
		المجال الثاني: إدارة المسار الوظيفي	**3.32**	**0.64**	**66.34%**	**متوسط**

يتضح من الجدول (3.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال إدارة المسار الوظيفي تراوحت ما بين (2.82-3.81)، وجاءت فقرة " تعزز الجهات المختصة

إستراتيجية المسارات الوظيفية بتطوير المعلمين وتدريبهم." بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.81) وبنسبة مئوية (76.29%) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " تقوم الجهات المختصة بتقييم أداء المعلمين بصفة دورية." في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.82) وبنسبة مئوية (56.34%) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال إدارة المسار الوظيفي (3.32) وبنسبة مئوية (66.34%) وبتقدير متوسط.

المجال الثالث: التدريب

حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التدريب وكانت النّتائج كما في جدول (4.4):

الجدول (4.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال (التدريب) مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	11	تنشر الجهات المختصة ثقافة التدريب وأهميته بين المعلمين.	3.58	0.95	71.64%	متوسط
2	5	تعمل الجهات المختصة مع العاملين ذوي الاختصاص بتصميم برامج تدريبية تنسجم مع المسارات الوظيفية.	3.53	0.92	70.60%	متوسط
3	8	يحظى التدريب باهتمام إدارة المدرسة لرفع كفاءة المعلمين.	3.48	1.07	69.50%	متوسط
4	9	تُقيم إدارة المدرسة الاحتياجات التدريبية للمعلمين بطرق علمية.	3.43	0.85	68.62%	متوسط
5	1	تعتمد الجهات المختصة إستراتيجية لتطوير المسار الوظيفي وفق الأسس السليمة.	3.40	1.00	68.04%	متوسط
6	10	تُشجع الجهات المختصة المعلمين على تبادل الخبرات بينهم.	3.38	1.20	67.52%	متوسط
7	7	تُسهل الجهات المختصة للعاملين حضور البرامج التدريبية.	3.34	1.03	66.84%	متوسط

8	6	البرامج التدريبية المطبقة في النظام الحالي تؤدي إلى تقوية الشعور بالانتماء للمدرسة.	3.33	1.10	66.53%	متوسط
9	3	تدعم الجهات المختصة جهود تنمية الموارد البشرية.	3.31	1.03	66.27%	متوسط
10	2	توفر الجهات المختصة برامج تدريبية خاصة تساعد في تطوير مهارات العمل في شتى القطاعات.	3.27	0.86	65.43%	متوسط
11	4	يتاح للعاملين المشاركة في رسم الخطط والبرامج التدريبية.	3.17	1.15	63.45%	متوسط
		المجال الثالث: التدريب	3.38	0.74	67.68%	متوسط

يتضح من الجدول (4.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال التدريب تراوحت ما بين (3.17-3.58)، وجاءت فقرة " تنشر الجهات المختصة ثقافة التدريب وأهميته بين المعلمين." بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.58) وبنسبة مئوية (71.64%) وبتقدير متوسط، بينما جاءت فقرة " يتاح للعاملين المشاركة في رسم الخطط والبرامج التدريبية." في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.17) وبنسبة مئوية (63.45%) وبتقدير متوسط وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال التدريب (3.38) وبنسبة مئوية (67.68%) وبتقدير متوسط.

المجال الرابع: التحفيز

حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات مجال **التحفيز** وكانت النّتائج كما في جدول (5.4):

الجدول (5.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال (التحفيز) مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	3	يُمنح المعلم صلاحيات تُمكنه من تطوير قدراته.	3.62	1.04	72.32%	متوسط
2	2	يُشارك المعلم في صنع القرارات المتعلقة بعمله.	3.52	0.93	70.34%	متوسط
3	1	يُثني مدير المدرسة على المعلمين المميزين.	3.48	1.15	69.50%	متوسط

4	6	تُؤثر آليات وطرق منح الحوافز والمكافآت على درجة انتمائي للمدرسة.	3.47	0.99	69.45%	متوسط
4	9	تُعد أهداف المسار الوظيفي وسيلة محفزة لتحقيق طموحاتي الوظيفية.	3.47	0.85	69.35%	متوسط
6	7	ترتبط نظم الحوافز بنتائج التقييم السنوي لأداء المعلم.	3.46	1.04	69.14%	متوسط
7	5	يُساعدني مدير المدرسة في تجاوز الصعوبات التي تواجهني في عملي.	3.30	1.18	66.01%	متوسط
8	8	تراعي نظم الحوافز المستخدمة في المدرسة احتياجات المعلمين.	3.28	1.13	65.59%	متوسط
9	4	يُكافأ المعلم مقابل الأعمال الإضافية.	3.22	1.04	64.44%	متوسط
		المجال الرابع: التحفيز	3.42	0.77	68.46%	متوسط

يتضح من الجدول (5.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال التحفيز تراوحت ما بين (3.22-3.62)، وجاءت فقرة " يُمنح المعلم صلاحيات تُمكنه من تطوير قدراته." بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.62) وبنسبة مئوية (72.32%) وبتقدير متوسط، بينما جاءت فقرة " يُكافأ المعلم مقابل الأعمال الإضافية." في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.22) وبنسبة مئوية (64.44%) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال التحفيز (3.42) وبنسبة مئوية (68.46%) وبتقدير متوسط.

المجال الخامس: الانتماء الوظيفي

حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الانتماء الوظيفي وكانت النّتائج كما في جدول (6.4):

الجدول (6.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال (الانتماء الوظيفي) مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	8	العمل في المدرسة يجعلني فخورا بالمكان الذي أعمل به.	3.98	0.90	79.58%	مرتفع
2	6	تطبيق النظام بعدالة يوفر الأمان الوظيفي في المدرسة التي أعمل بها.	3.93	0.65	78.64%	مرتفع

3	3	المناخ المدرسي يولد لدى المعلمين الانتماء للمدرسة.	3.91	0.80	78.17%	مرتفع
4	4	التعاون بين طاقم العاملين في المدرسة يساهم في الارتقاء بالمدرسة.	3.68	1.05	73.63%	مرتفع
5	7	تعمل إدارة المدرسة على تهيئة الظروف المناسبة في المدرسة من أجل رفع الروح المعنوية للعاملين.	3.56	1.04	71.17%	متوسط
6	5	نظام الحوافز المعمول به في المدرسة يجعلني أستمر في عملي بشكل فاعل.	3.52	0.79	70.39%	متوسط
7	2	العمل في المدرسة يقود العاملين إلى الشعور بالسعادة أثناء تأدية عملهم.	3.44	0.89	68.72%	متوسط
8	1	البحث عن عمل أفضل خارج المدرسة من أولويات الأمور التي أفكر بها.	2.57	1.18	51.38%	متوسط
		المجال الخامس: الانتماء الوظيفي	**3.57**	**0.48**	**71.46%**	**متوسط**

يتضح من الجدول (6.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال الانتماء الوظيفي تراوحت ما بين (2.57-3.98)، وجاءت فقرة " العمل في المدرسة يجعلني فخورا بالمكان الذي أعمل به.." بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.98) وبنسبة مئوية (79.58%) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " البحث عن عمل أفضل خارج المدرسة من أولويات الأمور التي أفكر بها." في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.57) وبنسبة مئوية (51.38%) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال 0000 (3.57) وبنسبة مئوية (71.46%) وبتقدير متوسط.

2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما درجة ممارسة مديري المدراس المداره ذاتيا بالنقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين والمركزين؟

للإجابة عن هذا السـؤال؛ حُسـبت المتوسـطات الحسـابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسـة على فقرات درجة ممارسـة مديري المدراس المداره ذاتيا بالنقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين، وكل مجال من مجالاتها، ويبين جدول (7.4) ذلك.

جدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات درجة ممارسة مديري المدراس المداره ذاتيا بالنقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	4	تطبيق المعرفة	3.69	0.81	73.80%	مرتفع
2	1	توليد المعرفة	3.64	0.81	72.80%	متوسط
3	2	التشاركية	3.58	0.83	71.60%	متوسط
4	3	تنظيم وتخزين المعرفة	3.55	0.85	71.00%	متوسط
		إدارة المعرفة	3.61	0.77	72.2%	متوسط

يتضح من الجدول (7.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس إدارة المعرفة ككل بلغ (3.61) وبنسبة مئوية (72.2%) وبتقدير متوسط، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات مقياس إدارة المعرفة تراوحت ما بين (3.55-3.69)، وجاء مجال " تطبيق المعرفة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.69) وبنسبة مئوية (73.80%) وبتقدير مرتفع، بينما جاء مجال "تنظيم وتخزين المعرفة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.55) وبنسبة مئوية (71%) وبتقدير متوسط، وعليه يرى الباحث أن (المجتمع الذي سحبت منه العينة) يقدر بمتوسط العينة المشار إليه في الدرجة الكلية والبالغ (3.61) وفق التقدير النقطي.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات مقياس إدارة المعرفة على حدة، وعلى النحو الآتي:

المجال الأول: توليد المعرفة

حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات مجال توليد المعرفة وكانت النّتائج كما في جدول (8.4):

الجدول (8.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال (توليد المعرفة) مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	9	تستخدم إدارة المدرسة الوسائط المتعددة في الحصول على المعرفة الضرورية للمدرسة.	3.79	1.09	75.82%	مرتفعة

2	4	تعتمد إدارة المدرسة على خبرات المعلم الشخصية كمصدر لتوليد المعرفة.	3.73	0.99	74.57%	مرتفعة
3	6	تحرص إدارة المدرسة على تطوير مهارات المعلمين المعرفية ضمن تخصصاتهم.	3.71	0.90	74.15%	مرتفعة
3	8	توفر إدارة المدرسة المعرفة للمعلمين في العمليات المختلقة.	3.71	0.96	74.15%	مرتفعة
5	2	تُشجع إدارة المدرسة المعلمين على توظيف إستراتيجيات التعلم النشط لتوليد معارف جديدة لديهم.	3.62	0.85	72.32%	متوسطة
5	7	تستخدم إدارة المدرسة نظام الحوافز المُتاح لتشجيع المعلمين على الابتكار المعرفي.	3.62	1.12	72.43%	متوسطة
7	1	تحث إدارة المدرسة المعلمين على توظيف التعلم الذاتي بقصد توليد معرفة جديدة لديهم.	3.56	1.10	71.23%	متوسطة
8	3	تسعى إدارة المدرسة إلى تنفيذ ورش عمل بهدف تنمية مهارات المعلمين.	3.53	1.12	70.65%	متوسطة
9	5	تستثمر طاقات وخبرات المعلمين لتوليد المعرفة.	3.52	1.04	70.50%	متوسطة
		المجال الأول: توليد المعرفة	3.64	0.81	72.87%	متوسطة

يتضح من الجدول (8.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال توليد المعرفة تراوحت ما بين (3.52-3.79)، وجاءت فقرة " تستخدم إدارة المدرسة الوسائط المتعددة في الحصول على المعرفة الضرورية للمدرسة." بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.79) وبنسبة مئوية (75.82%) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " تستثمر طاقات وخبرات المعلمين لتوليد المعرفة." في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.52) وبنسبة مئوية (70.50%) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال توليد المعرفة (3.64) وبنسبة مئوية (72.87%) وبتقدير متوسط.

المجال الثاني: التشاركية

حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التشاركية وكانت النّتائج كما في جدول (9.4):

الجدول (9.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال (التشاركية) مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	2	تحرص إدارة المدرسة على المشاركة في الأيام الدراسية.	3.81	1.00	76.19%	مرتفعة
2	3	تسهل إدارة المدرسة عملية وصول المعلومات للمعلمين للاستفادة منها في الوقت المناسب.	3.74	0.95	74.83%	مرتفعة
3	9	تشجع إدارة المدرسة على الجلسات الحوارية بين المتعلمين والمعلمين بهدف التشارك في المعرفة.	3.71	0.96	74.20%	مرتفعة
4	4	تستخدم إدارة المدرسة البريد الإلكتروني في عملية تبادل المعرفة.	3.61	0.95	72.17%	متوسطة
5	8	توظف إدارة المدرسة النشرات التربوية الصادرة من وزارة المعارف لاطلاع المعلمين عليها.	3.60	1.07	72.01%	متوسطة
6	6	تسعى إدارة المدرسة إلى تطوير مهارات المعلمين البحثية في تداول المعرفة.	3.58	0.99	71.70%	متوسطة
7	7	تشجع إدارة المدرسة المعلمين على تناقل المعرفة مع مشرفيهم التربويين.	3.56	1.04	71.12%	متوسطة
8	10	تشجع إدارة المدرسة على تبادل الخبرات المعرفية التي يحصل عليها المعلمون من دوراتهم التدريبية.	3.48	1.10	69.56%	متوسطة
9	1	تتواصل إدارة المدرسة مع المعلمين لتبادل الآراء والأفكار.	3.44	1.10	68.88%	متوسطة
10	5	تعمل إدارة المدرسة على تداول المعرفة من خلال الاتصالات الرسمية وغير الرسمية.	3.27	1.10	65.38%	متوسطة
		المجال الثاني: التشاركية	**3.58**	**0.83**	**71.60%**	**متوسطة**

يتضح من الجدول (9.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال التشاركية تراوحت ما بين (3.27 -3.81)، وجاءت فقرة " تحرص إدارة المدرسة على المشاركة في الأيام الدراسية. " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.81) وبنسبة مئوية (76.19%) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " تعمل إدارة المدرسة على تداول المعرفة من خلال الاتصالات الرسمية وغير الرسمية. " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.27) وبنسبة مئوية (65.38%) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال التشاركية (3.58) وبنسبة مئوية (71.60%) وبتقدير متوسط.

المجال الثالث: تنظيم وتخزين المعرفة

حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تنظيم وتخزين المعرفة وكانت النّتائج كما في جدول (10.4):

الجدول (10.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال (تنظيم وتخزين المعرفة) مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	3	تحث إدارة المدرسة المعلمين على تخزين المعرفة ذات العلاقة بعملهم.	3.73	1.07	74.67%	مرتفعة
2	9	تحتفظ إدارة المدرسة بتقارير موجزة خاصة بتنظيم المعرفة.	3.57	1.23	71.33%	متوسطة
3	8	تستخدم إدارة المدرسة برمجيات مختلفة لتخزين المعرفة.	3.52	1.08	70.50%	متوسطة
4	7	تخزن إدارة المدرسة التجارب التعليمية الناجحة في أنظمة المعلومات للاستفادة منها في المستقبل.	3.51	1.04	70.13%	متوسطة
5	5	لدى إدارة المدرسة آلية محددة من المعايير الخاصة بطبيعة عمل المدرسة.	3.50	0.98	70.03%	متوسطة
6	2	تصنف إدارة المدرسة البيانات بطريقة يسهل استرجاعها.	3.48	1.18	69.56%	متوسطة
6	10	تصنف إدارة المدرسة المعرفة المتوفرة في جداول حتى يسهل فهمها.	3.48	1.02	69.61%	متوسطة
8	4	تعتمد إدارة المدرسة على الحوار والتدريب لحفظ لمعرفة الضمنية في المدرسة.	3.42	1.15	68.30%	متوسطة
9	6	تخزن إدارة المدرسة المعرفة التي يكون مصدرها أفراد في المدرسة.	3.38	1.22	67.52%	متوسطة
		المجال الثالث: تنظيم وتخزين المعرفة	**3.55**	**0.85**	**70.94%**	**متوسطة**

يتضح من الجدول (10.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال تنظيم وتخزين المعرفة تراوحت ما بين (3.38-3.73)، وجاءت فقرة " تحث إدارة المدرسة المعلمين على تخزين المعرفة ذات العلاقة بعملهم." بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.73) وبنسبة مئوية (74.67%) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " تخزن إدارة المدرسة المعرفة التي يكون مصدرها أفراد في المدرسة." في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.38) وبنسبة مئوية (67.52%) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال تنظيم وتخزين المعرفة (3.55) وبنسبة مئوية (70.94%) وبتقدير متوسط.

المجال الرابع: تطبيق المعرفة

حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تطبيق المعرفة وكانت النّتائج كما في جدول (11.4):

الجدول (11.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال (تطبيق المعرفة) مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
7	1	تتوافر لدى إدارة المدرسة رؤية واضحة نحو إستراتيجيات تنفيذ إدارة المعرفة.	3.94	0.85	78.85%	مرتفعة
6	2	تستثمر إدارة المدرسة المعارف المتوافرة في وضع الخطط التطويرية للمدرسة.	3.83	0.99	76.61%	مرتفعة
4	3	تستثمر إدارة المدرسة المعرفة المتاحة في المدرسة في الوقت المناسب.	3.74	1.05	74.78%	مرتفعة
9	4	تسعى إدارة المدرسة إلى توفير محطات معرفية لتعزيز التواصل مع المجتمع المحلي.	3.71	1.08	74.26%	مرتفعة
2	5	تشجع إدارة المدرسة المتعلمين على استخدام الشبكة العنكبوتية بهدف تطبيق المعارف التي اكتسبوها.	3.69	1.11	73.84%	مرتفعة
1	6	تسعى إدارة المدرسة إلى توفير الأجهزة والإمكانات التي تساعد على تطبيق المعرفة.	3.65	1.12	72.95%	متوسطة
5	7	تحرص إدارة المدرسة على تطوير ثقافته التنظيمية الداعمة لنجاح إدارة المعرفة بالمدرسة.	3.64	0.91	72.90%	متوسطة
8	8	تمنح إدارة المدرسة المعلمين الحرية اللازمة لتطبيق معارفهم.	3.53	1.01	70.60%	متوسطة
3	9	تجرب إدارة المدرسة الأفكار الجديدة لحل المشكلات المدرسية.	3.43	1.22	68.56%	متوسطة
		المجال الرابع: تطبيق المعرفة	**3.69**	**.814**	**73.84%**	**مرتفعة**

يتضح من الجدول (11.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال تطبيق المعرفة تراوحت ما بين (3.43-3.94)، وجاءت فقرة " تتوافر لدى إدارة المدرسة رؤية واضحة نحو إستراتيجيات تنفيذ إدارة المعرفة." بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.94) وبنسبة مئوية (78.85%) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " تجرب إدارة المدرسة الأفكار الجديدة لحل المشكلات المدرسية." في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.43) وبنسبة مئوية (68.56%)

وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال تطبيق المعرفة (3.69) وبنسبة مئوية (73.84%) وبتقدير متوسط.

3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسط تقديرات عينة الدراسة لواقع المسار الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس المداره ذاتياً في منطقة النقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين تعزى للمتغيرات التالية (النوع، المؤهل العلمي، وظيفة المستجيب، التخصص، سنوات الخدمة، مستوى الدخل)؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم فحص الفرضيات المنبثقة عن السؤال، من خلال اجراء تحليل اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، لمتغيرات؛ الجنس، وظيفة المستجيب، والتخصص، كذلك اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) على حسب متغيرات؛ المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، ومستوى الدخل، وكما يلي:

1.3.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات عينة الدراسة لواقع المسار الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس المداره ذاتياً في منطقة النقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين والمركزين تعزى للمتغيرات التالية (الجنس)؟

لفحص هذه الفرضية قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع المسار الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس المداره ذاتياً في منطقة النقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين والمركزين تعزى إلى متغير الجنس، كذلك اختبار ت الثنائي لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)،، وكما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول (12.4): نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في مقياس المسار الوظيفي تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)

المجالات	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
المجال الأول: تخطيط المسار الوظيفي	ذكر	140	3.72	.530	3.524	.000
	انثى	243	3.56	.392		
إدارة المسار الوظيفي	ذكر	140	3.35	.655	.754	.451
	انثى	243	3.30	.629		
التدريب	ذكر	140	3.54	.750	3.111	.002

	انثى	243	3.30	.716		
التحفيز	ذكر	140	3.60	.826	3.445	.001
	انثى	243	3.32	.719		
الانتماء الوظيفي	ذكر	140	3.58	.549	.086	.932
	انثى	243	3.57	.442		
الدرجة الكلية للمسار الوظيفي	ذكر	140	3.56	.595	2.620	.009
	انثى	243	3.41	.494		

يتبين من الجدول وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة لواقع المسار الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس المداره ذاتياً في منطقة النقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين والمركزين تعزى إلى متغير الجنس على الأداة الكلية، حيث ان قيمة ت (2.620)، وبمستوى دلالة اقل من (0.05)، وبالتالي رفض الفرضية الصفرية.

2.3.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات عينة الدراسة لواقع المسار الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس المداره ذاتياً في منطقة النقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين والمركزين تعزى للمتغيرات التالية (المؤهل العلمي)؟

لاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كذلك اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وكما هو مبين في الجدول (13.4):

الجدول (13.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع المسار الوظيفي حسب متغير **المؤهل العلمي**

المجالات	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تخطيط المسار الوظيفي	بكالوريوس	69	3.48	.429
	ماجستير	129	3.59	.417
	دكتوراه	185	3.69	.476
	المجموع	383	3.62	.454
إدارة المسار الوظيفي	بكالوريوس	69	3.19	.428
	ماجستير	129	3.16	.575
	دكتوراه	185	3.47	.706
	المجموع	383	3.32	.638

التدريب	بكالوريوس	69	3.15	.535
	ماجستير	129	3.34	.783
	دكتوراه	185	3.50	.747
	المجموع	383	3.38	.737
التحفيز	بكالوريوس	69	3.13	.380
	ماجستير	129	3.57	.632
	دكتوراه	185	3.43	.924
	المجموع	383	3.42	.771
الانتماء الوظيفي	بكالوريوس	69	3.35	.489
	ماجستير	129	3.70	.444
	دكتوراه	185	3.57	.478
	المجموع	383	3.57	.483
الدرجة الكلية للمسار الوظيفي	بكالوريوس	69	3.26	.325
	ماجستير	129	3.47	.509
	دكتوراه	185	3.53	.600
	المجموع	383	3.46	.537

يظهر الجدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وجود تباين ظاهري لمستوى واقع المسار الوظيفي على حسب متغير المؤهل العلمي، وللكشف عن الفروق الإحصائية، تم اجراء تحليل التباين الاحادي (ANOVA)، وكما يلي:

الجدول (14.4): تحليل التباين الاحادي ANOVA لأثر المؤهل العلمي على واقع المسار الوظيفي

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الاحصائية
تخطيط المسار الوظيفي	بين المجموعات	2.156	2	1.078	5.355	.005
	داخل المجموعات	76.511	380	.201		
	المجموع	78.667	382			
إدارة المسار الوظيفي	بين المجموعات	8.957	2	4.478	11.614	.000
	داخل المجموعات	146.531	380	.386		
	المجموع	155.488	382			
التدريب	بين المجموعات	6.537	2	3.268	6.185	.002
	داخل المجموعات	200.787	380	.528		
	المجموع	207.323	382			
التحفيز	بين المجموعات	8.807	2	4.403	7.675	.001

	داخل المجموعات	218.004	380	.574		
	المجموع	226.811	382			
الانتماء الوظيفي	بين المجموعات	5.493	2	2.747	12.483	.000
	داخل المجموعات	83.616	380	.220		
	المجموع	89.109	382			
الدرجة الكلية للمسار الوظيفي	بين المجموعات	3.682	2	1.841	6.568	.002
	داخل المجموعات	106.507	380	.280		
	المجموع	110.188	382			

يتبين من الجدول وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة لواقع المسار الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس المداره ذاتياً في منطقة النقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين والمركزين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي على الأداة الكلية، حيث ان قيمة ف (6.568)، وبمستوى دلالة اقل من (0.05)، وبالتالي رفض الفرضية الصفرية. وللكشف عن دلالة الفروق تم اجراء المقارنات البعدية باستخدام شيفيه، وكما يلي:

الجدول (15.4): المقارنات البعدية باستخدام شيفيه لأثر المؤهل العلمي على واقع المسار الوظيفي

المجالات	(I)المؤهل العلمي	(J)المؤهل العلمي	الفرق بين المتوسطين	الدلالة الاحصائية
تخطيط المسار الوظيفي	بكالوريوس	دكتوراه	-.201*	.007
	دكتوراه	بكالوريوس	.201*	.007
إدارة المسار الوظيفي	بكالوريوس	دكتوراه	-.281*	.006
		ماجستير	-.318*	.000
	دكتوراه	بكالوريوس	.281*	.006
		ماجستير	.318*	.000
التدريب	بكالوريوس	دكتوراه	-.351*	.003
		ماجستير	-.158	.168
	دكتوراه	بكالوريوس	.351*	.003
التحفيز	بكالوريوس	ماجستير	-.442*	.001
		دكتوراه	-.301*	.020
	ماجستير	بكالوريوس	.442*	.001
	دكتوراه	بكالوريوس	.301*	.020
		ماجستير	-.142	.266
الانتماء الوظيفي	بكالوريوس	ماجستير	-.349*	.000
		دكتوراه	-.215*	.005

	ماجستير	بكالوريوس	.349*	.000
		دكتوراه	.134*	.047
	دكتوراه	بكالوريوس	.215*	.005
		ماجستير	-.134*	.047
الدرجة الكلية للمسار الوظيفي	بكالوريوس	ماجستير	-.211*	.029
		دكتوراه	-.270*	.002
	ماجستير	بكالوريوس	.211*	.029
	دكتوراه	بكالوريوس	.270*	.002

يظهر جدول المقارنات البعدية باستخدام طريقة شافيه وجود فروق بين فئة بكالوريوس وماجستير، وكانت الفروق لصالح فئة ماجستير، كما يظهر وجود فروق بين فئة دكتوراه من جهة وفئة بكالوريوس ولصالح فئة دكتوراه.

3.3.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات عينة الدراسة لواقع المسار الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس المداره ذاتياً في منطقة النقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين والمركزين تعزى للمتغيرات التالية (التخصص)؟

لاختبار هذه الفرضية قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع المسار الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس المداره ذاتياً في منطقة النقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين والمركزين تعزى إلى متغير الجنس، كذلك اختبار ت الثنائي، وكما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول (16.4): نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في مقياس المسار الوظيفي تبعاً لمتغير التخصص

المجالات	الفئة	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
تخطيط المسار الوظيفي	علوم طبيعية	176	3.52	.358	-3.825	.000
	علوم انسانية	207	3.70	.509		
إدارة المسار الوظيفي	علوم طبيعية	176	3.25	.525	-1.842	.066
	علوم انسانية	207	3.37	.717		

التدريب	علوم طبيعية	176	3.29	.580	-2.226	.027
	علوم انسانية	207	3.46	.841		
التحفيز	علوم طبيعية	176	3.29	.567	-3.248	.001
	علوم انسانية	207	3.54	.894		
الانتماء الوظيفي	علوم طبيعية	176	3.45	.408	-4.859	.000
	علوم انسانية	207	3.68	.516		
الدرجة الكلية للمسار الوظيفي	علوم طبيعية	176	3.36	.390	-3.499	.001
	علوم انسانية	207	3.55	.624		

يتبين من الجدول وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة لواقع المسار الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس المداره ذاتياً في منطقة النقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين والمركزين تعزى إلى متغير الجنس على الأداة الكلية، حيث ان قيمة ت (3.499)، وبمستوى دلالة اقل من (0.05)، وبالتالي رفض الفرضية الصفرية، حيث كانت الفروق لصالح فئة علوم إنسانية.

4.3.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات عينة الدراسة لواقع المسار الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس المداره ذاتياً في منطقة النقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين والمركزين تعزى للمتغيرات التالية (سنوات الخدمة)؟

لاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كذلك اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وكما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول (17.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع المسار الوظيفي حسب متغير **سنوات الخدمة**

المجالات	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تخطيط المسار الوظيفي	اقل من خمس سنوات	74	3.63	.415
	من 5- إلى 15 سنوات	206	3.69	.469
	15 سنة فأكثر	103	3.46	.412
	المجموع	383	3.62	.454
إدارة المسار الوظيفي	اقل من خمس سنوات	74	3.34	.765
	من 5- إلى 15 سنوات	206	3.43	.589
	15 سنة فأكثر	103	3.08	.570
	المجموع	383	3.32	.638
التدريب	اقل من خمس سنوات	74	3.45	.910
	من 5- إلى 15 سنوات	206	3.42	.660
	15 سنة فأكثر	103	3.26	.737
	المجموع	383	3.38	.737
التحفيز	اقل من خمس سنوات	74	3.34	1.027
	من 5- إلى 15 سنوات	206	3.53	.656
	15 سنة فأكثر	103	3.26	.740
	المجموع	383	3.42	.771
الانتماء الوظيفي	اقل من خمس سنوات	74	3.63	.563
	من 5- إلى 15 سنوات	206	3.66	.414
	15 سنة فأكثر	103	3.36	.486
	المجموع	383	3.57	.483
الدرجة الكلية للمسار الوظيفي	اقل من خمس سنوات	74	3.48	.666
	من 5- إلى 15 سنوات	206	3.55	.477
	15 سنة فأكثر	103	3.28	.508
	المجموع	383	3.46	.537

يظهر الجدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وجود تباين ظاهري لمستوى واقع المسار الوظيفي على حسب متغير سنوات الخدمة، وللكشف عن الفروق الإحصائية، تم اجراء تحليل التباين الاحادي (ANOVA)، وكما يلي:

الجدول (18.4): تحليل التباين الاحادي ANOVA لأثر سنوات الخدمة على واقع المسار الوظيفي

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الاحصائية
تخطيط المسار الوظيفي	بين المجموعات	3.805	2	1.903	9.657	.000

	داخل المجموعات	74.862	380	.197		
	المجموع	78.667	382			
إدارة المسار الوظيفي	بين المجموعات	8.643	2	4.322	11.184	.000
	داخل المجموعات	146.845	380	.386		
	المجموع	155.488	382			
التدريب	بين المجموعات	2.213	2	1.107	2.050	.130
	داخل المجموعات	205.110	380	.540		
	المجموع	207.323	382			
التحفيز	بين المجموعات	5.663	2	2.831	4.865	.008
	داخل المجموعات	221.148	380	.582		
	المجموع	226.811	382			
الانتماء الوظيفي	بين المجموعات	6.705	2	3.353	15.461	.000
	داخل المجموعات	82.404	380	.217		
	المجموع	89.109	382			
الدرجة الكلية للمسار الوظيفي	بين المجموعات	4.848	2	2.424	8.744	.000
	داخل المجموعات	105.341	380	.277		
	المجموع	110.188	382			

يتبين من الجدول وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة لواقع المسار الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس المداره ذاتياً في منطقة النقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين والمركزين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي على الأداة الكلية، حيث ان قيمة ف (8.744)، وبمستوى دلالة اقل من (0.05)، وبالتالي رفض الفرضية الصفرية. وللكشف عن دلالة الفروق تم اجراء المقارنات البعدية باستخدام شيفيه، وكما يلي:

الجدول (19.4): المقارنات البعدية باستخدام شيفيه لأثر سنوات الخدمة على واقع المسار الوظيفي

المجالات	(I)سنوات الخدمة	(J)سنوات الخدمة	الفرق بين المتوسطين	الدلالة الاحصائية
تخطيط المسار الوظيفي	اقل من خمس سنوات	من 5- إلى 15 سنوات	-.067	.537
		15 سنة فأكثر	.168*	.047

	من 5- إلى 15 سنوات	اقل من خمس سنوات	.067	.537
		15 سنة فأكثر	.235*	.000
	15 سنة فأكثر	اقل من خمس سنوات	-.168*	.047
		من 5- إلى 15 سنوات	-.235*	.000
إدارة المسار الوظيفي	اقل من خمس سنوات	من 5- إلى 15 سنوات	-.090	.566
		15 سنة فأكثر	.264*	.022
	15 سنة فأكثر	اقل من خمس سنوات	-.264*	.022
		من 5- إلى 15 سنوات	-.354*	.000
التحفيز	اقل من خمس سنوات	من 5- إلى 15 سنوات	-.197	.164
		15 سنة فأكثر	.072	.825
	من 5- إلى 15 سنوات	اقل من خمس سنوات	.197	.164
		15 سنة فأكثر	.269*	.015
	15 سنة فأكثر	اقل من خمس سنوات	-.072	.825
		من 5- إلى 15 سنوات	-.269*	.015
الانتماء الوظيفي	اقل من خمس سنوات	من 5- إلى 15 سنوات	-.027	.914
		15 سنة فأكثر	.278*	.001
	من 5- إلى 15 سنوات	اقل من خمس سنوات	.027	.914
		15 سنة فأكثر	.305*	.000
	15 سنة فأكثر	اقل من خمس سنوات	-.278*	.001
		من 5- إلى 15 سنوات	-.305*	.000
الدرجة الكلية للمسار الوظيفي	اقل من خمس سنوات	من 5- إلى 15 سنوات	-.071	.609
		15 سنة فأكثر	.194	.055
	من 5- إلى 15 سنوات	اقل من خمس سنوات	.071	.609

	15 سنة فأكثر		*.265	.000
15 سنة فأكثر		اقل من خمس سنوات	-.194	.055
		من 5- إلى 15 سنوات	-.265*	.000

يظهر جدول المقارنات البعدية باستخدام طريقة شافيه وجود فروق بين فئة أكثر من 15 سنة وفئة من 5- إلى 15 سنة وكانت الفروق لصالح من فئة 5-15 سنة.

5.3.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات عينة الدراسة لواقع المسار الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس المداره ذاتياً في منطقة النقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين والمركزين تعزى للمتغيرات التالية (وظيفة المستجيب)؟

لاختبار هذه الفرضية قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع المسار الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس المداره ذاتياً في منطقة النقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين والمركزين تعزى إلى متغير وظيفة المستجيب، كذلك اختبار ت الثنائي، وكما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول (20.7): نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في مقياس المسار الوظيفي تبعاً لمتغير وظيفة المستجيب

المجالات	الفئة	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
تخطيط المسار الوظيفي	معلم	231	3.55	.385	-3.687	.000
	مركز	152	3.72	.526		
إدارة المسار الوظيفي	معلم	231	3.41	.624	3.495	.001
	مركز	152	3.18	.635		
التدريب	معلم	231	3.46	.713	2.593	.010
	مركز	152	3.26	.759		
التحفيز	معلم	231	3.46	.793	1.155	.249
	مركز	152	3.37	.734		
الانتماء الوظيفي	معلم	231	3.53	.451	-2.313	.021
	مركز	152	3.64	.521		

الدرجة الكلية للمسار الوظيفي	معلم	231	3.48	.523	.829	.408
	مركز	152	3.43	.558		

يتبين من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة لواقع المسار الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس المداره ذاتياً في منطقة النقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين والمركزين تعزى إلى متغير الجنس على الأداة الكلية، حيث ان قيمة ت (0.829)، وبمستوى دلالة أكبر من (0.05)، وبالتالي قبول الفرضية الصفرية.

6.3.4 النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات عينة الدراسة لواقع المسار الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس المداره ذاتياً في منطقة النقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين والمركزين تعزى للمتغيرات التالية (مستوى الدخل)؟

لاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كذلك اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وكما هو مبين في الجدول (21.4):

الجدول (21.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع المسار الوظيفي حسب متغير مستوى الدخل

المجالات	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تخطيط المسار الوظيفي	أقل من 5000 شاقل	45	3.51	.358
	5000 شاقل- أقل من 10000 شاقل	152	3.73	.499
	10000 شاقل فأكثر	186	3.56	.418
	المجموع	383	3.62	.454
إدارة المسار الوظيفي	أقل من 5000 شاقل	45	3.28	.932
	5000 شاقل- أقل من 10000 شاقل	152	3.45	.585
	10000 شاقل فأكثر	186	3.21	.573
	المجموع	383	3.32	.638
التدريب	أقل من 5000 شاقل	45	3.22	1.035
	5000 شاقل- أقل من 10000 شاقل	152	3.56	.759
	10000 شاقل فأكثر	186	3.28	.595
	المجموع	383	3.38	.737

التحفيز	أقل من 5000 شاقل	45	3.13	1.288
	5000 شاقل- أقل من 10000 شاقل	152	3.48	.660
	10000 شاقل فأكثر	186	3.45	.672
	المجموع	383	3.42	.771
الانتماء الوظيفي	أقل من 5000 شاقل	45	3.52	.611
	5000 شاقل- أقل من 10000 شاقل	152	3.64	.431
	10000 شاقل فأكثر	186	3.53	.485
	المجموع	383	3.57	.483
الدرجة الكلية للمسار الوظيفي	أقل من 5000 شاقل	45	3.33	.772
	5000 شاقل- أقل من 10000 شاقل	152	3.57	.528
	10000 شاقل فأكثر	186	3.41	.458
	المجموع	383	3.46	.537

يظهر الجدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وجود تباين ظاهري لمستوى واقع المسار الوظيفي على حسب متغير الدخل، وللكشف عن الفروق الإحصائية، تم اجراء تحليل التباين الاحادي (ANOVA)، وكما يلي:

الجدول (22.4): تحليل التباين الاحادي ANOVA لأثر الدخل على واقع المسار الوظيفي

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الاحصائية
تخطيط المسار الوظيفي	بين المجموعات	3.078	2	1.539	7.736	.001
	داخل المجموعات	75.590	380	.199		
	المجموع	78.667	382			
إدارة المسار الوظيفي	بين المجموعات	4.871	2	2.436	6.145	.002
	داخل المجموعات	150.617	380	.396		
	المجموع	155.488	382			
التدريب	بين المجموعات	7.682	2	3.841	7.311	.001
	داخل المجموعات	199.642	380	.525		
	المجموع	207.323	382			
التحفيز	بين المجموعات	4.554	2	2.277	3.893	.021
	داخل المجموعات	222.257	380	.585		

	المجموع	226.811	382			
الانتماء الوظيفي	بين المجموعات	1.097	2	.548	2.368	.095
	داخل المجموعات	88.013	380	.232		
	المجموع	89.109	382			
الدرجة الكلية للمسار الوظيفي	بين المجموعات	3.120	2	1.560	5.537	.004
	داخل المجموعات	107.068	380	.282		
	المجموع	110.188	382			

يتبين من الجدول وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة لواقع المسار الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس المداره ذاتياً في منطقة النقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين والمركزين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي على الأداة الكلية، حيث ان قيمة ف (5.537)، وبمستوى دلالة اقل من (0.05)، وبالتالي رفض الفرضية الصفرية. وللكشف عن دلالة الفروق تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام شيفيه، وكما يلي:

الجدول (23.4): المقارنات البعدية باستخدام شيفيه لأثر الدخل على واقع المسار الوظيفي

المجالات	(I)مستوى الدخل	(J)مستوى الدخل	الفرق بين المتوسطين	الدلالة الاحصائية
تخطيط المسار الوظيفي	أقل من 5000 شاقل	5000 شاقل- أقل من 10000 شاقل	-.221*	.015
	5000 شاقل- أقل من 10000 شاقل	أقل من 5000 شاقل	.221*	.015
		10000 شاقل فأكثر	.171*	.002
		5000 شاقل- أقل من 10000 شاقل	-.171*	.002
إدارة المسار الوظيفي	أقل من 5000 شاقل	5000 شاقل- أقل من 10000 شاقل	-.169	.286
	5000 شاقل- أقل من 10000 شاقل	أقل من 5000 شاقل	.169	.286
		10000 شاقل فأكثر	.240*	.003
		5000 شاقل- أقل من 10000 شاقل	-.240*	.003
التدريب	أقل من 5000 شاقل	5000 شاقل- أقل من 10000 شاقل	-.337*	.025

	5000 شاقل- أقل من 10000 شاقل	أقل من 5000 شاقل	.337*	.025
		10000 شاقل فأكثر	.275*	.003
		5000 شاقل- أقل من 10000 شاقل	-.275*	.003
التحفيز	أقل من 5000 شاقل	5000 شاقل- أقل من 10000 شاقل	-.351*	.027
		10000 شاقل فأكثر	-.325*	.039
	5000 شاقل- أقل من 10000 شاقل	أقل من 5000 شاقل	.351*	.027
	10000 شاقل فأكثر	أقل من 5000 شاقل	.325*	.039
الدرجة الكلية للمسار الوظيفي	أقل من 5000 شاقل	5000 شاقل- أقل من 10000 شاقل	-.239*	.031
	5000 شاقل- أقل من 10000 شاقل	أقل من 5000 شاقل	.239*	.031
		10000 شاقل فأكثر	.164*	.020
		5000 شاقل- أقل من 10000 شاقل	-.164*	.020

يظهر جدول المقارنات البعدية باستخدام طريقة شافيه وجود فروق بين فئة اقل من 5000 شاقل، وفئة من 5000 شاقل- أقل من 10000 شاقل ولصالح 5000 شاقل- أقل من 10000 شاقل

.

4.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ .05) بين متوسط تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس المداره ذاتيا بمنطقة النقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين تعزى للمتغيرات التالية (النوع، المؤهل العلمي، وظيفة المستجيب، التخصص، سنوات الخدمة، مستوى الدخل)؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم فحص الفرضيات المنبثقة عن السؤال، من خلال اجراء تحليل اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، لمتغيرات؛ الجنس، وظيفة

المستجيب، التخصص وكذلك اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) على حسب متغيرات ؛ المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، ومستوى الدخل، وكما يلي:

1.4.4 النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسط تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس المداره ذاتيا بالنقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين والمركزين تعزى لمتغير (الجنس).

لاختبار هذه الفرضية قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين والمركزين تعزى إلى متغير الجنس، كذلك اختبار ت الثنائي، وكما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول (24.4): نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في مقياس إدارة المعرفة تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)

المجالات	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
توليد المعرفة	ذكر	140	3.64	.898	-.084	.933
	انثى	243	3.65	.749		
التشاركية	ذكر	140	3.74	.864	2.956	.003
	انثى	243	3.49	.790		
تنظيم وتخزين المعرفة	ذكر	140	3.66	.968	2.044	.042
	انثى	243	3.48	.769		
تطبيق المعرفة	ذكر	140	3.85	.891	3.100	.002
	انثى	243	3.59	.751		
إدارة المعرفة	ذكر	140	3.72	.897	2.133	.034
	انثى	243	3.55	.688		

يتبين من الجدول وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين والمركزين تعزى إلى متغير الجنس على الأداة الكلية، حيث ان قيمة ت (2.133)، وبمستوى دلالة اقل من (0.05)، وبالتالي رفض الفرضية الصفرية.

2.4.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسط تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس المداره ذاتيا بالنقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين والمركزين تعزى لمتغير (المؤهل العلمي).

لاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كذلك اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وكما هو مبين في الجدول (25.4):

الجدول (25.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإدارة المعرفة حسب متغير المؤهل العلمي

المجالات	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
توليد المعرفة	بكالوريوس	69	3.42	.466
	ماجستير	129	3.60	.722
	دكتوراه	185	3.76	.933
	المجموع	383	3.64	.806
التشاركية	بكالوريوس	69	3.17	.397
	ماجستير	129	3.72	.716
	دكتوراه	185	3.63	.960
	المجموع	383	3.58	.826
تنظيم وتخزين المعرفة	بكالوريوس	69	3.24	.450
	ماجستير	129	3.52	.726
	دكتوراه	185	3.68	1.003
	المجموع	383	3.55	.851
تطبيق المعرفة	بكالوريوس	69	3.39	.373
	ماجستير	129	3.91	.783
	دكتوراه	185	3.64	.909
	المجموع	383	3.69	.814
إدارة المعرفة	بكالوريوس	69	3.30	.315
	ماجستير	129	3.69	.715
	دكتوراه	185	3.68	.900
	المجموع	383	3.61	.774

يظهر الجدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وجود تباين ظاهري لمستوى إدارة المعرفة على حسب متغير المؤهل العلمي، وللكشف عن الفروق الإحصائية، تم اجراء تحليل التباين الاحادي (ANOVA)، وكما يلي:

الجدول (26.4): تحليل التباين الاحادي ANOVA لأثر المؤهل العلمي على إدارة المعرفة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الاحصائية
توليد المعرفة	بين المجموعات	6.167	2	3.083	4.846	.008
	داخل المجموعات	241.800	380	.636		
	المجموع	247.967	382			
التشاركية	بين المجموعات	14.563	2	7.281	11.249	.000
	داخل المجموعات	245.967	380	.647		
	المجموع	260.529	382			
تنظيم وتخزين المعرفة	بين المجموعات	9.982	2	4.991	7.119	.001
	داخل المجموعات	266.432	380	.701		
	المجموع	276.414	382			
تطبيق المعرفة	بين المجموعات	12.864	2	6.432	10.177	.000
	داخل المجموعات	240.165	380	.632		
	المجموع	253.028	382			
إدارة المعرفة	بين المجموعات	8.062	2	4.031	6.931	.001
	داخل المجموعات	221.017	380	.582		
	المجموع	229.079	382			

يتبين من الجدول وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين والمركزين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي على الأداة الكلية، حيث ان قيمة ف (6.931)، وبمستوى دلالة اقل من (0.05)، وبالتالي رفض الفرضية الصفرية. وللكشف عن دلالة الفروق تم اجراء المقارنات البعدية باستخدام شيفيه، وكما يلي:

الجدول (27.4): المقارنات البعدية باستخدام شيفيه لأثر المؤهل العلمي على إدارة المعرفة

المجالات	(I)المؤهل العلمي	(J)المؤهل العلمي	الفرق بين المتوسطين	الدلالة الاحصائية
توليد المعرفة	بكالوريوس	ماجستير	-.184	.303

		دكتوراه	-.340*	.011
	دكتوراه	بكالوريوس	.340*	.011
التشاركية	بكالوريوس	ماجستير	-.548*	.000
		دكتوراه	-.462*	.000
	ماجستير	بكالوريوس	.548*	.000
	دكتوراه	بكالوريوس	.462*	.000
تنظيم وتخزين المعرفة	بكالوريوس	ماجستير	-.287	.073
		دكتوراه	-.443*	.001
	دكتوراه	بكالوريوس	.443*	.001
		ماجستير	.156	.268
تطبيق المعرفة	بكالوريوس	ماجستير	-.518*	.000
		دكتوراه	-.244	.095
	ماجستير	بكالوريوس	.518*	.000
		دكتوراه	.273*	.012
إدارة المعرفة	بكالوريوس	ماجستير	-.384*	.004
		دكتوراه	-.372*	.003
	ماجستير	بكالوريوس	.384*	.004
	دكتوراه	بكالوريوس	.372*	.003

3.4.4 النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسط تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس المداره ذاتيا بالنقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين والمركزين تعزى لمتغير (التخصص الأكاديمي).

لاختبار هذه الفرضية قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع المسار الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس المداره ذاتياً في منطقة النقب لإدارة المعرفة من وجهة

نظر المعلمين والمركزين تعزى إلى متغير التخصص، كذلك اختبار ت الثنائي، وكما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول (28.4): نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في مقياس إدارة المعرفة تبعاً لمتغير التخصص

المجالات	الفئة	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
توليد المعرفة	علوم طبيعية	176	3.65	.745	.095	.924
	علوم انسانية	207	3.64	.856		
التشاركية	علوم طبيعية	176	3.45	.796	-2.833	.005
	علوم انسانية	207	3.69	.837		
تنظيم وتخزين المعرفة	علوم طبيعية	176	3.56	.717	.328	.743
	علوم انسانية	207	3.53	.951		
تطبيق المعرفة	علوم طبيعية	176	3.55	.658	-2.918	.004
	علوم انسانية	207	3.80	.913		
إدارة المعرفة	علوم طبيعية	176	3.55	.654	-1.394	.164
	علوم انسانية	207	3.66	.862		

يتبين من الجدول وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين والمركزين تعزى إلى متغير التخصص على الأداة الكلية، حيث ان قيمة ت (1.394)، وبمستوى دلالة أكبر من (0.05)، وبالتالي قبول الفرضية الصفرية.

4.4.4 النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسط تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس المداره ذاتيا بالنقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين والمركزين تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

لاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كذلك اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وكما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول (29.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإدارة المعرفة حسب متغير سنوات الخدمة

المجالات	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
توليد المعرفة	اقل من خمس سنوات	74	3.66	.884
	من 5- إلى 15 سنوات	206	3.74	.772
	15 سنة فأكثر	103	3.43	.779
	المجموع	383	3.64	.806
التشاركية	اقل من خمس سنوات	74	3.54	.917
	من 5- إلى 15 سنوات	206	3.71	.789
	15 سنة فأكثر	103	3.35	.783
	المجموع	383	3.58	.826
تنظيم وتخزين المعرفة	اقل من خمس سنوات	74	3.40	1.026
	من 5- إلى 15 سنوات	206	3.72	.752
	15 سنة فأكثر	103	3.31	.829
	المجموع	383	3.55	.851
تطبيق المعرفة	اقل من خمس سنوات	74	3.63	.879
	من 5- إلى 15 سنوات	206	3.81	.767
	15 سنة فأكثر	103	3.47	.815
	المجموع	383	3.69	.814
إدارة المعرفة	اقل من خمس سنوات	74	3.56	.890
	من 5- إلى 15 سنوات	206	3.75	.705
	15 سنة فأكثر	103	3.39	.770
	المجموع	383	3.61	.774

يظهر الجدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وجود تباين ظاهري لمستوى واقع المسار الوظيفي على حسب متغير سنوات الخدمة، وللكشف عن الفروق الإحصائية، تم اجراء تحليل التباين الاحادي (ANOVA)، وكما يلي:

الجدول (30.4): تحليل التباين الاحادي ANOVA لأثر سنوات الخدمة على إدارة المعرفة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الاحصائية
توليد المعرفة	بين المجموعات	6.665	2	3.333	5.248	.006
	داخل المجموعات	241.301	380	.635		

	المجموع	247.967	382			
التشاركية	بين المجموعات	8.986	2	4.493	6.787	.001
	داخل المجموعات	251.543	380	.662		
	المجموع	260.529	382			
تنظيم وتخزين المعرفة	بين المجموعات	13.593	2	6.796	9.826	.000
	داخل المجموعات	262.821	380	.692		
	المجموع	276.414	382			
تطبيق المعرفة	بين المجموعات	8.124	2	4.062	6.303	.002
	داخل المجموعات	244.905	380	.644		
	المجموع	253.028	382			
إدارة المعرفة	بين المجموعات	8.929	2	4.465	7.707	.001
	داخل المجموعات	220.149	380	.579		
	المجموع	229.079	382			

يتبين من الجدول وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة لواقع المسار الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس المداره ذاتياً في منطقة النقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين والمركزين تعزى إلى متغير سنوات الخدمة على الأداة الكلية، حيث ان قيمة ف (8.744)، وبمستوى دلالة اقل من (0.05)، وبالتالي رفض الفرضية الصفرية. وللكشف عن دلالة الفروق تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام شيفيه، وكما يلي:

الجدول (31.4): المقارنات البعدية باستخدام شيفيه لأثر سنوات الخدمة على واقع المسار الوظيفي

المجالات	(I)سنوات الخدمة	(J)سنوات الخدمة	الفرق بين المتوسطين	الدلالة الاحصائية
توليد المعرفة	من 5- إلى 15 سنوات	15 سنة فأكثر	.311*	.006
	15 سنة فأكثر	اقل من خمس سنوات	-.232	.162
		من 5- إلى 15 سنوات	-.311*	.006

التشاركية	من 5- إلى 15 سنوات	15 سنة فأكثر	.359*	.001
	15 سنة فأكثر	من 5- إلى 15 سنوات	-.359*	.001
تنظيم وتخزين المعرفة	اقل من خمس سنوات	من 5- إلى 15 سنوات	-.315*	.021
	من 5- إلى 15 سنوات	اقل من خمس سنوات	.315*	.021
		15 سنة فأكثر	.413*	.000
	15 سنة فأكثر	من 5- إلى 15 سنوات	-.413*	-.098
تطبيق المعرفة	من 5- إلى 15 سنوات	15 سنة فأكثر	.337*	.003
	15 سنة فأكثر	من 5- إلى 15 سنوات	-.337*	.003
إدارة المعرفة	من 5- إلى 15 سنوات	15 سنة فأكثر	.355*	.001
	15 سنة فأكثر	من 5- إلى 15 سنوات	-.355*	.001

يظهر جدول المقارنات البعدية باستخدام طريقة شافيه وجود فروق بين فئة أكثر من 15 سنة وفئة من 5- إلى 15 سنة وكانت الفروق لصالح من فئة 5-15 سنة.

5.4.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الحادية عشر:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسط تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس المداره ذاتيا بالنقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين والمركزين تعزى لمتغير (وظيفة المستجيب).

لاختبار هذه الفرضية قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين والمركزين تعزى إلى متغير وظيفة المستجيب، كذلك اختبار ت الثنائي، وكما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول (32.4): نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في مقياس إدارة المعرفة تبعاً لمتغير وظيفة المستجيب

المجالات	الفئة	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
توليد المعرفة	معلم	231	3.65	.816	.320	.749
	مركز	152	3.63	.792		
التشاركية	معلم	231	3.60	.808	.567	.571
	مركز	152	3.55	.854		
تنظيم وتخزين المعرفة	معلم	231	3.59	.822	1.259	.209
	مركز	152	3.48	.891		
تطبيق المعرفة	معلم	231	3.64	.784	-1.393	.164
	مركز	152	3.76	.855		
إدارة المعرفة	معلم	231	3.62	.750	.214	.831
	مركز	152	3.60	.812		

يتبين من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين والمركزين تعزى إلى متغير الجنس على الأداة الكلية، حيث ان قيمة ت (0.214)، وبمستوى دلالة اكبر من (0.05)، وبالتالي قبول الفرضية الصفرية.

6.4.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية عشرة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسط تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس المداره ذاتيا بالنقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين والمركزين تعزى لمتغير (مستوى الدخل).

لاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كذلك اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وكما هو مبين في الجدول (33.4):

الجدول (33.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإدارة المعرفة حسب متغير مستوى الدخل

المجالات	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
توليد المعرفة	أقل من 5000 شاقل	45	3.91	.934
	5000 شاقل- أقل من 10000 شاقل	152	3.70	.832
	10000 شاقل فأكثر	186	3.53	.731
	المجموع	383	3.64	.806
التشاركية	أقل من 5000 شاقل	45	3.36	1.053
	5000 شاقل- أقل من 10000 شاقل	152	3.72	.836
	10000 شاقل فأكثر	186	3.52	.737
	المجموع	383	3.58	.826
تنظيم وتخزين المعرفة	أقل من 5000 شاقل	45	3.31	1.180
	5000 شاقل- أقل من 10000 شاقل	152	3.66	.778
	10000 شاقل فأكثر	186	3.51	.803
	المجموع	383	3.55	.851
تطبيق المعرفة	أقل من 5000 شاقل	45	3.53	.977
	5000 شاقل- أقل من 10000 شاقل	152	3.73	.826
	10000 شاقل فأكثر	186	3.68	.760
	المجموع	383	3.69	.814
إدارة المعرفة	أقل من 5000 شاقل	45	3.53	.987
	5000 شاقل- أقل من 10000 شاقل	152	3.70	.757
	10000 شاقل فأكثر	186	3.56	.727
	المجموع	383	3.61	.774

يظهر الجدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وجود تباين ظاهري لمستوى لإدارة المعرفة على حسب متغير الدخل، وللكشف عن الفروق الإحصائية، تم اجراء تحليل التباين الاحادي (ANOVA)، وكما يلي:

الجدول (34.4): تحليل التباين الاحادي ANOVA لأثر الدخل على إدارة المعرفة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الاحصائية
توليد المعرفة	بين المجموعات	6.099	2	3.050	4.791	.009
	داخل المجموعات	241.867	380	.636		
	المجموع	247.967	382			
التشاركية	بين المجموعات	5.879	2	2.940	4.387	.013
	داخل المجموعات	254.650	380	.670		
	المجموع	260.529	382			
تنظيم وتخزين المعرفة	بين المجموعات	4.485	2	2.242	3.134	.045
	داخل المجموعات	271.929	380	.716		
	المجموع	276.414	382			
تطبيق المعرفة	بين المجموعات	1.367	2	.684	1.032	.357
	داخل المجموعات	251.661	380	.662		
	المجموع	253.028	382			
إدارة المعرفة	بين المجموعات	2.007	2	1.004	1.679	.188
	داخل المجموعات	227.072	380	.598		
	المجموع	229.079	382			

يتبين من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05≥□) في استجابات أفراد عينة الدراسة لواقع المسار الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس المداره ذاتياً في منطقة النقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين والمركزين تعزى إلى متغير الجنس على الأداة الكلية، حيث ان قيمة ت (0.829)، وبمستوى دلالة أكبر من (0.05)، وبالتالي قبول الفرضية الصفرية.، كذلك يتبين وجود فروق على مجالات إدارة المعرفة، وقد تم اجراء المقارنات البعدية باستخدام شيفيه، وكما يلي:

الجدول (35.4): المقارنات البعدية باستخدام شيفيه لأثر الدخل على واقع المسار الوظيفي

المجالات	(I)مستوى الدخل	(J)مستوى الدخل	الفرق بين المتوسطين	الدلالة الاحصائية
توليد المعرفة	أقل من 5000 شاقل	10000 شاقل فأكثر	.382*	.016

	10000 شاقل فأكثر	أقل من 5000 شاقل	-.382*	.016
التشاركية	أقل من 5000 شاقل	5000 شاقل- أقل من 10000 شاقل	-.359*	.037
	5000 شاقل- أقل من 10000 شاقل	أقل من 5000 شاقل	.359*	.037

يظهر جدول المقارنات البعدية باستخدام طريقة شافيه وجود فروق بين فئة اقل من 5000 شاقل، وفئة من 5000 شاقل أقل من 10000 شاقل ولصالح 5000 شاقل- أقل من 10000 شاقل.

الفَصْل الخامس

مناقشة النتائج

1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وفرضياته

4.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع وفرضياته

5.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

توصيات الدراسة

مقترحات الدراسة

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

يتناول هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة تبعاً لترتيب وعرض نتائجها حسب ما وردت في الإجابة عن أسئلتها وفرضياتها، ومناقشة تلك النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، فضلاً عن التوصيات.

1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما واقع المسار الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس المداره ذاتياً في منطقة النقب؟

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على واقع المسار الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس المداره ذاتياً في منطقة النقب وبتقدير متوسط، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات واقع المسار الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس المداره ذاتياً في منطقة النقب وجاء مجال " تخطيط المسار الوظيفي " بالمرتبة الأولى وبتقدير متوسط، بينما جاء مجال " إدارة المسار الوظيفي " في المرتبة الأخيرة، وبتقدير متوسط.

ويرى الباحث بان النتيجة المتوسطة لتقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على واقع المسار الوظيفي لمديري المدارس، إلى وجود درجة متوسطة من الوعي حول المسار الوظيفي وتخطيطه في المدارس داخل المجتمع العربي، كما تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين يوجهون انتباههن إلى تحقيق أهداف العمل، دون التطلع إلى أهمية المسار الوظيفي ودوره الكبير في تحسين الأداء والتطور المهني للمعلمين. كما أن هذه النتيجة تشير إلى أن المعلمين قد يفتقرون إلى الفهم الكافي لأهمية التخطيط المهني وتأثيره على مستقبلهم الوظيفي. بالإضافة إلى ذلك، يُعزى هذا الوعي المحدود إلى تركيز المعلمين على تحقيق الأهداف الحالية في العمل، مما يؤدي إلى تجاهل أهمية المسار الوظيفي ودوره الحيوي في تحسين أدائهم وتطورهم المهني. هذا الأمر قد يؤثر سلبًا على قدرتهم على الاستفادة من الفرص المتاحة للتطوير والنمو في مسيرتهم التعليمية.

وقد تم مناقشة تقديرات عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات واقع المسار الوظيفي وكل مجال على حدة، وعلى النحو الآتي:

مناقشة المجال الأول: تخطيط المسار الوظيفي

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال تخطيط المسار الوظيفي وجاءت فقرة " يساعد النظام العاملين على تخطيط مستقبلهم الوظيفي. " بالمرتبة

الأولى وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " يوفر مناخ العمل مناخًا تنظيميًا يساعد في تنفيذ الخطط الشخصية. " في المرتبة الأخيرة، وبتقدير متوسط. ويعزو الباحث هذه النتيجة المتوسطة إلى وجود تقصير إلى حد ما بالاهتمام بالتدريب العاملين، وعدم توعيتهم بأهمية التخطيط المسار الوظيفي ودوره في تحقيق أفضل أداء. كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى وجود محددات تتعلق بالإنفاق على الأنشطة والتخطيط للمسار الوظيفي بصورة كبيرة، كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى تركيز المعلمين على تحقيق اهداف العمل الرئيسة بدون التطلع إلى تنمية المسار الوظيفي لديهم.

مناقشة المجال الثاني: إدارة المسار الوظيفي

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال إدارة المسار الوظيفي جاءت بدرجة تقدير متوسطة، حيث يمكن عزو هذه النتيجة المتوسطة إلى ان الجهات الرسمية لا تلبي متطلبات العمل بصورة كبيرة، كما انها لا تطلع العاملين على المعلومات الوظيفية بشكل كامل لهم، كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى وجود تقصير إلى حد ما في تقييم أداء العاملين بصورة دورية من قبل الجهات المختصة.

مناقشة المجال الثالث: التدريب

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال التدريب وجاءت فقرة " تنشر الجهات المختصة ثقافة التدريب وأهميته بين المعلمين." بالمرتبة الأولى وبتقدير متوسط، بينما جاءت فقرة " يتاح للعاملين المشاركة في رسم الخطط والبرامج التدريبية." في المرتبة الأخيرة، وبتقدير متوسط، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ان البرامج التدريبية غير كافية بصورة كبيرة لجميع المعلمين، كما يرى الباحث بان البرامج التدريبية توضع من قبل أصحاب القرار بناء على رؤية محددة لديهم، ولا يشركون العاملين في رسم سياسات التدريب لدى العاملين، ولا يلبون حاجاتهم الوظيفية من خلال الاستكمالات والدورات التأهيلية بصورة تلبي طموحات العاملين في المدارس.

مناقشة المجال الرابع: التحفيز

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال التحفيز وجاءت فقرة " يُمنح المعلم صلاحيات تُمكنه من تطوير قدراته." بالمرتبة الأولى وبتقدير متوسط، بينما جاءت فقرة " يُكافأ المعلم مقابل الأعمال الإضافية." في المرتبة الأخيرة، وبتقدير متوسط. ويمكن عزو هذه النتيجة المتوسطة إلى وجود أنماط قيادية لدى بعض المديرين في المدارس تحد من صلاحيات المعلمين، ولا يشاركونهم بصورة كبيرة في صنع القرارات المدرسية، كمنا يمكن عزو هذه النتيجة إلى ان نظام الحوافز والمكافآت غير كافي للمعلمين ولا يلبي متطلباتهم الحياتية.

مناقشة المجال الخامس: الانتماء الوظيفي

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال الانتماء الوظيفي وجاءت فقرة " العمل في المدرسة يجعلني فخورا بالمكان الذي أعمل به.." بالمرتبة الأولى وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " البحث عن عمل أفضل خارج المدرسة من أولويات الأمور التي أفكر بها." في المرتبة الأخيرة، وبتقدير متوسط. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى وجود درجة ولاء وانتماء وظيفي بدرجة متوسطة نتيجة المحددات والمعوقات والمشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية والمعلمين في المدرسة، حيث يمكن ذلك ان يؤثر على شعورهم بالانتماء الوظيفي.

2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما درجة ممارسة مديري المدراس المداره ذاتيا بالنقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين؟

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس إدارة المعرفة وبتقدير متوسط، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات مقياس إدارة المعرفة وجاء مجال " تطبيق المعرفة" بالمرتبة الأولى وبتقدير مرتفع، بينما جاء مجال "تنظيم وتخزين المعرفة" في المرتبة الأخيرة، وبتقدير متوسط. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ان المعلمين لديهم الخبرات الكافية والمؤهلات اللازمة لتقييم درجة ممارسة إدارة المعرفة في المدارس التي يعملون بها. كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى الأعباء الإدارية والتنظيمية لمديري المدارس يجعلهم يمارسون إدارة المعرفة بدرجة متوسطة.

مناقشة المجال الأول: توليد المعرفة

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال توليد المعرفة وجاءت فقرة " تستخدم إدارة المدرسة الوسائط المتعددة في الحصول على المعرفة الضرورية للمدرسة." بالمرتبة الأولى وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " تستثمر طاقات وخبرات المعلمين لتوليد المعرفة." في المرتبة الأخيرة، وبتقدير متوسط. ويمكن عزو هذه النتيجة المتوسطة إلى ان المديرين يواجهون أعباء مدرسية كبيرة، تجعلهم لا يركزون على استثمار طاقات المعلمين وخبراتهم من اجل توليد المعرفة في المدرسة.

مناقشة المجال الثاني: التشاركية

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال التشاركية جاءت متوسطة، وجاءت فقرة " تحرص إدارة المدرسة على المشاركة في الأيام الدراسية. " بالمرتبة الأولى وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " تعمل إدارة المدرسة على تداول المعرفة من خلال الاتصالات الرسمية وغير الرسمية. " في المرتبة الأخيرة، وبتقدير متوسط. ويمكن عزو هذه النتيجة

المتوسطة إلى ان المديرين يحاولون قدر الإمكان مشاركة المعلومات والتعليمات مع المعلمين، ويعملون على عقد جلسات حوارية واجتماعات بهدف التشارك في المعرفة، ورغم ذلك فإن درجة ممارسة التشاركية ما زالت متوسطة، نتيجة الأعباء الكبيرة التي تقع على المديرين والمعلمين في المدرسة.

مناقشة المجال الثالث: تنظيم وتخزين المعرفة

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال تنظيم وتخزين المعرفة وجاءت فقرة " تحث إدارة المدرسة المعلمين على تخزين المعرفة ذات العلاقة بعملهم." بالمرتبة الأولى وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " تخزن إدارة المدرسة المعرفة التي يكون مصدرها أفراد في المدرسة." في المرتبة الأخيرة، وبتقدير متوسط. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ان المديرين لديهم خطط إجرائية يقومون بتنفيذها وفق حاجات المدرسة وأولوياتها مما يجعلهم لا يوثقون العديد من الأمور المتعلقة بتخزين وتنظيم المعرفة، رغم الأنشطة المختلفة التي يقومون بها. نتيجة الأعباء الإدارية القائمة في المدرسة، والتي يلمسها جميع المعلمين.

مناقشة المجال الرابع: تطبيق المعرفة

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال تطبيق المعرفة وجاءت فقرة " تتوافر لدى إدارة المدرسة رؤية واضحة نحو إستراتيجيات تنفيذ إدارة المعرفة." بالمرتبة الأولى وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " تجرب إدارة المدرسة الأفكار الجديدة لحل المشكلات المدرسية." في المرتبة الأخيرة، وبتقدير متوسط. ويمكن عزو هذه النتيجة المرتفعة لتطبيق المعرفة إلى ان المديرين يساهمون في وضع رؤية للمدرسة، ويستثمرون المعرفة من اجل تحقيق اهداف العمل، كما انهم يسعون جاهدين إلى توفير بنية تحتية من اجل المساعدة على تطبيق المعرفة.

3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وفرضياته

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات عينة الدراسة واقع المسار الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس المداره ذاتياً في منطقة النقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمين تعزى للمتغيرات التالية (النوع، المؤهل العلمي، وظيفة المستجيب، التخصص، سنوات الخدمة، مستوى الدخل)؟

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية **($\alpha \leq 0.05$)** لتقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات واقع تطوير المسار الوظيفي، باستثناء مجال الانتماء

الوظيفي على حسب متغير النوع، حيث كانت الفروق لصالح فئة ذكر. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ان طبيعة الذكور، واطلاعهم الكبير على العمل داخل المدرسة، فيما يخص المسار الوظيفي نتيجة اهتمامهم بتحديد المسار الوظيفي واهميته في تطورهم المهني. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية **($\alpha \leq 0.05$)** لتقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات واقع تطوير المسار الوظيفي، باستثناء مجال التحفيز، والاداة الكلية، على حسب متغير المؤهل العلمي، حيث كانت الفروق لصالح فئة دكتوراه، وماجستير، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى الاطلاع الكبيرة للمعلمين من حملة الدراسات العليا بأهمية المسار الوظيفي ودوره الكبير في تطوير وتحقيق اهداف العمل، والتنمية المهنية لهم. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية **($\alpha \leq 0.05$)** لتقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات واقع تطوير المسار الوظيفي، باستثناء مجال التحفيز والاداة الكلية، على حسب متغير وظيفة المستجيب، حيث كانت الفروق لصالح فئة معلم. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ان المعلمين لديهم رؤية من اجل عمليات التحسين والترقية والاهتمام بالمسار الوظيفي، وبالتالي يلمسون أهمية المسار الوظيفي ودوره في تحسين مستقبلهم المهني. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية **($\alpha \leq 0.05$)** لتقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات واقع تطوير المسار الوظيفي، على حسب متغير التخصص، حيث كانت الفروق لصالح فئة علوم إنسانية. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ان فئة العلوم الإنسانية كانت عاملاً مؤثراً على اتجاهات أفراد عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية **($\alpha \leq 0.05$)** لتقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات واقع تطوير المسار الوظيفي، باستثناء مجال التدريب على حسب متغير سنوات الخدمة، ولصالح فئة اقل من خمس سنوات وفئة من 5 إلى 15 سنة، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ان هذه الفئة تعد نفسها من الفئات التي بحاجة إلى تطوير وتقدم في مسيرتهم الوظيفي لذلك فقد جاءت الفروق لصالحهم نتيجة طموحهم الكبير. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية **($\alpha \leq 0.05$)** لتقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات واقع تطوير المسار الوظيفي، باستثناء مجال التحفيز ومجال الانتماء الوظيفي، على حسب متغير مستوى الدخل. ولصالح 5000شاقل أقل من 10000 شاقل، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ان مستوى الدخل كان عاملاً مؤثراً حيث ان هذه الفئة تطمح بمكافآت اعلى وحوافز اعلى نتيجة عملهم.

4.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع وفرضياته:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس المداره ذاتيا بمنطقة النقب لإدارة المعرفة من وجهة نظر

المعلمين تعزى للمتغيرات التالية (النوع، المؤهل العلمي، وظيفة المستجيب، التخصص، سنوات الخدمة، مستوى الدخل)؟

أظهرت نتائج اختبار الفرضيات وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية **($\alpha \leq 0.05$)** لتقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات إدارة المعرفة على حسب متغير النوع، حيث كانت الفروق لصالح فئة ذكر. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى طبيعة الذكر الذاتية، والتي تجعله يهتم بجميع جوانب الحياة العملية والمهنية والشخصية، نتيجة تحمله مسؤولية أكبر في الحياة عامة، وبالتالي لربما كانت درجة طموحاته اعلى نتيجة تحمله العديد من الأعباء. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية **($\alpha \leq 0.05$)** لتقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات إدارة المعرفة، باستثناء مجال تطبيق المعرفة، على حسب متغير المؤهل العلمي، وكانت الفروق لصالح فئة ماجستير ودكتوراه، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ان المؤهل العلمي لم يكن عاملاً مؤثراً حيث ان جميع المعلمين من كافة الدرجات يلمسون مجالات إدارة المعرفة وتطبيقها في المدارس، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية **($\alpha \leq 0.05$)** لتقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات إدارة المعرفة ، على حسب متغير وظيفة المستجيب. حيث ان وظيفة المستجيب لم تكن عاملاً مؤثراً في استجابات أفراد عينة الدراسة على إدارة المعرفة. أو يمكن عزو هذه النتيجة إلى تشابه وجهات نظره المعلمين والمركزين على إدارة المعرفة، نتيجة اطلاعهم على ظروف العمل والمناخ المدرسي. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية **($\alpha \leq 0.05$)** لتقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات إدارة المعرفة، باستثناء وجود فروق على مجال التشاركية، على حسب متغير التخصص، حيث كانت الفروق لصالح فئة علوم إنسانية. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى اهتمام هذه الفئة بصورة أكبر بإدارة المعرفة ويلمسون بصورة أكبر ممارسة المديرين لإدارة المعرفة في المدارس. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية **($\alpha \leq 0.05$)** لتقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات إدارة المعرفة، حسب سنوات حيث كانت الفروق لصالح 5- إلى 15 سنة، حيث يمكن عزو هذه النتيجة إلى اطلاع هذه الفئة على مجالات إدارة المعرفة بصورة أكبر. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية **($\alpha \leq 0.05$)** لتقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات إدارة المعرفة، باستثناء وجود فروق على مجال توليد المعرفة والتشاركية، على حسب متغير مستوى الدخل. حيث كانت الفروق لصالح 5000شاقل أقل من 10000 شاقل. حيث يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الدخل كان عاملاً مؤثراً على درجة ممارسة إدارة المدارس لإدارة المعرفة.

5.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

ما هو التصور المقترح للمسار الوظيفي لمعلمي و لمديري المدارس المداره ذاتياً في منطقة النقب لإدارة المعرفة.

تمهيد:

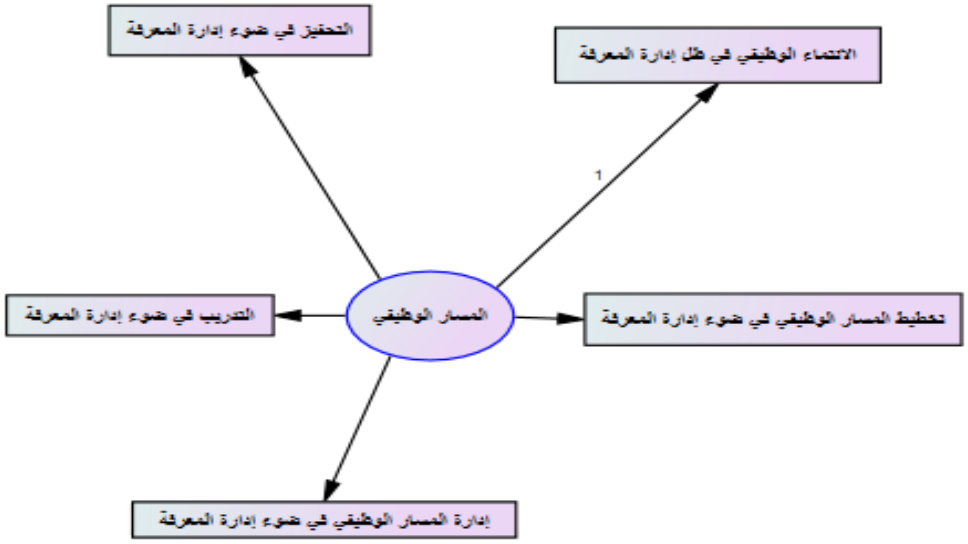
بناء على نتائج الدراسة، فقد اقترح الباحث تصور للمسار الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس المداره ذاتياً في منطقة النقب لإدارة المعرفة، يهدف التصور المقترح للمسار الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس المدارة ذاتياً في منطقة النقب في ضوء إدارة المعرفة. حيث تم التوصل الى المقترح للمسار الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس المداره ذاتياً في منطقة النقب في ضوء إدارة المعرفة. ويأتي هذا التصور لأن أي مؤسسة تحتوي على العاملين وبمستويات وظيفية مختلفة، يتطورون ويترقون ضمن سلم محدد، وبناء على أدوات تقييمية، ورغبات ودوافع، ويأتي هذا التصور المقترح ليتم بحيث يتم تحديد المسار الوظيفي للمديرين والمعلمين، في منطقة النقب في ضوء إدارة المعرفة.

وقد أظهرت نتائج الصدق والثبات للتصور المقترح من خلال عرضه على المحكمين بانه يتمتع بدرجة صدق وثبات عالي من خلال التحكيم الظاهري، فضلاً عن الدراسة الاستطلاعية، ونتائج أسئلة الدراسة. حيث بينت نتائج الصدق لأداتي الدراسة وجود درجة ارتباط موجبة قوية بين فقرات كل أداة ومجالها، فضلاً عن الأداة الكلية، كما بينت نتائج السؤال الأول والثاني وجود درجة متوسطة للمسار الوظيفي، فضلاً عن وجود درجة متوسطة لإدارة المعرفة، وبالتالي فإنه يمكن استخدام إدارة المعرفة من اجل الكشف عن المسار الوظيفي للعاملين في المدارس.

واستناداً للدراستين النظرية والتطبيقية، فقد قام الباحث بتقسيم التصور المقترح كما يلي:

- منطلقات التصور المقترح.
- اهداف التصور المقترح.
- متطلبات تطبيق التصور المقترح.
- معوقات تطبيق التصور المقترح والحلول المقترحة لها.

والشكل التالي يوضح العناصر الرئيسة للتصور المقترح:



منطلقات التصور المقترح:

1. ان الحفاظ على الموارد والعمل على تطبيق الإجراءات اللازمة من اجل الحفاظ عليها تدفع العاملين للاستجابة للمواقف العصيبة من اجل الحفاظ على الموارد وتطويرها والسعي إلى الحصول إلى موارد أخرى تعززها.
2. إن فقدان الموارد يجب ان يكون محمي بموارد أخرى لذلك فإن امتلاك الموارد يمكن الافراد من مواجهة العقبات اثناء السلم الوظيفي بشكل مرن لتحقيق النجاح في المسار الوظيفي.
3. ان تحقيق النتائج المرغوبة في العمل عند أي نقطة تحتاج إلى خبرات ومهارات وسلوكيات يجب ان تمارس في المؤسسة.
4. ان النجاح في المسار الوظيفي يتكون من النتائج المرغوبة للعاملين والتي يتم تناولها على انها تقدم ترقية بناء على ريادة الاعمال والقوة، كما ان التعلم واكتساب المهارات لها دور مهم في النجاح في المسار الوظيفي.
5. لا بد من مراقبة مدى الانتماء الوظيفي لدى العاملين وتقديم التغذية الراجعة من اجل عمليات التحسين والتطوير.
6. ان جوهر التصور المقترح يكمن في عمليات التدريب والتأهيل ووضع البرامج التأهيلية التي يمكن ان تساعد على نجاح التصور المقترح.

7. إن الوصــول إلى الجودة المناسـبة يعتمد على دراســة جميع المتغيرات والبيئات المحيطة، والتي ســتؤدي إلى تحســين عمل المدارس وتحقق من أهدافها ويمكن ان تعكس ارتياحاً ورضـــا لدى العاملين والمديرين في المدارس.

ويرى الباحث بان التصور المقترح للمسار الوظيفي يجب ان يتضمن النقاط الآتي:

- القيادة، من خلال ممارســة مســتويات الإدارة لأنماط قيادية إيجابية تحث وتشــجيع على التغيير والتطوير من خلال الوصـــول إلى التحســين والتطوير، من خلال ضـــمان نقل المعرفة وتطويرها ونشرها، بحيث تتضمن ايضـاً عمليات التدريب حتى تتحسين قدرات العاملين مما يؤثر إيجابا على المناخ المدرسي.
- الهيكل التنظيمي ويعد الهيكل التنظيمي من أسـس العمل المهمة في المؤسـسـة، من خلال إيجاد منـاخ تنظيمي يلبي حـاجات اطراف العملية التعليمية التعلمية، والوفاء بـاحتياجات العمل وتبسيط الإجراءات، وتحقيق السلاسة في انسياب القرارات والأوامر والتوجيهات.

أهداف التصور المقترح

يهدف التصور المقترح للمسار الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس المدارة ذاتياً في منطقة النقب لإدارة ، حيث يهدف التصور المقترح إلى ما يلي:

1. تقديم رؤية جديدة لعمل الإدارة المدرسية في النقب.
2. الإسهام في حل المشكلات التي تعاني منها المدارس فيما يخص المسار الوظيفي .
3. رفع مستوى وكفاءة الإدارة والعاملين.
4. تطوير نظم واليات للعمل الإداري في المدارس.
5. إعطاء القيادات الإدارية والتربوية والجامعية تصـورا واضـحا عن كيفية التطوير، وآلية التنفيذ وكيفية التغلب على العوائق مما يســاعدهم على اتخاذ القرارات المناســبة في تطوير المســار الوظيفي في مدارس النقب.

اسم التصور: **التصور المقترح للمسار الوظيفي لمديري ومعلمي المدارس المداره ذاتياً في منطقة النقب لإدارة المعرفة.**

الهدف العام من التصور:

الكشف عن التصور المقترح للمسار الوظيفي لمديري المدارس المداره ذاتياً في منطقة النقب في ضوء إدارة المعرفة.

أهمية التصور:

أن أي مؤسسة تحتوي على العاملين وبمستويات وظيفية مختلفة، يتطورون ويترقون ضمن سلم محدد، وبناء على أدوات تقييمية، ورغبات ودوافع، ويأتي هذا التصور المقترح ليتم بحيث يتم تحديد المسار الوظيفي للعاملين في منطقة النقب في ضوء إدارة المعرفة.

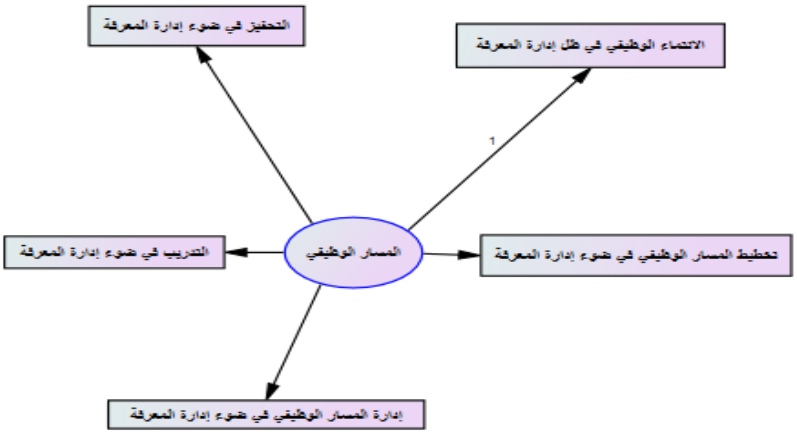
خطوات بناء التصور:

بينت نتائج الصدق لأداتي الدراسة وجود درجة ارتباط موجبة قوية بين فقرات كل أداة ومجالها، فضلاً عن الأداة الكلية، كما بينت نتائج السؤال الأول والثاني وجود درجة متوسطة للمسار الوظيفي، فضلاً عن وجود درجة متوسطة لإدارة المعرفة، وبالتالي فإنه يمكن استخدام إدارة المعرفة من اجل الكشف عن المسار الوظيفي للعاملين في المدارس.

الإدارة المنوطة بهذا التصور:

إدارة التخطيط الاستراتيجية، وإدارة تكنولوجيا المعلومات، والتطوير الإداري، ومركز الاتصالات الإدارية.

وقد اشتمل التصور على خمس مجالات رئيسة اشتملت على الأبعاد المبينة في الشكل الآتي:



أولاً: تخطيط المسار الوظيفي في ضوء إدارة المعرفة:

إن التخطيط للمسار الوظيفي في ضوء إدارة المعرفة يتطلب الاستفادة من الموارد المعرفية المتاحة وتوظيفها بشكل استراتيجي لتحقيق أهدافك المهنية. إليك كيفية القيام بذلك:

تقييم المعرفة الحالية:

تحديد المعرفة الأساسية :مدى المعرفة والخبرات والمهارات.

تحديد فجوات المعرفة :المجالات التي تحتاج إلى معرفة إضافية فيها.

تحديد الأهداف المهنية:

وضع أهداف واضحة :جعل الاهداف محددة وقابلة للقياس وواقعية.

استخدام إدارة المعرفة :استخدم الأدوات والمنهجيات المعرفية لتحديد أفضل السبل لتحقيق هذه الأهداف.

جمع المعرفة:

البحث عن مصادر المعرفة :استخدام الكتب والمقالات والدورات التدريبية والمواقع الإلكترونية.

الاستفادة من الشبكات الاجتماعية والمهنية :المشاركة في مجموعات ومنتديات مهنية على الإنترنت لتبادل المعرفة والخبرات.

تطوير المعرفة:

التعلم المستمر :المشاركة في دورات تدريبية وحصل على شهادات جديدة لتحسين معرفتك.

استخدام التكنولوجيا :الاستفادة من الأدوات الرقمية مثل التطبيقات والمنصات التعليمية على الإنترنت.

مشاركة المعرفة:

التعاون مع الزملاء :مشاركة المعرفة مع زملائك وتعلم منهم.

المشاركة في ورش العمل والندوات :حضور الفعاليات المهنية لتبادل الأفكار والمعرفة.

استخدام الأدوات التنظيمية:

استخدام إدارة المعرفة التنظيمية :استخدام نظم إدارة المعرفة لتنظيم وتخزين واسترجاع المعرفة بسهولة.

استفادة من قواعد البيانات والمستودعات المعرفية :الوصول إلى البيانات والمعلومات التي يمكن أن تدعم تقدمك المهني.

التقييم المستمر:

مراجعة التقدم :القيام بمراجعة تقدمك نحو أهدافك المهنية بانتظام.

تحديث المعرفة :الاستعداد لتحديث المعرفة بناءً على التغييرات في مجال عملك.

بناء ثقافة معرفية:

التعلم من الآخرين :الاستفادة من تجارب الآخرين ومعرفتهم.

التشجيع على الابتكار :الانفتاح على الأفكار الجديدة وابتكار طرق جديدة للعمل، والاستفادة من إدارة المعرفة بشكل فعال لتخطيط المسار الوظيفي وتحقيق أهدافك المهنية.

ويقترح على العاملين في هذا المجال زيادة وعيهم بمفهوم المسار الوظيفي، وزيادة الاهتمام باستراتيجيات التعلم من خلال توليد معارف جديدة، فضلاً عن استكشاف نقاط القوة والضعف من خلال وسائل تقييم الأداء، وكذلك وضع خطة محددة لنظام يساعد على التخطيط للمستقبل المهني، كما يرتكز على تبادل الخبرات بين زملاء العمل، كما يتمثل ايضاً في النقاط الآتية:

- التخطيط للخبرات التي يمكن أن يكتسبها العاملون أثناء العمل.
- تقديم النصح والإرشاد المقدم من زملاء العمل في تطوير القدرات التخطيطية.
- توفير مناخ العمل مناخًا تنظيميًا يساعد في تنفيذ الخطط الشخصية.
- ملائمة التخطيط الشخصي للمسار الوظيفي مع تخطيط الوزارة.
- رفع المهارات الأدائية.

ثانياً: إدارة المسار الوظيفي في ضوء إدارة المعرفة:

إن إدارة المسار الوظيفي في ضوء إدارة المعرفة تتطلب دمج استراتيجيات إدارة المعرفة مع خطوات تطوير المسار الوظيفي لتحقيق أقصى استفادة من الموارد المعرفية المتاحة. إليك كيفية القيام بذلك:

تقييم وإدارة المعرفة الذاتية:

- **تحديد المعرفة الحالية** :تقييم معرفتك الحالية من خلال تحديد المهارات والخبرات التي تمتلكها بالفعل.

- **تحليل فجوات المعرفة** :استخدام أدوات مثل SWOT (تحليل نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات) لتحديد الفجوات في معرفتك ومهاراتك.
- **التعلم المستمر** :التزام بتحديث معرفتك باستمرار من خلال المشاركة في الدورات التدريبية وقراءة الأبحاث والمقالات في مجالك.

تحديد أهداف وظيفية قائمة على المعرفة:

- **وضع أهداف قائمة على المعرفة** :تحديد أهداف وظيفية تعتمد على المعرفة التي تريد اكتسابها أو تحسينها.
- **استخدام الأهداف الذكية :(SMART)** التأكد من أن الأهداف محددة، قابلة للقياس، قابلة للتحقيق، ذات صلة، ومرتبطة بجدول زمني.
- **جمع وتنظيم المعرفة:**
- **استخدام أدوات إدارة المعرفة** :تطبيق أنظمة إدارة المعرفة (KMS) لجمع وتنظيم المعلومات والمعرفة التي تحتاجها.
- **بناء مكتبة معرفية شخصية** :جمع وتنظيم المصادر المعرفية مثل الكتب، المقالات، البحوث، والدورات التدريبية في مكتبة معرفية شخصية.

تطوير وتحسين المعرفة والمهارات:

- **المشاركة في دورات تدريبية متخصصة** :البحث عن الدورات التي تركز على المهارات والمعرفة المطلوبة لمسارك الوظيفي.
- **التعلم من الخبراء** :الاستفادة من خبرات المرشدين والمستشارين المهنيين وتعلم أفضل الممارسات منهم.

مشاركة المعرفة:

- **المساهمة في المجتمعات المهنية** :المشاركة في المنتديات والجمعيات المهنية لتبادل المعرفة والخبرات.
- **التدريب والتوجيه** :تقديم الدعم والتوجيه للزملاء والمبتدئين في مجال عملك.
- **استخدام التكنولوجيا لإدارة المعرفة:**
- **استخدام التطبيقات والمنصات الإلكترونية** :استغلال التكنولوجيا للتعلم وإدارة المعرفة، مثل منصات التعليم عبر الإنترنت والتطبيقات التنظيمية.

- **التواصل الافتراضي** :استخدام أدوات التواصل عبر الإنترنت لتبادل المعرفة والتعاون مع الزملاء والخبراء.

التقييم والتكيف المستمر:

- **مراجعة دورية للتقدم** :تقييم تقدمك نحو أهدافك المهنية بشكل دوري وتحديد المناطق التي تحتاج إلى تحسين.
- **التكيف مع التغيرات** :كن مرنًا ومستعدًا لتعديل خططك وأهدافك بناءً على التغيرات في السوق والمجال المهني.

بناء ثقافة معرفية شخصية ومهنية:

- **تشجيع الابتكار والتعلم المستمر** :تعزيز ثقافة الابتكار والتعلم المستمر في بيئة عملك الشخصية والمهنية.
- **تطوير مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات** :العمل على تحسين مهاراتك في التفكير النقدي وحل المشكلات لتكون قادرًا على التكيف مع التحديات المستقبلية.

بتطبيق هذه الاستراتيجيات، يمكنك إدارة مسارك الوظيفي بفعالية في ضوء إدارة المعرفة، مما يتيح لك تحقيق أهدافك المهنية والاستفادة القصوى من الموارد المعرفية المتاحة.

ويقترح على العاملين في الوزارة زيادة وعيهم بالمستويات الوظيفية، فضلاً عن الوصف الوظيفي الكامل لكل وظيفة موجودة في الوزارة، كما تتمثل إدارة المسار الوظيفي في ضوء إدارة المعرفة بما يلي:

- توفر الجهات المختصة المعلومات الكافية لكل مستوى وظيفي.
- تعزز الجهات المختصة إستراتيجية المسارات الوظيفية بتطوير المعلمين وتدريبهم.
- تلبي الجهات المختصة طموحات المعلمين.
- تعدل الجهات المختصة المسار الوظيفي للمعلم حسب مستوى أدائه.
- تختار الجهات المختصة الأفراد المؤهلين لتولي المناصب القيادية في المدرسة.
- تحرص الجهات المختصة على إلحاق كل معلم بالمكان الذي يناسب مؤهلاته.
- تقوم الجهات المختصة بتقييم أداء المعلمين بصفة دورية.
- تلجأ الجهات المختصة لحل المشكلات عن طريق فرق العمل.
- تهتم الجهات المختصة بالمعلمين ليشعر كل معلم بأنه جزء من فريق العمل.

المجال الثالث: التدريب في ضوء إدارة المعرفة:

التدريب في ضوء المسار الوظيفي وإدارة المعرفة يتطلب تصميم برامج تدريبية تركز على تعزيز المهارات والمعرفة اللازمة لتحقيق الأهداف المهنية. إليك كيفية تطبيق ذلك:

تحليل الاحتياجات التدريبية:

- **تحديد الأهداف المهنية** :البدء بتحديد الأهداف المهنية قصيرة وطويلة الأمد.
- **تقييم المهارات الحالية** :معرفة المهارات والمعرفة التي تمتلكها حاليًا وتلك التي تحتاج إلى تحسينها.
- **تحديد فجوات المهارات** :تحليل الفجوات بين المهارات الحالية والمهارات المطلوبة لتحقيق الأهداف المهنية.

تصميم برامج تدريبية مخصصة:

- **التدريب القائم على المعرفة** :تصميم برامج تدريبية تستند إلى أحدث المعارف والممارسات في المجال المهني.
- **التدريب العملي والتطبيقي** :التركيز على التدريب العملي الذي يتيح للمتدربين تطبيق ما تعلموه في بيئة عمل واقعية.

استراتيجيات التعلم المستمر:

- **التعلم الذاتي** :تشجيع المتدربين على البحث والتعلم الذاتي باستخدام المصادر المتاحة عبر الإنترنت مثل الدورات المجانية والمقالات والكتب.

- **التعلم الإلكتروني** :الاستفادة من منصات التعليم الإلكتروني التي تقدم دورات تدريبية وشهادات معتمدة.

استخدام التكنولوجيا في التدريب:

- **الأدوات الرقمية** :استخدام تطبيقات وأدوات إدارة المعرفة لتسهيل الوصول إلى المعلومات والمعرفة.
- **منصات التعلم الإلكتروني** :الاستفادة من منصات مثل Coursera و Udemy و LinkedIn Learningلتقديم محتوى تدريبي عالي الجودة.

التدريب التعاوني والتشاركي:

- **ورش العمل والجلسات الجماعية** :تنظيم ورش عمل وجلسات تدريبية تفاعلية لتعزيز تبادل المعرفة والخبرات بين المتدربين.
- **مجتمعات الممارسة** :إنشاء مجتمعات مهنية تتيح للمتدربين التواصل وتبادل الأفكار والمعلومات.

مشاركة المعرفة:

- **برامج التوجيه والإرشاد** :تطوير برامج توجيه وإرشاد تربط المتدربين بالخبراء والموجهين في المجال.
- **المشاركة في المؤتمرات والندوات** :تشجيع المتدربين على حضور المؤتمرات والندوات لتوسيع شبكاتهم المهنية والاستفادة من أحدث المعارف.

التقييم والتطوير المستمر:

- **تقييم الأداء** :قياس فعالية التدريب من خلال تقييم أداء المتدربين قبل وبعد التدريب.
- **التغذية الراجعة** :جمع التغذية الراجعة من المتدربين لتحسين برامج التدريب المستقبلية.

دعم الثقافة التنظيمية القائمة على المعرفة:

- **تشجيع التعلم المستمر** :تعزيز ثقافة التعلم المستمر داخل المنظمة.
- **الابتكار والتطوير** :تشجيع الابتكار وتطوير الحلول الجديدة استنادًا إلى المعرفة المكتسبة من التدريب.

باتباع هذه الاستراتيجيات، يمكن تصميم وتنفيذ برامج تدريبية فعالة تعزز من المسار الوظيفي للمتدربين وتدعم إدارة المعرفة داخل المنظمة، مما يساهم في تحقيق الأهداف المهنية والتنظيمية.

ويقترح على العاملين بالتقيد بتعليمات التدريب والاستكمالات في ظل إدارة المعرفة، من خلال التركيز على النقاط الآتية:

- اعتماد إستراتيجية محددة لتطوير المسار الوظيفي وفق الأسس السليمة.

- توفير برامج تدريبية خاصة تساعد في تطوير مهارات العمل في شتى القطاعات.
- تقديم الدعم من الجهات المختصة نحو تنمية الموارد البشرية.
- اتاحة الفرصة للعاملين للمشاركة في رسم الخطط والبرامج التدريبية.
- تصميم برامج تدريبية تنسجم مع المسارات الوظيفية.
- تقوية الشعور بالانتماء للمدرسة من خلال البرامج.
- تُسهيل حضور البرامج التدريبية.
- زيادة الاهتمام برفع كفاءة العاملين.
- جمع الاحتياجات التدريبية للمعلمين بطرق علمية.
- التشجيع على تبادل الخبرات بينهم.
- نشر ثقافة التدريب وأهميته بين المعلمين.

المجال الرابع: التحفيز في ضوء إدارة المعرفة:

إن التحفيز في ضوء إدارة المعرفة يتطلب تعزيز البيئة التي تدعم تبادل المعرفة والتعلم المستمر، فضلاً عن تمكين الموظفين من الوصول إلى المعلومات والموارد التي تساعدهم على تحسين أدائهم وتحقيق أهدافهم. إليك كيفية تحقيق ذلك:

تشجيع الثقافة التنظيمية المعرفية:

- **تعزيز ثقافة التعاون** :إنشاء بيئة تشجع التعاون وتبادل المعرفة بين الموظفين.
- **تقدير المعرفة** :الاعتراف بالمساهمات التي يقدمها الموظفون في نقل المعرفة ومشاركة الأفكار.

توفير الموارد المعرفية:

- **أنظمة إدارة المعرفة** :توفير أدوات وأنظمة تسهل الوصول إلى المعرفة والمعلومات داخل المنظمة.
- **مكتبات رقمية** :إنشاء مكتبات رقمية تحتوي على موارد تعليمية مثل الكتب والمقالات والدورات التدريبية.

التدريب والتطوير المستمر:

- **برامج تعليمية متقدمة** :توفير برامج تدريبية متقدمة تلبي احتياجات الموظفين وتساعدهم على تحسين مهاراتهم.
- **ورش عمل تفاعلية** :تنظيم ورش عمل تفاعلية تمكن الموظفين من تعلم مهارات جديدة وتبادل الخبرات.

تشجيع الابتكار والتفكير الإبداعي:

- **حوافز الابتكار** :تقديم مكافآت وحوافز للموظفين الذين يساهمون بأفكار جديدة ومبتكرة.
- **مساحات للتفكير الإبداعي** :إنشاء مساحات عمل تشجع على التفكير الإبداعي وتبادل الأفكار.

تقدير الأداء والإنجازات:

- **الاعتراف بالإنجازات** :الاحتفال بإنجازات الموظفين وتقديم الشكر لهم على مساهماتهم.
- **برامج المكافآت** :تقديم مكافآت مادية ومعنوية للموظفين الذين يساهمون بشكل فعال في إدارة المعرفة.

تعزيز التواصل الفعال:

- **اجتماعات دورية** :تنظيم اجتماعات دورية لمناقشة التقدم وتبادل المعرفة بين الفرق.
- **منصات التواصل** :استخدام منصات التواصل الاجتماعي الداخلية لتسهيل تبادل الأفكار والمعرفة.

تمكين الموظفين:

- **تفويض الصلاحيات** :منح الموظفين المسؤوليات والصلاحيات التي تمكنهم من اتخاذ القرارات والمساهمة في تطوير المعرفة.
- **دعم المبادرات الذاتية** :تشجيع الموظفين على المبادرة واقتراح الحلول والمشاريع الجديدة.

التعلم من الفشل:

- **ثقافة تقبل الفشل** :تعزيز ثقافة تقبل الفشل والتعلم منه كجزء من عملية الابتكار والتطوير.
- **تحليل الأخطاء** :تحليل الأخطاء والفشل للتعلم منها وتحسين الأداء المستقبلي.

تطبيق التكنولوجيا لدعم المعرفة:

- **أدوات التعاون الرقمي** :استخدام أدوات التعاون الرقمي مثل تطبيقات إدارة المشاريع ومنصات المشاركة الرقمية.
- **تحليل البيانات** :استخدام أدوات تحليل البيانات لفهم الاتجاهات واكتشاف الفرص الجديدة.

التغذية الراجعة والتقييم المستمر:

- **جمع التغذية الراجعة** :جمع التغذية الراجعة من الموظفين بانتظام لتحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين.
- **تقييم الأداء** :تقييم الأداء بشكل مستمر لضمان تحقيق الأهداف والمعايير المطلوبة.

إن هذه الاستراتيجيات، يمكن تعزيز تحفيز الموظفين في ضوء إدارة المعرفة، مما يسهم في تحسين الأداء العام للمؤسسة وتحقيق أهدافها بكفاءة.

استخدام التحفيز

المشاركة في صنع القرار

تفويض الصلاحيات

نظام المكافآت.

تقديم العون والمساعدة للمعلمين.

نظام واضح للحوافز.

المجال الخامس: الانتماء الوظيفي في ظل إدارة المعرفة:

الانتماء الوظيفي هو الشعور بالولاء والالتزام تجاه المنظمة، ويعتبر عنصرًا مهمًا في تعزيز الأداء الوظيفي والابتكار. في ظل إدارة المعرفة، يمكن تعزيز الانتماء الوظيفي من خلال تبني استراتيجيات تركز على تطوير بيئة عمل داعمة ومشجعة للتعلم والتعاون. إليك كيفية تحقيق ذلك:

تعزيز الثقافة التنظيمية القائمة على المعرفة:

- **خلق بيئة تعاونية** :تعزيز بيئة تشجع على تبادل المعرفة والمعلومات بين الموظفين.
- **قيم المنظمة** :تعريف الموظفين بقيم المؤسسة وأهدافها وكيفية ارتباطها بإدارة المعرفة.

توفير فرص التعليم والتطوير:

- **برامج تدريبية مستمرة** :تقديم برامج تدريبية مستمرة تساهم في تطوير مهارات الموظفين.
- **الدورات التعليمية** :إتاحة الدورات التعليمية والشهادات المعترف بها لتعزيز المهارات المعرفية.

تقدير ومكافأة المعرفة:

- **الاعتراف بالمساهمات** :تقدير الموظفين الذين يساهمون بشكل فعّال في نشر المعرفة وتبادلها.
- **مكافآت المعرفة** :تقديم حوافز ومكافآت للموظفين الذين يظهرون التزامًا بتعلم ونشر المعرفة.

تحسين التواصل الداخلي:

- **منصات التواصل** :استخدام منصات تواصل داخلية لتسهيل تبادل الأفكار والمعلومات.
- **الاجتماعات الدورية** :تنظيم اجتماعات دورية لمناقشة التطورات ومشاركة المعرفة بين الفرق المختلفة.

دعم الابتكار والمبادرات الشخصية:

- **تشجيع الأفكار الجديدة** :تحفيز الموظفين على تقديم أفكار جديدة ومبادرات إبداعية.
- **مساحات الابتكار** :توفير مساحات وأوقات مخصصة للابتكار والتفكير الإبداعي.

تمكين الموظفين:

- **تفويض السلطات** :منح الموظفين الثقة والسلطة لاتخاذ القرارات والمبادرة في مجالاتهم.
- **دعم الاستقلالية** :تشجيع الموظفين على اتخاذ المبادرات الشخصية وتحمل المسؤولية عن تطوير معرفتهم ومهاراتهم.

تعزيز الشعور بالانتماء:

- **أنشطة بناء الفريق** :تنظيم أنشطة وفعاليات تعزز من روح الفريق وتعزز العلاقات بين الموظفين.
- **الاحتفاء بالإنجازات** :الاحتفال بالإنجازات الجماعية والفردية لإيجاد شعور بالفخر والانتماء.

إتاحة الوصول إلى الموارد المعرفية:

- **مكتبات المعرفة الرقمية** :توفير مكتبات رقمية تحتوي على موارد تعليمية متنوعة.
- **أنظمة إدارة المعرفة** :تطبيق أنظمة إدارة المعرفة التي تسهل الوصول إلى المعلومات والمعرفة.

تحليل وتقييم مستمر:

- **استطلاعات الرأي** :جمع ملاحظات وآراء الموظفين حول بيئة العمل وإدارة المعرفة.
- **تقييم الأداء** :تقييم الأداء الوظيفي بشكل دوري وتقديم التغذية الراجعة المناسبة.

التوازن بين الحياة المهنية والشخصية:

- **سياسات مرنة** :توفير سياسات مرنة توازن بين العمل والحياة الشخصية للموظفين.
- **برامج الدعم** :تقديم برامج دعم نفسي واجتماعي لمساعدة الموظفين في مواجهة التحديات الشخصية.

إدارة التغيير بفعالية:

- **التواصل الواضح** :إبلاغ الموظفين بالتغييرات والإصلاحات بشكل واضح ومستمر.
- **دعم التكيف** :توفير الدعم للموظفين للتكيف مع التغييرات والاستفادة منها.

بتنفيذ هذه الاستراتيجيات، يمكن للمنظمات تعزيز الانتماء الوظيفي في ظل إدارة المعرفة، مما يؤدي إلى تحسين الرضا الوظيفي وزيادة الإنتاجية والابتكار.

يقترح على العاملين بالتقيد بزيادة درجة الولاء الوظيفي في ظل إدارة المعرفة، من خلال التركيز على النقاط الآتية:

- زيادة الولاء الوظيفي للمعلمين من خلال استخدام أنماط قيادية حديثة.
- رفع الروح المعنوية والسعادة لدى العاملين.
- توفير المناخ المدرسي الذي يشجع على الانتماء.
- زيادة التعاون بين طاقم العاملين في المدرسة يساهم في الارتقاء بالمدرسة.
- وضع نظام الحوافز المعمول به في المدرسة يجعلني أستمر في عملي بشكل فاعل.
- تطبيق نظام الحوافز بعدالة يوفر الأمان الوظيفي في المدرسة التي أعمل بها.
- تهيئة الظروف المناسبة في المدرسة من أجل رفع الروح المعنوية للعاملين.

معوقات تطبيق التصور المقترح والحلول المقترحة لها:

تطبيق التصور المقترح لإدارة المعرفة والمسار الوظيفي قد يواجه عدة معوقات. فهم هذه المعوقات يمكن أن يساعد في التغلب عليها وتحقيق النجاح في تنفيذ الاستراتيجيات. إليك بعض المعوقات الشائعة وكيفية التعامل معها:

المقاومة للتغيير:

- **عدم الرغبة في التغيير** :قد يواجه الموظفون مقاومة للتغيير بسبب الاعتياد على الطرق التقليدية.
- **التعامل معها** :تقديم برامج توعية وتدريب لشرح فوائد إدارة المعرفة والتطوير الوظيفي، وتشجيع المشاركة التدريجية في المبادرات الجديدة.

نقص الدعم الإداري:

- **عدم التزام الإدارة** :يمكن أن يكون عدم دعم الإدارة العليا عائقًا كبيرًا لتطبيق استراتيجيات إدارة المعرفة والتطوير الوظيفي.
- **التعامل معها** :إشراك القيادة في العملية من البداية وإظهار كيف يمكن أن تعود الفوائد على الأداء التنظيمي العام.

نقص الموارد:

- **الموارد المالية والبشرية** :قد يكون هناك نقص في الموارد المخصصة لتطوير برامج إدارة المعرفة والتدريب الوظيفي.

- **التعامل معها** :البحث عن حلول مبتكرة ومصادر تمويل بديلة مثل الشراكات مع المؤسسات التعليمية والمبادرات الحكومية.

ثقافة المنظمة:

- **ثقافة غير داعمة للتعلم والتطوير** :ثقافة تنظيمية لا تشجع على التعلم المستمر وتبادل المعرفة يمكن أن تكون عائقًا.
- **التعامل معها** :تعزيز ثقافة التنظيم التي تقدر التعلم والابتكار من خلال الأنشطة والمبادرات التي تشجع على تبادل المعرفة.

نقص البنية التحتية التكنولوجية:

- **نقص الأدوات والتكنولوجيا** :عدم توفر الأدوات والتكنولوجيا اللازمة لإدارة المعرفة بفعالية.
- **التعامل معها** :الاستثمار في البنية التحتية التكنولوجية المناسبة وتوفير التدريب على استخدام هذه الأدوات.

نقص المشاركة والتفاعل:

- **عدم تفاعل الموظفين** :عدم تفاعل الموظفين مع مبادرات إدارة المعرفة قد يكون بسبب عدم فهمهم لأهميتها.
- **التعامل معها** :تقديم برامج تعليمية وتوضيح كيفية تأثير إدارة المعرفة بشكل إيجابي على حياتهم المهنية وأداء المنظمة.

قلة التحفيز:

- **عدم وجود حوافز كافية** :قد لا يشعر الموظفون بالتحفيز للمشاركة في برامج إدارة المعرفة إذا لم يكن هناك حوافز ملموسة.
- **التعامل معها** :تصميم حوافز ومكافآت تعزز من مشاركة الموظفين وتحفزهم على تبادل المعرفة والمشاركة في التدريب.

إدارة التغيير غير الفعّالة:

- **سوء إدارة التغيير** :إدارة التغيير غير الفعالة يمكن أن تؤدي إلى مقاومة الموظفين وتثبيط جهود إدارة المعرفة.
- **التعامل معها** :تطبيق استراتيجيات إدارة التغيير الفعّالة التي تشمل التواصل المستمر، وتقديم الدعم، والاستماع إلى مخاوف الموظفين.

مشاكل في التواصل:

- **ضعف التواصل الداخلي** :عدم وجود قنوات تواصل فعالة يمكن أن يؤدي إلى سوء فهم أو نقل غير صحيح للمعلومات.

- **التعامل معها** :تحسين قنوات التواصل الداخلي واستخدام منصات تواصل تفاعلية لتعزيز تدفق المعلومات.

تحديد أهداف غير واضحة:

- **أهداف غير واضحة أو غير واقعية** :قد تؤدي إلى إحباط الموظفين وفقدان الحماس.
- **التعامل معها** :تحديد أهداف واضحة وواقعية وقابلة للقياس تتماشى مع استراتيجيات المؤسسة وتطلعات الموظفين.

الفجوات في المهارات:

- **نقص المهارات اللازمة** :قد يفتقر الموظفون إلى المهارات اللازمة للاستفادة من أدوات إدارة المعرفة بفعالية.
- **التعامل معها** :تقديم برامج تدريبية لتطوير المهارات المطلوبة واستخدام الأدوات بفعالية.

من خلال التعرف إلى هذه المعوقات والتعامل معها بطرق فعّالة، يمكن تحسين فرص نجاح تطبيق استراتيجيات إدارة المعرفة وتطوير المسار الوظيفي.

الحلول المقترحة للحد من معوقات تطبيق التصور المقترح لإدارة المعرفة والمسار الوظيفي

لتجاوز المعوقات التي قد تواجه تطبيق التصور المقترح لإدارة المعرفة وتطوير المسار الوظيفي، يمكن اعتماد مجموعة من الحلول والاستراتيجيات الفعّالة. إليك بعض الحلول المقترحة:

التعامل مع المقاومة للتغيير:

- **التواصل الفعّال** :شرح فوائد إدارة المعرفة والتطوير الوظيفي بوضوح لجميع الموظفين.
- **المشاركة التدريجية** :تنفيذ التغييرات بشكل تدريجي وتشجيع المشاركة خطوة بخطوة.
- **الاستماع للمخاوف** :الاستماع إلى مخاوف الموظفين والرد عليها بطريقة تعزز الثقة.

تعزيز الدعم الإداري:

- **إشراك القيادة** :إشراك القيادات العليا في عملية تخطيط وتنفيذ برامج إدارة المعرفة والتطوير الوظيفي.
- **إظهار الفوائد** :توضيح كيف يمكن لإدارة المعرفة أن تعزز الأداء التنظيمي وتحقق عوائد ملموسة.

توفير الموارد اللازمة:

- **التخطيط المالي** :تخصيص ميزانية كافية لدعم برامج إدارة المعرفة والتطوير الوظيفي.

- **البحث عن شركاء** :إقامة شراكات مع المؤسسات التعليمية والمؤسسات الأخرى للحصول على دعم إضافي.
- **استخدام الموارد الداخلية** :الاستفادة من خبرات الموظفين الحاليين لتقديم التدريب الداخلي.

تعزيز الثقافة التنظيمية:

- **قيم التعلم والابتكار** :تعزيز القيم التي تدعم التعلم المستمر والابتكار من خلال السياسات والممارسات التنظيمية.
- **الأنشطة الجماعية** :تنظيم أنشطة وفعاليات لتعزيز روح الفريق وتبادل المعرفة.

تحسين البنية التحتية التكنولوجية:

- **استثمار في التكنولوجيا** :الاستثمار في الأنظمة والأدوات التي تدعم إدارة المعرفة مثل نظم إدارة المعرفة والمكتبات الرقمية.
- **تدريب على التكنولوجيا** :تقديم التدريب اللازم للموظفين على استخدام هذه الأدوات بكفاءة.

تشجيع المشاركة والتفاعل:

- **برامج توعية** :تنظيم برامج توعية لشرح أهمية مشاركة المعرفة وكيفية الاستفادة منها.
- **تحفيز المشاركة** :تقديم حوافز ومكافآت للموظفين الذين يساهمون بشكل فعّال في برامج إدارة المعرفة.

زيادة التحفيز:

- **تصميم حوافز** :وضع نظام مكافآت يشجع الموظفين على تبادل المعرفة والمشاركة في برامج التدريب.
- **تقدير الإنجازات** :الاعتراف بالجهود والمساهمات المتميزة بشكل منتظم.

إدارة التغيير بفعالية:

- **استراتيجيات إدارة التغيير** :استخدام استراتيجيات إدارة التغيير الفعّالة مثل-8 Kotter's Step Process.
- **التواصل المستمر** :الحفاظ على تواصل مستمر وشفاف حول التغييرات وأسبابها وفوائدها.

تحسين قنوات التواصل:

- **تحديث قنوات التواصل** :استخدام أدوات ومنصات التواصل الفعالة لتعزيز نقل المعرفة والمعلومات.
- **الاجتماعات الدورية** :تنظيم اجتماعات دورية لمناقشة التقدم وتبادل الأفكار.

تحديد أهداف واضحة وواقعية:

- **تحديد الأهداف بوضوح** :وضع أهداف واضحة وقابلة للقياس تتماشى مع استراتيجية المنظمة.

- **التخطيط المرحلي** :تقسيم الأهداف الكبيرة إلى أهداف مرحلية يمكن تحقيقها بسهولة.

تطوير المهارات اللازمة:

- **برامج تدريبية متخصصة** :تقديم برامج تدريبية مخصصة لتطوير المهارات المطلوبة.
- **التعلم المستمر** :تشجيع الموظفين على التعلم المستمر وتطوير مهاراتهم بشكل دائم.

بتطبيق هذه الحلول والاستراتيجيات، يمكن الحد من معوقات تطبيق التصور المقترح لإدارة المعرفة وتطوير المسار الوظيفي، مما يساهم في تحقيق نجاح أكبر وتطوير فعّال للمؤسسة والموظفين على حد سواء.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يقدم الباحث مجموعة من التوصيات على النحو التالي:

1. الاهتمام الكبير في بالمسار الوظيفي وإعطاء التغذية الراجعة والاهتمام بمجالات إدارة المعرفة بصورة أكبر مما يسهم في زيادة الكفايات وتحقيق أهداف المؤسسة وطموحات العاملين فيها من خلال التطوير والتدريب المستمر.
2. توفير مناخ تنظيمي فعال يساعد على التخطيط الفعال للمعلمين والمديرين في المدارس.
3. إقامة الندوات والمحاضرات والتي تعنى بالمسار الوظيفي، وإدارة المعرفة.
4. إعادة النظر بسياسة تقييم الأداء، ونظام الحوافز والمكافآت.
5. اتاحة الفرصة امام المديرين والمعلمين للمشاركة في رسم الخطط والبرامج التدريبية.
6. تبني التصور المقترح للمسار الوظيفي في ضوء إدارة المعرفة.
7. إجراء مزيداً من الدراسات حول المسار الوظيفي.

دراسات مقترحة في مجال تطوير إدارة المعرفة والمسار الوظيفي:

1. دراسة تأثير إدارة المعرفة على الأداء الوظيفي.
2. تحليل الفجوات المعرفية في المؤسسات.
3. تقييم تأثير ثقافة المؤسسة على إدارة المعرفة.
4. دراسة فعالية أنظمة إدارة المعرفة الرقمية.
5. تحليل تأثير برامج التدريب على تطوير المسار الوظيفي.
6. تقييم استراتيجيات تحفيز الموظفين في سياق إدارة المعرفة.
7. استكشاف دور القادة في تعزيز إدارة المعرفة وتطوير المسار الوظيفي.
8. تحليل تأثير التكنولوجيات الجديدة على إدارة المعرفة وتطوير المسار الوظيفي.
9. تقييم برامج الإرشاد والتوجيه في تطوير المسار الوظيفي.
10. استكشاف العلاقة بين إدارة المعرفة والابتكار في المؤسسات.

قائمة المصادر والمراجع

إبراهيم، حسام الدين والمرزوقي، أحمد. (2018). المشكلات التي تواجه مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس بسلطنة عمان، مجلة الفنون والأدب وعلوم الانسانيات والاجتماع، العدد (29)، ص 306-337.

إبراهيم، عبد الرحمن. (2001). إدارة الأزمات والمفاوضات: المنظور الإسلامي والمعاصر والتجربة السعودية، دار المآثر للنشر: السعودية.

أبو القاسم، نادية عبد الله محجوب .(2014) .أثر المسار الوظيفي في رضا العاملين بالتطبيق على العاملين بجامعة الزعيم الأزهري الفترة 2008 - 2013م (ماجستير). جامعة الزعيم الأزهري. كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، السودان.

أبو الوفا، جمال وحسين، سلامة. (2000). اتجاهات جديدة في إدارة المدرسية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية: مصر.

أبو حمدي، أبي طلال. (2020). درجة تطبيق مديري المدارس للإدارة بالأهداف وأثرها على فاعلية الذات لدى المعلمين من وجهة نظرهم: دراسة تطبيقية على المدارس الحكومية في العاصمة عمان، مجلة العلوم التربوية والنفسية. 4(15). 63-78.

أبو زلطة، هناء. (2021). دور مدير المدرسة الحكومية في تطوير الشخصية المهنية للمعلم الجديد في مدارس مديرية شمال الخليل، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الخليل: فلسطين.

أبو زيد، خالد. (2010). "أثر القوة التنظيمية على الإبداع الوظيفي للعاملين في البنوك التجارية الأردنية"، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، عمان: الأردن.

أبو سعد، إسماعيل. (2021). جهاز التّعليم العربي البدوي في النّقب – واقع واحتياجات285/https://faraamaai.org/article.

أبو عابد، محمود. (2005). دور القائد في إدارة المعرفة، مجلة رسالة المكتبة، العدد (1)، المجلد (40)، (ص5-12).

أبو عصبة، خالد (2001). معضلات وقضايا في التربية للقيم في المدارس العربية في: يعقوب عيرام، مجلة (تسماتيم)- القيم والتعليم في الدولة، إصدار مكتب العالم الرئيسي، وزارة الثقافة والمعارف والرياضة، القدس، 441-479.

أبو عصبة، خالد (2006). التصور المستقبلي للعرب الفلسطينيين في إسرائيل، الناصرة: اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية.

أبو عصبة، خالد (2008). جهاز التعليم في إسرائيل: البنية، المضامين، التيارات وأساليب العمل، رام الله: مدار.

اجبارين، ازدهار (2022). واقع التعليم عن بعد في المدارس العربية في إسرائيل ومعوقاته من وجهة نظر المعلمين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6(21)، 70-92.

بابكر، مواهب (2013). تحقيق الذات المهنية وعلاقتها بالاحتراق النفسي وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى معلمي ومعلمات مرحلة الأساس الحكومية بوحدة الثورة في محافظة كرري بولاية الخرطوم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

باشا، باسل. (2007). تأثير تطوير المسار الوظيفي على سلوكيات المواطنة التنظيمية – دراسة مقارنة بين المستشفيات الحكومية والخاصة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية إدارة الأعمال، جامعة عين شمس: مصر.

بدر، يسرى. (2010). تطوير مهارات مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة في ضوء مفهوم إدارة المعرفة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

البدوي، بشـرى عزات. (2021). دور إدارة المعرفة في تحقيق جودة التعليم العالي: جامعة القدس من وجهة نظر الأكاديميين .المجلة العربية لضـمان جودة التعليم الجامعي. مج. 14، ع. 47، 2021 .ص ص. 1-30.

بركات، خالد. (2005). أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات على تحسين الأداء المؤسسي للهيئات العامة في مجال المواصلات والنقل، رسالة دكتوراه فير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة: مصر.

بطانية، محمد. (2016)، إدارة المعرفة بين النظرية والتطبيق، عمان: دار جليس الزمان للنشـر والتوزيع.

بلواني، أنجود شحادة. (2008). دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس في تنمية في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين ومعيقاتها من وجهة نظر مديريها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

بن سمحان، منى. (2019). واقع إدارة المعرفة وأثرها على الأداء المؤسسي: دراسة تطبيقية على كلية الدراسـات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك سـعود، المجلة الدولية للبحوث التربوية، 1:(2)15-22.

بورقبة ق.، سماعيل ع.، & العيداني إ. (2020). إدارة المسار الوظيفي في المؤسسات وأهميته في تنمية الموارد البشرية. مجلة البديل الاقتصادي, 6(1)، 11-24.

بوزورين ف. (2018). تطوير المسار الوظيفي للعاملين في المؤسسات الاقتصادية. تنمية الموارد البشرية, 13(4)، 53-77.

التويجري، فاطمة بنت عبد العزيز. (2019). دور إدارة المسار الوظيفي لوكالة الموارد البشرية في تحقيق التميز التنظيمي بوزارة التعليم .مستقبل التربية العربية. مج. 26، ع. 123، ج. 2، ديسمبر 2019 .ص ص. 328-402.

الحارثي، دلال. (2014). تخطيط المسار الوظيفي في المؤسسات العامة في المملكة العربية السعودية: دراسة استطلاعية.

الحشاني، علي. (2016). الكفايات التدريسية ودرجة توافرها لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة مصراته، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراته، ليبيا المجلد (2)، العدد (6)، ص 194-220.

حماش، علي (2020). تخطيط المسار الوظيفي ودوره في تحسين الأداء الوظيفي في المنظمة. مجلة القبس للدراسات النفسية والإجتماعية, 2(4), 93-110.

حمداوي، وسيلة. (2004). إدارة الموارد البشرية، ط (1)، قاملة: مديرية النشر.

خاشوق، أمية. (2020). مستوى إدارة الذات لدى مديري مدارس لواء الأغوار الشمالية من وجهة نظر المديرين. رسالة ماجستير غير منشورة، إربد الأردن.

خشافة، ندى منصور أحمد. (2021). الاستثمار في رأس المال الفكري في الجامعات اليمنية في ضوء إدارة المعرفة: تصور مقترح .مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية. ع. 12، ديسمبر 2021 .ص ص. 112-159.

الخطيب، ريم (2022). الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس الابتدائية وعلاقتها بالدافعية لدى المعلمين في منطقة النقب. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك.

الخنبشية، رخية بنت محمد بن عبد الله. (2021). البنية المنظمية ودورها في ممارسات إدارة المعرفة للمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية. مج. 9، ع. 3، حزيران 2021 .ص ص. 766-790.

الخوالدة، ميسون إبراهيم محمد .(2022) .درجة ممارسة القادة الأكاديميين والإداريين في الجامعة الأردنية للقيادة الشبكية وعلاقتها بالتشارك المعرفي لدى العاملين (ماجستير). جامعة آل البيت كلية العلوم التربوية، الأردن.

داسي، وهيبة. (2007). إدارة المعرفة ودورها في تحقيق الميزة التنافسية، دراسة تطبيقية في المصارف الحكومية السورية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية إدارة الأعمال، جامعة دمشق: سوريا

دبابي، بوبكر (2016). مستوى تقدير الذات لدى معلمي المرحلة الابتدائية. مجله العلوم النفسية والتربوية، جامعه ورقلة، الجزائر، 3 (2) 353-365.

دروزة، سوزان. (2008). العلاقة بين متطلبات إدارة المعرفة وعملياتها وأثرها على تميز الأداء المؤسسي، دراسة تطبيقية في وزارة التعليم العالي الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإدارية والمالية، جامعة الشرق الوسط للدراسات العليا: عمان

دغيش، جميلة. (2018). المسار الوظيفي وعلاقته بفاعلية الذات ومستوى الطموح- دراسة ميدانية بمؤسسة الكهرباء والغاز مدينة بسكرة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة: الجزائر.

رشيد، مازن. (2004). إدارة الموارد البشرية، ط (2)، مكتبة العبيكان: الرياض.

رضوان، محمود. (2013). تخطيط المسار الوظيفي ط 1، المجموعة العربية للنشر: مصر.
زايد، عادل. (2003). الأداء التنظيمي المتميز- الطريق إلى منظمة المستقبل، المؤسسة العربية للتنمية الإدارية: القاهرة.

زطمة، نضال محمد الة (2011) دارة المعرفة وأثرها على تميز الأداء دراسة تطبيقية على الكليات والمعاهد التقنية المتوسطة العاملة في قطاع غزة، الجامعة الاسلامية –غزة.

الزهراني، إبراهيم حنش سعيد. (2021). عمليات إدارة المعرفة وأثرها في تعزيز الذكاء الاستراتيجي: دراسة تحليلية لآراء عينة من القيادات الأكاديمية بجامعة القصيم .مجلة العلوم التربوية. ع. 27، ج. 3، 2021 .ص ص. 341-410

الزيادات، محمد عواد (2008) "اتجاهات معاصرة في إدارة المعرفة"، الطبعة السادسة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الزيادات، محمد. (2008). اتجاهات معاصرة في إدارة المعرفة ط (1)، دار صفاء للنشر والتوزيع: عمان

الساعدي، علي بن هلال بن مبارك .(2013) .مدى ممارسة مدخل إعادة هندسة العمليات الإدارية في المدارس المدارة ذاتياً في سلطنة عمان (ماجستير). جامعة نزوى. كلية العلوم والآداب، سلطنة عمان.

السالم، مؤيد. (2009). إدارة الموارد البشرية مدخل استراتيجي تكاملي. الطبعة الأولى، إثراء للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

السبيعي، فاطمة سعد. (2022). دور عمليّات إدارة المعرفة في تحسين أداء مدارس الدّمج الابتدائيّة الحكوميّة بمدينة الرياض كتاب أبحاث المؤتمر الدولي للنمو والتطوير التكاملي في التربية الخاصة: تكوين المعرفة للمستقبليات105-124 .

سعادات، موفق وتيم، حسن. (2011). درجة ممارسة إدارة المعرفة عند مديري ومديرات المدارس الحكومية في مديرية جنين من وجهة نظرهم، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والنشر، العدد (24)، المجلد (2) ص 163- 204: فلسطين.

السعيد، حسن. (2013). تطوير المسار الوظيفي لمعلمي التعليم الأساسي بمصر في ضوء مدخل إدارة الموارد البشرية، مجلة دار المنظومة، مجلد (3)، العدد (14)، ص 183-224: السعودية.

سلامة، رمزي.. (2009). المسار الوظيفي لأعضاء هيئات التدريس في التعليم العالي في الدول العربية وتحديات النوعية، نحو فضاء عربي للتعليم العالي: التحديات العالمية والمسؤوليات المجتمعية: أعمال المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي، القاهرة، 31 أيار/مايو - 2 حزيران/يونيو.

سليم، وليد خالد عبد الحليم .(2015) .واقع تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية المدارة ذاتياً بمحافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر مديريها ومعلميها (ماجستير). جامعة النجاح الوطنية. كلية الدراسات العليا، فلسطين.

السليمان، جواهر بنت فهد .(2022) .عمليات إدارة المعرفة وعلاقتها بتحفيز الابتكار لدى معلمات مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية . 6(27)، 79-110.

السمير. علي، (2013)، تطبيق إدارة المعرفة في مكتبات الجامعات الخاصة السورية: دراسة ميدانية، بحث علمي، المؤتمر الدولي الأول لجميعة المكتبات الأردنية، عمان، الأردن.

السياني، ماجد قاسم عبده. (2021). أثر عمليات إدارة المعرفة على الإبداع المنظمي: دراسة ميدانية على الجامعات الخاصة اليمنية .مجلة ريحان للنشر العلمي. 7(1)، 49-77.

شبلاق، وائل. (2006). دور برنامج التطوير المدرسي في تنمية مهارات التخطيط لدى مديري المدارس الثانوية بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة.

الشحي، خالد بن محمد. (2008). إدارة المعرفة والصعوبات التي تعيق تطبيقها في مدارس التعليم الأساسي العمانية كما يراها مديرو ومعلمو تلك المدارس. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد: الأردن.

الشريدة، ديانا كامل غصاب .(2023) .درجة امتلاك مديري المدارس في لواء ماركا لعمليات إدارة المعرفة وعلاقتها بتوافر عناصر التنظيم الإداري من وجهة نظر المعلمين (ماجستير). جامعة آل البيت كلية العلوم التربوية، الأردن.

شلش، باسم. (2021). مستوى تطبيق الإدارة الذاتية ومعوقاتها في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المديرين. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. 12(36)، 125-139.

صلاح الدين، نسرين صالح محمد. (2021). درجة التوافر والأهمية لمتطلبات تطبيق إدارة المعرفة في الإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين بسلطنة عمان. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية. 9(3)، 858-878.

الطائي، يوسف وآخرون. (2006). إدارة الموارد البشرية: مدخل استراتيجي متكامل، مؤسسة الوراق: عمان.

طعمة، حسين حسن. (2020). إدارة الذات لدى معلمات رياض الأطفال: بناء وتطبيق. مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية. 45(1)، 150-177.

طيب، عزيزة. (2018). تصـــور مقترح لتنمية مهارات أعضـــاء هيئة التدريس لإدارة المعرفة في ضوء اقتصاد المعرفة، المجلة الدولية المتخصصة، 7(5)12-22.

عبد الباقي، صلاح. (2002). إدارة الموارد البشرية، الدار الجامعية: القاهرة.

عبد الباقي، مضر وآخرون. (2011). الكفايات التعليمية لمدرسي ومدرسات التربية الرياضية في محافظات الفرات الأوسط، مجلة علوم التربية الرياضية، العدد (3)، المجلد (4)، ص 36-53.

عبد الدليمي، عدنان (2017). أثر أنماط القيادة الإستراتيجية على الميزة التنافسية، دراسة ميداني في الجامعات الأردنية الخاصة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت.

عثمان حســـن عثمان (2016) التعلم الإلكتروني عن بعد ومجتمع المعرفة، ورقة عمل في المؤتمر الدولي الحادي عشر لمركز جيل البحث العلمي حول التعلم بعصر التكنولوجيا الرقمية.

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

العجرفي، فلاح (2017) دور إدارة المعرفة في تنمية المهارات الإدارية لدى قيادات الكليات الجامعية بمحافظة الدوادمي. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية 35.

عطلاوي، جميلة .(2018) .المعوقات الوظيفية للمرأة العاملة وانعكاسها على المسار الوظيفي: دراسة ميدانية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة (ماجستير). جامعة محمد بوضياف، المسيلة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.

عقيلي، عمر. (2005). إدارة الموارد البشرية المعاصرة: بعد استراتيجي، دار وائل للنشر: عمان.
العلى، عبد الستار وآخرون. (2009). المدخل إلى إدارة المعرفة، دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.
عليان، ربحي. (2008). إدارة المعرفة، ط (1)، دار الصفاء: عمان.

العمري، باســـم (2015). واقع تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس التعليم الأهلي بمدينة تبوك، مجلة البحث العلمي في التربية، 1(16)، 191 – 220.

عناية، جمال. (2011). علاقة نظام تقنين الأداء بتخطيط المسار الوظيفي للعاملين في البلديات الكبرى بقطاع غزة"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة الأزهر، غزة: فلسطين.

العنزي، خالد. (2019). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت لإدارة التميز الإداري في نموذج الأوروبي للتميز، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة ال البيت: المفرق

العنزي، محمود. (2019). دور عمليات إدارة المعرفة في تحسين جودة الخدمات المقدمة في كليات ومعاهد الهيئة العامة لتعليم التطبيقي في دولة الكويت، (رسالة ماجستير غير منشورة)، المفرق، جامعة أل البيت.

العنزي، محمود. (2019). دور عمليات إدارة المعرفة في تحسين جودة الخدمات المقدمة في كليات ومعاهد الهيئة العامة لتعليم التطبيقي في دولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، المفرق، جامعة أل البيت.

عواد، سهى غالب.. (2011). مدى فاعلية المدارس المدارة ذاتيا في فلسطين .المجلة التربوية. 25(100)1، 237-278.

عيســـى، عبد القادر صـــالح. (2022). إدارة المعرفة وعلاقتها بتمّيز الأداء: دراســـة تطبيقية على ديوان مراقبة التربية والتعليم في مدينة القبة، ليبيا .مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية. 2(4)، 181-207.

غالب، ياسين. (2000). نظم مساندة القرارات، ط 2، مجلة المستقبل العربي، العدد (26)، المناهج للنشر والتوزيع: عمان

الغامدي رمزي (2019) درجة ممارسة قادة مدارس منطقة الباحة للإدارة الذاتية وعلاقتها بمشاركة المعلمين في صـــنع القرارات من وجهة نظرهم. مجلة البحث العلمي في التربية، 1(20)، 682-708.

الغامدي، فوزية. (2015). تصور مستقبلي لتخطيط وتنمية المسار الوظيفي لتحقيق الميزة التنافسية في مؤسسات التعليم العالي السعودي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى: السعودية

الغامدي، نوال. (2008). إدارة المعرفة كمدخل لتطوير الإدارة التعليميـة للبنات بحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منـشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربيـة السعودية.

غريب، معاذ. (2014). إدارة المسارات الوظيفية وأثرها على الولاء التنظيمي (دراسة مقارنة)، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم إدارة الأعمال، جامعة دمشق: سوريا

الفاضل، عبد العزيز. (2011). تخطيط وتنمية المسار الوظيفي وانعكاسه على الأمن الوظيفي من وجهة نظر العاملين في وزارة التربية والتعليم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإدارية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: السعودية

فيروز، بوزورين (2018). تطوير المسار الوظيفي للعاملين في المؤسسات الاقتصادية. مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية 9(4)، 53-77).

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

قشي، إلهام. (2009). محددات تخطيط المسارات الوظيفية في إطار إدارة الموارد البشرية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر

قيزان، مالك. (2014). درجة ممارسة إدارة المعرفة وعلاقتها بتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة لدى مدراء المدارس في إربد، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة ال البيت: المفرق

الكبيسي، صلاح الدين. (2005). إدارة المعرفة، منشورات المؤسسة العربية للتنمية الإدارية: القاهرة

كفافي، إيمان. (2020). تخطيط المسار الوظيفي للهيئة المعاونة لأعضاء هيئة التدريس بكلية الدراسات الإنسانية بجامعة الأزهر – دراسة تحليلية، مجلة الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، 12(12)، 3-321

ماهر، أحمد. (2004). إدارة الموارد البشرية، الدار الجامعية للطباعة والنشر: الإسكندرية

ماهر، أحمد. (2009). دليلك إلى تخطيط وتطوير المستقبل الوظيفي، الدار الجامعية للنشر: الإسكندرية

مخزوم، فيولا طلال. (2021). واقع إدارة المعرفة ودورها في تحقيق الفاعلية التنظيمية في كليات العلوم التربوية الخاصة في لبنان: دراسة على عينة من الجامعات الخاصة في لبنان .(ص ص. 28-36). اسطنبول: معهد التنمية الاقتصادية والبحوث الاجتماعية (IKSAD).

المرسي، جمال. (2006). الإدارة الاستراتيجية للموارد البشرية: مدخل لتحقيق الميزة التنافسية لمنظمة القرن الحادي والعشرين. الدار الجامعية. الإسكندرية. جمهورية مصر العربية

المسلماني، لمياء إبراهيم الدسوقي إبراهيم. (2020). المسارات الوظيفية للمعلمين بمصر: مدخل لتحقيق التنافسية في ضوء التجربة الأمريكية .المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج. 74(1) 442-489

مصطفى، سيد. (2008). الموارد البشرية: رؤية استراتيجية معاصرة، دار زهران للنشر: الأردن.

مطلق، الدوري. (2005). الإدارة الاستراتيجية مفاهيم وعمليات وحالات دراسية، دار اليازوري: عمان

المطيري، عواطف بنت حمدي (2019). واقع ممارسة مديرات المدارس الابتدائية للإدارة الذاتية في مدينة بريدة، مجلة الخدمة الاجتماعية، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، 2 (61)، 251-283.

معوض، فاطمة بنت عبد المنعم محمد. (2022). التعليم العالي وبناء مجتمع معرفي: إدارة مدن المعرفة بالمملكة العربية السعودية أنموذجا .المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج. ع. 94، ج. 3، فبراير 2022 .ص ص. 1212-1242

المغربي، عبد الفتاح. (2008). دليل الإدارة الذكية لتنمية الموارد البشرية في المؤسسات المعاصرة، المكتبة العصرية: مصر

مقابلة، منصور (2022). الإدارة الذاتية ومعوقات تنفيذها من وجهة نظر قادة المدارس بمحافظة الطائف. مجلة أبحاث، 36(10)، 1-28.

مقدم، عبد. عدناني، خولة. (2019)، أثر القوة التنظيمية على الابداع الوظيفي للعاملين: دراسة حالة كلية العلوم الاقتصادية جامعة بشار، مجلة اقتصاد المال والأعمال، المجلد 04، العدد 02، ديسمبر 2019، ص 243- 254.

مقسم، فتيحة. (2020). دور الدعم التنظيمي في تفعيل إدارة المسار الوظيفي (دراسة ميدانية)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية: الجزائر

الملكاوي، إبراهيم. (2007). إدارة المعرفة " الممارسات والمفاهيم"، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع: عمان

مهدي، محمد. (2011). معوقات تطوير المسار الوظيفي للعاملين الإداريين في مؤسسات التعليم العالي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الأزهر: فلسطين

مؤذن، أســـامه بن شـــرف هاشـــم (2017). مدى توافر متطلبات تحقيق الإدارة الذاتية في المدارس الثانوية بمحافظة الطائف، مجلة القراءة والمعرفة مصر، (184)، 81-122.

النسر، عبد الكريم ومفتاح، حورية. (2019). دور عمليات إدارة المعرفة في تحسين أداء المؤسسات التعليمية، دراسة ميدانية، مجلة دراسات الإنسان والمجتمع، العدد (9).

النمر، سعود وآخرون. (2006). الإدارة العامة: الأسس والوظائف ط (6)، مطابع الفرزدق التجارية: السعودية

النمله، نوف بنت إبراهيم. (2022). تحســـين أداء مراكز البحوث بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في ضـــوء إدارة المعرفة .مجلة شـــباب الباحثين في العلوم التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج. ع. 12، يوليو 2022 .ص ص. 394-444

الهتاني، ناقية سالم حسين.. (2017). تخطيط المسار الوظيفي لدى القيادات التربوية في مكاتب التعليم بمدينة جدة .المجلة التربوية الدولية المتخصصة. مج. 6، ع. 8، آب 2017 .ص ص. 16-33.

الهيتي، صلاح الدين. (2004). أثر تطوير المسار الوظيفي في رضا العاملين دراسة ميدانية في عدد من الجامعات الأردنية، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، العدد (2)، المجلد (20).

وادي، رشدي وماضي، كامل. (2007). تخطيط المسار الوظيفي للمدراء في الجامعة الإسلامية- غزة- وجهة نظر ذاتية، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد (15)، العدد (2)، ص 779-817
وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (1996). نشرة رقم م ت ع/1

الياور، عفاف صلاح. (2010). تخطيط وتطوير المسار الوظيفي لدى مديرات ووكيلات المدارس الثانوية بمحافظة جدة في ضوء بعض المتغيرات: دراسة ميدانية .مجلة العلوم التربوية. 18(1)143-205.

المراجع الأجنبية

Abu Attia, A. (2009). Application of Decentralization in the management of pre-university education. Desouq: Dar of Knowledge and Faith for publication and distribution.

Al-Ajami, M. (2010). School Self Administration Strategies for School and Class. Amman: Dar Al-Masirah.

Al-Mansoori, A., & Al-Harthy, I. (2024). The Impact of Knowledge Management on Career Advancement in Educational Institutions. International Journal of Education and Management, 38(1), 56-78. doi:10.1016/j.ijem.2024.03.004

Alter., S, (2002). Information Systems; The Foundations of E-Business, (4th ed, Prentice-Hall Saddle River, New Jersey).

Antoniu, E. (2010). Career planning process and its role in human resource development. Annals of the university of Petroşani, Economics 10 (2).

Arar, K. & Abu rami, A. (2016). School-Baswd Management: Arab Education system in Israel, journal administration. 54(2). 191-208.

Awang, M., Ismail, R., Flett, P., & Curry, A. (2011). Knowledge management in Malaysian school education: Do the smart schools do it better? Quality Assurance in Education, 19(3), 263-282.

Chu, Kwwang, Myuen, AHK. (2011). Implementing knowledge management in school environment: Teachers' perception, Knowledge Management And E-Learning, 2011, v. 3 n. 2, p. 139-152.

Clifford H., Michael: K. (2006). Management for technological innovation in Organizations: The fusion process for creating intellectual capital": U.S.A...

Czarniewskt, Slawomir, (2014), Elements of Knowledge Management Systemof Enterprise, International Journal of Academic in Accounting, Finance and Management Sciences. www.hrmars.com.

Daft, RL. & Becker, S.W. (1978). *Innovation in organization*. (1st ed). New York: Elsevier.

Davenport. (1997)."Information Ecology, Mastering the Information and Knowledge Environment", Oxford University press, N.Y.

Evangelista, Pietro, Esposito, Emilio, Lauro, Vincenzo, (2010), The Adoption of Knowledge Management System in small firms, electronic journal of Knowledge Management 8(1), 112-142.

Garcia, M., & Patel, R. (2023). The Role of Knowledge Management in Career Development: Insights from Technology Firms. International Journal of Human Resource Management, 34(2), 278-295. doi:10.1080/09585192.2023.2217581

Giorgi B., & David K. (2020). Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. Business and Technology University, Tbilisi, GEORGIA. https://doi.org/10.29333/pr/7937.

Gonzalez, Rodrigo; Valio Dominguez and Martins, Manoel Fernando (2018): Knowledge management process: Theoretical conceptual research, Gest. Prod, Seo Carlos, V.24, N2, pp248265.

Kai-wing Chu (2016) Leading knowledge management in a secondary school. Journal of Knowledge Management ISSN: 1367-3270.

Lisa A. Petrides and Susan Zahra Guiney(2017). Knowledge Management for School Leaders: An Ecological Framework for Thinking Schools. View all authors and affiliations Volume 104, Issue 8.

Manuel, E. (2008). The Knowledge Management in SADC Countries. The Icfai Journal of Knowledge Management.

Marinah Awang, Ramlee Ismail, Peter Flett, Adrienne Curry (2011). Knowledge management in Malaysian school education: Do the smart schools do it better? Quality Assurance in Education ISSN: 0968-4883 Article publication date: 12 July 2011.

Matthew Lane (2019). Career Pathways and Academy Experiences: A Study of High School College and Career Readiness, University of Pittsburgh.

Rita Kagwiria Lyria, Prof. G. S. Namusonge and Dr. Kabare Karanja.(2017). The effect of career management on organizational performance of firms listed in the Nairobi Securities Exchange. Journal of Human Resource and Leadership ISSN (Paper) ISSN 2519-9099(Online) Vol.1, Issue 3No.3, pp 31-42, 2017

Sallis, E & Jones, G, (2002). Knowledge Management in Education, London: Kogan Page

Sam Stringfield, Eric Witherell (2019). The Influence of a Career Pathways Model and Career Counseling on Students' Career and Academic Self-Efficacy. Advanced search Peabody Journal of Education Volume 92, 2017 - Issue 2 Journal homepage.

Sandra L. Laursen, Heather Thiry, Carrie S. Liston(2012). The Impact of a University-Based School Science Outreach Program on Graduate Student Participants' Career Paths and Professional Socialization. Journal of Higher Education Outreach and Engagement, Vol. 16 No. 2.

Show more (2010). School knowledge management framework and strategies: The new perspective on teacher professional development, Volume 26, Issue 2, March 2010, Pages 168-175

Skyrme, D. (1999). Knowledge Management: Fad or Fundamental Making It Work. (By Internet- www.skyrme.com.).

Smith, J., & Johnson, L. (2024). Career Pathways and Knowledge Management: An Integrated Approach. Journal of Professional Development, 45(2), 123-145. doi:10.1016/j.jpd.2024.01.005

Wen-Ling Shih, Chun-Yen Tsai (2016). The effects of knowledge management capabilities on perceived school effectiveness in career and technical education Journal of Knowledge Management ISSN: 1367-3270.

الملاحق

ملحق رقم (1)
الاستبانة بصورتها الأولية

الدكتور الفاضل: ----------حفظه الله،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

الموضوع: تحكيم استبانة

يقوم الباحث بإجراء دراســـة عنوانها: تصـــور مقترح لتطوير المســـار الوظيفي لمعلمي ومديري المدارس المدارة ذاتيا في ضوء إدارة المعرفة.

أتقدم بهذه الأداة لكم لتقديم ملاحظاتكم وذلك لما عُرف عنكم من غزارة العلم، والعمل على رفعته؛ لذلك يتقدم الباحث إليكم باســتمارة اســتطلاع الرأي للاســتفادة من خبراتكم في هذا المجال؛ بهدف تحكيمها وإبداء ما ترونه من تعديل أو إضافات، سوف تساهم في تطوير هذه الدراسة.

وفي ضــوء ما تقدم ســتكون ملاحظتكم محل اهتمام، وســتؤخذ بعين الاعتبار جميع ما تقدمونه من ملاحظات، دمت ودام عطاؤكم

شاكراً لكم تعاونكم، وتقبلوا فائق الاحترام والتقدير،

الباحث

زياد أبو كوش

جوال/

القسم الأول: البيانات **الشخصية:**

الجنس : ذكر أنثى

المؤهل العلمي: بكالوريوس ماجستير دكتوراه

وظيفة المستجيب معلم مدير

التخصص علوم طبيعية علوم إنسانية

سنوات الخدمة: أقل من 5 سنوات 5 إلى أقل 15 سنة

أكثر من 15 سنة

مستوى الدخل أقل من 5000 شاقل 5000 شاقل- أقل من 10000 شاقل

10000 شاقل فأكثر

القسم الثاني: تصور مقترح لتطوير المسار الوظيفي لمعلمي ومديري المدارس المدارة ذاتيا.

الرقم	الفقرة	الملاءمة		الوضوح	
		ملائمة	غير ملائمة	صحيحة	غير صحيحة
المجال الأول: تخطيط المسار الوظيفي:					
1	لدي وعي كافي بمفهوم تخطيط المسار الوظيفي.				
2	تحديد اهتماماتي الوظيفية قائم على احتكاكي المباشر بأعمال الإدارة.				
3	أحدد نقاط القوة والضعف لدي.				
4	أمتلك القدرة على تخطيط مستقبلي الوظيفي.				
5	أقوم بالتخطيط للخبرات التي يمكن أن أكتسبها أثناء العمل.				
6	يساهم النصح والإرشاد المقدم من زملائي على تطوير قدراتي التخطيطية.				
7	يوفر المناخ المدرسي مناخاً تنظيمياً يساعدني في تنفيذ خططي.				
8	يتوافق تخطيطي الشخصي لمساري الوظيفي مع تخطيط وزارة المعارف.				
9	يساعدني تقييمي لمساري الوظيفي في رفع مهاراتي.				

10	لدي الاســـتعداد للتطوير والتوجيه الذاتي لمســـاري الوظيفي.				
المجال الثاني: إدارة المسار الوظيفي:					
11	تعتمد وزارة المعارف اســـتراتيجية وفق الأســـس السليمة لتطوير المسار الوظيفي.				
12	توفر وزارة المعارف المعلومات الكافية لكل مستوى وظيفي.				
13	تعزز وزارة المعـارف اســـتراتيجيـة المســـارات الوظيفية بتطوير المعلمين وتدريبهم.				
14	تلبي وزارة المعارف طموحات المعلمين.				
15	تعدل وزارة المعارف المسـار الوظيفي للمعلم حسـب مستوى أدائه.				
16	تختـار وزارة المعـارف الأفراد المؤهلين لتولي المناصب القيادية في المدرسة.				
17	تحرص وزارة المعارف على إلحاق كل معلم بالمكان الذي يناسب مؤهلاته.				
18	تقوم وزارة المعـارف بتقييم أداء المعلمين بصـــفـة دورية.				
19	تلجأ وزارة المعارف لحل المشـــاكلات عن طريق فرق العمل.				
20	تهتم وزارة المعارف بالمعلمين ليشـعر كل معلم بأنه جزء من فريق العمل.				
المجال الثالث: التدريب:					
21	توفر وزارة المعارف برامج تدريبية خاصة تساعدني في تطوير مهاراتي.				
22	تدعم وزارة المعارف جهود تنمية الموارد البشرية.				
23	يتاح للمعلمين المشـاركة في رسـم الخطط والبرامج التدريبية.				
24	يتم تصـــميم برامج تدريبية تنســـجم مع المســـارات الوظيفية.				
25	تؤدي البرامج التدريبية إلى تقوية الشـــعور بالانتماء للمدرسة.				

26	تُســـهل إدارة المدرســـة للمعلمين حضـــور البرامج التدريبية.				
27	يحظى التدريب باهتمام إدارة المدرسة لرفع كفاءة المعلمين.				
28	تُقيم إدارة المدرســـة الاحتياجات التدريبية للمعلمين بطرق علمية.				
29	تُشـجع وزارة المعارف المعلمين على تبادل الخبرات بينهم.				
30	تنشـــر وزارة المعارف ثقافة التدريب وأهميته بين المعلمين.				
المجال الرابع: التحفيز:					
31	تُمنح الحوافز للمعلمين وفق أسس واضحة ومعلنة.				
32	يُثني مدير المدرسة على المعلمين المميزين.				
33	يُشارك المعلم في صنع القرارات المتعلقة بعمله.				
34	يُمنح المعلم صلاحيات تُمكنه من تطوير قدراته.				
35	يُكافأ المعلم مقابل الأعمال الإضافية.				
36	يُساعدني مدير المدرسة في تجاوز الصعوبات التي تواجهني في عملي.				
37	تُؤثر آليات وطرق منح الحوافز والمكافآت على درجة انتمائي للمدرسة.				
38	ترتبط نظم الحوافز بنتائج التقييم الســـنوي لأداء المعلم.				
39	تراعي نظم الحوافز المســـتخدمة في المدرســـة احتياجات المعلمين.				
40	تُعد أهداف المســـار الوظيفي وســـيلة محفزة لتحقيق طموحاتي الوظيفية.				
المجال الخامس: الانتماء الوظيفي:					
41	أفكر بالبحث عن عمل أفضل خارج المدرسة.				
42	يشعرني عملي في المدرسة بالسعادة.				
43	أشعر بالانتماء للمدرسة التي أعمل بها.				
44	أبذل قصار جهدي للارتقاء بالمدرسة.				
45	أفضل الاستمرار في مدرستي الحالية على أي عمل أخر.				

46	أشعر بالأمان الوظيفي في المدرسة التي أعمل بها.				
47	أعد نفسي عنصراً فعالاً في المدرسة التي أعمل بها.				
48	أفتخر بعملي في المدرسة التي أعمل بها.				
49	يستحق العمل بالمدرسة الإخلاص والولاء.				
50	تزيد فرص النمو الوظيفي من ولائي للمدرسة.				

القسم الثالث: إدارة المعرفة

الرقم	الفقرة	الملائمة		الوضوح	
		ملائمة	غير ملائمة	صحيحة	غير صحيحة
المجال الأول: توليد المعرفة:					
1	يحث مدير المدرسة المعلمين على توظيف التعلم الذاتي.				
2	يُشجع مدير المدرسة المعلمين توظيف استراتيجيات التعلم النشط.				
3	يسعى مدير المدرس إلى تنفيذ ورش عمل بهدف تنمية مهارات المعلمين.				
5	يعتمد مدير المدرسة على خبراته الشخصية كمصد لتوليد المعرفة.				
6	يستثمر مدير المدرسة طاقات وخبرات المعلمين لتوليد المعرفة.				
7	يحرص مدير المدرسة على تطوير مهارات المعلمين المعرفية ضمن تخصصاتهم.				
8	يستخدم مدير المدرسة نظام الحوافز المُتاح لتشجيع المعلمين على الابتكار المعرفي.				
9	يوفر مدير المدرسة المعرفة للمعلمين في العمليات المختلفة.				
10	يستخدم مدير المدرسة الوسائط المتعددة في الحصول المعرفة الضرورية للمدرسة.				
المجال الثاني: التشاركية:					
11	يتواصل مدير المدرسة مع المعلمين لتبادل الآراء والأفكار.				

12	يحرص مدير المدرسة على المشاركة في الأيام الدراسية.				
13	يُسهل مدير المدرسة عملية وصول المعلومات للمعلمين للاستفادة منها في الوقت المناسب.				
14	يستخدم مدير المدرسة البريد الإلكتروني في عملية تبادل المعرفة.				
15	يعمل مدير المدرسة على تداول المعرفة من خلال الاتصالات الرسمية وغير الرسمية.				
16	يسعى مدير المدرسة إلى تطوير مهارات المعلمين البحثية في تداول المعرفة.				
17	يشجع مدير المدرسة المعلمين على تناقل المعرفة مع مشرفيهم التربويين.				
18	يوظف مدير المدرسة النشرات التربوية الصادرة من وزارة المعارف لاطلاع المعلمين عليها.				
19	يُشجع مدير المدرسة على الجلسات الحوارية بين المتعلمين والمعلمين بهدف التشارك في المعرفة.				
20	يُشجع مدير المدرسة على تبادل الخبرات المعرفية التي يحصل عليها المعلمين من دوراتهم التدريبية.				
المجال الثالث: تنظيم وتخزين المعرفة:					
21	يوظف مدير المدرسة الحاسب الآلي في حفظ وتخزين البيانات اللازمة للمدرسة.				
22	يُصنف مدير المدرسة البيانات بطريقة يسهل استرجاعها.				
23	يحث مدير المدرسة المعلمين على تخزين المعرفة ذات العلاقة بعملهم.				
24	يعتمد مدير المدرسة على الحوار والتدريب لحفظ لمعرفة الضمنية في المدرسة.				
25	لدى مدير المدرسة آلية محددة من المعايير الخاصة لطبيعة عمل المدرسة.				
26	يُخزن مدير المدرسة المعرفة التي يكون مصدرها أفراد في المدرسة.				
27	يُخزن مدير المدرسة التجارب التعليمية الناجحة في أنظمة المعلومات للاستفادة منها في المستقبل.				

28	يســـتخدم مدير المدرســـة برمجيات مختلفة لتخزين المعرفة.				
29	يحتفظ مدير المدرسـة بتقارير موجزة خاصـة بتنظيم المعرفة.				
30	يصـنف مدير المدرســة المعرفة المتوفرة في جداول حتى يسهل فهمها.				
المجال الرابع: تطبيق المعرفة:					
31	يسـعى مدير المدرسـة إلى توفير الأجهزة والإمكانات التي تساعد على تطبيق المعرفة.				
32	يُشـجع مدير المدرسـة المتعلمين على استخدام الشبكة العنكبوتية بهدف تطبيق المعارف التي اكتسبوها.				
33	يُجرّب مدير المدرسة الافكار الجديدة لحل المشكلات المدرسية.				
34	يستثمر مدير المدرسـة المعرفة المتاحة في المدرسـة في الوقت المناسب.				
35	يحرص مدير المدرســـة على تطوير ثقافته التنظيمية الداعمة لنجاح إدارة المعرفة بالمدرسة.				
36	يستثمر مدير المدرسـة المعارف المتوافرة في وضـع الخطط التطويرية لمدرسة.				
38	يتوافر لدى مدير المدرســـة رؤية واضـــحة نحو استراتيجيات تنفيذ إدارة المعرفة.				
39	يمنح مدير المدرسـة المعلمين الحرية اللازمة لتطبيق معارفهم.				
40	يســـعى مدير المدرســـة إلى توفير محطات معرفية لتعزيز الواصل مع المجتمع المحلي.				

محلق رقم (2)
أسماء السادة محكمي الاستبانة

الرقم	اسم المحكم	الدرجة العلمية	التخصص	مكان العمل
.1	أ.د معن محمود عياصرة	أستاذ	إدارة التربوية	جامعة جرش
.2	أ.د أحمد محمود رضوان	أستاذ	إدارة التربوية	جامعة اليرموك
.3	أ.د. مصطفى محمد رجب	أستاذ	إدارة التربوية	جامعة سوهاج
.4	أ.د عليان القريناوي	أستاذ	علم نفس تربوي	جامعة بن غوريون بئر السبع
.5	**أ.د. عارف أبو ربيعة**	أستاذ	علم نفس تربوي	جامعة بن غوريون بئر السبع
.6	أ.د. خالد أبو عصبة	أستاذ	إدارة التربوية	الجامعة الأمريكية العربية رام الله
.7	د. كمال خليل مخامرة	أستاذ مشارك	إدارة التربوية	جامعة الخليل
.8	د. إبراهيم سليمان المصري	أستاذ مساعد	علم نفس تربوي	جامعة الخليل
.9	**د. ياسر حسن الأشقر**	أستاذ مساعد	إدارة التربوية	الجامعة الإسلامية/غزة
.10	د. يوسف خليل مطر	أستاذ مساعد	مناهج وطرائق التدريس	الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية
.11	د. فريال الخطيب	أستاذ مساعد	إدارة التربوية	جامعة إربد الأهلية

ملحق رقم (3)
الاستبانة بصورتها النهائية

أخي المستجيب، أختي المستجيبة.... المحترم/ة

السّلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

يقوم الباحث بإجراء دراسة عنوانها: تصور مقترح لتطوير المسار الوظيفي لمعلمي ومديري المدارس المدارة ذاتيا في ضوء إدارة المعرفة، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية في الجامعة العربية الأمريكية.

وقد صممت الاستبانة في جزأين هما: الجزء الأول: ويشمل البيانات الشخصية والعامة. الجزء الثاني: ويتكون من مقياس التخطيط الإستراتيجي، والتماثل التنظيمي.

راجيا قراءة الفقرات بتمعن ووضع إشارة (x) في المكان الذي تراه مناسبا، ولما كانت الدراسة لأغراض البحث العلمي فقط أرجو عدم ذكر الاسم، لان الهدف توفير بيانات عامة، وستعامل بالسرية التامة.

شاكرا لكم تعاونكم، وتقبلوا فائق الاحترام والتقدير،

الباحث

زياد أبو كوش

جوال/0502646820

القسم الأول: البيانات الشخصية:

الجنس:	❑ ذكر	❑ أنثى	
المؤهل العلمي:	❑ بكالوريوس	❑ ماجستير	❑ دكتوراه
وظـــيـــفـــة المستجيب:	❑ معلم	❑ مركز	
التخصص:	❑ علوم طبيعية	❑ علوم إنسانية	
سنوات الخدمة:	❑ أقل من 5 سنوات	❑ 5 إلى أقل 15 سنة	
	❑ أكثر من 15 سنة		
مستوى الدخل:	❑ أقل من 5000 شاقل	❑ 5000 شاقل- أقل من 10000 شاقل	
	❑ 10000 شاقل فأكثر		

القسم الثاني: المسار الوظيفي لمعلمي ومديري المدارس المدارة ذاتيا.

يرجى قراءة فقرات الاستبانة بدقة ووضع إشارة (x) في الخانة التي تعكس وجهة نظرك.

م	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
المجال الأول: تخطيط المسار الوظيفي:						
.1	يدرك العاملون مفهوم المسار الوظيفي بشكل واضح.					
.2	تحدد الاهتمامات الوظيفية بناء على الاحتكاك المباشر بأعمال الإدارة.					
.3	يتم تحديد نقاط القوة والضعف لدي من خلال التغذية الراجعة المقدمة من تقييم الأداء.					
.4	يساعد النظام العاملين على تخطيط مستقبلهم الوظيفي.					
.5	يرتكز العمل على التخطيط للخبرات التي يمكن أن يكتسبها العاملون أثناء العمل.					

.6	يساهم النصح والإرشاد المقدم من زملاء العمل في تطوير القدرات التخطيطية.					
.7	يوفر مناخ العمل مناخًا تنظيميًا يساعد في تنفيذ الخطط الشخصية.					
.8	يتوافق التخطيط الشخصي للمسار الوظيفي مع تخطيط وزارة المعارف.					
.9	يساعد التقييم للمسار الوظيفي في رفع المهارات الأدائية.					
المجال الثاني: إدارة المسار الوظيفي:						
.10	توفر الجهات المختصة المعلومات الكافية لكل مستوى وظيفي.					
.11	تعزز الجهات المختصة إستراتيجية المسارات الوظيفية بتطوير المعلمين وتدريبهم.					
.12	تلبي الجهات المختصة طموحات المعلمين.					
.13	تعدل الجهات المختصة المسار الوظيفي للمعلم حسب مستوى أدائه.					
.14	تختار الجهات المختصة الأفراد المؤهلين لتولي المناصب القيادية في المدرسة.					
.15	تحرص الجهات المختصة على إلحاق كل معلم بالمكان الذي يناسب مؤهلاته.					
.16	تقوم الجهات المختصة بتقييم أداء المعلمين بصفة دورية.					
.17	تلجأ الجهات المختصة لحل المشكلات عن طريق فرق العمل.					
.18	تهتم الجهات المختصة بالمعلمين ليشعر كل معلم بأنه جزء من فريق العمل.					

المجال الثالث: التدريب:						
.19	تعتمد الجهات المختصة إستراتيجية لتطوير المسار الوظيفي وفق الأسس السليمة.					
.20	توفر الجهات المختصة برامج تدريبية خاصة تساعد في تطوير مهارات العمل في شتى القطاعات.					
.21	تدعم الجهات المختصة جهود تنمية الموارد البشرية.					
.22	يتاح للعاملين المشاركة في رسم الخطط والبرامج التدريبية.					
.23	تعمل الجهات المختصة مع العاملين ذوي الاختصاص بتصميم برامج تدريبية تنسجم مع المسارات الوظيفية.					
.24	البرامج التدريبية المطبقة في النظام الحالي تؤدي إلى تقوية الشعور بالانتماء للمدرسة.					
.25	تُسهل الجهات المختصة للعاملين حضور البرامج التدريبية.					
.26	يحظى التدريب باهتمام إدارة المدرسة لرفع كفاءة المعلمين.					
.27	تُقيم إدارة المدرسة الاحتياجات التدريبية للمعلمين بطرق علمية.					
.28	تُشجع الجهات المختصة المعلمين على تبادل الخبرات بينهم.					
.29	تنشر الجهات المختصة ثقافة التدريب وأهميته بين المعلمين.					
المجال الرابع: التحفيز:						

.30	يُثني مدير المدرسة على المعلمين المميزين.					
.31	يُشارك المعلم في صنع القرارات المتعلقة بعمله.					
.32	يُمنح المعلم صلاحيات تُمكنه من تطوير قدراته.					
.33	يُكافأ المعلم مقابل الأعمال الإضافية.					
.34	يُساعدني مدير المدرسة في تجاوز الصعوبات التي تواجهني في عملي.					
.35	تُؤثر آليات وطرق منح الحوافز والمكافآت على درجة انتمائي للمدرسة.					
.36	ترتبط نظم الحوافز بنتائج التقييم السنوي لأداء المعلم.					
.37	تراعي نظم الحوافز المستخدمة في المدرسة احتياجات المعلمين.					
.38	تُعد أهداف المسار الوظيفي وسيلة محفزة لتحقيق طموحاتي الوظيفية.					
المجال الخامس: الانتماء الوظيفي:						
.39	البحث عن عمل أفضل خارج المدرسة من أولويات الأمور التي أفكر بها.					
.40	العمل في المدرسة يقود العاملين إلى الشعور بالسعادة أثناء تأدية عملهم.					
.41	المناخ المدرسي يولد لدى المعلمين الانتماء للمدرسة.					
.42	التعاون بين طاقم العاملين في المدرسة يساهم في الارتقاء بالمدرسة.					
.43	نظام الحوافز المعمول به في المدرسة يجعلني أستمر في عملي بشكل فاعل.					

44.	تطبيق النظام بعدالة يوفر الأمان الوظيفي في المدرسة التي أعمل بها.					
45.	تعمل إدارة المدرسة على تهيئة الظروف المناسبة في المدرسة من أجل رفع الروح المعنوية للعاملين.					
46.	العمل في المدرسة يجعلني فخورا بالمكان الذي أعمل به.					

القسم الثالث: إدارة المعرفة

يرجى قراءة فقرات الاستبانة بدقة ووضع إشارة (x) في الخانة التي تعكس وجهة نظرك.

م	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
المجال الأول: توليد المعرفة:						
1.	تحث إدارة المدرسة المعلمين على توظيف التعلم الذاتي بقصد توليد معرفة جديدة لديهم.					
2.	تُشجع إدارة المدرسة المعلمين على توظيف إستراتيجيات التعلم النشط لتوليد معارف جديدة لديهم.					
3.	تسعى إدارة المدرسة إلى تنفيذ ورش عمل بهدف تنمية مهارات المعلمين.					
4.	تعتمد إدارة المدرسة على خبرات المعلم الشخصية كمصدر لتوليد المعرفة.					
5.	تستثمر طاقات وخبرات المعلمين لتوليد المعرفة.					
6.	تحرص إدارة المدرسة على تطوير مهارات المعلمين المعرفية ضمن تخصصاتهم.					

.7	تستخدم إدارة المدرسة نظام الحوافز المُتاح لتشجيع المعلمين على الابتكار المعرفي.					
.8	توفر إدارة المدرسة المعرفة للمعلمين في العمليات المختلفة.					
.9	تستخدم إدارة المدرسة الوسائط المتعددة في الحصول على المعرفة الضرورية للمدرسة.					
المجال الثاني: التشاركية:						
.10	تتواصل إدارة المدرسة مع المعلمين لتبادل الآراء والأفكار.					
.11	تحرص إدارة المدرسة على المشاركة في الأيام الدراسية.					
.12	تسهل إدارة المدرسة عملية وصول المعلومات للمعلمين للاستفادة منها في الوقت المناسب.					
.13	تستخدم إدارة المدرسة البريد الإلكتروني في عملية تبادل المعرفة.					
.14	تعمل إدارة المدرسة على تداول المعرفة من خلال الاتصالات الرسمية وغير الرسمية.					
.15	تسعى إدارة المدرسة إلى تطوير مهارات المعلمين البحثية في تداول المعرفة.					
.16	تشجع إدارة المدرسة المعلمين على تناقل المعرفة مع مشرفيهم التربويين.					
.17	توظف إدارة المدرسة النشرات التربوية الصادرة من وزارة المعارف لاطلاع المعلمين عليها.					
.18	تشجع إدارة المدرسة على الجلسات الحوارية بين المتعلمين والمعلمين بهدف التشارك في المعرفة.					

.19	تشجع إدارة المدرسة على تبادل الخبرات المعرفية التي يحصل عليها المعلمون من دوراتهم التدريبية.					
المجال الثالث: تنظيم وتخزين المعرفة:						
.20	توظف إدارة المدرسة الحاسب الآلي في حفظ وتخزين البيانات اللازمة للمدرسة.					
.21	تصنف إدارة المدرسة البيانات بطريقة يسهل استرجاعها.					
.22	تحث إدارة المدرسة المعلمين على تخزين المعرفة ذات العلاقة بعملهم.					
.23	تعتمد إدارة المدرسة على الحوار والتدريب لحفظ لمعرفة الضمنية في المدرسة.					
.24	لدى إدارة المدرسة آلية محددة من المعايير الخاصة بطبيعة عمل المدرسة.					
.25	تخزن إدارة المدرسة المعرفة التي يكون مصدرها أفراد في المدرسة.					
.26	تخزن إدارة المدرسة التجارب التعليمية الناجحة في أنظمة المعلومات للاستفادة منها في المستقبل.					
.27	تستخدم إدارة المدرسة برمجيات مختلفة لتخزين المعرفة.					
.28	تحتفظ إدارة المدرسة بتقارير موجزة خاصة بتنظيم المعرفة.					
.29	تصنف إدارة المدرسة المعرفة المتوفرة في جداول حتى يسهل فهمها.					
المجال الرابع: تطبيق المعرفة:						

.30	تسعى إدارة المدرسة إلى توفير الأجهزة والإمكانات التي تساعد على تطبيق المعرفة.					
.31	تشجع إدارة المدرسة المتعلمين على استخدام الشبكة العنكبوتية بهدف تطبيق المعارف التي اكتسبوها.					
.32	تجرب إدارة المدرسة الأفكار الجديدة لحل المشكلات المدرسية.					
.33	تستثمر إدارة المدرسة المعرفة المتاحة في المدرسة في الوقت المناسب.					
.34	تحرص إدارة المدرسة على تطوير ثقافته التنظيمية الداعمة لنجاح إدارة المعرفة بالمدرسة.					
.35	تستثمر إدارة المدرسة المعارف المتوافرة في وضع الخطط التطويرية للمدرسة.					
.36	تتوافر لدى إدارة المدرسة رؤية واضحة نحو إستراتيجيات تنفيذ إدارة المعرفة.					
.37	تمنح إدارة المدرسة المعلمين الحرية اللازمة لتطبيق معارفهم.					
.38	تسعى إدارة المدرسة إلى توفير محطات معرفية لتعزيز التواصل مع المجتمع المحلي.					

Abstract

The study aimed to build a proposed vision for developing the career path for principals and teachers of self-managed schools in the Negev region in light of knowledge management, and to identify the extent to which the reality of the career path and knowledge management differs according to the variables of the study (gender, academic qualification, specialization, years of service, respondent's job, level Income) for the study sample members.

The researcher adopted the descriptive approach and used the study tool represented by the questionnaire. The questionnaire consisted of two sections, the first: personal competencies, and the second section: the reality of the career path, distributed into five areas (career planning, career affiliation, motivation, training, and career path management). The third section: Knowledge Management. The study community consisted of all male and female school teachers in Arab education in the Negev, numbering (5,240) male and female teachers, during the first and second semesters of the academic year 2023/2024, according to statistics from the Ministry of Education. As the sample consisted of (383) male and female teachers, the study reached the following results:

The results showed that the arithmetic mean of the study sample's estimates on the reality of the career path for principals and teachers of self-managed schools in the Negev region came with an average rating, as the field of "career path planning" ranked first and with an average rating, while the field of "career path management" came in last place. With an average rating. The results also showed that the arithmetic mean of the study sample's estimates on the knowledge management scale was rated at an average rating. As for the study sample members' estimates of the areas of the knowledge management scale,

the field of “application of knowledge” came in first place with a high rating, while the field of “organizing and storing knowledge” came in last place. With an average rating.

The results showed that there were statistically significant differences at the level of statistical significance ($\alpha \leq 0.05$) for the estimates of the study sample members on all areas of the reality of career path development, with the exception of the field of career affiliation according to the gender variable, where the differences were in favor of the male group. The results also showed that there were differences according to the academic qualification variable, where the differences were in favor of the doctoral and master’s categories. The results also showed that there were differences according to the respondent’s job variable in favor of the teacher category. The results also showed that there were differences according to the variable of specialization and according to the variable of years of service, in favor of the group of less than five years and the group of (5) to (15) years. The results also showed that there were differences according to the variable of income level in favor of (5,000) shekels to less than (10,000).) Shekel.

The results also showed that there were statistically significant differences at the level of statistical significance ($\alpha \leq 0.05$) for the estimates of the study sample members on all areas of knowledge management in the gender variable, where the differences were in favor of males. The results also showed that there were no differences in the academic qualification variable, and the differences were in favor of the master’s and doctorate degrees. The results also showed that there were no differences in the job variable and the specialization variable. The results also showed that there were differences according to years, as the differences were in favor of 5- to 15-year-olds. The results also showed that there were differences according to age. The differences in favor of (5,000) shekels were less than (10,000) shekels.

The study also revealed the proposed vision of the career path for principals of self-managed schools in the Negev region in light of knowledge management, as the vision included five main dimensions, which included: Career path planning, career management, training, motivation, and career affiliation under knowledge management.

In conclusion, the study recommended a set of recommendations, the most important of which were: great attention to the career path, giving feedback, and greater attention to the areas of knowledge management, which contributes to increasing competencies and achieving the organization's goals and the ambitions of its employees. Providing an effective organizational climate that helps effective planning for school staff. And holding seminars and lectures related to career path and knowledge management. And reconsidering the performance evaluation policy and the incentives and rewards system. Providing the opportunity for employees to participate in drawing up training plans and programmes. And conduct further studies on career path and knowledge management.

Keywords: Career path, knowledge management, Negev, School principals, Self-managed primary schools.