مستوى تبنّي مدخل إدارة المعرفة في الإشراف على الرسائل العلمية (دراسة على عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة تشرين)

ساره الشيخ*

(تاريخ الإيداع 25 / 5 / 2021. قبل للنشر في 6 / 7 / 2021)

ملخّص

هدف البحث إلى تعرّف مستوى تبني مدخل إدارة المعرفة في الإشراف على الرسائل العلمية من قبل المشرفين عليها، ولتحقيق هذا الهدف اعتمد المنهج الوصفي، فصممت استبانة هدفت إلى تعرّف مستوى تبني المشرفين لعمليات إدارة المعرفة الخمس في الإشراف على الرسائل العلمية (تحديد المعرفة وتشخيصها، وتوليد المعرفة، وتخزين المعرفة، ونشر المعرفة، وتطبيق المعرفة واستخدامها)، وبلغ عدد عبارتها (75)، وتم تطبيقها على (26) مشرفاً أكاديمياً من كلية التربية في جامعة تشرين، واشتملت المتغيرات المدروسة على (الجنس، اتباع الدورات التدريبيّة، عدد سنوات الخبرة في الإشراف العلمي على رسائل الماجستير).

وقد أظهرت نتائج البحث أن مستوى تبني المشرفين لعمليات إدارة المعرفة في الإشراف على الرسائل العلمية جاء بمستوى متوسط وبأهمبة نسبية قدرها (64.75%)، كما تبيّن عدم وجود تأثير لمتغيريّ الجنس واتباع الدورات التدريبيّة على إجابات المشرفين، بينما ظهر تأثير لمتغير سنوات الخبرة في الإشراف العلمي وكان لصالح (6 سنوات فأكثر).

الكلمات المفتاحية: إدارة المعرفة، الرسائل العلمية، أعضاء الهيئة التدريسية، كلية التربية، جامعة تشرين.

* ماجستير، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة تشرين، اللاذقية، سورية.

The level of adoption knowledge management approach in the scientific supervision of scientific dissertations

(A study on a sample of faculty members in the College of Education at Tishreen University)

Sarah Al-Shiekh•

(Received 25 / 5 / 2021. Accepted 6 / 7 / 2021)

□ ABSTRACT □

The aim of the research is to define the level of adoption knowledge management approach in supervision the scientific thesis by supervisors, and to achieve this goal, the descriptive approach was adopted, aqusestinnair desgined aimed to identify the level of adoption knowledge management five process: (Knowledge generation, knowledge storage, knowledge dissemination, knowledge application and use) by supervisors during their work in supervision the educational master thesis . The number of its phrases reached (75) statements, and they were applied to (26) academic supervisors from the College of Education at Tishreen University, and the studied variables included (training courses, number of years Experience in scientific supervision of master's theses).

The results of the research showed that the level of supervisors 'adoption of knowledge management processes in scientific supervision of scientific theses was at a medium level with a relative importance of (64.75). It was also evident that there was no effect of and the follow-up of the training courses on the supervisors' answers, while there was an effect of the years of experience in scientific supervision variable. And it was for (6 years and over).

Key words: Knowledge Management, Theses, Faculty Members, College of Education, Tishreen University.

• **Master's degree , department of curricula and teaching methods, Faculty of Education ,Tishreen University, Lattakia, Syria.**

مقدمة:

استطاع الإنسان عبر تاريخه الطويل أن يجمع رصيداً هائلاً من المعرفة مستخدماً حواسه وملكاته، إذ بدأت دورة تطور المعرفة الإنسانية لديه، منذ لحظة وجوده على سطح الأرض، وارتبط نضجها وتضخمها باتساع مداركه وتعمّق تجاربه، إلى أن أصبحت ديمومته مرهونةً بما لديه من نتاج فكري، فأضحت خبراته ومعلوماته، وقيمه أنفس الموارد وأكثرها فاعليةً وتأثيراً.

ومع هذا الإيمان بقيمة المعرفة تحوّلت مجتمعات اليوم إلى مجتمعات معرفية، برز فيها الدور الديناميكي والاستراتيجي للمعرفة في تسيير الاقتصاد، وتحقيق التقدم الاجتماعي، والتنمية الإنسانية بشتى أشكالها (Yassin, 2007, p. 15). وفي ظل سيادة المجتمع المعرفي كان لابدّ للمؤسسات أن توفّر أداة إدارية تعالج المعرفة كظاهرة مستقلة، وتولي الموارد البشرية موقعها الملائم في دورة المعرفة، وهنا بزغت أهمية مدخل "إدارة المعرفة" حيث اتجهت المؤسسات إلى إدارة وتنظيم ما لديها من معارف، وخبرات، ومهارات وقدرات للاستفادة القصوى منها في تحقيق أهدافها الاستراتيجية، ومساندة صنّاع القرار، وتحقيق الإبداع والابتكار، عن طريق مجموعة من الأنشطة والعمليات التي تستهدف الاستحواذ على الموارد المعرفية المبعثرة في المنظمة والكامنة في عقول الأفراد، وتخزينها وتنشيطها وإتاحتها أمام المستفيدين منها. وبالرغم من الإنتشار الواسع لثقافة إدارة المعرفة واستراتيجياتها قي قطاعات الأعمال التجارية والصناعية، إلّا أن تطبيقها والإستناد إلى فلسفتها ومبادئها في إدارة المنظمات المعرفية كمؤسسات التعليم العالي والجامعات وكلياتها لم يظهر إلا مؤخراً (Abu Khdeir, 2009, p.3)، بالرغم من أن الجامعات هي أحوج المؤسسات إلى تطبيق مدخل إدارة المعرفة، حيث إن مهمتها الرئيسة هي التّوليد والاستخدام الأمثل للمعرفة (Mickulecka;Mickulecka, 2002, p161)، فهي حاضنات مهمّة للفكر، ومركزاً لإعداد صنّاع المعرفة وروادها من علماء وباحثين وقيادات في شتى المجالات والتخصصّات والذين يشكلون جوهر النشاط والأداء المعرفي.

ولعلّ أبرز مظاهر الانتاج المعرفي للجامعات يتمثل بالبحث العلمي، الذي أضحى وسيلة المجتمعات لمواكبة التغييرات، والقاعدة الفضلى للنهوض بها، وتلبية مطالبها واحتياجاتها الأساسية.

وتتزايد أهمية البحث التربوي كمجال من مجالات البحث العلمي الذي تقدمه الجامعات، لمساهمته في تقديم معالجة علمية موضوعية للمشكلات والقضايا، وصوغ الحلول والمقترحات التي قد يقود تطبيقها إلى تطوير الأداء التربوي، وضمان الفعالية للمؤسسة التعليمية في ظل عالم يتجه بقوة نحو الإبداع، وتصنيع المعرفة باعتبارها وقود النهضة الحديثة، ووسيلة أساسية للانضمام إلى مجتمعات المعرفة، الأمر الذي يفرض على الجامعة أن تولي مزيداً من الاهتمام بها، وتوفير متطلباتها لتحقيق أهدافها البحثية، بما يضمن تثمينها لإحداث تغير ملموس في الواقع التربوي، وهنا تؤكد دراسة Harb (2013) على أهمية تطبيق مؤسسات التعليم العالي لمدخل إدارة المعرفة وعملياته، والاستناد على فلسفته ومبادئه في إدارة البحث التربوي الأكاديمي، ذلك لدورها في تعزيز الكفاءات والخبرات التربوية الموجودة، والسعي لاكتشافها، والعمل على الارتقاء بمهارات الطلبة والأساتذة، وتحفيزهم لإطلاق معارفهم الكامنة، وإعادة ترتيب خبراتهم المتراكمة، الأمر الذي ينعكس في النهاية على أداء البحث التربوي وكفاءته. وأولى خطوات تطبيق مدخل إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي بحسب العديد من الدراسات كدراسة Shabab (2019)، ودراسة Al-hush (2018)، هي فهم الثقافة والمناخ التنظيمي السائد فيها، وخصائص المعرفة التي تقدّمها، وتقييم آليات انتاجها، وبالتالي تحديد نقاط القوة فيها لتعزيزها، وجوانب القصور لتصحيحها، ووفقاً لدراسة لاهيجانيا Lahijania (2004)، وكذلك دراسة نجد حسين وآزدبخت Nejadhussein & Azadbakht (2011) فإنه بالإمكان الاستفادة من نظريات، وممارسات مدخل

إدارة المعرفة في تحقيق هذا المطلب، عبر قياس مدى تبني الجامعة لمتضمنات هذه العمليات، وانطلاقاً من أهمية المعرفة التربوية التي تقدمها رسائل الماجستير، ومن أهمية تحقيق أهداف مرحلة الماجستير في تطوير وصقل مهارات الطلبة الباحثين، ومن ضرورة التوجّه نحو التبنّي الرسمي والمدروس لمدخل إدارة المعرفة في التعليم العالي، وفي أدائه لوظائفه بالبحث التربوي، ودمجه بحركة المجتمع ونموه، وكذلك بتأهيل وتدريب الباحثين التربويين، كان لابدّ من تقصّي واقع تبنّيه من قبل الأطراف التي تشارك وتنخرط في إعداد الرسائل العلمية، وفي تفعيل المعرفة المحصّلة منها في كليات التربية.

مشكلة البحث

توسّعت كلية التربية في جامعة تشرين بإجازة درجة الماجستير، فقد منحت إلى (115) طالباً وطالبة من مختلف اختصاصات التربية وعلم النفس ومجالاتها البحثية، لتشكل رسائلهم الكم الأكبر من البحوث المنجزة في الكلية (Directorate of Planning at Tishreen University, 2020)، ولكن أكدّ التقرير السنوي للبحث العلمي الجامعي السوري (2017) أن كم الانتاج العلمي الذي تقدّمه الجامعات السورية ترافق بضعف تمثله لمعايير الجودة، وبعدم تلبيته لهدف الجامعة الرئيس منه باستثماره في إيجاد الشراكة المستدامة بينه وبين حاجات المجتمع، ورغباته ومتطلباته (Directorate of Scientific Research in the Ministry of Higher Education, 2017, p3). وإن مستوى الرسائل العلمية، وتمثلها لمعايير الجودة لايتعلق بكفاية مهارات الطلبة الباحثين فقط، وإنما بتكامل عدّة عناصر لكل منها تأثير على كفاءة المعرفة التربوية المنتجة، كذلك دوراً في تفعيلها واستخدامها، وفي الإضافة للطالب الباحث، بالمشرفين الأكاديمين، وبالقوانين، والتعليمات التي تضبط إعداد الرسالة العلمية، وكذلك بسياسات وخطط البحث العلمي التربوي في الجامعة، وبالمقومات المادية والإدارية التي تدعم البحث العلمي عامةً والتربوي خصوصاً.

ويعدّ مستوى ونوعيّة ماتقدمه الجامعات من بحث علمي، ومن خدمات إدارية وأكاديمية، بحسب دراسة Al-oufi (2019)، انعكاساً لواقع تبنّي مواردها البشرية لإستراتيجيات وآليات "مدخل إدارة المعرفة"، حيث تنطلق فلسفة هذا المدخل الإداري من مبدأ "أن أي انتاج للمعرفة أو تطوير لها ماهو إلا إدارة للمعرفة" (Zolo;Winter,2002,p341).

وتؤكد العديد من الدراسات كدراسة Hassan and Issa (2011)، على ضرورة توجّه مؤسسات التعليم العالي السورية نحو التّبني المدروس والرسمي لمدخل إدارة المعرفة في أدائها لوظائفها، والتي في مقدمها البحث العلمي الجامعي، والتأهيل والتدريب على البحث، حيث أن نقطة الإنطلاق في تطبيقه، هي تعرّف الآليات والأساليب التي يعمل وفقها المشرفون، والطلبة الباحثون في توليد المعرفة ورفد المجتمع بها، والتي تعكس بدورها مناخ الجامعة وثقافتها التنظيمية، ومدى توافر متطلبات تطبيق مدخل إدارة المعرفة. ويقدّم مدخل إدارة المعرفة إطاراً لتحليل منظومة صناعة المعرفة وتوليدها، ذلك عن طريق عملياته الخمس (تحديد المعرفة وتشخيصها، توليد المعرفة، تخزين المعرفة، نشر المعرفة، تطبيق المعرفة واستخدامها)، والتي تتمحور حول آلية اكتساب المعرفة من مصادرها، وكيفية جعلها قابلة للاستخدام من قبل المستفيدين، حيث تتكامل فيما بينها، فتعتمد كل عملية منها على سابقتها، وتأثر بالعمليات التي تليها، وفي ضوء متضمناتها يتاح للجامعة وللأفراد إمكانية التخطيط، والتنفيذ، ومن ثمّ تقييم أدائهم، والتعرّف على الخلل في ممارساتهم لدورة الانتاج المعرفي، وتحديد العوامل التي أدّت إلى هذا الخلل، وصوغ حلول له وتقويمه، ولذلك كان من الضروري إجراء مثل هذا البحث، ودراسة واقع تبنّي الأطراف المسؤولة عن إدارة معرفة الرسائل العلمية لمتضمنات عمليات إدارة المعرفة في إعداد وتفعيل هذه الرسائل، ولاسيما أنها بحوث فريقية، وإن الضعف الذي يعتري أداء عنصرٍ

من العناصر المشاركة في إعدادها وتفعيلها، سيؤثر في جودة المعرفة التربوية المنتجة، ويعرقل إمكانية تفعيلها، كذلك لأن دراسة واقعها تعتبر نقطة الإنطلاق الموضوعية في إعداد الخطط ورسم السياسات البحثية الجامعية المبنية وفق مدخل إدارة المعرفة وعملياته، وتؤكد العديد من الدراسات المحلية كدراسة Ghadeer (2016)، و Ghadeer & Muhammad (2018) على أهمية دراسة واقع تبني الكليات في جامعة تشرين لمدخل إدارة المعرفة وعملياته، ذلك يعود إلى وجود نوع من الترابط والإنسجام بين عمليات إدارة المعرفة، وأنشطة وفعاليات الجامعة كمؤسسات معرفية، ومن بينها نشاط التدريب، والتطوير الذي يمثل أحد أهم أهداف مرحلة الماجستير، وإعداد الطلبة للرسالة التربوية، ومن خلال ماسبق يمكننا أن نلخص مشكلة البحث الحالية بالسؤال الرئيس الآتي: **ما واقع تبني مدخل إدارة المعرفة في مجال البحث العلمي (الرسائل العلمية) في كلية التربية بجامعة تشرين؟**

أهمية البحث وأهدافه

الأهمية النظرية: تتجلى الأهمية النظرية للبحث الحالي بالآتي:

- حداثة مدخل إدارة المعرفة ونوعيّته، وضرورة تبني مبادئه وعملياته في المنظمات، خاصةً من قبل المؤسسات المعرفية كالجامعات والكليات، لأنها تشكل بالموارد البشرية التي تتواجد فيها مركزاً مهماً لانتاج المعرفة ورفد المجتمع بها.
- أهمية تبني مداخل إدارية حديثة في التخطيط له وتوجيهه، وإعداده، وتفعيل نتائجه.
- أهمية الأبحاث التربوية، فهي الأبحاث المعنية بالإنسان وبنائه وبإعداده، وبالمجتمع ومشكلاته وتطلعاته، خاصّةً البحوث الجامعية منها، لأن الجامعات في البلدان النامية تعد أهم منبر للمعرفة التربوية، ومن الضرورة استقصاء آليات إعداد وتفعيل هذه الأبحاث وما تقدمه من معرفة.
- أهمية تبنّي مدخل إدارة المعرفة وتطبيق مبادئه في إعداد وتفعيل البحوث الجامعية، لأنه يتيح لمديري المعرفة (الباحثين، القادات الإدارية، الطلبة)، في ضوء عملياته ومتضمناتها، إمكانية التخطيط الدقيق، وتوفير البيئة الداعمة لعملية بحث علمي منظمة ومتكاملة الأركان، تساعد الجامعة في تحقيق غاياتها من البحوث التي تنجز فيها.

الأهمية التطبيقية: تتجلى الأهمية التطبيقية للبحث الحالي بالآتي:

- الكشف عن واقع تبني مدخل إدارة المعرفة في إنجاز الرسائل العلمية وتفعيلها، والذي يكشف بدوره عن نوعيّة الإشراف العلمي ومشكلاته، وعن توجهات البحث التربوي الجامعي.
- قد تفيد نتائج ومقترحات البحث الحالي في تعرف متطلبات تطبيق مدخل إدارة المعرفة في كلية التربية بجامعة تشرين، والتي تعدّ الخطوة الأولى نحو تطبيقه، ويقدم صورةً تساعد المهتمين على فهم آلية انتاج الجامعة للمعرفة التربوية
- قد تفيد أدوات البحث الحالي القائمين على إدارة البحث التربوي الجامعي في صياغة تعليمات إجرائية لإعداد الرسائل العلمية وتفعيل وتطبيق المعرفة واستخدامها التي تنتج عنها.
- قد يلفت البحث الحالي القائمين على إدارة الجامعة وكلياتها، والمهتمين برفع سوية البحوث العلمية عامةً والتربوية خاصة وتثمينها، إلى أهمية تطبيق مدخل إدارة المعرفة في إعداد هذه الأبحاث وتفعيلها.

- فتح قنوات بحثية جديدة أمام الباحثين لتناول واقع تبني مدخل إدارة المعرفة في أنماط أخرى من البحوث التربوية وغيرها من البحوث التي تنتجها الجامعة، كما **هدف البحث الحالي** إلى مايلي:
- تعرّف مستوى تبني المشرفين لعمليات إدارة المعرفة في إشرافهم العلمي على الرسائل العلمية وتفعيلهم لمعرفتهم.
- تعرّف الفرق في تبني المشرفين لعمليات إدارة المعرفة في إشرافهم العلمي على الرسائل العلمية وتفعيلهم لمعرفتهم تبعاً للمتغيرات (الدورات التدريبية في الإشراف العلمي، عدد سنوات الخبرة في الإشراف العلمي).

أسئلة البحث:

السؤال الرئيس: مامستوى تبني المشرفين لعمليات إدارة المعرفة في الإشراف على الرسائل العلمية؟

فرضيات البحث:

تم اختبار الفرضيات الآتية وتفسيرها عند مستوى الدلالة (0.05):

1- لايوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المشرفين في تبنيهم لعمليات إدارة المعرفة في الإشراف على الرسائل العلمية يعزى لمتغير (اتباع الدورات التدريبية في الإشراف العلمي).

2- لايوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المشرفين في تبنيهم لعمليات إدارة المعرفة في الإشراف على الرسائل العلمية يعزى لمتغير(عدد سنوات الخبرة في الإشراف العلمي).

منهجية البحث

اعتمد البحث المنهج الوصفي وذلك لملاءمته لطبيعة البحث الحالي.

حدود البحث ومحدداته:

اشتمل البحث على أعضاء الهيئة التدريسية (المشرفون) من كلية التربية بجامعة تشرين، والذين يتوافر في رصيدهم من الإشراف العلمي رسالتي ماجستير على الأقل، وتمّ التطبيق أداة البحث في شهر أيار من عام 2019. أما محددات البحث فتتحدد بصدق الاستبانة، وثباتها، وبموضوعية أفراد عينة البحث في إجاباتهم على بنود الاستبانة، ولايصح تعميم نتائج هذا البحث إلا على المجتمع الذي أخذت منه عينة البحث، أوالمجتمعات المماثلة له.

طرائق البحث ومواده:

- المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

التّبني إجرائياً: هو تمثّل ممارسات المشرفين الأكاديمين لمبادئ مدخل إدارة المعرفة ومتضمنات عملياته في إعداد الرسائل العلمية وتفعيل المعرفة المحصّلة منها. و**المعرفة إجرائياً:** هي البيانات، والمعلومات، والمهارات، والقيم، والإتجاهات، والتصوّرات، والإستعدادات، والمعتقدات، و.، التي يحصل عليها، ويكونها، ويطوّرها المشرفون من خلال القوانين، ونظم العمل، وسياسات البحث العلمي، والثقافة التنظيمية، والمراجع والأدبيات، وبيئات البحث، وجميع أشكال الخبرات والمواقف التي يمرون بها، و.، والتي تعدّ وفقها الرسائل العلمية وتفعّل، وتعدّ "الرسائل العلمية شكلاً من أشكال هذه المعرفة التي تنتجها كلية التربية بجامعة تشرين.

إدارة المعرفة Knowledge Management : "عملية إدارة الخبرات العلمية والمعلوماتية والحفاظ عليها والاستفادة منها في تحقيق أكبر قدر ممكن من التفوق لدعم تلك المعرفة وذلك من خلال رفع كفاءة الأداء وزيادة مستوى الابتكار والابداع" (Syed Ali, 2013, p. 104). و**مدخل إدارة المعرفة إجرائياً:** مجموعة من الأنشطة الإدارية التي يقوم بها المشرفون الأكاديميون، والتي تضمن تحديد المعرفة وتشخيصها، وتوليدها، وتخزينها، ونشرها واستخدامها، من أجل توجيه، ودعم إعداد الرسائل العلمية، ولتفعيل المعرفة التي تنتج عنها، بهدف تثمينها وتقييمها، ويقاس تبني مدخل إدارة المعرفة بالدرجة التي يحصل عليها المشرفون على استبانة عمليات إدارة المعرفة.

الرسائل العلمية Master Thesis: "وهي ورقة بحث رسمية يقدم فيها طالب الدراسات العليا إسهاماً في زيادة المعرفة العلمية من خلال استخدام طريقة معروفة في سياق مختلف أو بأسلوب مختلف، وتكتب وفقاً لمعايير أكاديمية محددة من قبل الجامعة" (Hassan et al., 2020, p. 26). و**الرسائل العلمية إجرائياً:** هي أبحاث في مجالات التربية وعلم النفس، والتي يعدّها طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة تشرين، وهي مطلب رئيس لحصولهم على درجة الماجستير، وتشمل الرسائل المنجزة منذ عام 2012 حتى تاريخ 5/22/ 2019، والبالغ عددها(86) رسالة تربوية، وهي نمط من أنماط المعرفة التي تنتجها كلية التربية في جامعة تشرين، والتي تتعدى مجرد كونها تقرير بحث، إلى الخبرات والمهارات والتصورات، والقيم، والمعتقدات وكافة عناصر المعرفة التي تتكون لدى المشرفين من خلال الإشراف عليها والمشاركة في إعدادها وتنقيحها.

المشرف Superviver: "هو الموجه والمرشد للطالب خلال سير إعداد الرسالة وإنجازها، يساعده في تطوير مهاراته البحثية والأكاديمية، ويشاركه في تذليل العقبات والصعوبات التي قد تواجهه، وهو مقوّم ومقيّم للانتاج العلمي الذي تقدمه الرسالة" (Jan, 2017, p. 270). و**المشرفون إجرائياً:** هم أعضاء هيئة التدريس من كلية التربية بجامعة تشرين، ممن يتوافر في رصيدهم من الإشراف العلمي رسالتي ماجستير منجزة على الأقل، وهم مشاركون في إعداد الرسائل العلمية وتنقيحها، ومساهمون في تنشيطها وتفعيلها.

- **الأسس النظرية والدراسات السابقة للبحث:**

تكوين الأسس النظرية للبحث:

أولاً. عمليات إدارة المعرفة: وهي خمس عمليات:

1.عملية تحديد المعرفة وتشخيصها: تعدّ عملية تحديد المعرفة وتشخيصها من العمليات المهمة بالنسبة للمنظمات، ويؤكد غولد وآخرون (2011)Gold&others أن عملية تحديد المعرفة شرط أساسي لإنشائها وتوليدها، فالجهود ستضيع دون تشخيص وفهم معرفة المنظمة وتحديدها بدقة (Gold &others, 2011, p190) ، ويذكر Agha and Abu al-Khair (2012) أن هذه العملية تتضمن تعريفاً للمعرفة وفهماً لخصائصها، وبحثاًعن أماكن تواجدها بين الأفراد وداخل عقولهم، وفي النظم والإجراءات والقوانين، واستقصاءً لمصادرها الخارجية في الأوساط والبيئات، ثم إيجاد نوع من المقارنة بين المعرفة الموجودة والمعرفة المطلوبة، وتبنى على أساس تلك النشاطات الأهداف والغايات ، وتصاغ بصورة عملية إجرائية (Agha; Abu al-Khair, 2012, p.37) ويذكر Al-Kubaisi (2005) أن نجاح إدارة المعرفة يتوقف على الدقة في عملية تحديد المعرفة وتشخيصها وسلامتها (Al-Kubaisi, 2005, p.64)، وتضيف الباحثة أن هذه العملية تمثل نقطة البداية لحلقة متكاملة من المراحل المترابطة بهدف إنشاء وتفعيل المعرفة، كذلك إن هذه العملية ذات خصوصية في إدارة وتوجيه مسيرة الانتاج العلمي الذي تقدمه الأبحاث والدراسات وتحديداً

تلك التي تخصُّ الباحثين المبتدئين، إذ تتحدد في هذه المرحلة مجال البحث، والقضية المدروسة، كما يفترض أن يتم فيها تشخيص قدرات الطالب ومستوى مهاراته واستعداداته، ومواءمتها مع اختياراته، ولذلك تأثير على جودة انتاجه المعرفي.

2.عملية توليد المعرفة: تشكل هذه العملية جوهر إدارة المعرفة، إذ أن توليد المعرفة وابتكارها إحدى أهم الغايات من تبني المنظمات لهذا المدخل الإداري، كما أنها المرحلة الأعقد والأكثر اتساعاً، إذ تتضمن نشاطات تحديد المعرفة، واكتشافها، واكتسابها، واستيعابها وتحويلها. ويرى غولد وآخرون (2011) Gold &others أن جميع أشكال المعرفة التي تمتلكها المنظمات مصدرها المعارف الضمنية المحفوظة في عقول الأفراد، فحتى المعرفة الصريحة هي في الأصل معرفة ضمنية تعود لأفراد كُثر تحولت عبر النقل والمشاركة إلى معرفة صريحة، ولهذا فإن المورد الأساسي للمعرفة هم الأشخاص (العمّال، المفكرون، القادة،..الخ)(Gold&others,2011,p 187)، ويفترض غونزالز ومارتينز (2017) Gonzalez&Martins أن إنشاء المعرفة وتوليدها يتم من خلال ما أسمياه "عملية التعلم" والتي تتم في إطارٍ تعاوني تشاركي بين أفراد المنظمة، ومع المنظمات الأخرى (Gonaliz &;Martins, 2017, p253). وإذا ما أردنا أن نفهم آليّة انتاج المعرفة وصناعتها فمن المهم أن نتوقف عند ما أسماه نوناكا (1994)Nonaka بـ "دوامة المعرفة"، إذ يرى بأن المعرفة تنشأ وتتطور نتيجة مرورها بدوامة حلزونيّة من التحويلات بين نوعي المعرفة (الضمني والصريح). ويوفر التفاعل الاجتماعي بين الأفراد بعداً وجودياً لهذا التفاعل (Al-Khalidi&Olaimat, 2006, p139)، ويفترض نوناكا أربعة أنماط من تحولّات المعرفة والتي يتم من خلالها استغلال المعرفة المتوافرة لتوليد معرفة جديدة أو مطوّرة وتتمثل بالآتي: **(أ – تحول المعرفة الضمنية إلى معرفة ضمنية (التنشئة الاجتماعية):** تتحول المعرفة الضمنية عن طريق التفاعل الاجتماعي، واحتكاك الأفراد ببعضهم البعض، فلتعلم مهارة معينة قد لايكون الفرد بحاجة إلى "اللغة"، وإنما يمكنه أن يتعلمها من خلال الملاحظة والتقليد والممارسة، إذ أن مفتاح اكتساب المعرفة الضمنية هو الخبرة والتجربة، وتسمى عملية التحوّل هذه " بالتنشئة الاجتماعية" (NONAKA, 1994, P18). **ب – التحوّل من المعرفة الصريحة إلى المعرفة الصريحة (التجميع أو الترابط):** التجميع أو الترابط هو عملية تحويل المعرفة الصريحة إلى مجموعات أكثر تعقيدًا ومنهجية من المعرفة الصريحة الأوليّة، إذ يتم جمع المعرفة الصريحة من داخل المنظمة أو خارجها ، ثم يتم دمجها أو تحريرها أو معالجتها لتكوين معرفة جديدة، ثم يتم نشر المعرفة الصريحة الجديدة بين أعضاء المنظمة (Nonaka&others,2000,p10)، وكان قد طرح نوناكا (1994) Nonaka عدّة أساليب لهذا التحويل منها: الإجتماعات، والعروض، المحاضرات، وجلسات المحاورة، والمؤتمرات، وضع المعرفة في قواعد البيانات والمعلومات، وضع المعرفة في وثائق (كالقواعد والقوانين والتقارير والخطط) (Nonaka,1994,p19). **ج – التحوّل من المعرفة الصريحة إلى المعرفة الضمنية (التذويت أو الاستيعاب الداخلي):** التذويت هو عملية تحوّل المعرفة الصريحة إلى معرفة ضمنية، حيث تذوب المعرفة المعلنة في معارف المتلقين وتنضم إلى معرفتهم الشخصية بعد معالجتها، فتتبلور ويزداد نضجها. **د – التحوّل من المعرفة الضمنية إلى المعرفة صريحة (التجسيد):** التجسيد هي عملية التعبير والتصريح عن المعرفة الضمنية وتحويلها إلى معرفة صريحة بواسطة أدوات كاللغة، والرسوم البيانية، والنماذج، والأشكال، والخرائط المفاهيمية، والتشبيهات (Nonaka&others,2000,p9) (Abdel-Wahab, 2017, p. 164). إن عملية توليد المعرفة هي مرحلة إيجاد المعرفة واشتقاقها وتكوينها، والوصول إلى معرفة جديدة، لمعرفة سابقة صريحة أو ضمنية.

3.عملية تخزين المعرفة: تشير عملية تخزين المعرفة إلى عمليات الاحتفاظ، والإدامة، والوصول واسترجاع المعرفة، وهي بحسب آلافي ولايندر Alavi & Leinder (2001) مرحلة تكوين ذاكرة تنظيمية، تختزن المعرفة الصريحة في الذواكر بشكل رسمي، وبشكل غير رسمي على هيئة قيم، ومعتقدات مرتبطة بالثقافة، ومبادئ عمل خاصّة يتبناها الأفراد (Alavi; Leinder, 2001, p118)، وهنا يعرّف فيشير Fisher الذاكرة التنظيمية بأنها" المستودع الذي تختزن فيه المعرفة من أجل الاستخدام المستقبلي لها (Al-Baghdadi, 2007, p. 156)، حيث يؤكد آرغوت وآخرون Argote&others (2003) على أهمية بناء ذاكرة تنظيمية لحفظ التجارب والخبرات وإتاحة استخدامها لإتخاذ القرارات السليمة، وحل المشكلات ومعالجة الثغرات (Argote & others, 2003, p578)، وقد قسّم جيرود Girod ذاكرة المنظمة إلى: **(الذاكرة المعلنة:** وتحتوي هذه الذاكرة على المعرفة الصريحة والمعلنة المتراكمة في الذاكرة البشرية، وكل مايتعلق بالأعمال، والأشياء، والوقائع، وهي مجموعة المعارف التقنية، والعلمية، والإدارية المتواجدة عند الأفراد والتي ينبغي أن تكون متاحة وميسرة للجميع، ويتواجد هذا النوع من الذاكرة في المحفوظات والخطط وإجراءات العمل الرسمية، أو في استراتيجيات المؤسسة، حيث يمكن أن تكون مخزنة في قواعد البيانات، وتسمى بالذاكرة الجماعية المركزية، أو تبقى غير مخزنة وتسمى بالذاكرة اللا مركزية، وتعدّ هذه الذاكرة أداة مساعدة لتحويل معرفة صريحة إلى ضمنية كبداية لإطلاق دوامة معرفة جديدة. **وذاكرة الحكم أو ذاكرة المنطق:** تستند هذه الذاكرة إلى المبدأ القائل بأن الأفراد يميلون إلى تفسير المعرفة الجديدة من خلال معرفتهم الشخصية وتجاربهم العملية، وتتميّز ذاكرة الحكم بصعوبة استخراجها، ونقلها وتنظيمها (Jamila; Al-Jilali, 2018, pp. 174-175)، فالأفراد انتقائيون في حفظ أنماط معينة من المعرفة، فيميلون لتخزين المعرفة المفيدة والمهمة.

4.عملية نشر المعرفة: تشير عملية نشر المعرفة حسب هوبر Huber إلى تشارك معرفة جديدة من قبل مصادر مختلفة (Gonzalez; Martinz, 2017, p228)، وهي تشمل عمليات التوزيع والنشر، والمشاركة، والتدفق، والنقل والتحريك (Al-Nuaimi; Abdul-Nayef, 2012, p. 172)، حيث يتم فيها نقل المعرفة (الصريحة والضمنية) إلى الأفراد الآخرين، أو إلى المنظمات الأخرى (Al-Ali and others, 2006, p297)، ويحدد ليفن وبريتولا Levine& Prietula(2012) أربعة طرق لنقل المعرفة وهي: **(الطريقة الأولى (التعلّم الذاتي):** وهي تشير إلى المعرفة المأخوذة من التقارير، والأدلّة ، وقواعد البيانات والمعلومات التي تحتوي على مايهم قاصدها. **الطريقة الثانية** تشير إلى التواصل مع الآخرين والعلاقات الاجتماعية التي تحدث التغييرات في البنية المعرفية. **الطريقة الثالثة:** تشير إلى أداء وممارسة سلوكيات (معرفة ضمنية) أمام الأفراد ممايسمح لهم بنقل هذه الأداءات وتقليدها. **الطريقة الرابعة:** تشير إلى عمليات تبادل المعرفة التي تقوم بها المنظمة مع منظمات أخرى ، أي المعرفة الخارجية التي تكتسبها المنظمة (Levine; Prietula, 2012, P1750, 1751)، ونلاحظ من خلال عرض طرائق نشر المعرفة بأن نشرها والتشارك بها بصرف النظر عن أسلوب هذا التشارك أو نوع المعرفة(صريح أو ضمني) هو منطلق توليدها وتضخيمها. ويؤكد آرغوت وآخرون Argote&others (2003) على أهمية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال، حيث أنها وبكل أبعادها وقدراتها، من الأمور المفتاحية في نقل المعرفة والمشاركة فيها في مجتمع اليوم، ذلك من خلال الأساليب الإلكترونية والفيديوية والتسجيلية الأخرى، وخاصةً التفاعلية منها (Argote&others,2003,p579).

5. عملية تطبيق المعرفة واستخدامها: إن من أهم أهداف إدارة المعرفة خلق القيمة من خلال استغلال الموارد المعرفية والفكرية، والإفادة منها تكون عن طريق استخدامها وتوظيفها في حل المشكلات، واتخاذ القرارات، تطوير وتحسين المخرجات سواءً كانت مادية أم فكرية. وتشير هذه العملية بحسب Al-Kubaisi (2005) إلى التطبيق،

والاستغلال، وإعادة الاستغلال، والاستخدام، وإعادة الاستخدام، والإفادة من المعرفة (Al-Kubaisi, 2005, p. 79)، ووفقاً لزاك Zack يرتبط تطبيق المعرفة واستخدامها بقدرة الأفراد على تحديد المعلومات والمعرفة المخزنة الرسمية وغير الرسمية لأنظمة الذاكرة والوصول إليها واستخدامها (Gonalez; Martinz, 2017, p257)، ويشير غونازارولي وآخرون(2016) Gonazroli & others بأنه يتم تطبيق المعرفة واستخدامها المختزنة في الذواكر كأساس لتطوير معرفة جديدة من خلال التكامل والابتكار وإنشاء وتوسيع قاعدة المعرفة الحالية المختزنة (Gonazroli&others, 2016, p181). ووفقاً لمانجر- وانتابيل وسينو (2008) Mangnier- Wantable & Senoo إن آليات تطبيق المعرفة واستخدامها ترتبط ارتباطاً مباشراً بالسياسات والإستراتيجيات التي تعتمدها المنظمات والتي يسير الأفراد وفقها، حيث حددا آليتين لتطبيق المعرفة: (- آلية رد الفعل: إذ يتم استغلال المعرفة المتولّدة في تحسين وتطوير الممارسات والأداءات، وأساليب العمل، وحل المشكلات، أو من خلال تطبيق المعرفة واستخدامها المختزنة من التعليمات والأنظمة والقواعد والنماذج في توجيه السلوك والعمل. - الآلية الابتكارية: إذ يتم استغلال المعرفة المتولّدة في تحقيق التنافس، والأسبقية، واتخاذ القرارات، ووضع الخطط (Mangnier-Watable; Senoo, 2008, P32). ويلخص فولبيردا وآخرون (2010) Volberda & others عملية تطبيق المعرفة واستخدامها وتطبيقها، بأنها إعادة استخدام للمعرفة الصريحة (القوانين، النظم، التعليمات)، وللمعرفة الناتجة عن الخبرات (المعرفة الضمنية) في تقييم الأعمال، وفي معالجة المشكلات، وتطوير الأداء والممارسة، وخلق معرفة جديدة، أو استبدال معرفة قائمة (Volberda & others, 2010, p935).

الدراسات السابقة:

- **دراسة نجدحسين وآزادبخت(2011)Nejadhussein &Azadbakht بعنوان الاستعداد لإدارة المعرفة في جامعة إيران: التصورات والعوامل اللازمة لبدء التطبيقفي إيران Preparation for knowledge management at the University of iran Perceptions and factors needed to start the application)** وهدفت الدراسة إلى

تحديد مدى جاهزية إحدى الجامعات الإيرانية لتطبيق مدخل إدارة المعرفة، فضلاً عن إبراز العوامل الرئيسية التي تعرقل تطبيق هذا المدخل الإداري ، **و**اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت على (100) من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة، مستخدمةً الاستبانة، **وقد** كشفت الدراسة عن عدم كفاية المتطلبات اللازمة لتفعيل منظومة إدارة المعرفة، وضعف البيئة التحتية وهشاشة النظم الإدارية في الجامعة، وحاجتها إلى تحسين وتطوير، وخاصة نظام المكافآت والمنح، وعن ضرورة وضع استراتيجيات تيسّر المشاركة والتفاعل بين الباحثين في الجامعة.

- **دراسة البلتاجي (2014)Al-Beltagy بعنوان: وعي أعضاء الهيئة التدريسية بالثقافة التنظيمية وعلاقته بتقديرهم لأهمية عمليات إدارة المعرفة" في مصر. (The awareness of the faculty members of the organizational culture and its relationship to their appreciation of the importance of knowledge management processes.** هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى وعي أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية بالثقافة التنظيمية، وعلاقته بتقديرهم لأهمية عمليات إدارة المعرفة، والتحقق من مدى اختلاف وعيهم باختلاف بعض المتغيرات وهي: طبيعة الكلية (تطبيقي، نظري)، النوع (ذكر، أنثى)، سنوات الخبرة (أقل من 5، أكثر من 5 وأقل من 10، أكثر من 10 سنوات)، واعتمدت المنهج الوصفي المسحي، والارتباطي، وقد تألفت عينة الدراسة من (400) عضو هيئة تدريس، واستخدمت الاستبانة كأداة لتحقيق أهداف البحث. و توصلت الدراسة إلى مجموعة من

النتائج من أهمها: جاءت درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس لأهمية إدارة المعرفة بدرجة كبيرة، كما أثبتت أنه لاتوجد فروق بين متوسطات إجابات أعضاء هيئة التدريس تبعاً للكلية والجنس، بينما تبين وجود فروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح "أكثر من 10 سنوات".

- **دراسة غدير (2016)Ghudir بعنوان: متطلبات ومعوقات تطبيق إدارة المعرفة–جامعة تشرين أنموذجاً– في سورية. (Requirements and obstacles to applying knowledge management - Tishreen University as a model)**. هدفت الدراسة إلى تحديد متطلبات ومعوقات تطبيق إدارة المعرفة في جامعة تشرين، واستخدمت المنهج الوصفي، وقد تكوّن مجتمع الدراسة من العاملين في الإدارة المركزية في جامعة تشرين واشتمل على (160) فرداً، استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وتوصلت الدراسة إلى وجود متطلبات ملحّة لتطبيق إدارة المعرفة تتمثل بالثقافة التنظيمية، والهيكل التنظيمي، وتكنولوجيا المعلومات، بالإضافة إلى وجود جملة من المعوقات المباشرة أهمها: عدم تخصيص التمويل الكافي لتطبيقها في جامعة تشرين.
- **دراسة العوفي (2019)Oufi بعنوان واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة طاهري محمد–بشار. في الجزائر (The reality of applying knowledge management at Taheri Muhammad-Bashar University)**. هدفت الدراسة إلى تعرّف واقع عمليات إدارة المعرفة في جامعة طاهري محمد– بشار، حيث تم اعتماد المنهج الوصفي، وشملت عينة الدراسة (235) أستاذاً جامعياً، وقد صممت استبانة مكونة من خمسة أبعاد تمثل عمليات إدارة المعرفة. وقد أكدت هذه الدراسة أن جودة الانتاج العلمي الذي تقدمه الجامعة يعكس مدى تبنيها لمدخل إدارة المعرفة، وتوصّلت إلى أن واقع تطبيق عملياتها في الجامعة كان بدرجة متوسطة، وأنه لاتوجد فروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة تبعاً لمتغيرات (الخبرة المهنية).
- **دراسة علي والشيخ (2019) Ali and Al– Sheikh بعنوان: مستوى المهارات البحثية لدى طلبة الماجستير من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسيّة. في سورية.** هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى المهارات البحثية لدى طلبة الماجستير في كلية التربية بجامعة تشرين، ودلالة الفروق لدى أفراد عينة الدراسة على استبانة المهارات البحثية وفق متغيرات البحث (القسم، الرتبة العلمية، سنوات الخبرة في الإشراف العلمي على رسائل الماجستير)، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، واستخدمت استبانة مؤلفة من (54) بنداً، مقسمةً إلى ثلاثة محاور (المهارات المعرفية والأكاديمية، والمهارات الأساسية، والمهارات الإعدادية)، تم تطبيقها على (30) عضو هيئة تدريسية من كلية التربية بجامعة تشرين. وخلصت الدراسة إلى أن مستوى المهارات البحثية لدى طلبة الماجستير في كلية التربية بجامعة تشرين من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية كان مستواً متوسطاً، وإلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لمستوى المهارات البحثية تعزى لمتغيرات البحث (القسم، الرتبة العلمية، سنوات الخبرة في الإشراف العلمي على رسائل الماجستير).

التعقيب على الدراسات السابقة: يختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه وهو تعرّف واقع تبني مدخل إدارة المعرفة في إعداد وتفعيل الرسائل العلمية من قبل المشرفين عليها. وقد تم إجراء البحث الحالي في كلية التربية بجامعة تشرين، حيث يختلف في مكان إجرائه عن الدراسات السابقة ماعدا دراسة علي والشيخ (2019). كما عالجت الدراسات السابقة موضوعات وتناولت قضايا أثرت البحث الحالي وساهمت في توجيهه وذلك من خلال: البيانات والمعطيات التي قدمتها الدراسات السابقة، والتي استخدمت في البحث الحالي في تحديد مشكلة البحث وتدعيمها، وأعانت الباحثة في تحديد وتوصيف عمليات إدارة المعرفة في مجال إعداد الرسائل العلمية وتفعيل

معرفتها، وخاصةً دراسة العوفي(2019) حيث تم اعتماد تصنيفها الخماسي لعمليات إدارة المعرفة، كما ساعدت في تحديد فرضيات البحث، كما قدمت نموذجاً عن المعالجة الإحصائية المناسبة لها.

- **مجتمع البحث وعينته:**

عند الرجوع إلى مديرية التخطيط في جامعة تشرين تبيّن أن العدد الكلي للمشرفين في كلية التربية والذين على رأس عملهم هو (42) عضواً، وذلك وفق الإحصائيات الواردة لمديرية التخطيط حتى تاريخ 2019/5/22. وللحصول على إجابات دقيقة من أفراد العينة عن مستوى تبنيهم لعمليات إدارة المعرفة، وتعكس الواقع قدر الإمكان، كان لابدَ من حصر مجتمع البحث بالمشرفين الذين يتوافر في رصيدهم من الإشراف العلمي رسالتي ماجستير على الأقل، لأن أدوات البحث الموجهة لهم تقيس تكرار الممارسات التي تُتبنى فيها عمليات إدارة المعرفة، وبعد الرجوع إلى مديرية التخطيط تبيّن أن عدد المشرفين(المشرفين) ممن لديهم رسالتي ماجستير منجزة على الأقل هو (27) مشرفاً، ليصبح بذلك المجتمع الأصلي للمشرفين هو (27) مشرفاً. ونظراً لصغر المجتمع تم أخذه بالكامل، حيث تمَ تطبيق أداتي البحث على جميع المشرفين الذي يتوافر في رصيدهم من الإشراف العلمي رسالتي ماجستير منجزة على الأقل والبالغ عددهم (27) عضواً، استجاب منهم (26) مشرفاً على الاستبانة الأولى، و(26) فرداً على الاستبانة الثالثة، وبذلك تكون عينة المشرفين هي (26) مشرفاً، على النحو المبين في الجدول(1).

جدول (1) توزع أفراد عينة البحث حسب متغيرات البحث ونسبتها المئوية

المتغيرات المدروسة		العدد	النسبة المئوية
الدورات التدريبيّة في الإشراف العلمي	اتبع دورة	6	%23.1
	لم يتبع دورة	20	%76.9
الخبرة في الإشراف العلمي	أقل من 6 سنوات	9	%34.7
	6 سنوات ومافوق	17	%65.3

- **إعداد أدوات البحث وصدقها وثباتها:**

-**إعداد أداة البحث:** اعتمد البحث أداة الإستبانة والتي هدفت استبانة عمليات إدارة المعرفة الموجهة إلى المشرفين إلى تقدير مستوى تبني عمليات إدارة المعرفة لدى المشرفين في إشرافهم العلمي على رسائل الماجستير وتفعيلهم للمعرفة المحصّلة منها، وتضمّنت ثلاثة أقسام، يتعلق القسم الأول بمقدّمة بينت الهدف منها، ودليلاً إرشادياً يوضّح مدخل إدارة المعرفة، وعملياته، وكيفيّة الإجابة على بنود الاستبانة ويتعلّق القسم الثاني بالبيانات الأساسية اشتملت على (اتباع الدورات التدريبية في الإشراف العلمي، سنوات الخبرة في الإشراف العلمي)، واشتمل القسم الثالث على عبارات الاستبانة، وطريقة الإجابة عنها، وتطلب الإجابة عليها وفق مقياس ليكرت الخماسي (Likert) وأعطيت كل منها درجةً وذلك على النحو الآتي: (دائماً: الدرجة 5، غالباً: الدرجة 4، أحياناً: الدرجة 3، نادراً: الدرجة 2، ابداً: الدرجة 1). ولتقدير مستوى تبني المشرفين لعمليات إدارة المعرفة، اعتمد المعيار الآتي: من (1- 2.33) منخفض، من (2.34- 3.67) متوسط، من (3.68- 5) مرتفع.

- **صدق أداة البحث:** تم التحقق من صدق أداة البحث من خلال: **1- صدق المحكمين:** وذلك من خلال عرضها على عدد من السادة المحكمين في كلية التربية وكلية الاقتصاد، وقد بلغ عددهم (16) محكماً)، وقد طلب منهم إبداء آرائهم، وملاحظاتهم، ومقترحاتهم حول المتغيرات التصنيفية المطروحة وتأثيرها على القضية المدروسة، وحول العبارات من حيث وضوحها، وسلامة صياغتها، وانتمائها لمحاور البحث، وتحقيقها لأهداف الأداة، وآرائهم في مقاييس الأداة من

حيث مدى ملاءمتها للبنود المطروحة، وتصوراتهم عن طرائق المعالجة الإحصائية ويمثل الملحق(1) بنود الاستبانة ومقياسها بصورته النهائية. **2- الصدق البنائي:** تمَّ التَّحقق من الصَّدق البنائي للاستبانة من خلال تطبيقها على عيِّنة استطلاعية من المشرفين من كلية الإقتصاد بجامعة تشرين، وكلية التربية بجامعة دمشق، وقد بلغ مجموعهم (16) عضو هيئة تدريسية من الذين يتوافر في رصيدهم من الإشراف العلمي رسالتي ماجستير منجزة على الأقل، وتم توزيع الدراسة الاستطلاعية على أعضاء هيئة تدريسية من خارج كلية التربية بجامعة تشرين للمحافظة على أفراد المجتمع الذين تنطبق عليهم شروط البحث نظراً لقلة عددهم، وتم حساب معامل الارتباط ما بين درجة كل محور من محاور استبانة عمليات إدارة المعرفة والدَّرجة الكلية لها، ويوضح الجدول (2) معاملات الارتباط بيرسون، الذي يتبين منه وجود علاقة ارتباطية ما بين كلّ محور من محاور استبانة عمليات إدارة المعرفة والموجهة إلى أفراد العيِّنة الاستطلاعية من المشرفين بكلية الإقتصاد في جامعة تشرين وكلية التربية بجامعة دمشق والدَّرجة الكلية لها عند مستوى دلالة (0.01)، وبذلك تعدّ الاستبانة صادقة لما أعدت من أجله.

الجدول (2): معامل الارتباط بيرسون ما بين كلّ محور من محاور استبانة عمليات إدارة المعرفة والدَّرجة الكلية لها والموجهة إلى أفراد العيِّنة الاستطلاعية من المشرفين بكلية الإقتصاد في جامعة تشرين وكلية التربية بجامعة دمشق

محاور استبانة عمليات إدارة المعرفة الموجهة إلى المشرفين	عدد البنود	معامل الارتباط	قيمة الاحتمال
المحور الأول: تحديد المعرفة وتشخيصها	28	**0.746	0.000
المحور الثَّاني: توليد المعرفة.	24	**0.83	0.000
المحور الثالث: تخزين المعرفة.	7	**0.822	0.000
المحور الرَّابع: نشر المعرفة.	10	**0.751	0.000
المحور الخامس: تطبيق المعرفة واستخدامها	6	**0.727	0.000

-ثبات أداة البحث: لتقدير درجة تَّجانس بنود الاستبانة الموجهة إلى المشرفين، طُبِّقت على عيِّنة استطلاعية مكونة من (16) مشرفاً من الذين يتوافر في رصيدهم من الإشراف العلمي رسالتي ماجستير منجزة على الأقل من كلية الاقتصاد بجامعة تشرين، وكلية التربية بجامعة دمشق، وتم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ، على النّحو المبين في الجدول (3)، الذي يظهر منه أن قيم معاملات الثَّبات تراوحت بين (0.749)، و(0.874)، وقيمة معامل الثَّبات لاستبانة عمليات إدارة المعرفة الموجهة إلى المشرفين ككل بلغت (0.912)، وهي قيم مقبولة إحصائيِّاً كمؤشر على ثبات الاستبانة.

الجَدول (3): معامل ثبات محاور استبانة عمليات إدارة المعرفة الموجهة للمشرفين بمعامل ألفا كرونباخ

محاور استبانة عمليات إدارة المعرفة الموجهة إلى المشرفين	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ (Cronpach Alpha)
المحور الأول: تحديد المعرفة وتشخيصها	28	0.874
المحور الثَّاني: توليد المعرفة.	24	0.749
المحور الثالث: تخزين المعرفة.	7	0.813
المحور الرَّابع: نشر المعرفة.	10	0.79
المحور الخامس: تطبيق المعرفة واستخدامها.	6	0.797
الاستبانة ككل	74	0.912

النتائج والمناقشة

أولاً- نتائج أسئلة البحث وتفسيرها: السؤال الرئيس ما مستوى تبني المشرفين من كلية التربية بجامعة تشرين لعمليات إدارة المعرفة في الإشراف على الرسائل العلمية؟

1-نتائج السؤال الفرعي الأول، وتفسيرها: ما مستوى تبني المشرفين لعملية تحديد المعرفة وتشخيصها في إشرافهم العلمي على الرسائل العلمية؟ للإجابة عن السؤال الفرعي الأول، تمَّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهميَّة لمحور تحديد المعرفة وتشخيصها، كما هو موضح في الجّدول (4):

الجّدول (4):مستوى تبني المشرفين لعملية تحديد المعرفة وتشخيصها في إشرافهم على الرسائل العلمية ممثلة بالمتوسط الحسابي والأهميَّة النسبيّة

المستوى الكلي لمحور تحديد المعرفة وتشخيصها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهميَّة النسبيّة	مستوى التبني
	3.15	0.36	63.19%	متوسط

تعدّ عملية تحديد المعرفة وتشخيصها منطلقاً لعمليات إدارة المعرفة التي تليها، كما أنها محطّة لدورات معرفية سابقة، فهي تعنى بالتعرف واستيعاب المعرفة المتوافرة، والاعتماد عليها في تحديد ورسم طريق لدورة معرفية جديدة، ويتبين **من خلال قراءة الجّدول (4)** أن مستوى تبني المشرفين لعملية تحديد المعرفة وتشخيصها في الإشراف على الرسائل العلمية جاء بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي بلغ (3.15)، وأهميَّة نسبيّة مقدارها (63.19%)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الجامعة لا توفر دليلاً إجرائياً يوجه عملية الإشراف في هذه المراحل المبتدئة من البحث، فالتعليمات الإجرائية الناظمة (دليل الدراسات العليا) تعالج إعداد تقرير الرسالة وشروط منح الدرجة والخ..، دون أن تورد تعليمات متعلقة بالمرحلة التي يحدد فيها الطالب مشرفه، ومجال بحثه، وموضوعه ودور المشرف في ذلك، فلاتقدم أسالياً ومعاييراً دقيقة لهذه الاختيارات، بالإضافة لإلزام الطالب بمدة محددة لتسجيل بحثه (ثلاثة أشهر)، وهذه المدة بالنسبة للكثير من الطلبة قد لاتكون كافية للقيام بنشاطات تحديد المعرفة بصورة مثالية، وهذا يدفع المشرف إلى التسريع بخطوات اختيار الموضوع ومشاركة الطالب في إعداد خطّة بحثه وإقرارها، ليبدأ بعدها إجراءات التسجيل والتي ستستنزف جزءاً من المدة المحددة.

2-نتائج السؤال الفرعي الثاني: ما مستوى تبني المشرفين لعملية توليد المعرفة في الإشراف على الرسائل العلمية؟

للإجابة عن السؤال الفرعي الثاني، تمَّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهميَّة النسبيّة لمحور توليد المعرفة، كما هو موضح في الجّدول (5):

الجّدول (5): مستوى تبني المشرفين لعملية توليد المعرفة في الإشراف على الرسائل العلمية ممثلة بالمتوسط الحسابي والأهميَّة النسبيّة

المستوى الكلي لمحور توليد المعرفة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهميَّة النسبيّة	مستوى التبني
	3.57	0.68	%71.47	متوسط

من خلال قراءة الجّدول (5) يتبيّن أن مستوى تبني المشرفين لعملية توليد المعرفة في الإشراف على الرسائل العلمية جاء بمستوى متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.57)، والأهمية نسبية قدرها(71.47%)، وقد يعود ذلك إلى تعقّد هذه المرحلة واتساعها، والذي يقابله عدم توافر المقومات الكفيلة بدعم المشرفين في المشاركة والإشراف على توليد المعرفة، فإثقال كاهلهم بالأعباء التدريسية، فضلاً عن المهام الإدارية، بالإضافة إلى التزاماتهم الأسرية، ومسؤولياتهم الاجتماعية، وصعوبة ظروف المعيشة الحالية، وعدم كفاية نظام المنح والمكافآت، وضعف العائد المادي لعملية الإشراف المرهقة، وقلة اهتمام الجامعة باحتياجاتهم التدريبية، وجميعها عوامل ومحددات تتقاطع لتعرقل قيام أعضاء الهيئة التدريسية بأدوارهم الإشرافية في عملية توليد المعرفة على أكمل موجه، ويمكن عزو هذه النتيجة أيضاً إلى ارتباط

عملية توليد المعرفة بعملية تحديد المعرفة وتشخيصها، إذ يتم في هذه المرحلة قبول الطلبة، ومساعدتهم في اختيار مجالات البحث والقضايا التي سيدرسونها، وكذلك تعرّف مستوياتهم واستعداداتهم، وذلك يجعل المشرف أقدر على وضع خطة دقيقة للإشراف على الطالب ومتابعته.

3- نتائج السَّؤال الفرعي الثالث: ما مستوى تبني المشرفين لعملية تخزين المعرفة في الإشراف على الرسائل العلمية؟ للإجابة عن السَّؤال الفرعي الثالث، تمَّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهميَّة النسبيّة لمحور تخزين المعرفة، كما هو موضح في الجّدول (6):

الجّدول (6): مستوى تبني المشرفين لعملية تخزين المعرفة في الإشراف على الرسائل العلمية ممثلة بالمتوسط الحسابي والأهميَّة النسبيّة

المستوى الكليً لمحور تخزين المعرفة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهميَّة النسبيّة	مستوى التبني
	03.5	0.64	4270.%	متوسط

من الجّدول (6) يتبيّن أن مستوى تبني المشرفين لعملية تخزين المعرفة في الإشراف على الرسائل العلمية جاءت بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي بلغ (3.50)، وبأهمية نسبيّة قدرها (70.42%)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن التعليمات الإجرائية التي تسيّر البحوث الأكاديمية في جامعة تشرين تتوقف توجيهاتها عملياً عند مرحلة توليد المعرفة، ولا تتطرق إلى المراحل التي تلي إنجاز الطالب لرسالته –عدا فقرة إيداع الرسالة في المكتبات الجامعية–، فلا توضح دور المشرف في حفظ خبرة الطالب من إعداد البحوث العلمية، فتبدو وكأنها مهمة الطالب وحده، ذلك قد يصرف أنظار المشرفين عن تقديم بعض النصائح والإرشادات التي يمكن أن تساهم في ترسيخ وحفظ تجربة الطالب، وبالتالي تساعده في تعزيز أدائه البحثي مستقبلاً وتطويره.

4-نتائج السَّؤال الفرعي الرابع: ما مستوى تبني المشرفين لعملية نشر المعرفة في الإشراف على الرسائل العلمية؟

للإجابة عن السَّؤال الفرعي الرابع، تمَّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهميَّة النسبيّة لمحور نشر المعرفة، كما هو موضح في الجّدول (7):

الجّدول (7): مستوى تبني المشرفين لعلمية نشر المعرفة في الإشراف على الرسائل العلمية ممثلة بالمتوسط الحسابي والأهميَّة النسبيّة

المستوى الكلي لمحور نشر المعرفة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهميَّة النسبيّة	مستوى التبني
	2.63	1.10	%52.6	متوسط

من الجّدول (7) يتبيّن أن مستوى تبني المشرفين لعملية نشر المعرفة في الإشراف على الرسائل العلمية جاءت بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي قدره (2.63)، وأهمية نسبيّة بلغت (52.6%)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الثقافة التنظيمية السائدة في الجامعة، والمتمثلة بالقيم والمعتقدات والتصورات لاتثمّن الانتاج العلمي الذي تقدّمه البحوث التربوية بصورة عامة والتي يعدها الطلبة بشكل خاص، وينعكس ذلك على السياسات والخطط التي تضعها، والتي تتجاهل فيها طرح صيغ وآليات وسبل لمشاركة هذه المعرفة وتوزيعها، وإنشاء قنوات لإيصالها إلى المستفيدين منها، وتفعيل أساليب استثمار المقومات المتوافرة كالتكنولوجيا وخدمات الإنترنت في تشاركها، ويتبنّى الأفراد تلك الثقافة فتظهر في ممارساتهم ومنها الإشراف العلمي، كما يمكن أن نعزو هذه النتيجة إلى إدراك المشرفين بأن الطلبة ليس لديهم دوافع واستعدادات لمشاركة المعرفة وتفعيلها.

5- نتائج السؤال الفرعي الخامس: ما مستوى تبني المشرفين لعملية تطبيق المعرفة واستخدامها في الإشراف على الرسائل العلمية؟ للإجابة عن السؤال الفرعي الخامس، تمَّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهميَّة النسبيّة لمحور تطبيق المعرفة واستخدامها، كما هو موضح في الجّدول (8):

الجّدول (8): مستوى تبني المشرفين لعملية تطبيق المعرفة واستخدامها في الإشراف على الرسائل العلمية ممثلة بالمتوسط الحسابي والأهميَّة النسبيّة

المستوى الكلي لمحور تطبيق المعرفة واستخدامها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهميَّة النسبيّة	مستوى التبني
	3.26	0.91	%65.2	متوسط

من قراءة الجدول (7- 5) يتبيّن أن مستوى تبني المشرفين لعملية تطبيق المعرفة واستخدامها في الإشراف على الرسائل العلمية جاء بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي بلغ (3.26)، وأهمية نسبيّة مقدارها (65.2%). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المشرفين غير راضيين تماماً عن مستوى الرسائل العلمية ونوعيتها، وذلك وفق ما أكدوه في الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة الملحق (2)، فالقناعة هي أمر جوهري لاستخدام أي معرفة ومن المنطقي أن ينصرف الأفراد عن تفعيل نتائج لا يلمسون أهميتها وجدواها، إذ تعكس هذه النتيجة عدم تقديرهم للقيمة العلمية والمعرفية التي يقدمها الطلبة من خلال رسائلهم، ومن جانب آخر يمكن أن ننسب هذه النتيجةً إلى الغياب للثقافة المجتمعيّة التي تشجّع اعتماد المعرفة التربوية في معالجة القضايا، وحل المشكلات واتخاذ القرارات، وهذا ما أكدت عليه دراسة Ali and theAl- Sheikh (2019.

ويمكن تحديد **مستوى تبنّي المشرفين من كلية التربية بجامعة تشرين لعمليات إدارة المعرفة في الإشراف على الرسائل العلمية** مما يجيب عن السؤال الرئيس الأول وهو: **ما مستوى مستوى تبنّي المشرفين من كلية التربية بجامعة تشرين لعمليات إدارة المعرفة في الإشراف على الرسائل العلمية؟**

من خلال عرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة والأهمية النسبيّة، لمستويات الإجابات المتضمنّة في محاور الاستبانة "الأولى" المعدّة لهذا الأمر وفق إجابات المشرفين، وعلى مستوى الاستبانة ككل، كما هو مبيّن في الجدول (9).

الجّدول (9):المتوسطات الحسابيّة والأهميَّة النسبيّة لإجابات أفراد عيّنة الدراسة من المشرفين في مستوى تبنيهم لعمليات إدارة المعرفة في الإشراف على الرسائل العلمية.

الترتيب	محاور استبانة تبني مدخل إدارة المعرفة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهميَّة النسبيّة	مستوى التبني
4	المحور الأول: تشخيص المعرفة وتحديدها	3.15	0.36	%63.19	متوسط
1	المحور الثَّاني: توليد المعرفة	3.57	0.68	%71.47	متوسط
2	المحور الثالث: تخزين المعرفة	3.50	0.64	%70.42	متوسط
5	المحور الرَّابع: نشر المعرفة	2.63	1.15	%52.6	متوسط
3	المحور الخامس: تطبيق المعرفة واستخدامها	3.26	0.91	%65.2	متوسط
	المستوى الكلي للاستبانة	3.22	0.74	%64.57	متوسط

يتبيّن **من خلال قراءة الجّدول (9)** أنَّ المستوى الكلي لتبني عمليات إدارة المعرفة من قبل المشرفين في الإشراف على الرسائل العلمية جاء متوسطاً، وبلغ المتوسط الحسابي العام(3.22)، والأهمية النسبية(64.57%).

ثانياً: نتائج فرضيات البحث وتفسيرها:

1- الفرضية الأولى: لايوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات المشرفين في تبنيهم لعمليات إدارة المعرفة في الإشراف على الرسائل العلمية يعزى لمتغير الدورات التدريبية:

جدول (10): نتائج اختبار (t) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المشرفين في تبنيهم لعمليات إدارة المعرفة في الإشراف على الرسائل العلمية تبعاً لمتغيّر الدورات التدريبية.

الدَّرجة	متغيّر الدورات التدريبية	العيِّنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	قيمة الاحتمال (p)	القرار
الكلية للاستبانة	اتبع دورة	6	259.67	23.57	0.667	0.511	غير دال
	لم يتبع دورة	20	253.70	17.91			

يتبيّن من الجّدول (10) أنّ دلالة الفرق الذي ظهر بين متوسطي درجات أفراد عيِّنة البحث من أعضاء الهيئة التدريسية من كلية التربية بجامعة تشرين تبعاً لمتغيّر الدورات التدريبية، هو فرق غير دالٍّ وليس جوهريّاً، إذ جاءت قيمة الاحتمال أكبر من قيمة مستوى الدَّلالة (0.05). قد يكون السبب في هذه النتيجة_بناء على ملامح الثقافة التنظيمية السائدة في الجامعة_فإن ماتقدّمه هذه الدورات من خبرات عملية أو نظرية، لايعالج تماماً العمليات المتعلقة بالتحديد والتخزين والنشر والاستخدام، وإنما يتطرق أكثر إلى مرحلة إعداد تقرير الرسالة وشروطها، ولعلّ الفرق لم يبرز بين الفئتين عند عملية توليد المعرفة لأن التعليمات والإجراءات تخصّ غالبية الأنشطة المتضمّنة في هذه العملية، وبالتالي توضح خصائص كل منها ومعاييره ، وعندما يضبط أي أداء بصورة رسمية فإن فرصة الأفراد في إظهار فرديتهم ستقل إلى حدٍ ما، وكما لاحظنا في مناقشة أسئلة البحث المتعلقة بعمليتي (نشر المعرفة، وتطبيق المعرفة واستخدامها) أن المشرفين أظهروا استعداداتهم لمشاركة الآخرين معارفهم، وكذلك أكدوا استثمارهم لملاحظات زملائهم في تطوير أدائهم الإشرافي وتحسينه، وبالتالي فإن تشارك هذه المعرفة والإفادة منها قد تقود إلى تشابه مبادئ الإشراف ومنه تشابه الممارسات مما قد يؤدي إلى ضياع الفروق بين متبعي الدورات التدريبية وغير المتبعين لها، ويمكن أن نفسر هذه النتيجة بأن المدة الزمنية للدورات التدريبية كانت قصيرة ولم تستطع أن تجعل الفرق بين أفراد العينة جوهرياً، كما يمكن أن نفسر هذه النتيجة أيضاً بأن الدورات التدريبية لم تكن ذات تأثير في مساعدة المشرفين على توفير أساليب مجدية للتعامل مع الصعوبات والمشكلات التي تعيق إشرافهم العلمي وتؤثر على أدائهم.

3-الفرضية الثانية: لايوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات المشرفين في تبنيهم لعمليات إدارة المعرفة في الإشراف على الرسائل العلمية يعزى لسنوات الخبرة في الإشراف العلمي:

للكشف عن دلالة الفرق في مستوى تبني أفراد العينة من المشرفين لعمليات إدارة المعرفة في الإشراف على الرسائل العلمية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في الإشراف العلمي (أقل من 6 سنوات، 6 سنوات فأكثر)، أجريت المقارنة باستخدام اختبار (t) للعيِّنات المستقلّة، وأدرجت النتائج كما هو مبيَّن في جدول (11).

جدول (11): نتائج اختبار (t) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث من المشرفين في تبنيهم لعمليات إدارة المعرفة في الإشراف على الرسائل العلمية تبعاً لمتغيّر سنوات الخبرة في الإشراف على الرسائل العلمية.

الدَّرجة	متغيّر عدد سنوات الخبرة	العيِّنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	قيمة الاحتمال (p)	القرار
الكلية للاستبانة	أقل من 6 سنوات	9	245.76	15.21	-4.626	0.000	دال
	6 سنوات فأكثر	17	272.67	11.59			

بناء على ذلك ترفض الفرضيّة الصَّفريّة، وتقبل الفرضية البديلة القائلة: **يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات المشرفين في تبنيهم لعمليات إدارة المعرفة في الإشراف على الرسائل العلمية يعزى لمتغير سنوات الخبرة في الإشراف العلمي ، لصالح أعضاء الهيئة التدريسية من ذوي الخبرة (6 سنوات فأكثر).**

يتّضح من النتائج السابقة أن لسنوات الخبرة تأثيراً على مستوى تبني عضو هيئة التدريس لعمليات إدارة المعرفة في إشرافه العلمي على الرسائل العلمية، فإن ازدياد سنوات خبرة المشرف قد يرفع احتمالات كم البحوث الأكاديمية التي أشرف عليها، والأعمال التي شارك في تحكيمها وتقييمها، والانتاج العلمي الذي ساهم في تقويمه، فعامل الزمن يتيح المجال أمام المشرف لكي يطوّر مهاراته وقدراته الأكاديمية والإشرافية، ويوسّع معارفه ويضخّمها، ويوفر له الفرصة لصياغة أساليب تمكّنه من معالجة المشكلات والعقبات التي تعيق إشرافه العلمي على الطلبة، كما يرفع قدرته الإنتقائية في اختيار المعرفة المهمة، ووضع آليات خاصّة لتخزين الخبرات والمعلومات والإفادة منها، فهذه محصّلة التجارب التي يمرّ بها مع الوقت فيحفظها ويخزّنها ويستخدمها في صقل أدائه وتحسين سياساته ومبادئه في الإشراف، وفي كلية التربية بجامعة تشرين يتوافر فرصة أكبر لعضو هيئة التدريس ذي الخبرة الأعلى على تعرّف مستويات طلبة الماجستير وقدراتهم، وإمكاناتهم، ونقاط القوة والضعف في مهاراتهم، حيث أن غالبية مدرسي طلبة الماجستير في مرحلة المقررات من أعضاء هيئة التدريس ذوي القدم في الكلية، وهذا يوفر الفرصة أمامهم للاطلاع على خصائص هؤلاءالطلبة بصورة أدق، وهذه العوامل قد تجعلهم أفضل من ذوي الخبرة الأقل في تحديد المعرفة وتشخصيها، وتوليدها وتخزينها واستخدامها وتتفق هذه النتائج مع دراسة Al–Oufi (2019)، وهي وجود أثر لسنوات الخبرة التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس على تبنيهم لعمليات إدارة المعرفة.

الاستنتاجات والتوصيات

من خلال نتائج البحث يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- ✓ تحديد الاحتياجات التدريبيّة للمشرفين الأكاديمين وإقامة ورش عمل ودورات تدريبيّة تستهدف صقل مهاراتهم الإشرافية.
- ✓ توفير دليل إجرائي يوجه كلاً من الأساتذة المشرفين والطلبة في المراحل الأولية من إعداد البحوث التربوية، كاختيار المشرف، ومجالات البحث، والموضوعات.
- ✓ تصميم قاعدة بيانات خاصّة بطلبة الدراسات العليا، والمشرفين، بمثابة سيرة ذاتية توضّح المعلومات التي تخصّ الطرفين، كالاهتمامات، الاختصاص، والمهارات التي يمتلكها الطالب ، وكالتفرّغ العلمي، والاهتمامات البحثية، والتخصص الدقيق، سنوات الخبرة في الإشراف العلمي بالنسبة للمشرف، وهذا قد يسهّل الاختيار لكل من الطالب والمشرف.
- ✓ دعم نظام الحوافز والمكافآت الخاص بالمشرفين، وكذلك توفير حوافز للباحثين المتميّزين.
- ✓ العمل على إنشاء إدارة متخصصة لإدارة المعرفة في الجامعة ووضع برنامج يكرس ويخصص لإدارة المعرفة ، وأن يرتبط هذا البرنامج مباشرة بالإدارة العليا في الجامعة.

References

- Abdel-Wahab, Samir. Requirements for the application of knowledge management in Arab universities - a case study of the city of Cairo - research presented to the Cities of Knowledge Conference, Medina: Saudi Arabia, (November, 2005), pp. 113-114.
- Abdul-Nayef, Basim (2013). The role of modern management processes in developing core competencies - an analytical study. Dananeer Magazine, Issue (4),2013,p 24-61.
- Abu Khudair, Iman. Knowledge management in higher education institutions, ideas and practices. International Conference on Administrative Development. Riyadh: Crowne Plaza Convention Center, (2009, November),15pages.
- Al-Agha, Nasser; Abu al-Khair, Ahmad. The reality of applying knowledge management at Al-Quds Open University and procedures for developing it. Al-Quds University Journal, Volume (16), Issue (1),2012,p 30-62.
- Al-Ali, Abdul Sattar; Kandaliji, Amer; Al-Omari, Ghassan. Introduction to Knowledge Management. Amman: Dar Al Masirah,2006, 213pages.
- Alavi, M., ;Leidner, E. Knowledge management and knowledge management systems: conceptual foundations and research issues. Management Information Systems Quarterly, Vol(25), No(1),2001,Pp107-136.
- Al-Awfi, Afnan. The reality of applying knowledge management processes at Taheri Muhammad University - Bashar. Al-Bashaer Economic Journal, Volume (4), Issue (3),2019,p 493-506.
- Al-Baghdadi, Adel. The relationship and effect of organizational memory on organizational performance is an applied study in a sample of general industrial companies, Journal of Management and Economics, Issue (65),2007, 154-178.
- Al-Beltagy, Eman. The awareness of the faculty members of the organizational culture and its relationship to their appreciation of the importance of knowledge management processes. A magister message that is not published. Department of Foundations of Education, Faculty of Education, Menoufia University: Egypt,2014, 214pages.
- Al-Hosh, Enas . Knowledge management and its applicability in higher education institutions as an applied study. Cairo: Hamithra Publishing and Translation House,2018, 215pages.
- Ali ,Wafiqah.al- Sheikh, Sarah. University Journal. Volume (41), Issue (6),2019,p 261-279.
- Al-Kalidi.F,Olaimat.M. Knowledge Conversion and Transfer: A Mathematical Interpretation. Journal of Information, Knowledge, and Management,Vol(1),2006,Pp 138-149.
- Al-Kubaisi, Salah Al-Din. knowledge management. Baghdad: Arab Administrative Development Organization,2005 ,625pages.
- Al-Muhammad, Dawood . Organizational knowledge transfer and its impact on the performance of business organizations (the case of industrial public sector companies in Syria). Published PhD thesis, University of Aleppo: Faculty of Economics, Syria, 2013, 378 pages.

- Al-Nuaimi, Salah; Abdul-Nayef, Basem. The role of knowledge management processes in building the learning organization. Baghdad College of Economic Sciences Journal, Issue (31),2012,p 160-190.
- Ammar, Iman. (2015). Skills of developing educational research for postgraduate students in the Faculties of Education in Egypt in light of the experiences of some countries. The Educational Journal of the College of Education in Sohag, 24 (2),2015,p 245-273.
- Argote, L., Mcevily, B, & Reagans, R. Managing knowledge in organizations: an integrative framework and review of emerging themes. Management Science, Vol(49), NO (4),2003,p571-582.
- Beautiful, Baghdawi; Al-Jilali, Misumi. Measuring the impact of knowledge management processes on the quality of banking services: a field study on some Algerian public banks operating in the city of Jaflah. Journal of Law and Human Sciences. Volume (35), Issue (2), 2018, p172-181.
- Ghadeer, Basem . Requirements and obstacles to applying knowledge management - Tishreen University as a model -. Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies. Volume (38), Issue (3),2016,p 89-108.
- Ghadeer, Basim. Muhammad, Laylan. The role of knowledge management in the process of identifying training needs in Syrian public universities. Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies, Vol (40), Issue (5),2018,p 349-368.
- Gold, A. H., Malhotra, A., Segars, A. knowledge management: an organizational capabilities perspective. Journal of Management Information Systems, Vol(18),No(1),2001,p 184-214.
- Gonzalez, R; Martinz, M. . Knowledge Management Process: a theoretical-conceptual research. Gest. Prod., São Carlos Jornal. Vol (24), No (2), 2017,Pp 248-265.
- Good, pure. Issa, Hussain (2011). The Role of Knowledge Management in Improving Institutional Performance, "A Field Study at Damascus University." Tishreen University Journal. Volume (26), Issue (6),2011,p 253-276.
- Harb, Muhammad Khamis. Knowledge management application in universities required excellence in educational research. Journal of the Faculty of Education at Zagazig University, Vol. (28), Issue (29),2013,p 1-89.
- Hassan, Bassam; Abbas, Abdel Fattah, Tawil, Leila; Courier, Mary; Fawal, Mustafa. (2020). A comprehensive guide to graduate studies at Tishreen University. Lattakia: Tishreen University.
- Jan, Khadija .The reality of scientific supervision of educational research in the graduate studies program at Umm Al-Qura University in Makkah from the viewpoint of students in light of their specializations. Journal of the College of Education. Volume (24), Issue (103),2017,p 263-302.
- Lahijanian, A. (2004), knowledge management in universities Case Research of the University of Tehran. Hamayesh Amoozesh Ali Va toseyeh jornal. Vol. 2 ,2004,Pp 114-165.
- Levine, S., & Prietula, M. (2012). How knowledge transfer impacts performance: a mutilevel model of benefits and liabilities. Organization Science, Vol (23), No (6),2012, Pp1748-1766.

- Magnier-Watanable, R, Senoo, D. Organizational characteristics as prescriptive factors of knowledge iniciatives. Journal of Knowledge Management, Vol (12), No. (1),2008, Pp 21-36.
- Mickulecka,J. Mickulecka,P University Knowledge Management - Issues and Prospects.4 th European Conference Proceedings . United Kigdom: University of London,(2000,September),203 pages
- Nejadhussein, S. and Azadbakht, P. (2011). Knowledge management readiness in a university in Iran: Perceptions and factors for initiating. Journal of Knowledge-based Innovation in China, Vol(3),No(3),2011, Pp. 172-183.
- Nonaka,I. A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. Organization Science Jornal. Vol(5), No(1), 1994,Pp 14-37.
- Nonaka,I; Toyama,R; Konno,N. SECI, Ba and Leadership: a Unifed Model of Dynamic Knowledge Creation. Amsterdam: Elsevier ,2000,13 pages.
- Scientific Research Directorate in the Ministry of Higher Education. National Report for Scientific Research in the Syrian Arab Republic: 2016-2017 Report. Damascus: The Supreme Commission for Scientific Researc ,2017 ,78pages.
- Shabab, Maryam .The impact of cognitive sharing on the quality of educational service for higher education institutions from the perspective of faculty members. A magister message that is not published. University of Mohamed Khaider-Biskra, Faculty of Economic, Business and Management Sciences, Department of Management Sciences: Algeria,2019, 156pages.
- Syed Ali, Osama.. knowledge management. Kafr El Sheikh: House of Knowledge and Faith for Publication and Distribution,2013, 254pages.
- Tarawneh, Tahseen (2011). A documentary study of abstracts of letters and scientific theses at Naif Arab University for Security Sciences in light of quality standards and academic accreditation for the period between 2001-2002. Riyadh: Naif Arab University for Security Sciences,2011,25pages.
- The Directorate of Scientific Research at Tishreen University Annual Report of the Directorate of Planning at Tishreen University: 2018-2019 Report Lattakia: Tishreen University,2019.
- Volberda, V., Foss, N., & Lyles, M. Absorbing the concept of absorptive capacity: how to realize its potential in the organization field. Organization Science, Vol (21), No (4), 2010,p931-951.
- Yassin, Saad Ghalib. (2007). Knowledge Management - Systems, Systems and Strategies -. Amman: House of Approaches for Publishing and Distribution.
- Zollo,M;Winter,S.Deliberate Learning and the Evolution of Dynamic Capabilities. The journal of organizational science.Vol(13), No(3),2002, Pp339- 351.

الملحق(1):بنود استبانة عمليات المعرفة ومقياسها بصورته النهائية.

	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
تحديد المعرفة وتشخيصها:					
1. أبدأ العمل مع الطالب بجمع المادة النظرية.					
2. أوجه الطالب إلى الجوانب التي يجب جمع معلومات نظرية حولها					
3. أساعد الطالب في الوصول إلى المراجع العلمية التي تخدم موضوعه					
4. أرشد الطالب إلى الأسلوب الصحيح في الإفادة من الأدبيات(القراءة الناقدة، الاستنتاج، الربط...)					
5. عندما أصادف خطأً علمياً في العمل المنجز فإنني أطرح سؤالاً يوجه نحو تحليل الخطأ وتصويبه					
6. أدعو الطالب إلى الاستشهاد بدراسات أعدها باحثون من الكلية					
7. أقدم ملاحظاتي وتعليقاتي على عمل الطالب بصورة "مكتوبة"					
8. أتيح الفرصة للطالب لمناقشتي بالتعليقات والملحوظات التي أضعها على عمله					
9. أعقد اجتماعات حوارية تجمع الطلبة لإجراء النقاشات العلمية					
10. أتأكد من صحّة المعلومات الواردة في عمل الطالب					
11. أوضّح للطالب كيفية اختيار عينة ممثلة للمجتمع الأصلي للبحث					
12. أتأكد من ملاءمة أدوات البحث المختارة لقدرات الطالب وإمكاناته					
13. أوضّح للطالب كيفيّة وشروط إعداد أدوات بحثه (مراعاة أهداف الدراسة،الإرتباط بالمادة النظرية،..)					
14. أشارك الطالب في تحديد الأساتذة المحكمين لأدوات بحثه					
15. أدعو الطالب لحضور السيمينارات والمناقشات المنعقدة في الكلية					
16. أوضح للطالب كيفية أداء المعالجة الإحصائية للبيانات التي جمعها بعد تطبيق الأدوات					
17. أرشد الطالب إلى الأساليب المُثلى في عرض نتائج بحثه					
18. أناقش الطالب في نتائج بحثه حتى أوسع مدارك تفكيره حولها، فيتسنى له تقديم تفسيرات عميقة لها					
19. أقدّم التغذية الراجعة للطالب في ضوء عمله المنجز خطوة بخطوة					
20. ألتزم بمواعيد اللقاءات المحددة بيني وبين الطالب					
21. أخصص وقتاً لمناقشة الطلبة الذين أقوم بتحكيم وتقييم أعمالهم					
22. أقدّم الدعم اللازم عند مواجهة الطالب لأي صعوبات شخصيّة					
23. أوضح للطالب معايير وإجراءات التقويم المتبعة في المناقشة والحكم على رسالته					
24. أتناقش مع الطالب في الملاحظات المقدمة على خطّة رسالته لنجري التعديلات اللازمة					
25. أوضح للطالب الأمور الإدارية التي تتعلق بإجراءات تسجيل بحثه					
26. أضع مع الطالب تصوراً للأبحاث التي يمكن أن نشتقها من رسالته					
27. أدعو الطالب إلى إعداد أبحاث معتمدة/ مستكملة لدراسات سابقة أعدت في الكلية					
28. أحدد مع الطالب جدولاً زمنياً لإتمام الرسالة					
توليد المعرفة:					
29. أبدأ العمل مع الطالب بجمع المادة النظرية.					
30. أوجه الطالب إلى الجوانب التي يجب جمع معلومات نظرية حولها					
31. أساعد الطالب في الوصول إلى المراجع العلمية التي تخدم موضوعه					
32. أرشد الطالب إلى الأسلوب الصحيح في الإفادة من الأدبيات(القراءة الناقدة، الاستنتاج، الربط...)					
33. عندما أصادف خطأً علمياً في العمل المنجز فإنني أطرح سؤالاً يوجه نحو تحليل الخطأ وتصويبه					
34. أدعو الطالب إلى الاستشهاد بدراسات أعدها باحثون من الكلية					
35. أقدم ملاحظاتي وتعليقاتي على عمل الطالب بصورة "مكتوبة"					
36. أتيح الفرصة للطالب لمناقشتي بالتعليقات والملحوظات التي أضعها على عمله					
37. أعقد اجتماعات حوارية تجمع الطلبة لإجراء النقاشات العلمية					
38. أتأكد من صحّة المعلومات الواردة في عمل الطالب					
39. أوضّح للطالب كيفية اختيار عينة ممثلة للمجتمع الأصلي للبحث					
40. أتأكد من ملاءمة أدوات البحث المختارة لقدرات الطالب وإمكاناته					
41. أوضّح للطالب كيفيّة وشروط إعداد أدوات بحثه (مراعاة أهداف الدراسة،الإرتباط بالمادة النظرية،..)					
42. أشارك الطالب في تحديد الأساتذة المحكمين لأدوات بحثه					
43. أدعو الطالب لحضور السيمينارات والمناقشات المنعقدة في الكلية					
44. أوضح للطالب كيفية أداء المعالجة الإحصائية للبيانات التي جمعها بعد تطبيق الأدوات					
45. أرشد الطالب إلى الأساليب المُثلى في عرض نتائج بحثه					
46. أناقش الطالب في نتائج بحثه حتى أوسع مدارك تفكيره حولها، فيتسنى له تقديم تفسيرات عميقة لها					

47. أقدّم التغذية الراجعة للطالب في ضوء عمله المنجز خطوة بخطوة					
48. ألتزم بمواعيد اللقاءات المحددة بيني وبين الطالب					
49. أخصص وقتاً لمناقشة الطلبة الذين أقوم بتحكيم وتقييم أعمالهم					
50. أقدّم الدعم اللازم عند مواجهة الطالب لأي صعوبات شخصيّة					
51. أوضح للطالب معايير وإجراءات التقويم المتبعة في المناقشة والحكم على رسالته					
تخزين المعرفة:					
53. أعتمد أسلوب النقاش لترسيخ وحفظ تجربة الطالب في إعداد رسالته					
54. أدعو الطالب إلى إجراء تقييم ذاتي وتحديد جوانب القوة ونقاط الضعف في أدائه					
55. أدعو الطالب إلى تسجيل ملاحظات حول تجربته في مرحلة إعداد الرسالة					
56. في ضوء تجاربي الإشرافية، أضع ملاحظات تساعدني في تطوير أدائي في الإشراف العلمي					
57. لديّ صورة عن الأشخاص الذين يمكنهم تقديم الإستشارة العلمية عند حاجتي لها					
58. أحتفظ بنسخ عن القوانين والأنظمة والقرارات التي تخصّ مرحلة الماجستير					
59. أخزّن أبحاث الطلبة وأعمالهم الكترونياً					
نشر المعرفة:					
60. أدعو الطلبة إلى مشاركة أبحاثهم على قواعد البيانات المتخصصة بنشر الإنتاج العلمي(Research Gate، Google Scholar)					
61. أدعو الطلبة إلى صياغة رسائلهم بصورة إجرائية ليسهل تقبلها من المستفيدين					
62. أحفّز الطلبة على تقديم نتائج أبحاثهم للجهات المستفيدة وإطلاعهم عليها					
63. أشجع الطلبة على مشاركة زملائهم لتجاربهم في مرحلة الماجستير (الصعوبات، الأخطاء، الحلول، الإجراءات....)					
64. أستثمر مواقع التواصل الاجتماعي في مشاركة نتائج الأبحاث التي يعدّها الطلبة					
65. أدعو الطلبة على ترجمة أبحاثهم إلى اللغة الإنكليزية لتوسيع نطاق المطلعين عليها					
66. أدعو الطلبة إلى نشر مستخلصات أبحاثهم في المجلات العلمية المحكّمة					
67. أقدم الاستشارة العلمية لأي زميل أو باحث يطلبها					
68. أشارك في النشاطات العلمية (ندوات، ورش عمل،....) التي تستهدف نقل معرفتي وخبراتي إلى الآخرين					
69. أطلع طلبتي على تجارب زملائهم في إعداد الرسائل العلمية (الصعوبات، الأخطاء، الحلول، أفضل الممارسات..)					
تطبيق المعرفة واستخدامها:					
70. أستمدّ من مقترحات البحوث التي يقدّمها الطلبة أفكاراً لأبحاث جديدة					
71. أستثمر تجارب زملائي وملاحظاتهم في تطوير مبادئي وسياساتي في الإشراف العلمي					
72. أشجع على تبني نتائج البحوث التي تنجز في الكلية في الحياة العملية (اتخاذ القرارات، حل المشكلات، القيام بنشاطات معينة....)					
73. أحوّل تجاربي في الإشراف العلمي إلى خطط عمل					
74. أتبنّى نتائج البحوث التي ينجزها الطلبة في حياتي العملية (اتخاذ القرارات، حل المشكلات، القيام بنشاطات معينة...)					
75. أستشهد برسائل طلبة الماجستير في الأبحاث التي أعدّها.					