تأثير العوامل التنظيمية والفردية على درجة المشاركة في المعرفة: الدور الوسيط لدافعية الفرد للتعلم[1]

أ. هبة ياسين عبدالله
باحثة بقسم إدارة الأعمال
كلية التجارة- جامعة الإسكندرية
جمهورية مصر العربية
hiba.yassen226@gmail.com

د. راوية محمد حسن
استاذ إدارة الأعمال المساعد
كلية التجارة- جامعة الإسكندرية
جمهورية مصر العربية
rawya.hassan@alexu.edu.eg

د. محمد عبد المنعم خميس
مدرس إدارة الأعمال
كلية التجارة- جامعة الإسكندرية
جمهورية مصر العربية
mohamedabdalmoniem1@gmail.com

ملخص البحث

تهدف الدراسة الحالية إلى دراسة تأثير بعض العوامل التنظيمية والفردية على درجة مشاركة الأفراد للمعرفة. وبصفة أكثر تحديداً، تقوم الدراسة الحالية باختبار تأثير الثقافة التعاونية، و دعم المشرف المباشر، و دعم مجموعة العمل، و اتجاه الفرد نحو مشاركة المعرفة، على درجة مشاركة المعرفة. ودور دافعية الفرد للتعلم كمتغير وسيط تفاعلي في التأثير على هذه العلاقة. تم تطبيق الدراسة في جامعة الإسكندرية في جمهورية مصر العربية. بأستخدام المنهج الوصفي التحليلي. كما تم جمع البيانات من خلال قوائم الاستقصاء الإلكترونية على موقع (Google form)، وتمثلت عينة الدراسة من (340) مفردة من أعضاء هيئة التدريس المعاونة من بعض الكليات النظرية المتمثلة في كلية (التجارة، و الآداب، والتربية، و الحقوق، و السياحة والفنادق) والكليات العملية المتمثلة في كلية (الطب، والصيدلة، و العلوم، والهندسة). وتم تحليل البيانات الواردة فيها باستخدام برنامجي (SPSS.V.25) و (AMOS.V.22).

أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير إيجابي ذي دلالة معنوية بين المتغيرات المستقلة: الثقافة التعاونية، و دعم مجموعة العمل، و اتجاه الفرد نحو مشاركة المعرفة، والمتغير التابع المشاركة في المعرفة، وكذلك عن وجود تأثير سلبي ذي دلالة معنوية بين دعم المشرف المباشر والمشاركة في المعرفة، ويوجد تأثير تفاعلي لدافعية الفرد للتعلم على العلاقة بين دعم المشرف المباشر والمشاركة في المعرفة، في حين لا يوجد تأثير تفاعلي لدافعية الفرد للتعلم على العلاقة بين كل من الثقافة التعاونية، و دعم مجموعة العمل، و اتجاه الفرد نحو مشاركة المعرفة ومتغير المشاركة في المعرفة.

الكلمات الدالة

الثقافة التعاونية، دعم المشرف المباشر، دعم مجموعة العمل، اتجاه الفرد نحو مشاركة المعرفة، المشاركة في المعرفة، دافعية الفرد للتعلم.

[1] تم تقديم البحث في 2022/12/8، وتم قبوله للنشر في 2022/12/29.

(1) المقدمة

شهد العالم مؤخرًا، وخاصة خلال العقدين الماضيين، تطور معرفي ومعلوماتي وثورة تكنولوجية ومنافسة هائلة، تحول فيه الإقتصاد العالمي من إقتصاد صناعي إلى إقتصاد معرفي، وأصبحت المعرفة والتكنولوجيا مصدراً رئيسياً للميزة التنافسية في أي مؤسسة. بسبب هذا التقدم المعرفي والتكنولوجي المتزايد، ظهرت قدرة إدارة المعرفة المدعومة بتقنية المعلومات، ككفاءة مشتركة للمؤسسات، لتعزيز الأداء الفردي، والإبتكار، والقدرات التنظيمية، والميزة التنافسية. أظهرت هذه التحولات حاجة المؤسسات إلى وجود مستويات أعلى من المعرفة، والخبرات لدى الأفراد من أجل تحسين منتجاتها وخدماتها وتطويرها والتركيز على المنتجات كثيفة المعرفة، والمنافسة بجودة الخدمات والمنتجات ذات التكنولوجيا العالية، مما يساعد في زيادة تنافسية المؤسسة، لا سيما في ظل الضغوط المتزايدة التي تتعرض لها المؤسسات (Mao, Liu, Zhang, & Deng, 2016).

لم يقتصر تأثير هذا التطور المعرفي على مؤسسات الأعمال فقط، بل أصبح أثره وأهميته أيضاً ممتداً إلى المؤسسات الخدمية ومنها: المؤسسات التعليمية، حيث أتجهت هذه المؤسسات، بما تتضمنها من الجامعات و الكليات والمعاهد للتحويل إلى ما يسمى بإقتصاد المعرفة. ومن ثم، يجب أن تكون الجامعات في هذا العالم التنافسي أكثر إبداعًا، وأن تتمتع بمزايا تنافسية خاصة بها. فمن الواضح أن المعلومات والمعرفة الناتجة هي العوامل الرئيسية في النمو والتطوير التنظيمي (Guri, 2009; Välimaa & Hoffman, 2008). ويتطلب ذلك الأهتمام بتوفير البيئة والثقافة التنظيمية الداعمة والتي تساعد على المشاركة في المعرفة، كأحد عمليات إدارة المعرفة، مما يزيد من احتمالات تحقيق الأهداف الاستراتيجية (North & Babakhanlou, 2016).

يمكن دراسة إدارة المعرفة من مدخلين هما: المدخل التكنولوجي الذي يساهم في نشر المعرفة، ومدخل السياق الإجتماعي الذي يتم فيه تبادل المعرفة، من خلال التفاعل الإجتماعي الفعال. لذا تعد مشاركة المعرفة عاملاً مهمًا لنجاح المؤسسات، وفي البيئات العلمية والأكاديمية بصورة خاصة، فهي عنصر مهم في المجتمع القائم على المعرفة (Trehan & Kushwaha, 2012). وعامل لتحسين الأداء المهني والأكاديمي للجامعات (Ramazanzade, Ayati, Shokohifard, & Abedi, 2019). تعكس البيئة التنظيمية المناخ الإجتماعي في المجال التعليمي (Erturk & Ziblim, 2020)، وهذا ما ستعتمد عليه الدراسة الحالية.

رغم أهمية مشاركة المعرفة في المؤسسات، إلا أن هناك العديد من العوامل التي يجب التغلب عليها. ومن ضمن هذه العوامل: إفتقار الفرد لثقافة التعاون، وعدم الثقة في الآخرين والذي يحد من فرص تبادل ومشاركة المعرفة مع الآخرين. كذلك الإفتقار إلى دور القيادة الفعال في توفير الدعم و تعزيز روح الفريق، الذي له تأثير إيجابي على دافع الفرد ونواياه السلوكية. فتوفير مناخ التعاون بين أعضاء الفريق يخلق بيئة تدعم تبادل المعلومات بين الأفراد (Shao, Feng, & Wang, 2017).

يمثل التفاعل الإجتماعي أمرًا بالغ الأهمية لنشر المعرفة ومشاركتها. فقد تكون الممارسة المستمرة لمشاركة ومشاهدة الخبرات أو العمل من خلال تفاعل الأفراد مع بعضهم البعض مطلباً أساسياً لتبادل المعلومات وتوليد معارف جديدة ومشاركتها ونقلها إلى الآخرين. لذلك يجب ان تعمل المؤسسات الموجهة نحو المعرفة، وخاصة المؤسسات الأكاديمية والبحثية التي تعتمد بشكل كبير على المعرفة، على توفير ثقافة تنظيمية داعمة لتعاون

الأفراد ومشاركتهم في المعرفة من خلال تعزيز تلك الروابط الإجتماعية في المؤسسات، وبدء ممارسات وتفاعلات في مكان العمل، والتأثير على سلوكيات الأفراد المتعلقة بالنتائج التنظيمية، وخلق ثقافة عمل تحفز وتدعم إكتساب المعرفة وخلقها، ومشاركتها، وإعادة أستخدامها على المستوى الفردي أو الجماعي أو التنظيمي، مع وجود القيادة الفعالة المباشرة في توجيه وتقييم عمل الأفراد(Jokanovic, Zivlak, Okanović, Ćulibrk, & Duđak, 2020 Hadjimichael & Tsoukas, 2019).

(2) مشكلة الدراسة

بالرغم من أدراك أهمية المشاركة في المعرفة، كأحد عمليات إدارة المعرفة، في المؤسسات الأكاديمية والبحثية، بل ومحاولات تطبيقها بشكل عملي وتقديم حوافز لتشجيع الأفراد في مشاركة المعرفة (Cabrera, Collins, & Alavi & Leidner, 2001;Salgado, 2006) إلا إنه مازال هناك بعض الأفراد الذين لا يفضلون مشاركة معرفتهم مع الآخرين، وقد يرجع هذا إلى عدة أسباب منها: عدم تقديم الدعم الكافي، والتشجيع على اكتساب المعرفة، سواء من خلال المؤسسة أو الزملاء، أو عدم وجود الثقة التي تساعد على تبادل المعرفة (Cabrera & Cabrera, 2005; Sharma & Singh, 2012). أو قد يرجع إلى بعض المشاكل الخاصة بالفرد مثل: عدم قدرة الفرد على فهم طبيعة العمل، أو عدم اهتمامه في إكتساب معارف جديدة، أو ليس لديه دافعية لتعلم معرفة جديدة. وبالتالي فمن الأهمية تحديد العوامل التي قد تعزز من سلوكيات مشاركة المعرفة لدى الأفراد (Ardichvili, 2003; Wamuyu, 2015).

أظهرت نتائج الدراسات السابقة أرجاع بعض من هذه الأسباب إلى عدة عوامل. بعض منها ترتبط بالمستوى التنظيمي وتتمثل في: الثقافة التنظيمية ودعم المشرف أو زملاء العمل. فقد أتضح من نتائج بعض الدراسات(Mooghali, 2012; Kucharska & Kowalczyk, 2016;Khodabakhshi, & Ebrahimmi, 2015; Anand & Dalmasso, 2020) تأثير مدى توافر هذه العوامل التنظيمية من حيث تقديم الدعم والتعاون، على قدرة المؤسسات في بناء ومشاركة المعرفة. أما البعض الأخر من العوامل فيرتبط بالمستوى الفردي، والمتمثل في مدى تصورات و إتجاهات الأفراد نحو مشاركة المعرفة مع زملائهم، والتي تزيد من قدراتهم و إمكانياتهم في بناء ومشاركة هذه المعرفة (Jokanovic et al., 2020). كذلك أشارت دراسات إلى بعض من العوامل المرتبطة بالمستوى التنظيمي والمستوى الفردي وتأثيرها معاً على الإتصال وتبادل المعرفة بين الأفراد (Pereira, & Mohiya, 2021 Rivai, Gani, & Murfat, 2019; Kim, Lee, & Yun, 2016).

أيضاً أظهرت نتائج الدراسة الإستطلاعية الأولية التي قامت بها الباحثة في بعض كليات جامعة الإسكندرية على عينة من أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة والمكونة من (40) مفردة، واستخلاص بعض العوامل التي تقلل من عملية المشاركة في المعرفة يرتبط بعضها: بعدم تقديم الدعم المستمر للأفكار والمبادرات الجديدة للأفراد، والافتقار إلى الدعم التنظيمي لتسهيل عملية المشاركة، و وجود بعض المشاكل التي يواجهها الأفراد أثناء مناقشتهم لتبادل الأفكار في مجال العمل أو مجال البحث العلمي، أضافة إلى وجود المنافسة بين الأفراد والتي تقلل من دافعيتهم للمشاركة في المعرفة وميلهم إلى الإحتفاظ بمعلوماتهم، والى حد ما الإفتقار إلى تشجيع روح التعاون والتنسيق بين الأفراد وتعزيز مناخ يسوده الثقة والتعاون من أجل تبادل الأفكار والوصول إلى أفكار جديدة.

بناءاً على نتائج الدراسات السابقة (Osman, Sauid, & Azizan, 2015; Tan, 2016) ونتائج الدراسة الأستطلاعية التي قامت بها الباحثة، ظهرت الحاجة لدراسة بعض العوامل التي تزيد من احتمالات مشاركة المعرفة بين الأفراد، سواء على المستوى التنظيمي المتمثل في بيئة العمل الداعمة أو على المستوى الفردي المتمثل في أتجاهات الفرد ، فهناك حاجة لسد الفجوات في مجال هذه الدراسات، وخاصة في مجال مؤسسات التعليم العالي (Rivai, et al., 2019; AlBar & Ismail & Hosseini, 2014; Hoque, 2019).

أظهرت بعض الدراسات السابقة أيضاً وجود تعارض بين النتائج حول العلاقة بين متغيرات الدراسة، فبينما أوضحت نتائج بعض الدراسات (Pereira, & Mohiya, 2021; Hon & Leung, 2011) مدى التأثير الإيجابي بين المتغيرات: الثقافة التعاونية، ودافع الفرد للتعلم، ومشاركة المعرفة، إلا أن هناك بعض الدراسات التي لم تدعم هذه النتيجة (Fernandes, 2018). كذلك أشارت نتائج أحد الدراسات (Schoor & Bannert, 2011) إلى أن نشاط التعلم لدى الفرد وأكتساب المعرفة مرتبطة بدافع الفرد والتعلم الفردي، وليس بدافع التعلم من خلال المجموعة. بينما أكدت دراسة خوسرافي، أحمد وسديرا (2014) Khosravi, Ahmad, & Sedera أن قدرة الفرد على تبادل المعرفة داخل مجموعة تعتمد على الثقافة الداعمة من قبل السلطة الأعلى، ودعم المشرف المناسب، واستراتيجية التعلم، والشبكات الإجتماعية، وأنظمة تكنولوجيا المعلومات المستخدمة.

ايضاً أكدت نتائج بعض الدراسات وجود علاقة مباشرة بين المتغيرات المستقلة: الثقافة التعاونية، ودعم المشرف المباشر، ودعم مجموعة العمل، وأتجاه الفرد نحو مشاركة المعرفة، على مشاركة الفرد للمعرفة (Mooghali 2012; Jokanović et al.,2020) بينما أشارت نتائج دراسات أخرى إلى وجود العلاقات غير المباشرة بين المتغيرات: الثقافة التنظيمية، و دعم المشرف المباشر، ودعم مجموعة العمل على مشاركة الفرد في المعرفة (Abdelsalam, & Maisoon, Al, Abdullah, 2020; Mohammed & Hemed, 2020). وكذلك وجدت نتائج دراسة بورغيس Burgess (2005) أن سلوك مشاركة المعرفة للأفراد يتأثر بشكل إيجابي بإمكانية الدوافع الخارجية المتمثلة بالمكافآت التنظيمية أو المعاملة بالمثل لزملاء العمل. بينما لم تدعم دراسة لين Lin (2007) هذه النتيجة حيث وجدت ان المكافآت التنظيمية لم تؤثر على مواقف الأفراد ونواياهم السلوكية فيما يتعلق بمشاركة المعرفة.

لذلك تسعى الدراسة الحالية إلى حل بعض التعارض بين نتائج الدراسات السابقة من خلال دراسة مدى تأثير بعض العوامل التنظيمية المتمثلة في: الثقافة التعاونية، ودعم المشرف، ودعم زملاء العمل، وايضاً بعض العوامل الفردية المتمثلة في: أتجاه الفرد نحو المشاركة في المعرفة، وحل بعض عدم الأتفاق بين نتائج الدراسات السابقة التي درست العلاقات بين هذه المتغيرات ومحاولة سد هذه الفجوة في هذا الصدد، وبناءً على ذلك، تمت صياغة الأسئلة البحثية التالية:

1-هل يؤثر توافر الثقافة التعاونية على درجة المشاركة في المعرفة؟

2-ما هو تأثير دعم المشرف المباشر على درجة المشاركة في المعرف؟

3-هل يؤثر دعم مجموعة العمل على درجة المشاركة في المعرفة؟

4-هل يؤثر توجهات الفرد نحو المشاركة في المعرفة على درجة مشاركته للمعرفة؟

5-ما مدى تأثير دافعية الفرد للتعلم على العلاقة بين (الثقافة التعاونية، ودعم المشرف المباشر، و دعم مجموعة العمل وأتجاه الفرد نحو مشاركة المعرفة) والمشاركة في المعرفة؟

(3) أهداف الدراسة

هناك عدد من الأهداف التي تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيقها وهي:

1- أختبار التأثير المباشر للثقافة التعاونية على المشاركة في المعرفة.

2- الكشف عن التأثير المباشر لدعم المشرف المباشر على المشاركة في المعرفة.

3- أختبار التأثير المباشر لدعم مجموعة العمل على المشاركة في المعرفة.

4- دراسة تأثير أتجاه الفرد نحو مشاركة المعرفة على المشاركة في المعرفة.

5- معرفة دور الوسيط التفاعلي (لدافعية التعلم للفرد) في التأثير على العلاقة بين المتغيرات المستقلة (الثقافة التعاونية، ودعم المشرف المباشر، ودعم مجموعة العمل، وأتجاه الفرد نحو المشاركة في المعرفة) والمتغير التابع (المشاركة في المعرفة).

(4) أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال الإضافات التي تتوقع أن تقدمها على المستويين الأكاديمي أو العلمي والتطبيقي وذلك على النحو التالي:

(4-1) الأهمية الأكاديمية أو العلمية

- تتمثل أهمية الدراسة الحالية في تركيزها على مؤسسات التعليم العالي المصري (جامعة الإسكندرية) وهي أحدى أكبر وأقدم الجامعات في مصر والتي تعد مصدراً هاماً للمهارات والكفاءات التي تمد وتزود المجتمع العربي والعالمي باحتياجاته.
- على الرغم من إجراء العديد من الدراسات (Rahmatinia Ghorbani, Nia, &Sadri, 2012 ; Khosravi, et al., 2014& Maleki, 2013; Jong, Meirink, & Admiraal, 2019) للتحقق من تأثير العوامل المختلفة (التنظيمية والفردية) على مشاركة المعرفة في المؤسسات الإنتاجية، ألا أن هناك ندرة الدراسات التي تم إجرائها حول العلاقة بين هذه العوامل على مشاركة المعرفة في مجال المؤسسات الخدمية مثل مؤسسات التعليم العالي وبين الأكاديميين في الجامعات.
- تركز الدراسة الحالية على واحد من أهم المتغيرات المؤثرة على الرغبة في مشاركة المعرفة للأفراد وهي دافعية الفرد للتعلم (Swift, Balkin, & Matusik, 2010).
- تعد الدراسة الحالية محاولة لتقديم إطار نظري معرفي يضم كل من العوامل التنظيمية والعوامل الفردية معاً، وتأثيرها على درجة مشاركة المعرفة حيث ركزت معظم الدراسات السابقة على مجموعة واحدة من المتغيرات، أما التنظيمية (Kim & Park, 2020; Le, et al., 2020) أو الفردية (Khanam, et al, 2017; Kettinger, Li, Davis, & Kettinger, L, 2015)، وأيضاً محاولة حل التعارضات والمساهمة في سد الفجوة

المعرفية بينها، وكذلك معرفة ما إذا كانت النتائج التي سيتم التوصل إليها تختلف أم تتفق مع الدراسات السابقة، مما يثري المعرفة في هذا المجال .

- إجراء الدراسة على البيئة المصرية بينما ركزت معظم الدراسات على بيئات أخرى (Rivai, et al., 2019; Tan, 2016;Huang, Deggs, Jabor, & Machtmes, 2011) .

(2-4) الأهمية التطبيقية

تفيد الدراسة التطبيقية في تقديم بعض الاقتراحات والإرشادات التي تفيد في زيادة المشاركة في المعرفة سواء على المستوى الفردي أو الجماعي من خلال:

- توضيح أهمية عملية التشارك المعرفي بين الأفراد، وتشجيع روح التعاون والتنسيق والثقة وتقديم الدعم والمساندة لهم من أجل تعزيز الابتكار وضمان بقاء الميزة التنافسية الخاصة بالجامعة.
- أهمية تطبيق المعرفة ومعرفة العوامل الفعالة لمشاركتها، والكشف عن جوانب الضعف التي تعانيها لأقتراح الحلول المناسبة لمعالجتها، والتأكيد على الجوانب الإيجابية لتحسينها، وتطويرها لما لذلك من فوائد على المستوى الفردي والتنظيمي .
- بيان أهمية خلق مناخ يشجع الروابط الإجتماعية بين الزملاء والعلاقة الجيدة، مما سيساعد في نقل المعرفة من المستويات الفردية إلى مستويات المجموعة أو الفريق أو المستويات التنظيمية.
- أهمية تقديم حوافر سواء كانت (مادية أو معنوية) للإنجازات الجماعية وتشجيع الأفراد الذين يقدمون أفكار جديدة ويشاركونها مع الأخرين.
- الاهتمام بعمل حلقات نقاشية للبحث العلمي تشجع على مناقشة الأفكار المختلفة وتبادل المعارف والآراء من أجل تحسن الأداء العام والكفاءة والفعالية في الجامعة.
- تقديم برامج تدريبية لإكتساب مهارات العمل الجماعي والذي يساعد على تبادل المعرفة.

(5) الإطار النظري للدراسة

(1-5)الثقافة التعاونية (collaborative culture)

تعد دراسة الثقافة المحددة للمؤسسة أمرًا بالغ الأهمية لوصف الظواهر التنظيمية وفهمها. فقد كانت الثقافة التنظيمية موضوعًا للبحث لعدة عقود، حيث كان هناك إدراكاً واضحاً للفروق بين قيم ومعتقدات الأفراد من خلفيات ثقافية مختلفة (Tharp, 2009). وقد توصل كلاً من Black, Gregersen, &Mendenhall (1992) إلى إستنتاج مفاده أن المشكلات التي يُحتمل ظهورها أثناء أنشطة الأعمال التجارية والدولية وإعدادات العمل من الخطأ أن تُنسب فقط إلى عدم الكفاءة المهنية، بل أنها قد تحدث بسبب عدم قدرة الأفراد على إدراك أفكار الآخرين ومواقفهم، والتكيف معها. نتيجة لذلك، يتمثل التحدي الرئيسي للمؤسسات في جعل موظفيها يعيدون تصنيف الأفراد المختلفين ديموغرافيًا، كأعضاء في المجموعة، من أجل تعزيز المشاركة والثقة المتبادلة و الأستفادة من تنوع المعرفة.

وفقًا لشاين (1990) Schein تم تعريف الثقافة التنظيمية على إنها، مجموعة من المعتقدات والقيم والافتراضات بين أعضاء المؤسسة. تؤثر هذه القيم المشتركة على سلوك أعضاء المؤسسة، لأنها تعتمد على القيم التي توجه قراراتهم وسلوكياتهم، وبالتالي تؤثر على فعالية المؤسسة، من خلال النظر إلى المؤسسات على أنها أنظمة هيكلية أجتماعية وعقلانية، يبني أعضائها مجموعة من الأفكار والمعتقدات المقبولة بشكل متبادل حول ما هو حقيقي، وما هو أساسي، وكيفية الأستجابة لهذا. و لكل مؤسسة ثقافتها الفريدة، والتي تطور العمل فيها ليعكس هويتها (Schein& Schein, 2004).

ذكر كلاً من Chatman, Polzer, Barsade, & Neale (1998) عنصرين متميزين من أبعاد الثقافة التعاونية: **أولهما**، الثقافة التعاونية على مستوى الفرد، **وثانيهما**، الثقافة التعاونية على مستوى الجماعة، وكلاهما من المحتمل أن يؤثر على عملية التصنيف الإجتماعي للأفراد. تركز الثقافات التعاونية الفردية على الإنجازات الشخصية للفرد فضلاً عن ميزاتهم وقدراتهم الفريدة. هذا البعد مرن نوعًا ما، حيث يمنح للأفراد حرية التصرف بطريقتهم الشخصية. ونتيجة لذلك، فإن الإنتماء التنظيمي غير ظاهر، ويتم إعطاء الأولوية للصفات الشخصية. كما أشار ماركوس وكيتاياما Markus & Kitayama (1991) إلى أن الأفراد يحافظون على إستقلالهم عن الآخرين، من خلال الإهتمام بالذات، وأكتشاف سماتهم الداخلية الفريدة والتعبير عنها. من ناحية أخرى، تتميز الثقافات التعاونية الجماعية، باتفاق واسع النطاق على الأفعال والسلوكيات المناسبة التي تضمن أهدافًا متشابهة، ومصالح قابلة للتبادل، وقواسم مشتركة بين الأفراد. حيث تشمل إقامة علاقات منسجمة مبنية على الثقة المتبادلة بين المشرف والمرؤوسين، وبين الأفراد بعضهم البعض، والفرص التي توفرها المؤسسة للأفراد لتقديم وتطبيق أفكار جديدة، وتهيئتهم للقيام بعمل خارج نطاق واجباتهم ومسؤولياتهم، ومساعدة بعضهم البعض، وعلاقات إتصال جيدة بين جميع الأعضاء في المؤسسة (Roeshinta, Mariatin, &Hadiyani, 2021).

أكد كولد، مالهوترا، وسيجارز Gold, Malhotra, & Segars, (2001) الحاجة إلى تعزيز ثقافة التعاون داخل المؤسسة من خلال تطوير ثقافة وهيكل مرن. وفقاً وفقاً لكرونج ودوزير Grunig & Dozier (2003)، تعمل الثقافة التعاونية والداعمة على تحسين فعالية ممارسة الإتصال، من خلال عمليات يمكن من خلالها للأفراد الذين يرون نفس المشكلة بشكل مختلف واستكشاف الاختلافات بشكل بناء، والبحث عن حلول تتجاوز رؤيتهم المحدودة لما هو ممكن(Tiwana, 2000).

(2-5) دعم المشرف المباشر(Immediate supervisor support)

يعد دعم المشرفين للأفراد في المؤسسة جانب مهم من البيئة التنظيمية، وأداة قيمة في تحسين الأداء السليم للأفراد في الحياة التنظيمية. حيث قدم هاوس House (1983) أنواع الدعم الأكثر أستخدامًا بين أنواع الدعم الأجتماعي للمشرف وهي: الدعم الفعال، والدعم المعلوماتي، والدعم المعنوي، ودعم التقييم. على سبيل المثال، يمكن أن يكون الدعم المعلوماتي من المصادر المهمة المرتبطة بالمهام، والذي يقدمه المشرفون في شكل معلومات وتعليقات متعلقة بالعمل وتقديم معلومات مفيدة للوظيفة. وكذلك يكون الدعم لمساعدة الأفراد الجدد على التكيف والتعلم. بينما يشير الدعم الفعال إلى الإنسجام والأنفتاح، والصداقة، والتشجيع والتواصل الأجتماعي، ومنح الحرية للفرد والثقة والتعاون في مهام العمل بين الأفراد والمشرف. ويتضمن دعم المشرف الفعال جوانب

مثل: توافر المشرف للتعامل مع المشاكل المهنية للأفراد، أو لتقديم النصح والإرشادات لهم (Ng &Sorensen, 2008). أما فيما يخص الدعم المعنوي، فيشير إلى التعبير عن النوايا الحسنة والمشاعر الإيجابية، وعلاقات الثقة والتعاطف الذي يظهره المشرف في بيئة اجتماعية إيجابية. حيث يعبر المشرف عن تعاطفه بتبني مفهوم "أسرة واحدة كبيرة سعيدة"، وشعورًا بأنه ينتمي إليهم. أيضًا قد يكون في شكل التعاطف والرعاية والراحة والتشجيع، وهذا يسهل أرتباط الأفراد بالمؤسسة. وأخيرا يشير دعم التقييم إلى الإشادة بالعمل الجيد للفرد من خلال الترقيات، والرتب، وتوفير الحافز (Orgambídez, & Almeida, 2020).

تم تعريف دعم المشرف من قبل بعض الباحثين حيث عرفه (Penning de Vries, Knies, & Leisink 2020) على إنه الدرجة التي يقدر بها المشرفون مساهمات موظفيهم ومدى أهتمامهم برفاهيتهم. وعلى الرغم من تكليف المشرفين بمسؤوليات مختلفة في كثير من الحالات، إلا أن تقديم الدعم لموظفيهم يعتبر جانبًا مهماً من جوانب الإشراف . كما أن دعم المشرف يمكن أن يفهم على أنه إظهار المدير سلوكاً داعماً من خلال قيامه بأفعال محددة تهدف إلى مساعدة الأفراد في العمل (Knies, Leisink, & Van De Schoot, 2020). وبشكل أكثر تحديدًا، أقترح بعض الباحثين (2013) Chiaburu, Lorinkova, & Van Dyne بأن دعم المشرف يمكن أن يهدف، إما إلى تعزيز الإلتزام الشخصي للأفراد من خلال إبلاغ الأفراد بكيفية أدائهم في عملهم، والسؤال عما إذا كانوا بحاجة إلى المساعدة، أو قد يهدف إلى دعم التطوير الوظيفي للأفراد من خلال ملاحظة وتقاسم فرص التدريب والتنمية. كذلك يمكن للمشرف تقديم دعم محدد نحو التغيير، في محاولات لتحفيز المواقف والسلوكيات التابعة ذات الصلة بالتغيير من خلال تشجيع الأفراد على المشاركة في القرارات المهمة، والتحدث عندما لا يتفقون مع قرار الإدارة ومع ذلك ، يمكن أن يكون دعم المشرف مرتبطاً بالعديد من النتائج، بما في ذلك زيادة مستويات الدعم التنظيمي المدرك، وإنخفاض ترك العمل، نظرًا لأن هدف دعم المشرف للأفراد يتم تحديده من خلال الطريقة التي ينظر بها الأفراد إلى ذلك الدعم من قبل مشرفهم، فمن المهم فهم كيفية تغيير تصورات ومدركات الأفراد حول دعم المشرف (Penning de Vries et al., 2020).

كما عرف بعض الباحثين (2021) .Salamon, et al دعم المشرف على أنه مدى تدعيم المشرفين لسلوك الأفراد عندما يستخدمون مهاراتهم المكتسبة في أداء العمل. حيث وصف دعم المشرف بأستمرار أنه مؤشر مهم لزيادة دافعية الأفراد على أكتساب المهارات الجديدة. من الأرجح أن يتمتع الأفراد بأداء عالي الجودة عندما يقدر مديروهم آرائهم، ويدعمون المبادرة الذاتية، ويقدمون لهم الخيارات ويخلقون الفرص، إضافة إلى تقديم المشرف ملاحظات ذات معنى، من المحتمل أن تؤدي هذه السلوكيات الداعمة من المشرفين إلى نتائج إيجابية في المؤسسة.

(3-5) دعم مجموعة العمل (Work group support)

يعتبر زملاء العمل تأثيرًا أجتماعيًا مهماً آخر، غالبًا ما يتم تجاهله في العمل. فهم ليسوا فقط جانباً حيويًا من البيئة الإجتماعية في العمل. بل إنهم شركاء في العلاقات الأجتماعية وتفاعلات المهام ايضاً(Park, & Choi, 2019). وبذلك أشار كوهين وويلز (1985) Cohen & Wills. أن العلاقات الداعمة والتبادل في العمل يمكن أن تفيد الأفراد العاملين بثلاث طرق هي: **أولاً**، من خلال إبقاء الأفراد موجهين نحو المهام ومركزين على حل المشكلات بدلاً من

الأنشغال بالمشاعر السلبية والقلق. **ثانيًا**، من خلال تشجيع الأفراد العاملين على أتخاذ إجراءات تهدف إلى الحد بشكل فعال من الصراع. **ثالثًا**، من خلال ضمان حصول الأفراد إلى دعم لأنشطتهم.

وصف شنايدر (1987) Schneider زملاء العمل بأن لديهم القدرة على وصف البيئة الإجتماعية في العمل. فضمان الأداء الفعال للجهات المختلفة داخل المؤسسة، يتطلب ذلك التعاون والدعم بين الأقسام والأفراد والإدارة، حيث أن عملية التعاون الداخلي الفعالة داخل المؤسسات تضمن إستمرار تركيز الأفراد ومشاركتهم في تقديم الأهداف التنظيمية المختلفة. فغالباً ما يُنظر إلى التعاون داخل المؤسسة على أنه يمثل جانباً حيوياً يؤثر على أدائها بأكمله (Boehm, 2012). حيث يشجع هذا التعاون أعضاء الفريق على مشاركة معارفهم وأفكارهم. وهذا بدوره يساهم في توليد معرفة جديدة تضيف قيمة للمؤسسة. على سبيل المثال تحسين التعلم التنظيمي أو زيادة الخبرة الفردية(Suto &Patitad, 2015).

أوضح جارزابكوفسكي (2002) Jarzabkowski أن أولئك الذين يقدمون الدعم لزملائهم في العمل يمكن أن يكون الدعم متعلق بالمهام أو المساعدة (من خلال تقديم المعلومات أو المساعدة السلوكية) أو يكون دعماً معنوياً، بما في ذلك الود والتضامن ، وإظهار المشاعر الإيجابية (الأهتمام، التفهم، التفاعلات المعنوية مع زملاء العمل، التسامح)، أو دعماً فكرياً في مكان العمل (أفكار جديدة، تقديم إرشادات لحل المشكلات). كما يتضمن الدعم المقدم للوافد الجديد للتكيف في المؤسسة. هذا الدعم يحول الأفراد إلى فريق عمل. و كل شكل من أشكال الدعم يرتبط بشكل كبير بأتجاه وسلوكيات الفرد و أدائه في العمل. ولهذا السبب في المؤسسات يتم إيلاء أهتمام خاص لتطوير والحفاظ على هذا الدعم بين الأفراد، والبيئة التعاونية في أي مؤسسة تعمل على تطوير العلاقات الصحيحة بين زملاء العمل. والدعم يؤدي في النهاية إلى إنتاجية العمل الفعالة وتحقيق أهداف المؤسسة.

عرف بعض الباحثين Ng, & Sorensen (2008) دعم جماعة العمل على أنه أيمان الفرد بمدى تقديم المساعدة لزملائه في العمل، على وجه التحديد. يوفر المستوى العالي من الدعم لزملاء العمل للأفراد، الموارد التي يحتاجون إليها لإكمال مهامهم بنجاح، بما في ذلك المساعدة الموجهة بالمهام، وتقديم المشورة، ويخلق هذا ضغطًا أخلاقيًا يجبر العضو الآخر على الرد بالمثل. وبالتالي ، عندما يتلقى الأفراد معلومات ودعمًا وفيرًا من زملائهم في العمل، ففي المقابل سوف يزيد أنخراط الأفراد في المجموعة ويزداد تبادل المعلومات بالمثل بغض النظر عن تصرفاتهم الشخصية. وبالتالي، قد يؤدي الدعم الأكثر لزملاء العمل إلى تحييد آثار الاجتهاد والإنجاز على تبادل المعرفة. كما أشار أحمد وآخرون (Ahmed, Bambale, & Muhammad (2020 إلى زميل العمل على إنه الشخص الذي يعمل معه الفرد، وعادة ما يكون شخصًا في دور مماثل أو في مستوى مماثل داخل المؤسسة. أي إنه إلى أي مدى يعتقد الأفراد أن زملائهم في العمل على أستعداد لتزويدهم بالدعم المرتبط بالعمل لمساعدتهم على تنفيذ التزاماتهم الحالية في العمل.

(4-5) أتجاه الفرد نحو مشاركة المعرفة (Employee Attitude)

شهد العقد الماضي ظهور "وجهة نظر قائمة على الممارسة" في الأدبيات المتعلقة بإدارة المعرفة، والتي تؤكد أن المعرفة هي إلى حد كبير شخصية وذاتية ومحددة إجتماعياً وضمنية ومرتبطة بممارسة النشاطات اليومية. ونتيجة

لذلك، لا يمكن إجبار مشاركة المعرفة، بل تنشأ من دافع داخلي مشترك للمشاركة، وهو دافع تحدده إلى حد كبير العلاقة بين المصالح الفردية والجماعية، و أيضًا من خلال المصلحة التي تفيد الأفراد في ممارساتهم، وأعمالهم. لذلك، من المرجح أن يكون مشاركة المعرفة مواقف يتخذها الأفراد تجاه المجموعة. و كذلك فأن للغرض من الأنشطة الجماعية، دوراً هامًا في تحديد سلوك مشاركة المعرفة لديهم. ويتضمن الموقف مدى تقييم الفرد للموضوع في هذه الحالة بعبارات إيجابية أو سلبية. فيما يتعلق بهذه المواقف (Hislop, 2002).

عرف الشورة وآخرون (Alshurah, Zabadi, Dammas, & Dammas, (2018 أتجاه الفرد نحو مشاركة المعرفة على أنه رغبة الفرد وقدرته على مشاركة المعرفة المتعلقة بالخبرة والمعلومات التنظيمية مع الآخرين، من خلال التفاعلات الرسمية وغير الرسمية مع الفريق أو وحدات العمل. كما تشير المواقف تجاه مشاركة المعرفة إلى مدى الأفكار الإيجابية أو السلبية لدى الفرد وشعوره عند مشاركة المعرفة. فاتجاه الفرد ينظر إليه على إنه مجموع آراء الفرد حول مشاركة المعرفة (Abdelsalam, et al, 2020).

أشار دي فريس، فان هوف، ودي ريدر(2006) De Vries, Van Hooff, & de Ridder بشكل تجريبي التمييز بين أتجاهين للفرد نحو مشاركة المعرفة وهما: أولاً، رغبة أو أستعداد الفرد للمشاركة بالمعرفة. ثانياً، حماس الفرد لمشاركة المعرفة. حيث تعرف رغبة الفرد، على أنها مدى أستعداد الفرد لمشاركة رأس المال الفكري الخاص به مع أعضاء المجموعة الآخرين ومنحهم حق الوصول إليه. بينما يتم تعريف الحماس على أنه الدافع الداخلي للفرد لمشاركة معرفته ورأس ماله الفكري مع الآخرين. على الرغم من أن كلاً من الرغبة أو الإستعداد والحماس يمثلان مواقف إيجابية تجاه مشاركة المعرفة (على عكس، عدم الرغبة والحماس لمشاركة المعرفة) فقد وجد أنهما مرتبطان ارتباطًا إيجابيًا بمشاركة المعرفة، إلا أن هناك بعض الاختلافات المهمة بينهما، والتي تتعلق بالتمييز المذكور أعلاه بين المواقف تجاه مصلحة المجموعة، والمواقف تجاه الممارسة. حيث يتركز الإستعداد والرغبة على المجموعة، أي إنه موقف إيجابي تجاه المجتمع والفريق والمؤسسة.

بناءً على المشاعر الإيجابية تجاه المجموعة ومصالحها، فإن الإستعداد يعني الإستعداد للرد على الزملاء بلطف. بطريقة ما، فإن الرغبة في المشاركة تعني ضمنياً طريقة مشروطة لمشاركة المعلومات. الفرد على أستعداد لمنح حق الوصول إلى معارفهم الشخصية، ولكن نظرًا لأن أهتمامهم الأساسي ينصب على مصلحة المجموعة، فإنهم يتوقعون أن يتصرف الآخرون بشكل مشابه، والتركيز على إهتمامات المجموعة أيضًا. لن يأخذوا زمام المبادرة بسهولة لمشاركة معرفتهم بنشاط، إذا لم يكونوا متأكدين مما إذا كان الآخرون على أستعداد أيضًا للمساهمة في مصلحة المجموعة من خلال مشاركة المعلومات. للأشخاص الذين هم على أستعداد لذلك يشاركون معرفتهم(Adler & Kwon, 2002).

من ناحية أخرى، يركز حماس الفرد على الممارسة، أو إظهار المعرفة بنشاط حول موضوع معين يتم تطوير المعلومات حوله ومشاركتها. الحماس هو موقف إيجابي تجاه موضوع تلك الممارسة، تجاه المحتوى الذي يتم إنشاؤه وتبادله، وعلى وجه التحديد تجاه خبرة الفرد فيما يتعلق بهذه الممارسة أو الموضوع. الفرد الذي يتوق إلى تقديم المعرفة سوف ينطق بمعرفته، سواء تمت دعوته أو عدم دعوته، دون إيلاء أعتبار كبير لما يفعله الأعضاء الآخرون في المجموعة. يولد حماسهم بممارسة المهنة شعورًا قويًا بالحاجة إلى "نشر المعرفة" ومشاركة حماسهم

وخبراتهم. بالنسبة للأفراد المتحمسين، فإن سلوك الآخرين أقل أهمية حد كبير. ما إذا كان الأعضاء الآخرون في المجموعة سيشاركون معارفهم أم لا. فهذا أمر غير ذات صلة بهم في الواقع. ما يلهمهم هو مسألة المعرفة التي يتم توفيرها. الأفراد على استعداد لمشاركة معارفهم مع الآخرين لأنهم يقدرونها بأنفسهم ولديهم حافز قوي لمشاركة خبراتهم. على الرغم من أن كلا الاتجاهين لهما أسس مختلفة (التركيز على المجموعة والتركيز على الممارسة)، فإن من المحتمل أن يكون كلاهما مرتبطًان بشكل إيجابي بمشاركة المعرفة (Hooff, Schouten, & Simonovski, 2012).

(5-5) مشاركة المعرفة (knowledge sharing)

قبل البدء بتناول مفهوم مشاركة المعرفة والمفاهيم المتعلقة به نتطرق في البداية إلى توضيح مفهوم المعرفة، وإدارة المعرفة لكونه العلم الذي تنبثق منه مشاركة المعرفة كعملية من عملياتها.

لا يعد مفهوم المعرفة مفهوماً جديداً، فالمعرفة رافقت الإنسان منذ بداية وجوده على الأرض، غير أن الجديد في هذا العصر هو حجم تأثيرها على الحياة الإقتصادية و الإجتماعية، وزيادة دورها في إحداث تغيرات جذرية واسعة في أساليب الحياة المعاصرة، وفي النظم والمؤسسات. وقد كان للتطور التكنولوجي دوراً في ذلك، حيث تحولت المعرفة إلى مصدر مهم للقيمة الفكرية، فالمعرفة اصبح لها دوراً كبيراً في تحول المؤسسة إلى الاقتصاد الجديد المعتمد على المعرفة والذي يعرف بإقتصاد المعرفة، إذ تُعد المعرفة هي المورد الاستراتيجي الرئيسي لتحقيق الميزة التنافسية، والتنمية المستدامة في ظل بيئة متغيرة ودائمة التطوير(Fernandez ; Jokanovic, Okanovic, & Lalic, 2018 Lopez, Pazos, Calvo, & Gulías, 2018; Bloodgood 2018).

أختلف الباحثون في تعريف مفهوم المعرفة فقد عرفها البعض على أنها، مجموعة من الخبرات والقيم والمعلومات الأساسية التي توفر إطارًا لتقييم وتنفيذ الخبرات والمعلومات الجديدة، عادة ما يكون أصحاب المعرفة أفراد أو مجموعات أو مؤسسات (Davenport & Prusak, 2000). كما عرفها بعض الباحثين على إنها، رؤية الفرد وفهمه وخبرته العملية. فالمعرفة هي المورد الأساسي الذي يمكّن الأفراد من العمل بكفاءة وذكاء. حيث يتطلب إكتسابها عمليات معرفية معقدة مثل: الإدراك، والتعلم، والتواصل والارتباط، والتفكير Epetimehin & Ekundayo, (2011).

يمكن تصنيف المعرفة إلى: أولاً، المعرفة الصريحة القائمة على سهولة ترميز ونقل المعرفة المتوفرة. وهي المعرفة الظاهرة القابلة للنقل بسهولة، أي يمكن نقلها إلى الآخرين بشكل مستندات مكتوبه أو تعليمات عامة، أو من خلال تكنولوجيا المعلومات. ثانياً، المعرفة الضمنية، أو المعرفة غير الظاهرية التي تكمن في أذهان الأفراد وتكون من الخبرة الشخصية والحدس، وتتكون من خلال مشاركة الفرد لخبرته(Nonaka, 1994).

أما إدارة المعرفة هي مفهوماً دار حوله الكثير من الجدل، إذ يراها البعض إنها، مفهوم متمحور حول التكنولوجيا وهنا تمثل إدارة نظم المعلومات، والتي تستخدم تقنية عالية لإتاحة المعلومات والوصول إليها في الوقت المناسب للمستخدمين (Hislop,2013). بينما يرى آخر أنه مفهوم يركز على الأفراد ويشير هنا إلى إدارة المعرفة من خلال ممارسات إدارة الموارد البشرية. نحن نؤمن بأن أنظمة المعلومات والإتصالات هي أدوات للإدارة الفعالة للمعرفة،

وأن الأهتمام يجب أن يتركز على الجوانب البشرية، والتنظيمية، والثقافية، لإدارة المعرفة . فلقد أدى التزايد الهائل في المعلومات وتراكمها في المؤسسات إلى وجود حاجة ملحة لتنظيمها وإدارتها، وأصبح استمرار المؤسسات ونجاحها قائم أساساً على قدرتها على إدارة ممتلكاتها غير الملموسة، حيث تمثل المعرفة والأبداع القيمة الرئيسية لهذه المؤسسات(Sajeva, 2010).

(1-5-5) عمليات إدارة المعرفة (knowledge management processes)

تدار أصول المعرفة في المؤسسات بعدة عمليات. ولا يوجد إتفاق موحد بين الباحثين فيما يتعلق بعدد عمليات إدارة المعرفة، حيث يقوم باحثون مختلفون بتعريفها بطرق مختلفة. فتم تعريفها من قبل بعض الباحثين على إنها أربعة مراحل تتكون من (خلق المعرفة، تخزين وأسترجاع المعرفة، مشاركة المعرفة، تطبيق المعرفة) (Chang & Lin, 2015; Alavi & Leidner, 2001). أو تتكون من خمسة عمليات وهي(أكتساب المعرفة، تخزين المعرفة، تدوين المعرفة، مشاركة المعرفة، تطبيق المعرفة، خلق المعرفة)(Costa & Monteiro, 2016) . بينما أقترح شناك وآخرون (Shannak, Maqableh, & Tarhini ,2017) سبعة عمليات لإدارة المعرفة وهي (تحديد المعرفة، خلق المعرفة، الحصول على المعرفة، تنظيم المعرفة، تخزين المعرفة، نشر المعرفة، تطبيق المعرفة).

بعد عرض مفاهيم إدارة المعرفة وعملياتها، وتو افقاً مع الغرض الرئيسي للدراسة الحالية، فأنه سوف يتم تناول المشاركة في المعرفة بشيء من التفصيل.

أختلف الباحثون في تعريف المشاركة في المعرفة، فقد عرفها البعض على إنها، سلوك ينطوي على تبادل المعلومات أو مساعدة الزملاء الآخرين، عن طريق الإتصال حيث يساعد الإتصال على أكتساب المعرفة من خلال التعاون والتواصل فيما بين الأفراد، ويمكن أن تحدث مشاركة المعرفة بين الأفراد، سواء داخل أوبين الفرق والوحدات التنظيمية والمؤسسات(Glassop, 2002; Connelly & Kelloway, 2003)

بينما نظر بعض الباحثين Usoro, Sharratt, Tsui, & Shekhar (2007) إلى مشاركة المعرفة على إنها، عملية التفاعل بين أثنين أو أكثر من المشاركين الذين تشملهم عملية تبادل المعرفة، وهذه العملية تتضمن توافر مخزون معرفي متاح لدى الفرد مالك المعرفة، ومن خلال الإتصال مع متلقي المعرفة فإن مخرجات هذه العملية تمثل خلقاً لمعرفة جديدة. كذلك وفقاً لبعض الباحثين Liang, Liu, & Wu (2008) فأن مشاركة المعرفة هي الدرجة التي يشارك بها الفرد معرفته مع أفراد آخرين، أو مجموعات، أو مؤسسة أخرى، بالإضافة إلى مشاركة الأفكار والمعلومات و الاقتراحات المتعلقة بالمهام مع بعضهم البعض. فيما جادل البعض(Pasaribu (2009 بأن مشاركة المعرفة يمكن تعريفها على أنها، ثقافة التفاعل الأجتماعي، بما في ذلك تبادل المعرفة والخبرة بين الأفراد من خلال إدارة أو مؤسسة بأكملها، وهذا يخلق أساسًا مشتركًا للتعاون المطلوب.

من جانب آخر عرف بعض الباحثين مشاركة الأفراد في المعرفة (Van Den Hooff & Ridder, 2004; Hoof, et al 2012; Le & Lei, 2018; & Van Den Hoff & Weenen, 2004)،على إنها عملية تفاعلية يتبادل فيها الأفراد معارفهم ويخلقون بشكل مشترك معرفة جديدة، أو إيجاد حل لمشكلة ما، يشير هذا التعريف إلى أن عملية مشاركة المعرفة تتكون من جوانب التطوع و التجميع للمعرفة . فمشاركة المعرفة هي عملية متعددة الاتجاهات تشمل الجهات المانحة للمعرفة والجهات الجامعة للمعرفة، لذلك، لا يقتصر الأمر على جمع المعرفة فحسب، بل أيضًا على التطوع

بالمعرفة للآخرين. وهاتان العمليتان مرتبطتان في الطبيعة بالنوايا الشخصية، حيث أن التطوع بالمعرفة منخرط في التواصل برغبة الفرد مع الآخرين من أجل إيصال المعرفة لهم، في حين، أن جمع المعرفة هو عملية حث الآخرين لإقناعهم بمشاركة رأسمالهم الفكري. يتم نقل المعرفة التي يحتفظ بها مالك المعرفة إلى المتلقي من خلال مجموعة متنوعة من الأساليب، مثل التفاعل الشخصي، وأنظمة وشبكات المعلومات (Daghfous & Ahmad, 2015). وبالتالي، لتعزيز مشاركة المعرفة، من الضروري تعزيز التفاعل الإجتماعي بين الأفراد عند مشاركة المعرفة، تؤثر الوحدات المشاركة على معرفة بعضها البعض، مما يسهل عملية الخلق المشترك للمعرفة الجديدة (Naim & Lenkla, 2016).

ونظراً لما تقدم من إسهامات وآراء بعض الباحثين في تحديد أبعاد مشاركة المعرفة بينما لا يوجد مقياس معياري للمشاركة، فإنه يمكن قياسها بعدة طرق(Wang & Noe, 2010;Oliveira, Curado, Maçada, &Nodari, 2015) في إطار الدراسة الحالية سوف تعتمد هذه الدراسة على مقياس فان دين هوف وآخرين (Van Den Hooff & Hoff & Ridder, Weenen, 2004; Van Den, 2004) في تحديد أبعاد المشاركة والمتمثل في بعدي: (التطوع بالمعرفة وجمع المعرفة).

- **التطوع بالمعرفة (Knowledge donating)**

تعكس المساهمة بالمعرفة الدرجة التطوعية أو المساهمة النشطة للأفراد في إيصال رأسمالهم الفكري الشخصي إلى الزملاء، أي إخبار الفرد شخصاً آخر برغبة منه عن معرفته.

- **جمع المعرفة (Knowledge collecting)**

يعبر جمع المعرفة عن الدرجة النشطة للفرد في الحصول والبحث عن المعلومة، أو جمع المهارات والمعرفة والمعلومات من الزملاء، أي استشارة الشخص المقابل برغبة عن معرفته.

(6-5) دافعية الفرد للتعلم (individual's motivation to learn)

أدت تحديات القرن الحادي والعشرين وازدياد حدة المنافسة، إلى سعي المؤسسات إلى خلق المعارف الجديدة والإبتكارات التي تعتبر بمثابة القوى الدافعة لتحقيق النمو الاقتصادي، ومواجهة المنافسة لذلك، فان زيادة دافعية الأفراد للتعلم وإكتساب المهارات المعرفية الجديدة أمراً محورياً، خاصة في ظل المؤسسات كثيفة المعرفة (Vanthournout, Noyens, Gijbels, & Van Bossche, 2014).

ولا تقتصر عملية تعلم الفرد على مجرد إكتساب المهارات والمعرفة اللازمة لأداء وظيفته، ولكنها أمتدت لتشمل مهام جديدة في محاولة البحث عن وإكتساب المعرفة الجديدة. ومن هذه المهام: أولاً، البحث عن المعرفة الحالية، ثانياً، خلق المعرفة الجديدة، ثالثا، معالجة المعرفة وتدوينها ومشاركتها، رابعاً، تطبيق المعرفة (Davenport, Jarvenpaa, & Beers, 1996). ولكي تتحقق هذه المهام بشكل فعال، فأن على الفرد أن يتصف ببعض الخصائص والدوافع مثل: الاستقلالية، والتنظيم الذاتي، والدافعية للتعلم، والرغبة في التطوير والنمو الشخصي (Tampoe, 1993).

ونظراً، لأن الدافعية للتعلم لا تفرض من قبل سلطة أو تحكم خارجي، ولكنها قوة داخلية، توجه سلوك الفرد إلى البحث عن المعرفة ومحاولة إكتسابها وتعلمها والاستفادة بها لتحقيق الأهداف (Harlen & Deakin, 2003). لذلك، تقع على المؤسسات والمرؤوسين مسؤولية كبيرة في البحث عن طرق لزيادة دافعية الفرد للتعلم. ومن ضمن هذه الطرق توفير فرص لمشاركة المعرفة بين الأفراد، من خلال التعاون والتفاعل مع الزملاء، أو من خلال العمل مع العملاء، أومن خلال التعامل مع المهام الجديدة الصعبة، أومن خلال التفكير في تجارب العمل، وتقييمها، بافتراض أن العمل أصبح شكلاً من أشكال التعلم (Vanthournout, et al., 2014). ويمكن أن يتم التعلم من خلال تبادل المعلومات بين الأفراد، إما بشكل مباشر أو غير مباشر (مثل أستخدام التكنولوجيا). فيمكن للأفراد أكتساب المعرفة ومشاركتها من خلال مشاركة الأفراد في المناقشات الجماعية عبر الإنترنت (Yeh, Huang, & Yeh, 2011). من المهم أن تسعى المؤسسات إلى فهم دافع كل فرد للرغبة في التعلم حتى تجعل تجربة التعلم أكثر صلة باحتياجات الفرد والعمل المؤسسي. وهذا يعني أن التحفيز ليس مهمًا فقط في تشجيع الأفراد على التعلم، ولكن أيضًا في مساعدة الأفراد على الإنجاز(Anni, 2006).

يعني الدافع ببساطة الرغبة، أو الحاجة التي تعمل على تنشيط أو تغير سلوك الفرد وإعطائه الإتجاه نحو تحقيق هدف معين. بمعنى أن الدافع هو بمثابة القوة الدافعة الكلية لدى الفرد التي تؤدي إلى أنشطة التعلم. ويتضمن الدافع أيضًا الاهتمامات، أو المواقف، أو أغراض كأبداع الفرد أو معتقدات حول الكفاءة الذاتية. تتأثر الدوافع بنوع الأهداف التي يحددها الأفراد، سواء كانت موجهة نحو هدف التعلم، أو الأداء أو تجنب الفشل أو الإتصال الإجتماعي. كما أنها تتأثر بأهتمامات الأفراد، الشخصية ولموقفيه(Seifert & Sutton, 2009). يميل الأفراد ذوي التوجه نحو الأهداف المرتبطة بالتعلم إلى الانخراط في السلوكيات التي تمكنهم من التعلم وإكتساب مهارات جديدة، في حين أن أولئك الذين لديهم توجه نحو هدف الأداء يكونون أكثر إستعدادًا لتحقيق أهداف الأداء، ويميلون إلى الانخراط في السلوكيات التي تمكنهم من إظهار مهاراتهم و كفاءاتهم لإكتساب تقييمات إيجابية (DeShon & Gillespie, 2005).

وفقاً لنظرية تقرير المصير (Vansteenkiste, et al., 2006 ; Van den Broeck, et al., 2010) هناك نوعان من الدافعية للفرد هي **أولاً**، الدافع الذاتي أو الداخلي في هذه الحالة، يكون الحافز داخليًا للفرد، يمكن أن يكون الدافع الداخلي بيولوجياً أو عاطفياً أو إجتماعياً. في هذا لا توجد فوائد خارجية للفرد. يقوم الفرد بالنشاط من أجل المتعة الذاتية وتحقيق الرضا. دون أنتظار حوافز خارجية مترتبة على قيامه بالنشاط **ثانياً**، والدافع الخارجي، يكون الدافع خارجيًا عن الفرد، عندما يعمل الدافع كمحفز خارجي يتبع نتيجة، أو استجابة معينة. لذلك، يتم تعريف الدافع الخارجي على أنه أي حافز ينشأ من خارج الفرد ويحفز المتعلم في عملية التعلم. فهو يشير إلى أداء مهمة من أجل تحقيق نتيجة معينة. يمكن أن يتخذ الدافع الخارجي شكل مكافأة، أو قبول إجتماعي أو تقدير (Filgona, Sakiyo, Gwany, & Okoronka, 2020).

(6) الدراسات السابقة و أشتقاق الفروض

يتضمن هذا الجزء عرضاً للدراسات السابقة، حيث يمكن تصنيف الدراسات السابقة وفقاً للدراسات التي تناولت علاقة متغيرات الدراسة مع بعضها البعض، والتي تم بناءاً عليها أستخلاص فروض الدراسة الحالية وفيما يلي عرض لهذه الدراسات.

(6-1) الدراسات التي تناولت العلاقة بين الثقافة التعاونية و المشاركة في المعرفة

أظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة أن الثقافة التنظيمية بعناصرها المشتركة هي التي تلهم الأفراد على مشاركة وتبادل المعرفة، ويعتمد نجاح ممارسات إدارة المعرفة على دمج الثقة والتعاون في الثقافة التنظيمية (Sveiby & Simons, 2002).

وقد تضمنت دراسات عدة العلاقة بين الثقافة التعاونية، ومشاركة الفرد للمعرفة، وطبقت أغلبها على عينة من الأفراد داخل الشركات متعددة الجنسيات، وقد أظهرت نتائج هذه المجموعة من الدراسات وجود تأثير إيجابي للثقافة التعاونية على مشاركة الفرد للمعرفة، فكلما كانت الثقافة التعاونية بين الأفراد كبيرة فانهم يميلون إلى مشاركة المعرفة أكثر فأكثر، وأوضحت الدور المهم لمتغير الثقافة التعاونية على الأبتكار والإبداع للفرد والفريق (Le, Lei, Le, Gong, & Ha, 2020; Mooghali, 2012; Petrov, Celic, Uzelac, & Draskovic, 2020; Kucharska & Kowalczyk, 2016).

وأظهرت نتائج بعض الدراسات التطبيقية التي أجريت على عينة من الطلاب في الجامعات الماليزية أن عدم وجود ثقافة تعاونية لمشاركة المعلومات في بيئة التعليم تعيق تبادل المعرفة بين الطلاب، إضافة إلى أن عوامل التكنولوجيا والشبكات الإجتماعية هي عامل مساعد في مشاركة المعرفة من خلال الإنترنت والتعاون الإلكتروني، وهو نظام للتعلم والتدريب من خلال المجتمعات الافتراضية(Osman, et al., 2015).

قد وجدت نتائج لدراسة أجريت على أحد أبعاد الثقافة التعاونية وهي الثقة بشقيها: الوجدانية، والمعرفية على بعدي المشاركة في المعرفة وهما: التطوع بالمعرفة، و جمع المعرفة وقد طبقت الدراسة على عينة مكونة من 231 من المديرين التنفيذيين من 25 شركة مختارة متعددة الجنسيات في ماليزيا. حيث وجد أن الثقة المعرفية ترتبط ارتباطًا إيجابيًا بالتطوع بالمعرفة، في حين أن الثقة الوجدانية ترتبط ارتباطًا إيجابيًا بجمع المعرفة (Jain, Sandhu, & Goh, 2015). كما أشارت نتائج بعض من الدراسات إلى تأثير ثقافة المؤسسة من خلال الثقة، و الفهم الواضح للأهداف، والعلاقات الأجتماعية على أتجاه الأفراد وأستعدادهم لمشاركة المعلومات، وان وجود الثقافة التعاونية يزيد من مشاركة المعرفة لدى الأفراد (Kim, & Lee, 2006 ; Alshurah, et al., 2018).

كما أظهرت نتائج دراسة أجريت على 421 أكاديميًا من جامعة ماليزية. لتحديد تأثير عوامل الإتصال الفردي: الكفاءة الذاتية للمعرفة، والمنفعة المتبادلة، وكل من السياق التنظيمي: المكافآت التنظيمية، والثقافة التنظيمية. حول مشاركة المعرفة والتعاون البحثي بين أكاديمي الجامعة. وفقًا للنتائج، ترتبط مشاركة المعرفة لأعضاء هيئة التدريس ارتباطًا إيجابيًا بالانفتاح في التواصل والتواصل التفاعلي وجهًا لوجه (أي عوامل الاتصال). وكذلك العوامل الفردية، كما وضح أن العوامل التنظيمية وجودة نظام إدارة المعرفة أي العوامل التقنية من شأنها أن

تزيد من دوافع الأفراد على تبادل المعرفة، وفي الوقت نفسه، تشجيع التعاون البحثي داخل الجامعات Tan, (2016). أتفقت مع نتائج الدراسة السابقة نتائج دراسة بعض الباحثين,.Sensuse, et al., 2021; Jokanovic et al) (2020 التي أكدت على دور الثقافة التنظيمية في خلق المعرفة واستخدامها ومشاركتها، والتعلم في المعرفة، وتقييمها والحفاظ عليها، وان المشاركة في وضع الاتصال وجهاً لوجه، أو المناقشة المباشرة، يؤثر على مشاركة المعرفة وعلى عملية التعاون بين الأفراد مما يقلل بشكل غير مباشر من النزاعات المحتملة، ويزيد من التفاعل والثقة، ويخلق بيئة أكثر تعاونًا.

وعلى نقيض ما سبق فأن هناك قليل من الدراسات السابقة التي أكدت عدم تأثير الثقافة التعاونية على نية الفرد نحو المشاركة بالمعرفة. حيث أكدت النتائج ان الثقافة التعاونية قد لا تكون عاملاً مهماً في مشاركة الفرد للمعرفة، وعلى إدارة المعرفة وبذلك أقترحت الدراسة على المديرين تحسين أدائهم التنظيمي من خلال تطبيق إدارة المعرفة وإصلاح عناصر ثقافة المؤسسة للحصول على أفضل النتائج في المستقبل Fernandes,2018, Mohammed) .(&Hemed, 2020

بينما أكدت دراسة أخرى لإختبار العلاقة المباشرة بين الثقافة التنظيمية على سلوك الفرد في مشاركة المعرفة، تأثير الثقافة التنظيمية على مشاركة المعرفة بشكل مباشر وغير مباشر من خلال 8 متغيرات وسيطة: آليات إدارة المعرفة الرسمية، الاستقلالية الوظيفية، الرضا الوظيفي، فرصة مشاركة المعرفة، الالتزام التنظيمي، الشعور بالرفاهية، المعايير الذاتية، الثقة. لذلك، يمكن تطوير سلوك مشاركة المعرفة من خلال خلق ثقافة تساعد على مشاركة المعرفة، أو عن طريق تعزيز تأثير الثقافة التنظيمية من خلال المتغيرات الوسيطة Sawan, & Suryadi, .(2021)

يتضح من نتائج الدراسات السابقة ان هناك تأييداً لوجود تأثير إيجابي للثقافة التعاونية على مشاركة المعرفة لدى الفرد مع الأخرين. وان المستوى العالي من الأنشطة التعاونية وقوة العلاقة بين الأفراد يزيدان من تبادل الموارد والمعلومات في المؤسسة (Kumar, Banerjee, Meena, & Ganguly, 2016) ماعدا دراستي & Mohammed) Hemed, 2020; Fernandes,2018) اللتان أشارتا إلى عدم وجود التأثير للثقافة التعاونية على نية الفرد لمشاركة المعرفة وعلى إدارة المعرفة.

بناءاً على نظرية التبادل الإجتماعي (Blau, 1964)، ونتائج الدراسات السابقة يمكن صياغة الفرض الأول للدراسة وهو:

الفرض الأول: تؤثر الثقافة التعاونية تأثيراً ذو دلالة إحصائية على درجة المشاركة في المعرفة.

(2-6) الدراسات التي تناولت العلاقة بين دعم المشرف المباشر وبين المشاركة في المعرفة

قد يكون شعور الأفراد بالدعم من قبل المشرفين، هو عامل مساهم في تحفيز وإستمرار الأفراد في مشاركة معارفهم، كما أن إدراك الأفراد لوجود مناخ تعاوني داعم في المؤسسة هو جانب مهم في البيئة التنظيمية، وأداة قيمة في تحسين الأداء لدى الأفراد (Mooghali, 2012). حيث أشارت نتائج دراسات بعض الباحثين التي أجريت في معرفة تأثير السياق الأجتماعي والبيئة الاجتماعية للأفراد الممثلين في: دعم المشرف، والدعم التنظيمي، ودعم

زملاء العمل على سلوك الفرد و إتجاهاته في مجال عمله إلى وجود علاقة التأثير على سلوكيات الفرد للمشاركة في المعرفة سواء بشكل مباشر أو غير مباشر(Khodabakhshi, & Ebrahimmi, 2015; Chiaburu, et al., 2013). وكذلك أتفقت مع نتائج الدراسات السابقة أعلاه نتائج دراستي (Roeshinta, et al., 2021; Kim, & Park, 2020) اللتان أكدتا على التأثير المباشر بين المتغيرات أعلاه، بالإضافة إلى أن التأثير الإيجابي بين المناخ التنظيمي ونية مشاركة المعرفة بين الأفراد، هذا يدل على أن التصور الإيجابي للمناخ التنظيمي، والمستوى الأعلى من نية مشاركة المعرفة في الأفراد.

وقد ركزت بعض الدراسات الميدانية على تحديد آثار: الدفء في العلاقات، المناخ الداعم، والمناخ المبتكر على إدارة المعرفة في قسميها: جمع ومشاركة المعرفة، وتخزين و أستخدام المعرفة، من خلال الدور الوسيط للتفاعل الأجتماعي بين الأفراد. من بين أبرز نتائج الدراسة وجود روابط ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الجانب التنظيمي وإدارة المعرفة. وتم أكتشاف أن الدفء في العلاقات، المناخ الداعم، والمناخ المبتكر يؤثر على التفاعل الإجتماعي، والأخير يؤثر على إدارة المعرفة (Chen, & Huang, 2007; Naldoken, & Tengilimoglu, 2017).

كما أشـارت بعض الدراسـات إلى ان مشاركـة الفـرد للمعرفـة يتأثر بسلوك المشرفين/ المديرين (Lee, Kim, & Yun, 2018; Kim, S. Kim, M., & Yun, 2015; Wu, & Lee, 2016) إضافة لدراسة أناد ودال ماسو (Anand, & Dalmasso, 2020) التي بحثت في تأثير سلوك المشرف السيء على ممارسات مشاركة المعرفة، وما إذا كان مقدار المعرفة المشتركة يعتمد على حجم المعلومات وأفعال المشاركة الفردية، وجودة المعرفة من حيث الاكتمال والمصداقية والدقة، والتوقيت، والفائدة، إضافة إلى التحقق في التأثير الوسيط للدعم التنظيمي و زملاء العمل، على تأثير الإشراف المسيء تجاه جودة وكمية مشاركة الفرد للمعرفة، حيث أظهرت النتائج التي تم الحصول عليها من 165 مشرفًا مرؤوسًا من 49 شركة أن الإشراف المسيء له تأثير سلبي على جودة وكمية سلوك تبادل المعرفة لدى الأفراد علاوة على ذلك يكون لزميل العمل والدعم التنظيمي تأثير إيجابي أو يمكن أن يمحو الآثار السلبية للإشراف المسيء.

وقد تفاوتت نتائج الدراسات المتعلقة بدراسة البيئة التعاونية من خلال دعم المشرف المباشر على نية الفرد للمشاركة في المعرفة. فبينما أشارت الدراسات السابقة أعلاه إلى تأثير دعم المشرف والدعم التنظيمي سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة واثره على مشاركة الفرد للمعرفة. بينما أشارت نتائج دراسات أخرى إلى عدم وجود التأثير الإيجابي بين دعم المشرف المباشر ودعم مجموعة العمل على مشاركة الفرد للمعرفة في المؤسسة (Abdelsalam, et al., 2020;Mohammed & Hemed, 2020)

بموجب ما توصلت اليه الدراسات السابقة من نتائج تؤيد وجود التأثير الإيجابي لدعم المشرف المباشر على مشاركة المعرفة لدى الفرد مع الأخرين. وبين دراسات أشارت إلى عدم وجود التأثير المباشر لدعم المشرف المباشر على المشاركة في المعرفة (Mohammed & Hemed, 2020; Abdelsalam,et al., 2020). وبناءاً على ما جاءت به نظرية التبادل الأجتماعي(Blau, 1964). يمكن صياغة الفرض الثاني للدراسة على النحو التالي:

الفرض الثاني: يؤثر دعم المشرف المباشر تأثيراً دو دلالة إحصائية على درجة المشاركة في المعرفة.

(3-6) الدراسات التي تناولت العلاقة بين دعم مجموعة العمل و بين المشاركة في المعرفة

يعد الدعم الإجتماعي الناشئ عن زملاء العمل عامل مهم في مناخ العمل، لأن زملاء العمل قادرون على تقديم المساعدة عندما يحتاجها أحد الأفراد، وبصورة غير مباشرة يكونون قادرين على زيادة الثقة فيما بينهم. وأن مشاركة المعرفة هي شكل من أشكال التبادل الاجتماعي، لا يمكن تفسيره فقط من خلال التصرفات الفردية للأفراد، لأن هذا السلوك يتأثر أيضًا بالمحيط الإجتماعي(De Vries, et al., 2006) وعلى صعيداً آخر فأن البيئة الأجتماعية التي يعمل فيها فريق العمل لها تأثير على سلوكيات الفرد و إتجاهاته في مجال عمله (Chiaburu, et al., 2013; Khodabakhshi, & Ebrahimmi, 2015).

كما أوضحت نتائج أحدى الدراسات أن زملاء العمل لهم تأثير على مكان العمل من خلال الثقافة و الثقة وإزالة الغموض في أدوار زملائهم والصراع. وبالمثل، ترتبط أنشطة زملاء العمل بمستويات أعلى من الرضا الوظيفي والمشاركة بالخبرات، ولزملاء العمل تأثير مباشر على النتائج السلوكية للأفراد. تظهر النتائج أيضًا أن زملاء العمل يهتمون أكثر بأدوار زملائهم ومواقفهم وفاعليتهم في بيئات التعاون، مقارنة بالبيئات ذات الكثافة الإجتماعية المنخفضة بسبب الخصائص الشخصية المحددة للأفراد تجاه مهام ومواقف معينة (Chiaburu & Harrison, 2008).

وقد تضمنت دراسات أخرى أجريت على عينة من 190 شخصًا من شركتين في كوريا الجنوبية، تأثير كل من دعم زملاء العمل، والتبادل الأجتماعي، والصفات الشخصية التي تعكس أتجاه الفرد لمشاركة المعرفة ودوافع التعلم على سلوكيات مشاركة المعرفة. أشارت النتائج أن زميل العمل يشجع على تبادل الخبرات الشخصية. علاوة على ذلك، يرتبط توجه تعلم الأفراد بشكل إيجابي بممارسات مشاركة المعرفة لديهم. بالإضافة إلى ذلك، أظهرت تأثيرات التفاعل لدعم زملاء العمل وكل سمة فردية على مشاركة المعلومات في هذه الدراسة (Lee, Yoo, & Yun, 2015).

كما أشارت بعض الدراسات إلى تأثير دعم مجموعة العمل على الأنشطة المختلفة لإدارة المعرفة وهي: الحصول على المعرفة، وكيفية استخدامها، والتعلم والمساهمة في المعرفة، وتقييمها والحفاظ عليها، بالإضافة إلى بناء المعرفة وعدم أستثمارها، وأظهرت النتائج أن دعم مجموعة العمل تساهم في تفسير جميع أنشطة إدارة المعرفة، باستثناء نشاط عدم أستثمار المعرفة الذي يفشل في تحقيق علاقة إحصائية مع دعم مجموعة العمل (Jokanovic et al., 2020).

وبرغم تدعيم بعض النتائج للتأثير الإيجابي بين دعم زملاء العمل وبين درجة مشاركة الفرد للمعرفة (Mohammed Mooghali, 2012; & Hemed, 2020). فأن بعض نتائج الدراسات السابقة لم تدعم هذه النتائج، فقد أشارت إلى التأثير السلبي بينهما حيث وجدت أن العمل الجماعي والتعاون لا يشجعان بالضرورة تبادل المعرفة (Abdelsalam, et al., 2020).

يتضح من نتائج الدراسات السابقة ان هناك تأييداً لوجود تأثير إيجابي لدعم مجموعة العمل على مشاركة المعرفة لدى الفرد مع الأخرين. ما عدا دراسة عبد السلام (Abdelsalam, et al., 2020) التي أشارت إلى وجود التأثير

السلبي بين دعم مجموعة العمل و مشاركة الفرد للمعرفة. وبموجب ما توصلت اليه الدراسات السابقة من نتائج متوقعة وبناءاً على نظرية التبادل الأجتماعي(Blau, 1964) يمكن صياغة الفرض الثالث للدراسة وهو:

الفرض الثالث: تؤثر دعم مجموعة العمل تأثيراً ذو دلالة إحصائية على درجة المشاركة في المعرفة.

(4-6) الدراسات التي تناولت العلاقة بين أتجاه الفرد نحو مشاركته للمعرفة و بين المشاركة في المعرفة

أشارت نتائج بعض الدراسات السابقة إلى وجود تأثير لأتجاه الفرد نحو مشاركة المعرفة بشقيها: الرغبة أو الأستعداد لمشاركة المعرفة، والحماس لمشاركة المعرفة على سلوك مشاركة المعرفة ببعديها: جمع المعرفة، التطوع بالمعرفة بالتطبيق على عينه 424 مشاركاً عبر الأنترنيت، حيث أظهرت النتائج دعماً لأهمية كل من أساليب الإتصال بين أعضاء الفريق، ومدى إدراكهم لأهمية مشاركة المعرفة في المؤسسات. لذا القت الدراسة الضوء على أهمية الإتصال ومناخ العمل في المؤسسة في التأثير على مشاركة المعرفة (De Vries, et al., 2006).

كما أشارت بعض الدراسات إلى بناء نموذج يأخذ في الأعتبار العوامل الشخصية في شرح دوافع و إتجاهات الأفراد لمشاركة معارفهم. من خلال تفسير محتمل لبعض التناقضات في الدراسات التي أجريت حول العوامل التي تحفز مشاركة المعرفة لدى الأفراد، بالإضافة إلى توسيع فهم الظروف التي تسهل مشاركة المعرفة، يوضح النموذج ان أحد العوامل التي تؤثر على مشاركة المعرفة، هو اتجاه الفرد نحو المشاركة بالمعرفة أو دافعه للمشاركة، وأن الأفراد الذين لديهم الدافع لإنجاز مهام العمل أو الأداء هم أقل استعدادا لمشاركة معارفهم من أولئك الذين لديهم الدافع للتعلم، والذين لديهم دوافع جوهرية للمشاركة (Swift, et al., 2010).

بينما تناولت دراسات أخرى ثلاث عوامل تؤثر على أتجاه مشاركة الفرد للمعرفة داخل المؤسسات وهي: أتجاه الفرد للمشاركة، وكفاءة الفرد في إدارة المعلومات، والفرصة التي يمثلها الدعم التنظيمي بالتطبيق على عينه 174 فرداً لشركة متعددة الجنسيات، أشارت الدراسة إلى وجود تأثير للعوامل أعلاه على مشاركة الفرد لمعرفته. في سياق مشاركة شخص كفوء لمعرفته، و أفتراض الدافع والفرصة أدواراً وسيطة، يكون لدافع الفرد تأثير على مشاركة المعرفة، كذلك توضح الدراسة أن الدافع هو المؤشر الأساسي للسلوك الفردي، و أن الكفاءة والفرصة توفر شروطاً مهمة ومسبقة لدافع المشاركة (Kettinger, Li, Davis, & Kettinger, L. 2015).

كما أجريت دراسة بعض الباحثين بالتطبيق على عينة من 220 طالبًا من جامعة ووهان للتكنولوجيا في الصين للتعرف على تأثير المناخ التعاوني في سلوك تبادل المعرفة. كشفت نتائج الدراسة ان أتجاه الفرد نحو مشاركة المعرفة، وعناصر التحكم في سلوكه الشخصي، علاوة على مستوى معرفته تؤثر بشكل إيجابي على سلوك الطلاب الصينيين فيما يتعلق بمشاركة المعرفة مع الطلاب الدوليين، وكلما زاد أستخدام الطلاب لأنواع مختلفة من التكنولوجيا كلما زاد تبادلهم للمعلومات (Khanam, Mahfuz, Yuanjian, & Alam, 2017).

بينما تضمنت دراسات أخرى تأثير أتجاهات الفرد الإيجابية والسلبية بالإضافة إلى الدعم التنظيمي الإيجابي والسلبي في سياق مشاركة المعرفة و الأختباء. وكانت من بين النتائج التي ظهرت لإتجاهات الفرد الإيجابية لمشاركة المعرفة لأسباب تتعلق بالقيمة الجوهرية والخارجية للذات، وعوامل الجذب الأخرى مثل التشجيع والإبداع وكذلك

الدعم من خلال القيادة، أشارت النتائج أيضًا إلى تغيير الثقافة، فضلاً عن الحاجة إلى الثقة والإقناع الذي يؤدي إلى الولاء وإظهار الأحترام تجاه المشاركين في المعرفة. أما فيما يخص نوايا الفرد في إخفاء المعرفة فهي أن غالبية الأفراد الذين يخفون معرفتهم، لاعتقادهم أنها ممتلكاتهم، أو ليس لدى البعض الوقت لمشاركة المعرفة، أو عدم الثقة فيما بينهم، يعتقد البعض أن مشاركة المعرفة مع الآخرين يؤدي ذلك إلى فقدانهم لقيمتهم، ومن ثم وظيفتهم أو مناصبهم، لأنهم اعتبروا المعرفة التي لديهم مصدر قوة (Pereira, & Mohiya, 2021; Gagné, et al., 2019).

بالإضافة إلى الدراسات المذكورة أعلاه، يمكن العثور على العديد من الأدلة في الأدبيات التي تؤكد العلاقة بين المتغيرات المستقلة (الثقافة التعاونية ودعم المشرف المباشر ودعم مجموعة العمل) وإدارة المعرفة Lee, Kim, & (Kim, M. 2006). وبموجب النتائج التي توصلت اليها الدراسات السابقة وما تفترضه نظرية السلوك المخطط للفرد (Ajzen, 1985). والتبادل الأجتماعي(Blau, 1964) يمكن صياغة الفرض الرابع للدراسة وهو:

الفرض الرابع: يؤثر اتجاه الفرد نحو المشاركة في المعرفة تأثيراً ذو دلالة إحصائية على درجة المشاركة في المعرفة

(5-6) الدراسات التي تناولت دافعية الفرد للتعلم كمتغيروسيط تفاعلي وتأثيره في العلاقة بين المتغيرات المستقلة والمشاركة في المعرفة

أثبتت الدراسات السابقة التي أُجريت لتحديد الدافع الفردي في البحث عن التعلم الجماعي والجمع بين العمليات الفردية والإجتماعية، وكذلك الدراسات التي بحثت في التحديات الإجتماعية والعاطفية المتعددة التي تواجهها المجموعات والأفراد أثناء المشاركة في أنشطة التعلم الجماعي، وما يترتب على ذلك من حاجة لتنظيم الدافعية والمشاركة. فقد أشارت إلى العديد من العوائق التي تمنع أعضاء المجموعة من المشاركة هي ذات طبيعة إجتماعية وعاطفية، بما في ذلك ثقافة الفرد. قد يمارس الأفراد تأثيرات متبادلة على بعضهم البعض، وكذلك ان الدافع للفرد هو مدمج في عمليات التعلم الفردية والإجتماعية، وكذلك حددت ان دوافع المشاركة تكمن في التفاعلات الجماعية باعتبارها عملية أنخراط ومشاركة في نشاط إجتماعي، يكون واقعيًا ومستمراً، ويتم تشكيله باستمرار مع تطور النشاط (Ismail & Hosseini, 2014; Jarvela, et al., 2010). كما أشارت نتائج بعض الدراسات السابقة إلى أن الثقافة التنظيمية بجميع أنواعها: الثقافة المبتكرة، والثقافة التعاونية، والثقافة التقليدية تؤثر على الإنجاز والإبداع ودوافع الأفراد والأنتماء. علاوة على ذلك، يجب أن يكون المديرون على دراية بثقافة العمل ومواءمة أهداف الأفراد بشكل مناسب حتى يكونوا أكثر سعادة وأكثر محتوى مع عملهم، ونتيجة لذلك، يكونون أكثر استجابة لمواقفهم ومشاركة معرفتهم (Hon & Leung, 2011).

وقد ركزت بعض الدراسات السابقة على دافع الفرد للمشاركة في التعلم، و عوامل مناخ مكان العمل: المشرف المباشر، حرية أختيار الفرد للمشاركة، وعبء العمل وكيف يؤثر ذلك على أسلوب تعلم الفرد أو جودته في مكان العمل. وأظهرت النتائج وجود علاقة مباشرة بين دافع الفرد للمشاركة في التعلم، وأساليب التعلم، وأن شعور الأفراد بالدعم من قبل مؤسستهم يحفزهم لإستخدام طريقة التعلم الجيدة. علاوة على ذلك، أوضحت النتائج أن عبء العمل من خلال الخصائص الشخصية للفرد. والأفراد الذين لديهم شعور بالكفاءة العالية في ظل عبء العمل الكبير يدفعهم للإنخراط في تعلم عالي الجودة (Vanthournout, et al., 2014). من ناحية أخرى أن الدعم

الإداري له أهمية كبيرة ويمكن ان يؤثر على تقليل الضغوط وتحديات العمل، خاصة في المستقبل، وان بيئة ملائمة ومستقرة لها تأثير إيجابي على تصور الأفراد للفائدة المدركة للتعلم (Huang, et al., 2011).

كما أشارت نتائج دراسات سابقة إلى تأثير كل من دعم زملاء العمل، والتبادل الإجتماعي، والصفات الشخصية التي تعكس إتجاه الفرد لمشاركة المعرفة، ودوافع التعلم لدى الفرد على سلوكيات مشاركة المعرفة. حيث أن زميل العمل يشجع على تبادل الخبرات الشخصية. علاوة على ذلك، يرتبط توجه تعلم الأفراد بشكل إيجابي بممارسات مشاركة المعرفة لديهم، أظهرت تأثيرات التفاعل لدعم زملاء العمل وكل سمة فردية على مشاركة المعلومات في هذه الدراسة (Lee, et al., 2015).

بينما هدفت بعض من الدراسات السابقة إلى معرفة تأثير سلوكيات القائد، مثل الإشراف المسيء، على مشاركة المعرفة للفرد، بالإضافة إلى التأثيرات المعتدلة لدافعية و أهداف التعلم والتحفيز الذاتي على العلاقة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الإشراف المسيء قد يكون عائقًا أمام مشاركة الأفراد للمعرفة، وأن العواقب السلبية للإشراف المسيء قد تختلف اعتمادًا على الخصائص الشخصية للفرد. يزداد التأثير الضار للأشراف السيء لمشاركة المعلومات عندما يكون لدى الفرد دافع تعليمي ضعيف، وهدف كبير لتحسين الذات. لا ينبغي إغفال الأهمية الحاسمة لأفعال القادة أو السمات الشخصية أو الدوافع في تحقيق الأداء التنظيمي من خلال مشاركة المعلومات (Kim, et al., 2016).

وعلى خلاف ما سبق، فقد عني كثير من الباحثين بتعرف دافع التعلم للفرد على مشاركة المعرفة، فقد تباينت نتائج هذه الدراسات فيما يتعلق بتأثير دافعية الفرد للتعلم على مشاركة معرفته، فأشارت نتائج بعض الباحثين إلى ان دافع الفرد ليس له تأثير إيجابي على مشاركة المعرفة (Fernandes, 2018). كذلك أسفرت بعض النتائج الأخرى عن ان الدوافع الخارجية المتمثلة في المكافآت التنظيمية المتوقعة لا تؤثر على مواقف الأفراد والنوايا السلوكية تجاه مشاركة المعلومات (Lin, 2007). وأوضحت دراسات أخرى ان نشاط التعلم وإكتساب المعرفة مرتبطة بدافعية الفرد والتعلم الفردي أما فيما يتعلق بالتعلم خلال المجموعة لم تكن هناك علاقات بين الدافع للفرد وإكتساب المعرفة (Schoor & Bannert, 2011). بينما أشارت نتائج دراسات أخرى ان كلاً من الدوافع الجوهرية والخارجية للأفراد لها تأثير على اتجاه ونية مشاركة الفرد للمعرفة وان للثقافة التعاونية ودعم وتعاون زملاء العمل ودعم المشرف دوراً رئيسياً في زيادة مساهمة الفرد بمعرفته وتحسن روح التعلم لديه (Rivai, et al., 2019; Rafieian, Peikari, &Rafieyan, 2020).

وقد ركزت بعض الدراسات السابقة على الدور الفاعل لدافع الفرد للتعلم كوسيط على العلاقة بين المتغيرين: المشرف المباشر، وسلوكيات العمل التي تساعد في المشاركة والإبتكار. كشفت النتائج أن دافع التعلم له تأثير وسيط على العلاقة بين المشرف المباشر وسلوكيات العمل المبتكر، وكذلك تعقيد المهام ومناخ الابتكار عندما يكون تعقيد المهام مرتفعًا، فإن تأثير الدافع للتعلم للفرد أقوى لأن الأفراد يرون الطبيعة المعقدة للمهام على أنها صعبة وملهمة، وبالتالي زيادة الدافع لإكتساب وتبادل المعارف والمهارات والقدرات الجديدة. وأظهرت النتائج ايضاً أن مناخ المشاركة والابتكار العالي على مستوى الفريق كان يميل إلى تعزيز الارتباط بين المشرف وسلوكيات العمل الفردي المبتكر(Afsar & Umrani, 2019).

سعت دراسات سابقة إلى إكتشاف الدوافع والمواقف التي تشجع الأفراد العاملين في مجال المعرفة على مشاركة معارفهم المحددة مع الأفراد الآخرين. أشارت نتائج الدراسة إلى تحديد العوامل التالية: يتم تعريف الثقافة التنظيمية على إنها أحترام الكفاءات والمعرفة، و لها تأثير على مواقف وسلوك القوى العاملة في المؤسسة بأكملها. الثقة المتبادلة بين زملاء العمل، فضلا عن الشعور بالمسؤولية تجاه المؤسسة، من المهم أيضا مساعدة الأفراد والمكافآت المالية. كما تؤخذ مواقف الأفراد والسلوكيات النشطة في الاعتبار. والدوافع الشخصية والتطور الوظيفي (Morawski, 2019).

بينما تضمنت دراسات سابقة أُجريت على عينه 407 طالباً من عشر جامعات ماليزية أن عوامل الدافعية للفرد ووسائل التواصل الأجتماعي لها تأثير على مشاركة الفرد لمعرفته وأداء التعلم، وأن وظائف وسائل التواصل الإجتماعي (تبادل الوثائق، والتواصل الافتراضي، وتكوين المعرفة) والدافع الفردي هي من العوامل المهمة التي يمكن لمؤسسات التعليم العالي استخدامها لزيادة مشاركة المعلومات وتحسين أداء التعلم للفرد Hosen, et al., (2021).

وأظهرت نتائج احدى الدراسات تأثير مستوى المشاركة التطوعية للفرد في المعرفة ودعم المشرف على دافعية الفرد في المشاركة وتبادل المعلومات. وفقًا لنتائج الدراسة، يتفاعل مستوى المشاركة التطوعية للفرد مع دعم المشرف للتأثير على دافع الأفراد لمشاركة معرفتهم. يعد دعم المشرف جانبًا مهمًا في زيادة دافع الأفراد لمشاركة المعرفة التطوعية، بينما ينتج عن مشاركة المعرفة الإلزامي انخفاضًا في الدافع الداخلي للفرد. علاوة على ذلك، فإن سبب دافع الفرد هو متابعة المشرفين ومسائلتهم ودعمهم للمشاركة وكذلك تطبيق المشرفين لتقنيات داعمة لإستقلالية الفرد تقود به إلى تقييم مهاراته وخبراته القابلة للمشاركة (Salamon, et al., 2021).

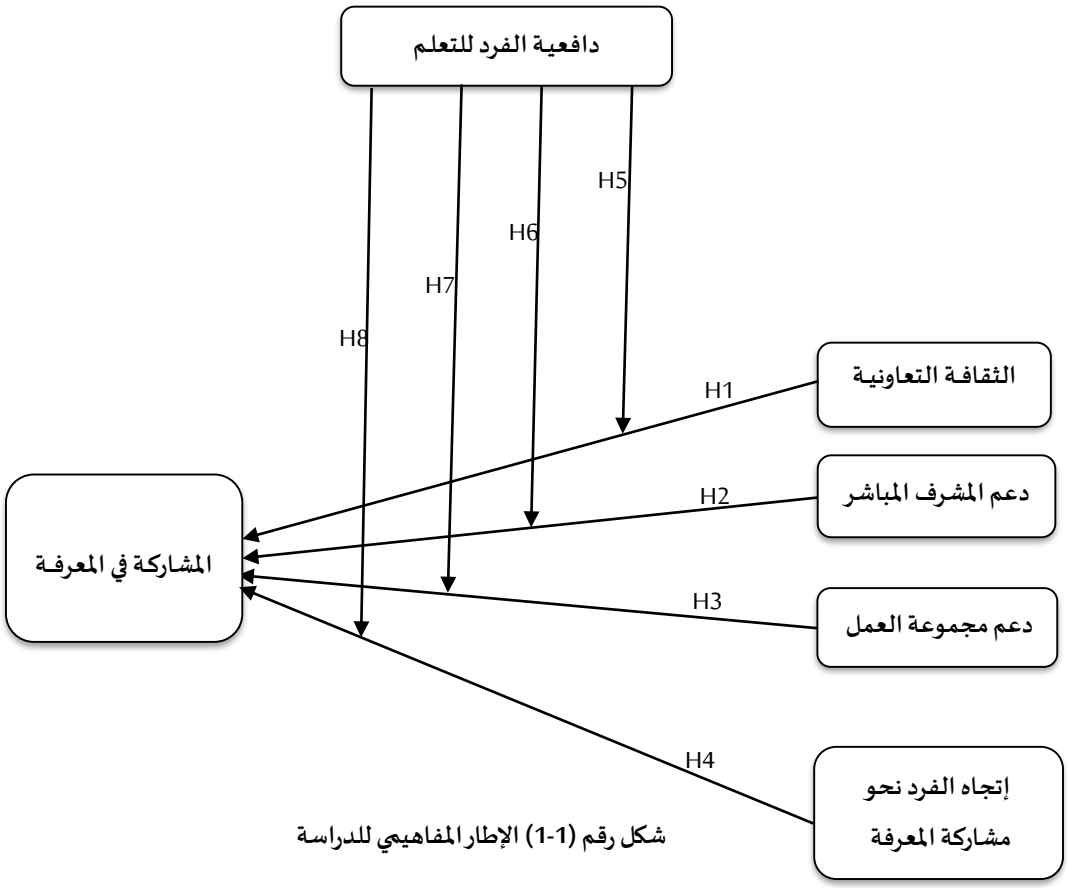
يتضح من الدراسات السابقة انه رغم تأكيدها لوجود العلاقة بين المتغيرات المستقلة (الثقافة التعاونية، ودعم المشرف المباشر، ودعم مجموعة العمل) والمتغير التابع مشاركة الفرد للمعرفة، ودافع الفرد للتعلم، ألا ان هناك دراسات لم تؤكد وجود هذه العلاقة، دراسة فرناندز(2018) Fernandes التي أشارت إلى عدم وجود تأثير إيجابي للثقافة التنظيمية ودافع الفرد على إدارة المعرفة. و دراسة سكور وبانيرت(2011) Schoor & Bannert التي أشارت إلى ان نشاط التعلم وإكتساب المعرفة مرتبطة بدافع الفرد والتعلم الفردي أما بالتعلم خلال المجموعة لم تكن هناك علاقات بين الدافع للفرد و إكتسابه للمعرفة. أضافة إلى دراسة لين (2007) ,Lin التي أظهرت عدم تأثير دافع الفرد الخارجي المتمثل في المكافآت التنظيمية على مواقف الأفراد والنوايا السلوكية تجاه مشاركة المعلومات. لذلك لاتزال هذه العلاقة في حاجة لمزيد من الدراسة. وبناءاً على نتائج الدراسات السابقة وما تقوم عليه النظرية المعرفية الإجتماعية(1986)Bandura ونظرية تقرير المصير (Vanthournout, et al., 2014). يمكن صياغة الفرض الخامس والسادس والفرض السابع والثامن للدراسة:

الفرض الخامس: تؤثر دافعية الفرد للتعلم تأثيراً تفاعلياً على العلاقة بين الثقافة التعاونية ودرجة المشاركة في المعرفة

الفرض السادس: تؤثر دافعية الفرد للتعلم تأثيراً تفاعلياً على العلاقة بين دعم المشرف المباشر ودرجة المشاركة في المعرفة.

الفرض السابع: تؤثر دافعية الفرد للتعلم تأثيراً تفاعلياً على العلاقة بين دعم مجموعة العمل ودرجة المشاركة في المعرفة.

الفرض الثامن: تؤثر دافعية الفرد للتعلم تأثيراً تفاعلياً على العلاقة بين إتجاه الفرد نحو المشاركة بالمعرفة ودرجة المشاركة في المعرفة.



شكل رقم (1-1) الإطار المفاهيمي للدراسة

(7) منهجية الدراسة

بناءً على طبيعة الدراسة، والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، تم أستخدام المنهج الوصفي التحليلي، أذ يعتمد هذ المنهج على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها بدقة ويعبر عنها تعبيراً كمياً وكيفياً، اذ يتم جمع البيانات وتحليلها لغرض كشف العلاقات بين متغيراتها وتفسير النتائج وتقديم بعدها مجموعة الاستنتاجات والتوصيات.

(1-7) أساليب قياس متغيرات الدراسة

(1-1-7) الثقافة التعاونية

تم الإعتماد في قياس متغير الثقافة التعاونية على مقياس سفبي وسايمونز (Sveiby & Simons, 2002). وأشتمل هذا المقياس (5) عبارات على مقياس ليكرت الخماسي والذي يتراوح ما بين 1= نـادراً إلى 5= دائماً. وتضمن أسئلة مثل: يتم تشجيع الأفراد في القسم العلمي بشكل مستمر بالإسهام بما لديهم من معرفة جديدة مكتسبة. بصفة عامة يعد الانفتاح في الإتصال خاصية في القسم العلمي.

(2-1-7) دعم المشرف المباشر

تم الإعتماد في قياس هذا المتغير على مقياس سفبي و سايمونز(Sveiby & Simons, 2002). وأشتمل المقياس (5) عبارات على مقياس ليكرت الخماسي والذي يتراوح ما بين 1= نـادراً إلى 5= دائماً، وتضمن أسئلة مثل: يشجع المشرف على تقديم الحلول المبتكرة للمشاكل المرتبطة بالعمل. ويشجع المشرف حرية الاتصال بين الأفراد في القسم العلمي أو مجموعة العمل التي ينتمي اليها الفرد.

(3-1-7) دعم مجموعة العمل

تم الإعتماد في قياس متغير دعم مجموعة العمل على مقياس سفبي و سايمونز(Sveiby & Simons, 2002). حيث تضمن المقياس (5) عبارات على مقياس ليكرت الخماسي والذي يتراوح ما بين 1= نـادراً إلى 5= دائماً. وتضمن أسئلة مثل : نُساعد بعضنا البعض لتعلم المهارات التي نحتاجها. نعمل على إبقاء أعضاء فريق العمل على علم بما يستجد من الأحداث الجارية (مثل الأخبار) واتجاهات العمل.

(4-1-7) اتجاه الفرد نحو المشاركة في المعرفة

تم الإعتماد على مقياس سفبي وسايمونز(Sveiby & Simons, 2002) لقياس اتجاه الفرد نحو مشاركة المعرفة. حيث شمل المقياس (5) عبارات على مقياس ليكرت الخماسي والذي يتراوح ما بين 1= نـادراً إلى 5= دائماً. وتضمن أسئلة مثل: مشاركة المعلومات في القسم العلمي تزيد من معرفتي . تطورت معظم خبرتي من خلال العمل مع الزملاء في القسم.

(5-1-7) المشاركة في المعرفة

أستخدم في قياس متغير المشاركة في المعرفة مقياس فان دين هوف وآخرين (Van Den Hooff & Ridder, 2004; Van Den Hooff & Weenen, 2004) والمتضمن الأبعاد: التطوع بالمعرفة، وجمع المعرفة. واشتمل مقياس المشاركة في المعرفة على (10) عبارات على مقياس ليكرت الخماسي والذي يتراوح ما بين 1= نـادراً إلى 5= دائماً. ويتضمن بعد التطوع بالمعرفة أسئلة مثل: عندما أتعلم شيئاً جديداً أُعرفهُ لزملائي في القسم. مشاركة المعرفة مع زملائي في القسم يعتبر أمراً طبيعياً معتاد. أما بعد جمع المعرفة فتضمن أسئلة مثل: يُعَّرفني زملائي بما لديهم من مهارات عندما اطلب منهم ذلك. يُخبرني زملائي في الأقسام الأخرى بما يَعرفونه عندما أطلب منهم ذلك.

(6-1-7) دافعية الفرد للتعلم

تم الاعتماد في قياس متغير دافعية الفرد للتعلم على مقياس نوي وشميت (Noe & Schmitt, 1986). حيث يشير هذا المقياس المستخدم إلى درجة عالية من الصدق والثبات في قياس متغير قابلية الفرد للتعلم Afsar, & Umrani, (2019). واشتمل على (4) عبارات على مقياس ليكرت الخماسي والذي يتراوح ما بين 1= لا على الإطلاق إلى 5= درجة عالية جداً. وتضمن أسئلة مثل: أشعر بالحماس في التعلم لمهارات العمل. لدي الرغبة لبذل جهد كبير في عملي لكي أُحسن مهاراتي.

(2-7) مجتمع وعينة الدراسة

بناءً على مشكلة الدراسة التي تم عرضها، ولتحقيق أهدافها، فقد تطلبت المتغيرات محل الدراسة مؤسسة تعليمية ذات حجم كبير وتاريخ قديم، وتمتلك المقومات اللازمة لتطبيق العوامل المراد دراستها، لذلك جرى اختيار إحدى المؤسسات التعليمية المتمثلة في جامعة الإسكندرية لاختبار فرضيات ونموذج الدراسة. وان مجتمع الدراسة الحالي يتكون من جميع أعضاء الهيئة المعاونة في كليات جامعة الإسكندرية. وقد اعتمدت الباحثة على أسلوب العينة الميسرة (Convenience Sampling) في جمع البيانات من مجتمع الدراسة، وقد تم الوصول لهذه العينة غير الاحتمالية من بعض الكليات النظرية المتمثلة في: كلية (التجارة، والآداب، والتربية، والحقوق، والسياحة والفنادق) والكليات العملية المتمثلة في: كلية (الطب، والصيدلة، والعلوم، والهندسة). ونظراً لعدم الحصول على إطار للمعاينة من بعض الكليات يضمن تحديد المجتمع بدقة، لهذا تم الاعتماد على الاختبار الميسر والأسهل في الوصول. ويرجع الاعتماد على العينة الميسرة ايضاً، لأنها تتسم بإمكانية الوصول من خلالها لعدد اكبر من المفردات (Taherdoost, 2016). حيث تعاملت الباحثة مع هذه العينات عن طريق النسخ الإلكترونية، من خلال استخدام موقع (form Google) والذي ساعد الباحثة في التواصل مع عدد من أعضاء الهيئة المعاونة الكترونيا، وأيضا عن طريق المجموعات التي تضم أعضاء الهيئة المعاونة في الكليات المختارة أعلاه. وقد تم احتساب حجم العينة من عدد العبارات الموجودة في قائمة الاستقصاء مضروب في 10 (34*10 = 340) مفردة.

(Hair, Black, Babin, & Anderson, 2019). ويعرض الجدول (1) التوزيعين: التكراري، والتكراري النسبي لعينة الدراسة.

جدول 1: خصائص المستجيبين (الخصائص الديموغرافية)

الخصائص	الفئات	التكرار	النسبة المئوية %
1- الكلية	الآداب	53	%15.6
	التجارة	60	%17.6
	التربية	44	%12.9
	الحقوق	14	%4.1
	السياحة والفنادق	13	%3.8
	الصيدلة	44	%12.9

الخصائص	الفئات	التكرار	النسبة المئوية %
	الطب	10	%2.9
	العلوم	80	%23.5
	الهندسة	22	%6.5
	المجموع	340	%100.0
2- الجنس	أنثى	184	%54.1
	ذكر	156	%45.9
	المجموع	340	%100.0
3- العمر	من 20-30 سنة	143	%42.1
	من 31-40 سنة	144	%42.4
	من 41-50 سنة	53	%15.6
	المجموع	340	%100.0
4- المرتبة العلمية	معيد	154	%45.3
	مدرس مساعد	186	%54.7
	المجموع	340	%100.0
5- عدد سنوات الخبرة	من 1-5 سنة	140	%41.2
	من 6-10 سنة	111	%32.6
	من 11-15 سنة	70	%20.6
	من 16 فأكثر	19	%5.6
	المجموع	340	%100.0

يتضح من خلال الجدول أعلاه، أنه فيما يتعلق بأعداد أعضاء الهيئة المعاونة في الكليات النظرية والعملية المختارة، فقد جاءت النسبة الكبرى للأعضاء من كليتي: العلوم، والتجارة بنسبة (23.5%)، (17.6%) على التوالي. أما فيما يخص الجنس، فقد كشفت النتائج ان غالبية عينة الدراسة من الإناث بنسبة بلغت (54.1%)، و(45.9%) من الذكور. أما فيما يتعلق بخاصية العمر، تكاد ان تكون متساوية في النسبة بين الفئة من 31-40 سنة، وبين فئة 20-30 سنة بنسبة (42.4%)، (42.1%) على التوالي. أما النسبة الأقل كانت ضمن فئة الأعمار 41-50 سنة، وقد كانت بنسبة مقدارها (15.6%) فقط، هذا يعني ان اغلب المستجيبين كانت من الفئات العمرية الصغيرة والمتوسطة.

أما بالنسبة للخاصية التي تتعلق بالمرتبة العلمية، فقد تبين ان غالبية المستجيبين هم من المدرسين المساعدين بنسبة (54.7%)، و(45.3%) من المعيدين، هذا يعني بزيادة المرتبة العلمية زادت أعداد الاستجابة. بينما فيما يخص عدد سنوات الخبرة، فقد كانت النسبة الأعلى لمن لديه خبرة من 1-5 سنة بنسبة (41.2%)، تليها فئة من لديه خبرة 6-10 سنة بنسبة (32.6%)، وتليها فئة من لديه خبرة11-15 سنة بنسبة (20.6%)، أما اقل نسبة فقد كانت لمن لديه خبرة 16 سنة فأكثر بنسبة(5.6%)، هذا يعني انخفاض أعداد المستجيبين بزيادة المدة الزمنية للخبرة.

(3-7) أساليب جمع البيانات

اعتمدت الباحثة في جمع البيانات على قوائم الاستقصاء الإلكتروني لتجميع البيانات المطلوبة، وقد تم التأكد من صواب ترجمة المقاييس من اللغة الإنكليزية إلى اللغة العربية، بترجمة القائمة المعربة مرة أخرى إلى اللغة الإنكليزية (Back Translation)، للتأكد من تطابق الأسئلة العربية المستخدمة، وعدم إخلالها بما هو موجود في القائمة الأصلية، ومن ثم عرضت على محكمين متخصصين، للتأكد من الصدق الظاهري للقائمة، وأجريت في ضوء تعديلاتهم دون الأخلال بالمعنى الأصلي. وقد تضمنت قائمة الاستقصاء بصورتها النهائية جزئيين هما: الأسئلة التي تقيس متغيرات الدراسة والتي اشتملت على (34) فقرة غطت (6) متغيرات مع أبعادها الفرعية. أما الجزء الثاني فيضم المعلومات الديموغرافية والتي تتضمن معلومات تعريفية تتعلق بأفراد عينة الدراسة وتشمل: الكلية، والجنس، والعمر، والمرتبة العلمية، وعدد سنوات الخبرة.

(4-7) الأساليب الإحصائية المستخدم

تم استخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS.V.25)، وكذلك برنامج (AMOS.V.22) لتحليل البيانات التي تم جمعها من عينة الدراسة، والذي يتضمن مجموعة من الأساليب الإحصائية:

- الأساليب الإحصائية الوصفية (Descriptive Statistics) لوصف خصائص عينة الدراسة، وكذلك البيانات المتعلقة بمتغيرات الدراسة، اعتماداً على التكرارات، والنسب المئوية، والوسيط، والوسط الحسابي، والانحراف المعياري.
- أسلوب التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory factor analysis (CFA)، لاختبار الصدق التطابقي للمقياس. وكذلك متوسط التباين المستخرج Average Variance Explained (AVE) لاختبار الصدق البنائي لفقرات المقاييس المستخدمة في قائمة الاستقصاء ، وذلك من خلال التحليل العاملي Extracted Factor (EFA) Analysis لبنود متغيرات المقياس.
- اختبار معامل كرو نباخ الفا (Cronbach alpha) و(Corrected Item-Total Correlation) لقياس الاتساق الداخلي لفقرات المقياس.
- نموذج المعادلات الهيكلية (Structural Equation Model)، لاختبار صحة فروض الدراسة.

(8) إختبار ثبات وصدق المقاييس المستخدمة (Reliability and Validity)

(1-8) إختبار ثبات المقاييس المستخدمة (Reliability)

يشير ثبات المقياس إلى الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة، والى أي مدى يمكن ان تنتج عن الاختبار نتائج مقاربة في ظل ظروف مماثلة، وخلال فترات زمنية متفاوتة، وهو يعبر عن ملائمة المقاييس ودقة التحاليل وإمكانية تعميم النتائج (Saunders, Lewis, & Thornhill, 2019). استخدمت هذه الدراسة كرو نباخ ألفا لكل متغير من متغيرات الدراسة، للتحقق من ترابط العبارات التي تقيس هذا المتغير مع بعضها البعض. ذكر هاير وآخرون Hair, Hult, Ringle, & Sarstedt, (2017) أن الحد الأدنى لكرو نباخ ألفا هو (0.70). وكذلك تم استخدام (Item-Total

(Corrected Correlation والذي بدوره يقيس كل فقرة من فقرات المقياس في المتغير الأساسي، ومدى ارتباطها مع الفقرات الأخرى، أو يقيس مدى ارتباط الفقرة بالمتغير نفسه، ويتم الغاء أي فقرة يكون ارتباطها اقل من (0.40) والإبقاء على الفقرات التي يكون ارتباطها اكبر من ذلك (Pallant, 2016). وقد تبين من الجدول الاتي رقم (2) انه تم استبعاد العبارة رقم (12) من العبارات التي تقيس متغير دعم مجموعة العمل لأنها تؤثر سلباً على ثبات المقياس، وارتباطها عكسي على العبارات الأخرى.

جدول 2: نتائج اختبار ثبات المقاييس

المتغير	الأبعاد الفرعية	العبارات	معامل الارتباط المصحح Corrected Item-Total Correlation	معامل كرونباخ Cronbach's Alpha
	الثقافة التعاونية	Q1_1	0.851	**0.847**
		Q1_2	0.711	
		Q1_3	0.743	
		Q1_4	0.659	
		Q1_5	0.659	
	دعم المشرف المباشر	Q1_6	0.739	**0.885**
		Q1_7	0.687	
		Q1_8	0.662	
		Q1_9	0.769	
		Q1_10	0.754	
	دعم مجموعة العمل	Q1_11	0.592	**0.675 (0.796)**
		Q1_12	-0.025	
		Q1_13	0.531	
		Q1_14	0.743	
		Q1_15	0.572	
	أتجاه الفرد نحو مشاركة المعرفة	Q1_16	0.721	**0.871**
		Q1_17	0.639	
		Q1_18	0.695	
		Q1_19	0.736	
		Q1_20	0.712	
المشاركة في المعرفة	**التطوع بالمعرفة**	Q2_1	0.498	**0.922**
		Q2_2	0.763	
		Q2_3	0.717	
		Q2_4	0.634	
		Q2_5	0.772	
		Q2_6	0.715	

المتغير	الأبعاد الفرعية	العبارات	معامل الارتباط المصحح Corrected Item-Total Correlation	معامل كرونباخ Cronbach's Alpha
	جمع المعرفة	Q2_7	0.697	
		Q2_8	0.726	
		Q2_9	0.753	
		Q2_10	0.768	
	دافعية الفرد للتعلم	Q3_1	0.594	0.784
		Q3_2	0.647	
		Q3_3	0.613	
		Q3_4	0.524	

(2-8) الصدق البنائي (Construct Validity)

يعبر الصدق البنائي عن مدى صدق البناء الكامن لمقياس الدراسة من خلال قدرة المقياس المستخدم على قياس المفهوم المصمم لقياسه، حيث أُستخدم لقياسه نوعان من الصدق وهما: الصدق التمايزي والصدق التطابقي (Hair, et al., 2017).

(1-2-8) الصدق التمايزي (Discriminant Validity)

يقصد بالصدق التمايزي هو تمايز المتغير عن المتغيرات الأخرى، وبالتالي عدم وجود ما يسمى التعدد الخطي Multicollinearity، والتي تشير إلى ان كل متغير يمثل نفسه ولا تشابه بين المتغيرات (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010). ويحدد الصدق التمايزي من خلال حساب ما يسمى بالجذر التربيعي لمتوسط التباين المفسر Average variance extracted (AVE)، حيث أشار مجموعة من الباحثين إلى انه يجب ان يكون الجذر التربيعي لمتوسط التباين المفسر لكل متغير اكبر من معامل الارتباط بينهم، (Hair et al., 2010; Fornell & Larcker,1981). ويظهر ذلك في جدول (3).

جدول 3: اختبار الصدق التمايزي بين متغيرات الدراسة

	الثقافة التعاونية	دعم المشرف	دعم مجموعة	أتجاه الفرد نحو مشاركة المعرفة	دافعية الفرد	المشاركة فيالمعرفة
الثقافة التعاونية	0.792					
دعم المشرف المباشر	.815**	0.828				
دعم مجموعة العمل	.661**	.671**	0.790			
أتجاه الفرد نحو مشاركة المعرفة	.707**	.682**	.769**	0.815		
دافعية الفرد للتعلم	.287**	.291**	.301**	.338**	0.782	
المشاركة في المعرفة	.624**	.595**	.713**	.697**	.368**	0.845

** معاملات الارتباط عند مستوى معنوية < 0.01

* معاملات الارتباط عند مستوى معنوية < 0.05

يتضح من الجدول أعلاه، يعاني المتغيرين الثقافة التعاونية، ودعم المشرف المباشر من عدم التمايز Miss discrimination، حيث ان معامل الارتباط بين المتغيرين يبلغ (0.815) وهو اكبر من الجذر التربيعي لمتوسط التباين المفسر(AVE) لمتغير الثقافة التعاونية، وبذلك تم استبعاد العبارة رقم (1) من العبارات التي تقيس متغير الثقافة التعاونية لتحقيق التمايز، وقد تم حذف هذه العبارة بعد الرجوع إلى جدول اختبار كرو نباخ الفا وملاحظة أي العبارات التي يمكن حذفها أو عند حذفها لا تؤثر على ثبات المقياس، فوجدت العبارة الأولى من متغير الثقافة التعاونية عند حذفها تؤدي إلى تحسين ثبات المقياس الخاص بمتغير الثقافة التعاونية من (0.847) إلى (0.851). على عكس العبارات في متغير دعم المشرف المباشر التي لو تم حذف أي عباره من العبارات تؤدي إلى أخلال أو نقص في ثبات المقياس.

جدول 4: اختبار الصدق التمايزي بين متغيرات الدراسة بعد حذف العبارة من متغير الثقافة التعاونية

المتغيرات	الثقافة التعاونية	دعم المشرف المباشر	دعم مجموعة العمل	أتجاه الفرد نحو مشاركة	دافعية الفرد	المشاركة في المعرفة
الثقافة التعاونية	0.833					
دعم المشرف المباشر	.806**	0.828				
دعم مجموعة العمل	.643**	.671**	0.790			
أتجاه الفرد نحو مشاركة المعرفة	.705**	.682**	.769**	0.815		
دافعية الفرد للتعلم	.297**	.291**	.301**	.338**	0.782	
المشاركة في المعرفة	.620**	.595**	.713**	.697**	.368**	0.845

بعد أن تم حذف العبارة الأولى من متغير الثقافة التعاونية، وإعادة أجراء اختبار الصدق التمايزي بين متغيرات الدراسة مرة أخرى، أتضح من الجدول رقم (4) أن الجذر التربيعي لمتوسط التباين المفسر لكل متغير من المتغيرات اكبر من معامل الارتباط بينهما، مما يعني تمتع المقاييس بدرجة عالية من الصدق التمايزي.

(8-2-2) الصدق التطابقي/ التقاربي (Convergent Validity)

يشير الصدق التطابقي إلى المدى الذي ترتبط به فقرات المتغير مع بعضها البعض، وتمثل بدقة المتغير المراد قياسه (Hair, et al., 2017). ويقاس الصدق التطابقي من خلال الاعتماد على نوعان من التحليل العاملي هما: التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory factor analysis (CFA)،الذي يستخدم لغرض التأكد من الصدق البنائي للمقاييس أي الحصول على قيم مناسبة لـ(Factor loading results of constructs)، والتحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis (EFA) ويستخدم لتقليص عدد فقرات المتغير للعدد المناسب الذي يقيس نفس المفهوم، ويحصل هذا عندما يكون هناك ارتباطاً عالياً بين العبارات، ويعتمد التحليل العاملي (Loading Factor) على حجم عينة الدراسة على ان يكون حجم العينة اكبر من أو يساوي (200) مفردة، و ان القيم المطلوب تحقيقها من عامل التحميل هي (0.30)، و قيمة عامل الشيوع أو المشاركة (Communalities) الذي يمثل درجة مشاركة كل عبارة من العبارات في قياس نفس المفهوم هي (0.3)، وبالتالي فأن أي قيمة اكبر من هاتين

القيمتين تكون مقبولة ويتم الاحتفاظ بالسؤال داخل المتغير التابع له. ولتحقيق معامل التحميل لابد من ان تكون P-value أقل من (0.01)، و Sig أقل من (0.05) (Kline, 2015; Hair, et al., 2010). كما تم حساب متوسط التباين المستخرج (AVE) Average Variance Explained، والذي يجب ان يكون اكبر من (0.50). ويتضح من خلال الجدول التالي رقم (5) ان جميع قيم معاملات التحميل وقيم (AVE) لجميع عبارات المتغيرات اكبر من القيم الموصى بها أعلاه (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2014).

جدول 5: نتائج التحليلين العامليين: الاستكشافي والتوكيدي

المتغير	الابعاد الفرعية	العبارات	معامل التحميلEFA	معامل الشيوع	نسبة المعلومات المستخلصة	KMO	معنوية اختبار بارتلت		الجذر الكامن	التحليل العاملي التوكيدي CFA	
			Loading Factor	Communalities	AVE Extraction Sums of Squared Loadings	Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy	Bartlett's Test of Sphericity Chi-Square	Sig.	Initial Eigenvalues	المعنوية P_Value	Loading Factor
الثقافة التعاونية		Q1_1			62.792	.856	692.841	.000	3.140		
		Q1_2	0.846	0.715	(69.429)	(.820)	(574.436)	(.000)	(2.777)	***	0.799
		Q1_3	0.868	0.753						***	0.819
		Q1_4	0.809	0.654						***	0.707
		Q1_5	0.81	0.655						***	0.752
دعم المشرف المباشر		Q1_6	0.839	0.705	68.551	0.849	901.443	0.000	3.428	***	0.805
		Q1_7	0.801	0.641						***	0.77
		Q1_8	0.78	0.608						***	0.707
		Q1_9	0.864	0.746						***	0.806
		Q1_10	0.853	0.727						***	0.79
دعم مجموعة العمل		Q1_11	0.78	0.608	49.902	.741	448.434	.000	2.495	***	0.694
		Q1_12			(62.334)	(.761)	(427.474)	(.000)	(2.493)		
		Q1_13	0.724	0.525						***	0.523
		Q1_14	0.881	0.776						***	0.816
		Q1_15	0.764	0.584						***	0.727
أتجاه الفرد نحو مشاركة المعرفة		Q1_16	0.83	0.689	66.379	0.864	787.813	0.000	3.319	***	0.827
		Q1_17	0.767	0.588						***	0.645
		Q1_18	0.811	0.657						***	0.751
		Q1_19	0.842	0.708						***	0.727
		Q1_20	0.822	0.676						***	0.768
المشاركة في المعرفة	التطوع بالمعرفة	Q2_1	0.75	0.57	71.449	0.868	2731.044	0.000	5.916	***	0.57
		Q2_2	0.66	0.692					1.229	***	0.795
		Q2_3	0.564	0.611						***	0.786
		Q2_4	0.851	0.751						***	0.725

المتغير	الابعاد الفرعية	العبارات	معامل التحميلEFA	معامل الشيوع	نسبة المعلومات المستخلصة	KMO	معنوية اختبار بارتلت		الجذر الكامن	التحليل العاملي التوكيدي CFA	
			Loading Factor	Communalities	AVE Extraction Sums of Squared Loadings	Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy	Bartlett's Test of Sphericity Chi-Square	Sig.	Initial Eigenvalues	المعنوية P_Value	Loading Factor
جمع المعرفة		Q2_5	0.734	0.731						***	0.81
		Q2_6	0.669	0.635						***	0.781
		Q2_7	0.863	0.783						***	0.691
		Q2_8	0.866	0.803						***	0.712
		Q2_9	0.822	0.767						***	0.938
		Q2_10	0.844	0.801						***	0.962
دافعية الفرد للتعلم		Q3_1	0.787	0.619	61.226	0.77	381.181	0.000	2.449	***	0.746
		Q3_2	0.819	0.671						***	0.735
		Q3_3	0.794	0.63						***	0.676
		Q3_4	0.727	0.529						***	0.686

*** 0.01 > P_Value

*** 0.05 > sig

تم استبعاد Q_1 بغرض تحقيق الصدق التمايزي

تم استبعاد Q_12 بغرض تحقيق الثبات

(9) إختبار فروض الدراسة المباشرة وغير المباشرة (Testing Hypotheses)

تم أجراء اختبار النموذج البنائي (Structural Model) للعلاقات المباشرة، وكذلك للوسيط التفاعلي لمتغيرات الدراسة، حيث يوضح هذا الاختبار درجة ارتباط وتأثير تلك المتغيرات مع بعضها، وكذلك تم اختبار فروض الدراسة من خلال اختبار تحليل المسار(Path Analysis). لكونه مناسب في اختبار نماذج الدراسة التي تحتوي على متغيرات وسيطة أو على متغيرات تفاعلية أو الاثنين معاً، كذلك يقيس المتغيرات المستقلة الكامنة وهذا يتناسب مع الدراسة الحالية. وتم بعد ذلك التعرف على نتائج العلاقات المفترضة وفقاً لفروض الدراسة. من خلال أستخدام التقديرات الاحتمالية القصوى(Maximum Likelihood Estimates) لـ (SEM). ويوضح الجدول رقم **(6)** نتائج اختبار فروض الدراسة:

جدول 6: نتائج أختبار فروض الدراسة

مسار الفرضية	القيمة المقدرة Estimate	التقديرات العددية S.E	الثبات المركب أو C.R. (t)	القيمة الاحتمالية P-value	معاملات المسار المعياري Standardized Regression Weights
الثقافة التعاونية --> درجة المشاركة في المعرفة	1.337	0.085	15.807	0.000	0.669
دعم المشرف المباشر-->درجة المشاركة في المعرفة	-1.332	0.077	-17.285	0.000	-0.581
دعم مجموعة العمل --> درجة المشاركة في المعرفة	1.699	0.147	11.535	0.000	0.786
اتجاه الفرد نحو مشاركة المعرفة --> درجة المشاركة في المعرفة	1.286	0.081	15.960	0.000	0.652
دافعية الفرد للتعلم-الثقافة التعاونية--> درجة المشاركة في المعرفة	-0.192	0.010	-19.715	0.000	-0.577
دافعية الفرد للتعلم – دعم المشرف المباشر --> درجة المشاركة في المعرفة	0.286	0.011	26.069	0.000	0.690
دافعية الفرد للتعلم – دعم مجموعة العمل --> درجة المشاركة في المعرفة	-0.141	0.010	-14.663	0.000	-0.465
دافعية الفرد للتعلم – اتجاه الفرد نحو مشاركة المعرفة-->درجة المشاركة في المعرفة	-0.220	0.011	-20.525	0.000	-0.588

اختُبِر الفرض الأول للدراسة، والذي ينص على أنه: تؤثر الثقافة التعاونية تاثيراً ذو دلالة إحصائية على درجة المشاركة في المعرفة. حيث بينت النتائج أن الثقافة التعاونية لها تأثير إيجابي على درجة المشاركة في المعرفة، حيث بلغت قيمة الـ Estimate (1.337)، والقيمة التقديرية العددية (S.E) بنسبة (0.085)، إضافة إلى القيمة الإحصائية لهذا العامل (C.R) والتي تقابل قيمة (t) في تحليل الانحدار (15.807)، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05)، إذ بلغت قيمة P-value (0.000) ومعاملات المسار المعياري Standardized Regression Weights (0.669)، وهذا ما يؤكد ذلك التأثير الموجب بين المتغيرين.

أما الفرض الثاني للدراسة، والذي ينص على أنه: يؤثر دعم المشرف المباشر تاثيراً ذو دلالة إحصائية على درجة المشاركة في المعرفة. حيث أوضحت النتائج أن متغير دعم المشرف المباشر ذو تأثير سلبي مباشر على المتغير التابع درجة المشاركة في المعرفة، أذ بلغت قيمة الـ Estimate (1.332-)، والقيمة التقديرية العددية (S.E) بنسبة (0.077)، إضافة إلى القيمة الإحصائية (t) لهذا العامل C.R (17.285-)، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05)، إذ بلغت قيمة P-value (0.000)، وقد بلغت معاملات المسار المعياري Standardized Regression Weights (0.581-) هذا يشير إلى عدم وجود الدعم من المشرف المباشر للأفراد وتشجيعهم على المشاركة في المعرفة.

وتم اختبار الفرض الثالث للدراسة، والذي ينص على أنه: يؤثر دعم مجموعة العمل تاثيراً ذو دلالة إحصائية على درجة المشاركة في المعرفة. حيث كشفت النتائج أن دعم مجموعة العمل له تأثير إيجابي على درجة المشاركة في المعرفة، حيث بلغت قيمة الـ Estimate (1.699)، والقيمة التقديرية (S.E) بنسبة (0.147)، إضافة إلى القيمة

الإحصائية لهذا العامل (C.R) أو قيمة (t) (11.535)، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05)، إذ بلغت قيمة P-value (0.000) ، إضافة إلى معاملات المسار المعياري Standardized Regression Weights بنسبة (0.786) ، وهذا ما يؤكد ذلك التأثير الموجب لدعم مجموعة العمل على درجة المشاركة في المعرفة.

وكذلك اختُبِر الفرض الرابع للدراسة، والذي ينص على أنه: يؤثر اتجاه الفرد نحو المشاركة في المعرفة تاثيراً ذو دلالة إحصائية على درجة المشاركة في المعرفة. حيث بينت النتائج أن أتجاه الفرد نحو المشاركة في المعرفة له تأثير إيجابي على درجة المشاركة في المعرفة، حيث بلغت قيمة الـ Estimate (1.286)، والقيمة التقديرية (S.E) بنسبة (0.081)، إضافة إلى القيمة الإحصائية لهذا العامل (C.R) أو قيمة (t) (15.960)، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05)، إذ بلغت قيمة P-value (0.000)، ومعاملات المسار المعياري Standardized Regression Weights (0.652)، وهذا ما يؤكد ذلك التأثير الموجب لدعم مجموعة العمل على درجة المشاركة في المعرفة.

وأيضاً تم اختبار فروض العلاقات غير المباشرة للدراسة حيث أُختبر الفرض الخامس للدراسة، والذي ينص على أنه: تؤثر دافعية الفرد للتعلم تأثيراً تفاعلياً على العلاقة بين الثقافة التعاونية ودرجة المشاركة في المعرفة. فقد كشفت نتيجة التحليل، وجود تأثير سلبي، ذي دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05)، إذ بلغت قيمة P-value (0.000) ، وكانت قيمة الـ Estimate قد بلغت (0.192-)، و القيمة الإحصائية لهذا العامل (C.R) أو قيمة (t) (19.715-)، ومعاملات المسار المعياري Standardized Regression Weights (0.577-)، مما يعني وجود تأثير سلبي ومعنوي لمتغير دافعية الفرد للتعلم كوسيط تفاعلي على العلاقة بين متغيري: الثقافة التعاونية، ودرجة المشاركة في المعرفة، أي ان الأثر السلبي لدافعية الفرد للتعلم، يعمل على إضعاف وتحول العلاقة بين الثقافة التعاونية ودرجة المشاركة في المعرفة من علاقة إيجابية إلى سلبية.

اختُبِر الفرض السادس للدراسة، والذي ينص على أنه: تؤثر دافعية الفرد للتعلم تأثيراً تفاعلياً على العلاقة بين دعم المشرف المباشر ودرجة المشاركة في المعرفة. وقد أوضحت نتيجة التحليل، وجود تأثير إيجابي، ذي دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05)، إذ بلغت قيمة P-value (0.000)، مما يعني وجود تأثير إيجابي ومعنوي لمتغير دافعية الفرد للتعلم كوسيط تفاعلي على العلاقة بين متغيري: دعم المشرف المباشر، ودرجة المشاركة في المعرفة، وكانت قيمة الـ Estimate قد بلغت (0.286)، و القيمة الإحصائية لهذا العامل (t) بلغت (26.069)، ومعاملات المسار المعياري Standardized Regression Weights (0.690)، أي أن الأثر الإيجابي لدافعية الفرد للتعلم، يعمل على تقوية وتحول العلاقة بين دعم المشرف المباشر ودرجة المشاركة في المعرفة من علاقة سلبية إلى إيجابية.

كذلك اختُبِر الفرض السابع للدراسة، والذي ينص على أنه: تؤثر دافعية الفرد للتعلم تأثيراً تفاعلياً على العلاقة بين دعم مجموعة العمل ودرجة المشاركة في المعرفة. فقد أشارت نتيجة التحليل، وجود تأثير سلبي، ذي دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05)، إذ بلغت قيمة P-value (0.000)، وكانت قيمة الـ Estimate قد بلغت (0.141-)، والقيمة الإحصائية لهذا العامل C.R (14.663-)، ومعاملات المسار المعياري Standardized Regression Weights (0.465-)، مما يعني وجود تأثير سلبي ومعنوي لمتغير دافعية الفرد للتعلم كوسيط تفاعلي على العلاقة

بين متغيري: دعم مجموعة العمل، ودرجة المشاركة في المعرفة، أي ان الأثر السلبي لدافعية الفرد للتعلم، يعمل على إضعاف وتحول العلاقة بين دعم مجموعة العمل ودرجة المشاركة في المعرفة من علاقة إيجابية إلى سلبية.

وأخيراً اختُبِر الفرض الثامن للدراسة، والذي ينص على أنه: تؤثر دافعية الفرد للتعلم تأثيراً تفاعلياً على العلاقة بين اتجاه الفرد نحو المشاركة بالمعرفة ودرجة المشاركة في المعرفة. فقد أوضحت نتيجة التحليل، وجود تأثير سلبي، ذي دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05)، إذ بلغت قيمة P-value (0.000)، وكانت قيمة الـ Estimate قد بلغت (0.220-)، و القيمة الإحصائية لهذا العامل قيمة (t) تبلغ (20.525-)، ومعاملات المسار المعياري Regression Weights (0.588-)، مما يعني وجود تأثير سلبي ومعنوي لمتغير دافعية الفرد للتعلم كوسيط تفاعلي على العلاقة بين متغيري: أتجاه الفرد نحو مشاركة المعرفة، ودرجة المشاركة في المعرفة، أي ان الأثر السلبي لدافعية الفرد للتعلم، يعمل على إضعاف و تحول العلاقة بين أتجاه الفرد نحو مشاركة المعرفة ودرجة المشاركة في المعرفة من علاقة إيجابية إلى سلبية.

لذا في ضوء ما تقدم من نتائج، قبول فروض العلاقات المباشرة بين المتغيرات المستقلة : الثقافة التعاونية، ودعم المشرف المباشر، ودعم مجموعة العمل، واتجاه الفرد نحو المشاركة في المعرفة، وبين المتغير التابع درجة المشاركة في المعرفة. وكذلك قبول فروض العلاقات غير المباشرة بين المتغيرات المستقلة أعلاه وبين المتغير التابع درجة المشاركة في المعرفة. عبر المتغير دافعية الفرد للتعلم كوسيط تفاعلي.

(10) مناقشة النتائج وتفسيرها

(10-1) مناقشة النتائج المتعلقة بالتأثير المباشر للثقافة التعاونية على درجة مشاركة المعرفة

أشارت نتائج الدراسة إلى قبول الفرض الأول، والذي ينص على انه: تؤثر الثقافة التعاونية تأثيرا ذو دلالة إحصائية على درجة المشاركة في المعرفة. أي انه كلما كانت الثقافة التعاونية بين الأفراد كبيرة فانهم يميلون إلى مشاركة المعرفة بدرجة أكبر، وهذا يعني أنه يمكن من خلال تنمية الثقافة التعاونية زيادة احتمالات مشاركة المعرفة بين أعضاء الهيئة المساعدة وتشجيعهم على التعاون مع الآخرين في فرق البحث في أقسامهم. ويمكن تحقيق ذلك من خلال زيادة حلقات البحث العلمي، وتوفير فرص للقاءات العلمية لإنتاج أفكار جديدة، وتشجيع الإنجازات العلمية المشتركة، و تشجيع الأفراد على إبداء الآراء في المشاكل ذات الصلة والتي تحتاج إلى عصف ذهني و التوصل إلى حلول إبداعية، وفي الوقت نفسه، تشجيع التعاون البحثي داخل الكليات، من خلال القضاء على الحواجز التي تعوق التواصل بين الأفراد، و الانفتاح في التواصل، والتواصل التفاعلي وجهًا لوجه، وتوفير الأنترنيت للتواصل بين الأعضاء. كذلك تقدير ومكافأة الأعضاء الذين يشاركون أفكارهم البحثية مع زملائهم. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع اغلب الدراسات السابقة التي درست العلاقة بين الثقافة التعاونية ودرجة المشاركة في المعرفة التي أثبتت أن العوامل التنظيمية من شأنها أن تزيد من دوافع الأفراد على تبادل المعرفة فيما بينهم (Mooghali, 2012; Kucharska & Kowalczyk, 2016; Petrov, et al., 2020; Le, et al., 2020).

واستناداً إلى ما سبق، ان هناك اتفاق بين نتائج اختبار الفرض الأول للدراسة، وبين ما أظهرته الكثير من الدراسات السابقة فيما يخص التأثير الإيجابي للثقافة التعاونية على درجة المشاركة في المعرفة، واختلفت نتائج

الدراسة الحالية مع نتائج دراستي (Fernandes, 2018; Mohammed & Hemed, 2020) اللتان أشارتا إلى التأثير السلبي للثقافة التعاونية على نية الفرد لمشاركة المعرفة و على إدارة المعرفة.

(10-2) مناقشة النتائج المتعلقة بالتأثير المباشر لدعم المشرف المباشر على درجة مشاركة المعرفة

ظهر من خلال نتائج التحليل الإحصائي للدراسة قبول الفرض الثاني، والذي ينص على انه: يؤثر دعم المشرف المباشر تأثيرا ذو دلالة إحصائية على درجة المشاركة في المعرفة. مؤكداً انه عندما يزداد شعور الفرد بعدم تلقيه الدعم الكافي، فإنه من المحتمل ان تقل مشاركته للمعرفة. وبالتالي، فإن المستوى المنخفض من دعم المشرف المباشر هو مؤشر مهم على درجة مشاركة المعرفة.

يمكن إرجاع ذلك عدة أسباب منها: أولاً، عدم وجود الوقت الكافي للمشرف، في كثير من الحالات يتم تكليف المشرفين بمسؤوليات مختلفة وكثيرة، مما يؤدي إلى انشغال المشرف وعدم إيجاده الوقت الكافي لإبلاغ الأفراد بكيفية أدائهم في عملهم، والسؤال عما إذا كانوا بحاجة إلى المساعدة، وكذلك منح الأفراد فرص التدريب والتنمية، وتقديم الدعم نحو التغيير من خلال محاولات لتحفيز الاتجاهات والسلوكيات التابعة للأفراد و تشجيعهم على المشاركة في القرارات المهمة، ثانياً، الثقة حيث وجد Van Den (2004) Hoff & Weenen أنه كلما ارتفع مستوى الثقة بين الإدارة والأفراد في المؤسسة، زاد مستوى الدعم التنظيمي. وهذا الدعم ويؤدي ايضاً إلى بناء الثقة بين الزملاء بشكل جيد لأن الأفراد يفضلون مشاركة معارفهم مع أشخاص يمكن الوثوق بهم. باعتبارها مشاركة للأفكار والمواقف والقيم وليس مجرد تبادل للمعلومات. أذن الثقة بين أعضاء المؤسسة هي مفتاح تبادل المعرفة داخل وبين المؤسسات. ثالثاً، اتباع النمط الحر للقيادة والذي لا يتدخل في توجيه الأفراد إلا أذا طلبوا مساعدته. أو قد يرجع إلى ان الأفراد لديهم دافع داخلي للمشاركة ولا يحتاجون دعماً خارجياً من المشرف.

قد يُعزى ضعف تبادل المعرفة ايضاً إلى عدم فهم الأفراد لأهمية التشارك المعرفي. لذلك، يجب على المشرفين الذين يرغبون في زيادة الحافز على مشاركة المعرفة إنشاء بيئة يعزز الانسجام بين الأفراد وتشجيعهم على العمل معًا بشكل وثيق. وفقًا لذلك، يجب على المشرفين أيضًا إعادة النظر في منح ثقافة التمكين للأفراد، لأن ذلك يمكن ان يشجع الأفراد على المشاركة في صنع القرار، ومن المرجح أن تزيد من الرغبة في مشاركة المعرفة. تعتبر هذه النتيجة مهمة بشكل خاص عند إدارة الفرق التي تتطلب وضعية تعاونية معينة ضمن فترات صغيرة من الوقت، حيث يمكن أن تتضمن الجهود التعاونية تفاعلات وتأثيرات كبيرة من شخص لآخر ومن مؤسسة لأخرى Lin, (2007).

لم تكن هذه النتيجة مفاجئة، لأن لم يكن من المتوقع أن نجد جميع العوامل التنظيمية والفردية مرتبطة دائماً بشكل إيجابي بدرجة المشاركة في المعرفة، و تتوافق هذه النتيجة مع نتائج دراستي (Mohammed & Abdelsalam, et al., 2020.Hemed,2020) التي تشير إلى انه عندما يرى الأفراد المؤسسة اكثر تعاوناً فأنهم يميلون إلى مشاركة المعرفة. وأظهرت نتائج الدراسة الحالية أن دعم المشرف المباشر في المؤسسات التعليمية لم يكن له تأثير إيجابي

على مشاركة الأفراد في معارفهم. على الرغم من أن دعم المشرف المباشر يعد مكونًا مهمًا لنجاح المؤسسة التعليمية وإنتاجية العمل وتحفيز سلوك الأفراد. وبالتالي، فإنه يشير إلى أن دعم المشرف المباشر في المؤسسات التعليمية ربما لم يكن على وجه التحديد بالمعنى الحقيقي للدعم. لذلك، في ضوء النتائج، يظهر هناك حاجة لتحسين دعم المشرف في المؤسسات التعليمية. بينما على النقيض من ذلك، أظهرت بعض الدراسات السابقة وجود علاقة تأثير إيجابية بين دعم المشرف والدعم التنظيمي على سلوك الفرد لتبادل المعرفة بشكل مباشر أو غير مباشر. فلا يمكن تجاهل هذه الحقيقة بأن المؤسسات التعليمية بحاجة إلى تطوير مواقف إيجابية للأفراد لبناء دعم المشرف المباشر بالمعنى الحقيقي (Roeshinta, et al., 2021; Kim, & Park, 2020).

يتضح مما سبق مناقشته ان الدراسة الحالية اتفقت مع نتائج الدراسات التي توصلت إلى علاقات تأثير سلبية ومعنوية(Mohammed & Hemed, 2020; Abdelsalam, et al., 2020)، واختلفت مع نتائج الدراسات التي توصلت إلى علاقات تأثير إيجابية ومعنوية (Mooghali, 2012; Jokanović et al., 2020).

(10-3) مناقشة النتائج المتعلقة بالتأثير المباشر لدعم مجموعة العمل على درجة مشاركة المعرفة

أوضحت نتائج التحليل الإحصائي للدراسة قبول الفرض الثالث، والذي ينص على انه: يؤثر دعم مجموعة العمل تأثيراً ذو دلالة إحصائية على درجة المشاركة في المعرفة. أي انه العمل مع الزملاء المتعاونين والداعمين يشجع على تعزيز بيئة يمكن فيها مناقشة ومشاركة الأفكار الجديدة بشكل أكثر انفتاحًا وحرية، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع بعض نتائج الدراسات السابقة الذين أفادوا أن دعم مجموعة العمل له تأثير إيجابي ومعنوي على نية مشاركة المعرفة (Mooghali, 2012; Mohammed & Hemed, 2020). وقد يتجلى هذا الدعم في أشكال مختلفة، يمكن أن يكون الدعم متعلق بالمهام أو المساعدة، أو يكون دعماً معنوياً، أو دعماً فكرياً في مكان العمل. وبالتالي، تؤكد الدراسة الحالية على أهمية الدعم الاجتماعي والتنظيمي من أجل خلق موقف إيجابي للأفراد يؤدي إلى مستوى أعلى من الرضا والمشاركة في العمل.

وبناءاً على ما سبق يمكن استخلاص وجود تأثير قوي لدعم مجموعة العمل على درجة المشاركة في المعرفة وهذا ما يتماشى مع الدراسات السابقة التي أوضحت التأثير الإيجابي لدعم مجموعة العمل على درجة مشاركة الأفراد في المعرفة، واختلفت نتائج الدراسة الحالية، مع نتائج الدراسات التي أشارت إلى التأثير السلبي بين دعم مجموعة العمل و مشاركة الفرد للمعرفة (Abdelsalam, et al., 2020).

(10-4) مناقشة النتائج المتعلقة بالتأثير المباشر لاتجاه الفرد نحو المشاركة في المعرفة على درجة مشاركة المعرفة

بينت نتائج التحليل الإحصائي للدراسة قبول الفرض الرابع، والذي ينص على انه: يؤثر اتجاه الفرد نحو مشاركة المعرفة تأثيرا ذو دلالة إحصائية على درجة المشاركة في المعرفة. أي بمعنى كل ما زادت الاتجاهات والمواقف الإيجابية للأفراد نحو زملاء وبيئة العمل زادت معها درجة مشاركتهم للمعرفة. هذا يعني ان الأفراد لديهم الرغبة أو الاستعداد والحماس لمشاركة معارفهم مع زملائهم، سواء كانوا في نفس القسم أو مع أقرانهم من الأقسام الأخرى

ومنحهم حق الوصول اليه. وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة التي أجمعت على أن المواقف تجاه مشاركة المعرفة كان لها تأثير كبير على نية السلوك للفرد تجاه مشاركته للمعرفة، وان بيئة التعاون لها دور مهم في تشكيل ذلك السلوك للفرد، من خلال تقييم الفرد للبيئة التعاونية كلما كان التصور أكثر إيجابية، يظهر موقف الفرد الإيجابي تجاه المجتمع أو الفريق أو المؤسسة بشكل اقوى، مما يعني أن بيئة التعاون لها اثر كبير في تشكيل سلوك الفرد، وبالتالي هذا بدوره يؤثر على تصورات أعضاء المؤسسة ككل من خلال النوايا وقاعدة المعاملة بالمثل، فهم يتوقعون مشاركة الآخرين لهم أيضًا لذلك، يحققون التوازن بين التطوع وجمع المعرفة من خلال مشاركة المعرفة (Mooghali, 2012; De Vries, et al., 2006) واستناداً إلى ما سبق، يمكن استخلاص وجود تأثير قوي لاتجاه الفرد نحو مشاركة المعرفة على درجة المشاركة في المعرفة، وهذا ما أظهرته الكثير من الدراسات السابقة فيما يخص التأثير الإيجابي لاتجاه الفرد نحو مشاركة المعرفة على درجة المشاركة في المعرفة (Mohammed & Hemed, 2020; Abdelsalam, et al., 2020; Jokanović et al., 2020).

(10-5) مناقشة النتائج المتعلقة بالعلاقة بين الثقافة التعاونية ودرجة المشاركة في المعرفة من خلال (الدور الوسيط التفاعلي لدافعية الفرد للتعلم)

أشارت نتائج الدراسة إلى قبول الفرض الخامس، والذي ينص على انه: يؤثر دافعية الفرد للتعلم تأثيرا ذو دلالة إحصائية على العلاقة بين الثقافة التعاونية ودرجة المشاركة في المعرفة. ان الثقافة التعاونية كانت تؤثر تأثيراً إيجابيا في درجة المشاركة في المعرفة (الفرض الأول)، ولكن بدخول متغير دافعية الفرد للتعلم، كوسيط تفاعلي، فقد تحولت العلاقة الإيجابية إلى سلبية (والتي تشير إلى ان للثقافة التعاونية تأثير إيجابي ومعنوي على درجة المشاركة في المعرفة)، أي بزيادة دافعية الفرد للتعلم يقل تأثير الثقافة التعاونية على المشاركة في المعرفة. وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة فرناندز(Fernandes, 2018) التي أشارت إلى عدم وجود تأثير إيجابي للثقافة ودافع الفرد على مشاركة المعرفة.

يمكن ان يعزى هذا إلى أسباب منها: أولاً، بالرغم من احتمال تأثير العوامل الخارجية في البيئة التعاونية إلا ان الدافع الداخلي يكون اقوى لدى الأفراد الذين لديهم دافعية عالية للتعلم الفردي، وبذلك يكون فهم الأفراد لمرحلة التعلم التعاوني ليس كفرصة تعلم، كما هو مقترح من قبل نظرية التعلم التعاوني، ولكن كمهمة عمل كان عليهم تنفيذها (Schoor & Bannert, 2011). ثانياً، يمكن أن تواجه المجموعات المتنوعة ثقافيًا المزيد من المشكلات بسبب الاختلافات في خصائص الخلفية الثقافية، و تشمل، هذه المواقف والمعايير السلوكية، وأسلوب الاتصال المألوف، وكذلك التجارب الثقافية والتعليمية، والتي يمكن ان تجعل الأفراد غير متفاعلين مع أقرانهم الأقل خبرة أو مرتبة علمية، بسبب عدم قدرة الأفراد على إدراك وفهم أفكار الآخرين ومواقفهم، والتكيف معها ,.Black, et al (1992). ثالثاً، ثقافة المؤسسة، يحدث المزيد من التعلم والمشاركة في المؤسسات التي تتمتع بثقافة التعاون و المرونة والتسامح في التعامل مع السلوكيات الخاطئة نسبياً في مثل هذه البيئة، لا يخاف الأفراد من التجربة والخطأ، وفقاً لثقافة المؤسسة هذا يؤدي إلى خوف الأفراد من المشاركة بالمعرفة المكتسبة أو المعلومات وذلك لتجنبهم الوقوع في المشاكل (Taheri, Motealleh, & Younesi, 2021).

(10-6) مناقشة النتائج المتعلقة بالعلاقة بين دعم المشرف المباشر ودرجة المشاركة في المعرفة من خلال (الدور الوسيط التفاعلي لدافعية الفرد للتعلم)

أيدت نتائج الدراسة الحالية الفرض السادس، والذي ينص على انه: يؤثر دافعية الفرد للتعلم تأثيراً ذو دلالة إحصائية على العلاقة بين دعم المشرف المباشر و درجة المشاركة في المعرفة. ان دعم المشرف المباشر كان يؤثر تأثيراً سلبياً في درجة المشاركة في المعرفة (الفرض الثاني)، ولكن بدخول متغير دافعية الفرد للتعلم، كوسيط تفاعلي، فقد انتفت العلاقة السلبية (والتي تشير إلى ان لدعم المشرف المباشر تأثير سلبي على درجة المشاركة في المعرفة)، وهذا يدل على أهمية وجود دافعية الفرد للتعلم في تحول العلاقة السلبية إلى إيجابية، مما يزيد من قدرة الفرد على مشاركة المعرفة في ظل وجود حافز أو دافع التعلم، ويتوافق ذلك مع نتائج دراسة افصار وعمراني (Afsar & Umrani, 2019)، أي ان بزيادة دوافع الفرد تزيد متابعة المشرفين له ومسائلتهم ودعمهم للمشاركة في التعلم التعاوني، وكذلك تقديم تقنيات داعمة للفرد، مثل خلق فرص للتعلم وتحفيز الأفراد وحماسهم للتعلم من خلال ورش عمل التدريب والتطوير، ويؤدي هذا الدعم إلى تشجيع الأفراد على تطبيق ومشاركة المعرفة والمهارات المكتسبة، وهذا بدوره يقود الفرد إلى تقييم خبراته ومهاراته القابلة للمشاركة. وهذا يفسر ان اكتساب المعرفة الجديدة وتعلم المهارات والخبرات أو المواقف المستهدفة من قبل المؤسسة تحظى بتقدير واهتمام كبيرين من قبل المشرفين(Salamon, et al., 2021).

واستناداً إلى ما سبق فأن دخول دافعية الفرد للتعلم كوسيط تفاعلي في العلاقة بين دعم المشرف المباشر ودرجة المشاركة في المعرفة أسهم في تقوية العلاقة بينهما من (0.581-) إلى (0.690).

(10-7) مناقشة النتائج المتعلقة بالعلاقة بين دعم مجموعة العمل ودرجة المشاركة في المعرفة من خلال (الدور الوسيط التفاعلي لدافعية الفرد للتعلم)

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي للدراسة قبول الفرض السابع، والذي ينص على انه: يؤثر دافعية الفرد للتعلم تأثيرا ذو دلالة إحصائية على العلاقة بين دعم مجموعة العمل و درجة المشاركة في المعرفة. أي بدخول متغير دافعية الفرد للتعلم، كوسيط تفاعلي، فقد تحولت العلاقة الإيجابية إلى سلبية، الفرض الثالث،(والتي تشير إلى ان دعم مجموعة العمل تؤثر إيجابي ومعنوي على درجة المشاركة في المعرفة)، أي بزيادة دافعية الفرد للتعلم يقل تأثير دعم زملاء العمل على درجة المشاركة في المعرفة.

أمكن إرجاع نتيجة الدراسة الحالية إلى أسباب منها: اولاً، يمكن أن تواجه المجموعات أنواعًا عديدة من المشكلات، والتي تتداخل مع العملية الإجتماعية للتعلم وأداء المهام. تنتج هذه المشاكل من عدم التوافق بين الخصائص الشخصية للأفراد، مما يؤدي إلى اختلافات في العلاقات الاجتماعية أثناء نشاط التعلم الجماعي، على سبيل المثال، يمكن أن تنشأ المشاكل بسبب الاختلافات في الأهداف والأولويات والتوقعات لكل فرد، عندما تتعارض خصائص الأفراد وأهدافهم وظروفهم فأنها تؤدي إلى صراعات. أو تكون مشاكل ناتجة عن أنماط مختلفة من العمل أو الاتصال، أو قد يميل بعض الأفراد إلى الاعتماد على الآخرين لتنفيذ مهامهم.

ثانياً، يمكن للمجموعات والأفراد أيضًا مواجهة المشكلات الناتجة عن العمليات المعرفية المطلوبة في التعلم التعاوني، مثل الاختلافات في وجهات النظر المتعددة أو في جدية التعامل مع المشكلات المعقدة أو الثقافة الفردية التي اعتادوا عليها وعدم الثقة. ثالثًا، قد تنشأ مشاكل خارج ظروف المهام نفسها(ظروف بيئية). على سبيل المثال، قد يواجه أعضاء المجموعة عقبات عملية تحد من مشاركتهم الكاملة في المجموعة. تؤدي هذه الصراعات إلى إثارة المشاعر السلبية لدى الأفراد تجاه المجموعة أو تجاه بيئتهم الاجتماعية، ونظرًا للطبيعة الصعبة لمعظم الأنشطة الجماعية، يعد تنظيم المشاعر الشخصية أمرًا ضروريًا لاستمرار المشاركة والتقدم نحو تحقيق الهدف بشكل عام (Arvaja, Salovaara, Häkkinen, & Järvelä, 2007; Jarvela, et al., 2010) رابعاً، يمكن ان يكون جميع الأفراد في المجموعة تعلمت وتقاسمت نفس المعرفة أو أن المجموعات لم تشارك بالفعل في مشاركة المعرفة النشطة ولكن بمقدار المعرفة المشتركة بينهم .

استنادًا إلى ما سبق مناقشته، يبدو أن العديد من المشكلات التي تواجه المشاركة في المعرفة لأعضاء المجموعة ذات طبيعة اجتماعية وعاطفية وتظهر من خلال التفاعلات أثناء نشاطات التعلم الجماعي للأفراد. اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة سكور وبانيرت(Schoor & Bannert, 2011) التي أشارت إلى ان نشاط التعلم وإكتساب المعرفة مرتبطة بدافع الفرد والتعلم الفردي أما بالتعلم خلال المجموعة لم تكن هناك علاقات بين الدافع للفرد و إكتسابه للمعرفة.

(10-8) مناقشة النتائج المتعلقة بالعلاقة بين اتجاه الفرد نحو المشاركة في المعرفة ودرجة المشاركة في المعرفة من خلال (الدور الوسيط التفاعلي لدافعية الفرد للتعلم)

أوضحت نتائج التحليل الإحصائي للدراسة قبول الفرض الثامن، والذي ينص على انه: يؤثر دافعية الفرد للتعلم تأثيرا ذو دلالة إحصائية على العلاقة بين اتجاه الفرد نحو مشاركة المعرفة و درجة المشاركة في المعرفة. أدى دخول متغير دافعية الفرد للتعلم، كوسيط تفاعلي، إلى تحول العلاقة الإيجابية إلى سلبية في الفرض الرابع (والتي تشير إلى ان لاتجاه الفرد نحو مشاركة المعرفة تأثير إيجابي ومعنوي على درجة المشاركة في المعرفة).

تُعزي الدراسة أسباب ذلك إلى: أولاً، يمكن ان يكون الغاية من دافع الفرد للتعلم واكتساب المهارات والخبرات الجديدة هو لإنجاز مهام العمل أو الأداء و إظهار الكفاءة وتجنب الفشل، وليست بهدف المشاركة و التعلم الجماعي. ثانياً، عدم امتلاك الأفراد دوافع داخلية وجوهرية للمشاركة بالمعرفة الجديدة المكتسبة باعتبار المعرفة شخصية وذاتيه ولا يمكن إجبار الفرد ع المشاركة بل تنشا من دافع داخلي للمشاركة وهذا الدافع تحدده إلى حد ما العلاقات الاجتماعية، أو عدم وجود الحوافز الخارجية (المالية والمعنوية) والتي بدورها تؤدي إلى إثارة مشاعر الفرد الإيجابية وزيادة رغبته في المشاركة. ثالثاً، يمكن إرجاع السبب إلى وجود المنافسة بين الأفراد تجعلهم يحتفظون بأفكارهم وبالمعلومات التي يكتسبونها عن طريق التعلم لنفسهم (Swift, et al., 2010).

يتضح مما سبق مناقشته ان الدراسة الحالية قد اتفقت مع نتائج الدراسات التي أشارت إلى التأثير السلبي للدوافع الخارجية للأفراد على اتجاهات الأفراد والنوايا السلوكية تجاه مشاركة المعرفة (Lin, 2007) واختلفت مع نتائج دراسات أخرى أشارت إلى التأثير الإيجابي لكلاً من الدوافع الجوهرية والخارجية للأفراد على اتجاه ونية

مشاركة الفرد للمعرفة وان لها دوراً رئيسياً في زيادة مساهمة الفرد بمعرفته وتحسن روح التعلم لديه (Rafieian, et al., 2020).

(11) التوصيات

لتحقيق الاستفادة التطبيقية من نتائج الدراسة الحالية، فأنه يمكن صياغة بعض التوصيات التي تتعلق ببعض الجوانب التي يمكن ان تؤخذ في الاعتبار من قبل الكليات في جامعة الإسكندرية لزيادة درجة مشاركة أعضاء الهيئة المعاونة لمعارفهم وهي:

- أبرزت نتائج الدراسة الحالية التأثير السلبي في العلاقة المباشرة لدعم المشرف المباشر على درجة مشاركة الأفراد للمعرفة . مما يشير إلى :
  - أهمية تقديم الحوافر سواء كانت (مادية أو معنوية) للإنجازات الجماعية وتشجيع الأفراد الذين يقدمون أفكار جديدة ويشاركونها مع الأخرين .
  - تعزيز ثقافة التعاون و بناء الثقة التبادلية بين الإدارة و الأفراد وتشجيعهم لتقديم آرائهم ومقترحاتهم.
  - الاهتمام بورش العمل، وحلقات النقاش داخل الكليات، لتشجيع الروح التعاونية بين الأفراد، ولزيادة التفاعلات، والاتصالات وتبادل المعارف والآراء.
- وجدت الدراسة أن دعم مجموعة العمل والثقافة التعاونية لهما التأثير الأكبر على درجة مشاركة المعرفة. حيث بلغت قيمتهما (0.786) و(0.669) على التوالي لذلك، يجب على الإدارة إظهار دعمها لتعزيز الثقافة التعاونية الجيدة بين الأفراد. وفرق العمل والتدريب الجماعي.
- تعزيز عملية التشارك المعرفي بين الأفراد، وذلك من خلال تبني قيمة المشاركة في المعرفة كقيمة محورية للعمل الجامعي، وتشجيع روح التعاون والتنسيق والثقة وتقديم الدعم والمساندة لدى الأفراد من أجل تعزيز الابتكار وضمان بقاء الميزة التنافسية الخاصة بالجامعة.
- تشجيع ودعم الأفراد على العمل ضمن فريق بدل من العمل بشكل فردي، مما يسمح بالتعاون بين الأفراد والمشاركة للمعرفة والتعلم الجماعي.
- العمل على تطوير الوسائل التي تيسر عمليات التشارك المعرفي مثل: استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات الحديثة، وتصميم نظم الحوافز والمكافآت المشجعة، وإتاحة الفرصة و الوقت اللازم والكافي للقيام بالتشارك المعرفي بين الأفراد كُل ذلك من شأنه أن يؤثر في تحقيق المستوى الجيد من التشارك المعرفي.

(12) حدود الدراسة والبحوث المستقبلية

-لم تحدد الدراسة الحالية نوع المعرفة التي سيتم مشاركتها معرفة (ضمنية أو ظاهرة)، يحتاج الباحثون المستقبليون إلى تحديد نوع المعرفة التي يتم مشاركتها، وبالتالي، للنظر. على سبيل المثال ، كيف يتدخل نوع المعرفة في التأثيرات على تبادل المعرفة أي الموقف .

- أن اكثر نسبة من المستجيبين من أعضاء الهيئة المعاونة الذين لديهم أعوام قليلة من الخبرة في المجال (1-5 سنة) حيث بلغت (41.2%). ممكن ان يؤدي هذا إلى الحد من صحة النتائج، نظرًا لوجود احتمال أن بعض المشاركين لم يكونوا من ذوي الخبرة الكافية لتقديم وصف صحيح لآرائهم.
- استكشفت الدراسة الحالية العلاقة بين بعض العوامل التنظيمية والفردية على مشاركة المعرفة بين أعضاء الهيئة المعاونة فقط، لم تأخذ أعضاء هيئة التدريس كافة وبذلك لم تأخذ في الاعتبار الفروق بين أعضاء هيئة التدريس وأعضاء الهيئة المعاونة. ومن المحتمل أن تكون هناك اختلافات في الدافع، والدعم المؤسسي، والأهداف والخبرة في ممارسات التدريس، يمكن لمزيد من الدراسات تعيين عينة ممثلة لكلا السكان ومقارنة تأثير العوامل التنظيمية والفردية عليهم.
- أُجريت الدراسة الحالية على عينة مكونة من (340) مفردة من أعضاء الهيئة المعاونة وهي عينة ليست كبيرة. لذا يوصى بإجراء دراسات مستقبلية عبر عدد أكبر من المستجيبين ومن الكليات المختلفة في الجامعة ككل نظراً لان الجامعة تحتوي على عدد كبير من الكليات.
- قُصِرَ تطبيق الدراسة على عينة من كليات جامعة الإسكندرية، لذا فان الحاجة لا تزال قائمة والدراسات المستقبلية تعني بأكبر عدد من الجامعات لعقد الدراسات المقارنة.
- اقتصرت الدراسة الحالية على استخدام المقاييس الكمية، لقياس متغيرات الدراسة، لذا يمكن أجراء دراسات نوعية في البحوث المستقبلية، للقيام باستكشاف المواقف، والسلوكيات، والخبرات، وباستخدام عدة طرق كالمقابلات الشخصية، إضافة إلى دراسة عمق الظاهرة ومعرفة تفاصيلها دون جمع بياناتها من الأفراد. لذلك توصي الباحثة بأجراء هذا النوع من الدراسات عن طريق الدمج بين الدراسة النوعية والكمية، من أجل خلق تصور وفهم أعمق للبيانات التي تم الحصول عليها.
- إجراء مزيد من الدراسات الأخرى مشابهة للدراسة الحالية تطبق في مؤسسات و قطاعات مختلفة مثل: القطاع الصناعي، أو شركات الاتصالات كونها من الشركات الكثيفة المعرفة. لمعرفة تأثير هذه العوامل بصورة اكبر.
- ترى الدراسة أن هناك عوامل أخرى تؤثر على سلوك مشاركة المعرفة بين أعضاء الهيئة المعاونة تُعزى إلى عوامل تنظيمية، وعوامل فردية، وعوامل مادية، وعوامل معنوية.

References

Abdelsalam, A. H., Maisoon, A. A., Al., B. N & Abdullah, H. H. (2020). Collaborative Climate and Knowledge Sharing Attitude: A study on Sudanese insurance companies. *Journal of Organizational Behavior Research*, 5(2), 135-147.

Adler, P. S., & Kwon, S. W. (2002). Social capital: Prospects for a new concept. Academy of management review, 27(1), 17-40.

Afsar, B., & Umrani, W. A. (2019). Transformational leadership and innovative work behavior: The role of motivation to learn, task complexity and innovation climate. *European Journal of Innovation Management*, 23 (3), 402-428.

Ahmed, I., Bambale, A. J. A., & Muhammad, I. G. (2020). Mediating effect of Co-worker support in the relationship between training effectiveness and employee performance. *Journal of Global Social Sciences*, 1(1), 76-98.

Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. *In Action control.Springer, Berlin, Heidelberg*, 11-39.

Alavi, M., & Leidner, D. E. (2001). Knowledge management and knowledge management systems:Conceptual foundations and research issues, Instead, Fontainebleau, France, 107-136.

AlBar, A. M., & Hoque, M. R. (2019). Factors affecting the adoption of information and communication technology in small and medium enterprises: A perspective from rural Saudi Arabia. Information Technology for Development, 25(4), 715-738.

Alshurah, M. S., Zabadi, A. M., Dammas, A. H., & Dammas, D. H. (2018). Impact of organizational context & information technology on employee knowledge sharing. *International Journal of Business and Management*, 13(2), 194-207.

Anand, A., & Dalmasso, A. (2020). Supervisor effects on employee knowledge sharing behaviour in SMEs. *Journal of the Knowledge Economy*, 11(4), 1430-1453.

Anni CT. (2006).Psychology of learning.Semarang, Indonesia: Upt Unnes Press.

Arvaja, M., Salovaara, H., Häkkinen, P., & Järvelä, S. (2007). Combining individual and group-level perspectives for studying collaborative knowledge construction in context. Learning and Instruction, 17(4), 448-459.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc. 1986, 23-28.

Black, J.S., Gregersen, H.B., Mendenhall, M. E. (1992). Global assignments: Successfully expatriating and repatiating international managers. San Francisco, CA: Josey-Bass.

Blau, P. M. (1964). Exchange and Power in Social Life John Wiley & Sons. New York, 93-94.

Bloodgood, J. M. (2018). Knowledge acquisition and firm competitiveness: the role of complements and knowledge source. *Journal of Knowledge Management*, 23(1), 46-66.

Boehm, E. (2012). Improving Efficiency and Effectiveness in an Automotive R& D Organization. Research-Technology Management, 55(2), 18-25.

Burgess, D. (2005). What motivates employees to transfer knowledge outside their work unit? *The Journal of Business Communication* (1973), 42(4), 324-348.

Cabrera, A., Collins, W. C., & Salgado, J. F. (2006). Determinants of individual engagement in knowledge sharing. *The International Journal of Human Resource Management*, 17(2), 245-264.

Cabrera, E. F., & Cabrera, A. (2005). Fostering knowledge sharing through people management practices. *The international journal of human resource management*, 16(5), 720-735.

Chae, H., Park, J., & Choi, J. N. (2019). Two facets of conscientiousness and the knowledge sharing dilemmas in the workplace: Contrasting moderating functions of supervisor support and coworker support. *Journal of Organizational behavior*, 40(4), 387-399.

Chang, C. L. H., & Lin, T. C. (2015). The role of organizational culture in the knowledge management process. *Journal of Knowledge management*, 23 (4), 619-643.

Chatman, J. A., Polzer, J. T., Barsade, S. G., & Neale, M. A. (1998). Being different yet feeling similar: The influence of demographic composition and organizational culture on work processes and outcomes. Administrative Science Quarterly,43(4), 749-780.

Chen, C. J., & Huang, J. W. (2007). How organizational climate and structure affect knowledge management—The social interaction perspective. *International journal of information management*, 27(2), 104-118.

Chiaburu, D. S., & Harrison, D. A. (2008). Do peers make the place? Conceptual synthesis and meta-analysis of coworker effects on perceptions, attitudes, OCBs, and performance. *Journal of applied psychology*, 93(5), 1082.

Chiaburu, D. S., Lorinkova, N. M., & Van Dyne, L. (2013). Employees' social context and change-oriented citizenship: A meta-analysis of leader, coworker, and organizational influences. Group & Organization Management, 38(3), 291-333.

Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. Psychological bulletin, 98(2), 310-357.

Connelly, C. E., & Kelloway, E. K. (2003). Predictors of employees' perceptions of knowledge sharing cultures. *Leadership & Organization Development Journal*, 24 (5), 294-301.

Costa, V., & Monteiro, S. (2016). Key knowledge management processes for innovation: a systematic literature review. *VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems*, 46 (3), 386-410.

Daghfous, A., & Ahmad, N. (2015). User development through proactive knowledge transfer. Industrial Management & Data Systems, 115(1), 158-181.

Davenport, T. H., Jarvenpaa, S. L., & Beers, M. C. (1996). Improving knowledge work processes. Sloan management review, 37, 53-66.

Davenport, T.H., & Prusak, L.(2000) Working Knowledge: How Organization Manage. What They Know, 2nd .ed.; Harvard Business School Press: Boston, MA, USA, ; ISBN, 39 (2), 43-57.

De Vries, R. E., Van den Hooff, B., & de Ridder, J. A. (2006). Explaining knowledge sharing: The role of team communication styles, job satisfaction, and performance beliefs. Communication research, 33(2), 115-135.

DeShon, R. P., & Gillespie, J. Z. (2005). A motivated action theory account of goal orientation. Journal of Applied Psychology, 90(6), 1096-1127.

Epetimehin, F. M., & Ekundayo, O. (2011). Organizational knowledge management: survival strategy for Nigeria insurance industry. Interdisciplinary Review of Economics and Management, 1 (2), 53-63.

Erturk, A., & Ziblim, L. (2020). Is the perception of organizational deviation affected by the organizational climate? Research in schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(85), 1-22.

Fernandes, A. A. R. (2018). The effect of organization culture and technology on motivation, knowledge asset and knowledge management. International *journal of Law and Management*, 60 (5), 1087-1096.

Fernandez-Lopez, S., Rodeiro-Pazos, D., Calvo, N., & Rodríguez-Gulías, M. J. (2018). The effect of strategic knowledge management on the universities' performance: an empirical approach. *Journal of Knowledge management*, 22 (3), 567-586.

Filgona, J., Sakiyo, J., Gwany, D. M.,& Okoronka, A. U.(2020). Motivation in Learning. Asian Journal of Education and Social Studies, 10(4): 16-37

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of marketing research*, 18(1), 39-50.

Gagné, M., Tian, A. W., Soo, C., Zhang, B., Ho, K. S. B., & Hosszu, K. (2019). Different motivations for knowledge sharing and hiding: The role of motivating work design. *Journal of Organizational Behavior*, 40(7), 783-799.

Ghorbani, M., Nia, K. R., & Sadri, F. (2012). The relationship between knowledge management and organizational climate. *World Applied Sciences Journal*, 18(5), 652–658.

Glassop, L.I.(2002).The organizational benefits of teams. Human relations, 55(2), 225-249.

Gold, A. H., Malhotra, A., & Segars, A. H. (2001). Knowledge management: An organizational capabilities perspective. *Journal of management information systems*, 18(1), 185-214.

Grunig, J. E., & Dozier, D. M. (2003). Excellent public relations and effective organizations: A study of communication management in three countries. Routledge.

Guri-Rozenblit, S. (2009). Digital technologies in higher education: Sweeping expectations and actual effects. Nova Science Publishers.

Hadjimichael, D., & Tsoukas, H. (2019). Toward a better understanding of tacit knowledge in organizations: Taking stock and moving forward. Academy of Management Annals, 13(2), 672-703.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). Multivariate Data Analysis (6th ed.): Pearson Education Limited.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). Multivariate Data Analysis (7th ed.): Pearson Education Limited.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). Dependence techniques–Metric outcomes. Multivariate Data Analysis. 8th ed. Hampshire.

Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2017). A Primer on Partial.

Harlen, W., & Deakin Crick, R. (2003). Testing and motivation for learning. Assessment in Education: principles, policy & practice, 10(2), 169-207.

Hislop, D. (2002). Mission impossible? Communicating and sharing knowledge via information technology. *Journal of information Technology*, 17(3), 165-177.

Hislop, D.(2013). Knowledge Management in Organizations: A Critical Introduction; Oxford University Press: Oxford,UK. *Journal of Knowledge Management*, 14(6), 779-790.

Hon, A. H., & Leung, A. S. (2011). Employee creativity and motivation in the Chinese context: The moderating role of organizational culture. Cornell Hospitality Quarterly, 52(2), 125-134.

Hoof, B. V. D., Schouten, A. P., & Simonovski, S. (2012). What one feels and what one knows: the influence of emotions on attitudes and intentions towards knowledge sharing. *Journal of Knowledge Management*, 16, 148-158.

Hosen, M., Ogbeibu, S., Giridharan, B., Cham, T. H., Lim, W. M., & Paul, J. (2021). Individual motivation and social media influence on student knowledge sharing and learning performance: Evidence from an emerging economy. Computers & Education, 172, 104262.

House, J.S. (1983). Work stress and social support. Addison-Wesley Series on Occupational Stress. Addison-Wesley Publishing.

Huang, R. T., Deggs, D., Jabor, M. K., & Machtmes, K. (2011). Faculty online technology adoption: The role of management support and organizational climate. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 14(2), 1-11.

Ismail, W. K. W., & Hosseini, S. A. (2014). Understanding online knowledge sharing intention: A factor analysis in E-Learning system. *Journal of Emerging Trends in Computing and Information Sciences*, 5(1), 9-20.

Jain, K. K., Sandhu, M. S., & Goh, S. K. (2015). Organizational climate, trust and knowledge sharing: insights from Malaysia. *Journal of Asia Business Studies*, 9(1), 54-77.

Jarvela, S., Volet, S., & Jarvenoja, H. (2010). Research on motivation in collaborative learning: Moving beyond the cognitive–situative divide and combining individual and social processes. Educational psychologist, 45(1), 15-27.

Jarzabkowski, L. M. (2002). The social dimensions of teacher collegiality. *The Journal of Educational Enquiry*, 3 (2) , 1-20.

Jokanovic, B. T., Okanovic, A. V., & Lalic, B. (2018). Knowledge management diagnosis in Vojvodina firms by using Bukowitz and Williams model. Industrija, 46(4) ,7-27.

Jokanović, B., Zivlak, N., Okanovic, A., Ćulibrk, J., & Dudak, L. (2020). The model of knowledge management based on organizational climate. Sustainability, 12(8), 3273.

Jong, L. de, Meirink, J., & Admiraal, W. (2019). School-based teacher collaboration: Different learning opportunities across various contexts. Teaching and Teacher Education, 86, 1-12.

Kettinger, W. J., Li, Y., Davis, J. M., & Kettinger, L. (2015). The roles of psychological climate, information management capabilities, and IT support on knowledge-sharing: an MOA perspective. European Journal of Information Systems, 24(1), 59-75.

Khanam, L., Mahfuz, M. A., Yuanjian, Q., & Alam, M. Z. (2017). Exploring the role of ICT usage and collaborative Climate on explicit knowledge sharing behavior of Chinese university students. *Mist International Journal Of Science And Technology*, 5(1) ,73-84.

Khodabakhshi, N., & Ebrahimmi, H. (2015). The impact of organizational climate and empowering leadership on knowledge sharing (Case Study: Rasht Justice). *World Essays Journal*, 3(1),1-4.

Khosravi, A., Ahmad, M. N., & Sedera, D. (2014). Antecedent factors of knowledge sharing in research supervision. In PACIS (p. 176).

Kim, E. J., & Park, S. (2020). Transformational leadership, knowledge sharing, organizational climate and learning: an empirical study. *Leadership & organization development journal*, 41 (6), 761-775.

Kim, S. L., Kim, M., & Yun, S. (2015). Knowledge sharing, abusive supervision, and support: A social exchange perspective. *Group & Organization Management*, 40(5), 599-624.

Kim, S. L., Lee, S., & Yun, S. (2016). Abusive supervision, knowledge sharing, and individual factors: A conservation-of-resources perspective. *Journal of Managerial Psychology*, 31 (6), 1106-1120.

Kim, S., & Lee, H. (2006). The impact of organizational context and information technology on employee knowledge sharing capabilities. *Public administration review*, 66(3), 370-385.

Kline, R. B. (2015). Principles and practice of structural equation modeling. Guilford publications. 3–4, 95-188.

Knies, E., Leisink, P., & Van De Schoot, R. (2020). People management: developing and testing a measurement scale. *The International Journal of Human Resource Management*, 31(6), 705-737.

Kucharska, W., & Kowalczyk, R.(2016). Trust, Collaborative Culture and Tacit Knowledge Sharing in Project Management – a Relationship Model, In: Proceedings of the 13th International Conference on Intellectual Capital, Knowledge Management & Organisational Learning,Gdansk University of Technology, Gdańsk, Poland, 159-166.

Kumar, G., Banerjee, R. N., Meena, P. L., & Ganguly, K. (2016). Collaborative culture and relationship strength roles in collaborative relationships: a supply chain perspective. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 31(5), 587–599.

Le, P. B., & Lei, H. (2018). The mediating role of trust in stimulating the relationship between transformational leadership and knowledge sharing processes. *Journal of Knowledge Management*, 22 (3), 521-537.

Le, P. B., Lei, H., Le, T. T., Gong, J., & Ha, A. T. (2020). Developing a collaborative culture for radical and incremental innovation: the mediating roles of tacit and explicit knowledge sharing. Chinese Management Studies, 14 (4), 957-975 .

Lee, J. H., Kim, Y. G., & Kim, M. Y. (2006). Effects of managerial drivers and climate maturity on knowledge-management performance: Empirical validation. *Information Resources Management Journal (IRMJ)*, 19(3), 48-60.

Lee, S., Kim, S. L., & Yun, S. (2018). A moderated mediation model of the relationship between abusive supervision and knowledge sharing. The Leadership Quarterly, 29(3), 403-413.

Lee, S., Yoo, Y., & Yun, S. (2015). Sharing my knowledge? An interactional perspective. *Journal of Managerial Psychology*, 30 (8), 986-1002.

Liang, T. P., Liu, C. C., & Wu, C. H. (2008). Can social exchange theory explain individual knowledge-sharing behavior? A meta-analysis.

Lin, H. F. (2007). Effects of extrinsic and intrinsic motivation on employee knowledge sharing intentions. *Journal of information science*, 33(2), 135-149.

Mao, H., Liu, S., Zhang, J., & Deng, Z. (2016). Information technology resource, knowledge management capability, and competitive advantage: The moderating role of resource commitment. International Journal of Information Management, 36(6), 1062-1074.

Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological review*, 98(2), 224-253.

Mohammed Ali, E. A., & Hemed, Y. A. (2020). The impact of collaborative knowledge environment on intention to share knowledge. *Journal of Administrative Science*, 17(1), 48-59.

Mooghali, A. (2012). The impact of collaborative work climate on knowledge sharing intention. *African Journal of Business Management*, 6(19), 6114-6116.

Morawski, M. (2019). The Key Knowledge Workers in the Process of Sharing Knowledge: Motives and Conditions. *Journal of Corporate Responsibility and Leadership*, 6(4), 57-70

Naim, M. F., & Lenkla, U. (2016). Knowledge sharing as an intervention for Gen Y employees' intention to stay. *Industrial and Commercial Training*, 48 (3), 142-148.

Naldoken, U., & Tengilimoglu, D. (2017). A field study on determining the effects of organizational climate in terms of social interaction on knowledge management at health organizations. *Journal of Economics & Management*, 29, 75-101.

Ng, T. W., & Sorensen, K. L. (2008). Toward a further understanding of the relationships between perceptions of support and work attitudes: A meta-analysis. *Group & Organization Management*, 33(3), 243-268.

Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization science*, 5(1), 14-37.

North, K., & Babakhanlou, R. (2016). Knowledge management tools for SMES. In K. North, G. Varvakis (Eds.),, Competitive strategies for small and medium enterprises (211-222). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-27303-7_14

Oliveira, M., Curado, C. M., Maçada, A. C., & Nodari, F. (2015). Using alternative scales to measure knowledge sharing behavior: Are there any differences?. Computers in Human Behavior, 44, 132-140.

Orgambídez, A., & Almeida, H. (2020). Supervisor support and affective organizational commitment: The mediator role of work engagement. *Western Journal of nursing research*, 42(3), 187-193.

Osman, S., Sauid, M. K., & Azizan, N. (2015). Knowledge sharing patterns among undergraduate students in Universiti Teknologi MARA (UiTM) Johor, Malaysia. *International Journal of Management*, Accounting and Economics, 2(3), 167-178.

Pallant, J. (2016). SPSS Survival Manual, 6th ed., open university press, McGraw- Hill education

Pasaribu, M. (2009). Knowledge Sharing: Meningkatkan Kinerja Layanan Perusahaan. Jakarta: PT Elex Media Komputindo.

Penning de Vries, J., Knies, E., & Leisink, P. (2020). Shared Perceptions of Supervisor Support: What Processes Make Supervisors and Employees See Eye to Eye? Review of Public Personnel Administration, 42(1), 88-112.

Pereira, V., & Mohiya, M. (2021). Share or hide? Investigating positive and negative employee intentions and organizational support in the context of knowledge sharing and hiding. *Journal of Business Research*, 129, 368-381.

Petrov, V., Celic, Đ., Uzelac, Z., & Draskovic, Z. (2020). Specific influence of knowledge intensive and capital intensive organizations on collaborative climate and knowledge sharing in SMEs. Strategic Management-*International Journal of Strategic Management and Decision Support Systems in Strategic. Management,* 25 (1), 003-011.

Rafieian-Isfahani, H., Peikari, H. R., & Rafieyan-Isfahani, M. (2020). The relationship between motivations and nurses' intention to share knowledge. *Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research*, 25(1), 53.

Rahmatinia, K. H., & Maleki, M. (2013). The relationship between knowledge management and organizational climate in higher education institutions. *Journal of Modern Thought in Education*, 8(3), 57-66.

Ramazanzade, K., Ayati, M., Shokohifard, H., & Abedi, F. (2019). Pedagogical knowledge management and its application in medical education: A research synthesis study. *Future of Medical Education Journal*, 9(1), 51-58.

Rivai, R., Gani, M. U., & Murfat, M. Z. (2019). Organizational culture and organizational climate as a determinant of motivation and teacher

performance. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 6 (2), 555-566.

Roeshinta, Y., Mariatin, E., & Hadiyani, S. (2021). The Influence of Organizational Climate on Knowledge Sharing Intention in PT PLN Main Development Unit of North Sumatera. *International Journal of Progressive Sciences and Technologies*, 24(1), 126-138.

Sajeva, S. (2010). The analysis of key elements of socio-technical knowledge management system. Economics & Management. Economics and Management, 15, 765-774.

Salamon, J., Blume, B. D., Orosz, G., & Nagy, T. (2021). The interplay between the level of voluntary participation and supervisor support on trainee motivation and transfer. Human Resource Development Quarterly, 32(4), 459-481.

Saunders, M., Lewis, P. H. I. L. I. P., & Thornhill, A. D. R. I. A. N. (2019).Research methods. Business Students 8th edition Pearson Education Limited, England. *International Journal*.

Sawan, F., & Suryadi, N. (2021). Impact of organizational culture on knowledge sharing behavior. In Proceedings of the 4th International Conference on Research of Educational Administration and Management, Jakarta, Indonesia, 526,331-335.

Schein, E. H. (1990). Organizational culture, 45, American Psychological Association109, 2 .

Schein, E. H., & Schein, P. (2004). Organisational Culture and Leadership, by John Wiley & Sons, Inc, 4, 507-524.

Schneider, B. (1987). The people make the place. Personnel psychology, 40(3), 437-453.

Schoor, C., & Bannert, M. (2011). Motivation in a computer-supported collaborative learning scenario and its impact on learning activities and knowledge acquisition. Learning and Instruction, 21(4), 560-573.

Seifert, K., & Sutton, R. (2009). Educational Psychology, The Saylor Foundation. Available:https://www.saylor.org/site/wpcontentuploads/2012/06/Educational- Psychology.pdf

Sensuse, D. I., Lestari, P. I., & Al Hakim, S. (2021). Exploring Factors Influencing Knowledge Sharing Mechanisms and Technology to Support the Collaboration Ecosystem: A Review. *DESIDOC Journal of Library & Information Technology*, 41(3) ,226-234.

Shannak, R., Maqableh, M., & Tarhini, A. (2017). The impact of knowledge management on job performance in higher education: The case of the University of Jordan. *Journal of Enterprise Information Management*, 30 (2), 244-262.

Shao, Z., Feng, Y., & Wang, T. (2017). Charismatic leadership and tacit knowledge sharing in the context of enterprise systems learning: the mediating effect of psychological safety climate and intrinsic motivation. Behaviour & Information Technology, 36(2), 194-208.

Sharma, B.P. & Singh, M.D., (2012), October. Neha. Modeling the knowledge sharing barriers using an ISM approach. In International conference on information and Knowledge management 45, 223-233.

Suto, H., & Patitad, P. (2015). A representation model of collaboration in design process. In 2015 10th Asian Control Conference (ASCC), 1-5. IEEE. Kota Kinabalu, Malaysia.

Sveiby, K. E., & Simons, R. (2002). Collaborative climate and effectiveness of knowledge work-an empirical study. Journal of Knowledge Management, 6(5),420-433.

Swift, M., Balkin, D. B., & Matusik, S. F. (2010). Goal orientations and the motivation to share knowledge. *Journal of knowledge management*, 30 (2), 244-262.

Taherdoost, H. (2016). Sampling methods in research methodology; How to choose a sampling technique for research. *International Journal of Advance Research in Management*, 5(2),18-27.

Taheri, M., Motealleh, S., & Younesi, J. (2021). Workplace fun and informal learning: the mediating role of motivation to learn, learning opportunities and management support. *Journal of Workplace Learning*, 34 (3), 229-241.

Tampoe, M. (1993). Motivating knowledge workers—the challenge for the 1990s. Long Range Planning, 26(3), 49-55.

Tan, C. N. L. (2016). Enhancing knowledge sharing and research collaboration among academics: the role of knowledge management. Higher education, 71(4), 525-556.

Tharp, B. M. (2009). Defining "culture" and "organizational culture": From anthropology to the office. *Interpretation a Journal of Bible and Theology*, 2(3), 1-5.

Tiwana, A. (2000). The knowledge management toolkit: practical techniques for building a knowledge management system. Prentice hall PTR.

Trehan, A., & Kushwaha, P. (2012). The implementation of knowledge management system in B-schools.. *International Journal of Multidisciplinary Management Studies*, 2(2), 252-260

Usoro, A., Sharratt, M. W., Tsui, E., & Shekhar, S. (2007). Trust as an antecedent to knowledge sharing in virtual communities of practice. Knowledge Management Research & Practice, 5(3), 199-212.

Välimaa, J., & Hoffman, D. (2008). Knowledge society discourse and higher education. Higher education, 56(3), 265-285.

Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B., & Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-related Basic Need Satisfaction scale. *Journal of occupational and organizational psychology*, 83(4), 981-1002.

Van den Hooff, B., & de Leeuw van Weenen, F. (2004). Committed to share: commitment and CMC use as antecedents of knowledge sharing. *Knowledge and process management*, 11(1), 13-24.

Van Den Hooff, B., & De Ridder, J. A. (2004). Knowledge sharing in context: the influence of organizational commitment, communication climate and CMC use on knowledge sharing. *Journal of knowledge management*, 8(7), 117-130.

Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. Educational psychologist, 41(1), 19-31.

Vanthournout, G., Noyens, D., Gijbels, D., & Van den Bossche, P. (2014). The relationship between workplace climate, motivation and learning approaches for knowledge workers. Vocations and learning, 7(2), 191-214.

Wang, S., & Noe, R. A. (2010). Knowledge sharing: A review and directions for future research. Human resource management review, 20(2), 115-131.

Wu, W. L., & Lee, Y. C. (2016). Do employees share knowledge when encountering abusive supervision? *Journal of Managerial Psychology*, 31 (1), 154-168.

Yeh, Y.C.,Huang, L.Y., & Yeh, Y. L.(2011). Knowledge management in blended learning: Effects on professional development in creativity instruction. Computers & Education, 56(1), 146-156.

The effect of organizational and individual factors on the degree of knowledge sharing: The moderating role of individual's motivation to learn

Hiba Yassen Abdallah Dr. Rawya Mohamed Hassan

Dr.Mohamed Abdalmoniem Khamis

Abstract

The aim of this is research is to study the effect of some organizational and individual factors on the degree of knowledge sharing. Specifically, the study

investigates the effect of collaborative culture, immediate supervisor support, work group support, employee attitude on knowledge sharing. Also the moderating role of individual's motivation to learn on this relationship. The study was applied at Alexandria University in Egypt. The descriptive analytical approach was used. A questionnaire was prepared to collect the required data

through the use of (Google form), distributed on a convenient sample of (340) members of the assistant faculty some of the theoretical faculties represented in the college of (Commerce, Arts, Education, Law, Tourism and Hotels) and the practical colleges represented in the college of (Medicine, Pharmacy, Science, and Engineering). Data contained therein was analyzed using the programs (SPSS.V.25) and (AMOS.V.22).

The results of the study showed that there is a significant effect between the independent variables: collaborative culture, work group support, employee attitude, and the dependent variable knowledge sharing. As well as the presence of negative and significant effect between the immediate supervisor support and knowledge sharing, and there is an interactive effect of the individual's motivation to learn on the relationship between immediate supervisor support and knowledge sharing, while there is no interactional effect of the individual's motivation to learn on the relationship between each of the collaborative culture, work group support , employee attitude and the knowledge sharing variable.

Keywords

collaborative culture, immediate supervisor support, work group support, employee attitude, knowledge sharing, individual's motivation to learn.

التوثيق المقترح للدراسة وفقا لنظام APA

عبد الله، هبة ياسين؛حسن، راوية محمد؛خميس،محمد عبد المنعم (2023). تأثير العوامل التنظيمية والفردية على درجة المشاركة في المعرفة: الدور الوسيط لدافعية الفرد للتعلم. **مجلة جامعة الإسكندرية للعلوم الإدارية**، كلية التجارة، جامعة الإسكندرية 60(1)، 101 - 155 .