Educational Research & Innovation Journal
Issued by Education Strategy Administration
Ain Shams University

مجلة بحوث التعليم والابتكار
تصدر عن ادارة تطوير التعليم
جامعة عين شمس

إِدَارَةُ اَلْمَعْرِفَةِ وَجَوْدَةُ أَدَاءِ أَعْضَاءِ هَيْئَةِ اَلتَّدْرِيسِ فِي الْجَامِعَاتِ الْفِلَسْطِينِيَّةِ

Knowledge management and the quality of performance of faculty members in Palestinian universities

رامي حامد الهنداوي[1]

[1]جامعة الأزهر بغزّةَ – فلسطين

باحِثُ دُكْتُورَاه — تخصص علوم المعلومات – جَامِعَةُ مَنُوبَة — تُونِس

المستخلص:

هَدفَت الدّراسة إلى استكشاف أثر إدارة المعرفة بِأبْعادهَا المختلفة في جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس بالجامعات الفلسطينيّة، وتحديدًا في جامِعة الأزْهر بغَزَّة، كونها من كبرى الجامعات بقطاع غزّة، واسْتُخْدم المنْهج اَلوصْفِيّ بِأسْلوبه التَّحْليليّ، واعْتُمد على أَدَاة الاستبانة، وتمّ اختيار عَينَّة طَبَقيَّة عشْوائيَّة، بلغ قِوامُهَا (144) فردًا من أعضاء هيئة التّدريس، واستُخدمت أساليب إحصائيّة متعدّدة. وَتَوصّلَت النّتائج إلى أنّ مُستَوى مُمارسة إدارة المعرفة بِجميع أبْعادهَا (توليد، وتخزين، وتشارك، وتطبيق) جاء بدرجة مُتَوسّطة. وتميّز مستوى جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس بِجميع أبْعاده (التّدريس، والبحث العلميّ، وخدمة المجتمع والجامعة) بمستوى مرتفع. وأسفرت النّتائج أيضًا عن وجود علاقة ارتباط طرديّة معنويّة بين إدارة المعرفة وجودة أداء أعضاء هيئة التّدريس. وبيّنت وُجُود أثرٍ ذي دلالة إحصائيّة لِإدارة المعرفة في جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس. وكشفت أنّ أَكثَر الأبْعاد تأثيرًا في جودة الأداء هو بُعد "تخزين المعرفة" وأقلّها تأثيرًا هو بُعد "توليد المعرفة". ولوحظ أنّ المتغيّرين المستقلّين "تخزين المعرفة، وتطبيق المعرفة" لهما تأثيرٌ إيجابيٌّ في المتغيّر التّابع "جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس". وأظهرت النّتائج عدم وُجُود فُرُوقٍ ذات دَلالَةٍ إحصائيّة بين متوسّطات استجابات أفراد العيّنة تجاه إدارة المعرفة وجودة أداء أعضاء هيئة التّدريس يُمكن أن تُعزى إلى المتغيّرات الآتية: النّوع الاجتماعيّ، والمؤهّل العلميّ، والتّصنيف الأكاديميّ أو الرّتبة الأكاديميّة، ونوع الكلّيّة، وعدد سنوات الخبرة الأكاديميّة. وفي الختام قدّمت الدّراسة عددًا من التَّوصيات في هذا الصّدد.

الكلمات المفتاحية: إدارة المعرفة، جودة الأداء، أعضاء هيئة التّدريس، جامعة الأزهر بغزّة.

Abstract:

The study aimed to explore the impact of knowledge management with its various dimensions on the quality of the performance of faculty members in Palestinian universities, specifically at Al-Azhar University at Gaza, as it is one of the largest universities in the Gaza Strip. It relied on the questionnaire tool and a stratified random sample was selected. It consisted of (144) faculty members, and various statistical methods were used. The results revealed that the level of knowledge management practice in all its dimensions (knowledge generation, knowledge storage, knowledge sharing, and knowledge application) came to a moderate degree. and that the level of quality of performance of all faculty members Its dimensions (the quality of teaching, the quality of scientific research. and the quality of community service and the university) were distinguished at a high level. The results also revealed that there is a statistically significant direct correlation between knowledge management and the quality of the performance of faculty members, and that there is a statistically significant effect of knowledge management on the quality of the performance of faculty members, and that the most influential dimension on the quality of performance is the "knowledge storage" dimension and the least Influencing is the "knowledge generation" dimension. It was observed that the two independent variables "Knowledge Storage and Knowledge Application" had a positive effect on the dependent variable "The Quality of the Teaching Staff's Performance". It also revealed that there were no statistically significant differences between the averages of the respondents' responses towards knowledge management and the quality of performance of faculty members that could be attributed to the variables: gender, academic qualification, academic classification or academic rank, type of college, and number of years of academic experience. In conclusion, the study presented a number of recommendations in this regard.

Keywords: Knowledge management, Performance quality, faculty staff, Al-Azhar University – Gaza.

الجزء الأوّل: الإطار العامّ للدّراسة

مقدّمة:

تُؤكّد العديد من التّوجّهات العالميّة المُعاصرة المُهتمّة بتطوير التّعليم العالي أنّ أعضاء هيئة التّدريس هم اللّبنة الأساسيّة والقوة الدّافعة في الارتقاء بمؤسّسات التّعليم العالي، ذلك أنّهم يقومون بأدوار متعدّدة ومتغيّرة وليست ثابتة، تخضع لعدّة اعتبارات، منها تغيّر حاجات المستفيدين، والموقف التّعليميّ، ومواكبة التّطوّرات في البيئتين الدّاخليّة والخارجيّة، وخصوصًا في العصر الحاليّ المشهود له بالتّحوّلات السّريعة والمُتغيّرة.

ويشير أبو الرّب وقدادة (2008) إلى أنّ أعضاء هيئة التّدريس هم أحد أهمّ العناصر الّتي تتّحد للنّهوض بعمليّة التّدريس وصولاً بها إلى التّميّز وجودة المخرجات. وخاصّة أنّ هناك تنافسًا شديدًا بين مؤسّسات التّعليم العالي في العصر الحاليّ، وهو عصر الذّكاء الاصطناعيّ، والّذي يشهد ثورةً معرفيّةً وتكنولوجيّةً هائلةً، وتنوعًا في طرائق التّدريس الحديثة باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات.

إنّ نجاح أيّ تعليمٍ جامعيٍّ، يعتمد بالضّرورة على مدى توفّر عناصر ذات كفاءة من أعضاء هيئة التّدريس، حيث إنّ درجة كفاءتهم تعكس المستوى العلميّ لمؤسّسة التّعليم العالي الّتي ينتمون إليها، ويُعدّ ذلك من أهمّ المعايير الّتي تُؤخذ بعين الاعتبار عند تحديد جودة التّعليم الجامعيّ. لذا فإنّ على كل مؤسّسة تعليمٍ عالٍ أن تعتنيّ جيّدًا بأعضاء هيئة التّدريس فيها، بدءًا باختيارهم وتعيينهم وفق معايير محدّدة، ومرورًا بالاهتمام المُتواصل بتنمية قدراتهم العلميّة والمهنيّة، وانتهاءً بتقويم أدائهم بشكل مستمرٍّ؛ من أجل تحسين جودته في مختلف مجالات عملهم: كالتّدريس، والبحث العلميّ، وخدمة المجتمع والجامعة. كما أنّ حرص الجامعة على تقويم وتطوير طاقمها الأكاديميّ يعدّ مؤشرًا مهمًّا في الحفاظ على النّوعيّة وضبط جودة المخرجات التّعليميّة (الحنيطي وآخرون، 2005؛ وغيث، 2005).

ويُؤكّد دليل التّقويم الذّاتيّ والخارجيّ والاعتماد العامّ الصّادر عن اتحاد الجامعات العربيّة ضرورة أن تقوم الجامعات الأعضاء في الاتّحاد، بوضع خططٍ مستقبليّةٍ؛ لتوفير أعضاء هيئة تدريس مؤهّلين وأكفاء في كلّ تخصصٍ وحسب الاحتياج الحقيقيّ، على أن تتضمّن تلك الخطط برامج محدّدةً للتّطوير المهنيّ لهم، وتطوير كفاءتهم العلميّة والبحثيّة والمهنيّة. وقد نصّ الدّليل أيضًا على ضرورة أن يكون للجامعات أنظمة وبرامج واضحة لتقويم أداء أعضاء هيئة التّدريس فيها، كأحد الشّروط الأساسيّة للاعتماد العامّ، وكعنصرٍ أساسيٍّ في عمليّة التّقويم الذّاتيّ للجامعات (اتحاد الجامعات العربيّة، 2003). وقد أشار إلى ذات المعنى والسّياق باحثون آخرون، إذ أكّدوا ضرورة الاعتناء بتطوير قدرات وأداء أعضاء هيئة التّدريس بالجامعات (الجراح وآخرون، 2005). إنّ البحث في سبل تطوير أو تحسين جودة أداء عضو هيئة التّدريس في الجامعة، يجب أن ينطلق من النّظر إليه بوصفه مدرّسًا وباحثًا ومفكرًا ومشرفًا على أبحاث الطّلبة، وعضوًا فاعلًا في خدمة المجتمع، ولكلّ جانب من هذه الجوانب شروط وأدوات لتحسين أدائه والارتقاء به (النّصير، 2011).

لذا كان من الضّروريّ عدم إغفال أنّ تحسين مستوى ذلك الأداء يندرج ضمن جودة التّعليم عمومًا أو ما بات يُعرف بالجودة الشّاملة، الّتي أصبحت محطّ اهتمام مؤسّسات التّعليم العالي في العالم، وشكّلت بؤرة تركيز واهتمام أعمال المؤتمرات وورش العمل والنّدوات والاجتماعات الّتي تمّ عقدها وتنظيمها.

ففي بداية الألفيّة الثّالثة، تكثّفت الضّغوط الدّاخليّة والخارجيّة المُتعلّقة بالتّطوّرات الاقتصاديّة، ومتطلّبات سوق العمل، وتوصيات المجالس المهنيّة الدّوليّة، ومؤسّسات التّعليم العالي الدّوليّة لتبنّي آليّات تطبيق إدارة الجودة الشّاملة، كما أنّ ظهور ظاهرة العولمة وبروزها بشكلٍ لافتٍ أعطى قضية الجودة أهمّيّةً متزايدةً في سياق التّعليم العالي ومضامينه (جرار، 2005).

مشكلة الدّراسة وأسئلتها:

تُواجه الجامعات العديد من التّحدّيات على الصّعيدين المحليّ والدّوليّ، وهذا يتطلّب منها السّعي الدّؤوب وبذل المزيد من الجهود لتطوير الأداء الجامعيّ فيها بشكلٍ مستمرٍ. "ولعل الظّروف الخاصّة المتعلّقة بنشأة وتطوّر الجامعات الفلسطينيّة جعلتها تعمل في ضوء معدّلاتٍ كبيرة من التّغيّر السّريع والدّيناميكيّة المتزايدة؛ ممّا انعكس على أدائها وجودة خدماتها. ولهذا كان من الضّروريّ التّفكير في إيجاد استراتيجيّات مناسبة لضمان استمراريّة نجاحها" (أبو مايلة، 2014).

إنّ المطّلع على جهود جامعة الأزهر بغزة للارتقاء بمستوى أدائها الجامعيّ بشكلٍ عامٍ، وأداء طاقمها الأكاديميّ بشكلٍ خاصٍ في مجال التّدريس والبحث العلميّ وخدمة المجتمع والجامعة، يُدرك تمامًا أنّها بحاجة لبذل المزيد من الجهود والسّعي لتوظيف مداخل جديدة تسهم في تحسينه وتطويره وصولاً به إلى التّميّز. ولعلّ مدخل إدارة المعرفة بأبعادها المختلفة يمكن أن تكون من بين هذه المداخل الحديثة المقترحة الّتي يمكن استثمار ما توفّره من إمكانات.

وفيما يتعلّق بأخذ إدارة المعرفة كمدخلٍ للتّطوير في الجامعات الفلسطينيّة، فقد أُجريت عديد من الدّراسات، وتوصّلت لنتائج إيجابيّة في هذا الصّدد. فعلى سبيل المثال، بيّنت دراسة السّر (2018) أنّ الجامعات الفلسطينيّة تهتم بتطبيق إدارة المعرفة كجزء رئيس من عمليّاتها، واكتشفت أنّها تتوسّط العلاقة ما بين رأس المال الفكريّ والإبداع، كما أسفرت دراسة عزّ الدّين (2017) عن وجود أثرٍ ذي دلالةٍ إحصائيّة لعمليّات إدارة المعرفة في تطوير ثقافة التّميّز لدى العاملين بالجامعات في قطاع غزة، وأظهرت دراسة أبو صبحة (2016) وجود علاقةٍ إيجابيّة بين عمليّات إدارة المعرفة واتخاذ القرار الاستراتيجيّ، وتوصّلت دراسة أبو زعيتر (2014) إلى أنّ هناك علاقة طرديّة قويّة بين الإبداع التّنظيميّ وعمليّات إدارة المعرفة. وأكّدت دراسة الرّقب (2011) أنّ إدارة المعرفة تُساعد الجامعات الفلسطينيّة في قطاع غزة على تحقيق أهدافها. وبيّنت دراسة العالول (2011) وجود دورٍ مهمٍ جدًا لإدارة المعرفة في تنمية الموارد البشريّة الأكاديميّة بالجامعات الفلسطينيّة. ولعلّ اكتشاف وجود تلك العلاقة وذلك الأثرٍ في تلك الدّراسات لإدارة المعرفة – وغيرها من البحوث في العديد من المجالات– كان من بين الأسباب الّتي دفعت باتجاه تناول هذا الموضوع بالبحث والدّراسة؛ من أجل التّأكيد على دور وأهمّيّة مدخل إدارة المعرفة من جانبٍ، ولإلقاء الضّوء على العلاقة والأثر بين عمليّاتها وجودة أداء أعضاء هيئة التّدريس من جانبٍ آخر.

ونظرًا لأهمّيّة تحسين مستوى جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس ورفع مستوياته، وصولًا إلى تحقيق التّميّز. فإنّ الهدف الرّئيس من هذه الدّراسة هو استكشاف أثر عمليّات إدارة المعرفة في جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس في الجامعات الفلسطينيّة، مع الاقتصار على جامعة الأزهر – غزة، كونها من كبرى الجامعات بالمحافظات الجنوبيّة لدولة فلسطين.

وعلى ضوء ما سبق، تطرح الدّراسة السّؤال الرّئيس التّالي:

إلى أي حدٍّ يُمكن أن تُؤثّر إدارة المعرفة بأبعادها المختلفة في جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس بالجامعات الفلسطينيّة وتحديدًا في جامعة الأزهر بغزّة؟

ويتفرّع من السّؤال الرّئيس الأسئلة الفرعيّة التّالية:

1. ما درجة ممارسة إدارة المعرفة في جامعة الأزهر بغزّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التّدريس فيها؟
2. ما مستوى جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الأزهر بغزّة من وجهة نظرهم؟
3. هل توجد علاقة ارتباط معنويّة بين إدارة المعرفة بجميع أبعادها وجودة أداء أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الأزهر بغزّة؟

4. هل يوجد أثرٌ دالّ إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لإدارة المعرفة في جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الأزهر بغزّة؟
5. هل توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات المبحوثين من أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الأزهر بغزّة تجاه كلٍّ من: إدارة المعرفة وجودة أداء أعضاء هيئة التّدريس، تبعًا للمتغيّرات التّصنيفيّة الدّيموغرافيّة الآتية: النّوع الاجتماعيّ، والمؤهّل العلميّ، والتّصنيف الأكاديميّ أو الرّتبة الأكاديميّة، ونوع الكلّيّة، وعدد سنوات الخبرة الأكاديميّة؟

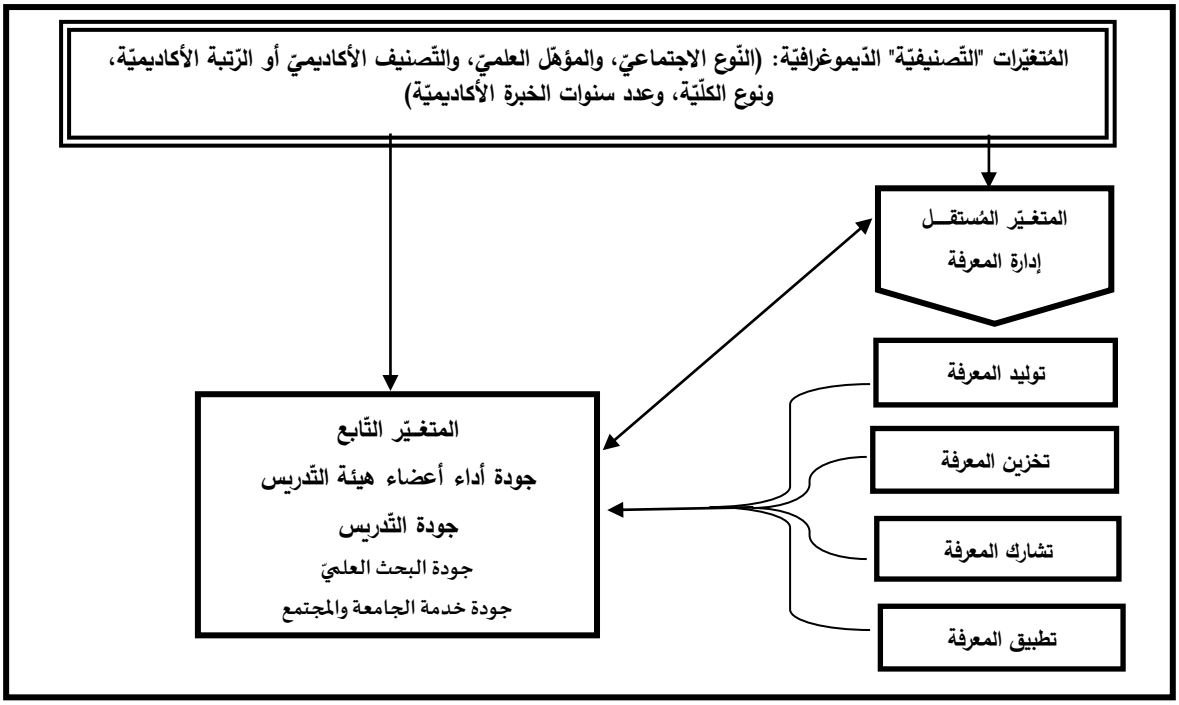
أهداف الدّراسة:

1. التّعرف على درجة ممارسة إدارة المعرفة في جامعة الأزهر بغزّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التّدريس فيها.
2. التّعرف على مستوى جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الأزهر بغزّة من وجهة نظرهم.
3. التّعرف على وجود علاقة ارتباط معنويّة بين إدارة المعرفة بجميع أبعادها وجودة أداء أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الأزهر بغزّة.
4. التّعرف على أثر عمليّات إدارة المعرفة (توليد، وتخزين، وتشارك، وتطبيق) في جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الأزهر بغزّة.
5. الكشف عن دلالة الفروق بين متوسّطات درجات تقدير أفراد عيّنة الدّراسة في ضوء بعض المتغيّرات التّصنيفيّة الدّيموغرافيّة.

أهمّيّة الدّراسة:

1. قد تلقي الدّراسة الضّوء على إمكان توظيف إدارة المعرفة في تحسين مستوى جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس، وتحديد نقاط القوة ومواطن الضّعف المتعلّقة بممارساتها وبجودة الأداء؛ بما يسهم في تنمية الأبعاد اللّازمة، واستثمار وتعزيز الجوانب الإيجابية، وعلاج أوجه القصور.
2. من المُمكن أن تشكّل الدّراسة إطارًا منهجيًّا للباحثين، يُمكنهم الرّجوع والاستناد إليه عند إجراء بحوثٍ مستقبليّةٍ، إلى جانب الأثر الإيجابيّ لنتائج الدّراسة في الجامعات الفلسطينيّة.
3. ربّما يستفيد القائمون على مؤسّسات التّعليم الجامعيّ، وأعضاء الهيئات التّدريسيّة بالجامعات، والباحثون وطلبة الدّراسات العليا من نتائج هذه الدّراسة.

نموذج ومتغيّرات الدّراسة:



شكل (1): نموذج ومتغيّرات الدّراسة

فرضيّات الدّراسة:

1. **الفرضيّة الرّئيسيّة الأولى:** تُوجد علاقة ارتباط معنويّة بين إدارة المعرفة –بجميع أبعادها– وجودة أداء أعضاء هيئة التّدريس في الجامعات الفلسطينيّة وتحديدًا في جامعة الأزهر بغزّة.
2. **الفرضيّة الرّئيسيّة الثّانية:** تُؤثّر إدارة المعرفة –بجميع أبعادها– في جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس في الجامعات الفلسطينيّة وتحديدًا في جامعة الأزهر بغزّة.
3. **الفرضيّة الرّئيسيّة الثّالثة:** تُوجد فروقٌ ذات دلالة بين متوسّطات تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة تجاه إدارة المعرفة وجودة أداء أعضاء هيئة التّدريس، تبعًا للمتغيّرات التّصنيفيّة الدّيموغرافيّة الآتية: النّوع الاجتماعيّ، والمؤهّل العلميّ، والتّصنيف الأكاديميّ أو الرّتبة الأكاديميّة، ونوع الكلّيّة، وعدد سنوات الخبرة الأكاديميّة.

حدود الدّراسة:

تحدّدت الدّراسة بالحدود التّالية:

1. **الحدودالموضوعيّة:** اقتصرت الدّراسة على إدارة المعرفة بأبعادها الأربعة (توليد المعرفة، وتخزينها، وتشاركها، وتطبيقها) لتحسين مستوى جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس بالجامعات.
2. **الحدود البشريّة:** اقتصرت الدّراسة على عيّنة طبقيّة عشوائيّة من أعضاء هيئة التّدريس.
3. **الحدود المكانيّة:** اقتصرت الدّراسة على إحدى الجامعات الفلسطينيّة وتحديدًا جامعة الأزهر بغزّة.
4. **الحدودالزّمنيّة:** تمّ تطبيق أداة الدّراسة الميدانيّة في الفصل الدّراسي الثّاني من العام الجامعيّ 2022 / 2023م.

مصطلحات الدّراسة:

تحدّدت مصطلحات الدّراسة بما يلي:

1-إدارة المعرفة: Knowledge Management

تعني المفهوم الّذي بموجبه يتمّ تحويل المعلومات إلى شكل قابل للتّنفيذ وإتاحته بيسر للاستخدام من طرف الأشخاص الّذين يمكنهم تطبيقه (Dalkir, 2005). وهي عمليّة تصبح من خلالها المعرفة رصيدًا يُمكن استخدامها وتعميمها على الأفراد لتحقيق الاستفادة منها (الثّقفي، 2019). ويُعرّفها الباحث إجرائيًّا بأنّها: العمليّات المُنهجة والمنظّمة الّتي تُقوم بها الجامعات الفلسطينيّة وتحديدًا جامعة الأزهر بغزّة، من توليد المعرفة وتخزينها والتّشارك فيها وتطبيقها؛ لرفع مستوى جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس في مجالات التّدريس والبحث العلميّ وخدمة المجتمع والجامعة؛ إذ يُمكن الاستدلال على ذلك كلّه من خلال استجابة أفراد عيّنة الدّراسة على استبانة أُعدّت لهذا الغرض.

2-مستوى الجودة: Quality Level

هي مستوى ما يتوقّعه المستفيد من الخدمة، أي الدرجة الّتي حصل عليها فعلاً، وهي بذلك تعني قدرة الفرد على أداء المهامّ الموكلة إليه بكفاءةٍ عاليةٍ (بوذهب، وعبد السّلام، 2015). ويُعرّفها الباحث إجرائيًّا بأنّها: درجة أو مستوى الجودة الّتي يتحصل عليها لأداء أعضاء هيئة التّدريس في الجامعات الفلسطينيّة وتحديدًا في جامعة الأزهر – غزة في مجالات التّدريس والبحث العلميّ وخدمة المجتمع والجامعة؛ إذ يُمكن الاستدلال على ذلك كلّه من خلال استجابة أفراد عيّنة الدّراسة على استبانة أُعدّت لهذا الغرض.

3-الأداء: The Performance

هو درجة إتمام المهام المكوّنة لوظيفة الفرد، ويعكس الكيفيّة الّتي يتحقّق بها أو يشبع الفرد بها متطلّبات الوظيفة، وغالبًا ما يحدث خلط بين مفهوميّ الأداء والجهد، فالجهد يشير إلى الطّاقة المبذولة، أمّا الأداء فيقاس على أساس النّتائج الّتي حقّقها الفرد (حسن، 2001). ويعرّفه الباحث إجرائيًّا بأنّه: درجة إتمام أعضاء هيئة التّدريس في الجامعات الفلسطينيّة وتحديدًا في جامعة الأزهر بغزّة لمهامهم المتعلّقة بمجال التّدريس، والبحث العلميّ، وخدمة المجتمع والجامعة.

الجزء الثّاني: الإطار النّظريّ والدّراسات السّابقة.

وتوضّحه الدّراسة على النّحو التّالي:

أولاً: الإطار النّظريّ:

المحور الأوّل: إدارة المعرفة:

وتعرضه الدّراسة من حيث الآتي:

1. مفهوم إدارة المعرفة:

لا يُمكن بأيّ حالٍ من الأحوال التّعرف على مفهوم إدارة المعرفة، ما لم نفهم ماهيّة المعرفة ذاتها. وقد أشارت العديد من البحوث والدّراسات الحديثة والمعاصرة إلى أنَّ مفهوم المعرفة هو مفهومٌ إشكاليٌّ للغاية ومُثيرٌ للجدل بشكلٍ كبيرٍ (Spender, 1996). ويُمكن تعريفه بعدّة طرقٍ ومن وجهات نظرٍ مختلفة. ومن خلال مراجعة الأدبيّات، وُجدت تعريفات قديمة وأخرى حديثة للمعرفة، لخّصها سوريش وآخرون (2016) بتعريفات العصر الكلاسيكيّ "باعتبارها اعتقادًا حقيقيًّا مبرّرًا، وبتعريفات العصر الحديث باعتبارها مزيجًا من الخبرات والقيم والمعلومات" (Suresh et al., 2016). أمّا إدارة المعرفة ذاتها، فعلى الرّغم من النّطاق الواسع للأبحاث حولها، فإنه لا يوجد تعريفٌ عالميٌّ موحّدٌ للمفهوم، تمامًا كما لا يوجد إجماعٌ على ما يشكّله أو يعنيه بالضّبط (Favoretto, & Carvalho, 2021). وقد تمّ تعريف إدارة المعرفة بطرقٍ مختلفةٍ أيضًا. فعلى سبيل المثال، أورد دالكر (Dalkir, 2005) في أحد كتبه عديدًا من التّعريفات لإدارة المعرفة، فهي تعني –حسب وجهة نظر البعض– المفهوم الّذي بموجبه يتمّ تحويل المعلومات إلى معرفة قابلة للتّنفيذ وإتاحتها بيسر في شكلٍ قابلٍ للاستخدام من طرف الأشخاص الّذين يمكنهم تطبيقها. وهي تشير أيضًا إلى الاستفادة من الحكمة الجماعيّة لزيادة الاستجابة والابتكار. وهي نهجٌ منظّمٌ لإدارة استخدام المعلومات من أجل توفير تدفّقٍ مستمرٍ للمعرفة إلى الأشخاص المناسبين

في الوقت الملائم مما يتيح اتخاذ قرارات فعّالة في أعمالهم اليوميّة. وينظر سوريش وماهيش (2006) إلى إدارة المعرفة على أنّها عمليّة تؤدّي إلى تغييرات في المؤسّسة لضمان إدارة معارفها بشكلٍ جيّدٍ، وأنّ دورها يتمثّل في "تسهيل النّقل الفعّال للمعرفة إلى الآخرين الّذين يحتاجون إليها في تنفيذ مسؤولياتهم وأدوارهم داخل المؤسّسة"(Suresh & Mahesh, 2006).

وفيما يتعلّق بإدارة المعرفة في المؤسّسات التّعليميّة، فيعرّفها (الزّطمة، 2011) بأنّها "إطارٌ أو طريقةٌ تمكّن الأفراد العاملين في المؤسّسة التّعليميّة من تطوير مجموعة من الممارسات، لجمع المعلومات ومشاركة ما يعرفونه، ممّا ينتج عنه سلوكيّات أو تصرفات تؤدّي إلى تحسين مستوى الخدمات والمنتجات الّتي تقدّمها المؤسّسة التّعليميّة"، وهي تعني أيضًا "مجموع العمليّات النّظاميّة الّتي تساعد المؤسّسات التّربوية على توليد المعرفة وابتكارها، وتنظيمها، واستخدامها، وتداولها، وإتاحتها للجميع داخل المؤسّسة وخارجها؛ لتحسين الأداء وكفاءة استخدام رأس المال الفكريّ في المؤسّسة"(غبور، 2012).

2. أبعاد إدارة المعرفة (العمليّات):

إنّ عددًا كبيرًا من الباحثين في مجال إدارة المعرفة قد سلّطوا اهتمامهم على تناول عمليّاتها في بحوثهم. ربّما يرجع ذلك إلى ما تشكّله من أهمّيّةٍ بالغةٍ؛ لأنها بمثابة العمود الفقريّ في أيّ مؤسّسة. وهي تعني مجموعة من العمليّات المنهجيّة المتتابعة الّتي تستخدم منها المؤسّسات ما يتناسب مع طبيعة عملها؛ بهدف الإسهام في تفعيل قدرتها على الحصول على المعرفة والانتفاع بها؛ من أجل البقاء والنّمو والتّطور. وقد ورد ذكر عددٍ كبيرٍ من تصنيف تلك العمليّات في الأدبيّات المختلفة الّتي تمّت مراجعتها، وعلى الرّغم من ذلك، فإن أكثرها تداولاً، تشمل: توليد المعرفة، وتخزينها، والتشارك فيها، وتطبيقها. ولأغراض هذه الدّراسة، فقد تمّ اعتماد هذا التّصنيف الرّباعي؛ وذلك لسببين، هما: أوّلاً: ليتسنّى الضّبط الجيّد لأبعاد إدارة المعرفة المراد دراستها. وثانيًا: لأنّها تعدّ الأكثر استخدامًا في الجامعات الفلسطينيّة، وتحديدًا في جامعة الأزهر بغزّة.

ويُمكن توضيحها بشيءٍ من التّفصيل كما ورد ذكرها في بعض الدّراسات (نجم، 2005؛ ياسين، 2007؛ طاهر، 2018):

أ- توليد واكتساب المعرفة: وتعني استخلاص المعرفة من مصادرها المختلفة الدّاخليّة والخارجيّة والحصول عليها، سواءٌ أكانت إنسانيّة: كالخبراء والمتخصّصين والعملاء والزّبائن، أم كانت رمزيّة: كتلك الموجودة في الوسائط الرّقميّة والمادّية وقواعد البيانات. ويرى (جاسم، 2015) بأنّها عمليّة تطوير معرفة ضمنيّة أو ظاهريّة من بيانات أو معلومات، أو من خلال تحليل معرفة سابقة لتوليد جديدة ظاهريّة ومركّبة.

ب- تخزين وحفظ المعرفة: وتتمّ بعدّة طرق، إمّا بقيام الموظّف بتسجيل كلّ ما يحدث له وأيّة معلومات جديدة، أو قيام المسؤول بجمع المعلومات وتخزينها بطريقةٍ يسهل استخدامها من الجميع، أو قيام كل الأفراد بتقديم المعرفة الموجودة لديهم إلى شخص أو لإدارة معيّنة، حيث يتمّ تحليل وتنقية هذه المعرفة ومن ثمّ توثيقها. وقد تكون طرق التّخزين تقليديّة أو إلكترونيّة. وأشار (جاسم، 2015) بأنّ تكنولوجيا المعلومات تؤدّي دورًا مهمًّا في تخزين المعرفة واسترجاعها.

ج- توزيع وتشارك المعرفة: وتتمّ بطريقتين، الأولى: الطّريقة الرّسميّة من خلال تبادل الموظّفين للتّقارير والرّسائل والمكاتبات عبر البريد الإلكترونيّ ومن خلال شبكة الحاسوب، والثّانية: الطّريقة غير الرّسميّة من خلال العلاقات الاجتماعيّة فيما بينهم. ويرى (طيطي، 2010) أنّ التشارك في المعرفة يزداد عن طريق البرامج التّدريبيّة المستمرّة، والتّركيز على التّعلم التّنظيميّ، وتنمية المهارات التّعاونيّة بين جماعات الممارسة وفرق العمل.

د- تطبيق المعرفة: أي استخدامها بطريقة فعّالة تحقّق أهداف المؤسّسة بكفاءة عالية وفاعليّة كبيرة، ولهذا يجب أن يتمّ تفويض الموظّفين لتطبيق معارفهم بحريّة. ويرى (السّلمي، 2017) أنّ ذلك يعني مدى استخدام المعرفة في

اتخاذ القرارات الصّحيحة في الوقت والمكان المناسبين، وبالشّكل الصّحيح.

3. تصنيف المعرفة:

تُشير الأدبيّات إلى وجود عديد التّصنيفات، نذكر من أهمّها تصنيف نوناكا (Nonaka) حيث قسّمها إلى نوعيْن: ضِمْنيَّة وصَرِيحَة. يَصعُب التَّعبير عن الأولى، ولَا يُمْكِن تحْويلهَا إلى كلمات بِسهولة. أَمَّا الثَّانية فَهِي المُحتوى اَلَّذِي يَتِمّ اِلتقاطه وتخْزينه فِي أَشكَالٍ مَلمُوسةٍ مِثْل: الكلمات وَتسجِيل الصَّوْتِ أو الفيدْيو والصُّور ومَا إِلى ذَلِك. قد تَكُون أَمثِلة المعرفة الصَّريحة تعْليقات وَردُود فِعْل ومحادثات اَلبرِيد الإلكترونيّ والأسئلة الشَّائعة، اَلَّتِي تُؤدِّي إِلى الابْتكار (Alosaimi, 2016). ويَذكُر دالكر (Dalkir, 2005) أنَّ المعرفة الضِّمْنيَّة تَتَمتَّع بِخصائص متعدّدة، مثل: اَلقُدرة على التَّكيُّف والتَّعامل مع المواقف الجديدة والمخْتلفة، ومَعرِفة كَيْف ولِماذَا، واَلقُدرة على التَّعاون ومشاركة الرُّؤْية، وَنقَل الثَّقافة، والتَّوْجيه لِنَقل المعرفة التَّجْريبيَّة على أَسَاس أَنّهَا وجْهًا لِوَجه. أمّا المعرفة الصَّريحة فتَتَمتَّع بِاَلقُدرة على التَّشَتُّتِ، وإعادة الإنْتاج، وإعادة التَّقْديم فِي جميع أَنحَاء المُنظَّمة، واَلقُدرة على التَّدْريس والتَّدْريب، واَلقُدرة على التَّنْظيم لِتَرْجَمة الرُّؤْية إِلى مُهمَّة، وَإِلَى مَبادِئ توْجيهيَّة تشْغيليَّة، ونَقْل المعرفة مِن خِلَال طَرِيقَة الأَشْكال الملموسة، على سبيل المثَال: المنْتجات، والخِدْمات.

المحور الثّاني: جودة الأداء:

وتُوضّحه الدّراسة على النحو التّالي:

1. مفهوم جودة الأداء:

جاءت كلمة "أداء" في معاجم اللّغة العربية بمعانٍ عدّة. فعلى سبيل المثال، جاء معناها في قاموس المنجد "إيصال الشّيء إلى المرسل إليه" وفي معجم اللّغة العربيّة المُعاصر جاءت بمعنى "القيام بالعمل وإنجازه وإكماله". أمّا من وجهة نظر الباحثين فيعني الأداء "درجة تحقيق وإتمام المهام المكوّنة لوظيفة الفرد، وهو يعكس الكيفية الّتي يتحقّق بها أو يشبع الفرد بها متطلبات الوظيفة، وغالبا ما يحدث لبس بين الأداء والجهد، فالجهد يشير إلى الطاقة المبذولة، أمّا الأداء فيقاس على أساس النّتائج التي حققها الفرد" (حسن، 2001). ويرى أبو شرخ (2010) أنّ مفهوم الأداء يعبّر عن أثر جهود الفرد الّتي تبدأ بالقدرات، وإدراك الدّور، والمهام، وبالتّالي يشير مفهوم الأداء إلى درجة الإنجاز وإكمال المهام الّتي تشكّل وظيفة الفرد. أمّا الأداء التّدريسيّ، فقد عرّفه العمايرة (2006) بأنّه "الدّرجة الّتي يُنفّذ بها عضو هيئة التّدريس مهام التّدريس والتّعلّم الموكلة إليه، والمُمارسات والأنشطة والسّلوكيات الّتي يؤديها والمُتعلّقة بمهامه المختلفة كتعبيرٍ سلوكيٍّ". وعرّفته (السّيد علي، 2005) بأنّه: "تحديد القيمة الفعليّة لكلّ ما يقوم به الأستاذ الجامعيّ من نشاطات وأدوار داخل كلّيّته وخارجها، من أجل إحداث التّغيّرات المرغوبة في شخصيّات الطّلاب في ضوء أهداف ووظيفة الكلّيّة من ناحية، وكذلك تحقيق أهداف المجتمع وتوقّعاته من وظائف مجتمعيّة يؤدّيها الأستاذ الجامعيّ من ناحية أخرى" ويظهر أداء الأستاذ الجامعيّ من خلال ممارسته لأدواره المتعدّدة، حيث يتعدّد أداء الأستاذ بتعدّد أدواره وأنشطته، ممّا يترتب عليه قيامه بأداءاتٍ كثيرة ومتنوّعة بتنوع أهداف الجامعة الّتي يعمل فيها. وعرّفه الفرا (2004) بأنّه وسيلة التّعبير عن امتلاك المدرّس للمهارات التّدريسيّة تعبيراً سلوكيًّا.

أمّا الجودة فهي تعني مستوى ما يتوقّعه المستفيد من الخدمة، أي مستوى الخدمة الّتي حصل عليها فعلاً، وهي بذلك تعني "مستوى قدرة الفرد على أداء المهام الموكلة إليه بدرجةٍ عاليةٍ" (بوذهب، وعبد السلام، 2015). إنّ العناصر الأساسية الّتي يجب تحقيقها في الجامعة حتى تصبح مهمّة من حيث الاستثمار البشريّ خاصةً وأنّ تحقيق الجودة مرتبط بثقافة الجودة وتنمية العمل الجماعيّ ونشر الرّوح القياديّة، على اعتبار أنّ الجودة الشّاملة تتطلّب من جميع القادة القيام بواجباتهم على أكمل وجه. وللجامعة ثلاث مهامٍ رئيسةٍ، تتمثل في: التّعليم، والبحث العلميّ، وخدمة المجتمع، ويؤكّد الثّبيتي (1996) ذلك بقوله: "لا يُمكن للجامعة بأيّ شكلٍ مهما كانت إمكاناتها الماديّة والاقتصاديّة أن تحقّق هذه الوظائف بشكلٍ إيجابيٍّ

وفعّالٍ إلّا من خلال الجهود العلميّة المُستمرّة والعطاء الفكريّ المتميّز من طرف أعضاء هيئة التّدريس".

ويذكر العامري (2018) أنّ أدوار عضو هيئة التّدريس يكمّل بعضها البعض، ومن غريب القول الادّعاء بأنّ أدواره لا تتجاوز التّدريس والبحث العلميّ، وذلك لأنّ التّغيّرات العلميّة والتّكنولوجيّة والتّطوّرات والتّحوّلات الاقتصاديّة والسّياسيّة في العالم تتطلّب أن يكون دور عضو هيئة التّدريس مؤثّراً في مجتمعه، ولذلك من الضّروريّ المثابرة على تطوير نفسه وأداء أدواره بما يتماشى مع روح العصر. ويرى الثّبيتي وحريري (2003) أنّ التّدريس الجامعيّ هو الوظيفة الرّئيسة في معظم الجامعات المرموقة في العالم، ومن خلالها يتمّ إعداد الطّلبة بشكلٍ يُسهم في تمكينهم من مواجهة المستقبل بكلّ تحدّياته.

ويتّضح من الأدبيّات الخاصة بقياس أداء أعضاء هيئة التّدريس، أنّها بمثابة أساسٍ لعمليّة قياس جودة الجامعات، وذلك أنّ مستوى أداء عضو هيئة التّدريس يؤثّر سلبًا أو إيجابًا على كفاءة وجودة أداء الجامعة في تحقيقها لأهدافها. وقد أصبحت جودة التّعليم محطّ اهتمام مؤسّسات التّعليم العالي على مستوى العالم، حيث شكّلت بؤرة تركيز واهتمام أعمال المؤتمرات وورش العمل والنّدوات والاجتماعات. ففي بداية الألفيّة الثّالثة، تكثّفت الضّغوط لتبنّي آليّات تطبيق إدارة الجودة الشّاملة، بما في ذلك الضّغوط الدّاخلية والخارجيّة المُتعلّقة بالتّطوّرات الاقتصاديّة، ومتطلّبات سوق العمل، وتوصيات المجالس المهنيّة الدّوليّة، ومؤسّسات التّعليم العالي الدّوليّة. كما أنّ ظهور ظاهرة العولمة وبروزها بشكلٍ لافتٍ أعطى قضيّة الجودة أهمّيّةً متزايدةً في سياق التّعليم العالي ومضامينه (النّصير، 2011)

إنّ البحث في سبل تطوير أو تحسين جودة الأداء لعضو هيئة التّدريس في الجامعة يجب أن ينطلق من النّظر إليه بوصفه مدرّسًا وباحثًا ومفكرًا ومشرفًا على أبحاث الطّلبة وعضوًا فاعلًا في خدمة المجتمع ومرشدًا (مربيًا) للطّلبة، ولكلّ جانبٍ من هذه الجوانب شروط وأدوات لتحسين أدائه والارتقاء به (جرار، 2005).

2. أبعاد جودة الأداء:

ومن أهمّ أبعاد جودة الأداء ما يلي:

أ- جودة التّدريس: يعتبر التّدريس من الوظائف الأساسيّة لجميع مؤسّسات التّعليم العالي، حيث يشغل قدراً كبيراً من وقت وتفكير أعضاء هيئة التّدريس، وله تأثيرٌ كبيرٌ في الطّلبة في الجامعة من حيث تكوين شخصيّاتهم وتنمية قدراتهم، فضلًا عن تزويدهم بالعديد من المهارات والممارسات المهنيّة المتخصّصة من ناحية أخرى (بخاري، 2006). ويتحمّل عضو هيئة التّدريس العبء الأكبر في تحقيق الأهداف المرجوة، حيث تقوم الجامعة على الأستاذ، وتقاس سمعة الجامعات بمستوى أداء ومكانة علمائها، وكان في طليعة الجوانب الّتي حظيت بالاهتمام لإحداث التّطوّر في الجامعات، تلك المتعلّقة بأستاذ الجامعة نفسه، وإعداده، وتكوينه، وفاعليّته (الصيرفي، 2006). ويعرّف (جرادات، 2016) الأداء التّدريسيّ بأنّه "كل ما يقوم به عضو هيئة التّدريس من أنشطة وعمليّات وإجراءات وسلوكيّات تعليميّة تتعلّق بعمليّة التّدريس داخل قاعة التّدريس أو خارجها" ويعرّف (العمرو، 2014) جودة الأداء التّدريسيّ بأنّه إتقان عضو هيئة التّدريس الأداءات السّلوكيّة والممارسات والمهام الّتي يقوم بها أفي ثناء تدريسه بأفضل صورة ممكنة. وبما أنّ الدّراسة تقتصر على جامعة الأزهر بغزّة، نذكر على سبيل المثال ما ورد في نظام الهيئة التّدريسيّة (المعدّل) وتحديدًا (الفصل الرّابع، مادة 22، بند 1 و2) حيث جاء أنّ من مهام عضو الهيئة التّدريسيّة وواجباته، القيام بتدريس المقرّرات الّتي يكلّف بها بناء على تخصّصه الأكاديميّ وخبرته وأبحاثه العلميّة والقيام بأيّ عملٍ يتعلّق بالتّدريس، والإشراف على أعمال الطّلبة من بحوث وتقارير ونشاطات علميّة.

ب- جودة البحث العلميّ: البحث العلميّ هو الوسيلة الّتي يمكن بواسطتها الوصول إلى حلول لمشكلات محدّدة، وهو الطّريق الوحيد للمعرفة في معظم دول العالم المتقدّم

(عبيد، 2022). ويُعتبر الرّكيزة الأساسيّة لاعتماد وتصنيف الجامعات كمؤسّسات منتجة وأحد مؤشّرات الجودة بها (أرنوط، 2019). ويُعدّ من واجبات عضو هيئة التّدريس، ليس فقط لغرض النّمو المهنيّ، ولكن أيضًا لتعزيز مهامه الأخرى في مجالات نقل المعرفة. ولمّا كان يعتمد على الإبداع والابتكار وإيجادالمعرفة الجديدة؛ فإنّه يجب توفير المتطلّبات والمناخ المناسبين اللّذين يؤدّيان إلى النّهوض بحركته والاهتمام به في الجامعة من خلال توفير الموارد الماليّة المناسبة، وتجهيز المعامل والورش بأحدث المعدّات، وتعيين الفنيين والمساعدين الأكفاء، ودعم البحوث المبتكرة، والتّشجيع على حضور المؤتمرات والمشاركة البحثيّة فيها (بن مسعود، 2015). وقد ورد أيضًا في نظام الهيئة التّدريسية (المعدّل) في جامعة الأزهر بغزّة (الفصل الرّابع، مادة 22، بند 7) أنّ من مهام عضو الهيئة التّدريسيّة وواجباته، القيام بأبحاث علميّة والاشتراك بنشاطات مهنيّة بما في ذلك النّدوات والمحاضرات والمؤتمرات.

ج- جودة خدمة المجتمع والجامعة: إنّ دور أعضاء هيئة التّدريس لا يقتصر على مجال التّدريس والبحث العلميّ فحسب، بل يتعّدى ذلك ليشمل خدمة المجتمع الخارجيّ والجامعة. "حيث يشكّل ذلك واحدًا من الوظائف الثّلاث المهمّة في مجال اختصاصه، وبحسب إمكاناته وخبراته الّتي تسهم في تطوير ورقي المجتمع المهنيّ الّذي ينتمي إليه" (الحراحشة، 2015)، وتعرّفه منتصر (2012) بأنّه "مجموعة الجهود المبذولة من قبل عضو هيئة التّدريس لخدمة المجتمع المحيط بجامعته وحل مشكلاته من خلال برامج التّعليم المستمر، والبحوث التّطبيقيّة، والاستشارات العلميّة". ويقصد بخدمة المجتمع كذلك "الأنشطة الّتي يقوم ويشارك بها عضو هيئة التّدريس خارج الجامعة، وذلك بتوفير الآراء والاستشارات لمساعدة المجتمع على حلّ مشكلاته والتّغلّب على صعوباته عن طريق خبراته واختصاصاته"(الحراحشة، 2015) أمّا فيما يتعلّق بخدمة الجامعة ذاتها، فيمكننا القول إنّها تشمل الإسهام في أنشطة ضمان الجودة والتّطوير المستمر للجامعة، والمشاركة الفعّالة في لجان القسم أو الكلّيّة أو الجامعة، والمشاركة في الأنشطة والمبادرات الطّلابيّة وغيرها. وفيما يتعلّق بهذا الخصوص، فقد ورد أيضًا في نظام الهيئة التّدريسية (المعدّل) وتحديدًا (الفصل الرّابع، مادة 22، بند 5 و 9) أنّ من مهام عضو الهيئة التّدريسيّة وواجباته: الاشتراك في لجان الكلّيّة والجامعة، والاسهام في تطوير التّفاعل الإيجابيّ بين الجامعة والمجتمع من خلال برامج خاصة وجهود فرديّة لما فيه إفادة للمجتمع الفلسطينيّ.

ثانياً: الدّراسات السّابقة:

وفيما يأتي عرض للدّراسات السّابقة العربيّة والأجنبيّة الّتي تناولت إدارة المعرفة وأثبتت وجود (علاقة/أثر) لها في مختلف المجالات بالعديد من المؤسّسات.

1- دراسة (الحربي، 2023) هدفت الدّراسة إلى التّعرّف على دور إدارة المعرفة في تحسين الأداء التّنظيميّ، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفيّ التّحليليّ، وتكوّنت العيّنة من عدد من العاملين في الهيئة العامّة للتّعليم التّطبيقيّ والتّدريب بدولة الكويت، بلغت (261) عاملاً، وأسفرت النّتائج عن وجود تمايز بين تقييم اتجاهات العاملين نحو إدارة المعرفة والأداء التّنظيميّ، ووجود علاقة بين عمليّات إدارة المعرفة وأبعاد الأداء التّنظيميّ.

2- دراسة (عزّ الدين، 2017) هدفت الدّراسة إلى التّعرّف على أثر عمليّات إدارة المعرفة في تطوير ثقافة التّميّز لدى العاملين في الجامعات الفلسطينيّة في قطاع غزّة، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفيّ التّحليليّ، وتكوّنت العيّنة من عدد من العاملين بالجامعات، واختيرت عينة طبقيّة عشوائيّة بسيطة، بلغت (278) فردًا، وأسفرت النّتائج عن وجود موافقة بدرجةٍ كبيرةٍ على ممارسة عمليّات إدارة المعرفة لدى العاملين في الجامعات الفلسطينيّة، ووجود أثرٍ ذي دلالة إحصائيّة لعمليّات إدارة المعرفة في تطوير ثقافة التّميّز.

3- دراسة (المحاميد، 2015) هدفت الدّراسة إلى التّعرّف على أثر عمليّات إدارة المعرفة في الأداء بوجود الذّكاء التّنظيميّ، واعتمد الباحث أسلوب المنهج المسحيّ، وتألّف مجتمع الدّراسة من جميع المصارف التّجاريّة

الأردنيّة بعمان، والبالغ عددها (13 مصرفًا)، حيث اختيرت عيّنة ملائمة منهم، بلغ قوامها (100) من المديرين ورؤساء الأقسام العاملين فيها، وأسفرت النّتائج عن وجود أثرٍ ذي دلالة إحصائيّة لممارسة عمليّات إدارة المعرفة في الأداء، ووجود أثرٍ ذي دلالة إحصائيّة لممارسة عمليّات إدارة المعرفة في بُعديّ الذّكاء التّنظيميّ، وبيّنت النّتائج أنّ الذّكاء التّنظيميّ يلعب دورًا وسيطًا جزئيًّا في أثر ممارسة عمليّات إدارة المعرفة في الأداء.

4- دراسة (منتصر، 2021) هدفت الدّراسة إلى التّعرّف على دور إدارة المعرفة في تطوير أداء أعضاء هيئة التّدريس في خدمة المجتمع بالجامعات المصريّة، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفيّ، واستخدمت وتوصّلت الباحثة إلى عدة نتائج من أهمّها إنشاء مركز لإدارة المعرفة بالجامعة يختصّ بإدارة شؤون عمليّة التّدريس والبحث العلميّ وخدمة المجتمع، وذلك من خلال استخدام تكنولوجيا المعلومات، ونظم التّعلّم القائمة على المعرفة، بالإضافة إلى تنفيذ المشروعات البحثيّة على مستوى الجامعة، وتقديم برامج إدارة المعرفة، وكذلك تقديم دورات تدريبيّة في إدارة المعرفة للتّعرّف على كيفيّة إنتاج المعرفة ونقلها وتطبيقها داخل الجامعة. وتوجيه البحث العلميّ نحو التّركيز على الإبداع والابتكار والتّجديد بما يعود بالنّفع على المجتمع، مع توفير البنية الأساسيّة لتطبيق إدارة المعرفة والمتمثّلة في الإمكانات الماديّة والتّكنولوجيّة.

5- دراسة (أبو جمعة، والمغربي، 2021) هدفت الدّراسة إلى التّعرّف على أثر إدارة المعرفة في تحسين أداء العاملين في الشّركات الصّناعيّة "دراسة حالة" الشّركة الوطنيّة لصناعة الكوابل والأسلاك الكهربائيّة المساهمة العامة، واعتمدت الدّراسة على المنهج الوصفيّ التّحليليّ، وتكوّن مجتمع الدّراسة من جميع موظفي الشّركة، واختيرت عينة مكوّنة من (40) موظفاً، واعتمدت الدّراسة على عددٍ من الأساليب الإحصائيّة، وأسفرت النّتائج عن وجود أثرٍ لإدارة المعرفة ببُعديها (توليد وتخزين المعرفة، وتطبيق المعرفة) في تحسين أداء العاملين ببُعديها (جودة العمل، والالتزام) في الشّركة الوطنيّة لصناعة الكوابل والأسلاك الكهربائيّة المساهمة العامّة.

6- دراسة (Paudel, & Bhattarai, & Chalise, 2023) هدفت الدّراسة إلى معرفة العلاقة المترابطة بين إدارة المعرفة والأداء الأكاديميّ في مؤسّسات التّعليم العالي (HEIs) في نيبال. تمّ توزيع استبانة على عينة مكوّنة من (445) عضو هيئة تدريس في أربع جامعات. وطُبّق التّحليل العامليّ وتحليل الارتباط الكنسيّ لفحص العلاقة المترابطة بين أبعاد إدارة المعرفة والأداء الأكاديميّ. وأظهر استكشاف تحليل العوامل سبعة أبعاد لإدارة المعرفة، وهي: استخدام المعرفة، واكتسابها، وتوليدها، ونشرها، ونقلها، وتوليدها وتقديمها، وأربعة أبعاد للأداء الأكاديميّ، وهي: البحث والنّشر، والابتكار، والتّعلّم التّفاعليّ، وبناء القدرات. وتبيّن من خلال تحليل الارتباط الكنسيّ وجود علاقة مترابطة بين استخدام المعرفة واكتسابها وتوليدها ونشرها مع البحث والنّشر وبناء القدرات، وبين توليد المعرفة مع الابتكار، وبين نقل المعرفة وتقديمها مع التّعلم التّفاعليّ.

7- دراسة (Shaghaei & Turgay, 2013) هدفت الدّراسة التّأكيد على الحاجة إلى إدارة المعرفة والابتكار في المدارس مع التّركيز على تصوّر المعلّمين، وإبراز الدّور المهم لإدارة المعرفة (KM) في تحسين أداء المؤسّسات التّعليميّة. تمّ توزيع استبانة على عيّنة مكوّنة من (60) معلمًا في المدارس الثّانويّة في شمال قبرص. تتضمّن طرق تحليل البيانات الإحصاء الوصفيّ، ومقارنة الوسائل، ومقاييس ليكرت، وتحليل الانحدار، وألفا كرونباخ. تمّ تحديد أنّ إدارة المعرفة لها بعض القيمة لجلب الابتكار والتّأثير المباشر في تحسين أداء المدارس. بناءً على النّتائج ومن وجهة نظر المعلّمين، تلعب بعض أبعاد إدارة المعرفة دورًا مهمًّا في تحسين الأداء. وقد أدركوا أيضًا أنّ إدارة المعرفة تمثل تحدّيًا لمجال التّعليم ويجب أن تؤخذ على محمل الجدّ لتسهيل استخدام المعرفة وخلقها. خلص الباحثون إلى أنّ التّخطيط والتّطوير، وعمليّة التّدريس والتّعلّم، والتّكنولوجيا والبنية التّحتيّة، يُمكن أن تكون أدوات

إدارة تقنية واعدة لتعزيز الأداء في مجال التّعليم. وأنّ تطوير العلاقات التّعاونيّة والمهنيّة داخل المعلّمين وبين المجتمعات المحيطة بهم، ومناقشة مهارات التّدريس الجديدة والاستراتيجيّات ومراقبتها واكتسابها وتحديد منهجيات التّدريس الفعّالة من خلال المعلومات والتّكنولوجيا من خلال الدّعم من الإدارة، ستعمل على تحسين فعاليّة المدرسة.

تعقيب عامّ على الدّراسات السّابقة:

تنوّعت مناحي الباحثين في دراسة إدارة المعرفة وأبعادها، إلا أنّها اتفقت في مجملها على ارتباطات دلاليّة إيجابيّة بين إدارة المعرفة ومجالات أخرى، ومن خلال مراجعة الدّراسات السّابقة، اتّضح ما يلي:

- تتشابه الدّراسة الحاليّة مع الدّراسات السّابقة في التّأكيد على أهمّيّة إدارة المعرفة كمدخلٍ حديثٍ من مداخل التّطوير بالجامعات.
- اختلفت الدّراسة الحاليّة مع الدّراسات الأخرى من حيث مجتمع الدّراسة والعيّنة والمدة الزّمنيّة، فقد تمّ تطبيقها على بيئة الجامعات الفلسطينيّة وعلى عيّنة من أعضاء هيئة التّدريس.
- استفاد الباحث من هذه الدّراسات في وضع الإطار العامّ وبلورة إشكاليّة الدّراسة وصياغة تساؤلاتها، وتحديد أهدافها، وبناء مجالات وفقرات أداة البحث، واختيار الأساليب الإحصائيّة المناسبة في تحليل النّتائج.
- تميّزت الدّراسة الحاليّة عن سابقاتها في أنّها عالجت جوانب لم تعالجها الدّراسات السّابقة، كما أنّها رصدت تصوّرات أعضاء هيئة التّدريس نحو إدارة المعرفة وعلاقتها بجودة أدائهم وأثرها فيه. كما تميّزت بتناول متغيّرات ديموغرافيّة متعدّدة لم تتطرّق إليها الدّراسات السّابقة (النّوع الاجتماعيّ، المؤهّل العلميّ، التّصنيف الأكاديميّ أو الرّتبة الأكاديميّة، نوع الكلّيّة، عدد سنوات الخبرة الأكاديميّة)

الجزء الثّالث: الدّراسة الميدانيّة التّطبيقيّة

أوّلاً: الطّريقة والإجراءات:

- **منهجيّة الدّراسة:**

تمّ استخدام المنهج الوصفيّ بأسلوبه التّحليليّ، وهو منهجٌ يهتمّ بدراسة الظّواهر بتعمّقٍ وتحليلها بطريقةٍ تفصيليّة ودقيقة. ويساعد هذا المنهج في فهم الظّاهرة قيد البحث ودراستها بطريقة متأنّية وشاملة (الحمداني، 2006).

- **طرق جمع البيانات:**

هناك نوعان من البيانات، هما:

1. **البيانات الأوليّة:** وقد اعتمد الباحث على الاستبانة لجمع البيانات الأوّليّة، وهي تعتبر أحد الأساليب الرّئيسيّة في جمع البيانات في البحوث الاجتماعيّة، حيث يمكن استخدامها لجمع البيانات من عيّنةٍ كبيرةٍ من الأفراد بسرعة وكفاءة، كما أنّ تصميم الاستبانة يمكن أن يسمح بجمع البيانات الّتي تلبّي أهداف البحث بدقة وفعاليّة. ومن الجوانب المهمّة لاستخدام الاستبانة في البحوث الاجتماعيّة هو تصميمها بطريقة جيّدة، حيث يجب أن تكون محددة وواضحة وتتضمّن أسئلة محدّدة ودقيقة، وأن تكون لغتها سهلة وواضحة للمشاركين. وعلاوة على ذلك، يجب توفير إرشادات واضحة للمشاركين فيما يتعلّق بطريقة الإجابة عن الفقرات المستخدمة فيها.
2. **البيانات الثّانويّة:** يمكن استخدامها لتحديد التّوجّهات والاتّجاهات الحاليّة في مجال البحث وتوضيح المسائل الّتي لم يتمّ التّركيز عليها بشكلٍ كافٍ في الدّراسات السّابقة، ممّا يمكن أن يساعد في تحديد مجالات البحث الجديدة وتحسين جودة البيانات وزيادة مدى صدق النّتائج.

- **مجتمع الدّراسة:**

يُعرّف بأنّه جميع مفردات الظّاهرة الّتي يدرسها الباحث، وبناءً على مشكلة الدّراسة وأهدافها فإنّ المجتمع المستهدف يتكوّن من جميع أعضاء هيئة التّدريس المثبّتين (المتفرغين) في جامعة الأزهر – غزّة، والبالغ عددهم (230) عضوًا، وذلك بحسب إفادة دائرة شؤون الموظّفين بالجامعة. وتمّ اختيار جامعة الأزهر – غزّة ميدانًا لإجراء البحث لعدّة أسبابٍ:

1. تعتبر من كبرى الجامعات الفلسطينيّة في المحافظات الجنوبيّة (قطاع غزّة) بدولة فلسطين، وتحتلّ تصنيفًا متقدّمًا.
2. تزخر بعددٍ كبيرٍ من الكفاءات الأكاديميّة، الّتي تحمل درجة الأستاذيّة (بروفيسور) مقارنة بالجامعات الأخرى.
3. تقدّم برامج أكاديميّة على مستوى البكالوريوس والماجستير والدّكتوراة على حدٍّ سواء.

وجامعة الأزهر – غزّة هي جامعة وطنيّة متميّزة في إنتاج المعرفة ونشرها للإسهام في التّنمية المستدامة، تهدف إلى تمكين الإنسان الفلسطيني لتحقيق التّنمية المستدامة من خلال إعداد كوادر بشريّة مؤهّلة منافسة، وتوظيف البحث العلميّ التّشاركيّ في خدمة الأولويّات الوطنيّة، والإسهام الإيجابيّ في تلبية احتياجات المجتمع ومتطلّباته. وقد بدأت بكلّيّتين فقط، هما: كلّيّة الشّريعة والقانون (الحقوق الآن)، وكلّيّة التربية وفي العام 1992 تمّ إنشاء أربع كلّيّات أخرى هي: الصّيدلة، والزّراعة، والعلوم، والآداب والعلوم الإنسانيّة، تبعها إنشاء كلّيّة الاقتصاد والعلوم الإداريّة. وفي مرحلة أخرى من مراحل تطوّر الجامعة تمّ إنشاء كلّيّة العلوم الطّبيّة التّطبيقيّة تلبية لاحتياجات المجتمع الفلسطينيّ، ثمّ تلى إنشاءها الموافقة على إنشاء كلّيّة طب فلسطين فرع جامعة الأزهر – غزة عام 1992، لتكون أوّل كلّيّة طب بشريّ في قطاع غزّة. وفي العام 2001 قفزت الجامعة قفزة نوعيّة مواكبة للتّطوّر الهائل في علوم الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات فكان قرارها الحكيم بإنشاء الكلّيّة العاشرة في الجامعة وهي كلّيّة الهندسة وتكنولوجيا المعلومات. واستمرت الجامعة تتطلّع لخدمة المجتمع الفلسطينيّ فكان القرار بإنشاء كلّيّة الدّكتور حيدر عبد الشّافي لطب الأسنان عام 2007.

– **عينة الدّراسة:**

تمّ اختيار عيّنة طبقيّة عشوائيّة من مجتمع الدّراسة باستخدام معادلة "ستيفن ثامبسون"، والّتي تتمثّل بالصّيغة الآتية:

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{\left[\left[N-1\times\left(d^2 \div z^2\right)\right]+p(1-p)\right]}$$

حيث إنّ:

N: حجم المجتمع.

Z: الدّرجة المعياريّة المقابلة لمستوى الدّلالة 0.95 وتساوي 1.96

d: نسبة الخطأ وتساوي 0.05

p: نسبة توفّر الخاصيّة والمحايدة = 0.50

ومن خلال تطبيق القانون بلغ حجم العيّنة (144) عضو هيئة تدريس، وقد تمّ توزيع الاستبانة على جميع أفراد عيّنة الدّراسة، وتمّ استرجاعها جميعًا، وبعد تفحّص الاستبانات لم يُستبعد أيٍّ منها؛ نظرًا لتحقّق الشّروط المطلوبة للإجابة عنها.

– **خصائص وسمات عيّنة الدّراسة.**

وهي الخصائص الدّيموغرافيّة لأفراد عيّنة الدّراسة، وتعتبر بمثابة بيانات شخصيّة. ويوضح الجدول (1) تلك الخصائص والسّمات.

جدول (1): الخصائص الدّيموغرافيّة لعيّنة الدّراسة

المتغيّر	الفئة	التّكرار	النّسبة المئويّة
النّوع الاجتماعيّ	ذكر	88	61.1
	أنثى	56	38.9
المؤهّل العلميّ	دكتوراة	64	44.4
	ماجستير	38	26.4
	بكالوريوس /أو ليسانس.	42	29.2
التّصنيف الأكاديميّ و/أو الرّتبة الأكاديميّة	أستاذ دكتور	12	8.3
	أستاذ مشارك	24	16.7
	أستاذ مساعد	33	22.9
	مدرس/أو محاضر	29	20.1
	مدرس مساعد/أو معيد	46	31.9
نوع الكلّيّة	علميّة وتطبيقيّة	70	48.6
	إنسانيّة واجتماعيّة	74	51.4
عدد سنوات الخبرة الأكاديميّة	أقل من 5 سنوات	49	34.0
	5– 10 سنوات	23	16.0
	أكثر من 10 سنوات	72	50.0

من الجدول السّابق رقم (1)، يتّضح ما يأتي:

- العيّنة تتكوّن من 144 مشاركًا، وتشمل 88 ذكرًا (61.1٪) و 56 أنثى (38.9٪).
- يحمل 44.4٪ من المشاركين درجة الدّكتوراة، في حين يحمل 26.4٪ درجة الماجستير و29.2٪ درجة البكالوريوس أو الليسانس.
- يمثّل المدرس المساعد/المعيد أكبر عدد من المشاركين بنسبة 31.9٪، يليه المدرّس/المحاضر بنسبة 20.1٪. في حين يمثّل الأستاذ المشارك 16.7٪، والأستاذ المساعد 22.9٪، والأستاذ الدّكتور 8.3٪.
- يتوزّع المشاركون في الكلّيّات بين العلميّة والتّطبيقيّة بنسبة 48.6٪ والإنسانيّة والاجتماعيّة بنسبة 51.4٪.
- يتوزّع المشاركون في الخبرة الأكاديميّة بين أقل من 5 سنوات بنسبة 34.0٪، و5 – 10 سنوات بنسبة 16.0٪، وأكثر من 10 سنوات بنسبة 50.0٪.

أداة الدّراسة:

صمّم الباحث استبانة في ضوء مراجعته للأدبيّات المختلفة حول الموضوع، وتمّت إجراءات تحكيمها وقياس صدق وثبات محاورها وفقراتها، وتُعدّ الاستبانات أداةً فعّالةً في جمع البيانات في الدّراسات الوصفيّة، إلى جانب تمتّعها بالعديد من الإيجابيّات والمزايا، منها: توفير الوقت والجهد في عمليّة جمع المعلومات من عددٍ كبيرٍ من المبحوثين، إلى جانب إعطاء الحرية للمبحوث بالإجابة عن الأسئلة الواردة فيه دون أي تحيّز. ولقياس استجابات المفحوصين لفقرات الاستبانة تمّ الاعتماد على "مقياس ليكرت الخماسيّ"

الاستجابة	مرتفعة جدًّا	مرتفعة	متوسّطة	متدنّية	متدنّية جدًّا
الدّرجة	5	4	3	2	1

وصف الاستبانة:

قُسّمت الاستبانة إلى ثلاثة أجزاء، كما يأتي:

الجزء الأوّل: المتغيّرات التّصنيفيّة الدّيموغرافيّة (البيانات الشّخصيّة)

الجزء الثّانيّ: المتغيّر المستقل: (إدارة المعرفة)، وينقسم إلى 4 أبعاد، كما يأتي:

- ✓ البُعد الأوّل: توليد المعرفة، ويتكوّن من 5 فقرات.
- ✓ البُعد الثّاني: تخزين المعرفة، ويتكوّن من 5 فقرات أيضًا.
- ✓ البُعد الثّالث: تشارك المعرفة، ويتكوّن من 5 فقرات أيضًا.
- ✓ البُعد الرّابع: تطبيق المعرفة، ويتكوّن من 5 فقرات أيضًا.

الجزء الثّالث: المتغيّر التّابع: (جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس)، ويتضمن 3 أبعاد، كما يأتي:

- ✓ البُعد الأوّل: جودة التّدريس، ويتكوّن من 5 فقرات.
- ✓ البُعد الثّاني: جودة البحث العلميّ، ويتكوّن من 5 فقرات أيضًا.
- ✓ البُعد الثّالث: جودة خدمة المجتمع والجامعة، ويتكوّن من 4 فقرات.

صدق وثبات الاستبانة:

1. صدق فقرات الاستبانة: (Validity):

لتحقيق الصّدق، يتطلّب الأمر إجراء بعض الاختبارات والتّحليلات للتّأكد من أنّ الأداة فعّالة وموثوقة وتحقّق الغرض المطلوب (عبيدات وآخرون، 2001) وقد تمّ التّحقّق من صدق الاستبانة بالطّرق الآتية:

1/1 الصّدق الظّاهريّ للأداة (صدق المحكّمين):

تمّ عرض أداة الدّراسة في صورتها الأوليّة على عددٍ من المحكّمين من أعضاء الهيئة التّدريسيّة المتخصّصين في مجالات علوم المعلومات والمكتبات والإدارة والإحصاء، والّذين قاموا بتحكيم أداة الدّراسة. واستنادًا إلى ملاحظاتهم وتوجيهاتهم، تمّ إجراء بعض التّعديلات الّتي اتفق عليها معظم المحكّمين، حيث تمّ إعادة الصّياغة والتّعديل والحذف والإضافة لبعض الأبعاد والفقرات.

2/1 صدق الاتّساق الدّاخليّ لفقرات الاستبانة:

تمّ حساب الاتّساق الدّاخليّ لفقرات الاستبانة على عيّنة الدّراسة الاستطلاعيّة البالغ حجمها 30 مفردة، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدّرجة الكلّيّة للبُعد التّابعة له، وتبيّن جداول رقم (2–4) أنّ معاملات الارتباط دالّة عند مستوى دلالة (0.01 أو 0.05)، حيث إنّ القيمة الاحتماليّة لكلّ فقرة أقل من 0.01 أو 0.05.

جدول (2): الصّدق الدّاخليّ لفقرات الاستبانة

إدارة المعرفة						جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس					
رقم الفقرة	معامل الارتباط	القيمة الاحتماليّة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	القيمة الاحتماليّة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	القيمة الاحتماليّة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	القيمة الاحتماليّة
1	.689**	0.000	11	.880**	0.000	1	.832**	0.000	11	.726**	0.000
2	.824**	0.000	12	.782**	0.000	2	.915**	0.000	12	.918**	0.000
3	.792**	0.000	13	.801**	0.000	3	.891**	0.000	13	.821**	0.000
4	.814**	0.000	14	.849**	0.000	4	.904**	0.000	14	.845**	0.000
5	.887**	0.000	15	.884**	0.000	5	.808**	0.000			
6	.833**	0.000	16	.907**	0.000	6	.849**	0.000			
7	.481**	0.007	17	.838**	0.000	7	.864**	0.000			
8	.729**	0.000	18	.895**	0.000	8	.836**	0.000			
9	.881**	0.000	19	.882**	0.000	9	.831**	0.000			
10	.891**	0.000	20	.847**	0.000	10	.823**	0.000			

** معامل الارتباط دالّ عند 0.01

3/1 صدق الاتّساق البنائيّ لمحاور الدّراسة:

يبيّن جدول رقم (3) معاملات الارتباط بين معدّل كلّ محور من محاور الاستبانة مع المعدّل الكلّيّ لجميع المحاور والّذي يُظهر أنّ معاملات الارتباط المبيّنة دالّة عند مستوى دلالة 0.01، حيث إنّ القيمة الاحتماليّة لكلّ محور أقلّ من0.01.

جدول رقم (3) معامل الارتباط بين معدّل كلّ محور من محاور الاستبانة مع المعدّل الكلّيّ لجميع المحاور

المحور	عدد الفقرات	معامل الارتباط	القيمة الاحتماليّة
(المتغيّر المستقل) – إدارة المعرفة	20	.922**	0.000
(المتغيّر التّابع) – جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس	14	.933**	0.000

** معامل الارتباط دالّ عند 0.01

2. ثبات فقرات الاستبانة: (Reliability)

يعني ثبات أداة الدّراسة أنّ الإجابة ستكون واحدة تقريبًا لو تكرّر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم في أوقات أخرى (العسّاف، 1995). وقد تمّ إجراء خطوات الثّبات على العيّنة الاستطلاعيّة نفسها بطريقتين، هما: طريقة التّجزئة النّصفيّة، ومعامل ألفا كرونباخ، وكانت وفقًا للآتي:

1/2 طريقة التّجزئة النّصفيّة: (Split-Half Coefficient)

تمّ إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين معدّل الأسئلة الفرديّة ومعدّل الأسئلة الزّوجيّة لكلّ بُعد، وقد تمّ تصحيح معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط سبيرمان براون للتّصحيح (Spearman-BrownCoefficient)، ويوضّح جدول رقم (4) أنّ هناك معامل ثبات كبير نسبيًا لفقرات الاستبانة، وبلغ معامل الثّبات العامّ لجميع فقرات الاستبانة 0.869.

جدول رقم (4) معامل الثّبات (طريقة التّجزئة النّصفيّة)

المحور	معامل الارتباط	معامل الارتباط المصحّح (الثّبات)
(المتغيّر المستقل) – إدارة المعرفة	0.815	0.898
(المتغيّر التّابع) – جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس	0.789	0.882
جميع فقرات الاستبانة	0.769	0.869

2/2 طريقة ألفا كرونباخ: (Cronbach's Alpha)

استخدم الباحث طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة كطريقة ثانية، ويبيّن جدول رقم (5) أنّ معاملات الثّبات مرتفعة، كما بلغ معامل الثّبات العامّ لجميع فقرات الاستبانة 0.872.

جدول رقم (5) معامل الثّبات (طريقة ألفا كرونباخ)

المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
(المتغيّر المستقل) – إدارة المعرفة	20	0.901
(المتغيّر التّابع) – جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس	14	0.894
جميع فقرات الاستبانة	53	0.872

الأساليب الإحصائيّة المستخدمة في التّحليل:

تمّ استخدام عددٍ من الأساليب الإحصائيّة لتحليل النّتائج، تمثّلت في: المتوسّطات الحسابيّة؛ لقياس اتجاهات المشاركين حول فقرات ومحاور الدّراسة، والانحرافات المعياريّة؛ لقياس تشتّت البيانات حول المتوسّط الحسابيّ وهي تعطي فكرة عن مدى تشابه أو تباين القيم داخل كلّ مجموعة، واختبار (ت) لعينتين مستقلّتين، واختبار تحليل التّباين الأحاديّ؛ لمقارنة متوسّطات أكثر من مجموعتين مستقلّتين من البيانات، ويتمّ استخدامه للكشف عن الفروق الإحصائيّة بين هذه المجموعات المستقلّة، وتحليل الانحدار الخطيّ البسيط والانحدار الخطيّ المتعدّد؛ لقياس تأثير المتغيّرات المستقلّة على المتغيّر التّابع، كما تمّ تحديد درجة الاستجابة لكلّ عبارة أو محور بناءً على تقسيم الدّرجات الخماسيّ لمحاور الاستبانة، والّذي يعدّ بمثابة المحك المرجعيّ للحكم على درجة موافقة أفراد عيّنة الدّراسة على فقرات ومحاور الاستبانة، كما يأتي:

- من 1 إلى أقل من 1.79 تمثل درجة استجابة (متدنّية جدًّا).
- من 1.80 إلى أقل من 2.59 تمثل درجة استجابة (متدنّية).
- من 2.60 إلى أقل من 3.39 تمثل درجة استجابة (متوسّطة).
- من 3.40 إلى أقل من 4.19 تمثل درجة استجابة (مرتفعة).
- من 4.20 إلى أقل من 5 تمثل درجة استجابة (مرتفعة جدًّا).

ثانيًا: الإجابة عن أسئلة الدّراسة، واختبار الفرضيّات، ومناقشة النّتائج:

❖ **الإجابة عن السّؤال الأوّل، والّذي ينصّ على "ما درجة ممارسة إدارة المعرفة في جامعة الأزهر – غزّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التّدريس فيها؟"**

للإجابة عن هذا السّؤال، تمّ إيجاد المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لكلّ فقرةٍ ولكلّ بُعدٍ، ومن خلال الجدول (6) تُبيّن النّتائج ما يأتي:

1. **بُعد توليد المعرفة:**

بلغ المتوسّط الحسابيّ لبُعد توليد المعرفة 3.37 من (5) والانحراف المعياريّ 0.85، وحاز على التّرتيب الأوّل من أبعاد إدارة المعرفة، وبناءً على المحك المرجعيّ لمقياس ليكرت، نستنتج أنّ بُعد توليد المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التّدريس جاء بدرجة متوسّطة. ويتّضح من جدول رقم (6) أنّ أعلى فقرة في هذا البُعد هي (فقرة رقم A1)، والّتي تنصّ على (تُولي الجامعة البحث العلميّ أهمّيّةً وعنايةً كبيرةً) بمتوسّطٍ حسابيٍّ 3.57، وانحرافٍ معياريٍّ 0.96. وأنّ أدناها هي (فقرة رقم A5)، والّتي تنصّ على (تَضَعُ الجامعة الخُطط التّطويريّة اللازمة لتوليد وتنمية المعرفة) بمتوسّطٍ حسابيٍّ 3.22، وانحرافٍ معياريٍّ 0.94.

وفي حين أن بُعد توليد المعرفة يحتل المرتبة الأولى بين أبعاد إدارة المعرفة، فإنّ ردود أعضاء هيئة التّدريس تشير إلى مستوى معتدل من الاتفاق أو الرّضا عن العبارات الواردة في هذا البُعد. ويعني التّباين في الإجابات، كما يدلّ عليه الانحراف المعياريّ، ووجود اختلافات في الرّأي بين أعضاء هيئة التّدريس حول هذه العبارات. ويمكن أن يُعزى المستوى المعتدل من الاتفاق أو الرّضا عن بُعد توليد المعرفة بين أعضاء هيئة التّدريس إلى عوامل مختلفة، بما في ذلك اختلاف التّوقعات فيما يتعلّق بدور الجامعة في البحث العلميّ، وتباين التّصورات حول فعالية خطط التّطوير، والاختلافات المحتملة في التّنفيذ الفعليّ للسّياسات المتعلّقة بتوليد المعرفة. بالإضافة إلى ذلك، قد تُؤثّر التّجارب ووجهات النّظر الفرديّة بين أعضاء هيئة التّدريس في استجاباتهم؛ ممّا يؤدّي إلى مجموعة من الآراء ضمن هذا البُعد. كما يُمكن للثّقافة المؤسّسيّة والهياكل التّنظيميّة أن تؤثّر بشكلٍ كبيرٍ في جهود توليد المعرفة، وأيّ اختلالٍ في هذه المجالات قد يُؤدّي إلى اختلافات في رضا أعضاء هيئة التدريس.

2. **بُعد تخزين المعرفة:**

بلغ المتوسّط الحسابيّ لبُعد تخزين المعرفة 3.36 من (5) والانحراف المعياريّ 0.72، وحاز على التّرتيب الثّاني من أبعاد إدارة المعرفة، وبناءً على المحك المرجعي لمقياس ليكرت، نستنتج أنّ بُعد تخزين المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التّدريس جاء بدرجة متوسّطة أيضًا. ويتّضح من جدول رقم (6) أنّ أعلى فقرة في هذا البُعد هي (فقرة رقم B3) والّتي تنصّ على (تَتَوفّرُ في الجامعة قواعد بيانات آمنة لحفظ المعرفة) بمتوسّطٍ حسابيٍّ 3.84، وانحرافٍ معياريٍّ 0.84، وأنّ أدناها هي (فقرة رقم B5) والّتي تنصّ على (تَهْتَمُّ الجامعة بتدوين وتسجيل المعرفة لدى أعضاء هيئة التّدريس) بمتوسّطٍ حسابيٍّ 2.84، وانحرافٍ معياريٍّ 1.13.

وفي حين أنّ بُعد تخزين المعرفة يُنظر إليه بشكلٍ إيجابيٍّ في المتوسّط، فإنّه يقع ضمن الفئة "المتوسّطة" بناءً على مقياس ليكرت. هناك بعض التّباين في استجابات أعضاء هيئة التّدريس، خاصة في المجالات المتعلّقة بتسجيل وحفظ معارف أعضاء هيئة التّدريس. ويوفّر هذا التّحليل رؤى قيّمة للجامعة لمعالجة مجالات اهتمام محدّدة وتحسين ممارسات تخزين المعرفة. ويُمكن أن يُعزى التُصنيف المتوسّط لبُعد تخزين المعرفة إلى عدّة عوامل. أوّلاً: قد تُوجد اختلافات في تصوّر فعاليّة أنظمة تخزين المعرفة بين أعضاء هيئة التّدريس بسبب اختلاف خبراتهم معها، ثانياً: ربّما كان استثمار الجامعة في قواعد بيانات آمنة قد حظيّ بردود فعل أكثر إيجابيّة، في حين أنّ التّصنيف المنخفض لتسجيل معارف أعضاء هيئة التّدريس والحفاظ عليها قد يعكس المخاوف بشأن التزام الجامعة

بالتقاط واستخدام الخبرات الفرديّة. بالإضافة إلى ذلك، يشير الانحراف المعياريّ الأعلى إلى اختلاف الآراء بين أعضاء هيئة التّدريس، ربّما يتأثر بتفاعلاتهم المحدّدة مع ممارسات تخزين المعرفة في الجامعة. إنّ معالجة هذه العوامل من خلال تحسين الاتّصالات والتّدريب والبنية التّحتيّة التّكنولوجيّة يُمكن أن تعزّز رضا أعضاء هيئة التّدريس عن تخزين المعرفة.

3. **بُعد تشارك المعرفة:**

بلغ المتوسط الحسابي لبُعد تشارك المعرفة 3.31 من (5) والانحراف المعياريّ 0.86، وحاز على التّرتيب الثّالث من أبعاد إدارة المعرفة، وبناءً على المحك المرجعيّ لمقياس ليكرت، نستنتج أنّ بُعد تشارك المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التّدريس جاء بدرجة متوسّطة كذلك. ويتّضح من جدول رقم (6) أنّ أعلى فقرة في هذا البُعد هي (فقرة رقم C2) والّتي تنصّ على (تَعْقِدُ الجامعة اتفاقات مع مؤسسات خارجيّة بغرض مشاركة المعرفة) بمتوسّطٍ حسابيٍّ 3.60، وانحرافٍ معياريٍّ 0.93، وأنّ أدناها هي (فقرة رقم C3) والّتي تنصّ على (تُشَجِّعُ الجامعة مشاركة المعرفة من خلال الحوافز والمكافآت) بمتوسّطٍ حسابيٍّ 2.59، وانحرافٍ معياريٍّ 1.19.

وفي حين أنّ بُعد تشارك المعرفة يُنظر إليه بشكلٍ إيجابيٍّ في المتوسّط، فإنّه يقع ضمن الفئة "المتوسّطة" بناءً على مقياس ليكرت. وهناك بعض التّباين في استجابات أعضاء هيئة التّدريس، خاصة في المجالات المتعلّقة بالحوافز والمكافآت مقابل تشارك المعرفة. ويقدّم هذا التّحليل نظرة ثاقبة للمجالات الّتي يُمكن للجامعة التّركيز فيها على تعزيز ممارسات تشارك المعرفة، بما في ذلك إنشاء حوافز ومكافآت أكثر فعاليّة لأعضاء هيئة التّدريس لتشجيع تشارك المعرفة. ويُمكن أن يُعزى ذلك إلى وجود حواجز ثقافيّة داخل البيئة الأكاديميّة، فقد يتردد أعضاء هيئة التّدريس في تشارك المعرفة بسبب المنافسة أو انعدام الثّقة أو المخاوف بشأن الاعتراف بإسهاماتهم. كما أنّ عدم وجود سياسات واضحة بشأن تشارك المعرفة، قد يؤدي ذلك إلى عدم الاتساق في الممارسات. وقد لا يكون أعضاء هيئة التّدريس متأكّدين من التّوقّعات أو الفوائد المترتبة على مشاركة معارفهم، بالإضافة إلى عدم وجود التّقدير والمكافآت. إن التّصور بأنّ تشارك المعرفة لا يحظى بالتّقدير الكافي أو أنّه لا يتمّ الاعتراف به بشكلٍ كافٍ من قبل الجامعة يُمكن أن يُؤثّر في تحفيز أعضاء هيئة التّدريس.

4. **بُعد تطبيق المعرفة:**

بلغ المتوسّط الحسابيّ لبُعد تطبيق المعرفة 3.12 من (5) والانحراف المعياريّ 0.90، وحاز على التّرتيب الرّابع والأخير من أبعاد إدارة المعرفة، وبناءً على المحك المرجعيّ لمقياس ليكرت، نستنتج أنّ بُعد تطبيق المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التّدريس جاء بدرجة متوسطة أيضًا. ويتّضح من جدول رقم (6) أنّ أعلى فقرة في هذا البُعد هي (فقرة رقم D4) والّتي تنصّ على (تَسْتَخْدِمُ الجامعةُ المعرفة بصورةٍ تُعزّز من أدائها في مختلف المجالات) بمتوسّطٍ حسابيٍّ 3.31، وانحرافٍ معياريٍّ 1.00، وأنّ أدناها هي (فقرة رقم D3) والّتي تنصّ على (تُحَوِّلُ الجامعةُ المعرفة إلى خدمات جديدة يسهل توظيفها) بمتوسّطٍ حسابيٍّ .013، وانحرافٍ معياريٍّ 0.93.

وفي حين أنّ بُعد تطبيق المعرفة يُنظر إليه بشكلٍ إيجابيٍّ في المتوسّط، فإنّه يقع ضمن الفئة "المتوسّطة" بناءً على مقياس ليكرت. هناك بعض التّباين في استجابات أعضاء هيئة التّدريس، خاصةً في المجالات المتعلّقة بتحويل المعرفة إلى خدمات عمليّة. يقدم هذا التّحليل نظرة ثاقبة للمجالات الّتي يُمكن للجامعة التّركيز فيها على تعزيز ممارسات تطبيق المعرفة، لا سيما في جعل المعرفة أكثر سهولة وعمليّة للاستخدام. ويُمكن أن يُعزى التّصنيف المعتدل لبُعد تطبيق المعرفة إلى عدّة عوامل، مثل تخصيص موارد الجامعة، وفرص التّعاون، ومواءمة جهود

تطبيق المعرفة مع احتياجات أعضاء هيئة التّدريس. علاوة على ذلك، فإنّ عوامل مثل استثمار الجامعة في الابتكار والتّكنولوجيا يُمكن أن تُؤثّر في تصوّرات أعضاء هيئة التّدريس في هذا البُعد.

وبصفةٍ عامّةٍ تراوحت المتوسّطات الحسابيّة لجميع فقرات عمليّات إدارة المعرفة بين (2.59 – 3.84) وبلغ المتوسّط الحسابيّ لجميع الأبعاد 3.29 من (5)، وبانحرافٍ معياريٍّ يساوي 0.76 وهو أقلّ من الواحد الصّحيح (ممّا يعني أنّ الاستجابات متقاربة من بعضها البعض)، وهو يدلّ على أنّ مستوى ممارسة إدارة المعرفة في جامعة الأزهر بغزة من وجهة نظر أعضاء هيئة التّدريس جاء بدرجة متوسّطة.

ويُمكن أن يُعزى التّصنيف المتوسّط لممارسات إدارة المعرفة في جامعة الأزهر بغزّة، كما يراه أعضاء هيئة التّدريس، إلى عدّة عوامل. تتضمّن إدارة المعرفة عمليّات معقّدة تتطلّب التّنسيق والتّكامل بين مختلف جوانب عمليّات الجامعة. وقد يعكس التّصنيف المعتدل التّحديات في تحقيق تدفّق المعرفة السّلس والاستخدام الفعّال لموارد المعرفة المؤسّسية. وقد تختلف السّياسات والممارسات والموارد المحدّدة المخصّصة لإدارة المعرفة داخل الجامعة، ممّا يؤدّي إلى اختلافات في تصوّرات أعضاء هيئة التّدريس. علاوة على ذلك، تلعب العوامل الثّقافيّة والتّنظيميّة دوراً كبيراً، إذا لم تؤكّد الثّقافة التّنظيميّة السّائدة في الجامعة بقوة على تشارك المعرفة وتطبيقها وتوليدها، فمن الممكن أن تؤثّر في مشاركة أعضاء هيئة التّدريس ورضاهم عن هذه العمليّات. بالإضافة إلى ذلك، يُمكن أن تُؤثّر استراتيجيّات تخصيص الموارد والتّدريب والاتّصال في فعاليّة ممارسات إدارة المعرفة. ولتحسين مستوى إدارة المعرفة، قد تُفكّر الجامعة في تعزيز ثقافة تشارك المعرفة لديها، وتوفير تدريب أكثر شمولاً، وضمان تخصيص الموارد بشكلٍ مناسبٍ لدعم هذه الجهود. وسيساعد ذلك على مواءمة تصوّرات أعضاء هيئة التّدريس مع أهداف الجامعة وتحسين ممارسات إدارة المعرفة. وجديرٌ بالذّكر أنّ جامعة الأزهر بغزّة بدأت في تطبيق استراتيجيّة إدارة المعرفة وتبنّي بعض المبادرات في هذا الشّأن مؤخّرًا، وهي تحاول الارتقاء والوصول إلى أفضل الممارسات لإدارة المعرفة فيها؛ نظرًا لأهمّيّة تلك العمليّات ولدورها الكبير في الارتقاء بالأعمال داخل الجامعة، وتتفق هذه النّتيجة مع ما توصّلت له دراسة (أبو صبحة، 2016؛ الرّقب، 2011؛ العالول، 2011) واختلفت مع دراسة (عزّ الدين، 2017) الّتي أسفرت عن وجود موافقة بدرجةٍ كبيرةٍ على ممارسة عمليّات إدارة المعرفة.

جدول (6): تحليل أبعاد إدارة المعرفة في جامعة الأزهر–غزّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التّدريس فيها.

الرّقم	الأبعاد	رقم ورمز الفقرة	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	مستوى الاستجابة	التّرتيب
01	تولِيد المعرفة (A)	فقرة رقم (A1)	3.47	0.92	مرتفعة	2
02		فقرة رقم (A2)	3.57	0.96	مرتفعة	1
03		فقرة رقم (A3)	3.25	1.10	متوسّطة	4
04		فقرة رقم (A4)	3.22	0.94	متوسّطة	5
05		فقرة رقم (A5)	3.32	1.04	متوسّطة	3
جميع فقرات بُعد توليد المعرفة			**3.37**	**0.85**	**متوسّطة**	**الأوّل**
06	تخزين المعرفة (B)	فقرة رقم (B1)	3.47	0.93	مرتفعة	3
07		فقرة رقم (B2)	3.75	0.83	مرتفعة	2
08		فقرة رقم (B3)	3.84	0.84	مرتفعة	1
09		فقرة رقم (B4)	2.89	1.01	متوسّطة	4
10		فقرة رقم (B5)	2.84	1.13	متوسّطة	5
جميع فقرات بُعد تخزين المعرفة			**3.36**	**0.72**	**متوسّطة**	**الثّاني**
11	تشارك المعرفة (C)	فقرة رقم (C1)	3.25	1.02	متوسّطة	4
12		فقرة رقم (C2)	3.60	0.93	مرتفعة	1
13		فقرة رقم (C3)	2.59	1.19	متوسّطة	5
14		فقرة رقم (C4)	3.55	0.95	مرتفعة	3
15		فقرة رقم (C5)	3.56	1.10	مرتفعة	2
جميع فقرات بُعد تشارك المعرفة			**3.31**	**0.86**	**متوسّطة**	**الثّالث**
16	تطبيق المعرفة (D)	فقرة رقم (D1)	3.11	1.00	متوسّطة	3
17		فقرة رقم (D2)	3.03	0.99	متوسّطة	4
18		فقرة رقم (D3)	3.01	0.93	متوسّطة	5
19		فقرة رقم (D4)	3.31	1.00	متوسّطة	1
20		فقرة رقم (D5)	3.12	1.03	متوسّطة	2
جميع فقرات بُعد تطبيق المعرفة			**3.12**	**0.90**	**متوسّطة**	**الرّابع**
		جميع فقرات **أبعاد إدارة المعرفة**	**3.29**	**0.76**	**متوسّطة**	

❖ **الإجابة عن السّؤال الثّاني، والّذي ينصّ على "ما مستوى جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الأزهر– غزّة من وجهة نظرهم؟"**

للإجابة عن هذا السّؤال، تمّ إيجاد المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لكلّ فقرةٍ ولكلّ بُعدٍ، والنّتائج في جدول رقم (7) تبيّن ما يأتي:

1. بُعد جودة التّدريس: بلغ المتوسّط الحسابي لبُعد جودة التّدريس 3.55 من (5) والانحراف المعياريّ 0.87، وحاز على التّرتيب الأوّل من أبعاد جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس، وبناء على المحك المرجعيّ لمقياس ليكرت، نستنتج أنّ بُعد جودة التّدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التّدريس يتميّز بمستوى مرتفع. ويتّضح من جدول رقم (7) أنّ أعلى فقرة في هذا البُعد هي (فقرة رقم

E3) والّتي تنصّ على (ممارسات إدارة المعرفة بالجامعة؛ تسهم في تحسين مهاراتي الأدائيّة في التّدريس) بمتوسّطٍ حسابيٍّ 3.63 وانحرافٍ معياريٍّ 0.93 وأنّ أدناها هي (فقرة رقم E5) والّتي تنصّ على (ممارسات إدارة المعرفة بالجامعة؛ تجعلني مواكبًا للمستجدّات التّكنولوجيّة في عمليّة التّدريس) بمتوسّطٍ حسابيٍّ 3.40 وانحرافٍ معياريٍّ 0.97.

ويُمكن أن يكون هناك عدّة أسباب أو عوامل تسهم في تباين التّصنيفات بين العناصر ضمن بُعد جودة التّدريس بناءً على تصوّرات أعضاء هيئة التّدريس. أولاً: يُمكن أن يعزى التصنيف الأعلى للفقرة رقم E3، التي تسلط الضوء على التّأثير الإيجابيّ لممارسات إدارة المعرفة في مهارات التّدريس، إلى الفعاليّة الملموسة لمبادرات أو موارد محددة تقدّمها الجامعة. إذا تُمكّن أعضاء هيئة التدريس من الوصول إلى أنظمة إدارة المعرفة جيّدة التّنظيم، أو برامج التّدريب ذات الصّلة، أو الموارد الّتي تعزّز بشكل حقيقي قدراتهم التّعليميّة، فمن الطّبيعيّ أن يُؤدّي ذلك إلى ردود فعل أكثر إيجابيّة في هذا المجال. ومن ناحية أخرى، فإنّ التّصنيف الأدنى للفقرة رقم E5، والّتي تركز على إبقاء أعضاء هيئة التّدريس على اطلاع دائم بالتّطورات التّكنولوجيّة في التّدريس، قد يتأثّر بأوجه القصور المحتملة في ممارسات إدارة المعرفة في الجامعة المتعلّقة بنشر التّكنولوجيا. ومن المُمكن أنّ جهود الجامعة لإبقاء أعضاء هيئة التّدريس على اطلاع بالتّطوّرات التّكنولوجيّة قد لا تكون شاملة أو في الوقت المناسب كما هو متوقع. وقد يُؤدّي ذلك إلى شعور أعضاء هيئة التّدريس بأنّهم لا يحصلون على الدّعم الكافي في هذا الجانب المحدّد من تدريسهم. بالإضافة إلى ذلك، فإنّ التّفضيلات الفردية، والإلمام بالتّكنولوجيا، ووتيرة التّغيّر التّكنولوجيّ في مجال التعّليم يُمكن أن تؤثّر أيضًا في التّصنيفات. وقد يتمتع بعض أعضاء هيئة التّدريس بمستوى أساسيّ أعلى من الرّاحة مع التّكنولوجيا، وبالتّالي، قد يرون حاجة أقلّ للدّعم الخارجيّ، في حين قد يعتمد البعض الآخر بشكلٍ أكبرٍ على موارد الجامعة للبقاء على اطلاع. باختصار، قد ينبع التّباين في التّصنيفات ضمن بُعد جودة التدريس من الاختلافات في فعالية مبادرات جامعية محدّدة، وتوقيت التحديثات التكنولوجية وأهميتها، بالإضافة إلى الفروق الفردية في الكفاءة التّكنولوجيّة لأعضاء هيئة التّدريس وتفضيلاتهم.

2. بُعد جودة البحث العلميّ: بلغ المتوسط الحسابي لبُعد البحث العلميّ 3.16 من (5) والانحراف المعياري 0.89، وحاز على التّرتيب الثّالث من أبعاد جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس، وبناء على المحك المرجعيّ لمقياس ليكرت، نستنتج أنّ بُعد البحث العلميّ من وجهة نظر أعضاء هيئة التّدريس يتميّز بمستوى متوسّط. ويتّضح من جدول رقم (7) أنّ أعلى فقرة في هذا البُعد هي (فقرة رقم F1) والّتي تنصّ على (ممارسات إدارة المعرفة بالجامعة؛ تسهم في توسيع مداركي وتحسين أفقي في البحث العلميّ) بمتوسّطٍ حسابيٍّ 3.36 وانحرافٍ معياريٍّ 1.00 وأنّ أدناها هي (فقرة رقم F5) والّتي تنصّ على (ممارسات إدارة المعرفة بالجامعة؛ تساعدني في تنفيذ وتطبيق أبحاث علميّة مبتكرة في مجال تخصّصي) بمتوسّطٍ حسابيٍّ 2.99 وانحرافٍ معياريٍّ 0.99.

ويبدو أن تصوّر جودة البحث العلميّ لدى أعضاء هيئة التّدريس معتدل نسبيّاً. ويشير البند الأعلى تقييماً إلى أن ممارسات إدارة المعرفة تسهم في توسيع الوعي وتحسين البحث العلمي، وهو أمر إيجابيّ بشكلٍ عام. ومع ذلك، فإنّ التّصنيف المنخفض للبند المتعلّق بتطبيق البحوث المبتكرة في مجال تخصصهم (الفقرة رقم F5) قد يُشير إلى حاجة محتملة للجامعة لتعزيز دعمها لأعضاء هيئة التّدريس في ترجمة المعرفة إلى ممارسات بحثية مبتكرة ضمن نطاق تخصصهم وفي مجالات محدّدة من الخبرة. ومن المُمكن أن تُؤدّي معالجة هذه الفجوة إلى رفع الجودة الشّاملة للبحث العلميّ كما يراها أعضاء هيئة التّدريس. علاوة على ذلك، فإن متوسّط التّصنيف الإجماليّ لبُعد جودة البحث العلميّ يُمكن أن يعكس أيضًا عوامل خارجيّة خارجة عن سيطرة الجامعة، مثل القدرة التّنافسيّة للمشهد البحثيّ، أو توفّر التّمويل، أو الاتجاهات الأوسع في

الأوساط الأكاديميّة. قد تتأثر تصوّرات أعضاء هيئة التّدريس بالضّغوط والتّحديات الخارجيّة الّتي تؤثّر في قدرتهم على إجراء البحوث بالمستوى المطلوب من الابتكار. وباختصار، فإنّ تعزيز جودة البحث العلميّ من وجهة نظر أعضاء هيئة التّدريس قد ينطوي على تدخلات مستهدفة لتسهيل التّطبيق العمليّ لنتائج البحوث، ومعالجة الاختلافات الفرديّة في الاحتياجات والاهتمامات البحثيّة، والنّظر في العوامل الخارجيّة الّتي تؤثّر في بيئة البحث. ومن خلال معالجة هذه العوامل، يمكن للجامعة أن تعمل على تحسين تصور جودة البحث العلميّ بين أعضاء هيئة التّدريس.

3. بُعد جودة خدمة المجتمع والجامعة: بلغ المتوسّط الحسابيّ لبُعد جودة خدمة المجتمع والجامعة 3.53 من (5) والانحراف المعياري 0.89، وحاز على التّرتيب الثاني من أبعاد جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس، وبناء على المحك المرجعيّ لمقياس ليكرت، نستنتج أنّ بُعد جودة خدمة المجتمع والجامعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التّدريس يتميّز بمستوى مرتفع. ويتّضح من جدول رقم (7) أنّ أعلى فقرة في هذا البُعد هي (فقرة رقم G2) والّتي تنصّ على (ممارسات إدارة المعرفة بالجامعة؛ تشجعني على القيام بمهامي الوظيفيّة وخدمتي لجامعتي على أكمل وجه) بمتوسّطٍ حسابيٍّ 3.60 وانحرافٍ معياريٍّ 0.90 وأنّ أدناها هي (فقرة رقم G1) والّتي تنصّ على (ممارسات إدارة المعرفة بالجامعة؛ تساعدني على إتمام أعمالي الإداريّة المكلّف بها، سواء أكانت رئاسة لجان، أم تولّي عمادة، أم رئاسة قسم، أم أيّة أعمال إداريّة أخرى) بمتوسّطٍ حسابيٍّ 3.40 وانحرافٍ معياريٍّ 0.98.

ويبدو أنّ تصوّر جودة الخدمة المجتمعية والجامعية بين أعضاء هيئة التدريس مرتفع نسبيّاً. ومن المُمكن أن يُعزى ذلك إلى عدّة عوامل. أولاً: يبدو أنّ التنفيذ الفعّال لممارسات إدارة المعرفة في الجامعة يلعب دوراً محورياً في تشجيع أعضاء هيئة التّدريس على الانخراط بنشاط في الأنشطة المتعلّقة بالخدمة. عندما يتمكّن أعضاء هيئة التّدريس من الوصول إلى معلومات وموارد وأنظمة دعم جيّدة التّنظيم، فإنّهم يصبحون مجهزين بشكلٍ أفضل لأداء أدوارهم في خدمة الجامعة والمجتمع. إنّ التّصنيف العالي للفقرة رقم (G2) التي تؤكد التشجيع الذي توفره ممارسات إدارة المعرفة، يشير إلى نجاح الجامعة في تعزيز ثقافة الخدمة بين أعضاء هيئة التدريس. وقد يكون ذلك بسبب التّواصل والتّوجيه الواضح فيما يتعلّق بفرص الخدمة، والتّقدير والمكافآت لإسهامات الخدمة، أو المبادرات الّتي تتوافق مع المصالح المهنيّة والشّخصيّة لأعضاء هيئة التّدريس. ومن ناحية أخرى، فإن انخفاض التّصنيف للفقرة رقم (G1) المتعلقة بالعمل الإداريّ، قد يشير إلى أنّ أعضاء هيئة التّدريس يدركون وجود فجوة في الدّعم المقدّم للمهامّ الإداريّة، كالمسؤوليات الإداريّة، مثل رئاسة اللجان أو تولي الأدوار القياديّة. إذا لم يشعر أعضاء هيئة التّدريس بالدّعم الكافي من خلال ممارسات إدارة المعرفة في هذه المجالات، فقد يُؤدّي ذلك إلى انخفاض الرّضا والكفاءة في واجباتهم الإداريّة. باختصار، من المرجح أن التّصوّر الإيجابيّ لجودة الخدمة المجتمعيّة والجامعيّة بين أعضاء هيئة التّدريس يرجع إلى ممارسات إدارة المعرفة الفعّالة التي تشجع على المشاركة في الأنشطة المتعلّقة بالخدمة. ومع ذلك، فإنّ تلبية الاحتياجات المحدّدة المتعلّقة بالعمل الإداريّ يمكن أن تعزّز الرضا العام لأعضاء هيئة التّدريس وفعاليتهم في خدمة الجامعة والمجتمع.

وبصفةٍ عامّةٍ تراوحت المتوسّطات الحسابيّة لأبعاد جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس بين (2.99 – 3.63) وبلغ المتوسّط الحسابيّ لجميع الأبعاد 3.40 من (5)، وبانحرافٍ معياريٍّ يساوي 0.81 وهو أقلّ من الواحد الصّحيح (يعني أن الاستجابات متقاربة من بعضها البعض)، ممّا يدلّ على أنّ مستوى جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الأزهر– غزة من وجهة نظرهم يتميّز بمستوى مرتفع.

ويُمكن أن يُعزى التّصور الإيجابيّ العامّ لأعضاء هيئة التّدريس فيما يتعلّق بجودة أدائهم في جامعة الأزهر – غزة

إلى عدة عوامل. أولاً: تلعب ممارسات إدارة المعرفة الفعّالة وأنظمة الدّعم داخل الجامعة دوراً حاسماً. عندما يتمكن أعضاء هيئة التّدريس من الوصول إلى معلومات وموارد وتدريبات جيّدة التّنظيم، فإنّهم يصبحون مجهزين بشكل أفضل للتّفوق في أدوارهم. وقد تعكس الرّدود الإيجابيّة بأبعادها المختلفة نجاح الجامعة في تقديم هذه الهياكل الدّاعمة، سواء تعلق الأمر بجودة التدريس، أو البحث العلميّ، أو خدمة المجتمع والجامعة. ثانياً، يمكن لثقافة التّقدير والمكافأة لإسهامات أعضاء هيئة التّدريس في رسالة الجامعة أن تعزّز الرّوح المعنويّة والرّضا الوظيفيّ. إذا أدرك أعضاء هيئة التّدريس أنّ جهودهم تحظى بالاعتراف والتّقدير من قبل المؤسّسة، فيمكن أن يعزّز ذلك تصوّرهم العام لجودة الأداء. بالإضافة إلى ذلك، قد يُؤدّي التّواصل والشّفافية من جانب قيادة الجامعة إلى تعزيز الشّعور بالثّقة والمواءمة مع الأهداف المؤسّسية. عندما يفهم أعضاء هيئة التّدريس رؤية الجامعة ويشاركون بنشاط في تحقيقها، فمن المرجح أن ينظروا إلى أدائهم بشكل إيجابيّ. وتشير النتائج إلى وجود تجربة متماسكة ومتسقة في جميع أنحاء الجامعة. وقد يكون هذا مؤشراً على السّياسات والممارسات الفعّالة الّتي تنطبق بشكل موحد على أعضاء هيئة التّدريس، مما يسهم في خلق شعور بالعدالة والمساواة. في الختام، من المحتمل أن ينبع التّصور الإيجابيّ لجودة الأداء من مزيج من الإدارة الفعّالة للمعرفة، والاعتراف بإسهامات أعضاء هيئة التّدريس، والتّواصل الواضح، والتّماسك المؤسّسيّ. وهو يعكس ثقافة وبيئة محفزة لأعضاء هيئة التّدريس المتميّزين في أدوارهم والإسهام في رسالة الجامعة وأهدافها. ومع ذلك، فإنّ الجهود المستمرة لمعالجة مجالات محدّدة من التّحسين والتّكيف مع الاحتياجات المتغيّرة ستكون ضروريّة للحفاظ على هذا التّصور الإيجابيّ وتعزيزه بمرور الوقت. وجديرٌ بالذكر أنّ جامعة الأزهر بغزة تهتمّ بشكلٍ كبيرٍ بتحسين مستوى جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس في مجال الأداء التّدريسيّ تحديدًا، حيث تضع مؤشّرات لتقييم ذلك الأداء عن طريق عمادة الجودة والتّخطيط، وتقدّم برامج تنمية مهنيّة لأعضاء هيئة التّدريس في هذا الصّدد، أمّا بخصوص جانب البحث العلميّ فهي تسعى لتحسين هذا الجانب وتحاول أن تجعله ضمن بنود تقييم الأداء، وأمّا بخصوص خدمة المجتمع والجامعة، فهذا يدلّ على أنّه يوجد إحساس بالمسؤولية المجتمعيّة والأخلاقيّة تجاه المجتمع والجامعة عند أعضاء هيئة التّدريس. وهنا لا بد من أن الإشارة إلى ضرورة الارتقاء بمستوى جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس، متفقين بذلك مع ما أشارت إليه دراسة (منتصر، 2021) ودراسة (Paudel, & Bhattarai, & Chalise, 2023) في هذا الصّدد.

جدول (7) تحليل فقرات محور جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس

الرقم	الأبعاد	الفقرة	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	مستوى الاستجابة	التّرتيب
01	جودة التّدريس (E)	فقرة رقم (E1)	3.60	0.91	مرتفعة	2
02		فقرة رقم (E2)	3.59	0.90	مرتفعة	3
03		فقرة رقم (E3)	3.63	0.93	مرتفعة	1
04		فقرة رقم (E4)	3.53	0.98	مرتفعة	4
05		فقرة رقم (E5)	3.40	0.97	مرتفعة	5
		جميع فقرات بُعد جودة التّدريس	**3.55**	**0.87**	**مرتفعة**	**الأول**
06	جودة البحث العلميّ (F)	فقرة رقم (F1)	3.36	1.00	متوسطة	1
07		فقرة رقم (F2)	3.22	1.03	متوسطة	2
08		فقرة رقم (F3)	3.12	0.93	متوسطة	3
09		فقرة رقم (F4)	3.10	0.99	متوسطة	4
10		فقرة رقم (F5)	2.99	0.99	متوسطة	5
		جميع فقرات بُعد جودة البحث العلميّ	**3.16**	**0.89**	**متوسطة**	**الثالث**
11	جودة خدمة المجتمع والجامعة (G)	فقرة رقم (G1)	3.40	0.98	مرتفعة	4
12		فقرة رقم (G2)	3.60	0.90	مرتفعة	1
13		فقرة رقم (G3)	3.58	1.01	مرتفعة	2
14		فقرة رقم (G4)	3.55	1.01	مرتفعة	3
		جميع فقرات بُعد جودة خدمة المجتمع والجامعة	**3.53**	**0.89**	**مرتفعة**	**الثّاني**
		جميع فقرات أبعاد جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس	**3.40**	**0.81**	**مرتفعة**	

❖ **الإجابة عن السّؤال الثّالث، والّذي ينصّ على "هل توجد علاقة ارتباط معنويّة بين إدارة المعرفة –بجميع أبعادها– وجودة أداء أعضاء هيئة التّدريس بجامعة الأزهر– غزّة؟"**

يمكن الإجابة عن هذا السّؤال من خلال اختبار الفرضيّة الرّئيسة الأولى والفرضيّات المتفرّعة عنها، وهي على النّحو الآتي:

1. **الفرضيّة الرّئيسة الأولى: تُوجد علاقة ارتباط معنويّة بين إدارة المعرفة –بجميع أبعادها– وجودة أداء أعضاء هيئة التّدريس بجامعة الأزهر – غزّة.**

ويتفرّع عنها الفرضيّات الآتية:

1/1 تُوجد علاقة ارتباط معنويّة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين توليد المعرفة وجودة أداء أعضاء هيئة التّدريس بجامعة الأزهر– غزّة.

2/1 تُوجد علاقة ارتباط معنويّة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تخزين المعرفة وجودة أداء أعضاء هيئة التّدريس بجامعة الأزهر– غزّة.

3/1 تُوجد علاقة ارتباط معنويّة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تشارك المعرفة وجودة أداء أعضاء هيئة التّدريس بجامعة الأزهر– غزّة.

4/1 تُوجد علاقة ارتباط معنويّة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تطبيق المعرفة وجودة أداء أعضاء هيئة التّدريس بجامعة الأزهر– غزّة.

ولاختبار تلك العلاقة، تمّ استخدام اختبار بيرسون، والنّتائج في جدول (8) تبيّن ما يأتي:

- توجد علاقة طرديّة عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين توليد المعرفة وجودة أداء أعضاء هيئة التّدريس بجامعة الأزهر – غزّة، حيث بلغت قيمة معامل بيرسون 0.590، والقيمة الاحتمالية = 0.000، وهي أقلّ من 0.05.
- وجد علاقة طرديّة عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين تخزين المعرفة وجودة أداء أعضاء هيئة التّدريس بجامعة الأزهر – غزّة، حيث بلغت قيمة معامل بيرسون 0.724، والقيمة الاحتمالية = 0.000، وهي أقلّ من 0.05.
- توجد علاقة طرديّة عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين تشارك المعرفة وجودة أداء أعضاء هيئة التّدريس بجامعة الأزهر – غزّة، حيث بلغت قيمة معامل بيرسون 0.675، والقيمة الاحتمالية = 0.000، وهي أقلّ من 0.05.
- توجد علاقة طرديّة عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين تطبيق المعرفة وجودة أداء أعضاء هيئة التّدريس بجامعة الأزهر – غزّة، حيث بلغت قيمة معامل بيرسون 0.699، والقيمة الاحتمالية = 0.000، وهي أقلّ من 0.05.

وبصفةٍ عامّةٍ توجد علاقة طرديّة عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين إدارة المعرفة بجميع أبعادها وجودة أداء أعضاء هيئة التّدريس بجامعة الأزهر – غزّة، حيث بلغت قيمة معامل بيرسون 0.736، والقيمة الاحتماليّة = 0.000، وهي أقلّ من 0.05.

ويُعزى ذلك إلى أنّ الجامعة تُولي البحث العلميّ أهمّيّةً، وتَقومُ بتوليد المعرفة عن طريق الخبراء من داخلها وخارجها، إضافةً إلى أنّها تَتَبَنَى بعض المعايير المحدّدة لتخزين المعرفة وتَمْتَلِكُ نظامًا إلكترونيًّا، كما تشجّع تبادل الخبرات والمهارات وتدعم مشاركة المعرفة بين الأكاديميين والموظّفين والطلبة بوسائل تقليديّة وإلكترونيّة. ويمكن القول إنّ هذا كلّه يؤدّي إلى تحسين جودة الأداء، كما أنّ الجامعة لديها خطط لتعزيز وتطوير قدرات ومهارات أعضاء هيئة التّدريس وتدعم التّحسين المستمر، وتشجّع على الابتكار في التّدريس، وتعزيز الرّضا الوظيفي. وتتفق هذه النّتيجة مع ما توصّلت له دراسة (الحربي، 2023) عن وجود علاقة بين عمليّات إدارة المعرفة وأبعاد الأداء.

جدول (8) معامل الارتباط بين إدارة المعرفة بجميع أبعادها وجودة أداء أعضاء هيئة التّدريس بجامعة الأزهر – غزّة

المتغيّر	الإحصاءات	توليد المعرفة	تخزين المعرفة	تشارك المعرفة	تطبيق المعرفة	جميع أبعاد إدارة المعرفة
جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس	معامل الارتباط	.590**	.724**	.675**	.699**	.736**
	القيمة الاحتماليّة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	العدد	137	137	137	137	137

❖ **الإجابة عن السّؤال الرّابع، والّذي ينصّ على "هل يوجد أثرٌ دالّ إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لإدارة المعرفة في جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس بجامعة الأزهر– غزّة؟"**

يمكن الإجابة عن هذا السّؤال من خلال اختبار الفرضيّة الرّئيسة الثّانية والفرضيّات المتفرّعة عنها، وهي على النّحو الآتي:

2. الفرضيّة الرّئيسة الثّانية: تُؤثّر إدارة المعرفة –بجميع أبعادها– في جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس بجامعة الأزهر – غزّة.

ويتفرّع عنها الفرضيّات الآتية:

1/2 يُوجد أثرٌ ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لبُعد توليد المعرفة في جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس بجامعة الأزهر – غزّة.

2/2 يُوجد أثرٌ ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لبُعد تخزين المعرفة في جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس بجامعة الأزهر – غزّة.

3/2 يُوجد أثرٌ ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لبُعد تشارك المعرفة في جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس بجامعة الأزهر – غزّة.

4/2 يُوجد أثرٌ ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لبُعد تطبيق المعرفة في جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس بجامعة الأزهر – غزّة.

ولاختبار أثر تلك الأبعاد (الفرضيّات الفرعيّة)، تمّ استخدام الانحدار الخطيّ البسيط، والنّتائج تبيّن ما يأتي:

– في جدول (9) تبيّن أنّ قيمة (ت) المقابلة للمتغيّر المستقل توليد المعرفة = 8.490 والقيمة الاحتماليّة = 0.000 وهي أقلّ من 0.05، وقيمة معامل التّحديد = 0.348، ممّا نستنتج أنّه يوجد أثر ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$ لتوليد المعرفة في جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس بجامعة الأزهر – غزّة بنسبة 34.8 %. ويشير معامل التحديد (R-squared) إلى أن جزءًا كبيرًا من التباين في جودة الأداء يمكن تفسيره بالاختلافات في توليد المعرفة. وهذا يعني أن الجهود المبذولة لتعزيز توليد المعرفة داخل الجامعة يمكن أن يكون لها تأثير إيجابيّ في الجودة الشّاملة لأداء أعضاء هيئة التّدريس.

ومن المحتمل أن يُعزى التّأثير ذو الدّلالة الإحصائيّة لتوليد المعرفة في جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأزهر بغزة إلى الدّور المحوري للمعرفة والمعلومات في الأوساط الأكاديميّة. ويعتمد أعضاء هيئة التّدريس بشكلٍ كبيرٍ على الوصول إلى المعرفة الحديثة وذات الصّلة للتّفوق في التّدريس والبحث والخدمة الجامعيّة والمجتمعيّة. عندما تعطي الجامعة الأولويّة لتوليد المعرفة من خلال البحث ونشر المعلومات والتّطوير المهنيّ، فإنّها تزوّد أعضاء هيئة التّدريس بالأدوات والموارد الّتي يحتاجونها لأداء الأعمال على مستوى عالٍ. وهذا بدوره يعزّز الجودة الشّاملة لعملهم. إنّ النّسبة الكبيرة من التّباين الّتي يفسّرها توليد المعرفة تُؤكّد أهمّيّتها كمحركٍ رئيسيٍّ لجودة أداء أعضاء هيئة التّدريس، ممّا يسلط الضّوء على الحاجة إلى المزيد من الاستثمار المستمر في المبادرات المتعلقة بالمعرفة داخل الجامعة.

جدول رقم (9) تحليل الانحدار الخطيّ البسيط

(بُعد توليد المعرفة في المتغيّر التّابع: جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الأزهر – غزّة)

المتغيّر المستقل	معاملات الانحدار	الخطأ المعيار	معاملات الانحدار المعياريّة Beta	قيمة t	القيمة الاحتماليّة sig.	معامل التّحديد R^2
الحد الثّابت	1.486	0.232		6.408	0.000	0.348
توليد المعرفة	0.567	0.067	0.590	8.490	0.000	

– في جدول (10) تبيّن أنّ قيمة (ت) المقابلة للمتغيّر المستقل تخزين المعرفة = 12.201 والقيمة الاحتماليّة = 0.000 وهي أقلّ من 0.05، وقيمة معامل التّحديد = 0.524، ممّا نستنتج أنّه يوجد أثر ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$ لتخزين المعرفة في جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس بجامعة الأزهر – غزة بنسبة 52.4 %. إذن هناك تأثيرٌ كبيرٌ ومؤثّرٌ لتخزين المعرفة في جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس، وهو ما يفسره التّباين في جودة الأداء. وهذا يؤكد الدّور الحاسم لإدارة المعرفة الفعّالة

وأنظمة التّخزين داخل الجامعة في تسهيل تميّز أعضاء هيئة التّدريس وجودة الأداء العام.

ويُمكن أن يُعزى التأثير الكبير لتخزين المعرفة في جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الأزهر – غزة إلى الدّور الأساسيّ للمعرفة المنظّمة والميسرة في الأوساط الأكاديميّة. ويعتمد أعضاء هيئة التّدريس بشكل كبير على توافر معلومات جيدة التّنظيم ويمكن الوصول إليها بسهولة للتّفوق في أدوار التّدريس والبحث والخدمة الجامعية والمجتمعية. عندما تعطي الجامعة الأولوية لتخزين المعرفة وإدارتها بشكل فعّال، فإنّها تضمن حصول أعضاء هيئة التّدريس على إمكان الوصول السّلس إلى الموارد اللازمة والمواد البحثيّة والمعرفة المؤسّسية. مما يسهم في الجودة الشاملة لعملهم. وتؤكد النسبة الكبيرة من التباين التي يفسرها تخزين المعرفة (52.4%) على الأهمية الحاسمة لأنظمة إدارة المعرفة القوية داخل المؤسّسة كمحركٍ رئيسيّ لجودة أداء أعضاء هيئة التّدريس.

جدول رقم (10) تحليل الانحدار الخطيّ البسيط

(بُعد تخزين المعرفة في المتغيّر التّابع: جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الأزهر – غزة)

المتغيّر المستقل	معاملات الانحدار	الخطأ المعيار	معاملات الانحدار المعياريّة Beta	قيمة t	القيمة الاحتماليّة sig.	معامل التّحديد R^2
الحد الثّابت	0.561	0.237		2.366	0.019	0.524
تخزين المعرفة	0.842	0.069	0.724	12.201	0.000	

– في جدول (11) تبيّن أنّ قيمة (ت) المقابلة للمتغيّر المستقل تشارك المعرفة = 10.641 والقيمة الاحتماليّة = 0.000 وهي أقلّ من 0.05، وقيمة معامل التحديد = 0.456، ممّا نستنتج أنّه يوجد أثر ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ لتشارك المعرفة في جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس بجامعة الأزهر – غزة. بنسبة 45.6%. إذن هناك تأثيرٌ كبيرٌ ومؤثّرٌ لتشارك المعرفة في جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس. وهو ما يفسره التّباين في جودة الأداء، مع التركيز على الدّور الحاسم لتشارك المعرفة التّعاونيّة ونشر المعلومات بين أعضاء هيئة التّدريس في تعزيز أدائهم العام.

ويُمكن أن يُعزى التّأثير ذو الدّلالة الإحصائيّة لتشارك المعرفة في جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الأزهر – غزة إلى القوة التّحويليّة لتبادل المعلومات التّعاوني في البيئة الأكاديميّة. عندما يشارك أعضاء هيئة التدريس معارفهم وخبراتهم ورؤاهم بشكلٍ فعّال مع زملائهم، فإنّ ذلك يُعزّز ثقافة التّعلم المستمر والتّحسين. ويُمكن أن يؤدّي هذا الجو التّعاوني إلى أساليب تدريس مبتكرة، وتعاون بحثي رائد، وخدمة مجتمعيّة وجامعيّة أكثر فعالية. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يُؤدّي تبادل المعرفة إلى تقليل التّكرار وازدواجية الجهود؛ ممّا يؤدّي إلى زيادة الكفاءة ومخرجات ذات جودة أعلى. وتؤكد نسبة التباين الكبيرة التي تفسرها مشاركة المعرفة (45.6%) على دورها الحاسم في دفع جودة أداء أعضاء هيئة التدريس، وتسليط الضوء على أهمية تعزيز وتسهيل مبادرات تشارك المعرفة داخل الجامعة.

جدول رقم (11) تحليل الانحدار الخطيّ البسيط

(بُعد تشارك المعرفة في المتغيّر التّابع: جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الأزهر – غزة)

المتغيّر المستقل	معاملات الانحدار	الخطأ المعيار	معاملات الانحدار المعياريّة Beta	قيمة t	القيمة الاحتماليّة sig.	معامل التّحديد R^2
الحد الثّابت	1.231	0.210		5.862	0.000	0.456
تشارك المعرفة	0.649	0.061	0.675	10.641	0.000	

– في جدول (12) تبيّن أنّ قيمة (ت) المقابلة للمتغيّر المستقل تطبيق المعرفة = 11.358 والقيمة الاحتماليّة = 0.000 وهي أقلّ من 0.05، وقيمة معامل التّحديد = 0.489، ممّا نستنتج أنّه يوجد أثر ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ لتطبيق المعرفة في جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس بجامعة الأزهر – غزة بنسبة 48.9 %. إذن لتطبيق المعرفة تأثير كبير وجوهري للغاية في جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأزهر – غزة. وهو يفسر نسبة التباين في جودة الأداء، مما يؤكد الدّور الحاسم لتطبيق المعرفة والمهارات المكتسبة في تعزيز الأداء العام لأعضاء هيئة التدريس داخل الجامعة. ويُمكن أن يُعزى التّأثير ذو الدّلالة الإحصائيّة لتطبيق المعرفة في جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الأزهر – غزة إلى الطّبيعة العمليّة والتّحويليّة للمعرفة التّطبيقيّة في الأوساط الأكاديميّة. ويمكن لأعضاء هيئة التّدريس، من خلال التّطبيق النّشط لمعارفهم ومهاراتهم في التّدريس والبحث والخدمة الجامعية والمجتمعية، خلق تأثيرات ملموسة وذات مغزى. عندما يتمّ وضع المعرفة الأكاديميّة موضع التّنفيذ، فإنّها تُؤدّي إلى أساليب تدريس مبتكرة، ونتائج بحثية رائدة، وخدمة مجتمعية وجامعية أكثر فعالية. علاوة على ذلك، يرتبط تطبيق المعرفة ارتباطًا وثيقًا بحل المشكلات والقدرة على التّكيف، مما يمكّن أعضاء هيئة التّدريس من مواجهة التّحديات واغتنام الفرص بفعاليّة. وتُؤكد نسبة التّباين الكبيرة الّتي يفسّرها تطبيق المعرفة (48.9%) دورها المحوريّ في دفع جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس، وتسليط الضّوء على أهمّيّة تشجيع وتسهيل تطبيق المعرفة العملية داخل الجامعة.

جدول رقم (12) تحليل الانحدار الخطيّ البسيط

(بُعد تطبيق المعرفة في المتغيّر التّابع: جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الأزهر – غزة)

المتغيّر المستقل	معاملات الانحدار	الخطأ المعيار	معاملات الانحدار المعياريّة Beta	قيمة t	القيمة الاحتماليّة sig.	معامل التّحديد R^2
الحد الثّابت	1.433	0.180		7.964	0.000	0.489
تطبيق المعرفة	0.631	0.056	0.699	11.358	0.000	

ولاختبار أثر إدارة المعرفة بجميع أبعادها (مجتمعةً) توليد المعرفة، وتخزينها، وتشاركها، وتطبيقها على جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس (وهي الفرضيّة الرّئيسة الثّانية)، تمّ استخدام الانحدار الخطيّ المتعدّد، والنّتائج في جدول رقم (13) تبيّن أنّ معادلة الانحدار جيّدة حيث إنّ $F = 44.120, P = 0.000 < 0.05$، أي نستنتج وجود أثر لإدارة المعرفة في جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس بجامعة الأزهر – غزة. ومن خلال معاملات المتغيّرات المستقلّة بعد أن تمّ تحويلها إلى علامات معياريّة

(Standardization) الموجودة في عمود Beta يتبيّن أنّ أكثر المتغيّرات المستقلّة تأثيرًا في المتغيّر التّابع هو "تخزين المعرفة" حيث بلغت قيمة Beta = 0.431 وأقلّها هو "توليد المعرفة" حيث بلغت قيمة Beta = 0.096، كما بلغت قيمة معامل التّحديد المعدّل (التّفسير) $\overline{R}^2 = 0.559$، ممّا يدلّ على أنّ نسبة التّباين الّذي تفسّره المتغيّرات المستقلّة الّتي دخلت معادلة الانحدار من تباين المتغيّر التّابع تساوي 55.9 %. ويلاحظ أنّ المتغيّرات المستقلّة (تخزين المعرفة، وتطبيق المعرفة) لهما تأثيرٌ إيجابيٌّ في المتغيّر التّابع، حيث إنّ القيمة الاحتماليّة لكلٍّ منهما أقلّ من 0.05.

وخلاصة القول، أظهرت النّتائج أن الإدارة الفعّالة للمعرفة، والّتي تشمل تخزين وتطبيق المعرفة، تؤثّر بشكلٍ كبيرٍ في جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الأزهر – غزة. في حين تلعب جميع أبعاد إدارة المعرفة دورًا، ويُبدو أن تخزين المعرفة هو العامل الأكثر تأثيرًا. وتؤكد هذه النّتائج أهمّيّة ممارسات إدارة المعرفة القويّة داخل الجامعة لتعزيز أداء أعضاء هيئة التّدريس والجودة الشّاملة.

ويُمكن أن يُعزى التّأثير ذو الدّلالة الإحصائيّة لتخزين المعرفة وتطبيقها في جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الأزهر – غزة إلى الدّور المحوريّ للإدارة المنظّمة والعمليّة. كما يضمن التّخزين الفعّال للمعرفة حصول أعضاء هيئة التّدريس على إمكان الوصول السّلس إلى المعلومات والموارد ذات الصّلة؛ ممّا يُمكّنهم من التّفوق في أدوارهم التّعليميّة والبحثيّة والخدميّة. وبالمثل، فإنّ تطبيق المعرفة يمثل الاستخدام العمليّ للرؤى والمهارات المكتسبة؛ ممّا يُؤدّي إلى أساليب تدريس مبتكرة، ونتائج بحثية مؤثرة، وخدمة جامعيّة ومجتمعيّة أكثر فعالية. وتوضح النسبة الكبيرة من التباين (55.9%) أهمية ممارسات إدارة المعرفة في دفع أداء أعضاء هيئة التدريس وتؤكد أهمية تعزيز ثقافة تشارك المعرفة وتخزينها وتطبيقها داخل الجامعة. وجديرٌ بالذّكر أنّ جامعة الأزهر بغزة يتوفّرُ فيها قواعد بيانات (آمنة) لحفظ المعرفة، كما أنّها تَتَبَنَّى معايير محدّدة وواضحة بخصوص تخزين المعرفة وتَمْتَلِكُ نظامًا إلكترونيًّا لذلك يتّصف بالأمان ويمكن استعماله بسهولة ويتم استرجاع المعلومات فيه بسرعة، كما أنّها تقوم بتحديث تكنولوجياتها بشكلٍ مستمرٍ، وهي تدرك أهمّيّة ذلك في تأثيرها في جودة الأداء، بالإضافة إلى أنّ الجامعة تَسْتَخْدِمُ المعرفة بصورةٍ تُعزّز من أدائها في مختلف المجالات وهي تُطبّقُها من خلال خطط عمل واقعيّة وتحاول وضع استراتيجية واضحة لتطبيقها من خلال آليّات محدّدة في هذا الصّدد.

جدول رقم (13) تحليل الانحدار الخطي المتعدّد

(المتغيّر التّابع: جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الأزهر – غزة)

المتغيّرات المستقلّة	معاملات الانحدار	الخطأ المعيار	معاملات الانحدار المعياريّة Beta	قيمة t	القيمة الاحتماليّة sig.	دالّ / غير دالّ
الحد الثّابت	0.632	0.231		2.739	0.007	دالّ
توليد المعرفة	0.092	0.090	0.096	1.016	0.311	غير دالّ
تخزين المعرفة	0.501	0.133	0.431	3.765	0.000	دالّ
تشارك المعرفة	−0.097	0.144	−0.101	−0.672	0.502	غير دالّ
تطبيق المعرفة	0.351	0.113	0.389	3.115	0.002	دالّ
تحليل التّباين ANOVA						
قيمة اختبار F =44.120				القيمة الاحتمالية= 0.000		
قيمة معامل الارتباط R= 0.455				قيمة معامل التّفسير المعدّل $\overline{R}^2 = 0.559$		

❖ **الإجابةعن السّؤال الخامس، والّذي ينصّ على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات المبحوثين من أعضاء هيئة التّدريس بجامعة الأزهر – غزّة تجاه كلّ من: إدارة المعرفة وجودة أداء أعضاء هيئة التّدريس، تبعًا للمتغيّرات التّصنيفيّة الدّيموغرافيّة: (النّوع الاجتماعيّ، والمؤهل العلميّ، والتّصنيف الأكاديميّ أو الرّتبة الأكاديميّة، ونوع الكلّيّة، وعدد سنوات الخبرة الأكاديميّة)؟"**

يُمكن الإجابة عن هذا السّؤال من خلال اختبار الفرضيّة الرّئيسة الثّالثة والفرضيّات المتفرّعة عنها، وهي على النّحو الآتي:

3. الفرضيّة الرّئيسة الثّالثة:

تُوجد فروقٌ ذات دلالة بين متوسّطات تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة تجاه إدارة المعرفة وجودة أداء أعضاء هيئة التّدريس، تبعًا للمتغيّرات التّصنيفيّة الآتية: النّوع الاجتماعيّ، والمؤهّل العلميّ، والتّصنيف الأكاديميّ أو الرّتبة الأكاديميّة، ونوع الكلّيّة، وعدد سنوات الخبرة الأكاديميّة.

ويتفرّع عنها الفرضيّات الآتية:

1/3 تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) ين متوسّطات تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة تجاه إدارة المعرفة وجودة أداء أعضاء هيئة التّدريس، تبعًا لمتغيّر النّوع الاجتماعيّ (ذكر، أنثى).

ولاختبار الفرضيّة تمّ استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلّتين، وتبيّن النّتائج في جدول (14) ما يأتي:

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات استجابات أفراد العيّنة تجاه إدارة المعرفة يُمكن أن تُعزى إلى متغيّر النّوع الاجتماعيّ، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة 0.264 وهي أقلّ من قيمة (ت) الجدوليّة والّتي تساوي 1.98، والقيمة الاحتماليّة 0.792 وهي أكبر من 0.05.

-لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات استجابات أفراد العيّنة تجاه جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس يُمكن أن تُعزى إلى متغيّر النّوع الاجتماعيّ، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة 0.204 وهي أقلّ من قيمة (ت) الجدوليّة والّتي تساوي 1.98، والقيمة الاحتماليّة 0.838، وهي أكبر من 0.05.

ويُمكن أن يُعزى ذلك إلى عدة عوامل منها أن سياسات الجامعة وممارساتها تعزّز المساواة بين الجنسين، مما يضمن حصول أعضاء هيئة التّدريس من الذّكور والإناث على قدم المساواة على الموارد والفرص وأنظمة الدّعم المتعلّقة بإدارة المعرفة والأداء المهنيّ. بالإضافة إلى ذلك، غالبًا ما يُقدّر المجال الأكاديميّ الخبرة والمؤهلات والإسهامات على حساب الجنس، ممّا يُؤدّي إلى توفير فرص متكافئة نسبيًا لأعضاء هيئة التّدريس بغضّ النّظر عن جنسهم. كما أن عدم وجود فروق ملحوظة على مستوى الجنس قد يعكس تجانس أفراد العيّنة من حيث خبراتهم وتصوراتهم المتعلّقة بإدارة المعرفة وجودة الأداء. بشكل عام، تشير النتائج إلى أن الجنس لا يبدو أنّه عاملٌ مؤثّرٌ مهمٌّ في هذه الجوانب المحدّدة من تجارب أعضاء هيئة التّدريس في الجامعة.

جدول (14) اختبار (ت) لاختبار الفروق بين متوسّطات استجابات أفراد العيّنة تجاه (إدارة المعرفة/جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس) تُعزى إلى متغيّر النّوع الاجتماعيّ.

المتغيّر	النّوع الاجتماعيّ	العدد	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة (ت)	القيمة الاحتماليّة
إدارة المعرفة	ذكر	88	3.30	0.80	0.264	0.792
	أنثى	56	3.27	0.69		
جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس	ذكر	88	3.39	0.88	−0.204	0.838
	أنثى	56	3.42	0.71		

2/3 تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة تجاه إدارة المعرفة وجودة أداء أعضاء هيئة التّدريس، تبعًا لمتغيّر المؤهّل العلميّ (دكتوراة، ماجستير، بكالوريوس /أو ليسانس).

ولاختبار الفرضيّة تمّ استخدام تحليل التّباين الأحاديّ، وتبيّن النّتائج في جدول (15) ما يأتي:

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات استجابات أفراد العيّنة تجاه إدارة المعرفة يُمكن أن تُعزى إلى متغيّر المؤهل العلميّ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة 0.200 وهي أقلّ من قيمة (ف) الجدوليّة والّتي تساوي 3.06، والقيمة الاحتماليّة 0.819 وهي أكبر من 0.05.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات استجابات أفراد العيّنة تجاه جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس يُمكن أن تُعزى إلى متغيّر المؤهل العلميّ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة 0.109 وهي أقلّ من قيمة (ف) الجدوليّة والّتي تساوي 3.06، والقيمة الاحتماليّة 0.897 وهي أكبر من 0.05.

ويُمكن أن يُعزى ذلك إلى عدة عوامل. منها أن سياسات الجامعة وممارساتها تضمن حصول أعضاء هيئة التدريس بمختلف مؤهّلاتهم العلميّة على إمكان الوصول العادل إلى الموارد وأنظمة الدّعم وأدوات إدارة المعرفة. وقد يُؤدّي تكافؤ الفرص هذا إلى تقليل أي اختلافات كبيرة في تصوراتهم لإدارة المعرفة وجودة الأداء. وقد تركّز البيئة الأكاديميّة في كثير من الأحيان بقوة على الخبرة والمؤهلات، بغضّ النّظر عن المؤهّل العلميّ. ومن المتوقع عادة أن يستوفي أعضاء هيئة التّدريس في مستويات التّأهيل المختلفة معايير أداء مماثلة، مما قد يُؤدّي إلى تقارب في استجاباتهم. وأخيرًا، فإنّ عدم وجود فروق ذات دلالة قد يعكس أيضًا تجانس العينة من حيث تجاربهم وتصوّراتهم. إذا كان لدى أعضاء هيئة التّدريس ذوي المؤهلات الأكاديميّة المختلفة خبرات مماثلة وإمكان الوصول إلى الموارد المؤسّسية، فمن غير المرجح أن تظهر اختلافات كبيرة في إجاباتهم. وجديرٌ بالذّكر أنّ جامعة الأزهر بغزة حريصة على توفير المناخ المناسب الّذي يعزّز من ممارسات إدارة المعرفة وتحسين مستوى جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس بغضّ النّظر عن المؤهّل العلميّ، حيث إنها تُقدّم الدّورات التّدريبيّة والبرامج المهنيّة للجميع دون استثناء، كما أنّ هذا يدلّ على إدراك جميع أعضاء هيئة التّدريس وحرصهم على الاهتمام بجودة الأداء ومدى انعكاسه على تحسين المخرجات التّعليميّة.

جدول (15) اختبار تحليل التّباين الأحاديّ لاختبار الفروق بين في استجابات أفراد العيّنة تجاه (إدارة المعرفة/جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس) تُعزى إلى متغيّر المؤهل العلميّ.

المتغيّر	مصدر التّباين	مجموع المربّعات	درجة الحريّة	متوسّط المربّعات	قيمة " ف "	القيمة الاحتماليّة
إدارة المعرفة	بين المجموعات	0.233	2	0.116	0.200	0.819
	داخل المجموعات	81.082	141	0.583		
	المجموع	81.315	143			
جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس	بين المجموعات	0.147	2	0.073	0.109	0.897
	داخل المجموعات	91.373	141	0.672		
	المجموع	91.520	143			

3/3 تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة تجاه (إدارة المعرفة/ جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس) تبعًا لمتغيّر التّصنيف الأكاديميّ أو الرّتبة الأكاديميّة (أستاذ دكتور، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، مدرس/أو محاضر، مدرس مساعد/أو معيد).

ولاختبار الفرضية تمّ استخدام تحليل التّباين الأحاديّ، وتبيّن النّتائج في جدول (16) ما يأتي:

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات استجابات أفراد العيّنة تجاه إدارة المعرفة يُمكن أن تُعزى إلى متغيّر التّصنيف الأكاديميّ أو الرّتبة الأكاديميّة، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة 0.107 وهي أقلّ من قيمة (ف) الجدوليّة والّتي تساوي 2.44، والقيمة الاحتماليّة 0.980 وهي أكبر من 0.05.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات استجابات أفراد العيّنة تجاه جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس يُمكن أن تُعزى إلى متغيّر التّصنيف الأكاديميّ أو الرّتبة الأكاديميّة، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة 0.128 وهي أقلّ من قيمة (ف) الجدوليّة والّتي تساوي 2.44، والقيمة الاحتماليّة 0.972 وهي أكبر من 0.05.

ويُمكن أن يُعزى ذلك إلى عدة عوامل. منها توجد بالجامعة معايير متسقة وموحّدة لأعضاء هيئة التدريس من مختلف الرّتب الأكاديميّة. هذا التّوحيد في توقّعات الأداء يُمكن أن يُؤدّي إلى تصوّرات واستجابات مماثلة فيما يتعلّق بإدارة المعرفة وجودة الأداء، بغض النّظر عن التّصنيف الأكاديميّ للعضو. ومن الممكن أن تكون الجامعة قد نفّذت سياسات وممارسات شاملة تضمن الوصول العادل إلى الموارد وأنظمة الدّعم لأعضاء هيئة التّدريس في مختلف الرّتب الأكاديميّة. ويمكن لهذه المساواة في الوصول أن تخفّف من الاختلافات الكبيرة في تصوّراتهم. وأخيرًا، فإنّ عدم وجود فروق ذات دلالة قد يعكس أيضًا تجانس العيّنة من حيث تجاربهم واستجاباتهم. إذا كان لدى أعضاء هيئة التّدريس من التّصنيفات الأكاديميّة المختلفة تجارب مماثلة داخل الجامعة، فإن ذلك يقلّل من احتماليّة وجود اختلافات كبيرة في تصوّراتهم. وبشكلٍ عامٍ، تشير هذه النّتائج إلى أنّ التّصنيف الأكاديميّ أو الرّتبة الأكاديميّة لا يبدو أنّه عاملٌ مؤثرٌ مهمٌ في تصوّرات أعضاء هيئة التّدريس. وجديرٌ بالذّكر أنّ أعضاء هيئة التّدريس على الرغم من اختلاف رتبهم الأكاديميّة فإنهم جميعًا قد أجمعوا على أهمّيّة ممارسات إدارة المعرفة وضرورة تحسين مستوى جودة أدائهم في الجامعة، وهذا يدلّ على أنّهم يرون إدارة المعرفة من منظور متقارب. كما أنّ الجامعة تتبنّى مبادرات لإدارة المعرفة فيها، وتعمل على تحسين مستوى جودة أداء جميع أعضاء هيئة التّدريس بغضّ النّظر عن تصنيفهم الأكاديميّ أو رتبهم الأكاديميّة.

جدول (16) اختبار تحليل التّباين الأحاديّ لاختبار الفروق بين في استجابات أفراد العيّنة تجاه (إدارة المعرفة/جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس) تُعزى إلى متغيّر التّصنيف الأكاديميّ أو الرّتبة الأكاديميّة

المتغيّر	مصدر التّباين	مجموع المربّعات	درجة الحريّة	متوسّط المربّعات	قيمة " ف "	القيمة الاحتماليّة
إدارة المعرفة	بين المجموعات	0.254	4	0.063	0.107	0.980
	داخل المجموعات	81.061	137	0.592		
	المجموع	81.315	141			
جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس	بين المجموعات	0.347	4	0.087	0.128	0.972
	داخل المجموعات	91.172	134	0.680		
	المجموع	91.520	138			

4/3 تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة تجاه (إدارة المعرفة/ جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس) تبعًا لمتغيّر نوع الكلّيّة (علميّة وتطبيقيّة، إنسانيّة واجتماعيّة).

ولاختبار الفرضيّة تمّ استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلّتين، وتبيّن النّتائج في جدول (17) ما يأتي:

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات استجابات أفراد العيّنة تجاه إدارة المعرفة يُمكن أن تُعزى إلى متغيّر نوع الكلّيّة، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة 0.029 وهي أقلّ من قيمة (ت) الجدوليّة والّتي تساوي 1.98، والقيمة الاحتماليّة 0.977 وهي أكبر من 0.05.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات استجابات أفراد العيّنة تجاه جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس يُمكن أن تُعزى إلى متغيّر نوع الكلّيّة، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة 0.838 وهي أقلّ من قيمة (ت) الجدوليّة والّتي تساوي 1.98، والقيمة الاحتماليّة 0.402 وهي أكبر من 0.05.

ويُمكن أن يُعزى ذلك إلى عدة عوامل، من الممكن أن يكون لدى الجامعة سياسات وممارسات متسقة تتعلق بإدارة المعرفة وتوقعات الأداء عبر الكلّيّات أو الأقسام الأكاديميّة المختلفة. ويمكن أن يُؤدّي هذا الاتّساق إلى تصوّرات واستجابات مماثلة بين أعضاء هيئة التّدريس. ومن الممكن أيضًا أن تكون سياسات الجامعة المنفّذة تضمن الوصول العادل إلى الموارد وأنظمة الدّعم لأعضاء هيئة التّدريس في مختلف الكلّيّات (أدبيّة أو إنسانيّة، وعلميّة أو تطبيقيّة). ويمكن لهذه المساواة في الوصول أن تخفّف من الاختلافات الكبيرة في تصوّراتهم. وأخيرًا ، فإنّ عدم وجود فروق ذات دلالة قد يعكس أيضًا تجانس العيّنة من حيث تجاربهم واستجاباتهم. وإذا كان لدى أعضاء هيئة التّدريس من الكلّيّات المختلفة تجارب مماثلة داخل الجامعة، فإن ذلك يقلّل من احتماليّة وجود اختلافات كبيرة في تصوّراتهم. وجديرٌ بالذّكر أنّ أعضاء هيئة التّدريس من جميع الكلّيات والتّخصصات يعملون في بيئة واحدة وتتوفر لهم ظروف واحدة، كما أنّهم يتأثرون بعدة عوامل مشتركة كآليّات العمل الواحدة، كما أنّ الجامعة تنتهج تعزيز ممارسات إدارة المعرفة في جميع كلّيّاتها، وتعمل على تحسين مستوى جودة أداء جميع أعضاء هيئة التّدريس بغض النّظر عن نوع كليّاتهم؛ لأجل تحسين جودة المخرجات التّعليميّة.

جدول (17) اختبار (ت) لاختبار الفروق بين متوسّطات استجابات أفراد العيّنة تجاه (إدارة المعرفة/جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس) تُعزى إلى متغيّر نوع الكلّيّة

المتغيّر	نوع الكلّيّة	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة (ت)	القيمة الاحتماليّة
إدارة المعرفة	علميّة وتطبيقيّة	70	3.29	0.78	−0.029	0.977
	إنسانيّة واجتماعيّة	74	3.29	0.74		
جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس	علميّة وتطبيقيّة	70	3.34	0.79	−0.838	0.403
	إنسانيّة واجتماعيّة	74	3.46	0.83		

5/3 تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة تجاه (إدارة المعرفة/ جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس) تبعًا لمتغيّر عدد سنوات الخبرة الأكاديميّة (أقل من 5 سنوات، 5− 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

ولاختبار الفرضيّة تمّ استخدام تحليل التّباين الأحاديّ، وتبيّن النّتائج في جدول (18) ما يأتي:

−لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات استجابات أفراد العيّنة تجاه إدارة المعرفة يُمكن أن تُعزى إلى متغيّر عدد سنوات الخبرة الأكاديميّة، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة 0.252 وهي أقلّ من قيمة (ف) الجدوليّة والّتي تساوي 3.06، والقيمة الاحتماليّة 0.777 وهي أكبر من 0.05.

−لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات استجابات أفراد العيّنة تجاه جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس يُمكن أن تُعزى إلى متغيّر عدد سنوات الخبرة الأكاديميّة، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة 1.061 وهي أقلّ من قيمة (ف) الجدولية والتي تساوي 3.06، والقيمة الاحتمالية 0.349 وهي أكبر من 0.05.

ويُمكن أن يُعزى ذلك إلى عدة عوامل، من الممكن للخبرات المتنوعة ضمن الأطر الزّمنيّة المماثلة أن تلعب دورًا في ذلك لأعضاء هيئة التّدريس، خاصة إذا كانوا قد تعرضوا لممارسات وسياسات مؤسّسية متّسقة. وهذا يمكن أن يؤدّي إلى تصورات واستجابات مماثلة بغض النّظر عن عدد السّنوات في الخبرة. كما توجد لدى الجامعة توقعات أداء متسقة وفرص للتّطوير المهنيّ لأعضاء هيئة التّدريس في مختلف المراحل المهنيّة. ويُمكن لهذا التّوحيد أن يقلّل من الاختلافات الكبيرة في التّصوّرات المتعلّقة بإدارة المعرفة وجودة الأداء. منها أنّ عدم وجود فروق ذات دلالة قد يعكس أيضًا تجانس العيّنة من حيث تجاربهم واستجاباتهم. وإذا كان لدى أعضاء هيئة التّدريس من الكلّيّات المختلفة تجارب مماثلة داخل الجامعة، فإن ذلك يقلّل من احتماليّة وجود اختلافات كبيرة في تصوّراتهم. وباختصار، تشير هذه النّتائج إلى أنّ عدد سنوات الخبرة الأكاديميّة لا يبدو أنّه عاملٌ مهمٌّ في تحديد الاختلافات في التّصورات المتعلّقة بإدارة المعرفة وجودة الأداء بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأزهر بغزة. ويشير هذا إلى درجة من الاتّساق والعدالة في السّياسات والممارسات عبر المراحل الوظيفيّة المختلفة داخل الجامعة. وجديرٌ بالذّكر أنّ أعضاء هيئة التّدريس لديهم شعور وإحساس بالمسؤوليّة والأمانة العلميّة الملقاة على كاهلهم بغضّ النّظر عن عدد سنوات خبرتهم الأكاديميّة، وبالتّالي فهم جميعًا حريصون على ممارسة إدارة المعرفة ويسعون لتحسين مستوى جودة أدائهم في مختلف المجالات، حيث إن الجامعة تقوم منذ اليوم الأوّل لتعيين أعضاء هيئة التّدريس الجدد بغرس قيم الانتماء وحب العمل فيهم وتعزيز قاعدة مفادها: قدّم عملك كاملاً على أكمل وجه لتأخذ حقّك كاملاً غير منقوص.

جدول (18) اختبار تحليل التّباين الأحاديّ لاختبار الفروق بين في استجابات أفراد العيّنة تجاه (إدارة المعرفة/جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس) تُعزى إلى متغيّر عدد سنوات الخبرة الأكاديميّة

المتّغير	مصدر التّباين	مجموع المربّعات	درجة الحريّة	متوسط المربّعات	قيمة " ف "	القيمة الاحتماليّة
إدارة المعرفة	بين المجموعات	0.294	2	0.147	0.252	0.777
	داخل المجموعات	81.021	141	0.583		
	المجموع	81.315	143			
جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس	بين المجموعات	1.406	2	0.703	1.061	0.349
	داخل المجموعات	90.113	141	0.663		
	المجموع	91.520	143			

ملخّص نتائج الدّراسة:

يُمكن إجمالها على النّحو الآتي:

- جاء مستوى ممارسة إدارة المعرفة بجميع أبعادها (توليد المعرفة، وتخزينها، وتشاركها، وتطبيقها) في جامعة الأزهر بغزّة بدرجة (متوسّطة) وفق المحكّ المعتمد للدّراسة.
- حصل بُعد توليد المعرفة على أعلى استجابة وفق المتوسّط الحسابيّ والانحراف المعياريّ الموضّح في النّتائج، وقد حاز على التّرتيب الأوّل من بين جميع أبعاد إدارة المعرفة المطبّقة في الدّراسة. ثمّ جاء بُعد تخزين المعرفة في التّرتيب الثّاني، ثمّ تلاهما بُعد تشارك المعرفة، وفي المرتبة الأخيرة جاء بُعد تطبيق المعرفة كأدنى استجابة، وذلك وفق المحكّ المعتمد للدّراسة.
- تميّز مستوى جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس بجميع أبعاده (جودة التّدريس، جودة البحث العلميّ، جودة خدمة الجامعة والمجتمع) في جامعة الأزهر بغزّة بمستوى (مرتفع) وفق المحكّ المعتمد للدّراسة.
- حصل بُعد جودة التّدريس على أعلى استجابة وفق المتوسّط الحسابيّ والانحراف المعياريّ الموضّح في النّتائج، وقد حاز على التّرتيب الأوّل من بين جميع أبعاد جودة الأداء المطبّقة في الدّراسة. ثمّ جاء بُعد جودة خدمة المجتمع والجامعة في التّرتيب الثّاني، وفي المرتبة الأخيرة جاء بُعد جودة البحث العلميّ كأدنى استجابة، وذلك وفق المحكّ المعتمد للدّراسة.
- تُوجد علاقةٌ طرديةٌ عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ بين إدارة المعرفة بجميع أبعادها وجودة أداء أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الأزهر بغزّة.
- يُوجد أثرٌ لإدارة المعرفة في جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الأزهر بغزّة.
- تبيّن أنّ أكثر المتغيّرات/الأبعاد المستقلّة تأثيرًا في المتغيّر التّابع هو بُعد تخزين المعرفة، وأقلّها هو بُعد توليد المعرفة، ولوحظ أنّ المتغيّرين المستقلّين تخزين المعرفة، وتطبيق المعرفة لهما تأثيرٌ إيجابيّ واضحٌ في المتغيّر التّابع.
- لا تُوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات استجابات أفراد العيّنة من أعضاء هيئة التّدريس تجاه كلٍّ من إدارة المعرفة وجودة أداء أعضاء هيئة التّدريس يُمكن أن تُعزى إلى المتغيّرات الدّيموغرافيّة الآتية: النّوع الاجتماعيّ، والمؤهّل العلميّ، والتّصنيف الأكاديميّ أو الرّتبة الأكاديميّة، ونوع الكلّيّة، وعدد سنوات الخبرة الأكاديميّة.

توصيات الدّراسة:

على ضوء ما سبق، يُمكن طرح العديد من التّوصيات:

1. تعزيز أساليب ممارسة إدارة المعرفة من خلال اعتماد استراتيجيّة واضحة لها، وضرورة وجود الدعم الكامل لها من طرف القيادة العليا بالجامعة، والاهتمام بوضع الخطط التّنموية اللازمة لتوليد المعرفة وتطويرها.
2. إنشاء دائرة تضم فريق عمل مؤهّل لمتابعة ممارسات إدارة المعرفة في الجامعة، والعمل على إنشاء برامج تدريبيّة لأعضاء هيئة التّدريس، وتعزيز ثقافة توليد المعرفة وإنتاجها أكثر من استهلاكها.
3. الاهتمام بتدوين وتسجيل المعرفة الضّمنية غير الملموسة لأعضاء هيئة التّدريس، واستبعاد القديمة غير الضّروريّة بشكلٍ منتظمٍ، وتشجيع التشارك في المعرفة بين الأساتذة وزملائهم وطلبتهم من خلال تقديم الحوافز والمكافآت وتغيير الثّقافة التّنظيمية السّائدة، وتحويل المعرفة إلى خدمات جديدة يسهل توظيفها وتطبيقها، وتذليل أيّ معوقات تعترض طريق تطبيقها.
4. وضع آليّات جديدة لاعتماد إدارة المعرفة وتوظيفها كمدخلٍ إداريٍّ حديثٍ من مداخل التّحسين والتّطوير، مثل: الذّكاء الاصطناعيّ والتّعلّم الآليّ، واستخدام تقنية البلوك تشين، واستخدام المنصّات الاجتماعيّة والمدوّنات ومواقع الويكي واستخدام تقنيّة الواقع المعزّز والواقع الافتراضيّ... وغير ذلك.
5. اعتماد مدى ممارسة إدارة المعرفة ضمن قواعد وشروط ترقية عضو هيئة التّدريس، واعتماد معايير جودة خدمة المجتمع وجودة التّدريس في منح التّرقيات العلميّة إلى جانب اعتماد معايير جودة البحث العلميّ في هذا الصّدد، وتقديم حوافز مادية ومعنويّة لأعضاء هيئة التّدريس المتميّزين في أدائهم بمختلف المجالات.
6. العمل على توفير أدوات إدارة المعرفة اللازمة لعضو هيئة التدريس، والّتي تساعده في التّخطيط الجيد للتّدريس، وتسهّل له القيام بذلك بفعاليّة، وتسهم في تحسين مهاراته الأدائيّة، وتمكّنه من ضبط عمليّة تقويم التّدريس، وتجعله مواكباً للمستجدّات التّكنولوجيّة في التّعليم.
7. بناء وتوفير قاعدة معرفيّة متكاملة تسهم في توسيع مدارك عضو هيئة التّدريس وتحسين أفقه في مجال البحث العلميّ، وتساعده في إعداد البحوث والمقالات العلميّة الرّصينة بشكلٍ كبيرٍ، وتدفعه للمشاركة في المؤتمرات والنّدوات العلميّة المحليّة والخارجيّة بكل ثقة، وتشجّعه لإنتاج وتوليد معرفة جديدة وخلق قيمة مضافة، وتنفيذ وتطبيق أبحاث علميّة مبتكرة في مجال تخصّصه.
8. تزويد أعضاء هيئة التّدريس بالمعارف الأساسيّة الّتي تساعده في تقديم أفكار واقعيّة لتطوير الجامعة والمجتمع، وتسهم في تحسين قدرته على تقديم خدماته المتعدّدة للجامعة والمجتمع المحليّ بشكلٍ كبيرٍ، وتشجّعه على القيام بمهامه الوظيفيّة وإتمام أعماله الإداريّة المكلّف بها (سواء كانت رئاسة لجان، أو تولّي عمادة، أو رئاسة قسم، أو أيّة أعمال إداريّة أخرى...الخ) على أكمل وجه.

المراجع:

أوّلاً: المراجع العربيّة:

1. أبو جمعة، محمود حسين، والمغربي، دينا عامر. (2021) أثر إدارة المعرفة في تحسين أداء العاملين في الشّركات الصّناعيّة "دراسة حالة "الشّركة الوطنيّة لصناعة الكوابل والأسلاك الكهربائيّة المساهمة العامّة– الأردن، *مجلة الجامعة الإسلاميّة للدّراسات الاقتصاديّة والإداريّة، المجلد (29)، العدد (4)*، ص 99 – 114.
2. أبو الرّب، عماد، وقدادة، عيسى. (2008) تقويم جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس في مؤسّسات التّعليم العالي، *المجلة العربيّة لضمان جودة التّعليم العالي، العدد (1)*.
3. أبو شرخ، نادر. (2010) تقييم أثر الحوافز على مستوى الأداء الوظيفيّ في شركة الاتّصالات الفلسطينيّة من وجهة نظر العاملين، *رسالة ماجستير*، كلّيّة الاقتصاد والعلوم الإداريّة، جامعة الأزهر– غزّة، فلسطين.
4. أبو زعيتر، علا عبد الله. (2014) العلاقة بين عمليّات إدارة المعرفة والإبداع التنظيميّ في الجامعات الفلسطينيّة: دراسة تطبيقيّة على جامعات قطاع غزّة، *رسالة ماجستير*، كلّيّة الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الأزهر– غزة، فلسطين.
5. أبو صبحة، سمر عبد الله. (2016) علاقة إدارة المعرفة باتخاذ القرار الاستراتيجيّ في الجامعات الفلسطينيّة في محافظات غزّة، *رسالة ماجستير*، كلية الاقتصاد والعلوم الإداريّة، جامعة الأزهر – غزّة، فلسطين.
6. أبو مايلة، كوثر خميس. (2014) إعادة هندسة الأداء الجامعيّ في الجامعات الفلسطينيّة بمحافظات غزة في ضوء معايير الجودة الشّاملة، *رسالة ماجستير*، كلّيّة التربية، جامعة الأزهر – غزة، فلسطين.
7. اتحاد الجامعات العربية. (2003) *دليل التقويم الذاتي والخارجي والاعتماد العام للجامعات العربية أعضاء الاتحاد*، اتحاد الجامعات العربية، عمان، الأردن.
8. أرنوط، بشرى إسماعيل. (2019) الالتزام بالمعايير الأخلاقية للبحث العلميّ وعلاقته بالإبداع في البحوث النفسية والتربوية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، فلسطين، 2 (3)*، ص 21 – 51.
9. بخاري، سلطان سعيد مقصود. (2006) تقويم عضو هيئة التّدريس في جامعة أمّ القرى، *مجلة عالم التربية، 6 (20)*، ص 64 – 140.
10. بن مسعود، الطّاهر محمد. (2015) تحسين جودة الأداء لعضو هيئة التّدريس الجامعيّ (ليبيا نموذجًا)، *المجلة العلميّة لكلّيّة التّربية، س (2)، ع (3)*.
11. بوذهب، إيمان الصالحين، وعبد السّلام، عبد الحفيظ. (2015) أثر التّنظيم الإداري على جودة أداء أعضاء هيئة التّدريس في الجامعات اللّيبيّة (دراسة استطلاعيّة على جامعة قاريونس – فرع المرج)، *مجلة رماح للبحوث والدّراسات، العدد (15)*، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية – رماح، الأردن.
12. الثبيتي، مليحان معيض (1996) التّدريس كوظيفة أساسيّة من وظائف الجامعة "دراسة تحليليّة نقديّة"، *رسالة التّربية وعلم النّفس، ع (7)*، الجمعيّة السّعودية للعلوم التّربويّة والنّفسيّة، الرّياض، ص 1 – 42.
13. الثّبيتي، جويبر، وحريري، هاشم بكر. (2004) إعادة الهندسة الكلّيّة الشّاملة لعمل الجامعة،

مركز *البحوث التّربويّة والنّفسيّة*، جامعة أم القرى، مكّة.

14. الثّقفي، فهد حميد محمد. (2011) واقع تطبيق مضامين إدارة المعرفة في إدارة تعليم الطّائف وعلاقته بالتّميّز المؤسّسيّ من وجهة نظر القيادات العاملة بها، *المجلّة التّربويّة لكلّيّة التّربيّة*، جامعة سوهاج، (57)، ص 193 – 225.
15. جاسم، محمد. (2015) *اكتساب المعرفة وتعميم التّفكير الاستهلاليّ والتّفكير التّماثليّ*، دار الناشرين العرب، عمان، الأردن.
16. جامعة الأزهر – غزة (2016) *نظام الهيئة التّدريسيّة "المعدّل" جامعة الأزهر – غزة*، الشّئون الأكاديميّة.
17. الجراح، عمر، وأبو الرّب، عماد، والخوالدة، خليف، وبطاينة، منذر. (2005) *دليل إعداد تقرير التّقويم الذّاتيّ لبرنامج أكاديمي*، وزارة التّعليم العالي والبحث العلميّ، الأردن.
18. جرادات، هاني محمود. (2015) تقييم أداء أعضاء هيئة التّدريس في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديميّ من وجهة نظر طلاب قسم الرّياضيات بجامعة سلمان بن عبد العزيز، *مجلة الأكاديميّة الأمريكيّة العربيّة للعلوم والتّكنولوجيا*، *6 (18)* ص 87 – 110.
19. جرار، صلاح. (2005) سبل تحسين جودة الأداء لعضو هيئة التّدريس في كلّيّات الآداب، *المجلة الثقافية، ع (64)*، الجامعة الأردنيّة، عمان.
20. حسن، راوية محمد. (2001) *إدارة الموارد البشريّة: رؤية مستقبليّة*، الدّار الجامعيّة، الإسكندريّة، مصر.
21. الحراحشة، محمد عبود. (2015) درجة ممارسة أعضاء الهيئة التّدريسية في جامعة آل البيت لدورهم الوظيفيّ في مجال خدمة المجتمع، *مجلة جامعة دمشق – المجلد 31 – العدد الأول*، ص 483 – 524.
22. الحربي، مريم عبد الله. (2023) دور إدارة المعرفة في تحسين الأداء التّنظيميّ: دراسة تطبيقيّة على الهيئة العامّة للتّعليم التّطبيقيّ والتّدريب بدولة الكويت، *المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والإدارية، مج (15)، ع (1)*
23. الحمداني، موفق. (2006) *مناهج البحث العلميّ*، مؤسّسة الورّاق للنشر، عمان، الأردن.
24. الحنيطي، عبد الرحمن، ومحمود، سامي، والجابر، أحمد، وبطاينة، منذر (2005) نوعيّة التّعليم والمواءمة، *ورشة عمل المحور الثّاني للمؤتمر الوطنيّ للتّعليم العالي والبحث العلميّ*، جامعة عمان الأهليّة، الأردن.
25. الرّقب، محمد أحمد. (2011) متطلّبات تطبيق إدارة المعرفة في الجامعات الفلسطينيّة بقطاع غزة، *رسالة ماجستير*، كلّيّة الاقتصاد والعلوم الإداريّة، جامعة الأزهر – غزّة، فلسطين.
26. السّر، وائل عبد الكريم. (2018) دور رأس المال الفكريّ في تعزيز الإبداع في مؤسّسات التّعليم العالي من خلال إدارة المعرفة كمتغيّر وسيط: دراسة تطبيقيّة على برامج التّعليم المستمر في الجامعات الفلسطينيّة العاملة في المحافظات الجنوبيّة، *رسالة ماجستير*، كلّيّة الاقتصاد والعلوم الإداريّة، جامعة الأزهر – غزّة، فلسطين.
27. السّلمي، علي. (2017) *الإدارة في عصر المعرفة والعولمة*، دار سما للنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر.
28. السّيد علي، نادية حسن. (2005) تقييم أداء الأستاذ الجامعيّ في ضوء معايير الجودة: بحث مرجعي، *دراسات في التّعليم الجامعيّ، 8*، ص 28 – 87.

29. الصيرفي، محمد عبد الوهاب. (2007) واقع التّنمية المهنيّة لأعضاء هيئة التّدريس المصريين المعارين لبعض دول الخليج العربيّة: دراسة ميدانيّة، *مجلة دراسات في التّعليم الجامعيّ*، ١٤، ص 34 – 76.

30. طاهر، شروق جمال. (2018) *مدخل إلى إدارة المعرفة*، دار ابن النفيس للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن.

31. طيطي، خضر. (2010) *إدارة المعرفة: التّحديات والتّقنيّات والحلول*، دار الحامد للنّشر والتوزيع، عمان، الأردن.

32. العالول، سمر محمد. (2011) دور إدارة المعرفة في تنمية الموارد البشريّة الأكاديميّة في الجامعات الفلسطينيّة بقطاع غزة، *رسالة ماجستير*، كلية التّربية، جامعة الأزهر – غزّة، فلسطين.

33. العامري، محمد عمر. (2018) *قضايا معاصرة في الإدارة التّربويّة*، دار المعتز للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن.

34. عبيد، مصطفى فؤاد. (2022) *مهارات البحث العلميّ*. ط2، منقّحة ومزيدة، مركز البحوث والدّراسات متعدّد التّخصّصات، تركيا: إسطنبول.

35. عبيدات، ذوقان، وعدس، عبد الرّحمن، وعبد الخالق، كايد. (2001) *البحث العلميّ: مفهومه، أدواته، وأساليبه*. دار الفكر، عمان.

36. عزّ الدّين، هبة. (2017) أثر عمليّات إدارة المعرفة في تطوير ثقافة التّميّز: دراسة تطبيقيّة على الجامعات الفلسطينيّة في قطاع غزّة، *رسالة ماجستير*، كلّيّة الاقتصاد والعلوم الإداريّة، جامعة الأزهر – غزّة، فلسطين.

37. العسّاف صالح حمد. (1995) *المدخل إلى البحث في العلوم السّلوكيّة*، مكتبة العبيكان، الرّياض.

38. العمايرة، محمد حسن. (2006)، تقدير أعضاء هيئة التّدريس بجامعة الإسراء الخاصّة بالأردن للمهام التّعليميّة المناطة بهم من وجهة نظر طلبتهم، *مجلة العلوم التّربوية والنّفسيّة، البحرين، كلّيّة التّربية، المجلد 7 العدد (3)*.

39. العمرو، عبد العزيز بن رشيد (٢٠١٤) جودة الأداء التّدريسيّ لأعضاء هيئة التّدريس في برنامج الدّبلوم العامّ في التّربية بجامعة حائل من وجهة نظر المتعلّمين أنفسهم: دراسة تقييميّة، *دراسات عربية في التّربية وعلم النّفس، (83)*، ص 50 – 55.

40. غيث، عبد السلام (2005) معايير الاعتماد الخاصّ للعلوم الأساسيّة: أعضاء هيئة التّدريس والكوادر المساعدة، *ورشة تطوير معايير الاعتماد الخاصّ للعلوم الأساسية*، جامعة العلوم التطبيقية، الأردن.

41. الفرا، إسماعيل صالح (2004) تقويم الأداء التّدريسيّ اللّفظيّ الصّفيّ لمعلّمي مرحلة التّعليم الأساسيّ، *وثيقة عمل مقدّمة لمؤتمر النّوعيّة في التّعليم الجامعيّ الفلسطينيّ*، جامعة القدس للفترة من 3–2004/7/5.

42. المحاميد، أسعود محمد. (2015) أثر ممارسة عمليات إدارة المعرفة في الأداء بوجود الذّكاء التّنظيميّ: دراسة ميدانيّة في المراكز الرّئيسة للمصارف التّجاريّة الأردنيّة في عمان، *المجلة الأردنيّة في إدارة الأعمال، المجلد (11)، العدد (2)*

43. منتصر، هالة علي حواش. (2021) دور إدارة المعرفة في تطوير أداء أعضاء هيئة التّدريس في خدمة المجتمع بالجامعات المصريّة، *مجلة التّربية في القرن 21 للدّارسات التّربوية والنّفسيّة، كلّيّة التّربية – جامعة مدينة السّادات، العدد السّابع عشر*.

44. نجم، نجم عبّود. (2021) *إدارة المعرفة: المفاهيم والاستراتيجيّات والعمليّات*، مؤسسة الورّاق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
45. النّصير، دلال. (2011) اتجاهات أعضاء هيئة التّدريس بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرّحمن نحو تطبيق نظام إدارة الجودة الشّاملة في المملكة العربيّة السّعوديّة، *مجلة اتحاد الجامعات العربيّة، العدد الثّامن والخمسون*.
46. ياسين، سعد غالب. (2007) *إدارة المعرفة: المفاهيم، النّظم، التّقنيّات*، دار المناهج للطباعة والنّشر، عمان، الأردن.

ثانيًا: المراجع الأجنبيّة:

1. Alosaimi, M. (2016) The Role of Knowledge Management Approaches for Enhancing and Supporting Education. DProf thesis: Management, Université Paris 1 PANTHÉON-SORBONNE. [Thesis] p15-16.
2. Dalkir, Kimiz. (2005) Knowledge Management inTheory and Practice, Elsevier Butterworth–Heinemann, USA.
3. Favoretto, C., Carvalho, M. M. (2021) An analysis of the relationship between knowledge management and project performance: literature review and conceptual framework. Gestão & Produção, 28(1), e4888. http://dx.doi.org/10.1590/0104-530X4888-20
4. Mohamed, A. M., and Pillutla, S. (2014) Cloud computing: a collaborative green platform for the knowledge society, VINE, Vol. 44 No. 3, pp. 357-374. https://doi.org/10.1108/VINE-07-2013-0038
5. Paudel, K.P., Bhattarai, P.C. and Chalise, M. (2023) Interdependencies between knowledge management and academic performance in higher educational institutions, VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems, Vol. 53 No. 4, pp. 748-765. https://doi.org/10.1108/VJIKMS-01-2021-0005
6. Shaghaei, Najmeh and Turgay, Tayfun. (2013) Performance Improvement through Knowledge Management and Innovation in Educational Institutions: Teachers' Perception, GSTF Journal on Business Review (GBR) Vol.2 No.4, http://dl6.globalstf.org/index.php/gbr/article/viewFile/192/198
7. Spender, J. C. (1996) Making knowledge basis of a dynamic theory of the firm, Strategic Management Journal, Vol. 17(Winter Special Issue), pp. 45-62.
8. Suresh, S., Olayinka, R., Chinyio, E., & Renukappa, S. (2016) Impact of knowledge management on construction projects.
9. Proceedings of the Institution of Civil Engineers-Management, Procurement and Law, 170 (1), pp. 27-48.