جامعة القادسية

كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

محددات ادارة المعرفة على وفق المعتقدات المعرفية لدى اسائذة الجامعة

الكلمات المفتاحية : (محددات - ادارة المعرفة – المعتقدات المعرفية)

أ.م.د علي صكر جابر الخزاعي

alinadimol@gmail.com

استهدف البحث الكشف عن

١. محددات ادارة المعرفة لدى اساتذة الجامعة .
٢. المعتقدات المعرفية لدى اساتذة الجامعة .
٣. الفروق في المعتقدات المعرفية تبعا لمتغيرات اللقب– العلمي والجنس التخصصلدى اساتذة الجامعة .
٤. الفروق في محددات ادارة المعرفة لدى اساتذة الجامعة تبعا لمتغيرات المعتقدات المعرفية الجنس التخصص واللقب العلمي.

وتحقيقا لهذه الاهداف تم اختيار عينة من اساتذة جامعة القادسية بلغت (٣٠٠) تدريسيا وتدريسيه موزعين على (١٤) كلية للتخصصات العلمية والانسانية للعام الدراسي ٢٠١٣ – ٢٠١٤ اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية وبالاسلوب المتناسب كما تم اعداد استبانة مغلقة لمحددات ادارة المعرفة بعد توجيه استبيان مفتوح وبالاطلاع على الدراسات المشابهة والادب النظري متكونه من (٥٥) فقرة موزعه على اربعة مجالات رئيسة هي:

١. محددات تتعلق بالكفايات البحثية اللازمة لانتاج المعرفة.
٢. محددات مرتبطة بالجوانب النفسية والاخلاقية لانتاج المعرفة .
٣. محددات تتعلق بالحصول على البيانات والمعلومات اللازمة لانتاج المعرفة واكتسابها.
٤. محددات مرتبطة بالمناخ الاجتماعي لانتاج المعرفة.

وتم استخراج الخصائص السيكومترية لها من صدق وثبات, فيما تبنى الباحث مقياس (بقطر، ٢٠٠٧) المستند الى انموذج شومار (Schommer, 1990)للمعتقدات المعرفية، بعد تكيفه لمجتمع البحث واخضع للتحليل الاحصائيواستخراج الخصائص السيكومترية له تكون بصيغته النهائية من (٥٧) فقرة وبعد ان تم تطبيق الاداتين على عينة البحث اتضح شيوع المحددات المتعلقة بالكفايات البحثية والمرتبطه بالجوانب النفسية والاخلاقية، كذلك تلك المتعلقة بالحصول على البيانات اللازمة لانتاج المعرفة واكتسابها بينما لم تظهر فروقا ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المتوسط المحسوب للمحددات المرتبطة بالمناخ الاجتماعي لانتاج المعرفة والمتوسط النظري لهذا

المحور ,واتضح وجود فروق ذات دلالة احصائية في المحددات المشار اليها تبعا للمعتقدات المعرفية لدى اساتذة الجامعة وباتجاه المعتقدات المعرفية الضعفية او الدنيا سواء كانت للمكون الكلي او لابعاد المعتقدات المعرفية كما اتضح وجود فروق في المعتقدات المعرفية تبعا للجنس وتبعا لـ اللقب العلمي لدى اساتذة الجامعه، وخرج البحث بجملة من التوصيات والمقترحات .

Al Qadisiya University

College of Education

Department of Educational and Psychological Sciences

Determinants of management knowledge according to the Epistemological Beliefs for university professors

Keywords (Determinants) (Knowledge Management) Epistemological Beliefs

Ali sager jabber alkhazay

alinadimol@gmail.com

The research aims to identify :
1. Determinants of management knowledge for the university professors.
2. : Epistemological Beliefs among university professors.
3. Differences in Epistemological Beliefs according to the scientific title - sex - specialization among university professors
4. Differences in the determinants of management knowledge at the university professors depending on the variables of in Epistemological Beliefs sex specialization and scientific title.

In order to achieve these aims , sample of Qadisiya university professors (300) has been selected from (14) Faculties of scientific and humanity disciplines for the academic year 2013-2014, Selected randomly and stratified proportional-style.
to identify the determinants of knowledge management , It also has been prepared a questionnaire after directing and open access to similar studies and theoretical literature is composed of 55 items distributed on four key areas:
1. Determinants of research related to the competencies required for the production of knowledge
2. Determinants associated with psychological and moral aspects of the production of knowledge .
3. Determinants related to access to data and information necessary for the production and acquisition of knowledge .
4. Climate-related social determinants for the production of knowledge
Psychometric properties have been extracted from its validity and reliability, and built a researcher Scale (diameter 2007) document to a specimen ChomarSchommer 1990 after the beliefs of cognitive adaptation to the research community and subjected to statistical analysis and extraction of psychometric properties has to be in its final form (57), paragraph.

After the application of tools to the research sample turns out the prevalence of determinants related competencies and research associated with the psychological aspects

and moral as well as those related to access to the data necessary for the production of knowledge, gained while did not show differences statistically significant at the level (0.05) between the average calculated for the determinants of climate-related social production of knowledge and the average theoretical this side , It turned out the presence of statistically significant differences in the determinants referred to according to the beliefs of knowledge among university professors and towards the beliefs of cognitive weak or lower, whether the component's total, or to pry beliefs cognitive As it turns out the existence of differences in beliefs, cognitive depending on the sex and due for scientific title with university professors and came Find a set of recommendations and proposals.

مشكلة البحث :

تعد المعرفة المصدر الاساسي الاكثر اهمية وتاثير في نجاح المؤسسة التعليمية , بل اصبحت ادارة المعرفة Knowledge Management من اهم مدخلات التطوير والتغيير باتجاه الاثراء المعرفي في العصر الحالي لما احدثته من نقلة نوعية في مستوى الاداء فهناك نوع من الترابط والانسجام بين ادارة المعرفة واليات وانشطة المؤسسة التعليمية بصفتها منظمات معرفية (محجوب ٢٠٠٤ :١٨).

وتعد الجامعة بما تضمه من كوادر تدريسية وباحثين مؤسسه رئيسية في انتاج المعرفة العلمية واستدامة تطويرها ,كما انها تسهم في اكساب افرادها المهارات المختلفة والتي تشكل رصيدا معرفيا يحتاج الى دعائم لادامتها لما يشكله من رصيد فكري انساني, ويعد تزايد المعرفة وتطورها بشكل مستمر تحديا للقائمين عليها من جانب,واشتراطات التنافسية التي يفترض بلوغها على مستوى الاهداف والبرامج ومستويات الارتقاء الاكاديمي وفقا للمعايير والقياسات الدولية هو تحديا من جانب اخر .

كما ان بروز مجتمع المعرفة يفرض اعباء وتحديات على الجامعاتبما تمتلكه من خبرات وكفاءات علمية وتعليمية في قدرتها على انتاج المعرفة المتجددة لضمان ربط محتوى واهداف بحوثها بالقضايا المجتمعية باشكالها المختلفة(Melacalfe,2009:215).

كذلك تؤثر المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs في مواقف التعلم والتعليم وفي الاهداف التي يسعى الافراد لتحقيقها وفي اختيار الاستراتيجيات المعرفية التي يوظفونها واشكال التفكير التي يمارسونها والمعنى الذي يتكون للمعلومات الجديدة التي تواجههم في القرارات التي يتخذونها.

(بقيعي ٢٠١٣ :١٠٢١)

وفي هذا الصدد تشير شومار و ولكر (Schommer &Walker, 1995) ان الافراد ذوو التفكير المعقد يعتقدون بان هناك قدرا كبيرا من المعرفة قابلا للتطور وان هناك معرفة اخرى يجب اكتشافها وان هناك معرفة قليلة ثابته لاتتغير بين الافراد ذوو التفكير البسيط اذ يعتقدون ان قدرا كبيرا من المعلومات ثابتا ومؤكدا وان بعض المعلومات يجب اكتشافها وان هناك معلومات قليلة قابله للتغير

(Schommer &Walker 1995 :432).

من ذلك تتلخص مشكلة البحث بالاجابة عن التساؤل الاتي : ماهي محددات ادارة المعرفة لدى اساتذة الجامعة وفقا لمعتقداتهم المعرفية ؟

أهمية البحث :

يتطلب بلوغ مجتمع المعرفة التحرك السريع نحو ايجاد بيئة تعليمية مستوعبة لمتطلبات الجودة الشاملة والتلائم مع حاجات المجتمع ومتطلبات العصر الراهن ومستجداته, كما يتم من خلال تحويل المؤسسات التعليمية الى وسائل ابداعية انتاجية بعيدة عن الاساليب النمطية وتبني مصادر جديدة للمعرفة باشكالها كافة مع اعطاء فرص اوسع ومساحة اكبر للاساتذة والطلبة على الابداع والانتاج المعرفي, اذ يعد العنصر البشري الاساس في عصر ادارة المعرفة بينما اصبحت التكنولوجيا اداة مساعدة كونها تؤدي دورا في مكمن انشطة التعليم التنظيمي وادارة المعرفة بينما يبقى الفرد هو الحامل للمعرفة والتي يفترض استثمارها لاجل ديمومة التنافس وتطوير المؤسسة التعليمية (الجامعة).

اذ يتميز مجتمع المعرفة بان من ينتج المعرفة يمتلكها, ومن ثم هو المؤهل للقيادة , لكن حجم المعرفة يتسع يوميا, ولايمكن للانسان ان يختزن كل هذه المعرفة في عقله, بالتالي المهم للانسان ان يتعلم ليكون منتجا للمعرفة ومصدرا لها وليس مجرد مستهلك او ان يكون مايريد هو ان يكون لنفسة في اطار من التعايش مع الاخرين (شنيف ٢٠١٢ :٣).وقد أصبحت المعرفة مصدرا لقوة الأمم فالأمة العارفة هي الأمة القوية التي تملك الوسائل التكنولوجية التي تصنع التقدم, ولم تعد قوة الأمم تقاس بعدد سكانها,او ثرواتها الطبيعية ,إنما تقاس بما تمتلكه من عقول باحثة ومبدعة وقادرة على الاستكشاف والاكتشاف وإثراء المعرفة وتطوير التقني , والتعليم الجيد هو وسيلتنا لاكتشاف المعرفة وعندما يضعف التعليم تضعف الأمة,وإذا أردت أن تنزع سلاح امة فانزع سلاح تعليمها, لذلك لابد من التركيز على عملية التعليم والتعلم والعوامل المؤثرة في كل منهما وبيان نقاط القوة والضعف في الطاقات البشرية وتهيئة الكوادر المؤهلة لذلك.ومع تطور الدراسات النفسية تزايد الاهتمام بالبحوث المعنية بالجانب المعرفي.

واصبحت المجتمعات تتبنى مفاهيم جديدة تتفق مع المستجدات العلمية مثل المعلوماتية Informatics وادراة الجودة الشاملة Mangement – TQM Total Quality ومجتمع المعرفة Knowledge Society وما بعد المعرفة Metacognitive مما ادى الى ظهور انظمة تعليمية متطورة تستمد تطورها من هذه المقومات في التعليم (الزامل ٢٠٠٥ : ٢٣ – ٤٩).

ويتطلب التعليم العالي اليوم النهوض بواقع برامجه نوعيا بما يؤمن انتاج المعرفة واكتسابها بالاعتماد على الاشكال الجديدة من مصادر المعرفة وادارتها كالتعليم المتمازج Blended learning الذي يعتمد اكثر من طريقة لايصال المعرفة فهو مزيج من التعليم التقليدي والتعليم الالكتروني , والتعليم المتعدد الوسائط المتمركز

على المصادر كالانترنيت والحاسوب والبث الفضائي الرقمي Resourcebased Learningوالتعليم المرن Flexilde Learning (Singh, 2003 :243 - 254)

وتشكل الجامعة انعطافة نوعية في تحديد مسارات تطور المجتمعات لما تمتلكه من مفاهيم ومقررات علمية معاصرة وكفاءات قيادية ادارية واكاديمية متنوره يفترض انها تمثل الصفوة وهي المكان الحقيقي والمناسب في قيمة مجتمع المعرفة وبنائها (بركات وحسن ٢٠٠٩ : ١٠٦) كما تسهم في تنمية القوى البشرية وتسعى لتحقيق رسالتها في قيادة الحركة العلمية للمجتمع وتطويره والنهوض به في المجالات كافة . ومن هنا، حظيت قضية التنمية البشرية والاجتماعية باهتمام العلماء والمفكرين والباحثين على صعيد مجتمعات العالم المعاصر,ومايزال هذا الاهتمام يتزايد يوما بعد اخر من اجل وضع ستراتيجية قومية للتنمية البشرية تمكن المجتمعات من اجتياز مرحلة التخلف والركود والانطلاق الى مرحلة النمو والازدهار بعد الانسان المحور الرئيس في كل برامج التنمية , وهو مايؤكد انتقال الاهتمام الكلي لعلم النفس التربوي من المعرفة المجرده من سياق معالجة المعلومات الى الاهتمام بالمعرفة الواقعية كالمفاهيم والمعتقدات كون المعرفة الخالية من السياق التواصلي لاتستوعب الكثير من المتغيرات الشخصية والبيئية والدافعية والحاسمة في نفس الوقت والمؤثرة في مخرجات التعلم (Schommer & Hutter ,2002:5-6)

وهناك عددا من العوامل التربوية والتعليمية المعقدة والمتداخله المؤثرة على اساسيات التعلم وتفضيلاته من مفاهيم تفرضها خبراتهم السابقة وتدل المعتقدات المعرفية على نظرة المتعلم وتصوره ومسلماته فيما يتعلق بطبيعة المعرفة المتعلمة من جهة وطبيعة عملية تعلمها من جهة أخرى,وهو امر غاية في الاهمية لتحديد مسارات التنمية المعرفية وتشكيل وعي يؤمن باهمية المعرفة المتجدده وضرورة توفير السبل الكفيلة للارتقاء بتعلمها بما يتناسب مع الامكانات المادية والبشرية من جانب واستيعابها للتسارع المعرفي من جانب اخر

وترى شومار Schommer 1990 ان التبصر في المعتقدات المعرفية قد ينمي فهمنا للتعلم الانساني وعلى الرغم من البحوث قد ركزت على اهمية المخططات وماوراء المعرفة بالنسبة للفهم الا ان ذلك لايستطيع ان يفسر لنا لماذا يفشل بعض الافراد في تكامل المعرفة ومراقبة مهمته , لكننا قد نجد بعض الاجابات المقبوله في دراسة المعتقدات المعرفية (Schommer,1990:503). واشارت دراسة جاكبسون وسبيرون Jacobson (& Spiro, 1995) الى ان منظومة المعتقدات المعرفية تؤثر على عملية التعلم في بيئات التعلم المختلفة التي تقوم على اساس مواد دراسية متقدمة حيث تعد المعرفة الكلية والتفكير المستقل والقدرة على اكتساب المعرفة من المحددات الاساسية للمعتقدات المعرفية(Jacobson & Spiro 1995:301 - 303)

كما ياتي في مقدمة اهتمامات مجتمع المعرفة مفهوم المعرفة للتعلم الامر الذي يتطلب ان يكون الافراد اكثر وعيا ونشاط في عملية التعلم كون الوعي بذلك يرتبط ارتباطا وثيقا بالمعتقدات المعرفية للافراد اذ ان الفرد الذي يعتقد انه يمكن ان يتعلم يستطيع ان يحقق النجاح في مجال تعلمه بسهولة اكبر

(Guven, 2009 :218)

ويرى موور Mooreان من الاسئلة المهمة التي تحتاج الى بحث هي كيف وباي طريقة تختلف مفاهيم الافراد خلال سياق التعلم وادارة المعرفة ؟وبأي طريقة تؤثر المعتقدات المعرفية على طبيعة ونمو الخبرة في سياقات ادارة المعرفة ؟ (Moore ,2002 : 31).

ومن ثم البحث في المعتقدات المعرفية يقدم اسهامات مهمه كونه يساعد المؤسسة التعليمية ومتخذي القرار على فهم سلوك وافكار الافراد وتقيم قدراتهم وحاجاتهم وتكييف خططهم في ادراة المعرفة

وبذلك تتجسد اهمية البحث الحالي بطبيعة الموضوع الذي يتناوله لما له من اهمية كبيرة من الناحيتين النظرية والتطبيقية كونه:

١. يمثل مدخل ادارة المعرفة منحى جديدا يحاول من خلاله تحديد اهم المحددات التي تعترض تشكيل المعرفة سواء على مستوى اكتسابها أو انتاجها .

٢. يسعى البحث الى اختبار صحة التصور النظري الذي يقوم عليه في ان محددات ادارة المعرفة تتمايز تبعا لاختلاف المعنقدات المعرفية لدى اساتذة الجامعة .

٣. يختص بدراسة شريحة أساتذة الجامعة، إذ تقع عليهم مسؤولية إنتاج المعرفة ،ومسؤولية إعداد قادة لميادين المجتمع كافة، كما أن تقدم المجتمعات الإنسانية رهين بمقدار المعرفة المنتجة في جامعاتها، وبمستوى أداء ماترفده الجامعة من كوادر لهم، وما تملكه هذه الملاكات من فاعلية ذات مكتسبة من أساتذتها تسهل عليهم معالجة المشاكل التي تعترض التقدم.

اهداف البحث : يهدف البحث الحالي الكشف عن

١. محـــددات ادارة المعرفة لدى اساتذة الجامعة .

٢. المعتـــقدات المعرفيـــة لدى اساتذة الجامعة .

٣.الفروق في المعتقدات المعرفية تبعا لمتغيرات اللقب العلمي – الجنس التخصص لدى أساتذة الجامعة

٤. الفروق في محددات ادارة المعرفة لدى اساتذة الجامعة تبعا لمتغيرات المعتقدات المعرفية الجنس التخصص واللقب العلمي .

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على أساتذة جامعة القادسية للكليات العلمية والإنسانية من كلا الجنسين للعام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤).

تحديد المصطلحات :

اولا . ادارة المعرفة : Knowledge Managementعرفها

١. جيو (Chou, 2005):عملية يتم بموجبها استخراج واستثمار راس المال الفكري الخاص بالمنظمة بهدف الوصول الى قرارات تتصف بالكفاءة والفعالية والابتكارية من اجل اكساب المنظمة ميزة تنافسية والحصول على ولاء والتزام العملاء (Chou ,2005 :26).

٢. **المنظمة العربية للتنمية الادارية ٢٠٠٦**:العمليات التي تساعد على توليد المعرفة واختيارها وتنظيمها واستخدامها ونشرها وتحويل المعلومات الهامة والخبرات التي تمتلكها المؤسسه للانشطة الادارية الضرورية كاتخاذ القرارات وحل المشكلات والتخطيط الاستراتيجي (المنظمة العربية للتنمية الادارية ٢٠٠٦ : ٣٨).

٣. **عليان ٢٠٠٨**: تخطيط وتنظيم ورقابة وتنسيق المعرفة وكافة الامور المتعلقة بالراس مال الفكري والعمليات والقدرات والامكانات الشخصية والتنظيمية لتحقيق اكبر مايمكن من التاثير الايجابي في الميزة التنافسية بالاضافة الى العمل على ادامة المعرفة واستثمارها ونشرها وتوفير التسهيلات اللازمة كافراد المعرفة والحاسبات والشبكات (عليان ,٢٠٠٨ : ١٣٨).

٤. **الزحمة ٢٠١١**: عملية ديناميكية مستمرة تتضمن مجموعه من الانشطة والممارسات الهادفة الى تحديد المعرفة وايجادها وتطويرها وتوزيعها واستخدامها وحفظها وتيسير استرجاعها لرفع مستوى الاداء (الزحمه ٢٠١١ :٣٠٠) ويتخذ الباحث من تعريف الزحمة تعريفا نظريا لادارة المعرفة في هذا البحث

محددات ادارة المعرفة :Deterninants Knowledge Management

مجموعة العوامل والشروط المتحكمة بـ اكتساب المعرفة وتخزينها ونقلها او تطبيقها , وكذلك انتاج المعرفة الامر الذي يعيق تشكل المعرفة وتطورها في المؤسسة التعليمية .

ثانياً: المعتقدات المعرفية :Epistemological Beliefs عرفها :

١. **شومار (Schommer, 1998)**:تصورات ذهنية للفرد حول التعلم والمعرفة لتشكل اعتقاده فيها من حيث بنيتها وثباتها ومصدرها وضبط اكتسابها والسرعه في الاكتساب (Schommer 1998:552).

٢. **وود وكاردش (Wood &Kardash, 2002)** : افكار او اعتقادات الافراد حول المعرفة وتنظيمها وثباتها وسرعة اكتسابها والتحكم فيها (Wood &Kardash, 2002 :201).

٣. **بير و هوفر (Burr &Hoffer, 2002)**:بالمعتقد عن تعريف المعرفة وطريقة بنائها وتقييمها وكيف يتم اكتسابها وتتضمن يقينة المعرفة وبساطتها ومصدرها (Burr &Hoffer, 2002:201 -204).

٤. **بالسين وفيلدمان(Paulsen & Feldman, 2005)**:هي نظم لفروض ومعتقدات ضمنية يعتنقها الأفراد عن طبيعة المعرفة واكتسابها(Paulsen & Feldman 2005 :732).

٥. **بقيعي (٢٠١٣)**بانها وجهات نظر او تصورات الفرد الذهنية حول طبيعة المعرفة من حيث مصدرها و بنيتها وثباتها وعملية التعلم من حيث ضبط وسرعة واكتساب المعرفة (بقيعي ٢٠١٣ :١٠٢٣).

ويتخذ الباحثمن تعريف شومار(Schommer, 1998) تعريفا نظريا للمعتقدات المعرفية

وتتحدد اجرائيا بمقدار الدرجة التي يحصل عليها المستجيب من خلال استجابته على مقياس المعتقدات المعرفية المعتمد في البحث الحالي .

اطار نظري ودراسات سابقة:

اولا. المعرفةKnowledge: يشيرهندرسونوهيرس(Henderson&Harris,1999) إلى أن المعرفة تشكل أحد العناصر الأساسية ضمن سلسلة متكاملة تبدأ بالإشارات Signals وتتدرج إلى البيانات Data ثم إلى المعلومات Information ثم إلى المعرفة Knowledge ثم إلى الحكمة Wisdom (التي تعدّ أساسا فاعلا للابتكار Innovation). ويتضح أن المعرفة الفاعلة والسليمة والكافية هي جوهر الحكمة والإبداع والابتكار (Henderson&Harris 1999 :81-92)

ويشيرسيتنر (Stettner,2000) الى أن المعرفة عملية تراكمية تكاملية تتكون على امتداد مدد زمنية طويلة نسبيا لتصبح متاحة للتطبيق والاستخدام من أجل معالجة مشكلات وظروف معينة، ومن ثم فإن المعرفة يجري استخدامها لتفسير المعلومات المتوافرة عن حالة معينة، واتخاذ قرار حول كيفية إدارة هذه الحالة ومعالجتها(Stettner, 2000 : 76).

ويرى اسكرمين(Ackerman,2000)أن المعرفة تتضمن عوامل بشرية Human وعوامل غير بشرية وغير حية Inanimate مثل الحقائق Truth والمعتقدات Beliefs والرؤى ووجهات النظر Perspectivesوالمفاهيم Concepts والأحكام Judgments والتوقعات Expectations والمناهج Methodologies والمهارات Skills والبراعة Know-How (ابو فاره وعليان ٢٠٠٨ :٥).

وهنا لابد من التمييز بين المعرفة بأشكالها المادية والتي تقع خارج الفرد كالأساليب والأدوات والبيانات والمعلومات وبين تلك المعرفة المتضمنة للعمليات الذهنية او ماتسمى بالمعرفة الادراكية (Cognitive Knowledge) والتي تشمل أية عملية تحدث داخل ذهن الفرد كالانتباه، الذاكرة، تشكيل اللغة وتطورها، القراءة والكتابة، والتفكير، حل المشكلة، الذكاء ،الإبداع، التصور، التوقع ، البنية والاعتقاد .

وأكد بيرسنس(Parsons) في كتابة النسق الاجتماعي Social system علي أهمية تنمية وتطوير الدور التخصصي والحرفي للباحثين، ودور الدعامات التنظيمية للجامعات في التقدم العلمي، محددا أربعة قواعد أساسية لإنتاج المعرفة العلمية هي: الشرعية التقليدية، والوضوح والدقة، والتماسك المنطقي بين المفاهيم المنظمة، وعمومية المبادئ، ويري أن كيان المعرفة العلمية محدد بوضوح بالملامح الثقافية النظامية، وقد رأى

أن القصور في فنيات الأدوات المهنية تمثل صعوبات قوية تعترض إنتاج المعرفة العلمية و التقدم العلمي، وتؤدي إلي حالة التردد أو التأخر في مسارها؛ لذلك أكد على أهمية اكتساب الباحث لمهارات البحث العلمي، ودور العلماء في تربية وتعليم أجيال من تلامذتهم، مع الابتعاد عن التفضيل الذي لا يعتمد علي الكفاءة العلمية (جودة، ٢٠٠٤: ٨).

وركز باكرنج (Pickering, 1993) على ضرورة عد الجوانب المادية والانسانية كل متكامل والانتباه إلى عملية تشويه الممارسة العلمية داخل النسق الأكاديمي لإنتاج المعرفة، كونهما يتفاعلان بصورة ديالكتيكية، حيث يؤدى هذا التفاعل إلى إنتاج بنية جديدة بشكل تفاعلي، ويرى أن المكونات المادية لها أهمية تماثل المكونات الإنسانية في إنتاج المعرفة العلمية وتحديد معالم السياق العلمي الذي تتشكل ضمن دائرته (Pickering, 1993: 559).

اكتساب المعرفة وإنتاجها:

لاكتساب المعرفة وإنتاجها توجهان هما:

الأول: التوجه نحو كم المعرفة: ويركز على كمية من المعارف والحقائق على حساب نوع ومحتوى المعرفة الضامن للتأمل والتفكير، ويتجلى ذلك في أثقال المناهج والكتب الدراسية بالمعارف والمعلومات، واستنزاف جهد ووقت الطلبة في حفظها دون فهم عميق لها، والاهتمام بالنتائج السريعة المباشرة والمتمثلة في كم المعلومات، دون الاهتمام بتوظيفها في الحياة اليومية، والتركيز على تزويد الفرد بالمعارف والحقائق الجاهزة دون تدريبهم على سبل اكتساب المعرفة وبنائها بل ودون مراعاة تناغمها او انسجامها مع خصائصهم النمائية,ويستند هذا النموذج الى خلفية فلسفية وإبستمولوجية، حيث يعد أن الطبيعة الإنسانية ثابتة وغير قابلة للتغير، ولا توجد فروق فردية بين الأفراد، واعتبار المعرفة واقعة خارج الذات، ويكون اكتسابها دائما من الخارج ولا علاقة للفرد في بنائها، فهي ذات طبيعة موضوعية خالصة. وخلفية سيكولوجية، تؤكد على أن الفرد غير قادر على التحكم في سلوكياته، ويكون اكتسابه للمعرفة عن طريق الارتباط الشرطي او الإجرائي والتكرار بالتالي هو كائنا سلبيا ينتظر تأتيه المعرفة دون ان يسعى للبحث عنها او اكتسابها او المشاركة في إنتاجها، وخلفية سوسيولوجية، حيث تعد الحياة الاجتماعية في هذا الشكل من التنظيم للمنهج مصدر المعرفة، وتكون معايير الجماعة أو المجتمع مهيمنة، وما على الفرد إلاَّ الانضمام إلى الجماعة والاندماج أو الانصهار فيها، والتطبع أو التقولب بمعاييرها وبالعناصر المكونة للثقافة المرغوب فيها اجتماعيا,أي مسايرة نمط الثقافة السائد على علاته, وخلفية تربوية، حيث يغلب الميل في هذا النظام إلى دفع التربية نحو دمج المتعلم في ثقافة المجتمع، أو الثقافة المرغوب فيها اجتماعيا عن طريق الترديد والتكرار، والتطبيق وفق تعليمات محددة خطوة خطوة، والحفظ والتذكر، وصياغة محتويات دراسية جاهزة لها صلة وثيقة بثقافة المجتمع أو بالثقافة المرغوب فيها اجتماعيا.

الثاني: التوجه نحو محتوى او نوع المعرفة: وفيه يتم التأكيد على الكيف الثري بالأفكار البناءة والمثمرة او المنتجة لأشكال رصينة من المعارف والمعلومات سواء على مستوى الجانب الإجرائي التطبيقي او الشكل النظري منها ، وتتخذ الكثير من الأنظمة التربوية في الدول المتقدمة من هذا التوجه سبيلا لبلوغ أهدافها

كما يتخذ التوجه من الأطر النظرية المعرفية أو الإدراكية سبيلا في رؤيته لدور المتعلم وكذلك المنظومة التعليمية كونه على مستوى الفرد يتبنى فكرة التحول من عملية اكتشاف المعلومات واسترجاعها إلى عملية بناء المعلومات وإعادة بنائها، فالفرد يبني معرفته من خلال التفاعل الذهني مع العالم المادي والاجتماعي وليس من خلال استعادة المعرفة من ذلك العالم.

مراحل إدارة المعرفة:

تعد عملية ادارة المعرفة من العمليات التفاعلية المستمرة والتي تتشكل من خلال مراحل عدةتتمثل في اكتساب وخلق المعرفة، وتخزينها، ونقلها، وتطبيقها وكما موضح ادناه:

أ.اكتساب المعرفة:وفيها يتم استخدام اساليب عدة للحصول على المعرفة باستخدام وسائل المقارنة المرجعية وورش العمل وحضور المؤتمرات ومجموعات التفكير واساليب التعلم الالكتروني فضلا عن الخبراء والمتخصصون في مختلف المجالات وعلى مستوى المؤسسات ليس بالضرورة ان يتم هذا الاكتساب بشكل مقصود وهو امر يختلف من مؤسسة الى اخرى وينسحب على شكل المحتوى المعرفي لافرادها وما يمكن ان يتاح لهم منها .

ب. تخزين المعرفة:

يعد الاهتمام بالمعرفة والمحافظة عليها وحمايتها من التلف او الضياع لأجل استرجاعها والاستفادة منها عند الحاجة إليها امرا غاية في الاهمية ويمكن تخزين المعرفة في ملفات الكترونية كقواعد البيانات أو في ملفات ورقية كالتقارير والوثائق والسجلات, وتقوم المنظمة الناجحة بتوثيق المعرفة والمهارات المكتسبة عند العاملين معها، وحفظ تلك المعرفة والمهارات وفهرستها حتى تتمكن المنظمة من استعادتها واستخدامها بعد ذلك. وتؤثر عملية تخزين المعرفة على كيفية معالجة الأمور في المنظمة، فتجارب المنظمة السابقة في مجالات معينة يمكن الاستفادة منها في حل المشكلات واتخاذ القرارات في الوقت الحالي أو في المستقبل.

وتتم عملية تخزين المعرفة بطرق وواساليب متعدده منها :

- قيام كل فرد في المنظمة بتسجيل كل ما يحدث له وأية معلومات جديدة في مكان معين، سواء في ملفات عادية أو في شبكة الحاسب الآلي، بطريقة تضمن اتاحتها لكل أفراد المنظمةعندما يريدون الاطلاع عليها .
- اختيار شخص او مجموعة اشخاص توكل لهم مسؤولية جمع المعلومات وتخزينها بدقة وبطريقة يسهل استخدامها من الجميع.
- قيام كل الأفراد بتقديم المعرفة الموجودة لديهم إلى شخص أو لإدارة معينة. وتقوم هذه الجهة بتحليل وتنقية هذه المعرفة، ثم تقوم بتخزينها على أفضل وأدق حالة.
- جمع المعرفة بطريقة منظمة وايجابية، ويتم تحليلها وتنقيتها، ثم يتم ترتيبها وتنسيقها وتجزئتها، ليتم تخزينها في أفضل صورة، ويراعى لضمان سهولة نشرها والحصول عليها بسهولة ونشرها واستخراجها بدقة ويسر من قبل أفراد المنظمة.

ج. **نقل او تبادل المعرفة:** يرتبط بوجود آليات وطرق رسمية مثل التقارير والرسائل والمكاتبات، والمؤتمرات والندوات الداخلية للمنظمة، واطلاعات دورية على الموقف في المنظمة، والمنشورات الداخلية والفيديو والمحادثات الصوتية، والتدريب والتعلم عن طريق الرئيس المباشر.والطرق غير الرسمية اذ تشمل تغيير الوظيفة داخل المنظمة أو خارجها، والعلاقات الشخصية التي تربط العاملين ببعضهم البعض، وفرق العمل وهناك مجموعة من العوامل التي تؤثر على نقل المعرفة في المنظمات مثل التكلفة، خاصة عند شراء أجهزة أو استخدام التكنولوجيا أو عقد مؤتمرات وندوات. كما يتأثر نقل المعرفة باحتمال تغيير المحتوى، خاصة في ظل الهيكل التنظيمي الهرمي وهناك صور كثيرة فعالة لنقل المعرفة مثل: البريد الالكتروني، الاتصال الداخلي من خلال شبكة الأجهزة الحاسبة، Newsgroup أو Bulletin Board وهى كلها تؤدى إلى توزيع أفضل للمعرفة وتتيح للعاملين فرصة التساؤل والمناقشة وتحليل المعلومات من خلال رؤى مختلفة.

د- **تطبيق المعرفة:** وهي الغاية المبتغاة من عملية إدارة المعرفة.وتتطلب تنظيم المعرفة باعتماد اساليب واجراءات تسهل من هذه العملية وهي التصنيف والفهرسة أو التبويب المناسب للمعرفة واسترجاع المعرفة بسهولة ويسر من العاملين في المؤسسة وجعلها جاهزة للاستخدام ومراجعة المنتج المعرفي باستمرار لضمان اتساق المعرفة واعادة تصحيح ماهو غير مناسب منها وفقا للاطر النظرية او التراكم المعرفي المستند الى التجارب العلمية لادخال الجديد واستبعاد المتقادم منها.

(Dixon, 2000:35)

المعتقدات المعرفية :Epistemological Beliefs

ان المعنى المعاصر لمصطلح (Epistemological)يعني نظرية المعرفة ومن ثم فان الابستيمولوجية تعرف على انها الدراسة الفلسفية لطبيعة ومصادر وحدود المعرفة وقد شرع البحثلمفهوم المعتقدات المعرفية في بداية خمسينيات القرن العشرين ويعد بيري (perry, 1970) احد المنظرين الرئيسين لها, وتعددت اتجاهات دراستها او الكيفية التي تم النظر اليها من خلالها ويمكن تحديد ثلاثة اتجاهات متباينة حددها كانو (Cano, 2005) وكما ياتي :

١. ركز هذا المسار على الكيفية التي يفسر فيها الافراد خبراتهم التعليمية وقد مثله بيري (Perry,1970) .

٢. مجموعة الدراسات التي اهتمت بتحليل التفكير وعملياته والاستنتاج ومثلها كيتشر وكينج (Kitchenarl & King, 1981) .

٣. تمثلت بالدراسات التي اختصت ببحث العلاقة بين المعتقدات المعرفية وعملية التعلم بجوانبها المتعدده ومثل هذا الاتجاه ريان(Rain,1984) وشومار (Schommer, 1990) وهوفر وبينترتش (Hoffer & Pintrich, 1997). (سالم وزكي، ٢٠٠٩ : ١٦٢ – ١٦٣).

وعلى الرغم من مجال البحث في المعتقدات المعرفية لايزال في بداياته الا انه يوجد العديد من النماذج التي قدمت ابعادا مختلفة للمعتقدات المعرفية اذ لايوجد نموذج موحد يوضح ابعاد منظومة المعتقدات المعرفية (Cano & Maria, 2008 :33).الا انها تشترك باربعة ابعاد مهمة هي المعتقدات حول يقينية المعرفة ,بساطة

المعرفة ,مصدر المعرفة ,وطرق تبرير المعرفة ,اذ تفترض بعض النماذج ان الافراد يختلفون في هذه الابعاد من الاقل عمقا في مواقف النمو المبكرة الى الاكثر عمقا في مواقف النمو المتقدمة , وتضيف شومار(Schommer, 1990)بعدا خامسا هو السلطة الموثوقة العالمة بكل شئ ويعد مكونا ذا دلالة في بعض مخططات النمو (الجرجري والسبعاوي، ٢٠١٢ :٥١٨).

ومن اهم النماذج النظرية التي اهتمت بالمعتقدات المعرفية :

اولا . انموذج بيري perry للنمو الفكري

جاء هذا الانموذج بعد سلسلة من الدراسات والمقابلات التي اجراها بيري على طلبة الجامعة اذ ابتكر انموذجا للنمو يتعلق بكيفية تغيير الاراء عن المعرفة بمرور الوقت, وقد ميز بيري تسعة اوضاع مختلفة على خط النمو وهذه الاوضاع تفيد في تحديد مسار المعرفة خلال المرحلة الجامعية خصوصا,من كونه ثنائيا في بداية مرحلة الدراسة الى ان يصبح مفكر نسبيا ملتزما في نهاية السنوات الاربع للدراسة الجامعية (Schommer ,2004:19).

ويحدث التغيير البنائي للمعرفة من خلال عدم التوازن المعرفي باتجاه زيادة التمييز والتعقيد وتتمثل هذه الاوضاع بالاعتراف بـ:

١. الثنائية (الازدواجية)اساسية Basic Duality

٢. التعدد كمبدا عملية منطقية Multiplicity Prelegitimate

٣. ثانوية التعدد كعملية منطقية Multiplicity Legitimate but Subordinate

٤. أ.تنسيق التعدد Multiplicity

ب. ثانوية نسبية الحقائق Relativism Subordinate

٥. نسبية الحقائق Relativism

٦. التنبؤ بالالتزام Commitment Foreseen

٧ . اتمام الالتزام الاولي

٨. استكشاف الالتزام

٩. الالتزام عملية مستمرة ومعقده ومتطوره – تطوير الالتزامات Evolring Commitments

(Schommer ,1994 (b):295)

وقد تم تجميع هذه الاوضاع التسعه الى اربعة فئات متتابعه وكما مبين في جدول (١)

جدول (١)

الاوضاع المجمعه الممثلة لانموذج بيري في المعتقدات المعرفية

الاوضاع	١ – ٢	٣ – ٤	٥ – ٦	٧– ٨ – ٩
الفئات	الازدواجية	التعددية	النسبية	تطوير الالتزام

ويشير بير (Perry) الى ان الفروق الجوهرية في الاوضاع هي المدخل لصياغة المعنى مثل الثنائية, والتعددية والنسبية, والالتزام، جميعها تمثل الازدواجية طريقة لصياغة المعنى اذ ينظر الى العالم على انه ثنائي التقسيم Dicholomously (جيد – ردئ) (خطا – صواب) (ابيض – اسود) والمعرفة تتضمن اشكال مختلفة من حيث المصدر كالافراد والكتب وتبدو في صورة افتقاد او امتلاك الاجابات الصحيحة

ثانيا. انموذج شومار(Schommer, 1990): اهتمت شومار بدراسة المعتقدت المعرفية في اواخر ثمانينيات القرن الماضي اذ اعدت انموذجا مغايرا لانموذج بيري احادي البعد مركزة على ان المعرفة الذاتية تكون افضل ان تم ادراكها كمنظومة من المعتقدات الاكثر او الاقل استقلالية أي ان معتقدات الفرد في اطار المنظومة من الممكن ان تتطور بمعدلات مختلفة وربما غير متسقة مع بعضها البعض وهنا تركز شومار Schommer على تحديد المعتقدات المعرفية كابعاد ادراكية مستقلة عن المعتقدات حول بساطة ومحدودية المعرفة وسرعة التعلم والجهد او المقدرة في الذكاء أي ان المعرفة متغيرة ويتم اكتسابها وفقا للجهود المتاحة او المبذولة ,وتفصل شومر بين مفهوم المعتقدات المعرفية ومفهوم معتقدات التعلم اذ يمكن تناول كل منهما من حيث تاثر وتاثير كل منهما بالاخر وانعكاس ذلك على الاداء داخل المؤسسة التعليمية بالتالي ترى ان ابعاد المعتقدات المعرفية لاتتطور بشكل متزامن ولاتنمو بسرعة واحدة.

وقد وضعت شومار Schommerخمسة ابعاد للمعتقدات المعرفية تشمل :

١. بنية المعرفة – الاعتقاد في المعرفة البسيطة وتتمثل بفهم المعرفة وفق رؤية الافراد لتكامل المعرفة مستندة الى الشكل الذي ينظر فيه الى المعرفة فيما اذا كانت بسيطة منفصلة ام متكاملة ومعقدة وهنا يرى الفرد المعرفة بانها مفاهيم متصلة مترابطة مع بعضها البعض تمتد من الاعتقاد بانها قطع متمايزة منفصلة الى كونها مفاهيم عالية التشابك او الترابط .
٢. ثبات المعرفة – الاعتقاد في المعرفة اليقينية : ويتجسد في عد المعرفة ثابتة يقينية او غير ثابته وغير يقينية وقابلة للتطور والتغيير بمرور الوقت وفيها يرى الفرد المعرفة بجانبيها المتغير والثابت.
٣. مصدر المعرفة – الاعتقاد في السلطة المرجعية كمصدر للعلم: يشير هذا البعد مسالة اين تنشا المعرفة ؟ هل يتم بناؤها فرديا وتدعم من خلال الخبرة والتفكير المنطقي ام تنتقل الينا من السلطة المرجعية .

٤. ضبط اكتساب المعرفة – الاعتقاد في القدرة الفطرية : ويختبر في هذا البعد مدى اعتقاد الافراد ان القدرة على اكتساب المعرفة ثابتة منذ الولادة او متزايدة يمكن ان تتغير بمرور الوقت .

٥. سرعة اكتساب المعرفة – الاعتقاد في التعلم السريع :ويتمثل باعتقاد الفرد ان التعلم يحدث بشكل سريع او يتم بشكل تدريجي . (Schommer .et al 2003 :347-366)

وقد تناولت جملة من الدراسات كل من ادارة المعرفة والمعتقدات المعرفية بشكل مستقل ومغاير لتوجهات البحث الحالي الا انها تشكل رافدا يمكن من خلاله تكوين رؤية اكثر وضوحا عن المتغيرين اذ هدفت دراسة كيلي ٢٠٠٤ تحديد مدى وفاعلية ممارسة ادارة المعرفة في تطوير التخطيط واتخاذ القرار في العديد من انواع وانماط مؤسسات التعليم العالي طبقت على عينة من ٤٥٠ فردا من الجامعات وقد توصلت الى وجود علاقة قوية بين التعليم التنظيمي المؤسسي الفعال وبين وجود برنامج رسمي فعال لادارة المعرفة (الزحمة ٢٠١١)كذلك اشارت دراسة هاشم ٢٠٠٥ الى تقديم بعض المرتكزات التي تصلح كاساس لاستراتيجية ادارة المعرفة في الجامعات المصرية للوصول الى معدلات عالية من الابداع في اداء مهامها اذ بلغت عينتها ٤٥٠ من اعضاء هيئة التدريس في الجامعات توصلت الى وجود قصور في جهود المعرفة القائمة على اساس التفاعل والاحتكاك بين اعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية ونظرائها من الجمعات الاجنبية (هاشم , ٢٠٠٥ : ٩ – ٦٦).
كما استهدفت دراسة العتيبي ٢٠٠٧ توضيح مفهوم ادارة المعرفة واعميتها وبيان العلاقة بين الجامعه وادارة المعرفة وتحديد اهم عمليات ادارة المعرفة التي تؤدي الى تفعيلها ودراسة وتحليل الواقع لادارة المعرف في جامعة ام القرى كانموذج للمؤسات التربوية و طبقت على ٤٩٢ فرد من جامعة ام القرى موظفين واساتذة , اوضحت النتائج ان الجامعة لاتعطي الاولوية لادارة المعرفة ولاتوجد استراتيجية واضحة لادارة المعرفة في الجامعة (العتيبي , ٢٠٠٧)

وفي مجال المعتقدات المعرفية هدفت دراسة شومر (Schommer, 1993) الي بحث الفروق في المعتقدات المعرفية لدى (٢١٦) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة طبق عليهم استبيان المعتقدات المعرفية لشومار (Schommer, 1990) اظهرت النتائج ان المستويات الاولية اكثر اعتقادا في المعرفة المؤكده والبسيطة والتعلم السريع بينما كل طلبة المستويات العليا اكثر اعتقادا في القدرة الفطرية وان المعتقدات المعرفية عامل مؤثر في التحصيل الدراسي (Schommer 1993 :355 -370).

وبحث ين واخرون (Yan &et.al, 2001) طبيعة المعتقدات لمعرفية لدى طلاب المدارس الثانوية في كوريا الجنوبية تكونت العينة من (٤٥٥) طالب وطالبة طبق عليهم استبيان من اعداد الباحثين للمعتقدات المعرفية وباستخدام معاملات الارتباط وتحليل الانحدار المتعدد اظهرت النتائج عدم وجود ارتباط دال احصائيا بين المعتقدات المعرفية ومستوى التعليم والنوع الاجتماعي (Yan &et.al 2001:10 -21).واجرى وايتماير (Whitmire, 2004)دراسة هدفت الى معرفة العلاقة بين المعتقدات المعرفية وسلوك طلب المعلومات لدى عينة من (١٥) طالبا وطالبة في جامعة ولسكنون في امريكا وباستخدام مقياس المعتقدات المعرفية ل ماغولدا (Magolda, 1992) والمقابلة كاداة لوصف سلوك طلب المعلومات في صفحات الويب اظهرت النتائج وجود ارتباط دال احصائيا بين المعتقدات المعرفية وسلوك طلب المعلومات الموثوق منها وتقييم مصادرها (Whitmire, 2004: 97 - 111).

واستهدفت دراسة كانون (Canon, 2005) تاثير المعتقدات المعرفية على الاداء الاكاديمي لدى طلبة المرحلتين الثانوية والمتوسطة، تكونت العينة من (١٦٠٠) طالب وطالبة طبق عليهم استبيان المعتقدات المعرفية لشومار (Schommer, 1990)وباستخدام تحليل التباين وتحليل المسار اظهرت النتائج ان المعتقدات المعرفية تتغير مع العمر وتصبح اكثر تعقيدا وواقعية في المستويات الدراسية العليا ووجد تأثير دال احصائيا للمعتقدات المعرفية على الاداء الاكاديمي (Canon ,2005: 203 – 221).

واشارت دراسة ابو هاشم ٢٠١١ التي اجريت على (٣٨٠) طالبا وطالبة من طلبة كلية التربية جامعة الملك سعود الى عدم وجود فروق دالة احصائيا تبعا لمتغير الجنس في ابعاد المعتقدات المعرفية باستثناء بعد بنية المعرفة كانت الفروق لصالح الاناث مع وجود علاقة ارتباطية موجبه دالة احصائيا بين المعتقدات المعرفية وابعادها المختلفة والتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية كما اشارت الدراسة الى امكانية التنبؤ المعتقدات المعرفية بالتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية (ابو هاشم، ٢٠١١).

وهدفت دراسة البقيعي ٢٠١٣ الى معرفة العلاقة بين المعتقدات المعرفية والحاجة الى المعرفة لدى طلبة الجامعة تكونت العينة من (١٤٢) طالبا وطالبة وباستخدام مقياس شومار ١٩٩٠ المطور من اسماعيل ٢٠٠٨ لقياس المعتقدات المعرفية اظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين المعتقدات المعرفية والحاجة الى المعرفة (البقيعي ٢٠١٣ : ١٠٢١ – ١٠٣٥) .

منهج البحث واجراءاته :

يستهدف البحث الحالي وصفاً لمحددات أدارة المعرفة وعلاقتها بالمعتقدات المعرفية لدى أساتذة الجامعة ، لذا فقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي الذي يسعى الى دراسة الظاهرة على ما هي عليه في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقاً " (ملحم ، ٣٢٤:٢٠٠٠). وان دراسة أية ظاهرة أو مشكلة تتطلب أولاً وقبل كل شيء وصفاً لهذه الظاهرة وتحديداً كمياً أو كيفياً (داود، وعبد الرحمن، ١٦٣:١٩٩٠).

مجتمع البحث :

يقصد بالمجتمع (Population) المجموعة الكلية ذات العناصر التي يسعى الباحث إلى ان يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة ويتكون مجتمع البحث من أساتذة كليات جامعة القادسية البالغة (١٤) كلية وعددهم (١٠٧٤) تدريسيا وتدريسية في التخصصين العلمي والإنساني بواقع (٦٠٩) تدريسيا وتدريسية للتخصص العلمي بنسبة (٥٩%) من المجموع الكلي لأساتذة جامعة القادسية و (٤٦٥) تدريسيا وتدريسية للتخصصات الإنسانية يمثلون نسبة (٤١%)من مجتمع البحث كما مبين في جدول (٢).

عينة البحث:

نظراً لعدم تجانس وحدات مجتمع البحث الحالي، وتكونه من فئات مختلفة قد يكون لاختلافها أثر على النتائج لجأ الباحث الى أختيار عينة عشوائية طبقية وبالاسلوب المتناسب ولكي تكون ممثلة للطبقات المختلفة في المجتمع الاصلي , ووفقا لذلك اشتملت عينة البحث على

(٣٠٠) تدريسيا وتدريسية يشكلون نسبة (٢٨%) تقريبا من المجتمع منهم (٢٠٦) تدريسا و (٩٤) تدريسية وجدول (٣) يوضح اعدادهم وتوزيعهم حسب التخصص والكلية والجنس واللقب العلمي.

جدول (٢)

مجتمع البحث الاساسية موزعه على وفق التخصص والكلية والجنس واللقب العلمي

الكلية		استاذ		استاذ مساعد		مدرس		مدرس مساعد		الكلية	استاذ		استاذ مساعد		مدرس		مدرس مساعد	
		ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ		ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ
التربية العلوم الانسانية	دكتوراه	٨	-	٢٣	١٠	٣٦	٩	-	-	الطب	٥	-	٢٣	٦	٢٥	١٢		
	ماجستير	-	-	١٢	٢	١٥	١٧	١٣	١١		-	-	١	٣	٢	١١	٩	٦
الآداب	دكتوراه	٤	١	٢٠	٦	١٢	٤	-	-	التمريض	-	-	٤	١	١	٢		
	ماجستير	-	--	٧	-	٢٠	١٣	١٤	٥		-	-	-	-	-	١	٢	٢
الادارة والاقتصاد	دكتوراه	٦		١٣	١	٩	١	-	-	طب الاسنان	-	-	٣	٢	١	٢		
	ماجستير	-	-	١٠	٢	١١	٧	١٤	١٤		-	-	٣	٢	-	-	-	-
التربية الرياضية	دكتوراه	٦	-	١٦	٣	٩	٢	-	-	الصيدلة	-	-	٦	٢	٢	١		
	ماجستير	-	-	٣	-	٦	١	٢٦	-		-	-	٥	٢	١	-	-	-
القانون	دكتوراه	-	-	٤	-	٢	١			الزراعة	٢	-	٥	-	٣	-		
	ماجستير	-	-	٥	١	٩	٧	٩	٥		-	-	١	١	-	٣	١٠	٥
المجموع	دكتوراه	٢٤	١	١١٣	٢٥	١٢٩	٦٢	٧٦	٣٥	علوم الحاسوب والرياضيات	-	-	٥	-	٤	٣		
	٤٦٥										-	-	١	-	٥	٦	١٧	٩
التربية للعلوم الصرفة	دكتوراه	٣	١	٢٥	١٣	٢٢	١٥	-	-	الهندسة	-	-	٣	-	٢١	٢		
	ماجستير	١	-	١	-	١٨	١٧	٦	٨		-	-	-	-	١٤	٣	٣٢	٨
العلوم	دكتوراه	-	-	٧	١	٧	١			الطب البيطري	١	-	٥	١	٤	٢		
	ماجستير	-	-	-	٢	١٢	٦	١٢	١٧		-	-	٥	١	١٦	٢٤	٢٧	١٧
											١٢	١	١٠٣	٣٧	١٥٨	١١١	١١٥	٧٢
المجموع الكلي										٤٦٥+ ٦٠٩	٦٠٩							
										١٠٧٤								

جدول (٣)

عينة البحث الاساسية موزعه على وفق التخصص والكلية والجنس واللقب العلمي.

الكلية	الشهادة	استاذ		استاذ مساعد		مدرس		مدرس مساعد		الكلية	استاذ		استاذ مساعد		مدرس		مدرس مساعد	
		ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ		ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ
التربية العلوم الانسانية	دكتوراه	٢	-	٧	٢	١٠	٢	-	-	الطب	١	-	٦	١	٧	٣	-	-
	ماجستير	-	-	٣	١	٥	٥	٤	٣		-	-		١	١	٣	٢	١
الآداب	دكتوراه	١	١	٦	١	٣	١	-	-	التمريض	-	-	١	١	١	١	-	-
	ماجستير	-	-	٣	-	٦	٤	٤	٢		-	-	-	-	-	١	١	١
الادارة والاقتصاد	دكتوراه	٢	-	٣	١	٢	-	-	-	طب الاسنان	-	-	١	١	١	١	-	-
	ماجستير	-	-	٥	١	٣	٢	٤	٤		-	-	١	١	-	-	-	-
التربية الرياضية	دكتوراه	٢	-	١	١	٢	١	-	-	الصيدلة	-	-	٢	١	١	١	-	-
	ماجستير	-	-	١	-	٢	-	٧	١		-	-	٢	١	١	-	-	-
القانون	دكتوراه	-	-	١	-	١	-	-	-	الزراعة	١	-	٢	-	١	-	-	-
	ماجستير	-	-	١	-	٢	٢	٢	-		-	-	١	١	-	١	٣	٢
المجموع		٧	١	٣١	٧	٣٦	١٧	٢١	١٠	علوم الحاسوب والرياضيات	-	-	٢	-	١	١	-	-
		١٣٠									-	-	١	-	١	٢	٥	٢
التربية للعلوم الصرفة	دكتوراه	١	١	٧	٣	-	-	-	-	الهندسة	-	-	١	-	٨	١	-	-
	ماجستير	١	-	-	-	-	-	٢	٢		-	-	-	-	٤	١	٩	٢
العلوم	دكتوراه	-	-	٢	-	-	-	-	-	الطب البيطري	١	-	٢	-	١	-	-	
	ماجستير	-	-	-	-	-	-	٤	٥		-	-	٢	-	٥	٧	٨	٥
		-	-	-	-	-	-	-	-		٥	١	٣٣	٨	٣٦	٣٣	٣٤	٢٠
المجموع الكلي										١٣٠+١٧٠	١٧٠							
										٣٠٠								

أداتا البحث:

لاجل تحقيق اهداف البحث الحالي اقتضى اعتماد اداتين احدهما للتعرف على محددات ادارة المعرفة والاخرى للمعتقدات المعرفية لدى اساتذة الجامعة

١. استبانة محددات ادارة المعرفة : بعد الاطلاع على الادبيات وما تضمنه الاطار النظري ولاجل معرفة المحددات التي تواجه اساتذة الجامعة في ادارة المعرفة تم توجيه استبانة مفتوحة ملحق (١) تضمنت سؤالاً ازاء العوامل او المسببات التي تحد من ادارة المعرفة عند اساتذة الجامعة حيث تم اختيار (٤٨) تدريسيا اختيروا بطريقة عشوائية وبالاسلوب المتساوي من التخصصات العلمية والانسانية وحسب اللقب العلمي والجنس وكما مبين في جدول (٤)

جدول (٤)

عينة الاستبانة المفتوحة لمتغير محددات ادارة المعرفة

المتغيرات	ذكور				اناث			
	استاذ	استاذ مساعد	مدرس	مدرس مساعد	استاذ	استاذ مساعد	مدرس	مدرس مساعد
العلمي	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣
الانساني	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣
المجموع	٤٨							

وبعد ان صنفت الاجابات اتخذت المحاور الاتية:

١. محددات تتعلق بالكفايات البحثية اللازمة لانتاج المعرفة

٢. محددات مرتبطة بالجوانب النفسية والاخلاقية لانتاج المعرفة

٣. محددات تتعلق بالحصول على البيانات والمعلومات اللازمة لانتاج المعرفة واكتسابها

٤. محددات مرتبطة بالمناخ الاجتماعي لانتاج المعرفة

ووفقا لذلك وبمراجعة بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة ونتائج الاستبيان المفتوح وبعد تعريف كل محور من هذه المحاور تم اعداد فقرات ممثلة لكل محور ووضعت له بدائل (تنطبق علي – تماما – غالبا – احيانا – نادرا, لاتنطبق علي ابدا) تعطى الاوزان (٥, ٤ , ٣ , ٢ , ١) للفقرات الايجابية وبالعكس للفقرات السلبية و على التوالي أي كلما ارتفعت الدرجة دل على شيوع المكون او الظاهرة لدى عينة البحث كونها تشكل محددا او معيقا لاكتساب المعرفة وانتاجها وكما مبين في جدول (٥)وقد تكونت الاستبانة بصيغتها الاولية من (٥٥) فقرة موزعه على اربعة محاور وبواقع (٢٥) فقرة لمحور **محددات مرتبطة**

بالكفايات البحثية والمهارية اللازمة لإنتاج المعرفة و(١٥) فقرة لمحور محددات مرتبطة بالجوانب النفسية والأخلاقية و (٧) فقرات لمحور المحددات المتعلقة بالحصول على المعلومات والبيانات و (٨) فقرات لمحور المحددات المرتبطة بالمناخ الاجتماعي لانتاج المعرفة .

جدول (٥)

تصحيح استبانة محددات ادارة المعرفة لاساتذة الجامعة

اتجاه الفقرة	الفقرة	تنطبق علي				لا تنطبق علي
		تماما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
سلبية	اسعى للبحث عن ما يستجد في تخصصي	١	٢	٣	٤	٥
ايجابية	تعترضني صعوبات في الحصول على الموافقات الادارية	٥	٤	٣	٢	١

صلاحية فقرات الاستبانه :

بعد ان تم صياغة الفقرات وتنظيم الاستبانه بصورتها الاولية (٥٥) فقرة ملحق (٢)، عرضت على (١٢) محكما من المختصين في العلوم التربوية والنفسيةملحق (٤) لغرض فحص الفقرات منطقيا وتقدير صلاحيتها في قياس ماأعدت لقياسة كما تبدو ظاهريا من حيث ملائمتها ومناسبتها لعينة البحث,وهل صياغتها مناسبة ام تحتاج الى تعديل. واعتمد الباحث نسبة اتفاق (٨٥%) فاكثر بين المحكمين للابقاء على الفقرة او حذفها او تعديلها وهي تقابل قيمة دالة باعتماد مربع كاي بين الموافقين وغير الموافقين على الفقرات ولصالح الموافقين وكما مبين في جدول (٦) وفي ضوء ارائهم وملاحظاتهم تم قبول جميع الفقرات .

الجدول (٦)

قيم كا٢ المحسوبة والنسب المئوية لآراء المحكمين على استبانه محددات إدارة المعرفة

عدد الفقرات	تسلسل الفقرات	الموافقون	غير الموافقين	النسبة المئوية	قيمة كا٢	
					المحسوبة	الجدولية
٢١	٦ , ١١ ، ١٣ , ١٤ ، ١٥ , ١٨ , ١٩ , ٢١ , ٢٨ ، ٢٩ , ٣٠ ، ٣١ ، ٣٢ , ٣٥ ،٣٧ ٤٢ , ٤٣ , ٤٤, ٥١ , ٥٢ , ٥٥	١٢	–	%١٠٠	١٢	٣،٨٤
٢٣	١ ،٢، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٧ ، ٩ ، ١٠ ، ٢٠ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٧ ، ٣٤، ٣٦, ٣٩، ٤٥، ٤٦ , ٤٧, ٤٨, ٥٠ , ٥٣ , ٥٤	١١	١	%٩٢	٨،٣٢	
١١	٨ ، ١٢ ، ١٧, ١٦، ٢٦ , ٢٥ , ٣٣ , ٣٨ ،٤٠، ٤١, ٤٩	١٠	٢	%٨٣	٥،٢	

قيمة مربع كأي الجد ولية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية (١) تساوي (٣،٨٤).

اعداد تعليمات الاستبيان:

تعد تعليمات الاستبيان بمثابة الدليل الذي يرشد المستجيب الى كيفية الاجابة، لذا حرص الباحث في اعداد التعليمات ان تكون واضحه ومناسبة لطبيعة الموضوع مع الاشارة الى بعض البيانات الداخلة كمتغيرات في تحقيق اهداف البحث والمتمثله بالتخصص واللقب العلمي والجنس .

التحليل الاحصائي الفقرات :

ان الهدف من تحليل الفقرات هو الحصول على مؤشرات يتم عن طريقها حساب الفقرات الجيدة في المقياس وتُعد طريقة الاتساق الداخلي **(Interal Consistency Metho)**اجراء مناسب في عملية تحليل الفقرات،تعتمد هذه الطريقة في إستخراج الاتساق الداخلي للفقرة على العلاقة الارتباطية بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس (Nunnally , 1978: 262) . وهي تكشف عن مدى تجانس فقرات المقياس، فكل فقرة تقيس البعد السلوكي نفسه الذي يقيسه المكون او المحور الذي تنتمي اليه فتعطي بذلك مؤشراً على أن كل فقرة من فقرات المقياس إنما تسير في المسار نفسه الذي يسير فيه المقياس كله بجميع فقراته , Allen & Yen) (124 :1979.ولما كانت الاستبانه مكونه من محاور عدة تم التعامل مع كل محور بشكل مستقل وقد تم استعمال معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Cofficient) لأيجاد العلاقة الأرتباطية بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي اليه ، وقد اختبرت دلالة معاملات الارتباط عن طريق موازنتها مع القيم الجدولية (٠،١١٣) لدلالة معاملات الارتباط عند درجة حرية (٢٩٨)وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وكما مبين في جدول (٧) .

الجدول (٧)

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي اليه لاستبانة محددات ادارة المعرفة

بالكفايات البحثية والمهارية				الجوانب النفسية والاخلاقية		الحصول على المعلومات والبيانات		المناخ الاجتماعي لانتاج المعرفة	
ت الفقرة	معامل الارتباط	ت الفقرة	معامل ارتباط	ت الفقرة	معامل الارتباط	ت الفقرة	معامل الارتباط	ت الفقرة	معامـــل الارتباط
١	٠،٤٢٥	١٤	٠،٤١	٢٦	٠،٥٥	٤١	٠،٤٢	٤٨	٠،٥٨٨
٢	٠،٤٦٨	١٥	٠،٤٦	٢٧	٠،٤٥	٤٢	٠،٥٠	٤٩	٠،٣٩٦
٣	٠،٣٧٦	١٦	٠،٤٠٩	٢٨	٠،٥١	٤٣	٠،٣٨	٥٠	٠،٥٣٠
٤	٠،٢٦٧	١٧	٠،٦٥٨	٢٩	٠،٤٥	٤٤	٠،٤٦	٥١	٠،٤٥٩
٥	٠،٤٦٣	١٨	٠،٦٧٨	٣٠	٠،٦٣	٤٥	٠,٣٤	٥٢	٠،٥٦٤
٦	٠،٣٦٨	١٩	٠،٣٩٦	٣١	٠،٣٩	٤٦	٠،٣٩	٥٣	٠،٤٣
٧	٠،٣٦	٢٠	٠،٤٢٤	٣٣	٠،٤٣	٤٧	٠،٤١	٥٤	٠،٣٦
٨	٠،٤٢	٢١	٠،٥٢	٣٤	٠،٦٣			٥٥	٠،٤٧
٩	٠،٦١	٢٢	٠،٣٦١	٣٥	٠،٣٨				
١٠	٠،٤٧	٢٣	٠،٤٢٦	٣٧	٠،٥٢				
١١	٠،٤٤	٢٤	٠،٣٥٤	٣٨	٠،٤٤				
١٢	٠،٣٧	٢٥	٠،٤٩٤	٣٩	٠،٤٢				
١٣	٠،٣٨								

الخصائص السايكومترية للاستبانة

الصدق : يمثل الصدق واحدا من الخصائص الضرورية والأساسية للاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية ويعد خطوة هامة وأساسية لابد من توفرها قبل تطبيق الأداة (الزوبعي ، ١٩٨١: ٣٩) حيث يشير ايبل (Ebel , 1972) إلى أن المقياس يعد صادقا ظاهريا إذا ما ظهر ان عباراته تقيس المعرفة او القدرة التي وضع المقياس من اجل قياسها (Ebel , 1972: 555).ووفقا لذلك تحقق الباحث من صدق الاستبانة ظاهريا بعرضها على مجموعه من

المحكمين في العلوم التربوية والنفسية عددهم (١٢) محكما وكما تم توضيحه في صلاحية فقرات الاستبانة, كما تحقق الصدق منطقيا بتعريف كل محور من محاور الاستبانة الممثلة لمحددات إدارة المعرفة ومدى تمثيل الفقرات للمحور الذي تنتمي إليه وقد حظيت جميع الفقرات بموافقة المحكمين.

الثبـــــات :

يعد ثبات الاختبار شرطا اساسيا من الشروط التي ينبغي توافرها في اداة البحث (الروسان، ١٩٩٩ :٣٣) ، ويقصد بالثبات ان يعطي المقياس النتائج نفسها او قريبا منها اذا ما اعيد تطبيقه على الافراد انفسهم في ظروف مماثلة, وللتحقق من الثبات تم اعتماد طريقة تحليل التباين باستعمال معادلة الفا ـ كرونباخ (Alpha Cronbach –) وهي من أكثر المعادلات شيوعا في حساب الثبات بهذه الطريقة اذ تمتاز بتناسقها وإمكانية الوثوق بنتائجها وتقوم على أساس حساب التباينات بين درجة عينة الثبات على فقرات المقياس جميعها (لكل مكون او مجال) على أساس إن كل فقرة مقياس قائم بذاته ويشير معامل الثبات المحسوب هنا إلى اتساق أداء الفرد من فقرة إلى أخرى أي التجانس بين فقرات المقياس ، باختيار (١٠٠) استمارة من استمارات العينة البالغة (٣٠٠) استمارة بطريقه عشوائي ، وقد كانت قيم معامل الثبات كما مبين في الجدول (٨).

جدول (٨)

معامل الثبات باستعمال معادلة الفا ـ كرونباخ لمكونات استبانه محددات إدارة المعرفة

المحـــور	الكفايات البحثية والمهارية	الجوانب النفسية والاخلاقية	الحصول على المعلومات والبيانات	المناخ الاجتماعي لانتاج المعرفة
معامل الثبات	٠،٨٥	٠،٨٣	٠،٨٠	٠،٨٢

وصف مقياس الادارة المعرفية بصيغته النهائية :

يتكون المقياس بصيغته النهائية من (٥٥) فقرة توزعت على أربعة محاور هي{ محور **الكفايات البحثية والمهارية اللازمة لإنتاج المعرفة**(٢٥) فقرة، و **محور الجوانب النفسية والأخلاقية(١٥) فقرة**،ومحور المحددات المتعلقة بالحصول على المعلومات والبيانات (٧) فقرات،ومحور المحددات المرتبطة بالمناخ الاجتماعي لانتاج المعرفة (٨) فقرات}ولكل منها خمسة بدائل هي تنطبق علي تماما، غالبا، أحيانا، نادرا، ولاتنطبق علي أبدا) تعطى الأوزان (٥ – ٤ – ٣ – ٢ –١) للفقرات الايجابية وبالعكس للفقرات السلبية، وبذلك فان أعلى درجة كلية للمقياس هي (٢٧٥) درجة وأدنى درجة هي (٥٥) والمتوسط النظري للمقياس هو (١٦٥) درجة .

ثانيا . مقياس المعتقدات المعرفية :

تبنى الباحث مقياس شومار(Schommer,1998) والمعرب من (بقطر، ٢٠٠٧) بعد إجراء بعض التعديلات عليه ليتناسب مع مجتمع البحث الحالي حيث عُرضَ المقياس بصورته الأولية (٦٣) فقرة وبخمسة بدائل هي (تنطبق علي تماما, غالبا, أحيانا, نادرا , ولاتنطبق علي أبدا) على (١٢) محكما من المختصين

بالعلوم التربوية والنفسية ويعّد هذا الإجراء نوعاً من أنواع **صدق المحتوى** اذ تمثل **ظاهريا**بالحكم على مدى ملائمة الاختبار لما يقيس ولمن يطبق عليهم كما تمثل **منطقيا** بوضوح الفقرات ومدى علاقتها بالقدرة أو السمة أو البعد الذي يقيسه المقياس ، كما ينظر بتعليماته والزمن المحدد ومدى اتفاقه مع أطار مجتمع الأفراد الذي صمم من أجله والإمكانيات المفروض توافرها من أجل التطبيق والتصحيح.

ولغرض الإبقاء على فقرات المقياس ومجالاته أستعمل الباحث اختبار مربع كاي لاختبار دلالة الفروق بين الموافقين وغير الموافقين على صلاحية الفقرات اذ اتضح ان جميع الفقرات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١) باستثناء الفقرات (٨ , ١٩ , ٢٢ ,٣٣, ٤٤ , ٤٦) كون قيمها المحسوبة اقل من قيمة كا٢ البالغة (٣،٨٤) ، وبناءً على ذلك فقد استبعدت (٦) فقرات ، وبهذا أصبح المقياس يتألف من (٥٧) فقرة. ولأجل الاطمئنان الى تمثيل الفقرات للمجالات،وبعد ان تم اجراء بعض التعديلات عليها بما يتناسب مع مجتمع البحث أخضعت استمارات العينة إلى للتحليل الإحصائي لاستخراج الاتساق الداخلي Internal Consistcanyوذلك بحساب معامل ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي اليه باعتماد معامل ارتباط بيرسون حيث تبين ان جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (٢٩٨) كون القيم المحسوبة لمعامل الارتباط اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٠،٠٥) وكما مبين في جدول (٩).

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي اليه لمقياس المعتقدات المعرفية

الاعتقاد بضبط اكتساب المعرفة				الاعتقاد ببساطة المعرفية (بنية المعرفة)				الاعتقاد بسرعة المعرفة		الاعتقاد بيقنية المعرفة (ثبات المعرفة)	
ت الفقرة	معامل الارتباط	ت الفقرة	معامل ارتباط	ت الفقرة	معامل الارتباط	ت الفقرة	معامل الارتباط	ت الفقرة	معامل الارتباط	ت الفقرة	معامل الارتباط
١	٠،٤٥	١٣	٠،٤٢	**٢٣**	٠،٥٦	٣٥	٠،٤٢	٤٧	٠،٥٤	**٥٢**	٠،٤٨
٢	٠،٣٧	١٤	٠،٤١	**٢٤**	٠،٦٢	٣٦	٠،٣٨	٤٨	٠،٥٠	**٥٣**	٠،٤٢
٣	٠،٥٢	١٥	٠،٣٩	**٢٥**	٠،٤٧	٣٧	٠،٥٥	٤٩	٠،٤٩	**٥٤**	٠،٤٤
٤	٠،٤١	١٦	٠،٥١	**٢٦**	٠،٥٥	٣٨	٠،٥٩	٥٠	٠،٤٦	**٥٥**	٠،٥٦
٥	٠،٣٩	١٧	٠،٥٧	**٢٧**	٠،٥٩	٣٩	٠،٦١	٥١	٠،٣٩	**٥٦**	٠،٥٨
٦	٠،٦٣	١٨	٠،٤٤	**٢٨**	٠،٦٢	٤٠	٠،٤٨			**٥٧**	٠،٦١
٧	٠،٤٤	**١٩**	–	**٢٩**	٠،٥٣	٤١	٠،٥٥			**٥٨**	٠،٥٤
٨	–	٢٠	٠،٤٠	**٣٠**	٠،٥٠	٤٢	٠،٥٣			**٥٩**	٠،٦٣

٩	٠،٦٨	٢١	٠،٤٣	٣١	٠،٤٦	٤٣	٠،٤٣			٦٠	٠،٥٦
١٠	٠،٥٨	٢٢	–	٣٢	٠،٤٣	٤٤	–			٦١	٠،٥٥
١١	٠،٣٨			٣٣	–	٤٥	٠،٤٣			٦٢	٠،٥٤
١٢	٠،٤٢			٣٤	٠،٤٥	٤٦	–			٦٣	٠،٦٣

كما تم استخراج معامل ارتباط درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس وكانت قيم معامل الارتباط دالة احصائا عند مستوى (٠،٠٥) وكما مبين في جدول (١٠).

جدول (١٠)
معامل ارتباط درجة المجال بالدرجة الكلية لمقياس المعتقدات المعرفية

المجال	الاعتقاد بضبط اكتساب المعرفة	بنية المعرفة	الاعتقاد بسرعة المعرفة	ثبات المعرفة
معامل الارتباط	٠،٦٥	٠،٦٦	٠،٤٥	٠،٥٨

الثبات :

تم استخراج الثبات لمقياس المعتقدات المعرفية باستعمال معادلة الفا -كرونباخ اذ خضعت درجات استمارات العينة (٣٠٠) استمارة للتحليل الإحصائي وقد بلغ معامل الثبات لمكون ضبط اكتساب المعرفة (٠،٨٢) وبنية المعرفة (٠،٨٠) وسرعة المعرفة (٠،٧٨) وثبات المعرفة (٠،٨٣) في حين بلغ معامل الثبات للمقياس الكلي (٠،٨٣) وبذلك يعد المقياس متسق داخليا ويتمتع بثبات جيد بمكن الركون اليه .

وصف مقياس المعتقدات المعرفية بصيغته النهائية :

يتكون المقياس بصيغته النهائية من (٥٧) فقرة توزعت على أربعة أبعاد هي{ضبط اكتساب المعرفة (١٩) فقرة وبنية المعرفة (٢١) فقرة و سرعة المعرفة (٥) فقرات وثبات المعرفة (١٢)} فقرة ولكل منها خمسة بدائل هي تنطبق علي تماما، غالبا، أحيانا، نادرا، ولاتنطبق علي أبدا) تعطى الأوزان (٥ – ٤ – ٣ – ٢ –١) للفقرات الايجابية وبالعكس للفقرات السلبية، وبذلك فان أعلى درجة كلية للمقياس هي (٢٨٥) درجة وأدنى درجة هي (٥٧) والمتوسط النظري للمقياس هو (١٧١) درجة .

عرض نتائج البحث وتفسيرها

الهدف الأول : الكشف عن محددات إدارة المعرفة عند أساتذة الجامعة .

لتحقيق هذا الهدف طبقت استبانه محددات أدارة المعرفة بمجالاتها الأربعة على عينة من الأساتذة مكونة من (٣٠٠) تدريسيا وتدريسية ومن خلال مقارنة المتوسط المحسوب لكل مجال مع المتوسط الفرضي باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) اذ كانت القيم التائية المحسوبة قد تراوحت بين (٩،٧٤ – ٢٥،٦٣٢) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية

(١،٩٦) وباتجاه المتوسط المحسوب باستثناء المجال الممثل لمحددات الجوانب النفسية والأخلاقية كان الفرق باتجاه المتوسط النظري للمقياس وكما مبين في جدول (١١)

جدول (١١)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لمحددات أدارة المعرفة عند أساتذة الجامعة

المجال	المتوسط المحسوب	المتوسط النظري	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
الكفايات البحثية ومهارات إنتاج المعرفة	٨٨،٤٠	٧٥	١٠،٤	٢٢،٣١	١،٩٦	٠،٠٥
الجوانب النفسية والأخلاقية	٤١،٢٤	٤٥	٦،٨٨	٩،٤٧		
البيانات والمعلومات اللازمة لإنتاج المعرفة	٣١،١٤	٢١	٩،١٥	١٩،٢٠		
المناخ الاجتماعي لإنتاج المعرفة	٣٦،١٥	٢٤	٨،٢٢	٢٥،٦٣		

ومن ملاحظة جدول (١١) يتضح إن القيم التائية المحسوبة (٢٢،٣١ ـ٩،٤٧- ١٩،٢٠ـ ٢٥،٣٦) لكل من مجالات (الكفايات البحثية ومهارات إنتاج المعرفة ـ البيانات والمعلومات اللازمة لإنتاج المعرفة ـ والمناخ الاجتماعي لإنتاج المعرفة) جميعها دالة إحصائية عند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية (١،٩٦) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وباتجاه المتوسطات المحسوبة للعينة بينما كان اتجاه الفرق لصالح المتوسط الفرضي في مجال الجوانب النفسية والأخلاقية مما يؤشر إن هذا المكون لا يشكل محددا او معيقا لإنتاج المعرفة او اكتسابها عند أساتذة الجامعة , ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى إن التطور المتسارع للمعرفة وتشعبها يتطلب مهارات

وكفايات بحثية، لم تكن برامج إعداد الأساتذة متوافقة معها كما أن مصادر الحصول على المعرفة هي الأخرى قد تنوعت الأمر الذي يشكل تحديا خصوصا على من لا يحاول تطوير مهاراته أو لم تتح له الفرصة لذلك , فضلا عن الضغوط الحياتية التي يتعرض لها المجتمع بشكل عام والأساتذة خاصة يعيق الاستقرار النفسي أو الانفعالي الذي يمهد السبيل للتأمل والاطلاع وهذا ينسحب سلبا على شكل ونوع المعرفة التي يتلقاها أو ينتجها الأستاذ الجامعي .

الهدف الثاني: التعرف على المعتقدات المعرفية لدى أساتذة الجامعة.

لتحقيق هذا الهدف تم حساب القيمة التائية باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة لكل بعد من أبعاد المعتقدات المعرفية وللمقياس ككل عند أساتذة الجامعة واتضح أن القيم التائية المحسوبة لكل من المقياس الكلي وأبعاده هي (٦،٣٥ ـ ٨،٩٨ ـ ٨،١٤ ـ ١٠،١٥ ـ ١٨،٧٦) وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) ودرجة حرية (٢٩٩) وكما مبين في جدول (١٢)

جدول(١٢)

القيم التائية لدلالة الفروق بين المتوسط المحسوب والمتوسط النظري لمقياس المعتقدات المعرفية ومكونات الأبعاد الفرعية الممثلة له

الأبعاد	المتوسط المحسوب	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
ضبط اكتساب المعرفة	٦١،١٢	٥٧	١١،٢٤	٦،٣٥٨	١،٩٦	٠،٠٥
بنية المعرفة	٦٨،٤١	٦٣	١٠،٤٣	٨،٩٨		
سرعة المعرفة	١٨،٢٤	١٥	٦،٩٠	٨،١٤		
ثبات المعرفة	٤٢،٥٦	٣٦	١١،١٩	١٠،١٥		
المقياس ككل	١٩٠،٣٣	١٧١	١٧،٨٤	١٨،٧٦		

وهذا يؤكد ان المعتقدات المعرفية عند أساتذة الجامعة تؤشر رسوخ الاهتمام بمعطيات بنية المعرفة او شكل اكتسابها وثباتها وسواء كانت أجزاء صغيرة منفصلة او بناء كليا مركبا وبشكل يعكس الترابط بدرجة عالية , وان هناك جهدا مبذولا يؤسس لرسوخ المعرفة وثباتها برؤية يقينية ثابتة وهو أمر يتسق مع المحتوى المعرفي والثقافي للأستاذ الجامعي بما يمتلكه من دور أنساني يستند إلى أسس علمية ومنهجية استقاها خلال مسيرته العلمية والأكاديمية والتي تفرد فيها لأجل اخذ دوره في التأثير الايجابي في المجتمع.

ثالثا : الكشف عن الفروق في المعتقدات المعرفية تبعا لمتغيرات اللقب العلمي – الجنس التخصص

لأجل تحقيق هذا الهدف استعمل تحليل التباين الثلاثي للكشف عن الفروق بين المتغيرات المشار إليها وتفاعلاتها مع بعضها البعض وكما مبين في جدول (١٣) .

جدول (١٣)

نتائج تحليل التباين الثلاثي للفروق في المعتقدات المعرفية تبعا لمتغيرات (اللقب العلمي ,الجنس, والتخصص).

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
المعتقدات المعرفية(الكلي)	اللقب العلمي	١٠٤٥،٦٠٨	٣	٣٤٨،٥٣٦	١١،٣٢	٢،٦٥	٠،٠٥
	الجنس	٢٢١،٤٠٤	١	٢٢١،٤٠٤	٧،١٩	٣،٨٩	
	التخصص	١٩٨،٠٩٣	١	١٩٨،٠٩٣	٦،٤٣		
	اللقب العلمي × الجنس	٢٣٩،٣٩١	٣	٧٩،٧٩	٢،٥٩	٢،٦٥	
	اللقب العلمي × التخصص	١٥٤،٨٢٨	٣	٥١،٦٠	١،٦٧		
	الجنس × التخصص	١٩٧،٥٠٣	١	١٩٧, ٥٠٣	٦،٤١	٣،٨٩	
	التفاعل الثلاثي	١٧٤،٣٩٥	٣	٥٨،٣١	١،٨٨	٢،٦٥	
	الخطأ	٨٧٤٣،٧٤٩	٢٨٤	٣٠،٧٨	–		
	الكلي	١٠٩٧٤،٩٧١	٢٩٩	–	–		

من ملاحظة جدول (١٣) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) في المعتقدات المعرفية بمكوناتها تبعا لمتغير اللقب العلمي) (أستاذ,أستاذ مساعد, مدرس, مدرس مساعد) لدى أساتذة الجامعة اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (١١،٣٢) اكبر من الفائية الجدولية (٢،٦٥) عند درجتي حرية (٣ - ٢٨٤) ولمتابعة هذه الفروق اعتمد الباحث اختبار (شيفية) لمتابعة الفروق وكما مبين في جدول (١٤)

جدول(١٤)

قيمة شيفية المحسوبة والجدولية لدلالة الفروق المعنوية بين الأوساط الحسابية في المعتقدات المعرفية الكلي حسب متغير اللقب العلمي

الفئات	حجم العينة	الأوساط الحسابية	أستاذ	أستاذ مساعد	مدرس	مدرس مساعد	قيمة شيفية الجدولية	مستوى الدلالة
			١٩٥،٧٨	١٩٣،٥٤	١٨٩،٢١	١٨٨،٠٥٦		
أستاذ	١٤	١٩٥،٧٨	–	١،٣٢٧	٤،١٩٦	٤،٨٢٦	٢،٨١٩	٠،٠٥
أستاذ مساعد	٧٩	١٩٣،٥٤	–	–	٥،٤٠٤	٦،٩٦٦		
مدرس	١٢٢	١٨٩،٢١	–	–	–	١،٢٦٨		

مدرس مساعد	٨٥	١٨٨،٠٥	–	–	–	–		

ومن ملاحظة جدول (١٤) يتبين ان اكبر الفروق الدالة احصائيا مقارنة بقيمة شيفية الجدولية هي بين ممن هم بلقب استاذ مساعد ومدرس مساعد(اذ بلغت قيمة شيفية المحسوبة (٦،٩٦٦)وهي اكبر من قيمة شيفية الجدولية (٢،٨١٩) وباتجاه ممن هم بلقب استاذ مساعد تلاها الفرق بين ممن هم بلقب استاذ مساعد ومن هم بلقب مدرس اذ بلغت قيمة شيفية المحسوبة (٥،٤٠٤) وباتجاه ممن هم بلقب استاذ مساعدكذلك كانت الفروق دالة احصائيا بين من هم بلقب استاذ من جهة ومن هم بلقب مدرس ومدرس مساعد من جهة اخرى اذا كانت قيم شيفية المحسوبة (٤،٨٢٦ – ٤،١٩٦) وهما اكبر من قيمة شيفية الجدولية وباتجاه من هم بلقب استاذ أي ان اللقب العلمي اضفى تمايزا على نوع المعتقدات المعرفية بمكوناتها المختلفة من حيث رسوخ المعرفة او النظر اليها على انها تستدعي السرعه او البطئ فضلا عن يقينية المعرفة مقارنة بمن هم مازالوا اقل درجة علمية، وكما يتبين وجود فروق معنوية عند مستوى (٠،٠٥) في المعتقدات المعرفية تبعا لمتغير الجنس اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٧،١٩) وهي اكبر من الفائية الجدولية (٣،٨٩) عند درجتي حرية (١ ـ ٢٨٤) وباتجاه الذكور اذ ان المتوسط الحسابي لهم (١٩٠،٨٤٦) وهو اكبر من الوسط الحسابي لدى الاناث (١٨٩،٢٤٩) ويبدو ان المكونات الكلية للمعتقدات المعرفية تتخذ تجانسا اكبر عند الذكور منه عند الاناث من اساتذة الجامعة وهذا ربما يعود الى شكل الدور الاجتماعي المتوقع من كل منهما وانماط التعزيز لاشكال معرفية معينه تتضح اكثر عند الذكور في معتقداتهم المعرفية الناضجة اذ لديهم تصور أن القدرة على التعلم تكتسب من خلال التفاعل الإيجابى مع الأخرين والأحداث المختلفة المحيطة بهم .

وبالرجوع إلى جدول (١٣) يتضح وجود فروق في المعتقدات المعرفية تبعا لمتغير التخصص (علمي ـ أنساني) لدى أساتذة الجامعة كون القيمة الفائية المحسوبة(٦،٤٣) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية (٣،٨٩) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجتي حرية (١ ـ ٢٨٤) ولصالح ذوي التخصص العلمي اذ بلغ المتوسط الحسابي لهم

كذلك لم يتضح وجود فروق في المعتقدات المعرفية نتيجة تفاعل كل من اللقب العلمي مع الجنس من جانب ومع التخصص من جانب أخر إذا بلغت القيم الفائية المحسوبة (٢،٥٩ - ١،٦٧) على التوالي وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية (٢،٦٥) وكذلك لم تتضح الفروق نتيجة للتفاعل الثلاثي لكل من اللقب العلمي والتخصص والجنس كون القيمة الفائية المحسوبة (١،٨٨) اقل من القيمة الفائية الجدولية (٢،٦٥) عند درجتي حرية (٣ - ٢٨٤) ومستوى دلالة (٠،٠٥) بينما كان الفرق دال إحصائيا لتفاعل الجنس مع التخصص اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٦،٤١)وهي اكبر من الفائية الجدولية (٣،٨٩) عند درجتي حرية (١ ـ ٢٨٤) ومستوى دلالة (٠،٠٥) ولمتابعة الفرق استعمل الباحث اختبار (LSD) لأقل فرق معنوي لمعرفة دلالة الفروق المعتقدات المعرفية وكما مبين في جدول (١٥) .

جدول(١٥)

قيمة شيفية المحسوبة والجدولية لدلالة اقل فرق معنوي بين الأوساط الحسابية في المعتقدات المعرفية الكلي حسب متغير اللقب العلمي.

الفئات	حجم العينة	الأوساط الحسابية	ذكور علمي	إناث علمي	ذكور أنساني	إناث أنساني	قيمة شيفية الجدولية	مستوى الدلالة
			١٩٣،٣٥	١٨٩،٦٥	١٨٨	١٨٨،٥٤		
ذكور علمي	١٠٨	١٩٣،٣٥	–	٤،١٨٥	٦،٨٥٥	٢،٦٨٥	٢،٨١٩	٠،٠٥
إناث علمي	٦٢	١٨٩،٦٥	–	–	١،٨٢١	٠،٩٤٦		
ذكور أنساني	٩٥	١٨٨	–	–	–	١،٤٠٤		
إناث أنساني	٣٥	١٨٨،٥٤	–	–	–	–		

رابعا. التعرف على الفروق في محددات إدارة المعرفة على وفق المعتقدات المعرفية لدى أساتذة الجامعة :

لتحقيق هذا الهدف تم تصنيف العينة من أساتذة الجامعة تبعا لأجابتهم على أبعاد المعتقدات المعرفية وكذلك الدرجة الكلية للمقياس أذا رتبت درجاتهم تنازليا واختيرت الـ ٢٧% العليا من الدرجات والـ ٢٧% الدنيا من الدرجات لكل بعد على حدة وكذلك تبعا للدرجة الكلية وبذلك أصبحت كل مجموعة تتألف من (٨١) فردا للمجموعة العليا و(٨١) فردا للمجموعة الدنيا وتم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتي العدد لكل محدد من محددات إدارة المعرفة للكشف عن الفروق في محددات إدارة المعرفة على وفق متغير (المعتقدات المعرفية (الكلي) والأبعاد المكونة لها وكما مبين في جدول (١٦).

جدول (١٦)

القيم التائية المحسوبة والجدولية للمحددات المرتبطة بالكفايات البحثية والمهارية اللازمة لإنتاج المعرفة على وفق المعتقدات المعرفية وأبعادها

المحدد	أبعاد المعتقدات المعرفية	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
محددات مرتبطة بالكفايات البحثية والمهارية اللازمة لإنتاج المعرفة	ضبط اكتساب المعرفة	العليا	٦٨،٩٣٢	٩،٠٣٤	٢٠،٨١	١،٩٦	٠،٠٥
		الدنيا	٩١،٥٢٠	١٠،٤٠٣			
	بنية المعرفة	العليا	٧٣،٠٥٢	٨،٠٥٣	١٥،٧٧٤		
		الدنيا	٩٠،٣٤١	١١،٣٤٢			
	سرعة المعرفة	العليا	٨٥،٣٠٩	٤،٥٠٣	٦،٩٨٦		
		الدنيا	٨٨،٥٩٦	٣،٩٢٠			
	ثبات المعرفة	العليا	٧٤،٢٠١	٨،٣٩١	١٧،٢٣١		
		الدنيا	٨٩،٣١٠	٧،٣٠٦			
	المقياس ككل	العليا	٧٩،٢٠٨	٧،٢٨٣	١٠،٨١٢		
		الدنيا	٨٩،٢١٠	٩،٢٠٤			

وفيما يتعلق بالفروق في المحددات المرتبطة بالكفايات البحثية والمهارية اللازمة لإنتاج المعرفة تبعا

لأبعاد المعتقدات المعرفية بمستوياتها العليا والدنيا فقد اتضح ان القيم التائية المحسوبة بلغت (٢٠،٨١ ـ ١٥،٧٧٤ ٦،٩٨٦ ـ ١٧،٢٣١ ـ ١٠،٨١٢) ـ كانت جميعها اكبر من القيمة التائية الجدولية(١،٩٦) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) ودرجة حرية ١٦٠ وباتجاه ممن يمتلكون مستويات دنيا من المعتقدات المعرفي وأبعادها وهذا يؤشر ان محددات أدارة المعرفة المرتبطة بالكفايات البحثية والمهارية اللازمة لإنتاج المعرفة تشيع عند من يمتلك معتقدات معرفية ضعيفة سواء كان في أبعادها او في مضمونها العام ويرى الباحث ان الجانب الإدراكي المتكون إزاء المعرفة وطبيعة أدارتها المستند إلى قناعات وتصورات هشه و ضعيفة .

جدول (١٧)

القيم التائية المحسوبة والجدولية للمحددات المرتبطة بالجوانب النفسية والأخلاقية لإنتاج المعروفة واكتسابها على وفق المعتقدات المعرفية الكلية وأبعادها

المحدد	أبعاد المعتقدات المعرفية	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
محددات مرتبطة بالجوانب النفسية والأخلاقية لإنتاج المعرفة واكتسابها	ضبط اكتساب المعرفة	العليا	٣٨،٣٢١	٤،٩٨٢	١٣،٧١٥	١،٩٦	٠،٠٥
		الدنيا	٤٦،٩٢٦	٦،٢٠٩			
	بنية المعرفة	العليا	٢٧،٠٢١	٥،٢٨٣	٢٥،٩٤١		
		الدنيا	٤٤،٩٨٣	٦،٩٨٣			
	سرعة المعرفة	العليا	٣٥،٢٨٠	٤،٩٢٣	٢٥،٤٨٣		
		الدنيا	٤٩،٤٧١	٥،٠٧٠			
	ثبات المعرفة	العليا	٣١،٤٨٥	٦،٢٥٠	٢٩،١٥١		
		الدنيا	٥٠،٤٣٩	٥،٣٨٥			
	المقياس ككل	العليا	٣٣،٠٩٤	٤،٢٩٤	٢٦،٣٥٣		
		الدنيا	٤٨،٤٠٨	٥،٩٩٤			

ومن ملاحظة جدول (١٧) وفيما يخص الفروق في المحددات المرتبطة بالجوانب النفسية والأخلاقية لإنتاج المعرفة واكتسابها يتضح ان الفروق بين من يمتلك معتقدات معرفية راسخة ومن يمتلكها بشكل ضعيف كانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (١٦٠) كون القيم التائية المحسوبة (١٣،٧١٥ –

٢٥،٩٤١ – ٢٥،٤٨٣ – ٢٩،١٥١ – ٢٦،٣٥٣) جميعها اكبر من القيمة التائية الجدولية (١،٩٦) وباتجاه المعتقدات المعرفية الضعيفة سواء عند ضبط واكتساب المعرفة او بنيتها او سرعتها او ثباتها او مضمونها الكلي .

جدول (١٨)

القيم التائية المحسوبة والجدولية لمحددات إدارة المعرفة المرتبطة بالبيانات والمعلومات اللازمة لإنتاج المعرفة على وفق المعتقدات المعرفية وابعادها

المحدد	أبعاد المعتقدات المعرفية	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
محددات مرتبطة بالحصول على البيانات والمعلومات اللازمة لإنتاج المعرفة	ضبط اكتساب المعرفة	العليا	١٩،٤٩٢	٧،٩٤٣	١٢،٩١٠	١،٩٦	٠،٠٥
		الدنيا	٣٢،٩٢١	١٠،٥٤٠			
	بنية المعرفة	العليا	٢٠،٤٧٣	٨،٣٠٨	١٥،٣٩٩		
		الدنيا	٣٥،٤٨٠	٩،٤٨٢			
	سرعة المعرفة	العليا	١٨،٣٢٠	٩،٠١٩	٢٠،٦٥٦		
		الدنيا	٣٨،٣٩٤	٨،٤٠٩			
	ثبات المعرفة	العليا	١٤،٣٠٩	٧،٠٢٨	١٥،٢٢٣		
		الدنيا	٢٨،٠٤٨	٩،٠٣٨			
	المقياس ككل	العليا	٢٦،٩٣٨	٩،٩٢٧	٩،٤٦٨		
		الدنيا	٣٦،٤٠٦	١١،٩٠٢			

ومن ملاحظة الجدول(١٨) يتضح وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠،٠٥) في محددات أدارة المعرفة الخاصة بالبيانات والمعلومات اللازمة لإنتاج المعرفة على وفق المعتقدات المعرفية سواء للدرجة الكلية او للأبعاد الفرعية وباتجاه المجموعات الدنيا للمعتقدات المعرفية وأبعادها إذا كانت القيم التائية المحسوبة (١٢،٩١٠ – ١٥،٣٩٩ – ٢٠،٦٥٦ – ١٥،٢٢٣ – ٩،٤٦٨)جميعها اكبر من القيمة التائية الجدولية (١،٩٦) وهذا يؤشر إلى ان العزوف عن السعي للحصول على المعرفة والتمكن من استيعابها يتأثر بنوع المعتقدات المعرفية التي يمتلكها فكلما انخفضت تلك المعتقدات في إطار بنية المعرفة أو سرعتها أو ثباتها جعل من الحصول على البيانات والمعلومات أمرا محجما على شكل ونوع أدارة تلك المعرفة عند أساتذة الجامعة بينما ممن يمتلكون أبنية معرفية راسخة وفقا لمعتقداتهم ويؤمنون بسرعة اكتساب المعرفة وضرورة مواكبة تطورها لا تشكل لديهم مسالة السعي للحصول على البيانات والمعلومات أمرا محددا .

جدول (١٩)

الفروق في محددات إدارة المعرفة المرتبطة بالمناخ الاجتماعي لإنتاج المعرفة وفقا للمعتقدات المعرفية وأبعادها لدى أساتذة الجامعة

المحدد	أبعاد المعتقدات المعرفية	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
محددات مرتبطة بالمناخ الاجتماعي لإنتاج المعرفة	ضبط اكتساب المعرفة	العليا	٢٢،٤٩١	٨،٠٣٧	٩،٤٤٩	١،٩٦	٠،٠٥
		الدنيا	٣٢،٠٣٥	٩،٩٨٢			
	بنية المعرفة	العليا	٢١،٣٩٠	٧،٨٣٩	٨،٥٢٦		
		الدنيا	٣٠،٠٨٣	١٠،٢٩٠			
	سرعة المعرفة	العليا	٢٤،٢٩٣	٧,٠٢٧	١١،٩٩٩		
		الدنيا	٣٤،٣٩٠	٨,٠٣٨			
	ثبات المعرفة	العليا	٢١،٣٠٩	٩،٠١٤	٩،٨٨٣		
		الدنيا	٣١،٩٠٢	١٠،١٨٣			
	المقياس ككل	العليا	٢٢،٤٠٩	٨،٢٢٠	٨،٠١٢		
		الدنيا	٣٠،٥٤٩	٩،٩٢٩			

ووفقا للنتائج الواردة في جدول (١٩) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المحددات المرتبطة بالمناخ الاجتماعي لإنتاج المعرفة تبعا للمعتقدات المعرفية وأبعادها للفرق في كل من المجموعة العليا والدنيا

عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (١٦٠) كون القيم التائية المحسوبة (٩،٤٤٩ - ٨،٥٢٦ ـ ١١،٩٩ ـ ٩،٨٨٣ ـ ٨،٠١٢) جميعا اكبر من القيمة التائية الجدولية (١،٩٦) وباتجاه المجموعات الدنيا وهذا يدلل على إن استشعار المناخ الاجتماعي كمحدد لإنتاج المعرفة يشيع عند ممن تنخفض لديهم القدرة على ضبط اكتساب المعرفة أو سرعتها وكذلك ثباتها .

وبذلك يمكن الاستنتاج بان المنظومة المعرفية الفكرية الممثلة لمعتقدات الأستاذ الجامعي من حيث رسوخها او تماسكها ثباتا او سرعة تسهم إلى حد كبير في إضفاء شكل عد محورا او جانبا يشكل عبئا أمام أدارة او اكتساب المعرفة وإنتاجها:

التوصيات : وفقا لنتائج البحث يضع الباحث التوصيات الآتية :

١. ان تتبنى الجامعات اقامة الدورات لتنمية مهام ادارة المعرفة لدى اساتذة الجامعه وتوفير متطلبات نجاحها .
٢. تنشيط دورات التعليم المستمر لاساتذة الجامعه بما يضمن امتلاك معتقدات معرفية تستند الى تصورات مرنه لاجل اكتساب المعرفة او انتجاها .
٣. الاستفادة من المقاييس التي تم اعتمادها في هذ البحث بهدف تشخيص محددات ادراة المعرفة وكذلك المعتقدات المعرفية للاسهام في تنشيط او اعادة نظر لما هو ضعيف منها .

كما يمكن وضع مجموعة من المقترحات تتمثل

– اجراء دراسة ارتباطية عن العلاقة بين مستوى محددات ادارة المعرفة ونستوى الشعور بالامن النفسي لدى اساتذة الجامعة .

– دراسة مدى اسهام المعتقدات المعرفية في توجهات الهدف لدى اساتذة الجامعة

– والكشف عن العلاقة بين المعتقدات المعرفيه والذكاء الشخصي والدافعية العقلية .

المصـــــــــــــادر

المصادر العربية:

- ابو فاره,يوسف وعليان حمد خليفة (٢٠٠٨).***دور عمليات إدارة المعرفة في فاعلية أنشطة المؤسسات الأهلية في القدس الشرقية فلسطين.***

- بركات،زياد وحسن كفاح (٢٠٠٩): احتياجات التنمية المستقبلية لدى طلبة الدراسات العليا تخصص التربية في بعض الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة انفسهم، ***بحث مقدم للمؤتمر الاول لعمادة البحث العلمي في جامعة النجاح الفلسطينية نابلس.***
- بقيعي،نافز أحمد (٢٠١٣) : المعتقدات المعرفية والحاجة الى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين،***مجلة دراسات للعلوم التربوية***، المجلد (٤٠)، ملحق (٣) ص ١٠٢١ - ١٠٣٥.
- الجرجري،خشمان،حسن علي والسبعاوي، فاطمة خلف حمد(٢٠١٢): التفكير السابر وعلاقته بالمعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة،***مجلة جامعة تكريت للعوم***، المجلد ١٩، عدد ١١. ص ٤٨٣ - ٥٥٥ .
- جودة، عبد الوهاب (٢٠٠٤): بعض مشكلات الباحثين الشبان في مصر- رصد للواقع مع طرح نموذج لتطوير مهارات التفكير العلمي، ***بحث مقدم إلى مؤتمر التفكير العلمي وتكامل المعرفة، كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة.***
- داود، عزيز حنا وعبد الرحمن ، أنور حسين (١٩٩٠): ***مناهج البحث التربوي***، دار الحكمة، بغداد.
- الروسان، فاروق (١٩٩٩): ***أساليب القياس والتشخيص في التربية***، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر، الجامعة الاردنية.
- الزامل، منصور بن عبد الله (٢٠٠٥): واقع افادة الجامعات العربية من خدمات المعلومات المقدمة عبر شبكة الانترنيت، ***مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية***، مجلد(١١)، عدد (٢)ص ٢٣ - ٤٧.
- الزحمة، نضال محمد (٢٠١١): ادارة المعرفة اثرها على تميز الاداء دراسة تطبيقية على الكليات والمعاهد التقنية المتوسطة العاملة في قطاع غزة،***رسالة ماجستير***، كلية التجارة ، جامعة غزة.
- الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم وآخرون (١٩٨١): ***الاختبارات والمقاييس النفسية***، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل.
- سالم، محمود عوض وزكي، امل عبد المحسن (٢٠٠٩) المعتقدات المعرفية وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من طلاب الجامعة ذوي اساليب التعلم المختلفة, ***مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس***، المجلد (٣)، عدد (١١) ص ١٥٥ - ٢١٣ .
- شنيف،مازن ثامر (٢٠١٢): فاعلية خرائط المعرفة والخريطة الذهنية في تحصيل علم الاحياء وتنمية عمليات العلم واتخاذ القرار لدى طلاب الخامس العلمي،***اطروحة دكتوراه***، كلية التربية (ابن الهيثم) جامعة بغداد.
- العتيبي، ياسر (٢٠٠٧) : ادارة المعرفة وامكانية تطبيقها في الجامعات السعودية دراسة تطبيقية على جامعة ام القرى ,***اطروحة دكتوراه***، جامعة ام القرى السعودية .
- العربي، بن داود والغزالي،عادل (٢٠١٢): معوقات تحقيق الريادة في ادارة المعرفة وسبل تجاوزها(الادارة الجزائرية نموذجا). ***مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية***، العدد (٨).ص ١١٠ - ١٤٢.
- عليان،ربحي مصطفى (٢٠٠٨):***ادارة المعرفة***، ط١، دار صفا للنشر والتوزيع، عمان - الاردن .
- عودة، أحمد سليمان والخليلي،خليل يوسف (١٩٨٨): ***الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية***، دار الفكر، عمان.

- عيسان،صالحه عبد الله والعاني، وجيهة ثابت (٢٠٠٨): دور تكنولوجيا المعلومات في ادارة المعرفة في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، ***مجلة البصائر جامعة البترا***،مجلد (١٢) عدد (١) ص ٥٩ - ١٠٧.
- محجوب، بسمان فيصل (٢٠٠٤): ***عمليات ادارة المعرفة مدخل للتحول الى جامعة رقمية***, جامعة الزيتونة - المؤتمر العلمي السنوي الرابع ، عمان -الاردن .
- ملحم، سامي محمد(٢٠٠٠) : ***مناهج البحث في التربية وعلم النفس*** ، ط١، دار المسيرة للنشر ، عمان .
- المكاوي،ابراهيم خلوف (٢٠٠٧):***ادارة المعرفة الممارسات والمفاهيم***، ط١، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان - الاردن .
- المنظمة العربية للتنمية الادارية (٢٠٠٦): ***الاستثمار في بنية المعلومات والمعرفة***، المنظمة العربية للتنمية الادارية، القاهرة.
- هاشم، نهلة عبد القادر (٢٠٠٥): ادارة المعرفة مدخل للأبداع التنظيمي في الجامعات المصرية***مجلة مستقبل التربية العربية***، مجلد (١١)، عدد (٣٨) ص ٩ - ٦٦ .

المصادر الاجنبية:

- Allen, M. & Yen, W. (1979): ***Introduction to Measurement Theory***, book Cole, California.
- Burr, J.F., &Hoffer, B.K. (2002):***Personal epistemology and theory of mind: deciphering young children's beliefs about knowledge and knowing***, New Ideas in psychology, Vol. 20, PP.199-224.
- Canon, F. (2005): Epistemological Beliefs and Approaches to Learning: Their Change Through Secondary School and Their Influence on Academic Performance. ***British Journal of Educational Psychology***, 75(2) , 203–221.
- ———.,&Maria C. (2008): ***Family environment epistemological beliefs learning and academic performance***: A path analysis, In M. S. khine (Ed.), Knowing, Knowled and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures New York: Springer.
- Dixon, N.C. (2000): ***Common Knowledge: How Companies Thrive by Sharing What They Know***, Boston, MA., Harvard Business School Press.
- Eble, R. L. (1972): ***Essentials of Education Measurement,*** New Jersey, 2nd , prentice-Hall.
- Guven ,Meral.(2009): the epistemological Believes of distance education students . ***Turkish online journal of distance education***,volume 10 n 3 article 15.

- Harris, J., & A. Henderson.(1999): ***" a Better Mythology for System Design, " Proceeding of the Conference on Human Factors in Computing Systems***, (New York: ACM Press, pp. 88 – 95).
- Hoffer, B.K., &Pintrich, P.R.(1997): The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowingand their relation to learn, ***Review of Educational Research***, Vol. 67,N.1,PP.88-140
- Jacobson, M. J.,& Spiro, R. (1995): Hypertext Learning Environments, Cognitive Flexibility, and the Transfer of Complex Knowledge: An Empirical Investigation. In: ***Journal of Educa-tional Computing Research***, 12. Jg., H. 4, S. 301-303.
- Kardash, C.M., &Scholed ,R.J.(1996):Effects of preexisting beliefs epistemological beliefs and need for cognition on inter pretation of controversial issues .***Journal of Educational Psychology***,VO1. 88 N2 PP266 - 271.
- Metcalfe, A., Scott. (2009):***Knowledge for whose society? Knowledge production***, higher education, and federal policy in Canada, High Educ 57:DOI 10.1007.
- Moore, W. S. (2002): Understanding learning in a postmodern world: Reconsidering the Perry: scheme of intellectual and ethical development. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.),***Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing***(pp. 17-36). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nunnally, J. C. (1978*): **Psychometric theory***. New York, McGraw- Hill.
- Paulsen, M., &Feldman, K. (2005):***The Conditional and Interaction Effects of Epistemological Beliefs on the Self-Regulated Learning of College Students:Motivational Strategies***. Research in HigherEducation, 46(7), 731- 768
- Paulsen, M.B., & Feldman, K.A. (2005): The Conditional and interaction effects of epistemological beliefs on the self-regulted learning of College students: Motivational strategies, ***Research in Higher Education***, Vol.46, N.7,PP.731-749.
- Pickering, A. (1993): "The mangle of: Agency and Emergence in The Sociology of Science", ***American Journal of Sociology***, Vol 99, No 3(November,1993).
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. ***Journal of Educational Psychology***, 82, 3, 498-504
- ———. (1993A): Comparisons of Beliefs about the Nature of Knowledge and Learning among Postsecondary Students. Research in Higher Education, 34, (3) , 355–370
- ———.(1994b):Synthesizing epistemological beliefs system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research: tentative understanding and provocative confusions, ***Educational psychology Review***,Vol.6,N.4,PP.293-319.
- ———, & Walker, K. (1995): Are epistemological beliefs similar across domains? ***Journal of Educational Psychology***, 87(3), 424-432.
- ———. (1998). The Influence of Age and Education on Epistemological Beliefs ***.British Journal of Educational Psychology***, 68 , 551-562.

- ————,Mau,Wei-Cheng,Brookhart,Hutter,R (2000): Understanding middle students beliefs about knowledge and learning using a multidimensional paradigm ,***the journal of Educational Research***,Vo1 .94,No 2, p 120 - 127.
- ————. &Hutter .R (2002): Epistemological beliefs and and thinking about ere day controversial .***the journal of psychology***, 136 (1) p 5 - 20.
- ————.(2004): ***Explaining the epistemological beliefs Approach, Educational Psychologist***, Vol.39,N.1,PP.19-29
- Singh, H, (2003). "Building effective blended learning programs"**.** ***Educational Technology***, 43(6), 243-254.
- Stettner, Morey. (2000): ***Skills for New Managers*** , U.S.A, McGraw - Hill.
- Whitmire, E. (2004):***The Relationship Between Undergraduates, Epistemological Beliefs, Reflective Judgment, and their Information-Seeking Behavior***.Information Processing and Management, 40(1), 97-112
- Yan, I., Yang, K., M., & Choi, I. (2001):***An Analysis of the Nature of Epistemological Beliefs: Investigating Factors Affecting the Epistemological Development of South Korean High School Students***. Asia Pacific Education Review, 2(1) 10-21

ملحق (١)

كلية التربية — الاستبيان المفتوح لتحديد محددات ادارة المعرفة

قسم العلوم التربوية والنفسية

زملائي الاساتذة الافاضل تحية واحترام يروم الباحث اجراء دراسة علمية ازاء محددات ادارة المعرفة لدى اساتذة الجامعة ولغرض الحصول على البيانات اللازمة لانجازها يرجى من حضرتكم ابداء المساعدة من خلال الاجابة على السؤال الاتي علما ان اجابتك هي لاغراض البحث العلمي.

ماهي المحددات التي تواجهك في ادارة المعرفة (اكتساب المعرفة او انجازها) في الجامعة ؟

-

-

-

-

-

-

-

شكرا لتعاونكم

الباحث

أ.م.د علي صكر جابر

ملحق (٢)

استبانة محددات ادارة المعرفة

جامعة القادسية/ كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

زملائي التدريسيين ..... زميلاتي التدريسيات

اللقب العلمي ( ) الجنس ( )

التخصص	علمي	انساني

في الصفحات الآتية عدد من العبارات لبعضالمواقف والتي تختلف درجة انطباقها من شخص لأخر تمثل رؤيتكم لشكل المناسب لادارة المعرفة وماتواجهك من تحديات في ذلك الامر حيث وضع اربعة بدائل للإجابة في ضوء ما ينطبق عليك من غيره.

- إن الإجابة على هذه العبارات تتطلب منك ان تكون دقيقاً وصريحاً.
- تأكد من رقم العبارة التي تجيب عنها في ورقة الإجابة.
- بعد تدوين المعلومات العامة ابدأ الإجابة ولا تترك أي عبارة دون إجابة.

شاكرا تعاونكم

الباحث

أ.م.د علي صكر جابر

أ. محددات مرتبطة بالكفايات البحثية والمهارية اللازمة لإنتاج المعرفة

ت	الفقرات	تنطبق علي			لاتنطبق علي ابدا
		تماما	غالبا	أحيانا	
١	امتعض من وضع خطة ممكنة التطبيق لانجاز متطلبات البحوث				
٢	يصعب علي إعداد مخطط لانجاز مفردات المادة الدراسية المكلف بتدريسها				
٣	افتقر الى القدرة على اختيار موضوعات أصيله تصلح للبحث العلمي				
٤	لدي القدرة على صياغة الفروض العلمية وتحديد مقاييس اختبارها				
٥	اعجز عن المشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية بفاعلية				
٦	يصعب علي تحديد المنهج الملائم للبحوث التي اعدها				
٧	افتقر الى الالمام الكافي بالنظريات العلمية في الموضوعات التي ادرسها				
٨	من الصعب علي توظيف النظريات المختلفة في بحوثي ومحاضراتي				
٩	يشكل كتابة الجانب النظري صعوبة لي أثناء إعداد البحوث التي أنجزها				
١٠	افتقر الى القدرة على تصنيف البيانات الميدانية (العملية) وتنظيمها				

١١	يتعذر علي ترميز البيانات وجدولتها وعرضها				
١٢	يصعب على إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة لاختبار فروض الدراسة				
١٣	لا أجيد إجراء المقارنات والفروق الإحصائية بين المجموعات البحثية				
١٤	شعرت بصعوبات في التحليلات الإحصائية اللازمة لإعداد رسالتي أو أطروحتي				
١٥	افتقر الى مهارات تحليل البيانات علميا والتعليق عليها				
١٦	تواجهني صعوبات في استنتاج النتائج النهائية للأبحاث التي أعدها				
١٧	اشعر بضعف القدرة على صياغة النتائج العلمية بطريقة إجرائية				
١٨	تواجهني تحديات في كتابة التوصيات بطريقة يسهل تطبيقها عمليا				
١٩	افتقر الى القدرات اللازمة لكتابة ملخص البحث العلمي				
٢٠	معرفتي غير كافية بتنظيم البحوث وتنظيمها وتبويبها				
٢١	لا اتقن مهارات الصياغة اللغوية وضبط الفقرات بكفاية				
٢٢	استطيع البحث عن المعلومات والدراسات السابقة الأجنبية في موضوع تخصصي				
٢٣	أحرج لعدم أجادة قراءة النصوص الأجنبية في موضوع تخصصي				
٢٤	افتقر الى القدرة على ترجمة النصوص الأجنبية في موضوع تخصصي				
٢٥	ضعف لغتي الأجنبية اثر على افتقار محاضراتي للمعارف والمعلومات المهمة				

ب. محددات مرتبطة بالجوانب النفسية والأخلاقية لإنتاج المعرفة واكتسابها

٢٦	من الصعب علي قبول الجديد في مجال معرفتي				
٢٧	هدفي الأساسي الحصول على الترقية أو الوجاهة الاجتماعية				
٢٨	ليس لدي اهتمام بالبحث والتنقيب عن أسباب المشكلات في مجال تخصصي				
٢٩	أتجنب حضور الفعاليات العلمية بالجامعة				
٣٠	أبدد وقتي بالأعباء المنزلية على حساب متطلبات البحث والتدريس				
٣١	أتمرد على القواعد واللوائح الأكاديمية				
٣٢	لا اتقيد بالأمانة العلمية في الحصول على البيانات والمعلومات لانجاز المحاضرات والبحوث				

٣٣	اتضايق من مشاركة الاخرين في انجاز بحث علمي				
٣٤	أبتعد عن قواعد الموضوعية في تحليل وتفسير نتائج أبحاثي				
٣٥	أتمسك براي فقط في الحصول على المعارف والوصول إلى الحقائق				
٣٦	أستسهل الحصول على المعارف الجاهزة				
٣٧	غير مكترث لمواعيد الفعاليات العلمية(ندوات مؤتمرات)والدورات التدريبية				
٣٨	أتقبل كل ما هو مكتوب أو معروض من معارف دون فحصه				
٣٩	غير مهتم لنتيجة ما أتوصل إليه من نتائج في حل مشكلات المجتمع				
٤٠	أشعر بعدم تقدير المجتمع والدولة لما أتوصل إليه من نتائج علمية				

ج – محددات الحصول على البيانات والمعلومات اللازمة لإنتاج المعرفة

٤١	تواجهني صعوبات في الحصول على البيانات الإحصائية المتعلقة بموضوع دراستي				
٤٢	تزودني الجهات المعنية بالبيانات التي احتاجتها في إعداد أبحاثي				
٤٣	اشعر بضعف مساعدة المراجع الإدارية للحصول على البيانات والمعلومات لإنجاز بحوثي				
٤٤	تواجهني صعوبات ادارية في منح الموافقات لاجراء الدراسات التطبيقية او الميدانية				
٤٥	أجد تذمر من المبحوثين أثناء إجراء الدراسة التطبيقية				
٤٦	اعاني من جهل أفراد المجتمع بميدان الدراسة التطبيقية				
٤٧	تعترضني صعوبات في طرح بعض التساؤلات الحساسة مع عينة البحث				

د– محددات تتعلق المناخ الاجتماعي لإنتاج المعرفة

٤٨	غير مكترث لطبيعة العلاقة بين أعضاء الهيئة التدريسية وبين الطلبة				
٤٩	افرح لقلة المشكلات بين أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية				

	داخل القسم				
٥٠	يسعدني التنافس الشريف بين التدريسيين				
٥١	اواجه بقيود في حرية الاختيار، والتعبير عن آرائي حيال القضايا والمشكلات				
٥٢	اشعر بوجود الخلاف بين الأساتذة في انجاز المهام المعرفية				
٥٣	يتجاوز على دوري للاشتراك ببعض الأنشطة العلمية				
٥٤	أعاني من قلة اشراكي بجلسات نقاشية حول الجوانب المعرفية				
٥٥	غير راض عن تواصل زملائي وزميلاتي عبر وسائل الاتصال الالكتروني لمناقشة بعض قضايا المعرفة.				

ملحق (٣)

جامعة القادسية- كلية التربية مقياس المعتقدات المعرفية لدى اساتذة الجامعة

قسم العلوم التربوية والنفسية

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

تحية طيبة

يروم الباحث إجراء دراسة بعنوان(**محددات إدارة المعرفة على وفق المعتقدات المعرفية لدى أساتذة الجامعة).**

ولتحقيق هذا الهدف ارتأى الباحث تبنى مقياس شومار (Schommer,1998)والمعرب من (بقطر ٢٠٠٧) بعد إجراء بعض التعديلات عليه ليتناسب مع مجتمع البحث الحالي، ولمكانتكم العلمية والخبرة العلمية التي تتمتعون بها يسر الباحث الاسترشاد بآرائكم لبيان صلاحية الفقرات وبدائلها وتعرفها **شومار (Schommer,) 1998** : تصورات ذهنية للفرد حول التعلم والمعرفة لتشكل اعتقاده فيها من حيث بنيتها وثباتها ومصدرها وضبط اكتسابها والسرعه في الاكتساب .

متضمنة أربعة أبعاد هي

أ. **الاعتقاد بثبات المعرفة**

ب. **الاعتقاد ببساطة المعرفة:**

ت. **الاعتقاد بسرعة المعرفة:**

جـ. الاعتقاد في المعرفة المؤكدة(اليقينية)

علما أن بدائل الإجابة هي (تنطبق علي تماما , غالبا , أحيانا , نادرا . لا تنطبق علي ابدا).

تقبـلوا فائــق الشـكر والتقـدير.

أ.م.د
علي صكر جابر

اولا. **الاعتقاد بثبات المعرفة:** و يمتد ما بين الاعتقاد بأن القدرة على التعلم ثابتة منذ الميلاد إلى القدرة على التعلم التي يمكن أن تتغير ، و يتضمن هذاالبعد ست مجموعات فرعية هى: (الاعتماد على السلطة، القدرة على التعلم محكومة بعوامل فطرية ، لا يرتبط النجاح بالعمل الجاد ، لا يستطيع الفردأن يعرف كيف يتعلم ، يستطيع الفرد التعلم من أول مرة، الجهد المركز مضيعة للوقت)

ت	الفقرات					
١	استشير الاخرين عند مواجهتي مشكلة صعبة					
٢	احاول فهم ماقراه دون الاستعانة باحد					
٣	ماحصل عليه من معرفة يعتمد على كفائتي					
٤	اتقبل اجابات طلبتي كما هي حتى لو لم افهمها					
٥	اعتقد ان القدرة على التعلم قدرة فطرية					
٦	اعتقد ان بعض الناس يولدون ولديهم القدرة على التعلم الجيد بينما اخرون لديهم قدرة محدودة					
٧	اعتقد ان الطلبة متوسطي التحصيل يبقون كما هم طوال حياتهم					
٨	**اجد ضرورة لمحتوى مهارات التعلم في الدراسة الجامعية**	**استبعدت**				

٩	اعتقد ان الاذكياء ليس عليهم ان يذاكروا كثيرا كي يتفوقوا دراسيا					
١٠	اعتقد ان نسبة كبيرة من الذكاء تعود للعمل الجاد					
١١	احتاج الى مزيد من الجهد لكي اتقدم بتخصصي					
١٢	من الضروري لكل فرد الوصول الى الاجابات الصحيحة					
١٣	ارى ان كل فرد يحتاج الى معرفة كيف يتعلم					
١٤	رغبتي في الحصول على المعلومات هي التي تحدد حصولي على قدر كبير منها					
١٥	اعتقد ان الكتب التعليمية المساعدة للمناهج الدراسية لافائدة منها					
١٦	المتفوقون هم اولئك الذين يطورون قدرتهم على التعلم					
١٧	اعتقد ان الكتب الالكترونية في تخصصي لافائدة منها					
١٨	اجد ان اغلب المعلومات التي اقراها من مصدر معين ادركها من اول قراءة لها					
١٩	**كلما كررت القراءة لكتاب ما احصل على معلومات اكثر**	**استبعدت**				
٢٠	يزداد استيعابي للمعلومات الصعبة كلما ابتعدت عن المثيرات الخارجية					
٢١	اعتقد ان قضاء وقت طويل في حل مسالة معقدة يزيد الامر تعقيدا					
٢٢	**اشعر ان تكرار قرائتي لفصل من كتاب جامعي لايعيني على فهمه**	**استبعدت**				

ثانيا . **الاعتقاد ببساطة المعرفة:** ويمتد ما بين الاعتقاد بالمعرفة الواضحة(غير الغامضة) المكونة من أجزاء منفصلة إلى المعرفة كمفاهيم عالية الترابط ، ويتضمن هذا البعد ثلاث مجموعات فرعية هى(طلب التفاصيل، تجنب التكامل ، تجنب الغموض) .

٢٣	ليس من الممكن معرفة مايعنية الكتاب الا اذا عرفت قصد المؤلف					
٢٤	ارى ان كثيرا من الكلمات تشمل معنى واحدا واضحا					
٢٥	معرفة السياق الذي جاءت فيه الجملة مهم جدا لاتمام المعنى					
٢٦	اعتقد ان افضل ما في المواد العلمية انها لاتحتمل الا اجابة واحدة صحيحة					
٢٧	ارى ان طرية المناقشة والحوار تسهل على الطلبة فهم المطلوب					
٢٨	اعتقد ان اتباع الخطوات العلمية المنطقية لحل مشكلة علمية ليس بالضرورة يوصلني لحلها					
٢٩	اعتقد ان اهم جزء في البحث العلمي هو اصل التفكير في موضوع البحث					
٣٠	اعتقد ان القياس بدقة يعطي للبحث العلمي معناه					
٣١	اشعر عند الاستماع لمحاضرة ان الافكار تبدو سهله					
٣٢	احرص على ترتيب افكاري بدقة عند القائي محاضرة ما					
٣٣	**لاتعجبني القصص التي ليس لها نهاية**	**استبعدت**				
٣٤	اجد عندما اربط بين معلومات معينة مع مالدي من افكار ان الامر يزداد غموضا					
٣٥	اضمن محاضراتي مصادر عده					
٣٦	اركز في توجيه طلبتي على الافكار الرئيسة بدلا من التفاصيل الثانوية					
٣٧	افضل اعادة ترتيب الافكار بالطريقة التي تناسبني					
٣٨	اقصد في المذاكره البحث عن معلومات محدده					
٣٩	اعتقد ان الاستاذ الجيد هو الذي يحفظ كثيرا من المعلومات					
٤٠	اعتقد ان من يخفق في تذكر معلومات تفصيلية وياتي بافكار جديدة بدلا عنها يتمتع بالذكاء					

٤١	افضل تذكر التعريفات كامر ضروري بالقاء المحاضرات					
٤٢	ارى انه ليس من الضروري الخروج بحل صحيح لمسالة تواجهني					
٤٣	اجد ان المعلومات غير المحسومة تساعدني للتفكير فيها					
٤٤	**احترم المحاضرين الذين يرتبون محاضراتهم بدقة ويلتزمون بخططهم**	**استبعدت**				
٤٥	ارى ان الاهتمام بالجوانب التطبيقية والتطبيقية يحقق فائدة اكبر					
٤٦	**احث طلبتي على حفض التعريفات كامر ضروري لاجتياز الامتحان**	**استبعدت**				

ثالثا . **الاعتقاد بسرعة المعرفة:** وهو يمتد ما بين الاعتقاد بأن التعلم سريع، أو عدم وجود تعلم إطلاقا، والتعلم التدريجى، ويتضمن هذا البعد مجموعة فرعية واحدة، وهى: التعلم السريع

٤٧	استمر في محاولة التعلم مهما كان الوقت المستغرق					
٤٨	ارى ان الذي يستفيد من قضاء وقت طويل لحل مسالة صعبة هو الاذكى					
٤٩	استوعب ماسمعه من اول مرة					
٥٠	اعتقد ان الطلبة المتفوقون يتقبلون المعلومات بسرعة					
٥١	اعتقد ان عملية بناء المعرفة عملية بطيئة					

رابعا.الاعتقاد في المعرفة المؤكدة(اليقينية):ويمتد ما بين الاعتقاد بالمعرفة المطلقة والمعرفة المتطورة ، ويتضمن هذا البعد مجموعتين فرعيتين هما (المعرفة المؤكدة ، لا تنقد السلطة)

٥٢	اعتقد ان العلماء بامكانهم اكتشاف الحقيقة المتعلقة بكل شئ اذا ارادوا ذلك					
٥٣	اعتقد ان الافراد في النهاية لابد ان يدركوا الصحيح من الاشياء					
٥٤	اعتقد ان الحقيقة ثابتة لاتتغير					

٥٥	ارى ان الشئ الوحيد اليقيني هو عدم اليقين نفسة					
٥٦	اعتقد ان الموت هو الشئ الوحيد المؤكد					
٥٧	ارى ان الحقائق العلمية ثابته نسبيا					
٥٨	ارى ان نصيحة المتخصصين موضع للتساؤل والمناقشة					
٥٩	افضل اختبار المعلومات التي اقراها في كتاب ما					
٦٠	انصح طلبتي بتصديق كل مايقرأوه					
٦١	ثقتي بنفسي تجعلني اجادل الاخرين لاقناعهم					
٦٢	اتساءل عن مايمتلكه زملائي من علم ومعرفة					
٦٣	أؤمن بان طرح الاسئلة يزيدني تطورا في تخصصي					

ملحق (٤)

يوضح اسماء السادة المحكمين ودرجاتهم العلمية ومكان عملهم لمقياس المعتقدات المعرفية ومحددات ادارة المعرفة

ت	الاسم	الدرجة العلمية	مكان العمل
١	د.عبد العزيز حيدر الموسوي	استاذ	جامعة بغداد/ كلية التربية/ابن الهيثم
٢	د.علي عودة محمد	استاذ	الجامعة المستنصرية / كلية الاداب
٣	د اسماعيل ابراهيم علي	استاذ مساعد	جامعة بغداد / كلية التربية ابن الهيثم
٤	د . سعد عزيز جوده	استاذ مساعد	جامعة المثنى/كلية التربية
٥	د. سلام هاشم حافظ	استاذ مساعد	جامعة القادسية / كلية الاداب
٦	د فاضل جبار جوده	استاذ مساعد	جامعة بغداد / كلية التربية ابن الهيثم
٧	د ناجح حمزة المعموري	استاذ مساعد	جامعة بابل/ كلية الفنون الجميلة
٨	د ناجي محمود ناجي	استاذ مساعد	جامعة بغداد/كلية التربية/ابن الهيثم
٩	د عباس رمضان رمح	استاذ مساعد	جامعة القادسية/كلية التربية
١٠	د احمد عمار جواد	مدرس	جامعة القادسية/كلية التربية

١١	د سيف محمد رديف	مدرس	جامعة بغداد– مركز البحوث النفسية والتربوية
١٢	د . مصطفى نعيم عبد الله	مدرس	جامعة القادسية/كلية التربية