إدارة مدارس المستقبل الثانوية في منطقة عسير
في ضوء مدخل إدارة المعرفة

إعداد

أ/ عادل عبده أحمد القثردي

باحث دكتوراه، تخصص الإدارة والإشراف التربوي، قسم القيادة والسياسات التربوية، كلية التربية، جامعة الملك خالد

أ.د/ عبدالعزيز سعيد محمد الهاجري

قسم القيادة والسياسات التربوية كلية التربية، جامعة الملك خالد.

مجلة الدراسات التربوية والانسانية. كلية التربية. جامعة دمنهور

المجلد السادس عشر، العدد الثالث (يوليو)– الجزء الأول، لسنة 2024

إدارة مدارس المستقبل الثانوية في منطقة عسير في ضوء مدخل إدارة المعرفة

أ/ عادل عبده أحمد القثردي[1]

أ.د/ عبدالعزيز سعيد مُحَمَّد الهاجري

الملخص

تهدف الدراسة إلى التعرف على الأسس النظرية لمدرسة المستقبل ومدخل إدارة المعرفة، وعلى إدارة مدارس المستقبل الثانوية في منطقة عسير في ضوء مدخل إدارة المعرفة من وجهة نظر عينة البحث، وإلى الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات العينة للتحديات التي تواجه مدير مدرسة المستقبل الثانوية في منطقة عسير في ضوء مدخل إدارة المعرفة، والتي تعزى للمتغيرات التصنيفية للدراسة وهي: "المؤهل الجامعي، سنوات الخبرة، والوظيفة، كما هدفت الدراسة لبناء نموذج لمدرسة المستقبل في ضوء مدخل إدارة المعرفة بما يتوافق مع رؤية المملكة العربية السعودية 2030، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وبناء الاستبانة كأداة للدراسة الميدانية، وتم تطبيقها على عينة الدراسة والتي بلغ عدد افرادها (202) موزعين كالتالي: (146) مشرفا، (56) مديرا، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن أكثر التحديات التي تواجه مدارس المستقبل الثانوية في منطقة عسير في ضوء مدخل إدارة المعرفة من وجهة نظر أفراد العينة هي التحديات القيادية والتنظيمية، وأقلها تحديا هي التحديات التقنية، وأن أكثر التحديات القيادية والتنظيمية تقديرا هو غياب وحدة تنظيمية تتولى الإشراف على تطبيق إدارة المعرفة داخل مدرسة المستقبل، وأنه توجد فروق دالة إحصائيا بين تقديرات أفراد العينة للتحديات الفنية ترجع الى متغير المؤهل العلمي، وتعزى هذه الفروق لصالح مجموعة المؤهل فوق الجامعي . كما توجد فروق دالة إحصائيا كذلك بين تقديرات أفراد العينة للتحديات القيادية والتنظيمية ترجع لمتغير الخبرة العملية، وتعزى لصالح مجموعة الخبرة (أكثر من 10 سنوات). وأوصت الدراسة بناء على نتائجها باعتماد مدرسة المستقبل كأنموذج للتعلم الثانوي، كما أوصت بإضافة متطلبات مدرسة المستقبل في ضوء مدخل إدارة المعرفة إلى وثيقة سياسة التعليم في المملكة، كما قدمت الدراسة أنموذجا لمدرسة المستقبل في ضوء مدخل إدارة المعرفة بما يتوافق مع رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

الكلمات المفتاحية: الإدارة التربوية، مدرسة المستقبل، إدارة المعرفة، تعليم عسير.

---

[1] **قسم القيادة والسياسات التربوية، كلية التربية، جامعة الملك خالد.**

الايميل الجامعي للباحث الرئيس: 442812520@kku.edu.sa

Challenges which Face High Future Schools in Aseer Region considering knowledge Management Approach.

ADEL ABDUH A ALQUTHRUDI, Abdulaziz Saeed Mohammed Alhajri

Educational Administration and Supervision, Department of Educational Leadership and Policy, College of Education, King Khalid University

Email:442812520@ kku.edu.sa

Abstract:

The study aimed to administration of high School Manager and educational supervisors at general educational administration in Aseer region of. Challenges Which face high Future Schools in Aseer region considering knowledge management approach ،identify differences with statistical signi finance among averages of the sample scores for challenges which face high future school manager in Aseer region in Light of knowledge management in line with the Kingdom of Saudi Arabia's Vision 2030. Descriptive approach was used to achieve the study objectives. In addition ،a questionnaire was designed as a tool for the field study and was applied on the study sample which was about (202) members divided as the following (146) supervisors and (56) managers. The study reached many conclusions as the following: organizational and leading challenges are the most of challenges that face high future schools in Aseer Region considering knowledge management approach ،the least of these challenges are technological challenges ،Absence of an organizational unit that holds supervision of knowledge management applying at the future School was the most leading and organizational challenges recognized ،there are no statistically significant differences among the study sample scores of professional challenges due to an academic qualification ،these differences are for the benefit of post graduate qualification group there are statistically significant differences among the study sample scores of the leading and organizational challenges due to the practical experience variable ،these differences are for the benefit of the group of more than ten years of experience ،the study recommended the regarding future school a model of high education ،revising the document of Saudi Arabia educational policy and harmonize this document according to needs of the era of knowledge and in line with the Kingdom of Saudi Arabia's Vision 2030.

Key words: Educational Managership, Future School, knowledge Management, Aseer Education.

المقدمة:

لقد ساهم الاعتقاد بأن الذي يمتلك المعرفة ويقدر على توظيفها هو الذي يمتلك القوة في اتجاه المدارس نحو صناعة المعرفة وتوظيفها ؛ فالمعرفة هي محرك النمو الاقتصادي والسمة البارزة للعصر الحالي، وكلما ابتعدت منظومات العمل عن المعرفة كلما كانت إلى الضعف أقرب. وبالنظر لتوقعات الخبراء بأن القرن الحالي لن يكون صناعيا لكنه سيكون معرفيا ذكيا فإن المنظمات تتنافس على استقطاب رأس المال المعرفي وجعله المنطلق الأساسي للوصول إلى الريادة في عصر المعرفة، كما تسارع لتحويل ما لديها من معارف ضمنية إلى معارف ظاهرة، والعمل على كسر جمودها المعرفي الذي جعل منها منظمات تقليدية غير قادرة على التكيف مع التطورات. ومن هذه المنظمات المدرسة التي تتعامل مع هذه التغيرات الكبرى لتقودها بما يناسب طاقات المجتمع وأهدافه (علي، صبري الأنصاري: 2018).

إن المجتمعات تؤمن أن التعليم هو باب المستقبل؛ إذ لا يمكن لنا الدخول نحو المستقبل إلا عن طريق المدرسة؛ فكل جوانب الحياة تقوم على الإنسان ولا يمكن إعداد الإنسان للحياة إلا عن طريق التعليم (الحربي، 2011: 78)، وبقدر اهتمامنا بمستقبل التعليم يكون اهتمامنا بهذا الإنسان الذي سيعيش فيه (البشري، 2008: 7)، كما أن الاهتمام بمدرسة المستقبل لا يعني أن نقوم بفصلها عن الماضي ولا الحاضر؛ فمدرسة المستقبل لا تستطيع التفكير بالمستقبل دون أن تعيش الأزمنة الثلاثة كلها، فهي تعيش الماضي بثوابته، والحاضر بواقعيته، والمستقبل باستشرافه (تركي، 2002: 138. 139)، وقد تم مراعاة ذلك في خطط التعليم بالمملكة العربية السعودية، التي تستثمر في التعليم للمحافظة على ما تحقق من مكتسبات وتوظفها لتحقيق مكتسبات جديدة (تطور التعليم: التقرير الوطني للممكلة العربية السعودية، 2004: 10).

إن نموذج (مدارس كسر القالب) يكاد يكون وصفاً لمدرسة المستقبل التي عملت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية على تطبيقات تتفق معها في الأهداف والسياسات، (أبو السعود، 2012: 34)، يؤكد ذلك ما تضمنته وثيقة "الأهداف والسياسات لخطة التنمية العاشرة من عام 2015 إلى 2019م" التي قدمتها وزارة الاقتصاد والتخطيط خلال العام 2014، والتي تبين مدى اهتمام المملكة العربية السعودية بالتحول نحو مجتمع المعرفة، وتفعيل دور البحث العلمي في حل المشكلات ووضع التصورات التطويرية.

وإذا كانت مدرسة المستقبل تعتني بالطالب وتعتبره محور العملية التعليمية فهي كذلك تهتم بالتنمية المهنية للمعلم وفق أعلى المعايير المهنية؛ فهي تطور المعلم ليكون عميق المعرفة باعتبار أن العمق المعرفي للمعلم يساهم في تحديد الأفكار الرئيسية التي تُعَدُّ موضوعا لأسئلة التفكير بكافة مستوياته، فالمعلم بمدرسة المستقبل قادر على منح المعارف بعدا حيويا من خلال توظيفها في حل مشكلات الحياة خارج حجرة الصف (القحطاني، 2015: 46-47)، كما تشكل المناهج في مدرسة المستقبل محورا رئيسا لضمان جودة التعليم، وبما يساهم في تنمية شخصية الطالب الذي يمتلك القدرة على مواجهة التحديات المستقبلية، كما أنها تحقق التكامل بين الجوانب النظرية والتطبيقية، والأنشطة الصفية وغير الصفية، فضلا عن ارتباطها بالبيئة، واحتياجات المجتمع والتكامل بين موضوعات المادة الواحدة ووحداتها، والتكامل بين مجموعة من المواد، وتضمين المناهج مهارات التفكير المنهجي كالتحليل والاستنتاج والتقويم وحل المشكلات . كما أن مدرسة المستقبل تركز على التعامل مع التقنية بصورة فعالة وبعيدا عن الشكلية والروتينية (علي، صبري الأنصاري: 2018).

إن ربط الدراسة الحالية لمدرسة المستقبل بمدخل إدارة المعرفة يدعمه الاتجاه العالمي نحو دعم المناخ الإداري والاجتماعي والسياسي لصناعة المعرفة وتسهيل انتقالها والحصول عليها كما قرر ذلك كل من اليونسكو، والاتحاد الأوربي، والاتحاد الدولي لمعالجة المعلومات (القرني، 2009: 16)، لقد تبلور هذا التوجه ابتداء من العام 1980 وظهور عبارة "المعرفة قوة" وكان ذلك في المؤتمر الأمريكي الأول للذكاء الاصطناعي، وبعد ذلك بعشر سنوات أصبحت المعرفة عنصرا مفضِّلا ومرجِّحا يمنح المنظمات التي تمتلكها ميزة تنافسية على غيرها من المنظمات، ليمهد ذلك لظهور مدخل إدارة المعرفة كمدخل ذي مفهوم إداري مستقل(الرقب، 2015: 2).

ويساهم مدخل إدارة المعرفة في التعامل بإيجابية مع الضغط الذي يمارس على التعليم لمواكبة التغيرات العالمية؛ فتحديثات علم التربية تتغير بصورة متوالية وسريعة، كما أن المجتمع بمؤسساته يطلب من المدرسة أن تواكب تغيرات علوم الاقتصاد والاجتماع في مناهجها لصناعة جيل يمكن تأهيله للاستفادة منه في سوق العمل والتعليم العالي، لذلك يدرك العالم أن المعرفة هي الثروة الحقيقية للأمم وأنها أكثر أهمية من مصادر الثراء التقليدي كالمال والعقار وغيرهما، ويعمق هذا الإدراك رصد تجارب عالمية ناجحة بسبب

اعتمادها مدخل إدارة المعرفة في عملياتها الإدارية والفنية (السالم، 2014: 27). وفي ضوء هذه الأهمية المشار إليها تتبنى وزارة الاقتصاد والتخطيط بالمملكة في (الأهداف والسياسات لخطة التنمية العاشرة:37/1436هـ –2019/2015: 2–3) أهدافا متعلقة بنشر المعرفة وتوليدها واستثمارها وإدارتها، في توظيفٍ مدرِكٍ لأهمية المعرفة ودورها الملموس في تحقيق التنمية. إن التحول نحو مدرسة المستقبل في ضوء مدخل إدارة المعرفة تفرضه توجّهات حديثة أفرزتها التطورات التربوية العالمية التي تغيّر في ضوئها أدوار المعلم والطالب، وتنوعت الأساليب من الإلقاء للتدريب والتيسير، كما تطورت مهام المدير، ومواصفات البيئة المدرسة، إضافة إلى وجود شركاء متعددين للمدرسة في مهامها ومسؤولياتها(الصالح، 2008: 3)، وبالتالي لا يمكننا أن نفصل مدرسة المستقبل عن مدخل إدارة المعرفة، ويضاف لما سبق حول مؤكِّدات أهمية الربط بين مدخل إدارة المعرفة ومدرسة المستقبل أن إدارة المعرفة ليست مجرد عمليات تفكير فقط، وليست كفاءة نظرية فحسب، لكنها كذلك مجموعة من العمليات والقواعد التنظيمية المحددة والدقيقة التي تساهم في ضبط العمليات داخل مدرسة المستقبل وتنمية الالتزام تجاه المدرسة وأهدافها، وقد تمثلت أهمية مدخل المعرفة لمنظومات التعليم بكثرة المؤتمرات والاجتماعات على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي، ومنها اجتماع وزراء التربية والتعليم والمعارف العربي المنعقد بدمشق في 29–30 يوليو / تموز 2000م، ونتج عنه وثيقة "مدرسة المستقبل"، ومؤتمر مدرسة المستقبل (جامعة الملك سعود، 2002)، الذي أكد أهمية الاتجاه لمدارس المستقبل وإزالة العوائق والتحديات خصوصاً التحديات التكنولوجية وقد صدرت عنه عدد من الدراسات وأرواق العمل. ومؤتمر "التعليم: الواقع واستشراف المستقبل" المنعقد في الكويت خلال الفترة من 16–2005/2/17 والذي تعرض للتعليم والتنمية ودور التعليم في مواجهة تحدياتها، كما عمّق المؤتمر العربي العلمي الرابع لأبحاث الموهبة والتفوق في الوطن العربي الذي أشرفت عليه المؤسسة الدولية للشباب والبيئة والتنمية بالتعاون مع الجامعة الاردنية، 2015 تحت شعار "الطالب في مدرسة المستقبل" تلك المفاهيم من خلال توجيه النقاش للتحديات بصورة مباشرة، وبناء استراتيجية تركز على غرس ونشر تعليم رفيع المستوى، وبناء القدرة على البحث والتحول السريع نحو الإنتاج المرتكز على المعرفة، كما ركز المؤتمر الدولي للتعلم الإلكتروني وتكنولوجيا إدارة المعرفة السادس المنعقد بدبي في 2016 على تبادل وتقاسم الخبرات ونتائج البحوث حول جميع جوانب التعلم الإلكتروني وتكنولوجيا إدارة المعرفة وعلى

مواجهة التحديات العملية والاستفادة من الحلول المعتمدة، كما أكد على قيمة المعرفة كثروة قومية ينبغي العمل على إنتاجها والاستثمار فيها، ومن المؤتمرات العالمية مؤتمر جامعة الاقتصاد في كاتوفيتشي في بولندا في الفترة من 24–27 يونيو عام 2015 الذي تعرض لإدارة المعرفة وإدارة عملياتها، ودور الوسائل الذكية، وكيفية تقيم المعرفة في إطار المنظمة، وآليات تقاسم المعرفة، كما تعرض المؤتمر للتحديات التي تواجهها.

وفي سياق العمل على تعزيز أدوار المستقبل والكشف عن التحديات التي تواجهها تأتي هذه الدراسة لتؤكد على الشراكة الوثيقة بين الجامعة والمجتمع؛ كونها مركز بحث وتطوير واستشارة، ولما لها من نشاط علمي، ولاقترانها بالتعليم، واهتمامها بالطالب لتكريس المساهمة الهادفة في سبيل إنجاح كل التوجهات النوعية والكمية الكفيلة بالنهوض بالنظام التعليمي وتطبيقاته في الميدان.

مشكلة الدراسة

تشكل التغيرات والتحولات تحديا للحكومات والمجتمعات، وفي ضوئها يراجع المخططون ما وضعوه من خطط وما بنوه من استراتيجيات، ويعد التعليم متأثرا رئيسًا بما يدور حوله ومؤثرا فيه؛ إذ يساهم في إعداد المتعلمين إعدادًا مناسباً لتوقعات التصور الأكمل لاحتياجات سوق العمل والحياة، لاسيما وأن مؤشرات التحول العالمية والوطنية تشير لمنافسة حقيقية وصعوبات كبرى(تركي، 2002: 20)، وأكدته رؤية المملكة 2030، ويتطلب هذا التحول أن تخطو وزارات التعليم خطوات سريعة ومدروسة يكون العمل فيها وفق رؤية ومنهجية علمية (مشروع الاستراتيجية الوطنية للتعليم: 10)، وقد جاءت الفرصة المناسبة الآن للانتقال بالتعليم نحو المستقبل من خلال خطط التحول الوطني ورؤية المملكة (2030)، اللتان قدمتا أهدافا استراتيجية طموحة، ولضمان نجاحها قامت بربط خطط التعليم بخطط الخدمات الأخرى كالصحة والأمن والدفاع والتنمية الاجتماعية وغيرها، حتى يكون التحرك نحو المستقبل عملا جماعيا ومتكاملا.

وبما أن التحول نحو المعرفة يقوم على كوادر بشرية مدربة يتم إعدادها ابتداء في مدارس التعليم العام فإنه يتطلب مدارس بمواصفات خاصة، فالمدرسة التقليدية التي تعيش في متطلبات الماضي وتوقعاته لا تفي باحتياجات الزمن الحاضر ولا تلبي احتياجات مساره الاستراتيجي الحديث، (عثمان، 2002: 3) بينما ربط المدرسة بالمستقبل يحقق رسالة المدرسة في مساعدة الطلاب للتعامل مع عالم متغير. إن دراسة اتجاهات المجتمع وتوقعاته

وما يناسبه في ضوء التحولات العالمية ينعكس على تحديد مواصفات مدرسة المستقبل التي تساهم في بناء العنصر البشري من خلال تطوير عناصرها وتحسين إجراءات تطبيقها ومعرفة الصعوبات والتحديات التي قد تواجهها، وهذا التطوير لا يقوم على التوقع والتخمين فحسب لكنه يستند إلى دراسات علمية محكّمة، ويتطلب دقة في التعامل مع البيانات، ومرونة في قبول التغيرات، وجودة في التخطيط، وكفاءة في استثمار الوقت والإمكانات المتاحة بخدمة الخيارات الاستراتيجية للتنمية من خلال المدرسة باعتبارها مكانا حيوياً ومنظماً، وكونها تقع في قلب النظام التعليمي إضافة إلى أن لها الدور الأبرز في تشكيل عقول المتعلمين وتوجيه اهتمامهم، وتحفيز الإلهام لديهم، وهي التي تبني مناهجها وتعد بيئتها وتخطط مسارات التوجيه لطلابها بناء على قاعدة معرفية، وفي ضوء ذلك تبرز بوضوح جهود وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في سبيل التحول بمدارسها نحو مدرسة المستقبل من خلال عدد من المشاريع الوزارية المطبقة، وهي مشاريع طموحة تم إعدادها بمنهجية علمية، وبما يتوافق مع عدد من التوجهات الحديثة، وخصوصا مدخل إدارة المعرفة، كونه من ألصق الاتجاهات الحديثة بأدوار المدرسة، وعلى الرغم من هذه الجهود المبذولة في سبيل التحول نحو مدرسة المستقبل لأجل تحقيق متطلبات إدارة المعرفة بصورة فعالة، إلا أن المؤشرات تشير إلى وجود فجوة بين الواقع والمأمول، وأن التعليم الثانوي . خصوصا . يواجه تحديات في سبيل تحقيق هدف إعداد طلابه للتعليم العالي ولسوق العمل والحياة عموما (القحطاني، 2009، 203).

ويؤكد تقرير مؤسسة الفكر العربي (2010: 19) إلى وجود هذه الفجوة وإلى حصول إجماع على وجود قصور في أداء المؤسسات التعليمية ينبغي التصدي له بتحليله وتتأكد الحاجة للتحول لمدرسة المستقبل بالمملكة العربية السعودية في ضوء الرؤية الوطنية 2030 التي تتطلب تعليماً يركز على استثمار المعرفة كثروة وطنية منافسة والعمل لتحويل المعارف النظرية والضمنية إلى واقع عملي مطبق وخبرات قابلة للتسويق (مجاهدي ولمياء، 2011: 32)، خصوصا أن الفرصة مواتية في العصر الحالي لتوطين المعرفة والوصول إلى مجتمعها من خلال إدارتها إدارة جيدة بسبب وجود بيئة مناسبة لنمو المعرفة من طاقات بشرية قادرة ومتطلعة للمعرفة(تقرير التنمية الإنسانية العربية، 2003: 42)

وإذا كانت الخيارات الاستراتيجية تبنى على معلومات كافية فإن خيار التحول نحو مدرسة المستقبل سيعاني من عدد من الصعوبات والتحديات التي تقف عائقا أمام تحقيق

هذا التحوّل، وهي تحديات مكونة من نسيج معقد ومتفاوت من حيث الصعوبة، وبعضها فردي وبعضها مشترك (سلمان، 2007: 75) وهي في مجملها تحديات متغيّرة ومتجددة بشكل مستمر نظراً لتأثرها وارتباطها بالتحولات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية المحلية والعالمية. ويزيد هذه التحديات صعوبة، كما أشار تقرير (مؤشر التعليم العربي، 2015: 116) . وجود قصورٍ في توفّرِ البياناتِ المرتكزة على مُسوحٍ إحصائية ومؤشراتٍ تحليلية في مجالِ البحث والتطوير والابتكار.

ومن هذا المنطلق فإن تكريس البحث العلمي مهم لدعم حقائق التحول نحو مدرسة المستقبل كخيار استراتيجي من خلال دراسة التحديات التي تواجه مدارس المستقبل الثانوية في منطقة عسير في ضوء مدخل إدارة المعرفة، وقد تحددت مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي:

ما التحديات التي تواجه مدارس المستقبل الثانوية في منطقة عسير في ضوء مدخل إدارة المعرفة؟

أسئلة الدراسة:

- السؤال الأول: ما الأسس النظرية لمدخل إدارة المعرفة؟
- السؤال الثاني: ما الأسس النظرية لمدرسة المستقبل؟
- السؤال الثالث: ما درجة تقدير مدراء المدارس الثانوية والمشرفين التربويين في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير لدرجة توافر التحديات التي تواجه مدارس المستقبل الثانوية بمنطقة عسير في ضوء مدخل إدارة المعرفة؟
- السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 بين متوسطات تقديرات مدراء المدارس الثانوية والمشرفين التربويين في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير للتحديات التي تواجه مدير مدرسة المستقبل الثانوية بمنطقة عسير في ضوء مدخل إدارة المعرفة تعزى لمتغيرات الدراسة التصنيفية (الوظيفة، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة الإدارية)؟
- السؤال الخامس: ما مقترحات التعامل مع التحديات التي تواجه مدارس المستقبل الثانوية بمنطقة عسير في ضوء مدخل إدارة المعرفة، في ضوء نتائج الدراسة النظرية والعملية؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى الوقوف على الأسس النظرية لمدرسة المستقبل في ضوء مدخل إدارة المعرفة، والوقوف على التحديات التي تواجه مدارس المستقبل الثانوية بمنطقة عسير في ضوء مدخل إدارة المعرفة من وجهة نظر أفراد العينة. كما تسعى إلى الوقوف على درجة إدراك مدراء المدارس الثانوية والمشرفين التربويين في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير للتحديات التي تواجه مدارس المستقبل الثانوية في منطقة عسير في ضوء مدخل إدارة المعرفة، والكشف عن الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات مدراء المدارس الثانوية والمشرفين التربويين في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير للتحديات التي تواجه مدارس المستقبل الثانوية في منطقة عسير في ضوء مدخل إدارة المعرفة والتي قد تعزى لمتغيرات الدراسة التصنيفية (الوظيفة، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة الإدارية)، أخيراً الخروج بمقترحات لإدارة مدارس المستقبل الثانوية في منطقة عسير في ضوء مدخل إدارة المعرفة.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من أهمية الموضوع نفسه، ومن تمكّنها من الإجابة عن أسئلتها، كما أن أهميتها تبرز في كونها تأتي استجابة لتوصيات عدد من المؤتمرات والتقارير والدراسات على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي، كاجتماع وزراء التربية والتعليم والمعارف العربي المنعقد بدمشق في 29–30 يوليو / تموز 2000م، ومؤتمر مدرسة المستقبل المنعقد بجامعة الملك سعود في عام 2002، وهو المؤتمر الذي نص على أهمية الاتجاه لمدارس المستقبل وإزالة العوائق والتحديات خصوصاً التحديات التكنولوجية، وكذلك مؤتمر "التعليم: الواقع واستشراف المستقبل" المنعقد في الكويت خلال الفترة من 16–2005/2/17، والمؤتمر العربي العلمي الرابع لأبحاث الموهبة والتفوق في الوطن العربي المتعقد بالجامعة الاردنية في عام 2015 تحت شعار "الطالب في مدرسة المستقبل"، والمؤتمر الدولي للتعلم الإلكتروني وتكنولوجيا إدارة المعرفة السادس المنعقد بدبي في 2016، وهو من المؤتمرات التي خصصت مساحة منه لمناقشة مواجهة التحديات العملية التي تواجه التعليم في ضوء إدارة المعرفة، ومن المؤتمرات العالمية مؤتمر جامعة الاقتصاد في كاتوفيتشي في بولندا في الفترة من 24–27 يونيو عام 2015 وقد تعرض المؤتمر للتحديات التي يواجهها التعليم، إضافة لعدد من التقارير الدولية التي أشارت إلى حصول فجوة أو خلل أو صعوبة تواجهها المدارس عندما تعمل على التحول نحو مدرسة المستقبل،

ومنها تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٢، وتقرير البنك الدولي (2007) التقرير غير المسلوك: إصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، وكذلك تقرير مؤشر المعرفة العربي الصادر في عام 2015، إضافة إلى ما سبق فإنه تعد هذه الدراسة استجابة للتوجهات الحالية لدى وزارة التعليم في ظل الرؤية "2030" للتحول نحو اقتصاد المعرفة ومجتمع المعرفة.

مصطلحات الدراسة

- **مدرسة المستقبل الثانوية (Future High School)**

المستقبل في اللغة: الاستقبال ضد الاستدبار، واستقبل الشيء وقابله يعني حاذاه بوجهه، والمستقبل هو ما تقدم من الزمن. (ابن منظور، 1994: 537/11)

مدرسة المستقبل: "هي المدرسة التي تسعى لبناء مجتمع تكنولوجي، قادر على إدارة العملية التربوية بطريقة تكنولوجية وباستخدام الاتصالات التقنية الحديثة وإلى صناعة الفرد القادر على حل مشكلاته بطريقة ايجابية" (الفهاد، 2019).

ويعرفها الباحث إجرائياً لأغراض هذه الدراسة بأنها "مؤسسة تربوية وتعليمية، تعمل في إطار إداري فعال، تنطلق من ثوابت الماضي وتوقع المستقبل، وتستخدم الوسائل الإبداعية في قيادة العمليات الفنية والإدارية، من أجل إعداد جيل معرفي مسؤول، قادر على تطوير ذاته، محقق لأعلى معايير سوق العمل والتعليم الجامعي، مؤهل للتعايش مع الآخرين".

- المدرسة الثانوية: تعرفها اليونسكو في "التصنيف الدولي المقنن للتعليم" (2006: 28) بأنها "مرحلة تعليمية تأتي بعد المرحلة المتوسطة، تتصف بمستوى معرفي أكثر تخصصا، وبمعلمين أكثر كفاءة فيما يتعلق بالتخصص".

وتعرفها (وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، ص 11) بأنها مرحلة تتبع المرحلة المتوسطة، ويتمتع طلابها بخصائص تستدعي ألوانا من التوجيه والإعداد.

ويعرفها الباحث مدرسة المستقبل الثانوية إجرائيا بأنها: مؤسسة رسمية تتمتع بقيادة ذاتية، وتنمية مستمرة، ونظام مرن، تستخدم التقنية للتسهيل عمليات المعرفة، وتحسين عمليات التعليم والتعلم، والعمليات الإدارية المساندة، لإكساب الطلاب مهارات ومعارف وقيم وفق معايير التصور الأكمل لسوق العمل والتعليم الجامعي، ومتطلبات التعايش مع الآخرين.

- **إدارة المعرفة** (Knowledge Management)

الإدارة في اللغة: تقول العرب: أداره على الأمر بمعنى ألزمه به، وأداره عنه بمعنى منعه منه. واستَدل لذلك (ابن منظور، 4، 299)، ويعرفها (الماوردي، 357: 3): بأنها تحتمل معنى التنقل والحركة من مكان لآخر. وينطلق الماوردي في فهمه اللغوي من فهمه لقول الله تعالى (إِلاَّ أَن تَكُونَ تِجَارَةً حَاضِرَةً تُدِيرُونَهَا بَيْنَكُمْ) [البقرة:282]، ويعد هذا الفهم اللغوي أصلا في الاستدلال لمفهوم إدارة التغيير.

تعرف إدارة المعرفة بأنها جهد منظم يستهدف تنمية واستثمار رأس المال الفكري في المنظمات من خلال حصر المعرفة وتوليدها من مصادرها الخارجية والداخلية، وتنظيمها وخزنها وتوزيعها، والتشارك فيها بين الأفراد، واستخدامها في خلق معرفة جديدة، وتطبيقها في الأنشطة الإدارية كاتخاذ القرارات وحل المشكلات(ماهر، 2014، 27).

وتعرف أيضا بأنها: العمليات والنشاطات التي تساعد المنظمة على توليد المعرفة والحصول عليها، واختيارها وتنظيمها واستخدامها ونشرها وتحويل المعلومات والخبرات الضمنية إلى معلومات يمكن الاستفادة منها وتوظيفها في الأنشطة الإدارية المختلفة كالتخطيط الاستراتيجي واتخاذ القرار(الأغا وأبو الخير، 2012: 29).

وتعرفها الدراسة إجرائيا بأنها: مجموعة العمليات والوظائف التي تحاول التعرف على ما لدى مدرسة المستقبل من معرفة ضمنية، وتحويلها لأصول تنظيمية، يسهل الوصول إليها والاستفادة منها بسهولة، والاعتماد عليها في اتخاذ قرارات ذات علاقة بحل مشكلات أو تطوير واقع لمنظمات أخرى، مع حصول الالتزام من جانب المنظمة بإيجاد وخلق معرفة جديدة ذات علاقة بمهام تلك المنظمة ونشرها داخلها وتجسيدها في شكل سلع وخدمات ونظم محددة .

- **تعريف القيادة**: (Managership)

القيادة في اللغة: القيادة نقيض السَّوق، لأنه يأتي من الخلف أم القود فيكون من الأمام، ويقال دابة مقودة، ومقوودة. (الفيروز أبادي، 2005: 313)

القيادة اصطلاحا: بأنها: الاستعداد والقدرة على الإلهام وإدارة الآخرين " (مريزيق، 2007: 54).

وعرفت بأنها: القدرة على التأثير في الآخرين، لأجل تحقيق أهداف محددة، أو هي سلوك يوجه اتجاهات الأفراد الداخلية باتجاه محدد(فلية والزكي، 2004: 199).

وتعرف أيضا بأنها: علاقة بين شخص وتابعيه، بحيث يكون لإرادته، ومشاعره وبصيرته تأثير عليهم(رشوان، 2010: 13).

وتعرفها الدراسة إجرائيا بأنها: استخدام مزيج من التأثير والسلطة، يركز على الإلهام والتأثير والاهتمام بالوسيلة والغاية، لتحقيق هدف قيادة التحول نحو مدرسة تستشرف المستقبل وتحقق الميزة التنافسية للمجتمع من خلال توظيف المعرفة واستثمارها.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على الجوانب التالية:

- الحدود الموضوعية: التحديات التي تواجه مدارس المستقبل الثانوية في منطقة عسير في ضوء مدخل إدارة المعرفة.
- الحدود البشرية: المشرفون التربويون ومدراء المدارس الثانوية في الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير.
- الحدود المكانية: منطقة عسير دون غيرها من مناطق المملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في العام الجامعي 1444/1443هـ.

الإطار النظري:

مفهوم مدرسة المستقبل:

يتكون مصطلح مدرسة المستقبل من مفردتين، هما: "مدرسة" و "المستقبل"، وكونها في الأصل مدرسة فهذا لا يعني بالضرورة أن يكون مفهومها مطابقا لمفهوم المدرسة التقليدي المتكون من حجرات وفناء وملاعب ومختبرات وطلاب ومعلمين ...، فرغم أهمية كل تلك العناصر المادية والبشرية إلا أن مفردة المستقبل عندما تضاف للمدرسة يتسع المصطلح ليشمل النظام التعليمي كله، فيصبح شاملا للفلسفة والأهداف والوسائل والنظم والكوادر وصناع المعرفة وقياس كفاءة مخرجاتها، كما أن رؤيتها وأهدافها تتفاعل مع متطلبات الزمان والمكان، وتساهم في توقع التغيرات وصناعتها(الطويل وعبابنة، 2009: 32-33).

ويركز (الحربي، 2011: 67) في بيانه لمفهوم مدرسة المستقبل على ثلاث نقاط رئيسية تكشف العلاقة الوثيقة بين مدرسة المستقبل ومدخل إدارة المعرفة وهي: التكيف مع التغيرات، والتعامل مع الخبرات والمعارف الجديدة، والتعلم المستمر.

أهداف مدرسة المستقبل:

يصعب تحديد أهداف مدرسة المستقبل التفصيلية لتعلق الأمر بتحديد احتياجات المستقبل ومعرفة توجهاته ولذلك عندما تعرضَت الوثيقة الرئيسية لمدرسة المستقبل التي تم تطويرها ونشرها بعد المؤتمر الثاني لوزراء التربية التعليم العرب (2000: 48) المنعقد بدمشق لأهداف مدرسة المستقبل حددت مجالات أربعة تنطلق منها أهداف مدرسة المستقبل ولم تتعرض للأهداف مباشرة. هذه المجالات هي طبيعة المعرفة وطرق اكتسابها، وطبيعة المجتمع، وطبيعة الفرد، وطبيعة القيم.

ويتضح من استعراض هذه المجالات الأربعة أنها تنطلق من كون الفلسفة العامة لمدرسة المستقبل تأخذ بعين الاعتبار أن الإنسان هو محور التربية كما أنه أداتها، وأن التعليم هو مجال الاستثمار الحقيقي. وفي ضوء المجالات الأربعة حددت ورش العمل المبنية على الوثيقة مجموعة من الأهداف من أهمها: تعزيز الانتماء الديني والقومي لدى الأجيال في سياق التواصل الحضاري والإنساني، وتدعيم وترسيخ قيم الخير والحق، وتمكين المتعلم من التكيف الإيجابي الفعال مع المجتمع والبيئة، وتعزيز مهارات التعلم الذاتي، وتنمية مختلف جوانب شخصية المتعلم. وإكساب المتعلم مهارات التفكير الناقد والإبداعي والعلمي والموضوعي، وإسهام التربية الفعال في التنمية البشرية وتعميق تفاعلها مع متطلبات التنمية المستدامة، وتلبية حاجات سوق العمل الآنية والمستقبلية، وتعزيز التعاون بين المدرسة والمجتمع من خلال إشراك الأسرة والمجتمع في عمليات التربية. (الحربي، 2011: 83)

ومما تقدم يتضح أن أهداف مدرسة المستقبل نوعان: أهداف استراتيجية ثابتة، خصوصا ما يتعلق بالاهتمام بمتغيرات المجتمع وما يطرأ على حاجاته، واعتبار الكوادر البشرية ورأس المال المعرفي على أنهما من أهم موارد المدرسة التي ينبغي استثمارهما، وهناك أهداف تفصيلية تتغير بتغير متطلبات المجتمع وضروراته، وما يحقق ميزته التنافسية.

ملامح مدرسة المستقبل:

تتضح ملامح مدرسة المستقبل عند مقارنتها بالتعليم التقليدي الذي يعاني عندما يحاول تطوير أساليبه وقدراته وخياله ليتناسب مع المرحلة الراهنة، وأن يستشرف إدارة مدرسة المستقبل من خلال رصد الاحتياجات كامتلاك قاعدة بيانات ومعلومات حديثة، كما تقوم بالتواصل الإداري والفني بسرعة ومرونة من خلال إدارة إليكترونية فعالة تستخدمها في إدارة

عمليات الاتصال وتسهيل الدروس وتعميق الفهم لأهداف المناهج، وترتبط من خلالها بشبكات عالمية معروفة بأدائها التربوي المفيد، كما أنها تمتلك مركزا للوسائط الإلكترونية التي يتم تفعيلها بصورة مستمرة بمشاركة الطلاب. كما تكون شريكة للمجتمع ولا تنفصل عنه أو تتأخر بل تسير معه في سبيل تحقيق التنمية الشاملة، وان يكون لديها القدرة على اتخاذ قراراتها بنفسها اعتمادا على مبدأ الشراكة المدرسية مع المجتمع والإدارة العليا، وتمتلك الصلاحية في ذلك. والإيمان بأنها منظمة دائمة التعلم تعتمد التدريب المستمر للعاملين والطلاب. (أبو السعود، 2012: ص13)

وبناء على ما سبق يتضح أن ملامح مدرسة المستقبل قابلة للتغير بصورة مستمرة بناء على ما يستحدث من نظريات، وما يتوصل إليه البحث العلمي في مجال علم الإدارة التربوية من نتائج، غير أنه من المؤكد أن هنالك ملامح ثابتة لا ينالها التغير، وهي الملامح المتعلقة بالقيم والمثل وخصائص المجتمع الدينية والثقافية، التي يجب على المدرسة أن تحافظ عليها، وتساهم في ترسيخها.

عناصر مدرسة المستقبل:

المنهج: تعتبر المناهج في مدرسة المستقبل الطالب محور اهتمامها، ومركز عملياتها بدلا من المعلم، لذلك التعليم في مدرسة المستقبل لا يستخدم استراتيجية تدريسية واحدة، بل عددا من الاستراتيجيات؛ احتراما لميول الطلاب وأنماط التعلم لديهم، إضافة إلى ذلك فليس المنهج هو وديعة المعرفة المنتقل عبر الأجيال، بل هو مجموعة من الأنشطة التي تنمي الملكات الفطرية، وتقوم التفكير الناقد، وتوظف المعرفة في حل المشكلات التي تحيط بالطالب(السكري وعمار، 2009: 165-180).

وبناء على ذلك يمكن القول أن مناهج مدرسة المستقبل تركز على مهارات التفكير الناقد، فبدلا من العمل على تقديم عدد من المعلومات لحفظها واسترجاعها، أصبح المجال هو مجال النقد والتفكير وإصدار الأحكام المستقلة، كما تركز على المهارات وتطبيقها بدلا من المعارف المجردة وحفظها، وتقوم على تدريب الطلاب على مهارات التعلم الذاتي باعتبار أن عملية التعلم ليست خاصة بالمدرسة ولا محصورة بها، بل تكسب الطالب مهارات التعلم مدى الحياة، كما تركز على التفاعل مع مهن المستقبل، حيث إن مناهج مدرسة المستقبل تتفاعل مع الحياة تفاعلا منتجا؛ فمناج مدرسة المستقبل مطالبة باستقراء المستقبل وتحديد

ملامحه وتأهيل الطلاب على مقاعد الدراسة بالقدرة على التفاعل مع المستجدات. (القرني، 2009: 140).

وحدد التقرير الذي أعده فريق وحدة المعلومات في (مجموعة جيمس للتعليم، 2016: 9) الكفاءات التي ينبغي توفرها في المناهج الدراسية بثلاث كفاءات، هي التي يحتاجها الطلاب في حل التحديات المعقدة للقرن الحادي والعشرين وهي: كفاءة تكوين الآراء، وكفاءة التعبير عن الآراء. ومهارات الحكم والتقييم.

ومن خلال ما سبق يمكن المقارنة بين المناهج في المدرسة التقليدية وبين مدرسة المستقبل؛ إذ ظل المنهج في المدارس التقليدية وسيلة لنقل وديعة التراث من جيل إلى جيل فقط، كما أن جميع صنوف المعرفة في المدرسة التقليدية ينظر إليها خارج الزمان والمكان لانفصالها عن المتعلمين واحتياجاتهم، فهي معلومات غير قابلة للنقد، باعتبار أنها حصيلة سنوات من تراث المجتمع وتاريخه، كما أن المعرفة المنتقلة تمتلك معايير التفوق باعتبار أن الأكاديميين والمعلمين هم أصحاب السلطة المعرفية في المجتمع، وما على المتعلم سوى استقبال المعارف التي ينقلها له المعلم المتمكن من الكتب الدراسية. أما مدرسة المستقبل فهي تفرق بين معارفها الثابتة والمتغيرة، فهناك معلومات قطعية يجب نقلها كما هي، هي تلك المعرفة المتعلقة بثوابت الدين المنقول إلينا بالتواتر وما صح بسنده، وهناك معارف قابلة للنقد والتفكير والتأمل، وقابلة للتغيير والتطوير، هي تلك المعرفة التي يتم الإضافة إليها والحذف بناء على ما يستجد في نظريات العلم وحاجات التنمية، مع مقدار من الثبات في عدد من القوانين والقواعد الأصلية،

المدير: يعد المدير من أهم عناصر التأثير بأي منظمة، إذ أن على المدير أن يستوعب جميع العناصر التي تطرأ على مهامه وتُحدث فيها تغييرا، كالبيئة والزمن والاقتصاد والسياسة والغايات المراد تحقيقها (المشيقيخ، 2002: 43)، وفي بدايات القرن الماضي ارتبط مفهوم القيادة بصفات الشخص الذي يمتلك أكبر قدر من الصفات الشخصية المطلوبة، ثم نشأ اتجاه مغاير يرى أن القيادة يرتبط مفهومها بالسلطة الرسمية وأن القيادة تمثل السلطة، بينما قام السلوكيون بنقد الاتجاه الذي يربط تعريف القيادة بالسلطة الرسمية، ليقدموا تعريفا للقيادة يحدد القيادة بالسلوك الذي يمارسه المدير أثناء توجيه مجموعة ما لإنجاز المهام (آل ناجي، 2012: 24)، وفي القرن الحالي نجد توجها إلى اعتبار القدرة على التأثير محددا من محددات القيادة، ضمن محددات أخرى (ماكسويل، 2009: 34)،

وفي مدرسة المستقبل يعد المدير الفعال هو المؤثر الرئيسي الذي يحكم من خلاله المجتمع على نجاح العمليات التربوية بشكل عام؛ فهو حلقة الوصل بين الإدارة العليا والمدرسة، وبين المجتمع والمدرسة (الحربي، 2011: 88). وبالتالي فمدير مدرسة المستقبل يقوم بمهام محورية ورئيسية تتطلب كفاءات عالية ومواصفات مهمة.

ويحدد (عيد، 2015: 15) لمدير مدرسة المستقبل عددا من الكفايات المطلوبة التي صنفها على النحو التالي:

- كفايات مهنية: وهي كل ما يساعد المدير على أداء مهماته الوظيفية بكفاءة وفعالية. مثل التوجه الفعال النشط، والقدرة على تفهم الآخرين، والتفاعل معهم، ومن الكفايات المهنية أن يمتلك المدير عددا من القيم التنظيمية التي تتسق مع رؤية المنظمة ورسالتها.
- كفايات القيادة المستقبلية: ومن أهم الكفايات المستقبلية الالتزام برؤية المدرسة ورسالتها، وأن يكون ممن يجيد صناعة القرارات بإشراك العاملين في صياغتها، مع قدرة على التفاوض والإقناع، وأن يكون ذا قدرة على قيادة الفريق لتحقيق القدر الأعلى من الإنجاز.
- كفايات تنظيمية: وهي المعنية بتسيير عمليات المدرسة الإدارية، من تخطيط وتنظيم وإدارة وقت وإدارة للموارد البشرية.

ولأن مدرسة المستقبل ذات خصائص فريدة وتقوم بمهام دقيقة فإنها تتطلب نمطا من الإدارة يؤمن بهذه الخصائص ويتفاعل مع هذه المهام، خصوصا أن عددا من تصنيفات أنماط الإدارة يتعارض مع مدرسة المستقبل فالنمط الأوتوقراطي، الذي تعتبر السمة الرئيسية له استخدام الأمر والنهي، ويهدد بالعقوبات لمخالفي التعليمات الصادرة من الإدارة لا يتناسب مع مدرسة المستقبل فهو غالبا لا يتمتع بولاء من جانب المرؤوسين، (الصامل، 2011: 63). ولا يؤدي هذا النمط لتكامل العمليات والأفراد، بل يكون سببا لنشوء حالة من الصراع التنظيمي. وكذلك لا يتناسب النمط الترسُّلي أو السائب أو غير الموجه مع مدرسة المستقبل لأن المدير يتخلى عن دوره في التوجيه وتحمل المسؤولية والمتابعة، فكأنه قد فوض للتابعين الصلاحيات والمسؤوليات كاملة وقام هو بدور الوسيط فحسب (رشوان، 2010: 112)، لذلك من المؤكد أن هناك بعض النظريات الخاصة بالأنماط لا تتوافق ومدرسة المستقبل في ضوء مدخل إدارة المعرفة، بينما يمكن اعتبار نظريات الإدارة التشاركية والإدارة الذاتية والموقفية أكثر ملاءمة لهذا المدخل.

المعلم: بما أ ن أهداف مدرسة المستقبل لا تتحقق بمجرد توفير المتطلبات المادية فقط، كان لابد من توفير المعلم القادر على تحقيق رؤية مدرسة المستقبل، وأن يكون صاحب إمكانيات عالية، ومواصفات نوعية، وهو معلم متطور دائما، كما أنه معلم مسلح بالمعرفة، ومحب لها، وباحث عنها، ومحدّث لها باستمرار. إضافة لإلمامه العميق بأساليب التدريس الحديثة، وما يتعلق بها من مهارات ومعارف، مع قاعدة صلبة من القيم والمبادئ التي تساعده في مواجهة التحديات وتجاوز المشكلات (سلامة وصالح، 2013: 17) .

ويضاف لذلك الدقة في تطبيق معايير الاختيار المبنية على جوانب تتّصل بشخصيته وتكوينه النفسي والاجتماعي .إضافة إلى مراعاة تنوع احتياجه التدريبي بناء على تنوع المراحل الدراسية والمواقف التعليمية ومتغيرات البيئة الثقافية والمادية. ويتم تأهيليه على مسارين هامين: مسار تمكّنه من إجادة المادة أو المواد التي سيقوم بتدريسها، وإجادة مهارات التدريس. ويراعى في تدريب معلم المستقبل أن يكون مستمرا فلا يتوقف عند التأهيل الأولي، بل إنه يصبح إلزاميا خاصة لمعلمي العلوم والتكنولوجيا حتى يستطيعوا مواكبة التغيّرات والتجديدات السريعة التي تشهدها هذه العلوم . وأن يتم تدريبه على استخدام تكنولوجيا الاتصال الملائمة وأساليب التعليم عن بعد، حتى تمكّن المعلمين من مواصلة تدريبهم أثناء ممارسة عملهم. كما أن أداءه يتابع في ضوء الفهم الدقيق لأدواره التي ينبغي ألا يقتصر على مجرد نقل المعلومات أو المعارف، بل يتمثل في عرضها في صورة إشكالية يضعها في سياق معين، وفي طرح المشكلات ضمن منظورها لكي يتسنّى للتلميذ أن يربط بين حلولها وبين تساؤلات أوسع نطاقا. والعلاقة بين المعلم وطالب العلم تستهدف التنمية الكاملة لشخصية التلميذ مع احترام استقلاليته. مع الاهتمام بأساليب التحسين المستمر في ضوء التقييم الذاتي والخارجي لأداء المعلم والمؤسسة التعليمية. (عساف، 2015: 39)

إن معلم المستقبل له خصائصه ومهاراته وكفاياته التي تستوجب إحداث تغييرات جوهرية في إعداده وتكوينه ليتمكن من مواجهة التغيرات المتسارعة في إنتاج المعرفة، إضافة إلى مواكبته التقدم العلمي والتكنولوجي غير المسبوق في مجالي المعلومات والاتصالات. وكي تكون التغييرات المرتقبة في دور معلم المستقبل ذات جدوى وفاعلية، فإنه يترتب على الأنظمة التربوية في عصر المعلوماتية واقتصاد المعرفة أن تجري تغييراً في فلسفتها التربوية وسياساتها الإجرائية كي توفر للمعلم ظروفاً مناسبة للقيام بأدواره المرتقبة معلماً ومتعلماً وباحثاً ومشاركاً وموجهاً يقدم لطلبته يد العون لإرشادهم إلى مصادر المعرفة والمعلومات،

وفرص التعلم المتعددة المتاحة عبر الإنترنت. إضافة إلى ما سبق، سيزيد تركيز المعلم المستقبلي على أساليب التعليم الحديثة أكثر من تركيزه على المعرفة بحد ذاتها. وعليه أصبحت مهمة المعلم مزيجاً من مهام المربي والمدير والباحث والناقد والمستشار الناصح.

التقنيات: أن التقنية وحدها لا تكفل التحول الحقيقي في النموذج التربوي لمدرسة المستقبل، وإنما يتطلب ذلك حدوث تغيير جوهري في افتراضات التربويين الفلسفية والنظرية حول الكيفية التي يتعلم بها الفرد، وتوظيف التقنية في ضوء هذه الافتراضات، وأنه من الخطأ الاعتقاد بأن بمجرد وضع الحواسيب والشبكات في المدارس وقاعات الدراسة والمعامل سوف يتحسن التعلم مباشرة وأنه كلما توافرت حواسيب أكثر سيتحقق تحسن أكبر. ويرى بأن الحل يتمثل في دمجها بشكل كامل في خطط تحسين المدارس، وخطط المناهج وخطط النمو المهني، وبالتالي يتطلب تحقيق عائد تربوي مرضي من التقنية، والنظر إلى التقنية كأدوات لمقابلة حاجات جوهرية، لا أن نحددها كأهداف جديدة معزولة. بقوم هذا على اعتقاد أن الأسس الفلسفية والنظرية هي التي توجّه التقنية في مدرسة المستقبل وليس العكس. فإذا ارتضى التربويون الافتراضات التقليدية السائدة حالياً حول المتغيرات المذكورة، فإن مدرسة المستقبل لن تختلف كثيراً عن النموذج السائد حالياً، سوى إضافة تقنيات جديدة. إن هذا الدور للتقنية سيكون له دور مهم في معالجة مشكلتين رئيسيتين تعاني منهما المدرسة التقليدية: غياب الحافز للتعلم وصعوبة نقل التعلم إلى مواقف جديدة. (الصالح، 2008: 4).

التقويم: لمدرسة المستقبل أهدافها وخططها ابتداء بأهداف تربوية كبرى، وانتهاء بالأهداف التدريسية التفصيلية، وهذه الأهداف والخطط لا بد من تقييمها للحكم عليها وتطويرها وتقويمها، إن مدرسة المستقبل تعتمد على عمليات التقويم لإحداث التغييرات الأفضل.

ويرى (سلامة وصالح، 2013:29) أن التقويم في مدرسة المستقبل يتميز بأنه شامل وعام وليس خاصا بالتحصيل الدراسي فحسب. كما أنه تقويم مستمر وليس مرحليا، ويعتمد على التقنية ويوظفها توظيفا فعالا. ولا يركز على مهارات الحفظ والاسترجاع فقط، بل يضيف إليها المهارات الحياتية والعقلية العليا.

كما تستفيد مدرسة المستقبل من مراكز الخبرة العربية والعالمية المتخصصة في مجال القياس والتقويم، وفي مجال تنمية ثقافة المجتمع نحو التقويم ومدلولاته وانعكاساته النفسية

خلال الاختبارات، ووضع معايير واضحة للتقويم بحيث يمكن توقع نتائجه والحكم عليها بأنها عادلة.

الطالب: يعد دور المتعلمين محورياً في مدرسة المستقبل، خلافاً لما هو الحال عليه في المدارس التقليدية؛ حيث يُنظر إليهم كمساهمين فاعلين وشركاء نشطين، بدلاً من كونهم مجرد متلقين للمعلومات. لذا ينبغي أن تتيح المدرسة للمتعلمين انتقاء وتصميم ومواصلة التجارب التعليمية بمساعدة الأقران ضمن منظومة التعليم، لتنمية مهارات الاستقلال المعرفي والقدرة على التخطيط. وكلما بات المتعلمون أكثر استقلاليةً وحيويةً، كلما نجحوا في السعي لابتكار طرائق جديدة وأساليب مبتكرة تنسجم مع احتياجاتهم. الأمر الذي يساهم في ابتكار حلول جديدة لمواكبة المتطلبات الفردية وتعزيز المخزون المعرفي واعتماد أفضل الممارسات التعليمية لهم ولنظرائهم.

ومن الملامح الإنسانية لمدرسة المستقبل فيما يتعلق بالطالب أنها تعتبر أن كل طالب يتميز بذاته وإنسانيته، ويجب احترامه ومنحه حريته في المناقشة وإبداء الرأي والحوار بضوابط محددة، فالطالب هو مركز نظامها وعملياتها، ويجب أن يكون متعلمًا نشطا ومشاركا في تعلمه، ويتمكن من الحكم باستقلالية من خلال اكتسابه مهارات التفكير الناقد ليكون مؤثرًا إيجابيا في مجتمعه وليس مستقبلا سلبيا فقط (الإطار المرجعي لمشروع مدير المدرسة المشرف المقيم، 2011: 12).

كما تمنح مدرسة المستقبل المتعلمين حريةً أكبر للمشاركة في صياغة رؤيتها ورسالتها، حيث سيشكلون جزءاً من لجنة تضم مختلف الجهات الفاعلة في المنظومة التعليميّة بهدف إرساء ملامح مسيرة المدرسة. ويتيح ذلك توزيع دائرة صنع القرار خارج نطاق المراكز التقليدية، وضمان مشاركة الطلاب لآرائهم ووجهات نظرهم في إطار عملية صنع القرارات من خلال عضويتهم (وحدة المعلومات بمجوعة جيمس، 2016: 23)

وإن كانت المدرسة بمفهومها التقليدي تقطع علاقتها بطلابها فور تخرجهم، فإن مدرسة المستقبل لا تنقطع علاقتها بطلابها بعد تخرجهم منها، بل تستمر وتتعامل معهم باعتبارهم فاعلين في المجتمع، من خلال تمكين الخريجين وإعدادهم لمتطلبات سوق العمل وإكسابهم مهارات التواصل الحضاري والثقافي المتزن (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2000: 57).

البيئة: تهتم مدرسة المستقبل بالبيئة المدرسية بكافة أبعادها، فهي تهتم بالبيئة المادية الداخلية كحجم المبنى وسعته وعمره ومرافقه، وما ينبغي أن يكون عليه الأثاث المدرسي ليكون مرنا يمكن تكييفه إلى تكوينات مختلفة بحسب الحاجة، ليسهل العمل الجماعي من خلاله، كما تهتم كذلك بالبيئة الخارجية للمدرسية، إذ ينبغي لمبنى مدرسة المستقبل أن يحترم البيئة الخارجية للمدرسة وألا تكون له أي آثار سلبية مستقبلية على البيئة (Kuuskorpi and Kaarina and Cabellos، 2011، 8-6 p)، وهناك اتجاه عالمي للإفادة من التقنية والتطور التكنولوجي لجعل البيئة المدرسية أكثر ذكاء وجاذبية، مع توفير في التكلفة والزمن، ويكون ذلك باعتماد التعلم الاليكتروني والمعامل الافتراضية، وحوسبة العمل الإداري (الحافظ، 2014: 64-66).

إن البيئة المدرسية هي ذلك الوسط الذي تدور فيه العملية التربوية بكافة جوانبها، ومن خلالها تتحقق أهداف التربية، وهي بيئة تتأثر بالمجتمع وتؤثر فيه؛ فالمبنى المدرسي يستلهم تصميمه من ثقافة المجتمع ومن المدرسة تنشأ تصاميم البناء المادي والاجتماعي، فمدرسة المستقبل تراعي جوانب البناء المعرفي بصورة مستدامة من خلال التعليم والتدريب المهني والتقني مدى الحياة والذي يراعي البيئة ويركز على الجوانب المهنية والمهارية؛ فالطلاب لا يأتون للمدرسة لتعلم نظريات الحياة السليمة فقط، لكن ليعيشوها بالفعل، فمدرسة المستقبل هي صورة مصغرة للمجتمع، يتدرب بها الطلاب على الحياة السليمة. (التكروني، 2012: 128-151).

تجارب لمدرسة المستقبل:

يسعى العالم بصورة مستمرة إلى إيجاد نماذج تعليمية قادرة على التعامل بكفاءة مع احتياجات التنمية ومواجهة التحديات والتغيرات المستمرة، ويقدم كل فترة زمنية ما يعتقد أنه النموذج المناسب لمرحلته في ضوء قراءته لواقعه، ينطلق هذا من الدور المناط بالتربية عموما والمدرسة خصوصا من العلاقة القائمة بين التربية والتنمية، وهو ما أكده البيان الذي أعلنته اليونسكو في الذكرى الستين لإنشائها، حيث بينت ما تقوم به الدول من نشاط على مستوى التعليم لمواكبة متطلبات التنمية، وأشارت إلى تفاوت عالمي في سبيل الوفاء بذلك(إعلان اليونسكو، 2006: 2). وهذه النماذج ينطبق عليها مفهوم مدرسة المستقبل ومواصفاته وخصائصه من حيث: الهدف، والتحدي، وسبب التكوين، حتى وإن اختلفت البيئات الجغرافية وتنوعت متغيرات التنمية وتحدياتها. مع الإشارة إلى أنه هذه الدراسة

رصدت عددا من النماذج التي ينطبق عليها مفهوم مدرسة المستقبل، واتصفت ببعض خصائصها، حتى وإن لم يتم تسميتها بمدرسة المستقبل، من هذه التجارب ما يلي:

تجارب عالمية وإقليمية لمدرسة المستقبل:

- مدارس كسر القالب الأمريكية: وقد قامت بتأسيسها شركة أمريكية كبرى في عام 1991؛ بغرض تطوير المدارس، وقام بتمويل هذه المدارس القطاع الخاص، وقد سميت بهذا الاسم لأنها مدارس كسرت قالب المدارس التقليدية لتعمل خارج قوالبه المعهودة، وأنها تستطيع مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين. وتتلخص الملامح العامة لمدارس كسر القالب بما يلي: زيادة استخدام التكنولوجيا التعليمية، وتغيير طبيعة العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي لزيادة التفاعل والارتباط بينهما، وبناء التقويم التربوي بشكل يصل إلى الحقيقة المطلوب وتغيير دور المعلم من توصيل المعرفة إلى دور المرشد أو المدرب الشخصي وكذلك تحقيق التكامل في المنهج التربوي وفي التعليم بين مختلف المواد الدراسية (القرني، 2009: 133).
- مدارس الميثاق: وهي مدارس شديدة التنوع فيما يتعلق ببرامجها التعليمية واستقلاليتها وخططها التقويمية، إضافة لاستقلاليتها، وكونها تعمل على أساس ميثاق ينعقد بين الجماعة التي تؤسس هذه النوعية من المدارس وبين راعيها الذي يكون إما مجلس التعليم المحلي، أو مجلس المنطقة أو مجلس الولاية. هذا الميثاق يعطيها امتيازات عن غيرها من المدارس، ومدارس الميثاق يمكن أن تكون مدارس ابتدائية أو ثانوية، كما تتصف بمحاسبية عالية يشترك فيها قيادة المدرسة والمجتمع المحلي، وربط الأجر بالأداء ونواتجه، والتأكيد على ألا تكون المدرسة بمعزل عن التغيرات المجتمعية المحيطة والتحديات الاقتصادية. وتتميز عن المدارس العامة الرسمية بمكانتها الخاصة كجسر بين المؤسسات التعليمية العامة والخاصة. (الطويل وعبابنة، 2009: 26).
- المدارس المستقلة: وهو تصميم تم تطبيقه في دولة قطر ابتداء من العام 2005/2004، وهو نموذج يقوم على مفهوم إنشاء عدد من المدارس المستقلة في وضع رؤيتها وأهدافها وخطتها التعليمية وهيكلها التدريسي، ويقتصر الدور الحكومي على التمويل ومراقبة السياسات العامة والقيم الإسلامية والهوية العربية. وتتصف هذه المدارس بتنمية الإبداع ورعاية الموهوبين وتمويل المشاريع المعرفية للطلاب. وبلغ عدد المدارس ثلاثا وثلاثين مدرسة تقريبا بنهاية العام 2006. (صالح والشعر، 2010: 25).

وهناك مدارس أخرى تعمل وفق رؤية مدرسة المستقبل منها ما أثبت نجاحه وقدم نفسه كأنموذج قابل للتطوير ومنها ما تعرض لانتقادات واسعة وتم تقييمه على أنه عاجز عن التحول نحو مدرسة المستقبل كالنموذج البريطاني والنموذج الفرنسي وغيرهما.(الزبون، 2011: 28). ومما سبق يظهر أن مفهوم المدرسة المستقبلية عام يشمل مرتكزات تطوير التعليم من اجل بناء مجتمع متكامل ومتجانس من الطلبة والمعلمين المعتمدين على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتحديث العملية التعليمية ولتخريج أجيال أكثر مهارة.

تجارب وطنية:

- مشروع مدرسة المستقبل في المملكة العربية السعودية: يمكن جمع ملامح مدرسة المستقبل من خلال عدد من المشاريع الوزارية المستقلة والتي لو أمكن جمعها في أنموذج واحد لكان مناسبا لتسمية الأنموذج إنه أنموذج مدرسة المستقبل، فالمشاريع التطويرية في وزارة التعليم لا تتوقف لأنها تعلن بصورة مستمرة عن مشاريع تطويرية نوعية. وقد تم نشر تقرير "تطوير التعليم التقرير الوطني – 2004 " والذي أعدته الوزارة بالتعاون مع وزارة التعليم العالي والمؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني عن التعليم، والذي أشار إلى عدد من المشاريع التطويرية ذات العلاقة بمفهوم مدرسة المستقبل، وقدمت هذه المشاريع في سياق الحلول اللازمة للتحديات التي تواجه التنمية في المملكة العربية السعودية، وتضمن التقرير عددا من خصائص مدرسة المستقبل كالتحول نحو المعرفة، واعتبار الاقتصاد القادم هو الاقتصاد القائم على المعرفة والذي ترعاه المدرسة، وتطوير المناهج بما يتناسب مع متطلبات المستقبل، وتطوير المعلم ليكون ميسرا، والطالب ليكون نشطا، والمدير ليكون مديرا، والمبنى المدرسي ليكون بيئة جاذبة.

وفي الوقت الراهن تبنت المملكة العربية السعودية الرؤية الوطنية 2030، وتعد مدرسة المستقبل المحضن الرئيس لرؤية المملكة العربية السعودية 2030؛ كون التعليم هو النشاط الذي يتعامل مع العنصر البشري ويعنى بتنميته وتطويره، وبتأمل العناوين الثلاثة الكبرى التي حددتها الرؤية وهي: "مجتمع حيوي، اقتصاد مزدهر، وطن طموح" يلاحظ أنها لا تنفك عن التعليم ولا تستغني عنه، بل إن الرؤية حين تعرضت لآليات التنفيذ عوّلت على تنمية رأس المال البشري ورعايته حيث ورد ما نصه: نظرا لكون العنصر البشري عاملا أساسيا لنجاح المشروعات سنعمل على تأسيس برنامج متخصص لدعم وتفعيل هذا العنصر المهم،

وسيعني البرنامج بقياس كفاءة رأس المال البشري، في القطاع العام وتقويمها وتحليلها، والمساندة في توفير الكوادر والاستشارات المتعلقة برأس المال البشري، والمساعدة في الاختيار والتطبيق لتحقيق الأهداف الاستراتيجية (الرؤية 2030: 78).

مفهوم المعرفة:

تعتبر المعرفة من المفاهيم التي شغلت عقول المفكرين، واختلفت المدارس الفلسفية في تحديد مفهومها وقواعد اكتسابها، فابتداء بالعصر الإغريقي واليوناني إلى عصر صدر الإسلام فالعصر العباسي الذي نشطت فيه حركة الترجمة، ثم عصر النهضة الأوربية فالثورة الصناعية انتهاء بالعصر الحديث، فخلال هذه الحقب التاريخية تم رصد تباين في تحديد المعرفة وطرق التوصل لها (طاشكندي، 2007: 18).

ويلاحظ اختلافهم في النظر للمعرفة من وجهين مختلفين: الوجه الأول يتعلق بالمعرفة – نفسها- كمفهوم فلسفي، مَثُلُها كمثل مفهوم الحق والعدل والمطلق. والوجه الآخر يتجه إلى المفهوم التطبيقي للمعرفة في إدارة السلوك الإنساني داخل المنظمات. ويختص بجانب الممارسات المعرفية التي تحتاج إلى إدارة (زيدان، 2012: 14). وهذا المفهوم هو مجال اهتمام الدراسات الإدارية الحديثة، ومنها هذه الدراسة. ويظهر هذا المفهوم لدى الدراسات الإدارية عموما والتربوية خصوصا.

أنواع المعرفة:

يعتبر التمييز بين أنواع المعرفة أمرا مهما لدى الباحثين لإدارة المعرفة ؛ فتمييز المعرفة يسهل معرفة أساليب التوصل إليها وإدارة عملياتها، وهو ما يترتب عليه سلسلة من الإجراءات التي تبدأ بتحديد المعارف الأساسية للفرد والمنظمة، وتحديد المعارف التي يمكن نقلها ومشاركتها، كما ينتج عن ذلك عدد من المعارف المتنامية والمحدَّثة لذلك فقد قسم الباحثون المعرفة إلى عدة تقسيمات فمنهم من اعتبرها معرفة فردية ومعرفة تنظيمية ومنهم من جعلها معرفة ضمنية ومعرفة صريحة، وهو الأكثر من خلال ما أشار إليه (توفيق، 2007: 119).

المعرفة الضمنية:

وهي معرفة ذات صبغة شخصية، ومن الصعوبة وضعها في صيغة رسمية لأنها كامنة في الإدراك العام للعقل البشري، فهي معرفة مرتكزة على التجربة والملاحظة، كما أنها تتسم بالشخصية، ويقوم العديد من المنظمات باستغلالها من خلال استقطاب الخبرات عن طريق

توظيفهم أو التعاقد معهم، والمعرفة الضمنية لها صور منها المهارات والقدرة على التفكير واتخاذ القرارات والأفعال الناتجة عن الخبرة الفردية والمعتقدات... إلخ. وتتضمن ماذا يعرف الشخص، وماذا يفعل بهذه المعرفة، ولكن هذه المعرفة لا تكون موثقة أو منتزعة أو مرمّزة في الوثائق والمستندات ولا تحويها الذاكرة التنظيمية للمنظمة بشكل رسمي يمكّن الآخرين من مشاركتها.

المعرفة الصريحة:

وهي ما تحويه البيانات الرسمية والنظامية التي تقرأ كميا، والتي توجد ضمن تقاليد إدارة المنظمة المرتكزة على تصور المؤسسة لعمليات الاتصال الخاصة بها وهي نتيجة لمعالجة المعلومات، ويتم التعامل فيها بالتبادل والاستخدام بمختلف الوسائل وحسب رغبات ومتطلبات المستخدمين، ويمكن توثيقها في أشكال مختلفة، وتعتبر صريحة لأنه يمكن نقلها في شرائح مترابطة من شخص إلى آخر، ويمكن أن نمثل لها بالسياسات والإجراءات والتقارير والتصاميم الهندسية والبنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والمهام والأهداف ... الخ التي تم توثيقها وحفظها في مكان ما بالمنظمة (الحدراوي، 2012: 489). وتخدم المعرفة الصريحة عدداً من الأهداف المهمة في المنظمات لكونها تسهل التنسيق بين النشاطات والمهام المختلفة في المنظمة، ولكون ممارسة المعرفة الصريحة تبني المهارات التقنية والإجراءات العقلانية، وبهذا تساعد المنظمات على تقديم صورة عن نفسها من ناحية القدرة والشرعية والمسؤولية، كما أن المعرفة الصريحة المرمَّزة تبقى مع المنظمات حتى بعد أن يترك مخترعوها ومؤلفوها المنظمة نفسها.

عمليات الوصول للمعرفة:

إن من خصائص مدخل إدارة المعرفة أنه لا يفترض خلو المدرسة من المعرفة، بل يؤمن بامتلاك العاملين لقدر كافٍ من المعارف الضمنية التي يمكن إظهارها وتبويبها والاستفادة منها وتوظيفها في المناهج الدراسية والأساليب التدريسية والإجراءات الإدارية، فليس مدخل إدارة المعرفة معنيا بجلب معرفة جديدة على أفراد المدرسة، بل يساهم في مساعدة المدرسة على البحث عن المعرفة فالعمل على فهمها واستيعابها فتوظيفها فتوليدها باستخدام معرفة قائمة لدى المدرسة للحصول على معرفة جديدة(آل عثمان، 2013: 22-25). ويمكن للمدرسة أن تتوصل للمعرفة من خلال المرور بثلاث مراحل؛ هي مرحلة جمع البيانات، ومن ثم مرحلة تحويلها لمعلومات، والمرحلة الأخيرة وهي مرحلة تحويل المعلومات لمعارف.

ويشير نجم (2008: 108–112) إلى أن المعرفة نتاج تفاعل بين ثلاثة عناصر، وهي: البيانات والمعلومات والمعارف، فأصل المعلومات البيانات، وأصل المعرفة المعلومات، فيكون طريق الوصول إلى المعرفة على النحو التالي: جمع البيانات وتحويلها لمعلومات، وتحويل المعلومات لمعارف.

مصادر المعرفة:

يمتلك كل فرد مقدارا من المعارف، سواء كانت معارف عن نفسه أم عن العالم الخارجي، وهو بناء على هذه المعرفة يتخذ قرارا أو يبني قناعة، وهذا الناتج المعرفي بغض النظر عن موثوقيته علميا، يتميز بكونه ذا مصادر متعددة، فمنها: الخبراء والمتخصصون والمنافسون ورؤية العملاء للمنظمة، وقواعد البيانات، وأرشيف المنظمة، وقد أجملَ (آل عثمان، 2013) مصادر المعرفة في مصدرين رئيسيين هما:

- المصادر الداخلية: التي تتمثل في خبرات أفراد المنظمة المتراكمة في مختلف المجالات والأنشطة، ويعد ذلك من ضمن المعرفة الضمنية، ومن الأمثلة على المصادر الداخلية: الخطط الاستراتيجية، والمؤتمرات الداخلية، والمكتبات الإلكترونية، والتعلم الصفي، والحوار، والعمليات الداخلية للأفراد عبر الخبرة والمهارة، وكذلك من خلال التعلم بالعمل أو البحوث.
- المصادر الخارجية: التي تظهر في بيئة المنظمة المحيطة، والتي تتوقف على تنوع العلاقة مع المؤسسات الرائدة في الميدان، والعمل على استنساخ المعرفة من تجارب ومصادر خارجية مثل: المكتبات والشبكة العنكبوتية، والقطاع الذي تعمل فيه المنظمة المنافسون، الموردون، العملاء، مراكز الأبحاث، الجامعات.

وفي ضوء ما سبق تفرق الدراسة بين مصادر المعلومات التي يمكن أن يطلق عليها أوعية المعلومات، وبين مصادر المعرفة التي تحول ما احتوته الأوعية إلى استراتيجيات ونتائج وخيارات، ومعني ذلك أن الكتاب يعد مصدر للمعلومة حتى تتم قراءته وفحصه واكتساب المهارات التي احتواها، ثم مقارنتها بمعارف سابقة، والبناء عليها لتعديل سلوك أو أنتاج معرفة جديدة. وما يقال في الكتاب يقال في المكتبات الافتراضية والمعامل الذكية والفصول الافتراضية.

أهمية مدخل إدارة المعرفة:

إن مدخل إدارة المعرفة يكتسب أهمية كبرى كذلك لمواكبته الحثيثة للحركة المعرفية والاقتصادية والاجتماعية خصوصا في ضوء التغيرات العالمية السريعة والتأثير الكبير للمعرفة على حركته وقيمته ؛ فالأمم المتحدة تقدر أن اقتصاديات إدارة المعرفة تستحوذ على 7% من الناتج المحلي الإجمالي، وأنه ينمو بوتيرة مطردة بما يعادل 10% سنويا، وأن 50% من نمو الانتاج المحلي للاتحاد الأوربي هو من اقتصاديات المعرفة المتأثر بالإدارة الجيدة لها، وفي نفس السياق يشير الاقتصاديون إلى أن أهم عامل لنمو الاقتصاد هو ابتكار ونشر المعرفة (قوي، 2015: 15).

كما أنه يساهم في الاستفادة من المعارف الضمنية من خلال عمليات المعرفة. ويضع رؤية وإطارا موحدا لعمل المنظمة (البيلاوي وحسين، 2007: 88).

ويضاف لما سبق حول أهمية إدارة المعرفة: أنها تسهم في المرونة التنظيمية للمنظمات ؛ لكونها تقدم معرفة متراكمة ومجربة تحارب التعقيد في بيئة الأعمال. كما أن مدخل إدارة المعرفة كذلك يساهم في تنمية الإبداع وتُطيل العمر الزمني لإبداع المنظمات.

أهداف مدخل إدارة المعرفة:

تختلف وتتنوع أهداف إدارة المعرفة باختلاف مجالات عمل المنظمات التي تنفذ بها فيها، غير أن هناك مجموعة من الأهداف العامة التي تشترك فيها مختلف أنواع المنظمات كتحديد وجمع المعرفة وتوفيرها بالشكل المناسب والسرعة المناسبة، لتستخدم في الوقت المناسب، وبناء قواعد معلومات لتخزين المعرفة وتوفيرها واسترجاعها، وتسهيل عمليات تبادل ومشاركة المعرفة بين جميع العاملين في التنظيم. ونقل المعرفة الكامنة (الضمنية) من عقول ملاكها وتحويلها إلى معرفة ظاهرة. أيضاً تحويل المعرفة الداخلية والخارجية إلى معرفة يمكن توظيفها واستثمارها في عمليات وأنشطة المنظمة المختلفة. والإستفادة من المعرفة لتحسين عملية صنع القرار، مما يساعد على حل المشكلات التي تواجه المنظمة من خلال جذب رأس المال الفكري لتوظيفه في حل المشكلات والتخطيط الاستراتيجي.

مداخل إدارة المعرفة

تختلف الرؤى نحو إدارة المعرفة باختلاف المداخل التي ينظر من خلالها إليها، ويمكن إجمالها في أربعة مداخل هي: المدخل الاقتصادي، والمدخل الاجتماعي، والمدخل التكنولوجي، والمدخل الإداري.

- المدخل الاقتصادي: ويهتم به أولئك الذين يعتبرون إدارة المعرفة نشاطا اقتصاديا خالصا يركزون على قدرة إدارة المعرفة على تنمية رأس المال، مع اعتبار أن الاتجاه العالمي الحديث يعتبر المعرفة نفسها رأس المال المتجدد والحيوي، وعليه فإدارة المعرفة من وجهة نظرهم هي: النشاط المرتبط باستراتيجيات وتكتيكات إدارة رأس المال الفكري. وبهذا المفهوم – من وجهة نظر الباحث يصعب الفصل بين إدارة المعرفة وبين إدارة رأس المال الفكري؛ فكلاهما يعتبر ما لدى الأفراد من معارف ومهارات وخبرات ثروة يمكن تنميتها والبناء عليها.
- المدخل الاجتماعي: ويعتبر هذا المدخل إدارة المعرفة عملية تعلم مستمر في إطار اجتماعي، وأن المعرفة يتم بناؤها والتوصل إليها من خلال عمليات اجتماعية، كما أنه يتم تجسيدها ونشرها من خلال عمليات تبادل اجتماعي مرن.
- المدخل التكنولوجي: ويركز هذا المدخل على دور التكنولوجيا في التوصل للمعرفة بسهولة وسرعة، كما يهتم بدعم البرمجة والتقدم التكنولوجي للعمليات الإدارية كالاجتماعات وورش العمل عن بعد، وكفاءتها في تسهيل اتخاذ القرارات، وسهولة حفظ الوسائط وتخزينها. ولكن من الجدير بالذكر أن مشكلة إدارة المعرفة لا يمكن حلها والوصول إلى أفضل النتائج فيها من خلال تطوير الحلول التكنولوجية فقط، إنما من خلال الإنسان الذي يتفاعل مع التكنولوجيا وأدواتها لاختيار أفضل الإجراءات والتطبيقات، وهو ما حذرت من دراسة (Lee &Yang، 2010:18) باعتبار أن التركيز المفرط على التكنولوجيا يسبب خلطا بين إدارة المعرفة وإدارة المعلومات.
- المدخل الإداري: وهو مدخل يهتم بكون إدارة المعرفة مجموعة من العمليات المترابطة والتي ينبني بعضها على بعض؛ فعمليات تشخيص المعرفة ينبني عليها عملية اكتسابها، وعمليات توليد المعرفة تنبني على عمليات تشخيصها واكتسابها وهكذا. (العلواني، 2001: 312)

ومن خلال ما سبق يمكن اعتبار جميع المداخل الأربعة مهمة لفهم وتطبيق مدخل إدارة المعرفة؛ حيث إنه يصعب النظر لإدارة المعرفة من زاوية اقتصادية فقط أو من زاوية

اجتماعية فحسب، بل إدارة المعرفة مزيج من المداخل الأربعة جميعها؛ إذ لا يمكن إلغاء الجانب الاجتماعي ولا الجانب الاقتصادي ولا الجانب التكنولوجي ولا جانب العمليات، لنتمكن من الوصول لمرحلة الاستثمار في المعرفة باعتبارها رافدا اقتصاديا وبشريا أصيلا.

عمليات مدخل إدارة المعرفة:

من خلال التتبع لعدد مما كتب في الأدبيات حول عمليات مدخل إدارة المعرفة فإن هناك تنوعا في تحديد هذه العمليات منهم من جعلها ست عمليات، ومنهم من جعلها سبع ومنهم من قصرها على خمس أو أربع عمليات (نجم، 2007: 97) و (طاشكندي، 2007: 27)، و(الدوسري، 2016: 18). وقد اختار الباحث الرأي القائم على جعلها ست عمليات على النحو التالي:

- تشخيص المعرفة: هي المرحلة الأولى التي يقوم فيها المدير بتحديد ما لدى المنظمة من معارف ضمنية وما تحتاجه من معارف. وعلى ضوء هذا التشخيص يتم وضع سياسات وبرامج العمليات الأخرى، لأن من نتائج عمليات التشخيص معرفة نوع المعرفة المتوافرة، ومن خلال مقارنتها بما هو مطلوب يمكن تحديد الفجوة. وعملية التشخيص أمر حتمي لأن الهدف منها هو اكتشاف معرفة المؤسسة، وتحديد الأشخاص الحاملين لها، ومواقعهم، وكذلك تحدد لنا مكان هذه المعرفة في القواعد. وتعد عملية التشخيص من أهم التحديات التي تواجه مؤسسات الأعمال، لأن النجاح في مشروع إدارة المعرفة يتوقف على دقة التشخيص. (مهدي، 2012: 263)
- اكتساب المعرفة: هي المرحلة الثانية التي تكتسب فيها المنظمة المعرفة عن طريق سجلات المنظمة الداخلية أو عن طريق الأساليب التفاعلية كورش العمل والبرامج التدريبية، أو عن طريق استخدام أساليب التعلم عن بعد بالاستفادة من التطور التكنولوجي، وتشير إلى أن هناك أربعة عناصر أساسية تمثل جوهر عملية اكتساب وإيجاد المعرفة هي: (تحديد استراتيجيات المعلومات– الوعي الدائم ببيئة المنظمة– فحص سياسة المعلومات داخل المنظمة– تقييم البيئة الخارجية وتأثيرها على حاجات المعلومات). ويعد اكتساب المعرفة المرحلة التي تخرج المعرفة من كونها مهارة ذهنية إلى مهارة ممارسة وملموسة، وقد تكتسب المنظمة معرفتها من عملياتها الداخلية وأفرادها أنفسهم باعتبار أن اكتساب المعرفة هو عملية استغلال واستخراج الأفكار، والإبداعات

من قبل الأفراد للمساعدة في تحويل الشركة إلى مؤسسة ديناميكية، وقد تكتسبها من مصادر من خارج المنظمة كلها. (Valdez، García، 2016:146 Guzmán)

- توليد المعرفة: هي المرحلة الثالثة التي تتصف بقدر عال من الأهمية ؛ حيث يقوم فريق العمل باستخدام المعارف المكتسبة في إيجاد معارف جديدة، أو تكييف معارفهم السابقة المكتسبة لحل مشكلات منظماتهم أو تطوير واقعها. (العيدروس، 2012:117).
- تخزين المعرفة: هي المرحلة الرابعة التي تقوم فيها المنظمة بإنشاء ذاكرة تنظيمية تحتوي على شكل وثائق مكتوبة ومعلومات مخزنة في قواعد البيانات الإلكترونية، كما يمكن تخزين إجراءات المنظمة وعملياتها ؛ فالمنظمات تواجه خطراً كبيراً نتيجة لفقدانها الكثير من المعرفة، وبات خزن المعرفة والاحتفاظ بها مهماً جداً لاسيما للمنظمات التي تعاني من زيادة معدلات "الدوران الوظيفي."، وعملية تخزين وتنظيم المعرفة تشمل (الاحتفاظ، الإدامة، البحث، الاسترجاع، المكان) ويتم تطبيق المعرفة بالفهرسة وبالتبويب والرسم...، وتستفيد إدارة المعرفة من تكنولوجيا المعلومات في توسيع ذاكرة المنظمة واسترجاع المعلومات بصورة سريعة وفعالة.(نجم، 2008: 98).
- تطبيق المعرفة: وهي المرحلة الخامسة التي تعتبر ثمرة المعرفة ونتاجها، فالمعرفة لا أثر لها مالم تخرج من وسائط التخزين والحفظ إلى عالم التجريب وامتحان الفعالية، كما أن التجريب والتطبيق يزيد المعرفة الصحيحة تأكيدا، ويساهم في تطويرها وتحسين فرص نجاحها في ظروف وبيئات أخرى، كما أنه يعتبر أداة لترويجها كمعرفة منافسة في سوق المعرفة. (توفيق، 2007: 28).
- مشاركة المعرفة: تسعى المنظمات إلى تحسين ميزتها التنافسية باستخدام المعرفة التي تعد ثمرة الجهد الإنساني العام وبالتالي فمن حق المنظمات العمل للاستفادة من النتاج المعرفي وتوظيفه في تحقيق هذه الميزة، كما أن هناك عددا من المنظمات يعمل على مشاركة معارفه لإثبات النضج المعرفي المتقدم لديه، أو لأجل الحصول على العائد المالي مقابل مشاركة المعرفة ونشرها(القرني، 2009: 31).

متطلبات مدخل إدارة المعرفة

يتطلب بناء نظام فعال لإدارة المعرفة أن تتوفر لديها المقومات والمتطلبات الأساسية، وتعد العناصر التالية أبرز متطلبات بناء مدخل إدارة المعرفة:

- **العناصر البشرية:** وهم الأفراد الذين يقع على عاتقهم مسؤولية القيام بعمليات المعرفة، وتتبع أهمية العناصر البشرية لمدخل إدارة المعرفة من كونها أهم العناصر الإنتاجية، ولا يمكن تشغيل أدوات المعرفة مالم تتدخل العناصر البشرية لإدارتها لذلك لابد من توفر الكفاءات المدركة لمتطلبات مدخل إدارة المعرفة وعملياتها. وفي ظل التفريق بين الموارد البشرية والعناصر البشرية تتضح أهمية العناصر البشرية في كونها القادرة على إدارة كافة موارد المنظمة بما فيها الموارد البشرية ورأس المال الفكري. (مناصرية، 2012: 193)
- **الثقافة التنظيمية:** هي التي تقوم بمهمة التعريف بالمنظمة، وهي المكونة لشخصية المنظمة، كما توفر صورة متكاملة تعكس القيم والمعتقدات حول الموقع الذي كانت فيه المنظمة، وما هو مركزها الان، وكيف ستكون في المستقبل. إن نجاح مدخل إدارة المعرفة يتوقف على وجود ثقافة تنظيمية تدعم جهود وأنشطة العاملين في المنظمة لبناء وتطوير المعارف التي يمكن استخدامها لتحسين أداء العمل وهذا يتطلب من المنظمة تكوين وإيجاد ثقافة تعزز وتساند بناء المعرفة وتقاسمها والتعاون بين الأفراد، والتشجيع على قضاء بعض الوقت في التعلم، ومكافأة السلوك الإيجابي، وفي ضوء ذلك يتأكد أن ثقافة المنظمة تؤثر بصورة كبيرة على فاعلية المنظمة ومستوى أدائها، حيث تقوم هذه الثقافة بعدد من الوظائف مثل منح الأفراد هوية تنظيمية مشتركة، كما أنها تشعرهم بأهمية وفائدة العمل الجماعي، وتعزز الالتزام التنظيمي لدى الأفراد، وتعزز استقرار المنظمة وتشجع على التعاون . إن مما يؤكد قوة العلاقة بين الثقافة التنظيمية ومدخل إدارة المعرفة أن نجاح مدخل إدارة المعرفة يتوقف على وجود ثقافة تنظيمية تدعم أهداف المعرفة ومبررات تطبيقها (حريم والساعد، 2006: 103).
- **الهياكل التنظيمية:** تعد الهياكل التنظيمية الأكثر ملائمة لإدارة المعرفة هي تلك الهياكل التي تتسم بالمرونة والتكيف مع البيئة وسهولة الاتصالات وقدرتها على الاستجابة السريعة للمتغيرات. وبالتالي يتطلب فعالية مدخل إدارة المعرفة التحول من الهيكل التنظيمي الهرمي متعدد المستويات إلى الهياكل التنظيمية الأبعد عن الشكل الهرمي. والتحول من النظم المركزية التي تعتمد على احتكار المعرفة وتركيزها في مستوى تنظيمي واحد إلى النظم اللامركزية، وهي تلك التي تستند إلى تدفق وانتشار معرفي يغطى المنظمة كلها ويشارك الجميع في تخليقها. إضافة إلى التحول من أنماط التنظيم

القائمة على العمل الفردي المنعزل إلى نمط العمل الجماعي في فرق عمل ذاتية. فالمرونة تساعد أفراد المعرفة على إطلاق إبداعاتهم والعمل بحرية لاكتشاف وتوليد المعرفة وتعزيزها ومضاعفتها وإعادة استخدامها. ويتعلق بذلك تحديد وتجديد الإجراءات والتسهيلات والوسائل المساعدة والعمليات اللازمة لإدارة المعرفة بصورة فاعلة من أجل كسب قيمة اقتصادية مجدية (عبلة، 2013: 17) .

- **القيادة التنظيمية:** القيادة عنصر مهم في تبني وتطبيق إدارة المعرفة؛ فالمدراء تتعلق بهم قيادة المنظمة نحو مدخل إدارة المعرفة في إطارٍ قيادي مرن، فهم ليسوا رؤساء للفريق، وإنما يعدون مدربين ومسهلين ومنسقين وملهمين، ولذلك فإن المدير المناسب لإدارة المعرفة هو المدير الذي يتصف بالقدرة على شرح الرؤية للآخرين، وأن يكون قدوة لهم في تبنيها، وأن تكون لديه القدرة على ربط هذه الرؤية في أكثر من مضمون، ويعمل على بناء رؤية مشتركة، ويجيد الاتصال والتعامل الدائم مع الآخرين في المنظمة وسماع ردود أفعالهم عن رؤيته مع تقييم هذه الرؤية وإعادة تشكيلها وتنميتها كلما لزم الأمر. كما أن المدير المتميز هو الذي يتحقق من أن المعلومات التي يصل إليها الأفراد والمدراء هي انعكاسات للحقائق والبيانات وليست استنتاجات شخصية ليس لها أساس موضوعي. وإلى جانب ذلك فإنه يتعين عليه النظر إلى الأمور المتعلقة بالمنظمة على أنها عمليات مرنة ومتفاعلة وليست أموراً جامدة وثابتة (العتيبي، 2011: 29).
- **تكنولوجيا المعلومات:** هي جميع ما يستخدم من أجهزة الكمبيوتر والبرامج الحاسوبية التي تساعد في تحقيق ضمان أمن كافة الإحصاءات المعلوماتية وتخزينها وتوريدها، ووضعها في الاستعمال من قبل المستويات الإدارية، والتي تمكنهم من تبادل المعلومات والتراسل بعضهم مع بعض، من أجل الوصول إلى أعلى مستوى من الكفاءة الإنتاجية. فلا يمكن التعامل مع الكم الهائل من المعلومات والمعرفة المتوافرة لدى المنظمات باستخدام طرق حفظ واسترجاع المعلومات التقليدية؛ فالأمر يحتاج إلى نظام إلكتروني متكامل للمعلومات يتيح للمستخدم إمكانية الوصول إلى المعلومات في الوقت المناسب وبالكفاءة المناسبة.
- **المعرفة المشتركة:** وهي التجارب المشركة والخبرات المتراكمة في المنظمات التي تدعم عمليات توليد المعرفة، والتي تساهم في زيادة الابتكار والإبداع في المنظمة، ويساهم وجود بيئة عمل جماعية إيجابية في التشجيع على تبادل المعارف والخبرات وتكوين قدر

كبير من المعرفة المشتركة، علما بأن المنافسة على تقديم الأفكار في العمل الإداري والسماح بالمشاركة في صنع القرارات من أهم ما ينبغي توفيره لتطبيق مدخل إدارة المعرفة في أي منظومة (عبلة، 2013: 18) .

الآثار المترتبة على تطبيق مدخل إدارة المعرفة:

يقوم مدخل إدارة المعرفة بدور حيوي في بناء المنظمات وفي أدوارها وفي نتائجها؛ من خلال تأثيره بكل من العاملين والعملاء والعمليات والنتائج والميزة التنافسية. وذلك من خلال اسهامه في حصول التعلم بصورة مستمرة، ما يحقق مرونة الأداء وزيادة كفاءة المؤسسة. كما يساهم في زيادة رضا العاملين والعملاء عن المؤسسة التعليمية، ويساعد في ازدياد تراكم خبرات العاملين، وتناقل المعارف والخبرات فيما بينهم. ويزيد مدخل إدارة المعرفة من قيمة المنظمة التنافسية في مجال نشاطها الذي تمارسه، والعائد الاستثماري الذي ستحققه المؤسسة التعليمية فهو يسهم في تحسين عمليات الاتصال وعمليات التعليم والتعلم بالمدرسة، ويزيد من التزام العاملين التنظيمي بأهداف المؤسسة التعليمية. ويساهم في تخفيض التكلفة مقابل زيادة الجودة، فالنتائج الجيدة تحقق في زمن أقل وبتكاليف مادية أقل من خلال استخدام المعرفة المتاحة.(الصاوي، 2007: 72)

مبادئ إدارة المعرفة

مبادئ إدارة المعرفة هي قواعد يجب التعرف عليها من أجل استخدامها للتعامل مع إدارة المعرفة، وهي تشكل مفاتيح التطبيق الناجح لمشروعات إدارة المعرفة. ومن أهمها أن جوهر إدارة المعرفة هو الاستثمار في أصول المعرفة من خلال مجموعة من العمليات تمثل دورة حياة لتلك المعرفة في المنظمة لتحقيق أكبر عائد ممكن، والكثير من المنظمات الرائدة تصرف نسبة كبيرة من إراداتها في هذا الصدد. غير أنه لا يمكن استثمار المعرفة من دون وجود فريق من المديرين يتولى مهام وعمليات إدارة المعرفة، ليس هذا فقط بل يتعداه إلى تهيئة البنية التحتية والفوقية للمنظمة من أجل أفضل الممارسات. ومشاركة المعرفة تعد من أكبر التحديات بالنسبة للمنظمة؛ حيث توجه لها كل اهتماماتها وخططها من أجل تخطي العقبات النفسية التي تحول دون المشاركة بها. فنتائج أنشطة إدارة المعرفة لا توجد لها نهايات ملموسة ومرئية، على عكس الإدارات الأخرى (إدارة الإنتاج، إدارة التسويق...) التي لها حدود واضحة تتمثل أساسا في مدخلات عمليات ومخرجات واضحة ومستهدفة، وذلك لأن طبيعة عملية إدارة المعرفة يتداخل فيها الإداري بالإنساني. ولكل منظمة رأس مال ثابت

ومحسوس، إلا المعرفة كأصل للمنظمة فإنها غير ملموس، فهي تضم الخبرات والقدرات الفكرية للعاملين، وعلاقاتهم ضمن البيئة التنظيمية والبيئة التنافسية. (زرقون وعرابة، 2014: 128–131).

ومما سبق يتضح أن مدخل إدارة المعرفة مدخل يتصف بالتعقيد والغموض؛ فرأس المال المعرفي يصعب قياسه وتقييمه بدقة، كما يصعب أيضا قياس نتائج عمليات مدخل إدارة المعرفة بصورة دقيقة.

مقومات تطبيق إدارة المعرفة بالمملكة العربية السعودية:

تعد المملكة العربية السعودية ثرية من الناحية البشرية والفكرية ما يعني امتلاكها مقومات نجاح الخطط استراتيجية التي تساعدها لتكون قادرة على القفز خطوات في سبيل تكوين مجتمع المعرفة، وفي هذا السياق يمكن فهم ما تقوم به مراكز الأبحاث والجامعات في سبيل تقديم نماذج مقترحة للاستفادة من مقومات النجاح للسير في طريق الاستثمار المعرفي باعتباره المجال الحيوي في العصر الراهن، وهذا ما أكدت عليه الرؤية الوطنية (2030) التي من عناوينها الرئيسية الاستغناء عن الموارد الطبيعية الناضبة والاتجاه نحو الاستثمار المعرفي لإنتاج المعرفة بشكل كاف يمكننا من الدخول إلى عالم اقتصاديات المعرفة، وهذا يتطلب إنشاء قاعدة استراتيجية وتكنولوجية لاستيعاب الثراء المعرفي وإدارته وتوجيهه لصالح المنظمة (شيشون، 2011: 28). ومن مقومات تطبيق إدارة المعرفة في المملكة العربية السعودية تنبه الجهات الرسمية لأهمية مدخل إدارة المعرفة واعتباره عند وضع الخطط الاستراتيجية وهو ما تأكد منه الباحث بالرجوع لموقع وزارة الاقتصاد والتخطيط في المملكة العربية السعودية والوقوف على أهداف تتعلق بمدخل إدارة المعرفة وما تضمنته وثيقة "الأهداف والسياسات لخطة التنمية العاشرة من عام (2015 إلى 2019)" .

معوقات تطبيق مدخل إدارة المعرفة:

هناك عوامل قد تعوق تطبيق مدخل إدارة المعرفة في المنظمات، ومن المهم العمل على تجنبها وقد تؤدي إلى فشل برامج قيادة المعرفة ومن هذه المعوقات التصور المطلق للمعرفة بوصفها موجودة خارج عقول الأفراد، في حين أن أغلب المعرفة ضمنية في عقولهم. وعزل المعرفة عن استعمالاتها الصحيحة والاعتماد على الاتصال التكنولوجي بدل الحوار المباشر. ومن المعوقات الاعتماد على المعرفة المخزونة في القواعد المعرفية، وعدم الاهتمام بالتدفق المعرفي واستحداث المعرفة الجديدة من المعوقات. وتعد المركزية الإدارية

الشديدة والخوف على المناصب الوظيفية الظاهرية والضمنية واعتبار المعارف ملكية خاصة، واعتبار نقلها وتداولها سببا في هز المركز الذي حصلت عليه المنظمات من المعوقات لإدارة المعرفة. (الوقداني، 2009: 54)

مؤشرات التحول نحو مدرسة المستقبل في ضوء مدخل إدارة المعرفة:

وضع البنك الدولي بالتعاون مع مجموعة من المنظمات منهجية لتقييم الاستعداد للتحول نحو مجتمع واقتصاد المعرفة بناء على أربع ركائز أساسية تعد بحسب من المؤشرات الحاسمة لمساعدة أي بلد ليكون قادرا للتحول الكامل نحو تطبيق مدخل إدارة المعرفة أن يكون هناك نظام اقتصادي مؤسسي يقدم الحوافز الاقتصادية، ويسهم في تحسين الإنتاج، ويركز على تحسن التعليم وخصوصا الثانوي، وتزويده بمهارات كافية للحياة والتعلم الجامعي. كما يشجع الابتكار والاختراع ويعزز مهارات البحث العلمي، ويصقل المواهب ويطور اهتماماتها، وينشئ قنوات آمنة لتناقل المعرفة. ويقوم بتأهيل البنية التحتية من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (الحدراوي، 2012: 5) .

واجبات وأدوار مدراء مدارس المستقبل الثانوية في ضوء مدخل إدارة المعرفة:

يتضح أن مدراء مدارس المستقبل تقع عليهم عدة مسؤوليات تجاه المعرفة المتوافرة لديهم، والمعرفة المتوافرة لدى العاملين، ومن أهم هذه المسؤوليات أن يكونوا مدركين للمعرفة التي لديهم، ويبحثوا عن تلك المعرفة التي يحتاجون إليها، كم يعملون على توليد معرفة جديدة من مصادرها الداخلية مثل البحوث والتطوير، ويجعلون المعرفة في متناول من يحتاج إليها من داخل المنظمة أو حتى خارجها. كما ينقلون المعرفة إلى من يحتاج إليها من خلال التدريب والتنمية، أومن خلال التهيئة أثناء العمل. ويمثلون المعرفة في شكل تقارير، ورسوم وعروض مما يسهل وضعها في متناول من يحتاج إليها .ويضعون الضوابط لجعل المعرفة السليمة الموثوق بها هي المعرفة السائدة في المنظمة . أخيراً جعل العمليات المعرفية السابقة عمليات سهله

ولهذا تتضح أدوار مدير مدرسة المستقبل في ضوء مدخل إدارة المعرفة بناء على طبيعة مدرسة المستقبل ومتطلبات إدارة المعرفة إضافة إلى ما يمكن أن يواجه مدراء المستقبل من تحديات العولمة والتكنولوجيا، وتدفق المعلومات، وغير ذلك من التحديات التي تتطلب صفات نوعية وشخصية تتسم بالحيوية والتركيز.

الدراسات السابقة

أجرى القرني (2009) دراسة عنوانها "متطلبات التحول التربوي في مدارس المستقبل الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تحديات اقتصاد المعرفة" هدفت إلى معرفة متطلبات التحول التربوي في مدرسة المستقبل الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تحديات اقتصاد المعرفة، وإلى معرفة مؤشرات التحول نحو التمكين الإداري في مدارس المستقبل، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبانة تم تطبيقها على عينة تكوّنت من (160) خبيراً أكاديمياً بكليات التربية من ثماني جامعات سعودية. وقد بيّنت نتائج الدراسة أن أهم التحولات التربوية التي يتطلبها اقتصاد المعرفة تتمثل في التحول نحو المدرسة الإليكترونية، والتحول نحو الانتاج والابتكار، والتحول نحو مدرسة دائمة التعلم، والتحول نحو التمكين الإداري للقيادات الإدارية في مدارس المستقبل.

وأجرت اللحياني (2010) دراسة عنوانها " إدارة المعرفة مدخل لتطوير الإدارة المدرسية في المرحلة الثانوية للبنات من وجهة نظر المديرات والمعلمات بمدينة مكة المكرمة" . وهدفت الدراسة للتعرف على أهمية وأهداف إدارة المعرفة في تطوير الإدارة المدرسية بالمدارس الثانوية بنات بمدينة مكة المكرمة، والتعرف على عمليات إدارة المعرفة ودورها في تطوير الإدارة المدرسية بالمدارس الثانوية بنات بمدينة مكة المكرمة. ومعرفة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيراتها. ووضع تصور مقترح لإدارة المعرفة في المدارس الثانوية بنات بمدينة مكة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وكانت أداتها استبيانا مكونا من خمسة محاور من إعداد الباحثة. وكان مجتمع الدراسة: جميع المدارس الثانوية بنات بمدينة مكة المكرمة، وكانت العينة 226 مديرة ومعلمة. وتوصلت الدراسة: لتفهم أفراد العينة من المديرات والمعلمات أهمية إدارة المعرفة بنسبة عالية، وأهمية توظيف عمليات إدارة المعرفة في الإدارة المدرسية، وإدراك معلمات ومديرات المدارس الثانوية بنات لأهداف إدارة المعرفة. كما توصلت لإدراك معلمات ومديرات المدارس الثانوية لأهمية عمليات مدخل إدارة المعرفة بنسبة عالية، وإلى وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد العينة في نظرتهم لمحاور الدراسة ترجع تلك الفروق لخبراتهم في مجال التعليم وكذلك خبراتهم في مجال الإدارة، لأن الخبرة وتراكمها عبر سنوات الخدمة تعمل على زيادة الشعور بأهمية استخدام إدارة المعرفة في تطوير الإدارة المدرسية. وإلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المديرات والمعلمات في محاور الدراسة ترجع للمستوى التعليمي.

وأجرى الزهراني (2013) دراسة عنوانها: "درجة ممارسة إدارة المعرفة في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة من وجهة نظر المديرين والمعلمين" . وهدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة عمليات إدارة المعرفة في المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المديرين والمعلمين، والكشف عن الفروق الدالة إحصائيا بين أفراد العينة التي تعزى لمتغيرات الدراسة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لها، وتكون مجتمع الدراسة من مديري المدارس والمعلمين، وأظهرت نتائج الدراسة أن ممارسات إدارة المعرفة كانت عالية في كل من المشاركة والتطبيق والتنظيم، بينما كانت متوسطة في بقيتها، كما لم تظهر النتائج وجود فروق تعزى للمؤهل العلمي، بينما ظهرت الفروق في عمليات المشاركة والتطبيق والتخزين والتنظيم لصالح الأكثر خبرة.

وأجرت الدوسري (2016) دراسة عنوانها "أهمية إدارة المعرفة ومستوى تطبيق عملياتها في مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج" وهدفت الدراسة إلى تحديد مستوى تطبيق عمليات إدارة المعرفة في المدارس الثانوية بمدارس الخرج، وإلى التعرف على مستوى وعي المديرات بأهمية توظيف إدارة المعرفة، وإلى التوصل إلى أهم المقترحات التي يراها أفراد الدراسة والتي ستسهم في تفعيل عمليات إدارة المعرفة لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة الخرج، وعددهن (20) مديرة، بما يمثل كامل مجتمع الدراسة، ومن معلمات المدارس الثانوية الحكومية وعددهن (485) معلمة وبلغت العينة (180) معلمة، وتم اختيارهن عشوائيا. وتوصلت الدراسة إلى أن تطبيق عملية تبادل المعرفة كان بدرجة عالية، وأن تطبيق عمليات التشارك في إدارة المعرفة كان بدرجة متوسطة، وإلى وجود موافقة بين أفراد العينة على وعي مديرات المدارس بأهمية توظيف إدارة المعرفة بدرجة عالية جدا.

التعقيب على الدراسات السابقة

- من حيث الهدف: اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الهدف العام، في حين أنها اختلفت في أهدافها الدقيقة مع عدد منها. حيث هدفت دراسة كل القرني (2009) إلى التعرف على متطلبات تطبيق مدرسة المستقبل، وهدفت دراسة اللحياني (2010) إلى معرفة إدارة المعرفة في تطوير الإدارة المدرسية بالمدارس الثانوية بنات بمدينة مكة المكرمة، وهدفت دراسة الزهراني (2013) إلى التعرف على درجة ممارسة

عمليات إدارة المعرفة في المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المديرين والمعلمين وهدفت دراسة الدوسري (2016) إلى معرفة أهمية إدارة المعرفة ودورها في تحسين التعليم ونماذج لتطبيقاتها الناجحة، بينما هدفت الدراسة الحالية إلى بالكشف عن التحديات التي تواجه مدرسة المستقبل في ضوء مدخل إدارة المعرفة.

- من حيث المنهج: اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في اعتماد المنهج الوصفي.
- من حيث الأداة: اتفقت الدراسة الحالية في استخدام الاستبانة أداة لها
- الاستفادة من الدراسات السابقة: استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تعزيز الإطار النظري والتعرف إلى المراجع ذات الصلة، واختيار المنهج المناسب للدراسة، وتصميم وبناء أداة الدراسة، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة، إضافة إلى الاستفادة من الدراسات السابقة في مناقشة نتائج الدراسة الحالية.
- الإضافة العلمية للدراسة الحالية: يتوقع أن تضيف الدراسة الحالية أداة تم التحقق من صدقها وثباتها يمكن الاستفادة منها في إجراء دراسات أخرى ذات صلة، كما يتوقع أن تشكل نتائج الدراسة إضافة علمية في مجال بحوث الإدارة التربوية.

منهج الدراسة وإجراءاتها

يتناول هذا الجزء من البحث منهج الدراسة وإجراءاتها، وسيتناول بالتحديد: أهداف الدراسة الميدانية، منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، وأداة الدراسة، وصدق أداة الدراسة، وثبات أداة الدراسة، وتطبيق أداة الدراسة، والمعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة، وذلك على النحو التالي:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي عرفه عساف (2015: 71) بأنه: "المنهج الذي يقوم بوصف واقع الظاهرة محل الدراسة بواسطة استجواب جميع مجتمع الدراسة أو عينة منه، بصورة مباشرة أو غير مباشرة، ووصفها كمياً وكيفياً". وقد تم اختيار المنهج الوصفي لكونه من أكثر مناهج البحث العلمي مناسبة لطبيعة موضوع الدراسة وقدرته على تحقيق أهدافها، ولكونه سيسهم في وصف الظاهرة وصفاً دقيقاً ويعبّر عنها كيفياً بوصفها وتوضيح

خصائصها، وكمياً بإعطائها وصفاً رقمياً من خلال أرقام وجداول توضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها من حيث مظاهرها وآثارها.

مجتمع الدراسة:

تكّون مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين وعددهم (275) مشرفا تربويا، ومن مدراء المدارس الثانوية وعددهم(70) مدير مدرسة ثانوية أي أن إجمالي أفراد مجتمع الدراسة(345) فردًا، والذين كانوا على رأس العمل خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1444/1443هـ، وذلك بحسب إفادة الجهة المختصة بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير.

عينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة(56) مدير مدرسة من مدراء المدارس الثانوية، فيما شملت(146) من المشرفين التربويين أي أن مجموع أفراد العينة(202) فردًا، وهو ما نسبته(58.5) من مجتمع الدراسة، وتم مراعاة توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة التصنيفية وهي: الوظيفة (مشرف تربوي، مدير مدرسة)، والمؤهل العلمي (جامعي، فوق الجامعي)، وسنوات الخبرة (1 – 5 سنوات، 6 – 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

نتائج الدراسة ومناقشتها

ولمعرفة أكثر التحديات التي تواجه مدارس المستقبل الثانوية في منطقة عسير في ضوء مدخل إدارة المعرفة من وجهة نظر العينة تم حساب الأهمية النسبية لكل محور من محاور الاستبانة الخمسة المتعلقة بالتحديات، والجدول التالي يوضح

الأهمية النسبية لكل محور من محاور الاستبانة

جدول (1) الأهمية النسبية للتحديات التي تواجه مدارس المستقبل الثانوية في ضوء مدخل إدارة المعرفة

رقم المحور	المحور		عدد العبارات	القيمة العظمى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية %	الترتيب
1	التحديات والتنظيمية	القيادية	7	21	18.366	2.878	87.46	1

2	التحديات الفنية	7	21	18.217	2.773	86.75	2
3	التحديات البشرية	6	18	14.564	2.627	80.91	4
4	التحديات الثقافية	6	18	14.960	2.726	83.11	3
5	التحديات التقنية	6	18	14.104	3.060	78.36	5
6	الدرجة الكلية للتحديات	32	96	80.212	10.789	83.55	

يتضح من الجدول أن التحديات القيادية والتنظيمية تحتل المرتبة الأولى في التحديات التي تواجه مدارس المستقبل الثانوية في ضوء مدخل إدارة المعرفة؛ حيث كانت الأهمية النسبية لها 87.46%، ويأتي في المرتبة الثانية التحديات الفنية بأهمية نسبية 86.75%.

وتأتي التحديات الثقافية في المرتبة الثالثة؛ حيث كانت الأهمية النسبية لها 83.11%، بينما تأتي التحديات البشرية في المرتبة الرابعة ؛ حيث كانت الأهمية النسبية لها 80.91%، واحتلت التحديات التقنية المرتبة الأخيرة بأهمية نسبية 78.36%، وهو ما يتفق مع دراسة (الحارثي، 2009) التي جات فيها التحديات البشرية والتقنية أخيرتين، مع وجود فرق بينها وبين الدراسة الحالية حيث استخدمت مسمى "تحديات العاملين " بدلا عن "البشرية"، ويتضح من الجدول أيضا أن الأهمية النسبية للتحديات التي تواجه مدارس المستقبل بشكل إجمالي بلغت 83.55% مما يشير إلى أن هذه التحديات تتحقق في الواقع بنسبة كبيرة؛ ويفسَّر مجيء التحديات القيادية والتنظيمية أولا والفنية ثانيا في ضوء طبيعة المهام الوظيفية للعينة التي تتركز في المهام القيادية والفنية لكل من مدير المدرسة والمشرف التربوي، وذلك على حساب المهام التقنية والبشرية والثقافية؛ إذ أن كلا من المدير المدرسي والمشرف التربوي يقومان بجميع المهام التي تضمنتها محاور الدراسة من قيادية وفنية وثقافية وبشرية وتقنية، لكنْ المهمتين القيادية والفنية هما أكثر ما يمارسانه، فهما وظيفيا يقومان بقيادة عناصر المدرسة المادية والبشرية، إضافة للممارسات الفنية التي تستهدف تطوير منظومة العمل من تخطيط وتدريب.

إجابة السؤال الثالث، ونصه: "ما درجة تقدير مدراء المدارس الثانوية والمشرفين التربويين في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير لدرجة توافر التحديات التي تواجه مدارس المستقبل الثانوية بمنطقة عسير في ضوء مدخل إدارة المعرفة؟"

للتعرف على تقديرات المشرفين التربويين ومدراء المدارس الثانوية في الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير للتحديات التي تواجه مدارس المستقبل الثانوية في ضوء مدخل إدارة المعرفة تم استخدام كا2 لمعرفة الفروق بين استجابات أفراد العينة الكلية حول عبارات

كل محور من محاور الاستبانة، كما تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة للوقوف على درجة تحقق كل عبارة، وفيما يلي عرض لنتائج كل محور.

أولا: ما يتعلق بنتائج المحور الأول (التحديات القيادية والتنظيمية):

جدول (2) نتائج استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الأول والمتعلق بـ(التحديات القيادية والتنظيمية)

م	العبارات		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب	كا2
1	ضعف التشريعات الخاصة بإدارة المعرفة في مدرسة المستقبل.	ك	142	41	19	2.608	0.654	كبيرة	5	127.792
		%	70.3	20.3	9.4					
2	قلة مساعدة الهيكل التنظيمي الحالي لمدرسة المستقبل على تطبيق إدارة المعرفة.	ك	153	30	19	2.663	0.643	كبيرة	3	164.386
		%	75.7	14.9	9.4					
3	قلة الأدلة الإجرائية الخاصة بتطبيق عمليات إدارة المعرفة في مدرسة المستقبل .	ك	128	43	31	2.480	0.747	كبيرة	7	83.059
		%	63.4	21.3	15.3					
4	غياب وحدة تنظيمية تتولى الإشراف على تطبيق إدارة المعرفة داخل مدرسة المستقبل.	ك	159	29	14	2.717	0.585	كبيرة	1	188.861
		%	78.7	14.4	6.9					
5	ضعف توافر الدعم الإداري لمدير مدرسة المستقبل لتطبيق عمليات إدارة المعرفة.	ك	146	30	26	2.594	0.707	كبيرة	6	137.980
		%	72.3	1409	12.9					
6	ضعف مشاركة مدراء مدرسة المستقبل في صناعة القرارات التربوية ذات العلاقة بإدارة المعرفة	ك	158	25	19	2.688	0.636	كبيرة	2	183.389
		%	2.78	12.4	9.4					
7	ضعف توافر المخصصات المالية لدعم عمليات إدارة المعرفة بمدرسة المستقبل	ك	149	28	25	2.613	0.613	كبيرة	4	148.678
		%	73.8	13.9	12.4					
	المتوسط العام لعبارات المحور					2.623	0.175	كبيرة		

يتضح من الجدول (2) أن قيمة كا2 لمعرفة الفروق بين استجابات أفراد العينة الكلية دالة إحصائيا عند مستوى 0.05؛مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الأول والمتعلق بالتحديات القيادية والتنظيمية، وتعزى هذه الفروق لصالح الاستجابة الأعلى تكرارا وهي (موافق)، مما يشير إلى إجماع افراد العينة على توافر هذه التحديات، ويتضح من الجدول (4-2) أن درجة توافر هذه التحديات بدرجة كبيرة وذلك من خلال المتوسط الحسابي لكل عبارة من عبارات المحور؛ إذ كان المتوسط العام لعبارات المحور(2.623)، ويتبين أن تقديرات أفراد العينة جاءت عالية

للمحور بكافة فقراته بمتوسط عام (2.623)، وهوما يمكن تفسره بأن مدراء المدارس والمشرفين التربويين مدركون أن واقعهم القيادي والتنظيمي يواجه التحديات الأكثر صعوبة فيما يتصل بمدرسة المستقبل في ضوء مدخل إدارة المعرفة، وأن متطلبات تجاوز التحديات القيادية والتنظيمية أكثر صعوبة من غيرها.

ثانيا: المحور الثاني (التحديات الفنية):

جدول (4– 3) نتائج استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الثاني والمتعلق بـ(التحديات الفنية)

م	العبارات		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب	كا2
1	ضعف خطط تطوير قدرات منسوبي مدرسة المستقبل في تطبيق عمليات إدارة المعرفة .	ك	158	23	21	2.678	0.654	كبيرة	2	183.1*
		%	78.2	11.4	10.4					
2	ضعف المبادرات لدى منسوبي مدرسة المستقبل لتقديم أفكارهم ومقترحاتهم	ك	145	34	23	2.604	0.685	كبيرة	5	135.2*
		%	71.8	16.8	11.4					
3	قلة مشاركة منسوبي مدرسة المستقبل في المؤتمرات والندوات الخارجية.	ك	167	24	11	2.772	0.534	كبيرة	1	222.5*
		%	82.7	11.9	5.4					
4	ضعف امتلاك طلاب مدرسة المستقبل لمهارات البحث العلمي .	ك	142	34	26	2.574	0.710	كبيرة	6	124.6*
		%	70.3	16.8	12.9					
5	الفجوة بين الأداء الفعلي والأداء المنشود لمنسوبي المدرسة المستقبل في ضوء مدخل إدارة المعرفة	ك	152	29	21	2.648	0.661	كبيرة	3	160.1*
		%	75.2	14.4	10.4					
6	قلة الاهتمام بتحويل البيانات إلى معلومات للاستفادة منها في الوصول إلى المعرفة .	ك	140	45	17	2.608	0.639	كبيرة	4	123.4*
		%	69.3	22.3	8.4%					
7	صعوبة قياس العوائد المادية لإدارة المعرفة.	ك	96	77	29	2.331	0.715	كبيرة	7	35.41*
		%	47.5	38.1	14.4					
	المتوسط العام لعبارات المحور					2.602	0.136	كبيرة		

يتضح من الجدول (3) أن قيمة كا2 لمعرفة الفروق بين استجابات أفراد العينة الكلية دالة إحصائيا عند مستوى 0.05؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الثاني والمتعلق بالتحديات الفنية، وتعزى هذه الفروق لصالح الاستجابة الأعلى تكرارا وهي (موافق)، مما يشير إلى اجماع افراد العينة على توافر هذه التحديات، ويتضح من الجدول أيضا أن درجة توافر هذه التحديات بدرجة كبيرة، وذلك من خلال المتوسط الحسابي لكل عبارة من عبارات المحور؛ إذ كان المتوسط العام لعبارات المحور 2.602 وهذا معناه تحقق المحور بدرجة كبير؛ ويلاحظ أن المحور حقق بكافة فقراته متوسطا عاما عاليا هو (2.602)، ويمكن تفسير ذلك بأن ممارسات

مدراء المدارس والمشرفين التربويين تأثرت بصورة كبيرة بما تضمنته مؤشرات الأداء الإشرافي والمدرسي النوعي، والمتفقة مع ما ورد بالدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام الصادر في العام 1437هـ، وقد أكدا كلاهما على أهمية الممارسات الفنية للمشرف التربوي والمدير المدرسي باعتبار أن المدير المدرسي هو مشرف مقيم في المدرسة والمشرف التربوي خبير زائر يقومان بمتابعة العمليات الفنية وتحسينها، وأن التزامهما بما ورد من مهام فنية كشف لهم عددا من التحديات الفنية التي تواجه مدارس المستقبل الثانوية في ضوء مدخل إدارة المعرفة.

ثالثا: المحور الثالث (التحديات البشرية):

جدول (4) نتائج استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الثالث والمتعلق بـ (التحديات البشرية)

م	العبارات		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب	كا2
1	ضعف إدراك مفهوم إدارة المعرفة لدى منسوبي مدرسة المستقبل	ك	147	29	26	2.599	0.707	كبيرة	2	141.45*
		%	72.8	14.4	12.9					
2	ضعف القدرات لدى طلاب مدرسة المستقبل في التعامل مع التقنية في عمليات إدارة المعرفة لاختلاف مستوياتهم الاجتماعية	ك	81	37	84	1.985	0.905	متوسطة	6	20.564*
		%	40.1	18.3	41.6					
3	ضعف تقبل منسوبي مدرسة المستقبل لإظهار معرفتهم الضمنية .	ك	100	59	43	2.282	0.794	كبيرة	5	25.673*
		%	49.5	29.2	21.3					
4	ضعف توافر العدد الكافي من المتخصصين في تنفيذ متطلبات إدارة المعرفة بمدرسة المستقبل	ك	146	23	33	2.55	0.758	كبيرة	3	138.60*
		%	72.3	11.4	16.3					
5	يفضل بعض منسوبي مدرسة المستقبل العمل بشكل فردي	ك	127	38	37	2.445	0.785	كبيرة	4	79.317*
		%	62.9	18.8	18.3					
6	ضعف الدعم المجتمعي لتنفيذ إدارة المعرفة بمدارس المستقبل	ك	155	32	15	2.693	0.602	كبيرة	1	173.35*
		%	76.7	15.8	7.4					
	المتوسط العام لعبارات المحور					2.693	0.258	كبيرة		

يتضح من الجدول (4) أن قيمة كا2 لمعرفة الفروق بين استجابات أفراد العينة الكلية دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)؛ ويشير ذلك إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين

استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الثالث والمتعلق بالتحديات البشرية، وتعزى هذه الفروق لصالح الاستجابة الأعلى تكرارا وهي (موافق)، مما يشير إلى اجماع أفراد العينة على توافر هذه التحديات.

ويتضح من الجدول أيضا أن درجة توافر هذه التحديات جاءت بدرجة كبيرة، من خلال المتوسط الحسابي لكل عبارة من عبارات المحور، إذ كان المتوسط العام لعبارات المحور (2.427)، وهذا يدل على تحقق المحور بدرجة كبيرة، ويفسر الباحث ذلك بأن تطوير الموارد البشرية لمدرسة المستقبل بما يتوافق مع مدخل إدارة المعرفة مازال يمثل تحديا كبيرا؛ فمدراء المدارس يواجهون تحديات تتمثل بتهيئة العاملين لاستخدام كامل طاقاتهم من أجل تحقيق الأهداف والمصالح المُراد الوصول إليها، إضافة للاستفادة من الطاقات المجتمعية التي يمكن أن تساهم بفعالية في تحقيق أهداف مدرسة المستقبل في ضوء مدخل إدارة المعرفة.

وأظهرت الدراسة أن أبرز التحديات البشرية من وجهة نظر عينة البحث هي: ضعف الدعم المجتمعي لتنفيذ إدارة المعرفة بمدارس المستقبل، ما يعني أن اتجاهات مدراء المدارس الثانوية والمشرفين التربويين تتوافق مع التوجهات الحديثة بأهمية إشراك المجتمع في القرارات والبرامج التربوية، وإدراكهم أن مستوى هذه المشاركة بنوعيها المادي والمعنوي مازال ضعيفا ودون المأمول، حيث لا تتجاوز المشاركة المجتمعية دور مجالس الآباء، بالرغم من أن اللوائح الإدارية الحالية وضعت الأطر الرسمية لتحقيق الشراكة بصورة فعالة.

رابعا: ما يتعلق بالمحور الرابع المتعلق بـ (التحديات الثقافية):

جدول (5) نتائج استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الرابع والمتعلق بـ(التحديات الثقافية)

م	العبارات		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب	كا2
1	قلة تشجيع البحث العلمي فردياً وجماعياً بين منسوبي مدرسة المستقبل.	ك	157	30	15	2.703	0.599	كبيرة	1	180.78*
		%	77.7	14.9	7.4					
2	تفضيل منسوبي مدرسة المستقبل للمعارف النظرية على المعارف التطبيقية	ك	126	51	25	2.500	0.707	كبيرة	4	81.693*
		%	62.4	25.2	12.4					
3	ضعف تبني ثقافة مشاركة ونشر المعرفة لدى منسوبي مدرسة المستقبل.	ك	131	46	25	2.525	0.706	كبيرة	3	93.574*
		%	64.9	22.8	12.4					
4	ضعف تبني ثقافة احترام قيمة العمل	ك	116	41	45	2.351	0.822	كبيرة	5	52.881*

م	العبارات		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب	كا2
	والإنتاجية لدى منسوبي مدرسة المستقبل	%	57.4	20.3	22.3					
5	ضعف الثقافة التنظيمية التي تدعم إدارة التغيير بمدرسة المستقبل.	ك	143	40	19	2.613	0.653	كبيرة	2	130.82*
		%	70.8	19.8	9.4					
6	قلة امتلاك منسوبي مدرسة المستقبل لمهارات الحوار والمناقشة أثناء إنجاز العمل.	ك	103	50	49	2.267	0.827	كبيرة	6	28.347*
		%	51.0	24.8	24.3					
	المتوسط العام لعبارات المحور					2.498	0.63	كبيرة		

يتضح من الجدول أن قيمة كا2 لمعرفة الفروق بين استجابات أفراد العينة الكلية دالة إحصائيا عند مستوى 0.05؛مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الرابع والمتعلق بالتحديات الثقافية، وتعزى هذه الفروق لصالح الاستجابة الأعلى تكرارا وهي (موافق)، مما يشير إلى اجماع افراد العينة على توافر هذه التحديات، ويتضح من الجدول أيضا أن درجة توافر التحديات الثقافية بدرجة كبيرة وذلك من خلال المتوسط الحسابي لكل عبارة من عبارات المحور، كما كان المتوسط العام لعبارات المحور 2.493 وهذا معناه تحقق المحور بدرجة كبيرة

خامسا المحور الخامس المتعلق بـ (التحديات التقنية)

جدول (6) نتائج استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الخامس والمتعلق بـ(التحديات التقنية)

م	العبارات		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب	كا2
1	قلة توفر التقنيات الحديثة في مدرسة المستقبل لتطبيق عمليات إدارة المعرفة.	ك	132	30	40	2.455	0.804	كبيرة	3	93.901*
		%	65.3%	14.9%	19.8%					

م	العبارات		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب	كا2
2	صعوبة صيانة تقنيات إدارة المعرفة التي تستخدمها مدرسة المستقبل.	ك	128	42	32	2.475	0.754	كبيرة	2	82.733*
		%	63.4%	20.8%	15.8%					
3	صعوبة توفير تقنيات إدارة المعرفة بما يتوافق مع التغيرات العالمية.	ك	123	43	36	2.430	0.777	كبيرة	4	69.396*
		%	60.9%	21.3%	17.8%					
4	قلة التدريب الكافي للإفادة من التقنيات الحديثة في إدارة المعرفة .	ك	162	16	24	2.683	0.675	كبيرة	1	200.119*
		%	80.2%	7.9%	11.9%					
5	صعوبة إنشاء بوابة الكترونية تعليمية تفاعلية لتسهيل التواصل بين منسوبي مدرسة المستقبل.	ك	79	35	88	1.955	0.910	متوسطة	6	23.891*
		%	39.1%	17.3%	43.6%					
6	صعوبة تنفيذ الربط الشبكي مع المدارس المناظرة لتسهيل تخزين المعرفة واستعادتها وانتقالها.	ك	89	45	68	2.104	0.877	متوسطة	5	14.386*
		%	44.1%	22.3%	33.7%					
	المتوسط العام لعبارات المحور					2.35	0.26	كبيرة		

يتضح من الجدول (6) أن قيمة كا2 لمعرفة الفروق بين استجابات أفراد العينة الكلية دالة إحصائيا عند مستوى 0.05؛مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الخامس والمتعلق بالتحديات التقنية ، وتعزى هذه الفروق لصالح الاستجابة الأعلى تكرارا وهي (موافق)، مما يشير إلى اجماع افراد العينة على توافر هذه التحديات، ويتضح من الجدول أيضا أن درجة توافر التحديات الثقافية بدرجة كبيرة وذلك من خلال المتوسط الحسابي لكل عبارة من عبارات المحور، كما كان المتوسط العام لعبارات المحور 2.350 وهذا معناه تحقق المحور بدرجة كبيرة؛ ويتبين من الترتيب أن تقديرات عينة البحث كانت عالية لجميع فقرات المحور، كما يشير ترتيب فقراته إلى أن فئتي عينة البحث (مدير مدرسة – مشرف تربوي) يرون أن تحدي (قلة التدريب الكافي

للإفادة من التقنيات الحديثة في إدارة المعرفة) وتحدي (صعوبة صيانة تقنيات إدارة المعرفة التي تستخدمها مدرسة المستقبل) أكبر من تحدي (صعوبة توفير تقنيات إدارة المعرفة بما يتوافق مع التغيرات العالمية) التي جاءت ثالثا في ترتيب الفقرات من حيث الأهمية؛ وهو ما تعيده الدراسة إلى إدراك عينتها بأن التقنية الموجودة يمكن أن تكون كافية في حال تمت صيانتها والتدريب عليها بصورة مناسبة.

إجابة السؤال الرابع:

–هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 بين متوسطات تقديرات مدراء المدارس الثانوية والمشرفين التربويين في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير للتحديات التي تواجه مدير مدرسة المستقبل الثانوية بمنطقة عسير في ضوء مدخل إدارة المعرفة تعزى لمتغير المؤهل العلمي (جامعي، فوق الجامعي)؟

للتعرف على الفروق في التحديات التي تواجه مدير مدرسة المستقبل في ضوء مدخل إدارة المعرفة في ضوء متغير المؤهل العلمي، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول (7) قيمة (ت) لمعرفة الفروق في التحديات التي تواجه مدير المدرسة في ضوء متغير المؤهل العلمي

المحاور	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التحديات القيادية والتنظيمية	جامعي	114	18.315	2.807	0.283	غير دال
	فوق جامعي	88	18.431	2.981		
التحديات الفنية	جامعي	114	17.824	2.951	2.318	0.05
	فوق جامعي	88	18.727	2.448		
التحديات البشرية	جامعي	114	14.456	2.730	0.665	غير دال
	فوق جامعي	88	14.704	2.496		
التحديات الثقافية	جامعي	114	14.693	2.644	1.593	غير دال
	فوق جامعي	88	15.306	2.805		

المحاور	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التحديات التقنية	جامعي	114	14.464	2.884	1.921	غير دال
	فوق جامعي	88	13.636	3.231		
المجموع	جامعي	114	79.754	10.958	0.678	غير دال
	فوق جامعي	88	80.806	10.598		

يتضح من الجدول (7) أن قيمة (ت) لمعرفة الفروق في محور (التحديات الفنية) في ضوء المؤهل العلمي بلغت (2.318) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 ؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في هذا المحور ترجع الى متغير المؤهل العلمي، وتعزى هذه الفروق لصالح مجموعة المؤهل فوق الجامعي ؛حيث كان المتوسط الحسابي لها أعلى من مجموعة المؤهل الجامعي ؛مما يشير إلى أن إدراك المدراء ذوي المؤهل فوق الجامعي أعلى من ذوي المؤهل الجامعي، ويفسر الباحث ذلك في ضوء خصائص فقرات محور التحديات الفنية التي ترتبط بمهارات التخطيط والبحث العلمي ومهارات تقويم الأداء، إضافة للمهارات الأكثر تخصص افي مجال الإدارة التربوية والتي نصت عليها فقرتا: قلة الاهتمام بتحويل البيانات إلى معلومات للاستفادة منها في الوصول إلى المعرفة، وصعوبة قياس العوائد المادية لإدارة المعرفة. حيث إنهما فقرتان أكثر تخصصا في مجال إدارة المعرفة، وبالتالي فإن الخبرة العملية وحدها ليست كافية لتقدير أهميتها مالم يتم رفدها بتأهيل أكاديمي عالٍ؛ كما يتضح من الجدول أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بقية محاور الاستبانة وكذلك الدرجة الكلية في ضوء متغير المؤهل العلمي؛ حيث كانت قيمة (ف) غير دالة إحصائيا .

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 بين متوسطات تقديرات مدراء المدارس الثانوية والمشرفين التربويين في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير للتحديات التي تواجه مدير مدرسة المستقبل الثانوية بمنطقة عسير في ضوء مدخل إدارة المعرفة تعزى لمتغير سنوات الخبرة الإدارية (أقل من خمس سنوات، من خمس سنوات إلى عشر سنوات، أكثر من 10 سنوات)؟ للتعرف على الفروق في محاور الاستبانة في ضوء متغير الخبرة تم استخدام تحليل التباين احادي الاتجاه، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (8) قيمة (ف) لمعرفة الفروق في محاور الاستبانة في ضوء متغير عدد سنوات الخبرة

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التحديات القيادية والتنظيمية	بين المجموعات	111.875	2	55.937	7.168	0.05
	داخل المجموعات	1553.016	199	7.804		
	المجموع	1664.891	201			
التحديات الفنية	بين المجموعات	88.165	2	44.082	6.016	0.05
	داخل المجموعات	1458.251	199	7.328		
	المجموع	1546.416	201			
التحديات البشرية	بين المجموعات	.174	2	.087	.012	غير دال
	داخل المجموعات	1387.490	199	6.972		
	المجموع	1387.663	201			
التحديات الثقافية	بين المجموعات	2.959	2	1.479	.197	غير دال
	داخل المجموعات	1490.724	199	7.491		
	المجموع	1493.683	201			
التحديات التقنية	بين المجموعات	9.529	2	4.765	.506	غير دال
	داخل المجموعات	1873.288	199	9.414		
	المجموع	1882.817	201			
المجموع	بين المجموعات	584.957	2	292.479	2.551	غير دال
	داخل المجموعات	22812.889	199	114.638		
	المجموع	23397.847	201			

يتضح من الجدول (8) أن قيمة (ف) لمعرفة الفروق في محوري (التحديات القيادية والتنظيمية – التحديات الفنية) في متغير عدد سنوات الخبرة بلغت (7.168 – 6.016) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 ؛مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في هذين المحورين في ضوء متغير عدد سنوات الخبرة . ويعيد الباحث تأثير سنوات الخبرة على تقديرات العينة للتحديات الإدارية والتنظيمية والتحديات الفنية لكونهما مهارات تتطور بالخبرة والممارسة، ويزيدها التدريب في ظل مدرسة متعلمة عمقا، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المحاور (التحديات البشرية – التحديات الثقافية – التحديات التقنية – الدرجة الكلية) كما في الجدول أعلاه حيث إن قيمة (ف) لمعرفة الفروق في غير دالة إحصائيا، ويمكن تفسير ذلك بأن هذه المحاور تتأثر بمتغيرات لا يمكن ضبطها والسيطرة عليها والتحكم بها، وبالتالي فهي تتأثر بالمجتمع الخارجي وقرارات القيادة العليا أكثر من تأثرها بالخبرة.

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 بين متوسطات تقديرات مدراء المدارس الثانوية والمشرفين التربويين في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير للتحديات التي تواجه مدير مدرسة المستقبل الثانوية بمنطقة عسير في ضوء مدخل إدارة المعرفة تعزى لمتغير الوظيفة (مدير مدرسة– ومشرف تربوي)؟

للتعرف على الفروق في محاور الاستبانة في ضوء متغير الوظيفة (مدير مدرسة – مشرف تربوي)، تم استخدام اختبار مان ويتني نظرا لعدم تحقق أحد شروط استخدام اختبار (ت) حيث كان عدد مدراء المدارس (56) بينما كان عدد المشرفين التربويين (146)، مما يحول دون استخدام اختبار (ت)، والجدول التالي يوضح نتائج اختبار مان ويتني لمعرفة الفروق في محاور الاستبانة.

جدول (9) قيمة (U) لمعرفة الفروق في محاور الاستبانة في ضوء متغير الوظيفة باستخدام معادلة مان –ويتني .

المحاور	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	مستوى الدلالة
التحديات القيادية والتنظيمية	مدير مدرسة	56	95.64	5356.00	3760	غير دال
	مشرف تربوي	146	103.75	15147.00		
التحديات الفنية	مدير مدرسة	56	85.95	4813.00	3217	غير دال
	مشرف تربوي	146	107.47	15690.00		
التحديات البشرية	مدير مدرسة	56	104.95	5877.00	3895	غير دال
	مشرف تربوي	146	100.18	14626.00		
التحديات الثقافية	مدير مدرسة	56	97.93	5484.00	3888	غير دال
	مشرف تربوي	146	102.87	15019.00		
التحديات التقنية	مدير مدرسة	56	110.46	6186.00	3586	غير دال
	مشرف تربوي	146	98.06	14317.00		
المجموع	مدير مدرسة	56	99.11	5550.00	3954	غير دال
	مشرف تربوي	146	102.42	14953.00		

يتضح من الجدول (9) أن قيمة **(U)** لمعرفة الفروق في محاور الاستبانة والدرجة الكلية لها بلغت على الترتيب (3760–3217–3895–3888–3586–3954) وهي قيم غير دالة إحصائيا؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

(0، 05) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة في محاور الاستبانة ترجع إلى متغير الوظيفة (مدير مدرسة – مشرف تربوي).

ملخص نتائج الدراسة:

تبين من نتائج الدراسة الميدانية ما يلي:

- أن محور التحديات التنظيمية هو الأكثر توافرا في تقديرات أفراد العينة بأهمية نسبية 87.46، بدرجة كبيرة، ويأتي في المرتبة الثانية محور التحديات الفنية بأهمية نسبية عالية بلغت(86.75%) وبدرجة كبيرة، وجاء ثالثا محور التحديات الثقافية بأهمية نسبية عالية بلغت(83.11%) وبدرجة عالية أيضا، وجاء رابعا محور التحديات البشرية بأهمية نسبية عالية بلغت (80أما محور التحديات التقنية فقد جاء أخيرا وبأهمية نسبية عالية بلغت (78.36).
- أن أكثر التحديات القيادية والتنظيمية تقديرا لدى مدراء المدارس الثانوية والمشرفين التربويين بمنطقة عسير هو: غياب وحدة تنظيمية تتولى الإشراف على تطبيق إدارة المعرفة داخل مدرسة المستقبل؛ حيث كان الوسط الحسابي لها (2.717) . وجاء ثانيا: ضعف مشاركة مدراء مدرسة المستقبل في صناعة القرارات التربوية ذات العلاقة بإدارة المعرفة ؛حيث كان الوسط الحسابي لها(2.688). وجاء تحدي قلة مساعدة الهيكل التنظيمي الحالي لمدرسة المستقبل على تطبيق إدارة المعرفة في المرتبة الثالثة ؛حيث كان الوسط الحسابي لها(2.663). كما جاء رابعا تحدي ضعف توافر المخصصات المالية لدعم عمليات إدارة المعرفة بمدرسة المستقبل ؛حيث كان الوسط الحسابي لها(2.613). أما تحدي ضعف التشريعات الخاصة بإدارة المعرفة في مدرسة المستقبل فقد جاء خامسا ؛حيث كان الوسط الحسابي لها(2.608) . وحل في المرتبة السادسة تحدي ضعف توافر الدعم الإداري لمدير مدرسة المستقبل لتطبيق عمليات إدارة المعرفة؛ حيث كان الوسط الحسابي لها (2.594)، وأخيرا جاء تحدي قلة الأدلة الإجرائية الخاصة بتطبيق عمليات إدارة المعرفة في مدرسة المستقبل؛ حيث كان الوسط الحسابي لها(2.480).
- أن أكثر التحديات الفنية تقديرا لدى مدراء المدارس الثانوية والمشرفين التربويين بمنطقة عسير هو: قلة مشاركة منسوبي مدرسة المستقبل في المؤتمرات والندوات الخارجية؛ حيث كان الوسط الحسابي لها(2.772)؛ جاء بعده ضعف خطط تطوير قدرات

منسوبي مدرسة المستقبل في تطبيق عمليات إدارة المعرفة؛ حيث كان الوسط الحسابي لها(2.678)، وجاء ثالثا الفجوة بين الأداء الفعلي والأداء المنشود لمنسوبي مدرسة المستقبل في ضوء مدخل إدارة المعرفة؛ حيث كان الوسط الحسابي لها(2.648)، أما رابعا فقد جاء قلة الاهتمام بتحويل البيانات إلى معلومات للاستفادة منها في الوصول إلى المعرفة؛ حيث كان الوسط الحسابي لها(2.608)، وخامسا ضعف المبادرات لدى منسوبي مدرسة المستقبل لتقديم أفكارهم ومقترحاتهم؛ حيث كان الوسط الحسابي لها(2.604) وفي المرتبة السادسة جاء تحدي ضعف امتلاك طلاب مدرسة المستقبل لمهارات البحث العلمي؛ حيث كان الوسط الحسابي لها(2.574)، وفي المرتبة الأخيرة جاء تحدي صعوبة قياس العوائد المادية لإدارة المعرفة؛ حيث كان الوسط الحسابي لها(2.331).

- أكثر التحديات البشرية تقديرا لدى العينة كان قلة تشجيع البحث العلمي فردياً وجماعياً بين منسوبي مدرسة المستقبل ؛حيث كان الوسط الحسابي لها(2.703)، وجاء ثانيا: ضعف الثقافة التنظيمية التي تدعم إدارة التغيير بمدرسة المستقبل؛ حيث كان الوسط الحسابي لها(2.613). وجاء ثالثا ضعف تبني ثقافة مشاركة ونشر المعرفة لدى منسوبي مدرسة المستقبل؛ حيث كان الوسط الحسابي لها(2.525). أما رابعا فجاء تحدي تفضيل منسوبي مدرسة المستقبل للمعارف النظرية على المعارف التطبيقية؛ حيث كان الوسط الحسابي لها (2.5). وخامسا جاء تحدي ضعف تبني ثقافة احترام قيمة العمل والإنتاجية لدى منسوبي مدرسة المستقبل؛ حيث كان الوسط الحسابي لها (2.351). وجاء أخيرا قلة امتلاك منسوبي مدرسة المستقبل لمهارات الحوار والمناقشة أثناء إنجاز العمل؛ حيث كان الوسط الحسابي لها(2.267).
- أكثر التحديات الثقافية تقديرا لدى العينة كان ضعف الدعم المجتمعي لتنفيذ إدارة المعرفة بمدارس المستقبل؛ حيث كان الوسط الحسابي لها(2.693)، جاء بعد ثانيا: ضعف إدراك مفهوم إدارة المعرفة لدى منسوبي مدرسة المستقبل؛ حيث كان الوسط الحسابي لها(2.599)، وثالثا جاء تحدي ضعف توافر العدد الكافي من المتخصصين في تنفيذ متطلبات إدارة المعرفة بمدرسة المستقبل؛ حيث كان الوسط الحسابي لها(2.55)، وفي المرتبة الرابعة جاء تحدي: تفضيل بعض منسوبي مدرسة المستقبل العمل بشكل فردي؛ حيث كان الوسط الحسابي لها(2.445). أما خامسا فقد جاء تحدي: ضعف تقبل

منسوبي مدرسة المستقبل لإظهار معرفتهم الضمنية؛ حيث كان الوسط الحسابي لها (2.282). وفي المرتبة الأخيرة حصل تحدي: ضعف القدرات لدى طلاب مدرسة المستقبل في التعامل مع التقنية في عمليات إدارة المعرفة لاختلاف مستوياتهم الاجتماعية ؛على الوسط الحسابي (1.985).

- أكثر التحديات التقنية تقديرا لدى العينة كان قلة التدريب الكافي للإفادة من التقنيات الحديثة في إدارة المعرفة؛ حيث كان المتوسط الحسابي لها (2.683). فقد جاء تحدي صعوبة صيانة تقنيات إدارة المعرفة التي تستخدمها مدرسة المستقبل؛ حيث كان المتوسط الحسابي لها (2.475). وثالثا تحدي قلة توفر التقنيات الحديثة في مدرسة المستقبل لتطبيق عمليات إدارة المعرفة؛ حيث كان المتوسط الحسابي لها(2.455). وفي المرتبة الرابعة تحدي صعوبة توفير تقنيات إدارة المعرفة بما يتوافق مع التغيرات العالمية؛ حيث كان المتوسط الحسابي لها(2.43)، وجاء تحدي صعوبة تنفيذ الربط الشبكي مع المدارس المناظرة لتسهيل تخزين المعرفة واستعادتها وانتقالها في المرتبة الخامسة؛ حيث كان المتوسط الحسابي لها (2.104). وفي المرتبة الأخيرة جاء تحدي صعوبة إنشاء بوابة الكترونية تعليمية تفاعلية لتسهيل التواصل بين منسوبي مدرسة المستقبل؛ حيث كان المتوسط الحسابي لها(1.955).
- وجود فروق ذات دلالة احصائية في محور التحديات الفنية ترجع الى متغير المؤهل العلمي، وتعزى هذه الفروق لصالح مجموعة المؤهل فوق الجامعي؛ حيث كان المتوسط الحسابي لها أعلى من مجموعة المؤهل الجامعي؛ كما أظهرت نتائج الدراسة أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بقية محاور الاستبانة؛ حيث كانت قيمة (ف) غير دالة إحصائيا.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية في محوري (التحديات القيادية والتنظيمية – التحديات الفنية) في متغير عدد سنوات الخبرة، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المحاور (التحديات البشرية – التحديات الثقافية – التحديات التقنية – الدرجة الكلية) كما أظهر استخدام اختبار شيفيه وجود فروق دالة إحصائيا بمحوري (التحديات القيادية والتنظيمية – التحديات الفنية) لصالح مجموعة الخبرة (أكثر من 10 سنوات).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع محاور الاستبانة تعزى لمتغير الوظيف.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بما يلي:

توصيات رئيسية:

اعتماد مدرسة المستقبل كأنموذج رئيسي مرن وقابل للتشكل وقادر على احتواء كافة المسارات التعليمية. ومراجعة وثيقة سياسة التعليم في المملكة ومواءمتها لمواجهة تحديات عصر المعرفة وتوفير متطلباته، والمساهمة في تعزيز اقتصاداتها.

توصيات فرعية:

التوصية الأولى:

أن تتبنى وزارة التعليم استراتيجية إدارية داعمة لمدرسة المستقبل قائمة على التمكين والمرونة وسرعة الاستجابة وآلية تنفيذ التوصية:

- استحداث تشريعات وتنظيمات خاصة تنظم الانتقال نحو مدرسة المستقبل في ضوء مدخل إدارة المعرفة، وتجهيز الأدلة الإجرائية اللازمة.
- منح المدرسة صلاحية تأسيس وحدات تنظيمية متخصصة بمهام التحول نحو مدرسة المستقبل في ضوء مدخل إدارة المعرفة، تتركز مهمتها في نشر ثقافة هذا الاتجاه، وتنتهي مهمتهم بإشراك جميع أفراد منظومة العمل في مهام حيوية حتى لا تتحول الوحدة التنظيمية لجهاز مركزي منعزل ومترهل.
- تحليل ومراجعة واقع الهياكل التنظيمية لجهاز الوزارة والإدارات العامة والمدراس الثانوية الحالية، ومواءمتها بما يعين مدير مدرسة المستقبل على تحقيق متطلبات مدخل إدارة المعرفة وبما يتصف بالكفاءة والفعالية، وربط وظائفها بأهداف مدرسة المستقبل ومجتمع المعرفة باعتبار المدرسة مجتمعا صغيرا يمثل المجتمع بكافة ما فيه.
- التعامل مع التغيير المطلوب بموضوعية وواقعية.
- منح مدراء المدارس قرار اعتماد فرق العمل وإعادة تشكيلها لإنجاز المهام على مستوى المدرسة والإدارة.
- تعزيز كفاءة البيئة المدرسية في ضوء احتياجات مدرسة المستقبل في ضوء مدخل إدارة المعرفة، ودعم أوجه الشراكة بين كل من الهيئة الإدارية والتعليمية بالمدرسة والمجتمع والطلاب والخبراء، وتوفير المال اللازم لذلك .

التوصية الثانية:

توجيه قيادة عمليات التعليم والتعلم وعمليات الإشراف عليهما بما يحقق أهداف مدرسة المستقبل ومتطلبات مدخل إدارة المعرفة وآلية تنفيذ التوصية:

- دعم بناء خطة تشغيلية خاصة بالتنمية المهنية والبشرية، والتأكيد على متابعة مؤشرات تنفيذها، والاستعانة بخبراء لقياس أثرها.
- إشراك مدراء العمل بمدرسة المستقبل في المؤتمرات والندوات الخارجية.
- تعزيز روح المبادرة لدى منسوبي مدرسة المستقبل لتقديم أفكارهم ومقترحاتهم .
- التركيز على مهارات التفكير العليا التي تضمنتها المناهج الدراسية وتوسيع مساحة الأساليب التفاعلية في عمليات التدريس.
- نشر ثقافة البحث العلمي وإنشاء مسابقات علمية على مستوى المدرسة والإدارة.
- إعادة تأهيل المعلمين تقنيا ومهنيا بما يتوافق مع متطلبات مدرسة المستقبل في عصر المعرفة.

التوصية الثالثة:

تنمية الاتجاهات والقيم الإيجابية الداعمة لمدرسة المستقبل في ضوء مدخل إدارة المعرفة لدى منسوبي مدرسة المستقبل؛ آلية تنفيذ التوصية:

- دعم التوجه نحو العلوم التطبيقية بالتوازي مع العلوم النظرية.
- تنمية مهارات الاتصال الفعال والمرن بين كافة العناصر البشرية داخل المدرسة.
- دعم برامج الموهوبين وتعزيز فعاليتها.
- تكثيف برامج ومسابقات البحث العلمي.
- دعم اتجاهات التعلم الذاتي والمستمر لدى الطلاب والجهاز الإداري والفني بالمدرسة.
- عقد ورش عمل لاتخاذ القرارات، وعقد لقاءات حوارية لاكتشاف وجهات النظر ومناقشاتها لتشجيع كافة أفراد المدرسة على تناقل المعلومات ومشاركتها.
- تدريب الطلاب على تبني مشاريع ابتكارية وتصميمها وتسويقها لدعم المدرسة للانتقال من اكتشاف "تشخيص" المعرفة إلى مرحلة إنتاجها وتسويقها.
- الانتقال بالطلاب من مرحلة الحفظ والتلقين إلى مراحل الاكتشاف والنقد وتكوين الأحكام.
- اكساب الطلاب مهارات الرقابة الذاتية والخشية من الله تعالى في طريقهم نحو اكتساب المعرفة وإنتاجها، والتعامل مع نواقل المعرفة وأوعيتها بمسؤولية ووعي.

المراجع

علي، صبري، العازمي، راشد، خليل، عبدالناصر، حسن، محمد. (2018). عمليات إدارة المتوسطة بالمدارس المتوسطة بالكويت. مجلة العلوم التربوية، ع37. 305-325.

الأحمدي، علي حسين (2010). *"مدرسة المستقبل محاولة لتحديد مواصفاتها"*. مجلة المعرفة الرياض. ع (184).

الأغا، ناصر جاسر وأبو الخير، أحمد غنيم (2012). *"واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة القدس المفتوحة وإجراءات تطويرها"*. مجلة جامعة الأقصى سلسلة العلوم الإنسانية. مج(6)، ع(1).

الفهاد، عبدالعزيز (2019)، مدى تحقيق مدارس انموذج تطوير في مدينة حائل لبعض متطلبات مدرسة المستقبل. مجلة كلية التربية (أسيوط) المجلد 35– العدد 3 – مارس.

الحربي، قاسم بن عائل (2011) . *"رؤية استراتيجية لقيادة مدرسة المستقبل بالمملكة العربية السعودية"* . مجلة جامعة عسير . م 1، ع

القاسم، منصور بن محمد (2010). *دور مديري المدارس في تفعيل الإشراف التطويري بالمدارس الحكومية في محافظة جدة*. رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية والتخطيط.

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2002). *"تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٢"*. *المكتب الإقليمي للدول العربية*. استرجعت بتاريخ 2016/10/27 من الرابط http://cutt.us/0pW7N

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2015). *تقرير مؤشر المعرفة العربي. بالتعاون مع مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم بالتعاون.*

تركي، إبراهيم (2002) . *"الزمن الغائب". المؤتمر العلمي السابع بكلية طنطا حول جودة التعليم في المدارس العصرية التحديات–المعايير–الفرص.* القاهرة من 28–29 أبريل 2002.

التكروني، نسيم عبد الهادي محمد (2012) . *إسهام المرشد الطلابي في تنمية شخصية تلميذ المرحلة الابتدائية من منظور التربية الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة*: جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم التربية الإسلامية المقارنة.

الرقب، التلباني، نهاية عبد الهادي ؛ وبدير، رامز عزمي؛ والرقب، محمد أحمد (2015) . *"متطلبات تطبيق إدارة المعرفة في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة"* . المجلة الأردنية في إدارة الأعمال.

توفيق، عبد الرحمن (2007) . *الإدارة بالمعرفة*. القاهرة: مكتبة الفلاح.

الحافظ، محمود عبد السلام محمد (2014) . *"معايير الجودة في بيئات التعلم عبر الانترنت بمؤسسات التعليم العالي"*. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. مج(7)، ع(15).

الحدراوي، حامد كريم (2012). "*مؤشرات الفجوة المعرفية لدول مجلس التعاون الخليجي بحسب البرنامج البنك الدولي لعامي 1995 و2012*". مجلة اقتصاديات شمال افريقيا. ع(10).

الحربي، قاسم عائل (2008) . *الإدارة المدرسية الفاعلة لمدرسة المستقبل " مداخل جديدة لعالم جديد في القرن الحادي والعشرين*". عمان: دار الجنادرية للنشر والتوزيع.

حريم، حسين؛ والساعد، رشاد (2006). "*الثقافة التنظيمية وتأثيرها في بناء المعرفة التنظيمية: دراسة تطبيقية في القطاع المصرفي الأردني*". المجلة الأردنية في إدارة الأعمال. مج(2)، ع(2).

حسن، عثمان علي (1415) *منهج الاستدلال على مناهج الاعتقاد عند أهل السنة والجماعة* . الرياض، مكتبة الرشد .

حسين، سلامة عبد العظيم؛ والببلاوي، حسن حسين (2007) . *إدارة المعرفة في التعليم* . القاهرة: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

الدوسري، نوف بنت نباء بن عبدالله الدوسري (2016) . *أهمية إدارة المعرفة ومستوى تطبيق عملياتها في مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج. رسالة ماجستير غير منشورة.* الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

رشوان، حسين عبد الحميد (2010) . *القيادة:* دراسة في علم الاجتماع النفسي والإداري والتنظيمي، الاسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

الزبون، محمد سليم (2011). "*ملامح مدرسة المستقبل من وجهة نظر الخبراء التربويين في الأردن*". مجلة دراسات العلوم التربوية. مج(38)، ع(1). ص ص 57-71.

زرقون، محمد وعرابة، الحاج (2014). *أثر إدارة المعرفة على الأداء في المؤسسة الاقتصادية". المجلة الجزائرية للتنمية الاقتصادية.*

الزعبي، نادية عبد الكريم (2012) . *مدرسة المستقبل "دراسة ميدانية في مدينة دمشق"*، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية،

زيدان، محمود (2012). *نظرية المعرفة عند فكري الإسلام وفلاسفة الغرب المعاصرين*. الدمام: مكتبة المتنبي.

السكري، عادل؛ وعمار، حامد (2009) *نظرية المعرفة*: آفاق تربوية متجددة. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

أبو السعود، سونيا (2012) *خصائص مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين*. رسالة ماجستير غير منشورة. غزة: جامعة النجاح، كلية الدراسات العليا.

سلامة، عبد الحافظ محمد؛ وصالح، حسن محمود (2013) . *مدرسة المستقبل* . الرياض: دار الخريجي.

سلمان، معن لطيف كشكول (2007). *"المشكلات الادارية التي تواجه ادارات المدارس وسبل معالجتها في محافظة ديالى"*. مجلة الفتح. ع(37). ص ص 262–288.

شيشون، بو عزيز (2011) *أهمية الأسس الاستراتيجية والتكنولوجية في تطبيق إدارة المعرفة (دراسة تحليلية لآراء إطارات المديرية الجهوية للصندوق الوطني للسكن)*. مجلة أبحاث اقتصادية وإدارية. الجزائر: ولاية بسكرة.

الصالح، بدر عبد الله (2008). *"الإصلاح التربوي نحو قيادة مدرسية منّيسرة للتغيير"*. مجلة المعرفة.

صالح، علي؛ والشعر، السيد مرشد (2010) . *"دور المدارس المستقلة في دولة قطر في تطوير التعليم من وجهة نظر المعلمين والإداريين"*. مجلة جامعة الخليل للبحوث. مج(5)، ع(2). ص ص 19 – 55.

الصامل، ناصر بن علي (2011). *تنمية المهارات القيادية للعاملين وعلاقتها بالأداء الوظيفي في مجلس الشورى السعودي*، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية كلية الدراسات العليا، برنامج العلوم الإدارية. الرياض.

الصاوي، ياسر (2007). *إدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات* (ط1)، دار السحاب للنشر والتوزيع.

صندوق الأمم المتحدة للطفولة "اليونيسف" (2013). *وضع تصور لما بعد التنمية في جدول أعمال للتعليم عام 2015* " مشاورة مواضيعية عالمية بشأن التعليم في جدول أعمال التنمية لما بعد عام 2015". استرجعت بتاريخ 2016/11/11 م

الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي (2003). *تقرير التنمية الإنسانية العربية برنامج الأمم المتحد الإنمائي*. الكويت: المكتب الإقليمي للدول العربية.

طاشكندي، زكية بنت مدوح قاري (2007). *إدارة المعرفة أهميتها ومدى تطبيق عملياتها من وجهة نظر مديرات الإدارات والمشرفات الإداريات بإدارة التعليم بمدينة مكة المكرمة*

ومحافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم إدارة تربوية وتخطيط.

الطويل، هاني عبد الرحمن؛ وعبابنة، صالح أحمد أمين (2009). *المدرسة المتعلمة مدرسة المستقبل* . عمان: دار وائل للنشر.

عبلة، حمادي (2013). *دور إدارة المعرفة في بناء المنظمة المتعلمة "دراسة حالة مؤسسة ENAD-SIDET* بسور الغزلان". رسالة ماجستير غير منشورة. الجزائر: جامعة أكلي محمد أولحاج، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التيسير.

العتيبي، ياسر عبد الله تركي (2011). *إدارة المعرفة وإمكانية تطبيقها في الجامعات السعودية دراسة تطبيقية على جامعة أم القرى*. رسالة دكتوراه غير منشورة. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية والتخطيط.

آل عثمان، عبدالعزيز بن محمد بن عبدالعزيز (2013). *واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية المعوقات وسبل التطوير*. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: جامعة نايف للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، قسم العلوم الإدارية.

عثمان، ممدوح عبد الهادي (2002). *"التكنولوجيا ومدرسة المستقبل الواقع والمأمول"*. *بحث مقدم لندوة مدرسة المستقبل*. الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التربية. 16-17- شعبان 1423 هـ.

عساف، محمود عبد المجيد (2015). *"المعايير المهنية لمعلم مدرسة المستقبل في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية"*. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية.

العلواني، حسن، (2001). *"إدارة المعرفة: المفهوم والمداخل النظرية. المؤتمر العربي الثاني في الإدارة (القيادة الإبداعية في مواجهة التحديات المعاصرة للإدارة العربية)*. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية. 8-6 نوفمبر 2001.

علي، أحمد (2012) . *"مفهوم المعلومات وإدارة المعرفة"*. *مجلة* جامعة دمشق. م

العيدروس، أغادير بنت سالم (2012). *"إدارة المعرفة مدخل للجودة في الجامعات السعودية (دراسة تطبيقية على جامعة أم القرى)"*. مجلة التربية جامعة الازهر.

ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن فارس (1997) . معجم *مقاييس اللغة*. القاهرة: دار الفكر للنشر والطباعة.

فليّة، فاروق عبده؛ والزكي، أحمد عبد الفتاح (2004). معجم *مصطلحات التربية*. الاسكندرية: دار الوفاء.

الفيروز أبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب (2005) . *القاموس المحيط*، ط 8. بيروت: دار الرسالة.

القحطاني، مصلح سعيد مبارك (2015) . *رؤية مستقبلية لتطوير بنية التعليم الثانوي للبنين بالمملكة العربية السعودية في ضوء الخبرات العالمية*. رسالة دكتوراه غير منشورة . مكة المكرمة: جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية والتخطيط.

القرني، علي حسن يعن الله (2009). *متطلبات التحول التربوي في مدارس المستقبل الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تحديات اقتصاد المعرفة*. رسالة دكتوراه غير منشورة . مكة المكرمة: جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية والتخطيط.

كحيلات، سمراء (2008). *تمكين المعرفة في المنظمة الجزائرية: دراسة ميدانية بمكتبات جامعة باتنة*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجزائر: قسنطينة، جامعة منتوري، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، قسم علم المكتبات.

اللحياني، مريم راضي مشخص (2010). *إدارة المعرفة مدخل لتطوير الإدارة المدرسية في المرحلة الثانوية للبنات من وجهة نظر المديرات والمعلمات بمدينة مكة المكرمة*. رسالة دكتوراه غير منشورة. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية والتخطيط.

ماكسويل، جون سي (2012). أساسيات القيادة، ط1. ترجمة مكتبة جرير. الرياض: مكتبة جرير.

ماهر، أسعد حمدي محمد؛ وحسين، محمد إبراهيم (2014). *أثر عمليات إدارة المعرفة على جودة التعليم العالي في العراق دراسة تحليلية من منظور ريادي*". المؤتمر السعودي الدولي لجمعيات ومراكز ريادة الأعمال. الرياض 9– 11 سبتمبر 2014.

مجاهدي، فاتح؛ وأوضايفية، لمياء (2011) . *"دراسة تحليلية للأداء المعرفي في البلدان العربية". ورقة عمل مقدمة في الملتقى الدولي حول رأس المال الفكري في منظمات الأعمال العربية في الاقتصاديات الحديثة*. الجزائر: جامعة حسيبة بن بو علي الشلف. 13–14 ديسمبر 2011.

المجلس العلمي (1425) . مجتمع المعرفة العربي ودوره في التنمية. جدة: جامعة الملك عبد العزيز .

مريزيق، هشام (2007). *دراسات في الإدارة التربوية*، عمان: دار عبيدات.

المشيقح، عبدالرحمن (2002). *"الثبات والتغير في منهج مدرسة المستقبل: المفهوم الشامل للمنهج"*. ندوة مدرسة المستقبل. الرياض: جامعة الملك سعود. 22-23/ 10/2002.

مناصرية، رشيد (2012). *أهمية الكفاءة البشرية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالمؤسسة (دراسة حالة مؤسسة سوناطراك حاسي مسعود)*".مجلة الباحث.الجزائر. ع(12). ص ص192-203

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2000). *"مدرسة المستقبل الوثيقة الرئيسية". وثيقة مبنية على توصيات اجتماع وزراء التربية والتعليم والمعارف العرب*. 29-30 يوليو 2000.

ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (1968). *لسان العرب*. بيروت: دار صادر.

مهدي، سامرة أحمد (2012). *"عمليات الإدارة المعرفية وأثرها في القدرات الإبداعية". مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية* الجامعة.

المؤسسة الدولية للشباب والبيئة والتنمية بالتعاون مع الجامعة الاردنية (2015) . *"الطالب في مدرسة المستقبل". المؤتمر الرابع لأبحاث الموهبة والتفوق في الوطن العربي*. عمّان. 11-2015/8/12.

مؤسسة الفكر العربي (2010). *التقرير العربي الثالث للثقافة العربية*.

مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم (2015) . *مؤشر المعرفة العربي. استرجع بتاريخ 2016/7/20* من الرابط http://cutt.us/2hHJw

آل ناجي، محمد عبدالله (2012) . *الإدارة التعليمية والمدرسية نظريات وممارسات في المملكة العربية والسعودية*، ط2. جدة: السروات.

نجم، عبود (2008) *إدارة المعرفة: المفاهيم والاستراتيجيات والعمليات*. عمان: الوراق للنشر والتوزيع.

النصار، صالح عبد العزيز (2002). *"مدرسة المستقبل رؤية من نافذة أخرى". ندوة مدرسة المستقبل*. الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التربية. استرجعت بتاريخ 2016/8/1 من الرابط http://cutt.us/oFnPU

وحدة المعلومات بمجوعة جيمس (2016). *مدارس المستقبل* .

وزارة الاقتصاد والتخطيط (2014). *تقرير التحول إلى مجتمع المعرفة*.

وزارة التعليم (1433 هـ). *الإطار المرجعي لمشروع مدير المدرسة المشرف المقيم*. الرياض.

Lee ،C. & Yang ،C. & LU ،H. (2010). "*A Process-Based Knowledge anagement System for Schools: A Case Study in TAIWAN* " ،The Turkish Online Journal of Educational Technology ،Vol.9 ،October ،P.P. 10-21.

Nurluoz ،O. and Birol ،C. (2011)." *The Impact of Knowledge Management and Technology: An Analysis of Administrative Behaviour*s" ،The Turkish Online Journal of Educational Technology ،Jan. ،V.10 ،P.P. 202-208.

Kuuskorpi ،M. & González ،C. (2011). *The future of the physical learning environment: school facilities that support the use.* OECD ،CELE Exchange. Retrieved from: http://cutt.us/ZzSku.

Eric ،Beerkens (2006) *university policies for the knowledge society: global standardization ،local* REINVENTION. Perspectives on Global Development and Technology. 7(1) ،NSW Australia. p. 15-31

Kuuskorpi ،Marko and Kaarina ،Finland and Nuria Cabellos González ،(2011). *The future of the physical learning environment: school facilities that support the user.* OECD.

Chair ،W ،and Orvis ،J (2010). A *Guide to Becoming a School of the Future A Guide to Becoming a School of the Future © 2010 National Association of Independent Schools* ،Retrieved from: http://cutt.us/lDfe.

Omotayo ،Funmilola Olubunmi (2015). *Knowledge Management as an important tool in Organisational Management: A Review of Literature Africa Regional Centre for Information Science ،University of Ibadan ،Nigeria* ،e-journal. p 1238 ،Retrieved from: http://cutt.us/ICPNl

Ganesh D. Bhatt (2002)." *Management strategies for individual knowledge and organizational knowledge". Journal of Knowledge Management*. Volume 6. (1 2002). pp. 3-31.

Kuuskorpi ،Marko and Kaarina ،Finland and Nuria Cabellos González ،(2011). "*The future of the physical learning environment: school facilities that support the user" © OECD* ،Retrieved from: http://cutt.us/at4fB

Chu ،K. (2015)." *Implementing Knowledge Management in School Environment: Teachers' Perception". Knowledge Management & E-Learning: International Journal*. Vol.3 ،No.2. 139.

Al-Khouri ،A. (2014)."*Fusing Knowledge Management into the Public Sector: a Review of the Field and the Case of the Emirates Identity Authority" ،Journal of Knowledge Management* ،Economics and Information Technology. Vol. IV ،Issue 3.

Tahir ،L. ،Ozay ،M. ،Matzain ،I. (2013)."*Creating Knowledge Practices in School: Exploring Teachers Knowledge Creation" ،International Journal of Humanities and Social Science* ،Vol. 3 No. (10.(

Valdez-Juárez ،L. E. ،García-Pérez de Lema ،D. ،& Maldonado-Guzmán ،G. (2016). *Management of knowledge ،innovation and performance in SMEs. Interdisciplinary Journal of Information* ،Knowledge ،and Manage ment ، (11) ،p141-176. Retrieved from http://www.informingscience.org/Publications/3455.

Ganesh D. Bhatt ،(2002) ،Strategies *for individual knowledge and organizational knowledge ، Journal of Knowledge Management* Volume 6 . Number