

توجهات القيادات المدرسية في مدينة الرياض نحو مجتمعات الممارسة المهنية في ضوء أبعاد نموذج وينجر Wenger

إعداد

(أ. منال بنت سعد عثمان الداوود)
(مشرفة تربوية في إدارة تعليم الحرج)
(وزارة التعليم)

(د. خالد بن صالح المرزم السبيعي)
(أستاذ مشارك - قسم الإدارة التربوية)
(كلية التربية - جامعة الملك سعود)

٢٠١٩/١/١٩

تاريخ استلام البحث :

٢٠١٩/٢/١٢

تاريخ قبول البحث :

المخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة القيادات المدرسية في مدينة الرياض لمجتمعات الممارسة المهنية في ضوء أبعاد نموذج وينجر Wenger، والفروق بين متوسطات استجاباتهم تبعا لاختلاف متغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، وعدد سنوات الخبرة في مجال العمل الحالي). وقد اعتمدت الدراسة على منهج البحث الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبيان أداة لجمع المعلومات والتي طبقت على عينة عشوائية من القيادات المدرسية في مدارس التعليم العام في مدينة الرياض وعددهم (356) قائداً وقائدة. ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة: أن درجة ممارسة القيادات المدرسية في مدينة الرياض نحو مجتمعات الممارسة بأبعادها الثلاثة جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.08). وأن درجة ممارسة القيادات المدرسية لكل بُعد من أبعاد مجتمعات الممارسة جاء بدرجة متوسطة حيث المتوسط الحسابي العام في بعد "المجال" بلغ (3.07)، وفي بُعد "المجتمع" (3.05)، وفي بُعد "الممارسة" (3.13). وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة نحو ممارسة أبعاد مجتمعات الممارسة المهنية، تعود لاختلاف النوع الاجتماعي للمهنة وذلك لصالح القائدات، بينما لا توجد فروق تعود لاختلاف عدد سنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية :

مجتمعات الممارسة- أبعاد نموذج وينجر Wenger -التعليم العام - القيادة المدرسية

ABSTRACT

The study aimed to identifying the degree of school leaderships practice in the city of Riyadh for professional communities of practice (COP) in the light of the dimensions of the Wenger model and the differences between the averages of their responses according to the different variables of study (gender and experience in the current job). The study conducted a descriptive research methodology, the questionnaire was used as a tool to collecting information, which was applied on a random sample of 356 leaders in the general education schools in Riyadh. The most important findings of the study were: The degree of the practice of school leaders in the city of Riyadh towards the communities of practice in the dimensions of the three came to a medium degree, where the average arithmetic (3.08). And that the degree of the practice of school leaders for each dimension of the (COP) came to a medium level where the general arithmetic mean in the dimension of the field was (3.07), after the "society" (3.05) and after "society" (3.13). And that there are statistically significant differences between the responses of the members of the study to practice the dimensions of professional practice communities, due to the different gender of the profession in favor of leaders. While there are no differences due to the difference in the number of years of experience.

KEYWORDS:

Communities of Practice - Dimensions of Wenger Model - General Education – Leadership

مقدمة

برز الاهتمام بفاعلية المدرسة وتحسين جودة خدماتها التربوية مطلع الالفية الجديدة مع تزايد الاهتمام الدولي بتقييم الأنظمة التعليمية ومقارنتها إضافة إلى العديد من المتغيرات والتوجهات التربوية الجديدة التي فرضت اتجاهاً يتطلب قيادة مدرسية فاعلة قادرة على تحسين العمليات التعليمية وتوجيه جهود العاملين وحل المشكلات التربوية وقيادة التغيير لتعزيز وتحسين الأداء المدرسي. ولقد ظهر قبل ثلاثة عقود مصطلح قيادة التعلم، والذي يركز على تعلم الطلاب وتحقيق بيئة تعليمية فاعلة، مما يجعل وظيفة القائد المدرسي أكثر تعقيداً من أي وقت مضى، مما يبرز الحاجة لقادة فاعلين قادرين على إصلاح المدارس (Milton, 2011; García Jr, 2017)، من حيث تحديد الأهداف ووضع الخطط التنفيذية والمستقبلية، وتوزيع المهام، وإدارة الوقت وتفويض الصلاحيات والشراكة مع المجتمع في صناعة القرارات، وإعداد وتنفيذ ميزانية المدرسة، وتحسين العلاقات والشراكة المجتمعية، وتقييم الأداء والتنمية المهنية للمعلمين باتباع أساليب حديثة وكل ما يعزز إيجاد بيئة تعلم حيوية.

ولقد أشار تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بناء على نتائج برامج تقييم الطلاب الدوليين (PISA) إلى أنه توجد علاقة بين فاعلية المدرسة وأداء القائد، والحاجة إلى أنواع جديدة من التدريب والتطوير ليكون قائد المدرسة ناجحاً في دوره (Simon, Christie, Heck, Graham & Call, 2018). وأنه لا بد من إيجاد أساليب تنمية مهنية تتوافق مع عمل القادة التربويين، وممارساتهم اليومية، وتعزز الصلة المباشرة لتعلمهم المهني مع نظراءهم لمعالجة القضايا والمشاكل التي تواجههم. وخلال العقدين الماضيين ظهرت العديد من الأساليب التي تربط النظرية بالممارسة كمجتمعات التعلم *Community of learning*، والتدريب الشخصي *Coaching*، وشبكات التعلم، والكثير من النماذج التي تركز على بناء رأس المال المعرفي والمهني (Robertson, 2006).

وبينت العديد من الدراسات التي تناولت مجالات التنمية المهنية من أن تنمية ثقافة التعلم ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمستويات الثقة وفرص التفاعل بين أعضاء المجتمع المدرسي لارتباطها بتحسين نتائج التعلم في المدارس، حيث أن التواصل بحرية أكبر بين القادة أو زملاء المهنة والتخصص ينمو من خلال العلاقات الغير رسمية، فالمشاركة هي أساس أي مجتمع ومن خلالها تتشكل العلاقات بين الأفراد وتسهم في تطوير هوية كل منهم (Umekubo, Chrispeels & Daly, 2015)، (شيمي، ٢٠١٠). وأكدت بعض الدراسات في هذا السياق حدوث تطور للمشاركين في مجتمعات الممارسة من حيث جودة العمل ومستوى المشاركة والعلاقات الاجتماعية والتغيير في الهوية الذاتية، وخلصت تلك الدراسات إلى أن غالبية التعلم حصل بشكل غير مباشر بدون تعليم رسمي، حيث جاءت نظرية مجتمعات الممارسة كإطار تحليلي لفهم التعلم في السياقات الاجتماعية (Gittens, 2013).

أن نظرية مجتمعات الممارسة تقوم على التفاعل التعاوني بين مجموعة من العاملين يشتركون في مجال أو موضوع أو مشكلة معينة، ويعمقون معرفتهم وخبرتهم فيه من خلال التفاعل المستمر، وتشكل بذلك مجتمعات الممارسة المهنية أساساً للتعاون الجماعي والتنمية المهنية وتحويل المعرفة الضمنية إلى صريحة (Saldana,2014). ووفقاً لنموذج وينجر Wenger الذي ظهر عام ١٩٩٨ فإن مجتمعات الممارسة المهنية تتكون من ثلاثة أبعاد، هي: بعد المشاركة المتبادلة بين الأعضاء، وبعد المشروع والاهتمام المشترك، وبعد المخزون الذهني المشترك (الزامل، ٢٠١٦). وتشير أدبيات التنمية الإدارية والبشرية أن الباحثين تناولوا مجتمعات الممارسة المهنية من جوانب متعددة فمنهم من اعتبرها دافع للتغيير التنظيمي، ومنهم من ركز على دورها في إدارة الابتكار، وإدارة المعرفة، ودعم اتخاذ القرار، ومنهم من تناول دورها في التنمية المهنية للأعضاء المشاركين فيها وبناء قدرات الأفراد، وتقاسم أفضل الممارسات، وإيجاد حلول إبداعية، وتعزيز الهوية المهنية، وتقديم الدعم للممارسين الجدد، ومواكبة المستجدات، وفي ربط التعلم بالأداء وتعزيز المشاركة والثقة. واستناداً لما تقدم تأتي هذه الدراسة لتحديد توجهات القيادات المدرسية في مدينة الرياض نحو مجتمعات الممارسة المهنية في ضوء أبعاد نموذج وينجر Wenger لمجتمعات الممارسة.

مشكلة الدراسة:

أولت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية اهتماماً ملحوظاً في مجال التنمية المهنية للقيادات المدرسية باعتبارها أحد المداخل التي يعول عليها في إصلاح التعليم، حيث تم إنشاء المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي، كمبادرة للتطوير المهني للمعلمين والمعلمات والقيادات المدرسية (عين الإلكترونية، ٢٠١٦)، كما يأتي برنامج التطوير المهني للقيادات المدرسية (بمراحلته: ممارس القيادة المدرسية، ومحترف القيادة المدرسية)، كما تم إطلاق برنامج مهارات القيادة الفعالة لقيادة ووكلاء المدارس بالشراكة مع معهد الإدارة العامة، بهدف تنمية وتطوير معارفهم ومهاراتهم في القيادة التربوية الفعالة (وزارة التعليم، ٢٠١٧). كل ذلك الاهتمام يأتي في سياق ما أكد عليه برنامج التحول الوطني، حيث نص أحد مؤشرات الهدف الاستراتيجي الثاني الخاص بالتعليم في برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ بأن يرتفع متوسط ساعات التطوير المهني في القيادة التعليمية التي اتمها قادة المدارس إلى (٢٠) ساعة سنوياً (برنامج التحول الوطني، ٢٠١٦).

ومن جهة أخرى فقد كشفت العديد من الدراسات ومنها دراسة كل من (القتامي، ٢٠١٧؛ الشمري، ٢٠١٦؛ القريني، ٢٠١٦؛ النقيثان، ٢٠١٦؛ العمري، ٢٠١٤) إلى أن عمليات التنمية المهنية لقيادة المدارس يغلب عليها النظرة التقليدية، وضعف مستوى تنفيذها وإعدادها، وافتقارها للأساليب والاستراتيجيات الحديثة التي تعتمد المهارات والمعارف مقرونة بالممارسات الميدانية. كما بينت دراسة (قدومي، ٢٠١٥) أن واقع التنمية المهنية لقيادة المدارس العربية الحالي يحتاج مزيداً من

الاهتمام والتطوير، وأنه يعاني من قلة الاهتمام بتحديد احتياجات التنمية المهنية لمديري المدارس وضعف سياساتها وأهدافها. الأمر الذي يتطلب مراجعة لاستراتيجيات التنمية المهنية الحالية المتبعة، وتطويرها والاستفادة من أفضل الممارسات العالمية التي تؤكد عليها التوجهات الحديثة؛ بضرورة مراجعة السياسات والبحث عن مسارات جديدة وآليات فعالة تكفل التنمية المهنية بشكل مستدام باعتبارها استثماراً تنموياً يؤثر على التحصيل الدراسي للطلاب (الجمال، ٢٠١٠، أبو زعيتر، ٢٠٠٩) و(Thessin & Clayton, 2013; Eacott, 2013).

وان المتابع للجهود التي تبذلها المؤسسات التربوية المحلية في مجال التنمية المهنية لقادة المدارس يجد أنها لا تعزز المشاركة، مما يبرز الحاجة لتطوير أساليب تنمية مهنية قادرة على مواكبة المستجدات والمتغيرات وأفضل الممارسات، وإكساب القادة مهارات ومعارف تساعدهم على الوفاء بأدوارهم المستقبلية، ولذلك تأتي مجتمعات الممارسة المهنية كأحد البدائل النوعية في التنمية المهنية، والتي تشجع حدوث التعلم في سياق الموقف الحقيقي وهذا ما أكدت عليه العديد من الدراسات الحديثة ومنها دراسة الزامل (٢٠١٦) التي بينت أن معظم معلمي العلوم المشاركين يرون أن مجتمع الممارسة يعدُّ إستراتيجية جديدة للتطور المهنيّ يتميز عن إستراتيجيات التطور المهنيّ التقليديّة، ودراسة (Thessin & Clayton, 2013; Ylimaki & Jacobson, 2013; Ali, 2011) من أن التنمية المهنية المستندة إلى الممارسة والتفاعل مع الآخرين و نماذج المجموعات وشبكات تعلم الأقران كانت الأكثر أهمية وفائدة لأدوارهم المستقبلية، وأثبتت نجاحها في تحسين الأداء ورفع تحصيل الطلاب.

واستناداً لما سبق تأتي هذه الدراسة لتحديد توجهات القيادات المدرسية في مدينة الرياض نحو مجتمعات الممارسة المهنية في ضوء أبعاد نموذج وينجر Wenger.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

س١) ما درجة ممارسة القيادات المدرسية في مدينة الرياض لمجتمعات الممارسة المهنية في ضوء أبعاد نموذج وينجر Wenger؟

س٢) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة نحو مجتمعات الممارسة المهنية والتي يمكن أن تعزى لاختلاف النوع الاجتماعي، والخبرة في مجال العمل؟

أهمية الدراسة:

اكتسبت الدراسة الحالية أهميتها من أهمية الموضوع نفسه في مجال تنمية الممارسات المهنية للقادة الممارسين في الميدان التربوية لتحسين مستويات الأداء المدرسي وتطوير مهاراتهم ليكونوا أكثر فعالية وتبرز أهمية الدراسة كما يلي:

١. إبراز دور مجتمعات الممارسة كأحد نظريات التعلم الاجتماعي، التي يمكن توظيفها لتنمية القيادات التربوية في مدارس التعليم العام مهنياً.
٢. أن هذه الدراسة تنسجم مع ما ورد في الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام بإنشاء مجتمعات مهنية للممارسة لقادة المدارس وتعزيزها بهدف المشاركة في تبادل أفضل الممارسات ونشر الابتكارات على نطاق واسع.
٣. من المؤمل أن تسهم هذه الدراسة في إثراء المكتبة العربية والمحلية بإنتاج بحثي يتعلق بمجتمعات الممارسة، وتوظيفها في التنمية المهنية.
٤. الكشف عن توجهات القادة التربويين نحو مجتمعات الممارسة للقيادات التربوية في مدارس التعليم العام في مدينة الرياض وتقديم التوصيات والمقترحات المبنية على النتائج التي يمكن أن تسهم في دعم أداء القيادات المدرسية وتطويرها والارتقاء بأدائها، وزيادة فاعليتها في تحسين العملية التعليمية.

حدود الدراسة:

حددت هذه الدراسة موضوعياً ومكانياً وزمانياً كما يلي:

تحديد توجهات القيادات المدرسية نحو ممارسة مجتمعات الممارسة المهنية في مدارس التعليم العام في مدينة الرياض في ضوء أبعاد نموذج مجتمعات الممارسة لوينجر Wenger (١٩٩٨) (المجال، والمجتمع، والممارسة) وذلك خلال فترة التطبيق الميداني في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ.

مصطلحات الدراسة:

مجتمعات الممارسة Communities of practice : وهي "مجموعة من الأشخاص يشتركون في الاهتمام تجاه موضوع ما، يعمقون معارفهم وخبراتهم فيه بالتفاعل المستمر" (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002, 4).

وتعرف مجتمعات الممارسة إجرائياً بأنها: تجمع من الممارسين للقيادة المدرسية يحققون أبعاد مجتمعات (الممارسة والمجال والمجتمع) لبناء المعرفة وتحسين أداءهم وتنميتهم مهنياً. نموذج وينجر Wenger لمجتمعات الممارسة: هو مجموعة من الأفراد يتواصلون فيما بينهم (المجتمع) ويدعمون طرقهم ومواردهم (الممارسة) للوصول إلى هدفٍ مشترك (المجال)، ووفقاً لهذا النموذج فإن وجود هذه الأبعاد الثلاثة في مجموعة ما شرطاً ضرورياً لتسمى مجتمع ممارسة (Agrifoglio, 2015).

توجهات القيادة المدرسية: ويقصد فيها إجرائياً في هذه الدراسة درجة ممارسة القيادات المدرسية في مدارس التعليم العام لمجتمعات الممارسة المهنية بأبعادها وفق نموذج وينجر.

الإطار النظري:

ظهرت مجتمعات الممارسة كشكل من أشكال التعلم والتنمية المهنية التي تربط النظرية بالممارسة، قائمة على التفاعل النشط بين مجموعة من الأعضاء، تساعد في معالجة مشكلات العمل، وتطوير ممارساته، وابتكار أساليب جديدة فيه. ولفهم مجتمعات الممارسة لأبد من معرفة الأساس الفلسفي الذي ارتكزت عليه، فقد جاءت نظرية التعلم الاجتماعي لأستاذ علم النفس الاجتماعي باندورا Bandura عام ١٩٧٧ لتهتم بالبعد الاجتماعي للتعلم بخلاف ما كانت تقوم عليه النظرية السلوكية، وأن التعلم عملية معرفية تحدث في بيئة اجتماعية (Couros, 2003). وهذا يتفق مع نظرية الثقافة الاجتماعية لعالم النفس السوفييتي فيجوتسكي Vygotsky عام ١٩٧٨م من حيث دور التفاعل الاجتماعي في تطور الإدراك واكتساب الفرد للمعرفة، تبنى النظرية على التفاعل بين المشاركين أثناء ارتباطهم بنشاط مشترك لتحقيق أهداف محددة، بحيث يحصل الفرد على التوجيه والمساعدة التي تمكنه من ممارساته المستقبلية الفردية، ووفقا لهذه النظرية فإن التعلم يؤدي لتطوير الهوية بالإضافة للمهارات والمعرفة، وأن نجاح التفاعل يعتمد على الاحترام والثقة المتبادلة، وأنه لا توجد نهاية محددة للتعلم والتطور (الدواهيدي، ٢٠٠٦).

وفي هذا السياق بين وينجر Wenger (1998) أن المنظمات تعتمد إلى حد كبير على افتراض يعتبر أن التعلم عملية فردية لها بداية ونهاية ناتجة عن عملية التدريس أو التدريب، وهي منفصلة عن بقية الأنشطة في المنظمة، بينما نظرية التعلم الاجتماعي تصف التعلم بأنه ظاهرة اجتماعية يتم وضعها في سياق تجريبي وتعتمد على المشاركة.

ولقد عرف كل من ليف ووينجر Lave & Wenger (1991) مجتمع الممارسة على أنه مجموعة من الأشخاص يجمعهم اهتماماً وأهدافاً مشتركة، يتبادلون المعرفة ويسعون لتطوير أنفسهم على الصعيد الشخصي والمهني. ويعرفها وينجر Wenger (1998) بأنها مجموعة من المهنيين يتعلمون معاً ويدعمون بعضهم البعض في تطوير ممارستهم. كما عرف كل من هيلدريث وكمبل Hildreth & Kimble عام ٢٠٠٠ مجتمع الممارسة بأنه: "مجموعة من المهنيين الذين يرتبطون ببعضهم بشكل غير رسمي بسبب التعرض لمشاكل مشتركة، وسعيهم المشترك لإيجاد حلول، وبالتالي تشكيل مخزون مشترك للمعرفة" (in: Couros, 2003, 3).

وخلاصة لما سبق فإن مجتمعات الممارسة قد ركزت على طبيعة العلاقة في مجتمع الممارسة وأهدافها، وأنها تعني مجموعة أفراد يجمعهم التزام مشترك نحو بعضهم، يتبادلون خبراتهم في مجال مشترك مرتبط بأنشطتهم المهنية، مما يؤدي إلى نموهم مهنياً ويساعدهم على تأدية عملهم بمستوى عالي الجودة.

لقد تم تقديم مصطلح "مجتمع الممارسة" لأول مرة من قبل لف ووينجر Lave & Wenger عام 1991 في دراسة لهما حول كيفية قيام التعاون الاجتماعي بتنمية التعلم داخل بيئة العمل (Agrifoglio, 2015)، وفي عام ١٩٩٨ نشر وينجر Wenger كتابًا يعد من أكثر أدبيات مجتمع الممارسة التي تناولتها بشكل شامل ومفصل، وقد تناول Wenger في نظريته مستوى مختلفًا للتعلم من خلال التركيز على المعنى الذي يتم التفاوض عليه في مجتمع الممارسة ويعتبر الهدف النهائي للتعلم، فالطبيعة الاجتماعية للبشر عنصر تمكين أساسي للتعلم. فمجتمعات الممارسة هي مجموعات تنظم نفسها لمتابعة مشاريع ذات قيمة لأعضائها، وتحدد هذه المجتمعات ما يعنيه أن تكون ممارسة كفاء وبالتالي فإن التعلم هو عبارة عن علاقة اجتماعية يتم من خلالها التفاوض المستمر على المعنى وتطوير الهوية المهنية (Murillo, 2011).

وقد بنى وينجر Wenger ١٩٩٨ نموذج في مجتمعات الممارسة على ثلاثة أبعاد هي (Li at al, 2009):

المشاركة المتبادلة: وتمثل التفاعل بين الأفراد الذي يؤدي إلى إيجاد معنى مشترك حول موضوع أو مشكلة ما.

المشروع المشترك: وهو العملية التي يشارك فيها الأعضاء ويعملون معا لتحقيق هدف مشترك، ويتحمل كل منهم مسؤولية فهم الآخر.

الذخيرة المشتركة: وهو ما يطوره أعضاء المجتمع مع مرور الوقت من موارد مشتركة، تستخدم للتفاوض وتجعل مشاركتهم أكثر فعالية، وبالتالي تسهيل عملية التعلم (القصص، والمفردات، واساليب عمل).

وتعد أبعاد أو عناصر مجتمع الممارسة مهمة جدا للتمييز بين مجتمع الممارسة والأنواع الأخرى من المجتمعات، وفي عام ٢٠٠٢ استخدم Wenger مصطلحات أخرى للتعبير عن أبعاد مجتمع الممارسة، وهي:

المجال: يقصد به ذلك المجال المعرفي الذي يوحد المجتمع ويحدد مشاكله التي يجب على الأعضاء معالجتها، وبالتالي يوجد شعورا بالهوية المشتركة، فالمجال والمصلحة المشتركة هي من يحفز الناس على الانضمام للمجتمع، ويحدد الحدود البشرية والحدود الموضوعية للمجتمع (Agrifoglio, 2015). ومعرفة حدود المجتمع يسمح للأعضاء بتحديد ما هي المعرفة التي تستحق المشاركة، وكيفية تقديم أفكارهم، وما هي الأنشطة التي يجب اتباعها، ويرشد الأسئلة التي يطرحونها والطريقة التي ينظمون بها معرفتهم (Centerpoint Institute, 2016; Mercieca, 2016).

المجتمع: وهو مجموعة من الأفراد يتفاعلون ويبنون علاقات شخصية فيما بينهم قائمة على القضايا التي يهتم بها المجال، حيث يسهم المجتمع في إيجاد البنية الاجتماعية للتعلم، ويعزز التفاعل

والعلاقات القائمة على الثقة والاحترام المتبادل، مما يشجع على مشاركة الأفكار والأفصاح عن القصور وطلب المساعدة (Agrifoglio, 2015). ولبناء مجتمع الممارسة يجب أن يتفاعل الأعضاء بانتظام حول القضايا المهمة لمجالهم، وأيضا يكون تفاعلهم بشكل مستمر مما يساعد على تطوير فهم مشترك لمجالهم وأساليب ممارساتهم، ويحسن جودة الأفكار ويدعم الانتماء والالتزام ويسهم في بناء علاقات قيمة تقوم على الاحترام والثقة (Centerpoint Institute, 2016; Mercieca, 2016).

الممارسة: هي المجموعة المشتركة من المعارف والخبرات والمهارات التي طورها الأعضاء، وتتضمن أساليب العمل المشترك ومعاييرها، وأيضا الخبرات والقصص والأدوات والأفكار وطرق حل المشكلات وأدلة العمل التي ينتجها المجتمع. والممارسة هامة جدا في تقييم نجاح المجتمع والتسويق له من خلال اطلاع المجتمع الخارجي على قصص نجاحه الفردية والجماعية بغرض ضم أعضاء جدد أو الحصول على الدعم (Corso, 2005; Mercieca, 2016; Saldane, 2016)

ويشار إلى الممارسة بطريقتين مختلفتين؛ الممارسة كمادة تجريبية والممارسة كطريقة تفكير، فالممارسة كمادة تجريبية محسوسة هي ما يفعله الممارسون نتيجة تعلمهم، والممارسة باعتبارها طريقة تفكير هي الوسيلة التي تسمح للأفراد باكتساب المعرفة، أو الفعل الذي يؤدي للمعرفة بالمفاهيم والقواعد والاجراءات وانتقال المعرفة الضمنية بين الأفراد وتطورها من خلال الممارسة. وتوجد علاقة طردية بين مستوى تفاعل الأعضاء في مجتمع الممارسة وطبيعة الأنشطة التي يمارسونها ومستوى توليد المعرفة وبالتالي تطور الممارسات (Agrifoglio, 2015).

لقد ساهمت مجتمعات الممارسة المهنية في المؤسسات الإنتاجية بدور رئيس في تحسين كفاءة الأداء للعاملين وللمؤسسة بشكل عام، وفي المؤسسات التربوية حدد رودجر وابلين (Rodger & Aplin, 2011) أهميتها كما يلي: زيادة التواصل؛ وتحسين ممارسات التدريس والتعلم؛ ونقل المعرفة بين العاملين باختلاف خبرتهم؛ وإعادة تنشيط العاملين وإشراكهم في اتخاذ القرارات مما يؤثر في الرضا الوظيفي؛ وتوفير فرص لحل المشاكل وتطوير الممارسات وبالتالي رفع قدرات العاملين؛ واكتشاف المواهب، واستقطابها والاحتفاظ بها؛ وتوليد معرفة جديدة؛ وتوفير الوقت، وضمان تجنب تكرار الأخطاء؛ وتحسين تعلم الطلاب.

أن انضمام الأفراد إلى مجتمعات الممارسة بشكل طوعي لا بإلزام رسمي، فتعتمد عضوية مجتمعات الممارسة على المشاركة فيها وليس الانتماء للمنظمة، وتختلف مشاركة الأعضاء فيها وأيضا درجة التفاعل وفقا لأسباب مختلفة، منها (Centerpoint Institute, 2016): الاهتمام بالمجال والرغبة في تطويره؛ الرغبة في التواصل مع الأقران الذين يشاركونهم نفس الاهتمام؛ تقديم مساهمة تكون موضع تقدير الآخرين؛ الرغبة في التعلم عن مجال الممارسة، كالتعلم حول معايير العمل، والأدوات الأكثر فعالية، وملاحظات وخبرات الممارسين السابقين.

ويغض النظر عن الدوافع الأصلية للانضمام إلى المجتمع غالبًا ما يبقي الأعضاء بسبب ارتباطهم العاطفي بالمجتمع الذي ينشأ عن القيمة التي يقدمها لهم، والتي تسهم في تطوير هويتهم المهنية وتحسين ممارساتهم، ورفع أداءهم. وتختلف الأدوار في مجتمع الممارسة وفقا لعلاقة الشخص بالمجتمع وما يريد تحقيقه من خلاله، ويمكن لشخص واحد لعب أكثر من دور في مجتمع الممارسة، وأيضا يمكن مشاركة أكثر من شخص في دور واحد، وأبرز الأدوار في مجتمع الممارسة ما يلي (Ethekwini Municipality, 2005).

الأعضاء: وهم من يحدد مجال المجتمع، ويتبادل المعرفة، وابتكار الحلول، والانخراط في الأنشطة، ويشمل مجموعة أساسية وأعضاء خارجيين.

الميسر: وهو من ينضم للاجتماعات، ويتواصل مع الأعضاء، ويعد القوائم البريدية، ويسهل التفاعل الجماعي، ويدعم مشاريع مجتمع الممارسة، ويكون علاقات مع أصحاب المصلحة.

منظم المعلومات: ويساعد على تخزين المعرفة، وتنسيق المعلومات، ويضمن تبادل المعلومات. الخبراء: وهم الذين يقدمون خبرات محدودة في بعض الاجتماعات ومشاركتهم بناء على دعوة من مجتمع الممارسة.

أصحاب المصلحة والرعاة: ولهم نفوذ إداري على أعضاء مجتمع الممارسة، توفر الشرعية للمجتمع، وتشارك في وضع استراتيجياته.

الدراسات السابقة

الدراسات التي تناولت مجتمعات الممارسة المهنية في المؤسسات التربوية محدودة، وفي المجتمع العربي على وجه الخصوص، ولقد تم رصد الدراسات التالية:

كما أجرى وكمر (Walker, 2017)، دراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية لمفاهيم رأس المال المهني في مجتمعات الممارسة الخاصة بهم حيث اعتمدت الدراسة على نظرية رأس المال المهني لهارقريفيس وفولان Hargreaves & Fullan عام ٢٠١٣م، وتم تصميم الدراسة وفق منهجًا مزجيًا، وجمعت البيانات بأداتين هما الاستبانة والمقابلات من عينة بلغت (٧٣) معلم مشارك في مجتمعات الممارسة في المدارس الابتدائية الحاصلة على تقييم متدني في منطقة الجنوب الشرقي بالولايات المتحدة الأمريكية، وكشفت النتائج عن إدراك المشاركين في مجتمع الممارسة لمفاهيم رأس المال المهني وهي: المشاركة، والعمل المشترك، والتطوير المهني المرتبط بالمهمة أو العمل، والتعلم الذاتي، والثقة، وحرية التعبير، والعلاقات الشخصية المهنية، والالتزام والقرار الشخصي.

وأجرى سكور (Scurr, 2017)، دراسة هدفت لتحديد ما إذا كان التعلم من خلال مجتمع ممارسة عبر الفيسبوك Facebook على الإنترنت متسق مع مجتمع الممارسة وفق إطار وينغر، ولاستكشاف دور الاتحاد الذي تم تشكيله من قبل ثلاث إدارات تعليمية في مدن غرب ميدلاند بالمملكة المتحدة

بدعم من هيئة الصحة لتوفير برامج تعليمية للعاملين في الرعاية الصحية كمجتمع ممارسة في مشاركة الممارسات وتطويرها، وتم استخدام منهج وصفي بتصميم نوعي لدراسة حالة المجتمع المستهدف بالبحث، وجمعت البيانات من خلال المقابلات مع (١٥) معلم، وتحليل الوثائق وتقارير الاجتماعات والملاحظة، وتوصلت الدراسة إلى أن مجتمع الفيسبوك يحتوي جميع أبعاد مجتمع الممارسة وفق إطار وينغر (المجال، والمجتمع، والممارسة)، وأنه تحقق فيه التعلم المشترك، وتقديم المشورة المتبادلة، والدعم العاطفي بين المشتركين، ويمكن استخدام مجتمعات الممارسة للموظفين ذوي الخبرة للتعلم من بعضهم البعض ومشاركة الممارسة مع الآخرين من خارج المجتمع، وأن مجتمع الممارسة يضمن استمرار التطوير المهني للعاملين.

كما أجرى وليامز (Williams, 2017)، دراسة هدفت الدراسة إلى استكشاف الطرق التي يمكن الاستفادة من مجتمعات الممارسة في تعزيز كفاءة القيادة التعليمية وخصوصاً في تفعيل مجتمعات التعلم في مدارسهم في ظل تأثير المنافسة بين المدارس في استقطاب الطلاب، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بتصميم نوعي حيث جمعت البيانات من خلال المقابلات شبه المنتظمة ومجموعات التركيز والملاحظات الميدانية لسبعة من قادة المدارس الابتدائية في منطقة متوسطة الحجم في شمال كاليفورنيا، وخلصت النتائج إلى أن مجتمعات الممارسة كانت فعالة في تعلم المديرين من بعضهم البعض بشكل تعاوني، وساعدتهم في حل المشكلات التي تواجههم في العمل، وتحديد أفضل الطرق لأداء العمل، وأسهمت في مساعدة المدراء في تحقيق التحسين المستمر، وتبسيط عمل القائد.

وأجرى الجويبر (Aljuwaiber, 2016)، دراسة هدفت إلى إثبات دور مجتمعات الممارسة كأداة لتبادل المعرفة، والكشف عن المعوقات والعوامل المؤثرة في ذلك، باستخدام منهج وصفي نوعي قائم على المراجعة النقدية للأدبيات التي تناولت مجتمع الممارسة للعقدين الماضيين، حيث قام الباحث بمراجعة الدوريات الرائدة واستخدام موقع الباحث العلمي لقوغل، وأيضاً بالبحث في قاعدة بيانات مؤشر الاستشهاد للعلوم الاجتماعية حول المقالات الرئيسية لمجتمع الممارسة، وتوصلت الدراسة إلى أن مجتمعات الممارسة تلعب دوراً هاماً في تعزيز تبادل المعرفة داخل منظمات الأعمال في عصر الاقتصاد القائم على المعرفة، واعتبارها أداة حيوية لإدارة المعرفة.

كما أجرى كل من مرجية وثائق وإزمان ونمبيار (Murugaiah, Thang, Azman & Nambiar, 2016)، دراسة هدفت لمعرفة كفاية أبعاد مجتمعات الممارسة كما في إطار وينجر ١٩٩٨م لنجاح مجتمعات الممارسة المهنية بين معلمي اللغة الإنجليزية في مشروع التطوير المهني المستمر للمعلمين. واستخدمت الدراسة منهج وصفي نوعي بدراسة حالة لخمس معلمين مشاركين في المشروع، وتم جمع البيانات بالملاحظة والمقابلة وتحليل الوثائق، وكشفت النتائج أنه على الرغم من وجود أبعاد مجتمعات الممارسة المهنية لكن مستواها لم يكن كافياً للتطوير المهني للمعلمين، وقد كانت هناك عدة معوقات؛ منها المشاكل التقنية الناتجة عن نقص البنى التحتية، والقيود

الزمانية الناتجة عن عبء العمل والتي قد تعرقل تدفق المعرفة، وأيضاً ضعف المشاريع المشتركة والشكوك حول جدوى التفاعل والمشاركة فيما بينهم، حيث يمكن التغلب على ذلك بتكثيف برامج العمل المشتركة واستدامتها لضمان تماسك المجتمع، كما بينت الدراسة إن الالتزام والاهتمام وتحميل مسؤولية أكبر للأعضاء عوامل مهمة لتطوير أبعاد مجتمع الممارسة وحل مشاكله.

كما أجرى كل من جاجاسيا وباول ومالك (Jagasia, Baul, & Mallik, 2015)، دراسة هدفت إلى تحديد عوامل نجاح مجتمعات الممارسة لتكون فعالة في نقل المعرفة وتطوير المهارات وتعزيزها، وذلك بدراسة تأثير عوامل منها البيئة التنظيمية والتكنولوجية وعمليات المعرفة والعوامل الشخصية، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، بتطبيق استبيان بغرض جمع البيانات من (٢٢٣) مشارك من منظمات نفذت مبادرة إدارة المعرفة من خلال مجتمعات ممارسة في الهند منها منظمات تعمل في التعليم، وأظهرت النتائج إن تفعيل المنظمات لمجتمعات الممارسة ستجعلها قادرة على توظيف الموارد بشكل أفضل وتعديل سياستها المتعلقة بإدارة المعرفة، والعمل بكفاءة، وقدرة مجتمعات الممارسة من نقل المعرفة الضمنية من العاملين الموهوبين إلى زملائهم، ولها تأثير إيجابي على المنظمة بتحفيز الابتكار وتنمية العاملين وتحقيق رضا العملاء.

وأجرى كويجلي (Quigley, 2015) دراسة نوعية هدفت إلى التعرف على كيفية حدوث التعلم غير الرسمي في مجتمع الممارسة الافتراضي وتحليل المكونات والخصائص لمجموعة منسقي التكنولوجيا الذين يتواصلون عبر قائمة بريدية بغرض تبادل المعرفة، وتحديد نوع التعلم غير الرسمي الذي يحدث وكذلك العوامل المحفزة التي تساهم في ارتباط الأعضاء، استخدمت الدراسة النظرية المجذرة أحد تصاميم البحوث النوعية لمناسبتها لتحقيق هدف الدراسة، وتم جمع البيانات من خلال مسح إلكتروني أرسل بالبريد الإلكتروني إلى (٤٥) عضو في مجتمع الممارسة، وكشفت النتائج أن مجتمع الممارسة الافتراضي أداة فعالة لاكتساب المعرفة ومشاركة المعرفة وتحسين الأداء الوظيفي، وأن العوامل التحفيزية التي تساهم في زيادة مشاركة الأعضاء في المجتمع هو شعورهم بالاستفادة منه من تبادل للمعرفة وحل للمشكلات.

كما أجرى كل من ليست، وارلاند، وسميث (List, Warland & Smith, 2015)، دراسة هدفت الدراسة إلى استكشاف التحديات التي تواجه مجتمعات الممارسة الإلكترونية بين طلاب البكالوريوس بكلية الصيدلة في جامعة جنوب أستراليا، واستخدمت لذلك المنهج التجريبي بإنشاء مجتمع ممارسة إلكتروني عبر برنامج (weebly) يتكون من (٩) طلاب وتم ترحيله بعد ذلك إلى برنامج الفيس بوك Facebook وشارك فيه (٣٠) طالب بدمج المشاركين بمختلف مستوياتهم الدراسية ليتشاركوا الموارد والخبرات والحلول والمنهجيات والأدوات من أجل تحسين معرفة كل مشارك في المجتمع، ومن أبرز نتائج الدراسة: أن عدد المشاركين في مجتمع الممارسة له تأثير على قدرتهم على المشاركة الكاملة كشركاء حيث محدودية العدد يقلل من المشاركة الفعالة، والحاجة إلى أن يشعر الطلاب بما يقدمه لهم

مجتمع الممارسة من منفعة حتى يتفاعلوا بشكل أفضل، وتوفر الوقت اللازم للمشاركة في مجتمع الممارسة.

وأجرى داشامبوا (deChambeau, 2014)، دراسة هدفت إلى استكشاف دور برنامج استدامة التعليم كمجتمع ممارسة بين طلاب الدكتوراه في برنامج التربية بكلية بريسكوت بولاية أريزونا، ولمعرفة درجة تطور هذا المجتمع وإذا ما كان يدعم تطور قدرات الطلاب العلمية ويعمقها ويدعم نجاحهم، استخدمت الدراسة تصميمًا مزجياً جمعت فيها البيانات الكمية من خلال استبيان شمل (٨٥) طالب منهم (٦٠) طالب حالي و(٢٥) خريج، وجمعت البيانات النوعية بالمقابلة والملاحظة من (١٦) مشارك، وتوصلت الدراسة إلى أن مجتمع الممارسة أسهم في دعم ممارسات الطلاب، وفي نجاحهم وأسهم أيضاً في الحفاظ على الدافعية والثقة بالنفس، وتوصلت النتائج إلى أن المناخ الاجتماعي (الثقة بين الأفراد وحرية التواصل والصراحة ووجود قنوات تواصل) ذو أهمية بالغة في تنمية وإزدهار مجتمعات الممارسة لدورها في تعزيز العلاقات المتبادلة.

وأجرى كل من بروير وبريكلمانز ونيوفنهويس وسيمونز (Brouwer, Brekelmans, Nieuwenhuis & Simons, 2012)، دراسة هدفت إلى استكشاف مجتمعات الممارسة في المدرسة وعلاقتها بالتنوع في تكوين فرق المعلمين، استخدمت الدراسة منهجاً وصفيًا لتحقيق أهدافها وتم جمع البيانات الكمية والكيفية من خلال الاستبانات والملاحظة وتحليل الأنشطة التعاونية لسبعة مجتمعات ممارسة (٧٢ معلمًا) بالمدارس الثانوية بإحدى المدن الهولندية، حيث كان يجتمع كل فريق مرتين في الأسبوع يوم الثلاثاء والخميس بعد الظهر، ومن أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة أن مجتمعات الممارسة فعالة في المدارس بدرجة متوسطة وذلك من حيث المشاريع المشتركة، وكانت المشاركة المتبادلة بين المعلمين والموارد المشتركة متحققة بدرجة عالية، وأن مجتمعات الممارسة تعتبر فرصة لتضمين التعاون في ثقافة المدرسة، والتعاون والتفاعل غير الرسميين بين المعلمين لهما القدرة على بناء العلاقات وزيادة الثقة بينهم وتتيح الفرصة للمعلمين للتجريب وطلب المساعدة ومناقشة الموضوعات الحساسة بعيداً عن تقييم الزملاء لبعضهم.

وفي دراسة لكل من كوليبا وجاجادا (Koliba & Gajda, 2009)، هدفت إلى تقييم مجتمعات الممارسة من حيث تحقيق هدف التعلم، وجودة نقل المعرفة، وقوة العلاقة بين الأعضاء، وطبيعتها من حيث الرسمية، بغرض وصف ديناميكية التعاون في مجتمعات الممارسة كاستراتيجية لتعزيز التغيير التنظيمي، واستخدمت الدراسة منهج وصفي نوعي بمراجعة وتحليل الأدبيات المتعلقة بمجتمعات الممارسة في مجموعة من قواعد البيانات الرئيسية للعلوم الاجتماعية، منها ERIC، وPubMed، وGoogle Scholar، حيث تمت مراجعة أكثر من ٢٣٠ مرجع، وتوصلت الدراسة إلى أنه يمكن تصنيف مجتمعات الممارسة على مجموعة واسعة من التخصصات والمهن، وأيضاً أظهرت نتائج الدراسة أن مجتمع الممارسة إطار يحدد دور المنظمة في تعلم أفرادها وتعزيز التعاون بينهم كأحد

استراتيجيات التدخل لتعزيز التغيير التنظيمي حيث أنها تربط التعلم التنظيمي بإدارة المعرفة، فإنتاج المعرفة ونشرها عامل مؤثر في جودة مجتمع الممارسة وبالتالي جودة عمليات صنع القرار واتخاذها، ومؤثر على الممارسات المهنية ومستوى الأداء للفرد والمنظمة، وتوصلت الدراسة إلى أن مجتمعات الممارسة ذات طابع غير رسمي وتدار ذاتيا، وأن الانضمام لها يكون طوعيا.

كما أجرى كل من كورسو وجياكوب (Corso & Giacobbe, 2005)، هدفت الدراسة إلى تقديم نموذجا يصف تطور فعالية مجتمع الممارسة في دعم عمليات التعلم وإدارة المعرفة، والتعرف على المتطلبات التي يجب على المنظمات توفيرها لمجتمع الممارسة لتعزيز مشاركة الأعضاء بفعالية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج الوصفي بتصميم نوعي بدراسة حالة طويلة لسبع مجتمعات ممارسة من ست بيئات عمل مختلفة المجالات، وتم جمع البيانات بعدة أساليب منها تحليل أداء المنظمات التي تنتمي لها مجتمعات الممارسة، وإجراء مقابلات شبه منتظمة مع قادة المنظمات وميسري مجتمعات الممارسة، وتتبع أنشطة وإنتاج مجتمع الممارسة، وخلصت الدراسة لوضع نموذجا يوضح تطور فعالية مجتمع الممارسة في دعم عمليات التعلم وإدارة المعرفة وفق العلاقة بين بعدين أساسيين هما: التزام المنظمة بدعم أنشطة مجتمع الممارسة، ومشاركة الأعضاء في أنشطة المجتمع، فعندما يشارك الأعضاء بفعالية في أنشطة المجتمع وتقدم المنظمة الموارد اللازمة لمجتمع الممارسة (وقت الاجتماعات، مكانها، المال) سيكون فعالا في إدارة المعرفة، وأن ضعف دعم المنظمة لمجتمع الممارسة سيؤثر سلبا على تفاعل الأعضاء ويصبح المجتمع أقل فاعلية من حيث التعلم وإدارة المعرفة.

ولقد اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في أهدافها وإجراءاتها ومنهجيتها من حيث دراسة مجتمعات الممارسة المهنية بشكل عام، واختلفت عنها في تناولها لطبيعة تطبيق مجال الدراسة وتصميمها وادائها، بينما تناولت الدراسات السابقة شرائح مختلفة من مختلف المستويات المهنية. وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات في بناء وتحديد موضوعات الإطار النظري وبناء أداة الدراسة، وفهم وتفسير نتائج الدراسة.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

لتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق المنهج الوصفي المسحي، حيث يشير كرسويل (Creswell, 2014/2018) أن هذا المنهج يقدم وصفا للاتجاهات أو التوجهات أو الآراء لمجتمع ما من خلال دراسة عينة من ذلك المجتمع وتعميم نتائجها. وقد تم مراجعة للأدبيات ذات العلاقة بمجتمعات الممارسة واستخدام الأسلوب الكمي لجمع المعلومات عن توجهات أفراد الدراسة نحو مجتمعات الممارسة المهنية وبيان الظاهرة وحجمها وارتباطها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من قادة وقائدات المدارس التعليم العام الحكومي في الإدارة العامة للتعليم في مدينة الرياض وعددهم (٢٦٨٠) قائدا وقائدة (إدارة المعلومات ودعم القرار، ٢٠١٨). وقد تم تحديد حجم العينة من قادة وقائدات المدارس بأسلوب العينة العشوائية البسيطة من كل مرحلة دراسية بنسبة (١٣%) من المجتمع الأصلي، لتكون في مجموعها النهائي (٣٥٦) قائدا وقائدة.

خصائص عينة الدراسة:

حددت خصائص عينة الدراسة من المتغيرات المستقلة التالي لأهميتها وهي: النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة في العمل الحالي كما في الجدول رقم (١):

جدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة وفق متغيري النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة في العمل الحالي

المتغير	الفئات	العدد	%
النوع الاجتماعي للمهنة	قائد	76	21.3
	قائدة	280	78.7
	المجموع	356	100
سنوات الخبرة في العمل الحالي	أقل من ٥ سنوات	٨٠	22.5
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	٨٤	23.6
	أكثر من ١٠ سنوات	١٩٢	53.9
	المجموع	356	100

يتضح من الجدول رقم (١) أن النسبة الأعلى من عينة الدراسة وفق متغير النوع الاجتماعي جاءت لصالح القائدات بنسبة (78.7%) بينما كانت نسبة القادة (21.3%). كما يتضح من الجدول رقم (١) أن نسبة من لديهم خبرة في العمل الحالي لأكثر من عشر سنوات كانت الأعلى، حيث بلغت أكثر من نصف العينة بنسبة (54%) تقريبا.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحثان استبانة بنيت وفق ابعاد نموذج Wenger الثلاثة، واستناداً إلى الأدبيات ذات الصلة بموضوع الدراسة، واستشارة المختصين في مجال القيادة المدرسية. وقد تكونت الاستبانة من محورين الأول يتعلق بالمعلومات الأولية عن افراد الدراسة وهي والنوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة في العمل الحالي. اما المحور الثاني فقد تضمن توجهات القيادات المدرسية وفق ثلاثة ابعاد لمجتمعات الممارسة المهنية وهي: المجال، المجتمع، الممارسة. واشتمل بُعد المجال على 7 عبارات، وبُعد المجتمع على 7 عبارات، وبُعد الممارسة 7 عبارات، لتتكون الاستبانة من 21 عبارة. وقد حدد مقياس متدرج من أربعة حقول هي: درجة ممارسة عالية=٤، بدرجة متوسطة=٣، بدرجة ضعيفة=٢، لا يطبق=١) حيث قيمة عالية تقع في مدى المتوسط الحسابي

(3.26 - 4) وتمثل توجهه عالي؛ وقيمة متوسطة تقع في مدى المتوسط (2.51 - 3.25) وتمثل ممارسة متوسطة؛ وقيمة تقع في مدى المتوسط (1.76 - 2.50) وتمثل ممارسة ضعيفة؛ وقيمة تقع في مدى المتوسط (1 - 1.75) وتمثل ممارسة معدومة. وقد تم توزيع الاستبانة على افراد الدراسة وبلغ عدد الاستبانات الصالحة في التحليل ٣٥٦ استمارة.

صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق الأداة بعرضها على عدد من المختصين في مجال الإدارة التربوية، وفي الإحصاء من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات والعاملين في وزارة التعليم، وعددهم (١٢) محكماً وذلك لمعرفة آرائهم حول مدى وضوح عبارات الاستبانة ومناسبتها للبعد الذي تنتمي له، والحكم على سلامة صياغتها اللغوية. وقد تم إعادة تصميم الاستبانة في ضوء آراء المحكمين والإبقاء على العبارات التي تفق عليها بين المحكمين بنسبة ٨٠% وأعلى. كما تم التحقق أيضاً من صدق الاستبانة بحساب صدق الاتساق الداخلي لكل بعد من أبعاد المحور الثاني باستخدام معامل الارتباط بيرسون، لحساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد، وكذلك درجة ارتباط كل بعد بالمحور ككل، كما في الجدول (٢) و(٣) وقد أعطت جميعها درجات دالة إحصائية تعبر عن صدق الاتساق الداخلي لمحور الاستبانة.

جدول (٢) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات كل بعد بالدرجة الكلية للبعد

البعد	معامل الارتباط	معامل الارتباط
المجال	**٠.٦٩٤٣	**٠.٧٩٩٤
	**٠.٨٠٨٧	**٠.٧٥٣٣
	**٠.٨٦٥٢	**٠.٨٨١٨
	**٠.٥٢٣٧	
المجتمع	**٠.٧٠٧١	**٠.٦١٥٩
	**٠.٨٢٢٢	**٠.٧٨٧٣
	**٠.٧٦١٤	**٠.٧٠٢٣
	**٠.٧٠٤١	
الممارسة	**٠.٨٠٠١	**٠.٨١٣٠
	**٠.٨٩٥٧	**٠.٨٧٤٠
	**٠.٨٥١١	**٠.٨١٠٨
	**٠.٧٧٨٧	

** دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول رقم (٢) أن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات أبعاد المحور الأول والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه موجبة ودالة عند مستوى (٠,٠١)، وهو ما يدل على أن

جميع العبارات المكوّنة لأبعاد المحور الأول في أداة الاستبانة تتمتع بدرجة ارتباط عالية، مما يجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

جدول (٣) معاملات ارتباط بيرسون للأبعاد بالدرجة الكلية للمحور (الثاني)

معامل الارتباط	البعد
**0.8907	المجال
**٠.٩٢١٨	المجتمع
**٠.٩٢٧٤	الممارسة

** دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول رقم (٣) أن جميع معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المحور الأول والدرجة الكلية للمحور موجبة ودالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على أن جميع الأبعاد المكوّنة للمحور الأول في أداة الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم استخدام مقياس ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، لقياس ثبات الاتساق الداخلي لجميع أبعاد المحور الثاني كما في الجدول (٤) حيث تشير إلى أنها معاملات ثبات عالية.

جدول (٤) معاملات ثبات كرونباخ ألفا

معامل ثبات كرونباخ ألفا	عدد البنود	الأبعاد
٠.٩٣	٧	المجال
٠.٩٠	٧	المجتمع
٠.٩٦	٧	الممارسة
٠.٩٦	٢١	المحور ككل

نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول: ما درجة ممارسة القيادات المدرسية في مدينة الرياض لمجتمعات الممارسة المهنية في ضوء أبعاد نموذج وينجر Wenger؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لمعرفة درجة ممارسة القيادات المدرسية في مدينة الرياض لمجتمعات الممارسة المهنية في الأبعاد (المجال، والمجتمع، والممارسة) كما في الجدول (٥):

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتب لدرجة ممارسة أبعاد مجتمعات الممارسة المهنية

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
المجال	٣.٠٧	٠.٧١	٢
المجتمع	٣.٠٥	٠.٧٤	٣
الممارسة	٣.١٣	٠.٨١	١
الدرجة الكلية	٣.٠٨	٠.٧٠	متوسطة

يتضح من الجدول (٥) أن ممارسة القيادات المدرسية في مدينة الرياض نحو مجتمعات الممارسة كمدخل للتنمية المهنية المدرسية بالمدارس جاء بدرجة متوسطة، حيث المتوسط الحسابي الكلي لدرجة الممارسة بمقدار (٣.٠٨)، وانحراف معياري قدره (٠.٧٠). وقد يعزى ذلك إلى ضعف وجود بعض صيغ التنمية المهنية التي يتوفر فيها بعض العناصر المكونة لأبعاد مجتمعات الممارسة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة كلاً من

(Murugaiah, Thang, Azman & Nambiar, 2016; Brouwer,

) (Brekelmans, Nieuwenhuis & Simons, 2012) بأن أبعاد مجتمعات الممارسة تمارس بدرجة متوسطة، وأن مستواها لم يكن كافياً للتطوير المهني. كما يتضح من الجدول (٥) تقارب في آراء القيادات المدرسية نحو مجتمعات الممارسة، حيث جاءت المتوسطات الحسابية لجميع أبعاد مجتمعات الممارسة بدرجة متوسطة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣.٠٥) و(٣.١٣) وهي كما يلي: جاء بُعد الممارسة في الرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٣.١٣)، وجاء بُعد المجال في الرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (٣.٠٧)، وجاء بعد المجتمع في الرتبة الأخير. وقد يعزى ذلك إلى أن استراتيجيات التعاون الفعال بين قادة المدارس غير واضحة، وإن الاجتماعات المدرسية المباشرة بينهم ضعيفة أو غير مستمرة بالرغم من أهميتها في تعزيز العلاقات الاجتماعية وفي بناء الثقة، وهذا ما أشارت له دراسة (Aljuwaiber, 2016) بأن غياب التفاعل الاجتماعي المباشر والاعتماد على التطبيقات التقنية يحد من نقل المعرفة الضمنية لفقدان التفاعل البشري المباشر. ودراسة (Naicker & Mestry, 2015) التي بينت أن التعاون بين قادة المدارس كان مفقوداً وأن على مسؤولي إدارات التعليم دور في تنسيق الفرق التعاونية ومراقبة عملها ودعمها.

ولمعرفة درجة ممارسة القيادات المدرسية في الأبعاد الثلاثة لمجتمعات الممارسة فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات كل بعد كما في الجداول (٦)، (٧)، (٨):

البعد الأول: المجال:

جدول (٦) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتب لاستجابات أفراد الدراسة نحو بعد المجال

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الممارسة			العبارة	م	
			معدومة	درجة ضعيفة	درجة متوسطة			درجة عالية
٢	٠.٨٨	٣.١٣	٢٤	٤٤	١٥٠	١٣٨	ت	يتم تحديد مجال مجتمع الممارسة بناء على المصلحة المشتركة لقادة المدارس
			٦.٧	١٢.٤	٤٢.١	٣٨.٨	%	
٤	٠.٨٢	٣.٠٦	٢٢	٤٢	١٨٤	١٠٨	ت	وضوح حدود عضوية مجموعة مجتمع الممارسة التي تحدد من يمكنه الانضمام للمجتمع
			٦.٢	١١.٨	٥١.٧	٣٠.٣	%	
٥	٠.٨٥	٣.٠٥	٢٢	٥٤	١٦٤	١١٦	ت	وضوح الحدود الموضوعية لمجموعة مجتمع الممارسة التي توضح ما يمكن لقائد المدرسة المساهمة به في المجتمع
			٦.٢	١٥.٢	٤٦.١	٣٢.٦	%	
٧	٠.٩٩	٢.٩٤	٤٦	٤٨	١٤٢	١٢٠	ت	ينضم قائد المدرسة لمجموعة مجتمع الممارسة بدون إلزام رسمي
			١٢.٩	١٣.٥	٣٩.٩	٣٣.٧	%	
١	٠.٨٧	٣.١٩	٢٦	٢٨	١٥٦	١٤٦	ت	ينضم لمجموعة مجتمع الممارسة قادة مدارس متنوعين من حيث الخبرة في القيادة
			٧.٣	٧.٩	٤٣.٨	٤١.٠	%	
٦	٠.٨٩	٣.٠٣	٢٨	٥٢	١٥٨	١١٨	ت	يزداد عدد المنظمين لمجموعة مجتمع الممارسة مع مرور الوقت
			٧.٩	١٤.٦	٤٤.٤	٣٣.١	%	
٣	٠.٨٦	٣.١٠	٢٢	٤٨	١٥٨	١٢٨	ت	التفاعل بين أعضاء مجتمع الممارسة مستمر وتلقائي
			٦.٢	١٣.٥	٤٤.٤	٣٦.٠	%	
	٠.٧١	٣.٠٧	المتوسط العام للبعد *					

* المتوسط الحسابي من ٤ درجات

يتضح من الجدول (٦) أن بُعد "المجال" يمارس من قبل القيادات المدرسية بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط العام للبُعد (3.07)، وانحراف معياري (0.71). ولقد جاءت معظم متوسطات استجابات أفراد الدراسة على عبارات هذا البعد متقاربة حيث تراوحت المتوسطات بين (٣,١٩ و ٢,٩٤)، وجميعها تقع في الفئة المتوسطة، وقد جاءت أبرز النتائج كما يلي:

- العبارة رقم (٥) جاءت في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.١٩)، وقد يعزى ذلك أن أفراد الدراسة يرون أهمية انضمام القيادات وحرصهم على الاستفادة من مجتمع الممارسة وهذا ما أكدت دراسة كل من (Quigley, 2015; Probst & Borzillo, 2008; Corso &

(Giacobbe, 2005) من أن ربط أهداف مجتمع الممارسة بالأهداف الاستراتيجية للمنظمة وتركيزه على القضايا المشتركة من عوامل نجاحه، وأن مشاركة الفرد فيه تزداد عندما يشعر أنه مفيد له ويتداخل مع اهتماماته ونطاق عمله.

- وجاءت العبارة رقم (١) في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.١٣) وقد يعزى ذلك إلى أن أفراد الدراسة يرون بأهمية تحديد مجال مجتمع الممارسة باعتباره أساس العلاقة وبناء المصلحة المشتركة بينهم والاستفادة من خبراتهم المتنوعة. وهذا ما أكدت عليه دراسة (Koliba & Gajda, 2009) على ضرورة تنوع خصائص وخبرات الأعضاء في مجتمع الممارسة لنجاحه.
- اما العبارة رقم (٤)، فقد جاءت في الرتبة الأخيرة بأقل المتوسطات بمتوسط حسابي (٢.٩٤)، ويعزى ذلك إلى أن القيادات المدرسية لا يرون بأهمية الالتزام الرسمي بالانضمام لمجتمع الممارسة وهذه النتيجة لا تتفق مع ما توصلت له دراسة (Koliba & Gajda, 2009) بأن مجتمعات الممارسة تدار ذاتيا وتأخذ طابع غير رسمي. بينما بينت نتائج دراسة (Brouwer, Brekelmans, Nieuwenhuis & Simons, 2012) أن التفاعل الغير رسمي يساعد في بناء العلاقات والثقة بين الأعضاء.

البعد الثاني: المجتمع:

جدول (٧) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات افراد الدراسة نحو بعد المجتمع

م	العبارة	درجة الممارسة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		معدومة	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة عالية			
١	تتم إدارة مجتمع الممارسة وتحديد أهدافه بواسطة الأعضاء أنفسهم ولا تتخذ طابعا رسميا في تكوينها	٣٠	٦٠	١٦٦	١٠٠	٢.٩٤	٠.٨٩	٦
		٨.٤	١٦.٩	٤٦.٦	٢٨.١			
٢	تعقد اجتماعات مجتمع الممارسة بشكل منظم	٤٦	٦٦	١٥٨	٨٦	٢.٨٠	٠.٩٥	٧
		١٢.٩	١٨.٥	٤٤.٤	٢٤.٢			
٣	انتقال المعلومات والخبرات بين قادة المدارس في مجتمع الممارسة يتم بمرونة	٢٦	٤٢	١٥٤	١٣٤	٣.١١	٠.٨٨	٣
		٧.٣	١١.٨	٤٣.٣	٣٧.٦			
٤	تطرح القضايا والمشكلات للنقاش في مجتمع الممارسة بشكل مباشر بدون تمهيد	٢٤	٤٤	١٥٦	١٣٢	٣.١١	٠.٨٧	٣
		٦.٧	١٢.٤	٤٣.٨	٣٧.١			
٥	يستطيع قائد المدرسة في مجتمع الممارسة طرح أفكاره الجريئة والإفصاح عن جوانب الضعف لطلب المساعدة	٣٦	٥٢	١٤٢	١٢٦	٣.٠١	٠.٩٥	٥
		١٠.١	١٤.٦	٣٩.٩	٣٥.٤			

م	العبارة	درجة الممارسة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	معدومة			
٦	يشعر قائد المدرسة بالالتزام نحو تعلم زملائه في مجتمع الممارسة	١٤٤	١٤٠	٤٢	٣٠	٣.١٢	٠.٩٢	٢
		% ٤٠.٤	٣٩.٣	١١.٨	٨.٤			
٧	تقوم علاقة قادة المدارس الأعضاء في مجتمع الممارسة على احترام وجهات النظر المختلفة والثقة المتبادلة	١٧٢	١٣٦	٢٦	٢٢	٣.٢٩	٠.٨٥	١
		% ٤٨.٣	٣٨.٢	٧.٣	٦.٢			
		المتوسط العام للبعد *				٣.٠٥	٠.٧٤	

* المتوسط الحسابي من ٤ درجات

يتضح من الجدول (٧) أن بُعد "المجتمع" يمارس من قبل القيادات المدرسية بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط العام للبعد (3.05)، وبانحراف معياري (0.74) ولقد جاءت معظم متوسطات استجابات افراد الدراسة على عبارات هذا البعد متباينة حيث تراوحت المتوسطات بين (٣,٢٩ و ٢,٨٠)، وتقع في الفئة المتوسطة، والعالية وقد جاءت أبرز النتائج كما يلي:

- جاءت العبارة رقم (٧) في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي عالي قدره (٣.٢٩)، وقد يعزى ذلك إلى إدراك القيادات المدرسية لأهمية بناء العلاقة والمشاركة ونقل الخبرات فيما بينهم لتحقيق تطوير مهني مرتبط بمهام العمل . وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة (Walker, 2017; Jagasia, Baul, & Mallik, 2015; Koliba & Gajda, 2009) ودراسة (deChambeau, 2014; Brouwer, Brekelmans, Nieuwenhuis & Simons, 2012) من أن الثقة والاحترام المتبادل يعد احد أهم عوامل نجاح مجتمع الممارسة .

- وجاءت العبارة رقم (٦) في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.١٢)، وقد يعزى ذلك أن بعض القيادات المدرسية يُحجمون عن تبادل ونقل خبراتهم للآخرين لعوامل عديدة منها الحرص على التميز والتنافس عن الآخرين لتحقيق السبق، واختلفت الدراسة عن ما توصلت له دراسة (Murugaiah, Thang, Azman & Nambiar, 2016) من أن الالتزام والاهتمام وتحمل مسؤولية أكبر نحو الأعضاء من العوامل المهمة لتطوير ونمو مجتمع الممارسة ويسهم في حل مشكلاته.

- جاءت العبارة رقم (٢) في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢.٨٠)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن القيادات المدرسية لا يرون بأهمية عقد الاجتماعات المباشرة بين الأعضاء واستبدالها بالاجتماعات واللقاءات الافتراضية وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة (List, Warland & Smith, 2016)

(2015 من أن التحديات التي واجهت مجتمع الممارسة الإلكتروني قلة التفاعل المباشر بين

الأعضاء، وتوفير وقتًا للاجتماعات

البعد الثالث: الممارسة:

جدول (٨) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات افراد الدراسة لبعد الممارسة

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الممارسة				العبرة	م
			معدومة	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة عالية		
٧	٠.٩٤	٣.٠٣	٣٢	٥٤	١٤٠	١٣٠	ت	يستثمر قائد المدرسة وقته في حضور اجتماعات مجتمع الممارسة
			٩.٠	١٥.٢	٣٩.٣	٣٦.٥	%	
٢	٠.٨٨	٣.١٨	٢٦	٣٢	١٥٠	١٤٨	ت	يتم تبادل الخبرات والمعارف بين قادة المدارس في مجتمع الممارسة
			٧.٣	٩.٠	٤٢.١	٤١.٦	%	
٣	٠.٩٢	٣.١٧	٢٦	٤٦	١٢٤	١٦٠	ت	يتم في مجتمع الممارسة توليد الأفكار حول أفضل ممارسات عمل قائد المدرسة وحل المشكلات التي يواجهها
			٧.٣	١٢.٩	٣٤.٨	٤٤.٩	%	
٥	٠.٩٥	٣.١٠	٣٠	٥٤	١٢٢	١٥٠	ت	يطور قادة المدارس في مجتمع الممارسة مجموعة من الموارد المشتركة (معايير عمل، أدلة عمل، أساليب عمل موحدة، طرق موحدة لمواجهة مشاكل العمل المتكررة)
			٨.٤	١٥.٢	٣٤.٣	٤٢.١	%	
٦	٠.٩٣	٣.٠٦	٣٠	٥٤	١٣٦	١٣٦	ت	يوثق الأعضاء ما تم تطويره من معرفة وخبرات وأدوات في مجتمع الممارسة ليسهل الاستفادة منها مستقبلا
			٨.٤	١٥.٢	٣٨.٢	٣٨.٢	%	
١	٠.٨٥	٣.٢٢	١٦	٥٠	١٢٨	١٦٢	ت	يطبق قائد المدرسة ما تم تطويره في مجتمع الممارسة من معرفة وموارد في إدارة مدرسته
			٤.٥	١٤.٠	٣٦.٠	٤٥.٥	%	
٤	٠.٩٣	٣.١١	٣٢	٤٠	١٤٢	١٤٢	ت	أتاحت المشاركة في مجتمع الممارسة لقائد المدرسة الوصول لموارد وأدوات وخبرات لم تتاح له بأساليب التنمية المهنية الأخرى
			٩.٠	١١.٢	٣٩.٩	٣٩.٩	%	
	٠.٨١	٣.١٣	المتوسط العام للبعد *					

* المتوسط الحسابي من ٤ درجات

يتضح من الجدول (٨) أن بُعد "المجتمع" يمارس من قبل القيادات المدرسية بدرجة متوسطة،

حيث بلغ المتوسط العام للبُعد (3.13)، وبانحراف معياري (0.81). وان معظم متوسطات استجابات

أفراد الدراسة على عبارات هذا البعد متقاربة حيث تراوحت المتوسطات بين (3.22 و 3.03)، وجميعها في الفئة المتوسطة، وقد جاءت أبرز النتائج كما يلي:

- جاءت العبارة رقم (٦) في الرتبة الأولى بدرجة ممارسة متوسطة، وبمتوسط حسابي (٣.٢٢)، وقد يعزى ذلك إلى أن القيادات يرون بأهمية ما يتم توليده من المعرفة والخبرات المتبادلة مما يجعلهم قادرين على تحسين ادائهم وقيادة التعلم في مدارسهم. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة (Williams, 2017; Simon, 2016) من أن مجتمع الممارسة ساعد قادة المدارس في توظيف المعارف المكتسبة وفق سياق العمل وظروفه، وساعدهم في تحقيق التحسين المستمر وتبسيط عمل القائد، وأيضا أسهم في تحسن تحصيل الطلاب.

- وجاءت العبارة رقم (٢) في الرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (٣.١٨). وقد يعزى ذلك إلى أن أفراد الدراسة يرون أن بأهمية استفادتهم من المجموعات المهنية التي ينتمون لها فيما يخص مشكلات العمل وتبادل المعلومات والتجارب وتذليل الصعوبات. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له نتائج العديد من الدراسات ومنها دراسة (Scurr, 2017; Williams, 2017) من أن الدخول في مجتمعات الممارسة ساهم في تعلم قادة المدارس من بعضهم، وتبادل الخبرات والتجارب القيادية، وساعدهم على حل مشكلات العمل المعقدة.

- وجاءت العبارة رقم (٤) في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٠٣)، والتي قد تُعزى إلى أن أفراد الدراسة يقللون من أهمية الحضور المستمر واستثمار اجتماعات مجتمعات الممارسة لتعارضها مع أوقاتهم انجاز مهامهم الأساسية.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة نحو مجتمعات الممارسة المهنية والتي يمكن أن تعزى لاختلاف النوع الاجتماعي، والخبرة في مجال العمل؟

للإجابة على هذا السؤال تم تطبيق اختبار (ت) للكشف عن الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة تبعاً لاختلاف النوع الاجتماعي كما في الجدول (٩)

الجدول (٩) اختبار (ت) للكشف عن الفروق بين استجابات أفراد الدراسة باختلاف النوع الاجتماعي للمهنة

البعد	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
المجال	قائد	٧٦	٢.٨٨	٠.٤٧	٣.٤٦	٠.٠٠١	دالة عند مستوى ٠.٠١
	قائدة	٢٨٠	٣.١٢	٠.٧٥			
المجتمع	قائد	٧٦	٢.٨٦	٠.٥٧	٣.٠٠	٠.٠٠٣	دالة عند مستوى ٠.٠١
	قائدة	٢٨٠	٣.١١	٠.٧٧			

البعد	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
الممارسة	قائد	٧٦	٢.٩٩	٠.٧٠	١.٨٦	٠.٠٦٥	غير دالة
	قائدة	٢٨٠	٣.١٦	٠.٨٣			
الدرجة الكلية	قائد	٧٦	٢.٩١	٠.٥٢	٢.٩٧	٠.٠٠٣	دالة عند مستوى ٠.٠١
	قائدة	٢٨٠	٣.١٣	٠.٧٤			

يتضح من الجدول رقم (٩) أن قيم اختبار (ت) تساوي (3.46 و 3) دالة عند مستوى ٠.٠١ في الأبعاد: (المجال، المجتمع)، وفي الدرجة الكلية تساوي (2.97) لدرجة ممارسة القيادات المدرسية أبعاد مجتمعات الممارسة المهنية، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة نحو ممارسة تلك الأبعاد من أبعاد مجتمعات الممارسة المهنية، تعود لاختلاف النوع الاجتماعي للمهنة وذلك لصالح القائدات حيث المتوسط الأعلى. كما يتضح من الجدول رقم (٩) أن قيمة (ت) غير دالة في بعد: (الممارسة) والتي تساوي (1.86)، وتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول واقع تطبيق هذا البعد من أبعاد مجتمعات الممارسة المهنية، تبعا لاختلاف النوع الاجتماعي للمهنة لأفراد العينة.

ولاختبار الفرضية الصفرية التالية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 ≤ α) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة نحو مجتمعات الممارسة المهنية والتي يمكن أن تعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة في العمل الحالي؟

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) للكشف الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في استجابات أفراد الدراسة نحو مجتمعات الممارسة المهنية تبعا لاختلاف عدد سنوات خبرة أفراد الدراسة في العمل الحالي كما في الجدول (١٠).

جدول (١٠) تحليل التباين الأحادي (ف) للكشف عن الفروق بين استجابات أفراد الدراسة باختلاف عدد سنوات الخبرة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
المجال	بين المجموعات	٢.٢٣	٢	١.١٢	٢.٢٥	٠.١٠٧	غير دالة
	داخل المجموعات	١٧٥.٠٢	٣٥٣	٠.٥٠			
المجتمع	بين المجموعات	٢.٠٢	٢	١.٠١	١.٨٥	٠.١٥٨	غير دالة
	داخل المجموعات	١٩٢.٦٦	٣٥٣	٠.٥٥			
الممارسة	بين المجموعات	١.٠٨	٢	٠.٥٤	٠.٨٣	٠.٤٣٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٢٩.٧٢	٣٥٣	٠.٦٥			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١.٦٧	٢	٠.٨٤	١.٧١	٠.١٨٢	غير دالة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
	داخل المجموعات	١٧٢.٤٠	٣٥٣	٠.٤٩			دالة

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن قيم (ف) غير دالة في الأبعاد: (المجال، المجتمع، الممارسة)، وفي الدرجة الكلية لواقع تطبيق أبعاد مجتمعات الممارسة المهنية، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول واقع تطبيق تلك الأبعاد من أبعاد مجتمعات الممارسة المهنية تعود لاختلاف عدد سنوات خبرة لأفراد الدراسة في العمل الحالي.

خلاصة النتائج والتوصيات:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة القيادات المدرسية في مدينة الرياض لمجتمعات الممارسة المهنية في ضوء أبعاد نموذج وينجر Wenger والفروق بين متوسطات استجاباتهم تبعاً لاختلاف متغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي وعدد سنوات الخبرة في مجال العمل الحالي). وقد جاءت النتائج كما يلي:

١. أن ممارسة القيادات المدرسية في مدينة الرياض نحو مجتمعات الممارسة بأبعادها الثلاثة جاء بدرجة متوسطة، حيث المتوسط الحسابي الكلي لدرجة الممارسة بمقدار (٣.٠٨).
٢. أن درجة ممارسة القيادات المدرسية لكل بُعد من أبعاد مجتمعات الممارسة جاء بدرجة متوسطة حيث المتوسط الحسابي العام في بعد "المجال" (3.07)، وفي بُعد "المجتمع" (3.05)، وفي بُعد "المجتمع" بلغ المتوسط الحسابي العام (3.13).
٣. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة نحو ممارسة أبعاد مجتمعات الممارسة المهنية، تعود لاختلاف النوع الاجتماعي للمهنة وذلك لصالح القائدات. بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول ممارسة تلك الأبعاد من أبعاد مجتمعات الممارسة المهنية تعود لاختلاف عدد سنوات خبرة لأفراد الدراسة في العمل الحالي. وفي ضوء تلك النتائج أوصت الدراسة بما يلي:
 - إعادة النظر في برامج التنمية المهنية التي تقدم للقيادات وللممارسين المهنيين، بحيث تعتمد على قيم ذات صفة تنموية مستدامة مثل مجتمعات الممارسة المهنية.
 - حث القيادات المدرسية على تطبيق وتفعيل مجتمعات الممارسة المهنية لأهميتها في تطوير وتحسين أدائهم وتمكينهم من قيادة المدرسية بكفاءة وفاعلية.
 - القيام بدراسات علمية لمعرفة أثر مجتمعات الممارسة المهنية بأبعادها المختلفة على التحصيل الدراسي وأداء العاملين بالمدرسة.

- ضرورة لفت أنظار التربويين لأهمية التعاطي مع القضايا التربوية بمنظور التنمية المستدامة، حيث بينت الدراسة أهمية تطبيق مجتمعات الممارسة باعتباره أحد الأنماط التربوية والمهنية لتطوير وتحسين الأداء.

المراجع

- أبو زعيتر، منير. (٢٠٠٩). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة للمهارات القيادية وسبل تطويرها (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- إدارة المعلومات ودعم القرار بالمركز الوطني للمعلومات التربوية بوزارة التعليم، بريد إلكتروني، ٢٥ / ٣ / ٢٠١٨.
- الحربي، عبدالله. (٢٠٠٥). تطوير نظام التنمية المهنية لمديري المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية أصول التربية، جامعة عين شمس، مصر.
- الدواهيدي، عزمي. (٢٠٠٦). فعالية التدريس وفقاً لنظرية فيجوتسكي في اكتساب بعض المفاهيم البيئية لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة
- الزامل، محمد. (٢٠١٦). نموذج مقترح قائم على مجتمع الممارسة وأثره في التطور المهني لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة (رسالة دكتوراه). قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.
- شركة تطوير للخدمات التعليمية. (٢٠١٦). التقرير السنوي لشركة تطوير للخدمات التعليمية. تم استرجاعه على الرابط: <https://www.t4edu.com/ar/annualreports>
- الشمري، مشعان (٢٠١٦). تطوير برامج التنمية المهنية لقادة المدارس بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية: دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية بأسيوط، ٣٢ (٣)، ٣٤٩ - ٣٨٧.
- شيمي، نادر. (٢٠١٠). أثر اختلاف نمط الفصول الافتراضية القائمة على مجتمعات الممارسة على التحصيل وتنمية بعض مهارات تصميم المحتوى الإلكتروني والاتجاه نحوها لدى منسقي التصميم التعليمي بمراكز إنتاج المقررات الإلكترونية. مجلة تكنولوجيا التعليم - مصر، ٢٠ (٣)، ٤٨ - ٣.
- العمرى، أحمد. (٢٠١٤). دور مكاتب التربية والتعليم في التنمية المهنية للقيادات التربوية في مدارس التعليم العام بمحافظة المخوة من وجهة نظر مديري المدارس ووكلائهم (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- القثامي، عبدالكريم. (٢٠١٧). إسهام مشرفي القيادة المدرسية في تطوير المهارات القيادية لدى قادة مدارس التعليم العام بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم الإدارة التربوية والتخطيط، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

قدومي، منال (٢٠١٥). تصور مقترح لتطوير منظومة التنمية المهنية المستدامة لمديري المدارس في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. مجلة جرش للبحوث والدراسات - الأردن، ١٦(١)، ٥٧٥ - ٥٩٤.

القريني، نوف. (٢٠١٦). دراسة تقييمية لبرامج التنمية المهنية للقيادات التربوية بالمدارس الثانوية الحكومية للبنات بمدينة الرياض (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم الإدارة والإشراف التربوي، كليات الشرق العربي للدراسات العليا، الرياض.

كرسويل، جون. (٢٠١٨). تصميم البحوث: الكمية، النوعية، المزجية. (ترجمة: عبدالمحسن القحطاني). الكويت: دار المسيلة. (العمل الأصلي نشر في عام ٢٠١٤).

محمد، حسام الدين. (٢٠١٢). ملف الانجاز مدخل للتنمية المهنية لمديري مدارس التعليم الثانوي العام في جمهورية مصر العربية. مجلة دراسات تربوية وإسلامية، ١٨، ٥١ - ١٠٥.

النقيثان، وليد عبدالله. (٢٠١٦). واقع مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام في تطوير القيادات المدرسية في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية (رسالة دكتوراه). قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

Agrifoglio, R. (2015). Knowledge Preservation Through Community of Practice. Springer, Switzerland.

Akhavan, P., Marzieh, B., Mirjafari, M. (2015). Identifying the success factors of Communities of Practice (CoPs): How do they affect on students to create knowledge?. VINE,45 (2).198-213.

Aljuwaiber, A. (2016). Communities of practice as an initiative for knowledge sharing in business organisations: a literature review. Journal of Knowledge Management, 20 (4), 731-748.

Aljuwaiber, A. (2016). Communities of practice as an initiative for knowledge sharing in business organisations: a literature review. Journal of Knowledge Management, 20 (4), 731-748.

Brouwer, P., Brekelmans, M., Nieuwenhuis, L., & Simons, R-J. (2012). Communities of Practice in the School Workplace. Journal of Educational Administration, 50 ,3 ,346-364.

Cambridge, D., Kaplan, S., & Suter, V. (2005). Community of Practice Design Guide. USA: The American Association for Higher Education. Available from: http://www.abcee.org/cms/wp-content/uploads/2011/03/communities_of_practice_design_guide.pdf

Centerpoint Institute. (2016). What Is a Community of Practice? A Strategy for Achieving Desired Outcomes in the Cultures of Giving: Innovation and Impact across Communities Cluster. Michigan: W. K. Kellogg Foundation

- Cheng, E., & Lee, J. (2014). Developing strategies for communities of practice. *International Journal of Educational Management*, 28(6), 751-764.
- Corso, M., & Giacobbe, A. (2005, March). Building Communities of Practice that work: a case study based research. In *The Sixth European Conference on Organizational Knowledge, Learning, and Capabilities*, 17-19.
- Couros, A. (2003). *Communities of Practice: A Literature Review*. Available from: <https://pdfs.semanticscholar.org/ab72/67efe8965d0957f324f87c186c7d8d973842.pdf>
- Daly, A., & Finnigan, K. (2010). A bridge between worlds: Understanding network structure to understand change strategy. *Journal of Educational Change*, 11(2), 111-138.
- DeChambeau, A. L. (2014). *Supported student success: Communities of practice in higher education (Doctoral dissertation)*. Prescott College, Arizona.
- Eacott, S. (2013). The return on school leadership preparation and development programmes: A study on Australian university-based programmes. *International Journal of Educational Management*, 27(7), 686-699.
- Ethekwini Municipality. (2005). *Building Communities of Practice: A summary guide*. Available from: http://meadowlark.co/pdfs/community_of_practice_handbook.pdf
- Farnsworth, V., Kleanthous, I., & Wenger, E. (2016). Communities of practice as a social theory of learning: A conversation with Etienne Wenger. *British Journal of Educational Studies*, 64 (2), 139-160.
- García Jr, S. (2017). *Cultivating leadership for school and community change: a case study of theory, research and practice (Doctoral dissertation)*. The Graduate Council, Texas State University, USA.
- Gittens, D. (2013). *Practice as pedagogy: Learning through participation in the Carib Exams online community of practice (Doctoral dissertation)*. The Graduate School, Wayne State University, Detroit, Michigan.
- Jagasia, J., Baul, U., & Mallik, D. (2015). A Framework for Communities of Practice in Learning Organizations. *Business Perspectives and Research*, 3(1), 1-20.
- Koliba, C., & Gajda, R. (2009). Communities of Practice as an Analytical Construct: Implications for Theory and Practice. *International Journal of Public Administration*, 32(1), 97-135
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- List, S., Warland, J., & Smith, C. (2015). The challenges of creating an online undergraduate community of practice. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 7 (1), 99-112.
- Manuti, A., Impedovo, M., & De Palma, P. (2017). Managing social and human capital in organizations: Communities of practices as strategic tools for individual and organizational development. *Journal of Workplace Learning*, 29 (3), 217-234.
- Mercieca, B. (2016). What Is a Community of Practice?. In Jacquie J. McDonald; A. Cater-Steel (Ed.), *Communities of Practice Facilitating Social Learning in Higher Education* (3-25). Singapore: Springer.
- Milton, P. (2011). Educational leadership and school culture: A study of the perceptions of effective leadership (Doctoral dissertation). The Graduate School, Martin Hall, USA.
- Murillo, E. (2011). Communities of practice in the business and organization studies literature. *Information research*, 16 (1). Retrieved from: <http://www.informationr.net/ir/16-1/paper464.html>
- Murugaiah, P., Thang,S., Azman,H.& Nambiar. R. (2016). Use of Community of Practice Dimensions in Community-Based Teacher Professional Development. In M, Raisinghani (Eds), *Revolutionizing Education through Web-Based Instruction* (92-110). USA: IGI Global.
- Naicker, Suraiya; Mestry, Raj.(2015). Developing Educational Leaders: A Partnership between Two Universities to Bring about System-Wide Change. *South African Journal of Education*. 35 (2).
- Probst, G., & Borzillo, S. (2008). Why communities of practice succeed and why they fail. *European Management Journal*, 26, 335 – 347
- Quigley, P. (2015). Informal learning and motivation in a virtual community of practice: A study of email list communications among K-12 technology coordinators in the state of Hawaii (Doctoral dissertation). The graduate division, The University of Hawaii.
- Robertson, J. (2006). *Coaching leadership: Building educational leadership capacity through partnership* (2nd ed). New Zealand: The New Zealand Council for Educational Research.
- Rodger, S. and Aplin, T. (2011). *Good Practice Guide 5: Developing a Community of Practice (COP) to Support Curriculum Reform*. Retrieved from http://www.teaching-learning.utas.edu.au/data/assets/pdf_file/0007/185605/CoP-Reader-Complete.pdf
- Saldana, J. (2014). Comparison of community, practice, domain, and leadership expressions among professional communities of practice areas (Doctoral dissertation, University of Phoenix, Arizona, United States). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1643246761?accountid=142908>

- Scurr, A. C. G. (2017). Teacher learning in online communities of practice (Order No. 10623309). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1957581447). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1957581447?accountid=142908>
- Speck, M., Knipe, C. (2001). Why can't we get it right? Professional development in our schools. Thousand Oaks: Corwin Press, Inc., A Sage Publications Company.
- Thessin, R., & Clayton, J. (2013). Perspectives of school leaders on the administrative internship. *Journal of Educational Administration*, 51(6), 790-811.
- Umekubo, L., Chrispeels, J., Daly, A. (2015). The Cohort Model: Lessons Learned When Principals Collaborate. *Journal of Educational Change*. 16(4). 451-482.
- Walker, A. (2017). Elementary Teachers' Perception of Professional Capital within Their Community of Practice (Doctoral dissertation). The graduate division, Mercer University, Georgia, USA
- Williams, S. J. (2017). Creating community among leaders: Leveraging shared practices for school improvement (Doctoral dissertation). The Graduate Division, University of California, Berkeley
- Ylimaki, R., Jacobson, S. (2013) "School leadership practice and preparation: Comparative perspectives on organizational learning (OL), instructional leadership (IL) and culturally responsive practices (CRP)", *Journal of Educational Administration*, 51 (1), 6-23.