

مشاركة المعرفة باستخدام استراتيجية مجتمعات الممارسة: دراسة لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة

د. إنعام محمد الطيب إدريس

أستاذ إدارة المعرفة المساعد

قسم المعلومات ومصادر التعلم، جامعة طيبة

تاريخ الاستلام: 17 فبراير 2024 | تاريخ القبول: 23 مارس 2024

مستخلص:

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف اتجاهات أعضاء هيئة التدريس تجاه الانضمام إلى مجتمعات ممارسة ومشاركة المعرفة فيها وذلك من خلال تحديد الدوافع والممارسات وطرق التواصل والعوائق التي قد تحدهم من الانضمام إلى مجتمعات الممارسة أو المشاركة فيها. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي المسحي، حيث استخدم استبيان لجمع البيانات من (138) عضواً في لجان الاعتماد البرامجي بجامعة طيبة، ومن أهم نتائج الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس (1) يرغبون في الانضمام ومشاركة المعرفة في مجتمعات الممارسة، (2) يعتبرون مجتمعات الممارسة فرصة لتعلم ممارسات الجودة من خلال مشاركة المعرفة فيما بينهم، (3) يأملون في استخدام هذه المعرفة الجديدة لتحسين أدائهم الوظيفي، (4) يأملون في تكوين العلاقات مع أصحاب الخبرات والمتخصصين للاستفادة من خبراتهم ومعرفتهم، (5) يرغبون في مناقشات المستجدات وأفضل

الممارسات في مجتمعات الممارسة. ومن المثير للاهتمام أن أعضاء هيئة التدريس في مسارات العلوم الإنسانية والعلوم الطبية وإدارة الأعمال كانوا أكثر دافعية للانضمام إلى مجتمعات الممارسة مقارنة بأعضاء هيئة التدريس في مسارات الهندسة والعلوم. وتوصي الدراسة الجامعات في العالم العربي بإنشاء مجموعة من مجتمعات الممارسة حول قضايا وظواهر مختلفة تتعلق بطبيعة أعمالهم، واستغلالها كأداة لمشاركة المعرفة للوصول إلى التعلم وتطوير المهارات والأداء. كما توصي بالاستفادة من الإطار الذي تم تطويره في الدراسة عند إنشاء مجتمعات الممارسة.

الكلمات المفتاحية: مجتمعات الممارسة، مشاركة المعرفة، جامعة طيبة

المقدمة:

تدرك المؤسسات أن "المعرفة" هي مورد استراتيجي يمنحها ميزة تنافسية مستدامة (Drucker, 1993)، لذلك تحاول المؤسسات إدارة هذه المعرفة بطريقة منظمة وفعالة (Ubon & Kimble, 2002) حيث أنها تعد من الأصول المؤسسية. وقد حظيت إدارة المعرفة بشعبية كبيرة ليس فقط كمادة للبحث والدراسة وإنما كتطبيق في المؤسسات ومن بينها الجامعات باعتبارها أداة إدارية تسهل اتخاذ القرارات وبناء الاستراتيجيات. والاستغلال الأمثل لها يحدد نجاح المؤسسات. وتستخدم إدارة المعرفة أيضًا من قبل المؤسسات لتشجيع إنشاء المعرفة ومشاركتها التي بدورها تؤدي إلى تحسين الانتاجية والابتكار والتنافسية وتحسين العلاقات بين الأشخاص في تلك المؤسسات. كما أنها يمكن أن تقود عملية التعلم في المؤسسة (Ubon & Kimble, 2002). ويشير Brown and Duguid (2000) إلى أن المؤسسات التعليمية كباقي المؤسسات تخضع للمنافسات، ولتتمكن من الوصول إلى المنافسة العالمية، حيث تحاول الجامعات تدويل مناهجها وتقديم برامج عالية الجودة للطلبة بغض النظر عن موقعهم، يتعين عليها أن تتكيف وتطور استراتيجيات تواكب التغيرات والمطالب المتزايدة من أصحاب المصلحة. وأحد الاتجاهات الواعدة المرتبطة بتطبيق إدارة المعرفة في الجامعات هو استحداث مجتمعات الممارسة وتطويرها. وتشكل مجتمعات الممارسة من قبل مجموعة من الأشخاص ممن يشتركون في اهتمام أو مشكلات أو شغف بموضوع معين، ويعمقون معرفتهم وخبرتهم في هذا المجال من خلال التفاعل المستمر (E. Wenger, McDermott, & Snyder, 2002). والهدف الرئيسي لمجتمعات الممارسة هو إنشاء هيكل تتم فيه عملية التعلم من خلال تبادل المعرفة بين الأعضاء الممارسين في مجال معين حيث تتميز هذه المجتمعات بالتفاعل والمحادثات الغنية وتبادل المعرفة المتجذرة في الممارسة (Agrifoglio, 2015)، والتي تسهم في تطوير ممارسة مشتركة. وفي حين كانت مجتمعات الممارسة في البداية تعتبر ظاهرة ناشئة تنظم ذاتيًا (Lave & Wenger, 1991)، هناك أدلة متزايدة على أنه يمكن تطويرها بشكل متعمد (Jassbi, Jassbi, 2007; P. T. Ng & Ang, 2007). وتعتبر البيئة الجامعية مناسبة لتطبيق مجتمعات الممارسة الاحترافية للأسباب الآتية: تمتلك الجامعات بنية تحتية حديثة للمعلومات، وتعد مشاركة المعرفة أمر طبيعي بين أعضائها، واكتساب المعرفة هو رغبة

طبيعية للطلبة وأعضاء هيئة التدريس والإداريين. وعادة ما تسود الثقة بين الأعضاء مما يجعلهم لا يترددون أو يخافون من مشاركة معرفتهم ونشرها (Dei & Walt, 2020).

ومع ذلك، فإن الأدلة حول تطوير مجتمعات ممارسة كأداة لمشاركة المعرفة في الجامعات العربية وعلى وجه التحديد السعودية لا تزال غير كافية، كما أن الدراسات العربية حول توجهات أعضاء هيئة التدريس نحو مشاركة خبرتهم ومعرفتهم والتعلم من بعضهم في مجتمعات ممارسة تكاد تكون معدومة ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتسلط الأضواء على هذه القضية المهمة. فالدراسة الحالية تناول اتجاهات أعضاء هيئة التدريس ممارسي الجودة في لجان معايير الاعتماد البرامجي بجامعة طيبة نحو الانضمام إلى مجتمعات ممارسة، ومدى رغبتهم في مشاركة معرفتهم للوصول إلى التعلم المشترك. وبناءً على ذلك يتم تقديم إطارٍ مقترح لبناء مجتمعات الممارسة في الجامعات.

مشكلة الدراسة:

تعزز مجتمعات الممارسة مشاركة المعرفة التي تعد من الأصول في المؤسسات وبالتالي زيادة مخزون هذه المؤسسات من المعرفة، حيث تعد مجتمعات الممارسة الحلقة التي بواسطتها يتم مشاركة المعرفة وخصوصاً الضمنية بين الأفراد والمجموعات في المؤسسات. وتؤدي مشاركة المعرفة بدورها إلى زيادة الإبداع الفردي بشكل ملحوظ مما يساهم في تحسين أداء المنظمة (الجويبر، 2022). ويشير Jones (2014) إلى أن الافتقار إلى استراتيجيات وآليات لتبادل المعرفة قد يؤدي إلى انخفاض الأداء في المؤسسات. ومن هنا، كان الدافع وراء الدراسة الحالية التي تركز على دراسة الثغرات المعرفية الموجودة حول مجتمعات الممارسة كأداة لتبادل المعرفة في الجامعات والتي عن طريقها يتحقق التعلم المشترك.

جامعة طيبة هي إحدى الجامعات السعودية التي تسعى إلى الحصول على الاعتماد لبرامجها الأكاديمية، حيث تقوم بمشروع اعتماد البرامج الأكاديمية وذلك ضمن ممارسات الجودة لديها. وقد بدأت الجامعة بمرحلة أولى اشتملت على مجموعة من البرامج الأكاديمية اختيرت من جميع الكليات، مما تطلب تشكيل فرق عمل داخل الأقسام الأكاديمية في الكليات لاستيفاء المتطلبات اللازمة للحصول على الاعتماد البرامجي. تشكل هذه الفرق في غالبيتها من أعضاء هيئة تدريس متخصصون في البرامج الأكاديمية في هذه الأقسام ممن تمثل خبرتهم الأكاديمية الجزء

الضخم من خبراتهم وتجاربهم مقارنة بخبرتهم في مجال الجودة والاعتمادات البرمجية. لذلك كان لزاماً على هذه الفرق ليس فقط العمل على إنجاز المهام المطلوبة، بل أيضاً التعلم خلال هذه المرحلة لتحقيق الهدف المنشود. وقد لاحظت الباحثة - وهي جزء من هذه الفرق - الحاجة الماسة إلى تعاون الفرق في البرامج الأكاديمية المختلفة من خلال مشاركة المعرفة فيما بينهم لتسهيل الأعمال وتذليل العقبات واختصار الوقت والجهد، خاصة وهم يقومون بنفس المهام والممارسات مع اختلاف البرامج الأكاديمية فقط. وقد لاحظت الباحثة أن هذه الفرق تعمل منفردة وبمعزل تام عن الفرق الأخرى على الرغم من أنهم يقومون بمهام وممارسات متشابهة تماماً. ليس هذا فحسب، بل إن بعض الفرق تسعى إلى إخفاء ممارساتها وتخشى مشاركة خبراتها ومعرفتها حول هذا الموضوع، على الرغم من أن تبادل المعرفة في مثل هذه الظروف يقلل الجهود ويوفر الوقت على الجميع. لذلك تسعى هذه الدراسة إلى تقديم حلول لتبادل المعرفة بين هذه الفرق وغيرها من خلال استراتيجيات مجتمعات الممارسة الشهيرة كأحد أهم الأدوات لتطبيق إدارة المعرفة. مما يلزم تحديد مدى تقبل هذه الفرق في مجتمع جامعة طيبة لهذه الاستراتيجيات وإمكانية المشاركة فيها. ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي الآتي:

- ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس ممارسي الجودة في لجان معايير الاعتماد البرمجي بجامعة طيبة نحو مجتمعات الممارسة؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على دوافع الانضمام إلى مجتمعات الممارسة ومشاركة المعرفة فيها عند أعضاء هيئة التدريس ممارسي الجودة في لجان معايير الاعتماد البرمجي بجامعة طيبة.
- التعرف على أهم الممارسات والأنشطة التي قد يرغب أعضاء هيئة التدريس ممارسو الجودة في لجان معايير الاعتماد البرمجي القيام بها داخل مجتمع الممارسة.
- تحديد طرق التواصل المفضلة داخل مجتمع الممارسة لدى أعضاء هيئة التدريس ممارسي الجودة في لجان معايير الاعتماد البرمجي.
- حصر العوائق المحتملة التي تحد من انضمام أعضاء هيئة التدريس ممارسي الجودة في لجان معايير الاعتماد البرمجي إلى مجتمع الممارسة أو المشاركة فيه.

- تحديد الاختلافات المعنوية لدى ممارسو الجودة في لجان معايير الاعتماد البرامجي بجامعة طيبة نحو مجتمعات الممارسة المتعلقة بالنوع، الفئة العمرية، سنوات الخبرة، المسارات العلمية.
- تطوير اطارٍ مقترحٍ يتضمن مجموعة من الخطوات الإرشادية لإنشاء مجتمع ممارسة داخل الجامعات مبني على نتائج الدراسة.

حدود الدراسة:

أجريت الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بلجان معايير الاعتماد البرامجي بجامعة طيبة بالمدينة المنورة، ، في الفترة من سبتمبر إلى نوفمبر 2023م.

مجتمعات الممارسة:

بدأ مفهوم مجتمعات الممارسة في الظهور في العلوم الاجتماعية منذ أوائل التسعينات. وقد تبنته البيئات التعليمية كنظرية اجتماعية للتعليم (Lave & Wenger, 1991)، ثم بعد ذلك تبناه قطاع الأعمال كمنهج لتطبيق إدارة المعرفة (J.S. Brown & Duguid, 1991; J.S. Brown & Duguid, 2001). وعرف Lave and Wenger (1991) مجتمعات الممارسة على أنها مجموعة من الأشخاص يتشاركون في اهتمامهم أو شغفهم نحو شيء يقومون به، ومن خلال تفاعلهم بشكل منتظم يتعلمون كيف يمارسونه بشكل أفضل. ويرتبط هؤلاء الممارسون ببعضهم في هذا المجتمع بشكل غير رسمي اختياريًا وطواعية ولا يوجد ما يجبرهم على هذا الارتباط، ويكمن السر في ذلك الشغف والاهتمام بأمر ما ورغبتهم في تحسين ممارساتهم المتعلقة به. كما يعرفها Hasanali et al (2002) بأنها شبكات مكونة من أشخاص، قد تكون صغيرة أو كبيرة، يجتمعون لتبادل الأفكار فيما بينهم وللتعلم من بعضهم، سواءً أكان ذلك في العالم الحقيقي أو الافتراضي. والهدف أو المهمة المشتركة هو ما يربط مجتمعات الممارسة واستمراريتها تتوقف على رغبة أعضائها في مشاركة ما لديهم من الخبرات والأفكار وأفضل الممارسات.

واقترح Lave and Wenger (1991) في الأصل مفهوم مجتمعات الممارسة لدعم فكرة أن التعلم في بيئة العمل يحدث بشكل غير رسمي من خلال التفاعل الاجتماعي. ويشير Cox (2005) إلى أن هذا التفاعل يحقق التعلم الأصيل والمحفز لما هو مطلوب للتعرف على تعقيدات الممارسات الواقعية. يركز هذا التوجه على أن المفتاح الاساسي للتعلم هو المشاركة

الفاعلة والتوغل النشط في الممارسة. ثم تبني الباحثين والمهتمين في مجال الإدارة والمنظمات هذا المفهوم لتفسير الطبيعة الاجتماعية للمعرفة في المنظمات، وكيف يمكن مشاركتها وإدماجها وتنميتها بمرور الوقت. واتسع استخدام المفهوم لتتبعه مجالات أخرى تم تبنت هذا المفهوم مجالات أخرى مثل العلوم الاجتماعية والتعليم والفنون والعلوم الإنسانية والرعاية الصحية وعلوم الكمبيوتر والعلوم الزراعية (Nicolini, Pyrko, Omidvar, & Spanellis, 2022).

لمجتمعات الممارسة ثلاثة عناصر أساسية وهي ما تميزها عن غيرها من المجتمعات البشرية وهي المجال، والمجتمع، والممارسة (Agrifoglio, 2015; E. Wenger et al., 2002). المجال ويقصد به مجال الاهتمام المشترك وحدود المعرفة التي تمكن الأعضاء من تحديد ما سيشاركونه من أفكار وخبرة ومعرفة في هذا المجتمع (Marouf & Al-Attabi, 2010). إن مجتمع الممارسة ليس مجرد نادي للأصدقاء أو شبكة علاقات بين الناس. مجتمع الممارسة له هوية محددة تتجسد من خلال مجال اهتمام مشترك. وبالتالي فإن العضوية في هذا المجتمع تعني الالتزام بالمجال، وبالتالي كفاءة مشتركة تميز أعضائه عن الآخرين. كما أنه ليس بالضرورة أن يكون المجال معترف به على أنه "خبرة" خارج المجتمع إلا أن الأعضاء يتشاركون خبراتهم ويتعلمون من بعضهم. ونذكر مثالاً يوضح الفكرة المعنية فمجتمع الممارسة قد يكون مجموعة من رعاة الإبل طورت أنواعاً من الطرق للرعي والتعامل مع مجالهم والحفاظ على هويتهم التي تمكنهم من كسب العيش. فهم يقدرون كفاءتهم التراكمية ويتعلمون من بعضهم بالرغم من أن قلة من الناس خارج المجموعة قد يقدر أو حتى يعترف بخبراتهم. العنصر الثاني لمجتمعات الممارسة المجتمع وهو البنية الاجتماعية التي تسهل التعلم من خلال التفاعلات والعلاقات (Marouf & Al-Attabi, 2010). فالأعضاء أثناء متابعتهم لمنافعهم في المجتمع ينخرطون في الأنشطة الجماعية والمناقشات المشتركة ويساعدون بعضهم ويتبادلون معلوماتهم وخبراتهم. في المجتمع يقوم الأعضاء ببناء علاقات مع بعضهم تمكنهم من التعلم من بعضهم. قد يعتقد البعض أنه في حال إنشاء مجموعة افتراضية للأعضاء أو أن الأعضاء يمارسون نفس المهنة أو لديهم نفس المسميات الوظيفية يصنع مجتمع ممارسة. هذا اعتقاد خاطئ لأنه لا يمكن صنع مجتمع ممارسة إلا بتفاعل الأعضاء وتعلمهم من بعضهم البعض. أما العنصر الثالث فهو الممارسة فأعضاء مجتمع الممارسة هم ممارسون، فهم يطورون مخزوناً مشتركاً من الموارد يشتمل على خبرات وقصص وأدوات وطرق وأساليب لمعالجة المشاكل المتكررة، يمكن إيجاز ذلك في عبارة ممارسة

مشتركة. وهذه النتيجة تستغرق وقتًا وتتطلب تفاعلًا مستمرًا للوصول إليها. وتطوير الممارسات قد يكون تلقائيًا أو مقصودًا، فالمهندسون في شركات تصنيع السيارات يجمعون ويوثقون معارفهم والدروس التي تعلموها على سبيل المثال في قاعدة معرفة، بينما تجتمع الممرضات بانتظام أثناء فترات الراحة يوميًا ويتحدثون وقد لا يدركون أن هذه الأحاديث والقصص هي أحد المصادر الأساسية في تطوير معرفتهم عن الحالات المرضية وطرق رعايتها. ومع ذلك، من خلال هذه المحادثات، طوروا مجموعة من القصص والحالات التي أصبحت مخزونًا مشتركًا لممارستهم (E. Wenger, 2009).

وتتنوع مجتمعات الممارسة في أشكالها وتصنيفاتها، فوفقًا للتصنيف الديموغرافي قد تأتي صغيرة جدًا تضم عددًا محدودًا من الأعضاء وقد تكون كبيرة جدًا تتكون غالبًا من مجموعة من الأعضاء الرئيسيين وآخرين هامشيين. وقد تكون مؤقتة تنشأ لهدف معين وتغلق بعد تحقيقه، أو دائمة مستمرة لا يوجد تاريخ لتوقفها. ويمكن تصنيف مجتمعات الممارسة تنظيميًا إلى تلقائية تنشأ لتلبية لاحتياجات الأفراد من المعرفة والخبرة، وقصدية عن طريق المؤسسة لتحقيق هدف معين ويتم اختيار أعضائها من قبل المؤسسة. وقد تكون داخل حدود المنظمات أو تمتد خارجها فتشمل أعضاء من منظمات أخرى. كما أنها قد تكون معترف بها رسميًا وتنشأ من قبل إدارة المنظمة وبالتالي تحصل على الدعم المادي؛ أو تكون ذاتية التنظيم والدعم غير رسمية تمامًا وربما غير مرئية. وفي حال تصنيفها وفقًا للأفراد قد تكون متجانسة، أي أن أعضائها يشتركون في خلفيتهم الثقافية وقد تكون غير متجانسة يختلف أعضاؤها في خلفياتهم الثقافية. كما أنها قد تكون محلية جغرافيًا أو قد تغطي مدناً ودولاً. وقد تكون وجهًا لوجه أو عبر الانترنت (Agrifoglio, 2015; Haradhan, 2017). وبالرغم من هذه الاختلافات إلا أنهم جميعًا لديهم العناصر الأساسية الثلاثة المجال والمجتمع والممارسة.

قد تطلق المنظمات أسماء مختلفة على مجتمعات الممارسة (E. Wenger, 2009)، فمثلًا في البنك الدولي، يطلق عليها المجموعات الموضوعية thematic groups. في شركة فورد، يطلق عليها فرق أفضل الممارسات best-practice teams. وتشير إليها شركة دايمر كريسler بالأندية التقنية Tech Club. وفي العديد من الشركات الاستشارية يطلق عليها شبكات المعرفة knowledge networks. وبالرغم من تلك الأسماء المختلفة لمجتمعات الممارسة إلا إنه لا ينبغي الخلط بينها وبين الشبكات الأخرى غير الرسمية، أو مجموعات العمل الرسمية. فمجتمعات

الممارسة على عكس الفرق أو مجموعات العمل، غير ملزمين بمشروع ثابت، أو جدول أعمال، أو مجموعة من الإنجازات. إنها تنتج المعلومات، والأفكار، وأفضل الممارسات، التي يمكن إيجازها في كلمة واحدة وهي المعرفة (Hasanali et al., 2002). ومن أجل التغلب على هذا الالتباس، وصف Wenger and Snyder (2000) الخصائص التي تميز كل نوع من المجموعات وفقاً للجدول (1).

جدول (1) خصائص المجموعات

النوع	الهدف	الانتماء	العامل المشترك	الاستمرارية
مجتمع ممارسة	تطوير قدرات الأعضاء؛ لبناء وتبادل المعرفة.	الأعضاء هم من يختارون أنفسهم.	الشغف والالتزام والتفاعل مع خبراء المجموعة.	حتى تزول الفائدة من وجوده.
مجموعة العمل الرسمية	لتقديم منتج أو خدمة.	كل من يقدم تقارير إلى مدير المجموعة.	متطلبات الوظيفة والأهداف المشتركة.	حتى إعادة التشكيل.
فريق المشروع	لإنجاز مهمة.	الإدارة العليا تحدد الموظفين.	معالم المشروع وأهدافه.	حتى اكتمال المشروع.
شبكة غير رسمية	لجمع وتمير معلومات العمل.	الأصدقاء ومعارف العمل.	الاحتياجات المتبادلة.	حتى يزول سبب التواصل.

مشاركة المعرفة من خلال مجتمعات الممارسة في الجامعات

أظهرت الدراسات والأبحاث نتائج مختلفة حول فعالية مجتمعات الممارسة باعتبارها أداة لمشاركة المعرفة، إلا أن معظمها يؤكد على الدور الذي تلعبه مجتمعات الممارسة في مشاركة المعرفة (Ardichvili, Page, & Wentling, 2003; Jeon, Kim, & Koh, 2011). ففي حين أن بعض استراتيجيات إدارة المعرفة قد لا تأتي ثمارها وفقاً للتوقعات، نجد أن شبكات العلاقات في المؤسسات بين الموظفين الذين يشتركون في سياق اجتماعي مؤسسي تؤدي إلى تشكيل روابط بينهم تساهم في نجاح عمليات تبادل المعرفة (Probst & Borzillo, 2008)، لذلك يمكن للمؤسسات أن تستفيد بميزة مجتمعات الممارسة التي تمكن الموظفين من التعاون ومشاركة المعرفة مما يقود إلى الإبداع واتخاذ أفضل القرارات (Allee, 2000).

وتشير دراسة Wenger & Snyder (2000) إلى أن تعزيز مشاركة المعرفة من خلال مجتمعات الممارسة من شأنه أن يقود إلى التعلم فيها. وهذا ما أكدته دراسة Probst and Borzillo (2008) حيث أظهرت أن تبادل المعرفة من خلال مجتمعات الممارسة قد يوفر الوقت المطلوب للتعلم عند الموظفين الجدد، على سبيل المثال تبادل المهندسون في شركة سيمنز المعرفة الفنية حول بناء أنظمة الأتمتة المتطورة.

كما أن مشاركة أفضل الممارسات كان من التحديات التي تواجه المؤسسات، فظهرت مجتمعات الممارسة كأرضية خصبة لتعزيز مشاركة أفضل الممارسات ونقلها حيث أوضحت دراسة Wenger & Levy (1999) أنّ قيمة مجتمعات الممارسة تكمن في قدرتها على إنتاج المعرفة الضمنية ونشرها، والتي يصعب إيصالها لأنها في الغالب بديهية وجزءاً لا يتجزأ من سياق معين. فالأفراد يتشاركون ويكتسبون المعرفة الضمنية من خلال الحديث عن تجاربهم أثناء محاولتهم حل مشكلة معينة. ويشير Dei (2017) إلى أن المعرفة السائدة في الجامعات ضمنية ومن الصعب توثيقها والتعبير عنها، لذلك وفقاً لـ McDonald and Cater (2016) Steel فإن مجتمعات الممارسة تستخدم في الجامعات من قبل أعضاء هيئة التدريس وغيرهم لتسهيل مشاركة المعرفة الضمنية حول عمليات التدريس والبحث والتعلم. ويؤكدان على ضرورة الأخذ في الاعتبار كيفية عمل الأفراد وتعاونهم وتواصلهم ومساعدتهم واهتماماتهم الموضوعية عند إنشاء مجتمعات الممارسة في الجامعات.

ويمكن تلخيص الأدوار التي تلعبها مجتمعات الممارسة لتسهيل ممارسات إدارة المعرفة في الجامعات وفقاً للدراسات والأبحاث المنشورة كما يلي:

- تسهيل جميع عمليات إدارة المعرفة ومن أهمها مشاركة المعرفة (L. L. NG & Pemberton, 2013).
- تعزيز الابتكار والممارسات الجديدة (Henrich & Attebury, 2010).
- تعزيز العملية التعليمية (التدريس والبحث والتعلم) (Carvalho-Filho, Tio, & Steinert, 2020).
- زيادة معدل الأبحاث (L. L. NG & Pemberton, 2013).
- تحسين الأداء الوظيفي (Buckley & Toit, 2010).

- تشجيع الممارسات البيئية (Henrich & Attebury, 2010).
- إنشاء التحالفات المهنية (Buckley & Toit, 2010).
- تعزيز التعاون (Jossierand, 2004).
- تطوير المهارات القيادية (Jørgensen, Edwards, Scarso, & Ipsen, 2021).

وعند الحديث عن الدراسات العربية التي تناولت مجتمعات الممارسة في البيئة الجامعية فلا بد من الإشارة إلى ندرتها وتركيزها على تحليل التجارب والممارسات في الجامعات الأجنبية. وربما يرجع هذا إلى توافر تجارب واقعية ملموسة لمجتمعات ممارسة مكتملة الأركان، بينما تفتقر الجامعات العربية إلى تجارب حقيقية يمكن تحليلها ودراستها، فهي عبارة عن اجتهادات وممارسات تفتقر إلى عناصر مجتمعات الممارسة.

تؤكد على ذلك دراسة متولي (2020) التي ركزت على تحليل مقارن لتجارب مجتمعات الممارسة الإلكترونية في جامعات استراليا والصين وكندا في مجال التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس ورصدت واقع مجتمعات الممارسة الإلكترونية في الجامعات المصرية لتحقيق التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس. وقد خلصت الدراسة إلى أن الجامعات المصرية ليس لديها مجتمعات ممارسة إلكترونية وإنما مجموعة من الجهود لتنمية أعضاء هيئة التدريس مهنيًا من أبرزها مشاريع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس التي تقدمها مراكز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس، وأنظمة التعليم الإلكتروني بالجامعات المصرية؛ لذلك قدمت الدراسة مقترحًا يتضمن مجموعة من الإجراءات التي من شأنها أن تساهم في تشكيل مجتمعات ممارسة في الجامعات المصرية.

وبالمثل قامت دراسة حرب (2020) برصد وتحليل أبرز تجارب مجتمعات الممارسة في الولايات المتحدة وأستراليا وجنوب إفريقيا، فضلاً عن رصد الجهود المصرية المبذولة في تطوير الجامعات في ضوء مجتمعات الممارسة التي كشفت عن وجود بعض الممارسات التي تندرج تحت مفهوم مجتمع الممارسة مثل تعاون الجهات المعنية في تحليل المشكلات، ومناقشتها عند القيام بمشروعات تطوير التعليم العالي. وبناءً على ذلك قدمت الدراسة إجراءات مقترحة لبناء مجتمعات ممارسة في الجامعات المصرية بما يتناسب مع طبيعة المجتمعات المصرية تتكون من سلسلة من المراحل تبدأ بالتهيئة تليها الإعداد والمبادرة وأخيراً التنفيذ. وتتضمن كل مرحلة مجموعة من الإجراءات.

كذلك قامت دراسة ميخائيل (2021) بتحليل تجارب مجتمعات الممارسة في الولايات المتحدة واستراليا للاستفادة منها في التنمية المهنية للمعلمين في مصر، وتحديد واقع الجهود المصرية في تحقيق التنمية المهنية من خلال مجتمعات الممارسة؛ حيث أظهرت عدم وجود مجتمعات ممارسة وإنما بعض الممارسات التي تتشابه مع مفهوم مجتمعات الممارسة، وقدمت الدراسة إجراءات مقترحة تسهم في إحداث التنمية المهنية للمعلمين من ضمنها نشر ثقافة مجتمعات الممارسة داخل كليات التربية، ووحدات التدريب بالمدرسة، والأكاديمية المهنية للمعلمين، واقتراح عددٍ من مجتمعات الممارسة للمعلمين، وأخيراً قامت الدراسة بتقديم بعض الإرشادات التي ينبغي مراعاتها عند إنشاء مجتمعات ممارسة لتحقيق تنمية مهنية للمعلمين.

ومن الملاحظ في الدراسات العربية أنها تشابهت في تناولها لموضوع مجتمع الممارسة في البيئة الجامعية من حيث توظيفها للمنهج المقارن لرصد تجارب الجامعات الأجنبية وتحليلها خاصة استراليا والولايات المتحدة، للوصول إلى مقترحات تسهم في تصميم مجتمعات ممارسة وبنائها في الجامعات المصرية بهدف تطوير المنظومة التعليمية. كما أن نتائجها اتفقت على عدم وجود مجتمعات ممارسة في الجامعات التي ركزت عليها الدراسات، وإنما جهود وممارسات قد تتفق مع بعض مفاهيم مجتمعات الممارسة كالتعاون والعمل الجماعي، ولكن لا ترقى لتكون مجتمعات ممارسة، لذلك ختمت هذه الدراسات بمجموعة من الإجراءات المقترحة التي من شأنها أن تعين المعنيين بالأمر على تخطيط وتصميم مجتمعات الممارسة وانشائها. وجاءت الدراسة الحالية لتستكمل الجهود السابقة حيث تمتاز بتوكيزها على مجتمعات الممارسة كأحد أدوات مشاركة المعرفة، وترصد توجهات أعضاء هيئة التدريس، وتقبلهم لفكرة الانضمام إلى مجتمعات ممارسة ومشاركة المعرفة فيها. وتتفق مع الدراسات السابقة في أنها تهدف إلى تقديم مقترح لتصميم مجتمع ممارسة وبنائه إلا أنها تختلف في مرتكز تقديم المقترح حيث تأخذ في الاعتبار توجهات أعضاء هيئة التدريس، ورغباتهم في جامعة طيبة بخلاف الدراسات السابقة التي ارتكزت في مقترحها على تحليل التجارب والممارسات في الجامعات الأجنبية.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

يستعرض هذا الجزء من الدراسة المنهج المتبع لإجرائها، ومجتمع الدراسة وعينتها، وأداة جمع البيانات وصدقها وثباتها، والأساليب الإحصائية المستخدمة.

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدراسة، واختير بناءً على تساؤلات الدراسة وأهدافها، حيث يشير Creswell & Creswell (2018) إلى أن سؤال البحث هو المحدد الأكثر أهمية عند اختيار الطريقة التي يجب اعتمادها في إجراء البحث. وبما أن هدف الدراسة الحالية هو التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول تشكيل مجتمعات ممارسة ومشاركة المعرفة فيها، فقد اعتبر المنهج الوصفي المسحي هو الأنسب.

مجتمع الدراسة وعينتها:

جُمعت البيانات باستخدام أسلوب العينات العشوائية من أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة، تحديداً أعضاء لجان معايير الاعتماد البرامجي، فكانت عينة الدراسة مكونة من (138) عضو هيئة تدريس (47%) منهم ذكور و (59%) منهم من الإناث. كما تراوحت أعمارهم بين (32-60) سنة. كما صنفت عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة لما للخبرة من أثر في موضوع الدراسة، (36%) من العينة لديهم خمسة سنوات خبرة فأقل، (33%) من العينة لديهم خبرة من (6-10) سنوات. وشملت الدراسة كل كليات جامعة طيبة في المدينة المنورة ممن لديهم لجان خاصة بمعايير الاعتماد البرامجي، حسب المسارات العلمية المختلفة بالكليات بنسب تمثيل متباينة، حيث بلغت نسبة الكليات الإنسانية (36%) تليها الكليات الصحية (23%)، تليها كلية العلوم (19%) تليها كلية إدارة الأعمال والكليات الهندسية بنسب متماثلة (11%). وتم استثناء الكلية التطبيقية المانحة لدرجة الدبلوم حيث لم يتشكل فيها فرق ولجان معايير اعتماد برامجي حتى تاريخ إعداد الدراسة.

جدول (2) توزيع خصائص مفردات عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها المستقلة.

المتغيرات	التصنيف	التكرار	النسبة المئوية (%)
النوع	ذكور	65	47
	إناث	73	59
العمر	31 – 22	0	0
	41-32	52	38
	51-42	65	47
	60-52	21	15
سنوات الخبرة	5-0	50	36
	10-6	46	33
	15-11	21	15
	20-16	12	9
	25-21	4	3
	30-26	5	4
المسارات العلمية	الكلية الإنسانية	49	36
	كلية إدارة الأعمال	16	11
	الكلية الصحية	31	23
	كلية العلوم	26	19
	الكلية الهندسية	16	11

أدوات جمع البيانات

تم الاطلاع على الإنتاج الفكري بما شمله من أبحاث تطبيقية، ودراسات مفاهيم متعلقة بموضوع الدراسة، وبناءً عليها صُمم الاستبيان. واعتمد الاستبيان كأداة لجمع البيانات كونه من الأدوات الملائمة والشائعة للمنهج الوصفي المسحي (Saunders, Lewis, & Thornhill, 2009)، كما أنه يوفر وسيلةً فعالة لجمع الاستجابات من عينة كبيرة (Sekaran & Bougie, 2016)، فضلاً عن ميزته في تقليل عنصر التحيز ومحدودية المعرفة التي قد تكون موجودة لدى المشاركين، من خلال خيارات الإجابة المحددة مسبقاً. وهذا بلا شك يساعد في الحصول على

بيانات أكثر دقةً واتساقاً (Sarıs & Gallhofer, 2007)، وتكون الاستبيان في الدراسة الحالية من عدة محاور تمثلت فيما يلي:

- 1- دوافع الانضمام إلى مجتمع ممارسة والمشاركة فيه.
- 2- ممارسات مجتمع الممارسة وأنشطته.
- 3- الاستراتيجيات المستخدمة للتواصل.
- 4- التحديات والمعوقات.

هذا بالإضافة إلى المتغيرات المستقلة؛ العمر، النوع، سنوات الخبرة والمسار العلمي لعضو هيئة التدريس لما لها من أثر في دراسة الفروق المعنوية لمجتمع الدراسة. وقد تم التحقق من معايير الاستبيان؛ الصدق والثبات.

وأستخدم مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة = 5، موافق = 4، إلى حد ما = 3، غير موافق = 2، غير موافق بشدة = 1).

جدول (3) المعيار الذي اعتمدت عليه الباحثة لمعرفة آراء الاستجابات في العبارات الواردة في الاستبيان

المتوسط الحسابي	مستوى الموافقة
4.21-5	موافق بشدة
3.41-4.20	موافق
2.61-3.40	إلى حد ما
1.81-2.60	غير موافق
1-1.80	غير موافق بشدة

الصدق والثبات:

الصدق الظاهري: يشير الصدق إلى قياس مدى صلاحية أدوات الدراسة - المستخدمة لتشخيص الظاهرة المدروسة، وقياس ما وضعت من أجل قياسه. تم قياس صدق أداة الدراسة من خلال صدق المحتوى أو الصدق الظاهري للتحقق من محتوى أداة الدراسة، والتأكد من أنها تخدم أهداف الدراسة، حيث عرضت على مجموعة من المحكمين والخبراء في

مجال البحث لإبداء رأيهم فيها من حيث: مدى مناسبة الفقرات للمحتوى، وعدد الفقرات وشموليتها، وتنوع محتواها، وتقويم مستوى الصياغة اللغوية أو أي ملاحظات يرونها مناسبة فيما يتعلق بالتعديل أو التغيير أو الحذف وفق ما يرونها لازماً. وقد أخذ بملاحظات المحكمين، وتم إجراء التعديلات المشار إليها وهي بمثابة الصديق الظاهري وصدق المحتوى للأداة.

تحليل الصديق الداخلي والثبات للاستبيان:

إن الثبات يعني استقرار المقياس وعدم تناقضه مع نفسه، أي أن المقياس يعطي نفس النتائج باحتمال مساوي لقيمة المعامل إذا أعيد تطبيقه مرة أخرى على نفس العينة. والصديق البنائي هو عبارة عن ارتباط كل مجال من مجالات الدراسة بالدرجة الكلية للمقياس. يوضح الجدول (4) معامل الفا كرونباخ Cranach's Alpha والذي يقيس ثبات أداء الدراسة ونجد أن قيم الفا كرونباخ لكل مجال من مجالات الدراسة أقل من قيمته الكلية والتي تساوي (0.922) وهذا يعني ثبات هذه الأسئلة. ونجد قيمة معامل الصديق البنائي (0.960) وتراوحت قيم الاتساق الداخلي لمجاور الدراسة المختلفة بين (0.874 و 0.951) وهذا يدل على ارتفاع صديق الأسئلة مما يؤكد كفاءة الاستبيان وقدرته على الإيفاء بما هو مطلوب من نتائج ثابتة وصادقة وربما يرجع ذلك لنوعية مفردات العينة أيضاً.

جدول (4) تحليل الصديق والثبات للاستبيان

المحور	معامل الفا كرونباخ	مقياس الصديق
دوافع الانضمام إلى مجتمع ممارسة والمشاركة فيه.	0.769	0.877
ممارسات وأنشطة مجتمع الممارسة.	0.905	0.951
الاستراتيجيات المستخدمة للتواصل.	0.764	0.874
التحديات والمعوقات.	0.776	0.881
الكلية	0.922	0.960

المعالجة الإحصائية:

لتحليل نتائج الدراسة استخدم برنامج التحليل الإحصائي SPSS، لاستخراج التكرارات والنسب المئوية للبيانات الديموغرافية، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعرفة متوسطات استجابات مفردات عينة الدراسة. كما أجري اختبار One-Sample Kolmogorov-Smirnov لاختبار أن البيانات تتوزع توزيعاً طبيعياً، فكانت نتيجة الاختبار أن متغيرات الدراسة (دوافع الانضمام إلى مجتمع ممارسة والمشاركة فيه، وممارسات وأنشطة مجتمع الممارسة، والاستراتيجيات المستخدمة للتواصل) يختلف توزيعها معنوياً عن التوزيع الطبيعي، لذا استخدمت الاختبارات اللامعلمية ومنها اختبار مان وتني Mann-Whitney Test للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين واختبار كروسكال واليز Kruskal-Wallis Test للمقارنة بين أكثر من مجموعتين مستقلتين. بينما متغير التحديات والمعوقات يتوزع توزيع طبيعي لذلك تم استخدام الاختبارات المعلمية ومنها اختبار (t) للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين وتحليل التباين في اتجاه واحد (One way ANOVA) للمقارنة بين أكثر من مجموعتين مستقلتين.

النتائج ومناقشتها:

لقد تمحورت نتائج الدراسة حول أربع محاور أساسية، هي: دوافع الانضمام إلى مجتمع ممارسة والمشاركة فيه، وممارسات وأنشطة مجتمع الممارسة، والاستراتيجيات المستخدمة للتواصل، والتحديات والمعوقات التي قد تقف أمام أعضاء هيئة التدريس عند الانضمام إلى مجتمع ممارسة والمشاركة فيه.

المحور الأول: دوافع الانضمام إلى مجتمع ممارسة والمشاركة فيه:

قامت الباحثة بدراسة دوافع أعضاء هيئة التدريس للانضمام إلى مجتمع الممارسة والمشاركة فيه، حيث شملت الدراسة (138) عضو هيئة تدريس بفئات عمرية مختلفة وسنوات خبرة متباينة وفي تخصصات علمية مختلفة.

جدول (5) دوافع الانضمام إلى مجتمع ممارسة والمشاركة فيه

م	العبارات	متوسط الاستجابة	مستوى الموافقة	الانحراف المعياري	الترتيب
1	أتمنى وجود مجتمع ممارسة خاص بجودة البرامج الأكاديمية.	4.5421	موافق بشدة	.67685	1
2	أحيد الانضمام والمشاركة في مجتمع ممارسة مجاله جودة البرامج الأكاديمية.	4.0935	موافق	.94702	7
3	وجود مجتمع ممارسة لجودة البرامج الأكاديمية يتيح تبادل الخبرات والتجارب مع الآخرين التي تنعكس إيجابًا على ممارستي للجودة.	4.4673	موافق بشدة	.69115	2
4	وجود مجتمع ممارسة لجودة البرامج الأكاديمية يتيح لي فرصة تعلم خفايا الجودة التي لا أعرفها.	4.4673	موافق بشدة	.64891	2
5	وجود مجتمع ممارسة لجودة البرامج الأكاديمية يتيح لي فرصة تكوين شبكة علاقات مع المتخصصين والخبراء في الجودة.	4.4486	موافق بشدة	.63296	3
6	وجود مجتمع ممارسة لجودة البرامج الأكاديمية يتيح لي مشاركة معرفتي وخبرتي بأمر الجودة والاعتماد مع من يحتاجها.	4.4112	موافق بشدة	.56557	4
7	وجود مجتمع ممارسة لجودة البرامج الأكاديمية سيسهل مهماتي في لجان معايير الاعتماد البرامجي.	4.3832	موافق بشدة	.73517	5
8	وجود مجتمع ممارسة لجودة البرامج الأكاديمية سيوفر الكثير من جهدي ووقتي الذي أفضيه في إنجاز المطلوب مني.	4.3458	موافق بشدة	.70179	6
9	وجود مجتمع ممارسة لجودة البرامج الأكاديمية سيرزني كصاحب خبرة أمام الآخرين.	4.0093	موافق	.81837	8
	المحور الكلي	4.3612	موافق بشدة	.57243	

أظهرت النتائج أن معظم أفراد العينة يرغبون بشدة في "وجود مجتمع ممارسة خاص بجودة البرامج الأكاديمية" بمتوسط حسابي (4.5421) وانحراف معياري (67685). وتقع في الفئة الخامسة من المقياس الخماسي التي تتراوح ما بين (5 - 4.21) وتشير إلى الموافقة بشدة. كما أنهم يحبذون الانضمام والمشاركة في هذا النوع من مجتمعات الممارسة؛ حيث حظيت عبارة "أحبذ الانضمام والمشاركة في مجتمع ممارسة مجاله جودة البرامج الأكاديمية" بمتوسط حسابي (4.0935) وانحراف معياري (94702). وتقع في الفئة الرابعة من المقياس الخماسي التي تتراوح ما بين (3.41-4.20) وتشير إلى الموافقة. وهذه نتيجة متوقعة من وجهة نظر الباحثة حيث أصبحت ممارسة الجودة مطلبًا أساسيًا عند كل الأقسام الأكاديمية، وبالتالي نجد هناك رغبةً لتطبيق ممارسات الجودة عند أعضاء هيئة التدريس وخاصة العاملين في اللجان المتعلقة بالجودة، ولكن مع معرفة غير مكتملة أو معدومة عند البعض. ولتحقيق هذا المطلب الأساسي وللتماشي مع هذه الثقافة قد يرغب أعضاء هيئة التدريس في سد فجوات معرفتهم المتعلقة بالجودة أو اكتسابها من الأساس. وهذا ما يؤكد اختيار عينة الدراسة للدوافع والأسباب التي تقف خلف هذه الرغبة، حيث أظهرت النتائج أن الدوافع الأقوى هي أن "مجتمعات الممارسة تتيح تبادل الخبرات والتجارب مع الآخرين التي تنعكس إيجابا على ممارسة الجودة" بمتوسط حسابي (4.4673) وانحراف معياري (69115)، وأنها "تتيح فرصة تعلم خفايا الجودة التي لا يعرفها عضو هيئة التدريس" بمتوسط حسابي (4.4673) وانحراف معياري (64891)، وأنها "تتيح فرصة تكوين شبكة علاقات مع المتخصصين والخبراء في الجودة" بمتوسط حسابي (4.4486) وانحراف معياري (63296)، فوفقًا لـ Fan & Ku (2010) فإن الشبكات الاجتماعية والعلاقات بين زملاء العمل ضرورية ويجب إنشاؤها وتشكيلها لأنها تساعد في تبادل المعرفة بين أعضاء فريق المشروع.

ومن هنا يمكن القول إن تعلم ممارسات الجودة وتكوين علاقات مع المختصين والخبراء أهم الدوافع خلف رغبة أعضاء هيئة التدريس لإنشاء مجتمع ممارسة. وهذا يتفق مع نتائج دراسة Dei & Walt (2020) التي هدفت إلى تقييم كيفية استخدام الجامعات لمجتمعات الممارسة كأداة لإدارة المعرفة وحمايتها للحصول على ميزة تنافسية، والتي أجريت على أعضاء هيئة التدريس والهيئة الإدارية العليا في الجامعات الغينية بمختلف أنواعها. حيث أظهرت أن من أهم أسباب انضمام المستجيبين في الدراسة إلى مجتمعات ممارسة هي تعزيز عملية التعلم

ومشاركة المعرفة وتعزيز العلاقات الاجتماعية. وأيضًا تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة معروف والعتابي (2010) التي هدفت إلى توفير رؤى حول مجتمعات الممارسة في القطاع الصحي الكويتي، وممارسات مشاركة المعرفة التي تحدث بين أعضاء هذه المجتمعات. وأظهرت نتائجها أن التعلم هو السبب الأكثر طلبًا للانضمام إلى مجتمعات الممارسة، حيث إن غالبية الأعضاء يرون أن مجتمعات الممارسة مصدر لزيادة المعرفة المهنية، والوصول إلى خبرة الأعضاء وزيادة إنتاجيتهم في العمل. كما أنهم يرون أنها تسهم في بناء علاقات جديدة وتعزيز التفاعلات الاجتماعية في مكان العمل أو أثناء الأنشطة الموجهة نحو المهام.

جدول (6) اختبار Mann-Whitney U لدوافع الانضمام إلى مجتمع ممارسة والمشاركة فيه حسب النوع

النوع	الوسط الحسابي	المستوى	الانحراف المعياري	قيمة اختبار Mann-Whitney U	مستوى المعنوية المحسوب P - value
ذكر	4.35	موافق بشدة	0.642	2343	0.889
أنثى	4.37	موافق بشدة	0.506		

وتم اختبار One-Sample Kolmogorov-Smirnov لاختبار أن البيانات الخاصة بمحور دوافع الانضمام لمجتمع ممارسة والمشاركة فيه تتوزع توزيع طبيعي فكانت نتيجة الاختبار أنها تختلف معنويًا عن التوزيع الطبيعي لذا استخدمت الباحثة الاختبارات اللامعلمية ومنها اختبار مان وتني Mann-Whitney Test للمقارنة بين عينتين مستقلتين وأظهر الاختبار أنه لا يوجد اختلاف معنوي بين الذكور والإناث في دوافع الانضمام لمجتمع ممارسة والمشاركة فيه حيث كان مستوى المعنوية المحسوب لاختبار مان وتني Mann-Whitney Test هو (0.889).

جدول (7) اختبار Kruskal-Wallis لدوافع الانضمام إلى مجتمع ممارسة والمشاركة فيه حسب سنوات الخبرة والفئات العمرية

مستوى المعنوية المحسوب P - value	قيمة اختبار Kruskal-Wallis	الانحراف المعياري	المستوى	الوسط الحسابي	متوسط الرتب	سنوات الخبرة
0.283	6.241	.45065	موافق بشدة	4.2962	61.50	5 – 0
		.56047	موافق بشدة	4.4087	73.39	10 – 6
		.86827	موافق بشدة	4.3076	73.00	15 – 11
		.34165	موافق بشدة	4.6483	88.63	20 – 16
		.69423	موافق	4.0825	51.50	25 – 21
		.57404	موافق بشدة	4.3320	67.50	30 – 26
مستوى المعنوية المحسوب P – value	قيمة اختبار Kruskal-Wallis	الانحراف المعياري	المستوى	الوسط الحسابي	متوسط الرتب	الفئات العمرية
0.253	2.75	.53806	موافق بشدة	4.3040	64.30	41- 32
		.63443	موافق بشدة	4.3492	69.85	51 - 42
		.41952	موافق بشدة	4.5395	81.31	60 – 52

كما تم استخدام اختبار كروسكال واليز Kruskal-Wallis Test للمقارنة بين أكثر من عينتين مستقلتين. فأظهرت النتائج أنه لا يوجد فرق معنوي بين أعضاء هيئة التدريس في دوافع الانضمام لمجتمع الممارسة والمشاركة فيه حسب الفئات العمرية، وسنوات الخبرة، وذلك لأن مستوى المعنوية المحسوب لاختبار كروسكال واليز Kruskal-Wallis Test هو (0.283 و0.253) على التوالي.

جدول (8) اختبار Kruskal-Wallis لدوافع الانضمام إلى مجتمع ممارسة والمشاركة فيه حسب المسارات

المسارات العلمية	متوسط الرتب	الوسط الحسابي	المستوى	الانحراف المعياري	قيمة اختبار Kruskal-Wallis	مستوى المعنوية المحسوب P - value
الكليات الإنسانية	84.56	4.5561	موافق بشدة	.50693	15.696	0.003
كلية إدارة الأعمال	66.22	4.3338	موافق بشدة	.52638		
الكليات الطبية	70.68	4.3977	موافق بشدة	.45836		
كلية العلوم	48.38	4.0173	موافق	.74216		
الكليات الهندسية	58.69	4.2794	موافق بشدة	.46412		

إلا أن اختبار كروسكال والنز Kruskal-Wallis Test أظهر أن هناك اختلافاً معنوياً من حيث دوافع الانضمام لمجتمع ممارسة والمشاركة فيه حسب المسارات العلمية التي ينتهي لها العضو؛ وذلك لأن مستوى المعنوية المحسوب لاختبار كروسكال والنز Kruskal-Wallis Test هو (0.003)، وأن الكليات الإنسانية ثم الطبية ثم كلية إدارة الأعمال أكثر دافعية مقارنة بالكليات الهندسية وكلية العلوم على التوالي.

المحور الثاني: ممارسات وأنشطة مجتمع الممارسة:

في هذا المحور قامت الباحثة بدراسة الممارسات والأنشطة التي يرغب أعضاء هيئة التدريس القيام بها عند الانضمام إلى مجتمع ممارسة وفق الجدول (9).

جدول (9) ممارسات وأنشطة مجتمع الممارسة

م	العبارات	متوسط الاستجابة	مستوى الموافقة	الانحراف المعياري	الترتيب
1	حل المشكلات.	4.1957	موافق	.75318	6
2	الحصول على معلومات.	4.3406	موافق بشدة	.67809	2
3	البحث عن خبرة (مثل كيف أعد خطة خدمة المجتمع؟).	4.2754	موافق بشدة	.67020	4
4	إعادة استخدام المورد المعرفي (مثل لدي خطة لخدمة المجتمع للعام الماضي، أرسلها لك تأخذ فكرة وتتبع نفس الخطوات).	4.1377	موافق	.73685	7
5	التعاون في إنجاز المهام.	4.2464	موافق بشدة	.65970	5
6	مناقشة التطورات والمستجدات وأفضل الممارسات.	4.3913	موافق بشدة	.62122	1
7	الزيارات.	4.1232	موافق	.78724	8
8	تحديد الفجوات (مثل إلى ماذا نحتاج؟ ومن يستطيع القيام بهذا؟ بمن نتواصل للمساعدة؟)	4.3043	موافق بشدة	.68996	3
	المحور الكلي	4.2536	موافق بشدة	.54309	

يتبين من النتائج في هذا المحور أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة يرغبون بممارسة مجموعة من الأنشطة والممارسات جاءت في مقدمتها "مناقشة التطورات والمستجدات وأفضل الممارسات"، وهي أهم ممارسة يودون القيام بها عند انضمامهم لمجتمع ممارسة بمتوسط حسابي (4.3913) وانحراف معياري (.62122). وقد تكون هذه الممارسة في مقدمة الأولويات لدى عينة الدراسة بسبب كونهم أعضاء هيئة تدريس حيث يعتبر البحث جزء أصيل من أعمالهم، وهذا يتطلب تبعهم للتطورات والمستجدات. ويتفق هذا مع نتائج دراسة Dei & Walt (2020) التي بينت أن تحديد أفضل الممارسات ومشاركتها كان من أهم الأسباب التي ذكرها المستجيبون في الدراسة التي دفعتمهم للانضمام إلى مجتمعات ممارسة. ودراسات أخرى تؤكد على ذلك حيث يشير Lamontagne (2005) إلى أن مجموعات الممارسة لكي تكون هيكلًا فعالاً لبناء المعرفة، يجب ألا تكتفي بممارسات أعضائها على استكشاف كيانات المعرفة

التقليدية، بل يجب أيضًا أن تمتد إلى استكشاف أحدث التطورات في المجال وقد يشمل ذلك المبادئ والقواعد والأطر غير الملموسة مثل طريقة السلوك ونمط التفكير وربما الموقف الأخلاقي.

وتأتي في المرتبة الثانية ممارسة "الحصول على معلومات" بمتوسط حسابي (4.3406) وانحراف معياري (67809). وتلها ممارسة "تحديد الفجوات (مثل إلى ماذا نحتاج؟ ومن يستطيع القيام بهذا؟ بمن نتواصل للمساعدة؟)" بمتوسط حسابي (4.3043) وانحراف معياري (68996). ويقع الثلاثة في الفئة الخامسة من المقياس الخماسي التي تتراوح ما بين (5-4.21) وتشير إلى الموافقة بشدة. أما الممارسات والأنشطة الأقل أهمية لعضو هيئة التدريس فهي "إعادة استخدام المورد المعرفي" و"الزيارات". ويؤكد Mohajan (2017) على أن الانضمام إلى مجموعات ممارسة يتطلب من أعضائها ممارسات حيث يمتلك الممارسون (أعضاء المجموعة) مجموعة مشتركة من الموارد مثل القصص والتجارب والأدوات والحالات والوثائق وطرق حل المشكلات، أي أنهم يشتركون في الممارسة. يتفاعلون ويتبادلون المعرفة مع بعضهم البعض لتعلم كيفية أداء مهامهم بكفاءة. هذا يستغرق وقتًا وتفاعلاً مستدامًا. فمجتمعات الممارسة تضم ممارسين يتشاركون في القيام بشيء ما.

جدول (10) اختبار Mann-Whitney U لممارسات وأنشطة مجتمع الممارسة حسب النوع

النوع	الوسط الحسابي	المستوى	الانحراف المعياري	قيمة اختبار Mann-Whitney U	مستوى المعنوية المحسوب P - value
ذكر	4.2191	موافق بشدة	.60720	2251	0.601
أنثى	4.2844	موافق بشدة	.48110		

تم إجراء اختبار One-Sample Kolmogorov-Smirnov لاختبار أن البيانات الخاصة بمحور ممارسات وأنشطة مجتمع الممارسة تتوزع توزيعًا طبيعيًا فكانت نتيجة الاختبار أنها تختلف معنويًا عن التوزيع الطبيعي لذا استخدمت الباحثة الاختبارات اللامعلمية ومنها اختبار مان وتي Mann-Whitney Test للمقارنة بين عينتين مستقلتين وأظهر الاختبار أنه لا يوجد

اختلاف معنوي بين الذكور والإناث في الممارسات وأنشطة مجتمع الممارسة حيث كان مستوى المعنوية المحسوب لاختبار مان وتني Mann-Whitney Test هو (0.601).

جدول (11) اختبار Kruskal-Wallis لممارسات وأنشطة مجتمع الممارسة حسب سنوات الخبرة والفئات العمرية

مستوى المعنوية المحسوب P - value	قيمة اختبار Kruskal-Wallis	الانحراف المعياري	المستوى	الوسط الحسابي	متوسط الرتب	سنوات الخبرة
0.689	3.07	.40307	موافق بشدة	4.2096	64.15	5 – 0
		.55450	موافق بشدة	4.2622	69.57	10 – 6
		.85575	موافق بشدة	4.2043	73.14	15 – 11
		.40306	موافق بشدة	4.4500	85.46	20 – 16
		.55477	موافق بشدة	4.3450	71.50	25 – 21
		.38868	موافق بشدة	4.2780	67.20	30 – 26
مستوى المعنوية المحسوب P - value	قيمة اختبار Kruskal-Wallis	الانحراف المعياري	المستوى	الوسط الحسابي	متوسط الرتب	الفئات العمرية
0.514	1.33	.45292	موافق بشدة	4.2281	65.33	41- 32
		.65353	موافق بشدة	4.2422	70.48	51- 42
		.34383	موافق بشدة	4.3524	76.79	60 – 52

كما تم استخدام اختبار كروسكال والز Kruskal-Wallis Test للمقارنة بين أكثر من عینتين مستقلتين. فأظهرت النتائج أنه لا يوجد فرق معنوي بين أعضاء هيئة التدريس في الممارسات وأنشطة مجتمع الممارسة في مجال جودة البرامج الأكاديمية حسب الفئات العمرية، وسنوات الخبرة، وذلك لأن مستوى المعنوية المحسوب لاختبار كروسكال والز Kruskal-Wallis Test هو (0.689 و0.514) على التوالي.

جدول (12) اختبار Kruskal-Wallis لممارسات وأنشطة مجتمع الممارسة حسب المسارات العلمية

مستوى المعنوية المحسوب P - value	قيمة اختبار Kruskal-Wallis	الانحراف المعياري	المستوى	الوسط الحسابي	متوسط الرتب	المسارات العلمية
0.039	10.087	.47200	موافق بشدة	4.4327	83.17	الكليات الإنسانية
		.44954	موافق	4.1269	57.22	كلية إدارة الأعمال
		.42431	موافق بشدة	4.2597	67.34	الكليات الطبية
		.79774	موافق	4.0212	58.37	كلية العلوم
		.37319	موافق	4.1981	62.19	الكليات الهندسية

إلا أن اختبار كروسكال واليز Kruskal-Wallis Test أظهر أن هناك اختلافاً معنوياً في ممارسات وأنشطة مجتمع الممارسة - المتمثلة في حل المشكلات، والحصول على معلومات، والبحث عن خبرة، وإعادة استخدام المورد المعرفي، والتعاون في إنجاز المهام، ومناقشة التطورات والمستجدات وأفضل الممارسات، والزيارات، وتحديد الفجوات- حسب المسارات العلمية التي ينتمي لها العضو وذلك لأن مستوى المعنوية المحسوب لاختبار كروسكال واليز Kruskal-Wallis Test هو (0.039)، وأن الكليات الإنسانية هي الأكثر موافقة على ممارسات مجتمع الممارسة وأنشطته (حل المشكلات، والحصول على معلومات، والبحث عن خبرة، وإعادة استخدام المورد المعرفي، والتعاون في إنجاز المهام، ومناقشة التطورات والمستجدات وأفضل الممارسات، والزيارات، وتحديد الفجوات)، ثم الكليات الطبية والهندسية على التوالي، ثم الأقل موافقة كلية العلوم وإدارة الأعمال على التوالي.

المحور الثالث: الاستراتيجيات المستخدمة للتواصل:

في هذا المحور قامت الباحثة بدراسة الاستراتيجيات التي يرغب أعضاء هيئة التدريس التواصل بها عند الانضمام إلى مجتمع ممارسة وفق الجدول (13).

جدول (13) الاستراتيجيات المستخدمة للتواصل

م	العبارات	متوسط الاستجابة	مستوى الموافقة	الانحراف المعياري	الترتيب
1	لقاءات مباشرة (وجها لوجه).	4.1087	موافق	.82555	2
2	لقاءات عن بعد (مثل تيمز ، زووم.....).	4.0217	موافق	.84980	3
3	الايملات.	3.8043	موافق	.92696	4
4	المحادثات بالهاتف او الجوال.	3.4638	موافق	1.00480	7
5	منتديات.	3.5435	موافق	.97501	6
6	ورش عمل.	4.3478	موافق بشدة	.73148	1
7	لقاءات وفعاليات اجتماعية غير رسمية.	3.7246	موافق	.97238	5
	المحور الكلي	3.8594	موافق	.58054	

أظهرت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس يفضلون الطرق الرسمية في التواصل حيث جاءت استراتيجية ورش العمل في المقدمة بمتوسط حسابي (4.3478) وانحراف معياري (0.73148) وتقع في الفئة الخامسة من المقياس الخماسي التي تتراوح ما بين (5-4.21) وتشير إلى الموافقة بشدة، تليها اللقاءات المباشرة (وجها لوجه) بمتوسط حسابي (4.1087) وانحراف معياري (0.82555)، تليها اللقاءات عن بعد (التيمز أو الزووم) بمتوسط حسابي (4.0217) وانحراف معياري (0.84980). وتقع الأخيرتين في الفئة الرابعة من المقياس الخماسي التي تتراوح ما بين (4.20-3.41) وتشير إلى الموافقة. وقد يرجع ذلك إلى إنها استراتيجيات سائدة وشائعة في جامعة طيبة، وأعضاء هيئة التدريس معتادين عليها. وجاءت في مرتبة متأخرة الطرق غير الرسمية حيث جاءت "استراتيجية لقاءات وفعاليات اجتماعية غير رسمية" في المرتبة الخامسة على الرغم من أن مجتمعات الممارسة هي إحدى الأدوات غير الرسمية لمشاركة المعرفة. وغالبًا ما تلقى الطرق غير الرسمية رواجًا؛ حيث إنها تكون في أجواء ودية بعيدة عن الرسمية؛ إلا أنه يمكن تفسير ذلك كما أشار Jewels et al. (2003) إلى عدم التوافق أو الصراعات المحتملة مع

الهيكل الرسمية. وبالإضافة إلى ذلك، لاحظ Caruso (2017) أن الموظفين غالبًا ما يترددون في اعتماد استراتيجيات مشاركة المعرفة غير الرسمية لأنهم يعتقدون في كثير من الأحيان أنهم يتخلون عن سلطتهم الشخصية أو معرفتهم عندما يشاركون. كما أثبت Caruso (2017) أن الموظفين في مشاريع التعلم الذاتي غالبًا ما يقاومون مشاركة المعرفة غير الرسمية بسبب الشعور بعدم الأمان في الوظيفة.

ومن المثير للاهتمام ما أظهرته الدراسة من اتفاقات واختلافات حول قنوات التواصل حين تم مقارنتها بدراسة معروف والعتابي (2010)، التي ركزت على مجتمعات الممارسة الطبية في الكويت، حيث تتفق الدراستين على أن التفاعل وجهاً لوجه يعد من القنوات المفضلة بشكل أساسي لدى المشاركين في الدراستين، بينما تختلف نتائج الدراستين حول المحادثات الهاتفية أو الجوال. ففي الدراسة الحالية تأتي في مرتبة متأخرة من حيث الأفضلية بينما تأتي ثاني قناة في الأفضلية في الدراسة الأخرى. من ناحية أخرى، تتفق الدراستين في أن المنتديات من القنوات التي تأتي في مرتبة متأخرة.

جدول (14) اختبار Mann-Whitney U الاستراتيجيات المستخدمة للتواصل حسب النوع

النوع	الوسط الحسابي	المستوى	الانحراف المعياري	قيمة اختبار Mann-Whitney U	مستوى المعنوية المحسوب P - value
ذكر	3.8618	موافق	.65952	2222	0.521
أنثى	3.8573	موافق	.50462		

تم إجراء اختبار One-Sample Kolmogorov-Smirnov لاختبار أن البيانات الخاصة بمحور استراتيجيات التواصل في مجتمع الممارسة تتوزع توزيع طبيعي فكانت نتيجة الاختبار أنها تختلف معنويًا عن التوزيع الطبيعي لذا استخدمت الباحثة الاختبارات اللامعلمية ومنها اختبار مان وتني Mann-Whitney Test للمقارنة بين عينتين مستقلتين وأظهر الاختبار أنه لا يوجد اختلاف معنوي بين الذكور والإناث في استراتيجيات التواصل في مجتمع الممارسة حيث كان مستوى المعنوية المحسوب لاختبار مان وتني Mann-Whitney Test هو (0.512).

جدول (15) اختبار Kruskal-Wallis لممارسات وأنشطة مجتمع الممارسة حسب سنوات الخبرة

مستوى المعنوية المحسوب P - value	قيمة اختبار Kruskal-Wallis	الانحراف المعياري	المستوى	الوسط الحسابي	متوسط الرتب	سنوات الخبرة
0.763	2.587	.50935	موافق	3.8226	64.89	5 – 0
		.49749	موافق	3.8574	68.84	10 – 6
		.81879	موافق	3.7838	71.05	15 – 11
		.62403	موافق	4.1192	84.54	20 – 16
		.71234	موافق	3.9275	74.63	25 – 21
		.72265	موافق	3.8860	75.00	30 – 26

كما تم استخدام اختبار كروسكال والز Kruskal-Wallis Test للمقارنة بين أكثر من عيتين مستقلتين. فأظهرت النتائج أنه لا يوجد فرق معنوي بين أعضاء هيئة التدريس من حيث استراتيجيات التواصل المستخدمة في مجتمع الممارسة حسب سنوات الخبرة وذلك لأن مستوى المعنوية المحسوب لاختبار كروسكال والز Kruskal-Wallis Test هو (0.763).

جدول (16) اختبار Kruskal-Wallis لممارسات وأنشطة مجتمع الممارسة حسب الفئات العمرية

مستوى المعنوية المحسوب P - value	قيمة اختبار Kruskal-Wallis	الانحراف المعياري	المستوى	الوسط الحسابي	متوسط الرتب	الفئات العمرية
0.005	10.68	.50319	موافق	3.7690	62.68	41- 32
		.63206	موافق	3.8157	66.62	51 – 42
		.47085	موافق بشدة	4.2186	95.31	60 – 52

إلا أن اختبار كروسكال واليز Kruskal-Wallis Test أظهر أن هناك اختلافاً معنوياً من حيث استراتيجيات التواصل المستخدمة في مجتمع الممارسة حسب الفئات العمرية للأعضاء وذلك لأن مستوى المعنوية المحسوب لاختبار كروسكال واليز Kruskal-Wallis Test هو (0.005)، وأن الفئة العمرية (52-60) هي الأكثر موافقة على استراتيجيات التواصل (لقاءات مباشرة، ولقاءات عن بعد، والايملات، والمحادثات بالهاتف أو الجوال، ومنتديات، وورش عمل، ولقاءات وفعاليات اجتماعية غير رسمية) من الفئات العمرية الأقل.

جدول (17) اختبار Kruskal-Wallis لدوافع الانضمام إلى مجتمع ممارسة والمشاركة فيه حسب المسارات العلمية

المسارات العلمية	متوسط الرتب	الوسط الحسابي	المستوى	الانحراف المعياري	قيمة اختبار Kruskal-Wallis	مستوى المعنوية المحسوب P - value
الكليات الإنسانية	84.57	4.0702	موافق	.46524	17.25	0.002
كلية إدارة الأعمال	78.81	3.9919	موافق بشدة	.54089		
الكليات الطبية	66.00	3.8387	موافق بشدة	.57630		
كلية العلوم	51.54	3.5492	موافق	.70335		
الكليات الهندسية	50.00	3.6256	موافق بشدة	.46309		

كما أظهر اختبار كروسكال واليز Kruskal-Wallis Test أن هناك اختلافاً معنوياً من حيث استراتيجيات التواصل في مجتمع الممارسة حسب المسارات العلمية التي ينتهي لها العضو وذلك لأن مستوى المعنوية المحسوب لاختبار كروسكال واليز Kruskal-Wallis Test هو (0.002)، وأن الكليات الإنسانية وكلية إدارة الأعمال هما الأكثر موافقة على استراتيجيات التواصل (لقاءات مباشرة، ولقاءات عن بعد، والايملات، والمحادثات بالهاتف أو الجوال، ومنتديات، وورش عمل، ولقاءات وفعاليات اجتماعية غير رسمية)، ثم الكليات الطبية والأقل موافقة هي كلية العلوم والكليات الهندسية على التوالي.

المحور الرابع: التحديات والمعوقات:

في هذا المحور قامت الباحثة بدراسة التحديات والمعوقات التي يمكن أن تقف أمام أعضاء هيئة التدريس عند الانضمام إلى مجتمع ممارسة والمشاركة فيه وفق الجدول (18).

جدول (18) التحديات والمعوقات

م	العبارات	متوسط الاستجابة	مستوى الموافقة	الانحراف المعياري	الترتيب
1	ضيق الوقت.	4.1087	موافق	.86863	1
2	الخوف من فقد سلطة المعرفة إذا شاركها مع آخرين.	2.3261	غير موافق	.93717	7
3	لا أثق في مصدر المعرفة (الأشخاص).	2.8188	إلى حدٍ ما	.89797	4
4	الخوف من عدم نسبتها لي.	2.7464	إلى حدٍ ما	1.07433	5
5	لست من النوع الاجتماعي.	2.3696	غير موافق	1.03991	6
6	لست واثقاً من معرفتي.	2.3261	غير موافق	.96025	7
7	لا يوجد مردود مادي.	3.3043	إلى حدٍ ما	1.18142	2
8	لا يوجد من يقدر جهودي.	3.1739	إلى حدٍ ما	1.10019	3
	المحور الكلي	2.8991	إلى حدٍ ما	.63204	

أظهرت النتائج أن الوقت هو أهم تحدي أمامهم عند الانضمام إلى مجتمع ممارسة والمشاركة فيه بمتوسط حسابي (4.1087) وانحراف معياري (.86863)، حيث يقوم أعضاء هيئة التدريس بمجموعة من المهام المتنوعة تتعلق بالعملية التعليمية والبحث والنشر العلمي فضلاً عن أعمال اللجان والإرشاد الأكاديمي. وهذا يتسق مع دراسة معروف والعتابي (2010) حول مجتمعات الممارسة الطبية في الكويت التي أظهرت أن (58%) من المستجيبين اشتكوا من عدم وجود وقت كافٍ لمشاركة المعرفة. أيضاً العديد من الدراسات أظهرت نتائج مماثلة مثل دراسة الغانم (2021) التي أجريت على أعضاء هيئة التدريس بكلية الحاسبات والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ودراسة الميع والسيد (2018) التي أجريت على أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك، وأيضاً دراسة العمري (2017) التي أجريت على أعضاء هيئة التدريس والقادة الأكاديميين بجامعة طيبة ودراسة داوود وعبدالحاميد (2006) في دراستهما

على أعضاء هيئة التدريس في كليات إدارة الأعمال في ماليزيا. جميعها أكدت نتائجها على أن عدم توافر الوقت لدى أعضاء التدريس يسبب عائقاً أمام مشاركة المعرفة.

كما أظهرت نتائج الدراسة الحالية أنه إلى حد ما "عدم وجود مردود مادي" و"عدم تقدير الجهد المبذول" تحديات أمام أعضاء هيئة التدريس، وهي نتائج متوقعة حيث يعتبر المردود المادي وتقدير الجهد المبذول من محفزات مشاركة المعرفة. فغياب الحوافز يشكل أحد التحديات الأساسية أمام نجاح مجتمع الممارسة (D.Tremblay, 2004). وهذه النتائج تتسق مع دراسة معروف والعنابي (2010) التي كشفت عن أن الافتقار إلى التقدير والمكافآت من العوامل المثبطة لمشاركة المعرفة بين أعضاء مجتمعات الممارسة الطبية في الكويت. ورأى أعضاء هيئة التدريس في الدراسة الحالية أن "الخوف من فقد سلطة المعرفة إذا تم مشاركتها مع آخرين"، لا تعد من المعوقات؛ وهو ما يتسق مع دراسة إدريس (2023, p. 295)، التي ركزت على العوائق الفردية لمشاركة المعرفة في جامعة طبية والتي أظهرت أيضاً أن فقدان القوة والسلطة المعرفية لا يعد عائقاً لمشاركة المعرفة. وتفسر إدريس ذلك بغياب الطبيعة التنافسية في بيئة العمل. "فالجميع يحظون بنفس الرواتب والبدلات والعلاوات والمسميات الوظيفية وفقاً لدرجاتهم العلمية". وتضيف "ربما لا يعتقدون بأن ما يملكونه من معرفة قد يكون مصدرًا للقوة والسلطة، لهذا جاءت استجابتهم بهذا الشكل". كما أن دراسة Huang & Davison (2008)، أظهرت أن فقدان القوة المعرفية لا يشكل عائقاً لدى موظفي البنوك عند مشاركتهم معارفهم وخبراتهم، ويفسر الباحثان ذلك بأن اكتناز المعرفة من قبل موظفي البنك يحرمهم من المكافآت الإضافية لذلك يشاركونها ويستثنى من ذلك موظفو التسويق الذين يكتنزون المعرفة ولا يشاركونها مع الآخرين لأن معرفتهم يمكن تحويلها إلى قوة بسبب الطبيعة التنافسية للبيئة.

جدول (19) اختبار (t) للتحديات والمعوقات حسب النوع

النوع	الوسط الحسابي	المستوى	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (t)	مستوى المعنوية المحسوب P - value
ذكر	2.7755	إلى حد ما	.66254	- 2.196	0.015
أنثى	3.0090	إلى حد ما	.58642		

تم إجراء اختبار One-Sample Kolmogorov-Smirnov لاختبار أن بيانات المعوقات والتحديات تتوزع توزيعًا طبيعيًا فكانت نتيجة الاختبار أنها تتوزع توزيع طبيعي لأن مستوى المعنوية المحسوب كان (0.06). لذا استخدمت الباحثة الاختبارات المعلمية ومنها اختبار (t) للمقارنة بين عينتين مستقلتين وأظهر الاختبار أنه يوجد اختلاف معنوي بين الذكور والإناث في الموافقة على المعوقات والتحديات في مجتمع الممارسة في مجال جودة البرامج الأكاديمية حيث كان مستوى المعنوية المحسوب لاختبار (t) هو (0.015). وأن الإناث هن الأكثر إلى حد ما موافقة على المعوقات والتحديات التي تواجه الأعضاء في مجتمع الممارسة في مجال جودة البرامج الأكاديمية، وربما يعزى ذلك إلى أن نسبة الإناث في عينة الدراسة أعلى من نسبة الذكور، وأنهن أكثر دافعية للانضمام إلى مجتمعات الممارسة كما تشير نتائج الدراسة.

جدول (20) تحليل التباين في اتجاه واحد One Way ANOVA للمعوقات والتحديات والمعوقات حسب الفئات العمرية

مستوى المعنوية المحسوب P - value	قيمة اختبار (F)	الانحراف المعياري	المستوى	الوسط الحسابي	الفئات العمرية
0.041	3.281	.56600	إلى حد ما	2.8892	41- 32
		.68603	إلى حد ما	3.0025	51 – 42
		.53539	غير موافق	2.6033	60 – 52

كما تم استخدام تحليل التباين في اتجاه واحد One Way ANOVA للمقارنة بين أكثر من عينتين مستقلتين. فأظهرت النتائج أنه يوجد فرق معنوي بين أعضاء هيئة التدريس في المعوقات والتحديات التي تواجه الأعضاء في مجتمع الممارسة في مجال جودة البرامج الأكاديمية حسب الفئات العمرية وذلك لأن مستوى المعنوية المحسوب لاختبار (F) هو (0.041). وأظهر اختبار (LSD) لتحديد أقل فرق معنوي أن الأعضاء في الفئة العمرية (60 – 52) لا يرون أن ما ذكر في هذا المحور يمثل معوقات أو تحديات في مجتمع الممارسة في مجال جودة البرامج الأكاديمية.

جدول (21) تحليل التباين في اتجاه واحد One Way ANOVA للتحديات والمعوقات حسب المسارات العلمية

مستوى المعنوية المحسوب P - value	قيمة اختبار (F)	الانحراف المعياري	المستوى	الوسط الحسابي	سنوات الخبرة
0.364	1.1	.65480	إلى حد ما	3.0146	5 – 0
		.67298	إلى حد ما	2.8970	10 – 6
		.54744	إلى حد ما	2.7933	15 – 11
		.46569	غير موافق	2.5858	20 – 16
		.50395	إلى حد ما	2.8150	25 – 21
		.70861	إلى حد ما	3.0260	30 – 26
مستوى المعنوية المحسوب P - value	قيمة اختبار (F)	الانحراف المعياري	المستوى	الوسط الحسابي	المسارات العلمية
0.217	1.463	.75072	إلى حد ما	2.8665	الكليات الإنسانية
		.60205	إلى حد ما	3.0963	كلية إدارة الأعمال
		.51816	إلى حد ما	2.7365	الكليات الطبية
		.51997	إلى حد ما	3.0696	كلية العلوم
		.58413	إلى حد ما	2.8394	الكليات الهندسية

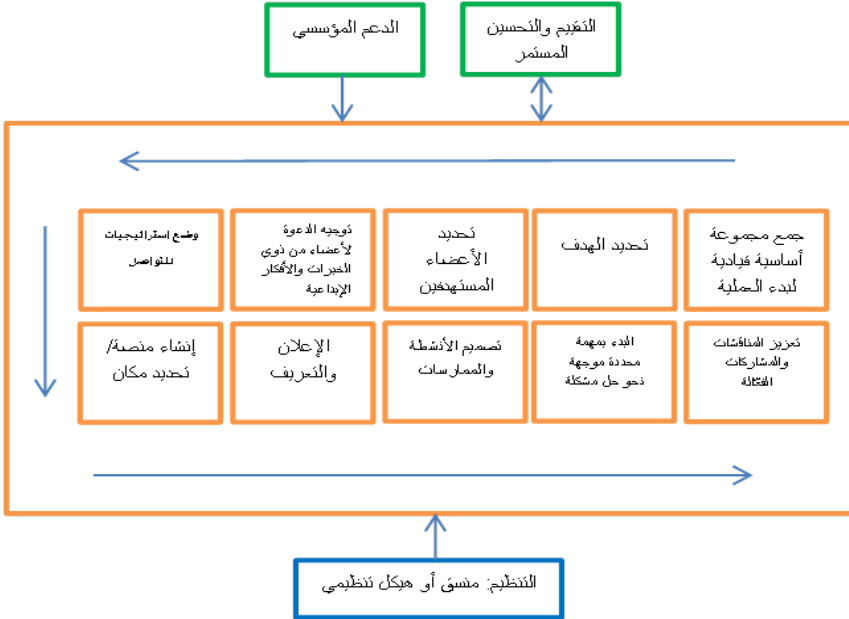
كما تم استخدام تحليل التباين في اتجاه واحد One Way ANOVA للمقارنة بين أكثر من عينتين مستقلتين. فأظهرت النتائج أنه لا يوجد فرق معنوي بين أعضاء هيئة التدريس في المعوقات والتحديات التي تواجه الأعضاء في مجتمع الممارسة في مجال جودة البرامج الأكاديمية حسب سنوات الخبرة الكلية العلمية التي ينتمي لها العضو وذلك لأن مستوى المعنوية المحسوب لاختبار (F) هو (0.364 و 0.217) على التوالي.

الإطار المقترح لبناء مجتمعات الممارسة:

في هذا الجزء من الدراسة سيتم تقديم إطار مقترح لبناء مجتمعات الممارسة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات يسهل عليهم مشاركة خبرتهم ومعرفتهم والوصول إلى التعلم المشترك. كما تجدر الإشارة إلى أن هذا الإطار المقترح خاص ببناء مجتمعات الممارسة "الرسمية". والمقصود بذلك أن المسؤول عن إنشائها المؤسسة وترتبط بأهدافها الاستراتيجية وتحصل على الدعم منها (Jeon et al., 2011).

ويشتمل المقترح في الدراسة الحالية على مجموعة من الإرشادات المهمة والتي بنيت على ما استخلص من نتائج الدراسة الحالية، وأيضاً بالاسترشاد بالمبادئ المقترحة من Wenger et al (2002) وهي: التصميم من أجل التطور، وفتح حوار بين وجهات النظر الداخلية والخارجية، والسماح بمستويات مختلفة من المشاركة، وتطوير مساحات مجتمعية عامة وخاصة، والتركيز على القيم، والجمع بين المألوف وغير المألوف، وإنشاء إيقاع للمجتمع. وأيضاً بالاسترشاد بالنصائح التي قدمها Carvalho-Filho et al (2020) وتتلخص في: جمع مجموعة أساسية لبدء العملية، وتوضيح أهداف مجتمع الممارسة وقيمه، والبدء بمهمة أو مشروع محدد، والاحتفاظ بمجتمع الممارسة مفتوحاً، ودعوة الأعضاء ذوي الخبرة والأفكار الجديدة، وتحديد المنسق، وإفادة الأعضاء والمؤسسة منه، والعمل على ضمان الدعم المؤسسي، وتعزيز الاستدامة، والتواصل بنجاح، واستخدام تقنية الإنترنت، وتقييم مجتمع الممارسة.

وتجدر الإشارة إلى أن الإطار المقترح المقدم في الدراسة الحالية هو بمثابة دليل استرشادي يمكن الاسترشاد به عند بناء مجتمعات الممارسة، وليس من الضروري اتباعه بدقة حيث ينبغي أن يؤخذ في الاعتبار عوامل مثل الثقافة المؤسسية السائدة في المؤسسة عند بناء مجتمعات الممارسة وتطويرها.



الشكل رقم (1) إطار بناء مجتمعات الممارسة

جمع مجموعة أساسية قيادية لبدء العملية:

جمع مجموعة أساسية من الرواد في مجال مجتمع الممارسة المزمع إنشاؤه لقيادة هذا المجتمع. هؤلاء الأعضاء لابد أن يكون لديهم معرفة في مجال مجتمع الممارسة، بالإضافة إلى صفات شخصية، من المهم أن يكونوا عقلانيين، قادرين على استيعاب الأفكار والأعضاء الجدد ويعترفون بأهمية الإبداع والاتصال. أيضا مرحبين يسعون نحو إنشاء بيئة مريحة وخلق أجواء تعاونية تحفز الأعضاء على طلب المساعدة وطرح الأسئلة والمشاكل على المجموعة دون الخوف من الشعور بالإحراج عند مشاركة الصعوبات أو نقص المعرفة. يجب أن يكون هؤلاء الأعضاء الأوائل نماذج وقدوات لباقي الأعضاء ممن ينضمون بعدهم. يجب أيضًا على هذه المجموعة المبادرة في مجتمعات الممارسة أن تعي أن عملية تطوير أعضاء هيئة التدريس ليس بالأمر السهل لذلك لابد من البدء بحذر مع الحفاظ على الأهداف واضحة وعملية قدر الإمكان.

تحديد الهدف:

تحديد أهداف مجتمع الممارسة والغرض والقيمة التي سيقدمها ونطاقه حيث يتم تحديد المجال الموضوعي للمجتمع. قد يكون مجاله تطوير هيئة التدريس ويكون تركيزه على مشكلة مشتركة بين العديد من أعضاء هيئة التدريس، مثل طرق التدريس غير الفعالة. وقد يستهدف قضايا أوسع مثل أفضل الممارسات في التدريس والتعلم. مثال آخر قد يكون مجاله تطوير ممارسات الجودة ويكون تركيزه على توصيف البرامج الدراسية. وقد يستهدف قضايا أوسع مثل الاعتماد البرامجي.

تحديد الأعضاء المستهدفين:

تحديد الأفراد الذين سيستفيدون من المجتمع ويساهمون فيه، بالنظر إلى أدوارهم وخبراتهم واهتماماتهم فيما يتعلق بأهداف المجتمع.

توجيه الدعوة لأعضاء من ذوي الخبرات والأفكار الإبداعية:

على الرغم من أن مجتمع الممارسة يجب أن يكون مفتوحًا لأي عضو هيئة تدريس ممارس لمجال المجتمع، إلا أنه من المهم أن يقوم الأعضاء الأساسيين بدعوة أعضاء هيئة تدريس من ذوي الخبرة في مجال المجتمع لما له من دور أساسي في استدامة المجتمع ومصداقيته. ليس هذا فحسب، بل يجب الاستفادة من الأعضاء الجدد ممن لديهم أفكار وممارسات إبداعية. هذا بلا شك يتطلب خلق أجواء تعاونية في المجتمع.

وضع استراتيجيات للتواصل:

يتم وضع استراتيجيات حول كيفية التفاعل والتواصل بين أعضاء المجتمع المحتملين. فوفقاً للدراسة الحالية أعضاء التدريس يفضلون الطرق الرسمية مثل ورش العمل، واللقاءات المباشرة واللقاءات غير المباشرة باستخدام منصات مثل زووم أو تيمز، والبريد الإلكتروني. وقد يضاف لهذه القنوات طرقاً غير رسمية مثل مواقع التواصل الاجتماعي أو لقاءات اجتماعية خارج نطاق العمل يتخللها تناول المشروعات أو الوجبات. ولكن يبدو أن هذه الطرق تأتي في ذيل قائمة الأفضلية بالنسبة لهم.

إنشاء منصة أو تخصيص مكان:

بناءً على الخطوة السابقة تنشأ منصة للتواصل والتعاون في حال تم اختيار اللقاءات غير المباشرة، أو مكان ومساحة للاجتماعات الدورية في حال اختيرت اللقاءات المباشرة وورش العمل، مع التأكيد على أمر مهم أن تكون متاحة للجميع وسهلة الاستخدام، وتشجع على التفاعل بين الأعضاء.

البدء بمهمة محددة موجّهة نحو حل مشكلة:

في بداية دورة حياة مجتمع الممارسة لابد من تقوية الروابط بين الأعضاء وخلق إحساس بأهمية هذا المجتمع وأفضل طريقة لذلك هو التعاون في إيجاد حل لمشكلة محددة. لذلك تطرح مشكلة ما من قبل الأعضاء الأساسيين ذات صلة باحتياجات الجامعة وتقع ضمن نطاق المجتمع. وهذا أيضاً بدوره يولد حس المسؤولية لدى الأعضاء نحو الجامعة. وينبغي أن يحافظ مجتمع الممارسة على توازن الاستقلالية مع التوجيه المؤسسي، مع التأكيد على أهمية التواصل والتعاون مع المؤسسة (الجامعة) لإيجاد هدف مشترك. كما يجب أن تكون الحلول الموصى بها للمشكلة ذات تأثير مؤسسي، وإلا سيفقد أعضاء مجتمع الممارسة معنى ممارستهم، مما قد يؤدي إلى الإحباط والانسحاب.

تعزيز المناقشات والمشاركات الفعالة:

يجب تشجيع الأعضاء على المشاركة الفعالة في المناقشات، ومشاركة الخبرات، وطرح الأسئلة، وتقديم الرؤى. يمكن تحفيز المناقشات عن طريق طرح أسئلة تثير التفكير أو بدء محادثات حول مواضيع ذات صلة، على أن تكون بناءة وتقدم قيمة لجميع الأعضاء والتعامل مع أي صراعات أو اختلافات في وجهات النظر التي قد تنشأ بطريقة محترمة. كما يجب أن

يشعر أعضاء هيئة التدريس الراغبون في الانضمام بالترحيب بمشاركة الأفكار وطلب المساعدة. يجب ألا تكون الأجواء في المجتمع انتقادية ومحكمة النظر، فليس الهدف هو الحكم على معرفة الأعضاء. فقيمة العضو ليست مرتبطة فقط بما يعرفه ولكن بما يشاركه. ومما لا شك فيه ان انضمام أعضاء جدد يساعد في تدفق الأفكار الجديدة بما يعزز الابداع والابتكار وفرص جديدة للتعاون. كما تجدر الإشارة الى ان الأعضاء الاساسيون هم الذين يشاركون بنشاط أكبر ويشاركون في معظم الأنشطة الرسمية وغير الرسمية، ويتحملون مسؤولية مباشرة عن إنشاء المجتمع والحفاظ على هويته. ومع ذلك، يعتبر الأعضاء غير الأساسيين أيضًا مهمون، حيث يمكن أن يكونوا جسرًا يربطون بين المجتمع ومجتمعات ممارسة أخرى داخل المؤسسة.

تصميم الأنشطة والممارسات:

يجب تنظيم أنشطة وممارسات منتظمة. وأعضاء هيئة التدريس حسب نتائج هذه الدراسة لديهم أولويات في الممارسات يأتي في مقدمتها مناقشة التطورات والمستجدات وأفضل الممارسات. فمثلًا يتم عقد ورش عمل أو ندوات مباشرة أو غير مباشرة تكون شهرية أو فصلية لمناقشة أحدث المستجدات وأفضل الممارسات في مجال المجتمع. كما أن أولوياتهم في الممارسات التي يرغبون القيام بها داخل مجتمع الممارسة الحصول على المعلومات وتحديد الفجوات (مثل إلى ماذا نحتاج؟ ومن يستطيع القيام بهذا؟ بمن نتواصل للمساعدة؟). وهذه الممارسات يناسبها استراتيجيات مثل المجموعات البريدية أو وسائل التواصل الاجتماعي أو اللقاءات العابرة في غرف الاستراحات في المؤسسة. كما أنهم يرغبون في ممارسات متعلقة بالبحث عن خبرة معينة (مثل كيف أعد خطة خدمة المجتمع؟) وأيضا التعاون في إنجاز المهام وهذه الممارسات يناسبها استراتيجيات مثل اللقاءات المباشرة أو غير المباشرة أو اللقاءات غير الرسمية.

الإعلان والتعريف:

يتم تعريف مجتمع المؤسسة (الجامعة) بإنجازات مجتمع الممارسة من خلال النشرات الإخبارية أو الشبكات غير الرسمية. علاوة على ذلك، يمكن لأعضاء مجتمعات الممارسة أن يشاركوا بعض الأنشطة مع الأقسام والتخصصات المختلفة للوقوف على المشكلات الحقيقية التي يمكن مناقشتها في المجتمع وإيجاد حلول لها. هذا الارتباط بين المجتمعات الممارسة والأقسام الأكاديمية المختلفة داخل المؤسسة هو استراتيجية فعالة لتعزيز الاستدامة.

التقييم والتحسين المستمر:

يجب مراقبة تقدم مجتمع الممارسة وتقييمه وفعاليتها بشكل مستمر. يتفق الخبراء على ضرورة الاستماع لملاحظات أعضاء مجتمع الممارسة لتحديد النقاط التي يمكن تحسينها. كما يمكن أن تعتمد التقييمات على مدى تطور الأعضاء في مجال مجتمع الممارسة، والحلول والابتكارات التي طبقت. كما أنه من المهم أن يتسم التقييم بالشفافية ويتم وفقًا للخطوات التالية:

- 1- تحديد أهداف التقييم لمجتمع الممارسة، مثل تقييم مشاركة المعرفة، وتطوير المهارات المهنية، أو نتائج التعاون.
- 2- تعريف المؤشرات الرئيسية للأداء التي تتوافق مع الأهداف والغايات. يمكن أن تشمل هذه المقاييس مستويات المشاركة، وتبادل المعرفة، ونتائج حل المشكلات، أو استطلاعات الرضا.
- 3- جمع البيانات باستخدام أساليب مختلفة، مثل تتبع حضور الأنشطة والفعاليات، وإجراء استطلاعات الرأي.
- 4- تحليل البيانات للحصول على نتائج حول أداء مجتمع الممارسة من حيث الاتجاهات ونقاط القوة والضعف ومقارنة البيانات بالقياسات الأساسية أو المقارنات المرجعية لفهم أفضل لأداء المجتمع.
- 4- تحديد النتائج الرئيسية من التقييم التي تسلط الضوء على إنجازات المجتمع والنقاط التي يمكن تحسينها. تحديد النجاحات مثل زيادة المشاركة أو التعليقات الإيجابية، وكذلك تحديد الفرص للتطور مثل القليل من المشاركة أو الثغرات المعرفية المحددة.
- 5- استنادًا إلى نتائج التقييم، توضع توصيات قابلة للتنفيذ للتعامل مع النقاط التي يمكن تحسينها. يمكن أن تكون هذه التوصيات متعلقة بتعزيز استراتيجيات الاتصال، أو طلب موارد مساندة، أو تنظيم فعاليات، أو أنشطة مستهدفة لسد الثغرات المعرفية.
- 6- مشاركة نتائج التقييم والتوصيات مع أعضاء المجتمع، وإظهار الإنجازات والنتائج الإيجابية للاعتراف بمساهماتهم، وشملهم في خطوات التحسين.
- 7- استخدام نتائج التقييم وملاحظات أفراد المجتمع للتحسين المستمر.

تنظيم مجتمع الممارسة:

طريقة تنظيم مجتمع الممارسة تتوقف على حجمه والتوزيع الجغرافي. يلزم أن يكون لمجتمع الممارسة منسق بشكل أساسي أو في بعض الأحيان هيكل تنظيمي مكون من مدير ومنسقين. ويتمثل دور المنسق في الآتي:

- تنظيم الأنشطة والممارسات في داخل مجتمع الممارسة.
- التواصل مع إدارة المؤسسة (الجامعة) لتوفير المستلزمات والموارد التي يحتاجها مجتمع الممارسة لممارسة أنشطته.
- مشاركة ما يتوصل إليه مجتمع الممارسة من حلول وابتكارات مع إدارة المؤسسة ومجتمعها (الجامعة).
- تنظيم التعاون بين مجتمع الممارسة ومجتمعات الممارسات الأخرى داخل الجامعة.
- تحسين العلاقات والروابط وتخفيف التوترات والخلافات التي قد تنشأ داخل المجتمع.
- تعزيز فكرة التعاون بين الأعضاء بدلاً من المنافسة.
- ضمان الحوار الأفقي بين أعضاء مجتمع الممارسة.

الدعم المؤسسي:

- في حال أنشئ مجتمع الممارسة بطريقة قصدية فإنه يجب أن توفر المؤسسة ما يلي:
- ميزانية محددة للقيام بالأنشطة والممارسات.
 - المكان والمساحة الفيزيائية المخصصين للتفاعلات الرسمية وغير الرسمية.
 - الدعم التقني لتطوير استراتيجيات عن بعد عبر الإنترنت لضمان التواصل الفعال.
 - السماح لأعضاء هيئة التدريس بالتفرغ في أوقات الأنشطة والفعاليات الخاصة بمجتمع الممارسة، وإلا فإن مشاريع مجتمعات الممارسة ستضعف أمام الواجبات والالتزامات المطلوبة من أعضاء هيئة التدريس.
 - تحفيز المؤسسة (الجامعة) رسميًا لمجتمعات الممارسة الفاعلة عن طريق المكافآت المادية (على سبيل المثال، ميزانية إضافية) أو الدعم المعنوي (التقدير لجهودهم على سبيل المثال من خلال نشر أخبارهم).

- الاعتراف بالمجتمعات الممارسة على أنها أصول تنظيمية قيمة وهذا يؤدي إلى تأثير مباشر وإيجابي على تقدير الذات للأعضاء مع الإعلان عن جودة المجتمعات الممارسة لجذب أعضاء وفرص جديدة.
 - تقدير الأعضاء الذين يشاركون بنشاط ويشاركون المعرفة ويساعدون الآخرين داخل المجتمع. يمكن أن يتم ذلك من خلال الشكر العلني أو شهادات الشكر والتقدير، أو أشكال أخرى من التقدير.
- ويشير Hasanali et al (2002) إلى مجموعة من عوامل الفشل التي يجب تجنبها عند إنشاء مجتمعات الممارسة:
- تشكيل مجتمع الممارسة دون النظر إلى الأهداف الاستراتيجية للمؤسسة أو تحديد المشكلات التي قد يساعد المجتمع في حلها.
 - عدم فهم الهدف من مجتمع الممارسة.
 - عدم ربط مجتمع الممارسة بالمهام اليومية والهيكل التنظيمي وميزانية المؤسسة.
 - محدودية الموارد المالية.
 - محدودية الدعم من المسؤولين.
 - عدم استشارة خبراء إدارة المعرفة عند تكوين المجتمع.

الخاتمة والتوصيات.

تحسين الوعي بمجتمعات الممارسة كأداة لتطبيق إدارة المعرفة ودورها في تطوير المهارات الجوهرية والتعلم المشترك ضرورة ملحة، خصوصاً في البيئة الجامعية العربية التي يندر فيها الاهتمام والتطبيق لهذه الممارسة. لذلك ركزت الدراسة الحالية على اكتشاف مدى تقبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة الانضمام إلى مجتمعات الممارسة، ومشاركة معرفتهم فيها؛ وذلك من خلال تحديد أهم الدوافع لديهم والممارسات، والأنشطة التي يرغبون في ممارستها داخل المجتمعات، والطرق المناسبة لديهم للتواصل مع بعضهم في هذه المجتمعات، والعوائق التي قد تحدهم من الانضمام أو المشاركة فيها.

واتضح أن لديهم دوافع جادة وحقيقية تقف خلف تقبلهم وتشجيعهم لوجود مجتمعات ممارسة تتمحور حول رغبتهم في مشاركة الخبرات والتجارب وتعلم خفايا العمل التي تحسن من أدائهم الوظيفي. أيضاً من الدوافع الأساسية لديهم تكوين شبكة من العلاقات مع

أصحاب الخبرات والمتخصصين للاستفادة من خبراتهم ومعرفتهم. ومن هنا يمكن القول إن تعلم ممارسات الجودة وتكوين علاقات مع المختصين والخبراء أهم الدوافع خلف رغبة أعضاء هيئة التدريس لإنشاء مجتمع ممارسة جودة البرامج الأكاديمية. واتضح أن من أهم الممارسات والأنشطة التي يرغب أعضاء هيئة التدريس القيام بها هي مناقشة التطورات والمستجدات وأفضل الممارسات حول القضايا المتعلقة بالجودة، والحصول على المعلومات المتعلقة بها التي قد تتوفر لدى بعض الأعضاء دون الآخرين، وتحديد الفجوات كسؤال بعضهم البعض عن نقاط محددة في مهمة ما مثل ماذا يلزم لإنجاز المهمة ومن الأشخاص المناسبين للتواصل معهم للمساعدة. كما يفضل أعضاء هيئة التدريس الطرق الرسمية بشكل أساسي في التواصل مثل ورش العمل واللقاءات المباشرة وجهًا لوجه أو عن بعد من خلال البرمجيات مثل تيمز وزووم. ومما توصلت إليه هذه الدراسة أن عدم توافر الوقت لدى أعضاء هيئة التدريس، وعدم حصولهم على حوافز مادية أو معنوية من أهم المعوقات التي قد تقف أمام نجاح مجتمعات الممارسة.

وأظهرت الدراسة أن هناك اختلافًا معنويًا من حيث دوافع الانضمام لمجتمع الممارسة والمشاركة فيه حسب المسارات العلمية التي ينتهي لها العضو، حيث اتضح أن الكليات الإنسانية ثم الطبية ثم كلية إدارة الأعمال أكثر دافعية مقارنة بالكليات الهندسية وكلية العلوم على التوالي. كما أظهرت أن هناك اختلافًا معنويًا في ممارسات وأنشطة مجتمع الممارسة - المتمثلة في حل المشكلات، والحصول على معلومات، والبحث عن خبرة، وإعادة استخدام المورد المعرفي، والتعاون في إنجاز المهام، ومناقشة التطورات والمستجدات وأفضل الممارسات، والزيارات، وتحديد الفجوات- حسب المسارات العلمية التي ينتهي لها العضو حيث اتضح أن الكليات الإنسانية هي الأكثر موافقة على ممارسات مجتمع الممارسة وأنشطته ثم الكليات الطبية والهندسية على التوالي، ثم الأقل موافقة كلية العلوم وإدارة الأعمال على التوالي. وأيضًا أتضح أن الفئة العمرية (52-60) هي الأكثر موافقة على استراتيجيات التواصل (لقاءات مباشرة، ولقاءات عن بعد، والاميلات، والمحادثات بالهاتف أو الجوال، ومنتديات، وورش عمل، ولقاءات وفعاليات اجتماعية غير رسمية) من الفئات العمرية الأقل. كما أن الإناث هن الأكثر إلى حد ما موافقة على المعوقات والتحديات التي قد تواجه الأعضاء في مجتمع الممارسة.

ومما يميز هذه الدراسة أنها تقدم إطارًا مقترحًا لبناء مجتمعات ممارسة في الجامعات يشتمل على مجموعة من الخطوات والإرشادات الأساسية والمهمة. إلا أنه تجدر الإشارة إلى أن الإطار المقترح يعد بمثابة دليل استرشادي يمكن الاسترشاد به عند بناء مجتمعات الممارسة. وليس من الضروري اتباعه بدقة حيث ينبغي أن يؤخذ في الاعتبار عوامل مثل الثقافة المؤسسية السائدة في المؤسسة عند بناء مجتمعات الممارسة وتطويرها. وتوصي الدراسة الحالية الجامعات في العالم العربي بإنشاء مجموعة من مجتمعات الممارسة حول قضايا وظواهر مختلفة تتعلق بطبيعة أعمالهم، واستغلالها كأداة لمشاركة المعرفة للوصول إلى التعلم المشترك وتطوير المهارات والأداء. كما توصي الدراسة بالاستفادة من الإطار المقترح في الدراسة الحالية عند إنشاء مجتمعات الممارسة حيث أعد بناءً على دراسة واقعية فضلاً عن الدراسات السابقة. ونظرًا لأن ظاهرة مجتمعات الممارسة في الجامعات العربية جديدة نسبيًا ولم تستكشف بشكل كبير وكاف، فإنه يوصى بمزيد من البحوث لدراسة التجارب القائمة بالفعل في الجامعات ومختلف المؤسسات في العالم العربي.

- إدريس، إ. م. ا. (2023). المعوقات الفردية لمشاركة المعرفة في كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة طيبة. مجلة جامعة طيبة للآداب والعلوم الإنسانية (35). 303-270.
- الجوير، أ. ع. (2022). مشاركة المعرفة من خلال مجتمعات الممارسة: النظرية والتطبيق. جدة: أرفاء للنشر والتوزيع.
- حرب، إ. و. ك. (2020). دراسة مقارنة لمجتمعات الممارسة في جامعات بعض الدول الأجنبية وامكانية الافادة منها في مصر. المجلة التربوية (69). 377-256.
- متولي، إ. ع. م. (2020). مجتمعات الممارسة الالكترونية لتحقيق التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية في ضوء بعض الخبرات الأجنبية. مجلة كلية التربية ببنها، 1(121). 458-379.
- ميخائيل، إ. ط. ن. (2021). التنمية المهنية للمعلمين في ضوء مجتمعات الممارسة بالولايات المتحدة واستراليا وامكان الافادة منها في مصر. المجلة التربوية، 1(81). 604-505.
- Agrifoglio, R. (2015). *Knowledge Preservation through Community of Practice*, . Cham: Springer International Publishing.
- Allee, V. (2000). Knowledge networks and communities of practice. *OD Practitioner*, 32(4), 4-7 .
- Ardichvili, A., Page, V., & Wentling, T .(2003) .Motivation and Barriers to Participation in Virtual Knowledge-Sharing Communities of Practice. *Journal of Knowledge Management*, 7(1), 64-77 .
- Brown, J. S., & Duguid, P. (1991). Organizational Learning and communities of Practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation. *Organization Science*, 2(1), 40-57 .
- Brown, J. S., & Duguid, P. (2000). *The Social Life of Information*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Brown, J. S., & Duguid, P. (2001). Knowledge and Organization :a Social-Practice Perspective. *Orgaization Science*, 12(2), 198-213 .
- Buckley, S., & Toit, A. D. (2010). Academics Leave Your Ivory Tower: Form Communities of Practice. *Educational Studies*, 36(5), 493-503 .

- Caruso, S. J. (2017). A Foundation for Knowledge Sharing: Organisational Culture, Informal Workplace Learning, Performance Support and Knowledge Management *Contemporary Issues in Education Research*, 10(1), 45 - 53 .
- Carvalho-Filho, M. A. d., Tio, R. A., & Steinert, Y. (2020). Twelve Tips for Implementing a Community of Practice for Faculty Development. *Medical Teacher*, 42(2), 143-149 .
- Cox, A. (2005). What Are Communities of Practice? A Comparative Review of Four Seminal Works. *Journal of Information Science*, 31(6), 527-540 .
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5th Edition ed.). Los Angeles: Sage.
- D.Tremblay. (2004). Virtual Communities of Practice: Towards New Modes of Learning and Knowledge Creation . ?
- Dei, D.-G. J & ,Walt, T. B. v. d. (2020). Knowledge Management Practices in Universities: The role of Communities of Practice. *Social Sciences & Humanities Open*, 2(1) .(
- Drucker, P. (1993). *Post-Capitalist Society*. New York, NY: Harper Business.
- Fan, Y. W., & Ku, E. (201) .(0Customer Focus, Service Process Fit and Customer Relationship Management Profitability: The Effect of Knowledge Sharing. *The Service Industries Journal*, 30(2), 203-223 .
- Haradhan, M. (2017). Roles of Communities of Practice for the Development of the Society. *Journal of Economic Development, Environment and People*, 6(3), 27- 46 .
- Hasanali, F., Hubert, C., Lopez, K., Newhouse, B., O'Dell, C., & Vestal, W. (2002). *Communities of Practice: A Guide for Your Journey to Knowledge Management Best Practices* Houston: APQC Puplications.
- Henrich, K. J., & Attebury, R. (2010). Communities of Practice at an Academic Library: A New Approach to Mentoring at the University of Idaho. *The Journal of Academic Librarianship*, 36(2), 158-165 .
- Huang Q., & Davison, R. M .(2008) .*Knowledge Sharing Barriers at the Individual Level in a Chinese Bank*. Paper presented at the Pacific Asia Conference on Information Systems, PACIS, Suzhou.
https://www.researchgate.net/publication/221229506_Knowledge_Sharing_Barriers_at_the_Individual_Level_in_a_Chinese_Bank

- Jassbi, A., Jassbi, J., Akhavan, P., Chu, M., & Piri, M. (2015). An Empirical Investigation for Alignment of Communities of Practice with Organization Using Fuzzy Delphi Panel. *VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems*, 45(3), 322-343 .
- Jeon, S., Kim, Y. G., & Koh, J. (2011). An Integrative Model for Knowledge Sharing in Communities-of-Practice. *Journal Of Knowledge Management*, 15(2), 251-269 .
- Jewels, T., Underwood, A., & Heredero, C. d. P. (2003). *The Role of Informal Networks and Knowledge Sharing*. Paper presented at the ECIS 2003 Proceedings .
- Jones, G. K. (2014). *Adoption of Knowledge Management As a Strategic Approach By the Kenya Revenue Authority* (Master), University of Nairobi Nairobi. Retrieved from http://erepository.uonbi.ac.ke/bitstream/handle/11295/76073/Kaluhi_Adoption%20of%20knowledge%20management%20as%20a%20strategic%20approach%20by%20the%20Kenya%20revenue%20authority.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Jørgensen, R., Edwards, K., Scarso, E & .Ipsen, C. (2021). Improving Public Sector Knowledge Sharing Through Communities of Practice. *VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems*, 51(2), 318-332 .
- Josserand, E. (2004). Cooperation within Bureaucracies: Are Communities of Practice an Answer? *M@n@gement*, 7(3), 307-339 .
- Lamontagne, M. (2005). Communities of Practice in an Arabic Culture: Wenger's Model and the United Arab Emirates Implications for Online Learning. *Turkish Online Journal of Distance Educatio*, 6(3), 9-30 .
- Lave, J & .Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge Cambridge University Press.
- Marouf, L., & Al-Attabi, F. (2010). Community of Practice in the Kuwaiti Medical Sector: An Exploratory Study. *Digest of Middle East Studies*, 19(2), 286-300 .
- Mohajan, H. K. (2017). Roles of Communities of Practice for the Development of the Society. *Journal of Economic Development, Environment and People*, 6(3), 1-23 .
- NG, L. L., & Pemberton, J. (2013). Research-Based Communities of Practice in UK Higher Education. *Studies in Higher Education*, 38(10), 1522-1539 .

- Ng, P. T., & Ang, H. S. (2007). Managing Knowledge through Communities of Practice: the Case of the Singapore Police Force. *International Journal of Knowledge Management Studies*, 7(3/4), 356-367 .
- Nicolini, D., Pyrko, I., Omidvar, O., & Spanellis, A. (2022). Understanding Communities of Practice: Taking Stock and Moving Forward. *Academy of Management Annals*, 16(2), 680–718 .
- Probst, G., & Borzillo, S. (2008). Why Communities of Practice Succeed and Why They Fail. *European Management Journal*, 26(5), 335-347 .
- Saris, W. E., & Gallhofer, I. N. (2007). Design, Evaluation, and Analysis of Questionnaires for Survey Research. USA: Wiley-Interscience.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2009). *Research Methods for Business Students* (5th ed.). Harlow: Pearson.
- Sekaran, U., & Bougie, R. (2016). *Research Methods for Business: A Skill-Building Approach* (7th ed.). UK: Wiley.
- Ubon, A. N., & Kimble, C. (2002). *Knowledge Management in Online Distance Education*. Paper presented at the 3rd International Conference Networked Learning 2002,, Sheffield,UK.
- Wenger, E. (2009). Communities of practice: A brief introduction .
- Wenger, E., & Levy, J. (1999). Communities of practice in health care .*Health affairs*, 18(2), 111-123 .
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Wenger, E. C., & Snyder, W. M. (2000). Communities of practice :The organizational frontier. *Harvard Business Review*, 78(1), 139-145 .