الريادة الإستراتيجية كمدخل لتطوير التنمية المهنية للمعلمين بدولة الكويت

د. كلثوم حسين عوض بهزادى*

مقدمة:

يُعد المعلم المتغير الأهم فى تحقيق جودة التعليم، وإن العمل على تحسين مستوياته وتنمية كفاياته المهنية يصبح مطلباً ملحاً لأى نظام تعليمى يسعى للجودة، وإذا لم يتمتع المعلم بمستويات الكفاءة المهنية المطلوبة فلا جدوى من الحديث عن تطوير التعليم.

إن التنمية المهنية للمعلم إحدى القضايا المهنية التى شغلت وما زالت تشغل المجتمع والمهتمين بشؤون التعليم، فهى مصدر من مصادر إعداد الكوادر البشرية، وتطوير كفاياتهم المهنية، وذلك نظراً للتسارع والتنافسية التى يفرضها العصر الحديث، مما يخلق مهاماً ومسؤوليات يترتب عليها إيجاد مهارات وقدرات معينة تتناسب مع التغيرات المتسارعة، ولا شك أن التنمية المهنية هى أفضل الخيارات فى ذلك (حسن أحمد الطعانى، ٢٠٠٢، ١٤).

وتعمل التنمية المهنية على تزويد المعلمين بالمهارات والمستحدثات العلمية والتكنولوجية التى تجعلهم أكثر قدرة على مواكبة التغيرات، كما تعمل على تأهيل المعلمين وفق معايير وقواعد محددة (ماهر أحمد محمد، ٢٠١٠، ١٧٥).

وتؤكد المفوضية الأوربية على أنه ينبغى الاهتمام بالتعليم من أجل الريادة، ومن خلال الريادة، أى أنه ينبغى أن يمكن المعلمون من استكشاف وتطوير مجموعة من التقنيات التربوية التى تدعمها أساليب التعلم النشط، والرغبة فى التجربة (تجربة أشياء

* دكتور فلسفة فى التربية – وزارة التربية – الكويت.

جديدة) والاستفادة من مجموعة واسعة من سياقات التعلم داخلها (European Commission, 2011a, 23).

وفى فنلندا يوجد استقلالية مؤسسية لدمج تعليم الريادة فى مناهج تعليم المعلمين، وتم توفير خدمة تعليم الريادة للمعلمين فى أكثر من (٣٠) منظمة لتطوير برنامج الريادة.

من أجل تطوير تعليم الريادة فى المدرسة؛ يجب توفير الفرص للمعلمين الموجودين بالفعل فى الخدمة لتطوير معارفهم ومهاراتهم فى هذا المجال، فالتنمية المهنية المستمرة ضرورية لتطوير الكفاءات المطلوبة لدى جميع أعضاء هيئة التدريس، ودعم نمو المعلمين الذين تمكنوا من الاستفادة من التعليم الأولى للمعلم (European Commission, 2011a, 51).

مشكلة البحث:

يتضح من استقراء أدبيات الريادة الإستراتيجية أهمية هذا المدخل فى تطوير التنمية المهنية للمعلمين بدولة الكويت، حيث أنه يشير إلى ديمومة النجاح، أى النجاح المطلوب للحفاظ على مستوى الاستقرار فى برامج التنمية المهنية، ومن ثم التحرك للوصول إلى التطور.

إن الهدف الأساسى من برامج التنمية المهنية هو تمكين المعلمين من اكتساب وفهم مهارات تدريسية جديدة، وذلك عن طريق توفير بيئة تعليمية مناسبة فى المدرسة، وتمكين المعلمين من تطوير إستراتيجياتهم التدريسية ومهاراتهم المهنية.

وفى ضوء الريادة الإستراتيجية يمكن استحداث إستراتيجيات جديدة وغير مألوفة، وتثير الابتكار داخل مؤسسات التنمية المهنية، وتحقيق الميزة التنافسية لبرامج التنمية المهنية على المستوى الإقليمى.

وانطلاقاً مما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث فى السؤال التالى:

- كيف يمكن استخدام الريادة الإستراتيجية كمدخل لتطوير التنمية المهنية للمعلمين بدولة الكويت؟

أهمية البحث:

١. تعتبر الريادة الإستراتيجية أمراً ضرورياً لأى منظمة أو كيان إدارى أو تعليمى، ويمكن أن تسهم فى التنمية المهنية للمعلمين.

٢. تهتم الريادة بتطوير مهارات المعلمين ليتمكنوا من تحويل الأفكار الإبداعية إلى عمل ريادى.

٣. تدعم الريادة الشخصية، والمواطنة النشطة، والاندماج الاجتماعي؛ حيث أنها أساس عملية التعلم مدى الحياة، وذلك فى جميع مجالات التعليم الرسمية وغير الرسمية.

٤. قد يسهم هذا البحث فى تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين بدولة الكويت.

٥. يمكن أن يفتح هذا البحث أمام الباحثين المجال لدراسات عملية جديدة تسهم فى تحقيق التنمية المهنية للمعلمين.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى ما يلى:

١. تعرف مفهوم الريادة بصفة عامة والريادة الإستراتيجية بصفة خاصة.

٢. تحديد مفهوم التنمية المهنية للمعلمين والتوصل إلى بعض الخبرات العالمية فى التنمية المهنية للمعلمين.

٣. توضيح العلاقة بين الريادة الإستراتيجية وبرامج التنمية المهنية للمعلم.

٤. وضع تصور مقترح للريادة الإستراتيجية كمدخل للتنمية المهنية للمعلمين بدولة الكويت.

مصطلحات البحث:

١. الريادة الإستراتيجية (Strategic Entrepreneurship):

هى مجموعة العمليات الريادية التى يتم العمل بها وفق المنظور الإستراتيجى. (أمنية سليم نورى، ٢٠١٢، ٨٦٩)

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: "خصائص وسلوكيات تتعلق بالبدء فى العمل والتخطيط له، وتحمل المخاطر والإبداع فى إدارته، والمعلم الريادى هو المعلم الذى يمتلك رؤية واسعة وبعيدة ويتنبأ بالمستقبل ويعمل على تحقيقه، ولديه مرونة ومثابرة ومواظبة على العمل".

٢. التنمية المهنية (Professional Development):

عملية نمو مستمرة وشاملة لجميع مقومات مهنة التعليم، تؤدى إلى تحسين كفايات المعلمين المهنية، وتجديد مسؤولياتهم التربوية، وتزويدهم بكل ما هو جديد فى مجال المعارف، والمهارات، والسلوكيات المهنية التى يتطلبها عملهم التعليمى. (محروس سليم الأصمعى، ٢٠٠٢، ٨٤)

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: "البرامج التى تقدم للمعلمين فى دولة الكويت التى تتناول جانبا نظريا وجانبا عمليا، وتهدف إلى تنمية مهاراتهم المهنية والشخصية".

الإطار النظرى للبحث:

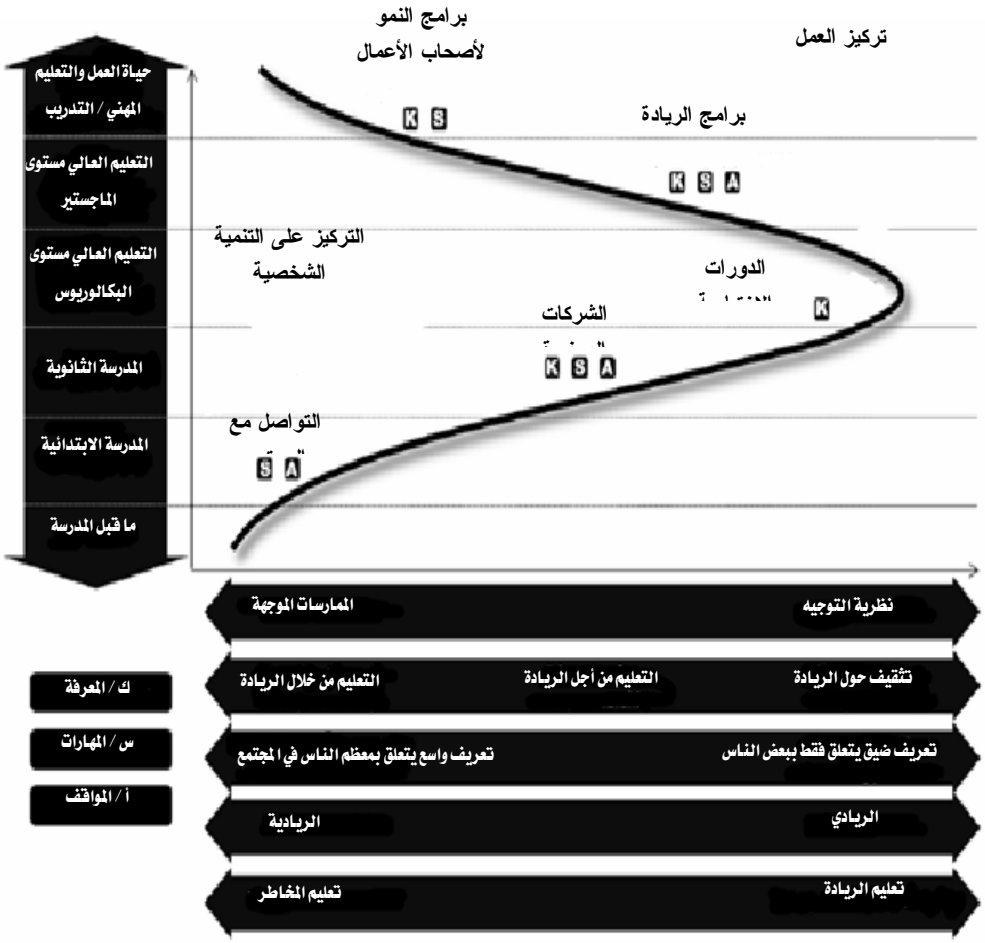
يتناول الإطار النظرى للبحث المحاور الآتية:

المحور الأول: الريادة الإستراتيجية:

أولاً: بعض مصطلحات الريادة فى التعليم:

المصطلحان الأكثر استخدامًا فى هذا المجال هما تعليم المؤسسات وتعليم الريادة، يستخدم مصطلح تعليم المؤسسات فى المقام الأول فى المملكة المتحدة، وقد تم تعريفه على أنه يركز بشكل أوسع على التنمية الشخصية، والعقلية، والمهارات والقدرات، فى حين تم تعريف مصطلح تعليم الريادة للتركيز أكثر على السياق المحدد لإنشاء مشروع والعمل لحسابك الخاص (QAA, 2012; Mahieu, 2006)، وفى الولايات المتحدة، المصطلح الوحيد المستخدم هو تعليم الريادة (Erkkilä, 2000)، ويستخدم بعض الباحثين تعليم المؤسسات وتعليم الريادة على المدى الطويل (Hannon, 2005)، وهو أكثر وضوحًا ولكنه ربما غير عملى إلى حد ما.

وفى بعض الأحيان، تتم مناقشة تعليم المؤسسات والريادة من خلال استخدام مصطلح تعليم الريادة فقط، مما يفتح أبوابه لسوء الفهم، وقد اقترح (Erkkilä, 2000) أن يكون مصطلح تعليم الريادة الموحد على أنه يشمل كلا من تعليم المخاطرة والريادة، ويتم استخدام هذا المصطلح على نطاق واسع فى هذا البحث لتجنب الالتباس؛ علاوة على ذلك، سيتم استخدام كلمة "الطالب" فى هذا البحث للمتعلمين فى جميع مستويات التعليم، بدلاً من إضافة كلمة "التلميذ" التى لا يزال البعض يستخدمونها. للحصول على نظرة عامة على المصطلحات، والشكل (١) يوضح ذلك.



شكل (١): نظرة عامة على المصطلحات والتعريفات المستخدمة حاليا فى تعليم الريادة

فى شمال وشرق أوربا يتم استخدام بعض المصطلحات الإضافية، وفى السويد ومنطقة البلقان، غالباً ما يتم استخدام مصطلح تعلم الريادة كمساو لتعليم المخاطر (Leffler and Falk-Lundqvist, 2013, Heder, et. al., 2011)، وهذا يسبب أحياناً حالة من الالتباس، لأنه نفس المصطلح المستخدم فى مجال الأبحاث الخاص بتعلم الريادة، وهو عبارة عن الطريقة التى يدرس بها الرياديون خارج المجال التعليمى،

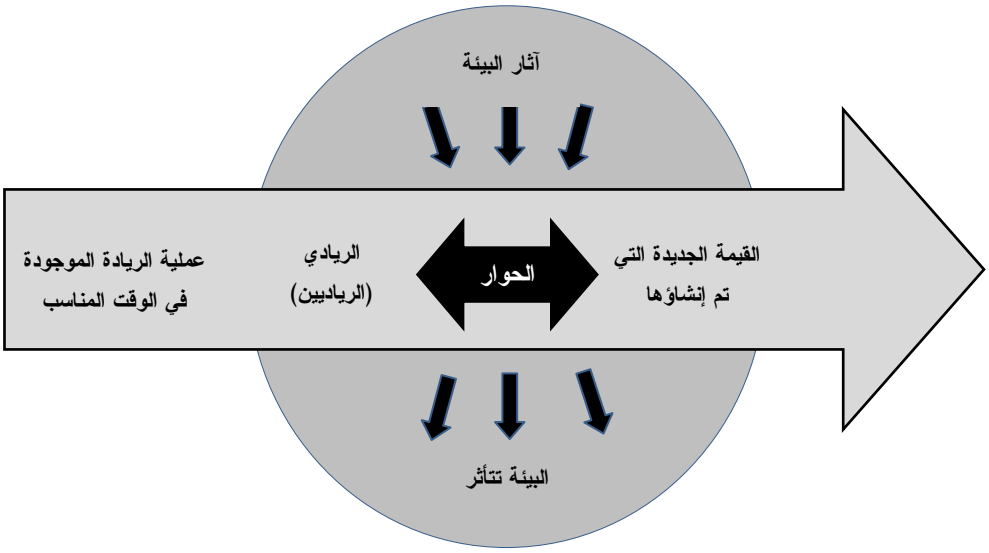
كما ان هناك مجموعة أخرى من المصطلحات المستخدمة فى فنلندا هى تعليم الريادة الداخلية وتعليم الريادة الخارجية (Seikkula- Leino et. al., 2010).

يُعد تعليم الريادة الداخلى مرادفًا لتعليم المخاطر، وتعليم ريادة الأعمال الخارجى مرادف لتعليم الريادة، ومما يزيد من الالتباس هنا حقيقة أن الريادة الداخلية تُستخدم أحيانًا كمرادف لتنمية روح المبادرة الداخلية، أى عند العمل بروح المبادرة فى مؤسسة قائمة (Burgelman, 1983).

ثانيًا: وجهات نظر فضفاضة ومحددة حول الريادة:

كونك رياديا يعنى أشياء عديدة لكثير من الناس. يتمثل المفهوم الشائع وفقًا لـ (Gartner, 1990)، هو أن الريادة تتعلق بالأفراد الرياديين الذين ينشئون مؤسسات ابتكارية تنمو وتخلق قيمة، إما بغرض الربح أو لا، لكن ليس من الضرورى أن تشمل الريادة إنشاء منظمات جديدة، بل يمكن أن تحدث أيضا فى المؤسسات القائمة (Shane and Venkataraman, 2007)، لا يقتصر الأمر على الشخص الريادى فحسب، بل يقتصر أيضا على الفرص الريادية والعلاقة بين الفرد والفرصة، أو العلاقة بين الفرص والفرد كما تم وصفها من قبل (Shane, 2003).

ويعرّف (Stevenson and Jarillo, 1990) الريادة بأنها "عملية يسعى الأفراد من خلالها– سواء بمفردهم أو داخل المنظمات– إلى البحث عن الفرص دون النظر إلى الموارد التى يسيطرون عليها حاليًا"، كما يستخدم كل من (Bruyat and Julien, 2001) منهجًا بنائيًا ويقترحان تعريفا لا يشمل فقط الشخص الريادى، ولكن أيضا القيمة الجديدة التى تم إنشاؤها، والبيئة التى يحدث فيها، وعملية الريادة نفسها، والروابط بين هذه الهياكل مع مرور الوقت، ويقترحوا أيضا مصطلحى "فردى" و "ريادى" لتمثيل المجموعات كلما كان ذلك ممكنًا.



شكل (٢): عملية الريادة موجودة فى بيئتها ووقتها

إن الحوار بين الفرد والقيمة الجديدة التى تم إنشاؤها يظهر فى المتوسط، ويشكل جوهر الريادة (Adapted from Bruyat and Julien, 2001, 170).

فى المجال التعليمى، يشير المصطلحان "تعليم المؤسسات" و"تعليم الريادة" إلى أن هناك رأيين مختلفين تمام الاختلاف حول معنى "الريادة "، أحدهما يطلق عليه "واسع" والآخر "ضيق"، ولأن خطر الارتباك وسوء الفهم هنا كبير، لذلك فإنه يجب عند أى مناقشة حول تعليم الريادة أن يتم البدء بتوضيح التعريف المستخدم، ووفقاً للتعريف الضيق للريادة، فإن الأمر يتعلق بتحديد الفرص وتطوير الأعمال والتوظيف الذاتى وإنشاء المشاريع والنمو، أى أن الهدف هو أن تصبح رياديا (Fayolle and Gailly, 2008, QAA, 2012, Mahieu, 2006)، وعلى الجانب الآخر فوفقاً للتعريف الواسع للريادة، فإن الأمر يتعلق بالتنمية الشخصية، والإبداع، والاعتماد على الذات، واتخاذ المبادرة، والتوجه نحو العمل، أى أن تصبح الشركة او المؤسسة ريادية، أى أنه مما سبق يمكن

القول إن التعريف والمنهج الذى يتم استخدامه لمفهوم تعليم الريادة يؤثر تأثيرا عميقا على الأهداف التعليمية، والجماهير المستهدفة، وتصميم محتوى الدورة، وطرق التدريس وإجراءات تقييم الطلاب، مما يؤدى إلى مجموعة واسعة من المناهج. (Mwasalwiba, 2010)

ومن المهم أن يكون الباحث على دراية بالاتجاه المشترك فى المجتمع لتصور الرياديين كأفراد بطوليين من الذكور لديهم سمات فطرية خاصة ويفضلون العمل فى ظل ظروف خاصة. (Hytti, 2005, Ogbor, 2000)

ولكن من ناحية أخرى يمكن القول إن تطبيق مثل هذه النظرة للريادة فى التعليم تؤدى إلى نتائج عكسية وتؤدى إلى عزل الطلاب (وليس فقط الطالبات) (Leffler, 2012)، وإهمال الإمكانات فى المساعى الجماعية القائمة على الفريق (Drnovsek et. al., 2009, Garud and Karnøe, 2003) وتؤدى أيضا إلى الاستنساخ الضار لصور عفا عليها الزمن ومنحازة للإفراط فى الريادة (Jones, 2012)، وتتمثل النظرة البديلة للريادة الأكثر ملاءمة للمجال التعليمى فى اعتبارها طريقة عامة للعمل الإنسانى، وتتضمن المبادئ والتقنيات التى يمكن لأى شخص أن يتعلمها من خلال التعليم الأساسى (Sarasvathy and Venkataraman, 2011)، ولقد أظهرت الأبحاث الحديثة أيضا أن غالبية المنظمات الناجحة بدأت بواسطة مجموعات من الرياديين بدلاً من الرياديين المنفردين. (Beckman, 2006, Klotz et. al., 2014)

ثالثا: التعليم حول ومن أجل ومن خلال الريادة:

يُصنف تعليم الريادة فى غالب الأحيان إلى ثلاثة مناهج (Johnson, 1988, Heinonen and Hytti, 2010, O'Connor, 2013)، ويُقصد بتعليم "الريادة" هو مقاربة نظرية ومليئة بالمحتوى تهدف إلى إعطاء فهم عام للظاهرة، وهذا هو المنهج

الأكثر شيوعا فى مؤسسات التعليم العالى (Mwasalwiba, 2010)، ويُقصد بالتعليم "من أجل" الريادة أنه منهج مهنى يهدف إلى إعطاء الرياديين الناشئين المعرفة والمهارات المطلوبة، ويُقصد بالتعليم "من خلال" الريادة أنه منهج قائم على التجربة العملية، وغالبًا ما يكون تجريبيًا حيث يمر الطلاب بعملية تعليمية حقيقية من خلال الريادة (Kyrö, 2005)، وغالبًا ما يعتمد هذا المنهج على التعريف الأوسع للريادة، ويمكن دمجه فى موضوعات أخرى فى التعليم العام، وربط خصائص الريادة والعمليات والخبرات بالموضوع الأساسى، وفى حين أن المناهج الخاصة ب "حول" و "من أجل" المتضمن بشكل أساسى بمجموعة فرعية من الطلاب فى التعليم الثانوى والعالى، فإن المنهج المتضمن للتعليم "من خلال" الريادة يمكن أن يكون وثيق الصلة بجميع الطلاب وعلى جميع مستويات التعليم (Smith, et. al., 2006, Handscombe, et. al., 2008)، ومع ذلك، تم تحديد بعض التحديات المهمة عند محاولة دمج الريادة فى التعليم بهذه الطريقة، مثل قيود الموارد والوقت، ومقاومة المعلمين، وتحديات التقييم وآثار التكاليف. (Smith et. al., 2006)

رابعًا: خلق القيمة باعتبارها جوهر مشترك فى تعليم الريادة:

وقد جعلت التعريفات المختلفة للريادة والاختلافات الناتجة عن ذلك فى المناهج التربوية من الصعب إعطاء المعلمين مشورة ثابتة حول كيفية التعامل مع تعليم الريادة (Fayolle and Gailly, 2008)، ويمكن القول إنه إذا أمكن الاتفاق على تعريف مفيد، فيمكن أن يستفيد الحقل والمعلمون بشكل كبير من هذا الأمر، ولأغراض هذا التقرير، تم تحديد تعريف كل من (Bruyat and Julien, 2001) الذى يستند إلى مفهوم خلق القيمة بمزيد من التفصيل أدناه ويشكل الأساس للعديد من التوصيات الناتجة فى هذا التقرير،

ولكن هذا لا يعنى أن هذا هو التعريف المناسب الوحيد ممكن اعتباره مفيدًا بشكل خاص فى تعليم الريادة.

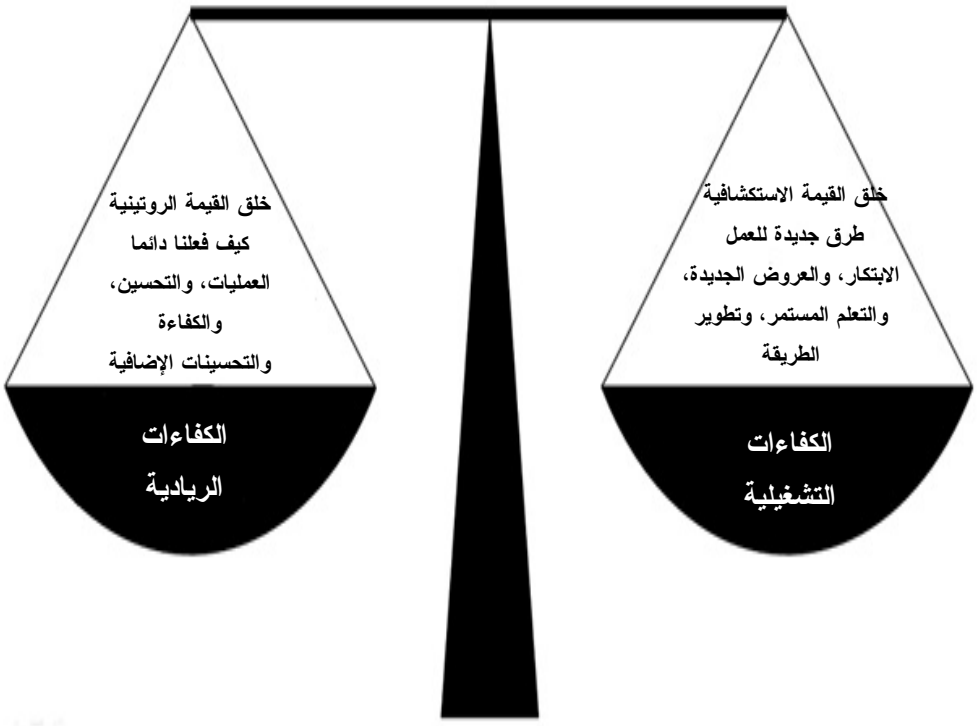
ذكر كل من (Bruyat and Julien, 2001) أن دراسة الريادي(أو الفريق) منفردا يكون خطأ كبيرا، لأنه ليس الريادى وحده هو الذى يحدث الريادة، وتتعلق الريادة بالتغيير والتعلم الذى يختبره الريادى الفرد من خلال التفاعل مع البيئة ومن خلال القيمة التى ينتجها الريادى من خلال تصرفاته، وبذلك فإنه يُنظر إلى التعلم وخلق القيمة على أنهما وجهان رئيسيان للريادة، وتتوافق وجهة النظر هذه مع أهداف المؤسسات التعليمية التى تركز على التعلم بشكل أفضل من العديد من التعاريف الأخرى للريادة، أى إنه يشكل الأساس لتعريف تعليم الريادة وهى القدرة على خلق القيمة كهدف رئيسى للطلاب.

اقترحت المؤسسة الدنماركية للريادة (Moberg, et. al., 2012, 14) تعريفًا لتعليم الريادة يتماشى مع ذلك: "المحتوى والطرق والأنشطة التى تدعم إنشاء المعرفة والكفاءات والخبرات مما تساعد وتجعل أنه من الممكن للطلاب البدء والمشاركة فى عمليات خلق القيمة الريادية"، ويمكن التأكيد على أن تعريف تعليم الريادة يعتمد على التعريف الأساسى التالى للريادة: "إن الريادة هى عندما تتصرف بناءً على الفرص والأفكار وتحولها إلى قيمة للآخرين، ويمكن أن تكون القيمة التى يتم إنشاؤها مالية أو ثقافية أو اجتماعية".

والشىء المهم فى هذه التعريفات هو مفهوم خلق قيمة الريادة، أى أن القيمة التى تم إنشاؤها يجب أن تكون جديدة، ولكنها تتطلب أيضا نوعًا من المبادرة نيابة عن مُنشئ القيمة، وهى تنطوى على اكتساب الموارد اللازمة لإنشاء القيمة، أى أن عملية إنشاء القيمة تتم إدارتها وتملكها من قبل المبادر بالعملية (أى الطالب)، وأن هذا المبادر يتحمل أيضا خطر الفشل (Shapero and Sokol, 1982, Okpara and Halkias, 2011)،

ومن الممكن القول ان خلق القيمة يحدث على نطاق واسع فى المجتمع، ويرتبط ارتباطًا وثيقًا بسعادة الناس لأن مساعدة الآخرين لا تؤدى فقط إلى كسب الرزق ولكن أيضا إلى الشعور بالجدوى والمشاركة والرضا عن الحياة (Baumeister, et al., 2012)، ومع ذلك، فإن خلق القيمة نادراً ما يكون أمراً ريادياً.

الهدف الرئيسى لمعظم تعليم الريادة هو تطوير مستوى معين من كفاءات الريادة، حيث يحتوى الجدول ٢ على إطار يحدد بعض الكفاءات التى غالبًا ما تعتبر أعمالًا ريادية، ويتم تعريف الكفاءات الريادية هنا على أنها المعرفة والمهارات والمواقف التى تؤثر على الرغبة والقدرة على أداء وظيفة الريادى لخلق قيمة جديدة، ويتماشى هذا التعريف مع الكثير من المؤلفات المتعلقة بالكفاءات بشكل عام والكفاءات الريادية بشكل خاص (Sánchez, 2011, Burgoyne, 1989, Kraiger, et al., 1993, Fisher, et. al., 2008)، ويمكن الاطلاع على التعريف وكذلك الكفاءات فى الجدول ٢ من منظور واسع وكذلك ضيق، و يمكن أن تكون مهارات التسويق ضرورية على سبيل المثال لبدء أعمال فى حاجة لتسويق منتجاتها، وأيضًا للطالب الذى يرغب فى الحصول على زملاء دراسة متحمسين تجاه مشروع من أجل تشجيعهم على المساهمة فى تطويره.



شكل (٣): أنواع المهارات

هناك أوجه تشابه مذهلة بين العديد من الكفاءات المبينة فى المجال الريادى وبين ما يطلق عليه الباحثون "عوامل غير معرفية"، مثل المثابرة والفعالية الذاتية ومهارات التعلم والمهارات الاجتماعية (Farrington, et. al., 2012)، ويوضح الجدول ٢ سلسلة متصلة توضح أن الصفوف العليا تمثل الكفاءات المعرفية، أى الكفاءات القائمة على القدرات الفكرية فى المقام الأول، بينما تمثل الصفوف السفلية كفاءات نموذجية غير معرفية، ويمكن القول إنه من السهل تعليم وتقييم الكفاءات المعرفية، فى حين تتطلب الكفاءات غير المعرفية التعلم بالممارسة ويكون تقييمها أكثر صعوبة (Moberg,

2014a)، ولقد أدى مناخ السياسة التعليمية الحالى الذى يركز على الاختبارات المعيارية عالية المخاطر، والتقييمات الدولية واسعة النطاق، والتصنيف المؤسسى إلى التركيز على الكفاءات المعرفية وإهمال الكفاءات غير المعرفية، وقد أدى ذلك إلى تضييق المناهج الدراسية، والتدريس عبر الاختبارات وتقليل كفاءة المعلمين (Hursh, 2007, Amrein and Berliner, 2002, Ball, 2003, Young and Muller, 2010)، انظر الشكل ٤ للاطلاع على خمس فئات عامة من العوامل غير المعرفية، والعلاقة المتبادلة بين العقليات الأكاديمية، والسلوكيات والأداء.

جدول (١) : الكفاءات الريادية، إطار يحدد بعض الكفاءات الريادية الرئيسية وعلاقتها بالكفاءات المعرفية وغير المعرفية. مقتبس من (Lackeus, 2014).

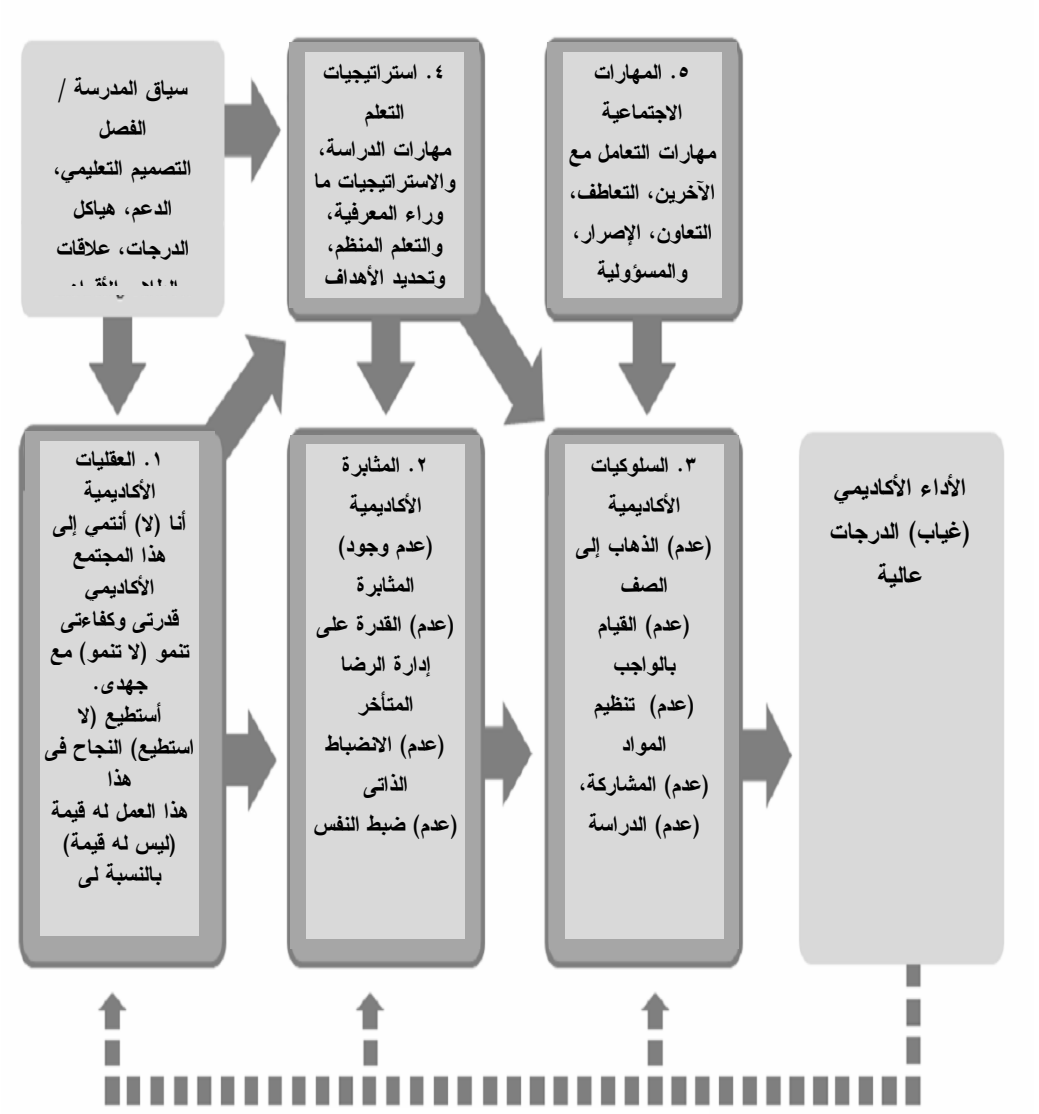
	الموضوع الرئيسى	الموضوعات الفرعية	المصدر الرئيسى	التفسير المستخدم فى هذا التقرير
الكفاءات المعرفية	المعرفة	النماذج العقلية	**(Kraiger, et. al., 1993)**	المعرفة حول كيفية إنجاز الأمور دون الموارد، ونماذج المخاطر والاحتمالات.
		المعرفة التقريرية	**(Kraiger, et. al., 1993)**	أساسيات الريادة، خلق القيمة، توليد الأفكار، الفرص، المحاسبة، المالية، التكنولوجيا، التسويق، المخاطر، إلخ.

	الموضوع الرئيسى	الموضوعات الفرعية	المصدر الرئيسى	التفسير المستخدم فى هذا التقرير
		نظرة متعمقة للنفس	(Kraiger, et. al., 193)	معرفة الملاءمة الشخصية مع كونك ريادى أعمال / مبادر.
	المهارات	مهارات التسويق	(Fisher, et. al., 2008)	إجراء أبحاث السوق، وتقييم السوق، ومنتجات وخدمات التسويق، والإقناع، وإثارة إعجاب الناس بأفكارك، والتعامل مع العملاء
		مهارات استغلال الموارد	(Fisher et. al., 2008)	إنشاء خطة عمل، إنشاء خطة مالية، الحصول على التمويل، تأمين الوصول إلى الموارد
		مهارات استغلال الفرص	(Fisher, et. al., 2008)	التعرف على فرص العمل وأنواع الفرص الأخرى والعمل عليها، وتطوير مهارات المنتج / الخدمة / المفهوم

	الموضوع الرئيسى	الموضوعات الفرعية	المصدر الرئيسى	التفسير المستخدم فى هذا التقرير
		مهارات التعامل مع الآخرين	**(Fisher, et. al., 2008)**	القيادة، تحفيز الآخرين، إدارة الناس، الاستماع، حل النزاعات، التنشئة الاجتماعية
		مهارات التعلم	**(Fisher, et. al., 2008)**	التعلم النشط، والتكيف مع المواقف الجديدة، والتعامل مع عدم اليقين
		مهارات الإستراتيجيات	**(Fisher, et. al., 2008)**	تحديد الأولويات (تحديد الأهداف) والتركيز على الأهداف وتحديد الرؤية وتطوير الإستراتيجية وتحديد الشركاء الإستراتيجيين
الكفاءات غير المعرفية	المواقف	روح المبادرة	**(Fisher et. al., 2008)**	"انا اريد". بحاجة إلى إنجازات.
		الكفاءة الذاتية	**(Fisher, et. al., 2008)**	"يمكنني". الإيمان بقدرة الفرد على أداء مهام معينة بنجاح.

	الموضوع الرئيسى	الموضوعات الفرعية	المصدر الرئيسى	التفسير المستخدم فى هذا التقرير
		الهوية الريادية	**(Krueger, 2005, Krueger, 2007)**	"أنا قيمة". المعتقدات العميقة، هوية الدور، القيم.
		الاستباقية	**(Sánchez, 2011, Murnieks, 2007)**	"أنا أفعل". أقوم بالأفعال، مبادر
		عدم يقين / غموض الاحتمالات	**(Sánchez, 2011, Murnieks, 2007)**	"أنا أجرؤ". براحة مع عدم اليقين والغموض، قابل للتكيف، مفتوح للمفاجآت.
		الابتكار	**(Krueger, 2005, Krueger, 2007)**	"أنا صنعت". أفكار / أفعال، لا يمكن التنبؤ بها، تغيير جذرى، ابتكارى، رؤية، إبداع
		المثابرة	**(Markman, et. al., 2005, Cotton, 1991)**	"لقد تغلبت". القدرة على التغلب على الظروف المعاكسة.

على الرغم من عدم إجراء أى بحث تقريبًا حول التفاعل بين العوامل غير المعرفية وتعليم الريادة (Moberg, 2014b, Rosendahl Huber, et al., 2012)، إلا أن هذا مجال واعد حيث يمكن لتعليم الريادة أن يساعد فى تحسين التعليم العام من خلال قدرته على تعزيز تنمية الكفاءات غير المعرفية التى تؤدى إلى زيادة الأداء الأكاديمى.



شكل (٤): علاقة متبادلة... العوامل غير المعرفية. خمس فئات من العوامل غير المعرفية التى تؤثر على الأداء الأكاديمى. (Adapted from Farrington, et. al., 2012)

- **بعض الآراء حول تعليم الريادة:**

يقارن الكثير من الباحثين حول تعليم الريادة بين الطرق "التقليدية" و "الريادية" فى التدريس، وتتمثل إحدى الطرق الشائعة لتوضيح الاختلافات فى عرض جدول يحتوى على عمودين يقارن بين وضعى التدريس، ويدافع عن تغيير نموذجى من التعليم التقليدى إلى تعليم الريادة (Gibb, 1993, Johnson, 1988, Ollila and Williams-Middleton, 2011, Cotton, 1991, Kyrö, 2005, Kirby, 2004)، فالتعليم التقليدى قائم على مناهج موحدة، تركز على المحتوى، وموضوع واحد اما التعليم الريادى فهو قائم على منهج فردى، نشط، قائم على التجربة، تتمحور حول المشروع، والتعاون وتعدد التخصصات، ومع ذلك فمعظم هذا النقاش يجرى دون الإشارة إلى النقاش المستمر منذ قرن بين التعليم التقليدى والتقدمى. (Labaree, 2005, Cuban, 1990, Cuban, 2007)

ولقد أشار عدد قليل من الباحثين إلى أوجه التشابه المذهلة بين التعليم الريادى والتعليم البنائى (Löbler, 2006)،، اما الأساليب والحركات التربوية الأخرى ذات أوجه تشابه مع التعلم التجريبى (Kolb, 1984)، وأيضا التعلم القائم على الحالة (Lave and Wenger, 1991)، التعلم القائم على الخدمة (Meyers, 1999)، التعلم القائم على حل المشكلات (Helle, et. al., 2006)، وتعلم الكبار (Jarvis, 2006)، والتدريب المهنى المعرفى (Collins, 2006) والتعلم البنائى الاجتماعى (Steffe and Gale, 1995).

فى هذه المعركة ظل التعليم التقليدى المنهج السائد فى الممارسة العملية منذ أكثر من قرن. السبب الرئيسى لهذه الهيمنة وفقًا لـ (Labaree, 2005) هو أنه فى النهاية فازت المنفعة على الرومانسية،وذلك مع نتائج اختبار كمية أكثر إقناعًا تثبت المنهج السلوكى الذى اقترحه فى الأصل Edward Thorndike، ويمكن القول إن التعليم

التقليدى اليوم لا يُظهر فعليا أى مؤشر على الضعف فى مناخ سياسة التعليم الحالى مع التركيز على القياس والأداء. (Ball, 2003, Apple, 2000, Biesta, 2009)

خامساً: مفهوم الريادة الإستراتيجية:

اصطلح مفهوم الريادة الإستراتيجية فى بعض الأدبيات فى محاولة لتحقيق التكامل بين نقاط القوة التى تتمتع بها المؤسسات الصغيرة والمتوسطة، والريادة الإستراتيجية هى تكامل منظور الريادة (البحث عن الفرصة)، والمنظور الإستراتيجى (البحث عن الميزة) لتصميم وتنفيذ الإستراتيجيات التى تخلق الرفاهية، وأن هذا التكامل ضرورى للمنظمات، وقد أشار (Kyegidou & Hughes, 2010, 48) إلى ستة عناصر للريادة الإستراتيجية، وهذه العناصر هى: "تحديد الفرص، النمو، الإبداع، تبنى المخاطر، المرونة، والرؤية"، بينما أشار (Kraus, et. al., 2011, 63) إلى أبعاد جديدة فضلاً عن الأبعاد السابقة وهى: "الموارد، القدرات، الإستراتيجية، الريادى، البيئة، والهيكل التنظيمي"، والتى تسهم فى خلق القيمة من خلال الجمع بين العناصر الريادية والإستراتيجية التى تدار من خلال إدارة الموارد والقدرات الديناميكية.

وتدور الريادة الإستراتيجية حول ضمان أو دعم الموقف التنافسى للمنظمة محلياً وعالمياً؛ حيث تحدث الريادة أكبر تأثير لها على الأداء التنظيمى فى الأجل الطويل، خصوصاً فيما يتعلق بقدرة المنظمة على التكيف والبقاء والاستمرار، نظراً لأن هذه المعايير تُعد من الناحية المثالية معايير تطبيق الإدارة الإستراتيجية فى المنظمات، فمن الضرورى أن تبدأ العملية الريادية فى المنظمات على المستوى الإستراتيجى (Cormwall & Perlaman, 1990) (Cargill, 2007)، والريادة الإستراتيجية كمدخل لتطوير المنظمات تتمثل فى ا لعملية التى يتم من خلالها تبين ونشر التجديد على جميع

المستويات الإدارية غير المنظمة؛ حيث تخلل الفلسفة الريادية وفكرها أعمال وأسلوب المنظمة بأكملها (Covin & Miles, 1999).

الريادة الإستراتيجية تتمحور حول أساليب التفكير والتصرف التى يعتمدها المدراء والمنظمات، وذلك لتحقيق المزايا التنافسية (Rezaian & Naeyi, 2010, 5).

وللريادة أهمية فى قطاع التعليم، وتتجه الجامعات فى المملكة المتحدة نحو تصميم مبادئ التعليم الريادى لتسهيل تخريج الرياديين، بالإضافة إلى تصميم مناهج تسمح بالمشاركة وتحسين برامج الريادة (Lourenco, et. al., 2013, 504).

وقد ارتبطت الريادة الإستراتيجية بالفكر الإستراتيجى، والذى يرتبط بقدرة المؤسسة على وضع الخطط المستقبلية للتطوير والتغيير والتأقلم، كما أنها تنبع من الرؤية الواضحة والمشتركة ومدى وعى الأفراد برسالة المؤسسة ودورها وأهدافها، ويمكن إيجاز أسباب لجوء المؤسسات لتبنى الريادة الإستراتيجية فيما يلى:

١. رغبة المؤسسة فى التغيير الإستراتيجى فى بعض مراحل التطبيق.
٢. تنمية القدرة على تحليل العوامل الداخلية والخارجية.
٣. صعوبة الربط بين بعض عناصر الإستراتيجية خاصة المرتبطة بتوجهات الأفراد.
٤. الرغبة فى تنمية المهارات والقدرات المتعلقة بالإدارة الإستراتيجية. (فاطمة زهرة، ٢٠١٧)

سادساً: مكونات الريادة الإستراتيجية:

تتضمن مكونات الريادة الإستراتيجية ما يلى:

١. **اغتنام الفرصة لتأمين قيمة المستفيد:** من يريد أن يستفيد من الفرص ينبغى أن يتحلى بمهارات إدارية متنوعة، وأصحاب الأعمال الرائدة يكونون قادرين على

إدارة موارد منظماتهم البشرية والمالية بكفاءة عالية، ويتمتعون بالرغبة فى تخويل الآخرين الصلاحيات اللازمة لإدارة النشاط المناط بهم، ومثل هذا التوجه يحتاج إلى جهود تفاعلية مختلفة؛ كالاتصال، ونقل المعلومات، واستلام ردود فعل، ومناقشة القرارات قبل إصدارها، وذلك لتأمين وتحقيق قيمة للمستفيد من خلال عملية المبادلة التى يمر بها بين المنافع التى يحصل عليها من السلعة أو الخدمة، وبين تكلفة الحصول عليها.(كاس نصر المنصور، ٢٠٠٣، ٢٨)

٢. **تسخير وتطوير المنتجات:** وتشير إلى قدرة المنظمة على التفوق فى أدائها، واكتساب القدرة على التنافس بشكل أفضل، وفى بعض الأحيان قد تكون التطورات كبيرة ومؤثرة فى طبيعة هيكل المنافسة، مما يتطلب عمل تغييرات فى اللوائح والأنظمة والتشريعات. (طارق شريف يونس، خالد عبد الرحيم، ٢٠١١، ٢٧٥)

٣. **البحث عن الأسباب الجديدة غير المسبوقة لإضافة قيمة للمستفيدين:** المنظمة الريادية تعتمد على الابتكار بقصد خلق منتجات جديدة أو طرقاً إنتاجية جديدة، وذلك من أجل تحقيق إشباع حاجات المستفيدين (ليلى رشيد، ٢٠١٠، ٩٦).

٤. **تحويل الفرصة إلى أعمال ذات قيمة وصيانة الأعمال:** وتعبر عن قدرة المنظمة على تقديم شىء جديد أو أصيل للسوق، حتى لو بدت هذه الأسواق مزدحمة بالمنافسين والمنتجات المعروضة، وتستطيع المنظمة أن تميز نفسها عن المنافسين من خلال المنتج والتكنولوجيا الجديدة (غالب مطلق، ٢٠١٠، ٦).

٥. **تطوير السلوك الريادى:** يتبنى الأفراد أنماطاً سلوكية معينة، ويتبنون هوايات يرغبونها، ويغير الأفراد هواياتهم بسهولة نسبية بتغير مفرداتهم الشخصية التى تعتمد على الرؤية الواسعة والمرونة فى بناء فرق العمل والمثابرة والمواظبة، وعند مناقشة

بعض السلوكيات ذات العلاقة بأصحاب الأعمال الرائدة؛ لابد من التعامل معها بحذر خاص بسبب العلاقة الحساسة القائمة بين هذه السلوكيات والجهود الريادية لرواد الأعمال، وتطوير سلوكياتهم من خلال المهارات التقنية والتفاعلية والإدارية والفكرية والفنية (كاس نصر المنصور، ٢٠٠٣، ٢٩).

سابعًا: أبعاد الريادة الإستراتيجية:

تتضمن أبعاد الريادة الإستراتيجية ما يلى:

١. **الإبداع:** الإبداع هو حالة خاصة من الابتكار، وذلك حين يكون الشىء الجديد جديداً، حيث أن الابتكار مرتبط بالسبق والإتيان بالجديد، فكل من أوجد شيئاً قبل الآخرين فهو مبتكر، بينما الإبداع يكون فى الأداء فكل أداء متقن وجميل يقال عنه إبداع، ويرى البعض أن الإبداع يتمثل فى التوصل إلى حل مبتكر لمشكلة ما أو فكرة جديدة، فى حين أن الابتكار هو التطوير المبتكر أو الملائم لها، وبهذا يظهر أن الإبداع فى أى سلعة أو خدمة أو فكرة، فى حين أن الابتكار هو الجزء الملموس المرتبط بالتنفيذ أو التحويل من فكرة إلى منتج (رائد سلمان فاضل، ٢٠٠٧، ٤٨)

٢. **التطور والتوسع فى الميزة التنافسية:** فالميزة التنافسية هى الأساس الذى تصاغ حوله الإستراتيجية التنافسية للشركة، حيث أن الشركات تنمى قدراتها ومواردها لدعم ميزتها التنافسية لأنها تفشل بدون وجود هذه الميزة.

والميزة التنافسية سلاح لدى المنظمة التعليمية لمواجهة تحديات السوق والمنافسين، وهى المحرك والمحفز للمنظمة لتنمية وتقوية مواردها وقدراتها ودفعها إلى التطوير من أجل المحافظة على هذه الميزة (على حسون وزملاءه، ٢٠١٢، ١٥).

٣. **تحمل المخاطرة:** يُعد تحمل المخاطرة أحد العناصر الجوهرية للريادة الإستراتيجية إذ لا يمكن الانطلاق بالأعمال من دون أن يتحمل الريادى قدراً معيناً من الخطر وتأثيراته الحالية والمستقبلية.

وتوجد ثلاثة أنواع من المخاطر التى تتحملها المنظمة والمدير الإستراتيجى، وهى:

أ. **مخاطر الأعمال:** وتتضمن المجازفة فى المجهول من دون معرفة احتمالية النجاح.

ب. **المخاطر المالية:** وتنشأ من الاقتراض بدرجة كبيرة لتحقق النمو.

ج. **المخاطر التشغيلية:** إن القرارات التى يتخذها التنفيذيون كونهم الرياديين لها مضامين مهمة على مستقبلهم المهنى (ناهدة عبد الله وزملاءه، ٢٠١٢، ٧٨٠).

ثامناً: تعليم الريادة فى التعليم:

ينظر إلى الريادة على أنها أساس لتطوير الرفاهية الاجتماعية والاقتصادية، كما ينظر إليها كعامل مهم يتعلق بالنمو الاقتصادى. (Minniti & Levesque, 2010; Zalan & Lewis, 2010)

ولهذا يريد أصحاب العمل أن يمتلكوا سمات ريادية، وفى العديد من الدول المتقدمة والنامية يتم تشجيع الطلاب على ممارسة الأعمال التجارية وحضور اجتماعات العمل حتى يكونوا على علم بمفهوم الريادة منذ سن مبكرة، وقد لوحظ أن العلاقة بين التعليم والريادة أصبحت مهمة للغاية فى السنوات الأخيرة (Mars & Rios, Aguilar, 2010).

ويتم تعريف الريادة على أنها: "القدرة الفردية على إيجاد فكرة مشروع أو عمل تجارى وتحويله إلى ممارسة (European Commission, 2011).

وقد أشار كل من (Bygrave & Hofer, 1991) إلى أن الرياديين هم أشخاص يدركون الفرص، والريادة هى دراسة لمصادر الفرص (Shane & Venkalaraman, 2000).

ولا ينبغى اعتبار مفهوم الريادة مجرد عملية لخلق فرص عمل؛ حيث يجب أن يتم الأخذ فى الاعتبار التأثير على السلوك الفردى للأنشطة المختلفة المتعلقة بالوظائف. (Kuratko & Hodgetts, 2014)

وتستند دراسة تعليم الريادة إلى حد كبير إلى معرفة مفهومى الريادة والتعليم؛ حيث يهتم تعليم الريادة بالتعلم من أجل الريادة، والتعلم من خلال الريادة (Gibbs, 2005)، ولهذا السبب يمكن اعتبار تعليم الريادة وسيلة تعليمية ومحتوى تعليمى (Rewes, 2003).

ويتم تعريف تعليم الريادة على أنها: "عملية تمكن من البحث فى العملية التعليمية الأكثر ملاءمة لإنتاج الخريجين من أجل تحويلهم إلى أفراد لديهم مهارات حياتية (Abiogu, 2011)، ويشار إلى الريادة بأنها عملية حل المشكلات (Amos & Onifade, 2013)، كما تعتبر عملية تعليم الريادة بمثابة نقل للأفكار. (Amos & Oni (Fade, 2013; Gustafsson Pesonen & Remies, 2012

إن الأهمية المتزايدة للريادة فى قطاع التعليم أصبحت واسعة الانتشار (Haara & Jenssen, 2016)، ومن الجهود ذات الأولوية فى الاتحاد الأوربى تطوير تعليم الريادة فى تعليم المعلمين (GHK, 2011).

ويشير (Silva, 2013)، إلى أنه يجب على المعلمين فهم معنى الريادة وكيفية ممارستها، فقد لوحظ أن المعلمين بحاجة إلى الخبرة والمعرفة فيما يتعلق بتعليم الريادة من أجل التدريس لطلابهم (Gustafsson Pesonen & Remes, 2012).

تاسعاً: شروط تعليم الريادة للمعلمين:

١. التعليم الأولى الجيد للمعلمين: يجب أن يحصل المعلمون على فرصة لتجربة التعلم الريادى فى تدريبهم الأولى، ومن خلال الدراسة فى مؤسسة تفرض التعليم الريادى

بالمعنى الواسع؛ حيث يطور المعلمون الدارسين مجموعة من المهارات والأساليب التى تمكنهم من أن يكونوا مبتكرين ولديهم روح الريادة.

٢. مؤسسات تعليم المعلمين وإستراتيجية ورؤية ريادية: حيث تقوم بتوضيح الكيفية التى يمكن أن تساعد إستراتيجيات الريادة أهدافها المؤسسية.

٣. برامج تعليم المعلمين الريادة المبنية على طرق تدريس جديدة: وذلك مثل التعلم القائم على المشروعات أو التعلم الفعال.

٤. جودة برامج التنمية المهنية المستمرة: وذلك من خلال تقويم برامج التنمية المهنية للمعلمين لدعم السلوك الريادى لهم.

٥. وجود المدارس التى تقدر روح الريادة والدعم الجيد من قادة المدارس.

٦. الدعم من الشركاء فى المجتمع: مثل الروابط والكيانات التعاونية والمؤسسات المجتمعية.

٧. شبكات التدريس الريادية: وذلك لضمان الجودة المستمرة للمعلمين المشاركين فى تعليم وتعلم الريادة، ولتحقيق الاستدامة والاستمرارية فى جميع مجالات الريادة.

(Entrepreneurship Education, 2013)

المحور الثانى: التنمية المهنية للمعلمين:

أولاً- تعريف التنمية المهنية للمعلمين (PD):

تقدم الأدبيات السابقة مفاهيم متعددة فيما يتعلق بنطاق التنمية المهنية للمعلم (PD) والتركيز عليها وعلى أهدافها، أحد الجوانب التى لا يوجد فيها إجماع كامل، ويشير معظم المؤلفين فى مجتمع الأبحاث الأنجلو ساكسونى بأن التنمية المهنية هى كل شىء عن المعلمين فى الخدمة، حيث إن هؤلاء فقط هم الذين يمكن اعتبارهم حقًا مهنيين (Little,

1993)، فى هذا المنظور، يُنظر إلى التنمية المهنية للمعلم على أنها موازية لتعليم المعلمين أثناء الخدمة (مستمرة، متواصلة)، وفى المقابل، يدرك مؤلفون آخرون أن برامج تعليم المعلمين جزء من الرحلة المهنية للمدرسين، وبالتالى يشيرون أن المعلمين الدارسين (قبل الخدمة) يمكن اعتبارهم أيضا الجمهور المستهدف لأنشطة التنمية المهنية للمعلمين (Niemi, 2015).

وفيما يتعلق بالتركيز والأهداف الرئيسة للتنمية المهنية، فإن بعض التربويين مثل (Borko, 2004) و(Desimone, et al., 2002)، رأوا أن التنمية المهنية للمعلم هى آلية أساسية لتعزيز معرفة المعلمين وممارساتهم التعليمية، كما أن إحداث تغييرات فى سلوكيات المعلمين ومعتقداتهم هو، بالنسبة لعدد من الباحثين مثل (Guskey, 2002)، هدفًا رئيسًا آخر للتنمية المهنية، وفى الآونة الأخيرة، أكد بعض الباحثين مثل Kazemi و Hubbard, (2008) و Opfer and Peder (2011) على الحاجة إلى فهم أكثر تعقيدًا، موضحين أن التنمية المهنية لديها القدرة على التأثير على العديد من جوانب حياة المعلمين المهنية والشخصية، مما يؤثر على معرفة ومهارات وقيم المعلمين. وتؤيد الباحثة التعريف الذى اقترحه (Avalos, 2011)، لأنه يوضح بشكل جيد عددًا من الموضوعات ذات الصلة التى تمت مناقشتها فى السنوات الأخيرة من قبل الباحثين فى هذا المجال، وكما هو موضح فى تعريف Avalos، فإن التركيز والهدف النهائى للتنمية المهنية للمعلمين يجب أن يكونا هما الاستفادة من تعلم الطلاب وإنجازهم.

إن مجال التنمية المهنية للمعلم يشكل مجالًا من مجالات البحث فى حد ذاته، مع مجموعة النظريات والنماذج الخاصة به (Avalos, 2011)، وخلال ثلاثة عقود، طرح الباحثون آراء نظرية متعددة حول كيفية تعلم المعلمين، ونطاق هذه الآراء يتراوح بين النظريات أحادية الاتجاه (Guskey, 2002)، والنماذج متعددة الاتجاهات (Desimone,

2009)، والتى يُنظر فيها إلى تعلم المعلم كنتيجة مباشرة إلى حد ما لعمليات وظروف معينة، إلى نماذج تستند إلى نظريات معقدة (Opfer & Peder, 2011)، حيث يتم النظر إلى تعلم المعلم على أنه نتيجة غير متوقعة للعمليات الدورية والفعالة.

ثانياً: أهمية التنمية المهنية للمعلمين فى الألفية الثالثة:

بدأت الدول فى جميع أنحاء العالم فى الوقت الحالى فى إصلاحات عميقة لأنظمتها التعليمية، وأحد أهم التغييرات التى تم إدخالها تتعلق بالتحول الكبير فى أنواع وطبيعة مخرجات التعلم المتوقعة من الطلاب، وتم وضع أهداف تعليمية طموحة، تشمل المخرجات الأكاديمية وغير الأكاديمية، فى العديد من الدول (Todd, 2010).

إن الغرض من المدرسة فى الوقت الحالى ليس مجرد تقديم المعرفة بالموضوع (الرياضيات، العلوم، اللغة، إلخ) وإعداد الطلاب لوظائفهم المهنية المستقبلية، إنما الهدف هو تثقيف مواطنى القرن الحادى والعشرين: المتعلمين النشيطين والموجهين وذوى الثقة والمهتمين، حتى يكونوا مؤهلين من الناحية المعرفية والناحية العاطفية والاجتماعية والتكنولوجية، ومن المهم أيضا تثقيف الطلاب القادرين على اتخاذ قرارات مسؤولة، وتزويدهم بما يسمى كفاءات القرن الحادى والعشرين ومهاراتهم هى (القدرة على التفكير بشكل نقدى وإبداعى، والتواصل والتعاون مع الآخرين بشكل فعال، وأن يكونوا على إطلاع بالقضايا العالمية والثقافية المختلفة، إلخ.) (Burnaford, Brown, Doherty, & McLaughlin, 2007)، كما أن هناك تغييرا مهما آخر أدخلته الإصلاحات فى العديد من الدول يتعلق بهدف تعزيز المساواة والعدالة الاجتماعية فى المدارس (2001، Apple)، والمتوقع هو أن تعمل المدارس بشكل عادل وفعال لجميع المتعلمين فى الفصول الدراسية الأكثر تنوعًا، وبالتالى المساهمة فى مجتمع أفضل وحر وأكثر عدلاً (Kaur, 2012).

إن هذه التغييرات تتطلب بالضرورة تحولات عميقة فى المناهج والممارسات التعليمية، وفى الطريقة التى يدرس بها المعلمون للطلاب. (Bautista, Tan, Ponnusamy, & Yau, 2015)

ويعد المعلمون هم أساس نجاح مبادرات الإصلاح، حيث إنهم فى النهاية هم المسؤولون عن تنفيذ هذه المبادرات داخل الفصل الدراسى (Guskey, 2002)، ومن المتوقع أن يلعب المعلمون مجموعة متنوعة من الأدوار فى المدارس فى القرن الحادى والعشرين، ويتطلب تحقيق هذه الأدوار مجموعة واسعة من الكفاءات المهنية والشخصية (Darling-Hammond, Chung Wei, Andree, Richardson, & Orphanos, 2009)، ويجب أن يكون المعلمون قادرين على تزويد جميع الطلاب بفرص للتعلم العميق والهادف، وكونك مدرسًا فإن ذلك يتطلب أيضا القدرة على العمل بشكل تعاونى مع الآخرين (بما فى ذلك الزملاء وأولياء الأمور)، والبحث عن فرص لمزيد من التعلم داخل المدرسة وخارجها.

ويحتاج المعلمون إلى امتلاك قيم شخصية معينة تسمح لهم بالعمل كقادة للتغيير الاجتماعى، حيث يجب أن يكونوا قادرين على الحفاظ على محتوى تعليمى عالى الجودة مع تبنى توجه العدالة الاجتماعية، ومساعدة الطلاب على التعرف على أنماط الظلم والقمع وتقويضها، باختصار، يحتاج المعلمون إلى الاعتقاد بأن كل طالب يمكن أن يتعلم (Darling-Hammond et. al., 2009)، ومن الضرورى ضمان أن يكون المعلمون جاهزين بشكل مناسب بهذه المجموعة المتطورة من الكفاءات (مثل المعرفة والمهارات المتعلقة بالممارسة المهنية والتعاون والقيادة والنزاهة والالتزام بالتعليم والتغيير الاجتماعى) لضمان نجاح الإصلاحات التعليمية (Garet, Porter, Desimone, Birman, & Kwang, 2001)، ومع ذلك، فقد أظهرت الأبحاث أن العديد من المعلمين

يحتاجون إلى توجيه ودعم مكثف حتى يتمكنوا من التدريس وفقًا للمبادئ المبتكرة (Borko, 2004)، وقد أشار الباحثون إلى أن العديد من المبادرات السابقة لتحسين التعليم لم تحقق الأهداف المقصودة لأنها فشلت فى تزويد المعلمين بفرص التعلم المناسبة (Fullan & Miles, 1992).

وهناك اتفاق كبير للغاية بين صانعى السياسات والعلماء والمعلمين على أن تشجيع التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة هى حجر الزاوية لتحقيق الأهداف الطموحة للإصلاحات التعليمية (Desimone, Porter, Garet, Yoon, & Birman, 2002).

كما يوجد حاليا إجماع عام على أن جودة نظام التعليم لا يمكن أن تكون أعلى من جودة معلميها (Barber & Mourshed, 2007)، ولهذا السبب، فإن العديد من الدول فى جميع أنحاء العالم تستثمر فى التعلم المستمر لمعلميها كمحرك رئيسى لتحسين كفاءة المعلم والنجاح الأكاديمى للطالب (Darling- Hammond, Chung Wei, & Andree, 2010).

وكما أوضح (Knight, 2002)، إن توفير فرص للتنمية المهنية للمعلمين أمر ضرورى لأن برامج تعليم المعلمين الأولية لا يمكن أن توفر لهم جميع المهارات المطلوبة فى الفصل الدراسى، ولا سيما المهارات الإجرائية، والتى تتطور بشكل أساسى فى الحالات العملية، فالمتوقع من معلمى اليوم هو تبنى التعلم مدى الحياة ليكونوا قادرين على التكيف باستمرار مع المواقف الجديدة والاستجابة لمتطلبات المجتمع المتغيرة فى الفصل الدراسى، وعلاوة على ذلك، فإن توفير فرص التنمية المهنية للمعلمين عادة ما يحسن التزامهم ورضاهم الوظيفى، وبالتالى يكون له آثار إيجابية (Dede, Ketelhut, Whitehouse, Breit, & McCloskey, 2009).

ثالثاً: التنمية المهنية للمعلم:

لقد اكتسب مجال التنمية المهنية للمعلم معرفة قوية فيما يتعلق بالترويج لتعلم المعلم، ولقد أسفرت معظم الأبحاث عن نتائج مخيبة للآمال فيما يتعلق بفعالية التنمية المهنية فى مساعدة المعلمين على تحسين معارفهم وممارساتهم التعليمية، (e.g., Garet, et. al., 2008; Garet et. al., 2011; O'Dwyer et. al., 2010; Powell, Diamond, Burchinal, & Koehler, 2010)، كما أن النتائج مخيبة للآمال أكثر فيما يتعلق بالتأثير على تعلم الطلاب وإنجازهم. (e.g., Garet, et. al., 2008, 2011; O'Dwyer et al., 2010; Powell et. al., 2010)

وتستثمر الحكومات فى جميع أنحاء العالم مبالغ فلكية فى أنشطة التنمية المهنية التقليدية مثل الندوات والمحادثات وورش العمل والمؤتمرات، فهى برامج موجزة ومتفرقة، حيث يميل المعلمون إلى أن يكونوا متلقين سلبيين للمعلومات، وليس لديهم فرص للتعاون مع الآخرين (Gersten, Dimino, Jayanthi, Kim, & Santoro, 2010; Yoon, Duncan, Lee, Scarloss, & Shapley, 2007)، وقد أشار (Ball, 1995) إلى هذه الأنشطة باسم "العروض الشكلية"، وذلك بالنظر إلى الافتقار إلى الهياكل الخاصة بتزويد المعلمين عن طريق التعليقات والدعم المتواصل، ويشير عدد من العلماء من أمثال (Borko, 2004) بأن هذه الأنواع من التنمية المهنية "غير كافية على الإطلاق" لأنها تميل إلى أن تكون مجزأة وذات فكر سطحى، منفصلة عن ممارسات الفصول الدراسية، ولا ترتبط باحتياجات المعلمين واهتماماتهم الفعلية.

تنشأ أنشطة التنمية المهنية هذه عمومًا من المطورين المحليين (والذين غالبًا ما يكونون غير مجهزين جيدًا بالمعرفة ذات الصلة بنظريات وممارسات التنمية المهنية)، ولهم حياة ونطاق قصير نسبيًا. بالإضافة إلى ذلك، فإنهم يقومون فقط بعمل إجراء تقييم

رسمى بشكل عام عند الانتهاء من الدورة، ولا يقومون بعمل استطلاعات الرضا (Darling- Hammond, 2010)، وذلك مع العلم: أن أنشطة التنمية المهنية التقليدية هذه فى الوقت الحالى ليس لديها إمكانات لتحسين درجات "القيمة المضافة" للمعلمين، وبالتالى لا توجد إمكانية لإفادة الطلاب. (Hill, Beisiegel, & Jacob, 2013)

ومع ذلك، ربما بسبب الافتقار إلى بدائل أو أفكار أفضل (Little, 1993)، تواصل العديد من المدارس والمناطق التعليمية حول العالم استثمار مواردها فى تنظيم هذه الأنواع من فعاليات التنمية المهنية: إجراء ورش عمل لمرة واحدة، ودعوة محاضرين جامعيين لإعطاء محادثات وندوات متخصصة، أو إرسال معلميهم إلى مؤتمرات واجتماعات باهظة التكاليف مرة أو مرتين فى السنة، وسيظل العائد من الأموال التى تم ضخها فى هذا القطاع "ضعيفًا" إذا استمرت المدارس والمناطق التعليمية فى الاستثمار حصريًا فى أنشطة التنمية المهنية المعزولة هذه (Odden, Archibald, Fermanich, & Alix Gallagher, 2002).

كما أشار (Guskey, 2002)، "لكى تكون ناجحًا، يجب أن يُنظر إلى التنمية المهنية على أنها عملية وليس حدثًا" ويجب أن يوفر للمدرسين "أفكارًا محددة وملموسة وعملية ترتبط مباشرة بالعملية اليومية للفصول الدراسية الخاصة بهم"، وقد حددت الدراسات الاستقصائية واسعة النطاق التى أجريت فى الولايات المتحدة مع معلمين لمختلف المواد الدراسية – وخاصة الرياضيات والعلوم– مجموعة من السمات المتعلقة بمحتوى وتصميم برامج التنمية المهنية التى يميل المعلمون إلى تقييمها بشكل إيجابى، وقد أشار العلماء إلى هذه السمات بأنها "سمات التنمية المهنية عالية الجودة" (e.g., Bautista, Cañadas, Brizuela, & Schliemann, 2015; Borko, 2004; Darling-Hammond & McLaughlin, 2011; Desimone, 2009; Garet, et.

al., 2001)، ووفقًا لتقارير المعلمين، تميل أنشطة التنمية المهنية التى توفر هذه السمات إلى التأثير بشكل إيجابى على معارفهم وممارساتهم التعليمية.

وفيما يتعلق بالمحتوى، تركز التنمية المهنية عالية الجودة على موضوع محدد يقوم المعلم بتدريسه فى الفصل الدراسى (على سبيل المثال، الرياضيات والعلوم والتاريخ)، وبالتالى تزويد المعلم بفهم أعمق للموضوع نفسه (معرفة المحتوى)، وذلك من حيث الأساليب التعليمية لتدريس هذا المحتوى المحدد للطلاب (المعرفة التربوية)، وكيفية تفكير الطلاب فى المحتوى وتعلمه (معرفة تفكير الطلاب) (Carpenter, Fennema, Peterson, Chiang, & Loef, 1989; Penuel, Fishman, Yamaguchi, & Gallagher, 2007)، ويتم تطوير "التنمية المهنية" عالية الجودة للمعلمين وفقًا لمعرفتهم السابقة ومستوى خبرتهم، وبما يتسق مع احتياجاتهم واهتماماتهم ويستجيب لها، وبما يتماشى مع متطلبات ومعايير المناهج الدراسية فى المدارس والمناطق والشعوب، وأخيرًا، التنمية المهنية عالية الجودة هى أمر تطوعى وتتضمن عناصر من الاستقلالية والاختيار (Putnam & Borko, 2000).

فيما يتعلق بسمات التصميم (الهيكل وفعاليات العمل)، توفر التنمية المهنية عالية الجودة للمعلمين ما يلى:

١. فرص التعلم الفعال، بما فى ذلك أنشطة المشاركة فى الاستكشاف والتأمل والمناقشة.
٢. سياقات للمشاركة الجماعية والتشارك بين الزملاء.
٣. ردود الفعل البناءة وغير الإلزامية.
٤. الدعم المتواصل بعد الانتهاء من البرنامج، (Bautista, et al., 2015; Desimone, 2009; Sherin & Han, 2004)

يحتاج المعلمون إلى فترات طويلة من الوقت للتعامل مع الأفكار الجديدة التى يتم تقديمها لهم والتفكير فيها وتجربتها فى الفصل ومناقشتها مع زملائهم، وهكذا، خلص الباحثون إلى أن التنمية المهنية التى تعزز حقًا تعلم المعلمين وتغييرهم يحتاج إلى أن يكون مكثفًا ومستدامًا، بدلاً من كونه قصيرا ومتقطعًا، وأن يشمل عددًا كبيرًا من ساعات التواصل على فترات طويلة من الزمن، ويقال إن الأنشطة ذات المدة الأطول توفر فرصًا أكبر للتحليل الشامل لمحتوى الموضوع، والتدريس، وتفكير الطلاب (Garet, et. al., 2001)، وبالمثل، فإن الأنشطة الموزعة على مدار الوقت والتى تشمل أكثر من ٢٠ ساعة من وقت التواصل تكون بشكل عام أكثر فعالية (Desimone, 2009).

رابعاً: بعض الإسهامات العالمية فى التنمية المهنية للمعلمين:

١. الولايات المتحدة الأمريكية:

Laura M. Desimone و Michael S. Garet هما مؤلفا "أفضل الممارسات فى التنمية المهنية للمعلمين فى الولايات المتحدة"، وتوفر هذه المقالة للمعلم إطارًا مفاهيميًا عامًا للتنمية المهنية الفعالة، حيث يبدأ المؤلفان بعرض الإطار الأصلى للسمات الأساسية لـ " التنمية المهنية عالية الجودة" (Desimone, 2009)، والذى يشير إلى وجود خمس سمات رئيسية تجعل التنمية المهنية ناجحة: تركيز المحتوى، والتعلم الفعال، والتماسك، والمدة المستدامة، والمشاركة الجماعية، ويواصل المؤلفان مناقشة الأفكار التى اكتسبوها من الأبحاث الحديثة التى أجرتها الولايات المتحدة والتى اختبرت هذه السمات الخمس، بناءً على اقتراحهم نسخة منقحة من الإطار الأصلى. ثم درس Desimone و Garet الاتجاهات الخاصة بكيفية تطور التنمية المهنية للمعلم فى الولايات المتحدة مؤخرًا، واختتموا بمناقشة التحديات التى تواجه المدارس والمناطق فى تنفيذ التنمية المهنية عالية الجودة (Desimone & Garet, 2015).

٢. أستراليا:

عنوان المساهمة الثانية هو "منظور أسترالى حول التنمية المهنية للمعلمين فى الأوقات المعقدة للغاية"، فى هذه المقالة، وضع كل من Lorraine M. Ling و Noella M. Mackenzie تصورًا حول مفهوم التنمية المهنية للمعلم كعملية تشمل أصحاب مصلحة متعددين وتتأثر بالحكومات والهيئات الخارجية الأخرى، ويصف المؤلفان أنواع مبادرات التنمية المهنية المقدمة حاليًا للمعلمين فى أستراليا، ويقدمون أمثلة توضيحية فى مختلف مجالات المحتوى والمستويات التعليمية، بالإضافة إلى ذلك، يفكر المؤلفان فى أنواع فرص التنمية المهنية التى قد يحتاجها المعلمون فى التعامل مع ما يسمونه "حقبة شديدة التعقيد"، والتى تتميز بعدم اليقين وانعدام الأمن ومستقبل مجهول وغير معروف، ويقدم Ling و Mackenzie مقارنة مثيرة للاهتمام بين فرص التنمية المهنية الحالية فى أستراليا والفرص التى، من وجهة نظرهما، ستكون مرغوبة أكثر فى الأوقات الحالية شديدة التعقيد (Ling & Mackenzie, 2015).

٣. فنلندا:

مؤلف المساهمة الثالثة هو Hannele Niemi، بعنوان "التنمية المهنية للمعلم فى فنلندا: نحو منهج أكثر شمولية"، حيث تعرّف هذه المقالة التنمية المهنية للمعلم على أنه سلسلة متواصلة تمتد عبر مسيرة المعلم بالكامل، بما فى ذلك برامج الإعداد الأولية، ويقدم Niemi لمحة شاملة عن وجهات نظر الفنلندية وأساليب التنمية المهنية، حيث يُنظر إلى المعلمين فى فنلندا على أنهم مطورون لأنفسهم والمجتمع المدرسى، وحتى أثناء التدريب قبل الخدمة، يتم تزويدهم بفرص للعمل فى سياقات تعزز استقلاليتهم وقدراتهم، والمعلمون الفنلنديون مجهزون بالمهارات البحثية، مما يجعلهم قادرين على تصميم مشاريع البحوث المدرسية، وفى هذه المقالة، يصف Niemi أربع حالات توضح كيفية دعم التنمية المهنية

للمعلمين من خلال التعاون متعدد الاختصاصات، وتشجيع الابتكار التعليمى من خلال المناهج المستندة إلى التصميم، وربط تعليم المعلمين قبل الخدمة وفى أثناء الخدمة، وتزويد المعلمين الجدد بالدعم (Niemi, 2015).

٤. هونج كونج:

المقالة الرابعة، التى ألفها (Bick Har Lam, 2015)، بعنوان "التنمية المهنية للمعلمين فى هونغ كونغ مقارنة بالأنجلوسفير: دور الفلسفة الكونفوشيوسية"، تقدم هذه المقالة استعراضا شاملا لسياسات وممارسات التنمية المهنية للمعلمين فى هونغ كونغ على مدار العقود الأربعة الماضية، ومقارنتها بالسياسات والممارسات المعتمدة حاليًا فى الدول الأنجلوسكسونية، ويتم استخدام التحليل الوثائقى كمنهج رئيسى للبحث، ويوضح Lam، على غرار الدول الأخرى، أن التنمية المهنية للمعلمين فى هونغ كونغ قد مرت بمراحل مميزة بشكل واضح تمامًا، بدءًا من مقاربة تركز فقط على رفع مستوى مهارات المعلمين من خلال الدورات التدريبية إلى منهج أكثر تطوراً ينظر إلى التنمية المهنية كتعلم مدى الحياة، ومع ذلك، يشير المؤلف إلى أن ثقافة التراث الكونفوشيوسية فى هونغ كونغ قد أحدثت اختلافات مهمة فى طرق إشراك المعلمين فى التنمية المهنية، وبناءً على مناقشة تفصيلية لهذه الاختلافات، يستخلص Lam الاستنتاجات والآثار التى تهدف إلى مساعدة الدول الأخرى فى تحسين سياساتها وممارساتها فى مجال التنمية المهنية.

٥. سنغافورة:

عنوان المساهمة الخامسة هو "التنمية المهنية للمعلمين فى سنغافورة: وصف المشهد"، من تأليف Alfredo Bautista، Joanne Wong و Saravanan Gopinathan، حيث تقدم هذه المقالة وصفًا عامًا لمصادر التنمية المهنية المتاحة للمعلمين الذين يعملون فى المدارس الابتدائية والثانوية التى تديرها وزارة التعليم فى

سنغافورة، وهناك أنواع متعددة من الأنشطة التى يمكن لهؤلاء المعلمين المشاركة فيها خلال ١٠٠ ساعة من دبلوم التنمية المهنية السنوى، بدءًا من الدورات والبرامج الرسمية / المنظمة إلى المبادرات غير الرسمية، من النوع الإصلاحى مثل البحث العملى، كما أن معظم موضوعات التنمية المهنية تكون محددة وتوفر للمعلمين فرصًا للتعلم عبر الإنترنت والمشاركة الجماعية والتعاون.

يرى المؤلفون بأن المجموعة الشاملة لمصادر التنمية المهنية فى سنغافورة، والتى تعتبر تامة، تعرض سمات التنمية المهنية عالية الجودة الموصوفة فى الأدبيات، ومع ذلك، فإنها تشير إلى أن هناك حاجة إلى مزيد من الأبحاث لدراسة مدى تعزيز نموذج التنمية المهنية الطموح لممارسات المعلمين وتعلم الطلاب (Bautista, Wong, & Gopinathan, 2015).

٦. إسبانيا:

تشير هذه المساهمة الأخيرة والتى وضحت Elena Martín، وعنوانها: "المسارات التى تتقارب فى التنمية المهنية للمعلم: هل هى موجودة فى إسبانيا؟" يحقق هذا المقال هدفين، أولاً، يتناول بالتفصيل المقالات الخمسة المقدمة فى الدراسة، حيث يحلل السمات المشتركة لوجهات النظر ومنهجيات التنمية المهنية التى تعتبر اليوم أكثر فاعلية، وتوضح Martín أن محاور التغيير الرئيسة تدور حول التنمية المهنية للمعلم، والتأمل فى مجتمعات الممارسة المدرسية، والتركيز على أصوات الطلاب، وعلاوة على ذلك، تشير إلى أن سياسات التنمية المهنية للمعلمين يجب أن تكون متسقة مع سياسات عالمية إضافية تهدف إلى تحسين جودة التعليم. ثانياً، باستخدام محاور تطوير المعلم المحددة كإطار عمل، تبحث Martín فى وضع التنمية المهنية للمعلم فى إسبانيا، ويصور هذا التحليل مشهدًا

محزنا إلى حد ما، بسبب وجود قيود هامة فيما يتعلق بكل من أنشطة التنمية المهنية المحددة المقدمة للمعلمين ونموذج التنمية المهنية للمعلم. (Martín, 2015)

الإطار الميدانى للبحث:

يتناول الإطار الميدانى للبحث ما يلى:

١- **مجتمع وعينة البحث:** يتكون مجتمع البحث من المعلمين والمعلمات بمدارس دولة الكويت، وتم اختيار عينة البحث من (١٦) معلما ومعلمة من مدارس التعليم العام بدولة الكويت.

٢- **منهج البحث:** تم استخدام المنهج الوصفى.

٣- **أدوات البحث:** تم استخدام استبانة وقامت الباحثة بإعدادها كما يلى:

أ- **هدف الاستبانة:** استهدفت الاستبانة الحصول على البيانات من مصادرها الأصلية ولذلك قامت الباحثة ببناء استبانه استخدام الريادة الإستراتيجية كمدخل لتطوير التنمية المهنية للمعلمين والمعلمات بدولة الكويت من خلال عدد من الأبعاد حددتها الأدبيات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة، علاوة على التعرف على بعض المقترحات التى يمكن إضافتها، وقد احتوت الاستبانة على مجموعة من الأسئلة، وجميعها من الأسئلة المغلقة والمحددة الإجابة وفقاً لمقياس رقمى متدرج من (١) إلى (٣) حتى يسهل على أفراد العينة تسجيل قدراتهم بدقة، كما يساعد على تحليل ومعالجة البيانات إحصائياً.

ب- **إعداد الاستبانة الأولية:** قامت الباحثة بعد الرجوع إلى الأدب النظرى والدراسات السابقة ومن خلال الخبرة الميدانية للباحثة بإعداد وتطوير استبانة

وذلك من أجل تحقيق أهداف الدراسة وهو استخدام الريادة الإستراتيجية كمدخل لتطوير التنمية المهنية للمعلمين والمعلمات بدولة الكويت.

وقد بدأت الباحثة فى تحديد المحاور الأساسية للاستبانة، ثم قامت بدراسة تفصيلية لكل محور من هذه المحاور على حده، لتحديد عدد العبارات أو الأسئلة التى تكفى للكشف عن جوانبه المختلفة، وبعد أن توصلت الباحثة لمجموعات من الأسئلة أو العبارات التى تغطى كل محور من هذه المحاور، قامت بترتيبها ترتيباً منطقياً مراعياً الآتى :

- وضع تعليمات محددة ترشد من يجيب عليه بسهولة إلى ما يطلب منه القيام به .
- مراعاة ألا تستغرق الإجابة على الأسئلة وقتاً طويلاً، بوضع علامة (√) أمام الإجابة المناسبة .
- صياغة الأسئلة بأسلوب سهل ومبسط وبكلمات مألوفة لا تحمل أكثر من معنى .
- ألا تشتمل العبارة على أكثر من فكرة واحدة .
- الابتعاد عن الأسئلة التى تسبب حرجاً لأفراد العينة .

ولقد تكونت أداة الدراسة من جزأين، الجزء الأول تضمن البيانات العامة عن عينة الدراسة والجزء الثانى شمل عبارات الأداة المتعلقة استخدام الريادة الإستراتيجية كمدخل لتطوير التنمية المهنية للمعلمين والمعلمات بدولة الكويت.ويوضح جدول (٢) يوضح أداة الدراسة والذى يشتمل على محاور الأداة

جدول (٢): محاور أداة الدراسة

م	المحاور	عدد الفقرات
١	التعلم التنظيمى	٦
٢	الإبداع	٦

م	المحاور	عدد الفقرات
٣	الإستراتيجية	٤
٤	النمو	٤
٥	المرونة	٥
٦	تطوير التنمية المهنية للمعلم	٧
	المجموع الكلى	٣٢

طريقة التصحيح:

تم استخدام التدرج الثلاثى لمعرفة درجة الموافقة والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) : طريقة الإجابة على أداة الدراسة حسب التدرج الثلاثى

م	درجة الموافقة	الدرجة
١	موافق	٣
٢	موافق إلى حد ما	٢
٣	غير موافق	١

صدق الاستبانة:

أ- صدق الاتساق الداخلى Internal Consistency Validity

بعد التأكد من صدق المحتوى والذى يقصد به مدى تمثيل عبارات الاستبانة تمثيلاً جيداً للمراد قياسه بها (Creswell, J., 2012, 618)؛ تم حساب مدى اتساق أداة الدراسة من خلال حساب معاملات الارتباط بين العبارات والمحور الذى تنتمى له كل عبارة باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation)، ويتم حساب قيمة

معامل ارتباط بيرسون من العلاقة التالية (Weiss, N., 2012, 658):

$$r = \frac{\Sigma x_i y_i - (\Sigma x_i)(\Sigma y_i)/n}{\sqrt{\left[\Sigma x_i^2 - (\Sigma x_i)^2/n\right]\left[\Sigma y_i^2 - (\Sigma y_i)^2/n\right]}}$$

حيث x_i درجات المتغير x الذى يمثل العبارة وتمثل قيم y_i الدرجات المناظرة من المتغير y والذى يتمثل فى المحور الذى تنتمى له العبارة و n عدد أفراد العينة.

ويوضح الجدول (٤) نتائج حساب معاملات الارتباط بين كل عبـــارة والمحـــور الذى تنتمى له.

جدول(٤): الاتساق الداخلى لأداة الدراسة

التعلم التنظيمى		الإبداع		الإستراتيجية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٧١	١	**٠,٧٢	١	**٠,٨٥
٢	**٠,٧٦	٢	**٠,٧٠	٢	**٠,٧٩
٣	**٠,٧٨	٣	**٠,٦٥	٣	**٠,٨١
٤	**٠,٧٦	٤	**٠,٨٢	٤	**٠,٨٠
٥	**٠,٨١	٥	**٠,٧٤		
٦	**٠,٨٥	٦	**٠,٧٦		
النمو **٠,٨٢		المرونة **٠,٨٠		تطوير التنمية المهنية **٠,٨٢	
١	**٠,٨٣	١	**٠,٨١	١	**٠,٨٥

التعلم التنظيمى		الإبداع		الإستراتيجية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٢	**٠,٨٣	٢	**٠,٧٧	٢	**٠,٨٧
٣	**٠,٨٤	٣	**٠,٧٧	٣	**٠,٨٧
٤	**٠,٦٩	٤	**٠,٧٧	٤	**٠,٩٢
	**٠,٨١	٥	**٠,٦٩	٥	**٠,٨٧
				٦	**٠,٨٩
				٧	**٠,٩٢

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

يتضح من الجدول السابق أن جميع عبارات الاستبيان ترتبط بالمحور الذى تنتمى له بمعامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهو ما يؤكد الاتساق الداخلى لأداة الدراسة.

الثبات Reliability

أ- ثبات ألفا كرونباخ:

تم حساب الثبات Reliability بطريقة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) من المعادلة (Johnson, B. and Larry C., 2013, 171):

$$\alpha = \frac{N \cdot \bar{r}}{1 + (N-1) \cdot \bar{r}}$$

حيث α معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وN عدد مفردات الاستبانة أو المحور، و $\bar{r}$ متوسط قيم معاملات الارتباط بين مفردات الاستبانة أو المحور Average Inter-Item Correlation، ويحسب من خارج قسمة مجموع معاملات الارتباط بين مفردات الاستبانة أو المحور على عدد مفردات الاستبانة أو المحور. تم استخدم معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، ويوضح الجدول (٥) معاملات الثبات لمحاور أداة الدراسة وكذلك للمجموع الكلى.

جدول (٥): معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة وللمجموع الكلى

م	محاور الاداة	معامل الثبات
١	التعلم التنظيمى	٠,٩٠١
٢	الإبداع	٠,٩٥٨
٣	الإستراتيجية	٠,٨١٢
٤	النمو	٠,٨٦٨
٥	المرونة	٠,٨٥٩
٦	تطوير التنمية المهنية للمعلم	٠,٧٢١
المجموع الكلى		٠,٩٧٤

يتضح من خلال الجدول السابق أن أداة الدراسة تتصف بثبات مرتفع بالنسبة لمحاور الأداة وكذلك فى المجموع الكلى حيث بلغ معامل الثبات بالنسبة للمجموع الكلى لفقرات الاستبانة (٠،٩٧٤) وهذا يجعل من الاستبانة صالحة للتطبيق فى العينة الأصلية للدراسة.

الأساليب والمعالجات الإحصائية:

يتطلب تحليل البيانات التى تمثل استجابات عينة الدراسة على بنود الاستبانة استخدام بعض الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية كما يلى:

١- **التكرارات والنسب المئوية للموافقة:** حيث يتم الكشف عن أقل تكرارات ليكرت وأكبرها، ويتم حساب النسبة المئوية لكل تكرار بقسمة تكرار كل من (ضعيفة-متوسطة-كبيرة) على العدد الكلى للعينة وتحويل النتائج إلى نسبة مئوية باعتبارها أكثر تعبيراً من التكرارات الخام.

٢- **المتوسط الحسابى:** وهو أهم مقاييس النزعة المركزية حيث يمكن من خلاله التعرف على متوسط استجابات أفراد العينة على كل محور من محاور الاستبانة، ويتم حساب المتوسط الحسابى من العلاقة الآتية (Weiss, N., 2012, 658):

$$\bar{x} = \frac{\Sigma x_i}{n}$$

حيث x_i هى الدرجات و n عدد أفراد العينة

٣- **الانحراف المعيارى:** لتحديد مدى تشتت استجابات أفراد العينة حول متوسطها الحسابى، ويتم حساب قيمة الانحراف المعيارى من العلاقة التالية (Weiss, N., 2012, 658):

$$s = \sqrt{\frac{\Sigma(x_i - \bar{x})^2}{n-1}}$$

حيث x_i هى الدرجات و n عدد أفراد العينة يجب ملاحظة أنه كلما زادت قيمة الانحراف المعيارى فإن ذلك يشير إلى تباين آراء أفراد العينة فى النقطة محل الدراسة.

٤- المتوسط الحسابى الموزون: يساعد المتوسط الموزون فى تحديد درجة توافر كل عبارة وترتيب عبارات كل محور من محاور الاستبانة

٥- اختبار مربع كاى (كا٢) Chi - Square - Test: يستخدم اختبار مربع كاى (كا^{٢}) للمقارنة بين التكرار الواقعى المشاهد أو التجريبى لإحدى العينات والتوزيع التكرارى المتوقع، أى التحقق مما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التكرارات الملاحظة لعدد أفراد أو استجابات العينة فى أقسام المتغير والتكرارات المتوقعة (صلاح الدين، ١٩٩٣، ١٨٠).

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية:

وتعرض الباحثة فيما يلى للمحاور والعبارات التى تنتمى إليها ونسبة الموافقة بالنسبة لكل عبارة.

المحور الأول: التعلم التنظيمى:

يوضح الجدول (٦) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومربع كاى لاستجابات عينة الدراسة على العبارات الخاصة بمحور التعلم التنظيمى.

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

- جاءت عبارة (تشجع إدارة التعليم المعلم على التعليم المستمر) بمتوسط حسابى (٢,٨٠) وانحراف معيارى (٠,٤١) ووزن نسبى (٩٣,٣%) فى الترتيب الأول، وهذا يشير إلى أن التعليم المستمر وتشجيع إدارة التعليم عليه يحقق الريادة الإستراتيجية للمنظمة التعليمية وللمعلم.
- جاءت عبارة (تحفيز إدارة التعليم المعلم لاستكشاف طرق جديدة وغير اعتيادية فى التعليم)، وعبارة (تدرك إدارة التعليم الحاجة للتنمية المهنية فى مختلف المستويات التنظيمية) بمتوسط حسابى (٢,٧٣)، وانحراف معيارى (٠,٤٥) ووزن نسبى (٩١%) فى الترتيب الثانى، وهذا يشير إلى أهمية عنصر التحفيز لتحقيق الإبداع من جانب المعلم وكذلك أهمية التنمية المهنية بشكل عام وليس للمعلم خصيصاً.

المحور الثانى: الإبداع

يوضح الجدول (٧) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومربع كاى لاستجابات عينة الدراسة على العبارات الخاصة بمحور **الإبداع**

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

- جاءت العبارة (يستخدم المعلمون أساليب مختلفة لتنمية وتطوير قدراتهم) بمتوسط حسابى (٢,٥٣) وانحراف معيارى (٠,٦٣) ووزن نسبى (٨٤,٣%) فى الترتيب الأول، وهذا يشير إلى أهمية التنمية الذاتية فى تطوير قدرات المعلمين.
- وجاءت العبارة (توفر إدارة التعليم المناخ التنظيمى والبيئة المناسبة لدعم العمل الإبداعي) بمتوسط حسابى (٢,٢٠) وانحراف معيارى (٠,٦٧) ووزن نسبى (٧٣,٣%) فى الترتيب الثانى، وهذا يشير إلى أهمية دور إدارة التعليم فى دعم الإبداع لدى المعلمين.

المحور الثالث: الإستراتيجية:

يوضح الجدول (٨) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومربع كاى لاستجابات عينة الدراسة على العبارات الخاصة بمحور الإستراتيجية

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

- جاءت العبارة (تسعى إدارة التعليم إلى تحقيق ميزة الجودة فى برامج التنمية المهنية) بمتوسط حسابى (٢,٤٠) وانحراف معيارى (٠,٥٠) ووزن نسبى (٨٠%) وذلك يشير إلى أهمية تحقيق الجودة فى برامج التنمية المهنية حتى تحقق الهدف منها.
- وجاءت العبارة (تستفاد المدارس من الخدمات التى يتم تقديمها على المستوى العالمى عن طريق الإنترنت) بمتوسط حسابى (٢,١٣) وانحراف معيارى (٠,٦٣) ووزن نسبى (٧١%) وذلك يدل على أهمية الاستفادة من الخدمات التكنولوجية فى تعرف الخبرات العالمية.

المحور الرابع: النمو:

يوضح الجدول (٩) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومربع كاى لاستجابات عينة الدراسة على العبارات الخاصة بمحور **النمو**

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

- جاءت العبارة (تركز إدارة التعليم على اكتساب المعارف والخبرات لأغراض النمو المهنى للمعلم) بمتوسط حسابى (٢,٢٠) وانحراف معيارى (٠,٦٧) ووزن نسبى (٧٣,٣%) فى الترتيب الأول، كما جاءت عبارة (تتجه إدارة التعليم نحو توسيع الهياكل التنظيمية بالاعتماد على القدرات الذاتية) بمتوسط حسابى (٢,١٣) وانحراف معيارى (٠,٧٤) ووزن نسبى (٧١%) فى نفس الترتيب الأول، وهذا يشير إلى أهمية اهتمام إدارة التعليم بالتطور فى المعارف والاستفادة من الخبرات الخارجية لتحقيق النمو المهنى والذى يكون دائماً فى حالة تطور، كما يجب على إدارة التعليم التوسع فى الهياكل التنظيمية، ويتم ذلك من خلال القدرات الذاتية، حيث أن الخبرة فى مجال العمل تعمل على تحديد فراغات هيكلية معينة تحقق التكامل فى الهيكل التنظيمى للعمل وإنشاء هذه الوظيفة التى تقوم بهذا الربط الذى يحقق الأداء الجيد والمتكامل للهيكل التنظيمى.

المحور الخامس: المرونة

يوضح الجدول (١٠) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومربع كاى لاستجابات عينة الدراسة على العبارات الخاصة بمحور **المرونة**

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

- جاءت عبارة (تهتم إدارة التعليم بالعمل مع معلمين مؤهلين مستعدين للتكيف مع التغيرات التى تحدث فى المجتمع) بمتوسط حسابى (٢,٢٠) وانحراف معيارى (٠,٥٦)، ووزن نسبى (٧٣,٣%) وهذا يشير إلى أهمية الاستجابة السريعة والمتغيرة للتغيرات المجتمعية التى تحدث من جانب المعلم وهذه الاستجابة تحقق جانب التطور المساير للاتجاهات العاملية، وهذا يحقق ريادة على المستوى المحلى وعلى المستوى العالمى.
- جاءت عبارة (تستجيب إدارة التعليم استجابة سريعة للتغيرات الحادثة فى أساليب التنمية المهنية) بمتوسط حسابى (٢,١٣) وانحراف معيارى (٠,٥١) ووزن نسبى (٧١%) فى الترتيب الثانى، كما جاءت عبارة (تطور إدارة التعليم الأجهزة والأدوات المساعدة للتنمية المهنية للمعلم) بمتوسط حسابى (٢,١٣) وانحراف معيارى (٠,٧٤) ووزن نسبى (٧١%) فى الترتيب الثانى أيضاً، لتوضيح أن التطوير فى أساليب التنمية والأدوات المساعدة للتنمية المهنية تحقق التطوير فى برامج التنمية المهنية بصفة عامة.

المحور السادس: تطوير التنمية المهنية

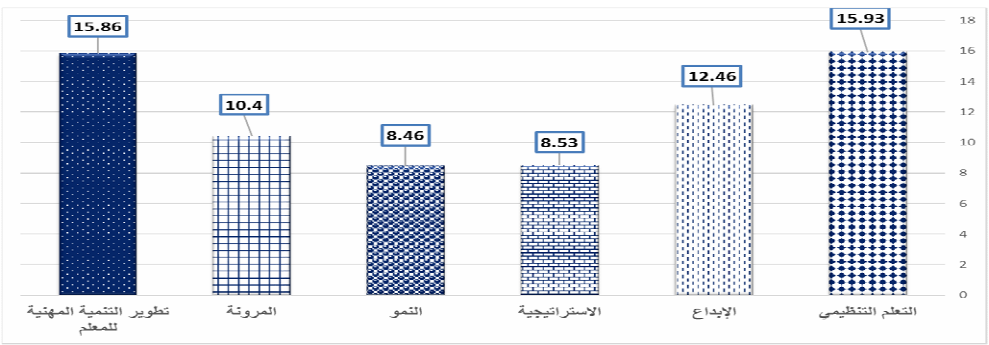
يوضح الجدول (١١) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومربع كاى لاستجابات عينة الدراسة على العبارات الخاصة بمحور تطوير التنمية المهنية

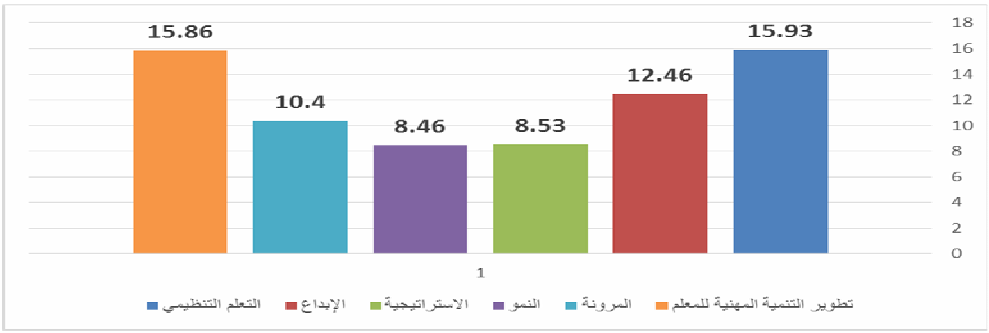
يتضح من الجدول السابق ما يلى:

- جاءت عبارة (تشجع المعلم على بناء علاقات اجتماعية جيدة مع الطلاب.) بمتوسط حسابى (٢,٤٦) وانحراف معيارى (٠,٦٣)، ووزن نسبى (٨٢%) فى الترتيب الأول لتوضح أهمية العلاقات الاجتماعية الودية والجيدة بين المعلم والطلاب على عمليتى التعليم والتعلم، كما تزيد من إقبال الطلاب على المدرسة والاهتمام بدور سهم والاستجابة للمعلم أثناء الشرح.
- جاءت عبارة (ترسيخ مبدأ التعلم المستمر والتعلم مدى الحياة) بمتوسط حسابى (٢,٣٣) وانحراف معيارى (٠,٦١) ووزن نسبى (٧٧,٦٦%) فى الترتيب الثانى لتوضح أن مبدأ التعلم المستمر والتعلم مدى الحياة يمثل أهم مبادئ التنمية المهنية فالمعلم دائماً فى مرحلة تعلم مستمرة حتى نهاية الخدمة حتى يكتسب المعارف المتطورة.

جدول (١٢): المتوسطات والانحرافات المعيارية لمحاور الاستبانة

م	محاور الأداة	المتوسط	الانحراف المعيارى
١	التعلم التنظيمى	١٥,٩٣	٢,٨٦
٢	الإبداع	١٢,٤٦	٣,٧١
٣	الإستراتيجية	٨,٥٣	٢,٦٦
٤	النمو	٨,٤٦	٢,٣٨
٥	المرونة	١٠,٤٠	٣,٠١
٦	تطوير التنمية المهنية للمعلم	١٥,٨٦	٤,٤٠





نتائج البحث:

توصل البحث إلى تطوير التنمية المهنية للمعلمين بدولة الكويت من خلال مكونات الريادة الإستراتيجية الآتية:

١- تشجيع إدارة التعليم للمعلم على التعلم المستمر وتحفيزه لاستكشاف طرق جديدة وغير اعتيادية فى التعليم.

٢- الاهتمام باستخدام المعلمين لأساليب مختلفة لتطوير قدراتهم.

٣- توفير إدارة التعليم للمناخ التنظيمى والبيئة المناسبة لدعم العمل الإبداعى للمعلم.

٤- اهتمام إدارة التعليم بتحقيق ميزة الجودة فى برامج التنمية المهنية واستفادة المدارس من الخدمات التى يتم تقديمها على المستوى العالمى عن طريق الإنترنت.

٥- التركيز على اكتساب المعارف والخبرات لأغراض النمو المهنى للمعلم وتوسيع الهياكل التنظيمية بالاعتماد على القدرات الذاتية.

٦- اهتمام إدارة التعليم بالعمل مع معلمين مؤهلين ومستعدين للتكيف مع المتغيرات المجتمعية والاستجابة السريعة للتغيرات الحادثة فى أساليب التنمية المهنية والأدوات المساعدة لها.

٧- تشجيع المعلم على بناء علاقات اجتماعية جيدة مع الطلاب.

٨- ترسيخ مبدأ التعلم المستمر والتعلم مدى الحياة.

توصيات البحث:

فى ضوء نتائج البحث يمكن تقديم التوصيات التالية:

١- وضع رؤية وإستراتيجية وأهداف للمدارس الريادية.

٢- تحديد أهداف التنمية المهنية للمعلمين وفقاً لإستراتيجية.

٣- عمل خطة للتنمية المهنية للمعلمين فى تعلم الريادة الإستراتيجية.

٤- طلب الدعم من المجتمع المحلى ورجال الأعمال للمدرسة الريادية.

٥- الاتفاق على الأفكار واتجاهات حول الريادة فى التنمية المهنية.

٦- اهتمام المعلمين وإدارة المدرسة باستخدام أجهزة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى العمل المهنى.

٧- يجب أن يكون فريق العمل بالمدرسة على دراية بأساليب التدريس الحديثة والتقييم الذاتى والتقييم الخارجى.

قائمة المراجع

١. أثين سليم نورى (٢٠١٢). الريادة الإستراتيجية ودورها فى الاحتفاظ بالزبائن، دراسة استطلاعية فى عدد من المنظمات المصرفية فى مدينة دهوك، مجلة جامعة الموصل، ص ص٨٥٠-٨٦٩.

٢. حسن أحمد الطحانى (٢٠٠٢). التدريب: مفهومه وفاعلياته وبناء البرامج التدريبية وتقويمها، عمان، دار الشروق.

٣. رائد سلمان فاضل (٢٠٠٧). العقل الإستراتيجى للقيادات الإدارية وأثره على إدارة الإبداع، دراسة تطبيقية على عينة من كليات الجامعة المستنصرية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الإدارة والاقتصاد، الجامعة المستنصرية.

٤. صلاح الدين محمود علام : الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامتربة والآبار مترية فى تحليل البحوث النفسية والتربوية، ط١ دار الفكر العربى ، القاهرة ، ١٩٩٣ ، ص ١٨٠ .

٥. طارق شريف يونس، وخالد عبد الرحيم مطر (٢٠١١). الإدارة الإستراتيجية مدخل بناء وإدامة الميزة التنافسية، جامعة العلوم التطبيقية، البحرين، مؤسسة فخرانى للدراسات والنشر.

٦. على حسون، فاضل حمد، عامر قدعوس (٢٠١٢). أثر المنظمة المتعلمة فى تحقيق الميزة التنافسية، مجلة كلية بغداد للعلوم الجامعية، العدد (٣٢)، ص ص ١٥-٣٠.

٧. غالب مطلق الدخيان (٢٠١٠). عوامل النجاح الحرجة للمشاريع الريادية والصغيرة، منظور فكرى، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة الزيتون، عمان، الأردن.

٨. كاس نصر المنصور (٢٠٠٣). الريادة فى الأعمال وأسس إدارة المشروعات الصغيرة، سوريا، دمشق، دار الرضا للنشر والتوزيع.

٩. ماهر أحمد محمد (٢٠١٠). الاعتماد المهنى وعلاقته بالتنمية المهنية المستدامة للمعلم فى عصر التدفق المعرفى، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (٢٧)، العدد (٢)، ص ص ١٧٥-٢١٢.

١٠. محروس سليم الأحمدى (٢٠٠٢). أبعاد التنمية المهنية لمعلمى التعليم قبل الجامعى بين النظرية والتطبيق، مجلة البحث التربوى، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، العدد (١)، ص ص٨٤-١٢٥.

١١. ناهدة عبد الله إسماعيل، جمال عبد الله مخلف المختار (٢٠١٢). دور أبعاد الريادة الإستراتيجية فى بناء حاضنات الأعمال، مجلة جامعة الموصل، المؤتمر العلمى السنوى الخامس بعنوان: "الريادة وذكاء الأعمال فى المنظمات العراقية، ج (٢)، ص ص ٧٥٠-٧٨٠.

12. Abiogu, G. C. (2011, October). *Entrepreneurship education: A veritable means of reconstructing tertiary institutions in Nigeria*. The 29 Thannual Conference of Philosophy of Education Association Of Nigeria (PEAN), Lagos State University, Ojo - Lagos State.

13. Amos, A., & Onifade, C. A. (2013). The perception of students on the need for entrepreneurship education in teacher education programme. *Global Journal of Human-Social Science Research*, *13*(3), 75-80.

14. Amrein, A. L. & Berliner, D. C. 2002. High-stakes testing & student learning. *education policy analysis archives,* 10**,** 18.

15. Apple, M. W. (2001). Comparing neo-liberal projects and inequality in education. *Comparative Education, 37*(4), 409-423.

16. Apple, M. W. 2000. Between neoliberalism and neoconservatism: Education and conservatism in a global context. *Globalization and education: Critical perspectives,* 57**,** 77.

17. Armstrong, P., & Tomes, A. (2000). Entrepreneurship in Science: Case studies from liquid crystal application. *Prometheus, 18*(2), 133-147. doi:10.1080/713692057

18. Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education, 27*(1), 10-20.

19. Ball, D. L. (1995). *Developing mathematics reform: What don't we know about teacher learning -- but would make good working hypotheses?* Paper presented at the Conference on Teacher Enhancement in Mathematics K-6, Arlington, VA.

20. Ball, S. J. 2003. The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy,* 18**,** 215-228.

21. Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey and Company.

22. Baumeister, R. F., Vohs, K. D., Aaker, J. L. & Garbinsky, E. N. 2012. Some Key Differences between a Happy Life and a Meaningful Life. *Journal of Positive Psychology*.

23. Bautista, A., Cañadas, M. C., Brizuela, M. B., & Schliemann, A. D. (2015). Examining how teachers use graphs to teach mathematics in a professional development program. *Journal of Education and Training Studies, 3*(2), 91-106. http://redfame.com/journal/index.php/jets/article/ view/676/624

24. Bautista, A., Tan, L. S., Ponnusamy, L. D., & Yau, X. (2015). Curriculum integration in Arts Education: Connecting multiple Art forms through the notion of 'space'. *Journal of Curriculum Studies.* DOI: 10.1080/00220272.2015.1089940

25. Bautista, A., Wong, J., & Gopinathan, S. (2015). Teacher professional development in Singapore: Depicting the landscape. *Psychology, Society and Education, 7*(3), 311- 326.

26. Beckman, C. M. 2006. The influence of founding team company affiliations on firm behavior. *Academy of Management Journal,* 49**,** 741-758.

27. Biesta, G. 2009. Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability,* 21**,** 33-46.

28. Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher, 33*(8), 3-15.

29. Bruyat, C. & Julien, P.-A. 2001. Defining the field of research in entrepreneurship. *Journal of Business Venturing,* 16**,** 165-180.

30. Burgelman, R. A. 1983. Corporate entrepreneurship and strategic management: Insights from a process study. *Management science,* 29**,** 1349-1364.

31. Burgoyne, J. 1989. Creating the managerial portfolio: building on competency approaches to management development. *Management Learning,* 20**,** 56-61.

32. Burnaford, G. E., Brown, S., Doherty, J., & McLaughlin, H. J. (2007). *Arts integration. Frameworks, research, and practice: A literature review*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.

33. Bygrave, W. D. & Hofer, C. W. (1991). Theorizing about entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice, 16*, 13-22.

34. Cargill, Barbara, J. (2007). Models of Organizational and Managerial Capability for the entrepreneurial University in Australia, Doctor of Business Administration, Swinburne University of Technology.

35. Carpenter, T. P., Fennema, E., Peterson, P. L., Chiang, C. P., & Loef, M. (1989). Using knowledge of children's mathematics thinking in classroom teaching: An experimental study. *American Educational Research Journal, 26*, 499–531.

36. Collins, A. 2006. Cognitive apprenticeship. *In:* Sawyer, R. K. (ed.) *The Cambridge handbook of the learning sciences.* Cambridge University Press.

37. Cotton, J. 1991. Enterprise education experience: a manual for school-based in-service training. *Education+ Training,* 33**,** 6-12.

38. Covin, Jeffrey, G., Miles, Morgan, P. (1999). Corporate Entrepreneurship and the pursuit of competitive Advantage Entrepreneurship: Theory and Practice, PP. 47-63.

39. Creswell, J. (2012). Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research, (4th ed.), USA: Pearson Education Inc., p618

40. Cuban, L. 1990. Reforming again, again, and again. *Educational researcher,* 19**,** 3-13.

41. Cuban, L. 2007. Hugging the Middle: Teaching in an Era of Testing and Accountability, 1980-2005. *education policy analysis archives,* 15**,** 1-29.

42. Darling-Hammond, L. (2010). Teaching for deeper learning: Developing a thinking pedagogy In A. P. C. Avila, C. Hui, J. H. Lin, J. C. Peng Tam, & J. C. Lim (Eds.), *Rethinking Educational Paradigms: Moving from Good to Great. CJ Koh Professorial Lecture Series No. 5* (pp. 13-18). Singapore: Office of Education Research, National Institute of Education.

43. Dede, C., Ketelhut, D. J., Whitehouse, P., Breit, L., & McCloskey, E. M. (2009). A research agenda for online teacher professional development. *Journal of Teacher Education,60*(1), 8-19.

44. Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher, 38*(3), 181- 199.

45. Desimone, L. M., & Garet, M. S. (2015). Best Practices in Teachers' Professional Development in the United States. *Psychology, Society and Education, 7*(3), 252-263.

46. Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 24*(2), 81-112.

47. Drnovsek, M., Cardon, M. S. & Murnieks, C. Y. 2009. Collective Passion in Entrepreneurial Teams. *In:* Carsrud, A. L. & Brännback, M. (eds.) *Understanding the Entrepreneurial Mind.*

48. Erkkilä, K. 2000. *Entrepreneurial education: mapping the debates in the United States, the United Kingdom and Finland,* Abingdon, Taylor & Francis.

49. Europan Commision (2013). Entrepreneurship Education: Aguide for Educators, PP. 9-11.

50. European Commission, (2011a). Entrepreneurship Education: Enabling Teachers as A Critical Success Factor.

51. European Commission. (2011). *Entrepreneurship education: Enabling teachers as a critical success factor. A report on teacher Education and training to prepare teachers for the challenge of entrepreneurship education*. Final Report, Entrepreneurship Unit, Bruxelles.

52. Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T. S., Johnson, D. W. & Beechum, N. O. 2012. *Teaching Adolescents to Become Learners: The Role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance--A Critical Literature Review*, ERIC.

53. Fayolle, A. & Gailly, B. 2008. From craft to science - Teaching models and learning processes in entrepreneurship education. *Journal of European Industrial Training,* 32**,** 569-593.

54. Fisher, S., Graham, M. & Compeau, M. 2008. Starting from Scratch: Understanding the Learning Outcomes of Undergraduate Entrepreneurship Education'. *In:* Harrison, R. T. & Leitch, C. (eds.) *Entrepreneurial Learning: Conceptual Frameworks and Applications.* New York, NY: Routledge.

55. Fullan, M. G., & Miles, M. B. (1992). Getting reform right: What works and what doesn't. *Phi Delta Kappan, 73*, 745-752.

56. Garet, M. S., Cronen, S., Eaton, M., Kurki, A., Ludwig, M., Jones, W., . . . Sztejnberg, L. (2008). *The impact of two professional development interventions on early reading instruction and achievement* (NCEE 2008-4030). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

57. Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Kwang, S. Y. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal, 38*, 915-945.

58. Gartner, W. B. 1990. What are we talking about when we talk about entrepreneurship? *Journal of Business Venturing,* 5**,** 15-28.

59. Garud, R. & Karnøe, P. 2003. Bricolage versus breakthrough: distributed and embedded agency in technology entrepreneurship. *Research policy,* 32**,** 277-300.

60. Gersten, R., Dimino, J., Jayanthi, M., Kim, J. S., & Santoro, L. E. (2010). Teacher study group: Impact of the professional development model on reading instruction and student outcomes in first grade classrooms. *American Educational Research Journal, 47*, 694–739.

61. GHK (2011). Order 129: *Mapping of teachers' preparation for entrepreneurship education*. Framework Contract NoEAC19/06,DG Education and Culture, Final Report. Retrieved from http://www.ab.gov.tr/files/ardb/evt/1_ avrupa_birligi/19_politikalar/ 194_egitim_politikasi/ mapping_en.pdf

62. Gibb, A. A. 1993. Enterprise Culture and Education Understanding Enterprise Education and Its Links with Small Business, Entrepreneurship and Wider Educational Goals. *International Small Business Journal,* 11**,** 11-34.

63. Gornwall, J., R., & Perlman, B. (1990). Organizational Entrepreneurship, Homewood, 1L Boston University

64. Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: theory and practice, 8*(3/4), 381-389.

65. Gustafsson-Pesonen, A., & Remes, L. (2012). Evaluation of entrepreneurial development coaching: Changing the Teachers' thinking and action on entrepreneurship. *Annals of Innovation & Entrepreneurship*, 3. doi:10.3402/aie. v3i0.17211

66. Haara, F. O., & Jenssen, E. S. (2016). Pedagogical entrepreneurship in teacher education–what and why? *Icelandic Journal of Education*, *25*(2), 183-196.

67. Handscombe, R. D., Rodriguez-Falcon, E. & Patterson, E. A. 2008. Embedding enterprise in science and engineering departments. *Education+ Training,* 50**,** 615-625.

68. Hannon, P. D. 2005. Philosophies of enterprise and entrepreneurship education and challenges for higher education in the UK. *The International Journal of Entrepreneurship and Innovation,* 6**,** 105-114.

69. Heder, E., Ljubic, M. & Nola, L. 2011. Entrepreneurial Learning - a Key Competence Approach. Zagreb, Croatia: South East European Centre for Entrepreneurial Learning.

70. Heinonen, J. & Hytti, U. 2010. Back to basics: the role of teaching in developing the entrepreneurial university. *The International Journal of Entrepreneurship and Innovation,* 11**,** 283-292.

71. Helle, L., Tynjälä, P. & Olkinuora, E. 2006. Project-based learning in post-secondary education–theory, practice and rubber sling shots. *Higher Education,* 51**,** 287-314.

72. Hill, H. C., Beisiegel, M., & Jacob, R. (2013). Professional development research: Consensus, crossroads, and challenges. *Educational Researcher, 42*(9), 476–487.

73. Hursh, D. 2007. Assessing No Child Left Behind and the rise of neoliberal education policies. *American Educational Research Journal,* 44**,** 493-518.

74. Hytti, U. 2005. New meanings for entrepreneurs: from risk-taking heroes to safe-seeking professionals. *Journal of Organizational Change Management,* 18**,** 594-611.

75. Johnson, B. and Larry C. (2013) Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches, (5th ed.), USA, P.171.

76. Johnson, C. 1988. Enterprise education and training. *British Journal of Education and Work,* 2**,** 61-65.

77. Kaur, B. (2012). Equity and social justice in teaching and teacher education. *Teaching & Teacher Education, 28*, 485-492.

78. Kazemi, E., & Hubbard, A. (2008). New directions for the design and study of professional development: Attending to the coevolution of teachers' participation across contexts. *Journal of Teacher Education, 59*(5), 428-441.

79. Kirby, D. A. 2004. Entrepreneurship education: can business schools meet the challenge? *Education + Training,* 46**,** 510-519.

80. Klotz, A. C., Hmieleski, K. M., Bradley, B. H. & Busenitz, L. W. 2014. New Venture Teams A Review of the Literature and Roadmap for Future Research. *Journal of Management,* 40**,** 226-255.

81. Knight, P. (2002). A systemic approach to professional development: learning as practice. *Teaching and Teacher Education, 18*(3), 229-241.

82. Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development,* Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.

83. Kraiger, K., Ford, J. K. & Salas, E. 1993. Application of cognitive, skill-based, and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. *Journal of applied Psychology,* 78**,** 311-328.

84. Kuratko, D. F., & Hodgetts, R. M. (2014). *Entrepreneurship: Theory, process, practice*. Mason, OH: South-Western Publishers.

85. Kyrö, P. 2005. Entrepreneurial learning in a cross-cultural context challenges previous learning paradigms. *In:* Kyrö, P. & Carrier, C. (eds.) *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural University Context.* Hämeenlinna: University of Tampere.

86. Labaree, D. F. 2005. Progressivism, schools and schools of education: An American romance. *Paedagogica historica,* 41**,** 275-288.

87. Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation,* Cambridge, Cambridge University Press.

88. Leffler, E. & Falk-Lundqvist, Å. 2013. What about Students' Right to the "Right" Education? An Entrepreneurial Attitude to Teaching and Learning. *International Perspectives on Education and Society,* 23**,** 191-208.

89. Leffler, E. 2012. Entrepreneurship in Schools and the Invisible of Gender: A Swedish Context.

90. Ling, L. M., & Mackenzie, N. M. (2015). An Australian perspective on teacher professional development in supercomplex times. *Psychology, Society and Education, 7*(3), XXXX.

91. Little, J. W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 15*(2), 129-151.

92. Löbler, H. 2006. Learning entrepreneurship from a constructivist perspective. *Technology Analysis & Strategic Management,* 18**,** 19-38.

93. Lourenco, Fernando, Taylor, Tony, G., & Taylor. David, W., (2013). "Integrating, Education for Entrepreneurship", in Multiple Faculties in "Half the time" to enfance Graduate Entrepreneurship, *Journal of small Business and Enterprise Development*, Vol. 20, No. 3, PP. 503-525.

94. Mahieu, R. 2006. *Agents of change and policies of scale: a policy study of entrepreneurship and enterprise in education.* Doctoral thesis, Umeå Universitet.

95. Mars, M., & Rios-Aguilar, C. (2010). Entrepreneurship (re)defined: Significance and implications for the scholarship of higher education. *Higher Education*, *59*(4), 441-460. doi:10.1007/ s10734-009-9258-1

96. Martín, E. (2015). Pathways that converge in teacher professional development: Are they present in Spain? *Psychology, Society and Education, 7*(3), 327-342.

97. Meyer, A. D., Aten, K., Krause, A. J. & Metzger, M. L. 2011. Creating a university technology commercialisation programme: confronting conflicts between learning, discovery and commercialisation goals. *International Journal of Entrepreneurship and Innovation Management,* 13**,** 179-198.

98. Meyers, S. 1999. Service learning in alternative education settings. *The Clearing House,* 73**,** 114-117.

99. Minniti, M., & Lévesque, M. (2010). Entrepreneurial types and economic growth. *Journal of Business Venturing*, *25*(3), 305-314. doi:10.1016/j.jbusvent.2008.10.002

100. Moberg, K. 2014a. *Assessing the impact of Entrepreneurship Education - From ABC to PhD.* Doctoral Thesis, Copenhagen Business School.

101. Moberg, K. 2014b. Two approaches to entrepreneurship education: The different effects of education for and through entrepreneurship at the lower secondary level. *International Journal of Management Education,* In Press.

102. Moberg, K., Stenberg, E. & Vestergaard, L. 2012. Impact of entrepreneurship education in Denmark - 2012. Odense, Denmark: The Danish Foundation for Entrepreneurship – Young Enterprise.

103. Mwasalwiba, E. S. 2010. Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education + Training,* 52 20-47.

104. Niemi, H. (2015). Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach. *Psychology, Society and Education, 7*(3), 279-294.

105. O'Dwyer, L. M., Master, J., Dash, S., De Kramer, R. M., Humez, A., & Russell, M. (2010). *E-learning for educators: Effects of on-line professional development on teachers and their students: Findings from four randomized trials*: Retrieved from http://www.bc.edu/research/ intasc/PDF/EFE_Findings2010_Report.pdf.

106. O'Connor, A. 2013. A conceptual framework for entrepreneurship education policy: Meeting government and economic purposes. *Journal of Business Venturing,* 28**,** 546-563.

107. Odden, A., Archibald, S., Fermanich, M., & Alix Gallagher, H. (2002). A cost framework for professional development. *Journal of Education Finance, 28*(1), 51-74.

108. Ogbor, J. O. 2000. Mythicizing and reification in entrepreneurial discourse: Ideology□critique of entrepreneurial studies. *Journal of Management Studies,* 37**,** 605-635.

109. Okpara, J. O. & Halkias, D. 2011. Social entrepreneurship: an overview of its theoretical evolution and proposed research model. *International Journal of Social Entrepreneurship and Innovation,* 1**,** 4-20.

110. Ollila, S. & Williams-Middleton, K. 2011. The venture creation approach: integrating entrepreneurial education and incubation at the university. *Int. J. Entrepreneurship and Innovation Management,* 13**,** 161-178.

111. Opfer, V. D., & Peder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research, 81*(3), 376–407.

112. Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R., & Gallagher, L. P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research, 44*, 921–958.

113. Powell, D. R., Diamond, K. E., Burchinal, M. R., & Koehler, M. J. (2010). Effects of an early literacy professional development intervention on head start teachers and children. *Journal of Educational Psychology, 102*(2), 299-312. doi:10.1037/a0017763

114. Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher, 29*(1), 4-15.

115. QAA 2012. Enterprise and entrepreneurship education: Guidance for UK higher education providers. Gloucester, UK: The Quality Assurance Agency for Higher Education.

116. Rezaian, A., Naeyi, M. J. (2010). Strategi Entrepreneurship and Intellectual Capital as Determinats of organizonal Performance: Empirical Evidence From Iran Steel industry, *Global Entrepreneurship Research, winter & Spring*, Vol. 2, No. 3.

117. Rosendahl Huber, L., Sloof, R. & Van Praag, M. 2012. The effect of early entrepreneurship education: Evidence from a randomized field experiment. *Tinbergen Institute Discussion Paper 12-041/3.* Available at SSRN: http://ssrn.com/abstract=2044735.

118. Sánchez, J. C. 2011. University training for entrepreneurial competencies: Its impact on intention of venture creation. *International Entrepreneurship and Management Journal,* 7**,** 239-254.

119. Sarasvathy, S. D. & Venkataraman, S. 2011. Entrepreneurship as method: open questions for an entrepreneurial future. *Entrepreneurship Theory and Practice,* 35**,** 113-135.

120. Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Hannula, H., & Saarivirta, T. (2012). Facing the changing demands of Europe: Integrating entrepreneurship education in Finnish teacher training curricula. *European Educational Research Journal, 11*(3), 382-399. doi:10.2304/eerj.2012.11.3.382

121. Shane, S. & Venkataraman, S. 2007. The Promise of Entrepreneurship as a Field of Research*. *Entrepreneurship.* Springer.

122. Shane, S. A. 2003. *A general theory of entrepreneurship: The individual-opportunity nexus*, Edward Elgar Pub.

123. Shane, S., & Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, *25*, 217-226.

124. Shapero, A. & Sokol, L. 1982. The social dimensions of entrepreneurship. *Encyclopedia of entrepreneurship***,** 72-90.

125. Sherin, M. G., & Han, S. Y. (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education, 20*, 163-183.

126. Silva, M.C.V. (2013, June). Teachers training and entrepreneurship: Challenges ın supervısors work. *Proceedings Book for the Conference on Enabling Teachers for Entrepreneurship Education (ENTENP2013)*, Potugal.

127. Smith, A. J., Collins, L. A. & Hannon, P. D. 2006. Embedding new entrepreneurship programmes in UK higher education institutions: challenges and considerations. *Education+ Training,* 48**,** 555-567.

128. Steffe, L. P. & Gale, J. E. 1995. *Constructivism in education*, Lawrence Erlbaum Hillsdale.

129. Stevenson, H. H. & Jarillo, J. C. 1990. A paradigm of entrepreneurship: entrepreneurial management. *Strategic management journal,* 11**,** 17-27.

130. Todd, R., J. (2010). *Curriculum integration. Learning in a chanching world*. Victoria, AU: McPerson's Printing Group.

131. Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas, TX: National Staff Development Council. Downloaded from: http://edpolicy.stanford.edu.

132. Weiss, N. (2012). Introductory Statistics, Arizona, USA: Pearson Education Inc. , (9th ed.), P.658

133. Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement.*

134. Young, M. & Muller, J. 2010. Three educational scenarios for the future: Lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education,* 45**,** 11-27.

135. Zalan, T., & Lewis, G. (2010). Entrepreneurs: Drivers of economic change. *Social Science Research Network*, *11*. Retrieved fromhttps://repository.tudelft.nl/islandora/ object uuid:1a751ea7-557c-4fb0