مجتمعات التعلم المهنية في ضوء علاقتها بالكفاءات الريادية البيداغوجية والدافعية لتوسيع الذات لدى معلمات الاقتصاد المنزلي

"دراسة ميدانية في مدارس التعليم العام بمحافظة المنوفية"

إعداد

أ.م.د/ منار مرسي الدسوقي الشامي
أستاذ مساعد بقسم الاقتصاد المنزلي والتربية
كلية الاقتصاد المنزلي- جامعة المنوفية

أ.م.د/ نورا إبراهيم غريب محمد
أستاذ مساعد بقسم الاقتصاد المنزلي والتربية
كلية الاقتصاد المنزلي- جامعة المنوفية

أ.م.د/ مها جلال علي شعيب
أستاذ مساعد بقسم الاقتصاد المنزلي والتربية
كلية الاقتصاد المنزلي- جامعة المنوفية

مجلة بحوث التربية النوعية ـ جامعة المنصورة
عدد (٨١) ـ أبريل ٢٠٢٤

مجتمعات التعلم المهنية في ضوء علاقتها بالكفاءات الريادية البيداغوجية والدافعية لتوسيع الذات لدى معلمات الاقتصاد المنزلي
"دراسة ميدانية في مدارس التعليم العام بمحافظة المنوفية"

إعداد

أ.م.د/منار مرسي الدسوقي* أ.م.د/نورا إبراهيم غريب* أ.م.د/مها جلال علي شعيب*

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم واقع تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في ضوء علاقتها بمستويات الكفاءات الريادية البيداغوجية والدافعية لتوسيع الذات لدى معلمات الاقتصاد المنزلي، تبنت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، تم تطوير ثلاث أدوات بحثية تمثلت في: استبانة مجتمعات التعلم المهنية واقعها ومعوقاتها ومتطلبات تفعيلها، مقياس للكفاءات الريادية البيداغوجية، ومقياس دافعية التوسيع الذاتي، تم تطبيقها على عينة عشوائية بسيطة قوامها (١٧٧) معلمةً بالمدارس الحكومية بمحافظة المنوفية، أظهرت النتائج أن تفعيل المعلمات لممارسات مجتمعات التعلم المهنية حقق درجة متوسطة وفقًا لتقديراتهن، أما المعوقات فتراوحت بين كبيرة وكبيرة جدًا، في حين جاءت المتطلبات بدرجة كبيرة جدًا، أما مستويات الكفاءات الريادية البيداغوجية فتراوحت بين المتوسط و فوق المتوسط، فيما جاءت الدافعية لتوسيع الذات بدرجة عالية. كذلك، كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا في جميع قياسات الأدوات الثلاثة تبعًا لمتغيرات المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والمرحلة الدراسية، أيضًا، وجود علاقات إيجابية وتأثيرات قوية بين الدافعية لتوسيع الذات والكفاءات الريادية البيداغوجية وتفعيل مجتمعات التعلم المهنية، فيما أقُترح نموذجًا ثَبُت ملائمته وجودته يُفسر العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين المتغيرات الثلاثة، حيث تؤدي الكفاءات الريادية البيداغوجية دورًا وسيطًا في العلاقة بين دافعية توسيع الذات وتفعيل مجتمعات التعلم المهنية. استنادًا إلى هذه النتائج؛ تم التوصية بتوجيه الاهتمام نحو تفعيل مجتمعات التعلم المهنية كآلية معتمدة لتحسين أداء معلمات الاقتصاد المنزلي وجودة تعليم المادة، فيما شددت على أهمية تهيئة وتوفير فرصًا كافية لتعزيز دوافع المعلمات لتوسيع ذواتهن، وتطوير كفاءاتهن الريادية البيداغوجية.

الكلمات المفتاحية: مجتمعات التعلم المهنية، المعلم الريادي، الكفاءات الريادية البيداغوجية، الدافعية لتوسيع الذات، تدريس الاقتصاد المنزلي.

* أستاذ مساعد بقسم الاقتصاد المنزلي والتربية كلية الاقتصاد المنزلي- جامعة المنوفية.

مقدمة:

تفرض التنمية المهنية نفسها كعملية حيوية ومحورية لتطوير قدرات وكفاءات المعلمين في القرن الحادي والعشرين؛ بهدف تلبية متطلبات رسالة التربية، وتقديم تعليم متميز وفعّال عالي الجودة في عصر ملئ بالتحديات والمتغيرات. والمعلم بلا شك أحد أهم أركان المجتمع التربوي إن لم يكن أهمها؛ فهو المخطط والمنفذ والموجه والميسر والقائد للعملية التعليمية على أرض الواقع في الفصل الدراسي، عليه تقع المسؤولية المباشرة لنجاح الطلاب وتأهيلهم لمواجهة تحديات الحياة اليومية، ولهذا يُعتبر التطوير المهني للمعلم ضرورة حتمية لضمان تحقيق الاستفادة القصوى من الاستثمار في الأجيال القادمة، ولتأمين بلوغ أهداف التعليم واستدامة جودته.

ومن خلال التعلم المستمر، يستطيع المعلمون تعزيز معارفهم ومهاراتهم المهنية للتدريس بطريقة تركز على تعلم الطلاب وتلبية احتياجاتهم، وهو أمر ضروري بشكل خاص؛ لإعداد طلاب يمتلكون المهارات العليا للتفكير والتحليل لمتطلبات القرن الحادي والعشرين. ولتعزيز كفاءات قدرات المعلمين يلزم اعتماد استراتيجيات تطوير مهنّي فعّالة ترتبط بالمناهج الدراسية وبتقييم الأداء والمعايير، مع التركيز على السياق التعليمي كجزء أساسي من جهود التطوير (Darling-Hammond & Richardson,2009 ;Pan, 2023,1).

وتُمثل مجتمعات التعلم المهنية Professional Learning Communities (PLCs) نموذجًا بارزًا للتطوير المهني المستدام عالي الجودة، والتي شهد مفهومها تطورًا سريعًا في الأدب التربوي منذ التسعينات كوسيلة فعّالة لتحسين تعلم الطلاب وتقليل عزلة المعلمين؛ إذ تمنح هذه المجتمعات فرصًا للمعلمين لتبادل الخبرات، ومشاركة الاستراتيجيات، والتفكير في ممارسات التدريس، وخلق بيئات تعليمية تعاونية وداعمة(Verdi, 2022,14) .

ويُشار إلى مجتمعات التعلم المهنية PLCs بأنها مجموعة من الفرق أو جماعات العمل، مسؤولة عن قيادة المعرفة والبحث والتقصي والتحليل والإبداع والابتكار والتطوير لتحسين عمليات تعليم وتعلم الطلبة في المدارس، فضلاً عن الاهتمام بوجود أنشطة تعاونية وشبكات اتصالات فعالة وأدوار متكاملة، إلى جانب المشاركة في صنع القرارات وتحمل المسؤوليات (Harris& Jones, 2017,23-24).

فيما تخلق مجتمعات التعلم المهنية PLCs فرصًا متعددة للممارسات التأملية في المدرسة، حيث تُنشأ ثقافة جديدة يكون فيها التدريس وتعلم الطلبة محل الاهتمام الأول للمعلمين والمربيين (العسكري، ٢٠١٦، ٤٥). ويُوثق الأدب التربوي تأثيرها الإيجابي في تحقيق فاعلية المنظومة التعليمية والتربوية، كإطار عمل أساسي داخل وخارج المدارس، يستهدف رفع مستويات وتحسين جودة التدريس والتعلم (Bolam et al., 2005)، حيث تُركز مجتمعات التعلم المهنية PLCs في المقام الأول على التطوير المهني المستدام للمعلمين، بهدف تنمية وتعزيز معارفهم ومهاراتهم وقيمهم المهنية؛ لتقديم تعليم متميز وتحسين مستوى إنجاز الطلاب، (Sengpoh,2020, 14). فيما تُؤكد الأبحاث على أن المعلمين الذين يشاركون في مجتمعات التعلم المهنية أكثر فاعلية داخل الفصول، ويحققون نواتج

أفضل مع الطلاب مقارنة بزملائهم الذين يعملون منفردين (كريج، ٢٠١٩، ٦٤١؛ Lewis & Andrews, 2004).

ومع تطور مفهوم البيداغوجيا Pedagogy، يُمكن مرادفته اصطلاحيًا على نحو عام بأنه "علم وفن التعليم والتدريس"، ويتعين إدراكه بُناءً على النظريات التربوية والتعليمية التي في ضوئها يُمكن استشراف وفهم طبيعة عملية التعلم والتدريس، إذ تُفسر هذه النظريات أهمية تكامل الجوانب النظرية والعملية في التعليم، وتعزز الدور الحيوي للمعلم كوسيط بين المحتوى والطلاب (أبو شهاب، ٢٠١٨، ١٠٩). وبهذا المفهوم الواسع للبيداغوجيا Pedagogy الذي يشمل التعلم والتدريس نجد أنهما يُمثلان وجهين لعملة واحدة، الوجه الأول يرتبط بما يتعلمه الطلاب وكيفية ذلك، بينما الوجه الآخر يتعلق بالمعلم كمتعلم أيضًا، حيث يسعى المعلم لتعلم التدريس وبناء وزيادة خبراته، وفي هذا السياق يُنظر إلى التدريس كعملية توجيهية تثقيفية تعليمية تفاعلية تجمع بين طرفيها المتعلم والمعلم، هذا الإطار يُظهر مدى أهمية التعلم من خلال العمل والتأمل وتطوير الخبرة، ويُحقق الفائدة للمعلمين ليس فقط في تعزيز تعلم طلابهم، بل أيضًا يدعم نمو معارفهم المهنية المرتبطة بممارستهم التعليمية (الحر، ٢٠١١، ١٥؛ لوغران، ٢٠٢٢، ٢٣، ٧٩).

مع تصاعد الاهتمام بتعليم ريادة الأعمال؛ تتزايد أهمية مفهوم "المعلم الريادي" Teacherpreneur، توافقًا مع التغيرات التكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية التي يشهدها المجتمع؛ لتلبية خصائص ومتطلبات وظائف المستقبل، ويُوصف المعلمون الرياديّون بأنهم؛ رياديّون اجتماعيون، أكاديميون، يتصفون بسمات وخصائص رجال الأعمال الرياديّة، ويوظفونها في إحداث التغيير والتطوير المستدام في التعليم.

وعلى الرغم من حداثة المصطلح نسبيًا في مجال التعليم، إلا أن العديد من المفاهيم التي يتبناها كانت موجودة منذ بداية مهنة التدريس نفسها، إذ تُوفر الريادة للمعلمين فرصًا لاكتساب خبرات تعليمية جديدة ومبتكرة، يمكنها تعزيز حيوية المجال التعليمي، عن طريق إدخال أساليب جديدة، وتمكين النمو في مهنة المعلم (Epler, 2020, 2).

يُعد التوسع الذاتي إحدى الوسائل التي تمنح الأفراد الفرصة للتغيير والنمو طوال حياتهم، من خلال زيادة مفهومهم وتصوراتهم عن أنفسهم (Aron et al., 2013)، حيث يتضمن التوسع الذاتي الانخراط في أنشطة جديدة مثيرة للاهتمام مليئة بالتحديات، إما بشكل مستقل أو بالمشاركة مع أفراد آخرين (Mattingly & Lewandowski, 2014b).

مشكلة الدراسة:

تَكمن أهمية مجتمعات التعلم المهنية PLCs في تغير المفهوم التقليدي للمدرسة في ظل مجتمع المعرفة، نحو مفهوم أوسع وأكثر اهتمامًا بتعلم كل أفراد المجتمع المدرسي، حيث تلعب مجتمعات التعلم المهنية دورًا مهنيًا واجتماعيًا مهمًا في التنمية الشخصية للهيئة التدريسية، كما تنشئ ثقافة جديدة يكون فيها التدريس وتعلّم الطلبة محل الاهتمام الأول للمعلمين والمربيين، فهي

تُعد الأداة الرئيسة لنشر ثقافة التعلم والتفكير والبحث والتطور المستمر في المجتمع المدرسي (اللاحم وآخرون، ٢٠٢٣، ٣٠١؛ مخلوف، ٢٠١٥، ٣٧٩).

وتُبنى مجتمعات التعلم المهنية PLCs عالية الأداء على أربع ركائز رئيسة، وجود رسالة، رؤية، قيم، وأهداف مشتركة، وهي عملية مستمرة لا تنتهي أبدًا، تقودها ثلاثة مبادئ مُوجّهة لعملياتها، تتمثل في، التركيز على التعلم، ثقافة التعاون والتآزر والمسؤولية الجماعية، والتركيز على النتائج. وكلما استطاعت الفرق أن توائم ممارساتها وإجراءاتها مع هذه المبادئ، زاد احتمال أن تعمل كمجتمع تعلم مهني فعّال، الأهم هو أن تعلم طلابها يزداد؛ إذ يلتزم المعلمون بالعمل معًا لمساعدة الطلاب على تحقيق مستويات عالية من التعلم، من خلال سعي المعلمون للتعلم عن طريق العمل، والبحث الجماعي عن أفضل التجارب والممارسات لتطبيقها، مع جمع الأدلة على تعلم الطلاب لإجراء المراجعات واتخاذ القرارات، لتوجيه وتحسين ممارستهم المهنية (جونسون، ٢٠١٩، ٢٨؛ دوفور وإيكر، ٢٠٠٨، ٢٠؛ ماتوس وآخرون، ٢٠١٩، ٧- ١٤؛ فراج وموسى، ٢٠١٧، ١٥؛ Gibson, 2022, 6).

ويُشير الأدب البحثي على مدار أكثر من عقدين من الزمن إلى مزايا تربوية وتعليمية عديدة لمجتمعات التعلم المهنية، وبصفة خاصة تأثيرها على أداء واحترافية المعلم وإنجاز الطلاب، والتي تم تطبيقها بشكل واسع في الولايات المتحدة الأمريكية، والدول الغربية، تبعتها نُظم التعليم العربية، فيما تؤكد على أهمية دعم مقومات مجتمعات التعلم المهنية ومتطلباتها، وتأسيسها وفق ثقافة التعاون والعمل المشترك والتعلم الجمعي المستدام، وتبني الرؤى وتذليل الصعوبات وتبادل وتكامل المعرفة والخبرات، والالتزام بمعايير المشاركة والتميز والابتكار وتقويم الأداء لتحقيق الأهداف والارتقاء بمستوى تعلم الطلاب، علاوة على، دور المعلم المحوري ومسؤوليته الميدانية في إنجاحها، كدراسة كُلّ من (البلطان، ٢٠٢٢؛ الرباحي والسعايدة، ٢٠١٧؛ الشعبي؛ ٢٠٢٠؛ الشلول، ٢٠٢٣؛ عبد الرحمن، ٢٠١٨؛ العصيلي وبكر، ٢٠١٩؛ العنزي والمطيري، ٢٠٢٣؛ عطيف، ٢٠٢١؛ المطيري، ٢٠١٨؛ Nofal et al., 2023؛ Kin & Musa, 2019؛ Bouckaert & Kools, 2018).

في ضوء ملامح التربية الجديدة وطبيعتها؛ أصبح التعليم أكثر تحديًا ومنافسة مما كان عليه في الماضي، ودائمًا ما يُطلب من المعلمين فعل المزيد؛ لذا، يتجه التفكير نحو تغيير بعض المفاهيم وإعادة النظر في مهام وأدوار المعلم بطريقة مغايرة، وهو ما يوضح الحاجة إلى وجود معلم رياديّ متميز؛ حيثُ تشهد بيئة التعليم تحولات جذرية وكبيرة مليئة بالتحديات والفرص، الأمر الذي يفرض على المعلمين أدوارًا ومهارات وكفاءات جديدة.

ويؤكد أبو دية (٢٠١٧، ٣٣١) أن معلم اليوم لا يمكن أن يكون كمعلم الأمس، يقف منعزلًا عن زملائه المعلمين أو عن السياقات الفكرية والتكنولوجية في المجتمع، خاصةً في ظل التوجه نحو ما يُعرف بتقنيات التدريس الجماعي، وتبعًا لذلك يُمكن توقع أن يكون للمعلمين مزيجاً من الأدوار المهنية المتنوعة؛ إذ يصبحون باحثين وخبراء في المحتوى التعليمي، ومتخصصين في تكنولوجيا المعلومات الحديثة، وقادة للجماعات، ومحفزين، وملهمين.

وفي هذا الإطار، قد يكون حث المعلمين على التأمل والتفكير في جهودهم التعليمية حافزًا قويًا لأن يواصلوا نموهم المهني، فالمعلمون الرياديون البيداغوجيون لا يكتفون بالعمل وفق نص مكتوب، بل هم يبتكرون ويبدعون، يخططون ويطورون خبراتهم العملية، يعمقون معرفتهم بمادة التعلم وأصول التدريس والمتعلمين، أيضًا، يُهيئون الفرص ويخلقون الدافع للتعلم المستمر، يُلهمون ويتحدون ويدعمون بعضهم البعض، وفي ضوء تلك المعطيات، يبرز أهمية التعاون والمساندة بين المعلمين لدعم نجاح التعلم والتدريس؛ حيث لا يمكن لأفضل المعلمين أداء كل هذه المهام منفردًا دون جهود شركاء العمل من المعلمين(هور ، ٢٠١١، ١٣٦).

وبالنظر إلى معايير النمو والتطوير المهني وعوامل تعزيز جودة التعليم، ومع تزايد الاهتمام بمداخل الريادة في التعليم والتدريب في السنوات الأخيرة، تلعب كفاءات المعلم دورًا مهمًا في نجاح منظومة التعليم في مجال علوم الأسرة والاقتصاد المنزلي وتحقيق أهدافها؛ حيث تُمكّن المعلمات من قيادة عملية التعليم والتعلم باحترافية، كما تزيد من قدرتهن على المساهمة في تطوير مناهج الاقتصاد المنزلي، وفي تصميم الممارسات التعليمية الفعالة، التي تعزز التعلم لدى الطالبات، وتهيئهن للمستقبل. ونظرًا لتعدد وحيوية هذه الأدوار وأهميتها، لتحقيق جودة التعليم في مجال الاقتصاد المنزلي تحديدًا، جاء اهتمام الدراسة الحالية؛ لتركز على تقييم واقع مجتمعات التعلم المهنية، ودور الكفاءات الريادية البيداغوجية، والدافعية لتوسيع الذات في تفعيلها. وتتحدد مشكلة الدراسة في ضوء الاعتبارات التالية:

١. الاستناد إلى أهمية تناول الأدوار الجديدة للمعلمين في سياق تطوير بنية التعليم ومناهجه واستراتيجياته، وفي نطاق نظم التنمية المهنية المستدامة، ومناقشة أهم الكفاءات والمهارات الريادية البيداغوجية التربوية المطلوب إكسابها للمعلمين بما يساعدهم على أداء أدوارهم بفاعلية وتميز؛ حيثُ لا يزال هدف تطوير قدرات المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم تدريبًا جيدًا يُمثل أولوية كبيرة في كل الأنظمة التعليمية، وهو بالتأكيد محط اهتمام المعنيين بالتعليم، كما يُعد من أهم توصيات كافة المؤتمرات التربوية.
٢. قلة البحوث السابقة المرتبطة في البيئة المصرية، وبالأخص في إطار الممارسات والكفاءات المرتبطة بتفعيل مجتمعات التعلم المهنية، فضلًا عن عدم توافر دراسات ذات الاهتمام في نطاق علوم الأسرة والاقتصاد المنزلي، وذلك على حد علم الباحثات؛ الأمر الذي يُشير إلى حاجة المجال لسد الفجوة البحثية.
٣. نتائج وتوصيات العديد من الدراسات والبحوث السابقة فيما يخص تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس والنظم التعليمية الدولية والعربية وبحث عوامل نجاحها؛ نظرًا لجدواها وفاعليتها في تحقيق جودة التعليم و تعزيز التطوير المهني للمعلمين (آدم وآخرون، ٢٠٢٣؛ الإمام، ٢٠١٩؛ بركات، ٢٠٢٠؛ الشاذلي والمطرفي، ٢٠٢١؛ الصقري، ٢٠٢١؛ عبد الرحمن، ٢٠١٨؛ Quinata, 2022؛ Hayden, 2022)، في تحقيق الإصلاح المدرسي وحل مشكلات التعليم بطرق إبداعية (توفيق، ٢٠١٧؛ الروبي، ٢٠١٩)، وفي تعظيم نواتج التعلم وتحصيل الطلاب وزيادة استخدام أساليب تدريس متقدمة (الصالحية والهاشم، ٢٠١٨؛ Espinola, 2023)، وفي معالجة

الضعف المهاري والمعرفي والفاقد التعليمي لدى الطلاب (الحازمي، ٢٠٢٢؛ عطيف، ٢٠٢١)، وفي تحسين مهارات المعلمين وممارساتهم التدريسية، وتعزيز قيّمهم التربوية، وتهيئة البيئة المعززة للتعلم والإبداع (الزايد وحج عمر، ٢٠١٦؛ الشعبي، ٢٠٢٠؛ عطيف وشراحيلي، ٢٠٢١)، وفي تنمية المعرفة والمسؤولية المهنية لمعلمي العلوم (البلطان، ٢٠٢٢)، وفي تعزيز المهارات الحياتية لدى المعلمين (الديك وآخرون، ٢٠٢٢)، وفي تطوير مهارات التقويم الإلكتروني لدى معلمي الرياضيات والعلوم (الشيدي وآخرون، ٢٠٢٢)، وفي اكتساب مهارات التفكير وعمليات إدارة المعرفة وعمليات ما وراء الإنجاز لدى الطلاب (الحربي وكردي، ٢٠٢٣)، وفي تنمية مهارات التدريس الإبداعي والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الإسلامية (المسعودي والبشري، ٢٠٢٣)، وفي تنمية مهارات القيادة التعليمية لدى المعلمين (Thomas, 2023)، وفي تحسين معتقدات الكفاءة الذاتية، والكفاءة الجماعية لدى المعلمين (Chaney,2023; Myers, 2022; Wilson, 2023) ، وفي خفض مستويات الإرهاق النفسي بين المعلمين (Caminero, 2023)؛ وجميعها أشارت إلى الحاجة إلى توسيع الجهود العلمية والبحثية لمناقشة معايير وممارسات تنفيذ مجتمعات التعلم وظروف تفعيلها وعوامل جودتها.

٤. الأهمية المتزايدة لتنمية الكفاءات الريادية البيداغوجية لدى معلم القرن الحادي والعشرين، خاصة في ظل اهتمام الأنظمة التعليمية الدولية والغربية؛ حيثُ تجدر الإشارة إلى خطة العمل التي وضعتها المفوضية الأوربية لتعليم ريادة الأعمال لعام ٢٠٢٠ بشأن دعوة الأعضاء إلى ضمان دمج مهارات وكفاءات ريادة الأعمال في المناهج الدراسية على جميع المستويات التعليمية كأحد ركائز تعليم الشباب؛ للعمل على تعزيز نموهم الشخصي، وتحقيق نجاحهم في الحياة ومشاركتهم الفعالة في المجتمع (Arruti & Paños-Castro, 2020, 825; Bacigalupo et al., 2016; Slišāne, 2021, 674). الأمر الذي وجّه الانتباه إلى دور كفاءات المعلمين الريادية في السياق التربوي الأكاديمي، وأعاد النظر في منهجية برامج التدريب المهني واحتراف التدريس للمعلمين؛ حيث أطلقت المفوضية الأوربية لاحقًا مشروع "Entrepreneur Competencies Education" [EntreCoppEdu] بغاية تحسين التطوير المهني للمعلمين، من خلال إطار عمل اعتمد على خمس مجالات رئيسة للكفاءات الريادية هي: الفهم والمعرفة المهنية، التخطيط والتنظيم، التدريس والتدريب، التقويم التعليمي، والتعلم المهني؛ للمساعدة على تشكيل عقلية الإبداع لديهم، وتمكّينهم من فهم وتحسين أساليبهم التعليمية لتعزيز كفاءة وجودة التعليم في الفصل الدراسي (Arruti & Paños-Castro, 2023, 2-4; Grigg, 2021, 1065).

٥. الاتساق مع الاتجاهات البحثية المعاصرة نحو دمج وتحليل الجوانب النفسية والعاطفية وتركيز الاهتمام بدراسة وتضمين متغيرات علم النفس الإيجابي في ميدان التعليم وعدم إغفالها؛ لتأثيرها المباشر وغير المباشر في تحقيق الرفاهية الوجدانية والتي تنعكس إيجابيًا على جودة عمليات التعليم والتعلم، فيما يمثل متغير "الدافعية لتوسيع الذات"- اهتمام الدراسة

الحالية - أهمية نوعية كمحفز داخلي يُعتقد أنه جدير بالدراسة والتحليل؛ خاصة في ضوء باقي متغيرات الدراسة، وفي ظل حداثة وندرة تناوله بالدراسات السابقة.

٦. دراسة استطلاعية نوعية قامت بها الباحثات، من خلال تنفيذ ثلاث زيارات ميدانية وإجراء ست مقابلات شخصية متفرقة، مع عدد من معلمات الاقتصاد المنزلي بالمدارس الإعدادية والثانوية بمدينة شبين الكوم؛ وذلك بهدف تقصّي مدى الوعي المعرفي لدى المعلمات لطبيعة مفهوم مجتمعات التعلم المهنية، وتحديد مستوى إدراكهن لمعايير بناءه وخصائصه وممارسات تفعيله، وقد خلصت الباحثات إلى نتيجة واضحة مفادها؛ وجود جوانب قصور للفهم الصحيح الواعي لمفهوم مجتمعات التعلم المهنية لدى بعض المعلمات، فيما كان لدى البعض التباس في المفاهيم، بين طبيعة وأهداف الاجتماعات الرسمية و غير الرسمية التي تتم بين المعلمات على مستوى الإشراف الفني والإداري، وبين جوهر وطبيعة عمل فرق مجتمعات التعلم ودورها وأهدافها وقيّمها.

٧. استنادًا إلى الملاحظات والخبرات الميدانية للباحثات في مجال الإشراف التربوي في برامج التربية العملية للطالبات معلمات الاقتصاد المنزلي بالمدارس، ومن خلال التفاعل المباشر مع المعلمات والهيئة التدريسية بالمدارس، أمكن الكشف عن العديد من الممارسات التربوية والتعليمية الشائعة بين المعلمات في المدارس، أهمها: الانعزالية وضعف المشاركة والتعاون، اعتماد الطرق التقليدية في التدريس، عدم استخدام التكنولوجيا في الفصول الدراسية بفاعلية، غياب البحث والتعلم الجماعي، ونقص المبادرات المجتمعية الخدمية؛ وهي بالتأكيد تُمثل تحديات تستدعي اهتمامًا في دراسة واقع مجتمعات التعلم المهنية لدى معلمات الاقتصاد المنزلي، وتبيّان معوقاته ومتطلبات تفعيله، خاصةً في ظل إغفال البحوث العربية والمصرية لتناول موضوع الدراسة الحالية في مجال تعليم علوم الأسرة والاقتصاد المنزلي؛ وذلك وفقًا لما أمكن الاطلاع عليه من أدبيات.

أسئلة الدراسة:

تبرز مشكلة الدراسة في مضمون الأسئلة التالية:

١. ما واقع تفعيل معلمات الاقتصاد المنزلي لمجتمعات التعلم المهنية؟ وما الفروق تبعًا لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية التي تُدرِّس بها)؟
٢. ما معوقات تفعيل معلمات الاقتصاد المنزلي لمجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهن؟
٣. ما متطلبات تفعيل معلمات الاقتصاد المنزلي لمجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهن؟
٤. ما مستوى الكفاءات الريادية البيداغوجية لدى معلمات الاقتصاد المنزلي؟ وما الفروق تبعًا لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية التي تُدرّس بها)؟
٥. ما مستوى الدافعية لتوسيع الذات لدى معلمات الاقتصاد المنزلي؟ وما الفروق تبعًا لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية التي تُدرّس بها)؟

٦. ما العلاقة بين مستوى تفعيل معلمات الاقتصاد المنزلي لمجتمعات التعلم المهنية ومستوى أدائهن على مقياسي الكفاءات الريادية البيداغوجية والدافعية لتوسيع الذات؟
٧. ما القدرة لمتغيري الدافعية لتوسيع الذات والكفاءات الريادية البيداغوجية للتنبؤ بمستوى تفعيل مجتمعات التعلم المهنية لدى معلمات الاقتصاد المنزلي؟

أهداف الدراسة:

١. تقييم واقع تفعيل معلمات الاقتصاد المنزلي لمجتمعات التعلم المهنية والكشف عن العوامل التي تؤثر فيه، وتحليل الفروق تبعًا لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمرحلة الدراسية.
٢. الكشف عن المعوقات والتحديات التي تواجه تفعيل مجتمعات التعلم المهنية، وكذلك متطلبات تفعيلها من وجهة نظر المعلمات.
٣. تحديد الكفاءات الريادية البيداغوجية وقياس مستواها لدى معلمات الاقتصاد المنزلي وتحليل الفروق تبعًا لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمرحلة الدراسية.
٤. تقدير مستوى الدافعية لتوسيع الذات لدى معلمات الاقتصاد المنزلي وتحليل الفروق تبعًا لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمرحلة الدراسية.
٥. تحليل العلاقات ومدى الارتباط بين تفعيل مجتمعات التعلم المهنية ومستوى الكفاءات الريادية البيداغوجية والدافعية لتوسيع الذات.
٦. قياس وتحليل القدرة لمتغيري الدافعية لتوسيع الذات والكفاءات الريادية البيداغوجية للتنبؤ بمستوى تفعيل مجتمعات التعلم المهنية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في موضوعها، والفئة التي تستهدفها، وفي طبيعة متغيراتها؛ ويمكن تناولها في النقاط التالية:

١) الاستجابة للاتجاهات الحديثة في التنمية المهنية، وتبني أحد أهم مداخله الفعّالة المعاصرة؛ مجتمعات التعلم المهنية المستدامة، التي تدعو إلى ضرورة تجاوز المداخل التقليدية من ورش عمل وبرامج متفرقة للمعلمين تُعقد من حين لآخر، والتي تتبنى مدخلًا واحدًا قد لا يناسب الجميع، بطريقة منعزلة عن واقع التعليم بالمدارس، وهو ما ثبت قصوره في إحداث تحول حقيقي في أداء المعلم وتحسين تعلم الطلاب، ليكون المعلم مسؤولًا عن تطوير ذاته مهنيًا.
٢) تأتي الدراسة الحالية بالتزامن مع توصيات المؤتمرات والدراسات السابقة التي حثت على إنشاء وتعزيز مجتمعات التعلم المهني في سياقات التعليم المتنوعة، ومنها مجال علوم الأسرة والاقتصاد المنزلي، ويَبرز أهمية هذا التوجه في ظل الإهمال الذي يعانيه هذا المجال مقارنة بالمجالات الدراسية الأخرى داخل منظومة التعليم، وفي هذا السياق ترى الباحثات أن إقامة مجتمعات تعلم مهنية ذات جودة عالية بين معلمات ذوات خبرة في مجال الاقتصاد المنزلي

يُمكن أن يُسهم بشكل كبير في تطوير الممارسات التربوية الفعالة، وبناء رؤية مستقبلية تستهدف تطوير هذا المجال بشكل شامل وفعّال.

٣) تُسلط الدراسة الضوء على واقع تفعيل مجتمعات التعلم المهنية لدى معلمات الاقتصاد المنزلي والتحديات التي تواجهه، مما يساعد في تحديد العوامل التي تحول دون تفعيله بالشكل المطلوب وتحديد الممارسات الفعالة التي يمكن تبنيها لتطوير العملية التعليمية وتحسين جودة التعليم.

٤) يُمكن أن تُقدم الدراسة بيانات وأدلة قائمة على الواقع للمعنيين باتخاذ القرارات التربوية، بما يُسهم في توجيه السياسات التربوية والتعليمية للعمل على دعم تفعيل مجتمعات التعلم المهنية وتحسين جودة التعليم في مجال الاقتصاد المنزلي.

٥) يُمكن للدراسة أن تُسهم في تحفيز المعلمات على السعي للتطوير المستمر واكتساب ممارسات التعليم الاحترافية؛ من خلال تعميق الفهم لعلاقة الكفاءات الريادية والدافعية لتوسيع الذات بتفعيل مجتمعات التعلم المهنية، ومن خلال توفير النتائج والتوصيات التي تركز على تطوير مجتمعات التعلم المهنية بشكل فعّال ومستدام.

٦) يمكن أن تُقدم الدراسة إطارًا مرجعيًا حول المتطلبات اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم بنجاح، لتشمل الكفاءات الريادية والدافعية لتوسيع الذات وغيرها من العوامل المؤثرة، والتي يمكن الاسترشاد بها في تقديم خططًا ورؤًى مستقبلية للتطوير والتحسين.

٧) المساهمة في تقديم نموذج للتنبؤ بطبيعة وقوة العلاقات بين متغيرات الدراسة الحالية يعزز فهمنا لمتطلبات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية لتحسين ممارساتها وتعزيز جودتها.

٨) تُقدم الدراسة عددًا من الأدوات البحثية التي خضعت لاعتبارات الفحص والضبط العلمي، فيما يُمكن الاستفادة منها من قبل التوجيه والإشراف التربوي، والاعتماد عليها في قياس الأداء والممارسات التعليمية للمعلمات في إطار مجتمعات التعلم الفعّالة، وفي قياس الكفاءات الريادية البيداغوجية، والدافعية لتوسيع الذات، فضلًا عن إثراء مجال البحث العلمي وإمكانية استخدامها أو الاسترشاد بها في دراسات وبحوث مستقبلية.

محددات الدراسة:

- **الزمنية:** الفصل الدراسي الأول ٢٠٢٣/٢٠٢٤م.
- **المكانية:** مدارس التعليم العام الحكومية بمراكز وقرى الإدارات التعليمية (شبين الكوم، الباجور، قويسنا، الشهداء، أشمون، السادات، بركة السبع، سرس الليان، منوف) بمحافظة المنوفية.
- **البشرية:** معلمات الاقتصاد المنزلي بمدارس التعليم العام بالمراحل الابتدائية، والإعدادية، والثانوية.
- **الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على تناول مفهوم مجتمعات التعلم المهنية، والكفاءات الريادية البيداغوجية، والدافعية لتوسيع الذات في بيئة تعليم علوم الاقتصاد المنزلي لدى معلماتها.

مصطلحات الدراسة:

تعرضت الدراسة للمفاهيم التالية:

مجتمعات التعلم المهنية Professional Learning Communities (PLCs)

يُعرّف مجتمع التعلم المهني على أنه عملية مستمرة يعمل فيها المعلمون بشكل تآزري، في دورات متكررة من التقصّي الجماعي والبحث الإجرائي؛ من أجل تحقيق نتائج أفضل للطلاب الذين يخدمونهم، وتعمل المجتمعات التعلمية المهنية طبقاً لافتراض مفاده؛ أن مفتاح تحسين تعلم الطلاب هو التعلم المستمر المدمج في الوظيفة بالنسبة للمربين (دوفور وآخرون، ٢٠١٩، ١٨).

ويُعرّفه سرفز (Servis,2022) بأنه فريق من المعلمين الذين يشاركون الأفكار لتحسين ممارساتهم التدريسية وخلق بيئة تعليمية ملائمة؛ حيث يمكن لجميع الطلاب تحقيق أقصى إمكاناتهم، وتتخذ معظم مجتمعات التعلم المهنية شكل مجموعات عاملة داخل المدرسة أو في إطار النطاق الجغرافي للمنطقة، ويمكن تنظيم هذه الفرق حسب مستوى الصفوف، أو مجالات المواد الدراسية، أو الكادر التعليمي بأكمله.

إجرائيًا، يُمكن تعريف مجتمعات التعلم المهنية PLCs بأنها مجموعات من معلمات الاقتصاد المنزلي اللاتي يعملّن معًا لرفع مستوى إنجاز الطالبات، وتحسين جودة البيئة التعليمية؛ من خلال التعلم والمشاركة والتطوير المهني المستمر، وتُوصف هذه المجتمعات بأنها تآزريه وتفاعلية، تركز على تبادل الخبرات والممارسات الجيدة، وحل المشكلات، وتطوير الاستراتيجيات الجديدة والحلول المبتكرة، وتتكون هذه الفرق أو المجموعات بين المعلمات في إطار المدرسة أو خارجها، من نفس المستوى الدراسي أو من مستويات مختلفة.

كفاءات المعلم الرّياديّة البيداغوجية Pedagogical Teacherpreneur Competencies

الكفاءة Competency:

تجّدر الإشارة إلى التباين الوارد بين التربويين حول تعريف مفاهيم الكفاءة، والكفاية، والمهارة، فمن ناحية يرى البعض أن المفاهيم الثلاثة تحمل نفس المعنى، بينما يرى آخرون وجود اختلافات بينها، وفي ضوء ذلك تتباين التعريفات، حيث يُعرّف قاموس أكسفورد الكفاءة Competency بأنها القدرة على اجتياز عمل بجدارة، في حين عرّف الكفاية Efficiency بأنها القدرة على أداء مهمة دون إهدار للوقت أو التكاليف (Oxford Advanced Learner's Dictionary, 2023; Stronge, 2017,112).

ويَذكر طعيمة (١٩٩٩) أن الكفاية والكفاءة أعم وأشمل من المهارة، وبينما تُمثل الكفاية الحد الأدنى المقبول للأداء، فإن الكفاءة تمثل الحد الأقصى للأداء، فيما عَرّف الكفاية بأنها مجموعة السمات التي بدونها لا يمكن للمعلم أن يؤدي واجبه، إذ يُعد امتلاكه لها شرطًا لإجازته، فإذا تمكن منها وارتفع مستوى أداءه لها وتَفوّق عن غيره أصبح لديه كفاءة (غنيم والجهمي، ٢٠٠٨، ٩، ٢٧). كذلك تشير منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة اليونسكو UNSCO (٢٠١٥، ٤٠) إلى الكفاءات بأنها أوسع نطاقًا من المهارات، وأردفتها بأنها القدرة على استعمال المعارف بمعناها الواسع،

الذي يشمل المعلومات والفهم والمهارات والقيم والمواقف في سياقات معينة وتلبيةً لمطالب محددة. أيضًا، عرّفها اسريزال وآخرون (Asrizal et al., 2018) بأنها عبارة عن مزيج متوازن من المعرفة، والمهارات، والقيم، والمواقف. فيما تبنت الدراسة الحالية مفهوم الكفاءة لشموليتها واتساع نطاقها.

المُعلّم الريّادي Teacherpreneur

عرّف فريدي وسانتوسو (Feriady& Santoso, 2020, 788) "المعلم الريادي" بأنه المعلم الذي يتمتع بروح المبادرة، ويبرز ذلك من أدائه الإبداعي عند تقديم تجارب تعليمية جذابة للطلاب. وعرّفه سولوارتيساري وكارديم (Sulawartisari & Kardiyem, 2023, 100- 101) بأنه مُعلّم يتمتع بسمات وروح رجل الأعمال في مجال التعليم، ويظهر ذلك من خلال القيام بواجباته بشكل احترافي باستخدام الأساليب التعليمية الجذابة التي يقوم بتطويرها بنفسه، حيث يمكن زيادة كفاءته المهنية وتميزه في مجال التدريس. كما عرّفه غارجاس (Gargas, 2017,1) بأنه المُعلّم الذي لديه شغف للبحث عن الفرص لإحداث التغيير، يُشارك معارفه وخبراته مع الآخرين، ويسعى لابتكار عالم التعليم لزيادة نجاح الطلاب. فيما أشار أولوسيجي ومنديز (Olusiji & Méndez, 2022, 113) بأنه مُعلّم لديه من الخبرة والعاطفة والمهارة والاتجاهات التي تجعله قادرًا على خلق الجديد في مهنة التدريس وإضافة قيمة إلى التعليم (Shelton & Archambault, 2019, 399).

البيداغوجيا Pedagogy

أشار إليها داوود (٢٠١٤، ٢٠) بأنها محصلة العلوم النظرية والتطبيقية التي تدرس التربية والتعليم والتدريس، وعرّفها بأنها فن وعلم مهنة التدريس والتعليم. فيما وُصفها ألكسندر (Alexander,2008) بأنها العلم المعني بدراسة قوانين عملية التربية وبنيتها وآليتها، حيث تقوم بوضع النظرية والمنهجية لتنظيم العملية التربوية التعليمية، بما في ذلك محتواها ومبادئها، وأشكالها التنظيمية، وطرائقها، وأساليبها التدريسية. وبجانب مفاهيم التعلم والمناهج الدراسية والتقييم، تتركز البيداغوجيا بشكل كبير على تعزيز التميز والكفاءة وفهم الإخفاق في سياقات متعلقة بطرق التدريس (داوود، ٢٠١٤، ٢٠).

ويُمكن فهم البيداغوجيا Pedagogy على أنها علم وفن التعليم، وهي مجموعة من الممارسات والتقنيات التي يستخدمها المعلمون لمساعدة الطلاب على التعلم، وتشمل البيداغوجيا دراسة نظريات التعلم، وطرق التدريس، وتطوير المناهج الدراسية، وتقييم التعلم، وإدارة الفصل الدراسي. فهي مجال واسع ومعقد يشمل العديد من الموضوعات المختلفة، ويُعد فَهم وتعلم البيداغوجيا أمرًا مهمًا للمعلمين، يساعدهم على اختيار استراتيجيات ومواد التدريس الفعالة وتحديد أساليب التقييم الملائمة للطلاب.

إجرائيًا، يُمكن تعريف الكفاءات الريادية البيداغوجية بأنها مجموعة المهارات والمعارف والقدرات والقيم، التي تُمكّن مُعلّمات الاقتصاد المنزلي من تحقيق التميز والتفوق والريادة التربوية في ممارسات التعليم والتدريس، تركز هذه الكفاءات على أربعة أبعاد رئيسية؛ وهي امتلاك الرؤية والتخطيط الاستراتيجي، والابتكار والإبداع، والاستباقية وروح المبادرة، والمخاطرة الواعية، تهدف هذه

الجوانب إلى تحقيق الأهداف التعليمية بشكل فعّال، وتعزيز جودة التعليم، وضمان تحسين الأداء المهني بشكل مستدام. ويُمكن قياسها وتقديرها في ضوء درجات المعلمات على مقياس الكفاءات الريادية البيداغوجية؛ أداة الدراسة الحالية.

الدافع لتوسيع الذات Self-Expansion Motivation

يُعرفه آرون وآخرون (Aron et al., 2013, 91) على أنه هو الدافع لزيادة وتنويع مفهوم الذات من خلال الانخراط في أنشطة جديدة ومثيرة للاهتمام ومليئة بالتحديات أو من خلال تبني موارد الشريك ووجهات نظره وهوياته باعتبارها خاصة به. فيما يعرفه هيوز وآخرون (Hughes et al., 2019, 792) بأنه رغبة الفرد في الانخراط في أنشطة جديدة ومثيرة للاهتمام أو من خلال اكتساب صفات الآخرين، والسعي إلى إضافة خصائص إيجابية جديدة إلى مشاعره الذاتية، وتبني وجهات نظر وأنشطة جديدة مثيرة للاهتمام باعتبارها فرصًا لاكتساب المعرفة والتعلم والتطور.

إجرائيًا، يمكن تعريفه على أنه ميل معلمات الاقتصاد المنزلي نحو تجريب وممارسة أنشطة جديدة غير مألوفة يغلب عليها الجدة والإثارة والتحدي، وخلق واغتنام الفرص لتضمين الآخرين في ذواتهن من خلال تبني رؤى وأفكار ومشاعر الآخرين الإيجابية، ومشاركة الخبرات والموارد المادية والاجتماعية معهم؛ بما يضمن استمرار نموهن وتطورهن الشخصي والمهني. ويمكن قياسه وتقديره بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة على مقياس الدافعية لتوسيع الذات؛ المُعد لهذا الغرض بالدراسة الحالية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المبحث الأول: مجتمعات التعلم المهنية PLCs

تعود نشأة وتطور مفهوم مجتمعات التعلم إلى مفهوم المنظمة المتعلمة Learning Organization، التي تعكس قدرة المنظمة على التعلم، وقد ظهر هذا المفهوم ابتداءً في قطاع الأعمال، ثم انتقلت تطبيقات هذا المفهوم إلى الميدان التربوي حيث تم تعديله لملاءمة الممارسات التربوية من خلال ما يعرف بمجتمعات التعلم Communities Learning على يد مؤسسها بيتر سينج Senge Peter، حيث أكد على أن المدارس مكان للتعلم يشارك فيه الجميع يقوم على ثقافة العمل التعاوني بين المعلمين (Thompson &Niska, 2004).

وتستند مبادئ مجتمعات التعلم المهنية إلى توجهات وأفكار نظريات مهمة في ميدان التعليم، تبرز منها النظرية البنائية الاجتماعية التي تعود جذورها إلى بياجيه Piaget، وباندورا Bandura، الذي طور مفهومها حيث ينتقل التركيز إلى السياق الاجتماعي لحدوث العملية المعرفية لتعلم الفرد، فيما يؤكد أكبر روادها فيجوتسكيVygotskyعلى دور الآخر في بناء المعارف لدى الفرد، من خلال التفاعل مع الآخرين والبيئة المحيطة في تحقيق النمو والتطوّر التعليمي، والانتقال بالمتعلم من ما يعرفه بالفعل، إلى ما يمكن معرفته من خلال العلاقات الاجتماعية (الصقري، ٢٠٢١، ٣٦٣؛ عبد الرحيم، ٢٠٢١، ١٥٦). وتأتي مجتمعات التعلم المهنية في الأدبيات التربوية المعاصرة بمفاهيم متعددة منها، مجتمعات الممارسة، ومجتمعات المتعلمين المهنية، ومجتمعات

الاستقصاء المستمر. فيما يذكر وليامز وآخرون (Willams et al.,2008) أن مجتمعات التعلم تتمحور بشكل عام حول افتراضين رئيسين الأول، أن المعرفة تكتسب من الخبرة اليومية والفهم الجيد والتأمل الناقد للمعلمين الذين يتشاركون في الخبرة نفسها، والثاني، أن الاندماج التفاعلي بين المعلمين في مجتمعات التعلم يزيد لديهم المعرفة المهنية من ناحية، ويعمل على تعزيز تعلم الطلبة من ناحية أخرى (توفيق، ٢٠١٧، ١٤٤- ١٤٥).

توجد اختلافات عديدة لتعريف المصطلحات التي تم استخدامها لوصف نموذج مجتمع التعلم المهني، غير أن مصممي مفهوم مجتمع التعلم المهني دوفور DuFour، وإيكر Eaker، ودوفور DuFour عمدوا إلى توضيحه بأنه "التزام المعلمين بالعمل التعاوني في عمليات مستمرة من التعلم الجماعي والبحث العلمي؛ لتحقيق نتائج أفضل للطلاب الذين يدرسون لهم"، فالمعلمون المنخرطون في عمليات مجتمع التعلم المهني يعملون بأسلوب تعاوني وبشكل مستمر لقيادة الجميع - طلابهم وأنفسهم - للتعلم وفقًا لأفضل مستويات الإنجاز التي يمكن تخيلها (إركينز وتودايل، ٢٠١٥، ٢٧؛ دوفور وإيكر، ٢٠٠٨، ١٤).

كذلك أشار إليه العسكري (٢٠١٦، ٤٦) بأنه مجتمع تعلم مقصودة، يهدف إلى تطوير المدارس عن طريق جهد مشترك يتم بين فريق العمل في المدرسة، بهدف الوصول إلى تعلم جماعي يساعد على تطوير التدريس، ومن ثم تحسين تحصيل الطلبة. أما الإمام (٢٠١٩، ٩- ١٠) فيصف مجتمعات التعلم المهنية بأنها عملية مستدامة من عمل المعلمين، مع تربويين ومعلمين آخرين على مشكلات تنشأ من الممارسة الفعلية للتدريس، والتركيز على مهام محددة وواقعية للتدريس والتقويم والملاحظة والتفكير، والنظر في كيفية تعظيم تعلم الطلاب، وتُبنى على ثقافة قوامها؛ رسالة ورؤية، قيم وأهداف مشتركة، إلى جانب عمل جمعي يهتم بفهم الواقع وتحسينه، والتركيز على المخرجات وتقييم النتائج.

فيما عرفها كُلّ من برودي (Broadie,2021,2)، وإيجور (Igor, 2022, 349) بأنها مجموعات من المعلمين ينخرطون معًا في دورات منتظمة منهجية ومستدامة، قائمة على التعلم والاستقصاء؛ بهدف تطوير قدراتهم الفردية والجماعية على التدريس وتحسين نتائج الطلاب. أما الشلول (٢٠٢٣، ٢٢٨) فعرّفها بأنها مجموعة من الأفراد يعملون معًا وفق رؤية مشتركة، يستكشفون التحديات المهنية التي تواجههم، ويتشاركون بما يتوصلون له مع الأعضاء الآخرين في المجتمع المهني، وبذلك يُسهمون في تنمية معارفهم ومهاراتهم بفوائد مجتمع التعلم المهني؛ من أجل الإسهام في تحسين مخرجات العملية التعلمية التعليمية. وتتضح عملية مجتمع التعلم المهني في كونها أكثر من مجرد اجتماع يتم بين الحين والآخر، حيث يجتمع المعلمون مع الزملاء لإنجاز مهمة أو للانخراط في حوار يستند إلى قراءات مشتركة، بل هي عملية مستمرة لا تنتهي لممارسة التعليم المدرسي تتسم بتأثير عميق على بنية وثقافة المدرسة وعلى الافتراضات والممارسات التعليمية التربوية، يقوم من خلالها المعلمون بالعديد من المهام منها: جمع الأدلة والبراهين على المستويات الحالية لتعلم الطلاب، تطوير الاستراتيجيات والأفكار والتركيز على نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف في

التعلم، تنفيذ أنسب الاستراتيجيات والأفكار، تحليل الآثار لتقييم النتائج وتحديد مدى الفاعلية، انتهاءً بتطبيق المعرفة الجديدة في الدورة القادمة للتحسين المستمر (دوفور وآخرون، ٢٠١٩، ١٧، ٢١).

وبالرغم من بعض التباينات بين تعريفات مجتمعات التعلم المهنية PLCs والتي قد تظهر في خطواتها أو طبيعتها؛ إلا أن جميعها تقع في إطار عام موحد، قائم على التفاعل الإيجابي والعمل التعاوني المشترك بين أفراد فرق مجتمعات التعلم من المعلمين أو المربين، وعلى المناقشة والإبداع والتفكير النقدي والاستقصاء لإفادة التدريس والطلاب. وفي هذا الإطار، يُمكن فهم مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات الاقتصاد المنزلي على أنها، تشكيلات تفاعلية داخل مجتمع التعليم، تهدف إلى تعزيز التفاعل المستمر وتبادل الخبرات بين المعلمات بهدف تحسين ممارسات التدريس والتعلم في مجال الاقتصاد المنزلي، ويتميز هذا المجتمع بالتنوع والتفاعل الفعّال حيث تعمل المعلمات سويًا على تحسين فعاليات التدريس وتعزيز التعلم في مجال التخصص.

مبادئ ومقومات مجتمعات التعلم المهنية PLCs:

تُبنى مجتمعات التعلم المهنية وفق أسس وشروط ذكرها (شاهين، ٢٠٢١، ٣٧٥؛ عبد الرحمن، ٢٠١٨، ٢٩١- ٢٩٧؛ مجاهد، ٢٠٢٢، ١٠٢، ١٠٣؛ فراج وموسى، ٢٠١٧، ٣٠- ٣٧؛ Kessler &Wong, 2008, 62؛ Kociuruba, 2017, 88؛ East, 2015, 86؛ Hipp et al, 2008) في:

١) القيادة المشتركة الداعمة Supportive Shared Leadership

وتعني سيادة ثقافة القيادة المتعاونة غير الإقصائية والتي يتشارك فيها الجميع نحو تحقيق التعلم لكافة الطلاب والتطوير المهني للمعلمين، وتتضح أهميتها من خلال منح الثقة والإلهام والتحفيز والإبداع ودعم احتياجات المعلمين المشاركين؛ الأمر الذي يزيد من فرص تعلمهم ويؤدي إلى تغييرات في ممارساتهم التعليمية.

٢) الرؤية والقيم المشتركة Vision & Shared Value

يُعد التركيز على بناء مهمة مشتركة أمرًا حيويًا لنجاح مجتمعات التعلم المهنية، وتشكل القيم المشتركة إطارًا قيميًا للمسؤولية الجماعية، حيث تمثل الرؤية والقيم البوصلة التي تدور حولها مجتمعات التعلم، إذ إن المعلمون الذين لديهم حس بالمهمة المشتركة ويمتلكون الرؤية قادرون على الالتزام بتعليم الطلاب، ودعم التحسين الفردي والجماعي، فبدون رؤية وأهداف واضحة تكون مجتمعات التعلم غير ذات جدوى وغير مقنعة للآخرين بالانضمام إليها.

٣) الإبداع التعاوني Collective Creativity

حيث تُعتبر ثقافة المشاركة والتعاون وتقاسم الأفكار والمقترحات لازمة وفعالة لازدهار مجتمعات التعلم المهنية، وهو ما تدعمه الأبحاث كعناصر جوهرية وضرورية لنجاح مجتمعات التعلم المهنية، لتأثيرها على الاحترام والثقة بين المعلمين وتحفيزهم على العمل معًا كفريق.

٤) الظروف الداعم Supportive Conditions

حيث تُعد مجتمعات التعلم المهنية الفعالة بيئة ديناميكية ومنتجة، يشترك فيها الجميع لصنع القرارات واختيار الممارسات التعليمية اللازمة، والتحول لهذا النمط يتطلب تغييرًا جوهريًا في

هيكلية المدرسة وسياستها وثقافتها؛ لتعزيز معرفة وخبرات المعلمين، وينعكس بدوره لتحسين تعلم الطلاب.

٥) المساهمات الشخصية المشتركة Shared Personal Proactive

تتكون مجتمعات التعلم المهنية من فرق من المعلمين؛ لتُشكل مجتمع تعلم صغير حسب أهداف محددة للعمل على تغيير التركيز من التعليم إلى التعلم، ومن خلال الحوارات التأملية بين المعلمين واعتقاداتهم وافتراضاتهم يتوصلوا إلى أرضية مشتركة، والتخطيط والتنفيذ المشترك، كما يزودهم العمل المشترك بالمهارات والأدوات التي تؤهلهم لدفع عملية التطوير قُدمًا.

٦) التركيز على التعلم Focus on learning

يُمثل تعليم جميع الطلاب بمستويات عالية هو جوهر عمل مجتمعات التعلم المهنية، وهدفها الأساسي، حيث يعمل المعلمون معًا ضمن مجتمع التعلم المهني بوضع رؤية ملزمة وواضحة لمساعدة كل الطلاب على التعلم، ومتابعة تعلمهم، مستخدمين الأهداف المعتمدة على تحليل النتائج والأدلة لقياس مدى تقدمهم في تحقيق الأهداف وتحسين التعلم.

أهمية مجتمعات التعلم المهنية PLCs:

تُحقق مجتمعات التعلم المهنية العديد من المزايا التعليمية والتربوية؛ تناولها كُلّ من (الإمام، ٢٠١٩، ٧؛ بدران، ٢٠١٥، ٤٣؛ الشاذلي والمطرفي، ٢٠٢١، ٤٦١؛ شاهين، ٢٠٢١، ٣٦٦- ٣٦٧؛ العتيبي والنفيسة، ٢٠٢١، ٣٧٥؛ اليونسكو، ٢٠١٨، ١٠؛ Admiraal et al.,2019؛ Bernay et al., 2020, 140؛ Feldman & Fataar, 2014؛ Hairon & Tan, 2016, 1؛ Igor, 2022, 347,353؛ Paltiwale et al., 2020, 77؛ Galvin & Greenhow, 2020, 31) فيما يلي:

- تعزيز التزام المعلمين بالرؤية والرسالة التعليمية وبذل الجهد لتحقيق أهدافها.
- تحسين التفكير العلمي للمعلمين وزيادة استجابتهم للمستجدات وتحديث معارفهم المهنية.
- تعميق ممارسات التعليم الاحترافية من خلال تبني الاستراتيجيات الفعالة وتطبيقها وتجريبها.
- تحقيق الهوية المهنية للمعلمين وتحسين فعاليتهم الذاتية وكفاءاتهم التدريسية.
- توفير فرص التطوير المهني للمعلمين عن طريق تعزيز التعاون والتعلم المشترك، ودمج الخبرات وتجارب الآخرين، وتبادل الموارد؛ مما يؤثر إيجابًا على ممارساتهم التعليمية ويُحسين مخرجات التعليم والإنجاز الأكاديمي للطلاب.
- تعزيز آلية تقاسم تحقيق الأهداف والمسؤولية المشتركة عن تعلم الطلاب بين الزملاء.
- زيادة التحصيل الدراسي للطلاب مع وجود أدلة واضحة لقياسه.
- تخطي أسوار العزلة والعمل المنفرد بين المعلمين في المدارس.
- توفير بيئة داعمة للمعلمين تعزز رضاهم الوظيفي وإبداعهم المهني.
- يعمل المعلمون والقيادة في فريق واحد تسود فيه ثقافة التساؤل والعمل الجماعي.
- تحول القيادة التعليمية والمعلمين إلى متعلمين في مناخ من الاحترام والثقة والالتزام الجماعي.
- تعتبر استراتيجية فعالة لخلق ثقافة التعلم والتفكير والبحث والنمو الجماعي المستمر.
- تعزيز ثقافة توزيع القيادة على الجميع بما يُحقق الفعالية الجماعية ويُسهل اتخاذ القرارات.

- تُشجع المعلمين والمربين على الإبداع والابتكار، والتجريب، والمبادرة الفردية، والجماعية.
- معالجة ومواجهة التحديات التعليمية والتربوية بفاعلية إلى جانب تحسين القدرة على التنبؤ بالمشكلات المستقبلية والاستجابة لها.

معوقات مجتمعات التعلم المهنية PLCs:

تُشير الأدبيات والدراسات إلى وجود العديد من المعوقات التي تحول دون تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بفاعلية وبالشكل الأمثل، ذكر ها البر عمي وعبد الرشيد (٢٠٢٠، ٢١٦) في ضعف مستوى التعاون في المدارس، قلة الوقت المخصص للعمل الجماعي، ضعف الوعي لدى القيادة المدرسية بأهداف ونماذج مجتمعات التعلم المهنية، كما حددها سونانجيش (Sunaengish et al., 2020, 281) في مقاومة التغيير، نقص الدعم وحضور الصراعات والخلافات بين المعلمين غير أن الواقع الميداني لتطبيق مجتمعات التعلم بالمدارس المصرية أظهر كذلك كثير من التحديات، أشار إليها (توفيق، ٢٠١٧، ١١٥- ١١٦؛ شاهين، ٢٠٢١، ٣٦٨- ٣٦٩؛ فراج وموسى، ٢٠١٧، ٥٠- ٥٧) فيما يلي:

- ضعف المخصصات المالية الموجهة لدعم مجتمعات التعلم بالمدارس.
- غياب الحوار الفكري والمناقشات القائمة على التأمل حول الممارسات المهنية للمعلمين.
- غياب ثقافة التعاون والمشاركة وغلبة الثقافة التنظيمية الهرمية للأدوار والمسؤوليات.
- قصور برامج التطوير المهني عن تلبية الحاجات والمتطلبات الفعلية للمعلمين.
- ضعف التزام المعلمين بتبني رؤية المدرسة أو العمل على تطويرها.
- ندرة عقد اجتماعات القيادة بالعاملين لمناقشة جودة التعليم والتعلم.
- ضعف تشجيع القيادة المعلمين على تنفيذ والمشاركة في برامج وأنشطة التنمية المهنية.
- ندرة الدعم والتحفيز من قبل القيادة للمعلمين والعاملين المهتمين بتحسين أدائهم.
- ندرة توفير الدورات والندوات وورش العمل لتبادل المعرفة والخبرات بين المعلمين والمربين.
- قلة الاجتماعات الدورية بين المعلمين لتحديث وتطوير القاعدة المعرفية باستمرار.
- غياب الوعي بأهمية مجتمعات التعلم المهنية كنمط مدرسي حديث للطلاب والمعلمين.

تتنوع الأبحاث التي سلطت الضوء على مجتمعات التعلم المهنية وتتعدد مداخلها واتجاهاتها، فبينما تناولها بعض الباحثين من منظور الإصلاح المدرسي والتعليمي من وجهة نظر مديري المدارس والقادة التربويون، ركز البعض الآخر على تحويل المدرسة إلى مجتمع تعلم مهني، مستعرضين متطلباتها وتحدياتها الإدارية، ومن جهة أخرى، هناك من اعتبرها مقاربة تدريسية تعليمية تبحث في فاعليتها لتحسين أداء المعلمين وتطوير إنجازات الطلاب، فيما درسها آخرون من منطلق اهتمام الدراسة الحالية؛ من منظور تحليل أداء المعلمين وتقييم أدائهم في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية، وتسليط الضوء على التحديات النوعية التي يمكن أن تواجه فئة المعلمين وكذلك متطلبات دعمها، غير قياس مدى جودتها وعلاقتها ببعض سمات وخصائص وكفاءات المعلمين .

ومن الدراسات الحديثة ذات الارتباط؛ دراسة آدم وآخرون (٢٠٢٣) التي قدمت نموذج مصري مقترح لتعزيز الهوية المهنية للمعلمين باستخدام مجتمعات التعلم المهنية في ضوء تحليل بعض النماذج العالمية المعاصرة، وأكدت نتائجها وجود علاقة ارتباطية قائمة على التأثير والتأثر بين

استخدام مجتمعات التعلم المهنية والهوية المهنية للمعلمين. ودراسة الشعيلي (٢٠٢٣) كشفت عن توافر كفايات بناء ودعم مجتمعات التعلم المهنية لدى المعلمين بدرجة عالية، في ضوء نموذج ولاية نوفا سكوتيا الكندية، كما لم تجد فروقًا تُعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، بخلاف متغير النوع لصالح الذكور. أما دراسة الشلول (٢٠٢٣) فأوضحت أن معلمي الدراسات الاجتماعية كان لهم دور متوسط في دعم المجتمعات التعلم المهنية، فيما تباينت آرائهم حول أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من حيث الأهمية والتأثير. بالإضافة إلى، دراسة المسعودي والبشري (٢٠٢٣) والتي أثبتت فاعلية مجتمعات التعلم المهنية في تنمية مهارات التدريس الإبداعي وتنمية الكفاءة الذاتية لدى المعلمين. ودراسة كامينيرو (Caminero,2023) كشفت التأثير الإيجابي لمشاركة المعلمين في مجتمعات التعلم المهنية على خفض مستويات الإرهاق النفسي لديهم، فيما كان لهذه العلاقة تأثرًا ببعض المتغيرات الديموغرافية. كذلك، دراسة تشاني (Chaney,2023) أظهرت الأثر الإيجابي للمشاركة في مجتمعات التعلم المهنية، وطول سنوات الخبرة في التدريس على الكفاءة الذاتية للمعلمين، على عكس مؤشر الكفاءة الجماعية. أيضًا، دراسة اسبينولا (Espinola, 2023) كشفت عن المساهمة الفعالة لمجتمعات التعلم المهنية في تحسين تحصيل الطلاب، وزيادة استخدام طرق التدريس المتقدمة من قبل المعلمين. أما دراسة موريس هايز (Morris-Hayes,2023) فقد أوضحت التباين في تصورات المعلمين حول تأثير مجتمعات التعلم المهنية على تعليم المعلمين وتطورهم المهني، تبعًا لمتغيرات، مستوى الصف، سنوات الخبرة، ومستوى التعليم.

من ناحية أخرى، كشفت دراسة سبريغز- لورنج (Spriggs-Loring, 2023) عن وجود ارتباط غير كبير بين تصورات المعلمين لكفاءتهم التدريسية في تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية، وبين درجتهم العلمية وسنوات الخبرة لديهم. ودراسة توماس (Thomas, 2023) أظهرت فاعلية المشاركة في مجتمعات التعلم المهنية على تدريب المعلمين وإكسابهم المهارات القيادية. فيما خلصت دراسة ويلسون (Wilson, 2023) إلى أن تنفيذ المعلمين لمجتمعات التعلم المهنية يُعمق تعلمهم الشخصي، ويزيد نموهم المهني، ويؤثر إيجابًا على نجاح الطلاب، وكفاءة المعلم الجماعية. أما دراسة البلطان (٢٠٢٢) فتوصلت إلى أن مجتمعات التعلم المهنية تساهم بدرجة متوسطة إلى درجة كبيرة في تنمية كل من المعرفة المهنية، والمسؤولية المهنية لدى معلمي العلوم بمحافظة الرّس السعودية، كما رصدت عددًا من معوقات التطبيق الفعّال في مقدمتها؛ زيادة أعداد الطلاب، وزيادة النصاب التدريسي. فيما كشفت دراسة الحازمي (٢٠٢٢) عن دور مجتمعات التعلم المهنية في علاج الفاقد التعليمي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من وجهة نظر معلمي مقرر لغتي الجميلة، وتوصل البحث إلى موافقة المعلمين أفراد عينة البحث بدرجة عالية على كل من واقع، ومعوقات، ومتطلبات مجتمعات التعلم المهنية، في حين لم تظهر أي فروق باختلاف متغير المؤهل العلمي، بخلاف متغير سنوات الخبرة لصالح أصحاب الخبرة من ٥ إلى ١٠ سنوات. بالإضافة إلى دراسة الديك وآخرون (٢٠٢٢) أظهرت نتائجها أن دور مجتمعات التعلم المهني في تعزيز المهارات الحياتية لمعلمي المدارس الحكومية في فلسطين جاء بدرجة عالية، كما لم تجد فروقًا ترجع إلى النوع، التخصص، المؤهل العلمي، والمديرية.

فيما أشارت دراسة الشمري (٢٠٢٢) إلى ارتفاع تطبيق مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر معلمات المدارس الثانوية بمدينة حائل بالمملكة السعودية في الدرجة الكلية وأبعاد الدراسة، كما لم يكن هناك فروقاً تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، أو عدد سنوات الخدمة في التدريس. ودراسة بدور العتيبي (٢٠٢٢) أظهرت أن دور مجتمعات التعلم المهنية في تنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات الكيمياء بمدينة الرياض كان بدرجة متوسطة. وتتفق معها نتائج دراسة ابتسام العتيبي (٢٠٢٢) حيث جاءت استجابات معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة بمدينة جدة حول واقع ومعوقات ومتطلبات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية بدرجة متوسطة. وكذلك خلصت دراسة عنود العتيبي (٢٠٢٢) إلى نتائج مشابهة؛ حيث أوضحت الدور الكبير لمجتمعات التعلم المهنية في تحسين جودة التعليم في المدارس الابتدائية في ضوء التقديرات العالية لاستجابات المعلمين في مدينتي الجبيل والدمام بالسعودية، فيما أظهرت فروقاً تُعزى لمتغير النوع لصالح المعلمات، بخلاف متغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي. على جانب آخر، اهتمت دراسة موكلي وزيلعي (٢٠٢٢) بالتعرف على المعوقات التي تواجه معلمي الرياضيات في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية، وتوصلت إلى عدد من المعوقات كان أبرزها؛ ارتفاع أنصبة المعلمين، قلة البرامج التدريبية، ضعف قناعة المعلمين بعملية التغيير والتطوير، كما لم يكن لعامل سنوات الخبرة أي تأثير على آراء المعلمين. أما دراسة أندرسون وأوليفييه (Anderson & Olivier, 2022) فقد استهدفت التعرف على تصورات المعلمين لأبعاد مجتمع التعلم المهني، والكفاءة الذاتية للمعلم، والفعالية الجماعية في المدارس، وأوضحت النتائج أن مجتمعات التعلم المهنية تؤثر بشكل إيجابي على الكفاءة الذاتية للمعلم والفعالية الجماعية، وكلها تدعم إنجازات الطلاب.

وفي دراسة أخرى قام بها كاي وآخرون (Cai et al.,2022) استهدفت الكشف عن العلاقات بين أبعاد مجتمعات التعلم المهنية الأربعة (المعايير المشتركة، والمسؤولية الجماعية، والتعاون، والحوار التأملي)، وبين الكفاءة الذاتية لدى المعلمين والتزامهم بالعمل، أظهرت نتائج الدراسة تباين أبعاد مجتمعات التعلم المهنية الأربعة في تأثيرها على مشاركة المعلمين والتزامهم بالعمل، فيما ظهر للكفاءة الذاتية تأثير وسيط جزئي على العلاقة بين المجتمع المهني والمشاركة في العمل لدى المعلمين. فيما قدمت مايرز (Myers, 2022) دراسة نوعية فحصت فيها تصورات المعلمين ومديري المدارس حول تأثير مجتمعات التعلم المهنية على الكفاءة الذاتية للمعلم، والموازنة بين صنع القرار المبني على البيانات والابتكار، وإنجاز الطلاب ونتائجهم، أشارت البيانات إلى أهمية مجتمعات التعلم المهني وأثرها الجيد على الثقافة التعاونية، والتركيز الكامل على تعلم الطلاب، ووضوح المناهج الدراسية. فيما أوضحت دراسة نينكوفيتش وآخرون (Ninković et al.,2022) أن ثقة المعلمين بزملائهم كان لها تأثير مباشر على الكفاءة الجماعية للمعلمين في مجتمعات التعلم المهنية، كما ظهرت المسؤولية المشتركة، باعتبارها أحد مكونات مجتمعات التعلم المهنية، وسيطاً في العلاقة بين ثقة المعلم وفعالية المعلم الجماعية.

كذلك اهتمت دراسة فيردي (Verdi, 2022) بتحديد العوائق التي تمنع التعاون بين مدرسي الموسيقى بمدارس التعليم العام بولاية ميتشغان الأمريكية، وقدمت استراتيجيات قابلة

للتطبيق للمسؤولين ومعلمي الموسيقى لإنشاء وتنفيذ مجتمعات تعلم مهنية ديناميكية داخل المدارس والمناطق التعليمية. ومن جهة أخرى، توصلت دراسة الضفيري وآخرون (٢٠٢١) إلى فاعلية مجتمعات التعلم المهنية في تنمية مهارات التفكير التأملي إجمالا، وعلى مستوى أبعاده (تقييم الذات، فعالية الذات، التأمل في التدريس، والتعلم المهني مدى الحياة) لدى معلمي العلوم بدولة الكويت. أما دراسة العتيبي والنفيسة (٢٠٢١) سعت إلى التعرف على معوقات أداء مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر معلمي العلوم بالمملكة السعودية، تمثلت أبرز المعوقات في كثرة الأعباء التدريسية والإدارية، ضعف اهتمام برامج التطوير المهني بمفهوم مجتمعات التعلم، فيما أظهرت النتائج فروقًا تُعزى لمتغير الخبرة لصالح المعلمين الأكثر خبرة، بعكس متغير المرحلة الدراسية لم تكن هناك أي فروق.

فيما قام عطيف وشراحيلي (٢٠٢١) بدراسة أوضحت نتائجها التأثير الفعّال لمجتمعات التعلم المهنية على تحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. وبخلاف نتائج العديد من الدراسات تأتي نتائج دراسة دالي سويني(Daly Sweeney, 2021) إذ توصلت إلى عدم وجود ارتباطات مهمة بين تعاون المعلمين في مجتمعات التعلم المهنية وشعورهم بالفاعلية الذاتية، أو تبعًا لمتغيرات؛ الشهادة، الفئة العمرية، وسنوات الخبرة. كذلك اهتمت دراسة الخريمي وطيب (٢٠٢٠) بفحص جاهزية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة، وقد أوصت بتخفيف الأعباء غير الصفية على المعلمات، وإعادة هيكلة الجداول الدراسية؛ لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية. أما دراسة الشعبي (٢٠٢٠) أظهرت ارتفاع درجة توظيف مجتمعات التعلم المهنية في تطوير الممارسات الصفية وفقًا لتقديرات عينة الدراسة من معلمي العلوم بالسعودية، وذلك في مجال التعليم والتعلم، وبيئة التعلم، كما لم تُظهر النتائج أي فروق تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أيضًا، دراسة النصيان (٢٠٢٠) أظهرت اهتمامًا للتعرف على واقع مجتمعات التعلم المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بمنطقة القصيم وأبرز المعوقات، أشارت نتائجها إلى أن درجة ممارسة مجتمعات التعلم المهنية جاءت بدرجة ممارسة متوسطة، وبدرجة كبيرة بالنسبة للمعوقات، وأن هناك فروقًا ترجع لاختلاف الجنس لصالح المعلمات، بينما لا توجد فروقًا ترجع لاختلاف المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. أما دراسة تشينج وتشانج (Cheng & Chang, 2020) اهتمت بفحص العلاقة بين مجتمعات التعلم المهنية للمعلمين بالمدارس الإعدادية بمدينة تاينان بالصين، وقيادة المعلمين، وأظهرت الدراسة مستويات عالية من الوعي والإدراك لدى المعلمين تجاه مجتمعات التعلم المهنية وقيادة المعلمين، علاوة على وجود فروق كبيرة في تصورات المعلمين لمجتمعات التعلم المهنية تبعًا لمتغيرات، العمر ، والأقدمية في التعليم، و حجم المدرسة، كما برز متغير "إقامة الروابط والمشاركة خارج الإطار المدرسي" كأفضل متغير يمكن التنبؤ من خلاله على جودة مجتمعات التعلم المهنية لدى المعلمين. وفي دراسة أخرى قام بها ديجرو(DeGraw, 2020) أكدت النتائج على أثر مشاركة المعلمين في مجتمعات التعلم المهنية الإيجابي على كفاءتهم الذاتية، وعلى تحسين ممارساتهم التعليمية. كذلك تشير نتائج دراسة محمد (٢٠١٩) إلى أهمية توفير متطلبات مجتمع التعلم المهنية بالمدارس لتحقيق جودتها، كما اتفقت آراء المعلمين على فاعلية مجتمعات في تحسين

الأداء الأكاديمي بالمدارس، والأداء التدريسي للمعلم وإنتاجيته. وتؤكد دراسة بارلر (Parlar et al., 2019) على أن ثراء شبكات العلاقات الاجتماعية في مجتمعات التعلم المهنية يُوفر أساس قوي لتطوير ممارسات التدريس المبتكرة في المدارس؛ حيث أسفرت نتائجها عن وجود علاقة إيجابية بين رأس المال الاجتماعي ومناخ الابتكار ومجتمعات التعلم المهنية، فيما كان لتصورات المعلمين لرأس المال الاجتماعي في المدارس تأثير على تصوراتهم لمناخ الابتكار، كما أن مجتمعات التعلم المهنية لها دورًا وسيطًا في هذه العلاقة. كذلك، دراسة إبراهيم وآخرون (٢٠١٨) سلطت الضوء على معوقات مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الثانوي الصناعي في مصر؛ من خلال تحليل الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة، كان أبرز تلك المعوقات هو عدم وضوح مفهوم مجتمعات التعلم المهنية وأساليب تنفيذه.

أما دراسة الزايد (٢٠١٨) أظهرت اهتمامًا بكيفية تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم المعلمات، حيث اقترحت برنامجًا لهذا الغرض، وأسفرت النتائج عن وجود تأثير إيجابي للممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم المعلمات بأبعاده الثلاثة؛ الوعي المعرفي، والممارسات الصفية، والمعتقدات التربوية. كما قامت الصالحية والهاشم (٢٠١٨) بدراسة استطلعت فيها آراء المعلمين عن إمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في ضوء ممارسات التدريس القائمة في بيئة التعليم، عبرت آرائهم عن توافرها بدرجة عالية، كما أظهرت فروقًا تعزى لمتغيري الدرجة العلمية، أيضًا، كشفت نتائج دراسة المطيري والدغيم (٢٠١٨) عن مستويات متوسطة لكل من ممارسات، ومعوقات ومتطلبات تنفيذ مجتمعات التعلم لدى معلمات العلوم بمنطقة القصيم السعودية. فيما خلصت دراسة أبو زيد (٢٠١١) إلى افتقار المدارس المصرية إلى تطبيق مجتمعات التعلم المهنية؛ حيث ما زال ضعف ثقافة التعاون والعمل الفردي للمعلمين والمربين، والانعزال عن المجتمع، وتبني رؤية ورسالة شكلية، وغياب المسؤولية المهنية للتطوير والبحث عن المعرفة وإنتاجها، هو النموذج السائد في البيئة التعليمية.

في مجمل العرض السابق، تعكس هذه الدراسات توجهات وتحديات متنوعة، وتشير إلى أهمية تعزيز مجتمعات التعلم المهنية كأداة حيوية مستدامة في تحسين مستوى التعليم والتطوير المهني لدى المعلمين، وتؤكد على دور مجتمعات التعلم في إصلاح منظومة التعليم. وعلى الرغم من وفرة الدراسات في البيئة الأجنبية؛ والذي يرجع إلى أسبقية تبني أنظمتها التعليمية لمفهوم مجتمعات التعلم المهنية، فمازال هناك حاجة واضحة لفحصها في البيئة العربية، وخاصة في بيئة التعليم المصرية وتحديدًا في مجال علوم الأسرة والاقتصاد المنزلي.

المبحث الثاني: الكفاءات الريادية البيداغوجية Pedagogical Teacherpreneur competencies

يُعد المعلم الريادي؛ مفهومًا اصطلاحيًا جديدًا، اكتسب أهمية متزايدة في الأعوام الأخيرة، خاصةً في ظل البيئات التعليمية التفاعلية والمبتكرة التي يدعمها؛ حيثُ تُوفر الريادة للمعلمين الفرصة للحصول على تجربة تعليمية جديدة ومبتكرة، تُعيد تنشيط ميدان التعليم من خلال إدخال أساليب جديدة وإمكانية النمو في مهنة المعلم، الأمر الذي يجعل المعلمون الرياديون مرشحون مثاليون

لتنفيذ التطوير المنشود في التعليم حيث يُنظر إليهم كوكلاء للتغيير والإصلاح. وفي ضوء ذلك، أولته العديد من الهيئات والمنظمات المعنية بجودة التعليم اهتمامًا بالغًا، حيث يُعد المعلم الريادي حافزًا للمعلمين والإداريين لدفع التغيير الضروري في التعليم، بدءًا من تحسين الأداء على مستوى الصفوف إلى تحفيز الابتكار على مستوى الأنظمة التعليمية، من خلال دعم تطوير المعلمين الرياديين (Epler, 2020, 1-2; Keyhani & Kim, 2020a, 363) .

ويُعرف المعلمون الرياديون بأنهم معلمون لديهم القدرة على التكيف مع التغيرات والتطورات في ميدان التعليم، وقادرون على تطوير إمكاناتهم ومهاراتهم بهدف خلق بيئة تعليمية تدعم التعلم الجيد والمستدام (Mulyatiningsih, 2015, 63). كما يُوصفون بأنهم خبراء في الفصل الدراسي يقومون بتعليم الطلاب بانتظام، لديهم الوقت والمساحة والدافعية لاحتضان أفكارهم الخاصة وتنفيذها تماماً مثل رواد الأعمال، يُطلقون أفكار كبيرة تؤثر على طلابهم ومدرستهم ومجتمعهم، يصنعون منتجات لملء الفجوات التعليمية، ويتشاركون في كثير من الأحيان ويستفيدون من خلال استخدام التكنولوجيا (Lynch, 2019, 1). فيما يُمكن تصنيف هؤلاء المعلمين على أنهم رواد أعمال اجتماعيون مؤثرون، يسعون لدمج الموارد وإعادة توجيها واستخدامها بطريقة متطورة ومبتكرة؛ لخلق قيمة اجتماعية مستدامة، من خلال استكشاف واغتنام الفرص بغرض تلبية احتياجات المجتمع، وإحداث تغيير اجتماعي إيجابي (Mair & Marti Lanuza, 2006, 37).

أيضًا، يُعرفون بأنهم معلمون مبتكرون يرغبون في توسيع مسؤولياتهم إلى ما هو أبعد من نطاق أنشطة الفصول الدراسي النموذجية، وهم متحمسون لإجراء الأبحاث لاكتشاف أفضل الطرق الجديدة لتعليم جميع الطلاب في فصولهم الدراسية، يوظفون الأفكار والمفاهيم المكتسبة لابتكار أساليب تعليمية إبداعية متميزة ، يسعون جاهدين لتحسين استراتيجياتهم التدريسية، يستمتعون بتطوير المنتجات والتقييمات لفصولهم الدراسية بهدف الارتقاء بجودة تعليمهم، وهم على استعداد لتبادل أفكارهم مع زملائهم المعلمين سواء في مدرستهم أو المجتمع التعليمي (Epler, 2020, 1). كذلك، يُعرفون على أنهم خبراء في الفصول الدراسية يقومون بتعليم الطلاب بانتظام، ولكن لديهم أيضًا الوقت والمساحة والمكافأة لنشر أفكارهم وممارساتهم إلى الزملاء وكذلك المسؤولين وصانعي السياسات وأولياء الأمور وقادة المجتمع (Berry, 2013b, 28).

الكفاءات الريادية البيداغوجية:

مع نشأة قضية الريادة في ميدان التعليم وحداثة مصطلحاته ومفاهيمه، تزايد اهتمام الباحثين والدارسين لتحليل تلك المفاهيم والتوسع في دمج عملياتها وتطبيقاتها في مختلف أنشطة ومجالات التعليم، ومع تباين توجهاتهم ومجالاتهم والفلسفات التي اعتمدوها في تناولهم، تعددت طبيعة تلك الكفاءات وتصنيفاتها وفقًا لنوعية تخصص المعلم ومستوى خبراته، وأدواره ومسؤولياته المهنية والإدارية، وكذا بحسب كفاءاته الشخصية، والمعرفية، والمهنية؛ ومع ذلك، تنطوي الكفاءات الريادية على مجموعة من المهارات والخصائص والسمات الأساسية التي تُمكّن المعلم من التميز و التفرد المهني في ممارساته البيداغوجية، وتسهم في تحقيق التغيير المنشود.

ومن منطلق الوفاء بمتطلبات الأدوار المهنية للمعلم الريادي؛ يؤكد أبو دية (٢٠١٧، ٣٣٢-٣٣٣) على قائمة من الكفاءات الريادية البيداغوجية، تُمثل من وجهة نظره؛ الحد الأدنى لكفاءات المعلم الريادي الناجح، وقد أوضحها في القدرة على فهم علوم العصر وتقنياته المتطورة واكتساب مهارات تطبيقها في العمل والإنتاج، القدرة على التفكير الناقد، إتقان مهارات التواصل والتعلم الذاتي، التمكن من مهارات العرض المتميز ، فهم تنوع حاجات الطلاب وتلبيتها، إدارة الصف بفاعلية، استخدام التقويم المستمر والتغذية الراجعة، توظيف نواتج التعلم لتحسين التدريس والتعلم المستدام، فيما تناولها بشيء من التفصيل على النحو التالي:

١) امتلاك روح المبادرة والنزعة إلى التجريب والتجديد، لديه مساحة من الاستقلالية والثقة بالنفس وتوافر الموارد، ما يمكّنه من تنفيذ مبادراته وما يبتكره من أنشطة وفعاليات تربوية بحرية.

٢) تطبيق البحوث التربوية كأدوات فاعلة تُسهم في حل مشكلات التدريس وتحديات التعليم والتعلم عن دراية ووعى؛ من خلال توظيف مهاراته وقدراته وتبنيه دور "الباحث التربوي".

٣) خبير في طرق البحث وسبل الوصول للمعلومات والمعرفة، لإرشاد الطلاب وتعليمهم استكشاف وتصنيف وتمييز المعلومات في مجتمع المعرفة الذي نعيشه والذي لا حدود له.

٤) مَنوط بتفعيل أدواره الاجتماعية الإيجابية جنبًا إلى أدواره التعليمية والتربوية في خدمة الطلاب وبيئة التعلم داخل المدرسة وخارجها.

٥) يُسهم في تطوير الاستراتيجيات التدريسية وتنظيم العمليات التربوية باتجاهاتها الحديثة، ويُحسن استثمار التقنيات التكنولوجية ومستحدثاتها في تعظيم نوعية وجودة عمليات ومخرجات التعليم وتعزيز مهارات التعلم الذاتي.

٦) يعمل على نحو نشط، يُفكر ويتأمل في ممارساته باستمرار لكشف جوانب النجاح أو الإخفاق لاختياراته وأفعاله في تحسين إنجاز الطلاب وجودة التعليم، كذلك فهو يبحث دائمًا عن الفرص لنموه مهنيًا.

٧) يُطبق استراتيجيات التقويم النظامية وغير النظامية، ويوظفها بفاعلية في تقييم جوانب النمو الشاملة للمتعلم عقليًا ونفسيًا وبدنيًا.

بالإضافة إلى ذلك، يشير إبلر (Epler, 2020,24 -41) إلى عددًا من الكفاءات الرئيسة التي يتصف بها المعلم الريادي؛ إذ يتطلب منه أن يمتلك رؤية واضحة، واسع الحيلة في التفكير، أن يكون مستعدًا للمجازفة، مبدعًا ومبتكرًا، يتسم بالمثابرة والمرونة، ويتحلى بالنزاهة الأخلاقية والتعاطف، يظهر كمدافع فعّال وقائد موجه، كما لديه دوافع ذاتية تدفعه نحو التميز. ووفقًا لكيهاني وكيم (Keyhani & Kim,2020b, 376) يتميز المعلمون الرياديون بمجموعة من الكفاءات الأساسية؛ حيث يتسمون بحوافز اجتماعية تعزز تفوقهم، لديهم القدرة على وضع رؤية استراتيجية لتحقيق أهدافهم، يمتلكون معرفة شاملة وحيلة متقدمة، يتميزون بالإبداع والتفاني في العمل، كما يُظهرون تسامحًا ورغبةً استباقية في التعامل مع التحديات، أيضًا، يتسمون بالتعاون

والجرأة في التصدي للمخاطر، ويعملون جاهدين على استغلال الفرص ويكونون حاضرين بشكل فعّال في أداء واجباتهم، مع تركيزهم المستمر على تحسين ذواتهم.

وبالنظر إلى ماهية الكفاءات الريادية في العديد من الأدبيات ذات العلاقة (Amorim Neto et al., 2019; Arruti & Paños-Castro, 2020, 825, 829; Berry, 2013b, 28; Berry, 2013a, 309; Bills et al., 2015; Keddie, 2018; Bulger et al., 2016; Dennis & Parker, 2010; Epler, 2020,24- 41; Olusiji et al., 2020; Sayehvand et al., 2022; Shelton & Archambault, 2019; Slišāne & Rubene, 2021; Slišāne et al., 2022)، نجد أنها لا تبتعد كثيرًا عن السياق السابق؛ فجميعها تدور حول إطار موحد للكفاءات متفق عليه، فيما تُشكل هذه الكفاءات الأساس الذي تُبنى عليه فلسفة التدريس الكاملة للمعلم الريادي. وهنا تبرز دراسة كيهاني(Keyhani, 2020, 27- 35,70- 82) حيث قامت فيها بفحص وتحليل (٣٩) ورقة علمية وبحثية منشورة حتى عام ٢٠١٨، تناولت تأصيل مفهوم الريادة لدى المعلمين، كما بحثت في طبيعة خصائصهم ومهاراتهم وكفاءاتهم المميزة. ويُمكن عرض كفاءات المعلمون الرياديون البيداغوجية في إطار ما أجمعت عليه الأدبيات على النحو التالي:

- **ذوو رؤية وحاضرون في العمل**: يمتلك المعلمين الرياديين رؤى واسعة واستراتيجية، إلى جانب وجود واضح في عملهم، يُعتبرون مثاليين، ولديهم خيال قوي، حيث يستطيعون تصوّر أهدافهم والتحرك نحو تحقيقها بمراعاة الجوانب الداخلية والخارجية لفصولهم، لديهم بصيرة يُعلّمون وأعينهم على المستقبل، يعتمدون بانتظام على حدسهم الشخصي، ويدمجون آرائهم في عملهم من خلال الفعالية الذاتية والثقة بالنفس، يقومون بالتفكير وتعديل المناهج لضمان تلبية احتياجات طلابهم، ويستفيدون من البيانات المتاحة لديهم لاتخاذ قرارات أفضل.
- **متعاونون**: يتعاون المعلمين الرياديين بشكل متبادل لأغراض مشاركة المعرفة، مما يجعل الابتكارات أكثر فعالية، ويخلقون تجارب تعليمية حصرية، من خلال البقاء على اتصال مع الأفراد والمجتمعات خارج حدود فصولهم، كما أنهم يوفرون فرص أفضل لطلابهم للتعاون مع بعضهم ومع المجتمع.
- **مجازفون**: على استعداد لتحمل المخاطر وتقبل الفشل في التدريس، معلمون لا يخشون تجربة أساليب جديدة ويتعلمون من أخطائهم.
- **يتمتعون بالمرونة**: من حيث القدرة على التكيف بسهولة مع المواقف غير العادية والمناورة بسهولة بين طرق التدريس من أجل تحقيق نتائج ناجحة، وعلى عكس العديد من المعلمين، لا يقاوم المعلمون الرياديون الأساليب أو الأفكار المبتكرة؛ وبدلاً من ذلك، فإنهم يحتضنونها من أجل إضافتها إلى أدواتهم التعليمية.
- **لديهم دوافع اجتماعية**: تنطلق ريادة المعلم من وجود مشكلة في الصف أو النظام التعليمي أو المجتمع، حيث يتحمس المعلمون الرياديون بالشغف والإيثار لحل هذه المشكلة، يركزون على تلبية احتياجات طلابهم على مستوى صفوفهم، وفي نفس الوقت يسعون لتحقيق تغيير

اجتماعي على المستوى الأوسع من خلال النضال من أجل تغيير السياسات التعليمية ونشر الوعي حول احتياجات الطلاب.

- **مبدعون باحثون عن الفرص**: يعتبر المعلمون الرياديون المشكلات فرصًا لتحقيق التغيير الاجتماعي الذين يطمحون إليه، وخلال مسيرتهم نحو التغيير، يُظهرون مستويات عالية من الابتكار من خلال تنفيذ أساليب تدريسية جديدة، وإعادة تشكيل وتقديم أفكار إبداعية ورائدة.
- **واسعو المعرفة وموجهون نحو تطوير ذواتهم**: المعلمون الرياديون لديهم معرفة ممتازة بالمحتوى الذي يقومون بتدريسه، بالإضافة إلى معرفتهم في مجال البيداغوجيا وفهمهم لطلابهم ومجتمعاتهم، يبحثون بحماس عن فرص التطوير الشخصي والمهني من خلال تحمل مسؤوليات عمل تجمع بين التحدي والإثارة.
- **واسعو الحيلة**: المعلمون الرياديون ليسوا مقيدين بنقص الموارد، حيث يستطيعون تدبير ما يحتاجونه من خلال مسارات متنوعة، كما يُديرون الموارد المتاحة بكفاءة للاستفادة القصوى منها.
- **مخلصون واستباقيون**: المعلمون الرياديون ملتزمون بطلابهم حيث يشعرون بالمسؤولية تجاه تعلمهم ومستقبلهم، يُوصفون بأنهم مبادرون وفاعلون من أجل تقديم تعليم عالي الجودة يتجاوز ما هو مطلوب منهم، فيما تظهر استباقيتهم في ابتكاراتهم المستمرة، واستحواذهم على الموارد وإدارتها، وفي بناء الشبكات، والبحث عن الفرص.

ومن الدراسات التي أظهرت اهتمامًا بمفاهيم الريادة البيداغوجية، والريادة التربوية، والريادة في التعليم، والمعلم الريادي؛ دراسة أروتي وبانوس- كاسترو (Arruti & Paños-Castro, 2023)قاما فيها بتحليل مستوى معرفة وتنفيذ كفاءة الريادة التعليمية بين المعلمين النشطين في مراكز التعليم غير الجامعية في إسبانيا، توصلت نتائجها إلى أن أكثر من (٧٠٪) من المشاركين يفتقرون إلى فهم جيد للكفاءات الريادية التعليمية، ومع ذلك، أظهر المشاركون مستويات عالية من المثابرة، والتحفيز، والاستقلالية، وصنع القرار، والعمل الجماعي. كذلك، دراسة سولاوارتيساري وكارديم (Sulawartisari & Kardiyem, 2023) ، أوضحت التأثير الإيجابي للإبداع، والكفاءة الذاتية في توظيف التكنولوجيا، ومستوى التحمل لدى المعلمين على نيتهم التحول إلى رواد أكاديميين، كما أظهرت أن التواصل بين المعلمين يُسهم في تعزيز العلاقة بين مستوى الإبداع لديهم ونيتهم للتحول إلى رواد أكاديميين. أما دراسة ساتون (Sutton, 2023) أسفرت عن وجود تباين كبير في تصورات المعلمين حول ريادة المعلم وأبعادها، كما لم يتم العثور على تأثيرات ذات دلالة إحصائية للجنس، والدرجة التعليمية، وسنوات الخبرة، والحالة الوظيفية على تصورات ريادة المعلم. في حين أشارت دراسة ناطور والزعبي (٢٠٢٢) إلى ارتفاع مستوى السلوك الريادي لدى المعلمين، بينما لم يكن هناك فروقًا تبعًا لمتغيرات النوع، والتخصص، وسنوات الخبرة، فيما أظهرت وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين إدارة الموارد البشرية الخضراء ومستوى السلوك الريادي. أيضًا، دراسة سيهوند وآخرون (Sayehvand et al., 2022) سعت إلى تقديم فهم متعمق لمفهوم ريادة المعلمين من خلال تحديد سمات ومهارات المعلمين الرياديين، وبإجراء تحليل موضوعي للأدبيات الأكاديمية،

خلصت الدراسة إلى مجموعة من السمات الريادية البارزة والسلوكيات المبتكرة التي تميز المعلمين الرياديين كخبراء في التدريس. أما دراسة سليشان وهيتينن(Slišāne & Hyytenen, 2022) فقد أظهرت اهتمامًا لتحليل تركيز المهارات الريادية في برامج إعداد المعلمين اللاتفية والفنلندية، غير أن النتائج كشفت عن اختلافات كبيرة في تركيزها بين البرامج، فيما أوصت بأهمية إيلاء اهتمام أكبر لكفايات الريادة في مناهج تعليم المعلمين. ودراسة أكايا (Akkaya, 2021) استهدفت الدراسة فحص العلاقة بين ممارسات القيادة الريادية في العمليات الإدارية لدى مديري المدارس وكفاءات المعلمين الريادية، وتحديد ما إذا كان لرأس المال النفسي الإيجابي دور وسيط في هذه العلاقة، أشارت نتائج الدراسة أن للقيادة الريادية دورًا فعّالًا في تعزيز رأس المال النفسي الإيجابي والريادية لدى المعلمين.

ومن ناحية أخرى، سلطت دراسة سليشين (Slišāne, 2021) الضوء على أهمية الريادة البيداغوجية في سياق التعليم واستهدفت وضع تصور للريادة البيداغوجية من خلال مراجعة منهجية للأدبيات، حيث تم تحليل (٣٥) منشورًا علميًا من عام ٢٠١١ إلى عام ٢٠٢١، حول مصطلحات (الريادة البيداغوجية - المهارات الريادية - السلوك الريادي للمعلمين - المعلمون الرواد - رواد الأعمال المعلمين)، أظهر التحليل أن هناك توجهًا نحو تفعيل مفهومي "الريادة البيداغوجية" و"مهارات الريادة" في المناهج، تشير الدراسة قيمة الريادة البيداغوجية في تحسين تكاملها في التعليم وتطوير مهارات الطلاب والمعلمين. أيضًا، دراسة شرشوح (٢٠٢٠) هدفت التعرف على الكفايات الريادية لدى معلمي التربية الرياضية، في ضوء أراء المعلمين والموجهين، كشفت النتائج عدم وجود فروق جوهرية بين مجموعتي البحث حول كل من كفايات (الإبداع، تقبل المخاطر، الاستباقية، المرونة، القدرة الذاتية والرغبة في الإنجاز)، في حين أظهرت كذلك، تدني كبير في غالبية الكفايات الريادية لدى المعلمين. كذلك، قدمت دراسة أروتي وبانوس- كاسترو(Arruti & Paños-Castro, 2020) تقييمًا لتأثير المشاركة في برنامج تعليم ريادة الأعمال موجهًا للمعلمين قبل الخدمة، فيما أوضحت نتائج تحليل طويل المدى لمدة ثلاث سنوات، أن تدريب المعلمين الجدد بواسطة فترات تدريب دولية قصيرة يمكن أن يعزز فهمهم للريادة التربوية، وفي سياق تحديد سمات الكفاءة الريادية للمعلمين، أظهرت النتائج أن الريادة التربوية يمكن أن تُفهم كعقلية ونمط حياة، وتشمل العديد من السمات، منها: الإبداع، وروح الفريق، والابتكار، والشغف. أيضًا، تؤكد دراسة فريادي وسانتوسو (Feriady & Santoso, 2020) على أهمية ريادة المعلم في تعزيز العوامل الداخلية؛ حيث كشفت نتائجها عن أن ريادة المعلم تُسهم في تعزيز فعالية المعلم، وتعزيز حاجته لتحقيق النجاح.

فيما أوضحت دراسة هانديانى وريدلو (Handayani & Ridlo, 2020) وجود علاقة إيجابية كبيرة بين إبداع المعلمين وبين نيتهم في أن يكونوا معلمين رياديين، فيما أشارت كذلك إلى أهمية الإبداع كمتغير يؤثر إيجابيًا على النية في أن يصبح المعلم رائدًا ورائد أعمال. كذلك، ربطت دراسة فراي (Fry, 2018) بين الخصائص الريادية، ونية التحول لمعلمين رياديين، وبين مستويات دمج وتكامل التكنولوجيا في التدريس، أكدت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى التكامل التكنولوجي وخصائص الريادة والنية الريادية، كما ارتبطت الخصائص الريادية والنية

بشكل كبير. فيما ذهبت دراسة السيد (٢٠١٧) إلى تحديد أسس الريادية في تعليم العلوم من وجهة نظر معلمي المرحلة الإعدادية، واتجاهاتهم نحو تطبيقها في التدريس، أظهرت النتائج اتفاق أراء المعلمين حول الأسس الريادية المقترحة بالدراسة، كما جاءت اتجاهاتهم إيجابية نحو تطبيقها، فيما لم تُظهر فروقًا بين المعلمين والمعلمات على أساس النوع. فيما بحثت دراسة هارا وآخرون (Haara et al., 2016) تأثير الريادة التربوية في التعلم مدى الحياة والتحسينات المطلوبة في برامج تعليم المعلمين، من خلال تحليل (٣٢) منشورًا من المقالات والكتب المرتبطة بريادة المعلمين والريادة التربوية، أشارت الدراسة إلى الحاجة إلى توجيه تركيز أكبر نحو تطوير مفهوم ريادة المعلمين التربوية، وتعزيز دور قادة المدارس في تعزيزها.

في مجمل العرض السابق؛ تتضح أهمية الكفايات الريادية البيداغوجية لدى المعلمين، وأثرها الكبير في تحقيق التميز والإبداع لدى المعلم، وفي تحسين فاعليته وكفاءته المهنية الأمر الذي ينعكس بدوره على جودة العملية التعليمية وتحسين تعلم الطلاب، وهو ما يؤكد كذلك على ضرورة تقييمها وتبنيها في برامج إعداد وتدريب المعلمين.

المبحث الثالث: الدافعية لتوسيع الذات Self-Expansion Motivation

تُشكل الرغبة في توسيع الذات إحدى طرق تغيير مفهوم الذات إذ تُضيف محتوى إيجابيًا إلى مفهوم الذات (Aron et al., 1992; Mattingly et al., 2014)، ويُنظر إليه باعتباره حالة من النمو في تنوع وتعقيد الذات؛ من خلال زيادة موارد الفرد الجديدة، وتبني وجهات نظر مختلفة، وممارسة هويات غير مألوفة، ودمج تلك التحديثات في تكوينات الفرد الذاتية (Aron et al., 2013; Aron et al., 1996, 46; Erin et al., 2020, 792- 793). وتتضمن عملية التوسع الذاتي مرحلتين أساسيتين؛ التوسع والتكامل، تُعزز مرحلة التوسع الدافع لاتخاذ جوانب جديدة لتنويع وزيادة تعقيد مفهوم الذات لدى الفرد، فيما تتطلب مرحلة التكامل أخذ هذه الجوانب الجديدة ودمجها في معتقدات ومخططات الذات الموجودة بالفعل (Aron et al., 2013; Aron et al., 1986; Erin et al., 793).

ويُعد نموذج التوسع الذاتي - الذي تم تطويره من قبل آرثر آرون وإلين آرون (Aron & Aron, 1986)، أحد النظريات البارزة التي تفسر توجّه سلوك الأفراد نحو تطوير ذواتهم؛ ويقترح النموذج أن التوسع الذاتي يُعتبر دافعًا أساسيًا مثل الاحتياجات الأساسية كالجوع أو الأمان، وبينما يتباين الأفراد فيما بينهم في مستويات دافعيتهم للتوسع الذاتي، وسواء كانت دوافع التوسع الذاتي عالية أو منخفضة، إلا أنها تظل هي المحرك الذي يوجّه الفرد نحو استكشاف الخبرات لتلبية احتياجاته التوسعية (Brody& Wright, 2004, 14). يستند نموذج التوسع الذاتي على مبدأين أساسيين: المبدأ التحفيزي؛ ويشير إلى رغبة الأفراد المتأصلة في تحسين كفاءتهم الشخصية وتوسيع آفاقهم ومواردهم، ومبدأ إدراج الآخر في الذات؛ ويفترض أن العلاقات القريبة هي بمثابة الطريقة الأساسية لتوسيع إحساسنا بالذات حيث نقوم بدمج هويات الآخرين ووجهات نظرهم ومواردهم وتجاربهم من خلال هذه العلاقات (Aron et al., 2013, 90- 91; Aron et al., 2022).

مؤخرًا، تتجه أبحاث التوسع الذاتي في التحول بعيدًا عن دراسة التوسع الذاتي في سياق العلاقات، والتركيز على عملياتها على مستوى الفرد، فضلًا عن دراستها في مكان العمل؛ حيث تؤكد نتائج الدراسات إمكانية حدوث التوسع الذاتي على المستوى الفردي من خلال ممارسة الهوايات والتجارب الشخصية، وكذلك في أماكن العمل؛ حيث يكون للتوسع الذاتي تأثيرات إيجابية من خلال تضمينها عمليات أخرى مثل التحفيز والكفاءة الذاتية في إطار تغيير مفهوم الذات (McIntyre et al., 2014; Mattingly et al., 2014; Mattingly& Lewandowski, 2013b; Mattingly& Lewandowski, 2014a).

وفي سياق هذا التوجه، تَبّرز اهتمامات بعض الدراسات لفحص وتقييم التوسع الذاتي وفهم دوافعه وتأثيراته؛ كدراسة النواجحة (٢٠٢٣) التي هدفت إلى تقييم مستوى الدافع لتوسيع الذات، والتدفق في بيئة العمل لدى معلمين بالمرحلة الأساسية، وتحديد العلاقة الارتباطية بينهما، أظهرت نتائجها ارتفاع مستوى الدافع لتوسيع الذات والتدفق في بيئة العمل، كما وجدت علاقة ارتباطية إيجابية بينهما، فيما أظهرت عدم وجود فروق معنوية في الدافع لتوسيع الذات، والتدفق تُعزى لمتغير النوع. ودراسة سردال وآخرون (Syrdal et al., 2023) سعت إلى قياس فعالية نشاط معروف بـ "تعرف علي" (Know Me Activity (KMA، يهدف إلى تعزيز توسيع الذات عند الطلاب من خلال تشجيع التواصل بينهم وبين المحاضر، أظهرت النتائج أن الطلاب استفادوا إيجابيًا من النشاط، حيث سجلوا زيادة في مستوى الوعي الذاتي والانخراط مع المحاضر.

كذلك، دراسة عباس (٢٠٢٢) هدفت إلى تقييم مستوى التوسع الذاتي لدى (٣٧٦) طالبًا وطالبة في جامعة كربلاء وعلاقته بالإعلاء الأخلاقي لديهم، أظهرت النتائج أن طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى جيد من التوسع الذاتي، كذلك وجود علاقة إيجابية بين التوسع الذاتي والإعلاء الأخلاقي للطلبة، دون وجود فروق تعود لمتغيري النوع أو التخصص، أيضًا أشارت نتائج الدراسة إلى الدور التنبؤي للتوسع الذاتي في تعزيز الإعلاء الأخلاقي لدى الطلبة في الجامعة. فيما أشارت دراسة وو وآخرون (Wu et al., 2023) إلى أن الهاتف الذكي يمكن أن يكون وسيلة فعّالة لتعزيز تنمية وتوسيع الذات لدى المراهقين، وذلك من خلال فحص تأثير استخدام الهواتف الذكية على الذات من منظور التوسع الذاتي، أظهرت النتائج العلاقة الإيجابية بين استخدام الهاتف الذكي والتوسع الذاتي، كما أكدت على دور الاستيعاب المعرفي وإشباع الاحتياجات النفسية الأساسية عبر الإنترنت كمتغيرات وسيطة رئيسة.

أيضًا، قدمت دراسة آرون وآخرون (Aron et al., 2022) مراجعة محدثة لنموذج التوسع الذاتي؛ من خلال إجراء مراجعة شاملة لأهم الأبحاث التي دعمت دافعية التوسع الذاتي وإدماج الآخرين في الذات، مع التركيز بشكل أساسي على العلاقات في إطار العمل، تؤكد الدراسة على وجود تباينات ثقافية وهيكلية تؤثر على النموذج. أما دراسة ليو وآخرون (Liu et al., 2022) ركزت على نظرية التوسع الذاتي وتأثيرها على الرفاهية الفردية؛ من خلال فحص اختلافات التوسع الذاتي بين الصينيين والثقافات الأخرى، في إطار خصائص الأفراد وعلاقات الدراسة والعمل، حيث عمدت إلى تقييم الخصائص السكيومترية للترجمة الصينية لبعض الاستبيانات المتعلقة بالتوسع الذات،

وتعديلها ودمجها وإجراء مسحًا إلكترونيًا عبر شبكة الإنترنت بين (٣٣٥) طالبًا جامعيًا، وبين (٣٢٧) من البالغين العاملين، وتضمين وقياس كل من كفاءة الذات، واحترام الذات، والتأثير الإيجابي والسلبي، والرضا عن الحياة؛ لاختبار الصحة التنبؤية لمقاييس التوسع الذاتي، أظهرت نتائج الدراسة صحة وموثوقية المقاييس الصينية، وإمكانية تطبيقها على السكان البالغين الصينيين.

فضلًا عن دراسة بيستا وآخرون (Besta et al., 2017) هدفت إلى فحص العلاقة بين اندماج الهوية والفعالية الذاتية والجماعية ودور التوسع الذاتي في هذه العلاقات، أُجريت أربع دراسات خلال تجمعات لأنشطة جماعية، أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين اندماج الهوية الشخصية والجماعية والتوسع الذاتي وفعالية الذات، كما أسفرت عن وجود تأثيرًا وسيطًا للتوسع الذاتي في العلاقة بين اندماج الهوية وفعالية الجماعة، أيضًا، كان للتوسع الذاتي وفاعلية الجماعة تأثيرًا وسيطًا في العلاقة بين اندماج الهوية واتجاه العمل الجماعي.

أما دراسة كرانيتز (Krannitz,2015)فذهبت إلى تطبيق نموذج التوسع الذاتي في سياق العمل، باستكشاف علاقة شغف العمل بفرص التوسع الذاتي، قدّمت الدراسة نموذجًا نظريًا مستمدًا من نموذج التوسع الذاتي، اقترح النموذج أن شغف الوافد الجديد يُسهم في المشاركة في العمل، هذه المشاركة بدورها تزيد من تعزيز شغف العمل على المدى الطويل عندما تتاح فرص للتوسع الذاتي، أيضًا، اقترح النموذج أن فرص التوسع الذاتي تلعب دورًا حاسمًا في تخفيف العلاقة بين ضعف الشغف نحو العمل على المدى الطويل، والمشاركة الفعالة والمستدامة ، أُجريت ثلاث دراسات لاختبار فرضيات البحث، أظهرت النتائج تأييدًا للنموذج المقترح، وكذلك أكدت أهمية فرص التوسع الذاتي كعامل دافع لشغف العمل والمشاركة الفعّالة في العمل. فيما قامت دراسة برودي ورايت (Brody&Wright, 2004) بتطبيق نموذج توسيع الذات في سياق التعلم الخدمي والذي يجمع بين الخدمة الاجتماعية والتعلم الأكاديمي؛ لفهم الدوافع وراء مشاركة الأفراد في فرص التعلم التي تسمح بالتفاعل الاجتماعي الهادف، أكدت نتائج الدراسة الفرضيات المتعلقة بتوسيع الذات كدافع أساسي للتعلم الخدمي لكل من متعلمي الخدمة وغير المتعلمين، كما أشارت الدراسة إلى أهمية النموذج في توقع اهتمام الأفراد بالخدمة وتوجهات غير المتعلمين من خلال الخدمة نحو دورات التعلم الخدمي.

يوضح العرض السابق؛ أهمية التوسع الذاتي في تحقيق تفوق الفرد وتطويره الشخصي، مما يسلط الضوء على أهمية تناوله وبحثه في سياق الدراسة الحالية لتعميق الفهم حول دوافع المعلمات في تفعيلهن لممارسات مجتمعات التعلم المهنية في الاقتصاد المنزلي، واستكشاف علاقته بكفاءاتهن الريادية البيداغوجية، وفي تحقيق تطورهن الذاتي والمهني.

تصميم الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لملائمته طبيعة الدراسة وأغراضها، وهو نهج بحثي يقوم على جمع أوصاف دقيقة مفصلة نوعية وكمية عن الظواهر الموجودة بقصد رصد واقعها،

وكشف العلاقات بين أبعادها، وصولًا لوضع التفسيرات والتصورات المناسبة لتحسين عملياتها وتلافي معوقاتها.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات الاقتصاد المنزلي بمدارس التعليم العام الحكومية التابعة لإدارات التعليم بمحافظة المنوفية خلال العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤، ووفقًا للإحصائية الرسمية لمديرية التربية والتعليم بالمنوفية، بلغ إجمالي العدد (١٦٣٧) معلمةً، بواقع (٥٠٤) بالمرحلة الابتدائية، و(٨٣٤) بالمرحلة الإعدادية، و(٢٩٩) بالمرحلة الثانوية، فيما بلغت عينة الدراسة (١٧٧) معلمةً، تم تحديدها وفقًا لأسلوب العينة العشوائية البسيطة؛ وهن المعلمات اللاتي شاركن طواعيةً بالاستجابة على أدوات الدراسة، بنسبة تُقدر (١٠,٨٪) من إجمالي مجتمع الدراسة، والجدولان (١) و(٢) يعرضان توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيراتها وخصائصها.

جدول (١) التوزيع النسبي لعينة الدراسة وفقًا للإدارة التعليمية

الإدارة	العدد	النسبة المئوية	الإدارة	العدد	النسبة المئوية
شبين الكوم	٤٢	٢٣,٧٪	السادات	٦	٣,٤٪
الباجور	٦٠	٣٣,٩٪	بركة السبع	١٨	١٠,٢٪
قويسنا	٦	٣,٤٪	سرس الليان	١٥	٨,٥٪
الشهداء	٦	٣,٤٪	منوف	٦	٣,٤٪
أشمون	١٨	١٠,٢٪	الإجمالي	١٧٧	١٠٠٪

جدول (٢) التوزيع النسبي لعينة الدراسة وفقًا للمرحلة والمؤهل والخبرة

المرحلة الدراسية			المؤهل العلمي			سنوات الخبرة			
الابتدائية	٤٢	٢٣,٧٪	بكالوريوس	١١٤	٦٤,٤٪	٠-	أقل من ٥	٩	٥,١٪
الإعدادية	٩٣	٥٢,٥٪	ماجستير	٤٥	٢٥,٤٪	٥-	أقل من ١٠	٢١	١١,٩٪
الثانوية	٤٢	٢٣,٧٪	دكتوراه	١٨	١٠,٢٪	١٠-	أقل من ٢٠	٧٥	٤٢,٤٪
الإجمالي	١٧٧	١٠٠٪	الإجمالي	٢٣٢	١٠٠٪	٢٠ فأكثر		٧٢	٤٠,٧٪
						الإجمالي		١٧٧	١٠٠٪

مواد وأدوات الدراسة:

لاختبار أهداف الدراسة؛ تم إعداد الأدوات التالية:

أولًا: استبانة مجتمعات التعلم المهنية PLCs :

الهدف من الاستبانة هو قياس واقع تفعيل معلمات الاقتصاد المنزلي لمجتمعات التعلم المهنية، وتَعرف معوقاته، ومتطلباته، وتبعًا لذلك، تم الرجوع إلى الأدبيات والبحوث التربوية السابقة المرتبطة؛ منها (إبراهيم وآخرون، ٢٠١٨، ٢٨٩- ٢٩٢؛ البلطان (٢٠٢٢، ٤٢- ٤٧؛ الرباحي والسعايدة، ٢٠١٧، ١١٣- ١١٤؛ الشعيلي، ٢٠٢٣، ٢٨٦- ٢٨٨؛ العتيبي والنفيسة، ٢٠٢١، ٣٨٩- ٣٩٥؛ العصيلي وبكر، ٢٠١٩، ٢٢٣- ٢٢٧؛ اللاحم وآخرون، ٢٠٢٣، ٣١٦- ٣٢٣؛ المطيري والدغيم ٢٠١٨، ٩١- ٩٣)؛

لفحصها وتحليل محتواها وصولًا لأهم المعايير والخصائص المميزة لمجتمعات التعلم عالية الأداء، ومعوقاتها، ومتطلباتها، وفي ضوء ذلك، تم تصميم الاستبانة بشكلها الأوّلي في ثلاثة أبعاد رئيسية:

- البُعد الأول: ويصف المعايير أو الخصائص التي تم التوصل إليها في إطارها الشامل من حيث (الرؤية والقيم المشتركة، الدعم والمساندة، التآزر والتعاون وتبادل الخبرات، تأمل الممارسات التعليمية، بناء المعرفة الجماعية والتعلم المستدام، جودة مخرجات تعليم الطلاب)، والتي تُعبر عن الممارسات التعليمية لمعلمات الاقتصاد المنزلي في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية.
- البُعد الثاني: تضمّن المعوقات التي قد تحد أو تعوق تفعيل المعلمات لمجتمعات التعلم المهنية.
- البُعد الثالث: فتضمّن مقترحات محتملة للوفاء بمتطلبات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية.

وقد رُوعي في صياغة مفردات الاستبانة السلامة العلمية واللغوية المناسبة، والتركيز على الغرض منها، تم عرض الاستبانة على مجموعة من الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال التربية والمناهج وطرق التدريس وتعليم الاقتصاد المنزلي، بغرض تدقيق الاستبانة والتأكد من صحتها وملائمتها للغرض منها، أسفر التحكيم عن ارتفاع نسب الاتفاق حول صلاحية الاستبانة، تراوحت ما بين (٩٠- ٩٣٪)، غير أنه، تم إجراء بعض التعديلات اللازمة تبعًا لما أجمع عليه الخبراء، وأصبحت الاستبانة وفقًا لأبعادها الثلاثة على الترتيب تتضمن (٢٢، ١٩، ١٧) مفردة، فيما تدرجت مستويات الاستجابة لكل مؤشر تبعًا لتدريج ليكرت Likert الخماسي؛ متوفر بدرجة (كبيرة، متوسطة، قليلة، نادرة، منعدمة) يقابلها تقدير (٥، ٤، ٣، ٢، ١) درجة، أيضًا، تم تضمين الاستبانة سؤال مفتوح في نهاية كل بُعد؛ بغرض جمع بيانات إضافية قد يكون تم إغفالها بالاستبانة. فيما تصدرت الاستبانة بمجموعة من الأسئلة، لتحديد خصائص ومتغيرات عينة الدراسة الديموغرافية، من حيث؛ المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية التي تُدرّس بها.

الخصائص السيكومترية

تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية عشوائية بلغت (٣٢) معلمةً من معلمات الاقتصاد المنزلي خارج عينة البحث الأساسية، وبعد رصد النتائج تمت معالجتها إحصائيًا؛ لاختبار معاملات الصدق والثبات والتحقق من صلاحيته للتطبيق.

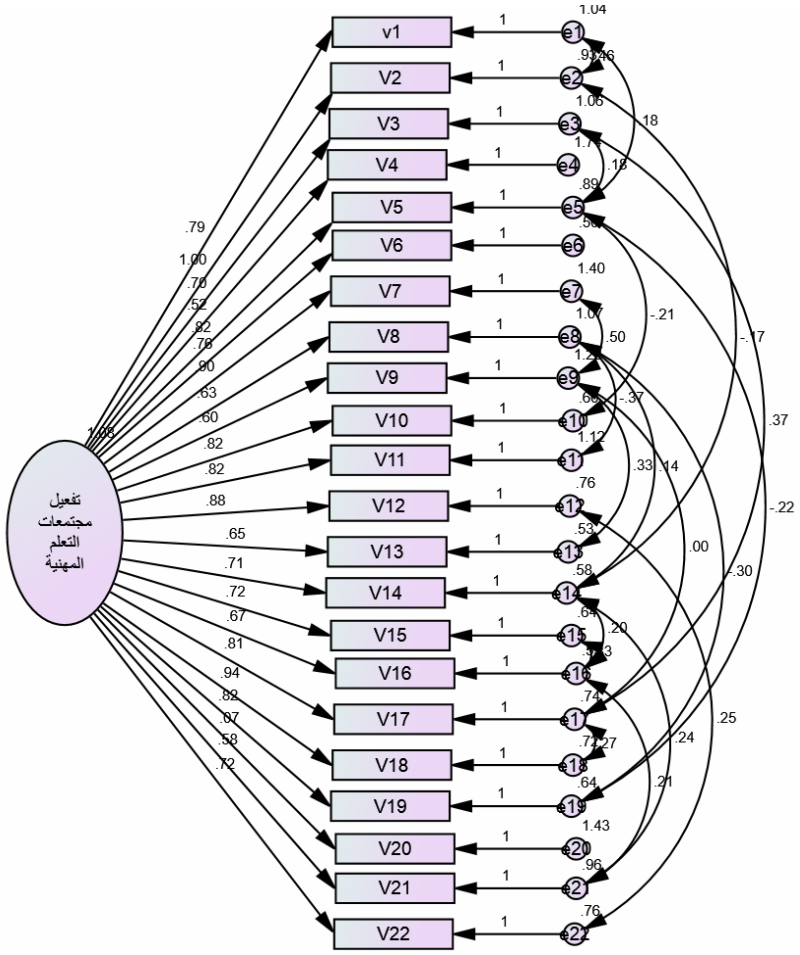
الصدق Validity

(أ) الصدق التلازمي Concurrent Validity

يُشير الصدق التلازمي إلى مدى الارتباط بين المقياس الجديد ومحك خارجي يماثله، وعليه تم تطبيق استبانة أخرى تتفق مع أداة الدراسة الحالية فيما تقيسه، من إعداد المطيري (٢٠١٨)، على نفس العينة الاستطلاعية السابقة، وبحساب الارتباط بين درجات الأداتين باستخدام معامل بيرسون "Pearson" بلغ قيمة معامل الارتباط (٠,٨٩) عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهي قيمة عالية تعكس توافر عامل الصدق لارتباطه بأداة أخرى على درجة ملائمة من الموثوقية الإحصائية.

(ب) الصدق العاملي التوكيدي Exploratory and Confirmatory Factor Analysis

للتأكد من الصدق التكويني أو البنائي للأداة؛ تم تطبيق التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج AMOS-V26، لاختبار نموذج العامل الكامن العام، حيث أفتُرض أن جميع العوامل المشاهدة للاستبانة تنتظم حول عامل واحد كامن، أسفرت نتائج التحليل تشبع مفردات الأداة حول عامل واحد كامن، ويبين الشكل (١) التمثيل المخطط للتحليل العاملي التوكيدي لبُعد واقع مجتمعات التعلم المهنية، كما يوضح الجدول (٣) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج، فيما تم الرجوع إلى المدى المثالي لكل مؤشر وأفضل قيم مطابقة وفقاً لدراسة (حسن، ٢٠٠٨، ٣٧٠- ٣٧١).



شكل (١) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لبُعد واقع مجتمعات التعلم المهنية

جدول (٣) مؤشرات حسن المطابقة وقيمة المؤشر والمدي المثالي لكل مؤشر

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالى للمؤشر	قيمة المؤشر التى تشير الى أفضل مطابقة
نسبة مربع كاي / درجة الحرية (k^2 /df)	٢,٠٣	صفر الى ٥	من صفر الى ١
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٧٨٤	صفر الى ١	١
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	٠,٦٦٤	صفر الى ١	١
مؤشر الافتقار الى حسن المطابقة (PGFI)	٠,٥٦١	صفر الى ١	١
مؤشر المطابقة المعيارية (NFI)	٠,٧٢٨	صفر الى ١	١
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٧٧٦	صفر الى ١	١
مؤشر المطابقة النسبى (RFI)	٠,٦٦٩	صفر الى ١	١
مؤشر المطابقة التزايدي (IFI)	٠,٧٨٠	صفر الى ١	١
مؤشر الملائمة اللامعياري (TLI)	٠,٧٢٨	صفر الى ١	١
مؤشر الافتقار الى المطابقة المعيارية (PNFI)	٠,٥٩٩	صفر الى ١	١
جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,١٣٢	صفر الي ١	٠

توضح بيانات الجدول (٣)، أن مؤشرات مطابقة النموذج لواقع مجتمعات التعلم المهنية تُظهر نتائج إيجابية، حيث بلغت قيمة مربع كاي (٣٨٧,٠٣)، وهي غير دالة عند مستوى (٠,٠١)، وجميع باقي المؤشرات تدل على تمتع نموذج التحليل العاملي التوكيدي بدرجة جيدة من المطابقة لبيانات واقع مجتمعات التعلم المهنية؛ مما يؤشر على أن الاستبانة تتمتع بدرجة كبيرة من الصدق وصادقة لما وضعت لقياسه.

الاتساق الداخليInternal consistency validity

تم حساب صدق الاتساق الداخلي لاستبانة مجتمعات التعلم المهنية باستخدام معامل الارتباط بيرسون "Pearson" بين درجة (المفردات - الأبعاد)، وكذلك بين (الأبعاد- الدرجة الكلية للاستبانة)، والجدولان (٤) و(٥) يوضحان نتائج التحليل.

جدول (٤) صدق الاتساق الداخلي لمفردات استبانة مجتمعات التعلم المهنية ن = (٣٢)

واقع تفعيل مجتمعات التعلم المهنية PLCs			معوقات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية PLCs			متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية PLCs		
م	معامل الارتباط بدرجة البُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	م	معامل الارتباط بدرجة البُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	م	معامل الارتباط بدرجة البُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١	٠,٦٦٠**	٠,٦٦٨**	١	٠,٦٦٥**	٠,٧٨٦**	١	٠,٧٠٨**	٠,٣٩٧*
٢	٠,٧٠٢**	٠,٥٣٥**	٢	٠,٧٥٩**	٠,٦٤١**	٢	٠,٦٢١**	٠,٦٦١**
٣	٠,٦٣٨**	٠,٦٣٨**	٣	٠,٥٤٧**	٠,٦٤٢**	٣	٠,٧٣٨**	٠,٦٣٣**
٤	٠,٦٣٧**	٠,٦٣٧**	٤	٠,٦١٤**	٠,٦١٧**	٤	٠,٨٣١**	٠,٦٥٨**
٥	٠,٦٧٨**	٠,٧٤٣**	٥	٠,٦٢٢**	٠,٦٢٢**	٥	٠,٥٥٥**	٠,٦٠٦**
٦	٠,٦٤٥**	٠,٨٧٢**	٦	٠,٨٢٥**	٠,٦٨٧**	٦	٠,٥٤٨**	٠,٦٣١**
٧	٠,٥٨٥**	٠,٧٨٦**	٧	٠,٧١٢**	٠,٦٥٢**	٧	٠,٥٦٩**	٠,٧٣١**
٨	٠,٧٦١**	٠,٧٧٠**	٨	٠,٦٦٠**	٠,٥٠٨**	٨	٠,٧٨١**	٠,٩٧٢**
٩	٠,٨٨٨**	٠,٦٨٣**	٩	٠,٧٠٢*	٠,٧٩٢**	٩	٠,٥٢٧**	٠,٥٢٧**
١٠	٠,٥٣٠**	٠,٣٧٥*	١٠	٠,٤٨٩**	٠,٧٦٣**	١٠	٠,٧٧٢**	٠,٦٣٤**
١١	٠,٤٨٢**	٠,٦٣١**	١١	٠,٦٠٥**	٠,٨٧٦**	١١	٠,٧٦٧**	٠,٦٣٠**
١٢	٠,٥٧٨**	٠,٦٥١**	١٢	٠,٦٣١**	٠,٥٨٤**	١٢	٠,٦٣٣**	٠,٦٧٨**
١٣	٠,٤٨٦**	٠,٦٥٠**	١٣	٠,٥٥٦**	٠,٥٠٩**	١٣	٠,٦٥٨**	٠,٦٤٥**
١٤	٠,٥٠٢**	٠,٦٢٩**	١٤	٠,٧٨٩**	٠,٧١٢**	١٤	٠,٦٠٦**	٠,٥٠٨**
١٥	٠,٦٨٦**	٠,٤٨٦**	١٥	٠,٧٨٣**	٠,٦٨٨**	١٥	٠,٦٣١**	٠,٦٥٩**
١٦	٠,٦٠٨**	٠,٤٣٨**	١٦	٠,٨٨٦**	٠,٧٣٤**	١٦	٠,٦٥٠**	٠,٥٢٧**
١٧	٠,٧٧٧**	٠,٥٦٣**	١٧	٠,٨٣٣**	٠,٦٩٨**	١٧	٠,٦٢٩**	٠,٦٢٢**
١٨	٠,٤٠٥**	٠,٤٥٣**	١٨	٠,٥٥٥**	٠,٣٥١*			
١٩	٠,٤٤٣**	٠,٥٧٧**	١٩	٠,٧١٣**	٠,٦٧٢**			
٢٠	٠,٦٥٠**	٠,٦٦٠**						
٢١	٠,٦٢٩**	٠,٣٩٢*						
٢٢	٠,٥٥٦**	٠,٤٨٩**						

** دال عند مستوى ٠,٠١، * دال عند مستوى ٠,٠٥

جدول (٥) معاملات الاتساق الداخلي بين الأبعاد والاستبانة ككل ن = (٣٢)

الأبعاد	واقع PLCs	معوقات PLCs	متطلبات PLCs
عدد المفردات	٢٢	١٩	١٧
الارتباط بالدرجة الكلية	٠,٧٨٣**	٠,٧٧٨**	٠,٧٩٢**

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدولان (٤) و(٥)، أن جميع معاملات الارتباط لكل المفردات والأبعاد للاستبانة ذات دلالة إحصائية؛ مما يعنى أن الاستبانة تتمتع بدرجة كبيرة من الاتساق الداخلي.

الثبات Reliability

تم حساب معامل ألفا كرونباخ "Cronbach's Alpha" للثبات للاستبانة ككل، وأبعادها، وجدول (٦) يوضح قيم معاملات ثبات الاستبانة.

جدول (٦) معاملات ألفا تبعًا للأبعاد والاستبانة ككل ن = (٣٢)

الأبعاد	واقع PLCs	معوقات PLCs	متطلبات PLCs	الاستبانة ككل
عدد المفردات	٢٢	١٩	١٧	٥٨
معامل ألفا كرونباخ للثبات	٠.٨١٣	٠.٨٠٧	٠.٨٠٩	٠.٨١٧

يتضح من الجدول (٦) أن جميع قيم معاملات الثبات ألفا للاستبانة ككل ولأبعادها؛ هي قيم مرتفعة تعكس ثبات الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق الميداني، والاستبانة في صورتها النهائية يعرضها، ملحق (١).

ثانيًا: مقياس الكفاءات الريادية البيداغوجية

صُمم المقياس بصورة أولية في ضوء ما تم بناؤه من إطار نظري للدراسة من أدبيات ودراسات سابقة مرتبطة؛ والذي يركز على الكفاءات الشخصية، والمعرفية، والمهنية للمعلمين الرياديين، والخصائص والممارسات التعليمية التي يتبناها المعلمون الرياديون، من بينها دراسة (الخليوى والقحطاني، ٢٠٢٢، ٤٩- ٥١؛ السيد، ٢٠١٧، ٢١٣- ٢١٦؛ ناطور والزعبي، ٢٠٢٢، ١١٣- ١١٤ Epler, 2020, 1-3; Keyhani, 2020, 70-88; National Council for Teacher Education [NCTE], 2021, 25-40; Slišāne & Hyytenen, 2022, 89-91; Sutton, 2023, 127; Xie & Hu, 2021, 417- 418). تم صياغة المقياس وفقًا لأربع أبعاد رئيسية (الرؤية والتخطيط الاستراتيجي، الإبداع والابتكار، المبادرة والاستباقية، تقبل المخاطرة الواعية)، لتمثل أهم الكفاءات الريادية التي اتفقت عليها الأدبيات، أُدرج تحت كل منها عددًا من المفردات لتصف الكفاءات الفرعية والمهارات والممارسات التي يتبناها المعلمون الرياديون في تطبيقاتهم البيداغوجية الميدانية، وتتحدد الاستجابة عليها وفق تدريج ليكرت Likert الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) على مقياس متصل (٥ ،٤ ،٣ ،٢ ،١)، عُرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمتخصصين لفحصه ومراجعته؛ للتأكد من سلامته العلمية ومدى انتماء المفردات لمحاورها، وبإجراء بعض التعديلات التي أجمع عليها الخبراء؛ يكون قد تم إجازة المقياس والاطمئنان لسلامته العلمية، وعليه، أصبح المقياس مكونًا من (٦٨) كفاءةً فرعية، بواقع (١٧) لكل كفاءة ريادية رئيسة، ويكون إجمالي الدرجة الكلية على المقياس (٣٤٠) درجة.

الخصائص السيكومترية

من خلال تطبيق المقياس على نفس العينة الاستطلاعية السابق ذكرها، وبعد رصد النتائج تمت معالجتها إحصائيًا؛ لاختبار معاملات الصدق والثبات والتحقق من صلاحية المقياس.

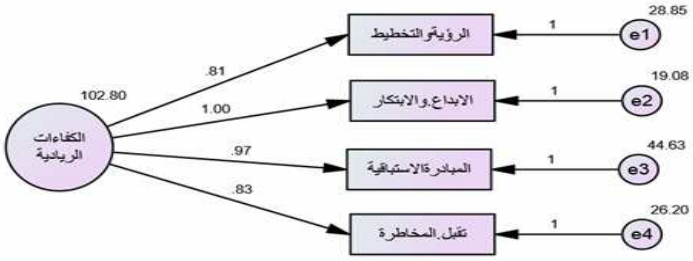
الصدقValidity

(أ) الصدق التلازميConcurrent Validity

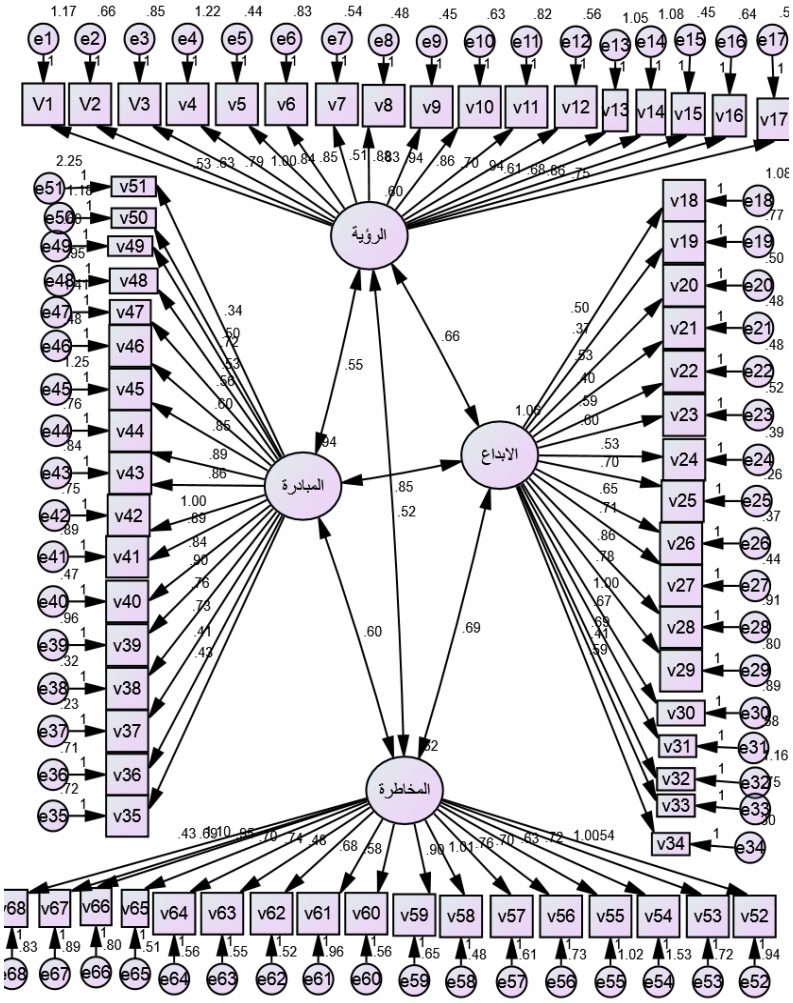
تم تطبيق مقياس آخر من إعداد شرشوح (٢٠٢٠)، على نفس العينة الاستطلاعية، وبحساب الارتباط بين درجات الأداتين باستخدام معامل بيرسون "Pearson" بلغ قيمة معامل الارتباط (٠,٩١) عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهي قيمة عالية تعكس توافر عامل الصدق؛ لارتباطه بأداة أخرى لها درجة صدق وثبات معتبرين.

(ب) الصدق العاملي التوكيدي Exploratory and Confirmatory Factor Analysis

تم تطبيق التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج AMOS-V26، لاختبار نموذج العامل الكامن العام، حيث أفتُرض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس الكفاءات الريادية البيداغوجية تنتظم حول عامل كامن واحد، أسفرت نتائج التحليل تشبع مفردات المقياس حول عامل كامن واحد، ويبين الشكل (٢) و (٣) التمثيل المخطط للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس الكفاءات الريادية البيداغوجية، ويعرض الجدول (٧) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج وفقًا لحسن (٢٠٠٨، ٣٧٠- ٣٧١).



شكل (٢) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس الكفاءات الريادية البيداغوجية



شكل (٣) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الكفاءات الريادية البيداغوجية

جدول (٧) مؤشرات حسن المطابقة وقيمة المؤشر والمدي المثالي لكل مؤشر

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالى للمؤشر	قيمة المؤشر التى تشير الى أفضل مطابقة
نسبة مربع كاي / درجة الحرية (k^2 /df)	٢,٧	صفر الى ٥	من صفر الى ١
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٩٨٦	صفر الى ١	١
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	٠,٩٢٨	صفر الى ١	١
مؤشر الافتقار الى حسن المطابقة (PGFI)	٠,١٧٩	صفر الى ١	١
مؤشر المطابقة المعيارية (NFI)	٠,٩٨٩	صفر الى ١	١
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٩٩٣	صفر الى ١	١
مؤشر المطابقة النسبى (RFI)	٠,٩٦٨	صفر الى ١	١
مؤشر المطابقة التزايدي (IFI)	٠,٩٩٣	صفر الى ١	١
مؤشر الملائمة اللامعياري (TLI)	٠,٩٧٩	صفر الى ١	١
مؤشر الافتقار الى المطابقة المعيارية (PNFI)	٠,٣٣	صفر الى ١	١
جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,١٠٠	صفر الى ١	٠

توضح بيانات الجدول (٧)، أن جميع المؤشرات تدل على تمتع نموذج التحليل العاملي التوكيدي بدرجة جيدة من المطابقة لبيانات مقياس الكفاءات الريادية البيداغوجية؛ مما يؤشر على أن المقياس يتمتع بدرجة كبيرة من الصدق وصادق لما وضع لقياسه.

الاتساق الداخلي Internal consistency validity

تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس الكفاءات باستخدام معامل الارتباط بيرسون "Pearson"، بين درجة (كل مفردة – والبُعد الذى تنتمى إليه)، وبين (الأبعاد – بالدرجة الكلية)، والجدولان (٨)، و(٩) يعرضان نتائج التحليل.

جدول (٨) صدق الاتساق الداخلي لمفردات مقياس الكفاءات الريادية البيداغوجية ن= (٣٢)

م	الرؤية والتخطيط الاستراتيجي		الإبداع والابتكار		المبادرة/الاستباقية		تقبل المخاطرة	
	معامل الارتباط بالبُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	معامل الارتباط بالبُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	معامل الارتباط بالبُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	معامل الارتباط بالبُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١	٠,٦٢٩**	٠,٧٨٩**	٠,٦٦١**	٠,٦٩٨**	٠,٥٢٧**	٠,٧٨٦**	٠,٤٨٢**	٠,٥٨٤**
٢	٠,٧٦١**	٠,٧٨٣**	٠,٥٠٨**	٠,٣٥١*	٠,٦٦٥**	٠,٦٤١**	٠,٥٧٨**	٠,٥٠٩**
٣	٠,٨٨٨**	٠,٨٨٦**	٠,٧٧٢**	٠,٦٣١**	٠,٧٥٩**	٠,٥٨٢**	٠,٤٨٦**	٠,٧١٢**
٤	٠,٥٣٠**	٠,٦٠٥**	٠,٦٤١**	٠,٦٣٤**	٠,٦٤١**	٠,٦٧١**	٠,٥٠٢**	٠,٦٨٨**
٥	٠,٨٧٦**	٠,٦٧٢**	٠,٧٠٢*	٠,٥٥٥**	٠,٦٣٣**	٠,٦٣٤**	٠,٦٨٦**	٠,٤٨٦**
٦	٠,٦٧٨**	٠,٧٣٤**	٠,٣٧٥*	٠,٦٢٩**	٠,٦٢٨**	٠,٥٢٦**	٠,٦٠٨**	٠,٤٣٨**
٧	٠,٦٤٥**	٠,٧٠٢*	٠,٦٣١**	٠,٧٨٦**	٠,٥٠٨**	٠,٧٣٨**	٠,٧٧٧**	٠,٥٦٣**
٨	٠,٦٣٨**	٠,٧٩٢**	٠,٦٥١**	٠,٧٧٠**	٠,٦٦٨**	٠,٨٣١**	٠,٤٠٥**	٠,٤٥٣**
٩	٠,٦٣٧**	٠,٧٦٣**	٠,٥٢٧**	٠,٦٨٣**	٠,٥٣٥**	٠,٥٢٧**	٠,٤٤٣**	٠,٥٧٧**
١٠	٠,٧٤٣**	٠,٦٣٣**	٠,٦٤٢**	٠,٥٠٨**	٠,٣٩٧*	٠,٦٦٨**	٠,٦٥٠**	٠,٦٦٠**
١١	٠,٦٣١**	٠,٦٥٨**	٠,٦١٧**	٠,٦٥٩**	٠,٦٦١**	٠,٥٣٥**	٠,٦٢٩**	٠,٦٥٠**
١٢	٠,٧٣١**	٠,٦٠٦**	٠,٥٤٧**	٠,٦٢٢**	٠,٧٨٦**	٠,٣٩٧*	٠,٥٥٦**	٠,٦٢٩**
١٣	٠,٩٧٢**	٠,٨٧٢**	٠,٦١٤**	٠,٦٢٢**	٠,٦٤١**	٠,٦٦١**	٠,٣٩٢*	٠,٥٥٦**
١٤	٠,٧٨١**	٠,٦٣٨**	٠,٨٣٣**	٠,٦٨٧**	٠,٥٥٥**	٠,٥٠٨**	٠,٤٨٩**	٠,٦٦٠**
١٥	٠,٦٧٧**	٠,٧١١**	٠,٥٥٥**	٠,٦٢٢**	٠,٥٤٨**	٠,٥٢١**	٠,٨٢٥**	٠,٧٠٢*
١٦	٠,٧٢٣**	٠,٦٢٧**	٠,٧١٣**	٠,٧١٢**	٠,٥٦٩**	٠,٧٣٨**	٠,٥٦٩**	٠,٦٦٥**
١٧	٠,٥٦١**	٠,٧٨١**	٠,٦٨٩**	٠,٦٥٢**	٠,٧٨١**	٠,٨٣١**	٠,٧٨١**	٠,٧٥٩**

** دال عند مستوى ٠,٠١، * دال عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٨)، أن مفردات مقياس الكفاءات الريادية البيداغوجية لها علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بدرجة البُعد التي تنتمى إليها، وبالدرجة الكلية للمقياس؛ مما يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، وهو ما يدل على أن المفردات تشترك في قياس الكفاءات الريادية البيداغوجية.

جدول (٩) علاقة الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس الكفاءات الريادية البيداغوجية ن=(٣٢)

الأبعاد	الرؤية والتخطيط الاستراتيجي	الإبداع والابتكار	المبادرة/ الاستباقية	تقبل المخاطرة
الارتباط بالمقياس ككل	٠,٧١٧**	٠,٦٩٨**	٠,٧٨٢**	٠,٧٢٦**

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٩)، أن معاملات الارتباط بين درجات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يدل على أن المقياس بوجه عام يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

الثبات Reliability

تم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ "Cronbach's Alpha" للمقياس ككل، ولأبعاده، والجدول (١٠) يوضح قيم معاملات ثبات المقياس.

جدول (١٠) معاملات ألفا تبعًا للأبعاد والمقياس ككل

الأبعاد	الرؤية والتخطيط الاستراتيجي	الإبداع والابتكار	المبادرة الاستباقية	تقبل المخاطرة	المقياس ككل
عدد المفردات	١٧	١٧	١٧	١٧	٦٨
معامل ألفا كرونباخ	٠,٨٣٢	٠,٨٢٦	٠,٨٣١	٠,٨٢٩	٠,٨٣٥

يتضح من الجدول (١٠)، أن جميع قيم معاملات ألفا للمقياس ككل ولأبعاده هي قيم مرتفعة مما تعكس ثبات المقياس وصلاحيته للتطبيق، والمقياس في صورته النهائية في ملحق (٢).

ثالثًا: مقياس الدافعية لتوسيع الذات

وُضع المقياس بشكل مبدئي في ضوء الأطر النظرية والدراسات السيكولوجية المرتبطة؛ حيث تم التركيز على المنظور الشامل لمفهوم دافع توسيع الذات؛ في إطار ، معتقدات ودوافع الفرد نحو نمو مفهومه الذاتي خارج نطاق العلاقات العاطفية، من خلال اكتشاف الذات وزيادة كفاءتها، والرغبة في التعلم وتجريب الأنشطة المثيرة، وممارسة المهارات الجديدة، واكتشاف الفُرص وقبول التحديات لتحقيق الإنجازات، والدفع نحو التطور وتقبّل التغيير، أيضًا، من خلال دمج الآخرين في إطار علاقات الزمالة والتعاون والمشاركة المهنية بين المعلمين، وتبني تجارب وخبرات ووجهات نظر الآخر لتعزيز المهارات الشخصية وتطوير هوية الذات. وفي ضوء الدراسات المُتبينة لهذا التوجه تم الرجوع إلى (النواجحة، ٢٠٢٣؛ Aron et al., 2013؛ Aron et al., 2013, 90- 115؛ Erin et al., 2020؛ Gordon & Luo, 2011؛ Liu et al, 2022؛ Mattingly & Lewandowski, 2013a).

وفي حدود التعريفات الإجرائية للدراسة وما تبنته من أطر نظرية؛ تم صياغة مفردات المقياس، حُددت مستويات الاستجابة على كل مفردة وفق تدريج ليكرت Likert الخماسي، يحدث (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، على مقياس متصل (٥ ،٤ ،٣ ، ٢، ١) للعبارات الموجبة، (١، ٢، ٣ ،٤ ،٥) للعبارات السالبة، وبعرض المقياس على مجموعة من المحكمين الخبراء للفحص والمراجعة؛ أجمعت غالبية الآراء على مناسبته، ومع إجراء بعض التعديلات اللغوية تمت إجازة المقياس والاطمئنان لسلامته العلمية، فيما أصبح المقياس مكونًا من (٢٤) مفردة، وتسجل الدرجة الكلية على المقياس (١٢٠) درجة.

الخصائص السيكومترية

من خلال تطبيق المقياس على نفس العينة الاستطلاعية السابق ذكرها، وبعد رصد النتائج تمت معالجتها إحصائيًا؛ لاختبار معاملات الصدق والثبات والتحقق من صلاحية المقياس.

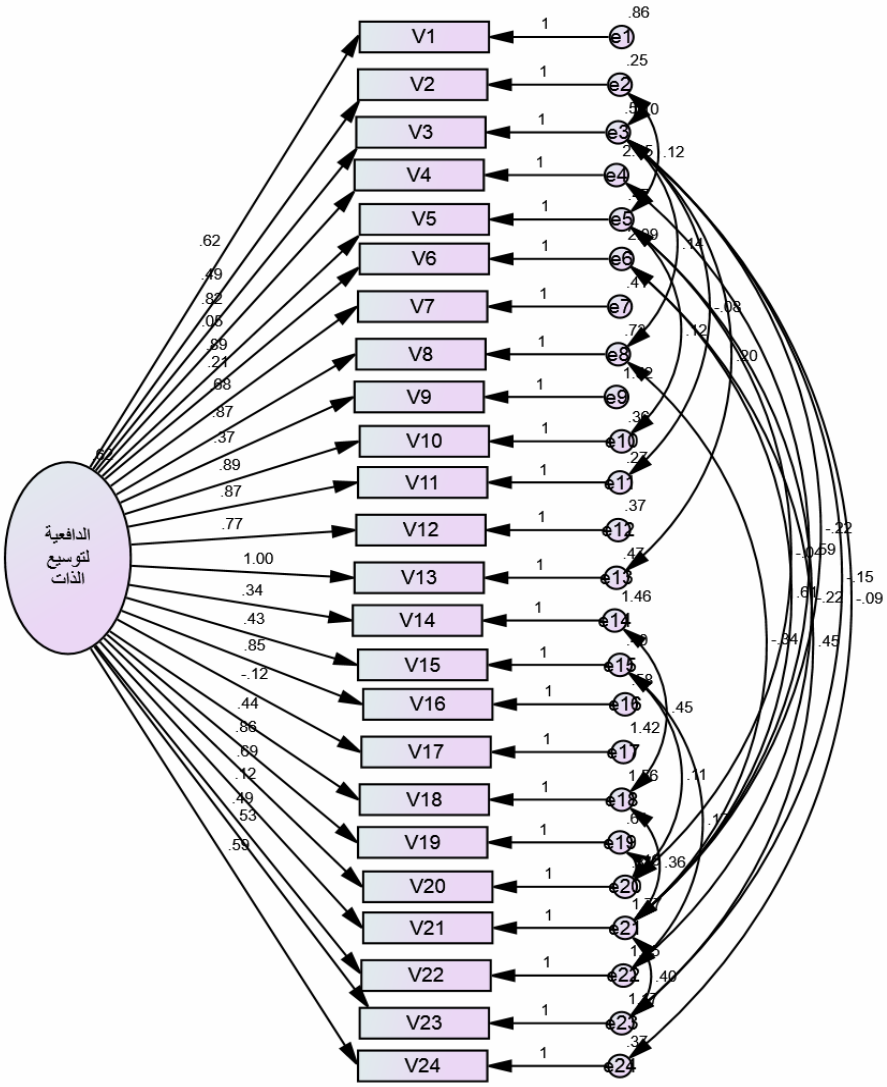
الصدقValidity

(أ) الصدق التلازميConcurrent Validity

تم تطبيق مقياس آخر من إعداد النواجحة (٢٠٢٣)، على نفس العينة الاستطلاعية، وبحساب الارتباط بين درجات الأداتين باستخدام معامل بيرسون "Pearson" بلغ قيمة معامل الارتباط (٠,٨٨) عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهي قيمة مرتفعة تؤشر على صدق المقياس؛ لارتباطه بأداة أخرى لها درجة صدق وثبات معتبرين.

(ب) الصدق العاملي التوكيدي Exploratory and Confirmatory Factor Analysis

تم تطبيق التحليل العاملي التوكيدي؛ لاختبار نموذج العامل الكامن العام لمقياس الدافعية لتوسيع الذات، أسفرت نتائج التحليل تشبع مفردات المقياس حول عامل كامن واحد، والشكل (٤) يوضح التمثيل المخطط للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس الدافعية، كما يعرض الجدول (١١) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج وفقاً لحسن (٢٠٠٨، ٣٧٠- ٣٧١).



شكل (٤) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الدافعية لتوسيع الذات

جدول (١١) مؤشرات حسن المطابقة وقيمة المؤشر والمدي المثالي لكل مؤشر

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدي المثالى للمؤشر	قيمة المؤشر التى تشير الى أفضل مطابقة
نسبة مربع كاي / درجة الحرية (k^2 /df)	١,٧٦	صفر الى ٥	من صفر الى ١
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٧٦٠	صفر الى ١	١
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	٠,٦٨٩	صفر الى ١	١
مؤشر الافتقار الى حسن المطابقة (PGFI)	٠,٥٨٥	صفر الى ١	١
مؤشر المطابقة المعيارية (NFI)	٠,٦٥٦	صفر الى ١	١
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٧٢٠	صفر الى ١	١
مؤشر المطابقة النسبى (RFI)	٠,٥٨٨	صفر الى ١	١
مؤشر المطابقة التزايدي (IFI)	٠,٧٢٦	صفر الى ١	١
مؤشر الملائمة اللامعياري (TLI)	٠,٦٦٦	صفر الى ١	١
مؤشر الافتقار الى المطابقة المعيارية (PNFI)	٠,٥٤٩	صفر الى ١	١
جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,١٢٠	صفر الي ١	٠

يوضح الجدول (١١)، أن جميع المؤشرات تدل على تمتع نموذج التحليل العاملي التوكيدي بدرجة جيدة من المطابقة لبيانات مقياس الدافعية لتوسيع الذات؛ وهو ما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة كبيرة من الصدق.

الاتساق الداخلي Internal consistency validity

تم حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس الدافعية لتوسيع الذات باستخدام معامل الارتباط بيرسون "Pearson"، بين درجة (كل مفردة – والدرجة الكلية) للمقياس، والجدول (١٢)، يعرض ذلك.

جدول (١٢) صدق الاتساق الداخلي لمفردات مقياس الدافعية لتوسيع الذات ن= (٣٢)

م	الارتباط بالدرجة الكلية	م	الارتباط بالدرجة الكلية	م	الارتباط بالدرجة الكلية	م	الارتباط بالدرجة الكلية
١	٠,٦٠٧**	٧	٠,٨٠٥**	١٣	٠,٨٨٠**	١٩	٠,٧١١**
٢	٠,٧٢٢**	٨	٠,٧٨١**	١٤	٠,٧٨٢**	٢٠	٠,٦٦٠**
٣	٠,٦٢٤**	٩	٠,٧٢٦**	١٥	٠,٧٧٩**	٢١	٠,٨١٢**
٤	٠,٧٤٨**	١٠	٠,٨٤٠**	١٦	٠,٧٨٩**	٢٢	٠,٦٥٠**
٥	٠,٧٧٦**	١١	٠,٦٦٠**	١٧	٠,٦٦٧**	٢٣	٠,٧٦٧**
٦	٠,٦٨٦**	١٢	٠,٧٤٦**	١٨	٠,٦٧٤**	٢٤	٠,٦٥٢**

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من بيانات الجدول (١٢)، أن جميع مفردات مقياس الدافعية لتوسيع الذات لها علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بدرجة المقياس؛ مما يعنى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

الثبات Reliability

تم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ "Cronbach's Alpha" لمقياس الدافعية لتوسيع الذات، وبلغ معامل الثبات (٠,٨٢٤)؛ وهي قيمة مرتفعة تعكس ثبات المقياس وصلاحيته للتطبيق الميداني، والمقياس في صورته النهائية يعرضه ملحق (٣).

عرض النتائج ومناقشتها:

السؤال الأول: ما واقع تفعيل معلمات الاقتصاد المنزلي لمجتمعات التعلم المهنية؟ وما الفروق تبعًا لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية التي تُدرِّس بها)؟

للإجابة على هذا السؤال؛ تم صياغة الفروض التالية:

الفرض الأول: لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (α≤٠,٠٥) بين المتوسطين الفرضي والفعلي لتقدير العينة لواقع تفعيل معلمات الاقتصاد المنزلي لمجتمعات التعلم المهنية.

لاختبار صحة الفرض؛ تم استخدام اختبار "ت" T-Test للمجموعة الواحدة، وذلك بهدف مقارنة المتوسط الفعلي لاستجابات العينة على الاستبانة مقارنة بالمتوسط الفرضي، وحيث تتطلب الاستجابة لكل مفردة اختيار أحد خمسة بدائل تأخذ الدرجات من (١ حتى ٥)، لذا فإن المتوسط الفرضي = (عدد المفردات X ٣ = ٦٦)، ويوضح الجدول (١٣) نتائج تطبيق اختبار "ت" لدلالة الفرق بين المتوسطين الفعلي والفرضي.

جدول (١٣) نتائج اختبار "ت" للمجموعة الواحدة ن = (١٧٧) درجة الحرية = (١٧٦)

المتغير	عدد المفردات	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
واقع تفعيل مجتمعات التعلم	٢٢	٦٦	٧٢,٢٣	١٧,٣١	٤,٧٩٢**	دالة لصالح المتوسط الفعلي

** دال عند مستوى دلالة (α≤٠,٠١)

يتضح من الجدول (١٣) وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين المتوسطين الفعلي والفرضي لصالح المتوسط الفعلي؛ مما يعني أن مستوى واقع تفعيل مجتمعات التعلم المهنية أعلى من المتوسط الفرضي، ولكنه يقع في المدى (المتوسط الفرضي - المتوسط الفرضي مضاف إليه انحراف معياري)؛ مما يعني أن واقع تفعيل مجتمعات التعلم المهنية لدى المعلمات أفراد عينة الدراسة بدرجة متوسطة وأعلى من المتوسط الفرضي.

الفرض الثاني: لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α≤٠,٠٥) بين متوسطات تقدير العينة لواقع تفعيل معلمات الاقتصاد المنزلي لمجتمعات التعلم المهنية تُعزى لاختلاف المؤهل.

وحيث يتضمن المتغير أكثر من مستويين؛ لذا تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه لدراسة الفروق بين المجموعات، والجدول (١٤) يوضح ذلك.

جدول (١٤) تحليل التباين لدراسة الفروق في واقع تفعيل معلمات الاقتصاد المنزلي لمجتمعات التعلم المهنية وفقا لمتغير المؤهل ن= (١٧٧)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوي الدلالة
واقع تفعيل مجتمعات التعلم المهنية	بين المجموعات	٦٣٦١,٣٠٨	٢	٣١٨٠,٦٥٤	**١١,٩٢٦	دال عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	٤٦٤٠٤,٧٢٦	١٧٤	٢٦٦,٦٩٤		
	الكلى	٥٢٧٦٦,٠٣٤	١٧٦			

** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول (١٤) وجود فروق بين مجموعات الدراسة وفقًا لاختلاف المؤهل؛ حيث قيمة "ف" دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، ولمعرفة مصدر التباين والفروق بين المجموعات تم استخدام اختبار التحليل التالي شيفيه للنتائج الدالة إحصائيًا، ويوضح ذلك الجدول (١٥).

جدول (١٥) اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق بين المجموعات طبقًا لاختلاف المؤهل

المؤهل	واقع تفعيل مجتمعات التعلم المهنية	
	المجموعة الأقل	المجموعة الأعلى
	المتوسط الحسابى	المتوسط الحسابى
بكالوريوس	٧٣,٨٦	
ماجستير		٧٥,٢
دكتوراة	٥٤,٥	

تُشير بيانات جدول (١٥) أن الفروق كانت لصالح فئة المعلمات الحاصلات على مؤهل ماجستير في تقديرهن لواقع تفعيل مجتمعات التعلم المهنية، مقابل المعلمات الحاصلات على مؤهل البكالوريوس ثم الحاصلات على الدكتوراه.

الفرض الثالث: لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α≤٠,٠٥) بين متوسطات تقدير العينة لواقع تفعيل معلمات الاقتصاد المنزلي لمجتمعات التعلم المهنية تُعزى لاختلاف الخبرة.

وحيث يتضمن المتغير أكثر من مستويين لذا تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه لدراسة الفروق بين المجموعات، ويوضح ذلك الجدول (١٦).

جدول (١٦) تحليل التباين لدراسة الفروق في واقع تفعيل معلمات الاقتصاد المنزلي لمجتمعات التعلم المهنية وفقًا لمتغير الخبرة ن= (١٧٧)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوي الدلالة
واقع تفعيل مجتمعات التعلم المهنية	بين المجموعات	٣٣٣٩,٧٦٨	٣	١١١٣,٢٥٦	**٣,٨٩٧	دال عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	٤٩٤٢٦,٢٦٦	١٧٣	٢٨٥,٧٠١		
	الكلى	٥٢٧٦٦,٠٣٤	١٧٦			

** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول (١٦) وجود فروق بين مجموعات الدراسة وفقًا لاختلاف الخبرة، حيث قيمة "ف" دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، ولمعرفة مصدر التباين والفروق بين المجموعات تم استخدام اختبار التحليل التالي شيفيه للنتائج الدالة إحصائيًا، ويوضح ذلك الجدول (١٧).

جدول (١٧) اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق بين المجموعات طبقًا لاختلاف الخبرة

واقع تفعيل مجتمعات التعلم المهنية		
الخبرة	المجموعة الأقل المتوسط الحسابى	المجموعة الأعلى المتوسط الحسابى
أقل من ٥ سنوات	٦٩	
٥ لأقل من ١٠ سنوات		٧٧,٧١
١٠ - لأقل من ٢٠ سنة		
٢٠ سنة فأكثر	٦٧,٥٦	٧٥,٩٢

يُشير الجدول (١٧) أن الفروق جاءت لصالح المعلمات فئة الخبرة (٢٠ سنة فأكثر)، و (من ٥ حتي ١٠ سنوات)، حيث كان لديهن مستويات مرتفعة لتقدير واقع تفعيل مجتمعات التعلم المهنية.

الفرض الرابع: لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تقدير العينة لواقع تفعيل معلمات الاقتصاد المنزلي لمجتمعات التعلم المهنية تُعزى لاختلاف المرحلة.

وحيث يتضمن المتغير أكثر من مستويين؛ لذا تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه لدراسة الفروق بين المجموعات، ويوضح ذلك الجدول (١٨).

جدول (١٨) تحليل التباين لدراسة الفروق في واقع تفعيل معلمات الاقتصاد المنزلي لمجتمعات التعلم المهنية وفقًا لمتغير المرحلة ن= (١٧٧)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
واقع تفعيل مجتمعات التعلم المهنية	بين المجموعات	٢٧١٩,٣٧	٢	١٣٥٩,٦٨٥	٤,٧٢٧**	دال عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	٥٠٠٤٦,٦٦٤	١٧٤	٢٨٧,٦٢٥		
	الكلى	٥٢٧٦٦,٠٣٤	١٧٦			

** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

يوضح الجدول (١٨) وجود فروق بين مجموعات الدراسة وفقًا لاختلاف المرحلة حيث قيمة "ف" دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، ولمعرفة مصدر التباين والفروق بين المجموعات تم استخدام اختبار التحليل التالي "شيفيه" للنتائج الدالة إحصائيًا، ويوضح ذلك الجدول (١٩).

جدول (١٩) اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق بين المجموعات طبقًا لاختلاف المرحلة

واقع تفعيل مجتمعات التعلم المهنية		
المرحلة	المجموعة الأقل المتوسط الحسابى	المجموعة الأعلى المتوسط الحسابى
الابتدائية	٦٦,٤٣	
الإعدادية		٧٥,٧٤
الثانوية		٧٠,٢٩

توضح بيانات الجدول (١٩) أن الفروق لصالح فئة المعلمات اللاتي يُدرّسن بالمرحلتين الإعدادية والثانوية، حيث لديهن مستوى مرتفع لتقدير واقع تفعيل مجتمعات التعلم المهنية.

إجابات عينة الدراسة عن السؤال المفتوح:

فيما يتعلق بالسؤال المفتوح الذي تم تضمينه في نهاية بُعد (واقع تفعيل المعلمات لمجتمعات التعلم المهنية)، حول ما إذا كانت هناك ممارسات أخرى موجودة على أرض الواقع لتفعيل معلمات الاقتصاد المنزلي لمجتمعات التعلم المهنية لم تتضمنها الاستبانة. ولاستخلاص إفادة واضحة ومحددة لإجابات المعلمات أفراد عينة الدراسة؛ تم تحليل محتواها ومضمونها تحليلًا وصفيًا، فيما تشير نتائج التحليل أن جميع إفادات المعلمات في المجمل لم تخرج عن السياق العام للممارسات التي ذُكرت سلفًا بالاستبانة، غير أنها أعطت مزيد من التفاصيل وبعض الأمثلة لتلك الممارسات، ومنها على سبيل المثال:

- تشجيع الطالبات على المشاركة في المبادرات والمناسبات والمعارض المدرسية من خلال الأعمال والمشغولات اليدوية، والعروض الاستعراضية، والأنشطة الإذاعية، والصحافية.
- إنشاء حسابات على وسائل التواصل الاجتماعي لنشر الأعمال المتميزة للطالبات.
- إقامة معارض دورية يتم من خلالها إثراء وتبادل الأفكار وتنمية روح المنافسة والابتكار.
- الاستفادة من مقاطع الفيديو والمواد العلمية والتعليمية المنشورة على اليوتيوب وشبكة المعلومات الإنترنت لتحديث وتطوير المعرفة التخصصية والمهنية.

<u>السؤال الثاني:</u> ما معوقات تفعيل معلمات الاقتصاد المنزلي لمجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهن؟ للإجابة عن السؤال؛ تم تقييم آراء المعلمات عينة الدراسة حول معوقات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية من خلال الإحصاءات الوصفية، حيث تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المعلمات لكل معوق، والجدول (٢٠) يوضح ذلك.

جدول (٢٠) الإحصاءات الوصفية لاستجابات عينة الدراسة حول معوقات تفعيل مجتمعات التعلم

المفردات	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموق	الترتيب
	العدد ٪	العدد ٪	العدد ٪	العدد ٪	العدد ٪				
١. عدم منح مادة الاقتصاد المنزلي الاهتمام الكافي من قبل النظام التعليمي الرسمي يقلل من جهود المعلمات وحماسهن نحو إقامة مجتمعات تعلم مهنية.	٩ ٪٥,١	٦ ٪٣,٤	١٨ ٪١٠,٢	٣٣ ٪١٨,٦	١١١ ٪٦٢,٧	٤,٣١	١,١١	كبيرة جداً	١
٢. نقص الدعم المعنوي والمادي من الإدارات التعليمية العليا يعوق قدرة معلمات الاقتصاد المنزلي على تقديم تعليم نوعي وتطوير أساليب تعليمية مبتكرة.	١٢ ٪٦,٨	١٥ ٪٨,٥	٦ ٪٣,٤	٣٩ ٪٢٢	١٠٥ ٪٥٩,٣	٤,١٩	١,٢٥	كبيرة	٥
٣. تصنيف مادة الاقتصاد المنزلي كمادة نشاط (اختيارية/غير مضافة للمجموع) يؤثر سلبًا على ممارسات تطبيقها وتطويرها وعلى دافعية الطالبات نحو تعلمها.	١٥ ٪٨,٥	٦ ٪٣,٤	١٥ ٪٨,٥	٣٩ ٪٢٢	١٠٢ ٪٥٧,٦	٤,١٧	١,٢٤	كبيرة	٦
٤. زيادة عدد الطالبات في الفصول الدراسية يحد من فرص التفاعل الفردي معهن ويقلل من فرص تنفيذ أساليب التعلم النشط وتحسين تجربة التعلم.	٩ ٪٥,١	٦ ٪٣,٤	١٨ ٪١٠,٢	٣٩ ٪٢٢	١٠٥ ٪٥٩,٣	٤,٢٧	١,١١	كبيرة جداً	٣
٥. الأعباء الزائدة من الأنشطة التدريسية والإدارية تقلل من وقت وجهد معلمات الاقتصاد المنزلي المخصص للتعاون والعمل المشترك.	٩ ٪٥,١	٩ ٪٥,١	١٥ ٪٨,٥	٣٩ ٪٢٢	١٠٥ ٪٥٩,٣	٤,٢٥	١,١٣	كبيرة جدا	٤
٦. عدم توافر الموارد والتجهيزات اللازمة لتنفيذ مجتمعات التعلم المهنية بفعالية في المدارس.	٩ ٪٥,١	٣ ٪١,٧	٢١ ٪١١,٩	٣٩ ٪٢٢	١٠٥ ٪٥٩,٣	٤,٢٩	١,٠٨	كبيرة جدا	٢
٧. سيادة العمل الفردي والانعزالي بين معلمات الاقتصاد المنزلي دون التشجيع على العمل الجماعي التعاوني.	٤٨ ٪٢٧,١	٢٤ ٪١٣,٦	٥٤ ٪٣٠,٥	٩ ٪٥,١	٤٢ ٪٢٣,٧	٢,٨٥	١,٤٩	متوسطة	١٨
٨. تفتقر بعض معلمات الاقتصاد المنزلي إلى مهارات العمل المشترك والتعاون مع زملائهن.	٢٧ ٪١٥,٣	٣٣ ٪١٨,٦	٥٧ ٪٣٢,٢	٢١ ٪١١,٩	٣٩ ٪٢٢	٣,٠٧	١,٣٤	متوسطة	١٤
٩. ضعف الشفافية والثقة المتبادلة بين معلمات الاقتصاد المنزلي يقلل من قدرتهن على العمل كفريق وتبادل الخبرات.	٤٥ ٪٢٥,٤	١٨ ٪١٠,٢	٥١ ٪٢٨,٨	٣٠ ٪١٦,٩	٣٣ ٪١٨,٦	٢,٩٣	١,٤٣	متوسطة	١٧
١٠. البيئة المدرسية التقليدية تفتقر إلى التحفيز للابتكار والإبداع وتبني المبادرات الجديدة.	٩ ٪٥,١	١٥ ٪٨,٥	٣٠ ٪١٦,٩	٤٢ ٪٢٣,٧	٨١ ٪٤٥,٨	٣,٩٧	١,٢٠	كبيرة	٩
١١. أساليب الإشراف التربوي والفني التقليدية تفتقر إلى الحداثة والتطوير ومواكبة التغيرات التكنولوجية.	٩ ٪٥,١	٢١ ٪١١,٩	٤٢ ٪٢٣,٧	٥١ ٪٢٨,٨	٥٤ ٪٣٠,٥	٣,٦٨	١,١٧	كبيرة	١٠
١٢. نقص الوعي والدعم المجتمعي لمكانة وأهمية مادة الاقتصاد المنزلي يؤثر على حماس المعلمات لتطوير وتحسين بيئة التعليم	٩ ٪٥,١	٩ ٪٥,١	٣٣ ٪١٨,٦	٣٦ ٪٢٠,٣	٩٠ ٪٥٠,٨	٤,٠٧	١,١٧	كبيرة	٧

١٣. ضغوط الوقت عامًا مقيدًا على معلمات الاقتصاد المنزلي يُصعّب عليهن تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية ويحول دون مشاركتهن الفعالة.	٩	٣	٣٩	٥١	٧٥	٤,٠٢	١,٠٨	كبيرة	٨
	٪٥,١	٪١,٧	٪٢٢	٪٢٨,٨	٪٤٢,٤				
١٤. المواد والمصادر البحثية وقواعد البيانات المتاحة محدودة مما يصعب على معلمات الاقتصاد المنزلي البحث والتطوير.	٣٠	٣٦	٣٩	٤٢	٣٠	٣,٠٣	١,٣٤	متوسطة	١٥
	٪١٦,٩	٪٢٠,٣	٪٢٢	٪٢٣,٧	١٦,٩				
١٥. نقص الدورات التدريبية وخاصةً المتعلقة بتكوين مجتمعات التعلم المهنية يُشكل عائقًا لتطبيقها بفعالية.	١٨	٩	٥٤	٤٨	٤٨	٣,٥٦	١,٢٣	كبيرة	١٢
	٪١٠,٢	٪٥,١	٪٣٠,٥	٪٢٧,١	٪٢٧,١				
١٦. التقييم الهرمي والذي يتم فيه تقييم المعلمين من قبل رؤسائهم أو معلمين آخرين في رتبة أعلى منهم يُقلل من التفاعل بين معلمات مادة الاقتصاد المنزلي ويعيق تبادل الخبرات.	٢٧	٢٧	٥٤	٣٦	٢٤	٣,٠٢	١,٢٣	متوسطة	١٦
	٪١٥,٣	٪١٥,٣	٪٣٠,٥	٪٢٠,٣	٪١٣,٦				
١٧. بعض المعلمات لا يتمتعون بالتحفيز الشخصي والدافعية للمشاركة الفعّالة في مجتمعات التعلم المهنية.	١٥	٢٤	٥٤	٤٢	٣٣	٣,٣١	١,١٧	متوسطة	١٣
	٪٨,٥	٪١٣,٦	٪٣٠,٥	٪٢٣,٧	٪١٨,٦				
١٨. عدم كفاية التوجيه والإشراف الفعّال من قبل الإدارة التعليمية يعوق بناء مجتمعات التعلم المهنية وتحقيق أهدافها من قبل معلمات الاقتصاد المنزلي.	٢١	٥١	٥٤	٢٧	١٥	٢,٨٠	١,١٠	متوسطة	١٩
	٪١١,٩	٪٢٨,٨	٪٣٠,٥	٪١٥,٣	٪٨,٥				
١٩. نقص التفهم والتشجيع والتقدير من النظام التعليمي لجهود التطوير والإبداع يُثني معلمات الاقتصاد المنزلي عن تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية.	٩	٢١	٣٣	٦٦	٤٨	٣,٦٩	١,١٤	كبيرة	١١
	٪٥,١	٪١١,٩	٪١٨,٦	٪٣٧,٣	٪٢٧,١				
المعوقات ككل						٦٩,٤٦	١٤,١٥	كبيرة	

توضح قيم الجدول (٢٠) أن تقييم العينة للمعوقات المقترحة في الاستبانة كانت بدرجة كبيرة؛ حيث حصلت (٤) معوقات على درجة اتفاق كبيرة جدًا، و(٨) معوقات حصلت على درجة اتفاق كبيرة، في حين حصلت (٧) معوقات أخرى على درجة اتفاق بدرجة متوسطة، فيما جاء المعوق (رقم ١) "عدم منح مادة الاقتصاد المنزلي بالاهتمام الكافي من قبل النظام التعليمي" على رأس المعوقات التي اتفقت عليها آراء المعلمات، أما المعوق (رقم ١٨) "عدم كفاية التوجيه والإشراف الفعّال من قبل الإدارة التعليمية" فكان آخر معوق من حيث درجة الاتفاق.

إجابات عينة الدراسة عن السؤال المفتوح:

فيما يتعلق بالسؤال المفتوح الذي تم تضمينه في نهاية بُعد (معوقات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية)، حول ما إذا كانت هناك معوقات أخرى لم تُذكر في الاستبانة. تم تحليل مضمون إجابات المعلمات تحليلًا نوعيًا وصفيًا؛ فيما أفادت بما يلي:

- وجود عجز كبير في عدد المعلمات مما يحملهن عبئًا تدريسيًا كبيرًا.

- فقدان الوعي بأهمية المادة يجعل أولياء الأمور يمنعون بناتهن الطالبات من المشاركة وممارسة الأنشطة واعتبار مادة الاقتصاد المنزلي مضيعة للوقت.
- نقص الدعم المادي المدرسي معوق أساسي فضلًا عن ضعف الإمكانات المادية لأُسر الطالبات.
- تهميش مادة الاقتصاد المنزلي والتقليل من مكانتها وعدم تفهم طبيعتها من قبل المديرين والإدارة المدرسية؛ مما ينعكس سلبًا على كثير من الممارسات، منها، تحميل المعلمات معظم الأعباء الإدارية الزائدة والحصص الاحتياطية، ووضع حصص المادة في نهاية اليوم الدراسي.

السؤال الثالث: ما متطلبات تفعيل معلمات الاقتصاد المنزلي لمجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهن؟ للإجابة عن السؤال؛ تم تقييم آراء المعلمات عينة الدراسة حول متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية، من خلال الإحصاءات الوصفية، حيث تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المعلمات لكل معوق، والجدول (٢١) يوضح ذلك.

جدول (٢١) الإحصاءات الوصفية لاستجابات عينة الدراسة حول متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم

المفردات	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعوق	الترتيب
	العدد ٪	العدد ٪	العدد ٪	العدد ٪	العدد ٪				
١. بناء رؤية مشتركة بين المعلمات لتحقيق التميز في تدريس الاقتصاد المنزلي.	٣ ٪١,٧	٩ ٪٥,١	٢١ ٪١١,٩	٢٤ ٪١٣,٦	١٢٠ ٪٦٧,٨	٤,٤١	١,٠٠	كبيرة جدًا	١٣
٢. توفير دعم إداري وإشراف قوي لتشجيع بناء مجتمعات التعلم المهني وتعزيزها.	٠ ٪٠	٠ ٪٠	٣٦ ٪٢٠,٣	٣٠ ٪١٦,٩	١١١ ٪٦٢,٧	٤,٤٢	٠,٨١	كبيرة جدًا	١٠
٣. اعتماد مادة الاقتصاد المنزلي ضمن المواد الأساسية بالصفوف الدراسية المختلفة، وجعل اجتياز الاختبارات فيها شرطًا أساسيًا للنجاح الدراسي.	٩ ٪٥,١	٠ ٪٠	٢٤ ٪١٣,٦	٣٦ ٪٢٠,٣	١٠٨ ٪٦١	٤,٣٢	١,٠٥	كبيرة جدًا	١٥
٤. تحديث وتطوير المناهج والمواد التعليمية المتعلقة بالاقتصاد المنزلي بشكل دوري وفقًا لأحدث التطورات والبحوث.	٣ ٪١,٧	٠ ٪٠	١٥ ٪٨,٥	٢٤ ٪١٣,٦	١٣٥ ٪٧٦,٣	٤,٦٣	٠,٧٨	كبيرة جدًا	٢
٥. تقديم توجيه وبرامج تطوير مهني متنوعة ومستمرة تشمل التدريب وورش العمل بهدف تعزيز معرفة ومهارات المعلمات في مجال الاقتصاد المنزلي وتعزيز مجتمعات التعلم المهنية.	٦ ٪٣,٤	٠ ٪٠	٢١ ٪١١,٩	٤٨ ٪٢٧,١	١٠٢ ٪٥٧,٦	٤,٣٦	٠,٩٤	كبيرة جدًا	١٤
٦. توفير وقت كافٍ وفرص للمعلمات لتمكينهن من تطوير أنفسهن بتعزيز مهاراتهن وزيادة معرفتهن في مجال تعليم الاقتصاد المنزلي ومشاركة الخبرات والأفكار.	٩ ٪٥,١	٣ ٪١,٧	٢١ ٪١١,٩	٣٩ ٪٢٢	١٠٥ ٪٥٩,٣	٤,٢٩	١,٠٨	كبيرة جدًا	١٦
٧. تخصيص الوقت والموارد اللازمة لتنظيم اجتماعات أنشطة مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات الاقتصاد المنزلي بشكل منتظم وفعّال.	٠ ٪٠	٠ ٪٠	٢٤ ٪١٣,٦	٣٦ ٪٢٠,٣	١١٧ ٪٦٦,١	٤,٥٣	٠,٧٢	كبيرة جدًا	٥

٨. تشجيع المعلمات على التفاعل مع مجتمعاتهن المحلية ومشاركة معرفتهن وخبراتهن.	٣ ٪١,٧	٠ ٪٠	٢٤ ٪١٣,٦	٣٩ ٪٢٢	١١١ ٪٦٢,٧	٤,٤٤	٠,٨٥	كبيرة جدًا	٩
٩. تقوية روح الجماعة وتطوير مهارات العمل في فريق بين معلمات الاقتصاد المنزلي لتشجيع التعاون وتبادل الخبرات..	٠ ٪٠	٠ ٪٠	٩ ٪٥,١	٣٦ ٪٢٠,٣	١٣٢ ٪٧٤,٦	٤,٦٩	٠,٥٦	كبيرة جدًا	١
١٠. توفير الوسائل والأدوات التكنولوجية الحديثة والمنصات الإلكترونية التي تساهم في تعزيز تفاعل المعلمات والتعلم عن بُعد في مجتمعات التعلم المهنية.	٠ ٪٠	٦ ٪٣,٤	١٥ ٪٨,٥	٢٧ ٪١٥,٣	١٢٩ ٪٧٢,٩	٤,٥٨	٠,٧٩	كبيرة جدًا	٤
١١. تعزيز مهارات التعلم الذاتي والبحث والاستقلالية بين المعلمات لتعزيز تطويرهن المهني.	٠ ٪٠	٠ ٪٠	٢٧ ٪١٥,٣	٤٢ ٪٢٣,٧	١٠٨ ٪٦١	٤,٤٦	٠,٧٥	كبيرة جدًا	٨
١٢. الاستفادة من التطورات التكنولوجية المستمرة وتبني أحدث الأدوات والتقنيات التعليمية التي تعزز تفاعل المعلمات وتحسن تجربة التعلم.	٣ ٪١,٧	٠ ٪٠	٢١ ٪١١,٩	٤٨ ٪٢٧,١	١٠٥ ٪٥٩,٣	٤,٤٢	٠,٨٣	كبيرة جدًا	١١
١٣. توجيه المعلمات نحو استخدام تقنيات التقييم الشاملة التعاونية التي تركز على الفهم والمهارات والتطبيق العملي للمادة.	٠ ٪٠	٠ ٪٠	٤٢ ٪٢٣,٧	٤٥ ٪٢٥,٤	٩٠ ٪٥٠,٨	٤,٢٧	٠,٨٢	كبيرة جدًا	١٧
١٤. تشجيع المعلمات على البحث والابتكار في مجال مادة الاقتصاد المنزلي ونشر نتائج أبحاثهن.	٠ ٪٠	٣ ٪١,٧	٢٤ ٪١٣,٦	٣٦ ٪٢٠,٣	١١٤ ٪٦٤,٤	٤,٤٧	٠,٧٩	كبيرة جدًا	٦
١٥. تشجيع المعلمات على تطبيق معارفهن ومهاراتهن في مشاريع عملية تعليمية تحل مشكلات واقعية في مجتمعاتهن.	٠ ٪٠	٣ ٪١,٧	٢٧ ٪١٥,٣	٤٢ ٪٢٣,٧	١٠٥ ٪٥٩,٣	٤,٤١	٠,٨١	كبيرة جدًا	١٢
١٦. تقدير جهود المعلمات في تنمية مجتمعات التعلم المهنية معنويًا وماديًا والاعتراف بأدوارهن الهامة في تحسين تعليم المادة.	٣ ٪١,٧	٠ ٪٠	١٢ ٪٦,٨	٣٠ ٪١٦,٩	١٣٢ ٪٧٤,٦	٤,٦٣	٠,٧٦	كبيرة جدًا	٣
١٧. تقديم نماذج مميزة وناجحة لمجتمعات تعلم مهنية في البيئة المحلية وإتاحة الفرصة لاستكشافها والتفاعل معها يحفز معلمات الاقتصاد المنزلي على اعتماد أفضل الممارسات وبناء مجتمع تعلم مهني خاص بهن.	٠ ٪٠	٠ ٪٠	٢٤ ٪١٣,٦	٤٥ ٪٢٥,٤	١٠٨ ٪٦١	٤,٤٧	٠,٧٢	كبيرة جدًا	٧
المتطلبات ككل						٧٥,٨٠	١٠,٠	كبيرة جدًا	

يتضح من الجدول (٢١) السابق أن تقييمات المعلمات للمتطلبات المقترحة في الاستبانة جاءت بدرجة كبيرة جدًا؛ حيث حصلت جميع المتطلبات على درجة اتفاق كبيرة جدًا، فيما مثّل المتطلب (رقم ٩) " تقوية روح الجماعة وتطوير مهارات العمل في فريق بين معلمات الاقتصاد المنزلي لتشجيع التعاون وتبادل الخبرات" أول متطلب من حيث درجة الاتفاق، أما المتطلب (رقم ١٣) "توجيه

المعلمات نحو استخدام تقنيات التقييم الشاملة التعاونية التي تركز على الفهم والمهارات والتطبيق العملي للمادة" فكان آخر متطلب من حيث درجة الاتفاق.

إجابات عينة الدراسة على السؤال المفتوح:

فيما يتعلق بالسؤال المفتوح الذي تم تضمينه في نهاية بُعد (متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية)، حول ما إذا كانت هناك متطلبات أخرى لم تُذكر في الاستبانة. تم تحليل مضمون إجابات المعلمات تحليلًا وصفيًا؛ وأفادت بما يلي:

- الاهتمام بمادة الاقتصاد المنزلي كمادة أساسية ضمن المجموع.
- تقديم الدورات التدريبية لتطوير خبرات المعلمات وإكسابهن المهارات الجديدة.
- إتاحة المجال لبيع منتجات الطالبات في المعارض المدرسية ما يحفز على تحسين جودتها ويسهم في توفير الدعم المادي للمادة.
- توسيع دائرة المعارض على مستوى الإدارات وإقامة الندوات وتبادلها في المدارس.

مناقشة النتائج المتعلقة بأبعاد ومتغيرات مجتمعات التعلم المهنية:

أظهرت نتائج السؤال الأول والثاني والثالث؛ أن واقع تفعيل مجتمعات التعلم المهنية جاء بدرجة متوسطة في ضوء تقديرات المعلمات أفراد عينة الدراسة، كما بينت وجود فروقًا تُعزى لمتغير المؤهل التعليمي لصالح فئة المعلمات الحاصلات على مؤهل الماجستير، وتبعًا لمتغير سنوات الخبرة لصالح المعلمات فئة الخبرة (٢٠ سنة فأكثر)، و(من ٥ حتي ١٠ سنوات)، وتبعًا للمرحلة التعليمية لصالح فئة المعلمات اللاتي يُدرّسن بالمرحلتين الإعدادية والثانوية. أيضًا، أشارت النتائج إلى أن درجة تقييم المعلمات لمعوقات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية كانت كبيرة، أما بالنسبة لمتطلبات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية، فجاءت نسب الاتفاق بين المعلمات على جميع المتطلبات الواردة بالاستبانة بدرجة كبيرة جدًا. ويمكن تفسير تلك النتائج في ضوء الاعتبارات التالية:

مادة الاقتصاد المنزلي لها طبيعة خاصة في موضوعاتها ومحتواها واهتماماتها وأهدافها؛ حيث تركز على تطوير معارف و قدرات ومهارات وقيم الطالبات لإدارة مواردهن المادية والمعنوية بفاعلية تُحقق لهن النجاح والرفاهية والسعادة في حياتهن الشخصية والأسرية، وهو ما يجعل معظم القائمين على تدريسها من المعلمات لديهن من الإدراك والوعي والمعرفة والقدرة والمهارة على إدارة حياتهن بكفاءة وفاعلية على المستوى الشخصي والمهني، فضلًا عن طبيعتهن النسائية حيث جميعهن معلمات، وهو ما يُضيف لهن العديد من القدرات كالقدرة على التخطيط والتركيز على الأهداف، وإدارة الموارد؛ الأمر الذى ينعكس إيجابًا على سعيهن لتطوير أدائهن وتحسين خبراتهن الشخصية والمهنية بقدر الإمكان من خلال إقامة مجتمعات التعلم المهنية الخاصة بهن؛ الأمر الذي قد يُفسر تفعيل المعلمات لممارسات مجتمعات التعلم بدرجة مقبولة "متوسطة"، على الرغم من التحديات العامة التي تواجه التعليم بمصر كدولة نامية، وتحديات مادة الاقتصاد المنزلي، من حيث تهميشها وتقليل مكانتها مقارنة بباقي المواد الدراسية.

فضلًا عن إن تركيز مادة الاقتصاد المنزلي على الأنشطة والفعاليات والخبرات والممارسات العملية؛ يفرض على المعلمات العمل التعاوني ومشاركة الموارد وتبادل الخبرات والتجارب مما قد

يُسهم في تكوين فرق ومجموعات لمجتمعات تعلم مهنية بين المعلمات، يتشاركن فيها الخبرات والمسؤوليات ويُساندن بعضهن البعض.

وفيما يتعلق بالفروق في واقع تفعيل مجتمعات التعلم وفقًا لمتغير المؤهل التعليمي لصالح فئة المعلمات الحاصلات على مؤهل الماجستير، وتبعًا لمتغير سنوات الخبرة لصالح فئة المعلمات فئة الخبرة (٢٠ سنة فأكثر)، و (من ٥ حتي ١٠ سنوات)، وتبعًا للمرحلة التعليمية لصالح فئة المعلمات اللاتي يُدرّسن بالمرحلتين الإعدادية والثانوية. فيمكن عزو هذه النتائج لعامل زيادة وتراكم المعارف والخبرات الميدانية التي تزيد من الكفاءة المهنية، والذي قد يظهر في تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بجودة ملائمة، وربما تتداخل العديد من العوامل التي تُثقل مهارات وخبرات المعلمات وتزيد من كفاءاتهن وفاعليتهن، مثل الحصول على درجات علمية أعلى كمؤهل "الماجستير"، أيضًا، زيادة سنوات الممارسة المهنية والعمل بالتدريس "الخبرة"، و هو ما ينعكس كذلك على تقدم فئة المعلمات بالمرحلة الإعدادية والثانوية في تفعيلهن لمجتمعات التعلم المهنية على معلمات المرحلة الابتدائية؛ حيث تتدرج المعلمات عادةً وظيفيًا انتقالًا بين المراحل صعودًا تبعًا لأقدميتها وخبراتها من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية مرورًا بالمرحلة الإعدادية؛ إلا أنه بطبيعة الحال قد تتداخل عوامل أخرى تُغير من هذه القناعات، كعوامل الفاعلية الذاتية والدافعية، وعامل السن، والحالة الصحية والنفسية، وجودة بيئة العمل، الخضوع لدورات تدريبية ومساقات تعليمية، وغيرها من العوامل الاجتماعية والنفسية والتنظيمية، وهو ما أظهرته بعض نتائج الدراسة الحالية من حيث تدني تقديرات بعض الفئات؛ الأمر الذي يستلزم مزيد من الفحص والدراسة. وتتفق هذه النتائج بشكل كلي أوجزني مع غيرها من نتائج البحوث السابقة، كدراسة (آدم وآخرون، ٢٠٢٣؛ الشعبي، ٢٠٢٠؛ الشعيلي، ٢٠٢٣؛ الشلول، ٢٠٢٣؛ الشمري، ٢٠٢٢؛ بدور العتيبي، ٢٠٢٢؛ ابتسام العتيبي، ٢٠٢٢؛ النصيان، ٢٠٢٠؛ الصالحية والهاشم، ٢٠١٨؛ المطيري والدغيم، ٢٠١٨)، إلا أنها اختلفت مع دراسة (أبو زيد، ٢٠١١؛ Morris-Hayes, 2023).

وبالنظر إلى معوقات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية والتي جاءت بدرجة كبيرة من وجهة نظر المعلمات؛ تأتي هذه النتيجة في سياق حالة التعليم بشكل عام بالمدارس الحكومية حيث هناك الكثير من التحديات، أهمها، ضعف الموارد المالية وزيادة عدد الطلاب ونقص المباني المدرسية والتجهيزات، وعجز هائل في أعداد المعلمين، إشكاليات في التدريب والتطوير المهني؛ وبالرغم من جهود التطوير والتحديث إلا أنها في بدايتها وتحتاج مزيد من الإصلاحات والوقت والجهد، هذه التحديات تنعكس بالتبعية على جودة بيئة تعليم مادة الاقتصاد المنزلي كغيرها من المواد الدراسية، غير أن علوم الأسرة والاقتصاد المنزلي كمجال دراسي له تحدياته الخاصة في إطار منظومة التعليم المصرية؛ من حيث تهميش المادة بل والاتجاه نحو إلى إلغائها في المرحلة الابتدائية، كذلك، قِدم المناهج والمقررات والموضوعات، الأمر الذي يؤثر سلبًا على دافعية وحماس الطالبات نحو تعلم المادة ويمثل عبئًا في الوقت نفسه على المعلمات؛ من حيث البحث عن أفكار وموضوعات وتطبيقات جديدة يمكن دمجها وإدخال التحديثات المناسبة للتحسين، كذلك، نقص الموارد والمخصصات المالية للمادة ، علاوة على، خلط المفاهيم والتصورات الخاطئة لدى أفراد المجتمع حول طبيعة المادة وهو ما يقلل من الوعي بأهميتها

ومن قيمة تعليمها. هذه التحديات أبرزتها نتائج الدراسة الحالية في معوقات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية والتي اتفقت عليها آراء المعلمات؛ حيث كان في مقدمة تلك المعوقات، المعوق المتمثل في " عدم منح مادة الاقتصاد المنزلي الاهتمام الكافي من قبل النظام التعليمي الرسمي"، تلاه من حيث الأهمية " عدم توافر الموارد والتجهيزات اللازمة لتنفيذ مجتمعات التعلم المهنية بفعالية"، وفي المرتبة الثالثة "زيادة عدد الطالبات في الفصول الدراسية"، فيما مثلت "الأعباء الزائدة من الأنشطة التدريسية والإدارية" المعوق الرابع في ترتيب الأهمية، وبشكل عام جاءت درجة تقديرات المعلمات لمعوقات مجتمعات التعلم المهنية بين كبير جداً، وكبير، ومتوسط. وتأتي هذه النتيجة متفقة مع دراسة (إبراهيم، ٢٠١٨؛ أبو زيد، ٢٠١١؛ البلطان، ٢٠٢٢؛ الخريمي وطيب، ٢٠٢٠؛ الصالحية والهاشم، ٢٠١٨؛ العتيبي والنفيسة، ٢٠٢١؛ موكلي وزيلعي، ٢٠٢٢؛ النصيان، ٢٠٢٠؛ Verdi, 2022).

وفيما يتعلق بمتطلبات مجتمعات التعلم المهنية، أشارت نتائج الدراسة إلى إجماع كبير بين المعلمات حول المتطلبات المقترحة بالاستبانة؛ حيث اتفقت الآراء عليها بدرجة كبيرة جداً، ويمكن تفسير ذلك وإرجاعه إلى زيادة وعي المعلمات بأهمية تحسين بيئة التعليم لدعم جهودهن في تعزيز تعليم الطالبات وتطوير أدائهن المهني، والذي ربما قد يكون لخبراتهن العملية وشعورهن بالمسؤولية المهنية دور في تنمية هذا الوعي، خاصة وأن هذه المتطلبات ربما تعكس احتياجات حقيقية ملموسة نابعة من واقع عملهن الميداني كمعلمات في المدارس. فيما تأتي هذه النتيجة متسقة مع معظم الدراسات السابقة، الأمر الذي يشير إلى سلامة التحليل والطرح والتناول لمفهوم مجتمعات التعلم المهنية بالدراسة الحالية، ويؤكد على أهمية هذه النتائج كتوصيات يمكن العمل عليها؛ لتحييدها وإفساح المجال وتهيئة البيئة التعليمية المناسبة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية بجودة عالية في مجال الاقتصاد المنزلي. فيما تتفق هذه النتيجة مع غيرها من الدراسات كدراسة (الإخناوي، ٢٠١٦؛ بركات، ٢٠٢٠؛ الحازمي، ٢٠٢٢؛ محمد، ٢٠١٩؛ العنزي والمطيري، ٢٠٢٣؛ المطيري والدغيم، ٢٠١٨).

السؤال الرابع: ما مستوى الكفاءات الريادية البيداغوجية لدى معلمات الاقتصاد المنزلي؟ وما الفروق تبعًا لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية التي تُدرّس بها)؟

للإجابة على هذا السؤال؛ تم صياغة الفروض التالية:

الفرض الأول: لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq ٠,٠٥$) بين المتوسطين الفرضي والفعلي للكفاءات الريادية البيداغوجية لدى معلمات الاقتصاد المنزلي.

لاختبار صحة الفرض؛ تم استخدام اختبار "ت" T-Test للمجموعة الواحدة، وذلك بهدف مقارنة المتوسط الفعلي لاستجابات العينة على مقياس الكفاءات الريادية مقارنة بالمتوسط الفرضي، وحيث تتطلب الاستجابة لكل مفردة اختيار أحد خمسة بدائل تأخذ الدرجات من (١ حتى ٥)، لذا فإن المتوسط الفرضي = (عدد المفردات X ٣ = ٢٠٤)، ويوضح الجدول (٢٢) نتائج تطبيق اختبار "ت" لدلالة الفرق بين المتوسطين الفعلي والفرضي.

جدول (٢٢) نتائج اختبار "ت" للمجموعة الواحدة ن = (١٧٧) درجة الحرية = (١٧٦)

المتغير	عدد المفردات	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
الرؤية والتخطيط الاستراتيجي	١٧	٥١	٦٢,٣١	٩,٨٢	١٥,٣٢**	دالة لصالح المتوسط الفعلي
الإبداع والابتكار	١٧	٥١	٥٩,٤٦	١١,٠٧	١٠,١٦**	دالة لصالح المتوسط الفعلي
المبادرة/الاستباقية	١٧	٥١	٥١,٥٣	١١,٩٥	٠,٥٨٥	غير دالة
تقبل المخاطرة	١٧	٥١	٥٩,٨٨	٩,٨٧	١١,٩٨**	دالة لصالح المتوسط الفعلي
الكفاءات الريادية البيداغوجية	١٧	٥١	٢٣٣,١٧	٣٨,٢٧	١٠,١٤**	دالة لصالح المتوسط الفعلي

** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول (٢٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين المتوسطين الفعلي والفرضي، لصالح المتوسط الفعلي بالنسبة للمقياس ككل وللأبعاد الفرعية عدا بُعد "المبادرة الاستباقية"، وهو ما يفيد بأن مستوى الكفاءات الريادية البيداغوجية أعلى من المتوسط الفرضي، لكنه يقع في المدى (المتوسط الفرضي - المتوسط الفرضي مضاف إليه انحراف معياري) مما يعني توافر الكفاءات الريادية البيداغوجية لدى العينة بدرجة متوسطة وأعلى من المتوسط الفرضي.

الفرض الثاني: لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات الكفاءات الريادية البيداغوجية لدى معلمات الاقتصاد المنزلي تُعزى لاختلاف المؤهل.

وحيث يتضمن المتغير أكثر من مستويين؛ لذا تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه لدراسة الفروق بين المجموعات، والجدول (٢٣) يوضح ذلك.

جدول (٢٣) تحليل التباين لدراسة الفروق في الكفاءات الريادية البيداغوجية وفقًا لمتغير المؤهل ن= (١٧٧)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الرؤية والتخطيط الاستراتيجي	بين المجموعات	٢٧٧,١٩٩	٢	١٣٨,٦٠٠	١,٤٤٥	غير دال
	داخل المجموعات	١٦٦٩٢,٣٢٦	١٧٤	٩٥,٩٣٣		
	الكلي	١٦٩٦٩,٥٢٥	١٧٦			
الإبداع والابتكار	بين المجموعات	١٩٥,٦٠١	٢	٩٧,٨٠٠	٠,٧٩٦	غير دال
	داخل المجموعات	٢١٣٧٦,٣٣٢	١٧٤	١٢٢,٨٥٢		
	الكلي	٢١٥٧١,٩٣٢	١٧٦			
المبادرة/الاستباقية	بين المجموعات	٩٣٨,٤٧٨	٢	٤٦٩,٢٣٩	٣,٣٧٦*	دال عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	٢٤١٨٥,٦٥٨	١٧٤	١٣٨,٩٩٨		
	الكلي	٢٥١٢٤,١٣٦	١٧٦			
تقبل المخاطرة	بين المجموعات	١٧١,١٨٢	٢	٨٥,٥٩١	٠,٨٧٨	غير دال
	داخل المجموعات	١٦٩٦٥,٣٢٦	١٧٤	٩٧,٥٠٢		
	الكلي	١٧١٣٦,٥٠٨	١٧٦			
الكفاءات الريادية البيداغوجية	بين المجموعات	٢٦٢٦,٩٧٨	٢	١٣١٣,٤٨٩	٠,٨٩٥	غير دال
	داخل المجموعات	٢٥٥٢٤٧,٩٣٧	١٧٤	١٤٦٦,٩٤٢		
	الكلي	٢٥٧٨٧٤,٩١٥	١٧٦			

* دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٢٣) عدم وجود فروق جوهرية بين مجموعات الدراسة وفقًا لاختلاف المؤهل فيما عدا بُعد "المبادرة/الاستباقية"؛ حيث قيمة "ف" دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، ولمعرفة مصدر التباين والفروق بين المجموعات تم استخدام اختبار التحليل التالي "شيفيه" للنتائج الدالة إحصائيًا، ويوضح ذلك الجدول (٢٤).

جدول (٢٤) اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق بين المجموعات طبقًا لاختلاف المؤهل

	كفاءة المبادرة/الاستباقية	
المؤهل	المجموعة الأقل المتوسط الحسابى	المجموعة الأعلى المتوسط الحسابى
بكالوريوس	٥٠,٨٤	
ماجستير		٥٥
دكتوراة	٤٧,١٧	

تُشير بيانات الجدول (٢٤) أن الفروق كانت لصالح فئة المعلمات الحاصلات على مؤهل ماجستير في تقديراتهن للكفاءات الريادية البيداغوجية.

الفرض الثالث: لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات الكفاءات الريادية البيداغوجية لدى معلمات الاقتصاد المنزلي تُعزى لاختلاف الخبرة.

وحيث يتضمن المتغير أكثر من مستويين؛ لذا تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه لدراسة الفروق بين المجموعات، والجدول (٢٥) يوضح ذلك.

جدول (٢٥) تحليل التباين لدراسة الفروق في الكفاءات الريادية البيداغوجية وفقًا لمتغير الخبرة ن= (١٧٧)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوي الدلالة
الرؤية والتخطيط الاستراتيجي	بين المجموعات	٥٧٢,٦٨٥	٣	١٩٠,٩	٢,٠١٤	غير دال
	داخل المجموعات	١٦٣٩٦,٦٨٥	١٧٣	٩٤,٧٨		
	الكلي	١٦٩٦٩,٥٢٥	١٧٦			
الإبداع والابتكار	بين المجموعات	١١٤٩,٢٣٤	٣	٣٨٣,١	*٣,٢٤٥	دال عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	٢٠٤٢٢,٦٩٨	١٧٣	١١٨,١		
	الكلي	٢١٥٧,٩٣٢	١٧٦			
المبادرة/الاستباقية	بين المجموعات	٢٨٥,٦٥٥	٣	٩٥,٢٢	٠,٦٦٣	غير دال
	داخل المجموعات	٢٤٨٣٨,٤٨١	١٧٣	١٤٣,٦		
	الكلي	٢٥١٢٤,١٣٦	١٧٦			
تقبل المخاطرة	بين المجموعات	١٠٥٨,٠٠٣	٣	٣٥٢,٧	*٣,٧٩٥	دال عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	١٦٠٧٨,٥٠٦	١٧٣	٩٢,٩٤		
	الكلي	١٧١٣٦,٥٠٨	١٧٦			
الكفاءات الريادية البيداغوجية	بين المجموعات	١٠٤٩٢,٧٥٥	٣	٣٤٩٨	٢,٤٤٦	غير دال
	داخل المجموعات	٢٤٧٣٨٢,١٦	١٧٣	١٤٣٠		
	الكلي	٢٥٧٨٧٤,٩٢	١٧٦			

* دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٢٥) عدم وجود فروق جوهرية بين مجموعات الدراسة وفقًا لاختلاف الخبرة فيما عدا بُعدي "الإبداع والابتكار"، و "تقبل المخاطرة"؛ حيث قيمة "ف" دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، ولمعرفة مصدر التباين والفروق بين المجموعات تم استخدام اختبار التحليل التالي "شيفيه" للنتائج الدالة إحصائيًا، ويوضح ذلك بيانات الجدول (٢٦).

جدول (٢٦) اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق بين المجموعات طبقًا لاختلاف الخبرة

الخبرة	كفاءة المبادرة/الاستباقية		تقبل المخاطرة	
	المجموعة الأقل المتوسط الحسابي	المجموعة الأعلى المتوسط الحسابي	المجموعة الأقل المتوسط الحسابي	المجموعة الأعلى المتوسط الحسابي
أقل من ٥ سنوات	٥٢,٣٣		٥٣	
٥ لأقل من ١٠ سنوات		٦٤,٥٦		٦٥,٢٩
١٠ لأقل من ٢٠ سنة	٥٨,٢٤			٥٩,٤٨
٢٠ سنة فأكثر		٦٠,١٣		٥٩,٥٨

تُشير بيانات الجدول (٢٦) أن الفروق كانت لصالح فئة المعلمات ذوات الخبرة (٢٠ سنة فأكثر)، و (٥ لأقل من ١٠ سنوات)، فيما يخص بُعد "الإبداع والابتكار"، ولصالح فئات الخبرة (أكثر من ٥ سنوات) بالنسبة لبعد "تقبل المخاطرة".

الفرض الرابع: لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات الكفاءات الريادية البيداغوجية لدى معلمات الاقتصاد المنزلي تُعزى لاختلاف المرحلة.

وحيث يتضمن المتغير أكثر من مستويين؛ لذا تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه لدراسة الفروق بين المجموعات، والجدول (٢٧) يوضح ذلك.

جدول (٢٧) تحليل التباين لدراسة الفروق في الكفاءات الريادية البيداغوجية وفقًا لمتغير المرحلة ن= (١٧٧)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الرؤية والتخطيط الاستراتيجي	بين المجموعات	٧٨٥,٦٣١	٢	٣٩٢,٨	٤,٢٢٣**	دال عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	١٦١٨٣,٨٩٤	١٧٤	٩٣,٠١		
	الكلي	١٦٩٦٩,٥٢٥	١٧٦			
الإبداع والابتكار	بين المجموعات	٩٢٧,٠٧٣	٢	٤٦٣,٥	٣,٩٠٧*	دال عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	٢٠٦٤٤,٨٥٩	١٧٤	١١٨,٦		
	الكلي	٢١٥٧١,٩٣٢	١٧٦			
المبادرة/الاستباقية	بين المجموعات	١٦٣١,٨٢٧	٢	٨١٥,٩	٦,٠٤٣**	دال عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٣٤٩٢,٣٠٩	١٧٤	١٣٥		
	الكلي	٢٥١٢٤,١٣٦	١٧٦			
تقبل المخاطرة	بين المجموعات	١٢٤٦,٦٩١	٢	٦٢٢,٣	٦,٨٢٦**	دال عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	١٥٨٨٩,٨١٨	١٧٤	٩١,٣٢		
	الكلي	١٧١٣٦,٥٠٨	١٧٦			
الكفاءات الريادية البيداغوجية	بين المجموعات	١٥٩٢١,١٢٧	٢	٧٩٦١	٥,٧٢٥**	دال عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٤١٩٥٣,٧٩	١٧٤	١٣٩١		
	الكلي	٢٥٧٨٧٤,٩٢	١٧٦			

**دال عند مستوى دلالة ٠,٠١، *دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٢٧) وجود فروق جوهرية بين مجموعات الدراسة وفقًا لاختلاف المرحلة الدراسية؛ حيث كانت قيم "ف" ذات دلالة إحصائيًا، ولمعرفة مصدر التباين والفروق بين المجموعات تم استخدام اختبار التحليل التالي "شيفيه" للنتائج الدالة إحصائيًا، ويوضح ذلك بيانات الجدول (٢٨).

جدول (٢٨) اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق بين المجموعات طبقًا لاختلاف المرحلة

المرحلة	الرؤية والتخطيط الاستراتيجي		الإبداع والابتكار		المبادرة/الاستباقية		تقبل المخاطرة		الكفاءات الريادية البيداغوجية	
	المجموعة الأقل	المجموعة الأعلى	المجموعة الأقل	المجموعة الأعلى	المجموعة الأقل	المجموعة الأعلى	المجموعة الأقل	المجموعة الأعلى	المجموعة الأقل	المجموعة الأعلى
الابتدائية		٦٤,٩٣		٦٣,٢١		٥٦,٩٣		٦٣,٩٣		٢٤٩
الإعدادية	٦٠,٣٢		٥٧,٥٨		٤٩,٢١		٥٧,٥٥		٢٢٥,٦	
الثانوية		٦٤,٠٧	٥٩,٨٦		٥٠,١٣		٦١		٢٣٤,١	

توضح البيانات الواردة بالجدول (٢٨) أن الفروق لصالح فئة المعلمات اللاتي يُدرّسن بالمرحلة الابتدائية؛ حيث جاءت تقديراتهن للكفاءات الريادية البيداغوجية بمستويات مرتفعة مقارنة بباقي فئات العينة، وذلك على مستوى إجمالي الدرجة الكلية للكفاءات، وعلى مستوى الأبعاد؛ فيما أظهرت كذلك، فئة المعلمات اللاتي يُدرّسن بالمرحلة الثانوية تميزًا نوعيًا في كفاءة "الرؤية والتخطيط الاستراتيجي"، دون باقي الأبعاد.

<u>مناقشة النتائج المتعلقة بالكفاءات الريادية البيداغوجية:</u>

أوضحت نتائج السؤال الرابع؛ أن معلمات الاقتصاد المنزلي، عينة الدراسة الحالية يتمتعن بمستويات متوسطة، وفوق المتوسطة من الكفاءات الريادية البيداغوجية، فيما أوجدت أيضًا، فروقًا تُعزى لمتغير المؤهل التعليمي لصالح فئة المعلمات الحاصلات على مؤهل الماجستير، وتبعًا لمتغير سنوات الخبرة لصالح فئة المعلمات ذوات الخبرة (٢٠ سنة فأكثر)، و (٥ لأقل من ١٠ سنوات)، وذلك بالنسبة إلى بُعد "الإبداع والابتكار"، ولصالح فئات الخبرة (أكثر من ٥ سنوات) بالنسبة لبُعد "تقبل المخاطرة"، وتبعًا للمرحلة التعليمية لصالح فئة المعلمات اللاتي يُدرّسن بالمرحلة الابتدائية.

وتتفق هذه النتائج بشكل جزئي مع بعض الدراسات السابقة، كدراسة (السيد،٢٠١٧؛ ناطور والزعبي، ٢٠٢٢؛ Arruti & Paños-Castro, 2020؛ Fry, 2018؛ Haara et al., 2016؛ Slišāne, 2021؛ Slišāne & Hyytenen, 2022؛ Sulawartisari & Kardiyem, 2023؛ Arruti & Paños-Castro, 2023؛ Sutton, 2023). فيما تختلف مع دراسة (شرشوح، ٢٠٢٠؛).

تُظهر النتائج السابقة اتساقًا مع دور المعلم في المجتمع ومكانته؛ فالمعلمون بطبيعة مهنتهم رياديون اجتماعيون يسعون دائمًا لإحداث تأثير إيجابي في سلوكيات وخبرات ومهارات طلابهم، وبينما هي مهنة شاقة ومرهقة، متغيرة وغير روتينية ولا يوازي عائدها تعدد مسؤولياتها ومتطلباتها والوقت المستغرق فيها؛ إلا أن من يمتهنها ويُقبل عليها ويتمسك بها، لديه من الخصائص والسمات التي تجعله يتكيف مع هذه التحديات، حيث غالبًا ما يكون لديه رسالة يؤمن بها ويعمل على تحقيقها

في حياته العملية والمهنية، لديه من المثابرة والقدرة ما يساعده على العمل تحت العديد من الضغوط؛ منها الحاجة المستمرة إلى اكتساب المعرفة والخبرات والمهارات الجديدة لإتقان عمليات التخطيط والتعليم، فضلًا عن حاجته لضبط أداءه التدريسي وتحقيقه للتميز البيداغوجي، كذلك تحسين جودة مخرجات التعليم وتنمية قدرات طلابه المعرفية والمهارية والقيّمية، علاوة عن الوفاء بالمعايير المهنية والتربوية، وإنجاز الأهداف والالتزام بمهام وسياق العمل الفردي والجماعي داخل إطار مجتمع المدرسة وخارجه على مستوى أولياء الأمور ومسؤولي الإدارات التعليمية الأعلى، بالإضافة إلى امتلاك قدرًا من الحيلة والصبر وسعة الأفق والبصيرة؛ ما يُمكّنه من معالجة المشكلات التعليمية التي تواجهه، ومقابلة التنوع بين الطلاب الفكري والاجتماعي والنفسي. من هذا المنطلق، ترى الباحثات أن تمتع معلمات الاقتصاد المنزلي بالكفاءات الريادية البيداغوجية الذي أثبتته نتائج الدراسة الحالية لا يمكن فصله عن السياق السابق؛ لانتسابهن لمهنة التدريس والتعليم، والتي ترتكز بشكل جوهري على تحقيق التغيير المعرفي والثقافي والاجتماعي للطلاب بغرض تحسين حياتهم والمجتمع إلى الأفضل.

وبالنسبة للفروق التي أوجدتها النتائج فيما يتعلق بتميّز فئة المعلمات الحاصلات على مؤهل الماجستير في الكفاءات الريادية البيداغوجية، فقد يُفسر ذلك، من حيث أن فئة المعلمات الحاصلات على درجة الماجستير قد خضعن لبرامج تدريبية متقدمة ومتخصصة في مجال التعليم والاقتصاد المنزلي، مما قدم لهن حصيلة معرفية أوسع وأحدث، وهيء لهن فهمًا أعمق لطبيعة الممارسات التعليمية التعلمية، وجعل لديهن قدرة أفضل على إحداث التكامل بين النظريات والتطبيقات، الأمر الذي ساهم في تعزيز فهمهن الريادي البيداغوجي وجعلهن يُظهرن تميزًا في تطبيق الكفاءات الريادية البيداغوجية، فضلًا عن أن هذه الفئة من المعلمات قد يُبدين اهتمامًا أكبر للمشاركة في برامج التدريب وورش العمل المتخصصة مما حسّن من كفاءاتهن ومهاراتهن الريادية.

كذلك، يمكن تفسير الفروق في النتائج بناءً على متغير سنوات الخبرة في بُعد "الإبداع والابتكار"، لصالح فئة المعلمات سنوات الخبرة (٢٠ سنة فأكثر)، و (٥ لأقل من ١٠ سنوات)، إلى قدرة هذه الفئات من المعلمات على استخدام خبراتهن الميدانية المتراكمة عبر سنوات من العمل في تعزيز قدرتهن على تقديم أساليب تدريس جديدة مبتكرة، فيما قد يكون لديهن من التجارب السابقة في التعامل مع تحديات التدريس المتنوعة مما اكسبهن القدرة على توظيف مهاراتهن في تحقيق الإبداع والتميز في تصميم وتنفيذ الدروس والأنشطة التعليمية التعلمية. وبالنظر إلى تفوق جميع فئات المعلمات ذوات الخبرة التي تزيد عن ٥ سنوات في بُعد "تقبل المخاطرة"؛ فقد يرجع ذلك إلى أن هذه الفئة من المعلمات قد وصلن إلى درجة من التمكن والإتقان والممارسة الجيدة لتطبيق وتنفيذ استراتيجيات وأساليب التدريس بفاعلية؛ الأمر الذي يجعلهن أكثر استعدادًا لتجربة تقنيات وطرق وأساليب ومداخل تدريسية جديدة، حيث يكن أكثر تقبلًا لتحمل المخاطر المحتملة في سبيل تحسين عمليات التعليم والتعلم.

السؤال الخامس: ما مستوى الدافعية لتوسيع الذات لدى معلمات الاقتصاد المنزلي؟ وما الفروق تبعًا لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية التي تُدرِّس بها)؟

للإجابة على هذا السؤال؛ تم صياغة الفروض التالية:

الفرض الأول: لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطين الفرضي والفعلي لمستوى الدافعية لتوسيع الذات لدى معلمات الاقتصاد المنزلي.

لاختبار صحة الفرض؛ تم استخدام اختبار "ت" T-Test للمجموعة الواحدة، وذلك بهدف مقارنة المتوسط الفعلي لاستجابات العينة على الاستبانة مقارنة بالمتوسط الفرضي، وحيث تتطلب الاستجابة لكل مفردة اختيار أحد خمسة بدائل تأخذ الدرجات من (١ حتى ٥)، لذا فإن المتوسط الفرضي = (عدد المفردات X ٣ = ٧٢)، ويوضح الجدول (٢٩) نتائج تطبيق اختبار "ت" لدلالة الفرق بين المتوسطين الفعلي والفرضي.

جدول (٢٩) نتائج اختبار "ت" للمجموعة الواحدة ن = (١٧٧) درجة الحرية = (١٧٦)

المتغير	عدد المفردات	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
الدافعية لتوسيع الذات	٢٤	٧٢	٩٢,٦٦	١٢,٤٣	٢٢,١٢**	دالة لصالح المتوسط الفعلي

** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول (٢٩) وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين المتوسطين الفعلي والفرضي لصالح المتوسط الفعلي؛ مما يعني أن مستوى الدافعية لتوسيع الذات لدى العينة مرتفع وأعلى من المتوسط الفرضي.

الفرض الثاني: لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات دافعية توسيع الذات لدى معلمات الاقتصاد المنزلي تُعزى لاختلاف المؤهل.

وحيث يتضمن المتغير أكثر من مستويين؛ لذا تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه لدراسة الفروق بين المجموعات، والجدول (٣٠) يوضح ذلك.

جدول (٣٠) تحليل التباين لدراسة الفروق في الدافعية لتوسيع الذات وفقًا لمتغير المؤهل ن= (١٧٧)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوي الدلالة
واقع تفعيل مجتمعات التعلم المهنية	بين المجموعات	١٤,٢١٤	٢	٧,١٠٧	٠,٠٤٦	غير دال إحصائيًا
	داخل المجموعات	٢٧١٦٩,٤٤٧	١٧٤	١٥٦,١٤٦		
	الكلي	٢٧١٨٣,٦٦١	١٧٦			

يتضح من الجدول (٣٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين مجموعات الدراسة وفقًا لاختلاف المؤهل.

الفرض الثالث: لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات دافعية لتوسيع الذات لدى معلمات الاقتصاد المنزلي تُعزى لاختلاف الخبرة.

وحيث يتضمن المتغير أكثر من مستويين؛ لذا تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه لدراسة الفروق بين المجموعات، والجدول (٣١) يوضح ذلك.

جدول (٣١) اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق بين المجموعات طبقًا لاختلاف الخبرة

الخبرة	الدافعية لتوسيع الذات	
	المجموعة الأقل	المجموعة الأعلى
	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي
أقل من ٥ سنوات	٨٦	
٥ لأقل من ١٠ سنوات		٩٣,٧١
١٠ لأقل من ٢٠ سنة		٩٥,٧٢
٢٠ سنة فأكثر		٩٠

تُظهر بيانات الجدول (٣١) أن الفروق كانت لصالح فئات المعلمات ذوات الخبرة الأكثر من (٥) سنوات؛ حيث لديهن مستويات مرتفعة لتقدير الدافعية لتوسيع الذات.

الفرض الرابع: لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq ٠,٠٥$) بين متوسطات دافعية لتوسيع الذات لدى معلمات الاقتصاد المنزلي تُعزى لاختلاف المرحلة.

وحيث يتضمن المتغير أكثر من مستويين؛ لذا تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه لدراسة الفروق بين المجموعات، والجدول (٣٢) يوضح ذلك.

جدول (٣٢) تحليل التباين لدراسة الفروق في الدافعية لتوسيع الذات وفقًا لمتغير المرحلة ن= (١٧٧)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوي الدلالة
الدافعية لتوسيع الذات	بين المجموعات	١٠٧٦,٨٣٨	٢	٥٣٨,٤	*٣,٥٨٩	دال عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	٢٦١٠٦,٨٢٣	١٧٤	١٥٠		
	الكلي	٢٧١٨٣,٦٦١	١٧٦			

* دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٣٢) وجود فروق ذات معنوية بين مجموعات الدراسة وفقًا لاختلاف المرحلة؛ حيث جاءت قيمة "ف" دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، ولمعرفة مصدر التباين والفروق بين المجموعات تم استخدام اختبار التحليل التالي "شيفيه" للنتائج الدالة إحصائيًا، والجدول (٣٣) يوضح نتائج التحليل.

جدول (٣٣) اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق بين المجموعات طبقًا لاختلاف المرحلة

المرحلة	الدافعية لتوسيع الذات	
	المجموعة الأقل	المجموعة الأعلى
	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي
الابتدائية		٩٥
الإعدادية	٩٠,٣٢	
الثانوية		٩٥,٥

تُشير قيم الجدول (٣٣) أن الفروق لصالح فئات المعلمات اللاتي يُدرّسن بكل من المرحلة الابتدائية والثانوية؛ حيث لديهن مستوى مرتفع لتقديرهن للدافعية لتوسيع الذات.

مناقشة النتائج المتعلقة بدافع التوسع الذاتي:

أظهرت نتائج السؤال الخامس؛ أن معلمات الاقتصاد المنزلي عينة الدراسة الحالية يتمتعن بمستويات مرتفعة من الدافعية لتوسيع الذات، فيما أوجدت فروقًا تُعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح فئات المعلمات اللاتي تزيد خبراتهن عن (٥) سنوات، كذلك، تبعًا لمتغير المرحلة التعليمية لصالح كل من فئة المعلمات اللاتي يُدرّسن بالمرحلة الابتدائية، وفئة المرحلة الثانوية، في حين لم تُظهر النتائج أي فروقًا جوهرية ترجع إلى متغير المؤهل التعليمي.

ويمكن فهم هذه النتائج في إطار نظرية التوسيع الذاتي؛ والتي فسرت ميل الأفراد بحكم طبيعتهم ودوافعهم إلى زيادة تنوع وتطوير مفهوم الذات، من خلال خوض التجارب وممارسة الخبرات المثيرة للاهتمام، وتعلم المهارات الجديدة، وتبني وجهات نظر مغايرة. وإذا ما اقترنت هذه الرغبة المتأصلة لدى الأفراد مع طبيعة مهنة التعليم ومتطلباتها النوعية الفريدة؛ الأمر الذي قد يفسر تفوق معلمات الاقتصاد المنزلي في مستوى الدافعية لتوسيع ذواتهن، وهو كذلك ما يُفسر عدم وجود فروقًا ترجع إلى متغير المؤهل التعليمي، حيث تشترك جميع المعلمات على اختلاف مؤهلاتهن في مستويات دافعيتهن نحو توسيع ذواتهن في إطار التعليم والتدريس.

أيضًا، يُمكن فهم تحقيق فئات المعلمات ذوات الخبرة أكثر من ٥ سنوات لمستويات أعلى من الدافعية لتوسيع الذات، من خلال مرورهن بخبرات وتجارب كثيرة ومتنوعة في مجال التدريس؛ مما قد يعزز رغبتهن في استكشاف مداخل جديدة أخرى لتطوير وتحسين ممارسات التعلم والتدريس. أما الفروق التي أظهرتها النتائج بناءً على المرحلة التعليمية؛ فقد يكون لاختلاف المراحل التعليمية تأثيرًا على رغبة المعلمات ودافعيتهن نحو توسيع ذواتهن، إذ تتباين خصائص المتعلمين، طبيعة المناهج، البيئة التعليمية والتنظيمية وكذلك نوعية التحديات والفرص، ويتضح ذلك في تفوق المعلمات اللاتي يُدرّسن في المرحلة الابتدائية في دافعيتهن لتوسيع ذواتهن، حيث تزيد حاجتهن إلى التنوع في معارفهن وخبراتهن ومهاراتهن؛ لزيادة قدراتهن على التعامل والتأثير على الأطفال ومقابلة احتياجاتهم في مراحل تطورهم الأولى. فيما تتفق هذه النتائج في جانب أو آخر مع نتائج دراسة كُل من (عباس، ٢٠٢٢؛ النواجحة، ٢٠٢٣؛ Aron et al., 2022؛ Liu et al., 2022؛ Syrdal et al., 2023).

السؤال السادس: ما العلاقة بين مستوى تفعيل معلمات الاقتصاد المنزلي لمجتمعات التعلم المهنية ومستوى أدائهن على مقياسي الكفاءات الريادية البيداغوجية والدافعية لتوسيع الذات؟

لإجابة هذا السؤال؛ تم صياغة الفرض التالي: "توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى تفعيل معلمات الاقتصاد المنزلي لمجتمعات التعلم المهنية ومستوى أدائهن على مقياسي الكفاءات الريادية البيداغوجية والدافعية لتوسيع الذات". ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون Person Correlation بين درجات العينة على متغيرات الدراسة الثلاثة، ويوضح ذلك الجدول (٣٤).

جدول (٣٤) يوضح مصفوفة معامل الارتباط بين مستوى تفعيل مجتمعات التعلم المهنية ومستوى الكفاءات الريادية البيداغوجية والدافعية لتوسيع الذات

البعد	تفعيل مجتمعات التعلم المهنية	الكفاءات الريادية البيداغوجية	الدافعية لتوسيع الذات
تفعيل مجتمعات التعلم المهنية	١	**٠,٣٧٥	**٠,٢٠٣
الكفاءات الريادية البيداغوجية	**٠,٣٧٥	١	**٠,٣٣٨
الدافعية لتوسيع الذات	**٠,٢٠٣	**٠,٣٣٨	١

** دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١

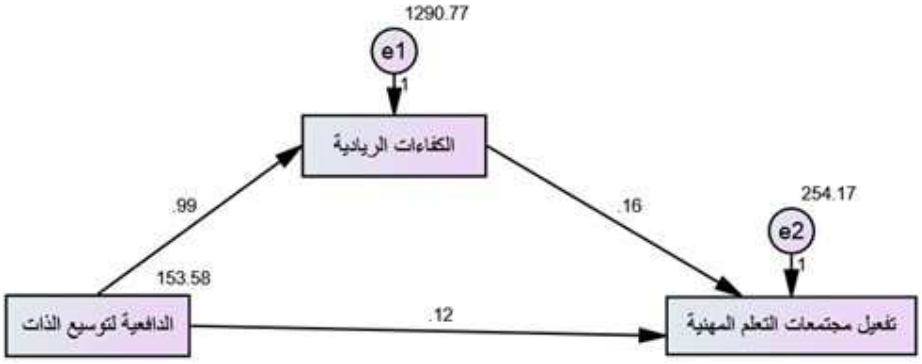
يتضح من نتائج الجدول (٣٤) ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين درجات العينة في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية من جهة وبين الكفاءات الريادية البيداغوجية؛ حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٣٧٥) وهي قيمة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، فيما قُدرت قيمة معامل التحديد r^2 كمقياس للدلالة العملية والأهمية التربوية للنتيجة التي ثبت وجودها إحصائيًا بـ (٠,١٤)، وهو ما يعني أن (١٤ ٪) من التغير في درجات العينة في الكفاءات الريادية البيداغوجية يمكن تفسيرها عن طريق التغير في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين درجات العينة في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية من جهة وبين الدافعية لتوسيع الذات؛ حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٢٠٣) وهي قيمة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، فيما قُدرت قيمة معامل التحديد r^2 بـ (٠,٠٤) مما يعني أن (٤٪) من التغير في درجات العينة في الدافعية لتوسيع الذات يمكن تفسيرها عن طريق التغير في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين درجات العينة في الدافعية لتوسيع الذات من جهة وبين الكفاءات الريادية البيداغوجية؛ حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٣٣٨) وهي قيمة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، كما قُدرت قيمة معامل التحديد r^2 بـ (٠,١١) مما يعني أن (١١٪) من التغير في درجات العينة في الكفاءات الريادية البيداغوجية يمكن تفسيرها عن طريق التغير في الدافعية لتوسيع الذات.

<u>السؤال السابع</u>: ما القدرة لمتغيري الدافعية لتوسيع الذات والكفاءات الريادية البيداغوجية للتنبؤ بمستوى تفعيل مجتمعات التعلم المهنية لدى معلمات الاقتصاد المنزلي؟

في ضوء ما توصلت إليه نتائج تحليل الفروض المتعلقة بدراسة العلاقات الارتباطية بين متغيرات الدراسة الثلاث، وحيث تم التحقق من وجود علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين تلك المتغيرات. على ذلك، تم بناء نموذج بنائي مقترح لنمذجة العلاقات بين متغيرات الدراسة من خلال رسم نموذج لتلك العلاقات فيما تم اختبار مدى مطابقة بيانات الدراسة الحالية للنموذج المقترح باستخدام برنامج AMOS-V26، لعمل أسلوب تحليل المسار على افتراض أن الدافعية لتوسيع الذات هو متغير مستقل، والكفاءات الريادية البيداغوجية متغير وسيط، وتفعيل

مجتمعات التعلم المهنية متغير تابع، ويوضح الشكل (٥) تقديرات المسار التخطيطي لأفضل نموذج لتحليل المسار بين المتغيرات.



شكل (٥) المسار التخطيطي لأفضل نموذج لتحليل المسار بين الدافعية لتوسيع الذات والكفاءات الريادية البيداغوجية وتفعيل مجتمعات التعلم المهنية

تم حساب مؤشرات حسن مطابقة النموذج المقترح مع بيانات الدراسة الحالية، والجدول (٣٥) التالي يوضح هذه المؤشرات وفقاً (حسن، ٢٠٠٨، ٣٧٠- ٣٧١).

جدول (٣٥) مؤشرات حسن المطابقة وقيمة المؤشر والمدى المثالي لكل مؤشر لنموذج تحليل المسار بين الكفاءات الريادية البيداغوجية والدافعية لتوسيع الذات وتفعيل مجتمعات التعلم المهنية

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدي المثالي للمؤشر	قيمة المؤشر التي تشير الي أفضل مطابقة
نسبة مربع كاي / درجة الحرية (k^2/df)	٠,٠٥٥	صفر الى ٥	من صفر الى ١
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	١	صفر الى ١	١
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	٠,٩٩٩	صفر الى ١	١
مؤشر المطابقة المعيارية (NFI)	٠,٩٩٩	صفر الى ١	١
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	١	صفر الى ١	١
مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٩٩٧	صفر الى ١	١
مؤشر المطابقة التزايدي (IFI)	٠,٦٢٤	صفر الى ١	١
مؤشر الملائمة اللامعياري (TLI)	٠,٦٠١	صفر الى ١	١
جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠١	صفر الى ١	٠

يتضح من الجدول (٣٥) أن جميع مؤشرات حسن المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر؛ مما يدل على مطابقة النموذج للبيانات بشكل ملائم ويؤكد جودته، فيما تتضح مسار العلاقات بين المتغيرات الثلاثة، من حيث إن الكفاءات الريادية البيداغوجية متغير وسيط بين الدافعية لتوسيع

الذات وتفعيل مجتمعات التعلم المهنية. ويُمكن عرض نتائج التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية للمتغير المستقل على المتغير التابع للنموذج البنائي في الجدول (٣٦).

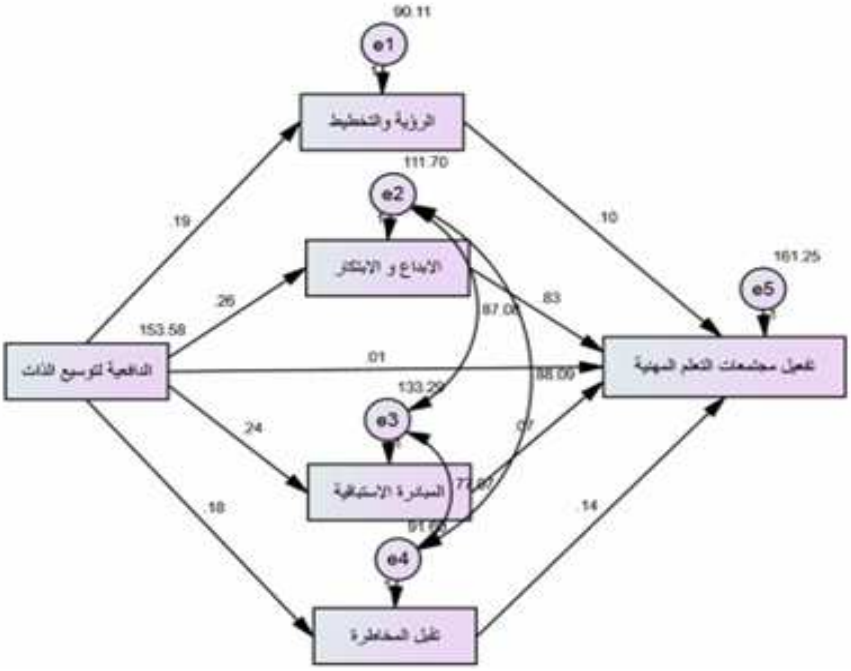
جدول (٣٦) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لدافعية توسيع الذات والكفاءات الريادية البيداغوجية كمتغير وسيط في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية

المتغير المستقل	التأثير من خلال المتغير الوسيط (الكفاءات الريادية البيداغوجية)			المتغير التابع
	التأثير المباشر	التأثير غير المباشر	التأثير الكلي	
الدافعية لتوسيع الذات	٠,٩٩	-	٠,٩٩	الكفاءات الريادية البيداغوجية
الكفاءات الريادية البيداغوجية	٠,١٦	-	٠,١٦	تفعيل مجتمعات التعلم المهنية
الدافعية لتوسيع الذات	٠,١٢	٠,١٦ X٠,٩٩ = ٠,١٥	٠,٢٧	تفعيل مجتمعات التعلم المهنية

يتضح من الجدول (٣٦):

- وجود تأثير مباشر موجب للدافعية لتوسيع الذات على الكفاءات الريادية البيداغوجية بلغ (٠,٩٩) وهي قيمة كبيرة مما يشير الى التأثير القوي للدافعية لتوسيع الذات على الكفاءات الريادية البيداغوجية.
- وجود تأثير مباشر موجب للكفاءات الريادية البيداغوجية على تفعيل مجتمعات التعلم المهنية بلغ (٠,١٦) مما يشير إلى التأثير القوي للكفاءات الريادية البيداغوجية على تفعيل مجتمعات التعلم المهنية.
- وجود تأثير مباشر موجب للدافعية لتوسيع الذات على تفعيل مجتمعات التعلم المهنية بلغ (٠,١٢)، وكذلك تأثير غير مباشر موجب قدره (٠,١٥) من خلال الكفاءات الريادية البيداغوجية كمتغير وسيط وبذلك بلغ التأثير الكلي (٠,٢٧) وهي قيمة كبيرة؛ مما يشير الى التأثير القوي لدافعية توسيع الذات على تفعيل مجتمعات التعلم المهنية.

وبهدف إيضاح أكثر أبعاد الكفاءات الريادية البيداغوجية تأثيرًا، والتي لها دور المتغير الوسيط بين الدافعية لتوسيع الذات وتفعيل مجتمعات التعلم المهنية؛ تم تحليل المسار وفقًا لأبعاد الكفاءات الريادية البيداغوجية. والشكل (٦) يوضح ذلك.



شكل (٦) نموذج تحليل المسار وفقاً لأبعاد الكفاءات الريادية كمتغير وسيط بين الدافعية لتوسيع الذات وتفعيل مجتمعات التعلم المهنية

ولاختبار المطابقة؛ تم حساب مؤشرات حسن مطابقة النموذج مع بيانات الدراسة الحالية، والجدول (٣٧) يوضح هذه المؤشرات.

جدول (٣٧) مؤشرات حسن المطابقة وقيمة المؤشر والمدى المثالي لكل مؤشر لنموذج تحليل المسار بين أبعاد الكفاءات الريادية البيداغوجية والدافعية لتوسيع الذات وتفعيل مجتمعات التعلم المهنية

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدي المثالى للمؤشر	قيمة المؤشر التى تشير الى أفضل مطابقة
نسبة مربع كاي / درجة الحرية (k^2 /df)	٠,٤١٥	صفر الى ٥	من صفر الى ١
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٨٩٨	صفر الى ١	١
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	٠,٤٦٦	صفر الى ١	١
مؤشر المطابقة المعيارية (NFI)	٠,٨٨١	صفر الى ١	١
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٨٨٤	صفر الى ١	١
مؤشر المطابقة النسبى (RFI)	٠,٥٥٢	صفر الى ١	١
مؤشر المطابقة التزايدي (IFI)	٠,٨٨٦	صفر الى ١	١
مؤشر الملائمة اللامعياري (TLI)	٠,٥٦٦	صفر الى ١	١
جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٣١٣	صفر الى ١	٠

يتضح من الجدول (٣٧)، أن جميع مؤشرات حسن المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر؛ مما يشير إلى مطابقة النموذج للبيانات بشكل ملائم ويؤكد جودته، فيما تتضح مسار العلاقات بين أبعاد الكفاءات الريادية البيداغوجية كمتغير وسيط بين الدافعية لتوسيع الذات وتفعيل مجتمعات التعلم المهنية. والجدول (٣٨) يعرض نتائج التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية لدافعية توسيع الذات على المتغير التابع تفعيل مجتمعات التعلم المهنية، في ضوء أبعاد الكفاءات الريادية البيداغوجية كمتغير وسيط للنموذج البنائي.

جدول (٣٨) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لدافعية توسيع الذات وأبعاد الكفاءات الريادية البيداغوجية كمتغير وسيط في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية

المتغير المستقل	التأثير			المتغير التابع	المتغير الوسيط
	التأثير المباشر	التأثير غير المباشر من خلال المتغير الوسيط	التأثير الكلي		
الدافعية لتوسيع الذات	٠,١٩	–	٠,١٩	الرؤية والتخطيط	
	٠,٢٦	–	٠,٢٦	الإبداع والابتكار	
	٠,٢٤	–	٠,٢٤	المبادرة والاستباقية	
	٠,١٨	–	٠,١٨	تقبل المخاطرة	
الرؤية والتخطيط	٠,١٠	–	٠,١٠	تفعيل مجتمعات التعلم المهنية	
الإبداع والابتكار	٠,٨٣	–	٠,٨٣		
المبادرة والاستباقية	٠,٠٧	–	٠,٠٧		
تقبل المخاطرة	٠,١٤	–	٠,١٤		
الدافعية لتوسيع الذات	٠,٠١	٠,٠١٩	٠,٠٢٩		الرؤية والتخطيط
	٠,٠١	٠,٢٢	٠,٢٣		الإبداع والابتكار
	٠,٠١	٠,٠١٧	٠,٠٢٧		المبادرة والاستباقية
	٠,٠١	٠,٠٢٥	٠,٠٣٥		تقبل المخاطرة

يتضح من الجدول (٣٨):

- وجود تأثير مباشر موجب للدافعية لتوسيع الذات على أبعاد الكفاءات الريادية البيداغوجية (الرؤية والتخطيط، الإبداع والابتكار، المبادرة والاستباقية، تقبل المخاطرة) بلغ (٠,١٩، ٠,٢٦، ٠,٢٤، ٠,١٨) على التوالي وهي قيم كبيرة؛ مما يشير إلى التأثير القوي للدافعية لتوسيع الذات عليها.
- وجود تأثير مباشر موجب لأبعاد الكفاءات الريادية البيداغوجية (الرؤية والتخطيط، الإبداع والابتكار، المبادرة والاستباقية، تقبل المخاطرة) على تفعيل مجتمعات التعلم المهنية بلغ (٠,١٠، ٠,٨٣، ٠,٠٧، ٠,١٤) على التوالي، ويتضح أن أكثر أبعاد الكفاءات الريادية البيداغوجية تأثيرًا على تفعيل مجتمعات التعلم المهنية هو بُعد الإبداع والابتكار.

- وجود تأثير غير مباشر موجب للدافعية لتوسيع الذات على تفعيل مجتمعات التعلم المهنية من خلال متغيرات وسيطة وهى أبعاد الكفاءات الريادية البيداغوجية (الرؤية والتخطيط، الإبداع والابتكار، المبادرة والاستباقية، تقبل المخاطرة) بلغ (٠,٠١٩، ٠,٢٢، ٠,٠١٧، ٠,٠٢٥) على التوالي، ويتضح من النتيجة أن أكثر أبعاد الكفاءات الريادية البيداغوجية تأثيرًا في دور المتغير الوسيط بين دافعية توسيع الذات وتفعيل مجتمعات التعلم المهنية هو بُعد الإبداع والابتكار، حيث بلغت قيمة التأثير الكلي (٠,٢٣) وهي قيمة كبيرة مما يشير إلى التأثير الكبير لبُعد الإبداع والابتكار في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية.

مناقشة نتائج العلاقات بين متغيرات الدراسة:

أظهرت نتائج السؤال السادس والسابع؛ وجود علاقة ارتباط موجبة قوية بين درجة تفعيل المعلمات لمجتمعات التعلم المهنية وبين درجة كفاءاتهن الريادية البيداغوجية، أيضًا، وجود علاقة ارتباط موجبة قوية بين درجة تفعيل المعلمات لمجتمعات التعلم المهنية وبين درجة دافعيتهن لتوسيع ذواتهن، وكذلك، وجود علاقة ارتباط موجبة قوية بين درجة دافعية المعلمات لتوسيع ذواتهن وبين درجة كفاءاتهن الريادية البيداغوجية. فيما تم التوصل لنموذج قوي يتمتع بجودة عالية لتحليل مسار العلاقات بين متغيرات الدراسة الثلاثة، تفعيل مجتمعات التعلم المهنية، والكفاءات الريادية البيداغوجية، والدافعية لتوسيع الذات. وتتفق هذه النتائج بشكل نوعي مع نتائج دراسات أخرى سابقة؛ من حيث تأثير مجتمعات التعلم المهنية ودورها وعلاقتها بكفاءات نوعية أخرى لدى المعلم، مهنية أو شخصية؛ كمهارات التفكير التأملي، الإرهاق النفسي، مهارات القيادة، الكفاءة الذاتية والجماعية، الفاعلية الفردية والجماعية، الأداء الأكاديمي، مهارات التدريس، المعرفة الشخصية، الهوية المهنية، ورأس المال الاجتماعي كما في دراسة (آدم وآخرون، ٢٠٢٣؛ البلطان، ٢٠٢٢؛ الحازمي، ٢٠٢٢؛ الديك وآخرون، ٢٠٢٢؛ الضفيري وآخرون، ٢٠٢١؛ عنود العتيبي، ٢٠٢٢؛ عطيف وشراحيلي، ٢٠٢١؛ المسعودي والبشري، ٢٠٢٣؛ Anderson& Olivier, 2022؛ Cai et al., 2022؛ Caminero,2023؛ Chaney, 2023؛ Cheng & Chang, 2020؛ Daly Sweeney, 2021؛ DeGraw, 2020؛ Espinola, 2023؛ Myers, 2022؛ Ninković et al., 2022؛ Parlar et al., 2019؛ Spriggs-Loring, 2023؛ Thomas, 2023؛ Wilson, 2023). فيما تُبرز النتائج أهمية كبيرة لقوة العلاقات وتأثيراتها المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة الثلاثة، من خلال:

- وجود تأثير قوي لمتغير الدافعية لتوسيع الذات على الكفاءات الريادية البيداغوجية؛ إذ قد يكون لدوافع المعلمات القوية لتوسيع خبراتهن الشخصية دورًا إيجابيًا في دفعهن نحو تنمية مهاراتهن التدريسية وتطوير كفاءاتهن الريادية البيداغوجية؛ لتلبية متطلبات التعليم المستمرة ومواجهة تحدياته.
- وجود تأثير قوي للكفاءات الريادية البيداغوجية على تفعيل مجتمعات التعلم المهنية؛ إذ أن المعلمات اللاتي يتمتعن بكفاءات ريادية بيداغوجية عالية قد يكونن أكثر استعدادًا وقدرة

للمشاركة في مجتمعات التعلم المهنية بفاعلية، بينما قد يكون لديهن إسهامات قوية ومؤثرة في تحفيز زميلاتهن، وفي تقديم أفكارًا وتصورات جديدة ورؤى مبتكرة.

- وجود تأثير قوي لمتغير الدافعية لتوسيع الذات على تفعيل مجتمعات التعلم المهنية؛ إذ يُمكن أن تُظهر المعلمات اللاتي يمتلكن دوافعًا قوية لتطوير أنفسهن وزيادة قدراتهن الذاتية استعدادًا أكبر للمشاركة والتفاعل في بيئات مجتمعات التعلم المهنية، من خلال تعزيز قدرات المعلمات على استكشاف واغتنام فرص التعلم المتنوعة لزيادة وتطوير أنفسهن، الأمر الذي ينعكس على نشاطها في تعزيز بيئة مجتمعات التعلم المهنية، ويؤثر إيجابًا على تعاونها وقدرتها على مشاركة وتبادل التجارب والخبرات بما يسهم في تطوير البيئة التعليمية ويحسن مستويات التعلم.
- وجود تأثير كبير لبُعد "الإبداع والابتكار" في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية، كأحد المتغيرات الوسيطة المتمثلة في أبعاد الكفاءات الريادية البيداغوجية بين الدافعية لتوسيع الذات وتفعيل مجتمعات التعلم المهنية؛ ويمكن تفسير ذلك، فيما قد يكون الإبداع هو الركيزة التي تربط بين الأبعاد الريادية الأخرى، مثل المبادرة والاستباقية والمخاطرة الواعية، مما يعزز التفاعل الإيجابي بينها، ويمنح الكفاءات الريادية هذا الدور الوسيط، كما يُمكن فهم هذا التأثير في ضوء فهم طبيعة عمليات التوسع الذاتي لدى المعلمات، واللاتي يُظهرن من خلاله ميلًا لاستكشاف وتطوير ذواتهن، واستعدادًا للاستزادة من المعرفة والمهارات والخبرات الجديدة، لغرض تحقيق أهدافهن الشخصية والمهنية، تلعب هذه العمليات دورًا في تحفيز قدراتهن ومهاراتهن الإبداعية والابتكارية، وهو ما ينعكس إيجابًا على قدراتهن في تعزيز التخطيط لتحسين خبرات التعلم، وفي تطوير استراتيجيات وتقنيات تدريس جديدة وفعالة، وفي توظيف أنشطة تعليمية مبتكرة، وفي حل المشكلات التعليمية بطرق إبداعية، وكذلك في إدارة وتدبير الموارد اللازمة وتعظيمها؛ الأمر الذي يحفزهن على التفاعل والتعاون الإيجابي، ويشجعهن على تبادل الأفكار والتجارب والخبرات، مما يُعزز من أدوارهن ومشاركاتهن في مجتمعات التعلم المهنية ويُسهم في تفعيلها.

وتتفق النتائج الأخيرة بشكل أو آخر مع غيرها من الدراسات السابقة؛ من حيث التركيز على دوافع التوسع الذاتي ودوره وعلاقاته، وطبيعة تأثيره وتأثره كمتغير وسيط ومُنبّئ لغيره من المتغيرات، كالتدفق في العمل (النواجحة، ٢٠٢٣)، والإعلاء الأخلاقي (عباس، ٢٠٢٢)، والرفاهية الفردية، وكفاءة الذات، واحترام الذات، والرضا عن الحياة (Liu et al., 2022)، واندماج الهوية والفعالية الذاتية والجماعية (Besta et al., 2017)، وشغف العمل (Krannitz, 2015)، والتوجه نحو التعلم الخدمي (Brody & Wright, 2004). ومن حيث الاهتمام بالريادة البيداغوجية وعلاقتها بغيرها من المتغيرات، كالإبداع والكفاءة الذاتية لدى المعلمين (Handayani & Ridlo, 2020; Sulawartisari & Kardiyem, 2023)، وممارسات القيادة الريادية (Akkaya, 2021)، فعالية المعلم، والحاجة لتحقيق النجاح (Feriady & Santoso, 2020)، ونية التحول لمعلم ريادي (Fry, 2018).

بشكل عام تكشف النتائج أهمية متغيرات الدراسة وطبيعة علاقتها البينية، فيما يُظهره النموذج من تفاعلًا إيجابيًا وتأثيرًا قويًا بين الدوافع الشخصية للتعلم والتطوير لتوسيع الذات، وبين

تحقيق التميز والريادة البيداغوجية، والمشاركة الفعالة في مجتمعات التعلم المهنية؛ الأمر الذي يُشدد على تشجيع ودعم معلمات الاقتصاد المنزلي في تحفيز دوافعهن لتوسيع ذواتهن، وفي تطوير كفاءاتهن الريادية، والمساهمة في تحسين بيئة مجتمعات التعلم المهنية.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة، يُمكن التوصية بما يلي:

- تطبيق مجتمعات التعلم المهنية كآلية منهجية معتمدة بالبيئة التعليمية الرسمية لتطوير أداء معلمات الاقتصاد المنزلي وتحسين جودة تعليم المادة، وذلك من خلال دعم المعلمات وتشجيعهن على تفعيل الممارسات الفعالة بمجتمعات التعلم العالية الأداء، وتوفير التجهيزات والموارد المادية والتكنولوجية والقواعد العلمية البحثية اللازمة، إلى جانب الدعم النفسي والمعنوي والتنظيمي.
- تأسيس رؤية واضحة وشاملة لتطوير مجال تعليم علوم الأسرة والاقتصاد المنزلي، على مستوى الخبراء والتربويين والمعلمين والمسؤولين؛ لرسم السياسات البيداغوجية والرسالة التعليمية وتحديد الأهداف وبناء الخطط الاستراتيجية لتحديث مناهج ومقررات الاقتصاد المنزلي بمختلف المراحل الدراسية في ضوء التوجهات الآنية والمستقبلية للمادة، مع إرساء الآليات الجادة لتنفيذها.
- تطوير المواد والبرامج التدريبية سواء التقليدية أو الإلكترونية التي تُركز على معايير جودة أداء المعلمات وممارساتهن التعليمية التعلمية الاحترافية بمجتمعات التعلم المهنية الفعالة، وإتاحتها لكافة المعلمات لتعزيز معرفتهن ومهاراتهن وقيّمهن اللازمة.
- التركيز على الممارسات والفعاليات والأنشطة التي من شأنها تعزيز ممارسات التفكير والتأمل المهني والإبداع والابتكار لدى المعلمات، والتي تُكسبهن مهارات التعاون والمشاركة الإيجابية، وتضمن تبادل الخبرات والتجارب الناجحة، والتي كذلك تدعم جهودهن لتطوير أنفسهن، وتقدم لهن الفرص لتوسيع ذواتهن.
- تعزيز الكفاءات الريادية البيداغوجية لدى المعلمات من خلال دعمهن وتحفيزهن مهنيًا على؛ تجريب الاستراتيجيات التدريسية والتقنيات التعليمية الجديدة، تطوير المواد التعليمية المبتكرة، توظيف الأنشطة المثيرة لاهتمام الطالبات لإثراء بيئة التعلم وتحقيق جودته. أيضًا، مساندتهن على إجراء البحوث الميدانية، اكتساب المهارات وتوسيع الخبرات الشخصية والمهنية، تدبير وتعظيم الموارد، إطلاق وتبني مشاريع تنموية وتوعوية تُصقل مهارات الطالبات وتخدم البيئة المحلية، وتقديم وتفعيل المبادرات الاستباقية لحل المشكلات التعليمية وتحسين إنجاز الطالبات.
- تقديم الدورات التدريبية وعقد ورش العمل التقليدية والإلكترونية المتخصصة؛ لتطوير الكفاءات الريادية البيداغوجية لدى معلمات الاقتصاد المنزلي.

- إكساب الطالبات/معلمات الاقتصاد المنزلي مهارات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية الجيدة وتطوير معارفهن وممارساتهن حولها، بالإضافة إلى الكفاءات الريادية البيداغوجية؛ من خلال دمجها وتضمينها في خطط ومقررات برامج إعداد معلمة الاقتصاد المنزلي.

المقترحات:

في ضوء ما خلصت إليه الدراسة الحالية؛ يُمكن اقتراح النقاط البحثية التالية:

- تحليل تأثير برنامج إرشادي موجه نحو توسيع الذات على تعزيز الكفاءات الريادية البيداغوجية وأداء المعلمات في مجتمعات التعلم الرقمية.
- تقييم مجتمعات التعلم المهنية لدى معلمات الاقتصاد المنزلي في بيئات تعليمية أخرى في إطار علاقاتها بعوامل شخصية ونفسية ومتغيرات مهنية أخرى.
- بناء البرامج التدريبية الإلكترونية عبر الإنترنت لتطوير مجتمعات التعلم المهنية الجيدة.
- تحليل دور مجتمعات التعلم المهنية في تحسين جوانب متنوعة لتعلم الطالبات.
- دراسة المهارات اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية عبر شبكات التواصل ومتطلباتها.
- مناقشة فعالية الكفاءات الريادية البيداغوجية لمعلمات الاقتصاد المنزلي في تنمية مهارات الريادة لدى الطالبات، وفي تحقيق جوانب تعليمية أخرى.
- فحص الدافعية لتوسيع الذات لدى فئات أخرى من المعلمات وفي بيئات تعليمة مغايرة وتحليل أثرها على الأداء التدريسي لدى المعلمات.

المراجع:

- إبراهيم، محمد عبد الناصر القناوي، حسان، حسن محمد إبراهيم، والإخناوى، محمد السيد محمد. (٢٠١٨). *مجتمعات التعلم المهنية مدخل لمواجهة بعض مشكلات مدارس التعليم الثانوي الصناعي في مصر: دراسة ميدانية* (رسالة ماجستير منشورة). جامعة المنصورة.
- أبو دية، عدنان أحمد. (٢٠١٧). *أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات*. دار أسامة للنشر والتوزيع.
- أبو زيد، عمرو صالح عبد الفتاح. (٢٠١١). بناء مجتمعات التعلم المعرفي الشبكي وأثرها على معلمي العلوم. *مجلة كلية التربية بالفيوم*، (١١)، ١٦٧- ٢٢٠.
- أبو شهاب، سناء نمر. (٢٠١٨). *مدخل إلى التربية الأخلاقية والتعليم وآثارها على إنماء المجتمع*. دار المعتز للنشر والتوزيع.
- الإخناوى، محمد السيد محمد. (٢٠١٦). متطلبات تجويد الأداء المدرسي بالتعليم الثانوي الصناعي في مصر في ضوء مدخل مجتمعات التعلم المهنية. *مجلة كلية التربية*، ٦٤ (٤)، ٨٢ - ١٦٢.
- آدم، أمينة خلف محمد، البحيري، خلف محمد، ووهبة، عماد صموئيل. (٢٠٢٣). نموذج مقترح لتعزيز الهوية المهنية للمعلمين باستخدام مجتمعات التعلم المهنية في مصر. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، (١)، ١٤- ٢٨.
- إركينز، كساندرا، وتودايل، إريك. (٢٠١٥). *الإدارة المدرسية قائد أم منظومة: إطار عمل لقادة المجتمع المهني للتعلم داخل المدارس*. (ترجمة أسماء عليوه). مجموعة النيل العربية.

- الإمام، يوسف الحسيني. (٢٠١٩). مجتمعات التعلم المهنية: نهج بنائي لتطوير ثقافة التدريب والتنمية المهنية في المؤسسات التعليمية. *المجلة العربية لبحوث التدريب والتطوير*، ٢ (٥)، ١- ٣٠.
- بدران، شبل. (٢٠١٥). قيادة عملية التعليم والتعلم .*مجلة التربية المعاصرة*، ٣٢ (١٠١)، ٣٩- ٦٤.
- البرعمي، يوسف، وعبد الرشيد، ناصر. (٢٠٢٠). تصور مقترح لتفعيل الإشراف التربوي المعتمد على مجتمعات التعلم المهنية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، ١٧ (٦٥)، ٢١٢- ٢٤٦.
- بركات، حبيبة محمد صابر. (٢٠٢٠). متطلبات التنمية المهنية للمشرفات التربويات برياض الأطفال في ضوء مجتمعات التعلم المهنية. *مجلة الطفولة*، (٣٦)، ٥٣٥- ٥٦١.
- البلطان، إبراهيم بن عبد الله سليمان. (٢٠٢٢). دور مجتمعات التعلم المهنية في تنمية المعرفة والمسؤولية المهنية لمعلمي العلوم وتصوراتهم نحو معوقات تطبيقها. *مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية*، (١٠)، ٢٨- ٥٩.
- توفيق، فيفي أحمد (٢٠١٧). سيناريو مستقبلي لتفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج. *المجلة التربوية*، ٤٧، ١١٣- ٢٦٠.
- جريج، راسل. (٢٠١٩). *كيف تصبح معلمًا متميزًا للمرحلة الابتدائية*. دار الفاروق للنشر والتوزيع.
- جونسون، مارك. (٢٠١٩). *رعاية القيادة في المجتمع التعلمي المهني*. دار الكتاب التربوي.
- الحازمي، عبدالله بن أحمد يحيى أبو طالب. (٢٠٢٢). دور مجتمعات التعلم المهنية في علاج الفاقد التعليمي من وجهة نظر معلمي مقرر لغتي الجميلة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .*مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (٢٦)، ٤٩٥- ٥٢٢.
- الحر، عبد العزيز محمد. (٢٠١١). *أدوات مدرسة المستقبل: القيادة التربوية*. ط٢. مكتب التربية لدول الخليج.
- الحربي، مروان بن علي، وكردي، ساندي بنت فاروق إبراهيم. (٢٠٢٣). فاعلية أنشطة دور مجتمعات التعلم الطلابية في اكتساب مهارات التفكير وإدارة المعرفة وما وراء دافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة .*مجلة التربية*، ١ (١٩٨)، ٢٣١- ٢٧٤.
- حسن، عزت عبد الحميد. (٢٠٠٨). *الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، تطبيقات باستخدام برنامج ليزرل LISREL8.8*. دار المصطفى للطباعة والنشر.
- الخريمى، بيان عبد العزيز، وطيب، عزيزة عبد الله عبد الرحمن. (٢٠٢٠). درجة جاهزية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٢ (٢١)، ٥٨- ٨٤.
- الخليوي، لينا، والقحطاني، عبير حسن. (٢٠٢٢). الدور الريادي لعضو هيئة التدريس بجامعة الملك سعود في ضوء انضمامها للهيئة الملكية بمدينة الرياض. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (٨٥)، ٤٢- ٥٧.
- داوود، أحمد عيسى. (٢٠١٤). *أصول التدريس النظري والعملي*. دار يافا العلمية.
- دوفور. ريتشارد، وإيكر. روبرت. (٢٠٠٨). *المجتمعات المهنية التعّلمية أثناء العمل: أفضل الأساليب لزيادة تحصيل الطلاب*. ط٢. دار الكتاب التربوي.

- دوفور، ريتشارد، دوفور، ريبكا، إيكر، روبرت، ماني، توماس، وماتوس مايك. (٢٠١٩). *التعلم عن طريق العمل دليل للمجتمعات التعلمية المهنية أثناء العمل*. ط٣. دار الكتاب التربوي.
- الديك، سامية عمر فارس، حزبون، غريس نصري، عابد، غدير ثابت، وناصر، إيناس. (٢٠٢٢). دور مجتمعات التعلم المهنية في تعزيز المهارات الحياتية لدى المعلمين في فلسطين .*مجلة المناهج وطرق التدريس*، ١ (١٣)، ٢٩- ٥٢.
- الرباحي، نداء عودة عبد العزيز، والسعايدة، منعم عبد الكريم. (٢٠١٧). *دور مجتمعات التعلم المهنية لمعلمي العلوم وأساليب تفعيل هذه المجتمعات من وجهة نظر المعلمين أنفسهم* (رسالة ماجستير منشورة). الجامعة الأردنية، عمان.
- الروبي، حنان أحمد. (٢٠١٩). دور كليات التربية في تلبية متطلبات مجتمعات التعلم المهنية لدى طلابها في ضوء رأس المال الثقافي. *مجلة كلية التربية*. جامعة بني سويف، ١، ١- ٨٥.
- الزايد، زينب بنت عبدالله. (٢٠١٨). تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم معلمات المرحلة الثانوية. *رسالة التربية وعلم النفس*، (٦٢)، ٥٥- ٧٩.
- الزايد، زينب عبد الله، وحج عمر، سوزان حسين. (٢٠١٦). تأثير مجتمعات التعلم المهنية على الإنترنت في فهم معلمات العلوم لطبيعة العلم وممارسات تدريسها. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١٢ (٣)، ٣٤٩- ٣٦٢.
- السيد، سوزان محمد حسن. (٢٠١٧). الريادية في تعليم العلوم من وجهة نظر معلمي ومعلمات علوم المرحلة الإعدادية واتجاهاتهم نحو تطبيقها في تدريس المادة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٨١(٨١)، ١٨٣- ٢٣١.
- الشاذلي، عامر، والمطري، محمد. (٢٠٢١). تصور مقترح لتفعيل مجتمعات التعلم في الجامعة كمدخل لتحقيق متطلبات الجودة. *المجلة العربية للنشر العلمي*، (٣٠)، ٤٥٧- ٤٧٩.
- شاهين، أحمد أنور السيد سند. (٢٠٢١). مجتمعات التعلم المهنية عبر الإنترنت لمواجهة جائحة فيروس كورونا في ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية وإمكان الإفادة منها في مصر. *مجلة التربية*، ٤ (١٩٢)، ٣٦٣- ٤٢٧.
- شرشوح، منى محمد عطية. (٢٠٢٠). الكفاءات الريادية لدى معلمي التربية الرياضية بمحافظة الإسكندرية. *المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة*، ٣ (٩٠)، ٣٥٣- ٣٨٥.
- الشعبي، وليد عبدالله غازي. (٢٠٢٠). مدى توظيف مجتمعات التعلم المهنية في تطوير الممارسات الصفية لدى معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية*، ٢٠ (٤)، ٥٢١ - ٥٥٨.
- الشعيلي، سعود سليم سعد. (٢٠٢٣). مستوى توافر كفايات بناء ودعم مجتمعات التعلم المهنية لدى معلمي مدارس محافظة الداخلية بسلط عمان في ضوء نموذج ولاية سكوتيا الكندية (Canadian state of Nova Scotia Model). *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (٣٣)، ٢٧٥- ٢٩٦.
- الشلول، عبد المعطي أحمد علي. (٢٠٢٣). دور معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن في دعم مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهم. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٣١ (٢)، ٢٢١- ٢٢٨.
- الشمري، منى نايف. (٢٠٢٢). واقع مجتمعات التعلم المهنية لدى مديرات المدارس الثانوية بمدينة حائل من وجهة نظر المعلمات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٦ (٥٦)، ٨١- ١٠١.

- الشيدي، خالد بن جمعة بن خميس، القدام، محمد، وشحادة، فواز حسن إبراهيم. (٢٠٢٢). فاعلية مجتمعات التعلم المهنية في تطوير مهارات التقويم الإلكتروني لدى معلمي الرياضيات والعلوم في سلطنة عمان .*مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٦ (٤٠)، ٣٦- ٥١.
- الصالحية، فاطمة بنت محمد بن سالم، والهاشم، نور حياتى. (٢٠١٨). تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ودورها في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٩٧)، ٤٤٧ - ٤٧٢.
- الصغير، أحمد حسين. (٢٠٠٩). *مجتمعات التعلم نموذج لتحسين الممارسات المهنية في المدارس*. إثراء للنشر والتوزيع.
- الصقري، عواطف إبراهيم علي. (٢٠٢١). مجتمعات تعلم الهيئة التدريسية مدخل للتطوير المهني: أسسها ومقوماتها وأساليبها. *مجلة جمعية الثقافة من أجل التنمية*، ٢٠ (١٦٢)، ٣٤٥- ٤٢٨.
- الضفيري، ناجي بدر، العنزي، أحمد مبارك، والشمري، أحمد شلال. (٢٠٢١). فاعلية مجتمعات التعلم المهني في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في دولة الكويت .*مجلة كلية التربية*، (١٠٠)، ١٣٥- ١٨٨.
- طعيمة، رشدي أحمد. (١٩٩٩). *المعلم: كفاياته، إعداده، تدريبه*. دار الفكر العربي.
- عباس، محمد فؤاد عبد علي. (٢٠٢٢). *الإعلاء الأخلاقي وعلاقته بالشغف والتوسع الذاتي لدى طلبة الجامعة* (أطروحة دكتوراه غير منشورة). الجامعة المستنصرية، كلية التربية قسم العلوم التربوية والنفسية.
- عبد الرحمن، حسنية حسين. (٢٠١٨). مجتمعات التعلم: مدخل لتحقيق التنمية المهنية لمعلمي المدارس الثانوية العامة في مصر على ضوء خبرتي الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة. *مجلة التربية المقارنة والدولية*، ٤ (١٠)، ٢٦٣ - ٣٥١.
- عبد الرحيم، محمد سيد فرغلي. (٢٠٢١). برنامج لمعلمي الفلسفة أثناء الخدمة في ضوء مجتمعات التعلم المهنية لتنمية مهارات بحوث الأداء الإجرائية وتفريد التعليم، وأثره على استقلالية المتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (١٣٤)، ١١٥- ١٩٤.
- العتيبي، ابتسام تركى سالم. (٢٠٢٢). واقع تفعيل معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة بمدينة جدة لمجتمعات التعلم المهنية. *مجلة كلية التربية*، (١٠٥)، ٢٨٧ - ٣٣٢.
- العتيبي، بدور بنت ضيف الله. (٢٠٢٢). دور مجتمعات التعلم في تنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات الكيمياء بمدينة الرياض. *مجلة كلية التربية*، ٣٨ (١٠)، ٢٥٣- ٢٧٢.
- العتيبي، سعد بن محمد، والنفيسة، صالح بن إبراهيم. (٢٠٢١). معوقات أداء مجتمعات التعلم المهنية PLC من وجهة نظر معلمي العلوم في عفيف. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، ٤ (٣)، ٣٦٧ - ٤٠٥.
- العتيبي، عنود عائض. (٢٠٢٢). دور مجتمعات التعلم المهنية في تحسين جودة التعليم الابتدائي من وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة في مدينتي الدمام والجبيل بالمملكة العربية السعودية .*مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٦ (٥١)، ٢٧- ٥١.

- العسكري، سليمان إبراهيم. (٢٠١٦). مستقبليات تربوية: إدارة التغيير التربوي. *المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج*، ٢ (٧)، ٤٥- ٥٦.
- العصيلي، ليلى إبراهيم محمد، وبكر، سحر إبراهيم أحمد. (٢٠١٩). *دور مجتمعات التعلم في التنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم* (رسالة ماجستير منشورة). جامعة القصيم، السعودية.
- عطيف، يحيي منصور حسن، وشراحيلي، جابر بن عبدالله حسن. (٢٠٢١). برنامج تدريبي قائم على مجتمعات التعلم المهنية وأثره في تحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي التعليم العام. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (١٣٣)، ٤٠٣ - ٤٣٠.
- العنزي، وعد لافي، والمطيري، سارة هليل دخيل الله. (٢٠٢٣). المتطلبات التربوية لتعزيز مجتمعات التعلم المهنية لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في ضوء الاتجاهات العلمية المعاصرة. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، (١٤)، ٥٤١ - ٥٧٤.
- غنيم، إبراهيم أحمد، والجهمي، الصافي يوسف شحاته. (٢٠٠٨). *الكفاءات التدريسية في ضوء الموديولات التعليمية*. الأنجلو المصرية.
- فراج، حشمت عبد الحكم محمدين، وموسى، أحمد محمد بكري. (٢٠١٧). متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة التربية جامعة الأزهر*، ١ (١٧٢)، ١٣- ٧٢.
- اللاحم، أروى محمد، نواز، آلاء عبد الهادي علي، الصمعاني، عبير صالح، والحميد، نورة سليمان حسن. (٢٠٢٣). الممارسات القيادية المحققة لبناء مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الابتدائية الحكومية في منطقة القصيم من وجهة نظر المعلمات. *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*، ٣ (٩)، ٢٩٤- ٣٢٧.
- لوغران، جون. (٢٠٢٢). *ما يفعله المعلمون الخبراء: تعزيز المعرفة المهنية لممارستها في الفصول*. (ترجمة محمد معوض سيد). مكتبة العبيكان.
- ماتوس، مايك؛ دوفور، ريتشارد؛ دوفور، ريبكا؛ إيكر، روبرت؛ وماني، توماس. (٢٠١٩). *أجوبة مختصرة على الأسئلة المكررة عن المجتمعات التعلمية المهنية أثناء العمل*. دار الكتاب التربوي.
- محمد، ماهر أحمد حسن. (٢٠١٩). بناء مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتجويد الأداء الأكاديمي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الجامعة الإسلامية بغزة*، ٢٧ (٦)، ٦٢- ٩٢.
- مجاهد، فايزة أحمد الحسيني. (٢٠٢٢). مجتمعات التعلم الإلكترونية والتنمية المهنية للمعلمين في ظل جائحة فيروس كورونا "Covid-19": تجارب ورؤى. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، ٥ (٤)، ٩٣- ١٢٣.
- مخلوف، أسماء. (٢٠١٥). مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتطوير المدارس الابتدائية لمنطقة جازان في ضوء نموذج اوليفر هب وهوفمان. *مجلة التربية جامعة الأزهر*، ١٦٥ (٣)، ٣٤٠- ٣٥٦.
- المسعودي، عطا الله بن سلمان، والبشري، محمد بن شديد بن سالم. (٢٠٢٣). برنامج قائم على مدخل مجتمعات التعلم المهنية وفاعليته في تنمية مهارات التدريس الإبداعي والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الإسلامية بمدينة تبوك. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ١٢ (٥)، ٨٢٧- ٨٥٦.

- المطيري، هياء بنت عمر بن منير، والدغيم، خالد بن إبراهيم بن صالح. (٢٠١٨). واقع مجتمعات *التعلم المهنية لمعلمات العلوم ومتطلبات تطبيقها في المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم* (رسالة ماجستير منشورة). جامعة القصيم.
- المطيري، هياء. (٢٠١٨). *واقع مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات العلوم ومتطلبات تطبيقها في المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم* (رسالة ماجستير منشورة) جامعة القصيم، السعودية.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكوUNESCO). (٢٠١٨). التقرير العالمي لرصد التعليم المساءلة في مجال التعليم: الوفاء بتعهداتنا. ط٢. https://doi.org/10.54676/CGCZ9341
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكوUNSECO). (٢٠١٥). إعادة التفكير في التربية والتعليم نحو صالح مشترك عالمي.
- موكلي، فهد بن إبراهيم، وزيلعي، أحمد بن عبدالله. (٢٠٢٢). المعيقات التي تواجه معلمي الرياضيات في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية وفقا لآرائهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٦ (٣٦)، ٥٧- ٧٣.
- ناطور، هيا يوسف ناجي، والزعبي، زهير حسين محمد. (٢٠٢٢). *درجة ممارسة مديري المدارس لإدارة الموارد البشرية الخضراء وعلاقتها بمستوى السلوك الريادي لدى معلمي محافظة الزرقاء* (رسالة ماجستير منشورة). الجامعة الهاشمية، الزرقاء.
- النصيان، عبد الرحمن بن محمد بن نصيان. (٢٠٢٠). واقع مجتمعات التعلم المهني لمعلمي التربية الإسلامية بمنطقة القصيم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *١٤* (٢)، ١١١٧- ١١٥٧.
- النواجحة، زهير عبد الحميد. (٢٠٢٣). دافع توسيع الذات وعلاقته بالتدفق في بيئة العمل لدى معلمي المرحلة الأساسية. *مجلة العلوم التربوية*، *٢١* (٢١)، ١٧١- ١٩٠.
- هور، توماس. (٢٠١١). *فن القيادة المدرسية*. (ترجمة شحادة وليد). العبيكان للنشر.

- Admiraal, W. Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y.& Sligte, H. (2019). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers?. *Professional Development in Education*,(10), 1-15.
- Akkaya, R. (2021). *Girişimci liderlik, öğretmen girişimciliği ve pozitif psikolojik sermaye: Eğitim öRgütlerinde bir karma desen araştırması* (PhD) Marmara University.Turkey. https://www-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/dissertations-theses/girişimci-liderlik-öğretmen-girişimciliği-ve/docview/2617278729/se-2
- Alexander, R. (2008). *Essays on Pedagogy*. Routledge.
- Amorim N. R., Rodrigues V. P., Polega M.& Persons M. (2019). Career adaptability and entrepreneurial behavior in the K-12 classroom. *Teachers and Teaching, 25*(1), 90-109. https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1526783

- Anderson, S.& Olivier, D. (2022). A Quantitative study of schools as learning organizations: an examination of professional learning communities, teacher self-efficacy, and collective efficacy. *Research Issues in Contemporary Education*, *7*(1), 26-51.
- Aron, A., & Aron, E. (1986). *Love and the expansion of the self: Understanding attraction and satisfaction*. Hemisphere.
- Aron, A., Aron, E. N., & Smollan, D. (1992). Inclusion of other in the self-scale and the structure of interpersonal closeness. *Journal of Personality and Social Psychology*, *63*(4), 596–612.
- Aron, A., Aron, E., Lewandowski, G., Branand, B., & Mashek, D. (2022). Self-expansion motivation and inclusion of others in self: An updated review. *Journal of Social and Personal Relationships*, *39*(12), 3821-3852.
- Aron, A., Lewandowski, G. W., Jr., Mashek, D., & Aron, E. N. (2013). The self-expansion model of motivation and cognition in close relationships. In J. A. Simpson & L. Campbell (Eds.), *The Oxford handbook of close relationships* (pp. 90–115). Oxford University Press.
- Aron, Arthur & Aron, Elaine N. (1996). *Knowledge structures in close relationships: A social psychological approach*. Garth J. O. Fletcher, Julie Fitness. Lawrence Erlbaum Associates, 325–344.
- Arruti, A. & Paños-Castro, J. (2023). Assessing Non-University Teachers' Self-Perception of Entrepreneurial Competence: A Study of the Teachers of the Sagrada Familia Foundation in Spain. *Education Sciences*, *13*(5), 488. https://doiorg/10.3390/educsci13050488.
- Arruti, A., & Paños-Castro, J. (2020). International entrepreneurship education for preservice teachers: a longitudinal study. *Education Training*, *62*(7/8), 825–841. https://doi.org/10.1108/ET-04-2020-0098
- Asrizal, A., Hendri, A., Hidayati, H. & Festiyed. (20 November 2018). Penerapan Model Pembelajaran Penemuan Mengintegrasikan Laboratorium Virtual dan Hots untuk Meningkatkan Hasil Pembelajaran Siswa SMA *Kelas XI*. *https://doi.org/10.31227/osf.io/bknrf*.
- Bacigalupo, M. K., Kampylis, P., Punie, Y., & van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Publications Office of the European Union.

- Bernay, R., Stringer, P., Milne, & Jhagroo, J. (2020). Three Models of Effective School–University Partnerships. *New Zealand Journal of Educational Studies*, *55*, 133-148. https://doi.org/10.1007/s40841-020-00171-3
- Berry, B. (2013a). Teacherpreneurs: A Bold Brand of Teaching and Learning. *Science*, *340*(19), 309–310.
- Berry, B. (2013b). Teacherpreneurs and the future of teaching. *International Journal of Innovation, Creativity and Change, 1*(2), 25- 36.
- Besta, T., Jaśkiewicz, M., Kosakowska-Berezecka, N., Lawendowski, R., & Zawadzka, A. M. (2017). What do i gain from joining crowds? does self-expansion help to explain the relationship between identity fusion, group efficacy and collective action? *European Journal of Social Psychology*, *48*(2). https://doi.org/10.1002/ejsp.2332
- Bills A., Cook J.& Giles D. (2015). Understanding emancipatory forms of educational leadership through schooling justice work: An action research study into second chance schooling development. *School Leadership & Management*, *35*(5), 502- 523. https://doi.org/10.1080/13632434.2015.1107037
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A. m. Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. & Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. London: DfES.
- Bouckaert, M., & Kools, Q. (2018). Teacher educators as curriculum developers: exploration of a professional role. *European Journal of Teacher Education*, *41*(1), 32-49.
- Brodie, K. (2021). Teacher agency in professional learning communities. *Professional Development in Education*, *47*(4), 560-573. https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1689523
- Brody, S. M.& Wright, S. C. (2004). Expanding the Self through Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, *11*(1), 14-24.
- Bulger S. M., Jones E. M., Katz N., Shrewsbury G. &Wood J. (2016). Swimming with sharks: A physical educator's guide to effective crowdsourcing. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *87*(8), 21-26. https://doi.org/10.1080/07303084.2016.1216487
- Cai, Y., Wang, L., Bi, Y. & Tang, R. (2022). How Can the Professional Community Influence Teachers' Work Engagement? The Mediating Role of

Teacher Self-Efficacy. *Sustainability*. *14*(16):10029. https://doi.org/10.3390/su141610029

- Caminero, S. (2023). *Examining the relationship between professional learning communities and teacher burnout* (PhD). Seton Hall University. https://www.proquest.com/dissertations-theses/examining-relationship-between-professional/docview/2792882154/se-2
- Chaney, K. S. (2023). *The effect of embedded professional learning communities on teacher self-efficacy and collective efficacy in PLC model schools* (PhD). University of Arkansas. https://www-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/dissertations-theses/effect-embedded-professional-learning-communities/docview/2806396659/se-
- Cheng, Y., Chang, Y. (2020). A Study on the relationship between the teachers' awareness of teacher leadership and teachers' professional learning communities in junior high schools in tainan city. *School administrators research association*, (125), 16- 42. https://doi.org/10.6423/HHHC.202001
- Daly Sweeney, S. A. (2021). *A study of the relationship between quality of teacher collaboration in professional learning communities and teacher sense of efficacy* (PhD). Neumann University. https://www.proquest.com/dissertations-theses/study-relationship-between-quality-teacher/docview/2760545554/se-2
- Darling-Hammond, L.; Richard□on, N. (2009). *Teacher Learning: What Matters?*. Educ. Leadersh, *66*, 46–53.
- DeGraw, L. (2020). *A case study analysis: The perceptions of teachers in professional learning communities regarding teacher self-efficacy and daily instructional practice* (PhD). Northcentral University. https://www.proquest.com/dissertations-theses/case-study-analysis-perceptions-teachers/docview/2461010147/se-2
- Dennis D. V., Parker A. (2010). Treating instructional malpractice: Reflexive protocols for entrepreneurial teachers. *Childhood Education*, *86*(4), 249-254. https://doi.org/10.1080/00094056.2010.10523158
- East, K. A. (2015). *A study of professional learning communities: Characteristics of implementation and perceived effectiveness in improvement schools in West Virginia.* (PhD). Marshall University.

- Epler, Pam. (2020). *Enhancing Teaching and Leadership Initiatives with Teacherpreneurs: Emerging Research and Opportunities*. IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2074-1
- Erin K. Hughes, Erica B. Slotter & Gary W. Lewandowski Jr. (2020) Expanding Who I Am: Validating the Self-Expansion Preference Scale, *Journal of Personality Assessment*, *102*(6), 792-803.
- Espinola, M. (2023). *Teacher dialogue within professional learning communities: A conversation with a center or sides?* (PhD). University of Massachusetts Lowell. https://www-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/dissertations-theses/teacher-dialogue-within-professional-learning/docview/2821518036/se-2
- Feldman, J. & Fataar, A. (2014). Conceptualising the setting up of a professional learning community for teacher's pedagogical learning. *South African Journal Higher Education*, *28*(5), 1525- 1540.
- Feriady, M. H. & Santoso, A. (2020). Teacherpreneurship Determination Toward Teacher Innovation and Competitive Advantage in the Disruption Era: Application of Strategic Entrepreneurship Theory in Educational Institutions. *KnE Social Sciences*, *4*(6), 787–797.
- Fry, T. E. (2018). *The relationship between teachers' technology integration and entrepreneurial intention* (PhD). University of Kansas.https://www-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/dissertations-theses/relationship-between-teachers-technology/docview/2070374861/se-2
- Galvin, S.& Greenhow, C. (2020). *Educational Networking: A Novel Discipline for Improved K-12 Learning Based on Social Networks*. In: Peña-Ayala, A. (eds) Educational Networking. Lecture Notes in Social Networks. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-29973-6_1
- Gargas, J. (2017). *5 signs you might be a teacherpreneur*. https://teachbetter.com/5-signs-might-teacherpreneur
- Gibson, M. J. (2022). *Using a Web-Based Community as a Professional Learning Community to Assist Mentoring Beginning Teachers with Veteran and Retired Teachers* (PhD) Pepperdine University. https://www-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/dissertations-theses/using-web-based-community-as-professional/docview/2708786510/se-2

- Gordon, C. L., & Luo, S. (2011). The Personal Expansion Questionnaire: Measuring one's tendency to expand through novelty and augmentation. *Personality and Individual Diferences*, *51*(2), 89–94. https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.03.015
- Grigg, R. (2021). EntreCompEdu, a professional development framework for entrepreneurial education, *Education Training*, *63*(7/8),1058- 1072. https://doi.org/10.1108/ET-06-2020-0166
- Haara, F. M., Jenssen, E. S., Fossøy, I. & Røe Ødegård, I. K. (2016). The ambiguity of pedagogical entrepreneurship – the state of the art and its challenges. *Education Inquiry*, *7*(2), 183- 210. https://doi.org/10.3402/edui.v7.29912
- Hairon, S., & Tan, C. (2017). Professional learning communities in Singapore and Shanghai: Implications for teacher collaboration. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *47*(1), 91-104.
- Handayani, D. & Ridlo, S. (2020). The Analysis of Creativity's Correlation and Contribution toward UNNES Biology Teacher Candidate Intention to Become Teacherpreneur. *Journal of Biology Education*, (1), 1-10.
- Harris A& Jones M. (2017). Professional Learning Communities: A Strategy for school and system improvement, Wales Journal of Education,*19*(1). 23-24
- Hayden, D. (2022). *Professional Learning Communities: Perception of Impact on Learning* (PhD). Eastern Kentucky University. https://www-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/dissertations-theses/professional-learning-communities-perception/docview/2711001137/se-2.
- Hipp, K. K., Huffman, J.B., Pankake, A.M. & Olivier, D. F. (2008). Sustaining professional learning communities: Case studies. Journal of educational change, *9*(2), 173- 195.
- Hughes, E. K., Slotter, E. B., & Lewandowski, G. W., Jr. (2020). Expanding who I am: Validating the Self-Expansion Preference Scale. Journal of Personality Assessment, *102*(6), 792–803.
- Igor, N. (16-18 May 2022). *Professional Learning Communities in Schools*. International Scientific Conference "75th Anniversary of the Institute of Pedagogy - Educational Challenges and Future Prospects", Ohrid, 2022. Skopje:

Institute of Pedagogy / Faculty of Philosophy, Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, 347-355.

- Keddie A. (2018). Supporting disadvantaged students in an English primary school: Matters of entrepreneurial and traditional professionalism. *Cambridge Journal of Education, 48*(2), 197 - 212. https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1270257
- Kessler, C., & Wong, C. S. (2008). Growing our own: a learning community partnership between a university and a public middle school. In Learning communities in practice (pp. 59-72). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Keyhani, N. (2020). *Entrepreneurial Teachers: The Novice and the Experienced* (PhD). Western University https://ir.lib.uwo.ca/etd/7084
- Keyhani, N.& Kim, M.S. (2020b). The aspiring teacher entrepreneur's competencies and challenges in an informal STEM environment. *EntrepEduc, 3*, 363-391.
- Keyhani, N., & Kim, M. S. (2020a). A Systematic Literature Review of Teacher Entrepreneurship. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, *4*(3), 376-395.
- Kin, T., Kareem, O. & Musa, K. (2019). Examining Professional Learning Communities in National-Type Chinese Primary Schools in Perak, *Malaysia. International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, *8*(2), 418- 438.
- Kociuruba Jr, J. P. (2017). "Teachers' Perceptions of Professional Learning Communities and Their Impact on School Culture". (PhD). Walden University.
- Krannitz, M. A. (2015). *Fueling the fire: Applying self-expansion theory to work passion* (Phd). The Pennsylvania State University. https://www.proquest.com/dissertations-theses/fueling-fire-applying-self-expansion-theory-work/docview/2426538939/se-2
- Lewis, M. & Andrews, D. (2004). Building sustainable futures: Emerging understandings of the significant contribution of the professional learning community. *Improving Schools*, *7*(2), 50- 129.
- Liu, S., Peng, M., & Lewandowski, J. G. W. (2022). Psychometric evaluation of a Chinese translation of the relational and individual self-expansion scales. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse*

Psychological Issues, 1-11. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/s12144-021-02585-8

- Lynch, M. (2019). *What is Teacherpreneur*. The Edvocate. https://www.theedadvocate.org/WHAT-IS-A-TEACHERPRENEUR
- Mair, Johanna & Marti Lanuza, Ignasi. (2006). Social Entrepreneurship Research: A Source of Explanation, Prediction, and Delight. *Journal of World Business, 41*, 36-44. https://doi.10.1016/j.jwb.2005.09.002
- Mattingly, B. A., & Lewandowski, G. W. Jr. (2013a). An expanded self is a more capable self: The association between self-concept size and self-efficacy. *Self and Identity*, *12*(6), 621-634. https://doi.10.1080/15298868. 2012/718863
- Mattingly, B. A.& Lewandowski, G. W. (2014a). Broadening Horizons: Self-Expansion in Relational and Non-Relational Contexts. *Social and Personality Psychology Compass*, *8*(1), 30- 40.
- Mattingly, B. A.& Lewandowski, G. W. (2014b). Expanding the Self Brick by Brick: Nonrelational Self-Expansion and Self-Concept Size. *Social Psychological and Personality Science*, *5*(4), 484-490.
- Mattingly, Brent A. & Lewandowski, Gary W. (2013b). The power of one: benefits of individual self-expansion. *The Journal of Positive Psychology*, *8*(1), 12- 22.
- Mattingly, B. A., Lewandowski, G. W.& McIntyre, K. P. (2014). You make me a better/worse person: A two-dimensional model of relationship self-change. *Personal Relationships*, *21*(1), 176–190.
- McIntyre, K. P., Mattingly, B. A., Lewandowski, G. W.& Simpson, A. (2014). Workplace Self-Expansion: Implications for Job Satisfaction, Commitment, Self-Concept Clarity, and Self-Esteem Among the Employed and Unemployed. *Basic and Applied Social Psychology*, *36*(1), 59- 69.
- Morris-Hayes, J. (2023). *The effectiveness of professional learning communities as perceived by elementary teachers* (PhD). Regent University. https://www.proquest.com/dissertations-theses/effectiveness-professional-learning-communities/docview/2803853097/se-2
- Mulyatiningsih, E. (2015). Analisis Potensi dan Kendala Teacherpreneur DI SMK Endang. *Jurnal Kependidikan*, *45*(1), 62–75.

- Myers, E. A. (2022). *A qualitative study examining teacher and principal perceptions of the impact of professional learning communities on teacher efficacy, balancing data-based decision-making and innovation, and student achievement and outcomes in innovative choice schools* (PhD). Evangel University. https://www-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/dissertations-theses/qualitative-study-examining-teacher-principal/docview/2660098452/se-2
- National Council for Teacher Education [NCTE]. (2021). *National professional standards for teachers pre-liminary draft version 01.08.* https://ncte.gov.in/WebAdminFiles/PublicNotice
- Ninković, S., Florić, O. K., & Đorđić, D. (2022). The effect of teacher trust in colleagues on collective teacher efficacy: Examining the mediating role of the characteristics of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education, 119*. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1016/j.tate.2022.103877
- Nofal, M. B., Abu Khalifeh, I. T., & Rommaneh, A. K. (2023). Evaluating the Degree of Readiness to Practice Professional Distance Learning Communities (Virtually) in Light of the Covid-19 Crisis: Perspectives of School Leaders and Teachers at Amman Educational Directorate in Jordan. Dirasat. *Educational Sciences*, *50*(2), 253-274.
- Olusiji, L. & Méndez Alarcón, C. (2022). Constructing Professional Identity of Online English Teacherpreneurs for Sustainable Innovation in the English Language Teaching Industry: A Multi-Continental Study. *Hong Kong journal of Social Sciences*, *58*, 109-121
- Olusiji, L., Malik, R. & Méndez Alarcón, C. (2020). A Conceptual Research Model for Investigating the Impact of Online Teacherpreneurship Education on Students' Teacherpreneurial Competencies and Intentions in Preservice Teacher Education. *International Journal of Learning*, *19*(12), 163-189.
- Oxford Advanced Learner's Dictionary. (2023). https://www.oxfordlearnersdictionaries.com
- Paltiwale, S., Sarkar, D.& Charania, A. (2020). Use of Community of Practice for In-Service Government Teachers in Professional Development. In: Brinda, T., Passey, D., Keane, T. (eds) Empowering Teaching for Digital Equity and Agency. *IFIP Advances in Information and Communication Technology*, *595*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-59847-18

- Pan H-LW. (2023). Learner-Centered Teaching Catalyzed by Teacher Learning Communities: The Mediating Role of Teacher Self-Efficacy and Collaborative Professional Learning. *Sustainability*, *15*(6),1-12. https://doi.org/10.3390/su15064850
- Parlar, H., Polatcan, M., & Cansoy, R. (2020). The relationship between social capital and innovativeness climate in schools: The intermediary role of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, *34*(2), 232-244.
- Quinata, W. G. (2022). *Building a Community of Practice: A Quantitative Study of Professional Learning Communities in Guam Schools* (PhD) Northcentral University.
- Sayehvand, z., Alami, F., Salim Namin, S. & Abolghasemi M. (2022). Traits, Skills, and Entrepreneurial Actions of the Teacherpreneurs: A Systematic Review through Qualitative Meta-synthesis. *Quarterly Journal of Training and Development of Human Resources*, *31*(8), 102-128. https://doi.org/10.52547/istd.31476.8.31.102
- Sengpoh, L. (2020). Determinants of the Effectiveness of Professional Learning Communities. *Asian Journal of Research in Education and Social Sciences*, *2*(3),13-26.
- Serviss, Jennifer. (2022). *4 Benefits of an Active Professional Learning Community*. https://iste.org/blog/4-benefits-of-an-active-professional-learning-community
- Shelton, C.C., & Archambault, L. M. (2019). Who are online teacherpreneurs and what do they do? A survey of content creators on TeachersPayTeachers. com. *Journal of Research on Technology in Education*, *51*(4), 398-414.
- Slišāne, A. & Hyytenen, H. (2022). *Pedagogical Entrepreneurship in Teacher Education Curricula. Comparison of Latvian and Finnish Teacher Education Programs. To Be or Not to Be a Great Educator*. Proceedings of ATEE Annual Conference. University of Latvia Press, 72-91. https://doi.org/10.22364/atee.2022
- Slišāne, A. (2021). Conceptualization of Pedagogical Entrepreneurship. Human, *Technologies and Quality of Education*, 673-685. https://doi.org/10.22364/htqe.2021.53

- Slišāne, A., & Rubene, Z. (2021). Entrepreneurship Pedagogy: Entrepreneurial Skills and Mindset. *International Journal of Smart Education and Urban Society* (*IJSEUS*), *12*(2), 60-71. http://doi.org/10.4018/IJSEUS.2021040106
- Slišāne, A., Lāma, G. G and Rubene Z (2022) How is entrepreneurship as generic and professional competences diverse? Some reflections on the evaluations of university students' generic competences (students of education and bioeconomics). *Front. Educ*, *7*(909968). https://doi.org/10.3389/feduc.2022.909968
- Spriggs-Loring, S. (2023). *The relationship between teacher efficacy, leadership support, and professional learning communities: Implications of a pilot study* (PhD). University of Arkansas Little Rock. https://www.proquest.com/dissertations-theses/relationship-between-teacher-efficacy-leadership/docview/2811832674/se-2
- Stronge, James. H. (2017). *Evaluating What Good Teachers Do: Eight Research-Based Standards for Assessing Teacher Excellence*. Taylor & Francis Group.
- Sulawartisari, S., P. & Kardiyem. (2023). the influence of creativity, technology integration self-efficacy, and adversity quotient on intention to be a teacherpreneur with interpersonal communication as a moderating. *jurnal pendidikan akuntansi Indonesia*, *21*(1), 98- 114.
- Sunaengsih, C., Isrok'atun, I., Komariah, A., Kurniady, D.& Nurlatifah, S. (2020). The Implementation of Professional Learning Community in Elementary Schools, Advances in Social sciences, *Education and humanities*, 2352-5398, 280- 282. https://doi.org/10.2991/assehr.k.200130.184
- Sutton, J. M. (2023). *Teacher leadership from the perspective of the teacher: A non-experimental quantitative study* (PhD). Lincoln Memorial University. https://www-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/dissertations-theses/teacher-leadership-perspective-non-experimental/docview/2818614513/se-2
- Syrdal, H. A., Vander Schee, B. A., VanMeter, R. A., & Woodroof, P. J. (2023). The pedagogy of vulnerability and marketing education: Cultivating self-expansion in a time of separation. *Journal of Marketing Education*, *45*(1), 91-100.
- Thomas, D. D. (2023). *Teacher participation and professional learning communities: A qualitative descriptive study* (PhD). Franklin University

https://www.proquest.com/dissertations-theses/teacher-participation-professional-learning/docview/2856717988/se-2

- Thompson, S & Niska, M. (2004). Professional learning communities, Leadership and student learning. *Research in Middle Level Education Online*, *28*(1), 20-35.
- Verdi, B. (2022). Creating Professional Learning Communities for Music Educators. *Music Educators Journal*, *109*(2), 14-21. https://doi.org/10.1177/00274321221134790
- Williams, R., Brien, K., Sprague, C. & Sullivan, G. (2008). Professional Learning Instrument: Canadian Journal of Communities: Developing School-Level Readiness. *Educational Administration and Policy*,*74*(6), 1-17.
- Wilson, C. N. (2023). *Professional learning communities and collective teacher efficacy* (PhD). Concordia University Irvine. https://www.proquest.com/dissertations-theses/professional-learning-communities-collective/docview/2863741327/se-2
- Wu, J., Qiao, L., & Liu, Q. (2023). The Expanded Me: Impact of Smartphone Use on Adolescents' Self-Expansion Via Smartphone. *International Journal of Human-Computer Interaction*, *39*(17), 3324- 3333.
- Xie, C., Song, P. & Hu, H. (2021). Measuring Teacher Leadership in Different Domains of Practice: Development and Validation of the Teacher Leadership Scale. *Asia-Pacific Edu Res 30*, 409- 419. https://doi.org/10.1007/s40299-020-00527-9

Abstract

The current study aimed to assess the reality of activating professional learning communities considering their relationship with levels of pedagogical Teacherpreneur competencies and self-expansion motivation among home economics teachers. The study adopted a descriptive survey methodology and developed three research tools, including a questionnaire on the reality, obstacles, and requirements of activating professional learning communities, a scale for pedagogical Teacherpreneur competencies, and a scale for self-expansion motivation. The tools were administered to a simple random sample of (177) female teachers in government schools in Menoufia Governorate. The results indicated that teachers' activation of professional learning community practices achieved a moderate level, according to their assessments. Obstacles ranged from large to very large, while requirements were rated as very large. Pedagogical Teacherpreneur competencies ranged from moderate to above average, and self-expansion motivation was rated as high. The results also revealed significant statistically significant differences in all three tool measurements based on variables such as educational qualifications, years of experience, and academic level. Furthermore, there were positive relationships and strong effects between self-expansion motivation, pedagogical Teacherpreneur competencies, and the activation of professional learning communities. A well-fitted and validated model was proposed, explaining the direct and indirect relationships among the three variables. Pedagogical Teacherpreneur competencies were found to mediate the relationship between self-expansion motivation and the activation of professional learning communities. Based on these results, recommendations were made to direct attention to activating professional learning communities as an accredited mechanism to enhance the performance of home economics teachers and the quality of subject teaching. The study emphasized the necessity of providing sufficient opportunities to enhance teachers' motivation for self-expansion and to develop their pedagogical Teacherpreneur competencies.

Keywords: Professional Learning Communities, Entrepreneurial Teacher, Pedagogical Teacherpreneur Competencies, Self-Expansion Motivation, Home Economics Teaching.