Learning Agility as a Mediating Variable between School Climate and Entrepreneurial Thinking among First year Secondary School Students

Dr. Hend S. Mohamed
Lecture of Educational Psychology
Faculty of Graduate Studies for Education
Cairo University, Egypt
Haythamaffan@cu.edu.eg

Received: 5-9-2024 Revised: 23-9-2024 Accepted: 29-9-2024
Published: 12-12-2024

DOI: 10.21608/jsre.2024.318530.1729
Link of paper: https://jsre.journals.ekb.eg/article_390962.html

Abstract

The aim of the research is to reveal the relationship between School Climate, Learning Agility, Entrepreneurial Thinking among first year General and Technical Secondary School Students (Industrial and Commercial), determining the extent to which School Climate and Learning Agility contribute to predicting Entrepreneurial Thinking, and examined the effect of Learning Agility as a Mediating Variable in the relationship between School Climate and Entrepreneurial Thinking The basic research sample consisted of (1036) male and female students from General Secondary School (681), Commercial(212), and Industrial (143) with (367) Male and (669) Female Students from the research community.School Climate Scale, Learning Agility Scale, and Entrepreneurial Thinking Scale(prepared by the researcher) were applied. The research revealed the following results :There is a statistically significant positive correlation between School Climate, Learning Agility and Entrepreneurial Thinking. It was possible to predict Entrepreneurial Thinking through Learning Agility and School Climate. There was a significant effect of Learning Agility as a Mediating Variable in the relationship between School Climate (as an Independent Variable) and Entrepreneurial Thinking (as a Dependent Variable) among first-year General and Technical (Industrial and Commercial) Secondary Students. the researcher made a set of Recommendations.

Keywords: *Entrepreneurial Thinking, Learning Agility , School Climate, Secondary stage.*

رشاقة التعلُّم كمُتغير وسيط بين المناخ المدرسي والتفكير الريادي لدى طلاب الصف الأول الثانوي

د. هند سليم محمد
مدرس، قسم علم النفس التربوي
كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، جمهورية مصر العربية
Haythamaffan@cu.edu.eg

المستخلص:

هَدَفَ البحث إلى الكشف عن العلاقة بين المناخ المدرسي ورشاقة التعلُّم والتفكير الريادي لدى طُلاب الصف الأول الثانوى العام والفني (الصناعي والتجاري) ، وتحديد مدى إسهام المناخ المدرسي ورشاقة التعلُّم في التنبؤ بالتفكير الريادي ، وفحص تأثير رشاقة التعلُّم كمُتغير وسيط في العلاقة بين المناخ المدرسي والتفكير الريادي. تكونت عينة البحث الأساسية من (١٠٣٦) طالبًا وطالبةً كما يلي : من طُلاب التعليم الثانوي العام : (٦٨١) طالبًا وطالبةً ، ومن التعليم التجاري : (٢١٢) طالبًا وطالبةً ، ومن التعليم الصناعي : (١٤٣) طالبًا وطالبةً ، بواقع: (٣٦٧) طالبًا ، و(٦٦٩) طالبةً من مجتمع البحث ، وقد تم تطبيق مقياس المناخ المدرسي ، ومقياس رشاقة التعلُّم ، ومقياس التفكير الريادي (من إعداد الباحثة) ، وكشف البحث عن النتائج التالية : وُجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين المناخ المدرسي ورشاقة التعلُّم والتفكير الريادي ، وإمكانية التنبؤ من خلال رشاقة التعلُّم والمناخ المدرسي بالتفكير الريادي ، ووُجود تأثير ذي دلالة معنوية لرشاقة التعلُّم كمُتغير وسيط في العلاقة بين المناخ المدرسي (كمُتغير مُستقل) والتفكير الريادي (كمُتغير تابع) لدى طُلاب الصف الأول الثانوي العام والفني (الصناعي والتجاري) ، وفي ضوء هذه النتائج قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية : رشاقة التعلُّم ، المناخ المدرسي ، التفكير الريادي ، المرحلة الثانوية.

رشاقة التعلُّم كمُتغير وسيط بين المناخ المدرسي والتفكير الريادي لدى طلاب الصف الأول الثانوي

المقدمة :

لم تعد طُرُق التفكير القديمة واستجابتها التقليدية - المُتمثلة في الانتظار إلى حين حدوث التغيير ثم الاستجابة له – مُجديةً في ظل التغيرات البيئية المُتسارعة ، وتَزايُد حِدة المُنافسة لضمان البقاء والاستمرار والتفوق ، كما أن الإنسان يميل بطبيعته إلى البحث عن حلول للمشكلات ، وهذا هو جوهر الريادة ، وهو المطلوب في عالم اليوم شديد التغيُّر في شتى مجالات الحياة في ظل الطلب المُتواصل على الإبداع ، والطبيعة المُعقدة والمُتعددة التخصصات للمشاكل ، واعتماد أعمال اليوم على صانعي النماذج بدلًا من متخذي النماذج ؛ من أجل تنشئة أجيال فعالة مُسلحة بما يُمَكِّنها من مُواكبة مُستحدثات العصر وثوراته المعلوماتية الرهيبة ، وقادرة على التعلم المستمر مدى الحياة ، وبناء أدواتها الخاصة بالاعتماد على مجموعة واسعة من المعارف والخبرات(Dan, 2017) ؛ باعتبار التفكير الريادي أداةً لمواجهة تنافسية جديدة على الساحة وبسرعة فائقة التغيرات (Kraus & Kauranen,2009).

ويُعَدُّ التفكير الريادي عنصرًا حيويًّا في الجهود العالمية لمواجهة التحديات البيئية المعاصرة من أجل بناء مستقبل أكثر استدامةً لأجيالنا القادمة ، من خلال تحفيز الابتكار لمشكلات البيئة المعقدة ، وتحقيق التكامل بين التعليم والتنمية المستدامة ، والتوازن بين الأرباح وحماية البيئة ، وتَبَنِّي نماذج عمل مستدامة تُراعي الحفاظ على البيئة والاستخدام الأمثل للموارد.

يشمل التفكير الريادي قدرة الطالب على تحويل أفكاره إلى مشروعات ناجحة تُحقق قيمة مُضافة للمجتمع ، فضلًا عن توقع التغيير والتحسُّب له ، وتوقع الفُرص والترصُّد للمتاح منها واقتناصها ، لاسيما التى تنطوي على المخاطر، وتجاوز التحديات القائمة ، والمرونة والتكيُّف مع التغيرات السريعة فى البيئة المحيطة.

ويُعتبر التفكير الريادي ضُرورة مُلحة لطالب التعليم الثانوي العام لتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين ، وإعداده لمواجهة مُستقبل مليء بالتحديات والفُرص ، وبناء شخصيته على أساس من المسئولية والثقة بالنفس ؛ وذلك بتعلُّم اتخاذ قرارات مستقلة مبنية على تحليل منطقي سليم ، وتعزيز رُوح المُبادرة ، واستكشاف قُدراته الكامنة وتوجيهها نحو تحقيق أهدافه ، واستباق المشكلات واستشراف الفُرص قبل ظهورها ، وتنمية مهارات الابتكار والقيادة والتكيُّف والنجاح فى بيئات العمل المتغيرة بسرعة في هذه المرحلة الحساسة ، وتعديل اتجاهاته ؛ حيث أصبح عليه مسئولية التوظيف ، وأصبحت مهاراته هي مؤهلُهُ الحقيقي للحصول على وظيفة وفق قوانين السوق ، كما أنه أصبح شريكًا في المسئولية الوطنية ، وفي حركة التطور الإنساني بكل إنجازاتها العلمية والفكرية ، وأصبح من الضروري أن يعيَ أن النجاحات ليست صدفة ولا مفاجآت ، وأنها لا تتحقق إلا بسواعد الطموحين المُبادرين من أصحاب العقُول رشيقة التعلم والمفكرة الريادية والمنتجة ، ولم تعد الجامعات الحكومية الخيار الأوحد للطُلاب الراغبين في العمل حتى لو كانت الدراسة مجانًا أو تُدفع لهم مكافأة شهرية ، وأصبحت الأولوية بالنسبة لهم هي التخصص الذي يتواءم مع احتياجات سوق العمل كوظيفة أو عمل للحساب الخاص ،

حيث يبدأ الطالب فى تكوين رؤيته الخاصة للحياة المهنية والعملية ، وتحقيق الاستقلال المالي ، والمساهمة فى التنمية الاقتصادية.

وقد أصبح نشر ثقافة التفكير الريادي وتحويلها إلى واقع في شكل منتجات ومشروعات ريادية أحد مجالات التعليم والتدريب المهني الرئيسة ، وأحد ركائز منظومة التعليم العام ، لدعم طموحات الطلاب وتحويلهم إلى رياديين (عيد ،٢٠١٤، ٢٥؛ رصاص ومشغل ، ٢٠١٨، ١٢١) ؛ حيث نجد لريادة الأعمال والممارسات العملية والمهارات المرتبطة بها دورًا كبيرًا كقوة أساسية وقارب نجاة لازدهار الاقتصاد القومي (الحمالي والعربي ،٢٠١٦) ؛ فالمفكرون الرياديون هم سُفراء الاقتصاد القادرون على تحويل الطلب إلى مردُود فيه أرباح (عبدالله ،٢٠١٧) ، وهناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تطبيق استراتيجيات الريادة (الإبداع ، والتفرد، والابتكار، والمخاطرة المحسوبة ، والمبادأة) وتحقيق الميزة التنافسية (حمدان،٢٠٠٢؛ والسكارنة ،٢٠٠٨) ، كما أن هناك أثرًا لتعليم ريادة الأعمال في نجاح المشروعات الريادية الناشئة ذات التوجه بالمعرفة في إنتاج وتقديم خدماتها ومنتجاتها ؛ حيث تزايد دخل (٥٤%) من أصحاب المشروعات الناشئة ذات التوجه بالمعرفة من(٢٧%) إلى (٦٢%)(Kawabe, 2002, Irwin, 2000) ، ومن المهم تفعيل برامج تعليم التفكير الريادي تحت مظلة مؤسسات التعليم ليتمكن الطُلاب من تَبَنِّي واستحداث الأفكار الريادية من خلال التعليم الريادي لتصبح مشاريعهم ريادية منتجةً (Mariotti ,2008, Rieval, 2007).

ويُعد التفكير الريادي جزءًا حيويًّا من عوامل تحقيق الطموح الأول فى أجندة إفريقيا ٢٠٦٣ [١]، والهدف الإستراتيجي الاقتصادي[٢]، والهدف الرابع"التعليم الجيد"، والثامن"العمل اللائق ونمو الاقتصاد"من رؤية مصر ٢٠٣٠ ؛ مما يعكس أهم الحقوق الاجتماعية التى كفلها الدستور المصري لجميع المواطنين ، وهو هدف التعليم الذي يتمثل في بناء الشخصية المصرية ، وتأصيل المنهج العلمي في التفكير، وتنمية المواهب ، وتشجيع الابتكار، فالطالب هو أساس محور التنمية ، والمُحرك الأساسي لكل ما تبذله الدولة من جُهود غايتها تحسين حياة المُواطن المصري في ظل تطبيق مبدأ العدالة والإتاحة لتحقيق التنمية المستدامة بأُسلوب يتسم بالمرونة والتكيف ليتواكب مع المستجدات الدولية والمحلية الطارئة ؛ لإعداد جيل من رُواد البناء المجتمعي واعٍ مُتمكن وواثق من مهاراته وقُدراته ، وقادر على إظهار سلوك تربوي يعكس عُمق وواقعية المفاهيم التي تعلمها داخل المدرسة ؛ لأن هذا الجيل هو الأمل الذي يُعوّل عليه طموحُنا نحو التقدم والمنافسة العالمية في مختلف مجالات الحياة ، وأفراده هم العقول التي ستقف بمرونة وتحدٍّ أمام التطورات المتتابعة والمشكلات المستعصية (سابو،٢٠٢٢) ؛ من أجل مصر القوية الحديثة التي تليق بالمصريين وتُعَبِّر عن إرادتهم ، وتُمثل تضحياتهم ، وتُناسب طُموحاتهم ؛ حيث ترتكز ثروة الأمم على تعليم شعوبها ، وعلى حرية الإبداع كنوعٍ من الذكاء التطبيقي ، والذي يُميز الدول المتقدمة الغنية عن الدول الفقيرة.

وقد توصل (عبدالعزيز،٢٠٢١) إلى وجود رغبة لدى الطُلاب في إنشاء مشاريع ريادية خاصة ، وفي أن يملكوا شخصية ريادية بغض النظر عن نوعهم ؛ وهذا يدفعنا إلى ضرورة الاهتمام بهذه الشخصية الريادية ، وتوفير الدعم والمساندة لهم لمنحهم الثقة لتجسيد أفكارهم في صورة مشاريع ريادية ناجحة.

[١] (إفريقيا مُزدهرة تُركز على النُمو الشامل والتنمية المستدامة لخلق جيل متحدٍّ ومؤثر، وقادر على الصمود من أجل تحقيق رخاء البلاد ، وتقليل معدلات الفقر والبطالة).

[٢] (اقتصاد متنوع معرفي تنافسي قائم على الابتكار المستند إلى البحث والتطوير).

وللمدرسة دورٌ مُهم في بناء وتكوين وخلق كوادر قادرة ومُؤهلة لدفع عجلة التقدم والحِراك الاجتماعي إلى الأمام (يحياوي ،٢٠١٤، ٧٢) ، من خلال ما يُميز مناخها المدرسي من سيادة العلاقات الإنسانية ، وروح العمل الجماعي ، وزيادة الثقة ، وحرية التعبير عن الرأي ، وصناعة القرار ، وسيادة التلاحم ، والروح المعنوية ، والإبداع والاستقلالية ، والتكيف ، وكفاية حل المشكلات . ويعتقد ليكرت أن المناخ المدرسي يُحدد مستوى ودرجة إنتاجية المؤسسة ، وسُلوك الطُلاب ، وحل كثير من المشكلات فى المدرسة (العتيبي ، ٢٠٠٧؛ سبتي،٢٠١٣).

وقد أشار(Shahid& Din,2021) إلى أنه على إدارة المدرسة تطوير ثقافة مدرسية تعاونية ، ومُوجهة نحو الابتكار ، ونشرها من خلال أسلوب قيادة الفريق المُوجه نحو العلاقات بين المعلمين والطُلاب لتحقيق السلامة النفسية لديهم لارتباطها بتحسين نتائج المدرسة.

وربما تكون رشاقة التعلُّم هي العنصر المفقُود (حاليًا في تطبيقاتنا التعليمية) ، والحاسم في التمييز بين الطُلاب ذوي الإمكانيات العادية والمرتفعة (Lombardo & Eichinger, 2000, 327) ، وتحديد مَنْ يُمكنه من الطُلاب التفوق في المواقف التعليمية المستحدثة في عصرنا الحالي المليء بالتغيُّرات (Howard, 2017, 5) ؛ حيث تُمكِّن رشاقة التعلُّم الطُلاب من إظهار السُلوكيات التي تسمح لهم بمواجهة ما هو غير متوقَّع ، فيحصلون على نتائج جيدة في ظل الظروف الصعبة أو التي تحدث لأول مرة (Swisher, 2013, 139-140) ، وتحديد الطُلاب المناسبين للقيام بمهام معينة ، على اعتبار أنَّ مَنْ لديه مستوى مرتفع من رشاقة التعلُّم منذ البداية ؛ فإنه من المُرجَّح أن يكون هو الأقدر على استغلال كل الفُرص المُمكنة لتحسين مهاراته (McCauley, 2001, 370).

ويُعد مصطلح رشاقة التعلُّم إضافةً للتراث السيكولوجي في نطاق علم النفس التربوي والمهني والإرشادي (Bedford, 2011, 3) ، وقد ظهر ليواجه التعقيدات المتزايدة نتيجة العولمة والتقدم التكنولوجي (Dai, et al,. 2013)، وليُمثل المتطلَّبات المُتزايدة من المعلومات والمهارات الواجب أن يُتقنها المُتعلم ويكتسبها ، وإمكانيات أدائه الحالي والمستقبلي ؛ حتى يتمكن من التعلُّم واكتساب الخبرات اللازمة ؛ ثم تطبيق هذا التعلُّم في مواقف جديدة تحدث لأول مرة (De Meuse, et al,. 2010, 119 ، محمد ،٢٠٢١ ،٢٣٥)، وفي هذا الصدد أوضحت (سالمان ،٢٠٢٢ ، ٣٢٢) أن الطالب الذي لا يمكنه التخلي عن أنماط سلوكياته القديمة ، ولا يُدرك الفوارق الدقيقة بين المواقف القديمة والجديدة التي يمر بها يتعرض للفشل ؛ مما يتطلب درجة مرتفعة من الفُضول والتعلُّم من الخبرة لتمييز ذوي الإمكانيات المرتفعة من الطُلاب.

وتتأثر رشاقة التعلُّم بعمليات التفكير(خليوي والنواجحة ومصري ،٢٠٢٢ ؛Laxon,2018) ، وهي تُسهم في ضبط شخصية المتعلم وبنائه المعرفي ؛ مما يؤثر على أدائه ومستوى تواصله مع الآخرين (Davis&Barnett,2010) ، فالطالب رشيق التعلُّم يُمكنه التعلُّم في أي وقت من الزمن بما يتناسب وقدرته على فهم الواقع (Gravett&Caldwell,2016).

ويُسهم قياس رشاقة التعلُّم في كشف التغيرات المتعلقة بالفروق الفردية في قدرة الطُلاب على التعلُّم (McCauley, 2001, 368)، وتحديد ما إذا كان الطالب لديه القدرة على الفهم السريع (example,2018)، والتنبؤ بأداء كل طالب ، وقياس قدرته على الاستجابة (Gravett&Caldwell,2016) ؛ حتى يُمكن العمل على تحسينه ، وسد الفجوات بين المهارات اللازمة

للطالب وما يمتلكه بالفعل ، ومساعدته على تحسين نموه العقلي اللازم للتطور(Dumcum,2020)، وكذلك التنبؤ بالأداء المُحتمَل للطالب على المهام الجديدة ، وأدائه المستقبلي على المدى الطويل (Gravett & Caldwell, 2016, 1) ؛ وبالتالي قد يُمكننا تحسين رشاقة التعلُّم من أجل سد الفجوة بين مهارات الطالب ومُتطلبات نجاحه على المدى البعيد ؛ لأن رشاقة التعلُّم تمد الطالب بعقلية النمو اللازمة للتحسين المستمر عبر الزمن (Duncum, 2020, 23).

ولأنه أصبح من الضروري على الطالب - في ظل عالمنا المُتغير المُعقد -التكيف السريع والتعلُّم المُستمر والخُروج من منطقة الراحة المُفضلة ، والتخلى عن العقلية الثابتة ، وتَبَنِّي عقلية النمو (Miller, 2018, 7، محمد ، ٢٠٢١، ٢٣٧) ، فمن الأفضل أن نسعى من أجل تحقيق تكيف الطالب داخل المناخ المدرسي حتى تظهر آثار رشاقة تعلمه على سُلوكياته داخل المدرسة (De Meuse et al., 2010, 120) في ظل الظُروف المُتغيرة ، على اعتبار أن رشاقة التعلُّم من العُوامل الأكثر أهميةً من الذكاء العام أو الانفعالي أو عوامل الشخصية في قياس الأداء الحالي ، وتوقع الأداء المستقبلي للطُلاب (De Meuse, 2017, 268 ، محمد ، ٢٠٢١، ٢٣٦) ، وقد تصلح أن تكون بديلًا عن نسبة الذكاء العام ، أو أكثر قدرةً على التنبؤ بأداء الطالب في المهام الأكثر تحديًا(Eichinger & Lombardo, 2004, 14).

<u>الإحساس بمشكلة البحث :</u> شعرت الباحثة بمشكلة البحث من خلال عدة مصادر؛ هي :

(١)**الخبرة الشخصية للباحثة** : لاحظت الباحثة ضعف أداء المعلم نتيجةً للصراع بين المعلمين المتمثل في التمييز بين المؤهلين جامعيًّا وتربويًّا وغير المؤهلين ، والانفصال بين معلمي المواد النظرية والمجالات العملية ؛ مما يُحْدِث مشكلات عديدة من حيث توزيع المهام والحصص والمسئوليات ، وضعف الإعداد المتكامل للمعلم أكاديميًّا ومهنيًّا وتربويًّا بما يتناسب مع دوره في تهيئة مناخ مدرسي لإعداد الطالب بشكل متكامل ، فضلًا عن النظرة المتدنية للمُعلم والمكانة المتدنية لمهنة التعليم ، والاعتقاد بأنها مهنة مَنْ لا مهنة له ، وقُبول بعض المدارس والمعاهد الخاصة أي تخصص دون اشتراط المؤهل التربوي ؛ مما يوضح عدم مهنية التعليم.

كما لاحظت الباحثة ضعف المشاركة المُجتمعية بين عناصر البيئة الداخلية (المُدير والمُعلم) وعوامل البيئة الخارجية (المُجتمع) الداعمة لتطوير المناخ المدرسي كنتيجة لمُعوقات ثقافية ؛ حيث يغلب الاعتقاد بأن التعليم مسئولية الحكومة ، وخُوف المجتمع من توجيه الدعم المالي للمدرسة ، وضعف التخطيط الجيد للعمل التطوعي ، وضعف الخدمات بين المدرسة والمجتمع ، وضعف دور المدرسة في حل مشكلات المجتمع ، وضعف تواصل المعلم مع المجتمع المحلي ، وضعف قدرته على استخدام التكنولوجيا الداعمة للتعاون مع المجتمع المحلي ، وضعف مشاركته مع طلابه في الأنشطة وفي مجلس الأمناء ، وقلة البرامج التدريبية الخاصة بتوطيد العلاقة بين المعلم والمجتمع.

وكذلك انخفاض درجة استقرار السياسة التعليمية بسبب ضعف مشاركة التنظيمات المدرسية المُنتخبة في صُنع السياسة التعليمية ، وقد تحدث ترقية لعناصر أقل كفاءةً للمناصب القيادية مما يجعلها عائقًا حقيقيًّا أمام تطوير المناخ المدرسي ، وتضارب القرارات ، وما قد ينتج عن ذلك من عواقب تُضر بالعملية التعليمية لضعف أُسس صناعة قرار السياسية التعليمية كالتكامل الرأسي والأفقي لمختلف شئون العملية التعليمية بالمدرسة ، وضعف استشراف المستقبل والذي يتجلى في اتخاذ قرارات دون أن تكون هناك رُؤية مُستقبلية ، وانخفاض درجة العقلانية والواقعية وقابلية التنفيذ ؛ فقد تطالعنا السياسات التعليمية

الحديثة بقرار جديد بدون الاعتماد على نتائج دراسات علمية تُدعمه ، وقد يكون الجانب الأكبر من البحوث التربوية تالية لاتخاذ القرارات وليست سابقة له ، كما أنه ربما تأتي نتائج هذه البحوث مُدَعِّمةً للقرار المتخَذ والذي قد يَثْبُت خطؤه بعد سنوات معدودة ؛ حيث إن خطوات الإصلاح ربما قد لا يكون لها فلسفة تعليمية واضحة نابعة من طبيعة مُجتمعنا ، وقد تكون مُجرد تقليدٍ أعمى لما يحدث في بلاد متقدمة ، ويكون استمرارها مرهونًا بوجود صاحب الفكرة ، أو قد تبدأ مع الوزير وتنتهي برحيله ، ومن أمثلة هذه التجارب عبر تاريخ التعليم ظهور المدارس الراقية عام (١٩١٦م) بهدف الإعداد لدخول معترك الحياة ومزاولة أي عمل ، ولكن سرعان ما أُلغيت ؛ حيث لم يسبق إنشاءَها تخطيطٌ سليم ، ولم تمنح خريجيها حق دخول المدرسة الثانوية ، وترك القباني -الذي تبني هذه التجربة – الوزراة ، وظُهور مدارس الحقول والعمالة عام(١٩٢٥م) بهدف الجمع بين المجالات النظرية والعملية ، ولكنها لم تنجح ؛ حيث لم تراعِ ظروف البيئة ، وصُعوبة الاتصال بين المدرسة والحقول والمصانع والحرف المختلفة ، ورحيل عبد العزيز جاويش صاحب الفكرة ، وكذلك تطبيق ملف الإنجاز على يد يسري الجمل عام (٢٠١٠م) وإلغاؤه على يد أحمد موسى عام (٢٠١١م) (البهواشي ، والشريف، ٢٠١٥).

كما لاحظت الباحثة انتشار ثقافة العمل الحكومي باعتباره ضمانةً اجتماعية وأكثر استقرارًا وأن فُرص الترقية فيه أفضل ، والنظرة المتدنية غير المقبولة إلى العمل الحر والحرف اليدوية ، واحتقار من يقوم بها ، والتعامل السلبي تجاه ممارسيها ، ورفض العمل الحر للخوف من الفشل ، وغياب المجازفة لعدم الشعور بالأمان أو الاستقرار الوظيفي ، وعدم وجود دخل ثابت وضمانات- تأمينات ومعاشات وتَرَقٍّ -فضلًا عن نقص المعارف والمهارات والتدريب.

(٢)**الأبحاث العلمية والدراسات السابقة :** فيما يخص محور **التفكير الريادي** وأهميته لم يحظَ هذا المحور إلا باهتمام بحثي ضئيل للغاية (Alhnaity et al.2016) ، وقد توصلت دراسات (السيد ،٢٠١٧؛ عبداللطيف ،٢٠٢٠؛ عبدالعزيز،٢٠٢١؛ جريس وشعير وجادالمولى ،٢٠٢١؛ عبدالفتاح ،٢٠٢٣؛ فؤاد،٢٠٢٣؛ الجفيلية وشحات ،٢٠٢٣) إلى انخفاض مستوى مهارات التفكير الريادي لدى الطُلاب ، وذلك رغم ارتفاع مستوى وعيهم بثقافة ريادة الأعمال كما توصل(عبدالفتاح ، ٢٠١٦) ، وأشار(عبدالله ،آخرون ،٢٠١٤) إلى أن(٤١%) من عينة البحث يُعانون من الخوف من البدء في مشروعات ريادية ؛ مما يستوجب التدريب الجيد لهؤلاء الطلاب ، وتحسين مهارات التفكير الريادي لديهم. وفيما يخص محور **رشاقة التعلُّم** قدمت الدراسات السابقة دليلًا على أن الطُلاب لابد أن يتعلموا ويتغيروا مع مرور الوقت حتى يستمروا فاعلين ؛ إلا أنها قد أغفلت رشاقة التعلُّم كبنية نفسية تساعد هؤلاء الطُلاب على تعلُّم كيف يقومون مستقبلًا بما لا يعرفون القيام به الآن ، فنحن في حاجة لهذا المصطلح الجديد الذى يمكننا الاعتماد عليه في تحديد ذوي إمكانيات الأداء المرتفعة وتمييزهم عن الطُلاب العاديين (Lombardo & Eichinger, 2000,323)، فمفهوم رشاقة التعلُّم ما زال في مهده كبناء نفسي جديد مقارنةً بغيره من المفاهيم السيكولوجية (De Meuse2017؛ خليوي وآخرون ،٢٠٢٢)، وهناك قليل من الباحثين ممن حاولوا وصف رشاقة التعلم ، ولم يتم الإجماع بين الباحثين على تحديد المتغيرات النفسية التى ترتبط بها وتدعمها أو تخفضها ، كما خلصت الدراسات السابقة إلى نتائج متضاربة حول علاقاتها بالأبنية النفسية الأخرى الأكثر استقراراً ، ولا يُوجد اتفاق بين الباحثين حول تعريفها وقياسها وعلاقتها بالمفاهيم النفسية الأخرى ذات الصلة ، والمظاهر السلوكية المختلفة المُعبرة عنها ؛ مما يدعُو إلى مزيد من البحث لتوضيح هذا المفهوم المُوجه لسلوك الطالب(De Meuse,2017,267-277؛ سالمان ،٢٠٢٢ ،٣٢٣) ، فنحن ما زلنا بحاجة إلى الكثير

من المعلومات والمعارف لتحديد البناء النفسي لرشاقة التعلُّم من خلال استكشاف مكوناتها عبر إطار مفاهيمي مُوسع ، والتأكد من علاقاتها بالمتغيرات النفسية الأخرى (خليوي والنواجحة ومصري ،٢٠٢٢؛ ومحمد، ٢٠٢١) ، فمازالت الدراسات عنها غير متسقة (Miller, 2018, 7؛ محمد، ٢٠٢١ ،٢٣٧). وفيما يخص محور **المناخ المدرسي** نلاحظ صعوبة قياس المناخ المدرسي نظرًا لأن الأبعاد والعوامل المختلفة المؤثرة على المدرسة عديدة ومتنوعة ، ولا يمكن تحديد عامل واعتباره الوحيد لتحديد المناخ المدرسي ، فهناك جملة من التفاعلات بين العوامل والأبعاد المختلفة التي تُساند وتُدعم عملية التعلم بشكلها الصحيح (عايش ،٢٠١٣) ، كما أن المكونات الأساسية للسلامة النفسية مفقودة في بيئات التعلم الحالية (McClintock, et al,. 2021 ؛ موسى ، ٢٠٢٣) ، ومستوى السلامة النفسية للبيئة التعليمية غير كافٍ، وهي شرط مهم للنشاط الابتكاري لمدارس التعليم الثانوي ، فكلما شعر المُتعلمون بأمان أكثر زاد تحفيزهم على الابتكار ، وأصبحت مقاومة الابتكارات أقل ، ومن ثم تَتَبَيَّن إمكانية تطوير الدافع للنشاط الابتكاري من خلال خلق بيئة تعليمية آمنة نفسيًّا (Bondarchuk,2018) ، وقد أقر الطلاب في دراسة (McClintock, et al,. 2021) بما يرونه من عدم اهتمام المُعلم بالطُلاب ، ورفض الأسئلة ، والافتقار إلى الاستقلالية ، والتوقعات غير الواضحة باعتبارها مدمرة للبيئة التعليمية الآمنة نفسيًّا.كما لاحظت الباحثة وجود **تعارض بين نتائج بعض الدراسات السابقة** فيما يتعلق بالعلاقة بين رشاقة التعلُّم والمناخ المدرسي ؛ حيث توصل (Drinka,2018) إلى وجود علاقة دالة إحصائيًّا بين المناخ النفسي المُدرَك لدى العاملين بمؤسسة صحية بالولايات المتحدة ورشاقة التعلُّم ، وتوصل (Saputra, et al,. 2018) إلى أن مناخ التعلُّم في أية مؤسسة عمل له تأثير بشكل مباشرعلى الاندماج بالعمل ورشاقة التعلُّم للعاملين ، وأن رشاقة التعلُّم لها تأثير موجب دال إحصائيًّا على الاندماج في العمل ، وأنها تلعب دورًا وسيطًا ، بينما توصل(Catenacci-Francois 2018) إلى أن المناخ الآمن نفسيًّا يُعزِّز الأداء بصرف النظر عن مستوى رشاقة التعلُّم ، حيث وُجِدَ أنه إذا أدرك الأفراد أن المؤسسة التي يعملون بها تتمتع بمستوى مرتفع من الأمن النفسي ؛ فإن منخفضي رشاقة التعلُّم يتفوقون على المُرتفعين في الأداء ، ولم تكن مُكونات المناخ المدرسي مُنبئة بالطلاقة والأصالة والمرونة للتفكير الابتكاري لدى الطُلاب ، وذلك بسبب ضعف قدرتهم على إنتاج وتوليد أكبر عدد من الأفكار الجديدة أو الحلول الصحيحة للمشكلات لمثير معين في مدة زمنية قصيرة بسرعة وسهولة كما توصل (عفيفي وآخرون ، ٢٠٢٢).

(٣)**الدراسة الاستكشافية** : قامت الباحثة بدراسة استكشافية هدفت إلى تحديد مدى توافر مهارات رشاقة التعلُّم والمناخ المدرسي الجيد لدى طُلاب الصف الأول الثانوي العام والفني (التجاري والصناعي)، وذلك من خلال :

أ- قيام الباحثة بإجراء **مقابلات شخصية غير مقننة** مع الطُلاب والطُالبات حول المناخ المدرسي السائد ، والتي كشفت عن إدراكات الطُلاب لبعض مُشكلات المناخ المدرسي والتي كانت من وحي المعاناة المباشرة لهم ، ومنها أن المناخ المدرسي يقوم على أساليب تقليدية تتمثل في نمطية تنظيم وإدارة المدرسة ، والتمسك بطُرق تدريس تلقينية لا تهتم بالمُبدعين والمُفكرين ، ووسائل تعليمية معظمها غير تكنولوجية ، ومنهج مُكتظ بكَمٍّ من المعارف لا يُساعد على الإبداع ، وتقويم يقيس القُدرة على حفظ هذا الكم ، وكثافة فصل لا تتيح فُرص التحدث والحوار بما ينمي الإبداع والابتكار، ولا تتيح مُمارسة الأنشطة المختلفة ، وغياب المُعلم المُبدع القادرعلى تهيئة المناخ المُشجع على ممارسة الديموقراطية والمُشاركة كضرورة من ضروريات الإبداع ، وشكلية التعديلات على المُقررات

الدراسية ، وهيمنة أُسلوب التلقين على العملية التعليمية في الفصل ، واعتبار التحصيل النظري (الحفظ) أهم من المُمارسة العملية ، وأن عرض المعلومات (التسميع) في التقويم النهائي أهم من أسلوب التفكير ، وإشكالية الربط بين المواد النظرية والعملية ، وعدم حدوث تطوير متكامل للمقررات النظرية لترتبط بالمجالات العملية ، فضلًا عن قصور الإمكانيات المادية للمدرسة من مبانٍ وتجهيزات ووسائل اتصالات تكنولوجية بما يتناسب مع ظروف البيئة (البهواشي ؛ والشريف ،٢٠١٥،٧٠)، فهذه المشكلات غالبًا ما تنعكس على الطُّلاب بشكل مباشر وغير مباشر(شعلة ، ١٩٩٩؛المحارب،٢٠٠٥؛هندي،٢٠١١ ؛Gough,2008؛ Agenw,1982؛ Council for exceptional children,2008؛National School Boards Association,2008)، ومن ثم فإن هناك حاجةً ماسةً إلى مواجهة المشكلات المدرسية من خلال تَبَنِّي المدرسة استراتيجيات دعم المناخ المدرسي الإيجابي المفتوح لإيجاد بيئة مُشجعة على التعليم الأفضل والآمن.

ب- تطبيق أدوات البحث (مقياس رشاقة التعلُّم ، ومقياس المناخ المدرسي ، ومقياس التفكير الريادي) ، والتوصل إلي :

١- **انخفاض مستوى رشاقة التعلُّم والمناخ المدرسي لدي عينة البحث** ، حيث كان متوسط درجات رشاقة التعلُّم والمناخ المدرسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام والفني(التجاري والصناعي) أقل من الوسط الفرضي.

٢- وجود فروق بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في التفكير الريادي ورشاقة التعلُّم لصالح الطلاب الذكور، ومن ثم يجب الاهتمام بإكساب الطالبات مهارة التفكير الريادي ورشاقة التعلُّم إيمانًا بأن فتيات مصر هن قادة المستقبل ورائداته في بناء مستقبل أكثر إشراقًا للوطن ، وانطلاقًا من مبدأ الحق في التنمية ، وأهمية التمكين الاقتصادي للمرأة ، وسد الفجوة بين الذكور والإناث في عالم العمل ، استنادًا إلى ما ينص عليه الهدف الخامس من أهداف التنمية المستدامة للأمم المتحدة من "تحقيق المساواة بين الجنسين ، وتمكين النساء والفتيات"، والمادة الحادية عشرة من الدستور المصري (٢٠١٤م) بأنْ " تكفل الدولة تحقيق المساواة بين المرأة والرجل في جميع الحقُوق " ، وظهور عدد من المُبادرات ؛ مثل مبادرة : "المصرية" والتي أطلقها المجلس القومي للمرأة عام(٢٠١٦م) ، ومبادرة "المشغل" عام(٢٠١٧م) ، ومبادرة "دوّي" لتمكين الفتيات عام (٢٠١٩م)، وإطلاق الاستراتيجية الوطنية لتمكين المرأة المصرية ٢٠٣٠ في بداية عام(٢٠١٧م) والذي تم إعلانه عامًا للمرأة المصرية ، وتم فيه أيضًا إطلاق حملة " تاء مربوطة" ، وعدد من المشروعات ؛ مثل : "نساء في مجال الأعمال "، و" قرية واحدة منتج واحد " ، ومجموعات الادخار والإقراض الرقمي لتعزيز التمكين الاقتصادي للمرأة ، ومشروع " الطريق إلى الأمام بعد الثورة : العمل اللائق للمرأة في مصر وتونس" الذي أطلقته منظمة العمل الدولية ، ومشروع " التمكين الاقتصادي للمرأة من أجل دعم الصناعة الوطنية " ، و" التمكين الاقتصادي للمرأة من أجل النمو الشامل والمستدام في مصر" في مارس (٢٠٢٠م) لتنمية قدرات المرأة وزيادة مشاركتها في قوة العمل ، وتحقيق تكافؤ الفرص في توظيف النساء في كافة القطاعات بما في ذلك القطاع الخاص وريادة الأعمال ، وبرنامج التعليم الفني"She Leads" كأحد برامج مؤسسة شباب القادة وأول برنامج لدعم طالبات التعليم الفني (مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار،٢٠٢٢) ، وتأتي هذه المشروعات والمبادرات والجهود في إطار أن مصر تخوض اليوم معركة مصيرية لإعادة البناء على أسس جديدة بعد ثورتين أفرزتا تطلعات مشروعة نحو حياة أفضل لكافة المصريين من أجل مستقبل يليق بالمكانة الحضارية لمصر وبطموحات بناتها وأبنائها ؛ مما يستدعي شحذ همم المصريين كلهم (طلابًا وطالباتٍ)، وحشد طاقاتهم الكاملة لتحقيق

التنمية الشاملة على كافة الأصعدة لكي تتبوأ مصر مكانة تستحقها بجدارة في مصافِّ الدول المتقدمة بتمكين حقيقي يتيح للطالبة فرصة تحقيق ذاتها ، ويُحرر طاقاتها للعطاء ، ويُدعم مُشاركتها بيسر وأمان ، فطالما أثبتت فتيات مصر أنهن على قدر المسئولية والثقة ؛ في سبيل بناء وطن قوي متماسك واثق في مستقبله (الاستراتيجية الوطنية لتمكين المرأة المصرية ،٢٠٣٠).

٣- وجود فروق في التفكير الريادي ورشاقة التعلُّم وفقًا لاختلاف نوع التعليم الثانوي (العام ، والفني : التجاري والصناعي) ، وجاء طُلاب التعليم الثانوي العام أقل فى مستوى التفكير الريادي ورشاقة التعلم من طُلاب التعليم الثانوي التجاري والصناعي ؛ حيث قد لا يوجد في أهداف التعليم الثانوي العام في الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠٣٠ م ما يدعو إلى دعم ثقافة التفكير الريادي رغم كونه توجهًا عالميًّا لليونسكو؛ وتجدر الإشارة هنا إلى أنه من الأفضل أن يبدأ تطوير مهارات التفكير الريادي من الأفضل أن يبدأ في المراحل الأولى من التنشئة الاجتماعية للطُلاب ، وليس مع بداية حياتهم المهنية (Linder,2018) ، كما أن التفكير الريادي أصبح توجهًا عالميًّا في مؤسسات التعليم العام من أجل وضع خطط تنفيذية لتعزيز تطبيقات التفكير الريادي في مجتمعنا ، باعتباره من الأساليب الحديثة والحيوية الفاعلة لجعل الطُلاب يتجهون نحو اقتناص الفرص من خلال الإدراك السريع ، والاستجابة النشطة (Pihie, 2013) ، ومعرفتهم بالكثير من متطلبات سوق العمل ، والفرص التي تنتظرهم بعد التخرج ، ولتحسين قدراتهم على اختيار الوظائف والأعمال المحققة لرغباتهم ، وحاجات مجتمعهم ، وإدراكهم لحجم المسئولية الملقاة على عاتقهم تجاه مستقبلهم العملي (الغامدي، ٢٠٠٤) ، واستثمار طاقاتهم الإبداعية ، وإكسابهم المهارات والمعارف اللازمة ليصبحوا رجال أعمال ناجحين في المستقبل(Zaidatol, et al,. 2013).

(٤) **توصيات الدراسات السابقة والندوات والمؤتمرات :** فيما يخص **محور التفكير الريادي** أوصت دراسات كلٍّ من (حسن، ٢٠٠٧؛ والحليبي ،٢٠٠٩؛ ودندراوي ،٢٠١١؛ وأحمد ،٢٠١٣؛ وعبد الرحمن ،٢٠١٨) بتنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب نحو العمل الحر ليعملوا على إقامة مشروعاتهم الخاصة ، ويبتعدوا عن انتظارالوظيفة ، وأوصت دراستا (أحمد، ٢٠٠٧ ؛ Abebe,2015) بضرورة زيادة الوعي الثقافي بأهمية العمل الحر، وأوصت دراسات (الدويبي ،٢٠١٤؛ ونوفل، ٢٠١٥؛ والحمالي ،والعربي ،٢٠١٦؛ والسعيدي ، ومعارج ،٢٠١٧؛ ورصاص ، ومشعل ،٢٠١٨) بضرورة نشر ثقافة المُبادرة والريادة ، وتنمية مهارات المُبادرين والرُّواد ؛لأنها مرجعية داعمة وتمهيدية لتأسيس المشروعات الصغيرة ، في ظل معطيات تحرير التجارة العالمية ، والتحول إلى مجتمع المعرفة والاقتصاد الرقمي ، وأوصت دراسات (مهناوي ،٢٠١٤؛ وعبدالله ، ومحمد ،٢٠١٧؛ ورقبان، ٢٠١٨؛ وغانم ، وأحمد ، وحسونة ،٢٠١٦؛ ومتولي ، واللوزي ،٢٠٢٠؛ Krishnakumar, & Rao, 2011) بضرورة دمج مهارات التفكير الريادي بالعملية التعليمية للحد من البطالة ، والمُشاركة الفعالة في عملية التنمية من خلال توليد الأفكار الريادية لإيجاد فُرص عمل ، وتوجيه الطُلاب للعمل المناسب لمؤهلاتهم وتطلعاتهم المستقبلية.

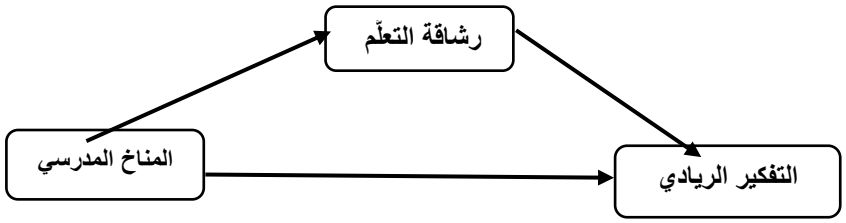
وفيما يخص محور **المناخ المدرسي** أوصي (Kouakou et al,.2019) بالسعي إلى خلق بيئة تعليمية آمنة للطُلاب تُسهم في التكيف الناجح ، وتنظيم عملية التعلم ضمن نموذج التعليم المفتوح والممارسات البشرية التفاعلية في بيئة تعليمية آمنة ، وأوصت ندوة المدرسة الأردنية وتحديات القرن الحادي والعشرين بضرورة تغيير الحياة المدرسية الحالية لتصير حياة أكثر أمنًا ، يرتاح فيها الطلاب ويُقبلون على التعلم بحماس وشوق(الشيخ، ١٩٩٩)، وتوصل (Puacharearm & Fisher,2004) إلى أن المناخ المدرسي هو الأساس لجميع جوانب المدرسة بما في ذلك التحصيل الدراسي لطلابهاؤ؛ حيث

ترتبط الروح المعنوية للطلاب بدرجة رضاهم عن المدرسة ؛ وبالتالي ترتبط إنتاجيتهم بالمناخ السائد في المدرسة، وأوصي (حشايكة وتيم وضاهر، ٢٠٢٠) بضرورة نشر الوعي بأهمية البيئة المدرسية الآمنة بين جميع العاملين في المدرسة ، وتدريب المديرين بشكل دوري للحفاظ على مناخ مدرسي آمن ، كما أوصي (شلبي ،٢٠٠٣ ؛ وفودة ،٢٠٠٥؛ وأحمد ،٢٠٠٧؛ وعبداللطيف ،٢٠٠٨؛ وعارف ،٢٠٠٨؛ وعبدالحميد ،٢٠١١؛ وعاشور،٢٠١٢؛ والجندي ،٢٠١٤؛ وعبدالرحمن ،٢٠١٨) بإعادة بناء محتوى مادة المشروعات الصغيرة فى التعليم الفني التجاري كمادة أساسية بناءً تعاونيًّا متطوراً يشتمل على المعارف والمهارات والأنشطة التعليمية المناسبة ، و يشترك فيه المُعلم والمُتعلم بحيث يكون لدى المُعلم القدرة على إدارة المحتوى ، ويكون المُتعلم قادرًا على تحمل مسئولية تعلمه وتنمية قدراته ، واستخدام المستحدثات التكنولوجية في تدريس المحتوى لما تتميز به من قدرات وإمكانات تساعد على تقريب وتسهيل تقديم المعارف والجوانب المهارية للطالب بدقة وسرعة وإتقان.

(٥) انطلاقًا من أهداف خطة التنمية المستدامة المصرية (رواد ٢٠٣٠) والتي أطلقتها وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري بالتعاون مع وزارتي التربية والتعليم والتعليم العالي لتوظيف الطاقات الإبداعية لدى الطُلاب والاستفادة منها لضمان تحقيق نمو قائم على الإبداع والابتكار، لخلق جيل جديد من المفكرين الرياديين القادرين على توظيف معرفتهم العلمية في إنشاء مشروعات ، وتأهيلهم ليصبحوا قادة السوق العالمية في المستقبل ، ومن الهدف الرابع (اتخاذ مصر المعرفة والابتكار ركائز أساسية للتنمية من خلال الاستثمار فى الطُلاب وبناء قُدراتهم الإبداعية والتحفيز على الابتكار ونشر ثقافته) ، ومن الهدف الثامن من رؤية مصر٢٠٣٠ في تعزيز الريادة المصرية من أجل تحقيق تنمية عادلة لجميع أفراد المجتمع لتحقيق التنمية المستدامة بكافة القطاعات ، ومن أجل مساندة المشروعات ريادة الأعمال الصغيرة والمتوسطة ومتناهية الصغر القادرة على التكيف مع التغيرات الاقتصادية والتكنولوجية فى العملية الإنتاجية ، والنفاذ إلى الأسواق المحلية والخارجية للوصول إلى منتجات وخدمات جديدة ذات كفاءة أفضل وتنافسية أعلى ، وفي سبيل المكتسبات المستقبلية والنتائج الكبيرة لتعزيز وإدماج التفكير الريادي داخل المدارس كما أوضحت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ٢٠١٤ م ، وعدد من الباحثين (أحمد ،٢٠١٥؛ وعبيد،٢٠١٦؛ ومحمد ،٢٠١٨؛ وقطامي ، والشديفات ،٢٠٠٩) لتلبية حاجات السوق ومواكبة تغير الأنماط السائدة بأفكار ومنتجات وخدمات جديدة ، وللبقاء في طليعة المنافسين (سالم والشاعر، ٢٠١٧ ، ٩٨).

وتفترض الباحثة أن التفكير الريادي يستند إلى المناخ التربوي المحيط به من حيث كون البيئة المحيطة داعمة للتفكير الريادي ، فعندما يتفاعل طالب الصف الأول الثانوي بعوامله النفسية مع العوامل البيئية تَنْتُج الحالة الريادية ، فإذا كانت البيئة المحيطة بالطالب داعمة للتفكير الريادي فإنها تفتح آفاق العمل الريادي لدى الطالب ؛ حيث أوضح الباحثون أن الاستعدادات الإبداعية - كمكون للتفكير الريادي - قابلة للتطوير ، وأن كل الطلاب يولدون مزودين بطاقات إبداعية ؛ فملكة الإبداع موجودة لدى كل طالب ، ومتى تهيأت لها بيئة صالحة ترعاها نمت وأثمرت (جوهر والباسل ، ٢٠١٨؛).

ولأننا نسعى إلى بناء جيل مفكر ريادي قادر على مواجهة تحديات العصر، ونظراً لما يمثله المناخ المدرسي ورشاقة التعلُّم من أهمية في تحسين التفكير الريادي تتضح الحاجة الملحة إلى وجود المناخ المدرسي الجيد الذي يؤدي إلى هذا النمط من التفكير(الريادي) من خلال رشاقة التعلُّم – وهذا ما يسعى إليه هذا البحث – حتى تتمكن مؤسساتنا التعليمية من تحسين المناخ المدرسي لتحسين مهارات الطلاب في رشاقة التعلُّم والتفكير الريادي. والشكل التالي يوضح العلاقات المفترضة بين مُتغيرات البحث



شكل (١) العلاقات المُفترضة بين متغيرات البحث

حيث تفترض الباحثة وجود تأثير مباشر للمناخ المدرسي ورشاقة التعلُّم على التفكير الريادي ، ووجود تأثير غير مباشر للمناخ المدرسي على التفكير الريادي عبر رشاقة التعلُّم. وتتحدد مشكلة البحث فيما يلي : " محاولة دراسة العلاقات بين المناخ المدرسي ورشاقة التعلُّم والتفكير الريادي ، ومحاولة التنبؤ بالتفكير الريادي من خلال المناخ المدرسي ورشاقة التعلُّم ، ومحاولة الوصول إلى نموذج بنائي يجمع بين المتغيرات التالية : التفكير الريادي والمناخ المدرسي ورشاقة التعلُّم لدى طُلاب الصف الأول الثانوي العام والفني (التجاري والصناعي)". **ويمكن تحديد مشكلة البحث في الأسئلة التالية** :

١- ما العلاقة الارتباطية بين المناخ المدرسي ورشاقة التعلُّم والتفكير الريادي لدى طُلاب الصف الأول الثانوي العام والفني (الصناعي والتجاري) ؟
٢- ما تأثير المناخ المدرسي ورشاقة التعلُّم على التفكير الريادي لدى طُلاب الصف الأول الثانوي العام والفني (الصناعي والتجاري) ؟
٣- ما تأثير رشاقة التعلُّم (كمُتغير وسيط) في العلاقة بين المناخ المدرسي (كمُتغير مُستقل) والتفكير الريادي (كمُتغير تابع) لدى طُلاب الصف الأول الثانوي العام والفني (الصناعي والتجاري)؟

أهداف البحث: هدف البحث الحالي إلى الكشف عن العلاقة بين رشاقة التعلُّم والمناخ المدرسي والتفكير الريادي ، والكشف عن تأثير رشاقة التعلُّم والمناخ المدرسي على التفكير الريادي ، وأيضًا الكشف عن تأثير رشاقة التعلُّم (كمُتغير وسيط) في العلاقة بين المناخ المدرسي (كمُتغير مُستقل) والتفكير الريادي (كمُتغير تابع) لدى طُلاب الصف الأول الثانوي العام والفني (الصناعي والتجاري).

أهمية البحث : أولاً / الأهمية النظرية :

١- يعد البحث استجابة للاتجاهات العالمية والمحلية التي تُؤكد على أهمية تنمية مهارات التفكير الريادي لدى الطُلاب ، واتساقًا مع رؤية مصر(٢٠٣٠) ، وهدف مبادرة وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري بالتعاون مع وزارتي التربية والتعليم والتعليم العالي (رواد٢٠٣٠) من إعداد جيل جديد من رواد الأعمال القادرين على توظيف معرفتهم العملية، ورفع قدراتهم التنافسية حتى يصبحوا قادة السوق العالمية في المستقبل.
٢- تشجيع الباحثين على دراسة التفكير الريادي ورشاقة التعلُّم والمناخ المدرسي من جوانب جديدة ومن خلال متغيرات جديدة.

٣- تقديم إطار نظري يتضمن وجهات النظر المتعددة حول (التفكير الريادي ورشاقة التعلُّم والمناخ المدرسي) لتعميق فهم المتغيرات الثلاث ، وفتح المجال أمام دراسات أخرى.
٤- يقدم البحث الحالي مقاييس للتفكير الريادي ورشاقة التعلُّم والمناخ المدرسي التي يمكن الاستفادة منها في إجراء المزيد من الدراسات اللاحقة.
٥- يُعد البحث دعوة للمُعلمين والطُلاب إلى التحرر من النماذج السائدة في التعليم والمعتمدة على جمع المعلومات وحفظها دون الإفادة منها عمليًّا ، ولفت نظر المسئولين في التعليم إلى أهمية المناخ المدرسي الجيد ورشاقة التعلُّم والتفكير الريادي لدى الطُلاب ، وأثر ذلك على الاستعداد للمستقبل ، وتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين والنجاح فى الحياة.
٦- ركز البحث على مرحلة التعليم الثانوي باعتباره حجر الزاوية في حياة الشباب وفي تقدم الدولة ككل ؛ لأنه يمثل عنق الزجاجة التي ينتقل بعدها الطالب إلى مرحلة تحديد المستقبل المهني والاجتماعي ، ولأنه يُعد ضروريًّا لتحقيق النمو الاقتصادي ، ويحتاج الطالب فيه إلى المساعدة على مواجهة تحديات الحياة ، والتمكن من اتقان مهارات التفاعل مع البيئة ومتطلبات العصر؛ أملًا فى أن ينمو علميًّا ويكتسب خبرات تُمَكِّنُه من مواجهة المشكلات والمقتضيات اللازمة للحياة في عصر العولمة والإنترنت والعلم والتكنولوجيا والصراعات الدائمة ، وهي تقابل مرحلة المراهقة الوسطى التي تظهر وتكتمل بها القدرات المختلفة للمراهق ، وبداية تكوين الميول والاتجاهات الخاصة بنمط شخصية الطالب.

ثانيًا/ الأهمية التطبيقية:

١- قد تُفيد نتائج البحث الحالي في جذب انتباه القائمين على تطوير المناهج الدراسية إلى ضرورة تضمين مهارات التفكير الريادي ورشاقة التعلُّم ضمن المقررات والمناهج الدراسية لتطوير رشاقة التعلُّم والتفكير الريادي للطُلاب.
٢- توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية إلى تنمية التفكير الريادي ورشاقة التعلُّم والاستفادة منهما في التعليم والتعلُّم.
٣- قد تفيد نتائج البحث الحالى القائمين على تدريب المعلمين بتوجيه أنظارهم إلى أهمية عقد دورات مقترحة عن مهارات التفكير الريادي ورشاقة التعلُّم وتطبيقاتها في عملية التدريس.
٤- التوصل إلى نموذج يوضح التأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات البحث ؛ مما يلفت نظر المهتمين بالتعليم الثانوى والقائمين عليه إلى ضرورة الاهتمام بالمناخ المدرسي ، ورشاقة التعلُّم وتنميتها لدى الطلاب من أجل تحسين تفكيرهم الريادي.

مصطلحات البحث : أولاً : **التفكير الريادي** : هو قدرة الطالب على الاستغلال الأمثل للفرص المتاحة بمخاطر مدروسة ، وخلقها والبحث عنها ، وترجمة أفكاره المبتكرة إلى واقع عملي في شكل منتجات أو خدمات أو مشاريع ريادية تفيد المجتمع. وتعرفه الباحثة إجرائيًّا بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المُعَد لهذا الغرض ، والذي يتكون من الأبعاد الآتية:(١) **القيادة:** وهي القدرة على تبسيط المعلومات المعقدة عن العمل الحر إلى زملائه ، وتحويل المشكلات التي تواجه أعضاء الفريق إلى فُرص لتحقيق النجاح ، وتشجيع زملائه على : تبني المُبادرات المُبتكرة ، وتحقيق أهدافهم الريادية ، واستغلال إمكاناتهم وتحويل أفكارهم الجديدة إلى مشاريع وخدمات أو منتجات نافعة جديدة أو حالية بشكل مختلف نافعة لتلبية احتياجات المجتمع.(٢) **المبادرة:** وهي القُدرة على التحرك بسرعة وجرأة واتخاذ الخطوة الأولى نحو تقديم الأفكار الجديدة ، وتحويل أي فرصة مُتاحة إلى مشروع واقعي أو منتج يغير حياة الناس ، وتنفيذ مشروعه ، وحل أية مشكلة تواجهه بشكل مستقل عن إشراف وتوجيهات الآخرين.(٣) **تحمل**

المخاطر: وهي القُدرة والاستعداد للقيام باتخاذ قرارات ، وبأفعال جريئة لتحقيق أهدافه المُبدعة وتحويل أفكاره إلى واقع ، وتحمل مسئولية مُواجهة أي مخاطر محتمَلة عن تجربة مشروعه الريادي.

(٤) المُرونة: وهي القُدرة على تغيير الأفكار حالَ ظُهور أفكار جديدة ، والبحث عن طُرق مختلفة لخلق منتج أفضل وأرخص ، والتخلي عن فكرة البحث عن وظيفة حكومية من أجل امتلاك عمل خاص.

ثانيًا: رشاقة التعلُّم : وهي تمثل بنية نفسية متعددة الأبعاد ، وتعني سرعة ومرونة الطالب في التعلم ، واستخلاصه المعنى من المواقف والخبرات السابقة ، وقدرته على الأداء بمستوى مرتفع في المهام الصعبة أو التي يواجهها لأول مرة ، والتكيف مع بيئات العمل المختلفة التي يعمل بها. وتعرفها الباحثة إجرائيًّا بأنها : الدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المُعد لهذا الغرض ، والذي يتكون من الأبعاد الآتية : (١) **رشاقة الناس :** أي أن يُقدِّر الطالب الفُروق الفردية بين الناس ، ويرتاح مع اختلاف وتنوع الآراء ، وينفتح على مختلف وجهات النظر، ويمتلك مهارة عالية في التواصل مع الآخرين ،ويُساعدهم على تحقيق النجاح ، ويتعامل مع الصراعات بطريقة بنَّاءة ، ويُحافظ على هُدوئه فى مواقف التحدي .

(٢) رشاقة النتائج : أي أن يمتلك الطالب دافعية مرتفعة وحضورًا شخصيًّا مؤثرًا ، ويضع أهدافًا تتحدى إمكاناته ، وينشغل بالتحديات غير المألوفة ، ويميل إلى المخاطرة ، وتحقيق نتائج مطلوبة حتى في ظل الظُروف الصعبة أو التي تحدث لأول مرة.

(٣) الرشاقة الذهنية : أي أن يمتلك الطالب سرعة بديهة وفضولًا للوصول إلى جذور الأشياء وعمق المشكلات ، ويُبسط الأمور الصعبة ، وينظر إليها من مناظير متعددة ، ويكتشف الترادف والتضاد بسهولة ، ويُراعى مُتطلبات المهام المُكلَّف بها في كل موقف دون تقيُّد بأوضاع ثابتة قديمة ، ويتساءل عن الحكمة وراء كل شيء.(٤) **رشاقة التغيير**: أي أن يكون الطالب مسئولًا يُعتمد عليه ، ويمتلك حماس للتعلم ، واستعداد لتجريب أشياء جديدة ، وتغيير كل شيء ، ويهتم بتحسين عمله وتطوير ذاته وبناء مهاراته. **(٥) الوعي الذاتي** : وهو قدرة الطالب على أن يعرف نفسه ، ويُدرك نقاط قوته وضعفه ، ويبحث عن التغذية المرتدة من الآخرين ، ويتعامل بإيجابية مع أخطائه ولا يدافع عنها.

ثالثًا: المناخ المدرسي : هو حصيلة التفاعل بين العلاقات الإنسانية بين (المُعلمين ، والطُلاب ، والمُدير ، وإدارة المدرسة) ، وإمكانيات المدرسة المادية وتجهيزاتها ، وتأثير ذلك على الأداء. وتعرفه الباحثة إجرائيًّا بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المُعَد لهذا الغرض ، ويتكون من البعدين التاليين:

أ-الدعم التعليمي والاجتماعي للطالب من قِبَل المُعلمين والمُدير وإدارة المدرسة والطُلاب.
ب-البيئة المادية للمدرسة : من تجهيزات تقنية ومبنى مدرسي بمكوناته.

حدود البحث: حدود زمانية : امتد البحث خلال الفصلين الدراسيين الأول والثاني للعام الدراسي ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤ م. **حدود مكانية** : تمثلت في مدارس : الجيزة الثانوية بنات ، والجيزة الصناعية بنات ، والميدان الصناعية ، والسعيدية الثانوية بنين ، والفنية المتقدمة التجارية (بإدارة الجيزة التعليمية) ، ومدرسة عاطف بركات الثانوية التجريبية ، ومدرسة جيهان السادات الثانوية بنات ، ومدرسة النيل الثانوية التجارية بنات ، ومدرسة القاهرة الثانوية الصناعية بنات ، ومدرسة الفسطاط الثانوية العسكرية بنين

(بإدارة مصر القديمة). **حدود بشرية :** تمثلت في طُلاب الصف الأول الثانوي العام والفني (التجاري ، والصناعي). **حدود موضوعية** : اقتصرت على كلٍّ من رشاقة التعلُّم والمناخ المدرسي والتفكير الريادي.

الإطار النظري والدراسات ذات الصلة:

أولاً / التفكير الريادي : تعريف التفكير الريادي : توجد العديد من التعريفات التي تحدد مفهوم التفكير الريادي ، والجدول التالي يوضح هذه التعريفات :

جدول (١) تعريفات التفكير الريادي

المرجع	تعريف التفكير الريادي
(Wright .et al,. 2001)	هو العقلية التي تُمَكِّن الطالب من التعامل بفعالية مع مجموعة واسعة من المشكلات والتحديات لتطوير فرص جديدة.
(Morris&Kuratko,2002)	هو الإيمان بالتغيير والابتكار مع الاعتراف بتطوير القدرات لتحقيق هذا التغيير.
(Ireland, et al.2003)	هو نوع من النمو الموجه نحو تشجيع المرونة والابتكار والإبداع والتجديد ، وتعزيز عمليات النمو على المستوى الكلي ، وعلى مستوى المنظمات الفردية.
(Kevan. 2006) , (Haidar,J.I.2012)	توجه فكري للبحث عن الفرص بمخاطر مدروسة تُوَلِّد منافع إيجابية واستمرارًا المشروع.
(Shepard, et al,2009)	مَسْعًى إبداعي واعٍ ونشيط لاستغلال الفرص من خلال الإدراك السريع والاستجابة النشطة.
(Rajhi,2011)	البحث المتواصل عن الأفكار الإبداعية والتوجه نحو الفعل والتجسيد الميداني الذى يمكِّن من خلق منتج ذي قيمة جديدة.
(حسن، ٢٠١٤)	القدرة على تصميم شيءٍ ما أو إعطائه شكلًا جديدًا أو إنجازه بطريقة جديدة أو مختلفة، أي أن يتصف بالتميز والإبداع.
(Hnatek,2015)	طرق تفكير غير مألوفة ، لا تتبع أدلة أو مفاهيم نظرية معينة.
(العتيبى،٢٠١٦)	تقديم مبادرات عملية لتحقيق متطلبات سوق العمل المستقبلي من خلال ترجمة الأفكار إلى واقع عملي يستفيد منه المجتمع (أفكار إبداعية تطبيقية أو مشاريع ريادية).
(زغمار،٢٠١٧)	الطريقة التي يتم التفكير بها بالتعاملات الريادية واستغلال الفرص للاستفادة من حالات عدم التأكد.
(بدران وتوفيق ،٢٠١٧)	تفكير علمي عقلاني ينظر في الأهداف والوسائل ويختار أكثرها فاعليةً وكفاءةً.
(Moore, et al. 2019)	التفكير الريادي يُعَد ماوراء المعرفية بطبيعته ، فالطالب الذي يدرك ما وراء المعرفي هو أكثر عرضةً لصياغة وتقييم بدائل متعددة لمعالجة مهمة معينة، ويكون على درجة عالية من الحساسية، ويتقبل رد الفعل من البيئة التي يمكن دمجها في أطر القرار اللاحقة؛ فهو بالتالي يمكِّن رائد الأعمال من صياغة استراتيجيات معرفية عالية المستوى وتعزيز الإدراك القابل للتكيف.
(Kouakou, et al. 2019)	ممارسة مبتكرة تؤدي إلى اكتشاف الفرص وتطويرها ، ثم إعداد السلوك الصحيح لاستغلال هذه الفرص بشكل فعال.

المرجع	تعريف التفكير الريادي
(عبدالله وآخرون ، ٢٠١٩)	الأسلوب الذهني الذي يقوم به الطالب من خلال استخدام المعلومات والمعرفة للبحث عن الفرص واستغلالها بشكل أمثل ، في ظل حالات عدم التأكد وبشكل إبداعى ومبتكر ، مع تحمل الغموض واستباق المنافسين.
(محمد،٢٠٢٠)	القدرة على التفكير في بيئات ديناميكية يشوبها الغموض والمخاطرة وحالات عدم التأكد ، والاستفادة منها في رصد الفرص واقتناصها وصنع القرارات التي من شأنها أن تحقق التفرد والتميز .
(الشيخ ٢٠٢٠، ١٩)	التفكير بصورة غير تقليدية ، والخروج بأفكار مبتكرة جديدة ، أو إنشاء أشياء جديدة ، واستغلال الفرص المتاحة واستثمارها بصورة تتناسب مع حاجة الطالب الشخصية ،وتحقق له أهدافه المنشودة.
(متولي واللوزي ، ٢٠٢٠)	التفكير الذي يقوم على معرفة الفرص العملية المتاحة والممكنة بحيث يمزج بين الإبداع والابتكار وتحمل المخاطرة والتمييز.
(الغافري وآخرون ،٢٠٢٤)	عملية عقلية إبداعية توجيهية نحو إنتاج أفكار ابتكارية وخلق الفرص والبحث عنها واستغلالها لتوليد منافع وقيم جديدة .

وبعد استعراض التعريفات السابقة للتفكير الريادي يمكن استخلاص بعض النقاط المهمة التالية :

- اتفق(Haidar,.2012) ، (Kevan, 2006) في تعريفهما للتفكير الريادي.
- يُعد التفكير الريادي ما وراء المعرفية بطبيعته (Moore,et al, 2019,71)، ونموًّا موجهًا (Ireland, et al.2003) ، وتوجهًا فكريًّا (Kevan, 2006 , Haidar.2012)، وأسلوبًا ذهنيًّا (عبدالله وآخرون ، ٢٠١٩)، وعملية عقلية إبداعية توجيهية (الغافري وآخرون ،٢٠٢٤)، وطريقة تفكير غير مألوفة (Hnatek,2015) وغير تقليدية (الشيخ، ٢٠٢٠) بالتعاملات الريادية (زغمار،٢٠١٧) ، وممارسة مبتكرة (Kouakou, 2019)، ومسعى إبداعيًّا واعيًا ونشيطًا(Shepard, et al,2009) .
- قام بعض الباحثين بتحديد بعض خصائص المُفكر الريادي ، ومنها : التعامل بفاعلية مع المشكلات (Wright et al.2001)، والإيمان بالتغيير(Morris&Kuratko,2002)، وتطوير القدرات (Morris&Kuratko,2002 ؛ Ireland, et al.2003)، والبحث المتواصل عن الأفكار(Rajhi,2011)، والإدراك السريع والاستجابة النشطة (Shepard, et al,2009) ، وإنتاج أفكار ابتكارية (الغافري وآخرون ،٢٠٢٤)، وصياغة استراتيجيات معرفية عالية المستوى ، وتقبُّل رد الفعل البيئي(Moore, 2019).
- قام عدد من الباحثين بتحديد بعض مهارات المفكر الريادي في : الإبداع (حسن،٢٠١٤ ؛ Ireland, et al.2003؛ الشيخ،٢٠٢٠؛ متولي واللوزي ٢٠٢٠؛ عبدالله وآخرون، ٢٠١٩؛ العتيبي ،٢٠١٦؛ Rajhi,2011)، والابتكار(؛Ireland, et al.2003؛ الغافري وآخرون ،٢٠٢٤ ؛ الشيخ،٢٠٢٠؛ متولي واللوزي،٢٠٢٠؛ عبدالله وآخرون ، ٢٠١٩؛Morris&Kuratko,2002) ، وتحمل المخاطر(محمد،٢٠٢٠؛متولي واللوزي، ٢٠٢٠)، واستغلال الفرص (عبدالله وآخرون ، ٢٠١٩؛الشيخ،٢٠٢٠؛زغمار،٢٠١٧؛Shepard, et al,2009)، والمرونة (Ireland, et al.2003)، والتمييز(حسن، ٢٠١٤؛ متولي واللوزي ، ٢٠٢٠).

- ذكرت بعض التعريفات خطوات التفكير الريادي ، وهي : النظر في الأهداف والوسائل واختيار أفضلها بفاعلية وكفاءةً (بدران وتوفيق ،٢٠١٧)، وصياغة وتقييم البدائل المتعددة لمعالجة مهمة معينة (Moore,et al. 2019).
- يُعد التفكير الإبداعي مكونًا من مكونات التفكير الريادي ، وقد يكون مزيجًا من الإبداع الإنتاجي في المنتجات الفنية والعلمية ، والإبداع الابتكاري (الاختراعي) بإظهار البراعة في استخدام المواد لتطوير استخدامات جديدة لها.

خصائص المفكر الريادي : من أهم خصائص المُفكر الريادي الاستعداد والميل نحو المُخاطرة ، والرغبة في النجاح ، والثقة بالنفس ، والاندفاع للعمل ، والاستعداد الطوعي للعمل ساعات طويلة ، والالتزام ، والتفاؤل (النجار والعلي ، ٢٠٠٦، ١٠) ، والتأقلم مع الغموض ومع الفرص والبيئة الخارجية ، وإدارة الوقت ، والانفتاح والأفق الواسع (خربوطلي ، ٢٠١٨ ، ٨) ، والمُبادرة وتحديد الفرص واقتناصها ، والتخطيط ، وتحديد الأهداف ، والاعتماد على النفس ، والكفاءة الذاتية ، وتحمل المسئولية ، والمثابرة ، واتخاذ القرار ، وإدارة الفريق ، والإقناع والتفكير الإبداعي ، والتعاون ، والتواصل ، وحل المشكلات (محمود ، ٢٠١٧) ، وتحقيق أهداف فيها قدر كبير من التحدي ، والاستفادة من التغذية العكسية للأداء المتميز(حسن ،٢٠١٤، ١١٥).

فالمُفكر الريادي هو شخص يبني ويبتكر شيئًا ذا قيمة من لاشيء ، ويستمر في أخذ الفرص ، ويلتزم بالرؤية ، ويأخذ المخاطرة ، ويتواصل مع الآخرين (السكارنة ،٢٠١٠) ، ويمتلك طُرقًا جديدة في تضييق الفجوة بين المعرفة وحاجات السوق المختلفة ، ويسعى إلى استثمار ما لديه من قدرات ومهارات إبداعية تمكنه من تَبَنِّي الأفكار الجديدة ، واكتشاف الفرص ، ووضع الخطط المدروسة ، وبدء مشاريع عمل خاصة وإدارتها ومواصلة تطويرها ، ويقوم بمبادرات مدروسة عن بُعد نظر لإحداث التغيير والاتصال مع التطورات المحيطة لتحقيق النمو والربح (الشيخ وملحم والعكاليك ،٢٠٠٩؛ وسلطان ،٢٠١٦؛ ومتولي واللوزي،٢٠٢٠؛ phelan&Sharpley,2012) .

مهارات التفكير الريادي:أ-الإبداع : أوضح (عبدالعزيز،٢٠٢١، ٢٩٨) أن الإبداع والريادة مصطلحان متداخلان مع بعضهما البعض بحيث يكمل كلٌّ منهما يكمل الآخر ، وتربط بينهما علاقة تكاملية ؛ حيث يساعد كلٌّ منهما الآخر في جلب الجديد أو القيمة المضافة التى هي من أهم خصائص الإبداع والريادة على السواء والتي من خلالها تتميز المنظمات عن بعضها البعض وتحقق المكانة الريادية في تقديم منتجاتها (سلعية - خدمية - معلوماتية) . وحدده (متولي واللوزي، ٢٠٢٠، ٢٦٢) في الحلول الإبداعية غير المألوفة لحل المشكلات وتلبية الاحتياجات ، ويأخذ الإبداع صيغًا من التقنيات الحديثة ، أي يبتكر الطالب منتجًا أو خدمة أو نموذج عمل أو نشاطًا اقتصاديًّا جديدًا، ولديه القدرة على تصميم أمرٍ ما أو إعطائه شكلًا أو إنجازه بطريقة جديدة أو مختلفة.(Olmk.& Eddy, 1985)

ب-**المُبادأة** : أي : المشاركة في مشكلات المستقبل والحاجات والتغييرات ، ومدى تقديم منتجات جديدة وتكنولوجية وتقنيات إدارية ، وأشار(Caruana, et al. 1998, 16) إلى أنها القدرة على أخذ مخاطر عالية أكثر من ظروف البيئة المحيطة ، وتتضمن : إقرار ملاحقة أو عدم ملاحقة المنافسين بالإبداع – المفاضلة بين المحاولات الحقيقية هى النمو ، الإبداع والتطوير- محاولة التعاون مع المنافسين من أجل احتوائهم.

ج-**المخاطرة المحسوبة** : وهي تمثل الاختيار بين خيارين أو أكثر تكون نتائجهما المحتملة غير معروفة ، وتقترن المخاطرة بنجاح محتمل وبخسارة ممكنة ، فكلما ازداد احتمال الربح أو الخسارة ازدادت حدة المخاطرة ، حيث يقوم المُفكر الريادي بطرح منتجات جديدة بالأسواق آخِذًا بعين الاعتبار ما يوجد في السوق من مخاطر الغموض وعدم التأكد(Keven, 2006.1).

ويرتبط سلوك المخاطرة بالإبداع والابتكار (كجزء أساسي لترجمة الأفكار إلى واقع) ، وبالثقة بالنفس ، ويتم تعزيز قدرة الطالب الريادي على المخاطرة من خلال استعداده لاستخدام قدراته إلى أقصى حد لتحويل السلبيات لصالحه ، وقدرته على تقييم حالة المخاطرة بشكل واقعي ، وعلى تغيير السلبيات ، والنظر إلى المخاطرة من زاوية الأهداف المحددة ، والخطط الشاملة والتطبيق المناسب (سالم والشاعر، ٢٠١٧ ، ٩٩).

د-**الاستباقية** : وهي النزعة المستقرة نسبيًّا لإحداث التغير البيئي ، وتنمية روح المبادرة والتميُّز في العمل (عبدالله ومحمد ،٢٠١٧).

و- **الاتصال والتواصل مع البيئة المحيطة** : أي : قدرة الطالب على إنتاج وتبادل المعلومات ، والتواصل الفعال مع الآخرين لإيصال أفكاره الإبداعية الجديدة ، وإقناعهم بها بأسلوب إيجابي (أبو النصر ، ٢٠١٢).

وقد صنف (الدسوقي ،٢٠٢١) مهارات التفكير الريادي إلى : مهارات شخصية (الاستقلالية ، والدافع ، والمثابرة ، واتخاذ القرار ، والعمل بروح الفريق) ، ومهارات حرفية (إدارة الوقت ، والأمان ، والصحة والسلامة ، ومهارات التفكير العليا) ، ومهارات تسويقية (اغتنام الفرص ، والترويج لمنتجات المشروعات الصغيرة ، والاتصال الفعال ، والتفاوض مع العملاء) ، ومهارات إدارية (دراسة سوق العمل الحالي والمستقبلي ، وتطوير المشروع الصغير).

وصنف (Ireland, et al., 2003,968) مهارات التفكير الريادي إلى : الفرصة الريادية (حقائق ملموسة تتشكل خارجيًّا من الصدمات الخارجية للصناعة أو السوق كالتغييرات التكنولوجية والديموغرافية والاجتماعية ، تنتظر من يكتشفها ، وهي تنشأ داخليًّا من تصرفات وردود فعل رواد الأعمال لبدء تغييرات في الاقتصاد (Clark, et al,. 2019, 39) ، واليقظة الريادية (وهي موقف استباقيّ قائم على القدرات والمهارات والعمليات المعرفية ؛ كالمعرفة والخبرات السابقة ، وتعرُّف الأنماط ومهارات معالجة المعلومات والتفاعل الاجتماعي (Moore, 2019,70) ، وكلما ارتفع مستوى اليقظة زادت احتمالية تعرُّف الفرصة) ، والخيارات الواقعية (عملية التفكير وراء البحث عن أنواع من الفرص الريادية ، وهي تسمح بتوجيه استثمارات الموارد في فرص جديدة بمتابعة الفرص الجذابة) (McGrath & MacMillan, 2000, 114) ، وتظهر الخيارات عندما تسمح الموارد والقدرات الحالية بالوصول التفضيلي إلى الفرص المستقبلية (Power&Reid,2006,4)، وإطار العمل الريادي (وهو يتضمن مجموعة من الأنشطة كتحديد الفرص والوقت المطلوب المصاحب لعملية إطلاق الاستراتيجيات للاستفادة من الفرص الريادية ، وقد تكون الاستراتيجية هجومية تركز على عمليات التقييم واستخدام الفرص الريادية للعمل بشكل أسرع ، أو دفاعية تهتم أكثر بالتوقيت الدقيق للاستفادة من الفرص الريادية (ألفن،٢٠١٢، ٣٠).

وصنف (الجفيلية وشحات ،٢٠٢٣) مهارات التفكير الريادي إلى : التصرف الاستباقي (ويتمثل في قدرة الطالب على إحداث التغيير واتخاذ المبادرة والإتيان بطرق مبتكرة وغير مألوفة للقيام بالأشياء ، وترجمة الأحداث إلى واقع ، وتفضيل الابتكار (ويتمثل في رؤية الطالب واعتقاداته الذاتية عن قدرته على العمل والإنجاز وتحقيق أهدافه الذاتية في مختلف المجالات)، ودافعية الإنجاز (وهي استعداد ثابت نسبيًّا في الشخصية لتحقيق الإتقان ، يحدد مدى سعي الطالب ومثابرته في سبيل تحقيق نجاح أو بلوغ هدف ، والتفرد والابتعاد عن المألوف (وهو يعبر عن إمكانية تحديد الطالب للوضع الراهن والعمل خارج الصندوق بما في ذلك تطوير الابتكارات الأصيلة).

ثانيًا / رشاقة التعلُّم : الخلفية التاريخية لمفهوم رشاقة التعلُّم : ظهر مفهوم رشاقة التعلُّم كتفسير لوجود كثير من الطُلاب الذين تم وصفهم بأنهم محدودو إمكانات الأداء ، إلا أنهم عندما أُتيحت لهم فُرص تحسين خبراتهم العملية أظهروا نجاحًا أكثر مما هو متوقع منهم ، وهذا ما أدى إلى تسمية رشاقة التعلُّم في البداية بالذكاء العملي (سالمان، ٢٠٢٢، ٣٢٢).

وقد فسر(Sternberg, et al, 1995, 914) ذلك في البداية بأنه يرجع إلى الذكاء العملي الذي يعكس استفادة الطالب بالتعلُّم من الخبرة ، إلا أن دراسات أخرى أظهرت اختلافًا كبيرًا بين الطُلاب في التعلُّم من الخبرة ؛ فبعضهم يتعلم بشكل أسرع ، والبعض يتعلم أكثر مقارنةً بالآخرين الذين مروا بنفس الخبرة ، وقد يتوقف ذلك على مدى قدرة كل طالب منهم على الابتعاد عن مناطق راحته وعن روتينه وعاداته ، والبقاء مرنًا وغير دفاعي في مواقف الإخفاق ، وخوض التجارب الصعبة غير المريحة له دون خوف ، والتحدي والمخاطرة ؛ رغبةً منه في مواجهة الواقع الفعلى (De Meuse, 2017, 269)، وكان ذلك بداية ظهور مدلول هذا المصطلح الجديد ، ولكن دون التعبير عنه اصطلاحيًّا.

ثم جاءت نتائج ما توصلت إليه دراسة (Plamondon, et al,. 2000,612-616) من مُحاولة الكشف عن عوامل مُتعلقة بالأداء المُتكيف لمجموعة كبيرة من الأفراد يعملون في (٢١) وظيفة باستخدام التحليل العاملي ؛ وهو ما يمثل بدايةً لبزوغ الحاجة إلى بنية نفسية جديدة تجمع ثمانية عوامل هي : (التعامل مع الحالات الطارئة ، وضغوط العمل ، والمواقف غير اليقينية ، والقدرة على التعلُّم ، وحل المشكلات بطريقة إبداعية ، والتكيف الجسدي ، والتكيف البين شخصي، والتكيف الثقافي).

مما يشير إلى أن مصطلح رشاقة التعلُّم قد ظهر في الأصل لمواجهة مشكلة تحديد ذوي إمكانيات الأداء المرتفعة (Mitchinson, et al,. 2012, 287؛ محمد، ٢٠٢١، ٢٤٧) ، وقد ظل الأمر قاصرًا على قيام المُمارسين المهنيين بإجراء مقابلات مع الطُلاب المُستهدفين للكشف عن مدلول مفهوم رشاقة التعلم ، إلى أن قام (Lombardo & Eichinger ,2000) بتحديد هذا المفهوم اصطلاحيًّا وتعريفه ، وبناء الاستبيان الشهير المعروف باسم منقب الاختيارات (Choices architect) لقياسه.

وقد ارتبط مفهوم رشاقة التعلُّم بإمكانية تطبيق التعلُّم وأداء الطالب بشكل ناجح في المواقف الجديدة أكثر من مجرد الارتباط بين مثير واستجابة ما أو التعلُّم بالمحاولة والخطأ ؛ بل تعدى ذلك إلى تعرُّف الطالب على المعلومات في البيئة الحالية ، وذلك بالاستعانة بالتغذية الراجعة من الآخرين ، والتعاون معهم ، والاتصال بكل ما هو جديد في البيئة ، مع قدرته الهائلة على تحديد ما قد ينفعه ، وما قد لا ينفعه من هذه المعلومات بمرونة وسرعة (Drinka,2018,8).

تعريف رشاقة التعلُّم : أشار(DeRue, D. , et al,. 2012,262) إلى أن المعنى التقليدي لكلمة (رشاقة) هو سهولة وسرعة التحرك ؛ إلا أن إضافتها إلى كلمة (التعلُّم) أعطى لها معنًى جديدًا يتضمن قُدرة الطالب على الالتقاط السريع للأفكار، والمرور السهل بين وجهات النظر والأفكار المختلفة في الموقف الواحد أو عبر المواقف المُتعاقبة ؛ مما جعل ذلك المفهوم تجسيدًا لمدى قُدرة الطالب على الاكتشاف السريع للنمط الفكري المُحتمل والسائد للموقف ، وحمل أفكار متعددة قد تكون متضاربة في ذات الوقت. وأشار(Mitchinson, et al,. 2012,288) إلى أن كلمة (التعلُّم) لا تعكس التعلُّم أحادي الحلقة الذي يركز على حل المشكلات فقط ؛ وإنما التعلُّم مزدوج الحلقة الذي يشمل قيام الطالب بفحص افتراضاته الخاصة عن نفسه ؛ حيث ينشغل مرتفعو رشاقة التعلُّم بعمليات التعلُّم مزدوج الحلقة بالمقارنة بالمنخفضين الذين ينشغلون بعمليات التعلُّم أحادي الحلقة. وتوجد العديد من التعريفات التي تحدد مفهوم رشاقة التعلُّم ، والجدول التالي يوضح هذه التعريفات :

جدول(٢) تعريفات رشاقة التعلُّم

المرجع	تعريف رشاقة التعلُّم
(Lombardo & Eichinger, 2000,323-324)	رشاقة التعلُّم هي استعداد الطالب وقُدرته على تعلم كفاءات جديدة ، ثم بعد ذلك تطبيق هذا التعلُّم لإتقان الأداء في ظروف تحدث لأول مرة أو في ظروف صعبة ومختلفة.
(DeRue, et al,. 2012, 262-263)	رشاقة التعلُّم هي قُدرة الطالب على سرعة تعديل فهمه للموقف، والتحرك بمرونة عبر أفكاره المختلفة ؛ من أجل تسهيل التعلُّم عبر الخبرات المُتضمنة في هذا الموقف
(De Meuse,K., et al,. 2010,127)	رشاقة التعلُّم تعكس بنية نفسية تكاملية تستوعب عددًا كبيرًا من العناصر السلوكية الأكثر ضيقاً ، وتعتبر بمثابة ما وراء الكفاءةMetacompetency .
(Vandewalle, 2012,301)	رشاقة التعلُّم تتعلق بكيفية تعلم الطالب من الخبرة.
(London & Maurer, 2004, 223)	رشاقة التعلُّم هي قُدرة الطالب على التعلُّم من الخبرة ،واكتشاف أيٍّ من قُدراته ومهاراته ضروري للنجاح الآن.
(De Meuse & Feng, 2015, 3)	رشاقة التعلُّم هي قُدرة الطالب واستعداده للتعلم بسرعة ،ثم تطبيق الدروس المستفادة للأداء الأفضل في مواقف التحدي التي يواجهها.
(Yadav & Dixit, 2017,43)	رشاقة التعلُّم هي القُدرة على إلحاق معنى للخبرات والمواقف التى يمر بها الطالب ، واستخلاص دروس حياتية منها.
(Laxon,2018,1)	رشاقة التعلُّم هي عمل الطالب بشكل جيد في الماضي مما يؤدي إلى احتمالية مرتفعة لتوقع نفس الكفاءة في المستقبل.
(Burke & Smith, 2018, 8)	رشاقة التعلُّم هي سهولة تَنَقُّل الطالب بين أنماط التعلُّم الأربعة التي حددها (Kolb,1984) في نموذجه للتعلم (التباعدي ، التقاربي ، الاستيعابي ، التكيفي) بأن يُظهر سلوكيات تتصل بدورة التعلُّم الرباعية (الخبرة الملموسة ، التصور المجرد، الملاحظة التأملية ، التجريب النشط) في ذات الوقت.
(Example, 2018,1)	رشاقة التعلُّم تُعطي مؤشراً عن إمكانيات الأداء لدى كل فرد ، وتعكس قُدرة الطالب على التطوير السريع لأي سلوك جديد فعَّال بالاعتماد على الخبرات الجديدة.

Stilwell, 2019, 1-) (2	رشاقة التعلُّم هي سرعة ومرونة الطالب في تعلم ونبذ تعلم وإعادة تعلم كيفية الاستجابة لموقف ما.
Yazıcı, &) (Özgenel,2020,381	رشاقة التعلُّم هي قدرة الطالب على الأداء بمستوى مرتفع في المهام والمواقف والمشكلات التي يواجهها لأول مرة.
(محمد،٢٠٢١، ٢٤٤)	رشاقة التعلُّم بنية نفسية متكاملة ، تعكس مدى قُدرة الطالب على تحريك عقله بسلاسة بين ما تعلمه من خبراته السابقة وما يصلح منه للتطبيق في خبراته الحالية ، ونبذ غير المناسب منه رغم نجاحه في مواقف ماضية ،والإبقاء على المناسب فقط للمواقف الحالية ، دون أن يُقلل ذلك من استعداده لتعلم كفاءات جديدة تصلح للمهام الصعبة أو المختلفة أو التى تحدث لأول مرة.

وبعد استعراض التعريفات السابقة لرشاقة التعلُّم يمكن استخلاص بعض النقاط المهمة التالية :

- جميع التعريفات السابقة متقاربة إلى حد كبير ؛ حيث اتفقت على ضرورة تضمين سلوكيات مثل : (البحث عن التغذية الراجعة ، والتقويم الناقد ، والنظر في الاعتبارات الأخرى ، والانفتاح العقلي ، والاستعداد للتغيير ، والمخاطرة المحسوبة ، والتجريب ، وتأمل الأحداث السابقة) في أي تعريف لرشاقة التعلُّم كما أشار(محمد،٢٠٢١، ٢٤٨).
-أوضح تعريف (Lombardo & Eichinger, 2000) أن رشاقة التعلُّم كبنية نفسية جديدة تتضمن عناصر معرفية تُمكِّن الطالب من فهم التعقيد في نمط الموقف (Miller, 2018, 14)، وقد أيد هذا التعريف (De Meuse et al., 2010, 120) وعرَّف رشاقة التعلُّم بنفس التعريف مع إضافة كلمة (بنجاح) بعد كلمة (الأداء) في التعريف ؛ مما قد يضيف بعداً مختلفاً تماماً إلى رشاقة التعلُّم ، وهو (اشتراط النجاح في الأداء) ، أي إن ذوي رشاقة التعلُّم لا يفشلون في أي موقف جديد ، وهو أمر قد لا يحدث في الواقع.
- أوضح تعريف (De Rue et al., 2012) أن البنية النفسية لرشاقة التعلم تتضمن عناصر سلوكية تجعل الطالب يُظهر سُلوكيات تُفيد أنه يطبق ما تعلمه بشكل صحيح كالتغذية الراجعة (Miller, 2018, 14) ، كما ركز على السرعة والمرونة فقط ؛ وبالتالي فإنه لم يُقدم قيمة علمية جديدة ، حيث قد يتمكن بعض الطُلاب من إنجاز المهام بنفس سرعة رشيقي التعلُّم ولكن دون أن يظهر عليهم أيٌّ من المظاهر السلوكية لرشاقة التعلُّم ، فالسرعة ليست هي الخاصية المميزة لرشيقي التعلُّم فقط (De Meuse et al., 2012,181) ، وقد يتعارض ذلك مع ما أشار إليه (De Meuse et al., 2010,127).
- اتفق (Vandewalle, 2012؛London & Maurer, 2000) في تعريفهم لرشاقة التعلُّم على أنها تعكس القدرة على التعلم من الخبرة ؛ وبالتالي فإنها تتطلب كلا النوعين (العمليات المعرفية والسُلوكية)على حدٍّ سواء.
- أوضح تعريف (محمد، ٢٠٢١) ، و(De Meuse et al., 2010,127) أن رشاقة التعلُّم تعكس بنية نفسية تكاملية ، وأوضح تعريف (محمد ،٢٠٢١) ، (De Meuse et al., 2010) ، (Lombardo & Eichinger, 2000)، (Yazıcı, & Özgenel,2020,381) أن رشيق التعلم قادر على الأداء بمستوًى مرتفع في ظروف أو مشكلات تحدث لأول مرة.
- ركز تعريف كلٍّ من (De Meuse & Feng, 2015) ، (De Meuse et al., 2010)، (Lombardo & Eichinger, 2000) على الاستعداد والقدرة ، أي إنه لابد لأي طالب رشيق التعلُّم أن تظهر عليه المظاهر السلوكية التى تعكس الاستعداد والقدرة معًا ، وقد يكون هذا التعريف

ضيقاً ، ولكنه جعل الاستعداد جزءًا من المفهوم نفسه ، أي إنه خلط بين رشاقة التعلُّم من جانب وسياقها ونواتجها من جانب آخر، بينما اتسمت تعريفات كلٍّ من(Yazıcı, & Özgenel,2020,)، (محمد،٢٠٢١)، (Yadav & Dixit, 2017)، (London & Maurer, 2004)،(De Rue et al., 2012) بالوضوح بتركيزها على القُدرة ، ومحاولة الفصل بين استعداد الطالب وقُدرته على التعلُّم ؛ على اعتبار أن استعداد الطالب لأن يكون رشيق التعلُّم يُمكن التنبؤ به من خلال عوامل شخصيته.

- فرق (Burke & Smith, 2018,4-5) بين الرشاقة والقدرة ؛ فلكي يكون الطالب رشيق التعلُّم لابد أن تكون لديه قُدرة على التعلُّم أولاً ، وعندما يصل إلى عتبة معينة من تلك القُدرة تظهر العلاقة بينها وبين الرشاقة ، والتي تتطلب وعياً ذاتيًا من الطالب ، وتنعكس على سلوكياته ؛ كالتأمل والتعاون والبحث عن التغذية الراجعة وغيرها. وفرق(De Meuse et al., 2012,282) بين القُدرة على التعلُّم (التي تُركز على الأبعاد الاجتماعية والانفعالية للتعلم ، ولا تركز على الأبعاد المعرفية) ، ورشاقة التعلُّم (التي يتم دراستها في إطار الاتجاه المعرفي لتفسير التعلُّم ، وربما تُفَسَّر في إطار قريب من الذكاء).
- حددت بعض التعريفات بعض خصائص رشيق التعلم ؛ مثل : التعلم من الخبرة (London & Maurer, 2004؛ Vandewalle, 2012)، والتكيف مع بيئات العمل المختلفة (Laxon,2018)، وسُرعة ومرونة التعلم (De Meuse & Feng, 2015؛ De Rue et al., 2012 ؛ Stilwell, 2019)، والتطوير السريع لأي سلوك جديد فعال بالاعتماد على الخبرات الجديدة (Example, 2018)، وسُهولة التنقل بين أنماط التعلُّم الأربعة التى حددها (Kolb,1984) في نموذجه للتعلم (التباعدي ، التقاربي ، الاستيعابي ، التكيفي) بأن يُظهر المُتعلم سلوكيات تتصل بدورة التعلُّم الرباعية (الخبرة الملموسة ، التصور المجرد ، الملاحظة التأملية ، التجريب النشط) في ذات الوقت (Burke & Smith, 2018).
- قد يكون من الحكمة أن يتم تعريف رشاقة التعلُّم بشكل مُوسع بحيث يتضمن أي تعريف خمسة عناصر ، هي : أن يُظهرها باعتبارها بناءً نفسيًّا مُتعدد الأبعاد وعنصرًا مهمًّا لنمو إمكانات القيادة ، وعاملًا مُنبئًا بالإمكانات والأداء ، وأن يكون في ضوء التعلُّم من الخبرة والعمل ، وأن يُشجع الباحثين على مزيد من البحث حول هذا البناء النفسي الجديد كما أوضح (De Meuse, 2017,279).

بعض النماذج النظرية المفسرة للرشاقة التعليمية: ترجع رشاقة التعلُّم إلى نظرية التعلُّم الخبراتي ، وتُعتبر عملية بناء لمعرفة الطالب بالاعتماد على تحويل الخبرة ؛ حيث يستوعب الطالب تلك المعرفة ويحُولها في دورة رباعية تبدأ بالخبرة وتنتهي بأن يتصرف ، مروراً بالتفكير والتأمل ، وهي تتأثر بالهوية الذاتية لكل طالب (Kolb, 1984,318-319) ، وتعكس وجهة نظر كل طالب عن قدرته على التعلُّم ، وبدونها يختنق التعلُّم ، ويصبح تطبيقه في مواقف جديدة محدودًا للغاية (Kolb, 2009,52-56). وفيما يلي بعض النماذج التفسيرية التى حاولت إلقاء الضوء على عناصر رشاقة التعلُّم:

(أ) **نموذج (Lombardo & Eichinger, 2000,326):** يعتبر أول نموذج لتفسير رشاقة التعلُّم ، وقد أكد على نقطتين مهمتين ، وهما : (١) أن التعلُّم لدى الطالب ذي رشاقة التعلُّم المرتفعة يُعتبر هو الهدف الأسمى ، فهو متحفز باستمرار نحو التعلُّم كقيمة في حد ذاته ، ومُهتم بأفكار الآخرين لكي يتعلم منها ، ويُؤمن بأنه يمكنه التعلُّم من الاختلاف أكثر من التشابه.(٢) أن الابتعاد عن الوقوع في المشكلات يُحافظ على التوازن ؛ لذلك يبعد الطالب رشيق التعلُّم نفسه عن أية مشكلات مع الآخرين ؛ لأنه لا

يعاني من الغرور ، ويعرف نفسه وحدوده ، فيهرب بذلك من الاختلافات ، ويتحمل عدم المسايرة ، ويهتم بالآخرين. وقد تم تصميم استبيان منقب الاختيارات لقياسها بطريقة تقرير الغير.

(ب) **نموذج(De Meuse et al. 2010: 126-128):** لتفسير رشاقة التعلُّم بالاعتماد على الملحوظتين التاليتين : (١) أن استبيان منقب الاختيارات لا يخلو من بعض أوجه القصور، ومنها أنه يعتمد على تقييم الآخرين للطالب المُستهدف بطريقة تقرير الغير ، ومن الضروري أن يتم الاعتماد على التقرير الذاتي رغم أن بعض الطُلاب لا يكون لديهم الوعي الجيد بدرجة رشاقة التعلُّم لديهم ، رغم أنهم يميلون في الأغلب إلى تقييمها بشكل مغاير. (٢) أن السؤال : (لماذا يكون البعض لديهم رشاقة التعلُّم بدرجة أكبر من غيرهم ؟) مازال مطروحاً ، ولم يُجِبْ عنه النموذج السابق ؛ نظراً لإهماله المتغيرات التى تمثل سوابق شخصية (كالخبرة السابقة ، والوعي الذاتي ، والقدرة على التعامل مع التعقيد) ، والمتغيرات التي تمثل وسائط بيئية (كتوقعات كفاءة الذات والثقافة السائدة).

وقد أوضح (De Meuse et al. 2011,4) أن قياس رشاقة التعلُّم بالإعتماد على تقرير الغير له محددات عديدة يصعب تحقيقها ، وقاموا بتصميم مقياس جديد أطلقوا عليه (viaEDGE) بالإعتماد على التقرير الذاتي ، أي: يُطبَّق على الطالب المُستهدَف نفسه وليس على المحيطين به ، مع مراعاة الجوانب النفسية للظاهرة محل القياس ، وباستخدام التحليل العاملي قاموا بفصل عامل خامس للرشاقة التعليمية من داخل بُعد رشاقة الناس من استبيان منقب الاختيارات وأطلقوا عليه (الوعي الذاتي).

(ج) نموذج (De Rue et al,2012) لتفسير رشاقة التعلُّم كبناء نفسي يتناغم مع شبكة أوسع من المفاهيم النفسية الأخرى ، وضمن إطار موسع من المكونات النفسية ، ركز هذا النموذج على العمليات المعرفية والسلوكية التى تُعزز رشاقة التعلُّم ، وعلى العوامل السياقية الموقفية التى تظهر فيها آثار رشاقة تعلم الطالب ؛ حيث افترض أن رشاقة التعلُّم تعزز التعلُّم داخل كل موقف على حدة ، وفيما بين المواقف المتتابعة والمختلفة ؛ مما يؤدي إلى حُدوث تغيير إيجابي في أداء الطالب مع مرور الوقت ، وأن رشاقة التعلُّم ترتبط بالقدرة المعرفية ، وتُمكِّن الطالب من مُعالجة المعلومات بشكل أسرع ، وتُحسن ذاكرته العاملية ، وتُزيد من قُدرته على رؤية الأنماط ، والتحرك بسهولة بين الأفكار.

وقد حدد (De Rue et al., 2012,265-267) الأبنية النفسية القريبة الصلة برشاقة التعلُّم التي يُمكن أن تكشف عن سبب الفروق الفردية بين الطُلاب ، وتعطي صورة واضحة عنها في : (١) **توجه الهدف** : فالطالب مُرتفع رشاقة التعلُّم مُتوجه هدفيًّا للتعلم وليس للأداء ؛ مما يجعله أكثر مرونةً وسرعةً في التعلُّم من الخبرة.(٢) **القدرة المعرفية وماوراء المعرفية** : وقد تتحسن الذاكرة العاملة للطالب بزيادة سرعة تشفير واسترجاع المعلومات وتحويلها إلى استجابات محددة ؛ مما يجعله أكثر مُرونةً وسُرعةً في التعلُّم من الخبرة.(٣) **الانفتاح على الأفكار والخبرات الجديدة** ؛ خاصةً التي تتعارض مع الخبرات والمعلومات القديمة ؛ مما يجعله أكثر مُرونةً وسُرعةً في التعلُّم من الخبرة ، وترتفع رشاقة التعلُّم لديه. كما حدد (De Rue et al.2012: 267-271) العمليات التى تُميز رشاقة التعلُّم للطالب فيما يلي :

(١)**عمليات معرفية داخلية** ، وهي تتمثل في : أ- **المحاكاة المعرفية** : حيث يتخيل الطالب رشيق التعلُّم المواقف المُحتملة مُستقبلاً ، حتى يتمكن من استخلاص الدروس قبل المُرور بالخبرة الفعلية ، ويتنبأ بالحُلول المُمكنة في المستقبل مُعتمداً على خبرته السابقة ، ويستطيع تطبيقها بمُرونة وسُرعة في خبرات المستقبل.

ب-**التفكير المغاير**: وهو يُحَسِّن إدراك الطالب وتعلمه ؛ بحيث يعرف العلاقات السببية ، وينظر في المسارات البديلة ، ويستخلص سريعاً الدروس من الخبرة السابقة ، ويُطبقها على الخبرات في المستقبل (محمد،٢٠٢١، ٢٥٨) ؛ وذلك بأن يتصور الطالب ما يمكن أن يحدث في موقف ما ، والنتائج البديلة التي كان من الممكن أن تحدث لو أنه تصرف بطريقة مختلفة (Baron, 2000, 79-80).

ج-**إدراك النمط :** حيث يقوم الطالب رشيق التعلُّم بعمل نماذج أولية تجمع بين سمات كل فئة ، أو تصنيفها إلى عدة نماذج لكلٍّ منها صفات محددة ، ثم البحث عن علاقة كل فئة بالفئات الأخرى (Ashby & Maddox, 2005,154-156) ، حتى يتمكن من كشف تلك الأنماط من أجل استيعاب الأحداث المعقدة غير المترابطة على أنها متعارَف عليها ، ورؤية الصلات بين الخبرات المختلفة ، والاستفادة من الصلات غير الظاهرة للآخرين ، ويُطبق ما تعلمه بشكل أسرع وأكثر مُرونةً من الآخرين ممن يُطبقون خبراتهم السابقة على الخبرات المستقبلية المماثلة لها تماماً فقط .

(٢) **عمليات سلوكية خارجية ، وهي تتمثل في** :

أ- **البحث عن التغذية الراجعة** من الآخرين ، خاصةً عندما يكون الموقف غامضًا أو يحدث لأول مرة (Ashford, et al,. 2003, 778) ، وذلك من أجل التعلُّم وتدقيق سلوكياته وفهم نقاط إضافية للموقف تحسِّن من وجهة نظره ومُرونته.

ب- **التجريب**: حيث يُجرب الطالب رشيق التعلُّم مهامَّ أكثر غُموضاً وتعقيداً ؛ فتتكون لديه نماذج ذهنية أكثر دقةً ينقلها إلى المواقف الجديدة بما يُحسِّن مُرونته وسُرعته في رسم علاقات بين المواقف المختلفة وداخل الموقف الواحد ، وترتفع رشاقة التعلُّم لديه في تلك المواقف.

ج- **التأمل**: وذلك بمُراجعة ما بعد المواقف والتفكير في دروس الخبرات السابقة لاستيعابها ودمجها بالخبرات التالية ؛ حتى يتمكن من تحديد العلاقات بين الأفكار المختلفة ، ويُحسن تلك العلاقات بمُرونة وسُرعة أكبر.

كما حدد(De Rue et al., 2012,271-273) عاملين يتعلقان بسياق الموقف ويتوسطان آثار رشاقة التعلُّم فيه ويؤثران على تحولها إلى مزيد من التحسن عبر المواقف المختلفة ، وداخل الموقف الواحد ، وهما : (أ) **خصائص خبرة الطالب** : أي إنَّ طبيعة الخبرة التى يمر بها الطالب يمكن أن تؤثر على ظُهور أو عدم ظُهور رشاقة التعلُّم لديه ، فقد تُحَسِّن بعض الخبرات الأكثر تحدياً وتعقيداً من سُرعة ومُرونة الطالب في الانتقال بين الأفكار في عملية التعلُّم ، فكلما ارتفع مستوى تحدي المواقف وتعقيدها تحسنت رشاقة التعلُّم لدي الطالب مقارنةً بالمواقف البسيطة والأقل تحدياً وتعقيداً(محمد،٢٠٢١، ٢٥٩)، بينما أوضح (Lombardo & Eichinger ,2000) أن الدرجة المرتفعة جدًّا من الصعوبة في الموقف تُعرقل من سرعة التعلُّم ، وأن الدرجة المرتفعة من التحدي داخل الموقف تُعرقل مُرونة التعلُّم ؛ مما ينعكس سلبيًّا على رشاقة التعلُّم للطالب التي قد تعوقها الدرجة المرتفعة من التحدي والصعوبة داخل الموقف.

(ب) **ثقافة ومناخ التعلُّم** : وهي تشمل : (١) شعور الطالب بالأمن النفسي داخل بيئة التعلُّم ، فهو يساعده على المُرونة ، والمجازفة واكتشاف أساليب جديدة للتفكير (De Meuse et al., 2010,127-128)، بينما تقل رشاقة التعلُّم في حالة خوف الطالب من الإجراءات العقابية داخل بيئة التعلُّم .

(٢) تركيز الطالب على أن يكون على صواب دائماً ولا يخطئ ، فيتملَّكُه نوعٌ من التكبر يؤدي إلى ضعف رشاقة التعلُّم لديه ؛ لأنه يتحرك بمُرونة أقل.

وقد أوضح (محمد،٢٠٢١) أن هذا النموذج لم يكن شاملاً ؛ حيث لم يتضمن أداة قياس للرشاقة التعليمية تبعاً لرؤيته السائدة ، وأسرف في تفسير المقصود بالرشاقة على حساب المقصود بالتعلُم ، ولم يشر إلى التعلُم داخل الموقف الواحد ، وكيف يختلف عن التعلُم عبر المواقف المتتالية ، ولم يُفرق بين رشاقة تعلُّم الطالب وأدائه ، ولم يُوضح الخط الفاصل بين العمليات السلوكية ، والأداء عبر المواقف المختلفة وداخل الموقف الواحد.

أبعاد رشاقة التعلُّم : حدد (Lombardo & Eichinger, 2000,323-324) أربعة أبعاد لرشاقة التعلُّم هي : (١) رشاقة الناس (وهذا البُعد يصف الطالب الذى يعرف نفسه جيداً ، ويتعلم من الخبرة ، ويعامل الآخرين بطريقة بناءة ، ويكون هادئًا ومرنًا تحت ضغط التغيير).

(٢) رشاقة النتائج (وهذا البُعد يصف الطالب الذي يحقق النتائج في ظل الظروف الصعبة ، ويُلهم الآخرين للأداء غير المعتاد ، ويُظْهِر نوعاً من الحضُور يبني الثقة في الآخرين).

(٣) الرشاقة الذهنية (وهذا البُعد يصف الطالب الذى يفكر في المشكلات من وجهة نظر جديدة ، ويرتاح مع الغموض والتعقيد ، ويشرح للآخرين تفكيره).

(٤) رشاقة التغيير(وهذا البُعد يصف الطالب الفضولي ، الذى لديه شغف للأفكار ، ويحب أن يجرب ، ويندمج في أنشطة لبناء مهاراته).

ثم أضاف (De Meuse et al., 2011, 7) البُعد الخامس لرشاقة التعلم الذي كان مُتضمَّنًا في بُعْد رشاقة الناس ، وهو بُعْد الوعي الذاتي (وهو يصف مدى عمق معرفة الطالب لنفسه ، وإدراكه لمهاراته ونقاط ضعفه وقُوته ونقاط قوته الخفية ، ويقاس بتحديد الفرق بين إدراكات الطالب لنفسه وإدراكات الآخرين له).

ثالثًا / المناخ المدرسي : يرجع الحديث عن المناخ المدرسي إلى بداية القرن العشرين عندما أشار(Arthur,) فى كتابه (إدارة مدرسة المدينة)عام ١٩٠٨م إلى معنى المناخ المدرسي ، وأوضح أهمية البيئة المدرسية لدعم المتعلم .

تعريف المناخ المدرسي : من الصعب تعريف المناخ المدرسي ؛ لأنه مُصطلح ينبع بشكل أساسي من نظرة العاملين الشخصية لوظيفتهم ، وللبيئة التي يعملون بها ؛ وبالتالي فإن مقياس هذه الأمور يختلف من فرد لآخر، وقد استُخْدِم هذا المفهوم بعدة مترادفات ، فمنهم من أطلق عليه الاتجاه العام في السلوك ، والجو المدرسي ، والبيئة المدرسية ، وغيرها من السمات التي تصف البيئة الداخلية في المدرسة (البهواشي والشريف ،٢٠١٥، ٤٣).

وقد ركزت بعض تعريفات المناخ المدرسي على العلاقات ؛ مثل تعريف كلٍّ من (Haynes, et al,. 1997, 321-329) ، (Loukas, et al,.2006)، (Cohen, et al,. 2007)، (Bear, et al,. 2011) ، (سبتي ،٢٠١٣) للمناخ المدرسي بأنه الخصائص التى تُميز المدرسة عن المدارس الأخرى بناءً علي العلاقات الشخصية بين العاملين في المدرسة (العلاقات بين المعلمين والطُلاب ، والعلاقات بين الطُلاب ، والشعور بالانتماء إلى المدرسة ، والإعجاب بها ، والشعور بالأمان فيها) التي تؤثر على سلوكهم ؛ حيث يُعد المناخ المدرسي مفهومًا ديناميكيًّا قائمًا على العلاقات الإنسانية ، ويعكس السلوك الاجتماعي وتصورات الأفراد في المدرسة (Hoy,2003)، والتعلم ، ونجاح الطلاب في المدرسة (Balci,2007)، وجودة البيئة المدرسية (Kelley, et al,2005).

وركزت بعض التعريفات الأخرى على الأجواء والخصائص الداخلية للمدرسة ؛ مثل تعريف (الكبيسي ،١٩٩٨)، (Miskel.& Hoy, 2001)، (Fullan ,2010) للمناخ المدرسي بأنه مُحصلة الظروف والمُتغيرات والأجواء الداخلية للعمل كما يعيها أفرادها ، وكما يقيسونها ويحللونها عبر عملياتهم الإدراكية ؛ ليستخلصوا منها مواقفهم واتجاهاتهم ، والمسارات التي تُحدد سُلوكهم وأداءهم ودرجة ولائهم للعمل .

وجمعت تعريفات أخرى بين العلاقات والأجواء الداخلية والإمكانات المادية للمدرسة ؛ مثل تعريف كل من (رودلفRudolf في البهواشي، والشريف ،٢٠١٥) ، (العتيبي ، ٢٠٠٧) ، (رشاد وسالم ، ٢٠١٩) للمناخ المدرسي بأنه مجموعة الخصائص التي تميز مدرسة معينة عن غيرها ، وتؤثر في سُلوك الأفراد نتيجة عملية التفاعل بين مدير المدرسة والعاملين فيما يتعلق بالقيادة المدرسية ، والعلاقات الإنسانية ، وإمكانيات المدرسة والتجهيزات التقنية ، ولوائح وأنظمة العمل ، وتحفيز العمل وتقويم الأداء، وكل الظروف والخصائص والمتغيرات السائدة لبيئة العمل ولها تأثير على الأداء.

وقد أضاف (الخشاب ،٢٠١٤) البعد القانوني الذي يحكم سير العمل في تعريفه للمناخ المدرسي من خلال نمط التواصل والتفاعل السائد بين العاملين في أثناء سعيهم لممارسة أدوارهم لتحقيق الأهداف المرسومة.

النظريات المفسرة للمناخ المدرسي: تعددت النظريات التى حاولت تفسير المناخ المدرسي وتعرُّف التفاعل القائم بين الأفراد والعلاقات الإنسانية المختلفة ، ولكل نظرية رؤيتها الخاصة ، ومنها :

أ – **نظرية النظم الاجتماعية :** تعد الأساس الذي ننظر من خلاله إلى المدرسة كنظام اجتماعي متكامل ومتفاعل ، وهي تركز على توضيح التفاعل بين أقسام المدرسة التي تكمل بعضها ، وقد اعتبرت السلوك الإنساني داخل المدرسة ناتجًا من تفاعل مجموعة المدخلات المنتظمة في أنماط ثابتة ومعقدة مع البيئات الخارجية ، وهي تتوقف على الأنظمة الفرعية التى تتفاعل تفاعلاً نامياً مع بعضها . ويُحدد هذا التفاعل والجو الذي يحدث فيه مدى فاعلية النظام وكفايته بدرجة كبيرة ، ومن ثم تتضح مفاهيم النظم (المفتوحة والمغلقة) . وقد وضع (Guba&Getezels,1978) نموذجًا لعناصر ومكونات النظام الاجتماعي للمدرسة. ولكن هذه النظرية قد أغفلت مجموعة واسعة ومتنوعة من السلوك الإنساني للأفراد داخل المدرسة ، الذي ينتج عن درجة معينة من الصراع بين حاجات الأفراد ومطالب المدرسة.

ب- **نظرية الدور:** استخدم أصحاب هذه النظرية في تحليل السلوك التفاعل الذي يحدث بين الجماعات داخل المدرسة طبقاً لنظرية النظم الاجتماعية ، وقدموا تصوراً لأبعاد المناخ داخل المدرسة التي يتوقف بعضها على بعض بشكل محدد ، ونظروا إلى التفاعل الذي يحدث بين حاجات الفرد

الشخصية والأدوار المختلفة داخل المدرسة والنظام الخارجي باعتبارها جميعاً تحقق توازنًا فعالًا يحدد المناخ السائد في المدرسة ، وحدد (Cornell) المناخ داخل المدرسة باعتباره مزيجاً بسيطاً قوامه المُدركات التي يقدمها الأفراد داخل المدرسة من أدوارهم ، وعلاقاتهم ببعضهم ، وتفسيرهم لأدوار الآخرين. إلا أن إطار نظرية النظم الاجتماعية قد يحد من فائدتها في فهم السلوك داخل المدرسة ؛ فلا يمكنها تحديد أثر الدور على شخصية الفرد ، وعلى تشكيل المناخ المدرسي دون الاعتماد على نظرية النظم الاجتماعية.

ج-**النظرية التفاعلية (التبادلية):** نظر أصحاب هذه النظرية إلى المدرسة باعتبارها نظامًا من العلاقات الاجتماعية بين الأسرة والمعلمين ، والطُلاب والرفاق ، وتؤثر هذه العلاقات على درجة إنجاز الأهداف التربوية ، ويعد سلوك الطُلاب هو دلالة على العمليات الاجتماعية المدرسية ومعاييرها وتوقعاتها ، والدرجة التي تختلف فيها المدرسة عن غيرها في بيئتها الاجتماعية ، فهي تختلف في النتائج التعليمية التي تحققها ، ومن خلال هذا الاتجاه التبادلي التفاعلي بين الفرد والبيئة يمكن الحصول على أفضل وصف للمدرسة ومناخها ومناخ الفصل الدراسي كما يتصوره ويدركه كلٌّ من المُعلم والمُتعلم (الخولي ،٢٠١١، ٩٨).

د-**النظرية البيئية** : تجمع هذه النظرية بين التوجهين السابقين ، فهي تشترك مع توجه المدخلات والمخرجات في الاهتمام بخلق وصيانة وتوزيع المصادر والأبعاد الفيزيائية والطارئة للبيئة ، وتشترك مع التوجه الاجتماعي في الاهتمام بالعمليات الاجتماعية وثقافة البيئة ونوعية السلوك المُمارَس ، وقد حاول هذا التوجه بقدر الإمكان الكشف عن وظيفة النظام ككل عضو متفاعل (كمال ،٢٠١١).

أنواع المناخ المدرسي : قام (Haplin&Croft,)عام ١٩٦٣بتطوير أداة لقياس المناخ الاجتماعي ، وفي نفس الوقت طور الباحث (Herbert,.) النسخة الأولية لمسح بيئة التعلم في المدرسة (Vanessa,2002) ، ومن البحوث الرائدة بحث (Haplin&Croft) عام ١٩٦٢م عن المناخ التنظيمي للمدارس الابتدائية ؛ حيث لاحظ الباحثان اختلاف المدارس الواضح في النواحي المتصلة بالإحساس والشعور، وقاما ببناء استبانة لوصف المناخ المدرسي كتدريج متصل ، وتوصلا إلى ستة أنواع للمناخ المدرسي ، وهي : (١)المناخ المفتوح : يتمتع فيه الأعضاء بروح معنوية مرتفعة ، ويعملون بروح الفريق ، وتسود بينهم العلاقات الاجتماعية الطيبة ، ويمتاز سلوك المدير بالقدوة والتصرف الحسن والتكيف مع العاملين بالمدرسة ، ويُظهر اهتمامًا عاليًا بمساعدة المعلمين وتوجيه سلوكهم وإشباع حاجاتهم النفسية الاجتماعية ، ويتيح الفرصة لظهور قيادات جديدة ، ويسعى الجميع إلى استمرار نمو المدرسة. (٢)مناخ الحكم الذاتي : يُساعد هذا المناخ على ظهور قيادات من أعضاء المدرسة ، وتسود روح معنوية مرتفعة بين العاملين ، وإن كانت بصورة أقل من المناخ المفتوح.(٣)المناخ المراقب : وفيه يتم الاهتمام بالعمل والإنجاز بالدرجة الأولى ، ولو كان على حساب إشباع حاجات العاملين ، ويقوم المدير بالرقابة والمتابعة والتوجيه المباشر. (٤)المناخ المألوف : يسود فيه الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية في الدرجة الأولى ، ثم العمل والإنجاز. (٥)المناخ الوالدي : تتميز فيه المدرسة بانعدام تفويض السلطة ، مما يَحُول دون ظهور قيادات من بين أعضاء المدرسة ، وتكون سلطة الرقابة أعلى من سلطة التوجيه. (٦)المناخ المغلق : لا تتاح للعاملين والطُلاب أية فرصة لتنمية علاقاتهم الاجتماعية ، ويكون أداء العمل منخفضاً ، وتنعدم الروح المعنوية (حجي ، ١٩٩٨).

وحدد (رشاد وسالم ، ٢٠١٩) نمطين للمناخ المدرسي ، هما : أ-المناخ الديموقراطي ؛ حيث تسود العلاقات والتفاعلات الجيدة ، وتُلبَّى الاحتياجات المختلفة للطالب ، وتتوفر التجهيزات المادية الملائمة ؛ مما يؤدي إلى شعور الطُلاب بالحب والانسجام ، والانتماء والتوافق داخل المدرسة.

ب-المناخ التسلطي ؛ حيث تسود العلاقات والتفاعلات السيئة ، ولا تتم إلى الاستجابة لحاجات الطالب المختلفة ، ولا تتوافر فيها التجهيزات المادية الملائمة ؛ مما يؤدي إلى شعور الطلاب بالكراهية وانعدام الانسجام ، وعدم الانتماء والتوافق داخل المدرسة.

وأشار(,Coleman) إلى أن المناخ المدرسي يتحدد بواسطة عاملين أساسيين ، ويمكن تحسين المناخ المدرسي بتغيير هذين العاملين ، وهما : (أ) أنشطة وأعمال المدير على مستوى المدرسة.

(ب) ممارسة المعلمين الصفية (صادق والمعضادي، ٢٠٠١).

سمات المناخ المدرسي الصحي والمتزن والملائم للنمو الذي يضمن التكيف النفسي الإيجابي للمعلمين والطلاب : يمكن تحديدها على النحو التالي : المُشاركة في اتخاذ القرار، والمساواة في تطبيق الأنظمة والقوانين ، والالتزام بالنظام والانضباط في العمل ، وتوفير الجو المناسب للعلاقات الاجتماعية بين الإدارة المدرسية والمُعلمين والطُلاب ، ووجود دعم ومُساندة من المُعلمين للطلاب ، والتُوقعات الإيجابية والواقعية لمستويات إنجاز الطلاب ، والقيادة المدرسية المتفهمة لحاجات المُعلمين والطُلاب وأولياء الأمور، وسلامة المبنى المدرسي وصلاحيته للتعلم ، والتواصل الفعال بين المدرسة والمنزل (فيله ، وعبد المجيد،٢٠٠٩) ، والمُرونة والاعتدال بين الحرية والتسلط في إدارة سلوك الطلاب ، وانخفاض مستوى استخدام أساليب العقاب ، والتركيز على نقاط قوة المُعلمين والمُتعلمين ، والتوفيق بين مصالح المعلمين والمتعلمين ، والتعليمات الواضحة والمحددة لسُلوك المُعلمين والمُتعلمين ، وخلق علاقات ايجابية بين المعلمين والمتعلمين ، والمتعلمين بعضهم بعضًا ؛ مما يُسهم في زيادة تحصيلهم (طرشي وأوذاينية، ٢٠١٨). وقد اعتمدت الباحثة في صياغة الفروض على الفرض الإحصائي الصفري كالتالي :

فروض البحث :

١- لا تُوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التفكير الريادي ورشاقة التعلُّم والمناخ المدرسي لدى طُلاب الصف الأول الثانوي العام والفني (الصناعي والتجاري) .
٢- لا يُمكن التنبؤ من خلال رشاقة التعلُّم والمناخ المدرسي بالتفكير الريادي لدى طُلاب الصف الأول الثانوي العام والفني (الصناعي والتُجاري).
٤- لا تُوجد مُطابقة جيدة بين نمُوذج تحليل المسار المُقترح وبيانات عينة البحث من طُلاب الصف الأول الثانوي العام والفني (الصناعي والتُجاري) بالنسبة للعلاقات بين المناخ المدرسي (كمُتغير مُستقل) ورشاقة التعلُّم (كمُتغير وسيط) والتفكير الريادي (كُمتغير تابع).

إجراءات البحث : منهج البحث : تم استخدام المنهج الوصفي التحليلى لمناسبته لطبيعة وهدف البحث ؛ حيث يهتم بدراسة المشكلة كما تُوجد في الواقع العملي ، ووصفها وصفاً دقيقاً وتحليلها ، وربط المعلومات حول المشكلة وتفسيرها وتحليلها بطريقة تُؤدي إلى استنتاجات دقيقة حول المشكلة ، ومعرفة الطريقة التي يُؤثر بها المُتغير المُستقل على المُتغير التابع عن طريق المُتغير الوسيط الذي يعتبر جزءًا من المسار السببي للتأثير

ليخبرنا بكيفية حدوث هذا التأثير أو سبب حدوثه ، على اعتبار أن المُتغير الوسيط ناتج عن المُتغير المُستقل ، ويؤثر على المُتغير التابع.

مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من جميع طُلاب التعليم الثانوي العام والفني(التجاري والصناعي) ، وهم الطُلاب المُقيدون بالعام الجامعي (٢٠٢٣/٢٠٢٤م).

عينة البحث: تكونت من عينة استطلاعية (للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث) ، وعينة أساسية من الطُلاب الذين أتموا الإجابة على أدوات البحث الحالي ، وهذا ما يوضحه الجدول التالي :

جدول (٣) الوصف التفصيلى لعدد أفراد عينة البحث الاستطلاعية والأساسية وتوزيعها تبعاً للنوع ، ونوع التعليم الثانوي

عينة البحث	النوع	العدد	النسبة %	م	ع	نوع التعليم الثانوي	العدد	النسبة%	م	ع
الاستطلاعية	ذكور	١٥٠	٣٧,٤	١,٦٣	٠,٤٨٤	عام	١١١	٢٧,٧	٢,٠٣	٠,٧٦٤
	إناث	٢٥١	٦٢,٦			تجاري	١٦٧	٤١,٦		
	مجموع	٤٠١				صناعي	١٢٣	٣٠,٧		
الأساسية	ذكور	٣٦٧	٣٥,٤	١,٦٥	٠,٤٧٩	عام	٦٨١	٦٥,٧	١,٤٨	٠,٧٢٥
	إناث	٦٦٩	٦٤,٦			تجاري	٢١٢	٢٠,٥		
	مجموع	١٠٣٦				صناعي	١٤٣	١٣,٨		

ثالثاً: أدوات البحث : لتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة الأدوات التالية :

(١) **مقياس التفكير الريادي(إعداد الباحثة) :** قامت الباحثة بصياغة (٣١) عبارة لقياس التفكير الريادي لدى طُلاب الصف الأول الثانوي ، ثم تم عرض المقياس في صُورته الأولية على مجموعة من المُحكَّمين ؛ للحُكم على مدى ملاءمة بنود المقياس من حيث المحتوى ، والصياغة ، كما تم تطبيق المقياس على عينة من الطُلاب للحُكم على مدى وُضوح العبارات.

الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير الريادي: أولاً / الصدق: تم التحقق من **صدق المقياس** بإجراء **التحليل العاملي الاستكشافي** بطريقة تحليل المكونات الأساسية ، كما أُجْرِيَ التدوير المتعامد للأبعاد من خلال طريقة الفاريماكس، وذلك لافتراض استقلالية العوامل المستخلصة، وتم اعتماد(محك كايزر)، وهو من أكثر المحكات شيوعًا، ويعتمد على كون قيمة الجذر الكامن واحدًا صحيحًا أو أكثر، وتم حساب مصفوفة الارتباطات ببنُود المقياس ، وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي وُجود أربعة عوامل، وأن قيم تَشَبُّع البنود على العامل تزيد عن (0.4) ، وهي أقل قيمة للتشبعات الدالة ، وكانت قيمة مؤشر Kaieser-Meger-Olkin(KMO) لحساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي هي (0.735)، وهي تزيد عن الحد الأدنى لمقبولية البيانات للتحليل ، وهي(٠,٦) وهي قيمة مناسبة للتحليل، وبالتالي يمكن الحكم بكفاية حجم العينة لإجراء هذا التحليل، وبلغت درجة المعنوية للقياس(٠,٠٠٠) ، وتم حساب درجة تَشَبُّع كل بند من بُنود المقياس على أربعة أبعاد رئيسة ، ونسبة التباين لكل بُعد، والنسبة التراكمية لتباين المصفوفة العاملية ، ونتج عن ذلك أربعة محاور فسرت مُجتمعةً ما مجموعه (35.722) من التباين الكلي للمصفوفة العاملية ، وأصبح المقياس(٢٢) بنداً.

جدول (٤) التشبعات الجوهرية على أبعاد مقياس التفكير الريادي

أبعاد المقياس	رقم البند	مقدار تشبع البند بالعامل	رقم البند	مقدار تشبع البند بالعامل	رقم البند	مقدار تشبع البند بالعامل	رقم البند	مقدار تشبع البند بالعامل
بعد(١) القيادة	٣٠	٠,٧٨٦	٢٩	٠,٦٨٦	٣١	٠,٦٠٦	١٥	٠,٥٩٧
	٩	٠,٥٤٧	٢٧	٠,٥١٣	٢٥	٠,٤٩٤	٢٨	٠,٤٧٠
بعد(٢) المبادرة	٢١	٠,٥٩٤	١٨	٠,٥٨٩	١٠	٠,٤٩١	١٦	٠,٤٧٦
	٣	٠,٤٣١	٢٤	٠,٤٠٧	٧	٠,٤٠٤		
بعد(٣) تحمل المخاطر	١١	٠,٦٥٨	١٣	٠,٦٢٠	١٢	٠,٥١٤	٦	٠,٤٩٨
بعد(٤) المرونة	٥	٠,٦٣٣	٤	٠,٥٧٥	١	٠,٥٦٣		
الجذر الكامن	٤,٢٥٥	٢,٥٧٥	٢,٤١٠	١,٨٣٥				
نسبة التباين	١٣,٧٢٤	٨,٣٠٦	٧,٧٧٤	٥,٩١٩				

وجاءت النتائج على النحو التالي: **البعد الأول:** وجذره الكامن(٤,٢٥٥): فسر حوالي(١٣,٧٢٤%) من التباين الكلي للمصفوفة ، وتشبعًا موجبًا لـ(٨) بُنود من المقياس تراوحت تشبعاتها بين(٠,٧٨٦)،(٠,٤٧٠)، وتعكس هذه البنود "القيادة".

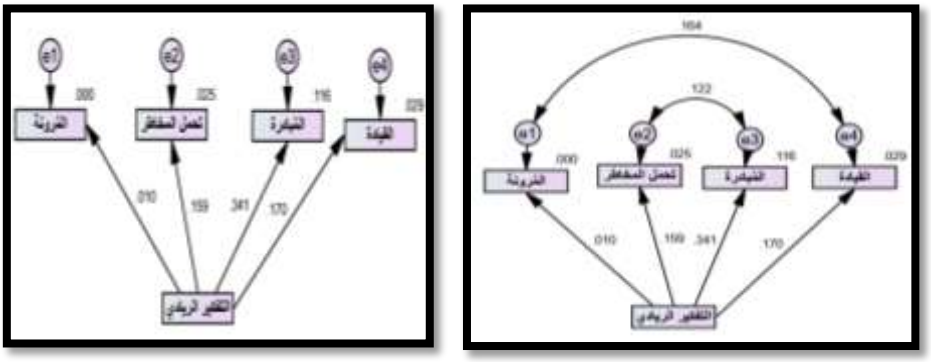
- **البعد الثاني**: وجذره الكامن(٢,٥٧٥): فسر حوالي(٨,٣٠٦%) من التباين الكلي للمصفوفة وتشبعًا موجبًا لـ(٧) بُنود من المقياس تراوحت تشبعاتها بين(٠,٥٩٤) ، (٠,٤٠٤) ، وتعكس هذه البُنود"المُبادرة". **البعد الثالث:** وجذره الكامن(٢,٤١٠): فسر حوالي(٧,٧٧٤%) من التباين الكلي للمصفوفة ، وتشبعًا موجبًا لـ(٤) بُنود من المقياس تراوحت تشبعاتها بين(٠,٦٥٨)،(٠,٤٩٨)، وتعكس هذه البُنود " تَحَمُّل الغموض". **البعد الرابع**: وجذره الكامن(٢,٥٧٥): فسر حوالي(٥٠,٣٦٦%) من التباين الكلي للمصفوفة وتشبعًا موجبًا لـ(١٦) مُفردة من مُفردات المقياس تراوحت تشبعاتها بين(٠,٦٣٣) ، (٠,٥٦٣)، وتعكس هذه البُنود "المرونة".

التحليل العاملي التوكيدي: يوضح جدول (٥) صدق البنية لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس التفكير الريادي الأربعة:

جدول (٥) مؤشرات حُسن المطابقة لبُنود مقياس رشاقة التعلُّم

أبعاد مقياس التفكير الريادي	قيمة المؤشر الناتج	كا٢ X2 ومستوى الدلالة	د.ح df/ نسبة كا٢ (X2/df)	RMSEA	NFI	CFI	GFI	AGFI	IFI	RFI	TLI
	قبل التعديل	٣١,٨٥٣دالة	٥,٣٠٩/ ٦	٠,٠٨٤	٠,٧٧٥	٠,٨٠٤	٠,٩٨٠	٠,٩٤٩	٠,٨٠٩	٠,٦٢٥	٠,٦٧٣
	بعد التعديل	٥,٩٠٥ غير دالة	١,٤٧٦/ ٤	٠,٠٢٨	٠,٩٥٨	٠,٩٨٦	٠,٩٩٦	٠,٩٨٦	٠,٩٨٦	٠,٩٨٦	٠,٩٦٤
	المدى المثالى لأفضل مُطابقة	تكون كا٢ صغيرة وغير دالة	١ ـ ٥	صفر – ٠,١ الصفر أفضل	صفر – ١ الأفضل ١		يساوى أو أكبر من ٠,٠٩٠	صفر – ١ الأفضل ١			

يتضح من الجدول السابق أن جميع مُؤشرات المُطابقة في المدى المثالي ؛ حيث نجد أن الدلالة الإحصائية - باستعمال مربع كاي في سياق النمذجة بالمعادلة البنائية – تدل على مصفوفة التباين للنمُوذج المفترض ، وتختلف عن مصفوفة التباين لعينة البحث ، وكانت قيمة مربع كاي دالة إحصائيًّا، وقد تحسنت المؤشرات بعد تعديل النموذج ؛ فانخفضت قيمة رامسي RMSEA (٠,٠٢٨) ، وهي قيمة تدل على مُطابقة النموذج بدرجة كبيرة لبيانات العينة ، وارتفعت قيم حُسن المطابقة ؛ حيث بلغت قيمة مُؤشر حُسن المُطابقة المقارن CFI ومُؤشر حُسن المُطابقة المُقارن AGFI ، ومُؤشر حُسن المُطابقة المتزايد IFI ، وقيمة مُؤشر حُسن المُطابقة النسبيRFI (٠,٩٨٦) ، وبلغت قيمة مُؤشر تاكر لويس TLI (٠,٩٦٤) ، وقيمة مؤشر حُسن المُطابقة المعياري NFI (٠,٩٥٨) ، ومُؤشر حُسن المُطابقة GFI (٠,٩٩٦) ؛ مما يدل على تطابق النموذج مع بيانات العينة ، وقُبول النموذج المقترح.



شكل (٢) التحليل العاملي التوكيدي لبُنود مقياس التفكير الريادي قبل وبعد التعديل

ثانيًا: ثبات مقياس التفكير الريادي : تم التحقق من ثبات مقياس التفكير الريادي باستخدام طريقة ألفا كرونباخ ، والتجزئة النصفية ، وإعادة التطبيق لأبعاد المقياس والدرجة الكلية ، واتضح أن جميع معاملات الثبات مرتفعة بصورة دالة إحصائيًّا ومقبولة ؛ مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات يُبرر إمكانية استخدامه في قياس ما وُضِعَ لقياسه، ويمكن الاعتماد عليه في التطبيق النهائي للبحث بحسب مقياس نانلي (Nunally,1970)؛ والذى اعتمد(٠,٧٠) كحد أدنى للثبات.

جدول (٦) قيم مُعاملات ثبات مقياس التفكير الريادي باستخدام معامل ألفا كرونباخ ، والتجزئة النصفية (ن = ٤٠١) ، وطريقة إعادة التطبيق (ن = ٧٠) ** مستوى الدلالة عند (٠,٠١)

أبعاد مقياس التفكير الريادي	عدد البنُود	معامل ألفا كرونباخ	طريقة التجزئة النصفية	طريقة إعادة التطبيق(ن=٧٠)
القيادة	٨	٠,٧٩٥	٠,٦٦٣	**٠,٩٠
المُبادرة	٧	٠,٧٢٥	٠,٦١٧	**٠,٩٦
تحمل المخاطر	٤	٠,٧٥٢	٠,٥٥٢	**٠,٩١
المرونة	٣	٠,٧٥٩	٠,٥١٦	**٠,٩١
الدرجة الكلية لمقياس التفكير الريادي	٢٢	٠,٧٩٠	٠,٦٣٤	**٠,٩٨

ثالثًا: الاتساق الداخلي لمقياس التفكير الريادي : قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط درجة كل بند بالمجموع الكلي لبنود كل بُعْد ، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة كل بند ودرجة البُعْد الذي ينتمي إليه في مقياس التفكير الريادي (ن = ٤٠١) **دال عند مستوى ٠,٠١

البعد الأول (القيادة)				البعدالثاني (المُبادرة)				البُعد الثالث (تحمل المخاطر)			
رقم البند	مُعامل الإرتباط	رقم البند	مُعامل الإرتباط	رقم البند	مُعامل الإرتباط	رقم البند	مُعامل الإرتباط	رقم البند	مُعامل الإرتباط	رقم البند	مُعامل الإرتباط
١	٠,٧٠١**	٥	٠,٥٤٧**	٩	٠,٥٧٥**	١٣	٠,٤٥٥**	١٦	٠,٦٤٥**	١٧	٠,٧٢٣**
٢	٠,٦٩٣**	٦	٠,٧٠١**	١٠	٠,٦٥٦**	١٤	٠,٥٧٤**	١٨	٠,٦٥٦**	١٩	٠,٥٧٥**
٣	٠,٦٣٨**	٧	٠,٥٥٩**	١١	٠,٥٣٩**	١٥	٠,٥٢١**	البُعد الرابع (المُرونة)			
٤	٠,٥٨٠**	٨	٠,٧٠١**	١٢	٠,٥٦٥**	٢٠	٠,٦٥٢**	٢١	٠,٧٢٨**	٢٢	٠,٦٥٨**

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط تتراوح بين (٠,٥٢١ ،٠,٧٢٨) ، وهي جميعها دالة عند مستوى(٠,٠١) ، وتعكس قدرًا مقبولًا من الاتساق الداخلي للمقياس .

الصُورة النهائية لمقياس التفكير الريادي : أصبح المقياس مكونًا من (٢٢) بنداً، أقصى درجة على المقياس ككل (٨٨)، وأدنى درجة (٢٢). البعد الأول : يتكون من (٨) بنُود، أقصى درجة (٣٢) ، وأدنى درجة (٨). والبعد الثاني : يتكون من (٧) بنُود، أقصى درجة (٢٨) ، وأدنى درجة(٧). والبعد الثالث: يتكون من (٤) بنُود ، أقصى درجة (١٦) ، وأدنى درجة(٤). والبعد الرابع : يتكون من (٣) بنُود ، أقصى درجة (١٢) ، وأدنى درجة (٣).

(٢)**مقياس رشاقة التعلُّم (إعداد الباحثة):** قامت الباحثة بصياغة(٤٣)عبارة لقياس رشاقة التعلُّم لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام والفني (التجاري والصناعي) ، ثم تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المُحكمين ؛ للحُكم على مدى ملائمة بُنود المقياس من حيث المحتوى ، والصياغة ، كما تم تطبيق المقياس على عينة من الطُلاب المعلمين للحُكم على مدى وُضوح العبارات، وأصبح المقياس مكونًا من(٣٩) بنداً.

الخصائص السيكومترية للمقياس : أولاً: الصدق : تم التحقق من **صدق المقياس** بإجراء **التحليل العاملي الاستكشافي** بطريقة تحليل المكونات الأساسية ، كما أُجْرِيَ التدوير المتعامد للأبعاد من خلال طريقة الفاريماكس، وذلك لافتراض استقلالية العوامل المستخلصة ، وتم اعتماد(محك كايزر) ، وهو من أكثر المحكات شيوعًا ، وهو يعتمد على كون قيمة الجذر الكامن واحدًا صحيحًا أو أكثر، وتم حساب مصفوفة الارتباطات ببنُود المقياس ، وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي خمسة عوامل ، وأن قيم تَشَبُّع البنود على العامل تزيد عن (0.4) ، وهي أقل قيمة للتشبعات الدالة ، وكانت قيمة مؤشرKaieser-Meger-Olkin(KMO) لحساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي هي (٠,٨٣٨) ، وهي تزيد عن الحد الأدنى لمقبولية البيانات للتحليل، وهي (٠,٦) ، وهي قيمة مناسبة للتحليل ، وبالتالي يمكن أن نحكم بكفاية حجم العينة لإجراء هذا التحليل ، وبلغت درجة المعنوية للقياس(٠,٠٠٠) ، وتم حساب درجة تَشَبُّع كل بند من بُنود المقياس على خمسة أبعاد رئيسة ، ونسبة التباين لكل بُعد ، والنسبة التراكمية لتباين المصفوفة العاملية ، ونتج عن ذلك خمسة محاور فسرت مُجتمعةً ما مجموعه(٤٤,١٣٥) من التباين الكلي للمصفوفة العاملية، وأصبح المقياس مكونًا من(٣٧) بنداً.

جدول (٨) التشبعات الجوهرية على أبعاد مقياس رشاقة التعلُّم

أبعاد المقياس	رقم البند	مقدار تشبع البند بالعامل	رقم البند	مقدار تشبع البند بالعامل	رقم البند	مقدار تشبع البند بالعامل	رقم البند	مقدار تشبع البند بالعامل	رقم البند	مقدار تشبع البند بالعامل	الجذر الكامن	نسبة التباين
بعد(١) رشاقة الناس	٦	٠,٧١٩	٥	٠,٦٨٢	٢	٠,٦٧٦	١	٠,٦٥٨			٣,٩٦٨	١٠,٤٤١
	٣	٠,٥٧٢	٧	٠,٥٥٢	١٨	٠,٤٦٨	٢٠	٠,٤٢١				
بعد(٢)رشاقة النتائج	١٤	٠,٧٤٨	١٢	٠,٦٧٥	١٠	٠,٦٢٥	١٧	٠,٦٠١			٣,٨١١	١٠,٠٢٩
	١٥	٠,٥٩٥	١٣	٠,٥٦٠	١٦	٠,٤٨٧	٢٨	٠,٤٦٤				
بعد(٣)الرشاقة الذهنية	٣٤	٠,٦٢٠	٢٤	٠,٥٥٩	٢٢	٠,٥٥٧	٢٦	٠,٥٥٠			٣,٦١١	٩,٥٠٣
	٣٥	٠,٥٤٨	٢٥	٠,٥٣٧	٣٣	٠,٥٠٨	٢٣	٠,٤٨١				
	٢٧	٠,٤٦٢	٢١	٠,٤١٥								
بعد(٤)رشاقة التغيير	٤٢	٠,٦٥٦	٣٨	٠,٦٢١	٣١	٠,٥٦٥	٤٠	٠,٥٣٧			٣,٢٦٥	٨,٥٩٢
	٣٧	٠,٥٣٤	٣٠	٠,٤٥٠	٣٦	٠,٤٣٢						
بعد(٥)الوعي الذاتي	٤١	٠,٧٢٩	٤٣	٠,٦٧٨	٢٩	٠,٤٣٦					٢,١١٦	٥,٥٦٨

وجاءت النتائج على النحو التالي : البعد الأول: وجذره الكامن(٣,٩٦٨): فسر حوالي(١٠,٤٤١%) من التباين الكلي للمصفوفة ، وتشبعًا موجبًا لـ(٨) بنود للمقياس تراوحت تشبعاتها بين(٠,٧١٩)، (٠,٤٢١) ، وتعكس هذه البنود"رشاقة الناس".

البعد الثاني: وجذره الكامن(٣,٨١١): فسر حوالي(١٠,٠٢٩%) من التباين الكلي للمصفوفة وتشبعًا موجبًا لـ(٨) بُنود للمقياس تراوحت تشبعاتها بين(٠,٧٤٨) ، (٠,٤٦٤)، وتعكس هذه البُنود"رشاقة النتائج". البعد الثالث: وجذره الكامن (٣,٦١١): فسر حوالي(٩,٥٠٣%) من التباين الكلي للمصفوفة وتشبعًا موجبًا لـ(١٠) بُنود للمقياس تراوحت تشبعاتها بين (٠,٦٢٠) ، (٠,٤١٥) ، وتعكس هذه البُنود "الرشاقة الذهنية". البعد الرابع: وجذره الكامن(٣,٢٦٥): فسر حوالي (٨,٥٩٢ %) من التباين الكلي للمصفوفة وتشبعًا موجبًا لـ(٧) بُنود للمقياس تراوحت تشبعاتها بين (٠,٧٤٨) ، (٠,٤٣٢)، وتعكس هذه البُنود"رشاقة التغيير".

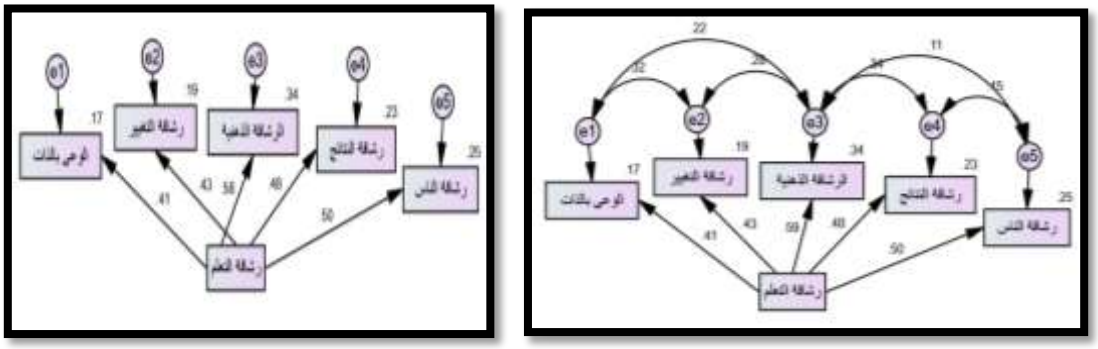
البعد الخامس: وجذره الكامن(٣,٨١١): فسر حوالي(١٠,٠٢٩%) من التباين الكلي للمصفوفة وتشبعًا موجبًا لـ(٣) بُنود للمقياس تراوحت تشبعاتها بين(٠,٧٢٩) ، (٠,٤٣٦)، وتعكس هذه البُنود "الوعي الذاتي".

التحليل العاملي التوكيدي : يوضح جدول (٩) صدق البنية لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس رشاقة التعلُّم الخمس:

جدول (٩) مؤشرات حُسن المطابقة لبُنود مقياس رشاقة التعلُّم

أبعاد مقياس رشاقة التعلُّم	قيمة المؤشر الناتج	كا٢ X2 ومستوى الدلالة	د.ح df/ نسبة كا٢ (X2/df)	RMSEA	NFI	CFI	GFI	AGFI	IFI	RFI	TLI
	قبل التعديل	١٨١,٣٠٢ دالة	١٨,١٣٠ / ١٠	٠,٢٠٠	٠,٧٦١	٠,٧٧٠	٠,٨٦٤	٠,٧١٣	٠,٧٧٢	٠,٦٤٢	٠,٦٦٥
	بعد التعديل	١٢,٣٧٣	٣,٠٩٣ / ٤	٠,٠٧٠	٠,٩٨٤	٠,٩٨٩	٠,٩٩١	٠,٩٥٠	٠,٩٨٩	٠,٩٣٩	٠,٩٥٨
	المدى المثالى لأفضل مُطابقة	تكون كا٢ صغيرة وغير دالة	١ - ٥	صفر – ٠,١ الصفر أفضل	صفر – ١ الأفضل ١		يساوى أو أكبر من ٠,٠٩٠	صفر – ١ الأفضل ١			

ويتضح من الجدول السابق أن جميع مُؤشرات المُطابقة في المدى المثالي؛ حيث نجد أن الدلالة الإحصائية (باستعمال مربع كاي في سياق النمذجة بالمعادلة البنائية) تدل على مُصفوفة التباين للنمُوذج المفترض وتختلف عن مُصفوفة التباين لعينة البحث ، وكانت قيمة مربع كاي دالة إحصائيًّا، وقد تحسنت المؤشرات بعد تعديل النموذج ؛ فانخفضت قيمة رامسي RMSEA (٠,٠٧٠) ، وهي قيمة تدل على مُطابقة النموذج بدرجة كبيرة لبيانات العينة ، وارتفعت قيم حُسن المطابقة ؛ حيث بلغت قيمة مؤشر حُسن المُطابقة المعياري NFI (٠,٩٨٤) ، وقيمة مُؤشر حُسن المُطابقة المقارن CFI(٠,٩٨٩) ، ومُؤشر حُسن المُطابقة GFI (٠,٩٩١) ، ومُؤشر حُسن المُطابقة الُمقارن AGFI (٠,٩٥٠) ، ومُؤشر حُسن المُطابقة المتزايد IFI (٠,٩٨٩) ، وقيمة مُؤشر حُسن المُطابقة النسبيRFI (٠,٩٣٩) ، وقيمة مُؤشر تاكر لويس TLI (٠,٩٥٨) ؛ مما يدل على تطابق النموذج مع بيانات العينة ، وقُبول النموذج المقترح.



شكل (٣) التحليل العاملي التوكيدي لبُنود مقياس رشاقة التعلُّم قبل وبعد التعديل

ثانيًا: ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ ، والتجزئة النصفية ، وإعادة التطبيق لأبعاد المقياس والدرجة الكلية ؛ واتضح أن جميع معاملات الثبات مرتفعة بصورة دالة

إحصائيًا ومقبولة ؛ مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات يُبرر إمكانية استخدامه في قياس ما وُضِعَ لقياسه ، ويمكن الاعتماد عليه في التطبيق النهائي للبحث.

جدول (١٠) يوضح قيم معاملات ثبات مقياس رشاقة التعلُّم ** مستوى الدلالة عند (٠,٠١)

	أبعاد المقياس والدرجة الكلية	قيم معاملات ثبات مقياس رشاقة التعلّم		
		ألفا كرونباخ(ن=٤٠١)	التجزئة النصفية(ن=٤٠١)	إعادة التطبيق(ن=٧٥)
أبعاد مقياس رشاقة التعلُّم	رشاقة الناس	٠,٨٠٨	٠,٨٠٠	٠,٩٣**
	رشاقة النتائج	٠,٨٠٤	٠,٨٠١	٠,٩٥**
	الرشاقة الذهنية	٠,٨٠٥	٠,٨٢٨	٠,٩٢**
	رشاقة التغيير	٠,٧٠٨	٠,٧٢١	٠,٩٦**
	الوعى بالذات	٠,٦٠٢	٠,٥٦٨	٠,٩١**
الدرجة الكلية لرشاقة التعلّم		٠,٩٠٣	٠,٧٧٩	٠,٩٧**

ثالثًا: الاتساق الداخلي لمقياس رشاقة التعلُّم : قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط درجة كل بند بالمجموع الكلي لبنود كل بُعْد، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (١١) معاملات الارتباط بين درجة كل بند ودرجة البُعْد الذي ينتمي إليه في مقياس رشاقة التعلُّم (ن = ٤٠١) **دال عند مستوى ٠,٠١

	رقم البند	مُعامل الإرتباط	رقم البند	مُعامل الإرتباط	رقم البند	مُعامل الإرتباط	رقم البند	مُعامل الإرتباط	رقم البند	مُعامل الإرتباط	رقم البند	مُعامل الإرتباط
رشاقة الناس	١	٠,٧٢٦**	٢	٠,٦٦٢**	٣	٠,٧٣٨**	٤	٠,٦٩١**	٥	٠,٦٢٨**	٦	٠,٦٤٤**
	٧	٠,٦٠٢**	٨	٠,٥٧٤**	رشاقة النتائج				٩	٠,٦٩٤**	١٠	٠,٦٨٦**
	١١	٠,٦٩٦**	١٢	٠,٦١٦**	١٣	٠,٦٧٣**	١٤	٠,٦٩٢**	١٥	٠,٥٩٩**	١٦	٠,٥٢١**
الرشاقة الذهنية	١٧	٠,٦٤٧**	١٨	٠,٦٩٨**	١٩	٠,٦٨٠**	٢٠	٠,٥٧٥**	٢١	٠,٤٨٩**	٢٢	٠,٦٤٤**
	٢٣	٠,٥١٢**	٢٤	٠,٦٣٨**	٢٥	٠,٥٢٢**	٢٦	٠,٦١١**				
رشاقة التغيير	٢٧	٠,٥٥٠**	٢٨	٠,٦٦٢**	٢٩	٠,٦٠٧**	٣٠	٠,٦٢٠**	٣١	٠,٥١٢**	٣٢	٠,٥٣٨**
	٣٣	٠,٥٣٧**	الوعي الذاتي		٣٤	٠,٧٥٤**	٣٥	٠,٦٤٦**	٣٦	٠,٦٧٠**	٣٧	٠,٦٧٨**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط تتراوح بين (٠,٥١٢ ،٠,٧٥٤) ، وهي جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) ، وتعكس قدرًا مقبولًا من الاتساق الداخلي للمقياس .

الصُورة النهائية لمقياس رشاقة التعلُّم: أصبح المقياس مكونًا من (٣٧) بنداً، أقصى درجة على المقياس ككل (١٤٨)، وأدنى درجة (٣٧). البعد الأول : يتكون من (٨) بنُود ، أقصى درجة (٣٢)، وأدنى درجة (٨). والبعد الثاني : يتكون من (٨) بنُود، أقصى درجة (٣٢)، وأدنى درجة (٨). والبعد الثالث: يتكون من (١٠) بنُود ، أقصى درجة(٤٠) ، وأدنى درجة(١٠). والبعد الرابع: يتكون من (٧) بنُود، أقصى درجة (٢٨) ، وأدنى درجة(٧). والبعد الخامس: يتكون من (٤) بنود، أقصى درجة(١٦)، وأدنى درجة(٤).

(٣) مقياس المناخ المدرسي (إعداد الباحثة): قامت الباحثة بصياغة(٤١) بنداً لقياس المناخ المدرسي لدى طُلاب الصف الأول الثانوي العام والفني (التجاري والصناعي) ، وتم عرض المقياس فى صُورته الأولية على مجموعة من المُحكمين ؛ للحكم على مدى ملاءمة بُنود المقياس من حيث المحتوى والصياغة ، كما تم تطبيق المقياس على عينة من طُلاب الصف الأول الثانوي العام والفني(التجاري والصناعي) للحُكم على مدى وضُوح البُنود.

الخصائص السيكومترية للمقياس: أولًا : الصدق : تم التحقق من **صدق المقياس** بإجراء **التحليل العاملي الاستكشافي** بطريقة تحليل المكونات الأساسية ، كما أُجْرِيَ التدوير المتعامد للأبعاد من خلال طريقة الفاريماكس، وذلك لافتراض استقلالية العوامل المستخلصة ، وتم اعتماد(محك كايزر) ، وهو من أكثر المحكات شيوعًا، ويعتمد على كون قيمة الجذر الكامن واحدًا صحيحًا أو أكثر، وتم حساب مصفوفة الارتباطات ببنُود المقياس، وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي وُجود عاملين ، وأن قيم تَشَبُّع البنود على العامل تزيد عن (0.4)، وهي أقل قيمة للتشبعات الدالة ، وكانت قيمة مؤشر(Kaieser-Meger-Olkin(KMO لحساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي هي (٠,٨٦٦)، وهي تزيد عن الحد الأدنى لمقبولية البيانات للتحليل، وهي(٠,٦)، وهي قيمة مناسبة للتحليل، وبالتالي يمكن أن نحكم بكفاية حجم العينة لإجراء هذا التحليل، وبلغت درجة المعنوية للقياس(٠,٠٠٠)، وتم حساب درجة تَشَبُّع كل بند من بُنود المقياس على بعدين رئيسين ، ونسبة التباين لكل بُعد، والنسبة التراكمية لتباين المصفوفة العاملية ، ونتج عن ذلك محورين فسرت مُجتمعةً ما مجموعه(٣٣,٦١٥) من التباين الكلي للمصفوفة العاملية

جدول (١٢) التشُبعات الجوهرية على بُنود مقياس المناخ المدرسي

بعدى مقياس المناخ المدرسي	رقم البند	مقدار تشُبع البند بالعامل	رقم البند	مقدار تشُبع البند بالعامل	رقم البند	مقدار تشُبع البند بالعامل	رقم البند	مقدار تشُبع البند بالعامل	الجذر الكامن	نسبة التباين
البيئة المادية	٢٩	٠,٧٦٧	٢٨	٠,٦٩٨	٢٧	٠,٦٨٩	٣٢	٠,٦٨٤	٦,٩٦٩	١٦,٩٩٦
	٣٠	٠,٦٧٤	٣٣	٠,٦٢٢	٤٠	٠,٦١٤	٣٩	٠,٦٠٩		
	٣٤	٠,٥٧٣	٤١	٠,٥١٨	٣٦	٠,٥١٦	٣٧	٠,٤٩٨		
	٣١	٠,٤٦٤	٢٦	٠,٤٣٦	٣٨	٠,٤٣٣	١٧	٠,٤١٨		
الدعم التعليمي والاجتماعي	١٩	٠,٦٦٠	٨	٠,٥٩٧	٢	٠,٥٩٣	٤	٠,٥٩١	٦,٨١٤	١٦,٦١٨
	٥	٠,٥٨٢	٦	٠,٥٧٠	٢١	٠,٥٥٨	١٠	٠,٥٤٦		
	١٥	٠,٥٤٤	٢٠	٠,٥٣٢	١٦	٠,٥٠٤	٩	٠,٤٩٨		
	١٢	٠,٤٩٤	١١	٠,٤٨٩	٣	٠,٤٨٠	١٨	٠,٤٦٨		
	٧	٠,٤٦٥	٢٢	٠,٤٥٣	٢٥	٠,٤١٨	٣٥	٠,٤١٧		
	٢٣	٠,٤٠٦								

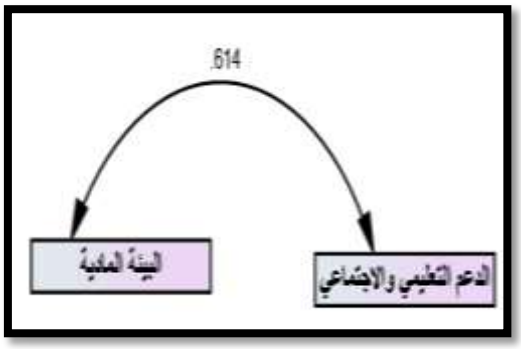
وقد جاءت النتائج على النحو التالي: البعد الأول: وجذره الكامن (٦,٩٦٩): فسر حوالي (١٦,٩٩٦%) من التباين الكلي للمصفوفة ، وتشُبعًا موجبًا لـ (١٦) بنداً من بنود المقياس تراوحت تشُبعاتها بين (٠,٧٦٧)، (٠,٤١٨)، وتعكس هذه البُنود" البيئة المادية للمناخ المدرسي". البعد الثاني: وجذره الكامن (٦,٨١٤): فسر حوالي (١٦,٦١٨%) من التباين الكلي للمصفوفة وتشبُّعا موجبًا لـ (٢١) بنداً من بنود المقياس تراوحت تشُبعاتها بين (٠,٦٦٠) ، (٠,٤٠٦)، وتعكس هذه البُنود "الدعم التعليمي والاجتماعي من جانب المعلمين والطُلاب وإدارة المدرسة الثانوية".

التحليل العاملي التوكيدي : يوضح جدول (١٣) صدق البنية لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لُبعدي مقياس المناخ المدرسي:

جدول (١٣) مؤشرات حُسن المطابقة لبُعدى مقياس المناخ المدرسي

المؤشر	كا٢ X2 ومستوى الدلالة	RMSEA	NFI	CFI	GFI	IFI
قيمة المُؤشر الناتج	٠,٠٠٠ دالة	٠,٦٨٦	١,٠٠٠	١,٠٠٠	١,٠٠٠	١,٠٠٠
المدى المثالى لأفضل مُطابقة	تكون كا٢ صغيرة وغير دالة	صفر – ٠,١ الصفر أفضل	صفر – ١ الأفضل ١		يساوى أو أكبر من ٠,٠٩٠	صفر – ١ الأفضل ١

يتضح من الجدول السابق أن جميع مُؤشرات المُطابقة في المدى المثالي ؛ حيث نجد أن الدلالة الإحصائية (باستعمال مربع كاي في سياق النمذجة بالمعادلة البنائية) تدل على مُصفوفة التباين للنمُوذج المفترض وتختلف عن مُصفوفة التباين لعينة البحث ، وكانت قيمة مربع كاي دالة إحصائيًّا، وقد بلغت قيمة رامسي RMSEA (٠,٦٨٦) ، وهي قيمة تدل على مُطابقة النموذج بدرجة كبيرة لبيانات العينة ، وارتفعت قيم حُسن المطابقة ؛ حيث بلغت قيمة مؤشر حُسن المُطابقة المعياري NFI ، وقيمة مُؤشر حُسن المُطابقة المقارن CFI،ومُؤشر حُسن المُطابقة GFI، ومُؤشر حُسن المُطابقة المتزايد IFI (٠,١٠٠٠). مما يدل على تطابق النموذج مع بيانات العينة، وقُبول النموذج المقترح.



شكل (٤) التحليل العاملي التوكيدي لبُعدى مقياس المناخ المدرسي

ثانيًا: ثبات المقياس : تم التحقق من الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ ، والتجزئة النصفية (وقد اعتمدت الباحثة على معادلة جوتمان نظراً لعدم تحقيق شرطي تساوي تباين نصفي المقياس ، وتساوي معامل ثبات ألفا لنصفي المقياس)، وإعادة التطبيق لأبعاد المقياس والدرجة الكلية؛ واتضح أن جميع معاملات الثبات مرتفعة بصورة دالة إحصائيًّا ومقبولة ؛ مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات يُبرر إمكانية استخدامه في قياس ما وُضِعَ لقياسه، ويمكن الاعتماد عليه في التطبيق النهائي للبحث.

جدول (١٤) قيم معاملات ثبات مقياس المناخ المدرسي باستخدام معامل ألفا كرونباخ ، والتجزئة النصفية (ن = ٤٠١) ، وطريقة إعادة التطبيق (ن = ٧٠) ** مستوى الدلالة عند (٠,٠١)

بعدى مقياس المناخ المدرسي	معامل ألفا كرونباخ	طريقة التجزئة النصفية "معادلة جوتمان"	طريقة إعادة التطبيق (ن=٧٠)
البيئة المادية	٠,٨٤٤٠	٠,٧٥٢	٠,٩٧**
الدعم التعليمي والاجتماعي	٠,٨٢٦	٠,٧٨٦	٠,٩٧**
الدرجة الكلية لمقياس المناخ المدرسي	٠,٨٨٩	٠,٧٨٦	٠,٩٧**

ثالثاً: الاتساق الداخلي لمقياس المناخ المدرسي: قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط درجة كل بند بالمجموع الكلي لبنود كل بُعْد ، وهذا ما يوضحه جدول (١٥) التالي :

جدول (١٥) معاملات الارتباط بين درجة كل بند ودرجة البُعْد الذي ينتمي إليه في مقياس المناخ المدرسي (ن = ٤٠١)

البعد الأول (البيئة المادية)											
رقم البند	مُعامل الإرتباط	رقم البند	مُعامل الإرتباط	رقم البند	مُعامل الإرتباط	رقم البند	مُعامل الإرتباط	رقم البند	مُعامل الإرتباط	رقم البند	مُعامل الإرتباط
٢٩	٠,٧١٥**	٢٨	٠,٦٥٣**	٢٧	٠,٧٢٣**	٣٢	٠,٦٦٨**	٣٠	٠,٦٨٥**	٣٣	٠,٦٤٦**
٤٠	٠,٥٧١**	٣٩	٠,٦٠٢**	٣٤	٠,٦٠٠**	٤١	٠,٥٥٢**	٣٦	٠,٢٥٨**	٣٧	٠,٣١٧**
٣١	٠,٥٢٤**	٢٦	٠,٥٥١**	٣٨	٠,٥٢٨**	١٧	٠,١١٣*				
البعد الثانى (الدعم التعليمي والاجتماعى)											
١٩	٠,٥٧٥**	٨	٠,٢٥٤**	٢	٠,٤٨٧**	٤	٠,٦١٥**	٥	٠,٦٥٩**	٦	٠,٥٣٤**
٢١	٠,٦١٦**	١٠	٠,٣٢٩**	١٥	٠,٥٥٧**	٢٠	٠,٤٨٩**	١٦	٠,٥٦٥**	٩	٠,٥٧٠**
١٢	٠,٣١١**	١١	٠,٤٩٩**	٣	٠,٤٨٧**	١٨	٠,٢٤٠**	٧	٠,٣٩٢**	٢٢	٠,٣٧٦**
٢٥	٠,٥٢٥**	٣٥	٠,٥٣٢**	٢٣	٠,٢٩٨**						
**دال عند مستوى (٠,٠١) *دال عند مستوى (٠,٠٥)											

اتضح من نتائج الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين بنود البعد الأول والدرجة الكلية للبعد الأول دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠١) ماعدا البند(١٧) ، فكانت المعاملات دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) ، وبلغ الحد الأدنى لمعاملات الارتباط (٠,١١٣) ، وكان الحد الأعلى (٠,٧٢٣) ؛ وعليه فإن جميع بُنود البُعد الأول متسقة داخليًّا مع البعد الذى تنتمي إليه ؛ مما يثبت صدق الاتساق الداخلى لبنود البعد الأول ، وكانت جميع معاملات ارتباط بيرسون بين بنود البُعد الثاني والدرجة الكُلية للبُعد الثاني دالة إحصائيًّا عند مُستوى معنوية (٠,٠١) ؛ حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط (٠,٢٤٠) فيما كان الحد الأعلى (٠,٦٥٩) ؛ وعليه فإن جميع بنود البُعد الثاني مُتسقة داخليًّا مع البعد الذى تنتمي إليه ؛ مما يُثبت صدق الاتساق الداخلى لبُنود البُعد الثاني.

جدول (١٦) مُعاملات ارتباط بُعدي مقياس المُناخ المدرسي والدرجة الكُلية(ن=٤٠١) **دال عند مستوى ٠,٠١

أبعاد المقياس	الدرجة الكلية للمناخ المدرسي	البيئة المادية	الدعم التعليمي والاجتماعي
الدرجة الكلية للمناخ المدرسي	ـــــــ	٠,٨٧٦**	٠,٨٩٦**
البيئة المادية	٠,٨٧٦**	ـــــــ	٠,٥٧٢**

كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بُعْد والدرجة الكلية والتي أوضحها الجدول السابق ، وكانت جميع قيم معاملات الإرتباط دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) ؛ وبالتالي فإنها تُعَد مقبولة.

الصُورة النهائية لمقياس المُناخ المدرسي : أصبح المقياس مكونًا من (٣٧) بنداً، أقصى درجة على المقياس ككل (١٤٨)، وأدنى درجة (٣٧). البعد الأول : يتكون من (١٦) بنداً ، أقصى درجة (٦٤)، وأدنى درجة (١٦). والبعد الثاني : يتكون من (٢١) بنداً، أقصى درجة (٨٤)، وأدنى درجة(٢١).

طريقة تصحيح أدوات البحث: يتم التصحيح باستخدام طريقة ليكرت على مقياس رُباعي متدرج كما يلي:

(تنطبق بدرجة كبيرة = أربع درجات)، (تنطبق بدرجة متوسطة = ثلاث درجات)، (تنطبق بدرجة ضعيفة = درجتان)، (لا تنطبق = درجة واحدة).

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث: المتوسط الحسابي – الانحراف المعياري - معامل ارتباط بيرسون – معامل ألفا كرونباخ – التحليل العاملي الاستكشافي – التحليل العاملي التوكيدي- تحليل الانحدار الخطي المتعدد - -Ananlyze-Regression-Process v4.5 by Andrew F.Hayes - تحليل المسار باستخدام Amos24.

عرض النتائج وتفسيرها: ١-الفرض الأول :" لا تُوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التفكير الريادي ورشاقة التعلُّم والمناخ المدرسي لدى طُلاب الصف الأول الثانوي العام والفني (الصناعي و التجاري) ". وللتحقق من صحة هذا الفرض الصفري قامت الباحثة بحساب مُعامل ارتباط بيرسون بين مُتغير التفكير الريادي ومُتغير رشاقة التعلُّم ومُتغير المناخ المدرسي. ويوضح جدول (١٧) قيم مُعاملات الارتباط.

جدول (١٧) قيم مصفوفة الإرتباط بين التفكير الريادي ورشاقة التعلُّم والمناخ المدرسي (ن=١٠٣٦) ** الارتباط دال عند مستوى (٠,٠١)

معاملات الارتباط	التفكير الريادي	رشاقة التعلُّم	المناخ المدرسي
التفكير الريادي	ــــــــ	**٠,٥٢٢	**٠,٥٣٦
رشاقة التعلُّم	**٠,٥٢٢	ــــــــ	**٠,٧١٥

يتضح من الجدول السابق ما يلي : **أولًا / بالنسبة لمتغير المناخ المدرسي :** اتسم مُعامل ارتباط بيرسون بين مُتغير المناخ المدرسي ومتغير رشاقة التعلُّم بكونه مُعامل ارتباط إيجابيًا ودالًا إحصائياً عند مستوى(٠,٠١) ، أي **: وُجود علاقة ارتباط مُوجبة ذات دلالة إحصائية بين المناخ المدرسي ورشاقة التعلُّم** ؛ وهذا يدل على أنه كلما تحسن مستوى المناخ المدرسي الجيد زاد مستوى رشاقة التعلُّم . وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Drinka,2018) من وجود علاقة دالة إحصائيًا بين المناخ النفسى المُدرَك للعاملين ورشاقة التعلُّم ، ودراسة (Saputra, et al. 2018) والتي توصلت إلى أن مناخ التعلُّم في أية مؤسسة عمل له تأثير بشكل مباشر على الاندماج في العمل ورشاقة التعلُّم للعاملين ، وأن رشاقة التعلُّم لها تأثير موجب دال إحصائيًا على الاندماج في العمل ، وما توصلت إليه دراسة (De Meuse et al., 2010,127-128) من أن الطالب يشعر بالأمن النفسى داخل مناخ التعلُّم الذي يساعده على المُرونة ، والمُجازفة ، واكتشاف أساليب جديدة للتفكير ، بينما تقل رشاقة التعلُّم لدى الطالب في حالة خُوفه من الإجراءات العقابية داخل مناخ التعلُّم . وقد اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Catenacci-Francois 2018) من أن المناخ الآمن نفسيًا يُعزز الأداء بصرف النظر عن مستوى

رشاقة التعلُّم ، حيث وُجد أنه إذا أدرك الأفراد أن المؤسسة التى يعملون بها تتمتع بمستوى مُرتفع من الأمن النفسي ؛ فإن منخفضي رشاقة التعلُّم يتفوقون على المرتفعين في الأداء

ويُفضل الطُلاب التعلم مع معلمين يتواصلون معهم بطريقة فعالة وواضحة ؛ مما يُساعدهم على تطوير قدراتهم فى التفكير والتعلم ، حيث يكون التعليم أفضل فى حالة وجود تبادل حُر للأفكار ، وبالتركيز بصورة أكبر على تصميم تجارب التعلم التي تُمكِّن الطُلاب من الاستكشاف ، وتأطير المشكلات وإعادة صياغتها ، والجمع بين الأفكار ووجهات النظر بطرق جديدة ومبتكرة لتطوير الحلول باعتبار المعلم ميسرًا للتعلم ؛ حتى تكون المدرسة أكثر قدرةً على مساعدة الطُلاب على تحقيق أقصى قدر من التعلم ومن المناقشة في الفصل الدراسي ، وتعميق خبرات العمل ، واستنباط أفكار جديدة للتغلب على المواقف غير المألوفة ، واعتماد التدريس في الفصول الدراسية على الأدلة ، وعلى الخبرة ، مما يُمكّن الطُلاب من تعلم المزيد من بعضهم البعض ؛ مما يضع المُعلم في دور حكيم على المسرح. (Dan,L. 2017)

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أحد أهم التطبيقات التربوية لنظرية بياجيه البنائية من أن عملية النمو المعرفي تقوم على إيجاد التوازن بين الطالب والبيئة ، وهو أمر يستلزم التفاعل بين الطالب والعالم المحيط به ؛ فعند وضع الطالب في بيئة نشطة فعالة يسهل التعلم ، وممارسة أساليب الاكتشاف الذاتي التي يقول بها بياجيه (عبدالهادي ،٢٠٠٠، ١٩٢).

كما أوضح جوليان روتر (Julian Rotter) في نظريته للتعلم الاجتماعي المعرفي أن بيئة التعلم المرنة تستجيب لتوقعات الطُلاب القائمة على الارتباط بين السلوك ومعززاته الموجبة والسالبة ، وأن موقف التعلم يُبنى على حاجات المُتعلم أو أهدافه ، ويُتاح للمُتعلم إدراك تلك العلاقة ، كما تستثير بيئة التعلم هذه الحاجات أو تلك الأهداف ، وأساليب إشباعها أو تحقيقها. (العسكري ، وآخرون ،٢٠١١، ٢٠١٩)

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن وُجود المناخ المدرسي المُشجع على الابتكار والتفكير الإبداعي ، والتعامل مع التغيرات والتحديات الجديدة ، والمُوفر لفُرص التعلم الذاتي والاستقلالية واعتمادية الطُلاب على أنفسهم في حل المشكلات ، واكتشاف المعرفة ، وتنظيم تعلمهم في بيئة داعمة نفسيًّا ، والآمن - الذى يسمح للطُلاب بمبدأ المخاطرة واكتشاف البدائل ، والشكوى من القواعد ، واستقبال التغذية الراجعة ، والتسامح مع بعض الأخطاء ، والتعلُم من خلال المُمارسة ، والتأثير في البيئة التى يحدث فيها التعلُم - يَدْعَم رشاقة التعلُّم لدى الطُلاب ؛ وذلك عكس المناخ المدرسي الذي قد يدفع الطُلاب إلى تَبَنِّي سلوكيات دفاعية ، ويُخفض من قُدرتهم على الانفتاح على الخبرات الجديدة بشكل مستمر لما يتسم به من عقاب قاسٍ للطلاب على الأخطاء، ومكافأة للملتزمين بالجوائز(De Rue et al, 2012,272-273؛ . (Miller,2018,17

وقد أوضح (Dai et al., 2013, 111) في هذا الصدد أن رشيقي التعلُم أكثر نجاحاً في المناخ الدينامي بما لديهم من براعة في جمع المعلومات من الواقع ، واستخدامها للتعامل بنجاح مع أية مواقف غير مألوفة ، وإظهار مُرونتهم وسعة حيلتهم ؛ بما يؤهلهم للقيام بأدوارهم بالمدرسة أيًّا كانت الأنشطة التي يشتركون فيها (Hallenbeck, et al,. 2011, 1) ، كما أن لديهم فرصة أوفر للنجاح في مختلف المواقف (Batcheller, 2016, 430).

ثانياً : **بالنسبة لمتغير التفكير الريادي:** اتسم مُعامل ارتباط بيرسون بين مُتغير التفكير الريادي ومتغير المناخ المدرسي بكونه مُعامل ارتباط إيجابيًّا ودالًّا إحصائيًّا عند مستوى(٠,٠١)، أى**: وُجود علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الريادي والمناخ المدرسي** ، وهذا يدل على أنه كلما تحسن مستوى المناخ المدرسي زاد مستوى التفكير الريادي. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (دفع الله وراشد، ٢٠١١) من وُجود علاقة ارتباطية مُوجبة بين المناخ المدرسي والتفكير الابتكاري (كأحد مكونات التفكير الريادي)، وما أوضحه (Clark,2020) ، و(موسى ،٢٠٢٣) من أن المناخ المدرسي السليم نفسيًّا يُعزز الإبداع ، ويُحقق ثقة أكبر بين الطُلاب ، ويُحسِّن المشاركة والتعلم والابتكار ، وما توصل إليه (بدر، ١٩٨٥) من وجود اختلاف في مستوى الدلالة لأبعاد التفكير الإبتكاري (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة) لصالح البيئة المدرسية التي تتوافر فيها الخصائص الإبتكارية عن غيرها من البيئات ، وما توصل إليه (Muller,1986) ، و(حسن ، ٢٠١١) من وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المناخ المدرسي والتفكير الإبتكاري لدى الطُلاب ، وإشارة (Willson,1989) إلى أن المناخ المدرسي المُشبَّع بالأصالة والصدق في الانفتاح في السلوك بين المُعلم القائد والطُلاب ، وإشباع الحاجات العملية والانفعالية والاجتماعية للطُلاب يُساعد على تنمية التفكير الإبتكاري لديهم ، وما توصل إليه (الغامدي ، ٢٠١٤) من وُجود علاقة ارتباطية مُوجبة ذات دلالة إحصائية بين المناخ المدرسي والقُدرات الإبداعية لدى الطُلاب الموهُوبين بمنطقة الباحة في السعودية ، وما توصل إليه (Frank,1984) من وُجود فرُوق ذات دلالة إحصائية بين المناخ المدرسي المفتوح والمغلق في التفكير الإبتكاري لدى الطُلاب لصالح المناخ المدرسي المفتوح ، وما توصل إليه (النجار وآخرون ، ٢٠٢٣) من وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات المناخ المدرسي الديموقراطي ودرجات مهارات التفكير الإيجابي (الأبعاد والدرجة الكلية) ، ووجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين درجات المناخ المدرسي السلبي ودرجات مهارات التفكير الإيجابي (الأبعاد والدرجة كلية) ، وما توصلت إليه دراسة (العتيبي ،٢٠٢٠) من أن تقوية المناخ المدرسي الإيجابي يُسهم في نمط التفكير الإيجابي لدى الطُلاب ، ودراسة (البنا، ٢٠١٨) التي توصلت إلى أن المناخ المدرسي يُسهم بدور كبير في توفير الجو الأخلاقي الإيجابي للمدرسة ، ويُصقل قدرات الطُلاب ويُنمي إبداعاتهم ، ويحفز القدرات الإبداعية والمواهب الذاتية لديهم ؛ حيث يُمكن أن يُساعد التفكير الإيجابي المُفكر الريادي على التغلب على التوتر وعدم اليقين والنكسات ، وهي أمور لا مفر منها في رحلة المفكر الريادي ؛ حيث ينظر المُفكر الريادي الإيجابي إلى التحديات على أنها مؤقتة ومحددة وقابلة للحل وليست دائمة وغير قابلة للحل ، فقد يرى المُفكر الريادي رفض المستثمر فُرصةً له لتحسين عرضه ، وليس علامةً على ضعف كفاءته أو جدارته ، ويرى المنافشة مصدرًا للتعلم والإلهام وليست مصدرًا للتهديد ، ويرى شكوى العميل فرصةً للابتكار وتلبية احتياجاته ، وليست تهديدًا أو فشلًا . كما أن الشخصية الإيجابية الفعالة هي التي تتسم بالقدرة على العمل الحر والتكيف مع الآخرين وتحمل المسئولية والأداء الناجح للعمل الذاتي ، والقدرة على التخطيط والتنظيم.

وكذلك ما توصل إليه (نواس ،٢٠٠٢) من وجود علاقة موجبة بين المناخ المدرسي وتدعيم الطلاب فى مُتغيرات الصحة النفسية (البُعد الإنساني والقيمي والشُعور بالكفاءة والثقة بالنفس ، والقُدرة على توظيف الطاقات والإمكانات فى أعمال مُشبعة) ، وما أوضحه (حمادنة ، ٢٠١٤) من أن المدرسة التي تُوفر لطُلابها قدرًا أكبر من الاستقلالية وحُرية استكشاف البيئة تساعد على التفكير بدرجة عالية ومبدعة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء افتراض النظرية الإنسانية بأن قدرة الطالب على الإبداع تتوقف إلى أبعد حد على المناخ الاجتماعي الذي يعيشه ؛ فإن كان المناخ حرًّا خالياً من الضغوط وعوامل الكف ؛ فإن

ما لدى الطالب من طاقات إبداعية سيزدهر ويتفتح ويتحقق ، وفي هذا تحقيقٌ لذاته ؛ فتحقيق طاقاته الإبداعية تحقيقٌ لذاته أو وصوله إلى مستوى مناسب من الصحة النفسية السليمة (رزوقي ؛ وعبدالكريم ، ٢٠١٥).

وقد أوضح كلٌّ من (Moriano et al,2014) ، (Krause,2004) ، (Afsar. et al,2017) ، و(سودان وجلال والعرادة،٢٠٢٣) أن النشاط الريادي للطلاب يعتمد بشكل كبير على أسُلوب القيادة ، وأن القيادة التحويلية ترتبط إيجابيًّا بالسُلوك الريادي ، فعندما يُحفز المعلم القائد التحويلي جُهود الطلاب تجاه الإبداع (Yadav. et al,2019؛Kim,2014 ؛ وسودان وجلال والعرادة ،٢٠٢٣)، ويُشجع ويَدْعَم مُبادرات الطُلاب لاكتشاف الفُرص الجديدة وحُسن استثمارها أو تحسين منتجات جديدة (Afsar.et al,2017) ، وتهئية الظُروف التي تسمح بظُهور سُلوك التنظيم الذاتي الذي يضمن ظُهور السلوك الريادي ، وعندما يدرك الطُلاب أن المُعلمين يُظهرون معايير أخلاقية عالية تلهمهم معانيَ للعمل ، ويتم تشجيعهم للوصول إلى أفكار إبداعية لحل المشكلات ؛ فإن ذلك يحفز دوافعهم الريادية ، ويزيد من مستوى ممارستهم للسلوك الريادي (سودان وآخرون ،٢٠٢٣) ، فضلًا عن سعي المعلمون والمديرون إلى معرفة المُمارسات التي تُعزز السلوك الريادي لدي طلابهم ، لاسيما وأن التفكير الريادي ليس فريدًا لنوع معين من الطُلاب الرياديين ، ولكن يُمكن إيجاد رواد أعمال بين الطلاب إذا ما توافرت الدوافع والقوة القيادية (Chan et al.2017)، حيث أن سلوك الطالب تُحدده نتائج أدائه ، ورؤية الآخرين لهذا السلوك وتوقعاتهم من الطالب ، بالإضافة إلى الدوافع التي تحمل الطالب على الامتثال لتوقعاتهم ، والسير وفق رؤيتهم ، وكلما كانت تقويمات الطالب عن نتائجه أكثر إيجابيةً تجاه سلوكه الريادي زادت دوافعه كما أوضحت نظرية **السلوك المُخطط** (Ajzen,1991).

بينما تعالِي المعلم على طلابه من منطلق أنه أكثر منهم خبرةً لدرجة عدم تشجيعهم وعدم احترام آرائهم والاهتمام بهم ، وربما جهله بأساليب التدريب على الإبداع ، وقلة الإمكانات المادية اللازمة لإنتاج فكرة رائدة ، والمناخ التقليدي السائد ، وتسلطية المعلم والإدارة ، كل ذلك يقتل أفكارهم الإبداعية قبل أن تولد (دناوي ، ٢٠٠٧)

وقد تتسق هذه النتيجة مع افتراض النظرية السلوكية من أن الطالب لديه القدرة على تنفيذ استجابة مبدعة ريادية بناءً على ما يتلقاه من تعزيز أو إحباط للأداءات المُبدعة لديه ، وهذا ينطلق من مبدأ أن المعلمين لديهم القدرة على التأثير في طموحات الطلاب وقيادتهم نحو التفكير الريادي (حمادنة ، ٢٠١٤، ٢٧).

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن توافر عناصر المناخ المدرسي الجيد تصبح قوة ديناميكية تُحفز روح المبادرة بين الطلاب ، وتَدْعَم الابتكار بينهم ، وتحتضن المواهب المتنوعة للطلاب ، وتضع الأساس لجيل من المغامرين ، من خلال إعطاء الأولوية للاحترام والثقة المتبادلة ، والتواصل والعمل الجماعي لتعزيز تطوير المهارات الشخصية للطلاب ، وتسهيل المشاريع الجماعية ، والتعلم متعدد التخصصات ؛ كأن يجتمع الطلاب من مختلف التخصصات في لقاء سنوي معاً لحل القضايا المُلحة ، وتشجيع التعاون والتنافس الصحي بين المُفكرين الرياديين ؛ حيث يمكن أن تتلاقى عقول مجموعة من الطلاب من خلفيات أكاديمية متنوعة ، وتتوحد جهودهم لتطوير منتج أفضل بكثير مما كان يمكن لأي طالب تطويره بمفرده.

وبالإضافة إلى ما سبق فإن استخدام أساليب التدريس الجذابة المبتكرة التي تشجع التفكير النقدي وحل المشكلات ، وتُحفز عقلية المُفكر الريادي ، ومحاولة دمج تحديات الأعمال الواقعية في المنهج الدراسي

لاكتساب الطلاب خبرات عملية وفهم أعمق لما يتطلبه المُفكر الريادي الناجح ، واستخدام التعلم من الأقران في جلسات عصف ذهني يتشارك فيها الطلاب حالات النجاح والفشل ؛ مما يعزز ثقافة المرونة والتكيف والتحسين المستمر.

كما إن توجيه الطلاب للمشاريع ، وتقديم إرشادات متخصصة تتناسب مع تطلعات كل طالب ، والتنقل بين مجموعة كبيرة من الموارد المتاحة بدايةً من ورش العمل التجارية المحلية إلى دورات ريادة الأعمال عبر الإنترنت كتوجيه الطلاب إلى حاضنة الأعمال الناشئة التي يرعاها المجتمع ، وتوفير فرص الإرشاد والتمويل ، وتوجيه الدعم العاطفي ، والمساعدة على المثابرة خلال حالات الفشل ، بمشاركة قصص المُفكرين الرياديين الناجحين الذين تغلبوا على عقبات مُماثلة وتحلوا بالمرونة والتكيف.

وتزويد الطُلاب بفرص تواصل قيمة بتعريفهم بقادة الأعمال المحليين أو الخريجين الذين شرعوا في مسارات رواد الأعمال الخاصة بهم ، وتقديم تعليقات نقدية بناءة حول مشاريع الطلاب ، واقتراح تحسينات بناءً على اتجاهات الصناعة ؛ بما يضمن تعلمهم من أخطائهم وتحسين أفكارهم.

وقد تكون هذه النتيجة اتساقاً مع أكده جاثري (Edwine Guthrie) في نظريته الاشتراطية الاقترانية من ضرورة الاهتمام بالتعلم القائم على العمل والنشاط ؛ بتناول الطالب الأشياء والتعبير عنها في صورة أعمال ، والتعلم الوظيفي الذي يوثق الصلة بين خبرات المدرسة والمجتمع الخارجي الذي يعيش فيه ، وتعديل اكتسابه للمعلومات والمعارف والخبرات وممارستها في الحياة الواقعية .

وقد أوضح (سابو، ٢٠٢٢) أن الطموح والآمال التي يسعى نحوها المتعلم بإصرار واجتهاد أثناء ممارسة أنشطة التعلم الصفية واللاصفية تعكس احتياجاته ، وتكشف عن مهاراته وميوله ونمط تفكيره ، ومستوى قدرته على تحمل المسئولية ، مما يساعد المُعلم على تصميم أنشطة تعلم موجهة شاملة متنوعة مستمرة ومترابطة ؛ لتغذية عقول المتعلمين وصقل مهاراتهم ، وتوجيه اتجاهاتهم وتطوير قدراتهم في أجواء علمية اجتماعية ثقافية آمنة تزيد من دافعيتهم نحو التعلم ، وحماسهم نحو تصور موقعهم المهني والوظيفي المستقبلي ، فالجيل الواعد في الوقت المعاصر لن يكتفي بالحصول على الوظيفة أو ممارسة مهنةٍ ما بغض النظر عن مدى ملاءمتها لميوله ومستوى طموحه قاصراً هدفه في الحصول على راتب شهري يُلبي احتياجاته الشخصية والأسرية ، ولن يرضى أن يكون مواطناً مجردًا من مفهوم ومعنى المواطنة المرجوة ، وهو ما أصبح محور اهتمام وتركيز المُهتمين بالأنظمة التعليمية العالمية ، فبين فترة زمنية وأخرى تقوم بتحديث وتطوير أهدافها وتُغير مسار خططها التربوية حتى تُصبح أكثر مُلاءمةً لشخصية المتعلم ومتطلبات عصره وتطلعات مجتمعه.

ثالثاً:بالنسبة متغير رشاقة التعلُّم: اتسم مُعامل ارتباط بيرسون بين مُتغير التفكير الريادي ومتغير رشاقة التعلُّم بكونه مُعامل ارتباط إيجابيًّا ودالًّا إحصائيًّا عند مستوى(٠,٠١) ، أي **: وُجود علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الريادي ورشاقة التعلُّم** ؛ وهذا يدل على أنه كلما زاد مستوى رشاقة التعلُّم زاد مستوى التفكير الريادي. وتتفق هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة (خليوي وآخرون ،٢٠٢٢) ،و(Laxon,2018) من أن رشاقة التعلُّم تتأثر بعمليات التفكير، وتساهم في ضبط شخصية المتعلم وبنائه المعرفي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما توصل إليه (Dan, 2017) من أن رشاقة التعلُّم تتطلب الانفتاح والتفكير المستمر ، والاستعداد لتحمل المخاطر وارتكاب الأخطاء ، والمرونة والقدرة على التكيف مع بيئة الأعمال المعقدة والديناميكية والغامضة ، وقد تستلزم نبذ ما تعلمناه عندما تكون هناك حاجة إلى حلول مبتكرة ؛ نظراً لأن رشاقة التعلُّم تساعد الطالب على تطبيق شيء تعلمه في تجربة واحدة في سياق مختلف تماماً.

وفي هذا الصدد أوضح (Bedford,2011,3) أن رشاقة التعلُّم تصلح أن تكون بديلاً عن نسبة الذكاء العام ؛ باعتبارها المتغير الأكثر قدرةً على التنبؤ بأداء الطالب في المهام الأكثر تحدياً ، وتساهم في الكشف عن المتغيرات المتعلقة بالفروق الفردية في القدرة على التعلُّم ، وإمكانية فهم الطالب السريع للأشياء الجديدة التي قد تبدو غير متعلقة بالموقف أوغير مترابطة ، ولكنها قد تصبح ذات صلة مستقبلاً ، فضلاً عن التنبؤ باحتمالات الأداء المستقبلية لكل طالب على المهام الجديدة ؛ حتى نتمكن من تحسين الأداء وسد الفجوات بين المهارات ومتطلبات النجاح على المدى الطويل ، ويكون الطالب ذو رشاقة التعلُّم المرتفعة أفضل من غيره في استغلال كل الفرص الممكنة لتطوير مهاراته.

وقد توصل (Connolley,2001)، و(Bedford,2011) إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القدرة المعرفية ورشاقة التعلُّم ، بينما توصل (De Rue et al., 2012.267) إلى أن القدرة المعرفية للطالب تؤثر على درجة رشاقة تعلمه ؛ لأنها تمكنه من مُعالجة المعلومات بشكل أسرع ، وتُحسِّن ذاكرته العاملة ، وتُزيد من قدرته على رؤية الأنماط والتحرك بكل سُهولة بين الأفكار، وتوصل (Ogisi,M. 2006 ؛ Allen,2016) إلى وجود علاقات ذات دلالة إحصائية متوسطة بين رشاقة التعلُّم والقدرة المعرفية ، وتوصل (Miller,2018) إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) ومستوى (٠,٠٥) في بُعد الاستدلال المجرد ، وبُعد الاستدلال الشفوي من مقياس (Adapt-g) للقدرة المعرفية مع الدرجة الكلية لمقياس رشاقة التعلُّم ، بينما لم تظهر أي علاقات دالة بين رشاقة التعلُّم وبُعد الاستدلال العددي من هذا المقياس ولا مع أيٍّ من أبعاد مقياس Genos للذكاء الانفعالي.

وتوصل (Brown,2016,6-7) إلى أن الذكاء السائل - وهو أحد مكونات السعة العقلية كما أوضح كاتل - قريب الصلة من رشاقة التعلُّم ، وأنه يدعمها ؛ وهو يمثل القدرة الاستدلالية في أنقى صورها ، وهو مستقل نسبيًّا عن الخبرات المتعلمة ؛ ويسمح للطالب باستخراج المعاني وكشف الأنماط وتحليل المشكلات الجديدة ، وتحدي الافتراضات المتأصلة الراسخة ، ودمج المعلومات القديمة مع الجديدة ، والبحث عن فُرص لنقل التعلُّم للمُساعدة في حل المشكلات الجديدة ، بخلاف الذكاء المتبلور الذي يعكس قُدرات الطالب التى يتم تكوينها نتيجة الخبرات المتعلَّمة والثقافة ، ويظهر عند التعامل مع الأرقام والكلمات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نموذج (De Rue et al., 2012,265-267) الذي أوضح أن رشيق التعلم يتمتع ببعض العمليات المعرفية الداخلية ، مثل: (١) المحاكاة المعرفية : حيث يتخيل رشيق التعلُّم المواقف المحتمَلة مُستقبلاً ، حتى يتمكن من استخلاص الدروس قبل المرور بالخبرة الفعلية ، ويتنبأ بالحُلول المُمكنة في المستقبل مُعتمداً على خبرته السابقة ، ويستطيع تطبيقها بمُرونة وسُرعة في خبرات المستقبل. (٢) **التفكير المُغاير** : حيث يحسن إدراك الطالب وتعلمه ، بحيث يعرف العلاقات السببية ، وينظر في المسارات البديلة ، ويستخلص سريعاً الدروس من الخبرة السابقة ، ويطبقها على الخبرات في

المستقبل (محمد،٢٠٢١، ٢٥٨) ؛ ويتصور ما يمكن أن يحدث في موقفٍ ما ، والنتائج البديلة التي كان من الممكن أن تحدث لو أنه تصرف بطريقة مختلفة (Baron, 2000, 79-80) .

(٣) **إدراك النمط :** حيث يقوم الطالب رشيق التعلُّم بعمل نماذج أولية تجمع بين سمات كل فئة أو تصنيفها إلى عدة نماذج لكلٍّ منها صفات محددة ، ثم البحث عن علاقة كل فئة بالفئات الأخرى (Ashby & Maddox, 2005, 154-156) ، حتى يتمكن من كشف تلك الأنماط من أجل استيعاب الأحداث المعقدة غير المترابطة على أنها متعارَف عليها ، ورؤية الصلات بين الخبرات المختلفة ، والاستفادة من الصلات غير الظاهرة للآخرين ، وحتى يُطبق ما تعلمه بشكل أسرع وأكثر مُرونةً من الآخرين ممن يطبقون خبراتهم السابقة على الخبرات المستقبلية المماثلة لها تماماً فقط ، بالإضافة إلى العمليات السلوكية الخارجية ؛ كالبحث عن التغذية الراجعة ، والتجريب ، والتأمل ؛ وذلك بمراجعة ما بعد المواقف ، والتفكير في دروس الخبرات السابقة لاستيعابها ودمجها بالخبرات التالية حتى يتمكن الطالب من تحديد العلاقات بين الأفكار المختلفة ، ويحسن تلك العلاقات بمُرونة وسُرعة أكبر، لذلك نرفض الفرض الصفري ، ونقبل الفرض البديل.

٢-الفرض الثاني : " لا يُمكن التنبؤ من خلال رشاقة التعلُّم والمناخ المدرسي بالتفكير الريادي لدى طُلاب الصف الأول الثانوي العام والفني (الصناعي والتُجاري)". وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بتحليل الانحدار الخطي المتعدد Multiplue Linear Regression(MLP) باستخدام طريقة (inter) للتنبؤ بالتفكير الريادي (المُتغير التابع) من خلال المُتغيرات المستقلة (رشاقة التعلُّم ، والمناخ المدرسي) ، وقد أسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد عن إدراج المُتغيرات المُستقلة في مُعادلة الانحدار المتعدد ؛ إذ كان لها تأثير في التنبؤ بالدرجة الكُلية للتفكير الريادي. ويوضح جدول (١٨) ، وجدول (١٩) نتائج تحليل الانحدار المُتعدد لتعرُّف المُتغيرات المُستقلة التي تتنبأ بدرجة التفكير الريادي.

جدول (١٨) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لتعرُّف المُتغيرات المُستقلة التي تتنبأ بدرجة المناخ المدرسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	الدلالة	Derbin-Watson	معامل الارتباط	معامل التحديدR2
ثابت الانحدار	٣٥٦٥٢,٧٦٥	٢	١٧٨٢٦,٣٨٣	٢٥٠,٧٨٦	٠,٠٠٠	١,٠٧٧	٠,٥٧٢	٠,٣٢٧
البواقى	٧٣٤٢٧,٨٨٦	١٠٣٣	٧١,٠٨٢					
الكلى	١٠٩٠٨٠,٦٥٢	١٠٣٥						

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) دالة عند مستوى(٠,٠١) ؛ مما يشير إلى وُجود تأثير ذي دلالة إحصائية لكلٍّ من رشاقة التعلُّم والمناخ المدرسي في التنبؤ بالدرجة الكلية للتفكير الريادي ، وقد بلغت قيمة Derbin-Watson (١,٠٧٧) ، وهي أقل من ٢ ، أي: يتم الإقرار بعدم وجود ارتباط ذاتي من الدرجة الأولى بين الأخطاء الإحصائية (Le,1950) ، وبلغ معامل الإرتباط (٠,٥٧٢) ، وبلغت قيمة معامل التحديد R2 (٠,٣٢٧) ، أي إن رشاقة التعلُّم والمناخ المدرسي فسرا معًا(٣٣%) من التباين الكُلي الحادث في الدرجة الكُلية للتفكير الريادي.

جدول (١٩) نتائج تحليل الانحدار لمتغير التفكير الريادي على المُتغيرات المُنبئة

مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعيارى	معامل بيتا β	قيمة(ت)	الدلالة	معامل التسامح	معامل تضخم التباين VIF
ثابت الانحدار	٤٢,٨٢١	١,١٩٠		٣٥,٩٩٥	٠,٠٠		
المناخ المدرسي	٠,٢٠٥	٠,٠٢٢	٠,٣٣٤	٩,١٤٣	٠,٠٠٠	٠,٤٨٩	٢,٠٥٤
رشاقة التعلُّم	٠,١٢٢	٠,٠١٦	٠,٢٨٣	٧,٧٦٠	٠,٠٠٠	٠,٤٨٩	٢,٠٥٤

ويتضح من الجدول السابق أنه يوجد تأثير موجب (دال عند مستوى ٠,٠١) لكلٍّ من متغيرات رشاقة التعلُّم والمناخ المدرسي في الدرجة الكُلية للتفكير الريادي ؛ أي إنه كلما ارتفعت درجة كلٍّ من رشاقة التعلُّم والمناخ المدرسي ارتفعت الدرجة الكُلية للتفكير الريادي لدى الطالب ، ويمكن صياغة مُعادلة انحدار مُتغير التفكير الريادي على المُتغيرات المُنبئة على النحو التالي:

التفكير الريادي = ٤٢,٨٢١ + ٠,٢٠٥ المناخ المدرسي + ٠,١٢٢ رشاقة التعلّم

ويتضح من الجدول السابق وتحديدًا من قيم بيتا المعيارية أن مُتغير المناخ المدرسي كان المتغير الأكثر قُدرةً على التنبؤ بالمُتغير التابع (التفكير الريادي) ، ثم تلاه مُتغير رشاقة التعلُّم ؛ فقد أثبتت نتائج الفرض السابق أن هناك علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين مُتوسطات درجات رشاقة التعلُّم ومُتوسطات درجات التفكير الريادي ، أي إنه كلما زادت درجة رشاقة التعلُّم ارتفعت درجة التفكير الريادي. وكان المُتغير التالي في القُدرة على التنبؤ بالتفكير الريادي هو رشاقة التعلُّم ؛ إذ كان مُعامل بيتا (٠,٢٨٣) ، وهو دال عند مستوى(٠,٠١) ، بمعنى أنه أمكن التنبؤ بأنه كلما تحسنت رشاقة التعلُّم ارتفع التفكير الريادي ، وهذا يتفق مع نتائج الفرض السابق من أن هناك علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين رشاقة التعلُّم والتفكير الريادي. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات (عبدالقادر، ٢٠٢٢) ، و(أبودف ومنصور،٢٠١١) ، و(أبوعوف وقطامي،١٩٩٧) ، و(بن عمور وبوشو،٢٠٢٠) ، و(صالح ،٢٠٢٠) ، و(عبدالمالك ،٢٠٢٠) ، و(العسري وخياطي ،٢٠١٨) ، و(الفاخري ،٢٠٠٩) ، و(لخشم ، ٢٠١١) فيما يتعلق بأهمية المناخ المدرسي في تنمية أنماط التفكير المختلفة لدى الطلاب ، وتلبية متطلبات ومهارات سوق العمل ، وتأكيد (صالح، ٢٠٠٦) و(حمادنة ، ٢٠١٤) على أن للمناخ المدرسي أثرًا مباشرًا في تشجيع وتنمية قدرات التفكير الإبداعي كأحد مكونات التفكير الريادي.

وقد تُبرز هذه النتيجة أهم التطبيقات التربوية لنظرية الجشطلت داخل العملية التعليمية ، وهي ضرورة استثمار دافع استعادة التوازن المعرفي لدى المتعلم من خلال ترتيب مواقف ومهمات تعليمية تنطوي على درجة من التحدي والغموض ، بحيث تثيرالفضول وحب الاستطلاع لدى المتعلم ، وربط المادة التعليمية بأحداث الحياة اليومية ، فالمواد الدراسية تفقد جاذبيتها وإثارتها ما لم تُستثمر فى حل المُشكلات التى نواجهها ؛ حيث تفقد الأجزاء معناها إذا تم عزلها عن سياقها الكلي العام ، وتقديم المادة العلمية بحيث تنطوي على بنية جيدة التركيب تُمكِّن الطلاب من إدراك العلاقات القائمة بين المفاهيم ؛ فموضوعات المقرر يجب أن ترتبط ببعضها البعض مكونة كلًّا متكاملاً ، والابتعاد عن التعليم المستند

إلى الحفظ دون إدراك المعنى والفهم والاستبصار ، والتأكيد على الطريقة الصحيحة في الحل ، وليس على الإجابة الصحيحة (العتوم وآخرون ،٢٠١٤، ٢٠٠).

كما يُسهم المناخ المدرسي في تنمية التفكير الريادي لدى الطلاب بتوفير الجو المريح الآمن لتحقيق الاسترخاء الذي يساعد الطالب على التخيل ، والقدرة على استدعاء الأفكار والإبداعات النادرة والمتعددة ، باعتبار المدرسة الحاضنة الرئيسة للطالب إلى جانب البيت ؛ حيث تضع في أعلى قائمة اهتماماتها التربية المتكاملة لشخصية المتعلم من جميع الجوانب عبر العمل والممارسة من أجل التطوير.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تأكيد (ماسلو) على الدور المُهم للمعلم في تسهيل عملية التعلم وتحسين بيئة التعلم ، وإتاحة الفُرص لكل طالب لإظهار إبداعاته ، وتحقيق ذاته ، والنمو وفق أقصى طاقاته وتعزيزه ، وتنمية المشاعر الإيجابية لديه ، والابتعاد قدر الإمكان عن استخدام العقاب والكلمات البذيئة نحوه (البكري ، وعجور،٢٠١١).

ويتميز المعلم داخل المناخ المدرسي الإيجابي بقدرته على الاستماع الجيد لطلابه ، وتشجيعهم على التحدث بطلاقة بعيداً عن مشاعر الرهبة أو الخوف ، وخلق جو تسوده المحبة والألفة ، واستخدام أساليب التعزيز المناسبة والتعاطف معهم ، والعدل ومراعاة الفروق الفردية بينهم ، وتزويدهم بالتغذية الراجعة الإيجابية لأعمالهم (البكري، وعجور،٢٠١١) ، واختيار طرائق التدريس والتعليم الصحيحة التي تقوم على المُمارسات البشرية التفاعلية ؛ كالمُناقشة والمُحادثات المُوجهة لحل المشكلات ، والتقليد ، ولعب الدُور، والأساليب الإرشادية ، والمساعدة على الاكتشاف (تحليل السيناريو، والعصف الذهني ، ودراسة الحالة) ، والأنشطة المشتركة وتبادل المعلومات ، والتعامل الجماعي مع المشكلات المختلفة ، والتقييم الذاتي لأدائهم وأداء الأقران ، وتنظيم التفاعل بين الطُلاب ، والتدريب على الامتثال للمبادىء الإنسانية كالاحترام والتفاهم والمساواة والتعاطف والتعاون والإبداع المشترك (Kodzhaspirova. et al.2019).

وتُساهم سُلوكيات المعلم في بناء علاقات إيجابية بينه وبين طُلابه ؛ مما يؤدي إلى تحسين فُرص التعلم ؛ حيث يُقدر الطُلاب صداقة ومودة المعلمين التي تؤدي في النهاية إلى التعلم المُثمر غزير الإنتاج(Capern&Hammond,2014) ، وتنمية الشعور بالثقة لدى الطلاب ، وتعزيز تجارب التعلم الصعبة والممتعة (Gayle, et al .2013)، وتشجيع تفاعل الطلاب داخل الفصل ، وبناء علاقات صادقة ، وسُهولة وُصول الطُلاب إلى المُعلم، واستعداده للاستماع إلى الطلاب ، والاعتزاز بآرائهم ، وتلبية احتياجاتهم علي المستوى الفردي ، وإنشاء مساحة تعليمية مرغوبة وآمنة نفسيًّا (Gillen, et al,.2011) ، وتقليل الحواجز أمام مشاركتهم ، والسماح بتفاعلهم مع العالم من حولهم ؛ مما يُقنع الطُلاب بالخروج من مناطق الراحة الخاصة بهم ، والتعبير عن أنفسهم بصراحة وصدق ، وتطوير معارفهم ومهاراتهم (Wanless,2016).

ويرتبط تنمية الإبداع (كأحد مكونات التفكير الريادي)- كما أشار روجرز من أصحاب النظرية الإنسانية - بتوافر شرطين أساسيين ، وهما :

(١) الأمن النفسي الذي يتحقق بتقبل الطالب واحترام آرائه وشخصيته.
(٢) والحرية النفسية ، والتي تتحقق من خلال إتاحة الفرص المختلفة للطالب من خلال الاستطلاع والاكتشاف للوصول إلى الخبرات والمعارف واكتسابها (حمادنة ،٢٠١٤).

ويرتبط خلق مساحة تعلم آمنة داخل الفصل الدراسي بكيفية تفاعل المعلم مع طلابه واستجابته وتحديه لقدراتهم من خلال طرح أسئلة معرفية جيدة الصياغة ، وتسهيل مشاركتهم في المناقشات (Beamon, 1993,91)، وإشعارهم بالحرية في التعبير عن آرائهم ، والتعلم بحماس دون التعرض للإحراج أو الإذلال (Turner, & Braine, 2015 ؛ موسى ،٢٠٢٣) ، وتشجيعهم على المخاطرة ، واستكشاف معارفهم واتجاهاتهم وسلوكياتهم ، وجعل بيئة التعلم ملاذاً آمناً لهم للتقدم على المستوى الفردي (Haidari, & Karakuş, 2019) ؛ فشعور الطالب بالأمان يجعله يتحمل المخاطر اللازمة المرتبطة بالتفكير الريادي ، كما يجعله أكثر ميلاً إلى عرض فكرة عمله الجديدة على المعلمين وزملائه ، واحتضان الفشل كفرصة للتعلم ، وإنشاء مساحة آمنة لقبول الفشل ، واعتباره جزءًا مهمًّا من التعلم من خلال دراسات الحالة للمشاريع الفاشلة لاكتساب المرونة والتكيف.

وقد ذكر الطُلاب في دراسة (McClintock, et al. 2021) أن مشاركة الفريق والاستقلالية والتغذية الراجعة المتكررة تعتبر من الأمور المهمة لخلق بيئة تعليمية آمنة نفسيًّا.

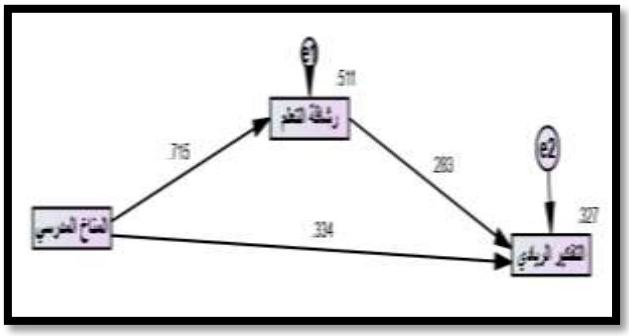
وتجدر الإشارة إلى أننا داخل المناخ المدرسي الإيجابي نجد الإرشاد والتوجيه للطُلاب ، وتقدير جُهود الطلاب المُبتكرة ومكافأتها ، ودمج حل المشكلات الواقعية داخل الفصل الدراسي ، ومُشاركة الطُلاب النشطة فى الحياة المدرسية، وفي عمليات صنع القرار، وتشجيع التعلم من الخبرة (كصُندوق المشاريع الذي يُديره الطُلاب في إحدى المدارس الثانوية في نيويورك للاستثمار في الشركات الناشئة النظيرة) ، والتعلم القائم على المشاريع (لمحاكاة رحلة المُفكر الريادي وتوفير الخبرة العملية) ، وتطبيق أنشطة لامنهجية (كنادي المُفكر الريادي أو مجموعات الاستثمار وحاضنات الشركات الناشئة للطُلاب ، والتي تسمح بتطبيق معرفتهم في بيئة عملية) ، ومنصة (لتقديم أفكار أعمال الطلاب إلى مستثمرين حقيقيين) ، ولجنة (لتنظيم معرض للمُفكر الريادي على مستوى المدرسة لتمكين الطُلاب ، وتعزيز استثمارهم في المجتمع المدرسي) ، وعقد مسابقات ومنح (للشركات الطلابية الناشئة لتعزيز رغبة الطلاب في متابعة أنشطة التفكير الريادي) . لذلك نرفض الفرض الصفري ، ونقبل الفرض البديل.

٣-الفرض الثالث: " لا تُوجد مُطابقة جيدة بين نمُوذج تحليل المسار المُقترح وبيانات عينة البحث من طُلاب الصف الأول الثانوي العام والفني (الصناعي والتُجاري) بالنسبة للعلاقات بين المناخ المدرسي (كمُتغير مُستقل) ورشاقة التعلُّم (كمُتغير وسيط) والتفكير الرِيادي(كُمتغير تابع)". وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة ماكرو هايز (Macro Process) الذي أعده Hayes في برنامج SPSS بعد إضافة الماكرو من الإنترنت وباستخدام موديل4. (Ananlyze-Regression-Process v4.0 by Andrew F.Hayes-Model No.1)

جدول (٢٠) رشاقة التعلُّم كمُتغير وسيط في العلاقة بين المتغيرين المستقل(المناخ المدرسي) والتابع (التفكير الريادي) (ن=١٠٣٦)

أولاً : تأثير المتغير المستقل(المناخ المدرسي) في المتغير الوسيط (رشاقة التعلّم)					
دلالة النموذج (قيمة " ف")	ر	ر٢	قيمة "ف"	دلالة "ف"	
	٠,٧١٥	٠,٥١١	١٠٨٠,٧٠١	٠,٠٠١	
قيم الإنحدار	التأثير	الخطأ	قيمة "ت"	الدلالة	الإنحدار
	١,٠١٨	٠,٠٣١	٣٢,٨٧٤	٠,٠٠١	٠,٧١٥
ثانياً: تأثير المتغير المستقل(المناخ المدرسي) والمتغير الوسيط (رشاقة التعلّم) في المتغير التابع (التفكير الريادي)					
دلالة النموذج (قيمة " ف")	ر	ر٢	قيمة "ف"	دلالة "ف"	
	٠,٥٧٢	٠,٣٢٧	٢٥٠,٧٨٦	٠,٠٠١	
قيم الانحدار		التأثير	الخطأ	قيمة "ت"	الدلالة	الإنحدار
	المتغير المستقل(المناخ المدرسي)	٠,٢٠٥	٠,٠٢٢	٩,١٤٣	٠,٠٠١	٠,٣٣٤
	المتغير الوسيط(رشاقة التعلُّم)	٠,١٢٢	٠,٠١٦	٧,٧٦٠	٠,٠٠١	٠,٢٨٣
التأثير الكلي للمتغير المستقل(المناخ المدرسي) في المتغير التابع(التفكير الريادي)		التأثير	الخطأ	قيمة "ت"	الدلالة	الإنحدار
		٠,٣٢٩	٠,٠١٦	٢٠,٤٣٢	٠,٠٠١	٠,٥٣٦
التأثير المباشر للمتغير المستقل(المناخ المدرسي) في المتغير التابع(التفكير الريادي)		التأثير	الخطأ	قيمة "ت"	الدلالة	الإنحدار
		٠,٢٠٥	٠,٠٢٢	٩,١٤٣	٠,٠٠١	٠,٣٣٤
التأثير غير المباشر للمتغير المستقل(المناخ المدرسي) في المتغير التابع(التفكير الريادي)		التأثير	الخطأ	الحد الأدنى	الحد الأقصى	الدلالة
		٠,٢٠٣	٠,٠٢٦	٠,١٥٣	٠,٢٥٥	دالة
خُلاصة النتائج	تُوجد وساطة جزئية وليست كُلية لمُتغير رشاقة التعلُّم					

كما قامت الباحثة باستخدام برنامج أموسAmos مع تفعيل طريقة Bootstrap للكشف عن دلالة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية، ويوضح الشكل التالي النموذج البنائي المقترح (تحليل المسار) لتفسير العلاقات بين هذه المتغيرات وبعضها البعض.



شكل (٥) نموذج تحليل المسار المستخرج للدور الوسيط لرشاقة التعلُّم في العلاقة بين المناخ المدرسي والتفكير الريادي

في الشكل السابق توجد ثلاثة مسارات تنبؤية : المسار السببي المباشر بين المُتغير المُنبىء (المناخ المدرسي) والمُتغير الناتج (التفكير الريادي) ، والمسار السببي بين المُتغير المُنبىء (المناخ المدرسي) والمُتغير الوسيط (رشاقة التعلُّم) ، وهناك مسار ثالث بين المُتغير الوسيط (رشاقة التعلُّم) والمُتغير

الناتج (التفكير الريادي) ، كما تم التأكد من حُسن مُطابقة النموذج المُقترح من خلال حساب مُؤشرات المُطابقة.

جدول(٢١) مؤشرات حُسن مطابقة نموذج تحليل المسار المقترح لمتغيرات البحث

المؤشر	كا٢ X2 ومستوى الدلالة	RMSEA	NFI	CFI	GFI	IFI
قيمة المُؤشر الناتج	٠,٠٠٠ دالة	٠,٦٠٨	١,٠٠٠	١,٠٠٠	١,٠٠٠	١,٠٠٠
المدى المثالى لأفضل مُطابقة	تكون كا٢ صغيرة وغير دالة	صفر – ٠,١ الصفر أفضل	صفر – ١ الأفضل ١		يساوى أو أكبر من ٠,٠٩٠	صفر – ١ الأفضل ١

يوضح الجدول السابق أن جميع مُؤشرات المُطابقة فى المدى المثالي ؛ حيث نجد أن الدلالة الإحصائية - باستعمال مربع كاي فى سياق النمذجة بالمُعادلة البنائية – تدل على مصفوفة التباين للنمُوذج المُفترض ، وتختلف عن مصفوفة التباين لعينة البحث ، ولم تتعدَّ قيمة مُربع كاي القيمة الحرجة ٢ أو ٣ ؛ مما يدل على عدم وُجود فروق بين مصفوفة التباين للنموذج المفترض ومصفوفة التباين لعينة البحث ، أي إن النموذج المُفترض يتطابق مع العينة ، وكانت قيمة رامسيRMSEA (٠,٦٠٨) ، وهي قيمة تدل على مُطابقة النموذج بدرجة مقبولة لبيانات العينة ، وقد ارتفعت قيم حُسن المُطابقة ؛ حيث بلغت قيم مؤشرات كلٍّ من : حُسن المُطابقة المعياريNFI ، وحُسن المُطابقة المقارن CFI ، وحُسن المُطابقة المتزايد IFI(٠,٩٩٨) ، وحُسن المُطابقةGFI (١,٠٠٠) ؛ مما يُؤكد تطابق النموذج مع بيانات العينة ، وقُبول النموذج المقترح. وبناءً على ما سبق فإنه تم قبول الفرض البحثي ، أي إنه "توجد مُطابقة جيدة بين نموذج تحليل المسار المُقترح وبيانات عينة البحث بالنسبة للعلاقات بين مُتغيرات البحث".

جدول (٢٢) نتائج تحليل المُتغير الوسيط وتقديرات المُتغير المُستقل والتابع لعينة البحث (مخرجات البرنامج الإحصائي spss-Amos v024 *معنوية ٠,٠٠١)

المتغيرات واتجاه التأثير	التقديرات Estimate	الخطأ المعياري S.E.	القيم الحرجة والدلالة C.R	P-value*	معاملات الارتباط	نسبة التأثير العام للمتغير المستقل والوسيط	التأثير الكلي المعياري للمتغير المستقل	التأثير المباشر المعياري للمتغير المستقل	التأثير غير المباشر المعياري للمتغير المستقل
رشاقة التعلُّم ---> المناخ المدرسي	١,٠١٨	٠,٠٣١	٣٢,٨٩٠	***	٠,٧١٥				
التفكير الريادي ---> المناخ المدرسي	٠,٢٠٥	٠,٠٢٢	٩,١٥٢	***	٠,٣٣٤	٠,٣٢٧	٠,٥٣٦	٠,٣٣٤	٠,٢٠٣
التفكير الريادي ---> رشاقة التعلُّم	٠,١٢٢	٠,٠١٦	٧,٧٦٧	***	٠,٢٨٣				

وبما أن لكل المسارات تأثيرًا دالًّا عند مستوى (٠,٠٠١) ، وتُوجد تأثيرات معيارية دالة سواء كانت كلية أو مباشرة وغير مباشرة فإننا نستنتج من كل النتائج السابقة عن تحليل رشاقة التعلُّم كمُتغير وسيط بين المناخ المدرسي والتفكير الريادي أنه تُوجد وساطة جزئية للمُتغير المُستقل (المناخ المدرسي) في

المُتغير التابع (التفكير الريادي) ، ويتوسط مُتغير رشاقة التعلُّم العلاقة بين كلٍّ من المناخ المدرسي ودرجة التفكير الريادي ، غير أنه يوجد تأثير مباشر للمُتغير الوسيط (رشاقة التعلُّم) في درجة التفكير الريادي ؛ مما يشير إلى وساطة جزئية وليست كلية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصل إليه (Saputra, et al.2018) من أن رشاقة التعلُّم تلعب دوراً وسيطاً في العلاقة بين الاندماج في العمل وثقافة التعلُّم ، وأن ثقافة التعلُّم لها تأثير مباشر في رشاقة التعلُّم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه (سيتشينوف) من أن التفكير وسائر العمليات العقلية هي انعكاسات مُعقدة تكونت تدريجيًّا نتيجة العلاقة المتبادلة بين الإنسان والبيئة الخارجية ، وأن التجربة والممارسة هما مصدر نشوء الفكر وتطوره ، وأن لهما أهمية خاصة في الحياة النفسية (القشاعلة ،٢٠٢١، ٨٦).

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التطبيقات التربوية لنظرية ماسلو كضرورة توفير مناخ مدرسي يشعر فيه الطالب بالأمان والسلامة ، وتهيئة أجواء ومواقف يشعر فيها بتقدير الذات واحترام الآخرين ، وتنويع الأنشطة والمهام بحيث يجد كل طالب فرصة للتميز والإبداع ، وتنمية دافعيته للتعلم والسعي نحو تحقيق أهداف تعليمية ولا أهداف أدائية ؛عن طريق محاولة ربط المواد الدراسية بحاجات الطالب الحالية والمستقبلية ، واستثمار اهتماماته وميوله ، وربط التعلم الصفي بالأشياء التي يُحب معرفتها ، وتشجيعه على استخدام أخطائه وفشله بشكل بَنَّاء ؛ بتحليل الأخطاء التي يقع فيها بهدف تحديد مواطن الضعف ، و ومِنْ ثم معالجتها من خلال الجهد والممارسة ، واستخدام استراتيجيات جديدة مختلفة ، والتخطيط لأنشطة صفية تزيد فُرص التفاعل الاجتماعي بين الطُلاب ، وتشبع حاجتهم للانتماء ، وتكسبهم مهارات ومعارف جديدة ، واستخدام اختلاف الرأي كوسيلة تعليم تفضي إلى إطلاق الأفكار، والمواءمة بين قدرات واهتمامات الطلاب وحاجات المجتمع المحيط بهم (العتوم وآخرون ،٢٠١٤، ٢٠٠).

وقد حدد (موسى ،٢٠٢٣) احتياجات الطالب في البيئة التعليمية فيما يلي : الشعور بأنه عضو يُعتمد عليه في المجموعة ، والدعم للتعلم والنمو ، والقدرة على الأداء ، والشعور بالثقة لمشاركة الأفكار المختلفة ؛ مما يُسهم في فعالية المناخ المدرسي ، والمشاركة والابتكار والتعاون (Newman, et al. 2017) ، وأخذ زمام المبادرة والتفاعل ، والتحدث عن أفكاره دون شعور بالحرج والإذلال والعقاب ، وحمايته من التهديدات والصراعات في الأوساط الأكاديمية ، وتحسين مهارات الاتصال بين الطلاب ؛ أي إن ثقافة الفصل الدراسي الإيجابية والديموقراطية والمناخ المدرسي مسئولان عن خلق السلامة النفسية (Tu,. 2021).

ويُفترض فى المناخ المدرسي أن يتميز هو نفسه بالإبداع والريادة ويواكب العصر المتغير الذي نعيشه ، والذي يتطلب من الطالب التسلح بالمهارات والأدوات التي تساعده على ممارسة حياته بشكل جيد ، واكتساب المعرفة التي يحتاجها بسهولة ، وإذكاء دافعيته علي الإبداع في شتى المجالات ، وتَبَنِّي الأساليب الاستكشافية ، والتركيز على الفهم والتطبيق ، والاستفادة من التجارب المتراكمة في العالم ، والاهتمام بتنمية القدرات الريادية الإبداعية لديه نحو ما هو مفيد وذو قيمة، وتنمية مشاعره نحو العمل الحر من أجل رفاهيته وسعادته.

ويمكن أن تعكس هذه النتيجة الحاجة الماسة إلى تدخل مُخطط تُستخدم فيه عدة طرق لإحداث تغيير في

اتجاهات الطلاب وطريقة تفكيرهم فيما يتعلق بالمفاهيم المهنية التقليدية السلبية ، إلى مفاهيم إيجابية تُحفز الرغبة الداخلية للطلاب ، وتشجعهم على اقتحام مجال الأعمال التجارية بقدر من المخاطر العقلانية ؛ من أجل بدء مشروعات خاصة تنمو وتصبح ذات قيمة جوهرية للاقتصاد الوطني (المخلافي ،٢٠١٤ ؛ عبدالله ،٢٠١٧) بدلاً من الاعتماد على الآخرين وانتظار الوظيفة ، بالإضافة إلى اتباع منهج متعدد التخصصات يسمح للطُلاب بالربط بين مجالات الدراسة المختلفة ، وإعادة هيكلة مناهج التعلم بأهداف وأساليب واستراتيجيات وتقنيات وأنشطة تعكس مستوى قابليتها لعمليات التعديل والتطوير؛ لتكون أكثر ملاءمةً وتكيفًا مع التغيُّرات العالمية المعاصرة في المشاريع الريادية اتساقًا مع ما أوصى به كلٌّ من (نصر والعمري، ٢٠١١) ، و(برهوم ،٢٠١٤) ، و(رصاص ومشغل ، ٢٠١٨) من ضرورة التركيز على المقررات الدراسية المتعلقة بالريادة ، واستخدام منهجيات وأساليب التدريب الملائمة لاكتشاف خصائص شخصية الطالب الريادية ، وأساليب المحاكاة للواقع التطبيقي فيما يتعلق بتوفير حاضنات الأعمال لتأهيل الرواد ، ورفع كفاءتهم ، وتنمية مهاراتهم على تطوير المشروعات والمبادرات الريادية ، ودراسة جدواها وإدارتها وتمويلها من خلال تحويل أفكارهم الإبداعية إلى مشروعات ناجحة تُدِرُّ دخلًا يساعدهم في تحسين مستواهم الاجتماعي والاقتصادي ، ويُؤهلهم للوصول إلى السوق المحلي والدولي ؛ مما يرفع معدلات التنمية ، ويُقلل من البطالة والفقر.

ويتفق البحث الحالي مع ما أكده (نيقولاي ألكسندر دوبرلوبوف) من أن التعليم ليس معناه فقط مجرد نقل المعلومات إلى أذهان الطُالب ؛ وإنما هو عمل يسعى إلى الارتقاء بقدراته العقلية ، وتعليمه التفكير بصورة مستقلة ، وتطوير شخصيته من جميع النواحي وإعداده للحياة ، وإرشاده إلى محبة المعارف ، وإعطاء مادة النشاط كل الإمكانيات ، والمتابعة الكاملة من أجل تطورهم ، حيث إن نشاط أعضاء الحس يُحسِّن من النشاط العقلي ، وتُساعد التجربة الحسية الغنية على نمو القدرة العقلية (دوبرلوبوف، ١٩٦١؛ والقشاعلة،٢٠٢١).

كما تجدر الإشارة إلى أنه داخل المناخ المدرسي الجيد يتم الاهتمام بتأهيل المعلمين وتطوير معارفهم ومهاراتهم (من خلال دورات تدريبية مهنية مستمرة لمساعدتهم على أداء مُهمتهم بأسلوب قيادي تشاركي ملموس ، وتصميم أنشطة تعليمية علمية تطبيقية تُدعم تعليم مهارات التفكير الريادي في جميع المواد) ، واختيار القيادات المدرسية التي تتبنى رؤية ورسالة تُؤكد إيمانها بتعليم المتعلمين مهارات التفكير الريادي ، وتُظهر حرصها واهتمامها بتوفير احتياجات المتعلمين ومتابعة مشاريعهم (سابو، ٢٠٢٢)، ومن الممكن أن يشترك كلٌّ من المُعلمين والطُلاب في بلورة رؤية المدرسة الريادية المستقبلية وصياغتها ؛ باعتبارهم الذين يقومون بترجمتها إلى تطبيقات عملية في المدرسة.

بالإضافة إلى التركيز على الممارسات الأخلاقية والمسئولية الاجتماعية ، وتعليم الطُلاب النظر فى التأثير الأوسع لقرارتهم التجارية على المجتمع والبيئة ، والاحتفال بالمناسبات الثقافية ، وتشجيع التواصل متعدد اللغات ، وتعليمهم حقوق الملكية الفكرية باستضافة معرض سنوي للاختراعات ، وتوفير مستشارين قانونيين لتوجيه الطلاب إلى تسجيل براءات الاختراع لابتكاراتهم لحماية أفكارهم ، وتعزيز ثقافة احترام الأصالة ، وتوفير برامج تعليم الطلاب كيفية التعامل مع الفشل والتوتر؛ كالتدريب الذهني ،

وجلسات استخلاص المعلومات من الفشل بحيث تُعِدُّهم للنجاحات والإخفاقات ، ودمج تعليم الأمن السيبراني في المناهج الدراسية بالتعاون مع شركات التكنولوجيا لتقديم ورش عمل حول حماية البيانات والخصوصية عبر الإنترنت ، وأن تضع المدرسة الأساس للطلاب المغامرة في مشهد التفكير الريادي بشبكة أمان قوية ، وتزويدهم بالأدوات اللازمة للتغلب على تعقيدات بداية الأعمال التجارية وإدارتها ؛ لتشجيعهم على الابتكار وتغيير الصناعات.

ذلك فضلًا عن الاهتمام بنشر ثقافة المشاركة المجتمعية المتمثلة في الجهود الذاتية ومنظمات المجتمع المدني للتمويل ، وتعاون المدرسة مع الشركات والمنظمات المحلية لتزويد الطلاب بالتدريب الداخلي وفرص التعلم القائمة على المشاريع ، وتعرُّف على مختلف الصناعات ، وقد تؤدي إلى وظائف بدوام كامل في سبيل تقليل الفجوة بين الموارد المتاحة والطموحات ، وزيادة نصيب الطالب من الإنفاق على التعليم ، وتخفيف الحمل على الميزانية العامة للدولة فيما تخصصه من اعتمادات لوزارة التعليم في ظل الأعباء الجسام المُلقاة على عاتق الدولة في ظل التزايد المستمر للزيادة السكانية والكثافة العددية في المدارس (البهواشي ، والشريف، ٢٠١٥).

ففي حالة تزويد مختبرات المدرسة بأحدث الموارد ؛ كالطابعات ثلاثية الأبعاد وبرامج الترميز يتمكن الطُلاب من تحويل أفكارهم إلى نماذج أولية ملموسة ، وتخصيص موارد لبرامج "حاضنات الشركات الناشئة التى تلتزم برعاية المشاريع التجارية للطلاب ، وتوفير أحدث مختبرات الكمبيوتر والبرامج والأدوات لإعداد القوى العاملة المستقبلية ، وتشجيعهم على تطوير حلول مبتكرة (على سبيل المثال : توجد مدرسة ثانوية في وادي السيليكون في كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية تُقدم برنامجاً للروبوتات ، حيث يستخدم الطُلاب فيها الطابعات ثُلاثية الأبعاد ، ومجموعات الترميز لبناء نماذج أولية ومحاكاة بيئية لبدء التشغيل في العالم الحقيقي).

ويمكن أن تقود هذه النتيجة إلى وصف التفكير الريادي باعتباره هدفًا وبناءً تربويًّا ، فعندما يُطور المربون المهارات والقدرات والاتجاهات والمعتقدات التي تقود إلى التفكير الريادي ، ويصمموا التدريس لتحقيق هذا النتاج فإن هذا يضمن ذلك حق الطالب في تقرير مصيره بنفسه ؛ حيث يستند تقرير المصير- وفقًا للنظرية البيئية الاجتماعية - على تفاعل الطالب مع العوامل البيئية التى تُحدد سلسلة المُتغيرات الاجتماعية الوسيطة (مثل الكفاءة الاجتماعية وشبكات الدعم الاجتماعي)، ويتحدد تأثير هذه المتغيرات الوسيطة في تطور تقرير المصير ضمن السياق التفاعلي والاجتماعي البيئي بناءً على المُتغيرات المُتعلقة بالطالب (خصائصه الفردية)، والمتغيرات المتعلقة بالبيئة (كتوافر فرص الاختيار)(Wehmeyer. et al., 2007) ، وحتى يستطيع الطالب أن يتحكم في حياته ، ويُشارك في تحديد الأهداف المهنية والقرارات المتعلقة بالعمل ، ويتحسن تكيُّفه لزيادة احتمالية وصوله إلى ما يُريد من بيئاته - كما أوضحت نظرية تنظيم الذات - والتي تصف التأثير المتبادل بين تكيف الطالب وتغيرات البيئة كميكانيزم حل المشكلات وأداء الحل ، فالطالب مؤثر وفعال وحر من أي تأثير خارجي لدرجة كبيرة (Muller, & Louw, 2004).

وقد أوضح (Ryan & Deci, 2000) الدور الكبير لنوع العلاقات والجو السائد ضمن المواقف التربوية في دعم تقرير الطالب لمصيره ، وأن الإحساس بالانتماء يوفر أساساً آمناً يستطيع معه الطالب أن يصبح مقرراً لمصيره ، وتمثل المدارس التي تسودها ثقافة العلاقات الإيجابية ، ونماذج التواصل خطوة مهمة نحو تقرير الطالب لمصيره.

التوصيات : في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي تقدم الباحثة بعض التوصيات التربوية التالية التي ربما تكون مفيدة لمؤسساتنا التربوية:

١. مشاركة جميع العاملين بالمدرسة في تَبَنِّي استراتيجية لخلق مناخ تربوي داعم للتفكير الريادي ورشاقة التعلُّم .
٢. وضع خطط وبرامج تحفيزية لحاملي الأفكار الريادية ضمن أهداف المدارس الثانوية لغرس قيم ثقافة ريادة الأعمال للطُلاب ، للمساهمة في خلق اقتصاد يركز على الريادة والإبداع.
٣. تنظيم دورات تدريبية وورش عمل وندوات علمية حول المشاريع الريادية الحرة بإشراك الخبرات العلمية المتخصصة في الميدان العلمي ، وتحفيز الطُلاب أصحاب الأفكار الرياية على تجسيد أفكارهم في مشاريع خاصة.
٤. خلق حاضنات الأعمال ودار للريادة على مستوى المدارس للاهتمام بالطُلاب المبدعين حاملي الأفكار الريادية ، ومرافقتهم بأسلوب علمي مخطط ، ومساندتهم للتجسيد الفعلي لأفكارهم الريادية في مشاريع ريادية حقيقية.
٥. الاهتمام بتنمية رشاقة التعلُّم لدى الطُلاب لما لها من أهمية كبيرة في تطوير أدائهم بصورة هادفة، وتدريب المعلمين على السلوكيات التى تنمي رشاقة التعلُّم بما ينعكس إيجابيًّا على شخصية طُلابهم.
٦. تطوير المناخ المدرسي المشجع على التفكير الريادي ، والمحفز على طرح الأفكار الريادية وبلورتها إلى مشروعات فعلية.
٧. إنشاء المدارس الريادية كبيئة محفزة للتفكير الريادي في البحث والتطوير والابتكار ، ودعم للمفكرين الرياديين من الطُلاب والمعلمين ، وإقامة شراكات مع المؤسسات وقطاعات الأعمال الخاصة والحكومية .
٨. إنشاء أقسام لإدارة أنشطة التفكير الريادي داخل المدارس مدعومة من قِبَل الصناديق الخارجية ومنصات لتبادل الأفكار بين الجهات المعنية الداخلية والخارجية لنشر ثقافة التفكير الريادي.
٩. التوسع في نشر ثقافة التفكير الريادي ، وتقديم الدعم الفني في مجال تعزيز القدرات الإنتاجية والإبتكارية ، وتيسير الحصول على الائتمان وضمانات التمويل ، والمساعدة في مجال النفاذ إلى الأسواق الخارجية ، ودعم قدراتها التنافسية والبشرية والتقنية .
١٠. مساعدة رجال الأعمال لطلاب المرحلة الثانوية ، واستثمار طاقاتهم الفعالة في زيادة الإنتاج من خلال المشروعات التى تستوعب الكثير منهم ، وتوفير حاضنات الابتكار لمن يمتلك المهارات النوعية في شتى المجالات.
١١. توفير البيئة الداعمة لاستثمار عقول الطلاب فى كافة التخصصات .
١٢. تعزيز دور المدارس الثانوية (باعتبارها بوابة لتحفيز وتنمية مهارات التفكير الريادي) ، وتحويلها إلى مراكز للتفكير الريادي.
١٣. توفير برامج تعليمية متطورة يتعلم الطلاب من خلالها تحويل أفكارهم إلى أعمال ومشاريع قائمة ، والتعامل مع الفشل والتحديات بروح إيجابية.

١٤. أن يكون المعلمون على دراية بأحدث اتجاهات الأعمال والتكنولوجيا ، وتزويدهم بالموارد والأدوات اللازمة لتطوير مهارات التفكير الريادي لدى الطلاب.
١٥. رفع كفاءة العملية التعليمية بتطوير المقررات والبرامج الدراسية لتتلاءم مع احتياجات سوق العمل.
١٦. تحفيز القطاع الخاص ومنظمات المجتمع المدني على المساهمة في رفع كفاءة منظومة التدريب المهني.
١٧. توفير المناخ المدرسي المدعم والمحفز للطلاب للمشاركة فى أنشطة التفكير الريادي، ووجود مساحات لورش العمل والابتكار، والتواصل مع القطاع الخاص، وتوفير فرص التوجيه والتدريب.
١٨. تضمين موضوعات ريادة الأعمال والابتكار في المناهج الدراسية ؛ مما يساعد على تنمية مهارات التفكير الريادي لدى الطُلاب.
١٩. توفير برامج تدريبية متخصصة في مجال ريادة الأعمال والابتكار والتفكير الريادي للمعلمين والطُلاب، مما يساعدهم على اكتساب المهارات اللازمة للتفكير الريادي.
٢٠. عقد اجتماعات مع رياديين ناجحين لاستفادة الطُلاب من تجاربهم وخبراتهم ، وتعرُّف التحديات التي واجهتهم ، وكيفية تغلبهم عليها.
٢١. عقد مؤتمر عربي حول التفكير الريادي ورشاقة التعلُّم يتم من خلاله وضع مناهج تعليمية تتعلق بالتفكير الريادي في المرحلة الثانوية لخلق جيل من رواد الأعمال.
٢٢. تَبَنِّي المدارس الثانوية استراتيجية متكاملة لبناء وتنمية ثقافة التفكير الريادي ورشاقة التعلُّم وتحويلها إلى واقع عملي في البرامج الأكاديمية وغير الأكاديمية في المدارس.
٢٣. إنشاء وحدة للتفكير الريادي بالمدارس ، وتفعيل أنشطتها ، وتنمية الوعي ببرامجها وخططها باستمرار، والترويج والإعلان و الدعاية لأنشطتها.
٢٤. إطلاق مبادرة " نعم لرشاقة التعلُّم ؛ من أجل التفكير الريادي" حتى نستطيع تكوين أجيال قادرة على بناء مصر المستقبل ٢٠٣٠.
٢٥. استحداث جائزة سنوية عن أفضل البُحوث التى تُقدِّم مُقترحات تطبيقية لتنمية التفكير الريادي ورشاقة التعلُّم فى المدارس.

مقترحات بحثية: في ضوء نتائج البحث الحالي تقترح الباحثة إجراء بعض البُحوث ذات العلاقة بمتغيرات البحث الحالي، ومنها:

- إعادة تطبيق البحث الحالي على عينة من طُلاب المرحلة الثانوية، ومقارنة النتائج بتلك المُتضمَّنة في البحث الحالي.
- دراسة طُولية لتعرُّف نمو (التفكير الريادي ، رشاقة التعلُّم ، المناخ المدرسي) باختلاف العمرين (الزمني، والعقلي).
- النموذج السببي للعلاقات بين (التفكير الريادي ، رشاقة التعلُّم ، المناخ المدرسي) لدى مراحل عمرية مختلفة.
- دراسة العوامل السببية البنائية المسئُولة عن التفكير الريادي ، ورشاقة التعلُّم لدى طُلاب المرحلة الثانوية العامة والفنية.
- دراسة الفروق بين المراحل الدراسية المختلفة في التفكير الريادي ، ورشاقة التعلُّم ، والمناخ المدرسي.

- نمذجة العلاقات السببية بين التفكير الريادي ، ورشاقة التعلُّم، والمناخ المدرسي لدى مراحل عمرية مختلفة.
- فعالية برنامج تدريبي لتنمية التفكير الريادي ودراسة تأثيره على تحسين رشاقة التعلُّم لدى الطلاب.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

الأجندة الوطنية للتنمية المستدامة رؤية مصر ٢٠٣٠ المحدثة.(٢٠٢٢).وزارة التخطيط والتنمية الإقتصادية.تم الاسترجاع من الرابط :

.pdf٢٠٣٠-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://mped.gov.eg/files/egypt chrome

الاستراتيجية الوطنية لتمكين المرأة المصرية ٢٠٣٠، مشروع التمكين الإقتصادي للمرأة المصرية والوافدة ، الدورات التدريبية الحرفية للمصريات والوافدات.تم الاسترجاع من الرابط :
ttps://ncw.gov.eg/Page/761/%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%B3%D8%AA%D8%B1%D8%A%D8%AA%D9%8A%D8%AC%D9%8A%D8%A9%D8%A7%D9%84%D9%88%D8%B7%D9%86%-%D9%84%D8%AA%D9%85%D9%83%D9%8A%D9%86%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B1%D8%A3%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B5%D8%B1%D9%8A%D8%A9-2030

أبو النصر، مدحت محمد .(٢٠١٢) . *مهارات الاتصال الفعال مع الآخرين* ، القاهرة : المجموعة العربية للتدريب والنشر.

أبو سيف ، محمود سيد على . (٢٠١٦) . استراتيجية مقترحة للتربية لريادة الأعمال بالتعليم قبل الجامعى المصرى فى ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة ، *مجلة كلية التربية* ، جامعة الأزهر، ١٦٧(٢)،١٣-٧٨.

أبو ضيف ، سلوى والزبير، علوية .(٢٠١٨). *دور تعزيز المهارات الريادية لطالبات جامعة الإمام محمدبن سعود الإسلامية فى دعم المشروعات الصغيرة : دراسة تطبيقية على مركز التوظيف وريادة الأعمال* *مجلة أماراباك* ، الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا ، ٣٠(٥)،٤٥-٦٤.

أبوجمعه ، نهي عبدالكريم. (٢٠١٣). *مدخل إلى برنامج سكامبر للتفكير الإبداعي* ، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان ، المملكة الأردنية الهاشمية.

أبودوف ، محمود خليل صالح ، ومنصور، نعمة عبد الرؤوف عبدالهادي .(٢٠١١). دور الأستاذ الجامعي في تعزيز منهاج التفكير السليم لدي طلبته في ضوء المعايير الإسلامية ، *مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية* ، الجامعة الإسلامية بغزة ، شئون البحث العلمي والدراسات العليا ، ١٩(١)، ٦٧-١٣٣.

أبوعوف ، فاروق عبدالرحمن ، وقطامي ، يوسف. (١٩٩٧). *التدريس الجامعي ودوره في تنمية التفكير ، المؤتمر التربوي الأول " اتجاهات التربية وتحديات المستقبل"* ، مسقط ، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس ، ٣، ٣٤-٦٦.

أحمد، عصام سيد.(٢٠١٥). التعليم الريادى مدخل لدعم توجه طلاب الجامعة نحو الريادة والعمل الحر، *مجلة كلية التربية* ، جامعة بورسعيد ، ع١٢٢.

أحمد، فاطمة كمال. (٢٠٠٧). *فاعلية برنامج في التربية الأسرية لتنمية مهارات إدارة المشروعات الصغيرة لدى طالبات شعبة الإقتصاد المنزلي بكليات التربية* ، رسالة دكتوراة ، كلية التربية بالإسماعيلية ، جامعة قناة السويس.

أحمد، منى حمودة. (٢٠١٣). فعالية استراتيجية مقترحة في تدريس مقرر تخطيط وإدارة الإنتاج لتنمية مهارات ريادة الأعمال والاتجاه نحو العمل الحر والتحصيل المعرفي لدى طلبة المدرسة الصناعية الثانوية الزخرفية ، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس* ، السعودية ، ٣٨(٣)، ٢٩٤-٣٤٨.

ألفين ، ناظر الدوار. (٢٠١٢). *أثر مكونات التفكير الريادى فى القدرات التسويقية : دراسة استطلاعية لآراء مديرى عينة من المنظمات الفندقية فى مدينة دهوك* ، المؤتمر العلمى الخامس لكلية الإدارة والإقتصاد ، جامعة الموصل ، "الريادة وذكاء الأعمال فى المنظمات العراقية" .

بدر، فائقة محمد. (١٩٨٥). *دراسة العلاقة بين خصائص البيئة المدرسية وقدرات التفكير عند تلميذات المرحلة الإبتدائية بالمملكة العربية السعودية* ، رسالة دكتوراة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

بدران ، إبراهيم وتوفيق ، زهير.(٢٠١٧). *الآفاق المستقبلية للشباب* ، مركز الدراسات المستقبلية ، جامعة فيلادلفيا الأردنية.

برهوم ، بسمة فتحي عوض. (٢٠١٤). *دور حاضنات الأعمال والتكنولوجيا في حل مشكلة البطالة لريادي الأعمال قطاع غزة ، دراسة حالة* ، مشاريع حاضنة أعمال الجامعة الإسلامية ، كلية التجارة ، قسم اقتصاديات التنمية الجامعة الإسلامية ، غزة ، شئون البحث العلمي والدراسات العليا.

البكاتوشى ، جنات عبدالغنى إبراهيم محمد وأحمد ، أمل محمد .(٢٠١٨). استخدام بعض الاستراتيجيات القائمة على المتعلم لتنمية بعض مهارات ريادة الأعمال لدى طفل الروضة ، *مجلد الطفولة والتربية* ، كلية رياض الأطفال ، جامعة الاسكندرية ، ١٠(٣٦) ، ٥٣٥-٤٥٥.

البكري ، أمل ؛ وعجور، ناديا. (٢٠١١).*علم النفس المدرسي* ، المملكة العربية الهاشمية : دار المعتز للنشر والتوزيع.

البنا ، نوال فهيم. (٢٠١٨). متطلبات تهيئة المناخ المدرسي لتنميو أخلاقيات مجتمع المعرفة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، *مجلة البحث العلمي في التربية* ، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية ، جامعة عين شمس ،٦(١٩) ،١١٧-١٥٠.

بني عمور، سمير وبوشو، جميلة. (٢٠٢٠). أثر المناخ التنظيمي الإبداعي علي التفكير الإبداعي للأستاذ الجامعي : دراسة مقارنة بين الأساتذة ذوي التفكير الإبداعي المرتفع والأساتذة ذوي التفكير الإبداعي المنخفض، جامعة المدية كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التيسيير ، *مجلة الريادة لاقتصاديات الأعمال* ، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف ، مختبر تنمية تنافسية المؤسسات الصغيرة والمتوسطة الجزائرية في الصناعات المحلية البديلة ، ٦(٣)، ٧٨-٩٦.

البهواشي ، السيد عبدالعزيز، الشريف ، هند محمد .(٢٠١٥). *المدخل إلى المناخ التعليمي الفعال* ، القاهرة : عالم الكتب.

جريس ، هناء عبدالسيد حبيب وشعير، إبراهيم محمد وجاد المولى ، ايمان محمد. (٢٠٢١). استخدام مدخل التعلم الخدمى فى تدريس العلوم لتنمية بعض مهارات التفكير وريادة الأعمال لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، *مجلة كلية التربية* ، جامعة المنصورة ، ١١٦، ١٢٩٧-١٣٣٦.

الجفيلية ، إيناس بنت راشد بن سالم وشحات ، محمد على أحمد.(٢٠٢٣). واقع مشروعات العلوم فى تنمية مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة صفوف الحلقة الثانية من وجهة نظر المعلمين ، *مجلة العلوم التربوية* ، ٢٩(١١٦) ، ٢٧٠-٣٣٥.

الجندي ، محمد محمود. (٢٠١٤). فاعلية استراتيجية مقترحة لتدريس إدارة المشروعات الصغيرة لطلاب التعليم الثانوي التجاري في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد في مجال إدارة المشروعات الصغيرة والإتجاه نحو المادة ، *مجلة القراءة والمعرفة* ، مصر، ١٥٦، ٩٧-١٢٣.

جوهاري ، أحمد. (٢٠٢٢). المناخ المدرسي وعلاقته بتحسين جودة التعليم والتعلم : مقاربة أولية ، *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية* ، ٨٨، ٢٧-٤١.

جوهر، على صالح ؛ والباسل ، ميادة محمد فوزي. (٢٠١٨). *الطريق إلى الإبداع الإداري بالمؤسسات التعليمية بالدول العربية* ، المنصورة : المكتبة المصرية.

حجي أحمد.(١٩٩٨). *الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية* ، القاهرة : دار الفكر العربي.

حسن ، إدريس أحمد. (٢٠١٤). دور التفكير الريادى فى تحقيق الميزة التنافسية : دراسة ميدانية على المدراء بشركة كورك للاتصالات بإقليم كردستان ، *مجلة جامعة صلاح الدين فى أربيل* ،٣ (١٨)، ١١٣-١٣٠.

حسن ، الشيخ الطيب. (٢٠١١). *المناخ المدرسي وعلاقته بالتوافق الدراسي والتفكير الإبتكاري : دراسة ميدانية مقارنة بين طلاب المدارس الثانوية بمدينتى حلفا الجديدة بولاية كسلا* ، رسالة دكتوراة ، جامعة أم دُرمان الإسلامية ، كلية التربية ، السودان.

حسن ، نورهان منير. (٢٠٠٧). المدخل التنموي في خدمة الجماعة وتعميق اتجاهات الشباب الجامعي نحو العمل الحر، *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية* ، مصر، ٢٣(٤)، ١٧٠١-١٧٤٨.

حشايكة ، شيرين عدنان اسماعيل ؛ وتيم ، حسن محمد عبدالله ؛ وضاهر، وجيه. (٢٠٢٠). دور الإدارة المدرسية في توفير بيئة مدرسية آمنة في المدارس الحكومية الأساسية من (١-١٠) الأساسي في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها ، *مجلة دراسات تربوية واجتماعية* ، ٢٦(٩)،٢٥٣-٢٨٤.

الحليبي ، إحسان محمود. (٢٠٠٩). فعالية استخدام المدخل المنظومي في تنمية التحصيل والإتجاه نحو مادة التكنولوجيا والعمل الحر لدي طلاب الشعبة الصناعية بكلية التربية طبقاً لأساليب تفكيرهم ، *مجلة كلية التربية بالمنصورة* ، ٧١(٢)، ٣٠٨-٣٥١.

حمادنة ، برهان محمود. (٢٠١٤). *التفكير الإبداعي* ، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ، إربد ، شارع الجامعة.

الحمالي ، راشد محمد والعربي ، هشام يوسف مصطفى. (٢٠١٦). واقع ثقافة ريادة الأعمال بجامعة حائل وآليات تفعيلها من ودهة نظر الهيئة التدريسية ، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس* ، ٧٦، أغسطس، ASEP.

حمدان ، خالد. (٢٠٠٢). *تحليل علاقة نظم معلومات المواد البشرية ورأس المال الفكري وأثرها فى تحقيق الميزة التنافسية (دراسة ميدانية في شركات صناعة التأمين الأردنية)* ، رسالة دكتوراة في إدارة الأعمال ، جامعة بغداد.

خربوطلي ، عامر. (٢٠١٨). ريادة الأعمال وإدارة المشروعات الصغيرة والمتوسطة – الإجازة فى تقانة المعلومات ، *منشورات الجامعة الإفتراضية السورية* ، الجامعة العربية السورية.

الخشاب، مبارك عبد الله . (٢٠١٤). *أبعاد المناخ المدرسي السائد في المدارس الثانوية بدولة الكويت وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى المعلمين* ، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية ، جامعة آل البيت، الأردن.

خليوى ، أسماء فراج والنواجحة ، زهير عبدالحميد ومصرى ، إبراهيم سليمان. (٢٠٢٢). التفكير المنظومى وعلاقته بالرشاقة التعليمية لدى معلمى التربية الخاصة بمدينة الرياض فى المملكة العربية السعودية ، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية* ، ١٣(٤٠) ، كانون الأول ،١٣-٣٢.

الخولي ، محمود سعيد إبراهيم. (٢٠١١). *مقياس المناخ المدرسي للمرحلة الثانوية كما يدركها المعلمون* ، كراسة التعليمات ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.

الدسوقى ، منى محمد. (٢٠٢١). برنامج مقترح فى المشروعات الصناعية الصغيرة لتنمية بعض مهارات ريادة الأعمال لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية فى ضوء التنمية المهنية المستدامة ، *المجلة التربوية* ، كلية التربية ، جامعة سوهاج ، ٩١(١٢)، ٥٣٥٤-٥٤٠٣.

دفع الله ، الشيخ الطيب حسين ، وراشد، أنور أحمد عيسي. (٢٠١١). *المناخ المدرسي وعلاقته بالتوافق الدراسي والتفكير الابتكاري : دراسة ميدانية مقارنة بين طلاب المدارس الثانوية بمعتمديتي حلفا الجديدة ونهر عطبرة قطاع حلفا الجديدة بولاية كسلا* ، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة أم درمان الاسلامية ، السودان.

دناوي ، مؤيد.(٢٠٠٧). *تطوير مهارات التفكير الإبداعي* ، عمان : عالم الكتب الحديث وجدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع.

دندراوي ، محمد سيد.(٢٠١١). *دراسة تحليلية لبرامج مراكز الشباب لتعديل اتجاهات الشباب بلا عمل نحو العمل الحر، دراسة مطبقة على مراكز الشباب بمدينة قنا* ، رسالة دكتوراة ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان.

دوبرولوبوف ن.(١٩٦١). *المؤلفات الكاملة* ، خودوجستفنيّا ليتيراتورا ، موسكو – لينغراد.

الدويني ، عبدالسلام بشير. (٢٠١٤). *ثقافة المبادرة توجهات اجتماعية سلوكية في الريادة وتأسيس المشروعات الصغرى* ، مؤتمر السعودي الدولي لجمعيات ومراكز ريادة الأعمال " نحو بيئة داعمة لريادة الأعمال في الشرق الأوسط " ، الرياض ، المملكة العربية السعودية.

رزوقي ، رعد مهدي ؛ عبدالكريم ، سهي إبراهيم. (٢٠١٥). *التفكير وأنماطه " التفكير الإستدلالي - التفكير الإبداعي - التفكير المنظومي - التفكير البصري "* ، دار المسيرة للنشر والتوزيع .

رشاد ، جيهان محمد ؛ وسالم ، عمرو فكري . (٢٠١٩). *المناخ المدرسي والعوامل النفسية الاجتماعية فى علاقتها بالعنف المدرسي من وجهة نظر الطلاب(دراسة مقارنة)*، إدارة البحوث والنشر العلمي (*المجلة العلمية*)، كلية التربية ، جامعة أسيوط ،٣٥(١)، يناير،٩٢-١٢٦.

رصاص ، نهاد علي بدوي ومشعل ، رباب السيد عبدالحميد. (٢٠١٨). برنامج لإعداد الشباب لإدارة التغيير وريادة الأعمال لتحقيق أهداف استراتيجية التنمية المستدامة " رؤية مصر ٢٠٣٠" ، المؤتمر الدولي الأول - التعليم النوعي..الإبتكارية وسوق العمل ، كلية التربية النوعية ، جامعة المنيا ، *مجلة البحوث فى مجالات التربية النوعية* ، ١٧(١) ، يوليو ، ١١٩-١٩٣.

رقبان ، نعمة مصطفي . (٢٠١٨). *مقترح تدريبي لتأهيل فتيات الجامعة لريادة الأعمال وإعدادهن للتخطيط للمستقبل المهنى* ، المؤتمر الدولي الأول ، جودة التعليم وريادة الأعمال ، مركز ضمان الجودة ، ٩-١٠ سبتمبر ، جامعة المنوفية.

رمضان ، ريم. (٢٠١٢). تأثير موقف الطلاب من ريادة الأعمال في نيتهم للشروع بأعمال ريادية ، *مجلة دمشق للعلوم الإقتصادية والقانونية* ، ٢٨(٢)، دمشق ، سوريا.

زغمار، سلمي . (٢٠١٧). *أبعاد التوجه الريادي ودورها في تحقيق فاعلية القرارات الإستراتيجية في قطاع الصناعات الغذائية الجزائرية دراسة حالة مؤسسة عمر للعجائن* ، قالمة ، مؤسسة نقاوس للمصبرات ، باتنة ، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة العربي بن مهيدي ، أم البواقي ، الجزائر.

سابو، كلثوم محمد. (٢٠٢٢). *ريادة الأعمال في التعليم العام* ، تعليم جديد "أخبار وأفكار تقنيات التعليم"، تم الاسترجاع من الرابط :

.https://www.new-educ.com/%D8%B1%D9%8A%D8%A7%D8%AF%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B9%D9%85%D8%A7%D9%84-%D9%81%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A7%D9%85

سالم ، هيام مصطفى عبدالله والشاعر، منال فتحى محمد. (٢٠١٧). تصور مقترح لتضمين ريادة الأعمال فى مقرر الأشغال الفنية لتنمية مهارات التفكير الريادى لإنتاج مشروع متناهى الصغر لدى طلاب الإقتصاد المنزلى ، *مجلة كلية التربية* ، جامعة المنوفية ، ٣٢(٤)، ٨٥-١٢١.

سالمان ، الشيماء محمود.(٢٠٢٢). الذكاء المنظومى كمنبيء برشاقة التعلُّم لدى طلاب الدراسات العليا ، *مجلة البحث فى التربية وعلم النفس* ، ٣٧(٣)، يوليو، ٣١٩-٣٦٨.

سبتي ، عباس. (٢٠١٣). دراسة أثر المناخ المدرسي في تفعيل دور الإدارة المدرسية، دراسة مكتبية ، *دراسات ومقالات تربوية وتعليمية* ، أغسطس.

السعيدى ، يعرب ومعارج ، هديل سعدون . (٢٠١٧). قياس استجابة رأس المال البشري للاستثمار فى عناصره ، *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية* ، ١٠٠(٢٣) ، ٢٣٧-٢٦٠.

السكارنة ، بلال خلف.(٢٠١٠). *الريادة وإدارة منظمات الأعمال* ، عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

السكارنة ، بلال خلف. (٢٠٠٨). *استراتيجيات الريادة ودورها فى تحقيق الميزة التنافسية دراسة ميدانية على شركات الاتصالات في الأردن* ، كلية بغداد للعلوم الإقتصادية الجامعة ، أيار، ١٧.

سلطان ، سعدية محمد شاهر.(٢٠١٦). مستوى توفر الخصائص الريادية وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية دراسة تطبيقية على طلبة البكالوريوس تخصص إدارة الأعمال فى جامعات جنوب الضفة الغربية ، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الإقتصادية والإدارية* ، فلسطين ، ٢٤(٢)، ١٠٢-١٢٣.

سودان ، عبدالناصر عبدالرحمن ؛ وجلال ، سعيد علي ؛ والعرادة ، عثمان سالم. (٢٠٢٣). أثر القيادة التحويلية في السلوك الريادي في ظل الدوافع الريادية كمتغير وسيط دراسة ميدانية على مجموعة شركات هائل سعيد أنعم ، *مجلة جامعة حضرموت للعلوم الإنسانية* ، ٢٠(١)، يونيو ،١٦١-١٨٥.

السيد ، سوزان محمد حسن. (٢٠١٧).الريادية فى تعليم العلوم من وجهة نظر معلمى ومعلمات علوم المرحلة الإعدادية واتجاهاتهم نحو تطبيقها فى تدريس المادة ، *دراسات عربية فى التربية وعلم النفس* ، ٨١، ١٨٥-٢٣٢.

الشابي ، نورالدين . (٢٠٢٠). *الفلسفة وتعليم ريادة الأعمال ، المجلة الأردنية الدولية أريام للعلوم الإنسانية والاجتماعية* ، مركز أريام للبحوث والدراسات ، ٢(٢) ،١٠٦-١٢٦.

شعلة ، الجميل محمد. (١٩٩٩). *أثر تفاعل الدافع المعرفي والبيئة المدرسية علي كل من التحصيل المدرسي والاتجاه نحو الدراسة لدي طلاب المدرسة الثنوية الصناعية* ، علم النفس ، تشرين أول وتشرين ثاني وكانون أول ، ٤٠-٦٣.

شلبي ، سامي محمد. (٢٠٠٣). تطوير منهج إدارة المشروعات الصغيرة بالمدرسة الثانوية التجارية في ضوء المهارات اللازمة لإعداد الطلاب لتملك وإدارة تلك المشروعات الصغيرة بعد التخرج وتدريسه باستخدام الكمبيوتر، *دراسات في المناهج وطرق التدريس* ، مصر،١٣،٩٠-٤٢.

الشيخ ، أحمد أيوب عبدالله . (٢٠٢٠). *درجة ممارسة مديرى المدارس الثانوية الحكومية بمحافظات غزة للمهارات الريادية وعلاقتها بالتميز المنظمى لها* ، رسالة ماجستير ، جامعة الأقصى ، غزة.

الشيخ ، فؤاد نجيب وملحم ، يحيى سليم والعكاليك ، وجدان محمد. (٢٠٠٩). صاحبات الأعمال الرياديات فى الأردن: سمات وخصائص ، *المجلة الأردنية فى إدارة الأعمال* ، ٤(٥) ، ٣١ ديسمبر، الأردن ، ٤٩٧-٥٢١.

الشيخ ، عمرحسن . (١٩٩٩). *التحديات والرؤية ، فصل من كتاب ندوة المدرسة الأردنية وتحديات القرن الحادي والعشرين* ، محمود مساد وزملاؤه ، مؤسسة عبدالحميد شومان.

صادق ، محمد حصة ، والمعضادي ، فاطمة يوسف. (٢٠٠١). أنماط المناخ المدرسي السائدة في مدارس التعليم العام بدولة قطر وعلاقتها ببعض المتغيرات ، *مجلة مركز البحوث التربوية* ، جامعة قطر ، ١٠(٢٠)، ٢٧-٥٩.

صالح ، ماهر. (٢٠٠٦). *مهارات الموهوبين ووسائل تنمية قدراتهم الإبداعية* ، عمان : دار أسامة ودار المشرق الثقافي للنشر والتوزيع.

صالح ، أحمد زكي . (١٩٩٦). *علم النفس التربوي* ، القاهرة : النهضة المصرية.

صالح ، نجلاء محمد. (٢٠٢٠). استخدام أساليب المناقشة الجماعية وتنمية التفكير الإيجابي لدي الشباب الجامعي ، *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية* ، جامعة حلوان ، كلية الخدمة الاجتماعية ، ٤٩(٣)، ٨١٩-٨٤٦.

طرشي ، حكيمة ، و أوذاينية ، عمر.(٢٠١٨). المناخ المدرسي كمجال الاندماج الاجتماعي للمتعلم ، *مجلة علوم الإنسان والمجتمع* ، ٢٦، ١٤٣-١٦٤.

عارف ، كامل عمر. (٢٠٠٨). *فعالية برنامج مقترح في الإدارة المنزلية لتنمية مهارات إدارة المشروعات الصغيرة لطالبات الاقتصاد المنزلي* ، المؤتمر العلمي السنوي الثالث (تطوير التعليم النوعي في مصر والوطن العربي لمواجهة متطلبات سوق العمل في عصر العولمة " رؤى استراتيجية ") ، مصر ، ١، المنصورة ، كلية التربية النوعية ، جامعة المنصورة ، ٢٣٤-٢٥٩.

عاشور، نورالدين محمد . (٢٠١٢). فعالية تطوير مقرر إدارة المشروعات الصغيرة في تنمية مهارات طلاب المرحلة الثانوية الصناعية ، *مجلة كلية التربية بالمنصورة* ، ٨٠ (١) ،٢٦٥-٢٩٨.

عايش ، صباح . (٢٠١٣). واقع المناخ المدرسي السائد بالمؤسسات التربوية ، وعلاقته ببعض المتغيرات ، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية* ، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة ،١٢، سبتمبر ،٣٥-٥٤.

عباس ، هيثم الستري ؛ ونور، حسين محمد ؛ وفوزي ، أحمد سمير. (٢٠٢٢). دور البيئة التعليمية الآمنة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي في الوقاية من التنمر المدرسي ، التربية (الأزهر) : *مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية* ، ٤١(١٩٣) ،٥٥٧-٥٨٦.

عبد الحميد ، نهي سعد . (٢٠١١). *وحدة مقترحة لتنمية مهارات اختيار المشروع الصغير لدى طلاب التعليم الثانوي التجاري* ، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا للتربية ، جامعة القاهرة.

عبدالرحمن ، سحر علي . (٢٠١٨). أثر برنامج قائم علي التعلم التشاركي عبر محررات الويب في تنمية بعض مهارات إدارة المشروعات الصغيرة والإتجاه نحو العمل الحر لدي طلاب التعليم الفني التجاري ، *المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت* ، ديسمبر، ١٤٥-١٨٨.

عبدالعزيز، أمل نور. (٢٠٢١). فاعلية برنامج مقترح قائم على مهارات التعليم الريادى فى تحسين مهارات التفكير الاستراتيجى واتخاذ القرار والتوجه نحو ريادة الأعمال لدى عينة من طلاب كلية التربية ، *مجلة البحث فى التربية وعلم النفس* ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، ٣٦(٢) ، ٢٨١-٣٤٤.

عبدالعزيز، قرفي . (٢٠٢١). قياس اتجاهات طلبة الماستر لمكانة برامج تعليم ريادة الأعمال فى تحفيزهم نحو التفكير الريادى : دراسة ميدانية لآراء عينة من طلبة ماستر تخصص اقتصاد وتسيير المؤسسة بجامعة باجي مختار عنابة ، *مجلة آفاق للبحوث والدراسات* ، المركز الجامعى المقاوم الشيخ آمود بن مختار إيليزي ، ٢(٤) ، ٣١٠-٢٩٣.

عبدالفتاح ، سالى كمال إبراهيم . (٢٠٢٣). برنامج إثرائي مقترح فى العلوم قائم على جدارات مهن المستقبل ودراسة فعاليته فى تنمية مهارات التفكير الريادي والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، *مجلة كلية التربية ببنها* ، ١٣٣(٤) ، ٢٤٤-٢٨٨.

عبدالفتاح ، محمد زين العابدين. (٢٠١٦). الوعى بثقافة ريادة الأعمال لدى طلبة السنة التحضيرية جامعة الملك سعود واتجاهاتهم نحوها ، دراسة ميدانية ، *مجلة البحث العلمى فى التربية* ، ١٧، ٦٢٣-٦٥٤.

عبداللطيف ، أسامة جبريل أحمد. (٢٠٢٠). برنامج أنشطة قائم على مدخل مشروعات STEM لتنمية مهارات ريادة الأعمال والميول المهنية نحو مجالات STEM وفهم المباديء العلمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، *مجلة البحث العلمي فى التربية* ، ٢١، ٣٤٨-٣٩٥.

عبداللطيف ، عادل خليفة. (٢٠٠٨). *فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات إدارة المشروعات الصغيرة لطلاب المدارس الفنية المتقدمة التجارية نظام السنوات الخمس* ، رسالة ماجستير ، جامعة بنى سويف.

عبدالله ، هيام مصطفى ومحمد ، منال فتحى . (٢٠١٧). تصور مقترح لتضمن ريادة الأعمال فى مقرر الأشغال الفنية لتنمية مهارات التفكير الريادي لإنتاج مشروع متناهي الصغر لدى طلاب الاقتصاد المنزلي ، *مجلة كلية التربية* ، جامعة المنوفية ، ٤(١).

عبدالله ، رباح رمزي عبدالجليل. (٢٠١٧). ثقافة ريادة الأعمال في التعليم الثانوي الواقع والمأمول : دراسة تحليلية ، *المجلة العلمية لكلية التربية* ، جامعة الوادي الجديد ، نوفمبر، ٢٦، ١-٤٦.

عبدالله، سميروالنتشة ، باسل وجتاوي ، محمد. (٢٠١٤). *سياسات النهوض بريادة الأعمال في أوساط الشباب في دولة فلسطين* ، معهد أبحاث الدراسات الإقتصادية الفلسطيني (ماس) ، القدس ، رام الله ، فلسطين.

عبدالله ، معمورى ودحمانى ، عزيز وسفيان ، عبدالعزيز.(٢٠١٩).أثر التفكير الريادى فى تحسين جودة الخدمات ، *مجلة البشائر الاقتصادية* ، ٥(٢) ، ٤٤٠-٤٦١.

عبدالقادر، عصام محمد. (٢٠٢٢). المناخ التعليمي الفعال من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلابهم (تصور مقترح) ، *مجلة كلية التربية* ، جامعة الأزهر ،١٩٤(١) ، أبريل ،١٢-٦٣.

عبدالمالك ، هدى حسن أحمد. (٢٠٢٠). برنامج تدريبي مقترح قائم على تنمية مهارات التفكير النقدي كمدخل لتحسين جودة الحياة لدى الشباب الجامعي ، *بحوث في التربية النوعية* ، جامعة القاهرة ، كلية التربية النوعية ، ٣٧، ٧٤٧-٧٧٥.

عبدالهادي ، جودت. (٢٠٠٠). *نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية* ، الدار العلمية الدولية ، دار الثقافة ، بيروت.

عبيد ، شاهر محمد. (٢٠١٦). *الإبداع والريادة فى المؤسسة الصناعية ، المؤتمر العلمى الدولى حول (الإبداع والابتكار فى منظمات الأعمال)* ، الأردن ، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية ، مايو.

العتوم ، عدنان يوسف ؛ وعلاونة ، شفيق فلاح ؛ والجراح ، عبدالناصر دياب ؛ أبوغزال ، معاوية محمود. (٢٠١٤). *علم النفس التربوي النظرية والتطبيق* ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العتيبى ، نور عبد الله (٢٠١٦). *دراسة تقويمية لمشروع التعليم للريادة من منظور تربوي اسلامي* ، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، السعودية.

العتيبي ، محمد. (٢٠٠٧). *المناخ المدرسي ومعوقاته ودوره في أداء المعلمين بمراحل التعليم العام دراسة ميدانية على عينة من المعلمين العاملين بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض* ، رسالة ماجستير ، قسم العلوم الاجتماعية ، كلية الدراسات العليا ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض.

العتيبي ، محمد حوال. (٢٠٢٠). أثر المناخ المدرسي على تكوين نمط التفكير (الإيجابي-السلبي) لدي طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمحافظة عنيف ، *مجلة جامعة شقراء* ، السعودية ، فبراير ، (١٣) ، ٢٣١-٢٦٦.

عريبات ، شير محمد. (٢٠٠٦). *إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعليم* ، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العسري ، فتيحة ، وخياطي ، منصور. (٢٠١٨) . دور الأستاذ الجامعي في تنمية مهارات التفكير لدى طلابه في ضوء تحديات القرن الواحد والعشرين ، *مجلة الباحث للعلوم الرياضية والاجتماعية* ، جامعة زيان عاشور الجلفة ، ١٣٧،٣-١٥٤.

العسكري ، كفاح يحي صالح ؛ والشمري ، محمد سعود صغير؛ والعبيدي ، علي محمد. (٢٠١١) . *نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية* ، تموز للطباعة والنشر والتوزيع.

عطيه ، وائل شعبان عبدالستار. (٢٠٢٣). التعليم الأخضر الرقمي في بيئة افتراضية لاكساب مفاهيم ريادة الأعمال وتحسين الرشاقة المعرفية والتفكير المستقبلي لدي طلاب كلية التربية ذوى المناعة النفسية المرتفعة والمنخفضة ، *المجلة الدولية للتعليم الإلكتروني* ،١٠(٣) ، أغسطس ،١١-١٧٢.

عفيفي ، ريوان شكري ؛ وبدوي ، زينب عبدالعليم ؛ وعفيفي ، منال شمس الدين. (٢٠٢٢). مكونات المناخ المدرسي كمنبئات بالتفكير الإبتكاري ، *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية* ، جامعة قناة السويس ، كلية التربية بالإسماعيلية ، ٥٢ ، يناير،١٣٦-١٦٣.

عيد ، أيمن عادل. (٢٠١٤). *التعليم الريادي مدخل لتحقيق الاستقرار الاقتصادي والأمن الاجتماعي ، المؤتمر السعودي الدولي لجمعيات ومراكز ريادة الأعمال (نحو بيئة داعمة لريادة الأعمال في الشرق الأوسط)* ، ٩ – ١١ سبتمبر ، الرياض ، المملكة العربية السعودية ، ١٤٦- ١٨٣.

الغافري ، هاشل سعد سرور، ومختار، إيهاب أحمد محمد ؛ والزكي ، عبدالجواد محمد ؛ والفزاري ، سلطان سعيد ؛ وإبراهيم، أسماء عبدالخالق. (٢٠٢٤). أثر المؤهل العلمي والطموح المهني علي

الرضا الوظيفي لدي المعلم العماني وعلي التفكير الريادي والأداء التنافسي لدي طلبته ، *مجلة كلية التربية* ، جامعة أسيوط ،٤٠(١)، يناير،١-٩٦.

الغامدي ، عبدالله بن مغرم. (٢٠٠٤). مخرجات التعليم الثانوي ومدى تلبيتها لمتطلبات سوق العمل في المملكة العربية السعودية دراسة ميدانية ، *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل – العلوم الإنسانية والإدارية* ، جامعة الملك فيصل ، السعودية ، ٥(٢) ، ١٣١ – ١٩٠ .

الغامدي ، عثمان إبراهيم . (٢٠١٤). *المناخ المدرسي وعلاقته بالقدرات الإبداعية لدى الطلاب الموهوبين بمنطقة الباحة* ، رسالة ماجستير، جامعة الباحة ، كلية التربية السعودية.

غانم ، تفيدة سيد أحمد وأحمد ، مرفت رشاد وحسونة ، أيمن جابر.(٢٠١٦). *رؤية مقترحة لتكامل مشروعات الأنشطة الطلابية القائمة على تنمية المجتمع المحلى ودورها فى تنمية التفكير الريادي لدى الطلاب فى المدارس والجامعات* ، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الطلابي لكلية الآداب جامعة بنى سويف ، الأنشطة الطلابية ودورها فى تنمية الإبداع والتفكير الريادي ، ٢٧ مارس.

الفاتح ، محمد فؤاد. (٢٠٠٥). *السمات الجديدة لاحتياجات سوق العمل ، " المؤتمر المعرفي الفني الأول : تعليم فني متطور ورؤية مستقبلية واقعية* " ، القاهرة ، وزارة التربية والتعليم ، ١٧-١٨ إبريل.

الفاخري ، سالم عبدالله سعيد. (٢٠٠٩). *دور الأستاذ الجامعي في تحفيز وتنمية التفكير الإبداعي ، المؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين* ، رعاية الموهوبين ضرورة حتمية لمستقبل عربي أفضل ، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين ، ٢، عمان : المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين وواجهة الأردن للتعلم والتبادل الثقافي ، ٥٩-٧٦.

فؤاد ، هبه فؤاد سيد. (٢٠٢٣). برنامج فى الكيمياء الصناعية قائم على توجهات التعليم الريادي لتنمية التفكير الاستراتيجي والمسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، *مجلة العلوم التربوية* ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١ (٤٧) ، ١٧٣-٣٤٩.

الفواز ، عمران محمد . (٢٠١٤). *دور حاضنات الأعمال في توجيه الطلاب نحو ريادة الأعمال في الجامعات الأردنية* ، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك ، الأردن.

فودة ، فاتن عبدالمجيد. (٢٠٠٥). *تطوير منهج إدارة المشروعات الصغيرة بالمدارس الثانوية التجارية لتنمية المهارات الإدارية الإبداعية للمشروعات في ضوء معايير قومية* ، رسالة دكتوراة ، كلية التربية ، جامعة طنطا.

فيله ، فاروق عبده فيله ، وعبدالمجيد، السيد محمد. (٢٠٠٩). *السلوك التنظيمي في ادارة المؤسسات التعليمية* . عمان ، الأردن : دار المسيرة للنشر.

القشاعلة ، بديع عبدالعزيز. (٢٠٢١). *مدارس علم النفس* ، مركز السيكولوجي للنشر الالكتروني ، النقب، فلسطين.

قطامى ، يوسف والشديفات، رياض.(٢٠٠٩). *أسئلة التفكير الإبداعى ، برنامج تطبيقي* ، دار السيرة ، عمان.

الكبيسي، عامر.(١٩٩٨). *السلوك التنظيمي* ، مطابع دار الشرق ، الدوحة.

كمال ، بشارة. (٢٠١١). *المناخ المدرسي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى المراهق "دراسة على عينة من تلاميذ تعليم متوسط "* ، رسالة ماجستير فى علم النفس وعلوم التربية ، جامعة وهران ، الجزائر.

لخشم ، قسمية. (٢٠١١). *دور الأستاذ الجامعي في تنمية التفكير الإبداعي عند الطلبة ، أعمال الملتقي الدولي للإبداع والتغيير التنظيمي في المنظمات الحديثة ، دراسة وتحليل تجارب وطنية ودولية* ، جامعة سعد دحلب البليدة ، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، ٢، البليدة ، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير ، جامعة سعد دحلب البليدة ، ١٠٢٧-١٠٣٧.

متولي ، شيماء بهيج محمود واللوزى ، أرزاق محمد عطيه. (٢٠٢٠). برنامج تدريبى إثرائى قائم على استراتيجيات الإبداع الجاد لتنمية التفكير الريادي المحفز للطاقات الإبداعية ورأس المال النفسي الإيجابي لدى طلاب كلية الإقتصاد المنزلي فى ضوء متطلبات سوق العمل المستقبلية ، *العلوم التربوية* ، كلية الدراسات العليا للتربية ، جامعة القاهرة ، ٣(١)، يوليو، ٢٥٥- ٣٠٧.

المحارب ، ناصر إبراهيم. (٢٠٠٥). علاقة المعاملة الوالدية القاسية والمناخ المدرسي بالسلوكيات الجانحة لدي طلاب المدارس المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية "علاقة عامة أم علاقات نوعية " ، *مجلة دراسات العلوم التربوية* ،٣٢(٢)،٣٨٥-٤٠٢.

محمد ، ايمان جمعه. (٢٠١٨). مسارات التحول بمؤسسات التعليم الجامعى المصرى نحو صيغة الجامعة الريادية " دراسة استشراقية " ، *مجلة كلية التربية* ، كفر الشيخ.

محمد ، حنان فوزى طه وحسن ، أماني عبدالمنعم محمد. (٢٠٢٤). فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاء الناجح فى تنمية مهارات التفكير الريادي وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب شعبة العلوم البيولوجية والجيولوجية بكلية التربية ، *مجلة العلوم التربوية* ، ٧(١)، يناير، ٧٠١-٧٨١.

محمد، محمد عبدالرؤوف عبدربه.(٢٠٢١). رشاقة التعلُّم وعلاقتها بعوامل شخصية المعلم التدريسية في ضوء متغيري التخصص والنوع ، *مجلة البحث العلمى فى التربية* ،٢٢(٦)، ٢٣٤-٢٩٨.

محمد ، عالية الطيب حمزة. (٢٠١٧).المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية بام درمان ، *إدارة البحوث والنشر العملى " المجلة العلمية "* ، كلية التربية ، جامعة أسيوط ، ٣٣(٢) ، أبريل ، ٤٢٦-٤٦٤.

محمود، عماد عبداللطيف. (٢٠١٧). التربية الريادية ومتطلباتها فى التعليم الجامعى فى ضوء اقتصاد المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة سوهاج ، *مجلة دراسات فى التعليم الجامعي* ، ٣٧(٢) ، ١٨٣-٢٢٣.

المخلافي ، عبدالله طاهر. (٢٠١٤). *واقع التعليم لريادة الأعمال في الجامعات الحكومية السعودية ، جامعة الملك سعود* ، كلية إدارة الأعمال ، المؤتمر الأول لكليات إدارة الأعمال بجامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي ، ١٦-١٧ فبراير.

المخيزيم ، حسام بن ابراهيم بن حسين. (٢٠١٧). *واقع تنمية ثقافة ريادة الأعمال لطلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية* ، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار التابع لمجلس الوزراء المصري .(٢٠٢٢). ٧سنوات من الإنجازات التنمية البشرية ، قطاع تمكين المرأة.يناير.
chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://idsc.gov.eg/upload/7%20years/sector/05%20%D8%AA%D9%85%D9%83%D9%8A%D9%86%20%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B1%D8%A3%D8%A9.pdf

مقداد ، محمد ودهيلز، خالد. (٢٠١٣). *الخصائص الريادية لطلبة البكالوريوس في الاقتصاديات المتدهورة " دراسة حالة "* ، قطاع غزة ، الجامعة الأردنية ، الأردن.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (٢٠١٤). *إعداد الشباب العربي لسوق العمل ، استراتيجية لادراج ريادة الأعمال ومهارات القرن (٢١) فى قطاع التعليم العربي* ، الجمهورية التونسية : البرنامج العربي لتحسين جودة التعليم .

مهناوي ، أحمد غنيمي . (٢٠١٤). دور التعليم الثانوي الفني المزدوج فى اكساب طلابه ثقافة ريادة الأعمال لمواجهة البطالة فى مصر، *مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس* ، ٥٢(١٢).

موسي ، فاطمة عبدالرحمن . (٢٠٢٣). فعالية برنامج لتعزيز السلامة النفسية للبيئة التعليمية في تحسين المشاركة الأكاديمية والإلتزام المهني للطُّلاب المُعلمين قبل الخدمة ، *مجلة البحث العلمي في التربية* ، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية ، جامعة عين شمس ، ١١(٢٤)،٣٧٣-٤٢٨.

النجار، فايز والعلى ، عبدالستار. (٢٠٠٦). *الريادة وإدارة الأعمال الصغيرة* ، الأردن ، عمان ، دار الحامد للنشر والتوزيع.

النجار، حسني زكريا السيد ، أبوشقة ، سعدة أحمد إبراهيم ، وعبدالنبي ، عبدالعزيزمحمد إبراهيم. (٢٠٢٣). المناخ المدرسي وعلاقته بمهارات التفكير الإيجابي لدي تلاميذ المرحلة الإبتدائية ، *مجلة كلية التربية* ،١١٠، ٣٧٤-٣٤٣.

نصر، محمد جودت والعمري ، غسان. (٢٠١١). قياس خصائص الريادي لدى طلبة الدراسات العليا فى إدارة الأعمال وأثرها فى الأعمال الريادية " دراسة مقارنة "، *مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية* ، ٧(٤) ، دمشق.

نواس ، سامي محمود. (٢٠٠٢). *المناخ المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى المرحلة الثانوية بمحافظة غزة* ، رسالة ماجستير ، كلية التربية فى جامعات الإسلامية.

نوفل ، صبري. (٢٠١٥). ريادة الأعمال والمشروعات الصغيرة الطريق إلى التنمية المستدامة ، *مجلة المال والتجارة/ ٤٦ عامًا في خدمة الاقتصاد المصري* ، مصر.

هندي ، صالح. (٢٠١١). واقع المناخ المدرسي في المدارس الأساسية في الأردن من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية وطلبة الصف العاشر وعلاقته ببعض المتغيرات ، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية* ، ٧(٢) ، ١٠٥-١٢٣.

يحياوي ، نجاة. (٢٠١٤). المدرسة وتعاظم دورها في المجتمع المعاصر ، *مجلة العلوم الإنسانية* ، جامعة محمد خيضر بسكرة ،٣٦، ٥٧-٧٤.

English References:

Abebe, A.(2015).Attitudes of Undergraduate Students Towards Self-Employment In Ethiopian Public Universites . *International Journal of Business and Management Review* . 3(7).1-10.

Afsar, B., Badir, Y. F., Saeed, B. B., & Hafeez, S.(2017).Transformational and transactional leadership and employee's entrepreneurial behavior in knowledge–intensive industries. *The International Journal of Human Resource Management*, *28*(2).307-332.

Agenw, E.M.(1982).*The Relationship Between Elementary School Climate And Student Achievment*, D.AI, 43-A,p.3360.

Ajzen, I.(1991).The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*,50(2).179–211.

Alhnaity, H, Mohamad, A & Ishak, A.(٢٠١٦) .Entrepreneurial Thinking and Small Business Performance: The Case of Beneficiary Companies of Jordanian Erada Program, *Journal of Management and Sustainability*.6(3). 68-78.

Allen, J. (2016). *Conceptualizing learning agility and investigating its nomological network*, Unpublished Ph.D. dissertation, USA: Florida International University.

Ashby,F.G.& Maddox,W.T.(2005).Human category learning, *Annual Review of Psychology Journal* ,56.149-178.

Ashford,S.J. , Blatt,R. & Vandewalle,D. (2003). Reflection on the looking glass: A review of research on feedback-seeking behavior in organizations. *Journal of Management*. 29(6).773-799.

Baron,R.A.(2000).Counterfactual thinking and venture information:The potential effects of thinking about "what might have been", *Journal of Business Venturing*, 15(1).79-91.

Batcheller,J. (2016). Learning agility: A critical competency, *AORN Journal*, 103(4). 430-432.

Beamon, G. W. (1993). *Is Your Classroom "Safe" for Thinking*? Introducing an Observation Instrument to Assess Classroom Climate and Teacher Questioning Strategies. Research in Middle Level Education, 17(1), 91-110.

Bear, G., Gaskins, C., Blank, J., & Chen, F. (2011). Delaware school climate survey-students: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology, 49*, 157-174.

Bedford,C.L. (2011). *The role of learning agility in workplace performance and career advancement*, Unpublished Ph.D. dissertation, USA: University of Minnesota.

Boundarchuk, O.(2018).*Psychological safety of the educational environment in secondary schools as a factor of innovative activities motivation for the Ukrainian teachers*. Studia Universitatis Moldaviae-Științe ale Educației, 9 (119), 216-220.

Brown,R.E.(2016).Hebb and Cattell: The genesis of the theory of fluid and crystallized intelligence. *Journal of Frontiers In Human Neuroscience*,10(606).1-11.

Burke, W. & Smith, D. (2017) . *Burke learning agility* .3(2). Technical report, extracted from: *https:// easiconsult. com/ services/ blaidoes/ Technical-Validation-Report. pdf.*

Clark, Indu & Ramachandran.(2019).Subsidiary Entrepreneurship and Entrepreneurial Opportunity: An Institutional Perspective. *Journal of International Management*.25(1).37-50, ISSN 1075-4253.

Capern, T. & Hammond, L. (2014). Establishing Positive Relationships with Secondary Gifted Students and Students with Emotional/Behavioural Disorders: Giving These Diverse Learners What They Need. *Australian Journal of Teacher Education*, 39, 46-67.

Catenacci-Francois,L. (2018). *Learning agility in context: Engineers' perceptions of psychologically safe climate on performance*, Unpublished Ph.D. dissertation, USA: Graduate School of Arts and Sciences.

Council For Exceptional Children. (2008). CEC'S Policy on Safe and Positive School Climate, Teaching Exceptional Children, 1, July-Aug, 41-42.

Caruana, A., Morris, M.H. and Vella, A.J. (1998) The Effect of Centralization and Formalization on Entrepreneurship in Export Firms. *Journal of Small Business Management*, 36, 16-29.

Connolly,J. (2001). *Assessing the construct validity of measure of learning agility*, Unpublished Ph.D. dissertation, USA: Florida International University.

Clark, T. R. (2020). *The 4 stages of psychological safety: Defining the path to inclusion and innovation*. Berrett-Koehler Publishers.

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N., & Pickeral, T. (2007). *School Climate: Research Policy, Teacher Education and Practice*. Teachers College Record, 111(1).

Chan, K. Y., Ho, M. H. R., Kennedy, J. C., Uy, M. A., Kang, B. N., Chernyshenko, O. S., & Yu, K. Y. T. (2017). Who wants to be an intrapreneur? Relations between employees' entrepreneurial, professional, and leadership career motivations and intrapreneurial motivation in organizations. *Frontiers in psychology*, *8*, 2041. doi:10.3389/fpsyg.2017.02041.

Dai,G. , De Meuse,K.P. & Tang,K.Y. (2013). The role of learning agility in executive career success: The results of two field studies, *Journal of Managerial Issues*, XXV(2).108-131.

Dan,L.(2017).Can Learning Agility Be Taught in Business Schools? Retrieved from **https://www.linkedin.com/pulse/can-learning-agility-taught-business-schools-dan-leclair**

Davis, S. & Barnett, R. (2010) . *Changing behavior one leader at a time*, In Silzer, R. & Dawell,B. (Eds.) . Strategy driven talent management: A leadership imperative (P. P. 349-398) ,San Francisco, CA: Jossey-Bass.

De Meuse,K.P. & Feng,S. (2015). *The development and validation of TALENTx7 assessment: A psychological measure of learning agility*, Shanghai: Leader's Gene Consulting.

De Meuse,K.P. (2017). Learning agility: Its evolution as a psychological construct and its empirical relationship to leader success, *Journal of Consulting Psychology: Practice & Research*, 69(4): 267-295.

De Meuse,K.P. , Dai,G. & Hallenbeck,G.S. (2010). Learning agility: A construct whose time come, *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62(2): 119-130.

De Meuse,K.P. , Dai,G. , Eichinger,R.W. , Page,R.C. , Clark,L.P. & Zewdie,S. (2011). *The development and validation of a self-assessment of learning agility*, Chicago: Report in the Society for Industrial and Organizational Psychology Conference (P.P. 1-32).

DeRue, D. , Ashford, S. , & Myers, C. (2012) . *Learning Agility: In Search of Conceptual Clarity and Theoretical dissertation*, USA: Tarleton State University.

Drinka,G.A. (2018). *Coaching for learning agility: The importance of leader behavior, learning goal orientation and psychological safety*, Unpublished Ph.D. dissertation, New York: Columbia University.

Duncum, J. (2020) . *The role of learning agility in student reading and math achievement*, Unpublished Ph. D.

Eichinger,R.W. & Lombardo,M.M. (2004). Learning agility as a prime indicator of potential, *Journal of Human Resources Planning*, 27(2): 12-15.

Example, J. (2018) . *Learning agility indicator*, HFM talent index, Extracted from: www. hfmtalentindex. com at 27/ 10/2020.

Frank ,R.S.(1984).Effect of school climate of elementary school on Ability of creative thinking of student Journal of psych,21(5).1132-1151.

Freiberg, H. J.(1998). *Measuring school climate: Let me count the ways*. Educational Leadership,56(1),22-26.

Fullan,M.(2010).Change processes and strategies at the Educational Environment, Elementary School Journal.1(97).

Gayle, B. M., Cortez, D. & Preiss, R. W. (2013). Safe Spaces, Difficult Dialogues, and Critical Thinking. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 7(2).1-10.

Gillen, A., Wright, A. & Spink, L. (2011). *Student perceptions of a positive climate for learning: a case study*. Educational Psychology in Practice, 27, 65 - 82.

Gough,D.(2008).*School Climate*: Urban Parent's View, *Educational Leadership*, Sep, 89-90.

Gravett,L.S. & Caldwell,S.A. (2016). *Learning agility: The impact on recruitment and retention*, New York: Springe Nature.

Haidar, J.I. (2012). Impact of Business Regulatory Reforms on Economic growth. *Journal of The Japanese and International Economie*s,26:285-307.

Haidari, S. M., & Karakuş, F. (2019). Safe learning environment perception scale (SLEPS): A validity and reliability study. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 6(3), 444-460.

Hallenbeck,G. , Swisher,V. & Orr,J.E. (2011). *Seven faces of learning agility: Smarter ways to define, deploy and develop high-potential talent*, Technical Report: Korn/Ferry Institute.

Haynes,N.M.,Emmons,C.,& Ben-Avie, M.(1997).School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of educational and psychological consultation*,8(3), 321-329.

Hnátek, M.(2015). Entrepreneurial thinking as a key factor of family business success, 3rd International Conference on Leadership, Technology and Innovation Management, Procedia - Social and Behavioral Sciences 181 . 342-348.

Howard,D. (2017). *Learning agility in education: An analysis of pre-service teacher's learning agility and teaching performance*, Unpublished Ph.D. dissertation, USA: Tarleton State University.

Hoy, W. K.(2003). School Climate. In J. W. Guhtrie (ed.), *Encylopedia of Education* (2nd Edition, New York: Thompson Gale.2121-2124.

Ireland, R. D.,Hitt Michael A & Sirmon, David G. (2003), "A Model of Strategic Entrepreneurship : The Construct and its Dimensions. *Journal of Management*, 29(6),963-989.

Irwin ,D.(2000).Seven Ages of Entrepreneurship*, Journal of Small business and , Enterprise* Development l, 7(3).

Kawabe,N, (2002).-Japanese Enterpreneurs in an Historical perpective- paper presented at The Delphi Conference on Entrepreneurship in Theory and history.

Kelley, R.C., Thornton, B.W., & Daugherty, R.F. (2005). Relationships between Measures of Leadership and School Climate. *Education 3-13, 126*, 17.

Kevan. R.W. (2006). *Exploring Corporing Strategy*. England Edinburgh: Pearson 44 Education .

Kim, H.(2014).Transformational leadership, organizational clan culture, organizational affective commitment, and organizational citizenship behavior: A case of South Korea's public sector. *Public Organization Review*,14(3),397-417.

Kodzhaspirova, G., Kodzhaspirov, Y., Kodzhaspirov, A., & Polyakova, L.(2019).*Psychological and Pedagogical Security of Educational Environment in Higher Educational Establishments as a Prerequisite for Successful Adaptation of First-Year Students*. ARPHA Proceedings,1,1369-1381.

Kolb,A.Y. & Kolb,D.A. (2009). *Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development*, the SAGE handbook of management learning, education and development, 5210: 42-68.

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

Kouakou, K. Li.C,Akolgo.G.&Tchamekwen.M.(2019).Evolution View of Entrepreneurial Mindset Theory. *International Journal of Business and Social Science* .10(6).June. 116-129.

Kraus,S.& Kauranen,I.(2009).Strategic management and entrepreneurship: Friends or foes?, *International Journal of Business Science & Applied Management* (IJBSAM),4 (1), 37-50.

Krause,D. E.(2004).Influence-based leadership as a determinant of the inclination to innovate and of innovation-related behaviors. *The Leadership Quarterly,*15.79–102.

Krishnakumar, S. & Rao, S. (2011). *Leaning and Development premise in Entrepreneurial orientation for Employees in an Indian context* - African management, 5 (26):10776 - 10784.

Leadership, 56(1), 22-26.

Laxon, E. N. (2018) . *Within and between person effect of learning agility: A longitudinal examination of how learning agility impacts future career success*. Unpublished Ph. D. dissertation, USA: Colorado State University.

Lindner, J.(2018).*Entrepreneurship education for a sustainable future*, Discourse and Communication for Sustainable Education,9 (1),115-127.

Lombardo,M.M. & Eichinger,R.W. (2000). High potential as high learners, *Journal of Human Resources Management*, 39(4): 321-329.

London,M. & Maurer,T. (2004). *Leadership development: A diagnostic model for continuous learning in dynamic organizations*, In Antonakis,J. , Cianciolo,A. & Sternberg,R. (Eds.). The nature of leadership, Thousand Oaks, CA: Stage Publications. 222-245.

Loukas, A., Suzuki, R., & Horton, K. D. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. Journal of Research on Adolescence,16, 491–501.

Manning, M. L., & Saddlemire, R.(1996).*Developing a sense of community in secondary schools*. National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin,80(584),41-48.

Mariotti, S.(2008).- Entrepreneurshi,prentice Hall 49- Mc farlane,T.A& Dunlop.J.C (2002):- The Relationship Between self- Directed Learning and life long learning,*International Journal of self-Directed learning*, 14.

McCauley,C. (2001). Leader training and development, In Zaccaro,S. & Klimoski,R. (Eds.). *The nature of organizational leadership*: Understanding the performance imperatives confronting today's leaders (P.P. 347-385). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

McClintock, A. H., Fainstad, T. L., & Jauregui, J. (2021). *Creating psychological safety in the learning environment: straightforward answers to a longstanding challenge*. Academic Medicine, 96(11S), S208-S209.

McGrath, Rita G.& MacMillan.(2000). The Entrepreneurial Mindset Strategies For Continuously Creating Opportunity In An Age Of Uncertainty. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press,

Miller,S. (2018) . Exploring the concept of learning agility, Unpublished Master thesis, New Zealand: Massey University.

Miskel, C. G., & Hoy, W. K. (2001). *Educational administration: Theory, research, and practice.*

Mitchinson,A. & Morris,R. (2012). *Learning about learning agility*, Center for Creative Leadership, Extracted from: https://www.researchgate.net/puplication/266852352 at 25/10/2020.

Mitchinson,A. , Gerard,N.M. , Roloff,K.S. & Burke,W. (2012). Learning agility: Spanning the rigor-relevance divide, *Journal of Industrial & Organizational Psychology*, 5(3): 287-290.

Moore,C.McIntyre.H.&lanivich.E. (2019).ADHD-Related Neurodiversity and the Entrepreneurial Mindset. 45(1).*Entrepreneurship Theory and Practice* ,64-91.

Moriano, J. A., Molero, F., Topa, G.,& Mangin, J.-P. L.(2014).The influence of transformational leadership and organizational identification on intrapreneurship. *International Entrepreneurship and Management Journal*,10.103–119.

Morris. M. & Kuratko. D.(2002).*Corporate Entrepreneurship: Entrepreneurial development within Organizations*,London: Thompson South Western.

Nunally, J.C (1970) . *Introduction to Psychological Measurement*, New York. McGraw Hill.

Muller ,N.R.(1986).A study of the relation between school climate and student creativity ,*Journal of soc.psych*,24(2),390-417.

Muller, F., & Louw, J. (2004). Learning Environment, motivation and interest:Perspectives on self-determination theory. *South Africa journal of Psychology*.34(2).169-190.

National School Boards Association.(2008).What Parents Think About School Climate, *American School Board Journal*, July, 6-7.

Newman, A., Donohue, R., & Eva, N. (2017). *Psychological safety: A systematic review of the literature.* Human resource management review, 27(3), 521-535.

Ogisi,M. (2006). *Assessing learning agility and its relation to personality, cognitive ability and learning styles*, Unpublished Master thesis, USA: Northern Kentucky University.

Olmk.W.& Eddy,G.G(1985).*Entreneurship and Venture Management* : Text and Cases.Charles E Merrill Publishing Co,Columbus, Ohio.

Phelan, C. & Sharpley, P. (2012). Exploring Entrepreneurial Skills and Competencies in Farm Tourism. Local Local Economy: T*he Journal of the Local Economy Policy Unit*.27(2). https://doi.org/10.1177/0269094211429654

Pihie, Z. A. L., Bagheri, A. & Sani, Z. H. A. (2013). *Knowledge of Cognition and Entrepreneurial Intentions: Implications for Learning Entrepreneurship in Public and Private Universities*. Procedia - Social and Behavioral Sciences.97.174-181. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813036641

Plamondon, K. E., Donovan, M. A., Pulakos, E. D., & Arad, S. (2000). Adaptability in the Workplace: Development of a Taxonomy of Adaptive Performance. *Journal of Applied Psychology*, 85, 612-624. http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.85.4.612

Power, B.& Reid.C .(2006). *A Test of Real Options Logic by Entrepreneurs. The 10th Annual Real Options Conference*. New York.: Columbia Business School, University of Columbia, . 01-62.

Puacharearn, P., & Fisher, D. (2004). *The effectiveness of cooperative learning integrated with constructivist teaching on improving learning environments in Thai secondary school science classrooms*. Unpublished doctoral thesis, Curtin University of Technology, Australia.

Rayn, M., & Deci, L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic

motivation, social development, and wellbeing. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Rieva,L. (2007). Start Your own business , Enterpreneur Press.Balcı, A. (2007). *Effective school and school development: theory, practice and research.* ankara: Pegem academy ublishing.

Saputra,N. , Abdinagoro,S.B. & Kuncoro,E.A. (2018). The mediating role of learning agility on the relationship between work engagement and learning culture, *Journal of Social Sciences & Humanities*, 26(T): 117-130.

Shahid, S., & Din, M. (2021).Fostering Psychological Safety in Teachers: The Role of School Leadership, Team Effectiveness & Organizational Culture. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 9(2), 122-149.

Stenberg,R.J., Wagner,R.K., Williams,W.M. & Horvath,J.A. (1995). Testing common sense, *Journal of American Psychologist*, 50(11): 912-927.

Swisher, V. (2013). Learning Agility: the "X" Factor in Identifying and Developing Future Leaders. *Industrial and Commercial Training*, 45(3), 139-142.

Tu, X. (2021). *The Role of Classroom Culture and Psychological Safety in EFL Students' Engagement*. Frontiers in Psychology.12,1-5.

Turner, S. & Braine, M. (2015). *Unravelling the 'Safe' concept in teaching: what can we learn from teachers' understanding*?. Pastoral Care in Education, 33(1), 47-62.

Vandewall,D. (2012). A growth and fixed mindset exposition of the value of conceptual clarity. *Journal of Industrial & Organizational Psychology*,5(3).301-305.

Vanessa,S.(2002).*School Climate Instrument: A Pilot Study in Pretoria and Environs*, M.A. research, Faculty of Humanities, Pretoria, South Africa, USA.

Wagner,R.K. & Sternberg,R.J.(1985).Practical intelligence in real-world pursuits: The role of tacit knowledge, *Journal of Personality & Social Psychology*, 49(2).436-458.

Wanless, S. B. (2016). *The Role of Psychological Safety in Human Development*. Research in Human Development, 13. 6-14.

Wehmeyer L., Palmer B., Soukup H., Garner W., &Lawrence M (2007). *Self-determination and student transition planning knowledge and skills* : Predicting involvement. *Exceptionality*,15(1), 31–44.

Willson ,R.F.(1989).The relationship between the organizational climate of secondary schools and creative thinking ,*Journal of psychological*,15(3).437-449.

Wright. M, Hoskisson. R. & Busenitz .L. (2001), *Firm rebirth: Buyouts as facilitators of strategic growth and entrepreneurship*, The Academy of Management Executive, 15(1).

Yadav, M., Choudhary, S. and Jain, S.(2019).Transformational leadership and knowledge sharing behavior in freelancers: A moderated mediation model with employee engagement and social support, *Journal of Global Operations and Strategic Sourcing*,12(2),202-224.

Yadav,N. & Dixit,S. (2017). A conceptual model of learning agility and authentic leadership development:Moderating effects of learning goal orientation and organizational culture, *Journal of Human Values*, 23(1).40-51.

Yazıcı, Ş. & Özgenel, M. (2020).Marmara öğrenme çevikliğilçeğinin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması [Development of Marmara learning agility scale, validity and reliability study]. *Journal of History School*, 44, 365-393.

Zaidatol, A.L.P.; Afsaneh, B. and Haslinda, Z.A.S. (2013).*Knowledge of Cognition and Entrepreneurial Intentions: Implications for learning Entrepreneurship in public and Private Universities.* Procedia - Social and Behavioral Sciences, 97:174-18.

Translation of Arabic References:

Abu Al-Nasr, Medhat Muhammad (2012). Effective communication skills with others, Cairo: Arab Group for Training and Publishing.

Abu Saif, Mahmoud Sayed Ali. (2016). A proposed strategy for entrepreneurship education in Egyptian pre-university education in light of some contemporary trends, Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, 167 (2), 13-78.

Abu Deif, Salwa and Al-Zubair, Alawiya. (2018). The role of enhancing the entrepreneurial skills of female students at Imam Muhammad bin Saud Islamic University in supporting small projects: an applied study on the Center for Employment and Entrepreneurship. Amarabak Journal, American-Arab Academy for Science and Technology, 30 (5), 45- 64.

Abu Jumah, Noha Abdul Karim. (2013). Introduction to the SCAMPER Program for Creative Thinking, Debono Center for Teaching Thinking, Amman, The Hashemite Kingdom of Jordan.

Abudov, Mahmoud Khalil Saleh, and Mansour, Nima Abdul Raouf Abdul Hadi. (2011). The role of the university professor in promoting the sound thinking curriculum among his students in light of Islamic standards, Journal of the Islamic University for Human Research, Islamic University of Gaza, Affairs of Scientific Research and Postgraduate Studies, 19(1), 67-133.

Abu Aouf, Farouk Abdul Rahman, and Qatami, Youssef. (1997). University teaching and its role in developing thinking, the First Educational Conference "Educational Trends and Future Challenges", Sultan Qaboos University, College of Education, Muscat, College of Education, Sultan Qaboos University, 3, 34- 66.

Ahmed, Essam Sayed. (2015). Entrepreneurial education is an introduction to supporting university students' orientation towards entrepreneurship and self-employment, Journal of the Faculty of Education, Port Said University, no. 122.

Ahmed, Fatima Kamal. (2007). The effectiveness of a program in family education to develop small business management skills among female students of the Department of Home Economics in the Colleges of Education. Doctoral dissertation, College of Education in Ismailia, Suez Canal University.

Ahmed, Mona Hamouda. (2013). The effectiveness of a proposed strategy in teaching the production planning and management course to develop entrepreneurship skills, the trend towards self-employment, and cognitive achievement among students of the decorative industrial secondary school, Arab Studies in Education and Psychology, Saudi Arabia, 38 (3), 294. -348.

Alvin, Nazer Al-Dawar. (2012). The impact of the components of entrepreneurial thinking on marketing capabilities: an exploratory study of the opinions of managers of a sample of hotel organizations in the city of Dohuk, the Fifth Scientific Conference of the College

of Management and Economics, University of Mosul, "Entrepreneurship and Business Intelligence in Iraqi Organizations."

Badr, Faiqa Muhammad. (1985). Study of the relationship between the characteristics of the school environment and the thinking abilities of female primary school students in the Kingdom of Saudi Arabia. Doctoral dissertation, College of Education, Ain Shams University.

Badran, Ibrahim and Tawfiq, Zuhair. (2017). Future Prospects for Youth, Center for Future Studies, Philadelphia University of Jordan.

Barhoum, Basma Fathi Awad. (2014). The role of business and technology incubators in solving the problem of unemployment for entrepreneurs in the Gaza Strip, a case study, business incubator projects at the Islamic University, College of Commerce, Department of Development Economics, Islamic University, Gaza, Scientific Research and Postgraduate Studies Affairs.

Al-Bakatoshi, Janat Abdel-Ghani Ibrahim Muhammad and Ahmed, Amal Muhammad (2018). Using some learner-based strategies to develop some entrepreneurship skills among kindergarten children, Childhood and Education Volume, Faculty of Kindergarten, Alexandria University, 10(36), 535-455.

Al-Bakri, Amal; and Ajour, Nadia. (2011). School Psychology, The Hashemite Kingdom of Arabia: Dar Al-Moataz for Publishing and Distribution.

Al-Banna, Nawal Fahim. (2018). Requirements for preparing the school climate to develop the ethics of the knowledge society among students of the first cycle of basic education, Journal of Scientific Research in Education, Girls' College of Arts, Sciences and Education, Ain Shams University, 6 (19), 117-150.

Bani Amour, Samir and Bouchou, Jamila. (2020). The impact of the creative organizational climate on the creative thinking of university professors: a comparative study between professors with high creative thinking and professors with low creative thinking, University of Medea, Faculty of Economic and Commercial Sciences and Management Sciences, Al-Reyadah Journal of Business Economics, Hassiba Ben Bouali University of Chlef, Laboratory for the Development of Competitiveness of Algerian Small and Medium Enterprises in Alternative Local Industries, 6(3), 78-96.

Al-Bahwashi, Al-Sayyid Abdel Aziz, Al-Sharif, Hind Muhammad. (2015). The Introduction to the Effective Educational Climate, Cairo: World of Books.

Grace, Hana Abdel-Sayed Habib, Shair, Ibrahim Muhammad, Jad Al-Mawla, Iman Muhammad. (2021). Using the service learning approach in teaching science to develop some thinking and entrepreneurship skills among middle school students, Journal of the Faculty of Education, Mansoura University, 116, 1297-1336.

Al-Jafiliya, Enas bint Rashid bin Salem and Shahat, Muhammad Ali Ahmed. (2023). The reality of science projects in developing entrepreneurship skills among second-year

students from the teachers' point of view, Journal of Educational Sciences, 29 (116), 270-335.

Soldier, Muhammad Mahmoud. (2014). The effectiveness of a proposed strategy for teaching small project management to commercial secondary education students in developing some critical thinking skills in the field of small project management and orientation towards the subject, Reading and Knowledge Magazine, Egypt, 156, 97-123.

Johari, Ahmed. (2022). School climate and its relationship to improving the quality of teaching and learning: a preliminary approach, Generation Journal of Humanities and Social Sciences, 88, 27-41.

Jawhar, Ali Saleh; And Al-Basil, Mayada Muhammad Fawzi. (2018). The path to administrative creativity in educational institutions in Arab countries, Mansoura: Egyptian Library.

Hajji Ahmed. (1998). Educational administration and school administration, Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Hassan, Idris Ahmed. (2014). The role of entrepreneurial thinking in achieving competitive advantage: a field study on managers at Korek Telecommunications Company in the Kurdistan Region, Journal of Saladin University in Erbil, 3 (18), 113-130.

Hassan, Sheikh Al-Tayeb. (2011). School climate and its relationship to academic compatibility and innovative thinking: a comparative field study among secondary school students in the cities of New Halfa in Kassala State, PhD thesis, Omdurman Islamic University, College of Education, Sudan.

Hassan, Nourhan Mounir. (2007). The developmental approach to community service and deepening university youth's attitudes toward self-employment, Journal of Studies in Social Service and Human Sciences, Egypt, 23(4), 1701-1748.

Hashayka, Sherine Adnan Ismail; and Tim, Hassan Muhammad Abdullah; Waher, Wajih. (2020). The role of school administration in providing a safe school environment in basic public schools (1-10) in the northern governorates of the West Bank from the viewpoints of teachers there, Journal of Educational and Social Studies, 26 (9), 253-284.

Al-Halabi, Ihsan Mahmoud. (2009). The effectiveness of using the systemic approach in developing achievement and the attitude towards technology and self-employment among students of the Industrial Division of the College of Education according to their thinking styles, Journal of the College of Education in Mansoura, 71 (2), 308-351.

Hamadna, Burhan Mahmoud. (2014). Creative Thinking, Modern World of Books Publishing and Distribution, Irbid, University Street.

Al-Hamali, Rashid Muhammad and Al-Arabi, Hisham Youssef Mustafa. (2016). The reality of the culture of entrepreneurship at the University of Hail and the mechanisms for activating it from the point of view of the faculty, Arab Studies in Education and Psychology, 76, August, ASEP.

Hamdan, Khaled. (2002). Analysis of the relationship between human resources information systems and intellectual capital and their impact on achieving competitive advantage (a field study in Jordanian insurance industry companies), Doctorate thesis in Business Administration, University of Baghdad.

Kharboutli, Amer. (2018). Entrepreneurship and Small and Medium Enterprises Management - Bachelor's Degree in Information Technology, Publications of the Syrian Virtual University, Syrian Arab University.

Al-Khashab, Mubarak Abdullah. (2014). Dimensions of the prevailing school climate in secondary schools in the State of Kuwait and its relationship to teachers' job satisfaction, Master's thesis, College of Educational Sciences, Al-Bayt University, Jordan.

Khaliwi, Asmaa Farraj, Al-Nawajah, Zuhair Abdel Hamid, Masry, Ibrahim Suleiman. (2022). Systemic thinking and its relationship to educational agility among special education teachers in the city of Riyadh in the Kingdom of Saudi Arabia, Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies, issue 13, issue 40, December, 13-32.

Al-Khouli, Mahmoud Saeed Ibrahim. (2011). A study of instructions for the school climate scale at the secondary stage as perceived by teachers, Zagazig University.

Al-Desouki, Mona Muhammad. (2021). A proposed program in small industrial projects to develop some entrepreneurship skills among decorative industrial secondary school students in light of sustainable professional development, Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University, 91(12), 5354-5403.

Dafallah, Sheikh Tayeb Hussein, and Rashid, Anwar Ahmed Issa. (2011). School climate and its relationship to academic compatibility and innovative thinking: a comparative field study between secondary school students in the New Halfa and Atbara River delegations, New Halfa sector, Kassala State, Master's thesis, College of Education, Omdurman Islamic University, Sudan.

Danawi, Moayad. (2007). Developing creative thinking skills, Amman: Modern World of Books and Jadara International Book for Publishing and Distribution.

Dandrawi, Muhammad Sayed. (2011). An analytical study of youth center programs to modify the attitudes of unemployed youth towards self-employment, a study applied to youth centers in the city of Qena, PhD thesis, Faculty of Social Work, Helwan University.

Dobrolyubov, N. (1961). Complete Works, Khodozhevnia Literatura, Moscow-Leningrad.

Al-Duwaini, Abdul Salam Bashir. (2014). Entrepreneurial culture, behavioral social trends in entrepreneurship and the establishment of small projects, the Saudi International Conference of Entrepreneurship Associations and Centers, "Towards a Supportive Environment for Entrepreneurship in the Middle East," Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

Razouki, Raad Mahdi; Abdul Karim, Suha Ibrahim. (2015). Thinking and its patterns: "Deductive thinking - creative thinking - systemic thinking - visual thinking", Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.

Rashad, Jihan Muhammad; And Salem, Amr Fikry. (2019). School climate and social psychological factors in their relationship to school violence from the students' point of view (a comparative study), Department of Scientific Research and Publishing (Scientific Journal), Faculty of Education, Assiut University, 35 (1), January, 92-126.

Rasas, Nihad Ali Badawi and Mishal, Rabab Al-Sayed Abdel Hamid. (2018). A program to prepare young people to manage change and entrepreneurship to achieve the goals of the sustainable development strategy "Egypt Vision 2030", First International Conference - Specific Education...Innovation and the Labor Market, Faculty of Specific Education, Minya University, Journal of Research in the Fields of Specific Education, 17 (1), July, 119-193.

Raqban, Nima Mustafa. (2018). A training proposal to qualify university girls for entrepreneurship and prepare them to plan for their future careers, First International Conference, Quality Education and Entrepreneurship, Quality Assurance Center, September 9-10, Menoufia University.

Ramadan, Reem. (2012). The effect of students' attitude toward entrepreneurship on their intention to initiate entrepreneurial actions, Damascus Journal of Economic and Legal Sciences, 28(2), Damascus, Syria.

Zaghmar, Salami. (2017). Dimensions of entrepreneurial orientation and its role in achieving the effectiveness of strategic decisions in the Algerian food industry sector, a case study of the Omar Pasta Foundation, Guelma, the Naqous Pastry Foundation, Batna, Master's thesis, Faculty of Economic, Commercial and Management Sciences, Larbi Ben M'hidi University, Oum El Bouaghi, Algeria.

Salem, Hiyam Mustafa Abdullah and the poet, Manal Fathi Muhammad. (2017). A proposed scenario for including entrepreneurship in the artistic works curriculum to develop entrepreneurial thinking skills to produce a micro-project among home economics students, Journal of the Faculty of Education, Menoufia University, 32 (4), 85-121.

Salman, Al-Shaima Mahmoud. (2022). Systemic intelligence as a predictor of learning agility among postgraduate students, Journal of Research in Education and Psychology, No. 37(3), July, 319-368.

Sabti, Abbas. (2013). Studying the impact of school climate on activating the role of school administration, desk study, educational studies and articles, August.

Al-Saidi, Yaarub and Maaraj, Hadeel Saadoun. (2017). Measuring the response of human capital to investment in its components, Journal of Economic and Administrative Sciences, 100 (23), 237-260.

Al-Sakarna, Bilal Khalaf (2010). Leadership and management of business organizations, Oman. Dar Al Masirah for Publishing, Distribution and Printing.

Al-Sakarna, Bilal Khalaf. (2008). Entrepreneurship strategies and their role in achieving competitive advantage: A field study on telecommunications companies in Jordan, Baghdad University College of Economic Sciences, May 17.

Sultan, Saadia Muhammad Shaher. (2016). The level of availability of entrepreneurial characteristics and their relationship to some personal variables, an applied study on bachelor's students majoring in business administration in universities in the southern West Bank, Journal of the Islamic University for Economic and Administrative Studies, Palestine, 24 (2), 102-123.

Sudan, Abdel Nasser Abdel Rahman; Jalal, Saeed Ali; And Al-Arada, Othman Salem. (2023). The effect of transformational leadership on entrepreneurial behavior in light of entrepreneurial motives as a mediating variable, a field study on the Hayel Saeed Anam group of companies, Hadhramaut University Journal for Human Sciences, 20(1), June, 161-185.

Mr., Suzan Muhammad Hassan. (2017). Leadership in science education from the point of view of middle school science teachers and their attitudes towards its application in teaching the subject, Arab Studies in Education and Psychology, 81, 185-232.

Chebbi, Noureddine. (2020). Philosophy and entrepreneurship education, Aryam International Jordanian Journal for Humanities and Social Sciences, Aryam Center for Research and Studies, 2(2), 106-126.

Shula, Jamil Muhammad. (1999). The effect of the interaction of cognitive motivation and the school environment on both school achievement and the attitude towards study among industrial secondary school students, Psychology, October, November and December, 40-63.

Shalabi, Sami Muhammad. (2003). Developing a small project management curriculum in commercial secondary school in light of the skills necessary to prepare students to own and manage these small projects after graduation and teaching it using the computer, Studies in Curricula and Teaching Methods, Egypt, 90, 13-42.

Sheikh, Ahmed Ayoub Abdullah. (2020). The degree to which principals of public secondary schools in the Gaza governorates practice entrepreneurial skills and their relationship to organizational excellence, Master's thesis, Al-Aqsa University, Gaza.

Sheikh, Fouad Naguib and Melhem, Yahya Salim and Al-Akalik, Wijdan Muhammad. (2009). Entrepreneurial women entrepreneurs in Jordan: traits and characteristics, Jordanian Journal of Business Administration, 4(5), December 31, Jordan, 497-521.

Sheikh, Omar Hassan. (1999). Challenges and Vision, a chapter from the book of the Jordanian School Symposium and the Challenges of the Twenty-First Century, Mahmoud Massad and his colleagues, Abdul Hameed Shoman Foundation.

Sadiq, Muhammad Hessa, and Al-Maadadi, Fatima Youssef. (2001). Prevailing school climate patterns in general education schools in the State of Qatar and their

relationship to some variables, Journal of the Educational Research Center, Qatar University, 10(20), 27-59.

Saleh, Maher. (2006). Skills of gifted people and means of developing their creative abilities, Amman: Dar Osama and Dar Al-Mashreq Cultural for Publishing and Distribution.

Saleh, Ahmed Zaki. (1996). Educational Psychology, Cairo: Egyptian Renaissance.

Saleh, Naglaa Muhammad. (2020). Using group discussion methods and developing positive thinking among university youth, Journal of Studies in Social Work, Helwan University, Faculty of Social Work, 49(3), 819-846.

Tarshi, Hakima, and Odhainiya, Omar. (2018). School climate as a field of social integration for the learner, Journal of Human and Society Sciences, 26, 143-164.

Arif, Kamel Omar. (2008). The effectiveness of a proposed program in home management to develop small project management skills for female home economics students, the third annual scientific conference (Developing specific education in Egypt and the Arab world to meet the requirements of the labor market in the era of globalization "strategic visions"), Egypt, 1, Mansoura, College of Specific Education, Mansoura University, 234-259.

Ashour, Noureddine Muhammad. (2012). The effectiveness of developing a small enterprise management course in developing the skills of industrial secondary school students, Mansoura College of Education Journal, 80 (1), 265-298.

Ayesh, morning. (2013). The reality of the prevailing school climate in educational institutions, and its relationship to some variables, Journal of Humanities and Social Sciences, Kasdi Merbah University - Ouargla, 12, September, 35-54.

Abbas, Haitham Al-Sitri; And Nour, Hussein Muhammad; And Fawzi, Ahmed Samir. (2022). The role of the safe educational environment in pre-university education institutions in preventing school bullying, Education (Al-Azhar): a peer-reviewed scientific journal for educational, psychological and social research, 41 (193), 557-586.

Abdel Hamid, Noha Saad. (2011). A proposed unit for developing small project selection skills among secondary commercial education students, Master's thesis, Graduate School of Education, Cairo University.

Abdul Rahman, Sahar Ali. (2018). The effect of a program based on participatory learning via web editors in developing some small project management skills and the tendency towards self-employment among commercial technical education students, International Journal of Online Education, December, 145-188.

Abdul Aziz, Amal Nour. (2021). The effectiveness of a proposed program based on entrepreneurial education skills in improving strategic thinking skills, decision-making, and orientation toward entrepreneurship among a sample of students from the College of Education, Journal of Research in Education and Psychology, College of Education, Minya University, 36 (2), 281-344.

Abdulaziz, Qarfi. (2021). Measuring the attitudes of master's students regarding the role of entrepreneurship education programs in motivating them towards entrepreneurial thinking: a field study of the opinions of a sample of master's students specializing in economics and enterprise management at Badji Mokhtar Annaba University, Afaq Journal for Research and Studies, Resistance University Center Sheikh Amoud bin Mokhtar Illizi, 2(4), 310-293.

Abdel Fattah, Sally Kamal Ibrahim. (2023). A proposed enrichment program in science based on competencies for future professions and a study of its effectiveness in developing entrepreneurial thinking skills and academic ambition among middle school students, Journal of the College of Education in Benha, 133 (4), 244-288.

Abdel Fattah, Muhammad Zain Al-Abidin. (2016). Awareness of the culture of entrepreneurship among preparatory year students at King Saud University and their attitudes towards it, a field study, Journal of Scientific Research in Education, 17, 623-654.

Abdul Latif, Osama Jibril Ahmed. (2020). An activities program based on the STEM projects approach to develop entrepreneurship skills, professional tendencies towards STEM fields, and understanding scientific principles among middle school students, Journal of Scientific Research in Education, 21, 348-395.

Abdul Latif, Adel Khalifa. (2008). The effectiveness of the cooperative learning strategy in developing some small project management skills for students in advanced commercial technical schools, the five-year system, Master's thesis, Beni Suef University.

Abdullah, Hiyam Mustafa, Mohamed, Manal Fathi. (2017). A proposed scenario to include entrepreneurship in the artistic works course to develop entrepreneurial thinking skills to produce a micro-project among home economics students, Journal of the Faculty of Education, Menoufia University, 4(1).

Abdullah, Rabah Ramzi Abdul Jalil. (2017). Entrepreneurship culture in secondary education, reality and aspirations: an analytical study, Scientific Journal of the Faculty of Education, New Valley University, November, 26, 1-46.

Abdullah, Samir Al-Natsheh, Basil Wajatawy, Muhammad. (2014). Policies for Promoting Entrepreneurship Among Youth in the State of Palestine, Palestinian Economic Studies Research Institute (MAS), Jerusalem, Ramallah, Palestine.

Abdullah, Mamouri, Dahmani, Aziz and Sufyan, Abdulaziz. (2019). The impact of entrepreneurial thinking on improving the quality of services, Al-Bashaer Economic Journal, 5 (2), 440-461.

Abdel Qader, Essam Mohamed. (2022). Effective educational climate from the point of view of faculty members and their students (a proposed conception), Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, 194 (1), April, 12-63.

Abdel Malik, Hoda Hassan Ahmed. (2020). A proposed training program based on developing critical thinking skills as an approach to improving the quality of life

among university youth, Research in Specific Education, Cairo University, Faculty of Specific Education, 37, 747-775.

Abdel Hadi, Jawdat. (2000). Learning theories and their educational applications, International Scientific House, House of Culture, Beirut.

Obaid, Shaher Muhammad. (2016). Creativity and leadership in industrial enterprises, International Scientific Conference on (Creativity and Innovation in Business Organizations), Jordan, Center for Research and Development of Human Resources, May.

Al-Atoum, Adnan Youssef; Alawneh, Shafiq Falah; And the surgeon, Abdel Nasser Diab; Abu Ghazal, Muawiya Mahmoud. (2014). Educational Psychology Theory and Practice, Dar Al Masirah for Publishing, Distribution and Printing.

Al-Otaibi, Nour Abdullah (2016). An evaluation study of the entrepreneurship education project from an Islamic educational perspective, Master's thesis, Umm Al-Qura University, Mecca, Saudi Arabia.

Al-Otaibi, Muhammad. (2007). School climate, its obstacles and its role in the performance of teachers in the stages of general education, a field study on a sample of teachers working in public schools in the city of Riyadh, Master's thesis, Department of Social Sciences, College of Graduate Studies, Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh.

Al-Otaibi, Muhammad Hawal. (2020). The impact of school climate on the formation of the thinking style (positive-negative) among male and female secondary school students in Anif Governorate, Shaqra University Journal, Saudi Arabia, February, (13), 231-266.

Oribat, Sher Muhammad. (2006). Managing classes and organizing the educational environment, Dar Al-Thaqafa for Publishing and Distribution.

Al-Asri, Fatiha, and Khayati, Mansour. (2018). The role of the university professor in developing the thinking skills of his students in light of the challenges of the twenty-first century, Al-Baheth Journal for Mathematical and Social Sciences, Zian Ashour University of Djelfa, 3, 137-154.

Al-Askari, The Struggle of Yahya Saleh; Al-Shammari, Muhammad Saud Saghir; And Al-Obaidi, Ali Muhammad. (2011). Learning theories and their educational applications, Tammuz for printing, publishing and distribution.

Attia, Wael Shaaban Abdel Sattar. (2023). Digital green education in a virtual environment to acquire entrepreneurship concepts and improve cognitive agility and future thinking among College of Education students with high and low psychological immunity, International Journal of E-Learning, 10 (3), August, 11-172.

Afifi, Raywan Shukri; And Badawi, Zainab Abdel-Aleem; And Afifi, Manal Shams Al-Din. (2022). Components of school climate as predictors of innovative thinking, Journal of the Faculty of Education in Ismailia, Suez Canal University, Faculty of Education in Ismailia, 52, January, 136-163.

Eid, Ayman Adel. (2014). Entrepreneurial education is a gateway to achieving economic stability and social security, Saudi International Conference of Entrepreneurship Associations and Centers (Towards a Supportive Environment for Entrepreneurship in the Middle East), September 9-11, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, 146- 183.

Al-Ghafri, Hashel Saad Sorour, and Mukhtar, Ihab Ahmed Muhammad; Al-Zaki, Abdul-Jawad Muhammad; Al-Fazari, Sultan Saeed; And Ibrahim, Asma Abdul Khaleq. (2024). The effect of academic qualification and professional ambition on the job satisfaction of the Omani teacher and on the entrepreneurial thinking and competitive performance of his students, Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 40(1), January, 1-96.

Al-Ghamdi, Abdullah bin Mughram. (2004). The outcomes of secondary education and the extent to which they meet the requirements of the labor market in the Kingdom of Saudi Arabia: a field study, Scientific Journal of King Faisal University - Humanities and Administrative Sciences, King Faisal University, Saudi Arabia, 5 (2), 131-190.

Al-Ghamdi, Othman Ibrahim. (2014). School climate and its relationship to the creative abilities of gifted students in Al-Baha region, Master's thesis, Al-Baha University, Saudi College of Education.

Ghanem, Tafida Sayed Ahmed and Ahmed, Mervat Rashad and Hassouna, Ayman Jaber. (2016). A proposed vision for integrating student activities projects based on local community development and their role in developing entrepreneurial thinking among students in schools and universities, a working paper presented to the student conference of the Faculty of Arts, Beni Suef University, student activities and their role in developing creativity and entrepreneurial thinking, March 27.

Al-Fatih, Muhammad Fouad. (2005). New features of labor market needs," The First Technical Knowledge Conference: Advanced Technical Education and a Realistic Future Vision, Cairo, Ministry of Education, April 17-18.

Al-Fakhri, Salem Abdullah Saeed. (2009). The role of the university professor in stimulating and developing creative thinking, the Sixth Arab Scientific Conference for the Care of the Gifted and Talented, Caring for the Gifted is an Inevitable Necessity for a Better Arab Future, The Arab Council for the Gifted and Talented, 2, Amman: The Arab Council for the Gifted and Talented and the Jordan Interface for Learning and Cultural Exchange, 59-76.

Fouad, Heba Fouad Sayed. (2023). A program in industrial chemistry based on entrepreneurial education trends to develop strategic thinking and social responsibility among secondary school students, Journal of Educational Sciences, Faculty of Education, Ain Shams University, 1 (47), 173-349.

Al-Fawaz, Imran Muhammad. (2014). The role of business incubators in directing students towards entrepreneurship in Jordanian universities, Master's thesis, Yarmouk University, Jordan.

Fouda, Faten Abdel Majeed. (2005). Developing a small project management curriculum in commercial secondary schools to develop creative project management skills in light of national standards, PhD thesis, Faculty of Education, Tanta University.

Fela, Farouk Abdo Fela, and Abdel Majeed, Mr. Muhammad. (2009). Organizational behavior in the management of educational institutions. Amman, Jordan: Dar Al Masirah Publishing House.

Al-Qashaala, Badie Abdel Aziz. (2021). Schools of Psychology, Psychology Center for Electronic Publishing, Negev, Palestine.

Qatami, Youssef and Al-Shidaifat, Riyad. (2009). Creative thinking questions, applied program, Dar Al-Sira, Amman.

Al-Kubaisi, Amer (1998). Organizational Behavior, Dar Al Sharq Press, Doha.

Kamal, Bishara. (2011). School climate and its relationship to the psychological and social adjustment of adolescents, "A study on a sample of middle school students," Master's thesis in Psychology and Educational Sciences, University of Oran, Algeria.

Lakhsham, Qasimiya. (2011). The role of the university professor in developing creative thinking among students, Proceedings of the International Forum on Creativity and Organizational Change in Modern Organizations, Study and Analysis of National and International Experiences, Saad Dahlab University Blida, Faculty of Economics and Management Sciences, 2, Blida, Faculty of Economics and Management Sciences, Saad Dahlab University Blida, 1027-1037.

Metwally, Shaima Bahij Mahmoud and Al-Lawzi, Arzak Muhammad Atiya. (2020). An enrichment training program based on serious creativity strategies to develop entrepreneurial thinking that stimulates creative energies and positive psychological capital among students of the Faculty of Home Economics in light of future labor market requirements, Educational Sciences, Graduate School of Education, Cairo University, 3(1), July, 255- 307.

Al-Muharib, Nasser Ibrahim. (2005). The relationship of harsh parental treatment and school climate to delinquent behaviors among middle and secondary school students in the Kingdom of Saudi Arabia, "general relationship or specific relationships," Journal of Educational Science Studies, 32 (2), 385-402.

Muhammad, Iman Juma. (2018). Paths of transformation in Egyptian university education institutions towards the pioneering university formula, "An Orientalist Study," Journal of the College of Education, Kafr El-Sheikh.

Muhammad, Hanan Fawzi Taha and Hassan, Amani Abdel Moneim Muhammad. (2024). The effectiveness of a proposed program based on the theory of successful intelligence in developing entrepreneurial thinking skills and solving future problems among students of the Department of Biological and Geological Sciences at the College of Education, Journal of Educational Sciences, 7 (1), January, 701-781.

Muhammad, Muhammad Abd al-Raouf Abd Rabbo.(2021). Learning agility and its relationship to the factors of the teacher's teaching personality in light of the variables of specialization and gender, Journal of Scientific Research in Education, 22 (6), 234-298.

Muhammad, Alia Al-Tayeb Hamza. (2017). School climate and its relationship to achievement motivation for male and female secondary school students, Bamdurman, Department of Research and Practical Publishing, "Scientific Journal", Faculty of Education, Assiut University, 33 (2), April, 426-464.

Mahmoud, Imad Abdel Latif. (2017). Entrepreneurial education and its requirements in university education in light of the knowledge economy from the perspective of faculty members at Sohag University, Journal of Studies in University Education, 37(2), 183-223.

Al-Mekhlafi, Abdullah Taher. (2014). The reality of entrepreneurship education in Saudi public universities, King Saud University, College of Business Administration, First Conference of Business Administration Colleges in Universities of the Gulf Cooperation Council Countries, February 16-17.

Al-Mukhaizeem, Hussam bin Ibrahim bin Hussein. (2017). The reality of developing an entrepreneurial culture for students at Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Master's thesis, College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

Miqdad, Muhammad and Dahles, Khaled. (2013). Entrepreneurial characteristics of bachelor's students in declining economies "case study", Gaza Strip, University of Jordan, Jordan.

Arab Organization for Education, Culture and Science. (2014). Preparing Arab youth for the labor market, a strategy to include entrepreneurship and 21st century skills in the Arab education sector, Republic of Tunisia: Arab Program for Improving the Quality of Education.

Mahnawi, Ahmed Ghoneimi. (2014). The role of dual technical secondary education in providing its students with a culture of entrepreneurship to confront unemployment in Egypt, Journal of Arab Studies in Education and Psychology, 52(12).

Musa, Fatima Abdul Rahman. (2023). The effectiveness of a program to enhance the psychological safety of the educational environment in improving the academic participation and professional commitment of pre-service student teachers, Journal of Scientific Research in Education, Girls College of Arts, Sciences and Education, Ain Shams University, 11 (24), 373-428.

Al-Najjar, Fayez and Al-Ali, Abdul Sattar. (2006). Entrepreneurship and Small Business Management, Jordan, Amman, Dar Al-Hamid for Publishing and Distribution.

Al-Najjar, Hosni Zakaria Al-Sayed, Abu Shaqa, Saada Ahmed Ibrahim, and Abdul Nabi, Abdul Aziz Muhammad Ibrahim. (2023). School climate and its relationship to positive thinking skills among primary school students, Journal of the College of Education, 110, 343-374.

Nasr, Muhammad Jawdat and Al-Omari, Ghassan. (2011). Measuring entrepreneurial characteristics among postgraduate students in business administration and their impact on entrepreneurial actions, "a comparative study," Damascus University Journal of Economic and Legal Sciences, 7(4), Damascus.

Nawas, Sami Mahmoud. (2002). School climate and its relationship to mental health at the secondary level in Gaza Governorate, Master's thesis, College of Education at Islamic Universities.

Nofal, Sabri. (2015). Entrepreneurship and small projects, the path to sustainable development, Finance and Trade Magazine / 46 years in serving the Egyptian economy, Egypt.

Indian, Saleh. (2011). The reality of the school climate in basic schools in Jordan from the point of view of Islamic education teachers and tenth grade students and its relationship to some variables, Jordanian Journal of Educational Sciences, 7 (2), 105-123.

Yahyawi, Najat. (2014). The school and its growing role in contemporary society, Journal of Human Sciences, Mohamed Kheidar University of Biskra, 36, 57-74.