مستوى تحقق مكونات التعلم الأصيل وعلاقته بالنمو الإيجابى والشغف بريادة الأعمال وسعة الحيلة المتعلمة لدى تلاميذ المدارس اليابانية والحكومية[1]

أ.د. الفرحاتى السيد محمود[2]
أستاذ علم النفس التربوى
المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى

د. أمانى زكريا صموئيل[3]
دكتوراه فى الصحة النفسية
كلية التربية – جامعة عين شمس

ملخص

هدف البحث إلى التعرف على مستوى تحقق مكونات التعلم الأصيل وعلاقته بالنمو الإيجابى والشغف بريادة الأعمال وسعة الحيلة المتعلمة لدى تلاميذ المدارس اليابانية والحكومية ، وتكونت العينة النهائية من (٣٤٠) طالباً وطالبة منهم (١٩٤) تلميذاً وتلميذة من المدارس الحكومية المصرية و(١٤٦) تلميذاً وتلميذة من المدارس اليابانية، وطبق عليهم مقاييس (التعلم الأصيل والنمو الإيجابى والشغف بريادة الأعمال والحيلة المتعلمة)، وأشارت النتائج فى مجملها إلى وجود فروق دالة بين طلاب المدارس الحكومية واليابانية في مدركاتهم لمؤشرات مكونات التعلم الأصيل وكذلك وجود فروق في مكونات النمو الإيجابى والشغف بريادة الأعمال وسعة الحيلة المتعلمة، وتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب فى مكونات التعلم الأصيل لصالح طلاب المدارس اليابانية.

الكلمات المفتاحية: التعلم الأصيل – النمو الإيجابى– الشغف بريادة الأعمال– سعة الحيلة المتعلمة– تلاميذ المدارس اليابانية والحكومية .

---

[1] تم استلام البحث في ٢٠٢٢/١/١٣ وتقرر صلاحيته للنشر في ٢٠٢٢/٢/١٥

[2] ت: ٠١٠٠٥٣٦٩٣٢٨ Email:salah_sasa20@yahoo.com
[3] ت: ٠١٢٨٤٧٤٥٦٥٠ Email:amanyangelface@gmail.com

مقدمة

تكاد تتطابق أراء المعلمين والآباء وأرباب الأعمال فى أن ما يحتاجه الطلاب من معارف ومهارات يجب أن يتجاوز المعرفة بالمحتوى للوصول إلى تعلم أصيل يربط التلميذ بواقعه وبمشكلات محيطه ويشجعه على إتخاذ مخاطرة محسوبة والعمل فى فريق وإدراك مسئوليته..

ورغم ذلك فإن نتائج دراسة قومية للمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية توصلت إلى أن أنشطة التعليم ومحتواها قد أغفلت معالجة المشكلات والقضايا المجتمعية المرتبطة بخصوصية المجتمع المصرى وممارسات سلوكيات المواطنة المسئولة والمنتجة ولم تفسح المقررات الدراسية المجال لممارسة أنشطة التطوع وخدمة البيئة وممارسة الديموقراطية (شعبان حامد على، ٢٠١٠، ٧٠).

وتعكس أراء كثير من الطلاب أن هذا التعليم ممل أو غير مرغوب فيه مما يجعلهم غير مستعدين لمواجهة تحديات جيلهم وبلدهم، وهو تعليم يثير عدم الرضا عن الفصول الدراسية المغلقة والمناهج الجامدة، وطرق التعليم القائمة على الذاكرة والتلقى السلبى.. ومهام التعليم غير المتداخلة– والإنفصال بين الأنشطة المدرسية والعمل في العالم الحقيقي (Herrington ,2006 ; Herrington., & Kervin, 2007)

ومن بين مفاهيم حركة الإصلاح المدرسي التعلم المتمركز حول الطالب والتعلم الأصيل وتوفر هذه المفاهيم أساس منطقي لتقنيات تعليم يتم تطبيقها في الفصول الدراسية مثل مناقشات المجموعات الصغيرة ولعب الأدوار وملفات الإنجاز ومشروعات الطلاب المستقلة والتدريب الداخلي بهدف جعل الفصل الدراسي أكثر إمتاعاً وواقعية. والتعليم هو ما يحدد شكل الدولة لمئة عام قادمة، هذه هي قناعة اليابانيين، وإدراكهم بكون التعلم هو أحد القضايا المهمة للدولة، ويجب وضع مناهجه من خلال توقع شكل الدولة لمدة مئة عام قادمة، رغم الصعوبات التي قد تظهر بسبب التغييرات المجتمعية، لذلك يرون أن التعليم الياباني يجب أن يستفيد من المعارف والخبرات الأجنبية، وأن يغير من ألياته وفقاً للتغيرات فى المجتمع حتى يتأقلم مع العديد من التحديات التى تواجهه (تاكيهيروكاجاوا، ٢٠١٨، ٦).

ونشأ مفهوم التعلم الأصيل من منظور معرفى أساسه أن التعلم يجب أن يتم وفق نشاط أصيل ومكون ضروري للتعلم وشرط أساسى لفعالية المدرسة من خلال استخدام أسلوب الإستقصاء الذي له معنى يتجاوز النجاح في المدرسة، ويسمح بتفكير عالي المستوى ومعالجة قضايا العالم الحقيقي بطريقة مفيدة للطالب (Herrington ,2006).

ويوفر التعلم الأصيل بيئة تعليمية تمنح الطلاب طعماً للعالم الحقيقي. حيث يتطلب الأمر منح الطلاب فرص للقيام بمهام سيتم تنفيذها في مكان العمل ويعني تطبيق المعرفة النظرية على سيناريوهات تشبه تلك الموجودة في الواقع. على حد تعبير أرسطو بالنسبة للأشياء التي يجب أن نتعلمها قبل أن نتمكن من القيام بها نتعلم من خلال القيام بها، ويُعتقد أن التعلم بالممارسة هو أحد أكثر طرق التعلم فاعلية (Lombardi, 2007).

وفي منطقتنا العربية يشكّل هذا الأمر مصدر قلق كبير من حيث تدني جودة التعليم وارتفاع معدلات البطالة حيث تصاعدت أعداد أولئك الذين يعانون من البطالة إلى حوالى (٣٠٪) في معظم الدول العربية وعدم التطابق بين مخرجات نظم التعليم واحتياجات سوق العمل. وأن (٤٠%) من القادرين وأرباب العمل يشكون من محدودية المهارات لدى العاملين والتى تكون معظمها فى التعامل مع مشكلات واقعية وتقديم أو طرح حلول مبتكرة ومتكاملة. (United Nations Development Programme, 2014) ، وفي تقرير من البنك الدولي عام ٢٠٠٨ أشار إلى أن التعليم فى الأقطار العربية لم يجهز الطلاب للقرن الواحد والعشرين (Meagher, 2016).

وفى دراسة خاصة حول دمج تعلم العيش معاً مثل التسامح والتواصل والإبداع فى سياسات التعليم في منطقة آسيا والمحيط الهادى أظهرت أنه في حين أن المفهوم قد ينعكس في سياسات ومناهج وطنية، فإنه يوجد أدلة قليلة على كيفية ترجمة هذه الرؤية إلى واقع في المدارس (UNESCO, 2014). الأمر الذى يشير إلى أهمية تهيئة السياقات التربوية لتحقيق الإرتقاء الإيجابي للأفراد، والبحث عن الجوانب الإيجابية كبديل عن الجوانب السلبية بشكل يثمن تمتعهم بالحياة والتفاعل الإيجابي مع البيئة، ومن ثم أهمية أن يبدأ المعلم مع الأطفال بما هو موجود لديهم– وليس بما هو غائب عنهم – وأن جميع الأطفال لديهم نقاط قوة يمكن تحديدها بشكل مبكر دون تجاهل نقاط الضعف. واتساق أساليب التعليم مع إيجابيات الأطفال، ومواءمة المعالجات لإستعداداتهم بما يحقق فى النهاية متعة التعلم وسعادة الأطفال وتحقيق جودة حياتهم، وإدراكهم لوجودهم النفسى فى المدرسة(Seligman et al., 2009, 395).

ونرى أن ذلك يكون الشغف بريادة الأعمال كونه تعليم يتفاعل مع مكامن قوة الأطفال والتلاميذ من ثم يعزز مهارات الدخول المهنى لعالم العمل مثل الإبداع والتعرف على أنماط المعلومات الجديدة الحاسمة لاكتشاف واستغلال الفرص الجديدة والمبتكرة (Baron, 2008; Sundararajan., & Peters, 2007; Murad et al., 2021)

علاوة على ذلك ارتبط الشغف بريادة الأعمال بتوظيف مكامن القوة والدافع والنشاط العقلي والشعور بمعنى للعمل اليومي الهادف (Cardon, 2008; Baron, 2008). والتفاني في المهام

ذات الصلة (Bierly et al., 2000) والمثابرة على تحقيق الأهداف على الرغم من العقبات الكبيرة (Murnieks et al., 2012).

وفى هذا الصدد فإن أفضل المدارس تحقيقاً لأهدافها هى المدارس التي يشعر فيها الطلاب بإشباع حاجاتهم النفسية من خلال ممارسات العدالة والاهتمام بمشاكل الطلاب والإحساس بهم وتأمل اهتماماتهم واشباع حاجاتهم للإنتماء ومساعدة الآخرين واحترام إختلافات الطلاب وحرياتهم وحقوقهم والسعى لتحقيق معنى لحياة الطلاب، وإدراك وجودهم لاسيما فى ظل ضغوط الحياة والصراعات البيئية والتآكل التدريجى للهياكل الأسرية (Layard & Hagell , 2015).

فالشعور بالسعادة باعث مهم للاندماج في التعلم ومرتبط بمدركات الطلاب حول ما يمتلكونه من قدرة مؤثرة فى النجاح. فمثلاً فى ضوء نظرية التدفق، ينمو أداء الطلاب عندما يتضمن التعلم خبرات استمتاع بالتعلم. وفى ضوء نظرية تقرير المصير إن سعادة الطلاب تزداد عند إشباع مسارات حاجاتهم النفسية للكفاءة والتعلق والاستقلالية في الفصل (Eryılmaz , 2012). ورصدت دراسة (Martin, 2013 ; Durlak et al., 2011) دور التعليم الحيوي في تنمية المهارات الوجدانية والاجتماعية للطلاب، ودعم قدراتهم ومساعدتهم على مجابهة التحديات والشدائد والصعوبات الحياتية التي تواجههم أثناء حياتهم اليومية داخل المدرسة وخارجها.

وفى هذا الشأن فإن القرار الوزارى رقم (١٥٩) لسنة ٢٠١٧ بشأن إنشاء المدارس المصرية اليابانية برؤية جديدة تواكب متغيرات العصر. فكانت المادة الأولى من ذلك القرار أن تطبق تلك المدارس المناهج المصرية بجانب الأنشطة اليابانية المعروفة "التوكاتسو بلس" بجميع مراحل التعليم بداية من رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية مستهدفة تربية وتنشئة التلاميذ على القيم والمبادئ الأخلاقية والسلوكيات الإيجابية ،من منطلق أن اليابان لاتعتمد على كون التعليم هو أساس تقدم الدول كشعار لها بل تضعه نصب أعينها موضع التنفيذ هكذا أكد سفير اليابان فى مصر الذى دلل على كم الإصلاحات والنهضة الحادثة فى اليابان (تاكيهير وكاجاوا ،٢٠١٨، ٣).

ويؤمن اليابانيون بأن الدراسة المنتظمة الجادة المتأنية أهم من القدرة الفطرية innate ability ومن ثم حرصهم على اتباع طريقة التعلم للتمكن mastery learning لتذكيرهم على تعظيم قدرات التلاميذ وتوظيف مكامن قوتهم، واتباع الطرق التى تكفل الوصول بقدراتهم إلى أقصى درجة تمكن (محمود عباس عابدين، ١٩٨٨). وتأكيدهم على مفهوم شراكة الأسرة للمدرسة ومدى فاعليته، حيث لم يعد دور أولياء الأمور قاصراً على المشاركة فى مجلس الأباء بل امتد لقاعات الدرس والمشاركة فى الأنشطة المتعددة بالمدرسة وخارجها، وغيرها من الفعاليات المفيدة للتلميذ، والتى أكدت العديد من الدراسات أهمية دور الشراكة الأسرية فى تحسين مناخ المدرسة

وبرامجها (حسام الدين السيد، ٢٠١٦).

ومن ثم لا توجد إشكالية من الإقتداء بالنموذج اليابانى فى التعليم الذى يعده البعض طوق النجاة للتخلص من القصور الواضح فى تحقيق أهداف التربية أو عدم الاهتمام بالتعليم أو قصور نوعية التعليم والتعلم أو قصور إعداد وتدريب المعلم أو قصور المحتوى والاهتمام بالنشاط والتقويم (حسن محمد العارف، ٢٠٠٨). لذلك فالتجربة هنا قد تكون دعوة لاستخلاص دروس ربما تكون مفيدة فى مسيرتنا التعليمية أو قد تكون دعوة لإنتقاء ما يناسبنا دون تضحية بتراثنا.

مشكلة الدراسة

ينتقد أرباب العمل الخريجين أنهم يميلون إلى الخروج من المدرسة ورؤسهم مليئة بنظريات ومعلومات وغير مهيئين للتعامل مع حياة العمل مثل صنع القرار وحل المشكلات والتواصل والمبادأة والإبداع والعمل في فريق والتفكير بالكم، إضافة إلى أن معظم التلاميذ الذين يدخلون عالم العمل يجدون صعوبة فى نقل المعرفة المكتسبة إلى الحياة الحقيقية وربط المعرفة بميدان تطبيقها وعدم ألفتهم بالبيئة التي سيندمجون فيها لتلقيهم تعليم تقليدي.

وقد تكون تجربة المدارس المصرية اليابانية جزءاً من حد بعض مشكلات التعليم المصرى لاسيما فى ظل شعور الجميع بأن جودة تجارب التعليم لاتزال متدنية، ولم يتم توزيعها بصورة عادلة أو منصفة، وأن الأسر مازالت تنفق على الدروس الخصوصية مبالغ كبيرة من دخولهم، وإن استمر تدهور التعليم ستتسبب فى العديد من الكوارث بالمستقبل، وأنه ليس عيباً أن نتعلم من تجارب التنمية باليابان والدول المتقدمة لاسيما لأن اليابان قد تعلمت من التجربة المصرية إبان حكم محمد على لمصر حينما وضع نهضة للتعليم بها.

وأشار Silva (2008) فى دراسة حول المهارات اللازمة للقوى العاملة الناشئة للتحرك في الإقتصاد العالمي المتغير حيث يرجع (٧٦%) من قادة الأعمال إلى أهمية مهارات حل المشكلات والتفكير الناقد والمرونة فى إتخاذ القرار وممارسة عمليات معرفية عليا. وأفاد (٧٠%) من قادة الأعمال أن طلاب المدارس المعينين حديثاً فى المؤسسات والمصانع يفتقرون إلى مهارات الاستدلال والتفكير الناقد، وأرجع قادة الأعمال ذلك إلى نمط العقلية الأحادية التى تكونت بفعل طرق التعليم التقليدي القائم على التلقين وإستدعاء المعلومات والتقييم الأحادى فى المدارس.

وهذا التعليم يؤثر سلباً على تعمق الطالب وقيامه بدور نشط فى تمثيل المعلومات، وتجاهل دور الخبرة في تكوين المعرفة. وهو تعليم لايتيح للطلاب قدراً من حرية القبول أو الرفض، بل يتحتم عليه تقبل كل ما يعطى له بغض النظر عن اهتماماته وقدراته. وهو تعليم يعامل الطلاب

كأهداف تحتاج للمساعدة Treats Students As Objects Of Assistance وهو تعليم يحول الطلاب إلى سلبيين يفهمون حقائق عديدة لكنهم غير قادرين على توظيفها واستثمارها فى العالم الحقيقي(Kolb & Kolb, 2006, 48 ; Hui., & Koplin, 2011, 62) وفى ذلك الصدد ركزت دراسة Jernigan (2017) على تصحيح الإعتقاد الراسخ بأن المعلم هو مانح المعرفة بالكامل وذلك من خلال تقديم استراتيجيات لمواقف لا يعرف فيها المعلمون أسئلة الطلاب.

ويستخدم مصطلح "غير أصيل لوصف بيئة المدرسة التقليدية وأن معظم الفصول الدراسية التقليدية تستحضر ثقافة تصطدم غالباً بالعالم الحقيقي (Newmann et al., 1992). وهى بيئة تفتقر إلى سياقات موجودة في العالم الحقيقي وتوجد ثقافة مصطنعة خاصة بها محتواها: أنه عندما يحل الطلاب مسائل في الرياضيات على الورق والقلم في فترة زمنية محددة يتكون لديهم فكرة خاطئة مفادها أنه يمكن حل المشكلات في خمس دقائق أو أقل. وعندما يتم تكليف الطلاب بمهام كتابة فإنهم يتعلمون الكتابة لمصدر واحد فقط هو المعلم بصفته ممتحناً، أضف إلى ذلك أنه ليس من السهل عليهم الابتعاد عن سياق المدرسة (Herrington & Kervin, 2007) .

ومن ثم فإن هذا التعلم قد يسهم فى فشل التلاميذ في نقل المعرفة إلى مواقف الحياة الحقيقية لأنه تعلم يكون فيه المتعلم متلقياً سلبياً للمعرفة، دون مشاركة فى معرفة أسباب دراستها وربطها بالبيئة والمثيرات المحيطة مما يضعف رغبة البحث والتقصى عكس ما يرى بياجيه (١٩٧٤) وبرونر (١٩٧٢) أن المتعلم يجب أن يكون مشارك بنشاط وهذا يحدث عندما يتعلم التلميذ باستقلالية أكثر فى سياق تربوي هادف يستحضر معه العالم الحقيقى والطبيعى إلى الفصول الدراسية. ويعيش واقع حياته كونه "يلاحظ ويفترض ويقيس ويصف ويصمم خبرات وينفذها، ويختبر فروض ويتنبأ ويستنتج، وهذا لايحدث أو يحدث بشكل قليل جداً أو غير كافٍ فى مدارسنا المصرية.

وهذا ما أشارت إليه دراسات (سعيد خيرى زكى، ٢٠٠٤؛ مدحت محمد حسن، ٢٠٠٩ ؛ أحلام الباز حسن،٢٠١١) إلى أن واقع المدارس المصرية يمثل نموذجاً لنقل المعارف من الكتاب المدرسى إلى عقول التلاميذ، فلا مجال للمناقشة أو التفكير أو إبداء الأراء أو الإتيان بأمثلة جديدة، وصار التعليم لمجرد حفظ المعلومات، واستخدام أساليب تدريس مقيدة للإعمالات العقلية، ولاتجيب عن تساؤلاتهم حول العالم الطبيعى وقضايا المجتمع، ولا تستثيرهم لممارسة عمليات معرفية وتجعلهم يدركون قيمة حل قضايا مجتمعاتهم ومن ثم لايمكن أن تنمو إعمالاتهم العقلية لاسيما فى حجرة دراسية مليئة بمعارضة أفكار التلاميذ التخيلية والإبداعية.

ومن ثم فإن مشكلة هذا البحث تدور حول ما إذا كانت برامج المدارس اليابانية أو الحكومية

المماثلة تمارس مكونات التعلم الأصيل الذى يشبع فى طلابهم شغفهم لريادة الأعمال ونموهم الأكاديمى وسعة حيلتهم، أى دراسة ما إذا كان التعليم فى هذه المدارس يحسن بالفعل جاهزية الطلاب للتعلم المستقل وتكوين الشغف بالإنتاج ودخول عالم العمل، واتخاذ المخاطرة Risk-Taking ومن ثم إنتاج خريجين لديهم عقلية مدركة لقيمة التعلم وتبصر المستقبل.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة فى التساؤل الرئيسى التالى:

ما مدى مستوى تحقق مكونات التعلم الأصيل وعلاقته بكل من النمو الإيجابى والشغف بريادة الأعمال وسعة الحيلة المتعلمة لدى تلاميذ المدارس اليابانية والحكومية؟

هدف الدراسة

التعرف على مستوى تحقق مكونات التعلم الأصيل وعلاقته بالنمو الإيجابى والشغف بريادة الأعمال وسعة الحيلة المتعلمة لدى تلاميذ المدارس اليابانية والحكومية.

أهمية الدراسة

- وجود حاجة ملحة فى المجتمعات العربية لبحث يتناول متغيرات الشغف بريادة الاعمال والحيلة المتعلمة والتعلم الأصيل والنمو الايجابى وذلك لندرة البحوث والدراسات العربية التى تناولت تلك المتغيرات فى حدود علم الباحثين.
- تلفت نتائج الدراسة انتباه المسئولين على أمور التعليم إلى ضرورة تهيئة سياقات التعليم لمساعدة الطلاب على استثمار طاقاتهم.
- تضيف الدراسة مقاييس مكونات التعلم الأصيل والنمو الايجابى والشغف بريادة الاعمال والحيلة المتعلمة لقياس ممارسات المدرسة والحكم على مستوى موثوقيتها من خلال مدركات أفرادها.

مصطلحات الدراسة

١- التعلم الأصيل Authentic learning

هو التعلم الذى يقوم على عمق المعرفة وربط الدروس بحياة المتعلم والإندماج فى محادثات مهمة والدعم الاجتماعى الذى يساعد على نمو مستوى إنجاز المتعلم وجعله يشترك فى تعلمه بفعالية والتعلم الخدمى والاتصال بالعالم الخارجى واستخدام تفكير مرتفع الرتبة وأسئلة سابرة مناسبة.

مستوي تحقق مكونات التعلم الأصيل وعلاقته بالنمو الإيجابي والشغف بزيادة الأعمال .

٢-النمو الإيجابي positive development (PD)

القدرة على تجنب السلوكيات المشكلة والمشاركة بفاعلية في أنشطة تُسهم في دعم سلوكات ومهارات ومعلومات وسمات تحقق للطلاب نمواً إيجابياً وفق مكونات خمسة متمثلة في الكفاءة، والثقة والتواصل والطابع الشخصي المميز للفرد والرعاية (محمد ناصف ،٢٠١٨).

٣- الشغف بريادة الأعمال

مشاعر ايجابية يمكن الوصول إليها بوعى من ذوى الخبرة وذلك من خلال المشاركة فى أنشطة مهمة ويكون لديهم رغبة قوية فى الإنخراط فيها مما يسهم فى إتقان المهام والتفكير المبدع (Melissa &Collen,2015).

٤- سعة الحيلة المتعلمة Learned Resourcefulness

مخزون الفرد من المهارات السلوكية والمعرفية الذى يمكنه من مواجهة التحديات،والقدرة على تحمل المواقف الصعبة والحفاظ على نفس مستوى الجودة فى المهام وتنقسم إلى سعة الحيلة الشخصية وسعة الحيلة الاجتماعية.

٥- المدارس اليابانية فى جمهورية مصر العربية

مدارس أنشأتها وزارة التربية والتعليم المصرية بداية من عام ٢٠١٦ وتسهم فى تعلم الطالب مجموعة من المبادئ والقيم أبرزها العمل الجماعى والنظافة وتقبل الأخر. وفق تطبيق أنشطة التوكاتسو داخل الفصل. والذى يعد أحد الركائز الأساسية لتعليم الطفل الشامل فى اليابان، هدفها خلق مناخ مرغوب فيه بين التلاميذ من أجل المشاركة وخلق حياة أفضل داخل الفصل والمدرسة والعمل على تطوير موقف إيجابى فاعل من جانب الطلاب للتعامل مع مختلف القضايا فى الفصل والمدرسة، وإيجاد ميل إيجابى تجاه الحياة بصفة عامة.

الإطار النظري للدراسة ويتحدد فيما يلى:

أولاً: التعلم الأصيل

يرى الباحثين وجود تناقضات واضحة بين المدرسة والعالم الحقيقي في أربعة مجالات: المعرفة الفردية مقابل المعرفة المشتركة، والنشاط العقلى البحت مقابل النشاط العقلى المعالج للبيئة والذى يتمثل أدواتها والمعالجة الرمزية مقابل المعالجة بأدوات البيئة أو الاستدلال السياقى ontextualized reasoning وتعميم التعلم مقابل كفاءات محددة بمواقف محددة.

والفصل الدراسي قد تطور إلى بيئة تركز على الإعمالات العقلية حيث يؤكد (Young

(1993, أن المدرسة والفصل الدراسي يوفران سياقهما الخاص الذي لا ينتقل إلى العديد من المواقف خارج المدرسة. على وجه التحديد يؤدي إعداد الفصل الدراسي إلى منافسة فردية ويقوم بتدوير الموضوعات على أساس تعسفي وغير مرن، وعادة ما يعتمد على المعلم ليكون مصدر رئيسى للمعلومات عكس حل المشكلات في العالم الحقيقي.

بإختصار يجب أن يكرر التعلم الأصيل العمل المنجز في العالم الحقيقي وفق إشراك المتعلمين في مهام متكاملة تتطلب بناء المعرفة الفردية من خلال مفاوضات اجتماعية واستخدام تعلم أكثر واقعية (مهام أصيلة وإنجاز أصيل وتقييم أصيل). والتعلم الأصيل تعلم يبنى معارف ومهارات وقيم المتعلم من خلال خبرات مباشرة، وأكد (Bethell & Morgan, 2011, 130) أن الطلاب الذين يتمثلون المشروعات ويقومون بإستقصاءات عقلية ويتحدثون عن مشروعاتهم ويعرضونها أمام الآخرين يتطور لديهم مهارات مهمة تجعلهم مسئولون عن تعلمهم وممارسة التأمل الموجه ذاتياً وتنمية شعورهم بالثقة.

ويعتمد التعلم الأصيل على أسس منها: ١- الطلاب هم الذين يبنون المعرفة وينتجونها ٢- يستخدم الطلاب طرق متنوعة لبناء معنى وقيمة التعلم ٣- أداء الطلاب يتجاوز حدود المدرسة من خلال معالجة الحياة الواقعية وقضايا البيئة والمجتمع، والتأثير على العالم خارج الفصول، وتقديم إنتاج أصيل مناسب لطبيعة نوع التعليم والتخصص وعمر الطالب ٤- يركز التعلم على المشكلات العملية النابضة بالحياة التي تحاكى مهنية الخبراء في هذا المجال مع التوصل لنتائج مهمة للأفراد خارج الفصول الدراسية ٥- يستند على الاستقصاء العقلى أو التفكير الإستقصائى لاسيما مهارات ما وراء المعرفة ٦- يشجع المتعلمين على المشاركة في المحادثات النشطة في بيئة التعلم ٧- يسمح للمتعلمين بإختيار وتوجيه تعلمهم لعمل هادف وقائم على المهمة (Jonassen et al., 2008). ٨- العمل الجماعي ضروري لخبرة التعلم الأصيل لاسيما بيئات العمل وفى الهواء الطلق ٩- فى هذا التعلم تعتمد مجموعات الطلاب على مصادر متعددة ويقوم بالتوفيق بين وجهات نظر متعددة بما في ذلك وجهات نظر أصحاب المصلحة (الشركاء التجاريين والعملاء والزبائن والمواطنين) الذين سيتأثرون بأدائهم ١٠- تشجيع المعلمين على تصميم أنشطة تتسق قدر الإمكان مع المهام في العالم الحقيقي ومع المهنيين في هذا المجال ١١- التحدىات التي يطلب من الطلاب القيام بها يجب أن تكون معقدة وغامضة ومتعددة الأوجه بطبيعتها وتتطلب إستقصاء مستدام. ١٢- التعلم عملية يتكامل فيها التأمل وتقييم الذات، ومراجعة الأداء بشكل كامل. ويتحمل الطلاب مسئولية تحقيق الإنجاز التي يتعين على المهنيين الوفاء به في ظل ظروف عمل حقيقية (Herrington et al., 2009, 275)

مستوي تحقق مكونات التعلم الأصيل وعلاقته بالنمو الإيجابي والشغف بزيادة الأعمال .

ويعتمد التعلم الأصيل على الفلسفة البنائية حيث تنظر البنائية للتعلم باعتباره تفاعلاً بين البيئة والمتعلم، وتوجد أربعة معتقدات مركزية للبنائية في الفصول الدراسية: المعرفة والمهام الأصيلة، والأنشطة التعاونية والمحادثات الاجتماعية ودعم المعلم، والتعلم المتمحور حول الطالب.

١- المعرفة والمهام الأصيلة

ووفقا لنتائج البحث فإن التعلم يرتبط بالخبرات وليس فقط بمعرفة الحقائق التي يتم التأكيد عليها عادةً في التعليم والتعلم. وهكذا في ظل نموذج المعرفة الأصيلة فإن المعرفة ليست مستقلة ولكنها نتاج نشاط وسياق وثقافة يتم تشكيلها وتطويرها (Brown et al., 1989; Resnick, 1987).

ويعتمد البنائيون على استخدام مهام أصيلة ومن مؤشرات مصداقيتها مدى قرب المهام من العالم الحقيقي، وأن تحتوي مواقف التعلم على سمات مهمة لحل مشكلات الحياة الواقعية، وأن تكون المهمة أكثر من مجرد تقليداً للحياة الواقعية(وأن يكون لها أهمية في العالم الحقيقي، وتكون ذات قيمة تتجاوز مجرد تلبية معايير الفصل الدراسي(Lebow & Wager, 1994) .

٢- الأنشطة التعاونية والحديث الاجتماعي

يصف (Young,1993) العمل الحقيقي كمكان يعمل فيه الناس بشكل تعاوني لحل المشكلات بما يناقض نموذج المدرسة الذى يتنافس فيه التلاميذ عادةً مع بعضهم البعض. ومن ثم ضرورة تعزيز التعاون بين التلاميذ وتقليل التركيز على أهداف محددة للمحتوى ونمو التركيز على مهارات التواصل بما في ذلك العمل في مجموعات. لا يعتبر التعاون نشاطاً طبيعيًا في مكان العمل أو التعليم فحسب بل يفترض عديد من التربويين والمتخصصين أن التعاون يحسن التعلم (Michaelsen, 1994; Qin et al., 1995)، على سبيل المثال فى تحليل بعدى لدراسات التعلم التعاوني وجد أن الجهود التعاونية كان لها تأثير إيجابي على حل مشاكل التلاميذ على الجهود التنافسية أو الفردية. ومن فإن الأنشطة التعاونية على النحو الذي يحدده البنائيون هي أكثر من مجرد إعداد أنشطة جماعية يجب أن يكون لدى التلاميذ إمكانية الوصول إلى مجموعة متنوعة من مصادر المعلومات. بمعنى يجب توزيع المعرفة في العديد من الأماكن بما في ذلك الكتب والمعلمين والطلاب والأدوات في الفصل(Qin et al., 1995).

٣- دعم أو سقالات المعلم

بشكل تقليدى يتمثل دور المعلم في تقديم المحتوى إلى مجموعة من المتعلمين في أجزاء

صغيرة الحجم عبر سلسلة من الأسابيع أو الأشهر. ويتغير دور المعلم وفق البنائية، حيث يسمى التلمذة الصناعية المعرفية، فمثلاً يصبح دور المعلم المرشد أو الداعم وليس مجرد خبير، والتلمذة المعرفية يمارس فيها دعم المعلم وفق فلسفة السقالات التعليمية حيث يتمكن المتعلمون من رؤية المشكلة أو المهمة بأكملها مبكراً ومنحهم الدعم اللازم طوال الوقت لإكمالها بنجاح. وتستخدم التلمذة المعرفية الحديث التعاوني عنصر أساسي (Roth & Bowen , 1995).

على وجه التحديد لا يتعلم الطلاب من التدريب الموجه للمعلم فحسب بل يلاحظون زملاء الدراسة الآخرين (وربما الخبراء) وهم يحلون المشكلات ذات الصلة، ومع زيادة مهارات الطلاب يتلاشى الدعم المقدم من المعلمين أو الموجهين (Gardner, 1991).

٤-التعلم المتمحور حول التلميذ

إضافة إلى التواصل بالعالم الحقيقي يجب أن تعزز الممارسة البنائية ملكية الطلاب لأنشطة الفصل الدراسي. على سبيل المثال تصبح المهام أكثر واقعية عندما توفر استقلالية للتلميذ. تعني ملكية المهام أن التلاميذ لديهم قدر من التحكم والمرونة فيما يتعلمونه وكيف يتعلمونه (Newmann et al., 1992) ،على سبيل المثال فإن التلاميذ الذين لديهم بعض الخيارات في الموضوعات التي يدرسونها لديهم ملكية أكبر في التعلم. ويضيف (Jonassen,1992) أن المهام الحقيقية هي تلك التي "توفر مستويات مناسبة من التعقيد وتسمح باختيار مستويات مناسبة من الصعوبة أو المشاركة" إضافة إلى الاستقلالية، تتطلب الملكية في المهام الحقيقية من الطلاب تحمل "المسؤولية الشخصية للتعلم" حيث يقدم المعلم تغذية راجعة ونمذجة (Lebow & Wager, 1994).

ويتم تعزيز الملكية من خلال أنشطة أصيلة توفر تغذية راجعة ذات صلة بالعملية وتسمح بنمو ما وراء المعرفة أى الوعى بالعمليات المعرفية وتعزز الحافز الضروري للاستمرار وتأمل وحل المهام الصعبة (Lebow& Wager, 1994).

عناصر التعلم الأصيل

١- مهام أصيلة لها صلة بالعالم الحقيقي: تتطابق الأنشطة قدر الإمكان مع مهام واقعية في الممارسة العملية بدلاً من مهام منفصلة أو قائمة على الفصل الدراسي (Resnick, 1987).

٢- مهام أصلية غير محددة بشكل جيد مما يتطلب من الطلاب تحديد المهام الفرعية اللازمة لإكمال النشاط: مشكلات متأصلة في أنشطة غير محددة بشكل جيد ومفتوحة لتفسيرات متعددة بدلاً من حلها بسهولة. ويجب على المتعلمين تحديد المهام الفرعية الفريدة الخاصة بهم من أجل إكمال المهمة الرئيسية (Lebow & Wager, 1994).

٣- مهام واقعية يتعين على الطلاب التحقيق فيها على مدار فترة زمنية متواصلة: إكمال الأنشطة في أيام وأسابيع وشهور بدلاً من دقائق أو ساعات، مما يتطلب استثمارا كبيرا للوقت والموارد العقلية المعرفية (Lebow & Wager, 1994).

مكونات التعلم الأصيل

١- عمق المعرفة

يتعلق عمق المعرفة بالأفكار المحورية للموضوع ويحدث عندما يكون لدى الطلاب القدرة على التمييز وتطوير حجج وحل المشكلات ووضع التفسيرات، فكلما زاد تعمق المتعلم فى المعرفة زادت قدرته على أن يحدد الأفكار الرئيسية أو المهمة التى يمكن أن تكون موضوعاً لأسئلة التفكير.

والمعرفة سطحية عندما لاتتعامل مع مفاهيم مهمة أو عندما يكون لدى الطلاب فهم سطحى للمفاهيم المهمة أو عندما يكون لديهم معرفة لا تتسم بالمعنى. وتكون المعرفة عميقة عندما يطور الطلاب فهما متكاملاً أو شمولياً وينجحون فى إتقان المحتوى وإنتاج معارف جديدة من خلال اكتشاف العلاقات وحل المشكلات ويقدمون استبصارات جديدة، ويتعلمون مهارات جديدة (أمال محمد محمود، ٢٠٠٣، ١٤).

٢- التعلم الخدمى والارتباط بالعالم الخارجى

يزداد التعلم أصالة عندما يرتبط بالأحداث والقضايا الجارية فى المجتمع من خلال أنشطة تجعل للتعلم معنى ويكون له أثر فعال على أفراد المجتمع المحيط بالمدرسة مثل: كتابة تقرير عن عن مشكلة تلوث الهواء الناتج عن عوادم السيارات.. القيام بحملة إعلامية فى المجتمع للمحافظة على بعض الحيوانات النادرة من الإنقراض نتيجة لممارسات الإنسان الخاطئة (Rule, 2006, 3).

ويوفر التعلم الخدمى الفرصة للطلاب لاكتساب المعرفة والمهارات الأكاديمية، ونمو ثقتهم بأنفسهم، وشعورهم بالمسؤولية الاجتماعية والكفاءة الشخصية. والتعلم الخدمي يتضمن أهداف تعليمية واضحة تركز على دعم روح المواطنة لدى الطلاب، وتهتم بتأمل ما يقدمه الطلاب من خدمات للمجتمع على تعلمهم، وتعزز تفكير الطالب باعتباره وسيلة للتعلم، ونمو الشخصية وتنمية المسئولية الشخصية وتطوير الهوية المهنية (Pritchard & Whitehead, 2004).

٣- المحادثة الجوهرية substantive conversation_

تسهم المحادثات الجوهرية فى تطوير مهارات التفاعل اللفظى الذى يسهم فى جعل المتعلمين يعبرون عن أنفسهم وعن مشاعرهم وتخفيف الضغط النفسى عليهم. وزيادة الراحة النفسية مما

يستحثهم على العمل بجدية أكثر (Hughes & Chen, 2011, 279).

إن المستويات المرتفعة من المحادثات الجوهرية حول أفكار موضوع ما تدعم الفهم المشترك، حيث يتم ممارسة التفكير عالى الرتبة مثل التصنيف والتمييز بين الأفكار وتطبيق الأفكار، وتشكيل التعميمات وطرح الأسئلة. وليس مجرد تقديم خبرات وحقائق وتعريفات ..

والمحادثات الجوهرية الجيدة تجعل المشاركين أنفسهم يطرحون تساؤلاتهم ووجهات نظرهم في جمل كاملة ويعبرون عن أنفسهم ويطرحون قضاياهم ويستجيبون لتعليقات المتحدثين السابقين، وتعزز الفهم الجماعي. وتشبه المحادثة الموضوعية استكشاف مستمر للمحتوى حيث تؤدي مساهمات الطلاب إلى التفاهم المشترك (Neumann et al., 1992, 12).

٤- التفكير مرتفع الرتبة Higher-Order Thinking

التفكير مرتفع الرتبة هو السياق الذى يسهم فى تحسين المهارات المعرفية. فمثلاً فإن التفكير الناقد صيغة من صيغ التفكير مرتفع الرتبة. وكذلك الإبداعى، ويجب أن نعلم من أجل التفكير مرتفع الرتبة وأن نقدم فرص ممارسة المكونين معاً والتفكير مرتفع الرتبة هو القدرة على الأستخدام الواسع للعمليات العقلية ويحدث عندما يقوم الفرد بتفسير المعلومات وتحليلها ومعالجتها للإجابة عن سؤال، أو حل مشكلة لايمكن حلها من خلال الاستخدام الروتينى للمعلومات التى تم تعلمها سابقاً (ليبمان، ١٩٩٨ ، ٢١٤).

٥- الدعم الاجتماعى لإنجاز التعلم

أن ينقل المعلمين ثقتهم وتوقعاتهم فى قدرات الطلاب إلى الطلاب وبناء سياق تعليم يسوده الاحترام المتبادل بين المعلم والطلاب ومشاركة جميع الطلاب فى خطوات التعلم بغض النظر عن مستواهم التعليمى ومهاراتهم العقلية، والتواصل مع الطلاب وتشجيعهم مما يترتب عليه من زيادة الثقة والحماس للتعلم (Jerngan,2017).

٦- الإندماج فى التعلم

يعتبر الإندماج فى التعلم مشاركة بناءة وإيجابية ويتكون من ثلاثة مؤشرات: اندماج سلوكي. وإندماج معرفى، وإندماج انفعالى. ويقوم بدور مهم في الخبرة اليومية الإيجابية، وتطوير القدرات الأكاديمية والتعلم على المدى القصير والطويل فعندما يعانى الطلاب الفشل والملل والسلبية ، والتجنب، واللامبالاه فإن ذلك يرتبط بقوة بانخفاض مستوى اندماج الطلاب فى التعلم (Martin, 2013)

٧- التعلم الخبراتى

التعلم الخبراتى يعترف بأهمية تفاعل الفرد مع المؤثرات البيئية وتجاوز ما يعطى له من

معلومات وارتباط تعلمه بقضايا وتحديات المجتمع. ويعد "كولب" إحدى العلماء وأهمهم تأثيراً في نظرية التعلم من الخبرة (Kolb & Kolb, 2006).

ويمر التعلم بالخبرة بأربع مراحل هى (١) الخبرة الملموسة Concrete Experience المتعلم لديه خبرة ملموسة ويقوم بمهام دون تأملها، ولكن لديه قصدية التأمل بها (٢) مراقبة التأمل Reflective Observation ويتأمل المتعلم الخبرة، ويعيد النظر فيها ويراجع ما تم إنجازه ويستمع للأخرين ويشاركهم (٣) التصور المفاهيمي Abstract Conceptualization في هذه المرحلة يتم استيعاب الملاحظات والتأملات في إطار مفاهيمي جديد يقدم تفسيرات لمعنى الخبرة (٤) الخبرة النشطة Active Experimenting ويترجم التصور المفاهيمي إلى معرفة وظيفية تطبق وتستخدم لتوجيه الخبرات الجديدة (Kolb & Kolb , 2006) .

٨- الأسئلة السابرة

تعد الأسئلة السابرة العمود الفقري لأسلوب التدريس القائم على الحوار، حيث تقوم فلسفة هذه الأسئلة على افتراضٍ مفاده أن الطلاب قادرون على حل المشكلات التي تواجههم أثناء العملية التعليمية عبر سلسلة متدرجة من الأسئلة التي يطرحها المعلم، ويكون في مقدور الطلاب الإجابة عنها حتى يصلوا إلى حل شامل وكامل لهذه الإشكالات (يحي محمد نبهان، ٢٠٠٨، ٧٩-٨٠).

وتطوير المعلم لقدرته على طرح الأسئلة يزيد من تحفيز تفكير الطلاب، ويتيح لهم فرصاً للإنخراط في تفكيرٍ عال المستوى لدى صياغتهم للفرضيات وحلهم للمشكلات وطرحهم للأراء وتصنف الأسئلة الصفية بحسب الزاوية التي ينظر من خلالها إلى هذه الأسئلة، فقد تصنف حسب المدى الذي نريد أن يصل إليه جواب الطالب، فقد تكون الإجابة الأولية التي يقدمها سليمة أو غير صحيحة أو جزئية، أو يكون الطالب غير متأكد من إجابته (إنصاف جورج، ٢٠٠٧، ٥-٦).

ثانيا: النمو الإيجابي للطلاب:

لعل من أهم الوظائف والأدوار السيكولوجية التي يمكن أن يجنيها الطلاب اكتساب وظائف نفسية إيجابية بما فيها النمو الإيجابي للطلاب positive youth development (PYD) الذي يمكن أن يتضمن خمسة مكونات هي: الكفاءة competence والثقة confidence والتواصل connection والعناية أو الرعاية caring والطابع الشخصي المميز، هذه الخصائص تُمكن الطلاب من الانتقال السلس إلى مرحلة المراهقة (Lerner et al., 2011).

ويُعد النمو الإيجابي للطلاب من المداخل أو الطرق التي تدعمها بحوث ودراسات أجريت على الأسر والمدارس بهدف مساعدتهم في استغلال كافة امكاناتهم وقدراتهم وتحقيق انسجامهم

وتفاعلهم مع البيئات المختلفة، وتحقيق التعلم الفعال. فالنمو الإيجابي للطلاب يُعد من المداخل الكلية التي اهتمت بتنمية وتطوير الجوانب الجسمية والشخصية والاجتماعية والوجدانية والعقلية والروحية للطلاب، فالطلاب هم أهم الموارد البشرية التي يجب أن تهتم الدول بتنميتها من خلال عمليات النمو الأمثل وذلك من خلال اتخاذ تدخلات وتدابير وقائية تركز على العوامل السلوكية للشخص، فمدخل النمو الإيجابي يقوم في المقام الأول على إدراك وتقوية قدرات الطلاب (NREPP, 2015).

مكونات النمو الإيجابي للطلاب

١- الكفاءة Competence التعرف على قدرات الطلاب في المجالات الأكاديمية مثل قدراتهم على القيام بالأداء المدرسي الجيد والمتمثل في الحصول على درجات أفضل في الإختبار والإنضباط في الحضور. والكفاءة المعرفية تشير إلى قدرة الطلاب على صنع القرارات. والكفاءة الصحية تنطوي على استخدام الطلاب للطرق والأساليب السليمة في التغذية والراحة والحفاظ على النفس. والكفاءة المهنية Vocational وتتضمن تشرب الطلاب لعادات العمل Work habits والقدرة على استطلاع واستكشاف الخيارات المهنية المناسبة لهم. وتُشير الكفاءة الاجتماعية إلى امتلاك الطلاب لمهارات بينشخصية أو اجتماعية تُمكنهم من حل ما ينشب من صراعات بينهم وبين زملائهم. ويقصد بها قدرة الطلاب على التعامل بفاعلية في المدرسة أو في المواقف الاجتماعية أو في العمل (محمد ناصف، ٢٠١٨).

٢- الثقة Confidence: قدرة الطلاب على الشعور بفاعلية الذات Self- Efficacy وامتلاكهم القدرة على الاعتراف بأخطائهم وإتقان ما يقومون به من أعمال وامتلاكهم معتقدات تعينهم على النجاح في المدرسة أو في الحياة.

٣- التواصل Connection إظهار الطلاب القدرة على التواصل مع الأفراد والمؤسسات بصورة تقودهم إلى إحداث تغييرات جوهرية في علاقاتهم مع أقرانهم أو عائلتهم أو مدرستهم أو مجتمعهم، ويقصد بالتواصل شعور الطلاب بكياناتهم وبالأمن والإنتماء والقدرة على التشييد والبناء وامتلاك الروابط الإيجابية مع الآخرين أو مع المؤسسات.

٤- الطابع الشخصي المميز: احترام الطلاب للمعايير الاجتماعية والثقافية وامتلاكهم لمعايير تمكنهم من القيام بالسلوكيات الصحيحة والصائبة مثل الشعور بكل ما هو صواب أو بكل ما هو خطأ، والنزاهة. ويقصد بالطابع الشخصي المميز، قدرة الطلاب على تحمل المسئولية والإحساس بالاستقلالية والفردية والاتساق مع مبادئهم وقيمهم.

٥- الرعاية أو الشفقة Caring or Compassion: امتلاك الطلاب الشعور بالتعاطف والتآزر

مع الآخرين؛ بمعنى التزام الطلاب بالعمل على تحقيق العدالة الاجتماعية (Zarrett.,& Lerner, 2008)

ثالثاً: الشغف بريادة الاعمال Entrepreneurs' passion

يتجسد مفهوم الشغف في مقوله توماس إديسون مخترع الكهرباء الذي حصل على أكثر من (١٠٠٠) براءة اختراع، حينما قال "يسبق الإلهام فترة طويلة من الشغف والعزم Grit وأنهما يشكلان (٩٠%) من نجاح الفرد.. ويشكل الإلهام Inspiration (١٠%) فقط.

وتُعد سمة الشغف من السمات الشخصية الواجب توافرها في طلاب القرن الحادي والعشرين، ومن أهم المتغيرات المستخدمة في التنبؤ، المثابرة Persistence فالطلاب الذين يتمتعون بالشغف يثابرون من أجل القيام بأنشطة مكلفون للقيام بها حتى وإن كان أداء هذه الأنشطة غير سار بالنسبة لهم أو حتى وإن واجهتهم تحديات أثناء أدائها ، والشغف ميل أو رغبة قوية تجاه شئ ما يجده مهماً ويستثمر فيه الوقت والطاقة. نفترض أيضاً أن معالجة النشاط الذي يحبه الفرد والذي يشارك فيه بشكل منتظم يدمج في هوية ذلك الشخص إلى حد يكون فيه النشاط ذا قيمة مرتفعة للمهام (Akuraun et al., 2019).

مما أدى إلى شغف بهذا النشاط ومن ثم يصبح مقرراً من الذات لدرجة أنه يمثل سمة محورية لهوية الفرد. على سبيل المثال أولئك الذين لديهم شغف بمهنة تعليم لا يقولون فقط إنهم يعلمون الطلاب، ولكن يقولون أنهم معلمون ويتشرفون بمهنتهم.

والشغف شعور ايجابى نتيجة المشاركة فى أنشطة مهمة يكون لدى الفرد رغبة قوية فى الإنخراط فيها مما يطور جدارته الشخصية ويسهم فى إتقان المهام (Akuraun et al.,2019:1135) وهو ميل قوى نحو نشاط يحبه الناس ويستثمرون فيه الوقت والطاقة، وهو من مكونات ريادة الأعمال والقدرة على التفكير المبدع (Akuraun et al., 2019) . وهدفت دراسة (lamberto et al., 2020) إلى معرفة أسباب الشغف برواد الأعمال وأثبتت أن الشغف بريادة الأعمال يتعلق بمراحل تكوين ناتجة عن ممارسات التعليم والتنشئة المدرسية والأسرية.

ووثقت دراسة (Pekka.,& mette ,2019) أن الشغف الريادى ينبع من التنشئة الاجتماعية ويعتمد على مجموعة من بيانات رواد الأعمال وأظهرت أنهم فى بيئة اجتماعية يكون الدعم العاطفى مرتبط ايجابياً بشغف ريادة الأعمال. وعند تحليل ما يميز الأفراد الذين يمكن القول أنهم خبراء فإن الشغف (الكثير من الاهتمام) بالمجال الذى ستكون خبيراً فيه أمر مهم (Sigmundsson., & Haga, 2019)

ويشير (Curran et al ,2015) أن الشغف يوفر الطاقة النفسية التي تدعم المشاركة في

الأنشطة وأن العزم Grit أو المثابرة perseverance تدعم قدرة تنفيذ الكثير من التدريبات لفترة طويلة (Duckworth ,2016).

ويمكن تفسير الشغف على أنه رغبة شديدة أو حماسة لشيء ما. وهو شعور قوي تجاه قيمة / تفضيل مهم شخصياً يثير النوايا والسلوكيات للتعبير عن تلك القيمة / التفضيل ويرتبط الشغف بقوة بالمشاعر القوية مثل الإعجاب والحب ويؤدي إلى استثمار الوقت والطاقة بشكل منتظم ويرتبط بهوية الشخص (Vallerand, 2016).

لقد أظهر تاريخ "الشغف" منظورين متميزين. يصف الفلاسفة الأوائل مثل أفلاطون وسبينوزا الشغف بأنها فقدان العقل والسيطرة، وكشيء يمكن أن يؤدي إلى تجربة المعاناة. وهذا يتفق مع أصل المصطلح "passio" وهو مصطلح لاتيني للمعاناة (Vallerand,2016, 32).

ووفقاً لهذا المنظور فإن الشغف يقود إلى أفكار غير مقبولة وهو يتحكم في الناس ويجعلهم عبيداً سلبيين بلا سيطرة. في المقابل يمتلك المنظور الآخر نظرة أكثر إيجابية حول الشغف ويقترح أنه يمكن أن يؤدي إلى فوائد عندما يتحكم فيه الفرد. في هذا السياق يعرّف ديكارت الشغف على أنه إنفعال قوي وإذا تم التأكيد عليه بالمنطق يمكن أن تؤدي إلى ميول سلوكية إيجابية. علاوة على ذلك يؤكد هيجل أن الشغف ضروري للوصول إلى أعلى مستوى من الإنجاز. ويذكر روسو أن الشغف يمكن أن يحث بقوة على المعرفة والحقيقة (Vallerand,2016) .

قدم (Vallerand et al., 2003) النموذج الثنائي للشغف وفق نظرية تقرير المصير ،وتوضح أن الشغف يدور حول وجود ميل قوي نحو نشاط ما وبسبب الأهمية المرتبط بها يتم إنفاق الوقت والطاقة من أجل تلبية الحاجة النفسية للإستقلالية والكفاءة والعلاقة، ومن ثم فإن الشغف حاجة قوية للعمل في اتجاه محدد وسيؤدي التفاني في الأنشطة والوقت الذي يقضيه فيه في النهاية إلى أن تكون جزءاً مهما من هوية الفرد وحياته (Vallerand, 2016)

وبعبارة آخرى يقسم النموذج الثنائى للشغف DMP إلى نوعين مختلفين: شغف متناغم harmonious passion (HP) وشغف وسواسى أو قهرى obsessive passion (OP)

ينظر للشغف المتناغم كونه استيعاب مستقل للنشاط وأن النشاط مهم للفرد ومستوعب فى هوية الفرد. ويحدث هذا الاستيعاب عندما يقبل الفرد بحرية نشاطًا مهمًا له. حيث لا توجد إملاءات خارجية لفعل هذا النشاط ويأتي الاستيعاب الذاتي من ميل جوهري للذات وينتج قوة دافعية للمشاركة في النشاط عن طيب خاطر (Vallerand ,2010).

مستوي تحقق مكونات التعلم الأصيل وعلاقته بالنمو الإيجابي والشغف بزيادة الأعمال .

يمكن النظر إلى النشاط الشغفى المتناغم (أي التدريس) على أنه يشغل مساحة كبيرة ولكن تتوافق مع جوانب أخرى من حياة الشخص . يجب أن يقود هذا الأشخاص الذين لديهم شغف متناغم إلى أن يكونوا قادرين على التركيز بشكل كامل على المهمة وتجربة نتائج إيجابية أثناء المشاركة في النشاط. في المقابل يتم تعريف الشغف الوسواسى على أنها رغبة غير منضبطة في الفعل حيث يكون الفرد غير قادر على رؤية عواقب نشاطه. يتحكم الشغف في الفرد ولهذا السبب قد يرتبط OP بصراعات وانفعالات سلبية مثل الإحباط والإرهاق وحتى المشكلات الصحية (Vallerand, 2016).

يتم التحكم في الأشخاص الذين يعانون من الشغف الهوسى من خلال نشاطهم ويبدو الأمر كما لو أنهم لا يستطيعون إلا الانخراط فيه. نظرا لأن النشاط يصبح خارج نطاق سيطرة الفرد ويمكن أن يشغل مساحة غير متناسبة في حياة الشخص ويمكن أن يؤدي إلى إهمال مجالات الحياة الأخرى (مثل العائلة والأصدقاء وأوقات الفراغ) مما يؤدي إلى حدوث صراع في حياة المرء. وبشكل عام رواد الأعمال هم أولئك الذين يكتشفون ويستغلون منتجات جديدة وعمليات جديدة وطرق جديدة للتنظيم (Baum & Locke, 2004, 588). رغم أن هذه المساعي يمكن أن تتخذ أشكالًا عديدة فإن جهود ريادة الأعمال يتم تعريفها عموماً من حيث الاعتراف بفرص العمل واستغلالها لا سيما من خلال تأسيس مشروعات جديدة (Baron,2008). وبدأ شغف ريادة الأعمال مؤخراً بإبهار عدد متزايد من الباحثين (Baum & Locke, 2004 ; Cardon et al., 2005).

يعرّف (Baum & Lock ,2004) الشغف على أنه شعور قوي بالإنجذاب الذي يشعر به رائد الأعمال تجاه الأشياء أو الأنشطة ذات المغزى العميق لهويته أو هويتها. ويؤكد أن الشغف بريادة الأعمال عند تنظيمه يثير صاحب المشروع على إنشاء هوية مناسبة له والانخراط في سلوك ريادة الأعمال بطريقة متماسكة. ويمكن اعتبار الشغف على أنه متعلق بمجال محدد مثل الشغف بالعمل (Bonneville et al., 2011).

الأفراد المثابرون للغاية لا يحققون النجاح إلا عند السعي وراء أهداف يحبونها والظروف العقلية والنفسية مثل الاتجاه الإيجابي والدافع الداخلي والتصور الإيجابي للذات، وهى سوابق لتنمية المهارات والكفاءات وتعلمها (Deci & Ryan, 2008) ،وأشارت دراسة Muzaffar (2021) أن الشغف يؤثر بشكل ايجابى على الكفاءة الذاتية لرواد الأعمال والذى يشكل بدوره النية أو الإتجاه المهنى لريادة الأعمال.

رابعاً: سعة الحيلة المتعلمة Learned resourcefulness

تشير سعة الحيلة المتعلمة إلى قدرة الأفراد على تحرير أنفسهم من البيئات الضاغطة من خلال السيطرة على نمط تفكيرهم السلبى وتوجههم نحو التفكير الإيجابى (Erden& Ümmet 2014, 73-74), وفي الحياة اليومية فإن الأفراد الذين لديهم ذخيرة كبيرة من الحيلة المكتسبة يثابرون على مواجهة التحديات ويستخدمون استراتيجيات حل المشكلات وتحدث ذاتي إيجابي لاستيعاب أو مواجهة التحديات و/ أو لتهدئة قلقهم وتوترهم (Rosenbaum, 1990).

وأن التلاميذ مرتفعى الحيلة المكتسبة من المرجح أن يكونوا أكثر حيلة فى الجانب الأكاديمى من حيث أنهم يضعون الأهداف، ويفكرون بشكل إيجابي رغم التحديات ويعتمدون على المعلومات ومساعدة المصادر الاجتماعية وغير الاجتماعية (مثل، المكتبة) والاحتفاظ بسجلات وتنظيم بيئتهم لتسهيل التعلم، وتطبيق عواقب الذات (مثل: المكافآت) ومراجعة المواد المكتوبة حتى عندما يكون أداؤهم ضعيفاً في اختبار أى مهمة يظلون متفائلين ويقيمون الأسباب المحتملة للفشل ويعيدون هيكلة أهداف واستراتيجيات الدراسة (Kennett & Keefer, 2006; Kennett, & Reed, 2009).

وتبين نتائج بحوث حديثة أن هؤلاء التلاميذ ليسوا فقط مندمجين بشكل أفضل في بيئة التعليم والتعلم اجتماعياً وأكاديمياً لأن أسباب حضورهم للمدرسة أو الجامعة أسباب داخلية أكثر (مثل: يحبون التعلم والحضور للتحدي) وأقل من ذلك إرضاء الآخرين وتأجيل المسؤوليات وتسويف المهام الأكاديمية (Kennett et al., 2013).

وهى سلوكيات مثل استخدام المعرفة وتعليمات الذات للتحكم في الاستجابات الانفعالية والفسيولوجية وتطبيق استراتيجيات حل المشكلات والقدرة على تأخير الإشباع الفوري والاعتقاد العام في قدرة الفرد على تنظيم ذاته (Rosenbaum, 1980, 110). وقدرة الفرد للتحكم في عوامل مثل الانفعالات والأفكار التي تعوق تنفيذ السلوك المستهدف (Rosenbaum & Jaffe, 1983, 215)

والحيلة المكتسبة ذخيرة متعلمة من مهارات سلوكية ومعرفية يستطيع الشخص من خلالها تنظيم الأحداث الداخلية والتي قد تتداخل مع التنفيذ السلس للسلوك المستهدف (Rosenbaum& Jaffe ,1983 :216)

وتتكون الحيلة المكتسبة من مهارات وسلوكيات يتم تعلمها ولا تشمل الذكاء أو المهارات الاجتماعية أو الحركية. وأكد (Rosenbaum,1990) على أنه يمكن للأفراد تعلم مهارات وسلوكيات إدارة الذات من خلال النمذجة أو التعليم.

وتتضمن الحيلة المكتسبة حيل أربع هى: الاستراتيجيات المعرفية ومهارات حل المشكلات والقدرة على تأخير الإشباع الفوري ، والاعاقات فى القدرة على الأداء.

وتعرف الاستراتيجيات المعرفية بأنها قدرة الفرد على التعرف على التغيير الحقيقي أو المتخيل الذى يحدث إدراك وتفسير التغيير تلقائياً دون جهد (Rosenbaum ,1990) ،وتعرف حل المشكلات بأنها سلوكيات مكتسبة تكون في تفاعل مستمر مع البيئة الاجتماعية والمادية للفرد. ويعرف تأخير الإشباع الفوري بأنه عندما ينخرط الفرد في مهارات تنظيم الذات يبدأ تنظيم الذات التوقعي عندما يتم استدعاء معلومات معينة تعطل تقدم السلوك المخطط أو المعتاد ، ويعرّف الإيمان بالقدرة بأنه الثقة في تنفيذ سلوكيات ضرورية أو التحكم في المشاعر المختلفة. وملخص ذلك دعم القدرة على الأداء من خلال ممارسة ناجحة واستخدام استراتيجيات معرفية ومهارات حل المشكلات والتأخير الناجح للإشباع (Rosenbaum ,1990). وفى هذا الشأن درس علماء السلوك آثار حديث الذات لمساعدة الفرد على تغيير استجاباته الفسيولوجية للمواقف إضافة إلى أفكاره حول الأحداث (Mischel, 1983) ويمكن استخدام عمليات التعبير عن الذات أو حديث الذات بنجاح لتقليل الخبرة التي يحتمل أن تكون مدمرة إلى تجربة يمكن التعامل معها بشكل مناسب.

ويوجد شكلين لسعة الحيلة سعة الحيلة الشخصية، وسعة الحيلة الاجتماعية. فالأفراد الذين يتمتعون بقدر مرتفع من سعة الحيلة الشخصية أكثر قدرة على مواجهة الحالات الصعبة بطريقة أكثر تكيفاً، ويمتلكون قدر يسهم فى تحسين جودة حياتهم وتحرير أنفسهم من البيئات الضاغطة (Huang, et al., 2010, 282). وأن أولئك الذين لديهم سعة حيلة اجتماعية يؤدون بكفاءة ويمكنهم تحديد المصادر الخارجية التى تساعدهم على الأداء والتكيف بشكل أفضل، وهم أقل قلقاً واكتئاباً من أولئك الذين لديهم حيلة واحدة من الحيل الاجتماعية أو الشخصية (Kennett & Keefer, 2006 :442).

وسعة الحيلة الأكاديمية تبين أن الطلاب ذوى سعة الحيلة المتعلمة مثابرون مع التحديات، ويستخدمون استراتيجيات حل المشكلات ويتحدثون مع ذواتهم بعبارت إيجابية تفاؤلية تساعدهم على مواجهة أو التعامل مع التحديات و/ أو لتهدئة قلقهم وتوترهم بشأن نجاحهم. وهم أكثر ميلاً إلى أن يكونوا حاضرين أكاديمياً ولديهم براعة فى الأداء الأكاديمي وتنفيذ الأنشطة التى تصب فى جودة الأداء الأكاديمي. ويفكرون إيجابياً رغم التحديات ويعتمدون على المعلومات ويحافظون على السجلات، ويعدون سياقاً لجعل التعلم أيسر، وتطبيق عواقب الذات (مثل المكافآت) حتى عندما يكونون ضعفاء في إختبار أو مهمة يستمرون فى تفاؤلهم ويقيمون الأسباب المحتملة للفشل. (Kennett & Reed, 2009).

وركزت النظريات المبكرة عن الحيلة المكتسبة على استخدام المهارات الداخلية. وافتراض أن كونك واسع الحيلة يأتي أيضاً من طلب المساعدة من الآخرين، بعبارة أخرى تؤكد الحيلة الشخصية (المكتسبة) على الأداء الشخصي، بينما تؤكد الحيلة الاجتماعية على الأداء بين الأشخاص خلال الأوقات الصعبة (Zauszniewski ,2012).

وتم دراسة الحيلة كمؤشر على جودة الحياة QOL وارتبطت المستويات المرتفعة من الحيلة الشخصية والاجتماعية بجودة حياة أفضل مقارنة بمستوى عالٍ من الحيلة الاجتماعية أو الشخصية (Zauszniewski ,2006). وتشير النتائج إلى قدرة الحيلة على العمل كحاجز ضد القلق والإكتئاب، وتسهم في زيادة الرفاهية النفسية (Bekhet& Zauszniewski ,2014) .

وأظهرت نتائج بعض الدراسات أن ارتفاع الحيلة المتعلمة يرتبط بإنخفاض أعراض الإكتئاب ومواجهة الضغوط الأكاديمية والإنهاك أثناء أداء المشروعات الأكاديمية (Fatemi et al., 2015) وتسهم حالات التحدي أو الفشل فى زيادة الدافعية لدى الأفراد ذوى سعة الحيلة المتعلمة حيث أن الأفراد ذوى سعة الحيلة المنخفضة يميلون إلى أن يصبحون أكثر تأثراً بالإحباط وانخفاض الدافعية (Akgun,2004, 443-444).

وفى ذلك الصدد أشارت دراسة Issever&Bektas (2021) أن مايقرب من نصف الممرضات يفكرن فى ترك الوظيفة بسبب تدنى جودة الحياة العملية لديهم وإنخفاض مستوى الحيلة وارتفاع مستوى الإرهاق فى العمل، فالطلاب ذوي الحيلة المتعلمة يرتفع لديهم الثقة بالنفس، ويستخدمون استراتيجيات تكيف أكثر فعالية (Kennett & Keefer, 2006, 445). وتزيد قدرتهم على استخدام مهارات حل المشكلات، ويتحكمون فى قلقهم عندما يواجهون ضغوطاً مرتفعة خلال الإمتحانات النهائية، وأن أولئك الذين يعانون من إنخفاض سعة الحيلة يستخدمون مزيد من التفكير بالتمني Wishful Thinking ولوم الذات (Akgun, 2004, 446).

والحيلة المتعلمة تشبه الإجتهاد المتعلم Learned Industriousness وهى مثابرة لإستكمال المهام التى ترتبط بالتوجه نحو الإنجاز، ومن ثم تفسير سبب جعل بعض الأفراد يعملون بجد أكثر من غيرهم ممن يتساوون معهم فى الموهبة والقدرة والدافعية. والاجتهاد المتعلم وما يرتبط به من مفاهيم مثل (المثابرة) يؤثر على مسار الحياة، وهو من أفضل المنبآت بالأداء الاجتماعي والأكاديمي مقارنة بالأداء على اختبارات الذكاء أو المعرفة الأكاديمية (الفرحاتى السيد،٥٠،٢٠١٢).

ومن المرجح أن تستمر الكائنات الحية المكتسبة لقيمة الجهد فى المثابرة على تحقيق الهدف في المهام اللاحقة، مما يدل على نوع من المثابرة المتعلمة learned persistence والتى تحدث

كمقاومة للعجز المتعلم learned helplessness فالقيام بمهمة صعبة قد يحسن الأداء في مهمة صعبة ثانية. وأن الاجتهاد المتعلم يعد منبئاً بأداء مهام من شأنها أن تزيد من الأداء مقارنة بأداء مهام سهلة لأن الناس يتعلمون أن هناك حاجة إلى مزيد من الجهد والتكيف مع تلك المتطلبات (Lambert et al., 2006)، ومن ثم فإن الطلاب الذين لديهم مستويات مرتفعة من الحيلة يتميزون بتوقع فاعلية الذات، وأكثر عرضة لتحقيق درجات مرتفعة فى الامتحانات وينوعون طرق تعلمهم، ويدركون أن فى جعبتهم ما يكفى لتجاوز الصعوبات الأكاديمية، ويفسرونها بشكل يجعل لديهم مقومات النجاح وإعادة مراجعة أسباب إخفاقاتهم (الفرحاتى السيد،٢٠١٢).

النموذج اليابانى فى التعليم

تعتمد فلسفة المدارس المصرية اليابانية على ما تستهدفه الأنشطة الخاصة من تطوير لقدرات التلاميذ بصورة شاملة متكاملة في المجالات المعرفية أو التطوير الأكاديمي، والتطوير غير المعرفي أو تطوير عقلية التلاميذ وعاداتهم الحياتية وممارساتهم اليومية، وكذلك مجال التنمية البدنية من خلال تنمية القوة البدنية للتلاميذ وصحتهم، من خلال ترابط وتكامل بين هذه المجالات الثلاث. والتي تعزز بعضها بعضاً. فإذا كان التلاميذ يطورون عادات يومية جيدة مثل: النوم والإستيقاظ مبكراً، وتناول وجبة الإفطار وغيرها سيصبحون بالتأكيد أقوياء بدنياً وصحياً. وكذلك فإن الأداء الأكاديمي لهم سوف يتحسن. وبالنسبة للتطور الأكاديمي أو المعرفي يمكن أن يحسن قضاء عشر دقائق صباحاً في المدرسة في تدريبات رياضية،وقراءة كتب بنظام التوكاتسو من المهارات الأكاديمية الأساسية للتلاميذ، وبالنسبة للتطور غير المعرفي يمكن لأنشطة التوكاتسو تحسين مشاعر التلاميذ والإرتقاء بها، مع تنمية القدرات الذاتية. وقدرات حل المشكلات، والحس الاجتماعي، والعمل التعاوني، أما بالنسبة للتطور الذاتي فن الأنشطة الصحية مثل غسل اليدين والنظافة يمكن أن تحسن الحالة الصحية (وكالة التعاون الدولي اليابانية؛ وزارة التربية والتعليم ،٣-٤).

ومن خلال هذه الفلسفة يتضح اقتراب المدرسة المصرية اليابانية من مفهوم المدرسة الفعالة أو مدرسة المستقبل أو مدرسة الجودة الشاملة أو مدرسة القرن الحادي والعشرين، فالمدرسة الفعالة مدرسة تسعى لبناء المتعلمين بناءً شاملاً متكاملاً، يمتلكون المعرفة العميقة، والمهارات العالمية والقيم الثابتة (عبد العزيز الحر،٢٠٠١)، جميع طلابها بغض النظر عن خلفياتهم الاجتماعية يظهر عليهم تحسناً خلال سنوات دراستهم، ونجاحاً مطلقاً في تحقيق الأهداف، اعتماداً على اليات للقياس خارجياً وداخلياً (Townsend ,2002)، فهم تلاميذ يمكنهم أن يتعلموا كل ما يقدم لهم، و الوصول إلى درجات الإتقان والتميز من خلال فرح المشاركة، والعمل في ظل فريق،

والتعاون المثمر من أجل تحقيق مبدأ التعلم للتميز والتميز للجميع (وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٣، ٤٥).

وتعتبر فعالية المدارس أكثر من مجرد زيادة الإنجاز المدرسي، فإن مهارات التعلم، وحب العلم، وتطوير الشخصية، واحترام الذات، والمهارات الحياتية، وحل المشكلات، وتعلم كيفية التعلم، وخلق مفكرين مستقلين، وأشخاص يتمتعون بالثقة والتوازن، وكل هذا يعد أكثر أهمية من مجرد النجاح في مجال ضيق من المبادئ الدراسية، وكل هذا توفره بيئة مدرسية أمنة، ومناخ اجتماعي مدرسي جيد، في ضوء رؤية ورسالة واضحة، وقيادة تربوية فعالة، ووضوح للمهام المكلف بها العاملون، وسلوكيات إيجابية لمعلمين قادرين على التعاون والعمل في مجموعات باعتبارها جميعاً خصائص لهذه المدرسة الفعالة (Townsend,2002).

ويلاحظ أيضا تفعيل إيجابي داخل المدرسة المصرية اليابانية لمفهوم الشراكة الأسرية من خلال الجهود المقصودة والمعتمدة والمنظمة، والتي يتم من خلالها إيجاد علاقات فعالة بين المدرسة من جانب وأولياء الأمور من جانب أخر مع الحفاظ على هذه العلاقات، وتقديم الدعم المستمر لها فالشراكة الأسرية لها سمات وخصائص رئيسية تجمع الأسرة والمدرسة من حيث تقاسم المسئولية والالتزام بالعمل المشترك، وتحديد الأدوار والمسئوليات بين جميع الأطراف، مع وجود أهداف وغايات مشتركة، تستند على فهم مشترك للاحتياجات التعليمية للطفل (Australian Government,2008, 15) من خلال علاقات ومبادرات ومشروعات تعاونية بين العاملين بالمدرسة والأسرة في ظل تعاون في تخطيط وتنسيق وتنفيذ البرامج والأنشطة بين المنزل والمدرسة والمجتمع، مما يساعد في بناء قدرات ومهارات الأطفال لتدعيم الجوانب الشخصية والاجتماعية والأكاديمية والمهنية لديهم(Byran &Henery ,2012).

وفي ظل تلك الفلسفة للمدرسة المصرية اليابانية أو مدرسة التعليم الشامل ومحاولات اقترابها من المدرسة الفعالة يتبادر إلى الذهن كيف تحقق هذه المدرسة أهدافها؟ وتأتى الإجابة من خلال مجموعة من الممارسات والتحولات التى تفعلها المدرسة منها: تحول المدرسة إلى مكان للمعرفة والأخلاق معاً، نتيجة قضاء التلاميذ لوقت طويل داخلها، وما يتوفر بها من أنشطة لا تقتصر على المواد الدراسية فحسب بل تشمل المهارات الحياتية والاجتماعية والعاطفية، والتحول من التعليم النظري إلى التعلم بالمدرسة من خلال تفاعلاتهم اليومية التي يتم السماح فيها للتلميذ بأن يقوم بمبادرته الشخصية، وعدم الإقتصار على اتباع التعليمات فحسب، وأيضا تحقيق الشعور بالسعادة في المدرسة لجميع التلاميذ باختلاف مواهبهم وميولهم، وأيضا التحول من التدريس إلى

التعلم، أي تغيير مركز اهتمام المعلمين من ما يقوم المعلمون بتدريسه إلى ماذا يتعلم التلاميذ في مدارسهم، وكذلك التحول من التعلم السلبي إلى التعلم الإيجابي من خلال توفير مساحة للمتعلمين للإكتشاف بأنفسهم بأقل توجيهات من قبل المعلم، وأيضاً التحول من الدوافع الخارجية إلى الدوافع الداخلية للتعلم من خلال تنمية شعور التلميذ بأهمية التعلم طويل المدى (مدى الحياة)، مع السعي لتعلم كل ما هو جديد، وذلك للحد من تأثير فكرة التحفيز الخارجي على عملية التعلم القائمة على الطرف الثالث مثل المعلم، والذي دائماً ما يوجه التلاميذ، وأخيراً التحول من التعلم الفردي إلى التعلم الجماعي من خلال أنشطة تعليمية جماعية تتضمن عمل التلاميذ في مجموعات أو الفصل ككل لإنجاز المهام الجماعية، والمشروعات الصغيرة، أو الترتيبات والأحداث داخل الفصل (وكالة التعاون الدولي اليابانية؛ وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨).

فروض الدراسة

في ضوء أدبيات البحث وما أسفرت عنه نتائج البحوث والدراسات السابقة يمكننا إشتقاق فروض البحث التالية:

١- تتباين مدركات الطلاب لمؤشرات مكونات التعلم الأصيل وفق نوع المدرسة (مدرسة حكومية – يابانية)

٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المدارس الحكومية واليابانية فى مكونات التعلم الأصيل.

٣- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المدارس الحكومية واليابانية فى مكونات النمو الإيجابى والشغف بريادة الأعمال وسعة الحيلة المتعلمة لصالح طلاب المدارس اليابانية.

٤- توجد علاقات ارتباطية متباينة النوع (موجبة – سالبة) والدلالة (دالة – غير دالة) بين درجات الطلاب فى مكونات التعلم الأصيل وكل من النمو الإيجابى والشغف بريادة الأعمال وسعة الحيلة المتعلمة لدى تلاميذ المدارس اليابانية والحكومية.

٥- توجد علاقات ارتباطية متباينة النوع (موجبة – سالبة) والدلالة (دالة – غير دالة) بين درجات الطلاب فى النمو الإيجابى وكل من الشغف بريادة الأعمال وسعة الحيلة المتعلمة لدى تلاميذ المدارس اليابانية والحكومية.

حدود الدراسة وإجراءاتها وتتمثل فى:

اولاً منهج البحث:

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفى وهو دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ووصفها وصفاً دقيقاً، والتعبير عنها تعبيراً كيفيياً أو كمياً. وأن التعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها. أما التعبير الكمي يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الآخرى .

ثانياً العينة:

تكونت العينة الاساسية من (٣٤٠) طالباً وطالبة منهم (١٩٤) تلميذاً وتلميذة من المدارس الحكومية المصرية و(١٤٦) تلميذاً وتلميذة من المدارس اليابانية من تلاميذ الصف الأول الثانوى بمدينتى٦ أكتوبر والقاهرة ، وطبق عليهم مقاييس (التعلم الأصيل والنمو الإيجابى والشغف بريادة الأعمال والحيلة المتعلمة).

ثالثا: أدوات البحث

١- مقياس مكونات التعلم الأصيل إعداد الفرحاتى السيد (٢٠١٨)

وصف المقياس: يصف المقياس ممارسات التعلم الأصيل الخاصة بأداء المشروعات وتحقيق رؤى المدرسة ويتكون المقياس من (٨٠) فقرة موزعة على ثمانى أبعاد للتعلم الأصيل المناسب لطبيعة المدارس اليابانية هى (عمق المعرفة – التعلم الخدمى والتواصل مع العالم الخارجى- المحادثات الجوهرية الصفية – الدعم الاجتماعى للتحصيل- مستويات التفكير العليا – الاندماج فى التعلم –خبرات التعلم الأصيل – الأسئلة السابرة) ، وتصحح كل فقرة من مقياس متدرج يبدأ من الدرجة (١) الدرجة التى تعبر عن انطباق ضعيف للفقرة على الطالب فى المدرسة، والدرجة (٤) تعبر عن تطابق تام للفقرة على الطالب.

وتم تطبيق المقياس على مشاركين فى دراسة استطلاعية مكونة من (٨٢) من طلبة المدارس اليابانية من الجنسين وبنسب متقاربة جداً.

صدق درجات مقياس مكونات التعلم الأصيل

التحليل العاملى التوكيدى: للتأكد من إنتماء أبعاد المقياس لعامل هو "التعلم الأصيل" تم افتراض نموذج يتضمن عامل كامن واحد تتشبع عليه ثمانية عوامل فرعية (عمق المعرفة – التعلم الخدمى

والارتباط بالعالم الخارجى- المحادثات الجوهرية – الدعم الاجتماعى لإنجاز التعلم- مستويات التفكير العليا – الاندماج فى التعلم – التعلم الخبراتى الأصيل – الأسئلة السابرة الصفية) وتم إخضاع النموذج للتحليل العاملي التوكيدي باستخدام طريقة أقصى احتمال، وكانت مؤشرات جودة المطابقة يوضحها جدول (١)

جدول (١) مؤشرات جودة المطابقة لنموذج العامل الكامن لمقياس التعلم الأصيل

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالى للمؤشر
١	مربع كاى x2	٣,١	أن تكون قيمة x2 غير دالة إحصائياً
٢	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٨٨	(صفر) إلى (١)
٣	مؤشر حسن المطابقة المصحح ACFI	٠,٨٤	(صفر) إلى (١)
٤	جذر متوسطات مربعات البواقي RMSR	٠,٨٧	(صفر) إلى (٠,١)
٥	جذر متوسطات خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٨٣	(صفر) إلى (٠,١)
٦	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالى	٠,٢٤	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالى أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٧	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠,٣٣	
٨	مؤشر المطابقة المعيارى NFI	٠,٨٧	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٨٣	(صفر) إلى (١)
١٠	مؤشر المطابقة النسبى RFI	٠,٨٠	(صفر) إلى (١)

يوضح جدول (١) صدق العوامل الفرعية لمقياس مكونات التعلم الأصيل. وقدم التحليل العاملى التوكيدى دليلاً قوياً على صدق البناء الكامن لهذا المقياس، وأن مكونات التعلم الأصيل عبارة عن عامل كامن واحد ينتظم حوله أبعاد فرعية منتظمة.

ثبات درجات مقياس التعلم الأصيل

١- إعادة التطبيق: بفاصل زمنى قدره "ثلاثة أسابيع" وكانت معاملات الارتباط (٠,٨٤، ٠,٧٨، ٠,٧٩، ٠,٧٣، ٠,٨٥، ٠,٧٥، ٠,٩٢، ٠,٨٥) لأبعاد (عمق المعرفة – التعلم الخدمى- المحادثات الجوهرية- الدعم الاجتماعى للتحصيل- مستويات التفكير العليا – الاندماج فى التعلم – التعلم الخبراتى الأصيل – الأسئلة السابرة الصفية) على الترتيب وهى معاملات مقبولة من الثبات.

٢- ثبات الفقرات: تم حساب ثبات الفقرات للأبعاد الفرعية عند مستوى (٠,٠١) بطريقة ألفا لفقرات كل بعد (بعدد فقرات كل بعد فرعى) وفى كل مرة يتم حذف درجة إحدى الفقرات من الدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه الفقرة. وتراوحت معاملات ألفا لفقرات البعد الأول (عمق المعرفة) بين (٠,٧٧-٠,٨٢) وتراوحت معاملات ألفا لفقرات البعد الثاني (التعلم الخدمى والارتباط بالعالم الخارجى) بين (٠,٦٤- ٠,٧٥) وتراوحت معاملات ألفا لفقرات البعد الثالث (المحادثات الجوهرية الصفية) بين (٠,٦٥- ٠,٨٥) وتراوحت معاملات ألفا لفقرات البعد

الرابع (الدعم الاجتماعى لإنجاز التعلم) بين (٠,٧٤- ٠,٨٣) ولفقرات البعد الخامس (التفكير العليا) بين (٠,٦٢- ٠,٨٧) وتراوحت معاملات ألفا لفقرات البعد السادس (الاندماج فى التعلم) بين (٠,٦٨- ٠,٧٥) وتراوحت معاملات ألفا لفقرات السابع (التعلم الخبراتى الأصيل) بين (٠,٦٨- ٠,٧٢) وتراوحت معاملات ألفا لفقرات الثامن (الأسئلة السابرة) بين (٠,٨٦- ٠,٨٩).

٢-مقياس النمو الإيجابي (إعداد محمد ناصف ، ٢٠١٨)

يصف المقياس النمو الإيجابى للطالب فى بيئة المدرسة ويتكون من ٥٠ فقرة وفق خمسة أبعاد هى (الكفاءة- الثقة – المزاج الشخصي – الرعاية – التواصل)،ويتم تصحيح المقياس في ضوء مقياس خماسى التدريج (١) أرفض بشدة و(٢) أرفض و(٣) محايد و(٤) أوافق و(٥) أوافق بشدة، وتعطي الدرجات (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥) في حالة العبارات الموجبة والدرجات (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) في حالة العبارات السالبة وتدل الدرجة المرتفعة على تمتع الطالب بدرجة مرتفعة من النمو الإيجابي حيث تم تطبيق المقياس على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي وقد بلغ عددهم (٩٠) طالباً وطالبة.

وتم التحقق من الصدق العاملي للمقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي وأسفرت عن تشبع جميع العوامل الفرعية على عامل واحد، مما يؤكد وجود مطابقة جيدة للبيانات مع النموذج المقترح وهو خمسة عوامل فرعية، وكان ترتيب تشبعاتها كما يلي (٠,٧١) لبعد الكفاءة و(٠,٨٣) لبعد الثقة و(٠,٨٦) لبعد الطابع الشخصي و(٠,٨٠) لبعد الرعاية و(٠,٨٨) لبعد التواصل

وتم حساب الثبات لمقياس النمو الإيجابي باستخدام معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية ويلخص جدول (٢) هذه النتائج

جدول (٢) الثبات بطريقة ألفا كرونباخ و التجزئة النصفية لمقياس النمو الإيجابي

المكونات	الفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
		سبيرمان وبراون	جتمان
الكفاءة	٠,٧٢**	٠,٧١**	٠,٨٢**
الثقة	٠,٧٤**	٠,٧٨**	٠,٨٥**
الطابع الشخصي	٠,٧٩**	٠,٨٩**	٠,٨٣**
الرعاية	٠,٨٠**	٠,٨١**	٠,٩٢**
التواصل	٠,٨٨**	٠,٨٢**	٠,٨١**
الدرجة الكلية	٠,٨٧**	٠,٩٣**	٠,٩٠**

يتضح من جدول (٢) أن قيم معاملات الثبات جميعها كانت دالة إحصائياً وجميع قيمها كانت مرتفعة وتراوحت بين (,٧٢ – ,٩٣) مما يؤكد تمتع جميع أبعاد المقياس بدرجة مرتفعة من

الثبات.

٣-**مقياس الشغف بريادة الأعمال** إعداد الباحثين

بعد الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة وبعض المقاييس الأجنبية مثل (Cardon et al.,2012;Melissa & Collen,2015) التى تناولت الشغف بريادة الأعمال تم وضع مقياس يقيس الشغف بريادة الأعمال مكون من (٨) مفردات تدور حول شغف الطالب بريادة الأعمال وعزمه على الدخول لسوق العمل.

وتم تصحيح المقياس في ضوء مقياس خماسى التدريج (١) أرفض بشدة و(٢) أرفض و(٣) محايد و(٤) أوافق و(٥) أوافق بشدة، وتعطي الدرجات (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥) حسب قوة الشغف بريادة الأعمال

وتمثل الدرجة (١) درجة شغف منخفضة وتمثل الدرجة (٥) درجة شغف مرتفعة بريادة الأعمال. وتم تطبيق المقياس على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي حكومى بلغ عددهم (٩٥) طالباً وطالبة.

الخصائص السيكومترية للمقياس

صدق التكوين: تم التحقق من صدق التكوين للمقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية وبدون افتراض عوامل معينة وأديرت العوامل تدويراً بطريقة الفيرماكس Varimax حيث أظهرت النتائج تشبع المفردات بعامل واحد يفسر (٨٧,٩%) من التباين الكلي بجذر كامن (٢٥,٩) وتشبعت عليه جميع المفردات وانحصرت تشبعاتها ما بين (,٩٧ – ,٧٨) ويوضح جدول (٣) هذه النتائج.

جدول (٣) تشبعات مفردات مقياس الشغف بريادة الأعمال

المفردات	الشغف بريادة الأعمال
١- لدي مهنة أو مهارة شغوف بأدائها والتفوق فيها	٠,٨٩
٢- شغوف باستثمار الكثير من الوقت لأصبح متمكناً من مهنتى أو مهارتى	,٧٨
٣- عندى ثقة فى إمكاناتى لأن أكون متميزاً فى مهنة أو مهارة محددة	٠,٩٧
٤- لدي شغف كافٍ لأصبح متميزاً في مجال أو موضوع أو مهارة أحبها	,٠,٨٦
٥- أعمل بجد بما يكفي لتحقيق أهدافي	,٠,٧٩
٦- لدي شغف شديد ببعض المجالات / الموضوعات / المهارات	,٠,٨٥
٧- استثمر الكثير من الوقت والطاقة في مشروعات أحبها	,٩٢
٨- شغفي مهم بالنسبة لي	,٩٦

الثبات: تم حساب الثبات لمقياس الشغف بريادة الأعمال باستخدام معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان وبراون وجتمان الموضحة بالجدول التالي:

جدول (٤) الثبات بطريقة الفا كرونباخ و طريقة التجزئة النصفية لمقياس الشغف بريادة الأعمال

المقياس	الفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
		سبيرمان وبراون	جتمان
الشغف بريادة الأعمال	**,٩٧	**,٩٢	**,٨٥

يتضح من جدول (٤) أن قيم معاملات الثبات جميعها كانت دالة إحصائياً وجميع قيمها مرتفعة وتراوحت بين (٠,٨٥-٠,٩٧) مما يؤكد تمتع جميع أبعاد المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات، ومن جميع الإجراءات السابقة تأكد الباحثان من تمتع مقياس الشغف بريادة الأعمال بدرجة مرتفعة من الثبات.

الاتساق الداخلي: تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات العينة على كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس

جدول (٥) معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية لمقياس الشغف بريادة الأعمال

المفردات	الشغف بريادة الأعمال
١- لدي مهنة أو مهارة شغوف بأدائها والتفوق فيها	٠,٩٦
٢- شغوف باستثمار الكثير من الوقت لأصبح متمكناً من مهنتى أو مهارتى	,٩٤
٣- عندى ثقة فى إمكاناتى لأن أكون متميزاً فى مهنة أو مهارة محددة	,٨٥
٤- لدي شغف كاف لأصبح متميزاً في مجال أو موضوع أو مهارة أحبها	,٩٣
٥- أعمل بجد بما يكفي لتحقيق أهدافي	,٩٠
٦- لدي شغف شديد ببعض المجالات / الموضوعات / المهارات	,٨٧
٧- استثمر الكثير من الوقت والطاقة في مشروعات أحبها	,٩٧
٨- شغفي مهم بالنسبة لي	,٩٤

يتضح من جدول (٥) أن قيم الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية ودرجة كل مفردة تتراوح بين (٠,٨٥ – ٠,٩٧) وهى جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)

٤- مقياس سعة الحيلة المتعلمة Learned resourcefulness scale إعداد الباحثين

تشير سعة الحيلة المتعلمة إلى قدرة الأفراد على تحرير أنفسهم من البيئات الضاغطة وفق نوعين من سعة الحيلة

١- سعة الحيلة الشخصية. يقصد به مدى تمتع الطلاب بقدرة مرتفعة على مواجهة الحالات الصعبة بطريقة أكثر تكيفاً، وامتلاك قدر يسهم فى تحسين جودة حياتهم وتحرير أنفسهم من البيئات الضاغطة (Huang, Guo & Whung ,2010, 282)

٢- سعة الحيلة الاجتماعية يقصد به مدى تمتع الطلاب بالكفاءة والقدرة على تحديد المصادر

الخارجية واستثمار الأخرين بشكل يساعدهم على الأداء والتكيف بشكل أفضل، وقدرتهم على تحديد من يساعدهم والبحث عنه وهم أقل قلقاً واكتئاباً من أولئك الذين لديهم حيلة واحدة من الحيل الاجتماعية أو الشخصية (Kennett & Keefer, 2006, 442).

وصف المقياس: يتكون مقياس مهارات الحيلة من (١٩) مفردة تقيس بعدى سعة الحيلة الشخصية والاجتماعية وتشير فى مجملها إلى أن الافراد ذوى الحيلة المتعلمة أكثر قدرة على مواجهة تحديات الحياة وصعوبات التعلم فى المدرسة. ذلك بعد اطلاع الباحثين على مقاييس أجنبية توفرت في هذه المجال مثل مقياس (Rosenbaum,1990) ؛ (Zauszniewski1 &Bekhet,2011)؛ وتم التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس سعة الحيلة المتعلمة كما يلي:

صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الباحثين والخبراء المتخصصين في مجال علم النفس بهدف الحكم على مدى انتماء المفردات للبعد الذي تقيسه، وصياغتها (موجبة- سالبة) وتم تعديل بعض المفردات، وتم حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين وبلغت (٩٨%) وقد بلغت مفردات المقياس في صورتها النهائية [١٦] مفردة، وتم تطبيق المقياس على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي حكومى بلغ عددهم (٩٥) طالباً وطالبة.

صدق التكوين: تم التحقق من صدق التكوين للمقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية وبدون افتراض عوامل معينة وأديرت العوامل تدويراً بطريقة الفيرماكس Varimax حيث أظهرت النتائج تشبع المفردات بعاملين تفسر (٦٥,٢%) من التباين الكلي يمثل العامل الأول: سعة الحيلة الشخصية بجذر كامن (١٢,٥) ويُفسر(٤٢,٥%) من التباين الكلي، وتشبعت عليه المفردات وانحصرت تشبعاتها ما بين (٩٢, إلى ٦٣,) والعامل الثاني هو سعة الحيلة الاجتماعية بجذر كامن (٦,٢٢) ويُفسر (١٧,٦) من التباين لكي، وتشبعت عليه المفردات وانحصرت تشبعاتها ما بين (٦٦, - ٨٢,). ويوضح جدول (٦) تشبعات مفردات مقياس سعة الحيلة المتعلمة على العاملين.

جدول (٦) تشبعات مفردات مقياس سعة الحيلة المتعلمة

المفردات	العامل الأول سعة الحيلة الشخصية	المفردات	العامل الثاني سعة الحيلة الاجتماعية
١	,٨٢	٢	,٩٠
٣	,٨٩	٤	,٨٢
٥	,٩٢	٦	,٨٩
٨	,٨٨	٧	,٧٨
٩	,٨٤	١١	,٩٣
١٠	,٨١	١٢	,٩١
١٥	,٧٩	١٢	,٧٥
١٦	,٧٦	١٣	,٧٤

يتضح من جدول (٦) أن درجات الشيوع لمفردات مقياس سعة الحيلة المتعلمة وعددها (١٦) مفردة قد انحصرت بين (٠,٩٣ –٠,٧٤)

وتم حساب الثبات لمقياس سعة الحيلة المتعلمة باستخدام معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان وبراون وجتمان الموضحة بالجدول التالي:

جدول (٧) الثبات بطريقة الفا كرونباخ و طريقة التجزئة النصفية لمقياس سعة الحيلة المتعلمة

المكونات	الفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
		سبيرمان وبراون	جتمان
سعة الحيلة الشخصية	**,٩٣	**,٩٠	**,٧٨
سعة الحيلة الاجتماعية	**,٨٨	**,٨٩	**,٨٥
الدرجة الكلية	**,٩٤	**,٩٣	**,٨٩

يتضح من جدول (٧) أن قيم معاملات الثبات جميعها كانت دالة إحصائياً وجميع قيمها كانت مرتفعة وتراوحت بين (٠,٩٣–٠,٧٨) مما يؤكد تمتع جميع أبعاد المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات، ومن جميع الإجراءات السابقة تأكد الباحثان من تمتع مقياس سعة الحيلة المتعلمة بدرجة مرتفعة من الثبات.

الاتساق الداخلي: تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات العينة على كل عبارة والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه العبارة.

جدول (٨) معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه في مقياس سعة الحيلة

المفردات	العامل الأول سعة الحيلة الشخصية	المفردات	العامل الثاني سعة الحيلة الاجتماعية
١	,٨٢	٢	,٨٣
٣	,٨٠	٤	,٧٨
٥	,٦٨	٦	,٧٤
٨	,٨٢	٧	,٨٢
٩	,٧٤	١١	,٨٦
١٠	,٨١	١٢	,٦٨
١٥	,٨٧	١٢	,٦٥
١٦	,٧٩	١٣	,٨٢

يتضح من جدول (٨) أن قيم معاملات الثبات قد انحصرت بين (٠,٦٥ – ٠,٨٧) وهي دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) كما تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للعامل والدرجة الكلية للمقياس ومعاملات الارتباط بين العوامل وبعضها، وموضحة بالجدول التالي:

جدول (٩) يوضح معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه في مقياس سعة الحيلة

العوامل	سعة الحيلة الشخصية	بعد سعة الحيلة الاجتماعية
بعد سعة الحيلة الشخصية	–	–
بعد سعة الحيلة الاجتماعية	,٧٩**	–
الدرجة الكلية	,٨٣**	,٨٥**

يتضح من جدول (٩) أن قيم معاملات الارتباط بين بعد سعة الحيلة الشخصى وبعد سعة الحيلة الاجتماعية قد بلغت (٠,٧٩) ومعاملات ارتباط العاملين بالدرجة الكلية كانت (٠,٨٣) لبعد سعة الحيلة الشخصية و(٠,٨٥) لبعد سعة الحيلة الاجتماعية وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)

نتائج البحث "وصفها ومناقشتها وتفسيرها"

نتائج الفرض الأول

"تتباين مدركات الطلاب لمؤشرات مكونات التعلم الأصيل وفق نوع المدرسة (مدرسة حكومية – يابانية) ولإختبار هذا الفرض تم إجراء التحليل الوصفى لمكونات التعلم الأصيل وتم حساب متوسطها وترتيبها تنازليا حسب أهميتها النسبية وفق قيمة المتوسط الحسابى

أولا: مستوى تصورات الطلاب لمكون عمق المعرفة فى المدارس الحكومية واليابانية

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية لتصورات الطلاب لمكون عمق المعرفة

رقم الفقرة	مكون عمق المعرفة	المتوسط الحسابى لطلاب الحكومى	المتوسط الحسابى لطلاب اليابانى
١)	الدعم الذي أحصل عليه في المدرسة يشجعني على معرفة المزيد والتعمق فى المعرفة	٢,٧	٣,٤
٢)	أقدم تفسيرات متعددة للتعليم والمشروعات التى أقوم بها فى المدرسة	١,٩	٢,٨
٣)	أحدد الفكرة الرئيسية التى يدور حولها المشروع الأكاديمى فى المدرسة	٢,٦	٣,١
٤)	أكتشف العلاقات بين المفاهيم والمعلومات المرتبطة بالموضوعات	١,٨	٣,٥
٥)	أربط المعرفة التى اكتسبتها بالحياة الحقيقية	١,٨	٣,١
٦)	أربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة التى اكتسبتها	٢,٢	٢,٩
٧)	أتعلم معارف ومهارات جديدة بشكل مستمر	٢,٧	٣,٣
٨)	أقدم أدلة على صحة ما أتعلمه وصحة حل المشكلات	٢,١	٣,٩
٩)	أقدم تفسيرات منطقية للمشكلات واستخلاص النتائج	٢,٣	٢,٩
	المتوسط العام	١,٩	٣,٢

يظهر جدول (١٠) تباين متوسطات تصورات طلاب المدارس اليابانية والحكومية لمؤشرات "بعد عمق المعرفة" حيث تراوحت متوسطات تصورات الطلاب الذين يدرسون فى المدارس اليابانية بين (٢,٨– ٣,٩) بمتوسط عام (٣,٢) وتراوحت بين (١,٨– ٢,٧) لدى أقرانهم من الطلاب الذين يدرسون فى المدارس الحكومية بمتوسط عام (١,٩) .. مما يشير إلى ارتفاع مستوى تحقق مؤشرات عمق المعرفة فى المدارس اليابانية مقارنة بالمدارس الحكومية مما يبين تحقق المكون الأول من مكونات التعلم الأصيل.

ثانياً: مستوى تصورات الطلاب لممارسات التعلم الخدمى : فى مدرستى أمارس ما يلى من أداءات

جدول (١١) المتوسطات الحسابية لتصورات الطلاب لمكون التعلم الخدمى

رقم الفقرة	مكون ممارسات التعلم الخدمى: فى مدرستى أمارس ما يلى من أداءات	المتوسط الحسابى لطلاب اليابانى	المتوسط الحسابى لطلاب الحكومى
١٠)	أربط الأحداث والقضايا الجارية فى المجتمع بأنشطة التعلم والمشروعات المدرسية	٢,٥	٢,٣
١١)	أقدم تطبيقات واقعية للمعارف والمعلومات والمهارات التى أتعلمها فى المدرسة	٣,٤	١,٥
١٢)	أدرك مسئوليتى الشخصية عن ما أتعلمه	٢,٧	٢,١
١٣)	أشعر بالمسئولية الاجتماعية لما أتعلمه من معارف ومهارات فى المدرسة	٢,٦	٢,٢
١٤)	أشعر بقيمة ما أتعلمه فى حل قضايا المجتمع والبيئة	٢,٩	١,٢
١٥)	أقدم حلول لقضايا ومشكلات المجتمع من خلال المعلومات والمهارات التى أتعلمها فى المدرسة	٣,٧	٢,١
١٦)	أربط المعلومات والمعارف التى أكتسبها فى المدرسة بقضايا المجتمع والبيئة الخارجية	٣,٤	٢,١
١٧)	اكتشف المشكلات والقضايا التى تمس المجتمع وأربطها بالمشروعات الأكاديمية فى المدرسة	٣,١	٢,٤
١٨)	أستخدم المعلومات والمهارات التى اكتسبتها فى المدرسة فى الحياة الحقيقية	٣,٧	٢,٩
	المتوسط العام لمكون ممارسات التعلم الخدمى	٣,١	٢,١

يظهر جدول (١١) تباين متوسطات تصورات طلاب المدارس اليابانية والحكومية لمؤشرات "بعد ممارسات التعلم الخدمى"حيث تراوحت متوسطات تصورات الطلاب الذين يدرسون فى المدارس اليابانية بين (٢,٥– ٣,٧) بمتوسط عام (٣,١) وتراوحت بين (١,٢– ٢,٩) لدى أقرانهم من الطلاب الذين يدرسون فى المدارس الحكومية بمتوسط عام (٢,١) .. مما يشير إلى ارتفاع مستوى تحقق مؤشرات ممارسات التعلم الخدمى فى المدارس اليابانية مقارنة بالمدارس الحكومية مما يبين تحقق المكون الثانى من مكونات التعلم الأصيل

ثالثاً: مستوى تصورات الطلاب مكون ممارسات المحادثة الجوهرية : فى مدرستى أمارس ما يلى من أداءات

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية لتصورات الطلاب لمكون المحادثة الجوهرية

رقم الفقرة	مكون ممارسات المحادثة الجوهرية: فى مدرستى أمارس ما يلى من أداءات:	المتوسط الحسابى لطلاب اليابانى	المتوسط الحسابى لطلاب الحكومى
١٩)	أقوم بمحادثات متبادلة لتوضيح أفكار المشروعات المدرسية	٢,٦	١,٩
٢٠)	أتبادل الحديث فى شأن ما يواجهنى من صعوبات أثناء أداء المشروعات	٢,٧	١,٨
٢١)	أتواصل بشكل فعال مع خبراء خارجيين وداخليين	٣,١	١,٥
٢٢)	أشارك الزملاء أفكارهم ولىس فقط تكملة مهام .	٢,٦	١,٣
٢٣)	أطرح تساؤلات وأقدم وجهات نظر وأعبر عن ذاتى بحرية وتقبل من الزملاء والمعلمين	٢,٤	١,٩
٢٤)	أدرك أن الفهم الجماعي واختلاف الرؤى يثرى المعلومات وينمى التواصل مع الأخرين	٣,٩	١,٢
٢٥)	أدرك قيمة عمل محادثات علمية مع المعلمين والزملاء	٢,٥	٢,١
٢٦)	أناقش وأتفاعل مع المعلمين والزملاء فى المدرسة حول المشروعات المزمع تنفيذها فى المدرسة	٢,١	٢,٣
٢٧)	أتعلم بشكل أفضل من خلال التفاعل مع الخبراء والمتخصصين	٢,٤	١,٤
	المتوسط العام لممارسات المحادثة الجوهرية	٣,١	١,٧

يظهر جدول (١٢) تباين متوسطات تصورات طلاب المدارس اليابانية والحكومية لمؤشرات "بعد ممارسات المحادثات الجوهرية"حيث تراوحت متوسطات تصورات الطلاب الذين يدرسون فى المدارس اليابانية بين (٢,٤– ٣,٩) بمتوسط عام (٣,١) وتراوحت بين (١,٢– ٢,١) لدى أقرانهم من الطلاب الذين يدرسون فى المدارس الحكومية بمتوسط عام (١,٧) مما يشير إلى ارتفاع مستوى تحقق مؤشرات ممارسات المحادثات الجوهرية فى المدارس اليابانية مقارنة بالمدارس الحكومية مما يبين تحقق المكون الثالث من مكونات التعلم الأصيل

رابعاً: مستوى تصورات الطلاب ممارسات التفكير مرتفع الرتبة: فى مدرستى أمارس ما يلى من أداءات

〓 مستوي تحقق مكونات التعلم الأصيل وعلاقته بالنمو الإيجابي والشغف بزيادة الأعمال .〓

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية لتصورات الطلاب لمكون التفكير مرتفع الرتبة

رقم الفقرة	مكون ممارسات التفكير مرتفع الرتبة: فى مدرستى أمارس ما يلى من أداءات	المتوسط الحسابى لطلاب اليابانى	المتوسط الحسابى لطلاب الحكومى
٢٨)	جمع وتحليل المعلومات	٣,١	٢,١
٢٩)	ممارسة التفكير الناقد بشكل موضوعى	٣,٥	٢,١
٣٠)	أعمل استدلالات عقلية حول ربط قضايا البيئة بالمعلومات والمهارات التى أتعلمها فى المدرسة	٣,٦	١,٩
٣١)	أشرح وأفسر كيفية تفكيرى واستنتاجى للأشياء والمعلومات	٣,٨	١,٨
٣٢)	أطبق ما تعلمته فى حل مشكلات غير مألوفة	٢,٤	٢,١
٣٣)	أتأمل فيما أتعلمه بشكل فردي أوتعاوني	٢,٦	١,٦
٣٤)	أقوم بعمليات تفكير عليا مثل التفكير الابداعى والتفكير التأملى فيما يعرض عليا من معلومات ومعارف	٢,٤	٢,٢
٣٥)	أقوم بتحليل وتفسير الوثائق أو البيانات	٢,١	١,٧
٣٦)	أشارك في مناقشات متعمقة حول ما أقوم بقراءته	٣,٧	١,٣
	المتوسط العام لممارسات التفكير مرتفع الرتبة	٣,٢	١,٩

يظهر جدول (١٣) تباين متوسطات تصورات طلاب المدارس اليابانية والحكومية لمؤشرات "بعد ممارسات التفكير مرتفع الرتبة "حيث تراوحت متوسطات تصورات الطلاب الذين يدرسون فى المدارس اليابانية بين (٢,١– ٣,٨) بمتوسط عام (٣,٢) وتراوحت بين (١,٣– ٢,٢) لدى أقرانهم من الطلاب الذين يدرسون فى المدارس الحكومية بمتوسط عام (١,٩) .. مما يشير إلى ارتفاع مستوى تحقق مؤشرات ممارسات التفكير مرتفع الرتبة فى المدارس اليابانية مقارنة بالمدارس الحكومية مما يبين تحقق المكون الرابع من مكونات التعلم الأصيل.

خامساً: مستوى تصورات الطلاب لمكون ممارسات الدعم الاجتماعى لإنجاز التعلم: فى مدرستى أمارس ما يلى من أداءات

جدول (١٤) المتوسطات الحسابية لتصورات الطلاب لمكون ممارسات الدعم الاجتماعى لإنجاز التعلم

رقم الفقرة	مكون ممارسات الدعم الاجتماعى لإنجاز التعلم : فى مدرستى أمارس ما يلى من أداءات:	المتوسط الحسابى لطلاب اليابانى	المتوسط الحسابى لطلاب الحكومى
٣٧)	اكتسب مهارات ومعلومات جديدة من خلال التواصل مع الخبراء والمعلمين فى المدرسة	٣,١	٢,٢
٣٨)	تدعم المدرسة الأدوار المتعددة بشأن إنجاز المشروعات	٣,٤	٢,٦
٣٩)	أثق فى قدراتى ومهاراتى أثناء دعم المتخصصين والخبراء لأدائى ومشروعى فى المدرسة	٢,٩	١,٩
٤٠)	أحصل على مزايا من عرض الأفكار وردود الفعل فى سياق التعلم فى المدرسة	٢,٨	١,٨
٤١)	أحصل على دعم منظم حول كيفية المضي قدما في التعلم أو فى تنفيذ المشروع	٢,٤	٢,٨
٤٢)	اكتسب مهارات متقدمة مع أساليب التقييم الجديدة فى المدرسة	٢,٤	٢,٧
٤٣)	أحصل على ردود مفيدة من المتخصصين في الوقت المحدد والمناسب فى المدرسة	٣,٢	٢,٤
٤٤)	أنفذ مهام التعلم وأداء المشروعات بكفاءة وفاعلية فى السياق الاجتماعي الداعم فى المدرسة	٣,٥	٢,٩
٤٥)	أمارس مهارات اتصال معقدة (إقناع، والتفاوض، وكسب الثقة) فى السياق الاجتماعى الداعم فى المدرسة	٢,١	٢,٣
	المتوسط العام لممارسات الدعم الاجتماعى لإنجاز التعلم	٢,٩	٢,٥

يظهر جدول (١٤) تباين متوسطات تصورات طلاب المدارس اليابانية والحكومية لمؤشرات "بعد ممارسات الدعم الاجتماعى لإنجاز التعلم "حيث تراوحت متوسطات تصورات الطلاب الذين يدرسون فى المدارس اليابانية بين (٢,١– ٣,٤) بمتوسط عام (٢,٩) وتراوحت بين (١,٨– ٢,٩) لدى أقرانهم من الطلاب الذين يدرسون فى المدارس الحكومية بمتوسط عام (٢,٥) .. مما يشير إلى ارتفاع مستوى تحقق مؤشرات ممارسات الدعم الاجتماعى لإنجاز التعلم فى المدارس اليابانية مقارنة بالمدارس الحكومية مما يبين تحقق المكون الخامس من مكونات التعلم الأصيل.

سادساً: مستوى تصورات الطلاب لمكون ممارسات الاندماج فى التعلم: فى مدرستى أمارس ما يلى من أداءات

〓 مستوي تحقق مكونات التعلم الأصيل وعلاقته بالنمو الإيجابي والشغف بزيادة الأعمال .〓

جدول (١٥) المتوسطات الحسابية لتصورات الطلاب لمكون ممارسات الاندماج فى التعلم

رقم الفقرة	مكون ممارسات الاندماج فى التعلم: فى مدرستى أمارس ما يلى من أداءات	المتوسط الحسابى لطلاب اليابانى	المتوسط الحسابى لطلاب الحكومى
٤٦)	حول المعرفة التي اكتسبتها من المدرسة أستطيع أن أتحدث بشكل علنى	٣,٢	٢,٤
٤٧)	معظم الطلاب في هذه المدرسة تريد أن تفعل جيدا في الفصل	٣,٦	٢,١
٤٨)	أقرر المشروعات أو الموضوعات البحثية التي سأقوم بها فى المدرسة	٣,٤	٢,٦
٤٩)	أقرر كيفية العمل في المهام أو المشروعات (مثل: القراءة وإجراء البحوث في المكتبة).	٣,٢	٢,٥
٥٠)	أقرر العمل مع الطلاب الآخرين في المشاريع أو المهام	٣,١	٢,١
٥١)	أستمتع بوجودى فى هذه المدرسة لتعلم أشياء مهمة للمجتمع	٢,٩	٢,٤
٥٢)	عندى فضول لتعلم أشياء جديدة في المدرسة	٢,٨	١,٥
٥٣)	أعمل بروح الفريق أثناء أداء المشروعات لحل مشكلات البيئة	٢,٧	٢,٨
٥٤)	أندمج فى الأداء فى المدرسة لدرجة أنسى الزمن الذى يمر على	٢,٩	٢,٩
	المتوسط العام لممارسات الاندماج فى التعلم	٣,١	٢,٤

يظهر جدول (١٥) تباين متوسطات تصورات طلاب المدارس اليابانية والحكومية لمؤشرات "بعد ممارسات ممارسات الاندماج فى التعلم "حيث تراوحت متوسطات تصورات الطلاب الذين يدرسون فى المدارس اليابانية بين (٢,٧– ٣,٦) بمتوسط عام (٣,١) وتراوحت بين (١,٥– ٢,٨) لدى أقرانهم من الطلاب الذين يدرسون فى المدارس الحكومية بمتوسط عام (٢,٤) .. مما يشير إلى ارتفاع مستوى تحقق مؤشرات ممارسات الاندماج فى التعلم فى المدارس اليابانية مقارنة بالمدارس الحكومية مما يبين تحقق المكون السادس من مكونات التعلم الأصيل .

سابعاً: مستوى تصورات الطلاب لمكون ممارسات التعلم الخبراتى : فى مدرستى أمارس ما يلى من أداءات

جدول (١٦) المتوسطات الحسابية لتصورات الطلاب لمكون التعلم الخبراتى

رقم الفقرة	مكون ممارسات التعلم الخبراتى : فى مدرستى أمارس ما يلى من أداءات	المتوسط الحسابى لطلاب اليابانى	المتوسط الحسابى لطلاب الحكومى
٥٥)	أشارك في نشاطات ما بعد المدرسة متعلقة بتخصص المدرسة مثل الأندية والمسابقات ، الخ)	٣,١	٢,١
٥٦)	أقوم بزيارة بعض الشركات لمعرفة المزيد عن الوظائف والأنشطة ذات الصلة بأهداف ورؤى المدرسة	٣,٦	١,٩
٥٧)	التقى مع خبراء لمناقشة مستقبل التعلم و / أو الفرص الوظيفية.	٣,٢	١,٨
٥٨)	أتفاعل على الانترنت لمعرفة المزيد عن الوظائف والأنشطة ذات الصلة بتعليمى	٣,٧	١,٩
٥٩)	أرحب بأى مساعدة من شخص يرشدنى لفرص العمل فى مشروعات ذات صلة	٢,٥	٢,٤
٦٠)	أشارك فى أى فرصة فى الصيف في بعض الأنشطة المتعلقة بموضوعات ومجالات (المخيم الصيفي، التدريب، ورشة العمل، فرق عمل، تدريبات صيفية، بعثات صيفية – تبادل خبرات الخ)	٢,٧	٢,٤
٦١)	أقدم أعمال وأفكار لمشروعات إلى أعضاء المجتمع أو الشركاء الرياديين أو مشروعات تتسق مع التحديات الكبرى للمجتمع	٣,١	٢,١
٦٢)	أتعلم بشكل أفضل من خلال التفاعل مع الحياة الحقيقية	٣,٤	٢,٤
	المتوسط العام لممارسات ممارسات التعلم الخبراتى	٣٠٢	٢٠١

يظهر جدول (١٦) تباين متوسطات تصورات طلاب المدارس اليابانية والحكومية لمؤشرات "بعد ممارسات التعلم الخبراتى "حيث تراوحت متوسطات تصورات الطلاب الذين يدرسون فى المدارس اليابانية بين (٣,٦ – ٢,٥) بمتوسط عام (٣,٢) وتراوحت بين (٢,٤–١,٩) لدى أقرانهم من الطلاب الذين يدرسون فى المدارس الحكومية بمتوسط عام (٢,١) مما يشير إلى ارتفاع مستوى تحقق مؤشرات ممارسات التعلم الخبراتى فى المدارس اليابانية مقارنة بالمدارس الحكومية مما يبين تحقق المكون السابع من مكونات التعلم الأصيل.

ثامناً: مستوى تصورات الطلاب لمكون ممارسات الأسئلة السابرة : فى مدرستى أمارس ما يلى من أداءات

جدول (١٧) المتوسطات الحسابية لتصورات الطلاب لمكون الأسئلة السابرة

رقم الفقرة	مكون ممارسات الأسئلة السابرة: فى مدرستى ما يلى من أداءات:	المتوسط الحسابى لطلاب اليابانى	المتوسط الحسابى لطلاب الحكومى
٦٣)	ساعدني أسلوب استخدام المعلمين للأسئلة بى في تعلم المواد الدراسية بنجاح أكبر.	٣,١	٢,٤
٦٤)	الطريقة التي يستخدمها المعلمين أثناء طرح الأسئلة على الطلاب جعلتنى أكثر إستعداداً للتعلم	٣,٢	١,٨
٦٥)	ساعدني طريقة المعلمين فى توظيف مصادر المعرفة فى التعلم والحصول على مزيد من المعلومات	٢,٩	١,٩
٦٦)	ساعدني استخدام المعلمين فى المدرسة للأسئلة المثيرة للدهشة على إثارة التفكير والعمل بشكل مستقل	٣,٥	١,٥
٦٧)	ساعدني أسلوب استخدام المعلمين على التعاون مع الطلاب الآخرين في المشروعات المدرسية	٢,٧	٢,٦
٦٨)	استخدام المعلمين للأسئلة الإبداعية قدم لى فرصاً مهمة لممارسة التفكير الإبداعي	٢,٨	٢,٢
٦٩)	أمارس طرح الأسئلة على نفسى بغرض تأكيد الإجابة أو ربط أفكار الجزيئات المختلفة	٣,٢	١,٧
٧٠)	أمارس طرح أسئلة تعجب أو دهشة حتى أستثير عقلى على التفكير	٣,٤	١,٩
٧١)	استخدام المعلمين للأسئلة شجعنى على القيام بتقييم ذاتى لتصحيح إجابات أولاً بأول	٢,٧	٢,٤
	المتوسط العام لممارسات ممارسات الأسئلة السابرة	٣,١	٢,٠

يظهر جدول (١٧) تباين متوسطات تصورات طلاب المدارس اليابانية والحكومية لمؤشرات "بعد ممارسات الأسئلة السابرة "حيث تراوحت متوسطات تصورات الطلاب الذين يدرسون فى المدارس اليابانية بين (٢,٧ – ٣,٥) بمتوسط عام (٣,١) وتراوحت بين (١,٥– ٢,٤) لدى أقرانهم من الطلاب الذين يدرسون فى المدارس الحكومية بمتوسط عام (٢,٠) مما يشير إلى ارتفاع مستوى تحقق مؤشرات ممارسات الأسئلة السابرة فى المدارس اليابانية مقارنة بالمدارس الحكومية مما يبين تحقق المكون الثامن من مكونات التعلم الأصيل.

إجمالاً تدل نتائج هذه الجداول على اعتبار التعليم الأصيل نهج بنائي يؤكد على التعلم من خلال الخبرة وحل المشكلات والارتباط بالحياة اليومية. ومن المتوقع أن يكون الطلاب نشيطين ويتوقع من المعلمين توجيه الطلاب من خلال التخطيط لعملية التعلم.

ومن ثم يؤكد التعلم الأصيل أنه رؤية تعليمية مفيدة لعملية التعلم للطلاب وفق جوانب عديدة منها أنه يسهم في تنمية مهارات التفكير مرتفع المستوى ويوفر تعلماً هادفاً، ويوفر رابطًا بين الحياة المكتسبة والحقيقية ويزيد من نجاح الطلاب ويزود الطلاب بدعم اجتماعي مثمر، ويحسن الشعور بالمسؤولية، ويوفر تعليم يجعلهم يولفون بين المعلومات– وزيادة الحضور للدروس..

يركز التعلم فى المدارس اليابانية على فكرة أن الطلاب من المرجح أن يكونوا مهتمين بما يتعلمونه وأكثر حماساً لتعلم مفاهيم ومهارات جديدة وأكثر استعداداً للنجاح في المواقف المختلفة وتناول موضوعات ذات الصلة وقابلة للتطبيق في حياتهم. الأمر الذى يؤكد أنه يأخذ بمنحى التعلم الأصيل ويمارس مكوناته (Roesgaard ,1996).

يُعرّف التعلم الأصيل بأنه التعلم الذي يتم دمجه بسلاسة في مواقف ذات معنى من الحياة الواقعية. وفي التعلم الأصيل يتم تقديم مشكلات أو مشروعات واقعية للمتعلمين لها أغراض واقعية وإعطائهم الفرصة للتقصى والتحدث حول هذه المشكلات والمشروعات بأسلوب ينطبق عليهم وعلى حياتهم (Lombardi, 2007).

ونرى أن التعليم اليابانى يتضمن مبادئ تحدد خبرات التعلم الأصيلة هى: ١) التركيز على المشكلات العملية الواقعية التي تحاكي تجارب الخبراء في المجال مع توصيل النتائج للأفراد خارج الفصل الدراسي ٢) تقوم على الاستقصاء وتركز على مهارات ما وراء المعرفة ٣) تشجيع المشاركة في محادثات نشطة في بيئة التعلم الاجتماعي ٤) السماح للمتعلمين بالقيام بإختيارات وتوجيه تعلمهم في عمل هادف وموجه نحو المهام (Lombardi, 2007) وتصميم أنشطة تتطابق قدر الإمكان مع مهام واقعية. تحمل الطلاب المسؤولية عن تحقيق معالم يفى بها المعلمين في ظل ظروف عمل حقيقية. العمل الجماعي أمراً ضرورياً لتجربة التعلم الأصيل واعتماد الطلاب على مصادر متعددة والتفاوض بين وجهات نظر متعددة. أن الأنشطة الأصيلة تنمى لدى الطلاب القدرة على التأثير في العالم خارج الفصل الدراسي وتقديم مساهمات

نتائج الفرض الثانى

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المدارس الحكومية واليابانية فى مكونات التعلم الأصيل" وللتحقق من صحة هذه الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (١٨) التالي

جدول (١٨) قيمة "ت" ودلالتها بين متوسطات درجات طلاب المدارس الحكومية واليابانية فى مكونات التعلم الأصيل

ممارسات مكونات التعلم الأصيل	طلاب المدارس اليابانية		طلاب المدارس الحكومية		"ت " ودلالتها
	م	ع	م	ع	
عمق المعرفة	٣٠,٤	٣,٨	٢٢,١	٢,٩	١١,٨ **
التعلم الخدمى	٢٩,٧	٣,٩	٢٥,٧	٣,٤	٤,٣*
المحادثة الجوهرية	٣٧,٢	٤,٥	٢٥,٩	٢,٩	١٥,٩**
التفكير مرتفع الرتبة	٣٣,٢	٣,٧	٢٢,٨	٢,٤	٩,٤*
الدعم الاجتماعى للتحصيل	٣١,٥	٢,٧	٢٨,٦	٢,٤	١,٢
الاندماج فى التعلم	٣٩,٤	٤,٦	٣٢,٤	٢,٩	١٣,٩**
التعلم الخبراتى	٣٤,٦	٣,٩	٢٤,٣	٣,٨	١٠,٨**
الأسئلة السابرة	٣٥,٩	٤,٩	٢٢,٩	٢,٨	٩,٧**
الدرجة الكلية	٢٢٤,٩	١٨,٩	١٦٩,٧	١٢,٨	٢٥,٨**

** دال عند مستوى (٠,٠١) * دال عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من جدول (١٨) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات طلاب المدارس الحكومية واليابانية فى جميع ممارسات مكونات التعلم الأصيل (عمق المعرفة – التعلم الخدمى – المحادثة الجوهرية – التفكير مرتفع الرتبة – الدعم الاجتماعى للتحصيل– الاندماج فى التعلم – التعلم الخبراتى– الأسئلة السابرة) وكذلك الدرجة الكلية لصالح طلاب المدارس اليابانية ويرجع ذللك إلى أن البيئة الافتراضية التى توفرها نمط التعليم فى المدرارس اليابانية مثل بيئة التعلم القائمة على الويب والمجهزة بأهمية الحياة الواقعية ستوفر أرضية تعليمية آمنة للطلاب لاستكشاف المهارات اللازمة واكتسابها عند وضعهم في بيئة عمل حقيقية (Herrington, & Kervin ,2007) وتسمح بيئة التعلم القائمة على الويب أيضاً للطلاب بالتجربة والخطأ من خلال تكرار الأنشطة الأصلية المقدمة، وهو أمر غير ممكن في كثير من الأحيان في بيئات العالم الحقيقي (Lombardi ,2007)

ووثقت دراسة Yeen&New(2015) أنه تم تصميم بيئة التعلم بحيث تكون متمحورة حول الطالب ومدعومة من خلال الوسائط المتعددة وتقنيات الويب التى تتكون من وحدات التعلم عبر الأنترنت والمدونات ووسائل التواصل الاجتماعى وأشارت الدراسة أن الطلاب استجابوا بشكل ايجابى تجاه بيئة التعلم حيث وجدوا أنها ذات صلة بتعليمهم واصبحوا أكثر تفاعلاً مع المحتوى والمشاركة بنشاط فى عملية التعلم، وفى ذلك الصدد ركزت دراسة (Ornellas et al., 2019)على الكفاءة والمهارات المطلوبة لتوظيف الخريجين، من خلال تحسين الارتباط بين مناهج التعليم العالى ومتطلبات العالم الحقيقي كمحفز لجلب خبرة العمل إلى التعلم الرسمى فى مؤسسات

التعليم من أجل تطوير مهارات الخريجين.

نتائج الفرض الثالث

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المدارس الحكومية واليابانية فى مكونات النمو الإيجابى والشغف بريادة الأعمال وسعة الحيلة المتعلمة لصالح طلاب المدارس اليابانية .

جدول (١٩) قيمة "ت" ودلالتها بين متوسطات درجات طلاب المدارس الحكومية واليابانية فى مكونات النمو الإيجابى وسعة الحيلة والشغف الريادى

المتغير	الأبعاد	طلاب المدارس اليابانية		طلاب المدارس الحكومية		"ت" ودلالتها
		م	ع	م	ع	
مكونات النمو الإيجابى للطلاب	الكفاءة	٣١,٢	٣,٥	٢٩,٧	٢,٤	١,٩
	الثقة	٣٤,٨	٤,٨	٢٤,٨	٢,٨	٩,٨**
	المزاج الشخصى	٢٩,٧	٢,٧	٢٠,٧	١,٩	١١,٩**
	الرعاية	٣١,٤	٢,٩	٢٣,٧	٢,٨	١٣,٧**
	التواصل	٣٧,٨	٤,٧	٢٥,٩	٣,٧	١١,٥**
سعة الحيلة المتعلمة	سعة الحيلة الشخصى	٣٤,٩	٣,٩	٢٢,٨	٣,٤	١٢,٩**
	سعة الحيلة الاجتماعى	٣٣,٧	٤,١	٢٥,٩	٣,٧	١٤,٩**
الشغف بريادة الأعمال		٣٤,٥	٤,٩	٢٦,٨	٣,٤	١٩,٨**٠٠

** دال عند مستوى (٠,٠١) * دال عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من جدول (١٩) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات طلاب المدارس الحكومية واليابانية فى جميع ممارسات مكونات النمو الإيجابى (الكفاءة– الثقة– المزاج الشخصى –الرعاية–التواصل)، سعة الحيلة المتعلمة (سعة الحيلة الشخصية –سعة الحيلة الاجتماعية)والشغف الريادى وكذلك الدرجة الكلية لصالح طلاب المدارس اليابانية وتتفق النتيجة مع الفرحاتى السيد (٢٠١٨) أن بيئة المدرسة التى تركز على أهمية التواصل وأن طريقة تفاعل المعلم مع تلاميذه تؤثر على مفهوم الذات لديهم ومحادثاتهم مع أقرانهم ومعلميهم ومن ثم أدائهم فى التعليم والبحث عن المعرفة وتوليفها مع غيرها من المعارف. وأن تلاميذ المدارس التى يسودها النمط غير المباشر لتفاعل المعلم مع تلاميذه من قبيل: تقبل التلميذ وامتداحه وتشجيعه على تبادل الحديث مع المعلمين فى شأن ما يواجههم من صعوبات أثناء أداء المشروعات، والتواصل بشكل فعال مع خبراء المدرسة الخارجيين والداخليين ومشاركة الزملاء أفكارهم ولىس فقط تكملة مهام أو التحكم من طرف على طرف كانوا أكثر توازناً وواقعية وتأكيداً للذات وأكثر ميلاً للنشاط الاجتماعى من تلاميذ المدارس التى يسودها النمط المباشر للتفاعل.

مستوي تحقق مكونات التعلم الأصيل وعلاقته بالنمو الإيجابي والشغف بزيادة الأعمال .

ومن ثم فإن مهارات التعامل مع الضغط الانفعالى المرتبط بالعمل فى المدارس النوعية مثل المدارس اليابانية يؤثر على سلوك الأفراد فى المدرسة. مثل إكتسابهم وتعلمهم الحيلة كونها إحدى المهارات المعرفية وسمة شخصية مكتسبة تساعد الأفراد على تنظيم ردود أفعالهم الداخلية بطريقة تضمن أنماطًا سلوكية مناسبة، وتتكون عادةً من مهارات وسلوكيات التحكم فى الذات وعمل علاقات إيجابية مع الأخرين فى المحيط الاجتماعى والمهنى للفرد. وتتضمن فى محتواها سمات سلوكية معينة مثل مهارات اختيار وتطبيق مهارات حل المشكلات، ومهارات التحدث مع الذات للتحكم في العمليات المعرفية، ومهارات تأجيل الإشباع. إضافة إلى الرغبة في أن تجد نفسك نشطًا وفعالًا في الاستجابة للأحداث.

وتقوم الفروق الشخصية في الحيلة المكتسبة بدور مهم في تحديد الاستجابة التي يظهرها الأفراد في المواقف العصيبة. ووفقًا (Rosenbaum M, Jaffe ,1983) قد تختلف الاستجابة في ظل نفس الموقف المسبب للضغط بسبب اختلاف مستويات الحيلة المكتسبة. وأن الأفراد الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من الحيلة المكتسبة يمكن أن يقللوا من الآثار السلبية للتوتر من خلال استخدام بعض مهارات ضبط الذات .

نتائج الفرض الرابع

توجد علاقات ارتباطية متباينة النوع (موجبة – سالبة) والدلالة (دالة – غير دالة) بين درجات الطلاب فى مكونات التعلم الأصيل وكل من النمو الإيجابى والشغف بريادة الأعمال وسعة الحيلة المتعلمة لدى تلاميذ المدارس اليابانية والحكومية وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٢٠)

جدول (٢٠) علاقة مكونات التعلم الأصيل بكل من النمو الإيجابى والشغف بريادة الأعمال وسعة الحيلة المتعلمة لدى تلاميذ المدارس اليابانية والحكومية

المقاييس	الأبعاد	ممارسات مكونات التعلم الأصيل							
		عمق المعرفة	التعلم الخدمى	المحادثة الجوهرية	التفكير مرتفع الرتبة	الدعم الاجتماعى للتحصيل	الاندماج فى التعلم	التعلم الخبراتى	الأسئلة السابرة
النمو الإيجابى	الكفاءة	٠,٦١٣**	٠,٦٣٢**	٠,٦٧٩**	٠,٧٠٩**	٠,٧٩١**	٠,٦١٣**	٠,٧١**	٠,٥٦**
	الثقة	٠,٦٥٥**	٠,٥٤٦**	٠,٥٩**	٠,٧٢٩**	٠,٧٩**	٠,٧٠**	٠,٥٩**	٠,٦٧**
	الطابع	٠,٦٦**	٠,٦٧**	٠,٤٩**	٠,٤٨**	٠,٦٢**	٠,٦٩**	٠,٤٩**	٠,٥٩**
	الرعاية	٠,٤٦**	٠,٥٩**	٠,٥٧**	٠,٦٧**	٠,٥٩**	٠,٦٩**	٠,٥٩**	٠,٤٢**
	التواصل	٠,٦٤**	٠,٦٨**	٠,٥٩**	٠,٦٢**	٠,٦٧**	٠,٥٩**	٠,٤٨	٠,٤٢**
سعة	سعة الحيلة الشخصى	٠,٤٩**	٠,٥٧**	٠,٦٢**	٠,٥٩**	٠,٦٢**	٠,٤٧**	٠,٦٨**	٠,٦٢**
	سعة الحيلة الاجتماعى	٠,٥٩**	٠,٤٩**	٠,٤٨**	٠,٥٩**	٠,٦٧**	٠,٤٨**	٠,٤٢**	٠,٤٩**
الشغف بريادة الأعمال		٠,٤٩**	٠,٥٩**	٠,٤٩**	٠,٧٤٨**	٠,٥٩**	٠,٤٧**	٠,٥٨**	٠,٦٨**

** دال عند مستوى (٠,٠١) * دال عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من جدول (٢٠) وجودعلاقة متباينة النوع والدلالة بين متوسط درجات طلاب المدارس الحكومية واليابانية فى ممارسات مكونات التعلم الأصيل (عمق المعرفة – التعلم الخدمى – المحادثة الجوهرية – التفكير مرتفع الرتبة – الدعم الاجتماعى للتحصيل– الاندماج فى التعلم – التعلم الخبراتى– الأسئلة السابرة) وكل مكونات النمو الإيجابى (الكفاءة– الثقة– المزاج الشخصى –الرعاية–لتواصل) ، سعة الحيلة المتعلمة (سعة الحيلة الشخصية – سعة الحيلة الاجتماعية) والشغف الريادى والدرجة الكلية لصالح طلاب المدارس اليابانية وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (Herrington, & Herrington, 2006) من وجود ارتباط دال موجب بين السلوك اللفظى فىى المحادثات الجوهرية وغير اللفظى الصادر عن المعلم والذى يتقبله التلاميذ وبين تكيفهم الاجتماعى فى المدرسة وتوجههم التفاؤلى نحو المستقبل وشغفهم لأداء مهام التعلم. ومن ثم فإن اندماج الطالب فى مهام التعلم يسهم فيه بدرجة كبيرة بالكيفية التى يستطيع بها التواصل مع الأخرين، فلا يكفى بالنسبة للطالب أن يتعلم الدرس ويؤدى المهمة للتعليم أو يحل مشكلة أو يقوم بمشروع بل ينبغى عليه أيضاً أن يكون قادراً على أن يتكلم أو يعبر عما يتعلمه ويجري جديث جوهرى مع معلميه أو أقرانه .. علاوة على ذلك فإنه ينبغى عليه أن يكون قادراً على أن يتواصل بهذه المعرفة فى مختلف المواقف والظروف (Hess, 2009 :10).

ويهدف التعلم الأصيل إلى تزويد الطلاب بالمعرفة والمهارات والقيم اللازمة لهم في البيئة المدرسية. بالنسبة للطلاب من المهم جداً فهم أن المشكلات التي يواجهونها لها أبعاد مختلفة، تماماً

كما هو الحال في الحياة الواقعية. لأن الحلول التي وجدها الطلاب لهذه المشاكل من المتوقع أن تكون متعددة الأبعاد. وضروري للطلاب في التعلم الأصيل هو أن يكونوا قادرين على إيجاد حلول للمشاكل الحالية عن طريق تحويل ما تعلموه إلى الحياة الواقعية (Hubbs & Brand, 2005).

وتوضح نتيجة هذا الفرض أن مكونات التعلم الأصيل تسهم فى نمو سعة الحيلة المتعلمة كونه يدرب التلاميذ فى بيئة المدرسة على تنظيم الذات بما يجعله متمكناً وواثقاً من تأثير سلوكه الموجه للهدف (Rosenbaum, 1990) ومتمكنا من إدارة متطلبات حياته المدرسية واستفادته من استراتيجيات حديث الذات الإيجابى ومهارات حل المشكلات وتأخير إشباعاته الفورية غير المهمة، وإدراكه أن هذا التعلم يتطلب بذل مزيد من الجهد.

ونرى أن سعة الحيلة تبدأ في التطور في مرحلة الطفولة المبكرة من خلال تفاعل الفرد مع الوالدين والمعلمين وغيرهم من الأشخاص المهمين وتصبح مستقرة مع بلوغ سن الرشد Kennett & Keefer, 2006)

والشخصية مزيج من مكونات وراثية وآثار أو نتائج نمائية. بمعنى آخر الشخصية عامل ارتباط ثابت يربط بين السمات الفطرية والتعلم الذي تم الحصول عليه بعد الولادة ويميز الناس عن الآخرين (Felsten& Wilcox, 1992) والشخصية هي مجموع خصائص البيئة المادية والاجتماعية والثقافية (Feshbach & Weiner,1991) .

نتائج الفرض الخامس

توجد علاقات ارتباطية متباينة النوع (موجبة – سالبة) والدلالة (دالة – غير دالة) بين درجات الطلاب فى النمو الإيجابى وكل من الشغف بريادة الأعمال وسعة الحيلة المتعلمة لدى تلاميذ المدارس اليابانية والحكومية

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٢١)

جدول (٢١) علاقة النمو الإيجابى بكل من الشغف بريادة الأعمال وسعة الحيلة المتعلمة لدى تلاميذ المدارس اليابانية والحكومية

المتغيرات	أبعاد سعة الحيلة	أبعاد النمو الإيجابى				
		الكفاءة	الثقة	الطابع	الرعاية	التواصل
سعة الحيلة المتعلمة	سعة الحيلة الشخصى	٠,٥٤٦**	٠,٥٩**	٠,٨٥ **	٠,٦٥٥**	٠,٤٧**
	سعة الحيلة الاجتماعى	٠,٦٧**	٠,٤٩**	٠,٧٢٩**	٠,٦٦**	٠,٦٨**
الشغف بريادة الأعمال		٠,٤٧**	٠,٥٨**	٠,٥٩**	٠,٤٨**	٠,٥٨**

** دال عند مستوى (٠,٠١) * دال عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من جدول (٢١) وجودعلاقة متباينة النوع والدلالة بين متوسط درجات طلاب المدارس الحكومية واليابانية فى ممارسات مكونات سعة الحيلة(سعة الحيلة الشخصية –سعة الحيلة الاجتماعية) والشغف بريادة الأعمال ،وبفسر ذلك أن تلاميذ المدارس اليابانية يمرون بفترة انتقالية بين التعليم الحكومى والتوجه لتعليم قائم على العمل الفريقى والتعاون.. فى هذه الفترة ويواجه التلاميذ مهام محددة خاصة بهذا التعليم مثل تحمل المسؤولية ، واتخاذ قرارات مستقلة ، وإقامة علاقات وثيقة ذات مغزى مع الآخرين والحفاظ عليها، وتكوين صداقات جديدة. لاسيما قد تظهر الضغوط الأكاديمية فى بيئة هذه المدارس مما قد يؤثر في حياتهم، والتأثير على صحتهم العقلية والجسدية، وقدرتهم على أداء واجباتهم المدرسية (Felsten & Wilcox ,1992) ومن المتوقع أن الطلاب الأعلى تحصيلاً أكثر حيلة ولديهم معتقدات أكاديمية أعلى حول فاعلية الذات لديهم، وهم يعزون نجاحاتهم وإخفاقاتهم لأسباب داخلية أكثر مقارنة بإرضاء الآخرين وتأخير أو تسويف أداءاتهم، ولديك أسلوب عزو للفشل إلى صعوبة المهمة وليس بسبب نقص الجهد أو تدنى القدرة الشخصية. ومن المتوقع أيضاً أن تكون الحيلة الأكاديمية مؤشراً قوياً ومباشراً لأدائهم الصفى.ويتمتعون بإظهار القدرة على التحمل فى المواقف الصعبة والحفاظ على نفس مستوى الجودة فى أداء المهام(Ornellas et al.,2019)

وتثبت نتيجة هذا الفرض أن الشغف الحقيقي يوفر إلهاماً أعمق بالقدرة على الأداء والنمو. فمثلاً عندما يكون التعليم جيداً والقادة شغوفين حقاً يشعر المعلمون والطلاب بأنهم منخرطون في التزام مهم بالأداء، وهذا يؤدي إلى أداء وظيفي أعلى للمعلم وأداء تعليمى مرتفع للطالب.

الشغف في عالم من المنافسة الشديدة بين الطلاب قد يكون عنصراً لنجاح المدرسة. إذا كان القادة أو المعلمون شغوفين بما يفعلونه فقد يؤدي ذلك إلى تعزيز أداء الطلاب.

توصيات ومقترحات

تتضمن مصداقية التعليم أن يكون أصيلاً وأن يصبح أكثر وعياً بالذات. وأن يشعر الطلاب بالراحة تجاه مشاكل العالم الحقيقي والمشاركة في أنشطة ذات صلة مباشرة بتطبيق تعلم يحدث داخل ثقافة مشابهة لموقف التعليم. ويعمل دعم التعلم الأصيل على إعداد وتجهيز الطلاب للتعامل مع الغموض المطلوب منهم كمهنيين في المستقبل.

ونرى وجود طرق لدعم مكونات التعلم الأصيل بداية من افتراض أن خبرات التعلم الحقيقية هي تلك التي تكون ذات صلة شخصية من منظور المتعلم وتقع في سياقات اجتماعية مناسبة، وأهمية إعطاء الطلاب دوراً أكثر تمكينًا في تعليمهم مما يجعلهم يتولون مسئولية تعلمهم.

وهى توصيات إجرائية يجب أن تقوم بها وزارة التربية والتعليم فى برامج إرشادية وتوجيهية وورش العمل حول كيفية تحقيق التعلم الأصيل، وتحسين النمو الإيجابي والشغف بريادة الأعمال لدى الطلاب بهدف:

- تشجيع التلاميذ على المشاركة الفعالة فى أنشطة تسهم فى دعم سلوكيات تحقق لهم النمو الإيجابى
- تزويد الطلاب بتدريب ودعم في الأوقات الحرجة
- منح الطلاب فرصة للتفكير
- توفير فرص التعاون والعمل الجماعى كضرورة لخبرات التعلم الاصيل
- تدريب التلاميذ على مهارات سلوكية ومعرفية تمكنهم من مواجهة التحديات الاكاديمية
- تدريب الطلاب على كيفية مواجهة التحديات والعقبات والصعوبات والأحداث الضاغطة والقلق، والتي تحول دون قدراتهم على تحقيق شغفهم بالتعلم وتنمية مواجهتهم وحيلتهم الأكاديمية.
- تدريب المعلمين على كيفية استخدام أساليب وطرق حديثة تُحقق شغف طلابهم بالتعلم، ونمو إيجابي فعال من خلال استخدام أساليب تدريس قائمة على أسلوب حل المشكلات وتحسين أساليب التواصل الفعال بينهم وبين الطلاب.

بحوث مقترحة

في ضوء ما سبق يقترح الباحثان عدداً من الدراسات والبحوث استكمالاً لهذا المجال المهم في علم النفس ومنها:

- فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مكونات ريادة الأعمال في ضوء مكونات التعلم الأصيل.
- النمو الأكاديمي كمنبئ بالدافعية والنجاح الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

مراجع الدراسة

أحلام الباز حسن (٢٠١١). تعزيز الدافعية الذاتية لتعلم العلوم والمسئولية الاجتماعية من خلال التعلم الخدمى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة التربية العلمية*، المجلد (١٤)، العدد (٣) يوليو ، ٢٥٥-٢٨٦.

أمال محمد محمود (٢٠٠٣). فعالية برنامج مقترح قائم على التعلم الذاتى لتنمية وفهم وممارسة معايير التدريس الحقيقى لدى معلمات العلوم بمرحلة التعليم الأساسى وعلاقته بتنمية مهارات التفكير العليا لدى تلاميذهن. *مجلة التربية العلمية*، العدد (٤)، المجلد (٦) ،١-

.٦٣

إنصاف جورج الربضى (٢٠٠٧). *أثر التدريس باستخدام الأسئلة السابرة في التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء وتنمية التفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. رسالة دكتوراه* غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

تاكيهيروكاجاوا (٢٠١٨). نظام التعليم اليابانى. *مجلة اليابان*، يصدرها مركز الإعلام والثقافة ،سفارة اليابان فى جمهورية مصر العربية، عدد خاص (التعليم على الأسلوب اليابانى)، العدد ٣٠٧.

حسام الدين السيد محمود (٢٠١٦) تصور نقترح لتفعيل الشراكة الأسرية فى المدارس الابتدائية المصرية فى ضوء نموذج اينشتاين epstein , s model للشراكة المجتمعية ، *رابطة التربية الحديثة* ــ اتحاد مكتبات الجامعات المصرية ، العدد (٢٧).

حسن محمد العارف (٢٠٠٨). التربية العملية بمدارس المرحلة الابتدائية فى مصر فى ضوء المشروعين (الفرنسى واليابانى). *المؤتمر العلمى الثانى عشر(التربية العملية والواقع المجتمعى : التأثير والتأثر) الجمعية المصرية للتربية العلمية* ، كلية التربية، جامعة عين شمس.

سعيد خيرى زكى (٢٠٠٤). *أثر تفاعل بعض مكونات بيئة الفصل الدراسى ومستوى الدافع المعرفى على الخيال العلمى لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسى. رسالة دكتوراه*، كلية التربية ، جامعة الأزهر.

شعبان حامد على (٢٠١٠). إدارة جودة المناهج الدراسية فى تنمية المواطنة – البعد الغائب فى المعايير. *المؤتمر العلمى الرابع عشر، التربية العلمية والمعايير "الفكر والتطبيق"* ١-٣ أغسطس، الإسماعيلية.

عبد العزيز الحر(٢٠٠١). *مدرسة المستقبل*. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الفرحاتى السيد محمود (٢٠١٢). *علم النفس الإيجابى "تقدير الذات، الأمن النفسى، العجز المتعلم"*.الأسكندرية. دار الجامعة الجديدة.

الفرحاتى السيد محمود (٢٠١٨). العقلية الاكاديمية كمخرجات للتعليم المشبع لمسارات القدرة الاستجابية والعمليات المعرفية للإبداع والتعلم الأصيل وموثوقية المدرسة لدى طلاب مدارس العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات school STEM. *المجلة المصرية للدراسات النفسية* ، المجلد ٢٨، عدد١٠١،١٦٧-٢٧٤.

ليبمان، ماثيو (١٩٩٨) : *المدرسة وتربية الفكر*" ترجمة ابراهيم يحيى الشهابى" منشورات وزارة الثقافة. مكتبة الأسد. دمشق.

محمد ناصف (٢٠١٨). النمودج البنائى للعلاقات السببية بين النهوض والعزم الاكاديميين والنمو الإيجابى وأساليب التواصل الأسرى لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة البحث التربوى*، عدد٣٠، السنة ١٧، يناير،المركز القومى للبحوث التربوية.

محمود عباس عابدين (١٩٨٨). التعليم والتنمية الشاملة فى المجتمع اليابانى دراسة حالة . مجلة دراسات تربوية ، *رابطة التربية الحديثة* ــ اتحاد مكتبات الجامعات المصرية ، مجلد (٣) ،جزء (١٢).

مدحت محمد حسن (٢٠٠٩). فعالية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم فى تنمية التفكير الاستدلالى والتحصيل فى مادة العلوم والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية. *مجلة التربية العلمية* ، مجلد (١٢)، عدد (١) مارس، ٧٣–١٢٨.

وزارة التربية والتعليم(٢٠٠٣). *المعايير القومية للتعليم في مصر*، القاهرة، المجلد (١) .

وكالة التعاون الدولي اليابانية (جيكا) وفريق خبراء وزارة التربية والتعليم بمصر: *دليل الأنشطة الخاصة (التوكاتسو) بالمدارس المصرية اليابانية*، مطابع وزارة التربية و التعليم، ٢٠١٨.

يحي محمد نبهان (٢٠٠٨). *الأسئلة السابرة والتغذية الراجعة*. عمان. دار اليازوري .

Akgun, S. (2004). The effects of situation and learned resourcefulness on coping responses. *Social Behavior and Personality* , 32 (5), 441-448.

Akuraun Shadrach Iyortsuun Mwuese Theresa Nmadu, Reuel Dakung and Monica C. Gajere.(2019) .Entrepreneurial passionand venture performance:a proposed framework. *Management Research Review*, Emerald Publishing Limited 2040-8269, 42 (10), 1133-1147.

Australian Government Department of Education. *Emplovinent and workplace Relations*, family-school partnerships framework.*A guide for schools and families*, 2008.

Baron, R. (2008). The role of affect in the entrepreneurial process. *Academy of Management Review* 33, 328–340.

Baum, J.R., Locke, E.A. (2004). The relationship of entrepreneurial traits, skill, and motivation to subsequent venture growth. *Journal of Applied Psychology 89, 587–598.*

Bekhet, A & Zauszniewski, J. A. (2014). Psychometrics of resourcefulness

scale among caregivers of persons with autism spectrum disorders. Western Journal of Nursing Research, 36, 685– 702.

Bethell, S, & Morgan, K. (2011). Problem-based and experiential learning: Engaging students in an undergraduate physical education module. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education,* 10(1), 128-134.

Bierly, P.E, Kessler, E.H, Christensen, E.W. (2000). Organizational learning, knowledge, and wisdom. *Journal of Organizational Change Management*, 13, 595–618**.**

Bonneville,R\&Vallerand.(2011).Bonneville,Roussy, G.L. Lavigne, R.J. Vall erand When passion leads to excellence: *The case of musicians Psychology of Music*, 39 , 123-138.

Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning, *Educational Researcher,* 18(1), 32-42.

Bryan, Julia & Henry, Lynette, Model for Building school family Community partnerships: principles and process.*Journal of counseling Development,* Vol. 90, October 2012.

Cardon,M (2008). Is passion contagious? The transference of entrepreneurial emotion to employees. *Human Resource Management Review,* 18, 77–86.

Cardon, M.S., Zietsma, C., Saparito, P., Matherne, B., Davis, C. (2005). A tale of passion: new insights into entrepreneurship from a parenthood metaphor. *Journal of Business Venturing* 20, No 1, 23–45.

Cardon, M a, Gregoire,D, b, Stevens,C,Patel,P. *Measuring entrepreneurial passion: Conceptual foundations and scale validation*, J. Bus. Venturing (2012), doi:10.1016/j.jbusvent.2012.03.003

Deci, E.L& Ryan , R.M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, *development, and health Canadian Psychology/ Canadienne,* 49 , p. 182**.**

Duckworth.(2016) *.A.L Duckworth Grit. The power of passion and perseverance Scribner* Book Company ,*Google Scholar.*

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development,* 82, 405-432.

Erden, S & Ümmet,D. (2014). Examination of high school students' learned resourcefulness: A review of gender, parental attitudes, and values. International Online **.***Journal of Educational Sciences*, 6 (1), 72-82,

Eryılmaz, A. (2012). A model of subjective well-being for adolescents in

high school. *Journal of Happines Studies*, 13(2), 275-289.

Fatemi, M. A., Ghadi, S.A. and Fayyaz, A. (2015). The Relationship between Iranian EFL teacher's job burnout and their cultural intelligence. Greener**.***Journal of Educational Research,*5(4) 120-126.

Felsten, G., Wilcox, K. (1992). Influences of stress, situation-specific mastery beliefs and satisfaction with social support on well-being and academic performance. *Psychological Reports,* 70, 219-303.

Feshbach, S., Weiner, B. (1991). *Personality*. 3Ed, Maryland: C, Health and Company.

Gardner, H. (1991). *The unschooled mind*. New York: Basic Books. Geertz, C. (1973). Thick description: Toward an interpretive theory o f culture. In C. Geertz (Ed.). *The interpretation o f cultures.* New York: Basic Books.

Herrington, a & J. Herrington . j (2006).What is an authentic learning environment?" In Authentic learning environments in higher education, Edited by: Herrington, A. and Herrington, J. Chapter I, 1–13. Hershey, PA: Information Science Publishing.

Herrington, J. (2006). Authentic e-learning in higher education: Design principles for authentic learning environments and tasks**,** *Faculty of education*, University of Wollogong.

Herrington, J., Specht, M., Brickell, G. & B. Harper (2009), "Supporting Authentic Learning Contexts Beyong Classroom walls", in Koper, R. (Ed), Learning *network services for professional development*, Springer, 273-288.

Herrington,J & Kervin,L. (2007). Authentic learning supported by technology: 10 suggestions and cases of integration in classrooms. *Educational Media International*, 44(3), 219-236**.**

Hess, D. (2009). Controversy in the Classroom: *The Democratic Power of Discussion*. New York, USA: Routledge.

Huang, C. Y .,Guo, S. E& Hung , C. M.(2010): "Learned resourcefulness, quality of life, and depressive symptoms for patients with breast cancer*," Oncology Nursing Forum***,** 37(4), 280–287.

Hubbs, D. L., & Brand, C. F. (2005). The paper mirror: Understanding reflective journaling. Journal of Experiential Education, 28(1), 60-71. Retrieved from http://ebscohost.com/

Hughes, J.N. & Chen, Q. (2011). 'Reciprocal effects of student–teacher and student– peer relatedness: Effects on academic self efficacy'. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 278–287.

Hui, F., & Koplin, M. (2011). The Implementation of Authentic activities for

Learning; A case study in finance education.-*Journal of Business Education and Scholarship of Teaching,* Vol 5, Iss.1. 59-72.

İŞSEVER AND BEKTAS.(2021) Effects of learned resourcefulness, work - life quality, and burnout on pediatric nurses' intention to leave job. *Perspect Psychiatr Care*, 57,263–271.

Jernigan,C Authentic Learning and Student Motivation:Building Instructor and Student Confi dencethrough Genuine Interaction and Authentic Classroom Materials R. Breeze, C. Sancho Guinda (eds.), Essential Competencies for English- medium University Teaching, Educational Linguistics 27, Springer International Publishing Switzerland 2017,DOI 10.1007/978-3-319-40956-6_19

Jonassen, D., Howland, J., Marra, R.M., & Crismond, D. (2008). Meaningful learning with technology (3rd ed.). Upper Saddle River: *Pearson Education*, Inc.

Jonassen, D.H. (1992). Evaluating constructivistic learning. In T.M. Duffy & D.H. Jonassen (Eds.), Constructivism and the technology' of instruction (pp. 137-48). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kennett, D. & Keefer, K. (2006). Impact of learned resourcefulness and theories of intelligence on academic achievement of university students: An integrated approach. *Educational Psychology*, 26(3), 441-457.

Kennett, D.J., & Reed, M.J. (2009). Factors influencing academic success and retention following a first year post-secondary success course**.** *Educational Research & Evaluation,* 15, 153-166.

Kennett, D.J., Reed, M.J., & Stuart, A. (2013). Impact of academic resourcefulness and reasons for attending university on academic achievement and university adjustment. *Active Learning in Higher Education*, 14, 123-133.

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2006). Learning styles and learning spaces: A review of the multidisciplinary application of experiential learning theory in higher education. In R. R. Sims, & S. J. Sims (Eds.), *Learning styles and learning: A key to meeting the accountability demands in education* (pp. 45–92). New York: Nova Science Publishers.

Lambert KG, Tu K, Everette A, Love G, McNamara I, Bardi M. (2006).*Explorations of coping strategies, learned persistence, and resilience in Long-Evans rats: innate versus acquired characteristics.* Ann N Y Acad Sci. 1094:319–24.

Lamberto, Zollo and Riccardo Rialti, Alberto Tron, Cristiano Ciappei. (2020). Entrepreneurial passion,orientation and behavior: themoderating role of linear andnonlinear thinking styles Management Decision, this *journal* is available on Emerald Insight at:.https://www.emerald.com/insight/0025-1747.htm.

Layard, R & Hagell, A. (2015). Healthy Young Mind: Transforming the Mental Health of Children. In: J. F. Helliwell, R. Layard and J. Sachs (eds.) World Happiness Report 2015. New York, *The Earth Institute*, Columbia University.

Lebow, D., & Wager, W. (1994), Authentic activity as a model for appropriate learning activity: Implications for emerging instructional technologies, Canadian. *Journal of Educational Communication*, 23(3), 231-144.

Lerner, R. M., Lerner, J. V., Bowers, E. P., Lewin-Bizan, S., Gestsdottir, S., & Urban, J. B. (2011). Self-regulation processes and thriving and in childhood and adolescence: a view of the issues. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 133, 1–9.

Lombardi, M. (2007), Authentic Learning for the 21st Century: An Overview, ELI *Paper* 1 May 2007.

Martin ,A. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity. *Sch. Psychol. Int.* 34, 488–500.

Meagher, L. (2016). Interdisciplinary integration: Whose responsibility*? Paper presented at Interdisciplinary Learning and Teaching*: Frameworks and Practice. University of Sheffield, UK. April 7th.

Melissa S. Cardon& Colleen P. Kirk. (2015).Entrepreneurial Passion as Mediator of the Self-Efficacy to Persistence Relationship,*paper,* September, Baylor University,1027-1050.

Michaelsen, L.K. (1994). Building learning teams: The key to harnessing the power of small groups in higher education. In S. Kadel and J.A. Keehner (Eds.), Collaborative learning: A sourcebook fo r higher education. Vol. 2. University Park, PA: *National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment.*

Mischel,W. (1983). Alternatives in the Pursuit of the Predictability and Consistency of Persons: Stable Data that Yield Unstable Interpretations. Journal of Personality, 51, 578-604.

Murad,M, Cai Li, Sheikh Farhan Ashraf &Surbhi Arora.(2021). The Influence of Entrepreneurial Passion in the Relationship Between Creativity and Entrepreneurial Intention International. *Journal of Global Business and Competitiveness*16:51–60,

https://doi.org/10.1007/s42943-021-00019-7

Murnieks, C, E, Cardon, M.S. (2012). Pathways of passion: identity centrality, passion, and behavior among entrepreneurs.*Journal of Management.* http://dx.doi.org/10.1177/0149206311433855 (February 3).

Muzaffar,H. (2021).Does passion ignite intentions? Understanding the influence of entrepreneurial passion on the entrepreneurial career intentions of higher education studentsInternational Journal for Educational and Vocational Guidance, https://doi.org/10.1007/s10775-021-09500-4

Newmann, F. M., Wehlage ,G.G& Lamborn S.D (1992). "The Significance and Sources of Student Engagement." In Student Engagement and Achievement in *American Secondary Schools***,** edited by F.M. Newmann, pp. 11–30. New York: Teachers College Press.

NREPP (2015).*Learning Center Literature Review*: Parent Training Programs Prepared in by Development Services Group, Inc., under contract no. HHSS 2832 0120 0037i/HHSS 2834 2002T, ref. no. 283– 12–3702.

Ornellas,A,Kajsa,F &Eva, Edman Stålbrandt.(2019). Enhancing graduates' employability skills through authentic learning approaches, *Higher Education, Skills and Work-Based* Learning,9(1), 107-120.

Pekka, S &Mette, Søgaard Nielsen.(2019).Understanding the emergence of entrepreneurial passion: The influence of perceived emotional support and competences. Journal of Entrepreneurial Behavior&Research, 25(6) Emerald Publishing, 1368-1388.

Pritchard, F. & Whitehead, G. (2004).Serve and Learn: Implementing and Evaluating Service-Learning in Middle and High Schools. NJ*: Lawrence Erlbaum Associates.*

Qin, Z, Johnson, & R. Johnson. (1995). Cooperative versus competitive efforts and problemsolving. *Review o f Educational Research*, 65, 129-43.

Resnick, L. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16(9), 13-20.

Roesgaard, Marie H. (1996). *Moving mountains* : Japanese education reform Aarhus University Press.

Rosenbaum, M. (1980). A schedule for assessing self-control behaviors: Preliminary findings. *Behaviors Therapy*, 11, 109-121.

Rosenbaum, M. (1983). Learned resourcefulness as a behavioral repertoire for self-regulation of internal events: issues and speculations. *Perspectives on Behaviour* Therapy in the Eighties, 54-57,

Springer Publishing.

Rosenbaum, M. (1990). The role of learned resourcefulness in the self-control of heslth behavior. In M. Rosenbaum (Eds.). Learned resourcefulness: On coping skills, self-control, and adaptive behavior (s. 3-30). New York: Springer Publishing Co.

Rosenbaum, M., Jaffe, Y. (1983). Learned helplessness: The role of individual differences in learned resourcefulness. *British Journal of Social Psychology.* 22(3), 215-225.

Roth, W., & Bowen, G.M. (1995). Knowing and interacting: A study of culture, practices, and resources in a grade 8 open-inquiry science classroom guided by a cognitive apprenticeship metaphor. *Cognition and Instruction*, I3(1), 73-128.

Rule, A.C. (2006). Editorial: The components of authentic learning. Journal of Authentic Learning, 3(1), 1-10**.** *Retrieved from Directory ofOpen Access Journals* database.

Seligman, M.E.P., Ernst, R.M., Gillham, J., Reivich, K. and Linkins, M. (2009). Positive Education: Positive Psychology and Classroom Interventions. *Oxford Review of Education*, 35, 293-311.

Sigmundsson, H . Haga , M (2019) Hvem blir eksperter? (Who becomes experts?) H. Sigmundsson (Ed.), Ekspertise. Utvikling av kunnskap og ferdigheter. *Fagbokforlaget* in press)

Silva, E. (2008*). Measuring skills for the 21st century*. Washington, DC: Education Sector

Sundararajan, M., Peters, L., (2007). Role of emotions in the entrepreneur's opportunity recognition process. *Paper Presented at the Academy of Management Conference*. Philadelphia, PA.

Townsend. T. What we have learned from 20 years of School Effectiveness and School Improvement Research, and what this means for schools and teachers, Paper Teachers Success Tomorrow's *presented at the through Standards Conference, Zayed University*. 31 March-April 1 2002.

UNESCO. (2014). *Learning to Live Together*. Education Policies and Realities in the Asia-Pacific.

United Nations Development Programme (UNDP). (2014*). Arab knowledge report: Youth and localisation of knowledg***e.** Dubai: Al Ghurair Printing and Publishing. Retrieved from: http://www.undp.org/ content/dam/rbas/report/UNDP-GENERAL-REPORT ENG.pdf

Vallerand , R.J (2010) On passion for life activities: The Dualistic Model of Passion M.P. Zanna (Ed.), Advances in experimental social psychology**,** *Academic Press*, New York, NY (2010), pp. 97-193.

Vallerand , R.J. (2015) *The psychology of passion***.** A dualistic model Oxford University Press. New York. NY.

Vallerand, R. (2016). The dualistic model of passion :Theory, research, for the field of education W. Liu, J. Wang, R. Ryan, Red (Eds.) Building autonomous learners, Springer, Singapore (2016), 31-58.

Yeen,H&Neo,M.(2015). Exploring the use of authenticlearning strategies in designing blended learning environments, Malaysian experience Journal of Science & Technology Policy Management,6(2), 127-142.

Young, M.F. (1993). Instructional design for situated learning. *Educational Technology Research and Development,* 41(1), 43-58.

Young, M.F. (1995). Assessment of situated learning using computer environments. *Journal of Science Education and Technology,* 4(1), 89-96.

Zarrett, Nicole and Lerner, M. Richard (2008). Ways to promote the positive development of children and Youth, Institute for Applied Research in Youth Development at Tufts University.

Zauszniewski, J. A. (2006). Resourcefulness. In J. J. Fitzpatrick, & M. Wallace (Eds.), Encyclopedia of nursing research (pp. 256–258). New York, NY: Springer.

Zauszniewski, J. A. (2012). Resourcefulness. In J. J. Fitzpatrick, & M. Kazer (Eds.). *Encyclopedia of nursing research,* (pp. 448–449). New York, NY: Springer.

Zauszniewski1,A&Bekhet,A. (2011).Measuring Use of Resourcefulness Skills: Psychometric Testing of a New Scale. Article, International Scholarly Research Network, ISRN Nursing, Article ID 787363, 7pages,doi:10.5402/2011/787363

The Level of Realization of Authentic learning Components and its relationship to positive development, Entrepreneurial Passion, and The Learned Resourcefulness among students in the Japanese and government schools.

Dr **. El-farhati El-Sayed Mahmoud** : Professor of Educational Psychology- National Center for Examinations and Educational Evaluation

Dr. **Amany Zakaria Samweil**: PhD in Mental Health, Faculty of Education - Ain Shams University

Abstract

The aim of the current research is to identify the level of realization of the components of authentic learning and its relationship to positive, development Entrepreneurial Passion and the resourcefulness learned among Japanese and government schoolchildren. The final sample consisted of (340) male and female students, including (194) male and female students from Egyptian public schools and (146) male and female students. From the Japanese schools, and metrics were applied to them (Authentic learning, positive development, Entrepreneurial Passion, and learned resourcefulness), In all, the results indicated that there were significant differences between public and Japanese school students in their perceptions of the indicators of the components of authentic learning, as well as the presence of differences in the components of positive development, Entrepreneurial Passion and learned resourcefulness,There are statistically significant differences between the mean scores of students in the components of authentic learning in favor of Japanese school students.

Key words: Authentic learning, positive development, Entrepreneurial Passion, Learned Resourcefulness, Japanese and government schools.