نمذجة العلاقات بين التفكير الريادي والشغف الأكاديمي الانسجامي والقهري لدى طلاب الدبلوم العام في التربية

إعداد

د/ محمد حسين حسن عبدالحليم أبوطالب

مدرس علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي- كلية التربية

بنين جامعة الأزهر بالقاهرة

نمذجة العلاقات بين التفكير الريادي والشغف الأكاديمي الانسجامي والقهري لدى طلاب الدبلوم العام في التربية

محمد حسين حسن عبدالحليم أبوطالب.
مدرس علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي- كلية التربية بنين جامعة الأزهر بالقاهرة.
البريد الالكتروني: mohamedAbdel-Halim.8@azhar.edu.eg

المستخلص:

هدف البحث إلى التعرف على مدى وجود مؤشرات مطابقة لنموذج تحليل المسار بين التفكير الريادي والشغف الأكاديمي الانسجامي والقهري، والكشف عن التأثيرات المباشرة بين التفكير الريادي وكل من الشغف الأكاديمي الانسجامي والقهري، والتعرف على مدى تشابه نموذج تحليل المسار بين الذكور والإناث، والتخصص العلمي والأدبي، وبلغ عدد المشاركين في البحث (٢٦٢٠) مشاركًا من طلاب الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد، بواقع (١٠٤٨) من الذكور، و(١٥٧٢) من الاناث، و(١١١١) من التخصص العلمي، و(١٥٠٩) من التخصص الأدبي، وتمثلت أدوات البحث في مقياس التفكير الريادي ومقياس الشغف الأكاديمي، وتم استخدام أسلوب تحليل المسار للتحقق من النموذج باستخدام البرنامج الإحصائي AMOS 23، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود مؤشرات مطابقة مقبولة لنموذج تحليل المسار للتفكير الريادي والشغف الأكاديمي الانسجامي والقهري، ووجود تأثيرات مباشرة موجبة دالة إحصائيًا للتفكير الريادي في الشغف الأكاديمي الانسجامي، كما توصلت إلى وجود تأثيرات مباشرة سالبة دالة إحصائيًا للتفكير الريادي في الشغف الأكاديمي القهري، وتشابه نموذج تحليل المسار بين الذكور والإناث في الأوزان البنائية والتغايرات البنائية والبواقي البنائية، وتشابه نموذج تحليل المسار بين التخصص العلمي والأدبي في الأوزان البنائية والتغايرات البنائية واختلافه في البواقي البنائية.

الكلمات المفتاحية: نمذجة العلاقات – التفكير الريادي – الشغف الأكاديمي الانسجامي - الشغف الأكاديمي القهري..

Modeling the Relationships between Entrepreneurial Thinking and Harmonious and Obsessive Academic Passion among General Diploma Students in Education

Mohamed Hussein Hassan Abdel Halim Abu-Talib.
Lecturer of Educational Psychology and Statistics. Faculty of Education (for Boys in Cairo), Al-Azhar University.
Email: mohamedAbdel-Halim.8@azhar.edu.eg

ABSTRACT

The research aimed to identify the existence of fit indicators for a path analysis model between entrepreneurial thinking and harmonious and obsessive academic passion, to reveal the direct effects between entrepreneurial thinking and both harmonious and obsessive academic passion, and to identify the similarity of the path analysis model between males and females, and between scientific and literary specializations. The study included 2,620 participants enrolled in the one-year General Diploma in Education program, consisting of 1,048 males and 1,572 females, with 1,111 from scientific major and 1,509 from literary major. The research instruments included the Entrepreneurial Thinking Scale and the Academic Passion Scale. Path analysis was utilized to verify the model using the AMOS 23 statistical program. The research results revealed acceptable fit indicators for the path analysis model of entrepreneurial thinking and harmonious and obsessive academic passion, and the existence of statistically significant positive direct effects of entrepreneurial thinking on harmonious academic passion. Moreover, the results showed statistically significant negative direct effects of entrepreneurial thinking on obsessive academic passion, and similarity in the path analysis model between males and females in structural weights, structural covariances, and structural residuals, as well as similarity in the path analysis model between scientific and literary specializations in structural weights and structural covariances, but differences in structural residuals.

Key words: Relationship Modeling, Entrepreneurial Thinking, Harmonious Academic Passion, Obsessive Academic Passion.

مقدمة:

تسعى كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر كغيرها من كليات التربية إلى إعداد معلمين متميزين في كافة التخصصات المختلفة، سواءً كانوا من الطلاب الملتحقين بالكلية عقب المرحلة الثانوية الأزهرية، أو الطلاب غير خريجي كليات التربية من خريجي الجامعات والمعاهد العليا الملتحقين بالدبلوم العام في التربية؛ حيث يقوموا بدراسة مجموعة من المواد التربوية والثقافية التي تؤهلهم للعمل في مجال التعليم والتدريس، كما تسعى أيضًا لإعداد خريجين يتميزون بصفات إدارية تربوية تجعلهم قادرين على الإدارة التربوية الفعالة، وتسهم في تنمية التفكير الريادي لديهم، حيث يُعد التفكير الريادي Entrepreneurial Thinking أحد العناصر المهمة في تطوير النظام التعليمي.

ويتفق ذلك مع ما اشارت إليه المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠١٤) * من أن إصلاح نظام التعليم يعتمد بشكل أساسي على تنمية مهارات الريادة، حيث يسهم التعلم الريادي في إعداد جيل من رواد الأعمال والمبتكرين، مما يفتح آفاقًا واسعة لفرص العمل ويدفع عجلة النمو والتطور الاقتصادي.

كما يُعد التوجه نحو التفكير الريادي أحد التوجهات العالمية في مؤسسات التعليم العام والتعليم العالي، بالإضافة إلى أن الدول المتقدمة اهتمت بوضع خططًا تنفيذية متلاحقة للبحث عن نظم تعليمية جديدة بهدف تعزيز تطبيقات الفكر الريادي في مجتمعاتها، واستثمار الطاقات الإبداعية لدى طلابها واكسابهم المعارف والمهارات التي تساعدهم لكي يكونوا رواد أعمال بارزين وناجحين في المستقبل(Pihie et al., 2013).

حيث أن التفكير الريادي يُعد بمثابة المحرك للنمو والتطور الاقتصادي للدول، لأنه يساعد الطلاب على استشراف التغيرات الاقتصادية المتلاحقة ويمكنهم من الاستجابة لها، بالإضافة إلى أنه يشجعهم على الاستباقية وإتخاذ المبادرات، ويسهم في زيادة قدرتهم على الابتكار، كما أنه يعزز قدراتهم التنافسية بما يسهم بفاعلية في إعدادهم ليكونوا جيلاً متميزًا من الرواد القادرين على الانتاج والابتكار وتحويل أفكارهم الريادية إلى مشاريع منتجة، والانتقال بمجتمعاتهم المستهلكة إلى مجتمعات منتجة ومبدعة (أبوسيف، ٢٠١٦).

كما أن التفكير الريادي يعتبر اتجاهًا استراتيجيًا عالميًا في قطاع التربية والتعليم، حيث تتبنى الدول المتقدمة خططًا متكاملة لتعزيز تطبيقاته في مجتمعاتها، فهذا النوع من التفكير يعتبر أسلوبًا حديثًا وفعالًا يسمح للطلاب والمنظمات بتحديد الفرص المتاحة والاستجابة لها بسرعة واستثمارها على أفضل وجه ممكن، مما يعزز التطور والابتكار (Pihie et al.,2013).

ويعزز ذلك ما أشار إليه عبداللطيف (٢٠١٧) من أن تعليم الطلاب التفكير الريادي وإكسابهم المهارات الخاصة به يعتبر أحد الموجهات الأساسية للتنمية المستدامة، حيث يساعد على بناء مجتمع المعرفة، كما أنه يسهم في سد الفجوة بين مؤسسات التعليم واحتياجات سوق العمل، ويساعد على توفير فرص عمل وتغيير هيكل سوق العمل من خلال تنمية الكفاءة الريادية للمتعلمين، وإنتاج جيل رواد مبتكرين لإحداث طفرة في بناء الاقتصاد المعرفي.

ومما يوضح أهمية التفكير الريادي لدى طلاب الجامعة ما أشار إليه كل من (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠١٤؛ إبراهيم، ٢٠١٥؛ عبيد، ٢٠١٦؛ عبدالوهاب، ٢٠١٨) من أهمية

* يلتزم الباحث في توثيقه للمراجع بالنسخة السابعة لقواعد الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA

تعزيز وإدماج التفكير الريادي في الجامعات لما له من نتائج كبيرة ومكتسبات مستقبلية، حيث يعد الأداة الأكثر أهمية في محاربة البطالة وتوفير فرص عمل، مما يسهم في دفع عجلة التنمية المستدامة في المجتمع.

كما يشير Juliet, Samuel, & Gaddafi (2024) إلى أهمية التفكير الريادي في زيادة الشغف لدى الأفراد وانغماسهم في المهام والأنشطة المكلفين بها بشكل أكبر. ويتفق ذلك مع ما أشار إليه Willenham (2009) من أهمية التفكير في زيادة الشغف الأكاديمي Academic Passion لدى الطلاب، حيث أن اهتمام المعلمين بتشجيع طلابهم على التفكير الريادي يساعدهم على الشعور بمتعة التعلم ويجعلهم ينغمسون في العملية التعليمية بشكل أفضل، أي أن الشغف الأكاديمي لدى الطلاب يعتمد بدرجة كبيرة على مستوى التفكير الريادي للطلاب.

ويُعد الشغف الأكاديمي من الأمور المهمة في عملية التعلم، حيث يسعى المعلمون إلى أن يتعلم جميع طلابهم جيدًا وأن يظهروا أداءً جيدًا في الدراسة وأن ينغمسوا في العملية التعليمية بشغف ونشاط، وعادة ما يكون المعلمون على استعداد تام لمساعدة جميع طلابهم على تحقيق أهدافهم الأكاديمية، ومع ذلك، فإن هذا الاستعداد أقل احتمالية للتحقيق بسبب عدم توفر الوقت والطاقة لدى المعلمين، ومن ثم فإن الشغف الأكاديمي لدى الطلاب يسهم في تحقيق الأهداف الأكاديمية ونجاح العملية التعليمية (Vanichvatana, 2023).

ويتوافق ذلك مع ما أشار إليه Al-Jarrah & Alrabee (2020) من أن الشغف الأكاديمي يلعب دورًا حاسمًا في تحقيق سعادة أكاديمية عالية للطلاب، فعندما يكون الطلاب متحمسين لدراساتهم، فمن المرجح أن ينخرطوا بعمق في تعليمهم، ويشعرون بالحافز ويجدون متعة ومعنى في مساعيهم الأكاديمية، وبالتالي فإن هذا الشغف يدفعهم إلى التغلب على التحديات التي تواجههم خلال العملية التعليمية، مما يؤدي إلى أداء أكاديمي أعلى وسعادة أكاديمية أفضل لدى الطلاب.

كما أنه يدفع الطلاب نحو المثابرة والاجتهاد، وتكريس أنفسهم لأنشطة ومهام التعلم، ويجعلهم ينغمسون فيها، كما أنه يساعدهم على مواجهة الضغوط والتحديات الأكاديمية بكفاءة، ويولد لديهم مستويات عالية من الالتزام والممارسات الإيجابية المستمرة لتحقيق التميز والإبداع، كما أنه يرتبط بالنواتج والمخرجات الأكاديمية بشكل إيجابي، ويزيد من مستوى شعور الطلاب بالسعادة الدراسية، والرضا عن الدراسة، كما أنه يرتبط بشكل عكسي بالاحتراق الأكاديمي (Curran et al., 2015).

وللجامعة دور كبير في زيادة مستويات الشغف الأكاديمي لدى الطلاب من خلال توفير بيئة أكاديمية داعمة ومشجعة للطلاب، فمثلاً تنوع أساليب التدريس وأدوات التقييم والمقررات الدراسية المختلفة يسهم في رفع مستويات الشغف الأكاديمي لدى الطلاب، في حين أن عدم مراعاة الخصائص النفسية والمعرفية للطلاب في المقررات الدراسية وأساليب التدريس وأدوات التقييم وحتى البيئة المادية للجامعة يسهم في خفض مستويات الشغف الأكاديمي لديهم مما يجعلهم في أدنى مستوياتهم في الشغف الأكاديمي (Zhao et al., 2021).

ويمكن القول أن لعضو هيئة التدريس دور محوري في تحسين مستويات شغف الطلبة من خلال إثارة حماسهم وزيادة دافعيتهم للتعلم والعمل مع الطلبة في أنشطة ومهام مختلفة وتخصيص الوقت المناسب لذلك، كما يجب على المعلمين والمربين ربط الأنشطة والأفكار التي تزيد من

مستويات شغف الطلبة ببيئة التعلم الأكاديمي، وتشجيعهم على ممارستها داخل وخارج الفصل الدراسي، ومتابعة مستويا ت الشغف الأكاديمي بشكل فردي لدى الطلاب، كما يجب عليهم تعريف الطلاب بالمصادر التي تساعدهم على ممارسة وتنمية شغفهم، فمثلاً إذا لاحظ المعلم أحد طلابه مهتماً بمجال الفنون فإن عليه أن يوفر له كل المصادر والمواد المتاحة لتنمية هذا الشغف، وهكذا أيضًا في كافة المجالات الأكاديمية الأخرى (Day, 2004).

حيث أن انخراط الطلاب في التعلم بشغف أكاديمي واضح، يجعلهم أكثر تفاعلاً وانغماسًا في بيئة التعلم الخاصة بهم، كما يجعلهم أكثر نشطًا في أداء المهام الأكاديمية المكلفين بها، بالإضافة إلى أن استجابتهم وتفاعلهم مع بيئة التعلم يصبح أفضل، وبناءً على مستويات الشغف الأكاديمي لدى الطلاب يحققوا مستويات عليا من التمييز والنجاح داخل البيئة الأكاديمية Coleman & Guo, (2013).

وفي ضوء ما سبق يمكن القول بأنه يجب على أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدبلوم العام في التربية الاهتمام بإكساب طلابهم مهارات التفكير الريادي وتشجيعهم على التفكير بصورة غير تقليدية والخروج بأفكار مبتكرة وجديدة، ومساعدتهم على ابتكار أشياء جديدة، واستغلال الفرص المتاحة بالنسبة لهم واستثمارها بصورة مناسبة، وتوجيههم نحو تحقيق أهدافهم، حيث أن ذلك قد يساعد في تنمية الشغف الأكاديمي لديهم ويجعلهم أكثر حمسًا ونشاطًا أثناء ممارسة المهام والأنشطة الأكاديمية. وبالرغم من أهمية الكشف عن تأثير التفكير الريادي على الشغف الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية؛ إلا أنه لا توجد أي دراسة عربية أو اجنبية (في حدود اطلاع الباحث) تناولت نموذج سببي يفسر العلاقات السببية بين التفكير الريادي والشغف الأكاديمي بمكونيه الانسجامي والقهري لدى طلاب الدبلوم العام في التربية، وهو ما يسعى إليه البحث الحالي.

حيث تعطي النمذجة تقديرًا يوضح مدى قوة العلاقات المفترضة بين المتغيرات التي يفترضها نموذج محدد مسبقًا في نظرية متماسكة، بالإضافة إلى ذلك تمد النمذجة الباحثين بالمعلومات حول التأثيرات المفترضة سواء أكانت مباشرة من متغير إلى آخر أم غير مباشرة من متغير إلى آخر من خلال متغير ثالث وسيط (عامر، ٢٠١٨).

مشكلة البحث :

يُعد الشغف الأكاديمي من المتغيرات الحديثة نسبيًا في مجال علم النفس التربوي، كما أنه من المتغيرات المهمة في العملية التعليمية. وبالرغم من أهميته البالغة في العملية التعليمية إلا أن الدراسات والبحوث التي تحلل دور الشغف الأكاديمي في مجال التعليم لاتزال نادرة (Ruiz-Alfonso & Leon, 2016). ويتوافق ذلك مع ما أشار إليه كل من (Forest et al., 2011)، و(Massalha & abd Iktilat, 2024) من أن الشغف الأكاديمي لم يحظَ باهتمام واسع بالرغم من أهميته الكبيرة لدى الطلاب في العملية التعليمة، واشاروا إلى ضرورة إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول الشغف الأكاديمي لدى الطلاب.

وقد تناقضت نتائج البحوث والدراسات فيما يخص الفروق في الشغف الأكاديمي التي ترجع للجنس، حيث توصلت دراسة الطراونة؛ والمومني (٢٠٢٣) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشغف الأكاديمي تعزي للجنس لصالح الذكور.

بينما توصلت دراسات كل من (Schellenberg, Gaudreau & Crocker, 2013، Schellenberg & Bailis, 2015، Zhao, St-Louis ,Vallerand, 2015، Castillo et al., 2017) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشغف الأكاديمي تعزي للجنس لصالح الإناث.

في حين توصلت دراسات كل من (الحارثي ، ٢٠١٥؛ الجراح؛ والربيع، ٢٠٢٠؛ Sigmundsson et al., 2020؛ فارس، ٢٠٢١) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الشغف الأكاديمي تعزي للجنس.

كما تناقضت نتائج البحوث والدراسات فيما يخص الفروق في الشغف الأكاديمي التي ترجع للتخصص الأكاديمي، حيث توصلت دراسات كل من(Zhao, St-Louis ,Vallerand, 2015؛ الطراونة، والمومني، ٢٠٢٣) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الشغف الأكاديمي تعزي للتخصص الأكاديمي. بينما توصلت دراسات كل من (Zhao, Liu & ، Belanger, & Ratelle, 2020 Qi, 2021) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في الشغف الأكاديمي تعزي للتخصص الأكاديمي لصالح التخصص العلمي.

ويشير (2024) Massalha and abd Iktilat إلى أن انخفاض مستوى الشغف الأكاديمي بين الطلاب يمكن أن يؤثر بشكل كبير على سعادتهم الأكاديمية، مما يؤدي إلى مجموعة من النتائج السلبية؛ فبدون الشغف الأكاديمي، يفقد الطلاب القدرة على الانخراط في أنشطة ومهام العملية التعليمية، مما قد يعيق قدرتهم على الفهم والاستيعاب، وتطبيق المعرفة والمهارات الأساسية اللازمة لمهنهم المستقبلية، ويمكن أن يؤدي هذا النقص إلى انخفاض الأداء الأكاديمي وزيادة التوتر وانخفاض الشعور بالهدف لدى الطلاب، بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يؤدي غياب الشغف الأكاديمي إلى الإرهاق وضعف التزام الطلاب بمتطلبات تعليمهم، مما يؤثر على استعدادهم وثقتهم في أنفسهم.

ونظرًا لأهمية تحسين مستوى الشغف الأكاديمي لدى الطلاب، فإن ذلك يتطلب البحث عن طرق وأساليب تساعد في تنمية الشغف الأكاديمي لديهم. وفي هذا الإطار يشير Willenham (2009) إلى أن أي عمل إدراكي ناجح مثل التفكير مثلاً يجلب السعادة والمتعة، ومن ثم فإن ذلك يشير إلى أهمية التفكير في زيادة مستوى الشغف الأكاديمي لدى الطلاب. بالإضافة إلى أن النجاح الريادي يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بالشغف الأكاديمي (Cardon, 2008; Cardon et al., 2009; Cardon et al., 2005).

وترجع أهمية الكشف عن المتغيرات التي قد تساعد في التأثير على الشغف الأكاديمي إلى أنه يمكن استخدمها في إعداد برامج تدريبية من أجل تنمية الشغف الأكاديمي، حيث أن تدريب طلاب الدبلوم العام في التربية على مهارات التفكير الريادي المتمثلة في (التخطيط – التحفيز – التقييم – التوجيه – الابتكار - التكيف) قد يساعد في تنمية الشغف الأكاديمي لديهم ويساعد في زيادة اقبالهم على العملية التعليمية، وانغماسهم في المهام والأنشطة الأكاديمية المكلفين بها.

ويرى قطامي؛ والشديفات، (٢٠٠٩) أن التفكير الريادي يعد أحد المتطلبات المهمة للعمل بنجاح، والذي يسهم بدوره في إعداد جيل من رواد الأعمال والمشاريع المبدعة.

كما أوصت نتائج دراسات كل من (Krishnakumar & Rao, 2011، المري، ٢٠١٣، سالم؛ والشاعر، ٢٠١٧، الزبير؛ وأبوضيف ، ٢٠١٨، رقبان، ٢٠١٨، غانم وآخرون، ٢٠١٦) بضرورة دمج

المهارات الريادية بالعملية التعليمية للحد من البطالة والمشاركة الفعالة في عملية التنمية من خلال توليد الأفكار الريادية لإيجاد فرص عمل، وتوجيه الأفراد إلى العمل المناسب لمؤهلاتهم ومهاراتهم وتطلعاتهم المستقبلية.

وبالرغم من أهمية التفكير الريادي لدى الطلاب إلا أن دراسة محمد (٢٠٢٢) تشير إلى تدني مستوى التفكير الريادي لدى الطالبات المعلمات بشعبة رياض الأطفال. كما اشارت دراسة الشريدة (٢٠١٩) إلى تدنى مهارات التفكير الريادي لدى طلاب الدراسات العليا في مرحلة الماجستير والدكتوراه، وارجعت الدراسة سبب قصور مهارات التفكير الريادي لدى هذه الفئة إلى أنه لم يتم تدريبهم خلال مراحل تعليمهم على مهارات ريادة الأعمال. كما أشارت دراسة محمد؛ وحسن، (٢٠٢٤) إلى تدنى مستوى مهارات التفكير الريادي لدى طلاب الجامعة، حيث توصلت إلى أن ٧٣٪ من الطلاب لا يقومون بالتفكير الريادي.

ويتوافق ذلك مع ما أشار إليه عبداللطيف (٢٠٢٠) من أنه بالرغم من الدعوات العالمية بضرورة الاهتمام بنشر ثقافة التعلم الريادي وإعطاء مساحة أكبر للإبداع والابتكار من خلال المناهج التعليمية، إلا أن واقع الأمر يشير إلى أن الاهتمام بدمج مهارات التفكير الريادي في مصر ما زالت ثقافة غائبة عن النظام التعليمي بشكل عام، وهو ما رصده تقرير المرصد العالمي لريادة الأعمال، الذي أطلقته الجامعة الأمريكية بالقاهرة، بأن هناك إجماع على أن نظام التعليم لا يقدم المعرفة والمهارات اللازمة التي يحتاجها رائد الأعمال، مشيرًا إلى أن تعليم أسس التفكير الريادي أمر ضروري لدعم ريادة الأعمال، بالإضافة للحاجة لنشر السلوك الريادي في الثقافة المصرية ومنها خوض المخاطرة، والإبداع، والابتكار والتعلم من الفشل.

وقد أوصت العديد من البحوث والدراسات في مجال التربية بأهمية مهارات التفكير الريادي لدى الطلاب مثل دراسات وبحوث كل من (متولي؛ واللوزي، ٢٠٢٠؛ عبدالعزيز، ٢٠٢١؛ جريس؛ وشعير؛ وجاد المولى، ٢٠٢١؛ مختار؛ والجمل؛ وإبراهيم، ٢٠٢٢؛ العيسي؛ والهاجري، ٢٠٢٣؛ عبدالفتاح، ٢٠٢٣؛ الجفيلية؛ وشحات، ٢٠٢٣؛ فؤاد، ٢٠٢٣).

ومن أهم مصادر مشكلة البحث الحالي عدم وجود دراسات عربية أو اجنبية (في حدود اطلاع الباحث) تناولت متغيري التفكير الريادي والشغف الأكاديمي بنوعيه الانسجامي والقهري مجتمعة؛ كمحاولة للتوصل إلى نموذج سببي يفسر التأثيرات المباشرة بينهم، ومعرفة التشابه بين الذكور والأناث، والتخصص العلمي والأدبي من طلاب الدبلوم العام في التربية، وهو ما يسعى إليه البحث الحالي.

ويشير فرحات، وزويل (٢٠٢٢) إلى أن النمذجة تُعد أحد الأساليب الإحصائية المتقدمة التي يستخدمها الكثير من الباحثين في دراسة العديد من المشكلات في البحوث النفسية والتربوية، حيث يتم ذلك من خلال اختبار مدى تأييد البيانات التي يتم جمعها للنماذج المقترحة المستندة على أطر نظرية وبحوث ودراسات سابقة، وتحديد العلاقات والتأثيرات المباشرة والتأثيرات الغير مباشرة بين متغيرات البحث، ومن ثم فإن النمذجة تسعى لتحقيق أحد أهداف العلم وهو الضبط والتحكم في المتغيرات، ويتم ذلك من خلال الكشف عن أسباب حدوث الظاهرة المدروسة والتحكم في هذه الأسباب وتوجيهها في المسار الصحيح من أجل إحداث التغيرات المنشودة.

وسوف يستخدم البحث الحالي أسلوب تحليل المسار، حيث أنه يُعد أحد أنواع النماذج البنائية لاختبار مطابقة النموذج المقترح بين التفكير الريادي والشغف الأكاديمي بنوعيه الانسجامي

والقهري لدى طلاب الدبلوم العام في التربية، حيث أنه لا توجد أي دراسة (في حدود اطلاع الباحث) تناولت نمذجة العلاقات بين التفكير الريادي والشغف الأكاديمي بنوعيه الانسجامي والقهري لدى طلاب الدبلوم العام في التربية.

وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في التساؤلات الآتية:

١- ما درجة مطابقة بيانات المشاركين في البحث لنموذج تحليل المسار للتفكير الريادي كمتغير مستقل والشغف الأكاديمي الانسجامي والقهري كمتغيرين تابعين ؟

٢- ما مدى وجود تأثيرات مباشرة للتفكير الريادي في الشغف الأكاديمي الانسجامي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد ؟

٣- ما مدى وجود تأثيرات مباشرة للتفكير الريادي في الشغف الأكاديمي القهري لدى طلاب الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد ؟

٤- ما تأثير النوع (ذكور/ إناث) في نموذج تحليل المسار للتفكير الريادي كمتغير مستقل في الشغف الأكاديمي الانسجامي والقهري كمتغيرين تابعين لدى طلاب الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد؟

٥- ما تأثير التخصص (علمي/ ادبي) في نموذج تحليل المسار للتفكير الريادي كمتغير مستقل في الشغف الأكاديمي الانسجامي والقهري كمتغيرين تابعين لدى طلاب الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد؟

هدف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن مدى وجود مؤشرات مطابقة مقبولة لنموذج تحليل المسار بين التفكير الريادي والشغف الأكاديمي بمكونيه الانسجامي والقهري، والتعرف على التأثيرات المباشرة بين التفكير الريادي والشغف الأكاديمي بمكونيه الانسجامي والقهري، ومعرفة مدى تشابه نموذج تحليل المسار بين الذكور والإناث والتخصص العلمي والأدبي من طلاب الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد.

أهمية البحث :

تتضح أهمية البحث الحالي فيما يأتي:

- إلقاء الضوء على متغيري التفكير الريادي والشغف الأكاديمي الانسجامي والقهري، حيث أنهم من المتغيرات الحديثة نسبيًا في مجال علم النفس التربوي.
- السعي للتواصل إلى نموذج يفسر العلاقات السببية بين التفكير الريادي والشغف الأكاديمي الانسجامي والقهري.
- إعداد مقياس لقياس التفكير الريادي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية، والتحقق من خصائصه السيكومترية، للاستفادة منه في الدراسات والبحوث المختلفة.

- إعداد مقياس لقياس الشغف الأكاديمي الانسجامي والقهري لدى طلاب الدبلوم العام في التربية ، والتحقق من خصائصه السيكومترية، للاستفادة منه في الدراسات والبحوث المختلفة.
- يمكن الاستفادة من نتائج هذا البحث في إجراء بحوث تجريبية للتدريب على التفكير الريادي لتنمية الشغف الأكاديمي الانسجامي وخفض الشغف الأكاديمي القهري لدى طلاب الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث:

١- نمذجة العلاقات Modeling relationships:

"مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تستخدم للكشف عن التأثيرات المباشرة بين متغيرات البحث المشاهدة التفكير الريادي والشغف الأكاديمي الانسجامي والقهري".

٢- التفكير الريادي :

"أسلوب ذهني يتصف بالاستباقية، والإبداع، وتحمل المخاطرة، يقوم به طلاب الدبلوم العام في التربية من خلال استخدام ما لديهم من معارف وأفكار وخبرات للبحث عن الفرص واستثمارها بصورة تتناسب مع حاجاتهم الشخصية، وتساعدهم في تحقيق أهدافهم المنشودة، وتتمثل مهاراته في (التخطيط – التحفيز – التقييم – التوجيه – الابتكار - التكيف)".

٣- الشغف الأكاديمي :

"ميل قوي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية يحفزهم لأداء المهام والأنشطة الأكاديمية بحب شديد، وشعورهم بالبهجة والسعادة أثناء ادائها، مما يدفعهم إلى استثمار وقتهم وطاقاتهم في أداء تلك المهام والأنشطة الأكاديمية، وتقديرهم لقيمتها وأهميتها في حياتهم، واعتبارها جزء من هويتهم، ورغبتهم في تطوير أنفسهم بشكل مستمر".

حدود البحث :

تمثلت حدود تعميم نتائج البحث الحالي في مقياس التفكير الريادي ومقياس الشغف الأكاديمي (إعداد الباحث)، وطلاب الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد بكلية التربية جامعة الأزهر، والبرامج الإحصائية SPSS 25، AMOS 23 المستخدمة في البحث الحالي.

الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة:

المحور الأول: التفكير الريادي:

أولاً: مفهوم التفكير الريادي:

تعددت تعريفات التفكير الريادي، حيث يعرفه Ireland et al (2003) بأنه نوع من أنواع النمو الموجه نحو تشجيع المرونة، والتجديد والابتكار، ويساعد على تعزيز عمليات النمو على المستوى الشامل.

ويُعد التفكير الريادي أحد الأساليب الحديثة الفعالة التي تجعل الأفراد والمؤسسات يتجهون نحو استثمار الفرص من خلال الإدراك السريع والاستجابة النشطة، كما أنه يعبر عن الطريقة التي

يتم فيها التفكير بطريقة تناسب الأفراد والمنظمات وتناسب الفرص التي تتوافر لهم (Dhliwayo, & Van Vuuren, 2007).

كما يعرف أيضًا بأنه مسعى إبداعي نشيط وواعي للاستفادة من الفرص المتاحة واغتنامها من خلال الإدراك السريع والاستجابة النشطة لها (Shepherd et al., 2015). بالإضافة إلى ذلك فأنه يعبر عن تقديم مبادرات علمية لتحقيق احتياجات سوق العمل المستقبلي؛ من خلال تطبيق الأفكار النظرية وتحويلها إلى واقع فعلي يمكن للمجتمع الاستفادة منه سواء أكانت أشكال الاستفادة أفكارًا إبداعية تطبيقية أو مشروعات ريادية (العتيبي، ٢٠١٦).

كما يفهم التفكير الريادي على أنه مجموعة من متنوعة تتمثل في الابتكار والإبداع والتحفيز الذاتي والمرونة والقدرة على التكيف واستثمار الفرص والتركيز على خلق القيمة والتفكير في الأفراد والمجموعات (Hnátek, 2015).

ويُعد التفكير الريادي مفهوم جديد يتعامل مع قدرة رائد الأعمال على القيام بشيء جديد بطريقة لم يفكر فيها أحد من قبل. والتفكير الريادي هو القدرة المميزة لرواد الأعمال الحاليين والمحتملين عن المنافسين المباشرين أو غير المباشرين في أي صناعة، وتشمل العناصر الأساسية للتفكير الريادي الإبداع، والابتكار، والقيادة، وفهم قيمة العملاء، والحفاظ على علاقات جيدة مع الاخرين، والتمييز، والتدريب، والبحث، والتخطيط (Nwewi, et al., 2017).

ويعرفه الصويعي (٢٠١٧) بأنه نوع من أنواع التفكير الاستراتيجي وهو ذو منحى إبداعي يسعى إلى اكتشاف الفرص واغتنامها بشكل جيد، ويعتمد التفكير الريادي على العقلية الريادية القائمة على الإبداع والابتكار، وتحديد الفرص التي من شأنها أن تؤدي إلى تحقيق النجاح والتميز التنظيمي. كما يعرفه سالم؛ والشاعر (٢٠١٧) بأنه قدرة الفرد على تحويل الأفكار النظرية إلى أعمال ومنتجات مبتكرة، والقدرة على الإبداع في تصميم الأعمال المختلفة والوعي بالمستقبل.

ويرى جاسم (٢٠١٨) أن التفكير الريادي عبارة عن توجه فكري نحو البحث عن الفرص المتاحة بمخاطر مدروسة تولد منافع تضمن إيجاد واستمرار المشروعات. ويعرفه المطيري (٢٠١٩) بأنه طريقة للتفكير تعبر عن المبادرات الشخصية والجماعية التي تنتج خدمات بغرض تحقيق الربح والتميز، وأن الريادي هو الشخص الذي يقوم بإنشاء مشروع وتشغيله وادارته وتحمل المخاطر المتوقعة بغض النظر عن حجم هذا المشروع.

كما يعرف بأنه أسلوب عقلي يقوم به الطالب من خلال استخدام المعارف والمعلومات للبحث عن الفرص واستغلالها بشكل أمثل، وبشكل إبداعي ومبتكر مع تحمل المخاطر واستباق المنافسين (معموري ، واخرون، ٢٠١٩). ويعرفه الشيخ (٢٠٢٠) بأنه قدرة الفرد على التفكير بصورة غير تقليدية والخروج بأفكار إبداعية مبتكرة وجديدة، أو قدرته على انتاج أشياء جديدة، واستغلال الفرص المتاحة واستثمارها بصورة تتناسب مع حاجاته الشخصية، وتحقق له أهدافه المنشودة التي يسعى إليها.

ويعرف أيضًا بأنه نهج فكري يركز على تحديد الفرص المتاحة وتحليل المخاطر المتوقعة، بالاعتماد على عدة مهارات تتمثل في : الرؤية المستقبلية، ودافعية الإنجاز، والنقد، واتخاذ القرارات، وتحمل المخاطرة، والابتكار والإبداع، والمبادرة والتصرف الاستباقي ومهارات التفاوض (محمد، ٢٠٢٢). كما

يعرف بأنه عبارة عن التفكير الذي يقوم على معرفة الفرص العملية المتاحة والممكنة بحيث يدمج بين كل من الابتكار والإبداع وتحمل المخاطرة والتميز (متولي؛ اللوزي، ٢٠٢٠، ٢٦٢).

ويرى عبدالفتاح (٢٠٢٣) أن التفكير الريادي عبارة عن عملية البحث عن الفرص وتوليد وصياغة أفكار جديدة مبتكرة، وترجمة هذه الأفكار النظرية والفرص إلى قيمة عملية مضافة للمجتمع، مما يجعل التفكير الريادي عاملاً رئيسيًا للنمو والتميز الاقتصادي والاجتماعي، وهي مهارات يحتاجها سوق العمل وتتطلبها جميع المهن المستقبلية، وتتحدد أهم مهارته في (الإبداع والابتكار، صناعة التغيير، حل المشكلات، الثقة بالنفس، والمعرفة بفرص العمل المستقبلية).

كما يعرف التفكير الريادي بأنه عملية عقلية إبداعية توجيهية تعتمد على إنتاج أفكار إبداعية مبتكرة وايجاد فرص جديدة والبحث عنها واستغلالها لتوليد منافع وقيم متعددة للفرد والمجتمع (الغافري؛ ومختار؛ والزكي؛ والفزاري؛ وإبراهيم، ٢٠٢٤).ويعرف أيضًا بأنه مجموعة من العمليات العقلية التي يستخدمها الطالب من أجل تحقيق هدف معين أو مجموعة من الأهداف المختلفة، مستخدمًا ما لديه من معارف وخبرات، وتتمثل أهم مهارات التفكير الريادي في (التصرف الاستباقي، الرؤية المستقبلية، الدافعية للإنجاز، اتخاذ القرار، الإبداع والابتكار، المخاطرة) (محمد؛ وحسن، ٢٠٢٤).

ويرى Bany (2024) أن التفكير الريادي يشير إلى مجموعة من المهارات التي تتميز بالإبداع والابتكار والمجازفة والنهج الاستباقي في تحديد الفرص المتاحة ومتا بعتها واغتنامها. ولا يقتصر هذا على ريادة الأعمال التقليدية، بل يمكن تطبيقه في سياقات مختلفة، بما في ذلك البيئات المؤسسية والمبادرات الاجتماعية والتطوير الشخصي.

وفي ضوء ما سبق يستخلص الباحث مجموعة من الخصائص المميزة لمفهوم التفكير الريادي من أهمها:

- يُعد أحد أنواع التفكير التي تشجع المرونة، والابتكار والتجديد.
- نوع من أنواع التفكير الاستراتيجي الإبداعي.
- يساعد في تحقيق النجاح التنظيمي.
- نهج فكري يركز على تحديد الفرص المتاحة وتحليل المخاطر المتوقعة.
- يمزج بين الابتكار والإبداع وتحمل المخاطرة والتميز.
- يساعد في تحقيق أهداف الفرد من خلال استثمار الفرص المتاحة لديه.
- يعكس قدرة الفرد على التفكير بصورة غير تقليدية والخروج بأفكار مبتكرة وجديدة.
- يجعل الأفراد والمنظمات يتجهون نحو استثمار الفرص من خلال الإدراك السريع والاستجابة النشطة لها.
- يسهم في ترجمة الأفكار إلى واقع عملي يستفيد منه الفرد والمجتمع سواء أكانت أشكال الاستفادة أفكارًا ابداعية تطبيقية أو مشاريع ريادية.
- يسعى إلى اكتشاف الفرص واستغلالها.
- يعتمد على العقلية الريادية القائمة على الإبداع والابتكار.

- أسلوب ذهني يقوم به الطالب من خلال استخدام المعرفة والمعلومات للبحث عن الفرص واستغلالها بشكل أمثل.
- عملية عقلية إبداعية توجيهية نحو إنتاج أفكار ابتكارية وخلق فرص والبحث عنها واستغلالها لتوليد منافع وقيم جديدة.

ثانيًا : سمات ذوي التفكير الريادي :

هناك مجموعة من السمات المميزة للأشخاص ذوي التفكير الريادي؛ حيث يشير النجار؛ والعلي (٢٠٠٦) إلى بعض الخصائص التي يتميز بها الشخص ذو التفكير الريادي وهي :

- الالتزام.
- التفاؤل.
- الثقة بالنفس.
- الرغبة في النجاح.
- الرغبة في مواصلة العمل.
- الاستعداد والميل نحو المخاطرة المتوقعة.
- الاستعداد الطوعي للعمل ساعات طويلة.

كما أن الشخص الذي يتمتع بالتفكير الريادي هو الذي يبني ويبتكر شيئًا جديدًا ذا قيمة، ويسعى إلى اغتنام الفرص، ويلتزم بالرؤيا المستقبلية والتواصل مع الآخرين (السكارنة، ٢٠١٠). فالشخص الريادي هو الذي يمتلك طرقًا جديدة في تضييق الفجوة بين المعرفة وحاجات سوق العمل المتنوعة، حيث يسعى إلى استثمار ما لديه من مهارات وقدرات ابداعية تمكنه من تبني الأفكار الجديدة، واكتشاف الفرص المتاحة، ولديه روح المخاطرة، والرؤية الواضحة، والقدرة على وضع الخطط المدروسة، وبدء مشاريع عمل خاصة وادارتها ومواصلة تطويرها، ويقوم بمبادرات مدروسة لإحداث التغيير والاتصال مع التطورات المحيطة لتحقيق الربح والنمو والتميز (سلطان، ٢٠١٦).

كما أضاف (خربوطلي، ٢٠١٨) مجموعة من الخصائص التي لابد أن تتوافر لنجاح التفكير الريادي، من أهمها :

- دوافع نفسية وشخصية للنجاح والتميز.
- القدرة على إدارة المخاطرة.
- القدرة على التأقلم مع الفرص المتاحة.
- القدرة على التأقلم مع البيئة الخارجية.
- القدرة على التأقلم مع الغموض.

- الدقة والوضوح.
- إدارة الوقت.
- الانفتاح والأفق الواسع.

ويرى متولي؛ اللوزي (٢٠٢٠) أن الشخص ذو التفكير الريادي يتمتع بالقدرة على الابداع والابتكار لشيءٍ جديدٍ ذو قيمة، كما يتمتع بالمثابرة والتفاؤل، والكفاءة الذاتية العالية، والالتزام وتحمل الضغوط ومواجهة التحديات.

وفي ضوء ما سبق يستخلص الباحث أهم السمات المميزة لذوي التفكير الريادي؛ والتي تتمثل في (التفاؤل – الالتزام والتنظيم - حب العمل والاستغراق فيه لوقت طويل – الرغبة القوية لتحقيق النجاح والتميز- اغتنام الفرص واستثمارها بشكل جيد – القدرة على الإبداع والابتكار – القدرة على استثمار مهاراته وقدراته – القدرة على تنظيم وإدارة الوقت – الكفاءة الذاتية العالية - تحمل الضغوط ومواجهة التحديات – المثابرة والاصرار على تحقيق أهدافه وطموحاته).

ثالثًا : مهارات التفكير الريادي :

يشير Gibson et al., (2011) إلى أن التفكير الريادي يتكون من ثلاث مهارات وهي: الابتكارية : وتعني الحل الإبداعي غير المألوف للمشكلات والتحديات التي تواجه الفرد، الاستباقية : وتتعلق بتنفيذ المهام والانشطة المطلوبة من الفرد القيام بها مع مراعاة أن تتسم تلك الأعمال بالمبادرة، المخاطرة : وتمثل الرغبة في استثمار واغتنام الفرص المتاحة مع تحمل مسئولية ما يقوم به الفرد من أفعال.

بينما يشير عبد اللطيف (٢٠١٧) إلى أن مهارات التفكير الريادي تتمثل في المبادرة، وتحديد الفرص المتاحة واغتنامها بشكل جيد، والتخطيط، والجودة، وتحديد الأهداف، والثقة بالنفس، والكفاءة الذاتية، وتحمل المسؤولية، والمثابرة، واتخاذ القرارات، وادارة الفريق، والإقناع، وإدارة الوقت، والتفكير الابتكاري، وحل المشكلات، والتواصل، والتعاون.

كما أشار (متولي؛ اللوزي، ٢٠٢٠) إلى أن التفكير الريادي يتكون من المهارات التالية: الإبداعية (Innovativeness) : وتتمثل في الحلول الابتكارية للمشكلات والسعي لتلبية الاحتياجات، والمخاطرة (Taking Risk) : وتعني قدرة الفرد على استثمار واغتنام الفرص المتاحة بشكل جيد، مع قدرته على تحمل نتائج قراراته وتصرفاته، والاستباقية (Proactive) : وهي النزعة المستقرة نسبيًا لإحداث التغير البيئي، وتنمية روح المبادرة والنجاح والتميز في العمل، والاتصال والتواصل مع البيئة المحيطة: ويعكس قدرة الفرد على انتاج وتبادل المعلومات مع الآخرين، والتواصل الفعال معهم لإيصال أفكاره الإبداعية الجديدة واقناعهم بها بأسلوب متميز.

وأوضح محمد (٢٠٢٢) أن مهارات التفكير الريادي تتمثل في :

- الرؤية المستقبلية : وتعني فهم الواقع الذي يعيشه الفرد، ويتم ذلك من خلال الفحص الدقيق لهذا الواقع، ورسم الحدود الزمانية والمكانية والاجتماعية لإحداث تطوير يتناسب مع التغيرات المتوقعة في المستقبل.
- الدافعية للإنجاز: وتعبر عن سعي الفرد لتحقيق أهدافه، حيث أن الفرد يشعر بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه من أعمال، وبما يحققه من أهداف يسعى إليها من أجل حياة أفضل، لتحقيق أفضل المستويات لوجوده الإنساني.

- النقد: ويعد مدخلاً للتعديل والتطوير المتواصل، فالشخص الريادي دائمًا ما يكون مفكرًا باحثًا عن الجديد، منتقدًا لما هو موجود، وذلك بهدف التحسين والتجديد والتطوير ورفع الكفاءة وتصويب وتعديل الأخطاء.
- اتخاذ القرار: حيث يُعد الشخص الريادي صانع قرار في كل مرحلة وفي كل وقت، ومن ثم فإن مهارة اتخاذ القرار تتطلب منه التدريب على دراسة المواقف بدقة وعقلانية وعلمية تمكنه من اتخاذ القرار الصائب.
- الإبداع: حيث أن الريادة بطبيعتها عملية ابتكارية، ويعد الابتكار ركنًا أساسيًا في التفكير الريادي.
- المبادرة والاستباقية: وتعبر عن مبادرة وسعي الفرد لتحسين الظروف، أو إنشاء ظروف جديدة تمامًا تساعده في تحقيق رغباته وأهدافه المنشودة.

بينما يشير (Juliet, Samuel, & Gaddafi, 2024) إلى أن مهارات التفكير الريادي تتمثل فيما يلي :

- المخاطرة الإبداعية : حيث يتضمن التفكير الريادي الاستعداد لتحمل المخاطر المحسوبة والقدرة على التفكير الإبداعي، والانفتاح على الأفكار غير التقليدية والأساليب المبتكرة.
- مهارات إدارة المشاريع: تعتبر مهارات إدارة المشاريع الفّعالة ضرورية للتخطيط والتنظيم وتنفيذ المشاريع الريادية، ويشمل ذلك تحديد الأهداف وإدارة الموارد والتكيف مع الظروف المتغيرة.
- التعاون: وتعد مهارة التعاون من المهارات الضرورية للنجاح في ريادة الأعمال، حيث يحتاج رواد الأعمال إلى العمل بشكل جيد مع فرق.
- التفكير الابتكاري: حيث أن التفكير الريادي يزدهر من خلال التفكير الابتكاري، حيث أن التفكير الريادي يساعد الأفراد على توليد العديد من الأفكار والأساليب المتنوعة، مما يؤدي في كثير من الأحيان إلى حلول ابداعية مبتكرة.
- المرونة : يتطلب التفكير الريادي القدرة على الصمود في مواجهة الرفض والانتكاسات، والتعلم من الإخفاقات والمضي قدمًا من أجل تحقيق الأهداف التي يسعى إليها الفرد.

وفي ضوء ما سبق يرى الباحث أنه يمكن استنتاج أهم مهارات التفكير الريادي وتتمثل فيما يلي: ١- التخطيط وهو عملية استراتيجية تهدف إلى تحديد الأهداف والوسائل اللازمة لتحقيقها، وتحديد الإجراءات اللازمة لتنفيذها، في ضوء تحليل الوضع الحالي والتحديات التي تواجه الفرد والفرص المتاحة أمامه، لتحسين جودة التعليم وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة. ٢- التحفيز : تعزيز الحماس والرغبة في تحسين جودة العملية التعليمية، من خلال العمل الجماعي والتفاعل الإيجابي، وتشجيع الطلاب على التعلم الذاتي، وتوفير بيئة تعليمية مشجعة على التعلم المستمر. ٣- التقييم: ويمكن تعريفه بأنه عملية تحليلية تهدف إلى إصدار حكم على مدى فعالية أو جودة العملية التعليمية، من خلال استخدام التحليل النقدي، لتحسين أداء الطلاب وجودة التعليم. ٤- التوجيه : وهو مهارة تفكير ريادية تهدف إلى تحليل المشاكل التعليمية وتطوير حلول إبداعية لها، وتطبيق الأساليب الابداعية لتحسين العملية التعليمية، وتطوير أفكار

جديدة تساعد في تطوير العملية التعليمية. ٥- الابتكار: ويعبر عن تطوير أفكار جديدة ومبتكرة تساعد في تحسين الأداء التعليمي وتطوير العملية التعليمية. ٦- التكيف: ويعني استخدام الأفكار المستقبلية والإدارة الفعالة للمواقف الطارئة، وتحديد الفرص المتاحة وتطبيق طرق واجراءات متعددة لتحسين أداء الطلاب، والتعامل مع المتغيرات التنكنولوجية المستحدثة في المجال التعليمي، ووضع خطط مستقبلية لتطوير العملية التعليمية.

رابعًا: أهمية التفكير الريادي:

يشير كل من (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠١٤؛ إبراهيم، ٢٠١٥؛ عبيد، ٢٠١٦؛ عبدالوهاب، ٢٠١٨) إلى أن تعزيز الفكر الريادي في الجامعات وادماجه فيها له نتائج عظيمة ومكتسبات مستقبلية متعددة، حيث يعد الأداة الأكثر أهمية في مواجهة البطالة وتوفير فرص عمل، مما يسهم في دفع عجلة التنمية المستدامة في المجتمع.

وأشارت دراسة محمد (٢٠٢٢) إلى أن التوجه نحو التفكير الريادي يُعد توجهًا عالميًا في مؤسسات التعليم العالي، وفي ضوء ذلك وضعت العديد من الدول المتقدمة خططًا تنفيذية متلاحقة لتعزيز وتطوير تطبيقات الفكر الريادي في مجتمعاتها، فالتفكير الريادي من الأساليب الحديثة الفاعلة لجعل الأفراد والمؤسسات يتجهون نحو اغتنام واستثمار الفرص المتاحة من خلال الإدراك السريع والاستجابة النشطة لها.

ويرى Clausen, (2020) أن التفكير الريادي له أهمية كبيرة ترجع لأسباب عديدة من أهمها ما يلي:

- يرتبط التفكير الريادي ارتباطًا وثيقًا بالابتكار.
- يسهم في تنمية القدرة على تحديد المشكلات وإيجاد حلول فّعالة لها.
- يساعد في زيادة القدرة على التكيف مع البيئة المحيطة بالفرد.
- يساعد الأفراد والمؤسسات على اتخاذ قرارات عقلانية سليمة.
- يجعل الفرد يتسم بصفات قيادية ونهج استباقي.
- يزيد من رغبة الفرد في مواصلة التعلم والتحسين.
- يؤدي إلى تحسين حياة الأفراد من خلال تلبية احتياجاتهم الحقيقية.
- يسهم في زيادة قدرة الفرد على التعامل مع الفشل والنكسات.
- له أهمية بالغة في تعزيز الابتكار ومواجهة التحديات في مختلف مجالات الحياة.
- يساعد في تنمية القدرة على الحل الابداعي للمشكلات.
- يُعد بمثابة القوة الدافعة وراء نجاح الأعمال .

كما يعد تدريب الطلاب على التفكير الريادي وريادة الأعمال أحد المهارات الأساسية المهمة التي يجب الاهتمام بتطويرها وتنميتها لدى الطلاب في العصر الحالي؛ من أجل اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات المرتبطة بريادة الأعمال وإدارة المشروعات والاتجاه نحو العمل الحر من أجل القضاء على البطالة، والعمل على تمكين الفرد من اكتشاف ذاته وقدراته وتحويل أفكاره إلى مشروعات فعلية على أرض الواقع (محمد؛ وحسن، ٢٠٢٤).

وفي ضوء ما سبق تتضح أهمية التفكير الريادي؛ حيث أنه يساعد في دفع عجلة التنمية المستدامة في المجتمع، كما أنه يُعد توجهًا عالميًا في مؤسسات التعليم العالي، بالإضافة إلى كونه أحد الأساليب الحديثة والحيوية الفاعلة لجعل الأفراد والمنظمات يتجهون نحو اغتنام واستثمار الفرص المتاحة من خلال الإدراك السريع والاستجابة النشطة لها، كما أنه يسهم في تنمية القدرة على تحديد المشكلات وإيجاد حلول فّعالة لها، ويساعد في زيادة قدرة الفرد على التكيف مع البيئة المحيطة به، ويسهم في اتخاذ قرارات صائبة، بالإضافة إلى أنه يزيد من رغبة الفرد في مواصلة التعلم والتحسين، كما أنه يساعد على تمكين الفرد من اكتشاف ذاته وقدراته وتحويل أفكاره إلى مشروعات حقيقية.

المحور الثاني: الشغف الأكاديمي:

أولاً: مفهوم الشغف الأكاديمي:

تعددت تعريفات الشغف، حيث يعرفه Frijda et al., (1991) بأنه قيام الأفراد ببذل قدر كبير من الوقت والجهد من أجل تحقيق أهدافهم المرتبطة بالجوانب الوجدانية والانفعالية.

كما يعرفه Vallerand et al., (2003) بأنه ميل قوي نحو نشاط يحبه الأشخاص ويشعرون بأهميته ويستثمرون فيه قدرًا كبيرًا من الوقت والجهد، ولابد أن يكون هذا النشاط مستوعبًا داخل هوية الفرد. ويوجد الشغف في السياقات المختلفة ومنها السياق التعليمي.

ويطلق على الشغف في السياق التعليمي مفهوم الشغف الأكاديمي. ويعرف Baum and Locke (2004)الشغف الأكاديمي بأنه العمل على نشاط يحبه المتعلم بطريقة إيجابية، يتعلم من خلالها التفاعل بشكل إيجابي مع الأنشطة والمهام التعليمية المكلف بها. كما يعرف بأنه حب الطالب للأنشطة الأكاديمية وجميع العناصر المتعلقة بالمنظومة التعليمية وتفاعله معها بطريقة إيجابية (Liston, 2004).

ويعرف أيضًا بأنه اهتمام مرّكز في المجال التعليمي، يستمر بمرور الوقت ويرتبط بنقص نسبي في الاهتمام بأنشطة أخرى عند مقارنتها باهتمام الطالب بالمجال التعليمي (Coleman & Guo, 2013). كما يعرف بأنه ميل المتعلم نحو التركيز على تطوير كفاءته الخاصة في الجوانب الأكاديمية (Bonneville-Roussy, Vallerand,., & Bouffard,. 2013) Birkeland & Buch, (2015). ويعرفه بأنه حالة تحفز دافعية الطلاب وتعزز نشاطهم العقلي المعرفي، وتعطي معنى وأهمية للأنشطة والمهام التي يقومون بها.

كما يُعرف أيضًا بأنه حاجة ملحة لدى الطالب تدفعه إلى تحقيق تعلم عالي الجودة من خلال التركيز على تفعيل أهم عناصر البيئة التعليمية وهي : الانتباه والتحفيز والاستعداد (حسبان؛ والربيع، ٢٠٢١).

وفي ضوء ما سبق يستخلص الباحث مجموعة من الخصائص المميزة لمفهوم الشغف الأكاديمي من أهمها:

- يكون مستوعبًا داخل هوية الطالب.
- يزيد من اهتمام الطالب بالعملية التعليمية.

- يدفع الطالب إلى تحقيق تعلم عالي الجودة .
- يساعد الطالب على الاستغراق في عملية التعلم لوقت طويل.
- يجعل الطالب لديه ميل قوي نحو ممارسة الأنشطة والمهام الأكاديمية.
- يسهم في تفاعل الطالب بشكل إيجابي مع الأنشطة والمهام التعليمية المكلف بها.
- يساعد الطالب في تحقيق أهدافه المرتبطة بالجوانب الوجدانية والانفعالية.
- يجعل الطالب محبًا للأنشطة الأكاديمية وجميع العناصر المتعلقة بالمنظومة التعليمية.
- يزيد من اهتمام الطالب بالمجال التعليمي عند مقارنته بالمجالات الأخرى.
- يسهم في ميل الطالب نحو التركيز على تطوير كفاءته الخاصة في النواحي الأكاديمية.
- يحفز دافعية الطلاب ويعزز نشاطهم العقلي المعرفي، ويعطي معنى وأهمية للأنشطة والمهام الأكاديمية التي يقومون بها.

ثانيًا : السمات المميزة لذوي الشغف الأكاديمي:

هناك العديد من العوامل التي قد تزيد من مستويات الشغف الأكاديمي لدى الطلاب، ويمكن القول أن الطلاب يلتحقون بالجامعة لأسباب مختلفة، إما بسبب زيادة فرص العمل عن غيرهم، أو لإشباع فضولهم المعرفي، أو لإشباع شغفهم الأكاديمي، أو لتطوير علاقاتهم الاجتماعية، أما الطلاب الذين يسعون إلى إشباع فضولهم المعرفي أو شغفهم الأكاديمي، فيوصفون بأنهم في حالة من الشغف المستمر وينغمسون بشكل كبير في المهام والأنشطة الأكاديمية المكلفين بها، وينجذب انتباههم إلى جميع التفاصيل المعرفية أثناء سعيهم لاكتشاف أشياء جديدة (Schellenberg & Bailis, 2015).

كما حدد Ruiz-Alfonso and Leon (2016) أبرز السمات المميزة للشغف الأكاديمي وهي :

- يوصف بأنه نشاط محبب ويتميز بميل إيجابي قوي.
- يعد الشغف الأكاديمي نشاط يشكل ذات الفرد وهو جزء من هويته .
- يجعل الفرد يصل إلى مستويات عالية من التفاني في العمل؛ بحيث لا يشعر الفرد بمرور الوقت أ ثناء أداء النشاط أو المهمة .
- الاستمرار، حيث يستمر الاهتمام بالنشاط بمرور الوقت لسنوات عديدة أو حتى مدى الحياة.
- العلاقات الإيجابية والاهتمامية، حيث يبدي المعلمون وأعضاء هيئة التدريس اهتمامهم بطلابهم، و بما يريدون فعله وكيف يشعرون في المؤسسة الأكاديمية، وبالتالي تصبح علاقاتهم الاجتماعية جيدة مع الجميع .
- السياق الداعم، حيث يشعر الفرد بأنه محاط بأشخاص داعمين لشغفه الأكاديمي.
- المشاعر الإيجابية، حيث تزداد المشاعر الإيجابية لدى الطالب، مثل الشعور بالسعادة والحماس أثناء عملية التعلم.

- يجعل الطالب شغوف بالمجال التعليمي، حيث يهتم فقط بالأنشطة والمهام الأكاديمية ويظهر نقصًا نسبيًا في الاهتمام بالأنشطة الأخرى.

وبالإضافة إلى ذلك يتصف الطلبة ذوي الشغف الأكاديمي الانسجامي بتوفر مساحة من الحرية في اتخاذ القرارات حول الأنشطة التي يرغبون المشاركة ام عدم المشاركة فيها، كما يتميزون بقدرتهم على التحكم والسيطرة على مشاعرهم أثناء وبعد المشاركة في الأنشطة الأكاديمية، فالطالب يمكنه أن يقرر متى يشارك في النشاط ومتى لا يشارك فيه وقت ما يشاء إذا اكتشف أن في ذلك تأثيرًا سلبيًا على حياته (حسبان؛ والربيع،٢٠٢١).

وفي ضوء ما سبق ذكره من سمات مميزة لذوي الشغف الأكاديمي تتضح مدى أهمية تمتع الطلاب بالشغف الأكاديمي حيث أنه يزيد من انغماسهم في الأنشطة والمهام الأكاديمية، ويسهم في تطوير مهاراتهم وقدراتهم الأكاديمية، وينمي لديهم ميلاً قويًا نحو الاهتمام بالمجال التعليمي، كما أنه يؤدي إلى زيادة التفاني والاستغراق في أداء المهام الأكاديمية، ويساعدهم على تكوين علاقات اجتماعية إيجابية مع زملائهم الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، ويزيد من المشاعر الإيجابية لديهم، مثل الشعور بالسعادة والحماس أثناء عملية التعلم.

ثالثًا: أبعاد الشغف الأكاديمي:

يشير Vallerand et al., (2003) إلى أن الشغف يتكون من بُعدين وهما الشغف الانسجامي Harmonious Passion، والشغف القهريObsessive Passion، ويمكن التمييز بين هذين البُعدين من خلال عملية الاستبطان التي تحدث لدى الفرد عندما يصبح النشاط الشغفي جزءًا من هويته. فإذا تمكن الفرد من التحكم في هذا النشاط كان الشغف انسجامي، وإن لم يستطع التحكم في هذا النشاط كان الشغف قهري (Deci & Ryan, 2000).

ويمكن تعريف الشغف الانسجامي بأنه قوة تحفيزية تدفع الفرد إلى الانخراط في الأنشطة والمهام التي يقوم بها. وبالتالي فأنه يكرس وقته وطاقته وجهده بحرية للأنشطة والمهام التي يقوم بها مع الحفاظ على سيطرته على المشاركة في هذه الأنشطة، أي أن الشخص ينخرط في تلك الأنشطة بإرادته الحرة ويرتبط بها بشكل إيجابي، وبالرغم من أهمية تلك الأنشطة لدى الفرد إلا أنها لا تطغى على الجوانب الأخرى من حياته بل تتوافق معها، ومن هنا تتضح أهمية الشغف الانسجامي في أنه يُمكن الطلاب من القدرة على التحكم في رغبتهم بالمشاركة أو عدم المشاركة في الأنشطة الأكاديمية (Vallerand et al., 2003).

ويشير Vallerand et al., (2003) إلى أن الشغف الانسجامي يلعب دورًا هامًا في شخصية الطلاب، حيث أنه يؤثر في جوانب متعددة من حياتهم، مما يجعلهم يظهرون المزيد من الانفتاح والكفاءة أثناء وبعد المشاركة في الأنشطة الأكاديمية. فالشغف الانسجامي ضروريًا لتحقيق تجارب إيجابية أثناء وبعد ممارسة النشاط الأكاديمي، حيث أنه يجعل الطلاب يستمتعوا بتجربة نتائج إيجابية ليس فقط أثناء ممارسة الأنشطة الأكاديمية كالتأثير الإيجابي والتركيز ولكن أيضًا بعد الانتهاء من تلك الأنشطة مثل الثقة بالنفس والتكيف النفسي، كما يمتلك الطلاب ذوي الشغف الانسجامي القدرة على التكيف مع المواقف الصعبة، حيث يمكنهم تحويل انتباههم وطاقتهم إلى المهام الأخرى التي يجب عليهم إنجازها.

وينشأ هذا النوع من الشغف من انغماس الطلاب في النشاط الأكاديمي وانخراطهم فيه بحرية، كما ينشأ من الرغبة القوية والدافعية العالية ومستويات عالية من التحكم والإتقان عند ممارسة النشاط الأكاديمي أو المهمة الأكاديمية. ويتميز هذا النوع من الشغف بأنه تطوعي، حيث يكون الأداء فيه كفؤًا وفعالًا، مما يؤدي إلى اختفاء التوترات والضغوط والمشاعر السلبية لدى الطلاب. ونتيجة لذلك، يصبح النشاط الأكاديمي جزءًا لا يتجزأ من ذات الفرد، مما يحقق التكامل والتوازن لدى الطلاب (Sheldon et al., 2005).

ويتوافق ذلك مع ما أشار إليه (Mageau et al., 2005) من أن الأنشطة الأكاديمية التي يتم ممارستها تحت مظلة الشغف الانسجامي تتميز بانتظامها وتكرارها على مدار فترات بعيدة، حيث تمتد لبضع ساعات يوميًا، مما يؤدي إلى استمرار تأثيرها الإيجابي في حياة الطلاب مع مرور الوقت، إلى أن تصبح جزءًا لا يتجزأ من شخصيتهم وهويتهم.

وينتج الشغف الأكاديمي الانسجامي من رغبة قوية وشعور داخلي متحكم فيه، حيث يختار الطالب الاندماج في ممارسة الأنشطة الأكاديمية الشغفية بحرية تامة وبشكل اختياري، دون وجود أي ضغوط خارجية أو داخلية تؤثر في اختياراته، مما يجعله يستمر في ممارسة الأنشطة والمهام الأكاديمية بكفاءة حتى يتم إنجازها بنجاح وتميز، مع الحفاظ على التوازن والتناغم مع الأنشطة الحياتية الأخرى المطلوب من الطالب إنجازها (Vallerand, 2010).

ويرى(2010) ,.Garland et al أن التأثيرات الإيجابية الناتجة عن الشغف الانسجامي تؤدي إلى تعزيز المعرفة الذاتية للطلاب، وتعزز قدرتهم على إتخاذ قرارات مدروسة ومفيدة، كما تنظم وتوجه ممارستهم أثناء المشاركة في الأنشطة والمهام الأكاديمية، مما يؤدي إلى تحسين أدائهم وتجاربهم التعليمية. كما أن الشغف الانسجامي يلعب دورًا هامًا في تعزيز قدرة المتعلم على التوازن بين ممارسة نشاطه الأكاديمي ومجالات الحياة الأخرى، حيث لا يسمح لهذا النشاط الأكاديمي بالتأثير السلبي على مجالات حياته الأخرى، بل يعزز من قدرته على التكامل والتوازن بين مختلف الجوانب الحياتية للمتعلم (Forest et al., 2011).

وفي حاله الشغف الانسجامي يتمتع الطلاب بالحرية والإرادة في ممارسة الأنشطة والمهام الأكاديمية أو تركها، دون أي دافع قهري. وفي هذا النوع من الشغف، يحتل النشاط أهميته بالنسبة للطالب ويتوافق مع الجوانب الحياتية الأخرى في شخصيته، مما يولد قوة تحفيزية لدى الطالب تدفعه للانخراط في النشاط الأكاديمي وإنجازه بنجاح. وبالتالي، يمتلك الطلاب ذوي الشغف الانسجامي القدرة على التركيز بشكل كبير في أعمالهم، مما يؤدي إلى تحقيق نتائج إيجابية مثل الشعور بالرضا التام والتركيز، دون وجود أي تعارض أو اختلاف بين الأنشطة والمهام الأكاديمية التي يمارسونها والأنشطة الأخرى (Ryan & Deci, 2023).

كما أن الطلبة ذوي الشغف الانسجامي يتميزون بقدرتهم على التكيف مع الظروف والحالات التي تمنعهم من ممارسة النشاط الشغفي، حيث أنه يمكنهم القيام بأي أعمال أخرى غير الأنشطة والمهام الأكاديمية بكل كفاءة. كما يتميزون بالقدرة على التحكم في نشاطهم الشغفي، حيث يمكنهم تحديد الوقت المناسب لممارسة الأنشطة والمهام الأكاديمية أو التوقف عنها. ويتميز الانخراط في النشاط الشغفي لدى هؤلاء الطلاب بالمرونة، حيث يمكنهم إتخاذ القرار بسهولة بعدم الاستمرار في تلك الأنشطة والمهام إذا كان له تأثير سلبي على جوانب حياتهم المختلفة (الطراونة؛ والمومني، ٢٠٢٣).

ويختلف الشغف القهري عن الشغف الانسجامي، حيث يفرض الشغف القهري على الفرد ضغطًا داخليًا لممارسة النشاط، مما يؤدي إلى فقدان الفرد للسيطرة على النشاط ويشعر بضغط مستمر أو إكراه داخلي للانخراط فيه. وهذا يولد صراعًا بين شغف الفرد بهذا النشاط وباقي مجالات الحياة الأخرى، حيث يصبح الشغف بهذا النشاط هو المتحكم في الفرد والمسيطر عليه، مما يؤثر على توازنه وتكيفه مع الحياة (Vallerand & Houlfort, 2003). ويتماشى ذلك مع ما أشار إليه Vallerand (2008) من أن الشغف القهري يجبر الطالب على الانخراط في نشاط ما نتيجة لضغوط داخلية أو خارجية، وليس بسبب رغبته أو اهتمامه الفعلي بهذا النشاط الأكاديمي.

وينتج الشغف القهري عن رغبة وشعور داخلي قوي غير منضبط، يسيطر على مشاعر الفرد وسلوكياته ودوافعه، ويدفعه إلى الانخراط في نشاط واحد فقط واهمال الجوانب الحياتية الأخرى، مما يؤدي إلى وجود حالة من الصراع الداخلي بين رغبات الفرد الحقيقية والنشاط الذي يضطر إلى ممارسته. ويحيط الشغف القهري الفرد بالعديد من المشاعر السلبية، مثل القلق والتوتر والإحباط والفشل والتمركز حول الذات. كما يؤدي إلى فقدان السيطرة على النشاط، حيث تتحكم المهمة في الفرد وليس العكس. ويشعر الفرد بالضغط والسيطرة من البيئة الاجتماعية، ويسعى إلى تحقيق احترام الذات أو القبول الاجتماعي. ويتسم الشغف القهري بعدم القدرة على التحكم في الدوافع والانفعالات، مما يؤدي إلى نتائج غير تكيفية ومشاعر سلبية لدى الفرد (Vallerand et al., 2003).

وبالإضافة إلى ذلك فإن الطلبة ذوي الشغفي القهري يتعرضون إلى صراعات داخلية بين النشاط الأكاديمي الشغفي والأنشطة الحياتية الأخرى، مما يؤدي إلى تعرضهم للعديد من المشكلات والعواقب السلبية على الصعيد الوجداني الانفعالي والسلوكي، سواء أثناء المشاركة في النشاط الأكاديمي الشغفي أو بعد الانتهاء منه (Hodging & Knee, 2002).

ويتوافق ذلك مع ما أشار إليه Vallerand (2010) من أن الطلبة ذوي الشغف القهري يتسمون بمجموعة من الصفات منها الثبات الصارم وعدم المرونة، الذي ينعكس على عدم قدرتهم على مواجهة مشكلة التعارض والصراع مع الجوانب الأخرى من حياتهم عند الانخراط في النشاط الأكاديمي الشغفي، وينتج عن ذلك تأثيرات سلبية مثل القلق والتوتر والشعور بالإحباط أثناء ممارسة النشاط الأكاديمي الشغفي وبعده، مما يؤثر على أدائهم ويعوق تحقيقهم الأداء الأمثل في النشاط الأكاديمي الشغفي.

كما يؤدي الشغف القهري إلى دفع الفرد إلى ممارسة النشاط دون اعتبار للظروف المحيطة به أو العواقب المحتملة عن اهماله للجوانب الحياتية الأخرى، مما يؤدي إلى تعارض بين ممارسة النشاط الشغفي وباقي مجالات الحياة الأخرى؛ وهذا يعني أن الفرد سيستمر في ممارسة النشاط الشغفي حتى في الظروف غير المناسبة، مما قد يؤدي إلى شعور الفرد بتوترات وصراعات مع الجوانب الحياتية الأخرى (Forest et al., 2011).

ويتسم الشغف القهري بارتباطه القوي بشعور الطلبة بالقلق والتوتر وعدم القدرة على التحكم في رغباتهم وميولهم نحو ممارسة الأنشطة الشغفية، مما يؤدي إلى تعرضهم للصراعات بين ممارسة النشاط الأكاديمي الشغفي والأنشطة الحياتية الأخرى في مختلف المجالات، نتيجة لعدم قدرتهم على السيطرة على دوافعهم الداخلية (حسبان؛ والربيع، ٢٠٢١).

ويمكن التمييز بين الشغف الانسجامي والشغف القهري من خلال سلوكيات الطلبة، حيث يمتلك الطلبة ذوي الشغف الانسجامي القدرة على التحكم في رغباتهم أثناء ممارسة الأنشطة الأكاديمية الشغفية، ويتميزون بالمرونة في مشاركتهم في الأنشطة والأعمال الحياتية الأخرى إذا تطلب الأمر ذلك. كما يتمكنون من الموازنة بين النشاط الشغفي وارتباطهم بمجالات الحياة الأخرى مثل الصداقات والعلاقات والعمل، وعلى العكس من ذلك، يتسم الطلبة ذوي الشغف القهري بالسلبية وعدم المرونة، حيث يتحكم شغفهم فيهم أثناء وبعد ممارسة المهام والأنشطة الأكاديمية الشغفية، مما يؤدي إلى إهمال الأنشطة الحياتية الأخرى وتصبح الأنشطة الأكاديمية الشغفية محور وجوهر حياتهم (Zhoa st-louis & Vallerand, 2015).

وبالإضافة إلى ذلك فإن الفرق بين الشغف الانسجامي والشغف القهري يكمن في أن الشغف الانسجامي يدفع الفرد للإندماج في النشاط الشغفي بحب ورضا، ويجعله يشارك فيه بحرية وإيجابية، ويشعر الفرد خلاله بالنشاط والحيوية والحماس الشديد، كما أن النشاط الشغفي يشكل جزءًا من هوية الفرد، ويكون لدى الفرد القدرة على السيطرة على نشاطه الشغفي، ويمكنه التوفيق بين نشاطه الشغفي ومجالات الحياة الأخرى، بينما الشغف القهري يشعر الفرد بأنه لايمكنه الاستغناء عن نشاطه الشغفي، ويصعب عليه تخيل حياته بدونه، ويتعلق به بشكل كبير يجعله متحكمًا فيه ولا يستطيع التحكم فيه أو السيطرة عليه، مما يؤثر على أنشطته الحياتية الأخرى، وعلى علاقاته مع الآخرين، ويرى نفسه مجبرًا على القيام بهذا النشاط الشغفي، ويصبح مهووسًا به لدرجة أنه لايمكنه أداء شيئًا غيره (فرحات؛ وزويل، ٢٠٢٢).

وفي ضوء ما سبق يستخلص الباحث مجموعة من الخصائص المميزة لمفهوم الشغف الأكاديمي الانسجامي من أهما ما يلي:

- يُعد بمثابة قوة تحفيزية داخلية تدفع الطالب إلى الانخراط بحرية في الأنشطة الأكاديمية.
- يسهم في زيادة قدرة الطالب على التحكم في المشاركة في الأنشطة الأكاديمية.
- يجعل الطالب يوازن بين الأنشطة الأكاديمية والأنشطة الحياتية الأخرى.
- ينمي رغبة الطالب نحو المشاركة في الأنشطة الأكاديمية.
- يزيد من الكفاءة والفعالية في أداء الأنشطة الأكاديمية.
- تحسين الأداء والتجارب التعليمية والاكاديمية.
- يكسب الفرد القدرة على التكيف مع الظروف والحالات التي تمنعه من ممارسة النشاط الأكاديمي الشغفي.
- يساعد الطالب على التحكم في النشاط الأكاديمي الشغفي وتحديد الوقت المناسب لممارسته أوالتوقف عنه.
- يزيد من قدرة الطالب على الانخراط في الأنشطة الأكاديمية واتخاذ قرارات مدروسة.

كما استخلص الباحث مجموعة من الخصائص المميزة لمفهوم الشغف الأكاديمي القهري من أهما ما يلي:

- يفرض ضغط داخلي على الطالب لممارسة النشاط الأكاديمي.
- يفقد الطالب السيطرة على النشاط الأكاديمي.
- يجعل الطالب يهمل المجالات والأنشطة الحياتية الأخرى.
- يشعر الطالب بالضغط والإكراه الداخلي لممارسة النشاط الأكاديمي.
- يصطدم الطالب بالصراع بين الشغف بالمجال الأكاديمي وباقي مجالات الحياة الأخرى.
- يتحكم الشغف بشكل تام في الطالب أثناء وبعد ممارسة النشاط الأكاديمي.
- يشعر الطالب بالقلق والتوتر أثناء ممارسة النشاط الأكاديمي.
- يسلب قدرة الطالب على السيطرة والتحكم في دوافعه أثناء ممارسة النشاط الأكاديمي.
- يجد الطالب صعوبة في التوفيق بين النشاط الأكاديمي الشغفي ومجالات الحياة الأخرى.

رابعًا: أهمية الشغف الأكاديمي:

تشير العديد من الدراسات والبحوث إلى وجود علاقة وثيقة بين التزام المعلم في عملية التدريس والشغف الأكاديمي الذي يتميز به المعلم، حيث يؤثر الشغف الأكاديمي بشكل إيجابي ومؤثر على التزام المعلم في عملية التدريس، مما يؤدي إلى تحسين جودة العملية التعليمية (Day, 2004; Elliott & Crosswell, 2001; Fried, 1995).

ويرى Hodgines & Knee (2002) أن الشغف القهري ينشأ من الرغبة في تحقيق القبول الاجتماعي أو احترام الذات، أو نتيجة للاستمتاع غير المسيطر عليه بالنشاط. ونتيجة لذلك، يجد الطلبة ذوي الشغف القهري أنفسهم يمارسون نشاطًا غير مسيطر عليه، يحتل جزءًا كبيرًا ومهمًا من حياتهم، ويبدو أن الشغف تجاه النشاط يسيطر على الأفراد ليصبحوا غير قادرين على مقاومة الاندماج في النشاط. وقد يكون لهذا الشغف القهري آثارًا إيجابية، مثل إتقان الممارسة مع الوقت، ولكن قد ينتج عنه أيضًا بعض الآثار السلبية، مثل الانغلاق على الذات، والتحديد في التعامل مع خبرات ذاتية فقط دون الاستفادة من خبرات الآخرين. وهذا يوضح أن للشغف القهري بعض الآثار الإيجابية تنعكس على الطالب وتفيده في بعض الأحيان.

ويوضح (Houlfort et al., 2009) أن الشغف الانسجامي يرتبط ارتباطًا ايجابيًا بالتكيف النفسي، كما أنه يسهل إشباع الاحتياجات النفسية لدى الفرد، ويساعد على الالتزام بأداء المهام والأعمال المكلف بها الفرد، ويساعد في تخطي العقبات والتحديات التي تواجه الفرد. ويرى (Ryan, 2000 & Deci)أن الشغف الانسجامي يجعل الأفراد أكثر تركيزًا على أداء المهام والأنشطة ومن ثم يحصلون على نتائج إيجابية، ويشعرون بالرضى.

كما أشار (Baird, 2005) إلى أن الشغف الأكاديمي يزيد من قدرة الفرد على القيادة الإبداعية. وتوصل كل من (Carbonneau et al., 2008) إلى أن الشغف الانسجامي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالحيوية الذاتية ويساعد الأفراد على الاهتمام بممارسة الأنشطة والمهام المكلفين بها بنجاح وتميز. كما أنه يدفع ويحفز المعلمين نحو العمل ويساعدهم في تخطي العقبات ومواجهة التحديات التي يتعرضون لها (Crosswell, & Elliott, 2004).

ويمكن القول بأن الشغف الأكاديمي متغير إيجابي محفز لمستقبل تعليمي أفضل للطلاب، فهو يدفع ويحفز الطلاب إلى التفرغ الكامل لنشاط ومهام معينة، ويزيد من دافعيتهم نحو التعلم ويعزز مثابرتهم بالرغم من وجود الصعوبات والعقبات والتحديات المختلفة، كما أنه يولد مستويا ت عالية من الالتزام والممارسات اليومية اللازمة لتحقيق التميز والنجاح في المجال الأكاديمي (Vallerand, 2008).

ويتميز الشغف الانسجامي بالمشاعر الإيجابية، والقدرة على إتخاذ القرارات المستقلة، والحفاظ على السيطرة والتحكم في النشاط، كما أن الشغف الانسجامي أيضًا يرتبط ارتباطا ايجابيًا بالمرونة والانفعالات والمشاعر الإيجابية وجودة الحياة والممارسة المؤثرة في النشاط والاداء الذي يقوم به الفرد (Philippe, Vallerand, & Lavigne, 2009).

ويوضح (Forest et al ., 2011) أهمية الشغف الانسجامي في تحسين الصحة النفسية للفرد مما يساعده على الانغماس في أداء الأعمال والأنشطة بشكل جيد ويزيد من قوة تركيزه في أداء المهام والانشطة المكلف بها، كما أنه يسهم في زيادة الحيوية الذاتية والمشاركة الإيجابية لديه، ونظرا لأهمية الشغف في مختلف مجالا ت ومناحي الحياة المختلفة، فإن يسهم في نجاح الفرد في الجوانب الأكاديمية وفي البيئة الخارجية المحيطة به.

بالإضافة إلى ذلك فإن الشغف الأكاديمي يُعد من الأمور المهمة التي تساعد الأفراد في الاستمرار في التعلم والبحث عن المعلومات وتوظيفها، حيث يكون التعلم من وجهة نظرهم تعلم لفهم الحياة وليس من أجل اجتياز الاختبارات الاكاديمية فقط، كما أن الشغف الأكاديمي يتضمن مكونًا وجدانيًا يتمثل في الميل القوي والرغبة الشديدة في الدراسة، ومكونًا معرفيًا يتمثل في إدراك الفرد لقيمة وأهمية الدراسة، ومكونًا سلوكيًا يتمثل في استثمار واغتنام الفرد للوقت والجهد والمثابرة من أجل إتقان الأداء والتميز والإبداع فيه (Coleman & Guo, 2013).

ويعكس الشغف الأكاديمي الوقت والطاقة التي يستثمرها الطلاب في التفاعلات الأكاديمية ومشاريع البحث، ويتنبأ الشغف الأكاديمي بشكل إيجابي بالأداء الأكاديمي لدى الطلاب، مما يؤثر على الانخراط والانغماس في أنشطة التعلم، كما يؤدي إلى نتائج أكاديمية إيجابية (Vallerand & Houlfort, 2019).

بالإضافة إلى ذلك أيضًا فإن للشغف الأكاديمي تأثيرًا كبيرًا جدًا على أداء الطلاب وأهدافهم الأكاديمية، ودافعيتهم واتجاهاتهم نحو المقررات والانشطة والمهام الدراسية، أي أن الشغف الأكاديمي يعكس مدي اهتمام الطلاب وتركيزهم على مجال معين يتعلق بدراستهم الأكاديمية (Coleman & Guo, 2013).

ويمكن القول بأن الطلاب ذوي الشغف الأكاديمي الانسجامي يستمرون بشكل كبير في دراساتهم، إلا أنهم يستطيعون تحقيق التوازن والتفاعل مع جوانب الحياة الأخرى مثل العلاقات والصداقات والعمل، كما أنهم يشعرون بمشاعر إيجابية مثل السعادة عند أداء النشاط واليقظة أثناء وبعد المشاركة في دراساتهم، وعلى النقيض من ذلك فإن الطلبة الذين يتميزون بالشغف القهري لدراستهم يستثمرون فيها استثمارًا كبيرًا، ولكنهم لا يستطيعون إلا المشاركة في دراستهم فقط، وتصبح دراستهم جوهر حياتهم، مما يخلق الكثير من الصراع مع جوانب الحياة الأخرى التي كثيرًا ما يتم إهمالها، ولذلك يشعرون بالتوتر كما يشعرون بالذنب نتيجة اهمالهم جوانب حياتهم الأخرى (Ruiz-Alfonso, Vega, & Beltran, 2018).

ويشير (Birkeland & Buch, 2015) إلى أن حالات الشغف تؤدي بإيجابية إلى تعزيز الإبداع وتوليد الأفكار والحلول الجديدة. كما يساعد الشغف الأكاديمي الطلاب على زيادة مستويا ت مشاركتهم الوجدانيـــة والانفعاليـــة، والـــتحكم فـــي تعلمهـــم وزيـــادة مســـتويا ت تفكيـــرهم وتعلمهم (Zhao et al., 2021).

كما أن الشغف الأكاديمي له أهمية كبيرة في عملية التعليم والتعلم؛ حيث أنه يؤثر تاثيرًا إيجابيًا في أداء المتعلمين، ويزيد من المثابرة والدافعية لديهم نحو التعلم، كما يساعدهم في التركيز على أهدافهم، ويشعرهم بالمتعة والسعادة أثناء القيام بالأنشطة والمهام الأكاديمية (الطراونة؛ والمومني، ٢٠٢٣).

بالإضافة إلى أنه يساعد المتعلمين على التعلم بكفاءة، وينمي لديهم الابداع، ويزيد من قدرتهم على الإلتزام وحل المشكلات، كما يزيد من قدرتهم على المشاركة الأكاديمية والأداء الأكاديمي (Vanichvatana, 2023).

ويُعد الشغف الأكاديمي من العوامل التي يجب الأهتمام بدراستها لتأثيرها في التحصيل الأكاديمي للطلاب، كما أنه يسهم في زيادة أداء الطلاب ويساعد رفع مستواهم الأكاديمي (الشعيبية؛ والظفري؛ وعمارة، ٢٠٢٣).

كما أن زيادة مستويات الشغف الأكاديمي لدى الطلاب تساعد على تحسين مستويات الذاكرة لديهم؛ من خلال زيادة الاهتمام والقدرة على استرجاع المعارف والأفكار والمعلومات المرتبطة بمواقف التعلم، حيث يتذكر الطلاب بشكل عام المعارف والمعلومات بمشاعر إيجابية أكثر من المشاعر المحايدة، و هذا هو بالضبط ما يجعل الشغف الأكاديمي له تأثير وجداني انفعالي إيجابي لدى الطلاب (Massalha., & abd Iktilat, 2024).

وفي ضوء ما سبق تتضح أهمية الشغف الأكاديمي بشكل عام والشغف الأكاديمي الانسجامي بشكل خاص لدى الطلاب، حيث أنه يساعدهم على الإلتزام بأداء المهام والأعمال والانشطة المكلفين بها، كما يساعدهم على تخطي العقبات ومواجهة التحديات التي يتعرضون عليها، ويزيد من مستوى دافعيتهم نحو التعلم، كما يسهم في تحسين الصحة النفسية لديهم مما يساعدهم على الانغماس والانخراط في أداء المهام والأنشطة المكلفين بها بشكل جيد، كما يزيد من قوة تركيزهم في أداء المهام المكلفين بها، ويساعدهم على الانغماس في العملية التعليمية، ويؤدي إلى نتائج أكاديمية إيجابية لديهم، ويزيد من قدرتهم على حل المشكلات والأداء الأكاديمي، ويجعل الطلاب يلتزمون بحضور المحاضرات الدراسية، ويزيد من مستوى المثابرة والمرونة في ممارسه النشاطات المختلفة.

دراسات وبحوث سابقة تناولت متغيرات البحث:

المحور الأول : دراسات وبحوث تناولت التفكير الريادي:

هدف بحث متولي؛ واللوزي (٢٠٢٠) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي إثرائي قائم على استراتيجيات الإبداع الجاد لتنمية التفكير الريادي المحفز للطاقات الإبداعية ورأس المال النفسي الإيجابي لدى طلاب كلية الاقتصاد المنزلي، وتكونت عينة البحث من (٨٠) طالبًا وطالبة بالفرقة الأولى بكلية الاقتصاد المنزلي، وتم استخدام المنهج التجريبي تصميم المجموعة الواحدة، وتمثلت

أدوات البحث في (برنامج تدريبي إثرائي قائم على استراتيجيات الإبداع الجاد، مقياس التفكير الريادي المحفز للطاقات الإبداعية، ومقياس رأس المال النفسي الإيجابي)، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التفكير الريادي المحفز للطاقات الإبداعية، ومقياس رأس المال النفسي الإيجابي لصالح التطبيق البعدي.

بينما هدف بحث محمد (٢٠٢٢) إلى التعرف على أثر برنامج قائم على مدخل STEM التكاملي في تنمية التفكير الريادي والثقافة العلمية لدى الطالبات المعلمات بشعبة رياض الأطفال، وتكونت عينة البحث من (٤٠) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة شعبة رياض الأطفال بكلية التربية جامعة حلوان، واستخدم البحث المنهج التجريبي، وتم استخدام التصميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة، وتضمنت أدوات البحث برنامج قائم على مدخل STEM التكاملي لتنمية التفكير الريادي، ومقياس للتفكير الريادي، واختبار للثقافة العلمية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود أثر للبرنامج القائم على مدخل STEM التكاملي في تنمية أبعاد التفكير الريادي والثقافة العلمية لدى الطالبات المعلمات بشعبة رياض الأطفال.

واجرى عبدالفتاح (٢٠٢٣) بحث هدف إلى بناء برنامج إثرائي مقترح في العلوم قائم على جدارات مهن المستقبل ودراسة فعاليته في تنمية مهارات التفكير الريادي والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتكونت عينة البحث من (٣١) تلميذًا من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، واستخدم البحث المنهج التجريبي، وتم استخدام التصميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة، وتمثلت أدوات البحث في (برنامج إثرائي في العلوم قائم على جدارات مهن المستقبل، ومقياس مهارات التفكير الريادي، ومقياس الطموح الأكاديمي)، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات البحث لصالح التطبيق البعدي.

وقام الغافري وآخرون (٢٠٢٤) ببحث هدف إلى التعرف على أثر المؤهل العلمي والطموح المهني على الرضا الوظيفي لدى المعلم العماني وعلى التفكير الريادي والأداء التنافسي لدى طلبته، وتكونت عينة البحث من (٥٠٥) طالبًا وطالبة من طلاب الصف الحادي عشر بمدارس سلطنة عُمان، و(٩٨) معلمًا ومعلمة من مدارس طلبة العينة (معلمو المدارس الذين يقومون بالتدريس للطلبة أنفسهم)، واستخدم البحث المنهج الوصفي الارتباطي السببي، وتمثلت أدوات البحث في (مقياس الرضا الوظيفي للمعلم، ومقياس الطموح المهني للمعلم، ومقياس التفكير الريادي للطلاب، ومقياس الأداء التنافسي لدى الطلاب)، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود تأثير دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) على الرضا الوظيفي للمعلم يعود إلى المؤهل العلمي، ووجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين المعلم الذي يحمل درجة الدكتوراه والمعلم الذي لديه درجة البكالوريوس / الليسانس في بُعد الرواتب والمكآفات، ووجود تأثير دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) على الرضا الوظيفي للمعلم يعود إلى الطموح المهني، كما يوجد تأثير دال إحصائيًا للطموح المهني على التفاعل الإداري، ووجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين الطموح المهني والمؤهل الدراسي على الرضا الوظيفي، بالإضافة إلى وجود تأثير للدور الوسيط للمؤهل العلمي بين الطموح المهني والرضا الوظيفي للمعلم العماني على التفكير الريادي والأداء التنافسي لدى طلبته.

كما هدف بحث محمد؛ وحسن (٢٠٢٤) إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات التفكير الريادي وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب شعبة العلوم

البيولوجية والجيولوجية بكلية التربية بقنا، وتكونت عينة البحث من (٤٦) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة شعبة العلوم البيولوجية والجيولوجية بكلية التربية بقنا، واستخدم البحث المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وتضمنت أدوات البحث (برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح، مقياس التفكير الريادي، واختبار حل المشكلات المستقبلية)، وتوصلت نتائج البحث إلى فاعلية البرنامج القائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات التفكير الريادي وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب شعبة العلوم البيولوجية والجيولوجية بكلية التربية بقنا.

ويستخلص الباحث من دراسات وبحوث المحور الأول أنها:

- هدفت إلى تنمية التفكير الريادي : من خلال برنامج تدريبي إثرائي قائم على استراتيجيات الإبداع الجاد مثل بحث (متولي؛ واللوزي، ٢٠٢٠)، ومن خلال برنامج قائم على مدخل STEM التكاملي مثل بحث (محمد، ٢٠٢٢)، ومن خلال برنامج إثرائي مقترح في العلوم قائم على جدارات مهن المستقبل مثل بحث (عبدالفتاح، ٢٠٢٣)، ومن خلال برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح مثل بحث (محمد؛ وحسن، ٢٠٢٤)، بينما هدف بحث (الغافري؛ وآخرون، ٢٠٢٤) إلى التعرف على أثر المؤهل العلمي والطموح المهني على الرضا الوظيفي لدى المعلم العماني وعلى التفكير الريادي والأداء التنافسي لدى طلبته. ويلاحظ الباحث عدم وجود أي بحث (في حدود اطلاع الباحث) تناولت نمذجة العلاقات بين التفكير الريادي والشغف الأكاديمي الانسجامي والقهري؛ وهو ما يسعى إليه البحث الحالي.
- أجريت معظم بحوث هذا المحور على : طلاب الجامعة مثل بحوث كل من (متولي؛ واللوزي، ٢٠٢٠؛ محمد ، ٢٠٢٢؛ محمد؛ وحسن، ٢٠٢٤)، في حين أجري (الغافري وآخرون، ٢٠٢٤) بحث على كل من المعلمين والطلاب، واجري (عبدالفتاح، ٢٠٢٣) بحث على تلاميذ المرحلة الإعدادية. ولا يوجد أي بحث (في حدود اطلاع الباحث) تناول التفكير الريادي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بالرغم من أهميته بالنسبة لهم، وهو ما يهدف إليه البحث الحالي.
- استخدمت جميع بحوث هذا المحور : المنهج التجريبي أو المنهج شبه التجريبي، فيما عدا بحث (الغافري؛ وآخرون، ٢٠٢٤) اعتمد على المنهج الوصفي. ولا يوجد أي دراسة أو بحث (في حدود اطلاع الباحث) استخدم المنهج الوصفي السببي المقارن لاختبار صحة نموذج تحليل المسار بين التفكير الريادي والشغف الأكاديمي الانسجامي والقهري؛ وهو ما يسعى إليه البحث الحالي.
- اعتمدت بحوث هذا المحور على : إعداد بعض المقاييس ومنها مقياس التفكير الريادي، واستفاد منها البحث الحالي في التعرف على مهارات التفكير الريادي، وبناء مقياس للتفكير الريادي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية.
- توصلت معظم بحوث هذا المحور إلى فاعلية البرامج التدريبية المختلفة في تنمية التفكير الريادي، ولا يوجد أي بحث (في حدود اطلاع الباحث) تناولت نمذجة العلاقات بين التفكير الريادي والشغف الأكاديمي الانسجامي والقهري؛ وهو ما يسعى اليه البحث الحالي.

المحور الثاني : دراسات وبحوث تناولت الشغف الأكاديمي:

هدف بحث Schellenberg & Bailis, (2015) إلى التعرف على مستوى الشغف الأكاديمي ومدى اختلافه باختلاف الجنس والتقدم في الدراسة لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة البحث من (٤٥٧) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم استخدام مقياس الشغف الأكاديمي لجمع البيانات وتم ذلك على ثلاثة مراحل في بداية العام وفي منتصف العام وفي نهاية العام، وتوصلت نتائج البحث إلى ارتفاع مستوى الشغف الأكاديمي لدى عينة البحث (طلاب الجامعة)، كما توصلت إلى أن مستوى الشغف الأكاديمي يزيد لدى الطلاب مع تقدمهم في الدراسة، كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشغف الأكاديمي بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

بينما هدف بحث Zhao, St-Louis ,Vallerand, (2015) إلى التعرف على العلاقة بين الشغف والتدفق والانفعالات لدى طلاب الجامعة الصينية، وتكونت عينة البحث من (٢٨٦) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة، واستخدم البحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتمثلت أدوات البحث في مقياس الشغف ومقياس التدفق ومقياس الانفعالات، وتوصل البحث إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الشغف الانسجامي وكل من التدفق والانفعالات الإيجابية، كما توصل إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين الشغف القهري وكل من التدفق والانفعالات الإيجابية، ووجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشغف والتدفق والانفعالات بين الذكور والإناث لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشغف ترجع إلى التخصص.

وأجرى Sigmundessona, et al., (2020) بحث هدف إلى الكشف عن العلاقة بين الشغف والمثابرة لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة البحث من (١٢٦) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة، واستخدم البحث المنهج الوصفي الإرتباطي، وتمثلت أدوات البحث في مقياس الشغف ومقياس المثابرة، وتوصلت نتائج البحث إلى أن مستوى الشغف متوسط لدى عينة البحث، كما توصلت إلى ارتفاع مستوى المثابرة لدى عينة البحث، كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الشغف والمثابرة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشغف والمثابرة لدى عينة البحث باختلاف الجنس والعمر الزمني.

وقام حسبان؛ والربيع (٢٠٢١) ببحث هدف إلى التعرف على أثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتكيف الأكاديمي وأسلوب التعلم في الشغف الأكاديمي، وتكونت عينة البحث من (١٠٤٤) طالبًا وطالبًا من طلاب الجامعة، واستخدم البحث المنهج الوصفي، وتمثلت أدوات البحث في مقياس الشغف الأكاديمي ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومقياس التكيف الأكاديمي ومقياس أسلوب التعلم، وتوصلت نتائج البحث إلى أن مستوى الشغف الأكاديمي متوسطًا لدى عينة البحث، كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشغف الأكاديمي تعزي للجنس لصالح الإناث، وتعزي إلى التخصص لصالح التخصص الأدبي، كما توصلت إلى إمكانية التنبؤ بالشغف الأكاديمي من خلال (الكفاءة الذاتية الأكاديمية – أساليب التعلم – التكيف – التكيف الأكاديمي) لدى طلاب الجامعة.

في حين هدف بحث Zho, Liu & Qi , (2021) إلى الكشف عن العلاقة بين الشغف الأكاديمي والارتباط الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة البحث من (١٠٢٩) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة في الصين، واستخدم البحث المنهج الوصفي الإرتباطي، وتمثلت أدوات البحث في مقياس

الشغف الأكاديمي ومقياس الارتباط الأكاديمي، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الشغف الأكاديمي والارتباط الأكاديمي لدى عينة البحث، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشغف الأكاديمي والارتباط الأكاديمي لدى عينة البحث تعزي إلى الجنس، ووجود فروق في دالة إحصائيًا في مستوى الشغف الأكاديمي ترجع إلى التخصص لصالح التخصص العلمي، وعدم وجود فروق في دالة إحصائيًا في مستوى الارتباط الأكاديمي تعزي إلى التخصص.

وقام الشوربجي؛ وزايد؛ وسالم؛ وخربوش (٢٠٢٣) ببحث هدف إلى التعرف على مستوى كل من الشغف الأكاديمي واليقظة العقلية، والتنبؤ باليقظة العقلية من الشغف الأكاديمي، وتكونت عينة البحث من (٢٩٩) طالبًا وطالبة بالدبلوم العام بكلية التربية جامعة الزقازيق، واستخدم البحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتمثلت أدوات البحث في (مقياس الشغف الأكاديمي ومقياس اليقظة العقلية)، وأشارت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع للشغف الانسجامي واليقظة العقلية وأبعادها لدى عينة البحث، ولم توجد فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب والطالبات في مستوى الشغف الأكاديمي بنوعيه الانسجامي والقهري، كما أشارت النتائج إلى أنه يمكن التنبؤ باليقظة العقلية من الشغف الانسجامي ولا يمكن التنبؤ بها من الشغف القهري لدى عينة البحث.

كما أجرى الطروانة؛ والمومني (٢٠٢٣) بحث هدف إلى التعرف على العلاقة بين الشغف الأكاديمي والارتباط المدرسي واليقظة العقلية، والكشف عن إمكانية التنبؤ بالشغف الأكاديمي من خلال الارتباط المدرسي واليقظة العقلية، واستخدم البحث المنهج الوصفي الإرتباطي، وتكونت عينة البحث من (٤٩٩) طالبًا وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية، وتمثلت أدوات البحث في مقياس الارتباط المدرسي ومقياس اليقظة العقلية ومقياس الشغف الأكاديمي، وتوصلت نتائج البحث إلى أن مستوى الشغف الأكاديمي متوسطًا لدى عينة البحث، كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشغف الأكاديمي بين الذكور والإناث لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشغف الأكاديمي بين التخصص العلمي والأدبي، كما توصلت إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الشغف الأكاديمي والارتباط المدرسي واليقظة العقلية لدى عينة الدراسة، وإمكانية التنبؤ بالشغف الأكاديمي من خلال الارتباط المدرسي واليقظة العقلية.

وهدف بحث النجار؛ واخرون (٢٠٢٤) إلى التعرف على العلاقة بين الشغف الأكاديمي واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٣٥) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الشغف الأكاديمي ومقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية، وتوصل البحث إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الشغف الأكاديمي واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى طلاب الجامعة.

ويلاحظ الباحث من خلال دراسات وبحوث المحور الثاني أنها:

- هدفت إلى الكشف عن علاقة الشغف الأكاديمي ببعض المتغيرات الأخري، ويلاحظ الباحث عدم وجود أي بحث (في حدود اطلاع الباحث) تناولت نمذجة العلاقات بين التفكير الريادي والشغف الأكاديمي الانسجامي والقهري؛ وهو ما يسعي إليه البحث الحالي.
- أجريت معظم بحوث هذا المحور على : طلاب المرحلة الجامعية، ويوجد عدد قليل من البحوث التي تناولت الشغف الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية (في حدود اطلاع الباحث) بالرغم من أهميته بالنسبة لهم، وهو ما يهدف إليه البحث الحالي.
- استخدمت جميع بحوث هذا المحور : المنهج الوصفي، ولا يوجد أي بحث (في حدود اطلاع الباحث) استخدم المنهج الوصفي السببي المقارن لاختبار صحة نموذج تحليل المسار بين التفكير الريادي والشغف الأكاديمي الانسجامي والقهري؛ وهو ما يسعى إليه البحث الحالي.
- اعتمدت بحوث هذا المحور على : إعداد بعض المقاييس ومنها مقياس الشغف الأكاديمي، واستفاد منها البحث الحالي في التعرف على أبعاد الشغف الأكاديمي، وبناء مقياس الشغف الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية.
- توصلت معظم بحوث هذا المحور إلى وجود علاقة ارتباطية بين الشغف الأكاديمي وبعض المتغيرات الأخرى، ولا يوجد أي بحث (في حدود اطلاع الباحث) تناولت نمذجة العلاقات بين التفكير الريادي والشغف الأكاديمي الانسجامي والقهري؛ وهو ما يسعي اليه البحث الحالي.

المحور الثالث : دراسات وبحوث تناولت العلاقة بين الشغف الأكاديمي والتفكير الريادي:

بالرغم من إشارة بعض الأدبيات النظرية إلى أهمية التفكير بشكل عام والتفكير الريادي بشكل خاص في زيادة مستوى الشغف الأكاديمي لدى الطلاب، حيث أن تشجيع الطلاب على التفكير بشكل عام والتفكير الريادي بشكل خاص يساعدهم على الشعور بالسعادة والبهجة والمتعة خلال عملية التعلم، مما قد يسهم في رفع مستوى الشغف الأكاديمي لديهم؛ إلا أنه لا توجد أي دراسة أو بحث (في حدود اطلاع الباحث) جمع ما بين التفكير الريادي والشغف الأكاديمي.

ومن ثم تناول الباحث في هذا المحور البحوث التي جمعت بين التفكير أو أحد أنواعه وبين الشغف الأكاديمي أو بعض المتغيرات المرتبطة به مثل (السعادة – الرضا عن الحياة – دافعية الانجاز – الحب والانتماء – الشغف الدراسي)؛ وفيما يلي عرض لتلك البحوث:

وهدف بحث Peterson et al., (2007) إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير الإيجابي والسعادة والرضا عن الحياة لدى عينة من المراهقين، وتكونت عينة البحث من (٢٤٣٩) من المراهقين، واستخدم البحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتمثلت أدوات البحث في مقياس التفكير الايجابي ومقياس السعادة ومقياس الرضا عن الحياة، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التفكير الإيجابي وكل من السعادة والرضا عن الحياة لدى المراهقين.

واجرى محرم (٢٠١٥) بحث هدف إلى التعرف على العلاقة بين التفكير الإيجابي ودافعية الانجاز لدى معلمات الروضة، وتكونت عينة البحث من (١٠٠) معلمة من معلمات الروضة، واستخدم البحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتم استخدام مقياس التفكير الايجابي لمعلمة الروضة، ومقياس دافعية الإنجاز لمعلمة الروضة، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التفكير الايجابي ودافعية الانجاز لدى معلمات الروضة، كما توصلت إلى وجود

فروق دالة إحصائيًا بين المعلمات ذوات الخبرة (عشرة سنوات) والمعلمات ذوات الخبرة (خمس سنوات) في مقياس التفكير الإيجابي ومقياس دافعية الإنجاز لصالح المعلمات ذوات الخبرة (عشرة سنوات).

كما هدف بحث البصير؛ وسليمان؛ وعبد الظاهر (٢٠١٨) إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التفكير الإيجابي لدى طالبات الجامعة لتحسين الحب والانتماء، وتكونت عينة البحث من (٦٠) طالبة من طالبات الجامعة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وعددها (٣٠) طالبة، والأخرى ضابطة وعددها (٣٠) طالبة، وتمثلت أدوات البحث في برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التفكير الإيجابي، ومقياس مهارات التفكير الإيجابي، ومقياس الحب والانتماء، وتوصلت نتائج البحث إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين الحب والانتماء لدى طالبات المجموعة التجريبية.

بينما هدف بحث ياسين (٢٠٢١) إلى الكشف عن أثر استراتيجية قوة التفكير في تحصيل وتنمية الشغف الدراسي لدى طلاب الخامس الأدبي في مادة التاريخ، وتكونت عينة البحث من (٥٢) طالبًا من طلاب الخامس الأدبي، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وعددها (٢٥) طالباً، والاخرى ضابطة وعددها (٢٧) طالبًا، واستخدم البحث المنهج التجريبي، وتمثلت أدوات البحث في استراتيجية قوة التفكير، ومقياس الشغف الأكاديمي واختبار تحصيلي في مادة التاريخ، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية، كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في مقياس الشغف الدراسي في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

وقام أبوشامة؛ ومحمود (٢٠٢٣) ببحث هدف إلى التعرف أثر التفاعل بين نموذج الاستقصاء الدوري واللياقة العقلية في تنمية التفكير التوليدي والشغف الأكاديمي لتعلم الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت عينة البحث من (٧٠) طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين، احداهما مجموعة تجريبية تدرس المحتوى من خلال نموذج الاستقصاء الدوري، والأخرى مجموعة ضابطة تدرس من خلال الطريقة التقليدية، واستخدم البحث المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أدوات البحث في اختبار اللياقة العقلية، واختبار مهارات التفكير التوليدي، ومقياس الشغف الأكاديمي لتعلم الفيزياء، وأظهرت النتائج وجود تأثير كبير للمعالجات في جميع مهارات التفكير التوليدي، واللياقة العقلية لصالح المجموعة التجريبية، كما اظهرت وجود تأثيرًا دالاً للتفاعل بين المعالجات واللياقة العقلية في تنمية جميع مهارات التفكير الإبداعي ما عدا الطلاقة والمرونة، وبالنسبة للشغف الأكاديمي أشارت النتائج إلى أثر المعالجات في تنمية الشغف الانسجامي لصالح المجموعة التجريبية، ولصالح المجموعة الضابطة في الشغف القهري. كما تبين أن هناك تأثيرا دالا للتفاعل على الشغف الانسجامي وتأثيرا غير دال على الشغف القهري.

واجرى محمد؛ ونوير؛ واللوزي (٢٠٢٤) بحث هدف إلى الكشف عن فاعلية برنامج مقترح في الاقتصاد المنزلي قائم على استراتيجية استديو التفكير لتنمية البراعة العلمية والشغف الأكاديمي في ضوء التغيرات المناخية لدى تلميذات المرحلة الاعدادية، وتكونت عينة البحث من (٣٥) تلميذة

من تلميذات الصف الثاني الإعدادي، واستخدم البحث المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة، وتمثلت ادوات البحث في برنامج في الاقتصاد المنزلي قائم على استراتيجية استديو التفكير، واختبار البراعة العلمية، ومقياس الشغف الاكاديمي، ومقياس الوعي بقضايا التغيرات المناخية، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لاختبار البراعة العلمية لصالح القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمقياس الشغف الاكاديمي لصالح القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمقياس الوعي بقضايا التغيرات المناخية لصالح القياس البعدي.

ويستخلص الباحث من دراسات وبحوث المحور الثالث أنها:

- هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التفكير أو أحد أنواعه مثل التفكير الايجابي والتفكير التوليدي وبين الشغف الأكاديمي أو بعض المتغيرات المرتبطة به مثل (السعادة – الرضا عن الحياة – دافعية الانجاز – الحب والانتماء – الشغف الدراسي)، وسوف يستفيد الباحث من هذه البحوث في تفسير النموذج المقترح في البحث الحالي, وكذا أيضا في تفسير التأثيرات السببية المباشرة للتفكير الريادي في الشغف الأكاديمي الانسجامي والقهري.
- أجريت بعض بحوث هذا المحور على تلاميذ المرحلة الابتدائية أو الإعدادية، وبعضها تناول مرحلة المراهقة والمرحلة الثانوية أو الجامعية، وبعضها تناول المعلمين، ولا يوجد أي بحث (في حدود اطلاع الباحث) تناول جمع ما بين التفكير الريادي والشغف الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بالرغم من أهمية هذين المتغيرين بالنسبة لطلاب الدبلوم العام في التربية، وهو ما يهدف إليه البحث الحالي.
- استخدمت معظم بحوث هذا المحور المنهج التجريبي أو شبه التجريبي، وبعضها استخدم المنهج الوصفي الارتباطي, ولا يوجد أي دراسة أو بحث (في حدود اطلاع الباحث) استخدم المنهج الوصفي السببي المقارن لاختبار صحة نموذج تحليل المسار بين التفكير الريادي والشغف الأكاديمي الانسجامي والقهري؛ وهو ما يسعى إليه البحث الحالي.
- توصلت معظم بحوث هذا المحور إلى وجود علاقة بين التفكير أو أحد أنواعه مثل التفكير الايجابي والتفكير التوليدي وبين الشغف الأكاديمي أو بعض المتغيرات المرتبطة به مثل (السعادة – الرضا عن الحياة – دافعية الانجاز – الحب والانتماء – الشغف الدراسي)، وسوف يستفيد الباحث من نتائج هذه الدراسات في تفسير نتائج البحث الحالي.

فروض البحث :

سعى البحث الحالي إلى اختبار الفروض الآتية:

١- لا توجد مؤشرات مطابقة مقبولة لنموذج تحليل المسار بين التفكير الريادي والشغف الأكاديمي الانسجامي والقهري لدي طلاب الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد.

٢- لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للتفكير الريادي في الشغف الأكاديمي الانسجامي لدي طلاب الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد.

٣- لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للتفكير الريادي في الشغف الأكاديمي القهري لدي طلاب الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد.

٤- لا يوجد تشابه في نموذج تحليل المسار للتفكير الريادي والشغف الأكاديمي الانسجامي والقهري بين الذكور والإناث من طلاب الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد.

٥- لا يوجد تشابه في نموذج تحليل المسار للتفكير الريادي والشغف الأكاديمي الانسجامي والقهري بين التخصص العلمي والأدبي من طلاب الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد.

منهج البحث :

استخدم الباحث المنهج الوصفي السببي المقارن لاختبار صحة نموذج تحليل المسار والكشف عن التأثيرات السببية المباشرة بين التفكير الريادي كمتغير مستقل و الشغف الأكاديمي الانسجامي والقهري كمتغيرين تابعين، واختبار التشابه في نموذج تحليل المسار بين الذكور والإناث والتخصص العلمي والأدبي من طلاب الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد.

المشاركون:

بلغ عدد المشاركين في البحث الحالي (٢٩٢٠) مشاركًا من طلاب الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد بمراكز التأهيل التربوي التالية : (القاهرة – الجيزة – الاسكندرية – دمنهور – المنصورة – الفيوم – الزقازيق – الديدامون - السادات – بني سويف – المنيا – قنا – الأقصر - أسوان) التابعة لكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر، وتم تطبيق أدوات البحث عليهم أون لاين من خلال رابط جوجل فورم، بواقع (١٠٢٠) من الذكور و(١٩٠٠) من الإناث، وبواقع (١١٥٦) تخصص علمي، و(١٧٦٤) تخصص أدبي، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (٢٤-٤٢)عامًا بمتوسط عمري قدره(٢٩,٧٨)عام، وانحراف معياري قدره(٣,٨٥) وتم تقسيمهم على النحو الآتي:

أ- المشاركون في حساب الخصائص السيكومترية:

ويقصد بهم المشاركون الذين طبق عليهم الباحث مقياس الشغف الأكاديمي ومقياس التفكير الريادي في صورتهما الأولية لحساب صدقهما واتساقهما الداخلي وثباتهما، حيث قام الباحث بتطبيق المقياسين على (٣٠٠) مشاركًا من طلاب الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد، بواقع (١٢٠) من الذكور، و(١٨٠) من الإناث، و(١٣٧) من التخصص العلمي، و(١٦٣) من التخصص الأدبي.

ب- المشاركون في البحث الأساسي:

ويقصد بهم المشاركون الذين طبق عليهم الباحث أدوات البحث في صورتها النهائية للتحقق من فروض البحث الحالي، وعددهم (٢٦٢٠) مشاركًا من طلاب الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد، بواقع (١٠٤٨) من الذكور، و(١٥٧٢) من الإناث، و(١١١١) من التخصص العلمي، و(١٥٠٩) من التخصص الأدبي.

أدوات البحث:

أولاً: مقياس التفكير الريادي (إعداد الباحث):

قام الباحث بإعداد مقياس التفكير الريادي وفقًا للخطوات الآتية:

١- الإطلاع على بعض الأدبيات النظرية والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت التفكير الريادي مثل (Gibson et al., 2011)، (Hnátek, 2015)، (محمود، ٢٠١٧)، (متولي؛ واللوزي، ٢٠٢٠)، (محمد، ٢٠٢٢)، (عبدالفتاح، ٢٠٢٣)، (الغافري؛ وآخرون، ٢٠٢٤)، (محمد؛ وحسن، ٢٠٢٤)؛ (Tajpour et al., 2023)؛ (Bany, 2024)؛ (Juliet, Samuel, & Gaddafi, 2024).

٢- تحديد المهارات الأكثر تكرارًا للتفكير الريادي في الدراسات والبحوث السابقة والتي تمثلت في (التخطيط – التحفيز – التقييم – التوجيه – الابتكار – التكيف).

٣- صياغة التعريفات الإجرائية للتفكير الريادي ومهاراته (التخطيط – التحفيز – التقييم – التوجيه – الابتكار – التكيف).

٤- صياغة (٤٢) عبارة موزعة على مهارات التفكير الريادي، حيث خصص الباحث (٧) عبارات تعبر عن التعريف الإجرائي لكل مهارة من هذه المهارات، وأمام كل عبارة من عبارات المقياس خمسة بدائل هي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، لا أبدًا)، ويوضح جدول (١) توزيع عبارات المقياس على مهارات التفكير الريادي.

جدول (١) توزيع عبارات مقياس التفكير الريادي على مهاراته

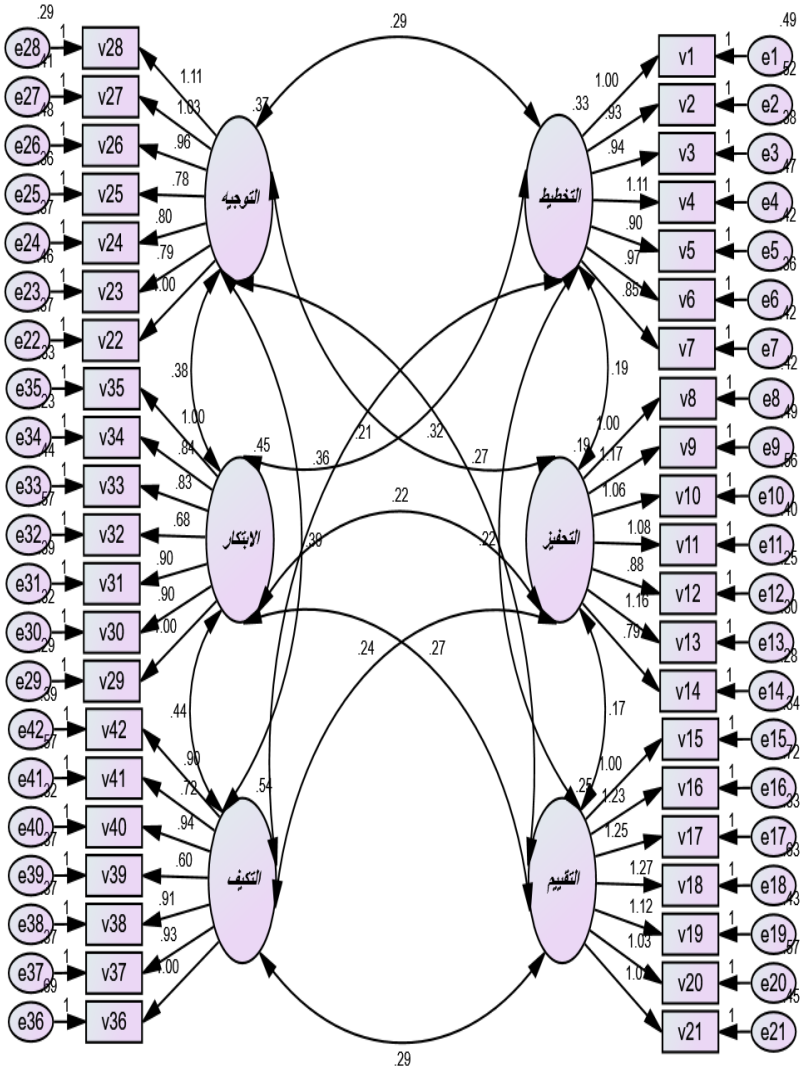
مهارات التفكير الريادي	أرقام العبارات
التخطيط	١ – ٧
التحفيز	٦- ١٤
التقييم	١٥ - ٢١
التوجيه	٢٢ – ٢٨
الابتكار	٢٩ – ٣٥
التكيف	٣٦ - ٤٢

٥- صياغة تعليمات تتناسب مع طبيعة المقياس ومع المشاركون في البحث.

٦- إعداد مفتاح لتصحيح المقياس، حيث يصحح المقياس بإعطاء ٥ درجات لـ دائمًا، ٤ درجات لـ غالبًا، ٣ درجات لـ أحيانًا، درجتان لـ نادرًا، ودرجة واحدة لـ لا أبدًا، ومن ثم فإن أدنى درجة للمقياس = ٤٢ x ١ = (٤٢) درجة، وأعلى درجة للمقياس = ٤٢ x ٥ = (٢١٠) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى التفكير الريادي، والدرجة المنخفضة على ارتفاع مستوى التفكير الريادي لدى المشاركين في البحث.

٧- تطبيق الصورة الأولية لمقياس التفكير الريادي على (٣٠)مشاركًا من طلاب الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد لحساب الخصائص السيكومترية للمقياس، وفيما يلي توضيح ذلك:

أ- **صدق المقياس :** قام الباحث بحساب صدق المقياس من خلال التحليل العاملي التوكيدي، حيث تم تحديد مهارات التفكير الريادي وفقًا للمهارات الأكثر تكرارًا في البحوث والدراسات السابقة وهى : (التخطيط – التحفيز – التقييم – التوجيه – الابتكار – التكيف)، فقام الباحث بإجراء التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج التحليل الإحصائي AMOS.V.23، وتم حساب كل من معاملات الإنحدار اللامعيارية، ومعاملات الإنحدار المعيارية، والخطأ المعياري والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية كما في شكل (١) وجدول (٢).



شكل (١) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التفكير الريادي

جدول (٢) معاملات الإنحدار اللامعيارية والمعيارية للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس التفكير الريادي (إعداد الباحث) (ن=٣٠٠)

مهارات التفكير الريادي	رقم العبارة	معاملات الإنحدار اللامعيارية	معاملات الإنحدار المعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	الدلالة الإحصائية
التخطيط	١	١,٠٠٠	٠,٦٣٥			
	٢	٠,٩٣١	٠,٥٩٧	٠,١٠٣	٩,٠٣٨	***
	٣	٠,٩٤٥	٠,٦٦٤	٠,٠٩٩	٩,٥٧١	***
	٤	١,١١٠	٠,٦٨٥	٠,١١٣	٩,٨٤٩	***
	٥	٠,٩٠٣	٠,٦٢٩	٠,٠٩٧	٩,٢٩٣	***
	٦	٠,٩٦٦	٠,٦٨٢	٠,٠٩٨	٩,٨١٦	***
	٧	٠,٨٥٣	٠,٦٠٦	٠,٠٩٧	٨,٨٣٤	***
التحفيز	٨	١,٠٠٠	٠,٥٦٢			
	٩	١,١٧١	٠,٥٩٥	٠,١٤٩	٧,٨٦١	***
	١٠	١,٠٦٤	٠,٥٣٠	٠,١٤٩	٧,١٥٣	***
	١١	١,٠٧٥	٠,٦٠٠	٠,١٣٩	٧,٧٢٧	***
	١٢	٠,٨٨٤	٠,٦١٥	٠,١١٣	٧,٨٠٩	***
	١٣	١,١٥٨	٠,٦٨٤	٠,١٤٠	٨,٢٨٣	***
	١٤	٠,٧٨٧	٠,٥٥٠	٠,١٠٦	٧,٤٥٧	***
التقييم	١٥	١,٠٠٠	٠,٦٥٠			
	١٦	١,٢٣٠	٠,٥٨٨	٠,١٤٠	٨,٨١٠	***
	١٧	١,٢٤٥	٠,٧٣٦	٠,١١٧	١٠,٦٢٥	***
	١٨	١,٢٦٩	٠,٦٢٤	٠,١٣٩	٩,١٥٨	***
	١٩	١,١١٩	٠,٦٥٠	٠,١١٨	٩,٤٩٣	***
	٢٠	١,٠٣٣	٠,٥٦٤	٠,١٢٣	٨,٤٢٥	***
	٢١	١,٠٠٩	٠,٥٩٩	٠,١١٣	٨,٩٥٦	***
التوجيه	٢٢	١,٠٠٠	٠,٧٠٥			
	٢٣	٠,٧٨٧	٠,٥٧٤	٠,٠٨٣	٩,٤٧٩	***
	٢٤	٠,٨٠٢	٠,٦٢٢	٠,٠٧٨	١٠,٣٠٣	***
	٢٥	٠,٧٧٩	٠,٦١٧	٠,٠٧٧	١٠,١٧٤	***
	٢٦	٠,٩٥٨	٠,٦٤٣	٠,٠٩١	١٠,٥٦٠	***
	٢٧	١,٠٢٦	٠,٦٩٥	٠,٠٩٠	١١,٤٤١	***
	٢٨	١,١١٢	٠,٧٨٣	٠,٠٨٧	١٢,٨١٢	***
الابتكار	٢٩	١,٠٠٠	٠,٧٧٨			
	٣٠	٠,٩٠٠	٠,٧٢٧	٠,٠٦٧	١٣,٤٢٤	***
	٣١	٠,٨٩٦	٠,٦٩٠	٠,٠٧٣	١٢,٣٣٨	***
	٣٢	٠,٦٨٠	٠,٥١٦	٠,٠٧٦	٨,٩١٣	***
	٣٣	٠,٨٢٩	٠,٦٤٠	٠,٠٧٣	١١,٣٧٥	***
	٣٤	٠,٨٣٨	٠,٧٥٧	٠,٠٦١	١٣,٨٣٥	***
	٣٥	٠,٩٩٥	٠,٧٥٨	٠,٠٧٢	١٣,٨٥٦	***

مهارات التفكير الريادي	رقم العبارة	معاملات الإنحدار اللامعيارية	معاملات الإنحدار المعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	الدلالة الإحصائية
التكييف	٣٦	١,٠٠٠	٠,٦٦٤			
	٣٧	٠,٩٢٩	٠,٧٥٠	٠,٠٨١	١١,٥٠٢	***
	٣٨	٠,٩١٠	٠,٧٤١	٠,٠٨١	١١,٢٦٢	***
	٣٩	٠,٦٠١	٠,٥٨٧	٠,٠٦٦	٩,١٥٩	***
	٤٠	٠,٩٣٩	٠,٧٧٤	٠,٠٨٠	١١,٦٨٨	***
	٤١	٠,٧١٥	٠,٥٧٢	٠,٠٧٩	٩,٠٠٥	***
	٤٢	٠,٩٠٠	٠,٧٣٠	٠,٠٨١	١١,١١٢	***

(*** = ٠,٠٠١)

يتضح من شكل (١) وجدول (٢) أن جميع معاملات الإنحدار اللامعيارية والمعيارية جاءت قيمتها الحرجة دالة عند مستوى (٠,٠٠١)، مما يدل على صحة نموذج البنية العاملية المقترح لمقياس التفكير الريادي لدى المشاركين في الاستجابة على عبارات المقياس.

كما تم حساب مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج المقترح كما هو موضح في جدول (٣).

جدول (٣) مؤشرات المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التفكير الريادي

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر
١	مؤشر النسبة بين قيم x^2 ودرجات الحرية (CMIN)/DF	٢,١٣٢
٢	مؤشر جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٤١
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٧٨٠
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٧٥٣
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٧٥٤
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٧٣٦
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٨٥٢
٨	مؤشر توكر لويس (TlI)	٠,٨٤٠
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٨٥١
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٦٢
١١	مؤشر المعلومات لأكيك AIC	١٩١٢,٣٠٨ وقيمته للنموذج المشبع ٧٠٤٣,١٥٥
١٢	مؤشر الصدق المتوقع ECVI	٦,٤١٧ وقيمته للنموذج المشبع ٢٣,٦٣٥

يتضح من جدول (٣) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المثالي مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التفكير الريادي مع بيانات المشاركين في الاستجابة على عبارات مقياس التفكير الريادي.

ب- الاتساق الداخلي: قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لعبارات مقياس التفكير الريادي عن طريق تطبيق المقياس على المشاركين في البحث الاستطلاعي، وقام بحساب ما يلي :

- **حساب معامل الإرتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس:**

جدول (٤) معامل الإرتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس التفكير الريادي ن = (٣٠٠)

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥٧٩**	١٢	٠,٤٩٨**	٢٣	٠,٥٥٢**	٣٤	٠,٧١٥**
٢	٠,٥٣٧**	١٣	٠,٦٠٥**	٢٤	٠,٦٠٤**	٣٥	٠,٧٢١**
٣	٠,٥٨٩**	١٤	٠,٥٠٨**	٢٥	٠,٦٢٨**	٣٦	٠,٦٢٤**
٤	٠,٦٦٠**	١٥	٠,٦٢٢**	٢٦	٠,٦٤٣**	٣٧	٠,٦٩٥**
٥	٠,٥٨٥**	١٦	٠,٥٢٠**	٢٧	٠,٦٧٢**	٣٨	٠,٧٢٦**
٦	٠,٦٤٥**	١٧	٠,٦٩١**	٢٨	٠,٧٤٥**	٣٩	٠,٥٧٩**
٧	٠,٥٦٩**	١٨	٠,٥٤٩**	٢٩	٠,٧٣٠**	٤٠	٠,٧٢٢**
٨	٠,٥٤٣**	١٩	٠,٥٦١**	٣٠	٠,٦٨٦**	٤١	٠,٥٥٠**
٩	٠,٥٢٨**	٢٠	٠,٥٠٤**	٣١	٠,٦٦٦**	٤٢	٠,٦٦٠**
١٠	٠,٤٧١**	٢١	٠,٦٣٢**	٣٢	٠,٥٣٩**		
١١	٠,٥٣٢**	٢٢	٠,٧٠١**	٣٣	٠,٦١٨**		

** دالة عند مستوى(٠,٠١)

يتضح من جدول (٤) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس قيم دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

- **حساب معامل الإرتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي اليها:**

جدول (٥) معامل الإرتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي اليها لمقياس التفكير الريادي ن= (٣٠٠)

عبارات مهارة التخطيط	معامل الارتباط	عبارات مهارة التحفيز	معامل الارتباط	عبارات مهارة التقييم	معامل الارتباط
١	٠,٧١٤**	٨	٠,٦٣٢**	١٥	٠,٦٦٣**
٢	٠,٦٩٣**	٩	٠,٧١٨**	١٦	٠,٧٢٩**
٣	٠,٧٣٠**	١٠	٠,٦٧٨**	١٧	٠,٧٢٥**
٤	٠,٧٣٢**	١١	٠,٦٨٠**	١٨	٠,٧٤٩**
٥	٠,٦٨٨**	١٢	٠,٦٥٦**	١٩	٠,٧٤٣**
٦	٠,٧٠٩**	١٣	٠,٦٩٦**	٢٠	٠,٦٧٥**
٧	٠,٦٧١**	١٤	٠,٥٧٩**	٢١	٠,٥٨٧**
عبارات مهارة التوجيه	معامل الارتباط	عبارات مهارة الابتكار	معامل الارتباط	عبارات مهارة التكيف	معامل الارتباط
٢٢	٠,٧٥٠**	٢٩	٠,٨٠٧**	٣٦	٠,٧٦٠**
٢٣	٠,٦٦٥**	٣٠	٠,٧٦٨**	٣٧	٠,٧٧٥**

٢٤	٠,٧١٣**	٣١	٠,٧٣٨**	٣٨	٠,٧٦٢**
٢٥	٠,٦٧٦**	٣٢	٠,٦١٢**	٣٩	٠,٦٣١**
٢٦	٠,٧٢٤**	٣٣	٠,٧١٦**	٤٠	٠,٧٩٦**
٢٧	٠,٧٣٠**	٣٤	٠,٧٨٣**	٤١	٠,٦٦٧**
٢٨	٠,٧٩٢**	٣٥	٠,٧٨١**	٤٢	٠,٧٨٣**

**: دالة عند مستوى(٠,٠١)

يتضح من جدول (٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي اليها قيم دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

- **حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبُعد والدرجة الكلية للمقياس:**

جدول (٦) معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمهارة والدرجة الكلية لمقياس التفكير الريادي ن= (٣٠٠)

م	المهارة	معامل الارتباط
١	التخطيط	٠,٨٤٣**
٢	التحفيز	٠,٧٩٠**
٣	التقييم	٠,٨٢٨**
٤	التوجيه	٠,٩٠٠**
٥	الابتكار	٠,٨٩٨**
٦	التكيف	٠,٨٧٨**

**: دالة عند مستوى(٠,٠١)

يتضح من جدول (٦) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمهارة والدرجة الكلية للمقياس قيم دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) .

- **حساب معامل الإرتباط بين درجات المهارات وبعضها البعض:**

جدول (٧) معامل الإرتباط بين درجات المهارات وبعضها البعض لمقياس التفكير الريادي ن= (٣٠٠)

المهارة	التخطيط	التحفيز	التقييم	التوجيه	الابتكار	التكيف
التخطيط	١					
التحفيز	٠,٦١١**	١				
التقييم	٠,٦٠١**	٠,٦١٢**	١			
التوجيه	٠,٦٩٩**	٠,٦٥٧**	٠,٧٣٦**	١		
الابتكار	٠,٧٠٨**	٠,٦٤٥**	٠,٦٦٠**	٠,٨٠١**	١	
التكيف	٠,٧١٠**	٠,٦٠٦**	٠,٦٣٨**	٠,٧٣٠**	٠,٧٨٥**	١

يتضح من جدول (٧) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين المهارات وبعضها البعض لمقياس التفكير الريادي قيم دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١). ومما سبق يتضح أن مقياس التفكير الريادي على درجة جيدة من الاتساق الداخلي.

ج- ثبات المقياس :

قام الباحث بحساب ثبات مقياس التفكير الريادي من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ، من خلال تطبيق المقياس على المشاركين في البحث الاستطلاعي، ويوضح الجدول التالي معاملات الفا- كرنباخ لدرجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التفكير الريادي.

جدول (٨) معاملات الفا-كرنباخ لدرجات المهارات والدرجة الكلية لمقياس التفكير الريادي ن= (٣٠٠)

م	المهارة	قيمة (ر)
١	التخطيط	٠,٧٧٥
٢	التحفيز	٠,٧٦٤
٣	التقييم	٠,٧٧٣
٤	التوجيه	٠,٧٧٩
٥	الابتكار	٠,٧٨٣
٦	التكيف	٠,٧٨٢
الدرجة الكلية		٠,٧٥١

يتضح من جدول (٨) أن معاملات الارتباط للمهارات والدرجة الكلية تراوحت ما بين(٠,٧٥١ – ٠,٧٨٣)، وجميعها معاملات ارتباط مقبولة، مما يشير إلى الثقة في النتائج التي أمكن التوصل إليها من خلال المقياس، ويشير إلى ثبات المقياس.

ثانيًا : مقياس الشغف الأكاديمي (إعداد الباحث):

قام الباحث بإعداد مقياس الشغف الأكاديمي وفقًا للخطوات الآتية:

١- الإطلاع على بعض الأدبيات النظرية والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الشغف الأكاديمي مثل (Schellenberg & Bailis, 2015)، (Zhao, St-Louis ,Vallerand, 2015)، (Sigmundessona et al., 2020)، (حسبان ؛ والربيع، ٢٠٢١)، (Zho, Liu & Qi, 2021)، (الشوربجي؛ وزايد؛ وسالم؛ وخربوش، ٢٠٢٣)، (الطروانة؛ والمومني، ٢٠٢٣)، (النجار؛ واخرون ،٢٠٢٤).

٢- تحديد المكونات الأكثر تكرارًا في الدراسات والبحوث السابقة والتي تمثلت في الشغف الأكاديمي الانسجامي، الشغف الأكاديمي القهري.

٣- صياغة التعريفات الإجرائية للشغف الأكاديمي ومكوناته (الشغف الأكاديمي الانسجامي، الشغف الأكاديمي القهري).

٤- صياغة (٢٠) عبارة موزعة على مكونات الشغف الأكاديمي، حيث خصص الباحث (١٠) عبارات تعبر عن التعريف الإجرائي لكل من (الشغف الأكاديمي الانسجامي، الشغف الأكاديمي القهري)، وأمام كل عبارة من عبارات المقياس خمسة بدائل هي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، لا أبدًا)، ويوضح جدول (٩) توزيع عبارات المقياس على مكوني الشغف الأكاديمي.

جدول (٩) توزيع عبارات مقياس الشغف الأكاديمي على مكوناته

المكونات	أرقام العبارات
الشغف الأكاديمي الانسجامي	١ - ١٠
الشغف الأكاديمي القهري	١١ - ٢٠

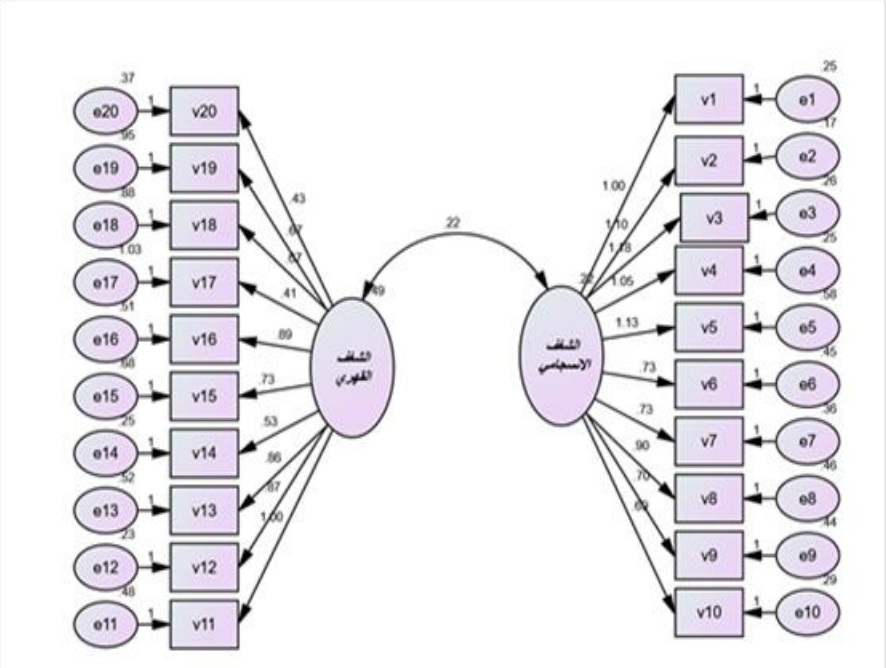
٥- صياغة تعليمات تتناسب مع طبيعة المقياس ومع المشاركين في البحث الحالي.

٦- إعداد مفتاح لتصحيح المقياس، حيث يصحح المقياس بإعطاء ٥ درجات لـ دائمًا، ٤ درجات لـ غالبًا، ٣ درجات لـ أحيانًا، درجتان نادرًا، ودرجة واحدة لـ لا أبدًا.

٧- تطبيق الصورة المقياس على (٣٠٠) مشاركًا من طلاب الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد لحساب الخصائص السيكومترية للمقياس، وفيما يلي توضيح ذلك:

أ- **صدق المقياس :** قام الباحث بحساب صدق المقياس من خلال التحليل العاملي التوكيدي، حيث يمكن من خلال التحليل العاملي التوكيدي اختبار ما إذا كانت العلاقات المتوقعة في ضوء الخلفيات النظرية يمكن أن تظهر في البيانات موضع الاختبار، وقد لا يحتاج الباحث إلى اجراء التحليل العاملي الاستكشافي لأن البرامج الإحصائية التي تتناول أسلوب التحليل العاملي التوكيدي مثل : LISER & AMOS يمكنها إجراء التحليلات الاستكشافية عن طريق سلسلة من التحليلات التوكيدية (حسن، ٢٠٠٨، ١٠٣-١٠٥).

ويلجأ الباحث إلى التحليل العاملي التوكيدي في حالة التعامل مع متغيرات ملاحظة تم الاتفاق عليها بواسطة البحوث والدراسات السابقة على بنيتها العاملية، والذي يتم في التحليل هو تأكيد هذه البنية (غانم، ٢٠١٣، ٢٣). ونظرًا لأن الباحث قام بتحديد مكونات الشغف الأكاديمي وفقًا للمكونات الأكثر تكرارًا في البحوث والدراسات السابقة، وهى : (الشغف الأكاديمي الانسجامي – الشغف الأكاديمي القهري)، فقام الباحث بإجراء التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج التحليل الإحصائي AMOS.V.23، وتم حساب كل من معاملات الإنحدار اللامعيارية، ومعاملات الإنحدار المعيارية، والخطأ المعياري والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية كما في شكل (٢) وجدول (١٠).



شكل (٢) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الشغف الأكاديمي

جدول (١٠) معاملات الإنحدار اللامعيارية والمعيارية للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس الشغف الأكاديمي (إعداد الباحث) (ن=٣٠٠)

البُعد	رقم العبارة	معاملات الإنحدار اللامعيارية	معاملات الإنحدار المعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	الدلالة الإحصائية
الشغف الانسجامي	١	١,٠٠٠	٠,٦٨٢			
	٢	١,٠٩٦	٠,٧٧٨	٠,٠٩١	١٢,٠٦٢	***
	٣	١,١٧٧	٠,٧٣٥	٠,١٠٢	١١,٥٠٤	***
	٤	١,٠٥٢	٠,٧٠٢	٠,١٠٠	١٠,٥٣٦	***
	٥	١,١٢٦	٠,٥٦٩	٠,١٣١	٨,٦٠٩	***
	٦	٠,٧٣٠	٠,٤٥٣	٠,١٠٥	٦,٩٧٥	***
	٧	٠,٧٢٥	٠,٤٩٠	٠,٠٩٩	٧,٣٣٢	***
	٨	٠,٩٠٤	٠,٥٣٠	٠,١١٣	٨,٠٠٢	***
	٩	٠,٧٠٤	٠,٤٤٦	٠,١٠٣	٦,٨٢٤	***
	١٠	٠,٦٩٥	٠,٥١٥	٠,٠٨٨	٧,٩١٧	***
الشغف القهري	١١	١,٠٠٠	٠,٧١١			
	١٢	٠,٨٦٩	٠,٧٨٥	٠,٠٦٨	١٢,٧٧١	***
	١٣	٠,٨٦٤	٠,٦٤٢	٠,٠٨٤	١٠,٢٩٩	***
	١٤	٠,٥٣٠	٠,٦٠٠	٠,٠٥٩	٩,٠٣٤	***

البُعد	رقم العبارة	معاملات الإنحدار اللامعيارية	معاملات الإنحدار المعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	الدلالة الإحصائية
	١٥	٠,٧٢٨	٠,٥٢٥	٠,٠٩٢	٧,٩١٧	***
	١٦	٠,٨٨٦	٠,٦٥٥	٠,٠٩١	٩,٧٨٥	***
	١٧	٠,٤٠٩	٠,٢٧٢	٠,٠٩٥	٤,٣٠٣	***
	١٨	٠,٦٧١	٠,٤٤٧	٠,٠٩٧	٦,٩٤٤	***
	١٩	٠,٦٧٣	٠,٤٣٦	٠,١٠٢	٦,٦١٨	***
	٢٠	٠,٤٢٦	٠,٤٣٨	٠,٠٦٣	٦,٧٤٥	***

(*** = ٠,٠٠١)

يتضح من شكل (٢) وجدول (١٠) أن جميع معاملات الإنحدار اللامعيارية والمعيارية جاءت قيمتها الحرجة دالة عند مستوى (٠,٠٠١)، مما يدل على صحة نموذج البنية العاملية المقترح لمقياس الشغف الأكاديمي لدى المشاركين في الاستجابة على عبارات المقياس.

كما تم حساب مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج المقترح كما في جدول (١١).

جدول (١١) مؤشرات المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الشغف الأكاديمي

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر
١	مؤشر النسبة بين قيم x^2 ودرجات الحرية (CMIN)/DF	٣,١٣٨
٢	مؤشر جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٥١
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٨٢٦
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٧٨٤
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٧٥٥
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٧٢٤
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٨١٩
٨	مؤشر توكر لويس (TlI)	٠,٧٩٤
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٨١٧
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٥٨
١١	مؤشر المعلومات لأكيك AIC	٦١٢,٣٧٧ وقيمته للنموذج المشبع ٢٢٠٢,٥١٥
١٢	مؤشر الصدق المتوقع ECVI	٢,٠٥٥ وقيمته للنموذج المشبع ٧,٣٩١

يتضح من جدول (١١) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المثالي مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الشغف الأكاديمي مع بيانات المشاركين في الاستجابة على عبارات المقياس.

ب- **الاتساق الداخلي** : قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الشغف الأكاديمي عن طريق تطبيق المقياس على المشاركين في البحث الاستطلاعي، ثم قام بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد التي تنتمي إليه كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٢) معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد التي تنتمي اليه لمقياس الشغف الأكاديمي ن= (٣٠٠)

عبارات بُعد الشغف الانسجامي	معامل الارتباط	عبارات بُعد الشغف القهري	معامل الارتباط
١	٠,٦٦٦**	١١	٠,٦٦٦**
٢	٠,٧٣٨**	١٢	٠,٧١٨**
٣	٠,٧٠٩**	١٣	٠,٦٤٧**
٤	٠,٧١١**	١٤	٠,٦٣٣**
٥	٠,٦٦٣**	١٥	٠,٦٣٦**
٦	٠,٥٧٩**	١٦	٠,٧٢٣**
٧	٠,٦٠٨**	١٧	٠,٤٤١**
٨	٠,٦٤٧**	١٨	٠,٥٩٥**
٩	٠,٥٧٠**	١٩	٠,٥٨٢**
١٠	٠,٥٤٧**	٢٠	٠,٤٩٨**

**دالة عند مستوى(٠,٠١)

يتضح من جدول (١٢) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والبُعد التي تنتمي اليه تراوحت ما بين (٠,٤٤١ – ٠,٧٣٨)، وجميعها قيم دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١). مما يوضح أن مقياس الشغف الأكاديمي على درجة جيدة من الاتساق الداخلي.

ج- **ثبات المقياس :** قام الباحث بحساب ثبات مقياس الشغف الأكاديمي من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ، حيث قام بتطبيق مقياس الشغف الأكاديمي على المشاركين في البحث الاستطلاعي، ويوضح الجدول التالي قيم (ر) لكل بُعد من أبعاد المقياس.

جدول (١٣) معاملات الفا-كرنباخ لدرجات لأبعاد الشغف الأكاديمي ن= (٣٠٠)

م	البُعد	قيمة (ر)
١	الشغف الانسجامي	٠,٧٥٨
٢	الشغف القهري	٠,٧٥٠

يتضح من جدول (١٣) أن قيم معاملات الارتباط لأبعاد الشغف الأكاديمي بلغت (٠,٧٥٨ ، ٠,٧٥٠) وهي قيم معاملات ارتباط مقبولة، مما يشير إلى الثقة في النتائج التي أمكن التوصل إليها من خلال المقياس، ويشير إلى ثبات المقياس.

خطوات تنفيذ البحث:

لتنفيذ البحث الحالي أتبع الباحث الخطوات الآتية:

١- إعداد مقاييس البحث (مقياس التفكير الريادي – مقياس الشغف الأكاديمي) وتطبيقها في صورتها الأولية على (٣٠٠) مشاركًا من طلاب الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد لحساب الخصائص السيكومترية لها.

٢- تطبيق مقاييس البحث (مقياس التفكير الريادي – مقياس الشغف الأكاديمي) في صورتها النهائية على (٢٦٢٠) مشاركًا من طلاب الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد.

٣- إجراء المعالجات الإحصائية اللازمة للتحقق من فروض البحث.

٤- عرض ومناقشة وتفسير نتائج البحث في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات والبحوث السابقة.

٥- وضع مجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية المستقبلية في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي.

الأساليب الإحصائية :

استخدم الباحث أسلوب تحليل المسار باستخدام البرنامج الإحصائي AMOS 23 لمعرفة مدى مطابقة النموذج والكشف عن التأثيرات المباشرة لمتغيرات البحث، والتحقق من تشابه النموذج بين الذكور والإناث، والتخصص العلمي والأدبي، من طلاب الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها :

تناول الباحث في هذا الجزء نتائج فروض البحث ومناقشتها وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة على النحو التالي:

نتيجة الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "لا توجد مؤشرات مطابقة مقبولة لنموذج تحليل المسار بين التفكير الريادي والشغف الأكاديمي الانسجامي والقهري لدى طلاب الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد". وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث أسلوب تحليل المسار من خلال المراحل الآتية:

(أ) **مرحلة توصيف النموذج Model Specification :** صمم الباحث النموذج في ضوء الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت العلاقة بين متغيرات البحث.

(ب) **مرحلة تحديد النموذج Model Identification** : حيث تم تحديد المتغيرات الملاحظة الخارجية "التفكير الريادي"، والمتغيرات الملاحظة الداخلية "الشغف الأكاديمي الانسجامي"، "الشغف الأكاديمي القهري"، والمتغيرات غير الملاحظة الخارجية التي تتمثل في أخطاء التنبؤ للشغف الأكاديمي الانسجامي (e1) ، و الشغف الأكاديمي القهري (e2)، أي

أن عدد المتغيرات في النموذج (٥) متغيرات، بواقع (٣) متغيرات ملاحظة، و(٢) متغيرات غير ملاحظة، أو (٣) متغيرات خارجية، و(٢) متغيرات داخلية، وتم حساب درجات الحرية من خلال طرح عدد البارامترات المراد تقديرها (٥) من عدد العزوم أو المعلومات المتمايزة (٦) فتكون درجة الحرية تساوي (١) مما يدل على أن النموذج محدد بصورة عالية.

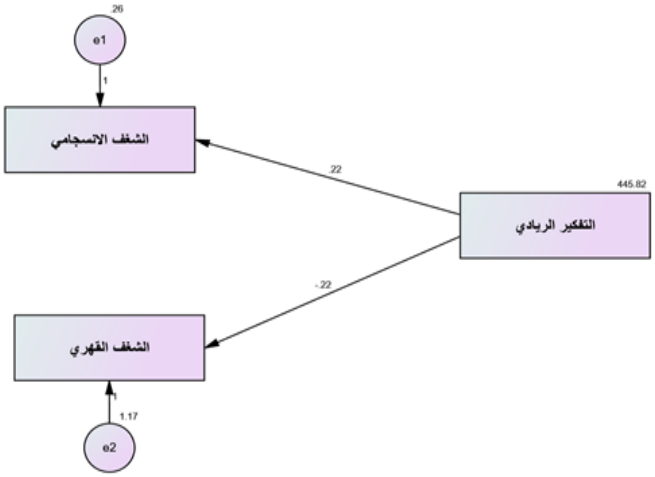
(ج) **مرحلة تقدير النموذج Model Estimation:** اعتمد الباحث على طريقة الأرجحية العظمي Maximum Likelihood (ML) وتم التحقق من شروط استخدامها ومنها توفير حجم عينة مناسب، واعتدالية التوزيع حيث تراوحت معاملات الالتواء لمتغيرات النموذج بين (-٠,٧٩٤ - ٠,٢١٦) ومعاملات التفرطح بين (-٠,٨٤١ – ٠,٩٢٠)، وبذلك يتضح أن معاملات الالتواء والتفرطح تتراوح بين (-١، +١) مما يدل على اعتدالية توزيع متغيرات النموذج.

(د) **مرحلة اختبار النموذج Model Testing:** من خلال التعرف على مدى مطابقة البيانات لنموذج تحليل المسار بين التفكير الريادي كمتغير مستقل والشغف الأكاديمي الانسجامي والقهري كمتغيرين تابعين، حيث بلغت قيمة كا^2 للنموذج (٣,٩٢٥) عند درجة حرية (١) بمستوى دلالة (٠,٠٨٤)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، مما يدل على حسن مطابقة النموذج للبيانات، كما تم حساب قيم مؤشرات المطابقة كما في جدول (١٤).

جدول (١٤) قيم مؤشرات المطابقة لنموذج تحليل المسار(ن=٢٦٢٠)

مؤشرات المطابقة	CMIN/DF	GFI	AGFI	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA
قيمة المؤشر	٣,٩٢٥	٠,٩٩٥	٠,٩٩٠	٠,٩٩٦	٠,٩٩٤	٠,٩٩٥	٠,٩٩٥	٠,٩٩٣	٠,٠٣٣

يتضح من جدول (١٤) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جيدة، مما يدل على أن النموذج مطابق بدرجة كبيرة، ويوضح شكل (٣) نموذج تحليل المسار.



شكل (٣) نموذج تحليل المسار للتفكير الريادي والشغف الأكاديمي الانسجامي والقهري

يتضح من شكل (٣) التأثيرات المباشرة للعلاقة بين التفكير الريادي كمتغير مستقل والشغف الأكاديمي الانسجامي والقهري كمتغيرين تابعين.

(٥) **مرحلة تعديل النموذج Model Modification:** لم يقترح البرنامج أي مقترحات للتعديل، ولذلك لم يتم إجراء أي تعديل في النموذج نظرًا لتمتعه بمؤشرات مطابقة جيدة.

ويتبين من خلال ما سبق رفض الصفري وقبول الفرض البديل، أي أنه "توجد مؤشرات مطابقة مقبولة لنموذج تحليل المسار بين التفكير الريادي والشغف الأكاديمي الانسجامي والقهري لدى طلاب الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد".

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات وبحوث كل من (Peterson et al.,2007، محرم ،٢٠١٥، البصير؛ واخرون، ٢٠١٨، ياسين، ٢٠٢١، أبوشامة؛ ومحمود، ٢٠٢٣، الشوربجي؛ واخرون، ٢٠٢٣؛ محمد؛ واخرون، ٢٠٢٤)، والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة أو تأثير إيجابي بين للتفكير أو أحد أنواعه مثل (التفكير الإيجابي – التفكير التوليدي) في الشغف الأكاديمي أو بعض المتغيرات المرتبطة به مثل (السعادة – الرضا عن الحياة – دافعية الانجاز – الحب والانتماء – الشغف الدراسي).

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن التفكير الريادي وما يتضمنه من مهارات (التخطيط – التحفيز – التقييم – التوجيه – الابتكار – التكيف) يساعد طلاب الدبلوم العام في التربية على الانغماس في الأنشطة والمهام الأكاديمية المكلفين بها، كما أنه يسهم في تطوير مهاراتهم وقدراتهم الأكاديمية، وينمي لديهم ميلاً قويًا نحو الاهتمام بالمجال التعليمي والأنشطة الأكاديمية المختلفة.

كما أنه يؤدي إلى زيادة التفاني والاستغراق في أداء المهام والأنشطة الأكاديمية، ويساعدهم على تكوين علاقات اجتماعية إيجابية مع زملائهم وأعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتدريس المقررات الدراسية لهم، ويسهم في زيادة المشاعر الإيجابية لديهم، مثل الشعور بالسعادة والمتعة والبهجة خلال عملية التعلم؛ ومن ثم فإن التفكير الريادي ومهاراته يؤثر بشكل إيجابي في زيادة مستوى الشغف الأكاديمي الانسجامي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية.

وبالإضافة إلى ذلك أيضًا فإن تمتع طلاب الدبلوم العام في التربية بمستوى متميز من التفكير الريادي ومهاراته يساعدهم على التغلب على الضغوط والتحديات الأكاديمية التي تواجههم خلال العملية التعليمية، كما يمكنهم من التحكم في تنظيم وترتيب اوقاتهم لتحقيق التوازن بين تحقيق النجاح والتميز الأكاديمي وبين مناحي حياتهم الشخصية والاجتماعية، كما يشعرهم بالمتعة والسعادة خلال ممارسة الأنشطة والمهام الأكاديمية المكلفين بها؛ ومن ثم فإن التفكير الريادي ومهاراته يؤثر في خفض مستوى الشغف الأكاديمي القهري لدى طلاب الدبلوم العام في التربية.

نتيجة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للتفكير الريادي في الشغف الأكاديمي الانسجامي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد". وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل المسار لحساب التأثيرات المباشرة، ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها كما جدول (١٥).

جدول (١٥) التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعارية للتفكير الريادي في الشغف الأكاديمي الانسجامي (ن= ٢٦٢٠)

المتغيرات و اتجاه التأثير من ← إلى		معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	معاملات الانحدار المعيارية	مستوى الدلالة
التفكير الريادي	الشغف الأكاديمي الانسجامي	٠,٢٢٤	٠,٠٠١	٤٧,٥٠٠	٠,٩٩٤	٠,٠٠١

يتضح من جدول (١٥) أن قيمة معاملات الانحدار اللامعيارية للتفكير الريادي في الشغف الأكاديمي الانسجامي تساوي (٠,٢٢٤) ومعاملات الانحدار المعيارية تساوي (٠,٩٩٤) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١)، مما يشير إلى وجود تأثيرات مباشرة موجبة للتفكير الريادي في الشغف الأكاديمي الانسجامي، وهذا يعنى رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، أي أنه "توجد تأثيرات مباشرة موجبة دالة إحصائيًا للتفكير الريادي في الشغف الأكاديمي الانسجامي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية".

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة بحث Peterson et al., (2007) والذي توصل إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير الإيجابي والسعادة والرضا عن الحياة، وبحث محرم (٢٠١٥) والذي كشف عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير الإيجابي ودافعية الانجاز.

كما تتفق أيضًا مع نتيجة بحث البصير (٢٠١٨) والذي توصل إلى أثر التفكير الإيجابي في تحسين الحب والانتماء، وبحث ياسين (٢٠٢١) والذي كشف عن أثر استراتيجية قوة التفكير في تنمية الشغف الدراسي، وبحث أبوشامة؛ ومحمود (٢٠٢٣) والذي توصل إلى أثر نموذج الاستقصاء الدوري واللياقة العقلية في تنمية الشغف الأكاديمي، وبحث محمد؛ واخرون (٢٠٢٤) والذي كشف عن فاعلية برنامج قائم على استراتيجية استديو التفكير في تنمية الشغف الأكاديمي.

كما يدعم هذه النتيجة ما اشار اليه (Juliet, Samuel, & Gaddafi, 2024) من أهمية التفكير الريادي في زيادة مستوى الشغف لدى الأفراد واندماجهم في المهام والأنشطة المكلفين بها بشكل أكبر، كما تتفق مع ما أشار اليه Willenham, (2009) من أهمية التفكير في زيادة مستوى الشغف الأكاديمي لدى الطلاب.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأنه كلما زاد مستوى التفكير الريادي ومهاراته لدى طلاب الدبلوم العام في التربية، زادت قدرتهم على التفكير بصورة إبداعية، وساعدهم ذلك على ابتكار أشياء جديدة، واكسبهم قدرة عالية على اغتنام الفرص المتاحة بالنسبة لهم واستثمارها بصورة مناسبة، وساعدهم في تحقيق أهدافهم.

وكل ذلك يؤثر بشكل إيجابي في زيادة اندماجهم في الأنشطة والمهام الأكاديمية، ويطور مهاراتهم وقدراتهم الأكاديمية، وينمي لديهم ميلاً قويًا نحو الاهتمام بالمجال التعليمي، كما أنه يؤدي إلى زيادة التفاني والاستغراق في أداء المهام الأكاديمية لديهم، ويساعدهم على تكوين علاقات اجتماعية إيجابية مع زملائهم وأعضاء هيئة التدريس، ويزيد من المشاعر الإيجابية لديهم، مثل الشعور بالسعادة والتفاعل النشط والحماس أثناء عملية التعلم؛ ومن ثم فإن ذلك يوضح الأثر الإيجابي للتفكير الريادي في زيادة مستوى الشغف الأكاديمي الانسجامي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية.

نتيجة الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للتفكير الريادي في الشغف الأكاديمي القهري لدى طلاب الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد" وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل المسار لحساب التأثيرات المباشرة، ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها كما جدول (١٦).

جدول (١٦) التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للتفكير الريادي في الشغف الأكاديمي القهري (ن= ٢٦٢٠)

المتغيرات و اتجاه التأثير من ← إلى		معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	معاملات الانحدار المعيارية	مستوى الدلالة
التفكير الريادي	الشغف الأكاديمي القهري	٠,٢١٩-	٠,٠٠١	٢١,٣٧٠	٠,٩٧٤-	٠,٠٠١

يتضح من جدول (١٦) أن قيمة معاملات الانحدار اللامعيارية للتفكير الريادي في الشغف الأكاديمي القهري تساوي (-٠,٢١٩) ومعاملات الانحدار المعيارية تساوي (-٠,٩٧٤)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١) مما يشير إلى وجود تأثيرات مباشرة سالبة للتفكير الريادي في الشغف الأكاديمي القهري، وهذا يعنى رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، أي أنه "توجد تأثيرات مباشرة سالبة دالة إحصائيًا للتفكير الريادي في الشغف الأكاديمي القهري لدى طلاب الدبلوم العام في التربية".

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه (2009) Willenham, من أن أي عمل إدراكي ناجح مثل التفكير مثلاً يجلب السعادة والمتعة، ومن ثم فإن ذلك يتوافق مع أهمية التفكير الريادي في خفض مستوى القلق والتوتر والاحباط لدى الطلاب، مما يدعم أن التفكير الريادي يؤثر في خفض مستوى الشغف الأكاديمي القهري. كما يدعم هذه النتيجة ما أشار اليه (Cardon, 2008; Cardon et al., 2009; Cardon et al., 2005) من أن النجاح الريادي يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بالشغف الأكاديمي، أي أن نجاح الفرد في مناحي الحياة المختلفة وقدرته على التوفيق والتنسيق بينها يرتبط بالتفكير الريادي، وهذا يوضح تأثير التفكير الريادي في خفض المشاعر السلبية لدى الطلاب مما يؤدي إلى انخفاض مستوى الشغف الأكاديمي القهري لديهم.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن التفكير الريادي ومهاراته المتمثلة في التخطيط الجيد من أجل تحقيق الأهداف الأكاديمية بشكل فعال يقلل من الشعور بالضغط والقلق الذي قد يؤدي إلى الشغف الأكاديمي القهري، كما أن مهارة التحفيز تساعد طلاب الدبلوم العام في التربية على مواصلة عملية التعلم والانغماس فيها بشكل إيجابي بدلاً من الشعور بالقلق والتوتر، وتساعد مهارة التقييم الطلاب في الحكم الموضوعي على ادائهم الأكاديمي وتمكنهم من التعرف على اخطائهم وتجعلهم يسعوا الى تعديلها بدلا من شعورهم بالفشل واليأس.

بالإضافة إلى أن مهارة التوجيه تساعد الطلاب في السعي نحو تحقيق أهدافهم الأكاديمية مما يسهم في تحقيق مستوى عالي من التركيز والانتباه لديهم، كما أن مهارة الابتكار تساعد الطلاب في إيجاد حلول ابداعية للمشكلات التي يتعرضون لها خلال العملية التعليمة مما يساعد في خفض مستوى القلق والتوتر لديهم، وتساعد مهارة التكيف الطالب في تحقيق التوافق مع التغيرات والتحديات الأكاديمية وتسهم في زيادة المرونة والقدرة على التعامل مع الضغوط. وبشكل عام فإن التفكير الريادي يساعد الفرد على تحقيق التحكم الذاتي والاستقلالية مما يقلل من الشغف الأكاديمي القهري ويحسن من أداء الطلاب الأكاديمي.

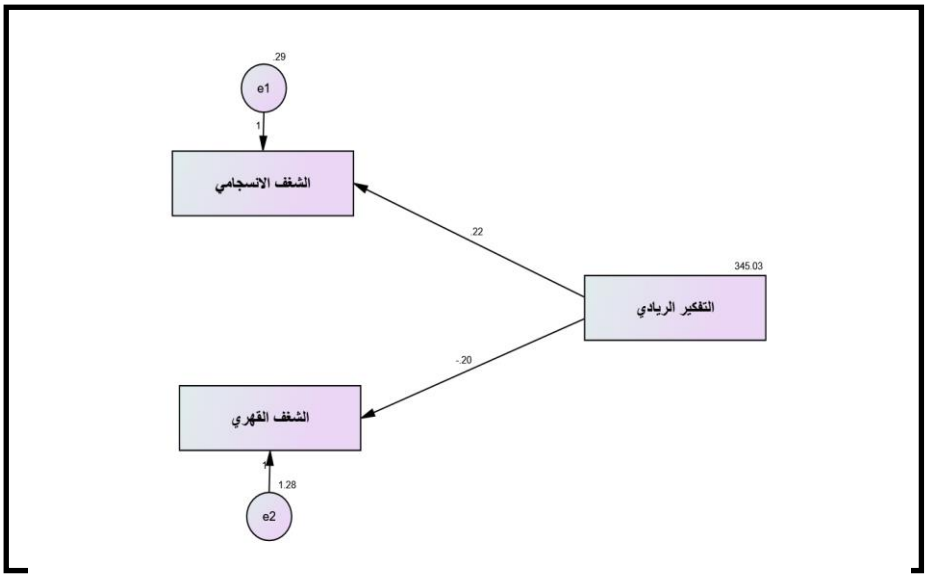
نتيجة الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه " لا يوجد تشابه في نموذج تحليل المسار للتفكير الريادي والشغف الأكاديمي الانسجامي والقهري بين الذكور والإناث من طلاب الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد". وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث أسلوب تحليل المسار لحساب معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية، والخطأ المعياري والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها لدى الذكور والإناث المشاركين في البحث، والجدول التالي يوضح ذلك.

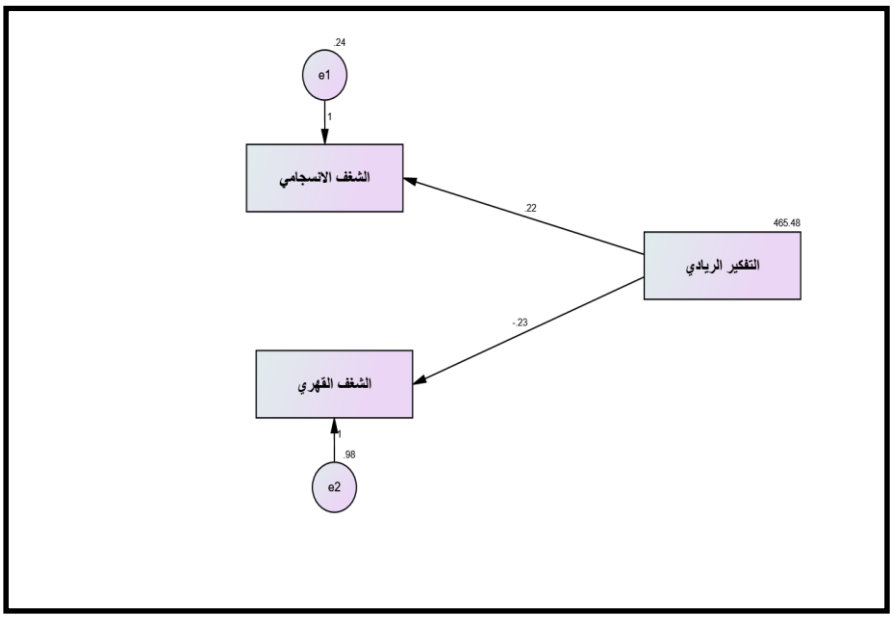
جدول (١٧) معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية لنموذج تحليل المسار لمتغيرات البحث لدى الذكور ولإناث (ن = ٢٦٢٠)

المتغيرات و اتجاه التأثير		التفكير الريادي إلى الشغف الأكاديمي الانسجامي	التفكير الريادي إلى الشغف الأكاديمي القهري
معاملات الانحدار اللامعيارية	ذكور	٠,٢٢٠	-٠,٢٠١
	إناث	٠,٢٢٥	-٠,٢٢٥
الخطأ المعياري	ذكور	٠,٠٠١	٠,٠٠٢
	إناث	٠,٠٠١	٠,٠٠١
القيمة الحرجة	ذكور	٢٤,٣٢٣	-١٦,٧٧٢
	إناث	٣٩,١٠٣	-١٩,١٣٩
معاملات الانحدار المعيارية	ذكور	٠,٩٩١	-٠,٩٥٧
	إناث	٠,٩٩٥	-٠,٩٨٠
مستوى الدلالة	ذكور	٠,٠٠١	٠,٠٠١
	إناث	٠,٠٠١	٠,٠٠١

يتضح من جدول (١٧) أن جميع قيم معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة، ودلالتها الإحصائية متشابهة إلى حد كبير بين الذكور والإناث، ويوضح شكلي (٤) و(٥) نموذج تحليل المسار لمتغيرات البحث لدى الذكور والإناث من طلاب الدبلوم العام في التربية المشاركين في البحث.



شكل (٤) نموذج تحليل المسار للتفكير الريادي والشغف الاكاديمي الانسجامي والقهري لدى الذكور



شكل (٥) نموذج تحليل المسار للتفكير الريادي والشغف الأكاديمي الانسجامي والقهري لدى الإناث

يتضح من شكلي (٤) و(٥) تشابه نموذج تحليل المسار للتفكير الريادي والشغف الأكاديمي الانسجامي والقهري لدى الذكور والإناث.

ويوضح جدول (١٨) قيم مؤشرات المطابقة في أربعة نماذج لتحليل المسار بين الذكور والإناث: النموذج غير المقيد، ونموذج الأوزان البنائية، ونموذج التغايرات البنائية، ونموذج البواقي البنائية.

جدول (١٨) قيم مؤشرات المطابقة لنماذج تحليل المسار للذكور والإناث

مؤشرات المطابقة	X^2	CMIN/DF	GFI	AGFI	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA
النموذج غير المقيد	٤,٩٩٧	٢,٤٩٨٥	٠,٩٨٦	٠,٩١٤	٠,٩٩٧	٠,٩٩١	٠,٩٩٧	٠,٩٩١	٠,٩٩٧	٠,٠٣١
نموذج الأوزان البنائية	١٢,٢٢٧	٣,٠٥٦٦	٠,٩٥٦	٠,٨٦٧	٠,٩٩٠	٠,٩٨٥	٠,٩٩٠	٠,٩٨٥	٠,٩٩٧	٠,٠٣٥
نموذج التغايرات البنائية	١١,١٥٧	٢,٢٣١٤	٠,٩٥٢	٠,٨٨٦	٠,٩٨٨	٠,٩٨٦	٠,٩٨٩	٠,٩٨٦	٠,٩٨٩	٠,٠٢٩
نموذج البواقي البنائية	٩,٧٢	١,٣٨٨٥	٠,٩٣٩	٠,٨٩٥	٠,٩٨٦	٠,٩٨٨	٠,٩٨٦	٠,٩٨٨	٠,٩٨٦	٠,٠٢١

يتضح من جدول (١٨) أن معظم مؤشرات المطابقة تدل على حسن مطابقة النماذج الأربعة، وتم حساب التشابه بين هذه النماذج من خلال المقارنة بينهما بما يسمى بمقارنة النماذج المتداخلة حيث يتم مقارنة كل نموذج بالذي يليه كما في جدول (١٩).

جدول (١٩) المقارنة بين مؤشرات المطابقة لنماذج تحليل المسار للذكور والإناث

	النموذج / المؤشرات	NFI	IFI	RFI	TLI
عند افتراض صحة النموذج غير المقيد	الأوزان البنائية	٠,٠٠٧	٠,٠٠٧	٠,٠٠٦	٠,٠٠٦
	التغايرات البنائية	٠,٠٠٩	٠,٠٠٩	٠,٠٠٥	٠,٠٠٥
	البواقي البنائية	٠,٠١١	٠,٠١١	٠,٠٠٣	٠,٠٠٣
عند افتراض صحة نموذج الأوزان البنائية	التغايرات البنائية	٠,٠٠١	٠,٠٠١	-٠,٠٠١	-٠,٠٠١
	البواقي البنائية	٠,٠٠٤	٠,٠٠٤	-٠,٠٠٣	-٠,٠٠٣
عند افتراض صحة نموذج التغايرات البنائية	البواقي البنائية	٠,٠٠٣	٠,٠٠٣	-٠,٠٠٢	-٠,٠٠٢

يتضح من جدول (١٩) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة أقل من (٠,٠٥) مما يدل على تشابه الأوزان البنائية والتغايرات البنائية، وتشابه البواقي البنائية.

ويتبين من خلال ما سبق رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل؛ أي أنه "يوجد تشابه في نموذج تحليل المسار للتفكير الريادي والشغف الأكاديمي الانسجامي والقهري بين الذكور والإناث من طلاب الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد".

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسات وبحوث كل من (الحارثي ، ٢٠١٥؛ الجراح؛ والربيع، ٢٠٢٠؛ Sigmundsson et al., 2020؛ فارس، ٢٠٢١) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في

الشغف الأكاديمي تعزي للجنس. بينما تختلف مع نتيجة بحوث ودراسات كل من Schellenberg, (Schellenberg & Bailis, 2015)، Gaudreau & Crocker, 2013) Zhao, St-Louis ,Vallerand, 2015، Castillo et al., 2017) والتي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشغف الأكاديمي تعزي للجنس لصالح الإناث. كما تختلف مع نتيجة بحث الطراونة؛ والمومني (٢٠٢٣) والتي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشغف الأكاديمي تعزي للجنس لصالح الذكور.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن طلاب الدبلوم العام في التربية ذوي التفكير الريادي لديهم مهارات معينة تتمثل في التخطيط وهو عملية تهدف إلى تحديد الأهداف والإجراءات اللازمة لتنفيذها، لتحسين جودة التعليم وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، والتحفيز ويعنى تعزيز الحماس والرغبة في تحسين جودة العملية التعليمية، من خلال العمل الجماعي والتفاعل الإيجابي، والتقييم وهو عبارة عن عملية تحليلية تهدف إلى إصدار حكم على مدى فعالية جودة العملية التعليمية، من خلال استخدام التحليل النقدي.

ومهارة التوجيه وهو مهارة ريادية تهدف إلى تحليل المشكلات التعليمية وتطوير حلول إبداعية لها، وتطبيق الأساليب الابداعية لتحسين العملية التعليمية، والابتكار ويعبر عن تطوير أفكار جديدة ومبتكرة تساعد في تحسين الأداء التعليمي وتطوير العملية التعليمية، والتكيف ويعني استخدام الأفكار المستقبلية والإدارة الفعالة للمواقف الطارئة، وتحديد الفرص المتاحة وتطبيق طرق واجراءات متعددة لتحسين الأداء الاكاديمي، والتعامل مع المتغيرات التنكنولوجية المستحدثة في المجال التعليمي، وهي مهارات يتشابه فيها الذكور والاناث بدرجة كبيرة، وتؤثر بدرجة كبيرة في تنمية الشغف الأكاديمي الانسجامي وخفض الشغف الأكاديمي القهري، ومن ثم يمكن القول بأن تأثيرات التفكير الريادي في الشغف الأكاديمي الانسجامي والقهري متشابه بين الذكور والإناث من طلاب الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد.

نتيجة الفرض الخامس:

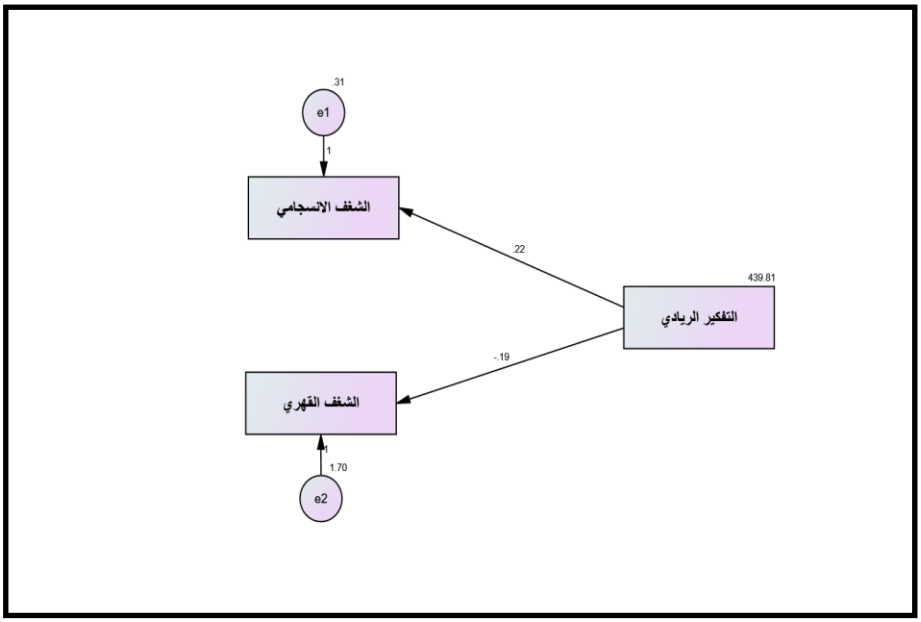
ينص الفرض الخامس على أنه " لا يوجد تشابه في نموذج تحليل المسار للتفكير الريادي والشغف الأكاديمي الانسجامي والقهري بين التخصص العلمي والأدبي من طلاب الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد". وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث أسلوب تحليل المسار لحساب معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية، والخطأ المعياري والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها لدى التخصص العلمي والأدبي المشاركين في البحث، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٢٠) معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية لنموذج تحليل المسار لمتغيرات البحث لدى التخصص العلمي والأدبي (ن = ٢٦٢٠)

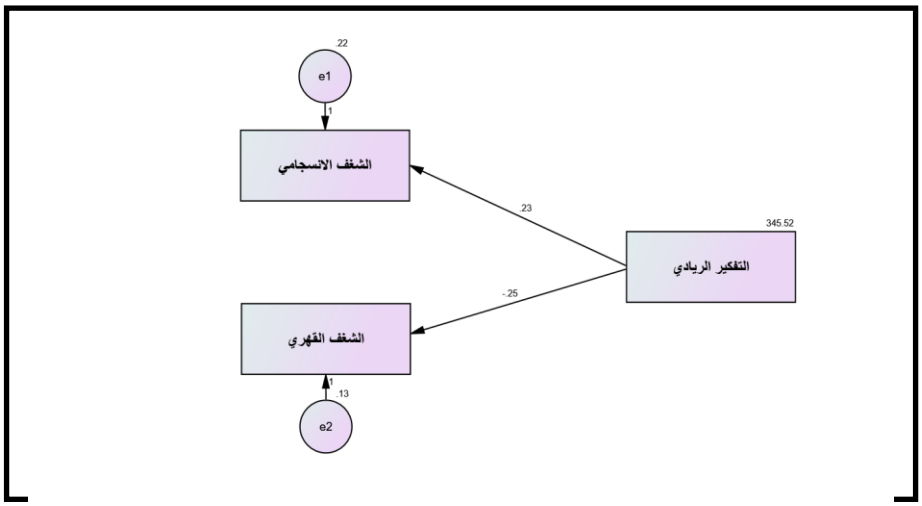
المتغيرات و اتجاه التأثير		التفكير الريادي إلى الشغف الأكاديمي الانسجامي	التفكير الريادي إلى الشغف الأكاديمي القهري
معاملات الانحدار اللامعيارية	علمي	٠,٢٢٠	-٠,١٨٧
	أدبي	٠,٢٢٥	-٠,٢٤٩
الخطأ المعياري	علمي	٠,٠٠١	٠,٠٠٢
	أدبي	٠,٠٠١	٠,٠٠١
القيمة الحرجة	علمي	٢٧,٥٠٥	-١٥,٠٦٢
	أدبي	٣٤,٠٤٠	-٢٤,٩٢
معاملات الانحدار المعيارية	علمي	٠,٩٩٣	-٠,٩٤٩
	أدبي	٠,٩٩٤	-٠,٩٩٧
مستوى الدلالة	علمي	٠,٠٠١	٠,٠٠١
	أدبي	٠,٠٠١	٠,٠٠١

يتضح من جدول (٢٠) أن جميع معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة، ودلالتها الإحصائية متشابهة إلى حد كبير بين التخصص العلمي

والأدبي، ويوضح شكلي (٤) و(٥) نموذج تحليل المسار لمتغيرات البحث لدى التخصص العلمي والأدبي من طلاب الدبلوم العام في التربية المشاركين في البحث.



شكل (٦) نموذج تحليل المسار للتفكير الريادي والشغف الأكاديمي الانسجامي والقهري لدى التخصص العلمي



شـ ى

التخصص الأدبي

يتضح من شكلي (٦) و(٧) تشابه نموذج تحليل المسار للتفكير الريادي والشغف الأكاديمي الانسجامي والقهري لدى التخصص العلمي والأدبي.

ويوضح جدول (٢١) قيم مؤشرات المطابقة في أربعة نماذج لتحليل المسار بين لدى التخصص العلمي والأدبي: النموذج غير المقيد، ونموذج الأوزان البنائية، ونموذج التغايرات البنائية، ونموذج البواقي البنائية.

جدول (٢١) قيم مؤشرات المطابقة لنماذج تحليل المسارللتخصص العلمي والأدبي

مؤشرات المطابقة	X^2	CMIN/DF	GFI	AGFI	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA
النموذج غير المقيد	٤,٦٥١	٢,٣٢٥	٠,٩٦٩	٠,٨١٥	٠,٩٩٤	٠,٩٨٢	٠,٩٩٤	٠,٩٨٢	٠,٩٩٤	٠,٠١٥
نموذج الأوزان البنائية	٦,٨٧٦	١,٧١٩	٠,٨٤٩	٠,٥٤٨	٠,٩٥٨	٠,٩٣٧	٠,٩٣٨	٠,٩٣٨	٠,٩٥٨	٠,٠٢٩
نموذج التغايرات البنائية	٥,٢٦٠	١,٠٥٢	٠,٨٣٢	٠,٥٩٨	٠,٩٥٧	٠,٩٤٩	٠,٩٤٩	٠,٩٤٩	٠,٩٥٨	٠,٠٢٦
نموذج البواقي البنائية	١٢,٨٧٣	١,٨٣٩	٠,٧٠٤	٠,٤٩٣	٠,٨٥٨	٠,٨٧٨	٠,٨٧٨	٠,٨٧٨	٠,٨٥٨	٠,٤١

يتضح من جدول (٢١) أن معظم مؤشرات المطابقة تدل على حسن مطابقة النماذج الأربعة، وتم حساب التشابه بين هذه النماذج من خلال المقارنة بينهما بما يسمى بمقارنة النماذج المتداخلة حيث يتم مقارنة كل نموذج بالذي يليه كما في جدول (٢٣).

جدول (٢٢) المقارنة بين مؤشرات المطابقة لنماذج تحليل المسار للتخصص العلمي والأدبي

النموذج / المؤشرات		NFI	IFI	RFI	TLI
عند افتراض صحة النموذج غير المقيد	الأوزان البنائية	٠,٠٣٦	٠,٠٣٦	٠,٠٤٥	٠,٠٤٥
	التغايرات البنائية	٠,٠٣٧	٠,٠٣٧	٠,٠٣٣	٠,٠٣٣
	البواقي البنائية	٠,١٣٦	٠,١٣٦	٠,١٠٤	٠,١٠٤
عند افتراض صحة نموذج الأوزان البنائية	التغايرات البنائية	٠,٠٠١	٠,٠٠١	-٠,٠١٢	-٠,٠١٢
	البواقي البنائية	٠,١٠٠	٠,١٠٠	٠,٠٥٩	٠,٠٥٩
عند افتراض صحة نموذج التغايرات البنائية	البواقي البنائية	٠,١٠٠	٠,١٠٠	٠,٠٧١	٠,٠٧١

يتضح من جدول (١٩) أن معظم قيم مؤشرات المطابقة أقل من (٠,٠٥) مما يدل على تشابه الأوزان البنائية والتغايرات البنائية، بينما كانت قيم مؤشرات المطابقة أكبر من (٠,٠٥) للبواقي البنائية، مما يدل على عدم تشابه البواقي البنائية.

ويتبين من خلال ما سبق رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل بالنسبة للأوزان والتغايرات البناية وقبول الفرض الصفري بالنسبة للبواقي البنائية؛ أي أنه "يوجد تشابه في نموذج تحليل المسار للتفكير الريادي في الشغف الأكاديمي الانسجامي والقهري بين التخصص العلمي والأدبي من طلاب الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد في الأوزان البنائية والتغايرات البنائية ويختلف في البواقي البنائية".

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسات وبحوث كل من (Zhao, St-Louis ,Vallerand, 2015؛ الطراونة، والمومني، ٢٠٢٣) حيث توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الشغف الأكاديمي تعزي للتخصص الأكاديمي. وتختلف مع نتيجة دراسات وبحوث كل من (Belanger, & Ratelle, 2020 ؛Zhao, Liu & Qi, 2021) حيث توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في الشغف الأكاديمي تعزي للتخصص الأكاديمي لصالح التخصص العلمي.

ويفسر الباحث هذه النتيجة من أن تمتع طلاب الدبلوم العام في التربية بالتفكير الريادي ومهاراته المتمثلة في (التخطيط – التحفيز – التقييم – التوجيه – الابتكار - التكيف) لا يختلف باختلاف التخصص العلمي والأدبي؛ فكلاهما يهتم بالتفكير الريادي ومهارته. وينعكس أثر التفكير الريادي ومهارته على ميلهم القوي تجاه العملية التعليمية، كما أنه يحفزهم لأداء المهام والأنشطة الأكاديمية بحب شديد، ويشعرهم بالبهجة والسعادة أثناء ادائها، مما يدفعهم إلى استثمار وقتهم وطاقاتهم في أداء تلك المهام والأنشطة الأكاديمية، وتقديرهم لقيمتها وأهميتها في حياتهم، واعتبارها جزء من هويتهم وشخصيتهم، ورغبتهم في تطوير أنفسهم بشكل مستمر. ومن ثم فأنه يمكن القول بأن تأثيرات التفكير الريادي في الشغف الأكاديمي الانسجامي والقهري متشابه بين التخصص العلمي والأدبي من طلاب الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالي يوصى الباحث بما يلي:

١- ضرورة اهتمام متخذي القرار في كلية التربية بدمج متغير التفكير الريادي في برامج كلية التربية.

٢- تبصير الطالب المعلم بمفهوم التفكير الريادي ومفهوم الشغف الأكاديمي وأهميته في الحياة بصفة عامة وأثناء عمله كمعلم في المستقبل.

٣- الكشف عن مستوى التفكير الريادي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد من خلال مقياس التفكير الريادي الذي أعده الباحث.

٤- تنظيم دورات تدريبية لتنمية التفكير الريادي لدى منخفضي التفكير الريادي من طلاب العام في التربية نظام العام الواحد.

٥- الاهتمام بالتعرف على مستوى الشغف الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد من خلال مقياس الشغف الأكاديمي الذي أعده الباحث.

٦- تنظيم دوارت تدريبية لتنمية الشغف الأكاديمي الانسجامي وحفض الشغف الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد.

٧- عقد ندوات وورش عمل لتنمية مهارات التفكير الريادي والشغف الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد لتأهليهم لكي يكونوا معلمين متميزين.

٨- الاهتمام بتطوير قدرات طلاب الدبلوم العام في التربية في كافة الجوانب (المعرفية – الوجدانية - المهارية).

دراسات وبحوث مقترحة:

يمكن أن يثير البحث الحالي بعض المشكلات البحثية المستقبلية:

١- فعالية برنامج للتدريب على التفكير الريادي في الشغف الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد.

٢- الشغف الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية.

٣- الخط النمائي للتفكير الريادي والشغف الأكاديمي عبر مراحل عمرية مختلفة.

٤- التفكير الريادي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية.

٥- بعض المتغيرات النفسية المسهمة في التفكير الريادي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد.

٦- بعض المتغيرات النفسية المسهمة في الشغف الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، عصام سيد أحمد السعيد (٢٠١٥). التعليم الريادي: مدخل لدعم توجه طلاب الجامعة نحو الريادة والعمل الحر. *مجلة كلية التربية*. بورسعيد، ج١٨، ع١٨، ١٣٢-١٧٧.

أبو سيف، محمود سيد على. (٢٠١٦). إستراتيجية مقترحة للتربية لريادة الأعمال بالتعليم قبل الجامعي المصري في ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة. *مجلة كلية التربية، الأزهر*، ج٢، ع ١٦٧، ١١ – ٧٦.

أبوشامة، محمد رشدي؛ ومحمود، إيناس محمد عبدالله (٢٠٢٣). أثر التفاعل بين نموذج الاستقصاء الدوري واللياقة العقلية في تنمية التفكير التوليدي والشغف الأكاديمي لتعلم الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية، المنصورة*، ج ٢٠، ع ١٢، ١٢ – ٩٩.

البصير، ناجية رحومة سالم؛ وسليمان، سناء محمد؛ وعبد الظاهر، منال محمود إسماعيل (٢٠١٨). فعالية برنامج لتنمية بعض مهارات التفكير الإيجابي لدى الطالبة الجامعية كمدخل لتحسين الحب والإنتماء. *مجلة البحث العلمي في التربية، عين شمس*، ج ٦، ع١٩، ٣٣- ٦٠.

جاسم، أرشد عبد الأمير (٢٠١٨). دور الريادة والتفكير الريادي في تعزيز جودة الخدمة المصرفية: دراسة استطلاعية على عينة من مسؤولي مصارف القطاع الخاص العراقي في محافظة النجف الاشراف. *مجلة آداب الكوفة*، ج ١٠، ع٣٦، ٢٩٣ – ٣٣٨.

الجراح، عبدالناصر؛ والربيع، فيصل (٢٠٢٠). الشغف الأكاديمي وعلاقته بالاحتراق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ج ١٦، ع٤، ٥١٩ – ٥٣٩.

جريس، هناء عبد السيد حبيب؛ وشعير، إبراهيم محمد؛ وجاد المولى، إيمان محمد (٢٠٢١). استخدام مدخل التعلم الخدمي في تدريس العلوم لتنمية بعض مهارات التفكير وريادة الأعمال لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية، المنصورة*، ج٣، ع١١٦، ١٢٩٨ – ١٣٣٦.

الجفيلية، إيناس بنت راشد بن سالم؛ وشحات، محمد علي أحمد (٢٠٢٣). واقع مشروعات العلوم في تنمية مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة صفوف الحلقة الثانية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة العلوم التربوية، عمان*، ع٢١، ٦١ – ٩١.

الحارثي، عبدالله بن عوض (٢٠١٥). *الشغف وعلاقته بالسعادة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

حسبان، تمارا قاسم محمد؛ والربيع، فيصل خليل صالح (٢٠٢١). *أثر الكفاءة الأكاديمية والتكيف الأكاديمي وأسلوب التعلم بالشغف الأكاديمي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

حسن،عزت (٢٠٠٨). *الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والإجتماعية تطبيقات باستخدام برنامج ليزرل LISREL 8.8* .بنها: دار المصطفي للطباعة والترجمة.

خربوطلي، عامر (٢٠١٨). *ريادة الأعمال وإدارة المشروعات الصغيرة والمتوسطة*. منشورات الجامعة الافتراضية السورية، الجمهورية العربية السورية.

رقبان، نعمة مصطفى (٢٠١٨). مقترح تدريبي لتأهيل فتيات الجامعة لريادة الأعمال وإعدادهن للتخطيط للمستقبل المهني. *المؤتمر الدولي الأول، جودة التعليم وريادة الأعمال، مركز ضمان الجودة، في الفترة من ٩ – ١٠ سبتمبر*، جامعة المنوفية.

الزبير، علوية؛ وأبوضيف، سلوى (٢٠١٨). دور تعزيز المهارات الريادية لطالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في دعم المشروعات الصغيرة : دراسة تطبيقية على مركز التوظيف والأعمال الريادية. *الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا*، ج ٩، ع ٣٠، ٤٥ – ٦٤.

سالم، هيام مصطفى عبدالله؛ والشاعر، منال فتحي محمد (٢٠١٧). تصور مقترح لتضمين ريادة الأعمال في مقرر الأشغال الفنية لتنمية مهارات التفكير الريادي لإنتاج مشروع متناهي الصغر لدى طلاب الاقتصاد المنزلي. *مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية*، ج ٣٢، ع٤، ٨٥ – ١٢١.

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

سلطان، سعدية محمد شاهر سلطان (٢٠١٦). مستوى توفر الخصائص الريادية وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية - دراسة تطبيقية على طلبة البكالوريوس تخصص إدارة الأعمال في جامعات جنوب الضفة الغربية. *مجلة الجامعة للدراسات الاقتصادية والإدارية*، فلسطين، ج ٢٤، ع٢، ١٠٢ – ١٢٣.

الشريدة، محمد خليفة ناصر (٢٠١٩). القدرة التنبؤية للتفكير ماوراء المعرفي بمهارات ريادة الأعمال لدى طلبة الدراسات العليا. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، ج ١٧، ع٤، ١٤١ – ١٧٢.

الشعيبية، شمسة بنت على بن سيف؛ والظفري، سعيد بن سليمان؛ وعمارة، إيهاب محمد نجيب (٢٠٢٣). *التنبؤ بالمثابرة من خلال قلق التصور المعرفي والشغف الأكاديمي لدى طلاب جامعة السلطان قابوس*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

الشوربجي، أبوالمجد إبراهيم؛ وزايد، آية الله نبيل محمد؛ وسالم، هانم أحمد أحمد؛ وخربوش، وسام محمد جودة (٢٠٢٣). الشغف الأكاديمي واليقظة العقلية لدى طلبة الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الزقازيق : دراسة تنبؤية. *مجلة دراسات تربوية ونفسية*، الزقازيق ع ١٢٧، ٣٠٣ – ٣٦٦.

الشيخ، أحمد أيوب عبدالله (٢٠٢٠). *درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظات غزة للمهارات الريادية وعلاقتها بالتميز المنطقي فيها*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى، غزة.

الصويعي، هند خليفة سالم (٢٠١٧). واقع التفكير الريادي لدى العاملين بمصرف التجارة والتنمية بمدينة بنغازي (دراسة حالة على مصرف التجارة والتنمية بمدينة بنغازي). ورقة علمية مقدمة إلى *المؤتمر الأول لريادة الأعمال في ليبيا: الواقع والمأمول المنعقد في مدينة سوسة* من ١١- ١٣ نوفمبر.

الطراونة، فداء مد الله؛ والمومني، عبداللطيف عبدالكريم محمد (٢٠٢٣). *الشغف الأكاديمي وعلاقته بالارتباط المدرسي واليقظة العقلية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

عامر، عبدالناصر السيد (٢٠١٨). *نمذجة المعادلة البنائية للعلوم النفسية والاجتماعية الأسس والتطبيقات والقضايا*. دار جامعة نايف للنشر.

عبدالعزيز، أمل أنور (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التعليم الريادي في تحسين مهارات التفكير الاستراتيجي واتخاذ القرار والتوجه نحو ريادة الأعمال لدى عينة من طالب كلية التربية. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، ج ٣٦، ع٢، ٢٨١ – ٣٤٤.

عبدالفتاح، سالي كمال إبراهيم (٢٠٢٣). برنامج إثرائي مقترح في العلوم قائم على جدارات مهن المستقبل لتنمية مهارات التفكير الريادي والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية، بنها*، ج ٣٤، ع ١٣٣، ٢٤٢ – ٢٨٨.

عبداللطيف، أسامة جبريل أحمد (٢٠٢٠). برنامج أنشطة قائم على مدخل مشروعات STEM لتنمية مهارات ريادة الأعمال والميول المهنية نحو مجالات وفهم المبادئ العلمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ع٢١، ج٦، ٣٤٨- ٣٩٥.

عبداللطيف، عماد عبداللطيف محمود (٢٠١٧). التربية الريادية ومتطلباتها في التعليم الجامعي في ضوء اقتصاد المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة سوهاج. *مجلة دراسات في التعليم الجامعي*، ع٣٧ ، ١٨٢ - ٣٢٣.

عبدالوهاب، إيمان جمعة محمد (٢٠١٨). مسارات التحول بمؤسسات التعليم الجامعي المصري نحو صيغة الجامعة الريادية. "دراسة استشرافية". *مجلة كلية التربية*، ج ١٨، ع١، ٧٣٥ - ٨٧٥.

عبيد، شاهر محمد (٢٠١٦). الإبداع والريادة في المؤسسة الصناعية. المؤتمر العلمي الدولي حول (الإبداع والابتكار في منظمات الاعمال) الاردن، *مركز البحث وتطوير الموارد البشرية، مايو*.

العتيبي، نور عبدالهادي (٢٠١٦). *دراسة تقويمية لمشروع التعليم للريادة من منظور تربوي إسلامي*. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة أم القري، مكة المكرمة، السعودية.

العيسي، منال عبدالعزيز عثمان؛ والهاجري، إيمان فهد ناصر (٢٠٢٣). فاعلية برنامج مقترح قائم على الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية مهارات ريادة الأعمال المستقبلية لدى طالبات الاقتصاد المنزلي بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية بكفر الشيخ*، ج ١٠٨، ع١، ١٧٥ – ٢٠٦.

الغافري، هاشل بن سعد بن سرور؛ ومختار، إيهاب أحمد محمد؛ والزكي، عبدالجواد محمد عبدالحميد؛ والفزاري، سلطان بن سعيد بن محمد؛ وإبراهيم، أسماء عبدالخالق كامل. (٢٠٢٤). أثر المؤهل العلمي والطموح المهني على الرضا الوظيفي لدى المعلم العماني وعلى التفكير الريادي والأداء التنافسي لدى طلبته.*مجلة كلية التربية*، ج ٤٠ ، ع ١، ١ - ٩٦ .

غانم, حجاج (٢٠١٣). *التحليل العاملي نظريًا وعمليًا في العلوم الإنسانية والتربوية*. القاهرة : علم الكتب.

غانم، تفيدة سيد أحمد؛ وأحمد، مرفت رشاد؛ وحسنونة (٢٠١٦). رؤية مقترحة لتكامل مشروعات الأنشطة الطلابية القائمة على تنمية المجتمع المحلي ودورها في تنمية التفكير الريادي لدى الطلاب في المدارس والجامعات. *ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الطلابي الأول لكلية الأداب جامعة بني سويف "الأنشطة الطلابية ودورها في تنمية الابداع والتفكير الريادي"*، *٢٧ مارس*.

فارس، أمجد كاظم (٢٠٢١). الشغف الأكاديمي وعلاقته بالتكامل المعرفي لدى طلبة الجامعة. *مجلة نسق، الجمعية العراقية للدراسات التربوية والنفسية*، ج١، ع٣٠، ٤٢٨ – ٤٥٢.

فرحات، رمضان السيد؛ وزويل، محمد جمال الدين إبراهيم (٢٠٢٢). نمذجة العلاقات بين الحكمة ورأس المال النفسي والشغف للعمل لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، ج ٤٦، ع٣، ٢٣٣ – ٣٨٥.

فؤاد، هبه فؤاد سيد (٢٠٢٣). برنامج في الكيمياء الصناعية قائم علي توجهات التعليم الريادي لتنمية التفكير الاستراتيجي والمسؤولية الإجتماعية لدي طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، ج ٤٧، ع ١، ٢٧١ – ٣٤٩.

قطامي، يوسف؛ والشديقات، رياض (٢٠٠٩). *أسئلة التفكير الإبداعي*. برنامج تطبيقي، دار المسيرة للنشر، عمان.

متولى، شيماء بهيج محمود محمد؛ واللوزي، أرزاق محمد عطية (٢٠٢٠). برنامج تدريبي إثرائي قائم على استراتيجيات الإبداع الجاد لتنمية التفكير الريادي المحفز للطاقات الإبداعية ورأس المال النفسي الإيجابي لدى طلاب الاقتصاد المنزلي في ضوء متطلبات سوق العمل المستقبلية. *مجلة العلوم التربوية*، ج ٢٨، ع ٣، ٢٥٥ – ٣٠٧.

محرم، أمل عبيد مصطفى محمد (٢٠١٥). أبعاد التفكير الايجابي وعلاقته بجوانب دافعية الإنجاز عند معلمة الروضة في ضوء متغير الخبرة. *مجلة الطفولة والتربية*، ج ٧، ع٢٢، ٢٢٩ – ٣٣٢.

محمد، حنان فوزي طه؛ وحسن، أماني عبدالمنعم محمد. (٢٠٢٤). فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات التفكير الريادي وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب شعبة العلوم البيولوجية والجيولوجية بكلية التربية. *مجلة العلوم التربوية*، مج ٤، ع١، ٧٠١ – ٧٨١.

محمد، عبير عبدالصمد بيومي (٢٠٢٢). أثر برنامج تدريبي قائم على مدخل STEM التكاملي في تنمية التفكير الريادي والثقافة العلمية للطالبة المعلمة شعبة رياض الأطفال بكلية التربية. *مجلة الطفولة والتربية*، ج ١٤، ع٥٢، ٢١١ - ٢٧٤.

محمـــــــد، نيرة نصر مبروك؛ ونوير، مها فتح الله بدير؛ و اللوزي، أرزاق محمد عطية. (٢٠٢٤). فاعلية برنامج مقترح في الاقتصاد المنزلي قائم على استراتيجية استديو التفكير لتنمية البراعة العلمية والشغف الأكاديمي في ضوء التغيرات المناخية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية.*مجلة القراءة والمعرفة*، ع٢٧٥، ١٢٥ - ١٩٧

مختار، دعاء شحته فوزي؛ والجمل، على أحمد على؛ وإبراهيم، على محمد وأبو المعاطي (٢٠٢٢). فاعلية برنامج مقترح قائم على المشروعات الصغيرة في الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات ريادة الأعمال للمرحلة الإعدادية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، ع ١٣٧، ٥٠١ – ٥٤١.

المري، ياسر سالم (٢٠١٣). *ريادة الأعمال الصغيرة والمتوسطة ودورها في الحد من البطالة بالمملكة العربية السعودية دراسة تحليلية مقارنة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية الأمنية، المملكة العربية السعودية.

المطيري، صفاء (٢٠١٩). *التعلم الريادي*. المعهد العربي للتخطيط سلسلة دورية تعنى بقضايا التنمية في الدول العربية، العدد ١٤٩، الكويت.

معموري، عبدالله؛ دحماني، عزيز؛ بن عبدالعزيز، سفيان (٢٠١٩). أثر التفكير الريادي في تحسين جودة الخدمات، دراسة حالة شركة موبيليس بشار، *مجلة البشائر الاقتصادية*، مج ٥، ع ٤، ٤٤٠ – ٤٦١.

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

النجار، علاء الدين السعيد عبدالجواد؛ والنجار، حسني زكريا السيد؛ وعباس، ريهام محمد محمد (٢٠٢٤). الشغف الأكاديمي وعلاقته باستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية*، ع١١٥، ١٥٧ – ١٨٢.

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

ياسين، مراد أحمد خلف (٢٠٢١). اثر استراتيجية قوة التفكير في تحصيل وتنمية الشغف الدراسي لدي طلاب الخامس الأدبي في مادة التاريخ. *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الانسانية*، ج ٤٦، ع٤، ٤٢ – ٦٣.

ثانيًا: المراجع العربية مترجمة إلى اللغة الانجليزية :

Ibrahim, Essam Sayed Ahmed El-Saeed (2015). Entrepreneurial Education: An Approach to Supporting University Students' Orientation Towards Entrepreneurship and Self-Employment. *Journal of the Faculty of Education, Port Said*, Vol. 18, No. 18, pp. 132-177.

Abu Seif, Mahmoud Sayed Ali. (2016). A Proposed Strategy for Entrepreneurship Education in Egyptian Pre-University Education in Light of Some Contemporary Trends. *Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University*, Vol. 2, No. 167, pp. 11-76.

Abu Shama, Muhammad Rushdi; Mahmoud, Enas Muhammad Abdullah (2023). The Interactive Contribution of the Inquiry Model Periodicality and Mental Strength in Developing Generative Thinking and Academic Passion for Learning Physics among Secondary School Students. *Journal of the Faculty of Education, Mansoura*, Vol. 20, No. 12, pp. 12–99.

Al-Basir, Najia Rahoma Salem; Suleiman, Sanaa Mohammed; and Abdel-Zaher, Manal Mahmoud Ismail (2018). The effectiveness of a program to develop some positive thinking skills among university students as an approach to improving love and belonging. *Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University*, Vol. 6, No. 19, 33-60.

Jassim, Arshad Abdul Amir (2018). The Role of Leadership and Entrepreneurial Thinking in Enhancing the Quality of Banking Services: A Survey Study on a Sample of Iraqi Private Sector Bank Officials in Najaf Governorate. *Kufa Journal of Literature*, Vol. 10, No. 36, pp. 293-338.

Al-Jarrah, Abdul Nasser; and Al-Rabi', Faisal (2020). Academic passion and its relationship to academic burnout among

Yarmouk
University students. *Jordanian Journal of Educational Sciences,*
Vol. 16, No. 4, pp. 519-539.

Grace, Hanaa Abdel Sayed Habib; Shaeer, Ibrahim Mohamed; and Gad
El-Mawla, Iman Mohamed (2021). Using the Service Learning
Approach in Teaching Science to Develop Some Thinking and
Entrepreneurial Skills among Preparatory School Students. *Journal*
of the Faculty of Education, Mansoura, Vol. 3, No. 116, pp.
1298-1336.

Al-Jufailiyah, Enas bint Rashid bin Salem; and Shahat, Muhammad Ali
Ahmad (2023). The reality of science projects in developing
entrepreneurship skills among second-cycle students from the
teachers' perspective. *Journal of Educational Sciences, Amman,*
Issue 21, pp. 61-91.

Al-Harthi, Abdullah bin Awad (2015). *Passion and its relationship to*
happiness among high school students in the city of Makkah Al-
Mukarramah. Unpublished master's thesis, College of Education,
Umm Al-Qura University.

Hasban, Tamara Qasim Muhammad; and Al-Rabi', Faisal Khalil Saleh
(2021). *The impact of academic competence, academic adjustment,*
and the learning style through academic passion. Unpublished
doctoral dissertation, Faculty of Education, Yarmouk University,
Jordan.

Hassan, Ezzat (2008). *Advanced Statistics for Educational, Psychological*
and Social Sciences Applications Using LISREL 8.8. Banha: Dar
Al-Mustafa for Printing and Translation.

Kharboutli, Amer (2018). *Entrepreneurship and Management of Small*
and Medium Enterprises. Publications of the Syrian Virtual
University, Syrian Arab Republic.

Raqban, Naama Mustafa (2018). A training proposal to qualify university girls for entrepreneurship and prepare them for future career planning. *The First International Conference on Quality Education and Entrepreneurship, Quality Assurance Center, September 9–10, Menoufia University*.

Al-Zubair, Alawiya; and Abu Daif, Salwa (2018). The Role of Enhancing Entrepreneurial Skills of Female Students at Imam Muhammad ibn Saud Islamic University in Supporting Small Projects: An Applied Study at the Employment and Entrepreneurial Business Center. *The American Arab Academy for Science and Technology*, Vol. 9, No. 30, pp. 45-64.

Salem, Hiam Mustafa Abdullah; and Al-Shaer, Manal Fathy Mohamed (2017). A proposed vision for including entrepreneurship in the arts curriculum to develop entrepreneurial thinking skills to produce a micro-project among home economics students. *Journal of the Faculty of Education, Menoufia University*, Vol. 32, No. 4, 85-121.

Al-Sakarna, Bilal Khalaf (2010). *Leadership and Management of Business Organizations*. Amman, Dar Al-Masirah for Publishing, Distribution and Printing.

Sultan, Saadia Muhammad Shaher Sultan (2016). The Level of Availability of Entrepreneurial Characteristics and Its Relationship to Some Personal Variables - An Applied Study on Bachelor's Students Majoring in Business Administration at Universities in the Southern West Bank. *University Journal of Economic and Administrative Studies, Palestine*, Vol. 24, No. 2, pp. 102-123.

Al-Shuraidah, Muhammad Khalifa Nasser (2019). The Predictive Ability

of Metacognitive Thinking on Entrepreneurship Skills among Graduate Students. *Journal of the Association of Arab Universities for Education and Psychology*, Vol. 17, No. 4, pp. 141-172.

Al-Shuaibi, Shamsa bint Ali bin Saif; Al-Dhafri, Saeed bin Sulaiman; and Amara, Ihab Mohammed Najib (2023). *Predicting perseverance through cognitive perception anxiety and academic passion among Sultan Qaboos University students.* Unpublished master's thesis, Sultan Qaboos University, Muscat.

Al-Shorbagy, Abu Al-Majd Ibrahim; Zayed, Ayatollah Nabil Muhammad; Salem, Hanem Ahmad Ahmad; and Kharboush, Wissam Muhammad Judeh (2023). Academic Passion and Mental Alertness among General Diploma Students at the Faculty of Education, Zagazig University: A Predictive Study. *Journal of Educational and Psychological Studies, Zagazig, Issue* 127, 303-366.

Al-Sheikh, Ahmed Ayoub Abdullah (2020). *The degree of practice of entrepreneurial skills by government secondary school principals in the Gaza Strip and its relationship to logical excellence*. Unpublished master's thesis, Al-Aqsa University, Gaza.

Al-Suwaie, Hind Khalifa Salem (2017). The Reality of Entrepreneurial Thinking among Employees of the Bank of Commerce and Development in Benghazi (A Case Study of the Bank of Commerce and Development in Benghazi). *A paper presented at the First Conference on Entrepreneurship in Libya: Reality and Hope, held in Sousse from November 11-13.*

Al-Tarawneh, Fidaa Madallah; and Al-Momani, Abdul Latif Abdul Karim Muhammad (2023). *Academic passion and its relationship to school engagement and mental alertness*. Unpublished doctoral dissertation, Yarmouk University, Irbid.

Amer, Abdel Nasser El-Sayed (2018). *Structural Equation Modeling for Psychological and Social Sciences: Foundations, Applications, and Issues*. Naif University Press.

Abdul Aziz, Amal Anwar (2021). The Effectiveness of a Training Program Based on Entrepreneurial Education Skills in Improving Strategic Thinking, Decision-Making, and Entrepreneurial Orientation among a Sample of College of Education Students. *Journal of Research in Education and Psychology*, Vol. 36, No. 2, pp. 281–344.

Abdel Fattah, Sally Kamal Ibrahim (2023). A proposed enrichment program in science based on the competencies of future professions to develop entrepreneurial thinking skills and academic ambition among middle school students. *Journal of the Faculty of Education, Benha*, Vol. 34, No. 133, pp. 242-288.

Abdul Latif, Osama Jibril Ahmed (2020). A STEM-based activity program to develop entrepreneurship skills, career interests, and understanding of scientific principles among middle school students. *Journal of Scientific Research in Education*, Issue 21, Vol. 6, pp. 348-395.

Abdel Latif, Imad Abdel Latif Mahmoud (2017). Entrepreneurial education and its requirements in university education in light of the knowledge economy from the perspective of faculty members at Sohag University. *Journal of Studies in University Education*, Issue 37, pp. 182-323.

Abdel-Wahab, Iman Jumaa Mohamed (2018). Paths of Transformation in Egyptian Higher Education InstitutionsTowards the Entrepreneurial University Model. "A Prospective Study." *Journal of the Faculty of Education*, Vol. 18, No. 1, pp. 735-875.

Obaid, Shaher Mohammed (2016). Creativity and Entrepreneurship in Industrial Institutions. International Scientific

Conference on "Creativity and Innovation in Business Organizations," Jordan, *Center for Research and Development of Human Resources, May*.

Al-Otaibi, Nour Abdul Hadi (2016). *An evaluative study of the Entrepreneurship Education Project from an Islamic Educational Perspective*. Unpublished master's thesis, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah, Saudi Arabia.

Al-Essa, Manal Abdel Aziz Othman; and Al-Hajri, Iman Fahd Nasser (2023). The Effectiveness of a Proposed Program Based on Creative Problem Solving in Developing Future Entrepreneurial Skills among Female Home Economics Students in the State of Kuwait. *Journal of the Faculty of Education, Kafr El-Sheikh University*, Vol. 108, No. 1, pp. 175–206.

Al-Ghafri, Hashel bin Saad bin Surur; Mukhtar, Ihab Ahmed Mohammed; Al-Zaki, Abdul-Jawad Mohammed Abdul-Hamid; Al-Fazari, Sultan bin Saeed bin Mohammed; and Ibrahim, Asmaa Abdul-Khaleq Kamil. (2024). The impact of academic qualification and professional ambition on job satisfaction among Omani teachers and on entrepreneurial thinking and competitive performance among their students. *Journal of the College of Education*, Vol. 40, No. 1, 1-96.

Ghanem, Hajjaj (2013). *Factor Analysis: Theory and Practice in the Humanities and Education*. Cairo: Ilm Al-Kutub.

Ghanem, Tafeeda Sayed Ahmed; Ahmed, Mervat Rashad; and Hasnouna (2016). A Proposed Vision for Integrating Student Activity Projects Based on Local Community Development and Their Role in Developing Entrepreneurial Thinking among Students in Schools and Universities. *A working paper presented at the First Student Conference of the Faculty of Arts, Beni Suef University, "Student Activities and Their Role in Developing*

Creativity and Entrepreneurial Thinking," March 27.

Faris, Amjad Kazim (2021). Academic Passion and Its Relationship to Cognitive Integration among University Students. *Nasq Journal, Iraqi Society for Educational and Psychological Studies,* Vol. 1, No. 30, pp. 428–452.

Farhat, Ramadan El-Sayed; and Zewail, Mohamed Gamal El-Din Ibrahim (2022). Modeling the relationship between wisdom, psychological capital, and passion for work among special needs teachers. *Journal of the Faculty of Education in Psychological Sciences,* Vol. 46, No. 3, pp. 233–385.

Fouad, Heba Fouad Sayed (2023). An Industrial Chemistry Program Based on Entrepreneurial Education Trends to Develop Strategic Thinking and Social Responsibility among Secondary School Students. *Journal of the Faculty of Education in Educational Sciences*, Vol. 47, No. 1, pp. 271–349.

Qatami, Yousef; and Al-Shadiqat, Riyadh (2009). *Creative Thinking Questions*. An Applied Program, Al-Masirah Publishing House, Amman.

Metwally, Shaimaa Bahig Mahmoud Mohamed; and Al-Lawzi, Arzaq Mohamed Attia (2020). An enrichment training program based on serious creativity strategies to develop entrepreneurial thinking that stimulates creative energies and positive psychological capital among home economics students in light of future labor market requirements. *Journal of Educational Sciences,* Vol. 28, No. 3, pp. 255–307.

Moharam, Amal Obaid Mustafa Muhammad (2015). Dimensions of positive thinking and its relationship to aspects of achievement motivation among kindergarten teachers in light of the experience variable. *Childhood and Education Journal*, Vol. 7, No.

22, pp. 229-332.

Mohamed, Hanan Fawzy Taha; and Hassan, Amani Abdel Moneim Mohamed. (2024). The Effectiveness of a Proposed Program Based on the Theory of Successful Intelligence in Developing Entrepreneurial Thinking and Future Problem-Solving Skills among Students in the Department of Biological and Geological Sciences at the Faculty of Education. *Journal of Educational Sciences*, Vol. 4, No. 1, pp. 701-781.

Mohamed, Abeer Abdel Samad Bayoumi (2022). The Effect of a Training Program Based on the Integrated STEM Approach on Developing Entrepreneurial Thinking and Scientific Culture among Student Teachers in the Kindergarten Department at the Faculty of Education. *Journal of Childhood and Education*, Vol. 14, No. 52, pp. 211-274.

Mohamed, Naira Nasr Mabrouk; Nouir, Maha Fatah Allah Badir; and Al-Lawzi, Arzaq Muhammad Attia. (2024). The Effectiveness of a Proposed Program in Home Economics Based on the Thinking Studio Strategy to Develop Scientific Achievement and Academic Passion among Preparatory School Girls in Light of Climate Change. *Journal of Reading and Knowledge*, Vol. 275, 125-197.

Mukhtar, Duaa Shehata Fawzy; El-Gamal, Ali Ahmed Ali; Ibrahim, Ali Mohamed, and Abu El-Maati (2022). The Effectiveness of a Proposed Small Project-Based Program in Social Studies to Develop Entrepreneurship Skills for Preparatory Stage Students. *Journal of the Educational Association for Social Studies*, *Issue* 137, pp. 501–541.

Al-Marri, Yasser Salem (2013). *Small and Medium Enterprises and Their Role in Reducing Unemployment in the Kingdom of Saudi Arabia: A Comparative Analytical Study*. Unpublished PhD

Thesis, College of Graduate Studies, Naif Arab Security University, Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Mutairi, Safaa (2019). *Entrepreneurial Learning*. Arab Planning Institute, a periodical series on development issues in Arab countries, Issue 149, Kuwait.

Maamouri, Abdullah; Dahmani, Aziz; Bin Abdulaziz, Sufyan (2019). The Impact of Entrepreneurial Thinking on Improving Service Quality: A Case Study of Mobilis Bchar, *Al-Bishara Economic Journal*, Vol. 5, No. 4, pp. 440-461.

Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization (2014). Preparing Arab Youth for the Labor Market. A Strategy for Integrating Entrepreneurship and (21st) Century Skills into the Arab Education Sector, *Republic of Tunisia: Arab Program for Improving the Quality of Education.*

Al-Najjar, Alaa El-Din El-Saeed Abdel-Gawad; Al-Najjar, Hosni Zakaria El-Sayed; and Abbas, Reham Mohamed Mohamed (2024). Academic Passion and Its Relationship to Stress Coping Strategies among University Students. *Journal of the Faculty of Education*, *Issue* 115, pp. 157–182.

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

Yassin, Murad Ahmed Khalaf (2021). The Effect of the Power of Thinking Strategy on Achievement and Development of Academic Passion among Fifth-Year Literature Students in History. *Basra Journal of Humanities Research*, Vol. 46, No. 4, pp. 42-63.

ثالثًا: المراجع الاجنبية:

Al-Jarrah, A., & Alrabee, F. (2020). Academic Passion and Its Relationship to Academic Burnout among Yarmouk University Students. Jordan Journal of Educational Sciences, 16(4), 519-539.

Baird, L. (2005). Change and connections: Passion and organizational change.

Bany, B. M. (2024). Entrepreneurial thinking practices and their impact on reducing organizational aging: An analytical survey in the men's clothing factory in Al-Najaf Al-Ashraf Province. *International Journal of Advancement of Social Science and Humanity*, 17, 19-30.

Baum, J. R., & Locke, E. A. (2004). The relationship of entrepreneurial traits, skill, and motivation to subsequent venture growth. *Journal of applied psychology*, 89(4), 587.

Belanger, C., & Ratelle, C. (2020). Passion in University: The role of the dualistic model of passion in explaining students' academic functioning. *Journal of Happiness Studies*,4(6), 1-20.

Birkeland, I. K., & Buch, R. (2015). The dualistic model of passion for work: Discriminate and predictive validity with work engagement and workaholism. *Motivation and Emotion*, *39*(3), 392-408.

Bokhari, I. H., Zakarias, N., & Muhammad, A. B. (2022). Survival of the fittest during pandemics: The role of market orientation, entrepreneurial thinking, strategic flexibility and supply chain integration. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences (PJCSS)*, 16(2), 299-316.

Bonneville-Roussy, A., Vallerand, R. J., & Bouffard, T. (2013). The roles of autonomy support and harmonious and obsessive passions in educational persistence. *Learning and Individual Differences*, *24*, 22-31.

Carbonneau, N., Vallerand, R. J., Fernet, C., & Guay, F. (2008). The role of passion for teaching in intrapersonal and interpersonal

outcomes. *Journal of educational psychology*, 100(4), 977.

Cardon, M. S. (2008). Is passion contagious? The transference of entrepreneurial passion to employees. *Human resource management review*, 18(2), 77-86.

Cardon, M. S., Wincent, J., Singh, J., & Drnovsek, M. (2009). The nature and experience of entrepreneurial passion. *Academy of management Review*, 34(3), 511-532.

Cardon, M. S., Zietsma, C., Saparito, P., Matherne, B. P., & Davis, C. (2005). A tale of passion: New insights into entrepreneurship from a parenthood metaphor. *Journal of business venturing*, 20(1), 23-45.

Castillo, I., Álvarez, O., Esteva, I., Queralt, A., & Molina-García, J. (2017). Passion for teaching, transformational leadership and burnout among physical education teachers. *Revista de psicología del deporte*, *26*(3), 57-61.

Clausen, T. H. (2020). Entrepreneurial thinking and action in opportunity development: A conceptual process model. *International Small Business Journal*, 38(1), 21-40.

Coleman, L. J., & Guo, A. (2013). Exploring children's passion for learning in six domains. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(2), 155-175.

Crosswell, L., & Elliott, R. (2004). Committed Teachers, Passionate Teachers: the dimension of passion associated with teacher commitment and engagement. *In AARE Conference 2004* (pp. 1-12). Australian Association for Research in Education.

Curran, T., Hill, A. P., Appleton, P. R., Vallerand, R. J., & Standage, M. (2015). The psychology of passion: A meta-analytical review of a decade of research on intrapersonal outcomes. *Motivation and Emotion*, 39, 631-655.

Day, C. (2004). *A Passion for Teaching*. London: Routledge Falmer

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The" what" and" why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.

Dhliwayo, S., & Van Vuuren, J. J. (2007). The strategic entrepreneurial thinking imperative. *Acta Commercii*, *7*(1), 123-134.

Elliott, B., & Crosswell, L. (2001, September). Commitment to teaching: Australian perspectives on the interplays of the professional and the personal in teachers' lives. *In International Symposium on Teacher Commitment at the European Conference on Educational Research, Lille, France.*

Forest, J., Mageau, G. A., Sarrazin, C., & Morin, E. M. (2011). "Work is my passion": The different affective, behavioural, and cognitive consequences of harmonious and obsessive passion toward work. *Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne des Sciences de l'Administration*, 28(1), 27-40.

Fried, R. L. (1995). The Passionate Teacher: A Practical Guide. Boston, Mass.: Beacon Press.

Frijda, N. H., Mesquita, B., Sonnemans, J., & Van Goozen, S. (1991). The duration of affective phenomena or emotions, sentiments and passions.

Garland, E. L., Fredrickson, B., Kring, A. M., Johnson, D. P., Meyer, P. S., & Penn, D. L. (2010). Upward spirals of positive emotions counter downward spirals of negativity: Insights from the broaden-and-build theory and affective neuroscience on the treatment of emotion dysfunctions and deficits in psychopathology. *Clinical psychology review*, *30*(7), 849-864.

Gibson, S. G., Harris, M. L., & Sadighian, F. (2011). Investigating the entrepreneurial attitudes of Armenian immigrants. *The Coastal Business Journal*, 10(1), 1- 13.

Hnátek, M. (2015). Entrepreneurial thinking as a key factor of family business success. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 181, 342-348.

Hodgins, S., & Knee, R. (2002). *The integrating self and conscious experience*. Handbook of self-determination research, University of Rochester Press.

Houlfort, N., Koestner, R., Vallerand, R. J., & Blanchard, C. (2009). Passion at work: A look at psychological adjustment. *Manuscript in preparation, École Nationale d'Administration Publique, Montréal, Québec, Canada.*

Ireland, R. D., Hitt, M. A., & Sirmon, D. G. (2003). A model of strategic entrepreneurship: The construct and its dimensions. *Journal of management*, 29(6), 963-989.

Juliet ,O., Samuel, A., & Gaddafi, M, (2024*). ENTREPRENEURIAL THINKING*. NATIONAL OPEN UNIVERSITY OF NIGERIA, by NOUN Press.

Krishnakumar, S., & Rao, K. S. P. (2011). Learning and development premise in entrepreneurial orientation for employees in an Indian context. *African Journal of Business Management*, 5(26), 10776.

Liston, D. P. (2004). *Teaching, learning, and loving: Reclaiming passion in educational practice*. Psychology Press.

Mageau, G. A., Vallerand, R. J., Rousseau, F. L., Ratelle, C. F., & Provencher, P. J. (2005). Passion and gambling: Investigating the Divergent affective and cognitive consequences of gambling 1. *Journal of Applied Social Psychology*, *35*(1), 100-118.

Massalha, A. E. M., & abd Iktilat, K. (2024). THE RELATIVE CONTRIBUTION OF ACADEMIC PASSION TO ACADEMIC WELL-BEING AMONG NURSING STUDENTS. *European Journal of Education Studies*, *11*(11).

Nwewi, H. N., Onwuka, E. M., & Ogbotubo, E. (2017). Entrepreneurial thinking and competitiveness in bakery industry in Delta State of Nigeria. *International Journal of Business, Management and Social Research*, 4(01), 192-197.

Peterson, C., Ruch, W., Beermann, U., Park, N., & Seligman, M. E. (2007). Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. *The journal of positive psychology*, *2*(3), 149-156.

Philippe, F. L., Vallerand, R. J., & Lavigne, G. L. (2009). Passion does

make a difference in people's lives: A look at well-being in passionate and non-passionate individuals. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, *1*(1), 3-22.

Pihie, Z. A. L., Bagheri, A., & Sani, Z. H. A. (2013). Knowledge of cognition and entrepreneurial intentions: Implications for learning entrepreneurship in public and private universities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 97, 174-181.

Ruiz-Alfonso, Z., & León, J. (2016). The role of passion in education: A systematic review. *Educational Research Review*, *19*, 173-188.

Ruiz-Alfonso, Z., Vega, L. S., & Beltran, E. V. (2018). What about passion in education? The concept of passion, why it is important and how teachers can promote it. *European Scientific Journal, ESJ*, *14*(1), 19-28.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2023). Acting as one: self-determination theory's scientific and existential import.

Schellenberg, B. J., & Bailis, D. S. (2015). Predicting longitudinal trajectories of academic passion in first-year university students. *Learning and Individual Differences*, *40*, 149-155.

Schellenberg, B. J., Gaudreau, P., & Crocker, P. R. (2013). Passion and coping: Relationships with changes in burnout and goal attainment in collegiate volleyball players. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *35*(3), 270-280.

Sheldon, K. M., Kasser, T., Houser-Marko, L., Jones, T., & Turban, D. (2005). Doing one's duty: chronological age, felt autonomy, and subjective well-being. *European Journal of Personality*, *19*(2), 97-115.

Shepherd, D. A., Williams, T. A., & Patzelt, H. (2015). Thinking about entrepreneurial decision making: Review and research agenda. *Journal of management*, 41(1), 11-46.

Sigmundsson, H., Haga, M., & Hermundsdottir, F. (2020). The passion scale: Aspects of reliability and validity of a new 8-item scale assessing passion. *New ideas in psychology*, *56*, 100745.

Tajpour, M., Hosseini, E., Ratten, V., Bahman-Zangi, B., & Soleymanian, S. M. (2023). The role of entrepreneurial thinking mediated by social media on the sustainability of small and medium-sized enterprises in Iran. *Sustainability*, 15(5), 4518.

Vallerand, R. J. (2008). On the psychology of passion: In search of what makes people's lives most worth living. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, *49*(1), 1.

Vallerand, R. J. (2010). On passion for life activities: The dualistic model of passion. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 42, pp. 97-193). Academic Press.

Vallerand, R. J., & Houlfort, N. (2003). Passion at work: Toward a new conceptualization. *Emerging perspectives on values in organizations*, 3, 175-204.

Vallerand, R. J., & Houlfort, N. (Eds.). (2019). *Passion for work: Theory, research, and applications*. Oxford University Press.

Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., ... & Marsolais, J. (2003). Les passions de l'ame: on obsessive and harmonious passion. *Journal of personality and social psychology*, 85(4), 756.

Vanichvatana, S. (2023). Passion to Learn Well With Reflections of CGPA and Course Levels: Empirical Evidence. *Journal of Higher Education Theory & Practice*, *23*(16).

Willenham, D. T. (2009). Why Don't Students Like School?-Because the Mind is Not Desiged for Thinking. *American Educator*, 33(1), 4.

Zhao, H., Liu, X., & Qi, C. (2021). "Want to learn" and "can learn": influence of academic passion on college students' academic engagement. *Frontiers in psychology*, 12, 697822.

Zhao, Y., St-Louis, A., & Vallerand, R. J. (2015). On the validation of the passion scale in Chinese. *Psychology of Well-being*, *5*, 1-11.