

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال
وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

**فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية
مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى
طلاب المرحلة الثانوية**

أ.م.د. علاء الدين عبدالحميد أيوب
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية - جامعة أسوان

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال
وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

أ.م.د. علاء الدين عبدالحميد أيوب(*)

مقدمة:

شهد العالم في السنوات الأخيرة تحولات متسارعة من أهمها التحول من اقتصاد الآلة إلى الاقتصاد القائم على المعرفة Knowledge-based Economy، حيث تؤدي فيه الموارد المعرفية دورًا أكثر أهمية من الموارد الاقتصادية، وأصبح رأس المال الفكري يساهم إلى حد كبير في إحداث تغيير إيجابي في كافة المجالات. وقد أدى ذلك إلى قيام الاقتصاد العالمي الحالي على تهمين القيمة الناتجة عن التجديد والابتكار اللذين أساسهما المعرفة، وأصبحت الحاجة إلى حيازة المعرفة واستخدامها وتقاسمها، بل إنتاجها حاجة أساسية تترادى أهميتها على المستوى العالمي.

ويتطلب تحول الاقتصاد العالمي من اقتصاد صناعي إلى اقتصاد معرفي مجموعة مختلفة تمامًا من المهارات والكفاءات التي على الطلاب اكتسابها، في ظل عدم تمكن نظم التعليم من مواكبة المتغيرات التي طرأت على الاقتصاد العالمي. ومن هذا المنطلق، لا بد من إعادة صياغة نظم التعليم والتدريب ضمن مفاهيم ومبادئ الاقتصاد المعرفي، وذلك لتجاوز التراكم المعرفي وإكساب الطلاب مهارات القرن الحادي والعشرين والتي لا تمكنهم من اكتساب المعرفة فحسب، ولكنها تمنحهم القدرة على تطبيق تلك المعرفة أيضًا. وهذا ما أشارت إليه دراسات كل من (الرومي، ٢٠١٤، Martí & Fernández، 2013; Winkel, Vanevenhoven, Drago & Clements, 2015) بأن مع تزايد الاقتصاد المعرفي تزايدت الحاجة المجتمع إلى طلاب مؤهلين ومسلحين بالمهارات العلمية والعملية والحياتية حتى يستطيعوا أن يساعدوا المجتمع في نموه وازدهاره والمحافظة على تنافسيته في ظل هذا الاقتصاد العالمي.

وفي البيئة العربية نصت استراتيجية التنمية الشاملة بعيدة المدى لدول مجلس التعاون لأعوام (٢٠٢٥-٢٠٠٠) على أن غايتها المحورية هي تحقيق مسيرة تنمية مستدامة ومتكاملة في كافة المجالات للارتقاء الدائم بجودة الحياة فيها، وتمكين الأفراد للتكيف مع

* أستاذ علم النفس التربوي المساعد - كلية التربية - جامعة أسوان .

(١) أعدت الدراسة وفقاً لدليل الجمعية الأمريكية لعلم النفس (الطبعة السادسة) APA Style of the Publication Manual of the American Psychological Association (6th Edition)

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

مستجدات وتحديات القرن الحادي والعشرين. ولا شك أنّ تحقيق هذا الهدف لا يتأتى بدون بناء جيل ريادي يمتلك قدرات ومهارات حل المشكلات المستقبلية.

وفي هذا الصدد تشير بعض الأعمال التجريبية أن ريادة الأعمال Entrepreneurship (Hattab, 2014; Nabi & Liñán, 2011) وحل المشكلات المستقبلية Future Problem Solving (Rogalla, 2003) من المهارات التي اكتسبت اهتماماً متزايداً في مجالات التطور والتعليم. فقد ركز العديد من الباحثين الريادة في عالم الأعمال اليوم وضرورة تعليمها للطلاب، وبينت بعض الدراسات المهمة في بناء أجيال قادرة على التعامل مع التحديات والمشكلات المعاصرة والمستقبلية وقيادة مجتمعاتها للمنافسة العالمية.

ووفقاً لكل من (Martí and Fernández, 2015) فإن لريادة الأعمال دوراً في التنمية المستدامة، حيث إنها تمثل القوة التي تقف خلف الإبداع والابتكار. وتعتبر محركاً للنمو الاقتصادي لأى دولة (Gibson, Harris, Mick & Burkhalter, 2011). لذا أصبحت ريادة الأعمال عاملاً حاسماً في ظل اقتصاد المعرفة الذي أصبح السمة المميزة لكثير من الاقتصاديات العالمية في وقتنا الراهن. ولم تعد ريادة الأعمال قاصرة على القيام بدورها بوصفها قوة دافعة لتحقيق التنمية الاقتصادية وخلق الفرص الوظيفية فحسب، وإنما تعدت ذلك إلى الإسهام في التنمية الشخصية والاجتماعية لأفراد المجتمع، وزيادة القدرة الابتكارية والتنافسية للأفراد. وترتب على ذلك أن أصبح رواد الأعمال Entrepreneurs قادة العهد الجديد وصناعه، بل المصدر الرئيسي لميلاد أفكار المشروعات الجديدة، وترجمة هذه الأفكار إلى كيانات اقتصادية ناجحة (Pines, Levy, Utasi & Hill, 2005; Sarri & Trihopoulou, 2005).

وقد أضحت هناك اهتمام واسع لدى صناع السياسات العامة والأكاديميين نحو التعليم لريادة الأعمال (Almahdi & Dickson, 2010; Alzalabani, Modi & Haque, 2013). حيث أشارت الدراسات التجريبية إلى أن ريادة الأعمال تُدرس وتُدمج (Hannon, 2006). وهناك احتياج لها في كل مستويات التعليم (Gibb, 2006a). وأن تعليم ريادة الأعمال يمكن أن يؤدي إلى زيادة الاتجاه وكفاءة الريادة (Gibb, 2006b; Henry, Hill & Leicht, 2005). وذلك من منطلق أن التعرض لمقررات أو تدريبات

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

في الريادة والإبداع من المحتمل أن تؤدي وبشكل كبير إلى أن يغدو الطلاب في محطات مهنية عند أي نقطة في المستقبل (Wilson, 2008).

ويؤكد بعض علماء النفس المقارن أن القدرة على السفر خلال الزمن معرفياً للتحرك نحو المستقبل إحدى القدرات الإنسانية الفريدة التي تشكل ريادة الأعمال، وتمثل أحد أهم الحلول لمواجهة المشكلات المستقبلية (Suddendorf & Corballis, 2007). ووفقاً لذلك فإن أحد المسلمات الأساسية التي يتشاركها جميع الباحثين في هذا المجال أن مفهوم الطلاب عن المستقبل ومشكلاته له تأثيرات دالة على معتقداتهم المعرفية والدافعية، وعلى أهدافهم نحو المهام الأكاديمية، والتي بدورها تؤثر على تحصيلهم وإنجازهم الأكاديمي (Kauffman & Husman, 2004).

وقد بدأ الاهتمام بالبحث في القضايا والتحديات المستقبلية يتزايد حديثاً (Suddendorf & Busby, 2005). إذ إن المنافسة في القرن الحادي والعشرين لن تكون باكتساب كميات هائلة من الحقائق والمعلومات التي ينبغي استظهارها، وإنما تكون باكتساب الأساليب والطرق المنطقية والعقلية والإبداعية في إنتاج واستنتاج الأفكار للتغلب على مشكلات الحياة المستقبلية (Sternberg, Jarvin & Sternberg, 2001; Sternberg, 2009). لذا فإنه من المفترض أن يكون هدف المؤسسات التعليمية باختلاف مراحلها ليس تقديم المعرفة فحسب، بل مساعدة الطلاب على اكتساب أدواتها وصناعتها وإعادة تشكيلها أيضاً من خلال استخدام قدراتهم وتطوير إمكاناتهم العقلية لمواجهة المواقف المختلفة في الحياة والتعامل معها بإيجابية وبفكر مستقبلي.

إن مجال التفوق الحقيقي للطلاب يكمن في قدرتهم على استثمار ذكائهم في المواقف الحياتية، فهناك بعض الطلاب لديهم قدرات مرتفعة على تنفيذ مكونات الذكاء في المهام الصفية ولكنهم لا يعرفون كيف يوظفونها في مواقف الحياة النمطية. وقد كشفت النتائج التجريبية أن الذكاء بمفهومه التقليدي لم يعد منبئاً جيداً للنجاح في الحياة، إذ أظهرت بعض الدراسات أن نسبة الذكاء التقليدي (IQ) يفسر ما بين 20-25% من التباين في الأداء (Allaway & Elsworth, 2012; Hunt, 2008). فاختبارات الذكاء التقليدية في كثير من الأحيان لا ترتبط بالمشكلات التي تواجه الأفراد في الحياة اليومية. لذا فإنها لا تقيس قدرة الأفراد على مواجهة مشكلات الحياة اليومية أو الوظيفية أو المستقبلية (Sternberg & Hedlund, 2002). وهذا ما دفع الباحثين خلال العقدين الماضيين لتطوير مسارٍ بحثيٍ مكثفٍ حول النماذج والنظريات التي تستجيب للرؤية الحديثة للذكاء من كونها ليست مكوناً أحادياً بل مفهومًا متعدد الأبعاد ويظهر في مجالات عديد (Sternberg, 2010a; Sternberg & Grigorenko, 2007).

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

ويعد الذكاء العملي واحداً من بين عدد من المفاهيم التي حظيت باهتمام متزايد من قبل الباحثين في السنوات الأخيرة كبديل للآراء التقليدية عن الذكاء (Sternberg, 2005). وقد بدأ الاهتمام بالبحث في تطوير الذكاء العملي يتزايد حديثاً بعد ظهور بعض الدراسات العلمية (أيوب، ٢٠١١؛ Hunt, 2008; Baum, Bird & Singh, 2011) التي نادى بضرورة التفرقة بين الفرد الذي يخطط ويقيم ليبعد نتائج جديدة قادر على تطبيقها واستثمارها في حياته اليومية والمستقبلية، وبين آخر يخطط ويقيم في الاختبارات التقليدية فقط فيحقق نتائج عالية إلا أنه غير قادر على التعامل مع مشكلات حياته بذات الجودة. ووفقاً لذلك فلا معنى لاكتساب المعرفة دون تحقيق النجاح في مواجهة مشكلات الحياة العملية. فالمتعلم كما يجب أن يكون ناجحاً أكاديمياً؛ فلا بد من تطوير قدراته وذكائه لأن يكون ناجحاً في حياته العامة وفي ميادين العمل المختلفة. وينصب التركيز على مفهوم الذكاء العملي؛ نظراً لارتباطاته بعمليات ما وراء المعرفة المتمثلة في التخطيط، والمراجعة، والمراقبة، والتقييم. وكذلك ارتباطه بمهارات التفكير ومهارات التعلم والدافعية وارتباطه بالسياق البيئي (Sternberg, 2000). فالذكاء العملي هو قدرة الفرد على تضمين جميع مهاراته وتسخيرها بصورة عملية في حياته العامة، بحيث يتمكن من المواءمة بين خبراته وبيئته وسلوكه (Sternberg & Hedlund, 2002).

وقد جاء البحث الحالي منسجماً مع هذا الحراك العلمي الحديث في مجال الذكاء، ومستجيباً للحاجة إلى إكساب الطلاب بعض مهارات القرن الحادي والعشرين واللائمة لمجتمع المعرفة. لذا تحاول الدراسة الحالية قياس فعالية برنامج تدريبي قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

مشكلة البحث:

نبعت مشكلة البحث الحالي من خلال ملاحظة الباحث أثناء مشاركته في تقييم مسابقات الأولمبياد الوطني للإبداع العلمي بالمملكة العربية السعودية، حيث وجد أن معظم الشكاوي من المعلمين والقائمين على تقييم المشاركات تدور حول انخفاض مستوى مخرجات الطلاب من الأفكار الريادية أو تقديم أعمال لحل المشكلات اليومية والمستقبلية، وبإجراء مقابلات مع بعض المعلمين والطلاب ومتابعة أعمالهم وتحليلها، لاحظ الباحث عدم تمكنهم من الاستفادة من معارفهم التي تعلموها لتطبيقها في حل مشكلاتهم المجتمعية والبيئية، وقد يرجع ذلك الانخفاض في مستوى المخرجات لدى بعض الطلاب إلى انخفاض الذكاء العملي والذي ينجم عنه ضعف وعدم استخدام

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

الأساليب والاستراتيجيات والأنشطة اللازمة لتوظيف مكونات اكتساب المعرفة واستثمارها في الحياة.

وتتلخص مشكلة البحث الحالي في ثلاثة أبعاد: البعد الأول يتمثل في عدم تضمين أنشطة الذكاء العملي في تعليم الطلاب، وقصور قدرة الطلاب على ممارسته، فقد أكدت بعض الدراسات (أيوب، ٢٠١١؛ Cianciolo, Grigorenko, Jarvin, Gil, Drebot & (أيوب، ٢٠١١؛ Sternberg, 2006; Hawkins, Sofronoff & Sheffield, 2009) أن أغلب ما يتلقاه الطلاب في مدارسهم لا يدعم الذكاء العملي لأنه لا يركز على حل المشكلات الحياتية اليومية بقدر ما يركز على التحصيل الأكاديمي.

ويتحدد البعد الثاني من المشكلة في قصور تضمين التعليم الريادي في المرحلة الثانوية في الدول العربية (الشميمري والمبيري، ٢٠١١؛ World Economic Forum, 2012، وهذا ما أكدته نتائج البرنامج الذي تحتضنه مؤسسة إنجاز العرب بالتعاون مع الالكسو والبنك الدولي بهدف تعزيز مهارات القرن الـ ٢١ لدى الشباب بالمنطقة العربية (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠١٤). وأشارت دراسة كل من Coduras-Martinez, Levie, Kelley, Saemundsson and Schott (2010) إلى أن مستوى التعليم والتدريب الريادي في المدارس الثانوية أقل من المستوى المرصود في الكليات والجامعات. كما أوضح كل من الشميمري والمبيري (٢٠١١) أن القطاع التعليمي بدءًا من رياض الأطفال وحتى الثانوي محروم إلى حد كبير من المواد المتعلقة بالتربية الرياضية.

ويتحدد البعد الثالث من المشكلة في عدم قدرة الطلاب على حل المشكلات، وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات التجريبية (Gilhooly, Gilhooly, Phillips, Harvey, Brady, & Hanlon, 2007; Morera, Maydeu-Olivares, Nygren, White, Fernandez, & Skewes, 2006; Siu & Shek, 2005) التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية، وبريطانيا، وسيريلانكا إلى أن ٧٥% من الطلاب لم يتمكنوا من حل المشكلات التي عرضت عليهم على الرغم من امتلاكهم المعارف الكافية التي يتطلبها الحل. وفي دراسة نوعية لكل من Littleton, Horsley, John and Nelson (2007) وهي دراسة قائمة على أسلوب التحليل البعدي Meta-Analysis أجريت على نتائج بعض البحوث والدراسات التي تناولت طرق وأساليب حل المشكلة لدى الطلاب للإجابة على التساؤل التالي: لماذا لم يتمكن الطلاب من حل المشكلات؟، وبعد تفحص وتحليل إجابات الطلاب ودراسة العوامل المرتبطة بها تبين أن الصعوبات التي تعترض الطلاب

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

لا تعود بالدرجة الأولى إلى افتقارهم للمعارف، وإنما تعود إلى عدم مقدرتهم على تنفيذ وتوظيف ما تعلموه في خبراتهم اليومية والحياتية.

وبناء على ما تقدم من أهمية استخدام الذكاء العملي، وما برز في الواقع ومن خلال الدراسات السابقة من افتقار الطلاب للذكاء العملي وممارسته، وقصور التعليم الريادي بالمرحلة الثانوية وعدم تمكن الطلاب من حل المشكلات، وعدم وجود بحوث ودراسات في هذا المجال بدت الحاجة للبحث الحالي الذي تحدد موضوعه في قياس فعالية برنامج تدريبي قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية. وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما فعالية برنامج تدريبي قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟
٢. ما فعالية برنامج تدريبي قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات حل المشكلات المستقبلية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟
٣. ما فعالية برنامج تدريبي قائم على الذكاء العملي على بقاء أثر التعلم في مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى قياس أثر برنامج تدريبي قائم على الذكاء العملي - تم وضع إطاره العام والتدريب عليه من قبل الباحث - في تنمية مهارات ريادة الأعمال ومهارات حل المشكلات المستقبلية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، كما يهدف البحث إلى التعرف على فعالية البرنامج على بقاء أثر التعلم في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة الأحساء بالمملكة العربية السعودية.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في النقاط التالية:

١. أهمية متغيرات الذكاء العملي، ومهارات ريادة الأعمال، ومهارة حل المشكلات المستقبلية وما لها من دور بارز في تعزيز بناء الاقتصاد المعرفي ومجتمع المعرفة.

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

٢. يتناول البحث طلاب المرحلة الثانوية، وقد أشارت الأعمال التجريبية إلى أن المرحلة الثانوية هي المرحلة المفضلة لتنمية ريادة الأعمال واكتساب المعرفة الأساسية (Coduras-Martinez et al., 2010). كما أن تنمية مهارات حل المشكلات تزودهم بأدوات تمكنهم من التفكير بالمستقبل بعقلية مستتيرة واعية، وتكسبهم استراتيجيات للتغلب على المشكلات والصعوبات التي قد تعترض طريقهم الأكاديمي والمهني.
٣. استجابة لأهمية الذكاء العملي حيث أنه يساعد الطلاب على تضمين جميع مهاراتهم وتسخيرها بصورة عملية في حياتهم العامة، بحيث يتمكنون من الموازنة بين خبراتهم وبيئتهم وسلوكهم.
٤. تستمد هذه الدراسة أهميتها من موضوع ريادة الأعمال والتعليم لريادة الأعمال كحقل معرفي جديد، ولا يزال يعاني من الندرة الشديدة في الدراسات العلمية، مما يبرز الحاجة لإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث العلمية.
٥. تأتي أهمية البحث استجابة لأهمية مهارات حل المشكلات المستقبلية في عملية التعلم، بوصفه وظيفة ما وراء معرفية تساعد الطلاب على التوقع والتنبؤ والتخطيط، وتمنح المتعلم المرونة لتجهيز أفكاره وفهمها وربطها بالأفكار والأعمال المستقبلية.
٦. قد تفيد نتائج هذا البحث في إعادة تنظيم المناهج الدراسية والأنشطة داخل حجرة الدراسة ومراعاة الاستراتيجيات التعليمية الأكثر فعالية في إطار الاهتمام بالأنشطة القائمة على الذكاء العملي.
٧. قد تسهم نتائج هذا البحث في إحداث نقلة نوعية في مخرجات الميدان التربوي من خلال مساعدة صانعي القرار في تطوير المناهج واستراتيجيات التدريس بما يعزز لدى الطلاب القدرة على التعلم مدى الحياة، والقدرة على تقديم أفكار ريادية، واكتساب المهارات اللازمة لتقديم حلول للمشكلات بفكر مستقبلي.
٨. تزويد الميدان النفسي والتربوي ببرنامج قائم على الذكاء العملي، مما قد يسهم في إجراء المزيد من البحوث لدراسة أثرها على جوانب معرفية وعقلية واجتماعية ووجدانية متنوعة، وعلى مراحل تعليمية مختلفة.
٩. يقدم البحث الحالي فتحًا جديدًا لاستخدام مقاييس جديدة تأخذ أبعادًا غير تقليدية، حيث يمثل مقياس مهارات ريادة الأعمال، ومهارات حل المشكلات المستقبلية منحى جديدًا لفحص أبعاد غير تقليدية لدى الطلاب بمختلف مراحلهم الدراسية.

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

مصطلحات البحث:

الذكاء العملي Practical Intelligence

يعرف (Sternberg (2010a) الذكاء العملي أو ما يطلق عليه أحياناً الذكاء التطبيقي بأنه قدرة الفرد على تضمين جميع مهاراته وتسخيرها بصورة عملية في حياته العامة، بحيث يتمكن من المواءمة بين خبراته وبيئته وسلوكه. ويعرف الباحث الذكاء العملي إجرائياً بأنه قدرة الطالب على توظيف واستثمار ما يمتلك من قدرات تحليلية وإبداعية، ومهارات، ومعرفة صريحة وضمنية للوصول إلى حلول فعالة للمشكلات التي تقابله في حياته اليومية.

مهارات ريادة الأعمال Entrepreneurship Skills

يشير كل من (Florian, Karri and Rossiter (2007 إلى أن مهارات ريادة الأعمال هي عملية إيجاد الفرص وتوليد وصياغة أفكار جديدة وترجمة هذه الأفكار والفرص إلى قيمة مضافة للمجتمع مما يجعلها عاملاً رئيساً للنمو الاقتصادي والاجتماعي. وتحدد إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الأبعاد الخمسة (التصرف الاستباقي، وتفضيل الابتكار، والكفاءة الذاتية، ودافعية الإنجاز، وعدم المطابقة) التي يتضمنها مقياس مهارات ريادة الأعمال المطور من قبل الباحث في البحث الحالي.

مهارات حل المشكلات المستقبلية Future Problem Solving Skills

يشير كل من (Gerlach, Spreng, Gilmore and Schacter (2011 إلى مهارات حل المشكلات المستقبلية بأنها نشاط ذهني يوازن بين المكونات المعرفية وما وراء المعرفية للتنبؤ والتوقع بالتحديات والمشكلات المحتمل أن تظهر في المستقبل، وتقديم تصور لها ووضع الخطط لمواجهة تلك المشكلات والتغلب عليها أو منع ظهورها. وتحدد إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الأبعاد الأربعة (التوقع، والتصور، والتخطيط، والتنبؤ) التي يتضمنها مقياس مهارات حل المشكلات المستقبلية المعد من قبل الباحث في البحث الحالي.

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

محددات البحث:

اقتصرت محددات البحث الحالي على:

١. عينة من طلاب الصف الأول الثانوي تراوحت أعمارهم من ١٦ إلى ١٧ سنة.
٢. مدرسة جواثا الثانوية للبنين بمحافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية.
٣. تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥م، حيث استغرق شهرين ونصف، وبواقع ثلاث جلسات في الأسبوع (٣٦ جلسة)، وتم تطبيق القياس التبعي في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥م بعد مرور شهر ونصف على انتهاء البرنامج.
٤. البرنامج التدريبي القائم على الذكاء العملي المستخدم في الدراسة الحالية، ومقياس مهارات ريادة الأعمال، ومقياس مهارات حل المشكلات المستقبلية.

أدبيات البحث والدراسات السابقة:

أولاً: الذكاء العملي

خلال العقدين الماضيين طور الباحثون في مجال الذكاء نماذج ونظريات تستجيب للرؤية الحديثة للذكاء من كونه ليس مكوناً أحادياً بل مفهومًا متعدد الأبعاد ويظهر في مجالات عديدة. وقد دعت الحاجة الملحة إلى استخدام تلك النظريات بشكل تطبيقي واقعي تلافياً للفجوة القائمة بين ما يتعلمه الفرد من معلومات وبين ما يوظفه من تلك المعلومات في حياته اليومية. وتعد نظرية الذكاء الناجح من أهم تلك النظريات التي صممت لمساعدة الطلاب على الاستفادة القصوى من قدراتهم التي يحتاجون إليها في الحياة.

ويعرف (Sternberg (2005) الذكاء الناجح بأنه القدرة على تحقيق النجاح في الحياة وفقاً للمعايير الذاتية للفرد وفي ضوء السياق الثقافي والاجتماعي الذي يعيش فيه، وذلك من خلال الاستفادة من عناصر القوة وتعديل نقاط الضعف لديه لتحقيق التكيف مع البيئة أو إعادة تشكيلها أو انتقاء بيئة مناسبة، وللذكاء الناجح ثلاثة مظاهر هي: الذكاء التحليلي Analytical Intelligence، الذكاء الإبداعي Creative Intelligence، والذكاء العملي Practical Intelligence.

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

وفي ضوء نظرية الذكاء الناجح فالفرد الذي يمتلك الذكاء الناجح يستفيد من نقاط القوة لديه، وفي نفس الوقت يدرك نقاط الضعف لديه ويبحث عن طريقة لتصحيحها أو التعويض عنها، كما يتميز الأفراد الذين يتسمون بالذكاء الناجح أيضاً بأنهم يتكيفون ويشكلون ويختارون البيئات من خلال استخدامهم للذكاءات التحليلية والإبداعية والعملية (Sternberg & Grigorenko, 2007). وتشير دراسات كل من (Sternberg, 2010a; Sternberg & Grigorenko, 2007) إلى أن هذه الذكاءات تتسم بالمرونة، ومن ثم يمكن تمييزها للأفضل من خلال التدريب والأنشطة والبرامج الإثرائية.

ووفقاً لنظرية الذكاء الناجح لـ"ستيرنبرج" فإن الطالب الذي يمتلك قدرات إبداعية يستطيع إنتاج أفكارٍ نوعية وفي نفس الوقت معرض لتوليد أفكارٍ متواضعة، وحيث إن نقل الأفكار إلى حيز التنفيذ لا يقل أهمية عن توليد الأفكار المتميزة، فإن الطالب بحاجة إلى مستوى مرتفع من الذكاء العملي؛ ليتمكن من ترجمة وتوظيف هذه الأفكار ووضع تصور عملي لتنفيذها (Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2009; Sternberg, 2010a).

وبشير الذكاء العملي إلى قدرة الفرد على تطبيق القدرات التحليلية والإبداعية في المواقف اليومية والعملية؛ فمن يملك قدرات عملية عالية هو الفرد الذي يمكنه دخول مكان أو موقع ما، ويحدد ما يحتاج أن يفعله للنجاح في هذا الموقع، ثم يشرع في تنفيذه (Cianciolo, Grigorenko, Jarvin, Gil, Drebot, & Sternberg, 2006; Grigorenko, Meier, Lipka, Mohatt, Yanez, & Sternberg, 2004; Sternberg, Forsythe, Hedlund, Horvath, Snook, Williams, & Grigorenko, 2000). لذا فالأفراد الذين يمتلكون مثل هذا النوع من الذكاء يكون لديهم القدرة على إدراك العوامل التي تؤثر في نجاحهم بسرعة، والعوامل التي تساعدهم على تشكيل بيئتهم والتكيف معها، ولذلك ينجح هؤلاء الأشخاص في تحقيق العديد من الأهداف. إن هناك العديد من الأشخاص الذين يمتلكون قدرة تحليلية أو إبداعية عالية، ولكنهم لا يستطيعون تطبيق هذه القدرات للتفاوض الناجح مع الآخرين أو للفوز أو التسابق في مواقعهم الوظيفية. إن الفرد الذكي عملياً هو شخص متميز في توظيف قدراته في مثل تلك الاستخدامات.

وهنا يمكن القول: إن الطلاب ذوي الذكاء العملي العالي غالباً ما يتسمون بقدرة عالية على التوافق، حيث إن مجال تفوقهم الحقيقي يكمن في تنمية قدرتهم على استثمار هذه المكونات في المواقف العملية. فهناك أفراد لديهم قدرة عالية على تنفيذ مكونات الذكاء في المهام النمطية والصفية، ولكنهم لا يعرفون كيف يطبقونها في مواقف الواقع (Sternberg & Grigorenko, 2007).

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

وبشكل عام، ترجع أهمية الذكاء العملي إلى أنه ينمي مهارات التفكير العليا لدى الطلبة، ويساعدهم على وضع استراتيجيات لتطبيق المعرفة الجديدة في المواقف المعقدة خلال أنشطتهم الحياتية اليومية، ويجعل الطلاب أكثر وعياً بمستوى تقدمهم التعليمي، وأكثر قدرة على اختيار الاستراتيجيات والطرق لبناء المعرفة التي يحتاجونها لحل المشكلات اليومية والمستقبلية (Hedlund, Antonakis & Sternberg, 2003). ولذلك فقد اتجه عدد غير قليل من الباحثين في مجال التربية إلى أن جوهر التميز لا يكمن فيما يمتلكه الفرد من قدرات عقلية تحليلية أو إبداعية فقط بقدر ما يكمن في مدى تميز الشخص في إدارة تلك القدرات والاستفادة منها بطريقة تكاملية جيدة في المواقف العملية وتطبيق هذه القدرات لقيادة الأعمال وحل المشكلات والتفاوض الناجح مع الآخرين أو للفوز أو للتسابق (Gottfredson, 2003; Grigorenko & Sternberg, 2001).

وبناء على ما سبق فإن الأفراد ذوي الذكاء العملي غالباً ما يكونون خبراء بشكل خاص في تطبيق مكونات معالجة المعلومات مع المشكلات التي تتميز بالجدة النسبية، فهم يستطيعون أن يتناولوا المشكلة التي تختلف إلى حد ما عن المشكلات التي تعاملوا معها من قبل ويقترحوا لها حلولاً جديدة قد لا يدركها الكثير من الأفراد. فالأفراد المتميزون في هذا المجال لديهم مهارة عالية في حل المشكلات مقارنة بالآخرين الذين ليست لديهم تلك القدرة، إذ إن هذه القدرة تحرر مصادر المعالجة العقلية لديهم للتكيف مع المواقف الجديدة، أما الأفراد الذين ليست لديهم هذه القدرة فإنهم يحتاجون إلى أن يكرسوا مصادر المعالجة العقلية للتعامل مع أساس المشكلة، ولذا فإن هذه المصادر لا تكون حرة في التعامل مع الجوانب التي تتميز بالجدة في المشكلة.

ويشير الذكاء العملي إلى القدرة على توظيف المعرفة الضمنية Implicit Knowledge للوصول إلى حلول فعالة للمشكلات التي تقابل الفرد في مواقف الحياة المختلفة، وهذه المشكلات عادة ما يكون لها أكثر من حل صحيح (Tan, Mourgues, Aljughaiman, Ayoub, Mandelman, Zbainos, & Grigorenko, 2012). لذا تعد المعرفة الضمنية أكثر المفاهيم جوهرية في نظرية الذكاء العملي فهي تعد مؤشراً محورياً لقياس الذكاء العملي، وهي تشير إلى القدرة على التعلم من الخبرة وتطبيق تلك المعرفة في تحقيق أهداف الفرد، فالمعرفة الضمنية معرفة إجرائية ترتبط مباشرة بأهداف الفرد وتتعلق بكيفية أداء المهام المتنوعة في المواقف الحياتية المختلفة، وهذه المعرفة يتم اكتسابها بطريقة مباشرة بالتدريب وبطريقة غير مباشرة كدروس مستخلصة من الخبرة (Hedlund, Antonakis & Sternberg, 2002).

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

وتمثل المعرفة الضمنية ما يحتاج الطالب إلى معرفته كي يتوافق مع بيئة ما، تلك المعرفة التي لا يتم تعلمها بشكل صريح والتي لا يُعبّر عنها غالباً في صورة لفظية، فهي تشمل على حِكم التجربة Tricks of the trade ، أو بمعنى آخر الأحكام المستندة على التجربة العملية لا المعرفة العلمية، أو ما يمكن أن نسميه "سر المهنة" التي تؤدي إلى الأداء الناجح في مجال محدد، هذه المعرفة من الممكن تحديدها في مجال أو مهنة معينة (Sternberg, 2010a). والأفراد الأذكىاء تطبيقياً هم أفراد خبراء في تنشيط هذا النوع من المعرفة. ووفقاً لذلك فإن أغلب المعرفة اللازمة للنجاح في مهمات الحياة الواقعية هي معرفة ضمنية مما يجعلها عاملاً يؤدي إلى الأداء الناجح لمهمات الحياة الواقعية. وتتمثل الملامح الأساسية للمعرفة الضمنية في أنها (Sternberg et al., 2000): (١) معرفه إجرائية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالسياق. (٢) يكتسبها الفرد من خلال القليل من المساعدة. (٣) تعد أداة لتحقيق الأهداف الشخصية.

ويرى كل من (Insch, McIntyre and Dawley 2008) أن المعرفة الضمنية تتضمن ثلاثة مجالات هي: (١) إدارة الذات وتشير إلى معرفة الطرق الفعالة التي تساعد الفرد على تحقيق أهدافه وكيفية تنظيم الوقت وتشمل: الدافعية الذاتية، ومهارات تنظيم الوقت. (٢) إدارة الآخرين، وتشير إلى معرفة كيفية تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين، وكيفية المحافظة على تلك العلاقة. (٣) إدارة المهام وتشير إلى معرفة كيفية أداء مهام نوعية في سياق طويل أو قصير المدى.

وتأسيساً على ما سبق، تتضح الحاجة إلى تنمية قدرة الطالب على توظيف الذكاء العملي واستخدام قدراته وإمكاناته ونقاط القوة لديه لمواجهة المواقف المختلفة في الحياة والتعامل معها بفكر ريادي ومستقبلي.

ثانياً: ريادة الأعمال

أشار تقرير المفوضية الأوروبية European Commission الصادر عام (٢٠١٢) إلى أن النظرة الضيقة للريادة - والتي تدور حول إعداد المتعلمين لعالم الأعمال - قد تضع قيوداً على المتعلمين والمعلمين، والأولى أن يتم النظر إلى الريادة في التعليم كعملية شاملة يتم من خلالها اكتساب المتعلمين مجموعة واسعة من الكفايات لتحقيق قدر أكبر من الفوائد الشخصية والاجتماعية والاقتصادية، حيث إن الكفايات المكتسبة تصبح صالحة للتطبيق في كافة مناحي الحياة.

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

وطبقًا لكل من Gibson *et al.*, (2011) تتكون الريادة من ثلاثة مفاهيم فرعية وهي: (١) الابتكارية Innovativeness وتشير إلى الحل الإبداعي غير المألوف للمشكلات. (٢) المخاطرة Risk وتمثل الرغبة في استثمار الفرص مع تحمل المسؤولية عند الفشل. (٣) الاستباقية Proactiveness وتتعلق بالتنفيذ مع مراعاة أن تتسم الأعمال بالمبادرة. وينظر لريادة الأعمال بشكل عام كمتغير تربيوي يعكس سمات الثقة بالنفس والتقدير الذاتي، وبناء المهارات ذات العلاقة والتي ستساعد المتعلمين على توسيع مداركهم، وما يتبنونه من الأساليب اللازمة لذلك على استخدام النشاطات الشخصية والسلوكية والاتجاهية وتلك المتعلقة بالتخطيط للمسارات المستقبلية.

وتبوأ السمات والخصائص الريادية التي يتمتع بها رواد الأعمال مكانًا مهمًا في أدبيات ريادة الأعمال. وقد بدأ هذا الاهتمام - تاريخيًا - بين علماء الاقتصاد، ثم استمر بين الباحثين السلوكيين والتربويين والرياديين حتى يومنا هذا. وقد أظهرت الدراسات أن رواد الأعمال يتمتعون بسمات وخصائص تميزهم عن غيرهم من الفئات. وفي مراجعة شاملة للدراسات السابقة حول الموضوع، استطاع كل من Kuratko and Hodgetts (2004) حصر (٤٢) سمة أو خاصية ظهرت بشكل معنوي في مجموعات مختلفة من هذه الدراسات السابقة، وقد برز في هذه القائمة صفات مثل الدافع القوي للإنجاز، والقدرة على التعامل مع المخاطر وعدم التأكد، والقدرة على التحكم الذاتي في الأمور، والتمتع بقدر كبير من الثقة بالنفس، والميل للابتكار والإبداع، والرغبة في التغيير، والقدرة على التنافسية، والحرص على الاستقلالية وتحمل المسؤولية، والسعي لتكوين الثروة، والإقدام والمبادرة في السلوك.

وعلى الرغم من وجود قدر من الاتفاق بين كثير من الدراسات السابقة حول هذه السمات الريادية، والتي تم تحديدها من واقع عينات ومنظمات أعمال متباينة، مما يدعم المصدقية الخارجية لها، فإن هذه الدراسات واجهت انتقادًا جوهريًا من بعض الباحثين الذين يمتلكون ويديرون شركات أو مشروعات قائمة، ويتمتعون بتجارب ريادية فعلية تؤثر في توجهاتهم وسلوكياتهم الريادية. لذلك، فإن السؤال الأهم في هذا الشأن ظل قائمًا ويتعلق بمدى إمكانية تعميم هذه السمات على المجتمع الطلابي، حيث يجري تكوين السمات الريادية من خلال الخبرات والتجارب التعليمية والعملية للطلاب في أثناء دراساتهم.

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

وحديثاً، قام كل من (Guroi and Atsan, 2006) باختبار السمات الريادية لدى طلاب الجامعات التركية، وتوصلت الدراسة إلى تمتع الطلاب بأربع سمات تتعلق بالميل لتحمل المخاطرة، والتحكم الذاتي في الأمور، والدافع للإنجاز، والميل للابتكار. وقد أوضح (Hill, 2011) أن السمات الشخصية للريادي هي أكثر من (٤٠) سمة عند العلماء المختصين، ولعل أبرزها يمكن تلخيصه في ست سمات هي: التحكم الذاتي، ومستوى طاقة مرتفع، والحاجة إلى الإنجاز، وتحمل الغموض، والوعي بمرور الوقت، والثقة بالنفس.

وفي مرحلة تكوين السمات الريادية لدى الطلاب، يثار تساؤل بحثي مهم يتعلق بالعوامل المؤثرة في تكوين هذه السمات، والتي يمكن من خلالها دعم عملية تنمية هذه السمات في مراحل التعليم المختلفة، وفي تجارب الطلاب وأوجه نشاطهم داخل المؤسسات التعليمية وخارجها. وقد حاولت دراسة (Idris, 2008) التوصل إلى بروفيل لرواد الأعمال المبتكرين بناءً على ما يتمتعون به من خصائص شخصية وتنظيمية، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الابتكار الريادي لدى رواد الأعمال يتأثر كثيراً بأعمارهم، ومستوى تعليمهم. كما أشار كل من (Guroi and Atsan, 2006) إلى أن السمات الريادية تنشأ وتتجذر في الفرد خلال السنوات القليلة الأولى في الحياة، ونوع التجارب التي يمر بها خلال المراحل المبكرة في فترة المراهقة من تعليم وتدريب على ريادة الأعمال.

ووفقاً لكل من (Florian, Karri and Rossiter, 2007) تتحدد مهارات ريادة الأعمال - التي يعتقد الباحثون أن لها علاقة ثابتة مع أنشطة الريادة وأنها قابلة للتطبيق على الطلاب - في خمس مهارات، وهي:

التصرف الاستباقي Proactive disposition: يمكن تعريف السلوك الاستباقي بأنه مبادرة الفرد لتحسين أو لإنشاء ظروف جديدة تماماً (Crant, 2000). وقد تم ربط هذا السلوك بالنجاح الوظيفي للفرد (Seibert, Kraimer & Crant, 2001). والأفراد الذين لديهم سلوك استباقي يمكن تعريفهم بأنهم الأفراد الذين يقومون باتخاذ الإجراءات للتأثير على بيئتهم غير مقيدين بظروف إجبارية، كأخذ المبادرة وتحدي الوضع القائم، والسعي للفرص، والتطلع، وتوقع الإجراءات المستقبلية.

تفضيل الابتكار A preference for innovation: تعد الريادة بطبيعتها عملية إبداعية وابتكارية. وتشير النتائج إلى أن تفضيل الابتكار بشكل واضح يميز الأفراد الذين يتمتعون بالريادة عن النمطيين، فالأفراد النمطيون عادة يميلون إلى أن يكونوا أكثر تكيفاً،

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

والحصول على مكافآت لإنجازهم الأعمال وكفاءتهم بدلاً من الابتكار والإبداع. وفي بيئة العمل المدرسي، فإن تفضيل الابتكار يشير إلى تعزيز ومكافأة التفكير الإبداعي والأصلي في الأنشطة الصفية والأنشطة اللاصفية، وبصفة عامة، فإن تعزيز التفكير الابتكاري سلوك مرغوب اجتماعيًا.

الكفاءة الذاتية Self-efficacy: إن الكفاءة الذاتية هي الاعتقاد بأن الفرد قادر على إكمال المهمة أو الهدف التدريبي بنجاح. وعرف (Erikson 2002) الكفاءة الذاتية في العمل بأنها بمثابة تعبير عن موقف أو اتجاه مستمد من ثقة الفرد بنفسه وإدراك كفاءته أو قدرته على العمل. وبشكل عام، فإن الاختلاف في اهتمامات العمل والأداء قد تعزى إلى الاختلافات في الكفاءة الذاتية، مما يؤثر على المثابرة والمبادرة، والأداء لدى الفرد.

دافعية الإنجاز Achievement motivation: أشار كل من (Gurol and Atsan 2006) إلى أن الأفراد الذين يتصفون بالريادة موجهون نحو الإنجاز أكثر من الأفراد العاديين، لذا فإن دافعية الأداء أو الإنجاز لدى الأفراد الذين يتسمون بالريادة قد لا تؤثر فقط على قراراتهم الذاتية ولكن أيضا على أداء مشاريعهم.

عدم المطابقة/ التوافق Nonconformity: تعتبر المطابقة أو التوافق متغير وسيط للأصالة. بمعنى أنه يمكن للأفراد توجيه الإبداع نحو الابتكارات التكيفية التي تتبع القواعد والإجراءات المقبولة للسياق المجتمعي، أو أنهم يمكن أن يتحدوا الوضع الراهن ويعملوا على تطوير الابتكارات الأصيلة، مما يعكس درجة من التوافق أو عدم المطابقة، على التوالي.

وتزخر أدبيات البحث في مجال ريادة الأعمال بالعديد من التعريفات حول تعليم ريادة الأعمال، وسيقتصر الباحث على عرض بعض من المفاهيم التي تتناسب وأهداف الدراسة الحالية، ومنها: تعريف المركز الأمريكي الريادي CELEE للتعليم لريادة الأعمال بأنه "العملية التي تقدم أفرادًا بمفاهيم ومهارات معينة لإدراك الفرص التي يغفل عنها الآخرون، والتي تمنح تبصرات ورؤى وتقديرًا للذات للعمل حيث يتردد الآخرون، وتزود الأفراد بتعليمات لإدراك الفرص وجمع الموارد، وتزرع الرغبة للمبادرة" (Kirby & Ibrahim, 2011, P. 182). كما أشار (Isaacs, Visser, Friedrich and Brijlal 2007) إلى أن التعليم لريادة الأعمال هو عملية تعلم تتكون من ثلاث مراحل وهي: التطبيقات الابتكارية Creative Applications، ومرحلة بدء المشروع Start-up، ومرحلة النمو.

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال
وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

فالتعليم لريادة الأعمال هو تدخل منظم يتم فيه استخدام استراتيجيات متنوعة لتغيير طرق وأساليب التفكير لدى المتعلمين واتجاهاتهم، بهدف إكسابهم المهارات والرؤى التي تساعدهم على دخول مجال الأعمال بقدر متوازن من المخاطرة والعقلانية، من أجل البدء في أعمال ومشروعات تنمو وتزدهر وتضيف قيمة للمجتمع.

وتتعدد الأهداف والمخرجات المتوقعة من أي برنامج لتعليم ريادة الأعمال. فقد اقترح Gibb (2006b) أن أي برنامج لتعليم ريادة الأعمال لا بد أن يهدف إلى توليد الدافعية والقدرة لدى المتعلمين على بدء مشروعات جديدة، ووضع رؤية مستقبلية للدخول إلى مجال الأعمال، وتطوير قدرات المخاطرة الشخصية. واتفق معه (Isaacs et al., 2007) بأن الهدف من التعليم لريادة الأعمال هو توليد متعلمين مبادرين وقادرين على إنشاء مشروعات جديدة تتسم بالنمو وتجسر العلاقة بين المجتمع الأكاديمي ومجتمع الأعمال. وأضاف Hill (2011) أن الهدف من التعليم الريادي هو ترقية الحلول الإبداعية للمشكلات وصناعة متعلمين أكثر مغامرة خلال عملهم. ووفقاً لنموذج المركز الوطني لريادة الخريجين في المملكة المتحدة NCGE، فإن المخرجات المتوقعة من أي برنامج لريادة الأعمال تتمثل في اكتساب المتعلمين للسلوكيات والمهارات الريادية، وغرس القيم الريادية، وتنمية القدرات الريادية العامة (Hannon, 2013).

ويعتبر التوجه نحو التعليم الريادي توجهاً عالمياً في مؤسسات التعليم العام والعالى. ووضعت الدول المتقدمة في العالم خططاً تنفيذية متلاحقة لتعزيز تطبيقات الفكر الريادي في مجتمعاتها الأكاديمية وغير الأكاديمية. ففي عام ٢٠٠٠ كانت هناك ٤٠ جامعة في أمريكا تدرس مقررات الريادة، وفي عام ٢٠٠٥ أصبح حوالي ٨٠% من جامعات أمريكا لديها مراكز ريادية بأسماء مختلفة (Hannon, 2013). وتوصلت دراسة أجراها كل من Winkel, Vanevenhoven, Drago, and Clements (2013) على (٣٢٠) جامعة في (٦٠) دولة إلى أن (٥٧,٣%) من الجامعات تدمج مقررات وبرامج ريادة الأعمال في برامجها الأكاديمية. وفي الوقت نفسه دعت العديد من التقارير إلى إدخال التعليم الريادي في المناهج الدراسية في مدارس التعليم العام والتعليم الثانوي. وقد أشار تقرير المفوضية الأوروبية إلى أنه قد تم بالفعل إدراج التعليم الريادي في المناهج الوطنية للتعليم الثانوي العام في أسبانيا وأيرلندا وقبرص وبولندا وفنلندا والمملكة المتحدة، ولم يقتصر إدخال برامج التعليم الريادي في المدارس على الاتحاد الأوروبي، فقد تم إطلاق البرامج التعليمية الريادية في كثير من مناطق العالم، مثل مبادرة "إنجازات الشباب" في الولايات المتحدة، وبرنامج المؤسسة الابتدائية في نيوزيلندا، أما نيجيريا، فقد أدخلت المهارات الريادية إلى مناهجها الابتدائية والثانوية منذ عام ٢٠٠٧ (European Commission, 2012).

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

وقد بدأ الاهتمام بالبحث في ريادة الأعمال يتزايد حديثاً، فقد هدفت دراسة Bhandari (2006) إلى توضيح رغبة عينة من طلاب الجامعات الهندية في العمل الريادي، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٦) طالباً من كليات مختلفة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المتغيرات المستقلة (قيادة الآخرين، ووضع أفكار إبداعية في الممارسة العملية، والمثابرة، والتحدي، مزج الجوانب النظرية بالجوانب العملية) لها تأثير قوي في العمل الريادي.

وركزت دراسة كل من Kobia and Sikalieh (2010) على أهمية الريادة في عالم الأعمال اليوم وضرورة تعليمها للطلاب. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تهيئة الطلاب باستخدام أساليب المزج بين النظرية والتطبيقية تتيح لهم استكشاف الفرص الريادية الأكثر نجاحاً في عالم الأعمال، وتعرف أساليب حل المشكلات التي قد تواجه الأعمال الجديدة وفرص حلها. وفحصت دراسة كل من Zain, Akram and Ghani (2010) الخصائص الشخصية والعوامل البيئية التي تؤثر في دفع رغبة الريادية لدى طلاب الجامعة بمختلف تخصصاتها في ماليزيا، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٨) طالب وطالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن نسبة (٦٧,١%) من العينة لهم نية في العمل الريادي، كما تسهم المواد الدراسية بنسبة (٥٠,٩%) في إثارة الدافعية للعمل الريادي.

وأعد كل من Kirby and Ibrahim (2011) دراسة تطبيقية على طلبة الجامعة البريطانية بمصر، للتعرف على تأثير برامج التعليم لريادة الأعمال على الطلبة في الجامعة، وهي دراسة مسحية مقارنة بين طلبة البكالوريوس في أقسام إدارة الأعمال وعلوم الحاسوب في السنة الدراسية الأخيرة الذين تعرضوا لمقررات في ريادة الأعمال باعتبارهم عينة تجريبية، ومقارنتها مع عينة ضابطة من طلبة أقسام الاقتصاد والعلوم السياسية الذين لم يتعرضوا لأي مقررات في حقل ريادة الأعمال، وقد كشفت نتائج الدراسة أن الجامعات تؤدي دوراً مهماً في تشجيع ريادة الأعمال بين طلبة الدراسات الجامعية بحسب اعتقاد أغلبية طلبة إدارة الأعمال والحاسوب.

وعلى مستوى البيئة السعودية نفذت كل من Almobaireek and Manolova (2012) دراسة على عينة قوامها (٩٢٠) طالب وطالبة ينتمون إلى (٢٤) كلية بجامعة الملك سعود، وذلك لتعرف نواياهم وتوجهاتهم الريادية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أبرزها أن أكثر من (١٢%) من الطلبة المشاركين أفادوا بأنهم قد بدؤوا مشروعاتهم الخاصة، كما أفاد (٧,٧%) منهم بشعورهم بامتلاك التأهيل والتدريب

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

المناسب لبدء مشروع جديد. ويتفحص هذه النتائج نستنتج أن نسبة الطلبة الذين يمتلكون الكفاءة والقدرة والثقة بالنفس على ممارسة السلوك الريادي وتأسيس مشروعات ريادية لا زالت متدنية وهذا مؤشر على ضعف فاعلية التعليم لريادة الأعمال في الجامعة بالمملكة العربية السعودية.

وكان طبيعياً أن يصحب هذا الاهتمام غير المسبوق بريادة الأعمال على مستوى الدول والمجتمعات اهتمام مماثل بالدراسات الريادية. فعلى الرغم من أن بعض الباحثين الاقتصاديين والإداريين لفتوا الانتباه لمفهوم ريادة الأعمال مبكراً، فإن الاهتمام الأكاديمي المكثف بهذا المجال لم يعرف طريقه إلى الكتب والدوريات العلمية إلا مع بداية الثمانينيات من القرن العشرين (Antoncic & Hisrich, 2004; Kuratko & Hodgetts, 2004).

بالإشارة إلى ما سبق يتضح أن الدراسات السابقة في مجملها لم تتناول موضوع الريادة لدى طلاب المرحلة الثانوية لا نظرياً ولا تطبيقياً. لذا يعتمد البحث الحالي بشكل أساسي على تنمية مهارات ريادة الأعمال التي تسمح للطلاب بفهم أكبر لقدراتهم ومهاراتهم وتمكنهم من تقديم حلول للمشكلات المستقبلية.

ثالثاً: حل المشكلات المستقبلية

تجتهد المجتمعات والمؤسسات التربوية والتعليمية حتى تثبت نفسها وتجد لها مكاناً في العالم المليء بالتناقضات والتحديات والمشكلات التي تتطلب اتخاذ قرارات صائبة (National Research Council, 2002). وفي الدراسات السيكلوجية تمثل أنسقة الطموحات المستقبلية وبنیان الأحداث المتوقعة معايير أساسية تشكل بدرجة أو أخرى محددات الصحة النفسية للأفراد والنجاح في الحياة، فالفرد الناجح هو القادر على استشراق المستقبل من خلال رؤية عقلية مثالية فريدة للمستقبل ولما سيبدو عليه الغد، ويتم ذلك بأن يستشعر الفرد طاقاته المحفزة ويعتد بإمكاناته ويعتبرها قابلة للتحقيق والإنجاز.

ويؤكد كل من McGinnis and Goldstein (2003) أن مهارات حل المشكلة من المهارات الأساسية في مختلف مجالات الحياة المعاصرة، حيث أصبحت ضرورة ملحة ومن أهم المتغيرات في البيئة الاجتماعية. وتستلزم عملية حل المشكلة تقويماً تجريبياً، وتقويماً منطقياً وأحكاماً متروية. ففي التقويم التجريبي يتأمل الفرد الحلول الممكنة من وجهات نظر متنوعة، ثم يختبر كل الحدود والعقبات التي يمكن أن تؤثر في تنفيذ الحل. وفي

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال
وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

التقويم المنطقي يحدد الفرد الأهداف والأفعال الرئيسية المرتبطة بالمشكلة أو الموقف، ويختار أفضل البدائل الممكنة، ويقيم كل حل أو بديل في ضوء معايير وأهداف وخطوات منطقية ضرورية للتنفيذ، ثم يتنبأ الفرد بالنتائج النهائية في ضوء تلك القيود والظروف، يتلو ذلك إصدار الأحكام في ضوء المعلومات المتاحة، وفي هذه العملية يأخذ الفرد في اعتباره الظروف والتفضيلات والقيم المرتبطة بالموقف، ثم يتخذ قراره بأفضل الوسائل لتحقيق أهداف الفرد أو الجماعة، وعند التوصل إلى حكم يقدم الفرد الأسباب التي تبرر قراره اعتماداً على أهداف واعتبارات أخلاقية وقيمية.

ووفقاً لأدبيات البحوث فإن حل المشكلات يعد إحدى العمليات الأساسية في التعليم والتعلم ذات الطبيعة المركبة بين الجوانب الذهنية والمعرفية والوجدانية (Sternberg, 2004). وقد أشارت دراسة كل من Hatala and Case (2000) إلى أن عملية حل المشكلات تتضمن الوصول إلى قرار بعد تفكير متأن في الخيارات والبدائل والنتائج المحتملة والمرتبطة بحل المشكلة، إضافة إلى الأخذ بعين الاعتبار القيم الشخصية التي يؤمن بها القائم بحل المشكلة. وقد توصلت دراسة كل من Sanz de Acedo Lizarraga, Sanz de Acedo Baquedano, Soria Oliver and Closas (2009) إلى وجود ثلاثة عوامل رئيسة تؤثر في حل المشكلات وهي: الخصائص المرتبطة بالمهمة أو الموقف، والخصائص المرتبطة بالفرد، والخصائص المرتبطة بالسياق البيئي والاجتماعي للمهمة أو المشكلة. وهذا يتطلب من الفرد القيام بالتحليل الدقيق والكافي لأبعاد الموقف والمشكلات التي يتعرض لها في حياته، وممارسة مهارات ومستويات التفكير المختلفة على المستويين المعرفي والوجداني في محاولة لمواجهة المشكلات والتغلب على الضغوط بنجاح والتكيف مع مخرجاتها لكي يحافظ على مستوى مناسب للقيام بأدواره الاجتماعية.

ويبدو أن الباحثين في مختلف المجالات السيكلولوجية على اتفاق أن التمثيلات العقلية للمستقبل في مرحلة المراهقة المتأخرة تؤثر في الدافعية الأكاديمية للطلاب. وهذا ما أكدته بعض الدراسات التي اهتمت ببحث مهارات حل المشكلات المستقبلية في مختلف المجالات النفسية قد ركزت على مرحلة المراهقة (Husman & Shell, 2008; Kerpelman & Mosher, 2004). وتؤدي مهارات حل المشكلات المستقبلية أهمية كبرى لمن يريد أن يكون فاعلاً ومؤثراً في المستقبل. ووفقاً لذلك تشير دراسات كل من (Gerlach, Spreng, Gilmore, & Schacter, 2011; Rogalla, 2003) إلى أن مهارات حل المشكلات المستقبلية اكتسبت قيمة كبيرة في البحث التربوي والنفسى بعدما

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

أصبح لعلم المستقبل سمات تميزه أهمها وعي الباحثين لأهمية مشكلات اليوم في تشكيل المستقبل، وأن المستقبل لا يقترن بصورة واحدة من المشكلات وإنما بصور متعددة.

وانفقت العديد من البحوث والدراسات (Gerlach *et al.*, 2011; Ramani & Brownell, 2014; Rogalla, 2003) على وجود أربع مهارات أساسية لحل المشكلات المستقبلية، وهي:

- التوقع Expectation: ويقصد به عملية فهم وإدراك تطور الأحداث لمعرفة طبيعة واتجاه التغيير بالاعتماد على معلومات عن الحاضر، وفحصها، وتحليلها، والاستفادة منها لرسم الصورة المستقبلية المفضلة والمرجوة.
- التصور Visualization: ويقصد به عملية توليد الكثير من الأفكار، وإثارة تساؤلات حول ما تم تجميعه من معلومات، واستخدام الخيال، والتفكير، والتأمل، والعصف الذهني، واستراتيجية ماذا يحدث لو؟ بهدف وضع تصور مبدئي لما ستكون عليه الظاهرة في المستقبل وتتضمن هذه العملية الاستعارة من أفكار الآخرين، وإطلاق عنان الخيال المشروط، وتبسيط المعقد، ومزيد من العمل الجاد، والإخفاق والمحاولة المستمرة الجيدة.
- التخطيط Planning: ويقصد به اختيار الخطط المناسبة وتحديد المصادر التي تؤثر على الأداء، مثلاً: تسلسل الاستراتيجية، وتحديد الوقت، الانتباه بشكل اختياري قبل البدء بالعمل، وقد تبين من خلال الدراسات أن المتعلمين الخبراء لديهم معرفة أكبر للقيام بالتخطيط لتعلمهم قبل البدء بها، وأن القدرة على التخطيط يتم تطويرها وتحسينها في مرحلتي الطفولة والمراهقة.
- التنبؤ Prediction: ويقصد به تلك العملية التي يتم من خلالها محاولة تكوين الصورة المستقبلية المتنوعة والمحتملة الحدوث، ودراسة المتغيرات التي يمكن أن تؤدي إلى احتمال وقوع هذه الصورة المستقبلية، وفيها يتساءل الفرد عن: ما الذي يمكن أن يكون؟ (الممكن The possible)، وما المرجح أن يكون؟ (المحتمل The probable)، وما الذي ينبغي أن يكون؟ (المفضل The preferable).

وعندما اهتم Torrance بتعليم حل المشكلات المستقبلية كان هدفه الأساسي هو دفع الطلاب لممارسة واستخدام حدسهم وخيالهم في تكوين صور غنية عن المستقبل (Rogalla, 2003). إن لتنمية مهارات حل المشكلات المستقبلية هدفاً رئيسياً وهو مساعدة الطلاب على إلقاء الضوء والتركيز على المشكلات التي ستواجههم وتعينهم عندما يصلون لمرحلة الشباب والنضج والإنتاجية.

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

ويهدف التدريب على حل المشكلات المستقبلية إلى تزويد الطلاب بالفرص لتعزيز الوعي لديهم بالقضايا اليومية، وزيادة قاعدة معرفتهم. وتعليمهم كيف يفكرون، كما يمد الطلاب بمدرجات عن العالم الواقعي، ويساعدهم على تطبيق المعرفة والمهارات المكتسبة في المشكلات والقضايا التي تواجههم (Rogalla, 2003). وتشير دراسة كل من Frasier, Lee and Winstead (1997) إلى أن تدريب الطلاب على تنمية مهارات حل المشكلات المستقبلية يساعد الطلاب في تعلم الكثير من الموضوعات التي من الممكن أن تؤثر في مستقبلهم، وأساسيات عملية التفكير المرتبطة بنجاحهم في الحياة المستقبلية، واستراتيجيات حل المشكلات بطرق إبداعية، وكيفية بناء تصور واضح عن المستقبل.

وهكذا تظهر أدبيات البحث الأهمية النظرية والتطبيقية لدراسة المتغيرات الثلاثة: الذكاء العملي، ومهارات ريادة الأعمال، ومهارات حل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية، فريادة الأعمال تمثل القوة التي تقف خلف الإبداع أو الابتكار، وتمثل مهارات حل المشكلات المستقبلية أهمية كبرى لمن يريد أن يكون فاعلاً ومؤثراً في المستقبل وتحدياته، والذكاء العملي هو أحد مكونات الذكاء الناجح، الذي ينقل تلك المهارات إلى حيز الاستفادة المثلّي منها في الحياة اليومية.

فروض البحث: Hypotheses of the Study

في ضوء مشكلة البحث وأهدافه ونتائج الدراسات السابقة صيغت فروض البحث كالتالي:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في مهارات ريادة الأعمال في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات ريادة الأعمال في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في مهارات حل المشكلات المستقبلية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات حل المشكلات المستقبلية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في مهارات ريادة الأعمال ومهارات حل المشكلات المستقبلية في القياسين البعدي والتتبعي.

منهج البحث:

استُخدم في البحث الحالي المنهج شبه التجريبي Quasi-Experimental Design الذي يستخدم تصميم القياس القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة. وقد استخدم الباحث المجموعة الضابطة للتأكد من أن التغيير في درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية يمكن أن يرجع إلى تأثير البرنامج المستخدم. وقد تم القياس القبلي في الجلسة الأولى (الجلسة التعريفية) للبرنامج، والقياس البعدي في الجلسة النهائية للبرنامج، أما القياس التتبعي فقد تم بعد الانتهاء من البرنامج بشهر ونصف (٦ أسابيع). ويتمثل المتغير المستقل في البرنامج القائم على الذكاء العملي، والمتغيرات التابعة في مهارات ريادة الأعمال، ومهارات حل المشكلات المستقبلية.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (٣٦) طالبًا من الصف الأول الثانوي بمدارس جواثا متوسط أعمارهم (١٦,٧٤) سنة وبانحراف معياري (١,٢٩)، شاركوا جميعًا في القياس القبلي والبعدي والتتبعي بشكل تطوعي. وقد تم اختيار عينة البحث من خلال عدة خطوات هي:

- بعد الاتفاق مع إدارة المدارس تم الإعلان عن البرنامج وأهدافه والنواتج المتوقعة منه والجدول الزمني وذلك في الأسبوع الأول من الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥م.
- قام (١٩) طالبًا بتسجيل أسمائهم في البرنامج، بعد أخذ موافقة أولياء أمورهم، وهم يمثلون المجموعة التجريبية.
- تم الاتفاق مع إدارة المدرسة لاختيار (١٩) طالبًا ليمثلوا المجموعة الضابطة.
- تم استبعاد طالبين من العينة النهائية للمجموعة التجريبية نظرًا لأن أحد الطلاب تغيب عن الجلسات، أما الآخر فانتقل من المدرسة إلى مدرسة أخرى خارج المدينة، ليصبح عدد المشاركين في المجموعة التجريبية (١٧) طالبًا.

وللتأكد من تكافؤ وتجانس المجموعتين تم تطبيق أدوات البحث (مهارات ريادة الأعمال، ومهارات حل المشكلات المستقبلية) قبليًا على المجموعتين التجريبية والضابطة. واستخدم الباحث اختبار Shapiro-Wilk لمعرفة ما إذا كان توزيع البيانات

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

توزيعاً طبيعياً أم لا، ويستخدم هذا الاختبار عندما يكون حجم العينة أقل من ٣٠، وقد أظهرت نتائج اختبار Shapiro-Wilk أن البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي، ونظراً لعدم توافر المسلمات الضرورية لاستخدام اختبار "ت"، فقد استخدم الباحث البدائل اللابارامترية. لذا استخدم الباحث اختبار مان-ويتني Mann-Whitney U للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعات المستقلة، وجدول (١) يوضح نتائج اختبار مان - ويتني.

جدول (١): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياس القبلي لطلاب المجموعتين التجريبية

والضابطة على متغيرات البحث

المتغيرات	الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
ريادة الأعمال	التصرف الاستباقي	التجريبية	١٧	٢١,٨٥	٣٧١,٥٠	١٠٤,٥٠	١,٨١	غير دالة إحصائياً
	التجريبية	الضابطة	١٩	١٥,٥٠	٢٩٤,٥٠			
	تفضيل الابتكار	التجريبية	١٧	١٦,٧٤	٢٨٤,٥٠	١٣١,٥٠	٠,٩٦	غير دالة إحصائياً
	التجريبية	الضابطة	١٩	٢٠,٠٨	٣٨١,٥٠			
	الكفاءة الذاتية	التجريبية	١٧	١٩,٦٥	٣٣٤,٥٠	١٤٢,٥٠	٠,٦٣	غير دالة إحصائياً
	التجريبية	الضابطة	١٩	١٧,٤٧	٣٣٢,٥٠			
	دافعية الإنجاز	التجريبية	١٧	١٩,٣٢	٣٢٨,٥٠	١٤٧,٥٠	٠,٤٥	غير دالة إحصائياً
	التجريبية	الضابطة	١٩	١٧,٧٦	٣٣٧,٥٠			
	عدم المطابقة	التجريبية	١٧	١٩,١٨	٣٢٦,٥٠	١٥٠,٥٠	٠,٣٧	غير دالة إحصائياً
	التجريبية	الضابطة	١٩	١٧,٨٩	٣٤٠,٥٠			
	الدرجة الكلية	التجريبية	١٧	٢٠,٣٥	٣٤٦,٥٠	١٣٠,٥٠	١,٠٠	غير دالة إحصائياً
	التجريبية	الضابطة	١٩	١٦,٨٤	٣٢٠,٥٠			
حل المشكلات المستقبلية	مهارة التوقع	التجريبية	١٧	١٨,٧١	٣١٨,٥٠	١٥٨,٥٠	٠,١١	غير دالة إحصائياً
	التجريبية	الضابطة	١٩	١٨,٣٢	٣٤٨,٥٠			
	مهارة التصور	التجريبية	١٧	١٧,٠٩	٢٩٠,٥٠	١٣٧,٥٠	٠,٧٦	غير دالة إحصائياً
	التجريبية	الضابطة	١٩	١٩,٧٦	٣٧٥,٥٠			
	مهارة التخطيط	التجريبية	١٧	٢٠,٠٣	٣٤٠,٥٠	١٣٥,٥٠	٠,٨٣	غير دالة إحصائياً
	التجريبية	الضابطة	١٩	١٧,١٣	٣٢٥,٥٠			
	مهارة التنبؤ	التجريبية	١٧	١٥,١٨	٢٥٨,٥٠	١٠٥,٥٠	١,٨١	غير دالة إحصائياً
	التجريبية	الضابطة	١٩	٢١,٤٧	٤٠٨,٥٠			
	الدرجة الكلية	التجريبية	١٧	١٧,٢١	٢٩٢,٥٠	١٣٩,٥٠	٠,٧٠	غير دالة إحصائياً
	التجريبية	الضابطة	١٩	١٩,٦٦	٣٧٣,٥٠			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أبعاد مهارات ريادة الأعمال ومهارات حل المشكلات المستقبلية في القياس القبلي، حيث تراوحت قيم (Z) بين (٠,١١ - ١,٨١) وهي قيم غير دالة إحصائياً مما يدل على تجانس المجموعتين. ويرجع ذلك إلى أن معظم طلاب المجموعتين لهم نفس الخبرات تقريباً في مجالي ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية، كما يفسر الباحث انخفاض قيم متوسط الرتب للمجموعتين إلى عدم تعرض الطلاب لهذه الخبرات والممارسات من قبل.

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال
وحمل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

أدوات البحث:

مقياس مهارات ريادة الأعمال Entrepreneurship Skills Scale

استخدم الباحث في البحث الحالي مقياس مهارات ريادة الأعمال الذي طوره كل من Florian, Karri and Rossiter (2007) وهو استبانة تقرير ذاتي تتكون من (٤٢) مفردة، وتهدف إلى قياس خمسة أبعاد هي: التصرف الاستباقي Proactive disposition، وتفضيل الابتكار Preference for innovation، والكفاءة الذاتية Self-efficacy، ودافعية الإنجاز Achievement Motivation، وعدم المطابقة Non-conformity. وتشير دراسة كل من Florian, Karri and Rossiter (2007) إلى أن هذا المقياس يتمتع بمواصفات سيكومترية جيدة على مستوى البناء العاملي وعلى مستوى المفردات. ويحدد الطالب استجابته على مفردات المقياس باستخدام أسلوب ليكارت وذلك باختيار أحد البدائل الخمسة التالية: تنطبق تمامًا (٥ درجات)، تنطبق (٤ درجات)، إلى حد ما (٣ درجات)، لا تنطبق (درجتان)، لا تنطبق على الإطلاق (درجة واحدة)، وتعطى الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) للمفردات الموجبة، و(٥، ٤، ٣، ٢، ١) للمفردات السالبة، وتم عكس قيم المفردات السالبة. وتعد مفردات أبعاد (التصرف الاستباقي، وتفضيل الابتكار، والكفاءة الذاتية، ودافعية الإنجاز) موجبة، بينما مفردات بعد عدم المطابقة سالبة لأنها تشير إلى إعادة الإنتاج أو الابتكار وفق الأنظمة المتبعة.

صدق مقياس مهارات ريادة الأعمال:

صدق المحكمين:

قام الباحث بترجمة المقياس وتنقيحه ثم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في اللغة الإنجليزية، واللغة العربية، والإدارة، والقياس والتقويم من جامعة الملك فيصل، وجامعة الملك عبدالعزيز، وجامعة الملك سعود، وجامعة السلطان قابوس. وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين على مفردات المقياس بين ٩٠% إلى ١٠٠% وذلك يشير إلى الصدق الظاهري للمقياس. وللتأكد من صدق المقياس تم تطبيقه على عينة تكونت من (٢٠٨) طالباً من الصف الأول الثانوي بمدارس مدينة الأحساء.

الصدق البنائي:

للتحقق من الصدق البنائي لمقياس ريادة الأعمال استخدم الباحث أسلوب معادلة النمذجة البنائية (Structural Equation Modeling (SEM)، وهو ما يطلق عليه بالتحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis للتحقق من الصدق

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

البنائي للمقاييس التي يتم بناؤها في ضوء أطر نظرية سابقة (MacCallum & Austin, 2000). وعليه قام الباحث بإخضاع استجابات عينة الدراسة على مفردات المقياس للتحليل العاملي التوكيدي بواسطة طريقة الاحتمالية القصوى Maximum likelihood Method اعتماداً على برنامج (LISREL, Version, 8.8). وقد أكد التحليل البناء الخماسي للمقياس، ويوضح جدول (٢) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس مهارات ريادة الأعمال.

جدول (٢): نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس مهارات ريادة الأعمال

م	المفردات	التشبع	الخطأ المعياري لقيم التشبع	قيمة "ت"	معامل الثبات R ²
أولاً: التصرف الاستباقي Proactive disposition					
١	عادة ما أبحث عن طرق أفضل لفعل الأشياء	٠,٨٢	٠,٠٦٢	**١٣,٢٣	٠,٦٦
٢	أنا متفوق في تحديد الفرص	٠,٨٨	٠,٠٥٩	**١٤,٩٢	٠,٧٦
٣	بغض النظر عن التحيز، عندما أكون مؤمناً بشيء ما فسوف أجعله يحدث	٠,٨٧	٠,٠٦٠	**١٤,٥٠	٠,٧٣
٤	أستطيع أن أحدد الفرص الجيدة بشكل أفضل مما يمكن أن يفعله الآخرون	٠,٩٥	٠,٠٥٧	**١٦,٦٧	٠,٨٧
٥	أحب أن أكون بطلاً لأفكاري حتى تجاه معارضة الآخرين	٠,٩٠	٠,٠٥٩	**١٥,٢٥	٠,٧٨
٦	عندما أرى شيئاً لا أحبه أقوم بإصلاحه	٠,٨٨	٠,٠٥٩	**١٤,٩٢	٠,٧٥
٧	لا شيء أكثر إثارة من رؤية أفكارى تتحول إلى واقع	٠,٨٤	٠,٠٦١	**١٣,٧٧	٠,٦٩
٨	دائماً ما أكون في حالة بحث عن طرق جديدة لتحسين حياتي	٠,٨٧	٠,٠٦٠	**١٤,٥٠	٠,٧٤
٩	أكون مستمتعاً عند القيام بأشياء جديدة وغير عادية في المدرسة	٠,٨٢	٠,٠٦٢	**١٣,٢٣	٠,٦٦
ثانياً: تفضيل الابتكار Preference for Innovation					
١	أعتقد أنه من المهم اقتراح الفرص بطرق فريدة	٠,٨٤	٠,٠٦١	**١٣,٧٧	٠,٦٩
٢	أنا أستمتع بأن أكون حافزاً للتغيير في المدرسة أو المنزل	٠,٧٦	٠,٠٦٣	**١٢,٠٦	٠,٥٨
٣	عادة ما أتجه نحو المهتمين باكتشاف طرق جديدة لفعل الأشياء	٠,٨٧	٠,٠٦٠	**١٤,٥٠	٠,٧٤
٤	أشعر بمتعة كبيرة عندما أفكر في طرق جديدة لتحفيز أداء زملائي في المهام المدرسية	٠,٨٥	٠,٠٦١	**١٣,٩٣	٠,٧٠
٥	أنا مؤمن بأن من المهم البحث بشكل مستمر عن طرق جديدة لعمل الأشياء	٠,٨٦	٠,٠٦٠	**١٤,٣٣	٠,٧٣
٦	أشعر بمتعة كبيرة عندما أكون قادراً على أداء المهام بطرق غير معتادة	٠,٨٧	٠,٠٦٠	**١٤,٥٠	٠,٧٤

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال
وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

تابع جدول (٢): نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس مهارات ريادة الأعمال

م	المفردات	التشبع	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	معامل الثبات R ²
٧	أنا أستمتع بقدرتي على أداء الأشياء والأعمال بطرق جديدة	٠,٧٩	٠,٠٦٢	**١٢,٧٤	٠,٦٢
٨	عادة ما أقوم بتنفيذ المهام المدرسية بطرق فريدة	٠,٨٥	٠,٠٦١	**١٣,٩٣	٠,٧٠
٩	أنا مؤمن بأنه لكي تكون ناجحًا يجب أن يقوم الفرد بأداء الأعمال بطرق تبدو غير مألوفة من الوهلة الأولى	٠,٨٦	٠,٠٦٠	**١٤,٣٣	٠,٧٢
١٠	عادة ما أتحمك في المواقف غير المنظمة	٠,٧٥	٠,٠٦٤	**١١,٧٢	٠,٥٦
١١	أستمتع بإيجاد حلول جيدة للمشكلات التي لم يتطرق لها أحد	٠,٨١	٠,٠٦٢	**١٣,٠٦	٠,٦٥
١٢	أعتقد أنه لحل المشكلة، فإنه من المهم فرض الفروض التي تحدد المشكلة	٠,٧٧	٠,٠٦٣	**١٢,٢٢	٠,٦٠
١٣	أعتقد أنه عندما نسعى لتحقيق هدف فإن النتيجة النهائية أكثر أهمية من اتباع إجراءات مقبولة	٠,٧٥	٠,٠٦٤	**١١,٧٢	٠,٥٦
ثالثًا: الكفاءة الذاتية Self-Efficacy					
١	أشعر بأنني أقل من معظم الأفراد الذين أعمل معهم	٠,٩٢	٠,٠٧٠	**١٣,١٤	٠,٨٢
٢	عادة ما أشعر بضعف جودة العمل الذي أقوم به	٠,٨٦	٠,٠٦٧	**١٢,٨٤	٠,٧٢
٣	لا أتأثر طويلاً في الأعمال الصعبة	٠,٧٧	٠,٠٦٦	**١١,٦٧	٠,٥٩
٤	غالبًا ما أقدم عرضًا لإقناع الأفراد الذين أعمل معهم	٠,٧٧	٠,٠٦٤	**١٢,٠٣	٠,٦٠
٥	أشعر بالوعي الذاتي عندما أكون مع أشخاص ناجحين	٠,٧٦	٠,٠٦٥	**١١,٦٩	٠,٥٧
٦	أشعر بعدم الراحة عندما لا أكون متأكدًا مما يعتقد الأفراد عني	٠,٨٦	٠,٠٦١	**١٤,١٠	٠,٧٢
٧	يبدو أنني أقضي وقتًا طويلًا في البحث عن شخص ما يمكن أن يخبرني بكيفية حل جميع المشاكل	٠,٧٩	٠,٠٦٥	**١٢,١٥	٠,٦٠
٨	أشعر بوعي ذاتي كبير عند تقديم عرض مدرسي	٠,٨٥	٠,٠٧٠	**١٢,١٤	٠,٧١
رابعًا: دافعية الإنجاز Achievement Motivation					
١	كي تكون ناجحًا، أعتقد أنه من المهم أن تستخدم وقتك بحكمه	٠,٨٢	٠,٠٦٥	**١٢,٦٢	٠,٦٥
٢	أشعر بالفخر عند رؤية النتائج التي حققتها في الأنشطة المدرسية	٠,٩٣	٠,٠٦٥	**١٤,٣١	٠,٨٣
٣	أنا أؤدي كل عمل بشكل تام قدر الإمكان	٠,٨١	٠,٠٦٢	**١٣,٠٧	٠,٦٥
٤	أعتقد أنه من المهم أن تقوم بتحليل نقاط ضعفك	٠,٧٨	٠,٠٦٤	**١٢,١٩	٠,٦١
٥	أبذل جهدًا واعيًا للحصول على أقصى استفادة من المصادر المتاحة لدي	٠,٨٥	٠,٠٦١	**١٣,٩٣	٠,٧١
٦	أشعر بأنني أفضل عندما أعمل بشكل جاد لتحسين أعمالي	٠,٨٩	٠,٠٥٩	**١٥,٠٩	٠,٧٧
٧	أعتقد أنه لكي يصبح الشخص ناجحًا فإنه يجب أن يقضي وقتًا كافيًا للتخطيط للمستقبل	٠,٨٦	٠,٠٦١	**١٤,١٠	٠,٧٢

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

تابع جدول (٢): نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس مهارات ريادة الأعمال

م	المفردات	التشبع	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	معامل الثبات R ²
خامسًا: عدم المطابقة Non-conformity					
١	عادة ما أتبع الممارسات المقبولة عند تعاملي مع الآخرين	٠,٨١	٠,٠٦٥	**١٢,٤٦	٠,٦٤
٢	نادراً ما أسأل عن قيمة الإجراءات المتبعة	٠,٨٤	٠,٠٦٢	**١٣,٥٥	٠,٦٩
٣	أعتقد بأن اللوائح والأنظمة الموجودة في المدرسة وضعت على أساس منطقي	٠,٩٣	٠,٠٥٨	**١٦,٠٤	٠,٨٤
٤	أشعر بأن عملي أفضل عندما أعرف أنني اتبعت الإجراءات المقبولة	٠,٩١	٠,٠٥٩	**١٥,٤٢	٠,٧٩
٥	أعتقد أنه لكي ينجح الفرد يجب أن يتفق مع الممارسات المقبولة	٠,٨٨	٠,٠٦٠	**١٤,٦٧	٠,٧٦
		قيمة مربع كاي (χ^2)		١٢١٧,٣٣	

R² (مربع معامل الارتباط المتعدد) وهو مقياس لقوة العلاقة الخطية بين الفقرة والبعد ويفسر على أنه معامل ثبات للفرقات ** مستوى الدلالة (٠,٠١)

أظهرت النتائج أن قيم معاملات المسار لمفردات مقياس مهارات ريادة الأعمال تراوحت بين (٠,٧٥ - ٠,٩٥)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (P≤0.01) وأظهرت النتائج أن قيمة مربع كاي (χ^2) بلغت (١٢١٧,٣٣) بدرجات حرية تساوي (٨٠٩) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (P≤0.05)، كما أن قيمة (χ^2/df) تساوي (١,٥١) وهذه القيمة تشير إلى مطابقة النموذج للبيانات. كما أن قيم مؤشرات حسن المطابقة (RMSEA, GFI, AGFI, NFI) وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر وهي تؤكد أيضاً مطابقة النموذج المقترح للبيانات، وأن المقياس صادق عاملياً. ويوضح جدول (٣) مؤشرات حسن المطابقة (Jöreskog & Sörbom, 2006). كما يوضح شكل (١) البناء العاملي للمقياس.

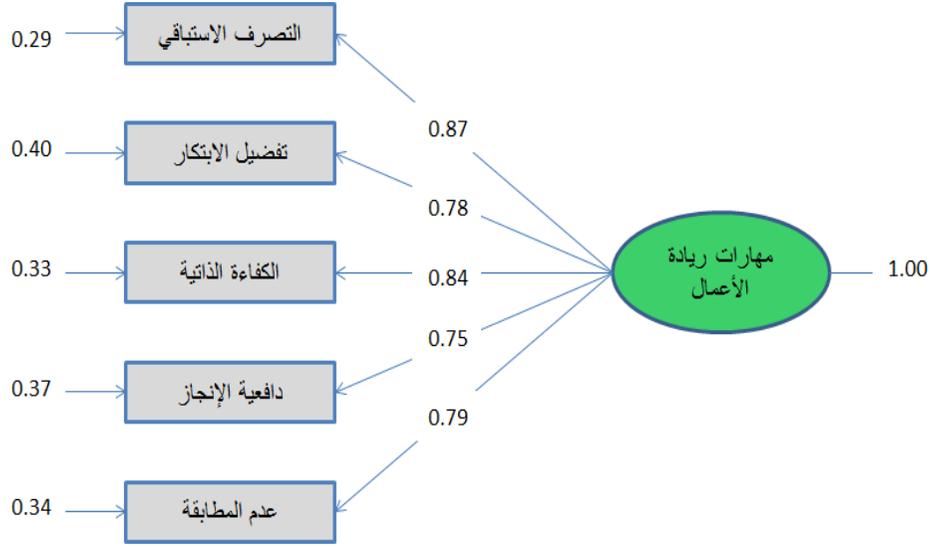
جدول (٣): مؤشرات حسن مطابقة نموذج مقياس مهارات ريادة الأعمال للبيانات

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة	المدى المثالي	قيمة أفضل مطابقة
مربع كاي χ^2/df	١,٥١	$\chi^2/df > ٥$	صفر
مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA)	٠,٠٦	$١ > RMSEA > ٠$	صفر
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٩٤	$١ > GFI > ٠$	١
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	٠,٩٣	$١ > AGFI > ٠$	١
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٩٥	$١ > NFI > ٠$	١

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation

GFI: Goodness of Fit Index; AGFI: Adjusted Goodness of Fit Index; NFI: Normed Fit Index

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال
وحمل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية



شكل (١) يوضح البناء العاملي لمقياس مهارات ريادة الأعمال

ثبات مقياس مهارات ريادة الأعمال:

قام الباحث بحساب ثبات مقياس ريادة الأعمال باستخدام الطرق التالية:

طريقة إعادة التطبيق: تم حساب الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق بفواصل زمني قدره (٢٣) يوماً بين التطبيقين الأول والثاني على عينة تكونت من (ن=٢٠٨) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي فبلغت قيم معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين (٠,٨٤) لبعد التصرف الاستباقي، و(٠,٨٢) لبعد تفضيل الابتكار، و(٠,٨٦) لبعد الكفاءة الذاتية، و(٠,٨٢) لبعد دافعية الإنجاز، و(٠,٨٦) لبعد عدم المطابقة، و(٠,٨٨) للدرجة الكلية للمقياس.

طريقة ألفا-كرونباخ: تم حساب الثبات باستخدام طريقة ألفا-كرونباخ لاستجابات عينة من الطلاب (ن=٢٠٨) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي فبلغت قيم معاملات ألفا (٠,٧٩) لبعد التصرف الاستباقي، و(٠,٧٧) لبعد تفضيل الابتكار، و(٠,٨٠) لبعد الكفاءة الذاتية، و(٠,٧٨) لبعد دافعية الإنجاز، و(٠,٨١) لبعد عدم المطابقة، و(٠,٨٢) للدرجة الكلية، وجميع معاملات الثبات السابقة مرتفعة وموجبة ومقبولة وتشير إلى ثبات المقياس.

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال
وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

مقياس حل المشكلات المستقبلية Future Problem Solving Scale

يهدف المقياس الحالي إلى قياس مهارات حل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية. وقد أعد الباحث المقياس الحالي من خلال الاستفادة من بعض الأطر والأدبيات النظرية والدراسات السابقة التي تناولت حل المشكلات بشكل عام وحل المشكلات المستقبلية بشكل خاص وهي (Frasier, Lee & Winstead, 1997; Gerlach et al., 2011; Ramani & Brownell, 2014)، وكذلك الاستفادة من بعض الأدوات والمقاييس مثل مقياس حل المشكلات الذي أعده (Rogalla (2003)، ومقياس استراتيجيات المواجهة Coping Strategies Scale الذي أعده كل من Siu and Shek (2005). وبناء على ذلك قام الباحث بإعداد صورة أولية من مقياس مهارات حل المشكلات المستقبلية تتكون من (٣٢) مفردة. وتحدد استجابة الطالب على مفردات المقياس باستخدام أسلوب ليكارت وذلك باختيار أحد البدائل الخمسة التالية: تنطبق تمامًا (٥ درجات)، تنطبق (٤ درجات)، إلى حد ما (٣ درجات)، لا تنطبق (درجتان)، لا تنطبق على الإطلاق (درجة واحدة). وتعطى الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) للمفردات الموجبة، وجميع مفردات المقياس موجبة.

صدق مقياس مهارات حل المشكلات المستقبلية

صدق المحكمين:

قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولى على سبعة محكمين متخصصين في الإبداع، والقياس والتقويم، والمناهج وطرق التدريس من جامعة الملك فيصل، وجامعة الملك سعود، وجامعة الملك عبدالعزيز، وجامعة القصيم، وجامعة حلوان للتأكد من وضوح المفردات وسلامة الصياغة ومناسبتها لطلاب المرحلة الثانوية، وقام الباحث بحذف مفردة، وإعادة صياغة وتعديل بعض المفردات التي أشار إليها المحكمون، ليصبح عدد مفردات المقياس (٣١) مفردة، وقد بلغت نسب اتفاق المحكمين على مفردات المقياس ١٠٠% وذلك يشير إلى الصدق الظاهري للمقياس.

الصدق البنائي:

للتوصل إلى أنسب تكوين عاملي للمقياس، قام الباحث بدراسة استطلاعية للتعرف على صدق البناء العاملي للمقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي على مفردات المقياس الـ (٣١)، واستخدام طريقة المكونات الأساسية Principal Components لـ

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

Hotling، حيث تم التدوير المتعامد بطريقة Varimax من أجل الحصول على العوامل من خلال اختيار المفردات الأكثر تشبعاً لكل عامل بعد تدويره. وقد تم انتقاء المفردات ذات التشبعات التي تزيد على (٠,٣) وفقاً لمحك جيلفورد. وأسفر التحليل العاملي عن أربعة عوامل فقط تشبعت عليها (٢٩) مفردة، و (٢) مفردة تشبعت على أكثر من عامل فقام الباحث بوضع كل مفردة في البعد الأكثر تشبعاً، ولم يتم حذف أي مفردة، وبلغت قيمة التباين الكلي للعوامل (٦٧,٨٨%) : العامل الأول (التوقع) وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٧,٦٢)، وفسر نسبة (٢٤,٥٨%) من التباين الكلي. العامل الثاني (التصور) وبلغت قيمة الجذر الكامن له (٦,٥٦)، وفسر نسبة (٢١,١٦%). العامل الثالث (التخطيط)، وبلغت قيمة الجذر الكامن له (٤,٢٠)، وفسر نسبة (١٣,٥٥%). العامل الرابع (التنبؤ)، وبلغت قيمة الجذر الكامن له (٢,٦٦)، وفسر نسبة (٨,٥٩%). وللتحقق من تشبع المفردات المفترضة لكل بعد بالبعد الذي يقيس هذه المفردات، قام الباحث بتحليل استجابات عينة الدراسة (ن=٢٠٨) على مفردات مقياس مهارات حل المشكلات المستقبلية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis وطريقة الاحتمالية القصوى Maximum likelihood Method باستخدام برنامج (LISREL (Version, 8.8). وقد أكد التحليل وجود العوامل الأربعة: التوقع وتكون من (٩) مفردات، والتصور وتكون من (٩) مفردات، والتخطيط وتكون من (٧) مفردات، والتنبؤ تكون من (٦) مفردات. وبوضح جدول (٤) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس مهارات حل المشكلات المستقبلية.

جدول (٤): نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس مهارات حل المشكلات المستقبلية

م	المفردات	التشبع	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	معامل الثبات R ²
عند حل مشكلة مستقبلية أقوم بما يلي:					
أولاً: التوقع					
١	تحديد أكبر عدد ممكن من النتائج المترتبة على حدوث المشكلة مستقبلاً	٠,٩١	٠,٠٧١	**١٢,٨٢	٠,٨٧
٢	تحليل أكبر عدد ممكن من أسباب حدوث المشكلة المستقبلية	٠,٨٩	٠,٠٧٣	**١٢,١٩	٠,٨٣
٣	وضع تخمين ذكي للصورة المستقبلية للمشكلة	٠,٨٤	٠,٠٧١	**١١,٨٣	٠,٧٣
٤	تسجيل قائمة بالأبعاد الإيجابية والسلبية للمشكلة المستقبلية	٠,٧٥	٠,٠٧٢	**١٠,٤٢	٠,٦٠

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال
وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

تابع جدول (٤): نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس مهارات حل المشكلات المستقبلية

م	المفردات	التشبع	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	معامل الثبات R^2
٥	تحديد مخاطر حدوث المشكلة المستقبلية	٠,٧٦	٠,٠٧١	**١٠,٧٠	٠,٦٢
٦	تحديد التحديات المتضمنة في المشهد المستقبلي للمشكلة	٠,٨٧	٠,٠٧٢	**١٢,٠٨	٠,٨٠
٧	تقدير (تقييم) حجم تأثير المشكلة المستقبلية على المجتمع	٠,٨٨	٠,٠٧٢	**١٢,٢٢	٠,٨٢
٨	إدراك أن الظروف يمكن أن تتغير	٠,٨٨	٠,٠٧١	**١٢,٣٩	٠,٨٣
٩	الربط بين المشكلات والقضايا الماضية والحالية لفهم الصورة المستقبلية المتوقعة للمشكلة	٠,٧٧	٠,٠٧١	**١٠,٨٥	٠,٦٣
ثانياً: التصور					
١	جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات حول المشكلة المستقبلية	٠,٨٠	٠,٠٧٢	**١١,١١	٠,٦٨
٢	ترتيب المعلومات حسب أفضليتها لفهم وحل المشكلة	٠,٨٤	٠,٠٧٢	**١١,٦٧	٠,٧٢
٣	عمل قائمة بالمعلومات المتوفرة لحل المشكلة المستقبلية	٠,٧٣	٠,٠٧١	**١٠,٢٨	٠,٥٨
٤	التأمل في احتياجاتي لحل المشكلة المستقبلية	٠,٧٩	٠,٠٧١	**١١,١٣	٠,٦٧
٥	تحديد الأولويات لحل المشكلة المستقبلية	٠,٧٨	٠,٠٧٢	**١٠,٨٣	٠,٦٥
٦	تجميع وجهات النظر الأخرى حول المشكلة المستقبلية	٠,٨١	٠,٠٧٢	**١١,٢٥	٠,٦٨
٧	تحديد نقاط القوة والضعف في كل عنصر من عناصر المشكلة المستقبلية للوصول إلى حل غير مألوف لها	٠,٧٠	٠,٠٧١	**٩,٨٦	٠,٥٦
٨	بناء تصور عام للمشكلة المستقبلية (بناء الشجرة المعرفية للموضوع)	٠,٦٧	٠,٠٧٣	**٩,١٨	٠,٥٢
٩	اقتراح حلول غير تقليدية لمواجهة المشكلات المستقبلية	٠,٨٣	٠,٠٧١	**١١,٦٩	٠,٧٢
ثالثاً: التخطيط					
١	التركيز على المعلومات ذات الصلة بالمشكلة المستقبلية	٠,٦٩	٠,٠٧٢	**٩,٥٨	٠,٥٤
٢	اختيار أنسب المعلومات ملائمة من أجل الوصول إلى حل المشكلة المستقبلية	٠,٦٨	٠,٠٧١	**٩,٥٨	٠,٥٣
٣	اختيار أنسب المصادر للحصول على المعلومات	٠,٩٣	٠,٠٧٢	**١٢,٩٢	٠,٨٨
٤	تخطيط الإجراءات التي يتعين القيام بها لحل المشكلة المستقبلية	٠,٧٢	٠,٠٧٢	**١٠,٠٠	٠,٥٧
٥	اختيار الإجراءات الملائمة لحل المشكلة المستقبلية	٠,٩٠	٠,٠٧١	**١٢,٦٨	٠,٨٦
٦	تحديد الاستراتيجيات التي تبدو أكثر فاعلية في حل المشكلة المستقبلية	٠,٨٣	٠,٠٧٢	**١١,٥٣	٠,٧١
٧	تقدير الوقت المتاح اللازم لحل المشكلة المستقبلية	٠,٧٨	٠,٠٧١	**١٠,٩٩	٠,٦٦

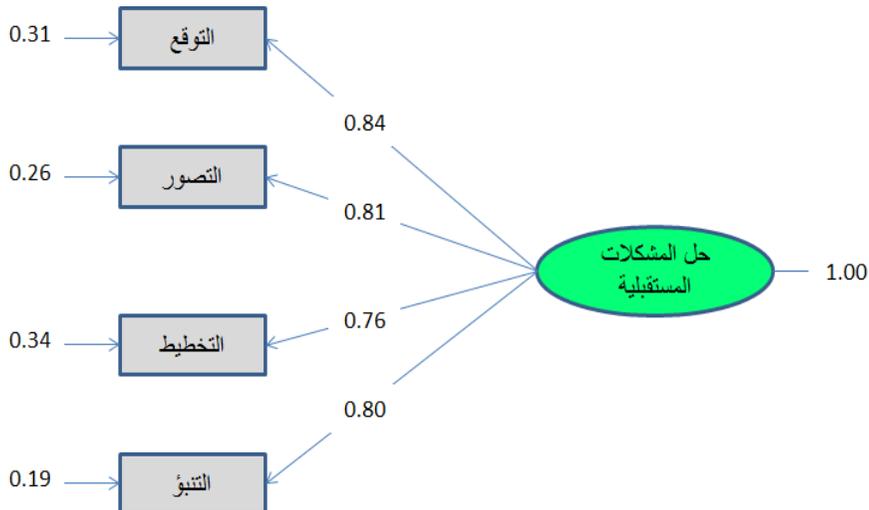
فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

تابع جدول (٤): نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس مهارات حل المشكلات المستقبلية

م	المفردات	التشعب	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	معامل الثبات R^2
رابعاً: التنبؤ					
١	طرح بدائل متعددة للحلول المتعلقة بالمشكلة المستقبلية	٠,٨٠	٠,٠٧١	**١١,٢٧	٠,٦٧
٢	الاختيار من بين البدائل الأكثر إسهاماً في حل المشكلة المستقبلية	٠,٨٦	٠,٠٧٣	**١١,٧٨	٠,٧٩
٣	اختيار البدائل المناسبة لتفسير المشكلة المستقبلية وفق مبررات موضوعية	٠,٨٥	٠,٠٧٢	**١١,٨١	٠,٧٧
٤	وضع الافتراضات الملائمة والتي تقود إلى حل المشكلة المستقبلية	٠,٨٥	٠,٠٧١	**١١,٩٧	٠,٧٦
٥	تحديد نقاط الاتفاق في تفسير المشكلة المستقبلية	٠,٨١	٠,٠٧١	**١١,٤١	٠,٧٠
٦	استقراء الأحداث التي تؤدي إلى حدوث المشكلة المستقبلية	٠,٧٧	٠,٠٧٢	**١٠,٦٩	٠,٦٤
قيمة مربع كاي (χ^2)		٥٨١,٦٥			

R^2 (مربع معامل الارتباط المتعدد) وهو مقياس لقوة العلاقة الخطية بين الفقرة والبعد ويفسر على أنه معامل ثبات لل فقرات
** مستوى الدلالة (٠,٠١)

أظهرت النتائج أن قيم معاملات المسار لمفردات مقياس مهارات حل المشكلات المستقبلية تراوحت بين (٠,٦٧ - ٠,٩٣)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى ($P \leq 0.01$). ويوضح شكل (٢) البناء العاملي لمقياس مهارات حل المشكلات المستقبلية.



شكل (٢) يوضح البناء العاملي لمقياس مهارات حل المشكلات المستقبلية

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

كما أظهرت النتائج أن قيمة مربع كاي (χ^2) بلغت (٥٨١,٦٥) بدرجات حرية (٤٢٨) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ($P \leq 0.05$)، أي أن نسبة مربع كاي (χ^2/df) تساوي (١,٣٦) وتشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات. كما أن قيمة مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA) بلغت (٠,٠٩)، ومؤشر حسن المطابقة (GFI) بلغت (٠,٩١)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI) بلغت (٠,٩١)، ومؤشر المطابقة المعياري (NFI) بلغت (٠,٩٢)، وتشير تلك النتائج أن جميع قيم مؤشرات حسن المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر وهي تؤكد أيضاً مطابقة النموذج المقترح للبيانات، وأن المقياس صادق عاملياً.

ثبات مقياس مهارات حل المشكلات المستقبلية:

قام الباحث بحساب ثبات مقياس مهارات حل المشكلات المستقبلية باستخدام طريقتي إعادة التطبيق، وألفا-كرونباخ:

طريقة إعادة التطبيق: تم حساب الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره (٢٣) يوماً بين التطبيقين الأول والثاني على عينة من الطلاب ($n=208$) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي فبلغت قيم معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين (٠,٨٣) لبعده التوقع، و(٠,٨١) لبعده التصور، و(٠,٨٠) لبعده التخطيط، و(٠,٨٣) لبعده التنبؤ، و(٠,٨٦) للدرجة الكلية على مقياس حل المشكلات المستقبلية.

طريقة ألفا-كرونباخ: تم حساب الثبات باستخدام طريقة ألفا-كرونباخ لاستجابات عينة من الطلاب ($n=208$) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي فبلغت قيم معاملات ألفا (٠,٧٤) لبعده التوقع، و(٠,٧٢) لبعده التصور، و(٠,٧١) لبعده التخطيط، و(٠,٧٣) لبعده التنبؤ، و(٠,٧٦) للدرجة الكلية على المقياس. ويتضح مما سبق أن جميع قيم معاملات الثبات باستخدام طريقتي إعادة التطبيق وألفا-كرونباخ مرتفعة وموجبة ويشير ذلك إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

البرنامج التدريبي القائم على الذكاء العملي:

الفلسفة التي يقوم عليها البرنامج:

السؤال الذي لم يسمعه المعلم من الطالب من قبل هو "لماذا يجب أن نتعلم (ندرس) هذا؟". هذا السؤال يعبر وينم أحياناً عن إحباط الطالب وفي أحيان أخرى لا يشير إلى ذلك، ولكنه سؤال مشروع. فعند التخطيط لمنهج أو لبرنامج تدريبي، يجب تحديد هدف واضح للشيء الذي يتم تدريسه. هذا الهدف قد يكون هدفاً ضمنياً أو ظاهراً. ففي بعض

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

الأحيان يكون التدريس لمفهوم ما هو تزويد الطالب بحجر الأساس ومن ثم فإنه سوف يستطيع فهم ما يدرس له لاحقاً، لكن في أغلب الأحيان يجب التفكير في الفائدة التي ستعود على حياة الطلاب من دراسة ما يتم تقديمه لهم. والمهارات العملية هي القدرة على تطبيق المعرفة على مواقف الحياة الواقعية. وبتوظيف المعلم لمهارته العملية في توضيحه للطلاب كيفية ربط المادة الدراسية بتطبيقات الحياة الواقعية، فإنه سوف يساعدهم على تقوية مهاراتهم العملية كما أنه سيعمل على جذب انتباههم وتنبههم لفائدة ما يتعلمونه.

الهدف العام للبرنامج:

تدريب الطلاب على أنشطة قائمة على الذكاء العملي لتطوير وتنمية مهارات ريادة الأعمال، ومهارات حل المشكلات لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة الأحساء بالمملكة العربية السعودية.

بناء البرنامج:

تم تصميم وبناء الإطار النظري والتطبيقي لبرنامج الذكاء العملي في ضوء كل من:

- الأدبيات والأطر النظرية التي تناولت نظرية الذكاء الناجح بشكل عام والذكاء العملي بشكل خاص (Aljughaiman & Ayoub, 2012; Gottfredson, 2003; Grigorenko, 2000; Sternberg, 2005).
- الدليل الإجرائي لنموذج WICS (Sternberg, 2010b)، والأنشطة العملية في الذكاء العملي من كتاب التدريس من أجل الحكمة والذكاء والإبداع والنجاح (Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2009)، وأنشطة بطارية أرورا (Chart, Aurora battery Grigorenko & Sternberg, 2008)، والدليل التطبيقي لأنشطة الذكاء العملي والذي شارك الباحث الحالي في إعداده مع فريق عمل من جامعة بييل الأمريكية (Tan et al., 2012).

المبادئ الأساسية التي يستند إليها البرنامج:

يتميز الذكاء العملي بمجموعة من المبادئ الأساسية والتي تساعد المتعلم على نقل معرفته من الإطار النظري إلى التطبيق العملي، وتمثل هذه المبادئ الخطوط العامة التي يتم التدريب بالاستناد إليها. وفيما يلي عرض لأهم المبادئ التي يفترض أخذها بعين الاعتبار عند تصميم البرامج التدريبية القائمة على الذكاء العملي، وهي أن يتضمن التدريب:

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

١. تمكين الطالب من استخدام مجموعة متكاملة من القدرات والمهارات للوصول إلى النجاح في الحياة.
٢. توظيف المعرفة والمعلومات النظرية في التطبيقات الواقعية والحياتية.
٣. معرفة الطلاب ما لديهم من نقاط قوة والاستفادة منها كلياً في الوقت نفسه الذي يدركون فيه نقاط الضعف ويتوصلون إلى وسائل تصحيحها أو التعويض عنها.
٤. توظيف الذكاء العملي في التكيف، وتشكيل، أو انتقاء البيئات الملائمة من خلال الاستخدام المتوازن لقدراتهم ومهاراتهم.
٥. إكساب الطلاب الذكاء العملي، باعتباره توليداً لأفكار ابتكارية، وتوليداً لحلول المشكلات.
٦. الإفادة من مكونات حل المشكلات (تحديد المشكلة، وتعريف المشكلة، وصياغة استراتيجيات حل المشكلة، وصياغة التمثيلات والتنظيمات العقلية الداخلية والخارجية للمشكلة وللمعلومات المرتبطة بها، وتحديد المصادر، ومراقبة حل المشكلة، وتقييم حل المشكلة).

محتوى البرنامج: يتكون البرنامج من ثلاث مراحل هي:

المرحلة الأولى: الأنشطة القبلية واشتملت على:

- تعريف الطلاب بأهداف البرنامج، وطبيعته ومبرراته وكيفية السير في الجلسات وورش العمل المتعلقة به، مع تحديد المخرجات المتوقعة منه.
- الإطار النظري للبرنامج (تزويد الطلاب بخلفية نظرية حول الذكاء الناجح بشكل عام والذكاء العملي بشكل خاص، وأسس ومبادئه، وطرق واستراتيجيات تنميته؛ وتزويد الطلاب بخلفية نظرية حول ريادة الأعمال، وحل المشكلات المستقبلية).

المرحلة الثانية: تنمية المهارات واشتملت على تنمية (١٢) مهارة أساسية بهدف تنمية المعرفة الضمنية، وهي:

١. استثارة دافعية المشاركين (أجعل لما تفعله قيمة).
٢. أعد برمجة دماغك.
٣. اكتب لنفسك رؤية.

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

٤. السيطرة على الاندفاعية (فكر وخطط قبل البدء).
٥. استخدم نقاط القوة وليس نقاط الضعف (اسلك طريق النجاح بدلاً من الفشل).
٦. فن البدء (بادر).
٧. تنمية الاستقلالية (كن مستقلاً).
٨. التغلب على المشكلات الشخصية (اقترح المشكلة واعمل على حلها).
٩. توزيع النشاطات بشكل عقلائي (خطط، جدول).
١٠. تحديد الأولويات (حدد أولوياتك).
١١. تطوير الثقة بالنفس بطريقة واقعية.
١٢. التفكير بشكل عملي (حول الأفكار إلى أفعال).

المرحلة الثالثة: دمج الذكاء العملي في ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية

واشتملت هذه المرحلة على تدريب الطلاب على تحديد التحديات بناء على استقراء المشهد المستقبلي سواء كانت مخاوف أو صعوبات أو مشكلات، وكيفية ترتيب التحديات وفق للأولويات، وإنتاج الأفكار الريادية لحلول المشكلات، وتطوير خطة عمل لحل المشكلة. وتضمنت تلك المرحلة قيام كل مجموعة من الطلاب بإعداد مشروع كنموذج لعمل ريادي يتناول حلاً لمشكلة مستقبلية، وقد تم اختيار المشروع بناء على مجموعة من المعايير أهمها (قيام المشاركين باختيار الموضوع من خلال البحث وجمع المعلومات؛ أن يكون المشروع ريادياً ابتكارياً، إمكانية تنفيذه في الواقع، له مردود واحتياج في الحياة). وتم تقييم المشاريع وفق معايير شارك في وضعها المحكمون وإدارة المدرسة.

استراتيجيات التعليم والتعلم في البرنامج:

تم تحديد طرق واستراتيجيات التعليم والتعلم في البرنامج وفق احتياجات وخصائص طلاب المرحلة الثانوية وطبيعة الأنشطة المتضمنة في البرنامج وبما يراعي أسس الذكاء العملي، ومنها الطرق التي تعتمد على نشاط الطالب وإيجابيته مثل البحث والاكتشاف وحل المشكلات، وتم تطبيق استراتيجيات المحاضرة والمناقشة والعصف الذهني والتعلم التعاوني ولعب الأدوار والمشاريع، واستراتيجيات التعلم الفردي-الجماعي التي تتيح الاستفادة من كافة الأنشطة مثل استراتيجية (فكر-زواج-شارك).

مدة البرنامج: (١٢) أسبوعاً بدءاً من ٢٠١٤/٩/٧م إلى ٢٠١٤/١٢/٢٥م.

عدد الجلسات: (٣٦) جلسة بواقع (٥٤) ساعة تقريباً، حيث استغرقت الجلسة الواحدة الساعة والنصف.

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال
وحل المشكلات المسبقة لدى طلاب المرحلة الثانوية

جدول (٥): توزيع فعاليات البرنامج

المرحلة	تاريخ البدء	تاريخ الانتهاء	عدد الجلسات	التقويم	التاريخ
الأولى	الأثنين ٢٠١٤/٩/٧م	الثلاثاء ٢٠١٤/٩/١٥م	٤ جلسات	القبلي	الأثنين ٢٠١٤/٩/٧م
إجازة عيد الأضحى					
الثانية	الأثنين ٢٠١٤/١٠/٥م	الخميس ٢٠١٤/١١/١٣م	١٣ جلسة	البيدي	الخميس ٢٠١٤/١٢/٢٥م
الثالثة	الأحد ٢٠١٤/١١/١٦م	الخميس ٢٠١٤/١٢/٢٥م	١٩ جلسة	التبدي	الأربعاء ٢٠١٥/٢/١١م

آلية تنفيذ البرنامج: تم تنفيذ جميع الجلسات ماعدا الجلسة التمهيديّة على النموذج الرباعي للتعلم الفعال، والذي يتمثل في أن كل جلسة تدريبية تتم على أربع خطوات هي:

- أخبرني: يتم شرح أهداف الجلسة للطلاب، وما المحتوى الذي عليهم معرفته وإتقانه بنهاية هذه الجلسة.
- أرني: يُري المدرب الطلاب ماهية المهارات المستهدفة.
- وجهني: يُشرف المدرب على الطلاب أثناء الممارسة.
- اختبرني: يختبر المدرب معرفة الطلاب.

تقويم البرنامج:

- تقويم قبلي: ويتم ذلك بتطبيق أدوات البحث على كل من المجموعة التجريبية والضابطة قبل البدء في تنفيذ البرنامج للتحقق من تجانس المجموعات.
- تقويم بعدي: يتم ذلك بتطبيق أدوات البحث على أفراد المجموعة التجريبية والضابطة للتأكد من أن البرنامج التدريبي حقق أهدافه المرجوة.
- تقويم تبدي: بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج بنحو شهر ونصف، تم إجراء تطبيق لاحق تبدي على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، بهدف متابعة استمرارية أثر البرنامج.

صدق البرنامج:

للتأكد من صدق البناء النظري والعملي ومدى تحقيق الأنشطة للهدف العام للبرنامج وأهداف كل جلسة، تم عرض البرنامج التدريبي على سبعة محكمين متخصصين في الإبداع وريادة الأعمال وحل المشكلات، والقياس والتقويم والمناهج وطرق التدريس من جامعة الملك سعود، وجامعة الملك عبدالعزيز، والمركز الوطني لأبحاث الموهبة

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

والإبداع، وجامعة الملك فيصل، وجامعة حلوان. وتم إجراء التعديلات وفقاً لاتفاق المحكمين والتي تركزت بعضها في تقليل عدد الجلسات مع زيادة المدة الزمنية لكل جلسة، ومن ثم تم صياغة البرنامج في صورته النهائية.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة على أسئلة البحث والتحقق من الفروض قام الباحث بإدخال البيانات في برنامج "الحزمة الإحصائية للعلوم الانسانية" (SPSS (Version, 16.00). وللتحقق من الفرضين (الأول والثالث) تم استخدام الباحث اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test لإشارات الرتب للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة، وللتحقق من الفرضين (الثاني والرابع) استخدم الباحث اختبار مان-ويتني Mann-Whitney U Test للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعات غير المرتبطة (المستقلة). كما تم استخدام اختبار ويلكوكسون للتعرف على فعالية البرنامج على بقاء أثر التعلم في مهارات ريادة الأعمال ومهارات حل المشكلات المستقبلية. وللتأكد من صدق البناء العملي للمقاييس المستخدمة في البحث، وتحديد الأبعاد المكونة لكل مقياس قام الباحث بإجراء التحليل العملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام برنامج LISREL (Version 8.8). وللتأكد من حجم التأثير التجريبي للمتغير المستقل (البرنامج) في المتغيرات التابعة، قام الباحث بحساب حجم التأثير باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{Effect Size} = \frac{Z}{\sqrt{N}} \quad (\text{Cohen, 1988})$$

حيث تشير (N) في حالة المجموعات المرتبطة إلى عدد المشاركين مضروب في عدد الملاحظات، أي عدد المشاركين $\times 2$.

النتائج:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في مهارات ريادة الأعمال في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي". وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test لإشارات الرتب للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة. ويوضح الجدول التالي نتائج اختبار "ويلكوكسون":

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال
وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

جدول (٦): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية
على مقياس ريادة الأعمال باستخدام اختبار ويلكوكسون

مستوى الدلالة	Z	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد		
٠,٠١	٣,١٣	٣,٠٠	١,٥٠	٢	الرتب السالبة	التصرف
		١٠٢,٠٠	٨,٥٠	١٢	الرتب الموجبة	الاستباقي
				٣	الرتب المحايدة	
٠,٠١	٢,٥٥	١٢,٠٠	٣,٠٠	٤	الرتب السالبة	تفضيل الابتكار
		٩٣,٠٠	٩,٣٠	١٠	الرتب الموجبة	
				٣	الرتب المحايدة	
٠,٠١	٣,٢٤	٣,٠٠	١,٥٠	٢	الرتب السالبة	الكفاءة الذاتية
		١١٧,٠٠	٩,٠٠	١٣	الرتب الموجبة	
				٢	الرتب المحايدة	
٠,٠١	٣,٣٧	٣,٠٠	١,٥٠	٢	الرتب السالبة	دافعية الإنجاز
		١٣٣,٠٠	٩,٥٠	١٤	الرتب الموجبة	
				١	الرتب المحايدة	
غير دالة إحصائيًا	١,٥١	٢٥,٠٠	١٢,٥٠	٢	الرتب السالبة	عدم المطابقة
		٦٦,٠٠	٦,٠٠	١١	الرتب الموجبة	
				٤	الرتب المحايدة	
٠,٠١	٣,٣٦	٣,٠٠	١,٥٠	٢	الرتب السالبة	الدرجة الكلية
		١٣٣,٠٠	٩,٥٠	١٤	الرتب الموجبة	على المقياس
				١	الرتب المحايدة	

يشير الجدول (٦) إلى أن هناك حالتين في بعد التصرف الاستباقي قلت فيهما درجات القياس البعدي عن القياس القبلي، في حين وجدت (١٢) حالة زادت فيها درجات القياس البعدي عن درجات القياس القبلي، بينما تساوت درجات (٣) حالات في كلا القياسين، وبلغت قيمة (Z) المحسوبة من هذه القيم (٣,١٣)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وهذه النتيجة تشير إلى أن الفروق لصالح القياس البعدي. وفي بعد تفضيل الابتكار تظهر النتائج أن هناك (٤) حالات قلت فيها درجات القياس البعدي عن درجات القياس القبلي، في حين وجدت (١٠) حالات زادت فيها درجات القياس البعدي عن درجات التطبيق القبلي، بينما تساوت قيم (٣) حالات في القياسين القبلي والبعدي،

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال
وحمل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

وبلغت قيمة (Z) المحسوبة من هذه القيم (2,55)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01)، وهذه النتيجة تشير إلى أن هذه الفروق لصالح القياس البعدي. وفي بعد الكفاءة الذاتية بلغت قيمة (Z) (3,24) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0,01)، حيث أظهرت النتائج وجود حالتين قلت فيها درجات القياس البعدي عن درجات القياس القبلي، في حين وجدت (13) حالة زادت فيها درجات القياس البعدي عن درجات القياس القبلي، بينما تساوت درجات حالتين في كلا القياسين، وهذه الفروق لصالح القياس البعدي. وفي بعد دافعية الإنجاز بلغت قيمة (Z) (3,37) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0,01)، حيث أظهرت النتائج وجود حالتين قلت فيها درجات القياس البعدي عن درجات القياس القبلي، في حين وجدت (14) حالة زادت فيها درجات القياس البعدي عن درجات القياس القبلي، بينما تساوت درجات حالة واحدة فقط في كلا القياسين، وهذه النتيجة تشير إلى أن هذه الفروق لصالح القياس البعدي. أما في بعد عدم المطابقة فقد بلغت قيمة (Z) (1,01) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، حيث أظهرت النتائج وجود حالتين قلت فيهما درجات القياس البعدي عن درجات القياس القبلي، في حين وجدت (11) حالة زادت فيها درجات القياس البعدي عن درجات القياس القبلي، بينما تساوت درجات (4) حالات في كلا القياسين. وهذه النتيجة تشير إلى أن درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي لا تختلف عن بعضها اختلافاً دالاً إحصائياً في بعد عدم المطابقة.

وفي الدرجة الكلية على مقياس مهارات ريادة الأعمال وجدت (14) حالة زادت فيها درجات القياس البعدي عن درجات القياس القبلي، في حين وجدت حالتين قلت فيها درجات القياس البعدي عن درجات القياس القبلي، بينما تساوت درجات حالة واحدة فقط في كلا القياسين. وقد بلغت قيمة (Z) المحسوبة من هذه القيم (3,36)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عن مستوى دلالة (0,01). وهذه النتائج تشير إلى أن درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات ريادة الأعمال ككل يختلفان عن بعضهما اختلافاً دالاً إحصائياً، وهذه الفروق لصالح القياس البعدي.

وهذه النتائج تشير إلى تحقق الفرض الأول جزئياً حيث تظهر النتائج حدوث تغير جوهري في أبعاد (التصرف الاستباقي، وتفضيل الابتكار، والكفاءة الذاتية، ودافعية الإنجاز)، والدرجة الكلية على مقياس ريادة الأعمال. في حين لم يحدث تعديل في بعد عدم المطابقة. وهذه النتيجة تؤكد بشكل عام أن البرنامج القائم على الذكاء العملي كان له تأثير إيجابي على تطور مهارات ريادة الأعمال لدى المشاركين في البرنامج.

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات ريادة الأعمال في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية". وللتحقق من الفرض استخدم الباحث اختبار مان-ويتني Mann-Whitney U Test للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعات المستقلة، وجدول (٧) يوضح نتائج اختبار مان - ويتني.

جدول (٧): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياس البعدي لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس ريادة الأعمال باستخدام اختبار مان - ويتني

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
التصرف التجريبية	١٧	٢٥,٧١	٤٣٧,٠٠	٣٩,٠٠	٣,٨٩	٠,٠١
الاستباقي الضابطة	١٩	١٢,٠٥	٢٢٩,٠٠			
تفضيل الابتكار التجريبية	١٧	٢٢,١٢	٣٧٦,٠٠	١٠٠,٠٠	١,٩٦	٠,٠٥
الضابطة	١٩	١٥,٢٦	٢٩٠,٠٠			
الكفاءة الذاتية التجريبية	١٧	٢٥,١٢	٤٢٧,٠٠	٤٩,٠٠	٣,٥٧	٠,٠١
الضابطة	١٩	١٢,٥٨	٢٣٩,٠٠			
دافعية الإنجاز التجريبية	١٧	٢٥,١٨	٤٢٨,٠٠	٤٨,٠٠	٣,٦١	٠,٠١
الضابطة	١٩	١٢,٥٣	٢٣٨,٠٠			
عدم المطابقة التجريبية	١٧	١٧,٩١	٣٠٤,٥٠	١٥١,٥٠	٠,٣٢	غير دالة إحصائياً
الضابطة	١٩	١٩,٠٣	٣٦١,٥٠			
الدرجة الكلية التجريبية	١٧	٢٥,٨٢	٤٣٩,٠٠	٣٧,٠٠	٣,٩٥	٠,٠١
على المقياس الضابطة	١٩	١١,٩٥	٢٢٧,٠٠			

يتضح من جدول (٧) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على أبعاد (التصرف الاستباقي، والكفاءة الذاتية، ودافعية الإنجاز) والدرجة الكلية على مقياس ريادة الأعمال، حيث إن قيمة (Z) بلغت (٣,٨٩) لبعده التصرف الاستباقي، و(٣,٥٧) لبعده الكفاءة الذاتية، و(٣,٦١) لبعده دافعية الإنجاز، و(٣,٩٥) للدرجة الكلية على مقياس مهارات ريادة الأعمال، وكانت جميع الفروق لصالح المجموعة التجريبية. كما أشارت النتائج إلى أن قيمة Z بلغت (١,٩٦) لبعده تفضيل الابتكار وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥)، أي يوجد فروق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على بعد تفضيل الابتكار والفرق لصالح المجموعة التجريبية. بينما أشارت النتائج إلى عدم وجود

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على بعد عدم المطابقة حيث إن قيمة Z بلغت (٠,٣٢) وهي قيمة غير دالة إحصائية. وهذه النتيجة تشير إلى تحقق الفرض الثاني جزئياً، وبشكل عام تؤكد تأثير وفعالية البرنامج التدريبي القائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال لدى الطلاب المشاركين في البرنامج.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في مهارات حل المشكلات المستقبلية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي". ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون، والجدول التالي يوضح النتائج.

جدول (٨): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية على مقياس حل المشكلات المستقبلية باستخدام اختبار ويلكوكسون

مستوى الدلالة	Z	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	الرتب السالبة	الرتب الموجبة	الرتب المحايدة	التوقع
٠,٠١	٣,١٦	١٠,٠٠	٢,٥٠	٤	١٣	١١,٠٠	--	الرتب السالبة
		١٤٣,٠٠	١١,٠٠	١٣				الرتب الموجبة
				--				الرتب المحايدة
٠,٠١	٣,٢٤	١,٠٠	١,٠٠	١	١٣	٨,٠٠	٣	التصور
		١٠٤,٠٠	٨,٠٠	١٣				الرتب السالبة
				١				الرتب الموجبة
				٣				الرتب المحايدة
٠,٠١	٣,٣٧	٣,٠٠	١,٥٠	٢	١٤	٩,٥٠	١	التخطيط
		١٣٣,٠٠	٩,٥٠	١٤				الرتب السالبة
				١				الرتب الموجبة
				١				الرتب المحايدة
٠,٠١	٣,٣٦	١,٠٠	١,٠٠	١	١٤	٨,٥٠	٢	النتيؤ
		١١٩,٠٠	٨,٥٠	١٤				الرتب السالبة
				١				الرتب الموجبة
				٢				الرتب المحايدة
٠,٠١	٣,٤٨	٣,٠٠	١,٥٠	٢	١٥	١٠,٠٠	--	الدرجة الكلية
		١٥٠,٠٠	١٠,٠٠	١٥				على المقياس
				--				الرتب الموجبة
				--				الرتب المحايدة

من جدول (٨) أظهرت النتائج المتعلقة ببعد التوقع وجود (١٣) حالة زادت فيها درجات القياس البعدي عن درجات القياس القبلي، بينما وجدت (٤) حالات كانت فيها درجات القياس البعدي أقل من القياس القبلي، وبلغت قيمة (Z) المحسوبة لهذه القيم

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال
وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

(٣,١٦)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وكانت الفروق لصالح القياس البعدي. وفي بعد التصور أشارت النتائج أن هناك حالة واحدة فقط قلت فيها درجات القياس البعدي عن درجات القياس القبلي، في حين وجدت (١٣) حالة زادت فيها درجات القياس البعدي عن درجات التطبيق القبلي، بينما تساوت قيم (٣) حالات في القياسين القبلي والبعدي، وبلغت قيمة (Z) المحسوبة من هذه القيم (٣,٢٤)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذه النتيجة تشير إلى أن هذه الفروق كانت لصالح القياس البعدي. وفي بعد التخطيط وجدت حالتان قلت فيهما درجات القياس البعدي عن درجات القياس القبلي، في حين وجدت (١٤) حالة زادت فيها درجات القياس البعدي عن درجات التطبيق القبلي، بينما تساوت حالة واحدة فقط في كلا القياسين، وبلغت قيمة (Z) المحسوبة من هذه القيم (٣,٣٧)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذه النتيجة تشير إلى أن هذه الفروق كانت لصالح القياس البعدي. وفي بعد التنبؤ وجود حالة واحدة كانت فيها درجات القياس البعدي أقل من درجات القياس القبلي، في حين وجدت (١٤) حالة زادت فيها درجات القياس البعدي عن درجات القياس القبلي، كما تساوت الدرجات بين القياسين القبلي والبعدي في حالتين فقط، وبلغت قيمة (Z) المحسوبة لهذه القيم (٣,١٦) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١). وهذه النتيجة تشير إلى أن هذه الفروق كانت لصالح القياس البعدي. وفي الدرجة الكلية على مقياس مهارات حل المشكلات المستقبلية أظهرت النتائج أن قيمة (Z) بلغت (٣,٤٨) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وأشارت النتائج إلى وجود (١٥) حالة زادت فيها درجات القياس البعدي عن درجات القياس القبلي، وقد قلت درجات حالتين فقط في القياس البعدي عن القياس القبلي. وهذه النتائج تشير إلى أن هذه الفروق كانت لصالح القياس البعدي.

وبشكل عام تشير النتائج إلى أن درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات حل المشكلات المستقبلية ككل قد اختلفت عن بعضها اختلافاً دالاً إحصائياً وكانت الفروق لصالح القياس البعدي. مما يعني أن البرنامج التدريبي قد نجح في تطوير مهارات حل المشكلات المستقبلية لدى الطلاب المشاركين في البرنامج، وبذلك يتحقق الفرض الثالث للبحث.

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات حل المشكلات المستقبلية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية". ولاختبار الفرض تم استخدام اختبار مان-ويتني للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعات المستقلة، وجدول (٩) يوضح النتائج.

جدول (٩): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياس البعدي لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس حل المشكلات المستقبلية باستخدام اختبار مان - ويتني

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
التجريبية	١٧	٢٦,٧٤	٤٥٤,٥٠	٢١,٥٠	٤,٤٥	٠,٠١
الضابطة	١٩	١١,١٣	٢١١,٥٠			
التجريبية	١٧	٢٤,٥٣	٤١٧,٠٠	٥٩,٠٠	٣,٢٦	٠,٠١
الضابطة	١٩	١٣,١١	٢٤٩,٠٠			
التجريبية	١٧	٢٦,٠٦	٤٤٣,٠٠	٣٣,٠٠	٤,٠٩	٠,٠١
الضابطة	١٩	١١,٧٤	٢٢٣,٠٠			
التجريبية	١٧	٢٥,٩٤	٤٤١,٠٠	٣٥,٠٠	٤,٠٢	٠,٠١
الضابطة	١٩	١١,٨٤	٢٢٥,٠٠			
الدرجة الكلية	١٧	٢٦,٣٨	٤٤٨,٥٠	٢٧,٥٠	٤,٢٥	٠,٠١
الضابطة	١٩	١١,٤٥	٢١٧,٥٠			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد حل المشكلات المستقبلية في القياس البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية، حيث كانت قيم (Z) دالة عند مستوى (٠,٠١) على جميع أبعاد مقياس حل المشكلات المستقبلية والدرجة الكلية، مما يدل على حدوث تنمية في مهارات حل المشكلات المستقبلية بعد تطبيق البرنامج، وبذلك يتحقق الفرض الرابع للبحث. وهذه النتيجة تشير إلى تأثير وفعالية البرنامج القائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات حل المشكلات المستقبلية لدى الطلاب المشاركين في البرنامج.

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

حجم التأثير:

للتأكد من قوة التأثير التجريبي للمتغير المستقل (البرنامج القائم على الذكاء العملي) في المتغيرات التابعة التي أظهرت النتائج وجود تأثيرات دالة إحصائية عليها، قام الباحث بحساب حجم التأثير. ويظهر جدول (١٠) نتائج حجم التأثير للمتغير المستقل على المتغيرات التابعة.

جدول (١٠): حجم التأثير للبرنامج القائم على الذكاء العملي في مهارات ريادة الأعمال

وحل المشكلات المستقبلية

حجم الأثر	η^2	\sqrt{N}	N	Z	الأبعاد	المتغيرات
كبير	٠,٥٤	٥,٨٣	٣٤	٣,١٣	التصرف الاستباقي	ريادة الأعمال
متوسط	٠,٤٤	٥,٨٣	٣٤	٢,٥٥	تفضيل الابتكار	
كبير	٠,٥٦	٥,٨٣	٣٤	٣,٢٤	الكفاءة الذاتية	
كبير	٠,٥٨	٥,٨٣	٣٤	٣,٣٧	دافعية الإنجاز	
كبير	٠,٥٨	٥,٨٣	٣٤	٣,٣٦	الدرجة الكلية	
كبير	٠,٥٤	٥,٨٣	٣٤	٣,١٦	التوقع	حل المشكلات المستقبلية
كبير	٠,٥٦	٥,٨٣	٣٤	٣,٢٤	التصور	
كبير	٠,٥٨	٥,٨٣	٣٤	٣,٣٧	التخطيط	
كبير	٠,٥٨	٥,٨٣	٣٤	٣,٣٦	التنبؤ	
كبير	٠,٦٠	٥,٨٣	٣٤	٣,٤٨	الدرجة الكلية	

$0.1 < \eta^2 < 0.3$ (صغير) $0.3 \leq \eta^2 \leq 0.5$ (متوسط) $\eta^2 > 0.5$ (كبير)

تظهر النتائج في جدول (١٠) أن قيم مربع إيتا تراوحت بين (٠,٥٤) و (٠,٦٠) وهي قيم تشير إلى حجم تأثير كبير للبرنامج القائم على الذكاء العملي على متغيرات الدراسة، فيما عدا بعد تفضيل الابتكار بلغت قيمة مربع إيتا (٠,٤٤) وهي قيمة تشير إلى حجم تأثير متوسط. وبالنسبة للدرجة الكلية على المقاييس كان التأثير الأعلى للبرنامج على حل المشكلات المستقبلية، ثم ريادة الأعمال.

وبشكل عام فإن هذه القيم تشير إلى أن البرنامج القائم على الذكاء العملي له تأثيرات إيجابية كبيرة على متغيرات البحث.

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في مهارات ريادة الأعمال ومهارات حل المشكلات المستقبلية في القياسين البعدي والتتبعي". ولاختبار هذ الفرض استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة. ويوضح جدول (١١) نتائج اختبار "ويلكوكسون":

جدول (١١): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لطلاب المجموعة التجريبية على متغيرات البحث باستخدام اختبار ويلكوكسون

المتغيرات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
الاستباقي التصرف	٢	١٣,٥٠	٢٧,٠٠	١,٧٣	غير دالة إحصائياً
	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠		
	٣				
الابتكار تفضيل	٢	١٢,٥٠	٢٥,٠٠	١,٥٤	غير دالة إحصائياً
	١١	٦,٠٠	٦٦,٠٠		
	٤				
الكفاءة الذاتية	٣	١٢,٨٣	٣٨,٥٠	١,٦٦	غير دالة إحصائياً
	١٣	٧,٥٠	٩٧,٥٠		
	١				
ريادة الأعمال	٣	٨,١٧	٢٤,٥٠	١,٥٨	غير دالة إحصائياً
	١٠	٦,٦٥	٦٦,٥٠		
	٤				
علم المطابقة	٤	٧,٥٠	٣٠,٠٠	١,٦٠	غير دالة إحصائياً
	١٠	٧,٥٠	٧٥,٠٠		
	٣				
الدرجة الكلية	٤	١١,٥٠	٤٦,٠٠	١,١٤	غير دالة إحصائياً
	١٢	٧,٥٠	٩٠,٠٠		
	١				

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

تابع جدول (١١): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لطلاب المجموعة التجريبية على متغيرات البحث باستخدام اختبار ويلكوكسون

المتغيرات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
مهارات التوقع	الرتب السالبة	١١,١٧	٣٣,٥٠	١,٢٩	غير دالة إحصائياً
	الرتب الموجبة	٦,٥٠	٧١,٥٠		
	الرتب المحايدة	٣			
مهارات التصور	الرتب السالبة	١٢,٥٠	٥٠,٠٠	٠,١٦	غير دالة إحصائياً
	الرتب الموجبة	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
	الرتب المحايدة	٣			
مهارات التخطيط	الرتب السالبة	١٠,١٧	٣٠,٥٠	١,٤٣	غير دالة إحصائياً
	الرتب الموجبة	٦,٧٧	٧٤,٥٠		
	الرتب المحايدة	٣			
مهارات التنبؤ	الرتب السالبة	٨,٧٥	٣٥,٠٠	١,٤٦	غير دالة إحصائياً
	الرتب الموجبة	٧,٧٣	٨٥,٠٠		
	الرتب المحايدة	٢			
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٩,٥٠	١٩,٠٠	١,٨٧	غير دالة إحصائياً
	الرتب الموجبة	٦,٥٥	٧٢,٠٠		
	الرتب المحايدة	٤			

حل المشكلات المستقبلية

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد ريادة الأعمال (التصرف الاستباقي، تفضيل الابتكار، والكفاءة الذاتية، ودافعية الإنجاز، وعدم المطابقة) والدرجة الكلية على مقياس ريادة الأعمال، وكذلك على أبعاد حل المشكلات المستقبلية (مهارات التوقع، ومهارات التصور، ومهارات التخطيط، ومهارات التنبؤ) والدرجة الكلية، حيث تراوحت قيم (Z) بين (٠,١٦ - ١,٨٧) وهي قيم غير دالة إحصائياً، وبهذا يتحقق الفرض الخامس.

وتشير هذه النتائج إلى فعالية البرنامج القائم على الذكاء العملي على بقاء أثر التعلم في تنمية مهارات ريادة الأعمال ومهارات حل المشكلات المستقبلية لدى الطلاب المشاركين في البرنامج.

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

المناقشة:

هدف البحث الحالي إلى قياس أثر برنامج تدريبي قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال ومهارات حل المشكلات المستقبلية، كما هدف البحث إلى التعرف على فعالية البرنامج على بقاء أثر التعلم في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة الأحساء بالمملكة العربية السعودية.

أولاً: أثر البرنامج على مهارات ريادة الأعمال

يتضح من عرض نتائج الفرضين الأول والثاني وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في أبعاد (التصرف الاستباقي، وتفضيل الابتكار، والكفاءة الذاتية، ودافعية الإنجاز) والدرجة الكلية على مقياس مهارات ريادة الأعمال، وكانت الفروق لصالح القياس البعدي. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد (التصرف الاستباقي، والكفاءة الذاتية، ودافعية الإنجاز) والدرجة الكلية، وعند مستوى (٠,٠٥) على بعد تفضيل الابتكار وكانت جميع الفروق لصالح طلاب المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج ارتفاع حجم الأثر للبرنامج على مهارات ريادة الأعمال. ويشير ذلك إلى تأثير وفعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات ريادة الأعمال لدى الطلاب المشاركين في البرنامج.

ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى فرص التعلم التي أتاحتها البرنامج، من خلال تمكين الطلاب من ربط المعلومات الجديدة مع المعلومات السابقة، مما ساعد على تقليل الفجوة بين المعلومات والمعارف الموجودة والمجزأة في البنية المعرفية لديهم، وبهذا يكون تحويل التعلم لمواقف حقيقية قادراً على تدعيم المعنى الشخصي والسياقي للمعلومات. كما يمكن تفسير تلك النتيجة بأن المهارات والأنشطة التي تعرض لها الطلاب في البرنامج ساهمت في تنمية مهارات الطلاب على إدراك كيف يفكرون، وكيف يصلون إلى حلول للتحديات التي تواجههم، لأنهم بهذه الطريقة يتمكنون من رسم مخطط واسع لمسار تفكيرهم، مما يسهل عليهم عملية التعلم، ويخلق لديهم القدرة على الإبداع والابتكار، واكتشاف طرق جديدة لفعل الأشياء، وأداء المهام بطرق غير معتادة، كما انعكس ذلك على دافعتهم للإنجاز، وكفاءتهم الذاتية.

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

ويمكن فهم هذه النتيجة في ضوء ما أشارت إليه الدراسات التجريبية (Gurol & Atsan, 2006; Henry, Hill & Leicht, 2005; Nabi & Liñán, 2011; Najim, El-Refae & Alnaji, 2013) بأن مهارات ريادة الأعمال تُدرس ويمكن تدريب الطلاب عليها، وأنها تتطور لدى الطلاب منهم خلال التجارب والأنشطة التي يمر بها.

كذلك يمكن إرجاع وتفسير التأثير الإيجابي للبرنامج الحالي إلى أن التعديل الذي طرأ على التفكير الريادي لم يتم من خلال محاضرات أو مجرد إخبار الطلاب بمعلومات عن ريادة الأعمال بل من خلال مساعدتهم على الانخراط النشط في عملية التفكير وربط المعلومات بالحياة الواقعية. فالبرنامج أتاح للطلاب أن يقدروا قيمة وجهات النظر المتعددة والطبيعة التراكمية للمعرفة، وتنمية المهارة على إحداث تكامل بين وجهات النظر المختلفة، وتوفير الفرصة للطلاب ليدرسوا مصادر مختلفة مما أكسبهم القدرة على تكوين رأيهم ومعرفتهم الخاصة.

ووفقاً لكل من (Grant, Franklin & Langford, 2002; Hays, Jolly, Caldon, McCrorie, McAvoy, McManus, & Rethans, 2002) فإن نقل تفكير الطلاب من داخل الفصل إلى خارجه يساعد على وضوح الرؤية، وفهم الطريقة التي يعمل بها العقل، وكيف تتولد الأفكار، وتمكين المتعلمين من رسم مخططات واضحة لمسارات تفكيرهم وصولاً للحلول السليمة للتحديات والقضايا، فريادة الأعمال هي مدخل تساؤلي، وفي الوقت نفسه مدخل بنائي في حل المشكلات، وهما مدخلان يقودان إلى بناء المعنى الذي لا يتكون إلا من خلال تدريب الطلاب على الملاحظة المستمرة للمعلومات والخبرات، وتحليل المعلومات لتحديد أوجه تطبيقها، وفرض الفروض لشرح الأحداث، وتوجيهها، وتطبيق خطة العمل وتشجيع التفاعل والممارسة.

وفي المقابل، أظهرت النتائج أنه لم يكن هناك تأثير للبرنامج على بعد عدم المطابقة، وبالرجوع إلى فقرات بعد عدم المطابقة يلاحظ أنها تدور حول اتباع الاجراءات المتبعة في المجتمع، والعمل وفق الممارسات المقبولة لدى الآخرين، والاعتقاد بأن اللوائح والأنظمة الموجودة في المدرسة وضعت على أساس منطقي، والاعتقاد بأن نجاح الفرد يرتبط بمدى الاتفاق مع الممارسات المقبولة، ووفقاً لذلك يفسر الباحث تلك النتيجة بأن الطلاب لم يتدربوا أثناء عمليات التنشئة الاجتماعية على التفكير خارج الصندوق وخارج الممارسات المتبعة في المدرسة والمجتمع مع الحفاظ على الجوانب الأخلاقية والمعتقدات داخل المجتمع. وقد يرجع الباحث هذه النتيجة إلى استخدام ألفاظ اللوائح والقوانين والأنظمة والاعتقاد في المقياس مما كان له تأثير سلبي على استجابات الطلاب، حيث

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

إنه غالبًا ما تستخدم هذه المصطلحات لتوضيح الالتزام لدى الأفراد، مما يجعل لهذه الألفاظ نوع من المرغوبية الاجتماعية والحساسية عند التعامل معها.

وتتفق نتائج الفرضين الأول والثاني مع نتائج الدراسات والبحوث التي توصلت إلى قابلية مهارات ريادة الأعمال للتحسن والتطور مثل (Alzalabani, Modi & Haque, 2013; Florian, Karri & Rossiter, 2007; Gibb, 2006a; Gurol & Atsan, 2006; Hannon, Hazlett & Leitch, 2004; Hannon, Scott, Sursani & Millman, 2006; Heinonen & Poikkijoki, 2006).

مما سبق من نتائج يتضح فعالية وتأثير البرنامج التدريبي القائم على الذكاء العملي المستخدم في البحث الحالي في تطوير مهارات ريادة الأعمال لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ثانيًا: أثر البرنامج على مهارات حل المشكلات المستقبلية

يتضح من عرض نتائج الفرضين الثالث والرابع وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في جميع أبعاد مقياس حل المشكلات المستقبلية والدرجة الكلية لصالح القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع أبعاد مقياس حل المشكلات المستقبلية والدرجة الكلية لصالح طلاب المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج أن قيم مربع إيتا تراوحت من (٠,٥٤) إلى (٠,٦٠)، ويشير ذلك إلى تأثير كبير للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات حل المشكلات المستقبلية لدى الطلاب المشاركين في البرنامج.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أنشطة البرنامج التي ركزت على: تعزيز الدافعية وتشجيع الطلاب على التوليد الذاتي للمعرفة والتحرك الذهني في زوايا متعددة للمواقف الجديدة، والنظرة الإيجابية للمستقبل، وقيام المتعلمين بتنظيم معارفهم وخبراتهم بأنفسهم، وتعديلها، وتشجيعهم أن يغيروا في نظام معالجتهم للمعرفة، وتضمنين محتوى البرنامج على مواقف ومشكلات من الواقع قد يتعرض لها الطالب في حياته اليومية أو المستقبلية، وتنمية مهارات التفكير العليا والقدرات الإبداعية.

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال
وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن أنشطة البرنامج أتاحت فرصًا عديدة للطلاب للتركيز على حل المشكلات الحياتية، وقد انعكس ذلك على تمكن الطلاب من استخدام قدراتهم العملية في تعديل البيئة التي تستوجب عليهم تحليل المعلومات المعرفية التي حصلوا عليها. بالإضافة إلى ذلك فإن البرنامج ساعد الطلاب على تطوير مجموعة مهاراتهم في جمع الحقائق والمعلومات، والقدرة على السيطرة عند مواجهة المواقف والمشكلات الصعبة، والتفكير بأكثر من طريقة لحل المشكلة، والنظر إلى المواقف الصعبة من زوايا متعددة ومختلفة، ومراعاة الاختيارات المتعددة قبل الاستجابة واتخاذ القرارات، فالطلاب الذين يتصفون بالذكاء العملي هم أكثر وعيًا لمعرفة ما يوظفون من عمليات ذهنية في خبراتهم.

وقد أشارت العديد من الأديبات (Aljughaiman & Ayoub, 2012; Sternberg, 2005; Sternberg & Grigorenko, 2004) إلى أن دمج المعرفة النظرية بالجوانب العملية يساعد الطالب على الوعي بالبدائل المتضمنة في الموقف، والرغبة في تكييف الموقف، وميل الطالب وفاعليته الذاتية لإظهار المرونة المعرفية في أي موقف يواجهه.

وتتفق النتيجة الحالية مع نتائج بعض الدراسات (Treffinger, Solomon & Woythol, 2012; Volk, 2007) بأن تنمية حل المشكلات المستقبلية يحتاج إلى بيئة تعلم متمركزة حول المشكلة، وتشجيع الطلبة على الوعي بعملياتهم المعرفية، والاستخدام الفعال للوعي والتنظيم الذاتي لهذه العمليات المعرفية والتأمل فيما لديهم من أفكار، والمقارنة بين الآراء، وتقديم حلول بديلة ومستقبلية، وكتابة نتائج مختلفة.

كما تتفق نتائج الفرضين الثالث والرابع مع نتائج الدراسات والبحوث التي أشارت إلى أن التحرر من السياق ونقل المعرفة من الإطار المدرسي إلى الواقع الخارجي يعد من الأشياء الضرورية لحل المشكلات غير النمطية والمشكلات المستقبلية التي تتطلب نوعاً من التفكير الإبداعي أو التفكير خارج الصندوق (Casinader, 2004; Pines, Levy, Utasi, & Hill, 2005; Winkel et al., 2013; Zain, Akram, & Ghani, 2010). مما سبق من نتائج يتضح فعالية وتأثير البرنامج التدريبي القائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات حل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

ثالثاً: بقاء أثر التعلم للبرنامج على مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد ريادة الأعمال والدرجة الكلية، وكذلك على أبعاد حل المشكلات المستقبلية والدرجة الكلية. وتشير هذه النتائج إلى فعالية البرنامج على بقاء أثر التعلم في تنمية مهارات ريادة الأعمال ومهارات حل المشكلات لدى الطلاب المشاركين في البرنامج.

ويرجع الباحث فعالية البرنامج في بقاء أثر التعلم إلى عدة أسباب هي: إيجابية الطلاب وانخراطهم في أنشطة البرنامج الأمر الذي جعل بقاء أثر التعلم يتم بطريقة أكثر فاعلية، وإتاحة الفرصة لكل طالب لممارسة الأنشطة داخل المدرسة وخارجها وصولاً لمستوى الاتقان، ومعرفة الطلاب بالأهداف الإجرائية المطلوب تحقيقها بعد الانتهاء من البرنامج مما زاد من دافعيتهم للتعلم، وهدفت أنشطة البرنامج إلى توصيل الطلاب إلى المعلومات بأنفسهم من خلال البحث في المصادر المختلفة وتصفح صفحات الويب ومناقشتها مع مجموعاتهم للوصول إلى النتائج المطلوبة، وطول مدة البرنامج وعدد جلساته والأنشطة الإضافية، كل ذلك جعل التعلم قائماً على الفهم والمعنى.

ويتفق ذلك مع ما أشار إليه كل من Sternberg, Jarvin and Grigorenko (2009) بأن الطريقة المثلى التي من الممكن اتباعها لتشجيع الطلاب على التعلم وبقاء أثره لا تتم من خلال إخبار الطلاب بالمعلومات، بل من خلال مساعدتهم على الانخراط النشط في مهارات البحث عن المعلومات والتفكير وحل المشكلات وعملية اتخاذ القرار. ولا شك أنّ ربط الجوانب النظرية بالجوانب العملية والتطبيقية مهم ليس فقط من أجل الفهم والاستيعاب بل من أجل التعامل لدرجة التحكم الذي يحمل في طياته بعداً زمنياً أطول ونتائج أكثر دواماً من حيث التأثير على المتعلم. مما سبق من نتائج يتضح فعالية البرنامج التدريبي القائم على الذكاء العملي في بقاء أثر التعلم على تنمية وتطوير مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

حدود البحث:

هناك نقطتان يجب أخذهما في الاعتبار عند استعراض نتائج البحث الحالي:

١. بسبب طول مدة البرنامج وتنوع جدول التدريب بين فترات صباحية ومساءلية، احتاج الباحث إلى إدارة مدرسية وأولياء أمور متعاونين وطلاب لديهم الرغبة في المشاركة، وعليه اعتمد الباحث على عينة غير عشوائية لذا فإنه يجب توخي الحذر من تعميم هذه النتائج على عينات أخرى.
٢. بالرغم من صدق وثبات الأدوات المستخدمة في قياس ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية، فليس هناك ما يضمن تماماً أن الطلاب قد عبروا بالفعل عن سلوكهم، وهذا ما قد يتطلب مزيداً من البحث والدراسة في المستقبل.

التوصيات:

- في ضوء ما توصلت إليه نتائج البحث الحالي، والتي أظهرت وجود تأثير إيجابي وكبير للبرنامج القائم على الذكاء العملي في تطوير وتنمية مهارات ريادة الأعمال، ومهارات حل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية، يوصي الباحث بما يلي:
١. تشكيل فريق عمل لمواصلة تطوير البرنامج وإعادة تطبيقه وتنفيذه على عينات أخرى ومدارس مختلفة.
 ٢. ضرورة إخضاع البرنامج وأنشطته لدراسات وبحوث تجريبية وتقييمية بصورة مستمرة؛ وذلك لقياس أثره، والتعرف على نقاط القوة والضعف فيه، وتحديد فرص التحسين للارتقاء به، وتحقيق الهدف المرجو منه.
 ٣. إن نتائج هذه الدراسة تؤكد أن البرنامج القائم على الذكاء العملي يمثل ممارسات تربوية ذات قيمة، لما يحدثه من تأثيرات إيجابية ناجحة على الطلاب المشاركين فيه، لذا يوصي الباحث بإقامة برامج توعوية وتدريبية للمعلمين على البرنامج لدمج أنشطة الذكاء العملي في الأنشطة الصفية واللاصفية.
 ٤. توظيف المدارس والمعلمين لأنشطة البرنامج القائم على الذكاء العملي في تقديم محاضرات وأنشطة وتدريبات للطلاب المشاركين في مسابقات الأولمبياد الوطني للإبداع العلمي.
 ٥. توجيه أنظار القائمين على تصميم المناهج والأنشطة التعليمية إلى أهمية الذكاء العملي والجوانب العملية بنفس قدر الجوانب الأكاديمية؛ فالخبرة التعليمية التي لا

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

تتضمن جوانب تطبيقية لا تؤثر في سلوك الطلاب تأثيراً حقيقياً. ولا شك أن العديد من الطلاب يمتلكون طاقات معرفية عالية للنجاح في المجالات المختلفة، ولكن التحدي الحقيقي يكمن في نقل تلك الطاقة والخبرة إلى الحياة اليومية.

٦. توجيه أنظار مخططي المناهج ومطوري التعليم إلى وضع سياسات عامة لتطوير برامج دراسية تتضمن أنشطة قائمة على الذكاء العملي لتنمية قدرات ومهارات الطلاب لمواجهة العصر الحالي الذي تحاصره المشكلات مثل البطالة، وانتشار الأمراض واستنزاف الموارد الطبيعية مثل المياه والبتترول، فإن الحاجة تصبح ملحة إلى تضمين المناهج أنشطة تستغل قدرات ومهارات الطلاب في التعامل مع هذا الكم الهائل من المشكلات بتقديم مبادرات فكرية رائدة، وابتكار حلول للمشكلات المعاصرة والمستقبلية.

٧. نشر وتشجيع ثقافة ريادة الأعمال وأهميتها في المجتمع من خلال حملات التوعية والندوات والمحاضرات داخل المدارس وخارجها.

٨. وأخيراً، إنَّ ما أظهرته نتائج الدراسة الحالية من ضعف تطور بعد عدم المطابقة/عدم المسيرة لدى طلاب المرحلة الثانوية هو أمر ملفت للنظر، ويستلزم مزيداً من البحث والدراسة لفهم أسباب ذلك التدني. ويتطلب ذلك تقديم النصح وتوجيه الإبداع لدى الطلاب نحو الابتكارات الأصلية (التي تتمثل في الحداثة وليست إعادة الانتاج) التي تمثل قيمة مضافة للمجتمع.

بحوث مقترحة:

١. قياس فعالية البرنامج القائم على الذكاء العملي في تنمية ريادة الأعمال لدى الإناث.
٢. دراسة الإسهام النسبي لبيئتي المدرسة والأسرة في مهارات ريادة الأعمال لدى الطلاب بمراحل تعليمية مختلفة.
٣. إجراء دراسة للتوصل إلى نموذج بنائي تنبؤي للذكاء التحليلي والإبداعي والعملي على حل المشكلات المستقبلية.
٤. دراسة مقارنة لخصائص ومهارات ريادة الأعمال بين الطلاب العاديين والطلاب الموهوبين.
٥. دراسة تحليل بعدي Meta-analysis لأثر البرامج التدريبية على مهارات ريادة الأعمال.

المراجع: References

- أيوب، علاء (٢٠١١). نموذج الواحة الإثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة الموهوبين: دراسة تقويمية. *دراسات تربوية واجتماعية*، ١٧ (٣)، ١١٥ - ١٦٨.
- الرومي، احمد (٢٠١٤). أدوار معلمي المرحلة الثانوية في ضوء الاقتصاد القائم على المعرفة من وجهة نظر المعلمين. *رسالة الخليج العربي*، ٣٥ (١٣١)، ١٥٥ - ١٧٧.
- الشميمري، أحمد؛ والمبيري، وفاء (٢٠١١). *ريادة الأعمال*، (الطبعة الثانية). الرياض: مكتبة الشقري.
- مجلس التعاون لدول الخليج العربية (الدورة ١٩) (٢٠٠٠). *استراتيجية التنمية الشاملة بعيدة المدى لدول مجلس التعاون للفترة ٢٠٠٠-٢٠٢٥*، الرياض.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو) (٢٠١٤). *استراتيجية لإدراج ريادة الأعمال ومهارات القرن ٢١ في قطاع التعليم العربي. ندوة إعداد الشباب العربي لسوق العمل*، (٩-١٠) ديسمبر، تونس.
- Aljughiman, A. & Ayoub, A. (2012). The Effect of an enrichment program on developing analytical, creative, and practical abilities of elementary gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(2),153-174.
- Alloway, T. P., & Elsworth, M. (2012). An investigation of cognitive skills and behavior in high ability students. *Learning and Individual Differences*, 22, 891-895.
- Almahdi, H. K., & Dickson, K. (2010). Entrepreneurship education and development as an integral part of the enterprise system in Saudi Arabia. *European, Mediterranean, and Middle Eastern Conference on Information Systems*, April 12-13, Abu Dhabi, UAE.
- Almobaireek, W. N. & Manolova, T. S. (2012). Entrepreneurial intentions among Saudi university students: The Role of motivations and start-up problems. *African Journal of Business Management*, 6(11), pp. 4029-4040.

- Alzalabani, A., Modi, R. & Haque, M. (2013). Theoretical perspective of social entrepreneurship: A study of determinants of social entrepreneurship in the context of Saudi Arabia. *Journal of Modern Accounting and Auditing*, 9(4), 571-58.
- Antonic, B., & Hisrich, D. (2004). Corporate entrepreneurship contingencies and organizational wealth creation. *Journal of Management Development*, 23(6), 518-550.
- Baum, J. R., & Bird, B. J. (2010). The successful intelligence of high-growth entrepreneurs: links to new venture growth. *Organization Science*, 21(2), 397-412.
- Baum, J. R., Bird, B. J., & Singh, S. (2011). The practical intelligence of entrepreneurs: Antecedents and a link with new venture growth. *Personnel Psychology*, 64, 397-425.
- Bhandari, N. (2006). Intention for entrepreneurship among students in India. *Journal of Entrepreneurship*, 15(2), 1-11.
- Casinader, N. (2004). Opening the doors to a world of possibilities. *Ethos*, 12(4), 18-21.
- Chart, H., Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (2008). Identification: The aurora battery. In J. E. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (pp. 281-301). Waco, TX: Prufrock.
- Cianciolo, A. T., Grigorenko, E. L., Jarvin, L., Gil, G., Drebot, M. E., & Sternberg, R. J. (2006). Practical intelligence and tacit knowledge: Advancements in the measurement of developing expertise. *Learning and Individual Differences*, 16, 235-253.
- Coduras-Martinez, A., Levie, J., Kelley, D. J., Saemundsson, R. J., & Schott, T. (2010). *Global entrepreneurship monitor special report: a global perspective on entrepreneurship education and training*. Global Entrepreneurship Monitor, United States.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Crant, J. M. (2000). Proactive behavior in organizations. *Journal of Management*, 26(3), 435-462.

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال
وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

- Erikson, T. (2002). Entrepreneurial capital: The emerging venture's most important asset and competitive advantage. *Journal of Business Venturing*, 17(3), 275-290.
- European Commission (2012). Policy Brief on Youth Entrepreneurship - Entrepreneurial Activities in Europe. Luxembourg: Publications Office of the European Union. European Commission: ISBN 978-92-79-25422-2.
- Florian, J., Karri, R. & Rossiter, N. (2007). Fostering entrepreneurial drive in business education: An attitudinal approach. *Journal of Management Education*, 31, 17 – 42.
- Frasier, M., Lee, J., & Winstead, S. (1997). Is the future problem solving program accomplishing its goals?. *Journal of Secondary Gifted Education*, 8, 157–163.
- Gerlach, K. D., Spreng, R. N., Gilmore, A. W. & Schacter, D. L. (2011). Solving future problems: Default network and executive activity associated with goal-directed mental simulations. *NeuroImage*, 55, 1816–1824.
- Gibb, A. (2006a). Entrepreneurship/enterprise education in schools and colleges: Are we really building the onion or peeling it away? National Council for Graduate Entrepreneurship. *Working Paper*, 39, 1-34.
- Gibb, A. (2006b). Entrepreneurship: Unique solutions for unique environments: Is it possible to achieve this with the existing paradigm?. Background paper to the plenary presentation to *the Council for Small Business World Conference*, Melbourne Australia, June 18-21, 1 – 30.
- Gibson, S. G., Harris, M. L., Mick, T. D., & Burkhalter, T. M. (2011). Comparing the Entrepreneurial Attitudes of University and Community College Students. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 11(2), 11–18.
- Gilhooly, M. L., Gilhooly, K. J., Phillips, L. H., Harvey, D., Brady, A. & Hanlon, P., (2007). Real-world problem solving and quality of life in older people. *British Journal of Health Psychology*, 12, 587-600.

- Gottfredson, L. S. (2003). Practical intelligence. in R. Fernandez-Ballesteros (Ed.), (P. 740-745), *Encyclopedia of psychological assessment*. London: Sage.
- Grant, A. M., Franklin, J., & Langford, P. (2002). The Self-Reflection and Insight Scale: A new measure of private self-consciousness. *Social Behavior and Personality*, 30(8), 821-836.
- Grigorenko, E. L. (2000). *Practical intelligence in everyday life*. New York: Cambridge University Press.
- Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (2001). Analytical, creative, and practical intelligence as predictors of self-reported adaptive functioning: A case study in Russia. *Intelligence*, 29, 57-73.
- Grigorenko, E. L., Meier, E., Lipka, J., Mohatt, G., Yanez, E., & Sternberg, R. J. (2004). Academic and practical intelligence: A case study of the Yup'ik in Alaska. *Learning and Individual Differences*, 14, 183-207.
- Gurol, Y. & Atsan, N. (2006). Entrepreneurial characteristics amongst university students: Some insights for entrepreneurship education and training in Turkey. *Education and Training*, 48(1), 25-38.
- Hannan, M., Hazlett, S. & Leitch, C. (2004). Entrepreneurship education: How do we measure success?. *Working Paper, Queens University, Belfast*.
- Hannon, P. D. (2006). Teaching Pigeons to Dance: Sense and Meaning in Entrepreneurship Education. *Education and Training*, 48(5), 296-308.
- Hannon, P. D. (2013). Why is the Entrepreneurial University Important?. *Journal of Innovation Management*, 1(2), 10-17.
- Hannon, P. D., Scott, J., Sursani, S. R. & Millman, C. (2006). The State of Education Provision for Enterprise and Entrepreneurship: A Mapping Study of England's HEIs. *International Journal of Entrepreneurship Education*, 4, 41-72.
- Hatala, R., & Case, S. M. (2000). Examining the influence of gender on medical students' decision making. *Journal of Women's Health and Gender Based Medicine*, 9(6), 617-623.

- Hattab, H. W. (2014). Impact of Entrepreneurship Education on Entrepreneurial Intentions of University Students in Egypt . *Journal of Entrepreneurship*, 23(1), 1-18.
- Hawkins, D., Sofronoff, K ., & Sheffield, J. (2009). Psychometric properties of the Social Problem Solving Inventory-Revised Short Form: Is the short form a valid and reliable measure of young adults?. *Cognitive Therapy and Research*, 33, 462-470.
- Hays, R.B., Jolly, B. C., Caldon, L. M., McCrorie, P., McAvoy, P. A., McManus, I. C. & Rethans, J. J. (2002). Is insight important? Measuring capacity to change performance, *Medical Education*, 36, 965-1005
- Hedlund, J., Antonakis J. & Sternberg R. J. (2003). Tacit Knowledge and practical intelligence: Understanding the lessons of experience (2003-04). ARI for the Behavioral and Social Sciences.
- Hedlund, J., Antonakis, J., & Sternberg, R. J. (2002). Tacit knowledge and practical intelligence: Understanding the lessons of experience. ARI Research Note (2003-04), Research and Advance Concept Office, United States Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences. Retrieved from; http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/army/ari_tacitknowledge.pdf.
- Heinonen, J., & Poikkijoki, A. (2006). An entrepreneurial directed approach to entrepreneurship education: Mission impossible?. *Journal of Management Development*, 25(1), 80-92.
- Henry, C., Hill, F. & Leicht, C. (2005). Entrepreneurship education and training: Can entrepreneurship be taught. *Education and Training*, 47(2), 98-111.
- Hill, S. E. (2011). The Impact of Entrepreneurship Education-An Exploratory Study of MBA Graduates in Ireland[J]. Thesis submitted for the Degree of Master of Business Studies. Retrieved from; <http://151.236.52.15:8080/xmlui/handle/10344/1663>.
- Hunt, E. (2008). Applying the theory of successful intelligence to education—the good, the bad, and the ogre. *Perspectives on Psychological Science*, 3, 509–515.

- Husman, J., & Shell, D. F. (2008). Beliefs and perceptions about the future: a measurement of future time perspective. *Learning and Individual Differences, 18*, 166-175.
- Idris, A. (2008). A profile of innovative women entrepreneurs. *International Business Research, 1*, 3-10.
- Insch, G., McIntyre, N. & Dawley, D. (2008). Tacit Knowledge: A Refinement and Empirical Test of the Academic Tacit Knowledge Scale. *The Journal of Psychology, 142*(6), 561-579.
- Isaacs, E., Visser, K., Friedrich, C. & Brijlal, P. (2007). Entrepreneurship education and training at the Further Education and Training (FET) level in South Africa. *South African Journal of Education, 27*(4), 613-629.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (2006). *LISREL* (Version 8.80) [Computer software]. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Kauffman, D. & Husman, J. (2004). Effects of Time Perspective on Student Motivation: Introduction to a Special Issue. *Educational Psychology Review, 16*, 1-7.
- Kerpelman, J. L., & Mosher, L. S. (2004). Rural African American adolescents' future orientation: The importance of self-efficacy, control and responsibility and identity development' identity. *An International Journal of Theory and Research, 4*(2), 187- 208.
- Kirby, D. A., & Ibrahim, N. (2011). Entrepreneurship education and the creation of an enterprise culture: provisional results from an experiment in Egypt. *International Entrepreneurship and Management Journal, 7* (2), 181-193.
- Kobia, M. & Sikalieh, D. (2010). Towards a search for the meaning of entrepreneurship. *Journal of European Industrial Training, 34*(2), 110-127.
- Kuratko, D. F., & Hodgetts, R. M. (2004). *Entrepreneurship: Theory, Process & Practice*. Mason, OH; South-Western Publishers.

- Littleton, H. L., Horsley, S., John, S. & Nelson, D. V. (2007). Trauma coping strategies and psychological distress: A meta-analysis. *Journal of Traumatic Stress, 20*, 977-988.
- MacCallum, R. C., & Austin, J. T. (2000). Applications of structural equation modeling in psychological research. *Annual Review of Psychology, 51*, 201-226.
- Martí, I. & Fernández, P. (2015). Entrepreneurship, Togetherness, and Emotions: A Look at (Postcrisis?) Spain. *Journal of Management Inquiry, 24*(4), 424-428.
- McGinnis, E., & Goldstein, A. (2003). *Skill-streaming in early childhood: New strategies and perspectives for teaching prosocial skills*. Champaign, IL: Research Press.
- Morera, O. F., Maydeu-Olivares, A., Nygren, T. E., White, R. J., Fernandez, N. P., & Skewes, M. C. (2006). Social problem solving predicts decision making styles in a North American Hispanic sample. *Personality and Individual Differences, 41*, 307-317.
- Nabi, G., & Liñán, F. (2011). Graduate entrepreneurship in the developing world: Intentions, education and development. *Education and Training, 53*(5), 325-334.
- Najim, A., El-Refae, A., & Alnaji, I. (2013). The Impact of the Key dimensions of Entrepreneurship on Opportunities for Success of New Ventures in the Greater Amman Municipality. *European Journal of Business and Management, 5*(4), 160-169.
- National Research Council. (2002). *Scientific research in education*. Washington, DC: National Academy Press.
- Pines, A. M., Levy, H., Utasi, A., & Hill, T. L. (2005). Entrepreneurs as cultural heroes: A cross-cultural, interdisciplinary perspective. *Journal of Managerial Psychology, 20*, 541-55.
- Ramani, G. B., & Brownell, C. A. (2014). Preschoolers' cooperative problem solving: Integrating play and problem solving. *Journal of Early Childhood Research, 12*(1), 92-108.

- Regni, R. (2010). Entrepreneurship: Methods of Preparing Students in a Classroom Environment, through the use of Simulation, the Techniques of Opening a Small Business. *The International Journal of Learning*, 16(12), 469-411.
- Rogalla, M. (2003). Future Problem Solving Program. *The National Research Center on the Gifted and Talented Newsletter*. 8-13.
- Sanz de Acedo Lizarraga, M. L., Sanz de Acedo Baquedano, M. T., Soria Oliver, M., y. & Closas, A. (2009). Dvelopment and validation of a decisión-making questionnaire. *British Journal of Guidance & Counselling*, 37(3), 357-373.
- Sarri, K. & Trihopoulou, A. (2005). Female entrepreneurs' personal characteristics and motivation: A review of the Greek situation. *Women in Management Review*, 20(1), 24-36.
- Seibert, S. E., Kraimer, M. L., & Crant, J. M. (2001). What do proactive people do? A longitudinal model linking proactive personality and career success. *Personnel Psychology*, 54(4), 845-874.
- Siu, A. M., & Shek, D. T. (2005). The Chinese version of the Social Problem-Solving Inventory: Some initial results on reliability and validity. *Journal of Clinical Psychology*, 61, 347-360.
- Sternberg, R. J. (2000). *Handbook of intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2001). Developing successful intelligence in all children: Adding creative and practical abilities to analytic thinking. *The CEIC Review*, 10(4), 4-6.
- Sternberg, R. J. (2004). Why smart people can be so foolish. *European Psychologist*, 9(3), 145-150.
- Sternberg, R. J. (2005). The theory of successful intelligence. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(2), 189-202.
- Sternberg, R. J. (2010a). Assessment of gifted students for identification purposes: New techniques for a new millennium. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 327-336.

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال
وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

- Sternberg, R. J. (2010b). WICS: A new model for school psychology. *School Psychology International*, 31(6), 599-616.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2004). Successful intelligence in the classroom. *Theory Into Practice*, 43(4), 274-280.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2007). *Teaching for successful intelligence* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sternberg, R. J., & Hedlund, J. (2002). Practical intelligence, g, and work psychology. *Human Performance*, 15(1/2), 143-160.
- Sternberg, R. J., Forsythe, G. B., Hedlund, J., Horvath, J., Snook, S., Williams, W. M., & Grigorenko, E. L. (2000). *Practical intelligence in everyday life*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2009). *Teaching for wisdom, intelligence, creativity, and success*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Suddendorf, T. & Corballis, M.C. (2007) The evolution of foresight: what is mental time travel, and is it unique to humans?. *Behav. Brain Sci.*, 30, 299-313.
- Suddendorf, T., & Busby, J. (2005). Making decisions with the future in mind: Developmental and comparative identification of mental time travel. *Learning and Motivation*, 36(2), 110-125.
- Tan, M., Mourgues, C., Aljughaiman, A., Ayoub, A., Mandelman, S. D., Zbainos, D., & Grigorenko, E. L. (2012). What the shadow knows: Assessing aspects of practical intelligence with Aurora's Toy Shadows. In H. Stoeger, A. Aljughaiman & B. Harder (Eds.), *Talent development and excellence*. Muenster, Germany: LIT.
- Treffinger, D. J., Solomon, M., & Woythal, D. (2012). Four decades of creative vision: Insights from an evaluation of the Future Problem Solving Program International (FPSPI). *The Journal of Creative Behavior*, 46(3), 209-219.
- Volk, V. (2007). Citizens of the future world: International outreach in the future problem solving program. *Creative Learning Today*, 15, 4-7.

فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال
وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية

- Wilson, K. (2008). Entrepreneurship and Higher Education, chapter 5, Entrepreneurship Education in Europe. Retrieved from <http://ssrn.com/abstract=1392369>.
- Winkel, D., Vanevenhoven, J., Drago, W., & Clements, C. (2013). The structure and scope of entrepreneurship programs in higher education around the world. *Journal of Entrepreneurship Education*, 16, 15-29.
- World Economic Forum (2012). Addressing the 100 Million Youth Challenge: Perspectives on Youth Employment in the Arab World in 2012. Geneva: WEF.
- Zain, Z. M., Akram, A. M. & Ghani, E. K. (2010). Entrepreneurship Intention Among Malaysian Business Students. *Canadian Social Science*, 6(3), 34-44.