https://doi.org/10.26682/hjuod.2023.26.2.13
مجلة جامعة دهوك، المجلد: 26، العدد: 2 (العلوم الانسانية والاجتماعية)، ص 181-206، 2023

دور التعليم الريادي في تعزيز الجاهزية الريادية

دراسة استطلاعية لآراء عينة من طلاب وخريجي جامعات محافظة دهوك

ألڤن ناظر ججو الداؤد* و ريوار عبيد إبراهيم**
*قسم إدارة الأعمال، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة دهوك، أقليم كردستان–العراق
**قسم إدارة الأعمال، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة دهوك التقنية، أقليم كردستان–العراق

(تاريخ استلام البحث: 14 حزيران، 2023، تاريخ القبول بالنشر: 27 تموز، 2023)

الخلاصة

سعى البحث الحالي إلى تحديد طبيعة علاقة الارتباط والتأثير بين التعليم الريادي والجاهزية الريادية وفقًا لآراء عدد من طلاب وخريجي جامعات محافظة دهوك. أُجري هذا البحث بالاعتماد على المنطق الاستدلالي؛ ولتحقيق هدفه، تم صياغة ثلاثة فرضيات رئيسة مفادها وجود علاقة ارتباط معنوية بين التعليم الريادي والجاهزية الريادية؛ ووجود تأثير معنوي للتعليم الريادي في الجاهزية الريادية؛ ووجود فروقات معنوية لدى الأفراد المبحوثين تجاه متغيرات البحث تبعاً لسمات متعلقة بهم. لاختبار صحة الفرضيات، تم إعداد استمارة استبانة وزعت على عينة عشوائية تمثلت بعدد من طلاب وخريجي خمسة جامعات عاملة في محافظة دهوك. تم الحصول على (365) استبانة صالحة للتحليل، والتي تم تحليلها من خلال مجموعة من الأساليب الاحصائية بالاعتماد على برنامج (SPSS V26). توصل البحث إلى مجموعة استنتاجات، منها أن هناك ترابط ملحوظ ومهم بين التعليم الريادي والجاهزية الريادية، وعلى هذا فانه من المتوقع أن يكون الطلاب والخريجين أكثر جاهزية ريادياً إذا ما تلقوا تعليماً ريادياً من خلال المواد الدراسية والمناهج العملية التي تتعلق بالريادية وكذلك من خلال اتاحة كافة المواد اللازمة لدعم الانشطة الريادية في الجامعة. وخلص البحث إلى مجموعة من المقترحات، منها ضرورة قيام الجامعات المبحوثة بإدراج مادة الريادة في منهج جميع أقسامها نظرا لاهميتها في مساعدة الطلاب والخريجين-على اكتساب مهارات التفكير الريادي وجعلهم جاهزين لاقامة مشاريع أعمال خاصة بهم، وبالتالي تخريج صانعي وظائف بدلا من الباحثين عن الوظائف.

الكلمات المفتاحية: الريادة، التعليم الريادي، الجاهزية الريادية.

1. المقدمة

تسعى العديد من الجامعات في الوقت الحاضر إلى تشجيع الطلاب على تبني الريادة وجعلهم أكثر جاهزية لأن يصبحوا رياديين وذلك من خلال تقديم برامج تدريبية وتعليمية متنوعة ذات الصلة بالريادة. وما يشجع الجامعات أكثر على ترويج الريادية هو ان ندرة الوظائف قد بلغت ذروتها وخاصة بعد الأثار التي لازال فايروس كورونا يخلفها. وفقًا لـ Yereka (2019)، تعد الريادة خيارًا استراتيجيًا يساعد الدول النامية للتغلب على التحديات الاجتماعية والاقتصادية لتصبح دولًا صناعية من خلال اكتشاف الأفكار الجديدة وفرص العمل والاستراتيجيات الجديدة والمنتجات والخدمات الجديدة والأسواق الجديدة للمدخلات التي لم تكن موجودة. وهنا تجدر الاشارة إلى أن الاشخاص يبدأون في تعلم الاشياء عندما يكون لديهم جاهزية لهذا التعلم، وهكذا أيضًا بالنسبة للريادة التي تنشأ عندما يتعلم الشخص عن الريادة ويكون لديه الرغبة لإقامة مشاريع الأعمال و كذلك يكون جاهزًا لبدء مشروع أعمال جديد. حيث تغيرت التصورات المتعلقة بالوظيفة المهنية في الوقت الحالي، واصبح التركيز على صنع

الوظيفة بدلا من البحث عن الوظيفة (Waldemar & Szopinski, 2015).

ما سبق طرحه يقترح بأن الجاهزية الريادية وتعزيزها يعد أمراً في غاية الأهمية للطلاب والخريجين إذا ما ارادوا ان يصبحوا رياديين، ومن المؤكد أن هناك العديد من المتغيرات والأدوات التي يمكن أن تساهم في تعزيز هذه الجاهزية. وفقاً للبحث الحالي، قد يكون التعليم الريادي واحداً من هذه الأدوات. لذا فإن هذا البحث يحاول الإجابة على التساؤل البحثي التالي: هل يساهم التعليم الريادي في تعزيز الجاهزية الريادية في جامعات محافظة دهوك؟

للإجابة على التساؤل أعلاه فإن البحث الحالي سيتطرق في بادئ الامر إلى مشكلة البحث وهدفه وأهميته، ثم سيناقش الادبيات المتعلقة بكل من التعليم الريادي والجاهزية الريادية. بعدها سيتناول أنموذج البحث وفرضياته وتصميمه، ثم سيستعرض ويناقش النتائج التي تم التوصل اليها. واخيراً سيتم تقديم مجموعة من الاستنتاجات والمقترحات في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي.

2. مشكلة البحث

تزايد الاهتمام وبشكل سريع في السنوات الاخيرة بالريادة لما لها من أهمية كبيرة في تطوير الافراد وكذلك المؤسسات بمختلف أنواعها، وبالتالي تطوير الاقتصاد المحلي والمجتمعات. وهذا ما دفع الباحثين في مجال الريادة والأعمال إلى إجراء العديد من الابحاث حول المواضيع المتلعقة بالممارسات والادوات الريادية وكذلك السمات الريادية (بما في ذلك الجاهزية الريادية)، ولكن مع ذلك لم يتمكنوا الى هذه اللحظة من إعطاء صورة كاملة عن هذا النوع من الجاهزية. وبالتالي، يمكن القول أن هذا الموضوع لا زال بحاجة إلى المزيد من الدراسة والبحث. ومن خلال مراجعة الادبيات تبين أن هناك عدد من المتغيرات والادوات التي يمكن أن تعزز الجاهزية الريادية والعديد منها مرتبطة بالابداعية ودعم المشاريع الريادية والنية الريادية، إلا أن هناك العديد من المتغيرات الاخرى التي لم يتم دراسة علاقتها بشكل مباشر مع هذا النوع من الجاهزية ومنها التعليم الريادي الذي يمكن أن يساهم في تعزيز الجاهزية الريادية، وبالتالي هناك فجوة معرفية حقيقية تستحق الدراسة.

ومن جهة اخرى فرضت التحديات المتعلقة بفرص العمل في الكثير من البلدان تبني الريادية كاحد الحلول لتقليل البطالة في هذه البلدان. ويواجه اقليم كردستان العراق مثل هذه التحديات خلال السنوات الثمانية الاخيرة. حيث أن هناك اعداد كبيرة من الخريجين لا يحصلون على وظائف بعد إكمال تعليمهم الجامعي، لذا أصبحت حكومة إقليم كردستان تبدي اهتمامًا كبيرًا بدعم المشاريع الصغيرة وتطوير القطاع الخاص في إقليم كردستان. وهذا بالتالي يتطلب تعزيز الجاهزية الريادية لاقامة مثل هذه المشاريع.

ما سبق طرحه يبرز مشكلة فكرية وميدانية تستحق البحث والمعالجة وتتمثل هذه المشكلة في وجود قصور واضح في معرفة كيفية الاستفادة من منافع التعليم الريادي في تعزيز الجاهزية الريادية لدى الطلاب الجامعيين والخريجين في محافظة دهوك. وعلى هذا، فإن هذا البحث يسعى إلى الإجابة على التساؤلات الآتية:

أ. ما مستوى التعليم الريادي الذي حصل عليه الافراد المبحوثين؟

ب. ما مستوى الجاهزية الريادية لدى الافراد المبحوثين؟

ت. ما هي علاقة الارتباط والتاثير بين التعليم الريادي والجاهزية الريادية وفقاً للافراد المبحوثين؟

3. أهداف البحث

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق هدف أساسي وهو تحديد علاقات الارتباط والتأثير بين التعليم الريادي والجاهزية الريادية وفقًا لآراء عينة من طلاب وخريجي جامعات محافظة دهوك. لتحقيق هذا الهدف فإن البحث الحالي يسعى إلى القيام بالآتي:

أ. تقديم تأطير نظري وميداني للباحثين في مجال الريادة عن التعليم الريادي والجاهزية الريادية.

ب. تحديد مستوى مدى الاستفادة من التعليم الريادي من قبل طلاب وخريجي الجامعات المبحوثة ومدى جاهزيتهم رياديًا.

ت. بناء مخطط فرضي يعبر عن العلاقات بين متغيرات البحث واتجاهات تأثيراتها.

ث. التعرف على طبيعة الارتباط بين التعليم الريادي والجاهزية الريادية وفقًا لآراء الأفراد المبحوثين.

ج. التعرف على الدور التأثيري للتعليم الريادي في الجاهزية الريادية وفقًا لآراء الأفراد المبحوثين.

ح. تقديم مقترحات عملية للجامعات المبحوثة وللمهتمين حول نقاط قوتها ومكامن الخلل في مجال التعلم الريادي الذي تقدمه بالطريقة التي تجعل طلابها وخريجيها اكثر جاهزية رياديًا.

4. أهمية البحث

تبرز أهمية البحث الحالي في كونها تتناول مفهوماً لم يتطرق له الباحثون بالشكل الكافي (الجاهزية الريادية)، كما لم يتسنى للباحثان الاطلاع على اي دراسة عربية تناولت هذا المفهوم، ولهذا فانه من المتوقع أن يشجع هذا البحث الباحثون في مجال الريادة (الذين يقومون باجراء بحوثهم باللغة العربية) بدراسة هذا المفهوم وربطه بمتغيرات اخرى وبالتالي ابراز اهميته نظرياً وعملياً. كما أن التعليم الريادي يعد أحد المواضيع التي تلقى أهتمامًا كبيرًا من قبل الباحثين. وبالتالي فإن هذا البحث سوف يضيف إلى ادبيات الريادة. ولهذا البحث أهمية ميدانية ايضاً كونه يتناول مفهومين يساهمان بشكل كبير في خلق ثقافة ريادية من شأنها أن حل العديد من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية.

5. الإطار النظري

1.5 التعليم الريادي

يعد التعليم الريادي أحد أهم قضايا التنمية الاقتصادية كونها تعد من الاستراتيجيات الجديدة لخلق فرص العمل ومن المكونات الاساسية لنظام دعم المشاريع المجتمعية (Czuchry, Yasin, & Gonzales, 2004). ويرى Alberti, Sciscia, and Poli (2004) بأن التعليم الريادي يمثل وسيلة نقل رسمية منظمة للكفاءات الريادية التي بدورها تشير إلى المفاهيم والمهارات والوعي العقلي الذي يستخدمه الأفراد أثناء عملية بدء تطوير مشاريعهم الموجهة نحو النمو. والتعليم الريادي في الجامعات لا يقتصر على تطوير معارف الطلاب ومهاراتهم الريادية، ولكن يعمل ايضاً على تطوير قدراتهم على التفكير والتصرف كرياديين، وأن يصبحوا أكثر فاعلية في حياتهم الشخصية واماكن عملهم (Nurmi & Paasio, 2007).وعرفت منظمة اليونسكو UNESCO (2008) التعليم الريادي بأنه عملية منهجية منظمة لإكساب الشباب اتجاهات ومهارات ريادية، وتعزيز الثقافة الريادية لديهم بالشكل الذي يساعدهم على زيادة الوعي وادراك فرص عمل جديدة لتلبية احتياجات المجتمع وتحقيق التنمية المستدامة.

يرى Sánchez (2011) بأن هذا النوع من التعليم يتعلق بالعملية التي تتجاوز مجرد تعليم الافراد كيفية القيام بإدارة الاعمال التجارية، فهي تعنى بتشجيع التفكير الابداعي وتعزيز شعور قوي بقيمة الذات وتمكينها. وفي نفس السياق، يؤكد ابراهيم (2015) بأن التعليم الريادي يشير إلى عملية منظمة تساعد على اكتساب القيم والخصائص الريادية وتعزيز ثقافة الابداع والابتكار واقتناص الفرص من خلال تحمل المخاطرة لتلبية احتياجات الفرد والمجتمع. أما Hassan, Anwar, Saleem, Islam, and Hussain, (2021) فيرون أن التعليم الريادي يشير إلى أي برنامج تعليمي أو عملية تعليمية من شأنهم تقديم وتعزيز المعرفة حول المواقف والمهارات الريادية.

أصبح التعليم الريادي وسيلة العصر في تغيير ثقافة الافراد والمجتمع وأساليب تفكيرهم ليصبحوا مبادرين ورياديين لديهم الارادة والقدرة لتحويل الافكار أو الاختراعات الجديدة إلى مشروعات تجارية ناجحة (إبراهيم، 2015). وتستهدف برامج التعليم الريادي بالجامعات تطوير قدرات ومهارات المتعلمين لتلبية حاجة سوق العمل المتعلقة بإقامة مشاريع الأعمال أو تنمية القابلية للتوظيف (إعداد موظفين رياديين) (أرناؤوط،

2017). حيث يعد التعليم الريادي أمرًا ضروريًا لتطوير المهارات والمعرفة الأساسية اللازمين لتبني الثقافة الريادية. حيث يوفر هذا النوع من التعليم للطلاب الحافز والمعرفة والمهارات الأساسية اللازمة لاقامة مشاريع أعمال ناجحة. وهذا ما سيمكنهم من النجاح في بيئة أعمال تتسم بالتعقيد وزيادة حالات عدم التأكد فيها (Aja-Okorie & Adali, 2013). وهنا تجدر الاشارة إلى أن العالم المعاصر يشيد بتزايد الاهتمام بثقافة ريادة الاعمال على الصعيد العالمي، وخاصة مع ضعف الطاقة الاستيعابية الوظيفية للممؤسسات الحكومية، واتساع نطاق توجه الأفراد إلى الاستقلالية وتحمل المخاطرة، وتزايد الإقبال على تأسيس المشروعات الريادية الصغيرة التى أصبحت أحد أهم مؤشرات النمو الاقتصادي في مختلف الدول (رضوان وعثمان، 2020).

اعتماداً على ما سبق مناقشته، يرى الباحثان أن التعليم الريادي يشير إلى العملية التعليمية المنظمة التي تهدف إلى مساعدة الأفراد على إكتساب مهارات وخصائص ريادية وإبداعية بالشكل الذي يجعلهم قادرين على تمييز واستغلال الفرص الريادية، والتي يمكن من خلالها إقامة مشاريع أعمال ناجحة ومتميزة، وبالتالي المساهمة في تطوير الوضع الاقتصادي والاجتماعي.

أما بالنسبة لابعاد التعليم الريادي، فيحددها Yarkin (2016) بجودة المحاضرات، ومحتوى المقرر العلمي، وموقع الجامعة، ونوع الجامعة، ونوع الطلاب. ويرى Onjewu, Haddoud, and Nowiński (2021) أن هذه الأبعاد تتمثل في مادة الريادة، وورش عمل ودروات تدريبية حول الريادة، والمحاضرات التي يقدمها الرياديون في الجامعة، وألعاب محاكاة الكمبيوتر ذات الصلة بالريادة. وفي هذا السياق، يرى نصر (2022) بان الأبعاد الرئيسية للتعليم الريادي تتمثل بالاستثمار المعرفي والابتكار الاجتماعي والشراكة المجتمعية ونقل التكنلوجيا. اما البحث الحالي فقد تبنى نموذج Mwiya (2014)الذي حدد أبعاد التعليم الريادي بالتعلم من خلال المواد الدراسية والتعليم من خلال المناهج العملية والحصول على الموارد. وقد تم اختيار هذا النموذج لكونه يتناسب إلى حد ما مع الاساليب التعليمية المتبعة في جامعات محافظة دهوك. وفيما يلي توضيح لهذه الأبعاد:

أ. التعلم من خلال المواد الدراسية: يشمل التعلم من المواد الدراسية فهم لمواقف وقيم ودوافع الرياديين وكذلك التعرف جيدًا على كيفية اقامة المشاريع الريادية وكيفية إدارتها (Mwiya, 2014). وبالتالي فأن مثل هذا التعلم يعزز الوعي بريادة الاعمال بشكل عام وفهم كيفية التعامل مع القيود التي تؤثر على عمليات ونتائج القرارات الريادية التي تترجم إلى مشاريع أعمال ذات فائدة على الفرد والمجتمع (Isabelle, 2020).

ب. التعلم من خلال المناهج العملية: يشمل هذا النوع من التعلم كافة الانشطة العملية التي يتم القيام اثناء دراسة مادة الريادة والمواد الاخرى ذات الصلة (Mwiya, 2014). ويرى (Mason & Arshed, 2013) أن التعلم من خلال المناهج العملية هو مصدر مهم للتعلم في مجال الريادة حيث تساعد على غرس ثقافة "اعرف كيف" في نفوس الطلاب.

ت. الحصول على الموارد: يشير الحصول على الموارد إلى قدرة الفرد على الحصول على المواد والوقت والوسائل والإمدادات اللازمة للقيام بالعمل (Orgambidez & Almeida, 2019). وتشمل الموارد اثناء التعليم الجامعي كافة الموارد المتاحة للطلاب والتي تساعد على فهم ما تعنيه الريادية، ومن أهم هذه الموارد هي التكنلوجيا المستخدمة في الجامعة، وأنشطة التواصل، وخدمة الاستشارات، والموارد المالية المتاحة لدعم الانشطة الريادية، والتدريب، والمكتبة، وتجمعات زملاء الدراسة ذوي التفكير الريادي (Mwiya, 2014).

2.5 الجاهزية الريادية

يعرف Salami (2019) الجاهزية الريادية بأنها مجموعة من السمات والأفكار التي يمتلكها الافراد والتي تساهم في بناء العقلية اللازمة للإنخراط في الأنشطة الريادية. ويرى Rosmiati, Junias, and Munawar (2015)أن الجاهزية الريادية تتعلق بالرغبة والاستعداد للعمل الجاد لتلبية الاحتياجات اليومية، ومثل هذه الجاهزية تتطلب القدرة على تحمل المخاطر. أما Ruiz, Ribeiro, and (2016)

Coduras فيعتقدون أن الجاهزية الريادية تشير إلى التقاء مجموعة من السمات الشخصية التي تميز الأفراد الذين لديهم الاستعداد لكي يكونوا ريادين ومؤهلين بشكل خاص لمراقبة وتحليل بيئتهم بطريقة تجعلهم يستخدمون إبداعاتهم وإنتاجيتهم العالية وإمكاناتهم الكامنة لاكتشاف قدراتهم الريادية وتحقيق ذواتهم ولتطوير قدراتهم المتعلقة بتحمل المخاطرة. ويتفق Olugbola (2017) مع التعريف أعلاه ويرى بأن الجاهزية الريادية تتعلق بالحالة العقلية للشخص للعمل كرجل أعمال والقادر على مراقبة وتحليل البيئة بحيث يمكنه استخدام إمكاناته الإبداعية والإنتاجية لاستكشاف إمكاناته في مجال الريادية.

ومن جانب اخر، يرى Rosmiati et al. (2015) أن الجاهزية الريادية تستند على أربعة عوامل، وهي وجود مفهوم محدد للعمل، وتحديد الموارد المالية اللازمة لبدء العمل، والحصول على الموارد المالية، ومعرفة المصادر المحتملة لتمويل الأعمال. ويرى Fazlur Rahman (2020) أن الأفراد ذوي الإنجازات العالية يحتاجون جاهزية أكبر للانخراط في الأنشطة الريادية. حيث أن الأفراد الجاهزين ريادياً يجدون دائما طرقًا أفضل لأداء عملهم والتفكير خارج الصندوق ووضع استراتيجيات جيدة لتحقيق المهام الصعبة. وفي هذا السياق، يؤكد Kallas (2019) أنه لدعم الجاهزية والنية الريادية، يمكن إجراء تدريب يهدف إلى زيادة المعرفة الريادية. حيث يمكن لمثل هذه المعرفة تطوير الإمكانات وجوانب القوة الفكرية والقوة الأخلاقية والاجتماعية، وكذلك تحسين المواقف والمهارات. ويرى Salami (2019) أن الجاهزية الريادية تساعد الافراد على الانخراط في الانشطة الريادية وبالتالي تحقيق الاستقلالية. وفي هذا السياق، يؤكد (Rosmiati et al., 2015) على تنمية الكفاءات الريادية وخلق الوعي الثقافي الريادي. ويضيف Olugbola (2017) أن الجاهزية الريادية تساهم في تطوير قدرات الافراد في مجال التحليل الاستراتيجي بالشكل الذي يجعلهم أكثر قدرة على فهم البيئة والاستجابة للتغيرات البيئية السريعة والمتعددة.

اعتماداً على ما سبق طرحه، يرى الباحثان أن الجاهزية الريادية تتمثل برغبة الافراد واستعدادهم للقيام بالانشطة الريادية من خلال استخدام امكانياتهم الريادية والابداعية وكذلك تحليل وفهم بيئة الاعمال والاستجابة لمتغيراتها، وهذا ما يتطلب منهم وضع اطار واضح لمجال عملهم ومراعاة كافة الاعتبارات المالية اللازمة لبدء وإدارة هذا العمل.

تعددت وجهات النظر حول أبعاد الجاهزية الريادية، حيث يرى Morris, Webb, Fu, and Singhal (2013) بأن أبعاد الجاهزية الريادية تتمثل بامتلاك المهارات الاجتماعية والقدرة على حل المشكلات والاستقلالية. اما Ayub et al. (2017) فيحددون الأبعاد الرئيسية للجاهزية الريادية بالثقة بالنفس والابداع. في حين يحدد Edelman et al. (2016) أبعاد الجاهزية الريادية بدعم الاسرة والشغف بالعمل والمعرفة والدعم الاجتماعي. اما البحث الحالي فقد تبنت نموذج Rakićević et al. (2014) لأبعاد الجاهزية الريادية والتي تمثلت بالنية الريادية والقدرة المدركة والرغبة المدركة وتوجه التعلم والشغف بالعمل. وتم اختيار هذا النموذج لكونه الاشمل ويناسب بيئة جامعات محافظة دهوك. وفيما يلي توضيح لهذه الأبعاد:

أ. النية الريادية: تشير النية الريادية إلى إرادة ورغبة أي شخص في بدء أعماله التجارية الخاصة في مرحلة ما في وقت لاحق من حياته (Masri, Abdullah, Asimiran, & Zaremohzzabieh, 2021). حيث يؤكد Salami (2019) أن الجاهزية الريادية تبدأ من خلال الاهتمام بعالم الأعمال ثم اتخاذ الإجراءات الاندماج في هذا العالم. ولهذا يمكن القول ان هناك علاقة قوية بين النية الريادية والجاهزية الريادية، حيث يرى Iqbal, Melhem, and Kokash (2012) أن النية الرياية غالبا ما تساعد الافراد لأن يكونوا جاهزين رياديًا.

ب. القدرة المدركة: تشير هذه القدرة إلى ثقة الافراد في أن ما يمتلكونه من امكانيات وقدرات سيساعدهم على أن يصبحوا رياديين وكذلك إلى قدرتهم على إدارة مشاريعهم التي ينوون إقامتها بفاعلية (Rakićević et al., 2014). تعد مثل هذه الثقة في غاية الأهمية للطلاب لكي يترجموا افكارهم وامكانياتهم

إلى مشروع أعمال يلبي طموحاتهم الريادية (Bayon, Vaillant, & Lafuente, 2015).

ت. الرغبة المدركة: تشير الرغبة المدركة إلى الرغبة القوية في اقتناص الفرص الريادية التي من شأنها أن تساعد في إقامة مشاريع أعمال القابلة للنمو (Rakićević et al., 2014). حيث أن مثل هذه الرغبة تساعد الافراد على الشعور برغبة قوية في العمل لحسابهم الخاص لاعتقادهم أن المشاريع السالفة الذكر سيكون لها نتائج مرغوبة (De Clercq, Honig, & Martin, 2013).

ث. توجه التعلم: يشير هذا التوجه إلى عملية عملية الحصول على المعلومات ونشر المعلومات وفهم المعلومات التي يمكن أن يكون لها تأثير مباشر على النتائج ويمكن أن تزيد من الفاعلية الفردية والتنظيمية (Hakim & Wijaya, 2022). لذلك ينظر إلى توجه التعلم كأحد المصادر الأساسية للميزة التنافسية ولنجاح مشاريع الاعمال (Huang, & Wang, 2011).

ج. الشغف بالعمل: يشير الشغف بالعمل الى ميل الفرد ورغبته القوية لأداء انشطة محددة يشعر بأهميتها، وهو ما يحفزه على استثمار وقته وجهده فيها (Vallerand et al., 2003). ويرى De Clercq et al. (2013) أن الشغف بالعمل يتعلق بمدى شعور الاشخاص بمشاعر السعادة والبهجة عند الانخراط في أنشطة مكثفة متعلقة بالعمل، وبالتالي يجسد الشغف بالعمل الجانب العاطفي من أسلوب الافراد في العمل.

3.5 العلاقة بين التعليم الريادي والجاهزية الريادية

فيما يتعلق بالعلاقة بين التعليم الريادي والجاهزية الريادية، تجدر الإشارة إلى أن التعليم الريادي يتعلق بالمحاولة لاستيعاب الروح والعقلية الريادية من خلال مؤسسة تعليمية أو مؤسسات أخرى مثل المؤسسات التدريبية، لذلك فأن التعليم الريادي يركز على الجهود الواعية التي تبذلها المؤسسات التعليمية لغرس المعرفة والقيم الريادية لدى الطلاب. اما الجاهزية الريادية فتشير إلى الحالة العقلية للشخص للعمل كرجل أعمال / سيدة أعمال. وتتميز الجاهزية الريادية بكفاءة الشخص لمراقبة وتحليل البيئة حتى يتمكن من استخدام إمكاناته الإبداعية والإنتاجية لاستكشاف إمكاناته في مجال ريادة الأعمال (Olugbola, 2017). ويؤكد Gibb and Hannon (2006) بأن النظام البيئي الجامعي الذي يعتمد التعليم الريادي ينتج الخريجين المستعدين لإقامة مشاريع الأعمال التي تساعدهم على التقدم في مجال الأعمال، ويتم ذلك من خلال البنية التحتية التي توفرها الجامعة التي تساعد في هذا المجال، وكذلك من خلال تقديم الإرشاد والربط بين الصناعة والأوساط الأكاديمية وخاصة من خلال أبحاث السوق

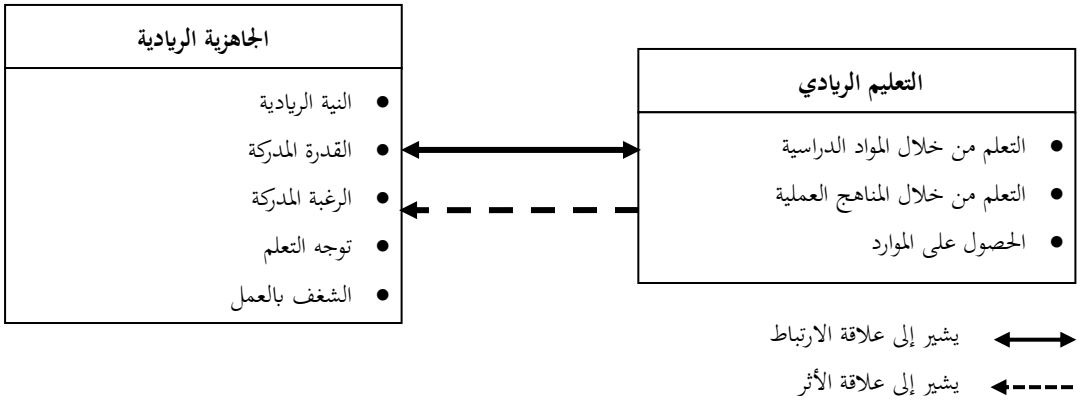
ويرى هلال (2008) بأن التعليم الريادي يعد الركيزة الأساسية لتحقيق جاهزية الطلاب نحو العمل الحر، لذا لابد من تخصيص الوقت والجهد والموارد اللازمة لجعل الطلاب على استعداد لاستغلال الفرص المتاحة وان يكون جاهزين لاقامة مشاريع الاعمال الخاصة بهم واتباع منهج متطور في مواجهة المواقف التي تتسم بالتغير الدائم، ولهذا يجب على الجامعات تغيير اسلوب التعليم من التعليم التقليدي الحالي إلى التعليم الريادي. لذا يؤكد Morris, et al. (2013) بأنه يجب على الجامعات الاهتمام بصورة كبيرة ببرامجها وبالريادة مع التأكيد على إعتماد برامج التعليم الريادي، وهذا ما سوف يساعدها على تقديم الدعم الشامل للطلاب على تعلم الريادة والجاهزية لاطلاق مشاريعهم الخاصة، وهذا ما يشمل تقديم الدعم في كل مرحلة من مراحل رحلتهم وتشجيعهم على حضور فعاليات التواصل والشبكات والتدريبات والجلسات المتعلقة بالتمويل وكذلك الالتحاق بنوادي وجمعيات ريادة الأعمال.

6. أنموذج البحث وفرضياته

1.6 المخطط الفرضي للبحث

تتطلب المعالجة المنهجية لمشكلة البحث الحالي في ضوء إطاره النظري تصميم انموذج فرضي يظهر علاقات الارتباط والتأثير بين التعليم الريادي والجاهزية الريادية وفقاً لاراء الافراد المبحوثين. وقد تم تصميم الانموذج بالاعتماد على أبعاد العلم الريادي (التعلم من خلال المواد الدراسية، والتعلم من خلال المناهج العملية، والحصول على الموارد) التي تمثل المتغير المستقل وأبعاد القدرات الجوهرية (النية الريادية، والقدرة المدركة، والرغبة

المدركة، وتوجه التعلم، والشغف بالعمل) والتي تمثل المتغير التابع كما هو موضح في الشكل (1).



الشكل (1): المخطط الفرضي للبحث

المصدر: من إعداد الباحثان اعتماداً على دراستي Mwiya (2014) ,Rakićević et al. (2014)

2.6 فرضيات البحث

يستند البحث الحالي على ثلاث فرضيات رئيسة، وهي على النحو الآتي:

أ. الفرضية الرئيسة الأولى: توجدعلاقة ارتباط معنوية ذات دلالة احصائية بين التعلم الريادي والجاهزية الريادية وفقاً للافراد المبحوثين. وتنبثق منها الفرضيات الفرعية الآتية:

– توجد علاقة ارتباط معنوية بين التعلم من خلال المواد الدراسية والجاهزية الريادية.

– توجد علاقة ارتباط معنوية بين التعلم من خلال المناهج العملية والجاهزية الريادية.

– توجد علاقة ارتباط معنوية بين الحصول على الموارد والجاهزية الريادية.

ب. الفرضية الرئيسة الثانية: يؤثر التعليم الريادي معنوياً في الجاهزية الريادية وفقاً للافراد المبحوثين. وتنبثق منها الفرضيات الفرعية الآتية:

– هناك تأثير معنوي للتعلم من خلال المواد الدراسية في الجاهزية الريادية.

– هناك تأثير معنوي للتعلم من خلال المناهج العملية في الجاهزية الريادية.

– هناك تأثير معنوي للحصول على الموارد في الجاهزية الريادية.

ت. الفرضية الرئيسة الثالثة: توجد فروقات معنوية لدى الأفراد المبحوثين تجاه متغيرات البحث تبعاً لسمات متعلقة بهم.

7. تصميم البحث

1.7 مجتمع البحث وعينته

أختيرت جامعات محافظة دهوك لتمثل المجتمع البحثي للبحث الحالي. ولم يأت اختيار هذه الجامعات بشكل عشوائي، بل جاء بناءً على جملة من المسوغات، أهمها إمكانية الحصول على ما يكفي من بيانات لاتمام البحث الحالي، كما أن هناك بعض الاقسام في هذه الجامعات تقوم بتدريس مادة الريادة. أما بالنسبة للافراد المبحوثين، فقد تم اختيار الطلاب / الخريجين الذي درسوا مادة الريادة اثناء تعليمهم الجامعي ليكونوا المصدر الرئيسي لبيانات هذا البحث. سبب هذا الاختيار يعود إلى أن الاسئلة المستخدمة في الاستبانة يفضل أن تتم الاجابة عليها من قبل الافراد الذين تضمن مناهجهم الدراسي بعضا من المواضيع المتعلقة بالريادة. ويوضح الجدول (1) توزيع الأفراد المبحوثين وفقا لخصائصهم الفردية.

جدول (1): توزيع الأفراد المبحوثين وفقا لخصائصهم الفردية

توزيع الأفراد المبحوثين حسب			العدد	النسبة %
الجنس		ذكر	192	52.6
		أنثى	173	47.4
الفئات العمرية		أقل من 22 سنة	106	29
		23–30 سنة	164	44.9
		أكثر من 30 سنة	95	26.1
الجامعة		دهوك	113	31
		التقنية (بوليتكنيك) دهوك	111	30.4
		زاخو	55	15.1
		نوروز	43	11.8
		جيهان	43	11.8
المرحلة / خريج		الاولى	-	-
		الثانية	30	8.2
		الثالثة	21	5.8
		الرابعة	40	11
		خريج	274	75
المشاركة في دورات تدريبية عن الريادة	نعم	دورة تدريبية واحدة	79	21.6
		2–4 دورات تدريبية	32	0.09
		أكثر من 4 دورات تدريبية	6	0.02
		كلا	248	67.9

المصدر: اعداد الباحثان

الجدول (1) يبين أن هناك تقاربا بين أعدد الأفراد المبحوثين من الذكور والاناث، وأعمار أكثر الافراد المبحوثين تتراوح بين 23–30 سنة، وتمثل المبحوثين بطلاب وخريجي خمسة جامعات في محافظة دهوك ولكن اغلبهم كانوا من جامعتي دهوك ودهوك التقنية وهم خريجيين، كما أن أغلب الافراد المبحوثين لم يشاركوا في دورات تدريبية عن الريادة.

2.7 مصادر واسلوب جمع البيانات وتحليلها

اعتمد الباحثان استراتيجية الدراسة الاستقصائية (Survey) لاتمام البحث الحالي، لذا تم الاعتماد على الاستبانة كمصدر رئيسي لجمع البيانات المتعلقة بالجانب الميداني لهذا البحث. وتم إعداد الاستبانة في ضوء الرؤية العلمية المتحققة من خلال استطلاع المصادر العلمية ذات العلاقة بمتغيرات البحث التي تم تصميمها من خلال الاعتماد على Mwiya (2014) و Rakićević et al. (2014) مع الاخذ بنظر الاعتبار قدرات الافراد المبحوثين للتعامل مع الاسئلة التي تتضمنها الاستبانة. ونظراً لحداثة متغير الجاهزية الريادية، تم الاخذ بنظر الاعتبار كل الاساليب الممكنة لصياغة اسئلة الاستبانة الخاصة به بطريقة واضحة. وما ساعد على التأكد من الإجابة على هذه الاسئلة هي الفهم الذي يمتلكه الافراد المبحوثين حول مفهوم الريادة بإعتبار أن كل الافراد المبحوثين درسوا مادة الريادة أثناء تعليمهم الجامعي كما أن البعض منهم التحق بالدورات التدريسيية المتعلقة بالريادة.

وتم اعتماد مجموعة من الاختبارات لفحص الاستبانة المعتمدة والتأكد من صدقها وثباتها وقدرتها على قياس متغيرات البحث الحالي. لقياس الصدق الظاهري والشمولية، تم اعداد الاستبانة بصيغتها الاولية وثم تم عرضها على مجموعة من الخبراء في مجال البحوث الادارية وعلى وجه الخصوص المختصين في الريادة لابداء رأيهم حول قدرة الاستبانة على تحقيق قياس المتغيرات المعتمدة ومدى شموليتها، وايضا للتأكد من وضوح فقراتها ودقة صياغتها. وتم اجراء التعيلات المطلوبة في ضوء ملاحظات المحكمين.

ولتحليل الثبات لاختبار مدى الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة، تم استخدام معامل Cronbach Alpha. هذا المعامل يشير إلى قوة التماسك والارتباط بين فقرات المقياس

(الاستبانة). وتم حساب معامل Cronbach Alpha لعبارات الاستبانة على اساس للمتغيرات الرئيسية والفرعية للبحث الحالي. بلغ معامل Cronbach Alpha لكافة فقرات الاستبانة (0.932) وهذه نسبة مقبولة تسمح للقيام بعملية تحليل بيانات البحث للوصول إلى هدف البحث، حيث يعد (Alpha ≥ 0.60) مقبولاً في الدراسات المتعلقة بالعلوم الادارية والانسانية (Sekaran & Bougie, 2016).

تم توزيع (382) استبانة على الافراد المبحوثين (365) منها كانت صالحة للتحليل. وقد تم استخدام مجموعة من الاساليب الاحصائية من اجل تحليل البيانات التي تم الحصول عليها من الاستبانات الموزعة. حيث استخدمت النسب المئوية والتكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوصف متغيرات البحث وتشخيصها. واستخدم معامل الارتباط البسيط لتحديد قوة وطبيعة العلاقة بين متغيرات البحث. أما الإنحدار الخطي المتعدد فتم استخدامه لقياس الاثر المعنوي للمتغيرات المستقلة في المتغير التابع. وتم استخدام برنامج IBM SPSS Statistics 26 لاجراء التحليلات اعلاه.

3.7 حدود البحث

تمثلت حدود البحث بالآتي:

أ. الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على أبعاد محددة لكل من التعليم الريادي (المتمثلة بالتعلم من خلال المواد الدراسية، والمناهج العملية، والحصول على الموارد) والجاهزية الريادية (المتمثلة بالنية الريادية، والقدرة المدركة، والرغبة المدركة، وتوجه التعلم، والشغف بالعمل)، وبالتالي فأن أي أبعاد اخرى لمتغيري البحث لن تكون مشمولة في نطاق البحث الحالي.

ب. الحدود الزمانية: تم اجراء هذا البحث في الفترة ما بين شهر ايلول 2022 حتى شهر حزيران 2023.

ت. الحدود المكانية: اقتصر هذا البحث على الجامعات العاملة في محافظة دهوك التابعة لاقليم كردستان العراق.

ث. الحدود البشرية: اقتصر البحث الحالي على الطلاب / الخريجين الذي درسوا مادة الريادة اثناء دراستهم في الجامعات المبحوثة.

8. عرض نتائج البحث ومناقشتها

1.8 وصف وتشخيص متغيرات البحث

يتناول هذا المحور وصف وتشخيص أبعاد التعليم الريادي والجاهزية الريادية التي نوقشت في الجانب النظري للبحث الحالي والمعتمدة في انموذجه. ويظهر الجدول (2) والجدول (3) التوزيعات التكرارية وقيم الوسط الحسابي والانحراف المعياري على مستوى عينة البحث.

1.1.8 التعليم الريادي

أ. **التعلم من خلال المواد الدراسية:** تشير النتائج الواردة في الجدول (2) إلى أن إجابات الأفراد المبحوثين حول هذا البعد بمؤشراته (X5-X1) تتفق بنسبة (87.56%)، وبوسط حسابي (4.23) وانحراف معياري (0.7438)، في حين بلغت نسبة عدم الاتفاق على مؤشرات هذا البعد (2.86%). وهذا يشير إلى مادة الريادة التي درسها الافراد المبحوثين ساعدتهم على فهم قيم ودوافع الرياديين وكيفية اقامة المشاريع وادارتها. وإن اعلى نسبة اتفاق كانت على المؤشر (X5) اذ بلغت نسبة الاتفاق (91.5%)، وبوسط حسابي (4.37) وانحراف معياري مقداره (0.697). هذا يدل على أن مادة الريادة التي درسها الافراد المبحوثين تعزز قدراتهم على تحديد الفرص. وكانت اقل نسبة اتفاق لمؤشرات هذا البعد على (X4) وهي (84.9%)، وبلغ الوسط الحسابي للمؤشر (4.21) والانحراف المعياري له (0.795). هذا ما يشير إلى أن مادة الريادة التي درسها الافراد المبحوثين تساعد على تعزيز قدرتهم على تطوير الشبكات والعلاقات مع الاخرين.

جدول (2): التوزيعات التكرارية وقيم الوسط الحسابي والانحراف المعياري للتعليم الريادي وفقا للافراد المبحوثين (n= 365)

المتغيرات	الأبعاد	الرمز	اتفق بشدة		اتفق		غير متأكد		لا اتفق		لا اتفق بشدة		Mean	S.D
			العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%		
التعليم الريادي	التعلم من خلال المواد الدراسية	X1	109	29.9	215	58.9	32	8.8	8	2.2	1	0.3	4.16	0.689
		X2	127	34.8	192	52.6	33	9.0	13	3.6	0	0	4.19	0.740
		X3	141	38.6	170	46.6	42	11.5	9	2.5	3	0.8	4.20	0.798
		X4	145	39.7	165	45.2	43	11.8	10	2.7	2	0.5	4.21	0.795
		X5	173	47.4	161	44.1	25	6.8	5	1.4	1	0.3	4.37	0.697
		المعدل	38.08		49.48		9.58		2.48		0.475		4.23	0.743
			87.56						2.86					
	التعلم من خلال مناهج عملية	X6	93	25.5	202	55.3	59	16.2	9	2.5	2	0.5	4.03	0.752
		X7	157	43.0	168	46.0	29	7.9	9	2.5	2	0.5	4.28	0.760
		X8	142	38.9	175	47.9	40	11.0	6	1.6	2	0.5	4.23	0.750
		X9	184	50.4	152	41.6	21	5.8	4	1.1	4	1.1	4.39	0.743
		X10	137	37.5	176	48.2	35	9.6	9	2.5	8	2.2	4.16	0.861
		X11	142	38.9	167	45.8	40	11.0	15	4.1	1	0.3	4.19	0.809
		المعدل	39.03		47.46		10.25		2.38		0.85		4.21	0.779
			86.49						3.23					
	الحصول على الموارد	X12	111	30.4	170	46.6	52	14.2	26	7.1	6	1.6	3.97	0.939
		X13	65	17.8	129	35.3	101	27.7	50	13.7	20	5.5	3.46	1.100
		X14	52	14.2	141	38.6	97	26.6	50	13.7	25	6.8	3.40	1.101
		X15	79	21.6	161	44.1	80	21.9	29	7.9	16	4.4	3.71	1.032
		X16	87	23.8	172	47.1	65	17.8	26	7.1	15	4.1	3.79	1.016
		X17	65	17.8	147	40.3	94	25.8	43	11.8	16	4.4	3.55	1.051
		X18	81	22.2	126	34.5	80	21.9	46	12.6	32	8.8	3.49	1.215
		X19	121	33.2	134	36.7	47	12.9	42	11.5	21	5.8	3.80	1.184
		المعدل	22.625		40.4		21.1		10.675		5.175		3.64	1.079
			63.05						15.85					

المصدر: إعداد الباحثان بالاعتماد على نتائج التحليل الاحصائي باستخدام برنامج SPSS

ب. التعلم من خلال المناهج العملية : توضح النتائج الواردة في الجدول (2) إجابات عينة البحث حول مؤشرات هذا البعد (X6-X11) تتفق على أن الانشطة العملية التي يتم استخدامها اثناء دراسة مادة الريادة والمواد الاخرى ذات الصلة تساعد الطلاب على فهم المبادئ الريادية بشكل أكبر. اذ بلغت نسبة الاتفاق على مؤشرات هذا البعد (86.49%)، مقابل (3.23%) فقط كعدم اتفاق والنسبة المتبقية منهم محايدون، وجاء ذلك بوسط حسابي (4.21) وانحراف معياري (0.779). وإن اعلى نسبة اتفاق كانت على المؤشر (X9) اذ بلغت نسبة الاتفاق (92%)، وبوسط حسابي (4.39) وانحراف معياري مقداره (0.743)، وهذا ما يدل على أن المناهج العملية التي تشتملها مادة الريادة والمواد الاخرى ذات الصلة التي درسها الافراد المبحوثين تساعدهم في إكتسابهم مهارة إعداد خطة العمل. في حين كانت اقل نسبة اتفاق لمؤشرات هذا البعد على (X6) وهي (80.8%)، وبلغ الوسط الحسابي للمؤشر (4.03) والانحراف المعياري له (0.752). هذا ما يشير إلى أن الانشطة العملية التي يتم استخدامها اثناء دراسة مادة الريادة والمواد الاخرى ذات الصلة تساعد الافراد المبحوثين على زيادة قدراتهم في تميز فرص الاعمال.

ج. الحصول على الموارد: تشير النتائج الواردة في الجدول (2) إلى أن إجابات الأفراد المبحوثين حول هذا البعد بمؤشراته (X12-X19) تتفق بنسبة (63.03%)، وبوسط حسابي (3.64) وانحراف معياري (1.079)، في حين بلغت نسبة عدم الاتفاق على مؤشرات هذا البعد نسبة (15.85%). وهذا يشير إلى أن الموارد المستخدمة في الجامعات المبحوثة لا تساهم بشكل كبير على فهم ما تعنيه الريادة. وإن اعلى نسبة اتفاق كانت على المؤشر (X12) اذ

بلغت نسبة الاتفاق (77%)، وبوسط حسابي (3.97) وانحراف معياري مقداره (0.939). هذا يدل على أن الموارد المستخدمة في الجامعات المبحوثة تعزز إلى حد ما قدرات الطلاب على تباديل الافكار الريادية والاستفادة منها. وكانت اقل نسبة اتفاق لمؤشرات هذا البعد على (X14) وهي (52.8%)، وبلغ الوسط الحسابي للمؤشر (3.40) والانحراف المعياري له (1.101). هذا ما يشير إلى مكتبات الكليات / الجامعات لا تساهم بشكل كبير في جعل المفاهيم الريادية معروفة بشكل كبير بين طلاب الجامعات المبحوثة، وقد يعود السبب في ذلك إلى ضعف النشاطات التي تقوم بها هذه المكتبات والاكتفاء بعرض الكتب التي لا يمكن عدها كتباً حديثاً.

2.1.8 أبعاد الجاهزية الريادية

أ. **النية الريادية:** تدل نتائج الجدول (3) على أن اجابات الافراد المبحوثين حول هذا البعد من خلال مؤشراته (X24-X20) تتفق على أن لدى الافراد المبحوثين الارادة والرغبة في بدء مشروع تجاري خاص بهم في مرحلة ما في حياتهم، اذ بلغت نسبة الاتفاق (76.54%) من تلك الاجابات، بوسط حسابي (4.04) وانحراف معياري (0.926). اما نسبة عدم الاتفاق على مؤشرات هذا البعد فقد بلغت (9.42%) فقط. وإن اعلى نسبة اتفاق كانت على المؤشر (X20) اذ بلغت نسبة الاتفاق (86.08)، وبوسط حسابي (4.26) وانحراف معياري مقداره (0.877). هذا يدل على أن الافراد المبحوثين لديهم الاستعداد لعمل اي شيء لبدء مشروعاتهم التجارية. في حين كانت اقل نسبة اتفاق لمؤشرات هذا البعد على المؤشر (X23) وهي (55.1%)، بوسط حسابي (53.55) وانحراف معياري (1.098). وهذا ما يشير إلى أن أن غالبية الافراد المبحوثين ليسوا مستعدين لبدء مشاريعهم قريباً.

ب. **القدرة المدركة:** تبين معطيات الجدول (3) أن اجابات المبحوثين حول هذا البعد من خلال مؤشراته (X25-X28) تتفق على أن الافراد المبحوثين لديهم ثقة بامكانياتهم وقدراتهم لبدء مشروعهم، اذ بلغت نسبة الاتفاق (81.175%) من تلك الاجابات، وجاء ذلك بوسط حسابي (4.10) وبانحراف معياري (0.865). وكانت نسبة عدم الاتفاق على مؤشرات هذا البعد نسبة (5.075%). وكانت أعلى نسبة الاتفاق كانت على المؤشر (X25) اذ بلغت نسبة الاتفاق (84.4%)، بوسط حسابي (4.13) وانحراف معياري مقداره (0.873). وهذا ما يشير إلى أن الافراد المبحوثين يعتقدون أنه من المهم أن يقوموا بالبدء بمشاريعهم الخارجية. وكانت اقل نسبة اتفاق لمؤشرات هذا البعد على المؤشر (X28) وهي (76.7%)، وبوسط حسابي (4.02) وانحراف معياري (0.895). هذا ما يدل على أن الافراد المبحوثين يرون بأنه يمكن استخدام المهارات التي اكتسبوها من خلال محاضرات الريادة في اقامة مشاريع مربحة.

ت. **الرغبة المدركة:** تبين معطيات الجدول (3) أن اجابات الافراد المبحوثين حول هذا البعد من خلال مؤشراته (X32-X29) تميل باتجاه الاتفاق وبنسبة (85.275%) من تلك الاجابات، وبوسط حسابي (4.26) وانحراف معياري (0.8032)، في حين بلغت نسبة عدم الاتفاق على مؤشرات هذا البعد نسبة (3.32%). وهذا ما يشير إلى ان الافراد المبحوثين لديهم رغبة قوية في اقتناص الفرص الريادية لاقامة مشاريعهم. ومن خلال متابعة مدى اسهام كل مؤشر من هذه المؤشرات في الجاهزية الريادية يتبين أن المؤشر (X31) هو الاكثر اسهاماً في هذا المجال، اذ حظي باتفاق (91.5%) من المبحوثين وبوسط حسابي مقداره (4.52) وانحراف معياري (0.725). هذا ما يشير إلى أن الافراد المبحوثين يتمنون أن يمتلكوا مشاريع خاصة بهم. وكانت اقل نسبة اتفاق على مؤشرات هذا البعد على المؤشر (X30) وهي (80.5%)، بوسط حسابي (4.14) وانحراف معياري (0.877). هذا ما يدل على أن غالبية الافراد المبحوثين لديهم رغبة شديدة للبدء بمشاريع خاصة بهم.

جدول (3): التوزيعات التكرارية وقيم الوسط الحسابي والانحراف المعياري للجاهزية الريادية وفقا للافراد المبحوثين (n= 365)

المتغيرات	الأبعاد	الرمز	اتفق بشدة		اتفق		غير متأكد		لا اتفق		لا اتفق بشدة		Mean	S. D
			العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%		
الجاهزية الريادية	الهيئة الريادية	X20	169	46.3	148	40.5	27	7.4	16	4.4	5	1.4	4.26	0.877
		X21	168	46.0	147	40.3	33	9.0	14	3.8	3	0.8	4.27	0.841
		X22	187	51.2	138	37.8	34	9.3	3	0.8	3	0.8	4.38	0.756
		X23	80	21.9	121	33.2	94	25.8	58	15.9	12	3.3	3.55	1.098
		X24	96	26.3	143	39.2	68	18.6	50	13.7	8	2.2	3.74	1.062
		المعدل	38.34		38.2		14.02		7.72		1.7		4.04	0.926
			76.54						9.42					
	القدرة المدركة	X25	132	36.2	176	48.2	37	10.1	13	3.6	7	1.9	4.13	0.873
		X26	127	34.8	174	47.7	47	12.9	14	3.8	3	0.8	4.12	0.832
		X27	139	38.1	157	43.0	53	14.5	12	3.3	4	1.1	4.14	0.860
		X28	119	32.6	161	44.1	64	17.5	16	4.4	5	1.4	4.02	0.895
		المعدل	35.425		45.75		13.75		3.775		1.3		4.10	0.865
			81.175						5.075					
	الرغبة المدركة	X29	143	39.2	167	45.8	41	11.2	11	3.0	3	0.8	4.19	0.814
		X30	146	40.0	148	40.5	52	14.2	15	4.1	4	1.1	4.14	0.887
		X31	227	62.2	107	29.3	26	7.1	2	0.5	3	0.8	4.52	0.725
		X32	145	39.7	162	44.4	47	12.9	10	2.7	1	0.3	4.21	0.787
		المعدل	45.275		40		11.35		2.575		0.75		4.26	0.803
			85.275						3.325					
	توجه التعلم	X33	144	39.5	157	43.0	53	14.5	10	2.7	1	0.3	4.19	0.801
		X34	142	38.9	173	47.4	36	9.9	10	2.7	4	1.1	4.20	0.810
		X35	157	43.0	169	46.3	35	9.6	1	0.3	3	0.8	4.30	0.721
		X36	144	39.5	167	45.8	41	11.2	6	1.6	7	1.9	4.19	0.843
		X37	144	39.5	164	44.9	38	10.4	15	4.1	4	1.1	4.18	0.856
		X38	159	43.6	134	36.7	48	13.2	19	5.2	5	1.4	4.16	0.936
		المعدل	40.66		44.01		11.46		2.766		1.1		4.20	0.827
			84.67						3.86					
	الشغف بالعمل	X39	177	48.5	140	38.4	37	10.1	7	1.9	4	1.1	4.31	0.816
		X40	158	43.3	149	40.8	43	11.8	12	3.3	3	0.8	4.22	0.841
		X41	151	41.4	161	44.1	43	11.8	9	2.5	1	0.3	4.24	0.774
		X42	138	37.8	162	44.4	41	11.2	20	5.5	4	1.1	4.12	0.892
		المعدل	42.75		41.92		11.22		3.3		0.82		4.22	0.830
			84.66						4.12					

المصدر: إعداد الباحثان بالاعتماد على نتائج التحليل الاحصائي باستخدام برنامج SPSS

ث. توجه التعلم: تدل نتائج الجدول (3) أن اجابات المبحوثين حول هذا البعد من خلال مؤشراته (X38-X33) تتفق على أن الافراد المبحوثين يسعون إلى الحصول على المعلومات ونشرها وفهمها للحصول على أفضل النتائج، حيث بلغت نسبة الاتفاق (84.67%) من تلك الاجابات، بوسط حسابي (4.20) وانحراف معياري (0.827)، وبلغت نسبة عدم الاتفاق على مؤشرات هذا البعد (3.86%) فقط. وكانت اعلى نسبة اتفاق على المؤشر (X35)، اذ بلغت (89.3)، بوسط حسابي (4.30) وانحراف معياري (0.721). وهذا ما يشير إلى أن الافراد المبحوثين يسعون الى تطوير قدراتهم ليتمكنوا من تحمل المخاطر عند البدء بمشاريعهم. وكانت اقل نسبة اتفاق لمؤشرات هذا البعد على المؤشر (X38) وهي (80.3%)، بوسط حسابي (4.16) وانحراف المعياري (0.936). وهذا ما يدل على أن الافراد المبحوثين يستمعون بالقيام المهام الصعبة التي تساعد على تعلم مهارات جديدة.

ح. الشغف بالعمل: تشير النتائج الواردة في الجدول (3) إلى أن إجابات الأفراد المبحوثين حول هذا البعد بمؤشراته (X42-X39) تتفق بنسبة (84.67%)، وبوسط حسابي (4.22) وانحراف معياري (0.830)، في حين بلغت نسبة عدم الاتفاق على مؤشرات هذا البعد نسبة (4.12%). وهذا يشير إلى أن الافراد المبحوثين يميلون الى اداء انشطة يشعرون باهميتها وتحفزهم على استثمار وقتهم وجهدهم فيها. وإن اعلى نسبة اتفاق كانت على المؤشر (X39) اذ بلغت نسبة الاتفاق (86.9%)، وبوسط حسابي (4.31) وانحراف معياري مقداره (0.816). هذا يدل على أن الافراد المبحوثين يميلون إلى العمل الجاد. وكانت اقل نسبة اتفاق لمؤشرات هذا البعد على (X42) وهي (82.2%)، وبلغ الوسط الحسابي للمؤشر (4.12) والانحراف المعياري له (0.892). هذا ما يدل على أن الافراد المبحوثين يتطلعون (سيتطلعون) إلى العودة إلى العمل عندما يكونون بعيدين عنه.

ما سبق طرحه من نتائج التحليل الوصفي يوضح أن المواد الدراسية التي يدرسها الافراد المبحوثين خلال تعليمهم الجامعي تعد احد المصادر الهامة للتعلم عن الريادية، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من Yarkin (2016) وMwiya (2014) الذين يعدون التعلم من خلال المقرر العلمي (المواد الدراسية) احد الطرق الرئيسة للتعلم عن الريادية. كما تتفق هذه النتيجة الى حد ما مع ما توصل إليه Onjewu et al. (2021) الذين أكدوا على ضرورة تضمين مادة الريادة ضمن المقرر الدراسي كأحد شروط التعلم الريادي الجامعي. وأوضحت النتائج أن المناهج العملية التي يتم اعتمادها في الجامعات المبحوثة تعد مصدرا اخرا للتعلم عن الريادية، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة Mwiya (2014) التي أكدت على أهمية مثل هذه المناهج للتعلم عن الريادية.

وأضحت النتائج ايضا أن في التكنلوجيا المستخدمة وخدمة الاستشارات وغيرها من الموارد التي تدعم الانشطة الريادية تعد إلى حد ما إحدى طرق تعزيز التعليم الريادية. هناك بعض الاتفاق بين هذه النتيجة وما توصلت اليه دراستي Mwiya (2014) وOnjewu et al. (2021) الذين أكدوا على أهمية وجود مجموعة من الموارد المستخدمة في الجامعة لدعم الانشطة الريادية والتي من شأنها المساهمة في تعزيز التعليم الريادي.

وفيما يتعلق بالجاهزية الريادية، فقد أوضحت النتائج أن النية الريادية والقدرة المدركة والرغبة المدركة وتوجه التعلم والشغف بالعمل يعتبرون من أهم العوامل التي تجعل الافراد المبحوثين جاهزين ريادياً. وتتوافق هذه النتيجة بشكل كبير مع دراسة Rakićević et al. (2014) التي أكدت على أن هذه العوامل تعد من أهم الأبعاد للجاهزية الريادية. كما يعتبر Edelman et al. (2016) الشغف بالعمل أحد أهم العوامل التي تساعد الافراد على أن يكونوا جاهزين ريادياً.

2.8 اختبار فروضيات البحث

1.2.8 تحليل علاقات الارتباط بين متغيرات البحث

توضح القيم الواردة في الجدول (4) بأن هناك علاقة ارتباط معنوية موجبة بين التعليم الريادي والجاهزية الريادية والبالغة (0.556) عند مستوى معنوية (0.01)، هذا ما يشير إلى تحقق الفرضية الرئيسة الأولى.

جدول (4): نتائج علاقات الارتباط بين ~~أبعاد~~ التعليم الريادي والجاهزية الريادية وفقاً للأفراد المبحوثين (n=365)

		الجاهزية الريادية					
		النية الريادية	القدرة المدركة	الرغبة المدركة	توجه التعلم	الشغف بالعمل	المؤشر الكلي
التعليم الريادي	التعلم من خلال المواد الدراسية	0.461**	0.464**	0.398**	0.427**	0.305**	0.514**
	التعلم من خلال المناهج العملية	0.444**	0.465**	0.384**	0.445**	0.358**	0.524**
	الحصول على الموارد	0.383**	0.374**	0.226**	0.316**	0.272**	0.395**
	المؤشر الكلي	0.504**	0.509**	0.383**	0.460**	0.366**	0.556**

المصدر: إعداد الباحثان بالاعتماد على نتائج التحليل الاحصائي باستخدام برنامج SPSS

وتوضح القيم الواردة في الجدول (4) بأن هناك علاقة ارتباط معنوية موجبة بين ابعاد التعليم الريادي (التعلم من خلال المواد الدراسية، والتعلم من خلال المناهج العملية، والحصول على الموارد) وبين الجاهزية الريادية. وإن أقوى علاقة ارتباط معنوية كانت بين التعلم من خلال المناهج العملية والجاهزية الريادية اذ بلغت درجة الارتباط (0.524) وعند مستوى معنوية (0.01). أما أضعف علاقة ارتباط معنوية كانت بين الحصول على الموارد والجاهزية الريادية اذا بلغت درجة الارتباط (0.395) عند مستوى معنوية (0.01). وبذلك تتحقق جميع الفرضيات الفرعية المنبثقة من الفرضية الرئيسة الأولى.

2.2.8 تحليل علاقات التأثير بين متغيرات البحث

يهدف هذا المحور إلى التعرف على وجود العلاقات التأثيرية بين متغيري البحث وذلك باعتماد أسلوب الانحدار الخطي البسيط والمتعدد. حيث تدل معطيات الجدول (5) إلى وجود اثر معنوي ~~لأبعاد~~ التعليم الريادي في الجاهزية الريادية. يدعم ذلك قيمة (F) المحسوبة التي بلغت (167.045) وهي اكبر من قيمتها الجدولية (3.87) وبدرجات حرية (1, 363)، مما يدل على أن منحنى الانحدار ممتاز في تفسير العلاقة بين التعليم الريادي والجاهزية الريادية وعلى المستوى الكلي. ويعزز ذلك قيمة معامل الانحدار (Beta) البالغة (0.561). وبلغ معامل التحديد (R^2) (0.315)، وهذا ما يشير إلى قدرة التعليم الريادي على تفسير التأثير الذي يطرأ في الجاهزية الريادية بنحو (31.5%).

جدول (5): أثر التعليم الريادي في الجاهزية الريادية على المستوى الكلي للجامعات المبحوثة

الجاهزية الريادية (المتغير التابع)					
P-Value	**R^2**	**F المحسوبة**	**Beta**	**B**	
0.000	0.315	167.045	0.561	0.542	***التعليم الريادي (المتغير المستقل)***
df (1, 363)			n = 365		F الجدولية = 3.87

يظهر الجدول (6) نتائج الانحدار التي أفرزت ثلاثة نماذج للإنحدار، كالآتي:

أ. الأنموذج الأول: يتضمن هذا النموذج بعد التعلم من خلال المناهج العملية فقط بعد أن تم استبعاد بعدي التعلم من خلال المواد الدراسية والحصول على الموارد. حيث أظهرت نتائج تحليل الأنحدار أن التعلم من خلال المناهج العملية يؤثر بشكل أكبر في الجاهزية الريادية مقارنة مع أبعاد التعليم الريادي الاخرى. حيث بلغت قيمة (Beta) (0.527) وهي معنوية بدلالة (t) المحسوبة والتي بلغت (11.813) وهي أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (1.65) وبدرجة حرية (363). وتؤكد معنوية هذا التأثير قيمة (P-Value) المحسوبة والتي بلغت (0.000) وهي قيمة تقل كثيراً عن مستوى المعنوية الافتراضي للدراسة والبالغ (0.05). كما بلغت القيمة التفسيرية لبعد التعلم من خلال المناهج العملية وحسب قيمة (R^2) (0.278)، أي أن بعد التعلم من خلال المناهج العملية لوحده يفسر (27.8%) من التغير

الذي يحصل في الجاهزية الريادية. وأن هناك ما نسبته (72.2%) تعود لبعدي التعليم الريادي الاخرين أو لعوامل تفسيرية أخرى لا يتضمنها هذا الأنموذج.

ب. الأنموذج الثاني: يتضمن هذا الأنموذج كل من التعلم من خلال المناهج العملية والتعلم من خلال المواد الدراسية بعد أن تم استبعاد بعد الحصول على الموارد. حيث أظهرت نتائج تحليل الانحدار أن لبعدي التعلم من خلال المناهج العملية والتعلم من خلال المواد الدراسية معاً تأثيراً أعلى في الجاهزية الريادية اذا ما تضمن الأنموذج أكثر من متغير فرعي للتعليم الريادي. حيث بلغت قيمة (Beta) لبعد التعلم من خلال المناهج العملية (0.289) ولبعد التعلم من خلال المواد الدراسية (0.299) وهي معنوية بدلالة قيم (t) المحسوبة والتي بلغت (5.135) لبعد التعلم من خلال المناهج العملية و(5.586) لبعد التعلم من خلال المواد الدراسية وهما أكبر من قيمتهما الجدولية البالغة (1.65) وبدرجة حرية (362). وتؤكد معنوية هذا التأثير قيم (P-Value) المحسوبة والتي بلغت (0.000) لكلا البعدين وهي قيم تقل كثيراً عن مستوى المعنوية الافتراضي للدراسة والبالغ (0.05). كما أن القيمة التفسيرية لبعدي التعلم من خلال المناهج العملية والتعلم من خلال المواد الدراسية مجتمعين معا وحسب قيمة (R^2) بلغت (0.327)، أي أن هذين البعدين معا يفسران (32.7%) من التغير الذي يحصل في الجاهزية الريادية وهي نسبة جيدة في تفسير العلاقة التأثيرية لبعدي التعلم من خلال المناهج العملية والتعلم من خلال المواد الدراسية في الجاهزية الريادية، وأن هناك ما نسبته (67.3%) تعود لعوامل تفسيرية أخرى لا يتضمنها هذا الأنموذج.

ت. الأنموذج الثالث: تضمن هذا الأنموذج كافة ~~أبعاد~~ التعليم الريادي والمتمثلة بكل من التعلم من خلال المناهج العملية والتعلم من خلال المواد الدراسية والحصول على الموارد، حيث أشارت نتائج التحليل إلى أن لهذه الأبعاد معاً تأثيراً معنوياً وذلك بحسب قيم Beta البالغة (0.263) و(0.255) و(0.079) لهذه الابعاد على التوالي، وهي معنوية بدلالة قيم (t) البالغة (4.771) و(4.422) و(2.431) لهذه الأبعاد وعلى التوالي وهي قيم أكبر من قيمة (t) الجدولية البالغة (1.65) وبدرجة حرية (361). ويؤكد معنوية هذا التأثير قيم (P-Value) المحسوبة والتي بلغت (0.000)، و(0.000)، و(0.016) لهذه الأبعاد وعلى التوالي وهي قيم تقل كثيراً عن مستوى المعنوية الافتراضي للدراسة والبالغ (0.05). كما أن القيمة التفسيرية لأبعاد التعلم من خلال المناهج العملية والتعلم من خلال المواد الدراسية والحصول على الموارد مجتمعين معا وحسب قيمة (R^2) بلغت (0.338)، أي أن ما نسبته (33.8%) من التغير الحاصل في الجاهزية الريادية يعود للتعليم الريادي المتمثلة يالتعليم من خلال المناهج العملية والتعلم من خلال المواد الدراسية والحصول على الموارد وهي نسبة جيدة في تفسير العلاقة التأثيرية لهذه الأبعاد الثلاثة في الجاهزية الريادية، وأن هناك ما نسبته (66.2%) تعود لعوامل تفسيرية أخرى لا يتضمنها هذا الأنموذج.

جدول (6): أثر أبعاد التعليم الريادي في الجاهزية الريادية على المستوى الكلي للجامعات المبحوثة

الأنموذج	ترتيب الأبعاد الداخلة في الأنموذج	Beta	R^2	t المحسوبة	درجات الحرية	P-Value
الأول	الثابت	2.130	-	-	-	-
	التعلم من خلال المناهج العملية	0.527	0.278	11. 813	363	0.000
الثاني	الثابت	1.686	-	-	-	-
	التعلم من خلال المناهج العملية	0.289	0.327	5.135	362	0.000
	التعلم من خلال المواد الدراسية	0.299		5.586		0.000
الثالث	الثابت	1.694	-	-	-	-
	التعلم من خلال المناهج العملية	0.263	0.338	4.771	361	0.000
	التعلم من خلال المواد الدراسية	0.255		4.422		0.000
	الحصول على الموارد	0.079		2.431		0.016

t الجدولية = 1.65 n = 365

العرض السابق لنتائج تحليل الارتباط والانحدار يوضح أن هناك علاقة ارتباط وتأثير معنوية بين التعليم الريادي والجاهزية الريادية. لم تدعم الادبيات بشكل مباشر هذه العلاقة، وهذا يعد منطقياً لعدم وجود أي دراسة ربطت بشكل مباشر بين التعليم الريادي والجاهزية الريادية. ولكن مع ذلك هناك بعض الابحاث التي دعمت هذه العلاقة بشكل غير مباشر، حيث يؤكد هلال (2008) بأن التعليم الريادي يعد ركيزة أساسية لتعزيز جاهزية الطلاب نحو العمل الحر ويؤكد Gibb and Hannon (2006) بأن الجامعات التي تعتمد التعليم الريادي تنتج خريجين جاهزين لإقامة مشاريع الأعمال.

3.2.8 تحليل الفروقات حسب سمات الأفراد المبحوثين

يهدف هذا المحور إلى تحديد الفروقات المعنوية بين الأفراد المبحوثين تجاه متغيرات البحث الحالي تبعًا لمجموعة من السمات المتعلقة بالأفراد المبحوثين، وقد أظهرت النتائج الآتي:

أ. الجنس: تشير نتائج تحليل الفروقات في الجدول (7) إلى عدم وجود فروقات معنوية بين الذكور والإناث تجاه متغير التعليم الريادي إذ بلغت قيمة (P-Value) (0.331) وهي قيمة أكبر من مستوى المعنوية الافتراضي الذي اعتمده البحث والبالغ (0.05). وتشير النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروقات معنوية بين الذكور والإناث تجاه متغير الجاهزية الريادية إذ بلغت قيمة (P-Value) (0.593) وهي قيمة أكبر من مستوى المعنوية الافتراضي الذي اعتمده البحث والبالغ (0.05).

جدول (7): دلالة الفروقات لسمة الجنس تجاه متغيرات البحث

متغيرات البحث	فئات المقارنة	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	P-Value
التعليم الريادي	الذكور (192)	4.0471	0.52664	0.784	0.331
	الإناث (173)	4.0048	0.49909		
الجاهزية الريادية	الذكور (192)	4.2106	0.51544	1.874	0.593
	الإناث (173)	4.1134	0.46869		

قيمة (t) الجدولية (1.65) وبدرجة حرية (631)

ب. العمر: تشير نتائج تحليل الفروقات في الجدول (8) حسب هذه السمة إلى عدم وجود فروقات معنوية تجاه متغير التعليم الريادي يمكن أن تعزى إلى الاختلاف في الفئات العمرية، إذ بلغت قيمة (P-Value) (0.506) وهي قيمة أكبر من مستوى المعنوية الافتراضي الذي اعتمده البحث والبالغ (0.05). وتشير النتائج إلى وجود فروقات معنوية تجاه متغير الجاهزية الريادية تعزى إلى الاختلاف في الفئات العمرية إذ بلغت قيمة (P-Value) (0.012) وهي قيمة أقل من مستوى المعنوية الافتراضي الذي اعتمده البحث والبالغ (0.05).

جدول (8): دلالة الفروقات لسمة العمر تجاه متغيرات البحث

متغيرات البحث	مجموع المربعات		درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	P-Value
التعليم الريادي	بين المجاميع	0.359	2	0.180	0.683	0.506
	داخل المجاميع	95.252	362	0.263		
	المجموع	95.612	364			
الجاهزية الريادية	بين المجاميع	2.160	2	1.080	4.489	0.012
	داخل المجاميع	87.085	362	0.241		
	المجموع	89.244	364			

قيمة (F) الجدولية (3.87)

ولتفسير الفروقات التي ظهرت تجاه الجاهزية الريادية حسب سمة العمر، تم إعتماد الاختبارات البعدية وبطريقة (Duncan)، وبينت النتائج في الجدول (9) وجود تقارب وتجانس ما بين متوسطات فئتين عمريتين للأفراد المبحوثين (أكثر من 30 سنة و23-30 سنة) تجاه متغير الجاهزية الريادية كما هو موضح في المجموعة الثانية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفئات الثلاثة (4.2124) و(4.2175) على التوالي. أما فئة 17-22 سنة فهي مختلفة عن باقي الفئات حيث بلغ متوسطها الحسابي (4.0462). وهذا ما يشير إلى وجود فروقات معنوية موجبة بين فئة 17-22 سنة وبين الفئتين الاخرتين لسمة العمر في الجامعات المبحوثة.

جدول (9): إختبار (Duncan) للجاهزية الريادية تبعاً لسمة العمر

الفئات العمرية	العدد	مجموعات الاوساط الحسابية المتقاربة عند مستوى معنوية 0.05	
		المجموعة الاولى	المجموعة الثانية
17-22 سنة	106	4.0462	
أكثر من 30 سنة	95		4.2124
23-30 سنة	164		4.2175

ت. الجامعة: تشير نتائج تحليل الفروقات في الجدول (10) حسب هذه السمة إلى وجود فروقات معنوية تجاه متغير التعليم الريادي يمكن أن يعزى إلى الاختلاف في الجامعة التي يدرس فيها او تخرج منها الأفراد المبحوثين إذ بلغت قيمة P-Value) (0.004) وهي قيمة أقل من مستوى المعنوية الافتراضي الذي اعتمده البحث والبالغ (0.05). وتشير النتائج أيضاً إلى وجود فروقات معنوية تجاه متغير الجاهزية الريادية تعزى إلى الاختلاف في الجامعة التي يدرس فيها او تخرج منها الأفراد المبحوثين، إذ بلغت قيمة (P-Value) (0.027) وهي قيمة أقل من مستوى المعنوية الافتراضي الذي اعتمده البحث والبالغ (0.05).

جدول (10): دلالة الفروقات لسمة الجامعة التي يدرس فيها او تخرج منها الأفراد المبحوثين تجاه متغيرات البحث

متغيرات البحث	مجموع المربعات		درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	P-Value
التعليم الريادي	بين المجاميع	3.938	4	0.984	3.866	0.004
	داخل المجاميع	91.674	360	0.255		
	المجموع	95.612	364			
الجاهزية الريادية	بين المجاميع	0.242	4	0.665	2.765	0.027
	داخل المجاميع	17.833	360	0.241		
	المجموع	18.075	364			

قيمة (F) الجدولية (3.87) وبدرجات حرية (2، 362)

ولتفسير الفروقات التي ظهرت تجاه متغيري البحث حسب الجامعة التي يدرس فيها او تخرج منها الأفراد المبحوثين، تم إعتماد الاختبارات البعدية وبطريقة (Duncan)، وبينت النتائج في الجدول (11) وجود تقارب وتجانس ما بين متوسطات ثلاثة من الفئات المتعلقة بالجامعة التي يدرس فيها او تخرج منها الأفراد المبحوثين (جامعة زاخو، والجامعة دهوك التقنية (بولوتكنيك)، وجامعة جيهان) تجاه متغير التعليم الريادي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفئات الثلاثة (4.0509)، و(4.0713)، و(4.0747) على التوالي. أما فئة جامعة دهوك وفئة جامعة نوروز فهما مختلفتان إلى حد ما عن باقي الفئات حيث بلغ المتوسط الحسابي لفئة جامعة دهوك (3.8880)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لفئة جامعة نوروز (4.2065). وهذا ما يشير إلى وجود فروقات معنوية موجبة بين فئتي جامعة دهوك وجامعة نوروز بشكل ملحوظ، كما أن هناك فروقات معنوية موجبة بين هاتين الفئتين والفئات الثلاثة الاخرى.

جدول (11): إختبار (Duncan) للتعليم الريادي تبعاً للجامعة التي يدرس فيها او تخرج منها الأفراد المبحوثين

الجامعة	العدد	مجموعات الاوساط الحسابية المتقاربة عند مستوى معنوية 0.05	
		المجموعة الاولى	المجموعة الثانية
دهوك	113	3.8880	
زاخو	55	4.0509	4.0509
جيهان	43	4.0713	4.0713
دهوك التقنية (بولتكنيك)	111	4.0747	4.0747
نوروز	43		4.2065

وأظهرت نتائج الجدول (12) وجود تقارب وتجانس ما بين متوسطات فئتين من الفئات المتعلقة بالجامعة التي يدرس فيها او تخرج منها الأفراد المبحوثين (جامعة دهوك التقنية وجامعة جيهان) تجاه متغير الجاهزية الريادية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهاتين الفئتين (4.1481) و(4.2053) على التوالي واللتان كانتا متجانستين مع الفئات الاخرى. كما أظهرت نتائج الجدول (12) وجود تقارب وتجانس ما بين متوسطات فئتين من الفئات المتعلقة بالجامعة التي يدرس فيها او تخرج منها الأفراد المبحوثين (جامعة نوروز وجامعة زاخو)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهاتين الفئتين (4.2806) و(4.2907) على التوالي، الإ ان هناك اختلاف بينهما وبين فئة جامعة دهوك والتي بلغ وسطها الحسابي (4.0657).

جدول (12) إختبار (Duncan) للجاهزية الريادية تبعاً للجامعة التي يدرس فيها او تخرج منها الأفراد المبحوثين

الجامعة	العدد	مجموعات الاوساط الحسابية المتقاربة عند مستوى معنوية 0.05	
		المجموعة الاولى	المجموعة الثانية
دهوك	113	4.0657	
التقنية (بولتكنيك) دهوك	55	4.1481	4.1481
جيهان	43	4.2053	4.2053
نوروز	111		4.2806
زاخو	43		4.2907

ومما تجدر الاشارة اليه هنا انه لم يكن هناك اختلافا بين اراء الافراد المبحوثين الذين يدرسون في الجامعات الحكومية واراء الافراد الذين يدرسون في الجامعات الخاصة.

ث. المرحلة الحالية (طالب/خريج): تشير نتائج تحليل الفروقات في الجدول (13) حسب هذه السمة إلى عدم وجود فروقات معنوية تجاه متغير التعليم الريادي يمكن أن تعزى إلى الاختلاف إلى المرحلة الحالية للأفراد المبحوثين، إذ بلغت قيمة (P-value) (0.172) وهي قيمة أكبر من مستوى المعنوية الافتراضي الذي اعتمده البحث والبالغ (0.05). وتشير النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروقات معنوية تجاه متغير الجاهزية الريادية تعزى إلى الاختلاف إلى المرحلة الحالية للأفراد المبحوثين إذ بلغت قيمة (P-Value) (0.077) وهي قيمة أكبر من مستوى المعنوية الافتراضي الذي اعتمده البحث والبالغ (0.05).

جدول (13) دلالة الفروقات لسمة المرحلة الحالية للأفراد المبحوثين تجاه متغيرات البحث

متغيرات البحث	مجموع المربعات		درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	P-Value
التعليم الريادي	بين المجاميع	1.149	3	0.383	1.464	0.172
	داخل المجاميع	94.463	361	0.262		
	المجموع	95.612	364			
الجاهزية الريادية	بين المجاميع	2.280	3	0.760	3.155	0.077
	داخل المجاميع	86.964	361	0.241		
	المجموع	89.244	364			

قيمة (F) الجدولية (3.87)

ج. المشاركة في دورات تدريبية عن الريادة: تشير نتائج تحليل الفروقات في الجدول (14) حسب هذه السمة إلى عدم وجود فروقات معنوية تجاه متغير التعليم الريادي يمكن أن تعزى إلى الاختلاف في المشاركة من عدم المشاركة في دورات تدريبية تتناول المواضيع الريادية، إذ بلغت قيمة P-Value) (0.637) وهي قيمة أكبر من مستوى المعنوية الافتراضي الذي اعتمده البحث والبالغ (0.05). وتشير النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروقات معنوية تجاه متغير الجاهزية الريادية تعزى إلى الاختلاف في المشاركة من عدم المشاركة في دورات تدريبية تتناول المواضيع الريادية، إذ بلغت قيمة P-Value) (0.550) وهي قيمة أكبر من مستوى المعنوية الافتراضي الذي اعتمده البحث والبالغ (0.05).

جدول (14) دلالة الفروقات لسمة المشاركة في دورات تدريبية تتناول المواضيع الريادية تجاه متغيرات البحث

متغيرات البحث	مجموع المربعات		درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	P-Value
التعليم الريادي	بين المجاميع	0.238	2	0.119	0.451	0.637
	داخل المجاميع	95.374	362	0.263		
	المجموع	95.612	364			
الجاهزية الريادية	بين المجاميع	0.294	2	0.147	0.599	0.550
	داخل المجاميع	88.950	362	0.246		
	المجموع	89.244	364			

قيمة (F) الجدولية (3.87)

النتائج التي يتضمنها هذا المحور تظهر عدم وجود فروقات معنوية تجاه متغير التعليم الريادي التي يمكن أن يعزى مصدرها للسمات المتعلقة بالأفراد المبحوثين (باستثناء الجامعة التي يدرس فيها او تخرج منها الأفراد المبحوثين)، بهذا ترفض الفرضيات المنبثقة من الفرضية الفرعية الأولى (باستثناء الفرضية المتعلقة بالجامعة التي يدرس فيها او تخرج منها الأفراد المبحوثين) المتفرعة من الفرضية الرئيسة الثالثة والتي تنص على وجود فروقات معنوية بين الأفراد المبحوثين تجاه متغير التعليم الريادي تبعاً لسمات الأفراد المبحوثين. كما تظهر نتائج هذا المحور عدم وجود فروقات معنوية تجاه متغير الجاهزية الريادية التي يمكن أن يعزى مصدرها للسمات المتعلقة بالأفراد المبحوثين (باستثناء سمة العمر والجامعة التي يدرس فيها او تخرج منها الأفراد المبحوثين)، بهذا ترفض الفرضيات المنبثقة من الفرضية الفرعية الثانية (باستثناء الفرضيتين المتعلقتين بسمة العمر والجامعة التي يدرس فيها او تخرج منها الأفراد المبحوثين الجامعة التي يدرس فيها او تخرج منها الأفراد المبحوثين) المتفرعتين من الفرضية الرئيسة الثالثة والتي تنص على وجود فروقات معنوية بين الأفراد المبحوثين تجاه متغير الجاهزية الريادية تبعاً لسمات الأفراد المبحوثين.

8. الاستنتاجات والمقترحات

1.8 الاستنتاجات

يستعرض هذا المحور أهم الاستنتاجات التي توصل اليها البحث الحالي، وهي:

أ. ساعدت مادة الريادة التي درسها الافراد المبحوثين على فهم بعض جوانب الريادية وعلى فهم قيم ودوافع وأنشطة الرياديين وخاصة فيما يتعلق بتعزيز قدراتهم على تحديد الفرص، كما ساعدت هذه المادة على إدراك أهمية إقامة الشبكات وإدارتها.

ب. تساعد الانشطة العملية التي يتم استخدامها اثناء تدريس مادة الريادة والمواد الاخرى ذات العلاقة الطلاب على فهم الريادية وعلى اكتساب مهارة إعداد خطة العمل وكذلك على تعزيز قدرات الطلاب في تميز الفرص المربحة.

ت. لا تساهم الموارد المتاحة للطلاب اثناء دراستهم الجامعية (كالتكنلوجيا التي تستخدمها الجامعة، وأنشطة التواصل، وتجمعات زملاء الدراسة، والتدريب وخدمة الاستشارات، والموارد المالية المتاحة لدعم الانشطة الريادية، والمكتبة) بشكل كبير على فهم ما تعنيه الريادة. فعلى سبيل المثال، تعد مساهمة مكتبات الجامعة ضعيفة في جعل المفاهيم الريادية معروفة بشكل كبير بين طلابها، وقد يعود السبب في ذلك إلى ضعف الانشطة التي تقوم بها هذه المكتبات والاكتفاء بعرض الكتب التي قد لا تكون كتباً حديثاً.

ث. لدى اغلب طلاب / خريجي الجامعات التي يتم فيها تدريس مادة الريادة الإرادة والرغبة في بدء مشروع تجاري خاص بهم في مرحلة ما في حياتهم، الا ان الكثير منهم ليسوا مستعدين لبدء مشاريعهم القريب العاجل بالرغم من أنهم يريدون أن يقوموا باقتناص الفرص الريادية ويثقون بامكانياتهم وقدراتهم لبدء مشاريع الأعمال التي يتمنون إمتلاكها وإدارتها، كما أنهم يرون أنه يمكن استخدام المهارات التي اكتسبوها من خلال محاضرات الريادة في اقامة مثل هذه المشاريع المربحة.

ج. الكثير من طلاب / خريجي الجامعات التي يتم فيها تدريس مادة الريادة يسعون إلى الحصول على المعلومات ونشرها وفهمها للحصول على أفضل النتائج، كما يسعون الى تطوير قدراتهم في مجال تحمل المخاطرة ويستمعون بالقيام المهام الصعبة التي تساعد على تعلم مهارات جديدة.

ح. العديد من من طلاب / خريجي الجامعات التي يتم فيها تدريس مادة الريادة يميلون الى اداء انشطة يشعرون باهميتها وتحفزهم على استثمار وقتهم وجهدهم فيها، كما يعرفون قيمة العمل لذلك يريدون العمل بجد عندما تتاح لهم فرصة للعمل.

خ. هناك ترابط ملحوظ ومهم بين التعليم الريادي والجاهزية الريادية، وعلى هذا فانه من المتوقع أن يكون الطلاب والخريجين أكثر جاهزية ريادياً إذا ما تلقوا تعليماً ريادياً من خلال المواد الدراسية والمناهج العملية التي تتعلق بالريادية وكذلك اتاحة كافة المواد اللازمة لدعم الانشطة الريادية في الجامعة.

د. يمتلك الافراد وجهات نظر متقاربة حول أهمية التعليم الريادي والاستفادة منه اثناء التعليم الجامعي وكذلك حول أهمية كونهم جاهزين ريادياً بقدر ما تعلق الأمر بجنسهم ومرحلتهم الدراسية وكذلك فيما يتعلق بمشاركتهم أو عدم مشاركتهم في دورات تدريبية تتناول المواضيع الريادية، ولكن مع ذلك تختلف أراء الأفراد المبحوثين حول الجاهزية الريادية بعض الشيء بقدر ما تعلق الامر بأعمارهم، وهذا قد يكون منطقياً كون أن الطلاب وحديثي التخرج عادة ما لا يكونوا جاهزين لاقامة مشاريعهم الخاصة. وأيضاً تختلف أراء الأفراد المبحوثين بعض الشيء عن بعضهم البعض (حول التعليم الريادي والجاهزية الريادية) بقدر ما تعلق الامر بالجامعة التي يدرسون (درسوا) فيها والسبب في ذلك قد يرجع إلى اختلاف الثقافة السائدة في كل جامعة من الجامعات المبحوثة.

2.8. المقترحات

في ضوء النتائج التي تم مناقشتها سابقاً، يقترح البحث الحالي الآتي:

أ. على الجامعات المبحوثة إدراج مادة الريادة في منهج جميع أقسامها نظرا لاهميتها في مساعدة الطلاب والخريجين على اكتساب مهارات التفكير الريادي وجعلهم جاهزين لاقامة مشاريع أعمال خاصة بهم، وبالتالي تخريج صانعي وظائف بدلاً من الباحثين عن الوظائف.

ب. يجب على الجامعات المبحوثة التفكير جدية بتوفير انشطة عملية داعمة للريادية وكذلك توفير كافة الموارد اللازمة لزرع الثقافة الريادية في نفوس الطلاب، وهنا يجب التركيز على تعزيز دور المكتبات والتكنلوجيا المستخدمة في جعل الريادية ومبادئها أكثر وضوحاً للطلاب. وأيضا يجب إقامة المزيد من الدروات التدريبية ذات العلاقة بالريادية والتي من شأنها دعم الانشطة الريادية.

ت. يجب على الجامعات المبحوثة إقامة مسابقات ريادية تشجع المنافسة بين الطلاب لتقديم افكار مشاريع ريادية مربحة وكذلك تقديم خطة عمل لهذه المشاريع، وثم دعم المشاريع الفائزة مالياً ومعنوياً من خلال تقديم كافة الاستشارات الممكنة، وهذا ما يعمق ثقافة المنافسة والروح الريادية لدى الطلاب وبالتالي الاندماج اكثر في القطاع الخاص.

ث. ضرورة قيام الجامعات المبحوثة بالاستعانة بريادين متميزين بمجال عملهم لالقاء خطابات في حرم الجامعة بالشكل الذي يحفز الطلاب على التوجه نحو الريادية وتبني مبادئها.

ج. تشجيع الطلاب على إقامة تجمعات يناقشون فيها المواضيع المتعلقة بالريادية والابداع والتفكير الاستراتيجي، وهنا يجب على الجامعات المبحوثة دعم هذه التجمعات وتقديم التسهيلات الموارد اللازمة لديمومتها وتوسيعها.

ح. يجب على الجامعات المبحوثة إقامة مراكز ريادية وابداعية تهتم بكافة التفاصيل المتعلقة بالانشطة الريادية التي تساعد الطلاب على ترجمة معارفهم ومهاراتهم الريادية إلى مشاريع أعمال ناجحة.

خ. ضرورة قيام الجامعات المبحوثة بزرع ثقافة الشبكات الريادية في نفوس الطلاب لان مثل هذه الشبكات سوف تساعدهم على التعرف على الفرص الريادية والحصول على الموارد والمعلومات اللازمة لاقامة مشاريعهم المستقبلية بأفضل ما يمكن.

د. اجراء المزيد من الدراسات حول المتغيرات التي يمكن تعزيزها من خلال التعليم الريادي، لأن ذلك سوف يعطي صورة واضحة عن كيفية الاستفادة من هذا النوع من التعليم بشكل أفضل؛ ومن هذه المتغيرات إقامة المشاريع الصغيرة، وإعداد خطة عمل، والريادة الاجتماعية، وتمييز الفرص الريادية. كما أن هناك حاجة لاجراء المزيد من الدراسات التي تتناول المتغيرات التي تساهم في تعزيز التعليم الريادي. وايضا هناك حاجة لإجراء دراسات تتناول المتغيرات الاخرى التي لم يتناولها البحث الحالي والتي من شأنها تعزيز الجاهزية الريادية لدى الطلاب والخريجين.

المصادر

إبراهيم، عصام سيد أحمد السعيد. (2015). التعليم الريادي: مدخل لدعم توجه طلاب الجامعة نحو الريادة والعمل الحر. *مجلة كلية التربية*، 18(18)، 132-177.

أرناؤوط ،أحمد إبراهيم سلمى. (2017). دراسة مقارنة لبرامج تعليم ريادة الأعمال ببعض الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية وماليزيا وإمكانية الإفادة منها في مصر. *التربية المقارنة والدولية*، 7(7)، 189-303.

رضوان، وائل، وعثمان، رانيا. (2020). تطوير كليات التربية فى مصر لتلبية متطلبات التعليم الريادي على ضوء تجارب بعض الدول. *مجلة كلية التربية*، 32(32)، 222-265.

نصر، نوال أحمد. (2022). التعليم الريادى بالجامعات المصرية. مدخل لتنمية الريادة المجتمعية لتحقيق ميزة تنافسية مستدامة. *مجلة البحث العلمي فى التربية*، 23(1)، 1-22.

هلال، مُحَمَّد عبدالغني حسن (2008) *مهارات التفكير والتخطيط الاستراتيجي*، دار الكتب تطوير الأداء والتنمية، القاهرة، مصر.

Aja-Okorie, U., & Adali, O. (2013). Achieving youth empowerment through repositioning entrepreneurial education in Nigerian universities. *European Journal of Business and Social Sciences*, 9(28), 59-67.

Alberti, F., Sciscia, S. & Poli, A. (2004). 'Entrepreneurship Education; Notes on an ongoing debate: *14th Annual International Entrepreneur Conference*, University of Napoli Federico 11, Italy, 4(7), 1-27

Ayub, M. S., Nasip, S., Fabeil, N. F., Buncha, M. R., Alias, H. N., & Rahim, I. H. A. (2017). Entrepreneurial Intention among Students: A Study in Bulungan Tarakan, Indonesia. *Proceedings of International Conference on Economic*, 345-356.

Bayon, M. C., Vaillant, Y., & Lafuente, E. (2015). Initiating nascent entrepreneurial activities: The relative role of perceived and actual

Estonians and the Russian-speaking minority in Estonia. *Sage Open*, 9(1), 1-15.

Mason, C., & Arshed, N. (2013). Teaching entrepreneurship to university students through experiential learning: A case study. *Industry and higher education*, 27(6), 449-463.

Masri, N., Abdullah, A., Asimiran, S., & Zaremohzzabieh, Z. (2021). Relationship between Engagement in Learning Entrepreneurship Education and Entrepreneurial Intention among Vocational College Students. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 29(1), 19-38.

Morris, M. H., Webb, J. W., Fu, J., & Singhal, S. (2013). A competency-based perspective on *entrepreneurship* education: Conceptual and empirical insights. *Journal of Small Business Management*, 51(3), 352–369.

Mwiya, B. M. K. (2014). *The impact of entrepreneurship education on the relationships between institutional and individual factors and entrepreneurial intention of university graduates: Evidence from Zambia* (Doctoral thesis, University of Wolverhampton (UK)).

Nurmi, P., & Paasio, K. (2007). Entrepreneurship in Finnish universities. *Education & Training*, 49(1) 56-66.

Olugbola, S. A. (2017). Exploring entrepreneurial readiness of youth and startup success components: Entrepreneurship training as a moderator. *Journal of innovation & Knowledge*, 2(3), 155-171.

Onjewu, A. K. E., Haddoud, M. Y., & Nowiński, W. (2021). The effect of entrepreneurship education on nascent entrepreneurship. *Industry and Higher Education*, 35(4), 419-431.

Orgambidez, A., & Almeida, H. (2019). Core burnout and power in portuguese nursing staff: An explanatory model based on structural empowerment. *Workplace health & safety*, 67(8), 391-398.

Rakićević, Z., Ljamić-Ivanović, B., & Omerbegović-Bijelović, J. (2014). Survey On Entrepreneurial Readiness: Management Vs Engineering Students. In Serbia. *14th International Symposium SymOrg*, 1239-1249.

Rosmiati, R., Junias, D. T. S., & Munawar, M. (2015). Sikap, motivasi, dan minat berwirausaha mahasiswa. *Journal of Management and Entrepreneurship*, 17(1), 21-30.

Ruiz, J., Soriano, D. R., & Coduras, A. (2016). Challenges in measuring readiness for entrepreneurship. *Management Decision*, 54(5), 1022-1046.

entrepreneurial ability. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 21(1), 27-49.

Czuchry, A., Yasin, M., & Gonzales, M. (2004). Effective entrepreneurial education: a framework for innovation and implementation. *Journal of Entrepreneurship Education*, 7(1), 39-56

De Clercq, D., Honig, B., & Martin, B. (2013). The roles of learning orientation and passion for work in the formation of entrepreneurial intention. *International Small Business Journal*, 31(6), 652-676.

Edelman, L. F., Manolova, T., Shirokova, G., & Tsukanova, T. (2016). The Impact of Family Support on young Entrepreneurs. *Journal of Business Venturing*. 31(4), 428- 448.

Fazlur Rahman, H. (2020). Measuring entrepreneurship intention with need for achievement, locus of control, self-efficacy, and readiness instrument: business and engineering student in Indonesia. *International Journal of Management, Innovation & Entrepreneurial Research*, 6(1), 07-14.

Gibb, A., & Hannon, P. (2006). Towards the entrepreneurial university. *International Journal of entrepreneurship education*, 4(1), 73-110

Hakim, N. I., & Wijaya, A. (2022, May). The Influence of Market and Learning Orientation on MSME Business Performance Mediated by Innovation. In *Tenth International Conference on Entrepreneurship and Business Management 2022 (ICEBM 2022)* (pp. 36-41). Atlantis Press.

Hassan, A., Anwar, I., Saleem, I., Islam, K. B., & Hussain, S. A. (2021). Individual entrepreneurial orientation, entrepreneurship education and entrepreneurial intention: The mediating role of entrepreneurial motivations. *Industry and Higher Education*, 35(4), 403-418.

Huang, S. K., & Wang, Y. L. (2011). Entrepreneurial orientation, learning orientation, and innovation in small and medium enterprises. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 24, 563-570.

Iqbal, A., Melhem, Y., & Kokash, H. (2012). Readiness of the university students towards entrepreneurship in Saudi Private University: An exploratory study. *European Scientific Journal*, 8(15), 1- 23

Isabelle, D. A. (2020). Gamification of entrepreneurship education. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 18(2), 203-223.

Kallas, E. (2019). Environment-readiness entrepreneurship intention model: The case of

Salami, S. S. (2019). *Relationships of Achievement Need, Creativity, Perceived Relational Support with Entrepreneurial Readiness of Business Education Students in Colleges of Education, South-West, Nigeria* (Doctoral thesis, Kwara State University (Nigeria)).

Sánchez, J.C. (2011). University training for entrepreneurial competencies: Its impact on intention of venture creation. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 7(2): 239-254.

Sekaran, U., & Bougie, R. (2016). *Research Methods for Business Students*. The Global Management Series7edition, a catalogue record for this book is available from the British Library.

UNESCO (2008). Inter-*Regional Seminar on Promoting Entrepreneurship Education in Secondary School*. Thailand: UNESCO.

Vallerand, R. J., Houlfort, N., & Fores, J. (2003). Passion at work. *Emerging perspectives on values in organizations*, 6(8), 175-204.

Waldemar Staniewski, M., & Szopiński, T. (2015). Student readiness to start their own business. *Economic research-Ekonomska istraživanja*, 28(1), 608-619.

Yarkin, D. (2016). The Role of Entrepreneurship Education on Internationalization Intention. A Case Study from Izmir-TURKEY. *European Journal of Social Science Education and Research*, 3(1), 128-134.

Yereka, B. (2019). Cultural influence on entrepreneurial activities in Nigeria (A Study of Ogoni Land of Rivers State). *International Journal of Business & Law Research*, 7(3), 53-62.

الملحق (1) استمارة الاستبيان

حضرة السيد/ة المجيب/ة على الاستمارة المحترم/ة

تحية طيبة...

تمثل هذه الاستمارة جزءاً من مشروع بحث بعنوان (**دور التعليم الريادي في الجاهزية الريادية: دراسة استطلاعية لاراء عينة من طلاب وخريجي جامعات محافظة دهوك**)، راجين تعاونكم معنا في الإجابة على الفقرات المؤشرة في متن هذه الاستمارة علماً أنها ستستخدم لأغراض البحث العلمي.

ملاحظات:

1- يرجى وضع علامة (√) في الحقل الذي تراه مناسباً من وجهة نظرك.

2- يرجى الإجابة على جميع الأسئلة علماً أن ترك أي سؤال دون الإجابة يعني عدم صلاحية الاستمارة للتحليل والقياس.

3- سيتم التعامل مع إجاباتكم بسرية وستعرض النتائج الإجمالية بشكل أعداد و مجاميع ومؤشرات إحصائية عامة و ستستعمل لأغراض هذا البحث العلمي حصراً.

ولكم منا جزيل الشكر والتقدير

أولاً : معلومات عن المستجبين

1- الجنس: ( ) ذكر ( ) أنثى

2- العمر: ( ) 17-22 سنة ( ) 23-30 سنة ( ) أكثر من 30 سنة

3- الجامعة: ( ) دهوك ( ) التقنية (بوليتكنيك) دهوك ( ) زاخو ( ) نوروز ( ) جيهان

4- المرحلة: ( ) الاولى ( ) الثانية ( ) الثالثة ( ) الرابعة ( ) خريج/ة

5- مشارك في دورات حول الريادة: ( ) نعم (عدد الدورات:( ) ( ))كلا

ثانيا: التعليم الريادي

ت	العبارة	أتفق بشدة	أتفق	غير متأكد	لا أتفق	لا أتفق بشدة
أ.	**التعلم من خلال المواد الدراسية: (فێربوون بڕێ کا بابەتێن خواندنێ)**					
	ساهمت مادة الريادة التي درستها في: (بابەتێ سەرکێشیا کاران ئەوێ من خواندی بەشدار بوو د) :					
1	زيادة فهمي لمواقف وقيم ودوافع الرياديين (زێدەبونا تێگەهشتنا من بوهە لویست و وبها و پالپشتێن سەرکێشێن کارا)					
2	زيادة فهمي للإجراءات التي يجب على شخص ما اتخاذها لبدء عمل تجاري (زێدەبونا تێگەهشتنا من بو ڕێکارێن پێتڤیە کەسەك بکەت ژبەری ئەنجام دانا کارە کێ بازرگانی)					
3	تعزيز مهاراتي في الإدارة العملية لبدء عمل تجاري(باشترکرنا شارەزایێن من د کارگێریا پراکتیکی دا ژبو دەستپێکرنا کارەکێ بازرگانی)					
4	تعزيز قدرتي على تطوير الشبكات والعلاقات مع الاخرين (باشترکرنا شیانێن من بو پێشڤەبرنا تور و پەیوەندییێن من دگەل کەسانێن دیتر)					
5	تعزيز قدرتي على تحديد فرص الأعمال(باشترکرنا شیانێن من بو دەست نیشانکرنا دە لیڤێن کاری)					
ب	**مناهج عملية (ڕێبازێن پراکتیکی)**					
	ساهمت الانشطة العملية والواجبات التي اشتملتها مادة الريادة التي درستها في فهم كيفية:(ئەو چالاکیێن پراکتیکی و ئەرك ئە وێن د بابەتێ سەرکێشیا کاران دا من خواندین بەشداربوون د تێگەهشتن و چەوانیا):					
6	تمييز فرص الاعمال(جوداکرنا دەلیڤێن کاری)					
7	توليد أفكار أعمال(پێدانا هزرێن کاری)					
8	تطوير نماذج الأعمال(پێشڤەبرنا نمونێن کاری)					
9	إعداد خطة عمل (ئامادەکرنا پلانا کاری)					
10	اقامة مشاريع الاعمال(دانانا پروژێن کاری)					
11	ادارة المشاريع الصغيرة والمتوسطة الحجم(ڕێڤەبرنا پروژێن بچیك و ناڤنجی)					
ت.	**الحصول على الموارد (دەستڤەئینانا سەرچاوا)**					
	ساهمت الموارد التالية المستخدمة اثناء الدراسة الجامعية في زيادة فهمي لما تعنيه الريادة:(ئەڤ سەرچاوێن لخوارێ ئەوێن هاتینە بکارئینان ددەمێ خاندنێ دا ئەگەر بوون بو زێدەبونا تێگەهشتنا من بو مەبەست ژ سەرکێشیا کاران):					
12	تجمعات زملاء الدراسة ذوي التفكير الريادي (لێك کومڤەبونا هەڤالێن خواندنێ ئەوێن هزرێن سەرکێشیا کاران هەین)					
13	التكنلوجيا المستخدمة في الجامعة (ئەو تەکنولوجیا ل زانکویێ دهێتە بکارئینان)					
14	مكتبة الكلية / الجامعة (پەرتوکخانا کولیژێ/زانکو)					
15	أنشطة التواصل مع المنظمات التي تدعم اقامة المشاريع الصغيرة (چالاکیێن پەیوەندیێ دگەل ڕێکخراوێن پشتگیریێ ل دەستپێکرنا پروژان دکەن)					
16	أنشطة التواصل مع شركات الاعمال(چالاکیێن پەیوەندیێ دگەل کومپانییێن کاران)					
17	خدمة الاستشارات في الكلية / الجامعة (خزمەتا راوێژکاریێ ل کولیژێ/زانکو)					
18	التمويل المقدم من قبل الجامعة لتحويل افكار الاعمال / الافكار الابداعية الى مشاريع أعمال (بودجا دهێتە تەرخانکرن ژلایێ زانکویێ ڤە بو گهورینا هزرێن بازرگانی/هزرێن داهێنەر بو پروژێن کاری)					
19	التدريب الصيفي (مەشقا هاڤینێ)					

ثالثاً: الجاهزية الريادية

ت	العبارة	أتفق بشدة	أتفق	غير متأكد	لا أتفق	لا أتفق بشدة

أ.	**النية الريادية (ئنیەتا سەرکێشیا کارا)**
1	أنا مستعد لعمل أي شيء لأصبح ريادي (یێ بەرهەڤ هەر کارەکی بکەم داکو ببمەسەرکێشێ کارا)
2	هدفي المهني هو أن أصبح ريادي (ئارمانجا من یا پیشەیی ئەوە ببمە سەرکێشێ کارا)
3	سأبذل قصارى جهدي لبدء وإدارة مشروعي الخاص (هەول ددەم ب هەمی شیانێن خو بو دەستپێکرن و بڕێڤەبرنا پروژەکێ کاری یێ تایبەت)
4	من المحتمل أن أبدأ مشروعي الخاص قريبًا (ئەگەرەکێ زوور هەیە کو لڤان نێزیکان دەست ب پروژێ خوبکەم)
5	أعتقد اني مستعد لبدء مشروعي الخاص (ئەز دبینم یێ ئامادەمە بو دە ستپێکرنا پروژێ خو)
ب.	**القدرة المدركة (شیانین هە ست پێکری)**
6	من المفيد جدًا أن أبدء مشروعي الخاص (مفایەکێ زوور باشە ئەز دەست ب پروژێ خو یێ تایبەت بکەم)
7	أنا متأكد من أنني سأتمكن من بدء مشروعي الخاص إذا كنت أرغب في القيام بذلك (یێ پشت راستم بو دەسپێکرنا پروژێ خو ئەگەر من بڤێت پێ رابم)
8	يمكنني إدارة مشروعي الذي انوي أقامته بفاعلية (ئەز دشیم پڕوژێ خو بڕێڤە ببەم ئەوێ ئەز حەزدکەم دامەزرینم بشێوەیەکێ کاریگەر)
9	يمكنني استخدام المهارات التي اكتسبتها من خلال محاضرات ريادة الاعمال في اقامة مشاريع مربحة (ئەز دشێم شیانێن من وەرگرتین ژ وانا سەرکێشیا کاران بکاربینم بو دەسپێکرنا پروژێن ب قازانج)
ت.	**الرغبة المدركة (ئارەزوویێن هەستپێکری)**
10	لدي رغبة قوية في بدء مشروعي الخاص (من ئارەزوویەکا بهێز هەیە بو دەست پێکرنا پروژێ من یێ تایبەت)
11	أشعر برغبة قوية في العمل لحسابي الخاص (هەست ب ئارەزوویەکا بهێز دکەم بو کارکرن بو بە رژەوەندیا خو یا تایبەت)
12	أمنيتي هي أن يكون لي عملي الخاص (هیڤیا من ئەوە من کارێ خو یێ تایبەت هەبیت)
13	لدي رغبة شديدة لاقتناص الفرص السوقية لاقامة مشروع ريادي (من ئارە زویەکا بهێز یا هەی بو دەست نیشانکرنا دەلیڤێن بازاری بو دەسپێکرنا پروژە کێ سەرکێشیا کاران)
ث.	**توجه التعلم (ئاراستێ فێربونێ)**
14	أسعى الى تحسين قدراتي من خلال التعلم من المقالات، صفحات الإنترنت، الكتب التي أقرأها (هەول ددەم بو باشترکرنا شیانێن خو بڕێکا فێربوون ژ بابەتان،لاپەرێن ئەنترنێتێ و پەرتوکان ئەوێن دخوینم)
15	غالبًا ما أبحث عن فرص لتطوير مهارات ومعارف جديدة (زور جاران ئەز لێگەریانێ ل دەرفەتا دکەم بو پێشڤەبرنا شیان و زانیارێن نوی)
16	أسعى الى تطوير قدراتي لاتمكن من تحمل المخاطر عند البدء بمشروعي (هەول ددەم شیانێن خوپێشڤە ببەم داکو بشێم بسەر مەترسیاندا زال ببم لدەمێ دەسپێکرنا پروژێ خو)
17	أستمتع بالتحديات والمهام الصعبة التي يمكنني من خلالها تعلم مهارات جديدة (ئەز خوشیێ ژ چالنج و ئەرکێن گران دبینم ئەوێن ئەز دشێم بڕێکا وان فێری شیانێن نوی ببم)
18	أفضل العمل في الظروف التي تتطلب مستوى عالٍ من القدرة والموهبة (حەزدکەم د بارودوخەکی دا کار بکەم یێ ئاستەکێ بە رز ژ شیان و بەهرەیێ بڤێت)
19	أحب أن أقوم بمهام صعبة يمكنني أن أتعلم منها الكثير (حەزدکەم ب کارێن بزحمەت رابم داکو کەلەک ژێ فێربم)
ج.	**الشغف بالعمل (حەزا زێدە دکاریدا)**
20	أستمد معظم الرضا عن حياتي من العمل الجاد، وأنا أحب العمل الجاد (پتریا رازیبونێ ژ ژیاناخو دکارێن رژدا وەردگرم، و حەش کارێن برژدی دکەم)
21	أنجز الكثير لأنني أحب العمل الجاد (کەلەک کارا ئەنجام ددەم ژبەرکو ئەز حەش کارێن برژدی دکەم)
22	في بعض الأحيان أتمنى أن أعمل بجدية أكبر عندما لا أشعر بأن عملي ليس بالجدية المطلوبة (گەلەک جاران حەز دکەم پتر یێ رژد بم دکاری دا ئە گەر هزرکەم نەیێ رژدم دکاری دا)
23	أتطلع إلى العودة إلى العمل عندما أكون بعيدًا عنه (حەز دکەم ڤەگەریێم بو سەر کاری لدەمێ ژ کاری دیر دکەڤم)

THE ROLE OF ENTREPRENEURSHIP EDUCATION IN ENHANCING ENTREPRENEURIAL READINESS

A STUDY OF THE OPINIONS OF A SAMPLE OF STUDENTS AND GRADUATES OF THE UNIVERSITIES OF DUHOK GOVERNORATE

ALVIN **N**ADHER **J**AJO **A**LDAWOD[*] and **R**EWAR **O**BAID **I**BRAHIM[**]

[*] Dept. of Business Administration, College of Administration and Economics, University of Duhok, Kurdistan Region-Iraq

[**] Dept. of Business Administration, College of Administration and Economics, Duhok Polytechnic University, Kurdistan Region-Iraq

ABSTRACT

This research aims to identify the correlation and effect between entrepreneurship education and entrepreneurial readiness according to the views of a sample of students and graduates of Dohuk universities. Inductive reasoning was followed to conduct the present research, which depends on the questionnaire as the main technique to collect data. To achieve the research aim, three hypotheses were developed; the first indicates that there is a significant correlation between entrepreneurship education dimensions and entrepreneurial readiness. The second indicates that entrepreneurship education dimensions significantly impact entrepreneurial readiness. The third indicates that there are significant differences among the respondents towards the research variables according to characteristics related to these respondents. Using a non-random sample technique, the questionnaire was distributed to managers in the companies under study; 365 questionnaires were valid for the analysis. The research used a group of statistical tools to analyze data by employing the (SPSS) package.

The research reached a set of conclusions, including that there is a remarkable and important relationship between entrepreneurial education and entrepreneurial readiness, and accordingly, it is expected that students and graduates will be more entrepreneurially ready if they receive entrepreneurial education through the modules and practical approaches related to entrepreneurship, as well as, through gaining all resources required to support entrepreneurial activities at the university. Considering the results of the present research, the researchers suggest several recommendations, including that the considered universities need to include entrepreneurship in the curricula of all of their departments due to its importance in helping students and graduates acquire entrepreneurial thinking skills and make them ready to set up their own business enterprises, thus producing job creators rather than job seekers.

KEYWORDS: entrepreneurialism, entrepreneurship education, entrepreneurial readiness.