مجلة كلية التربية – جامعة بورسعيد العدد (٤٧) – يوليو ٢٠٢٤م
الترقيم الدولي للنسخة المطبوعة: ٥٣١٩ - ٢٠٩٠ الترقيم الدولي للنسخة الالكترونية: ٣٢٦٨-٢٦٨٢
الموقع الالكترونى : website : https://jftp.journals.ekb.eg

فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التحديد الذاتي في تنمية المُخاطرة الأكاديمية لدى الطلاب المُلاحظين أكاديمياً بكلية التربية ببورسعيد

أ. د / شيرين محمد دسوقي
أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية– جامعة بورسعيد

أ.د / إبراهيم رفعت إبراهيم
أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات
كلية التربية – جامعة بورسعيد

م.م نورهان أشرف صابر أبوالحسن
المدرس المساعد بقسم علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة بورسعيد

تاريـــخ استلام البحـث : ٣ / ٩ /٢٠٢٤ م
تاريـــخ قبـول البحـث : ٤ / ١٠ /٢٠٢٤ م
البريد الالكتروني للباحث :nourhan_ashraf@edu.psu.edu.eg

DOI: JFTP-2311-1332

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التحديد الذاتي في تنمية المخاطرة الأكاديمية لدى الطلاب المُلاحظين أكاديمياً بكلية التربية ببورسعيد، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعة واحدة، عددها (٢٠) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية بجامعة بورسعيد، تتراوح أعمارهم بين (١٩:٢٠) عاماً، بمتوسط عمر (١٩.٨٠)، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة فيما يلي: اختبار المخاطرة الأكاديمية وكتيب للمتدرب ودليل للمدرب (وجميعها إعداد الباحثة)، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلاله احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات الطلاب الملاحظين أكاديمياً في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لإختبار المخاطرة الأكاديمية ومهاراته الفرعية (الوعي بالمُخاطرة، الاستعداد لإتخاذ المُخاطرة، إتخاذ قرار المُخاطرة، تنفيذ المُخاطرة، تقييم المُخاطرة الأكاديمية) لصالح القياس البعدي.

الكلمات المفتاحية:
نظرية التحديد الذاتي– المُخاطرة الأكاديمية– الطلاب المُلاحظين أكاديمياً.

Abstract

The current study aimed to verify the effectiveness of a training program based on the theory of self-determination in developing Academic Risk-Taking among academically observed students at the College of Education in Port Said. The study sample consisted of one group, numbering (20) male and female students from the College of Education. At Port Said University, their ages ranged from 20 to 19 years, with an average age of 19.80. The study used the experimental method with a quasi-experimental design. The study tools were as follows: a test of the Academic Risk-Taking, a handbook for the trainee, and a guide for the trainer (all of which Prepared by the researcher) . The results of the study resulted in There are statistically significant differences at the level of significance (0.01) between the average ranks of grades of academically observed students in the pre- and post-measurements on the total score of Academic Risk-Taking Test and its sub-skills (Risk awareness, willingness to take risk, risk decision making, risk implementation, academic risk assessment) in favor of the post-measurement.

Keywords:
Self Determination Theory - Academic Risk-Taking - Academically observed students.

المقدمة:

يُمثل وقوع الطلاب تحت المُلاحظة الأكاديمية هدراً تربوي وإقتصادي كبير، وذلك نتيجة لحصول الطلاب على إنذارات أكاديمية متكررة، وينتهي الأمر بهم بترك الدراسة والانتقال إلى كليات ومعاهد أخرى، بالإضافة إلى العديد من المشاعر السلبية مثل القلق، نقض الدافعية، الخوف من المستقبل والإحباط والعجز أمام أوضاعهم الأكاديمية، مما يؤدي إلى فشل الطلاب في مقرراتهم الدراسية أو فصلهم.

ويُعرف المُلاحظين أكاديمياً بأنهم هؤلاء من هم يعانوا من إعداد أكاديمي ضعيف، ودافعية أكاديمية منخفضة، بالإضافة إلى سوء إدارة الوقت، ومهارات دراسية منخفضة (Tovar & Simon,2006). وقد حددهم(Moss et al.,2015) أنهم هؤلاء ممن يقعون تحت المراقبة الأكاديمية بهدف إثارة دافعيتهم وتشجيعهم على العودة إلى المستوى الأكاديمي الجيد ، وتسعى الجامعة إلى تزويدهم بفرص تحسن من أدائهم الأكاديمي وتقلل من فرص التسرب وذلك من خلال توفير خدمات دعم قائمة في الكلية التابع لها الطلاب.

ويعود تردي أوضاع الطلاب ووقوعهم تحت المُلاحظة الأكاديمية إلى مجموعة من الأسباب التي تُمثل تحدي لاستكمال دراساتهم بنجاح وتخطي خطر الاستبعاد بسبب ضعف الأداء الأكاديمي وقد استخلصت الباحثة الأسباب من الدراسات التالية (حمادة والصاوي، ٢٠٠٤; صوالحة وأخرون،٢٠١٣؛المحروقية وكرداشة،٢٠١٨؛ عياصرة،٢٠١٩ ,.Balduf,2009; Weiss et al ; No&Kim,2020؛ السلمي،٢٠٢٠؛ الشدوح،٢٠١٢ , Sangkapan & Laeheem 2011; 2014) في أسباب تعود للبيئة الاجتماعية مثل:(علاقة الطالب بأسرته متمثلة في كونهم متخذي القرارت ومن قاموا بإختيار التخصص، ضعف علاقة الطالب بأقرانه واتخاذ أصدقاء ضعيفي الأداء الأكاديمي كنموذج لهم ، ضعف القدرة على إتخاذ القرار)، أسباب أكاديمية مثل: (ضعف الجهود الذاتية، ضعف العادات والاتجاهات الدراسية، وضعف مهارات البحث والاستقصاء).أسباب إدارية مثل:(عدم الخبرة بنظام الكلية، عدم فهم نظام الساعات المعتمدة، وعدم الإلتزام بنظام الكلية والقوانين) أسباب تعود للفرد ذاته مثل: (ضعف الدافعية، ضعف القدرة على إدارة الذات، ضعف الثقة في النفس،القلق والخوف من المستقبل، ضعف الكفاءة الذاتية، إنخفاض تقدير الذات، توقع الفشل في الدراسة وجلد الذات على أسباب الفشل المتكرر)، وقد أشارت دراسة محمد (٢٠٠٣) إلى الخوف من الفشل من المتغيرات الشخصية التي قد ينتج عنها العديد من السلوكيات مثل تجنب المُخاطرة أو الاعتماد على الغير وإنتقاء المهام ذات المخاطرة البسيطة، وتجنب إتخاذ القرارات تنطوي على المخاطرة، عدم تحمل مسئولية القرارات التي يتم إتخاذها، عدم القدرة على تجهيز قرارات بديلة في حال فشل القرارات التي يتم إتخاذها.

ولم يكن طلاب الجامعة بشكل عام والطلاب المُلاحظين أكاديمياً بشكل خاص بمنأى عن التعرض لمواقف ومشكلات عديدة في حياتهم الأكاديمية وخبرات الفشل المتكررة التي كان لها دور في التأثير على كفائتهم في التفكير والتصرف في المواقف المعقدة والتي تتطلب إتخاذ قرارات صعبة دون تفكير واعي للقرار ونتائجه

. (Tovar & simon,2006; Kamphoff et al.,2007)

ولكي يتخذ الطالب قرار المخاطرة الأكاديمية ويثابر في أداء المهام الصعبة يجب أن يكون لديه قدرة تحمل للفشل، وتقبل للنتائج السلبية، هذا التقبل يؤثر في مستوى الإقدام على المخاطرة، ولذلك فدرجة إتخاذ المخاطرة الأكاديمية سواء كانت متوسطة او معتدلة مرتبطة بذوي الدافعية المرتفعة و ذوي الميل لتحديد الأهداف عقب تحقيق النجاح (فرير،١٩٩١). كما يتوقف تفضيل المخاطرة على مدى إدراك الفرد للموقف، حيث إدراكهم للمخاطرة الأكاديمية قد يؤثر في وعيهم للمواقف المختلفة وهو ما أشارت إليه دراسة بن خليوي (٢٠١٧).بالإضافة إلى ما أشارت إليه دراسة جودة وأخرون(٢٠١٥) بوجود إرتباط بين تحقيق النجاح في أي مهمة أو هدف بمدى قدرة الفرد على الاستعداد للمخاطرة؛ ولذلك فلكي ينموا لدى الطلاب المُلاحظين أكاديمياً القدرة على المخاطرة الأكاديمية يجب أن يتحلوا بدافعية مرتفعة ووعي بمواقف المخاطرة وأيضاً وجود استعداد؛ وهو الشيء الذي يفتقرونه، ولذلك فهم في حاجة إلى برامج تدريبية.

تُعد نظرية التحديد الذاتي أحد النظريات المشتقة تجريبياً عن دوافع الفرد وشخصيته في السياقات الاجتماعية التي تميز الدافع من حيث كونه مستقلاً ومسيطراً وتهتم النظرية بالدوافع الداخلية فتصفها كمحركات للفرد، حيث يعتبر الدافع الداخلي من أعلى مستويات الدافعية، فالفرد يفعل الشيء حباً فيه وشغفاً به ورغبة في تنفيذه Ryan , Williams, Patrick & Deci ,2009; Deci& (Ryan,2012).

وتقع أهمية النظرية في كونها تؤهل الطلاب لتنمية دافعيتهم الداخلية، كما تساعدهم على وضع أهدافهم بأنفسهم وبالتالي السعي وراء تحقيق هذه الأهداف، والتعبير عن أرائهم بفعالية، ومواجهة العقبات التي تواجههم في بيئاتهم، وذلك لما لها من كفاءة في تعزيز عمليات الدوافع الداخلية، وتدعم النظرية ثلاث حاجات أساسية نفسية ألا وهم الاستقلال، الكفاية، والإرتباط.

. (Deci & Ryan, 2000; Miner, Dowson & Malone, 2013)

ومن هنا تنطلق الدراسة الحالية مُستهدفة الاستفادة من نظرية التحديد الذاتي في تنمية المخاطرة الأكاديمية حيث أن تلك النظرية مبنية على الدافعية الذاتية والاحتياجات التعليمية للطلاب، كما يساعد اشباع الحاجات النفسية الاساسية الطلاب في تعزيز قدراتهم، واستقلالية اختيارهم لأهدافهم دون

الاعتماد على الآخرين، وإتقان إتخاذ قرارات المُخاطرة الأكاديمية دون خوف؛ وهذا ما يحتاجه الطلاب المُلاحظين أكاديمياً.

مشكلة الدراسة:

نبع الإحساس بمشكلة الدراسة من خلال استطلاع أراء كل من المرشدين الأكاديمين والطلاب تحت المُلاحظة الأكاديمية حول مجموعة من المتغيرات النفسية التي قد تكون وراء وقوعهم تحت المُلاحظة، تم مقابلة الطلاب ومرشديهم الأكاديميين فردياً مع التسجيل الصوتي ، والتدوين واستطلاع رأيهم كمياً في تأثير المتغيرات موضع الاستطلاع، وتم حساب المتوسطات المرجحة لتقييمات تأثير المتغيرات من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وقد استنتجت الباحثة حدوث اتفاق نوعي بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب في ترتيب المتغيرات بغض النظر عن التباين في كونها عالية أو متوسطة ؛وأتفق كل من المرشدين الأكاديمين والطلاب على أن المخاطرة الأكاديمية من المتغيرات ذات التأثير العالي في الأداء الأكاديمي ويتفق ذلك مع نتائج الدراسات وطيدة الصلة مثل: (محمد،٢٠٠٣؛ بن خليوي،٢٠١٧)Deveci& Aydin,2018) وأتفق معظم الطلاب على أنهم لايشعرون بأنهم يخاطرون بمستقبلهم، وعلى الرغم من خبرات الفشل المتكررة، ألا أنهم يتحملون مسؤولية الاستمرار بالدراسة بالكلية على أمل التعويض أو أن يتم فصلهم من قبل الكلية، وقد يرجع ذلك إلى أنهم يخشون اتخاذ قرارات تتعلق بمستقبلهم، مثل تغيير مسار الدراسة وتقبلهم فكرة أن الكلية تقوم هى بفصلهم على أن يغيروا مسارهم. في ضوء ماسبق عرضه يتضح أنه على الرغم من التوسع النوعي للتعليم العالي لأخذ نظام الساعات المعتمدة إلا أن هذا النظام أوجد مجموعة من الطلاب تحت الملاحظة الأكاديمية، ويتعرضون لخبرة الفشل، مما يستوجب استخدام البرامج التدريبية النوعية، خاصةً مع قلة البرامج والدراسات التي تعاملت مع تلك الفئة؛ ويرجع ذلك لحداثة الأخذ بنظام الساعات المعتمدة بكليات التربية، بالاضافة إلى أن أغلب الدراسات التي تم تناولها مع الطلاب الملاحظين أكاديمياً كانت دراسات وصفية، ركزت على الكشف عن الأسباب المؤدية للوقوع تحت الملاحظة الأكاديمية، وبالتالي ركزت على الأسباب دون النظر إلى كيفية حل مشكلات الملاحظين، وكيفية مساعدتهم لتحسين معدلاتهم الأكاديمية قبل الوقوع في خطر الفصل، وهو مايبرر أهمية العمل على الدراسة الميدانية لكيفية تنمية المتغيرات النفسية المتعلقة بالطلاب الملاحظين أكاديمياً، ويقترح في ذلك الأخذ بنظرية التحديد الذاتي، نظراً للقلة الواضحة للدراسات في هذا الجانب، ومن جانب آخر فإن طبيعة العينة وتأثيرها على كل من الطالب وكلية التربية، يجعلها في حاجة ماسة إلى تنمية مهارات المخاطرة الأكاديمية حتى يتسنى لهم إدراك المواقف المختلفة وإتخاذ القرار نحوها بفعالية وذلك من خلال تعزيز المهارات التي يفتقرونها وخاصةً أن الدراسات أوصت بالبحث عن حلول لهذه الفئة وبذلك يتحدد السؤال الرئيس للدراسة الحالية كالتالي:

مافعالية البرنامج التدريبي القائم على نظرية التحديد الذاتي في تنمية إدارة المخاطرة الأكاديمية لدى الطلاب الملاحظين أكاديمياً بكلية التربية ببورسعيد؟

وينبثق من ذلك السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما مهارات المخاطرة الأكاديمية التي يجب تنميتها لدى الطلاب المُلاحظين أكاديمياً؟

٢. ما صورة نموذج تدريبي قائم على نظرية التحديد الذاتي لتنمية مهارات المخاطرة الأكاديمية لدى الطلاب المُلاحظين أكاديمياً؟

٣. ما صورة برنامج تدريبي مُعد في ضوء البرنامج التدريبي المقترح في الدراسة الحالية لتنمية مهارات المخاطرة الأكاديمية لدى الطلاب المُلاحظين أكاديمياً؟

٤. ما صورة دليل تدريبي للمُدرب مُعد في ضوء البرنامج التدريبي المقترح في الدراسة الحالية لتنمية مهارات المخاطرة الأكاديمية لدى الطلاب المُلاحظين أكاديمياً؟

٥. ما فعالية البرنامج التدريبي القائم على نظرية التحديد الذاتي في تنمية المخاطرة الأكاديمية لدى الطلاب الملاحظين أكاديمياً بكلية التربية ببورسعيد؟

أهداف الدراسة:

١- تحديد مهارات المخاطرة الأكاديمية التي يجب تنميتها لدى الطلاب الملاحظين أكاديمياً بكلية التربية ببورسعيد.

٢- تنمية مهارات المخاطرة الأكاديمية للطلاب المُلاحظين أكاديمياً بكلية التربية ببورسعيد.

٣- التحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التحديد الذاتي في تنمية المخاطرة الأكاديمية لدى الطلاب الملاحظين أكاديمياً بكلية التربية ببورسعيد.

فروض الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية التأكد من الفرض التالي، والمرتبط بالسؤال الخامس من أسئلة الدراسة "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي على إختبار المخاطرة الأكاديمية ومهاراته الفرعية(الوعي بالمُخاطرة، الاستعداد لإتخاذ المُخاطرة، إتخاذ قرار المُخاطرة، تنفيذ المُخاطرة، تقييم المُخاطرة الأكاديمية) لصالح القياس البعدي".

أهمية الدراسة:

١. إفادة الطلاب الملاحظين أكاديمياً من خلال البرنامج التدريبي القائم على نظرية التحديد الذاتي.

٢. دعم أعمال المرشدين الأكاديمين في التعاون مع الطلاب ومراعاة المتغيرات النفسية المؤثرة على أدائهم.

٣. توجيه أنظار الباحثين في جميع المجالات إلى الاهتمام بفئة مهمة ألا وهي (الطلاب تحت الملاحظة الأكاديمية) فهذه الفئة بحاجة إلى مزيد من الإهتمام البحثي.

٤. إضافة مجموعة من الاختبارات الخاصة بهذه الدراسة للمكتبة العربية مثل: المخاطرة الأكاديمية.

٥. تقديم برنامج تدريبي في تنمية المخاطرة الأكاديمية، والذي يُمكن الاستعانة به من قبل المهتمين بفئة الطلاب تحت المُلاحظة الأكاديمية من أخصائيين النفسيين، المُرشدين الأكاديمين، إدارة الكلية، فهذه الفئة بحاجة إلى مزيد من الإهتمام البحثي.

حدود الدراسة:

تتحدد حدود الدراسة بالأبعاد التالية:

١. البعد الموضوعي:

الدراسة الحالية تقتصر على متغير: المخاطرة الأكاديمية، طبقاً للرجوع إلى نتائج الدراسة الاستطلاعية باعتباره المتغير الأكثر تأثيراً على أداء الطلاب الملاحظين أكاديمياً.

٢. البعد البشري: تم اختيار عينة الدراسة من الطلاب الملاحظين أكاديمياً الحاصلين على إنذارات أكاديمية من (١:٣) إنذارات.

٣. البعد المكاني: كلية التربية بجامعة بورسعيد.

٤. البعد المنهجي: تم استخدام المنهج التجريبي (ذو التصميم الشبه التجريبي للمجموعة الواحدة).

٥. البعد الزمني: تم تطبيق البرنامج التدريبي في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣م.

أدوات الدراسة (من إعداد الباحثة):

أولاً: أدوات المعالجة التجريبية:

١. كُتيب المُدرب مُعد في ضوء نظرية التحديد الذاتي (إعداد الباحثة).

٢. دليل المُتدرب مُعد في ضوء نظرية التحديد الذاتي (إعداد الباحثة).

ثانياً أدوات التطبيق وتتمثل في:

إختبار المخاطرة الأكاديمية. (إعداد الباحثة).

مصطلحات الدراسة:

التحديد الذاتي Self- Determination

بالرجوع إلى(Field,Sarver&Shaw,2003; Deci&Ryan,2012; Shogren et al.,2017 ؛ الزغبي،٢٠٢٠) تعرف الباحثة التحديد الذاتي بأنه عملية تهدف إلى مساعدة الطلاب على تحقيق الوعي الذاتي من خلال إدراكهم لقدراتهم ومهاراتهم واستعداداتهم، التنظيم الذاتي من خلال مراقبة وتقييم الذات ومكافأتها، الاستقلالية في اتخاذ القرارات، وتوجيه السلوك نحو تحقيق الذات، ثم التمكين

النفسي من خلال التكيف مع الذات وكل ما يحيط بهم وحل مشكلاتهم، ومن ثم تحقيق الذات من خلال دعم كل من الإصرار والمثابرة والسعي نحو النجاح. ويوضح الشكل التالي رؤية الباحثة للعملية التي تقوم عليها التحديد الذاتي.

برنامج قائم على نظرية التحديد الذاتي Program Based On Self Determination Theory

تعرفه الباحثة بأنه: مجموعة من الخطوات المنظمة والهادفة والأنشطة الإثرائية والفنيات والمهام التي تقوم على نظرية تحديد الذات والتي يتم تقديمها لعينة الدراسة من الطلاب المُلاحظين أكاديمياً بغرض تنمية المتغيرات النفسية المؤثرة على أدائهم الأكاديمي وذلك خلال فترة زمنية محددة، ويتم تدريبهم في عدد معين من الجلسات بما يُحقق أهداف البرنامج. ويتحدد إجرائيا من خلال المبادئ الأساسية لنظرية التحديد الذاتي ومكوناتها من الدافعية والاحتياجات النفسية .

المخاطرة الأكاديمية Academic Risk

بالرجوع إلى (خيرة، زاهي،٢٠١٦؛ خليوي،٢٠١٧ ;Clifford ,1991; Çiftçi, 2006) تعرف الباحثة المخاطرة الأكاديمية بأنها سلوك نفسي اجتماعي يؤدي إلى اتخاذ قرار ذي خطورة من بين عدة بدائل غير يقينية ومشكوك فيها لصعوبة توقع الأحداث المستقبلية ، ويتحكم فيها مجموعة من العوامل والظروف الذاتية والاجتماعية، ويعزو هذا السلوك إلى الرغبة في تحقيق الذات والتغلب على مسببات الفشل السابق. وذلك كما تعكسه الدرجات التي يحصل عليها الطالب في اختبار المُخاطرة الأكاديمية المُستخدم في هذه الدراسة.

الطلاب الملاحظين أكاديمياً:Academically Observed Students

بالرجوع إلى (آل عمرو، ٢٠٠٩؛ القضاة، هيلات،٢٠١١; Casey et al., 2018) تُعرف الباحثة الطلاب المُلاحظين أكاديمياً بأنهم مجموعة من الطلاب المُتعثرين دراسياً ذوي المشكلات الأكاديمية والتي قد ترتبط بمشكلات اجتماعية أو تربوية أو نفسية، ويُحدد موقفهم الأكاديمي وفقاً لانخفاض الأداء المرجعي للحد الأدنى للأداء الأكاديمي المطلوب اجتيازه بحسب اللائحة.

الإطار النظري

المحور الأول: الطلاب المُلاحظين أكاديمياً

أثارت ظاهرة وقوع الطلاب تحت المُلاحظة الأكاديمية قلقاً عاماً لدى الأوساط الأكاديمية، وذلك لما لها من تأثير سلبي على الجامعات، حيث تؤثر في كفاءة العملية التعليمية وفعاليتها، وتردي في أوضاع الطلاب الاجتماعية، النفسية والأكاديمية. ولذلك فإنه من المهم السعي نحو تحديد الطلاب ذوي الأداء الضعيف [المعرضين للخطر] في الوقت المناسب، وتوفير ما يلزم لمساعدتهم على التخرج في أقل وقت ممكن.

أولاً: خصائص الطلاب المُلاحظين أكاديمياً

تتنوع خصائص الطلاب المُلاحظين أكاديمياً بين جوانب معرفية، انفعالية، واجتماعية، فيما يلي عرض لهذه الخصائص:

١- الخصائص المعرفية:

بالرجوع إلى كل من(الريس،٢٠١٩؛ León et al.,2019; Renzulli,2015 ;Balduf, 2009) تتحدد الخصائص المعرفية والتعليمية للطلاب المُلاحظين أكاديمياً في النقاط التالية:

أ.التفكير: يغلب عليهم التفكير السلبي ، عدم القدرة على تنظيم أفكارهم وتخطيط الإجابة أثناء الإمتحان، صعوبة في ربط المعلومات.

ب. التعلم: الطالب المُلاحظ أكاديمياً عادةً ما يواجه مشكلة في تدوين الملاحظات خلال المحاضرات، الحافز للدراسة منخفض، صعوبة في التلخيص، يستخدم الحفظ والتلقين في استذكاره لدروسه. وتشير نتائج دراسة كل من (No&Kim,2020; León et al.,2019) أن الدعم التحفيزي يعزز نجاح الطلاب والاحتفاظ بهم مع تحسين التجربة العامة للطلاب.

ج.مشكلات الذاكرة: سوء فهم أسئلة الاختبارات، الاعتماد على حفظ المعلومات لافهمها وبالتالي يصعب عليه تحديد الإجابة الصحيحة للأسئلة.

د. مهارات البحث: صعوبة في الوصول إلى المراجع البحثية، الملل من استخدام المكتبات كمصدر للحصول على معلومات إضافية.

هـ. ضعف القدرة على التركيز: يفقد تركيزه أثناء المحاضرة، التشتت بالإنشغال باستخدام الإنترنت بشكل غير مُجدي في وقت الإستذكار، الانشغال بأمور شخصية أو اجتماعية.

و.ضعف القدرة على حل المشكلات: يتسمون باتجاهات سلبية في مشكلاتهم، افتقار وجود حلول لمشكلاتهم الاجتماعية والدراسية، ضعف القدرة على قراءة وفهم المشكلات، ضعف الثقة في القدرة على التعامل مع المشكلة ، الاستسلام للحزن بسبب أضرار المشكلة بدلاً من السعي لإيجاد الحل.

٢- الخصائص الانفعالية:

بالرجوع إلى كل من(حمادة والصاوي، ٢٠٠٤؛Kamphoff et al., 2007 صوالحة والعمري،٢٠١٣؛ Al Akashee& El-mneizel,2020; Hensley et al.,2018)

أ. تقدير الذات: تدني مستوى الثقة في النفس، واحتقار الذات الناتج عن عدم القدرة على مسامحة الذات على تجارب الفشل المتكررة، الشعور بإنعدام القيمة الذاتية كنتيجة عن شعوره بأن قيمته أقل من الآخرين، وأن قدرته ضعيفة على مواجهة المواقف.

ب. تطوير الذات: يتصف الطلاب المُلاحظين أكاديمياً بضعف المثابرة، والحديث السلبي عن الذات، لوم الذات على أخطاء الماضي، الفشل في التخطيط والتنظيم، وضع الذات تحت الضغط بشكل مستمر،

إهانة الذات. وفي ذات السياق أشارت دراسة (perry et al.,2005) أن المبادرة الذاتية من الطالب تعد الوسيلة الأفضل لنجاحه، وقد خلصت الدراسة بأن الطلاب الذين يأخذون على عاتقهم تطوير أدائهم الأكاديمي وتحسين عاداتهم الدراسية هم الأكثرمقدرة على الإنجاز والتفوق الاكاديمي.

ج. الكفاءة الذاتية: يتسم بالقناعة بعدم امتلاك القدرة على الاستمرار، التوتر المبالغ في حالة التعامل مع مهام صعبة، التركيز على نقاط الضعف دون القوة التى لديه، ضعف الإيمان بإمكانية النجاح.

د. ضبط الذات: يتسموا بعدم القدرة على استثمار وتنظيم أوقاتهم بفعالية، يذاكرون أقل من ساعتين في الأسبوع، عدم القدرة على إدارة الأولويات، مشاكل في تخطيط الأهداف الأكاديمية وكذلك التخطيط للمستقبل الوظيفي، وصعوبة في إدارة الأهداف القريبة والبعيدة. وتأكيداً على ما سبق فلقد أشارت دراسة (Hensleyet al.,2018) إلى أن الطلاب المُلاحظين أكاديمياً تتسم سلوكياتهم الأكاديمية بالمماطلة والتسويف. بالإضافة إلى دراسة أشارت دراسة (2006) Sorrentino إلى دور تحديد الأهداف في التأثير بشكل إيجابي على دافع الطالب وجهده ومثابرته وأداءه في نهاية المطاف.

هـ. التكيف الإنفعالي: يعانوا من صعوبات في التكيف الإنفعالي، فهم غير مستقرين انفعالياً، القلق والإضطراب عند الامتحان، الشعور باليأس. ولقد أشارت دراسة (2011) Seirup & Rose أن الأمل يمكن أن يحسن الأداء الأكاديمي.

و. الانهزامية: عدم القدرة على التعامل مع التحديات والعقبات الدراسية، مرافقة الأقران الفاشلين، الاستمرار في توجيه الذات بالعبارات السلبية.

ويمكن تفسير ماسبق في ضوء دراسة(2013) Macaskill& Denovan التي أشارت نتائجها إلى أن الطلاب المُلاحظين أكاديمياً يحتاجوا إلى تنمية كل من الثقة في النفس واحترام الذات بالإضافة إلى تقدير الذات في تنمية التعلم المستقل ومن ثم التأثيرالإيجابي على موقفهم و أدائهم الأكاديمي.

٣- الخصائص الاجتماعية:

بالرجوع إلى ; (Tovar & simon,2006; Kamphoff et al.,2007; Ahmed et al., 2014 (القحطاني،٢٠١٩؛ صوالحة والعمري،٢٠١٣؛Sangkapan & Laeheem, 2014

أ. الاتجاه نحو السلوك الاعتمادي: يتسم بضعف الاستقلالية ، وعدم القدرة على الاعتماد على نفسه في أداء المهام الصعبة، الإتكال على الآخرين في القيام بالمهام بدلاً عنه، والاعتماد على الآخرين في التخطيط لتعلمه، وفي اتخاذ القرارات المرتبطة بتعلمه.

ب. ضعف القدرة على تحمل المسؤولية: حيث يتسموا بالهروب وعدم الإلتزام بالمهام التي يتم تكليفهم بها، التغيب المتكرر عن المحاضرات وأحياناً الامتحانات وقد يتجاوز الأمر التغيب عن الإمتحانات التي تم تسجيلها للمرة الثانية، عدم الاهتمام بالأنظمة والتعليمات الأكاديمية، عدم الإلتزام بالمواعيد المُخصصة للمحاضرات.

ج. ضعف مهارات التواصل الاجتماعي: حيث يتسموا بأن علاقاتهم الاجتماعية مضطربة مما يؤثر مباشرةً على أدائهم الأكاديمي،الحساسية الزائدة وعدم تقبل انتقاد الأخرين، كما يتسموا بصعوبة في التكيف الاجتماعي، وقلق من التفاعل الاجتماعي، وتشير دراسة (Arcand & Leblanc, 2011) إلى أهمية الرفاق في تقديم الدعم الشخصي للطلاب المُلاحظين أكاديمياً، وإمكانية دعم الطلاب وإثارة قوتهم الداخلية والعثور عليه، وذلك لأن الطلاب في حاجة إلى إقامة اتصالات جديدة وذلك نتيجة للتدمير الانفعالي الناتج عن النتيجة الوقوع تحت المُلاحظة الأكاديمية.

المحور الثاني: المخاطرة الأكاديمية Academic Risk-Taking

أولاً: تعريف المخاطرة الأكاديمية

صنفت الباحثة التعريفات التي تناولت المخاطرة الأكاديمية إلى التوجهات التالية:

التوجه الأول: تعريفات ركزت على المخاطرة الأكاديمية كتوجه نفسي اجتماعي:

عرف هاوس (House, 2002) المخاطرة الأكاديمية بأنها عملية معقدة تنطوي على رغبة الطالب في اتخاذ خطوات أكاديمية دون الاهتمام بالنتائج. ورأها (2006)Çiftçi شغف الطالب لحل المشكلات التي لا يوجد لها حل، فسلوك المخاطرة يحمل شقين إيجابي أو سلبي، إذا كان إيجابياً فهي كذلك ؛ فالفرد يعمل بجدية بهدف تطوير ذاته ، وذلك كونه مغامراً ، والسعي نحو تعلم الأشياء الأبعد من خبراته وقدراته، ويكون سلبياً إذا كان يهدف إلى القيام بسلوكيات مخالفة للتقاليد. وعرفها (2010)Taylorبأنها اتخاذ قرارات تدعم التعلم ، على الرغم من وجود مستوى معين من عدم اليقين، بينما عرفها الخولي (٢٠١٦) بأنها عملية إتخاذ القرارات، وهذه القرارات متعددة بتعدد البدائل، فالبديل يلي الآخر وكل قرار يُدعم مكاسب الآخرين، ويُحقق جزئياً الأهداف، ولا يتخذ القرار بإندفاع، وتتم متابعة القرارات الصغيرة والكبيرة، ومدى إسهامها في نجاح القرار الأكبر. بينما عرفت بن خليوي(٢٠١٧) المخاطرة الأكاديمية سلوك ذو مدى واسع من النتائج المحتملة، يتأثر بعوامل نفسية واجتماعية، وقد يتضمن مخاطرة جسدية وأدبية.

التوجه الثاني: تعريفات ركزت على المخاطرة الأكاديمية كممارسة إيجابية أو سلبية :

عرف كليفورد (1991) Clifford المخاطرة وسيلة لزيادة تعلم الطلاب وتحفيزهم ويعتقد أن المخاطرة هي اختيار المهام الأكاديمية المختلفة حسب توقعات النجاح أو الفشل. وأضاف ( )Young 1991 بأنها الرغبة في المغامرة في غير المعروف، والشغف لتجربة شيء جديد ومختلف، دون التركيز بشكل أساسي على النجاح أو الفشل. فالتعلم بحد ذاته هو مكافأة المخاطرة. وعرفها (2009)Beghetto بأنها تبادل الأفكار التي تكون دقتها غير مؤكدة ، وطرح الأسئلة ، والاستعداد لمحاولة إيجاد حلول جديدة وبديلة للمشكلات، والتعامل مع احتمالية الفشل. في حين عرف كلا من (Varisoglu & Çelikpazui,2019) المخاطرة الأكاديمية كمسؤولية يتحملها الطلاب سعياً

لتعلم شيء جديد من خلال الانخراط في مواقف غير مؤكدة والتي يمكن أن تؤدي إلى النجاح أو الفشل.

وفي ضوء هذه التعريفات تُعرف الباحثة المخاطرة الأكاديمية بأنها سلوك نفسي اجتماعي يؤدي إلى اتخاذ قرار ذي خطورة من بين عدة بدائل غير يقينية لصعوبة توقع الأحداث المستقبلية ، ويتحكم فيها مجموعة من العوامل والظروف الذاتية والاجتماعية، ويعزو هذا السلوك إلى الرغبة في تحقيق الذات والتغلب على مسببات الفشل .

ويُلاحظ على تعريف الباحثة الجوانب الآتية:

١- تضمن التعريف مواضع اتفاق التوجهات السابقة، من حيث كونه سلوك نفسي اجتماعي، وكممارسة إيجابية.

٢- الإشارة إلى المخاطرة الأكاديمية كمتغير إيجابي يساعد الطلاب على تحقيق الذات والتغلب على التحديات الناتجة عن الفشل السابق.

٣- أختلف مع التعريفات السابقة في تمثيل سلوك المُخاطرة الأكاديمية في عمليات تأثير وتأثر فاتخاذ قرار المُخاطرة يتحكم فيه عوامل ذاتية واجتماعية، وأن هذا السلوك يؤثر في كل من تحقيق الذات، والتغلب على مسببات الفشل.

ثانياً: مهارات المُخاطرة الأكاديمية لدى الطلاب المُلاحظين أكاديمياً

بالرجوع للأدبيات ذات العلاقة بفئة الطلاب المُلاحظين أكاديمياً ; perry et al.,2005) Kamphoff et al.,2007; Macaskill& Denovan, 2013; Hensley et al.,2018) وكذلك بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات والمقاييس التي تناولت تصنيفات أبعاد المخاطرة الأكاديمية و أيدت أهمية تنمية المُخاطرة الأكاديمية كمتغير هام ومؤثر على أداء الطلاب الأكاديمي مثل Young, (1991; Figueira؛ بن خليوي،٢٠١٧ ;Çiftçi, 2006; Tay et al.,2009; Sünkür et al.,2013; et al., 2018; Varisoglu & Çelikpazui, 2019) فالدراسات أشارت إلى أن الطالب تحت المُلاحظة الأكاديمية ، يتردد في إتخاذ القرار، وذلك لخوفه من التصرف بشكل مستقل، وأخذ زمام المبادرة، بالإضافة إلى الخوف من تجربة الحلول الجديدة والمختلفة، ومشاركة وجهات النظر خشيةً من تلقي التقييم السلبي، وعلى الرغم من عدم إمتلاكهم سمة المخاطرة المحسوبة، فقد يلجأ الطلاب للمخاطرة بمستقبلهم الدراسي من خلال إتباع سلوكيات سلبية في التعامل مع صعوباتهم الأكاديمية (مثل الهروب من المحاضرات، الغياب عن الإمتحانات) نظراً لعدم قدرتهم على مواجهة التحديات بشكل صحيح، ولذلك فلقد رأت الباحثة أنه من الضروري تنمية المخاطرة الأكاديمية الإيجابية للطلاب نظراً لأهميتها في كل من تعلمهم وحل مشكلاتهم، وقد تناولت الأدبيات السابقة أبعاد المُخاطرة الأكاديمية

بصورة منفصلة فكل بعد مُستقل بذاته، في حين ترى الباحثة أن تصنيف المُخاطرة الأكاديمية في مستويات يزيد من عمق دراسة المتغير وتنميته في خطوات أساسية مُترابطة.

١- مهارة الوعي بالمُخاطرة: تُعرفها الباحثة إجرائياً بأنها القدرة على قراءة الموقف، النظر إلى الأفكار والقدرة على تفكيكها وتحليلها والاندماج مع الأفكار الأخرى، وفهم التحديات التي قد تنتظره، مع التمييز بين الرغبات الفجائية السريعة، وبين القيم والأهداف طويلة الأمد. وتنبثق منها المهارات الفرعية التالية:

أ. التحديد الإجرائي لموقف المُخاطرة: من خلال فهم طبيعة الموقف المُراد اتخاذ قرار المخاطرة من أجله، قراءة الموقف ككل، إدراك العلاقات حول الموقف.

ب. تحليل عناصر موقف المُخاطرة: تسجيل الملاحظات المتعلقة بالموقف، القيام بمسح كلي للموقف، تحديد الأخطاء والتحديات المتوقعة.

٢- مهارة الاستعداد لإتخاذ قرار بالمُخاطرة: تُعرفها الباحثة إجرائياً بأنها الرغبة في البحث عن المعلومات ذات الصلة بموقف المخاطرة، وإدراك كافة العوامل والأفكار، تقصي احتمالات نواتج المخاطرة سواء سلبية أو إيجابية، والإيمان بكفاءته والثقة في إحتمالية النجاح، وتحديد الهدف المنشود من المُخاطرة، والإصرار على تحقيق الهدف. وتنبثق منها المهارات الفرعية التالية:

أ. تحديد الهدف من المُخاطرة: من خلال تحديد العوامل المفيدة والخيارات، إدراك الدافع وراء تحقيق الهدف في النهاية.

ب. البحث والتقصي عن المُخاطرة: من خلال جمع معلومات حول موقف المخاطرة، فحص الحقائق ذات الصلة، دراسة احتمالات النجاح والفشل.

٣- مهارة إتخاذ قرار المُخاطرة: تُعرفها الباحثة بأنها استيعاب جميع المعلومات ذات الصلة، وتحديد جميع الخيارات الممكنة، واختيار الطالب أكثر البدائل احتمالاً لتحقيق المكاسب في حال نجاحه، التنبؤ بالمخاطر الأكاديمية المحتملة ، إختيار البديل الذي يحقق الهدف على أفضل وجه، دراسة احتمالات النجاح أو الفشل المرتبطة بالسلوكيات البديلة التي سيقوم بها. وتنبثق منها المهارات الفرعية التالية:

أ. تحديد البدائل : من خلال وضع قائمة بالبدائل والحلول الملائمة ، المرونة في اختيار أهم الأفكار القيمة.

ب. تقييم البدائل: من خلال حصر ناتج كل بديل، تحليل الإيجابيات والسلبيات للقرار الذي تم إتخاذه.

ج. المُفاضلة بين البدائل: عقد مقارنات بين البدائل قبل القرار الأخير، اختيار البديل الأكثر مساهمة في تحقيق الهدف من المُخاطرة .

٤- تنفيذ المُخاطرة : تُعرفها الباحثة بأنها تلك الخطوة بعد أن يتم اختيار البديل المناسب في عملية تنفيذ القرار، والثقة في القرار الخاص بالمُخاطرة، تقبل الخوف عند عملية تنفيذ المخاطرة، والبدء بالعمل والتنفيذ لما تم التخطيط له. وتنبثق منها المهارات الفرعية التالية:

أ. تجنب التهديدات في تنفيذ المُخاطرة: من خلال الإقدام على التنفيذ، التخلص من مشاعر الإحباط، التغلب على الخوف من النتائج.

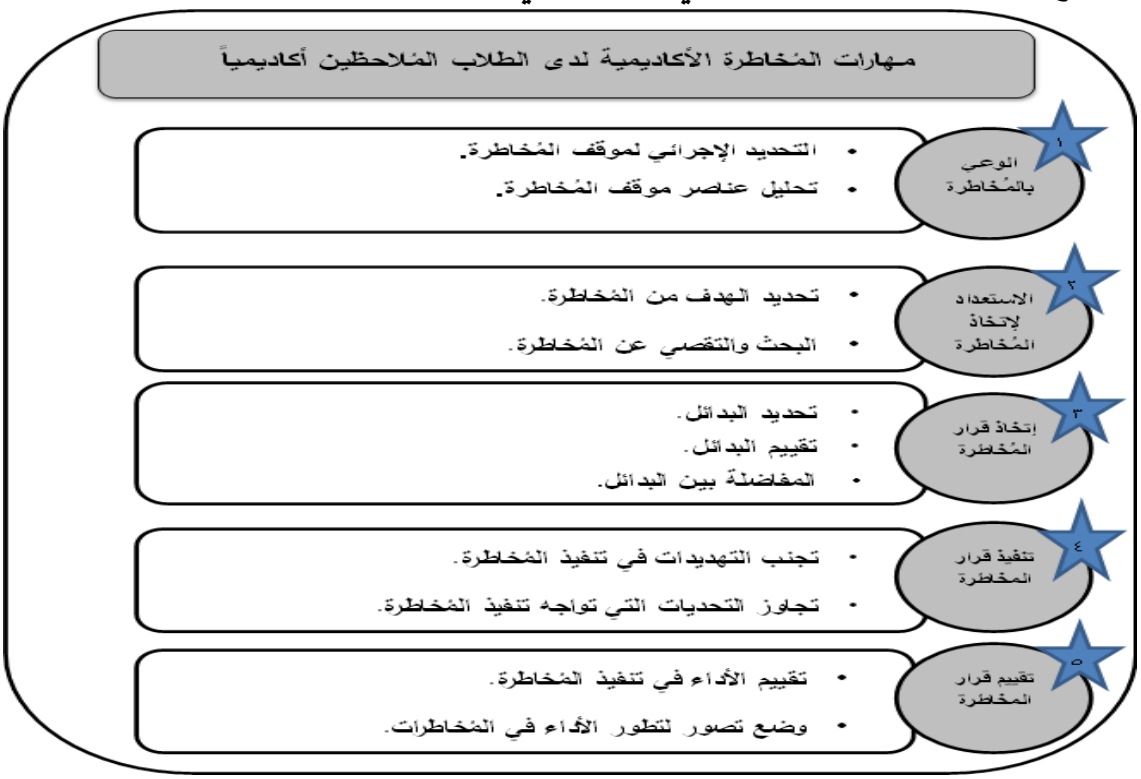
ب. تجاوز تحديات تنفيذ المُخاطرة: من خلال الثقة في القرار المُتخذ، المرونة في تقبل النتيجة السلبية أو الإيجابية، الإيمان بالكفاءة الذاتية مهما كانت النتائج، الاستعداد للأثار الجانبية للمخاطرة.

٥- تقييم المخاطرة الأكاديمية: تُعرفها الباحثة بأنها تلك الخطوة التي تأتي من تتبع الأثار المتعلقة بمعايير التقييم كتحقيق الأهداف، والسهولة ، والحكم على القرار كونه سلبي أو حتى ايجابي، وتقييم نقاط القوة والضعف. وتنبثق منها المهارات الفرعية التالية:

أ. تقييم الأداء في تنفيذ المُخاطرة: تحديد الصعوبات وكيفية مواجهتها أثناء القيام بالمخاطرة. تقييم جوانب القصور والضعف.

ب. وضع تصور لتطور الأداء في المُخاطرة: الحكم على نجاح المُخاطرة، كتابة الأخطاء التى قام بها وتحليل أسبابها، طرح أفكار أخرى يمكن إضافتها لتنفيذ المخاطرة بطريقة أكثر فعالية في المواقف المختلفة .

توضيح مهارات المُخاطرة الأكاديمية في الشكل التالي:



شكل (١) مهارات المُخاطرة الأكاديمية لدى الطلاب المُلاحظين أكاديمياً

المحور الثالث: نظرية التحديد الذاتي Self Determination Theory

أولاً: التعريف بنظرية التحديد الذاتي

هي نظرية شاملة ومدعومة تجريبياً للشخصية الإنسانية، والدوافع المستقلة، والدوافع القابلة للتحكم، والتي يتفاعل الفرد على أساسها مع البيئة الاجتماعية، والعوامل المؤثرة التي تدعم أو تقوض الدوافع، والسلامة النفسية، وكل الأمور المتعلقة بالبيئات التعليمية على وجه التحديد، وتطرح نظرية التحديد الذاتي أنواعاً عديدة من الدوافع الخارجية، وتوضح كيف تؤثر هذه الدوافع على الاستجابات الظرفية في المجالات المختلفة ، بالإضافة إلى التنمية الاجتماعية والمعرفية والشخصية، وتتمركز نظرية التحديد الذاتي على الاحتياجات النفسية الأساسية من الاستقلالية، الكفاءة، والارتباط، ودورهم الضروري في الدافع الداخلي ، كما تصف نظرية التحديد الذاتي الدور الحاسم الذي يلعبه السياق الاجتماعي والثقافي في دعم أو إحباط الاحتياجات النفسية الأساسية للفرد، والشعور المتصور بالتوجيه الذاتي والأداء والرفاهية

.(Deci &Ryan, 2008;Ryan& Deci,2020)

ثانياً: تعريف التحديد الذاتي

تصنف الباحثة التعريفات التي تناولت التحديد الذاتي إلى عدة توجهات على النحو التالي:

١- تعريفات ركزت على التحديد الذاتي كمهارات عقلية ومعرفية:

يذكر كونراد وأخرون (Konrad et al., 2007) أن التحديد الذاتي هو مزيج من المهارات والمعارف والمعتقدات التي تمكن الفرد من الإنخراط في سلوك موجه نحو هدف منظم ذاتياً. وحدد ويهمر وأخرون (Wehmeyer et al. ,2013) التحديد الذاتي في أنه مجموعة من المهارات مثل تحديد الأهداف، حل المشكلات واتخاذ القرارات.

٢- تعريفات ركزت على الأداء السلوكي المرتبط بتحديد الذات.

أشارت بعض التعريفات أن التحديد الذاتي هو سلوك ذاتي المنشأ، يذكر ويهمر وأخرون (Wehmeyer et al.,2007) أن التحديد الذاتي هو فعل ذاتي مستقل يشير إلى أن الأفراد يحددون سلوكياتهم طوعاً نحو أهدافهم المختارة ذاتياً، وهو سلوك يساعد الطلاب على تنظيم ذواتهم، تحقيقها، وتعزيز مشاركتهم الناجحة، ويُعرف نوفل (٢٠١١) التحديد الذاتي بأنه القدرة على أداء سلوكيات محددة رجوعاً إلى الوعي بالكفاءة ودرجة الاستقلالية، بينما حدده أبوالعرب (٢٠١٧) في القدرة على اتخاذ القرار، الاعتماد على الذات، عدم الاعتماد على الأخرين، الثقة بالنفس، تحمل المسئولية، وقدرة الفرد على التفاعل بإيجابية مع المحيطين به. وعرفته (الزغبي ،٢٠٢٠) بأنه القدرة على تحديد الهدف ثم تنظيم الذات وتوجيه السلوك نحو تحقيق هذا الهدف والإيمان بالكفاءة الشخصية، والقدرة على العمل باستقلالية سعياً إلى النجاح.

٣- تعريفات ركزت على التحديد الذاتي كسمة يمكن تنميتها.

أشارت بعض التعريفات أن مفهوم التحديد الذاتي لايقتصر على وعي الفرد بقدراته فقط بل هي سمة مكتسبة يمكن تطويرها وتوظيفها في المواقف التعليمية المختلفة، وعرف كوب (Cobb,2009) التحديد الذاتي كبناء متعدد الأوجه يعكس سمة نفسية (أي موضع التحكم) ومجموعة مهارات سلوكية (كقدرات الاتصال) ويرتبط بزيادة جودة الحياة في مستقبلهم، كما عرف شوجرن وأخرون (Shogren et al.,2017)التحديد الذاتي أحد السمات الضرورية في حياة الفرد، والتي تساعده في كيفية الاختيار، التعبير عن أدائه، المشاركة في اتخاذ قراراته، تحديد أهدافه وتحقيقها، إدارته لذاته، ومعرفته لذاته، بالإضافة إلى اكتسابه الوعي الذاتي.

ثالثاً: مبادىء نظرية التحديد الذاتي

١- الاحتياجات النفسية نظم أولية: تتكون فكرة نظرية الدافع والشخصية العامة الرئيسة من أن السلوك البشري مدفوعًا بثلاثة احتياجات نفسية أولية: الاستقلالية (وهذا يشمل جهود الناس للشعور بأنهم يبتدعون أفعالهم ويمكنهم تحديد سلوكهم. إنها رغبة في الشعور بالمكانة الداخلية السببية) ، والكفاءة (التي تتكون من التحكم في النتيجة والتحديات المثلى وردود الفعل على الأداء) والارتباط (يشير هذا إلى الجهد المبذول للتواصل مع الأخرين والاهتمام بهم ، وكذلك الشعور بالقبول من قبل الآخرين وتجربة الرضا عن المجتمع العالمية)(Deci&Ryan,1980).

٢- التوجه نحو التحديد الذاتي فطري ولايعمل بطريقة ألية: جميع الطلاب، بغض النظر عن العمر، النوع، الوضع الاجتماعي والاقتصادي، الجنسية، أو الخلفية الثقافية، يمتلكون ميول نمو متأصلة (على سبيل المثال: الدافع الذاتي، الفضول، الاحتياجات النفسية التي توفر أساساً تحفيزياً لجودتها العالية، فالبشر بطبيعتهم استباقيون لديهم القدرة على العمل وإتقان القوى الداخلية (دوافعهم وعواطفهم)، والقوى الخارجية (أي البيئة) التي يواجهونها، بدلاً من أن تسيطر على قواهم السلبية (Deci&Ryan, 2000).

٣- السياق الاجتماعي محفز لتحقيق الذات: فالدعم المناسب من قبل البيئة والسياق الاجتماعي يمكن أن يساهم في توجيه الدافعية الداخلية وكل من حاجتي الكفاءة والاستقلالية، يعتبر كل من المعلمين والأقران عوامل اجتماعية مهمة في هذا السياق وما يقولونه ويفعلونه يؤثر على مدى شعور الطلاب بالرضا عن الاحتياجات الثلاثة (Patterson & Joseph ,2007; Xiang et al.,2017).

٤- البيئة الاجتماعية مغذيات للتطور: يتضمن مبدأ التأثير فكرة إمكانية تعزيز التعليم عندما يكون ظروف الفصل الدراسي تدعم وتنشط الموارد التحفيزية الداخلية للطلاب (كالشعور بالسعادة والرضا عن التعلم) في مقابل تلك التي تهملهم وتحبطهم وتكون مصحوبة بشعور غير مريح (Ryan&Deci,2000).

٥- الدافع الداخلي يزدهر إذا ارتبط بشعور الارتباط والانتماء: اشباع الحاجة إلى الارتباط بالأساتذة والأقران هو مورد تحفيزي هام للطلاب للمشاركة والتعلم والأداء في البيئات الدراسية Xiang et al.,2017).

٦- الأنشطة المدفوعة ذاتياً مؤثرات إيجابية للتعلم: يكون الطلاب مدفعون ذاتياً وعلى استعداد عقلي وعاطفي وجسدي للتعلم، عندما ينخرطوا في الأنشطة المصحوبة بالمتعة والرضا وبالتالي يستمرون في الممارسة مدة زمنية أطول، بينما تختلف مع الطلاب الذين تحركهم دوافعهم الخارجية ويمارسون النشاط سعياً وراء مكافأة أو تجنباً لعقاب وبالتالي سوف لا يستمرون طويلاً في الممارسة.

٧- التوجه نحو التوافق أمر فطري: جميع الطلاب لديهم ميول طبيعية وفطرية وبناءة لتطوير شعور أكثر تفصيلاً وتوحيدًا بالذات، أي تفترض أن لدى الناس ميلًا أساسيًا لإقامة علاقات ترابط بين جوانب نفسهم وكذلك مع الأفراد والمجموعات الأخرى في عوالمهم الاجتماعية(Deci&Ryan,2004).

٨- الناس كائنات نشطة ذات ميول متطورة نحو النمو: الطلاب لديهم ميل متأصل نحو ممارسة الأنشطة التي تعزز الصحة والنمو والتنمية والعمل المتكامل، واكتساب السيطرة على التحديات، فاستيعاب الخبرات الجديدة من الأمور الاساسية لتنمية الشعور المتماسك بالذات (Britton et al., 2008).

رابعاً: مكونات نظرية التحديد الذاتي

ترتكز نظرية التحديد الذاتي على مكونين أساسيين وهم:

أ- الدوافع

تنقسم الدوافع إلى :

١- الدافعية الداخلية (الجوهرية): هو النوع المطلوب من التحفيز للدراسة حيث يقوم على تحفيز الطلاب على تنفيذ الأنشطة من أجل الشعور بالرضا والفضول ومواجهة التحديات في المهام المثيرة للاهتمام

.(Turner, Chandler & Heffer, 2009)

٢- الدافعية الخارجية: التي تشير إلى يصف القيام بأشياء لأسباب أخرى غير النشاط نفسه، أو الحصول على مكافآت من مصادر خارجية، أو تجنب أشياء خارج نطاق الذات، وينطوي الدافع الخارجي على أربعة أنماط فرعية رئيسة وهم أشكال تحفيز خاضعة للرقابة (التنظيم الخارجي- التنظيم الخاضع للرقابة الداخلية)، ودوافع مستقلة ومحددة ذاتياً (التنظيم المحدد – والتنظيم المتكامل)

.(Walker et al.,2006; Deci, 2017 ; Ryan&Deci,2020)

ب- الاحتياجات النفسية الأساسية

حددت نظرية التحديد الذاتي مجموعة من ثلاث احتياجات نفسية فطرية ذات صلة بالدوافع الجوهرية والخارجية والتي يجب تلبيتها من أجل تطوير الأداء الأمثل وهم:

١- الاستقلالية: حاجة الفرد إلى الشعور بأنه يتصرف وفق إحساسه الذاتي بحرية، وبالتالي فالاستقلالية تعني الشعور بالتصميم بدلاً من الشعور بالإكراه أو السيطرة من قبل تأثير خارجي، والتنظيم الذاتي في أفعاله، وبأن أداء لنشاط المختار بمبادرة ذاتية.

٢- الكفاءة: يرتبط السعي وراء الشعور بالكفاءة الذاتية في تنفيذ الإجراءات المطلوبة والسعي للتغلب على المهام الصعبة إلى حاجة الفرد لمعرفة ردود الفعل الإيجابية غير المتوقعة على المهمة التي يقوم بها، والميل أكثر إلى اتخاذ الإجراءات التي تعزز أهدافه عندما يعتقد أنه يمتلك المواهب المطلوبة للنجاح.

٣- الارتباط: يشير إلى الحاجة الاجتماعية والنفسية للشعور بالقرب من الآخرين، والأمان مع الأخرين الذين يفهمونه ويهتمون به في بيئته الاجتماعية، وعندما يشعر الطلاب بالرضا عن هذه الاحتياجات (المعروفة باسم إشباع الحاجة) ، يصبحون متعلمين متحمسين. وهذا بدوره يؤدي إلى مستويات أعلى من المشاركة والأداء والتعلم (Deci et al.,1991; Deci &Ryan, 2008).

خامساً: النموذج التدريبي المقترح في تنمية مهارات المخاطرة الأكاديمية

بحسب الهدف الرئيس للدراسة الحالية والمتمثل في التحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التحديد الذاتي في تنمية المخاطرة الأكاديمية لدى الطلاب المُلاحظين أكاديمياً.تتناول الجزئية التالية البرنامج التدريبي وذلك كخلاصة للإطار النظري واستناداً للمرتكزات التالية:

١-المباديء الأساسية التي يرتكز عليها نظرية التحديد الذاتي.

٢-مهارات المخاطرة الأكاديمية التي تم استخلاصها من الأدبيات ذات صلة.

٣-الفنيات التي استخدمت في تنمية مهارات المخاطرة الأكاديمية.

وفيما يلي عرضاً لمراحل نظرية التحديد الذاتي:

١- المرحلة الأولى (المرحلة الاسترخائية): واحدة من الطرق المساعدة في إدارة التوتر وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها عملية تؤهل الطالب إلى مقاومة الأحداث الضاغطة المؤدية إلى الشعور بالتوتر والإحباط، الغضب وفقدان الثقة بالنفس، وذلك من خلال إعادة التركيز على الاهتمام بشيء يستعيد الهدوء والسلام والتوازن. ومن الاستراتيجيات الفنية المستخدمة: الاسترخاء.

٢- المرحلة الثانية (مرحلة تحديد الإطار الذاتي): مرحلة ذات طابع استكشافي، وتعرفها الباحثة إجرائياً على أنها عملية استكشاف وفهم ذات الطالب من خلال توليد معلومات مفيدة عنه وتعرف تفكيره، ورؤيته عن ذاته، قيمه، معتقداته، ومشاعره، التي تشكل وتضبط وتتحكم في تعامله مع ذاته وعلاقته بالآخرين.الفنيات المستخدمة: المناقشة المعرفية.

٣- المرحلة الثالثة(مرحلة الاندماج النشط للخبرات الذاتية): هي مرحلة تساعد على الكشف عن الخبرات الذاتية الشعورية وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها مساعدة الطالب على تغيير تفكيره السلبي من

خلال الكشف عن مشاعره والتخلص من المشاعر السلبية لا الهروب منها، وتبني حديث ذاتي إيجابي لخبرات النجاح والفشل، إيماناً بقدرته على على الحل وتجاوز المشكلات التي يتعرض لها والأخطاء التي قام بها وتقييمها ومن ثم تقويمها والوعي بمواقف المخاطرة الأكاديمية. الفنيات المستخدمة: تشكيل السلوك.

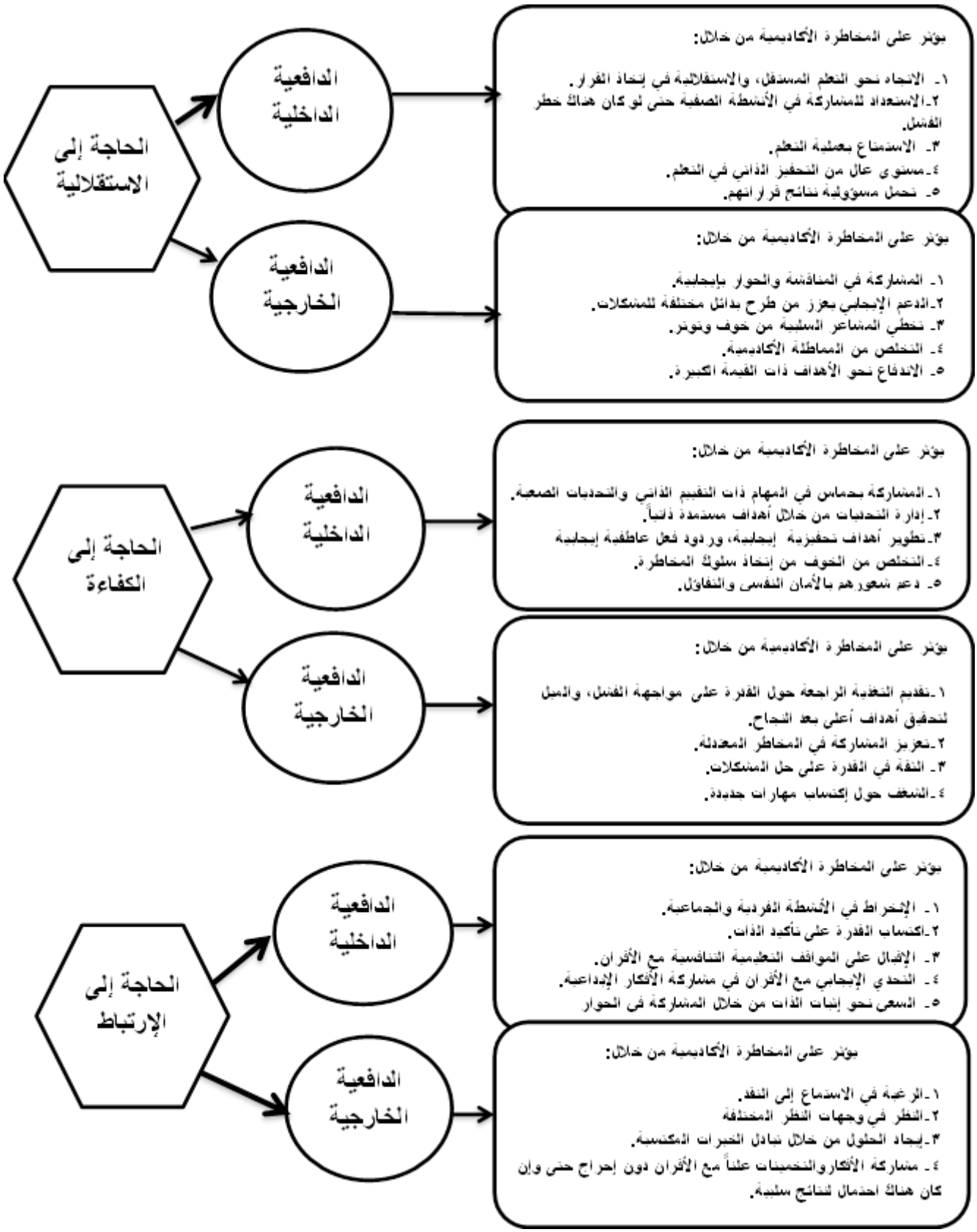
٤- المرحلة الرابعة (التعديل الذاتي): تتمثل مرحلة التعديل الذاتي من المراحل المهمة للتحديد الذاتي للطالب، وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها عملية مساعدة الطالب على امتلاك إرادة التغيير نحو الأفضل، والسعي نحو مواجهة التحديات والرغبة في البحث عن المعلومات ذات الصلة بموقف المخاطرة،وتقصي نواتج المخاطرة ذاتياً وتحديد السلبيات والإيجابيات. الفنيات المستخدمة: التعلم الذاتي.

٥- المرحلة الخامسة (التمكين الذاتي): هي المرحلة الأخيرة للتحديد الذاتي وتعرف بأنها قدرة الطالب على الاستقلال الذاتي من خلال السيطرة على حياته وقرارات المخاطرة التي يقوم بها مع تحمل مسؤولية النتائج، وتحديد أهدافه، وتحديد جميع الخيارات الممكنة، وتحديد البديل الذي يحقق الأهداف، وفهمه لنقاط قوته وضعفه، وإيمانه بقدرته وثقته بنفسه، وتركيز طاقته ووقته اتجاه الأشياء التي يريد تحقيقها؛ مما يزيد من فرص نجاحه وتحقيق ذاته والتمكن من المهارات الفرعية للمخاطرة الأكاديمية. الفنيات المستخدمة: حل المشكلات، ضبط الذات.

خامساً: المخاطرة الأكاديمية في ضوء نظرية التحديد الذاتي

طبقاً لما تم عرضه من نظرية التحديد الذاتي ومبادئها واستراتيجياتها ومكوناتها الرئيسة الدافعية والاحتياجات النفسية ومستويات المخاطرة الأكاديمية، وبالرجوع إلى الدراسات التي تناولت نظرية التحديد الذاتي ودورها في المخاطرة الأكاديمية (Lan,1990;Jang et al.,2012;Ryan & Deci,2017; Shogren et al.,2017; Varisoglu& Çelikpazui,2019; Üztemur,2020; الزغبي، ٢٠٢٠)

أمكن للباحثة استخلاص دور نظرية التحديد الذاتي في قدرتها على تنمية الأبعاد التي يحتاجها الطلاب المُلاحظين أكاديمياً لتنمية المخاطرة الأكاديمية وذلك في النموذج المقترح التالي:



شكل (٢) تأثير العلاقة بين المخاطرة الأكاديمية ومكوني نظرية التحديد الذاتي

لاحظ على نموذج العلاقة بين نظرية التحديد الذاتي والمخاطرة الأكاديمية المُقترح من قبل الباحثة مايلي:

١- الطلاب الذين يشعرون بمزيد من الكفاءة: يتسموا بالمشاركة في الأنشطة بشكل أكثر حرية، بذل مزيد من الجهد، تحمل المسؤولية في عملية التعلم، وأخذ زمام المبادرة ، تجربة حلول جديدة ومختلفة ، تفضيل العمليات الصعبة ، ومشاركة وجهات نظرهم بثقة وعدم تردد، والشعور بمزيد من الكفاءة الذاتية.

٢- ترتبط سلوكيات المُخاطرة الأكاديمية: بالدوافع الذاتية بالمقارنة مع أولئك الذين لديهم دافع خارجي، فالطلاب ذوي الدافع الداخلي لا يستسلموا بسهولة أثناء تعلم مادة ما ، ودائماً مايكونوا على استعداد للتغلب على التحديات والعقبات، ويرتبط ذلك بالمرونة بعد الفشل والميل إلى تفضيل المهام الصعبة.

٣- المخاطرة الأكاديمية تتأثر بثلاث عوامل نفسية واجتماعية وانفعالية.

٤- يرتبط سلوك المُخاطرة الأكاديمية بمتغيرات نفسية: أ- فالطالب الذي يشعر بالأمان النفسي سيكون لديه مستويات عليا من المخاطرة الأكاديمية. ب- يرتبط اهتمام الطالب بالموضوع وبين سلوكه للمخاطرة.

ج- الخوف من تلقي النقد السلبي يُجنب الطالب من القيام بمحاولات شخصية تنطوي على مخاطر.

٥- يتأثر سلوك المُخاطرة الأكاديمية بعوامل بيئية وهي:

أ. دعم الاستقلالية من قبل الأساتذة هي ذات أهمية رئيسة من أجل الكشف عن المهارات وقدرات الطلاب وزيادة مستوياتهم.

ب. بيئة التعلم المُحفزة لمشاركة الطالب في عملية التعلم، وعدم الخوف من تلقي التقييمات السلبية (كالسخرية، والإذلال)، وإحترام أراء الطلاب، تؤثر في الطلاب من خلال إظهارهم لأنماط سلوكية مستقلة والمبادرة في عملية التعلم، والمشاركة في التخمينات الخاصة بهم حول حل مشكلة ما.

ج. فالتحفيز من قبل من حوله يساعد على التخلص من الخوف، حيث أن درجة الخوف المنخفضة من الفشل تجعل الطالب يقدم على المخاطرة الأكاديمية.

د. دعم الأساتذة لثقافة المخاطرة الأكاديمية بصفوفهم: يساهم في التسامح مع الأفكار الغير تقليدية للطلاب.

هـ. لا يتردد الطلاب في اتخاذ القرار بأنفسهم والمخاطرة لأن معلميهم يشجعونهم على المشاركة بنشاط في الدرس ، ويعطونهم ملاحظات بناءة ، ويقدمون لهم خيارات ، ويدعمونهم في تطوير الدافع المستقل. وهذا ما أكدته دراسة(Sünkür et al., 2013) .

٦- فالمُخاطرة عملية قائمة على الموقف يُمكن الإشراف عليها من من خلال توفير السياقات المناسبة لتطبيقها.

٧- تقديم مستويات المُخاطرة الأكاديمية في صورة إجرائية يسمح بتضمين هذه المستويات في جلسات البرنامج.

منهجية الدراسة وإجراءتها:

أولاً: منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي ذو المجموعة التجريبية الواحدة.

ثانياً:مجتمع الدراسة وعينته

تمثل مجتمع الدراسة الحالية في الطلاب المُلاحظين أكاديمياً بجامعة بورسعيد، وقد تم اختيار عينة الدراسة بكلية من التربية جامعة بورسعيد في العام الدراسي (٢٠٢٢/٢٠٢٣ م)، وبلغ عددهم (٢٠) طالب وطالبة، تتراوح أعمارهم بين (١٩:٢٠) عاماً، بمتوسط عمر (١٩.٨٠) وانحراف معياري (٠.٤١٠)، وقد روعي تجانس أفراد المجموعة التجريبية من حيث العمر الزمني والمستوى الاقتصادي والاجتماعي.

أ- تحديد الهدف من بناء الاختبار

تم تصميم الاختبار بهدف قياس مهارات المُخاطرة الأكاديمية لدى الطلاب المُلاحظين أكاديمياً بكلية التربية جامعة بورسعيد، حيث يسهم هذا التحديد في الوقوف على مستوى التغيرات التي تطرأ على عينة الدراسة الحالية بخصوص متغير المُخاطرة الأكاديمية قبل وبعد تطبيق البرنامج.

ب- خطوات بناء الاختبار

١- تحديد مهارات المُخاطرة الأكاديمية: طبقاً للقائمة التي استخلصتها الدراسة الحالية في الإطار النظري في الشكل (١).

٢- صياغة مفردات الاختبار: اعتمدت الباحثة في صياغة مفردات اختبار المُخاطرة الأكاديمية على استخدام مواقف حياتية التي يُفترض أن يمر بها غالبية الطلاب المُلاحظين أكاديمياً، وقد روعي أثناء صياغة مواقف الإختبار مايلي:

أ- الوضوح: تم صياغة المفردات بلغة بسيطة وخالية من التعقيد وكانت المواقف محددة وقصيرة.

ب- وجود حبكة قصصية للمواقف الاختبارية: مواقف لأزمة يتعرض لها بعض الأفراد في حياة الطالب وفيها يتقمص الطالب دور من تعرض للموقف مصحوباً بخسارة أو مكسب مادي أو معنوي، أويعرض بدائل أخرى أو رأيه في قرار إتخذه أحد الأصدقاء والمطلوب تقييمه.

ج- استراتيجيات المُخاطرة الأكاديمية: تعرف الاستراتيجيات الملائمة لمواقف صناعة قرار المُخاطرة ودرجة المُخاطرة المُصاحبة لاختيار كل واحدة من هذه الاستراتيجيات.

د- نتائج سلوك المخاطرة: اشتمل الاختبار على مثيرات انفعالية مهتمة بناتج المُخاطرة وذلك لتوليد الميل نحو إتخاذ المخاطرة الأكاديمية.

هـ- الشمول: حتى يمكن أن يعطي صورة واضحة عن المواقف المتنوعة التي يواجهها الطالب المُلاحظ أكاديمياً.

٣- استخدام سُلم التقدير اللفظي (Rubric) لتقييم الأداء :

تم بناء سُلم التقدير اللفظي من خلال الخطوات التالية:

أ- وصف المهمة: يتم تحديد المهارة التي يتم تحديد معايير الأداء لها، يتضمن اختبار المُخاطرة الأكاديمية من خمسة مهارات رئيسة :الوعي بالمُخاطرة، الاستعداد لإتخاذ قرار بالمُخاطرة، إتخاذ قرار المُخاطرة، تنفيذ قرار المُخاطرة، تقييم المُخاطرة الأكاديمية .

ب- تحديد معايير الأداء: يتم تحديد معايير الأداء لكل مهارة رئيسة للمخاطرة الأكاديمية من خلال تجزئة المهارة الرئيسة إلى مهارات فرعية.

مثال: مهارة الوعي بالمُخاطرة تتكون من المهارات الآتية: التحديد الإجرائي لموقف المُخاطرة، و تحليل عناصر موقف المُخاطرة.

ج- تحديد مؤشرات الإنجاز: وصف مؤشرات الأداء الملائمة لقياس مدى امتلاك الطالب للخصائص التي تصف كل مهارة، وتحديد طرق لوصف الأداء فوق المتوسط والمتوسط والأقل من المتوسط لكل مهارة.

مثال: تتمثل مؤشرات الأداء لمهارة تحليل عناصر موقف المُخاطرة كمهارة الوعي بالمُخاطرة فيما يلي:

تسجيل الملاحظات المتعلقة بالموقف.

القيام بمسح كلي للموقف.

تحديد الأخطاء والتحديات المتوقعة.

د- وصف مستويات الأداء: وصف لمستويات السلوك في سلسلة متصلة تتراوح من الأداء المتميز إلى الأداء الضعيف في كل سمة.

مثال: قام الطالب عبدالرحمن بمذاكرة وحدتين فقط من أحد المقررات الدراسية مُدعياً أن التمكن من وحدتين أفضل من المذاكرة المتوسطة لأربع وحدات، فيتمثل عناصر المخاطرة في الموقف السابق في.....

مستويات الأداء: مستوى أداء مرتفع: يعكس التفاعل الفعلي، وذلك إذا حلل المفحوص موقف المخاطرة إلى عناصر محددة تساعد على الحل وحدد رأيه في موقف عبدالرحمن.

مستوى أداء متوسط: يعكس التفاعل الفعلي غير المتميز، وذلك إذا حلل المفحوص موقف المخاطرة إلى عناصر محددة تساعد على الحل.

مستوى أداء منخفض: يعكس التفاعل الشكلي قليل التأثير، وذلك إذا حلل المفحوص عناصر المخاطرة في الموقف بصفة عامة.

يتم رصد درجات الاستجابات على النحو التالي:

بالرجوع إلى سلم التقدير اللفظي لاختبار مهارات المُخاطرة الأكاديمية للطلاب المُلاحظين أكاديمياً ،ويتم تقدير استجابات المفحوص وفق المستويات المعيارية التالية:

أ- لايُعطى درجات للمفحوص في حالة عدم الاستجابة على المفردات.

ب- مستوى منخفض: يُخصص للمفحوص درجة واحدة.

ج- مستوى متوسط: يُخصص للمفحوص درجتان.

د- مستوى مرتفع: يُخصص للمفحوص ثلاث درجات.

٤- صياغة تعليمات الاختبار وطريقة تطبيقه: جاءت تعليمات الاختبار لتوضح الآتي: الهدف من الاختبار، كيفية الإجابة على الاختبار، وأهمية الإجابة على مفردات الاختبار جميعها، وأن الاختبار يتطلب الإجابة عليه فردياً، وعدم ارتباط الاستجابة بزمن مُحدد، وتخضع الإجابة للتصحيح وفق سُلم التقدير اللفظي (Rubric).

٥- الخصائص السيكومترية لاختبار المُخاطرة الأكاديمية في الدراسة الحالية:

أ- صدق المحتوى

تم التحقق من صدق المحتوى من خلال:

عرض الاختبار على المحكمين: قامت الباحثة بعرض الصورة الأولية للاختبار فضلاً عن التعريف الإجرائي لكل من المُخاطرة الأكاديمية ومهاراته الفرعية إلى (١١) مُحكما من ذوي الخبرة والاختصاص العلمي في مجال العلوم النفسية والتربوية، حيث طلب منهم التفضل بإبداء الرأي حول سلامة الصياغة اللغوية لكل موقف وبدائله، وبيان مدى انتماء كل موقف للمجال الذي تندرج تحته، ومدى مناسبة فقرات الاختبار لخصائص الطلاب المُلاحظين أكاديمياً، وأبقت الباحثة المواقف التي اجتمع عليها آراء المحكمين، وبناء على ذلك تم إجراء بعض التعديلات تحت كل بُعد بناءً على رأي أعضاء لجنة التحكيم وتم مُراجعة هيئة الإشراف في التعديلات اللغوية وإجرائها، والجدول (١) يبين ما تم تعديل صياغته.

جدول (١) يُبين بعض مفردات اختبار المُخاطرة الأكاديمية الذي تم تعديله بناءاً على آراء المُحكمين

م	رقم العبارة	المهارة التابع لها	بدائل المواقف قبل التعديل	بدائل المواقف بعد التعديل
١	٣	الوعي بالمخاطرة (تحليل عناصر موقف المخاطرة)	– يحلل عناصر المخاطرة في الموقف بصفة عامة. – يحلل عناصر المخاطرة في الموقف بصفة إجرائية . – يحلل عناصر المخاطرة في الموقف ويحدد رأيه في موقف عبدالرحمن.	– يحلل عناصر المخاطرة في الموقف بصفة عامة. – يحلل موقف المخاطرة إلى عناصر محددة تساعد على الحل. – يحلل موقف المخاطرة إلى عناصر محددة تساعد على الحل ويُحدد رأيه في موقف عبدالرحمن.
٢	٦	الاستعداد لاتخاذ قرار بالمخاطرة (تحديد الهدف من المُخاطرة)	– تحديد الهدف بشكل غير واضح. – تحديد الهدف بشكل عام. – تحديد الهدف بشكل واضح وإجرائي.	– تحديد الهدف بشكل عام. – تحديد الهدف بشكل خاص. – تحديد الهدف بشكل واضح وإجرائي.
٣	١٠	مهارة إتخاذ قرار المخاطرة (تحديد البدائل)	– إستشارة المرشد الأكاديمي. – يخاطر وينقل مع صديقه. – يستمر الطالب في كليته مع بذل مجهود أكبر لتحسين مستواه.	– إستشارة المرشد الأكاديمي. – المخاطرة والنقل مع صديقه. – استمرار الطالب في كليته مع بذل مجهود أكبر لتحسين مستواه.
٤	١٢	مهارة إتخاذ قرار المُخاطرة (المفاضلة بين البدائل)	-اختيار بديل معدل المخاطرة فيه كبير. -اختيار بديل متوسط المخاطرة. -اختيار بديل أقل مخاطرة.	- اختيار البقاء في نفس التخصص.(بديل ذو مخاطرة كبيرة) - اختيار الانتقال إلى كلية أخرى.(بديل متوسط المخاطرة) - اختيار الانتقال إلى تخصص أخر.(بديل أقل مخاطرة)
٥	١٣	مهارة إتخاذ قرار المُخاطرة (المفاضلة بين البدائل)	ا-اختيار بديل معدل المخاطرة فيه كبير. -اختيار بديل متوسط المخاطرة. -اختيار بديل أقل مخاطرة.	– اختيار مرافقة والده إلى المستشفى دون الإعتذار – اختيار مرافقة والده إلى المستشفى والإعتذار تليفونياً بأستاذ المقرر. – اختيار حضور المحاضرة والإعتذار على الغياب المتكرر، والتواصل مع أحد أفراد الأسرة للإطمئنان

تم تعديل الاختبار في ضوء ما أسفرت عنه آراء السادة المُحكمين، وأقتصرت على تعديلات في الصياغة دون المساس بعدد المفردات داخل كل مهارة وبذلك أصبح الاختبار مُعداً للاستخدام التجريبي للتأكد من خصائصه السيكومترية إحصائياً.

أ- صدق الاتساق الداخلي للاختبار:

تم حساب الاتساق الداخلي للاختبار، من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على كل موقف والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليه ، لمواقف الاختبار البالغ عدده (٢٢) موقف. وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول(٢): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل موقف والدرجة الكلية للمهارة في اختبار المخاطرة الأكاديمية

المهارة الأولى		المهارة الثانية		المهارة الثالثة		المهارة الرابعة		المهارة الخامسة	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٦٣٤.٠**	٦	٥٧٣.٠**	١٠	٣٥٠.٠*	١٦	٣٢٧.٠*	٢٠	٨٥٨.٠**
٢	٨١٥.٠**	٧	٧٣٩.٠**	١١	٥٩٨.٠**	١٧	٧٣٢.٠**	٢١	٩٠١.٠**
٣	٧٣٥.٠**	٨	٥٧٤.٠**	١٢	٥٤٨.٠**	١٨	٧٥٥.٠**	٢٢	٧١٨.٠**
٤	٦٣١.٠**	٩	٧٣٤.٠**	١٣	٤٨٩.٠**	١٩	٦٨٢.٠**		
٥	٧٥٩.٠**			١٤	٤٩٥.٠**				
				١٥	٤٤٦.٠**				

(*) داله عند مستوي (٠.٠٥) (**) داله عند مستوي (٠.٠١)

يتبين من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل موقف والدرجة الكلية للمهارة دالة عند مستوي دلالة إحصائية (٠.٠١) .

وكذلك حسبت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مهارة، والدرجة الكلية للاختبار ككل، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٣)

قيم معاملات الارتباط بين درجة المهارة والدرجة الكلية في اختبار المخاطرة الأكاديمية

المهارة	معامل الارتباط (ر)
الوعي بالمُخاطرة	٠.٧٤٧**
الاستعداد لاتخاذ قرار بالمخاطرة	٠.٧١٣**
اتخاذ قرار المُخاطرة	٠.٧٢٤**
تنفيذ قرار المخاطرة	٠.٦٢٥**
تقييم المخاطرة الأكاديمية	٠.٥١٨**

(**) داله عند مستوي (٠.٠١)

يتبين من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة المهارة والدرجة الكلية في مقياس المخاطرة الأكاديمية، ومما سبق يتضح أن مؤشرات الإتساق الداخلي لاختبار المخاطرة الأكاديمية جيدة ، مما يجعلها مقبولة علمياً.

ثانيا : ثبات الاختبار

تم حساب قيمة معامل ثبات الاختبار ككل بطريقتي الفا كرونباخ(α) والتجزئة النصفية للاختبار حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ(α) للاختبار ككل (٠.٧٨١) ، وقيمة معامل سبيرمان – بروان المصحح من اثر تنصيف الاختبار بالتجزئة النصفية (٠.٦٤٤) لاختبار المخاطرة الأكاديمية ككل

كما تم حساب قيم معامل ثبات الفا كرونباخ(α) للمقياس ككل بعد استبعاد درجة كل موقف على حدة وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٤)

قيم معاملات ألفا كرونباخ للمقياس ككل بعد استبعاد درجة كل موقف على حدة في مقياس المخاطرة الأكاديمية

المهارة الأولى		المهارة الثانية		المهارة الثالثة		المهارة الرابعة		المهارة الخامسة	
م	قيمة (α)	م	قيمة (α)	م	قيمة (α)	م	قيمة (α)	م	قيمة (α)
١	٧٧٧.٠	٦	٠.٧٨٠	١٠	٠.٧٧٩	١٦	٠.٧٨٠	٢٠	٠.٧٧١
٢	٧٥٥.٠	٧	٠.٧٦٦	١١	٠.٧٧٥	١٧	٠.٧٧٨	٢١	٠.٧٦٨
٣	٧٥٧.٠	٨	٠.٧٧٣	١٢	٠.٧٨١	١٨	٠.٧٨١	٢٢	٠.٧٧٧
٤	٧٧٧.٠	٩	٠.٧٦٠	١٣	٠.٧٨٠	١٩	٠.٧٦٤		
٥	٧٥٨.٠			١٤	٠.٧٧٠				
				١٥	٠.٧٨١				

وعند مقارنة قيمة معامل الثبات الفا(α) بعد حذف كل مفردة على حدة بقيمة الفا(α) الكلية للاختبار، كانت قيمة الفا(α) الكلية للمقياس اكبر من أو تساوي جميع قيم الفا(α) بعد حذف كل موقف على حدة ؛ مما يدل على توافر شرط الثبات بدرجة مقبولة علمياً قي اختبار المخاطرة الأكاديمية.

الأداة الثانية: كتيب المتدرب (إعداد الباحثة)

في ضوء أهداف البرنامج التدريبي، والمهارات التي تم تحديدها، وخصائص الطلاب المُلاحظين أكاديمياً، قامت الباحثة بإعداد دليل المتدرب، وتضمن مايلي:

أولاً: الهدف العام للكتيب: وهو تنمية المخاطرة الأكاديمية لدى الطلاب المُلاحظين أكاديمياً بكلية التربية ببورسعيد .

ثانياً: مكونات الكتيب: تضمن الدليل على (٨) جلسات موزعة على مراحل محددة، وتتمثل فيما يلي:

١- مرحلة التجهيز الاسترخائي (الجلسات من ١-٢): وهي المرحلة التمهيدية للبرنامج وهي خاصة بالتعارف بين المُدرب وأعضاء المجموعة التدريبية وبين الأعضاء وبعضهم والهدف من البرنامج.

٢- مرحلة تحديد الإطار الذاتي الأولي (الجلسة ٣): وهي خاصة بالجانب المعرفي بنظرية التحديد الذاتي التي يقوم عليها البرنامج.

٣- مرحلة الاندماج النشط للخبرات الذاتية (الجلسة ٤): وهي خاصة بالجانب المعرفي للمفهوم المخاطرة الأكاديمية ومهارة الوعي بالمُخاطرة الأكاديمية.

٤- مرحلة التعديل الذاتي (الجلسات من ٥-٦): وهي الخاصة بتنمية مهارات المخاطرة الأكاديمية (الاستعداد لإتخاذ المخاطرة، إتخاذ قرار المخاطرة، وتنفيذ المخاطرة).

٥- مرحلة التمكين الذاتي(الجلسات من ٧-٨): وهي الخاصة بمهارة تقييم المخاطرة الأكاديمية، والجلسات الختامية بما فيها من جلسة لمواجهة الإنتكاسة).

ثالثاً: مكونات الجلسة: تتضمن الجلسة مايلي:

١- عنوان الجلسة: روعي أن يكون العنوان واضح وجذاب ومدعوم بصور لجذب انتباه المتدرب.

٢- أهداف الجلسة: روعي صياغة أهداف إجرائية قابلة للقياس والتحقق ويتحدد فيها السلوك المتوقع من المتدرب كمؤشر تعلمه بعد إنتهاء الجلسة.

٣- المخطط العام للجلسة: ويتضمن عرض لمحتوى الجلسة والربط بين أنشطة الجلسة وأهدافها، وروعي أن يكون المُخطط بسيط قدر الإمكان ليسهل على المتدرب إدراكه.

٤- محتوى الجلسة: مجموعة من الأنشطة التي يتم من خلالها تحقيق أهداف الجلسة، وروعي تنوع الأنشطة بين الفردية والجماعية، وبين الفنية والقصصية والتمثيلية، والتدعيم بالصور وذلك للتنوع في الأنشطة وتيسير الجلسات، ومراعاة أن لا يُصاب المتدرب بالملل ويُشتت تركيزه.

٥- تقييم الجلسة: من خلال تقييم بعد كل نشاط في الجلسة، وروعي أن يقيس جميع أهداف الجلسة.

٦- التطبيقات: تكليف المُتدرب ببعض الأنشطة في كافة الجوانب العقلية،السلوكية والانفعالية عقب كل جلسة، ويتم مناقشتها في الجلسة التالية بهدف نقل أثر التعلم إلى خارج الجلسة.

الأداة الثالثة: دليل المُدرب (إعداد الباحثة)

بعد الإنتهاء من بناء دليل المتدرب وفق البرنامج التدريبي المقترح بالدراسة الحالية، تم تصميم دليل المُدرب، وقد تضمن الدليل:

مقدمة الدليل: يتم فيه التمهيد لاستخدام البرنامج التدريبي، وتوضيح فلسفة الدليل، وطبيعة عينة الدراسة من الطلاب المُلاحظين أكاديمياً، وماهية مهارات المخاطرة الأكاديمية.

أهداف الدليل: يشمل كلاً من الهدف العام من الدليل، والأهداف الفرعية المرجو تحقيقها حيث شملت أهداف معرفية، وجدانية ومهارية.

النموذج المقترح للبرنامج التدريبي: يتم فيه وصف للخطوات المتبعة بكل مرحلة فيه.

تصور لطريقة السير في جلسات البرنامج التدريبي: يتم توضيح الإرشادات التي يجب مراعاتها أثناء السير في الجلسات باستخدام النموذج التدريبي المُقترح لتحقيق الهدف المطلوب، ويشتمل التصور على الفنيات المستخدمة في الجلسة، زمن الجلسة، الأدوات المستخدمة، الخطوات الإجرائية التي يتبعها المدرب في كل مكون من مكونات الجلسة (التمهيد للجلسة، الأنشطة، التقييم، التطبيقات).

التجربة الميدانية:

أولاً: القياس القبلي لاختبار مهارات المخاطرة الأكاديمية:

تم تطبيق اختبار مهارات المخاطرة الأكاديمية على المجموعة التدريبية في بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (٢٠٢٢/٢٠٢٣م)؛ وذلك بعد شرح المُدربة للغرض من التطبيق للمجموعة، مع توضيح

التعليمات الخاصة بالإجابة على فقرات الاختبار، ومن المُلاحظات التي لاحظتها الباحثة خلال هذا التطبيق:

أ- تدخل متغيرات شخصية في قراراته الأكاديمية: بتحليل إجابات المتدربين وجد إفتقارهم لبعض من المتغيرات الشخصية المؤثرة في إتخاذ قرار المخاطرة مثل: إنخفاض الشعور بالقدرة على النجاح في قرارتهم، وعدم تقبل المتدرب للفشل من عدمه، الإعتمادية في إتخاذ القرار والتأثر بإختيارات الآخرين، فقدان الدافعية الدراسية، الخوف من المُخاطرة، عدم القدرة على إدارة الإنفعالات وقت إتخاذ القرارات.

ب- مستوى مهارات المُخاطرة الأكاديمية قبل تطبيق البرنامج: يتضح توسط مستوى مهارات المخاطرة الأكاديمية ككل بمتوسط (١.٥٧٨٥) قبل تطبيق البرنامج التدريبي، فقد حققت المجموعة التدريبية مستوى أداءمتوسط لكل من مهارة الوعي بالمُخاطرة بمتوسط (١.٤٣٠٠)، مهارة الاستعداد لإتخاذ قرار المُخاطرة بمتوسط (١.٤٥٠٠)، إتخاذ قرار المُخاطرة بمتوسط (١.٩٢٥٠)، تنفيذ قرار المُخاطرة بمتوسط (١.٨٣٧٥)، تقييم المخاطرة الأكاديمية بمتوسط (١.٢٥٠٠). ويرجع ذلك إلى إختلاف إدراكات المتدرب نفسه للمخاطرة ، وخصائصه الشخصية، وجود بعض المشاعر السلبية والتي تُحجم سلوك المخاطرة أغلب المُخاطرات التي يأدونها ناتجة عن التأثر بقرارات الأقران والأهل دون استقلالية منهم في القرار.

ثانياً: تطبيق البرنامج التدريبي:

بعد تطبيق أدوات الدراسة تطبيقاً قبلياً على المجموعة التدريبية، قامت المُدربة بالبدء في جلسات البرنامج، وقد استغرق تطبيق البرنامج ثمانية أسابيع بواقع ثلاث أيام أسبوعياً، وذلك في الفترة من (٢٠٢٣/٢/١٢م إلى ٢٠٢٣/٤/١٣م)، ومن الملاحظات التي لاحظتها الباحثة خلال هذا التطبيق:

١- ملاحظات حول المتدربين: أبدى المتدربين في الجلسة الأولى العديد من المشاعر السلبية ، منها عدم وجود هدف يدفعهم لحضور التدريب، ونقص للدافعية، صورتهم الذاتية لقدراتهم تفوق نتائج أدائهم الأكاديمي، والخوف من إطلاع أساتذتهم على الإجابات، وهو الأمر الذي تطلب من الباحثة أن تُساعد المتدربين في فهم المغزى من البرنامج التدريبي وإلقاء الضوء على مالديهم من نواحي قوة وضعف، والاستماع لمواقفهم الأكاديمية، وقد تبين خلال الجلسات أن دافعيتهم للحضور للتدريب أصبحت أقوى ورغبتهم بالمشاركة في الأنشطة الكتابية والجماعية والفردية في تطور مستمر.

٢- ملاحظات على دليل المُدرب: لاحظت الباحثة عدم وضوح بعض الفنيات مثل: فنية الاسترخاء(التنفس)، لم يتناسب إسلوب الكتابة مع البعض، وبناءاً على ذلك أجرت المُدربة تعديلات على الدليل وإضافة بعض الأنشطة.

٣- ملاحظات على كتيب المتدرب: أبدت المجموعة التدريبية إعجابها بإخراج الكتيب، وساهمت الصور في إيصال الهدف من الجلسة بوقت وجهد أقل، بالإضافة إلى تنوع الأنشطة وإرتباطها بمواقف

حياتية يمر بها المتدرب وأن الأمثلة الحياتية والصور المستخدمة تتعلق بإهتمامات الطلاب من النواحي العلمية والأدبية والرياضية، أثار من دافعية المتدربين في التواصل بفعالية مع المُدرب.

٤- ملاحظات على زمن الجلسة: لاحظت الباحثة أن بعض الأنشطة تحتاج إلى زمن أكبر وخاصة الأنشطة التي تتطلب من المجموعة التدريبية التحرر من المشاعر السلبية، إدارة الضغوط، صياغة هدف شخصي إرتبط زمن التدريب بعدة ظروف : إنتهاء المتدربين من المحاضرات الخاصة بهم، مواعيد العمل المؤقت، وبناءاً على ذلك تم إجراء تعديلات للزمن المخصص لبعض الجلسات والأنشطة.

٥- التعزيز: استخدمت المُدربة التعزيز المادي واللفظي أثناء الجلسة التدريبية والانتهاء من الأنشطة، ولاحظت أن التعزيزات المادية لم يكن واقعها مفيد بقدر التعزيزات اللفظية، من خلال التأكيد على أن كل متدرب يستحق الأفضل وأن إجابته على النشاط اتسمت بالفعالية، وأنه يتم الإنصات لرأيه وتقدير من حوله لإجابته، وأنتقل التدعيم المستخدم من بداية الجلسات من تدعيم خارجي إلى تدعيم ذاتي متمثل في تنمية قدرة المتدرب على تحفيز لذاته بفعالية وخفض كل من السمات السلبية المتمثلة في إنكار وتحقيز الذات ولومها على خبرات الفشل أو الخوف من المشاركة.

٦- تفاعلات المجموعة التدريبية خلال مراحل البرنامج التدريبي: بدت المجموعة التدريبية في أول جلسة أقل تفاعلاً ومن ثم بدأت الاستجابة على الجلسات أكثر فاعلية في مراحل البرنامج التدريبي.

ثالثاً: القياس البعدي

يُعد التطبيق البعدي هو المرحلة الثالثة في إجراءات تطبيق البرنامج، يتم إعادة تطبيق اختبار المُخاطرة الأكاديمية وذلك بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي مباشرةً، وإعادة التذكير بالتعليمات الخاصة بالإجابة على فقرات الاختبارات، و يتضح تقدم مستوى مهارات المخاطرة الأكاديمية ككل بمتوسط (٢.٤٢٨٨) بعد تطبيق البرنامج التدريبي، فقد حققت المجموعة التدريبية مستوى أداء مُتقدم لكل من مهارة الوعي بالمُخاطرة بمتوسط (٢.٣٤٠٠)، مهارة الاستعداد لإتخاذ قرار المُخاطرة بمتوسط (٢.٣١٢٥)، إتخاذ قرار المُخاطرة بمتوسط (٢.٦٤١٧)، تنفيذ قرار المُخاطرة بمتوسط (٢.٦٠٠٠)، تقييم المخاطرة الأكاديمية بمتوسط (٢.٢٥٠٠) من الملاحظات التي لاحظتها الباحثة أثناء هذا التطبيق.

١- ملاحظات حول زمن التطبيق: كثرة الضغوط على أعضاء المجموعة التجريبية في نهاية البرنامج وذلك بسبب كثرة الأعباء الدراسية وقرب الإمتحانات، وقد تم التغلب على ذلك من خلال إعطاء الطلاب المقاييس وتحديد موعد لاستلامها منهم.

٢- ملاحظات حول المتدربين: تميزت المجموعة التدريبية في إستجاباتها على الاختبارات بالمقارنة بالاختبار القبلي، زادت دافعية المتدربين في تعرف مدى تحسن أدائهم والرغبة في تلقي درجات الاختبارات، التمكن في المهارات التي تم التدرب عليها.

وقد تعزي الباحثة تقدم مستوى المخاطرة الأكاديمية لدى المتدربين إلى:

أ- البرنامج التدريبي : أعتمد البرنامج التدريبي على مجموعة من الفنيات التي أسهمت في تنمية مهارات المُخاطرة الأكاديمية لدى أفراد المجموعة التدريبية ومن هذه الفنيات: حل المشكلات ومما لاشك فيه أن استراتيجية حل المشكلات لها دور فعال في عمليات اتخاذ القرار، وقد ساهم في نجاح هذه الاستراتيجية المواقف الحياتية التي ذكرتها المُدربة في الجلسات التدريبية وهي وثيقة الصلة بأحداثهم الأكاديمية وهو ما ساعد في فهم المتدربين للمشكلة ووعيهم للمخاطرة وبالتالي القدرة على إبتكار بدائل متنوعة للقرارات.

ب- الدافعية: ساهم البرنامج التدريبي في تنمية الدافعية الذاتية لدى أفراد المجموعة التدريبية وكان لهذا الأمر مردود فعال على استجاباتهم للمهارات التي يهدف البرنامج أن يُنميها للمتدرب، ومن هذه الاستجابات تحمل مسؤوولية نتائج قراراته، التخلص من الخوف من إتخاذ سلوك المُخاطرة، واكتساب القدرة على تأكيد الذات، المرونة بعد الفشل، الإندفاع نحو الأهداف ذات القيمة.

ج- النوع: لم يكن هناك فروق بين الذكور والإناث في التواصل والمشاركة في المناقشات حول المُخاطرة الأكاديمية ومهاراتها وذلك ناتج عن تغير نظرة المجتمع للبنت بأنها كائن يغلب عليه العاطفة دون تفكير وإعمال للعقل، وأصبحت هناك حالة من الوعي بشكل أو بأخر بأهمية الأخذ برأي الإناث وقراراتهم الخاصة بحياتهم بصفة عامة وفي الجانب الأكاديمي بصفة خاصة، وهو ما ساعد التدريب في نجاح جلساته لما به من تفاعلات إيجابية بين النوعيين بغض النظر عن أن المشاركين من الإناث في المجموعة التدريبية كان أقل من الذكور، ولكن لم يؤثر ذلك في جلسات البرنامج.

د- إدارة الإنفعالات: ساهمت جلسات البرنامج التدريبي في تنمية قدرة المتدربين على التحكم في إدارة الضغوط والإنفعالات خاصة التوتر والقلق وهما إنفعالات مُصاحبة لسلوك المخاطرة، وهو الأمر الذي أسهم في تجنب العواطف في مواقف إتخاذ القرار، و التخلص من مشاعر الإحباط، التغلب على الخوف من النتائج.

هـ- متغيرات شخصية: الكفاءة الذاتية للمتدرب ومدى إحساسه بقدرته على نجاح قراره، ومدى تقبل المتدرب للفشل من عدمه، الإستقلالية في إتخاذ القرار دون الإعتماد على أحد أو التأثر بإختيارات الآخرين، الدافعية الدراسية، تفضيل المُخاطرة.

نتائج الدراسة

تتضمن هذه الجزئية الإجابة على السؤال الخامس " مافعالية البرنامج التدريبي القائم على نظرية التحديد الذاتي في تنمية المخاطرة الأكاديمية لدى الطلاب الملاحظين أكاديمياً بكلية التربية ببورسعيد؟" من خلال التحقق من الفرض الأول، وينص على" توجد فروق ذات دلاله احصائية بين متوسطي رتب درجات الطلاب الملاحظين اكاديمياً في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية على

اختبار المخاطرة الأكاديمية ومهاراته الفرعية لصالح القياس البعدي". وحساب حجم تأثير البرنامج التدريبي في تنمية المخاطرة الأكاديمية لدى المجموعة التجريبية ، وفيما يلي عرض النتائج:

التحقق من الفرض:

للتحقق من الفرض تم تعيين متوسط ومجموع رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي وذلك باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المرتبطة، بهدف المقارنة بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المخاطرة الأكاديمية، تم استخدام معادلة كوهين Cohen's d لحجم الأثر لاختبار ويلكوكسن $r = \frac{z}{\sqrt{n}}$ وذلك لأن المعادلة مناسبة لطبيعة العينة وحجمها، جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٥)

نتائج اختبار Wilcoxon للفروق بين متوسطي رتب درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لإختبار المخاطرة الأكاديمية ومهاراته الفرعية

المتغير	اشارة الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	حجم الأثر	نوع التأثير
الوعي بالمُخاطرة	سالبه	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٤.١٣**	٠.٩٢	مرتفع
	موجبه	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠			
	التساوي	٠					
الاستعداد لإتخاذ قرار بالمُخاطرة	سالبه	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٤.٠١**	٠.٩٠	مرتفع
	موجبه	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠			
	التساوي	٠					
إتخاذ قرار المُخاطرة	سالبه	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٣.٩٥**	٠.٨٨	مرتفع
	موجبه	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠			
	التساوي	٠					
تنفيذ قرار المُخاطرة	سالبه	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٣.٩٤**	٠.٨٧	مرتفع
	موجبه	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠			
	التساوي	٠					
تقييم المُخاطرة الأكاديمية	سالبه	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٤.٤٧**	٠.٩٨	مرتفع
	موجبه	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠			
	التساوي	٠					
الدرجة الكلية لمقياس المُخاطرة الأكاديمية	سالبه	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٣.٩٢**	٠.٨٨	مرتفع
	موجبه	٢٠	١٠.٥٠	٢١٠.٠٠			
	التساوي	٠					

(**) داله عند مستوى دلالة (٠.٠١)

ويتضح من الجدول السابق ما يلي :

- بالنسبة لمهارة الوعي بالمُخاطرة:

بلغت قيمة (Z): (-٤.١٣)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) ؛ مما يعني وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي رتب درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي على مهارة الوعي بالمُخاطرة لصالح القياس البعدي.

- بالنسبة لمهارة الاستعداد لإتخاذ قرار بالمُخاطرة:

بلغت قيمة (Z) : (-٤.٠١)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) ؛ مما يعني وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي رتب درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي على مهارة الاستعداد لإتخاذ قرار بالمُخاطرة لصالح القياس البعدي.

- بالنسبة لمهارة إتخاذ قرار المُخاطرة:

بلغت قيمة (Z): (-٣.٩٥)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) ؛ مما يعني وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي رتب درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي على مهارة إتخاذ قرار المُخاطرة لصالح القياس البعدي

- بالنسبة لمهارة تنفيذ قرار المُخاطرة:

بلغت قيمة (Z): (-٣.٩٤)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يعني وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي رتب درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي على مهارة تنفيذ قرار المُخاطرة لصالح القياس البعدي.

- بالنسبة لمهارة تقييم المُخاطرة الأكاديمية:

بلغت قيمة (Z) : (-٤.٤٧)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) ؛ مما يعني وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي رتب درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي على مهارة تقييم المُخاطرة الأكاديمية لصالح القياس البعدي.

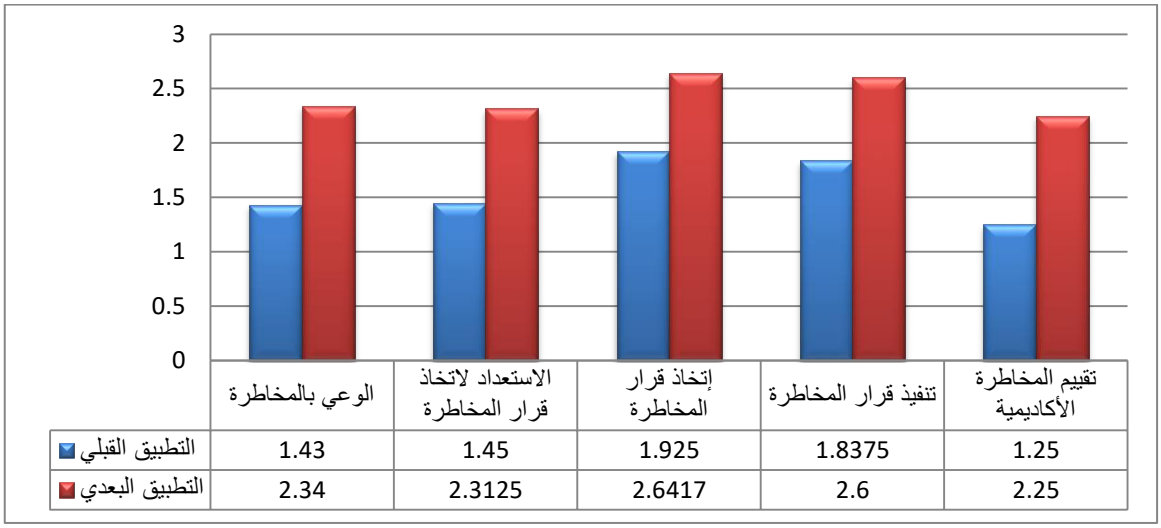
- بالنسبة للدرجة الكلية لإختبار المُخاطرة الأكاديمية:

بلغت قيمة (Z): (-٣.٩٤)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) ؛ مما يعني وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي رتب درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لإختبار المُخاطرة الأكاديمية لصالح القياس البعدي. وتراوحت قيم حجم الأثر للدرجة الكلية لمقياس المُخاطرة الأكاديمية وابعادة الفرعية بين (٠.٨٧ - ٠.٩٨)، وهي قيم مرتفعة؛ مما يدل على ان البرنامج التدريبي له تأثير قوي وكبير على المُخاطرة الأكاديمية لدى الطلاب الملاحظين اكاديمياً.

مما سبق يتضح انه توجد فروق ذات دلاله عند مستوى دلالة احصائية (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات الطلاب الملاحظين اكاديمياً في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار المُخاطرة الأكاديمية ومهاراته الفرعية لصالح القياس البعدي.

تفسير نتائج الدراسة:

دلت نتائج الفرض الرابع على وجود فروق ذات دلاله احصائية عند مستوى دلالة احصائية (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات الطلاب الملاحظين اكاديمياً في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار المُخاطرة الأكاديمية ومهاراته الفرعية (الوعي بالمُخاطرة ، الاستعداد لإتخاذ قرار المُخاطرة، إتخاذ قرار المُخاطرة، تنفيذ قرار المُخاطرة، تقييم المُخاطرة الأكاديمية) لصالح القياس البعدي، والشكل التالي يوضح وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على مهاراتالمُخاطرة الأكاديمية.



	الوعي بالمخاطرة	الاستعداد لاتخاذ قرار المخاطرة	إتخاذ قرار المخاطرة	تنفيذ قرار المخاطرة	تقييم المخاطرة الأكاديمية
التطبيق القبلي	1.43	1.45	1.925	1.8375	1.25
التطبيق البعدي	2.34	2.3125	2.6417	2.6	2.25

شكل (٣) التمثيل البياني للفروق بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المُخاطرة الأكاديمية

ويُلاحظ أن أداء طلاب المجموعة التجريبية كان أكثر تميزاً بعد تطبيق البرنامج التدريبي في المُخاطرة الأكاديمية على النحو التالي كترتيب تنازلي(الوعي بالمُخاطرة ، الاستعداد لإتخاذ قرار المُخاطرة، إتخاذ قرار المُخاطرة، تنفيذ قرار المُخاطرة، تقييم المُخاطرة الأكاديمية)، وتفسر الباحثة تحسن أداء المجموعة التجريبية في مهارات المُخاطرة الأكاديمية من خلال التالي:

١- مهارات الوعي بالمُخاطرة

يتضح من شكل (٣) وجدول (٥) وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي على مهارات الوعي بالمُخاطرة (١.٤٣٠٠) والتطبيق البعدي لنفس

المجموعة على مهارات الوعي بالمُخاطرة (٢.٣٤٠٠) لصالح القياس البعدي، وتعزو الباحثة هذه الفروق إلى:

أ- استكشاف دور المخاطرة الأكاديمية في تحقيق النجاح: ساعد تناول قصص لرواد أعمال نجحوا رغم الصعوبات إلى جذب انتباه أفراد المجموعة التدريبية إلى القرارات التي إتخذها كل رائد على الرغم من أنها كانت محفوفة بالمخاطر ولكن أدت إلى نجاحه، وهو الأمر إنعكس على فهم المتدربين لمفهوم المخاطرة وتصحيح فهمهم للمخاطرة الإيجابية والمحسوبة. ومن خلال المناقشة المعرفية بين المُدرب والمتدربين حول شخصيات خاطروا في حياتهم الأكاديمية كانت إجابتهم حول فاروق الباز، وأحمد زويل وهو ما أكد فهمهم لطبيعة المخاطرة الأكاديمية.

ب- تحليل المُخاطرة في المواقف الحياتية: ساهم النشاط المعتمد على " مواقف حياتية وواقعية" كل موقف من هذه المواقف يتطلب من المتدرب أن يحلل سلوكيات تنطوي على المخاطرة وإلى تسجيل الملاحظات المتعلقة بالموقف، القيام بمسح كلي للموقف، و تحديد الأخطاء وهو الأمر الذي أسهم في تنمية القدرة على تحليل عناصر موقف المخاطرة وفعل مهارة الوعي بالمُخاطرة .

٢- مهارات الاستعداد لإتخاذ قرار المُخاطرة

يتضح من شكل (٣) وجدول (٥) وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي على مهارات الاستعداد لإتخاذ قرار المُخاطرة (١.٤٥٠٠) والتطبيق البعدي لنفس المجموعة على مهارات الاستعداد لإتخاذ قرار المُخاطرة (٢.٣١٢٥) لصالح القياس البعدي، وتعزو الباحثة هذه الفروق إلى:

أ- إدراك أهمية الاستعداد قبل التنفيذ: ساعدت المناقشة بين أفراد المجموعة التدريبية والمُدربة في فهم أهمية الاستعداد لاتخاذ المخاطرة، وقد دعم الفيديو كأداة مستخدمة في الكشف عن المعايير والخطوات التي تقود الفرد إلى النجاح في المخاطرة، وقد ساعد إتاحة المُدربة لمناقشات مفتوحة بين المتدربين إلى تعزيز الثقة فيما بينهم حول الرأي والرأي الآخر ومدى اتفاقهم أو اعتراضهم على أن المخاطرات دائماً تقود إلى النجاح.

ب- إدراك الدافع وراء تحقيق الهدف: عمل البرنامج التدريبي على تدريب المجموعة التدريبية في إدراك قيمة كل من الهدف والدافع في تيسير النجاح في أداء الأعمال والقرارات وقد أسهمت أنشطة قراءة القصص إلى تحليل الهدف من المخاطرة في كل منهم، مما إنعكس على تأكيد فكرة قيمة تحديد هدف قبل القيام بعمل ما مثل المخاطرة وتكوين رؤية واضحة لها.

ج- تدريب المتدربين على البحث والتقصي عن المخاطرة: عمد البرنامج التدريبي من خلال استراتيجية التعلم الذاتي أن يحاول المتدربين دراسة الإيجابيات قبل إتخاذ اي قرار ويكون على استعداد لتحمل السلبيات التي قد تحدث عند المخاطرة عرض مجموعة من مواقف مخاطرة للمتدربين دون تلقي

مساعدة من المدربة، وقد ساعد تقديم التغذية الراجعة الفورية للمتدربين من قبل المُدربة إلى تعزيز الإجابات الصحيحة وإعادة النظر في الإجابات الخاطئة، وهو ما أثار إنتباهم نحو أسباب الخطأ في إجاباتهم، وتعرف أهمية فحص الحقائق ذات الصلة وجمع المعلومات للاستعداد قبل تنفيذ مخاطرة مع تقدير احتمالية التمكن من تحقيق النجاح، والتفكير في العواقب، ومن خلال التطبيقات المتنوعة كشفت عن مدى فهم واكتساب المتدربين لمهارة البحث والتقصي عن المخاطرة.

٣- مهارات إتخاذ قرار المُخاطرة

يتضح من شكل (٣) وجدول (٥) وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي على مهارات إتخاذ قرار المُخاطرة (١.٩٢٥٠) والتطبيق البعدي لنفس المجموعة على مهارات إتخاذ قرار المُخاطرة (٢.٦٤١٧) لصالح القياس البعدي، وتعزو الباحثة هذه الفروق إلى:

أ- التمكن من تحديد البديل الأفضل للمخاطرة: عمل البرنامج التدريبي من خلال فنية حل المشكلات على تدريب أفراد المجموعة التدريبية على تحديد البدائل، تقييم البدائل، و المفاضلة بين البدائل، وذلك من خلال تطبيق المهارات الفرعية لإتخاذ قرار المُخاطرة في مواقف حياتية، وقد دعم التطبيقات على الأنشطة وتقديم التغذية الراجعة الفورية على المناقشات، مما إنعكس ذلك على إتقان طريقة اختيار البدائل والتركيز على البديل الأفضل بعد المفاضلة بينهم.

ب- المشاركة الفعالة أثناء الجلسات التدريبية: ساهمت فنية تشكيل السلوك في منح المتدربين الحرية في التعبير عن آرائهم وتعزيز ما تم اكتسابه من معارف متمكنة وخلق إتجاهات إيجابية نحو المشاركة في عرض بدائل مختلفة لكل موقف مما يفتح السبيل إلى الفهم العميق والاحتفاظ بالمعلومات، وساهمت الأنشطة الفردية والجماعية في دعم استقلالية المتدربين في دعم إعتمادهم على ذاتهم في اختيار بدائل اتخاذ القرار المتعلقة بأدوارهم، بالإضافة إلى أن الأنشطة كونها مدفوعة ذاتياً كانت مؤثرات إيجابية لتعلم المهارات اللازمة.

ج- توظيف مهارات إتخاذ قرار المُخاطرة: ساعد البرنامج التدريبي أفراد المجموعة التدريبية في توظيف ما تم اكتسابه من مهارات إتخاذ قرار المخاطرة في وضع قائمة بالبدائل، وإنتقال أثر تعلم المهارات عند التعامل مع المواقف الدراسية المحفوفة بالمخاطرة مثل: (مجال العمل، تغيير التخصص، نقل من الكلية ، أو حتى البيئة المحيطة بهم)، وذلك من خلال التركيز حول العملية التي يتم تقييم فيها البدائل والوصول إلى بديل محدد نتيجة لعقد مقارنات قبل القرار الأخير و تقدير كل بديل من حيث الإيجابيات والسلبيات، وهو الأمر الذي ينتج عنه اختيار البديل الأكثر مساهمة في تحقيق الهدف من المُخاطرة.

٤- مهارات تنفيذ قرار المُخاطرة

يتضح من شكل (٣) وجدول (٥) وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي على مهارات تنفيذ قرار المُخاطرة (١.٨٣٧٥) والتطبيق البعدي لنفس المجموعة على مهارات تنفيذ قرار المُخاطرة (٢.٦٠٠٠) لصالح القياس البعدي، وتعزو الباحثة هذه الفروق إلى:

أ- التنوع في الأدوات المستخدمة: اعتمد البرنامج التدريبي على أدوات متنوعة مثل: الفيديو، أظرف لمشكلات، أمثلة حياتية وهي أنشطة حرة موجهة توجيهاً غير مباشر تساهم في تشكيل مجموعة من السلوكيات الإيجابية مثل : تعبير المتدربين عن أفكارهم واستعمال خيالهم مما يشجع على رسم أفكار جديدة والتعبير عنها بحرية أمام المتدربين؛ وتوظيف المعلومات الجديدة والأفكار المشتقة في مواقف حياتية مختلفة؛ مما يجعلهم أكثر قدرة على التحليل والنقد وإتخاذ القرارات دون خوف، وقد ساهمت الأنشطة التدريبية في فهم تحديات تنفيذ المخاطرة، والتفكير في متطلبات تنفيذ المخاطرة، وتحليل السلبيات التي يجب أن يُغيرها المتدرب في نفسه حتى ينتج قرار صائب، مما أسهم ذلك في إتقان المتدرب لمعايير تنفيذ المخاطرة .

ب- اكتساب القدرة على تنفيذ المخاطرة: ساعدت الأنشطة التنافسية أعضاء المجموعة التدريبية في اكتساب فهم عميق لمعايير تنفيذ المخاطرة وذلك من خلال المناقشات أثناء النشاط بين المجموعات المُنافسة في حل المشكلات والحكم على إجابات أقرانهم وهو ما أسهم في التحليل الدقيق للقرارات سواء بالموافقة أو الاعتراض، وأدى إلى فهم أعمق للمشكلات وتحليلها وإدراك العلاقات فيما بينها دون خوف من تقييمات الآخرين وإدراك سلبيات إتخاذ قرار محفوف بالمخاطرة دون دراسة احتمالات النجاح والفشل، وهو ما يؤكد أن اتقان مهارات تنفيذ المخاطرة مكن المتدربين من التغلب على أثر الاختيارات السلبية والاخفاقات في الماضي والخوف من تنفيذ المخاطرة لدى المتدربين.

٥- مهارات تقييم المخاطرة الأكاديمية

يتضح من شكل (٣) وجدول (٥) وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي على مهارات تقييم المُخاطرة الأكاديمية (١.٢٥٠٠) والتطبيق البعدي لنفس المجموعة على مهارات تقييم المُخاطرة الأكاديمية(٢.٢٥٠٠) لصالح القياس البعدي، وتعزو الباحثة هذه الفروق إلى:

أ- التقييم الذاتي لقرارات المخاطرة التي تم إتخاذها: قام البرنامج التدريبي من خلال أحد الأنشطة التدريبية في تأهيل المجموعة التجريبية على توظيف ما تم تعلمه من مهارات في إبتكار مواقف مختلفة لمخاطرات أكاديمية وذلك إعتماداً على حل المشكلات واتاح العمل في مجموعات تعاونية إلى التحدي الإيجابي بين الأقران في مشاركة الأفكار الإبداعية، وتحليل الموقف من حيث مايتيحه من مميزات ويبرزه من عواقب، وإدارة التحديات من خلال أهداف مستمدة ذاتياً، وتقييم الذات من خلال

الإجابة على التطبيقات وهو الأمر الذي إنعكس على المتدربين في تحليل ما استفادوه من التدريب على مهارات المُخاطرة الأكاديمية.

ب- الإتجاه نحو تحسين القرارات إذا حدث فشل: عمل البرنامج التدريبي على توجيه المتدربين نحو المخاطرة الأكاديمية المحسوبة وأن السمات الشخصية مثل الثقة بالنفس والمبادرة إذا لم يتم توظيفهم بفعالية مع مهارات المخاطرة الأكاديمية قد ينتج عنها مخاطرة سلبية والوقوع في الفشل، وبالتالي دعمت الأنشطة المقدمة في تنمية قدرة المتدرب على تقييم الأداء أثناء تنفيذ المخاطرة و مراقبة الذات ، وتحديد الصعوبات والأخطاء وتقييم جوانب القصور والضعف وساعد تقديم التغذية الراجعة الفورية المتدربين في زيادة معلوماتهم عن قدراتهم، وقد ساهم ذلك في فهم أهمية وضع تصور لتطور الأداء في المخاطرة.

توصيات الدراسة:

١- توجيه اهتمام الباحثين للنظر في المشكلات والعوائق التي تؤثر على معدلاتهم الأكاديمية وذلك من خلال رصد المشكلات التي لها علاقة بالطالب المُلاحظ أكاديمياً وذلك لتدارك المشكلات وحلها في بدايتها تحقيقاً لإنتاج معلم متميز.

٢- عقد لقاءات وندوات إرشادية تفاعلية تهدف إلى تطوير الجوانب الشخصية والاجتماعية والأكاديمية للطلاب حتى تمكنهم من استثمار طاقاتهم وقدراتهم.

٣- عقد ورش تدريبية لتدريب الطلاب على مهارات المخاطرة الأكاديمية، وتنمية الوعي الموقفي لدى الطلاب نظراً لأهميته في التعامل مع المواقف الأكاديمية والمحيط الجامعي.

٤- تطوير برامج تدريبية وأدلة للأخصائيين النفسيين يمكن أن يعتمد عليها في الكليات لتنمية مهارات المخاطرة الأكاديمية للطلاب المُلاحظين أكاديمياً.

المقترحات البحثية:

١- فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاء الوجداني في تنمية المخاطرة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

٢- علاقة وظيفية (تنبؤية) بين المعدل التراكمي الأكاديمي وكل من التوجهات الأسرية وإتخاذ قرار المخاطرة.

٣- نمذجة العلاقات بين وكل من الدافعية للإنجاز و إدارة الذات لدى الطلاب الفرقة الأولى المُلاحظين أكاديمياً.

٤- دراسة مقارنة في المُخاطرة الأكاديمية بين الطلاب العاديين والطلاب المُنذرين أكاديمياً.

٥- الإسهام النسبي للذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي في التنبؤ بالمخاطرة الأكاديمية لدى الطلاب المُلاحظين أكاديمياً.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبوالعرب، ماجد (٢٠١٧). التحديد الذاتي وعلاقته بالاكتئاب لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة. رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس.

بن خليوي، اسماء(٢٠١٧). الاسهام النسبي للوعي الموقفي في التنبوء بسلوك المخاطرة الأكاديمية وإتخاذ القرار والأسلوب المعرفي (التصلب/ املرونة) لدى الطلبة المعلمين. مجلة الفتح،(٧٢)،١٧٧-٢٢٣.

جودة، هالة محمد مصطفى، عبدالباقي، سلوى محمد، و الليثي، أحمد حسن محمد. (٢٠١٥). الذكاء الوجداني وعلاقته بالمخاطرة المحسوبة لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية.دراسات تربوية واجتماعية، ٢١ (٤) ٧٢٢ – ٦٩٣.

حمادة، عبد المحسن، الصاوي، محمد(٢٠٠٤). العوامل الكامنة وراء تعثر الطلبة المنذرين بجامعة الكويت دراسة ميدانية. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، يناير(١١٢)، ١٧١-٢٤٦.

الخولي، هشام محمد. (٢٠٠١). علاقة بعض جوانب الدافعية الدراسية بتفصيل المخاطرة واتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة.علم النفس، ١٥(٥٩)، ٨٦ – ١٢٣.

الريس، أحمد(٢٠١٩). التعثر في التحصيل الأكاديمي للطالب الجامعي الأسباب والحلول: جامعة الأمير سطام بوادي الدواسر.مجلة البحث في التربية وعلم النفس،٣٤(٣)،٦٦٠-٦٩٥.

الزغبي، أمل(٢٠٢٠). أثر برنامج تدريبي قائم على نظرية تقرير المصير في تحسين مفهومي الذات الاجتماعي والأكاديمي لذوات صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة المتوسطة. مجلة العلوم التربوية، (٢٢)، ٥٦٧-٦٥٦.

عياصرة، وفاء (٢٠١٩). أسباب التعثر الأكاديمي لدى الطالب الجامعي: دراسة حالة طالبات جامعة حائل. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٨(٥)، ١٥-٢٥.

السلمي، عادل(٢٠٢٠). التعثر الدراسي لدى الطالب الجامعي؛ الأسباب والمقترحات. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث ـ مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤(٤١)، ١١٥-١٢٨.

الشدوح، وليد محمود(٢٠١٢). أسباب إنخفاض المعدلات التراكمية لطلبة جامعة جرش من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس فيها. مجلة إتحاد الجامعات العربية. ديسمبر(٦٢) ٣٠٩-٣٤٠.

صوالحة، عونية، العمري، أسماء (٢٠١٣). أسباب التعثر الأكاديمي في جامعة عمان الأهلية كما يراها الطلبة المتعثرون. البلقاء للبحوث والدراسات. ١٦(١)،١٢٣-١٦٧.

فرير، فاطمة حلمي حسن. (١٩٩١). اتخاذ المخاطرة الدراسية وتحمل الفشل المدرسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.مجلة كلية التربية بالزقازيق، ٦ (١٥) ١٠٧ - ١٤٩.

القحطاني،عبدالله (٢٠١٨). التوافق الجامعي لدى طلبة جامعة شقراء وعلاقته بمتغيري الجنس والتخصص. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٦(٢)،٢٤٤-٢٦١.

المحروقية، رحمة، كرادشة، منير(٢٠١٦). الأسباب المؤدية لوقوع طلبة جامعة السلطان قابوس تحت الملاحظة الأكاديمية. دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية،٤٣(٣)،٢٣٤٣-٢٣٦٠.

محمد، أحمد طه. (٢٠٠٣). المخاطرة الأكاديمية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية.مجلة كلية التربية، ١(٢٧)، ٩-٨٢.

نوفل، محمد (٢٠١١). الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، ٢٥(٢)،٢٧٨-٣٠٨.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Ahmed, J., Chowdhury, M., Rahman, S., & Talukder, A. (2014). Academic probation: An empirical study of private university students. Research in Education, 92(1), 1-17.

Al Akashee, B., & El-mneizel, A. (2020). Academic Adaptation and Achievement: A Comparative Study of Outstanding Students and Students under Academic Probation at the University of Sharjah. International Journal for Research in Education, 44(2), 12-46.

Arcand, I., & Leblanc, R. (2011). Academic probation and companioning: Three perspectives on experience and support. Mevlana Intenational Journal of Education (MIJE).1(2),1-14.

Balduf, M. (2009). Underachievement among college students. Journal of advanced academics, 20(2), 274-294.

Beghetto, R. (2009). Correlates of intellectual risk taking in elementary school science. Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching, 46(2), 210-223.

Britton, P., Williams, G., & Conner, K. (2008). Self-determination theory, motivational interviewing, and the treatment of clients with acute suicidal ideation. Journal of clinical psychology, 64(1), 52-66.

Casey, M., Cline, J., Ost, B., & Qureshi, J. (2018). Academic Probation, Student Performance, and Strategic Course-Taking. Economic Inquiry, 56(3), 1646-1677.

Çiftçi, S. (2006). The effect of project-based learning in teaching social studies on students' academic risk-taking levels, problem-solving skills, achievement, retention and attitudes. Published doctoral thesis, Institute of Social Sciences, Selçuk University.

Clifford, M. (1991). Risk taking: Theoretical, empirical, and educational considerations. Educational psychologist, 26(3-4), 263-297.

Cobb, B., Lehmann, J., Newman-Gonchar, R., & Alwell, M. (2009). Self-determination for students with disabilities: A narrative metasynthesis. Career Development for Exceptional Individuals, 32(2), 108-114.

Deci, E., & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In Advances in experimental social psychology (Vol. 13, pp. 39-80). Academic Press.

Deci, E., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. Educational psychologist, 26(3-4), 325-346.

Deci, E., & Ryan, R. (2004). Handbook of self-determination research.USA: University Rochester Press.

Deci, E., & Ryan, R. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. Canadian psychology/Psychologie canadienne, 49(3), 182-185.

Deci, E. & Ryan, R. (2012). Self-determination theory. In P. A. Van LangeA. W. Kruglanski & E. T. Higgins Handbook of theories of social psychology. London: SAGE Publications Ltd .

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

Deci, E., & Ryan, R. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. Canadian psychology/Psychologie canadienne, 49(3), 182-185.

Deci, E. (2017). Intrinsic motivation and self-determination. Neuroscience and biobehavioral psychology. Retrieved from. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.05613-3.

Deveci, İ., & Aydin, F. (2018). Relationship between students' tendencies toward academic risk-taking and their attitudes to science. Issues in Educational Research, 28(3), 560-577.

Figueira, C., Theodorakopoulos, N., & Caselli, G. (2018). Unveiling faculty conceptions of academic risk taking: a phenomenographic study. Studies in Higher Education, 43(8), 1307-1320.

Hensley, L., Wolters, C., Won, S., & Brady, A. (2018). Academic probation, time management, and time use in a college success course. Journal of College Reading and Learning, 48(2), 105-123.

House, D. (2002). An Investigation of The Effects of Gender and Academic Self-Efficacy on Academic Risk-Taking for Adolescent Students. Unpublished Doctoral Thesis, Oklahama State University.

Jang, H., Kim, E., & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. Journal of Educational psychology, 104(4), 1175.

Kamphoff, C., Hutson, B., Amundsen, S., & Atwood, J. (2007).

A motivational/empowerment model applied to students on academic probation. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 8(4), 397-412.

Konrad, M., Fowler, C., Walker, A., Test, D., & Wood, W. (2007). Effects of self-determination interventions on the academic skills of students with learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 30(2), 89-113.

Lan, W. (1990). Competence criterion and feedback as determinants of academic risk-taking and task interest ,Doctoral dissertation. The University of Iowa.

León, M., Guest-Scott, A., Koke, A., Fiorini, S., & Rangazas, A. (2019). Claiming Their Education: The Impact of a Required Course for Academic Probation Students with a Focus on Purpose and Motivation. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 19(4), 43-57.

Lira, H. (2020). College academic probation: an empirical test of whether the "wake-up call" is working ,Doctoral dissertation, California State University, Sacramento.

Macaskill, A., & Denovan, A. (2013). Developing autonomous learning in first year university students using perspectives from positive psychology. Studies in Higher Education, 38(1), 124–142.

Miner, M., Dowson, M., & Malone, K. (2013). Spiritual satisfaction of basic psychological needs and psychological health. Journal of Psychology and Theology, 41(4), 298-314.

Moss, B. & Yeaton, W. (2015). Failed warnings: Evaluating the impact of academic probation warning letters on student achievement. Evaluation Review, 39(5), 501-524.

No, S. & Kim, K. (2020). A Model and contents for competency enhancement education program of underachieving college students. Journal of Korea Digital Contents Society, 21(1), 31-41.

Patterson, T., & Joseph, S. (2007). Person-centered personality theory: Support from self-determination theory and positive psychology. Journal of Humanistic Psychology, 47(1), 117-139.

Perry, R., Hladkyj, S., Pekrun, R., Clifton, R., & Chipperfield, J. (2005). Perceived academic control and failure in college students: A three-year study of scholastic attainment. Research in Higher Education, 46(5), 535-569.

Renzulli, S. (2015). Using learning strategies to improve the academic performance of university students on academic probation. The Journal of the National Academic Advising Association, 35(1), 29-41.

Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55, 66 –78.

Ryan, R. , Williams, G. , Patrick, H. , & Deci, E. (2009) . Self- determination theory and physical activity: The dynamics of motivation in development and wellness. Hellenic Journal of Psychology, 6, 107-124.

Ryan, R., & Deci, E. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness.USA: Guilford Publications.

Ryan, R., & Deci, E. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. Contemporary Educational Psychology, 61, 101860,1-10.

Sangkapan, J., & Laeheem, K. (2014). Factors affecting students academic achievement into probation status at prince of songkla university. Paper presented at The 3rd International Conference on Humanities and Social Sciences, Hat Yai, Songkhla, Thailand,2/4.

Seirup, H., & Rose, S. (2011). Exploring the effects of hope on GPA and retention among college undergraduate students on academic probation. Education Research International,(381429) Retrieved from https://doi.org/10.1155/2011/381429

Shogren, K., Wehmeyer, M., Little, T., Forber-Pratt, A., Palmer, S., & Seo, H. (2017). Preliminary validity and reliability of scores on the Self-determination inventory: student report version. Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 40(2), 92-103. Retrieved from https://doi.org/10.1177/2165143415594335

Sorrentino, D. (2006). The SEEK mentoring program: An application of the goal-setting theory. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 8(2), 241-250.

Sünkür, M., Ilhan, M., Kinay, I., & Kilinç, M. (2013). Anexamination of the relation between 8th grade students level of academic risk taking and their positive and negative perfectionism traits. Faculty of Education Journal, Çukurova University, 2(42), 1-10.

Tay, B., Özkan, D., & Tay, B. A. (2009). The effect of academic risk taking levels on the problem solving ability of gifted students. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 1(1), 1099-1104.

Taylor, M. (2010). Teaching efficacy, innovation, school culture and teacher risk taking. Doctoral Dissertation University of Louisville.

Tovar, E., & Simon, M. (2006). Academic probation as a dangerous opportunity: Factors influencing diverse college students' success. Community College Journal of Research and Practice, 30(7), 547-564.

Turner, E., Chandler, M., & Heffer, R. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance in college students. Journal of college student development, 50(3), 337-346.

Üztemur, S. (2020). What if People Judge Me Unfairly: The Mediating Role of Fear of Negative Evaluation on the Relationship between Perceived Autonomy Support and Academic Risk-Taking Behavior in Social Studies Courses. Journal of International Social Studies, 10(1), 62-91.

Varisoglu, B., & Çelikpazui, E. E. (2019). Secondary School Students' Academic Risk-Taking Levels in Turkish Lesson. International Journal of Progressive Education, 15(4), 241-258.

Walker, C., Greene, B., & Mansell, R. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. Learning and individual differences, 16(1), 1-12.

Wehmeyer, M., Palmer, S., Soukup, J., Garner, N., & Lawrence, M. (2007). Self-determination and student transition planning knowledge and skills: Predicting involvement. Exceptionality, 15(1), 31-44.

Wehmeyer, M., Palmer, S., Shogren, K., Williams-Diehm, K., & Soukup, J. H. (2013). Establishing a causal relationship between intervention to promote self-determination and enhanced student self-determination. The Journal of special education, 46(4), 195-210.

Weiss, M., Brock, T., Sommo, C., Rudd, T., & Turner, M. C. (2011). Serving Community College Students on Probation: Four-Year Findings from Chaffey College's Opening Doors Program. MDRC.

Xiang, P., Agbuga, B., Liu, J., & McBride, R. E. (2017). Relatedness need satisfaction, intrinsic motivation, and engagement in secondary school physical education. Journal of Teaching in Physical Education, 36(3), 340-352.

Young, R. (1991). Risk-taking in learning, K-3., Washington, DC: National Education Association.