المخاطرة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة

م.م. زهراء عبد الرسول محمد ا.د. خلود رحيم عصفور
طالبة دكتوراه جامعة بغداد/ كلية التربية للبنات

استلام البحث: ٢٠٢٣/٩/١١ قبول النشر: ٢٠٢٣/١١/١٤ تاريخ النشر : ٢٠٢٤/٤/١
https://doi.org/10.52839/0111-000-081-015

مستخلص البحث

استهدف البحث الحالي التعرف الى مستويات المخاطرة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، والتعرف الى دلالة الفروق في المخاطرة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة وفقاً لمتغيري الجنس (ذكور – اناث)، والتخصص (علمي – إنساني). يتحدد البحث الحالي على طلبة جامعة كربلاء من كلا الجنسين (الذكور والاناث) وللتخصصين (العلمي والإنساني) وللمرحلة الرابعة وللدراسة الصباحية وللعام الدراسي (٢٠٢٢ – ٢٠٢٣). وتألفت عينة البحث من (٥٦٩) طالباً وطالبة، من كلا التخصصين، بواقع (١٦٥) طالباً، و (٤٠٤) طالبة، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية ذات التوزيع المتناسب، من كليات جامعة كربلاء. ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة ببناء مقياس المخاطرة الأكاديمية (Academic Risk Taking) اعتماداً على تعريف ونظرية (Clifford, 2011) ويتكون المقياس من (٧) فقرات، مصاغة بشكل أسئلة، وموزعة على (٣) مجالات هي: (الميل الى تفضيل المهام الصعبة، مواجهة مواقف الفشل، والتعافي بعد الفشل). وبالاستعانة بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) توصلت الباحثة الى النتائج الآتية: يتصف طلبة الجامعة بالمخاطرة الأكاديمية، ولديهم ميل تجاه المهام ذات المخاطرة المتوسطة. وتوجد فروق ذات دلالة احصائية في المخاطرة الأكاديمية بحسب متغير الجنس (ذكور – اناث) ولصالح الاناث. ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية بحسب متغير التخصص (علمي – انساني). وعلى وفق النتائج التي توصل اليها البحث الحالي، توصلت الباحثة الى جملة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: المخاطرة الأكاديمية، طلبة الجامعة.

Academic Risk-Taking of the University Students

Zahraa Abdulrasool Mohamad Hassan
Postgraduate Student
Roza17@yahoo.com
Kholoud Rahim Asfour, Ph.D.
khuludraheemasfoor@gmail.com
Lecturer at the College of Education for Girls, University of Baghdad
University of Baghdad - College of Education for Girls
Department of Educational and Psychological Sciences

Abstract

The current research aims to identify the levels of academic risk among university students and to identify the significance of differences in academic risk among university students according to the variables of gender (male-female) and specialization (scientific-human). The current research is determined by the students of the University of Karbala, both males and females, for the academic year 2022-2023. The research sample consisted of 569 male and female students from both majors, 248 male and female students from the scientific specialization, and 321 male and female students from the humanities major, who were selected using a stratified random sample method with proportional distribution from the colleges of the University of Karbala. To achieve the objectives of the research, the researcher built an academic risk-taking scale based on the definition and theory of Clifford (2011). Facing situations of failure and recovering from failure. Using the statistical package for social sciences (SPSS), the research revealed that university students are characterized by academic risk, and they have a tendency towards medium-risk tasks. There are statistically significant differences in academic risk according to the gender variable (male-female) and in favor of females. There are no statistically significant differences according to the variable of specialization (scientific or human). According to the results of the current research, the researcher came up with a number of recommendations and suggestions.

Keywords: academic risk taking, university students

الفصل الأول {التعريف بالبحث}

اولاً: مشكلة البحث Research problem:

تعد المخاطرة الأكاديمية عملية معقدة تنطوي على رغبة الطالب في متابعة مسار العمل الأكاديمي بنتائج غير مؤكدة. قد تشمل هذه الأنشطة الإجابة على الأسئلة التي يكون الطالب غير متأكد من إجابتها، وطرح الأسئلة في المحاضرة، والطلب من الاستاذ مزيد من التوضيح للموضوع، ومتابعة مواد دراسية لا يكون الطالب متأكداً فيها النجاح أو الفشل، والمشاركة في المناقشات الصفية (House, 2002 : 5 – 6). تظهر المخاطرة الأكاديمية عندما يمكن للطلبة الاختيار من بين مجموعة من الخيارات الممكنة. وهذه الخيارات مصحوبة بعواقب غير مرغوب فيها تنفرد بها البيئة الأكاديمية، على سبيل المثال، الطلبة الذين يختارون مشاركة أفكارهم في الصف قد يخاطرون برفض أفكارهم أو السخرية منها من قبل الآخرين (Tan, et al., 2017 : 2434). غالباً ما يُعتقد أن ارتكاب الأخطاء والفشل يضر باحترام الطلبة لذاتهم وتحفيزهم وتعلمهم (House, 2002 : 5). عند تتبع الأدبيات، لوحظ أن هناك العديد من الدراسات المتعلقة بسلوك المخاطرة بينما الدراسات المتعلقة بالمخاطرة الأكاديمية محدودة (Akbay & Delibalta, 2020 : 160). وذكر (Robinson & Bell, 2012) أن المخاطرة الأكاديمية نادراً ما تظهر في الأدبيات التعليمية. وذكر (Pierre, 2015) أن المخاطرة الأكاديمية تحتاج إلى مزيد من البحث .
(AÇIKGÜL & ŞAHİN, 2019 : 5)

بذلك تتحدد مشكلة البحث الحالي في الاجابة على التساؤل الآتي: ما مستوى المخاطرة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة؟.

ثانياً: أهمية البحث Importance of the Research:

إن المخاطرة الأكاديمية يمكن أن تكون مفيدة لطلبة الجامعة الذين يخشون عدم اليقين أو يكافحون في التحصيل الدراسي. ويمكن أن يؤدي التعليم العالي دوراً رائداً في تبني المخاطرة ورفع مستوى اهتمام الطلبة من خلال أنشطة التعلم الإستراتيجية (Pierre, 2015 : 1).

تعد المخاطرة الأكاديمية Academic Risk Taking مهمة في التعليم لما لها من آثار على مجموعة من عمليات التعلم والنتائج. قد يستفيد الطالب الذي يتحمل المزيد من المخاطر الأكاديمية، على المدى الطويل، من ارتفاع الكفاءة الذاتية، والدوافع الجوهرية المتزايدة، وتجربة "التدفق" أو المشاركة في المهام اللحظية وكذلك التطور المعرفي الأمثل. من المرجح أيضاً أن يبذل هؤلاء الطلبة المزيد من الجهد في أداء مهامهم الأكاديمية (Tan, 2017 : 1) (Tan, et al., 2017 : 2434) اذ يحاول الطلبة المخاطرون التغلب على الصعوبات التي يواجهونها في عملية التعلم. إنهم يجربون أشياء جديدة ويستمرون في المحاولة حتى لو لم يعرفوا كيف سينتهي عملهم وحتى لو علموا أنهم قد يفشلون. يركزون على التعلم ويختارون المهام الصعبة التي ستزودهم بأكبر قدر من المعلومات حول تعلمهم وتطورهم. فضلاًعن ذلك، يشارك الطلبة

المخاطرون أفكارهم مع أقرانهم ويطرحون الأسئلة على التدريسيين حتى لو كانوا معرضين لخطر الوقوع في الخطأ أو ارتكاب الأخطاء أو الشعور "بالغباء" (AÇIKGÜL & ŞAHİN, 2019 : 4). وينظرون للمواقف التي لا يمكن التنبؤ بها بشكل كامل فرصة للتعلم، وعندما يواجهون صعوبات في أنشطة التعلم، فإنهم لا يستسلمون بسهولة. ووفقاً لـــ (Tan, et al., 2017)، فإن الطلبة المستعدين للانخراط في سلوكيات المخاطرة الاكاديمية والذين لديهم هذا النمط السلوكي لمدة طويلة يكون لديهم مستويات متزايدة من التحفيز الذاتي والكفاءة الذاتية (Üztemur, 2020 : 65).

ان الطلبة ذوي المستوى العالي من المخاطرة الأكاديمية؛ يكونون على استعداد للمشاركة في ذلك أنشطة الفصل الدراسي حتى لو كان هناك احتمال للفشل، يقاومون الصعوبات التي يواجهونها في عملية التعلم، ويستمتعون بعملية التعلم، ولديهم الدافع العالي في بيئة التعلم؛ كما لديهم مهارات حل المشكلات. فضلاًعن ، فإن الطلبة الذين لديهم ميل كبير لتحمل المخاطر الأكاديمية موجهون نحو التعلم، ويعمل هؤلاء الطلبة على اكتساب معارف ومهارات جديدة وتحسين قدراتهم (Ilhan & Çetin, 2013 : 2 - 3). فضلاًعن ذلك اشار (Strum, 1971) انهم أكثر شجاعة في إجراء الامتحانات. ولاحظت (Glifford, 1988) أن هؤلاء الطلبة يستمتعون بعملية التعلم وهم أيضاً أكثر نجاحاً في مقاومة المشكلات أثناء هذه العملية. يمكن أن يعني هذا الموقف أن الطلبة الذين لديهم مهارات عالية في المخاطرة سيكونون أكثر نجاحاً في التعامل مع قلق الامتحان (İncebacak, et al., 2019 : 2). كما ان مشاعر العجز المكتسب ومستوى التوتر المرتبط بالتوقعات الأكاديمية لديهم منخفض (ÇETİN, et al., 2014 : 148). يرى (Tan, et al. ٢٠١٦) إن الطلبة الذين يمكنهم تحمل المخاطر الأكاديمية يمكنهم اختيار المهام الأكثر صعوبة بطريقة سهلة (Akbay & Delibalta, 2020 : 160). ويميل الطلبة ذوو مهارات المخاطرة الأكاديمية العالية إلى إيجاد حلول بديلة للمشكلات التي يواجهونها، ويريدون تعلم شيء جديد حتى لو كان هناك احتمال لارتكاب أخطاء، ويظهرون مقاومة للمشكلات

(NACAROĞLU & YILDIRIM, 2020.: 17)

من الواضح أن النجاح الأكاديمي وسلوك المخاطرة الأكاديمي مرتبطان. من ناحية أخرى، تؤكد الدراسة التي أجراها (Akgul & Karademir, 2019) أن الطلبة الذين يرون أنفسهم على أنهم ناجحون يظهرون سلوكاً أكاديمياً أكثر مخاطرة. اذ يمكن التأكيد أهمية المخاطرة كأحد المتغيرات المؤدية إلى النجاح الأكاديمي. ووفقاً لـــ (Tan, Lim and Manalo, ٢٠١٦)، تعد المخاطرة الأكاديمية كافية في بيئات التعلم (Akbay & Delibalta, 2020 : 160). اذ أن الطلبة المستعدين لتحمل المخاطر الأكاديمية في بيئة التعلم لديهم ميزة في تحقيق النجاح على الطلبة الذين يترددون في القيام بذلك. كما ان دعم سلوكيات المخاطرة الأكاديمية مهم بشكل كبير في تقديم مساهمة في الإنجازات الأكاديمية للطلبة (SÜNKÜR, et al., 2013 : 2).

فضلاًعما تقدم يستمد البحث الحالي أهميته النظرية من الجوانب الآتية:

-عدم وجود دراسات سابقة عراقية تناولت مفهوم المخاطرة الأكاديمية –على حد اطلاع الباحثة– فضلاً عن ندرة الدراسات العربية في هذا المتغير، مما يفتح المجال للباحثين الاخرين لاجراء المزيد من البحوث والدراسات.

-يقدم البحث الحالي اثراءا نظرياً لمتغير البحث الحالي المخاطرة الأكاديمية مما يسهم في اثراء المعرفة العلمية في علم النفس التربوي، ويساعد الباحثين اللاحقين في التعرف على هذه المفاهيم.

-تقدم نتائج البحث الحالي وفقاً لعينته وأهدافه مؤشراً للمقارنة مع نتائج الدراسات اللاحقة للبيئات المحلية والعربية.

-أهمية ما يقدمه البحث الحالي من توصيات ومقترحات تسهم في اتخاذ بعض القرارات من قبل رؤوساء الجامعات والهيئات التدريسية الجامعية.

-ويستمد البحث الحالي اهميته التطبيقية من الجوانب الآتية:

-يستمد البحث الحالي أهميته من الفئة المستهدفة للبحث، وهم طلبة الجامعة، اذ تعد مرحلة الدراسة الجامعية مرحلة مهمة لها تأثيرها على شخصيات الطلبة، ويعد طلبة الجامعة أحد الفئات الهامة في أي مجتمع، لما لهم من دور فعال في بناء المجتمع وتقدمه.

-يقدم البحث الحالي أدوات حديثة لقياس المخاطرة الأكاديمية على عينة من طلبة الجامعة.

-يمكن ان يسهم البحث الحالي في اعداد البرامج الارشادية التي تتناول المخاطرة الاكاديمية وسبل التحكم بها.

ثالثاً: أهداف البحث Aims of the Research: يستهدف البحث الحالي ما يأتي:

١.تعرف مستويات المخاطرة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة.

٢.دلالة الفروق في المخاطرة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة وفقاً لمتغيري الجنس (ذكـور – انـاث)، والتخصـص (علمي – إنساني).

رابعاً: حدود البحث Limitations of the Research:

يتحدد البحث الحالي على عينة طلبة جامعة كربلاء ومن كلا الجنسين (ذكور– أناث) وللتخصص (العلمي والإنساني) وللدراسة الصباحية وللعام الدراسي (٢٠٢٢ – ٢٠٢٣).

خامساً: تحديد المصطلحات Terms Limitations:

المخاطرة الأكاديمية Academic Risk Taking:

-(Clifford, 2011) : "اختيار الطلبة للمهام الأكاديمية المختلفة اعتماداً على توقعات نجاحهم أو فشلهم" (Clifford, 2011 : 276 – 277)

التعريف النظري:

تبنت الباحثة تعريف (Clifford, 2011) تعريفاً نظرياً للمخاطرة الأكاديمية، وذلك لاعتمادها نظريتها في تفسير مفهوم "المخاطرة الأكاديمية".

التعريف الاجرائي:

الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال اجابته على فقرات مقياس المخاطرة الأكاديمية المعتمد في البحث الحالي.

الفصل الثاني {اطار نظري ودراسات سابقة}

المخاطرة الأكاديمية Academic Risk Taking

نظرية الفشل البناء The Theory of Constructive Failure (Clifford, 1984):

تمثل نظرية الفشل البناء (Clifford, 1984) محاولة لتحديد العوامل المتعلقة بالمهمة التي تؤثر على استجابة الفرد للفشل. وقد تم اشتقاق الافتراضات الرئيسة للنظرية من نظرية الإسناد ونظريات التحفيز الذاتي (Clifford, et al., 1988 : 19 - 20). ونظرية التشخيص، والعديد من نظريات الدافع الجوهري، بما في ذلك نظرية التقييم المعرفي، ونظرية الكفاءة الذاتية (Clifford & Chou, 1991 : 499). وتفترض نظرية الفشل البناء أن المهام المنسوبة إلى عوامل ذاتية أو داخلية، مثل المصلحة الشخصية أو الرغبة في إظهار كفاءة الفرد تنتج استجابات بناءة للفشل أكثر من المهام المنسوبة إلى الآخرين أو العوامل الخارجية مثل التهديدات والحوافز (Clifford, et al., 1988 : 21).

افترضت (Clifford, 1984 & 1988) لكي يكون لدى الطلبة استعداد للانخراط في المخاطرة الأكاديمية، يجب عليهم أن يكونوا قادرين على رؤية الفشل بشكل بنّاء. واقترحت نظرية الفشل البناء التي افترضت أن الفشل يمكن أن يكون تجربة إيجابية عندما يُنظر إليه على أنه فرصة للحصول على تغذية راجعة حول تنمية المهارات. وبناءً على مراجعتها لأدبيات المخاطرة خارج السياقات الأكاديمية، قامت بتفعيل المخاطرة الأكاديمية كرغبة في اختيار مشاكل أكثر صعوبة عند توفر مشاكل أسهل (Barber, 2020 : 2 - 3).

افترضت نظرية (Clifford, 1984) للفشل البناء أن الطلبة الذين من المحتمل أن يخاطروا هم أيضاً أقل احتمالية لتفسير أي عواقب سلبية للفشل على أنها سلبية. واشارت (Clifford, 1991) ان الطلبة الذين يتبنون الإتقان، أو التعلم، الأهداف، ليسوا مهتمين بإثبات الكفاءة أو إخفاء عدم الكفاءة؛ يستخدمون المواقف الصعبة لزيادة فرص التعلم لديهم. ويشمل هذا الاستخدام للمواقف الصعبة أيضاً المواقف التي تكون فيها النتيجة غير واضحة .(Barber, 2020 : 17 - 20)

افترضت نظرية الفشل البناء (Clifford, 1984) إن المخاطرة المعتدلة مرتبطة بشكل إيجابي بالاستجابات البناءة للفشل. تتنبأ هذه النظرية بأن نتائج الفشل في المهام الصعبة بشكل معتدل ستنتج استجابات بناءة نسبياً (على سبيل المثال، تصحيح الخطأ، التغيير في استراتيجية حل المشكلات، طلب المساعدة). يتوقع أن الأفراد الذين يتحملون درجة عالية من الفشل سيكونون أكثر عرضة لتعريض أنفسهم للتحدي أو المخاطر (House, 2002 : 7).

اشارت (Clifford, 1991) أن المخاطرة المعتدلة (أي اختيار المهام التي لا تقل احتمالية نجاحها 50%) تقدم نتائج مفيدة من حيث التعلم وبذل الجهد، ودعت إلى الحاجة إلى تحويل الأنشطة التعليمية إلى

مهام تنطوي على مخاطر وخلق بيئات صفية تساعد على زيادة المخاطرة من جانب الطلبة (Figueira, al., 2016 : et3).

إن المخاطرة المعتدلة هي سمة من سمات الأفراد الذين لديهم: (أ) الدافع الأمثل، (ب) الميل إلى تحديد أهداف أعلى بشكل متزايد بعد النجاح، (ج) تحمل الفشل بشكل معتدل، و (د) الميل إلى الاستجابة البناءة لنتائج الفشل. ويترتب على ذلك أن التسامح مع الخطأ أو الفشل قد يكون مؤشراً جيداً على الإنجاز والمخاطرة الأكاديمية (Clifford, 1988 : 15).

تتنبأ نظرية الفشل البناء (Clifford, 1984) بأن التحدي الأمثل يثير استجابات بناءة لارتكاب الأخطاء والفشل. يُعرّف الفشل بأنه الأداء أقل من مستوى الهدف (House, 2002 : 25 – 26). تتنبأ النظرية أيضاً بأن المخاطرة المعتدلة أو تفضيل المهام الصعبة على النحو الأمثل سوف تكون مصحوبة بردود إيجابية أو بناءة نسبياً للفشل (على سبيل المثال، تحديد أسباب الفشل، والمشورة – البحث عن تغيير الاستراتيجية). لكي ينخرط الفرد بحرية ومثابرة في المهام الصعبة على النحو الأمثل، ينبغي على الفرد أن يتحمل الفشل أو ارتكاب الأخطاء. ومن المرجح أن يؤثر التسامح مع الفشل وارتكاب الأخطاء على مستوى المخاطرة وكذلك استجابة الفرد للفشل. تم إثبات دعم هذا التوقع مع طلبة الجامعات الذين طُلب منهم التنبؤ بتأثير وسلوك الطالب الذي يعاني من فشل أكاديمي تحت مستويات مختلفة من المخاطر (Clifford, 1988 : 15).

أظهرت (Clifford, 1984) دليلاً على أن إسناد الإستراتيجية للفشل ينتج عنه توقعات للنجاح اللاحق تكون عالية أو أعلى من التوقعات التي تم الحصول عليها من الأشخاص الذين حققوا نجاحاً فقط وعززت الأدلة مع الأسس التي تفيد بأن العديد من الفوائد يمكن جنيها عندما يعتمد الطلبة على التوجه الاستراتيجي. كشفت دراستها أن سمات الاستراتيجية من المرجح أن تستدعي إعادة تقييم للاستراتيجية المستخدمة، إعادة فحص المهمة، البحث عن استراتيجية جديدة، محاولة متجددة لمواجهة التحدي، ومقارنة وتقييم لاستراتيجيتين أو أكثر. كما عززت المشاركة في المهام وتقييم الأداء الموجه ذاتياً المعرفة ذات الصلة بالمهام، وما وراء المعرفة، وتنمية المهارات (House, 2002 : 26).

اعتمدت الباحثة نظرية الفشل البناء (Clifford, 1984) لتفسير مفهوم المخاطرة الأكاديمية، وذلك لكونها نظرية أساساً، تعود للمنظرة (Clifford) التي طرحت هذا المفهوم بشكل واسع وشامل.

- **الدراسات السابقة:**

لم تجد الباحثة دراسة عربية سابقة سوى دراسة واحدة ولم تذكرها الباحثة لأن عينتها تختلف عن عينة البحث الحالي.

الفصل الثـــــــــالث {منهجية البحث وإجراءاته}

منهجية البحث Procedures of the Research:تحقيقاً لأهداف البحث الحالي اتبعت الباحثـــة منهج البحث الوصفي. وقد اعتمدت الباحثة أسلوب الدراسات الارتباطية.

اولاً: مجتمع البحث Research population:

يتألف مجتمع البحث الحالي من طلبة الدراسة الأولية الصباحية في جامعة كربلاء (المرحلة الأخيرة) وللعام الدراسي (٢٠٢٢ – ٢٠٢٣)، من كلا الجنسين (ذكور– اناث)، ومن كلا التخصصين (العلمي – الإنساني) للكليات العلمية (طب الأسنان، الصيدلة، التربية للعلوم الصرفة)، والكليات الإنسانية (التربية للعلوم الإنسانية، العلوم الإسلامية، القانون)، إذ بلغ مجموعهم الكلي (١٨٨٦)[1] طالباً وطالبة، وبواقع (736) طالباً وطالبة للتخصص العلمي، و (١١٥٠) طالباً وطالبة للتخصص الإنساني. وبلغ عدد الذكور (٦٦٧) في التخصص العلمي، وبلغ عدد الاناث (١٢١٩) للتخصص الإنساني.

ثانياً: عينة البحث The Sample of Research:

تم اختيار عينة البحث الحالي بطريقة العينة العشـــوائية الطبقيـــة ذات التوزيـــع المتناســـب (Equal Stratified Random Sample)، وفقد تم حساب نسب تمثيل كل فئة من الفئات في المجتمع. والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١) :

نسب تمثيل أفراد مجتمع البحث حسب الجنس والتخصص

ت	التخصص	الكلية	الجنس		المجموع
			ذكور	اناث	
١	علمي	طب الأسنان	٠,٠١	٠,٠٦	٠,٠٧
٢		الصيدلة	٠,٠١	٠,٠٥	٠,٠٦
٣		التربية للعلوم الصرفة	٠,٠٩	٠,٢١	٠,٣٠
مجموع الكليات العلمية			٠,١١	٠,٣٢	٠,٤٣
١	انساني	التربية للعلوم الإنسانية	٠,٠٧	٠,٢٠	٠,٢٧
٢		العلوم الإسلامية	٠,٠٥	٠,١٥	٠,٢٠

[1] حصلت الباحثة على البيانات من قسم التخطيط والمتابعة في جامعة كربلاء على وفق كتاب تسهيل المهمة ملحق (١) ذي العدد (١٥٠٧/ د.ع) بتاريخ (١٠ /١٠/ ٢٠٢٢).

٣		القانون	٠,٠٦	٠,٠٤	٠,١٠
مجموع الكليات الإنسانية			٠,١٨	٠,٣٩	٠,٥٧
المجموع الكلي			٠,٢٩	٠,٧١	١

تألفت عينة البحث الأساسية من (٥٦٩) طالباً وطالبة، من كلا التخصصين، بواقع (٢٤٨) طالباً وطالبة من طلبة التخصص العلمي، و (٣٢١) طالباً وطالبة من طلبة التخصص الإنساني، وحسب نسب تمثيلهم في المجتمع الذي تم توضيحه في الجدول (١) وهي تشكل نسبة (30%) من المجتمع، والجدول (٢) يوضح ذلك.

الجدول (٢) :

أفراد عينة البحث الأساسية موزعين حسب الجنس والتخصص

ت	التخصص	الكلية	الجنس		المجموع
			ذكور	اناث	
١	علمي	طب الأسنان	٨	٣٥	٤٣
٢		الصيدلة	٨	٣١	٣٩
٣		التربية للعلوم الصرفة	٤٩	١١٧	١٦٦
مجموع الكليات العلمية			٦٥	١٨٣	٢٤٨
١	انساني	التربية للعلوم الإنسانية	٣٩	١١١	١٥٠
٢		العلوم الإسلامية	٢٧	٨٦	١١٣
٣		القانون	٣٤	٢٤	٥٨
مجموع الكليات الإنسانية			١٠٠	٢٢١	٣٢١
المجموع الكلي			١٦٥	٤٠٤	٥٦٩

العينة الاستطلاعية:

تألفت عينة البحث الاستطلاعية من (١٠٠) طالبٍ وطالبة، ومن كلا التخصصين، وحسب نسب تمثيلهم في المجتمع الموضحة في الجدول (٢). وقد بلغ عدد طلبة التخصص العلمي (٤٣) طالباً وطالبة منهم (١١) ذكور، و (٣٢) اناث، وبلغ عدد طلبة التخصص الانساني (٥٧) طالباً وطالبة منهم (١٨) ذكور، و (٣٩) اناث. وتم استخدام هذه العينة لغرض اعداد مقياس المخاطرة الأكاديمية، وكذلك للتعرف على مدى فهم الطلبة للفقرات التي تم صياغتها ووضوح التعليمات.

ثالثاً: اداة البحث Research Tool:

مقياس المخاطرة الأكاديمية Academic Risk Taking Scale :

اعتمدت الباحثة نظرية (Clifford, 1984) **لتفسير مفهوم المخاطرة الأكاديمية** (Academic Risk Taking)**، واعتمدت على تعريف** (Clifford, 1991) - (Clifford, 1991 : **276**) **اختارت الباحثة بحث التخرج (لطلبة الدراسات الأولية) هو المهمة الأساسية التي يدور حولها المقياس لأنه متطلب أساسي للتخرج لجميع الكليات بفرعيها (العلمي – الإنساني)، وقد اشتقت الباحثة ثلاثة مجالات لهذا المقياس تتناسب مع كل من مقياس** (Clifford) **الأصلي من جهة ومع موضوع بحث التخرج من جهة أخرى. واشتقت الفقرات جميعها من استبانة استطلاعية ملحق (٦) تم توجيهها الى عينة من المتخرجين من حملة شهادة البكالوريوس (حصراً)، من ذوي التخصصين (العلمي – الإنساني)، ومن كلا الجنسين (ذكور – اناث)، وكذلك من مجموعة من الاساتذة من كلا التخصصين. يتكون المقياس من (٧) فقرات، مصاغة بشكل أسئلة، وموزعة على (٣) مجالات هي:**

المجال الأول: الميل الى تفضيل المهام الصعبة. ويتألف من (٤) فقرات.

المجال الثاني: مواجهة مواقف الفشل. ويتألف من (٢) فقرة.

المجال الثالث: التعافي بعد الفشل. ويتألف من فقرة واحدة.

▪بدائل الإجابة وطريقة التصحيح لمقياس المخاطرة الأكاديمية:

المجال الأول: الميل الى تفضيل المهام الصعبة

الفقرة الأولى: وضعت بدائل الاجابة وفق ميزان ليكرت الخماسي، وتعطى الأوزان (٥، ٤، ٣، ٢، ١).

الفقرة الثانية والثالثة والرابعة تقاس كالآتي:

-اذا اختار الطالب جميع الأسباب من المخاطرة العالية يعطى الدرجة (٥).

-اذا اختار الطالب عدداً أكبر من الأسباب من المخاطرة العالية وعدداً قليلاً من المخاطرة المنخفضة يعطى الدرجة (٤).

-اذا اختار الطالب عدداً متكافئاً من الأسباب بين المخاطرة العالية والمخاطرة المنخفضة يعطى الدرجة (٣).

-اذا اختار الطالب عدداً أكبر من الأسباب من المخاطرة المنخفضة وعدداً أقل من المخاطرة العالية يعطى الدرجة (٢).

-اذا اختار الطالب اسباباً وعوامل فقط من المخاطرة المنخفضة يعطى الدرجة (١) حتى وان قام باختيار اكثر من سبب واحد وعامل واحد.

المجال الثاني: مواجهة مواقف الفشل

الفقرة الأولى: وضعت بدائل الاجابة وفق ميزان ليكرت الخماسي، وتعطى الأوزان (٥، ٤، ٣، ٢، ١).

الفقرة الثانية: تكون طريقة قياسها نفس طريقة قياس الفقرات الثانية والثالثة والرابعة من المجال الأول.

المجال الثالث: التعافي بعد الفشل

تم صياغة فقرة مركبة واحدة تحتوي على (٧) فقرات ثنائية القطب تمثل الاستجابات المتوقعة للطالب عند مواجهة مواقف الفشل ووضعت الأوزان (٥، ٤، ٣، ٢، ١) بين القطبين اذ يمثل الوزن (٥) استجابة ايجابية للفشل والوزن (١) استجابة سلبية للفشل وعند التصحيح سيتم تصحيح هذه الفقرة المركبة بالطريقة الآتية:

-اذا كان مجموع الدرجات على هذه الفقرة يتراوح بين (٢٨ – ٣٥) تعد استجابة ايجابية للفشل تعطى الدرجة (٣).

-اذا كان مجموع الدرجات على هذه الفقرة يتراوح بين (١٥ – ٢٧) تعد استجابة محايدة للفشل وتعطى الدرجة (٢).

-اذا كان مجموع الدرجات على هذه الفقرة يتراوح بين (٧ – ١٤) تعد استجابة سلبية للفشل وتعطى الدرجة (١).

-الخصائص السايكومترية لمقياس المخاطرة الأكاديمية:

-الصدق Validity

أولاً: الصدق الظاهري Face Validity:

للتحقق من صلاحية فقرات مقياس المخاطرة الأكاديمية بصورته الأولية، قامت الباحثة بعرض المقياس ملحق (٧) على (٢٠) محكماً لبيان آرائهم وملاحظاتهم في صلاحية فقرات المقياس وبدائله، واعتمدت الباحثة قيمة مربع كاي لتحديد صلاحية الفقرة. وفي ضوء آراء المحكمين تم اجراء بعض التعديلات على صياغة بعض الفقرات. والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) :

استجابات المحكمين على فقرات مقياس المخاطرة الأكاديمية

ارقام الفقرات	الموافقون	غير الموافقون	النسبة المئوية	قيمة مربع كاي المحسوبة	الدلالة
١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧	١٦	٤	%٨٠	٧,٢	دالة

يتبين من الجدول (٣) ان الفقرات جميعها دالة فبعد مقارنة قيمة مربع كاي المحسوبة مع القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تبين ان القيمة المحسوبة أعلى من القيمة الجدولية، وهذا يعني ان الفقرات جميعها دالة.

-التحليل الإحصائي لفقرات مقياس المخاطرة الأكاديمية (الخصائص السيكومترية) :

قامت الباحثة بتطبيق اجراءات التحليل الاحصائي لمقياس المخاطرة الأكاديمية ملحق (1) على عينة البحث البالغة (٥٦٩) طالباً وطالبة. والجدول (2) يوضح ذلك.

-اجراءات تحليل فقرات مقياس المخاطرة الأكاديمية:

لغرض اجراء التحليل الاحصائي للمقياس اتبعت الباحثة ما يأتي:

أ.القوة التمييزية (اسلوب المجموعتين المتطرفتين Method Contrasted Groups) :

لتحقيق ذلك استندت الباحثة الى الخطوات الآتية:

١.تصحيح المقياس وإيجاد الدرجة الكلية التي حصل عليها كل فرد في المقياس، ثم ترتيب الدرجات الكلية من الأعلى الى الأدنى للمجموعة ككل.

٢.تحديد (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات و (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على أدنى الدرجات على المقياس نفسه، وفي ضوء هذه النسبة بلغ عدد الاستمارات لكل مجموعة (١٥٤) استمارة، أي إن عدد الاستمارات التي خضعت للتحليل (٣٠٨) استمارة وقد تراوحت حدود درجات المجموعة العليا من (٢٣ - ٣٣) درجة وحدود درجات المجموعة الدنيا من (١٠ - ١٨) درجة.

٣.استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من الفقرات، ولكل مجموعة من المجموعتين العليا والدنيا.

٤.استخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين درجات كل فقرة بين المجموعتين المتطرفتين لمقياس المخاطرة الأكاديمية، وذلك لأن القيمة التائية المحسوبة عُدَّت مؤشراً لتمييز كل فقرة، من خلال مقارنتها مع القيمة الجدولية. والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) :

القوة التمييزية لمقياس المخاطرة الأكاديمية باسلوب المجموعتين المتطرفتين

الفقرات	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة t.test	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	3.7857	1.11416	2.3117	.99357	12.253	دالة
٢	٤,٣٣٧٧	.97833	3.0844	1.24171	9.838	دالة

٣	3.7273	1.12181	2.3506	1.21285	10.340	دالة
٤	3.9026	1.14771	2.6558	1.31547	8.862	دالة
٥	3.0455	1.19553	1.2987	.65808	15.884	دالة
٦	3.7662	1.41325	1.4091	.90470	17.432	دالة
٧	2.4026	.54256	2.2338	.66463	2.442	دالة
القيمة التائية الجدولية = (١,٩٦) بدرجة حرية (٣٠٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)						

من ملاحظة الجدول (٤) تبين ان القيم جميعها مميزة اي دالة احصائياً، لأن قيمها التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٠٦).

أ.صدق الفقرات (الاتساق الداخلي) :

تحققت الباحثة من صدق فقرات مقياس المخاطرة الأكاديمية من خلال إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس المخاطرة الأكاديمية والدرجة الكلية للمقياس.

-علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس المخاطرة الأكاديمية:

استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس المخاطرة الأكاديمية والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) :

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس المخاطرة الأكاديمية

الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة
١	٠.504	دالة
٢	٠.418	دالة
٣	٠.463	دالة
٤	٠.408	دالة
٥	٠.566	دالة
٦	٠.598	دالة
٧	٠.143	دالة

من ملاحظة الجدول (٥) تبين ان جميع قيم ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس المخاطرة الأكاديمية دالة احصائياً كونها اكبر من القيمة الجدولية لبالغة (0.098) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٦٧).

-الثبات Reliability:

استخرجت الباحثة معامل الثبات لمقياس المخاطرة الأكاديمية وذلك باستخدام طريقة معامل الفا كرونباخ. تم حساب قيمة الفا كرونباخ عن بيانات جميع أفراد عينة البحث البالغة (٥٦٩) طالباً وطالبة. وقد بلغت قيمة معامل الفا كرونباخ (٠,٧٠) وتعد هذه القيمة جيدة حيث ان معامل الثبات يعد مقبولاً إذا كان يتراوح بين (٠,٦٠ – ٠,٩٠) (بركات، ١٩٨٣ : ١٤٧).

-مقياس المخاطرة الاكاديمية بصورته النهائية:

يتكون مقياس المخاطرة الاكاديمية بصورته النهائية ملحق (١) من (٧) فقرات ذات ميزان خماسي فتمثل الدرجات من (٢٨ – ٣٥) مخاطرة اكاديمية عالية، والدرجات من (١٥– ٢٧) مخاطرة اكاديمية متوسطة والدرجات من (٧ – ١٤) مخاطرة اكاديمية منخفضة.

-المؤشرات الإحصائية لمقياس المخاطرة الأكاديمية:

بينت الأدبيات العلمية ان من المؤشرات الإحصائية التي ينبغي ان يتصف بها أي مقياس تتمثل في التعرف على طبيعة التوزيع الاعتدالي، والذي يمكن التعرف عليه من خلال بعض المؤشرات الإحصائية التي تبين لنا طبيعة المقياس. والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) :

المؤشرات الإحصائية لمقياس المخاطرة الأكاديمية

ت	المؤشرات الإحصائية	القيم
	العدد N	569
١	المتوسط الحسابي Mean	20.07
٢	الخطأ المعياري standard error	٠.164
٣	الوسيط Median	20.00
٤	المنوال Mode	19
٥	الانحراف المعياري Std. Deviation	3.916
٦	التباين Variance	15.332
٧	الالتواء Skewness	٠.124

٨	الخطأ المعياري للالتواء Std. Error of Skewness	٠.102
٩	التفلطح Kurtosis	-0.283
١٠	الخطأ المعياري للتفلطح Std. Error of Kurtosis	٠.204
١١	المدى Range	23
١٢	اعلى قيمة Minimum	33
١٣	ادنى قيمة Maximum	10

من ملاحظة جدول (٦) يتضح التقارب الكبير في قيم المتوسط الحسابي والوسيط والمنوال وانخفاض قيم الالتواء والتفلطح وتعد هذه مؤشرات ان توزيع العينة قريب على الاعتدالي

١.الوسائل الاحصائية Statistical Instruments: لغرض تحقيق أهداف البحث الحالي، استخدمت الباحثة مجموعة من الوسائل الاحصائية لمعالجة البيانات عبر الحقيبة الاحصائية (Spss) وهي:

٢.مربع كاي *(Q- Square)* استخدم لمعرفة الفروق بين المحكمين الموافقين وغير الموافقين على فقرات مقياس البحث الحالي.

٣.المتوسط الحسابي لاستخراج متوسط استجابات العينة على مقياس البحث الحالي.

٤.الانحراف المعياري لاستخراج مدى استجابات العينة مع المتوسط الحسابي.

٥.معادلة التفلطح استخدمت لمعرفة شكل التوزيع التكراري لعينة مقياس البحث الحالي.

٦.معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient) استخدم لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المخاطرة الأكاديمية والدرجة الكلية لمقياس البحث.

٧.الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-test for two independent samples) لاستخراج القوة التمييزية لمعرفة دلالة الفرق بين درجات كل فقرة بين المجموعتين المتطرفتين لفقرات مقياس البحث الحالي.

٨.تحليل التباين الثنائي (Analysis of binary contrast analysis) استخدم لتعرف الفروق في المخاطرة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة وفقاً لمتغيري الجنس (ذكور – اناث)، والتخصص (علمي – إنساني).

٩.معامل الفا كرونباخ (Alfa_Gronbauch Formula) لاستخراج ثبات مقياس البحث الحالي المخاطرة الأكاديمية بطريقة الاتساق الداخلي.

الفصل الرابع {عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها}

لتحقيق اهداف البحث قامت الباحثة بتطبيق مقياس المخاطرة الأكاديمية على عينة البحث الأساسية البالغة (٥٦٩) طالباً وطالبة في المدة (١٦ / ٤ – ١٨ /٥/ ٢٠٢٣).

الهدف الأول: تعرف مستويات المخاطرة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة

قامت الباحثة بتقسيم عينة البحث وفق درجاتهم على مقياس المخاطرة الأكاديمية على ثلاثة مستويات. والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧) :

مستويات المخاطرة الأكاديمية لعينة البحث

نوع المخاطرة الأكاديمية	حدود الدرجات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
عالية	٢٨ – ٣٥	١٧	٢٩,٠٦	١,٣٩	%٢
متوسطة	١٥ – ٢٧	٥٠٧	٢٠,٤٢	٣,١٤	%٨٩
منخفضة	٧ – ١٤	٤٥	١٣,٠٢	١,٠٤	%٧

من ملاحظة الجدول (٧) يتضح ان اغلب افراد عينة البحث يميلون الى المهام ذات المخاطرة المتوسطة، حيث بلغت نسبتهم المئوية (٨٩%) من افراد العينة.

تفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء ان طلبة الجامعة وخصوصاً عينة البحث (المرحلة الأخيرة) قد وصلو الى المرحلة الدراسية الأخيرة ففي هذه المرحلة يكونون قد اكتسبوا معلومات وخبرات معرفية في السنوات الدراسية السابقة تمكنهم من استغلال فرص التحدي والاقدام نحو المخاطرة الأكاديمية أكثر من طلبة المراحل السابقة. كما ان لديهم مهام أكاديمية متنوعة يمكن لهم من خلالها اختيار المهمات المعتدلة او الصعبة، ومنها مهمة بحث التخرج. وفي هذا الصدد أشارت (Clifford, 1998) الى ان المخاطرة الأكاديمية تزداد بتنوع المهام. وايضاً يبرز دور البيئة الجامعية ودور الاستاذ الجامعي في تشجيع الطلبة على المخاطرة المعتدلة وايضاً اختيار المهام الصعبة. وتشجيعهم على المحاولة والاصرار على النجاح والتعلم من الفشل اي تزويدهم باستجابات بناءة ايجابية للفشل. وقد افترضت نظرية الفشل البناء (Clifford, 1984) أن المخاطرة المعتدلة مرتبطة بشكل إيجابي بالاستجابات البناءة للفشل. وتنبأت هذه النظرية بأن نتائج الفشل في المهام الصعبة بشكل معتدل ستنتج استجابات بناءة نسبياً.

الهدف الثاني: دلالة الفروق في المخاطرة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة وفقاً لمتغيري الجنس (ذكور – اناث)، والتخصص (علمي – إنساني)

استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية لدرجات عينة البحث على مقياس المخاطرة الأكاديمية وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص. اذ بلغ المتوسط الحسابي للذكور (19.64) درجة وبإنحراف معياري (3.822) درجة، في حين بلغ المتوسط الحسابي للاناث (20.25) درجة وبإنحراف معياري (3.944) درجة، وبلغ المتوسط الحسابي للتخصص العلمي (19.95) درجة وبانحراف معياري (3.881) درجة، وبلغ المتوسط الحسابي للتخصص الإنساني (20.16) درجة وبانحراف معياري (3.946) درجة.

للتعرف على دلالة الفروق في المخاطرة الأكاديمية وفقاً لمتغيري (الجنس والتخصص) لدى طلبة الجامعة، استخدمت الباحثة تحليل التباين الثنائي، والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨) :

تحليل التباين الثنائي لمقياس المخاطرة الأكاديمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	القيمة الفائية الجدولية
بين المجموعات	51.793	2	25.897	1.693	1.75
الجنس	45.361	1	45.361	2.966	1.83
التخصص	8.388	1	8.388	0.548	1.83
ضمن المجموعات	8656.534	566	15.294	–	–
الكلي Total	8708.327	568	–	–	–

من ملاحظة الجدول (٨) يتبين ما يأتي:

١.لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات بشكل عام اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (1.693) وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (١,٧٥) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (٢، ٥٦٦).

٢.توجد فروق ذات دلالة احصائية بحسب متغير الجنس (ذكور – اناث) ولصالح الاناث ذات المتوسط الحسابي الأكبر، اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (2.966) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (1.83) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (١، ٥٦٦).

تفسر الباحثة هذه النتيجة ان الاناث في الغالب لديهن ميل الى المخاطرة في المجال الأكاديمي بينما يميل الذكور الى المخاطرة في الأمور التي تتعلق بالنواحي الحياتية أكثر من الاناث، ففي الوقت الماضي كان دور الاناث في الغالب محدوداً داخل نطاق المنزل، لكنه اتسع في الوقت الحاضر في ضوء تغير اساليب التنشئة الاجتماعية من قبل الوالدين من حيث تشجيعهم لبناتهم الى التقدم الأكاديمي واتاحة الفرص التعليمية لهن الى جانب الذكور، فاصبح لدى الاناث دوراً حيوياً الى جانب الذكور، وايضاً يسعين للحصول على موقع بارز في المجتمع نتيجة للنجاح والتقدم الأكاديمي، ويحاولن اكتساب المعارف والمهارات المختلفة، بل ويخاطرن أكاديمياً كي يصلن الى الأداء والمستوى الجيد اكثر من الذكور.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية (Clifford, 1998) التي اشارت الى دور البيئة ومدى اهتمام المجتمع بالجانب الثقافي والأكاديمي وتأكيد الأسر على نجاح ابنائها وبناتها في المجال الأكاديمي ونيل الشهادة الأكاديمية ونظرتهم الى النجاح والفشل الدراسي. فاشارت (Clifford, 1998) (في ظل ثقافة تقدر النجاح قد يحجم الطلبة عن المشاركة في المخاطرة الأكاديمية أو الوقوع في الفشل خوفاً من أن يُنظر إلى عدم نجاحهم على أنه مؤشر على انخفاض الذكاء أو الدافع). ومن خلال عمل الباحثة كاستشارية نفسية في (مركز الارشاد الأسري/ كربلاء المقدسة) وجدت ان الاناث لديهن تسامح منخفض مع الفشل، في حين ان الذكور لديهم تسامح عالٍ مع الفشل الأكاديمي، كما وجدت ان الذكور في الغالب يميلون الى اختيار المهام الدراسية السهلة للتخلص من الفشل وردود الفعل الناتجة عن الفشل.

١. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بحسب متغير التخصص (علمي – انساني)، اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (0.548) وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (1.83) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (١، ٥٦٦).

تفسر الباحثة هذه النتيجة انها جاءت في ضوء ان طلبة الجامعة من كلا التخصصين، يمرون بالأوضاع التعليمية نفسها، وايضاً يتعرضون الى المواقف والظروف نفسها.

١٠.الاستنتاجات Conclusions:

في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث الحالي، خرجت الباحثة بالاستنتاج الآتي: يتصف طلبة الجامعة بأن لديهم ميل لاختيار المهام الاكاديمية ذات المخاطرة المتوسطة. وان الاناث يتصفن بالمخاطرة الأكاديمية، وان التخصص (علمي – انساني) ليس له علاقة دالة.

١١.التوصيات Recommendations:

١.ابتعاد التدريسيين الجامعيين عن الأساليب التعليمية التقليدية والروتينية والتي يكون هدف التعليم الأول فيها هو عدم وجود أخطاء، اذ يهتم التدريسيون في الغالب بتحقيق أقصى قدر من النجاح وتقليل الفشل والخطأ أكثر من ضمان المخاطرة المعتدلة. وايضاً اساليب التقييم في الامتحانات والتي تعمل على خفض

الاستعداد نحو المخاطرة الأكاديمية للطلبة ومنها رغبة التدريسي الجامعي في اجابات مثالية، واجابات خالية من الأخطاء، ويشترط تطابق الاجابة مع ما منصوص عليه في المواد الدراسية (الحفظ الأصم).

٢.قيام التدريسين الجامعيين ممن يتولون مهمة الاشراف على طلبة المرحلة الرابعة في بحث التخرج بتوجيه طلبتهم الى اختيار موضوعات البحث دون خوف او تردد وتشجيعهم على التحدي والاقدام نحو المخاطرة الأكاديمية، وايضاً عدم اللجوء الى تزوير النتائج في حال عدم تطابق نتائج البحث مع الدراسات السابقة او مع ما منصوص عليه في الكتب والمراجع العلمية طالما انهم ملتزمون بأساسيات البحث العلمي.

٣.قيام التدريسسين الجامعيين بمساعدة الطلبة على تحديد الظروف التي من المحتمل أن تحدث فيها الاستجابة للفشل الدراسي، وتحويلها الى استجابات بناءة نسبياً (على سبيل المثال، تصحيح الخطأ، التغيير في استراتيجية حل المشكلات، طلب المساعدة)، مما قد يساعدهم في ضمان المثابرة، والإنجاز المستمر، وزيادة الدافع الداخلي وهذا ما يؤدي بهم الى السعي نحو المخاطرة الأكاديمية.

٤.تشجيع التدريسين الجامعيين الطلبة على المخاطرة الأكاديمية لمساعدتهم في القضاء على وصمة الخجل من الفشل من خلال عرض نماذج من شخصيات معروفة من العلماء والمخترعين الذين عانوا من الفشل في طريقهم إلى النجاح. ويمكن رفع مستويات التحدي لديهم والتي يتم اختيارها بحرية من خلال التركيز على الدوافع الجوهرية، وايضاً تزويدهم بالتغذية المرتدة الفورية بغرض تحسين ادائهم في المهمة اللاحقة.

٥.توجيه التدريسيين الجامعيين لاختيار النشاطات او الواجبات الدراسية وعناوين بحوث التخرج ذات مستويات تتراوح ما بين المخاطرة المعتدلة والعالية، بما يتيح للطالب فرصة بأن يختار النشاط او الواجب الدراسي الذي يتناسب مع قدراته وامكانياته.

١٢.المقترحات Suggestions:

١.اجراء دراسة للتعرف على المخاطرة الأكاديمية وعلاقتها بمتغيرات اخرى مثل: (تقدير الذات، كفاءة الذات الابداعية، انماط العزو السببي، مركز الضبط، الخوف من التقييم السلبي، دافعية الانجاز، الأسلوب المعرفي تحمل – عدم تحمل الغموض، الوعي الموقفي، التوجهات المستقبلية، اتخاذ القرار، تحقيق الأهداف).

٢.اجراء دراسة للتعرف على المخاطرة الأكاديمية وعلاقتها بعواطف الانجاز لدى عينات: (طلبة الدراسات العليا، الطلبة المتفوقين واقرانهم العاديين).

Recommendations:

1.University teachers move away from traditional and routine educational methods, in which the primary goal of education is the absence of errors, as teachers are mostly concerned with maximizing success and minimizing failure and error more than ensuring moderate risk. And also the methods of evaluation in exams, which work to reduce the readiness towards academic risk for students, including the desire of the university teacher for perfect answers, and answers free from errors, and it is required that the answer matches what is stipulated in the study materials (deaf memorization).

2.The university teachers who are in charge of supervising the fourth-stage students in the graduation research direct their students to choose research topics without fear or hesitation and encourage them to challenge and take academic risks, and also not resort to falsifying the results in the event that the research results do not match with previous studies or With what is stipulated in scientific books and references as long as they are committed to the basics of scientific research.

3.Undergraduate teachers help students identify circumstances in which responses to academic failure are likely to occur, and turn them into relatively constructive responses (for example, correcting a mistake, changing a problem-solving strategy, asking for help), which may help them ensure perseverance. Continuous achievement, increased internal motivation and this leads them to seek academic risk.

4.University teachers encourage students to take academic risks to help them eliminate the stigma of shame from failure by presenting examples of well-known figures of scientists and inventors who have suffered from failure on their way to success. Their freely chosen levels of challenge can be raised by focusing on intrinsic

drivers, as well as by providing them with immediate feedback in order to improve their performance in the subsequent task.

5.Guiding university teachers to choose academic activities or assignments and graduation research titles with levels ranging from moderate to high risk, allowing the student an opportunity to choose the activity or academic assignment that is commensurate with his capabilities and capabilities.

13.Suggestions:

1.Conducting a study to identify academic risk and its relationship to other variables such as: (self-esteem, creative self-efficacy, patterns of causal attribution, locus of control, fear of negative evaluation, achievement motivation, cognitive style tolerance - intolerance of ambiguity, situational awareness, future directions, decision making, goal achievement).

2.Conducting a study to identify academic risk and its relationship to the emotions of achievement among samples: (graduate students, outstanding students and their ordinary peers).

المصادر:

١.بركات، محمد خليفة (١٩٨٣) : علم النفس التعليمي- القياس النفسي والتقويم التربوي، ط ١، ج ٢، دار القلم، الكويت.

References

1.House, Debra J. (2002). **Investigation of the effects of gender and Academic Self-Efficacy on Academic Risk-Taking for Adolescent students. PhD thesis in Philosophy**, PhD thesis, Faculty of the Graduate - College of the Oklahoma State University.

2.Elvis W. S. Tan, Stephen Wee Hun Lim & Emmanuel Manalo (2017) Globallocal processing impacts academic risk taking, The Quarterly **Journal of Experimental Psychology, 70:12, 2434-244.**

3.Akbay, Sinem Evi & Delibalta, (2020) : Academic Risk Taking Behavior in University Students: Academic Procrastination, Academic Locus of Control, and Academic Perfectionism, **Eurasian Journal of Educational Research 89 (2020) 159-178.**

4.Üztemur, Servet (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, v. 10, n. 1, 2020, pp. 62-91.**

5.İncebacak, Belgin Bal & Yaman, Süleyman and Tungaç, Aslı Sarışan (2019) : The relation between intellectual risk-taking regarding science classes and test anxiety inventory of secondary school**, South African Journal of Education, Volume 39, Number 1, February 2019.**

6.ÇETİN, Bayram & İLHAN, Mustafa and Ferat YILMAZ (2014) . An Investigation of the Relationship between the Fear of Receiving Negative Criticism and of Taking Academic Risk through Canonical Correlation Analysis, **Educational Sciences: Theory & Practice 2014 (1) p: 146-158, Educational Consultancy and Research Center.**

7.NACAROĞLU, Oğuzhan & YILDIRIM, Tuba (2020) : Examination of Academic Risk Taking Tendencies of Secondary School Students on Science Laboratory Studies, **Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 23 Sayı 1.**

8.SÜNKÜR, Meral ÖNER & İLHAN, Mustafa & KİNAY, İsmail & KILIN, Murat (2013) : AN EXAMINATION OF THE RELATION BETWEEN 8th GRADE STUDENTS' LEVEL OF ACADEMIC RISK TAKING AND THEIR POSITIVE AND NEGATIVE PERFECTIONISM TRAITS, **Faculty of Education Journal, 42 (2013), 01-10.**

9.Clifford, Margaret M. (1988) : FAILURE TOLERANCE AND ACADEMIC RISK-TAKING IN TEN- TO TWELVE-YEAR-OLD STUDENTS, **educ. Psychol., 58, 15-27, 1988.**

10. Margaret M. Clifford, William Yun Lan, Fen Chang Chou & Yang Qi (1989) : Academic Risk-Taking: Developmental and Cross-Cultural Observations, **Journal of Experimental Education, 57:4, 321 - 338.**

11. Barber, Danette Dee (2020) : **Motivational Predictors of Academic Risk-Taking**, A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the Master of Science - Educational Psychology, Department of Educational Psychology & Higher Education, College of Education, The Graduate College, University of Nevada, Las Vegas.

12. Figueira, Catarina & Theodorakopoulos, Nicholas and Giorgio Caselli (2016). Unveiling faculty conceptions of academic risk taking: a phenomenographic study, **STUDIES IN HIGHER EDUCATION, 2016.**