المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 21، عدد 4، 2025، 401-415

The Predictive Ability of Goal-Orientations in Academic Risk-Taking among Governmental School Students

Sawsan M. Alazzam*, *Developmental and Educational Psychology, Yarmouk University, Jordan*

Muawiyah Abu Ghazal, *Developmental and Educational Psychology, Yarmouk University, Jordan*

Received: 18/10/2024
Accepted: 17/04/2025
Published: 31/12/2025

***Corresponding author:**

Sawsan M. Alazzam, *Developmental and Educational Psychology, Yarmouk University, Jordan*
sawsan.azzam1@icloud.com

How to cite: Alazzam, S.M. & Abo Gazal, M.M. (2025). The Predictive Ability of Goal-Orientations in Academic Risk-Taking among Governmental School Students, Jordan Journal of Educational Sciences, 21(4), 401–415. https://doi.org/10.47015/21.4.2

© 2025 Publishers / Yarmouk University. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

Objectives: This study aimed to investigate the predictive ability of goal orientations in academic risk- taking among students in public schools.
Methods: The study adopted the descriptive correlational approach, the sample of the study consisted of 973 male and female students from public schools in Irbid City, selected using convenience sampling according to gender and grade. To achieve the study's objectives, the Clifford scale for academic risk-taking and the Murayama and Elliot scale for goal orientations were administered.
Results: The results showed that the level of academic risk- taking was moderate. There were no statistically significant differences in academic risk attributed to the gender variable, there were statistically significant differences attributed to the grade variable in favor of first-year secondary students. Additionally, a statistically significant predictive ability for the independent predictor of goal orientations, with the dependent predicted variable being academic risk-taking. The results indicated that the first predictors were mastery/approach goals, and the second were performance/approach goals, which statistically significantly explained 24.60% and 4.60%, respectively) of the variance in academic risk among governmental school students.
Conclusion: The study recommended the necessity of encouraging students to adopt mastery/approach goals, as they play a role in increasing academic risk-taking, explaining 24.60% of the variance in academic risk-taking.

Keywords: Predictive ability, Academic risk-taking, Goal orientations, Governmenta school students.

القدرة التنبُؤيّة للتوجّهات الهدفيّة بالمخاطرة الأكاديميّة لدى طلبة المدارس الحكوميّة الأردنيّة

سوسن محمد العزام، قسم علم النفس الارشادي والتربوي، جامعة اليرموك، الأردن
معاوية محمود أبو غزال، قسم علم النفس الارشادي والتربوي، جامعة اليرموك، الأردن

الملخص

الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للتوجهات الهدفية بالمخاطرة الأكاديمية لدى طلبة المدارس الحكومية الاردنية.

المنهجية: اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (973) طالبًا وطالبة من طلبة المدارس الحكومية الأردنية في قصبة إربد، وقد تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة وفقا للجنس والصف، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس (كليفورد) للمخاطرة الأكاديمية، ومقياس (إليوت) (ومورايما) للتوجهات الهدفية.

النتائج: أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى المخاطرة الأكاديمية كان متوسطًا، ولكن لم تكشف النتائج عن فروق دالة إحصائيًا للمخاطرة الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس، ووُجِدَتْ فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير الصف لصالح طلبة الصف (الأول الثانوي)، وكشفت النتائج عن وجود قدرة تنبؤية دالة إحصائيا للمتنبئ المستقل: التوجهات الهدفية، بالمتنبأ به التابع: المخاطرة الأكاديمية، وبينت النتائج أن المتنبئات بالمرتبة الأولى أهداف إتقان/ إقدام، وبالمرتبة الثانية أهداف أداء/ إقدام، فسرَت وبدلالة إحصائية على التوالي ما مقداره (24.60%، 4.60%) من التباين في المخاطرة الأكاديمية.

الخلاصة: أوصت الدراسة بضرورة تشجيع الطلبة على تبني أهداف إتقان/ إقدام؛ وذلك لما لها من دور في رفع مستوى المخاطرة الأكاديمية، إذ فسرَ ما نسبته (24.60%) من التباين في المخاطرة الأكاديمية.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2025.

الكلمات الدالّة: القدرة التنبؤية، التوجهات الهدفية، المخاطرة الأكاديمية، طلبة المدارس، الحكومية الأردنية.

المقدمة

يواجَه الطلبة في عملية التَّعلم بمجموعة من خبرات التَّعلم الجديدة التي تدفعهم نحو الانهماك بمهام من المحتمل أنْ تودي بهم إلى الفشل من أجل التعلم، فهم يفضلون القيام بالمهام الصعبة من أجل إتقان محتوى أو مهارات التَّعلم؛ الأمر الذي قد يؤدي بدوره إلى زيادة احتمالية ارتكابهم للأخطاء أو حصولهم على درجات متدنية، ويطلق على هذا الانهماك بالمهمات الصعبة التي تتضمن احتمالية الفشل باعتبارها فرصة للتَّعلم مُسمّى "المخاطرة الأكاديمية".

فالمخاطرة الأكاديمية كما يشير ديفيسي وأيدين (Deveci & Aydin, 2018) غالبًا ما تُجبر الطلبة على اتباع قواعد تتجاوز ما يُعد مريحًا أو روتينيًا بالنسبة لهم، فهي تعدّ واحدة من الجوانب المهمة في عملية التعلم؛ لأنها تؤثر في هذه العملية ومخرجاتها.

وتُعد المخاطرة الأكاديمية واحدة من الجوانب المهمة في العملية التعليمية؛ لأن لها آثارًا في مجموعة من عملياتِ التَّعلم ونتائجه. من الناحية النَّظريَّة، فإن الطالب الذي يتحمل المزيد من المخاطرِ الأكاديمية من الممكن أنْ يحققَ فائدة تَعلم أكبر على المدى الطويل، ويحقق مستويات أعلى مِن الكفاءة الذاتية، والدافعية الداخلية، والانخراط بمهام التَّعلم بشكل أكبر، بالإضافة إلى تحقيق تطور معرفي أمثل (Tan et al., 2016).

ومِن جهة أخرى تُعد التوجهات الهدفية من المتغيرات التي تُؤثر في تعلم الطلبة، وفي أدائهم في الفصل الدراسي، وكذلك في اختيارهم لنهج التَّعلم. فالتوجهات الهدفية تُمثل الرغبة في تطوير الكفاءة أَو تحقيقها أَو إظهارها، وهي جزء من العوامل المعرفية التي ينبغي أَنْ يمتلكها الطالب، والتي تعمد على تحفيزه ودفعه نحو شيءٍ ما أو نحو تَجنبه، وعلى اختيار النشاط التعليمي، ونهج التَّعلم (Suprayogi et al., 2019).

وتُمثل التوجهات الهدفية التوجه التحفيزي الذي يمتلكه الطالب تجاه المهمة التي يعمل عليها، وبالتالي تجاه طبيعة الأهداف التي قد يسعى إلى تَحقيقها في البيئةِ التعليمية. وتبعًا للمفهوم الأصلي للتوجهات الهدفية فإنَّ هُناك نوعين من الأَهدافِ هما: أَهداف الأَداء (Performance) وأَهداف التَّعلم (Learning). ويركز الطلبة ذوو التوجه نحو هدف الأداء على الأَداء الجيد وإظهار كفاءتهم للآخرين، بينما يركز الطلبة ذوو التوجه نحو هدف التعلم على تطوير كفاءتِهم. ويعتقد الطلبة ذوو التوجه نحو الأداء أَنَّ مستوى قُدراتهم ثابت ولا يمكن تَحسينه، ويعتَقدون أيضًا أن بذل جهد كبير في مهمة ما يعني أَنهم أَقل كفاءة. وبهذا، فإنهم عندما يواجهون فشلاً أو مهمة صعبة، فإنهم يَميلون إلى فقدانِ الاهتمام بالمهمة والانسحاب منها، وإسناد فشلهم إلى عوامل خارجية. وفي المقابل، فإن الطلبة ذوي التوجه نحو هدف التعلم يؤمنون بأن القدرة يمكن تطويرها بالتدريب والممارسة، ويرون أنَّ بذل الجهد ضروري لاكتساب المهارات وإتقان المهام، ويتعاملون مع التحديات على أنها فرص للنمو والتحسين، وتؤدي هذه المعتقدات حول القدرة والجهد إلى استجابات تكيفية للفشل، مثل زيادة الجهد والمثابرة (Gjerde, Skinner & Padgett, 2022).

ويشير واز وبيزيانت (Was & Beziat, 2015) إلى أنَّ الطلبة الذين يتبنون أَهداف الإقدام يفضلون المهام الصعبة، ويميلون نحو الاستمرارية مدةً أَطول في هذهِ المهام، وبالتالي فَهُم أَكثر عرضة للانخراط في المخاطرة الأَكاديمية، على عكس الطلبة الذين يتبنون أَهداف الأداء. وفي ضوء ذلك، تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق من القدرة التنبؤية للتوجهات الهدفية بالمخاطرة الأَكاديمية.

وقد برز مفهوم المخاطرة الأكاديمية في أَواخر الثمانينيات وأَوائل التِسعينيات على يد مارغريت كليفورد (Margaret Clifford) التي افترضت أنَّ استعداد الطلبة للانخراط في سلوكيات المخاطرة الأكاديمية، يعتمد على قدرتهم على رؤية الفشل بطريقة بنَّاءة. قدمت كليفورد إطارًا يدعم نظرية الفشل البناء (Theory of Constructive Failure) التي تفترض أنَّ الفشل يمكن أن يكون تجربة إيجابية عندما يُنظر إليه على أنه فرصة للحصول على ردود فعل على تنمية المهارات. حيث تناولت كيف يمكن للفَشل أن يكون أَداة تعليمية عندما ينظر إليه على أَنه فرصة للتعلم (Clifford,1988). واستنادًا إلى مراجعتها الأدبيات المتعلقة بالمخاطرة خارج السياقات الأكاديمية، قامت كليفورد بتفعيل المخاطرة الأكاديمية باعتبارها الرغبة في اختيار المشكلات الأكثر صعوبة عندما تكون المشكلات الأسهل متاحة. ويشير مستوى صعوبة المشكلات التي يختارها الطلبة إلى استعداد أعلى لتحمل المخاطر الأكاديمية (Barber, 2020).

وتعدّ المخاطرة الأكاديمية بِمثابة عملية يتم خلالها الانخراط في مواقف التعلم المعرضة للفشل، وهي نوع من المشاركة السلوكية للطلبة؛ إذ يتميز بعدم اليقين المتكون لديهم فيما يتعلق بصحة مشاركتهم. وفيها يعمد الطلبة على مشاركة أفكارهم حول موضوع صعب، ويخاطرون عندها بِارتكاب أخطاء وتلقي ردود فعل سلبية صريحة أَو ضمنية، وهذا يؤدي إلى أَنْ يَنْظُر إليهم أقرانهم أَو معلموهم على أَنهم ذوو مستويات ذكاء متدنية. ولذلك، يُعد الموجودون في الموقف المعرض للخطأ عنصرًا أساسيًا (Hübner & Pfost, 2022).

وتُعَرِّف كليفورد (Clifford, 1991) المخاطرة الأكاديمية بِأنها: عملية اختيار المهام الأكاديمية التي تختلف في مستويات صعوبتها، حيث إنَّ اختيار مهمة أَكاديمية أَكثر صعوبة يعكس قدرًا أَكبر من المخاطرة الأَكاديمية؛ لأنه يزيد من احتمالية ارتكاب الطالب للأَخطاء، أَو الحصول على درجة أَقل في مهمة التَّعلم.

وتُعرَّف المخاطرة الأكاديمية وفقًا لكاكير ويمان (Çakır & Yaman, 2015) بأنها سلوكيات يمكن أَنْ يظهرها الطلبة وتُعبر عمومًا عن رأي مختلف عن رأي أقرانهم أَو المعلمين فيما يتعلق بالموضوع الذي يتم تدريسه في الفصلِ الدراسي، وطرح الأسئلة على المعلمينِ أَو الأصدقاء، وإظهار الميل للإجابة عن الأسئلة التي لا يعرفون إجابتها، والمشاركة في المناقشات المختلفة، والاستعداد لتحمل المسؤولية عن المواقف ذات العواقب غير المؤكدة، وحل المشكلة من خلال مسارات مختلفة، وعدم تجنب ارتكاب الأخطاء، وتجربة أشياء جديدة.

وتتضمن المخاطرة الأَكاديمية وفقًا لفاريسوغلو وسيليكبازو (Varışoğlu & Çelikpazu, 2019) ثلاثة أَبعاد هي: المشاعر السلبية بعد الفشل (Negative feelings following failure) وهي المشاعر السلبية التي تَتَولد لدى الطالب بعد فشله بأداء مهمة التَّعلم المُكلف بها أو عند ارتكابه لخطأ ما، والميل إلى تفضيل المهام الصعبة (Tendency to prefer difficult operations) والتي تشير إلى ميل الطالب نحو الانخراط في مهام التَّعلم الصعبة واستغلالها بوصفها فُرصة للتَّعلم، حتى في حالة وجود احتمالية للفشل، والقدرة على التكيف بعد الفشل (Resilience after failure) والتي تُشير إلى قدرة الطالب على التكيف عندما لا تسير الأمور كما هو مخطط لها، واعتبار حالة الفشل فرصة للتَّعلم.

ويشير ديفسي وآيدن (Deveci & Aydin, 2018) إلى الدور المهم الذي تؤديه المخاطرة الأكاديمية في بيئة التَّعلم، إلى أنها تُساعد في عملية تشكيل الهوية الأَكاديمية للطلبة، وتُشجع على تحقيقهم النجاح الأكاديمي، بالإضافة إلى تأثيرها الإيجابي في السعي نحو الكمالية في عملية التعليم والتَّعلم وفي رفع مستوى التحصيل الأَكاديمي.

ويتميز الطلبة ذوو المستويات العالية من المخاطرَة الأَكاديمية باستعدادهم للمشاركة في الأنشطة التي تجري داخل البيئة الصَّفية، حتى لو كان هناك احتمال للفشل؛ وارتفاع مستوى الدافعية لديهم داخل البيئة الصفية؛ واستمتاعهم بعملية التَّعلم؛ بالإضافة إلى المستويات المنخفضة من العجز المكتسب، وعدم مواجهتهم أَي صعوبة في إظهار إمكاناتِهم؛ والتصرف بشجاعة في اتخاذ القرارات المهمة (Sünkür et al., 2013).

وتتأثر المخاطرة الأكاديمية بمجموعة من العوامل التي تتعلق بالفرد وبالظروف المحيطة به، في ظل محاولات الفرد تحقيق ذاته وأَهدافه، بالإضافة إلى السِّمات الشَّخصية للفرد، كدافعية الإنجاز والثقة بالنفس، ومستويات الاستقلالية والمنافسة، والقدرة على حل المشكلات، والسعي وراء تجارب جديدة محفزة للحواس والعقل، بهدف التخلص من الشعور بالملل واللامبالاة (Gharib, 2015). ونظرًا للنواتج الإيجابية المترتبة على سلوك المخاطرة الأكاديمية فمن الضروري الكشف عن العوامل المؤثرة به بغية تحقيق فهم متعمق له تمهيدًا للارتقاء به وتحسينه، وقد تبين بعد مراجعة العديد من الدراساتِ التي بحثت في المخاطرة الأَكاديمية أَن للتوجهات الهدفية دورًا فيها حيث تُعد عملية تحديد الأَهداف أحد العمليات المهمة التي تقوم على تحفيز سلوك الفرد نحو الإنجاز، وتوجيه سلوكه هذا والمحافظة على شدته واستمراريته، وهو ما يسهُم بدوره في رفع مستوى الجهد والمثابرة وتوجيه الانتباه وتطوير إستراتيجيات العمل. إذ تُمثل التوجهات الهدفية الإنجازات التي يضعها الفرد بوصفها أسبابا تدفعه نحو الاندماج في مختلف المهام (Abdul Rahman & Al-Zghoul, 2018).

وظهر مفهوم التوجهات الهدفية في ثمانينيات القرن العشرين، من خلال نظرية هدف الإنجاز التي عمد كل من دويك (Dweck, 1999) ونيكولاس (Nicholls, 1984) على تطويرها. وتشير هذه النظرية إلى أنَّ التوجهات الهدفية تتضمن قسمين: التوجهات الهدفية الإتقانية، والتوجهات الهدفية الأدائية (Abu Ghazal,2015). وفي السياقات الأكاديمية التربوية، يركز الطلبة على التوجهات الهدفية الإتقانية لغايات تطوير المهارات والمعارف، ويتوجهون خلالها نحو أفضل فرص التعلم، أمّا الطلبة الذين يسعون نحو إظهار أداء أفضل من الآخرين، فيركزون على التوجهات الهدفية الأدائية، ويحاولون التفوق على غيرهم واختيار المهمات السهلة التي يضمنون فيها النجاح (Abu Ghazal, Hammouri & Al-Ajlouni, 2021).

ويُعرف شي (Shi, 2021) التوجهات الهدفية بأنها انعكاس لنوع من المعايير التي يقوم الأفراد من خلالها بالحكم على أدائهم وعلى نجاحهم، والذي يكون له عواقب بعد ذلك على المعتقدات التحفيزية الأخرى، حيث إنَّ الأهداف المختلفة تعزز أنماط الاستجابة المختلفة.

وتُعرف التوجهات الهدفية أيضًا بأنها الأسباب التي تدفع الطلبة نحو الانخراط في سلوكيات إنجاز مختلفة ضمن موقف معين، وقد تكون هذه الأسباب هي التعلم (توجهات نهج الإتقان)، أو القيام بعمل أفضل من الآخرين (توجهات نهج الأداء)، أو تجنب الفشل (توجهات تجنب الأداء) (Shanmugam & Kayalvizhi, 2023).

وقام المُنظر آميس (Ames, 1992) بتقسيم التوجهات الهدفية إلى نوعين: أَهداف الإتقان، وهي التي تمثل نهج تعلم موجه نحو التركيز على التمكن من التعلم وإتقانه، بالإضافة إلى إتقان المهام تبعًا لمجموعة قواعد ومعايير ذاتية ولغايات تحسين الذات، وتطوير مهارات جديدة، وزيادة الكفاءة، والسعي لتحقيق الشيء الذي يُعد تحديًا. وترتبط عادةً هذه الأهداف بجهود قوية ومستمرة، كاستخدام إستراتيجيات التَّعلم العميق، وأَهداف الأَداء الذي يُعد نهجًا يُركز على المظهر؛ إذ يتوقع الأفراد ضمن هذا التوجه الظهور دائمًا على أَنهم أَذكياء نتيجة الحصول على درجات عالية، وعادةً ما يعني المظهر الذكي محاولة إظهار شيء أفضل من الآخرين، والذي يتم إنجازه في العديد من الأحيان دون أَي جُهد تعليمي. وبالتالي، يدرس الطلبة ضمن هذا التوجه من أجل الحصول على درجات جيدة، أو الحصول على المديح أَو المكانة الأكاديمية العالية فقط (Fisher, Minbashian, Beckmann & Wood, 2013).

ووفقًا للدراسات الحديثة فقد تم التمييز بين التوجهات الهدفية ضمن إطار ثلاثي الأهداف، يشتمل هدف الإتقان (Mastery Goal) الذي يُركز على تحقيق الكفاءة على النحو المحدد عن طريق مجموعة معايير قائمة على المهام أو المعايير الشخصية؛ وهدف أداء-إقدام

(Performance Approach Goal) الذي يُركز على عملية تحقيق الكفاءة المحددة من خلال المعايير المعيارية؛ وهدف تجنب الأَداء (Performance Avoidance Goal) الذي يُركز على تجنب عدم الكفاءة على النحو المحدد في المعايير المعيارية، وهو الهدف الذي يتنبأ سلبًا بالأَداء، أما الهدفان الآخران، فيتنبآن إيجابًا بالأداء (Suprayogi, Ratriana & Wulandari, 2019). وميز إليوت وهاراكويكز& (Elliot Harackiewicz, 1996) بين التوجهات الهدفية ضمن إطار رباعي الأهداف، والذي يميز بين نوعين من أهداف الأداء، وهما أهداف الإقدام وأهداف الإحجام/تجنب. حيث تُركز أَهداف الأَداء-إقدام على الطلبة الذين يمتلكون مقداراً جيداً من القدرة، ويرغبون بمقارنة أنفسهم بالآخرين من أجل إثبات قدراتهم. بالمقابل في أهداف الأداء-تجنب، يرغب الطلبة في تجنب مواقف الإنجاز العامة؛ لأنهم يرون أنفسهم ناقصي القدرة. كما تم التمييز بين نوعين من أهداف الإتقان، وهما أهداف الإتقان– إقدام وأهداف الإتقان- إحجام. فالطلبة ذوو توجه الإتقان- إقدام يسعون إلى محاولة إكمال المهمة من أجلِ زيادة المعرفة، بينما يتوجه الطلبة ذوو أهداف إتقان- إحجام إلى تجنب الإتقان ذي المهمات القصيرة (Deshon & Gillespie, 2005).

إنَّ التباين الحاصل في التوجهات الهدفية له دور في عملية تحديد ردود أفعال الطلبة المعرفية والسلوكية، وفي تحديد مستوى أدائهم. فالطلبة يكونون أكثر رضا، وترتفع مستويات الأداء لديهم عند اعتمادهم توجهات الإتقان التي تقوم بالتركيز على التحفيز الداخلي، وترتبط بالمشاركة الممتدة المدى ذات الجودة العالية في عملية التَّعلم، وتتنبأ بمزيد من المتعة وبملل أقل، وخفض مستويات القلق، بالإضافة إلى تعزيز استخدام إستراتيجيات التعلم المعرفي (Mahasneh et al., 2019). في حين ترتبط التوجهات الهدفية القائمة على الأَداء بمجموعة من الآثار السلبية، كالمعالجة السَّطحية للمعلومات، وانخفاض مستوى الاستمتاع بأداء المهام الدراسية (Al-Qudayb, 2020).

وقد بحثت العلاقة بين المخاطرة الأكاديمية، والتوجهات الهدفية في عدد قليل من الدراسات، فقد قامت أبيركرومبي وآخرون (Abercrombie et al., 2022) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى تعرّف القدرة التنبؤية لتوجهات أهداف الإنجاز والحاجة إلى المعرفة بالمخاطرة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (355) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس المخاطرة الأكاديمية، ومقياس التوجه نحو هدف الإنجاز. وقد أشارت النتائج إلى أن توجهات أهداف الإنجاز والحاجة إلى المعرفة تتنبأ بقوة بالمخاطرة الأكاديمية، وأنَّ أهداف إتقان- إقدام كانت الأكثر قدرة على التنبؤ بالمخاطرة الأكاديمية.

وأجرى (Barber, 2020) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى البحث في العوامل التحفيزية بما في ذلك التكلفة، وقيمة الذات، وتوجه هدف الإتقان، وتوجه هدف recommendation تجنب الأداء بوصفها منبئات للنتائج المتعلقة بالمخاطرة الأكاديمية. تكونت عينة الدراسة من (317) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس المخاطرة الأكاديمية، ومقياس التوجهات الهدفية، ومقياس التكلفة، ومقياس قيمة الذات. وقد بينت النتائج أن الطلبة الذين أظهروا مستويات مرتفعة من التكلفة وقيمة الذات أبلغوا أيضًا عن توجهات أعلى نحو أهداف الإتقان. وأشارت النتائج إلى أنَّ التوجه نحو هدف الأداء يتنبأ بشكلٍ كبير بالمخاطرة الأكاديمية، أمّا التوجه نحو هدف الإتقان فلم يكن قادراً على التنبؤ بشكلٍ كبير بالمخاطرة الأَكاديمية، وكذلك أشارت النتائج إلى أَنَّ التكلفة لها تأثير غير مباشر في المخاطرَة الأَكاديمية من خلال توجه أهداف أداء- تجنب.(Performance Avoidance Goal Orientation)

وقد تناولت العديد من الدراسات متغير المخاطرة الأكاديمية مع متغيرات نفسية أخرى. فقد أجرى سوني وآخرون (Soni et al., 2023) دراسة في الهند لتقييم السلوك الاندفاعي وسلوك المخاطرة الأكاديمية بين المراهقين. تكونت عينة الدراسة من (571) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية تم اختيارهم عشوائيًا. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس السلوك الاندفاعي ومقياس سلوك المخاطرة الأكاديمية. وقد أظهرت النتائج أنَّ مستوى السلوك الاندفاعي وسلوك المخاطرة الأكاديمية لدى المراهقين كانَّ متوسطاً. وأشارت النتائج إلى وجود فروق في مستويات سلوك المخاطرة الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وتعزى لمتغير نوع المدرسة لصالح طلبة المدارس الحكومية، وتعزى لمتغير استخدام الإنترنت لصالح الطلبة الذين يستخدمون الإنترنت. وأظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة ارتباطية مباشرة بين السلوك الاندفاعي وسلوك المخاطرة الأكاديمية بين الطلبة.

وأجرت أوبيش وتيجاني (Obaish & Tijani, 2019) دراسة في الجزائر هدفت إلى تعرف علاقة سلوك المخاطرة بالذكاء الروحي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (110) من الطلبة والطالبات من المرحلة الثانوية اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس سلوك المخاطرة ومقياس الذكاء الروحي. بينت نتائج الدراسة أنَّ مستوى سلوك المخاطرة لدى طلبة المرحلة الثانوية كانَّ منخفضاً، في حين أنَّ مستوى الذكاء الروحي كانَّ مرتفعًا لديهم، ووجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين سلوك المخاطرة والذكاء الروحي لدى طلبة المرحلة الثانوية. ولم تكشف نتائج الدراسة عن فروق في قوة العلاقة بين سلوك المخاطرة والذكاء الروحي تبعًا لمتغير الجنس ومكان السكن.

وقد قام كل من كارايمير وأكغول (Karademir & Akgul, 2019) بدراسة في تركيا كان من بين أهدافها الكشف عن مستوى المخاطرة الأكاديمية لدى طلبة المرحلة المتوسطة. تكونت عينة الدراسة من (388) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة (11-13) سنة، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس المخاطرة الأكاديمية. وكشفت النتائج عن علاقة موجبة متوسطة بين مهارات التعلم المستقل وسلوكات المخاطرة الأكاديمية، كما بينت النتائج أنَّ مستوى المخاطرة

الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية كانَ مرتفعًا، ووجود فروق في مستويات المخاطرة الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وتعزى لمتغير الصف لصالح طلبة الصف الخامس مقارنة بطلبة الصفوف: السادس والسابع والثامن، وتشير لمتغير المستوى التحصيلي لصالح الطلبة ذوي المستوى التحصيلي الأعلى، وكشفت النتائج أيضا أن الطلبة الذين يدركون أنفسهم على أنهم ناجحون، لديهم مهارات تعلُّم مستقل أكثر فعالية وأكثر مجازفة أكاديمية.

وأجرى ديفيسي وأيدن (Deveci & Aydin, 2018) دراسة هدفت إلى تعرّف العلاقة بين ميل طلبة المرحلة المتوسطة نحو المخاطرة الأكاديمية واتجاهاتهم نحو تعلُّم العلوم. تكونت عينة الدراسة من (680) طالبًا وطالبة في تركيا تم اختيارهم بالطريقة العنقودية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس التوجه العلمي، ومقياس المخاطرة الأكاديمية لجمع البيانات. وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بمستوى متوسط بين ميل الطلبة نحو المخاطرة الأكاديمية واتجاهاتهم نحو تعلم العلوم. بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة نحو تعلُّم العلوم وميل الطلبة نحو المخاطرة الأكاديمية تبعًا لمتغير الجنس لصالح الإناث، وتبعًا لمتغير الصف لصالح طلبة الصفوف الأدنى، وتبعًا لمتغير النجاح الأكاديمي، لصالح ذوي المعدلات العالية. بالإضافة إلى ذلك، فإن ميل الطلبة نحو المخاطرة الأكاديمية تنبأ بشكلٍ كبير باتجاهاتهم نحو تعلُّم العلوم.

يلاحظ من خلال الدراسات التي تناولت التوجهات الهدفية وعلاقتها بالمخاطرة الأكاديمية، أنَّ العلاقة بين التوجهات الهدفية والمخاطرة الأكاديمية التي تم تناولها في الدراستين الأجنبيتين (Abercrombie et al., 2022; Barber, 2020)، كانت متناقضة، فدراسة باربر (Barber, 2020) أشارت إلى أنَّ التّوجه نحو هدف الأداء يتنبأ بشكلٍ كبير بالمخاطرة الأكاديمية، في حين أنَّ التّوجه نحو هدف الإتقان لم يكن قادراً على التنبؤ بشكلٍ كبير بالمخاطرة الأكاديمية، وأشارت دراسة أبيركرومبي وآخرين (Abercrombie et al., 2022) إلى أنَّ أهداف الإنجاز إتقان كانت الأكثر قدرة على التنبؤ بالمخاطرة الأكاديمية. وتبين كذلك أنَّ هناكَ اتفاقا بين نتائج دراسة سوني وآخرين (Soni et al., 2023) ودراسة كاراديمير وأكغول (Karademir & Akgul, 2019) ودراسة ديفيسي وآيدن (Deveci & Aydin, 2018)، حيث كانت مستويات المخاطرة الأكاديمية أعلى لصالح الإناث. كما أشارت نتائج دراسة (Karademir & Akgul, 2019) ودراسة ديفيس وآيدن (Deveci & Aydin, 2018) إلى أنَّ مستويات المخاطرة الأكاديمية كانت أعلى تبعًا لمتغير الصف لصالح الصفوف الدنيا، بينما تعارضت نتائج دراسة كاراديمير وأكغول (Karademir & Akgul, 2019) مع نتائج دراسة أوبيش وتيجاني(Obaish, & Tijani, 2019) ، حيث بينت الأولى بأَن مستوى المخاطرة الأكاديمية كان مرتفعًا لصالح طلاب المرحلة الثانوية، بينما بينت الثانية مستوى أدنى من المخاطرة الأكاديمية لصالح طلاب المرحلة الثانوية.

مشكلة الدراسة وفرضياتها

تُمَثل المخاطرة الأكاديمية أَحد المتغيرات المهمة في العملية التعليمية، وهي ذات آثار إيجابية متعددة؛ لأن الطلبة الذين يميلون نحو المخاطرة غالبًا ما تتاح لهم فرص التّعلم التي لا يحصل عليها الطلبة الآخرون، ويتميزون باستعدادهم للمشاركة في الأنشطة التي تجري داخل البيئة الصفية، حتى لو كان هناك احتمال للفشل (Korkmaz, 2002) وارتفاع مستوى الدافعية لديهم داخل البيئة الصفية؛ واستمتاعهم بعملية التعلم؛ بالإضافة إلى المستويات المنخفضة من العجز المكتسب، وعدم مواجهتهم أي صعوبة في إظهار إمكاناتهم؛ والتصرف بشجاعة في اتخاذ القرارات المهمة (Sünkür et al., 2013).

وعليه لا بد من فهم العوامل التي تسهم في المخاطرة الأكاديمية، في محاولة لمساعدة المعلمين والباحثين التربويين والمهنيين العاملين في المجال التربوي على تهيئة بيئات تعليمية مواتية ترتقي بالمخاطرة الأكاديمية لمساعدة الطلبة على تحقيق المزيد من إمكاناتهم.

وتبين أن من بين هذه العوامل التوجهات الهدفية، إلا أن نتائج الدراسات جاءت متناقضة، كدراسة (Barber, 2020) التي أشارت إلى أنَّ التوجه نحو هدف أداء- تجنب يتنبأ بشكلٍ كبير بالمخاطرة الأكاديمية، في حين أنَّ التوجه نحو هدف إتقان- إقدام لم يكن قادراً على التنبؤ بشكلٍ كبير بالمخاطرة الأَكاديمية، وقد أشارت دراسة (Abercrombie et al., 2022) إلى أنَّ أهداف الإنجاز إتقان كانت الأكثر قدرة على التنبؤ بالمخاطرة الأكاديمية، وهذا يعني أنَّ الحاجة ما زالت قائمة للبحث في القدرة التنبؤية للتوجهات الهدفية بالمخاطرة الأَكاديمية؛ إذ لا توجد دراسة عربية واحدة ربطت بين المتغيرين؛ لذلك تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما مستوى المخاطرة الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (a=0.05) في مستوى المخاطرة الأكاديمية تعزى إلى متغيرات: جنس الطالب، والصف (سابع، تاسع، أول ثانوي)؟
3- ما القدرة التنبؤية للتوجهات الهدفية في المخاطرة الأَكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة من خلال تناولها الجانبين التاليين:

- **الأَهمية النّظرية:** تنبع أهمية الدراسة النظرية لكونها تقدم فهمًا متعمقًا للمجازفة الأَكاديمية من خلال الكشف عن القدرة التنبؤية للتوجهات الهدفية بالمجازفة الأكاديمية، وستكشف عن العلاقة بين المخاطرة الأكاديمية والتوجهات الهدفية خاصةً في ضوء ندرة الدراسات التي بحثت في هذه العلاقة في البيئة الأردنية. وتناقض النتائج التي كشفت عنها الدراسات الأجنبية كدراسة Barber, (2020) ودراسة (Abercrombie et al., 2022)، وتتمثل الأهمية النظرية أيضًا في فتح المجال أمام الباحثين العرب لإجراء دراسات تتناول المتغيرين في دراسات مستقبلية أخرى.

- **الأهمية العملية**: إنَّ الكشف عن القدرةِ التنبؤية للتوجهات الهدفية بالمخاطرة الأكاديمية، سيسهم في لفت انتباه القائمين على العملية التعليمية إلى التوجهات الهدفية التي ترتقي بالمخاطرة الأكاديمية لتشجيع الطلبة على تبنيها، وتلك التي تعمل على خفضها ليقوموا على تعديلها من خلال الممارسات التدريسية، أو من خلال برامج تدريبية مخصصة لذلك، فضلًا عن ذلك فإن الكشف عن الفروق في المخاطرة الأكاديمية وفقًا لمتغيري الجنس والصف سيوجه القائمين على العملية- التعليمية إلى الفئة الجنسية والعمرية التي تحتاج إلى الارتقاء بالمخاطرةِ الأكاديمية لديها.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية

المخاطرة الأكاديمية (Academic Risk-taking): عملية اختيار المهام الأكاديمية التي تختلف في مستويات صعوبتها، حيث إنَّ اختيار مهمة أكاديمية أكثر صعوبة يعكس قدرًا أكبر من المخاطرة الأكاديمية، لأنه يزيد من احتمالية ارتكاب الطالب للأخطاء، أو الحصول على درجة أقل في مهمة التَّعلم (Clifford, 1991). وتُعرف إجرائيًا بأنها الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس المخاطرة الأكاديمية المستخدم في الدراسة الحالية.

التوجهات الهدفية (Goal-Orientations): مجموعة الأهداف والمقاصد المدركة من قبل الطلبة حول عملية التَّعلم، والتي تعمل كإطار يمكن الطلبة من اتخاذ القرارات التي تتعلق بحجم الجهد المبذول والمثابرة وما سياستخدمه من إستراتيجيات تعليمية وكيفية معالجتهم للمعلومات (Abu Ghazal, et al., 2021). وتُعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التوجهات الهدفية المستخدم في الدراسة الحالية والذي يتكون من أربعة أبعاد، وهي:

- **أهداف إتقان- إقدام**: تركيز جهد المتعلم على الفهم العميق للمادة الدراسية والكفاءة الذاتية في ضوء معايير المهمة، ورغبته في استكشاف المعرفة واهتمامه بالمهمات الدراسية المثيرة للتحدي. وتقاس بالدرجات التي يحصل عليها الطالب في فقرات المقياس الفرعي الخاص ببعد إتقان- إقدام.
- **أهداف إتقان- تجنب**: تركيز جهد المُتعلم على ألا يقل تعلمه عن مستوى قدراته، وبذله لقصارى جهده لتجنب الفهم الناقص للمادة الدراسية. وتقاس بالدرجات التي يحصل عليها الطالب في فقرات المقياس الفرعي الخاص ببعد الإتقان- تجنب.
- **أهداف أداء- إقدام**: تركيز جهد المُتعلم على تقدير الكفاءة الخارجية ومقارنة نفسه بالآخرين، وتقاس بالدرجات التي يحصل عليها الطالب في فقرات المقياس الفرعي الخاص ببعد الأداء- إقدام.
- **أهداف أداء- تجنب**: تركيز جهد المُتَعلم على تجنب الظهور بالفشل والضعف أمام الآخرين، وتقاس بالدرجات التي يحصل عليها الطالب في فقرات المقياس الفرعي الخاص ببعد الأداء- تجنب.
- **القدرة التنبؤية**: القيمة الدالة على الأداء أو السلوك الذي يمكن من خلاله التنبؤ بقيم متغير أو مجموعة متغيرات تسمى المتنبئ. ولغايات الدراسة؛ فإن القدرة التنبؤية تعني القيمة التي تمثل معامل الارتباط الذي يكشف دور التوجهات الهدفية بالمخاطرة الأكاديمية.
- **طلبة المدارس الحكومية الأردنية**: الطلبة الذين يتلقون تعليمهم في المدارس التابعة بشكل مباشر إلى وزارة التربية والتعليم، حيث إن التعلم فيها إلزامي ومجانيٌ لكل مواطن أردني.

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من طلبة صفوف السابع والتاسع والأول الثانوي الملتحقين في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية إربد الأولى، الذين تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة مع مجتمع الدراسة وفقًا للجنس، والصف خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2024/2023، وقد تحددت إمكانية تعميم النتائج فقط على المجتمعات المتماثلة لمجتمع الدراسة وعينتها. وتتحدد نتائج الدراسة باستخدام النموذج الرباعي للتوجهات الهدفية.

إجراءات الدراسة ومنهجيتها

منهج الدراسة

استخدم المنهج الوصفي الارتباطي للكشف عن مستوى المخاطرة الأكاديمية لدى طلبة المدارس في محافظة إربد، والقدرة التنبؤية للتوجهات الهدفية بالمخاطرة الأكاديمية لديهم.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة في الصفوف: السابع، والتاسع، والأول الثانوي الملتحقين بالمدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد، والبالغ عددهم (31240) طالباً وطالبة، منهم (15014) طالبًا و(16226) طالبة، وذلك وفقاً للإحصائيات الصادرة عن مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2023/ 2024.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (973) طالباً وطالبة من الطلبة في الصفوف: السابع والتاسع والأول الثانوي الملتحقين بالمدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2023/ 2024، وقد تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، حيث طبقت أدوات الدراسة في المدارس التي أبدى مديروها تعاونًا مع الباحثة لاستكمال إجراءات البحث ضمن الإطار الزمني المحدد، ويبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغيري (الجنس، والصف).

الجدول (1): توزيع أفراد الدراسة تبعاً لمتغيري الجنس والصف

المتغير	الفئة	العدد	النسبة%
الجنس	ذكر	492	50.60
	أنثى	481	49.40
الصف	السابع	308	31.65
	التاسع	309	31.76
	الحادي عشر	356	36.59
المجموع		973	%100

أداتا الدراسة

أولاً: مقياس المخاطرة الأكاديمية

استخدم مقياس المخاطرة الأكاديمية الذي أعدته كليفورد (Clifford, 1988)، بعد ترجمته إلى اللغة العربية، وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (36) فقرة موزعة على (3) أبعاد: الانفعال، الصعوبة المفضلة، العمل أو الحدث.

دلالات صدق المقياس وثباته بصورته الأصلية

قامت كليفورد (Clifford, 1988) بالتحقق من دلالات صدق المقياس، من خلال إجراء التحليل العاملي الاستكشافي لفقرات المقياس، والذي أفرز ثلاثة عوامل للمقياس، وهي: الانفعال وله (12) فقرة، والصعوبة المفضلة ولها (12) فقرة، العمل أو الحدث وله (12) فقرة، وتراوحت قيم تشبعات الفقرات على العوامل التابعة لها بين (0.41-0.72). كما قام (Clifford, 1988) بالتحقق من دلالات ثبات المقياس من خلال حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا، والذي تراوحت قيمه للأبعاد الفرعية للمقياس بين (0.80 -0.88).

دلالات صدق المقياس وثباته في الدراسة الحالية

الصدق الظاهري من خلال العرض على المحكمين أو صدق المحتوى: تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس، من خلال ترجمته من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ثم إعادة ترجمته من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية على يد مترجم آخر، ثم إجراء المطابقة بين الترجمتين للتأكد من سلامة الترجمة، ثمَّ عرضت الصورة المعربة الأولية، مزودة بالنسخة الأصلية، وبالتعريفات الإجرائية الخاصة بها في الدراسة الحالية على مجموعة محكَّمين من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات الإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي العاملين في الجامعات الأردنية، وقد بلغ عددهم (4) محكَّمين، وفي ضوء ملاحظات المحكمين أجريت التعديلات المقترحة على فقرات المقياس، والتي تتعلق بتعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وحذف (3) فقرات من المقياس وتحمل الأرقام التالية (18، 20، 22) من بُعد الصعوبة المفضلة.

وبذلك أصبح المقياس بعد التحكيم يتكون من (33) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، وهي: الانفعال، وتقيسه الفقرات من (1-12)، والصعوبة المفضلة، وتقيسها الفقرات من (13- 21)، والعمل، وتقيسه الفقرات من (22- 33).

الدلالة التمييزية لفقرات الأداة

تم التحقق من دلالات صدق المقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبًا وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، ثم حساب معاملات الارتباط المصححr_{ix}؛ بين فقرات المقياس و الدرجة على البُعد الذي تتبع له والدرجة الكلية على المقياس، كما هو مبين في الجدول (2).

الجدول (2): قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس المخاطرة الأكاديمية والدرجة على البُعد الذي تتبع له والدرجة الكلية على المقياس

الرقم	الارتباط مع:		الرقم	الارتباط مع:		الرقم	الارتباط مع:		الرقم
	البُعد	الدرجة الكلية		البُعد	الدرجة الكلية		البُعد	الدرجة الكلية	
1	0.74	0.64	12	0.56	0.51	23	0.52	0.46	
2	0.76	0.66	13	0.66	0.57	24	0.66	0.59	
3	0.70	0.63	14	0.54	0.45	25	0.48	0.40	
4	0.68	0.62	15	0.61	0.46	26	0.55	0.47	
5	0.56	0.50	16	0.57	0.53	27	0.64	0.52	
6	0.55	0.48	17	0.61	0.53	28	0.75	0.65	
7	0.68	0.62	18	0.56	0.50	29	0.61	0.51	
8	0.51	0.45	19	0.53	0.45	30	0.75	0.60	
9	0.59	0.53	20	0.49	0.42	31	0.71	0.56	
10	0.67	0.63	21	0.59	0.53	32	0.61	0.54	
11	0.65	0.53	22	0.74	0.66	33	0.60	0.55	

يتضح من الجدول (2) أنّ قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس قد تراوحت بين (0.48- 0.76) مع أبعادها وبين (0.40- 0.66) مع الدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط أعلى من (0.20)، وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وتعد هذه القيم مقبولة للإبقاء على الفقرات ضمن المقياس حسب معيار (Odeh, 2010)، الذي يشير إلى الإبقاء على الفقرات التي يزيد معامل ارتباطها مع البُعد والدرجة الكلية عن (0.20)، وبذلك أصبح المقياس بصورته النهائية يتكون من (33) فقرة، موزعة على (3) أبعاد.

دلالات ثبات المقياس

لتقدير ثبات الاتساق الداخلي للمقياس وأبعاده؛ استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية والبالغ عددها (30) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، كما تم التحقق من ثبات الإعادة للمقياس بإعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية السابقة، بفارق زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، كما هو مبين في الجدول (3).

الجدول (3): قيم معاملات ثبات الإعادة وثبات الاتساق الداخلي لمقياس المخاطرة الأكاديمية وأبعاده

المقياس وأبعاده	ثبات الإعادة	ثبات الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
الانفعال	0.83	0.79	12
الصعوبة المفضلة	0.80	0.75	9
العمل	0.84	0.82	12
المقياس ككل	**0.87**	**0.84**	33

يتضح من الجدول (3) أن ثبات الإعادة للمقياس ككل بلغ (0.87)، وتراوحت قيم ثبات الإعادة لأبعاده بين (0.80 - 0.84)، وبلغ ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.84)، وتراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعاده بين (0.75 - 0.82)، وتُعد هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس

تكون مقياس المخاطرة الأكاديمية بصورته النهائية من (33) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، يُجاب عنها وفق تدريج ليكرت الخماسي الذي يشتمل البدائل التالية: (كبيرة جداً وتعطى 5 درجات، كبيرة وتعطى 4 درجات، متوسطة وتعطى 3 درجات، منخفضة وتعطى درجتين، منخفضة جداً وتعطى درجة واحدة)، في حالة الفقرات ذات الاتجاه الموجب، ويعكس التدريج في حالة الفقرات ذات الاتجاه السالب، وهما الفقرتان (14، 15) في بعد الصعوبة المفضلة، والفقرات (23، 25، 26، 32) في بعد العمل؛ وللحكم على المتوسطات الحسابية للمقياس وأبعاده تم اعتماد التصنيف الآتي: منخفض (أقل من 2.34)، متوسط (2.34 - 3.67)، مرتفع (أكثر من 3.67).

ثانياً: مقياس التوجهات الهدفية

استخدمت الصورة المترجمة إلى اللغة العربية من مقياس التوجهات الهدفية الذي طوره (Elliot & Murayama, 2008)، والذي ترجمته إلى اللغة العربية (Al-Shihab, 2017)، وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (12) فقرة موزّعة على أربعة أبعاد، وهي: أهداف الإتقان- الإقدام، أهداف الإتقان- الإحجام، أهداف الأداء- الإقدام، أهداف الأداء- الإحجام.

دلالات صدق المقياس بصورته المترجمة إلى اللغة العربية

قامت (Al-Shihab, 2017) بالتحقق من دلالات صدق المقياس، بحساب معاملات ارتباط الفقرات مع الأبعاد التابعة لها، والتي تراوحت قيمها بين (0.50-0.77). كما قامت (Al-Shihab, 2017) بالتحقق من دلالات ثبات المقياس بحساب معامل ثبات الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا، والذي تراوحت قيمه للأبعاد الفرعية للمقياس بين (0.71-0.77)، وحساب معامل ثبات الإعادة بفارق زمني قدره أسبوعان بين مرتي التطبيق، والذي تراوحت قيمه للأبعاد الفرعية للمقياس بين (0.68-0.75).

دلالات صدق المقياس وثباته في الدراسة الحالية

الصدق الظاهري من خلال العرض على المحكمين أو صدق المحتوى

تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس بعرضه بصورته الأولية على مجموعة محكّمين من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات الإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي العاملين في الجامعات الأردنية، وقد بلغ عددهم (4) محكّمين، ولم يبدِ المحكمون أية ملاحظات على فقرات المقياس وأبعاده؛ وبذلك بقي المقياس بعد التحكيم يتكون المقياس من (12) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، وهي: أهداف الإتقان- الإقدام وتقيسها الفقرات من (3-1)، أهداف الإتقان- الإحجام وتقيسها الفقرات من (6-4)، أهداف الأداء- الإقدام وتقيسها الفقرات من (9-7)، أهداف الأداء- الإحجام وتقيسها الفقرات من (12-10).

الدلالة التمييزية لفقرات الأداة

تم التحقق من دلالات صدق المقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، ثم حساب معاملات الارتباط المصحح r_{ix}؛ بين فقرات المقياس وبين الدرجة على البُعد الذي تتبع له، كما هو مبين في الجدول (4).

الجدول (4): قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس التوجهات الهدفية وبين الدرجة على البُعد الذي تتبع له

الرقم	الارتباط مع البُعد	الرقم	الارتباط مع البُعد	الرقم	الارتباط مع البُعد	الرقم	الارتباط مع البُعد
1	0.61	4	0.62	7	0.73	10	0.59
2	0.52	5	0.40	8	0.69	11	0.73
3	0.54	6	0.60	9	0.63	12	0.70

يتضح من الجدول (4) أنَّ قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الأبعاد التابعة لها قد تراوحت بين (0.40-0.73)، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط أعلى من (0.20)، وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وتعد هذه القيم مقبولة للإبقاء على الفقرات ضمن المقياس حسب معيار عودة (2010)، الذي يشير إلى الإبقاء على الفقرات التي يزيد معامل ارتباطها مع البُعد عن (0.20)، وبذلك أصبح المقياس بصورته النهائية يتكون من (12) فقرة، موزعة على (4) أبعاد.

دلالات ثبات المقياس

لتقدير ثبات الاتساق الداخلي لمقياس التوجهات الهدفية؛ استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية والبالغ عددها (30) طالبًا وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، كما تم التحقق من ثبات الإعادة للمقياس؛ وذلك بإعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية السابقة، بفارق زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، كما هو مبين في الجدول (5).

الجدول (5): قيم معاملات ثبات الإعادة وثبات الاتساق الداخلي للتوجهات الهدفية

التوجهات الهدفية	ثبات الإعادة	ثبات الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
أهداف الإتقان- الإقدام	0.79	0.74	3
أهداف الإتقان- الإحجام	0.80	0.76	3
أهداف الأداء- الإقدام	0.83	0.80	3
أهداف الأداء- الإحجام	0.81	0.77	3

يتضح من الجدول (5) أن قيم ثبات الإعادة للتوجهات الهدفية قد تراوحت بين (0.79 - 0.83)، وتراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي للتوجهات الهدفية بين (0.74 - 0.80)، وتُعد هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس: تكون مقياس التوجهات الهدفية بصورته النهائية من (12) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، يُستجاب عليها وفق تدريج خماسي يشتمل البدائل التالية: (موافق بشدة وتعطى 5 درجات، موافق وتعطى 4 درجات، محايد وتعطى 3 درجات، غير موافق وتعطى درجتان، غير موافق بشدة وتعطى درجة واحدة)، علمًا بأن جميع الفقرات كانت ذات اتجاه موجب.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، تم اتباع الإجراءات الآتية:

- بعد التحقق من دلالات صدق وثبات مقياسي الدراسة والحصول على كتاب تسهيل مهمة لإجراء الدراسة، تم توزيع أدوات الدراسة على أفراد عينة الدراسة بصورة ورقية، متضمنة توضيح هدف الدراسة وطريقة الإجابة عنها، بعد أن عرَّفت الباحثة نفسَها وعرَّفت أهداف الدراسة، وتم توضيح المعلومات المتعلقة بطريقة الاستجابة على الفقرات للطلبة في الغرفة الصفية، وتم تأكيد سريَّة المعلومات لأفراد العينة، وأنها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، وقد استغرقت عملية تطبيق مقاييس الدراسة داخل الغرف الصفية بين (25- 30) دقيقة، بعد ذلك تم جمع أدوات الدراسة بعد التأكد من الإجابة عن جميع فقراتها، ثم تمّ اعدادها لأغراض التحليل الإحصائي.
- إدخال استجابات العينة إلى ذاكرة الحاسوب، ومعالجتها إحصائيًا باستخدام برنامج (SPSS)، لاستخراج النتائج من أجل وصفها وتفسيرها والخروج منها بتوصيات ومقترحات.

متغيرات الدراسة

أولاً: المتغير المستقل (المتنبئ)، وهو:

- التوجهات الهدفية لدى طلبة المدارس الحكومية في محافظة إربد.

ثانياً: المتغير التابع (المتنبأ به):

- المخاطرة الأكاديمية لدى طلبة المدارس الحكومية في محافظة إربد.

المعالجات الإحصائية

تمت المعالجات الإحصائية للبيانات في هذه الدراسة باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك على النحو الآتي:

- **للإجابة عن سؤال الدراسة الأول؛** حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمخاطرة الأكاديمية لدى طلبة المدارس الحكومية في محافظة إربد.
- **للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني؛** حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمخاطرة الأكاديمية تبعاً لمتغيري (الجنس، والصف)، واستخدم تحليل التباين الثنائي -2)

(way ANOVA لدراسة أثر متغيري الدراسة في المخاطرة الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة.

- **للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث؛** أجري تحليل الانحدار الخطي المتعدد بطريقة (stepwise) في إدخال المتغيرات المتنبئة (التوجهات الهدفية) على النموذج التنبئي للمتغير المتنبأ به (المخاطرة الأكاديمية) لدى طلبة المدارس الحكومية في محافظة إربد.

نتائج الدراسة

أولاً: نتائج سؤال الدراسة الأول الذي نصّ على: "ما مستوى المخاطرة الأكاديمية لدى طلبة المدارس الحكومية في محافظة إربد؟" للإجابة عن هذا السؤال؛ حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمخاطرة الأكاديمية بدلالتها الكلية وأبعادها الفرعية لدى أفراد عينة الدراسة، مع مراعاة ترتيب الأبعاد تنازليًا تبعًا لمتوسطاتها الحسابية، كما هو مبين في الجدول (6).

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمخاطرة الأكاديمية مرتبةً تنازليًا تبعًا لمتوسطاتها الحسابية

الرتبة	المخاطرة الأكاديمية وأبعادها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	العمل	3.58	0.63	متوسط
2	الصعوبة المفضلة	3.33	0.73	متوسط
3	الانفعال	3.18	0.70	متوسط
	المخاطرة الأكاديمية (ككل)	**3.36**	**0.45**	**متوسط**

يتضح من الجدول (6) أنّ مستوى المخاطرة الأكاديمية (ككل) كان متوسطًا؛ وجاءت جميع الأبعاد في المستوى المتوسط، حيث جاءت الأبعاد على الترتيب الآتي: العمل في المرتبة الأولى، تلاه الصعوبة المفضلة في المرتبة الثانية، تلاه الانفعال في المرتبة الثالثة والأخيرة.

وقد توافقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Soni et al., 2023) التي أظهرت نتائجها مستوى متوسط من المخاطرة الاكاديمية لدى المراهقين، واتفقت معها دراسة (Deveci & Aydin, 2018). بينما تعارضت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Karademir & Akgul, 2019)التي أظهرت أن مستوى المخاطرة الأكاديمية كان مرتفعاً لدى طلبة المرحلة الثانوية، بينما تعارضت دراسة (Obaish, & Tijani, 2019) مع الدراسات السابقة، حيث أظهرت انخفاضا في مستوى المخاطرة الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية، وقد يعود سبب عدم ارتفاع مستوى المخاطرة الأكاديمية إلى خوف الطلبة من الفشل والرفض من قبل الآخرين، وتجنب ارتكاب الأخطاء أمام المعلمين، وبالتالي تجنب طرح الأسئلة على المعلمين أو الأصدقاء، وعدم الرغبة في الميل للإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المعلم خوفا من الرفض والشعور بخيبة الأمل والإحباط، وقد يعود ذلك أيضا إلى البيئة الصفية غير المشجعة والمثبطة من معلمين وأقران، وعدم تحفيز الطلبة على النجاح، وعدم إتاحة الفرصة للحصول على الجوائز، إذ يشير أتكينسون (Atkinson,1957) إلى أن النجاح يؤثر في الدافع، وبالتالي يؤثر في سلوك المخاطرة، فالأفراد الذين يركزون على النجاح يميلون إلى تفضيل سلوكيات المخاطرة الأكاديمية، بعكس الأفراد الذين لديهم دافع لتجنب الفشل؛ فإنهم يفضلون المهام السهلة ويتجنبون المخاطرة. وقد تكون لدى الطلبة تجارب فشل سابقة أو نجاح محدود نتيجة المخاطرة الأكاديمية؛ مما يجعلهم أكثر حذراً في اتخاذ قرارات تنطوي على المخاطرة؛ لذلك فهم يفضلون المخاطرة بدرجة متوسطة لاعتقادهم بأنها آمنة نسبيًا لهم، وقد وضح باندورا (Bandura,1997) كيف تؤثر التجارب السابقة في تطوير الثقة بالنفس، وتحسين استعداد الفرد للمغامرة والتحدي. ويرى الباحثان أن البيئة العربية بشكل عام، والبيئة الأردنية بشكل خاص تؤثر في مستوى المخاطرة الأكاديمية لدى الطلبة بطرق عديدة، كالضغوط الاجتماعية والعائلية التي تسهم في تحديد وتقييد سلوكيات الطلبة الأكاديمية من خلال التوقعات العالية من العائلة والمجتمع المحيط، وتركيز الأسرة بشكل أساسي على حصول الطالب على الدرجات العالية؛ مما يجعل الطلبة أكثر حرصًا وأقل استعداداً للمخاطرة الأكاديمية خوفا من الفشل أو فقدان المكانة الاجتماعية، ومن هنا تظهر الحاجة الماسة لإجراء دراسات تبحث في دور العوامل الأسرية في المخاطرة الأكاديمية.

ثانيا: نتائج سؤال الدراسة الثاني الذي نصّ على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في متوسطات المخاطرة الأكاديمية لدى طلبة المدارس الحكومية في محافظة إربد تعزى لمتغيري الصف والجنس؟" للإجابة عن هذا السؤال؛ حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمخاطرة الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغيري الصف والجنس، كما هو مبين في الجدول (7).

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمخاطرة الأكاديمية تبعًا لمتغيري الدراسة

المتغير	فئات المتغير	الإحصائي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.38	0.44
	أنثى	3.35	0.45
الصف	السابع	3.37	0.46
	التاسع	3.30	0.44
	الأول الثانوي	3.43	0.44

يتضح من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للمخاطرة الأكاديمية، ناتجة عن اختلاف فئات متغيري (الجنس، والصف) وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية للمخاطرة الأكاديمية؛ تم اجراء تحليل التباين الثنائي (2- way ANOVA)، كما هو مبين في الجدول (8).

الجدول (8): نتائج تحليل التباين الثنائي (2-way ANOVA) للمخاطرة الأكاديمية تبعًا لمتغيري الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.314	1	0.314	1.588	0.208
الصف	2.624	2	1.312	6.644	***0.001**
الخطأ	191.399	969	0.198		
الكلي	194.311	972			

*دالة إحصائيا على مستوى (0.05).

يتضح من الجدول (8) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية للمخاطرة الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس. ووجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية للمخاطرة الأكاديمية تعزى لمتغير الصف، وللكشف عن جوهرية الفروق بين المتوسطات الحسابية؛ فقد تم إجراء اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية المتعددة، كما هو مبين في الجدول (9)

الجدول (9): نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية للمخاطرة الأكاديمية تبعاً لمتغير (الصف)

المخاطرة الأكاديمية	الصف	المتوسط الحسابي	السابع	التاسع
			3.366	3.301
	التاسع	3.301	0.065	
	الحادي عشر	3.427	-0.061	-0.125*

*دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (9) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية للمخاطرة الأكاديمية تعزى لمتغير (الصف)، لصالح طلبة الصف (الأول الثانوي) مقارنة بطلبة الصف (التاسع).

نلاحظ أن نتائج الدراسة الحالية لم تُظهر فروقا تعزى لمتغير الجنس، على عكس نتائج الدراسات السابقة كدراسة (Deveci & Aydin, 2018; Karademir & Akgul, 2019)، التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير الجنس، لصالح الإناث، ودراسة (Soni et al., 2023) التي اتفقت مع الدراسة السابقة بوجود فروق لصالح الإناث، ولعل عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس يعود إلى تشابه الظروف والبيئات الأكاديمية في مجتمع الدراسة، بالإضافة إلى توحد المناهج الدراسية، وطرائق التدريس، وتشابه معايير النجاح؛ مما يؤدي إلى تقليل الاختلافات بين الجنسين.

وتؤدي الضغوط التي يواجهها الطلبة نتيجة الامتثال لقوانين المدارس الصارمة والممارسات التعليمية غير المناسبة إلى تقليل سلوكيات المخاطرة الأكاديمية بين الذكور والإناث، مما يقلل من الفروقات بينهم. ويواجه كلا الجنسين من الطلبة تحديات ناتجة عن البيئة الدراسية نفسها، مثل المعاملة غير المشجعة من المعلمين والأقران، وغياب بيئة صفية داعمة ومحفزة، إضافة إلى الخوف من العقاب عند ارتكاب الأخطاء أو التعرض للانتقاد من الأقران؛ مما يجعلهم أقل ميلًا لخوض المخاطرة الأكاديمية. فسلوك المخاطرة يتطلب وجود فصل دراسي يدعم الفشل، بحيث يشعر الطلبة أنهم في بيئة آمنة تسهم في تعزيز هذا السلوك. فالطالب عندما يشعر بالتقدير والاحترام من المعلمين والأقران، فإنه يكون أكثر استعداداً للمجازفة الأكاديمية بشكل إيجابي.

ويرتبط سلوك المخاطرة الأكاديمية بالسياقات الثقافية المحيطة بكلا الجنسين، حيث تؤثر البيئة العربية في سلوك المخاطرة الأكاديمية في العديد من جوانب الحياة اليومية، كالمعتقدات الدينية والقيم والعادات والتقاليد، بالإضافة إلى أساليب التنشئة الأسرية، كالحماية الزائدة من الأسرة، والتي قد تفسر عدم وجود فروق بين الجنسين في سلوك المخاطرة الاكاديمية (Hasan et al., 2019).

وتعارضت نتائج هذه الدراسة من حيث وجود فروق تعزى لصالح متغير الصف لصالح الصف الأول الثانوي مع دراسة (Deveci & Aydin, 2018)، التي أظهرت فروقًا تبعا لمتغير الصف لصالح طلبة الصفوف الأدنى، وتعارضت أيضا مع دراسة (Karademir & Akgul, 2019)، التي أظهرت فروقًا تعزى لصالح طلبة الصف الخامس. ويمكن تفسير ارتفاع مستوى المخاطرة الأكاديمية لدى طلاب الصف الأول الثانوي مقارنةً بطلاب الصفوف السابع والتاسع بخصائص المرحلة العمرية التي يمر بها المراهقون. ففي هذه المرحلة، يسعون إلى بناء هويتهم وإثبات ذاتهم ضمن مجموعة معينة، مما يدفعهم إلى اتخاذ قرارات جريئة وأشكال مختلفة من سلوكيات المخاطرة الأكاديمية لكسب القبول والاعجاب. كما أن هذه المرحلة العمرية مقبلة على المرحلة الجامعية، حيث يصبح تحقيق النجاح الأكاديمي أكثر أهمية، فترتفع كفاءتهم الذاتية، مما يدفعهم إلى بذل المزيد من الجهد في المهام الأكاديمية. ويكونون أكثر قدرة على تطوير إستراتيجيات فعالة لمواجهة الصعوبات الأكاديمية وتحمل الفشل (Odacı, 2013).

ويمثل الانتقال من المرحلة المتوسطة إلى المرحلة الثانوية تحديا كبيرا، إذ يجد الطلبة أنفسهم أمام بيئة أكاديمية أكثر تعقيداً؛ مما يدفعهم إلى اختبار حدود قدراتهم من خلال المخاطرة الأكاديمية، بالإضافة إلى تأثير الأقران الذي يدفعهم لتحمل المخاطر الأكاديمية لمحاولة مجاراة زملائهم أو التميز عنهم، بعكس طلبة الصفين السابع والتاسع؛ فهم لا يزالون في مراحل تعليمية أكثر استقراراً، حيث ينصب تركيزهم على الامتثال للتوجيهات والالتزام بالمعايير الأكاديمية، مما يقلل من ميلهم إلى المجازفة الأكاديمية.

ثالثا: نتائج سؤال الدراسة الثالث الذي نصّ على: "ما القدرة التنبؤية للتوجهات الهدفية بالمخاطرة الأكاديمية لدى طلبة المدارس الحكومية في محافظة إربد؟" للإجابة عن هذا السؤال؛ حسبت قيم معاملات الارتباط الخطية البينية للمتغيرات المُتَنَبِئَة (المستقلة: التوجهات الهدفية) والمتغير المتنبأ به (التابع: المخاطرة الأكاديمية)، كما هو مبين في الجدول (10)

الجدول (10): مصفوفة معاملات الارتباط البينية بين المتنبئات وبين المتنبئات والمحك

المتغير	أهداف الإتقان/ الإقدام	أهداف الإتقان/ الإحجام	أهداف الأداء/ الإقدام	أهداف الأداء/ الإحجام
أهداف الإتقان/ الإحجام	-0.101			
أهداف الأداء/ الإقدام	0.502*	-0.247*		
أهداف الأداء/ الإحجام	-0.182	0.356*	136-0.	
المخاطرة الأكاديمية (ككل)	0.496*	-0.172	-0.435*	-0.113

* دالة إحصائيا على مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (10) أن قيم معاملات الارتباط بين المتغيرات المتنبئة (التوجهات الهدفية) تراوحت بين (-0.247- -0.502) منها (3) علاقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين التوجهات الهدفية والمحك (المخاطرة الأكاديمية) بين (-0.435- -0.496) منها علاقتان ذاتا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

وللكشف عن نسبة التباين التي فسرتها المتغيرات المتنبئة؛ استخدم تحليل الانحدار الخطي المتعدد باعتماد أسلوب الخطوة (Stepwise) في إدخال المتغيرات المُتَنَبِئَة إلى المعادلة الانحدارية في النموذج التنبئي، كما هو مبين في الجدول (11).

الجدول (11): نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد للتوجهات الهدفية بالمخاطرة الأكاديمية

النموذج الفرعي	R	R^2	R^2 المعدل	الخطأ المعياري للتقدير	إحصاءات التغير: التغير في R^2	التغير في F	درجة حرية البسط	درجة حرية المقام	الدلالة الإحصائية لـ F
1	0.496	0.246	0.246	0.388	0.246	317.549	1	971	***0.000**
2	0.541	0.292	0.291	0.377	0.046	63.089	1	970	***0.000**

1:المتنبئات: (ثابت الانحدار)، أهداف الإتقان/ الإقدام

2:المتنبئات: (ثابت الانحدار)، أهداف الإتقان/ الإقدام، أهداف الأداء/ الإقدام

*دالة إحصائيا على مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (11) أن النموذج التنبؤيّ للمتغيرات المتنبئة بالمتغير المتنبأ به (المخاطرة الأكاديمية)، قد كان دالًا إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بأثر مشترك للمتغيرات المستقلة مُفسِّرًا ما مقداره (29.20%)؛ حيث أسهم في المرتبة الأولى (أهداف الإتقان/ الإقدام)بأثر نسبي مُفسِّرًا ما مقداره (24.60%) من التباين المُفسَّر الكلي للنموذج التنبُّويّ، ثم أسهم في المرتبة الثانية (أهداف الأداء/ الإقدام) بأثر نسبي مُفسِّرًا ما مقداره (4.60%) من التباين المُفسَّر الكلي للنموذج التنبُّويّ. في حين كانت نسبة التباين المفسر للتوجهات الهدفية (أهداف الإتقان/ الإحجام، أهداف الأداء/ الإحجام) غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

وقد تم حساب أوزان الانحدار اللامعيارية والمعيارية وقيم اختبار(t) المحسوبة للمتغيرات المستقلة (المتنبئة) بالمتغير المتنبأ به (التابع) في النموذج التنبّؤيّ، كما هو مبين في الجدول (12).

الجدول (12): الأوزان اللامعيارية والمعيارية للتوجهات الهدفية بالمخاطرة الأكاديمية

المتنبئات	الأوزان اللامعيارية		الأوزان المعيارية	t	الدلالة الإحصائية
	B	الخطأ المعياري	*B*		
(ثابت الانحدار)	1.985	0.071		27.916	***0.000**
أهداف الإتقان/ الإقدام	0.223	0.019	0.372	11.903	***0.000**
أهداف الأداء/ الإقدام	-0.113	0.014	-0.248	-7.943	***0.000**

* دالة إحصائيا على مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (12) أن مستوى المخاطرة الأكاديمية يزداد بمقدار (0.372) من الوحدة المعيارية (انحراف معياري) كلما ارتفع مستوى (أهداف الإتقان/ الإقدام) بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة، وينخفض بمقدار (0.248) من الوحدة المعيارية (انحراف معياري) كلما ارتفع مستوى (أهداف الأداء/ الإقدام) بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة، وبالتالي تكون معادلة الانحدار للتنبؤ بالمخاطرة الأكاديمية كما يلي:

$$\hat{y} = 1.985 + 0.223x_1 - 0.113x_2$$

حيث:

$\hat{y}$: المخاطرة الأكاديمية، x_1: أهداف الإتقان/ الإقدام، x_2 : أهداف الأداء/ الإقدام.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن أهداف إتقان/ إقدام ذات أهمية كبيرة للمخاطرة الأكاديمية، فأهداف الإتقان أكثر تكيفًا من أهداف الأداء، حيث ترتبط بمستويات أعلى من التحفيز الداخلي، وبذل جهد أكبر ومثابرة في المهام، والاستعداد لطلب المساعدة في العمل المدرسي (Ames, 1992). ووصف (Dweck, 1999) الطلبة ذوي التوجه نحو هدف الإتقان بأنهم أكثر عرضة للانخراط في التحديات التي تفرضها بيئة التعلم بغض النظر عن مستوى قدراتهم؛ نظراً لأنّ هذه الفئة من الطلبة لا تهتم بإثبات الكفاءة أو إخفاء عدم الكفاءة؛ ويعمدون إلى استخدام المواقف الصعبة لزيادة فرص التعلم لديهم، بما في ذلك المواقف التي تكون نتائجها غير واضحة. كما يميل الطلبة الذين يركزون على أهداف الإتقان إلى تبني أنماط تكيف إيجابية تعزز رفاهيتهم الأكاديمية والشخصية. فهم يتمتعون بتصورات إيجابية عن ذواتهم، وينخرطون بفاعلية في عملية التعلم، ويستمتعون بها. كما أن لديهم مستويات منخفضة من القلق والتوتر، ويواجهون التحديات بثقة وحماس؛ مما ينعكس إيجاباً على أدائهم الأكاديمي ويؤدي إلى تحقيق مستويات مرتفعة من المخاطرة الأكاديمية (**Tu**ominen et al., 2020)**.** كما أن الطلبة الذين يتبنون أهداف الإتقان يفضلون المهام الصعبة، فهم يعملون من أجل المهمة ويستمتعون بها، ويميلون نحو الاستمرارية مدة أطول في هذه المهام، وبالتالي فهم أكثر عرضة للانخراط في المخاطرة الأكاديمية، على عكس الطلبة الذين يتبنون أهداف الأداء- إقدام (Was & Beziat, 2015).

أما الطلبة ذوو التوجه نحو الأداء- إقدام، فهم يتجنبون المخاطرة الأكاديمية؛ ويعود السبب في ذلك إلى أنّهم يميلون إلى تجنب الانخراط في مهام التعلم المعرضة للفشل والمخاطرة بارتكاب الأخطاء، واستمرار مقارنة أنفسهم بالآخرين، والسعي نحو الأداء بشكل أفضل لنيل قبولهم، إذ يتم التركيز على التنافس مع الآخرين بدلًا من التنافس مع الذات، فهم يخافون من الفشل والمخاطرة على الرغم من ارتباط أهدافهم بالسعي نحو تحقيق النجاح (Abu Taleb & Abu Ghazal, 2025). بالإضافة إلى تحديد أهداف سهلة وقابلة للتحقيق للوصول للمثالية، والشعور بالرضا والإنجاز عما يقدمونه من مهمات في حياتهم الأكاديمية، وبالتالي التقليل من تلقي ردود فعل سلبية من الأقران والمعلمين، والشعور بالضغط والتوتر الذي يسبب القلق بسبب المخاطرة الأكاديمية، والظهور بمظهر أسوأ من الآخرين (Edwards, 2014). والشعور بانخفاض الكفاءة الذاتية، والمشاركة السطحية في الأنشطة، وتقدير الذات السلبي، وتراجع الرغبة في طلب المساعدة من الاخرين لتجنب الشعور بالإحراج أو الخوف من الاعتقاد بأنهم غير أكفياء (Kim, Park & Bong, 2025) فالأهداف المتعلقة بالمهمات الصعبة ترفع مستوى التوتر والضغط لدى الطلبة ذوي توجهات أداء- إقدام، وتظهر مستويات منخفضة من الدافعية والثقة بالنفس، بالإضافة إلى مستويات مرتفعة من العجز المكتسب، إذ أشار عطيات (Atiyat, 2022) إلى أن الطلبة الذين يعتقدون أنهم غير قادرين على الأداء بشكل كافٍ في مواقف معينة يكونون أكثر عرضة للشعور بالخوف من الفشل. إضافةً إلى ذلك، تلعب المشاعر دوراً مهمًا في السياقين الاجتماعي والمدرسي للطالب، حيث وُجد أن المشاعر الإيجابية ترتبط بزيادة الكفاءة الذاتية، وارتفاع الدافعية، والمشاركة الفاعلة في المدرسة، وتعزيز الشعور بالانتماء إليها، بالإضافة إلى الشعور بالرضا عن الحياة. في المقابل، ارتبطت المشاعر

السلبية بانخفاض الكفاءة الذاتية، وضعف الشعور بالانتماء للمدرسة، وبالتالي سيتراجع مستوى المخاطرة الأكاديمية، فهم يحاولون إنجاز المهمات دون أي جهد تعليمي من أجل الحصول على المديح أَو المكانة الاجتماعية فقط، وهذا ما يحفزهم على تجنب الخوض في المخاطرة الأَكاديمية (Ames, 1992).

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بالتوصيات الآتية:

1. ضرورة عمل برامج تدريبية وورش عمل تساهم في رفع مستوى المخاطرة الأكاديمية للطلبة، لا سيما أن نتائج الدراسة كشفت عن مستوى متوسط من المخاطرة الأكاديمية.
2. تشجيع الطلبة على تبني أهداف إتقان- إقدام لما لها من دور في رفع مستوى المخاطرة الأكاديمية، إذ فسر ما نسبته (24.60%) من التباين في المخاطرة الأكاديمية.
3. تصميم برامج تدريبية تستهدف خفض مستوى توجهات أداء- إقدام؛ لما لها من دور سلبي في المخاطرة الأكاديمية، إذ إنه بزيادة توجهات أداء- إقدام تنخفض المخاطرة الأكاديمية، ولكونها فسرت 4.60% من التباين في المخاطرة الأكاديمية.

References

Abdul Rahman, A. & Al-Zghoul, R. (2018). A causal model of the relationship between psychological needs, goal orientations, and engagement in learning. *Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies, 8*(24), 181-196.

Abercrombie, S., Bang, H., & Vaughan, A. (2022). Motivational and disciplinary differences in academic risk taking in higher education. *Educational Psychology, 42*(4), 1-18.

Abu Ghazal, M. (2015). *General psychology*. Wael Publishing and Distribution House, Amman-Jordan.

Abu Ghazal, M., Hammouri, F., & Al-Ajlouni, M. (2021). Goal orientations and their relationship with self-esteem and academic procrastination among students at Yarmouk University in the Hashemite Kingdom of Jordan. *Educational Journal, 108*(2), 111-154.

Abu Taleb, A. & Abu Ghazal, M. (2025). Modeling causal relationships between perfectionism, goal orientations, unconditional self-acceptance, and academic burnout. *Jordan Journal of Educational Sciences, 20*(3), 431–452. Retrieved from https://jjes.yu.edu.jo/index.php/jjes/article/view/1088.

Al-Qudayb, N. (2020). Engagement in learning in light of goal orientations and academic delay of gratification among female students in health colleges. *Studies in Educational Sciences, 47*(4), 466.

Al-Shihab, (2017). *The Impact of Employing Direct Teaching Strategy for Metacognitive Thinking Skills on Learning Concepts, Transfer of Learning Effects*, and Achievement Goal Orientations among Eighth Grade Female Students (Unpublished Doctoral Dissertation). College of Education, Yarmouk University.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, (84), 261 – 271.

Atiyat, M. (2022). Psychological and social components predicting students' self-efficacy: A study on Jordan's participation in the 2018 PISA international assessment. *Jordan Journal of Educational Sciences, 18*(4), 699–716. https://doi.org/10.47015/18.4.7

Atkinson, J.W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review, 64*(6), 359–372.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy*: *The Exercise of Control*. W. H. Freeman.

Barber, D. (2020). *Motivational predictors of academic-risk taking*. Unpublished Master Thesis, UNLV University, USA.

Çakır, E. & Yaman, S. (2015). Investigating gifted middle school students' intellectual risk taking behaviors in learning science across gender and grade. Adnan Menderes University, *Journal of Institute of Social Sciences, 1*(2), 163-178.

Clifford, M. (1988). Failure tolerance and academic risk-taking in ten-to twelve-year-old students. *Educational Psychologist,* (58), 15-27.

Clifford, M. (1991). Risk taking: Theoretical, empirical, and educational considerations. *Educational Psychologist, 26*(3 & 4), 263–297.

DeShon, R.P. & Gillespie, J.Z. (2005). A motivated action theory account of goal orientation. *Journal of Applied Psychology, 90*(6), 1096–1127.

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

Dweck, C.S. (1999). Caution-praise can be dangerous. *American Educator*, (23), 4-9.

Edwards, O.V. (2014). Differentiating Performance Approach Goals and Their Unique Effects. *Universal Journal of Educational Research, 2*(2), 134–145.

Elliot, A.J. & Harackiewicz, J.M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(3), 461-475.

Elliot, A.J. & Murayama, K. (2008). On the Measurement of Achievement Goals: Critique, Illustration, and Application. Journal of Educational Psychology. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 613-628.

Fisher, C.D., Minbashian, A., Beckmann, N., & Wood, R.E. (2013). Task appraisals, emotions, and performance goal orientation. *Journal of Applied Psychology, 98*(2), 364–373. https://doi.org/ 10.1037/a0031260

Gharib, E. (2015). Psychological flow and its relationship with ambiguity tolerance and risk-taking among female students at Qassim University. *Journal of Education College, Al-Azhar University*, (165), 293-355.

Gjerde, K., Skinner, D., & Padgett, M. (2022). Importance of goal and feedback orientation in determining feedback effectiveness. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 22*(3), 55-75.

Hammouri, B. & Abu Ghazal, M. (2021). The predictive ability of goal orientations and mindfulness on achievement motivation among Yarmouk University students. *Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies, 12*(37), 146-170.

Hasan, N., Sobnom, S., & Uzzaman, S. (2019). The effect of risk taking behavior in gender and educational level (Secondary and higher secondary). *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS), 3*(5), 15-2

Hübner, V. & Pfost, M. (2022). University students' beliefs about errors predict their willingness to take academic risks. *Frontiers in Education,* (7), 1-8.

Karademir, C. & Akgul, A. (2019). Students' social studies-oriented academic risk-taking behaviours and autonomous learning skills. *Cypriot Journal of Educational Sciences, 14*(1), 56-68.

Kim, K.M., Park, Y., & Bong, M. (2025). Adolescent achievement goal profiles and their relationships with predictors and outcomes. *Social Psychology of Education, 28*(1), Article 52. https://doi.org/10.1007/ s11218-024-09765-3.

Korkmaz, H. (2002). *The Effects of Project Based Learning on Creative Thinking Ability, Problem Solving Ability and Level of Academic Risk Taking in Science Education*. Unpublished Ph.D Dissertation, Hacettepe University, Ankara, Turkey.

Mahasneh, A., Al-Alwan, A., & Al-Dhamat, A. (2019). Academic engagement and its relationship with goal orientations among university students. *Jordan Journal of Educational Sciences, 15*(2), 149–166. Retrieved from: https://jjes.yu.edu.jo/index.php/ jjes/article/view/751.

Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*(3), 328.

Obaish, L. & Tijani, A. (2019). *The relationship between risk-taking behavior and spiritual intelligence among a sample of secondary school students in Ouargla and its surroundings.* (Unpublished master's thesis), Qasdi Merbah University, Ouargla, Algeria.

Odacı, H. (2013). Risk-taking behavior and academic self-efficacy as variables accounting for problematic internet use in adolescent university students. *Children and Youth Services Review, 35*(1), 183-187

Odeh, A. (2010). *Measurement and Evaluation in the Teaching Process* (4th ed.). Irbid, Jordan: Dar Al-Amal for Publishing and Distribution.

Shanmugam, P. & Kayalvizhi, R. (2023). Influence of goal orientation on academic self-actualization of prospective teachers. The *International Journal of Indian Psychology, 11*(1), 395-403.

Shi, H. (2021). Examining College-Level ELLs' Self-Efficacy Beliefs and Goal Orientation. *Journal of Comparative & International Higher Education May, 13*(2), 65-82.

Soni, U., Sharma, R., Sharma, M., Khurana, E., Chopra, J., Julka, D., & Gaur, N. (2023). mpulsivity and Risk-Taking Behavior in School-Going Adolescents. *Cureus, 15*(6), 1-8.

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

Suprayogi, M., Ratriana, L., & Wulandari, A. (2019). The interplay of academic efficacy and goal orientation toward academic achievement. *IOP Conf. Series: Journal of Physics: Conf. Series,* (1175), 1-7.

Tan, E., Lim, S., & Manalo, E. (2016). Global-local processing impacts academic risk taking. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 70*(12), 2434–2444.

Tuominen, H., Niemivirta, M., Lonka, K., & Salmela-Aro, K. (2020). Motivation across a transition: Changes in achievement goal orientations and academic well-being from elementary to secondary school. *Learning and Individual Differences*, 79, 101854. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101854

Varışoğlu, B. & Çelikpazu, E. (2019). Secondary school students' academic risk-taking levels In Turkish lesson. *International Journal of Progressive Education, 15*(4), 241-258.

Was, C. & Beziat, T. (2015). Exploring the Relationships between Goal Orientations, Knowledge Monitoring and Academic Achievement. *Journal of Education and Human Development September, 4*(3), 67-77.