كلية التربية

جامعة سوهاج

المجلة التربوية

المخاطرة الأكاديمية وسعة الحيلة المتعلمة كمنبئات بالتمايز الذاتي لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر

إعداد

د/ محمد محمد عبد الرازق السيد الفقي

مدرس بقسم علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي

كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر

تاريخ استلام البحث : ١٢ يونيو ٢٠٢٥م – تاريخ قبول النشر: ٢١ يونيو ٢٠٢٥م

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى التعرف على مستوى التمايز الذاتي لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر، والعلاقة بين كل من المخاطرة الأكاديمية وسعة الحيلة المتعلمة والتمايز الذاتي، ومعرفة الفروق في التمايز الذاتي في ضوء متغير النوع (ذكور–إناث)، وإمكانية التنبؤ بالتمايز الذاتي من خلال المخاطرة الأكاديمية وسعة الحيلة المتعلمة، وبلغ عدد المشاركين في البحث (٩٤٣) طالبًا وطالبة، وذلك بمتوسط عمري (٢٥,٨٤) عامًا، وانحراف معياري(١,٠٩)، وتمثلت أدوات البحث في مقياس المخاطرة الأكاديمية ومقياس سعة الحيلة المتعلمة ومقياس التمايز الذاتي وجميعهم من إعداد الباحث، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود مستوى مرتفع من التمايز الذاتي لدى المشاركين بالبحث، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين المخاطرة الأكاديمية والتمايز الذاتي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين سعة الحيلة المتعلمة والتمايز الذاتي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المشاركين بالبحث في التمايز الذاتي ترجع إلى متغير النوع (ذكور–إناث)، وأنه يمكن التنبؤ بالتمايز الذاتي من خلال درجات المخاطرة الأكاديمية، وأكثر الأبعاد تنبؤا بالتمايز الذاتي (مواجهة مواقف الفشل– الاستعداد للتحديات المهنية المستقبلية)، كما أنه يمكن التنبؤ بالتمايز الذاتي من خلال درجات سعة الحيلة المتعلمة، وأكثر الأبعاد تنبؤا بالتمايز الذاتي (التحكم الذاتي– التفكير الإيجابي)، كما أن سعة الحيلة المتعلمة أكثر المتغيرين إسهامًا في التنبؤ بالتمايز الذاتي، ونوقشت نتائج البحث في ضوء المفاهيم الأساسية ونتائج الدراسات والبحوث السابقة.

الكلمات المفتاحية: المخاطرة الأكاديمية – سعة الحيلة المتعلمة – التمايز الذاتي– طلبة برنامج التأهيل التربوي.

Academic Risk-Taking and Learned Resourcefulness are predictors of Self- differentiation among students of educational qualification program at the Faculty of Education Al-Azhar University

Dr. Mohamed Mohamed Abdel-Razek Al-Sayed El-Fiky
Lecturer of Educational Psychology and Educational Statistics
Faculty of Education for Boy Al-Azhar University

Abstract:

The research aimed to identify the level of self-differentiation among students of the educational qualification program at the Faculty of Education, Al-Azhar University, and the relationship between Academic Risk-Taking, learned resourcefulness, and self-differentiation, and the differences in self-differentiation in light of the gender variable (males-females), and to identify the possibility of predicting self-differentiation through Academic Risk-Taking and learned resourcefulness. The number of participants in the research was (943) male and female students with an mean age of (25.84) years, and a standard deviation of (1.09), The research tools were represented by the Academic Risk-Taking scale, the learned resourcefulness scale, and the self-differentiation scale, all of which were prepared by the researcher. The research results showed that there was a high level of self-differentiation among the research participants, and the presence of a statistically significant positive correlation between Academic Risk-Taking and self-differentiation, and the presence of a statistically significant positive correlation between learned resourcefulness and self-differentiation, and the absence of statistically significant differences between mean scores of the research participants in self-differentiation due to the gender variable (males-females), and that it is possible to predict Self-differentiation is determined by the degrees of Academic Risk-Taking, and the most predictive dimensions of self-differentiation are (facing failure situations - preparing for future professional challenges), and self-differentiation can also be predicted by the degrees of learned resourcefulness, and the most predictive dimensions of self-differentiation are (self-control - positive thinking), and learned resourcefulness is the most contributing variable to the prediction of self-differentiation, and the research results were discussed in light of the basic concepts and results of previous studies and research.

Keywords: Academic Risk-Taking - Learned Resourcefulness - Self differentiation- students of Educational Qualification program.

مُقدمة:

يُعد التعلم عملية مستمرة في سياق عالمٍ متغيرٍ ومتطور باستمرار؛ لذا ينبغي تربية أفراد المجتمع على أن يكونوا فضوليين ومحققين لذواتهم، ويتكيفون مع تلك التغيرات، وخلال عملية التعلم قد يطلب من المتعلمين أحيانًا المخاطرة للتعامل مع المشكلات والتحديات التي تواجههم بطريقة تتميز بالأصالة.

كما يُعد برنامج التأهيل التربوي أحد الركائز الأساسية لإعداد الكوادر التعليمية المؤهلة لسوق العمل، ويواجه الطلبة الملتحقون بهذه البرامج تحديات أكاديمية ونفسية متنوعة تتطلب منهم مستويات عالية من التكيف والمرونة، والاستعداد للتحديات المهنية المستقبلية؛ مما يستدعي منهم المخاطرة الأكاديمية Academic Risk-taking لخوض التحديات الفكرية، واستكشاف أفكار جديدة تتجاوز المألوف، ومواجهة مواقف الفشل.

وذكر Clifford and Chou (1991,p.499) أن تفضيل الفرد للمهام التي تتجاوز مستوى قدرته يُعد نوعًا من المخاطرة الأكاديمية، والتي من شأنها أن تُعزز التعلم والتطور المعرفي لديه، كما أن عدم التوازن بين المخططات المعرفية لدى الفرد والمعلومات الجديدة الناشئة عن نتائج غير متوقعة أو عدم القدرة على حل مشكلة، أو الفشل في فهم المعلومات الجديدة يُعزز من التطور المعرفي لدى الأفراد بشكل كبير.

وأشار (Akbay & Delibalta, 2020;Hübner & Pfost ,2023) أنه توجد العديد من الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بدراسة سلوك المخاطرة بوجه عام؛ بينما توجد ندرة في الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بدراسة المخاطرة الأكاديمية؛ لذا فإنها تحتاج إلى المزيد من البحث والدراسة.

ويرى Üztemur (2020 ,p. 65) أن المخاطرة الأكاديمية يمكن أن تكون مفيدة لطلبة الجامعة الذين يخشون عدم اليقين، أو يُكافحون في التحصيل الدراسي، ويمكن أن يؤدي التعليم العالي دورًا رائدًا في تبني المخاطرة، ورفع مستوى اهتمام الطلبة من خلال أنشطة التعلم الإستراتيجية.

ويرى الباحث أن النظام التعليمي لا ينظر إلى الأخطاء باعتبارها جزءًا من التعلم، لذلك يجب السماح للطلاب بالمخاطرة والتجربة، ومحاولة استخدام أساليب غير مألوفة، وارتكاب الأخطاء، وعدم الخوف من الفشل، لأن ذلك يجعل الطلاب يخافون من طرح الأسئلة أثناء

عملية التعلم، أو المشاركة في المناقشات الصفية، أو إبداء الرأي فيما يطرح عليهم من قضايا.

وذكر Tan (2017) أن المخاطرة الأكاديمية مهمة في التعليم لما لها من أثر إيجابي على نواتج التعلم، حيث يستفيد الطالب الذي يتحمل المخاطر الأكاديمية من ارتفاع الكفاءة الذاتية، والتطور المعرفي الأمثل، كما أنهم يبذلون المزيد من الجهد في أداء المهام الأكاديمية.

وأشار Açikgül & Şahin (2019,p. 4) أن الطلاب المخاطرون يتغلبون على الصعوبات التي يواجهونها في عملية التعلم، ويُجربون أشياء جديدة ويستمرون في المحاولة، حتى لو لم يعرفوا كيف سينتهي عملهم، وحتى لو علموا أنهم قد يفشلون، كما أنهم يركزون على المهام الصعبة التي تزودهم بأكبر قدر من المعلومات حول تعلمهم.

كما أشارت نتائج دراسة(Tan, 2017) أن الطلاب الذين يرون أنفسهم على أنهم ناجحون يظهرون سلوكًا أكاديميًا أكثر مخاطرة، إذ يمكن التأكيد على أهمية المخاطرة الأكاديمية كأحد المتغيرات المؤدية إلى النجاح الأكاديمي.

ويرى الباحث أن طلاب التأهيل التربوي يواجهون العديد من المشكلات في البيئة التعليمية، ولكي يتمكنوا من مواجهتها فإنهم يحتاجون إلى سعة الحيلة المتعلمة Learned Resourcefulness والتي تمكنهم من تعزيز مهارات حل المشكلات التربوية لديهم سواء كانت أكاديمية مثل: صعوبة فهم طالب لمفهوم معين، أو سلوكية مثل: إدارة الفوضى في الفصل، أو حتى لوجستية مثل: نقص الموارد، وتُمكن سعة الحيلة المتعلمة الطلاب من تحليل المشكلات بشكل منهجي، وابتكار حلول متعددة، وتقييمها، واختيار الأنسب، وبالتالي يتمكنون من التعامل مع العقبات التي تواجههم.

ويُضيف Bekhet and Zauszniewski (2014) أن سعة الحيلة المتعلمة تعمل كحاجز ضد القلق والاكتئاب لدى الطلاب، كما أنها تُسهم في زيادة الرفاهية النفسية لديهم.

كما توصلت دراسة Fatemi et al.(2015) إلى أن ارتفاع مستوى سعة الحيلة لدى الطلاب يرتبط بانخفاض أعراض الاكتئاب، ومواجهة الضغوط الأكاديمية، والإنهاك أثناء أداء المشروعات الأكاديمية.

وتأسيسًا على ما سبق فإن طلبة برنامج التأهيل التربوي يواجهون مواقف الفشل ويندمجون في المهام الصعبة وهذا يتطلب منهم أن تكون لديهم سعة حيلة لحل المشكلات بطريقة غير مألوفة؛ مما قد يعزز لديهم التمايز الذاتي Self- differentiation حيث يُعد التمايز الذاتي

من المفاهيم الأساسية المهمة التي تترك أثارها في شخصية الفرد ووعيه بأهميته ومكانته الاجتماعية.

وأشار صقر وآخرون (٢٠٢٣، ص. ٢٦٨) أن تمايز الذات يرتبط إيجابيًا بكثير من مؤشرات الصحة النفسية والجسمية، فالشخص المنخفض في تمايز الذات يكون عرضه للوقوع تحت تأثير الآخرين، لأنه يكون أقل قدرة على الاعتماد على أحكامه ومقترحاته الخاصة.

وأضاف الجباري (٢٠١٥، ص. ٢٦) أن الشخص الأكثر ذكاءً وتمايزًا يكون أكثر استقلالية في أفكاره وآرائه ولا يتأثر بالآخرين، وهذا يعكس إدراكه لذاته وتعمقه فيها، أما الشخص الأقل ذكاءً وتمايزًا يفتقر إلى الاستقلال ويجد صعوبة بالغة في المبادرة واتخاذ القرار، ويميل إلى الخضوع والتأثر السلبي بالآخرين.

ويتضح مما سبق أن المخاطرة الأكاديمية تُساعد طلبة برنامج التأهيل التربوي على مواجهة مواقف الفشل، وتفضيلهم للمهام الأكاديمية الصعبة والخروج من منطقة الراحة، والسعي إلى تجربة موضوعات جديدة والتعلم المستمر، وذلك للاستعداد للتحديات المهنية المستقبلية، وهم بذلك يحتاجون أن يكون لديهم سعة حيلة حتى يستكشفوا طرقًا جديدة لحل المشكلات التي تواجههم بصورة ابتكارية، وينظرون للمواقف الصعبة بنظرة إيجابية، ويحاولون تحويل العقبات التي تواجههم إلى فرص للتعلم، ويسعون إلى الاستقلالية في اتخاذ القرارات والاندماج مع الآخرين في أداء المهام؛ مما قد ينعكس على تمايز الذات لديهم، ويكون له أثر إيجابي في بناء هويتهم المهنية كمعلمين.

مشكلة البحث:

يُعد برنامج التأهيل التربوي من الأسس المهمة في إعداد الكفاءات التعليمية التي ستقود العملية التربوية في المستقبل، ويتطلب هذا البرنامج من الملتحقين به ليس فقط اكتساب المعارف والمهارات التربوية المتخصصة، بل أيضًا تطوير مجموعة من القدرات النفسية والسلوكية التي تمكنهم من التكيف مع بيئة التعليم المتغيرة، ومواجهة التحديات الأكاديمية والمهنية، وبالإضافة إلى الأعباء الدراسية المكثفة والتدريب العملي، يواجه طلاب هذه البرامج ضغوطًا تتعلق بتوقعات الأداء، والتعامل مع المواقف الصفية المتنوعة، وتطوير هويتهم المهنية كمعلمين، وهذه التحديات تستدعي من الطلاب امتلاك مهارات تُمكّنهم من تحقيق النجاح الأكاديمي والشخصي.

ويرى الباحث أن طلاب التأهيل التربوي يخاطرون أكاديميًا بالتدريب التحويلي للعمل كمعلمين والتخلي عن تخصصاتهم الأصلية حيث إنهم تخرجوا من كليات مختلفة من أجل تحقيق أهدافهم المهنية والشخصية، كما أنهم يسعون لمواجهة مواقف الفشل، وتحمل المواقف الصعبة التي تواجههم نظرًا لأنهم يقومون بدراسة بعض المقررات الدراسية التربوية المتنوعة والتي قد يشعرون بصعوبتها ويشتكون من كثرة المواد المقررة عليهم.

وبناءً على ما سبق تتضح أهمية المخاطرة أكاديميًا لطلاب التأهيل التربوي وذلك لتطوير أنفسهم كمعلمين مستقبليين قادرين على الابتكار والتكيف في بيئة تعليمية دائمة التطور، والاستعداد لخوض التحديات الفكرية والتجريبية التي تعزز التعلم العميق والنمو المهني، وعندما يقوم الطلاب بالمخاطرة الأكاديمية، فإنهم يخرجون من منطقة الراحة ويسعون لاستكشاف أفكار جديدة، ويطرحون أسئلة غير تقليدية، وهذا يشجعهم على تحليل المعلومات بعمق، والتفكير خارج الصندوق، والتوصل إلى حلول مبتكرة للمشكلات التربوية، حيث إن المعلم الذي يخشى التجريب والبحث عن طرق جديدة لن يكون قادرًا على إلهام طلابه للتفكير النقدي والإبداعي.

ومن هذا المنطلق يرى الباحث أن المخاطرة الأكاديمية ضرورية لطلاب التأهيل التربوي لأنها تحولهم من مجرد متلقين للمعلومات إلى مفكرين نقديين، وقادة تربويين مرنين، وهي الصفات الأساسية لأي معلم ناجح في القرن الحادي والعشرين، والمعلم الذي يخاطر أكاديميًا في دراسته يكون أكثر استعدادًا لتجربة أساليب تدريس غير تقليدية في المستقبل، وقد يشمل ذلك دمج التكنولوجيا بطرق جديدة، أو تصميم أنشطة تعليمية تفاعلية تتطلب جهدًا إضافيًا، أو حتى تبني فلسفات تعليمية مختلفة فالابتكار في التعليم لا يأتي إلا من المعلمين الذين لديهم الشجاعة لتجاوز المألوف.

وأشار Baş (2012,p.4) إلى أنه لا يرتبط مفهوم المخاطرة عادة بالممارسات التعليمية والإنجاز الأكاديمي؛ لذا فإن الدراسات التي تربط المخاطرة بالتعليم لا تحظى بالقدر الكافي من الدراسات.

وذكر Clifford (1991,p.266) أنه إذا كان من الممكن تفسير معظم السلوكيات الاقتصادية والاجتماعية من خلال نماذج خوض المخاطرة، فلماذا لا يمكن تفسير التعلم، وهو عملية اجتماعية يتم من خلالها اكتساب المعرفة والمهارات، لذا لا بد للبحوث المستقبلية من الاهتمام بدراسة المخاطرة الأكاديمية في بيئات التعلم المختلفة.

ولكي يقوم المعلم بالمخاطرة الأكاديمية فإنه يحتاج أن يقوم بحل المشكلات التي تواجهه بطريقة مبتكرة وأن يكون لديه قدرًا من التحكم الذاتي، وذلك يتمثل في سعة الحيلة المتعلمة حيث يرى (Rosenbaum, 1990) أن الأفراد مرتفعي سعة الحيلة المتعلمة يثابرون على مواجهة التحديات ويستخدمون استراتيجيات حل المشكلات وتحدث ذاتي إيجابي لمواجهة التحديات وتهدئة توترهم وقلقهم في المواقف المختلفة.

وأشار (Kennett & Keefer, 2006; Kennett, & Reed,2009) أن التلاميذ مرتفعي الحيلة المتعلمة من المرجح أن يكونوا أكثر حيلة في الجانب الأكاديمي من حيث إنهم يضعون الأهداف، ويفكرون بشكل إيجابي رغم التحديات، وينظمون بيئتهم لتسهيل عملية التعلم، ويقيمون الأسباب المحتملة للفشل لتعديل استراتيجيات الدراسة.

ويرى الباحث أن سعة الحيلة المتعلمة تؤدي دورًا مهمًا في بناء مُعلم قادر على التكيف مع التحديات المستمرة في البيئة التعليمية، حيث تُمكنهم من إدارة الضغوط الأكاديمية والمهنية وتطوير استراتيجيات فعالة للتحكم في الانفعالات السلبية كالقلق والتوتر، والتركيز على الأداء الأمثل بدلًا من الاستسلام للضغوط، كما أنها تساعدهم على التكيف مع التغيرات في المناهج والأساليب التعليمية، والمعلم الذي يتمتع بسعة حيلة عالية يكون أكثر مرونة وقابلية للتكيف مع هذه التغيرات.

وبالإضافة إلى ما سبق فإن سعة الحيلة المتعلمة تُعزز الاستقلالية والتعلم الذاتي والبحث عن المعلومات بشكل مستقل لدى المعلم، وهذا يقلل من اعتماده الكلي على المصادر التقليدية ويجعله مبادرًا في تطوير معرفته ومهاراته، وهي سمة أساسية للمعلم الذي يُتوقع منه أن يكون قائدًا لعملية التعلم المستمر؛ لذا فإن سعة الحيلة المتعلمة تُعد بمثابة العدة الأساسية التي يمتلكها المعلم المستقبلي ليواجه تحديات مهنة التعليم المعاصرة بكفاءة وابتكار لتحقيق النجاح المهني؛ مما يُسهم في جودة مخرجات التعليم، وقد يكون له أثر إيجابي على تمايز الذات لديهم.

ويُعد تمايز الذات من المفاهيم النفسية المهمة، حيث إنه يترك أثرًا في شخصية الفرد، إضافة إلى أنه يحدد الفاصل ما بين ذات الفرد وذوات الآخرين أثناء التفاعل معهم، كما أنه يعتمد على الطريقة التي يدرك بها الفرد العالم المحيط به، حيث إن تفاعل الفرد مع الآخرين يتأثر بمستوى تمايز الذات لديه، وبالتالي فإن الأفراد المرتفعين في تمايز الذات لديهم القدرة على التعامل مع الضغوط، ويمتلكون شعور إيجابي، ولديهم مؤشرات دالة سلوكيًا عن رضاهم

عن أنفسهم وتقبلهم لذواتهم، وقدرتهم على التفاعل مع الآخرين(فتحي ورياض،٢٠٢٤، ص. ١٢١٩).

وهناك عدة عوامل أسهمت في شعور الباحث بمشكلة البحث يُمكن توضيحها في النقاط الآتية:

أولًا: إشارة الدراسات والبحوث السابقة إلى أهمية المتغيرات المدروسة: حيث تُعد المخاطرة الأكاديمية مفيدة للأداء الأكاديمي من خلال تعزيز التعلم العميق، خاصة عندما يواجه الطلاب مشكلات في فهم المحتوى، وتتم مناقشة تصوراتهم واستنتاجاتهم مع آخرين أكفاء يمكن أن تؤدي إلى تحديد المفاهيم الخاطئة وتصحيحها، وبالتالي الوصول إلى تعلم أفضل، وحتى ارتكاب الأخطاء في المخاطرة الأكاديمية يكون مفيدا للتعلم، بل يعتقد أنه جزء لا يتجزأ من الفهم والتعلم.(Hübner & Pfost ,2024,p.2).

وذكر محمود(٢٠١٢) أن الطلاب الذين لديهم مستوى مرتفع من سعة الحيلة يتميزون بتوقع فاعلية الذات، وأكثر عرضة لتحقيق درجات مرتفعة في الامتحانات، وينوعون طرق تعلمهم، ويدركون أن في جعبتهم ما يكفي لتجاوز الصعوبات الأكاديمية، ويفسرونها بشكل يجعل لديهم مقومات النجاح وإعادة مراجعة أسباب إخفاقاتهم.

وأشار فتحي ورياض(٢٠٢٤، ص. ١٢٥١) أن التمايز الذاتي من المفاهيم المهمة التي تترك آثارها في شخصية الفرد كونه يرسم الحدود الفاصلة بين الذات والفرد وذوات الآخرين من خلال عملية التفاعل، وأن هذا التغاير بين إدراك الفرد وإدراك الآخرين للأمور هو الذي يشعره باستقلاليته عن الآخرين، كما أن الشخص المرتفع في التمايز الذاتي تكون لديه القدرة على التعامل مع الضغوط، فتنمية التمايز الذاتي أمر مهم لتوظيف الفرد لقدراته المعرفية وتنمية المبادرة والإبداع لديهم.

ثانيًا: تناقض نتائج البحوث والدراسات السابقة التي اهتمت بمعرفة مستوى التمايز الذاتي لدى عينات مختلفة: حيث توصلت دراسة أوباجي وبن يوسف(٢٠١٩) ودراسة صباغ وصميلي (٢٠٢٣)، ودراسة خلف (٢٠٢٤) ودراسة (Kshash,2024) التي توصلت نتائجها إلى أن مستوى التمايز الذاتي مرتفع، وتختلف مع نتائج دراسة (الصمادي،٢٠٢٠) ودراسة (الخالدي والمومني،٢٠٢٤) التي توصلت إلى أن مستوى التمايز الذاتي لدى الطلاب متوسط، كما تختلف مع دراسة (الكعبي،٢٠٠٧) ودراسة الكعبي (٢٠١٧) التي توصلت إلى أن مستوى التمايز الذاتي لدى الطلاب منخفض.

ثالثًا: تناقض نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بمعرفة الفروق في التمايز الذاتي وفقًا لمتغير النوع (ذكور–إناث): حيث توصلت نتائج دراسة (الكعبي،٢٠٠٧) ودراسة الكعبي (٢٠١٧) ودراسة صقر وآخرون (٢٠٢٣) ودراسة(Kshash,2024) أنه توجد فروق في التمايز الذاتي وفقا لمتغير النوع (ذكور– إناث) لصالح الذكور، كما توصلت دراسة (فتحي ورياض،٢٠٢٤) إلى أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في التمايز الذاتي؛ بينما توصلت نتائج دراسة (الخالدي والمومني،٢٠٢٤) إلى وجود فروق لصالح الإناث.

رابعًا: نُدرة الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت ببحث التنبؤ بالتمايز الذاتي من خلال المخاطرة الأكاديمية وسعة الحيلة المتعلمة لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي: على الرغم من أهمية متغيرات البحث وحداثتها في نسبيًا في مجال علم النفس، ودورها في تحقيق النجاح الأكاديمي والتكيف النفسي، إلا أن الدراسات التي تبحث في العلاقة التنبؤية بين هذه المتغيرات الثلاثة في سياق برامج التأهيل التربوي مازالت تتسم بالندرة، حيث إن فهم كيفية مساهمة المخاطرة الأكاديمية وسعة الحيلة المتعلمة في التنبؤ بالتمايز الذاتي لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي يمكن أن يوفر رؤى قيمة للمخططين التربويين والمرشدين الأكاديميين لتطوير استراتيجيات وبرامج تدخلية تهدف إلى تعزيز هذه القدرات لدى الطلاب؛ مما يُسهم بدوره في إعداد معلمين أكثر مرونة، وابتكارًا، وقدرة على حل المشكلات، وبالتالي تحسين جودة التعليم ومخرجاته.

ومن خلال ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:

١– ما مستوى التمايز الذاتي لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر؟

٢– هل توجد علاقة ارتباطية بين المخاطرة الأكاديمية والتمايز الذاتي لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر؟

٣– هل توجد علاقة ارتباطية بين سعة الحيلة المتعلمة والتمايز الذاتي لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر؟

٤– هل توجد فروق في التمايز الذاتي ترجع إلى متغير النوع (ذكور–إناث) لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر؟

٥- هل يمكن التنبؤ بالتمايز الذاتي من خلال المخاطرة الأكاديمية لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر؟

٦- هل يمكن التنبؤ بالتمايز الذاتي من خلال سعة الحيلة المتعلمة لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر؟

٧- هل يوجد متغير من متغيري البحث (المخاطرة الأكاديمية–سعة الحيلة المتعلمة) أكثر إسهامًا في التنبؤ بالتمايز الذاتي لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر؟

هدف البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على مستوى التمايز الذاتي لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بجامعة الأزهر، وطبيعة العلاقة بين كل من (المخاطرة الأكاديمية- سعة الحيلة المتعلمة) والتمايز الذاتي، والفروق في التمايز الذاتي وفقًا لمتغير النوع (ذكور–إناث) لدى المشاركين في البحث، وإمكانية التنبؤ بالتمايز الذاتي من خلال المخاطرة الأكاديمية وسعة الحيلة المتعلمة وأبعادهما لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر.

أهمية البحث:

تتلخص أهمية البحث من الناحية النظرية والتطبيقية على النحو الآتي:

أولًا: الأهمية النظرية:

١- تزويد المكتبة العربية بالمفاهيم النظرية الأساسية عن متغيرات البحث (المخاطرة الأكاديمية–سعة الحيلة المتعلمة–التمايز الذاتي) لمساعدة الباحثين على فهم طبيعة تلك المتغيرات وكيفية الاستفادة منها في عملية التعلم.

٢- أهمية عينة البحث والمتمثلة في طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر، حيث إن لهم دورًا كبيرًا في تعليم الطلاب والطالبات بمختلف المراحل التعليمية حين يندمجون في سوق العمل.

٣- تسليط الضوء على بعض المتغيرات المهمة لدى عينة البحث والتي تتسم بالحداثة النسبية، والتعرف على طبيعة العلاقة بينها.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

١- تزويد المكتبة النفسية بمقاييس نفسية لمتغيرات البحث، والتي يمكن أن يطبقها الباحثون في دراساتهم وأبحاثهم النفسية.

٢- توجيه نظر القائمين على التعليم بضرورة عقد ورش عمل تدريبية وإرشادية تستهدف التمايز الذاتي لدى المعلمين حيث إنها تساعدهم على التعامل مع الضغوط، والاستقلالية في اتخاذ القرار، وتنمية شخصيتهم المهنية.

٣- إمكانية التدريب على المخاطرة الأكاديمية وسعة الحيلة المتعلمة، وبحث أثر ذلك في التمايز الذاتي لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث:

١-المخاطرة الأكاديميةAcademic Risk-Taking

" العملية التي تساعد طلبة برنامج التأهيل التربوي على مواجهة المهام الأكاديمية الصعبة وتفضيلهم لها، ومواجهة الإخفاقات التي قد يتعرضون لها أثناء أدائهم للمهام التي يكلفون بها، وتمكنهم من النهوض الأكاديمي عند تعرضهم لموقف اخفاق، والاستعداد لمواجهة التحديات المهنية المستقبلية والمواجهة الاستباقية لها بالتنمية المهنية المستمرة.

٢- سعة الحيلة المتعلمة Learned Resourcefulness

" مجموعة من المهارات المعرفية والسلوكية المتعلمة من خلال تفاعل طلبة برنامج التأهيل التربوي مع البيئة المحيطة بهم، وتمكنهم من السيطرة على سلوكياتهم وتقييمهم لها، والتي تمكنهم من حل المشكلات التي تواجههم بطريقة جديدة وغير مألوفة؛ مما يسهم في وضعهم توقعات إيجابية وتفاؤلهم تجاه ما يقومون به من أعمال، والنظرة الإيجابية للأحداث والمواقف التي تواجههم.

٣-التمايز الذاتي Self- differentiation

" قدرة طلبة برنامج التأهيل التربوي على الاستجابة الانفعالية للمواقف المختلفة التي تواجههم، وتقديرهم لذاتهم، والدفاع عن آرائهم وأفكارهم وعدم التخلي عنها عند التعرض للضغوط المختلفة، وتحمل المسئولية عن جميع القرارات التي يتخذونها دون السعي للحصول على موافقة الآخرين، وبناء علاقات اجتماعية قوية من خلال التعاون مع زملائهم لتنفيذ الأنشطة المختلفة.

حدود البحث:

تمثلت حدود تعميم نتائج البحث في المتغيرات المتمثلة في: المخاطرة الأكاديمية وسعة الحيلة المتعلمة والتمايز الذاتي، والتي تقاس بالمقاييس التي أعدها الباحث، وطلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر، وتم تطبيق أدوات البحث في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٤/٢٠٢٥م.

المفاهيم النظرية الأساسية للبحث:

أولًا: المخاطرة الأكاديمية Academic Risk–Taking

عرفها (2012) Yıldız بأنها "الدفاع عن أداء المهام التي لا يقبلها الجميع على الرغم من إمكانية ارتكاب خطأ أو الرغبة في التعامل مع المشكلات التي لا يمكن طرح أفكار واضحة لها من أجل الوصول إلى حل محدد".

بينما عرفها خليوي (٢٠١٧) بأنها" سلوك ذو مدى واسع من النتائج المحتملة يقوم به الفرد نتيجة عوامل نفسية وبيئية".

وذكر (2019) Açıkgül and Şahin أنها "حماس الطلاب وعزيمتهم فيما يتعلق بأفعال مثل التفكير في مشكلة أو صعوبة، والبحث عن حلول لها، وطرح الأسئلة، ومشاركة الآراء، والحصول على ردود الفعل على الرغم من خطر ارتكاب الأخطاء والظهور بمظهر الأقل موهبة عند مقارنتهم بزملائهم".

وأوضح Varisoglu and Çelikpazui (2019,p.242) أنها "عملية مُعقدة تتضمن استعداد الطالب لاتخاذ خطوات أكاديمية ذات نتيجة غير مؤكدة والنضال ضد الصعوبات التي تواجههم في مواقف التعلم".

في حين أمكن تعريف المخاطرة الأكاديمية بأنها "استعداد الفرد لاتخاذ مخاطر متعددة في سياق التعلم والتعليم"(على، ٢٠٢٤).

واستنتج الباحث من التعريفات السابقة اختلاف الباحثين في تعريف المخاطرة الأكاديمية باختلاف توجهاتهم النظرية، فبعض الباحثين عرفها على أنها سلوك مثل (خليوي،٢٠١٧)، والبعض الآخر عرفها على أنها عملية مثل (Varisoglu & Çelikpazui ,2019) ، كما أن بعض الباحثين عرفها على أنها استعداد مثل (على،٢٠٢٤)، ويتفق الباحث مع التعريفات التي ترى أنها عملية، حيث يقوم المتعلمين من خلالها بمواجهة الإخفاقات الأكاديمية التي قد يتعرضون لها أثناء أدائهم للمهام المختلفة، وتفضيلهم للمهام الصعبة التي تساعدهم على

التنمية المهنية، بحيث يكونوا قادرين على البحث عن المعرفة، ويصبحون مصدر إلهام لطلابهم.

خصائص الأفراد مرتفعي المخاطرة الأكاديمية:

باطلاع الباحث على بعض البحوث والدراسات السابقة مثل دراسة Gezer, et al., (Çetin et al., 2014; 2014; Ablak ,2020, Akbay & Delibalta, 2020) أمكنه استخلاص خصائص الأفراد المرتفعين في المخاطرة الأكاديمية، ويمكن عرضها كما يلي:

١- مقاومة التحديات وامتلاك مهارات الاعتماد على الذات.

٢- المشاركة بنشاط في عمليات التعلم؛ مما يسهل عليهم تحقيق النجاح الأكاديمي.

٣- إظهار مستويات منخفضة من العجز المتعلم.

٤- يبذلون جهدًا مستمرًا لتجديد أنفسهم.

٥- الشغف لأداء المهام الاكاديمية المعقدة.

٦- الإصرار على تحقيق أهدافهم الأكاديمية مهما كلفهم الامر.

٧- يرون أن الإخفاق المعرفي في المهام التي تتطلب المخاطرة بداية جديدة للتعلم.

٨- الحماس عند مواجهة تحديات مهنية تتطلب المخاطرة.

٩- السعي لتطوير مهاراتهم المهنية من خلال التدريب المستمر.

١٠- القدرة على المواجهة الاستباقية للتحديات المهنية المستقبلية.

أبعاد المخاطرة الأكاديمية:

من خلال اطلاع الباحث على بعض الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بقياس المخاطرة الأكاديمية مثل دراسة (Clifford,1991, Korkmaz,2002, Gezer & Şahin,2014, Avcı & Su-Özenir,2014, خليوي،٢٠١٧، محمد وعصفور، ٢٠٢٤)استخلص ثلاثة أبعاد للمخاطرة الأكاديمية وهي (تفضيل المهام الأكاديمية الصعبة- مواجهة مواقف الفشل- الاستعداد للتحديات المهنية المستقبلية)، وقام الباحث بتعريف تلك الأبعاد إجرائيًا على النحو الآتي:

١- تفضيل المهام الأكاديمية الصعبة.

"العملية التي تُساعد طلبة برنامج التأهيل التربوي على القيام بالمهام الأكاديمية الصعبة، والمثابرة للتغلب على الصعوبات التي تواجههم أثناء أداء تلك المهام، والإصرار

على أداء المهام الأكاديمية الصعبة مهما واجههم من تحديات لإثبات قدراتهم وتنمية مهاراتهم الأكاديمية".

٢- مواجهة مواقف الفشل.

"العملية التي تُساعد طلبة برنامج التأهيل التربوي على مواجهة الإخفاقات التي قد يتعرضون لها أثناء أدائهم للمهام التي يكلفون بها، وعدم الاستسلام لها، ودراسة أسبابها، واعتبارها تجارب تساعدهم على التعلم، والتمكن من النهوض الأكاديمي بعد التعرض لموقف اخفاق، لتحسين أدائهم في المستقبل.

٣- الاستعداد للتحديات المهنية المستقبلية.

"مدى استعداد طلبة برنامج التأهيل التربوي لمواجهة التحديات المهنية التي ستواجههم نتيجة للتغيرات والتطورات السريعة في مهنة التعليم، والإجراءات التي يتوجب عليهم فعلها لمواجهة تلك التحديات، والمواجهة الاستباقية للمشكلات المهنية المستقبلية بتطوير قدراتهم ومهاراتهم المهنية بصورة مستمرة.

أهمية المخاطرة الأكاديمية:

يرى الباحث أن العملية التعليمية تفقد فاعليتها إذا لم يتم إعداد المعلم تربويًا بحيث يسعى إلى إنجاح المنظومة التعليمية، وذلك بما يملكه من مهارات تؤهله لأداء مهنته؛ لذا فمن الضروري أن يتمتع المعلم بالمخاطرة الأكاديمية حتى يصل إلى مستوى التمكن في أداء مهام وظيفته، كما أن المخاطرة الأكاديمية تُعد ضرورة حتمية للمعلم حيث إنها مفتاح للابتكار المستمر، والنمو الشخصي والمهني، ويساهم في تطوير نفسه والبيئة التعليمية، وينعكس ذلك على تطور المجتمع.

وبناءً على ما سبق فإن الكثير من المعلمين يركنون إلى المعلومات التي يعرفونها منذ فترة طويلة ويشرحونها بنفس الطريقة ولا يريدون التغيير ظنًا منهم أنه لا توجد استراتيجيات أو طرق تدريس فعالة، كما أنهم يريدون أن يبقوا في منطقة الراحة الأكاديمية؛ لذا كان من الضروري أن يُسهم النظام التعليمي والتربوي في تقديم المساعدة للمعلم ليخرج من منطقة الراحة الاكاديمية، ويقوم بعملية المخاطرة الأكاديمية للنمو المهني، وتحسين جودة التعليم وإيجاد بيئة تعلم ديناميكية وملهمة تمكنه من مواجهة التحديات المستقبلية، حيث يمكنه تطبيق استراتيجيات جديدة مبتكره وتصميم أنشطة تقييم بديلة واستخدام تقنيات تعليمية مبتكره؛ مما ينعكس على نتائج طلابه ويُحسن من نتائج عملية التعلم.

ويرى Krochmal and Roth (2017) أن المخاطرة الأكاديمية لها تأثير مفيد وإيجابي على التحصيل الدراسي لدى الطلاب من خلال تعزيز التعلم العميق.

كما أوصت دراسة Ravert and Schneller(2019) أنه يجب على الطلاب بالجامعة المخاطرة أكثر من حيث تحدي معتقداتهم الشخصية، والتواصل مع الآخرين والسعي إلى الاستكشاف الأكاديمي.

ويرى Üztemur (2020,p.65) أن الطلاب المستعدين للانخراط في سلوكيات المخاطرة الأكاديمية لفترة طويلة يكون لديهم مستويات مرتفعة من التحفيز الذاتي والكفاءة الذاتية. كما ينظرون للمواقف التي لا يمكن التنبؤ بها باعتبارها فرصة للتعلم وعندما يواجهون صعوبات في أنشطة التعلم فإنهم لا يستسلمون بسهولة.

وأضاف Dachner et al.(2017) أن الطلاب يُقدمون على المخاطرة الأكاديمية عندما يمنحهم المعلم مزيدًا من الاستقلالية، وعندما يفرض عليهم توقعات أداء عالية.

وتوصلت دراسة Cooke et al.(2020,p.4-10) إلى أن المخاطرة الأكاديمية تتضمن التجريب والتغيير والابتكار وثقة المعلم والممارسة العملية، ومن أمثلة المخاطرة الأكاديمية لدى المعلمين تطبيق التقنيات الجديدة، والمشاركة في نقاشات حول مواضيع مثيرة للجدل أو معقدة، والدفاع عن معتقدات الفرد، وبالإضافة إلى ما سبق فإن غالبية المُعلمين المشاركين في الدراسة يخاطرون، بل ينبغي عليهم المخاطرة كجزء من ممارستهم المهنية، وتندرج أسباب المعلمين للمخاطرة ضمن ثلاثة أسباب هي: النمو والتطور المهني، وتنمية أفراد أكفاء ومتمكنين ولديهم مناصرة للذات، وقادرين على التصرف باستقلالية والمساهمة في مجتمعهم.

كما استطلعت دراسة Cooke et al.(2020,p.11) رأى المعلمين حول أهمية المخاطرة الأكاديمية لهم، وأشار المعلمين بأنه لو لم يخاطرون، لكانوا معلمين راكدين لا ينمو فيهم شيء، وستكون ممارساتهم الأكاديمية مُملة، كما أشار بعضهم بقوله" إذا لم نخاطر، فإننا نعلق في روتين محدد، ولن نكون منفتحين ومرنين على التغير، أو لتقديم تجارب لا نجيدها بالضرورة"، بينما قال أحد المعلمين" أن المخاطرة جزء من الحياة والتعلم، وأن التعلم من الأخطاء يعزز الثقة بالنفس ويعطى الفرد الشعور بالإنجاز، وأن نمذجة المخاطرة أمر مهم في تنمية رغبة الأفراد على التحلي بالشجاعة.

وأشار Yselande,2015,p.2; Deveci&Aydin,2018)) إلى أن المخاطرة الأكاديمية تمنح الفرد الفرصة لنيل الجوائز؛ إلا أنها تنطوي على إمكانية التسبب في خطر أو

ضرر، ويؤدي الخوف من الفشل وأفكار الآخرين والخوف من رفض الآخرين، والخوف من عدم اليقين دورا مهما في ممارسة الأفراد للمخاطرة الأكاديمية.

وأضاف (House,2002; Parker & Stanworth,2005; Tay et al.,2009) أن سلوك المخاطرة الحكيم يساعد على ضمان الرضا واكتساب المعرفة، ويزيد من الدافعية الذاتية ويحقق نمو معرفي ويساعد على تقديم استجابات بناءة للفشل، ويتحمل الطالب مسئولية نجاحه أو فشله من خلال اظهار سلوك المخاطرة الأكاديمية وهكذا يمارس سلوك المخاطرة الأكاديمية في حالة المكاسب المحتملة على الرغم من احتمالية الخسائر وانخفاض النتائج السلبية المستقبلية.

ويرى Akbay and Delıbalta (2020,p.161) أن المخاطرة الأكاديمية تعتبر متغيرًا إيجابيًا مقارنة بسلوك المخاطرة، حيث تؤدي دورًا مهمًا في حياة الطلاب الأكاديمية، ويرتبط نجاح الطلاب وشجاعتهم في حياتهم الأكاديمية بقدرتهم على المخاطرة الأكاديمية، كما يلاحظ أن الطلاب الذين يمتلكون مخاطرة أكاديمية مرتفعة يتمتعون مهارات التفكير النقدي حيث إنها من المهارات الضرورية للحياة الجامعية وما بعدها.

وبناءً على ما سبق استنتج الباحث أن المدرسة التي تُشجع على التجريب والابتكار، وتُقدم الدعم للمعلمين في مواقف الفشل، وتُقلل من الخوف من العقاب، ستُعزز من استعداد المعلمين للمخاطرة الأكاديمية؛ كما أنه عندما يُقدم المعلمون على المخاطرة الأكاديمية، مثل تجربة طرق تدريس جديدة أو دمج تقنيات غير مألوفة، فإنهم يصبحون نماذج إيجابية للطلاب، حيث يرى الطلاب أن المعلمين يتقبلون الفشل كجزء من عملية التعلم، ويُشجعهم ذلك على تبني سلوكيات المخاطرة المعرفية.

قياس المخاطرة الأكاديمية:

أعدت(1991) Clifford مقياس للمخاطرة الأكاديمية يتكون من ٣٦ عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد فرعية، وقام(2002) Korkmaz بتعديل المقياس وترجمته إلى اللغة التركية، وأضاف بعدًا رابعًا للمقياس يتكون من ثلاث عبارات ليصبح عدد عبارات المقياس ٣٩ عبارة، وتم حساب خصائصه السيكومترية على طلاب المدارس الثانوية وطلاب الجامعة.

كما أعدّ (Barber (2020,p.26 مقياس للمخاطرة الأكاديمية لدى الطلاب من خلال تقديم قطعة للمشاركين يقومون بقراءتها ثم يقوم بتقديم أسئلة وفق مستويات بلوم على القطعة

ويطلب منهم الإجابة عليها، ويعد اختيار الطالب للإجابة على الأسئلة الصعبة دون السهلة مؤشرا على المخاطرة الأكاديمية لديه.

وذكر Hübner and Pfost (2023) أنه لا توجد أدوات قياس دقيقة لقياس المخاطرة الأكاديمية في سياق التعليم العالي تضع في اعتباراتها أبعاد المخاطرة الأكاديمية؛ لذا حاول الباحثان إعداد مقياس تقرير ذاتي واشتمل المقياس ثلاثة أبعاد (سياق الأقران – سياق مجموعة الندوة –سياق المعلم)، وقام الباحثان بحذف البعد الثالث لانخفاض ثباته، وتكون المقياس في صورته النهائية من عشرة عبارات موزعة على بعدين.

مما سبق استنتج الباحث أن الدراسات والبحوث السابقة اختلفت في طريقة قياس المخاطرة الأكاديمية باختلاف العينة والهدف من الدراسة، كما أنه لا يوجد مقياس في البيئتين العربية أو الأجنبية لقياس المخاطرة الأكاديمية لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي؛ لذا قام الباحث ببناء مقياس المخاطرة الأكاديمية لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر يتكون من ثلاثة أبعاد (تفضيل المهام الأكاديمية الصعبة– مواجهة مواقف الفشل– الاستعداد للتحديات المهنية المستقبلية) حيث استخلصهم الباحث من الدراسات والبحوث السابقة، وهو مقياس تقدير ذاتي حيث إنه الاتجاه السائد في البحوث السابقة، ولمناسبته مع طبيعة البحث، وخصائص العينة، وقام الباحث بالتحليل العاملي التوكيدي للمقياس للتحقق من البنية العاملية للمخاطرة الأكاديمية لدى المشاركين بالبحث.

ثانيًا: سعة الحيلة المتعلمة Learned Resourcefulness

عرفها Akdeniz (2018,p.7) بأنها "المهارات التي تساعد الفرد على التحكم في أفكاره وانفعالاته، والتي تساعدهم في توجيه سلوكهم نحو تحقيق أهدافهم المحددة".

في حين عرفها Avcı and Kaya (2021) بأنها "مفهوم يُمكن الفرد من التحكم في نفسه في المواقف الصعبة، والتعامل مع الضغوط، وتنظيم سلوكه بمهارات معرفية وانفعالية، واستخدام المهارات المعرفية والتوجيهات الذاتية للتحكم في سلوكياتهم، وحل المشكلات التي تواجههم، وتأخير الإشباع الفوري".

وذكر محمود وصموئيل(٢٠٢٢، ص. ٨) أنها "المهارات السلوكية والمعرفية التي تمكن الفرد من أداء المهام التي يكلف بها بدقة، وتساعده على تحمل الصعاب ومواجهة التحديات، وتنقسم إلى سعة الحيلة الشخصية وسعة الحيلة الاجتماعية".

وأضاف Uygur(2022,p.32) أنها "مجموعة من المهارات والسلوكيات التي تتضمن بعض السمات الشخصية لدى المتعلم واستراتيجيات المواجهة".

وعرفها(2023,p.14) Millett بأنها "مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية والانفعالية التي تستخدم لتنظيم الاستجابات وتحقيق السلوكيات المرغوبة".

وذكر(2025,p.3).Zauszniewski et al أنها "مجموعة من المهارات المعرفية السلوكية التي تتضمن المساعدة الذاتية (الحيلة الشخصية) ومهارات طلب المساعدة (الحيلة الاجتماعية) والتي يمكن أن يتعلمها الفرد بشكل غير رسمي من خلال التجربة أو بشكل رسمي من خلال برنامج تدريبي منهجي يتضمن التدخل السلوكي المعرفي".

واستنتج الباحث من التعريفات السابقة اختلاف الباحثين في تعريف سعة الحيلة المتعلمة، إلا أن معظم الباحثين يرى أنها مجموعة من المهارات مثل (Akdeniz,2018; Uygur,2022; Zauszniewski et al,2025) ويتفق الباحث مع تلك التعريفات التي ترى أنها مجموعة من المهارات التي تساعد المتعلمين على حل المشكلات التي تواجههم، والتفكير بإيجابية في المواقف المختلفة، والذي ينعكس بدوره على عملية التعلم لديهم، وتحسين النتائج الأكاديمية.

خصائص الأفراد مرتفعي سعة الحيلة المتعلمة:

استخلص الباحث خصائص الأفراد المرتفعين في سعة الحيلة المتعلمة من خلال اطلاعه على بعض الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة (Zauszniewski & Bekhet,2011; Top,2016; Genç ,2016; Guloglu,2017; Chen et al.,2024; Zauszniewski et al.,2025) ويمكن عرضها كما يلي:

١- تحديد المشكلات التي تواجههم وجمع المعلومات المرتبطة بها.

٢- التوصل إلى حلول غير مألوفة لتلك المشكلات تتسم بالجدة والأصالة.

٣- تحويل الحلول التي تم التوصل إليها إلى خطة تنفيذية لها إجراءات محددة.

٤- السيطرة على أفعالهم وتصرفاتهم وتقييمها في المواقف التي تواجههم.

٥- القدرة على تأجيل اشباع بعض أهدافهم بغية تحقيق أهداف بعيدة المدى.

٦- وضع توقعات إيجابية لأدائهم، وتفاؤل تجاه ما يقومون به من أعمال.

٧- النظرة الإيجابية للأحداث والمواقف التي تواجههم.

٨- التفكير في مستقبلهم بإيجابية رغم الصعوبات التي تواجههم.

٩- الإصرار الشديد والمثابرة لتنفيذ المهام التي يكلفون بها.

أبعاد سعة الحيلة المتعلمة:

من خلال اطلاع الباحث على بعض الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بقياس سعة الحيلة المتعلمة مثل دراسة (Genç ,2016)، ودراسة (Top,2016) ، ودراسة (Guloglu,2017)، ودراسة (Zauszniewski & Bekhet,2011) ، ودراسة (محمود وصموئيل،٢٠٢٢) ، ودراسة(Chen et al.,2024) ، ودراسة (Zauszniewski et al.,2025) استخلص الباحث ثلاثة أبعاد لسعة الحيلة المتعلمة وهي(حل المشكلات ابتكاريًا- التحكم الذاتي- التفكير الإيجابي)، وقام الباحث بتعريف تلك الأبعاد إجرائيًا على النحو الآتي:

١- حل المشكلات ابتكاريًا.

" العملية التي يقوم من خلالها طلبة برنامج التأهيل التربوي بتحديد المشكلات التي تواجههم، وجمع المعلومات المرتبطة بها للوصول إلى حلول غير مألوفة لتلك المشكلات تتسم بالجدة والأصالة، وتحديد أفضل الحلول، وتنفيذها في حل المشكلات التي تواجههم".

٢-التحكم الذاتي.

"قيام طلبة برنامج التأهيل التربوي بالسيطرة على أفعالهم وتصرفاتهم وتقييمها في المواقف التي تواجههم، وملاحظة النتائج المترتبة عليها، وتحديد نقاط الضعف لديهم من خلال مراقبتهم لسلوكهم، وتأجيل اشباع بعض أهدافهم بغية تحقيق أهداف بعيدة المدى، وتعزيز ذاتهم عندما ينجحون في تحقيق هدف ما.

٣- التفكير الإيجابي.

"امتلاك طلبة برنامج التأهيل التربوي لقناعات ومعتقدات تجعلهم يضعون توقعات إيجابية لخبراتهم المستقبلية، وتفاؤلهم تجاه ما يقومون به من أعمال، والنظرة الإيجابية للأحداث والمواقف التي تواجههم، والتي تساعدهم على تحقيق أهدافهم، ومشاركتهم في الحوارات المثمرة والمفيدة لهم وللآخرين، وإصرارهم على تنفيذ المهام التي يكلفون بها.

أهمية سعة الحيلة المتعلمة:

يرى(Erden and Ümmet (2014,p.73 أن سعة الحيلة المتعلمة تساعد الأفراد على التخلص من الضغوط التي تواجههم من خلال السيطرة على نمط تفكيرهم السلبي، وتوجيههم نحو التفكير الإيجابي

وأضاف (Kennett et al.(2013 أن التلاميذ مرتفعي سعة الحيلة المتعلمة يندمجون في بيئة التعلم اجتماعيًا وأكاديميًا لأسباب داخلية تتعلق بحبهم للتعلم والحضور للتحدي، ولا يفضلون تأجيل المسؤوليات، أو تسويف المهام الأكاديمية.

وحدّد (Huang, et al.(2010,p. 282 نمطين لسعة الحيلة هما: سعة الحيلة الشخصية، وسعة الحيلة الاجتماعية، فالأفراد الذين يتمتعون بقدر مرتفع من سعة الحيلة الشخصية أكثر قدرة على مواجهة الحالات الصعبة بطريقة أكثر تكيفًا، ويمتلكون قدر يسهم في تحسين جودة حياتهم وتحرير أنفسهم من البيئات الضاغطة، أما الأفراد الذين لديهم سعة حيلة اجتماعية يؤدون المهام بكفاءة ولديهم قدرة على التكيف بصورة أفضل.

ويرى Zauszniewski (2012) أن سعة الحيلة الشخصية تركز على الأداء الشخصي للفرد، بينما تركز سعة الحيلة الاجتماعية على طلب المساعدة من الآخرين عند الحاجة لذلك، كما تركز على الأداء بين الأشخاص في الأوقات الصعبة.

وأضاف Zauszniewski and Bekhet (2011,p.2) أن سعية الحيلة الاجتماعية تتضمن سلوكيات طلب المساعدة من العائلة أو الأصدقاء وتبادل الأفكار مع الآخرين، وطلب المساعدة المهنية، بينما تتضمن سعة الحيلة الشخصية استراتيجيات المساعدة الذاتية وتنظيم الأفراد لأنشطتهم اليومية والحديث الإيجابي مع النفس، وإعادة الصياغة للموقف بشكل إيجابي، واستكشاف طرق جديدة لحل المشكلات.

ويرى Kennett and Keefer(2006, p.445) أن الطلاب ذوي سعة الحيلة يرتفع لديهم الثقة بالنفس ويستخدمون استراتيجيات تكيف أكثر فعالية. ويضيف (Akgun, 2004, 446) أنهم تزيد قدرتهم على حل المشكلات ويتحكمون في ضغوطهم وقلقهم في الاختبارات النهائية، بعكس الطلاب منخفضي سعة الحيلة الذين يشعرون بلوم الذات.

وأشار Zauszniewski(2016) إلى أن سعة الحيلة المتعلمة تتكون من مجموعة من المهارات التي يمكن اكتسابها وتعلمها سواء بشكل رسمي أو غير رسمي، والتي تركز على مساعدة الفرد لذاته، والاعتماد على جهوده وموارده الشخصية دون الاعتماد على الآخرين.

وتوصلت نتائج دراسة(Kennett et al.(2009 إلى أن الطلاب الذين لديهم قلق الاختبار مرتفع لديهم سعة حيلة أقل، بل ويميلون أكثر للحصول على درجات منخفضة في الاختبارات، ويعزون ذلك إلى صعوبة المهام التي يكلفون بها ، والخبرات السيئة السابقة.

ويرى Lai (2005,p.47) أن سعة الحيلة المتعلمة تتضمن مجموعة من سلوكيات ضبط النفس حيث ينظم الأفراد ذاتيا مواقفهم أو سلوكياتهم المبدعة، وتؤثر العمليات المعرفية على أدائهم التكيفي، كما أن تلك السلوكيات تتضمن من الناحية العملية التوجيه الذاتي والكفاءة الذاتية للأفراد.

وحدّد Goff (2011,p.3) أن الطلاب الذين يعانون من توتر أكاديمي مرتفع يميلون إلى الاعتقاد بأن القرارات والسلوكيات الشخصية تتأثر بالصدفة أو بأشخاص أكثر نفوذا وأهمية، بدلًا من المسئولية الداخلية والتحكم الذاتي، وقد تكون سعة الحيلة المتعلمة التي تعزز التحكم الداخلي مهمة في تقليل حدة التوتر الأكاديمي لدى الطلاب من أجل تعزيز السلوكيات الصحية، وتحسين عملية التعلم، وتحسين النتائج الأكاديمية لدى الطلاب.

ويرى Erozkan and Deniz (2012,p.59) أن سعة الحيلة المتعلمة تكتسب من خلال الخبرة والنمذجة والتعليم الرسمي أو غير الرسمي طوال الحياة في بيئة الفرد، وتشمل القدرة على الاندماج في التفكير الإيجابي وحل المشكلات وثقة الفرد في قدرته على التعامل مع الشدائد، وضبط النفس عند حدوث الاضطرابات، كما يرى أن الأفراد مرتفعو سعة الحيلة المتعلمة لديهم القدرة على التحكم في استجاباتهم وتطبيق استراتيجيات فعالة في حل المشكلات، ويقومون بتأجيل الاشباع الفوري وهم أكثر اقتناعا بقدرتهم على التنظيم الذاتي والكفاءة الذاتية المدركة في التعامل.

ومما سبق استنتج الباحث أن سعة الحيلة المتعلمة يمكن أن تزود طلبة برنامج التأهيل التربوي بمجموعة من المهارات السلوكية والمعرفية التي تُساعدهم على تحقيق النجاح الأكاديمي، كما أنها تساعدهم في التعامل مع الضغوط الأكاديمية والمهنية، والتكيف مع بيئات التعلم المتغيرة، وحل المشكلات التي تواجههم في البيئة التعليمية، وذلك لتميزهم في مهنة التعليم وتحويلهم إلى معلمين قادرين على إحداث التغير في حياة طلابهم.

قياس سعة الحيلة المتعلمة:

توجد بعض المقاييس في البحوث والدراسات السابقة والتي حاولت قياس سعة الحيلة المتعلمة، مثل جدول ضبط النفس (SCS) لقياس سعة الحيلة الشخصية وهو من إعداد (Rosenbaum,1990)، ويتكون من ٣٦ مفردة، في حين يوجد مقياسين للحيلة الاجتماعية أولهما مقياس الحيلة الاجتماعية (SRS) إعداد (Rapp et al,1995)، والمقياس الآخر مقياس طلب المساعدة للحيلة الاجتماعية إعداد

(Zauszniewski,1998)، إلا أن تلك المقاييس لا تهتم بقياس مكونات سعة الحيلة المتعلمة في مقياس واحد، كما أنها تم إعدادها من فترة زمنية طويلة.

وقام كل من Matheny et al. (1993) بإعداد مقياس مكون من (٢٨٠) عبارة لقياس بعض مظاهر سعة الحيلة المتعلمة للتأقلم مع الضغوط (CRIS)، إلا أنه كان عدد عباراته كبير جدًا ومرهقًا عند التطبيق على المفحوصين؛ مما يجعله غير مناسبًا للتقييم، ومعرفة مدى دقة النتائج المترتبة على استخدامه.

وأعد Zauszniewski et al.(2006) مقياسًا لسعة الحيلة المتعلمة (RS) يتكون من ٢٨ عبارة، إلا أنه لم يكن شاملًا لجميع خصائص سعة الحيلة المتعلمة.

وقام Zauszniewski and Bekhet (2011) بإعداد مقياس لسعة الحيلة المتعلمة يتكون من ثمانية مهارات وهى(الاعتماد على العائلة أو الأصدقاء- التواصل الاجتماعي- وطلب المساعدة المهنية- استخدام العبارات الإيجابية عن الذات- إعادة صياغة الإدراك- استكشاف الأفكار- تغيير السلوك- التنظيم)، حيث يسأل المشاركون عن مدى تكرار استخدامهم لكل مهارة على مقياس من أربع نقاط تتراوح من (صفر) أبدًا إلى (٣) دائمًا، وتتراوح الدرجات من (صفر: ٢٤) درجة، وتشير الدرجات الأعلى إلى استخدام أكثر تكرارًا لمهارات سعة الحيلة المتعلمة.

ومما سبق استنتج الباحث أن الدراسات والبحوث السابقة اختلفت في طريقة قياس سعة الحيلة المتعلمة باختلاف العينة والهدف من الدراسة، فبعض الدراسات اعتمدت على قياس أنواع سعة الحيلة المتعلمة مثل (Rosenbaum,1990)، والبعض الآخر اعتمد في القياس على مظاهرها مثل (Matheny et al., 1993) ، في حين اعتمدت بعض الدراسات على عدد كبير من المهارات وذلك عن طريق معرفة مدى تكرار استخدام تلك المهارات مثل (Zauszniewski & Bekhet ,2011) كما أنه لا يوجد مقياس في البيئتين العربية أو الأجنبية لقياس سعة الحيلة المتعلمة لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي؛ لذا قام الباحث ببناء مقياس سعة الحيلة المتعلمة لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر يتكون من ثلاثة أبعاد (حل المشكلات ابتكاريا- التحكم الذاتي- التفكير الإيجابي) حيث استخلصهم الباحث من الدراسات والبحوث السابقة، وهو مقياس تقدير ذاتي حيث إنه الاتجاه السائد في البحوث السابقة، ولمناسبته مع طبيعة البحث، وخصائص العينة، وقام الباحث

بالتحليل العاملي التوكيدي للمقياس للتحقق من البنية العاملية لسعة الحيلة المتعلمة لدى المشاركين بالبحث.

ثالثًا: التمايز الذاتي Self– differentiation

وعرفه البحيري ومحمد والعشري(٢٠١٧، ص. ٩٤) بأنه "قدرة الأفراد على تمييز العمليات المرتبطة بالعقل والمرتبطة بالمشاعر، وحرية التعبير الشخصي، وعدم تدخل الآخرين في حياتهم الخاصة، وقدرتهم على بناء علاقات إيجابية مع الآخرين، واتخاذ القرار المناسب، واستقلاليتهم، وذلك من خلال اندماجهم مع الآخرين وتفاعلهم معهم".

بينما عرف جبر (٢٠٢١، ص. ٣٠) التمايز الذاتي بأنه "الدرجة التي تكون فيها مجالات الأداء النفسي للفرد مثل الشعور والإدراك الحسي والتفكير مستقلة عن بعضها البعض، وقادرة على أداء وظائفها ضمن طابع خاص".

وحدد فتحي ورياض (٢٠٢٤، ص. ١٢٢٥) التمايز الذاتي بأنه "قدرة الفرد على إيجاد التوازن بين أفكاره ومشاعرة، وإقامة علاقات ناجحة مع الآخرين، واندماجه وتفاعله معهم وقدرته على تحليل إدراكه للمواقف التي تواجهه بطريقة مستقله تساعده على اتخاذ القرار".

كما أمكن تعريف التمايز الذاتي بأنه "قدرة الفرد على التمييز بين العمليات الخاصة والعمليات المرتبطة بالعلاقات الاجتماعية مع الحفاظ على استقلاليته، وتكوين العلاقات الإيجابية مع الآخرين (معوض ،٢٠٢٤، ص. ٥٧٩).

بينما عرفه Kshash (2024,p.2) بأنه "قدرة الأفراد على التمييز بين العمليات المتعلقة بالعقل والعمليات المتعلقة بالمشاعر، وحرية التعبير الشخصي، وعدم تدخل الآخرين في حياتهم الخاصة، وقدرتهم على معرفة البيئة المحيطة بهم، وقدرتهم على إقامة علاقات مع الآخرين واتخاذ القرارات، واندماجهم مع الآخرين وتفاعلهم معهم واستقلاليتهم.

واستخلص الباحث من التعريفات السابقة أن التمايز الذاتي مُكون نفسي معرفي يُحدث التوازن بين الانفعالات والعمليات المعرفية؛ مما يساعد على تكوين شخصية مستقلة في اتخاذ القرارات المناسبة للمواقف والأحداث مع الاحتفاظ بالعلاقات الاجتماعية وتحقيق الذات باستقلالية، كما تمكن الفرد من التمييز بين أفكاره ومشاعره في المواقف المختلفة وفي علاقته مع الآخرين والاحتفاظ بشخصيته المستقلة.

خصائص الأفراد مرتفعي التمايز الذاتي:

بعد الاطلاع على بعض الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة (صقر وآخرون،٢٠٢٣؛ فتحي ورياض،٢٠٢٤؛ معوض ،٢٠٢٤، ٥٧٩؛Lee&Lim,2024؛ Kshash ,2024) أمكنه استخلاص خصائص الأفراد مرتفعي التمايز الذاتي على النحو الآتي:

١- القدرة على تحليل المفاهيم والأشياء إلى عناصرها الأولية.

٢- مواجهة المواقف الانفعالية بشكل متزن.

٣- ضعف تأثرهم بالرفاق أو الأشخاص ذوي السلطة.

٤- القدرة على الالتزام معرفيًا بقناعاتهم، والدفاع عنها.

٥- فهم وتنظيم انفعالاتهم الذاتية في المواقف المختلفة.

٦- التمييز بين الأوهام والحقائق، ولديهم الطاقة الكافية لتحقيق أهدافهم الحياتية.

٧- القدرة على اتخاذ قراراتهم بصورة مستقلة عن تأثيرات الآخرين.

٨- امتلاك المهارات القيادية التي تؤهلهم للقيام بالأدوار المختلفة.

٩- الاندماج مع أقرانهم في أداء المهام والأنشطة.

أبعاد التمايز الذاتي:

من خلال اطلاع الباحث على بعض الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بقياس التمايز الذاتي مثل دراسة (محمد وآخرون،٢٠١٢؛ جبر،٢٠٢١؛ الخالدي والمومني،٢٠٢٤؛ خلف،٢٠٢٤؛ فتحي ورياض،٢٠٢٤؛ معوض،٢٠٢٤؛ Gur et al., 2024 ؛ Kshash,2024 ؛ Ghanavati et al., 2025) استخلص الباحث أربعة أبعاد للتمايز الذاتي وهى (الاستجابة الانفعالية- توكيد الذات- الاستقلالية-الاندماج مع الآخرين)، وقام الباحث بتعريف تلك الأبعاد إجرائيًا على النحو الآتي:

١- الاستجابة الانفعالية.

" قدرة طلبة برنامج التأهيل التربوي على فهم وتنظيم انفعالاتهم الذاتية في المواقف المختلفة، والتعبير عنها وفهم انفعالات الآخرين، وحفاظهم على الإتزان الانفعالي أثناء التعامل معهم بطريقة تدعم تفاعلهم الانفعالي بشكل فعَال".

٢- توكيد الذات.

"مدى تقدير الفرد لذاته وشعور بها وإدراكه لنفسه، وتقييمه لذاته بصرف النظر عن سلوكيات الآخرين وأرائهم، والالتزام معرفيًا بقناعاته والدفاع عنها عندما يكون عليه ضغط

للتخلي عنها، حتى في المواقف التي قد تعرضهم للرفض أو الانتقاد من الأسرة أو الأفراد الآخرين في حياتهم".

٣- الاستقلالية.

" قدرة طلبة برنامج التأهيل التربوي على تحمل المسئولية عن جميع القرارات التي يتخذونها في المواقف المختلفة التي تواجههم دون السعي للحصول على موافقة الآخرين، ومراقبة تصرفاتهم، والثقة في قدراتهم والوثوق بها وتحمل الصعاب لتحقيق أهدافهم، والاعتماد على أنفسهم في إدارة شئونهم الخاصة بما يحقق كفايتهم الذاتية".

٤- الاندماج مع الآخرين

"قدرة طلبة برنامج التأهيل التربوي على التأثير في الأفراد المحيطين بهم، وبناء علاقات اجتماعية قوية، والعمل في جماعة لتنفيذ الأنشطة المختلفة، وحل المشكلات التي تواجههم والدفاع عن حقوقهم وفض المنازعات والتصالح مع الآخرين؛ مما يسهم في بناء روابط قوية بينهم، ويجعلهم مؤثرين في الآخرين".

أهمية التمايز الذاتي:

أشار فتحي ورياض(٢٠٢٤، ص. ١٢١٩) أن التمايز الذاتي يُعد من أهم المصطلحات والمفاهيم النفسية، لأنه يترك أثرًا في شخصية الفرد، إضافة إلى أنه يحدد الفاصل ما بين ذات الفرد وذوات الآخرين أثناء التفاعل معهم، كما أنه يعتمد على الطريقة التي يدرك بها الفرد العالم المحيط به، حيث إن تفاعل الفرد مع الآخرين يتأثر بمستوى تمايز الذات لديه، وبالتالي فإن الأفراد ذوى تمايز الذات الضعيف يكونون سلبيين في التعامل مع البيئة وغير مستقلين وقدرتهم ضعيفة في التعامل مع الضغوط، على عكس الأفراد المرتفعين في التمايز الذاتي الذين لديهم القدرة على التعامل مع الضغوط ويمتلكون شعور إيجابي يحسن من حالتهم، ويعطى مؤشرات دالة سلوكيًا عن زيادة رضاهم عن أنفسهم وتقبلهم لذواتهم، والاعتماد عليها في تنظيم سلوكهم عند تفاعلهم مع الآخرين والمواقف الضاغطة، وزيادة قدرتهم على التفاعل مع الآخرين.

ويُعد تمايز الذات بنية نمائية تتضمن أبعادًا بين شخصية وأبعادًا شخصية ذاتية، وتشمل الأبعاد البين شخصية القدرة على تقليل الانفعالات لدى الفرد، وانتماء الفرد بشكل إيجابي ومحدد إلى الآخرين، بينما تتمثل الأبعاد الشخصية الذاتية في الحفاظ على شعور محدد بالذات

أثناء التواصل مع الآخرين، والقدرة على وضع حدود واضحة للفرد في العلاقات(Sandage & Jankowski, 2010).

وأشار الزغول(٢٠١٩) أن التمايز الذاتي له أهمية كبيرة حيث يهتم بدراسة الأسلوب في التفكير والتنظيم، كما أنه يشير إلى القدرة على الفصل بين الأجزاء في المواقف المختلفة، وعملية التكامل أو الدمج الذي يعني إعادة تجميع الأجزاء بصورة ذات معنى.

ويرى Charles (2001) أن التمايز الذاتي يؤثر في نضج الفرد الانفعالي وشعوره بالاستقلالية مع المحافظة على علاقاته مع الآخرين. ويضيف (Licht & Chabot,2006) أن التمايز الذاتي ينشأ من إحساس الفرد باستقلاليته، وتطور قدرته الداخلية على التمييز بين أفكاره ومشاعره.

وأضاف(Naimi and Rezai (2013,p.318 أن التمايز الذاتي يساعد الفرد على التعرف على ذاته، وإدراكه لخصائص شخصيته من قدرات ونقاط قوة وضعف، ويكون لديهم قدرة كبيرة على حل المشكلات التي تواجههم.

وذكر Rabstenek (2012) أن الأفراد المتمايزون يستجيبون بشكل أفضل لضغوط الحياة، وذلك لكون تفكيرهم المنطقي والمناسب يتحكم في الانفعال، ومن جهة أخرى يسمح بالتعبير عن العواطف والمشاعر الإنسانية، فتمايز الذات العالي يسمح لكل من الأنظمة العقلية والعاطفية أن تعمل بشكل منسجم، بينما الانصهار يتيح للنظام العاطفي السيطرة على جميع الإجراءات.

وأجري(Bae and Hong (2008 دراسة هدفت إلى معرفة تأثير درجة تمايز الذات على مستويات التوتر وعلى استراتيجيات التعامل مع الضغط لدى الجامعات، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن درجة تمايز الذات لدى الطلاب تُشكل متغيرًا مهمًا يؤثر على مستويات الضغط وطرق إدارته، كما تُسهم في التعامل بشكل نشط وإيجابي مع المثيرات والمواقف الضاغطة.

وأشار Titelman(2014,p.35) أنه يمكن زيادة مستوى تمايز الذات لدى الأفراد، ولكن ذلك يتم بصورة بطيئة، ويحتاج إلى أن يدرك الفرد الفرق بين الأداء الانفعالي والأداء الفكري، ويطور طرقًا لاستخدام المعرفة لحل المشكلات المستقبلية.

وبناءً على ما سبق يرى الباحث أن تمايز الذات هو الطريقة التي يدرك بها الفرد العالم المحيط به، فالأشخاص ذوي التمايز الذاتي المرتفع يستطيعون التفكير باستقلالية، ولديهم

القدرة على تمييز العمليات الانفعالية عن العمليات المعرفية، وعدم تدخل الآخرين في حياتهم الشخصية، وتأسيس هويتهم المستقلة؛ مما ينعكس على صحتهم النفسية والانفعالية.

النظريات المفسرة للتمايز الذاتي:

١- نظرية الأنظمة الأسرية لـ Murray Bowen

في أوائل السبعينيات عرض Murray Bowen لأول مرة مفهوم تمايز الذات لوصف كيفية تطور الفرد بصفة شخصية حقيقية ومتفردة عن عائلته، وأوضح أنه عملية عقلية مركزية معقدة ومن خلال وصف واضح واستثنائي لتطور الفرد الشخصي في ضوء علاقته بأسرته، إضافة إلى أهميتها وتأثيرها على علاقات الصداقة والعمل والدراسة (Rabstenek, 2012).

ويُعد التمايز الذاتي ركنًا رئيسًا في نظرية الأنظمة الأسرية، وهو بنية متعددة الأبعاد تتألف بشكل أساسي من بعدين: بُعد شخصي وهو القدرة على تنظيم الانفعالات، والتمييز بين الانفعالات والعمليات المعرفية، وبُعد اجتماعي وهو القدرة على الموازنة في العلاقات بين الاستقلالية والاجتماعية، والتفاعل مع الآخرين وتحقيق الذات باستقلالية، كما تتفاعل أربعة عوامل للتمايز الذاتي وفق تلك النظرية وهى الاستجابة الانفعالية، والقدرة على اتخاذ موقف الأنا، والقطع الانفعالي، والانصهار مع الآخرين (Aladdin,2008,p.482; Jankowski&Hooper,2012,p.226)

وحدد Murray Bowen أن للذات مستويين: المستوى الأول الذات الصلبة: وهو الجزء الذي يتطور ببطء وينشأ من داخل الفرد، ويشمل القناعات الداخلية التي يكونها الفرد نتيجة عمليات التفكير العقلانية التي يمارسها، وليس بالإجبار أو الإكراه من الآخرين، والمستوى الثاني الذات المستعارة أو الزائفة: وهى التي تتكون لدى الفرد من خلال تأثره بقيم ومعتقدات وآراء الآخرين، ويكون تقبل الفرد لها دون تمحيص وتفكير كما في الذات الصلبة، وترتبط الصحة النفسية لدى الأفراد بمدى سيطرة الذات الصلبة على سلوكياتهم، فكلما زادت سيطرتها على سلوكياتهم كانت الصحة النفسية والانفعالية أفضل لدي الأفراد(Titelman,2014).

٢- نظرية وتكن Witkin

وتُعد نظرية Witkin أحد أهم النظريات التي تركز على جانب محدد من الشخصية، حيث تدرس العلاقة بين خصائص الفرد الشخصية والطريقة التي يدرك بها العالم إدراكا حسيًا، والفكرة الرئيسة للنظرية أن الصفات الانفعالية والدافعية التي تؤثر في إدراك الفرد الحسي

والاختلافات بين الناس في تفسيراتهم لمثيرات غامضة، ما هي إلا دليل على حاجاتهم الخاصة ومخاوفهم وخصائصهم الشخصية (كفافي والنيال وسالم،٢٠١٣).

وأشار Witkin إلى أن تمايز الذات يُعبر عن الدرجة التي تكون فيها مجالات الأداء النفسي عند الفرد كالشعور والإدراك والتفكير مستقلة عن بعضها البعض، وقادرة على أداء وظائفها ضمن طابع خاص، ويرى Witkin أن الفرد لا بد أن تكون لديه القدرة على الفصل بين الانفعالات والإدراك وبين التفكير والسلوك؛ فيصبح لدى الفرد القدرة على تمييز وإدراك التنبيهات المعينة الموجودة في الموقف والاختيار للأسلوب المناسب للاستجابة (Sharf,2000).

٣- نظرية النمو النفسي الاجتماعي لـ Arekson

وأشارت النظرية إلى أن التمايز الذاتي يُنمي عند الفرد وعيه بأهميته ومكانته الاجتماعية، وأن الفشل في تنميته يسبب ضعف واضح في نمو الشخصية، كما أن الأفراد يختلفون من حيث مواجهة المواقف اليومية، إذ أن لكل فرد طريقة معينة للتعامل مع تلك المواقف، وفقًا لما يمتلكه من قدرات عقلية وإمكانيات ذهنية تساعده على التعامل مع حل المشكلات التي تواجهه واعتماده على ذاته في اتخاذ القرارات، وبالتالي فإن تنمية التمايز الذاتي مهمة منذ الطفولة حيث تتم عن طريق تحفيز تفكير الطفل وتشجيعه على توظيف قدراته المعرفية بصورة تدريجية وتنمية روح المبادرة والاستقلال والابداع لديه(مصطفي،٢٠٠٩، ص. ٤٧).

ومما سبق استنتج الباحث أن النظريات السابقة اتفقت على أن لكل فرد استجابة خاصة به وفقًا لما يتطلبه الموقف، واختياره للأسلوب المناسب، وأنه يستطيع تكوين علاقات مع الآخرين، وفي نفس الوقت يتمتع باستقلالية عنهم، وأن تمايز الذات يُسهم في تكوين شخصية الفرد المستقلة بذاته عن الآخرين في جميع جوانب حياته الاجتماعية والشخصية والعملية؛ بينما اختلفت النظريات في تفسيرها للتمايز الذاتي، حيث ترى نظرية الأنظمة الأسرية أنه يتكون من بعدين أحدهما شخصي والآخر اجتماعي، بينما ترى نظرية Witkin أن تمايز الذات يُعبر عن الدرجة التي تكون فيها مجالات الأداء النفسي عند الفرد مستقلة عن بعضها، وقادرة على أداء وظائفها ضمن طابع خاص، بينما ترى نظرية Arekson أن التمايز الذاتي ينمي عند الفرد وعيه بأهميته الاجتماعية، وأن الفشل في تنميته يؤدي إلى ضعف في نمو الشخصية.

قياس التمايز الذاتي:

بدأت محاولات قياس تمايز الذات من Murray Bowen مؤسس نظرية أنظمة الأسرة حيث وضع مقياس متدرج من صفر إلى ١٠٠ درجة يحدد من خلاله مستوى التمايز الذاتي لدى الأفراد بناء على معايير وخصائص محددة، وكان ذلك محاولة نظرية منه لقياس التمايز الذاتي، لكنه لم يستطع وضع مقياس نفسي قائم على أبعاد محددة.

وأعد Skowron and Friedlander (1998) مقياس مكون من ٩٦ عبارة، وتولى خبراء في نظرية Murray Bowen تقييم عبارات المقياس لتحديد مدى ملاءمتها مع النظرية، وتوصل إلى أربعة عوامل من التحليل العاملي للمقياس حيث ركزت الأبعاد على العوامل النفسية والاجتماعية للتمايز الذاتي.

وأجرى Skowron and Schmitt (2003) بعض التعديلات على المقياس السابق، وتم حذف العبارات ذات الارتباط الضعيف بالدرجة الكلية للمقياس، وزيادة حجم العينة الاستطلاعية، وإجراء التحليل العاملي للمقياس، وبلغت عبارات المقياس بعد التعديل ٤٣ عبارة، موزعة على أربعة أبعاد يستجيب عليها المفحوص وفق مقياس ليكرت السداسي.

وقام الكعبي (٢٠٠٧) بتعريب المقياس والتعديل عليه ليتناسب مع طبيعة البيئة العربية؛ بينما قام (جبار،٢٠١٤) ببناء مقياس قائم على نظرية Witkin للتمايز الذاتي يتكون من ٣٣ عبارة يستجيب عليه المفحوص وفق مقياس ليكرت الخماسي.

ومما سبق استنتج الباحث أن الدراسات والبحوث السابقة اختلفت في طريقة قياس التمايز الذاتي باختلاف العينة والهدف من الدراسة، كما أنه لا يوجد مقياس في البيئتين العربية أو الأجنبية لقياس التمايز الذاتي لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي؛ لذا قام الباحث ببناء مقياس التمايز الذاتي لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر يتكون من أربعة أبعاد هي (الاستجابة الانفعالية- توكيد الذات- الاستقلالية- الاندماج مع الآخرين)، حيث استخلصهم الباحث من الدراسات والبحوث السابقة، وهو مقياس تقدير ذاتي حيث إنه الاتجاه السائد في البحوث السابقة، ولمناسبته مع طبيعة البحث، وخصائص العينة، وقام الباحث بالتحليل العاملي التوكيدي للمقياس للتحقق من البنية العاملية للمقياس لدى المشاركين بالبحث.

دراسات وبحوث سابقة

أولًا: دراسات وبحوث اهتمت بدراسة المخاطرة الأكاديمية والتمايز الذاتي.

نظرًا لقلة الدراسات التي اهتمت بدراسة العلاقة بين المخاطرة الأكاديمية والتمايز الذاتي يعرض الباحث الدراسات والبحوث التي اهتمت بدراسة المخاطرة الأكاديمية(أو المخاطرة بشكل عام أو سلوك المخاطرة) والتمايز الذاتي (أو أحد أبعاده).

أجرى Wong and WU (2015) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين توكيد الذات (أحد أبعاد التمايز الذاتي) والمخاطرة بشكل عام لدى طلاب الجامعة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (٣١٢) طالبًا من الطلاب بجامعة هونج كونج، وطبق الباحث مقياس للمخاطرة ومقياس توكيد الذات ومقياس للقلق، وجميعها من إعداد الباحث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين توكيد الذات (أحد أبعاد التمايز الذاتي) والمخاطرة بشكل عام لدى طلاب الجامعة.

وهدف بحث Pellegrino (2019) إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين التنظيم الانفعالي (أحد أبعاد التمايز الذاتي) والمخاطرة والتكيف الجامعي لدى طلاب الجامعة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (٩٦) طالبًا في جامعة كولورادو، وطبق البحث مقياس التنظيم الانفعالي ومقياس المخاطرة، ومقياس للتكيف الاجتماعي، وتمثلت أهم نتائج الدراسة في وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التنظيم الانفعالي والمخاطرة لدى المشاركين بالبحث، ولم تكن المخاطرة متغيرًا وسيطًا بين التنظيم الانفعالي والتكيف الجامعي.

بينما أجرى Üztemur(2020) دراسة هدفت إلى معرفة الدور الوسيط للخوف من التقييم السلبي في العلاقة بين الدعم المتصور للاستقلالية وسلوك المخاطرة الأكاديمية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٣٩) طالبًا وطالبة من المرحلة الإعدادية في تركيا، وطبق الباحث مقياس الخوف من التقييم السلبي، ومقياس المخاطرة الأكاديمية، ومقياس الدعم المتصور للاستقلالية، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيًا بين المخاطرة الأكاديمية والدعم المتصور للاستقلالية لدى المشاركين بالدراسة، ووجود وساطة جزئية للخوف من التقييم السلبي في العلاقة بين الدعم المتصور للاستقلالية وسلوك المخاطرة الأكاديمية.

كما أجرى حميد وآخرون(٢٠٢٢) دراسة تناولت العلاقة بين تنظيم الانفعالات (أحد أبعاد التمايز الذاتي) والمخاطرة بشكل عام لدى طلاب التعليم الثانوي الفني، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالبًا وطالبة من مدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة الغربية، تراوحت أعمارهم بين (١٦–١٨) عامًا، وتم تطبيق مقياس تنظيم الانفعالات ومقياس المخاطرة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تنظيم الانفعالات والمخاطرة لدى المشاركين بالبحث.

كما هدفت دراسة Fattahi et al.(2023) إلى معرفة الدور الوسيط للتمايز الذاتي لدى الوالدين في العلاقة بين سمات الشخصية والمخاطرة لدى المراهقين، تكونت عينة الدراسة من (٢١٩) طالبا تتراوح أعمارهم بين(١٦–١٩) عامًا من طلاب المرحلة الثانوية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس التمايز الذاتي لدى الوالدين ومقياس سمات الشخصية ومقياس المخاطرة لدى المراهقين، ومن أهم نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التمايز الذاتي لدى الولدين والمخاطرة لدى المراهقين.

كما قام Tan et al.(2023) بدراسة هدفت إلى نمذجة المعادلة البنائية بين المخاطرة الفكرية والدافعية للإنجاز والاستقلالية لدى المعلم(أحد أبعاد التمايز الذاتي)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من ٥٢٠ طالبًا وطالبة من المرحلة الابتدائية في الصين، وطبق الباحث مقياس للمخاطرة الفكرية ومقياس الدافعية للإنجاز ومقياس دعم استقلالية المعلم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المخاطرة الفكرية لدى الطلاب ودعم الاستقلالية لدى المعلم.

واتضح للباحث من دراسات وبحوث المحور الأول أنها هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المخاطرة الأكاديمية أو التمايز الذاتي بشكل عام والمخاطرة الأكاديمية أو أحد أبعادها أو المخاطرة بشكل عام لدى عينات مختلفة من المشاركين، وتراوحت أعداد المشاركين فيها بين (٩٦– ٥٢٠) مشاركًا، وتوصلت نتائج الدراسات والبحوث إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين المخاطرة الأكاديمية أو أحد أبعادها والتمايز الذاتي أو أحد أبعاده، ولاحظ الباحث في حدود اطلاعه عدم وجود دراسات ربطت بين المخاطرة الأكاديمية والتمايز الذاتي بشكل مباشر في البيئتين العربية والأجنبية؛ لذا سعى الباحث لدراسة العلاقة بين المتغيرين، وأن معظم الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي، واستفاد الباحث من بحوث ودراسات

هذا المحور في إعداد مقياس المخاطرة الأكاديمية ومقياس التمايز الذاتي، وفي صياغة مشكلة البحث وفروضه، كما استفاد منها في تفسير نتائج البحث.

ثانيًا: دراسات وبحوث اهتمت بدراسة سعة الحيلة المتعلمة والتمايز الذاتي.

نظرًا لقلة الدراسات التي اهتمت بدراسة العلاقة بين سعة الحيلة المُتعلمة والتمايز الذاتي، يعرض الباحث الدراسات والبحوث التي اهتمت بدراسة سعة الحيلة المُتعلمة (أو أحد أبعادها) والتمايز الذاتي (أو أحد أبعاده).

بحث خصاونة (٢٠٢٠) هدف إلى معرفة العلاقة بين التنظيم الانفعالي (أحد أبعاد التمايز الذاتي) والتفكير الإيجابي (أحد أبعاد سعة الحيلة المتعلمة) لدى طلبة جامعة اليرموك، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتمثلت أدوات البحث في مقياس التنظيم الانفعالي والمترجم من قبل الباحثة، ومقياس التفكير الإيجابي، تكونت عينة الدراسة من (٩٨٦) طالبًا وطالبة، وتوصلت النتائج إلى أن مستوى التنظيم الانفعالي لدى المشاركين بالبحث متوسط، وأن مستوى التفكير الإيجابي لدى المشاركين بالبحث متوسط، وعدم وجود فروق في التنظيم الانفعالي، والتفكير الإيجابي تبعًا لاختلاف متغيرات الجنس، والتخصص، والسنة الدراسية، ووجود علاقة ارتباطية دالة احصائيًا بين التنظيم الانفعالي والتفكير الإيجابي لدى المشاركين بالبحث.

بينما هدفت دراسة Başoğul (2021) إلى معرفة العلاقة بين سعة الحيلة المتعلمة والذكاء الانفعالي (أحد أبعاده الاستجابة الانفعالية وهو أحد أبعاد التمايز الذاتي)، ، واستخدمت الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٩١) طالبًا وطالبة من طلاب كلية العلوم الصحية، وتم تطبيق مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس سعة الحيلة المتعلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين سعة الحيلة المتعلمة وأبعاد الذكاء الانفعالي لدى المشاركين في الدراسة، كما أن مستوى الذكاء الانفعالي منخفض لدى المشاركين، ومستوى سعة الحيلة المتعلمة متوسط لدى المشاركين بالدراسة.

كما هدفت دراسة محمود وصموئيل (٢٠٢٢) إلى معرفة مستوى تحقق مكونات التعلم الأصيل (أحد أبعاده الاندماج وهو أحد أبعاد التمايز الذاتي) وعلاقته بالنمو الإيجابي والشغف بريادة الأعمال وسعة الحيلة المتعلمة لدى تلاميذ المدارس اليابانية والحكومية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٤٠ تلميذًا وتلميذة منهم (١٩٤) من المدارس الحكومية المصرية، (١٤٦) من المدارس اليابانية، وطبق عليهم الباحث مقاييس التعلم الأصيل والنمو الإيجابي والشغف بريادة

الأعمال والحيلة المتعلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مكونات التعلم الأصيل وسعة الحيلة المتعلمة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المدارس الحكومية واليابانية في مكونات التعلم الأصيل وسعة الحيلة المتعلمة ومكونات النمو الإيجابي والشغف بريادة الأعمال لصالح طلاب المدارس اليابانية.

وأجرى Jiaojiao et al. (2023) دراسة هدفت إلى التحقق من العلاقة بين التمايز الذاتي وإدمان الألعاب الالكترونية والخجل والتحكم الذاتي (أحد أبعاد سعة الحيلة المتعلمة) لدى طلاب الجامعة، ومعرفة الدور الوسيط للخجل والتحكم الذاتي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٩١) طالبًا جامعيًا، وطبق الباحث مقياس التمايز الذاتي ومقياس إدمان الألعاب الالكترونية ومقياس التحكم الذاتي ومقياس الخجل، وتمثلت أهم نتائج الدراسة في وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التمايز الذاتي والتحكم الذاتي لدى المشاركين بالدراسة، وأن التحكم الذاتي يتوسط العلاقة بين إدمان الألعاب الالكترونية والتمايز الذاتي.

وهدفت دراسة Akçor(2024) إلى معرفة الدور الوسيط للوعى الذاتي الانفعالي والتحكم الذاتي (أحد أبعاد سعة الحيلة المتعلمة) في العلاقة بين التمايز الذاتي والاحتراق النفسي لدى أخصائي الصحة العقلية بتركيا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٩) أخصائيًا في الصحة العقلية، والأطباء النفسيين وعلماء النفس والمستشارين النفسيين، وتم تطبيق مقياس الوعى الذاتي الانفعالي ومقياس التحكم الذاتي ومقياس الاحتراق النفسي، وتمثلت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة في وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائيًا بين التمايز الذاتي والتحكم الذاتي لدى المشاركين في البحث.

واتضح للباحث من دراسات وبحوث المحور الثاني أنها هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين سعة الحيلة المتعلمة أو أحد أبعادها والتمايز الذاتي أو أحد أبعاده لدى عينات مختلفة من المشاركين، وتراوحت أعداد المشاركين فيها بين (١٨٩– ٩٨٦) مشاركًا، وتوصلت نتائج الدراسات والبحوث إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين سعة الحيلة المتعلمة أو أحد أبعادها والتمايز الذاتي أو أحد أبعاده، ولاحظ الباحث في حدود اطلاعه عدم وجود دراسات ربطت بين سعة الحيلة المتعلمة والتمايز الذاتي بشكل مباشر في البيئتين العربية والأجنبية، لذا سعى الباحث لدراسة تلك العلاقة بين المتغيرين، وأن معظم الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي، واستفاد الباحث من بحوث ودراسات هذا المحور في إعداد مقياس سعة

الحيلة المتعلمة ومقياس التمايز الذاتي، وفي صياغة مشكلة البحث وفروضه، كما استفاد منها في تفسير نتائج البحث.

فروض البحث:

١- لا يوجد مستوى مرتفع من التمايز الذاتي لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر.

٢- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من المخاطرة الأكاديمية(الأبعاد- الدرجة الكلية) والتمايز الذاتي(الأبعاد- الدرجة الكلية) لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر.

٣- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من سعة الحيلة المتعلمة(الأبعاد- الدرجة الكلية) والتمايز الذاتي(الأبعاد- الدرجة الكلية) لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر في التمايز الذاتي ترجع إلى متغير النوع (ذكور – إناث).

٥- لا يمكن التنبؤ بالتمايز الذاتي من خلال المخاطرة الأكاديمية (الأبعاد-الدرجة الكلية) لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر.

٦- لا يمكن التنبؤ بالتمايز الذاتي من خلال سعة الحيلة المتعلمة (الأبعاد-الدرجة الكلية) لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر.

٧- لا يُوجد مُتغير من متغيري البحث (المخاطرة الأكاديمية- سعة الحيلة المتعلمة) أكثر إسهامًا في التنبؤ بالتمايز الذاتي لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر.

إجراءات البحث:

أولًا: منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي المقارن لدراسة المتغيرات البحثية من أجل الوصول إلى تفسيرات ذات دلائل وبراهين منطقية تتعلق بالمتغيرات التي تم دراستها بالبحث.

ثانيًا: المشاركون في البحث:

بلغ عدد المشاركين في البحث الحالي (١١٤٣) مشاركًا من طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر بواقع (٤٤٧) طالبًا،(٦٩٦) طالبة، وتراوحت أعمارهم ما بين

(٢٣–٢٨) عامًا بمتوسط (٢٥,٦٠)عامًا، وانحراف معياري (١,٩٨)، موزعين على مراكز التأهيل التربوي تبعًا للنطاق الجغرافي كالآتي:

جدول(١)

توزيع المشاركين في البحث على مراكز التأهيل التربوي التابعة لكلية التربية جامعة الأزهر

م	المركز	العدد	م	المركز	العدد
١	القاهرة (كلية التربية بالقاهرة)	٦٣	٩	إيتاى البارود(كلية اللغة العربية بنين)	١٣٨
٢	الجيزة(كلية العلوم بنين بالقاهرة)	٨١	١٠	بني سويف(كلية الدراسات الإسلامية)	٩٦
٣	الإسكندرية(كلية الدراسات الإسلامية والعربية بنات)	٥٤	١١	المنيا(كلية البنات الأزهرية)	٨٥
٤	الإسماعيلية(المنطقة الأزهرية بالإسماعيلية)	٣٨	١٢	أسيوط(كلية الدراسات الإسلامية والعربية)	٥٧
٥	المنصورة(كلية اللغة العربية بنين)	١١٧	١٣	سوهاج(كلية الدراسات الإسلامية والعربية)	٧٤
٦	طنطا(كلية الشريعة والقانون)	٣٥	١٤	قنا(كلية الدراسات الإسلامية والعربية)	٤٤
٧	الزقازيق(كلية أصول الدين)	١١٨	١٥	الأقصر(كلية البنات الإسلامية بطيبة)	٢٦
٨	السادات(كلية الدراسات الإسلامية والعربية)	٢٨	١٦	الدايدمون(كلية الدراسات الإسلامية والعربية)	٨٩
العدد الكلي					١١٤٣

وتم تقسيم المشاركون في البحث، وذلك على النحو الآتي:

أ- المشاركون في حساب الخصائص السيكومترية:

يقصد بهم المشاركون الذين طبق عليهم الباحث أدوات البحث في صورتها الأولية لحساب صدقها وثباتها، حيث تم تطبيق أدوات البحث على (٢٠٠) مشاركًا بواقع (١٠١) ذكرًا و(٩٩) أنثى موزعين على مراكز التأهيل التربوي المشاركة في تطبيق المقاييس، وذلك بمتوسط عمري قدره (٢٥,١٨) عامًا، وانحراف معياري(١,١٤).

ب- المشاركون في البحث الأساسي:

يُقصد بهم المشاركون الذين طبق عليهم الباحث أدوات البحث في صورتها النهائية للتحقق من الفروض، وعددهم (٩٤٣) مشاركًا بواقع (٣٤٦) ذكرًا و(٥٩٧) أنثى موزعين

على مراكز التأهيل التربوي المشاركة في تطبيق المقاييس، وذلك بمتوسط عمري قدره (٢٥,٨٤) عامًا، وانحراف معياري(١,٠٩).

ثالثًا: أدوات البحث:

تمثلت أدوات البحث في مقياس المخاطرة الأكاديمية، ومقياس سعة الحيلة المتعلمة، ومقياس التمايز الذاتي لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر، وجميعهم من إعداد الباحث، وفيما يلي عرض تفصيلي لكل أداة من أدوات البحث، والتحقق من الخصائص السيكومترية لها.

أولًا: مقياس المخاطرة الأكاديمية لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر (إعداد الباحث) ملحق (١).

وقد اعتمد الباحث في بناء مقياس المخاطرة الأكاديمية لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر على الخطوات الأتية:

أ- تحديد الهدف من المقياس: هو قياس المخاطرة الأكاديمية لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بجامعة الأزهر.

ب- الاسترشاد ببعض المقاييس التي استهدفت قياس المخاطرة الأكاديمية من خلال اطلاع الباحث على بعض الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بقياس المخاطرة الأكاديمية مثل دراسة (Clifford,1991, Korkmaz,2002, Gezer & Şahin,2014, Avcı & Su-Özenir,2014, خليوي،٢٠١٧، محمد وعصفور، ٢٠٢٤) استخلص ثلاثة أبعاد للمخاطرة الأكاديمية وهي (تفضيل المهام الأكاديمية الصعبة- مواجهة مواقف الفشل- الاستعداد للتحديات المهنية المستقبلية).

ج- وصف المقياس :قام الباحث بإعداد مقياس للمخاطرة الأكاديمية يتكون المقياس من (٣٠) عبارة، يتم تصحيحها وفق مقياس ليكرت الثلاثي حيث تحصل الاستجابة غالبًا على الدرجة(٣)، وتحصل الاستجابة أحيانًا على الدرجة(٢)، وتحصل الاستجابة نادرًا على الدرجة(١)، وتم صياغتها في ضوء كل من الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بالتأصيل النظري لمفهوم المخاطرة الأكاديمية، والدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بقياس المخاطرة الأكاديمية، وخصائص الأفراد مرتفعي المخاطرة الأكاديمية، والمؤشرات السلوكية الدالة على المخاطرة الأكاديمية والتعريفات الاجرائية للمخاطرة الأكاديمية.

د- تم عرض المقياس في صورته الأولية والبالغ عدد عباراته (٣٠) عبارة على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي بكليات التربية، والبالغ عددهم (٧) محكمين ملحق (٢)، وذلك لإبداء الرأي حول عبارات المقياس مع امكانية الإضافة أو الحذف أو التعديل لما يرونه مناسبًا، وبناءً عليه تم تعديل صياغة بعض العبارات وفق آراء السادة المحكمين.

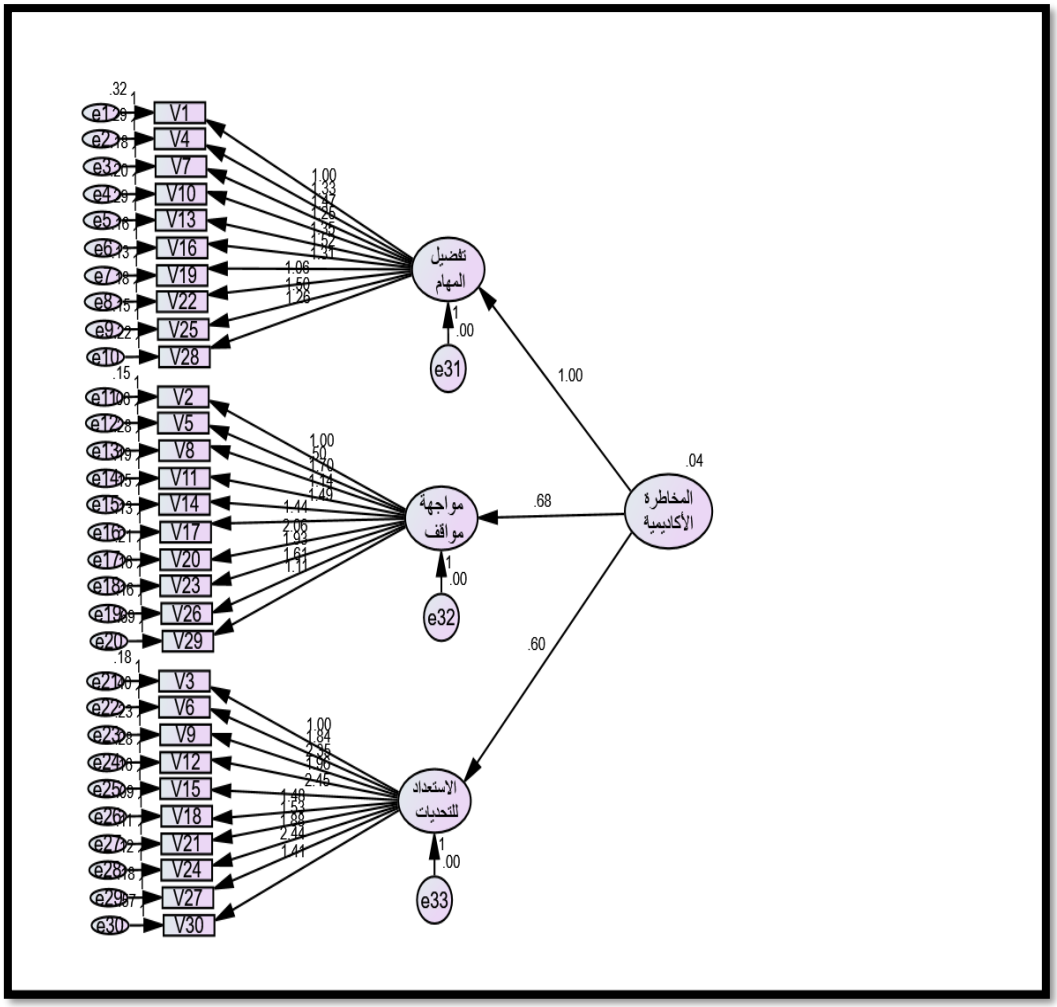
هـ- تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية وعددها (٢٠٠) من طلبة برنامج التأهيل التربوي بجامعة الأزهر، وذلك لحساب الخصائص السيكومترية للمقياس وذلك كما يلي:

صدق المقياس:

اعتمد الباحث في التحقق من صدق المقياس على التحليل العاملي التوكيدي، وذلك كما يأتي:

التحليل العاملي التوكيدي للمقياس:

قام الباحث بإجراء التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج التحليل الإحصائي AMOS.V.23.، وتم حساب كل من معاملات الانحدار اللامعيارية، ومعاملات الانحدار المعيارية، والخطأ المعياري والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها كما في شكل (١) وجدول (٢).



شكل (١) مسار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المخاطرة الأكاديمية (إعداد الباحث)

جدول (٢)
معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس المخاطرة الأكاديمية (ن= ٢٠٠)

المكون الأساسي	العبارة	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	معاملات الانحدار المعيارية	مستوى الدلالة
تفضيل المهام الأكاديمية الصعبة	١	١			٠,٣٢٧	
	٤	١,٤٤٤	٠,٣٥٧	٣,٧٢٩	٠,٤٣٥	٠,٠٠١
	٧	١,٤٦٩	٠,٣٦١	٤,٠٧٠	٠,٥٥٦	٠,٠٠١
	١٠	١,٢٥٠	٠,٣٢٤	٣,٨٦٢	٠,٤٧٦	٠,٠٠١
	١٣	١,٣٥٢	٠,٣٦٠	٣,٧٥٠	٠,٤٤١	٠,٠٠١
	١٦	١,٥٢٠	٠,٣٦٧	٤,١٤٣	٠,٥٩١	٠,٠٠١
	١٩	١,٣١١	٠,٣١٩	٤,١١٦	٠,٥٧٧	٠,٠٠١
	٢٢	١,٠٦١	٠,٢٨٤	٣,٧٤٠	٠,٤٣٨	٠,٠٠١
	٢٥	١,٥٠١	٠,٣٦١	٤,١٥٩	٠,٥٩٩	٠,٠٠١
	٢٨	١,٢٦٤	٠,٣٣٠	٣,٨٣٤	٠,٤٦٧	٠,٠٠١
مواجهة مواقف الفشل	٢	١			٠,٣٣٨	
	٥	٠,٥٠٣	٠,١٧٥	٢,٨٧٨	٠,٢٧٠	٠,٠٠١
	٨	١,٧٠٢	٠,٤٦٤	٣,٦٦٨	٠,٤١٤	٠,٠٠١
	١١	١,١٣٥	٠,٣٤١	٣,٣٣١	٠,٣٤٢	٠,٠٠١
	١٤	١,٤٨٦	٠,٣٨١	٣,٩٠٠	٠,٤٧٨	٠,٠٠١
	١٧	١,٤٣٦	٠,٣٦٣	٣,٩٥٥	٠,٤٩٦	٠,٠٠١
	٢٠	٢,٠٥٧	٠,٥٠٦	٤,٠٦٩	٠,٥٣٨	٠,٠٠١
	٢٣	١,٩٢٩	٠,٤٦٦	٤,١٣٧	٠,٥٦٦	٠,٠٠١
	٢٦	١,٦١٥	٠,٤٠٩	٣,٩٥١	٠,٤٩٥	٠,٠٠١
	٢٩	١,١١٠	٠,٥١٠	٢,١٧٧	٠,١٨٥	٠,٠٥
الاستعداد للتحديات المهنية المستقبلية	٣	١			٠,٢٨٠	
	٦	١,٨٤٤	٠,٦٢١	٢,٩٦٧	٠,٣٤٠	٠,٠٠١
	٩	٢,٣٥٥	٠,٦٨٥	٣,٤٣٥	٠,٥١٩	٠,٠٠١
	١٢	١,٩٥٥	٠,٦٠٨	٣,٢١٥	٠,٤١٦	٠,٠٠١

المكون الأساسي	العبارة	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	معاملات الانحدار المعيارية	مستوى الدلالة
	١٥	٢,٤٤٩	٠,٦٨٩	٣,٥٥٥	٠,٦٠٤	٠,٠٠١
	١٨	١,٤٧٨	٠,٤٣٠	٣,٤٣٨	٠,٥٢١	٠,٠٠١
	٢١	١,٥٣١	٠,٤٥٣	٣,٣٨٢	٠,٤٩٠	٠,٠٠١
	٢٤	١,٨٨٤	٠,٥٣٧	٣,٥٠٨	٠,٥٦٧	٠,٠٠١
	٢٧	٢,٤٣٦	٠,٦٩٠	٣,٥٢٩	٠,٥٨٣	٠,٠٠١
	٣٠	١,٤١٢	٠,٥٩٣	٢,٣٨٣	٠,٢٢٧	٠,٠١

يتضح من شكل (١)، وجدول (٢) أن جميع معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية جاءت قيمها الحرجة دالة، مما يدل على صحة نموذج البنية العاملية المقترح لمقياس المخاطرة الأكاديمية لدى المشاركين في إعداد المقياس. كما تم حساب مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج المقترح كما في جدول (٣).

جدول (٣)

مؤشرات المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المخاطرة الأكاديمية لدى المشاركين

مؤشرات المطابقة	RMR	GFI	AGFI	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI
قيمة المؤشر	٠,٠٢٢	٠,٨١٥	٠,٧٨٥	٠,٧٨١	٠,٨٩٣	٠,٨٩٤	٠,٨٨٥	٠,٨٩٩

يتضح من جدول (٣) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المثالي؛ مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المخاطرة الأكاديمية مع بيانات المشاركين في إعداد المقياس بدرجة كبيرة.

ثبات المقياس:

قام الباحث باستخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس على (٢٠٠) مشاركًا، ويوضح الجدول (٤) معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية.

جدول (٤)
معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس المخاطرة الأكاديمية

م	المكون	معامل الثبات
١	تفضيل المهام الأكاديمية الصعبة	٠,٧٦٠
٢	مواجهة مواقف الفشل	٠,٨٧٠
٣	الاستعداد للتحديات المهنية المستقبلية	٠,٧٩٣
	الدرجة الكلية	٠,٨٧١

يتضح من جدول (٤) أن معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية تراوحت ما بين (٠,٧٦٠–٠,٨٧١) وجميعها معاملات ثبات مقبولة، مما يشير إلى الثقة في النتائج التي أمكن التوصل إليها من خلال المقياس.

جدول (٥)
توزيع عبارات مقياس المخاطرة الأكاديمية على كل بعد من أبعاده (الصورة النهائية)

م	أبعاد المقياس	أرقام العبارات في المقياس	المجموع
١	تفضيل المهام الأكاديمية الصعبة	١-٤-٧-١٠-١٣-١٦-١٩-٢٢-٢٥-٢٨	١٠
٢	مواجهة مواقف الفشل	٢-٥-٨-١١-١٤-١٧-٢٠-٢٣-٢٦-٢٩	١٠
	الاستعداد للتحديات المهنية المستقبلية	٣-٦-٩-١٢-١٥-١٨-٢١-٢٤-٢٧-٣٠	١٠
	العدد الكلي لعبارات المقياس		٣٠

ثانيًا: مقياس سعة الحيلة المتعلمة لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر (إعداد الباحث) ملحق (٣).

وقد اعتمد الباحث في بناء مقياس سعة الحيلة المتعلمة لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر على الخطوات الأتية:

أ- تحديد الهدف من المقياس: هو قياس سعة الحيلة المتعلمة لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر.

ب- الاسترشاد ببعض المقاييس التي استهدفت قياس سعة الحيلة المتعلمة من خلال اطلاع الباحث على بعض الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بقياس سعة الحيلة المتعلمة مثل دراسة (Genç ,2016)، ودراسة (Top,2016) ، ودراسة)

(Guloglu,2017، ودراسة (Zauszniewski & Bekhet,2011) ، ودراسة (محمود وصموئيل،٢٠٢٢) ، ودراسة(Chen et al.,2024) ، ودراسة (Zauszniewski et al.,2025) استخلص الباحث ثلاثة أبعاد لسعة الحيلة المتعلمة وهي(حل المشكلات ابتكاريًا– التحكم الذاتي– التفكير الإيجابي).

ج–وصف المقياس: قام الباحث بإعداد مقياس لسعة الحيلة المتعلمة يتكون المقياس من (٣٠) عبارة، يتم تصحيحها وفق مقياس ليكرت الثلاثي حيث تحصل الاستجابة غالبًا على الدرجة(٣)، وتحصل الاستجابة أحيانًا على الدرجة(٢)، وتحصل الاستجابة نادرًا على الدرجة(١)، وتم صياغتها في ضوء كل من الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بالتأصيل النظري لمفهوم سعة الحيلة المتعلمة، والدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بقياس لسعة الحيلة المتعلمة، وخصائص الأفراد مرتفعي لسعة الحيلة المتعلمة، والمؤشرات السلوكية الدالة على سعة الحيلة المتعلمة، والتعريفات الاجرائية لسعة الحيلة المتعلمة.

د– تم عرض المقياس في صورته الأولية والبالغ عدد عباراته (٣٠) عبارة على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي بكليات التربية، والبالغ عددهم (٧) محكمين ملحق (٤)، وذلك لإبداء الرأي حول عبارات المقياس مع إمكانية الإضافة أو الحذف أو التعديل لما يرونه مناسبًا، وبناءً عليه تم تعديل صياغة بعض العبارات وفق آراء السادة المحكمين.

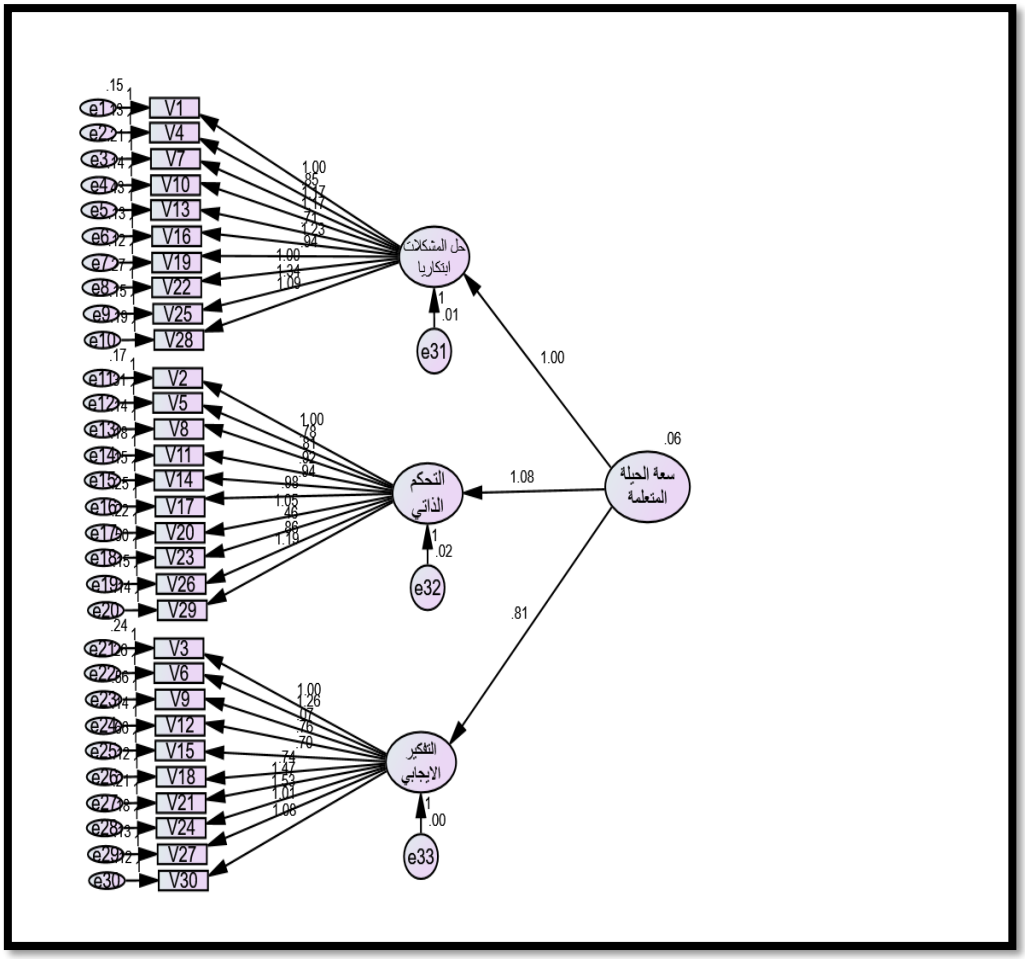
هـ– تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية وعددها (٢٠٠) من طلبة برنامج التأهيل التربوي بجامعة الأزهر، وذلك لحساب الخصائص السيكومترية للمقياس وذلك كما يلي:

صدق المقياس:

اعتمد الباحث في التحقق من صدق المقياس على التحليل العاملي التوكيدي، وذلك كما يأتي:

التحليل العاملي التوكيدي للمقياس:

قام الباحث بإجراء التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج التحليل الإحصائي AMOS.V.23.، وتم حساب كل من معاملات الانحدار اللامعيارية، ومعاملات الانحدار المعيارية، والخطأ المعياري والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها كما في شكل (٢) وجدول (٦).



شكل (٢) مسار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس سعة الحيلة المتعلمة (إعداد الباحث)

جدول (٦)

معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس سعة الحيلة المتعلمة (ن= ٢٠٠)

المكون الأساسي	العبارة	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	معاملات الانحدار المعيارية	مستوى الدلالة
حل المشكلات ابتكاريا	١	١			٠,٥٥٤	
	٤	٠,٨٥٢	٠,١٤٣	٥,٩٥٦	٠,٥٢٩	٠,٠٠١
	٧	١,١٧١	٠,١٨٩	٦,٢٠٠	٠,٥٥٩	٠,٠٠١
	١٠	١,١٧٠	٠,١٧٥	٦,٦٩٨	٠,٦٢٧	٠,٠٠١
	١٣	٠,٧٠٨	٠,٢٠٧	٣,٤٢٥	٠,٢٧٢	٠,٠٠١
	١٦	١,٢٣٢	٠,١٧٦	٦,٩٩٠	٠,٦٧٠	٠,٠٠١

المكون الأساسي	العبارة	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	معاملات الانحدار المعيارية	مستوى الدلالة
	١٩	٠,٩٤٥	٠,١٤٨	٦,٤٠٣	٠,٥٨٦	٠,٠٠١
	٢٢	٠,٩٩٧	٠,١٩٠	٥,٢٤٠	٠,٤٤٧	٠,٠٠١
	٢٥	١,٣٣٧	٠,١٩٢	٦,٩٥٨	٠,٦٦٦	٠,٠٠١
	٢٨	١,٠٩٢	٠,١٧٨	٦,١٢٩	٠,٥٥٠	٠,٠٠١
التحكم الذاتي	٢	١			٠,٥٩٧	
	٥	٠,٧٧٦	٠,١٦٢	٤,٧٩٨	٠,٣٩٢	٠,٠٠١
	٨	٠,٨١٢	٠,١٢٦	٦,٤٣١	٠,٥٥٨	٠,٠٠١
	١١	٠,٩١٩	٠,١٤٥	٦,٣٥١	٠,٥٤٩	٠,٠٠١
	١٤	٠,٩٣٩	٠,١٣٨	٦,٧٨٧	٠,٥٩٨	٠,٠٠١
	١٧	٠,٩٨٣	٠,١٦٢	٦,٠٦٦	٠,٥١٨	٠,٠٠١
	٢٠	١,٠٤٦	٠,١٦٠	٦,٥٢٣	٠,٥٦٨	٠,٠١
	٢٣	٠,٤٦١	٠,١٨٢	٢,٥٣١	٠,١٩٧	٠,٠٠١
	٢٦	٠,٨٥٧	٠,١٣٣	٦,٤٣٩	٠,٥٥٨	٠,٠٠١
	٢٩	١,١٩٢	٠,١٥٨	٧,٥٤٧	٠,٦٩٥	٠,٠٠١
التفكير الإيجابي	٣	١			٠,٣٩٦	
	٦	١,٢٦٢	٠,٢٩٥	٤,٢٨٤	٠,٤٦٣	٠,٠٠١
	٩	٠,٠٦٨	٠,٢٧٤	٠,٢٥٠	٠,٠١٩	٠,٨٠٣
	١٢	٠,٧٥٩	٠,١٩٣	٣,٩٢٨	٠,٣٦٩	٠,٠٠١
	١٥	٠,٧٠٥	٠,٣٢٣	٢,١٨٥	٠,١٨٠	٠,٠٥
	١٨	٠,٧٣٩	٠,١٨٤	٤,٠١١	٠,٤١٠	٠,٠٠١
	٢١	١,٧٤٠	٠,٣١٥	٤,٦٦٧	٠,٥٥٨	٠,٠٠١
	٢٤	١,٥٢٧	٠,٣١٨	٤,٨٠٨	٠,٦٠٢	٠,٠٠١
	٢٧	١,٠١٢	٠,٢٢٧	٤,٦٦٧	٠,٥٠٥	٠,٠٠١
	٣٠	١,٠٨٤	٠,٢٣٢	٤,٦٦٧	٠,٥٥٨	٠,٠٠١

يتضح من شكل (٢)، وجدول (٦) أن جميع معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية جاءت قيمها الحرجة دالة؛ ماعدا العبارة (٩) فهي غير دالة لذلك تم حذفها؛ مما يدل على صحة نموذج البنية العاملية المقترح لمقياس سعة الحيلة المتعلمة لدى المشاركين في إعداد المقياس. كما تم حساب مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج المقترح كما في جدول (٧).

جدول (٧)
مؤشرات المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس سعة الحيلة المتعلمة لدى المشاركين

مؤشرات المطابقة	RMR	GFI	AGFI	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI
قيمة المؤشر	٠,٠٣٠	٠,٨٧٢	٠,٨٦٤	٠,٨١٣	٠,٨٤٩	٠,٨٥٧	٠,٨٨٦	٠,٨١٢

يتضح من جدول (٧) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المثالي، مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس سعة الحيلة المتعلمة مع بيانات المشاركين في إعداد المقياس بدرجة كبيرة.

ثبات المقياس:

قام الباحث باستخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس على (٢٠٠) مشاركًا، ويوضح الجدول (٨) معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية.

جدول (٨)
معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس سعة الحيلة المتعلمة

م	المكون	معامل الثبات
١	حل المشكلات ابتكاريا	٠,٧٩٤
٢	التحكم الذاتي	٠,٧٦٨
	التفكير الإيجابي	٠,٧٧٠
الدرجة الكلية		٠,٨٩١

يتضح من جدول (٨) أن معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية تراوحت ما بين (٠,٧٦٨–٠,٨٩١) وجميعها معاملات ثبات مقبولة، مما يشير إلى الثقة في النتائج التي أمكن التوصل إليها من خلال المقياس.

جدول (٩)
توزيع عبارات مقياس سعة الحيلة المتعلمة على كل بعد من أبعاده (الصورة النهائية)

م	أبعاد المقياس	أرقام العبارات في المقياس	المجموع
١	حل المشكلات ابتكاريًا	١-٤-٧-٩-١٢-١٥-١٨-٢١-٢٤-٢٧	١٠
٢	التحكم الذاتي	٢-٥-٨-١٠-١٣-١٦-١٩-٢٢-٢٥-٢٨	١٠
	التفكير الإيجابي	٣-٦-١١-١٤-١٧-٢٠-٢٣-٢٦-٢٩	٩
	العدد الكلي لعبارات المقياس		٢٩

ثالثًا: مقياس التمايز الذاتي لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر (إعداد الباحث) ملحق (٥).

وقد اعتمد الباحث في بناء مقياس التمايز الذاتي لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر على الخطوات الأتية:

أ- تحديد الهدف من المقياس: هو قياس التمايز الذاتي لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر.

ب- الاسترشاد ببعض المقاييس التي استهدفت قياس التمايز الذاتي من خلال اطلاع الباحث على بعض الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بقياس التمايز الذاتي مثل دراسة (محمد وآخرون،٢٠١٢؛ جبر،٢٠٢١؛ الخالدي والمومني،٢٠٢٤؛ خلف،٢٠٢٤؛ فتحي ورياض،٢٠٢٤؛ معوض،٢٠٢٤؛ Gur et al., 2024 ؛ Kshash,2024 ؛ Ghanavati et al., 2025) استخلص الباحث أربعة أبعاد للتمايز الذاتي وهى (الاستجابة الانفعالية- توكيد الذات- الاستقلالية-الاندماج مع الآخرين).

ج-وصف المقياس: قام الباحث بإعداد مقياس التمايز الذاتي حيث يتكون المقياس من (٣٩) عبارة، يتم تصحيحها وفق مقياس ليكرت الثلاثي حيث تحصل الاستجابة غالبًا على الدرجة(٣) ، وتحصل الاستجابة أحيانًا على الدرجة(٢)، وتحصل الاستجابة نادرًا على الدرجة(١)، وتم صياغتها في ضوء كل من الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بالتأصيل النظري لمفهوم التمايز الذاتي، والدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بقياس التمايز الذاتي، وخصائص الأفراد مرتفعي التمايز الذاتي، والمؤشرات السلوكية الدالة على التمايز الذاتي، والتعريفات الاجرائية للتمايز الذاتي.

د- تم عرض المقياس في صورته الأولية والبالغ عدد عباراته (٣٩) عبارة على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي بكليات التربية، والبالغ عددهم (٧) محكمين ملحق (٦)، وذلك لإبداء الرأي حول عبارات المقياس مع امكانية الإضافة أو الحذف أو التعديل لما يرونه مناسبًا، وبناءً عليه تم تعديل صياغة بعض العبارات وفق آراء السادة المحكمين.

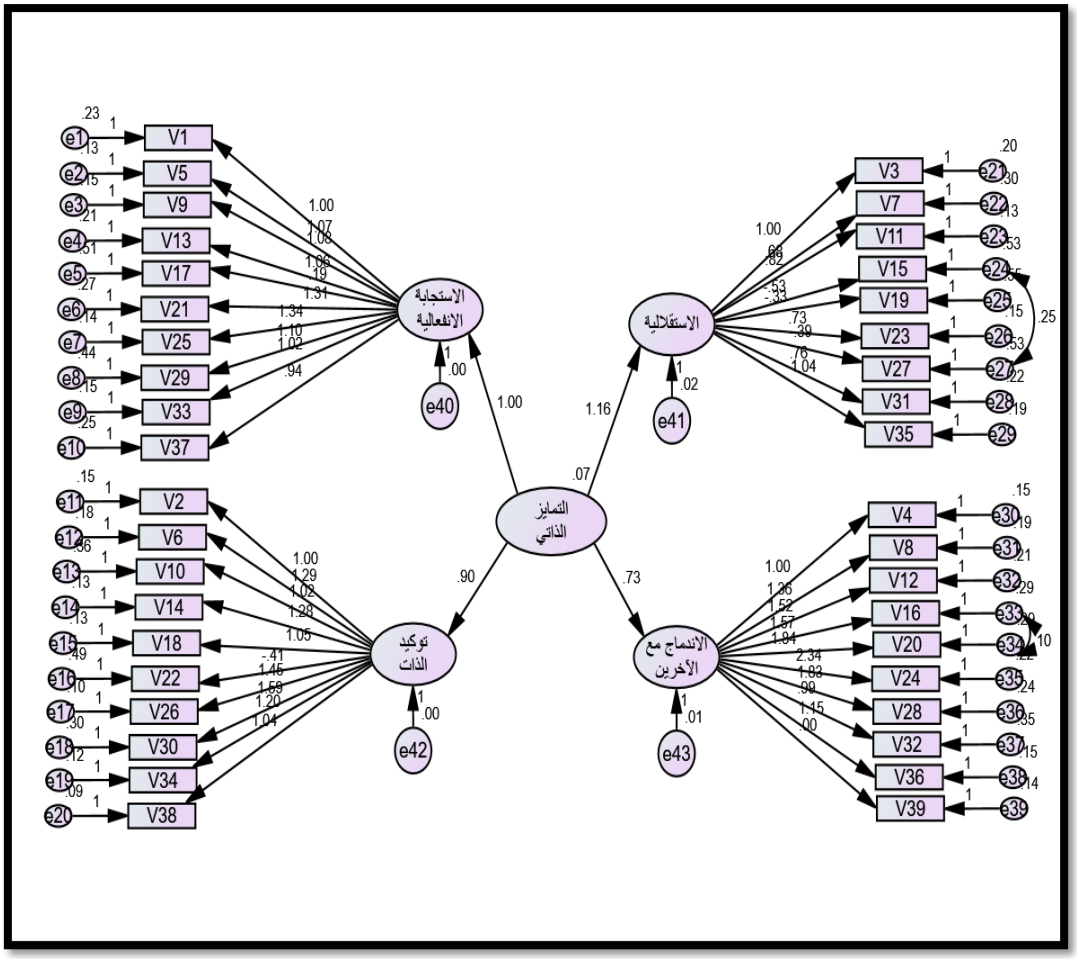
هـ- تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية وعددها (٢٠٠) من طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر، وذلك لحساب الخصائص السيكومترية للمقياس، وذلك كما يلي:

صدق المقياس:

اعتمد الباحث في التحقق من صدق المقياس على التحليل العاملي التوكيدي، وذلك كما يأتي:

التحليل العاملي التوكيدي للمقياس:

قام الباحث بإجراء التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج التحليل الإحصائي AMOS.V.23.، وتم حساب كل من معاملات الانحدار اللامعيارية، ومعاملات الانحدار المعيارية، والخطأ المعياري والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها كما في شكل (٣) وجدول (١٠).



شكل (٣) مسار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التمايز الذاتي (إعداد الباحث)

جدول (١٠)
معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للتحليل العاملي التوكيدي
لمقياس التمايز الذاتي (ن= ٢٠٠)

المكون الأساسي	العبارة	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	معاملات الانحدار المعيارية	مستوى الدلالة
الاستجابة الانفعالية	١	١			٠,٤٩٠	
	٥	١,٠٦٧	٠,١٧٣	٦,١٨٢	٠,٦١٨	٠,٠٠١
	٩	١,٠٧٩	٠,١٧٩	٦,٠٣٥	٠,٥٩٢	٠,٠٠١
	١٣	١,٠٦٢	٠,١٨٩	٥,٦٢٧	٠,٥٢٦	٠,٠٠١
	١٧	٠,١٩٤	٠,٢٠٠	٠,٩٧٣	٠,٠٧٢	٠,٣٣٠
	٢١	١,٣١١	٠,٢٢٤	٥,٨٦٢	٠,٥٦٣	٠,٠٠١
	٢٥	١,٣٤١	٠,٢٠٥	٦,٥٤٦	٠,٦٩١	٠,٠٠١
	٢٩	١,١٠٢	٠,٢٣٣	٤,٧٢٦	٠,٤٠٧	٠,٠٠١
	٣٣	١,٠٢٥	٠,١٧٢	٥,٩٥٨	٠,٥٧٩	٠,٠٠١
	٣٧	٠,٩٤٣	٠,١٨٧	٥,٠٥١	٠,٤٤٧	٠,٠٠١
توكيد الذات	٢	١			٠,٥١٨	
	٦	١,٢٩٣	٠,٢٠٧	٦,٢٥٥	٠,٥٧٨	٠,٠٠١
	١٠	١,٠٢٣	٠,٢٢٥	٤,٥٣٧	٠,٣٧١	٠,٠٠١
	١٤	١,٢٧٧	٠,١٩٣	٦,٦٢٠	٠,٦٣٥	٠,٠٠١
	١٨	١,٠٥٤	٠,١٧٠	٦,١٩٧	٠,٥٧٠	٠,٠٠١
	٢٢	٠,٤١١	٠,٢٢٣	١,٨٤٠	٠,١٣٧	٠,٠٦٦
	٢٦	١,٤٤٩	٠,٢٠٢	٧,١٦٧	٠,٧٣٣	٠,٠٠١
	٣٠	١,٥٩٤	٠,٢٥٩	٦,١٦٠	٠,٥٦٥	٠,٠٠١
	٣٤	١,٢٠٠	٠,١٨٢	٦,٥٧٧	٠,٦٢٨	٠,٠٠١
	٣٨	١,٠٣٦	٠,١٥٨	٦,٥٤٠	٠,٦٢٢	٠,٠٠١
الاستقلالية	٣	١			٠,٦٠٣	٠,٠٠١
	٧	٠,٦٨٥	٠,١٤٤	٤,٧٤٩	٠,٣٨٦	٠,٠٠١
	١١	٠,٨١٦	٠,١١٨	٦,٩٣٩	٠,٦١٠	٠,٠٠١
	١٥	٠,٥٣٢	٠,١٧٤	٣,٠٥٢	٠,٢٣٩	٠,٠٠١

المكون الأساسي	العبارة	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	معاملات الانحدار المعيارية	مستوى الدلالة
	١٩	٠,٣٣٣	٠,١٧٢	١,٩٣١	٠,١٤٩	٠,٠٥
	٢٣	٠,٧٣٢	٠,١١٧	٦,٢٦١	٠,٥٣٤	٠,٠٠١
	٢٧	٠,٣٨٧	٠,١٧١	٢,٢٦٨	٠,١٧٦	٠,٠٥
	٣١	٠,٧٥٥	٠,١٣٣	٥,٦٨٤	٠,٤٧٥	٠,٠٠١
	٣٥	١,٠٤٢	٠,١٤٧	٧,٠٨٧	٠,٦٢٧	٠,٠٠١
الاندماج مع الآخرين	٤	١			٠,٤٧٥	
	٨	١,٣٦٠	٠,٢٤٨	٥,٤٨٩	٠,٥٤٩	٠,٠٠١
	١٢	١,٥١٥	٠,٢٦٩	٥,٦٢٤	٠,٥٧٣	٠,٠٠١
	١٦	١,٥٦٩	٠,٢٩٦	٥,٣٠٦	٠,٥١٩	٠,٠٠١
	٢٠	١,٨٣٨	٠,٣٢٤	٥,٦٧٨	٠,٥٨٤	٠,٠٠١
	٢٤	٢,٣٤٤	٠,٣٧٢	٦,٢٩٣	٠,٧٢٢	٠,٠٠١
	٢٨	١,٨٣١	٠,٣١٣	٥,٨٥٩	٠,٦٢٠	٠,٠٠١
	٣٢	٠,٩٩١	٠,٢٥٤	٣,٩٠١	٠,٣٣٣	٠,٠٠١
	٣٦	١,١٥٠	٠,٢١٤	٥,٣٦٧	٠,٥٢٨	٠,٠٠١
	٣٩	٠,٠٣	٠,١٣٣	٠,٠٢٠	٠,٠٠١	٠,٩٨٤

يتضح من شكل (٣)، وجدول (١٠) أن جميع معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية جاءت قيمها الحرجة دالة، ما عدا العبارات (١٧–٢٢–٣٩) فهي غير دالة لذا تم حذفها؛ مما يدل على صحة نموذج البنية العاملية المقترح لمقياس التمايز الذاتي لدى المشاركين في إعداد المقياس. كما تم حساب مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج المقترح كما في جدول (١١).

جدول (١١)

مؤشرات المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التمايز الذاتي لدى المشاركين

مؤشرات المطابقة	RMR	GFI	AGFI	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI
قيمة المؤشر	٠,٠٣٧	٠,٨٣٨	٠,٨٠٢	٠,٨١١	٠,٨٣٣	٠,٨٥٦	٠,٨٩٢	٠,٨٧١

يتضح من جدول (١١) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المثالي؛ مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التمايز الذاتي مع بيانات المشاركين في إعداد المقياس بدرجة كبيرة.

ثبات المقياس:

قام الباحث باستخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس على (٢٠٠) مشاركًا، ويوضح الجدول (١٢) معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية.

جدول (١٢)
معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التمايز الذاتي

م	المكون	معامل الثبات
١	الاستجابة الانفعالية	٠,٨٨٤
٢	توكيد الذات	٠,٧٩٣
٣	الاستقلالية	٠,٨٠٦
٤	الاندماج مع الآخرين	,٠٨١٢
	الدرجة الكلية	٠,٨٩٦

يتضح من جدول (١٢) أن معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية تراوحت ما بين (٠,٧٩٣–٠,٨٩٦) وجميعها معاملات ثبات مقبولة، مما يشير إلى الثقة في النتائج التي أمكن التوصل إليها من خلال المقياس.

جدول (١٣)
توزيع عبارات مقياس التمايز الذاتي على كل بعد من أبعاده (الصورة النهائية)

م	أبعاد المقياس	أرقام العبارات في المقياس	المجموع
١	الاستجابة الانفعالية	١-٥-٨-١٢-١٦-٢٠-٢٣-٢٧-٣١-٣٥	١٠
٢	توكيد الذات	٢-٦-٩-١٣-١٧-٢٤-٢٨-٣٢-٣٦	٩
٣	الاستقلالية	٣-١٠-١٤-١٨-٢١-٢٥-٢٩-٣٣	٨
٤	الاندماج مع الآخرين	٤-٧-١١-١٥-١٩-٢٢-٢٦-٣٠-٣٤	٩
	العدد الكلي لعبارات المقياس		٣٦

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية للتحقق من فروض البحث وهي اختبار "ت" لعينة واحدة، واختبار "ت" لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل الانحدار البسيط، وتحليل الانحدار المتعدد المتدرج باستخدام طريقة **stepwise**.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

١- لا يوجد مستوى مرتفع من التمايز الذاتي لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر.

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والمتوسط الفرضي، واختبار "ت" لعينة واحدة، وذلك كما في جدول (١٤):

جدول (١٤)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدرجات طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر في التمايز الذاتي (ن= ٩٤٣)

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التمايز الذاتي	٩٠,٣٣	٩,٨٤	٧٢	٥٧,٢٠٠	٠,٠١

يتضح من جدول (١٤) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمقياس التمايز الذاتي لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر بلغت (٩٠,٣٣)، وهي قيمة أعلى من المتوسط الفرضي حيث بلغت قيمته (٧٢)، وباستخدام اختبار (ت) لعينة واحدة لمقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي، اتضح أن قيمة "ت" بلغت (٥٧,٢٠٠) وهي قيمة دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يعني أن رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل والذي ينص على أنه" يوجد مستوى مرتفع من التمايز الذاتي لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر".

وتتفق تلك النتائج مع دراسة أوباجي وبن يوسف(٢٠١٩) ودراسة صباغ وصميلي (٢٠٢٣)، ودراسة خلف (٢٠٢٤) ودراسة (Kshash,2024) التي توصلت نتائجها إلى أن مستوى التمايز الذاتي مرتفع، وتختلف مع نتائج دراسة (الصمادي،٢٠٢٠)، ودراسة (الخالدي والمومني،٢٠٢٤) التي توصلت نتائجها إلى أن مستوى التمايز الذاتي لدى الطلاب متوسط، كما تختلف مع دراسة (الكعبي،٢٠٠٧) ودراسة الكعبي (٢٠١٧) التي توصلت إلى أن مستوى التمايز الذاتي لدى الطلاب منخفض.

ويُمكن للباحث تفسير تلك النتيجة بأن ذلك يُمكن أن يرجع إلى تنوع المقررات الدراسة التي يدرسها طلبة برنامج التأهيل التربوي بجامعة الأزهر، حيث تغطي مجالات مختلفة والتي يمكنها أن تُسهم في توسيع المدارك المعرفية للطلاب، وبالتالي تعزيز قدرتهم على معالجة المعلومات بشكل أكثر تعقيدًا وتكاملًا.

بالإضافة إلى ما سبق فإن برنامج التأهيل التربوي يُسهم في بناء هوية مهنية للطلاب المعلمين بحيث يتيح لهم تبني قيم ومبادئ مهنة التعليم، ويعزز من استقلاليتهم في التفكير وقدرتهم على بناء علاقات مع الآخرين؛ مما يُعزز من تمايز الذات لديهم.

ويمكن أن يفسر الباحث تلك النتيجة في ضوء نظرية النمو النفسي الاجتماعي التي ترى أن التمايز الذاتي ينمي عند الفرد وعيه بأهميته ومكانته الاجتماعية، وذلك ينطبق على طلبة برنامج التأهيل التربوي بجامعة الأزهر المرتفعين في التمايز الذاتي حيث يدركون أهمية العمل كمعلمين في بناء المجتمع وبناء شخصية طلابهم بحيث تكون شخصيتهم مستقلة عن الآخرين.

كما يؤدي تمايز الذات دورًا محوريًا في النجاح الأكاديمي والمهني بالنسبة للطلاب من خلال التعامل مع النقد والتحديات التي تواجههم على أنها فرص للتعلم يستطيعون من خلالها التعامل مع الضغوط والتحديات بفاعلية، ووضع القواعد والحدود للتعامل مع سلوكيات الطلاب، والبحث عن فرص التعلم باستمرار لتحقيق النجاح الأكاديمي والمهني.

٢- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من المخاطرة الأكاديمية(الأبعاد- الدرجة الكلية) والتمايز الذاتي(الأبعاد- الدرجة الكلية) لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر.

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات المخاطرة الأكاديمية (الأبعاد- الدرجة الكلية) والتمايز الذاتي(الأبعاد- الدرجة الكلية) ، كما في جدول (١٥)

جدول(١٥)
معاملات الارتباط بين درجات المخاطرة الأكاديمية والتمايز الذاتي (ن=٩٤٣)

المخاطرة الأكاديمية	التمايز الذاتي				
	الاستجابة الانفعالية	توكيد الذات	الاستقلالية	الاندماج مع الآخرين	الدرجة الكلية
تفضيل المهام الأكاديمية الصعبة	**٠,٤٠٦	**٠,٤٩٤	**٠,٣٦٠	**٠,٣٨٩	**٠,٤٥٥
مواجهة مواقف الفشل	**٠,٤٧٠	**٠,٤٦٦	**٠,٣٢٤	**٠,٤١١	**٠,٤٩٥
الاستعداد للتحديات المهنية المستقبلية	**٠,٤٣٨	**٠,٤٣٥	**٠,٣٥٢	**٠,٤٣٣	**٠,٤٨٩
الدرجة الكلية	**٠,٤٧٩	**٠,٤٧٢	**٠,٣٨٠	**٠,٤٥١	**٠,٥٢٦

يتضح من جدول (١٥) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات المخاطرة الاكاديمية (الأبعاد– الدرجة الكلية) والتمايز الذاتي (الأبعاد– الدرجة الكلية) دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، أي أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين كل من المخاطرة الاكاديمية (الأبعاد–الدرجة الكلية) والتمايز الذاتي (الأبعاد– الدرجة الكلية) لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر.

وتتفق تلك النتائج مع نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة (Wong & WU,2015; Üztemur,2020; Fattahi2023; Tan et al,2023) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المخاطرة الأكاديمية أو أحد أبعادها والتمايز الذاتي أو أحد أبعاده لدى عينات مختلفة من المشاركين.

ويفسر الباحث تلك النتيجة بأن طلبة برنامج التأهيل التربوي يخاطرون أكاديميًا بالتدريب التحويلي للعمل كمعلمين والتخلي عن تخصصاتهم الأصلية حيث إنهم تخرجوا من كليات مختلفة من أجل التمايز الذاتي وتحقيق أهدافهم المهنية والشخصية، كما أنهم يسعون لمواجهة مواقف الفشل، وتحمل المواقف الصعبة من أجل تحقيق أهدافهم.

وبالإضافة إلى ما سبق فإن المخاطرة الأكاديمية تتطلب تفضيل المهام الأكاديمية الصعبة والتي من شأنها أن تنطوي على احتمال الفشل أو التعرض للنقد ويتطلب ذلك أن يكون الطالب المعلم أكثر جرأة على خوض التجارب الأكاديمية التي تنطوي على مخاطر مثل اختيار موضوع بحث صعب أو تجربة استراتيجية تدريسية غير مألوفة أو المشاركة في مناقشات تتطلب التفكير النقدي العميق؛ مما قد ينعكس على شعور الفرد بالاستقلالية في التفكير واتخاذ القرار بناء على قناعاته وليس لضغوط خارجية ويساعد ذلك على تنمية التمايز الذاتي لديه حيث إن الطالب المتمايز ذاتيا ينظر إلى التجارب كفرص للتعلم والنمو مما يعزز تطوره المهني والشخصي.

وتأسيسًا على ما سبق فإن طلبة برنامج التأهيل التربوي عندما يمارسون المخاطرة الأكاديمية فإنهم يخرجون من منطقة الأمان التي توفرها الطرق التقليدية والمُجربة إلى منطقة تتطلب تطبيق استراتيجيات تعلم مبتكرة أو البحث في موضوع أصيل، وهذا يتطلب الاعتماد على الفكر المستقل وتقييم الموقف بعيدًا عن القلق من الفشل أو حكم الآخرين.

وعلاوة على ذلك فإن المخاطرة الأكاديمية تساعد الطلاب على بناء قناعات شخصية حيث يضطر الطلاب إلى تحمل مسئولية الفكرة الجديدة أو المنهجية التي يتبناها، وهذا يعزز تنمية مكون الاستقلالية الفكرية من مكونات التمايز الذاتي.

ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة(2020).Cooke et al إلى أن المعلمين ينبغي عليهم المخاطرة كجزء من ممارستهم المهنية، وتندرج أسباب المعلمين للمخاطرة ضمن ثلاثة أسباب هي: النمو والتطور المهني، وتنمية أفراد أكفاء ومتمكنين، ولديهم مناصرة الذات وقادرين على التصرف باستقلالية والمساهمة في مجتمعهم.

وبناءً على ما سبق فإن الطالب المُعلم الذي يُخاطر ويتعلم يطور هوية مهنية أكثر تميزًا واستقلالية ولا يكتفي بتقليد الآخرين أو اتباع المناهج المعتادة؛ بل يسعى لتطوير أسلوبه الخاص بناءً على تجاربه وقناعاته، وهذا يُعمّق من تمايزه الذاتي، وإن شئت فقل" أنه لولا مخاطرة الطلاب أكاديميًا وتعرضهم لمواقف الفشل والصعاب وتحديها لما كان هناك تميز ذاتي لدى هؤلاء الأفراد وأصبحوا أفراد تقليديين غير مستعدين لمواجهة التحديات المستقبلية بصفة عامة والتحديات المهنية بصفة خاصة.

٣- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من سعة الحيلة المتعلمة(الأبعاد- الدرجة الكلية) والتمايز الذاتي(الأبعاد- الدرجة الكلية) لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر.

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات سعة الحيلة المتعلمة(الأبعاد- الدرجة الكلية) والتمايز الذاتي(الأبعاد- الدرجة الكلية) ، كما في جدول (١٦)

جدول(١٦)

معاملات الارتباط بين درجات سعة الحيلة المتعلمة والتمايز الذاتي (ن=٩٤٣)

سعة الحيلة المتعلمة	التمايز الذاتي				
	الاستجابة الانفعالية	توكيد الذات	الاستقلالية	الاندماج مع الآخرين	الدرجة الكلية
حل المشكلات ابتكاريًا	**٠,٤٣٧	**٠,٤٠٩	**٠,٣٧٥	**٠,٤٣١	**٠,٤٨٦
التحكم الذاتي	**٠,٥٣٠	**٠,٥٢٠	**٠,٣٦٢	**٠,٥١٧	**٠,٥٧٤
التفكير الإيجابي	**٠,٥٢٢	**٠,٤٨٢	**٠,٤٠٧	**٠,٥١٦	**٠,٥٧٠
الدرجة الكلية	**٠,٥٥٢	**٠,٥٢٤	**٠,٤٢٤	**٠,٥٤٣	**٠,٦٠٤

يتضح من جدول (١٦) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات سعة الحيلة المتعلمة (الأبعاد- الدرجة الكلية) والتمايز الذاتي (الأبعاد- الدرجة الكلية) دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، أي أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين كل من سعة الحيلة المتعلمة (الأبعاد-الدرجة الكلية) والتمايز الذاتي (الأبعاد- الدرجة الكلية) لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر.

وتتفق تلك النتائج مع نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة مثل (Başoğul,2021; Jiaojiao et al,2023; Akçor,2024) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين سعة الحيلة المتعلمة أو أحد أبعادها والتمايز الذاتي أو أحد أبعاده لدى عينات مختلفة من المشاركين.

ويمكن للباحث تفسير ذلك بأن سعة الحيلة المتعلمة تُمكن طلبة التأهيل التربوي من التعامل مع الضغوط الأكاديمية والمهنية مثل ضغط الامتحانات، وتحديات التدريس العملي،

والتعامل مع سلوكيات الطلاب الصعبة بفاعلية أكبر، فبدلًا من الاندماج الانفعالي في تلك الضغوط يستخدم مهارات التخطيط وحل المشكلات؛ مما يُسهم في تنمية التمايز الذاتي لديهم.

وبالتالي فإن سعة الحيلة المتعلمة تزود الطالب المعلم بمجموعة من الأدوات المعرفية والسلوكية التي تمكنه من حل المشكلات بصورة ابتكارية، والتحكم الذاتي، والتفكير بإيجابية في المواقف التي يمر بها، وإيمانه دائمًا أن لكل مشكلة حل والسعي لإيجاد حلول لتلك المشكلات بحيث تتضمن الطلاقة والمرونة والأصالة واعتماده على نفسه؛ مما يسهم في تعزيز مستوى تمايز الذات لديهم ويجعلهم معلمين أكثر كفاءة ومرونة.

وهذا يتسق مع ما أشار إليه Kennett et al.(2013) أن التلاميذ مرتفعي سعة الحيلة المتعلمة يندمجون في بيئة التعلم اجتماعيًا وأكاديميًا لأسباب داخلية تتعلق بحبهم للتعلم والحضور للتحدي، ولا يفضلون تأجيل المسؤوليات، أو تسويف المهام الأكاديمية.

وبناءً على ما سبق يسعى طلبة برنامج التأهيل التربوي التأهيل الذين يمتلكون سعة الحيلة المتعلمة على إيجاد حلول مبتكرة للمشكلات التي تواجههم في سياق التعلم ولا يقف مكتوف الأيدي أمامها، وهذا يعنى أنه لن يرضى بالأمر الواقع، ولكنه سيفكر في طرق جديدة لجذب الطلاب وإدارة السلوك، وتوصيل المعلومات بحيث تتناسب مع الفروق الفردية بين الطلاب.

ومن وجهة نظر أخرى يمكن أن ننظر إلى سعة الحيلة المتعلمة لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي على أنها محاولة هؤلاء الطلاب لحل المشكلات التي تواجههم بعد التخرج بطريقة مبتكرة، ويحاولون البحث عن فرص العمل في تخصصهم، ويتلقون الدورات التدريبية وورش العمل التي تساعدهم في ذلك، كما أنهم يحاولون الالتحاق ببرنامج التأهيل التربوي لتعزيز فرص عملهم وإيجاد طرق أخرى للعمل، وتفكيرهم بصورة إيجابية في العمل والحياة بشكل عام؛ مما يشجع على التعلم المستمر والتكيف حيث إن الطالب الذي يمتلك سعة الحيلة المتعلمة يدرك أن النمو الشخصي والمهني عملية لا تتوقف كما أن تلك العقلية المتطورة تعزز من قدرته على التقييم الذاتي والتأمل في ممارساته وتجاربه وهو ما يعزز بدوره عملية تمايز الذات؛ مما ينتج في النهاية أفراد أكثر استقلالية وكفاءة وقدرة على القيادة والتأثير في بيئتهم ومجتمعهم.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر في التمايز الذاتي ترجع إلى متغير النوع (ذكور – إناث).

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وذلك كما في جدول(١٧):

جدول (١٧)
قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التمايز الذاتي (ن=٩٤٣)

المتغير	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التمايز الذاتي	ذكور	٣٤٦	٩٠,٤٢	٩,٧٦	٠,٢٢٥	٠,٨٢٢ غير دالة
	إناث	٥٩٧	٩٠,٢٧	٩,٨٩		

يتضح من الجدول(١٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التمايز الذاتي، حيث بلغت قيمة "ت" (٠,٢٢٥) وهي قيمة غير دالة إحصائيا؛ مما يعني قبول الفرض الصفري الذي ينص على أنه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر في التمايز الذاتي ترجع إلى متغير النوع (ذكور – إناث)".

ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (فتحي ورياض،٢٠٢٤) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في التمايز الذاتي، بينما تختلف نتائجها مع دراسة (الكعبي،٢٠٠٧) ودراسة الكعبي (٢٠١٧) ودراسة صقر وآخرون (٢٠٢٣) ودراسة(Kshash,2024) أنه توجد فروق في التمايز الذاتي وفقًا لمتغير النوع (ذكور– إناث) لصالح الذكو، كما تختلف مع نتائج دراسة (الخالدي والمومني،٢٠٢٤) أنه توجد فروق في التمايز الذاتي لصالح الإناث.

ويرى الباحث أنه وفقًا لنظرية الأنظمة الأسرية التي حاولت تفسير التمايز الذاتي فإن التمايز الذاتي قدرة بشرية أساسية للتكيف وضرورية لجميع الأفراد بغض النظر عن جنسهم، حيث يعكس قدرة الفرد على التوازن بين الاستقلالية في التفكير ومدى اندماجه مع الآخرين في الأنشطة المختلفة، وذلك مطلوب من الذكور والإناث لتحقيق الصحة النفسية والعلاقات الاجتماعية مع الآخرين.

ولعل هذا ما أكده (Rabstenek, 2012) أن الأفراد المتمايزون يستجيبون بشكل أفضل لضغوط الحياة، وذلك لكون تفكيرهم المنطقي والمناسب يتحكم في الانفعال، ومن جهة أخرى يسمح بالتعبير عن العواطف والمشاعر الإنسانية، فتمايز الذات العالي يسمح لكل من

الأنظمة العقلية والعاطفية أن تعمل بشكل منسجم، بينما الانصهار يتيح للنظام العاطفي السيطرة على جميع الإجراءات.

كما يفسر الباحث عدم وجود فروق في التمايز الذاتي بين الذكور والإناث أن التمايز الذاتي يتعلق بكيفية تنظيم الفرد لانفعالاته وكيفية فصل انفعالاته عن اتخاذ القرارات، وقدرة الفرد على الحفاظ على هويته وقيمه ومعتقداته الشخصية، بينما يظل قادرًا على الاندماج في علاقات مترابطة مع الآخرين دون أن يفقد ذاته، وأن أي فروق قد توجد بين الذكور والإناث في السلوكيات المتعلقة بالتمايز الذاتي قد تكون نتاج للضغوط الثقافية وأنماط التنشئة الاجتماعية التي قد تدفع كل جنس نحو تعبيرات مختلفة عن التمايز الذاتي بدلًا من كونها فروقًا جوهرية في مستوى التمايز الذاتي لديهم.

٥- لا يمكن التنبؤ بالتمايز الذاتي من خلال المخاطرة الأكاديمية (الأبعاد-الدرجة الكلية) لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد والبسيط كما في جدولي (١٨)، (١٩):

جدول (١٨)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالتمايز الذاتي من خلال أبعاد المخاطرة الأكاديمية (ن=٩٤٣)

المتغير	معامل الارتباط "ر"	معامل التحديد "ر٢"	القيمة الثابتة	قيمة الانحدار B	قيمة الانحدار المتعددة Beta	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية	قيمة "ف"	الدلالة الاحصائية
مواجهة مواقف الفشل	٠,٥٣٠	٠,٢٨٠	٤٠,٠٢٣	١,٠٦٢	٠,٢٩٦	٧,٣١٥	٠,٠١	١٨٣,١٨٥	٠,٠١
الاستعداد للتحديات المهنية المستقبلية				٠,٨٩٢	٠,٢٧٤	٦,٧٦٦	٠,٠١		

يتضح من الجدول (١٨) أن بعدي مواجهة مواقف الفشل والاستعداد للتحديات المهنية المستقبلية يمكنهما التنبؤ بالتمايز الذاتي حيث يفسران (٢٨٪) من التباين الكلي للتمايز الذاتي، ويؤكد ذلك قيمة "ف" والتي بلغت (١٨٣,١٨٥) وهى دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١).

ويمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو الآتي:

التمايز الذاتي= (١,٠٦٢) مواجهة مواقف الفشل + (٠,٨٩٢) الاستعداد للتحديات المهنية المستقبلية+ (٤٠,٠٢٣).

جدول(١٩)

نتائج تحليل الانحدار البسيط للتنبؤ بالتمايز الذاتي من خلال الدرجة الكلية للمخاطرة الأكاديمية (ن=٩٤٣)

المتغير	معامل الارتباط "ر"	معامل التحديد "ر٢"	القيمة الثابتة	قيمة الانحدار B	قيمة الانحدار المتعددة Beta	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية	قيمة "ف"	الدلالة الاحصائية
المخاطرة الأكاديمية	٠,٥٢٦	٠,٢٧٦	٤١,٨٥٤	٠,٦٣٣	٠,٥٢٦	١٨,٩٦٢	٠,٠١	٣٥٩,٥٦٤	٠,٠١

يتضح من الجدول (١٩) أن الدرجة الكلية للمخاطرة الأكاديمية يمكنها التنبؤ بالتمايز الذاتي حيث تفسر (٢٧,٦٪) من التباين الكلي للتمايز الذاتي، ويؤكد ذلك قيمة "ف" والتي بلغت (٣٥٩,٥٦٤) وهى دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١).

ويمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو الآتي:

التمايز الذاتي= (٠,٦٣٣) المخاطرة الأكاديمية + (٤١,٨٥٤).

وتتفق تلك النتيجة مع نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة مثل دراسة (Üztemur,2020) التي توصلت نتائجها إلى أنه يمكن التنبؤ بالدعم المتصور للاستقلالية من خلال درجات سلوك المخاطرة الأكاديمية لدى المشاركين بالبحث، ودراسة (Wong& wu,2015) التي توصلت نتائجها إلى أنه يمكن التنبؤ بتوكيد الذات من خلال درجات المخاطرة لدى طلاب الجامعة.

ويفسر الباحث تنبؤ بُعدين من أبعاد المخاطرة الأكاديمية (مواجهة مواقف الفشل– الاستعداد للتحديات المهنية المستقبلية) بالتمايز الذاتي بأن التجارب التي يواجهها طلبة برنامج التأهيل التربوي بجامعة الأزهر ليست أحداثا عابرة؛ بل هي فرص حاسمة تُشكل وتُبلور قدرتهم على تنظيم ذاتهم داخليًا والحفاظ على استقلاليتهم في علاقاتهم، كما أن الفشل بحد ذاته ليس هو العامل، بل كيفية استجابة الفرد للفشل هي التي تتنبأ بالتمايز الذاتي.

وبالإضافة إلى ما سبق يرى الباحث أن الشخص المتمايز يرى الفشل كحدث يتعلق بالأداء أو الموقف، وليس كقيمة لذاته أو قدرته كشخص، ويستطيع أن يقول " لقد فشلت في هذه المحاولة" بدلا من قوله "أنا فاشل"، هذا الفصل بين الذات والفعل هو جوهر التمايز الذاتي داخل الفرد، كما أن البيئة المهنية في مجال التعليم مليئة بالتحديات المهنية المستقبلية غير المتوقعة مثل تغيير المناهج وسلوكيات الطلاب المتغيرة والتفاعلات المعقدة مع أولياء الأمور والزملاء، وبالتالي فإن تحمل الفرد لتلك التحديات والقلق الناتج عنها دون أن يتأثر حكمه أو قدرته على التفكير بوضوح تجعل الشخص أكثر تمايزًا.

ويتفق ذلك مع ما ذكره Bae and Hong (2008) أن درجة تمايز الذات لدى الطلاب تُشكل متغيرًا مهمًا يؤثر على مستويات الضغط وطرق إدارته، كما تُسهم في التعامل بشكل نشط وإيجابي مع المثيرات والمواقف الضاغطة.

وبناءً على ما سبق فإن المعلم يواجه في بيئة العمل ضغوطًا لاتخاذ قرارات سريعة تحت وطأة الظروف مثل كيفية التعامل مع موقف طارئ في الفصل، والاستعداد لتلك التحديات المهنية يعنى قدرة الفرد على اتخاذ القرارات بناء على قناعاته ومعرفته المهنية وليس لإرضاء الآخرين، كما أن الاستعداد للتحديات يعنى أن الفرد لا يخشى المبادرة في المهام الصعبة أو طرق جديدة للتعلم والمخاطرة المحسوبة والقدرة على التأقلم والتكيف مع المواقف الجديدة بمرونة، وذلك يسهم في تنمية التمايز الذاتي لدى الفرد بحيث يثق بقدراته المهنية ويمكنه التعبير عن ذاته مهنيًا.

٦- لا يمكن التنبؤ بالتمايز الذاتي من خلال سعة الحيلة المتعلمة (الأبعاد-الدرجة الكلية) لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد والبسيط كما في جدولي (٢٠)، (٢١):

جدول (٢٠)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالتمايز الذاتي من خلال أبعاد سعة الحيلة المتعلمة (ن=٩٤٣)

المتغير	معامل الارتباط "ر"	معامل التحديد "ر٢"	القيمة الثابتة	قيمة الانحدار B	قيمة الانحدار المتعددة Beta	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية	قيمة "ف"	الدلالة الاحصائية
التحكم الذاتي	٠,٦١٦	٠,٣٧٩	٣٤,٣١٧	١,٠٩٨	٠,٣٣٨	٩,٠٦١	٠,٠١	٢٨٦,٩٨١	٠,٠١
التفكير الايجابي				١,٢٢٧	٠,٣٢٥	٨,٦٩٦	٠,٠١		

يتضح من جدول (٢٠) أن بُعدي التحكم الذاتي والتفكير الإيجابي يمكنهما التنبؤ بالتمايز الذاتي حيث يفسران (٣٧,٩٪) من التباين الكلي للتمايز الذاتي، ويؤكد ذلك قيمة "ف" والتي بلغت (٢٨٦,٩٨١) وهي دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١).

ويمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو الآتي:

التمايز الذاتي= (١,٠٩٨) التحكم الذاتي + (١,٢٢٧) التفكير الإيجابي+ (٣٤,٣١٧).

جدول(٢١)

نتائج تحليل الانحدار البسيط للتنبؤ بالتمايز الذاتي من خلال الدرجة الكلية لسعة الحيلة المتعلمة (ن=٩٤٣)

المتغير	معامل الارتباط "ر"	معامل التحديد "ر٢"	القيمة الثابتة	قيمة الانحدار B	قيمة الانحدار المتعددة Beta	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية	قيمة "ف"	الدلالة الاحصائية
سعة الحيلة المتعلمة	٠,٦٠٤	٠,٣٦٥	٣٤,٧٠١	٠,٧٦٠	٠,٦٠٤	٢٣,٢٧١	٠,٠١	٥٤١,٥٢٨	٠,٠١

يتضح من الجدول (٢١) أن الدرجة الكلية لسعة الحيلة المتعلمة يمكنها التنبؤ بالتمايز الذاتي حيث تفسر (٣٦,٥٪) من التباين الكلي للتمايز الذاتي، ويؤكد ذلك قيمة "ف" والتي بلغت (٥٤١,٥٢٨) وهي دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١).

ويمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو الآتي:

التمايز الذاتي= (٠,٧٦٠) سعة الحيلة المتعلمة + (٣٤,٧٠١).

ويتفق ذلك مع نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة مثل دراسة (BAŞOĞUL,2021) التي توصلت نتائجها إلى أنه يمكن التنبؤ بالذكاء الانفعالي من خلال درجات سعة الحيلة المتعلمة لدى طلاب الجامعة، ودراسة (Jiaojiao et al,2023; Akçor,2024) التي توصلت إلى أنه يمكن التنبؤ بالتمايز الذاتي من خلال درجات التحكم الذاتي لدى طلاب الجامعة.

ويفسر الباحث تلك النتيجة بأن الأفراد ذوو التحكم الذاتي يتميزون بقدرتهم على التفكير الناقد واتخاذ قرارات مبنية على القيم والأهداف الشخصية، بدلًا من الاستجابة الاندفاعية للمؤثرات الخارجية أو الضغوط الاجتماعية؛ مما يعزز قدرتهم على تحديد هويتهم المستقلة، كما أن طلاب التأهيل التربوي يواجهون تحديات أكاديمية ومهنية ويساعدهم التحكم الذاتي

على البقاء ملتزمين بأهدافهم، ومواجهة الصعوبات وتطوير استراتيجيات للتغلب على العقبات؛ مما يسهم في تعزيز تمايز الذات لديهم.

وبالإضافة إلى ما سبق فإن التفكير الإيجابي يُسهم في بناء صورة ذاتية إيجابية عن الفرد، ويعزز ثقته الفرد في نفسه، ويؤمن بقدراته وإمكاناته، ويصبح أكثر جرأة في التعبير عن ذاته وتبني آراء ووجهات نظر خاصة به حتى ولو كانت مختلفة عن آراء الآخرين، كما أن التفكير الإيجابي يعمل على تطوير المرونة النفسية لدى الفرد والتعافي من الشدائد بعد مواجه التحديات، وعندما يواجه الفرد العقبات فإن التفكير الإيجابي يدفعه إلى رؤية هذه العقبات كفرص للتعلم والنمو، كما يساعدهم على وضع أهداف مستقبلية والتخطيط لتحقيقها؛ مما يساعدهم على تحديد مسارهم الخاص وبناء رؤية واضحة لهويتهم المستقبلية كتربويين ومتميزين، وهذا من شأنه أن يعزز قدرته على التمايز والاستقلالية في مواجهة الصعاب.

وهذا يتسق مع ما أشار إليه Lai (2005) أن سعة الحيلة المتعلمة تتضمن مجموعة من سلوكيات ضبط النفس حيث ينظم الأفراد ذاتيًا مواقفهم أو سلوكياتهم المبدعة، وتؤثر العمليات المعرفية على أدائهم التكيفي، كما أن تلك السلوكيات تتضمن من الناحية العملية التوجيه الذاتي والكفاءة الذاتية للأفراد.

وبناءً على ما سبق فإن التحكم الذاتي والتفكير الإيجابي يعملان كآليات داعمة لتعزيز التمايز الذاتي لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي حيث يجعلهم التحكم الذاتي قادرين على إدارة الضغوط المدرسية وتحديد الأهداف الأكاديمية والمهنية بشكل مستقل، واتخاذ القرارات المستقلة بدلا من تبني آراء الآخرين، كما أن التفكير الإيجابي ينظر إلى التحديات كفرص للنمو، وبالتالي يكونون أكثر استقلالية في تفكيرهم وأكثر ثقة في قدرتهم ومواجهة التحديات بمرونة؛ مما يدعم تمايزهم الذاتي.

٧- لا يُوجد مُتغير من متغيري البحث (المخاطرة الأكاديمية- سعة الحيلة المتعلمة) أكثر إسهامًا في التنبؤ بالتمايز الذاتي لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر.

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث باستخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج بطريقة stepwise ، وذلك كما في جدول (٢٢):

جدول(٢٢)
نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لإسهام (المخاطرة الأكاديمية- سعة الحيلة المتعلمة) في التمايز الذاتي (ن=٩٤٣)

المتغير المتنبئ به	المتغيرات المنبئة	معامل الارتباط R	معامل التفسير R^2	معامل R^2 المعدل	ثابت الانحدار	قيمة "ف" ودلالتها	معامل الانحدار B	معامل الانحدار المعياري BETA	قيمة "ت" ودلالتها	R^2 لكل متغير	الإسهام النسبي
التمايز الذاتي	سعة الحيلة	٠,٦٤٢	٠,٤١٢	٠,٤١١	٢٤,٣١٠	**٣٢٩,٨١٣	٠,٥٦٨	٠,٤٥١	**١٤,٧٤٤	٠,٣٦٥	٣٦,٥٪
	المخاطرة الأكاديمية						٠,٣٢٠	٠,٢٦٦	**٨,٦٧٩	٠,٠٤٧	٤,٧٪

يتضح من جدول (٢٢) أن نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج أظهرت أن متغيري سعة الحيلة المتعلمة والمخاطرة الأكاديمية يُسهمان إسهامًا دالًا إحصائيًا في التنبؤ بالتمايز الذاتي حيث بلغت قيمة "ف" (٣٢٩,٨١٣) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

كما يتضح من جدول (٢٢) أن سعة الحيلة المتعلمة والمخاطرة الأكاديمية يمكنها التنبؤ بالتمايز الذاتي حيث يفسران (٤١,٢٪) من التباين الكلي للتمايز الذاتي، كما أن سعة الحيلة المتعلمة أكثر المتغيرين إسهامًا في التنبؤ بالتمايز الذاتي حيث بلغت نسبة الإسهام النسبي لسعة الحيلة المتعلمة (٣٦,٥٪)، يليها المخاطرة الأكاديمية حيث بلغت نسبة الإسهام النسبي له (٤,٧٪).

وبناءً على ما سبق يرى الباحث أنه على الرغم من أن المخاطرة الأكاديمية وسعة الحيلة المتعلمة منبئات بالتمايز الذاتي، إلا أن سعة الحيلة المتعلمة أكثر إسهامًا في التنبؤ بالتمايز الذاتي، وذلك لأن سعة الحيلة المتعلمة تمثل القدرة على البقاء مرنًا، ويمكنك التحكم في تصرفاتك، والتفكير بإيجابية في المواقف والتحديات التي تواجه الفرد والتي توفر آليات للتعافي من الفشل واستغلاله للنمو، كما أنها تزود الفرد بالأساس المتين للتعامل مع التحديات بأسلوب مستقل وواثق والبحث عن عدة طرق وحلول للمشكلات التي تواجههم؛ مما يترجم بشكل كبير إلى قدرة أكبر على التمايز الذاتي وتكوين الهوية المهنية لديهم.

أما بالنسبة للمخاطرة الأكاديمية فقد تكون الأقل إسهامًا في التنبؤ بالتمايز الذاتي لأن الطالب قد يُخاطر أكاديميًا بهدف جذب انتباه المعلم أو الحصول على تقدير وليس بالضرورة لتعزيز هويته المستقلة، كما أنه في بعض الأحيان قد تكون المخاطرة الأكاديمية مجرد سلوك اندفاعي لا ينبع من تقييم للذات أو سعى نحو التمايز، كما أن المخاطرة يمكن أن تكون استجابة لتوقعات ثقافية أو مدرسية تشجع على "الخروج عن المألوف" دون أن تكون مرتبطة بتطور داخلي لدى الفرد، كما أن الفشل غير المدار جيدًا في سياق المخاطرة الأكاديمية قد يؤدي إلى الإحباط أو انخفاض الثقة في النفس؛ مما قد يُعيق التمايز بدلًا من تعزيزه.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث يمكن تقديم التوصيات التالية:

١- ضرورة وضع برامج تدريبية وإرشادية للتدريب على المخاطرة الأكاديمية لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر، لمساعدتهم على الاستعداد للتحديات المهنية المستقبلية ومواجهة مواقف الفشل، لما لذلك من أثر بالغ في تمايزهم الذاتي ومساعدتهم في اتخاذ القرارات المهنية المستقبلية.

٢- تطوير المناهج والمقررات الدراسية ببرنامج التأهيل التربوي وتحديثها بصورة مستمرة، لتواكب التغيرات السريعة في العملية التعليمية لمواكبة سوق العمل ومساعدة الطلاب على التطور المهني المستمر.

٣- عقد دورات تدريبية وندوات توعوية لطلاب التأهيل التربوي باعتبارهم معلمي المستقبل في سعة الحيلة المتعلمة لما له من تأثير على حل المشكلات التي تواجههم ابتكاريا، والتفكير الإيجابي في المستقبل.

٤- ضرورة تقديم البرامج التدريبية المتنوعة وورش العمل لطلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة؛ مما يساهم في تلبية احتياجات الطلاب وتحديث لوائح البرنامج بصورة مستمرة.

بحوث مقترحة:

من خلال نتائج البحث، يقترح الباحث بعض البحوث المستقبلية التي تحتاج إلى المزيد من الاهتمام وتناولها بالبحث والدراسة، وهي كما يلي:

١- فعالية التدريب على مكونات سعة الحيلة المتعلمة في التمايز الذاتي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر.

٢- بعض المتغيرات النفسية المُسهمة في التمايز الذاتي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر.

٣- فعالية التدريب على المخاطرة الأكاديمية في التمايز الذاتي لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر.

٤- نمذجة العلاقات السببية بين المخاطرة الأكاديمية والجدارة بالثقة وما وراء اتخاذ القرار لدى عينة من طلاب الجامعة.

٥- الدور الوسيط لسعة الحيلة المتعلمة في العلاقة بين القلق الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة.

٦- الإسهام النسبي للشغف الأكاديمي وسعة الحيلة المتعلمة في التنبؤ بفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر.

قائمة المراجع

أولا: قائمة المراجع العربية:

أوباجي، محمد وبن يوسف، أمال.(٢٠١٩). تمايز الذات وعلاقته بالتفكير الابتكاري لدى عينة من طلبة الإرشاد والتوجيه بجامعة المدية، *مجلة القبس للدراسات النفسية والاجتماعية*،(٥)، ٢٢١-٢٤٠.

البحيري، محمد رزق ومحمد، هدى جمال والعشري، ضحى ذكي عبد المعبود.(٢٠١٧). تمايز الذات وعلاقته بالشعور بالأمن النفسي لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي، *مجلة دراسات الطفولة كلية الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس*،٢٠ (١٠)، ٩١-١٠٢.

جبار، شروق كاظم.(٢٠١٤). *التمايز النفسي وعلاقته بسمات الشخصية لدى طلبة الجامعة*[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة كربلاء.

الجباري، جنار عبد القادر أحمد.(٢٠١٥). *أنماط الشخصية وفق الإنيكرام وعلاقتها بالعبء المعرفي وتمايز الذات*. المكتب الجامعي الحديث.

جبر، لؤي.(٢٠٢١). تمايز الذات: الإنسان بين عقلانيته وانفعاليته، *مجلة آداب الكوفة*، ١ (٤٧)، ٦٠٤-٦٢٨.

حميد، إبراهيم سعيد إبراهيم ورزق، السعيد غازي محمد ودرويش، رمضان محمد أحمد.(٢٠٢٢). مهارات تنظيم الانفعالات وعلاقتها بسلوك المخاطرة لدى طلاب التعليم الفني الثانوي، *مجلة التربية كلية التربية جامعة الازهر بالقاهرة*، ٥(١٩٤)، ٣٧٤- ٤٠٤.

الخالدي، غيداء محمود والمومني، فواز أيوب.(٢٠٢٤). تمايز الذات وعلاقته بمعاير اختيار شريك الحياة لدى طلبة جامعة اليرموك، *المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية*، ١٧ (١)،٤٥-٦٨.

خصاونة، آمنه حكمت.(٢٠٢٠). التنظيم الانفعالي وعلاقته بالتفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة اليرموك، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ١١ (٣٠)، ١-٢١.

خلف، مروج عادل.(٢٠٢٤، مايو ١٣-١٤). *المسئولية الاجتماعية وعلاقتها بمفهوم تمايز الذات لدى طالبات قسم رياض الأطفال*، المؤتمر العلمي السنوي الرابع والعشرون الموسوم(العلوم الإنسانية أساس لبناء الإنسانية ونهضة الحضارة في التربية والتعليم)، كلية التربية الأساسية الجامعة المستنصرية. ١٦٦-١٨١.

خليوي، أسماء بنت فراج.(٢٠١٧). الاسهام النسبي للوعي الموقفي في التنبؤ بسلوك المخاطرة الأكاديمية واتخاذ القرار والأسلوب المعرفي (التصلب/ المرونة) لدى الطلبة المعلمين، *مجلة الفتح*، ٧٢، ١٦٧- ٢٢٣.

الزغول، ربيع حامد حسن.(٢٠١٩). *فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى العلاج الخبراتي لساتير في تحسين تمايز الذات ومهارات الحياة الزوجية لدى عينة من الفتيات المقبلات على الزواج في محافظة عجلون*[رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة العلوم الإسلامية.

صباغ، رضيه أحمد محمد وصميلي، حسن بن إدريس عبده.(٢٠٢٣). تمايز الذات وعلاقته بالمرونة المعرفية لدى الموجهات الطلابيات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان، *مجلة كلية الآداب بقنا، جامعة جنوب الوادي*، ٣٢ (٦١)، ٥١٧– ٥٦٨.

صقر، سمر أحمد شفيق والسيد، وهمان همام السيد ومحمود، سحر طه. (٢٠٢٣). العوامل المسهمة في التمايز الذاتي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، *مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية جامعة حلوان*، ٢٩ ، ٢٦٤–٣٠٠.

الصمادي، نور بسام عبد الكريم.(٢٠٢٠). *تمايز الذات وعلاقته بالهوية المهنية لدى المرشدين التربويين في محافظة إربد*[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك.

علي، نور جبار.(٢٠٢٤). الجدارة بالثقة وعلاقتها بسلوكيات المخاطرة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية*، ٣١ (٣)، ٣٢٢– ٣٤٨.

فتحي، ميرفت حسن فتحي عبد الحميد ورياض، سارة عصام رياض.(٢٠٢٤). نمذجة العلاقات السببية بين الرشاقة المعرفية والتدفق النفسي والتمايز الذاتي والشغف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان، *المجلة التربوية كلية التربية جامعة سوهاج*، ٤ (١٢٣)، ١٢١٠– ١٣٦٥.

الكعبي، سهام مشطر.(٢٠٠٧). *أثر تمايز الذات والمجهولية في المجموعة في اللاتفرد لدى طلبة الجامعة* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة المستنصرية.

الكعبي، سهام مشطر.(٢٠١٧). الإدمان على الانترنت وعلاقته بتمايز الذات لدى طلبة الجامعة. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٨٥)، ٤٣٥– ٤٦٢.

كفافي، علاء الدين أحمد، النيال، مايسه أحمد، سالم، سهير محمد.(٢٠١٣). *نظريات الشخصية: الارتقاء والنمو والتنوع*. دار الفكر.

محمد، أمل أحمد جمعه واللهيبي، مصطفى أحمد تركي وكفافي، علاء الدين أحمد وعبد السميع، محمد السيد صديق.(٢٠١٢). تمايز الذات: المفهوم والأبعاد وطريقة القياس. *مجلة العلوم التربوية كلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة*، ٢١ (٢)، ٤٣٩–٤٦٨.

محمد، زهراء عبد الرسول وعصفور، خلود رحيم.(٢٠٢٤). المخاطرة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، ٢١ (٨١)، ٤٩٥– ٥١٧.

محمود، الفرحاتي السيد.(٢٠١٢). *علم النفس الإيجابي "تقدير الذات" الأمن النفسي، العجز المتعلم"* .دار الجامعة الجديدة.

محمود، الفرحاتى السيد وصموئيل، أماني زكريا .(٢٠٢٢). مستوى تحقق مكونات التعلم الأصيل وعلاقته بالنمو الإيجابي والشغف بريادة الأعمال وسعة الحيلة المتعلمة لدى تلاميذ المدارس اليابانية والحكومية .*المجلة المصرية للدراسات النفسية*،٣٢ (١١٥)،١–٥٨.

مصطفى، يوسف حمه صالح.(٢٠٠٩). *سيكولوجية التمايز لدى المراهقين*. دار دجلة للنشر والتوزيع.

معوض، مروة نشأت.(٢٠٢٤). نمذجة العلاقات السببية بين تمايز الذات ورأس المال النفسي والشغف بالحياة والشخصية الاستباقية لدى طلاب كلية التربية، *المجلة التربوية كلية التربية جامعة سوهاج*، ٣ (١٢٨)، ٥٧٣– ٦٨٤.

ثانيا: قائمة المراجع باللغة الإنجليزية:

Ablak, S. (2020). Identifying Social Studies-Oriented Academic Risk-Taking Behaviours Among Middle School Students Based on Certain Variables. *International Journal of Eurasian Education and Culture, 5*(10), 1803-1834.

Açıkgül, K. & Şahin, K. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Odaklı Akademik Risk Alma DavranışlarınaİIişkin Algıların Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Üstbiliş ve Tutum Değişkenleri Açısından İncelenmesi* [Investigation of Perceptions Regarding Mathematics-Focused Academic Risk- Taking Behaviors of Secondary School Students in Terms of Gender, Class Level, Metacognition and Attitude Variables] . *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12* (32), 2-30.

Akbay, S & Delibalta, A. (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.*

Akçor, İ. (2024). *The mediating roles of emotional self-awareness and self-control in the relationship between differentiation of self and burnout in Turkish mental health professionals* [unpublished master's dissertation]. İzmir Ekonomi Üniversitesi.

Akdeniz, H. (2018). *Beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik kırılganlık ve öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış* [Investigation of the relationship between psychological vulnerability and learned resourcefulness levels of physical education teachers]. [unpublished doctoral dissertation]. Sakarya Üniversitesi.

Akgun, S. (2004). Akgun, S. (2004). The effects of situation and learned resourcefulness on coping responses. *Social Behavior and Personality: an international journal, 32*(5), 441-448.

Alaedein, J. (2008). Is Bowen Theory Universal? Differentiation of Self among Jordanian Male and Female College Students and between them and A

Sample of American Students through Bowen's Propositions. *Dirasat, Educational Sciences*, 35(2), 479-506.

Avcı, E. & Su-Özenir, Ö. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Odaklı Akademik Risk Alma Davranışlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi [Examining Secondary School Students' Mathematics-Focused Academic Risk-Taking Behaviors According to Some Variables] . *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 7* (2), 304-320.

Avcı, N., & Kaya, G. (2021). The relationship of learned resourcefulness with self-leadership skills: A study with nurse and midwife students. *Nurse Education Today, 107*, 105-125.

Bae, O., & Hong, S. (2008). The study of the effect of self-differentiation degree on stress level and stress coping strategies in college students. *Korean journal of human ecology,17*(1),27-34.

Barber, D. (2020). *Motivational Predictors of Academic Risk-taking* [unpublished master's dissertation], University of Nevada.

Baş, S. (2012). *Contribution of personality, motivation, academic risk-taking, and metacognition to the creative ability in mathematics* [unpublished doctoral dissertation], Middle East Technical University.

Başoğul, C. (2021). Hemşirelik Öğrencilerinde Öğrenilmiş Güçlülük ve Duygusal Zekâ: Tanımlayıcı ve Kesitsel Bir Çalışma[Learned Resourcefulness and Emotional Intelligence of Nursing Students: A Descriptive and Cross-Sectional Study] , *Sağlık ve Toplum, 31*(1),119-127.

Bekhet, A & Zauszniewski, J. A. (2014). Psychometrics of resourcefulness scale among caregivers of persons with autism spectrum disorders. *Western Journal of Nursing Research, 36*, 685– 702.

Çetin, B., İlhan, M. & Yılmaz, F. (2014). Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ve Akademik Risk Alma Arasındaki İlişkinin Kanonik Korelasyonla İncelenmesi [Examining the Relationship Between Fear of Negative Evaluation and Academic Risk Taking Using Canonical Correlation] . *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 14* (1) 135- 158.

Charles, R. (2001). Is there any empirical support for Bowen's concepts of differentiation of self-triangulation and fusion? *The American Journal of Family Therapy. 29*, 279-292.

Chen, M., Palmer, M., & Lin, S. (2024). Source, a learned resourcefulness program to reduce caregiver burden and improve quality of life for older family caregivers. *International Journal of Older People Nursing*, *19*(1), e12588. https://doi.org/10.1111/opn.12588.

Clifford, M. (1991). Risk taking theoretical, empirical and educational considerations, *Educational Psychologist*, 26(3-4), 263-297.

Clifford, M. M., & Chou, F. C. (1991). Effects of payoff and task context on academic risk taking. *Journal of Educational Psychology, 83*(4), 499.

Cooke, M., Press, F., & Wong, S. (2020). Educators' risk-taking in high quality early childhood education. *International Journal of Early Years Education*, 1-17. https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1848531.

Dachner, A. M., Miguel, R. F., & Patena, R. A. (2017). Risky business: Understanding student intellectual risk taking in management education. *Journal of Management Education, 41*(3), 415–443. https://doi.org/10.1177/1052562917695775.

Deveci, İ. & Aydın, F. (2018). Relationship Between Students' Tendencies Toward Academic Risk Taking and Their Attitudes to Science. *Issues in Educational Research, 28*(3), 560-577.

Erden, S & Ümmet, D. (2014). Examination of high school students learned resourcefulness: A review of gender, parental attitudes, and values. *International Online. Journal of Educational Sciences, 6* (1), 72-82.

Erozkan, A., & Deniz, S. (2012). The influence of social self-efficacy and learned resourcefulness on loneliness. *Journal of Counseling and Education, 1*(2), 57-74.

Fatemi, M., Ghadi, S & Fayyaz, A. (2015). The Relationship between Iranian EFL teacher's job burnout and their cultural intelligence. Greener. *Journal of Educational Research,5*(4)120-126.

Fattahi, H., Farhadi, M., & Mohagheghi, H. (2023). The Mediating Role of Parental Self-differentiation in the Relationship between Personality Traits and Risk-taking in Adolescents. *Family Pathology, Counseling and Enrichment Journal, 8*(2), 61-65.

Genç, G. (2016). Learned resourcefulness and burnout levels of English teachers. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 3*(1), 1-13.

Gezer, M., İlhan, M. & Şahin, İ. F. (2014). Sosyal Bilgiler Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeğinin (SOARAÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması [Development of Social Studies Oriented Academic Risk-Taking Scale (SOARAS): Validity and Reliability Study] .*Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 4*(1), 125-164.

Ghanavati, M., Joharifard, R., & Ehteshamzadeh, P. (2025). The effectiveness of emotion-based group family therapy on self-differentiation and dyslexia in adolescent girls with psychosomatic disorders. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal (RRJ)*, *13*(9), 121-130.

Goff, A. M. (2011). Stressors, academic performance, and learned resourcefulness in baccalaureate nursing students. *International journal of nursing education scholarship, 8*(1).1-20.

Guloglu, B. (2017). Mediating role of psychiatric symptoms on the relationship between learned resourcefulness and life satisfaction among Turkish university students. *Australian Journal of Psychology, 69*(2), 95-105.

Gur, A., Egozi, S., & Schweitzer, Y. (2024). Self-Differentiation, Psychological Flexibility, and Difficulties in Practice in Social Workers and Social Work Students. *Social Work, 69*(1), 43-51.

House, D. J. (2002). *An Investigation of The Effects of Gender and Academic Self-Efficacy on Academic Risk-Taking for Adolescent Students* [unpublished doctoral dissertation]. Oklahama State University.

Huang, C., Guo, S. & Hung, C. (2010): Learned resourcefulness, quality of life, and depressive symptoms for patients with breast cancer, *Oncology Nursing Forum, 37*(4), 280–287.

Hübner, V., & Pfost, M. (2023). Operationalization of academic risk-taking in university students. *Journal for educational research online, 15*(1), 74-94. doi: 10.25656/01:30511; 10.31244/jero.2023.01.04.

Hübner, V., & Pfost, M. (2024). Leap, learn, exploring academic risk taking and learning success across gender and socioeconomic groups. *Higher Education*, 1-19. https://doi.org/10.1007/s10734-024-01307-w.

Jankowski, P. & Hooper, L. (2012). Differentiation of Self: A Validation Study of the Bowen Theory Construct. Couple and Family Psychology, *Research and Practice*, (1) 226–243.

Jiaojiao, L. I., Hailong, Y. U. A. N., & Bibo, X. U. (2023). The Relationship Between Self-Differentiation and Online Game Addiction in College Students: The Chain Mediating Effect of Shyness and Self-Control. *Studies of Psychology and Behavior, 21*(3), 395-402. doi : 10.12139/j.1672-0628.2023.03.015.

Kennett, D. & Keefer, K. (2006). Impact of learned resourcefulness and theories of intelligence on academic achievement of university students: An integrated approach. *Educational Psychology, 26*(3), 441-457.

Kennett, D.J., & Reed, M.J. (2009). Factors influencing academic success and retention following a first-year post-secondary success course. *Educational Research & Evaluation, 15*, 153-166.

Kennett, D., Young, A. M., & Catanzaro, M. (2009). Variables contributing to academic success in an intermediate statistics course: the importance of learned resourcefulness. *Educational Psychology, 29*(7), 815-830.

Kennett, D.J., Reed, M.J., & Stuart, A. (2013). Impact of academic resourcefulness and reasons for attending university on academic achievement and university adjustment. *Active Learning in Higher Education, 14*, 123-133.

Korkmaz, H. (2002). *Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi*. [Project-Based Learning and its Effects on the Creative Thinking, Problem Solving and Academic Risk-Taking]. [unpublished doctoral dissertation]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Krochmal, A. R., & Roth, T. C. (2017). *From comfort to confidence: Modeling science as a process of risk-taking in the classroom*. In R. Kelty & B. A.

Bunten (Eds.), Risk-taking in higher education: The importance of negotiating intellectual challenge in the college classroom (S. 103–118). Rowman & Littlefield.

Kshash, A. F. (2024, March). Self-differentiation of the professor and staff of the technical institute in Diwaniyah. In *AIP Conference Proceedings 3092*, (1). AIP Publishing.

Lai, C. Y. (2005). *Learned resourcefulness, cognitive processes, and adaptive functioning in depressed adults* [unpublished doctoral dissertation]. Case Western Reserve University.

Lee, R. A., & Lim, W. S. (2024). The Impact of Family Functioning on Self-Differentiation in College Student. *Industry Promotion Research*, *9*(4), 269-276.

Licht, C., & Chabot, D. (2006). The Chabot Emotional Differentiation Scale: A theoretically and psychometrically sound instrument for measuring Bowen's intrapsychic aspect of differentiation. Journal of Marital and Family Therapy, 32(2), 167-180.

Matheny, K. B., Aycock, D. W., Curlette, W. L., & Junker, G. N. (1993). The coping resources inventory for stress: A measure of perceived resourcefulness. *Journal of Clinical psychology, 49*(6), 815-830.

Millett, S. (2023). *Exploring Learned Resourcefulness as a Mitigator for Situational Writing Apprehension: A Post-Intentional Phenomenological Journey* [unpublished doctoral dissertation]. Texas Tech University.

Naimi, S., & Rezai Niaraki, F. (2013). Effectiveness of self-differentiation training on self-differentiation, test-anxiety and self-efficacy among students in Saveh City. *European Online Journal of Natural and Social Sciences: Proceedings, 2*(2), 3-17.

Parker, J. & Stanworth, H. (2005). "Go for it" towards a critical realist approach to voluntary risk- taking, *Health, Risk & Society, 7*(4), 319-336.

Pellegrino, A. J. (2019*). Associations Between Emotional Regulation, Risk Taking, and College Adaptation. A Thesis Proposal Submitted in Fulfillment for Graduation with Honors Distinction and the Degree of Bachelor of Arts in Psychology*, University of Northern Colorado.

Rabstejnek, C. (2012). Family systems & Murray Bowen theory. Posted Articles (January 2009), 4, 1-10.

Rapp, S., Shumaker, S., Schmidt, S., & Naughton, M. (1995). Social resourcefulness scale: development and preliminary validation. Unpublished manuscript.

Ravert, R. D., & Schneller, J. (2019). Risks worth taking: Advisors' views on risks that college students should take more often. *Educational Review, 71*(6), 792–799. https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1515725.

Rosenbaum, M. (1990). *The role of learned resourcefulness in the self-control of heslth behavior. In M. Rosenbaum* (Eds.). Learned resourcefulness: On

coping skills, self-control, and adaptive behavior (s. 3-30). New York: Springer Publishing Co.

Sandage, S & Jankowski, P. (2010). Forgiveness, spiritual instability, mental health symptoms, and well-being: Mediator effects of differentiation of self. *Psychology of religion and spirituality, 2*(3), 168.

Sharf, R. (2000). *Theories of Psychotherapy and Counseling*. Australia: Brooks/Cole.

Skowron, E. & Friedlander M. (1998). The differentiation of self-inventory: Development and initial validation, *journal of counseling psychology. 45*(3).235-246.

Skowron, E. & Schmitt, T. (2003). Assessing interpersonal fusion: Reliability and Validity of a new DSI fusion with other subscale*, journal of marital and family therapy,29*(2), 209-222.

Tan, E. (2017). *The influence of global-local processing styles on academic risk taking* [unpublished master's dissertation]. National University of Singapure.

Tan, L., Wei, B., & Cui, T. (2023). Relationships among perception of teacher autonomy support, achievement motivations, intellectual risk-taking, and science academic performance: a serial mediation model. *International Journal of Science Education, 45*(1), 43-64.

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

Titelman, P. (2014). *Differentiation of Self. Bowen Family Systems Theory Perspectives*. Taylor & Francis.

Top, E. (2016). Evaluating the Personality Traits and Learned Resourcefulness Level of Students Studying in Different Faculties of University. *International J. Soc. Sci. & Education*, *6*, 55-61.

Uygur, S. S. (2022). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenilmiş Güçlülüğüne Ilişkin Bir Model Geliştirme[Developing a Model for the Learned Resourcefulness of Education Faculty Students] , [unpublished doctoral dissertation]. Dokuz Eylul Universitesi.

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

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

Wong, C., & WU, K. (2015). The Relations of Assertiveness with Anxiety and Risk-taking Attitudes among Chinese University Students. *In Advances in Psychology Research* ,115-128.

Yıldız, Z. (2012). *Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımında Ortaöğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Problem Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi.* [The Effect of Project Based Learning Approach on High School Students' Creative Thinking, Problem Solving and Academic Risk Taking Levels].[unpublished master's dissertation]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yselande, P. (2015). Academic risk-taking in higher education, Florida International University, USA. digitalcommons.fiu.edu/sferc/2015/2015/17. E.T. 21.12.2016.

Zauszniewski, J. A. (1998). Development of the help-seeking resources scale as a measure of social resourcefulness for older adults. Unpublished manuscript.

Zauszniewski, J. A., Lai, C. Y., & Tithiphontumrong, S. (2006). Development and testing of the resourcefulness scale for older adults. *Journal of Nursing Measurement, 14*(1), 57-68.

Zauszniewski, J. A. (2012). *Resourcefulness*. In J. J. Fitzpatrick, & M. Kazer (Eds.). Encyclopedia of nursing research, (pp. 448–449). New York, NY: Springer.

Zauszniewski, J. A. (2016). Resourcefulness. *Western Journal of Nursing Research, 38*(12), 1551-1553.

Zauszniewski, J. A., & Bekhet, A. K. (2011). Measuring use of resourcefulness skills: Psychometric testing of a new scale. *International Scholarly Research Notices*, *2011*(1), 787363.

Zauszniewski, J., Burant, C., Juratovac, E., Jeanblanc, A., Sweetko, J., Larsen, C., & Sajatovic, M. (2025). Acquiring resourcefulness skills: Formal versus informal training. *Western Journal of Nursing Research*, *47*(1), 5-14.