التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية ودورها الوسيط لعلاقات توجهات الأهداف وفعالية الذات بالاندماج الأكاديمي لدى الطالب المعلم[1]

د. زينب شعبان رزق[2]
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية جامعة عين شمس

د. محمد أحمد علي هيبة[3]
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية جامعة عين شمس

ملخص البحث

هدف البحث الحالي إلى دراسة الدور الوسيط للتقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (تقييمات التحدي، وتقييمات التهديد) لتأثير عدد من "المتغيرات المستقلة" متمثلة في توجهات الهدف (إتقان/إقدام، وإتقان/تجنب، وأداء/إقدام، وأداء/تجنب)، وفعالية الذات على الإندماج الأكاديمي (الوجداني، والسلوكي، والمعرفي) "المتغير التابع"، وذلك عند طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية من خلال نموذج مسار. وقد استعان الباحثان بعينة تألفت من (١٢٢) طالبًا وطالبةً، لفحص الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، وهي: مقياس التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية، ومقياس توجهات أهداف الإنجاز، ومقياس فعالية الذات، ومقياس الاندماج الأكاديمي. كما تم تطبيق أدوات البحث على العينة الأساسية والبالغ عددها (١٨٦) طالبًا وطالبةً. وباستخدام أسلوب تحليل المسار، توصلت نتائج البحث الحالي إلى وجود مطابقة لنموذج تحليل المسار المقترح مع بيانات العينة الأساسية. كما كشفت نتائج تحليل المسار عن وجود تأثيرات موجبة ودالة للمتغيرات المستقلة "توجه الهدف أداء/إقدام، وفعالية الذات" على المتغير الوسيط "تقييمات التحدي لرسائل المعلم التحذيرية". وكشفت النتائج أيضًا عن وجود تأثير سلبي ودال من توجه الهدف أداء/إقدام، وفعالية الذات على المتغير الوسيط "تقييمات التهديد لرسائل المعلم التحذيرية"، في حين أثر عليه المتغيران توجه الهدف إتقان/تجنب، وأداء/تجنب تأثيرًا موجبًا ودالاً. كما وُجِدت تأثيرات موجبة ودالة من "تقييمات التحدي لرسائل المعلم التحذيرية" على الاندماج الأكاديمي "الوجداني، والسلوكي، والمعرفي". أيضًا، توسطت التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية "تقييمات التحدي" وساطة كلية لتأثيرات توجه الهدف أداء/إقدام في الاندماج الأكاديمي السلوكي، كما توسطت التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية "تقييمات التحدي" وساطة كلية لتأثيرات فعالية الذات في الاندماج الأكاديمي السلوكي.

الكلمات المفتاحية: التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية، توجهات الهدف، فعالية الذات، الإندماج الأكاديمي.

---

[1] تم استلام البحث في ٢٠٢٢/١/٢ وتقرر صلاحيته للنشر في ٢/١٧ / ٢٠٢٢

[2] ت: ٠١٠٠١٤٦٢٢٦٣ Email: zenabrezk@edu.asu.edu.eg

[3] ت: ٠١٠٠٢٨٥٧٢٧٧ Email:mohamed.haiba@gmail.com

مقدمة

في السنوات القليلة الماضية، تعرضت الأوساط التعليمية لتحديات كبرى نتجت عن جائحة كورونا وما تضمنته من عواقب سلبية أثرت على عدد غير قليل من النواتج التعليمية المهمة، من بينها الإندماج الأكاديمي؛ حيث عانى طلاب الجامعات من انخفاض ملحوظ في اندماجهم الأكاديمي سواء الوجداني، أو السلوكي، أو المعرفي كنتيجة لتلقيهم عدد من محاضراتهم اليومية عن بعد بمعزل عن سياق التعليم الجامعي وما يتضمنه من تفاعل بين الطلاب وبعضهم البعض من جهة، وبين الطلاب وأساتذتهم من جهة أخرى.

وفى السياق الجامعى، حاول المعلمون (الأساتذة من أعضاء هيئة التدريس) جذب تركيز واندماج طلابهم نحو هذه المحاضرات عن طريق توجيه رسائل تحذيرية fear appeals messages متكررة. فالاندماج الأكاديمي يمثل متغيرًا نفسيًا مهمًا وأساسيًا يرتبط بعدد من المخرجات التربوية المرغوبة (من أبرزها التحصيل الدراسي) (Nicholson & Putwain, 2020, 832). ولكن قد تستثير هذه الرسائل التحذيرية الشعور بالتحدي لدى بعض الطلاب، ومشاعر التهديد عند البعض الآخر. وبات من الأهمية دراسة دور تقييمات الطلاب المدركة لرسائل معلميهم التحذيرية في تحفيز اندماجهم الأكاديمي لاسيما مع تلقيهم عدد غير قليل من محاضراتهم في سياق افتراضي عن بعد. وقد اهتمت دراسات عديدة (*) (Herbert et al., 2019; Nicholson et al., 2019; Putwain et al., 2019; Putwain & Symes et al., 2017) ببحث علاقة تقييمات الطلاب المدركة لرسائل المعلمين التحذيرية باندماج هؤلاء الطلاب في السياق الأكاديمي قبل التوسع في التوجه نحو التعليم الهجين في ظل مترتبات جائحة كورونا، مما يتطلب إعادة النظر في دور تقييمات الطلاب المدركة لرسائل معلميهم التحذيرية في حفز اندماجهم الأكاديمي في ظل هذا النمط من التعليم المستخدم بكثافة في هذه الآونة.

كما يعد من المهم أيضًا، بحث المتغيرات المؤثرة في الاندماج الأكاديمي والتي ترتبط في الوقت ذاته بالتقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية؛ مثل: توجهات الهدف، وفعالية الذات؛ حيث أشارت عدد من الدراسات إلى دور توجهات الهدف (اتقان/اقدام، اتقان/تجنب، أداء/اقدام، أداء/تجنب) في

(*) تم توثيق المراجع في البحث الحالي، وفق اصدار APA7، والذي يتميز ببعض الاختلافات عن الاصدارات السابقة، منها على سبيل المثال لا الحصر: ترتيب المراجع المتعددة داخل الأقواس "في المتن" وفق ترتيبها الأبجدي في قائمة المراجع، وليس وفق الترتيب الزمني. وكذلك عند تكرار سنة النشر لمرجع له نفس المؤلف الرئيسي مع مؤلفين آخرين تم استبدال التمييز بين هذه المراجع (بدلاً من وضع أحرف a, b,…) بأسلوب آخر، وهو ذكر المؤلف الرئيسي ثم المؤلف الثاني متبوعا بـ .et al، وإن تكرر الأسم الثاني معه بنفس الترتيب يتم ذكر المؤلف الرئيسي والمؤلف الثاني والثالث .... وهكذا حتى يتم التمييز بين المراجع لنفس سنة النشر "مثل Putwain & Symes et al., 2017، وكذلك Putwain & Nakhla et al., 2017". أيضًا، ذكر المؤلف الرئيسي متبوعًا بـ .et al إذا كان عدد المؤلفين أكثر من أثنين، وذلك عند التوثيق في المتن من أول موضع حتى آخر موضع يتم توثيق المرجع فيه.

توجيه التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية، بالإضافة إلى دورها في الاندماج الأكاديمي (Chalabaev et al., 2009; Elliot & Murayama, 2008; Putwain & Symes, 2011a). كما أشارت دراسات عديدة إلى دور فعالية الذات في توجيه التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية، بالإضافة إلى دورها في الاندماج الأكاديمي (Meadows, 2020, Purchase, 2018, Symes & Putwain, 2016).

لذا يسعى البحث الحالي إلى دراسة الدور الوسيط للتقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية فى علاقة توجهات الهدف (إتقان/إقدام، إتقان/تجنب، أداء/إقدام، أداء/تجنب)، وفعالية الذات بالاندماج الأكاديمي لطلاب السنة النهائية بكلية التربية باعتبارهم معلمو الغد.

مشكلة البحث

يعد الاهتمام بالبيئة التدريسية، وبحث أفضل الشروط لتوفير سياق إيجابي وبيئة داعمة للتعلم من التحديات الكبرى التي وجهت عدد غير قليل من الاهتمامات البحثية (Putwain & Roberts, 2009, 644). وفي ظل التداعيات التي أسفرت عنها جائحة كورونا، ومع تزايد أعداد الطلاب المقبلين على التعليم الجامعي، أصبح التعليم الهجين أحد الحلول المطروحة والمستخدمة بكثرة للتغلب على هذه الإشكاليات، لاسيما على مستوى التعليم الجامعي. وعلى الرغم من الدور الايجابي للدراسة عن بعد والتعليم الهجين في المساهمة في استمرار تلقي المتعلمين لدروسهم في تلك الظروف، إلا أن هذه السياقات التعليمية ربما أسهمت دون شك في اختلاف جودة بعض المخرجات التعليمية المهمة، ومن بينها: **الاندماج الأكاديمي.** مما يتطلب تناول هذه المخرجات المهمة بالدراسة في هذه السياقات المستحدثة.

في هذا الإطار، **حرص المعلمون على استخدام الرسائل التحذيرية** بكثافة لحفز وتنبيه الطلاب بشكل متكرر لعدد من الأسباب المتعلقة بالمعلم، منها: الشعور بالمسئولية والمحاسبية (Putwain & Roberts, 2009, 645)، والفعالية الذاتية للمعلم، وتقييم المعلم لأهمية الاختبارات المصيرية high-stakes examinations (Putwain & von der Embse, 2018, 1004). وكذلك عندما يستشعر من طلابه قصورًا في الاندماج الأكاديمي (Putwain & Nakhla et al., 2017, 75). ورغم ذلك فإن **النتائج التجريبية المتعلقة بفعالية الرسائل التحذيرية محل جدل من حيث فعاليتها وتأثيرها فى تحسين المخرجات التعليمية** (Kok et al., 2018, 112).

وفي ظل حرص المعلمين على الاندماج الأكاديمي لطلابهم، ومع تزايد التصارع بين الطلاب على الأداء الفائق والتنافسية لمواكبة ارتفاع سقف التوقعات في جهات العمل، تزايد استخدام الرسائل

التحذيرية من جانب المعلمين باعتبارها شكلاً مقبولاً لإثارة دافعية الطلاب (Purchase, 2018, 6, 8). ولذلك تزايد الاهتمام بدراسة هذه الرسائل، **وكيف يتم تقييمها وإدراكها من جانب الطلاب (هل تثير لديهم مشاعر التحدي، أم التهديد)، والعلاقات التي تربطها بغيرها من المتغيرات المؤثرة والمهمة تربويًا** (Nicholson et al., 2019, 141)، لاسيما مع تزايد وسائل الترفيه التي تجذب انتباه المتعلمين بعيدًا عن المطالب التعليمية. ويمثل التهديد أحد صيغ الرسائل التحذيرية المستخدمة لتحفيز المتعلم على الأداء، أو تجنب الفشل، إلا أنه ربما تقلص مشاعر الخوف من النواتج الإيجابية المرغوبة (Kok et al., 2018, 112). بل إنها قد تؤثر سلبًيا على الأداء، والدافعية. وتأخذ علاقة الخوف بالدافعية والإندماج علاقة منحنية، فكلما **زاد الخوف زادت إمكانية اقناع** المتعلم بالإندماج في مهمة ما وإنجازها حتى نقطة معينة بعدها تبدأ العلاقة بينهما في اتخاذ نمط عكسي (Purchase, 2018, 22).

وقد توصلت نتائج عدد من الدراسات، ومن بينها دراسة (von der Embse et al., 2015)، إلى أن رسائل التهديد قد تضر أداء الطلاب بشكل كبير، في حين توصلت نتائج دراسات أخرى إلى أن الآثار السلبية لتلك الرسائل على النواتج التحفيزية تكاد تكون معدومة عندما تكون الرسائل مصحوبة بمعلومات إضافية تشرح للطلاب مسار العمل الذي يجب عليهم اتخاذه لتجنب الفشل (Putwain & Roberts, 2009). وهنا ظهرت دعوات عدد من الباحثين **لدراسة تقييمات الطلاب المدركة لرسائل المعلم التحذيرية، "وخصت بعض الدعوات طلاب التربية تحديدًا"** لدورهم المستقبلي المهم في العملية التعليمية (Nicholson & Putwain, 2020; Nicholson et al., 2019; Putwain & Roberts, 2009).

وحيث أنه لا توجد دلائل قوية تدعم التأثير الايجابي للرسائل التحذيرية على الأداء، بل إنه من المتوقع أنها قد تتسبب في ردود فعل دفاعية، ومن ثم تأثيرات سلوكية سلبية لاسيما مع فعالية الذات المنخفضة (White & Albarracín, 2018, 147). من هنا أيدت أدبيات الرسائل التحذيرية **دراسة المتغيرات المؤثرة في التقييمات المدركة لهذه الرسائل (كفعالية الذات وتوجهات الأهداف، والتحكم المدرك،....)، وتوسط تقييمات الرسائل التحذيرية علاقة هذه المدخلات ببعض المخرجات التعليمية المرغوبة (كالإندماج الأكاديمي)** (Nicholson & Putwain, 2020).

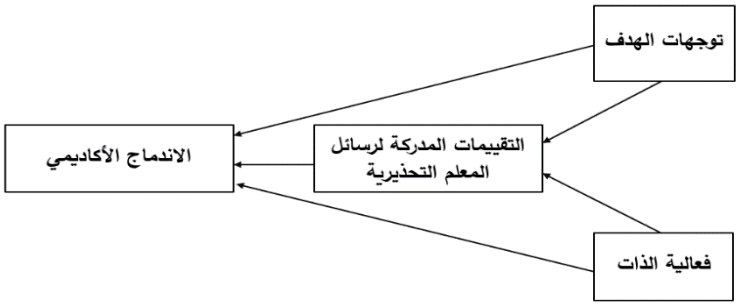
وأشارت الأدبيات إلى أهمية دور كل من: **توجهات الهدف، وفعالية الذات مجتمعة معًا في تشكيل التقييمات المدركة للرسائل التحذيرية (تقييمات التحدي، وتقييمات التهديد)** وتأثير ذلك على الأداءات التعليمية **وهنا تبرز أهمية دراسة طبيعة واتجاه علاقة توجهات الهدف وفعالية الذات بكل بعد من بعدي التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية على حدة وليس مع التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية ككل** لحسم القضايا الجدلية المطروحة حول طبيعة واتجاه العلاقة بين كل

من: فعالية الذات وتوجهات أهداف الإنجاز من جهة، وتقييمات رسائل المعلم التحذيرية من جهة أخرى، والتي ربما تعد نتاجًا للتشابك بين هذه المتغيرات النفسية (Chalabaev et al., 2009; Meadows, 2020; Purchase, 2018; Putwain & Symes, 2011a; Symes & Putwain, 2016). **بالإضافة إلى محدودية الدراسات العربية –في حدود علم الباحثين– التي تناولت العلاقات السببية المتآنية للتقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية وفعالية الذات، وتوجهات الهدف من خلال نموذج مع الاندماج الأكاديمي.**

من زاوية أخرى، ارتبط عدد غير قليل من دراسات الرسائل التحذيرية بالاختبارات المصيرية، ذلك أنها أحد المخرجات المهمة التي تتطلب استخدام هذا النمط من الرسائل. إلا أن هذه الدراسات في معظمها **ربطت دراسة الرسائل التحذيرية بشكل متكرر مع الاختبارات المصيرية في المرحلة الثانوية** (Nicholson & Putwain, 2020; Purchase, 2018; Putwain & Symes et al., 2017) ، **ولم يتم تناولها في المرحلة الجامعية** إلا من عدد محدود من الدراسات، مثل: دراسة (Chalabaev et al., 2009; Herbert et al., 2019)، على الرغم من أهمية المرحلة الجامعية في تحديد المصير لا سيما في سنة التخرج النهائية والتي يترتب علي نتائج اختباراتها الخروج لسوق العمل.

بالنسبة لقياس التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية، ربما يعد أحد أوجه القصور في مقاييس التقييمات المدركة للرسائل التحذيرية اعتبار كل من تقييمات التحدي والتهديد على طرفي متصل، والمقارنة بينهما في شكل أكبر من واصغر من، في حين أنه ينبغي التعامل معهما كبعدين منفصلين بحيث يكون لكل منهما درجة مستقلة تعبر عن هذا النمط من التقييم. فعلى الرغم من إقرار الأدبيات النفسية بأن التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية بنية متعددة الأبعاد، إلا أنه تم قياس المفهوم في علاقته بالمتغيرات النفسية الأخرى في العديد من الدراسات السابقة (التي تبنت المنظور المتعدد الأبعاد للتقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية) من خلال درجة كلية واحدة تعبر عن المفهوم ككل أيضًا (Uphill et al., 2019, 3).

في ضوء ماسبق، **يسعي البحث الحالي** إلى دراسة الدور الوسيط للتقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (تقييمات التحدي، وتقييمات التهديد) لتأثير بعض المتغيرات النفسية (توجهات الهدف "إتقان/إقدام، وإتقان/تجنب، وأداء/إقدام، وأداء/تجنب"، وفعالية الذات) (متغيرات مستقلة) على الإندماج الأكاديمي (وجداني، وسلوكي، ومعرفي) (متغير تابع) لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية من خلال نموذج تحليل مسار، ويمكن توضيح النموذج المقترح فى الشكل التالى:



شكل (١) النموذج السببي المقترح للعلاقات بين توجهات الهدف، وفعالية الذات (متغيرات مستقلة)، وتقييمات الطلاب المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (متغير وسيط)، والاندماج الأكاديمي (متغير تابع)

يسعى البحث الحالي إلى الإجابة على الأسئلة التالية:

١. هل توجد تأثيرات للتقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (تقييمات التحدي، وتقييمات التهديد) "كمتغير وسيط" في الاندماج الأكاديمي (الاندماج الوجداني، والاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي) "كمتغير تابع" لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية؟

٢. هل توجد تأثيرات لتوجه الهدف (إتقان/إقدام) "كمتغير مستقل" في التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (تقييمات التحدي، وتقييمات التهديد) "كمتغير وسيط" لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية؟

٣. هل توجد تأثيرات لتوجه الهدف (إتقان/إقدام) "كمتغير مستقل" في الاندماج الأكاديمي (الاندماج الوجداني، والاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي) "كمتغير تابع" من خلال التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (تقييمات التحدي، وتقييمات التهديد) "كمتغير وسيط" لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية؟

٤. هل توجد تأثيرات لتوجه الهدف (إتقان/تجنب) "كمتغير مستقل" في التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (تقييمات التحدي، وتقييمات التهديد) "كمتغير وسيط" لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية؟

٥. هل توجد تأثيرات لتوجه الهدف (إتقان/تجنب) "كمتغير مستقل" في الاندماج الأكاديمي (الاندماج الوجداني، والاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي) "كمتغير تابع" من خلال التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (تقييمات التحدي، وتقييمات التهديد) "كمتغير وسيط" لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية؟

٦. هل توجد تأثيرات لتوجه الهدف (أداء/إقدام) "كمتغير مستقل" في التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (تقييمات التحدي، وتقييمات التهديد) "كمتغير وسيط" لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية؟

٧. هل توجد تأثيرات لتوجه الهدف (أداء/إقدام) "كمتغير مستقل" في الاندماج الأكاديمي (الاندماج الوجداني، والاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي) "كمتغير تابع" من خلال التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (تقييمات التحدي، وتقييمات التهديد) "كمتغير وسيط" لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية؟

٨. هل توجد تأثيرات لتوجه الهدف (أداء/تجنب) "كمتغير مستقل" في التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (تقييمات التحدي، وتقييمات التهديد) "كمتغير وسيط" لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية؟

٩. هل توجد تأثيرات لتوجه الهدف (أداء/تجنب) "كمتغير مستقل" في الاندماج الأكاديمي (الاندماج الوجداني، والاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي) "كمتغير تابع" من خلال التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (تقييمات التحدي، وتقييمات التهديد) "كمتغير وسيط" لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية؟

١٠. هل توجد تأثيرات لفعالية الذات "كمتغير مستقل" في التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (تقييمات التحدي، وتقييمات التهديد) "كمتغير وسيط" لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية؟

١١. هل توجد تأثيرات لفعالية الذات "كمتغير مستقل" في الاندماج الأكاديمي (الاندماج الوجداني، والاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي) "كمتغير تابع" من خلال التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (تقييمات التحدي، وتقييمات التهديد) "كمتغير وسيط" لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية؟

أهداف البحث

يسعى البحث الحالي إلى الكشف عن العلاقات السببية بين بعض متغيرات الدافعية والشخصية (توجهات الهدف "إتقان/إقدام، إتقان/تجنب، أداء/إقدام، أداء/تجنب"، وفعالية الذات) (كمتغيرات مستقلة)، والاندماج الأكاديمي (كمتغير تابع)، وتفسير هذه العلاقات في ضوء توسط التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (تحدي، وتهديد) (كمتغير وسيط) لهذه العلاقات، لدى طلاب السنة النهائية بكلية التربية فى ضوء نموذج تحليل مسار.

أهمية البحث

أولاً: الأهمية النظرية

- أهمية دراسة مفهوم رسائل المعلم التحذيرية لما له من تضمينات نفسية تربوية مهمة؛ حيث تؤدي رسائل المعلم التحذيرية دورًا مزدوجًا. فعلى الرغم مما تمنحه للمتعلم من فوائد مؤقتة تكمن في تحفيز الطلاب الكسالى والمسوفين، إلا أن المعلم إذا انتهجها واصبحت عادة بالنسبة له فإنها قد تسبب ضغوط نفسية متكررة، وتأخر انجاز المتعلم على المدى البعيد.
- تحديد تأثير بعض المحددات النفسية موضع البحث (توجهات الهدف، وفعالية الذات) على التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية عند الطالب المعلم، مما يقدم تصورًا أكثر تكاملاً لمفهوم التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية، والمتغيرات المرتبطة به.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

قد تفيد نتائج هذا البحث في:

- مد المكتبة العربية بمقياس للتقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية يتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة، وذلك في ضوء وجود بعض الثغرات المنهجية في المقاييس المتاحة.
- إعداد برامج إرشادية/علاجية تساعد الطلاب على الحد من عواقب تقييمات التهديد.
- تحفيز القائمين على كليات التربية نحو العمل على زيادة توعية الطالب/المعلم عن عواقب الاستخدام المفرط للرسائل التحذيرية المثيرة للخوف. ويساعد تطبيق مثل هذا الإجراء على طالب كلية التربية في اتجاهين، الأول: إفادة الطالب وتحسين أدائه كمتعلم، بالإضافة إلى تحسين معارفه وخبراته (كمعلم المستقبل) لإفادة طلابه بعد التخرج.

مصطلحات البحث

تقييمات الطلاب المدركة لرسائل المعلمين التحذيرية Fear appeals appraisals

وهي تشير إلى مدركات وتفسيرات المتعلم للرسائل التي يوجهها له المعلم. وتنقسم إلى بعدين، هما: **تقييمات التحدي** Challenge appraisals، وهي التقييمات التي تتشكل في ضوء أهمية المهمة المطلوب إنجازها مع اعتقاد الفرد في قدرته على انجازها وإمكانية تحقيق نواتج ايجابية فيها بشرط بذل الجهد. **وتقييمات التهديد** Threat appraisals، وهي التقييمات التي تتشكل في ضوء أهمية المهمة المطلوب إنجازها مع توقع الفرد صعوبة تجنب النواتج السلبية، واعتقاده في عدم قدرته على أداء المهمة بفعالية (Symes & Putwain, 2016, 447-448). **وتقاس** من خلال درجتين (بواقع درجة واحدة

لكل نوع من التقييمات المذكورة) يحصل عليهما المفحوص عن استجاباته على مقياس التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (إعداد: الباحثين).

توجهات الهدف Goal orientation

هي تفضيلات معرفية للمخرجات المرغوب فيها، وتشير إلى الفروق الفردية في المفاضلة بين الأهداف في المواقف الإنجازية. ويمكن تصنيفها وفق النموذج الرباعي إلى أربع توجهات وفق التفاعل بين بعدي (إتقان، أداء مقابل إقدام، تجنب)، كما يلي:

١. إتقان/إقدام: ويصف دافعية الفرد نحو اتقان المهارات، وتحسين القدرات، والاستيعاب والفهم.
٢. إتقان/تجنب: ويصف تجنب الفرد عدم الاستيعاب والفهم، وكذا نقص القدرات أو المهارات.
٣. أداء/إقدام: ويصف دافعية الفرد نحو إبراز التفوق على الآخرين في القدرات والمهارات.
٤. أداء/تجنب: ويصف إخفاء الفرد لمواطن الضعف في أداءاته وقدراته (Elliot & Murayama, 2008, 613-614). **وتقاس** من خلال أربع درجات (بواقع درجة لكل توجه من توجهات الهدف الأربعة) يحصل عليها الطالب عن استجاباته لكل بعد على مقياس توجهات أهداف الإنجاز (اعداد: ربيع عبده احمد رشوان، ٢٠٠٥).

فعالية الذات Self efficacy

وهي تشير إلى اعتقاد الفرد في قدرته على الأداء والإنجاز، والوصول إلى هدفه وإتمامه، وهي نمط من تقدير الذات المرتبط بالأداء على المهام (محمد عبد السلام غنيم، ٢٠٠٢، ٩٤). **وتقاس** من خلال درجة كلية تعبر عن فعالية الذات العامة، ويحصل عليها الطالب عن استجابته على مقياس فعالية الذات (إعداد: محمود سعيد عطيه، ٢٠١٤)

الاندماج الأكاديمي Academic engagement

هو مشاركة واستغراق المتعلم في الأنشطة الأكاديمية، وبذل الجهد والتركيز على أداء المهام مصحوبة بمشاعر إيجابية. ويتألف الإندماج الأكاديمي من ثلاثة أبعاد، هي: البعد الوجداني؛ ويشير إلى الاهتمام والاستمتاع والحماس والتفاؤل، وغيرهم من المشاعر الإيجابية التي تيسر إنجاز المهام الأكاديمية. والبعد السلوكي، ويتضمن المشاركة والاستغراق في الأنشطة الأكاديمية، والاصرار والاستمرار في اكمال المهمة. والبعد المعرفي، ويتضمن التفكير والرغبة في بذل الجهد للتمكن من الأفكار الصعبة والمهارات المعقدة (Putwain & Nicholson et al., 2016, 23). ويقاس من خلال ثلاث درجات (بواقع درجة لكل بعد من أبعاد الإندماج الأكاديمي "وجداني، وسلوكي، ومعرفي")

يحصل عليها المفحوص عن استجاباته لكل بعد من الأبعاد الثلاثة لمقياس الاندماج الأكاديمي (اعداد: الباحثين).

الإطار النظري والدراسات ذات الصلة

سيتناول الباحثان الإطار النظري والدراسات ذات الصلة من خلال محورين، فى ضوء نموذج تحليل المسار المُقترح في البحث الحالي لعرض الأدلة النظرية والأمبريقية للنموذج على النحو التالي:

أولاً: التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية، وعلاقتها بالاندماج الأكاديمي

١. **الرسائل التحذيرية للمعلم**

هي رسائل اقناعية Persuasive Messages يقدمها المعلم لطلابه يوضح فيها أهمية تجنب الفشل لاسيما في المهام والاختبارات المصيرية مع تسليط الضوء على النتائج السلبية المصاحبة للتقصير في الأداء، وكيفية تجنب هذه العواقب من خلال اتخاذ مسارات بديلة للأداء (Putwain et al., 2019, 170). ويتمثل **الهدف من الرسائل التحذيرية** في خلق خوف متكيف من النتائج السلبية لإتخاذ الإجراءات المطلوبة للحد من هذه التحذيرات، وهي تستخدم قصدًا لتحفيز الطلاب "المتقاعسين" لمحاولة إقناعهم وتشجيعهم على العمل بجد في المهام المطلوبة (Kok et al., 2018, 112).

٢. **الاختبارات المصيرية** high-stakes examinations

هي تلك الاختبارات التي لها عواقب ومترتبات مباشرة على الطلاب؛ مثل: الترقي لصفوف دراسية أعلي، أو دخول الجامعة، أو التخرج والتأهيل للعمل بعد الجامعة. ويصاحب هذه الاختبارات عادةً نوعًا من الضغوط من جانب المعلمين (وكذلك أولياء الأمور ، وإدارة المؤسسة التعليمية)، والتى تظهر في صورة رسائل تحذيرية، يوضح فيها المعلمون بطرق متنوعة عواقب الأداء على الاختبار؛ فمثلا قد يؤكدون على ضرورة الأداء الجيد لاجتياز الاختبارات، والتخرج، والحصول على فرصة عمل مناسبة، أو يوضحون مخاطر إرجاء التكليفات الدراسية والمذاكرة، وإهدار الوقت، أو يرتكزون إلى تكرار الرسالة لتأكيد عواقب الأداء (von der Embse et al., 2015, 622).

٣. **تقييمات الطلاب المدركة لرسائل المعلمين التحذيرية**

يستخدم المعلمون بشكل متكرر صيغًا متعددة من الرسائل التحذيرية كاستراتيجية تحفيزية لطلابهم، وتتباين مدركات الطلاب لهذه الرسائل التحذيرية وفقا لتقييماتهم لها، وتؤثر هذه المدركات بشكل كبير على استجابات الطلاب للرسائل التحذيرية للمعلم. ويقصد بالتقييمات "بوجه عام"؛ مدركات وتفسيرات

الفرد للأحداث المحيطة به التي لها دلالة وقيمة في تحقيق أهدافه، والتزاماته، وهنائه (Symes & Putwain, 2016, 447). وهناك نوعان من التقييمات المدركة لهذه الرسائل، وهما:

أ–تقييمات التحدي، ترتكز هذه التقييمات إلى توجهات الإتقان، وهي تتشكل في ضوء أهمية المهمة المطلوب إنجازها مع اعتقاد الفرد في قدرته على الانجاز وإمكانية النمو وتحقيق نواتج ايجابية بشرط بذل الجهد، وهي تنشط وتحفز الأداء (Symes & Putwain, 2016, 448).

ب– تقييمات التهديد، تتشكل تقييمات التهديد في ضوء أهمية المهمة المطلوب إنجازها مع توقع الفرد صعوبة تجنب النواتج السلبية، واعتقاده في عدم قدرته على أداء المهمة بفعالية، وما يترتب على ذلك من نقص الشعور بقيمة الذات، والهناء (Symes & Putwain, 2016, 448). وتتميز بتنشيط الانفعالات السالبة كالتوتر والقلق والخوف، وعرقلة الأداء (Nicholson & Putwain, 2020, 831).

٤. مراحل تكوين تقييمات التحدي أو التهديد

يتم تكوين هذه التقييمات على مرحلتين؛ هما:

أ– مرحلة "تقدير القيمة أو الأهمية": لتقييم الرسائل التحذيرية بوصفها مثيرة للتحدي، أو للتهديد، علي المتعلم أن يقيم أداءه على الاختبار المصيري الذي ترتبط به الرسائل التحذيرية، بوصفه مهمًا ومؤثرًا في تحقيق أهدافه، وكلما ارتفعت قيمته وأهميته لمستقبل المتعلم، يزداد تقييم الرسالة بأنها ذات صلة ومعنى شخصي؛ وبالتالي لا يمكن تجاهلها. أما إذا تدنى شعور المتعلم بجدوى وقيمة أدائه، سيتجاهل محتواها ويقيمها على أنها غير ذات صلة بأهدافه (Putwain & Symes, 2016, 327).

ب– مرحلة "توقع النجاح": وهي تلي المرحلة الأولى (والتي يتم فيها الانتباه للرسائل التحذيرية وعدم تجاهلها)، وفيها يقيم المتعلم الرسائل التحذيرية بوصفها مثيرة للتحدي إذا كان النجاح في أداء المهمة المصيرية المطلوبة محتملاً، أو يقيمها على أنها مثيرة للتهديد إذا كان الفشل هو الأرجح (Meadows, 2020, 2).

٥. الأطر المفسرة للتقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية

بدأت بحوث الرسائل التحذيرية في خمسينات القرن الماضي لخدمة أغراض صحية، وذلك بتحذير الأفراد من مخاطر وأضرار سلوكيات صحية معينة. وقد ركزت هذه البحوث على استخدام صيغة مثيرة للتخويف والتهديد، وتوضيح العواقب السلبية غير الصحية من ألم وضغوط،.... (Purchase, 2018, 16). وقد تناولت الأدبيات النفسية التفسيرات المرتبطة بالتقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية في ضوء عدد من التوجهات النظرية، منها:

أ- **نظرية القيمة-التوقع** Expectany-Value Theory (EVT): وفيها يتم تقييم الرسائل التحذيرية في ضوء التفاعل بين قيمة المهمة وتوقع النجاح، وتلعب **فعالية الذات** دورًا مهمًا في توقع النجاح، وعندما يتم الجمع بين قيمة مرتفعة للمهمة مع زيادة فعالية الذات وتوقعات النجاح يتم تقييم الرسائل التحذيرية على إنها تحدي. في حين أنه عندما يتم الجمع بين قيمة مرتفعة للمهمة مع انخفاض فعالية الذات وتوقعات النجاح، فإن التقييمات المدركة للرسائل التحذيرية تتجه نحو الشعور بالتهديد (Putwain & Symes et al., 2016, 308). ويرتبط بنظرية القيمة-التوقع عدد من محددات التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (التحدي، التهديد)؛ حيث يمكن تنشيط تقييمات التحدي أو التهديد من خلال كل من: التقييمات النسبية للموارد الشخصية، ومتطلبات المهام. فعندما يقيم الأفراد الموارد الشخصية على أنها كافية أو تتجاوز متطلبات المهمة يبرز الشعور بالتحدي، وعندما يقيم الأفراد الموارد على أنها أقل من المتطلبات اللازمة لمعالجة الموقف ينتج الشعور التهديد (Fonseca et al., 2014, 2).

ب- **نظرية دافع الحماية** Protection Motivation Theory (PMT): والتي تفترض أن أحد طرق التأثير في السلوك تتم عن طريق تحفيز الوعي نحو إدراك المخاطر المترتبة على أداءات معينة، عن طريق استثارة ردود الأفعال الانفعالية السلبية لتحفيز دافعية حماية الذات. وقد افترضت أن التهديد قد يستثير الإقناع إذا توفرت أربعة محددات، وهي: حدة severity الأضرار المرتبطة بالحدث المهدد، وارتفاع احتمالية susceptibility حدوث الضرر، وكفاءة الاستجابة التي يمكن أن تقلل من الضرر، **وفعالية الذات**. ومع كل محدد تبدأ عملية تقييم أو تقدير معرفي تتوسط تغيير الأداء من خلال إثارة دافع الحماية؛ حيث يُخبر الفرد التهديد عند ارتفاع كل من: حدة الضرر، واحتمالية حدوثه، في حين أن نقص كفاءة الاستجابة، وقصور فعالية الذات يترتب عليهما حيل دفاعية كالإنكار، والرفض، والتجاهل، ولا يتم التأثير في السلوك إلا في حالة زيادة فعالية الذات (Kok et al., 2018, 112-113).

ج- **منحي الحيز التقييمي للتهديد والتحدي** The Evaluative Space Approach to Challenge and Threat (ESACT): ارتكز منحى الحيز التقييمي للتهديد والتحدي إلى النموذج البيولوجي النفس اجتماعي، وقد أسهم هذا المنحى في تقديم رؤية مختلفة لتقييمات التحدي والتهديد؛ فعلى عكس كل الأطر النظرية التي قدمت تقييمات التحدي والتهديد على أنهما يمثلان طرفي متصل ثنائي القطب bipolar (أي أن التقييمات المدركة للفرد إما تحدي أو تهديد)، اقترح هذا النموذج **استقلال تقييمات التحدي والتهديد جزئيًا** bivalent (أي أن الفرد قد يَخْبُر الرسائل التحذيرية بوصفها تحديًا فحسب، أو تهديدًا فحسب، وقد يجمع الفرد في تقييمه للرسائل التحذيريه بين كل من التهديد

والتحدي معًا في آن واحد)، وبذلك يمكن تقييم الرسائل التحذيرية كتحدي (عند إدراك فرص الفوز والنمو)، أو كتهديد (عند إدراك الضرر أو الخسارة المتوقعة)، أو كليهما معا. كذلك افترض هذا النموذج أن تأثير التهديد ليس من الضروري أن يكون سلبيا أو مثبطا للأداء (Uphill et al., 2019, 2).

د- **نموذج التجهيز الموازي الممتد** Extended Parallel Process Model (EPPM):وقد ارتكز إلى فكرة أن الرسائل التحذيرية الفعالة تولد تعديل قوي في السلوك، في حين أن الرسائل التحذيرية ضعيفة الفعالية تولد استجابات دفاعية، وأن الأفعال غير المرغوبة تقود إلى عواقب سلبية في مقابل الأفعال المرغوبة التي تمنع وتتجنب الفشل، ويمكن وصف الرسائل التحذيرية بأنها فعالة عندما تقترن بمستويات مرتفعة من **فعالية الذات** (Purchase, 2018, 21).

٦. الاندماج الأكاديمي

وصفت الأدبيات النفسية الاندماج الأكاديمي في ضوء مدى استثمار المتعلمين لفرص التعلم المتاحة لإكمال برامجهم الدراسية. فاقترحت النماذج الكلاسيكية بعدين للإندماج الأكاديمي، هما: البعد الوجداني، والسلوكي، ثم طرحت نماذج أخرى بعدًا ثالثًا وهو البعد المعرفي. وبذلك يمثل الاندماج الأكاديمي الجهد والوقت الذي يشارك به المتعلم ويستغرق في الأنشطة التعليمية الهادفة وذات المعنى. ويشير البعد الوجداني؛ إلى الاهتمام والاستمتاع والحماس والتفاؤل، وغيرهم من المشاعر الإيجابية التي تيسر إنجاز المهام الأكاديمية. والبعد السلوكي، ويتضمن المشاركة والاستغراق في الأنشطة الأكاديمية، والاستمرار والاصرار على اكمال المهام لاسيما تلك المثيرة للتحدي. والبعد المعرفي، ويتضمن التفكير والرغبة في بذل الجهد للتمكن من الأفكار الصعبة والمهارات المعقدة (Putwain & Nicholson et al., 2016, 23).

٧. علاقة التقييمات المدركة للرسائل التحذيرية بالاندماج الأكاديمي

سعى (Nicholson &Putwain, 2020) لدراسة علاقة تقييمات الرسائل التحذيرية (تحدي، تهديد) بالاندماج الأكاديمي السلوكي والوجداني، على عينة انجليزية (ن=٢٠٢٥) من طلاب المرحلة الثانوية مسحوبة من (١٠٨) فصل دراسي، قبل التعرض للامتحانات النهائية للمرحلة الثانوية. وقد توصلت إلى وجود علاقة سالبة بين تقييمات التهديد والاندماج الوجداني، في حين تنبأت تقييمات التحدي بمستويات مرتفعة من الاندماج السلوكي. كما فحصت (ابتسام محمود عامر، ٢٠١٩) مدى اسهام التقييمات المدركة للرسائل التحذيرية للمعلم (التحدي، التهديد) في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي، على عينة سعودية من الإناث (ن=١٩٤). توصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائيًا

في الاندماج الأكاديمي (الوجداني، والسلوكي، والمعرفي) بين المرتفعات والمنخفضات على مقياس الرسائل التحذيرية لصالح المرتفعات في جميع أبعاد الاندماج الأكاديمي. كذلك تنبؤ تقييمات التحدي بالإندماج الأكاديمي. كما توصلت دراسة أجراها (Herbert et al. 2019) على عينة استرالية (ن=١٦٠) من طلاب الجامعة إلى أن تقييمات التهديد تحفز الانتباه، وتثمر عن عائد إيجابي في الأداء بشرط أن يصاحبه يقين المتعلم في قدرته على تحقيق الأهداف. وهدفت دراسة (Nicholson et al., 2019) إلى بحث التفاعل بين تقييمات التحدي والتهديد عند المفحوصين؛ تقييمات التحدي (مرتفع، متوسط، منخفض) × تقييمات التهديد (مرتفع، متوسط، منخفض)، وتأثيرها على الاندماج، وذلك على عينة انجليزية من طلاب الفرقتين الأولى والثانية بالمرحلة الثانوية (ن=٢٠١٥، ١٠٧٠ الصف الأول، ٩٤٥ الصف الثاني). وقد أظهرت نتائج تلك الدراسة أن تقييمات التحدي لها دور أكبر في الاندماج بالمقارنة بتقييمات التهديد بوجه عام، مع ذلك ارتبطت تقييمات التهديد ايجابيًا بالاندماج عند المفحوصين مرتفعي تقييمات التحدي (أي الذين لديهم تحدي مرتفع، وتهديد مرتفع أيضًا). وكان المفحوصون ذوو التقييمات المتوسطة في التحدي، والتهديد معًا أفضل المجموعات في الإندماج.

وسعت دراسة (Putwain et al., 2019) إلى إعداد أداة منقحة لقياس التقييمات المدركة للرسائل التحذيرية، وبحثت أيضًا علاقة التقييمات المدركة للرسائل التحذيرية وكل من: التحكم، وفعالية الذات، والاندماج على عينة انجليزية من طلاب السنة النهائية بالمرحلة الثانوية (ن=١٨٧، ١١١ ذكور، ٧٦ إناث). وفيها ارتبطت تقييمات التحدي ايجابيًا بفعالية الذات، والاندماج، في حين ارتبطت تقييمات التهديد سلبيًا بكل من فعالية الذات والاندماج، وقد أوضحت نتائج هذه الدراسة على أن دور الرسائل التحذيرية في الاندماج الأكاديمي يرجع إلى التقييمات المدركة من الطلاب لمحتوى الرسائل التحذيرية، وليس إلى معدلات تكرار المعلم لهذه الرسائل. وقدم (Putwain & Nakhla et al., 2017) دراسة على عينتين إحداهما من الطلاب بالمرحلة الثانوية بالسنتين النهائيتين (ن=٢٠٦١)، والأخرى من معلميهم لمادة الرياضيات (ن= ٤٩). وقد توصلت الدراسة إلى شيوع استخدام الرسائل التحذيرية بين المعلمين الذين يدركون طلابهم على أنهم أقل اندماجًا أكاديميًا. كذلك ارتباط الاندماج المعرفي، والسلوكي ايجابيًا بتقييمات التحدي، وسلبيًا بتقييمات التهديد. وهدفت دراسة (Putwain & Symes et al., 2017) إلى فحص علاقة تقييمات التحدي والتهديد بالأداء علي اختبار في مقرر الرياضيات من خلال الاندماج السلوكي، علي عينة انجليزية من طلاب المرحلة الثانوية بالسنتين النهائيتين (ن=٥٧٥، ٣٠٢ ذكور، ٢٧٣ إناث). أظهرت النتائج ارتباط تقييمات التحدي ايجابيًا بالاندماج السلوكي، وارتباط تقييمات التهديد سلبيًا بالاندماج السلوكي، وكذلك ارتباط الاندماج السلوكي ايجابيًا بالأداء الاختباري. كما أظهرت أيضًا، وجود علاقة غير مباشرة بين معدل تكرار الرسائل التحذيرية

والأداء الاختباري من خلال الاندماج السلوكي، هذه العلاقة ايجابية مع تقييمات التهديد وسلبية مع تقييمات التحدي.

ثانياً: توجهات الهدف، وفعالية الذات وعلاقتهما بالتقييمات المدركة للرسائل التحذيرية

١. توجهات الهدف وعلاقتها بالتقييمات المدركة للرسائل التحذيرية

أ- توجهات الهدف

تعد الأهداف حجر الزاوية في منظومة التعليم، وهي تفضيلات معرفية للمخرجات المرغوبة. وقد ظهرت عدة نماذج نظرية لتوجهات الهدف، أحدها: النموذج الرباعي، وفيه تم تصنيف توجهات الهدف إلى أربعة توجهات وفق التفاعل بين بعدين يشتمل كل بعد على مكونين (٢×٢) (إتقان، أداء مقابل إقدام، تجنب)، هذه التوجهات الأربع هي: إتقان/إقدام، وإتقان/تجنب، وأداء/إقدام، وأداء/تجنب (Elliot & Murayama, 2008, 613-614). ولكل متعلم نمط سائد يفضله من بين هذه الأنماط الأربعة مع إمكانية ظهور الأنماط الثلاثة المتبقية وفق متطلبات موقف الانجاز. وتهتم توجهات الإتقان بتنمية وتطوير الكفاءات والمهارات وإتقان المهام، في حين تهتم توجهات الأداء بإبراز التفوق وكفاءة الأداء، وتفوق أداء الفرد على أداء الآخرين، وتحقيق تقييمات إيجابية لأداء الفرد من قِبَل الآخرين. أيضًا، تهتم توجهات الإقدام بتحقيق مخرجات إيجابية، في حين ترتبط توجهات التجنب بتحاشي المخرجات السلبية (Keklik &Keklik, 2013, 647).

ب- توجهات الهدف والتقييمات المدركة للرسائل التحذيرية

قدمت (صبرين صلاح تعلب، ٢٠٢١) دراسة هدفت إلى بحث إمكانية التنبؤ بنوع التقييم المدرك لرسائل المعلم (الوجدانية/ المعرفية) من خلال توجهات الأهداف على عينتين إحداهما مصرية، والأخرى سعودية بالسنة قبل النهائية بالمرحلة الثانوية (ن= ٢٥١، ن للعينة المصرية=١٣٨، ن للعينة السعودية=١١٣). وقد توصلت نتائجها إلى تنبؤ توجهات أهداف الإنجاز برسائل المعلم التحذيرية "الوجدانية والمعرفية". وأجرى (Putwain & Symes, 2011a) دراسة هدفت إلى دراسة دور الرسائل التحذيرية للمعلم في تحفيز أداء الطلاب في الاختبارات المصيرية لمادة الرياضيات من خلال إثارة مشاعر التهديد بإبراز العواقب السلبية للإخفاق في هذه الاختبارات على مستقبلهم الأكاديمي والمهني، وذلك بالمقارنة بدور هذه الرسائل التحذيرية في تزايد التوتر والقلق والخوف من الفشل على عينة من طلاب المرحلة الثانوية بالسنتين النهائيتين (ن=١٣٢، ٦٦ ذكور، ٦٦ إناث). توصلت نتائج الدراسة إلى ارتباط إثارة مخاوف الطلاب ايجابيًا بالتوتر والقلق، وكذا توجهات الهدف "أداء/تجنب"،

"اتقان/تجنب". كما قدم (Putwain & Symes, 2011b) دراسة هدفت إلى بحث علاقة رسائل المعلم التحذيرية بتوجهات الهدف وأثرهما على الأداء الأكاديمي في الامتحانات النهائية لمادة الرياضيات وذلك على عينة انجليزية من طلاب الفرقة النهائية بالمرحلة الثانوية (ن=٢٧٣، ١٤٦ ذكور، ١٢٧ إناث). توصلت نتائج الدراسة إلى ارتباط تقييمات التهديد ايجابيًا بكل من توجهات الهدف "أداء/تجنب"، "اتقان/إقدام"، "اتقان/تجنب". كما قدم (Chalabaev et al., 2009) دراسة على عينة من الإناث من طالبات الجامعة (ن=٢٧)، أظهرت نتائجها ارتباط أهداف الإقدام بتقييمات التحدي بالمقارنة بأهداف التجنب التي ارتبطت بتقييمات التهديد، كما أظهرت توسط تقييمات التحدي والتهديد تأثير توجهات الأهداف على الأداء، وأشارت إلى أن الحث على تبني أهداف الإقدام يرفع من مشاعر التحدي، في مقابل أهداف التجنب التي لم تؤد إلى مزيد من مشاعر التهديد. وأظهرت نتائج دراسة أجراها (Elliot & Murayama, 2008) على عينة أمريكية من طلاب الجامعة (ن=٢٢٩، ٧٦ ذكور، ١٥٠إناث، ٣ لم يحددوا النوع) ارتباط توجهات الهدف (إتقان/تجنب، أداء/إقدام، أداء/تجنب) إيجابيًا بالخوف من الفشل، وعدم ارتباط توجه الهدف إتقان/إقدام بالخوف من الفشل.

٢. فعالية الذات وعلاقتها بالتقييمات المدركة للرسائل التحذيرية

أ- فعالية الذات

في إطار النظرية المعرفية الاجتماعية، اقترح Bandura مفهوم معتقدات فعالية الذات والتي تشير إلى اعتقاد الفرد في قدرته على الأداء والإنجاز، والوصول إلى هدفه وإتمامه، والتي تعد نمط من تقدير الذات المرتبط بالأداء والمهام. وقد افترض أربعة مصادر لفعالية الذات، هي: الإنجاز الشخصي، والخبرات، والاقتناع اللفظي، والحالة الانفعالية (في محمد عبد السلام غنيم، ٢٠٠٢، ٩٤-٩٦). كما حدد ثلاث خصائص لفعالية الذات مرتبطة بالأداء، هي: الفعالية، والعمومية، وشدة الفعالية. وتشير الفعالية إلى قوة الدافع نحو الأداء وترتبط بصعوبة المهمة، في حين تعبر العمومية عن انتقال فعالية الذات من موقف لآخر، وتتحدد شدة الفعالية في ضوء خبرات الفرد السابقة (في محمود علي السيد، ٢٠١٧، ٤٩٨).

وتتأثر العديد من المخرجات التعليمية بتفاعل كل من قيمة الذات ونمط الأهداف التي يتبناها المتعلمون. حيث يتميز المتعلمون الذين ترتبط أنماط أهدافهم، وإحساسهم بقيمة ذواتهم في ضوء أدائهم الأكاديمي بتجنب الظهور بشكل أقل كفاءة حمايةً للأنا ego-protection، أو بإظهار الكفاءة لتعظيم الأنا ego-enhancement (Ståhlberg et al., 2019, 1) وبالتالي فإن اندماجهم في الأنشطة الدراسية بمثابة معزز قوي للذات.

ب- فعالية الذات والتقييمات المدركة للرسائل التحذيرية

أجرى (Meadows, 2020) دراسة على عينة أمريكية من طلاب الجامعة (ن=٢٥١) هدفت إلى بحث توسط انفعال الخوف تقييم الشعور بالتهديد والخطر، وكذلك تأثير كل من مستوى الخوف (مرتفع مقابل منخفض)، وفعالية الذات المدركة (مرتفعة مقابل منخفضة) على السلوك الصحي الوقائي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الاستجابات الوقائية الأكثر توافقًا هي محصلة لارتفاع مستوى التهديد المدرك وفعالية الذات المدركة. على العكس من ذلك ترتبط فعالية الذات المدركة المنخفضة والشعور المتزايد بالخوف بالاستجابات الوقائية اللاتوافقية. وقدم (Purchase, 2018) دراسة على عينة أمريكية من طلاب المدارس الثانوية (ن=١٠٨) هدفت إلى دراسة علاقة فعالية الذات بالرسائل التحذيرية، وقد توصلت نتائجها إلى توسط فعالية الذات علاقة الرسائل التحذيرية بالأداء الأكاديمي. وفي دراسة قدمها (Symes & Putwain, 2016) استخدم فيها مهام ذات قيمة كبيرة للطلاب مصحوبة بنمطين من الرسائل التحذيرية؛ أحدهما ايجابية تركز على تحقيق المكاسب، والأخرى سلبية تركز على تجنب الخسارة (ن=٥٣٩، ٢٨٤ ذكور، ٢٥٥ إناث)، وتوصلت نتائجها إلى ارتباط رسائل تحقيق المكاسب ايجابيًا بفعالية الذات الأكاديمية، في حين ارتبطت رسائل تجنب الخسائر بفعالية الذات الأكاديمية على نحو أقل من نظيرتها المحفزة لتحقيق المكاسب. وبحثت دراسة قدمها (Putwain & Symes, 2014) تقييمات الطلاب لرسائل المعلم التحذيرية قبل الاختبارات المصيرية لمادة الرياضيات (تحديًا أو تهديدًا أو تجاهلاً) وعلاقتها بفعالية الذات الأكاديمية على عينة انجليزية من طلاب المرحلة الثانوية (ن=٢٣٢، ١٢٨ ذكور، ١٠٤ إناث)، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة ارتباط تقييمات التهديد سلبيًا بفعالية الذات الأكاديمية وايجابيًا بتقدير أهمية التحصيل. في حين ارتبطت تقييمات التحدي إيجابيًا بكل من: فعالية الذات الأكاديمية، وتقدير أهمية التحصيل، كما توصلت الدراسة إلى أن الجمع بين تقدير أهمية التحصيل وفعالية الذات الأكاديمية يؤديان إلى تقييم الرسائل كتحدي، أما الجمع بين تقدير أهمية التحصيل مع انخفاض فعالية الذات الأكاديمية يؤديان إلى تقييم الرسائل كتهديد، في حين أن التقدير المتدني لأهمية التحصيل يؤدي إلى تجاهل الرسائل التحذيرية.

تعليق على الإطار النظري والدراسات ذات الصلة

- أشارت أدبيات الرسائل التحذيرية إلى أهمية دراسة **التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية،** وأيدت نتائج الدراسات الامبريقية دورها الإيجابي المؤثر (لاسيما تقييمات التحدي) في المخرجات التعليمية المستهدفة كالأداء على الاختبارات، **والاندماج الأكاديمي.** وذلك على عكس تقييمات التهديد التي تؤثر سلبيًا على الاندماج الأكاديمي.

- اقترح منحى الحيز التقييمي للتهديد والتحدي اســتقلال تقييمات التحدي والتهديد جزئيًا bivalent الأمر الذي يترتب عليه **قياسهما كبعدين مستقلين**، وليسا كطرفي متصل ثنائي القطب bipolar.
- توجهت بحوث الرسـائل التحذيرية بشـكل أكبر نحو دراسـة عينات من المرحلة الثانوية (باعتبارها مرحلة حرجة تتضمن اختبارات مصيرية) بالمقارنة **بالمرحلة الجامعية**، والتي تتضمن أيضًا اختبارات مصيرية (لاسيما في السنة النهائية) تؤثر على التحاق المتعلم بسوق العمل.
- تناولت عدد من الدراسات علاقة التقييمات المدركة للرسائل التحذيرية **بتوجهات الهدف**، وتوصلت نتائج عديد من هذه الدراسات إلى ارتباط تقييمات التحدي ايجابيًا بتوجهات الإقدام (اتقان،أداء)، في حين ارتبطت تقييمات التهديد ايجابيًا بتوجهات التجنب (اتقان،أداء).
- أوضحت النماذج النظرية التي تناولت الرسائل التحذيرية (مثل: نظرية القيمة–التوقع، ونظرية دافع الحماية، ونموذج التجهيز الموازي الممتد) دور **فعالية الذات** كمحدد مهم لتقييم رسائل المعلم التحذيرية بوصفها مثيرة للتحدي أو للتهديد. وأيدت نتائج الدراسات الإمبريقية ارتباط فعالية الذات ايجابيًا بتقييمات التحدي، وسلبيًا بتقييمات التهديد.

فروض البحث

ويمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:

١. توجد تأثيرات دالة إحصائيًا للتقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (تقييمات التحدي، وتقييمات التهديد) "كمتغير وسيط" في الاندماج الأكاديمي (الاندماج الوجداني، والاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي) "كمتغير تابع" لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية.

٢. توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لتوجه الهدف (إتقان/إقدام) "كمتغير مستقل" في التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (تقييمات التحدي، وتقييمات التهديد) "كمتغير وسيط" لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية.

٣. توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لتوجه الهدف (إتقان/إقدام) "كمتغير مستقل في" الاندماج الأكاديمي (الاندماج الوجداني، والاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي) "كمتغير تابع" من خلال التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (تقييمات التحدي، وتقييمات التهديد) "كمتغير وسيط" لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية.

٤. توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لتوجه الهدف (إتقان/تجنب) "كمتغير مستقل" في التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (تقييمات التحدي، وتقييمات التهديد) "كمتغير وسيط" لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية.

٥. توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لتوجه الهدف (إتقان/تجنب) "كمتغير مستقل" في الاندماج الأكاديمي (الاندماج الوجداني، والاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي) "كمتغير تابع" من خلال التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (تقييمات التحدي، وتقييمات التهديد) "كمتغير وسيط" لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية.

٦. توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لتوجه الهدف (أداء/إقدام) "كمتغير مستقل" في التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (تقييمات التحدي، وتقييمات التهديد) "كمتغير وسيط" لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية.

٧. توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لتوجه الهدف (أداء/إقدام) "كمتغير مستقل" في الاندماج الأكاديمي (الاندماج الوجداني، والاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي) "كمتغير تابع" من خلال التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (تقييمات التحدي، وتقييمات التهديد) "كمتغير وسيط" لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية.

٨. توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لتوجه الهدف (أداء/تجنب) "كمتغير مستقل" في التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (تقييمات التحدي، وتقييمات التهديد) "كمتغير وسيط" لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية.

٩. توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لتوجه الهدف (أداء/تجنب) "كمتغير مستقل" في الاندماج الأكاديمي (الاندماج الوجداني، والاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي) "كمتغير تابع" من خلال التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (تقييمات التحدي، وتقييمات التهديد) "كمتغير وسيط" لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية.

١٠. توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لفعالية الذات "كمتغير مستقل" في التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (تقييمات التحدي، وتقييمات التهديد) "كمتغير وسيط" لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية.

١١. توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لفعالية الذات "كمتغير مستقل" في الاندماج الأكاديمي (الاندماج الوجداني، والاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي) "كمتغير تابع" من خلال التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (تقييمات التحدي، وتقييمات التهديد) "كمتغير وسيط" لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية.

الطريقة والإجراءات

المنهج

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفى باعتباره المنهج الأنسب لمشكلة الدراسة وفروضها.

العينة

عينة إعداد الأدوات وحساب خصائصها السيكومترية

تم اختيار عينة الأدوات من طلاب كلية التربية المقيدين بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة عين شمس، للعام الجامعي ٢٠٢٠-٢٠٢١، وقد بلغ عددهم (١٢٢) طالبًا وطالبةً، من تخصصات: الاجتماع، والكيمياء، بمتوسط عمرى (م=٢٠,٨١)، وانحراف معيارى (ع=٠,٧٤). وكان الهدف من هذه العينة هو فحص الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، وهي: مقياس الرسائل التحذيرية للمعلم (إعداد الباحثين)، ومقياس توجهات أهداف الإنجاز (إعداد ربيع عبده أحمد رشوان، ٢٠٠٥)، ومقياس فعالية الذات (إعداد محمود سعيد عطيه، ٢٠١٤)، ومقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد الباحثين). ويوضح جدول (١) توزيع أعداد عينة الأدوات على النوع، والتخصص.

جدول (١): توزيع أعداد عينة الأدوات (ن=١٢٢)

الشعبة / النوع	اجتماع	كيمياء	المجموع
ذكور	٥	٩	١٤
اناث	٣١	٧٧	١٠٨
المجموع	٣٦	٨٦	١٢٢

العينة الأساسية

تكونت العينة الأساسية من (١٨٦) طالبًا وطالبةً من الطلاب المقيدين بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة عين شمس للعام الجامعي ٢٠٢٠-٢٠٢١ من تخصصات الرياضيات والفيزياء والجغرافيا والتاريخ، بمتوسط عمرى (م= ٢٠,٦٧)، وانحراف معيارى (ع= ٠,٦٣)، وكان الهدف من هذه العينة هو اختبار صحة فروض البحث، ويعرض جدول (٢) لتوزيع أفراد هذه العينة على الجنسين، والتخصصات المختلفة:

جدول (٢): توزيع أعداد العينة الأساسية (ن=١٨٦)

الشعبة / النوع	رياضيات	فيزياء	جغرافيا	تاريخ	المجموع
ذكور	٦	٣	٧	٥	٢١
إناث	٣٥	٥٢	٤٤	٣٤	١٦٥
المجموع	٤١	٥٥	٥١	٣٩	١٨٦

الأدوات :

اعتمد البحث الحالي على عدة مقاييس، يمكن عرضها فيما يلى :

مقياس التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (إعداد الباحثين)

هدف المقياس

الكشف عن الفروق الفردية بين المتعلمين فيما يتعلق بتقييماتهم المدركة للرسائل التحذيرية لأساتذتهم؛ بمعنى: هل يدرك الطلاب رسائل أساتذتهم التحذيرية على أنها مثيرة للتحدي أم أنها مثيرة لمشاعر التهديد.

وصف المقياس

يتألف المقياس من (١٥) مفردة موزعة على بعدين الأول؛ تقييمات التحدي لرسائل المعلم التحذيرية (٨ مفردات)، وتقيس مدركات وتفسيرات المتعلم للرسائل التي يوجهها له المعلم بوصفها في إطار قدراته بشرط بذل الجهد. والبعد الثاني، تقييمات التهديد لرسائل المعلم التحذيرية (٧ مفردات)، وتقيس مدركات وتفسيرات المتعلم للرسائل التي يوجهها له المعلم بوصفها تفوق قدراته ويصعب معها تجنب النواتج السلبية.

طريقة الإجابة على المقياس

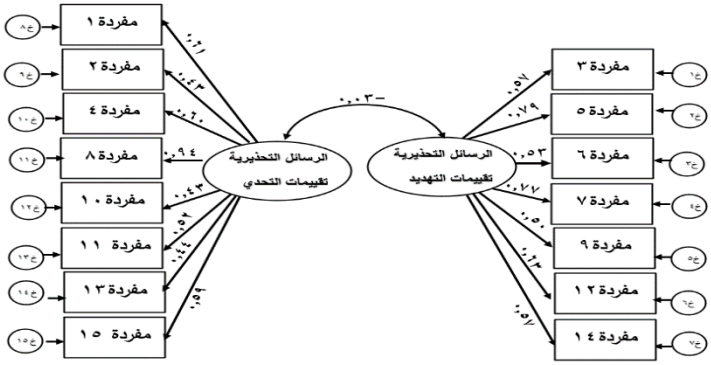
تتم الإستجابة على سلم خماسي (تنطبق تمامًا، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة قليلة، لا تنطبق)، وللإجابة على المقياس يضع المفحوص علامة (√) فى الخانة التي تتوافق معه. ويحصل المفحوص على خمس درجات إذا اختار البديل " تنطبق تمامًا "، وأربع درجات إذا اختار البديل" تنطبق بدرجة كبيرة "، وثلاث درجات إذا اختار البديل " تنطبق بدرجة متوسطة "، ودرجتين إذا اختار البديل " تنطبق بدرجة قليلة "، ودرجة واحدة إذا اختار البديل " لا تنطبق"، ولا توجد مفردات سلبية بالمقياس. تتراوح درجات بعد تقييمات التحدي من (٨- ٤٠)، وتقييمات التهديد من (٧- ٣٥)، وكلما زادت درجة البعد دلت على ارتفاع الشعور بالتحدي، أو الشعور بالتهديد من الرسائل التحذيرية على الترتيب.

الخصائص السيكومترية للمقياس

صدق المقياس

تم التحقق من صدق البنية (التكوين) للمقياس، باستخدام **التحليل العاملي التوكيدي** confirmatory factor analysis، من خلال النمذجة باستخدام برنامج Amos22 وذلك لاختبار صدق البناء الكامن للمقياس على عينة الأدوات (ن=١٢٢)؛ حيث تم افتراض أن جميع مفردات

المقياس تنتظم حول عاملين كامنين، هما: تقييمات التحدي، وتقييمات التهديد، كما هو موضـــح بالشكل التالي:



شكل (٢) نموذج العاملين الكامنين لبنية التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية

وقد حظي نموذج العاملين الكامنين على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، ويعرض الجدولان التاليان لمؤشرات حسن المطابقة لهذا النموذج، وكذا معاملات الصدق لمفردات المقياس.

جدول (٣): مؤشرات حسن المطابقة (•) لنموذج العاملين الكامنين لبنية التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (ن=١٢٢)

المؤشر	القيمة	المؤشر	القيمة
كا^2 $\chi 2$ مستوى الدلالة sig درجات الحرية DF	٩١,٩٩ غير دالة ٨٠	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٠
		مؤشر المطابقة التزايدي IFI	٠,٩٨
نسبة كا^2 $\chi 2/DF$	١,١٥٠	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٨
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩١	جذر متوسط مربع خطأ التقريبRMSEA	٠,٠٤

يتضح من جدول (٣) حسن مطابقة النموذج ثنائي العوامل الكامنة مع بيانات عينة الأدوات، وكانت قيمة كا^2 للنموذج= ٩١,٩٩ بدرجات حرية= ٨٠، وهى غير دالة إحصائياً، وكانت النسبة بين قيمة كا^2 إلى درجات الحرية = ١,١٥٠ < ٣، ومؤشرات حسن المطابقة وقعت جميعها فى المدى المثالي لكل مؤشر ، مما يدل على وجود مطابقة جيدة للنموذج ثنائي العوامل للتقييمات المدركة لرسائل المعلم

(•) يأخذ المدى المثالي لمؤشرات حسن المطابقة القيم التالية: أن تكون كا٢ غير دالة، وألا تتجاوز نسبة كا٢ القيمة (٣). أيضًا، تعد القيمتان (٠، ١) حدود المدى المثالي لكل من المؤشرات التالية CFINFI, IFI, GFI، وتشير القيمة التى تقترب من ١ صحيح إلى مطابقة جيدة للنموذج. أما بالنسبة لمؤشر RMSEA، تقع حدوده بين (٠، ٠,١)، وتشير القيمة القريبة من الصفر إلى مطابقة جيدة للنموذج (Joreskog,Sorbom, 1993, 115-126).

التحذيرية، والجدول التالي يوضح معاملات الصدق (التشبعات)، والاوزان الإنحدارية غير المعيارية، وأخطاء القياس، والنسبة الحرجة، ودلالتها.

جدول (٤): معاملات الصدق لمفردات مقياس التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية، والأوزان الانحدارية غير المعيارية، والخطأ المعياري لتقدير معاملات الصدق، والنسبة الحرجة، ودلالتها

العامل الكامن	مؤشرات العامل الكامن	معامل الصدق "التشبع"	الوزن الانحداري غير المعياري	خطأ القياس	النسبة الحرجة
تقييمات التحدي	مفردة١	٠,٦١	١	-	-
	مفردة٢	٠,٤٣	٠,٧٦	٠,١٦	٤,٦٢**
	مفردة٤	٠,٥٩	١,٠٦	٠,١٧	٦,١٥**
	مفردة٨	٠,٩٤	١,٧١	٠,٢٠	٨,٧١**
	مفردة١٠	٠,٤٣	٠,٨٣	٠,١٨	٤,٥٩**
	مفردة١١	٠,٥٢	٠,٩١	٠,١٣	٦,٧٨**
	مفردة١٣	٠,٤٤	٠,٨٦	٠,١٨	٤,٧٩**
	مفردة١٥	٠,٥٩	٠,٩٣	٠,١٥	٦,١٦**
تقييمات التهديد	مفردة٣	٠,٥٧	١,٣١	٠,٢٤	٤,٤٨**
	مفردة٥	٠,٧٩	١,٥٩	٠,٢٥	٦,٣٣**
	مفردة٦	٠,٥٣	٠,٨٣	٠,١٦	٥,١٣**
	مفردة٧	٠,٧٧	١,٨١	٠,٢٩	٦,١٢**
	مفردة٩	٠,٥٠	٠,٩٨	٠,٢١	٤,٥٨**
	مفردة١٢	٠,٦٣	١,٣١	٠,٢٤	٥,٤٨**
	مفردة١٤	٠,٥٧	١	-	-

(**) دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٤) أن جميع معاملات الصدق أو تشبعات مفردات المقياس بالعاملين الكامنين دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١). **بالنسبة للعامل الكامن الأول**، والمسمى بـ "**تقييمات التحدي**": جاءت تشبعات مؤشراته (معاملات الصدق) مقبولة من حيث القيمة والاشارة ودالة احصائيًا عند مستوى ٠.٠١، مما يعد دليلاً على أنها مؤشرات مقبولة لهذا العامل. وقد جاءت أعلى معاملات الصدق، وقيمتها (٠,٩٤) مُمثلةً في المفردة (٨) كأفضل مؤشر للعامل الكامن الأول. **بالنسبة للعامل الكامن الثاني**، والمسمى بـ "**تقييمات التهديد**": جاءت تشبعات مؤشراته (معاملات الصدق) مقبولة من حيث القيمة والاشارة ودالة احصائيًا عند مستوى ٠.٠١، مما يعد دليلاً على أنها مؤشرات مقبولة لهذا العامل. وقد جاءت أعلى معاملات الصدق، وقيمتهما (٠,٧٩) مُمثلةً في المفردة (٥) كأفضل مؤشر للعامل الكامن الثاني. مما يدل على صدق جميع مفردات المقياس في تمثيل متغير التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية ببعديه الفرعيين.

الاتساق الداخلي للمقياس

تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال **حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة**، وذلك على عينة الأدوات (ن=١٢٢)، كما هو موضح بجدول (٥).

جدول (٥): معاملات الارتباط بين درجات مفردات مقياس التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية ودرجات البعد التي تنتمي إليه (ن=١٢٢)

المفردة	تقييمات التحدي	المفردة	تقييمات التهديد
مفردة١	٠,٧٠**	مفردة٣	٠,٦٨**
مفردة٢	٠,٥٤**	مفردة٥	٠,٨٢**
مفردة٤	٠,٦٧**	مفردة٦	٠,٦٨**
مفردة٨	٠,٨٥**	مفردة٧	٠,٧٩**
مفردة١٠	٠,٦٠**	مفردة٩	٠,٦٠**
مفردة١١	٠,٦٣**	مفردة١٢	٠,٧٢**
مفردة١٣	٠,٥٦**	مفردة١٤	٠,٧٢**
مفردة١٥	٠,٦٥**		

(**) دال عند ٠,٠١

من جدول (٥) يتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى ٠.٠١، وقد تراوحت قيم الارتباطات من ٠,٥٤ إلى ٠,٨٥.

ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال **حساب معامل ألفا كرونباخ**، لكل بعد من بعدي المقياس على عينة الأدوات (ن=١٢٢)، ويوضح جدول (٦) أن معاملات ثبات المقياس مقبولة.

جدول (٦): ثبات أبعاد مقياس التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (ن=١٢٢)

البعد	عدد المفردات	معامل ألفا كرونباخ
تقييمات التحدي	٨	٠,٨٠
تقييمات التهديد	٧	٠,٨٤

من العرض السابق للمؤشرات السيكومترية لمقياس التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية يتضح تمتعه بدرجة مقبولة من الصدق، والاتساق الداخلي، والثبات، مما يجعل من المتاح استخدامه عملياً داخل البيئة العربية.

مقياس توجهات أهداف الإنجاز (إعداد ربيع عبده أحمد رشوان، ٢٠٠٥)

هدف المقياس

استهدفت هذه الأداة قياس توجهات الهدف وفقا للنموذج الرباعي (إتقان/إقدام، إتقان/ تجنب، أداء/إقدام، أداء/ تجنب)؛ والذي تم تبنيه في البحث الحالي، كما جاء باستبيان أهداف الإنجاز(AGQ) الذي أعده (Elliot & McGregor, 2001) وقد تم الإطلاع على المقياس الأصلي لتوجهات أهداف الإنجاز (as cited in Elliot & Murayama, 2008, 617).

وصف المقياس

يتألف المقياس الذي أعده (ربيع عبده أحمد رشوان، ٢٠٠٥) من (٣١) مفردة جميعها موجبة، موزعة على أبعاد المقياس على النحو التالي: (٩) مفردات "إتقان/إقدام"، (١١) مفردة "إتقان/تجنب"، (٦) مفردات "أداء/إقدام"، (٥) مفردات "أداء/تجنب". **في البحث الحالي**، تم التطبيق والتحليل الإحصائي لمفردات المقياس (٣١ مفردة) على عينة الأدوات بنفس توزيعات المفردات على الأبعاد.

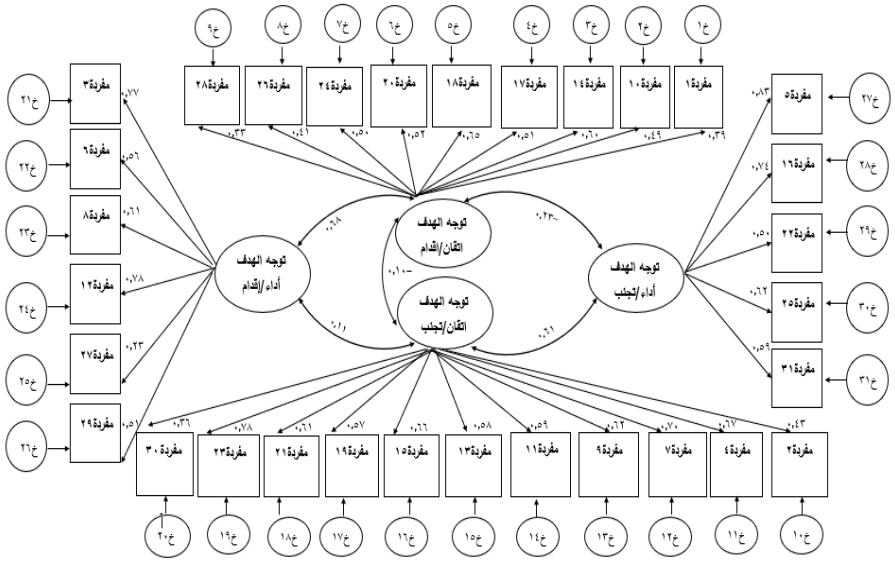
طريقة الإجابة على المقياس

تتم الإستجابة للعبارات على سلم خماسي بدءًا من تنطبق علي تمامًا= ٥، حتى لا تنطبق علي إطلاقًا= ١، وبذلك تتراوح الدرجة على أبعاد المقياس في البحث الحالي من (٩- ٤٥) "إتقان/إقدام"، ومن (١١-٥٥) "إتقان/تجنب"، ومن (٦-٣٠) "أداء/إقدام"، ومن (٥-٢٥) "أداء/تجنب". وتشير الدرجة المرتفعة على كل بعد من أبعاد المقياس إلى ارتفاع توجه الهدف الذي يعبر عنه هذا البعد مقارنةً بالتوجهات الثلاثة الأخرى.

الخصائص السيكومترية للمقياس

صدق المقياس

اعتمد معد المقياس (ربيع عبده أحمد رشوان، ٢٠٠٥) فى حساب الصدق على كل من: الصدق التقاربي، والصدق العاملى باستخدام التحليل العاملي التوكيدي. **وفي البحث الحالي**، تم اختبار صدق البنية للمقياس باستخدام **التحليل العاملي التوكيدي**، من خلال النمذجة باستخدام برنامج Amos22 وذلك لاختبار صدق البناء الكامن للمقياس على عينة الأدوات (ن=١٢٢)؛ حيث تم افتراض أن جميع مفردات المقياس تنتظم حول أربعة عوامل كامنة، هي: اتقان/ اقدام، واتقان/ تجنب، وأداء/ إقدام، وأداء/ تجنب، كما هو موضح بالشكل التالي:



شكل (٣) النموذج الرباعي لتوجهات الهدف

وقد حظي نموذج العوامل الكامنة الأربعة على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، ويعرض الجدولان (٧)، (٨) لمؤشرات حسن المطابقة لهذا النموذج، وكذا معاملات الصدق لمفردات المقياس.

جدول (٧): مؤشرات حسن المطابقة للنموذج الرباعي لتوجهات الهدف (ن=١٢٢)

المؤشر	القيمة	المؤشر	القيمة
كا^2 $\chi 2$	٤٣٣,٥٢	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٨٠
مستوى الدلالة sig	غير دالة		
درجات الحرية DF	٣٩٤	مؤشر المطابقة التزايدي IFI	٠,٩٧
نسبة كا^2 $\chi 2/DF$	١,١٠	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٧
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٨٣	جذر متوسط مربع خطأ التقريبRMSEA	٠,٠٣

يتضح من جدول (٧) حسن مطابقة النموذج رباعي العوامل الكامنة مع بيانات عينة الأدوات، وكانت قيمة كا^2 للنموذج= ٤٣٣,٥٢ بدرجات حرية= ٣٩٤، وهى غير دالة إحصائياً، وكانت النسبة بين قيمة كا^2 إلى درجات الحرية = ١,١٠ < ٣، ومؤشرات حسن المطابقة وقعت جميعها فى المدى المثالي لكل مؤشر ، مما يدل على وجود مطابقة جيدة للنموذج رباعي العوامل لتوجهات الهدف، والجدول التالي يوضح معاملات الصدق (التشبعات)، والاوزان الإنحدارية غير المعيارية، وأخطاء القياس، والنسبة الحرجة، ودلالتها:

جدول (٨): معاملات الصدق لمفردات مقياس توجهات الهدف، والأوزان الانحدارية غير المعيارية، والخطأ المعياري لتقدير معاملات الصدق، والنسبة الحرجة، ودلالتها

العامل الكامن	مؤشرات العامل الكامن	معامل الصدق "التشبع"	الوزن الانحداري غير المعياري	خطأ القياس	النسبة الحرجة
توجه الهدف اتقان/ اقدام	مفردة١	٠,٣٩	١,٠٠	٠,٣٦	٢,٧٩**
	مفردة١٠	٠,٤٩	١,٥٣	٠,٤٩	٣,١١**
	مفردة١٤	٠,٦٠	٢,٣٧	٠,٧١	٣,٣٦**
	مفردة١٧	٠,٥١	٢,٣٦	٠,٨٢	٢,٨٩**
	مفردة١٨	٠,٦٥	٢,٣٨	٠,٧١	٣,٣٨**
	مفردة٢٠	٠,٥٢	٢,٢٢	٠,٧١	٣,١٣**
	مفردة٢٤	٠,٥٠	٢,٠١	٠,٦٤	٣,١٣**
	مفردة٢٦	٠,٤١	٢,١٩	٠,٧٨	٢,٨٢**
	مفردة٢٨	٠,٣٣	١	-	-
توجه الهدف اتقان/تجنب	مفردة٢	٠,٤٣	١	-	-
	مفردة٤	٠,٦٧	١,٣٩	٠,٣١	٤,٤٩**
	مفردة٧	٠,٧٠	١,٤٥	٠,٣٢	٤,٥٣**
	مفردة٩	٠,٦٢	١,٢٥	٠,٢٨	٤,٤٦**
	مفردة١١	٠,٥٩	١,٣١	٠,٣١	٤,٢٢**
	مفردة١٣	٠,٥٨	١,١٩	٠,٢٨	٤,٣٣**
	مفردة١٥	٠,٦٦	١,٣١	٠,٢٩	٤,٤٩**
	مفردة١٩	٠,٥٧	١,٠٤	٠,٢٤	٤,٢٩**
	مفردة٢١	٠,٦١	١,٣٢	٠,٣٠	٤,٣٩**
	مفردة٢٣	٠,٧٨	١,٦١	٠,٣٤	٤,٧٣**
	مفردة٣٠	٠,٣٦	٠,٦٨	٠,٢١	٣,٢٥**
توجه الهدف أداء/ اقدام	مفردة٣	٠,٧٧	١,٥٤	٠,٢٧	٥,٧١**
	مفردة٦	٠,٥٦	٠,٧٥	٠,١٦	٤,٨٣**
	مفردة٨	٠,٦١	١,٠٥	٠,٢١	٥,٠٨**
	مفردة١٢	٠,٧٨	١,١٨	٠,٢١	٥,٧٨**
	مفردة٢٧	٠,٢٣	٠,٢٩	٠,١٢	٢,٣٧*
	مفردة٢٩	٠,٥١	١	-	-
توجه الهدف أداء/ تجنب	مفردة٥	٠,٨٣	١	-	-
	مفردة١٦	٠,٧٤	٠,٨٥	٠,١١	٧,٩٢**
	مفردة٢٢	٠,٥٠	٠,٥٢	٠,٠٩	٥,٦٤**
	مفردة٢٥	٠,٦٢	٠,٦٦	٠,١١	٦,٠٧**
	مفردة٣١	٠,٥٩	٠,٥٧	٠,٠٩	٦,٤٥**

(**) دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٨) أن جميع معاملات الصدق أو تشبعات مفردات المقياس بالعوامل الكامنة الأربعة دالة إحصائيًا عند مستويي (٠,٠٥، ٠,٠١). **بالنسبة للعامل الكامن الأول**، والمسمى بـ "**اتقان/ اقدام**": جاءت تشبعات مؤشراته (معاملات الصدق) مقبولة من حيث القيمة والاشارة ودالة احصائيًا عند مستوى ٠.٠١، مما يعد دليلاً على أنها مؤشرات مقبولة لهذا العامل. وقد جاءت أعلى معاملات

الصدق، وقيمتها (٠,٦٥) مُمثلةً في المفردة (١٨) كأفضل مؤشر للعامل الكامن الأول. **بالنسبة للعامل الكامن الثاني،** والمسمى بـ "**اتقان/ تجنب**": جاءت تشبعات مؤشراته (معاملات الصدق) مقبولة من حيث القيمة والاشارة ودالة احصائيًا عند مستوى ٠.٠١، مما يعد دليلاً على أنها مؤشرات مقبولة لهذا العامل. وقد جاءت أعلى معاملات الصدق، وقيمتهما (٠,٧٨) مُمثلةً في المفردة (٢٣) كأفضل مؤشر للعامل الكامن الثاني. **بالنسبة للعامل الكامن الثالث،** والمسمى بـ "**أداء/ إقدام**": جاءت تشبعات مؤشراته (معاملات الصدق) مقبولة من حيث القيمة والاشارة ودالة احصائيًا عند مستويي (٠,٠٥، ٠.٠١)، مما يعد دليلاً على أنها مؤشرات مقبولة لهذا العامل. وقد جاءت أعلى معاملات الصدق، وقيمتهما (٠,٧٨) مُمثلةً في المفردة (١٢) كأفضل مؤشر للعامل الكامن الثالث. **بالنسبة للعامل الكامن الرابع،** والمسمى بـ "**أداء/ تجنب**": جاءت تشبعات مؤشراته (معاملات الصدق) مقبولة من حيث القيمة والاشارة ودالة احصائيًا عند مستوى ٠.٠١، مما يعد دليلاً على أنها مؤشرات مقبولة لهذا العامل. وقد جاءت أعلى معاملات الصدق، وقيمتهما (٠,٨٣) مُمثلةً في المفردة (٥) كأفضل مؤشر للعامل الكامن الثاني. مما يدل على صدق جميع مفردات المقياس في تمثيل متغير توجهات الهدف بأبعاده الفرعية الأربعة.

ثبات المقياس

قام معد مقياس توجهات أهداف الإنجاز (ربيع عبده أحمد رشـــوان، ٢٠٠٥) باختبار ثبات الاختبار من خلال حســـاب معامل ألفا كرونباخ، والذي بلغت قيمته لأبعاد المقياس " إتقان/إقدام، وإتقان/تجنب، وأداء/إقدام، وأداء/تجنب" (٠,٨٠، ٠,٨٣، ٠,٨٠، ٠,٧٤ على الترتيب). كما قام بحساب معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني ٣٠ يوم، والذي بلغت قيمه لأبعاد المقياس " إتقان/إقدام، وإتقان/تجنب، وأداء/إقدام، وأداء/تجنب" (٠,٨١، ٠,٨٤، ٠,٨٢، ٠,٧٦ على الترتيب). **وفي البحث الحالي،** تم تقدير ثبات المقياس بحســـاب معامل ألفا كرونباخ، على عينة الأدوات (ن=١٢٢)، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الثبات المحسوبة في الدراسة الحالية.

جدول (٩): معاملات ثبات أبعاد مقياس توجهات الهدف باستخدام ألفا كرونباخ (ن=١٢٢)

البعد	عدد المفردات	معامل ألفا كرونباخ
إتقان/إقدام	٩	٠,٧٣
إتقان/تجنب	١١	٠,٨٦
أداء/إقدام	٦	٠,٧٦
أداء/تجنب	٥	٠,٧٩

بمراجعة جدول (٩)، يتضح أن معاملات ثبات المقياس مقبولة، لذا سيعتمد البحث الحالى على هذا المقياس فى تحديد درجات متغير توجهات الهدف (بالاعتماد على درجات الأبعاد الفرعية للمقياس).

مقياس فعالية الذات (إعداد محمود سعيد عطيه، ٢٠١٤)

هدف المقياس

قياس معتقدات الأفراد حول قدراتهم على الوصول إلى نواتج مرغوبة من خلال أفعالهم.

وصف المقياس

يتألف المقياس الذي أعده (محمود سعيد عطيه، ٢٠١٤) من (١٠) مفردات، ولا توجد أية مفردات سالبة بالمقياس.

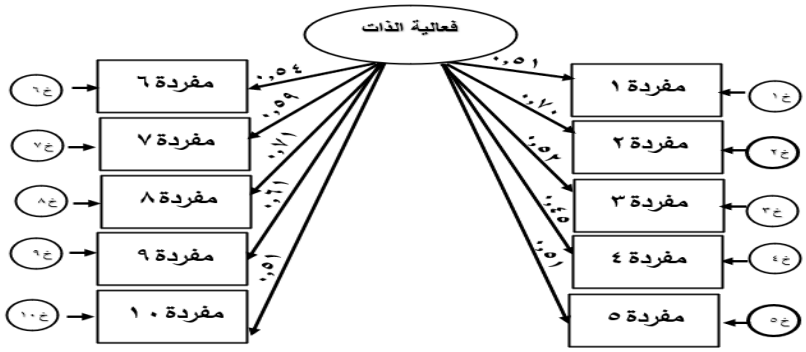
طريقة الإجابة على المقياس

تتم الإستجابة للعبارات على سلم خماسي بدءًا من تنطبق تمامًا= ٥، إلى لا تنطبق مطلقًا= ١، وبذلك تتراوح الدرجة على المقياس من (١٠- ٥٠). وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع معتقدات الفرد في فعالية ذاته.

الخصائص السيكومترية للمقياس

صدق المقياس

اعتمد معد المقياس (محمود سعيد عطيه، ٢٠١٤) في حساب الصدق على كل من: آراء المحكمين، والصدق العاملى باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي. **وفي البحث الحالي،** تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي لاختبار صدق البناء الكامن للمقياس، من خلال برنامج Amoss22، وباستخدام النمذجة على بيانات عينة الأدوات (ن=١٢٢). وقد تم افتراض أن جميع مفردات المقياس تنتظم حول عامل كامن واحد، هو فعالية الذات، كما هو موضح بالشكل التالي:



شكل (٤) نموذج فعالية الذات أحادي العامل الكامن

وقد حظي نموذج التحليل العاملي التوكيدي أحادي العامل الكامن على مؤشرات حسن مطابقة جيدة؛ ويعرض الجدولان التاليان لمؤشرات حسن المطابقة، ومعاملات الصدق لمفردات مقياس فعالية الذات.

جدول(١٠): مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس فعالية الذات (ن=١٢٢)

المؤشر	القيمة	المؤشر	القيمة
كا^2 χ^2	٤٤,٦١٧	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٨٨
مستوى الدلالة sig	غير دالة		
درجات الحرية DF	٣١	مؤشر المطابقة التزايدي IFI	٠,٩٦
نسبة كا^2 χ^2/DF	١,٤٤	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٦
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٤	جذر متوسط مربع خطأ التقريب RMSEA	٠,٠٦

يتضح من جدول (١٠) حسن مطابقة نموذج العامل الواحد مع بيانات عينة الأدوات، وكانت قيمة كا^2 للنموذج= ٤٤,٦١٧ بدرجات حرية= ٣١، وهى غير دالة إحصائياً، وكانت النسبة بين قيمة كا^{2}إلى درجات الحرية = ١,٤٤ < ٣، ومؤشرات حسن المطابقة وقعت جميعها فى المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على وجود مطابقة جيدة لنموذج العامل الواحد لفعالية الذات، ويوضح الجدول التالي معاملات الصدق (التشبعات)، والاوزان الإنحدارية غير المعيارية، وأخطاء القياس، والنسبة الحرجة، ودلالتها:

جدول (١١): معاملات الصدق لمفردات مقياس فعالية الذات، والأوزان الانحدارية غير المعيارية، والخطأ المعياري لتقدير معاملات الصدق، والنسبة الحرجة، ودلالتها

العامل الكامن	مؤشرات العامل الكامن	معامل الصدق "التشبع"	الوزن الانحداري غير المعياري	خطأ القياس	النسبة الحرجة
فعالية الذات	مفردة١	٠,٥١	١	-	-
	مفردة٢	٠,٧٠	١,٣١	٠,٢٦	٥,٠٥**
	مفردة٣	٠,٥٢	١,٠٢	٠,٢٤	٤,١٩**
	مفردة٤	٠,٤٥	٠,٨٢	٠,٢٢	٣,٧٨**
	مفردة٥	٠,٥١	١,١٦	٠,٢٨	٤,١٩**
	مفردة٦	٠,٥٤	٠,٩٥	٠,٢٢	٤,٣٧**
	مفردة٧	٠,٥٩	٠,٩٣	٠,٢٠	٤,٥٩**
	مفردة٨	٠,٧١	١,١٧	٠,٢٣	٥,٠٨**
	مفردة٩	٠,٦١	٠,٩٧	٠,٢١	٤,٦٤**
	مفردة١٠	٠,٥١	٠,٨٢	٠,٢٠	٤,١٩**

(**) دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (١١) أن جميع معاملات الصدق أو تشبعات مفردات المقياس بالعامل الكامن مقبولة من حيث القيمة والاشارة ودالة احصائيًا عند مستوى (٠,٠١). وتمثل المفردة (٨) والبالغ تشبعها على العامل الكامن (٠,٧١) أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن "فعالية الذات"، مما يدل على صدق مفردات المقياس المكون من "١٠" مفردات" في تمثيل متغير فعالية الذات.

ثبات المقياس

قام معد مقياس فعالية الذات (محمود سعيد عطيه، ٢٠١٤) باختبار ثبات المقياس من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ، والذي بلغت قيمته للمقياس ككل (٠,٩٣)، وباستخدام التجزئة النصفية

وقد بلغت قيمة معامل الثبات بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون للمقياس ككل (٠,٩٥)، كما قام أيضًا بإعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمني ثلاثة أسابيع، وقد بلغت قيمته (٠,٧٨). **وفي البحث الحالي**، تم تقدير الثبات للمقياس بحساب معامل ألفا كرونباخ على عينة الأدوات (ن=١٢٢)، وبلغت قيمة معامل الثبات= (٠.٨٣)، وهو معامل ثبات مرتفع. وسوف يعتمد البحث الحالى على هذا المقياس فى تحديد درجة فعالية الذات (بالاعتماد على الدرجة الكلية للمقياس).

مقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد الباحثين)

هدف المقياس

الكشف عن الفروق الفردية بين المتعلمين فيما يتعلق باندماجهم الأكاديمي الوجداني، والسلوكي، والمعرفي، سواء في المحاضرات المباشرة بالكلية، أو خلال المحاضرات التي يتلقاها المتعلم عن بعد.

وصف المقياس

تألف المقياس في صورته الأولية من (٣٢) مفردة، ثم تم حذف المفردات ضعيفة الإرتباط بالدرجة الكلية من الصورة الأولية للمقياس (وهي المفردات رقم: ٣، ٤، ٦، ١٠، ١٩، ٢١، ٣٠) في ضوء نتائج معادلة ألفا كرونباخ. وبذلك، اصبح عدد مفردات المقياس في صورته النهائية (٢٥) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد، هي: البعد الأول؛ الاندماج الوجداني (٨ مفردات) موجبة، و(مفردة واحدة) سالبة، وتقيس الحماس والتفاؤل، وغيرهما من المشاعر الإيجابية التي تيسر إنجاز المهام الأكاديمية. والبعد الثاني؛ الاندماج السلوكي (٦ مفردات) جميعها موجبة، وتقيس المشاركة في الأنشطة الأكاديمية، والاصرار والاستمرار في اكمال المهمة. والبعد الثالث؛ الاندماج المعرفي (١٠ مفردات) جميعها موجبة، وتقيس التفكير والرغبة في بذل الجهد للتمكن من الأفكار الصعبة والمهارات المعقدة.

طريقة الإجابة على المقياس

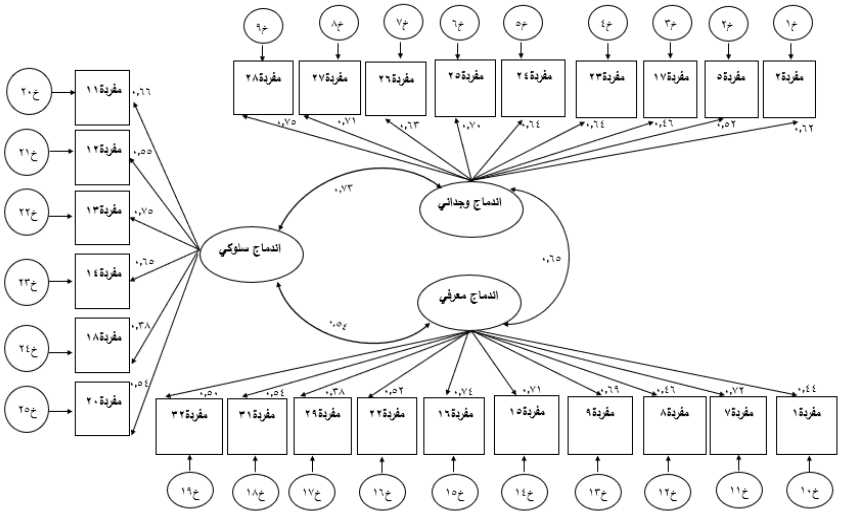
تتم الإستجابة على سلم خماسي: تنطبق تمامًا، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة قليلة، لا تنطبق. وللإجابة على المقياس يضع المفحوص علامة (√) فى الخانة التي تتوافق معه. ويحصل المفحوص على خمس درجات إذا اختار البديل " تنطبق تمامًا "، وأربع درجات إذا اختار البديل" تنطبق بدرجة كبيرة "، وثلاث درجات إذا اختار البديل " تنطبق بدرجة متوسطة "، ودرجتين إذا اختار البديل " تنطبق بدرجة قليلة "، ودرجة واحدة إذا اختار البديل " لا تنطبق "، مع عكس التصحيح مع المفردة السلبية التي تنتمي للبعد الوجداني بالمقياس. تتراوح درجات بعد الاندماج الوجداني من (٩- ٤٥)، وبعد الاندماج السلوكي من (٦- ٣٠)، وبعد الاندماج المعرفي من (١٠-

٥٠) وكلما زادت درجة أي بعد من الأبعاد الثلاثة دلت على ارتفاع الاندماج الوجداني، أو الاندماج السلوكي، أو الاندماج المعرفي على الترتيب.

الخصائص السيكومترية للمقياس

صدق المقياس

تم التحقق من صـدق البنية (التكوين) للمقياس، باسـتخدام **التحليل العاملي التوكيدي**، من خلال النمذجة باسـتخدام برنامج Amos22 وذلك لاختبار صـدق البناء الكامن للمقياس على عينة الأدوات (ن=١٢٢)؛ حيث تم افتراض أن جميع مفردات المقيـاس تنتظم حول ثلاثـة عوامـل كـامنـة، هي: الاندماج الوجداني، والاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي، كما هو موضح بالشكل التالي:



شكل (٥) النموذج الثلاثي للاندماج الأكاديمي

وقد حظي نموذج العوامل الكامنة الثلاثة على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، ويعرض الجدولان التاليان لمؤشرات حسن المطابقة لهذا النموذج، وكذا معاملات الصدق لمفردات المقياس.

جدول (١٢): مؤشرات حسن المطابقة للنموذج الثلاثي للاندماج الأكاديمي (ن=١٢٢)

المؤشر	القيمة	المؤشر	القيمة
كا٢ $\chi 2$ مستوى الدلالة sig درجات الحرية DF	٤٥٠,٨٣ دالة عند ٠,٠١ ٢٦٥	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٨٦
		مؤشر المطابقة التزايدي IFI	٠,٨٥
نسبة كا٢/DF $\chi 2/DF$	١,٧٠	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٠
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٨٨	جذر متوسط مربع خطأ التقريب RMSEA	٠,٠٧

يتضـــح من جدول (١٢) حســـن مطابقة النموذج ثلاثي العوامل الكامنة مع بيانات عينة الأدوات، وكانت قيمة كا^{٢} للنموذج= ٤٥٠,٨٣ بدرجات حرية= ٢٦٥، وهى دالة إحصـائياً عند مستوى ٠,٠١، وكانت النسبة بين قيمة كا^{٢}إلى درجات الحرية = ١,٧٠ < ٣، ومؤشرات حسن المطابقة وقعت جميعها المدى المثالي لكل مؤشـــر، مما يدل على وجود مطابقة جيدة للنموذج ثلاثي العوامل للاندماج الأكاديمي، والجدول التالي يوضح معاملات الصدق (التشبعات)، والاوزان الإنحدارية غير المعيارية، وأخطاء القياس، والنسبة الحرجة، ودلالتها:

جدول (١٣): معاملات الصدق لمفردات مقياس الاندماج الأكاديمي، والأوزان الانحدارية غير المعيارية، والخطأ المعياري لتقدير معاملات الصدق، والنسبة الحرجة، ودلالتها

العامل الكامن	مؤشرات العامل الكامن	معامل الصدق "التشبع"	الوزن الانحداري غير المعياري	خطأ القياس	النسبة الحرجة
الاندماج الوجداني	مفردة٢	٠,٦٢	١,٠٠	-	-
	مفردة٥	٠,٥٢	٠,٩٨	٠,٢٠	٤,٩٢**
	مفردة١٧	٠,٤٦	٠,٨٨	٠,٢٠	٤,٤٤**
	مفردة٢٣	٠,٦٤	١,٢١	٠,٢١	٥,٨٤**
	مفردة٢٤	٠,٦٤	١,٠٤	٠,١٨	٥,٨٣**
	مفردة٢٥	٠,٧٠	١,٣٠	٠,٢١	٦,٣٠**
	مفردة٢٦	٠,٦٣	١,١٥	٠,٢٢	٥,١٦**
	مفردة٢٧	٠,٧١	١,١٦	٠,١٨	٦,٣٣**
	مفردة٢٨	٠,٧٥	١,٠٧	٠,١٦	٦,٣٣**
الاندماج السلوكي	مفردة١١	٠,٦٦	١	-	-
	مفردة١٢	٠,٥٥	٠,٦٧	٠,١٣	٥,٠٩**
	مفردة١٣	٠,٧٥	٠,٩٦	٠,١٥	٦,٤٧**
	مفردة١٤	٠,٦٥	٠,٨٢	٠,١٤	٥,٨٨**
	مفردة١٨	٠,٣٨	٠,٤٩	٠,١٤	٣,٦٢**
	مفردة٢٠	٠,٥٤	٠,٦٤	٠,١٣	٥,٠٠**
الاندماج المعرفي	مفردة١	٠,٤٤	٠,٧٥	٠,٢٠	٣,٨٠**
	مفردة٧	٠,٧٢	١,٢٦	٠,٢٥	٥,٠٨**
	مفردة٨	٠,٤٦	٠,٧٥	٠,١٩	٣,٩٢**
	مفردة٩	٠,٦٩	١,٠٨	٠,٢٢	٤,٩٩**
	مفردة١٥	٠,٧١	٠,٩٣	٠,١٨	٥,٠٨**
	مفردة١٦	٠,٧٤	١,١٣	٠,٢٢	٥,١٥**
	مفردة٢٢	٠,٥٢	٠,٩٦	٠,١٩	٥,١٩**
	مفردة٢٩	٠,٣٨	٠,٧٥	٠,٢٢	٣,٤٠**
	مفردة٣١	٠,٥٤	٠,٩٤	٠,١٨	٥,٢٣**
	مفردة٣٢	٠,٥٠	١	-	-

(**) دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (١٣) أن جميع معاملات الصدق أو تشبعات مفردات المقياس بالعوامل الكامنة الأربعة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١). **بالنسبة للعامل الكامن الأول،** والمسمى بـ "**الاندماج الوجداني**": جاءت تشبعات مؤشراته (معاملات الصدق) مقبولة من حيث القيمة والاشارة ودالة احصائيًا عند مستوى ٠.٠١، مما يعد دليلاً على أنها مؤشرات مقبولة لهذا العامل. وقد جاءت أعلى معاملات الصدق، وقيمتها (٠,٧٥) مُمثلةً في المفردة (٢٨) كأفضل مؤشر للعامل الكامن الأول. **بالنسبة للعامل الكامن الثاني،** والمسمى بـ "**الاندماج السلوكي**": جاءت تشبعات مؤشراته (معاملات الصدق) مقبولة من حيث القيمة والاشارة ودالة احصائيًا عند مستوى ٠.٠١، مما يعد دليلاً على أنها مؤشرات مقبولة لهذا العامل. وقد جاءت أعلى معاملات الصدق، وقيمتهما (٠,٧٥) مُمثلةً في المفردة (١٣) كأفضل مؤشر للعامل الكامن الثاني. **بالنسبة للعامل الكامن الثالث،** والمسمى بـ "**الاندماج المعرفي**": جاءت تشبعات مؤشراته (معاملات الصدق) مقبولة من حيث القيمة والاشارة ودالة احصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، مما يعد دليلاً على أنها مؤشرات مقبولة لهذا العامل. وقد جاءت أعلى معاملات الصدق، وقيمتها (٠,٧٤) مُمثلةً في المفردة (١٦) كأفضل مؤشر للعامل الكامن الثالث. مما يدل على صدق جميع مفردات المقياس في تمثيل متغير الاندماج الأكاديمي بأبعاده الفرعية الثلاثة.

الاتساق الداخلي للمقياس

تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال **حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة،** وذلك على عينة الأدوات (ن=١٢٢)، كما هو موضح بجدول (١٤).

جدول (١٤): معاملات الارتباط بين درجات مفردات مقياس الاندماج الأكاديمي ودرجات البعد المنتمية له

المفردة	الاندماج الوجداني	المفردة	الاندماج السلوكي	المفردة	الاندماج المعرفي
مفردة٢	٠,٥١**	مفردة١١	٠,٢٤**	مفردة١	٠,٣٥**
مفردة٥	٠,٢٧**	مفردة١٢	٠,٢٥**	مفردة٧	٠,٣٨**
مفردة١٧	٠,٤٠**	مفردة١٣	٠,٤٥**	مفردة٨	٠,٢٢**
مفردة٢٣	٠,٤٠**	مفردة١٤	٠,٣٢**	مفردة٩	٠,٣٠**
مفردة٢٤	٠,٣٣**	مفردة١٨	٠,٤٨**	مفردة١٥	٠,٣٠**
مفردة٢٥	٠,٥٣**	مفردة٢٠	٠,٢٧**	مفردة١٦	٠,٤٦**
مفردة٢٦	٠,٣٤**			مفردة٢٢	٠,٣٦**
مفردة٢٧	٠,٥٠**			مفردة٢٩	٠,٣٦**
مفردة٢٨	٠,٤٠**			مفردة٣١	٠,٣٥**
				مفردة٣٢	٠,٣٦**

(**) دال عند ٠,٠١

من جدول (١٤) يتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠١، وقد تراوحت قيم الارتباطات من ٠,٢٤ إلى ٠,٥٣.

ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال **حساب معامل ألفا كرونباخ**، لكل بعد من أبعاد المقياس الثلاثة، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس على عينة الأدوات (ن=١٢٢)، ويوضح جدول (١٥) أن معاملات ثبات جميع أبعاد المقياس، وكذلك الدرجة الكلية مقبولة.

جدول (١٥): معاملات ثبات أبعاد مقياس الاندماج الاكاديمي باستخدام ألفا كرونباخ

البعد	عدد المفردات	معامل ألفا كرونباخ
الاندماج الوجداني	٩	٠,٨٤
الاندماج السلوكي	٦	٠,٧٧
الاندماج المعرفي	١٠	٠,٨٣
الدرجة الكلية	٢٥	٠,٩٠

من العرض السابق لمؤشرات صدق وثبات مقياس الاندماج الأكاديمي يتضح تمتعه بدرجة مقبولة من الصدق، والثبات، مما يجعل من المتاح استخدامه عملياً داخل البيئة العربية.

إجراءات البحث

١- بناء مقياسي التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية، والاندماج الأكاديمي.

٢- تطبيق أدوات البحث الخاصة بالمتغيرات المستقلة (توجهات أهداف الإنجاز، وفعالية الذات)، والوسيطة (التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية)، والتابعة (الاندماج الأكاديمي) على عينة الأدوات (ن=١٢٢)، وحساب الخصائص السيكومترية (الصدق، والثبات) لجميع المقاييس السابق الإشارة إليها، وذلك في بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٢١-٢٠٢٢.

٣- في إطار مقرر التقويم التربوي، قام الباحثان بتوجيه رسائل تحذيرية إلى طلابهم (عينة الدراسة الأساسية، ن=١٨٦) في المحاضرات: الثانية، والرابعة، والسادسة، والثامنة (والتي كان التدريس فيها وجهًا لوجه مع الطلاب)، وكذلك المحاضرات الأولى، والتاسعة (والتي كان التدريس فيهما عن بعد)، بواقع (٦) محاضرات من إجمالي (١٢) محاضرة للمقرر، وكان محتوى الرسائل التحذيرية كالآتي:

أ- عدم التهاون في مذاكرة المقررات التربوية، لأن تقديراتها تؤثر على المحموع التراكمي (حيث يكرس الطلاب معظم جهدهم في مذاكرة المقررات التخصصية مهملين المقررات التربوية).

ب- عدم التهاون في مذاكرة مقرر التقويم التربوي تحديدًا لكثرة تفاصيله.

ج- نمط الاختبار النهائي اختيار من متعدد، مما يتطلب استيعاب كافة التفاصيل الدقيقة بالمقرر.

د- المحاضرات التي يتم تلقيها عن بعد قد تشجع على الاسترخاء، مما يراكمها ويجعل استذكارها عبء على الطالب ويصعب الإلمام بها.

هـ- تشجيع الطلاب بأنهم متبقي لهم شهور قليلة، ويصبحون زملاء، ويخرجون إلى سوق العمل.

٤- تطبيق أدوات البحث الخاصة بالمتغيرات المستقلة (توجهات أهداف الإنجاز، وفعالية الذات) في الاسبوع الثامن من الفصل الدراسي الثاني "محاضرة مباشرة وجها لوجه"، والوسيطة (التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية)، والتابعة (الاندماج الأكاديمي) في الاسبوع العاشر من الفصل

الدراسي الثاني "محاضرة مباشرة وجها لوجه" على العينة الأساسية (ن=١٨٦)، وقد تم تطبيق هذا المقياس قرب نهاية الفصل الدراسي حتى يتاح توجيه رسائل تحذيرية متكررة للعينة الأساسية.

٥-تفريغ وتصحيح درجات الطلاب على أدوات البحث. ثم حساب العلاقات، وتفسيرها بين المتغيرات المستقلة (توجهات أهداف الإنجاز، وفعالية الذات)، والمتغير الوسيط (التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية)، والمتغير التابع (الاندماج الأكاديمي) فى نموذج تحليل المسار باستخدام برنامج Amos22.

نتائج البحث ومناقشتها

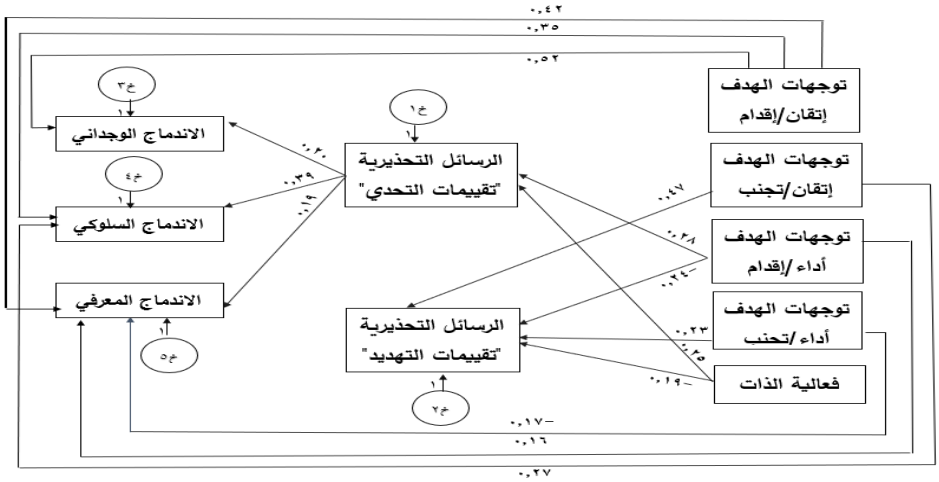
في إطار مسعي البحث الحالي إلى دراسة تأثير عدد من المتغيرات المستقلة متمثلة في توجهات الهدف "إتقان/إقدام، وإتقان/تجنب، وأداء/إقدام، وأداء/تجنب"، وفعالية الذات على التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية "تقييمات التحدي، وتقييمات التهديد" كمتغير وسيط، والاندماج الأكاديمي "وجداني، وسلوكي، ومعرفي" كمتغير تابع، تم استخدام أسلوب تحليل المسار من خلال برنامج (AMOS 22) لنمذجة العلاقات بين المدخلات (المتغيرات المستقلة)، والمتغير الوسيط، والمخرجات (المتغير التابع). مع إجراء Bootstrapping للكشف عن دلالة التأثيرات غير المباشرة للمتغيرات المستقلة على التابعة، بهدف اختبار الدور الوسيط للتقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية بين المتغيرات المستقلة المستهدفة بنموذج المسار، والمتغير التابع؛ هل هي وساطة كلية full mediation، أم وساطة جزئية partial mediation، أم لاوساطة no mediation(•). وفيما يلي توضيحًا لهذا النموذج من خلال الشكل (٦)، ثم تعرض الجداول رقم (١٦)، (١٧)، (١٨)، (١٩) لنتائج نموذج تحليل المسار. وأخيرًا، عرض نتائج اختبار فروض البحث من خلال محورين، هما: **"المحور الأول" ويتضمن نتائج اختبار تأثير المتغير الوسيط على التابع، و"المحور الثاني" ويتضمن نتائج اختبار تأثير المتغيرات المستقلة على المتغيرات الوسيطة والتابعة.**

(•) في نموذج تحليل المسار، هناك ثلاثة أشكال رئيسية لتوسط متغير ما للعلاقة بين متغيرين أحدهما مستقل والآخر تابع، وهي:

١.اللاوساطة، ويُستَدل عليها من أحد المؤشرين التاليين؛ الأول: أن تكون الأوزان الانحدارية لكل من: المسارات المباشرة وغير المباشرة من المتغير المستقل إلى التابع غير دالة إحصائيًا. الثاني؛ أن تكون الأوزان الانحدارية للمسارات المباشرة من المتغير المستقل إلى التابع دالة إحصائيًا، وتكون الأوزان الانحدارية للمسارات غير المباشرة من المتغير المستقل إلى التابع غير دالة إحصائيًا.

٢.الوساطة الجزئية، ويُستَدل عليها عندما تكون الأوزان الانحدارية لكل من: المسارات المباشرة وغير المباشرة من المتغير المستقل إلى التابع دالة إحصائيًا.

٣. الوساطة الكلية، ويُستَدل عليها عندما تكون الأوزان الانحدارية للمسارات المباشرة من المتغير المستقل إلى التابع غير دالة، وتكون الأوزان الانحدارية للمسارات غير المباشرة من المتغير المستقل إلى التابع دالة إحصائيًا (MacKinnon et al., 2012, 317-318).



شكل (٦) نموذج تحليل المسار للعلاقات بين توجهات الهدف وفعالية الذات (متغيرات مستقلة)، وتقييمات رسائل المعلم التحذيرية (متغير وسيط)، والاندماج الأكاديمي (متغير تابع) لدى طلاب الفرقة الرابعة (•)

جدول (١٦): مؤشرات حسن المطابقة لنموذج تحليل المسار للعلاقات بين المتغيرات المستقلة (توجهات الهدف، وفعالية الذات)، والمتغيرات الوسيطة (تقييمات التحدي، وتقييمات التهديد)، والمتغيرات التابعة (الاندماج الوجداني– الاندماج السلوكي –الاندماج المعرفي)، لدى طلاب الفرقة الرابعة (ن=١٨٦)

المؤشر	القيمة	المؤشر	القيمة
كا^2 χ^2	١٠,٥٢٢	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٨٥
مستوى الدلالة sig	٠,٠٣		
درجات الحرية DF	٤	مؤشر المطابقة التزايدي IFI	٠,٩٩١
نسبة كا^2/DF χ^2/DF	٢,٦٣	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٩٠
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٨٩	جذر متوسط مربع خطأ التقريب RMSEA	٠,٠٩٤

يتضح من جدول (١٦) حسن مطابقة نموذج تحليل المسار لبيانات عينة البحث الأساسية (ن=١٨٦)، وقد بلغت قيمة χ^2 لنموذج تحليل المسار= ١٠,٥٢٢ بدرجات حرية = ٥، وهى دالة إحصائياً، وكانت النسبة بين قيمة χ^2 إلى درجات الحرية=٢,٦٣< ٣، ومؤشرات حسن المطابقة (GFI=0,989, NFI=0,985, IFI=0,991, CFI=0,990, RMSEA=0,094) كانت جميعها فى المدى المقبول، مما يدل على وجود مطابقة جيدة للنموذج مع بيانات عينة البحث الأساسية. ولاختبار

(•) تم اختبار جميع المسارات المفترضة بنموذج تحليل المسار المقترح، إلا أنه في الشكل (٦) تم رسم المسارات الدالة فقط، أما المسارات غير الدالة فقد حُذِفت من الشكل إلا أن مؤشراتها أُدرجت في الجداول (١٧)، (١٨)، (١٩)

صحة فروض البحث، ومناقشتها، تم عرض نتائج معاملات الانحدار المعيارية، ودلالتها، ومعاملات الانحدار غير المعيارية، وأخطاء القياس بين المتغيرات المستقلة (توجهات الهدف "إتقان/إقدام، إتقان/تجنب، أداء/إقدام، أداء/تجنب"، وفعالية الذات)، والمتغير الوسيط (التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية)، والمتغير التابع (الاندماج الأكاديمي) لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية كما بالجداول التالية (١٧)، (١٨)، (١٩):

جدول (١٧): معاملات الانحدار المعيارية، وغير المعيارية، وأخطاء القياس لتقييمات التحدي والتهديد لرسائل المعلم التحذيرية (متغير وسيط) على الاندماج الاكاديمي الوجداني والسلوكي والمعرفي (متغير تابع) لدى طلاب الفرقة الرابعة

التأثيرات المباشرة للمتغيرات (الوسيطة --->التابعة)			الوزن الانحداري المعياري "التأثير"	الوزن الانحداري غير المعياري	خطأ القياس	النسبة الحرجة
تقييمات التحدي	--->	الاندماج الوجداني	٠,٢٠**	٠,٢٠	٠,٠٧	٢,٨٥
تقييمات التهديد	--->	الاندماج الوجداني	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠٦	٠,١٥
تقييمات التحدي	--->	الاندماج السلوكي	٠,٣٩**	٠,٤٧	٠,٠٨	٦,٢٥
تقييمات التهديد	--->	الاندماج السلوكي	٠,٠٤-	٠,٠٤-	٠,٠٦	٠,٦٤-
تقييمات التحدي	--->	الاندماج المعرفي	٠,١٩**	٠,٢٧	٠,٠٩	٣,١١
تقييمات التهديد	--->	الاندماج المعرفي	٠,٠١-	٠,٠٢-	٠,٠٨	٠,٢٠-

(**) دالة عند ٠,٠١

جدول (١٨): معاملات الانحدار المعيارية، وغير المعيارية، وأخطاء القياس لمتغيرات (توجهات الهدف، وفعالية الذات) (المتغيرات المستقلة) على التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (تقييمات التحدي، وتقييمات التهديد) (متغير وسيط) لدى طلاب الفرقة الرابعة

التأثيرات المباشرة للمتغيرات (المستقلة ---> الوسيطة)			الوزن الانحداري المعياري "التأثير"	الوزن الانحداري غير المعياري	خطأ القياس	النسبة الحرجة
توجه الهدف "إتقان/إقدام"	--->	تقييمات التحدي	٠,٠٩	٠,٠٧	٠,٠٦	١,٠٩
توجه الهدف "إتقان/إقدام"	--->	تقييمات التهديد	٠,١٢	٠,١٢	٠,٠٧	١,٦٣
توجه الهدف "إتقان/تجنب"	--->	تقييمات التحدي	٠,١٤	٠,٠٨	٠,٠٤	١,٩١
توجه الهدف "إتقان/تجنب"	--->	تقييمات التهديد	٠,٤٧**	٠,٣٥	٠,٠٥	٧,٢٨
توجه الهدف "أداء/إقدام"	--->	تقييمات التحدي	٠,٢٨**	٠,٢٦	٠,٠٧	٣,٥٥
توجه الهدف "أداء/إقدام"	--->	تقييمات التهديد	٠,٢٤-**	٠,٢٩-	٠,٠٩	٣,٣٦-
توجه الهدف "أداء/تجنب"	--->	تقييمات التحدي	٠,٠٢	٠,٠٢	٠,٠٧	٠,٢٧
توجه الهدف "أداء/تجنب"	--->	تقييمات التهديد	٠,٢٣**	٠,٢٥	٠,٠٨	٣,٣٠
فعالية الذات	--->	تقييمات التحدي	٠,٢٥**	٠,١٨	٠,٠٥	٣,٤٥
فعالية الذات	--->	تقييمات التهديد	٠,١٩-**	٠,١٨-	٠,٠٦	٢,٩٤-

(**) دالة عند ٠,٠١

جدول (١٩): معاملات الانحدار المعيارية "التأثيرات المباشرة وغير المباشرة"، وغير المعيارية، وأخطاء القياس لمتغيرات (توجهات الهدف، وفعالية الذات) (المتغيرات المستقلة) على الاندماج الأكاديمي (الوجداني، والسلوكي، والمعرفي) (متغير تابع) لدى طلاب الفرقة الرابعة

التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمتغيرات (المستقلة --->التابعة)			نوع التأثير	الوزن الانحداري المعياري "التأثير"	الوزن الانحداري غير المعياري	خطأ القياس	النسبة الحرجة
توجه الهدف "إتقان/إقدام"	--->	الاندماج الوجداني	مباشر	٠,٤٢**	٠,٣٣	٠,٠٦	٥,٤٧
			غير مباشر	٠,٠٢	٠,٠٢	٠,٠١٦	١,٢٥
توجه الهدف "إتقان/إقدام"	--->	الاندماج السلوكي	مباشر	٠,٣٥**	٠,٣٣	٠,٠٦	٥,٢٦
			غير مباشر	٠,٠٣	٠,٠٣	٠,٠٣١	٠,٩٧
توجه الهدف "إتقان/إقدام"	--->	الاندماج المعرفي	مباشر	٠,٥٢**	٠,٥٩	٠,٠٧	٧,٩٩
			غير مباشر	٠,٠١	٠,٠٢	٠,٠٢٢	٠,٩١
توجه الهدف "إتقان/تجنب"	--->	الاندماج الوجداني	مباشر	-٠,٠٩	-٠,٠٥	٠,٠٥	-١,١١
			غير مباشر	٠,٠٣	٠,٠٢	٠,٠٢٤	٠,٨٣
توجه الهدف "إتقان/تجنب"	--->	الاندماج السلوكي	مباشر	٠,٢٧**	٠,١٨	٠,٠٥	٣,٩١
			غير مباشر	٠,٠٣	٠,٠٢	٠,٠٣٣	٠,٦١
توجه الهدف "إتقان/تجنب"	--->	الاندماج المعرفي	مباشر	٠,٠٧	٠,٠٦	٠,٠٦	١,٠٩
			غير مباشر	٠,٠٢	٠,٠٢	٠,٠٣٨	٠,٥٣
توجه الهدف "أداء/إقدام"	--->	الاندماج الوجداني	مباشر	٠,٠٤	٠,٠٤	٠,٠٨	٠,٤٦
			غير مباشر	٠,٠٥	٠,٠٥	٠,٠٣٨	١,٣٢
توجه الهدف "أداء/إقدام"	--->	الاندماج السلوكي	مباشر	-٠,٠٢	-٠,٠٢	٠,٠٨	-٠,٢١
			غير مباشر	٠,١٢**	٠,١٤	٠,٠٥١	٢,٧٤
توجه الهدف "أداء/إقدام"	--->	الاندماج المعرفي	مباشر	٠,١٦*	٠,٢٢	٠,٠٩	٢,٣٣
			غير مباشر	٠,٠٦	٠,٠٨	٠,٠٤٩	١,٦٣
توجه الهدف "أداء/تجنب"	--->	الاندماج الوجداني	مباشر	٠,٠٤	٠,٠٤	٠,٠٧	٠,٥٧
			غير مباشر	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠٢٢	٠,٤٥
توجه الهدف "أداء/تجنب"	--->	الاندماج السلوكي	مباشر	-٠,٠٨	-٠,٠٨	٠,٠٧	-١,١٥
			غير مباشر	-٠,٠٠٢	-٠,٠٠٢	٠,٠٣٥	-٠,٥٧
توجه الهدف "أداء/تجنب"	--->	الاندماج المعرفي	مباشر	-٠,١٧**	-٠,٢١	٠,٠٨	-٢,٥٨
			غير مباشر	٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٣٢	٠,٠٣
فعالية الذات	--->	الاندماج الوجداني	مباشر	٠,٠٤	٠,٠٣	٠,٠٥	٠,٥٢
			غير مباشر	٠,٠٥	٠,٠٤	٠,٠٢٢	١,٨٢
فعالية الذات	--->	الاندماج السلوكي	مباشر	٠,٠٩	٠,٠٨	٠,٠٧	١,٤٠
			غير مباشر	٠,١٠**	٠,٠٩	٠,٠٣٤	٢,٦٥
فعالية الذات	--->	الاندماج المعرفي	مباشر	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠٧	٠,٢٠
			غير مباشر	٠,٠٥*	٠,٠٥	٠,٠٢٩	١,٩٨

(*) دالة عند ٠,٠٥ (**) دالة عند ٠,٠١

وفيما يلي عرضًا لفروض البحث، ونتائج اختبار هذه الفروض في ضوء المحورين السابق الإشارة إليهما:

المحور الأول: نتائج تأثيرات المتغيرات الوسيطة على التابعة... تأثير التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (تقييمات التحدي، وتقييمات التهديد) على الاندماج الأكاديمي (الاندماج الوجداني، والاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي)

١. **ينص الفرض الأول على: توجد تأثيرات دالة إحصائيًا للتقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (تقييمات التحدي، وتقييمات التهديد) "كمتغير وسيط" في الاندماج الأكاديمي (الاندماج الوجداني، والاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي) "كمتغير تابع" لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية.**

أظهرت نتائج تحليل المسار كما هو موضح بجدول (١٧)

أ. وجود تأثيرات موجبة ودالة إحصائياً لتقييمات التحدي في كل من الاندماج الوجداني والسلوكي والمعرفي؛ وقد بلغت قيم معاملات التأثير (٠,٢٠، ٠,٣٩، ٠,١٩) على الترتيب، وهي قيم جميعها دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١.

ب. عدم وجود تأثير لتقييمات التهديد في أي من: الاندماج الوجداني، أو الاندماج السلوكي، أو الاندماج المعرفي، حيث بلغت قيم معاملات التأثير (٠,٠١، -٠,٠٤، -٠,٠١) على الترتيب، وهي قيم جميعها غير دال إحصائياً.

على المستوى النظري، ركزت أدبيات الرسائل التحذيرية على دور الانفعال في تيسير الإقناع بشكل كبير، وأيدت الدور الايجابي لتقييمات التحدي وفعاليتها في السياق التعليمي في تحفيز الدافعية للتحصيل والاندماج الأكاديمي، بالمقارنة بتقييمات التهديد التي تؤثر سلبيًا على الأداء الاختباري (Putwain et al., 2018, 1007). وأوضح (Nicholson & Putwain, 2020, 832) أن تأثر الاندماج الأكاديمي برسائل المعلم التحذيرية يعتمد على تقييمات الطلاب لهذه الرسائل (تحدي مقابل تهديد). كما أشارت أدبيات التواصل إلى قصور فعالية الرسائل التحذيرية التي تعتمد على إثارة مشاعر الخوف والانفعالات المرتبطة بها كالقلق والشعور المفرط بالضغوط لاتخاذ الحيطة والحذر، وتحسين الأداء(Reser & Bradley , 2017, 10) .

على المستوى الإمبريقي، اتفقت هذه النتيجة جزئيًا مع نتائج الدراسة التي قدمها (Nicholson &Putwain, 2020)؛ حيث تنبأت تقييمات التحدي بالاندماج السلوكي. إلا أنه في هذه الدراسة ارتبطت تقييمات التهديد عكسيًا بالاندماج الوجداني على خلاف نتائج الدراسة الحالية. وكذلك اتفقت مع الدراسة التي قدمتها (ابتسام محمود عامر، ٢٠١٩) والتي تنبأت فيها تقييمات التحدي بالإندماج الأكاديمي. وكذا دراسة (Putwain et al., 2019) والتي ارتبطت فيها تقييمات التحدي ايجابيًا بالاندماج، إلا أنه في تلك الدراسة ارتبطت تقييمات التهديد عكسيًا بالاندماج على خلاف نتائج الدراسة

الحالية. واختلفت أيضًا مع نتائج دراسة (Herbert et al. 2019) التي أشارت إلى دور تقييمات التهديد الإيجابي في الأداء. واتفقت جزئيًا مع نتائج دراسة (Putwain & Symes et al., 2017)؛ حيث أظهرت نتائجها ارتباط تقييمات التحدي ايجابيًا بالاندماج السلوكي. ولكن اختلفت مع تلك الدراسة جزئيًا؛ والتي ارتبطت فيها تقييمات التهديد عكسيًا بالاندماج السلوكي. كما اتفقت أيضًا مع ما توصلت إليه دراسة (Putwain & Nakhla et al., 2017) من ارتباط تقييمات التحدي ايجابيًا بالاندماج المعرفي، والسلوكي. إلا أنها اختلفت مع نتائج تلك الدراسة أيضًا من حيث عدم ارتباط تقييمات التهديد عكسيًا بالاندماج المعرفي والسلوكي.

مما يؤيد **تأثير تقييمات التحدي ايجابيًا على الاندماج الأكاديمي الوجداني، والسلوكي، والمعرفي. في حين تباينت الأدلة المرتبطة بدور تقييمات التهديد.**

<u>وخلاصةً</u>، توجد تأثيرات موجبة ودالة عند مستوى ٠,٠١ لتقييمات التحدي على الاندماج الأكاديمي (الوجداني، والسلوكي، والمعرفي)، في حين لا توجد تأثيرات لتقييمات التهديد على الاندماج الإكاديمي (الوجداني، والسلوكي، والمعرفي). وبذلك تم التحقق جزئيًا من الفرض الأول.

<u>المحور الثاني: نتائج تأثيرات المتغيرات المستقلة على الوسيطة والتابعة....تأثير (توجهات الهدف الأربعة، وفعالية الذات) على كل من: التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية، والاندماج الأكاديمي، والدور الوسيط للتقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية</u>

- **نتائج اختبار الفرضين الثاني والثالث ...تأثير توجه الهدف "إتقان/إقدام" (متغير مستقل) على كل من: تقييمات رسائل المعلم التحذيرية "تقييمات التحدي، وتقييمات التهديد" (متغير وسيط)، والاندماج الأكاديمي "الاندماج الوجداني، والاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي" (متغير تابع)، والدور الوسيط للتقييمات المدركة لرسائل رسائل المعلم التحذيرية.**

٢. **ينص الفرض الثاني على: توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لتوجه الهدف (إتقان/إقدام) "كمتغير مستقل" في التقييمات المدركة لرسائلالمعلم التحذيرية (تقييمات التحدي، وتقييمات التهديد) "كمتغير وسيط" لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية.**

أظهرت نتائج تحليل المسار كما هو موضح بجدول (١٨) ما يلي:

عدم وجود تأثير لـ توجه الهدف "إتقان/إقدام" في أي من: تقييمات التحدي، أو تقييمات التهديد، حيث بلغت قيم معاملات التأثير (٠,٠٩، ٠,١٢) على الترتيب، وهي قيم غير دالة إحصائياً.

أشارت الأدبيات النفسية في مجال الرسائل التحذيرية إلى تأثر تقييمات التحدي بتوجهات الإتقان (Symes & Putwain,2016, 448)، ذلك أن توجهات الإتقان تستهدف تنمية وتطوير الكفاءة والمهارات وإتقان المهمة، وأن توجهات الإقدام تسعى نحو بذل الجهد لتحقيق نواتج إيجابية (مثل: إتقان

مهارة جديدة "إتقان/إقدام")، ومع ذلك لم تثبت نتائج الدراسة الحالية تأثير توجه الهدف اتقان/إقدام في تقييمات التحدي، وربما يمكن تفسير ذلك في ضوء عدم اهتمام أصحاب هذا التوجه بالتحذيرات والانشغال بتقييمها (سواء تحدي، أو تهديد)، وإنما يتركز اهتمام أصحاب هذا التوجه نحو الاندماج في العمل لذاته وليس رغبةً في تحقيق نجاحات أو خوفًا من عواقب اخفاقات. والدليل على ذلك سيتضح في مناقشة نتائج الفرض الثالث والتي أظهرت وجود تأثيرات موجبة مباشرة ودالة بين توجه الهدف اتقان/إقدام والاندماج الأكاديمي بأبعاده الثلاثة (الوجداني، والسلوكي، والمعرفي)، أي أن أصحاب توجه الهدف اتقان/إقدام لا يعيرون اهتمامًا بالرسائل التحذيرية وانما يتوجهون نحو الاندماج في أنشطة التعلم والأداء الفعلي. أيضًا، يمكن تبرير اختلاف نتيجة فرض البحث الحالي مع ما توصلت إليه نتائج الدراسات من وجود علاقة ارتباطية موجبة بين توجه الهدف إتقان/إقدام وتقييمات التحدي في ضوء اختلاف المعالجات الإحصائية المتبعة في الدراسات الامبريقية مع المعالجة الإحصائية المتبعة في البحث الحالي، والتي تبحث العلاقات السببية بين توجهات الهدف الأربعة مجتمعة (بالإضافة إلى عدد من المتغيرات الأخرى) وتقييمات الرسائل التحذيرية للمعلم.

وقد اتفقت نتائج هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة (Elliot & Murayama, 2008) من عدم ارتباط توجه الهدف اتقان/إقدام بالخوف من الفشل. واختلفت مع ما توصلت إليه دراسة (Putwain & Symes, 2011b) من ارتباط تقييمات التهديد ايجابيًا بتوجه الهدف "اتقان/إقدام".

٣. ينص الفرض الثالث على: توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لتوجه الهدف (إتقان/إقدام) "كمتغير مستقل" في الاندماج الأكاديمي (الاندماج الوجداني، والاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي) "كمتغير تابع" من خلال التقييمات المدركة لرسائلالمعلم التحذيرية (تقييمات التحدي، وتقييمات التهديد) "كمتغير وسيط" لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية.

أظهرت نتائج تحليل المسار كما هو موضح بجدول (١٩) ما يلي:

أ.وجود تأثير مباشر بين توجه الهدف اتقان/إقدام وكل من: الاندماج الوجداني، والاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي، وقد بلغت قيم معاملات التأثير (٠,٤٢، ٠,٣٥، ٠,٥٢)، وهي قيم جميعها دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١

ب.عدم وجود أي تأثيرات دالة غير مباشرة بين توجه الهدف اتقان/إقدام وأي من: الاندماج الوجداني، أو الاندماج السلوكي، أو الاندماج المعرفي، حيث بلغت قيم معاملات التأثير (٠,٠٢، ٠,٠٣، ٠,٠١) على الترتيب، وهي قيم جميعها غير دالة إحصائياً.

أظهرت النتائج وجود تأثير مباشر موجب ودال عند مستوى ٠,٠١ من المتغير المستقل في الأبعاد الثلاثة للمتغير التابع، مع عدم وجود تأثير مناظر غير مباشر بين المتغيرين (جدول ١٩)، مما

يشير إلى **عدم توسط التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (التحدي، التهديد) تأثير توجه الهدف إتقان/إقدام في الاندماج الأكاديمي.** أي أن ارتفاع توجه الهدف إتقان/إقدام يصحبه ارتفاع في الاندماج الأكاديمي الوجداني، والسلوكي، والمعرفي؛ حيث أشار (Keklik & Keklik, 2013, 647) بأن أصحاب توجهات الإتقان يتميزون بأنهم مدفوعون نحو التعلم وغير موجهين نحو الدرجة. لذلك فمن المقبول ارتباط توجه الهدف إتقان/إقدام مباشرةً بالاندماج الأكاديمي على نحو موجب ودال. في حين أن توجه الهدف اتقان/إقدام لم يؤثر في الإندماج الإكاديمي تأثيرًا غير مباشر من خلال التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية، ذلك أن أصحاب هذا التوجه يستهدفون الاتقان والاندماج في التعلم دون التأثر بأية تحذيرات سواء كانت مثيرة للتحدي، أو التهديد؛ حيث يتسمون بأن لديهم حاجة إلى المعرفة وتطوير الكفاءات واتقان المهمة بصرف النظر عن العواقب والمترتبات الإيجابية للأداء الكفء، أو العواقب السلبية للتقصير في الأداء. ومن ثَمَّ لا تتوسط تقييمات الرسائل التحذيرية تأثير توجه الهدف اتقان/إقدام في الاندماج الأكاديمي.

<u>وخلاصةً</u>، فإنه لا يوجد تأثير دال لتوجه الهدف "إتقان/إقدام" على أي من: تقييمات التحدي، أو تقييمات التهديد. كما أن التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية لا تتوسط تأثير توجه الهدف "إتقان/إقدام" في الاندماج الأكاديمي. وبذلك تم رفض الفرضين الثاني، والثالث.

- **نتائج اختبار الفرضين الرابع والخامس ... تأثير توجه الهدف "إتقان/تجنب" (متغير مستقل) على كل من: التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية "تقييمات التحدي، وتقييمات التهديد" (متغير وسيط)، والاندماج الأكاديمي "الاندماج الوجداني، والاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي" (متغير تابع)، والدور الوسيط للتقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية**

٤. **ينص الفرض الرابع على: توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لتوجه الهدف (إتقان/تجنب) "كمتغير مستقل" في التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (تقييمات التحدي، وتقييمات التهديد) "كمتغير وسيط" لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية.**

أظهرت نتائج تحليل المسار، كما هو موضح بجدول (١٨):

أ. عدم وجود تأثير دال إحصائياً بين توجه الهدف "إتقان/تجنب" وتقييمات التحدي في رسائل المعلم التحذيرية؛ حيث بلغت قيمة معامل التأثير (٠,١٤)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.

ب.وجود تأثير موجب دال بين توجه الهدف "إتقان/تجنب" وتقييمات التهديد في رسائل المعلم التحذيرية بلغت قيمته (٠,٤٧)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١.

يمكن تفسير ذلك في ضوء نظرية القيمة–التوقع؛ والتي تشير إلى تأثر كل من: الدافعية، وتقييمات الرسائل التحذيرية بالتوقعات؛ حيث تعمل التوقعات، التي تتضمن اللايقين في القدرة على

انجاز مهمة ما، على توليد أفكار ومشاعر داخلية سلبية تقلل من تقدير المتعلم لقيمة بذل الجهد في إكتساب المهارات المرتبطة بالمهمة (Putwain & Symes et al., 2016, 308). والمتعلم صاحب توجه الهدف اتقان/ تجنب يتحاشى بطبيعته خبرة الفشل، لذا فإنه يخبر تقييمات التهديد لتوقع هذا المتعلم قصورًا في قدراته وبالتالي اخفاقه في المهام المطلوبة. كما أنه لا يُقْدِم على تقييمات التحدي للرسائل التحذيرية لميله إلى تجنب المبادأة، والاحجام عن مواجهة عدم الاستيعاب أو الفهم، أو القدرة أو المهارة. وقد اتفقت نتائج هذا الفرض مع نتائج دراستي (Putwain & Symes, 2011a, Putwain & Symes, 2011b)؛ حيث ارتبط توجه الهدف اتقان/تجنب بتقييمات التهديد لرسائل المعلم التحذيرية، ودراسة(Chalabaev et al., 2009)، التي ارتبطت فيها توجهات التجنب ايجابيًا بتقييمات التهديد، وكذلك دراسة (Elliot & Murayama, 2008)؛ حيث ارتبط توجه الهدف اتقان/تجنب ايجابيًا بالخوف من الفشل.

بالرجوع في جدول (١٨) إلى **تأثيرات توجهات الأهداف الأربعة على التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (تحدي، وتهديد) على نحوٍ متآنٍ، يمكن ملاحظة أن توجه الهدف إتقان/تجنب ربما يعد المتغير الأكثر تأثيرًا في تقييمات التهديد**؛ حيث تمثل قيمة معامل التأثير لمتغير توجه الهدف إتقان/تجنب على تقييمات التهديد (والتي بلغت قيمته ٠,٤٧) أعلى قيمة بالمقارنة بمعاملات التأثير الخاصة بتوجهات الأهداف الأخرى (بل وبالمقارنة بمعاملات التأثير الخاصة بجميع المتغيرات المستقلة في البحث الحالي). **ويرى الباحثان** أن ذلك قد يرجع إلى طبيعة توجه الهدف إتقان/تجنب (والذي يسعى صاحبه نحو الابتعاد عن عدم الفهم أو تجنب عدم إتقان مهارة ما)؛ فهو توجه لا يحمل المبادأة، ولكنه في الوقت ذاته يخاف الفشل، ويتوجه نحو الاتقان، لذلك قد يعد أكثر توجهات الهدف شعورًا بخبرة التهديد، لتجنب المتعلم (الذي يفضل هذا التوجه) الشعور بالتقصير أمام ذاته.

٥. **ينص الفرض الخامس على: توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لتوجه الهدف (إتقان/تجنب) "كمتغير مستقل" في الاندماج الأكاديمي (الاندماج الوجداني، والاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي) "كمتغير تابع" من خلال التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (تقييمات التحدي، وتقييمات التهديد) "كمتغير وسيط" لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية.**

أظهرت نتائج تحليل المسار، كما هو موضح بجدول (١٩):

أ. وجود تأثير مباشر بين توجه الهدف اتقان/تجنب والاندماج السلوكي، وقد بلغت قيمة معامل التأثير (٠,٢٧)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

ب.عدم وجود تأثير مباشر بين توجه الهدف اتقان/تجنب، وأي من الاندماج الوجداني، أو الاندماج المعرفي، وقد بلغت قيم معاملات التأثير (-٠,٠٩، ٠,٠٧) على الترتيب، وهي قيم غير دالة إحصائياً.

ج.عدم وجود أي تأثيرات غير مباشرة بين توجه الهدف اتقان/تجنب، وأي من الاندماج الوجداني، أو الاندماج السلوكي، أو الاندماج المعرفي، وقد بلغت قيم معاملات التأثير (٠,٠٣، ٠,٠٣، ٠,٠٢) على الترتيب، وهي قيم جميعها غير دالة إحصائياً.

وربما يرجع ذلك إلى أن ذوي توجهات إتقان/تجنب لا يبحثون بشكل مباشر عن الاستراتيجيات التي تقودهم إلى الحصول على الدرجة لذاتها، وإنما تتوجه أهدافهم نحو تجنب الإخفاق في التمكن من مهارة ما لذاتها، وليس من أجل الحصول على الدرجات، أو الحفاظ على انطباعات جيدة لدى الآخرين. ولذلك فقد أظهرت نتائج هذا الفرض (بالإضافة إلى نتائج الفرض الرابع)، عدم وجود تأثيرًا مباشرًا دالاً من توجهات الإتقان في الاندماج الأكاديمي الوجداني والمعرفي، ذلك أن الدافع والمبادأة الوجدانية والمعرفية لا تصل إلى الحد المطلوب للاندماج. مع ذلك فهو متعلم يبذل الجهد تجنبًا للتقصير أمام ذاته حتى لو لم يُقْدِم على التحفيز الوجداني والمعرفي إلا أنه لا يقصر في السلوك. وبالنسبة لتوسط التقييمات المدركة للرسائل التحذيرية، من مراجعة جدول (١٩) يتضح عدم وجود تأثيرات دالة غير مباشرة من توجهات الهدف اتقان/تجنب في الاندماج الأكاديمي المعرفي والوجداني والسلوكي، مما يترتب عليه **عدم توسط التقييمات المدركة للرسائل التحذيرية علاقة توجهات الهدف اتقان/تجنب بالاندماج الاكاديمي**. ويمكن تفسير عدم توسط متغير التقييمات المدركة لعلاقة توجه الهدف إتقان/تجنب بالاندماج الأكاديمي في ضوء عدم وجود تأثير لتوجه الهدف إتقان/تجنب على تقييمات التحدي تحديدًا، والتي تؤثر بدورها (وحدها دون تقييمات التهديد) على الاندماج الأكاديمي (كما هو موضح بجدولي١٩، ١٨على الترتيب). في حين أن تقييمات التهديد التي تأثرت إيجابيًا بتوجه الهدف إتقان/تجنب لم تؤثر على الاندماج الأكاديمي تأثيرًا دالاً في نموذج تحليل المسار (كما هو موضح بجدول ١٨).

<u>وخلاصةً</u>، توجد تأثيرات موجبة ودالة عند مستوى ٠,٠١ لتوجه الهدف إتقان/تجنب على تقييمات التهديد لرسائل المعلم التحذيرية، في حين لا توجد تأثيرات على تقييمات التحدي لرسائل المعلم التحذيرية. كما أن التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (تحدي، تهديد) لم تتوسط تأثير توجه الهدف إتقان/تجنب في الاندماج الأكاديمي. وبذلك تم التحقق جزئيًا من الفرض الرابع، في حين تم رفض الفرض الخامس.

- **نتائج اختبار الفرضين السادس والسابع ...تأثير توجه الهدف "أداء/إقدام" (متغير مستقل) على كل من: التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية "تقييمات التحدي، وتقييمات التهديد" (متغير وسيط)، والاندماج الأكاديمي "الاندماج الوجداني، والاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي" (متغير تابع)، والدور الوسيط للتقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية**

٦. **ينص الفرض السادس على: توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لتوجه الهدف (أداء/إقدام) "كمتغير مستقل" في التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (تقييمات التحدي، وتقييمات التهديد) "كمتغير وسيط" لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية.**

أظهرت نتائج تحليل المسار كما هو موضح بجدول (١٨) ما يلي:

وجود تأثير موجب بين توجه الهدف "أداء/إقدام" وتقييمات التحدي في رسائل المعلم التحذيرية بلغت قيمته (٠,٢٨)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١. كذلك وجود تأثير سالب بين توجه الهدف "أداء/إقدام" وتقييمات التهديد في رسائل المعلم التحذيرية بلغت قيمته (-٠,٢٤)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١.

يرتبط توجه الهدف أداء/إقدام بالرغبة في التفوق على الآخرين وإظهار القدرات والمهارات، مما قد يستدعي ارتفاع تقييمات التحدي عند استخدام المعلم رسائل تحذيرية لتوجيه طلابه. من زاوية أخرى، تعد الاختبارات المصيرية (التي قد تتطلب رسائل المعلم التحذيرية) مواقف ضاغطة يخبر فيها الفرد حالة التحدي بشرط توفر مستويات مرتفعة من التحكم المدرك وفعالية الذات وتوجهات الإقدام. على العكس من ذلك، ترتبط المستويات المرتفعة من توجهات الإقدام بالمستويات المتدنية من تقييمات التهديد (Uphill et al., 2019, 2)، لذا تؤثر توجهات أداء/إقدام سلبيًا على تقييمات التهديد وايجابيًا على تقييمات التحدي. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت دراسة (Chalabaev et al., 2009) من ارتباط أهداف الإقدام بتقييمات التحدي (حيث تقود أهداف الإقدام الأفراد إلى أن يخبروا مواقف الإنجاز كتحدي). كما أظهرت نتائج هذه الدراسة توسط تقييمات التحدي والتهديد تأثير توجهات الأهداف على الأداء، وأشارت إلى أن الحث على تبني أهداف الإقدام يرفع من مشاعر التحدي. وافترضت أن الأفراد المدفوعين بتبني توجهات الهدف إقدام/أداء سيكون أدائهم أفضل على مهام حل المشكلات. وبالنسبة لتقييمات التهديد، أظهرت نتائج دراسة (Elliot, Murayama, 2008) ارتباط توجه الهدف أداء/إقدام بالخوف من الفشل.

٧. **ينص الفرض السابع على: توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لتوجه الهدف (أداء/إقدام) "كمتغير مستقل" في الاندماج الأكاديمي (الاندماج الوجداني، والاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي)**

"كمتغير تابع" من خلال التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (تقييمات التحدي، وتقييمات التهديد) "كمتغير وسيط" لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية.

أظهرت نتائج تحليل المسار كما هو موضح بجدول (١٩) ما يلي:

أ. وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائياً بين توجه الهدف "أداء/إقدام" والاندماج المعرفي وقد بلغت قيمة معامل التأثير (٠,١٦)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥.

ب. عدم وجود تأثير مباشر بين توجه الهدف "أداء/إقدام" وأي من: الاندماج الوجداني، أو الاندماج السلوكي. وقد بلغت قيم معاملات التأثير (٠,٠٤، -٠,٠٢)، وهي قيم غير دالة إحصائياً.

ج. على الجانب الآخر، أظهرت نتائج تحليل المسار وجود تأثير غير مباشر دال إحصائياً بين توجه الهدف "أداء/إقدام"، والاندماج السلوكي؛ حيث بلغت قيمة معامل التأثير (٠,١٢)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١.

د.كما أظهرت نتائج تحليل المسار عدم وجود تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائياً بين توجه الهدف "أداء/إقدام" وأي من: الاندماج الوجداني، أو الاندماج المعرفي؛ حيث بلغت قيم معاملات التأثير (٠,٠٥، ٠,٠٦) على الترتيب، وهي قيم غير دالة إحصائيًا.

في جدول (١٩) بمراجعة دلالة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة **لتوجه الهدف أداء/إقدام على الاندماج السلوكي** من خلال التقييمات المدركة للرسائل التحذيرية، يتضح وجود **تأثيرات مباشرة غير دالة، بالتزامن مع وجود تأثيرات غير مباشرة دالة**، مما يترتب عليه **توسط تقييمات التحدي والتهديد تأثير توجه الهدف أداء/اقدام على الاندماج السلوكي توسطًا كليا.** أي أن، أداءات الفرد واندماجه السلوكي في هذه الأداءات لا يحدث بدافع من توجهات أداء/إقدام إلا في وجود متغير التقييمات المدركة للرسائل التحذيرية كوسيط بينهما. اسفرت النتائج بجدول (١٩) أيضًا عن عدم وجود تأثيرات دالة غير مباشرة لتوجه الهدف أداء/اقدام في الاندماج المعرفي، والوجداني مما يشير إلى **عدم توسط تقييمات التحدي والتهديد تأثير توجه الهدف أداء/اقدام على الاندماج المعرفي والوجداني**. ويمكن تفسير ذلك في ضوء اهتمام توجهات الأداء بإظهار كفاءة الأداء، ومقارنة أداء الفرد بالآخرين، وتحقيق تقييمات إيجابية لأداء الفرد من قِبَل الآخرين. واهتمام توجهات الإقدام بتحقيق نواتج إيجابية (Keklik & Keklik, 2013, 647). ولأن ذوي توجهات الهدف إقدام/أداء يدركون مواقف الإنجاز باعتبارها تحدي، فنجدهم يقيمون مواردهم الشخصية باعتبارها تتجاوز متطلبات المهمة (Fonseca et al., 2014, 2). ووفقا لهذا التصور فإن الأهداف التي يتبناها الفرد في مواقف الإنجاز تزيد من تحفزه على الاندماج الأكاديمي المعرفي نظرًا لثقته في موارده الشخصية والوجداني نظرًا لشعوره بالتحدي. ولذلك ربما لا تتوقف العلاقة بين توجهات الهدف أداء/اقدام، والاندماج المعرفي والوجداني على التقييمات

المدركة للرسائل التحذيرية، وبالتالي لا تتوسط تقييمات التحدي والتهديد علاقة توجه أداء/إقدام بالاندماج المعرفي والوجداني.

وخلاصةً، توجد تأثيرات موجبة ودالة عند مستوى ٠,٠١ لتوجه الهدف أداء/إقدام على تقييمات التحدي، وتأثيرات سالبة ودالة عند مستوى ٠,٠١ لتوجه الهدف أداء/إقدام على تقييمات التهديد. كذلك، توسطت التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (تحدي، تهديد) تأثير توجه الهدف أداء/إقدام في الاندماج الأكاديمي السلوكي. وبذلك تم التحقق من الفرضين السادس والسابع.

- **نتائج اختبار الفرضين الثامن والتاسع ...تأثير توجه الهدف "أداء/تجنب" (متغير مستقل) على كل من: التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية "تقييمات التحدي، وتقييمات التهديد" (متغير وسيط)، والاندماج الأكاديمي "الاندماج الوجداني، والاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي" (متغير تابع)، والدور الوسيط لتقييمات رسائل المعلم التحذيرية**

٨. **ينص الفرض الثامن على: توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لتوجه الهدف (أداء/تجنب) "كمتغير مستقل" في التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (تقييمات التحدي، وتقييمات التهديد) "كمتغير وسيط" لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية.**

أظهرت نتائج تحليل المسار، كما هو موضح بجدول (١٨)

أ. **عدم وجود تأثير دال إحصائياً بين توجه الهدف "أداء/تجنب" وتقييمات التحدي، وقد بلغت قيمة معامل التأثير (٠,٠٢)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.**

ب. **وجود تأثير موجب ودال إحصائياً بين توجه الهدف "أداء/تجنب" وتقييمات التهديد؛ وقد بلغت قيمة معامل التأثير (٠,٢٣)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١.**

تتميز توجهات أداء/تجنب برغبة المتعلم في تجنب الأداء الضعيف المُتوقع فشله، وبالتالي فإن استقبال المتعلم لرسائل تحذيرية مرتبطة باختبارات مصيرية قد يرتبط لدى المتعلمين اصحاب هذا التوجه بالقلق، والخوف من الفشل، والشعور بالضغط، فالطالب المهتم بنواتج الاختبارات بهدف منافسة الأقران من المتوقع أن يفسر الرسائل التحذيرية بمثابة تهديد للأداء المستقبلي، لاسيما إذا اقترن ذلك بانخفاض فعالية الذات (Uphill et al., 2019,2). وبالتالي هناك احتمالية أن الطلاب الذين لديهم توجهات أهداف مستندة للخوف من الفشل (أداء/تجنب، إتقان/تجنب) أن يدركوا الرسائل التحذيرية كتهديد (Putwain & Symes, 2011a, 459). والدليل على ذلك نتائج الفرض الرابع التي أيدت تأثير توجه الهدف اتقان/تجنب ايجابيًا على تقييمات التهديد كما هو الحال في نتائج الفرض الحالي مع توجه الهدف أداء/تجنب. وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة (Chalabaev et

(al., 2009، التي أيدت ارتباط توجهات أهداف التجنب بتقييمات التهديد، فأصحاب توجهات أهداف أداء/تجنب يقيمون الرسائل التحذيرية باعتبارها تهديد لأنهم يميلون إلى التفكير بأن متطلبات المهمة تفوق مواردهم الشخصية (Fonseca et al., 2014, 2). وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراستي(Putwain & Symes, 2011a ,Putwain & Symes, 2011b)؛ من ارتباط توجه الهدف أداء/تجنب بتقييمات التهديد لرسائل المعلم التحذيرية ايجابيًا. كما توصلت دراسة (Chalabaev et al., 2009) إلى ارتباط أهداف التجنب بتقييمات التهديد، وأشارت إلى أن الحث على تبني أهداف التجنب يعمل على تزايد مشاعر التهديد. وأظهرت نتائج دراسة (Elliot & Murayama, 2008) ارتباط توجه الهدف أداء/تجنب إيجابيًا بالخوف من الفشل.

٩. **ينص الفرض التاسع على: توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لتوجه الهدف (أداء/تجنب) "كمتغير مستقل" في الاندماج الأكاديمي (الاندماج الوجداني، والاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي) "كمتغير تابع" من خلال التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (تقييمات التحدي، وتقييمات التهديد) "كمتغير وسيط" لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية.**

أظهرت نتائج تحليل المسار، كما هو موضح بجدول (١٩)

أ. وجود تأثير مباشر وسالب بين توجه الهدف أداء/تجنب والاندماج المعرفي، وقد بلغت قيمة معامل التأثير (-٠,١٧)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

ب.عدم وجود تأثير مباشر بين توجه الهدف أداء/تجنب وأي من: الاندماج الوجداني، أو الاندماج السلوكي، وقد بلغت قيم معاملات التأثير (٠,٠٤، -٠,٠٨)، وهي قيم غير دالة إحصائياً.

ج.عدم وجود أي تأثيرات غير مباشرة بين توجه الهدف أداء/تجنب وأي من: الاندماج الوجداني، أو الاندماج السلوكي، أو الاندماج المعرفي؛ حيث بلغت قيم معاملات التأثير (٠,٠١، -٠,٠٠٢، ٠,٠٠١) على الترتيب، وهي قيم جميعها غير دالة إحصائياً.

أظهرت النتائج وجود تأثير مباشر موجب ودال عند مستوى ٠,٠١ لتوجه الهدف أداء/تجنب في الاندماج الأكاديمي المعرفي، مع عدم وجود تأثير مباشر لتوجه الهدف أداء/تجنب في الاندماج الأكاديمي الوجداني، والسلوكي. ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن: اصحاب هذا التوجه يرتبط الأداء عندهم بتجنب الفشل، أي أنهم غير مدفوعين للأداء والاندماج السلوكي والوجداني برغبة داخلية وإنما فقط لتجنب الفشل. في المقابل، ربما يكونوا أكثر اندماجًا معرفيًا، ذلك أن البعد المعرفي يسبق الأداء، والسلوك، وبالتالي فربما يؤمن الاندماج المعرفي لهم قدرًا من تجنب الفشل. وربما يمكن الاسترشاد بنتائج الفرض السابع الخاصة بتأثير توجه الهدف أداء/إقدام على الاندماج المعرفي فقط دون البعدين الآخرين. وبذلك فإن توجهات الأداء (إقدام أو تجنب) لا تؤثر في الاندماج السلوكي، وعندما حدث

التأثير (كما في توجه أداء/إقدام) فإنه حدث على نحو غير مباشر بتوسط التقييمات المدركة للرسائل التحذيرية علاقة المتغيرين (توجه أداء/إقدام، والاندماج السلوكي). الأمر الذي قد يتطلب إجراء مزيد من البحوث المستقبلية لمحاولة الكشف عن أسباب عدم تأثير توجهات الأداء في الاندماج الأكاديمي لاسيما البعد السلوكي.

بمراجعة جدول (١٩) أيضًا، يتضح عدم وجود تأثيرات دالة غير مباشرة من توجهات الهدف أداء/تجنب في أي من الاندماج الأكاديمي المعرفي أو الوجداني أو السلوكي، مما يترتب عليه **عدم توسط التقييمات المدركة للرسائل التحذيرية علاقة توجهات الهدف أداء/تجنب بالاندماج الاكاديمي.** ويمكن تفسير عدم توسط متغير التقييمات المدركة لعلاقة توجه الهدف أداء/تجنب بالاندماج الأكاديمي في ضوء عدم وجود تأثير لتوجه الهدف أداء/تجنب على تقييمات التحدي تحديدًا، والتي تؤثر بدورها (وحدها دون تقييمات التهديد) على الاندماج الأكاديمي (كما هو موضح بجدولي ١٩، ١٨على الترتيب). في حين أن تقييمات التهديد التي تأثرت إيجابيًا بتوجه الهدف أداء/تجنب لم تؤثر على الاندماج الأكاديمي تأثيرًا دالاً في نموذج تحليل المسار (كما هو موضح بجدول ١٨).

وخلاصةً، لا توجد تأثيرات دالة لتوجه الهدف أداء/تجنب على تقييمات التحدي، في حين توجد تأثيرات موجبة دالة لتوجه الهدف أداء/تجنب على تقييمات التهديد. ولا تتوسط التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (تحدي، تهديد) علاقة توجه الهدف أداء/تجنب بالاندماج الأكاديمي. وبذلك تم قبول الفرض الثامن جزئيًا، ورفض الفرض التاسع.

- **نتائج اختبار الفرضين العاشر والحادي عشر ... تأثير فعالية الذات (متغير مستقل) على كل من: التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية "تقييمات التحدي، وتقييمات التهديد" (متغير وسيط)، والاندماج الأكاديمي "الاندماج الوجداني، والاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي" (متغير تابع)، والدور الوسيط للتقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية**

١٠. **ينص الفرض العاشر على: توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لفعالية الذات "كمتغير مستقل" في التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (تقييمات التحدي، وتقييمات التهديد) "كمتغير وسيط" لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية.**

أظهرت نتائج تحليل المسار، كما هو موضح بجدول (١٨):

وجود تأثير موجب بين فعالية الذات وتقييمات التحدي، وبلغت قيمة معامل التأثير (٠,٢٥)، وكذلك وجود تأثير سالب بين فعالية الذات وتقييمات التهديد، وبلغت قيمة معامل التأثير (-٠,١٩)، وهما قيمتان دالتان إحصائياً عند مستوى ٠.٠١.

أكدت نظرية القيمة–التوقع على الدور المهم لفعالية الذات في التقييمات المدركة للرسائل التحذيرية، حيث تعمل فعالية الذات المرتفعة بالإضافة إلى وجود مهمة مرتفعة القيمة على تقييم الرسائل التحذيرية على إنها تحدي. في حين أنه عندما يتم الجمع بين قيمة مرتفعة للمهمة مع انخفاض فعالية الذات، فإن التقييمات المدركة للرسائل التحذيرية تتجه نحو الشعور بالتهديد (Putwain & Symes et al., 2016, 308). وتناولت نظرية دافع الحماية فعالية الذات بوصفها أحد المحددات المؤثرة في التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (Kok et al., 2018, 112). وربط نموذج التجهيز الموازي الممتد بين فعالية الذات، والرسائل التحذيرية الفعالة، واعتبر فعالية الذات شرطًا لفعالية الرسائل التحذيرية (Purchase, 2018, 21). وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة (Putwain et al., 2019)، وفيها ارتبطت فعالية الذات ايجابيًا بتقييمات التحدي، وسلبيًا بتقييمات التهديد. ودراسة (Symes & Putwain, 2016) التي توصلت نتائجها إلى ارتباط فعالية الذات ايجابيًا برسائل تحقيق المكاسب، وارتبطت رسائل تجنب الخسائر الأكاديمية على نحو أقل من نظيرتها المحفزة لتحقيق المكاسب. ودراسة (Putwain & Symes, 2014) والتي أظهرت نتائجها ارتباط تقييمات التهديد سلبيًا بفعالية الذات الأكاديمية،وارتباط تقييماتالتحدي إيجابيًابفعالية الذات الأكاديمية.

١١. **ينص الفرض الحادي عشر على: توجد تأثيرات دالة إحصائيًا لفعالية الذات "كمتغير مستقل" في الاندماج الأكاديمي (الاندماج الوجداني، والاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي) "كمتغير تابع" من خلال التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (تقييمات التحدي، وتقييمات التهديد) "كمتغير وسيط" لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية.**

أظهرت نتائج تحليل المسار، كما هو موضح بجدول (١٩):

أ. **عدم وجود أي تأثيرات مباشرة بين فعالية الذات، وأي من: الاندماج الوجداني، أو الاندماج السلوكي، أو الاندماج المعرفي، وقد بلغت قيم معاملات التأثير (٠,٠٤، ٠,٠٩، ٠,٠١) على الترتيب، وهي قيم غير دالة إحصائياً.**

ب. **عدم وجود تأثير غير مباشر بين فعالية الذات، والاندماج الوجداني، وقد بلغت قيمة معامل التأثير (٠,٠٥)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.**

ج. **وجود تأثير موجب غير مباشر بين فعالية الذات وكل من: الاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي ؛ حيث بلغت قيم معاملات التأثير (٠,١٠، ٠,٠٥) على الترتيب، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستويي ٠,٠١، ٠,٠٥ على الترتيب.**

بمراجعة نتائج التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيري فعالية الذات والإندماج الأكاديمي (الوجداني، والسلوكي، والمعرفي) بجدول (١٩)، يتضح أن **التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية**

(تحدي، تهديد) تتوسط تأثير فعالية الذات في الإندماج الأكاديمي السلوكي، والمعرفي توسطًا كليًا؛ حيث تشير هذه النتائج إلى عدم وجود أية تأثيرات مباشرة دالة من المتغير المستقل (فعالية الذات) في المتغير التابع (الاندماج الأكاديمي)، مع وجود تأثيرات دالة غير مباشرة عند مستويي ٠,٠١، ٠,٠٥ لفعالية الذات في الإندماج الأكاديمي السلوكي والمعرفي، وبالتالي يتوسط متغير التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (تحدي، تهديد) تأثير فعالية الذات في الاندماج الأكاديمي السلوكي والمعرفي توسطًا كليًا. وبذلك، يمكن تفسير تأثير فعالية الذات في الإندماج الأكاديمي السلوكي والمعرفي في ضوء التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (تحدي، تهديد)؛ أي أن: قد تستثير فعالية الذات المرتفعة تقييمات التحدي والتي قد تحفز بدورها مستويات مرتفعة من الاندماج السلوكي، والمعرفي. ومن زاوية أخرى، قد تؤدي المستويات المرتفعة من فعالية الذات إلى خفض تقييمات التهديد والتي تؤدي بدورها إلى ارتفاع الاندماج الأكاديمي. كما هو موضح بجدول (١٨)، (١٧) على الترتيب.

أشارت الأدبيات إلى دور الرسائل التحذيرية التي يلجأ إليها المعلمون بغرض توجيه طلابهم ورفع مستوى أداءاتهم واندماجهم الأكاديمي. ويستجيب الطلاب لهذه الرسائل وفق نمطين من التقييمات؛ تقييمات التحدي، وذلك في حالة ارتفاع كل من الخطورة المدركة، وفعالية الذات، وهذا التقييم يضع الفرد في حالة تنشيطية للتحكم في الخطر، والتي تيسر بذل الجهد للوصول إلى الهدف. أما تقييمات التهديد، فتظهر في حالة ارتفاع الخطورة المدركة، وانخفاض فعالية الذات، وهذا التقييم يضع الفرد في حالة تنشيطية أيضًا للتحكم في الشعور بالخوف، والتي تقل فيها احتمالية بذل الجهد لتحقيق الهدف. وبالتالي فإن الاندماج كأحد الاستجابات المترتبة على تقييمات التحدي يعد أداء توافقي، في حين تعد الأداءات المترتبة على تقييمات التهديد لاتوافقية، وكليهما يتطلب الاندماج في المهمة المطلوبة وذلك على عكس تجاهل الرسالة التحذيرية الذي ينقطع معه الاندماج تمامًا (Meadows, 2020, 8). وبالتالي يمكن اعتبار تقييمات الطلاب لرسائل معلميهم التحذيرية هي الوسيط الذي يحكم العلاقة بين فعالية الذات والاندماج الأكاديمي.

وخلاصةً، فإن لفعالية الذات تأثيرًا موجبًا ودالاً عند مستوى ٠,٠١ على تقييمات التحدي، كما أن لها تأثيرًا سلبيًا ودالاً عند مستوى ٠,٠١ على تقييمات التهديد. بالإضافة إلى ذلك تتوسط التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية تأثير فعالية الذات في الاندماج الأكاديمي السلوكي، والمعرفي توسطًا كليًا. وبذلك تم قبول الفرضين العاشر، والحادي عشر.

خلاصة النتائج

توصلت نتائج البحث الحالي إلى حسن مطابقة نموذج تحليل المسار المقترح مع بيانات عينة البحث. ويمكن إيجاز نتائج تحليل المسار فيما يلي:

١. **تأثر المتغير التابع بالمتغير الوسيط**

تأثر المتغير التابع "الاندماج الأكاديمي" بالمتغير الوسيط "تقييمات التحدي" (والذي تأثر بدوره بتوجه الهدف "أداء/إقدام"، وبفعالية الذات)

٢. **تأثر المتغيرات الوسيطة بالمتغيرات المستقلة**

أ- **تأثرت تقييمات التحدي** ايجابيًا بالمتغير المستقل توجه الهدف "أداء/إقدام"، وفعالية الذات.

ب- **تأثرت تقييمات التهديد** ايجابيًا بتوجهات الهدف "إتقان/تجنب"، و"أداء/تجنب"، في حين تأثرت سلبيًا بمتغير توجه الهدف "أداء/إقدام"، وفعالية الذات

٣. **توسط التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية (تحدي، تهديد) تأثيرات المتغيرات المستقلة في المتغير التابع**

توسطت تقييمات التحدي والتهديد تأثير فعالية الذات في الاندماج الأكاديمي السلوكي، والمعرفي توسطًا كليًا، كما توسطت تأثيرات توجه الهدف أداء/إقدام في الاندماج الأكاديمي السلوكي توسطًا كليًا. أي أن جميع المتغيرات المستقلة التي أثرت تأثيرًا مباشرًا في تقييمات "التحدي" المدركة لرسائل المعلم التحذيرية أثرت بدورها في الإندماج الأكاديمي تأثيرًا غير مباشر من خلال توسط التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية توسطًا كليًا. في حين لم تتوسط التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية تأثيرات كل من: توجه الهدف إتقان/تجنب، وتوجه الهدف أداء/تجنب في الاندماج الأكاديمي. أي أن التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية لم تتوسط العلاقة بين جميع المتغيرات المستقلة التي أثرت في "تقييمات التهديد" (والتي لم تؤثر بدورها في الاندماج الأكاديمي) تأثيرًا مباشرًا وبين الاندماج الأكاديمي.

توصيات البحث

مراعاة القائمين على التدريس للطلاب في مرحلة اقتراب التخرج لطبيعة هذه المرحلة المصيرية التي تمهد للانتقال من التعليم الجامعي إلى سوق العمل، ومساعدة الطلاب على اجتيازها، وتقديم الدعم لمن يخبرون مشاعر التهديد من رسائل المعلمين التحذيرية.

بحوث مقترحة :

١. بنية رسائل المعلم المحفزة للفعالية Efficacy appeals
٢. التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية في علاقتها بالكمالية اللاتوافقية.
٣. الإسهام النسبي لعوامل الشخصية في التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية
٤. التقييمات المدركة لرسائل المعلم التحذيرية وتوجهات ضبط الفعل، والخوف من الفشل

قائمة المراجع

ابتسام محمود عامر (٢٠١٩). الاسهام النسبي للرسائل التحذيرية للمعلمين وأهداف الشخصية المُثلى في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طالبات جامعة القصيم، *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج*، العدد ٦٣ ، ٧٤٢- ٨٠٥.

ربيع عبده أحمد رشوان (٢٠٠٥). *توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة*، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.

صبرين صلاح تعلب (٢٠٢١). توجهات أهداف الإنجاز ٢*٣ والثقة بالنفس كمنبئات بالتقييمات المدركة لنداءات المعلم (الوجدانية/المعرفية) لدى طالبات المرحلة الثانوية في مصر والسعودية، *المجلة المصرية للدراسات النفسية، مجلد ٣١*، العدد ١١١، ٢٦١-٣٢٦.

محمد عبد السلام غنيم (٢٠٠٢). الاتجاهات الحديثة في دراسة فعالية الذات: دراسة تحليلية في ضوء نموذج " باندورا"، *المجلة المصرية للدراسات النفسية، مجلد ١٢*، العدد٣، ٨٩-١٤٤.

محمود سعيد عطيه (٢٠١٤). *التفاؤل وفعالية الذات وعلاقتهما باستراتيجيات صنع القرار الأكاديمي وفعاليته: دراسة في نمذجة العلاقات*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

محمود علي السيد (٢٠١٧). التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال دافعية المتعلم وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة، *مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، مجلد ٢٥*، العدد١، ٤٩١-٥٣٩.

Chalabaev, A., Major., B., Cury, F., & Sarrazin, P. (2009). Physiological markers of challenge and threat mediate the effects of performance-based goals on performance. *Psychology, 45 (4)*, 991-994.

Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology, 100(3)*, 613–628.

Fonseca, R., Blascovich, J., & Marques, T. G. (2014). Challenge and threat motivation: effects on superficial and elaborative information processing. *Frontiers in Psychology,5(1170)*,1-10.

Herbert, M., Notebaert, L., Parsons, S., Fox, E., & MacLeod, C. (2020). The effect of varying danger controllability on attention to threat messages. *Applied Cognitive Psychology, 34 (2)*, 1-9.

Joreskog, K., &Sorbom, D. (1993). *LISREL8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS command language*, USA: Scientific Software International Inc. & Lawrence Erlbaum Association Inc.

Keklik, D. E., & Keklik, I. (2013). Exploring the factor structure of the 2x2 achievement goal orientation scale with high school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 84,* 646 – 651.

Kok, G., Peters, G. J. Y., Kessels, L. T. E., Hoor, G. A., & Ruiter, R. A. C. (2018). Ignoring theory and misinterpreting evidence: The false belief in fear appeals. *Health Psychology Review, 12(2),* 111–125.

MacKinnon, D. P., Cheong, J., & Pirlott, A. G. (2012). Statistical mediation analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*, ch.18, 313–331.

Meadows, C. (2020). The effects of fear appeals and message format on promoting skin cancer prevention behaviors among college students. *Societies, 10*, 1-12.

Nicholson, L. J., & Putwain, D. W. (2020). A cross-lagged panel analysis of fear appeal appraisal and student engagement. *British Journal of Educational Psychology, 90,* 830–847.

Nicholson, L. J., Putwain, D. W., Nakhla, G., Porter, B., Liversidge, A., & Reece, M. (2019). A person-centered approach to students' evaluations of perceived fear appeals and their association with engagement. *The Journal of Experimental Education, 87* (1), 139–160.

Purchase, T. (2018). *A correlational study of self-efficacy and mindset as mediators of high school teacher fear appeals made prior to end of course tests*, PhD Dissertations, School of Education, Northcentral University.

Putwain, D. W., Nakhla, G., Liversidge, A., Nicholson, L. J., Porter, B., & Reece, M. (2017). Teachers use of fear appeals prior to a high-stakes examination: Is frequency linked to perceived student engagement and how do students respond?.*Teaching and Teacher Education, 61,* 73-83.

Putwain, D. W., Nathaniel, P., & von der Embse, N. (2018). Teacher's use of fear appeals and timing reminders prior to high-stakes examinations: Pressure from above, below, and within. *Social Psychology of Education, 21(5),* 1001–1019.

Putwain, D. W., Nicholson, L. J., Nakhla, G., Reece, M., & Porter, B., (2016). Fear appeals prior to a high-stakes examination can have a positive ornegative impact on engagement depending on how the message isappraised. *Contemporary Educational Psychology, 44*, 21–31.

Putwain, D. W., & Roberts, C.M. (2009). The development of an instrument to measure teachers' use of fear appeals in the GCSE classroom. *British Journal of Educational Psychology, 79*, 643-661.

Putwain, D. W., & Symes, W. (2011a). Teachers' use of fear appeals in the Mathematics classroom: Worrying or motivating students?. *British Journal of Educational Psychology, 81*, 456–474.

Putwain, D. W., & Symes, W. (2011b). Perceived fear appeals and examination performance: Facilitating ordebilitating outcomes?. *Learning and Individual Differences, 21*, 227–232.

Putwain, D. W., & Symes, W. (2014). The perceived value of math and academic self-efficacy in the appraisal of fear appeals used prior to a high-stakes test as threatening or challenging. *Social Psychology of Education, 17*, 229–248.

Putwain, D. W., & Symes, W. (2016) Expectancy of success, subjective taskvalue, and message frame in the appraisal of value-promoting messages made prior to a high-stakes examination. *Social Psychology of Education, 19*, 325-343.

Putwain, D. W., Symes, W., & McCaldin, T. (2019). Teacher use of loss-focused, utility value messages, prior to high-stakes examinations, and their appraisal by students. *Journal of Psychoeducational Assessment, 37 (2)*, 169–180.

Putwain, D. W., Symes, W., & Remedios, R. (2016). The impact of fear appeals on subjectivetask value and academic self-efficacy: The role of appraisal. *Learning and Individual Differences, 51*, 307–313.

Putwain, D. W., Symes, W., & Wilkinson, M. H. (2017). Fear appeals, engagement, and examination performance: The role of challenge and threat appraisals. *British Journal of Educational Psychology, 87*, 16–31.

Reser J. P, & Bradley, G. L. (2017). Fear appeals in climate change communication. In *The Oxford research encyclopedia of* climate science, 1-66.

Ståhlberg, J., Tuominen, H., Pulkka, A-T., & Niemivirta, M. (2019). Maintaining the self? Exploring the connections between students' perfectionistic profiles, self-worth contingency, and

achievement goal orientations. *Personality and Individual Differences, 151,* 1-11.

Symes, W., & Putwain, D. W. (2016). The role of attainment value, academic self-efficacy, and message frame in the appraisal of value-promoting messages. *British Journal of Educational Psychology, 86,* 446–460.

Uphill, M., Rossato, C., Swain, J., & O'Driscoll, J. (2019). Challenge and threat: A critical review of the literature and an alternative conceptualization. *Frontiers in Psychology*. 10. 10.3389/fpsyg. 2019.01255.

von der Embse, N. P., Shultz, B. K., &Draughn, J. D. (2015). Readying student to test: The influence of fear and efficacy appeals on anxiety and test performance. *School Psychology International, 36,* 620–637.

White, B. X., & Albarracín, D. (2018). Ignoring theory and misinterpreting evidence: The false belief in fear appeals. *Health Psychology Review, 12(2),* 147–150.

The mediation role of teacher`s fear appeals apprraisals the relationship between goal orientation, self efficacy, and academic engagement for the preservice teachers

Dr. Zeinab Shaban Rezk

Assistant professor of Educational Psychology

Faculty of Education, Ain Shams University

Dr. Mohamed Ahmed Ali Haiba

Assistant professor of Educational Psychology

Faculty of Education, Ain Shams University

Abstract:

The present research aims to examine the mediation role of teacher`s fear appeals appraials the relation between (goal orientation "mastery approach, mastery avoidance, performance approach, performance avoidance", and self efficay) as independent variables, and "fear appeals appraials" as intermediate variable, and academic engagement as dependent variable in the light of proposed path analysis, among the fourth year students with a total number (186). Teacher`s Fear Appeals Appraisals Scale was used in addition to Goal Orientation Scale, Self-Efficacy Scale, and Academic Engagement Scale. The research findings have shown there exist significant positive effects of (performance/approach goals, and self-efficacy) on challenge appraisals, significant negative effects of (performance/approach goals, and and self-efficacy) on threat appraisals. The results also revealed significant positively effect of (mastery/avoidance goals, and performance/avoidance goals) on threat appraisals. Also, challenge appraisals fully mediated the effects of (self efficacy) on academic engagement, challenge appraisals fully mediated the effects of (performance approach) on academic engagement which might shed light on the importance of the mediating role of teacher`s fear appeals appraisals in illustrating some of the motivational and personal variable effects in the academic engagement.

Keywords: teacher`s fear appeals appraisals, goal orientation, self-efficacy, academic engagement,