# الإسهام النسبي للرسائل التحذيرية للمعلمين وأهداف الشخصية المُثلى في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طالبات جامعة القصيم

د. ابتسام محمود عامر
أستاذ علم النفس المساعد
كلية التربية - جامعة القصيم

---

**الملخص:** هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى الاسهام النسبي لكل من للرسائل التحذيرية للمعلمين وأهداف الشخصية المُثلى في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى عينة من طالبات كلية التربية جامعة القصيم ، تكونت عينة الدراسة الأساسية من (١٩٤) طالبة من طالبات كلية التربية جامعة القصيم قسم علم النفس ،اشتملت أدوات الدراسة على مقياس الرسائل التحذيرية للمعلمين، مقياس أهداف الشخصية المُثلى ، مقياس الاندماج الأكاديمي ، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات (المرتفعات ، المنخفضات)على مقياس الرسائل التحذيرية للمعلمين في الاندماج الأكاديمي ، كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات (المرتفعات ، المنخفضات) على مقياس أهداف الشخصية المُثلى في الاندماج الأكاديمي، كما توصلت نتائج الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال أحد أبعاد مقياس الرسائل التحذيرية للمعلمين وهو(التحدي) ، كما أظهرت نتائج الدراسة إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من جميع أبعاد أهداف الشخصية المُثلى لدى طالبات الجامعة .

- **الكلمات المفتاحية** :الرسائل التحذيرية ، أهداف الشخصية المُثلى ، الاندماج الأكاديمي .

**The Relative Contribution of Fear Appeals to Teachers and Personal Best (PB) Goals in Predicting the Academic Engagement among Qassim University Female Students**

**D. Ebtesam Mahmoud Amer**

**Assistant Professor, Department of Psychology**

**College of Education - Qassim University**

**Abstract :** The present study aimed at identifying the relative contribution of both fear appeals to teachers and the personal best (PB) goals in predicting the Academic Engagement among Qassim university Female Students in a sample of the students of the Faculty of Education, Qassim University. The sample of the basic study consisted of 194 students from the Faculty of Education, Qassim University, The results of the study included a statistically significant difference between the averages of the students 'degrees (Highlands and Lowlands ) on the scale fear appeals to teachers in Academic Engagement. The results of the study revealed that there were statistically significant differences between the students (Highlands and Lowlands) on the the scale personal best (PB) goals in Academic Engagement. The results of the study also revealed the possibility of predicting Academic Engagement through one dimension of fear appeals to teachers (the challenge) . And the results of the study showed the possibility of predicting Academic Engagement of all dimensions of the personal best (PB) goals of the university students.

**Keywords:** fear appeals , personal best goals (PB) ,Academic Engagement.

**المقدمة :**

في الآونة الأخيرة أظهرت نتائج الكثير من البحوث أن العديد من الطلاب لا يندمجون في أعمالهم الدراسية ولايشاركون في المحاضرات بشكل فعال ولا يستمتعون بالدراسة في الكلية، ولا يهتمون بالأعمال

والمهام الأكاديمية ، ولهذا السبب من المهم النظر في الكشف عن المتغيرات المساهمة في اندماج الطلاب الأكاديمي و التي يمكن أن تساعدهم على الاستمرار في دراستهم وتقدمهم الدراسي .

ومن أهم العوامل التي يمكن أن تسهم في اندماج الطلاب الأكاديمي هي الرسائل التي يستخدمها المعلمون أوما يسمى بـ الرسائل التحذيرية **fear appeals** فالمعلمون يستخدمون هذه الرسائل عندما يلاحظون أن طلابهم لايشاركون في المهام ، خاصة عندما يؤثر عدم مشاركتهم سلباً على نتائجهم الأكاديمية ، ولهذا فمن البديهي أن المعلمين قد يحذرون الطلاب من عواقب النتائج السلبية ويستخدمون رسائل التحذير (Putwain, Nakhla, Liversidge, Nicholson, Porter & Reece ,2017) .

وتعرف الرسائل التحذيرية بأنها رسائل مقنعة تسلط الضوء على النتائج السلبية لمسار معين من العمل وكيفية تجنب العواقب من خلال مسار بديل للعمل ( Maloney, Lapinksi & Witte, 2011; Witte &Allen, 2000)، والهدف من الرسائل التحذيرية هو خلق خوف متكيف من النتيجة السلبية من أجل تحفيز مسار بديل للعمل(Popova , 2012) . كما تهدف الرسائل التحذيرية إلى الحصول على الخوف التكيفي الذي يحفز الفرد على إتخاذ الإجراءات المطلوبة للحد من هذا التحذير (Maloney, Lapinksi & Witte ,2011 ) . كما عرفها (Witte ,1992-1994) بأنها الرسائل المقنعة التي تثير الخوف من خلال تصوير تهديد ذي أهمية للفرد يليه وصف للتوصيات المجدية لردع الخوف(Gore, Madhavan, Curry & McClurg ,1998 ).

وتُسخدم هذه الرسائل قصدًا لتحفيز الطلاب "الكسالى" وتشير نتائج الأبحاث إلى أن الطلاب يكونون أكثر تحفيزاً عندما يفهمون قيمة المهام التعليمية (Martin , 2001 ). ومع ذلك ، فإن هذه الرسائل تؤدي إلى الشعور بالخوف ، وبالتالي إثارة القلق وخفض الأداء(Putwain & Symes, 2014 ).

وتهدف الرسائل التحذيرية إلى زيادة أداء الاختبار من خلال إثارة مخاوف الطلاب السلبية مثل عدم التخرج ، عدم التقدم إلى المستوى الدراسي التالي (Witte & Allen ,2000). وعلى العكس من ذلك ، فإن الرسائل التحذيرية الفّعالة تهدف إلى تعزيز قدرة الطالب إلى الوصول إلى نتيجة الأهداف التي وضعها (Witte,1992). ويشير Putwain, Remedios & Symes (2015) إلى الأهمية الوظيفية لتقييم الطلاب للرسائل التحذيرية (التحذير- التحدي) حيث تؤثر على قيمة التحصيل والكفاءة الذاتية وإحراز التقدم الدراسي.

وقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات (Putwain & Symes ,2011; Putwain, Remedios & Symes 2015) أن كيفية تفسير الطلاب للرسالة أمر بالغ الأهمية لإرتباطها بمجموعة متنوعة من النتائج التعليمية البارزة ، فعلى سبيل المثال، عندما يتم تقييم الرسالة على أنها تحذير ترتبط بمجموعة متنوعة من النتائج السلبية مثل انخفاض درجات الاختبار وارتفاع درجات القلق(Putwain & Symes ,2011) وعنما يتم تقييم الرسالة على أنها تحدي ترتبط بمجموعة متنوعة من النتائج الإيجابية مثل التفاؤل والأمل ( Putwain, Symes, & McCaldin ,2017) .

وشهد العقد الماضي بحوث في الرسائل التحذيرية في سياق التعليم ، وفي هذا السياق المعلمون ومديري المدارس يتواصلون مع الطلاب لتحفيزهم لتلافي النتائج السلبية للفشل في الاختبارات النهائية الهامة التي تحدد مسار حياتهم في المستقبل ومن الرسائل التي توجه للطلاب (أهمية مواصلة الدراسة والتدريب وفرص العمل) كوسيلة لتحفيز الطلاب في الانخراط في سلوكيات مثل الجهد، والمثابرة ،والاندماج والتي من المرجح أن تعزز فرص النجاح(Putwain, Symes & Remedios,2016 ؛ Putwain & Roberts,2009) .

وفي دراسة اجرها Putwain, Nakhla, Liversidge, Nicholson, Porter, & Reece (2017) أشار إلى أن الطلاب الذين يتميزون بدرجة مرتفعة من الاندماج السلوكي والوجداني يفسرون رسائل المعلمين على أنها تحدي وتحذير وكان تقييمهم لشدتها معتدل في حين يميل الطلاب إلى عدم الاندماج عندما يكون تقييمهم للرسائل التحذيرية للمعلمين مرتفع ، ولقد أفاد المعلمين بأنهم يستخدمون الرسائل بشكل متكرر في الفصول الدراسية التي يكون اندماج الطلاب السلوكي فيها منخفض . وتشير نتائج الدراسة إلى أن هناك ارتباط موجب بين تقييم التحدي وقيمة المهمة الذاتية ، والكفاءة الذاتية الأكاديمية ، والاندماج ، بينما أظهرت النتائج وجود ارتباط سالب بين تقييم التحذير والكفاءة الذاتية الأكاديمية والاندماج.

ويقترح(Putwain, Nicholson, Nakhla, Reece, Porter & Liversidge (2016 أن أي روابط محتملة بين الرسائل التحذيرية واندماج الطلاب لا يكون بشكل مباشر، ولكن تقييم الطلاب لهذه الرسائل على أنها تحذير أو تحدي هو الذي يتوسط العلاقة بين الرسالة والاندماج ، حيث عندما تقيّم الرسائل على أنها تحدي تُتبع بالمشاعر الإيجابية والشعور بالتحسن والتمكُن وتوقع النجاح في الاختبارات القادمة ،هذه المتغيرات الوسيطة هي التي من المرجح أن تعزز الاندماج لاحقاً. ووفقا لذلك يتوقع أن الطلاب الذين يقيّمون الرسائل باعتبارها تحدياً تظهر مستوى أعلى من الاندماج ، وعندما يتم تقييم الرسائل على أنها تحذير وتهديد يتوقع لهم نتائج تحصلية منخفضة وفشل وانخفاض في الاندماج ، بالإضافة إلى ذلك ، المشاعر السلبية التي من المتوقع أن تصاحب تقييم التحذير والتهديد ترتبط أيضا بانخفاض اندماج الطلاب (Assor, Kaplan, Kanat-Maymon & Roth, 2005; Dettmers et al., 2011; Linnenbrink-Garcia, Rogat & Koskey, 2011; Reyes, Rivers, White & Salovey,2012) ، وبالتالي فإن أي تأثير للرسائل التحذيرية للمعلمين على اندماج الطلاب يكون بشكل غير مباشر بواسطة تقديرهم لهذه الرسائل باعتبارها تحدياً أو تحذير وتهديداً (Putwain, Nicholson, Nakhla, Reece, Porter & Liversidge,2016) .

ويلاحظ أن المعلمين يستخدمون الرسائل المستندة إلى التحذير والتهديد والتي تركز على النتائج السلبية للفشل في الاختبار أكثر من استخدمهم للرسائل التي تسلط الضوء على قدرة الطلاب أو توقعاتهم عالية الأداء ومع ذلك فإن التأثير النسبي لرسائل المعلمين (التحذير أو التحدي) غير معروف (Von der Embse, Schultz, & Draughn, 2015) .

وقد بدأت الدراسات في الآونة الأخيرة التركيز على دراسة كيفية تقييم الرسائل التحذيرية على أنها تحدي لأنها تحقق نتائج إيجابية، مثل قيمة المهمة الذاتية والكفاءة الذاتية الأكاديمية (Putwain, Remedios & Symes, 2015) ، وتبحث الدراسات حتى الآن عن تحديد كيفية تأثير الرسائل التحذيرية أو تقدير الطلاب لرسائل المعلمين في علاقتها باندماج الطلاب (Putwain, Nicholson, Nakhla, Reece, Porter & Liversidge,2016) .

ورغم تقدم البحوث في دراسة أثر الرسائل التحذيرية في مجالات الصحة والاتصالات (Witte & Allen,2000) مثل دراسة Wong & Capella (2009) التي تناولت تأثير الرسائل التحذيرية على الفاعلية الذاتية للمدخنين، إلا أن هناك نقص عام في الأبحاث التجريبية في سياق تعليمي تفحص بشكل منهجي كل من الرسائل التحذيرية وفعاليتها قبل الاختبارات بأنواعها المختلفة(Von der Embse et al .,2015).

ومن المتغيرات التي حظت بالاهتمام في الآونة الأخيرة في مجال التعلم **الأهداف الشخصية المُثلى personal best goals (PB)** ، وهي أهداف تؤثر بشكل كبير على التطور الأكاديمي للطلاب (Elliot ,2005; Linnenbrink-Garcia, Tyson &Patall,2008؛ Maehr, & Zusho, 2009 . وأصبحت أهداف (PB) نقطة محورية للبحوث ، جنباً إلى جنب مع أساليب النمو الأخرى لتطوير الطلاب مثل نماذج القيمة المضافة ونمذجة المسارات الأكاديمية(Anderman,2010 ؛ Betibenner ,2008-2009; Briggs& Betebenner,2009) . ورغم أهمية هذا المفهوم الذي يُعد وسيلة لتحسين الطلاب ومحور للأبحاث التربوية ، إلا أنه من الملاحظ ندرة البحوث في المجال التربوي التي اهتمت به .

وتُعد أهداف الشخصية المُثلى بناء مقترح حديثاً ضمن مجال إعداد الهدف ، وتُعرف أهداف PB على أنها أهداف تحديد، وتحدي، وأهداف ذات مرجعية تنافسية، وأهداف تحسين الذات ، ومن الأمثلة على هذه الأهداف زيادة الجهد أو أداء أفضل على العمل المدرسي الحالي أكثر من الجهود السابقة ، وزيادة التعلم في مهمة مقارنة مع مهمة سابقة ، والأداء الأفضل في اختبار مقارنة بما كان عليه في اختبار سابق (Yu & Martin,2014 ; Martin & Liem, 2010؛;Martin,2006) وهناك بعض العناصر الأساسية لأهداف (PB) وهي:التحدي فلابد من أن يكون مستوى الأداء أعلى من المستوى السابق، ووجود هدف محدد، والتركيز على تحقيق معيار يتم تعيينه لتحقيق الفرد لذاته ( Martin, Durksen, Williamson, Kiss & Ginns ,2014) .

وترتبط الأهداف الشخصية المُثلى بالتحفيز وأهداف الإنجاز والتدفق ، وبالدوافع الذاتية، ويُمكن النظر إلى أهداف PB على أنها من العوامل الهامة ذات الصلة بالاندماج الأكاديمي والتمتع بالمدرسة، وبالتالي فأن مفهوم PB له أهمية في الحياة التعليمية للطلاب (Martin , 2006 ).

وقد ينظر إلى أهداف الشخصية المُثلى كأهداف تحفيزية من منظور تحفيزي لأنها ركزت بشكل صريح على أهداف PB كأهداف يعرفها الطلاب ويتابعونها أثناء سيرهم في حياتهم الأكاديمية ، وفي هذه الحالة يُمكن للمعلمين البحث عن فرص لتشجيع الطلاب على التركيز على أن يقللو من مقارناتهم ومنافساتهم مع الآخرين، وأن يركزو أكثر على معايير التميز الشخصي وطرق الوصول إلى ذلك (Martin , 2011 ).

وتشجع أهداف PB الطلاب على التركيز على التحسن الشخصي والسعي للتفوق في الأداء مقارنة بالجهود الشخصية السابقة بدلاً من المقارنة بجهود الآخرين (Martin & Elliot,2016). كما أن التأكيد على المنافسة الذاتية يولد استخدام الفرد للتعلم الإيجابي واستخدام استراتيجيات ومهارات للسعي نحو التميز الشخصي، وفي الواقع فإن وضع أهداف محددة يمكن أن يتنبأ بشكل إيجابي بالاندماج والإنجازالأكاديمي;(Martin,2014 . Burns, Martin, & Collie,2018 ;Martin& Liem,2010 )

وتكشف نتائج دراسة (Yu & Martin ,2014) أن أهداف الشخصية المُثلى (PB) وأهداف الإنجاز "الكلاسيكية" فسرت الجزء الأكبر من التباين في الدافع والمشاركة والطفو الأكاديمي، وعلى الرغم من أن أهداف الإنجاز وأهداف PB المرتبطة ببعضها البعض تفسر تبايناً فريداً في النتائج الأكاديمية المتميزة بحيث تظهر أهداف الإنجاز بشكل أكبر في عوامل التحفيز ، بينما تبدو أهداف PB أكثر بروزاً وتأثيراً على الاندماج والطفو.

**ولإهمية** دراسة متغير الرسائل التحذيرية وأهداف الشخصية المُثلى والاندماج الأكاديمي في حياة الطالب التعليمية لما لهم من تأثير على مسيرة وتقدم الطالب الدراسي ، بالإضافة إلى دور الاسهام النسبي لكل من الرسائل التحذيرية وأهداف الشخصية المُثلى في الاندماج الأكاديمي لم تحظى بالاهتمام الكافي من قِبل الباحثين رغم أهمية وتأثير الرسائل التحذيرية على اندماج الطلاب ، كما إن اسهام الرسائل التحذيرية ودورها وقدرتها التنبؤية بالاندماج غير واضحة ، كما أن الدراسات التي تم عرضها سابقاً لم تتعرض لتناول الاندماج الأكاديمي بشكل شمولي ليتضمن الاندماج (السلوكي ، الوجداني ، المعرفي) بل ركزت الدراسات على الاندماج السلوكي ،كما نلاحظ من خلال العرض السابق وجود تناقض بشأن دور الرسائل التحذيرية في الاندماج الأكاديمي .

وبالنسبة لأهداف الشخصية المُثلى أيضاً لم تلقى الأهمية الكافية بالدراسة في مجال التعلم رغم أثارها المتعددة وارتباطها بالعديد من النتائج التعليمية الإيجابية ، لهذا تتناول الدراسة الحالية هذين المتغيرين لسد الفجوات البحثية في هذا المجال من خلال دراسة الرسائل التحذيرية للمعلمين وأهداف الشخصية المُثلى (PB) في البيئة الجامعية .

كما إن المتتبع للتراث التربوي في البيئية العربية يجد ندرة في الدراسات العربية التي تناولت هذه المتغيرات وخاصة الرسائل التحذيرية للمعلمين . لذا ظهرت الحاجة الماسة لإجراء الدراسة الحالية التي تُعد الدراسة الأولى عربياً التي تناولت الاسهام النسبي للرسائل التحذيرية وأهداف الشخصية المُثلى في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طالبات الجامعة ، وبرزت وتبلورت مشكلة الدراسة في الإجابة على الأسئلة التالية :

ـ هل توجد فروق بين متوسطات درجات الطالبات (المرتفعات،المنخفضات)على مقياس الرسائل التحذيرية للمعلمين في الاندماج الأكاديمي؟

ـ هل توجد فروق بين الطالبات(المرتفعات،المنخفضات)على مقياس أهداف الشخصية المُثلى في الاندماج الأكاديمي؟

ـ هل تسهم أبعاد الرسائل التحذيرية للمعلمين في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طالبات الجامعة ؟

ـ هل تسهم أبعاد أهداف الشخصية المُثلى في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طالبات الجامعة؟

**أهداف الدراسة :**

**تهدف الدراسة الحالية إلى:**

ـ الكشف عن وجود فروق بين متوسطات درجات الطالبات(المرتفعات ، المنخفضات على مقياس الرسائل التحذيرية للمعلمين في الاندماج الأكاديمي.

ـ الكشف عن وجود فروق بين الطالبات(المرتفعات ، المنخفضات) على مقياس أهداف الشخصية المُثلى في الاندماج الأكاديمي.

ـ الكشف عن نسبة مساهمة أبعاد الرسائل التحذيرية للمعلمين في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طالبات الجامعة .

ـ الكشف عن نسبة مساهمة أبعاد أهداف الشخصية المُثلى في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طالبات الجامعة.

**ـ أهمية الدراسة :**

تُكمن أهمية الدراسة الحالية في جانبين ، يتمثل الجانب الأول في الأهمية النظرية والتي تتمثل فيما يلي:

ـ إثراء المكتبة العربية بمزيد من المعارف النظرية عن متغيرالرسائل التحذيرية للمعلمين وأهداف الشخصية المُثلى، والاندماج الأكاديمي،حيث مازلت الدراسات محدودة النطاق وقليلة في البيئة العربية ، وبالتالي هناك حاجة لمزيد من الدراسات حول هذه المتغيرات .

ـ توجه نظر الطلاب إلى أهمية امتلاك وتبني أهداف محددة وأهداف تحدي وأهمية التنافس مع الذات وليس مع الآخرين ، وكذلك أهمية أهداف تحسين الذات ، حيث تُعد أهداف الشخصية المُثلى من المتغيرات ذات التأثير البالغ على حياة الفرد بشكل عام والطالب الجامعي بشكل خاص .

ـ لفت نظر المسوؤلين والمهتمين بتطور الطلاب وتقدمهم إلى أهمية البيئة الصفية الداعمة والتأثير العميق لرسائل المعلم على الطلاب.

ـ تناولها متغير الرسائل التحذيرية والذي يعمل على تعزيز أو نقص التعلم والإنجاز التعليمي والتمتع وقيمة التعلم لدى الطلاب ، وبالتالي يُعد متغير الرسائل التحذيرية ذو أهمية خاصة ، نظراً لما يترتب عليه من اندماج الطالب ونجاحه أو إخفاقه في دراسته الجامعية .

ـ تستمد الدراسة الراهنة أهميتها من تركيزها على دراسة الاندماج الأكاديمي بأبعاده السلوكية والمعرفية والوجدانية ، حيث يمثل الاندماج الأكاديمي أهمية خاصة في نجاح واستمرار الطالب الجامعي في إكمال دراسته الجامعية.

**ـ تتمثل الأهمية التطبيقية فيما يلي:**

ـ قد تفيد نتائج الدراسة المعلمين في مساعدة طلابهم على تحديد أهداف PB ومستوى التحدي الأمثل ، فالعديد من الطلاب يقللون أو يفرطون في تقدير قدرتهم ، مما يعني أنهم يحددون أهدافا صعبة أو سهلة للغاية، ولهذا السبب من المهم أن يساعد المعلمون الطلاب على تحديد أهداف PB التي تعكس التحدي الأمثل لذلك الطالب.

ـ قد تساعد الطلاب في توفير التغذية الراجعة و تتبُع التقدم لما لذلك من إتاحة زيادة فرص الطلاب في تحقيق أهدافهم.

ـ يمكن أن يستفيد المعلمين من نتائج الدراسة في كيفية ومتى يستخدم الرسائل التحذيرية لما لها من أثر على نتائج الطلاب وتقدمهم الدراسهم .

ـ يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في إعداد برامج لتنمية أهداف الشخصية المُثلى (PB) لتحسين واستمرارية اندماج الطلاب في الجامعة.

ـ يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في تصميم برامج لتحسين تقييم الطلاب لرسائل المعلم على أنها تحذير وتهديد واعتبارها تشجيع وتحفيز لهم.

- يمكن أن تساعد نتائج الدراسة المعلمين في تشجيع طلابهم على تبني ووضع أهداف PB لما لها من أثر على تحسين أداء الطلاب الأكاديمي واندماجهم .

**- مصطلحات الدراسة :**

**- الرسائل التحذيرية:fear appeals :**

تُعرف الرسائل التحذيرية بأنها رسائل مُقنعة تسلط الضوء على النتائج السلبية لمسار معين من العمل وكيفية تجنب العواقب من خلال مسار بديل للعمل (Maloney, Lapinksi & Witte,2011; Witte & Allen 2000). كما عرفها (Putwain, Nakhla, Liversidge, Nicholson, Porter & Reece ,2017) بأنها هي رسائل مقنعة تجذب الانتباه إلى العواقب السلبية مثل الفشل الأكاديمي التي تتبع مسار عمل معين مثل (عدم المشاركة في الدروس) وكيف يمكن تجنب العواقب السلبية من خلال مسار بديل للعمل .

وتعرف الباحثة الرسائل التحذيرية إجرائياً بأنها تلك الرسائل التي يستخدمها المعلمين لتحفيز وتشجيع الطلاب على العمل بجد والاستعداد للاختبارات المُقبّلة لتحقيق النجاح وتجنب الفشل ،ويعبرعنا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الرسائل التحذيرية المستخدم في الدراسية الحالية والذي يتضمن بُعدين هما ( التحذير ، التحدي ) .

**- أهداف الشخصية المُثلى :personal best goals (PB):**

يشير مفهوم أهداف الشخصية المُثلى إلى مستوى الأداء الذي يطابق أو يتجاوز الأداء السابق الأفضل. وهو بناء متعدد الأبعاد يشمل (الأهداف المحددة ، أهداف التحدي ،أهداف التنافس ذاتية المرجع ، أهداف تحسين الذات) (Martin , 2006).

وتُعرف الباحثة أهداف الشخصية المُثلى إجرائيا بأنها أهداف تتضمن مستوى أداء أعلى وأفضل مقارنة بالأداء السابق، وهوبناء متعدد الأبعاد يتضمن (الأهداف المحددة،أهداف التحدي،أهداف التنافس مع الذات،أهداف تحسين الذات)،وتعكس هذه الأبعاد قدرة الطالبة على وضع أهداف تحدي بحيث يكون مستوى التحدي أو الصعوبة أعلى وأفضل من مستوى الأداء السابق ، والتركيز على نفسها وتحفيز ذاتها من أجل تحسينها بناء على مستوى الأداء السابق أو إحراز تقدم ، وتحقيق أهداف محددة بحيث يكون مستوي الأداء أعلى من الأداء السابق ، والتنافس مع الذات بحيث يكون التنافس مع أدائها السابق وليس التنافس مع الآخرين، وهذه الأهداف يجب أن يكون مرجعها الفرد نفسه .ويعبرعنا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

**- الاندماج الأكاديمي : Academic Engagement:**

الاندماج الأكاديمي بناء متعدد الأوجه بشكل عام ويشمل ثلاثة مكونات وهذه المكونات هي: (١) الاندماج السلوكي الذي يشتمل على المشاركة في الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية أو المنهجية (٢) الاندماج الوجداني يشتمل على ردود الفعل الإيجابية والسلبية نحو المعلمين وزملاء الدراسة والكلية (٣) الاندماج المعرفي والذي يركز على الاستثمارات مثل الرغبة في بذل الجهد اللازم لفهم الأفكار المعقدة وإتقان المهارات الصعبة (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004).

وتعرف الباحثة الاندماج الأكاديمي إجرائيا بأنه بناء متعدد الأبعاد يشتمل على الاندماج (السلوكي، المعرفي،الوجداني) ويتمثل في قدرة الطالبة على المشاركة في الأنشطة المنهجية وغير المنهجية والالتزام بحضور المحاضرات، والمشاركة في المناقشات، كذلك يعكس قدرة الطالبة على استخدام استراتيجيات التعلم مثل:اتقان المهام الصعبة،الفهم بدلاً من الحفظ ،ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة والمعالجة العميقة للمعلومات،كما يتضمن ردود فعل الطالبة الوجدانية من مشاعر الاستمتاع بالدراسة والسعادة،الاهتمام والفائدة الانتماء للكلية،عدم الملل، ويعبر عنه بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الاندماج الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية.

**الإطار النظري:**

**أولاً: مفهوم الرسائل التحذيرية :**

تم تعريف الرسائل التحذيرية من قِبل (Witte,1994) بأنها "رسائل مقنعة تثير الخوف من خلال تصوير تهديد شخصي ذي أهمية كبيرة ، تليها وصف للتوصيات الممكنة لردع التهديد" . واعتمدت البحوث التي تناولت تقييم رسائل المعلمين في الفصول الدراسية على نظريات عديدة منها نظرية قيمة السيطرة (CVT) control-value theory لشرح كيف يحكم الطلاب على أهمية الموضوع وخيارات الاستجابة ، كما اعتمدت في تفسيرها للرسائل التحذيرية على نظرية القيمة المتوقعة (EVT)expectancy-value theory التي تقترح إن الاختيارات المتعلقة بالأداء تنبُع من التفاعل بين قيِم المهمة مع توقع النجاح (Eccles, O'Neill & Wigfield, 2005; Wigfield, Tonks & Klauda, 2009).

وتفسر نظرية القيمة المتوقعة الرسائل التحذيرية من خلال قياس أهمية المعتقدات والنتائج ثم الحكم على الأهمية من حيث قيمة التحصيل ، مشيرة إلى أهمية الإنجاز لإحساس المرء بهويته الذاتية وقيمته الذاتية ، بالإضافة إلى أهمية الإنجاز لهدف واحد أو تطلعات الفرد (Eccles O'Neill, & Wigfield, 2005; Wigfield, Tonks & Klauda, 2016) . ويتم الحكم على معتقدات النتائج من حيث الفاعلية الذاتية الأكاديمية ، بحيث يكون الفرد معتقد بقدرته على أداء عمل معين ، وتوقعه للنجاح. كما إن الجمع بين تحقيق شخصي ذي قيمة عالية أو توقع النجاح يؤدي إلى تقييم الرسائل التحذيرية على إنها تحدي (Putwain, Symes & Remedios

(2016,. ويصاحب تقييم التحدي النمو والإتقان الذي يرافقه المشاعر الإيجابية مثل (الأمل) والنوايا السلوكية الإيجابية McCarthy,2011-2007; Hijzen, Boekaerts & Vedder, 2007; Shiota, Neufeld, Yeung). (Moser & Perea, 2011. ومن ناحية أخرى ، عندما يتم الجمع بين تحقيق ذاتي مرتفع أو فائدة ذاتية مع انخفاض الكفاءة الذاتية الأكاديمية و توقعات النجاح ، فإن النتيجة المرجحة هي تقييم الرسائل التحذيرية على أنها تحذير (Putwain , Symes &Remedios , 2011). ويصاحب تقييم التحذير مشاعر سلبية مثل (القلق) ( Roseman,2013; Meijen, Jones ,McCarthy, Sheffield &Allen,2013).

وبُناء على الأطر النظرية للرسائل التحذيرية يُقترح Putwain& Symes (2014) أن الرسائل التحذيرية يُمكن تفسيرها بطرق مختلفة اعتماداً على الأهمية التي يمنحها الطلاب للنجاح أو فشل الطلاب ، وعلى الاعتقاد بأنهم قادرون على أداء هذه السلوكيات المطلوبة لتجنب الفشل أو تحقيق النجاح. ; Folkman,2008) .Skinner& Brewer ,2002)

**- تقييم الطلاب للرسائل التحذيرية للمعلمين ( تحذير- تحدي):**

إن عملية تقييم الطلاب للرسائل التحذيرية للمعلمين يتم من خلال جزأين: **الأول:** وهو التقييم **الأساسي** ويتضمن الأهمية الشخصية للحدث ، الثاني: التقييم **الثانوي** ويشتمل على المعتقدات حول النتيجة المواتية. ويأخذ تقييم الطلاب لرسائل المعلمين شكلين من التقييم (تحذير - تحدي) ويحدث تقييم التحدي عندما يتم الحكم على الرسائل بأنها ذو صلة بالطلاب الذين يعتقدون أنه يمكنهم الاستجابة بفعالية للمطالب المطروحة في الرسالة. من ناحية أخرى ، يحدث تقييم التحذير والخوف عندما يعتقد الطلاب أن مطالب الرسالة تفوق قدرة الفرد على الاستجابة بفعالية(Putwain et al ., 2015 ; Putwain &Symes,2014).

ويؤكد (Putwain, Symes& McCaldin, 2017) أن تقييم التحدي يركز على التطور والإتقان والجهد ، وبالتالي يمكن تحقيق نتيجة ناجحة، وتقييم التحذير يرتبط بتوقع احتمال الضرر مع التركيز على حماية الذات ، ويقترح أن تكون التقييمات مصحوبة بجوانب معرفية ووجدانية وسلوكية، فيرافق تقييم التحدي المشاعر الإيجابية مثل(التفاؤل والأمل) وسلوك موجه نحو التوجه والإدراك مثل (النية للانخراط في الإجراءات المحتملة لتسهيل النجاح)، ويصاحب تقييم التحذير مشاعر سلبية مثل (القلق) وسلوكيات موجهه نحو الانسحاب وقلة الجهد ، أو التقليل من قيمة الإنجاز.

وتظهر الأدلة التجريبية أن تقييم التحدي يكون عندما تكون نتائج الاختبارات بالنسبة للطالب مهمة لتحديد الذات أوالأهداف الذاتية وتوقع النجاح ، في حين أن تقييم التحذير والتهديد يكون عند انخفاض توقعات النجاح وانخفاض الطفو الأكاديمي(2016 - 2014, Putwain،&Symes ).

ويستخدم المعلمين الرسائل التحذيرية كاستراتيجية تحفيزية " تكتيك تخويف" لمحاولة إقناع الطلاب وتشجيعهم على العمل بجد والتحضير جيداً للاختبارات المُقبلة (Putwain & Roberts,2009; Putwain, 2009) . وعلى الرغم من أن هذه الرسائل تستخدم بنية الفائدة للطلاب ، إلا أن الأدلة تشير إلى أن استخدام الرسائل التحذيرية قد لا يكون لها دائماً التأثير المطلوب متى تم تقيّيمها على أنها تحذير فقد تؤثر هذه الرسائل بشكل سلبي وتؤدي إلى قلق الاختبار، انخفاض الدوافع ، وانخفاض الدرجات ، ومع ذلك ، فيمكن تقييمها على أنه تحدي بالإضافة إلى تقييم التحذير (Putwain, Remedios, & Symes, 2014) .

كما أشار Pekrun& Perry (2014) إلى أن تقييم الطلاب لرسائل المعلمين(التحذير،التحدي) قد يكون ضارًا بالنسبة لبعض الطلاب ، وقد يكون قوة محركة قوية للبعض الآخر، ومن ثم يُقترح أن الطلاب الذين يقدّرون النجاح الأكاديمي ويمتلكون معتقدات كفاءة قوية، ويكررون التفكير في هذه الأمور يتميزون بتقييم التحدي، بينما الطلاب الذين يقدّرون النجاح الأكاديمي لكن لا يمتلكون معتقدات قوية وتفكيرهم يميل إلى الحماية الذاتية التي تركز على تجنب الفشل يقّمون الرسائل على أنها تحذير (Putwain, Symes & McCaldin, 2017) .

وعادة ما تستخدم الرسائل التحذيرية على أنها تحذير لتحفيز الفرد على العمل ، على سبيل المثال زيادة السيطرة على موقف أو منع نتائج غير مرغوب فيها ، ورغم ذلك فإن النتائج التجريبية المتعلقة بفعالية الرسائل التحذيرية ليست قاطعة ، كما أن أدبيات الأبحاث تتفق على أن الرسائل التحذيرية تكون أكثر فاعلية نتيجة الخوف الكبير الذي يتبعه عواقب وتوصيات للحد من السلبية (Putwain , 2016 ;Williams , 2012) . ويشير (Ordonana,2009) إلى أن الرسائل التحذيرية ينبغي أن يكون لها تأثير إيجابي فقط على الأشخاص الذين ليس لديهم تصور سابق للتحذير،ويجب أن يكون التهديد دائما مرافق برد فّعال للقضاء على الخوف والتحذير ويجب أن يكون قابل للتنفيذ بسهولة من قِبل الفرد.

**ثانياً: أهداف الشخصية المُثلى(PB) personal best goals:**

ظهر مفهوم أهداف الشخصية المُثلى(PB) personal best goals على يد(Martin 2006) ويشير مفهوم أهداف الشخصية المُثلى إلى مستوى الأداء الذي يطابق أو يتجاوز الأداء السابق الأفضل ، وهو بناء متعدد الأبعاد يشمل (الأهداف المحددة ، أهداف التحدي ،أهداف التنافس ذاتية المرجع ، أهداف تحسين الذات).

وكانت بداية ظهورمفهوم أهداف الشخصية المُثلى في مجال الرياضة ; Hopkins & Green, 1995) Imlay Carda, Stanbrough, Dreiling & O'Connor,1995) ، وفي الآونة الأخيرة طُرح المفهوم في مجال التعليم من قِبل (Martin , 2006) وفكرة الأهداف الشخصية المُثلى قُدمت لتكون بمثابة تقدم وتطور على المدى الطويل في الجانب الأكاديمي للطلاب (Martin , 2006 ؛ Martin& Liem ,2010). وتم التركيز على هذا

الاتجاه الذي يسمح بالتقدم الذاتي ويحمي الطلاب من الآثار الاجتماعية الضارة بسبب المقارنات الاجتماعية. (Liem, Ginns, Martin Stone & Herrett,2012 ; Martin , 2006).

وتم تعريف الأهداف الشخصية المُثلى (PB) على أنها أهداف محددة ، و أهداف تحدي ، و أهداف ذات مرجعية ذاتية بشكل إيجابي تتضمن مستوى أداء أو جهد يفي أو يتجاوز أداء أفضل من السابق ، وتُعد الأهداف التي حددها الطلاب هي من بين أهم المؤثرات على مهاراتهم الذاتية وتنظيم التعلم والدافع وحشد الجهود نحو نتائج التعلم المرغوبة(2002) Locke & Latham وبعد التركيز الأخير على الأهداف الموجهة نحو التطور وتقدم الطلاب Anderman, Gimbert, O'Connell & Riegel, 2015; Martin, 2015; Dweck (2012 .تم التركيز على الأهداف الشخصية المُثلى (PB) وقد تأخذ أهدافPB شكلين مختلفين:الأهداف "العملية" و الأهداف "المنتجة" ومن أمثلة أهدافPBالعملية تخصيص ساعتين زيادة عما سبق لإكمال مهمة ،أي زيادة في الجهد أكثر من السابق ،أو طلب المساعدة من أحد الوالدين في الواجبات المنزلية حيث لم يطلب أي مساعدة من قبل، وتتضمن أمثلة أهداف PB المنتجة القيام بمزيد من الواجبات الدراسية بشكل صحيح أكثر مما هي عليه في أي وقت سابق،أو تحقيق علامة اختبار أعلى في نهاية الفصل الدراسي من بداية الفصل الدراسي(Martin ,2011)

وانتشرت البحوث القائمة على الأهداف وتحديد الأهداف خلال العقود الأربعة الماضية عبر مجموعة من المجالات التطبيقية ، بما في ذلك المجال الصناعي و علم النفس التنظيمي ;Locke & Latham, 2002) Schmidt ,2013) ،علم النفس الرياضي (Weinberg, 2002; Williams ,2013 )، وعلم النفس التربوي (Seijts, Latham & Woodwark ,2013) وقام كل من (Locke & Latham ,2013; Locke& Latham, 2002) بوضع نظرية تحديد الأهداف ، وأظهرت نتائج الكثير من البحوث التجريبية تأثير الأهداف على الإنجاز، كما أشارت النتائج الأساسية للبحوث التجريبية التي تدعم هذه النظرية إلى مايلي:(أ) وجود علاقة خطية بين درجة صعوبة الأهداف والأداء ،(ب) أن الأهداف المحددة وأهداف التحدي تؤدي إلى مستوى أعلى في الأداء بالمقارنة مع الأهداف الغامضة أو عدم وجود أهداف ( Seijts et al., 2013).

وتُعد نظرية تحديد الأهداف أساس مفاهيمي لأهدف PB (1990) Locke & Latham وحددت نظرية تحديد الهدف السمات الأساسية للأهداف المنتجة وهي : **النوعية والتحدي** وغالبًا ما ترتبط الأهداف المنتجة بالنتائج الإيجابية الأكاديمية والشخصية (Locke& Latham, 2013) وتم تصميم الأهداف لتكون على المستوى الأمثل للتحدي الشخصي وتوجيه الطلاب نحو ما هو مطلوب للتفوق على الجهود الشخصية السابقة (Martin & Liem,2010) ، بالإضافة إلى أن أهداف التحدي تعمل على خلق ضغط داخلي محفز من المرجح أن يؤدي إلى النتائج المرجوة(Senko, Hulleman & Harackiewicz, 2011). كما تم التركز على المنافسة

الذاتية التي من المحتمل أن تخلق ضغط داخلي يحفز الفرد ، وهذا بدوره يساعد في توجيه انتباه الطلاب ومواردهم الشخصية والسلوكيات الموجهة نحو الهدف والجهود التي تؤدي إلى التفوق على الأداء السابق (Martin & Liem, 2010). وبالتالي من المحتمل أن يكون التركيز على تحديد الأهداف له تأثير مباشرعلى الخبرات والنتائج الأكاديمية للطلاب(Burns, Martin & Collie, 2018).

والمتتبع لمفهوم الأهداف وتحدديها في المجال التعليمي ، يجد أن هناك أربعة أنواع تم تحديدها لتمثيل الأهداف بواسطة Elliot & Sheldon (1997) :

**الأولى** : تتعلق بالأهداف المحددة للمهمة التي تعد إرشادات محددة للأداء القريب .

**الثاني** : يتعلق بالأهداف المحددة للحالة التي تعكس أسباب الأداء مثل (الحصول على أداء أفضل من الآخرين في الاختبار).

**الثالث:** يتعلق بالأهداف الشخصية التي تعكس الأهداف العامة التي تختلف عن تلك التي تتعلق بوضع معين مثل(الحصول على أعلى الدرجات في الفصل الدراسي أو في نهاية العام).

**الرابع** : يتعلق بصورة الذات في المستقبل، وتعكس المزيد من الأهداف البعيدة مثل (كسب الكثير من المال بعد الكلية). واقترح أن يكون الهدف الأول والثاني هما جوهر أهداف الشخصية المُثلى (PB) حيث يوفر الهدف الأول للطلاب معلومات واضحة حول ما يحاولون تحقيقه في المستقبل القريب ويطلق عليه هدف " ماذا " أما الهدف الثاني يوفر للطلاب سبب لماذا يريدون تحقيق نتيجة معينة ، ويشكل اشتراك الهدفين الأساس لفهم تحقيق أهداف PB .

وتُعد أهداف الشخصية المُثلى **تكيفية** ومن بين الأسباب التي تجعل أهداف PB تكيفية هو أنها تحتوي على معيار واضح يهدف الفرد إلى تحقيقه ، والأهداف تختلف أيضا من حيث مستوى التحدي ، ويجب أن يكون مستوى التحدي أو الصعوبة المنصوص عليها من قِبل أهداف PB أعلى وأفضل من مستوى الأداء السابق وفي الواقع يبدو أهداف التحدي تتفاعل بحيث تحقق مستويات أعلى من الأداء السابق.

كما تُعد أهداف الشخصية المُثلى من وسائل **التحفيز** لوجود عاملين: التنافسية ذاتية المرجع وتحسين الذات، فالتنافس مع الذات يتعلق بالتنافس مع الأداء السابق الخاص أكثر من التنافس مع الآخرين، ومن الهام أن الأهداف التي يجب وضعها في الاعتبار أن يكون الفرد هو مرجعها ، فالأهداف تتكون من أكثر من مجرد تحقيق علامة محددة وتحدي ، فالسمة الرئيسية لهدف PB هو التركيز على تحقيق المعيار الشخصي ،أما

أهداف تحسين الذات فهي أيضاً تتعلق بالتحفيز وإحراز التقدم مقارنة بمستويات الأداء السابق ، ومن ثم فإن الأهداف ذات المرجعية الذاتية والتحسين الذاتي تعدان كحجريّ زاوية أخرى من أهداف PB .

**- أهداف الشخصية المُثلى في مجال التعلم :**

أهداف الشخصية المُثلى لديها القدرة على تسهيل أو تعزيز التعليم الأساسي لعدة عوامل:

- تجعل النجاح أكثر سهولة للطلاب فمن الناحية النظرية ، أي طالب يمكن أن يؤدي بشكل جيد أو أفضل من ذي قبل عندما يعتقد أن النجاح هو في متناوله.

- هي سبب التفاؤل والأمل عند مواجهة تحديات ومهام المستقبل (Martin, Marsh, Debus،2003,2001a,2001b; Martin،Marsh, Williamson & Debus,2003) .

- تعزز الكفاءة الذاتية واحترام الذات(Martin, 2001-2002; Bandura, 1997 ;Marsh ,1990) حيث أن تجربة النجاح هي واحدة من أقوى مصادر الكفاءة الذاتية واحترام الذات ، لذلك فأهداف PB توفر فرصاً أكبر للنجاح ،كما أنها تعزز فرص الطلاب لكسب الشعور بالتقدير والكفاءة الذاتية لما يفعلونه ،علاوة على ذلك فإن النجاح لا يعزز فقط احترام الذات، بل أيضا يحفز الطلاب على الاستمرار في المهام الصعبة ( Bandura, 1997) .

- تضع في اعتبارها قضية الدوافع الذاتية ، فيرتبط الدافع الذاتي مع الرغبة في التحدي ومفهوم التحدي مرتبط بشكل مركزي بمفهوم أهداف الشخصية المُثلى (Ryan & Deci, 2000 )

كما تقدم أبحاث تحديد الأهداف رؤى مفيدة حول كيفية تأثير أهداف الشخصية المُثلى بشكل إيجابي على النتائج التعليمية (Locke & Latham, 2002) ومن هذه الرؤى ما يلي:

**أولا :** أهداف PB توضح للطالب أنه بحاجة إلى السعي من أجل التفوق على الأداء السابق.

**ثانيا :** أهداف PB تساعد الطالب على الانتباه المباشر و الجهد نحو المهام ذات الصلة بالهدف والتي تعتبر مهمة لتحقيق النتائج التعليمية.

**الثالث:** فمن خلال المنافسة الذاتية ، قد تعمل أهداف PBعلى تنشيط الطالب.

**رابعا :** قد تعمل أهدافPB على خلق فجوة بين التحصيل الحالي والمطلوب الوصول إليه، ثم يتم تحفيز الطالب على سد هذه الفجوة ، وبشكل عام هناك العديد من الوظائف الكامنة في نهج أهداف الشخصية المُثلى التي من شأنها أن تربط هذه الأهداف بشكل ملحوظ بالنتائج التعليمية (Martin , 2011 ) .

**- أهداف الشخصية المُثلى (PB )والنتائج التحفيزية :**

لأسباب متعددة فإن أهداف PB لديها القدرة على تحفيز الطلاب;(Locke & Latham, 2002 Martin,2006-2011) و فيما يلي آليات تحفيزتحديد الأهداف :

**أولاً:** ينشغل الطلاب ويستمتعون بالمهام عندما تتجاوز مستويات التحدي على النحو الأمثل مستوى مهارتهم.

**ثانياً:** تساعد أهداف PB القائمة على مشاركة الطالب على توجيه اهتمامه وجهوده نحو المهام ذات الصلة بالهدف والتي تعتبر مهمة للتعلم الأمثل.

**الثالث:** من خلال المنافسة الذاتية تنشط أهداف PB الطلاب وتؤدي إلى الانهماك في مهمة تعلم معينة.

**رابعا:** أهدافPB تخلق ثغرة بين التحصيل الحالي والمطلوب ، والطلاب يميلون إلى التحفيز على إغلاق هذه الثغرات ، وبشكل عام تم تحديد هذه المكونات على أنها وسائل مهمة تُمكن الطلاب من التفاعل والتحفيز معها بشكل أفضل في تعلم مهمة أو نشاط معين (Martin, Durksen, Williamson , Kiss, & Ginns, 2014 . ;Martin & Liem, 2010)

**ثالثاً : الاندماج الأكاديمي : Academic Engagement:**

على مدى العقود السبعة الماضية أبدى الباحثون والمعلمون اهتماماً متزايداً بمفهوم الاندماج كوسيلة لتحسين السخط ، وتجنب الملل عند الطلاب ، وتعزيز الدافع والمشاركة في القاعات الدراسية و الاندماج في الأنشطة المتعلقة بالكلية ، وزيادة مستويات التحصيل الدراسي للطلاب ، والتطور الإيجابي للطلاب (Carter, Reschly, Lovelace, Appleton & Thompson ,2012; Li & Lerner, 2011; Salmela-Aro& Upadyaya,2014; Fredricks, Blumenfeld & Paris ,2004; Appleton, Christenson & Furlong, 2008 )

ومصطلح الاندماج مصطلح إيجابي فهو يجسد جودة مشاركة الطلاب ، والاستثمار ، والالتزام ، والتوافق مع الأنشطة المدرسية لتحسين أداء الطلاب( Alrashidi, Phan & Ngu, 2016 ) .ويشير Fredricks et al. (2004) أن معظم تعريفات الاندماج السابقة تشير إلى أنه يعني الالتزام أو الحضور أو الدافع أو التفاعل الاجتماعي أو عمق معالجة المعلومات الناتج عن التعلم المنظم ذاتياً.

وعند استعراض النماذج التي فسرت بُنية الاندماج وتتبع الأدب التربوي في هذا المجال يلاحظ أن هناك العديد من النماذج التي وضحت هذا البناء ، إلا أن هناك اثنين من النماذج الرئيسية التي حظيت بالاهتمام والانتشار في البحوث التربوية هما : نموذج (Fredricks et al., 2004 ) وهو يركز على إن الاندماج مفهوم يتضمن ثلاثة أبعاد وهي : الاندماج المعرفي والسلوكي والوجداني ، والنموذج الآخر يركز على أن الاندماج بناء يتضمن الأبعاد التالية : الحيوية والتفاني ، والامتصاص وهو نموذج Schaufeli, Martinez, Marques-Pinto, Salanova & Bakker (2002) وعلى الرغم من أن النموذجين للاندماج لهما عدة أوجه تشابه ، إلا أن هناك بعض الاختلافات بينهما، والفرق الرئيس بين النموذجين هو أن التفاني والامتصاص والحيوية في نموذج

Schaufeli et al. (2002) وصف الاندماج بالمشاركة النفسية للطلاب بدلاً من سلوكهم في البيئة الدراسية (Schaufeli ,.et al ,2002 ؛ Salmela-Aro & Upadyaya,2014).ونتيجة لذلك يفتقر هذا النموذج إلى المعلومات المتعلقة بالالتزام بمعايير الفصول الدراسية، واتباع القواعد ، واحترام أعضاء هيئة التدريس ،الإضافة إلى ذلك يفتقر إلى البعُد الوجداني حيث يركز فقط على مشاعر الطلاب تجاه دراساتهم ، ولا يهمه مشاعر الطلاب حول زملاء الدراسة والمعلمين والكلية (Salmela-Aro & Upadyaya,2014) .

وتستند **الدراسة الحالية** على نموذج (Fredricks et al.,2004 ) للاسباب السابقة والذي وصف الاندماج بأنه بناء مرن متعدد الأبعاد يتكون من ثلاثة أبعاد واسعة : السلوكي ،المعرفي، والوجداني، وهذه الأبعاد ليست معزولة ولكنها مترابطة مع بعضها،ويضيف (Roeser, Eccles & Strobel ,1998; Chong, Liem, Huan, Kit & Ang ,2018; Christenson, Reschly& Wylie,2012) أن الاندماج الوجداني والمعرفي يسبق الاندماج السلوكي ، وفي الواقع توفر نتائج البحوث ووجهات النظرالمختلفة حول تأثير المواقف والمعتقدات على السلوكيات دعماً قوياً لهذا الخط ، ولفهم طبيعة العلاقات بين مكونات الاندماج يشير Chong, Liem, Huan, Kit & Ang (2018) أن الطلاب الذين يشعورون بالانتماء إلى الكلية ولديهم مواقف إيجابية تجاه الزملاء والمعلمين بشكل عام (الاندماج الوجداني) ولديهم القدرة على تنظيم الأنشطة الأكاديمية (الاندماج المعرفي) من المرجح أن يحضر الدروس بانتظام ، وأقل عرضة لتقديم السلوكيات المعرضة للخطر (الاندماج السلوكي ).

**أبعاد الاندماج :**

**- الاندماج السلوكي :Behavior Engagement:**

وفقا لـ Fredricks et al. (2004) تستخدم عادة ثلاث طرق في تحديد الاندماج السلوكي (Finn 1993; Skinner & Belmont ,1993 ;Finn, Pannozzo & Voelkl , 1995) . **الطريقة الأولى**: تنتطوي على السلوك الإيجابي مثل (الالتزام بمعايير الفصل ، واتباع القواعد ، والامتناع عن الانخراط في السلوكيات التخريبية) (Fredricks et al.,2004; Skinner & Belmont ,1993 ؛ Finn& Rock, 1997).

**الطريقة الثانية** : تتعلق بالمشاركة في مهام التعلم والمهام الأكاديمية ، وتتضمن سلوكيات مثل (المناقشة المساهمة ، وطرح الأسئلة ، والانتباه ، والتركيز ، واظهار المثابرة ، وبذل الجهد) (Fredricks et al., 2004 Skinner & Belmont ,1993؛ Finn, Pannozzo & Voelkl,1995); **، الطريقة الثالثة**: والأخيرة وفقا (Finn, Pannozzo & Voelkl,1995) ، هي المشاركة في الأنشطة المتعلقة بالكلية. لذلك الاندماج السلوكي يمكن ملاحظته مباشرة بعد المشاركة ، ومن المؤشرات البارزة لعدم وجود الاندماج السلوكي التغيب عن المحاضرات وعدم الإعداد للكلية ،وعدم المشاركة في المناهج الدراسية (Appleton, Christenson & Furlong , 2008; Fredricks et al., 2004).

**- الاندماج المعرفي:Cognitive engagement:**

يشير بُعد الاندماج المعرفي إلى استثمار الطلاب في التعلم ، ويشمل جوانب مثل الاستعداد والتفكير في بذل الجهد المطلوب لفهم وإتقان المهام الصعبة ، واستخدام استراتيجيات التعلم المناسبة مثل : استخدام الطلاب للفهم و الشرح بدلاً من الحفظ ، وتفضيل التحدي ، والتنظيم الذاتي(Fredricks et al., 2004). ومؤشرات الاندماج المعرفي تتضمن طرح الأسئلة ، توضيح الأفكار ،المثابرة في الأنشطة الصعبة ،المرونة في حل المشكلات واستخدام استراتيجيات التعلم مثل( ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة ، واستخدام التنظيم الذاتي لدعم التعلم ) (Fredricks et al., 2004؛ Finn & Zimmer ,2012) ويضيف Taylor & Ruiz (2019) أن الاندماج المعرفي بناء جوهري مهم يتعلق بالاستثمار النفسي في التعلم .

**- الاندماج الوجداني** :**Emotional engagement :**

أطلق على مصطلح الاندماج الوجداني عدة مسميات منها مشاركة تحفيزية ,Linnenbrink & Pintrich) (2003 ،الارتباط النفسي( Finn,1993) الاندماج الوجداني (Archambault, Janosz, Fallu & Pagani,2009) و تشير كل هذه المصطلحات إلى نفس ميزات الاندماج الوجداني والتي تصف ردود فعل الطلاب الوجدانية الإيجابية والسلبية تجاه المعلمين وزملاء الدراسة ، والأعمال الأكاديمية ، والكلية بشكل عام، ويشمل مؤشرات الاندماج الوجداني وجود الاهتمام والسعادة وعدم وجود الملل والقلق والحزن ، علاوة على ذلك فإن الطلاب الذين يظهرون اندماجاً وجدانياً لديهم شعور بالانتماء إلى الكلية ، وشعور أنهم مدعمون من قِبل الأقران والمعلمون (Fredricks et al., 2004).وأيضا من المؤشرات التي تعكس الإندماج الوجداني الفائدة والاستمتاع (Christenson, Reschly& Wylie ,2012 ).

**- الدراسات السابقة:**

هدفت دراسة (2014) Martin إلى الكشف عن دور أهداف الشخصية المُثلى (PB) وأهداف الإنجاز "الكلاسيكية" في التنبؤ بالدوافع الأكاديمية والاندماج والطفو، تكونت عينة الدراسة من (٣, ٧٥٣ ) طالباً من طلاب المدارس المتوسطة في الصين ، واستخدمت الدراسة مقياس الدافع و الاندماج (MES-HS) إعداد (Martin,2007-2009) و مقياس أهداف الشخصية المُثلى (PB) إعداد ( Martin & Liem,2010) ، أظهرت نتائج الدراسة أن أهداف الإتقان وأهداف (PB ) فسرت الجزء الأكبر من التباين في الدافع والاندماج .

وسعت دراسة (2014) Putwain & Remedios إلى فحص ما إذا كانت الرسائل التحذيرية تتعلق بالدافع الذاتي وغير الذاتي وأداء الطلاب الأكاديمي ، تكونت العينة من( ٣٤٧) طالباً (ذكور ١٧٤ ، ١٧٣ إناث ) في عامهم الأخير من التعليم الثانوي الإلزامي في إنجلترا ، تم قياس الرسائل التحذيرية باستخدام مقياس تصور الطلاب لرسائل المعلمين إعداد (Putwain& Roberts,2009)، توصلت نتائج الدراسة إلى أن التكرار

المتزايد من الرسائل التحذيرية وتقييم التحذير تنبأ بالدافع الذاتي المنخفض ، كما أوضحت النتائج أن زيادة وتيرة الرسائل وتقييم الرسائل التحذيرية على أنها تحذير يؤدي إلى انخفاض الأداء في الاختبارات.

وتحققت دراسة Putwain et al . (2015) من أن تقييم الرسائل التحذيرية قد يؤثر على نتائج قيمة التحصيل والكفاءة الذاتية الأكاديمية ، تم جمع البيانات من (١,٤٣٣) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية كشفت نتائج الدراسة أنه عندما قيّم الطلاب الرسائل على إنها تحدي كانت قيمة التحصيل وكفاءة الذات الأكاديمية أعلى، وعندما قيّم الطلاب الرسائل على أنها تحذير وتهديد كانت قيمة التحصيل والكفاءة الذاتية الأكاديمية منخفضة.

وهدفت دراسة كل من Collie, Martin, Papworth & Ginns (2016) إلى الكشف عن مدى ارتباط العلاقات الشخصية مع المعلمين وأولياء الأمور والأقران بأهداف الشخصية المُثلى(PB) والاندماج الأكاديمي ، وكذلك مدى ارتباط أهداف PB بالاندماج الأكاديمي، اعتمدت الدراسة على عينة مكونة من ٣,٢٣٢ طالبًا من طلاب مدارس ثانوية في الولايات المتحدة وكندا والمملكة المتحدة ،استخدمت الدراسة مقياس academic PB goals لقياس أهداف الشخصية المُثلى إعداد (Martin & Liem,2010 )ومقياس الاندماج الأكاديمي أعداد (Martin, 2009) ، أشارت نتائج الدراسة إلى ارتباط تصورات الطلاب حول علاقات المعلم وأولياء الأمور والأقران بأهداف PB والاندماج الأكاديمي ، بالإضافة إلى ذلك ، أشارت النتائج إلى ارتباط أهداف PB بالاندماج الأكاديمي .

وأجرى كل من Martin & Elliot (2016) دراسة حول دور أهداف الشخصية المُثلى (PB) وأهداف الإنجاز في التحفيز الدراسي للطلاب واندماجهم ، تكونت عينة الدراسة من (١١٦٠) طالباً من طلاب المدرسة الثانوية ، أظهرت نتائج الدراسة أن الأهداف الشخصية المُثلى تنبأت بالدافع والاندماج ، كما تنبأت أهداف الاتقان أيضاً بالدافع والاندماج ، في حين كان دور أهداف الأداء محايداً أو سلبياً .

وكان الهدف من دراسة Putwain, Nicholson, Nakhla, Reece, Porter& Liversidge (2016) الكشف عن تأثير الرسائل التحذيرية وتقيّمها (تحدي - تحذير)على اندماج الطلاب ، تم جمع البيانات من ١,٣٧٣طالباً من طلاب المدارس الثانوية و٤٦من معلمي المدارس الثانوية بالمملكة المتحدة ،واستخدمت الدراسة استبيان ( Putwain, Symes,2014 ) لقياس الرسائل التحذيرية ومقياس Skinner, Kindermann& Furrer's (2009) لقياس الاندماج السلوكي والوجداني ، توصلت نتائج الدراسة إلى أن تقييم الرسائل التحذيرية ( تحدي ) يؤدي إلى زيادة اندماج الطلاب ، بينما تقييم الطلاب للرسائل التحذيرية على أنها تحذير وتهديد يقلل من اندماج الطلاب .

واهتمت دراسة Bakhshaee& Hejazi ( 2017) بتحديد العلاقة بين تصور الطلاب لمناخهم المدرسي والتفاؤل الأكاديمي لمعلميهم وكيف يؤثر هذان العاملان على الاندماج الأكاديمي ،تكونت عينة الدراسة من (١٢٠٠) طالبة و(٤٨) معلمة ، أشارت نتائج الدراسة إلى أن تصور دعم المعلم له تأثير كبير على الاندماج الأكاديمي للطالب ، كما أشارت النتائج إلى وجودعلاقة بين فعالية المعلم ودوره الإيجابي في اندماج الطلاب.

وهدفت دراسة Putwain ,Symes & Wilkinson (2017) إلى الكشف عن كيفية ارتباط تقييم( التحدي التحذير) للرسائل التحذيرية بشكل غير مباشر بالأداء في اختبارالرياضيات من خلال توسط الاندماج السلوكي ، تكونت عينة الدراسة من (٥٧٩) طالباً من طلاب مدرستين ثانويتين، استخدمت الدراسة مقياس (the Engagement versus Dissatisfaction with Learning Questionnaire) إعداد (Skinner, Kindermann&Furrer, 2009) لقياس الاندماج الأكاديمي ، ومقياس (the Teacher's Use of Fear Appeals Questionnaire) إعداد (Putwain & Symes, 2014) لقياس الرسائل التحذيرية ، توصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الذين قاموا بتقييم الرسائل التحذيرية على أنها تحدي كان أدائهم أفضل في الفحص من خلال الاندماج السلوكي المرتفع ، في حين أن الطلاب الذين قاموا بتقييم الرسائل التحذيرية على إنها تحذير تنبأت بدرجة منخفضة في الاختبارات من خلال الاندماج السلوكي المنخفض .

وقام كل من Putwain, Symes& McCaldin (2017) بدراسة للكشف عن تقييم أداة جديدة تهدف إلى قياس التواتر المتصوَّر الذي يستخدمه المعلمون للرسائل التحذيرية وتقييمها كتحدي أو تحذير وتهديد ، تم جمع البيانات من عينتين من الطلاب الذين يستعدون لاختبارات هامة ،تكونت عينة الدراسة الأولى من ١٨٧ طالبا ( ١١١ ذكور – ٧٦ إناث ) بينما تكونت عينة الدراسة الثانية من ٢٦٢طالباً ( ١٣٥ ذكور – ١٢٧ إناث) واستخدمت الدراسة مقياس(Eccle O'Neill &Wigfield's ,2005) لقياس الرسائل التحذيرية ومقياس Skinner, Kindermann& إعداد Engagement vs. Dissatisfaction with Learning Questionnaire Furrer's (2009) لقياس الاندماج الأكاديمي ، توصلت نتائج الدراسة إلى أن تقييم التحدي يرتبط إيجابياً بالقيمة والكفاءة الذاتية الأكاديمية والاندماج، بينما تقييم التحذيروالتهديد ارتبط سلبًا بكفاءة الذات الأكاديمية والاندماج .

وبحثت دراسة Burns, Martin & Collie (2018) التحقق من القدرة التنبؤية للدعم الاجتماعي (الآباء الأقران ، المعلمين) كعوامل بيئية بمستوى الكفاءة الذاتية للطلاب ، وكذلك التحقق من القدرة التنبؤية (السيطرة المتصورة ، القدرة على التكيف ، وتحديد أهداف PB) كعوامل شخصية بمستوى الكفاءة الذاتية ، كما هدفت الدراسة إلى التحقق من القدرة التنبؤية (السيطرة المتصورة ، وقدرة تحديد أهداف PB) والاندماج والإنجاز كعوامل السلوكية ، تم جمع البيانات من (1,481) طالباً من طلاب مدارس ثانوية بأستراليا

،استخدمت الدراسة مقياس The PB Goal Scale إعداد (Martin & Liem, 2010) وكان من أهم التنائج التي توصلت إليها الدراسة أن أهداف PB تنبأت وبشكل ملحوظ بكل من الاندماج الأكاديمي والإنجاز.

واهتمت دراسة Ginns, Martin, Durksen, Burns & Pope (2018) بالكشف عن تأثير تحديد أهداف PB على أداء حل المشكلات الحسابية بُناءً على الأداء السابق ، تألفت عينة الدراسة من ٦٨ طالباً من طلاب المدراس الأسترالية ، استخدمت الدراسة مقياس the Personal Best (PB) goal orientation scale إعداد (Martin , 2006) لقياس أهداف الشخصية المُثلى ، أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الذين حددوا أهداف PB حلوا المزيد من المشكلات الحسابية مقارنة بالأداء السابق .

وقام كل من Nicholson, Putwain, Nakhla, Porter, Liversidge & Reece (2019) بدراسة هدفت إلى استخدام نهج التركيز على الطلاب للتحقق من كيفية تقييم الطلاب للرسائل التحذيرية للمعلمين المدركة (تحدي – تحذير ) مجتمعة داخل الأفراد وكيفية ارتباطهما باندماج الطلاب،أجريت دراستان على الطلاب في السنتين الأخيرتين من التعليم الثانوي ، استخدمت الدراسة مقياس (Skinner, Kindermann&Furrer,2009) لقياس الاندماج الأكاديمي أظهرت نتائج الدراسة أنه عندما يكون مستوى التحدي أعلى من مستوى التحذير يكون ذلك مفيدًا ، وبشكل غير متوقع كان التحذير المرتفع مرتبطاً بالاندماج المرتفع، لكن عند وجود مستوى من التحدي المرتفع أيضاً ، إلا أن هذا المزيج كان مرتبطاً أيضاً بسخط عاطفي كبير، كما أوضحت النتائج أن التحذير المعتدل مقترناً بالتحدي المعتدل هو أكثر العلاقات ضرراً باندماج الطلاب.

وتناولت دراسة Carmona-Halty, Salanova, Llorens & Schaufeli ( 2019) العلاقة بين المشاعر الإيجابية والأداء الأكاديمي ، والاندماج الأكاديمي كمتغير وسيط ، تكونت عينة الدراسة من (٤٩٧) طالباً من طلاب المدارس الثانوية التشيلية ، استخدمت الدراسة مقياس(UWES-9) the Utrecht Work Engagement (Schaufeli et al., 2006) ، تم تطويره من قِبل (Carmona-Halty et al., 2019) ، توصلت نتائج الدراسة إلى أن الاندماج الأكاديمي يتوسط العلاقة بين المشاعر الإيجابية والأداء الأكاديمي .

**ـ تعقيب على الدراسات السابقة :**

من خلال عرض الدراسات السابقة يُمكن ملاحظة ما يلي :

ـ تنوعت العينات التي تضمنتها الدراسات السابقة التي أجريت في مجال العلاقة بين الرسائل التحذيرية وأهداف الشخصية المُثلى والاندماج الأكاديمي مابين تلاميذ المرحلة المتوسطة مثل دراسة (Martin,2014) وطلاب المرحلة الثانوية مثل دراسة كل من (Martin & Elliot ,2016 ;Putwain ,Symes & Wilkinson, 2017) تتضمن أي دراسة الاسهام النسبي للرسائل التحذيرية وأهداف الشخصية المُثلى والاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة **وهو ما راعته الدراسة الحالية .**

ـ تباين أبعاد الاندماج التي كشفت عنها نتائج الدراسات السابقة من حيث علاقتها بالرسائل التحذيرية وأهداف الشخصية المُثلى ، حيث أن معظم الدراسات تناولت الاندماج السلوكي أو الاندماج السلوكي والوجداني ، ولم تتضمن الدراسات أبعاد الاندماج للنموذج الثلاثي ( السلوكي ، المعرفي ، الوجداني ) **وهو ما ركزت عليه الدراسة الحالية .**

ـ تناقضت نتائج الدراسات التي كشفت عن تقييم الطلاب للرسائل التحذيرية للمعلمين على أنها تحذير في علاقتها بالاندماح الأكاديمي ففي دراسة(Nicholson et al .,2019 ) توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة قوية بين اندماج الطلاب وتقييمهم لرسائل المعلمين على أنها تحذير ، بينما أسفرت نتائج دراسة Putwain, Symes& McCaldin (2017) إلى وجود علاقة ضعيفة بين تقييم الطلاب للرسائل على أنها تحذير واندماج الطلاب الأكاديمي أو وجود علاقة سلبية .

ـ باستعراض الأدب السابق لم تجد الباحثة ـ في حدود ما تيسر الاطلاع عليه ـ دراسة عربية تناولت متغير الرسائل التحذيرية مما يبرر أهمية وضرورة إجراء الدراسة الحالية لسد الفجوة البحثية في هذا المجال .

ـ عالجت بعض الدراسات السابقة العلاقة بين الرسائل التحذيرية منفردة مع الاندماج الأكاديمي ، كما عالجت بعض الدراسات أهداف الشخصية المُثلى بالاندماج الأكاديمي ولم تتضمن أي دراسة المتغيرات الثلاثة ، بالإضافة إلى أن الدراسات السابقة لم تكشف عن الاسهام النسبي للمتغيرين في الاندماج الأكاديمي .

**فروض الدراسة :**

ـ لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات(المرتفعات،المنخفضات) على مقياس الرسائل التحذيرية للمعلمين في الاندماج الأكاديمي.

ـ لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات(المرتفعات،المنخفضات) على مقياس أهداف الشخصية المُثلى في الاندماج الأكاديمي.

ـ لاتسهم أبعاد الرسائل التحذيرية في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طالبات الجامعة .

ـ لا تسهم أبعاد أهداف الشخصية المُثلى في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طالبات الجامعة .

**إجراءات الدراسة :**

**ـ منهج البحث:**

تم استخدام المنهج الوصفي التنبؤي والمقارن وذلك لملاءمته لطبيعة وأهداف الدراسة الحالية .

**ـ عينة الدراسة:**

**ـ العينة الاستطلاعية:**

تم اختيارأفراد العينة الاستطلاعية بطريقة عشوائية بسيطة من طالبات المستوى الأول، الرابع،السابع بقسم علم النفس بكلية التربية ، جامعة القصيم للعام الجامعي ٢٠١٧ـ ٢٠١٨ م وذلك بغرض التحقق من

كفاءة الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية، وبلغ حجم العينة الاستطلاعية (١٢٠) طالبة من طالبات قسم علم النفس.

**- العينةالأساسية:** اقتصرت الدراسة الحالية على عينة قوامها (١٩٤) طالبة من طالبات المستوى الأول، الرابع ، والسابع بكلية التربية قسم علم النفس - جامعة القصيم للعام الجامعي ٢٠١٧ – ٢٠١٨ م وقد اختيرت العينة بطريقة عشوائية بسيطة .

**٢- مقياس الرسائل التحذيرية : (إعداد/ الباحثة )**

**اتبعت الباحثة في بناء المقياس مايلي:**

- الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بالرسائل التحذيرية ،الاطلاع على بعض المقاييس التي أُعدت في مجال الرسائل التحذيرية مثل مقياس: *Teachers Use of Fear Appeals questionnaire* إعداد *(Putwain &Roberts 2009)*

**- وصف المقياس :**

قامت الباحثة بإعداد هذا المقياس بهدف التعرف على الرسائل التحذيرية (تحذير - تحدي) ،وتألف المقياس في صورته الأولية من ١٢بند موزعية كالتالي : بُعد التحذير ويحتوي على البنود التالية ( ١، ٢، ٣ ،٤ ، ٥، ٦، ٧) وبُعد التحدي ويتضمن البنود التالية (٨، ٩، ١٠، ١١ ، ١٢ ) وهو عبارة عن مقياس تقدير ذاتي يتضمن خمسة مستويات للاستجابة هي : موافق بشدة = ٥ ، موافق =٤ ، محايد =٣ ، غير موافق=٢ ، غير موافق بشدة =١ مع وجود بعض العبارات السلبية التي تم تصحيحها بشكل عكسي .

**- الخصائص السيكو مترية للمقياس:**

**- حساب صدق المقياس :** تم حساب صدق المقياس عن طريق صدق التحليل العاملي الاستكشافي :

**التحليل العاملي الاستكشافي:**

تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي *Exploratory Factor analysis* وباستخدام أسلوب تحليل المكونات الأساسية (*Principle Components Analysis, PCA)* لاستخلاص العوامل مع تحديد العوامل بعاملين وفقاً للإطار النظري حيث تتضمن الرسائل التحذيرية على نوعين من التقييم (تحذير - تحدي) ، والتدوير تبعاً لمحاور متعامدة بطريقة الفاريماكس *(Varimax)*. كما تم اعتبار العامل دالاً إذا كانت قيمة الجذر الكامن *eigenvalue* واحد صحيح وتشبعت العبارة عليه بقيمة (٠.٤٠) فأكثر ، طبقا لمحك كايزر*Kaiser* كحد أدنى لقبول العامل ، واستبعدت البنود ذات التشبعات الأقل، ووفقا لهذه المحددات تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي ، وذلك على عينة الدراسة الحالية ، و أفرز التحليل العاملي الاستكشافي عاملين يفسرا ما نسبته (53.232%) من التباين الكلي للمقياس . والجدول رقم (١) يبين النتائج كما يلي :

*جدول (١ ): قيم تشبعات مفردات مقياس الرسائل التحذيرية بعد التدوير و الجذور الكامنة ونسبة التباين المفسره لكل عامل وللمقياس ككل.*

| العامل الأول | تشبع المفردات بالعامل | العامل الثاني | تشبع المفردات بالعامل |
|---|---|---|---|
| 1 | .768 | 8 | .780 |
| 2 | .746 | 9 | .738 |
| 3 | .722 | 10 | .653 |
| 4 | .675 | 11 | .616 |
| 5 | .651 | 12 | .556 |
| 6 | .611 | | |
| 7 | .571 | | |
| الجذر الكامن | 3.546 | | 2.841 |
| نسبة التباين المفسر لكل عامل % | 29.554 | | 23.678 |
| نسبة التباين المفسر للمقياس ككل % | 53.232 | | |

بناء على ما كشفت عنه نتائج التحليل العاملي الاستكشافي الموضحه في جدول (١) تم اختيار العوامل عاملين وكانت نسبة التباين المفسرة للمقياس ككل (53.232%) وذلك على النحو التالي :

**العامل الأول :** تشبعت عليه (٧) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن للعامل 3.546 والتي فسرت ما نسبته (29.554)من التباين الكلي، وتمثل مضمون عبارات هذا العامل تفسير الطالب لرسائل المعلم على أنها تحتوي على تحذير وتهديد واستقبال الطالب لرسائل المعلم وتفسيرها على أنها تحتوي على تحذير يثير الخوف والقلق لديه ، وتنعكس بشكل سلبي على أدائه. ويمكن تسيمة هذا العامل بعامل **( التحذير) .**

**العامل الثاني :** تشبعت عليه (٥) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن للعامل 2.841 والتي فسرت ما نسبته (23.678) من التباين الكلي، وتمثل مضمون عبارات هذا العامل تفسير الطالب لرسائل المعلم على أنها تحتوي على تحدي مما يثير المنافسة لدية والرغبة في إتمام الأعمال وتحدي الصعاب ، وتنعكس بشكل إيجابي على أدائه. ويمكن تسيمة هذا العامل بعامل **( التحدي) .**

- **الاتساق الداخلي:** تم التحقق من الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس.

*جدول(٢): معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه على مقياس الرسائل التحذيرية*

| بُعد التحذير | | بُعد التحدي | |
|---|---|---|---|
| رقم المفردة | معامل الارتباط | رقم المفردة | معامل الارتباط |
| 1 | .752** | 8 | .708** |
| 2 | .724** | 9 | .614** |
| 3 | .634** | 10 | .693** |
| 4 | .740** | 11 | .759** |
| 5 | .740** | 12 | .758** |
| 6 | .679** | | |
| 7 | .704** | | |

**دالة عند مستوى ٠.٠١ * *.**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (**.614 - **.759) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١

*جدول (٣) : يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس الرسائل التحذيرية*

| البعد | معامل الارتباط |
|---|---|
| التحذير | .931** |
| التحدي | .828** |

**دالة عند مستوى ٠.٠١****

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس الرسائل التحذيرية جميعها دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١.

**- حساب ثبات مقياس:**

تم حساب ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل وللأبعاد الفرعية.

*جدول (٤) : يوضح قيم معامل ألفا لكل بُعد والدرجة الكلية لمقياس الرسائل التحذيرية*

| مقياس الرسائل التحذيرية | معامل ألفا |
|---|---|
| التحذير | .835 |
| التحدي | .747 |
| الدرجة الكلية | .861 |

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ألفا للدرجة الكلية قد بلغت (.861 )، وبالنسبة لبُعد التحذير (.835 ) ولبُعد التحدي( .747 ) وهى قيم مقبولة مما يدل على ثبات المقياس وتمتعه بدرجة مناسبة من الثبات.

**٢- مقياس أهداف الشخصية المُثلى: (إعداد/ الباحثة )**

**اتبعت الباحثة في بناء المقياس مايلي:**

- الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة المتعلق بأهداف الشخصية المُثلى ( PB ) ، الاطلاع على بعض المقاييس التي أعدت في مجال أهداف الشخصية المُثلى مثل مقياس : Personal Best ( PB) إعداد (Martin, 2013).

**- وصف المقياس :**

قامت الباحثة بإعداد هذا المقياس بهدف التعرف على أهداف الشخصية المُثلى ، وتكون المقياس من(٢١) بنداً وزعت البنود على أربعة أبعاد طبقاً لما اطلعت عليه الباحثة من أدبيات مرتبطة بأهداف الشخصية المُثلى وهذه الأبعاد هي :(الأهداف المحددة ، أهداف التحدي ،أهداف التنافس ذاتية المرجع ، أهداف تحسين الذات) ، وتم توزيع بنود المقياس على الأبعاد كالتالي : بُعد تحسين الذات (١، ٣،١٠، ١٣ ، ١٤، ٢٠ )، بُعد الأهداف المحددة ( ٢، ٦، ٨، ١٧، ١٨، ١٩)، و بُعد أهداف التحدي(٤، ٥، ٧ ، ٩، ١٢ ) وبُعد أهداف التنافس ذاتية المرجع ( ١١، ١٥، ١٦ ) وهو عبارة عن مقياس تقدير ذاتي ، يتضمن خمسة

مستويات للاستجابة هي : موافق بشدة = ٥ ، موافق =٤ ، محايد =٣ ، غير موافق=٢ ، غير موافق بشدة =١ ، مع وجود بعض العبارات السلبية التي تم تصحيحها بشكل عكسي .

**ـ الخصائص السيكو مترية للمقياس:**

**ـ حساب صدق المقياس :** تم حساب صدق المقياس عن طريق صدق التحليل العاملي الاستكشافي :

**التحليل العاملي الاستكشافي :**

تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي *Exploratory Factor analysis* وباستخدام أسلوب تحليل المكونات الأساسية *(Principle Components Analysis, PCA)* لاستخلاص العوامل مع تحديد العوامل بأربعة عوامل وفقاً للإطار النظري ، والتدوير تبعاً لمحاور متعامدة بطريقة الفاريماكس *(Varimax)*. كما تم اعتبار العامل دالاً إذا كانت قيمة الجذر الكامن *eigenvalue* واحد صحيح وتشبعت العبارة عليه بقيمة (٠.٤٠) فأكثر طبقا لمحك كايزر*Kaiser* كحد أدنى لقبول العامل ،واستبعدت البنود ذات التشبعات الأقل . ووفقا لهذه المحددات تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي ، وذلك على عينة الدراسة الحالية ، و أفرز التحليل العاملي الاستكشافي أربعة عوامل تفسر ما نسبته (54.444 %) من التباين الكلي للمقياس . والجدول رقم ( ٥ ) يوضح النتائج كما يلي :

*جدول (٥ ): قيم تشبعات مفردات مقياس أهداف الشخصية المُثلى بعد التدوير و الجذور الكامنة ونسبة التباين المفسره لكل عامل وللمقياس ككل.*

| العامل الأول | تشبع المفردات بالعامل | العامل الثاني | تشبع المفردات بالعامل | العامل الثالث | تشبع المفردات بالعامل | العامل الرابع | تشبع المفردات بالعامل |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 7 | .758 | 13 | .746 | 6 | .679 | 16 | .706 |
| 12 | .727 | 20 | .727 | 8 | .668 | 15 | .632 |
| 5 | .638 | 3 | .694 | 18 | .615 | 11 | .551 |
| 9 | .619 | 14 | .627 | 2 | .597 | | |
| 4 | .558 | 10 | .536 | 19 | .459 | | |
| | | 1 | .432 | 17 | .406 | | |
| الجذر الكامن | 3.173 | | 3.108 | | 2.437 | | 2.171 |
| نسبة التباين المفسر لكل عامل % | 15.867 | | 15.538 | | 12.186 | | 10.854 |
| نسبة التباين المفسر للمقياس ككل % | 54.444 | | | | | | |

بناء على ما كشفت عنه نتائج التحليل العاملي الاستكشافي الموضحه في جدول (٥) تم اختيار أربعة عوامل وكانت نسبة التباين المفسرة للمقياس ككل ( 54.444%) وذلك على النحو التالي :

**العامل الأول :** تشبعت عليه ( ٥ ) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن للعامل 3.173 والتي فسرت ما نسبته (15.867) من التباين الكلي، وتمثل مضمون عبارات هذا العامل معنى قدرة الطالب على وضع أهداف تحدي بحيث يكون مستوى التحدي أو الصعوبة أعلى وأفضل من مستوى الأداء السابق ، ويمكن تسيمة هذا العامل بعامل **( أهداف التحدي ) .**

**العامل الثاني :** تشبعت عليه (٦ ) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن للعامل 3.108 والتي فسرت ما نسبته ( 15.538) من التباين الكلي، وتمثل مضمون عبارات هذا العامل معنى تركيز الطالب على نفسه .وتحفيز ذاته من أجل تحسينها بناء على مستويات الأداء السابقة أو إحراز تقدم ، ويمكن تسيمة هذا العامل بعامل **( أهداف تحسين الذات) .**

**العامل الثالث :** تشبعت عليه (٦) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن للعامل 2.437 والتي فسرت ما نسبته ( 12.186) من التباين الكلي، وتمثل مضمون عبارات هذا العامل معنى قدرة الطالب على وضع أهداف تحتوي على معيار واضح يهدف الفرد إلى تحقيقه ، كما تتضمن قدرة الطالب على تحقيق أهداف محددة بحيث يكون مستوي الأداء أعلى من الأداء السابق ، ويمكن تسيمة هذا العامل بعامل**( الأهداف المحددة ) .**

**العامل الرابع :** تشبعت عليه (٣) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن للعامل ( 2.171 ) والتي فسرت ما نسبته (10.854) من التباين الكلي، وتمثل مضمون عبارات هذا العامل معنى قدرة الطالب على التنافس مع الذات بحيث يكون التنافس مع أدائه السابق وليس التنافس مع الآخرين، كما تتضمن مفردات هذا العامل معنى أن الأهداف التي يجب وضعها في الاعتبار يكون مرجعها الفرد نفسه ، ويمكن تسيمة هذا العامل بعامل **( أهداف التنافس ذاتية المرجع) .**

- **الاتساق الداخلي:** تم التحقق من الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس.

*جدول (٦): معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه على مقياس أهداف الشخصية المُثلى.*

| أهداف التحدي | | أهداف التحسين | | أهداف محددة | | أهداف التنافس | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| رقم المفردة | معامل الارتباط | رقم المفردة | معامل الارتباط | رقم المفردة | معامل الارتباط | رقم المفردة | معامل الارتباط |
| 7 | .717** | 13 | .787** | 6 | .651** | 16 | .791** |
| 12 | .671** | 20 | .721** | 8 | .717** | 15 | .807** |
| 5 | .775** | 3 | .699** | 18 | .645** | 11 | .772** |
| 9 | .703** | 14 | .727** | 2 | .631** | | |
| 4 | .787** | 10 | .589** | 19 | .662** | | |
| | | 1 | .572** | 17 | .619** | | |

**دالة عند مستوى ٠.٠١* ***

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين(**572. - **807.) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١

*جدول رقم (٧): يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس أهداف الشخصية المُثلى*

| البُعد | معامل الارتباط |
|---|---|
| أهداف التحدي | .816** |
| اهداف التحسين | .753** |
| أهداف محددة | .809** |
| أهداف التنافس | .752** |

**دالة عند مستوى ٠.٠١**

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس أهداف الشخصية المُثلى جميعها دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١.

**- حساب ثبات مقياس:**

تم حساب ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل وللأبعاد الفرعية.

*جدول رقم (٨): يوضح قيم معامل الفا لكل بُعد والدرجة الكلية لمقياس أهداف الشخصية المُثلى*

| مقياس أهداف الشخصية المُثلى | معامل ألفا |
|---|---|
| أهداف التحدي | .781 |
| اهداف التحسين | .754 |
| أهداف محددة | .721 |
| أهداف التنافس | .697 |
| الدرجة الكلية | .877 |

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ألفا للدرجة الكلية قد بلغت (.877 )، وبالنسبة لبُعد أهداف التحدي (781). ولبُعد أهداف التحسين(.754) ولبُعد أهداف محددة (.721) ولبُعد اهداف التنافس (.697) وهى قيم مقبولة مما يدل على ثبات المقياس وتمتعه بدرجة مناسبة من الثبات.

**٣- مقياس الإندماج الأكاديمي: (إعداد/ الباحثة )**

**- خطوات إعداد المقياس :**

- بعد الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بالاندماج الأكاديمي ، وكذلك المقاييس في هذه المجال مثل مقياس: (Academic Engagement Scale (AES إعداد Petricevic, Ljubin Golub., & Rovan (2016) ، ومقياس Student Engagement Questionnaire (SEQ) إعداد Kember & Leung (2009)

**- وصف المقياس :**

قامت الباحثة بإعداد هذا المقياس بهدف التعرف على أبعاد الاندماج الأكاديمي،وتكون المقياس من(٢٤) بند وزعت البنود على ثلاثة أبعاد طبقاً لما اطلعت عليه الباحثة من أدبيات مرتبطة بالاندماج الأكاديمي وهذه الأبعاد هي:(السلوكي ، المعرفي ، والوجداني)،وتم توزيع بنود المقياس على الأبعاد كالتالي :البُعد السلوكي (٢٣، ٢٤ ، ٢٦، ٣٢ ، ٣٤، ٣٩، ٤٥ )،البُعد المعرفي ( ٢١، ٢٢، ٢٨ ، ٣١، ٣٦، ٣٨، ٤٢، ٤٤ ، ٤٨)

والبُعد الوجداني(٢٥ ، ٣٣، ٣٧ ، ٤٠ ، ٤٣ ، ٤٦ ، ٤٧، ٤٩ )، وهو عبارة عن مقياس تقدير ذاتي يتضمن خمسة مستويات للاستجابة هي : موافق بشدة = ٥ ، موافق =٤ ، محايد =٣ ، غير موافق=٢ ، غير موافق بشدة =١ ، مع وجود بعض العبارات السلبية التي تم تصحيحها بشكل عكسي .

**الخصائص السيكو مترية للمقياس:**

**- حساب صدق المقياس :** تم حساب صدق المقياس عن طريق صدق التحليل العاملي الاستكشافي :

**- التحليل العاملي الاستكشافي:**

تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي *Exploratory Factor analysis* وباستخدام أسلوب تحليل المكونات الأساسية *(Principle Components Analysis, PCA)* لاستخلاص العوامل مع تحديد العوامل بثلاثة عوامل وفقاً للإطار النظري ، والتدوير تبعاً لمحاور متعامدة بطريقة الفاريماكس *(Varimax)*. كما تم اعتبار العامل دالاً إذا كانت قيمة الجذر الكامن *eigenvalue* واحد صحيح وتشبعت العبارة عليه بقيمة (٠.٤٠) فأكثر طبقا لمحك كايزر *Kaiser* كحد أدنى لقبول العامل،واستبعدت البنود ذات التشبعات الأقل، ووفقا لهذه المحددات تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي ، وذلك على عينة الدراسة الحالية ، و أفرز التحليل العاملي الاستكشافي ثلاثة عوامل تفسر ما نسبته (38.213 %) من التباين الكلي للمقياس . والجدول رقم (٩) يوضح النتائج كما يلي

***جدول( ٩ ): قيم تشبعات مفردات مقياس الاندماج الأكاديمي بعد التدوير و الجذور الكامنة ونسبة التباين المفسره لكل عامل وللمقياس ككل.***

| العامل الأول | تشبع المفردات بالعامل | العامل الثاني | تشبع المفردات بالعامل | العامل الثالث | تشبع المفردات بالعامل |
|---|---|---|---|---|---|
| 24 | .832 | 44 | .723 | 35 | .674 |
| 34 | .824 | 28 | .634 | 49 | .652 |
| 39 | .819 | 22 | .628 | 33 | .641 |
| 45 | .661 | 38 | .591 | 43 | .583 |
| 32 | .579 | 48 | .579 | 37 | .573 |
| 23 | .565 | 42 | .541 | 25 | .542 |
| 26 | .416 | 21 | .534 | 40 | .438 |
| | | 31 | .533 | 47 | .499 |
| | | 36 | .474 | | |
| الجذر الكامن | 4.703 | | 4.085 | | 3.058 |
| نسبة التباين المفسر لكل عامل % | 15.171 | | 13.177 | | 9.865 |
| نسبة التباين المفسر للمقياس ككل % | 38.213 | | | | |

بناء على ما كشفت عنه نتائج التحليل العاملي الاستكشافي الموضحه في جدول (٩ ) تم اختيار ثلاثة عوامل وكانت نسبة التباين المفسرة للمقياس ككل ( 38.213) وذلك على النحو التالي :

**العامل الأول :** تشبعت عليه ( ٧ ) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن للعامل 4.703 والتي فسرت ما نسبته (15.171) من التباين الكلي، وتمثل مضمون عبارات هذا العامل معنى يتضمن قدرة الطالب على بذل المزيد **من** الوقت والجهد لإداء المهام ، المشاركة في الأنشطة داخل وخارج القاعات الدراسية ، الالتزام بحضور

المحاضرات، والمشاركة في المناقشات خلال المحاضرات ، ويمكن تسيمة هذا العامل بعامل **(الاندماج السلوكي ) .**

**العامل الثاني :** تشبعت عليه ( ٩ ) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن للعامل 4.085 والتي فسرت ما نسبته (13.177) من التباين الكلي، وتمثل مضمون عبارات هذا العامل معنى يتضمن قدرة الطالب على الربط بين الموضوعات المختلفة وكذلك بين المعلومات القديمة والجديدة، وكذلك القدرة على التركيز والمعالجة العميقة للمعلومات ، ويمكن تسيمة هذا العامل بعامل **(الاندماج المعرفي ) .**

**العامل الثالث :** تشبعت عليه (٨ ) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن للعامل 3.058 والتي فسرت ما نسبته (9.865) من التباين الكلي، وتمثل مضمون عبارات هذا العامل معنى يتضمن مشاعر الاستمتاع بالدراسة السعادة عند حضور المحاضرات،الاهتمام والفائدة ،الانتماء ،عدم الملل والضيق والاحباط ،ويمكن تسيمة هذا العامل بعامل **(الاندماج الوجداني ) .**

- **الاتساق الداخلي:** تم التحقق من الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس.

*جدول( ١٠ ): معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه على مقياس الاندماج الأكاديمي*

| السلوكي | | المعرفي | | الوجداني | |
|---|---|---|---|---|---|
| رقم المفردة | معامل الارتباط | رقم المفردة | معامل الارتباط | رقم المفردة | معامل الارتباط |
| 23 | .621** | 21 | .605** | 25 | .607** |
| 24 | .844** | 22 | .582** | 33 | .595** |
| 26 | .415** | 28 | .673** | 37 | .616** |
| 32 | .625** | 31 | .578** | 40 | .589** |
| 34 | .837** | 36 | .488** | 43 | .668** |
| 39 | .822** | 38 | .607** | 46 | .588** |
| 45 | .605** | 42 | .609** | 47 | .524** |
| | | 44 | .701** | 49 | .657** |
| | | 48 | .589** | | |

**دالة عند مستوى ٠.٠١ ****

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (**415.- **844.) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١

*جدول رقم (١١ ): يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس الاندماج الأكاديمي*

| البُعد | معامل الارتباط |
|---|---|
| السلوكي | .696** |
| المعرفي | .794** |
| الوجداني | .758** |

**دالة عند مستوى ٠.٠١****

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس الاندماج الأكاديمي جميعها دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١.

**- حساب ثبات مقياس:**

تم حساب ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل وللأبعاد الفرعية.

*جدول رقم (١٢ ): يوضح قيم معامل الفا لكل بُعد والدرجة الكلية لمقياس الاندماج الأكاديمي*

| مقياس الاندماج الأكاديمي | معامل ألفا |
|---|---|
| السلوكي | .812 |
| المعرفي | .781 |
| الوجداني | .748 |
| الدرجة الكلية | .847 |

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ألفا للدرجة الكلية قد بلغت (.847)، وبالنسبة للبُعد السلوكي( .812 ) وللبُعد المعرفي (.781 ) وللبُعد الوجداني (.748) وهى قيم مقبولة مما يدل على ثبات المقياس وتمتعه بدرجة مناسبة من الثبات.

**نتائج الدراسة وتفسيرها :**

**- نتائج الفرض الأول:**

ينص الفرض الأول على أنه " **لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطالبات(المرتفعات – المنخفضات) على مقياس الرسائل التحذيرية للمعلمين في الاندماج الأكاديمي"** . وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاندماج الأكاديمي للطالبات اللاتي حصلن على أعلى ٢٥% وأدنى ٢٥% من الدرجات في أبعاد مقياس الرسائل التحذيرية ، كما تم استخدم اختبار T-Test للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطين لكل بعد على حدة و يوضح الجدول رقم (١٣) نتائج الفرض الأول.

*جدول (١٣ ): يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات المرتفعات و المنخفضات على مقياس الرسائل التحذيرية (ن = ٨٨ )*

| مقياس الاندماج الأكاديمي | المرتفعات على مقياس الرسائل التحذيرية | | المنخفضات على مقياس الرسائل التحذيرية | | قيمة (T) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري | | |
| السلوكي | 38.8182 | 3.76812 | 36.1818 | 5.04525 | 2.777 | 0.01 |
| المعرفي | 24.9773 | 4.44338 | 22.0455 | 4.45105 | 2.777 | 0.01 |
| الوجداني | 27.3182 | 3.55536 | 25.1136 | 3.46555 | 3.092 | 0.01 |
| الدرجة الكلية | 91.1136 | 9.34660 | 83.3409 | 9.64472 | 3.092 | 0.01 |

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات الطالبات المرتفعات والمنخفضات على مقياس الرسائل التحذيرية في الاندماج الأكاديمي،وجاءت قيم "ت" جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) مما يشير إلى أن الطالبات ذوات المستوى المرتفع على مقياس الرسائل التحذيريةأكثر اندماجاً من الطالبات ذوات المستوى المنخفض على مقياس الرسائل التحذيرية .

ويُمكن تفسير هذه النتيجة بأنه كلما كان تقييم الطالبة للرسائل التي يوجهها المعلمين تتضمن معنى يحذرها من الفشل وضعف الدرجات يجعل الطالبة تجتهد أكثر وتهتم بالدراسة والحصول على العلامات المرتفعة مما يجعلها تندمج سلوكياً وتسعى إلى السؤال عن الأجزاء التي لا تفهمها في المقررات وتحاول المشاركة في النقاشات ، بالإضافة إلى أنها تحاول التركز على ما يرسله المعلم من تنبيهات وأسئلة داخل القاعات الدراسية ، كما تسعى لبذل المزيد **من** الوقت والجهد لإداء المهام ، والمشاركة في الأنشطة داخل وخارج القاعات الدراسية ،والالتزام بحضور المحاضرات. كما تندمج الطالبة معرفياً فتسعى الطالبة للربط بين الموضوعات المختلفة ، وكذلك بين المعلومات القديمة والجديدة، وكذلك القدرة على التركيز والمعالجة العميقة للمعلومات، كما تندمج الطالبة وجداناً وذلك باحساسها بمشاعرالاستمتاع بالدراسة والسعادة عند حضور المحاضرات،الاهتمام والفائدة ،الانتماء ،عدم الملل والضيق والاحباط .

كما تعزو الباحثة نتائج هذا الفرض إلى أن الطالبة التي تقيّم الرسائل التحذيرية للمعلمين على أنها تحدي قد يساعدها ذلك على الشعور بالرغبة وزيادة الدافعية نحو التعلم والاندماج ، حيث تثابر الطالبة وتتعمق في فهم المقررات الصعبة وتتواصل مع زميلاتها وأستاذتها لفهم المقررات وحب الدراسة وعدم الملل في المحاضرات وعدم شرود الذهن والانتباه لما يقوله الأساتذة . وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة Nicholson, Putwain, Nakhla, Porter, Liversidge & Reece (2019) من أن المستوى المرتفع من التحدي يكون مفيدًا ومرتبط بالاندماج المرتفع.

**- نتائج الفرض الثاني:**

ينص الفرض الثاني على أنه **"توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطالبات (المرتفعات- المنخفضات) على مقياس أهداف الشخصية المُثلى في الاندماج الأكاديمي "**. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لأهداف الشخصية المُثلى لدى الطالبات اللاتي حصلن على أعلى ٢٥% وأدنى ٢٥% من الدرجات على مقياس أهداف الشخصية المُثلى ، كما تم استخدم اختبار T-Test للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات، ويوضح الجدول رقم (١٤ ) نتائج الفرض الثاني .

جدول (١٤ ):يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات الطالبات مرتفعات و منخفضات أهداف الشخصية المُثلى في الاندماج الأكاديمي ( ن = ٨٨)

| أبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي | مرتفعات أهداف الشخصية المثلى | | منخفضات أهداف الشخصية المثلى | | قيمة(T) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري | | |
| السلوكي | 40.2955 | 3.00062 | 33.6818 | 4.63943 | 7.940 | 0.01 |
| المعرفي | 25.5227 | 4.05479 | 20.6136 | 4.19976 | 7.940 | 0.01 |
| الوجداني | 28.3636 | 3.47142 | 24.4318 | 3.46677 | 5.578 | 0.01 |
| الدرجة الكلية | 94.1818 | 8.61951 | 78.7273 | 7.74078 | 5.578 | 0.01 |

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات أهداف الشخصية المُثلى في الاندماج الأكاديمي ،حيث جاءت قيمة " ت " دالة عند مستوى دلالة (0.01) لجميع الأبعاد والدرجة الكلية . وتشير نتائج هذا الفرض إلى أن الطالبات ذوات المستوى المرتفع على مقياس أهداف الشخصية المُثلى يظهرن مستوى أعلى من الاندماج الأكاديمي.

ويُمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالبة ذات المستوى المرتفع على مقياس أهداف الشخصية المُثلى تستطيع وضع أهداف أكثرتحديداً وتحدياً وتتنافس مع ذاتها وتسعى إلى تحسين ذاتها وكل ذلك يجعلها أكثراندماجاً سواء سلوكياً أو معرفياً أو وجداناً ، وذلك بعكس الطالبة التي لم تمتلك أهداف شخصية مُثلى أو لديها أهداف ضعيفة مما ينعكس بشكل سلبي على اندماجها.

كما أن إمتلاك الطالبة القدرةعلى وضع أهداف تحدي بحيث يكون مستوى التحدي أو الصعوبة أعلى وأفضل من مستوى الأداء السابق و تركيز الطالبة على نفسها بوضع أهداف تحسين الذات لتحفز ذاتها على أن يكون مستوى الأداء الحالي أفصل من السابق وإحراز تقدم باستمرار ، كما أن امتلاك الطالبة أهداف تحتوي على معيار واضح تهدف إلى تحقيقه و أهداف محددة بحيث يكون مستوي الأداء أعلى من الأداء السابق ، وامتلاك الطالبة لأهداف التنافس مع الذات يجعلها تسعى ليكون التنافس مع أدائها السابق وليس التنافس مع الآخرين ، كل ذلك جعلها أكثر اندماجاً مقارنة بالطالبة التي لم تمتلك أهداف شخصية مُثلى .

كما يمكن تفسير نتائج هذا الفرض في ضوء ما أشار إليه Martin & Liem (2010) من أن أهداف PB تحقق نتائج إيجابية منها سعي الطلاب لتحقيق المشاركة في الأنشطة الدراسية المرغوبة ، والطموح الأكاديمي ، والتمتع بالدراسة ، ومشاركة الزملاء ، والمثابرة.

**نتائج الفرض الثالث:**

ينص الفرض الثالث على أنه **" لاتسهم أبعاد الرسائل التحذيرية في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طالبات الجامعة ".** وللتحقيق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد بالطريقة التدريجية للتنبؤ بالدرجة الكلية لاندماج الأكاديمي كمتغير تابع من خلال أبعاد مقياس الرسائل النحذيرية كمتغيرات مستقلة ، والجدول رقم (١٥) يوضح نتائج هذا الفرض .

*جدول (١٥): نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد لاندماج الأكاديمي في ضوء الرسائل التحذيرية*

| النموذج | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط مجموع المربعات | قيمة " ف " | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الانحدار | 2079.894 | 1 | 2079.894 | 24.721 | 0.01 |
| البواقي | 15060.338 | 179 | 84.136 | | |
| الكلي | 17140.232 | 180 | | | |

*جدول (١٦): تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال الرسائل التحذيرية*

| المتغيرات المستقلة ( المنبئة) | معامل ( بيتا) | B معامل الانحدار | R معامل الارتباط المتعدد | R2 نسبة المساهمة | قيمة " ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الثابت | | 66.171 | | | 16.511 | 0.01 |
| بُعد التحدي | .348 | 1.014 | .121 | .348 | 4.972 | 0.01 |

يتضح من الجدول رقم (١٦) أن الأبعاد التي فسرت بدلالة إحصائية نسبة التباين في الاندماج الأكاديمي كان بُعد التحدي بمعامل انحدار (1.014) وفسر هذا البُعد ما نسبته (.121) من التباين في الاندماج الأكاديمي ، وبقدرة تنبؤيه بلغت (.348) كما بلغت قيمة " ت "(4.972) وهي دالة إحصائياً عند مستوى(0.01)

ومما سبق فأنه يمكن القول بإمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدي أفراد عينة الدراسة من خلال بُعد التحدي كأحد أبعاد الرسائل التحذيرية .ويمكن صياغة المعادلة التالية :

الاندماج الأكاديمي = 66.171 + 1.014 ( بُعد التحدي) .

وتعزو الباحثة نتائج هذا الفرض هو وإمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدي أفراد عينة الدراسة من خلال بُعد التحدي لمقياس الرسائل التحذيرية إلي أن الطالبة التي تقوم بتقييم الرسائل التحذيرية للمعلميين على أنها تحدي تقوم ببذل جهد أكثر وتتحدى الصعاب والأجزاء الصعبة بالمنهج وتسعى أكثر إلى الالتزام والحضور والانتباه للمعلمين داخل القاعات الدراسية مما يساعدها على الاندماج سواء معرفياً أو سلوكياً أو وجداناً وهو ما يفسر إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال بُعد التحدي . وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة Putwain, Symes& McCaldin (2017)،كما اتفقت مع ما توصلت إليه نتائج دراسة

Putwain, Symes& McCaldin (2017) من وجود علاقة ضعيفة بين تقييم الطلاب للرسائل على أنها تحذير واندماج الطلاب الأكاديمي .

**- نتائج الفرض الرابع:**

ينص الفرض الثالث على أنه **"لا تسهم أبعاد أهداف الشخصية المُثلى في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طالبات الجامعة "** . وللتحقيق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد بالطريقة التدريجية للتنبؤ بالدرجة الكلية لاندماج الأكاديمي كمتغير تابع من خلال أبعاد أهداف الشخصية المُثلى كمتغيرات مستقلة ، والجدول رقم (١٧) يوضح نتائج هذا الفرض .

*جدول (١٧): نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد لاندماج الأكاديمي في ضوء أهداف الشخصية المُثلى*

| النموذج | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط مجموع المربعات | قيمة " ف " | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الانحدار | 7864.087 | 4 | 1966.022 | 36.124 | 0.01 |
| البواقي | 9632.968 | 176 | 54.424 | | |
| الكلي | 17497.055 | 180 | | | |

يوضح جدول (١٧) نتائج تحليل الانحدار ويتبين منه أن قيمة " ف " قد بلغت ( 57.192) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) مما يدل على إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال أبعاد مقياس أهداف الشخصية المُثلى ، و يوضح جدول (١٨) نتائج تحليل الانحدار ويتبين منه أن قيمة " ف" قد بلغت (24.721 ) مما يدل على إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال أبعاد مقياس أهداف الشخصية المُثلى .

*جدول (١٨): تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال أهداف الشخصية المُثلى*

| المتغيرات المستقلة ( المنبئة) | معامل ( بيتا) | B معامل الانحدار | R معامل الارتباط المتعدد | R2 نسبة المساهمة | قيمة " ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الثابت | | 34.878 | | | 7.556 | 0.01 |
| الأهداف المحددة | .214 | .592 | | | 2.984 | 0.01 |
| أهداف التحدي | .218 | .621 | .670 | .449 | 3.027 | 0.01 |
| أهداف التنافس ذاتية المرجع | .204 | .945 | | | 2.739 | 0.01 |
| أهداف تحسين الذات | .205 | .621 | | | 2.927 | 0.01 |

يتضح من الجدول رقم (١٨) أن جميع أبعاد مقياس أهداف الشخصية المُثلى فسرت بدلالة إحصائية نسبة التباين في الاندماج الأكاديمي حيث فسر بُعد الأهداف المحددة بمعامل انحدار (.592) وبُعد أهداف التحدي بمعامل انحدار (.621) وبُعد أهداف التنافس ذاتية المرجع بمعامل انحدار ( .945) وبُعد أهداف تحسين **الذات** بمعامل انحدار (.621 ) وفسرت هذه الأبعاد ما نسبته (.449) من التباين في الاندماج الأكاديمي ، وبقدرة

تنبؤيه بلغت (.670) كما بلغت قيمة " ت " للثابت (7.556 ) وهي دالة إحصائياً عند مستوى(0.01) وبلغت قيمة " ت " للأهداف المحددة (2.984 ) بينما بلغت قيمة " ت " لأهداف التحدي (3.027 ) وبلغت قيمة " ت " لأهداف التنافس (2.739) وبلغت قيمة " ت " لأهداف تحسين الذات (2.927) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

ومما سبق فأنه يمكن القول بإمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدي أفراد عينة الدراسة من خلال جميع أبعاد أهداف الشخصية المُثلى . ويمكن صياغة المعادلة التالية :

الاندماج الأكاديمي = 34.878+592. ( الأهداف المحددة)+621.( أهداف التحدي)+945.(أهداف التنافس ذاتية المرجع )+ 621.(أهداف تحسين الذات ) .

وتعزو الباحثة نتائج هذا الفرض وهي إمكانية التنبؤ بلاندماج الأكاديمي لدي أفراد عينة الدراسة من خلال جميع أبعاد أهداف الشخصية المُثلى إلى أن الطالبة التي تمتلك أهداف محددة ولدىها أهداف تحدي وتنافس مع الذات ، كما تمتلك أهداف تحسين الذات وتسعى إلى تحقيق تلك الأهداف ، حيث أن الأهداف المحددة تجعل الطالبة تندمج سلوكياً فتتواصل مع زميلتها ومعلماتها لاستفسارعن أي شيء في المقررات أو أداء المهام ، كما أن الطالبة التي تمتك أهداف تحدي يكون لديها إصرار ومثابرة إلى الوصول إلى تحقيق ما تريد ، لذلك فهم تندمج معرفياً فتحاول فهم جميع المقررات وتركز في المحاضرات ، كما تندمج سلوكياً ووجدانا فلا تشعر بالملل في المحاضرات ويكون لديها رغبة ودافعية أكثر من غيرها .

ويمكن تفسير نتائج هذا الفرض بأنه نظرًلأن أهداف الشخصية المُثلى تركز على التنافس ضد الجهد أو الأداء الشخصي السابق ، فمن المرجح أن تحمل هذه الأهداف قيمة شخصية للطالبة لأنه يتم تحدييها شخصياً من قِبل الطالبة ، وبالتالي تحمل الطالبة على تحقيق هذه الأهداف ، فالطلاب يميلون أكثر للبقاء ملتزمين بهذه الأهداف ويرون الكلية كمورد مفيد لتحقيق هذه الأهداف ذات القيمة الشخصية ،هذا الالتزام المستمر لتحقيق الأهداف يدعم لديها المشاركة في الانشطة المنهجية وغير المنهجية ، كما يزيد من اندماج الطالبة السلوكي والمعرفي والوجداني وبشكل مستمر. وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة(2014) Martin ودراسة Burns, Martin & Collie (2018) والتي توصلت نتائجهما إلى أن أهداف PB تنبأت بالاندماج الأكاديمي .

**توصيات الدراسة :**

**في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي الباحثة بما يلي:**

ـ ضرورة استخدام أعضاء هيئة التدريس للرسائل التحذيرية التي تحمل معنى التحدي لتحفيز الطلاب.

ـ ضرورة عقد دورات وورش عمل للطلاب لتوعيتهم بأهمية تبنّي أهداف الشخصية المُثلى ، وكذلك أهمية أندماجهم الأكاديمي.

ـ تفعيل الندوات والمحاضرات لتوعية الطلاب بأهمية وكيفية تفسير وتقييم الرسائل والتنبيهات التي يستخدمها المعلمين خلال المحاضرات .

**بحوث مقترحة :**

ـ دراسة الاسهام النسبي للعوامل المؤثرة على أهداف الشخصية المُثلى .

ـ دراسة برنامج تدريبي قائم على تنمية أهداف الشخصية المُثلى وأثره على تحسين اندماج الطلاب الأكاديمي .

ـ بحث العلاقة بين الرسائل التحذيرية والتفاؤل الأكاديمي والطموح الأكاديمي.

دارسة تنبؤية للرسائل التحذيرية من خلال أساليب التفكير ومعتقدات الكفاءة الذاتية .

ـ دراسة العلاقة بين الرسائل التحذيرية ومتغيرات معرفية وشخصية أخرى مثل الدافع الأكاديمي.

**المراجع:**

Alrashidi, O., Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2016). Academic Engagement: An Overview of Its Definitions, Dimensions, and Major Conceptualisations. *International Education Studies*, 9(12), 41-52.

Anderman, E. M., Gimbert, B., O'Connell, A., & Riegel, L. (2015). Approaches to academic growth assessment. *British Journal of Educational Psychology*, 85, 138 –153. http://dx. doi.org/10.1111/bjep.12053.

Anderman, E., Anderman, L., Yough, M., & Gimbert, B. (2010). Value-added models of assessment: Implications for motivation and accountability. *Educational Psychologist*, 45, 123-137.

Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386. http://dx.doi.org/10.1002/pits.20303.

Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S., & Pagani, L. S. (2009). Student Engagement and Its Relationship with Early High School Dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670. http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007.

Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction,* 15(5), 397–413. doi:10.1016/jlearninstruc.2005.07.008.

Bakhshaee, F., & Hejazi, E. (2017). Student's academic engagement: The relation between Teacher's academic optimism and female Student's perception of school climate. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 15(3), 646-651.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.

Betebenner, D. (2008). Norm- and criterion-referenced student growth. Paper presented at CCSSO, Washington .

Betebenner, D. (2009). Growth, standards and accountability. Dover, NH: Center for Assessment.

Briggs, D., & Betebenner, D. (2009). Is growth in student achievement scale dependent? Paper presented at the invited symposium Measuring and Evaluating Changes in Student Achievement: A Conversation about Technical and Conceptual Issues at the annual meeting of the National Council for Measurement in Education, San Diego, CA, April 14, 2009.

Burns, E. C., Martin, A. J., & Collie, R. J. (2018). Adaptability, personal best (PB) goals setting, and gains in students' academic outcomes: A longitudinal examination from a social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 57-72.

Carmona-Halty, M. A., Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2019). The Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES–9S): Factorial Validity, Reliability, and Measurement Invariance in a Chilean Sample of Undergraduate University Students. *Frontiers in psychology*, 10.

Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2019). Linking positive emotions and academic performance: The mediated role of academic psychological capital and academic engagement. *Current Psychology*, 1-10.

Carter, C. P., Reschly, A. L., Lovelace, M. D., Appleton, J. J., & Thompson, D. (2012). Measuring student engagement among elementary students: Pilot of the Student Engagement Instrument—Elementary Version.*School Psychology Quarterly*, 27(2), 61-73. http://dx.doi.org/10.1037/a0029229.

Chong, W. H., Liem, G. A. D., Huan, V. S., Kit, P. L., & Ang, R. P. (2018). Student perceptions of self-efficacy and teacher support for learning in fostering youth competencies: Roles of affective and cognitive engagement. *Journal of adolescence*, 68, 1-11.

Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). Epilogue. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.). Handbook of research on student engagement (pp. 813–818). NY: Springer

Collie, R. J., Martin, A. J., Papworth, B., & Ginns, P. (2016). Students' interpersonal relationships, personal best (PB) goals, and academic engagement. *Learning and Individual Differences*, 45, 65-76.

Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Goetz, T., Frenzel, A. C., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions during homework in mathematics: Testing a theoretical model of antecedents and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 25–35. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.10.001.

Dweck, C. S. (2012). Mindsets and human nature. American Psychologist, 67, 614 –622.

Eccles, J.S., O'Neill, S.A., & Wigfield, A. (2005). Ability self-perceptions and subjective task-values in adolescents and children. In K.A. Moore & L.H. Lippman (Eds.) What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development. (pp. 239-247). Springer, NY: New York.

Elliot, A. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. Elliot & C. Dweck (Eds). Handbook of competence and motivation, New York: Guildford.

Elliot, A. J., & Sheldon, K. M. (1997). Avoidance achievement motivation: A personal goals analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 171–185.

Finn, J. D. (1993). School engagement and students at risk. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234. http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.221.

Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? Handbook of research on student engagement (pp. 97-131). Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5

Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentive-withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *The Elementary School Journal*, 95(5), 421-434. http://dx.doi.org/10.1086/461853.

Folkman, S. (2008). The case for positive emotions in the stress process. Anxiety, Stress and Coping, 21 (1), 3–14. doi:10.1080/10615800701740457.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Review of *Educational Research*, 74, 54–109.

Ginns, P., Martin, A. J., Durksen, T. L., Burns, E. C., & Pope, A. (2018). Personal Best (PB) goal-setting enhances arithmetical problem-solving. *The Australian Educational Researcher*, 45(4), 533-551.http://dx.doi.org/10.1037/edu0000291

Gore, P., Madhavan, S., Curry, D., McClurg, G., et al. (1998). Persuasive Messages. Marketing Health Services, 18(4), 32-43.

Hijzen, Boekaerts, & Vedder, (2007). Exploring the links between students' engagement in cooperative learning, their goal preferences and appraisals of instructional conditions in the classroom. *Learning and Instruction*, 17(6), 673–687. doi:10.1016/j.learninstruc.2007.09.020.

Hopkins, W. G., & Green, J. R. (1995). Combining event scores to estimate the ability of competitors. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 27, 592-598.

Imlay, G. J., Carda, R. D., Stanbrough, M. E., Dreiling, A. M., & O'Connor, P. J. (1995). Anxiety and athletic performance: A test of zone of optimal function theory. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 295-306.

Kember, D. & Leung, D. (2009). Development of a questionnaire for as-sessing students' perceptions of the teaching and learning environment and its use in quality assurance. *Learning Environments Research*, 12, 15-29.

Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47(1), 233-247. http://dx.doi.org/10.1037/a0021307.

Liem, G. A. D., Ginns, P., Martin, A. J., Stone, B., & Herrett, M . (2012). Personal best goals and academic and social functioning: A longitudinal perspective. *Learning and Instruction*, 22, 222-230.

Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. Reading & Writing Quarterly: *Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 119-137.http://dx.doi.org/10.1080/10573560308223.

Linnenbrink-Garcia, L., Rogat, T. K., & Koskey, K. L. (2011). Affect and engagement during small group instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 13–24. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.09.001.

Linnenbrink-Garcia, L., Tyson, D.F., & Patall, E.A. (2008). When are achievement goal orientations beneficial for academic achievement? A closer look at moderating factors. *International Review of Social Psychology*, 21, 19–70.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). A theory of goal setting and task performance. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist*, 57, 705–717.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2013). Goal setting theory, 1990. In E. A. Locke, & G. P. Latham (Eds.), New developments in goal setting and task performance (pp. 3 –15). New York, NY: Routledge..

Maehr, M., & Zusho, A. (2009). Achievement goal theory: The past, present, and future. In Handbook of motivation at school, In K. Wentzel & A. Wigfield (Eds). pp 77-104. New York: Routledge.

Maloney, E.K., Lapinksi, M.K., & Witte, K. (2011). Fear appeals and persuasion: A review and update of the extended parallel process model. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(4), 206–219. doi: 10.1111/j.1751 -9004.2011.00341.

Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77–172.

Martin, A. J. (2001). The student motivation scale: A tool for measuring and enhancing motivation. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 11, 1–20.

Martin, A. J. (2002). Motivation and academic resilience: Developing a model of student enhancement. *Australian Journal of Education*, 14, 34–49.

Martin, A. J. (2011). Personal best (PB) approaches to academic development: Implications for motivation and assessment. *Educational Practice and Theory*, 33(1), 93-99.

Martin, A. J. (2014). Implicit theories about intelligence and growth (personal best) goals: Exploring reciprocal relationships. *British Journal of Educational Psychology*, 85, 207 –223. http://dx.doi.org/10.1111/bjep.12038.

Martin, A. J. (2015). Implicit theories about intelligence and growth (personal best) goals: Exploring reciprocal relationships. *British Journal of Educational Psychology*, 85, 207 –223. http://dx.doi.org/10.1111/bjep.12038.

Martin, A. J., & Elliot, A. J. (2016). The role of personal best (PB) and dichotomous achievement goals in students' academic motivation and engagement: a longitudinal investigation. *Educational Psychology*, 36(7), 1285-1302.

Martin, A. J., Durksen, T. L., Williamson, D., Kiss, J., & Ginns, P. (2014). Personal Best (PB) goal setting and students' motivation in science: A study of science valuing and aspirations. *The Educational and Developmental Psychologist,* 31(2), 85-96.

Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (2001a). A quadripolar need achievement representation of self-handicapping and defensive pessimism. *American Educational Research Journal*, 38, 583–610.

Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (2001b). Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology,* 93, 87–102.

Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (2003). Self-handicapping and defensive pessimism: A model of self-protection from a longitudinal perspective. *Contemporary Educational Psychology,* 28, 1–36.

Martin, A. J., Marsh, H. W., Williamson, A., & Debus, R. L. (2003). Self-handicapping, defensive pessimism, and goal orientation: A qualitative study of university students. *Journal of Educational Psychology,* 95, 617–628.

Martin, A.J, & Liem, G. (2010). Academic Personal Bests (PBs), engagement, and achievement: A cross-lagged panel analysis*". Learning and Individual Differences*, 20, 265-270.

Martin, A.J. (2006). Personal bests (PBs): A proposed multidimensional model and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 803-825.

Martin, A.J. (2013). Improving the achievement, motivation, and engagement of students with ADHD: The role of personal best goals and other growth-based approaches. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 23, 143–155. doi.org/10.1017/jgc.2013.4.

McCarthy, (2011). Positive emotion in sport performance: Current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology,* 4(1), 50–69. doi:10.1080/1750984X.2011.560955.

Meijen, C., Jones, M. C., McCarthy, P. J., Sheffield, D., & Allen, M. S. (2013). Cognitive and affective components of challenge and threat states. *Journal of Sports Sciences,* 31 (8), 847–855. doi:10.1080/02640414.2012.753157.

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.

Ordoñana, J. R., Gonzalez-Javier, F., Espín-López, L., & Gómez-Amor, J. (2009). Self-report and psychophysiological responses to fear appeals. *Human Communication Research*, 35(2), 195-220.

Pekrun, R. & Perry, R.P. (2014). Control-value theory of achievement emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.). International handbook of emotions in education (pp. 120-141). New York, NY: Routledge.

Petricevic, E., Ljubin Golub, T., & Rovan, D. (2016). Development and validation of the Academic Engagement Scale (AES). In 12th *Alps-Adria psychology conference*.

Popova, L. (2012). The extended parallel process model: Illuminating the gaps in research. *Health Education & Behavior*, 39(4) 455–473.doi: 10.1177/1090198111418108.

Putwain, D. W. (2009). Assessment and examination stress in Key Stage 4. *British Educational Research Journal*, 35(3), 391–411. doi:10.1080/01411920802044404.

Putwain, D. W., & Roberts, C. M. (2009). The development and validation of the teachers use of fear appeals questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 79(4), 643–661. doi:10.1348/000709909X426130.

Putwain, D. W., & Symes, W. (2011). Teachers' use of fear appeals in the Mathematics classroom: worrying or motivating students? *British Journal of Educational Psychology*, 81(3), 456 e474. http://dx.doi.org/10.1348/2044-8279.002005.

Putwain, D. W., & Symes, W. (2016). The appraisal of value-promoting messages made prior to a high-stakes mathematics examination: The interaction of message-focus and student characteristics. Advance online publication. *Social Psychology of Education.* http://dx.doi.org/10.1007/s11218-016-9337-y.

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., Nicholson, L. J., Nakhla, G., Reece, M., Porter, B., & Liversidge, A. (2016). Fear appeals prior to a high-stakes examination can have a positive or negative impact on engagement depending on how the message is appraised. *Contemporary Educational Psychology*, 44, 21-31.

Putwain, D. W., Remedios, R., & Symes, W. (2014). The appraisal of fear appeals as threatening or challenging: Frequency of use, academic self-efficacy and subjective value. Educational Psychology: *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, doi:10.1080/01443410.2014.963028; Advance online publication.

Putwain, D., & Remedios, R. (2014). The scare tactic: Do fear appeals predict motivation and exam scores?. *School Psychology Quarterly*, 29(4), 503.

Putwain, D. W., Remedios, R., & Symes, W. (2015). Fear appeals used prior high-stakes examinations: Why are they appraised as threatening and do they impact on subjective task value? Learning and Instruction, 40(1), 21–28. doi:10.1016/ j.learninstruc.2015.07.007.

Putwain, D. W., Symes, W., & McCaldin, T. (2017). Teacher use of loss-focused, utility value messages, prior to high-stakes examinations, and their appraisal by students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 0734282917724905.

Putwain, D. W., Symes, W., & Wilkinson, H. M. (2017). Fear appeals, engagement, and examination performance: The role of challenge and threat appraisals. *British journal of educational psychology*, 87(1), 16-31.

Putwain, D.W. & Symes, W. (2014). Subjective value and academic self-efficacy: The appraisal of fear appeals used prior to a high-stakes test as threatening or challenging. *Social Psychology of Education*, 17(2), 229-248.doi: 10.1007/s11218-014-9249-7.

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. doi: 10.1016.j.lindif.2016.08.042.

Reyes, M. R ,Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700–712. doi:10.1037/ a0027268.

Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Strobel, K. R. (1998). Linking the study of schooling and mental health: Selected issues and empirical illustrations at the level of the individual. *Educational Psychologist*, *33*, 153–176.

Roseman, I. J. (2013). Appraisal in the emotion system: Coherence in strategies for coping. Emotion Review, 5(2), 141–149. doi:10.1177/1754073912469591.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.

Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands–resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 137-151.

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701–716.

Schaufeli, W. B., Martinez, I., Marques-Pinto, A., Salanova, M. E., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464–481. Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003)

Schmidt, F. L. (2013). The economic value of goal setting to employers. In E. A. Locke & G. P. Latham (Eds.), New developments in goal setting and task performance (pp. 16–20). New York: Routledge.

Seijts, G. H., Latham, G. P., & Woodwark, M. (2013). Learning goals: A qualitative and quantitative review. In E. A. Locke & G. P. Latham (Eds.), New developments in goal setting and task performance (pp. 195–212). New York: Routledge.

Senko, C., Hulleman, C., & Harackiewicz, J. (2011). Achievement goal theory at the crossroads: Old controversies, current challenges, and new directions. *Educational Psychologist,* 46, 26 –47. http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2011.538646.

Shiota, M. N., Neufeld, W. H., Yeung, W. H., Moser, S. E., & Perea, E. F. (2011). Feeling good: Autonomic system responding in five positive emotions. *Emotion (Washington,* D.C.), 11 (6), 1369–1378. doi:10.1037/a0024278.

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology,* 85(4), 571-581. http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571

Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493–525. doi.10.1177/0013164408323233.

Skinner, N., & Brewer, M. (2002). The dynamics of threat and challenge appraisals prior to stressful achievement events. *Journal of Personality and Social Psychology,* 83(3), 678–692. doi:10.1037//0022-3514.83.3.678.

Taylor, Z. E., & Ruiz, Y. (2019). Executive function, dispositional resilience, and cognitive engagement in Latinx children of migrant farmworkers. *Children and Youth Services* Review, 100, 57-63.

Von der Embse, N. P., Schultz, B. K., & Draughn, J. D. (2015). Readying students to test: The influence of fear and efficacy appeals on anxiety and test performance. *School Psychology International,* 36(6), 620-637.

Weinberg, R. S. (2002). Goal setting in sport and exercise: Research to practice. In J. L. Van Raalte & B.W. Brewer (Eds.), Exploring sport and exercise psychology (pp. 25–48). Washington, DC: *American Psychological Association*.

Wigfield, A., Tonks, S., & Klauda, S. L. (2009). Academic self-efficacy -value theory. In A. Wigfield, & K. R. Wentzel (Eds.), Handbook of motivation at school (pp. 55–77). New York: Routledge.

Wigfield, A., Tonks, S., & Klauda, S. L. (2016). Expectancy-value theory. In K.R. Wentzel and D. B. Miele (Eds.) Handbook of Motivation at School (pp. 55-74). Oxon: Routledge.

Williams, K. C. (2012). Fear appeal theory. Research in Business and Economics Journal, 5(1), 1-21.

Williams, K. J. (2013). Goal setting in sports. In E. A. Locke & G. P. Latham (Eds.), New developments in goal setting and task performance (pp. 375–396). New York: Routledge.

Witte, K. (1994). Fear Control and Danger Control: A Test of the Extended Parallel Process Model (EPPM). Communication Monographs, 61(2), 113-134.

Witte, K. and Allen, M. (2000). A Meta-Analysis of Fear Appeals: Implications for Effective Public Health Campaigns. *Health Education and Behavior*, 27(5), 591-615.

Wong, N. H., & Cappella, J. N. (2009). Antismoking threat and efficacy appeals: Effects on smoking cessation intentions for smokers with low and high readiness to quit. *Journal of Applied Communication Research*, 37(1), 1–20. doi: 10.1080/ 00909880802593928.

Yu, K., & Martin, A.J. (2014). Personal best (PB) and 'classic' achievement goals in the Chinese context: Their role in predicting academic motivation, engagement, and buoyancy. Educational Psychology: *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 34, 635–658.