توجهات أهداف الإنجاز ٢*٣ والثقة بالنفس كمنبئات بالتقييمات المدركة لنداءات المعلم (الوجدانية/ المعرفية) لدي طالبات المرحلة الثانوية في مصر والسعودية[١]

د. صبرين صلاح تعلب[٢]

مدرس علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة عين شمس

أستاذ علم النفس المساعد بكلية التربية جامعة القصيم

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على نوع التقييمات المدركة السائدة لنداءات المعلم (تهديدات/ أم تحديات) بين طالبات المرحلة الثانوية في كل من مصر والسعودية، والكشف عن الفروق في هذه التقييمات المدركة (كمتغير تابع) وفقا لكل من: تباين نمط الثقافة (المصرية /السعودية)، والتخصص الدراسي (علمي/أدبي). أيضا تحديد مدي إمكانية التنبؤ بنوع التقييم المدرك لنداءات المعلم (الوجدانية/ المعرفية) من خلال توجهات أهداف الإنجاز ومستوي الثقة بالنفس. على عينة قوامها (٢٥٠) طالبة بالمرحلة الثانوية بمعدل (١٣٨) طالبة مصرية ، (١١٢) طالبة سعودية بالصف الثاني الثانوي بواقع (١١٠) علمي، (١٤٠) أدبي للعام الجامعي ٢٠١٩ – ٢٠٢٠، استخدمت الباحثة مقياس نداءات المعلم المدركة (الوجدانية / والمعرفية)، ومقياس توجهات أهداف الإنجاز (٢×٣) وفقا للنموذج السداسي، ومقياس الثقة بالنفس (إعداد الباحثة)، ومن خلال المنهج الوصفي المقارن، توصلت الدراسة إلى وجود اختلافات في التقييمات السائدة لنداءات المعلم بين أفراد العينتين (المصرية والسعودية)، حيث كان التقييم المدرك السائد لنداءات المعلم الوجدانية بين أفراد العينة المصرية هو التحدي، وتقييمهم السائد لنداءات المعلم المعرفية بمثابة (تهديد وتحدي معاً)، في حين جاء التقييم السائد بين أفراد العينة السعودية للنداءات الوجدانية (تهديد وتحدي معاً)، وتقييمهم للنداءات المعرفية كان بمثابة تهديد. أيضاً توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الثقافتين المصرية والسعودية في تقييم النداءات الوجدانية (كتهديد) حيث أن قيمة " ت" = ٠.٨٢ وهي غير دالة إحصائياً، كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الثقافة المصرية والثقافة السعودية في تقييم النداءات الوجدانية (كتحدي) حيث أن قيمة " ت" = ٠.٨٥ وهي غير دالة إحصائياً. في حين وجدت فروقا ذات دلالة إحصائية بين الثقافتين المصرية والسعودية في تقييم نداءات المعلم المعرفية (كتهديد)حيث قيمة " ت" = ٣.٩٤ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ لصالح الثقافة السعودية، أيضا وجدت فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الثقافة المصرية والثقافة السعودية في تقييم نداءات المعلم المعرفية (كتحدي) حيث قيمة " ت" = ٣.٤٨ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ لصالح الثقافة المصرية. كما توصلت إلى وجود إسهام نسبي للمتغيرات المستقلة (توجهات أهداف الإنجاز، والثقة بالنفس) في بعد النداءات الوجدانية، و صل إلى (28.9%) وأن أبعاد توجهات أهداف الإنجاز التي يمكن أن تتنبأ ببعد نداءات المعلم الوجدانية كانت(أهداف الإقدام القائمة على الآخر، أهداف الإحجام القائمة على الآخر)، وأبعاد الثقة بالنفس التي يمكن أن تتنبأ ببعد نداءات المعلم الوجدانية كانت (السعي نحو النجاح والتفوق)، كما وجد إسهام نسبي للمتغيرات المستقلة (توجهات أهداف الإنجاز، والثقة بالنفس) في بعد النداءات

[١] تم استلام البحث في ٢٠٢٠/١١/٢٢ وتقرر صلاحيته للنشر في ٢٠٢١/١/٧

[٢] ت: 0096653276523 Email: dr.sabrin2000@gmail.com

المعرفية نسبته (16.5%) وأن أبعاد توجهات أهداف الإنجاز التي يمكن أن تتنبأ ببعد نداءات المعلم المعرفية كانت (أهداف الإقدام القائمة على المهمة، أهداف الإحجام القائمة على الذات،)، وأبعاد الثقة بالنفس تنبأت ببعد نداءات المعلم المعرفية كانت (المثابرة).

الكلمات المفتاحية: نداءات المعلم (الوجدانية/ المعرفية)، التقييمات المدركة لنداءات المعلم، توجهات أهداف الإنجاز (٢×٣)، الثقة بالنفس.

توجهات أهداف الإنجاز ٢*٣ والثقة بالنفس كمنبئات بالتقييمات المدركة لنداءات المعلم (الوجدانية/ المعرفية) لدي طالبات المرحلة الثانوية في مصر والسعودية[٣]

د. صبرين صلاح تعلب[٤]

مدرس علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة عين شمس

أستاذ علم النفس المساعد بكلية التربية جامعة القصيم

مقدمة

يمثل المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية، وأي تحسن منشود في النظام التعليمي مرهون بالمعلم الكفء القادر على تهيئة بيئة صفية تتسم بتحفيز مستويات مرتفعة من دافعية الطلاب، مع تقليص سلوكياتهم المعيقة للعملية التعليمية إلى أقصى درجة ممكنة. ومن أجل تحقيق امتثال الطلاب في الفصل الدراسي، والحفاظ على الانضباط، وتحفيز الطلاب على الاندماج في المهام الفصلية، يستخدم المعلمون تكنيكيات ورسائل متنوعة منها ما هو قائم على التهديد، ومنها ما هو معتمد على المكافأة ودعم تقدير الذات، وتحفيز المسئولية الشخصية، ودافعية الإنجاز بدرجة أكبر من استخدامهم للتكنيكيات القائمة على العقاب. وفي هذا الإطار، أشار (Putwain& Roberts,2009) إلى رسائل أو نداءات المعلم Teacher Appeals باعتبارها نوع خاص من هذه التكنيكيات؛ تحاول معالجة السلوك أو التأثير عليه من خلال التأكيد على العواقب السلبية للسلوكيات غير الملتزمة، في مقابل العواقب الإيجابية لترك هذه السلوكيات. كما أيد (Van der Goot, Bol & van Weert, 2019) أهمية فهم المتغيرات الميسرة لدور نداءات المعلم في إنجاح العملية التعليمية، وتحسين أداء الطلاب في المهام الدراسية والامتحانات بوجهٍ عام والاختبارات المصيرية high-stakes test بوجه خاص.

وقد اهتمت الدارسات في الآونة الأخيرة بدور المعلمين في تهيئة طلابهم لامتحانات الشهادات النهائية من خلال استخدامهم للرسائل والنداءات التشجيعية التي تتضمن استراتيجيات تحفيزية تستند إلى تقدير الذات وبث الثقة في النفس (Van der Goot et al., 2019). وأوضح (Putwain& Roberts,2009) أهمية استخدام تكنيكيات إيجابية تعمل على تشجيع الطلاب على الامتثال للمتطلبات التعليمية دون الإضرار بالعلاقات الاجتماعية؛ مثل النداءات الوجدانية الإيجابية Positive Emotional Appeals، لما لها من نواتج محفزة تؤدي إلى تحسين أداء الطلاب بالمقارنة بالتكنيكيات القائمة على العقاب والتي تُعرف بالنداءات الوجدانية السلبية Negative

---

[٣] تم استلام البحث في ٢٠٢٠/١١/٢٢ وتقرر صلاحيته للنشر في ٢٠٢١/١/٧

[٤] ت: 0096653276523 Email: dr.sabrin2000@gmail.com

Emotional Appeals والتي تؤثر سلبًا على دافعية الطلاب نحو الانجاز. فعلى سبيل المثال، مع اقتراب موعد الاختبارات النهائية (لاسيما الاختبارات المصيرية) نجد المعلمين يذكرون طلابهم بدور نتائج هذه الاختبارات في تحقيق تطلعاتهم التعليمية والمهنية المستقبلية، وكيف أن تدني النتائج يشكل عقبة خطيرة أمام هذه الطموحات، وذلك بالتزامن مع العبارات التحفيزية "مثل: أنت تستطيع، مهاراتك وقدراتك فائقة، .... إلى غير ذلك"، كما أشارا أيضًا إلى أن هذه النداءات الوجدانية يكتمل تأثيرها الإيجابي في أداء المتعلم إذا تم تدعيمها برسائل إضافية تشرح للطلاب مسار العمل الذي يجب عليهم اتخاذه لتجنب الفشل فيما يعرف بالنداءات المعرفية Cognitive Appeals.

وإذا كانت نداءات المعلم المعرفية والوجدانية الإيجابي منها والسلبي تكمن أهميتها في دورها المؤثر على الطلاب المقبلين على الاختبارات (لاسيما المصيرية)، فإنه ربما يعد من الأهمية بمكان تسليط الضوء على مدركات هؤلاء الطلاب وتقييماتهم لهذه النداءات، بالإضافة إلى دراسة دور بعض المتغيرات المسببة لهذه المدركات. وقد ميزت الأدبيات بين نوعين من تقييمات الطلاب المُدركة لنداءات المعلم؛ هما: **التحدي Challenge، والتهديد Thereat**. فمدركات التحدي التي يخبرها المتعلمون في النداءات (والتي تركز على العواقب الإيجابية للنجاح)، وكذلك مدركات التهديد (والتي تركز على الفشل/ أو عواقب الفشل ومخاطرهما العديدة على التطلعات التعليمية والمهنية)، ربما ينتجان عن **ارتفاع الثقة بالنفس في حالة التحدي في مقابل ضعف الثقة بالنفس في حالة التهديد**.

وعلى الجانب الآخر، من المنظور الدافعي؛ تلعب **أهداف الإنجاز Achievement goals دورًا مهمًا في تحديد نوع التقييم الذي يتم خلعه على نداءات المعلم**؛ حيث ترتبط كل من: أهداف الإتقان Mastery، وأهداف التجنب Avoidance تحديدًا بإصدار الأحكام التقييمية بشكل كبير، ذلك أنهما رد فعل أساسي، واستجابة أولية تجاه المنبهات البيئية، والتي يعقبها استجابات عديدة مستندة لها (Uphill, Rossato, Swain& Driscoll,2019). ويعد النموذج السداسي في توجهات الإنجاز (٢* ٣) من التوجهات الحديثة في دراسة الدافعية؛ ذلك أنه أضاف بعد الآخر مقابل الذات. وفي إطار دراسة التقييمات المدركة **من جانب المتعلم (الذات) لنداءات المعلم (الآخر)**، ربما يقدم هذا النموذج السداسي تفسيرًا أكثر ثراءً لتقييم نداءات الآخر وأثرها على تحفيز الذات، وذلك بالمقارنة بالنماذج السابقة عليه.

وكما أشارت الأدبيات النفسية إلى ارتباط نداءات المعلم بشكل أساسي بالاختبارات المصيرية، فإنه مما لا شك فيه أن شدة وكثافة تكرار استخدام هذه النداءات تزداد مع الاختبارات

المصيرية **في الثقافات التي تولي اهتماما كبيرًا لوضع هذه الاختبارات كمؤشرات حاسمة لاجتياز مراحل بعينها والارتقاء إلى مراحل أعلى في تخصصات معينة.** وفي إطار الثقافة المصرية؛ التي تعد فيها المرحلة الثانوية "عنق الزجاجة"، بالمقارنة بالثقافة السعودية؛ التي تتميز بضغوط أقل حدة وأريحية أكبر في الارتقاء للمرحلة الجامعية والتشعيب في تخصصات بعينها، ربما ينعكس هذا التباين في الضغوط المصاحبة للاختبارات المصيرية على نمط النداءات ونوعيتها، وما يترتب على ذلك من حفز الدافعية والثقة بالنفس، ثم انعكاس جميع ما سبق على مدركات الطلاب لهذه النداءات.

مما يؤيد أهمية دراسة **نداءات المعلم المعرفية، والوجدانية بنوعيها (الإيجابي/ والسلبي)؛ والتي تحفز دافعية الإنجاز وتستثير الثقة بالنفس، ثم انعكاس هذه المتغيرات (أي دافعية الإنجاز والثقة بالنفس) بدورها على مدركات الطلاب لهذه النداءات ما بين تقييمات التحدي والتهديد في إطار ثقافتين تعليميتين متباينتين (المصرية مقابل السعودية).**

مشكلة الدراسة:

يمكن تفصيل مشكلة الدراسة فيما يلي:

يمثل العامان الأخيران من التعليم الثانوي مرحلة حرجة ومصيرية لدي المتعلمين، ذلك أن هذه المرحلة تفتح العديد من الفرص التعليمية المتباينة للطلاب، وتحدد المستقبل المهني لهم. وفي ظل نظام تعليمي يقيم فعالية المعلم ويقيس كفاءته في ضوء قدرته على تأهيل الطلاب للاختبارات المصيرية (مثل اختبارات الشهادة الثانوية)، **يتعرض المعلمون لضغوط متزايدة، تدفعهم للجوء (بشكل روتيني كجزء من الممارسات الصفية المعتادة) لاستخدام الرسائل التحذيرية القائمة على التهديد Fear–based Massages (كأداة تحفيزية)**؛ والتي تركز على العواقب السلبية للفشل في الاختبار على نحو أكبر من استخدامهم للرسائل الايجابية التي تركز على الجهد والمثابرة. وذلك على الرغم من أن استخدام المعلمين للنداءات التحذيرية الوجدانية قد يسهم في زيادة التوتر والقلق المرتبط بالامتحانات، الأمر الذي قد يحمل آثارًا غير متوقعة وغير مقصودة على الطلاب (Putwain& Roberts 2009)، بالإضافة إلى أن هذه الرسائل التحذيرية لا تزال موضعًا للنقاش على المستويين النظري والتطبيقي؛ حيث أظهرت بعض الدراسات فعالية الرسائل الوجدانية السالبة (المعتمدة على التحذير) في بعض السياقات (كالصحة مثلاً) دون غيرها، مما يتطلب دراسة أنواع أخري من النداءات القادرة على حفز السلوك (Putwain& Symes, ٢٠١١)، لاسيما مع عدم وجود نتائج بحثية متسقة للتأثير النسبي لرسائل المعلم القائمة على التهديد (في مقابل التشجيع) في تحسين أداء الطلاب في الاختبارات المصيرية (Von der Embse, Schultz & Draughn, 2015)، حيث **ركزت الدراسات على نداءات التحذير المستخدمة قبل الاختبارات** كمحاولة لتشجيع الطلاب على

الاندماج في الإجراءات المطلوبة لتجنب الفشل (على سبيل المثال، الالتزام بالمواعيد الدراسية، والاستعداد للاختبارات بالاستذكار الجيد والفهم المتعمق للمقررات) (Van der Goot et al., 2019).

أشارت الأدبيات إلى أهمية النداءات الإيجابية (التي تتضمن استراتيجيات تحفيزية تستند إلى التقدير وإبراز القيمة الذاتية للنجاح) في تشجيع الطلاب على بذل الجهد (Van der Goot et al., 2019)، لذلك اقترح الباحثون إعادة تصور نداءات التحذير ضمن إطار أوسع يتضمن كل من الرسائل الوجدانية السالبة بالإضافة إلى الرسائل الإيجابية التي تعزز قيمة الأداء (Symes& Putwain,2016). **مما يلقي الضوء على أهمية تناول هذه النداءات الوجدانية الإيجابية والسلبية معًا بالبحث والدراسة. خاصةً وأن دراسة نداءات المعلم (لاسيما قبل الاختبارات المصيرية) لم تتم على نطاق واسع في السياق التعليمي أو التربوي، بالمقارنة بالنتائج البحثية التي أجريت في قطاعات أخرى كالقطاع الطبي والإعلام....** كما توجهت دراسات نداءات المعلم نحو الكشف عن أوجه القصور في هذه النداءات الوجدانية ومحاولة تحسينها، وأشار (Ness, Johnson, Michael, Ault& William, 2017)، إلى أنه يمكن تقليص الآثار السلبية للنداءات الوجدانية (خاصة التحذيرية) على النواتج التحفيزية من خلال تعزيزها برسائل إضافية تشرح للطلاب مسار العمل الذي يجب عليهم اتخاذه لتجنب الفشل فيما يعرف بالنداءات المعرفية. **الأمر الذي قد يدعو إلى بحث النداءات المعرفية التي توضح الإجراءات ومسارات العمل التي تساعد الطلاب على تجنب الفشل بالإضافة إلى النداءات الوجدانية الإيجابية والسلبية**؛ حيث أشارت بعض النتائج الإمبريقية إلى إمكانية تقليص الآثار السلبية لنداءات التحذير المدركة (الشعور بالتهديد، وارتفاع معدل القلق وبخاصة قلق الاختبار) على النواتج التحفيزية إذا كانت هذه النداءات مصحوبة برسائل معرفية إضافية تشرح للطلاب مسار العمل الذي يجب عليهم اتخاذه لتجنب الفشل **(أي النداءات المعرفية)** (Putwain& Symes, 2011).

على الجانب الآخر، فإنه على الرغم من تأثير هذه النداءات المعرفية والوجدانية بشكل مباشر على تحفيز الطلاب ومشاركتهم، إلا أنه من المتوقع **تباين استجابات الطلاب وفقا لتفسيراتهم وتقييماتهم لتلك النداءات والرسائل من وجهة نظرهم. وهناك نوعان من التقييمات المُدركة من قِبل الطلاب، هما: مدركات التحدي، ومدركات التهديد**. وقد أشار (Von der Embse et al., 2015) إلى أن مدركات (التهديد/ التحدي) كتقييمات محتملة لنداءات المعلم مفهومان متمايزان، وأنه من المهم أخذ كلاهما في الاعتبار لفهم توجهات الأفراد في مواقف الإنجاز وبذل الجهد. كما أشار

(Putwain, Symes, & Mc Caldin, 2019) إلى تأثر تقييمات الطلاب لنداءات المعلم (لاسيما قبل الاختبارات المصيرية) بكل من: الأهمية الشخصية المدركة لمحتوى النداءات بالنسبة للمتعلم، ومدى صلتها بالموضوع، ومدى ثقة المتعلم في فعاليته وإمكاناته في التحكم، وقدرته على الوفاء بمتطلبات هذه النداءات، وأن الفروق الفردية بين الطلاب في خبراتهم التعليمية السابقة prior educational experiences، ونزعاتهم dispositions، واهتماماتهم interests، وأهدافهم goals تحدد بدرجة تستحق الاعتبار نوع استجاباتهم وتفسيراتهم للنداءات التي يستخدمها المعلم. وفي ضوء ذلك، **ترى الباحثة أن تنوع تخصصات المتعلمين (علمي/أدبي) وما يتبع ذلك من نداءات محيطة بهذه التخصصات من المعلم وغيره قد تؤثر في إحساس الفرد بأهمية تخصصه ومدى صعوبته، وكذلك معتقداته حول فعاليته وكفاءته في الاستعداد للامتحانات المصيرية المرتبطة بهذا التخصص، ومن ثمَّ تقييماته المدركة لهذه النداءات.**

وبالنسبة للتباين الثقافي، فقد اقترح (Skinner&Brewer,2004) أن الجمع بين مدركات التحدي، والتهديد معاً يكون مثاليا في الثقافات التي تشكل ضغوطا دراسية على المتعلم بالمقارنة بالثقافات الأقل ضغوطًا؛ لأن هذا الجمع يزيد من الدافعية مقارنةً بانفراد كل نمط من المدركات على حدة. ومع أهمية دراسة تباين التقييمات المدركة للمتعلم حول نداءات المعلم باختلاف الثقافات التعليمية، فإن البحوث الامبريقية التي تصدت لهذا الجانب (والتي أيدت اختلاف محتوي وتأثير نداءات التحذير عبر الثقافات المختلفة) قليلة للغاية (as cited in Von der Embse et al., 2015). ومن أمثلتها دراسة (Zhang & Qiuhong,1999) التي هدفت إلى استكشاف أثر التباين الثقافي على التواصل المقنع باستخدام نداءات التحذير في سياق الصحة والإعلام (مشكلة التدخين)، باستخدام نوعين من نداءات التحذير (الجسدية، والاجتماعية)، وثلاث مستويات للنداءات (مرتفعة، ومتوسطة، ومنخفضة) على عينتين أحدهما كندية (ن=١٧٣)، والأخرى صينية (ن=١٨٠)، وتوصلت الدراسة لعدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوي الخوف المستحث، وتغيير الاتجاهات، ونية الإقلاع عن التدخين باستخدام نداءات التحذير الاجتماعية. في حين وجدت فروق دالة لتأثير نداءات التحذير الجسدية على العينة الكندية بالمقارنة بالصينية.

لذا فإنه قد يعد من المهم تحليل التقييمات المدركة السائدة (تحدي/تهديد) لنداءات المعلم (الوجدانية والمعرفية) لدى المتعلمين قبل مواجهة الاختبارات المصيرية. ودور كل من: تنوع التخصص، والتباين الثقافي في التقييمات المدركة من الطلاب لكل من النداءات الوجدانية والمعرفية لمعلميهم. وذلك مع اعتبار عدم وجود أداة لقياس النداءات الوجدانية والمعرفية في

وبالإضافة إلى دور كل من: تنوع التخصص، والتباين الثقافي في التقييمات المدركة لنداءات المعلم، فإن هناك عددٌ من المتغيرات المرتبطة بمدركات النداءات (التحدي في مقابل التهديد)، ربما يعد من أهمها كل من: توجهات أهداف الإنجاز، والثقة بالنفس.

تعتبر أهداف الإنجاز بمثابة نظام دلالي شامل للمواقف والسياقات التي ينتج عنها مخرجات معرفية وانفعالية وسلوكية لتفسير الأداء في مثل هذه المواقف (إسلام أنور عبد الغني، ونسرين محمد سعيد،٢٠١٨). وبما أن نداءات المعلم بنوعيها الوجداني والمعرفي ينتج عنها بطبيعة الحال داخل سياق المدارس الثانوية نواتج معرفية وانفعالية وسلوكية، فإن دراسة أهداف الإنجاز قد يعد أمرًا ضروريًا. وتشير توجهات أهداف الإنجاز إلى معتقدات الطلاب المستندة للكفاءة – Competence based beliefs، والوجدان، والدافعية المرتبطة بالتحصيل. وقد تنوعت الأطر والنماذج المطروحة لتوجهات أهداف الإنجاز ما بين النموذج الثنائي الذي صنف توجهات أهداف الإنجاز إلى أهداف الإتقان وأهداف الأداء، والنموذج الثلاثي الذي صنف توجهات الأهداف إلى أهداف الإتقان وأهداف الأداء (إقدام / إحجام)، والنموذج الرباعي الذي صنف توجهات الأهداف إلى أهداف الإتقان (إقدام/ إحجام)، وأهداف الأداء (إقدام/ إحجام) (إسلام أنور عبد الغني، ونسرين محمد سعيد،٢٠١٨). ثم قدم (Elliot, Murayam &Pekrun,2011)، نموذجا سداسيا لتصنيف توجهات الأهداف وفقا لتفاعل ثلاثة أبعاد ثنائية القطب (٢* ٣)، هي: المهمة (في مقابل الأداء)، والذات (في مقابل الآخر)، والإقدام (في مقابل الإحجام) كمصادر لاشتقاق أهداف الإنجاز، لتنتج ستة أنواع مختلفة من توجهات الإنجاز في النموذج السداسي (في إسلام أنور عبد الغني، ونسرين محمد سعيد،٢٠١٨). **ويعتبر النموذج السداسي من أحدث نماذج توجهات الأهداف إلا أنه لم يحظَ بالاهتمام الكافي والعناية البحثية، في إطار الدراسات التي جمعت بين نداءات المعلم وتوجهات أهداف الإنجاز، على الرغم من أهمية بعد الآخر (مقابل الذات) في هذا السياق؛ فمدركات المتعلم الذاتية تمثل نتاجًا لنداءات المعلم الذي يقع في فئة الآخر.**

وفي إطار العلاقة بين التقييمات المدركة (التحدي/التهديد) لنداءات المعلم، وتوجهات أهداف الإنجاز (وفق النموذج السداسي)، أشار (Kavussanu, Dewar & Boardley, 2014) إلى أن الأفراد ذوي توجهات الأهداف (المهمة/الذات) ينظرون للحدث أو الموقف التعلمي باعتباره فرصة للتحسين ولاكتساب الكفاءة فيدركونه على أنه تحدٍ، لأن تركيزهم على إتقان المهمة يجعلهم أقل عرضة لتقييم الموقف على أنه تهديد. وبالتالي؛ فإنه من المتوقع ارتباط أهداف الإنجاز المستندة

للمهام إيجابيا بتقييم التحدي وسلبيًا بالتهديد. بالمثل، من المتوقع أيضًا ارتباط أهداف الإنجاز المستندة للذات على أنها تحدٍ إذا سمحت لهم بإظهار قدراتهم المرتفعة، أو تهديدًا إذا أظهرت عدم كفاءتهم. كذلك يفترض النموذج البيولوجي النفس–اجتماعي للتحدي والتهديد، أن أي من التحدي أو التهديد 'الخالصان' هما نقطتا نهاية لمتصل ثنائي (إقدام / إحجام) يتم تنشيطهما في سياق الأداء الدافعي (مثل، المواقف الموجهة نحو الأداء، ومواقف الاندماج في المهام) (Fonseca, Blascovich& Marques, 2014).

<u>وبالتالي، تتباين آثار توجهات الأهداف على الإنجاز ، وأحد احتمالات هذا التباين هي أن كل نمط من هذه التوجهات يؤثر على الطرق التي يقيم بها المتعلم مهام الإنجاز ؛ من حيث تقييم متطلبات المهمة والموارد التي تلبي هذه المتطلبات، كما تؤثر هذه التوجهات الدافعية على التقييمات المُدركة (تحدي/تهديد) لنداءات المعلم</u> (Chalabaev, Major, Cury& Sarrazin, 2009). وقد أظهرت نتائج الدراسات ذات الصلة أن الرسائل المرتكزة إلى القيمة النفعية للمهمة Utility Value Messages التي يرسلها المعلم حول اختبار قادم يمكن أن تؤثر تأثيرا قويا على مشاعر الطلاب وتحفز دوافعهم نحو الإقدام على الإنجاز، ومن ثمَّ توجه مدركاتهم وتقييماتهم لهذه الرسائل على أن المهمة المطلوبة مثيرة للتحدي أو للتهديد أو لكليهما معًا، كما أن الرسائل التي تركز على الخسارة والنتائج السلبية للفشل تزيد من قلق الاختبار، وقد تثبط الدافعية نحو الإنجاز (أي إحجام المتعلم)، وبالتالي قد تتجه مدركات الطلاب نحو الشعور بالتهديد وعدم القدرة على أداء المهمة أو على العكس من ذلك يتولد الشعور بالتحدي أو كليهما معا. ومن الجدير بالذكر أن تقييمات نداءات المعلم كما تعتمد على توجهات أهداف الإنجاز التي يتبناها المتعلم فإنها تعتمد أيضًا على الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة من جانب الفرد (أي الثقة بالنفس)، وتوقع النجاح، وقيم المهام الذاتية في الوقت الحاضر (Symes & Putwain, 2016).

تمثل الثقة بالنفس متغيرًا له أهمية كبيرة في شعور الفرد بقيمته الذاتية، وقدرته على التحدي، وعلى تحقيق أهدافه، ومساعدته على الاندماج (أحمد عادل جندي، وسعده أحمد أبو شقة، ٢٠١٩). وقد توصلت الدراسات ذات الصلة في سياق التقييمات المدركة للمواقف والأداء إلى أن منخفضي **الثقة بالنفس** يعانون من زيادة في الأفكار السلبية، وتقييمات سلبية للأداء، وقلق وعصبية حول كيفية الأداء، واسترجاع لصور الأداء الضعيف سابقا، وعدم القدرة على منع هذه الصور من أذهانهم مما يضر بالأداء، مع تزايد الشكوك الذاتية والشعور بالتهديد من عدم القدرة على الأداء بكفاءة. في حين يخبر **مرتفعو الثقة بالنفس** أفكارا وصورا إيجابية حول الأداء المرتقب، وزيادة في المشاعر الإيجابية المتعلقة بالأداء المقبل (مثل الثقة في القدرة على التعامل مع الموقف القادم،

وتحقيق أداء ناجح، وعدم الاستجابة للإحباطات)، مع استرجاع لخبرات النجاح السابقة، والتي تعمل على حماية ذواتهم من الأفكار والمشاعر السلبية (مثل قلق الأداء المنخفض)، والتي تؤدي كذلك إلى تقييمات إيجابية تحميهم من التفسيرات السلبية للأداء. وعلى خلاف ما سبق فإنهم يخبرون أيضًا بعض المخاوف حول عدم تحقيق أهدافهم أو عدم قدرتهم على الأداء المميز، الأمر الذي يؤدي لزيادة الجهد وتحفيز الاستعداد الجيد (Hanton, Mellalieu& Hall, 2004).

وعلى الرغم من **ندرة الدراسات التي تناولت علاقة التقييمات المدركة للنداءات بالثقة بالنفس**، إلا أن نتائج دراسات الثقة بالنفس بوجه عام أوضحت دور الثقة بالنفس كمؤشر جيد على النجاح الأكاديمي والتوجه نحو الإنجاز والذي يكاد يفوق مؤشرات الكفاءة الذاتية ومفهوم الذات والقلق (Chue,2020) (Chan, Fong, Tang, Gay & Hui,2015). ومن ناحية أخرى، أشارت (سلوى على المسلاتي،٢٠١٨) **إلى علاقة الثقة بالنفس بمرحلة المراهقة** وذلك للخصوصية التي تميز هذه المرحلة (مرحلة البناء الحقيقي والاستعداد للمستقبل)، والتي تزداد فيها شكوك المراهق في قدراته ومعاناته من عدم ثقته بنفسه، **مما يجعل الثقة بالنفس من أهم المشكلات التي تواجه المراهقين لاسيما قبل الاختبارات المصيرية والتي تصاحبها نداءات المعلمين وما يتلو هذه النداءات من تقييمات مدركة لهذه النداءات، مما يشير إلى أهمية تناولها بالبحث والدراسة في هذا الإطار.**

أسئلة الدراسة:

١. ما التقييمات المدركة السائدة لنداءات المعلم (تهديدات/ أم تحديات) لدي طالبات المرحلة الثانوية بمصر والسعودية؟
٢. هل تختلف تقييمات الطالبات لنداءات المعلم باختلاف نمط الثقافة في (مصر/ السعودية)؟
٣. هل تختلف تقييمات الطالبات لنداءات المعلم باختلاف التخصص الدراسي (علمي/ أدبي)؟
٤. هل يمكن التنبؤ بنوع التقييم المدرك لنداءات المعلم الوجدانية من خلال توجهات أهداف الإنجاز ومستوي الثقة بالنفس لدي طالبات المرحلة الثانوية في كل من مصر والسعودية؟
٥. هل يمكن التنبؤ بنوع التقييم المدرك لنداءات المعلم المعرفية من خلال توجهات أهداف الإنجاز ومستوي الثقة بالنفس لدي طالبات المرحلة الثانوية في كل من مصر والسعودية؟

أهداف الدراسة:

- هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد نوع التقييمات المدركة السائدة لنداءات المعلم (تهديدات/ أم تحديات) بين طالبات المرحلة الثانوية في كل من مصر والسعودية.
- الكشف عن الفروق في التقييمات المدركة لنداءات المعلم (كمتغير تابع) وفقا لتباين نمط الثقافة (المصرية /السعودية)، ووفقا للتخصص الدراسي (علمي/أدبي).
- تحديد مدي إمكانية التنبؤ بنوع التقييم المدرك لنداءات المعلم (الوجدانية/ المعرفية) من خلال توجهات أهداف الإنجاز ومستوي الثقة بالنفس لدي الطالبات في كل من مصر والسعودية.

أهمية الدراسة:

أولا: **على المستوي النظري**: تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية متغيراتها وحداثة موضوعها ويمكن عرض الأهمية وفقا للمحاور التالية:

- تتخذ الدراسة الحالية من المنحى الثقافي مدخلا للبحث في مجال نداءات المعلم مما يؤدي لإثراء الأدبيات النفسية والاتجاهات البحثية في مجال النداءات.
- قد يفيد الكشف عن تصورات وأفكار الطلاب (تقييماتهم المدركة) عن نداءات المعلمين داخل السياق الثقافي العربي –ممثلة في عينة الدراسة الحالية (مصر/ السعودية) في تعزيز تقييم الطلاب للنداءات كتحدي.
- تعتبر الدراسة استجابة لتوصيات الباحثين حول ضرورة تناول أنواع أخري من النداءات مع نداءات التحذير(الوجدانية) خاصة النداءات المعرفية.
- تتناول الدراسة مفهوم توجهات الأهداف وفقا للنموذج السداسي (٢*٣)، وهو من النماذج الحديثة السائدة على الساحة النفسية، والتي تحدد نظريا بشكل كبير طريقة تقييم الطلاب لنداءات المعلم، خاصة مع توصيات الدراسات ذات الصلة بضرورة تناول التفاعل بين أهداف المهمة وأهداف الذات في البحث المستقبلي ومع ذلك لم تحظ بالعناية والاهتمام الكافي على المستوي البحثي (Kavussanu et al., 2014).
- أهمية متغير الثقة بالنفس الذي يعتبر من المتغيرات ذات الصلة بمرحلة المراهقة، باعتبارها مرحلة البناء الحقيقي والاستعداد للمستقبل الزاهر للفرد، والتي تزداد فيها شكوك المراهق في قدراته مما يجعل الثقة بالنفس من أهم المشكلات التي تواجه المراهقين، كما أنها تلعب دورا مهما في تقييمات الطلاب للمواقف والمهام.

ثانيا: على المستوي التطبيقي:

- توجه المهتمين بإعداد البرامج التي تحسن مدركات الطلاب لنداءات المعلم لما لها من دور كبير على سلوكياتهم وأدائهم على الاختبارات.
- بناء مقياس للنداءات الوجدانية والمعرفية المستخدمة بواسطة المعلم له قيمة إضافية في تراث البيئة الصفية الحالية لأنه سيمكن الباحثين من جمع البيانات المتعلقة بالنداءات في سياق موضوعي وصادق.
- ما تسفر عنه نتائج الدراسة يمكن أن يساهم في تطوير التكنيكات المستخدمة في حفز دافعية الطلاب وسلوكياتهم المرغوبة في مواقف الضغوط والاختبارات عالية المخاطر.

مصطلحات الدراسة:

أولا: نداءات المعلم الوجدانية والمعرفية Teacher Appeals

١-النداءات الوجدانية Emotional Appeals، هي رسائل إقناعية تستخدم بهدف تكوين أو توليد استجابة وجدانية من خلال التأكيد على فوائد أو عواقب موضوع معين، وقد تكون إيجابية (تسلط الضوء على مزايا أداء سلوك معين)، أو سلبية (تؤكد على عواقب عدم أداء سلوك معين)(Yuen, Li, Ma, Wang, 2020) .

٢-النداءات المعرفية Cognitive Appeals، هي رسائل اقناعية تؤكد على الطريقة أو الإجراءات التي يمكن بها مساعدة الفرد على اكتساب معارف جديدة أو تحقيق النجاح مستقبلا، وهي رسائل لها سمات واقعية توضح السلوك المطلوب لتحقيق الهدف (Van der Goot et al., 2019).

٣-ثانيًا: التقييمات المدركة لنداءات المعلم

Perceived Appraisal of Teacher Appeals

التقييمات المدركة: هي أحكام معرفية مصحوبة بمشاعر وانفعالات ونوايا سلوكية تؤثر على استجابات الطلاب لنداءات المعلم المقدمة بالفصل الدراسي، ويمكن تصنيفها إلى كل من: تقييمات التحدي، وتقييمات التهديد.

١- تقييمات التحدي Challenge Appraisal؛ هي أحكام معرفية مصحوبة بمشاعر إيجابية (مثل، التفاؤل والأمل) وسلوكيات موجهة نحو الإتقان approach-orientated behaviors (مثل، نوايا الانخراط في إجراءات من المحتمل أن تيسر النجاح).

٢- تقييمات التهديد Thereat Appraisal؛ هي أحكام معرفية مصحوبة بمشاعر سلبية (مثل، القلق) وسلوكيات موجهة نحو التجنب avoidance-orientated behaviors

(مثل، الانسحاب الاستراتيجي من بذل الجهد أو خفض الإنجاز) (Putwain et al., 2019

وتقاس تقييمات التحدي من خلال درجتان (بواقع درجة واحدة على كل نمط من أنماط النداءات الوجدانية أو المعرفية) يحصل عليها المفحوص عن استجاباته على البنود الخاصة بتقييمات التحدي في مقياس نداءات المعلم المعرفية والوجدانية (إعداد الباحثة). كما تقاس تقييمات التهديد من خلال درجتان (بواقع درجة واحدة على كل نمط من أنماط النداءات الوجدانية أو المعرفية) يحصل عليها المفحوص عن استجاباته على البنود الخاصة بتقييمات التهديد في مقياس نداءات المعلم المعرفية والوجدانية (إعداد الباحثة).

ثالثًا: توجهات أهداف الإنجاز (٢×٣):Achievement Goal Orientations

عرف (Elliot& Murayama, 2008) توجهات أهداف الإنجاز بأنها تمثيلات معرفية للنواتج المرغوب فيها، وتشير إلى الفروق الفردية في المفاضلة بين الأهداف في مواقف الإنجاز.

وقد تم تصنيف توجهات الهدف وفق النموذج السداسي إلى توجهات ستة، وهي:

١- أهداف الإقدام القائمة على الذات Self – approach goals. وتصف دافعية المتعلم نحو الوصول إلى مستويات أعلى في الأداء والكفاءة والقدرة بمقارنة أدائه الحالي بأدائه السابق.

٢- أهداف الإحجام القائمة على الذات Self – avoidance goals. وتصف دافعية المتعلم في تجنب تدني أدائه الحالي عن أدائه السابق.

٣- أهداف الإقدام القائمة على الآخر Other – approach goals. وتصف دافعية المتعلم نحو الوصول إلى مستويات أعلى من الآخرين في الأداء والكفاءة والقدرة.

٤- أهداف الإحجام القائمة على الآخر Other – avoidance goals. وتصف دافعية المتعلم في تجنب تدني أدائه الحالي عن أداء الآخرين.

٥- أهداف الإقدام القائمة على المهمة Task – approach goals. وتصف دافعية المتعلم نحو التمكن من المهارة أو القدرة، والاستيعاب والفهم بمقارنة أدائه بمتطلبات المهمة.

٦- أهداف الإحجام القائمة على المهمة Task – avoidance goals. وتصف تجنب المتعلم التقصير في الاستيعاب والفهم، وكذا تجنب قصور الأداء في ضوء متطلبات المهمة. (إسلام أنور عبد الغني، ونسرين محمد سعيد،٢٠١٨)

وتقاس توجهات أهداف الإنجاز من خلال ست درجات (بواقع درجة واحدة لكل توجه من

توجهات الهدف المذكورة) يحصل عليها المفحوص عن استجاباته على الأبعاد الست لمقياس توجهات أهداف الإنجاز (إعداد الباحثة).

رابعاً: الثقة بالنفس Self-Confidence

هي مدركات الطالب عن إمكاناته ومهاراته وخبراته، وقدرته على توظيفها بفعالية لتحقيق النجاح وتجاوز الصعوبات والتفاعل بإيجابية بما يحقق التوافق النفسي والاجتماعي (السيد أحمد صقر؛ أحمد عادل جندي؛ سعده أحمد أبو شقة، ٢٠١٩). وتتكون من خمسة أبعاد هي:

١. السعي نحو النجاح والتفوق، وتجنب الفشل
٢. المثابرة، وعدم التراجع أو الاستسلام بسهولة.
٣. الشعور بالمسئولية في حالتي النجاح أو الفشل.
٤. الإحساس بامتلاك المقدرة على القيام بشتى المهام أو اتخاذ القرارات.
٥. التغلب على العوائق والصعوبات (علي صلاح حسن، ٢٠٢٠).

وتُقاس الثقة بالنفس من خلال خمس درجات (بواقع درجة واحدة لكل بعد من أبعاد الثقة بالنفس المذكورة) يحصل عليها المفحوص عن استجاباته على الأبعاد الخمس لمقياس الثقة بالنفس المعد من قبل الباحثة.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية ونتائجها بالمنهج، والعينة، الأدوات، والأساليب الإحصائية المستخدمة فيها وبيانها والمتمثلة في:

- الحدود الموضوعية، ترتبط بمتغيرات الدراسة الحالية متمثلة في نداءات المعلم الوجدانية والمعرفية، الثقة بالنفس، توجهات أهداف الإنجاز (٢×٣)
- الحدود المكانية، المدارس الحكومية بمنطقة القصيم التعليمية – بريدة، المدارس الحكومية بإدارة الزيتون التعليمية القاهرة.
- الحدود البشرية، العينة الأولي من طالبات المستوي الثاني الثانوي بالسعودية، العينة الثانية من طالبات المستوي الثاني الثانوي بمصر.
- الحدود الزمانية، العام الجامعي ٢٠١٩ – ٢٠٢٠

الإطار النظري للدراسة:

نداءات المعلم:Teacher Appeals

يعتبر مفهوم النداءات من المفاهيم الأساسية المستخدمة على نطاق واسع في الرسائل المقنعة باعتبارها استراتيجية نوعية يتم اختيارها وفقا لخصائص وتفضيلات المجموعات المستهدفة، ولها عدة

أنواع أهمها:

النداءات الوجدانية Emotional appeals

ركزت الأدبيات التي تناولت دور الانفعال في الإقناع بشكل كبير على النداءات(الوجدانية) **خاصة التحذيرية** وفعاليتها في السياق التعليمي. والتي تشير للرسائل الإقناعية التي يرسلها المعلم لطلابه قبل الاختبارات عالية المخاطر بهدف إثارة الخوف بتسليط الضوء على العواقب السلبية للفشل جانبا إلى جنب مع مسارات السلوك التي من المحتمل أن تزيد التهديد بالفشل، وكيف يمكن تجنب التهديد من خلال مسارات بديلة للسلوك. فمثلاً؛ قد يُذكر المعلم طلابه بأنهم إن فشلوا في الاختبار لن يلتحقوا بالجامعة، وان احتمالية الفشل قد تزداد إن لم يكملوا المراجعات المطلوبة (Putwain, Nathaniel & Von der Embse,2018). واستخدام هذا النوع من النداءات في صورتها الإيجابية التي تتضمن التشجيع والتدعيم المستمر تعتبر بمثابة معززات تحفز ثقة الفرد في الاستجابة المناسبة، ولها دور في التأثير على معتقدات الأفراد بأن ممارسة السلوك المناسب (مثل؛ المثابرة وبذل الجهد والاستذكار بجدية) سيؤدي لمنافع مرغوبة(Yuen et al., 2020) .

ويوضح **نموذج الوظائف المعرفية** كيفية تأثير الانفعالات السلبية المندمجة في موضوع الرسالة بشكل جوهري على الإقناع استنادا إلى الأهداف ذات الصلة بالتقييمات الوجدانية واتجاهات السلوك المرتبطة بتحقيق الأهداف خاصة عندما تلاحظ الرابطة في موضوع الرسالة وتكون مرتبطة بالشخص، مما يحفز الاستجابة الانفعالية الناتجة تجاه الرسالة ومعالجتها (Ness et al., 2017). ويري (Putwain, et al., 2018) أن نداءات التحذير هي رسائل اقناعية تصف كيف يمكن أن يؤدي مسار العمل (على سبيل المثال، عدم بذل الجهد) إلى عواقب سلبية (مثل الفشل في الاختبارات) وكيف يمكن لمسار عمل بديل (على سبيل المثال، بذل الجهد الكافي) أن يؤدي لتجنب تلك العواقب السلبية. أو أنها رسائل تلفت الانتباه إلى العواقب السلبية (مثل الفشل الأكاديمي) الذي ينتج من مسارات سلوكية معينة (مثل؛ عدم الاندماج في الدراسة)، وكيف يمكن تجنب العواقب السلبية من خلال المسارات البديلة للسلوك. وأظهرت الدراسات السابقة أن تقييم نداءات التحذير كتهديد يرتبط بالأداء المنخفض على الاختبارات.

وكرس الباحثون اهتماما كبيرا لفحص الظروف التي تؤثر فيها نداءات المعلم على المعتقدات والنوايا والسلوكيات، وعلى الرغم من أن البحث في هذا المجال يعتبر في مراحله الأولي، إلا أن النتائج تشير للدور المحتمل الذي تلعبه نداءات التحذير في زيادة القلق فتُدرك كتهديدات، أي أنها تؤدي إلى نتائج سلبية بدلا من تحفيز الطلاب (Putwain & Symes؛٢٠١١). فمثلا توصلت دراسة

(Von der Embse et al.,2015) إلى أن نداءات التحذير تضر بشكل كبير أداء الطلاب الاختباري مقارنة بنداءات الكفاءة والتي هدفت إلى التحقق من تأثير نوعين من النداءات هما نداءات الكفاءة ونداءات التحذير على القلق والدافعية والأداء في الاختبار وتحديد أفضلية أي منهما وفقا لظروف متنوعة للاختبارات (اختبارات عالية المخاطر / واختبارات منخفضة المخاطر) على عينة قوامها (٤٨٧) طالبا جامعياً. وعلى النقيض، أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن الآثار السلبية لتلك النداءات على النواتج التحفيزية لا توجد عندما تكون النداءات مصحوبة برسائل إضافية تشرح للطلاب مسار العمل الذي يجب عليهم اتخاذه لتجنب الفشل (Putwain& Roberts,2009). وعلى الرغم من التناقضات بين نتائج الدراسات التجريبية خلال الأربعين عام الماضية، فقد توصلت معظم الدراسات إلى أن نداءات التحذير فعالة في إثارة تغيير السلوك والاتجاهات. وقد تم تطوير عدة نماذج لتوضيح كيفية معالجة الفرد للمعلومات المتعلقة بالتهديدات Thereat-related information. وتعرض هذه النماذج دور العمليات الوجدانية المتضمنة في نداءات التحذير على الإقناع. وبتطور نظريات نداءات التحذير أصبح الباحثين على وعي ودراية كبيرة بأن إثارة حالة الخوف الوجدانية ضرورية لضمان فعالية التواصل مع نداءات التحذير (Von der Embse et al.,2015).

النظريات المفسرة للنداءات الوجدانية:

منها نظرية الوجدان Affect Theory، وهي منحي نظري يفترض أن الانفعالات من المفاهيم الهامة للمربين بصفة خاصة وتصنف في فئتين أساسيتين هما: الوجدان الموجب والوجدان السالب ويتمثل الوجدان السالب في انفعالات الخوف والقلق والغضب والشعور بالذنب من خلال التحذير أو تسليط الضوء على عواقب عدم إظهار سلوك أو استجابة مناسبة، أما الوجدان الموجب يتمثل في مشاعر الفرح والتفاؤل والثقة في تشجيع أو إبراز فوائد سلوك معين(Yuen et al., 2020) . وتعتبر الانفعالات متغير هام يمد الباحثين بمعلومات حول تأثيرها على التجهيز المعرفي أو المعالجة الإدراكية والاستجابات السلوكية النهائية ((Ness et al., 2017. وكثير من الأطر النظرية والبحوث اهتمت بدراسة الروابط المعقدة بين المعرفة والوجدان في ضوء نظريات التقييم المعرفي Cognitive appraisal theories، التي تفترض أن الانفعالات تنشأ من تقييم وتقدير وتفسير الأحداث، ولها عدة مكونات: التقييم الأولي، التقييم الثانوي، المكون العلائقي، بحيث يعمل التقييم الأولي على تحديد ارتباط الحدث الوجداني بالفرد ومدي تأثيره عليه مما يشير للحاجة إلي المعالجة المعرفية أو تقييم الحدث، وتعطي التقييمات الثانوية السياق والمعني للحدث من خلال التقييم النوعي الذي يولد تجارب وجدانية منفصلة مثل، الخوف والغضب والسعادة، ويحدد ردود

الفعل أو الاستجابات المتصلة بها. وقد أثبتت الدراسات الأهمية المتزايدة لهذه النظرية من خلال ربط المحتوي الوجداني القائم على التقييم بموضوع الرسائل والنداءات التي يتم تلقيها ومعالجتها والتفاعل معها(Ness et al., 2017) .

النداءات المعرفية Cognitive appeals

هي تلك النداءات المتضمنة في ربط الوسائل بالغايات وتختلف عن النداءات اللاعقلانية التي ترتبط أكثر بالمشاعر والانفعالات ولا يوجد ما يشير إلى أن النداءات الوجدانية طرق غير مقبولة **ولكنها أكثر جدوى مع الإناث،** أو هي رسائل تؤكد على الكيفية أو الطريقة التي يمكن بها مساعدة الطالب علي اكتساب معارف جديدة أو تحقيق النجاح مستقبلا. أو هي الرسائل التي تقدم وعدا بالنجاح الكبير في الحياة أو مكتسبات جديدة. أوأنها رسائل لها سمات واقعية مقنعة توضح السلوك المطلوب لاكتساب المعرفة، أي تنقل الرسالة صراحة أو ضمنا بأن الطالب إذا استخدم سلوك ما واندمج فيه سوف يكتسب معرفة جديدة أو يتعلم عن موضوعات جديدة. كما توضح هذه الرسائل ان السلوك الحالي يسهم في تحسين المستقبل Optimization of future أو تجعل الفرد مستعدا للمستقبل، أو قادرا على تحقيق مكاسب على المدي الطويل (Van der Goot et al., 2019).

التمييز بين نوعي النداءات:

قدم (Carstensen et al.,1999) **نظرية الانتقاء الوجداني الاجتماعي** Socioemotional Selectivity Theory (SST)، التي تفترض أن الأهداف الموجهة نحو الاحتياجات الوجدانية تختلف عن تلك التي تتوجه نحو اكتساب المعارف. كما تفترض النظرية حدوث تغييرات مرتبطة بسن الأفراد في التسلسل الهرمي للأهداف فمع تقدم العمر تكون للأهداف ذات المغزى الوجداني مكانة بارزة عن الأهداف المرتبطة بالمعرفة والتي تسيطر بدرجة أكبر لدي صغار السن. أي أن المراهقين الأكبر سنا يعطون أولوية للأهداف المرتبطة بالوجدان. أي أن التغيرات المرتبطة بالعمر في هرم الأهداف يبرر التنبؤ باستجابة تفضيلية أكبر للبالغين تجاه الرسائل التي تحمل نداءات ذات معني انفعالي على عكس صغار السن (as cited in Van der Goot et al., 2019).

ويميز الباحثون بين مفهوم **النداءات ذات المغزى الوجداني** Emotionally Meaningful Appeals (تركز على تنظيم الانفعال emotion regulation، وتحسين الحاضر optimizing the present، والعلاقات الاجتماعية الحميمة close social relationship) **والنداءات المرتبطة بالمعرفة** Knowledge– related Appeals (تركز على اكتساب المعرفة knowledge acquisition، وتحسين المستقبل optimizing the future، والعلاقات الاجتماعية الجديدة) .

ويمكن التمييز بين النوعين في ضوء المحاور التالية:

١- الفروق في الوظيفة Functional Category (تنظيم انفعالي مقابل اكتساب معرفة)

بمراجعة تمييز نظرية الانتقاء (SST) للأهداف في ارتباطها بتنظيم الانفعالات أو اكتساب المعرفة يمكن استنتاج الفروق بين النوعين كما يلي:

- تنظيم الحالة الانفعالية في التعامل مع الآخرين (الأهداف المتعلقة بالمشاعر) مثل تجربة حالات إيجابية، وبناء مشاعر ترابط اجتماعي واكتساب علاقات حميمة.
- السلوك الاستحواذي الموجه نحو التعلم acquisitive behavior geared toward learning حول العالم الاجتماعي والمادي والسعي للحصول على معلومات جديدة.

لا تعكس هاتان الفئتان الوظيفيتان تباينا مطلقا وغير متداخل. وتعترف النظرية بعناصر اكتساب المعرفة في السعي لتحقيق الأهداف الوجدانية مع وجود عنصر وجداني في اكتساب المعرفة. فالافتراض الأساسي هو أن تحديد الأهداف يميز تلك التي تهدف في المقام الأول إلى تلبية الاحتياجات الوجدانية وتلك التي تهدف في المقام الأول لاكتساب المعرفة (Lindauer, Mayorga, Greene, Slovic, & Västfjäll, 2020) , (Van der Goot et al., 2019)

٢- منظور الزمن Time Perspective(توجه الحاضر/ مقابل توجه المستقبل)

- الطريقة الثانية للتمييز بين نوعي النداءات تتمثل في أن الأهداف ذات المعني الوجداني موجهة نحو الحاضر وترتبط بالرضا الحالي، أما الأهداف ذات المغزى المعرفي موجهة نحو المستقبل وترتبط بتحسين المستقبل أو الوصول لمستقبل مثالي والاستعداد له.
- فيSST ، يلعب إدراك الوقت دورًا أساسي في تحديد الأولويات وبروز الأهداف، فعندما يدرك الوقت على أنه محدود، فإن الأهداف الوجدانية تأخذ الأولوية لأن العمر الزمني مرتبط بشكل سلبي بمقدار الوقت المتبقي في الحياة.
- مع تقدم العمر، تؤدي القيود المدركة للوقت إلى إعادة تنظيم التسلسل الهرمي للأهداف وفي هذه الحالة، تكون الأهداف ذات المغزى العاطفي أكثر أهمية من الأهداف ذات الصلة باكتساب المعارف لأنها تتحقق في سعيهم وبالتالي تكون أكثر إرضاءً على الفور.
- عندما يدرك الوقت على أنه محدود، تكون الأنشطة غير السارة / الخالية من المعنى أقل إلحاحًا، ويقل الاهتمام بالمعلومات الجديدة. على النقيض من ذلك، عندما يُنظر إلى الوقت على أنه أهداف مفتوحة، يتم تحديد أولويات الأهداف المتعلقة بالمعرفة ويتم احتساب المعلومات لمستقبل طويل وغامض.

٣- أنواع العلاقات الاجتماعية المتضمنة (علاقات حميمة مقابل علاقات جديدة Close or Novel Social Relationships)

ترتبط نظرية الانتقاء الاجتماعي الوجداني بشكل أساسي بالأهداف الاجتماعية حيث تشير الأهداف ذات المعني الوجداني إلى تنظيم الحالات الوجدانية عبر التواصل بالآخرين) ومع تقدم الناس في العمر، يفضل الأفراد بشكل متزايد العلاقات الاجتماعية الحميمة المشبعة عاطفيًا على التواصل مع الشركاء الاجتماعيين الجدد في المقابل، تشير الأهداف المتعلقة بالمعرفة إلى إقامة علاقات اجتماعية جديدة يمكن أن تكون مفيدة في المستقبل. تكشف مقترحات اختبار الأبحاث التجريبية لـ SSTأن التغييرات التحفيزية (المرتبطة ارتباطًا وثيقًا بالعمر الزمني) تؤثر بشكل منهجي على تكوين الشبكة الاجتماعية والتفضيلات الاجتماعية(Van der Goot et al., 2019) .

تقييم النداءات: **Appeals appraisal**

على الرغم من استخدام المعلم المستمر لهذه النداءات كاستراتيجية تحفيزية، فإن استجابات الطلاب تتباين وفقا لتقييمهم لهذه النداءات. وهناك نوعان من التقييمات هي التحدي، والتهديد ويؤثران بشكل خاص على استجابات الطلاب لنداءات التحذير المقدمة بالفصل الدراسي، وكلاهما يتضمن عمليات فسيولوجية ووجدانية ومعرفية وهي حالات استباقية Anticipatory states.

- تقييم النداءات كتهديد Thereat evaluations، تشير لاحتمالية الضرر أو الخسارة، وتتميز بتنشيط الانفعالات السالبة كالتوتر والقلق والخوف.
- تقيم النداءات كتحدي Challenge evaluations، تنطوي على إمكانية النمو والربح والإتقان وتنشط مشاعر وانفعالات إيجابية مثل الثقة Confidence والأمل Hope والإثارة Excitementوالحماس Eagerness، لذلك فإن تقييمات التهديد لها تكافؤ سلبي وتقييمات التحدي لها تكافؤ إيجابي.

وتُظهر الأدلة التجريبية أن تقييم التحدي يلي قيمة مرتفعة مع توقع مرتفع للنجاح (حيث تدرك نتائج الاختبار على أنها مهمة لتحديد الذات أو الأهداف)، في حين أن تقييم التهديد يلي قيمة عالية مع توقع منخفض للنجاح، وطفو أكاديمي منخفضacademic buoyancy (القدرة المدركة على تحمل الضغوط الروتينية، مثل انخفاض الأداء على الاختبار. فنداءات المعلم محاولة لزيادة الجهد والدافعية بين الطلاب ومع ذلك يقيمها الطلاب أحياناً كتهديد فتؤثر سلبا على العديد من المتغيرات المتعلقة بالإنجاز الأكاديمي والأداء على الاختبار. وفي أخري يقيمها كتحدي وفقا للأهداف التعليمية، وتعتبر تقييمات التهديد والتحدي مستقلة نظرياً، ويمكن أن تقيم نداءات التحذير بالطريقتين معاً (Putwain et al.,2019).

ومن المحتمل أن تدرك النداءات الوجدانية السالبة (نداءات التحذير وأساليب الترهيب) **كتهديد** وهذا يرجع إلى أنها تسلط الضوء على الآثار السلبية لعدم الالتزام أو الامتثال، وعل النقيض من ذلك قد تدرك النداءات الوجدانية الموجبة **كتحدي** لأنها تركز على الفوائد الإيجابية للامتثال، علاوة على ذلك فقد أظهرت الدراسات ذات الصلة أن الانفعالات السالبة تولد توترات وجدانية Emotional Tension تزيد من تقييم الأفراد لاحتمالية وجدية عدم الامتثال(Yuen et al., 2020)

ويمكن تنشيط التحدي أو التهديد، والاستجابات البيولوجية والوجدانية والسلوكية والمعرفية اللاحقة، من خلال:

١- التقييمات النسبية للموارد الشخصية personal resources (على سبيل المثال: الثقة في القدرات، والمهارات والمعرفة السابقة).

٢- متطلبات المهام (على سبيل المثال: الجهد المطلوب وعدم الثقة، والألفة). فعندما يقوم الأفراد بشكل ضمني و / أو صريح بتقييم الموارد على أنها كافية أو تتجاوز تقييماتهم لمتطلبات المهمة الضرورية لمعالجة حالة الأداء المحفز ينتج التحدي. وعندما يقيم الأفراد، ضمنيًا أو بشكل صريح الموارد على أنها أقل من المتطلبات اللازمة لمعالجة الموقف ينتج التهديد.

لذلك، يُعرَّف التحدي من الناحية النفسية على أنه حالة عقلية يرى فيها الفرد نفسه قادرا على التعامل مع مهمة ما، ويُعرف التهديد بأنه الحالة العقلية التي يرى فيها الفرد نفسه غير قادر على التعامل مع المهمة.

ومن ثم، يمكن أن تكون عملية تقييم التحدي والتهديد إما **تلقائية** automatic أو متعمدة deliberate أو كليهما وتكون مدفوعة بالعديد من العوامل الشخصية والداخلية (مثل احترام الذات والألفة) التي يمكن أن تؤثر على الموارد والمطالب في وقت واحد. على سبيل المثال، يمكن أن تؤدي الألفة إلى التحدي لأنها تزيد من تقييم الموارد (من خلال المعرفة السابقة المتاحة) أو تقلل المتطلبات (من خلال تقليل صعوبة المهمة) أو كليهما، والعكس هو الصحيح بالنسبة للتهديد (Fonseca et al., 2014).

النظريات والنماذج المفسرة لتقييمات الفرد للنداءات:

أولا: تفترض نظرية دافعية الحماية Protection motivation theory (PM) لـ (Roger's 1975 1983) التي تعتبر من أكثر النماذج قبولا في الوسط الأكاديمي، ومؤداها أن الخوف الذي يستثير الإقناع يتكون من ثلاثة متغيرات أو عناصر هي: مستوي ضرر الحدث المهدد، احتمالية وقوع الضرر، كفاءة الاستجابة التي يمكن أن تقلل من الضرر. **ومع كل عنصر تبدأ عملية تقييم أو**

تقدير معرفي تتوسط تغيير الاتجاه أو السلوك من خلال إثارة دافع الحماية (Zhang & Qiuhong, 1999)

وقد كشفت الدراسات السابقة عن **عمليتين جزئيتين يصل فيهما الطلاب إما إلى تقييم التهديد أو التحدي** أو تجاهل الرسالة بالكامل وهذه العمليات هي:

١- **التقييم الأولي**، من أجل تقييم التحذير كتهديد أو تحدي، يجب علي الطالب في المقام الأول أن يقيم أداءه على الاختبار عالي المخاطر التي ترتبط به نداءات التحذير، ويجب أن يعتقد في أن الأداء على الاختبار مهم لتحقيق أهدافه، فإذا كان تقديره عاليا فسوف يقيم الرسالة بأنها ذات صلة ومعني شخصي، أما إذا كان تقديره منخفضا سينظر للرسالة على أنها غير ذات صلة ويلغيها.

٢- **التقييم الثانوي**، فيه يعتبر الطالب أن الرسائل ذات الصلة بمثابة تحدي، إذا كان النجاح محتملاً، أو يعتبرها تهديداً إذا كان الفشل محتملاً(Putwain&Symes,2014) .

وتدعم الدراسات السابقة هذه الفرضية حول تقييمات التهديد والتحدي، ووجد أن تقييمات التهديد تتنبأ بالمعارف والوجدان والسلوكيات غير التكيفية، بينما تقييمات التحدي ارتبطت بالنواتج التكيفية بشكل حاسم. كما توصلت الدراسات ذات الصلة الى وجود ارتباط إيجابي قوي بين تقييمات التهديد والتحدي لنداءات التحذير، ويرجع ذلك إلى أهميتها المشتركة المدركة للتحصيل. كما كشفت الدراسات عن إمكانية تقييم الطلاب للنداءات كتهديد وتحدي معا في ذات الوقت. ووجد البعض أن الأفراد الذين يقررون تحدي كبير يكون التهديد المنخفض أكثر فائدة من التهديد المرتفع، وأن مستوي مرتفع من التحدي مع مستوي معتدل من التهديد قد يكون أكثر فائدة من المستوي المصاحب للتهديد . (Symes & Putwain,2016)

ثانيا: نموذج العملية (انفعالات الخوف والقلق المتضمنة في التهديد)

دمجت دراسة (So, Kuang & Cho,2016) بين نظرية التقييم المعرفي (Lazarus,1991) Cognitive appraisal theory ونظرية الانفعال الوظيفي Functional emotion theory في أدبيات نداءات التحذير واقترحت نموذجًا يصف عملية يمكن من خلالها للخوف والقلق معا المساهمة في الاستجابات التكيفية، وذلك على عينة قوامها (N = 927). ودعمت التوقعات أن القابلية للتأثير المدرك منبئ بالقلق أقوى من الخوف، في حين أن الشدة المدركة كانت مؤشرًا أقوى على الخوف من القلق. بالإضافة إلى ذلك، أدى المزيد من الخوف والقلق إلى زيادة فعالية الاستجابة من خلال زيادة الدافع للحصول على المعلومات المتعلقة بالحماية وزيادة الاهتمام بهذه المعلومات، وبالتالي التوسط

في عمليات التهديد والتكيف. ولكن لا تزال انتقادات Dillard's (1994) and Nabi's (1999) لنموذج العملية المتوازية بعد عقدين على الرغم من أنه أحدث نموذج في نداءات التحذير، حيث يتمثل العيب الرئيسي في نموذج العملية في تركيزه الشديد على الجانب المعرفي في النداءات، وأنه بسبب هذا التحيز فإن الانفعالات وعلاقتها بتغيير السلوك لم يتم استكشافها بالكامل.

وفي محاولة لمعالجة هذه المشكلة، اقترح (So, 2013)امتدادا نظريًا لنموذج العملية بالاعتماد على نظرية التقييم المعرفي للانفعالات والتي تفترض أن الخوف، بالإضافة إلى القلق، تثيرهما رسائل التهديد التي تحتوي على معلومات الخطورة والحساسية، على التوالي، وهذان الانفعالان المرتبطان بالتهديد سيكون لهما دورًا محوريًا في تحفيز دوافع الفرد. ويقدم النموذج الجديد **ثلاثة تطبيقات نظرية هامة لنظريات نداءات التحذير هي:**

(١) قد تخدم الخطورة المدركة والقابلية للتأثر وظائف مختلفة؛ بحيث يستدعي الأول الخوف بينما يثير الأخير القلق إلى حد أكبر (٢) يجب اعتبار القلق جزءًا لا يتجزأ من نظريات نداءات التحذير بالإضافة إلى الخوف (٣) يلعب الانفعالان المرتبطان بالتهديد دورًا مهمًا في إنتاج استجابات تكيفية من خلال التوسط في العلاقة بين التهديد وعمليات التقييم للمواجهة. وهذه الافتراضات النظرية لم يتم معالجتها تجريبيا حتى الآن (as cited in So et al.,2016).

ثالثا: منحي الحيز التقييمي للتهديد والتحدي The Evaluative Space Approach to Challenge and Threat (ESACT)

افترضه (Blascovich and Tomaka, 1996)، من خلال النموذج البيولوجي النفس اجتماعي للتهديد والتحدي، ويعتبر من المناحي الفريدة القيمة والتي من المفترض أن تسهم في توسيع فهمنا للتحدي والتهديد إلى ما وراء التصورات الحالية بعدة طرق مهمة هي:

١- بدلا من النظر للتحدي والتهديد باعتبارهما نقطتا نهاية لمتصل ثنائي القطب يتم تصورهما باعتبارهما مستقلين جزئيا.
٢- يمكن أن يخبر الفرد التحدي أو التهديد أو كليهما معا في المواقف المحفزة ذات الصلة، وليس من الضروري أن يكون تأثير التهديد سلبيا أو مثبطا للأداء.
٣- مرونة التقييمات تسمح بتقييم المواقف كتحدي (إدراك فرص الفوز والتطور)، أو كتهديد (إدراك الضرر أو الخسارة المتوقعة) أو كلاهما معا.
٤- يمكن تفعيل دوافع الإتقان والتجنب في آن واحد.
٥- تمتد الاستجابة اللاإرادية المرتبطة بالتحدي والتهديد إلى الجهاز العصبي الباراسمبتاوي

Parasympathetic Nervous System (as cited in Uphill et al., 2019)

رابعا: نماذج التقييم المعرفي التحولية للضغوط:

نظرًا لأن الاختبارات عالية المخاطر هي أحداث تخضع لضغوط شديدة، فإن التقييم الخاص برسائل تعزيز القيمة يعتمد على نماذج التقييم المعرفي التحولية للضغوط في هذا الإطار، حيث يتم تقييم الأحداث أو المواقف من حيث أهميتها/ دلالتها الشخصية **(التقييم الأولي)** والبدائل/ أو الموارد **(التقييم الثانوي)**.

ووفقًا لهذه النماذج عندما يتم الحكم على رسالة تعزيز القيمة على أنها مهمة شخصيًا ويعتقد الطالب أنه قادرعلى الاستجابة بشكل فعال للمطالب المطروحة في الرسالة فمن المرجح أن يكون تقييم السائد هو التحدي. وتُصاحب تقييمات التحدي مشاعر إيجابية، مثل الإثارة والاهتمام، وتؤدي إلى نتائج إيجابية، مثل النمو أو الإتقان. أما تقييم التهديد فيحدث عندما يحكم الطالب على المستوى الشخصي على مطالب المهمة المتضمنة في رسالة تعزيز القيمة بأنها تفوق قدرته على الاستجابة بفعالية. ومن المتوقع حدوث ضرر أو خسارة في شعور المرء بقيمة الذات، مصحوبًا بمشاعر سلبية مثل القلق والخوف .(Symes & Putwain,2016)

ووفقا لهذا التصور فإن الأهداف التي يتبناها الفرد في مواقف الإنجاز تكون إطارا لكيفية تفسيره وتقييمه للمعلومات المرتبطة بالإنجاز (من وجهة نظر الباحثة يعد هذا مثالا على نداءات المعلم المرتبطة بالاختبارات النهائية). فمثلا قد يتبني البعض منحي أهداف الإقدام في محاولة للأداء الجيد أفضل من الآخرين، ويتبني البعض الآخر منحي أهداف الإحجام محاولا تجنب الأداء المنخفض مقارنة بالآخرين(Chalabaev et al., 2009) .

وقد أشار (Elliot,2005)، إلى ارتباط أهداف الإقدام على الأداء بنواتج إنجاز أكثر تكيفا مثل اختزال الوقت، واستيعاب المهام بشكل أكبر، والتحفيز الذاتي، والأداء الأفضل مقارنة بمنحي التجنب (as cited in Chalabaev et al., 2009).

وبمراجعة الأدبيات حول دوافع وأهداف الإتقان والتجنب يمكن ملاحظة ما يلي فيما يتعلق بتقييمات التهديد والتحدي:

١. هناك فائدة نظرية وعملية لأهداف الإنجاز تتمثل في تحديد نوع التقييم المناسب للموقف هل هو تحدي أم تهديد أم كلاهما معا.
٢. يمثل الدافعان (الإقدام / والتجنب) وجهين لعملة واحدة، بحيث يمكن تفسير تحقيق نتيجة إيجابية مستقبلية وتجنب حدوث نتيجة سلبية مستقبلية بشكل مشابه.
٣. على الرغم من دعم العديد من الدراسات السيكومترية المعتمدة على التحليلات

العاملية الاستكشافية والتوكيدية قضية الفصل بين الدافعين إلا أنه في ضوء نتائج بعض الدراسات التي وجدت ارتباطا جزئيا بينهما يمكن دمجهما (Uphill et al., 2019) .

ثانيا: الثقة بالنفس Self-Confidence

تمثل الثقة في النفس إحدى الخصائص الانفعالية الهامة التي تلعب دورا أساسيا في حياة الفرد، وتساهم في تحقيق توافقه النفسي، وترتبط بمفهومه الإيجابي عن ذاته وتقديره المرتفع لها (خالد عوض البلاح، ومجدي محمد الشحات ٢٠١٨). أو هي ذلك الشعور الذي يعطي للإنسان إحساس بأنه ذو قيمة عالية ومرموقة بين الآخرين فينعكس ذلك على تصرفاته وردود أفعاله مما يعطيه شعورا بأنه سيد نفسه (في علي صلاح حسن،٢٠٢٠). أو إدراك الفرد لكفاءته الذاتية ومهاراته وقدرته على التعامل بفعالية مع المواقف المختلفة التي يتعرض لها في حياته (رسمية فلاح العتيبي،٢٠١٩). أو إدراك الطالب لإمكاناته ومهاراته وخبراته، وإيمانه بقدرته على توظيفها بفعالية لتحقيق النجاح وتجاوز الصعوبات والتفاعل بإيجابية بما يحقق التوافق النفسي والاجتماعي (السيد أحمد صقر وآخرون، ٢٠١٩).

كما تعرف بأنها شعور الفرد بالأمن والكفاءة والطمأنينة والاعتداد بالذات، وفي قدرته على تحقيق أهدافه والتكيف النفسي والاجتماعي (سلوى على المسلاتي، ٢٠١٨).

وأشار Barron& Cottl، إلى أن الثقة بالنفس تعتبر دليل للتوافق النفسي السوي والذي يرتبط بالصحة النفسية والأداء الجيد والشعور بالكفاءة والقدرة على تحمل الأزمات (في سلوى على المسلاتي،٢٠١٨). وأكد (خالد عوض البلاح، مجدي محمد الشحات،٢٠١٨)، على أن الطالب الذي لديه ثقة عالية في تحصيله وفهمه الجيد لموضوعات المقررات فإنه أكثر احتمالا لاجتياز الاختبارات بتفوق.

ووفقا لـ (Pulford, Woodward& Taylor,2018)، فإن النجاح الأكاديمي نادرا ما يعزي إلى القدرة وحدها إذ يجب أن يكون لدي الطلاب الدافع للتعلم مع الجهد الكافي، والثقة المرتفعة التي تمثل قوة دافعة تحفز الطلاب على المثابرة والتعلم. فقد أثبتت الدراسات أن الثقة المتمثلة في إدراك قدراتنا لها تأثير إيجابي على الحافز، والدافع. ووجد الباحثون أن ثقة الطالب في قدراته الأكاديمية مرتبطة بدلالة بتوقعات النجاح، كما أنها تؤثر على الأداء الأكاديمي بشكل إيجابي.

أبعاد الثقة بالنفس:

١.السعي نحو النجاح والتفوق، ويقصد به الرغبة الجادة في تحقيق النجاح، والمحاولة للوصول للتفوق وتجنب الفشل.

٢. المثابرة، ويقصد بها الكفاح ومواصلة العمل واستغلال الوقت للوصول إلى النجاح، وعدم التراجع أو الاستسلام بسهولة.

٣. الشعور بالمسئولية، ويقصد بها أن يتحمل الفرد مسئولية أعماله عن النجاح والفشل بكل شجاعة.

٤. الإحساس بامتلاك المقدرة، أي ثقة الفرد في قدراته ومهاراته للقيام بشتى المهام، وقدرته على اتخاذ أي قرار.

٥. التغلب على العوائق والصعوبات، ويعني قدرة الفرد على مواجهة الصعوبات التي تفترض طريقة إنجازه أعماله وتذليلها وعدم الاستسلام (علي صلاح حسن،٢٠٢٠).

مظاهر الثقة بالنفس:

الإيمان بالذات، الشعور بالكفاءة، تقبل الآخرين، عدم التمركز حول الذات، عدم الأنانية والشعور بالذنب (على صلاح حسن،٢٠٢٠).

ووصف (Stankov et al.,2012)، الثقة بالنفس باعتبارها بنية نفسية متعددة الأوجه تتضمن عناصر من الدافعية والشخصية والمعارف أو لها مكونات معرفية ودافعية وشخصية (as cited in Chue,2020).

ووفقا لـ Efkides,2011، فإن الثقة بالنفس هي سمة شخصية مرتبطة بسمات المهام والخبرات بالإضافة إلى تأثير الحالة الوجدانية للشخص والتي قد تؤثر مباشرة على خبرات ما وراء المعرفة (as cited in Chue,2020).

والشخص ذو الثقة المرتفعة بالنفس يتمتع بقدرات وإمكانات جيدة تحسن عملية اكتساب المعارف لأن الثقة تجعل الطالب على وعي بضرورة الاستعداد والتهيؤ لخبرات الفصل الدراسي، وخلافا لذلك، فإن ثقة الطالب المنخفضة بذاته تقلل اندماجه وعدم استمتاعه بالتعلم وتزداد احتمالية انحرافه عن الفصل الدراسي.(Sugeng & Suryani,2018)

أشار (Sugeng & Suryani,2018) في دراستهما إلى أن الطالب ذي الثقة المرتفعة بالنفس يكون أكثر حماسا Enthusiastic وإصرارا Persistent في تعلمه، وأكثر انتباها داخل الفصل، ويتعايش بشكل أفضل مع أقرانه، ولديه اتجاها فضوليا Inquisitive attitude، وأكثر تركيزا. في حين أن الطالب منخفض الثقة بالنفس لديه مشاعر سلبية مثل الخوف من الفشل، والخوف من عدم الكفاءة، والقلق تجاه المعلم والاختبارات، والخوف من الإذلال، وعدم التحدث والاندماج في أنشطة الفصل.

علاقة الثقة بالنفس باتجاهات تقييم الأداء:

يري ((Hanton et al.,2004 أن الطالب منخفض الثقة بالنفس **لديه مشاعر سلبية مثل الخوف من الفشل،** والخوف من عدم الكفاءة، والقلق تجاه المعلم والاختبارات، والخوف من الإذلال، وعدم التحدث والاندماج في أنشطة الفصل، في حين أن مرتفعي الثقة بالنفس **لا يعانون من الأفكار والمشاعر السلبية مثل القلق** والتي تكون منهكة في المواقف التنافسية، **كما تؤدي إلى تقييمات إيجابية للموقف.** فمرتفعو الثقة بالنفس قبل الأداء يخبرون أفكارا وصورا إيجابية حول الأداء المرتقب، واسترجاع لخبرات النجاح السابقة، والتفكير بشكل إيجابي، أي أن الثقة المرتفعة بالذات تحمي الفرد من الأفكار والمشاعر السلبية مثل قلق الأداء المنخفض والتي تكون منهكة في مواقف الأداء التنافسي، **كما تؤدي إلى تقييمات إيجابية تحمي من التفسيرات السلبية للأداء.** ومع ذلك يخبرون بعض المخاوف حول عدم تحقيق الهدف أو الأداء الضعيف مما يؤدي لزيادة الجهد ويحفز الاستعداد الجيد. أيضا زيادة في حالات المشاعر الإيجابية المتعلقة بالأداء المقبل مثل الثقة في القدرة على التعامل مع الموقف القادم، وتحقيق أداء ناجح، وعدم الاستجابة للإحباطات، في حين أن منخفضي الثقة بالنفس يعانون من زيادة في الأفكار السلبية، **وتقييمات سلبية للأداء** وقلق وعصبية حول كيفية الأداء، واسترجاع لصور الأداء الضعيف سابقا، وعدم القدرة على منع هذه الصور من الدخول لأذهانهم مما يضر بالأداء، مع شكوك ذاتية ومخاوف من عدم القدرة على الأداء بكفاءة.

وتفترض نظرية كفاءة التجهيز Processing efficiency theory (PET),1992، أن الفرد في ظل ظروف القلق المعرفي العالي يمكنه الحفاظ على أدائه أو تحسينه بشرط أن يكون واثقا في النجاح بدرجة متوسطة. وأن المستويات المرتفعة من الثقة بالنفس تعزز الدافعية والجهد، وترفع مستوي التركيز، وتيسر الأداء في ظل ظروف القلق العالي (Hanton et al.,2004) .

توجهات أهداف الإنجاز: Achievement Goals Orientations

وتلعب أهداف الإنجاز أهمية بالغة في مجال التعليم، حيث يشير (Anderman,Austin&Johnson,2003)، إلى أن توجهات أهداف الإنجاز تتنبأ بالعديد من المتغيرات والمخرجات التعليمية الهامة، فضلا عن أنها تعد من أهم الأسباب لاندماج المتعلمين في العديد من المهارات التعليمية (في إسلام أنور عبد الغني، ونسرين محمد سعيد،٢٠١٨). وأظهرت الدراسات السابقة أن تبني الطلاب لأنواع متباينة من توجهات أهداف الإنجاز يعتمد على الاحتياجات الفردية والكفاءة ومتطلبات الموقف التعليمي (في إسلام أنور عبد الغني، ونسرين محمد سعيد،٢٠١٨).

أنماط أهداف توجهات الإنجاز عبر النماذج المختلفة:

ظهر منظور الأهداف المتعدد Multiple goals perspective، ومعه تعددت نماذج وتصورات

الأهداف وأصبحت أكثر تعقيدا لوصف وتصنيف توجهات أهداف الإنجاز، ومع ذلك لا زالت العديد من الدراسات تستخدم النموذج الثنائي (الذي يصنف توجهات أهداف الإنجاز إلى أهداف الإتقان وأهداف الأداء)، والثلاثي (أهداف الإتقان وأهداف الأداء (إقدام / إحجام)، **مع اعتقاد راسخ بأنها نماذج بسيطة يمكنها تمثيل أهداف الإنجاز بصورة دقيقة.** والنموذج الرباعي (أهداف الإتقان (إقدام/ إحجام)، وأهداف الأداء (إقدام/ إحجام) (إسلام أنور عبد الغني، ونسرين محمد سعيد،٢٠١٨)

وهنا نجد تيارين يتنازعان مجال توجهات الأهداف هما، الأول: يري أن تبسيط المفهوم يجعله أكثر قدرة على التعبير عن توجهات الأهداف. والثاني: يري أنه كلما كان المفهوم أكثر تفصيلا وتعقيدا كلما كان أقدر على الإحاطة بالمفهوم وتمثيله تمثيلا صادقا وأقدر على تصنيف توجهات الأهداف لدي الفرد بصورة واضحة.

قدم(Elliot et al., 2011) ، النموذج السداسي في محاولة للفصل بين الأهداف المستمدة من المهمة، والمستمدة من الذات، والمستمدة من الآخر، ومن ثم طرحوا نمطا مختلفا من تركيبة أهداف الإنجاز لكل معيار من المعايير الثلاثة لتصنف توجهات الأهداف وفقا لثلاثة أبعاد هي المهمة والذات والآخر كمصادر لاشتقاق أهداف الإنجاز، ووصفوا كل بعد في ضوء الإقدام والإحجام عن عدم تحقيقه لتنتج ستة أنواع مختلفة من توجهات الإنجاز في النموذج السداسي ٢* ٣. على النحو التالي:

أبعاد الأهداف في النموذج السداسي:

١- أهدام الإقدام القائمة على الذات، وفيها يقارن الفرد أدائه بذاته بمعني أن معيار تقويم أدائه هي أدائه السابق، محاولا الوصول إلى مستويات أعلى في الأداء والكفاءة والقدرة.

٢- أهداف الإحجام القائمة على الذات، وفيها يقارن الفرد أدائه بذاته أيضا، ولكنه يحاول تجنب الظهور بمظهر أسوأ من أدائه السابق في مثل هذه المهام أمام نفسه. وتستخدم الأهداف القائمة على الذات بشقيها المسار الشخصي الداخلي للفرد كمرجع تقييمي، وبالتالي تعرف الكفاءة بالنسبة لهذه الأهداف على أساس الأداء الجيد أو السيء مقارنة بما فعله الشخص في الماضي، أو القدرة على القيام به مستقبلا.

٣- أهداف الإقدام القائمة على الآخر، وفيها يقارن الفرد أدائه بأداء الآخرين، محاولا الظهور بمستوي من الكفاءة والقدرة أعلى من الآخرين.

٤- أهداف الإحجام القائمة على الآخر، وفيها يقارن الفرد أدائه أيضا بأداء الآخرين، ولكنه يسعي إلى تجنب الظهور بمستوي من الأداء يبدو أسوأ من أقرانه. وتستخدم الأهداف القائمة على الآخر بشقيها مرجعا تقييميا بينشخصيا، وبالتالي تعرف الكفاءة على أساس

الأداء الجيد أو السيء بالنسبة للآخرين.

٥- أهداف الإقدام القائمة على المهمة، وفيها يقارن الفرد أدائه بما تتطلبه المهمة، محاولا اكتساب الكفاءة التي تمكنه من أدائها كما ينبغي.

٦- أهداف الإحجام القائمة على المهمة، ويقارن فيها الفرد أدائه بمتطلبات المهمة أيضا، ولكنه يهدف إلى تجنب عدم القدرة على أداء المهمة بشكل ناجح أو الفشل فيها. وتستخدم في هذه النوعية من الأهداف المطالب المطلقة للمهمة (مثل الحصول على الإجابة الصحيحة، وفهم فكرة ما) كمرجع تقييمي، وبالتالي تعرف الكفاءة على أساس الأداء الجيد أو السيء بالنسبة لما تتطلبه المهمة ذاتها (إسلام أنور عبد الغني، ونسرين محمد سعيد،٢٠١٨)؛ (محمد سليمان الوطبان، ٢٠١٣).

العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز وتفسير النداءات:

أشار (Putwain, Symes,2011)، إلى العلاقة بين توجهات الأهداف وتقييم الطلاب للنداءات الوجدانية، موضحا أن الطالب الذي يهتم بنواتج الاختبارات بهدف منافسة الأقران فمن المتوقع ان يكون تفسير نداءات التحذير بمثابة تهديد للأداء المستقبلي وتتوافق هذه الأسباب مع أهداف الإتقان، وإن كان اهتمام الطالب بنواتج الاختبارات كوسيلة للحكم على التقدم الشخصي فإن تفسيره لنداءات التحذير بمثابة تحدي وتتوافق هذه الأسباب مع أهداف الأداء. هناك احتمالية أن الطلاب الذين لديهم أهداف إنجاز مستندة للخوف من الفشل (الأداء- إحجام/ الإتقان- إحجام) أن يدركوا نداءات التحذير كتهديد.

وفي دراسة (Adie et al., 2008) وجد أن هدف (الإتقان- إقدام) كان مرتبطًا بشكل إيجابي بتقييم التحدي وبشكل سلبي بتقييم التهديد، في حين أن هدف (الأداء- إقدام) كان مرتبطًا بشكل إيجابي بكلا التقييمين (as cited in Kavussanu et al., 2014).

ووفقا لـ (Elliot&Harackiewicz,1996)، نجد أن الأفراد ذوي توجهات أهداف الإقدام على الأداء يدركون مواقف الإنجاز باعتبارها تحدي، فنجدهم يقيمون مواردهم الشخصية باعتبارها تتجاوز متطلبات المهمة، في حين أن ذوي توجهات أهداف الإحجام عن الأداء يفسرون أوضاع الإنجاز باعتبارها تهديد لأنهم يرون أن متطلبات المهمة تفوق مواردهم الشخصية (as cited in Chalabaev et al., 2009).

النماذج النظرية المفسرة لتوجهات الأهداف في علاقتها بتقييم النداءات:

أولا: قدم (Uphill et al., 2019) من خلال مراجعة الأدبيات المتعلقة بدافعية وأهداف الإنجاز ملخصًا لعدة ملاحظات هامة تسهم في تعزيز فهمنا لتقييمات التحدي والتهديد من بينها:

- يمكن تفسير إحراز نتيجة إيجابية مستقبلية وتجنب نتيجة سلبية مستقبلية بشكل مشابه تمامًا (على أنهما "وجهان لعملة واحدة") ويمكن أن يندمجا في السعي وراء الهدف. وإذا كان من الممكن تنشيط أهداف الإقدام والإحجام ليس فقط بشكل مستقل ولكن معًا، فإن هذا يمثل تمييزًا مفاهيميًا دقيقًا موازيا التنشيط الثنائي للتقييمات (التحدي/ التهديد) وخبرة انفعالات مختلطة.
- دعمت العديد من الدراسات السيكومترية المهمة (باستخدام التحليلات العاملية الاستكشافية والتوكيدية) الفصل بين الهدفين (الإقدام/ الإحجام).

ثانيا: النموذج البيولوجي النفس اجتماعي للتحدي والتهديد والتجهيز المعرفي

نظريا، التحدي والتهديد 'الخالصان' هما نقطتا نهاية لمتصل ثنائي القطب (الإقدام / الإحجام) يتم تنشيطهما في مواقف الأداء الدافعي (Blascovich and Seery,2008؛ Blascovich, ٢٠٠٦). ويشير التحدي نسبيا إلى دافعية الإتقان – إقدام المؤثرة إيجابيا بشكل عام، بينما يشير التهديد إلى دافعية الإتقان –إحجام المؤثرة سلبيا (Blascovich and Mendes,2010) (as cited in Fonseca et al., 2014) .

الدراسات السابقة:

تم تصنيف الدراسات السابقة تحت أربعة محاور أساسية تدور حول متغيرات الدراسة الحالية منفصلة (كما في دراسات المحور الأول التي تم الاستفادة منها في إعداد مقياس النداءات، ودراسات المحور الرابع الذي يعد مبرر هام لتناول نوعي النداءات) أو في علاقاتها المتبادلة فيما بينها كما يلي:

أولا: دراسات تناولت تقييمات الطلاب للنداءات:

دراسة Putwain& Symes, 2014، تحققت الدراسة من كيفية تقييم الطلاب لرسائل المعلم (نداءات التحذير) التي يتم إرسالها قبل الاختبارات عالية المخاطر باعتبارها تحديا أو يتم تجاهلها باعتبارها ذات أهمية منخفضة. من خلال دراستين على عينة قوامها (٢٣٢) طالبا من مدرستين ثانويتين بإنجلترا في السنة الأخيرة من التعليم الإلزامي: في الدراسة الأولى، تم تطبيق استبيان تجريبيً على الطلاب الذين يدرسون للحصول على مؤهل في الرياضيات. واتضح وجود ارتباط بين تقييمات النداءات كتهديد وفعالية الذات الأكاديمية المنخفضة والتقدير المرتفع لأهمية التحصيل. في حين ارتبط تقييم النداءات كتحدي بفعالية الذات الأكاديمية المرتفعة، واهمية التحصيل. في الدراسة الثانية، تم التدخل في قيمة التحصيل وفعالية الذات الأكاديمية من خلال عدة مقالات قصيرة فتوصلت الدراسة إلى أن التقدير المرتفع للتحصيل وفعالية الذات الأكاديمية يؤديان إلى تقييم

النداءات كتحدي، أيضا تؤدي الأهمية المرتفعة للتحصيل مع فعالية الذات الأكاديمية المنخفضة إلى تقييم النداءات كتهديد، والأهمية المنخفضة للتحصيل تؤدي إلى تجاهل الرسائل. تظهر هذه النتائج أن أهمية الرسائل يتم الحكم عليها بناءً على أهمية التحصيل في التقييم الأولي، أما في التقييم اللاحق يتم الحكم عليها كتحد أو تهديد بناءً على توقع النجاح أو الفشل. كما تسلط هذه النتائج الضوء على كيفية اختلاف فعالية نداءات التحذير اعتمادًا على خصائص الطلاب.

دراسة Putwain, Symes, & Wilkinson,2017، استهدفت فحص الارتباطات بين تقييمات الطلاب للنداءات كتهديد أو كتحدي والأداء علي الاختبار في مقرر الرياضيات من خلال الاندماج السلوكي، علي عينة قوامها (٥٧٩) طالبا من مدرستين ثانويتين وقد تم جمع المعلومات علي أربع مراحل لمدة ثلاثة شهور، باستخدام استبيان نداءات التحذير المستخدمة بواسطة المعلم TUFAQ لكل من Putwain&Symes,2014،وأظهرت النتائج أن تقييمات التحدي لنداءات التحذير تتنبأ بشكل أفضل بالأداء علي الاختبار من خلال الاندماج السلوكي المرتفع، في حين أن تقييمات التهديد تتنبأ بالأداء المنخفض على الاختبار من خلال الاندماج السلوكي المنخفض. أي أن العلاقة بين نداءات التحذير والأداء على الاختبارات يتوقف على تقييمها.

دراسة Putwain, et al., 2019، هدفت إلى تقييم أداة جديدة مصممة لقياس استخدامات المعلم لنداءات التحذير المتكررة (رسائل القيمة المرسلة أو التواصلية المرتكزة على تجنب الفشل) قبل الاختبارات عالية المخاطر وتقييم الطلاب لهذه النداءات باعتبارها تحدي أو تهديد وقد تم جمع البيانات باستخدام استبيان نداءات التحذير المطبق على عينتين من الطلاب المقبلين على الاختبارات النهائية بالمرحلة الثانوية ومن خلال التحليل العاملي التوكيدي والاستكشافي تم تأكيد بنية ثلاثية العوامل للمقياس تمثلت في تكرار الرسائل، والتحدي، والتهديد المدرك. وتوصلت الدراسة لوجود ارتباط إيجابي بين تقييم الرسائل كتحدي وفعالية الذات الأكاديمية والقيمة والاندماج، في حين ارتبط تقييم الرسائل كتهديد سلبيا بفعالية الذات والقيمة والاندماج، أما تكرار الرسائل لم يظهر أي ارتباطات بالمتغيرات المذكورة وأكدت الدراسة أن عنصر التقييم يعتبر العامل الحاسم في تحديد العواقب والنواتج.

دراسة Nicholson, Putwain, Nakhlaa, Portera & Liversidgea, 2019، باستخدام المنحى المرتكز على الشخص تحققت من كيفية تقييم الطلاب لرسائل القيمة النفعية المدركة التي يقدمها المعلم لطلابه أي تقييمات نداءات التحذير المستخدمة بواسطة المعلم (كتهديد/ أو تحدي/ أو

كلاهما معا)، وكيف ترتبط هذه التقييمات باندماج الطلاب. مع إجراء دراستين مع طلاب في آخر سنتين من التعليم الثانوي، وباستخدام تحليل التجمع (العنقودي) ظهرت تجمعات متمايزة تجريبيا. حيث كان تقييم الرسالة في نداءات التحذير عند مستوى تحدي أعلى من التهديد. وبشكل غير متوقع، ارتبط التهديد المرتفع بالاندماج العالي، مع تقييم التحدي بشكل مرتفع، ومع ذلك، ارتبط هذا التجمع أيضًا بالسخط العاطفي المرتفع. كما كان للتهديد المعتدل المقترن بتحدي معتدل تأثيرا ضارا باندماج الطلاب في العملية التعليمية.

ثانيا: دراسات ربطت بين توجهات أهداف الإنجاز وطرق تقييم النداءات والمهام (تحدي/ تهديد):

دراسة Chalabaev et al., 2009، هي الدراسة الأولي التي توجهت وفقا لنموذج البيولوجي النفس اجتماعي وقدمت دليلا تجريبيا يثبت أن أهداف الإقدام تقود الأفراد إلى أن يخبروا مواقف الإنجاز كتحدي، بينما أهداف الإحجام تقود صاحبها إلى الشعور بالتهديد، و تفترض أن الأفراد المدفوعين بتبني أهداف الإقدام على الأداء سيكون أدائهم أفضل على مهام حل المشكلات(مهارة ضرورية في العديد من موضوعات الكلية) من الأفراد المدفوعين بأهداف التجنب(الإحجام عن الأداء)، وأن تأثيرات أهداف الأداء(إقدام/ إحجام) على المهام سيتوسطه حالات التحدي والتهديد، على عينة قوامها (٢٧) طالبة جامعية وباستخدام مقياس توجهات الأهداف(النموذج الثلاثي) أظهرت نتائج الدراسة أن الأفراد ذوي **أهداف الإقدام علي الأداء قرروا شعورهم بالتحدي بشكل ملحوظ أكثر من المشاركين ذوي أهداف الإحجام عن الأداء**، كما أثبتت ان حالات التهديد والتحدي تتوسط تأثير نمط الهدف المستحث على الأداء، كما أكدت على أن الحث على تبني أهداف الإقدام أدى إلى زيادة الشعور بالتحدي المبلغ عنه ذاتيا، في مقابل أهداف الإحجام التي لم تؤد إلى مزيد من مشاعر التهديد، كما أن مشاعر التحدي المقررة ذاتيا لم تتوسط تأثير توجهات الهدف على الأداء.

دراسة Putwain, Symes, 2011، استهدفت فحص نداءات التحذير المستخدمة بواسطة المعلم في الفصل الدراسي كمحاولات لرفع دافعية الطلاب نحو الأداء الجيد في الاختبارات عالية المخاطر بتسليط الضوء علي العوامل التعليمية والمهنية للفشل وهل بالفعل تحفز الطلاب أم أنها تسهم في زيادة القلق والتوتر والخوف من الفشل علي عينة قوامها(١٣٢) طالبا بالمرحلة الثانوية، وبتطبيق التقرير الذاتي لنداءات التحذير باستخدام استبيان نداءات التحذير المستخدم بواسطة المعلم TUFAQ لكل من Putwain&Reberts,2009 ومقياس قلق الاختبار، ومقياس توجهات أهداف الإنجاز(النموذج الرباعي) في مجال الرياضيات بنهاية التعليم الإلزامي. وقد أظهرت النتائج أن الاستخدام المتكرر لنداءات التحذير من قبل المعلم غير مرتبطة بقلق الاختبار المستقبلي وأهداف

الإنجاز، وأن تقييم الطلاب للنداءات كتهديد ارتبط بزيادة التوتر في مكونات قلق الاختبار كما ارتبط بأهداف الأداء(إحجام) وأهداف الإتقان(إقدام)، مما يعني أن نداءات التحذير لها نتائج إيجابية وسلبية متنافسة مما تنتج في القلق والخوف من الفشل.

دراسة Kavussanu et al., 2014، تحققت من العلاقات القائمة بين أهداف الإنجاز (المستندة للمهمة / والمستندة للذات) وانفعالات الإثارة والأمل والقلق، وما إذا كانت تقييمات التحدي والتهديد تتوسط هذه العلاقات، وهل يوجد تفاعل بين هدفي الإنجاز في تنبؤهما بالانفعالات. وباستخدام استبيان مدركات النجاح لـ Roberts et al., 1998 لقياس أهداف الإنجاز، ومقياس التقييمات المعرفية لـ Adie et al., 2008 لقياس تقييمات التحدي والتهديد، والكفاءة المدركة، والأمل والإثارة، واضطراب التركيز، والقلق، والقلق الجسدي على عينة حجمها (N = 344) من طلاب المرحلة الجامعية قبل المشاركة في تجربة رياضية جماعية. أظهرت النتائج أن تقييم التحدي توسط العلاقة الإيجابية بين أهداف المهمة وانفعالات الإثارة والأمل، في حين توسط تقييم التهديد العلاقة بين أهداف المهمة واضطراب التركيز. بالإضافة إلى ذلك، ارتبطت أهداف الذات بشكل غير مباشر بالإثارة من خلال تقييمات التحدي، كما تنبأت أهداف الذات بشكل إيجابي باضطراب التركيز عند مستويات منخفضة من أهداف المهمة.

ثالثا: دراسات ربطت بين الثقة بالنفس واتجاهات تقييم الأداء

هدفت دراسة Hanton et al.,2004، إلى فحص العلاقة بين الثقة بالنفس واتجاهات تفسير الأداء اللاحق والأعراض المرتبطة بقلق الأداء. وأكدت نتائجها على أن الثقة بالنفس متغير هام في التأثير على مدركات الفرد لقدراته على الحكم، واتجاهات تفسيره للأداء القادم. كما تمدنا الدراسة بدليل يدعم العلاقة بين الثقة بالنفس واتجاهات تقييم الأداء اللاحق.

رابعا: دراسات دمجت بين نوعين من نداءات المعلم

دراسة Warner & Forward ,2016 ، هدفت إلى تقييم أي من أنواع الرسائل (الوجدانية/ الواقعية/ مزيج من النوعين) كان له الدور الأكبر على اتجاهات المشاركين، والمعايير الذاتية لديهم، ونواياهم، والتحكم في السلوك المدرك كمتغيرات متضمنة في نظرية السلوك المخطط. على عينة قوامها (٩٣٠) طالبا من طلاب المدارس الثانوية موزعة على ثلاث مجموعات تجريبية (٢٦٥ تلقوا رسائل وجدانية، و ٢٥١ تلقوا رسائل واقعية، و ٢٥٤ تلقوا مزيجا من الرسائل) و(١٦٠) مجموعة ضابطة لم تتلقي أي معالجة. تم تطبيق استبيان قبل البرنامج التدخلي ثم تقديم ستة سيناريوهات مختلفة تتضمن أنواع الرسائل المذكورة وتقدم مواقف وصفية للمشاركين منها مثلا " محاولة منع شخص لا يعرفه أو

صديقه المفضل من القيادة تحت تأثير الكحول من أجل السلامة على الطريق" ثم إعادة تطبيق الاستبيان مرة أخري بعد التدخل. وأظهرت نتائج الدراسة أن **استخدام الرسائل الوجدانية والواقعية معا كان له التأثير الأكبر على المتغيرات المتضمنة في نظرية السلوك المخطط**، حيث منحتهم الرسائل الوجدانية الجرأة على رفض الركوب مع شخص تحت تأثير الكحول، والرسائل الواقعية المصممة بشكل أساسي لتغيير اتجاهاتهم بالتركيز على العواقب الفعلية للقيادة تحت تأثير الكحول.

دراسة Van der Goot et al., 2019، استهدفت بناء أداة تتمتع بخصائص سيكو مترية جيدة لقياس نداءات المعلم المرتبطة بالمعرفة Knowledge–related goals، والنداءات الوجدانية Emotionally – related goals، من خلال دراستين فرعيتين الأولي دراسة نظرية (مراجعة الأدبيات النفسية ذات الصلة، ومقابلة الخبراء) والثانية تتناول المعالجات (من خلال تحليل محتوي الرسائل) وقد طور مقياس صادق وثابت نظريا لنداءات المعلم المعرفية والوجدانية). وتسهم هذه الأداة في توجيه المعلم لاختيار نداءاته الاقناعية سواء (وجدانية/ أو معرفية/ أو الاثنان معا) وتصميمها في دراسات التأثير المستقبلية.

التعقيب على الدراسات:

– استهدفت معظم دراسات تقييم نداءات المعلم (كتهديد/ أو تحدي) عينات من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية.

– ركزت معظم الدراسات على النداءات الوجدانية السلبية (النداءات التحذيرية).

– أكثر مقاييس نداءات المعلم المستخدمة في الدراسات هو مقياس نداءات التحذير المستخدمة بواسطة المعلم لـ Putwain,Symes,2014.

– تنوعت المتغيرات التي درست في علاقتها بطرق تقييم نداءات المعلم (التهديد/ التحدي)، مثل؛ الاندماج الأكاديمي كما في دراسة Nicholson et al., 2019، كذلك الاندماج ومتغير الأداء على الاختبارات عالية المخاطر او الشهادة الثانوية دراسة Putwain et al.,2017، وفعالية الذات الأكاديمية والاندماج كما في دراسة Putwain et al., 2019

– تنوعت العينات المستهدفة بين المرحلة الثانوية مثل دراسة Putwain, Symes, 2011، والمرحلة الجامعية مثل دراسة Chalabaev et al., 2009.

– تباينت نماذج توجهات أهداف الإنجاز التي تم تناولها في علاقتها بطرق تقييم المواقف والنداءات ما بين النموذج الثلاثي كما في دراسة Chalabaev et al., 2009، والنموذج الرباعي كما في دراسة Putwain, Symes, 2011.

– لا توجد سوي دراسة واحدة في حدود علم الباحثة تناولت توجهات الأهداف وفقا للنموذج السداسي

وهي دراسة Kavussanu et al., 2014.

- في بعض الدراسات ارتبط تقييم النداءات كتهديد بأهداف (الأداء- إحجام)، وأهداف (الإتقان- إقدام) كما في دراسة Putwain, Symes, 2011. وفي دراسات أخري لم تؤدي أهداف (الأداء- إحجام) لمزيد من التهديد مثل دراسة Chalabaev et al., 2009.

- أما تقييمات التحدي فقد ارتبطت بأهداف (الأداء- إقدام) كما في دراسة Chalabaev et al., 2009، وفي دراسة Chalabaev et al., 2009، ازداد التحدي نتيجة للإقدام.

- لا توجد سوي دراسة واحدة – في حدود علم الباحثة- تناولت علاقة الثقة بالنفس باتجاهات تقييم الأداء اللاحق وهي دراسة Hanton et al.,2004.

- لا توجد سوي دراستين استهدفتا نوعين من النداءات معا (المعرفية / والوجدانية) كما في دراسة Van der Goot,van weert, & Bol, 2019 أو (واقعية / ووجدانية) كما في دراسة Warner & Forward ,2016.

فروض الدراسة:

١. تختلف التقييمات المدركة السائدة لنداءات المعلم (تهديدات/ تحديات) لدي طالبات المرحلة الثانوية في مصر والسعودية.
٢. توجد فروق دالة إحصائيا بين تقييمات الطالبات لنداءات المعلم ترجع لنمط الثقافة في (مصر/ السعودية).
٣. توجد فروق دالة إحصائيا بين تقييمات الطالبات لنداءات المعلم ترجع للتخصص الدراسي (علمي/ أدبي).
٤. يمكن التنبؤ بنوع التقييم المدرك لنداءات المعلم الوجدانية من خلال توجهات أهداف الإنجاز ومستوي الثقة بالنفس لدي طالبات المرحلة الثانوية في كل من مصر والسعودية.
٥. يمكن التنبؤ بنوع التقييم المدرك لنداءات المعلم المعرفية من خلال توجهات أهداف الإنجاز ومستوي الثقة بالنفس لدي الطالبات في كل من مصر والسعودية.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي المقارن لأنه أكثر ملاءمة لطبيعة الدراسة الحالية التي تهتم بدراسة القدرة التنبؤية بين متغيرين مستقلين (الثقة بالنفس، وتوجهات أهداف الإنجاز) وتأثيرهما على متغير تابع هو (التقييمات المدركة لنداءات المعلم) لدى عينة من طالبات الصف الثاني بالمرحلة الثانوية بكل من مصر والسعودية.

عينة الدراسة:

العينة الاستطلاعية: تم اختيار أفراد هذه العينة من طالبات الصف الثاني بالمرحلة الثانوية بالعام الدراسي ٢٠١٩ – ٢٠٢٠ بكل من مصر والسعودية وذلك بغرض التحقق من كفاءة الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية، وبلغ حجم العينة الاستطلاعية (١٢٣) طالبة بمعدل (٦٥) طالبة مصرية، و(٥٨) طالبة سعودية.

العينة الأساسية: تكونت عينة الدراسة الأساسية من (١٣٨) طالبة مصرية، وعدد (١١٢) طالبة سعودية من طالبات الصف الثاني بالمرحلة الثانوية كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١): وصف أفراد العينة وفقا للثقافة والمجتمع الأصل والتخصص الدراسي.

الثقافة	الإدارة التعليمية	المجتمع الأصل (اسم المدرسة)	عدد أفراد العينة	التخصص الدراسي	
				علمي/ أو علوم طبيعية	أدبي/ أو علوم إنسانية
مصر	الزيتون التعليمية	مدرسة أنصاف سري الثانوية بنات	(٧٥)	٣٠	٤٥
		مدرسة صفية زغلول الثانوية بنات	(٦٣)	٢١	٤٢
مج			١٣٨	٥١	٨٧
السعودية	منطقةالقصيم التعليمية	الثانوية الحادية عشر ببريدة(بنات)	٦٠	٣٧	٢٣
		الثانوية الثامنة عشر ببريدة (بنات)	٥٢	٢٢	٣٠
مج			١١٢	٥٩	٥٣

وكان من مبررات اختيار العينة، التغييرات المتلاحقة في نظم التعليم وأساليب التقويم خاصة بالمرحلة الثانوية ببعض الدول العربية مثل مصر، والسعودية، مما أدي لتضاعف العبء الذي يقع على كاهل المعلم في تهيئة طلابه للاختبارات النهائية في ظل الظروف المشحونة بالانفعالات والأجواء المتوترة بين الطلاب، فقد تحول نظام تقييم الطلاب في مصر عام (٢٠١٨) بجميع المدارس الثانوية (تجريبي/ حكومي/ خاص....) من الامتحانات الورقية التقليدية الموحدة إلى نظام "**التابلت**". أيضا تحول نظام التعليم الثانوي بالمملكة من نظام الصفوف الدراسية إلى نظام "**المقررات**" وما ترتب عليه من تغيير نظام تقييم الطلاب بداية من الفصل الأول الثانوي إلى الفصل الثالث. **كما تعد مرحلة المراهقة** من أهم مراحل العمر فهي المرحلة التي تعقد عليها الأمم والشعوب آمالها لما تملكه من طاقات جسدية وفكرية، ولما يميز هذه المرحلة من إقدام وتطلع نحو الأهداف والبناء الحقيقي لمستقبل زاهر للفرد والمجتمع. لذا ينظر لهذه الفترة الزمنية على أنها الفترة الذهبية في حياة الإنسان.

ثانيا: أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس نداءات المعلم (الوجدانية/ المعرفية) المدركة (إعداد الباحثة)

في ضوء تحليل الباحثة للتصور النظري الخاص بأنواع النداءات وتعريفها وخصائصها، والاطلاع

على الدراسات ذات الصلة، وبعض المقاييس المتوفرة في الأدبيات الأجنبية مثل:

- مقياس نداءات التحذير المستخدم بواسطة المعلم لـ (Putwain& Roberts,2009) Teacher's use of Fear Appels Questionnaire
- ومقياس النداءات المعرفية والوجدانية لـ (Van der Goot et al., 2019 (الذي ورد به فقط أمثلة لشكل صياغة المفردات الوجدانية والمعرفية).
- ومقياس تفسير التحدي والتهديد لـ(McGregor&Elliot,2002) (as cited in Kavussanu et al., 2014)
- ومقياس التقييمات المعرفية لـ (Adie et al., 2008) (as cited in Kavussanu et al., 2014) لقياس (تقييمات التحدي والتهديد(مثال لمفردات التحدي " أتطلع بحماس لخوض التجربة....."، أما مفردات التهديد " أعتقد أن الموقف الحالي يبعث على التوتر، أو حدث مقلق...."

الصورة الأولية للمقياس: يتكون المقياس في صورته الأولية من (١٩) مفردة موزعة على نوعيين من النداءات هما:

- **النداءات الوجدانية، تتضمن (١١) مفردة** موزعة على بعدين فرعيين هما:

١. النداءات الوجدانية الإيجابية مفرداتها (٣، ٤، ٦، ٨، ٩،١١)، وتعكس كل مفردة مشاعر الحماس والثقة والأمل التي تخبرها الطالبات عند سماع نداءات المعلم **(وتشير الدرجة المرتفعة عليها إلى تقييمات التحدي، والدرجة المنخفضة إلى التهديد)**.

٢. النداءات الوجدانية السلبية مفرداتها (١، ٢، ٥، ٧، ١٠)، وتعكس كل مفردة مشاعر الخوف والتوتر والإحباط والفتور التي تخبرها الطالبة عند سماع نداءات المعلمين (ومن ثم **تشير الدرجة المرتفعة عليها إلى تقييمها كتهديد، والدرجة المنخفضة للتحدي)**

- **النداءات المعرفية، تتضمن (٨) مفردات** هي (١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩)، **وتشير الدرجة المرتفعة على المفردات التي تحمل الثقة والتفاؤل والحماس** (١٣، ١٥، ١٧، ١٨، ١٩) **(للتحدي) والمنخفضة للتهديد**، أما **الدرجة المرتفعة على المفردات التي تحمل مشاعر الخوف والقلق والتوتر** (١٢، ١٤، ١٦) **تشير (للتهديد)، والمنخفضة تشير للتحدي**. وقد استخدم تدريج ليكرت الخماسي للإجابة على مفردات المقياس لا أوافق بشدة (١)، لا أوافق (٢)، محايد

(٣)، أوافق (٤)، أوافق بشدة (٥).

الخصائص السيكو مترية لمقياس نداءات المعلم:

- صدق المقياس:

أ- صدق المحكمين [١][٥] تم عرض المقياس على (١١) محكم من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي بعضهم من كلية التربية – جامعة عين شمس، والبعض الآخر من كلية التربية – جامعة القصيم.. وقد تألفت نسخة المحكمين من (١٩) مفردة، وتم الإبقاء على المفردات التي اتفق عليها (٨٢%) فأكثر من المحكمين (أي المفردات التي اتفق عليها ٩ محكمين أو أكثر من اجمالي ١١ محكم). وأسفرت ملاحظات المحكمين عن تعديل الصياغات اللغوية لبعض المفردات، ونقل أحد المفردات من البعد المعرفي إلى الوجداني.

ب- صدق البنية، تم الكشف عن البنية العاملية Factorial Structure لمقياس نداءات المعلم باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، وتحديد العوامل المتمايزة فيه، وقد طبق المقياس على (١٢٣) طالبة. واستخدم التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات المقياس (١٩ مفردة) بطريقة المكونات الأساسية Principal Components (PC) لهوتلينج والتدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس Varimax، واعتمد على محك كايزر Kaiser (لا تقل قيمة الجذر الكامن / القيمة المميزة Eigenvalue عن الواحد الصحيح)، واستبعدت المفردات ذات التشبعات الأقل من (٠.٣٠). وقد أسفر التحليل عن ظهور ثلاث عوامل " بجذر كامن قيمته ٢.٨٧ فأكثر" تفسر (٨٧.٠٣ %) من قيمة التباين الكلي للمقياس. ويمكن عرض نتائج التحليل العاملي في الجدول التالي:

٥ -تتقدم الباحثة بخالص الشكر والتقدير للسادة المحكمين أساتذة علم النفس التربوي(كلية التربية – جامعة عين شمس)، أ.د/ محمود أحمد عمر، أ.د/ سهير أنور محفوظ، والأساتذة المساعدين أ.م/ أمين نور الدين صبري، محمد أحمد هيبة، زينب شعبان رزق، و سعادة الأساتذة المشاركون بقسم علم النفس- كلية التربية- جامعة القصيم)، د/ جمال عبد الحميد جادو، د/أحمد مجاور، والأساتذة المساعدون، د/ لينة الجنادي، د/ ابتسام عامر، د. نسرين محمد، د. عبير عبد المعطي.

جدول (٢) تشبعات مفردات مقياس نداءات المعلم بعد التدوير باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي

العامل الأول	تشبع المفردة بالعامل	العامل الثاني	تشبع المفردات بالعامل	العامل الثالث	تشبع المفردات بالعامل	
١	٠.٨٤	١٢	٠.٨٣	١١	٠.٨٩	٢
٣	٠.٨٣	١٣	٠.٩٢	٦	٠.٨٦	
٤	٠.٩٣	١٤	٠.٧٥			
٥	٠.٩٠	١٥	٠.٩			
٧	٠.٩٤	١٦	٠.٩٢			
٨	٠.٨٤	١٧	٠.٩٣			
٩	٠.٩١	١٨	٠.٨١			
١٠	٠.٩٤	١٩	٠.٧٢			
الجذر الكامن	٧.٩٤		٥.٨١		٢.٨٧	
نسبة التباين المفسر لكل عامل%	٤١.١٥		٣١.٢٠		١٧.٧٦	
نسبة التباين المفسر للمقياس ككل %	٨٧.٠٣					

يتضح من جدول (٢) ظهور ثلاثة عوامل: **الأول:** كان عدد المفردات التي تشبعت عليه (٨) مفردات امتدت تشبعاتها من (٠.٨٣: ٠.٩٤)، وفسر هذا العامل (٤١.١٥%) من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس، وبلغت قيمته المميزة (٧.٩٤)، ويمكن تسمية هذا العامل في ضوء أعلى التشبعات" **النداءات الوجدانية** "

والثاني: كان عدد المفردات التي تشبعت عليه (٨) مفردات امتدت تشبعاتها من (٠.٦٤: ٠.٩٥)، وفسر هذا العامل (٣١.٢٠ %) من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس، وبلغت قيمته المميزة (٥.٨١)، ويمكن تسمية هذا العامل في ضوء أعلى التشبعات " **النداءات المعرفية**"

والثالث: كان عدد المفردات التي تشبعت عليه مفردتين فقط تشبعاتها ٠.٨٦، ٠.٨٩، وفسر هذا العامل ١٧.٧٦ % من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس، وبلغت قيمته المميزة (٢.٨٧). وحيث أن هذا العامل يتكون من مفردتين فقد قامت الباحثة بحذف هذا البعد، كذلك توجد مفردة لم تتشبع على أي عامل هي المفردة (٢) ومن ثم تم حذفها، وبالتالي أصبح المقياس يتكون من بعدين هما النداءات الوجدانية وتتضمن (٨) مفردات، والثاني النداءات المعرفية وتتضمن (٨) مفردات أيضاً.

– **الاتساق الداخلي للمقياس:** تم حسابه عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه والجدول التالي يوضح هذه المعاملات:

جدول (٣) الاتساق الداخلي لمفردات مقياس نداءات المعلم (ن = ١٢٣)

النداءات الوجدانية		النداءات المعرفية	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٧٢**	١٢	٠.٥٦**
٣	٠.٥١**	١٣	٠.٦٧**
٤	٠.٦٩**	١٤	٠.٦٥**
٥	٠.٦١**	١٥	٠.٥٠**
٧	٠.٦٣**	١٦	٠.٦٣**
٨	٠.٧٤**	١٧	٠.٦٦**
٩	٠.٥١**	١٨	٠.٦٣**
١٠	٠.٥٨**	١٩	٠.٧٠**

**** دالة عند ٠.٠١**

يتضح من جدول (٣) أن جميع مفردات أبعاد المقياس كانت دالة عند مستوى ٠.٠١، والذي يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس، كما تم حساب الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٤) يوضح معاملات الارتباط بين الابعاد والدرجة الكلية لمقياس نداءات المعلم (ن= ١٢٣)

البعد	معامل الارتباط
النداءات الوجدانية	٠.٩٢**
النداءات المعرفية	٠.٩٠**

**** دالة عند ٠.٠١**

ويتضح من جدول (٤) أن الأبعاد تتسق مع المقياس ككل حيث كانت معاملات الارتباط (٠.٩٢، ٠.٩٠) وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى أن هناك اتساقا بين جميع أبعاد المقياس.

– **ثبات المقياس:** قامت الباحثة بحساب ثبات أبعاد المقياس بطريقة ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس والمقياس ككل والجدول التالي يوضح معاملات الثبات:

جدول (٥) يوضح ثبات مقياس نداءات المعلم بطريقة ألفا كرونباخ (ن= ١٢٥)

البعد	معامل ألفا كرونباخ
النداءات الوجدانية	٠.٧٧
النداءات المعرفية	٠.٧٦
المقياس ككل	٠.٨٣

يتضح من الجدول السابق (٥) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة والذي يؤكد ثبات مقياس نداءات المعلم.

ثانياً: مقياس توجهات أهداف الإنجاز في النموذج السداسي ٢×٣ إعداد الباحثة

تم بناء المقياس الحالي بعد الاطلاع على التصور النظري الخاص بتوجهات أهداف الإنجاز وفقا للنموذج السداسي، والدراسات ذات الصلة، والأصل الأجنبي لمقياس توجهات الأهداف (٢*٣) لكل من (Elliot et al., 2011)، وبعض المقاييس المتاحة في المجال مثل مقياس

(Adonis,2012)، ومقياس (محمد سليمان الوطبان، ٢٠١٣) الذي تم الاستفادة منه في صياغة بعض مفردات المقياس.

الصورة الأولية للمقياس: يتكون المقياس في صورته الأولية من (٢٤) مفردة موزعة على ستة أبعاد بمعدل (٤) مفردات لكل بعد هي:

١- أهداف الإقدام القائمة على المهمة: (١ – ٣ – ٥ – ٧).
٢- أهداف الإحجام القائمة على المهمة: (٢ – ٤ – ٦ – ٨).
٣- أهداف الإقدام القائمة على الذات: (٩ – ١١ – ١٣ – ١٥).
٤- أهداف الإحجام القائمة على الذات: (١٠ – ١٢ – ١٤ – ١٦).
٥- أهداف الإقدام القائمة على الآخر: (١٧ – ١٩ – ٢١ – ٢٣).
٦- أهداف الإحجام القائمة على الآخر: (١٨ – ٢٠ – ٢٢ – ٢٤).

تم استخدام تدريج ليكرت الخماسي لا أوافق بشدة (١)، لا أوافق (٢)، محايد (٣)، أوافق (٤)، أوافق بشدة (٥).

الخصائص السيكو مترية للمقياس:

أ- صدق المحكمين، تم عرض المقياس على (١١) محكم من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي بعضهم من بكلية التربية – جامعة عين شمس، والبعض الآخر من كلية التربية – جامعة القصيم. وقد أسفرت ملاحظات المحكمين عن تعديل الصياغات اللغوية لبعض المفردات.

ب- صدق البنية: قامت الباحثة بحساب مؤشرات صدق البنية لمقياس أهداف الإنجاز باستخدام التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج AMOS 20، ويوضح الجدول (٦) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية وأخطاء القياس والنسبة الحرجة ومستوي الدلالة لتشبع كل مفردة على أبعاد مقياس أهداف الإنجاز.

جدول (٦) تشبعات مفردات أبعاد مقياس أهداف الإنجاز باستخدام التحليل العاملي التوكيدي

البعد	المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
أهداف الإقدام القائمة على المهمة	٧	٠.٩٧	١	-	-	-
	٥	٠.٨٩	٠.٨٧	٠.٠٥	١٩.١٦	٠.٠١
	٣	٠.٩٦	٠.٩	٠.٠٣	٢٨.٢١	٠.٠١
	١	٠.٩٧	١	٠.٠٣	٣٠.٩٨	٠.٠١
أهداف الإحجام القائمة على المهمة	٨	٠.٩٥	١	-	-	-
	٦	0٠.٩	١.٠٣	٠.٠٥	١٩.٠٦	٠.٠١
	٤	٠.٩٦	٠.٩٩	٠.٠٤	٢٤.٨٦	٠.٠١
	٢	0٠.٩	٠.٩٨	٠.٠٥	١٩.٠٨	٠.٠١
أهداف الإقدام القائمة على الذات	١٥	٠.٩٢	١	-	-	-
	١٣	٠.٨٥	٠.٩١	٠.٠٦	١٤.٨٢	٠.٠١
	١١	0٠.٩	٠.٩١	٠.٠٥	١٧.٥١	٠.٠١
	٩	٠.٩١	١	٠.٠٦	١٨.٠٢	٠.٠١
أهداف الإحجام القائمة على الذات	١٦	٠.٩٥	١	-	-	-
	١٤	٠.٩٢	١	٠.٠٥	٢٠.٢٥	٠.٠١
	١٢	٠.٩٢	٠.٩٦	٠.٠٥	٢٠.٤٨	٠.٠١
	١٠	٠.٩٢	٠.٩٤	٠.٠٥	٢٠.٢٤	٠.٠١
أهداف الإقدام القائمة على الآخر	٢٣	0٠.٧	١	-	-	-
	٢١	٠.٨٩	١.٣١	٠.١٤	٩.٥٨	٠.٠١
	١٩	٠.٨٦	١.٣٤	٠.١٤	٩.٢٦	٠.٠١
	١٧	٠.٩٣	١.٢٦	٠.١٣	٩.٩٣	٠.٠١
أهداف الإحجام القائمة على الآخر	٢٤	٠.٦٦	١	-	-	-
	٢٢	٠.٥٩	٠.٨١	٠.١٣	٦.١٢	٠.٠١
	٢٠	٠.٩٧	١.٦٣	٠.١٨	٩.٣١	٠.٠١
	١٨	٠.٩٥	١.٦٧	٠.١٨	٩.١٥	٠.٠١

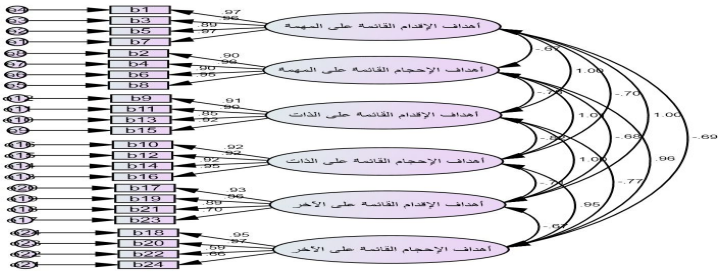
يتضح من جدول (٦) أن جميع مفردات مقياس أهداف الإنجاز كانت دالة عند مستوى ٠.٠١، وقامت بحساب مؤشرات صدق البنية لأبعاد مقياس **أهداف الإنجاز**. ويوضح جدول (٧) مؤشرات صدق البنية (حسن المطابقة) لمقياس**أهداف الإنجاز**:

جدول (٧) مؤشرات صدق البنية لمقياس أهداف الإنجاز

المؤشر	القيمة	المؤشر	القيمة
Chi-square (CMIN)	٤٩٨.٩٦	**NFI** مؤشر المطابقة المعياري	٠.٩٣
مستوى الدلالة	(دالة عند ٠.٠١)	**IFI** مؤشر المطابقة التزايدي	٠.٩٥
DF	٢٣٧	**CFI** مؤشر المطابقة المقارن	٠.٩٦
CMIN/DF	٢.١٠	**RMSEA** جذر متوسط مربع خطأ التقريب	٠.٠٧
GFI	٠.٩٤		

يتضح من جدول (٧) أن مؤشرات النموذج جيدة حيث كانت قيمة (X^2) للنموذج = (498,96)، بدرجات حرية = (٢٣٧) وهي دالة إحصائيا عند مستوي (01, .) ، وكانت نسبة (X^2) إلى درجات الحرية = (٢.١٠) ، ومؤشرات حسن المطابقة (0.07) =RMSEA ، (0.96) =CFI ، IFI=

(0.95) ، NFI= (0.93) ، GFI= (0.94) ، مما يدل علي مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس أهداف الإنجاز. **ويمكن توضيح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لبنية أهداف الإنجاز من خلال الشكل التالي:**



شكل (١) البناء العاملى لمقياس أهداف الإنجاز– الاتساق الداخلي لمقياس أهداف الإنجاز:

الاتساق الداخلي لمقياس أهداف الإنجاز

تم حسابه عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه والجدول التالي يوضح هذه المعاملات:

جدول (٨) الاتساق الداخلي لمفردات مقياس أهداف الإنجاز (ن = ١٢٣)

أهداف الإقدام القائمة على المهمة		أهداف الإحجام القائمة على المهمة		أهداف الإقدام القائمة على لذات		أهداف الإحجام القائمة على الذات	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٦٣**	٢	٠.٦٩**	٩	**.46.٠	١٠	**.76.٠
٣	٠.٧٣**	٤	٠.٧٣**	١١	**.490	١٢	**٠.٤٨
٥	٠.٦٣**	٦	٠.٧٢**	١٣	**.52.٠	١٤	**٠.٦٧
٧	٠.٥٧**	٨	**.55.٠	١٥	** .67.٠	١٦	**٠.٦٤
أهداف الإقدام القائمة على الآخر		أهداف الإحجام القائمة على الآخر					
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط				
١٧	**٠.٦٨	١٨	**٠.٥٦				
١٩	**٠.٦٤	٢٠	**٠.٤٧				
٢١	**٠.٦٨	٢٢	**٠.٤٨				
٢٣	**٠.٧٠	٢٤	**٠.٥٣				

** دالة عند ٠.٠١

يتضح من جدول (٨) أن جميع مفردات أبعاد المقياس كانت دالة عند مستوى ٠.٠١، والذي يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس.

ثبات المقياس، قامت الباحثة بحساب ثبات أبعاد المقياس بطريقة ألفا كرو نباخ لأبعاد المقياس والجدول التالي يوضح معاملات الثبات:

جدول (٩) ثبات أبعاد مقياس أهداف الإنجاز بطريقة ألفا كرو نباخ (ن= ١٢٣)

البعد	معامل ألفا كرو نباخ
أهداف الإقدام القائمة على المهمة	0.71
أهداف الإحجام القائمة على المهمة	0.74
أهداف الإقدام القائمة على الذات	0.72
أهداف الإحجام القائمة على الذات	0.74
أهداف الإقدام القائمة على الآخر	0.76
أهداف الإحجام القائمة على الآخر	0.70

يتضح من الجدول السابق (٩) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة والذي يؤكد ثبات مقياس أهداف الإنجاز.

ثالثاً: مقياس الثقة بالنفس إعداد الباحثة

في ضوء تحليل الباحثة للتصور النظري الخاص بالثقة بالنفس وتعريفها وخصائصها، والاطلاع على الدراسات ذات الصلة، وبعض المقاييس المتوفرة في الأدبيات الأجنبية والعربية مثل مقياس (Chan et al., 2015، ومقياس (على صلاح حسن،٢٠٢٠) الذي تبنت الباحثة نفس أبعاده، واقتبست منه بعض المفردات.

الصورة الأولية للمقياس: يتكون المقياس في صورته الأولية من (٢٠) مفردة موزعة على خمسة أبعاد بمعدل (٤) مفردات لكل بعد هي:

١- السعي نحو النجاح والتفوق ١- ٦ – ١١ – ١٦

٢- المثابرة ٢- ٧ – ١٢ – ١٧

٣- الشعور بالمسئولية ٣ – ٨ – ١٣ – ١٨

٤- الإحساس بالمقدرة ٤ – ٩ – ١٤ – ١٩

٥- التغلب على العوائق والصعوبات ٥- ١٠ – ١٥ – ٢٠.

وقد استخدم تدريج ليكرت الثلاثي للإجابة على مفردات المقياس غير موافق (١)، إلى حد ما (٢)، موافق (٣) في حالة المفردات الموجبة، ويعكس التدريج في حالة المفردات السالبة وهي (١١ – ١٧ – ١٨- ٢٠).

الخصائص السيكو مترية للمقياس

- صدق المقياس

أ- **صدق المحكمين،** تم عرض المقياس على (١١) محكم من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين

في علم النفس التربوي بعضهم من بكلية التربية – جامعة عين شمس، والبعض الآخر من كلية التربية – جامعة القصيم. وقد أسفرت ملاحظات المحكمين عن عدم مناسبة بعض الصياغات اللغوية لبعض المفردات، وعدم انتماء ثلاثة مفردات لبعد التغلب على العوائق والصعوبات ومن ثم نقلها لبعد المثابرة.

ب- صدق البنية، قامت الباحثة بحساب مؤشرات صدق البنية لمقياس الثقة بالنفس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي عن طريق برنامج AMOS20، ويوضح جدول (١٠) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية وأخطاء القياس والنسبة الحرجة ومستوى الدلالة لتشبع كل مفردة على أبعاد مقياس الثقة بالنفس.

جدول (١٠) تشبعات مفردات أبعاد مقياس الثقة بالنفس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي

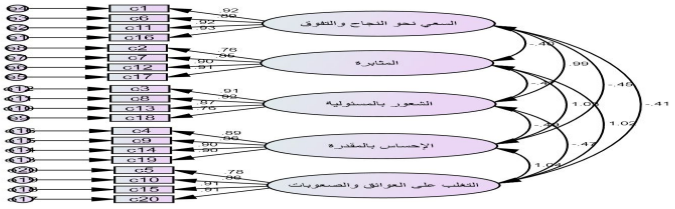
البعد	المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
السعي نحو النجاح والتفوق	١٦	٠.٩٣	١	-	-	-
	١١	٠.٩٢	١.٠٧	٠.٠٦	١٨.٦٧	٠.٠١
	٦	٠.٨٩	١.٠٧	٠.٠٦	١٦.٨٤	٠.٠١
	١	٠.٩٢	٠.٩٤	٠.٠٥	١٨.٨٢	٠.٠١
المثابرة	١٧	٠.٩١	١	.	.	-
	١٢	٠.٩	١.٠٤	٠.٠٦	١٦.٧٨	٠.٠١
	٧	٠.٨٥	٠.٩	٠.٠٦	١٤.٣٩	٠.٠١
	٢	٠.٧٦	٠.٧١	٠.٠٦	١١.٥١	٠.٠١
الشعور بالمسئولية	١٨	٠.٧٦	١	-	-	-
	١٣	٠.٨٧	١.٢٢	٠.١٢	١٠.٦٦	٠.٠١
	٨	٠.٩٢	١.١٨	٠.١	١١.٤٦	٠.٠١
	٣	٠.٩١	١.١٩	٠.١١	١١.٢٧	٠.٠١
الإحساس بالمقدرة	١٩	٠.٩	١	-	-	-
	١٤	٠.٩	٠.٩	٠.٠٦	١٦.٢٤	٠.٠١
	٩	٠.٨٦	٠.٨٩	٠.٠٦	١٤.٦٦	٠.٠١
	٤	٠.٨٩	٠.٨٩	٠.٠٦	١٥.٦٣	٠.٠١
التغلب على العوائق والصعوبات	٢٠	٠.٩١	١	-	-	-
	١٥	٠.٩١	٠.٩	٠.٠٥	١٧.٣٤	٠.٠١
	١٠	٠.٨٦	٠.٨٦	٠.٠٦	١٤.٨٨	٠.٠١
	٥	٠.٧٨	٠.٨	٠.٠٧	١٢.١٨	٠.٠١

يتضح من جدول (١٠) أن جميع مفردات مقياس الثقة بالنفس كانت دالة عند مستوى ٠.٠١، وقامت بحساب مؤشرات صدق البنية لأبعاد مقياس **الثقة بالنفس**. ويوضح جدول (١١) مؤشرات صدق البنية لمقياس**الثقة بالنفس:**

جدول (١١) مؤشرات صدق البنية لمقياس الثقة بالنفس

المؤشر	القيمة	المؤشر	القيمة
Chi-square (CMIN)	٣٩٤.٣٨	مؤشر المطابقة المعياريNFI	٠.٩٣
مستوى الدلالة	٠.٠٠(دالة عند ٠.٠١)	مؤشر المطابقة التزايديIFI	٠.٩٤
DF	١٦٠	مؤشر المطابقة المقارنCFI	٠.٩٤
CMIN/DF	٢.٤٦	جذر متوسط مربع خطأ التقريبRMSEA	٠.٠٨
GFI	٠.٩٢		

يتضح من جدول (١١) أن مؤشرات النموذج جيدة حيث كانت قيمة (X^2) للنموذج = (394.38)، بدرجات حرية = (١٦٠) وهي دالة إحصائيا عند مستوي (01, .) ، وكانت نسبة (X^2) إلى درجات الحرية = (٢.٤٦) ، ومؤشرات حسن المطابقة (0.08) =RMSEA ، (0.94) =CFI ، IFI= (0.94) ، (0.93) =NFI ، (0.92) =GFI ، مما يدل علي مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس أهداف الإنجاز. **ويمكن توضيح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لبنية أهداف الإنجاز من خلال الشكل التالي:**



شكل (٢) البناء العاملى لمقياس الثقة بالنفس

الاتساق الداخلي لمقياس الثقة بالنفس: تم حسابه عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه والجدول التالي يوضح هذه المعاملات:

جدول (١٢) الاتساق الداخلي لمفردات مقياس أهداف الإنجاز (ن = ١٢٣)

السعي نحو النجاح والتفوق		المثابرة		الشعور بالمسئولية		الإحساس بالمقدرة		التغلب على العوائق والصعوبات	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	**٠.٧٧	٢	**٠.٤٨	٣	**٠.٥٠	٤	**٠.٦٦	٥	**٠.٦٨
٦	**٠.٥٩	٧	**٠.٥٨	٨	**٠.٨٤	٩	**٠.٨٦	١٠	**٠.٥٠
١١	**٠.٧٠	١٢	**٠.٤٨	١٣	**٠.٧١	١٤	**٠.٦٨	١٥	**٠.٤٩
١٦	**٠.٤٩	١٧	**٠.٥٢	١٨	**٠.٧٨	١٩	**٠.٧٠	٢٠	**٠.٤٥

يتضح من جدول (١٢) أن جميع مفردات أبعاد المقياس كانت دالة عند مستوى ٠.٠١، والذي يؤكد

الاتساق الداخلي للمقياس، كما تم حساب الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (١٣) يوضح معاملات الارتباط بين الابعاد والدرجة الكلية لمقياس الثقة بالنفس (ن= ١٢٣)

البعد	معامل الارتباط
السعي نحو النجاح والتفوق	٠.٨٥**
المثابرة	٠.٨٠**
الشعور بالمسئولية	٠.٨٣**
الإحساس بالمقدرة	٠.٨٧**
التغلب على العوائق والصعوبات	٠.٧٩**

يتضح من جدول (١٣) أن الأبعاد تتسق مع المقياس ككل حيث تتراوح معاملات الارتباط بين: (٠.٧٩- ٠.٨٧) وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى أن هناك اتساقا بين جميع أبعاد المقياس.

- **ثبات المقياس**، قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرو نباخ لأبعاد المقياس والمقياس ككل والجدول التالي يوضح معاملات الثبات:

جدول (١٤) يوضح ثبات مقياس الثقة بالنفس بطريقة ألفا كرو نباخ (ن= ١٢٣)

البعد	معامل ألفا كرو نباخ
السعي نحو النجاح والتفوق	٠.٧٦
المثابرة	٠.٧٤
الشعور بالمسئولية	٠.٧٥
الإحساس بالمقدرة	٠.٧٣
التغلب على العوائق والصعوبات	٠.٧٢
المقياس ككل	٠.٨٤

يتضح من الجدول السابق (١٤) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة مما يؤكد ثبات مقياس الثقة بالنفس.

الإجراءات التطبيقية للدراسة:

اتبعت الباحثة الخطوات الإجرائية التالية:

١- إعداد أدوات الدراسة (مقياس نداءات المعلم الوجدانية والمعرفية، مقياس توجهات أهداف الإنجاز وفق النموذج السداسي، مقياس الثقة بالنفس) في ضوء الإطار النظري والدراسات ذات الصلة.

٢- تطبيق أدوات الدراسة على العينة الاستطلاعية للتحقق من خصائها السيكومترية (الصدق بطريقتي صدق المحكمين وصدق البنية، الاتساق الداخلي، الثبات بطريقة ألفا كرونباك)

٣- تطبيق الأدوات في صورتها النهائية على العينة الأساسية.

٤- استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسط المرجح للإجابة عن السؤال الأول للدراسة

بدون إعادة ترميز للمفردات السلبية للحفاظ على اتجاه المفردة (سلبي/ إيجابي)، ثم حساب المتوسط الحسابي المرجح الذي يأخذ في الاعتبار جميع الاستجابات والمقارنة بالمتوسط الفرضي (٣) في الحكم على المفردة باعتبارها تهديد أم تحدى لمعرفة التقييم السائد (تهديدات/ أم تحديات) للنداءات بنوعيها لكل من أفراد العينة المصرية والسعودية.

٥- استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للإجابة عن الفرض الأول والثاني من فروض الدراسة، أيضاً إجراء تحليل الانحدار المتعدد اللوغاريتمي للتحقق من فروض الدراسة الثالث والرابع مع مراعاة إعادة ترميز العبارات السلبية حتى يتثنى لها حساب مجموع الدرجات للنداءات الوجدانية والنداءات المعرفية، وتم تصنيف أفراد العينة في النداءات الوجدانية وفقا لتقييماتهم المدركة لنداءات المعلم (تهديد، تحدى) في ضوء الإرباعيات (٢٤ فأقل تعد تهديد، ٢٨ فأكثر تعد تحدى)، وكذلك في النداءات الوجدانية وفقاً للارباعيات (١٢ فأقل تعد تهديد، ٣٠ فأكثر تعد تحدى).

نتائج الدراسة وتفسيرها:

١. **نتائج الفرض الأول**: وينص على " **تختلف التقييمات المدركة السائدة لنداءات المعلم (تهديدات/ تحديات) لدي طالبات المرحلة الثانوية في مصر والسعودية**". لأجل ذلك تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمفردات النداءات الوجدانية والنداءات المعرفية لدى كل من العينة المصرية والسعودية وكانت النتائج على النحو التالي:

نتائج العينة المصرية:

جدول (١٥) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات العينة المصرية لمفردات نداءات المعلم (ن=٨) لكل من النداءات الوجدانية والمعرفية

م	٥		٤		٣		٢		١		المتوسط
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	الحسابي
١	١٣	٩.٤٢	٢٤	١٧.٣٩	٢٢	١٥.٩٤	٢٥	١٨.١٢	٥٤	٣٩.١٣	٢.٤
٢	٣٩	٢٨.٢٦	٢٨	٢٠.٢٩	٥٥	٣٩.٨٦	١٦	١١.٥٩	٠	٠	٣.٦٥
٣	٣٣	٢٣.٩١	٥٦	٤٠.٥٨	١٤	١٠.١٤	٣٥	٢٥.٣٦	٠	٠	٣.٦٣
٤	٣٩	٢٨.٢٦	١٦	١١.٥٩	٢٥	١٨.١٢	١٥	١٠.٨٧	٤٣	٣١.١٦	٢.٩٥
٥	٣٢	٢٣.١٩	٢٣	١٦.٦٧	١٦	١١.٥٩	٢٩	٢١.٠١	٣٨	٢٧.٥٤	٢.٨٧
٦	٣	٢.١٧	٣٦	٢٦.٠٩	٢٩	٢١.٠١	١٨	١٣.٠٤	٥٢	٣٧.٦٨	٢.٤٢
٧	٤٧	٣٤.٠٦	٤٨	٣٤.٧٨	١١	٧.٩٧	٣٢	٢٣.١٩	٠	٠	٣.٨
٨	٦	٤.٣٥	١٧	١٢.٣٢	٢٨	٢٠.٢٩	٤٣	٣١.١٦	٤٤	٣١.٨٨	٢.٢٦
٩	١٠	٧.٢٥	٣٨	٢٧.٥٤	٨	٥.٨	٢٤	١٧.٣٩	٥٨	٤٢.٠٣	٢.٤١
١٠	٢١	١٥.٢٢	٢٨	٢٠.٢٩	٥	٣.٦٢	٤٦	٣٣.٣٣	٣٨	٢٧.٥٤	٢.٦٢
١١	٣٨	٢٧.٥٤	١٤	١٠.١٤	١١	٧.٩٧	١٣	٩.٤٢	٦٢	٤٤.٩٣	٢.٦٦
١٢	٣٦	٢٦.٠٩	١٣	٩.٤٢	١٧	١٢.٣٢	٣٣	٢٣.٩١	٣٩	٢٨.٢٦	٢.٨١
١٣	٧	٥.٠٧	٣٩	٢٨.٢٦	٢٤	١٧.٣٩	٢٣	١٦.٦٧	٤٥	٣٢.٦١	٢.٥٧
١٤	٣٨	٢٧.٥٤	٢٣	١٦.٦٧	١٢	٨.٧	٢١	١٥.٢٢	٤٤	٣١.٨٨	٢.٩٣
١٥	٩	٦.٥٢	٣٨	٢٧.٥٤	٢٥	١٨.١٢	٢٢	١٥.٩٤	٤٤	٣١.٨٨	٢.٦١
١٦	٣٦	٢٦.٠٩	١٠	٧.٢٥	٢٨	٢٠.٢٩	٢٦	١٨.٨٤	٣٨	٢٧.٥٤	٢.٨٦

يتضح من الجدول السابق (١٥) **أن التقييم السائد للنداءات الوجدانية لدي أفراد العينة المصرية هو التحدي**

حيث كانت جميع المفردات في النداءات الوجدانية السلبية وهي (١، ٤، ٥، ٨) التي تعكس الخوف والفشل متوسطاتها الحسابية أقل من المتوسط الفرضي (٣) وهي المفردة رقم (١) " أشعر بالخوف من انخفاض علاماتي بسبب رسائل المعلم التي تحذرنا من عواقب الفشل"، والمفردة (٤)" أشعر بالتوتر من تلميحات المعلم حول ضعف تحصيلي في مقرر ما"، والمفردة (٥) " أشعر بالخوف من رسائل المعلم التي تشير إلى أن احترامي لذاتي يتوقف على تفوقي"، والمفردة رقم (٨) " تنتابني حالة من الفتور من رسائل المعلم القاسية التي تشعرني بالعجز والفشل" **مما يشير للتحدي. في حين كانت المفردات الإيجابية وهي (٢، ٣، ٦، ٧) التي تحمل الثقة والتفاؤل معظمها متوسطها أعلى من المتوسط الفرضي (٣)** وهي المفردة (٢) "أشعر بالهدوء واعتدال المزاج من رسائل المعلم التي تمنحنا الثقة والأمان"، والمفردة (٣) "رسائل المعلم التي تدعونا للصبر والتفاؤل تشجعني على تجنب الظروف المحبطة"، والمفردة رقم (٧) مفردات المعلم التي تظهر تعاطفه معنا ومساندته لنا تشعرني بالأمل في تحقيق هدفي بجدارة، (فيما عدا المفردة رقم ٦) كان متوسطها أقل من المتوسط

الفرضي) **مما يشير للتحدي.**

أي أن أفراد العينة المصرية يدركن نداءات المعلم الوجدانية باعتبارها تحديات، وقد يرجع هذا إلى ما أشار إليه (Yuen et al.,2020)، من أن استخدام النداءات الوجدانية الإيجابية التي ترتبط بالتشجيع والتدعيم المستمر تعتبر بمثابة معززات تحفز ثقة الفرد في السلوك المطلوب أو الاستجابة المناسبة، كما أن التشجيع والدعم والمشورة المتضمنة في النداءات الوجدانية الإيجابية له دور في إثارة التفاؤل والمرونة لدي الأفراد، والتأثير على معتقداتهم بأن ممارسة السلوك المناسب سيؤدي لمنافع مرغوبة مما يسهم في تقييمها كتحدي. أيضا ما أكد عليه (van der Goot et al.,2019)، من أن النداءات التي ترتبط أكثر بالمشاعر والانفعالات تعتبر أكثر جدوى مع الإناث.

في حين كان التقييم المدرك الأكثر انتشار بين أفراد العينة المصرية للنداءات المعرفية هو (التهديد / والتحدي معاً) حيث كانت المتوسطات الحسابية للمفردات التي تعكس مشاعر الثقة والتفاؤل والحماس والأمل (١٠، ١٢، ١٤، ١٥، ١٦) أقل من المتوسط الفرضي (٣) أي أن الطالبات يدركنها على أنها تهديد، والمفردات السلبية (٩- ١١- ١٣) التي تعكس القلق والنفور والتوتر أقل من المتوسط الفرضي أيضاً **أي يدركنها كتحدي. وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء:**

- ما أكد عليه (Putwain et al.,2019)، حول ما تنطوي عليه تقييمات التهديد من احتمالية الضرر أو الخسارة، في مقابل ما تنطوي عليه تقييمات التحدي من إمكانية النمو والربح والإتقان، وهذه المعاني نتيجة متوقعة لطبيعة الموقف الحاسم التي تواجهه الطالبة (اختبارات المرحلة الثانوية) وما يؤدي له من صراعات بين مشاعر التفاؤل والتشاؤم وتوقع النجاح والفشل وإمكانية التغلب على الصعوبات أو الوقوع في أسرها. ومن ثم، يمكن أن تكون عملية تقييم التحدي والتهديد **تلقائية** (نتيجة للصراع المؤقت الذي ينتاب الطالبة قبل الاختبارات النهائية) أو متعمدة أو **كليهما** (Fonseca et al., 2014).

-ما توصلت له الدراسات ذات الصلة حول وجود ارتباط إيجابي قوي بين تقييمات التهديد والتحدي للنداءات الوجدانية خاصة السلبية(التحذيرية)، ويرجع ذلك إلى أهميتها المشتركة المدركة للتحصيل. كما كشفت الدراسات عن إمكانية تقييم الطلاب للنداءات كتهديد وتحدي معا في ذات الوقت. ووجد البعض أن الأفراد الذين يقررون تحدي كبير يكون التهديد المنخفض أكثر فائدة من التهديد المرتفع، وأن مستوي مرتفع من التحدي مع مستوي معتدل من التهديد قد يكون أكثر فائدة من المستوي المصاحب للتهديد(Symes & Putwain,2016) .

- وتتفق هذه النتيجة مع افتراضات (Blascovich and Tomaka, 1996)، حول إمكانية أن

يخبر الفرد التحدي أو التهديد أو كليهما معا في المواقف المحفزة ذات الصلة، وليس من الضروري أن يكون تأثير التهديد سلبيا أو مثبطا للأداء، وأن مرونة التقييمات تسمح بتقييم المواقف كتحدي (إدراك فرص الفوز والتطور)، أو كتهديد (إدراك الضرر أو الخسارة المتوقعة) أو كلاهما معا. as) cited in Uphill et al., 2019)

– النظام الجديد لتقييم الطالبات بالمرحلة الثانوية وهو نظام "التابلت" حيث تحولت نظم التقييم والاختبارات الورقية من شكلها التقليدي إلى التقييم الإلكتروني بمتطلباته الجديدة التي تقع على عاتق الطلاب والمعلمين متمثلة في اكتساب مهارات التكنولوجيا الحديثة والتعامل مع الإنترنت، بشكل يثير الخوف والقلق والتوتر ويبعث على تقييم النداءات **كتهديد**.

– كذلك تعكس طبيعة ظروف العينة وهن "طالبات الصف الثاني الثانوي بالمدارس الحكومية" تلك العينة التي خاضت تجربة نظام التقييم الجديد عبر التابلت لأول مرة بالصف الأول الثانوي وما صاحب هذا الموقف من جو نفسي مشحون نتيجة لضغوط التجربة الجديدة، والعديد من الرسائل والتعليمات المتتابعة من الإدارة والمعلمين. فعندما يستعد الطلاب ومعلموهم للاختبارات المصيرية يتم التعبير عن أهميتها وعواقبها بطرق متنوعة مثل؛ إعلان مديري المدارس والمسئولين عن موعد الاختبارات برسائل إخبارية أو ببريد إلكتروني على إيميلات أولياء الأمور، ولذلك في ظل هذه الضغوط يؤكد المعلمون على عواقب الأداء في الاختبار بطرق متنوعة مثل التأكيد على ضرورة الأداء جيدا للحصول على فرصة جامعية مناسبة. واستخدام مثل هذه الرسائل قد يؤدي لزيادة القلق وانخفاض الأداء بسبب إدراك الطلاب للرسائل باعتبارها تهديد(Von der Embse et al.,2015) مما قد ينعكس على تقييمهم لنداءات المعلم **باعتبارها تهديد**.

أما سيادة تقييمات أفراد العينة للنداءات **كتحدي** فيرجع لطبيعة النداءات المعرفية التي تركز على السبل والوسائل التي تساعد الطالب على اجتياز الاختبارات بتفوق وتحقيق الأهداف والالتحاق بكليات القمة فينظرن لهذه المتطلبات باعتبارها تحديا يمكن بلوغه.

- نتائج العينة السعودية

جدول (١٦) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات العينة السعودية لمفردات نداءات المعلم

م	٥		٤		٣		٢		١		المتوسط الحسابى
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	
١	١١	٩.٨٢	٤٠	٣٥.٧١	٢٢	١٩.٦٤	٣٥	٣١.٢٥	٤	٣.٥٧	٣.١٧
٢	٢٩	٢٥.٨٩	٢١	١٨.٧٥	٤٢	٣٧.٥	٢٠	١٧.٨٦	٠	٠	٣.٥٣
٣	٢٤	٢١.٤٣	٥٠	٤٤.٦٤	١١	٩.٨٢	٢٧	٢٤.١١	٠	٠	٣.٦٣
٤	٤٥	٤٠.١٨	١٢	١٠.٧١	١٨	١٦.٠٧	٢٠	١٧.٨٦	١٧	١٥.١٨	٣.٤٣
٥	٣٣	٢٩.٤٦	٢٢	١٩.٦٤	١٥	١٣.٣٩	٣٥	٣١.٢٥	٧	٦.٢٥	٣.٣٥
٦	٦	٥.٣٦	٤١	٣٦.٦١	٢٨	٢٥	١٨	١٦.٠٧	١٩	١٦.٩٦	٢.٩٧
٧	٢٧	٢٤.١١	٤٧	٤١.٩٦	٩	٨.٠٤	٢٩	٢٥.٨٩	٠	٠	٣.٦٤
٨	٥	٤.٤٦	٢٥	٢٢.٣٢	٢٥	٢٢.٣٢	٤١	٣٦.٦١	١٦	١٤.٢٩	٢.٦٦
٩	٣٠	٢٦.٧٩	٢٣	٢٠.٥٤	٨	٧.١٤	٤٢	٣٧.٥	٩	٨.٠٤	٣.٢١
١٠	١٧	١٥.١٨	٢٠	١٧.٨٦	٣	٢.٦٨	٤٣	٣٨.٣٩	٢٩	٢٥.٨٩	٢.٥٨
١١	٥٣	٤٧.٣٢	٨	٧.١٤	٧	٦.٢٥	١٥	١٣.٣٩	٢٩	٢٥.٨٩	٣.٣٧
١٢	٢٨	٢٥	٩	٨.٠٤	١٠	٨.٩٣	٣٥	٣١.٢٥	٣٠	٢٦.٧٩	٢.٧٣
١٣	٣٣	٢٩.٤٦	١٦	١٤.٢٩	٢٤	٢١.٤٣	٣٥	٣١.٢٥	٤	٣.٥٧	٣.٣٥
١٤	٣٠	٢٦.٧٩	٢٠	١٧.٨٦	٩	٨.٠٤	١٩	١٦.٩٦	٣٤	٣٠.٣٦	٢.٩٤
١٥	٦	٥.٣٦	٤١	٣٦.٦١	١٧	١٥.١٨	١٥	١٣.٣٩	٣٣	٢٩.٤٦	٢.٧٥
١٦	٣٢	٢٨.٥٧	٧	٦.٢٥	٢١	١٨.٧٥	٢٣	٢٠.٥٤	٢٩	٢٥.٨٩	٢.٩١

يتضح من الجدول السابق (١٦) أن التقييم السائد للنداءات الوجدانية لدي أفراد العينة السعودية هو (التحدي/ والتهديد معا) حيث كانت معظم المفردات الايجابية التي تحمل الثقة والتفاؤل (٢، ٣، ٦، ٧) متوسطها أعلى من المتوسط الفرضي (٣) ماعدا مفردة رقم ٦ فقط، **مما يشير لمدركات التحدي**، ومعظم المفردات السلبية التي تعكس الخوف والفشل (وهي المفردات رقم (١، ٤، ٥، ٨) كانت متوسطاتها الحسابية أيضاً أعلي من (٣) ماعدا المفردة رقم ٨، **مما يشير لمدركات التهديد.**

- وقد تفسر هذه النتيجة في ضوء:

افتراض (Skinner&Brewer,2004)، من أنه في ظل الظروف المجهدة يكون تقييم النداءات المثالي شاملا منحيي التحدي / والتهديد معاً لأنه يزيد من الدافعية مقارنة بكل منحي على حدي (as cited in Von der Embse et al.,2015).

- كذلك ما أظهرته الدراسات ذات الصلة من أن النداءات الوجدانية الموجبة قد تدرك كتحدي لأنها تركز على الفوائد الإيجابية للامتثال، وأن الانفعالات السالبة تولد توترات وجدانية تزيد من تقييم الأفراد لاحتمالية وجدية عدم الامتثال(Yuen et al.,2020) .

كذلك تتفق هذه النتيجة مع افتراضات نظرية دافعية الحماية التي تعتبر من أكثر النماذج قبولا في

الوسط الأكاديمي، ومؤداها أن الخوف يستثير الإقناع الذي يتكون من ثلاثة عناصر هي: مستوي ضرر الحدث المهدد، احتمالية وقوع الضرر، كفاءة الاستجابة التي يمكن أن تقلل من الضرر. ومع كل عنصر تبدأ عملية تقييم أو تقدير معرفي تتوسط تغيير الاتجاه أو السلوك من خلال إثارة دافع الحماية(Zhang & Qiuhong, 1999) ، فإذا كان مستوي توقع الفشل عالي واحتمالية وقوعه مرتفعة وإمكانية تفاديه منخفضة يظهر التهديد كنتيجة منطقية لنداءات المعلم الوجدانية السلبية، أما إذا كان مستوي توقع النجاح مرتفع واحتمالية حدوثه مرتفعة يظهر التحدي.

في حين كان التقييم المدرك الأكثر انتشارا بين أفراد العينة السعودية للنداءات المعرفية هو (التهديد) حيث كانت المتوسطات الحسابية للمفردات الإيجابية التي تحمل الثقة والتفاؤل (١٠، ١٢، ١٤، ١٥، ١٦) أقل من المتوسط الفرضي (٣) **مما يشير إلى التهديد،** في حين أن المتوسطات الحسابية للمفردات السلبية التي تعكس الخوف والفشل (٩، ١١، ١٣) كانت أعلي من المتوسط الفرضي (٣) مما يعني أن مدركاتهن لها على أنها تهديد أيضا.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يلي:

– دور عامل عدم الألفة بالموقف والذي يؤدي لتقييمات التهديد(Fonseca et al., 2014) . وفي هذه الحالة تمثل اختبارات الشهادة الثانوية موقفاً غير مألوف أو غير معتاد لأن الاختبارات تكون موحدة من الوزارة بغض النظر عن نوع المدرسة أو طريقة التدريس مما يؤدي إلى الرهبة والقلق والتهديد. في مقابل عامل الألفة بالموقف الذي قد يؤدي لتقييمات التحدي لأنه يرفع من تقييم الموارد الشخصية (من خلال المعرفة السابقة المتاحة) أو يقلل المتطلبات (من خلال تقليل صعوبة المهمة) أو كليهما.

– إلغاء نظام الصفوف الدراسية وإقرار نظام المستويات وهو ما يعرف بنظام "المقررات" بالمرحلة الثانوية.

– تغير نظام توزيع الدرجات بين التحصيلي (مجموع درجات كل مقرر التي تحصل عليها الطالبة من المدرسة) والقدرات (الدرجات التي تحصل عليها الطالبة من مركز القياس) بحيث أصبحت موزعة بالتساوي بنسبة ٥٠% عن ذي قبل فقد كانت النسبة (٧٠% تحصيلي، و٣٠% قدرات، ثم أصبحت ٦٠% تحصيلي، ٤٠% قدرات) أي أن العبء الواقع عل الطالب قد زاد وارتفع معه مستوي التهديد لأن محتوي اختبارات القدرات حر ويلعب فيه الحظ والصدفة الدور الأكبر كان من المتوقع أن تدرك رسائل المعلم في ظل هذه التغيرات كتهديد.

نتائج الفرض الثاني: وينص على أن "**توجد فروق دالة إحصائيا بين تقييمات الطالبات لنداءات المعلم ترجع لنمط الثقافة في (مصر/ السعودية)**". وللإجابة على هذا الفرض قامت الباحثة بحساب

المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقييمات نداءات المعلم (تهديد – تحدى) عند كل من الثقافة المصرية والثقافة السعودية، وقد تم استخدام اختبار " ت " للعينات المستقلة وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (١٧) يوضح الفروق في تقييمات نداءات المعلم (تهديد – تحدى) لدى كل من الثقافة المصرية والسعودية

البعد	الحالة	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
تقييم النداءات الوجدانية	تهديد	المصرية	٣٨	٢٣.٠٨	١.٠٢	٠.٨٢	غير دالة
		السعودية	٥٨	٢٢.٩١	٠.٩٢		
	تحدي	المصرية	٦٢	٣٠.١١	٢.٢٣	٠.٤١	غير دالة
		السعودية	٢٧	٢٩.٨٥	٣.٢		
تقييم النداءات المعرفية	تهديد	المصرية	٣٨	٩.٢٤	١.٦٣	٣.٩٤	دالة عند مستوى ٠.٠١
		السعودية	٢٥	١٠.٨٤	١.٤٩		
	تحدي	المصرية	٤٧	٣٤.٨١	١.٨٧	٣.٤٨	دالة عند مستوى ٠.٠١
		السعودية	٢٠	٣٢.٧٥	٢.٨٨		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الثقافتين المصرية والسعودية في تقييم النداءات الوجدانية (كتهديد) حيث أن قيمة " ت" = ٠.٨٢ وهي غير دالة إحصائياً، كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الثقافة المصرية والثقافة السعودية في تقييم النداءات الوجدانية (كتحدي) حيث أن قيمة " ت" = ٠.٨٥ وهي غير دالة إحصائياً.

في حين وجدت فروقا ذات دلالة إحصائية بين الثقافتين المصرية والسعودية في تقييم نداءات المعلم المعرفية (كتهديد) حيث قيمة " ت" = ٣.٩٤ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ لصالح الثقافة السعودية، أيضا وجدت فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الثقافة المصرية والثقافة السعودية في تقييم نداءات المعلم المعرفية (كتحدي) حيث قيمة " ت" = ٣.٤٨ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ لصالح الثقافة المصرية.

وترجع الفروق الدالة إحصائيا بين الثقافتين المصرية والسعودية المنعكسة في تقييمات الطالبات المدركة للنداءات المعرفية (كتهديد) لصالح العينة السعودية من وجهة نظر الباحثة إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية للأنثى والتي تتباين بين الثقافتين، فمن خلال الاحتكاك المباشر بالطالبات السعوديات نجد أنهن تربين على الاعتمادية على الآخر (الوالد، الأخ، السائق،.....) في جميع متطلبات حياتهن مما يضعف ثقتهن بالنفس ويشعرهن بالخوف والقلق والتوتر في المواقف الضاغطة مثل مواقف الاختبارات خاصة المصيرية، أيضا تدني مستوي طموحاتهن بما يتناسب مع أهداف الوالدين المنحصرة في الزواج والذي كان هدفاً سائدا قبل التغيرات الطارئة العديدة والتحولات الجذرية بالمملكة وما زال موجودا لدي بعض العوائل والثقافات الفرعية داخل القصيم(بريدة/ عنيزة) على

الأخص النظام القبلي أكثر من الحضري، أيضا انحصار فرص التعليم الجامعي الذي يفرق بين الذكور والإناث فهناك تخصصات لا تتاح إلا للذكور، كذلك الفرص المهنية والمناصب والقيادات مما يستدعي تقييماتهن لنداءات الآخر(المعلم) على أنها تهديد.

وهذا أيضا يعد تفسيراً للفروق الدالة إحصائيا بين الثقافتين المصرية والسعودية المنعكسة في تقييمات الطالبات المدركة للنداءات المعرفية (كتحدي) لصالح الطالبات بالعينة المصرية اللاتي تعودن على الاستقلالية والاعتماد على النفس والاحتكاك بالمجتمع والتعامل بحرية مثلهن مثل الذكور، مما يستدعي تقييماتهن للنداءات المعرفية بدرجة تحدي أكبر، ويتميزن بمستوي طموح مرتفع بما يتناسب مع انفتاح الفرص أمامهن سواء الأكاديمية والمهنية وكذلك المناصب والقيادات.

والتفسير السابق للباحثة يتفق مع رأي (Fonseca et al., 2014)، الذي يري إمكانية تنشيط تقييمات التحدي أو التهديد والاستجابات اللاحقة لهما من خلال:

١- التقييمات النسبية للموارد الشخصية مثل: الثقة في القدرات، والمهارات والمعرفة السابقة.

٢- متطلبات المهام (على سبيل المثال: الجهد المطلوب وعدم الثقة، والألفة). فعندما يقوم الأفراد بشكل ضمني و / أو صريح بتقييم الموارد على أنها كافية أو تتجاوز تقييماتهم لمتطلبات المهمة الضرورية لمعالجة حالة الأداء المحفز ينتج التحدي. وعندما يقيم الأفراد، ضمنيًا أو بشكل صريح الموارد على أنها أقل من المتطلبات اللازمة لمعالجة الموقف ينتج التهديد. لذلك، يُعرَّف التحدي من الناحية النفسية على أنه حالة عقلية يرى فيها الفرد نفسه قادرا على التعامل مع مهمة ما، ويُعرف التهديد بأنه الحالة العقلية التي يرى فيها الفرد نفسه غير قادر على التعامل مع المهمة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Putwain& Symes, 2014)، التي توصلت إلى أن الأهمية المرتفعة للتحصيل قد تؤدي إلى تقييم النداءات **كتحدي** أو تقييمها **كتهديد** وفقاً لخصائص الطلاب، والأهمية المنخفضة للتحصيل تؤدي إلى تجاهل الرسائل. وتظهر هذه النتائج أن أهمية الرسائل يتم الحكم عليها بناءً على **أهمية التحصيل في التقييم الأولي** (والذي يرتفع لدي طالبات العينة المصرية وفقا لنمط ثقافتهن المشار له سابقاً في مقابل أفراد العينة السعودية)، أما في التقييم اللاحق يتم الحكم عليها كتحد أو تهديد بناءً على توقع النجاح أو الفشل المرتبط بسمات الطلاب الشخصية.

نتائج الفرض الثالث: وينص على " **توجد فروق دالة إحصائيا بين تقييمات الطالبات لنداءات المعلم ترجع للتخصص الدراسي (علمي/ أدبي)**".

وللإجابة على هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقييم نداءات المعلم (تهديد – تحدى) عند كل من التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية، وتم استخدام اختبار

" ت " للعينات المستقلة وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (١٨) يوضح الفروق في تقييمات نداءات المعلم (تهديد – تحدى) لدى كل من التخصصات العلمية والأدبية

البعد	الحالة	التخصص	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
تقييم النداءات الوجدانية	تهديد	علمي	٣٩	٢٣	٠.٩٥	٠.١٧	غير دالة
		أدبي	٥٧	٢٢.٩٦	٠.٩٨		
	تحدى	علمي	٣٦	٣٠.١٤	٢.٨٤	٠.٣١	غير دالة
		أدبي	٥٣	٢٩.٩٦	٢.٣٥		
تقييم النداءات المعرفية	تهديد	علمي	٣٥	٩.٧٧	١.٩٩	٠.٥١	غير دالة
		أدبي	٢٨	١٠.٠٠	١.٤٤		
	تحدى	علمي	٢٣	٣٥.٦٥	٢.٠١	٣.٩٩	دالة عند مستوى ٠.٠١
		أدبي	٤٤	٣٣.٤٣	٢.٢٤		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات العلمية والأدبية في تقييم النداءات الوجدانية (كتهديد) حيث أن قيمة " ت" = ٠.١٧ وهي غير دالة إحصائياً. و لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات العلمية و الأدبية في تقييم النداءات الوجدانية (كتحدي) حيث أن قيمة " ت" = ٠.٣١ وهى غير دالة إحصائياً ، و لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات العلمية و الأدبية في تقييم نداءات المعلم المعرفية (كتهديد) حيث قيمة " ت" = ٠.٥١ وهى غير دالة إحصائياً ، و لكن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات العلمية و الأدبية في تقييم نداءات المعلم المعرفية (كتحدي) حيث قيمة " ت" = ٣.٩٩ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ لصالح التخصصات العلمية .

وتفسر الباحثة الفروق الدالة إحصائياً بين التخصصات العلمية والأدبية في تقييمات الطالبات للنداءات المعرفية (كتحدي) لصالح التخصصات العلمية في ضوء: – ما ذكره (Putwain et al., 2019) حول تأثير الفروق الفردية بين الطلاب متمثلة في خبراتهم التعليمية (أو تخصصاتهم)، ونزعاتهم، واهتماماتهم، وأهدافهم في نوع استجاباتهم وتفسيراتهم للنداءات التي يستخدمها المعلم. بمعني أن تنوع تخصصات المتعلمين (علمي/أدبي) وما يتبع ذلك من نداءات المعلم وغيره قد يؤثر في إحساس الطالب بأهمية تخصصه ومدى صعوبته، وكذلك معتقداته حول فعاليته وكفاءته في الاستعداد للاختبارات المصيرية المرتبطة بهذا التخصص، ومن ثمَّ تقييماته المدركة لهذه النداءات.

– أيضا ما تتميز به الطالبات بالتخصصات العلمية من سمات وقدرات تثير لديهن مشاعر الحماس والتفاؤل المرتبطة بتقييمات التحدي، إلى جانب إدراكهن لصعوبة تخصصاتهن وما تتطلبه من مثابرة

وجهد مضاعف وسقف طموحات عالي ورغبة في التفوق والالتحاق بكليات القمة والوصول لمكانة مرموقة في المجتمع مما يحفز تقيمهن لنداءات المعلم المعرفية (الخاصة بالطرق والوسائل اللازمة لإحراز النجاح واجتياز المرحلة بتفوق) كتحدي.

نتائج الفرض الرابع: الذي ينص على "**يمكن التنبؤ بنوع التقييم المدرك لنداءات المعلم الوجدانية من خلال توجهات أهداف الإنجاز ومستوي الثقة بالنفس لدي طالبات المرحلة الثانوية في كل من مصر والسعودية**".

وللتحقق من هذا الفرض استعانت الباحثة بأسلوب **تحليل الانحدار المتعدد اللوغاريتمي** على اعتبار أن المتغير التابع مصنف لقسمين(تهديد ، تحدى) اعتمادا على تصنيف درجات عينة البحث وفقاً للإرباعيات (٢٤ فأقل تعد تهديد ، ٢٨ فأكثر تعد تحدى)، بينما تمثلت المتغيرات المنبئة في متغيرات مترية ممثلة بالدرجة الكلية في كل بعد من أبعاد توجهات اهداف الإنجاز وأبعاد الثقة بالنفس، لذا فقد أدرجت هذه المتغيرات ضمن نموذج التنبؤ لاختبار القدرة التنبؤية لهذا النموذج بالتباين في مستويات المتغير التابع (التقييم المدرك للنداءات الوجدانية) . **كما قامت الباحثة بتعيين دلالة النموذج ككل بالنسبة لعينة البحث وكانت النتيجة كما بالجدول التالي:**

جدول (١٩) تعيين دلالة النموذج ككل بالنسبة لعينة البحث الكلية

النموذج	الأرجحية اللوغاريتمية -2 Log Likelihood	مربع كاي	درجات الحرية	الدلالة
	209.49	46.7	11	.000

حيث تعتمد العلاقة بين مجموعة المتغيرات المستقلة التي أدخلت النموذج والمتغير التابع على الدلالة الإحصائية للنموذج النهائي لمربع كاي. ويتبين من خلال النتائج المبينة بالجدول (١٩) أن قيمة إحصاءه مربع كاي المساوية (٤٦.٧) هي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١؛ بما يشير لوجود علاقة بين متغيرات النموذج والمتغير التابع.

كما قامت الباحثة بحساب نسبة التباين المفسر في المتغير التابع بواسطة متغيرات النموذج، حيث يبين الجدول (٢٠) ملخصا بمعامل التحديد (R^2) المعبرة عن نسبة التباين المفسر في المتغير التابع بواسطة المتغيرات المستقلة، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (٢٠) قيم التباين المفسر في المتغير التابع بواسطة متغيرات النموذج

معاملات معامل التحديد	
Cox and Snell R2	.223
Nagelkerke R2	.289

مما يلاحظ أنه بالنسبة لقيمة معامل التحديد بناء على معامل التحديد لـ (Negelkerke=28.9 %) بما يشير إلى أن متغيرات النموذج تُفسر نسبة 28.9من التباين بين الطلاب في التقييم المدرك للنداءات الوجدانية ويوضح الجدول التالي فحص المتغيرات المنبئة في النموذج والتي يمكن ادراجها

في المعادلة الانحدارية. فيبين الجدول التالي متغيرات النموذج المنبئة بالتقييم المدرك للنداءات الوجدانية لدى الطلاب في الثقافة المصرية والسعودية.

جدول (٢١) يبين مدى تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد توجهات أهداف الإنجاز وأبعاد الثقة بالنفس) على التقييم المدرك للنداءات الوجدانية

المتغيرات	معاملات الانحدار	الخطأ المعياري	Wald chi quare	درجات الحرية	مستوى الدلالة
أهداف الإقدام القائمة على المهمة	٠.٤٣	٠.٣١	١.٩١	١	غير دالة
أهداف الإحجام القائمة على المهمة	-٠.١٨	٠.٢١	٠.٧٣	١	غير دالة
أهداف الإقدام القائمة على الذات	٠.٢	٠.٢٩	٠.٤٩	١	غير دالة
أهداف الإحجام القائمة على الذات	٠.٣٩	٠.٢١	٣.٥٢	١	غير دالة
أهداف الإقدام القائمة على الآخر	-٠.٦٣	٠.٢٣	٧.٣٢	١	دالة عند ٠.٠١
أهداف الإحجام القائمة على الآخر	-٠.٣١	٠.١٤	٤.٨٧	١	دالة عند ٠.٠٥
السعي نحو النجاح والتفوق	٠.٣٦	٠.١٨	٤.٠٦	١	دالة عند ٠.٠٥
المثابرة	-٠.١٥	٠.٢٩	٠.٢٧	١	غير دالة
الشعور بالمسئولية	-٠.٢٤	٠.١٨	١.٧٦	١	غير دالة
الإحساس بالمقدرة	٠.١٧	٠.٢٨	٠.٣٧	١	غير دالة
التغلب على العوائق والصعوبات	٠.٢٣	٠.٢٣	١.٠٧	١	غير دالة
الثابت	-٢.٦٨	٠.٨٦	٩.٧	١	دالة عند ٠.٠١

يتضح أن المتغيرات المستقلة التي تتنبأ بالمتغير التابع تعتمد على الدلالة الاحصائية لإحصاءة مربع كاي. وبمراجعة نتائج هذا الجدول يتبين أن قيمة المتغيرات الدالة المنبئة بالتقييم المدرك للنداءات الوجدانية (كتهديد) هي (أهداف الإقدام القائمة على الآخر، أهداف الإحجام القائمة على الآخر، وتقييمها (كتحدي) هي السعي نحو النجاح والتفوق.

ويمكن تفسير ارتباط أهداف الإحجام القائمة على الآخر، (التي يقارن فيها الفرد أدائه أيضا بأداء الآخرين، ولكنه يسعي إلى تجنب الظهور بمستوي من الأداء يبدو أسوء من أقرانه). وأهداف الإقدام القائمة على الآخر (التي يقارن فيها الفرد أدائه بأداء الآخرين، محاولا الظهور بمستوي من الكفاءة والقدرة أعلى من الآخرين) بتقييم النداءات كتهديد في ضوء:

– ما أشار إليه (Putwain, Symes,2011)، حول العلاقة بين توجهات الأهداف وتقييم الطلاب للنداءات الوجدانية، موضحا أن الطالب الذي يهتم بنواتج الاختبارات بهدف منافسة الأقران فمن المتوقع أن يكون تفسير نداءات التحذير (الوجدانية السلبية) بمثابة تهديد للأداء المستقبلي وتتوافق هذه الأسباب مع أهداف الإتقان (إقدام/ إحجام) بالنموذج الرباعي. والتي أظهرت نتائجها إلى أن تقييم الطلاب للنداءات كتهديد ارتبط بزيادة التوتر في مكونات قلق الاختبار كما ارتبط بأهداف الأداء(إحجام) وأهداف الإتقان(إقدام).

– كما أن الأهداف التي يتبناها الفرد في مواقف الإنجاز تكون إطارا لكيفية تفسيره وتقييمه للمعلومات المرتبطة بالإنجاز فمثلا قد يتبني البعض منحي أهداف الإقدام في محاولة للأداء الجيد أفضل من الآخرين، ويتبني البعض الآخر منحي أهداف الإحجام محاولا تجنب الأداء المنخفض مقارنة بالآخرين (Chalabaev et al., 2009).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Putwain, Symes, 2011)، التي توصلت إلى أن النداءات الوجدانية السلبية (التحذير) لها نتائج إيجابية وسلبية متنافسة تنتج في القلق والخوف من الفشل فتثير التهديد المدرك.

أما **تنبؤ بعد السعي نحو النجاح والتفوق** كأحد أبعاد الثقة بالنفس (والذي يشير للرغبة الجادة في تحقيق النجاح، والمحاولة للوصول للتفوق وتجنب الفشل)، بتقييم الطالبات للنداءات كتحدي، فيرجع إلى أن ما تسعي له بالفعل معظم الطالبات مع اختلاف الثقافات كهدف أساسي من اجتياز المرحلة الثانوية هو التفوق والالتحاق بكليات القمة، وكلما ازداد سعي الطالبة نحو النجاح والتفوق يتوقع أن تقييم نداءات المعلم كتحدي لها، في حين درجة الطالبة المنخفضة في هذا البعد من الممكن أن تتنبأ بتقييمات التهديد لنداءات المعلم.

نتائج الفرض الخامس: الذي ينص على "**يمكن التنبؤ بنوع التقييم المدرك لنداءات المعلم المعرفية من خلال توجهات أهداف الإنجاز ومستوي الثقة بالنفس لدي الطالبات في كل من مصر والسعودية**".

وللتحقق من هذا الفرض استعانت الباحثة بأسلوب **تحليل الانحدار المتعدد اللوغاريتمي** على اعتبار أن المتغير التابع مصنف لقسمين(تهديد ، تحدى) اعتمادا على تصنيف درجات عينة البحث وفقاً للإرباعيات (١٢ فأقل تعد تهديد ، ٣٠ فأكثر تعد تحدى)، بينما تمثلت المتغيرات المنبئة في متغيرات مترية ممثلة بالدرجة الكلية في كل بعد من أبعاد توجهات اهداف الإنجاز و أبعاد الثقة بالنفس ، ؛ لذا فقد أدرجت هذه المتغيرات ضمن نموذج التنبؤ لاختبار القدرة التنبؤية لهذا النموذج بالتباين في مستويات المتغير التابع (التقييم المدرك للنداءات المعرفية) . **كما قامت الباحثة بتعيين دلالة النموذج ككل بالنسبة لعينة البحث وكانت النتيجة كما بالجدول التالي:**

جدول (٢٢) تعيين دلالة النموذج ككل بالنسبة لعينة البحث الكلية

النموذج	الأرجحية اللوغاريتمية -2 Log Likelihood	مربع كاي	درجات الحرية	الدلالة
	162.95	31.26	11	.000

حيث تعتمد العلاقة بين مجموعة المتغيرات المستقلة التي أدخلت النموذج والمتغير التابع على الدلالة الإحصائية للنموذج النهائي لمربع كاي. ويتبين من خلال النتائج المبينة بالجدول (٢٢) أن قيمة إحصاءه مربع كاي المساوية ٣١.٢٦ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١؛ بما يشير لوجود علاقة بين متغيرات النموذج والمتغير التابع.

كما قامت الباحثة بحساب نسبة التباين المفسر في المتغير التابع بواسطة متغيرات النموذج، حيث يبين الجدول (٢٣) ملخصا بمعامل التحديد R^2 المعبرة عن نسبة التباين المفسر في المتغير التابع بواسطة المتغيرات المستقلة، ويمكن توضيحا من خلال الجدول التالي:

جدول (٢٣) قيم التباين المفسر في المتغير التابع بواسطة متغيرات النموذج

معاملات معامل التحديد	
Cox and Snell R2	.124
Nagelkerke R2	.165

مما يلاحظ أنه بالنسبة لقيمة معامل التحديد بناء على معامل التحديد لـ (Negelkerke=16.5) يشير إلى أن متغيرات النموذج تُفسر نسبة (16.5%) من التباين بين الطلاب في التقييم المدرك للنداءات المعرفية ويوضح الجدول التالي فحص المتغيرات المنبئة في النموذج والتي يمكن ادراجها

في المعادلة الانحدارية. فيبين الجدول التالي متغيرات النموذج المنبئة بالتقييم المدرك للنداءات المعرفية لدى الطلاب في الثقافة المصرية والسعودية.

جدول (٢٤) يبين مدى تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد توجهات أهداف الإنجاز وأبعاد الثقة بالنفس) على التقييم المدرك للنداءات المعرفية

المتغيرات	معاملات الانحدار B	الخطأ المعياري	Wald chi square	درجات الحرية	مستوى الدلالة
أهداف الإقدام القائمة على المهمة	٠.٥١	٠.٢٣	٥.١٣	١	دالة عند ٠.٠٥
أهداف الإحجام القائمة على المهمة	٠.١٦	٠.١٧	٠.٩١	١	غير دالة
أهداف الإقدام القائمة على الذات	-٠.٤٣	٠.٢٥	٢.٩١	١	غير دالة
أهداف الإحجام القائمة على الذات	-٠.٣٩	٠.١٩	٤.١٥	١	دالة عند ٠.٠٥
أهداف الإقدام القائمة على الآخر	-٠.١٨	٠.٢	٠.٧٩	١	غير دالة
أهداف الإحجام القائمة على الآخر	٠.١٥	٠.١٤	١.٢٧	١	غير دالة
السعي نحو النجاح والتفوق	٠.٢٢	٠.١٩	١.٣٣	١	غير دالة
المثابرة	-٠.٦٦	٠.٢٩	٥	١	دالة عند ٠.٠٥
الشعور بالمسئولية	-٠.١١	٠.٢١	٠.٢٨	١	غير دالة
الإحساس بالمقدرة	٠.٥٨	٠.٣٤	٢.٨٦	١	غير دالة
التغلب على العوائق والصعوبات	٠.٠٨	٠.٢٦	٠.١	١	غير دالة
الثابت	٠.٧٣	١.٠٥	٠.٤٨	١	غير دالة

يتضح أن المتغيرات المستقلة التي تتنبأ بالمتغير التابع تعتمد على الدلالة الاحصائية لإحصاءة مربع كاي. وبمراجعة نتائج هذا الجدول يتبين أن قيمة المتغيرات الدالة المنبئة بالتقييم المدرك للنداءات المعرفية(كتحدي) هي أهداف الإقدام القائمة على المهمة، (وكتهديد) هي أهداف الإحجام القائمة على الذات، والمثابرة.

يمكن تفسير الإسهامات النسبية لأهداف الإقدام القائمة على المهمة (كتحدي)، وأهداف الإحجام القائمة على الذات في التقييم المدرك للنداءات المعرفية (كتهديد) من خلال:

- ما أشار له (Kavussanu et al., 2014) من أن الأفراد ذوي توجهات الأهداف (المهمة/الذات) ينظرون للحدث أو الموقف التعلمي باعتباره فرصة للتحسين ولاكتساب الكفاءة فيدركونه على أنه تحدٍ، لأن تركيزهم على إتقان المهمة يجعلهم أقل عرضة لتقييم الموقف على أنه تهديد. وبالتالي؛ فإنه من المتوقع ارتباط أهداف الإنجاز المستندة للمهام إيجابيا بتقييم التحدي وسلبيًا بالتهديد. بالمثل، من المتوقع أيضًا ارتباط أهداف الإحجام القائمة على الذات بتقييمات التهديد وفيها يقارن الفرد أدائه بذاته أيضا، ولكنه يحاول تجنب الظهور بمظهر أسوأ من أدائه السابق في مثل هذه المهام أمام نفسه. وتستخدم الأهداف القائمة على الذات بشقيها المسار الشخصي الداخلي للفرد كمرجع تقييمي، وبالتالي تعرف الكفاءة بالنسبة لهذه الأهداف على أساس الأداء الجيد أو السيء مقارنة بما فعله الشخص في الماضي، أو القدرة على القيام به مستقبلا.

– وتري الباحثة أن الأفراد ذوي توجهات الأهداف القائمة على المهمة يهتمون بمقارنة أدائهم بما تتطلبه المهمة محاولين اكتساب الكفاءة التي تمكنهم من أدائها كما ينبغي (محمد سليمان الوطبان، ٢٠١٣)، وهذا يتوافق مع ما تحمله النداءات المعرفية من شروط لاجتياز المهام بنجاح، والسبل اللازمة لذلك. فإذا كان تقييمهم لمتطلبات المهمة أنها أعلي من قدراتهم يشعرون بالتهديد أكثر من التحدي والعكس صحيح. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة (Chalabaev et al., 2009) من أن ذوي أهداف الإقدام على الأداء قرروا شعوراً بالتحدي بشكل ملحوظ أكثر من المشاركين ذوي أهداف الإحجام عن الأداء. ووفقا لـ (Elliot&Harackiewicz,1996)، نجد أن الأفراد ذوي توجهات أهداف الإقدام على الأداء يدركون مواقف الإنجاز باعتبارها تحدي، فنجدهم يقيمون مواردهم الشخصية باعتبارها تتجاوز متطلبات المهمة، في حين أن ذوي توجهات أهداف الإحجام عن الأداء يفسرون أوضاع الإنجاز باعتبارها تهديد لأنهم يرون أن متطلبات المهمة تفوق مواردهم الشخصية (as cited in Chalabaev et al., 2009).

كما يمكن تفسير الإسهامات النسبية لأبعاد الثقة بالنفس (المثابرة) في التقييم المدرك للنداءات المعرفية كتهديد من خلال:

محتوي النداءات المعرفية نفسه الذي يشعر الطالب بالقلق والتوتر لأنه يؤكد على الطرق والوسائل التي يجب اتباعها لاكتساب معارف جديدة واجتياز الاختبارات عالية المخاطر وتحسين المستقبل. كما أنه يتطلب امتلاك الطالب للقدرة على المثابرة التي تعني الكفاح لمواصلة العمل واستغلال الوقت للوصول إلى النجاح، وعدم التراجع أو الاستسلام بسهولة (على صلاح حسن،٢٠٢٠).

كذلك وجهة نظر (Fonseca et al., 2014) ، التي توضح أن تنشيط التحدي أو التهديد كتقييمات للنداءات يتم في ضوء: التقييمات النسبية للموارد الشخصية (على سبيل المثال، **الثقة في القدرات،** والمهارات والمعرفة السابقة)، وفي ضوء متطلبات المهام (على سبيل المثال الجهد المطلوب، وعامل الألفة). فعندما يقوم الأفراد بشكل ضمني و / أو صريح بتقييم الموارد على أنها كافية أو تتجاوز تقييماتهم لمتطلبات المهمة الضرورية لمعالجة حالة الأداء المحفز (ثقة مرتفعة بجميع أبعادها) ينتج التحدي. وعندما يقيم الأفراد، ضمنيًا أو بشكل صريح الموارد على أنها أقل من المتطلبات اللازمة لمعالجة الموقف (ثقة منخفضة) ينتج التهديد. لذلك، يُعرَّف التحدي من الناحية النفسية على أنه حالة عقلية يرى فيها الفرد نفسه قادرا على التعامل مع مهمة ما (مرتفعي الثقة بالنفس والمثابرة)، ويُعرف التهديد بأنه الحالة العقلية التي يرى فيها الفرد نفسه غير قادر على التعامل مع المهمة (منخفضي الثقة بالنفس والمثابرة).

البحوث المقترحة:

- يتعين على الباحثين دراسة كيفية ارتباط نداءات الفعالية بالنواتج التعليمية البارزة، مثل قلق الاختبار والإنجاز، إما منفصلة أو في حالة دمجها مع نداءات التحذير.
- فحص تأثير دافع التحدي / التهديد على عمق تجهيز المعلومات (التجهيز السطحي والعميق).

توصيات الدراسة:

- إعطاء الأولوية للتدخلات التعليمية للطلاب بالمدارس الثانوية العامة لتعزيز تقييمهم للنداءات كتحدي من خلال التركيز على رفع الكفاءة الأكاديمية الذاتية وقيمة التحصيل. فقد أوصت دراسة Nicholson et al., 2019 بضرورة إجراء التدخلات التعليمية التي تسهم في زيادة احتمالية تقييم التحدي.
- أن تتوجه الدراسات المستقبلية لاختبار فرضيات نظرية SST.
- أن تبحث عن الاستجابات الفارقة للنداءات بين الشباب وكبار السن، حيث تؤكد الأدبيات أن كبار السن يستجيبون بشكل أكبر إيجابية للنداءات ذات المغزى الوجداني مقابل النداءات المعرفية.
- اختبار التأثير الفارق أو التميزي للأبعاد المنفصلة للنداءات. دراسة تحويل نظريةSST.
- دراسة مقارنة بين نوعي النداءات لتحديد أيهما أكثر فعالية.

قائمة المراجع:

أحمد عادل جندي، وسعدة أحمد أبو شقة (٢٠١٩). التفكير الإيجابي وعلاقته بالثقة بالنفس والطموح الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية بكفر الشيخ*، *١٩* (١)، ٢٨٥-٣١٢.

إسلام أنور عبد الغني، ونسرين محمد سعيد، (٢٠١٨). النمذجة السببية لتوجهات أهداف الإنجاز النموذج السداسي (٢×٣) والاندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي في ضوء متغيري النوع والتخصص. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*،٣٤ (٣)،١- ٨٣.

خالد عوض البلاح، مجدي محمد الشحات (٢٠١٨). تحسين أبعاد الذكاء الأخلاقي وأثره في الاتجاه نحو الغش والثقة بالنفس لدي طلاب الجامعة. *مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية*، ٤ (٢)، ١٠٥ – ١٣٩.

رسمية فلاح العتيبي (٢٠١٩). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والثقة بالنفس لدي طالبات المرحلة الثانوية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *٢٧*(١)، ٢٥٢- ٢٧٧.

سلوى على المسلاتي (٢٠١٨). فعالية فنية دي بونو لقبعات التفكير الست لتنمية الثقة بالنفس لدي طلاب المرحلة الثانوية بليبيا. *مجلة كلية التربية – جامعة بنها*، ٢٩ (١١٦)، ٢٨١-٣١٠.

على صلاح حسن (٢٠٢٠). الخداع العلمي والثقة بالنفس كمنبئات بالتحصيل الأكاديمي للطلبة المتفوقين بكلية التربية جامعة أسيوط. *المجلة التربوية – جامعة سوهاج*،٧٠، ٧٠٥-٧٤٧.

السيد أحمد صقر، أحمد عادل جندي، سعده أحمد أبو شقة (٢٠١٩). التفكير الإيجابي وعلاقته بالثقة بالنفس والطموح الأكاديمي لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ*، ١٩ (١)،٢٨٥ – ٣١٢.

محمد بن سليمان الوطبان (٢٠١٣). بنية توجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج الرباعي والنموذج السداسي لدي طلاب جامعة القصيم وطالباتها باستخدام النمذجة البنائية. *مجلة العلوم التربوية– الرياض*،٢٥ (٣)،٧٢٥ – ٧٥٢.

Adonis, D. (2012). Structural Validation of the 3 X 2 Achievement Goal Model. *Educational Measurement and Evaluation Review*, 3, 50-59.

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

Chan, J.C.K., Fong, D., Tang, J.J, Gay, K.P.& Hui, J. (2015). The Chinese student satisfaction and self-confidence scale is reliable and valid. *Clinical Simulation in Nursing*,11,278 -283.

Chue, K. L. (2020). Effort, Enjoyment, and Self-Confidence: A Mediation Model. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 19(1),32-43.

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

Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3X2 achievement goal model. Journal of Educational Psychology,101(3),632- 648.

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

Hanton, S., Mellalieu, S.D. & Hall, R. (2004). Self-confidence and anxiety interpretation: A qualitative investigation. *Psychology of Sport & Exercise*, 5,477–495.

Kavussanu, M., Dewar, A.J. & Boardley, J.D. (2014). Achievement goals and emotions in athletes: The mediating role of challenge and threat appraisals. 590 Motiv Emot, 38,589–599.

Lindauer, M., Mayorga, M. & Greene, J., Slovic, P. & Västfjäll, D., Singer, P. (2020). Comparing the effect of rational and emotional appeals on donation behavior. Judgment and Decision Making, 15(3), 413–420.

Ness a, A.M., Johnson, b G., Michael K. Ault c, William D. Taylor d, Jennifer A. Griffith e, Shane Connelly a, Norah E. Dunbar f, Matthew L. Jensen, A. (2017). Reactions to ideological websites: The impact of emotional appeals, credibility, and pre-existing attitudes. *Computers in Human Behavior, 72,* 496-511.

Nicholson, L. J., Putwain, D. W., Nakhlaa, G., Portera, B.& Liversidgea, A. (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.

Pulford, B.D., Woodward, B.& Taylor, E. (2018). Do social comparisons in academic settings relate to gender and academic self-confidence? *Soc Psychol Educ*, 21,677–690.

Putwain, D. W., Nathaniel P. & Von der Embse (2018). Teachers use of fear appeals and timing reminders prior to high-stakes examinations: pressure from above, below, and within. *Soc Psychol Educ* ,21,1001–1019.

Putwain, D.W., & Roberts, C.M. (2009). The development of an instrument to measure teachers' use of fear appeals in the

GCSE classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 643-661.

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

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

Putwain, D.W., Symes, W., & Mc Caldin, T. (2019). Teacher Use of Loss-Focused, Utility Value Messages, Prior to High-Stakes Examinations, and Their Appraisal by Students. Journal of Psychoeducational Assessment, 37(2), 169–180.

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

. So, J., Kuang, K. & Cho, H. (2016). Reexamining Fear Appeal Models from Cognitive Appraisal Theory and Functional Emotion Theory Perspectives. *Communication Monographs*, 83, (1), 120–144.

Sugeng, B. & Suryani, W. (2018). Presentation-based learning and peer evaluation to enhance active learning and self—confidence in financial management classroom. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 15 (1), 173-201.

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

Uphill, M.A., Rossato, C.J., Swain, J. & Driscoll, J. (2019). Challenge and Threat: A Critical Review of the Literature and an Alternative Conceptualization. *Frontiers in Psychology* ,10, (1255),1-12.

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

Van der Goot, M.J., Bol, N. & van Weert, J.C.M. (2019). Translating Socioemotional Selectivity Theory into Persuasive Communication: Conceptualizing and Operationalizing Emotionally Meaningful Versus Knowledge-Related Appeals. *International Journal of Communication*, 13, 1416–1437.

Warner, H.W.& Forward, S. (2016). The effectiveness of road safety interventions using three different messages: Emotional, factual or a combination of both messages. *Transportation Research Part F* 36, 25–34.

Yuen, K. F., Li, K. X., Ma, F.& Wang X. (2020). The effect of emotional appeal on seafarers' safety behaviour: An extended health belief model. *Journal of Transport & Health*, 16.

Zhang & Qiuhong (1999). A Cross-Cultural Study on the Persuasive Effectiveness of Fear Appeals Messages in Advertising: An Empirical Investigation on Canadian and Chinese Subjects. *Master of Science in Administration*,1- 113

Achievement Goal Orientations (2*3) and Self-Confidence as predictors of Perceived Appraisal of Teacher Appeals (Emotional / Cognitive) among High School Female Students in Egypt and Saudi Arabia

Abstract

The present study aimed to identify the type of the prevalent perceived evaluations of teacher appeals (threats / or challenges) among high school female students from Egypt and Saudi Arabia. Also, examine the differences in the perceived evaluations of teacher appeals (as a dependent variable) according to cultural variation (Egypt / Saudi Arabia), and to academic major (scientific / literary). In addition to, identify the predictability of the perceived evaluation type of teacher's appeals (Emotional / cognitive) through the achievement goal orientations (2*3) and self-confidence. The sample consisted of (250) female students with a rate of (138) Egyptian students, (112) Saudi female students in the second grade of high school (110) scientific /(140) literature). Through the descriptive and comparative approach, the results of the study showed that the Egyptian respondents view Emotional appeals as a challenge whereas, the Saudi sample's evaluations as (challenge, and threat). It also showed that the Egyptian respondents view for cognitive appeals (as challenge, and threat) whereas, the Saudi sample's evaluations (evaluated as a threat). It also concluded that there was a relative contribution of the independent variables (achievement goal orientations (2*3): especially other – approach goals, other – avoidance goals), (and self-confidence: especially the pursuit of success and excellence) in the affective appeals dimension, and there was a relative contribution of independent variables in the dimension of cognitive appeals (dimensions of achievement goals orientations: task – approach goals, self – avoidance goals), and self-confidence dimensions(persistence).

Keywords: Perceived appraisal of teacher appeals, Emotional / cognitive appeals, self-confidence, achievement goal orientations (2*3).