IJOPER Vol 2, No 4, pp 515 -533 ISSN 2957-3890
المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية
International Journal of Psychological and Educational Research

القدرة التنبؤية للتنظيم الانفعالي على الدافعية للإنجاز لدى طلبة المرحلة الابتدائية العليا

سحر زهير عثامنة
باحث مستقل
sahar.atamna@gmail.com

عدنان يوسف العتوم
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي- جامعة اليرموك
atoum@yu.edu.jo

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للتنظيم الانفعالي على الدافعية للإنجاز، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (350) طالبًا وطالبةً من الصفوف الرابع، والخامس، والسادس في قرية عرعرة، وطُبق عليهم مقياس التنظيم الانفعالي، ومقياس الدافعية للإنجاز. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياسيّ التنظيم الانفعالي والدافعية للإنجاز تعزى لمتغيريّ الجنس والصف الدراسي، كما أظهرت النتائج أنّ التنظيم الانفعالي تنبأ من خلال بُعد المثابرة بدافعية الانجاز وفسر ما نسبته (3.4%) من التباين فيه، كما تنبأ من خلال بُعد الإتقان بدافعية الانجاز وفسر ما نسبته (1.8%) من التباين فيه.

الكلمات المفتاحية: التنظيم الانفعالي، الدافعية للإنجاز، طلبة المرحلة الابتدائية العليا.

The predictive ability of emotional regulation on achievement motivation among upper elementary school students

Sahar Z. Atamna
Freelancer researcher
sahar.atamna@gmail.com

Adnan Y. Atoum
Department of Counseling and Educational Psychology - Yarmouk University
atoum@yu.edu.jo

Abstract:

This study aimed to reveal the predictive ability of emotional regulation on achievement motivation, to achieve the objectives of the study, a sample of (350) male and female students from the fourth, fifth, and sixth grades in the village of Arara was selected, and the emotional regulation scale and the achievement motivation scale were applied to them. The results showed that there were no statistically significant differences at (α = 0.05) in the responses of the study sample on the emotional regulation and achievement motivation due to the gender and academic grade. The results also showed that emotional regulation predicted achievement motivation through the dimension of perseverance and explained (3.4%) of the variance in it, and the mastery dimension predicted achievement motivation and explained (1.8%) of the variance.

Keywords: emotional regulation, achievement motivation, upper primary school students.

تاريخ قبوله للنشر (2023-12-04) تاريخ تسلم البحث (2023-08-15)

مقدمة

تلعب الدافعية دورًا حاسمًا في مختلف جوانب الحياة، ويمكن أن تؤثر على كيفية تعامل الأفراد مع التحديات، وتحديد كيفية السعي لتحقيق النجاح والمثابرة في المساعي المختلفة، كما أنّ تفاعل الدافعية مع الانفعالات له تأثير في تحقيق أهداف الفرد المختلفة، وذلك اعتمادًا على نوعية الانفعالات، وشدتها، واتجاهها.

تعتبر الدافعية للإنجاز (achievement motivation) من المفاهيم الأساسية في علم النفس التربوي، فهي تدفع الأفراد إلى تحديد الأهداف، ومتابعتها، والتفوق بها. وقد تم تقديم مصطلح دافعية الإنجاز لأول مرة من قبل هنري موراي (Henry Murray) في عام (1938) في كتابه استكشافات الشخصية. حيث استخدم هذا مصطلح بمعنى التغلب على العقبات أو الاستعداد بشكل منتظم لتولي المهام الصعبة، كما رأى أن الحاجة إلى الإنجاز تشكل أحد الدوافع المهمة لدى الإنسان (McClelland et al., 1953).

يتكون مصطلح دافعية الإنجاز من شقين، حيث يشير الإنجاز إلى الكفاءة أي الشرط، أو القدرة، أو الكفاية، أو النجاح في أداء مهمة معينة. في حين يشير الدافع إلى تنشيط أو تحريض وتوجيه هدف السلوك (Elliot & Dweck, 2005). وبالتالي، يمكن تعريف دافعية الإنجاز على أنها تنشيط وتوجيه السلوك المتعلق بالكفاءة أو لماذا وكيف يسعى الناس نحو الكفاءة (النجاح) وبعيدًا عن الفشل (Nicholls, 1989). ويمكن تعريف دافعية الإنجاز على أنها إحداث تصرف يتجلى فيه الكفاح الصريح لتحقيق الأداء بشكل فعال وكفؤ (Rand et al., 1991). وعرفها مانغال المشار إليه في خان وآخرون (Khan et al., 2011) بأنها الطريقة التي يوجه بها الفرد نفسه نحو الأشياء أو الظروف التي لا يمتلكها، بحيث أنه يقدر تلك الأشياء والظروف، ويشعر أنه يجب أن يمتلكها، فقد يُنظر إليه كفرد يمتلك دافعًا للإنجاز. وعرفها سمث (Smith, 2015) بأنها المحرك الذي يوجه به الفرد نفسه، وقدراته، وظروفه لتحقيق إنجاز معين، وتكون هذه الدافعية ضمن كافة مجالات الفرد الأكاديمية، والمهنية، وضمن السلوكات، والأفكار، والتوقعات الخاصة به.

وقد أورد سينغ (Singh, 2011) أهمية الدافعية للإنجاز لدى الطلبة، إذ أنها تؤدي بهم إلى تحقيق النجاح الأكاديميّ، ورفع مستويات الأداء في الحياة الأكاديمية، وتحقيق التعلم النشط، وزيادة مستويات المثابرة والجهد، وتحقيق تجربة تعليمية إيجابية، وزيادة مستويات الثقة بالنفس، والقدرة على تحقيق الأهداف، وتطوير الاستعداد للنجاح المستقبلي، وزيادة مستويات الاندماج الأكاديميّ، وما يتبع ذلك من التأثير الإيجابي على الصحة العقلية، والمساهمة بشكل فاعل في المجتمع.

ويمكن القول بأنّ الدافعية للإنجاز تتأثر بالعديد من العوامل والتفاعلات بينها، ويمكن تصنيف هذه العوامل إلى عوامل داخلية شخصية ((internal (personal)) وخارجية بيئية ((external (environmental))، فمن العوامل الداخلية مستوى الكفاءة الذاتية لدى الفرد، والسمات العقلية، والانفعالات الإيجابية والسلبية، والاستقلالية في السلوكات، والكفاءة في القدرات، والارتباط بالآخرين، أما العوامل لخارجية فهي تتمثل بالمكافآت والحوافز، وردود الفعل والتقييم، والبيئة التعليمية، والدعم من الأسرة والأقران والمجتمع، والتوقعات الخارجية (Li & Lee, 2004).

وحول أبرز النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز فيمكن تناول نظرية هنري موراي للاحتياجات النفسية (Murray's Theory of Psychogenic Needs)، إذ أكد موراي أن شخصيات الأفراد هي انعكاس للسلوكيات التي تتحكم فيها الاحتياجات. وهذه الاحتياجات بعضها مؤقتة ومتغيرة، وبعضها الآخر متأصلة في طبيعة الفرد. ووفقًا لموراي تعمل هذه الاحتياجات النفسية في الغالب على مستوى اللاوعي، ولكنها تلعب دورًا رئيسيًا في شخصية الفرد. وقد حدد موراي الاحتياجات بنوعين هما؛ الاحتياجات الأساسية التي تستند إلى المتطلبات البيولوجية، مثل

الحاجة إلى الأكسجين، والغذاء، والماء. والاحتياجات الثانوية التي تعتبر نفسية بشكل عام، مثل الحاجة إلى الرعاية، والاستقلالية، والإنجاز. وهذه الاحتياجات قد لا تكون أساسية للبقاء على قيد الحياة، إلا أنها ضرورية للصحة النفسية (Cherry, 2018).

أما نظرية ماكليلاند للحاجات (McClelland's Theory of Needs) فهي تصف كيف يتم إثارة دافعية الأفراد من خلال الحاجة إلى الإنجاز، والانتماء، والقوة. حيث تنص هذه النظرية على أن كل فرد بغض النظر عن التركيبة السكانية أو العمر أو العرق سيكون لديه هذه الاحتياجات على الرغم من أنها قد تختلف من شخص لآخر. ويحدث الإنجاز ضمن هذه النظرية عن طريق رغبة الفرد في تحقيق شيء ما في الحياة، حيث إن هذه الحاجة هي التي ستشجع الفرد على العمل والنضال وتحقيق النجاح في نهاية المطاف. كما تؤكد هذه النظرية على أن الأفراد الذين يركزون على حاجة الإنجاز يعرضون أنفسهم للمواقف الخطرة، فهم لا يفضلون المواقف منخفضة المخاطر لأنهم لا يجدون صعوبة كافية لبذل الجهد فيها. وقد أكد ماكليلاند أن الدافع للإنجاز يمثل الفرق بين مستوى طموح الفرد ومستوى إنجازه الحقيقي. ويزداد هذا الدافع قوةً كلما كان الفرق بينهما كبيرًا، وينخفض بانخفاض الفرق بينهما، على ألا يكون ذلك الفرق أو المسافة في كلا الحالتين كبيرة جدًا أو قصيرة بشكل يصبح معها استحالة بلوغ مستوى الطموح والوصول إليه، أو أن يكون مستوى الطموح بسيط وسهل المنال (McClelland et al., 1953).

وحول التنظيم الانفعالي (emotional regulation) فيمكن القول بأنّ دراسة الانفعالات منحى قديم، فقد حاول الفلاسفة القدماء أمثال أرسطو وأفلاطون البحث في طبيعة الانفعالات، وناقشوا أهمية العقل وضبط النفس في إدارة الاستجابات الانفعالية، وبعد ذلك اقترح علماء النفس الأوائل مثل ويليام جيمس وكارل لانج (William James and Carl Lange) نظريات حول كيفية توليد الانفعالات وتنظيمها، فيما أكدت أعمال باحثين مثل ألبرت إليس وآرون بيك (Albert Ellis and Aaron Beck) على أهمية إعادة الهيكلة المعرفية في إدارة الانفعالات (Cole et al., 2004).

وقد عرف جروس (Gross, 1998) التنظيم الانفعالي على أنه: العملية التي يقوم بها الأفراد بتعديل عواطفهم، واستجابتهم للعواطف أو المواقف التي تثير المشاعر من أجل الاستجابة بشكل مناسب للمطالب البيئية. كما عرف كول وآخرون (Cole et al., 2004) التنظيم الانفعالي بأنه: التغييرات في شدة و/أو مدة العواطف النشطة. كما يُعرف مفهوم التنظيم الانفعالي على أنه الطريقة التي يتحكم ويسيطر من خلالها الأفراد على طبيعة العواطف، وكيفية التكيف والتعامل معها (Saleem et al., 2019).

وقد أكدّ غرازيانو وآخرون (Graziano et al., 2007) أن التنظيم الانفعالي يساعد الطلبة في زيادة مستويات المشاركة في عملية التعلم، وتحقيق الأداء الأكاديمي الجيد، وإدارة الانفعالات الأكاديمية السلبية كالخوف، والاكتئاب، والقلق، والحد من التوتر، وزيادة مهارات حل المشكلات، وتحقيق التواصل الاجتماعي بصورة أكثر فعالية وإيجابية، وحل النزاعات بشكل بناء، والتعاطف مع مشاعر الآخرين، كما يساعد التنظيم الانفعالي على التحكم في السلوكيات الاندفاعية والتخريبية، ويعزز الانضباط الذاتي وضبط النفس، ويزيد من التركيز والانتباه، وإدارة عوامل التشتت، والاستمرار في المهمة، وتحسين مستويات الذكاء الانفعالي، وتعزيز المرونة النفسية من خلال التكيف مع المواقف الصعبة والنهوض من النكسات، بالإضافة إلى جعل الطلبة أكثر استعدادًا لمواجهة التحديات المستقبلية.

ويمكن القول بأنّ من أبرز النماذج التي تناولت التنظيم الانفعالي نموذج عملية التنظيم الانفعالي (Process model of emotion regulation) حيث يتنبأ هذا النموذج من خلال العاطفة والإدراك بالاختلافات العمرية

في تنظيم الانفعالات، خصوصًا في مرحلة البلوغ، إذ يحدد الطرق التي يتفاعل بها الأفراد مع عواطفهم ويؤثرون عليها من خلال الخبرات والمعارف المختلفة، ومدى تفاعلهم مع المواقف المتنوعة. وهذا النموذج يعود للعالم جروس (Gross, 1998)، حيث أكدّ على أنّ التنظيم الانفعالي وجود خمس عائلات رئيسية من العمليات التنظيمية التي يمكن من خلالها تنظيم الاستجابات للتجارب الانفعالية وهي؛ اختيار الموقف، وتعديل الموقف، ونشر الانتباه، والتغيير المعرفي، وتعديل الاستجابة. ويمكن استخدام عمليات تنظيم الانفعالات هذه في مواقف مختلفة، وقد تكون فعالة في مواقف متعددة.

ومن خلال هذا النموذج ظهرت استراتيجيات للتنظيم الانفعالي تتعلق بكيفية سيطرة الأفراد على مشاعرهم، وانفعالاتهم، وأحاسيسهم حسب المواقف، والمهام، والخبرات المختلفة التي يمرون بها، وكيفية تجربتها على المستوى الأوسع، ويمكن تقسيم استراتيجيات التنظيم الانفعالي إلى:

أولًا: الاستراتيجية التي تركز على السوابق: تشير هذه الاستراتيجيات إلى ما يفعله الفرد قبل تنشيط الاستجابات الانفعالية وتغيير سلوكه، كاستراتيجية إعادة التقييم المعرفي التي تعد شكل من أشكال التغيير المعرفي الذي ينطوي على تفسير موقف يمكن أن يثير الانفعالات بطريقة تغير تأثيرها، والتي تحدث قبل أن تتولد ميول الاستجابة الانفعالية بالكامل (Gross, 1998).

وعند القيام بإعادة التقييم المعرفي تتولد لدى الفرد سلوكيات انفعالية إيجابية، حيث تساعد السلوكيات الانفعالية الإيجابية الأفراد في الحفاظ على تركيز المهمة والتعامل مع المشاكل المختلفة، علاوةً على ذلك تميل ردود الفعل الانفعالية الإيجابية إلى السماح بإجراء معالجة أكثر دقة للمعلومات، وتساعد المشاعر الإيجابية الأفراد على تحسين شبكات التواصل الاجتماعي لديهم، فتحسين الشبكات الاجتماعية يمكّن الأفراد من البقاء على اتصال مع الآخرين للكشف على معلومات جديدة حول موقف معين (Brockman et al., 2016).

كما تحدث إعادة التقييم في وقت مبكر من عملية توليد الانفعالات، فلا يتطلب الأمر من الفرد سوى وعي لكيفية إدارة الاستجابة الانفعالية عند ظهورها. وقد يستخدم الأفراد مواردهم المعرفية لتحقيق الأداء الأمثل في السياقات الاجتماعية التي تنشأ فيها الانفعالات. علاوةً على ذلك يمكن لأولئك الذين يستخدمون إعادة التقييم المعرفي إعادة تقييم الموقف بسرعة، كما أنهم يتفاوضون على المواقف العصيبة من خلال امتلاك مزاج إيجابي، وإعادة تفسير الظروف التي يجدونها مرهقة بشكل عام (Gross & John, 2003).

ثانيًا: الاستراتيجية التي تركز على الاستجابة: تشير الاستراتيجيات التي تركز على الاستجابة إلى محاولة الفرد السيطرة على استجابات معينة، وما يفعله الفرد عند التعرض إلى تجربة انفعالية بعد توليد اتجاهات معينة حولها. ومن الأمثلة على ذلك كاستراتيجية القمع التعبيري (الكبت): وهي استراتيجية تركز على منع أو كف استجابة انفعالية تتضمن تعبيرًا عن سلوكٍ انفعالي معين عاشه الفرد واستجاب له بطريقة سلبية (Gross & Levenson, 1993).

وقد أكد جروس وجون (Gross & John, 2003) على أنّ كبت الانفعالات له جانب إيجابيّ يتمثل في تغيير السلوك التعبيري للفرد، فبدلاً من إظهار الانفعالات السالبة في موقف معين فإنّ كبتها أو كبحها يساعد الفرد في التعبير عن الموقف باستخدام انفعالات موجبة تؤدي إلى إظهار الفهم بصورة أوضح، وتساعد الفرد على الإدراك المعرفي لجزيئيات الموقف، لكنّ على الجانب الآخر فإن كبت الانفعالات يؤدي إلى عدم توفير الراحة

الذاتية لتجربة المشاعر السلبية. وقد أدت هذه النتائج إلى القول بأن إعادة التقييم المعرفي هو استراتيجية تكيُفية، بينما قمع الاستجابة الانفعالية هو استراتيجية تنظيمية غير تكيُفية.

وعلى الرغم من أهمية استراتيجيتيّ إعادة التقييم المعرفي، وكبح الاستجابة إلا أنهما تختلفان في جانبين هما، أولاً: اختلاف الهدف في كلاهما، نظرًا لأن إعادة التقييم المعرفي تهدف إلى إحداث تغيير معرفي، بينما تهدف الكبح إلى تحقيق تعديل الاستجابة؛ ثانيًا: اختلاف الزمن في كلاهما، حيث إن إعادة التقييم المعرفي تدخلت في وقت أبكر من الكبح في عملية تعديل الانفعالات (Sheppes & Meiran, 2007).

ويمكن التأكيد على العلاقة بين الدافعية للإنجاز وبين التنظيم الانفعالي من خلال أنّ التنظيم الانفعالي الفعال يمكن أن يعزز الدافعية للإنجاز، فعندما يكون الأفراد قادرين على إدارة انفعالاتهم، فإنهم يكونون مجهزين بشكل أفضل لمواصلة التركيز على أهدافهم، والمثابرة في مواجهة التحديات، فالأفراد الخاضعون للتنظيم الانفعالي هم أقل عرضة للانحراف عن مسارهم الذي تفرضه الانفعالات السلبية مثل الخوف، أو الإحباط، أو القلق. كما يمكن أن يساعد التنظيم الانفعالي الأفراد على التعامل مع التوتر والشدائد، والتي تعد من العوائق الشائعة أمام الإنجاز، فالأفراد الذين يتمتعون بمهارات التنظيم الانفعالي القوية هم أقل عرضة للإرهاق من الضغوطات التي يواجهونها، مما يسمح لهم بالحفاظ على دوافعهم وأدائهم حتى تحت الضغط (Reeve, 2018).

وعلى العكس يمكن أنّ تؤثر دافعية الإنجاز على التنظيم الانفعالي، فعلى سبيل المثال، قد يواجه الأفراد الذين لديهم دافعية عالية للإنجاز مشاعر أكثر حدة، إيجابية وسلبية على حد سواء، تتعلق بسعيهم لتحقيق الأهداف، وهذا من شأنه أن يشكل تحديًا لقدراتهم على التنظيم الانفعالي، حيث يحتاجون إلى إدارة الانفعالات المختلفة المرتبط بطموحاتهم، وغالبًا ما تتضمن عملية تحديد الأهداف ومتابعتها تنظيمًا انفعاليًا، فوضع أهداف واضحة وواقعية وقابلة للتحقيق يمكن أن يساعد الأفراد على إدارة انفعالاتهم بفعالية، ويمكن أن تؤدي الأهداف غير الواقعية أو الطموحة بشكل مفرط إلى الاضطراب الانفعالي، في حين أن الأهداف المحددة جيدًا يمكن أن توفر إحساسًا بالهدف والدافعية (Leary, 2007).

وحول الدراسات التي تناولت العلاقة بين المتغيرين أو أحدهما، فقد أورد عياش وفائق (2016) دراسة كان هدفها الكشف عن مستويات التنظيم الانفعالي، ودلالة الفروق في ضوء متغيرات، والتخصص، والصف الدراسي، ولتحقيق أهداف الدراسة، اختار الباحث عينة مكونة من (400) طالبًا وطالبةً من كليات جامعة بغداد للدراسات الصباحية ومن الصفوف الأولى والثانية والثالثة والرابعة، وطبق الباحث عليهم مقياس التنظيم الانفعالي من إعداده. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التنظيم الانفعالي تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص، والصف الدراسي.

وقام وايبيتش وآخرون (Wypych et al., 2018) بدراسة هدفت إلى بناء نموذج سببي للعلاقة بين الدافعية، والتنظيم الانفعالي، والممطالة، والاندفاعية، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (600) طالبًا وطالبةً في بولندا، وطبق عليهم مقاييس الدافعية، والتنظيم الانفعالي، والمماطلة، والاندفاعية. أظهرت النتائج وجود أثر موجب للتنظيم الانفعالي على الدافعية.

وقامت خصاونة (2020) بدراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين التنظيم الانفعالي التفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة اليرموك، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (986) طالبًا وطالبةً، وطبق الباحث عليهم مقياس التنظيم الانفعالي، ومقياس التفكير الإيجابي. أظهرت النتائج أن مستوى التنظيم الانفعالي لدى أفراد

العينة جاء ضمن المستوى المتوسط، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التنظيم الانفعالي تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص، والسنة الدراسية.

وقام الصبان والسلمي (2020) بدراسة هدفت إلى تحديد مستوى التنظيم الانفعالي واستراتيجياته، التعرف على العلاقة بين التنظيم الانفعالي واستراتيجياته ودافع الإنجاز، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (147) طالبة من طالبات جامعة أم القرى بمختلف التخصصات، وطبق الباحثان عليهنّ مقياس التنظيم الانفعالي، ومقياس دافعية الإنجاز. أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من التنظيم الانفعالي، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التنظيم الانفعالي ودافع الإنجاز، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الدافع الإنجاز وأبعاده تبعاً لمستويات التنظيم الانفعالي لصالح المستوى المرتفع.

وآجرى الحناقطة والقضاه (2022) دراسة كان من أهدافها التعرف على الفروق في التنظيم الانفعالي حسب بعض المتغيرات، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (420) طالبًا وطالبةً من طلبة جامعة الطفيلة التقنية، وطبق عليهم مقياس التنظيم الانفعالي. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التنظيم الانفعالي تعزى لمتغيريّ الجنس والكلية، وذلك على الدرجة الكلية للمقياس، في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتفاعل الجنس والكلية، ولصالح الذكور في الكليات العلمية.

كما قام راف الله وعطا (2022) بدراسة هدفت إلى بناء نموذج سببي للعلاقة بين الضغوط النفسية ودافعية الإنجاز والتنظيم المعرفي الانفعالي، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (775) طالبًا وطالبةً، وطبق عليهم مقاييس المتغيرات السابقة. أظهرت النتائج وجود تأثير مباشر سالب دال إحصائيا لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي السلبية على الدافعية للإنجاز، ووجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيا للتنظيم الانفعالي الإيجابية في دافعية الإنجاز.

كما أجرى الجنديل وفليح (2022) دراسة هدفت إلى التعرف على دافعية الإنجاز لدى الطلبة في ضوء بعض المتغيرات، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (400) طالبًا في جامعة في العراق، وطبق عليهم مقياس دافعية الإنجاز. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص لصالح التخصصات العلمية.

وقام بن دادة وبوتعني (2022) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى دافعية الإنجاز الأكاديميّ، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (81) طالبًا وطالبةً في السنة الثانية والثالثة ثانوي، بولاية تمنراست، وطُبق عليهم مقياس دافع الإنجاز. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس دافع الإنجاز تعزى للجنس.

يلاحظ من خلال مراجعة الدراسات السابقة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينات الدراسة على مقياسيّ الدافعية للإنجاز والتنظيم الانفعالي تعزى لمتغيرات مثل الجنس، والتخصص الدراسي (عياش وفائق، 2016؛ خصاونة، 2020؛ الجنديل وفليح، 2022). كما يلاحظ من خلال مراجعة الدراسات السابقة وجود

علاقة موجبة بين التنظيم الانفعالي والدافعية للإنجاز (الصبان والسلمي، 2020؛ راف الله وعطا، 2022؛ Wypych et al., 2018).

مشكلة الدراسة

انبثقت مشكلة الدراسة من نتائج بعض الدراسات (راف الله وعطا، 2022؛ الصبان والسلمي، 2020؛ Wypych et al., 2018) التي أشارت إلى أنّ الدافعية بشكل عام تتأثر بانفعالات الطالب، حيث إنه في حال كانت هذه الانفعالات مختلفة في الشدة، أو الاتجاه، أو المستوى فإنها قد توثر سلبًا أو إيجابًا على مستويات الدافعية بشكل عام، وعلى مستويات الدافعية للإنجاز بشكلٍ خاص. ويمكن القول بأنّ انخفاض مستويات التنظيم الانفعالي لدى الطلبة قد يؤدي إلى انخفاض مستويات الانتباه والتركيز، فعندما يكافح الطلبة لتنظيم انفعالاتهم، فغالبًا ما يجدون صعوبة في التركيز على المهام والحفاظ على الانتباه، كما يمكن أن يؤدي عدم التنظيم الانفعالي إلى تجنب المهام والمماطلة في أدائها، حيث قد يستخدم الأفراد التجنب كآلية تعامل للتعامل مع الانفعالات السلبية، فبدلاً من مواجهة المهام الصعبة، قد يقومون بتأجيلها، مما قد يعوق تقدمهم نحو تحقيق أهدافهم، بالإضافة إلى حدوث ضعف في اتخاذ القرار، وعدم القدرة على مواجهة التحديات والإخفاقات، وزيادة مستويات التوتر والإرهاق، وهذا بدوره يجعل الدافعية للإنجاز في أدنى مستوياتها. وعليه؛ جاءت هذه الدراسة في محاولة للكشف عن القدرة التنبؤية للتنظيم الانفعالي على الدافعية للإنجاز لدى طلبة المرحلة الابتدائية العليا من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول الذي ينص على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياسيّ الدافعية للإنجاز والتنظيم الانفعالي حسب متغيريّ الجنس والصف الدراسي؟

السؤال الثاني الذي ينص على "ما القدرة التنبؤية للتنظيم الانفعالي على الدافعية للإنجاز لدى طلبة المرحلة الابتدائية العليا"؟

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: ستفتح هذه الدراسة المجالَ لإجراءِ المزيدِ من الدراساتِ المشابهةِ، بحيثُ تتناول عومل معرفية، وشخصية، ونفسية قد تؤثر على مستويات الدافعية للإنجاز، كما ستمد هذه الدراسة القائمين على العملية التعليمية التعلمية بالمعلومات النظرية التي توضح كيف ينظم الطلبة انفعالاتهم لتزداد لديهم مستويات الدافعية للإنجاز، كما أنّ الدراسات السابقة التي ربطت أثر التنظيم الانفعالي على دافعية الانجاز لا زالت محدودة.

الأهمية التطبيقية: تساهم نتائج هذه الدراسة في توجيه أنظار المسؤولين في مجال التعليم إلى أهمية الدافعية للإنجاز وتطويرها لدى الطلبة من خلال التنظيم الانفعالي، كما يمكن الاستفادة منها في تطوير أبعاد بيئة التعلم الانفعالية التي تخدم المستويات المرتفعة من دافعية الإنجاز، مثل، تنظيم المثيرات، وتحديد الاستجابات، وكبت بعض الانفعالات، بالإضافة إلى توفيرها للأساليب القائمة على عدة نظريات في تحسين مستويات التنظيم الانفعالي.

تعريف المصطلحات

التنظيم الانفعالي: عرفه جروس (Gross, 1998) بأنه العملية التي يقوم بها الأفراد بتعديل عواطفهم، واستجابتهم للعواطف أو المواقف التي تثير انفعالاتهم من أجل الاستجابة بشكل مناسب للمطالب البيئية. ويُعرف إجرائيًا بالدرجة التي حصل عليها الطالب على مقياس التنظيم الانفعالي المستخدم في الدراسة الحالية.

دافعية الإنجاز: عرفها سميث (Smith, 2015) بأنها المحرك الذي يوجه به الفرد نفسه، وقدراته، وظروفه لتحقيق إنجاز معين، وتكون هذه الدافعية ضمن كافة مجالات الفرد الأكاديمية، والمهنية، وضمن السلوكات، والأفكار، والتوقعات الخاصة به. وتُعرف إجرائيًا بالدرجة التي حصل عليها الطالب على مقياس دافعية الإنجاز المستخدم في الدراسة الحالية.

محددات الدراسة

اقتصرت الدّراسة على متغيرات التنظيم الانفعالي ودافعية الإنجاز، والأبعاد الواردة في مقاييس الدراسة المستخدمة، وما تتمتع به المقاييس من دلالات صدق وثبات.

الطريقة والإجراءات

لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة ومتغيراتها.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الابتدائية العليا في قرية عرعرة، والبالغ عددهم (2100) طالبًا وطالبةً، منهم (844) ذكور، و (1256) إناث، ضمن ست مدارس ابتدائية، وضمن ثلاثة صفوف هي؛ الرابع ويحتوي على (760) طالبًا وطالبةً، والخامس ويحتوي على (698) طالبًا وطالبةً، والسادس ويحتوي على (642) طالبًا وطالبةً.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة من المجتمع الأصلي بلغ حجمها (350) طالبًا وطالبةً، وقد تم اختيارهم بطريقة العينة المتيسرة.

أدوات الدراسة

أولاً: مقياس التنظيم الانفعالي

تم استخدام مقياس التنظيم الانفعالي لنصار (2021)، حيث تكوّن المقياس في صورته الأولية من (30) فقرة تعامل على أساس الدرجة الكلية. وقد تميز المفياس في صورته الاصلية والدراسات التي استخدمته بدرجات مقبولة من الصدق والثبات، حيث قام نصار (2021)، بالتحقق من صدق المقياس من خلال صدق المحكمين وحساب معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية، واستخراج قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا.

دلالات صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية

الصدق الظاهري (Face validity): من أجل التحقق من الصدق الظاهري في الدراسة الحالية عُرض المقياس على مجموعة من المُحكمين تكونت من (8) مُحكمين، في تخصصات (علم النفس التربويّ، والقياس والتقويم، واللغة العربيّة) من عدة جامعات؛ حيث طُلب منهم إبداء آرائهم حول المقياس من حيث الصياغة اللغويّة ومدى وضوحها، وانتماء كلّ فقرة للمفهوم المراد قياسه، وأي تعديلات يرونها مناسبةً. وقد اعتمد الباحثان على إجماع ما نسبته (80%) على الأقل من المُحكِّمين لقبول فقرات المقياس. وأشارت ملاحظات المحكمين إلى ما يلي:

- حذف أربع فقرات بسبب أنها أما ذات محتوى غير مناسب مع صياغة المقياس، أو أنّ فكرتها مكررة، أو غير مفهومة للمستجيب، أو متناقضة مع نصها.

- تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات الأخرى. وبهذا أصبح المقياس في صورته شبه النهائية للتطبيق على العينة الاستطلاعية مكوَّنًا من (26) فقرة.

صدق البناء (Construct Validity) : تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (33) طالباً وطالبةً من الطلبة المتواجدين في الأندية التربوية في قرية عرعرة من خارج عينة الدراسة الرئيسية، حيث تراوحت أعمارهم بين (9– 12) عامًا ضمن المرحلة الابتدائية، واستخّدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالعلامة الكلية. وقد أظهرت النتائج أن قيمة معامل ارتباط الفقرات ذوات الأرقام (3، 4، 5، 8، 19، 21) كانت ذات درجة غير مقبولة وغير دالة إحصائياً، وتم حذفها. أما باقي الفقرات فقد تراوحت معاملات ارتباطها ما بين (.22–.63)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً؛ في ضوء ما أشار إليه (عودة، 2000)، إذ أشار إلى أنّ أي فقرة يقل عن (0.20) يتم حذفها. وفي ضوء ذلك، أصبح عدد فقرات المقياس (20) فقرة.

ثبات مقياس التنظيم الانفعالي في الدراسة الحالية: للتأكد من ثبات مقياس التنظيم الانفعالي، وزع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (33) طالباً وطالبة وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، كما تم حساب ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-retest) من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني بفاصل زمني مقداره أسبوعين، وقد بلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا (0.74)، بينما جاءت قيمة ثبات الإعادة (0.65)، حيث تعد جميع هذه القيم مناسبة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

تصحيح مقياس التنظيم الانفعالي: تكون مقياس التنظيم الانفعالي بعد التحقق من صدقه وثباته من (20) فقرة، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للتنظيم الانفعالي، باستثناء الفقرات: (7، 13) التي مثلت الاتجاه السلبي إذ عكست الأوزان عند تصحيحها. وقد طُلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات موافق بشدة (5 درجات)، موافق (4 درجات)، محايد (3 درجات)، غير موافق (درجتان)، غير موافق بشدة (درجة واحدة). وقد تم تبني النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي بغرض تصنيف الأوساط الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التنظيم الانفعالي إلى ثلاثة مستويات على النحو الآتي: مرتفع وتُعطى للحاصلين على درجة أكبر من (3.66)، متوسط وتُعطى للحاصلين على درجة تتراوح من (2.34) وحتى (3.66)، مُنخفض وتُعطى للحاصلين على درجة أقل من (2.34).

ثانياً: مقياس دافعية الإنجاز

تم استخدام مقياس دافعية الإنجاز من إعداد شحادة (2012)، تكون المقياس من (28) فقرة موزعة على أربعة أبعاد: المثابرة، المنافسة، الإتقان، الثقة بالنفس. وقد تميز المقياس في صورته الأصلية والدراسات التي استخدمته بدرجات مقبولة من الصدق والثبات (يونس والعتوم، 2023).

مؤشرات الصدق والثبات في الدراسة الحالية

الصدق الظاهري (Face validity): تم عرض المقياس على مجموعة من المُحكمين مكونة من (8) مُحكمين. وأشارت ملاحظات المحكمين إلى ضرورة تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات. وبهذا بقي عدد فقرات المقياس في صورته شبه النهائية للتطبيق على العينة الاستطلاعية مكوَّنًا من (28) فقرة.

صدق البناء (Construct Validity): تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (33) طالباً وطالبة، واستخّدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه وبالعلامة الكلية. وقد أظهرت النتائج أن قيمة معامل ارتباط الفقرة رقم (24) كانت ذات درجة غير مقبولة وغير دالة إحصائياً، وتم حذفها. أما باقي الفقرات فقد تراوحت معاملات ارتباطها ما بين (.31 –.87)، وعليه؛ أصبح عدد فقرات المقياس (27) فقرة.

ثبات مقياس دافعية الإنجاز في الدراسة الحالية: تراوحت قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس دافعية الإنجاز ما بين (.72 –.85). كما تراوحت قيم معاملات ثبات الإعادة لمجالات المقياس بين (.65 –.82). فيما بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا للمقياس الكلي (.88) وثبات الإعادة (.89).

تصحيح مقياس دافعية الإنجاز: تكون مقياس دافعية الإنجاز من (27)، فقرة موزعة على أربع مجالات. وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي لدافعية الإنجاز، باستثناء الفقرات (7، 23، 24، 27) التي مثلت الاتجاه السلبي، إذ عكست الأوزان عند تصحيحها. وقد طُلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات موافق بشدة (5 درجات)، موافق (4 درجات)، محايد (3 درجات)، غير موافق (درجتان)، غير موافق بشدة (درجة واحدة). وقد تم تبني النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي بغرض تصنيف الأوساط الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز إلى ثلاثة مستويات على النحو الآتي: مرتفع وتُعطى للحاصلين على درجة أكبر من (3.66)، متوسط وتُعطى للحاصلين على درجة تتراوح من (2.34) وحتى (3.66)، مُنخفض وتُعطى للحاصلين على درجة أقل من (2.34).

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول الذي ينص على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياسيّ الدافعية للإنجاز والتنظيم الانفعالي حسب متغيريّ الجنس والصف الدراسي؟

للإجابة عن سؤال الدراسة؛ فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التنظيم الانفعالي وفقًا للجنس والصف الدراسي، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (1).

جدول 1

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التنظيم الانفعالي وفقًا للجنس والصف الدراسي

الجنس		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	الرابع	3.73	0.80
	الخامس	3.82	0.70
	السادس	3.56	0.82
	الكلي	3.72	0.77
إناث	الرابع	3.76	0.70
	الخامس	3.74	0.63
	السادس	3.79	0.80
	الكلي	3.76	0.70
الكلي	الرابع	3.75	0.74
	الخامس	3.78	0.66
	السادس	3.68	0.82
	الكلي	3.74	0.73

يلاحظ من جدول (1) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لمقياس التنظيم الانفعالي وفقًا للجنس والصف الدراسي، وللكشف عن هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الثنائي عديم التفاعل (Tow-way ANOVA)، والجدول (2) يظهر ذلك.

جدول 2

نتائج تحليل التباين الثنائي عديم التفاعل لمقياس التنظيم الانفعالي وفقًا للجنس والصف الدراسي

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الجنس	0.143	1	0.143	0.267	0.606
الصف	0.601	2	0.301	0.560	0.572
الخطأ	185.662	346	0.537		
الكلي	186.406	349			

يتبين من الجدول (2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التنظيم الانفعالي تعزى لمتغيريّ الجنس والصف الدراسي.

كما تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الدافعية للإنجاز وفقًا للجنس والصف الدراسي على الدرجة الكلية والفرعية، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (3).

جدول 3

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الدافعية للإنجاز وفقًا للجنس والصف الدراسي على الدرجة الكلية والفرعية

	المتغير	المستوى	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المثابرة	الجنس	ذكور	3.78	0.75
		إناث	3.76	0.76
	الصف الدراسي	الرابع	3.72	0.77
		الخامس	3.75	0.75
		السادس	3.83	0.75
المنافسة	الجنس	ذكور	3.57	0.77
		إناث	3.59	0.82
	الصف الدراسي	الرابع	3.47	0.80
		الخامس	3.59	0.78
		السادس	3.68	0.80
الإتقان	الجنس	ذكور	3.51	0.84
		إناث	3.47	0.85
	الصف الدراسي	الرابع	3.33	0.83
		الخامس	3.57	0.81
		السادس	3.54	0.90
الثقة بالنفس	الجنس	ذكور	3.48	0.85
		إناث	3.55	0.91
	الصف الدراسي	الرابع	3.43	0.87
		الخامس	3.52	0.84
		السادس	3.61	0.94
الكلي	الجنس	ذكور	3.60	0.67
		إناث	3.61	0.73
	الصف الدراسي	الرابع	3.50	0.71
		الخامس	3.62	0.68
		السادس	3.68	0.71

يلاحظ من جدول (3) وجود فروق ظاهرة بين الأوساط الحسابية لأبعاد مقياس الدافعية للإنجاز والدرجة الكلية وفقًا للجنس والصف الدراسي، وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرة سالفة الذكر؛ فقد تم إجراء تحليل التباين الثنائي المتعدد –دون تفاعل– بين الأوساط الحسابية لأبعاد مقياس الدافعية للإنجاز وفقًا للجنس والصف الدراسي، وذلك للتحقق من شروط اجراء تحليل التباين المتعدد كما هو مُبيَّن في جدول 4.

جدول 4

نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد –دون تفاعل– بين الأوساط الحسابية لأبعاد مقياس الدافعية للإنجاز وفقًا للجنس والصف الدراسي

	التأثير	القيمة	ف	درجات الحرية للفرضية	درجات الحرية للخطأ	الدلالة
الجنس	هوتلنج تريس	0.015	1.295[b]	4.000	343.000	0.272
الصف	ويلكس لامبدا	0.964	1.564[b]	8.000	686.000	0.132

يتضح من جدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لأبعاد مقياس الدافعية للإنجاز تعزى للجنس والصف الدراسي. ولتحديد على أيّ بعد من أبعاد الدافعية للإنجاز كان أثر الجنس والصف الدراسي؛ فقد تم إجراء تحليل التباين الثاني –دون تفاعل– بين الأوساط الحسابية لأبعاد الدافعية للإنجاز كلاً على حدةٍ وفقًا للجنس والصف الدراسي، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (5)

جدول 5

نتائج تحليل التباين الثاني –دون تفاعل– بين الأوساط الحسابية لأبعاد الدافعية للإنجاز كلاً على حدةٍ وفقًا للجنس والصف الدراسي

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط مجموع المربعات	ف	الدلالة
الجنس	مثابرة	0.027	1	0.027	0.047	0.828
	منافسة	0.040	1	0.040	0.063	0.802
	إتقان	0.047	1	0.047	0.067	0.797
	ثقة بالنفس	0.594	1	0.594	0.768	0.381
الصف	مثابرة	0.688	2	0.344	0.604	0.547
	منافسة	2.193	2	1.096	1.734	0.178
	إتقان	3.747	2	1.874	2.631	0.073
	ثقة بالنفس	1.576	2	0.788	1.018	0.362
الخطأ	مثابرة	197.125	346	0.570		
	منافسة	218.756	346	0.632		
	إتقان	246.427	346	0.712		
	ثقة بالنفس	267.689	346	0.774		
الكلي	مثابرة	197.847	349			
	منافسة	220.970	349			
	إتقان	250.264	349			
	ثقة بالنفس	269.797	349			

يتضح من جدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لأبعاد مقياس الدافعية للإنجاز كلاً على حدةٍ تعزى للجنس والصف الدراسي.

كما تم استخدام تحليل التباين الثنائي عديم التفاعل (Tow-way ANOVA)، لمقياس الدافعية للإنجاز حسب متغيرات الجنس والصف الدراسي. والجدول (6) يظهر ذلك.

جدول 6

نتائج تحليل التباين الثنائي عديم التفاعل لمقياس الدافعية للإنجاز حسب متغيرات الجنس والصف الدراسي

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الجنس	0.011	1	0.011	0.022	0.881
الصف	1.591	2	0.796	1.620	0.199
الخطأ	169.924	346	0.491		
الكلي	171.519	349			

يلاحظ من جدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لمقياس الدافعية للإنجاز تعزى للجنس والصف الدراسي.

نتائج السؤال الثاني الذي ينص على "ما القدرة التنبؤية للتنظيم الانفعالي على الدافعية للإنجاز لدى طلبة المرحلة الابتدائية العليا"؟

للإجابة عن سؤال الدراسة؛ فقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين ابعاد التنظيم الانفعالي ودافعية الإنجاز، وذلك كما يوضحه الجدول 7.

جدول 7

معامل ارتباط بيرسون بين بين التنظيم الانفعالي ودافعية الإنجاز

	المثابرة	المنافسة	الإتقان	الثقة بالنفس	دافعية الإنجاز
التنظيم الانفعالي	.186**	-0.066	-.134-*	-0.028	-0.005
مستوى الدلالة	0.000	0.221	0.012	0.597	0.919

يلاحظ من جدول (7) أنّ العلاقة بين التنظيم الانفعالي والمثابرة علاقة طردية موجبة ذات دلالة إحصائية، إذ بلغت (0.19)، بمعنى أنه كلما زاد التنظيم الانفعالي تزداد المثابرة، كما يظهر أنّ العلاقة بين التنظيم الانفعالي والإتقان علاقة عكسية سالبة ذات دلالة إحصائية، إذ بلغت (0.13−)، بمعنى أنه كلما زاد التنظيم الانفعالي تقل مستويات الإتقان، في حين أنّ العلاقة بين التنظيم الانفعالي وبقية أبعاد دافعية الإنجاز غير دالة إحصائيًا، وهذه العلاقات تمثل قراءة موجزة للأبعاد التي يستطيع التنظيم الانفعالي التنبؤ بها، وليكون التحديد أكثر دقة من خلال الكشف عن القدرة التنبؤية للتنظيم الانفعالي على أبعاد دافعية الإنجاز تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد حسب أسلوب الخطوة (Stepwise)، وذلك كما في جدول (8).

جدول 8

تحليل الانحدار الخطي المتعدد حسب أسلوب الخطوة لكل بعد من أبعاد دافعية الإنجاز على حدة، ولدافعية الإنجاز على الدرجة الكلية

الثابت: التنظيم الانفعالي على	R معامل الارتباط	R^2 معامل التحديد	Adjusted R Square	الخطأ المعياري في التقدير	إحصائيات التغيير: التغير في R^2 (ΔR^2)	التغير في F المحسوبة	درجة حرية البسط	درجة حرية المقام	الدلالة الإحصائية
المثابرة	.186[a]	0.034	0.032	0.74091	0.034	12.412	1	348	.000[b]
الإتقان	.134[a]	0.018	0.015	0.84043	0.018	6.316	1	348	.012[b]

يلاحظ من خلال جدول (8) دخول بُعدين من أبعاد دافعية الإنجاز إلى النموذج التنبؤي، حيث تنبأ التنظيم الانفعالي بالمثابرة، وفسر ما نسبته (3.4%) من التباين فيه، ويلاحظ أنّ هذا التأثير كان ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($P\leq0.01$)، فبما تنبأ التنظيم الانفعالي بالإتقان، وفسر ما نسبته (1.8%) من التباين فيه، ويلاحظ أنّ هذا التأثير كان ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($P\leq0.01$).

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج السؤال الأول: أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التنظيم الانفعالي تعزى لمتغيريّ الجنس والصف الدراسي. ويمكن عزو هذه النتيجة بدايةً إلى طبيعة خصائص أفراد العينة الذين هم في البدايات الأولى لمرحلة المراهقة، فهم ما زالوا في مرحلة تكيف جديد مع مرحلة المراهقة، وخروجهم من مرحلة الطفولة المتأخرة، وهذه المرحلة الانتقالية متشابه إلى حدٍ ما بين الذكور والإناث، فهم ما زالوا متأثرين بمرحلة الطفولة التي تمتاز بتشابه بعض الردود الانفعالية لكلا الجنسين، فعلى سبيل المثال؛ يعبر كلا الجنسين عن غضبهم إما بالبكاء، أو السكوت، في حين أنّ مرحلة المراهقة المتأخرة يعبر فيها الذكور عن غضبهم بالعدوان الجسدي، أما الإناث بالعدوان اللفظي (Bjorkqvist, 2018).

كما يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية لدى كلا الجنسين، حيث يتعرض الأطفال للأعراف والتوقعات الاجتماعية المتعلقة بكيفية التصرف بناءً على جنسهم، وغالبًا ما يتم تعزيز التعبير الانفعالي المتشابه لدى جميع الأطفال، بغض النظر عن جنسهم، فعلى سبيل المثال؛ لا يرضى الوالدين من الإناث أنّ يكبتنّ غضبهنّ لمجرد أنهنّ إناث، ويسمحون للذكور بذلك، بل يتم توجيه كلا الجنسين لإدارة الغضب بصورة واحدة، كما أنّ الوالدين يجسدون الانفعالي دون الالتزام بالقوالب النمطية التقليدية المتعلقة بالجنسين، فإنهم يعلمون أطفالهم أنه من المقبول للأفراد من جميع الأجناس التعبير عن مشاعرهم بشكل علني، وهذا يمكن أن يساهم في حل الاختلافات بين الجنسين في التنظيم الانفعالي.

كما يمكن القول بأنّ تشابه بيئة التعلم وما تحتويه من عناصر كاستراتيجيات التدريس، ووسائل التقييم، والمقررات الدراسية، وطبيعة التفاعلات الاجتماعية بين الطالب والمعلم والأقران جعل الفروق غير واضحة على التنظيم الانفعالي، فهذا التشابه من شأنه أنّ يوفر مجموعةً مشتركةً من الخبرات والتوقعات التي تعزز التنظيم الانفعالي. وقد أورد واينبرغ وآخرون (Weinberg et al., 1999) أنّ المدراس في حال وفرت برامج التثقيف والتوعية الانفعالية المناسبة فإنها تعلم الطلبة، بغض النظر عن جنسهم وصفهم، كيفية التعرف على انفعالاتهم وإدارتها بشكل فعال، ومن خلال تقديم هذه البرامج لجميع الطلبة فإنها تعزز مهارات التنظيم الانفعالي لدى جميع الطلبة، وضمن جميع الصفوف الدراسية، بالإضافة إلى أنه عندما يتفاعل الطلبة من جميع الأجناس ويتبادلون الخبرات الانفعالية، فإنه يمكنهم التعلم من بعضهم البعض، وتكييف استراتيجيات التنظيم الانفعالي الخاصة بهم، ويمكن أن يؤدي هذا التأثير الإيجابي للأقران إلى ممارسات تنظيم انفعالي أكثر اتساقًا.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة عياش وفائق (2016) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التنظيم الانفعالي في (الجنس، والتخصص، والصف الدراسي). واتفقت مع نتيجة دراسة خصاونة (2020) التي أظهرت عدم وجود فرق في مستوى التنظيم الانفعالي تبعاً لاختلاف متغيرات الجنس، والتخصص، والسنة الدراسية. فيما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الحناقطة والقضاه (2022) التي

أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لصعوبات التنظيم الانفعالي تعزى لتفاعل متغير الجنس والكلية، ولصالح الذكور في الكليات العلمية.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمقياس الدافعية للإنجاز تعزى للجنس والصف الدراسي. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أنّ طبيعة التنشئة الاجتماعية تعزز الدافعية للإنجاز عند كلا الجنسين، فمن خلالها يتعلم الطلبة التوقعات والتطلعات المجتمعية المتعلقة بالتعليم، والعمل، والإنجازات الشخصية، ويدركون قيمة الإنجاز والنجاح، والتي يمكن أن تكون بمثابة حافز قوي لتحديد الأهداف ومتابعتها، كما أنه من خلال التنشئة الاجتماعية يتعرض الأفراد ذكورًا وإناثًا لنماذج القدوة والأفراد الناجحين الذين يمكنهم إلهامهم وتحفيزهم، وخصوصًا من هم في سن أفراد العينة، حيث إنّ القدوة والنموذج لديهم له تأثير كبير جدًا في معارفهم، ومهاراتهم، واتجاهاتهم المختلفة، بالإضافة إلى أنّ التنشئة الاجتماعية تتضمن توفير التشجيع والدعم من الأسرة والأقران والمعلمين، وعندما يتلقى الطلبة الدعم في سعيهم لتحقيق الأهداف، فإن ذلك يعزز إيمانهم بقدرتهم على الإنجاز، الأمر الذي بدوره يغذي دافعية الإنجاز لدى كلا الجنسين، كما أنّ تأثير الوالدين يلعب دورًا مهمًا في تشكيل اتجاهات أطفالهم ودوافعهم، إذ يتجنب العديد من الآباء والأمهات عن وعي تعزيز الأدوار والتوقعات التقليدية للجنسين، ويشجعون أطفالهم على متابعة اهتماماتهم وأهدافهم دون النظر إلى الجنس، أو الصف الدراسي.

كما يمكن عزو هذه النتيجة حسب رأي الباحثين إلى زيادة الوعي لدى الطلبة، فقد أدى وعي المجتمع المتزايد بأهمية المساواة بين الجنسين إلى زيادة الجهود الرامية إلى تحدي الصور النمطية والتحيزات والتغلب عليها، والتي ربما أثرت في السابق على دافعية الطلبة، فهناك تركيز كبير على تعزيز الإمكانات والاهتمامات الفردية، بدلاً من الالتزام بالتوقعات القائمة على نوع الجنس، ناهيك عن المساواة في فرص الوصول إلى التعليم، فهي أمر حاسم في الحد من الفروق بين الجنسين في دافع الإنجاز، فعندما يتمتع كلا الجنسين بنفس القدرة على الوصول إلى التعليم عالي الجودة والأنشطة اللامنهجية، فمن المرجح أن يظهرا مستويات مماثلة من دافعية الإنجاز، وهذا أيضًا ينطبق على الصف الدراسي.

كما يمكن القول أنه مع تقدم الطلبة خلال تعلمهم، فإنهم غالبًا ما يطورون إحساسًا أقوى بالدوافع، فيصبحون أكثر دافعية واهتمامًا بالتعلم من أجل اكتساب المعرفة والنمو الشخصي، ويميل الدافع الجوهري إلى البقاء مستقرًا نسبيًا عبر مستويات الصف الدراسي المتقارب كما هو حال أفراد العينة الحالية، ويمكن ملاحظة ازدياده عبر مراحل دراسية ذات مسارات جديدة، مثل المسار العملي، أو الأدبي، أو الصناعي وغيره، كما أنّ الخبرات التعليمية، والمعارف، والمهارات، والمعلومات المقدمة لدى أفراد العينة في الصفوف الرابع، والخامس، والسادس قد تكون متشابهة وقريبة من بعضها البعض، وتعتمد على التعلم السابق والخبرات الماضية، الأمر الذي يجعل من مستويات الدافعية للإنجاز متقاربة.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الجنديل وفليح (2022) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز وفق متغير الجنس. فيما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الصبان والسلمي (2020) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في دافع الإنجاز وأبعاده تبعاً لمستويات التنظيم الانفعالي لصالح المستوى المرتفع. واختلفت جزئيًا مع نتيجة دراسة دراسة الجنديل وفليح (2022) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية على وفق متغير التخصص لصالح التخصصات العلمية.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: أظهرت النتائج أنّ العلاقة بين التنظيم الانفعالي والمثابرة علاقة طردية موجبة ذات دلالة إحصائية، بمعنى أنه كلما زاد التنظيم الانفعالي تزداد المثابرة، كما يظهر أنّ العلاقة بين التنظيم الانفعالي والإتقان علاقة عكسية سالبة ذات دلالة إحصائية، بمعنى أنه كلما زاد التنظيم الانفعالي تقل مستويات الإتقان، في حين أنّ العلاقة بين التنظيم الانفعالي وبقية أبعاد دافعية الإنجاز غير دالة إحصائيًا.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أنّ التنظيم الانفعالي يساعد في إدارة توتر الفرد وقلقه، وهذين الانفعالين تحديدًا هما اللذان يقفان عائقًا أمام المثابرة، وعندما يتمكن الأفراد من تنظيم انفعالاتهم، يصبحون مجهزين بشكل أفضل لمواصلة التركيز على أهدافهم والمثابرة في المواقف الصعبة، كما أنّ التنظيم الانفعالي يساهم في تطوير مرونة الفرد، ومن المرجح أن يثابر الطلبة الذين يتمتعون بالمرونة في مواجهة العقبات لأنهم قادرون على التعامل مع الانفعالات السالبة التي قد تسببها التحديات (Mayes, 2006).

وقد أكد هانولا (Hannula, 2015) أنّ التنظيم الانفعالي يمكنه أن يعزز مهارات حل المشكلات، عندما لا تطغى الانفعالات على سلوكات الطلبة، فإنه يمكنهم التفكير بشكل أكثر وضوحًا واتخاذ قرارات أفضل، وهذه القدرة على التعامل مع المشاكل بعقل واضح يمكن أن تساهم في المثابرة. وهناك تفسير آخر يتعلق بالقدرة على ضبط النفس (Self-Control)، إذ يرتبط التنظيم الانفعالي ارتباطًا وثيقًا بضبط النفس، فغالبًا ما يكون الطلبة الذين يستطيعون تنظيم انفعالاتهم أفضل في مقاومة الإشباع الفوري والاستمرار في التركيز على الأهداف طويلة المدى، وهو جانب أساسي من المثابرة.

وحول بُعد الإتقان فيمكن القول بأنّ التنظيم الانفعالي شرط من شروط الإتقان (Carter et al., 1999)، إذ يتضمن التنظيم الانفعالي القدرة على فهم انفعالات الفرد وإدارتها والاستجابة لها بشكل فعال، حتى يصبح متمكنًا ضمن مجال معين، فإذا حصل ذلك فإن الفرد يصبح مجهز بشكل أفضل للحفاظ على التركيز، واتخاذ قرارات عقلانية، والمثابرة في مواجهة التحديات، وأقل عرضة للتأثر بالمشاعر السلبية أو الاندفاع، حيث إنّ الأخيرة تعيق سعيه إلى الإتقان في مختلف جوانب الحياة.

بالإضافة إلى ذلك، فإنه عندما ينظم الفرد انفعالاته فإنها تصبح بمثابة محفزات قوية لإتقان مهارات جديدة أو تحقيق الأهداف، إذ يمكن للمشاعر الإيجابية، مثل الحماس والفرح، أن تدفع الأفراد إلى التفوق في مجالات خبرتهم المختارة، ومن ناحية أخرى، يمكن للمشاعر السلبية، مثل الإحباط أو الغضب أو الخوف، أن توفر ردود فعل سلبية تحد من الإتقان. ومن ناحية أخرى فإن عدم التنظيم الانفعالي يجعل الفدر غير قادر على أنّ عندما يحافظ على التركيز، واتخاذ قرارات واضحة، والتعلم من حالات الفشل، فعلى سبيل المثال، يمكن للقلق أو التوتر أن يضعف الوظائف المعرفية ويتداخل مع عمليات التعلم، ويؤثر على كيفية معالجة المعلومات، مما يجعل من الصعب تحقيق الإتقان (Hajcak et al., 2010).

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة وايبيتش وآخرون (Wypych et al., 2018) التي أظهرت وجود أثر موجب للتنظيم الانفعالي على الدافعية. واتفقت مع نتيجة دراسة الصبان والسلمي (2020) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التنظيم الانفعالي واستراتيجياته ودافع الإنجاز. واتفقت مع نتيجة دراسة راف الله وعطا (2022) التي أظهرت وجود تأثير مباشر سالب دال إحصائيا لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي السلبية على الدافعية للإنجاز، ووجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيا للتنظيم الانفعالي الإيجابية في دافعية الإنجاز.

التوصيات والمقترحات البحثية

توصي الدراسة في ضوء النتائج التي توصلت إليها بما يلي:

- التأكيد على رفع الدافعية للإنجاز لدى الطلبة من خلال حثهم على المثابرة والوصول إلى مستوى الإتقان في المهام والأعمال الأكاديمية التي يقومون بها.
- التأكيد على أهمية التنظيم الانفعالي في تحسين بعض جوانب الدافعية للإنجاز، وذلك من خلال التأكيد على السلوكيات الانفعالية الإيجابية مثل المثابقرة والاتقان.
- التدريب على مهارات المثابرة والاتقان لقدراتها التنبؤية في دافعية الانجاز.

المراجع العربية

بن دادة، لخضر وبوتعني، فريد. (2022). دافعية الإنجاز الأكاديمي لدي تلاميذ المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية تمنراست. *مجلة المقدمة للدراسات الإنسانية والاجتماعية، 7*(2)، 343- 362.

الجنديل، هدى وفليح، زينب. (2022). دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة. *جامعة بابل – كلية التربية للعلوم الإنسانية، 29*(1)، 470- 480.

الحناقطة، بشرى والقضاه، محمد. (2022). القلق الاجتماعي وعلاقته بصعوبات التنظيم الانفعالي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية. *جامعة عمان العربية – عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، 7*(2)،519- 540.

خصاونة، آمنة. (2020). التنظيم الانفعالي وعلاقته بالتفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 11*(30)، 30-46.

راف الله، عائشة وعطا، سالي. (2022). تحليل مسار العلاقات السببية بين الضغوط النفسية والتنظيم المعرفي الانفعالي ودافعية الإنجاز والانخراط في التعلم عن بعد لدى طلاب الجامعة في ظل جائحة كورونا "COVID-19". *جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، 22*(2)، 188- 264.

الصبان، عبير والسلمي، سماح. (2020). التنظيم الانفعالي وعلاقته بدافع الإنجاز لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى. مجلة *جامعة الملك عبدالعزيز – الآداب والعلوم الإنسانية، 28*(3)، 217- 248.

عياش، ليث وفائق، صبا. (2016). التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية الأساسية، 95*، 613- 638.

يونس، هيام والعتوم، عدنان (2023). نموذج سببي للعلاقات بين كل من الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، واليقظة العقلية، وطلب المساعدة الأكاديمية ودافعية الإنجاز. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 14*(41)،1-16.

المراجع الأجنبية

Bjorkqvist, K. (2018). Gender differences in aggression. *Current opinion in psychology*, *19*, 39-42.

Brockman, R., Ciarrochi, J., Parker, P., & Kashdan, T. (2016). Emotion regulation strategies in daily life: Mindfulness, cognitive reappraisal and emotion suppression. *Cognitive Behaviour Therapy*, *46*(2), 91-113.

Carter, A. S., Little, C., Briggs-Gowan, M. J., & Kogan, N. (1999). The infant–toddler social and emotional assessment (ITSEA): Comparing parent ratings to laboratory observations of task

mastery, emotion regulation, coping behaviors, and attachment status. *Infant Mental Health Journal: Official Publication of the World Association for Infant Mental Health*, *20*(4), 375-392.

Cherry, K. (2018). *Murray's Theory of Psychogenic Needs*. Personality psychology.

Cole, M., Martin, E., & Dennis, A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development, 75*, 317–333.

Elliot, J., & Dweck, S. (Eds.). (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press.

Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of school psychology*, *45*(1), 3-19.

Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*, 271–299.

Gross, J., & John, P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*, 348–362.

Gross, J., & Levenson, W. (1993). Emotional suppression: Physiology, self-report, and expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*, 970–986.

Hajcak, G., MacNamara, A., & Olvet, D. M. (2010). Event-related potentials, emotion, and emotion regulation: an integrative review. *Developmental neuropsychology*, *35*(2), 129-155.

Hannula, M. S. (2015). *Emotions in problem solving. In Selected regular lectures from the 12th international congress on mathematical education* (pp. 269-288). Springer International Publishing.

Khan, Z., Haider, Z., & Ahmed, N. (2011). Gender difference in achievement motivation of intervarsity level badminton players. *Journal of Physical Education and Sport, 11*(3), 255.

Leary, M. R. (2007). Motivational and emotional aspects of the self. *Rev. Psychol., 58*, 317-344.

Li, W., & Lee, A. (2004). A review of conceptions of ability and related motivational constructs in achievement motivation. *Quest, 56*(4), 439-461.

Mayes, L. C. (2006). Arousal regulation, emotional flexibility, medial amygdala function, and the impact of early experience: comments on the paper of Lewis et al. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1094*(1), 178-192.

McClelland, C., Atkinson. W, Clark, R. and Lowell, L. (1953). *The Achievement Motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Nicholls, G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Rand, P., Lens, W., & Decock, B. (1991). Negative motivation is half the story: Achievement motivation combines positive and negative motivation. *Scandinavian Journal of Educational Research, 35*(1), 13-30.

Reeve, J. (2018). *Understanding motivation and emotion*. John Wiley & Sons.

Saleem, S. Khan, I. & Saleem, T. (2019). Anxiety and emotional regulation; anxiety and emotional regulation among pupils of a state-owned medical institution: a gender perspective. *The Professional Medical Journal, 26* (5):734-741. DOI: 10.29309/TPMJ/2019.26.05.3469.

Sheppes, & Meiran, N. (2007). Better late than never? On the dynamics of online regulation of sadness using distraction and cognitive reappraisal. *Personality and Social Psychology Bulletin, 33*, 1518-1532.

Singh, K. (2011). Study of achievement motivation in relation to academic achievement of students. *International Journal of Educational Planning & Administration*, *1*(2), 161-171.

Smith, L. (2015). A Contextual Measure of Achievement Motivation: Significance for Research in Counseling. Vistas project sponsored by the American Counseling Association.

Weinberg, M. K., Tronick, E. Z., Cohn, J. F., & Olson, K. L. (1999). Gender differences in emotional expressivity and self-regulation during early infancy. *Developmental psychology*, *35*(1), 175-202.

Wypych, M., Matuszewski, J., & Dragan, W. (2018). Roles of impulsivity, motivation, and emotion regulation in procrastination–path analysis and comparison between students and non-students. *Frontiers in psychology, 9*, 891-902.