أثر برنامج الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الانفعالي على تنمية دافعية الإنجاز لدى طالبات الصف الأول ثانوي

أيات تيسير بني خالد[i]

الأستاذ الدكتور عدنان يوسف العتوم[ii]

تاريخ الاستلام
2024/5/14

تاريخ القبول
2024/6/29

الملخص

تهدف هذه الورقة البحثية إلى دراسة أثر برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الانفعالي على تنمية دافعية الإنجاز. تم استخدام المنهج شبه التجريبي على عينة حجمها (54) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي. ولقد تم اختيارهن بالطريقة المتيسرة وتقسيمهنَّ إلى مجموعتين إحداهما تجريبية خضعت للبرنامج التدريبي القائم على الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الانفعالي، والأخرى ضابطة لم تخضع لأي برنامج تدريبي. ولتحقيق أهداف الدراسة، تمَّ إعداد برنامج تدريبي مستند إلى الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الانفعالي، وتمَّ استخدام مقياس العيسى (2015) لدافعية الإنجاز. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في دافعية الإنجاز البعدي، لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في دافعية الإنجاز المؤجل، لصالح المجموعة التجريبية. مما يشير إلى وجود أثر دال إحصائيًا للبرنامج التدريبي القائم على الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الانفعالي في تنمية دافعية الإنجاز لدى أفراد المجموعة التجريبية. وفي ضوء النتائج تم وضع مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الانفعالي، دافعية الإنجاز، طالبات الصف الأول الثانوي، الأردن.

---

[i] جامعة اليرموك
[ii] جامعة اليرموك

The Effect of the Cognitive Strategies Program for Emotional Regulation on Developing Achievement Motivation among First-Year Secondary School Female Students

Abstract

The research paper sought to define the effect of a training program based on cognitive emotion regulation strategies on developing achievement motivation. The quasi-experimental design was used on a sample of (54) female first-year secondary school students. They were selected using a convenient sampling method and divided into two groups: the Experimental group subjected to the training program based on cognitive emotion regulation strategies, and the other was a control group that did not undergo any training program. To achieve the objectives of the study, a training program was developed based on cognitive emotion regulation strategies, and Al-Issa (2015) scale for achievement motivation was used. The results showed that there were statistically significant differences at (α=0.05) in post-achievement motivation, in favor of the experimental group, and there were statistically significant differences at (α=0.05) in postponed achievement motivation test, in favor of the experimental group; indicating a statistically significant effect of the training programmers based on cognitive emotion regulation strategies in developing the experimental group's achievement motivation. In light of the results, some recommendations were provided.

Keywords: Training Program, Cognitive Emotion Regulation Strategies, Achievement Motivation, First-Year Secondary School students, Jordan.

المقدمة

يمر الفرد خلال مراحل حياته المختلفة بما فيها المرحلة التعليمية بمجموعة من الضغوطات التي تؤدي إلى توليد مجموعة من الانفعالات لديه، بناء على ما تحدثه هذه الضغوطات من تغيرات على مستوى مختلف أبعاد الشخصية (النفسية، المعرفية، الحسية، الحركية). ويمكن أن تؤدي هذه الانفعالات إلى قيام الفرد بسلوكيات قد يكون لها أثر على المسار الدراسي للطالب. ومن هنا تظهر الحاجة إلى تنظيم هذه الانفعالات وضبطها من خلال استخدام مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الانفعالي.

وتُعتبر مرحلة المراهقة أحد أهم مراحل النمو عند الإنسان، حيث حظيت باهتمام الكثير من الباحثين في علم النفس وعلم النفس الاجتماعي، فهم يرون فيها الولادة الثانية للإنسان من حيث بناء الشخصية، حيث يتحدد فيها الطريق الذي يختاره الفرد لاحقاً باعتبارها مرحلة انتقالية من الطفولة إلى الشباب تكتنفها العديد من الانفعالات والصراعات، والأزمات النفسية، وتسودها صعوبات في التوافق (الغامدي، 2009).

كما تُعد المرحلة الثانوية من أهم مراحل المسار الدراسي للطالب، فيها يتحدد مستقبله المهني. ولكي يجتاز الطالب المرحلة الثانوية بنجاح عليه التحلي بالصبر والمثابرة والحرص، الشيء الذي يتطلب منه قدرا من الدافعية وتنظيم الانفعالات. وتظهر حاجة الطلبة إلى تنظيم انفعالاتهم إلى كون هذه الأخيرة تؤثر على العديد من جوانب حياتهم الدراسية بما في ذلك دافعية الإنجاز، وتنعكس هذه المعطيات على سيرورة التعلم، ومن تم على النجاح الأكاديمي للطالب.

1-الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الانفعالي

تلعب الانفعالات دوراً بارزا في العديد من جوانب الحياة اليومية، فهي تؤثر على عملية تكيف الفرد مع إكراهات الحياة اليومية. وتُمثل الانفعالات مجموعة من الاستجابات البيولوجية التي تُستثار عند قيام الفرد بتقييم موقف مُعين على أنه مُقدم لغرض مهم، وعندها يقوم الفرد بتنسيق استجاباته مع الأحداث البيئية المهمة. وعلى الرغم من أنَّ الانفعالات تقوم على أساس بيولوجي، فإن الفرد يكونُ قادراً على التحكم في انفعالاته، وطريقة التعبير عنها (Garnefeski et al., 2002).

حظي مفهوم التنظيم الانفعالي على قدر كبير من الاهتمام في مجال علم النفس التربوي والمعرفي، لكونه من المفاهيم الحديثة في المجال الانفعالي. فالتنظيم الانفعالي عبارة عن عملية معقدة تشمل استخدام مجموعة من استراتيجيات التنظيم الانفعالي من قبل الفرد، وتُسمى أيضاً باستراتيجيات التأقلم. وفي الواقع، تتشكل هذه الاستراتيجيات من خلال الأعمال المنجزة التي يقوم بها الفرد، والتي تؤثر على الاستجابة العاطفية لدى الفرد بشكل سلبي أو إيجابي (Skinner et al., 2009).

ويشير غروس (Gross, 2014) أنَّ التنظيم الانفعالي لا يهدف إلى إزالة أو تجنب الانفعالات غير التكيفية، واستبدالها بانفعالات تكيفية، وإنما يهدف إلى إحداث التأثير في ديناميات هذه الانفعالات لغايات تعديل مستوياتها وتقديم استجابات تكيفية مع البيئة، الأمر الذي يساعد على إحداث نوع من التوازن لدى الفرد ليشعر بالاستقرار والاتزان الانفعالي. كما حدد ليبلانك وآخرون (LeBlanc et al., 2017A) مجموعة من العوامل التي تؤثر في عملية تنظيم الانفعالات، والتي تتمثل في العوامل الداخلية حيث يشير فيها التنظيم الداخلي إلى التنظيم الذاتي للانفعالات. وتتضمن مجموعة الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية التي يقوم بها الفرد بهدف تعديل استجابته

الانفعالية، والعوامل الخارجية التي يُشير فيها التنظيم الخارجي إلى مجموعة القوى الخارجية التي تؤثر على انفعالات الفرد، وكيفية تنظيم هذه الانفعالات كالأسرة والأقران.

تُعرف الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الانفعالي، وفقاً لغارنفسكي وآخرين (Garnefski et al., 2002) إلى الطرق التي يقوم من خلالها الفرد بالتفكير واستجابته السلوكية نحو المثيرات الانفعالية التي تكون ناتجة عن أحداث الحياة الضاغطة، وقد تكون هذه الاستراتيجيات إيجابية تكيفية أو سلبية غير تكيفية. أما بالنسبة لميهالكا وتارنافسكا (Mihalca & Tarnavska, 2013) فإنَّ الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الانفعالي هي مجموعة الاستراتيجيات التي يتم من خلالها تنظيم ردود الفعل العاطفية عند مواجهة الأحداث السلبية.

هناك تسع استراتيجيات معرفية يتم استخدامها في عملية تنظيم الانفعالات، ويمكن تلخيصها وفق ما يلي (Garnefski & Kraaij, 2006; Garnefski et al., 2007):

- **استراتيجية لوم الآخرين (Other-Blame)**، تقوم على إسناد وعزو المسؤولية عن الحدث الذي أثار الانفعالات السلبية إلى الآخرين.
- **استراتيجية لوم الذات (Self-Blame)**، تقوم على إلقاء المسؤولية عن الحدث الذي أثار الانفعالات السلبية إلى النفس.
- **استراتيجية إعادة التقييم الإيجابي (Positive Reappraisal)**، تقوم على إعادة تقييم الحدث بطريقة أكثر إيجابية، وإعطائه معاني إيجابية، وتقديم تفسيرات إيجابية للمواقف الضاغطة من أجل خفض حدة التوتر والقلق وتحقيق النمو الشخصي والتعليمي.
- **استراتيجية وضع الحدث في منظوره الصحيح (Putting into Perspective)**، يقوم الفرد على وضع الحدث في منظور أوسع من أجل تقليل أهميته.
- **استراتيجية التهويل (Catastrophising)**، يتم التركيز فيها على الجوانب السلبية للحدث.
- **استراتيجية اجترار الأحداث (Rumination)**، يتم فيها إعادة الحدث للذاكرة بشكلٍ مستمر.
- **استراتيجية إعادة التركيز الإيجابي (Positive Refocusing)**، تقوم بإعادة تركيز الاهتمام على الخبرات والأحداث الإيجابية بدلاً من السلبية، وتعديل طريقة التفكير بصورة معرفية والتركيز على ما يمكن أن يتم تعلمه من خلال الأحداث السلبية، والسيطرة على الانفعالات السلبية.
- **استراتيجية إعادة التركيز على التخطيط (Refocus on planning)**، تعمد على التفكير في خطوات التعامل مع الأحداث السلبية وتركيز الاهتمام على الحلول الممكنة، وتوجيه الانفعالات لمواجهة الموقف.
- **استراتيجية التقبل (Acceptance)**، تقوم بقبول الموقف الانفعالي والاستسلام له، ومحاولة التكيف مع الأحداث السلبية وتعديلها.

وفي الوقت الذي تُعد فيه كل من استراتيجية إعادة التركيز الإيجابي، والتخطيط، وإعادة التقييم الإيجابي، ووضع الحدث في منظوره الصحيح، والتقبل استراتيجيات إيجابية تكيفية، فإنَّ كل من استراتيجية لوم الذات، ولوم الآخرين، واجترار الأحداث، والتهويل تُعد استراتيجيات سلبية غير تكيفية (بن دايل، 2020). ولقد عمد الباحثان في دراستهما على بناء البرنامج التدريبي وفقاً للاستراتيجيات المعرفية التكيفية الإيجابية للتنظيم الانفعالي.

تبرز أهمية الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الانفعالي من خلال دورها المهم في تمكين الأفراد الذين يكونون أكثر عرضة لتطوير اضطرابات نفسية استجابةً لأحداث الحياة السلبية، من استخدام

هذه الاستراتيجيات من أجل التمكن من تقبل تجارب الحياة السلبية أو السيطرة عليها (Garnefski et al., 2001).

2- دافعية الإنجاز

دافعية الإنجاز هي أحد أهم جوانب نظام التحفيز لدى الفرد، وقد برزت في السنوات الأخيرة كأحد أهم جوانب البحث والدراسة في الشخصية والسلوك، مما أصبح من الأهمية بمكان التعرف على العوامل التي يمكن أن تُساعد في تعزيز دافعية الإنجاز لدى الفرد، خاصةً في ضوء ما يتعرض لهُ من الضغوطات التي تؤثر بشكلٍ مباشر على أدائه الأكاديمي (Abu-Alkeshek, 2021).

تُمثل الدافعية المحرك الأساسي الذي يدفع الفرد نحو تحقيق الأهداف، ويوفر أساسًا مهمًا لإكمال السلوك المعرفي، كالتخطيط والتنظيم وصنع القرار والتعلم والتقييم. تلعب الدافعية دوراً محورياً في عملية التعلم، على اعتبار أن هذا الأخير يشكل المحرك الداخلي الذي يدفع الطالب إلى بذل الجهد أثناء عملية التعلم لتحقيق أداء أكاديمي أفضل. فالدافعية هي القوى الداخلية والخارجية التي تدفع الفرد لأداء مجموعة من الأفعال المستمرة لحين تحقيق هدف محدد (Bency, 2019).

عرف موراي (1988) دافعية الإنجاز على أنها رغبة أو ميل الطالب للتغلب على العقبات التي تعترضه في أداء المهام، والكفاح وبذل الجهد لأداء المهام الصعبة بشكلٍ جيد، وبسرعة كلما أمكن ذلك. أما بالنسبة لبورنهولت وجودناو (Bornholt & Goodnow, 1999) فإنَّ دافعية الإنجاز هي الدافع للعمل باجتهاد وحيوية، والتوجه باستمرار نحو الأهداف، والهيمنة في المهام الصعبة، وتحقيق الشعور بالإنجاز نتيجة لذلك. وبناءً على ذلك، فإنَّ دافعية الإنجاز تتضمن تحفيز القدرات الشخصية، والشعور بالرضا.

تبرز أهمية دافعية الإنجاز في كونها أحد العوامل التي تُحقق التوافق النفسي للأفراد؛ حيث إنَّ الفرد ذو الإنجاز المرتفع يكون أكثر تقبلاً لذاته، ويسعى بصورة أكبر نحو تحقيقها. كما ينعكس إنجاز الفرد على الجماعة التي يتعامل معها، وهو ما يُحقق بدوره توافقاً اجتماعياً سوياً (باقر وكريم، 1984).

كما تتلخص أهمية دافعية الإنجاز في كونها تُساهم بشكلٍ كبير في إنجاز الطالب الأكاديمي، وتؤثر على سلوك الطالب في عملية التعلم، وتحقيق مستوى التميز الذي يظهر من خلال رغبة الطالب في تحقيق شيء صعب، وتحقيق مستوى عالٍ من النجاح، وإتقان المهام المعقدة، وتجاوز الآخرين. علاوةً على ذلك، فإن دافعية الإنجاز العالية تُحفز الطالب على الإنجاز في المواقف أو المهام التي تتطلب مسؤولية شخصية (Erlinda & Dewi, 2015).

قد توصل أتكنسون (Atkinson, 1964) إلى أنَّ دافعية الإنجاز تتحدد بعدة عوامل أهمها مستوى حماس الطالب للقيام بالمهام، ومستوى الجهد المبذول في سبيل تحقيق الهدف، وتوقعات الطالب التي ترتبط باحتمالية حدوث النجاح أو الفشل، وقيمة النجاح ذاته لدى الطالب وما يترتب عليه.

ويشير كريستينسون وآخرون (Christenson et al., 1992) إلى أنَّ دافعية الإنجاز تتكون من أربعة عناصر أساسية إتقان الحاجات (Mastery of needs)، وتوجه العمل (Work Orientation) والمنافسة (Competition) وعدم القلق الشخصي (Personal Unconcern)، وأنَّ تفاعل العناصر الثلاثة الأولى هو السبب الرئيسي الذي يساهم في الأداء المتميز للأفراد، ويرتبط بشكل كبير بالإنجازات الشخصية. وفي إتقان الحاجات يُفضل الفرد الوظائف التي تتطلب تحديًا، وجهدًا فكريًا، والتي تكون موجهة نحو التفكير، ويستمتع بلعب دور

قيادي في المجموعات، ويكون قادرًا على إكمال المهام التي بدأها؛ وفي التوجه نحو العمل يتخذ الفرد موقفاً استباقياً نحو العمل، إذ يتمتع بروح المبادرة ويحب ما يقوم به ويشعر بالرضا عن العمل ويسعى نحو النمو وتحقيق الذات؛ وفي المنافسة يأمل الفرد في الفوز، كما تكون لديه الرغبة في الفوز على الآخرين؛ والفرد في عدم القلق الشخصي لا يعتبر النجاح أو الأداء المتميز هو سبب رفض الآخرين له، بمعنى آخر لا يوجد خوف من النجاح.

وقد عمد الباحثان في هذه الدراسة على استخدام أبعاد دافعية الإنجاز التي حددها بيرغمان (Bergman, 2015) فيما يلي:

- **المثابرة**: وهي رغبة الفرد في بذل الجهد للوصول إلى أهدافه.
- **المنافسة**: الدافع الذي يستمده الفرد نتيجة منافسة الآخرين، ويشعره من خلاله بالرغبة بالفوز.
- **استثمار الوقت**: وهو القدرة على تنظيم الفرد لعمله ولنفسه.
- **الثقة بالنفس**: وهي ثقة الفرد بقدرته على تحقيق أهدافه عند مواجهة مهام جديدة وصعبة.
- **الرغبة والاستمتاع بالدراسة**: وهو رغبة الفرد في تعلم أمور جديدة من أجل توسيع معارفه.

تشتمل دافعية الإنجاز وفقاً لميفيس (Mavis, 2016) على ثلاثة مكونات رئيسية، أولها الدافع المعرفي الذي يشير إلى محاولة تلبية احتياجات الطالب المعرفية وفهم وإدراك ما يحتويه محتوى التعلم، الأمر الذي يقوده لأداء المهام المطلوبة بكفاءة، أما التوجيه الذاتي فهو رغبة الطالب في التفوق واكتساب مكانة مرموقة بين زملائه الطلبة، مما يعزز إحساسه بالكفاءة واحترام الذات، وأخيراً دوافع الانتماء، وهي رغبة الطالب في الحصول على رضا المعلمين ووالديه وكل من يختلط بهم في البيئة الأسرية والمدرسية، وتحقيق هذا الإشباع، حيث يستخدم الطالب نجاحه وإنجازاته في مواد التعلم كأداة للحصول على التقدير من أولئك الذين يعيش معهم ويتفاعل معهم بشكلٍ مستمر.

تتأثر دافعية الإنجاز، من وجهة نظر ثابا وداكال (Thapa & Dhakal, 2023) بمجموعة من العوامل من ضمنها الأهداف الأكاديمية (Academic Goals) والتي تُمثل الهدف التعليمي الذي يحدده الطالب لنفسه، والذي تتغير ديناميته وفقاً لأولوياته، وبذلك فهي ذات تأثير مباشر على دافعية الإنجاز؛ والكفاءة الذاتية (Self-Efficacy) التي تُعبر عن ثقة الطالب بنفسه وموقفه تجاه قدرته على تحقيق التحصيل الأكاديمي الجيد وأداء المهام الأكاديمية وتعلم أشياء جديدة، كما وأنَّ الحكم الشخصي على قدرات الفرد واستعداده لصياغة الأهداف التعليمية ومتابعتها تلعب دورًا حيويًا في تعزيز دافعية الإنجاز بشكل مباشرٍ وغير مباشر، بالإضافة إلى العلاقات الإيجابية في الغرفة الصفية مع المعلمين والطلبة الآخرين، إذ أنَّ للمعلمين تأثير كبير على مدى تحفيز الطلبة لتقديم الأداء الجيد حيث يقومون بتشجيع طلبتهم على التعلم وتقدير تعليمهم، وهو ما يؤثر بدوره على دافعية الإنجاز لدى الطلبة.

لقد حاول أتكينسون (Atkinson, 1964) من خلال نظريته حول دافعية الإنجاز تفسير محددات اتجاه السلوك وحجمه واستمراريته في مجال محدود. وهكذا تستهدف النظرية الأداء الموجه نحو الإنجاز، حيث أكدت أن ميل الفرد نحو النجاح، والذي يمثل الإقدام، هو نتيجة تفاعل كل من دافعية الفرد للنجاح، واحتمالية النجاح المدركة، والقيمة المحفزة للنجاح. في حين أنَّ الإحجام يتضمن تجنب الفشل أو توقعه. كما يمكن وصف الأفراد، حسب أنكيسون (Atkinson)، بأنهم بحاجة إلى الإنجاز، أي الدافع للنجاح والقدرة على الافتخار بالإنجاز، وفي نفس الوقت الدافع لتجنب الفشل، أي الحاجة إلى تجنب القلق والخزي المصاحبين لتجارب الفشل. كما يرى أتكينسون (Atkinson) أنَّ الأفراد الذين يكون دافع النجاح لديهم أكبر من دافع تجنب الفشل، يفضلون المخاطرة المعتدلة،

ويختارون سؤالاً متوسط الصعوبة، وأن الأفراد الذين يكون دافع تجنب الفشل هو السائد لديهم سوف يفضلون المخاطرة الشديدة، أي إما اختيار مهمة سهلة أو صعبة.

3-مشكلة الدراسة وفرضياتها

يتعرض الطالب خلال مساره الدراسي لعدة إكراهات داخلية وخارجية، الشيء الذي ينعكس على نتائج التحصيل الدراسي، وقد تؤدي بدورها إلى توليد مجموعة من الانفعالات لدى الطلبة والتي تدفعهم نحو العزلة أو الانسحاب الأكاديمي إذا ما لم يتم السيطرة عليها وتنظيمها بالشكل الصحيح، بحيث يتم تعزيز الانفعالات الإيجابية والحد من أثر الانفعالات السلبية، بحيث لا تؤثر على مهاراتهم وسماتهم الشخصية بما فيها دافعية الإنجاز.

وتبرز مشكلة الدراسة الحالية من خلال ما أشار إليه العديد من الباحثين من وجود مستويات متدنية من دافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية، الشيء الذي يؤثر سلباً على مستوى أدائهم وتحصيلهم الأكاديمي، ويؤدي بالعديد منهم إلى الفشل في حياتهم الأكاديمية. إنَّ هذه المعطيات تدعو إلى البحث عن كيفية تعزيز مستويات دافعية الإنجاز لدى الطلبة من أجل رفع مستوى كفاءتهم الأكاديمية وتطوير شخصياتهم بصورة إيجابية، وإنتاج استجابات تتوافق مع المواقف التي تعترضهم، مما يجعلهم أكثر قدرة على التكيف مع حياتهم الأكاديمية في مراحل لاحقة.

ولقد لاحظ الباحثان تأثير الانفعالات على سلوك الطلبة، بحيث أنَّ عدم قدرة الطلبة على التعامل مع انفعالاتهم بصورة جيدة تؤثر سلباً على سلوكاتهم. وبالتالي فإنَّ تنمية قدرتهم على تنظيم الانفعالات تجعلهم أكثر قدرة على التعبير عن أنفسهم بطريقة إيجابية وهو ما أكد عليه عبد الوهاب وآخرون (Abdul Wahab et al., 2017)، حيث يرونَ أنَّ الانفعالات قادرة على إبراز ردود الفعل والتعبيرات المختلفة لدى الفرد والتي تؤثر على مختلف جوانب حياته، وأنَّ عدم قدرة الفرد على تنظيمها تجعله غارقاً في حالة من عدم الاتزان الانفعالي. هذا بالإضافة إلى تأثير الانفعالات الإيجابية على كل من الجانب السلوكي والمعرفي للطلبة، وعلى تعزيز الدوافع الداخلية (Pekrun et al., 2017; Ahmed et al., 2013). ويهدف البحث الحالي إلى التحقق من أثر التجريب على الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الانفعالي في تنمية دافعية الإنجاز. وبشكلٍ أكثر تحديداً، تسعى هذه الدراسة إلى اختبار الفرضيات التالية: تسعى هذه الدراسة إلى اختبار الفرضيات التالية:

1-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.5) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس دافعية الإنجاز البعدي.

2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.5) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس دافعية الإنجاز المؤجل.

4- أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة من خلال تناولها الجانبين التاليين:

- **الأهمية النظرية**: تتمثل هذه الأهمية من خلال ما تقدمه من معلومات جديدة فيما يتعلق بالاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الانفعالي ودافعية الإنجاز، ومحاولة سد الفجوة المعرفية في المعلومات التي تحكم العلاقة بين هذه المتغيرات. كما تتمثل الأهمية النظرية في ضوء ندرة الدراسات السابقة التي عمدت إلى ربط أثر التدريب بالاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الانفعالي في تنمية دافعية الإنجاز.

- **الأهمية العملية**: تتمثل هذه الأهمية فيما يترتب على نتائج الدراسة من فوائد في الميدان التربوي والنفسي، حيث يستفيد من نتائج الدراسة الحالية المختصين والقائمين على العملية التربوية من خلال الوقوف على طرق واستراتيجيات رفع مستويات دافعية الإنجاز لدى طلبة المدرسة، وكذلك المرشدين التربويين في المدارس من خلال الاستفادة من الأنشطة المقدمة في البرنامج التدريبي المقدم من أجل تعزيز مستويات دافعية الإنجاز لدى الطلبة.

5- التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

البرنامج التدريبي المستند إلى الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الانفعالي: هو برنامج يتضمن مجموعة من الأنشطة والتدريبات التي تستند إلى الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الانفعالي والتي يمارسها الطلبة من خلال مجموعة من الجلسات التدريبية لرفع مستويات دافعية الإنجاز (Garnefski et al., 2007).

دافعية الإنجاز: الآثار الإيجابية والسلبية التي تنشأ في المواقف التي تنطوي على معايير معينة من التميز، وهو دافع داخلي يحفز الطلبة على تحقيق هدف معين، حيث يمكن تقييم الأداء في مثل هذه المواقف على أنه نجاح أو فشل (Villa & Sebastian, 2021). وتُعرف إجرائياً بأنها الدرجة التي حصل عليها المستجيب على مقياس دافعية الإنجاز.

6- الدراسات السابقة

أجرت باناهي وآخرون (Panahi et al., 2013) دراسة في ماليزيا هدفت إلى التعرف على الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات لدى طلبة الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (534) طالبًا وطالبة من طلبة الدراسات العليا. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات. بينت النتائج أنَّ أكثر الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات استخداماً من قبل الطلبة هي إعادة التقييم الإيجابي، يليه التخطيط. وأجرى عياش وفائق (2016) دراسة في العراق هدفت إلى التعرف على مستوى التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (400) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية. ولتحقيق أهداف البحث، تم استخدم مقياس التنظيم الانفعالي. بينت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط من التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة.

وقام مين (Min, 2013) بدراسة في كوريا هدفت إلى تعرف العلاقة بين الثقة بالنفس التي هي أحد أبعاد دافعية الإنجاز والاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات لدى طلبة الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (466) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الثقة بالنفس ومقياس الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات. بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات تبعاً لمستويات الثقة بالنفس، وأنَّ الثقة بالنفس ارتبطت بشكلٍ إيجابي بالاستراتيجيات المعرفية التكيفية لتنظيم الانفعالات، وارتبط الاكتئاب بشكلٍ إيجابي بالاستراتيجيات المعرفية غير التكيفية لتنظيم الانفعالات. وقامت أونويغبو وآخرون (Onuigbo et al., 2019) بدراسة في نيجيريا هدفت إلى تعرف القدرة التنبؤية لاستراتيجيات تنظيم الانفعالات في الثقة بالنفس التي هي أحد أبعاد دافعية الإنجاز لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية. تكونت عينة الدراسة من (186) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الحكومية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس استراتيجيات تنظيم الانفعالات، ومقياس الثقة بالنفس.

أظهرت النتائج أنَّ استراتيجيات تنظيم الانفعالات كانت قادرة على التنبؤ بالثقة بالنفس لدى طلبة المدرسة.

وهدفت دراسة الصبان وآخرون (2020) في السعودية إلى كشف العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي ودافعية الإنجاز لدى طالبات الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (147) طالبة من طالبات الجامعة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس التنظيم الانفعالي، ومقياس دافعية الإنجاز. أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من التنظيم الانفعالي لدى عينة الدراسة، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين التنظيم الانفعالي واستراتيجياته (إعادة التقييم والكبت) ودافعية الإنجاز، وفروق دالة إحصائياً في مستوى دافعية الإنجاز وأبعاده تبعاً لمستويات التنظيم الانفعالي لصالح المستوى المرتفع.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها تبحث في أثر برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الانفعالي في تنمية دافعية الإنجاز، حيث لم تعمد أي دراسة من الدراسات السابقة على ربط متغيري الدراسة بشكل مباشر، وإنما اكتفت بدراسة أحد أبعادها. كما ليس هنالك دراسات قامت بالربط بين هذه المتغيرات من خلال علاقة تجريبيّة، والبحث في فاعلية برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الانفعالي في تعزيز دافعية الإنجاز، مما سيجعل الدراسة الحالية إحدى الدّراسات العربيّة القليلة التي عمدت على الربط بين كل من الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الانفعالي ودافعية الإنجاز، وهو ما سيؤدي بدوره إلى فتح آفاق بحثيّة جديدة أمام الباحثين المهتمّين للبحث في هذا المجال.

7- منهج الدراسة وتصميمها

تم استخدام المنهج شبه التجريبي باعتباره الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف الدِّراسة.

7-1 تصميم الدراسة

المجموعة	التعيين	القياس القبلي	المعالجة	القياس البعدي	القياس التتبعي
EG المجموعة التجريبية	R	O_{1ab}	X	O_{2ab}	O_{3ab}
CG المجموعة الضابطة	R	O_{1ab}	-	O_{2ab}	O3ab

7-2 عينة البحث

تكونت عينة الدراسة من (54) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي للعام الدراسي 2024/2023 تمَّ اختيارهم بالطريقة المتيسرة من إحدى المدارس الحكومية في محافظة إربد - لواء بني عبيد، وتمَّ تقسيمهنَّ عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية تمَّ تطبيق القياس القبلي، والبرنامج التدريبي الذي يتضمن عدداً من الأنشطة التي تهدف إلى تنمية دافعية الإنجاز، والقياس البعدي والمؤجل عليها. والأخرى ضابطة تمَّ تطبيق القياس القبلي والبعدي والمؤجل عليها دون خضوعها للبرنامج التدريبي.

7-3 أدوات الدِّراسة

تمَّ إعداد برنامج تدريبي مستند إلى الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الانفعالي، كما تمَّ استخدام مقياس العيسى (2015) لدافعية الإنجاز.

أولاً: البرنامج التدريبي المستند إلى الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الانفعالي

تمَّ بناء البرنامج التدريبي المستند إلى الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الانفعالي بالرجوع إلى الأدبيات السابقة ذات الصلة مثل دراسة علي (2018) ودراسة غارنيفسكي وآخرون (Garnefski et al., 2007). وتكون البرنامج من (18) جلسة تدريبية، مدة كل منها (45) دقيقة، بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً يتم خلالها إجراء مجموعة من الأنشطة والمهام التي تمَّ تصميمها من قبل الباحثين، وتتضمن الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الانفعالي: إعادة التركيز الإيجابي، والقبول والتقبل، وإعادة التقييم الإيجابي، والتخطيط (Garnefski et al., 2007).

يهدف البرنامج التدريبي المستند إلى الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الانفعالي الى إكساب الطالبات القدرة على تنظيم الانفعالات التي تتولد لديهنَّ عند التعرض لمختلف المواقف داخل وخارج الحصة الدراسية وعند المشاركة في مختلف الأنشطة المنهجية واللامنهجية، وبالشكل الذي يعزز لديهنَّ دافعية الإنجاز.

وقد ارتكز البرنامج التدريبي الذي تم بناؤه على نظرية غارنفسكي (Garnefski) لتنظيم الانفعالات، والتي يشير من خلالها إلى وجود مجموعة استراتيجيات معرفية تعمد على تنظيم الانفعالات عند مواجهة الخبرات الانفعالية والمواقف المُهددة ضمن البيئة المادية. وتم الاعتماد في النظرية على المنظور العقلاني القائم على الأفكار والمعتقدات والصور الذهنية في عملية تنظيم الإثارة الانفعالية ومستواها وتغيير مسارها السلبي بحيث يصبح إيجابياً (Garnefski et al., 2005).

وتتلخص الاستراتيجيات التي تم بناء البرنامج التدريبي تبعاً لها فيما يلي (Garnefski et al., 2007):

- **إعادة التركيز الإيجابي**، يقوم فيها الطلبة بالتفكير في مجموعة خبرات وأحداث إيجابية، وتعديل طريقة تفكير الطالب معرفياً مع التركيز على ما يمكن تعلمه من خلال الأحداث السلبية، والسيطرة على الانفعالات السلبية.

- **إعادة التقييم الإيجابي**، وتُمثل محاولة منح معاني إيجابية للأحداث الحاصلة، وتقديم تفسيرات إيجابية للمواقف الضاغطة للتمكن من خفض حدة التوتر والقلق وتحقيق النمو على المستوى الشخصي والتعليمي.

- **القبول والتقبل**، وتنطوي على محاولة الطلبة التكيف مع الأحداث السلبية وتعديلها، وتوليد مجموعة من الأفكار التي ترتبط بقبول حقيقة الموقف الانفعالي.

- **التخطيط**، والتي تقوم على التفكير في مجموعة خطوات يمكن من خلالها التعامل مع الأحداث السلبية، وتوجيه الانفعالات بطريقة تؤدي إلى مواجهة الموقف، مع وضع حلول إيجابية للحدث السلبي.

8- صدق البرنامج التدريبي المستند الى الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الانفعالي

تمَّ التحقق من دلالات صدق محتوى البرنامج بعرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس والإرشاد النفسي في عدد من الجامعات الأردنية؛ وذلك بهدف الوقوف على دلالات صدق المحكمين للبرنامج ومدى ملاءمته لأغراض الدراسة. وتمَّ الأخذ بالتعديلات المقترحة التي وافق عليها (80%) من المحكمين.

ثانياً: مقياس دافعية الإنجاز
تم استخدام مقياس العيسى (2015) لدافعية الإنجاز، والذي يتكون من (33) فقرة موزعة على (5) مجالات تتضمن: مجال المثابرة ويتضمن (8) فقرة، ومجال المنافسة ويتضمن (8) فقرات، ومجال الثقة بالنفس ويتضمن (4) فقرات، ومجال استثمار الوقت ويتضمن (7) فقرات، مجال الرغبة والاستمتاع بالدراسة ويتضمن (6) فقرات.

صدق وثبات مقياس دافعية الإنجاز الأصلي: قامت العيسى (2015) بالتحقق من صدق المقياس من خلال عرضه بصورته الأولية على (8) محكمين من أعضاء هيئة التدريس المختصين في علم النفس التربوي. وللتحقق من صدق البناء عمدت على تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (68) طالباً وطالبة، ومن ثم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون بين استجاباتهم على الفقرات والمقياس ككل، وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرة مع المقياس ككل بين (0.17-0.86) وقيم ارتباط الفقرة مع المجال الذي تنتمي إليه بين (0.31-0.89).
وقامت العيسى (2015) بالتحقق من ثبات المقياس من خلال حساب معامل الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، حيث تراوحت قيم الاتساق الداخلي بين (0.70-0.74) وبلغت قيمة الاتساق الداخلي الكلية (0.71) وهي درجة مقبولة لغايات الدراسة.

إجراءات الصدق في الدراسة الحالية: ولغايات الدراسة الحالية، تمَّ التحقق من صدق مقياس دافعية الإنجاز من خلال:
الصدق الظاهري: تمَّ التحقق من دلالات صدق محتوى مقياس دافعية الإنجاز بعرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس الإرشادي والتربوي في عدد من الجامعات الأردنية؛ وذلك بهدف الوقوف على دلالات صدق المحكمين للمقياس ومدى ملاءمته لأغراض الدراسة الحالية. وتمَّ الأخذ بالتعديلات المقترحة التي وافق عليها (80%) من المحكمين، والتي تمثلت في إعادة صياغة مجموعة من الفقرات. وبهذا تكوّن المقياس بصورته النهائية من (33) فقرة موزّعة على (5) مجالات تتضمن: مجال المثابرة ويتضمن (8) فقرة، ومجال المنافسة ويتضمن (8) فقرات، ومجال الثقة بالنفس ويتضمن (4) فقرات، ومجال استثمار الوقت ويتضمن (7) فقرات، مجال الرغبة والاستمتاع بالدراسة ويتضمن (6) فقرات.
الصدق المحكي: للتحقق من الصدق المحكي تم استخدام اختبار "ت" ومعامل ارتباط بيرسون للبيانات المترابطة بين مقياس دافعية الإنجاز المستخدم في دراسة يونس (2022) كمحك خارجي مع بيانات الطلبة على العينة الاستطلاعية والتي جمعت في نفس الوقت، والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" ومعامل ارتباط بيرسون للبيانات المترابطة بين مقياس (دافعية الإنجاز) والمحك الخارجي

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	معامل الارتباط	
							ر	الدلالة الإحصائية
المقياس	31	3.50	.484	.256	30	.800	.891	.000
المحك الخارجي	31	3.52	.617					

يتبين من الجدول (1) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المقياس والمحك الخارجي ووجود علاقة إيجابية دالة احصائياً بينهما إذا بلغت قيمة معامل الارتباط (0.891) وبدلالة إحصائية بلغت (0.000) وهذه النتيجة تشير إلى صدق المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

9- ثبات مقياس دافعية الإنجاز

ولتقدير ثبات الاتساق الداخلي لمقياس دافعية الإنجاز وأبعاده؛ تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية والبالغ عددها (25) طالبًا وطالبةً، كما تم التحقق من ثبات الإعادة للمقياس؛ من خلال إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية السابقة، بفارق زمني مقداره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني، ومن ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني على العينة الاستطلاعية، كما هو مبين في الجدول (2).

الجدول (2): قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي وثبات الإعادة لمقياس دافعية الإنجاز وأبعاده

المقياس وأبعاده	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة
المثابرة	0.72	0.83
المنافسة	0.83	0.92
الثقة بالنفس	0.73	0.85
استثمار الوقت	0.74	0.76
الرغبة والاستمتاع بالدراسة	0.74	0.84
مقياس دافعية الإنجاز ككل	0.88	0.94

يتضح من الجدول (2) أن ثبات الإعادة للمقياس ككل بلغ (0.94)، وتراوحت قيم ثبات الإعادة لأبعاده بين (0.83-0.92)، وبلغ ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.88)، وتراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعاده بين (0.72-0.83). وهذا يعد مؤشراً على تمتع المقياس بدرجة ثبات مقبولة.

10- متغيرات الدراسة

- المتغير المستقل: البرنامج التدريبي المستند الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الانفعالي.
- المتغير التابع: دافعية الإنجاز.

11- نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج الفرضية الأولى: أثر برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الانفعالي في تنمية دافعية الإنجاز

لاختبار هذه الفرضية تم الاعتماد على المتوسطات الحسابية، وعلى الانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة القبلية والبعدية والمؤجلة (المتابعة) لمجالات دافعية الإنجاز منفردة ومجتمعة (المثابرة، المنافسة، الثقة بالنفس، استثمار الوقت، الرغبة والاستمتاع بالدراسة)، والجدول (3) يبين ذلك:

الجدول (3): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة دافعية الإنجاز

التوجه الزمني	المجموعة	التقدير القبلي		التقدير البعدي		التقدير المؤجل	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المثابرة	التجريبية	3.49	.394	3.84	.233	3.70	.348
	الضابطة	3.48	.297	3.68	.344	3.66	.362
	الكلي	3.49	.345	3.76	.302	3.68	.352
المنافسة	التجريبية	3.09	.531	3.54	.383	3.46	.288
	الضابطة	2.94	.464	3.21	.497	3.20	.464
	الكلي	3.02	.499	3.37	.469	3.33	.404
الثقة بالنفس	التجريبية	3.00	.645	3.64	.382	3.66	.305
	الضابطة	2.91	.510	3.28	.761	3.50	.637
	الكلي	2.96	.577	3.46	.623	3.58	.501
استثمار الوقت	التجريبية	3.26	.510	3.78	.476	3.66	.264
	الضابطة	3.23	.327	3.38	.560	3.29	.519
	الكلي	3.25	.424	3.58	.553	3.47	.448
الرغبة والاستمتاع بالدراسة	التجريبية	3.33	.577	3.74	.425	3.78	.407
	الضابطة	3.35	.433	3.41	.518	3.43	.452
	الكلي	3.34	.505	3.58	.497	3.60	.462
دافعية الإنجاز ككل	التجريبية	3.26	.303	3.71	.168	3.64	.200
	الضابطة	3.20	.191	3.40	.328	3.41	.332
	الكلي	3.23	.252	3.56	.301	3.52	.296

المصدر: نتائج الدراسة الميدانية، 2024

يُلاحظ من الجدول (3)، وجود فروق ظاهرية بين متوسطيّ أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي لمجالات دافعية الإنجاز منفردة ومجتمعة. إذ بلغ متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية في مجال المثابرة (3.49)، وفي مجال المنافسة (3.09)، وفي مجال الثقة بالنفس (3.00)، وفي مجال استثمار الوقت (3.26) وفي مجال الرغبة والاستمتاع بالدراسة (3.33)، وفي مقياس دافعية الإنجاز ككل (3.26)، في حين بلغ متوسط أداء أفراد المجموعة الضابطة في مجال المثابرة (3.48)، وفي مجال المنافسة (2.94)، وفي مجال الثقة بالنفس (2.91)، وفي مجال استثمار الوقت (3.23) وفي مجال الرغبة والاستمتاع بالدراسة (3.35)، وفي مقياس دافعية الإنجاز ككل (3.20). ض.

كما يُلاحظ من الجدول (3)، وجود فروق ظاهرية بين متوسطي أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي في لمجالات دافعية الإنجاز منفردة ومجتمعة. إذ بلغ متوسط أداء

أفراد المجموعة التجريبية في مجال المثابرة (3.84)، وفي مجال المنافسة (3.54)، وفي مجال الثقة بالنفس (3.64)، وفي مجال استثمار الوقت (3.78) وفي مجال الرغبة والاستمتاع بالدراسة (3.74)، وفي مقياس دافعية الإنجاز ككل (3.71)، في حين بلغ متوسط أداء أفراد المجموعة الضابطة في مجال المثابرة (3.68)، وفي مجال المنافسة (3.21)، وفي مجال الثقة بالنفس (3.28)، وفي مجال استثمار الوقت (3.38) وفي مجال الرغبة والاستمتاع بالدراسة (3.41)، وفي مقياس دافعية الإنجاز ككل (3.40).

ويُلاحظ أيضًا من الجدول (3)، وجود فروق ظاهرية بين متوسطي أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس المؤجل لمجالات دافعية الإنجاز إذ بلغ متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية في مجال المثابرة (3.70)، وفي مجال المنافسة (3.46)، وفي مجال الثقة بالنفس (3.66)، وفي مجال استثمار الوقت (3.66) وفي مجال الرغبة والاستمتاع بالدراسة (3.78)، وفي مقياس دافعية الإنجاز ككل (3.64)، في حين بلغ متوسط أداء أفراد المجموعة الضابطة في مجال المثابرة (3.66)، وفي مجال المنافسة (3.20)، وفي مجال الثقة بالنفس (3.50)، وفي مجال استثمار الوقت (3.29) وفي مجال الرغبة والاستمتاع بالدراسة (3.43)، وفي مقياس دافعية الإنجاز ككل (3.41)..

ولاختبار الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية في المتوسطات الحسابية لتقديرات مجموعتي الدراسة على القياسات القبلية، والبعدية، والمؤجلة، لمجالات دافعية الإنجاز، فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات للقياسات المتكررة (Mixed MANOVA) لأثر الاختبار والمجموعة والتفاعل بين الاختبار والمجموعة على أداء أفراد عينة الدراسات على التركيبة الخطية (Linear combination) لمجالات مقياس دافعية الإنجاز. ولم يتم التحقق من افتراضات الخطية (linearity) أو الاعتدالية متعددة المتغيرات (multivariate normality) أو تجانس مصفوفات التباين والتغاير (homogeneity of variance-covariance matrices) لأن أحجام المجموعتين التجريبية والضابطة متساوية الحجم (Leech et al., 2011)، وعليه، تم استخدام تحليل التباين المتعدد للقياسات المتكررة لأثر الاختبار والمجموعة والتفاعل بين الاختبار والمجموعة على أداء أفراد عينة الدراسات على التركيبة الخطية لمجالات مقياس دافعية الإنجاز، باستخدام اختبار ويلكس لامبدا (Leech et al., 2007). والجدول (4) يبين نتائج تحليل التباين المتعدد للقياسات المتكررة لأثر الاختبار والمجموعة والتفاعل بين الاختبار والمجموعة على أداء أفراد عينة الدراسات على التركيبة الخطية لمجالات مقياس دافعية الإنجاز.

وللتحقق من دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التقديرات القبلية والبعدية والمؤجلة لمجالات مقياس دافعية الإنجاز، تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار بونفيروني (Bonfeorrni)، كما هو ظاهر في الجدول (4):

الجدول (4): المقارنات المتعددة بين متوسطات مجموعتي الدراسة على الاختبار القبلي والبعدي والمؤجل (المتابعة) لمجالات مقياس دافعية الإنجاز (كل على حدة)

المجال	الاختبار	وسط التجريبية المعدّل (أ)	وسط الضابطة المعدّل (ب)	الفرق بين وسطي مجموعتي الدراسة (أ-ب)	الدلالة الإحصائية
المثابرة	القبلي	3.490	3.480	.010	.920
	البعدي	3.840	3.675	.165	.053
	المؤجل (المتابعة)	3.700	3.660	.040	.692
المنافسة	القبلي	3.090	2.940	.150	.293
	البعدي	3.535	3.210	.325(*)	.013
	المؤجل (المتابعة)	3.455	3.195	.260(*)	.021
الثقة بالنفس	القبلي	3.000	2.910	.090	.587
	البعدي	3.640	3.280	.360(*)	.040
	المؤجل (المتابعة)	3.660	3.500	.160	.263
استثمار الوقت	القبلي	3.263	3.229	.034	.778
	البعدي	3.783	3.383	.400(*)	.009
	المؤجل (المتابعة)	3.657	3.291	.366(*)	.003
الرغبة والاستمتاع بالدراسة	القبلي	3.333	3.347	-.013	.927
	البعدي	3.740	3.413	.327(*)	.019
	المؤجل (المتابعة)	3.780	3.427	.353(*)	.006

يُلاحظ من الجدول (4) ما يلي:

-عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين التقديرات القبلية لمجموعتيّ الدراسة في جميع مجالات مقياس دافعية الإنجاز. وعليه، تم قبول الفرضية الصفرية الأولى، ونصها "لا يوجد فروق دالة إحصائيا عند (α=0.05) في مجالات مقياس دافعية الإنجاز في القياس القبلي للمجموعتين".

-وجود فروق دالة إحصائيًا بين التقديرات البعدية لمجموعتيّ الدراسة لصالح المجموعة التجريبية في جميع مجالات مقياس دافعية الإنجاز، باستثناء مجال المثابرة وبعبارة أخرى، يوجد أثر دال إحصائيًا للبرنامج التدريبي القائم على الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الانفعالي في تنمية دافعية الإنجاز في جميع مجالاته لدى أفراد المجموعة التجريبية باستثناء مجال المثابرة.

-وجود فروق دالة إحصائيًا بين التقديرات المؤجلة لمجموعتيّ الدراسة لصالح المجموعة التجريبية في جميع مجالات مقياس دافعية الإنجاز باستثناء مجالي المثابرة، والثقة بالنفس، وبعبارة أخرى،

يوجد أثر دال إحصائيًا للبرنامج التدريبي القائم على الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الانفعالي في تنمية دافعية الإنجاز في جميع مجالاته باستثناء مجالي المثابرة، والثقة بالنفس لدى أفراد المجموعة التجريبية.

يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما انطوى عليه البرنامج التدريبي من أنشطة من تفسير الانفعالات والتنفيس الانفعالي والتأمل الذاتي والمثل الأعلى وغيرها من الأنشطة التي تركز على تمكين الطالبات من التخلص من الانفعالات السلبية للتمكن من التركيز على الجوانب الأهم في حياتهنَّ وتعزيز دافعية الإنجاز لديهنَّ باعتبارهنَّ ضمن المرحلة الثانوية والتي هي مرحلة حرجة يتحدد خلالها مسارهنَّ الأكاديمي ضمن حياتهنَّ الجامعية مستقبلاً، وهو ما يجعل من تعزيز دافعية الإنجاز أمراً مهماً.

كما وأنَّ تركيز الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الانفعالي على تمكين الطالبات من تركيز التفكير على الخبرات والأحداث الإيجابية بدلاً من تلك السلبية جعلهنَّ أكثر قدرة على تعديل طريقة تفكيرهنَّ بصورة معرفية، وكون لديهنَّ قدرة أكبر على السيطرة على الانفعالات السلبية، من أجل التركيز بصورة أكبر ما هو مهم في حياتهنَّ التعليمية والعملية.

هذا ويمكن تفسير النتيجة في ضوء المبادئ والأفكار التي قام عليها البرنامج التّدريبيّ والتي تم بناؤها في ضوء نظرية غارنفسكي (Garnefski) لتنظيم الانفعالات والتي تشير إلى إمكانية تنظيم الانفعالات من خلال مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية عند مواجهة أي خبرة انفعالية أو موقف مهدد وتغيير مسارها السلبي بحيث يصبح إيجابياً (Garnefski et al., 2005).

كما وأنَّ الإعداد والتهيئة النفسية التي خضعت لها الطالبات أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي جعلتهنَّ قادرات على السيطرة على انفعالاتهنَّ وضبط تصرفاتهنَّ وبالتالي زيادة دافعية الإنجاز لديهنَّ. حيث أشارت الصبان والسلمي والأنصاري (2020) إلى أنَّ لاستراتيجيات تنظيم الانفعالات المعرفية دور مهم في تحفيز مستويات دافعية الإنجاز والعمل على رفعها لدى الطالبات. كما وأنَّ قدرة الطالبات على تكوين وعي ذاتي حول ذاتهنَّ بما في ذلك مشاعرهنَّ وانفعالاتهنَّ السلبية والإيجابية جعلتهنَّ قادرات على تنظيم انفعالاتهنَّ وتوجيهها بالشكل الذي يجعلهنَّ قادرات على التغلب على الصعوبات التي تعترضهنَّ وهو ما يعمل على تعزيز مستوى دافعية الإنجاز لديهنَّ.

ويمكن تفسير النتيجة في ضوء التأثير الكبير لتمكن الطالبات خلال البرنامج التدريبي من تنفيذ الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات وما انطوى عليه البرنامج من أنشطة تهدف إلى تعزيز القدرة على تنظيم الانفعالات، والذي بدوره كونَّ لديهنَّ توافقاً نفسياً مع ذاتهنَّ ومع الآخرين من حولهن وجعلهنَّ أكثر قدرة على مواجهة ما يعترضهنَّ من مشكلات اجتماعية ونفسية دون أن تؤثر الانفعالات التي تتولد لديهنَّ على اتزانهنَّ الانفعالي، وهذا بدوره عزز لديهنَّ دافعية الإنجاز نتيجة جعل تركيزهنَّ الأكبر ينصب على أدائهنَّ الأكاديمي وخاصةً أنهنَّ في مرحلة مهمة من حياتهنَّ تُحدد مسارهنَّ الأكاديمي خلال دراستهنَّ الجامعية.

ثانيًا: أثر البرنامج التدريبي القائم على الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الانفعالي في دافعية الإنجاز الكلي:

حُسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة القبلية والبعدية والمؤجلة (المتابعة) لمجالات مقياس دافعية الإنجاز مجتمعة (الدرجة الكلية)، كما هو ظاهر في الجدول (6).

ولاختبار الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية في المتوسطات الحسابية لتقديرات مجموعتي الدراسة القبلية والبعدية والمؤجلة في مقياس دافعية الإنجاز الكلي، تم استخدام تحليل التباين الثنائي ذو القياسات المتكررة (Mixed ANOVA) لأثر الاختبار والمجموعة والتفاعل بين الاختبار والمجموعة على أداء أفراد عينة الدراسات في مقياس دافعية الإنجاز الكلي، ولم يتم التحقق من افتراضات الخطية (linearity) أو الاعتدالية متعددة المتغيرات (multivariate normality) أو تجانس مصفوفات التباين والتغاير (homogeneity of variance-covariance matrices) لأن أحجام المجموعتين التجريبية والضابطة متساوية الحجم (Leech et al., 2011)، وعليه، تم استخدام تحليل التباين المتعدد للقياسات المتكررة لأثر الاختبار والمجموعة والتفاعل بين الاختبار والمجموعة على أداء أفراد عينة الدراسات على التركيبة الخطية لدافعية الإنجاز الكلي، باستخدام اختبار ويلكس لامبدا (Leech et al., 2007). والجدول (6) يبين نتائج تحليل التباين المتعدد للقياسات المتكررة لأثر الاختبار والمجموعة والتفاعل بين الاختبار والمجموعة على أداء أفراد عينة الدراسات على التركيبة الخطية لمقياس دافعية الإنجاز الكلي.

الجدول (6): نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة لأثر الاختبار والمجموعة والتفاعل بين الاختبار والمجموعة على أداء أفراد عينة الدراسات في مقياس دافعية الإنجاز الكلي

مصدر التباين	القيمة	قيمة F	درجة الحرية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا (حجم الأثر)
الاختبار (الزمن)	.473	26.135	2.000	47.000	.000	.527
الاختبار*المجموعة	.848	4.196	2.000	47.000	.021	.152

يلاحظ من الجدول (6) وجود أثر دال إحصائيًا لمتغير الاختبار في دافعية الإنجاز الكلي ويفسر ما نسبته 52.7% من التباين؛ مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين في التقديرات القبلية والبعدية والمؤجلة (المتابعة). ووجود أثر دال إحصائيًا للتفاعل بين الاختبار والمجموعة (الاختبار*المجموعة) في دافعية الإنجاز الكلي ويفسر ما نسبته 15.2% من التباين.
ولتحديد الدلالة الإحصائية لأثر الاختبار والمجموعة والتفاعل بين الاختبار والمجموعة على أداء أفراد عينة الدراسة في دافعية الإنجاز الكلي، تم استخدام تحليل التباين الثنائي للقياسات المتكررة، كما هو ظاهر في الجدول (7):

الجدول (7): نتائج تحليل التباين الثنائي للقياسات المتكررة لأثر الاختبار والمجموعة والتفاعل بين الاختبار والمجموعة على أداء أفراد عينة الدراسة في دافعية الإنجاز الكلي (الخطي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (F)	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا (حجم الأثر)
المجموعة	1.476	1	1.476	12.080	.001	.201
الاختبار	2.169	1	2.169	37.319	.000	.437
الاختبار*المجموعة	.201	1	.201	3.461	.069	.067

يُلاحظ من الجدول (7) وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التقديرات القبلية والبعدية والمؤجلة (المتابعة) في دافعية الإنجاز الكلي وفقًا لمتغير المجموعة. وتشير قيمة مربع إيتا (0.201) إلى أن متغير المجموعة يفسر ما نسبته 20.1%، من التباين في دافعية الإنجاز الكلي. ووجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التقديرات القبلية والبعدية والمؤجلة (المتابعة) في دافعية الإنجاز الكلي وفقًا لمتغير الاختبار. وتشير قيمة مربع إيتا (0.437) إلى أن متغير الاختبار يفسر ما نسبته 43.7%، من التباين في دافعية الإنجاز الكلي. وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التقديرات القبلية والبعدية والمؤجلة (المتابعة) في دافعية الإنجاز الكلي وفقًا لمتغير التفاعل بين الاختبار والمجموعة، وتشير قيمة مربع إيتا (0.067) إلى أن التفاعل بين الاختبار والمجموعة يفسر ما نسبته 6.7%، من التباين في دافعية الإنجاز الكلي.

وللتحقق من دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التقديرات القبلية والبعدية والمؤجلة في دافعية الإنجاز الكلي، تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار بونفيروني (Bonfeorrni)، كما هو ظاهر في الجدول (8):

الجدول (8): المقارنات المتعددة بين متوسطات مجموعتي الدراسة على الاختبار القبلي والبعدي والمؤجل (المتابعة) في دافعية الإنجاز الكلي

الاختبار	وسط التجريبية المعدّل (أ)	وسط الضابطة المعدّل (ب)	الفرق بين وسطي مجموعتي الدراسة (أ-ب)	الدلالة الإحصائية
القبلي	3.257	3.202	.055	.450
البعدي	3.712	3.405	.307(*)	.000
المؤجل (المتابعة)	3.641	3.407	.234(*)	.004

يلاحظ من الجدول (8) ما يلي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين التقديرات القبلية لمجموعتي الدراسة في دافعية الإنجاز الكلي. وعليه، تم قبول الفرضية الصفرية الأولى، ونصها "لا يوجد فروق دالة إحصائيا عند (α=0.05) في دافعية الإنجاز الكلي في القياس القبلي للمجموعتين".
- وجود فروق دالة إحصائيًا بين التقديرات البعدية لمجموعتي الدراسة لصالح المجموعة التجريبية في دافعية الإنجاز الكلي. وعليه، تم رفض الفرضية الصفرية، ونصها "لا توجد

فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) في دافعية الإنجاز الكلي، وبعبارة أخرى، يوجد أثر دال إحصائيًا للبرنامج التدريبي القائم على الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الانفعالي في تنمية دافعية الإنجاز لدى أفراد المجموعة التجريبية.

- وجود فروق دالة إحصائيًا بين التقديرات المؤجلة لمجموعتي الدراسة لصالح المجموعة التجريبية في دافعية الإنجاز الكلي. وبعبارة أخرى، يوجد استمرارية في أثر البرنامج التدريبي القائم على الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الانفعالي في تنمية دافعية الإنجاز لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وللتحقق من دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التقديرات القبلية والبعدية والمؤجلة لمجالات التوجهات الزمنية (لكل مجموعة على حده)، تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار بونفيروني (Bonfeorrni)، كما هو ظاهر في الجدول (9):

الجدول (9): المقارنات المتعددة بين متوسطات مجموعتي الدراسة (كل على حده) على الاختبار القبلي والبعدي والمؤجل (المتابعة) لدافعية الإنجاز الكلي

الاختبار (أ)	الاختبار (ب)	التجريبية		الضابطة	
		الفرق بين وسطي التجريبية (أ-ب)	الدلالة الإحصائية	الفرق بين وسطي الضابطة (أ-ب)	الدلالة الإحصائية
القبلي	البعدي	-.455(*)	.000	-.202(*)	.049
	المؤجل	-.384(*)	.000	-.205(*)	.046
البعدي	القبلي	.455(*)	.000	.202(*)	.049
	المؤجل	.070	.855	-.002	1.000

يُلحظ من الجدول (9) أن التقديرات البعدية والمؤجلة للمجموعة التجريبية أكبر بدلالة إحصائية من تقديراتهم القبلية في دافعية الإنجاز الكلي؛ مما يشير إلى أن البرنامج التدريبي القائم على الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الانفعالي ساهم في رفع مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد المجموعة التجريبية. وعدم وجود فروق بين التقديرات البعدية والمؤجلة للمجموعة التجريبية، مما يشير إلى استمرارية أثر البرنامج التدريبي القائم على الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الانفعالي في رفع مستوى دافعية الإنجاز الكلي لدى أفراد المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج وجود فروق بين التقديرات القبلية والبعدية والمؤجلة للمجموعة الضابطة في مستوى دافعية الإنجاز الكلي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء إدراك الطالبات والمعرفة التي اكتسبنها من خلال البرنامج التدريبي والتي تدور حول أهمية تنظيم الانفعالات باستخدام الاستراتيجيات المعرفية من أجل تعزيز مستويات دافعية الإنجاز لديهنَّ والمحافظة على مستوياتها بالشكل الذي ينعكس بصورة إيجابية على أدائهنَّ الأكاديمي. كما وأنَّ الطالبات نتيجة تنفيذ البرنامج التدريبي أصبحنَّ على معرفة بالاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الانفعالي خاصةً تلك التي تم التطرق إليها خلال البرنامج والتي تتمثل في إعادة التركيز الإيجابي وإعادة التقييم الإيجابي، والقبول والتقبل، والتخطيط. ونظراً لأنَّ أنشطة البرنامج التدريبي ركزت على هذه الاستراتيجيات وكيفية تنفيذها فقد أصبح لدى الطالبات فكرة كبيرة عن كيفية الاستفادة مما تعلمنهُ أثناء تنفيذ البرنامج لتطبيقه لاحقاً عند المرور بمجموعة من الانفعالات السلبية دون الحاجة إلى من يرشدهنَّ ويوجههنَّ من أجل تعديل طريقة تفكيرهنَّ بالشكل الذي يمكن أن يؤثر إيجابياً على مستويات دافعية الإنجاز لديهنَّ.

كما ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء المهارات والخبرات التي اكتسبنها الطالبات ضمن المجموعة التجريبية أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي والتي ركزت على تغيير أسلوب وسلوك الطالبات عند التعامل مع الانفعالات التي تعترضهن بحيث يصبح أكثر قوة وإيجابية، وقدرتهنَّ على استغلالها لاحقاً وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي بالشكل الذي يحافظ لديهنَّ على مستويات دافعية الإنجاز مرتفعة.

كما وأنَّ الطالبات وبعد انتهاء البرنامج التدريبي بقينَ ضمن البيئة ذاتها التي تم فيها تنفيذ البرنامج التدريبي، ألا وهي البيئة المدرسية، مما يعني مرورهنَّ بخبرات وتجارب ومواقف مشابهة لتلك التي كُنَّ يتعرضنَّ لها أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي، مما أعطى الفرصة لتطبيق ما تعلمهن واكتسبنه أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي بصورة مستمرة وحتى بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج التدريبي والاستفادة منها في التعامل مع المواقف التي تعترضهنَّ وهذا بدوره حافظ على مستويات الاتزان الانفعالي التي تحققت لديهنَّ اثناء تنفيذ البرنامج وبالتالي التركيز أكثر على دافعية الإنجاز لديهنَّ والمحافظة على مستوياتها مرتفعة وإن اختلف مستوى ارتفاعها.

كما وأنَّ قيام البرنامج التدريبي ومن خلال جلساته التدريبية بتنمية قدرة الطالبات على فهم انفعالات الآخرين، وتقييم المواقف المختلفة التي يتعرضنَّ لها من أجل التعامل معها بطريقة إيجابية، وتعزيز قدرتهنَّ على استخدام استراتيجيات التنفيس الانفعالي، يجعلهنَّ قادرات على توجيه الانفعالات بشكلٍ إيجابي، وهذا بدوره يؤدي إلى تخفيف الانفعالات التي تؤثر بصورة سلبية على ردود أفعالهن في المواقف التي يتعرضنَّ لها، مما يجعلهنَّ قادرات على المحافظة على مستويات دافعية الإنجاز لديهنَّ ضمن المستويات التي اكتسبنها بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج التدريبي.

فقد أشار غروس (Gross, 2014) إلى أنَّ عملية التنظيم الانفعالي تهدف إلى التأثير في ديناميات الانفعالات التي يمر بها الفرد من أجل تعديل مستوياتها، وتقديم استجابات تكيفية مع البيئة المحيطة، وهذا بدوره يساعد على إحداث نوع من التوازن لدى الفرد ليشعر بالاستقرار والاتزان الانفعالي.

12- الخاتمة

هدفت الراسة الحالية دراسة أثر برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الانفعالي على تنمية دافعية الإنجاز، في ضوء قليل الدراسات التي بحثت في العلاقة بين كل من الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الانفعالي ودافعية الإنجاز. وفي ضوء ما تم تقديمه من نتائج، توصي الدّراسة بما يلي:

- ضرورة العمل على تطبيق مجموعة من البرامج الإرشادية في المدارس والتي تقوم على الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات بهدف تعزيز مستويات دافعية الإنجاز لدى الطلبة في مختلف المراحل الدراسية.
- دعوة المرشدين التربويين إلى عقد ورش عمل يمكن من خلالها توظيف الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات، من أجل تعزيز قدرة الطلبة على توظيف هذه الاستراتيجيات في مختلف المواقف التي يتعرضون لها بما ينعكس إيجابياً على جوانب حياتهم سواءً الأكاديمية والاجتماعية.
- دعوة معلمي مختلف المواد الدراسية إلى العمل على توظيف الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات خلال أنشطة التعلم؛ من أجل تعزيز قدرة الطلبة على تنظيم انفعالاتهم وبالشكل الذي ينعكس على دافعية الإنجاز لديهم.
- العمل على إجراء المزيد من الدراسات حول فاعليّة استخدام الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات في تعزيز الجوانب السلوكية والانفعاليّة والاجتماعيّة لدى الطلبة مثل فاعلية الذات، ومستوى الطموح، والتفكير الإيجابي.

المراجع

باللغة العربية

بن دايل، أفنان. (2020). الضغوط النفسية وعلاقتها بالاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج بمدينة الرياض. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 8(2)، 409-430.

الصبان، عبير والسلمي، سماح والأنصاري، هبه. (2020). التنظيم الانفعالي وعلاقته بدافع الإنجاز لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى. مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، 28(3)، 217-248.

علي، أماني. (2018). فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التنظيم الانفعالي في خفض الأسى النفسي لدى المراهقات ضحايا التنمر الإلكتروني. مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، 10(4)، 437-498.

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

العيسى، هديل. (2015). الذكاء الروحي وعلاقته بدافعية الإنجاز والسعادة لدى طلبة جامعة اليرموك. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة اليرموك.

موراي، إدوارد. (1988). الدافعية والانفعال. ترجمة: أحمد عبدالعزيز سلامة ومحمد عثمان نجاتي. دار الشروق.

باللغة الأجنبية

Abu-Alkeshek, E. (2021). Achievement motivation among public school students and its impact on academic achievement in light of some variables. International Journal of Quantitative and Qualitative Research Methods, 9(1), 14-22.

Atkinson, W. (1964). An introduction to motivation. Van Nostrand and Reinhold Company.

Bornholt, L., & Goodnow, J. (1999). Cross-generation perceptions of academic competence: Parental expectations and adolescent self-disclosure. Journal of Adolescent Research, 14(4), 427-447.

Christenson, S., Rounds, T., & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success. School Psychology Quarterly, 7(3), 178-206

Erlinda, R., & Dewi, S. (2015). Achievement motivation and academic achievement differences of English students. Ta'dib, 18(1), 57-66.

Garnefski, N., & Kraaij, V. (2007). The cognitive emotion regulation questionnaire: Psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults. European Journal of Psychological Assessment, 23(3), 141-149

Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and depression. Personality and Individual Differences, 30, 1311-1327.

Garnefski, N., Legerstee, J., Kraaij, V., Van Den Kommer, T., & Teerds, J. (2002). Cognitive coping strategies and symptoms of depression and anxiety: A comparison between adolescents and adults. Journal of adolescence, 25(6), 603-611.

Gross, J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. The Guilford Press.

LeBlanc, S., Essau, C., & Ollendick, T. (2017A). Emotion regulation: An introduction. In C. A. Essau, S. LeBlanc, & T. H. Ollendick (Eds.), Emotion regulation and psychopathology in children and adolescents. Oxford University Press.

Mavis, B. (2016). Self-efficacy and OSCE performance among second year medical students. Journal of Advances in Health Science Education, 6(2), 93-102.

Mihalca, A., & Tarnavska, Y. (2013). Cognitive Emotion Regulation Strategies and Social Functioning in Adolescents. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 82, 574-579

Min, S. (2013). Self-esteem, Depression, and Cognitive Emotion Regulation Strategies of University Students Residing in Dormitories. J Korean Acad Psychiatr Ment Health Nurs, 22(4), 265-272.

Panahi, S., Yunus, A., & Roslan, S. (2013). Cognitive Emotion Regulation Types among Malaysian Graduates. Life Science Journal, 10(10), 52-59.

Skinner, E., Kindermann, T. & Furrer, C. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualizaton and assessment of children's

behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. Educational and Psychological Measurement, 69, 493- 525.
Thapa, U., & Dhakal, S. (2023). Factors Affecting Students' Achievement Motivation in Private Colleges of Kathmandu Valley. Journal of Business and Social Sciences Research: Vol. 8(1), 131-146.
Villa, E., & Sebastian, M. (2021). Achievement motivation, locus of control and study habits as predictors of mathematics achievement of new college students. International Electronic Journal of mathematics Education, 16(3), 1-16.