
The Effectiveness of a Training Program Based on Executive Functions in Improving Levels of Emotional Regulation and Achievement Motivation among Upper Elementary School Students

Sahar Zuhair Athamna*
Prof. Adnan Yousef Al-Atoum**

Received 20/1/2023

Accepted 4/3/2023

Abstract:

The current study aimed to investigate the effectiveness of a training program based on executive functions in improving the level of emotional regulation and achievement motivation of upper elementary school students. To achieve the objectives of the study, a sample of (30) male and female students who attended educational clubs in the village of Arara was selected, and they were distributed into two groups. Experimental and control group consisting of (15) male and female students, for each of the groups. The emotional regulation scale and the achievement motivation scale were applied to them. The results showed that there were statistically significant differences in the study sample's responses on the measures of emotional regulation and achievement motivation, attributed to the experimental group.

Keywords: training program, executive functions, emotional regulation, achievement motivation.

Palestine\ sahar.saif1969@gmail.com*

Faculty of Educational Sciences\ Yarmouk University\ Jordan\ atoum@yu.edu.jo**

فاعلية برنامج تدريبي قائم على الوظائف التنفيذية في تحسين مستويات التنظيم الانفعالي ودافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الابتدائية العليا

سحر زهير عثمانة*

أ.د. عدنان يوسف العنوم**

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على الوظائف التنفيذية في تحسين مستويات التنظيم الانفعالي ودافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الابتدائية العليا. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (30) طالبًا وطالبة من الطلبة المتواجدين في الأندية التربوية في قرية عرعة، إذ تم توزيعهم إلى مجموعتين؛ تجريبية وتحتوي على (15) طالبًا وطالبة، وضابطة وتحتوي على (15) طالبًا وطالبة، وطُبق عليهم مقياس التنظيم الانفعالي، ومقياس دافعية الإنجاز. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياسي التنظيم الانفعالي ودافعية الإنجاز تعزى للمجموعة لصالح التجريبية. الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، الوظائف التنفيذية، التنظيم الانفعالي، دافعية الإنجاز.

* فلسطين/ sahar.saif1969@gmail.com

** كلية العلوم التربوية/ جامعة اليرموك/ الأردن/ atoum@yu.edu.jo

المقدمة

يعد مفهوم الوظائف التنفيذية من المفاهيم الحديثة نسبياً في علم النفس العصبي حيث يشار إليها بأنها العمليات التي تتدخل في عديد من النشاطات مثل حل المشكلات، والتخطيط، وبدء النشاط، أو استهلاله، والتقدير المعرفي (Burgess, 1997).

والجزء المعني بالوظائف التنفيذية هو الجهاز التنفيذي المركزي. حيث إن الوظائف التنفيذية تعدّ الأداة التطبيقية لهذا الجهاز (Solso, 1975). وقد عرف بوسنر وديجيرولامو (Posner & DiGirolamo, 1998) الوظائف التنفيذية من خلال الانتباه الموجه الذي يُعنى بالمقدرة على إدارة الانتباه نحو الأهداف، وتخطيطها، وتحقيقها من خلال مجموعة من الوظائف موجّهة نحو هذا الهدف هي الوظائف التنفيذية. كما تم تعريفها بأنها مجموعة من المقدرات العقلية التي تشمل الذاكرة العاملة، والتفكير المرن، وضبط النفس (Friedman, 2008). في حين يمكن تعريفها بأنها نظام إدارة الدماغ؛ ذلك لأن المقدرات المتضمنة فيها تتيح للفرد امتلاك مهارات تحديد الأهداف، والتخطيط، وإنجاز الأمور (Hughes & Ensor, 2009).

يمكن القول بأن هناك اتفاقاً عاماً على أبرز الوظائف التنفيذية، التي أجمع عليها ليتو وآخرون، ومياكي وآخرون (Lehto et al. 2003, Miyake et al. 2000) ومن هذه الوظائف يتم بناء وظائف تنفيذية ذات مرتبة أعلى مثل؛ التفكير وحل المشكلات والتخطيط. وهي:

1. التحكم المثبط، أو التثبيط؛ والذي يشير إلى المقدرة على ضبط النفس، وكبح السلوك، والتحكم في الانتباه الانتقائي، والكف المعرفي.
2. الذاكرة العاملة أو تحديث التمثيلات؛ وهو نظام معرفي شامل بسعة محدودة يمكنه الاحتفاظ بالمعلومات مؤقتاً، ويجري عليها تحديثاً. وهذه الوظيفة مهمة للتفكير، والتوجيه، واتخاذ القرار.
3. المرونة أو التحول المعرفي؛ وتسمى أيضاً تغيير المجموعة، أو المرونة العقلية، أو التحول العقلي، إذ ترتبط هذه الوظيفة ارتباطاً وثيقاً بالإبداع.

وقد تم طرح تصور مفاده أنّ الوظائف التنفيذية تعمل كمكون معرفي للتنظيم العام للفرد، والذي يشمل تنظيم المهارات والكفاءات المتعلقة بالتكيف مع المواقف المختلفة، ومنها التنظيم الانفعالي (Rueda & Paz-Alonzo, 2013).

فالأفراد في التنظيم الانفعالي يسعون إلى إعادة توجيه التدفق التلقائي لمشاعرهم، بحيث تُفهم الانفعالات هنا على أنها ردود فعل الأفراد (الإيجابية أو السلبية) على الأحداث التي يرون أنها

ذات صلة بمخاوفهم المستمرة، وتتكون الانفعالات من مكونات متعددة تشمل الأفكار، والمشاعر، والاستجابات السلوكية، والفسولوجية (Saleem et al., 2019).

حتمًا هناك تداخل بين تنظيم الانفعالات والمفاهيم ذات الصلة مثل؛ تنظيم الحالة المزاجية، والتعامل مع التوتر، والتأثير في التنظيم. لذلك فإن التعريف لتنظيم الانفعالات واسع وشامل ويتضمن تنظيم انفعالات معينة مثل: الغضب أو الخوف، إلى جانب التوتر، وجميع أنواع الاستجابات الانفعالية الأخرى (Koole et al., 2009).

قد عرف جروس (Gross, 1998) التنظيم الانفعالي بأنه العملية التي يقوم بها الأفراد بتعديل عواطفهم، واستجاباتهم 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 بأنه الطريقة التي يتحكم ويسيطر من خلالها الأفراد على طبيعة العواطف، وكيفية التكيف والتعامل معها (Saleem et al., 2019).

تقسم استراتيجيات التنظيم الانفعالي إلى الاستراتيجية التي تركز على السوابق، إذ تشير هذه الاستراتيجيات إلى ما يفعله الفرد قبل تنشيط الاستجابات الانفعالية وتغيير سلوكه. ومن الأمثلة عليها استراتيجية إعادة التقييم المعرفي، والتي تنطوي على أنّ الفرد يغير من استجابته المعرفية بناءً على الموقف الذي يثير الانفعالات، وهي تحدث قبل أن تتولد ميول الاستجابة الانفعالية بالكامل. وبالتالي قد تنجح إعادة التقييم المعرفي في تقليل الانفعالات السلبية (Gross, 1998).

كما أنّ هناك الاستراتيجية التي تركز على الاستجابة إذ 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 استراتيجية القمع التعبيري (الكبت): وهي استراتيجية تركز على منع أو كف استجابة انفعالية تتضمن تعبيرًا عن سلوك انفعالي معين عاشه الفرد واستجاب له بطريقة سلبية (Gross & Levenson, 1993).

يمكن التمييز بين خمسة أنواع أخرى من استراتيجيات التنظيم الانفعالي والتي يستطيع الفرد من خلالها تنظيم انفعالاته. وهي؛ الموقف (Situation)، فكلما توقع الأفراد أن موقفًا معينًا قد يؤدي إلى نتائج عاطفية غير مرغوب فيها، فإنّ الأفراد ينخرطون في اختيار موقف آخر، ففي هذه الاستراتيجية ينتقلون إلى موقف مختلف أقل احتمالًا لإثارة المشاعر غير المرغوب فيها. وتعديل

الموقف (Situation Modification)، الذي يشير إلى أن الأفراد قد ينخرطون في تعديل الموقف، من خلال اتخاذ إجراءات تقلل من احتمالات أن ينتهي بهم الأمر في موقف مع نتائج عاطفية غير مرغوب فيها (McRae & Gross, 2020). وتوزيع الانتباه Attention (deployment)، ففي هذه الاستراتيجية يسعى الأفراد إلى توجيه انتباههم بعيداً عن المثيرات التي تؤدي إلى ظهور مشاعر غير مرغوب فيها. مثال ذلك: قد يمضي الأفراد وقتاً كبيراً في العمل لنسيان الانفصال العاطفي (Restubog et al., 2020). والتغيير المعرفي Cognitive (change)، الذي يحاول من خلاله الأفراد تغيير تقييماتهم المعرفية لتقليل التأثير العاطفي للوضع. فقد يعيد الأفراد تفسير موقف مزعج محتمل على أنه غير مزعج أو غير ضار. وتعديل الاستجابة (Response modification)، وفي هذا النوع من التنظيم الانفعالي يتلاعب الأفراد مباشرة بالتعبيرات الفسيولوجية، أو التجريبية، أو السلوكية لانفعالاتهم. على سبيل المثال قد يثبط الأفراد تعبيراتهم العاطفية العفوية (Coccaro et al., 2021).

وعن دافعية الإنجاز (Achievement motivation)، فيمكن القول أن الوظائف التنفيذية تؤدي دوراً مهماً في زيادة دافعية الإنجاز. فالأفراد الذين يمتلكون وظائف تنفيذية عالية لديهم المقدرة على القيام بالأنشطة، والمهام، والتحديات المختلفة. فهم أكثر قدرة على ضبط النفس، وكبح السلوك، والتحكم في الانتباه الانتقائي والكف المعرفي. كما أن كفاءة الذاكرة العاملة لديهم تساعد في التفكير، والتوجيه، واتخاذ القرار. وتسمح لهم مهمة المرونة في تغيير المجموعة، وإحداث التحول العقلي، والمقدرة على الإبداع (Rutherford et al., 2018).

وتعكس دافعية الإنجاز قوة داخلية نفسية تدفع الفرد نحو التفوق. وهي الشكل الاجتماعي من دافعية الأداء (motivation to perform) إذ ترقى بالفرد للوصول إلى مستوى عال من الكفاءة (Partovi & Razavi, 2019). عادةً ما يُفهم هذا المصطلح على أنه يعني التنافس في الأنشطة ذات القيمة الاجتماعية، حيث يمكن التعرف على الإنجاز ومنحه الاعتراف المناسب من قبل مجموعة الفرد. لكنه في جانبه الآخر يسعى للوصول الفرد على مستوى الإلتقان والكفاءة في المهمة المنوطة به (Collins, 1982).

يتكون مصطلح دافعية الإنجاز من شقين، إذ يشير الإنجاز إلى الكفاءة أي الشرط، أو المقدرة، أو الكفاية، أو النجاح في أداء مهمة معينة. في حين يشير الدافع إلى تنشيط أو تحريض هدف السلوك وتوجيهه (Elliot & Dweck, 2005). وبالتالي، يمكن تعريف دافعية الإنجاز

بأنها: تنشيط وتوجيه السلوك المتعلق بالكفاءة أو لماذا وكيف يسعى الناس نحو الكفاءة (النجاح) وبعيداً عن الفشل (Nicholls, 1989). ويمكن تعريف دافعية الإنجاز بأنها: إحداه 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 كفردي يمتلك دافعاً 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 السلوكيات، والأفكار، والتوقعات الخاصة به.

وتعدّ دافعية الإنجاز الأكاديمية شكلاً من أشكال دافعية الإنجاز التي يكون التركيز فيها على المهمات والنشاطات الأكاديمية. وتعرف بأنها التنافس في ضوء مستوى معين من مستويات الامتياز الأكاديمي، أو الاهتمام بالمنجزات الأكاديمية، أو الرغبة في الأداء الجيد سواء في المدرسة، أم الجامعة، أم مجالات التعليم المختلفة. كما توصف بأنها الميل إلى السعي والكفاح في سبيل النجاح في المواقف الأكاديمية (Toste et al., 2020).

وتوصف دافعية الإنجاز الأكاديمية بأنها الاستمتاع بالتعلم الذي يتميز بالتوجه نحو النبوغ، وحب الاستطلاع، والمثابرة، والتولد الداخلي للمهمة، وتعلم التحدي في المهمات الصعبة جداً. كما أنها تؤدي دوراً حيوياً في إثارة رغبة المتعلم للاهتمام بالموضوعات الدراسية، وتوجيه أنماط سلوكه التعليمية، وتعزيزه، واستمراره، وتجعله أكثر نشاطاً، وحيويةً، وتفاعلاً في المواقف الصفية (Cherry, 2018).

وقد أكد اتكنسون (Atkinson) المشار إليه في اندرمان (Anderman, 2020) أن دافعية الإنجاز مكونة من ثلاثة مركبات هي؛ قوة الدافع، ومدى احتمالية نجاح الفرد، وما يمثله الإنجاز من قيمة بالنسبة للفرد. كما أكد أنّ مؤشرات الدافعية للإنجاز من حيث قوتها أو ضعفها تتمثل بمحاولة الوصول إلى الهدف والإصرار عليه، والتنافس مع الآخرين، وما يعنيه ذلك من سرعة الوصول للهدف، وبذل الجهد، وتحديد معيار الجودة أو الإتقان في العمل. وعليه فإن التوجه نحو الإنجاز يتحدد ضمن عدة عوامل كما أوردها اتكنسون، وهي؛ مستوى الدافعية أو الحماس للعمل وبذل الجهد في سبيل تحقيق الهدف، والإحساس بالفخر عند النجاح. وتوقعات الفرد باحتمالية حدوث النجاح أو الفشل. وقيمة النجاح ذاته، أو ما يترتب على حدوث النجاح أو الفشل.

وقد تناولت بعض من الدراسات العلاقة بين الوظائف التنفيذية وكل من التنظيم الانفعالي ودافعية الإنجاز لدى الطلبة؛ فقد أجرى لنتربي وآخرون (Lantrip et al., 2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي والوظائف التنفيذية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (70) مراهقاً في مدرسة تيتفورد فيرموت البريطانية، وطُبق عليهم مقياس التنظيم الانفعالي، ومقياس الوظائف التنفيذية. أظهرت النتائج أن الاعتماد الأكبر على استراتيجية إعادة التقييم المعرفي كان مرتبطاً بمستويات أكثر للوظائف التنفيذية، بينما كان الاعتماد على كفا الاستجابة مرتبطاً بمستويات أقل للوظائف التنفيذية، كما أظهرت النتائج أن المراهقين الذين يعتمدون على إعادة التقييم المعرفي قد يكون لديهم مزيد من الموارد المعرفية لمساعدتهم على البقاء يقظين ومنظمين بشكل جيد في حياتهم اليومية. من ناحية أخرى، أكدت النتائج أن استخدام استراتيجية إعادة التقييم المعرفي تعزز مقدرة المراهقين على تنظيم انفعالهم من خلال دعم الوظائف التنفيذية.

فيما أجرى جيانق وآخرون (Jiang et al., 2016) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين الوظائف التنفيذية وبين التنظيم الانفعالي. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (24) طفلاً مراهقاً في شنغهاي، وطُبق عليهم مقياس التنظيم الانفعالي اليومي للمراهقين، واختبار ويسكونسن لفرز البطاقات، وبطارية كامبريدج للاختبار العصبي النفسي الآلي. أظهرت النتائج ارتباط وظيفة المرونة المعرفية بشكل موجب مع اجترار المشاعر السلبية.

وأجرى سليمان (Sulaiman, 2017) دراسة هدفت إلى بناء نموذج سببي للعلاقة بين التنظيم الانفعالي والوظائف التنفيذية والكفاءة الأكاديمية الاجتماعية من الطلبة ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (96) طالباً وطالبة من طلبة الصف السادس الابتدائي في أسويط المصرية، وطُبق عليهم مقياس التنظيم الانفعالي لصغار السن، ومقياس الوظائف التنفيذية، واختبار نقص الانتباه وفرط الحركة. أظهرت النتائج أن التنظيم الانفعالي كان ذا تأثير غير مباشر، لكنه موجب ودال احصائياً على الوظائف التنفيذية.

وأجرى رضائي وكاظمي (Rezaei & Kazemi, 2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على التنظيم الانفعالي في تنمية الوظائف التنفيذية والإدراك الاجتماعي. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (30) طفلاً في أصفهان، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ تجريبية، وضابطة بواقع (15) طفلاً في كل مجموعة. طُبق عليهم البرنامج القائم

على التنظيم الانفعالي، ومقياس الوظائف التنفيذية، ومقياس الإدراك الاجتماعي. أظهرت النتائج أن التدريب على التنظيم الانفعالي أدى إلى زيادة كبيرة في مكونات الإدراك الاجتماعي، والوظائف التنفيذية.

كما أجرى جارو وغودرو (Gareau and Gaudreau, 2017) دراسة هدفت إلى بناء نموذج سببي للعلاقة بين الوظيفة التنفيذية الخاصة بالذاكرة العاملة والمناطق بها تحديث التمثيلات، وبين الدافعية، والإنجاز الأكاديمي. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (272) طالبًا وطالبة في عدة جامعات كندية، وتم جمع البيانات عن طريق مقياس سعة الذاكرة العاملة، ومهمة تحديث التمثيلات، وعن طريق مقياس الدافعية، ومقياس الإنجاز الأكاديمي. أظهرت النتائج ارتباط الدافعية بشكل موجب مع الإنجاز الأكاديمي، وارتباط كلا المتغيرين بشكل موجب مع وظيفة تحديث التمثيلات الخاصة بسعة الذاكرة العاملة المرتفعة.

فيما أجرى الجنيدى (Al -Junaidi, 2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الوظائف التنفيذية، ودافعية الإنجاز، والتحصيل الأكاديمي. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (113) طالبًا وطالبة في عدة مدارس إعدادية في محافظة البحيرة المصرية، وطبق عليهم مقياس الوظائف التنفيذية، ومقياس دافعية الإنجاز، واختبار ستانفورد-بينيه للذكاء. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الوظائف التنفيذية ودافعية الإنجاز. كما يمكن التنبؤ بدافعية الإنجاز من خلال الوظائف التنفيذية.

وقام رثفورد وآخرون (Rutherford et al., 2018) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الوظائف التنفيذية ودافعية الإنجاز. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (211) طالبًا وطالبة من عدة مدارس ابتدائية في جنوب كاليفورنيا، وطُبق عليهم مهمات الوظائف التنفيذية، ومقياس دافعية الإنجاز. أظهرت النتائج وجود علاقة سالبة بين كفا الاستجابة ودافعية الإنجاز، ووجود علاقة موجبة بين تحديث التمثيلات وبين دافعية الإنجاز.

وأجرى زاهو وآخرون (Zhao et al., 2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على وظيفة تحديث التمثيلات في الذاكرة العاملة كوظيفة من الوظائف التنفيذية لتنمية دافعية الإنجاز. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (200) طالب وطالبة في جامعة نورث وست نورمال في الصين، إذ تم تقسيمهم إلى مجموعتين، وطبق عليهم برنامج تدريبي قائم على تحديث التمثيلات البصرية، ثم مقياس دافعية الإنجاز المرتفعة والمنخفضة.

أظهرت النتائج أن التدريب على البرنامج كان أكثر فاعلية لدى الطلبة أصحاب دافعية الإنجاز المرتفعة. كما أظهرت النتائج وجود أثر إيجابي للبرنامج على دافعية الإنجاز المرتفعة في مهمات تحديث التمثيلات البصرية القريبة.

فيما أجرى بندر وآخرون (Binder et al., 2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن المقدرة التنبؤية لأبعاد الوظائف التنفيذية على الخلل الذي يصيب التنظيم الانفعالي لدى أطفال ما قبل المدرسة ممن يعانون من مشاكل سلوكية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (199) طفلاً ضمن عمر ثلاث سنوات في أمريكا، واستجاب والديهم للمقاييس الخاصة بالوظائف التنفيذية، والتنظيم الانفعالي. أظهرت النتائج أن كفاً الاستجابة والذاكرة العاملة أو تحديث التمثيلات لم تتنبأ بالخلل في التنظيم الانفعالي، في حين تنبأت مهمة الانتباه البصري بشكل طردي بعدم التنظيم الانفعالي.

وهدفت دراسة حماد (Hammad, 2020) إلى الكشف عن أثر الوظائف التنفيذية في التنظيم الانفعالي والمعرفة الاجتماعية لدى عينة من الأطفال. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (14) طفلاً في نجران السعودية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ تجربيه مكونة من (7) أطفال، وضابطة مكونة من (7) أطفال، وطُبق عليهم مقياس الوظائف التنفيذية، ومقياس التنظيم الانفعالي. أظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية للوظائف التنفيذية على التنظيم الانفعالي.

وقام عبد الرحيم وآخرون (Abdul-Raheem et al., 2021) بدراسة هدفت إلى فحص أثر الوظائف التنفيذية؛ التحديث، والتغيير، والتنشيط على استراتيجيات تنظيم الانفعالات؛ إعادة التقييم المعرفي وكفاً الاستجابة أو الكفاً التعبيري. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (79) طالباً وطالبة في جامعة موسكو الروسية، وطُبق عليهم مهمات الوظائف التنفيذية، وعُرض عليهم مجموعة من الصور التي تثير لديهم انفعالات مثل؛ الغضب، والاشمئزاز، والابتهاج، والسعادة، والملل، والحزن، وطُبق عليهم مقياس التنظيم الانفعالي. أظهرت النتائج وجود أثر موجب دال إحصائياً لتحديث التمثيلات على استراتيجيات إعادة التقييم المعرفي. كما أظهرت النتائج وجود أثر سالب دال إحصائياً لوظيفة التنشيط على استراتيجيات كفاً الاستجابة الانفعالية.

يلاحظ من خلال مراجعة الدراسات السابقة أنّ أغلبها ركز على العلاقة بين الوظائف التنفيذية والتنظيم الانفعالي. ففي دراسة لنتريبي وآخرون (Lantripa et al., 2016) يلاحظ أنّ

الاعتماد الأكبر على استراتيجية إعادة التقييم المعرفي كان مرتبطاً بمستويات أكثر للوظائف التنفيذية، بينما كان الاعتماد على كفا الاستجابة مرتبطاً بمستويات أقل للوظائف التنفيذية. وأيضاً هذا ما نجده في دراسة بندر وآخرون (Binder et al., 2020). أما عن علاقة الوظائف التنفيذية مع دافعية الإنجاز، فيمكن القول بأن الأفراد من ذوي المستويات العليا في بعض الوظائف التنفيذية مثل؛ المرونة، وتحديث التمثيلات يمتلكون مستويات عالية من دافعية الإنجاز، في حين أن الأفراد من ذوي المستويات الدنيا في بعض الوظائف التنفيذية يمتلكون مستويات متدنية من دافعية الإنجاز (Rutherford et al., 2018; Zhao et al., 2018). بناءً على ذلك، جاءت هذه الدراسة لتحل مكانة بين الدراسات السابقة في أنها تتفق معها في البحث بين متغيرين من هذه المتغيرات، وتختلف عنها أنها تناولت المتغيرات الثلاثة مجتمعة وفق علاقة تجريبية، وطُبقت على مجتمع مكون من الطلبة ذوي التحصيل الأكاديمي المتدني، ممن تتراوح أعمارهم بين (9-12) عاماً ضمن المرحلة الابتدائية.

مشكلة الدراسة

انبثقت مشكلة الدراسة الحالية من نتائج العديد من الدراسات (Rutherford et al., 2018; Zhao et al., 2018; Binder et al., 2020) التي أظهرت تأثير الوظائف التنفيذية على انفعالات الأفراد، ومستويات الإنجاز لديهم. كما دعت إلى مزيد من الدراسات حول العلاقة بين الوظائف التنفيذية ودافعية الإنجاز والتنظيم الانفعالي، فما تزال بعض من مظاهر هذه العلاقات غير واضحة، خصوصاً بين وظائف الكفا المعرفي، والذاكرة العاملة والتنظيم الانفعالي. وبحكم عمل الباحث الرئيس أخصائي نفسي لدى طلبة المدارس، فقد لاحظ أن طلبة المرحلة المتوسطة يمتازون بتخبط في النظام الانفعالي، وعدم قدرة على تنظيم الانفعالات، وتدني في قدراتهم على تحقيق الأهداف، وقبول التحديات، وإتمام المهمات المختلفة. وخصوصاً ذوي التحصيل المتدني، فهم لا يسيطرون على استجاباتهم، ولا ينظمونها، كما أن قدرتهم على فهم مشاعرهم ومشاعر الآخرين من حولهم غير دقيقة. ودافعتهم نحو الإنجاز بشكل عام ذات مستويات غير واضحة. وبالتالي فإن التدريب على تطوير الوظائف التنفيذية وتنميتها قد يساعد في تحسين استراتيجيات التنظيم الانفعالي لديهم، ويحسن من مستويات دافعية الإنجاز. وفي ضوء ما سبق، جاءت هذه الدراسة للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على الوظائف التنفيذية في تحسين مستويات التنظيم الانفعالي ودافعية الإنجاز لدى الطلبة من ذوي التحصيل الأكاديمي المتدني، من خلال

الإجابة عن الفرضية الرئيسية الآتية:

- لا يوجد أثر للبرنامج التدريبي القائم على الوظائف التنفيذية في تحسين مستويات التنظيم الانفعالي ودافعية الإنجاز لدى الطلبة.

ويتفرع من هذه الفرضية الرئيسية الفرضيتان الفرعيتان اللآتيتان:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس التنظيم الانفعالي البعدي تعزى إلى المجموعة (تجريبية، ضابطة).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس دافعية الإنجاز البعدي تعزى إلى المجموعة (تجريبية، ضابطة).

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

ستضيف هذه الدراسة إلى المكتبة العربية نوعاً جديداً نسبياً من الدراسات التجريبية المتعلقة بالوظائف التنفيذية، واستراتيجيات التنظيم الانفعالي، ودافعية الإنجاز. إذ تُعدُّ هذه الدراسة من الدراسات القليلة نسبياً التي ربطت بين هذه المتغيرات وفق علاقة تجريبية. كما أنها ستقدم إطاراً نظرياً واضحاً للوظائف التنفيذية، من حيث المفهوم والأبعاد وتأثيره وتأثره باستراتيجيات التنظيم الانفعالي ودافعية الإنجاز. كما ستسلط الضوء على هذا المفهوم بسبب قدرته الكبيرة في السيطرة على استجابات ودوافع الأفراد. كما ستفتح المجال لإجراء مزيد من الدراسات المشابهة، بحيث تتناول الوظائف التنفيذية وقدرتها على تنمية مفاهيم أخرى تتعلق بعلم النفس الإيجابي أو الذكاء الانفعالي.

الأهمية التطبيقية:

ستسهم نتائج هذه الدراسة في توجيه أنظار المسؤولين في مجال التعليم إلى أهمية الوظائف التنفيذية وتطويرها لدى الطلبة. كما سيتم الاستفادة من البرنامج التدريبي القائم على الوظائف التنفيذية في تحسين استراتيجيات التنظيم الانفعالي، ودافعية الإنجاز. كما ستسهم نتائج الدراسة في إيجاد الظروف، والعوامل، والدوافع المهيئة لتحسين الوظائف التنفيذية. وبالتالي تمكين الطلبة من السيطرة على دوافعهم، وسلوكهم، وانفعالاتهم.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية

- **الوظائف التنفيذية:** عرفها ليتو وآخرون، ومياكي وآخرون (Miyake et al. 2000: 25) بأنها مجموعة العمليات العقلية التي تنفذ أوامر جهاز التحكم المركزي عندما يتعين على الفرد التركيز والانتباه، وعندما يكون الاعتماد على الغريزة أو الحدس أو أمرًا سيئًا وغير كافٍ أو مستحيل. وتعرف إجرائيًا بالدرجة التي حصل عليها الطالب على المقياس المستخدم.
- **البرنامج التدريبي القائم على الوظائف التنفيذية:** هو مجموعة من المهمات، والطرق، والاستراتيجيات القائمة على العوامل الثلاثة المستندة إلى إجماع ليتو وآخرون، ومياكي وآخرون (Lehto et al. 2003, Miyake et al. 2000) وهذه العوامل هي؛ التثبيط أو التحكم المثبط، بما في ذلك ضبط النفس أو التثبيط السلوكي، والتحكم في التداخل مثل الانتباه الانتقائي، والتثبيط المعرفي. والذاكرة العاملة. والمرونة المعرفية المتعلقة بمهارات تغيير المجموعات، والمرونة العقلية، والتحول العقلي المرتبط ارتباطًا وثيقًا بالإبداع. إذ يستطيع الفرد من خلالها تطوير الوظائف التنفيذية وتحديثها. إذ قامت الباحثة بتصميم جلسات البرنامج اعتمادًا على هذه المهمات لتحسين التنظيم الانفعالي ودافعية الإنجاز.
- **التنظيم الانفعالي:** عرفه جروس (Gross, 1998: 16) بأنه العملية التي يقوم بها الأفراد بتعديل عواطفهم، واستجاباتهم للعواطف أو المواقف التي تثير انفعالاتهم من أجل الاستجابة بشكل مناسب للمطالب البيئية. وتعرف إجرائيًا بالدرجة التي حصل عليها الطالب على المقياس المستخدم.
- **دافعية الإنجاز:** وعرفها سمث (Smith, 2015: 3) بأنها المحرك الذي يوجه به الفرد نفسه، ومقدراته، وظروفه لتحقيق إنجاز معين، وتكون هذه الدافعية ضمن مجالات الفرد الأكاديمية كافة، والمهنية، وضمن السلوك، والأفكار، والتوقعات الخاصة به. وتعرف إجرائيًا بالدرجة التي حصل عليها الطالب على المقياس المستخدم.

حدود الدراسة

- **الحدود المكانية:** الأندية التربوية في قرية عرعة.
- **الحدود الزمانية:** العام الدراسي 2022-2023،
- **الحدود البشرية:** طلبة المرحلة الابتدائية العليا ممن تتراوح أعمارهم بين (9-12) عامًا.

محددات الدراسة

حُدِدت نتائج الدراسة بأدوات الدراسة وأبعادها، ودلالات صدقها وثباتها. وعينة الدراسة من الأفراد من ذوي مستوى التنظيم الانفعالي ودافعية الإنجاز المنخفضة. كما حُدِدت نتائج الدراسة بأنموذج الوظائف التنفيذية الخاص بالأبعاد الثلاثة.

الطريقة والإجراءات

لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج شبه التجريبي، لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة ومتغيراتها.

مجتمع الدراسة

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

أفراد الدراسة

وزعت أدوات الدراسة على عينة مكونة من (72) من الطلبة المتواجدين في الأندية التربوية في قرية عرعر، تراوحت أعمارهم بين (9- 12) عامًا ضمن المرحلة الابتدائية العليا، وتم اختيار (30) طالبًا ممن سجلوا أعلى الدرجات على مقياسي التنظيم الانفعالي ودافعية الإنجاز، وتم توزيعهم عشوائيًا ومناصفة وفق المجموعة والجنس إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة.

أدوات الدراسة

أولاً: مقياس التنظيم الانفعالي

تم استخدام مقياس التنظيم الانفعالي لنصار (Nassar, 2021)، تكوّن المقياس في صورته الأولية من (30) فقرة تعامل على أساس الدرجة الكلية.

دلالات صدق المقياس وثباته في صورته الأصلية: قام نصار (Nassar, 2021)، بالتحقق من صدق المقياس من خلال صدق المحكمين، وفي ضوء آراء بعض السادة المحكمين، تم تعديل صياغة بعض الفقرات. ويهدف التحقق من صدق البناء استخدمت نصار (Nassar, 2021) حساب معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية، وأشارت قيم معاملات الارتباط أنها مقبولة ودالة عند مستوى (0.01) مما يدل على صدق البناء للمقياس. كما قامت نصار (Nassar,

(2021)، بالتحقق من ثبات المقياس وذلك عن طريق كل من ثبات الإعادة والاتساق الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، إذ جاءت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين لثبات الإعادة (0.917)، كما جاءت قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا (0.911)، مما يدل على درجات ثبات عالية للمقياس.

دلالات صدق المقياس وثباته في الدراسة الحالية

أ. الصدق الظاهري (Face validity):

من أجل التحقق من الصدق الظاهري في الدراسة الحالية إذ عُرض المقياس على مجموعة من المُحكِّمين تكونت من (8) مُحكِّمين، في تخصصات (علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، واللغة العربيّة) من عدة جامعات؛ حيث طُلب منهم إبداء آرائهم حول المقياس من حيث الصياغة اللغويّة ومدى وضوحها، وانتفاء كلّ فقرة للمفهوم المراد قياسه، وأي تعديلات يرونها مناسبة. وقد اعتمد الباحثان على إجماع ما نسبته (80%) على الأقل من المُحكِّمين لقبول فقرات المقياس. وأشارت ملاحظات المحكِّمين إلى ما يأتي:

- 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 مكوّنًا من (26) فقرة.

ب. صدق البناء (Construct Validity)

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (33) طالباً وطالبة من الطلبة المتواجدين في الأندية التربوية في قرية عرعر من خارج عينة الدراسة الرئيسية، إذ تراوحت أعمارهم بين (9-12) عاماً ضمن المرحلة الابتدائية، واستخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالعلامة الكلية. وقد أظهرت النتائج أن قيمة معامل ارتباط الفقرات نوات 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 (0.22-0.63)، 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 بفواصل زمني مقداره أسبوعين، وقد بلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا (0.74)، بينما جاءت قيمة ثبات الإعادة (0.65)، إذ 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 إجابته 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 الأنموذج الإحصائي ذي التدرج 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, Shahada)، تكون المقياس من (28) فقرة موزعة على أربعة أبعاد: المثابرة، المنافسة، الإتيان، والثقة بالنفس.

صدق المقياس وثباته في صورته الأصلية:

قام شحادة (2012, Shahada)، بالتحقق من صدق المقياس من خلال صدق المحكمين، وفي ضوء آراء بعض السادة المحكمين، فقد تم تعديل صياغة بعض الفقرات. وبهدف التحقق من صدق البناء فقد استخدمت شحادة (2012, Shahada)، حساب معامل الارتباط بين كل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه، وكذلك بين كل فقرة والدرجة الكلية، وأشارت قيم معاملات الارتباط أنها

مقبولة ودالة عند مستوى (0.01) مما يدل على صدق البناء للمقياس.

كما قام شحادة (2012, Shahada)، بالتحقق من ثبات المقياس وذلك عن طريق حساب الاتساق الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، إذ جاءت قيم الثبات على التوالي: المثابرة (0.83)، والمنافسة (0.75)، والإلتقان (0.84)، والثقة بالنفس (0.80)، ودافعية الإنجاز ككل (0.88) مما يدل على درجات ثبات مناسبة للمقياس.

مؤشرات الصدق والثبات في الدراسة الحالية

أ. الصدق الظاهري (Face validity):

تم عرض المقياس على مجموعة من المُحكِّمين مكونة من (8) مُحكِّمين. وأشارت ملاحظات المحكِّمين إلى ضرورة تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات. وبهذا بقي عدد فقرات المقياس في صورته شبه النهائية للتطبيق على العينة الاستطلاعية مكوِّناً من (28) فقرة.

ب. صدق البناء (Construct Validity):

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (33) طالباً وطالبة، واستخدم 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 (0.31 - 0.87)، 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 (0.72 - 0.85). كما تراوحت قيم معاملات ثبات الإعادة لمجالات المقياس بين (0.65 - 0.82). فيما بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا للمقياس الكلي (0.88) وثبات الإعادة (0.89).

تصحيح مقياس دافعية الإنجاز

تكون مقياس دافعية الإنجاز من (27)، فقرة موزعة على أربعة 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 إجابته 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 التدرج 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).

البرنامج التدريبي

تم إعداد البرنامج التدريبي القائم على الوظائف التنفيذية من خلال مجموعة من المهمات، والطرق، والاستراتيجيات القائمة على الوظائف الثلاثة المستندة إلى إجماع ليتو وآخرون، ومياكي وآخرون (Lehto et al. 2003, Miyake et al. 2000) وهذه الوظائف هي؛ التثبيط أو التحكم المثبط، والذاكرة العاملة، والمرونة المعرفية. ويتكون البرنامج من (9) جلسات تدريبية هي: إيقاف استجابة متعلمة، اختبار ستروب، كف الاستجابة المتداخلة، تجاهل المعزز المحبب، مهمة الخلفية المكانية؛ وكمثال على هذه الجلسة أنها تركز على المربع الذي سيضيئ أولاً، والمطلوب هو تحديد هذا المربع، وفي كل مستوى يزيد عدد المربعات، وسرعة وميضها. ومهمة التتبع المحوسبة، وتقبل التغيير في النشاط واللعب والمكان، مهارة التصنيف من خلال مهمة برج هانوي، مهارة التصنيف متعدد الأبعاد من خلال مهمة رقم-حرف. وقد تم تطبيق البرنامج ضمن فترة زمنية تطابت شهر ونصف من الباحثة. بمعدل ثلاث جلسات أسبوعياً، ومدة كل جلسة تراوحت بين (45-60) دقيقة، بما في ذلك التقويم القبلي، والبعدي، وأداء الأنشطة. وقد كانت فترة التطبيق ضمن الفصل الدراسي الثاني للعام 2021-2022.

الهدف العام من البرنامج

الهدف العام للبرنامج الحالي هو تحسين التنظيم الانفعالي، ودافعية الإنجاز لدى الطلبة، وذلك من خلال التدريب على بعض الوظائف التنفيذية المتمثلة بكف الاستجابة، ووظيفة الذاكرة العاملة، ووظيفة المرونة المعرفية.

الأهداف الفرعية للبرنامج: تتجلى الأهداف الفرعية للبرنامج الحالي بما يأتي:

1. تحسين مستويات التنظيم الانفعالي لدى الطلبة من ذوي التحصيل المتدني الأمر الذي يؤدي إلى زيادة مستويات السيطرة على انفعالات، ومشاعرهم، وأحاسيسهم. بحيث تصدر استجابات هذه الانفعالات بمكانها ووقتها المناسب، ولا تؤثر سلباً على الطلبة والآخرين.
2. تحسين مستويات دافعية الإنجاز لدى الطلبة من ذوي التحصيل المتدني الأمر الذي يؤدي

إلى زيادة المحرك الذي يواجه به الطالب نفسه، وقدراته، وظروفه لتحقيق إنجاز معين، وتكون هذه الدافعية ضمن كافة مجالات الفرد الأكاديمية، والمهنية، وضمن السلوكيات، والأفكار، والتوقعات الخاصة به.

3. اكتساب بعض المهارات المرتبطة بالوظائف التنفيذية والتي سوف تنعكس إيجابياً على الأداء العام للطالب وخصوصاً ذوي التحصيل المنخفض.

مرتكزات البرنامج

تم الاعتماد على البرنامج وفق أهدافه السابقة على تنمية الوظائف التنفيذية وفقاً لنظرية ليتو وآخرون، ومياكي وآخرون (Lehto et al. 2003, Miyake et al. 2000) وهي:

1. التحكم المثبط، أو التثبيط؛ والذي يشير إلى المقدرة على ضبط النفس، وكبح السلوك، والتحكم في الانتباه الانتقائي، والكف المعرفي.
2. الذاكرة العاملة أو تحديث التمثيلات؛ وهو نظام معرفي شامل بسعة محدودة يمكنه الاحتفاظ بالمعلومات مؤقتاً، ويجري عليها تحديثاً. وهذه الوظيفة مهمة للتفكير، والتوجيه، واتخاذ القرار.
3. المرونة أو التحول المعرفي؛ وتسمى أيضاً تغيير المجموعة، أو المرونة العقلية، أو التحول العقلي، إذ ترتبط هذه الوظيفة ارتباطاً وثيقاً بالإبداع.

صدق البرنامج

تم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين من أصحاب التخصص والخبرة في مجال علم النفس في عدة جامعات، لتقديم الرأي بالبرنامج من حيث محتوى الجلسات وعددها، ومناسبتها لأهدافه. وفي ضوء آراء السادة المحكمين، تم إجراء بعض التعديلات على البرنامج مثل؛ إعادة صياغة بعض الفقرات والعبارات، وإضافة تمرير المقاييس القبلية بالجلسة التمهيديّة، والبعدية بالجلسة الختامية، وحذف إحدى مواضيع الجلسات.

إجراءات الدراسة: نفذت الدراسة وفقاً للإجراءات الآتية:

1. إعداد محتوى جلسات البرنامج التدريبي وفقاً للهدف العام له.
2. التحقق من صدق البرنامج التدريبي القائم على الوظائف التنفيذية؛ بعرضه على مجموعة من المحكمين.
3. التحقق من دلالات صدق مقياسي التنظيم الانفعالي، ودافعية الإنجاز وثباتهما.
4. تحديد عينات الدراسة ومجموعاتها.

5. القيام بقياس قبلي للتنظيم الانفعالي، ودافعية الإنجاز، واختيار أفراد الدراسة بناءً على الدرجات الأقل على المقياسين.
6. تطبيق البرنامج التدريبي القائم على الوظائف التنفيذية على أفراد المجموعة التجريبية.
7. القيام بالقياس البعدي لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياسي التنظيم الانفعالي، ودافعية الإنجاز للمجموعتين.
8. إدخال بيانات أفراد مجموعتي الدراسة إلى ذاكرة الحاسوب لإجراء المعالجات الإحصائية التي تتناسب وطبيعة أسئلة الدراسة.

تصميم الدراسة

المعالجة			المجموعة G
القياس البعدي	البرنامج التدريبي	القياس القبلي	
O2	X	O1	E
O2	-	O1	C

حيث: (E) المجموعة التجريبية، (C) المجموعة الضابطة، (O1) قياس قبلي، (O2) قياس بعدي، (X) المعالجة، (-) عدم وجود معالجة.

النتائج ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس التنظيم الانفعالي البعدي تعزى إلى المجموعة (تجريبية، ضابطة).

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على مقياس التنظيم الانفعالي في القياس القبلي والبعدي وفقاً للمجموعة، ونتائج الجدول (1) تبين ذلك: الجدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التنظيم الانفعالي في القياس القبلي البعدي وفقاً للمجموعة

المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
تجريبية	15	2.89	.431	3.95	.398
ضابطة	15	2.97	.374	2.59	.266

يلاحظ من الجدول (1) وجود فروق ظاهرية بين متوسطي أداء المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس التنظيم الانفعالي في القياس القبلي والبعدي. وللتحقق من جوهرية الفرق الظاهري؛ استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) للقياس البعدي لمقياس

التنظيم الانفعالي مع عدّ القياس القبلي كعامل مصاحب لدى الطلبة من ذوي التحصيل الأكاديمي المتدني، وفقاً للمجموعة، وذلك كما هو مبين في الجدول (2).

الجدول (2) تحليل التباين الأحادي المصاحب للقياس البعدي للتنظيم الانفعالي لدى الطلبة من ذوي التحصيل الأكاديمي المتدني، وفقاً للمجموعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوب	الدلالة	حجم الأثر η^2
القبلي (مصاحب)	.590	1	.590	6.090	.020	.184
المجموعة	13.022	1	13.022	134.373	.000*	.833
الخطأ	2.616	27	.097			
الكلّي	337.730	30				

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = .05$)

يتضح من الجدول (2) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = .05$) تعزى للمجموعة إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (134.373)، بدلالة إحصائية (0.000). ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة كانت الفروق، فقد حُسبت المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس التنظيم الانفعالي لدى الطلبة من ذوي التحصيل الأكاديمي المتدني، وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما هو مبين في الجدول (3).

الجدول (3) المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس التنظيم الانفعالي لدى الطلبة من ذوي التحصيل الأكاديمي المتدني وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	3.93	.081
ضابطة	2.61	.081

يلاحظ من الجدول (3) أنّ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية التي استخدمت البرنامج التدريبي المطبق في تحسين التنظيم الانفعالي لدى الطلبة من ذوي التحصيل الأكاديمي المتدني، كان الأكبر إذ بلغ (3.93)، في حين بلغ لدى المجموعة الضابطة (2.61) وهذا يشير إلى أنّ الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية؛ بمعنى أنّ البرنامج التدريبي المطبق كان له فاعلية في تحسين التنظيم الانفعالي لدى الطلبة من ذوي التحصيل الأكاديمي المتدني. وفي ضوء هذه النتيجة تم رفض الفرضية الصفرية.

ويمكن عزو هذه النتيجة وفقاً لما أورده مورس وآخرون (Morris et al., 2011) إلى أن الأطفال الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من الوظائف التنفيذية لديهم مستويات مرتفعة من التنظيم الانفعالي الناضج، والمهارات الاجتماعية، فضلاً عن عدد أقل من المشكلات الداخلية والخارجية.

فعندما يتم استخدام الوظائف التنفيذية بمستويات مناسبة فإن الطلبة يكونوا قادرين على التعبير عن مشاعرهم بسهولة، لأنهم قادرون على تفعيل وظيفة التحكم المثبط التي تساعدهم على ضبط النفس، وكبح السلوك، والتحكم في الانتباه الانتقائي، ويتخلصون من المشاعر السلبية، ويحافظون على الهدوء في المواقف التي يتعرضون لها.

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى أنّ وظيفة المرونة أو التحول المعرفي مساعدة الطلبة على التعامل بموضوعية مع المواقف التي يواجهونها، ويحولون انتباههم أو استجاباتهم وفقاً للموقف، مع إيجاد حلول جديدة للمشكلات وتقبلها، وهذا بدوره يساعد في السيطرة على الانفعالات من خلال تغيير طريقة التفكير نحو الأحداث والمواقف (Miyake et al. 2000).

كما تُعزى هذه النتيجة إلى أنّ إحدى استراتيجيات التنظيم الانفعالي تتعلق بإعادة التقييم المعرفي، والذي يسمح بإجراء معالجة أكثر دقة للمعلومات حول الموقف، الأمر الذي يساعد الفرد على فهم انفعالاته، والتحكم بها، ومعرفة طبيعة هذه الانفعالات، واستخدام استراتيجية تفريغ الانفعالات من خلال الحديث مع الآخر (Lantrip et al., 2016).

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة لنتربي وآخرون (Lantrip et al., 2016)، ونتيجة دراسة حماد (Hamad, 2020). واختلفت منهجياً مع دراسة رضائي وكاظمي (Rezaei and Kazemi, 2017) التي أظهرت أن التدريب على التنظيم الانفعالي أدى إلى زيادة كبيرة في مكونات الإدراك الاجتماعي، والوظائف التنفيذية.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس دافعية الإنجاز البعدي تعزى إلى المجموعة (تجريبية، ضابطة).

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز في القياس القبلي والبعدي وفقاً للمجموعة ونتائج الجدول (4) تبين ذلك:

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس دافعية الإنجاز في القياس القبلي والبعدي وفقاً للمجموعة

المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	15	3.21	.370	4.06	.279
ضابطة	15	3.15	.346	3.10	.212

يتضح من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين متوسطي أداء المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس دافعية الإنجاز في القياس القبلي والبعدي. وللتحقق من جوهرية الفرق الظاهري؛ تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) للقياس البعدي لأداء أفراد الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز لدى الطلبة من ذوي التحصيل الأكاديمي المتدني، وفقاً للمجموعة مع اعتبار القياس القبلي كعامل مصاحب، وذلك كما هو مبين في الجدول (5):

الجدول (5) تحليل التباين الأحادي المصاحب للقياس البعدي لدافعية الإنجاز لدى الطلبة من ذوي التحصيل الأكاديمي المتدني، وفقاً للمجموعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوب	الدلالة	حجم الأثر η^2
القبلي (مصاحب)	.070	1	.070	1.153	.293	.041
المجموعة	7.025	1	7.025	115.162	.000*	.810
الخطأ	1.647	27	.061			
الكل	393.748	30				

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = .05$)

يتضح من الجدول (5) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = .05$) تعزى للمجموعة إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (115.162)، بدلالة إحصائية (0.000). ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة كانت الفروق، فقد حُسبت المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس دافعية الإنجاز لدى الطلبة من ذوي التحصيل الأكاديمي المتدني، وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما هو مبين في الجدول (6):

الجدول (6) المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لدافعية الإنجاز لدى الطلبة من ذوي

التحصيل الأكاديمي المتدني وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	4.07	.064
ضابطة	3.10	.064

يلاحظ من الجدول (6) أنّ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية التي استخدمت البرنامج التدريبي المطبق في تحسين دافعية الإنجاز لدى الطلبة من ذوي التحصيل الأكاديمي المتدني، كان الأكبر إذ بلغ (4.07)، في حين بلغ لدى المجموعة الضابطة (3.10) وهذا يشير إلى أنّ الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية؛ بمعنى أنّ البرنامج التدريبي المطبق كان له فاعلية في تحسين دافعية الإنجاز لدى الطلبة من ذوي التحصيل الأكاديمي المتدني. وفي ضوء هذه النتيجة تم رفض الفرضية الصفرية.

ويمكن عزو هذه النتيجة بدايةً إلى البرنامج التدريبي الذي يركز على الوظائف التنفيذية، وما يتضمنه من أنشطة، ومهمات، وأساليب، واستراتيجيات تزيد من مستويات دافعية الإنجاز. فعندما يقوم الطالب بتحديد فكرة مهمة ستروب، فهو بذلك يكف استجابة غير مرغوب فيها قد تزيد من مستويات دافعية الإنجاز لديه، لأنه بالإسناد حيد استجابةً كانت عائق أمام إنجازه، كما أنه عندما يقوم بهمة التتبع، فهو بذلك يحفز أداء الذاكرة العاملة، ويزيد من مستويات أدائها، وهذا يعكس على دافعية الإنجاز كما أشار رويدا وباز ألونزو (Rueda & Paz-Alonzo, 2013).

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى أنّ الوظائف التنفيذية تزيد من مستويات كفاءة الذاكرة العاملة لدى الأفراد تساعدهم في التفكير، والتوجيه، واتخاذ القرار. وتسمح لهم مهمة المرونة في تغيير المجموعة، وإحداث التحول العقلي، والمقدرة على الإبداع (Rutherford et al., 2018). كما أنّ الاستخدام الأمثل للوظائف التنفيذية يزيد من الرغبة في تحقيق النجاح، وعدم الاستسلام في حال الفشل، والاجتهاد للتوفيق، وتحقيق روح المنافسة، والعمل ضمن مراحل متقدمة من التفكير العميق، وطرح الأسئلة المتنوعة، وزيادة الثقة بالنفس، وتحقيق الرضا عن القيام بالأعمال المختلفة.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Zhao et al., 2018) التي أظهرت أنّ التدريب على البرنامج كان أكثر فاعلية لدى الطلبة أصحاب دافعية الإنجاز المرتفعة. واتفقت مع دراسة (Rutherford et al., 2018)، ودراسة (Al Junaidi, 2017).

التوصيات والمقترحات البحثية: توصي الدراسة في ضوء نتائجها بما يأتي:

1. التركيز على الوظائف التنفيذية الواردة بالبرنامج، وما يتبعها من أساليب، ومهمات، وأنشطة، والحرص على الاستفادة منها الاستفادة منها في البرامج الاثرائية للطلبة.
2. القيام بدراسات مشابهة تتعلق بأثر الوظائف التنفيذية في ضغوط الحياة المبكرة ومشكلات السلوك في مرحلة الطفولة المبكرة.

References

- Abdul-Raheem, Mohammed and Kosonogov, Vladimir and Lyusin, Dmitry. (2021). Are emotion regulation strategies impacted by executive functions? An experimental study. *Higher School of Economics Research Paper No. WP BRP 124/PSY/2021*, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3880625> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3880625>.

- Al-Junaidi, Ahmed. (2017). Executive functions and their relationship to achievement motivation and academic achievement among middle school students with learning disabilities. *Arab Studies in Education and Psychology*, 90(90), 157-193.
- Anderman, E. M. (2020). Achievement motivation theory: Balancing precision and utility. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101864.
- Binder, S., Brown, R., & Harvey, A. (2020). Executive Function and Trajectories of Emotion Dysregulation in Children with Parent-Reported Behavior Problems. *Journal of abnormal child psychology*, 48(4), 481-493.
- Burgess, P. W. (1997). *Assessment of executive function*. Handbook of clinical neuropsychology, 302-321. London press.
- Cherry, K. (2018). Murray's Theory of Psychogenic Needs. *Personality psychology*, 2(6), 245- 266.
- Coccaro, E. F., Lazarus, S., Joseph, J., Wyne, K., Drossos, T., Phillipson, L., & de Groot, M. (2021). Emotional regulation and diabetes distress in adults with type 1 and type 2 diabetes. *Diabetes Care*, 44(1), 20-25.
- 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.
- Collins, L. (1982). Self-efficacy and ability in achievement behavior. Cited in A. Bandura Perceived self-agency in the exercise of personal agency. *Psychologist* 2(10): 411-24.
- Elliot, J., & Dweck, S. (Eds.). (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press
- Friedman, M. (2008). Individual differences in executive function are almost entirely genetic in origin. *Journal of Experimental Psychology: General*, 137, (2), 201-225.
- Gareau, A., & Gaudreau, P. (2017). Working memory moderates the effect of the integrative process of implicit and explicit autonomous motivation on academic achievement. *British Journal of Psychology*, 108(4), 701-720.
- Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271–299.
- Gross, J. J., & Levenson, R. W. (1993). Emotional suppression: physiology, self-report, and expressive behavior. *Journal of personality and social psychology*, 64(6), 970.

- Hammad, Muhammad. (2020). The effectiveness of a training program based on executive functions in improving the level of emotional regulation and social knowledge of hearing impaired children. *Journal of Scientific Research in Education*, 21, 268-314.
- Hughes, H. & Ensor, A. (2009). How do families help or hinder the emergence of early executive function? *New Directions in Child and Adolescent Development*, 123, 35-50.
- Jiang, W., Li, Y., Du, Y., & Fan, J. (2016). Emotional regulation and executive function deficits in unmedicated Chinese children with oppositional defiant disorder. *Psychiatry investigation*, 13(3), 277.
- 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.
- Koole, S., Dillen., L., & Sheppes, G. (2009). The self-regulation of emotion. Chapter to appear in: Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (Eds.). *Handbook of Self-Regulation*. Volume 2. New York: Guilford Press.
- Lantrip, C., Isquith, K., Koven, S., Welsh, K., & Roth, M. (2016). Executive function and emotion regulation strategy use in adolescents. *Applied Neuropsychology: Child*, 5(1), 50-55.
- Lehto, J. E., Juujärvi, P., Kooistra, L., & Pulkkinen, L. (2003). Dimensions of executive functioning: Evidence from children. *British journal of developmental psychology*, 21(1), 59-80.
- McRae, K., & Gross, J. J. (2020). *Emotion regulation*. *Emotion*, 20(1), 1-26.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive psychology*, 41(1), 49-100.
- Morris, S., Silk, S., Morris, D., Steinberg, L., Aucoin, J., & Keyes, W. (2011). The influence of mother–child emotion regulation strategies on children's expression of anger and sadness. *Developmental psychology*, 47(1), 213.
- Nassar, Omar. (2021). *Social competence and its relationship to emotional regulation among students in the city of Aaraba*. Unpublished master's Thesis, Amman Arab University.
- Nicholls, G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Partovi, T., & Razavi, M. R. (2019). The effect of game-based learning on academic achievement motivation of elementary school students. *Learning and Motivation*, 68, 101-154.
- Posner, I., & DiGirolamo, J. (1998). *Executive Attention: Conflict, Target Detection, and cognitive control*. UK.
- 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.
- Restubog, S. L. D., Ocampo, A. C. G., & Wang, L. (2020). Taking control amidst the chaos: Emotion regulation during the COVID-19 pandemic. *Journal of vocational behavior*, 119, 103-144.
- Rezaei, A., & Kazemi, S. (2017). The effect of emotional regulation training on social cognition and executive functions of children with autism spectrum disorder. *Journal Child Ment Health*, 4(2), 82-91.
- Rueda, R., & Paz-Alonzo. (2013). *Executive function and emotional development contexts*. Springer.
- Rutherford, T., Buschkuehl, M., Jaeggi, M., & Farkas, G. (2018). Links between achievement, executive functions, and self-regulated learning. *Applied Cognitive Psychology*, 32(6), 763-774.
- Rutherford, T., Buschkuehl, M., Jaeggi, M., & Farkas, G. (2018). Links between achievement, executive functions, and self-regulated learning. *Applied Cognitive Psychology*, 32(6), 763-774.
- 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.
- Shehadeh, Muhammad. (2012). *The level of social adjustment and its relationship to achievement motivation among students*. Unpublished Master's Thesis, Amman Arab University.
- Smith, L. (2015). A contextual measure of achievement motivation: significance for research in counseling. Vistas project sponsored by the American Counseling Association.
- Solso, L. (1975). *Information processing and cognition: The Loyola symposium*. Lawrence Erlbaum.
- Suleiman, Montaser. (2017). Emotional regulation as a mediating variable between executive functions and academic and social competence

- among students with attention deficit hyperactivity disorder. *Educational and Social Studies*, 23(3), 11-80.
- Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J., & McClelland, A. M. (2020). A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K–12 students. *Review of Educational Research*, 90(3), 420-456.
- Toste, R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J., & McClelland, A. M. (2020). A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K–12 students. *Review of Educational Research*, 90(3), 420-456.
- Zhao, X., Xu, Y., Fu, J., & Maes, J. H. (2018). Are training and transfer effects of working memory updating training modulated by achievement motivation? *Memory & cognition*, 46(3), 398-409