



أثر تفاعل نمط التفكير والجنس والتخصص الدراسي على استراتيجيات التنظيم الدافعي لدى طلاب الجامعة

إعداد

د / سيد محمدي صميده حسن

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية - جامعة بنها

أثر تفاعل نمط التفكير والجنس والتخصص الدراسي على استراتيجيات التنظيم الدافعي لدى طلاب الجامعة

إعداد

د / سيد محمدي صميده حسن

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية - جامعة بنها

الملخص العربي

سعى البحث الحالي إلى التعرف على أثر تفاعل كل من: نمط تفكير طلاب الجامعة: (النمط الإيجابي للتفكير، والنمط السلبي للتفكير)، وعامل الجنس: (طالب، وطالبة)، وعامل التخصص الدراسي: (تخصص علمي، وتخصص أدبي) على استراتيجيات التنظيم الدافعي المستخدمة: (استراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعية، واستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعية)؛ لدى عينة بلغ قوامها (٣١٨) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة عام بكلية التربية بجامعة بنها، من تخصصات علمية وأدبية مختلفة، وقد استخدم الباحث لتحقيق ذلك الهدف مجموعة من الأدوات هي: المقياس العربي للتفكير الإيجابي: (إعداد: عبدالستار إبراهيم، ٢٠٠٨)، ومقياس استراتيجيات التنظيم الدافعي: (إعداد: wolters, 2003، ترجمة: عزت عبدالحميد، ٢٠٠٧)، وتوصل البحث إلى أن هناك إختلافًا في استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعي: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلي للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية) تعزي إلى التفاعل بين كل من: (نمط التفكير ٢، وعامل الجنس ٢، وعامل التخصص ٢)، كما قدم البحث مجموعة من التوصيات، والبحوث والدراسات المقترحة، وذلك في إطار نتائج التحليل الإحصائي، وما تم عرضه من إطار نظري، وما تضمنه من دراسات وبحوث سابقة.

الكلمات المفتاحية:

نمط التفكير، عامل الجنس، عامل التخصص، استراتيجيات التنظيم الدافعي للتعلم، الدافعية.

مقدمة:

لقد حظيت الجوانب الإيجابية في الشخصية بإهتمام علم النفس الإيجابي؛ على اعتبار أن الإنسان يحمل بداخله جوانب القوة والضعف معاً، وبهما ومنهما تتحدد نمط وأسلوب تفاعله مع الآخرين، ومع الذات.

ويعتبر ماسلو (Maslow, 1954) أول من أطلق مصطلح علم النفس الإيجابي في كتابه الدافعية والشخصية Motivation and Personality في إشارة إلى محاولة الإهتمام بجوانب القوة في الذات الإنسانية: (In: Seligman, 2002: 32).

ويسعى علم النفس الإيجابي إلى محاولة استغلال وتوجيه الإمكانيات الذاتية للفرد نحو الاستخدام الذاتي الأمثل للاستراتيجيات المناسبة وطبيعة الموقف، بما يدفع الفرد نحو تمثيل السلوك الإيجابي في تفاعلاته المختلفة (Seligman & Peterson, 2004).

ويؤكد سيلجمان (Seligman, 2005) على أن تنمية الجوانب الإيجابية في الشخصية أمراً ضرورياً، فهي تعد بمثابة وقاية وحماية للفرد عند مواجهة الضغوط المختلفة، كما أن لها دوراً كبيراً في استثارة دافعية الفرد نحو تحقيق السعادة وطيب العيش والهناء.

وترتبط الإيجابية في التفكير بالعديد من الدلالات والمعاني التي تعكس الطاقة النفسية، والكفاءة الذاتية للمتعلم في مواجهة المشكلات الدراسية المختلفة أثناء تعلمه (نعيمات علوان، وزهير النواجحية، ٢٠١٣).

ويعد التفكير الإيجابي أحد الموضوعات الأساسية التي يركز عليها علم النفس الإيجابي؛ ذلك العلم الذي لا يهمل التفكير السلبي، بل يسعى إلى التعرف على أهم مسببات السلبية في التفكير في محاولة لتعظيم الجوانب الإيجابية، والتخلص من الجوانب السلبية (Conoley & Conoley, 2015: 67-70).

وهو ما يؤكد عليه إبراهيم الفقي (٢٠٠٧: ١٧٦) من أن التفكير السلبي خصوصاً في المجال الأكاديمي يدفع بالطالب إلى البحث والتفكير في السلبيات التي حدثت في الماضي، وتجعله يقلق ويخاف من المستقبل، ويعيش حاضرة بأحاسيس واعتقادات سلبية تجعل حياته سلسلة من التحديات والمشكلات، والفرد ذو التفكير السلبي لديه قدرة عالية على التخيل في العثور على السلبيات في أي شيء حتى ولو كان إيجابياً.

فتبني الطالب لمنهج فكري سليم قائم على إيجابية التفكير نحو الذات، ونحو العملية التعليمية، ونحو المجتمع ككل، إنما يدفع إلى التخلي عن الأفكار السلبية التي تحد من قدراته، والتي تعيق جهوده المبذولة في سبيل تحقيق ما يصبو إليه من أهداف: (سعيد رقيب، ٢٠٠٨: ٧).

كما تظهر أهمية نمط تفكير الطالب في ارتباطه وتأثيره في العديد من المخرجات التعليمية مثل: التحصيل الدراسي: (Zwway, 2012; زياد غانم، ٢٠٠٦؛ Lightsey, 1999)، والتوافق الدراسي: (Shyh, 2012; Wong, 2012)، والإتجاه نحو المادة والعملية التعليمية: (Sasson, 2012)، ومهارات إتخاذ القرار: (منال الخولى، ٢٠١٤).

ويشير باندورا (Bandura, 1989) إلى أن الطلاب ذوي النمط الإيجابي للتفكير يتعلمون بشكل منظم ذاتياً؛ حيث أنهم يتصورون سيناريو النجاح دائماً، وأن الفشل هو أولى خطوات النجاح، كما أنهم يتعاملون مع المشكلات المختلفة بصورة أكثر عمقاً وكفاءة، كما أنهم يرسمون لأنفسهم خططاً ناجحة توضح الخطوط الإيجابية المؤدية للنجاح.

كما يري والترس (Wotlers, 1996) أن الطلاب ذوو النمط الإيجابي للتفكير يتسمون باستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية مقارنةً بذوى النمط السلبي للتفكير الأكثر ميلاً إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية.

ومن هنا يظهر الدور الذى يقوم به نمط التفكير: (النمط الإيجابي للتفكير، والنمط السلبي للتفكير) خصوصاً النمط الإيجابي فى الجانب الأكاديمي، وذلك من خلال مساعدة الطالب على تحقيق أهداف العملية التعليمية من خلال الاستخدام الأمثل والفاعل لاستراتيجيات التنظيم الذاتي ذات الطبيعة الدافعية؛ على اعتبار أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تهدف إلى زيادة قدرة المتعلم على تطوير وتفسير وترجمة المهام التعليمية المختلفة.

وهو ما يؤكد عادل العدل (٢٠٠٢) من أن استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي أثناء عملية التعلم إنما يساعد الطلاب على إنجاز المهام التعليمية المختلفة من خلال التعرف الدقيق على متطلباتها، كما أنها تحفز المتعلمين لبناء نطاق للمعلومات والمعتقدات يدفع بهم إلى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

ويرى زيمرمان وآخرون (Zimmerman, et al., 2009) أن التنظيم الذاتي للتعلم يقوم في المقام الأول على مساعدة المتعلم على اختيار الاستراتيجيات المناسب وكل من: طبيعة المهمة ومتطلباتها من جانب، وطبيعة الهدف المراد تحقيقه من جانب ثان، وقدرات واستعدادات المتعلم من جانب ثالث.

وتتفق جميع التصورات المختلفة للتنظيم الذاتي على أنه يقوم على تصور عام مؤداه: أن المتعلم يتسم بالإيجابية فى التفكير من خلال: التنظيم والتخطيط، والوعي المرتفع بالذات من

حيث: الإمكانيات والاستعدادات الذاتية؛ حيث يدرك المتعلمون المنظمون ذاتياً أنفسهم على أنهم مستقلين، ومدفعين داخلياً، كما أنهم يميلون إلى التأمل الذاتي، وتنظيم ذواتهم بشكل جيد وفعال، وكذلك تفضيل المهام الصعبة، والميل إلى الإلتقان، والبحث عن المعنى. (Demirtas, 2013). ومن هنا تأتي أهمية القدرة على التنظيم الذاتي للتعلم؛ والقائمة على توظيف واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي خصوصاً تلك ذات الطابع الدافعي؛ حيث لم يعد الأسلوب التقليدي في عمليتي التعليم والتعلم؛ والقائم على مجرد تلقي الطالب للمعلومات، وحفظها هو الأسلوب الأمثل المناسب في ظل كم وكيف المعلومات التي يتسم بها العصر الحالي (عبد العزيز عبد الحميد، ٢٠١١).

مما سبق يتضح أهمية الدور الذي يقوم به نمط تفكير الطالب: (النمط الإيجابي للتفكير، والنمط السلبي للتفكير) في استخدامه لاستراتيجيات التنظيم الذاتي أثناء تعلمه؛ وهو ما دفع الباحث إلى القيام بالبحث الحالي في محاولة للتعرف على أثر نمط تفكير طلاب وطالبات الجامعة في استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي للتعلم: (المرتبطة بالشكل الداخلي للدافعية، والمرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية) طبقاً لتصور بنترتش.

مشكلة البحث:

إن التعلم يكون أكثر فاعلية عندما يُوجه ذاتياً؛ بل أكثر من ذلك هناك من يعتبر أن من أهم أهداف المدرسة هو تنشئة متعلمين لديهم القدرة على الاستقلال الذاتي في التعلم خاصة في مرحلة التعليم العالي، ولذا فمن المنتظر أن يكون للتعلم المنظم ذاتياً إسهامات كثيرة في تحسين جودة المخرجات المختلفة لعملية التعلم (ربيع رشوان، ٢٠٠٦: ١).

ويرجع الفضل في الأهتمام والتأكيد على الدور الإيجابي الذي تلعبه استراتيجيات التنظيم الذاتي في نواتج التعلم المختلفة إلى نظريات التعلم الإجتماعي المعرفي، تلك التي تؤكد على أن الأفراد يمكنهم ضبط سلوكهم بدرجة كبيرة من خلال تصوراتهم وإعتقاداتهم عن النتائج المرتبة على تلك السلوكيات (عبدالوهاب كامل، ٢٠٠٢: ٢٤٦).

ويرى والترس (Wotlers, 1996) أن المتعلمين الذين يميلون إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي أثناء تعلمهم؛ يتسمون بأنهم أكثر تحديداً للأهداف في ظل وجود دافعية مرتفعة نابعة من الذات لتحقيق تلك الأهداف، كما أنهم أكثر مرونة من خلال التعديل المستمر لسلوكيات التعلم وفقاً لما تتطلبه المهام وظروف التعلم.

ويستند التعلم المنظم ذاتياً إلى افتراض مؤداة " أن المتعلم يسهم بفاعلية وبدرجة كبيرة في تحقيق أهداف التعلم الاكاديمية، وذلك من خلال التوظيف الأمثل للعمليات الذهنية بصورة ذاتية فردية " (Schink et al., 2008: 58-59).

ويرى ديمتراس (Demirtas, 2013) أن التعلم المنظم ذاتياً يُزيد من دافعية الطلاب في مواصلة الجهد والمثابرة على إكمال المهام والأنشطة الأكاديمية بكفاءة وفعالية؛ ويتأثر بنمط تفكير الطالب.

وهو ما يؤكد ميللر (Miller, 2015) من أن نمط التفكير الإيجابي يمثل الأساس للتعلم في صورته الإيجابية، ذلك أنه يدفع بالطالب إلى التعلم بصورة منظمة ذاتياً، من خلال استخدام مجموعة من الاستراتيجيات الفاعلة.

وتوصلت دراسة يوسف العنزي (٢٠١٠) إلى أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتفكير الإيجابي.

وأشارت دراسة كل من: (يوسف العنزي، ٢٠١٠؛ Cleary, Kirstin, et al., 2010; 2011 (Menzies & Lane, 2011) إلى أن نمط التفكير يعد بمثابة أحد المنبئات الجيدة بنوعية استراتيجيات التنظيم الذاتي المستخدمة.

كما توصلت دراسة كل من: (MacLeod & Steca, 2006; Caprara & Salamiou, 2001) إلى أن التفكير الإيجابي يؤثر بمسارات مباشرة ذات دلالة إحصائية في القدرة على التنظيم الذاتي.

ومن هنا: تظهر أهمية الدور الذي يقوم به نمط تفكير الطالب في تبني نوعية بعينها من استراتيجيات التنظيم الذاتي.

ومن جانب آخر: وتوصلت دراسة كل من: (Hui Kuo, 2010; Magno, 2011; Rasnak, 2014) إلى أن استراتيجيات التنظيم الذاتي ذات الطبيعة الدافعية تختلف باختلاف عامل الجنس؛ حيث يميل الطالبات إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعي القائمة على النمط الدافعي الداخلي مقارنةً بالطلاب الأكثر ميلاً إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعي القائمة على النمط الدافعي الخارجي.

وتوصلت دراسة عفاف المحمدي (٢٠٠٨) إلى أن هناك فروق تعزّي إلى عامل النوع في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لصالح الطالبات في استخدام إستراتيجية التنظيم الذاتي، ولصالح الطلاب في استخدام إستراتيجية التسميع.

كما توصلت دراسة كل من: (ربيع رشوان، ٢٠٠٦؛ ومحمد المصري، ٢٠٠٩، Barnard & Stromso, 2010، وحياء العمري، وحصه آل مساعد، ٢٠١٢) إلى أنه لا توجد فروق تعزي إلى عامل النوع في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

كما توصلت دراسة ميللر (Miller, 2015) إلى أن استراتيجيات التنظيم الذاتي تختلف باختلاف التخصص الدراسي؛ حيث يتسم طلاب وطالبات التخصصات العلمية باستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي الفاعله مقارنة بذوى التخصصات الأدبية الأقل استخداماً لها.

كما توصلت دراسة خوله الدباس (٢٠٠٥) إلى أن طلاب التخصصات العلمية أكثر استخداماً لاستراتيجيات التنظيم الذاتي مثل: (التذكر والخرائط المفاهيمية والتساؤلات الذاتية والتنظيم) مقارنة بطلاب التخصصات الأدبية الأكثر استخداماً لاستراتيجية التسميع.

كما توصلت دراسة ربيع رشوان (٢٠٠٦) إلى أن طلاب التخصصات العلمية أكثر استخداماً لاستراتيجيات: (تعلم الأقران، الاحتفاظ بالسجلات، التقويم الذاتي)، ولا توجد فروق بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية في استخدامهم لاستراتيجيات: (التسميع- والتفصيل- والتنظيم- والتخطيط- والمراقبة الذاتية- والضبط البيئي الدافعي).

مما سبق يمكن الإشارة إلى تأثير كل من: عامل الجنس، وعامل التخصص الدراسي في استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي أثناء عملية التعلم، وإن كان هناك تبايناً بين الدراسات والبحوث السابقة في تأثير عامل الجنس.

كما توصلت دراسة كل من: (Seligman & Csikzenthmihalyi, 2000) ؛ Rich & Dahlheimer, 2001؛ زياد غانم، ٢٠٠٦؛ عبد المرید قاسم، ٢٠٠٩) إلى أن نمط تفكير الفرد يختلف باختلاف عامل الجنس؛ حيث يتسم الطالبات بأنهن ذوى نمط إيجابي للتفكير مقارنة بالطلاب الأكثر ميلاً إلى النمط السلبي للتفكير.

ومن جانب ثان: توصلت دراسة كل من: (Back, 2001; Lyubomir, 2002;) إلى أن نمط التفكير الإيجابي للتفكير.

ومن جانب ثالث: توصلت دراسة كل من: (Morgan, 1994؛ أمل عبدالغنى، ٢٠٠٣؛ Wong, 2012، عفراء العبيدي، ٢٠١٣) إلى أنه لا توجد فروق تعزي إلى عامل النوع في القدرة على التفكير الإيجابي.

كما توصلت دراسة كل من: (زياد غانم، ٢٠٠٦؛ Zwway, 2012؛ حنان عبدالعزيز، ٢٠١٢) إلى أن هناك إختلافا في التفكير الإيجابي يعزى إلى عامل التخصص. ومن جانب آخر توصلت دراسة عفراء العبيدي (٢٠١٣) إلى أنه لا توجد فروق في التفكير الإيجابي تعزى إلى عامل التخصص. ومن هنا يمكن الإشارة إلى تأثير كل من: عامل الجنس، وعامل التخصص الدراسي في نمط التفكير، وإن كان هناك تبايناً بين الدراسات والبحوث السابقة. مما سبق يتضح ما يلي:

- ١- يعد نمط تفكير الطالب إحدى المحددات الأساسية لاستخدامه استراتيجيات التنظيم الذاتي أثناء تعلمه، وخصوصاً استراتيجيات التنظيم الدافعي.
- ٢- هناك تباين بين الدراسات والبحوث السابقة في الدور الذي يقوم به كل من: عامل الجنس، وعامل التخصص في كل من: نمط تفكير الطالب، ونوعية استراتيجيات التنظيم الذاتي المستخدمة أثناء تعلمه. وسعي البحث الحالي إلى استخدام المنهج الوصفي في التعرف على أثر تفاعل كل من: نمط تفكير طلاب الجامعة: (النمط الإيجابي للتفكير، والنمط السلبي للتفكير)، وعامل الجنس: (طالب، وطالبة)، وعامل التخصص الدراسي: (تخصص علمي، وتخصص أدبي) على استراتيجيات التنظيم الدافعي المستخدمة: (استراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعية - واستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعية).

ومن ثم فتتحد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما أثر تفاعل كل من: نمط التفكير: (النمط الإيجابي للتفكير، والنمط السلبي للتفكير)، وعامل الجنس: (طالب، وطالبة)، وعامل التخصص الدراسي: (تخصص علمي، وتخصص أدبي) على استراتيجيات التنظيم الدافعي المستخدمة: (استراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعية، واستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعية)؟ ومنه تتفرع الأسئلة التالية:

- ١- هل تختلف استراتيجيات التنظيم الدافعي: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلي للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية) لدى طلاب وطالبات الجامعة بإختلاف نمطى التفكير: (النمط الإيجابي للتفكير، والنمط السلبي للتفكير)؟.
- ٢- هل تختلف استراتيجيات التنظيم الدافعي: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلي للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية) لدى طلاب وطالبات الجامعة بإختلاف عامل الجنس: (طالب، وطالبة)؟.
- ٣- هل تختلف استراتيجيات التنظيم الدافعي: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلي للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية) لدى طلاب وطالبات الجامعة بإختلاف عامل التخصص: (تخصص علمي، وتخصص أدبي)؟.
- ٤- هل تختلف استراتيجيات التنظيم الدافعي: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلي للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية) لدى طلاب وطالبات الجامعة بإختلاف تفاعل كل من: (نمطى التفكير ٢ × وعامل الجنس ٢)؟.
- ٥- هل تختلف استراتيجيات التنظيم الدافعي: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلي للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية) لدى طلاب وطالبات الجامعة بإختلاف تفاعل كل من: (نمطى التفكير ٢، وعامل التخصص ٢)؟.
- ٦- هل تختلف استراتيجيات التنظيم الدافعي: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلي للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية) لدى طلاب وطالبات الجامعة بإختلاف تفاعل كل من: (عامل الجنس ٢، وعامل التخصص ٢)؟.
- ٧- هل تختلف استراتيجيات التنظيم الدافعي: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلي للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية) لدى طلاب وطالبات الجامعة بإختلاف تفاعل كل من: (نمطى التفكير ٢ × عامل الجنس ٢ × وعامل التخصص الدراسي ٢)؟.

أهداف البحث:

سعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية: -

- ١- التعرف على درجة إختلاف استراتيجيات التنظيم الدافعي: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلي للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية) لدى طلاب

- وطالبات الجامعة باختلاف نمطى التفكير: (النمط الإيجابي للتفكير، والنمط السلبي للتفكير).
- ٢- التعرف على درجة إختلاف استراتيجيات التنظيم الدافعى: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية) لدى طلاب وطالبات الجامعة بإختلاف عامل الجنس: (طالب، وطالبة).
- ٣- التعرف على درجة إختلاف استراتيجيات التنظيم الدافعى: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية) لدى طلاب وطالبات الجامعة بإختلاف عامل التخصص: (تخصص علمي، وتخصص أدبي).
- ٤- التعرف على درجة إختلاف استراتيجيات التنظيم الدافعى: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية) لدى طلاب وطالبات الجامعة بإختلاف تفاعل كل من: (نمطى التفكير ٢ × وعامل الجنس ٢).
- ٥- التعرف على درجة إختلاف استراتيجيات التنظيم الدافعى: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية) لدى طلاب وطالبات الجامعة بإختلاف تفاعل كل من: (نمطى التفكير ٢، وعامل التخصص ٢).
- ٦- التعرف على درجة إختلاف استراتيجيات التنظيم الدافعى: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية) لدى طلاب وطالبات الجامعة بإختلاف تفاعل كل من: (عامل الجنس ٢، وعامل التخصص ٢).
- ٧- التعرف على درجة إختلاف استراتيجيات التنظيم الدافعى: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية) لدى طلاب وطالبات الجامعة بإختلاف تفاعل كل من: (نمطى التفكير ٢ × عامل الجنس ٢ × وعامل التخصص الدراسى ٢).

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية للبحث فيما قدمه من إطار نظري يتعلق بكب من: نمط التفكير، واستراتيجيات التنظيم الدافعى الأكثر استخدامًا لدى طلاب وطالبات الجامعة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

تكمن الأهمية التطبيقية للبحث الحالي في الآتي:

- ١- سعى البحث إلى جذب انتباه القائمين على العملية التعليمية في المرحلة الجامعية على وجه الخصوص إلى دور استعدادات طلاب وطالبات الجامعة في نوعية استراتيجيات التنظيم الدافعي المستخدمة في أثناء عملية التعلم والتعليم.
- ٢- ما قدمه البحث من نتائج يمكن تطبيقها في مجال البحث العلمي على وجه العموم، وفي العملية التعليمية على وجه الخصوص.

مصطلحات البحث:

التفكير الإيجابي/ السلبي Positive/ Negative Thinking

يعرف عبدالستار إبراهيم (٢٠٠٨) التفكير الإيجابي على أنه: "عملية عقلية تتضمن إنتاج للأفكار التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالاستبصار والابتكار، وتعمل على تركيز طاقة فكرية ترتبط بنتيجة إيجابية تحقق الأهداف المنشودة، كما أن التفكير الإيجابي أداة فعالة يمكن استخدامها في تحقيق مخرجات تعليمية إيجابية وفق استخدام العقل للتفكير المنطقي".

ويعرف التفكير الإيجابي/ السلبي تعريفاً إجرائياً قياسياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب والطالبة على: (المقياس العربي للتفكير الإيجابي) المستخدم بالبحث الحالي، حيث يقال أن الفرد يتسم بالقدرة على التفكير الإيجابي عندما تقع درجاته في نطاق الأرباعي الأعلى، ويقال أنه يتسم بالسلبية في التفكير عندما تقع درجاته في نطاق الأرباعي الأدنى.

التنظيم الذاتي للتعلم self regulation learning

يعرف بنترتش وزيدنر (Pintrich & Zeidner, 2015) التعلم المنظم ذاتياً على أنه: نظام يتضمن استخدام مجموعة من الاستراتيجيات الهادفة إلى زيادة قدرة المتعلم على التفكير في صورته الإيجابية؛ بما يمكنه من أداء المهام الدراسية المختلفة بكفاءة وفعالية ونجاح وبدرجة منخفضة من الضغوط الدراسية.

استراتيجيات التنظيم الدافعي للتعلم:

ويعرفها والترز (wolters, 2003) على أنها: الطرق التي يستخدمها الطلاب لتنظيم دافعيتهم للتعلم من أجل المحافظة على بذل مزيد من الجهد، وزيادة المثابرة في المهام الدراسية المختلفة لتحقيق الهدف، وبما ينعكس في الدرجات المنخفضة من الضغوط الدراسية. وتُعرف استراتيجيات التنظيم الدافعي الأكثر استخدامًا تعريفًا إجرائيًا قياسيًّا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على قسيمي: (مقياس استراتيجيات التنظيم الدافعي) المستخدم بالبحث الحالي: (استراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية، واستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الداخلي للدافعية).

حدود البحث:

تتمثل حدود البحث في الآتي:

- ✘ **الحدود الموضوعية:** وتتحدد بالمنهج المستخدم بالبحث، والمتمثل في المنهج الوصفي، كما تتمثل الحدود الموضوعية في طبيعة متغيرات البحث؛ حيث يمثل المتغيرات المستقلة كل من: نمط التفكير: (النمط الإيجابي للتفكير، والنمط السلبي للتفكير)، وعامل الجنس: (طالب، وطالبة)، وعامل التخصص الدراسي: (تخصص علمي، وتخصص أدبي)، في حين يمثل المتغير التابع: استراتيجيات التنظيم الدافعي: (استراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية، واستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الداخلي للدافعية).
- ✘ **الحدود الزمنية:** وتتحدد بالفترة الزمنية التي استغرقها الجانب الإجرائي للبحث؛ حيث تم تطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٥ / ٢٠١٦ م
- ✘ **الحدود المكانية:** وتتحدد بالمجال المكاني للبحث؛ حيث تم تطبيق البحث بكلية التربية/ جامعة بنها.
- ✘ **الحدود البشرية:** وتتحدد بطبيعة عينة البحث؛ حيث تم تطبيق البحث على عينة من الطلاب والطالبات المستجدين والمقيدين بالفرقة الرابعة تعليم عام، من تخصصات نوعية مختلفة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: نمط التفكير:

مقدمة:

لقد إهتم علم النفس لفترة زمنية طويلة بالجوانب السلبية والجوانب المرضية لدى الأفراد، وأسفر هذا الإهتمام عن العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت أوجه القصور والمرض النفسى والضغوط والمشكلات السلوكية المختلفة التي تعوق حياة الإنسان، وتمثل عوائق نحو تحقيق أهدافه، ونتيجة لذلك بدأ البعض ينظر إلى علم النفس على أنه علم يهتم فقط بالجوانب السلوكية الشاذة أو المرضية.

وهو ما أشار إليه سليجمان وآخرون (Seligman, et al., 2005) من خلال إستعراضهم للمحة سريعة لتطور مجالات إهتمام علم النفس، حيث يرون أن إهتمام علماء علم نفس كان منصباً قبل الحرب العالمية الثانية على ثلاث موضوعات أساسية هي: تناول الأمراض النفسية المختلفة، وتحقيق الإشباع fulfilling على مختلف أنواعه، وتحديد ورعاية المواهب المختلفة.

وقد واجه علم النفس عقب الحرب حدثين هما: إنشاء جمعية المحاربين عام (١٩٤٦)، وإنشاء المعهد الوطنى للصحة العقلية علم (١٩٤٧) the National Institute of Mental Health والذي دفع باكاديميات علم النفس إلى تقديم العديد من المنح الدراسية والبحثية التي أنصبت على دراسة الأمراض النفسية المختلفة خصوصاً الأمراض الذهانية، ونتج عن ذلك أن حدثت طفرة كبيرة فى فهم وعلاج الأمراض النفسية التي كانت تمثل حجر عثر أمام العلماء فى التعامل معها، ومنذ ذلك الحين بدى علم النفس لكثير من الباحثين والمهتمين كأنه علم قائم على دراسات النواحي السلبية والمرضية من النفس البشرية دون تركيز على جوانب القوة.

ويرى محمد الصبوة (٢٠٠٨: ١٧) أن النماذج النفسية المختلفة التي تناولت الجوانب السلبية والمرضية والتي ظلت طيلة عشرات السنين الماضية، لا يمكن توظيفها لتحقيق أهداف الوقاية ضد الإصابة بالأمراض النفسية المختلفة، وما يصاحبها من مشكلات سلوكية، ومن ثم كان لأبد من تبنى النموذج الإيجابى فى علم النفس، فى محاولة لتحقيق الوقاية وتنمية السلوكيات الإيجابية.

وقد ظهر علم النفس الإيجابي كفرع من فروع علم النفس عام (١٩٩٨) على يد سليجمان، ذلك العلم الذي ينصب إهتمامه في المقام الأول على دراسة المشاعر والقدرات والإمكانات الذاتية، وإنعكاسات ذلك على السلوك الإيجابي لدى الإنسان، بما يحقق أفضل توازن بين المكونين (الإيجابي والسلبي) في الذات الإنسانية (Seligman, 2002: 32).

وأشار سليجمان وسيكسيزنتميهالي (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000: 5) إلى أن الهدف العام الذي يسعى إليه علم النفس الإيجابي بمختلف موضوعاته وإهتماماته؛ إنما يكمن في دراسة العوامل والمتغيرات المختلفة التي تجعل الحياة جديرة بالتعايش في ظل أنماط سلوكية إيجابية نحو الذات والآخر.

لقد أصبح موضوع التفكير الإيجابي من الموضوعات الرئيسة التي يهتم بدراستها علم النفس الإيجابي، وتمثل موضوعات علم النفس الإيجابي مجالاً مهماً للدراسات في مجال علم النفس والتربية، لما له من ارتباط إيجابي بالعديد من المخرجات التعليمية.

ويؤكد سيلجمان (Seligman, 2005) على أن تنمية الجوانب الإيجابية في الشخصية أمر ضروري، فهي تعد بمثابة وقاية وحماية للفرد في مواجهة الضغوط المختلفة، كما أن لها دوراً كبيراً في استثارة دافعية الفرد نحو تحقيق السعادة وطيب العيش والهناء.

ويعد التفكير الإيجابي أحد الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها المنظومة التعليمية على اختلاف مستوياتها ومراحلها المختلفة، وذلك في أثناء العمل على صقل شخصية الطالب، بما يمكنه من تحقيق التوافق مع نفسه، ومع الآخرين، وبما ينعكس في إيجابية المخرجات التعليمية المختلفة (Zwway, 2012).

مفهوم نمط التفكير: (النمط الإيجابي - والنمط السلبي):

يُعد التفكير الإيجابي عملية عقلية تتضمن إنتاج للأفكار التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالاستبصار والابتكار، وتعمل على تركيز طاقة فكرية ترتبط بنتيجة إيجابية تحقق الأهداف المنشودة (Lightsey, 1999).

ويعرف (إبراهيم الفقى، ٢٠٠٧) التفكير الإيجابي على أنه " عادة عقلية يمارسها الفرد بصورة لا شعورية تقوم على بناء وتنظيم أفكاره ومعارفه وخبراته، والاختيار من بينها بما يلائم الموقف الحالي، وتركيز شعوره، وتوجيه سلوكياته نحو تحقيق أهدافه التي يسعى إليها، والتخطيط الجيد للمستقبل".

يعرف عبدالستار إبراهيم (٢٠٠٨) التفكير الإيجابي على أنه: "عملية عقلية تتضمن إنتاج للأفكار التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالاستبصار والابتكار، وتعمل على تركيز طاقة فكرية ترتبط بنتيجة إيجابية تحقق الأهداف المنشودة، كما أن التفكير الإيجابي أداة فعالة يمكن استخدامها في تحقيق مخرجات تعليمية إيجابية وفق استخدام العقل للتفكير المنطقي".

ويعرف دافيس (Davis, 2009) التفكير الإيجابي على أنه: نموذج معرفي يتضمن تقييم الذات والمواقف المختلفة تقييماً إيجابياً.

ويعرفه ساسون (Sasson, 2012) على أنه: توجه عقلي يسمح للمتعلم بالتفكير في المهام المختلفة التي يتعلمها بصورة إيجابية من خلال: التصورات العقلية الإيجابية بما يدفع إلى تحقيق النجاح القائم على الفهم والإتقان.

ويعرف شيبه (Shyh, 2012) التفكير الإيجابي على أنه: موقف ذهني يحتوي على أفكار وألفاظ وصور تساعد على النمو والانجاز والنجاح، حيث يتوقع صاحبة نتائج طيبة لكل مهمة يقوم بأدائها، والفرد الإيجابي يتوقع السعادة والفرح والصحة والنجاح لكل وضع ولكل عمل يقوم به.

وتعرف إيمان عصفور (٢٠١٣) التفكير الإيجابي على أنه: توجه عقلي يدفع بالطلاب إلى النظرة الإيجابية للأشياء، وتوقع نتائج إيجابية لكل مهمة يتم القيام بها.

وتعرف منال الخولي (٢٠١٤) التفكير الإيجابي على أنه: قدرة الفرد على التحكم في أفكاره وانفعالاته وتوجيهها إيجابياً، والوعي بذاته والقدرة على قيادتها وإدراك الأهداف والأولويات، والسعي إلى تحقيقها مع التمتع بالتناؤل ومقاومة الأفكار السلبية.

ومن العرض السابق للتعريفات المختلفة التي تناولت نمط التفكير يمكن الإشارة إلى

ما يلي:

١) ينظر البعض إلى نمط التفكير: (النمط الإيجابي، والنمط السلبي) على أنه عملية عقلية (Lightsey, 1999)، وينظر البعض الآخر إليه على أنه عادة عقلية يمارسها الفرد بطريقة لا شعورية (إبراهيم الفقى، ٢٠٠٧)، ويراها عبد الستار إبراهيم (٢٠٠٨) على أنه: عملية عقلية، في حين ينظر دافيس (Davis, 2009) إليه على أنه نموذج معرفي لتقييم الذات، كما ينظر كل من: (إيمان عصفور، ٢٠١٣، Sasson, 2012) إليه على أنه توجه عقلي ذو طبيعة دافعية، وتراه منال الخولي (٢٠١٤) على أنه قدرة عقلية.

ويأتى البحث الحالي فى إطار أن نمط التفكير يعد بمثابة عملية عقلية، بما يتفق وطبيعة البحث ومنهجية، ومن جانب آخر بما يتفق وطبيعة المقياس المستخدم

بالبحث: (المقياس العربي للتفكير الإيجابي)، ومن هنا فالبحث يتبنى تعريف عبدالستار إبراهيم (٢٠٠٨).

(٢) يعد النمط السلبي للتفكير بمثابة الوجه الآخر للنمط الإيجابي، فعند فشل الفرد في تحقيق مقومات التفكير الإيجابي فإنه عندئذ يعاني من سلبية في التفكير، وذلك من خلال البحث والتفكير في السلبيات التي حدثت في الماضي، والتي تدفع بالفرد إلى القلق من الحاضر والخوف من المستقبل، وارتفاع درجات الضغوط النفسية في أشكالها المختلفة.

الخصائص المميزة للشخصية ذات النمط الإيجابي للتفكير:

من خلال مراجعة الباحث للدراسات والبحوث السابقة التي سعت إلى تحديد أهم الخصائص المميزة للأفراد ذوي النمط الإيجابي، وذوى النمط السلبي للتفكير؛ يمكن القول أن الشخصية ذات النمط الإيجابي في التفكير تتسم بالآتي:

- (١) الاعتقاد والتوقع الإيجابي: من خلال توقع النجاح أكثر من توقعات الفشل.
- (٢) الشعور بالأمل في التقدم وتحقيق الأهداف (إبراهيم الفقي، ٢٠٠٧)
- (٣) استخدام الاستراتيجيات الإيجابية الفعالة في التعلم، وتغيير الإستراتيجية عندما لا تحقق الهدف إلى أخرى مناسبة.
- (٤) يعتمدون على ذواتهم في التعلم، ومن ثم يميلون إلى التعلم المنظم ذاتياً (عبد الستار إبراهيم، ٢٠٠٨)
- (٥) التفاؤل: من خلال توقع نتائج إيجابية عند مواجهة الضغوط المختلفة.
- (٦) الحماس: من خلال توافر طاقة إيجابية ودرجات مرتفعة من الدافعية.
- (٧) تحديد الأهداف: من خلال التركيز على أهداف بعينها وترتيب الأولويات (إيمان عصفور، ٢٠١٣).
- (٨) المقدرة على مقاومة التغيير بسهولة، والتوافق معه.
- (٩) التفكير المنطقي للتعرف على طبيعة وأسباب التغير ونتائجه المحتملة.
- (١٠) القدرة على تحمل الغموض (Myles-Pallister, et al., 2014).
- (١١) ذات شكل دافعي داخلي.
- (١٢) الميل إلى الإبتقان، والبحث عن المعنى.
- (١٣) أكثر وعياً بالذات (Kellie, , 2014).

ومما يمكن التنوية إلى أن هناك مجموعة من متطلبات لتبني الفرد نمط التفكير الإيجابي، وعند عدم تحقيق تلك المتطلبات فإن الفرد يتبنى النمط السلبي للتفكير؛ ومن تلك المتطلبات:

- بناء الفرد لأفكاره ومعارفه وخبراته، وتنظيمها على نحو جيد، والاختيار من بينها بما يلائم الموقف الحالي.
- تركيز الفرد شعوره، وتوجيه سلوكياته نحو تحقيق أهدافه التي يسعى إليها.
- التخطيط الجيد للمستقبل.
- إنتاج للأفكار الجديدة التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالاستبصار والابتكار.
- تقييم الذات والمواقف المختلفة تقيماً إيجابياً.
- بناء تصورات عقلية إيجابية بما يدفع إلى تحقيق النجاح القائم على الفهم والإتقان.
- التفاؤل والنظرة الإيجابية للأشياء، وتوقع السعادة والنجاح لكل عمل ومهمة يقوم بها الفرد.
- وعي الفرد بذاته والقدرة على قيادتها وإدراك الأهداف والأولويات.

ويرى الباحث أن تلك المتطلبات تتحقق في المقياس العربي للتفكير الإيجابي محور اهتمام البحث الحالي؛ حيث أنه يتضمن مجموعة من الأبعاد تمثل تلك المتطلبات كما سيتضح بشكل من التفصيل عند عرض المقياس.

ثانياً: التنظيم الذاتي للتعلم:

طبيعة التنظيم الذاتي للتعلم:

يحدد باندورا (Bandura, 1989: 53) محددات التعلم المنظم ذاتياً في: المحددات الشخصية، وتتمثل في أن السلوك ناتج للإدراك الذاتي للإمكانات والقدرات المختلفة، والمحددات البيئية المتمثلة في: التعزيز، ودور العوامل البيئية، والمناخ التعليمي بما يتضمنه من مكونات مختلفة، والمحددات الشخصية المتمثلة في: قدرة المتعلم على مواجهة الضغوط الدراسية المختلفة التي تواجهه.

ومن خلال مراجعة الباحث لبعض من الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت التنظيم

الذاتي للتعلم مثل دراسة كل من: (Zimmerman, 1989; Joseph & Kanlapan, 2009;)

- (Magno, 2011; Chou, 2012; Pintrich & Zeidner, 2015) يمكن القول أن التنظيم الذاتي للتعلم يقوم على مجموعة من المبادئ العامة تتمثل في:
- ١) افتراض مؤداة: أن المتعلم يسهم بفاعلية وبدرجة كبيرة في تحقيق أهداف التعلم الأكاديمية، وذلك من خلال التوظيف الأمثل للعمليات الذهنية بصورة ذاتية، ويظهر ذلك بوضوح في العديد من مخرجات التعلم لعل أهمها: التوافق النفسي، والأداء الأكاديمي.
 - ٢) استخدام استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية في أداء المهام التعليمية المختلفة بما يساعد في تحقيق الأهداف المنشودة، وبما ينعكس في إيجابية المخرجات التعليمية المختلفة.
 - ٣) استخدام التغذية الراجعة بما يساعد المتعلم على تحقيق ذاته.
 - ٤) محاولة الإجابة على مجموعة تساؤلات هي: ما هي طبيعة الاستراتيجيات المستخدمة في زيادة قدرة المتعلم على التعلم بشكل منظم ذاتياً؟، وما الكيفية التي يمكن استخدام الإستراتيجية من خلالها؟، وهل الإستراتيجية مناسبة لطبيعة المهمة أم لا بما يساعد في تحقيق الهدف من التعلم؟.

مفهوم التعلم المنظم ذاتياً:

عرف زيمرمان (Zimmerman, 2002) التعلم المنظم ذاتياً على أنه: سلسلة من العمليات التي يبادر فيها المتعلم باكتساب المعرفة، وتطوير ذاته بنشاط وإيجابية، وبصورة مستقلة من خلال: تدعيم سلسلة عملياته المعرفية، وما وراء المعرفية، والدافعية، والسلوكية أثناء معالجة المهام الأكاديمية بما يحقق له أهدافه.

ويشير روهوتي (Rouhotie, 2002) إلى أن التعلم المنظم ذاتياً يقوم على: استخدام مجموعة من الاستراتيجيات الدافعة إلى التمييز في الأداء، والقائمة على إيجابية المتعلم. ويعرفه مصطفى كامل (٢٠٠٣: ٢٩٣) على أنه: عملية تتضمن زيادة كفاءة وفعالية المتعلم في أثناء تعلمه، وذلك من خلال استخدامه الفعال لإستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية: (التخطيط، والمراقبة، والتنظيم، والتقييم الذاتي)، وإستراتيجيات التعلم المعرفية: (التسميع الذاتي، والإنتان، والتنظيم، والتفكير الناقد)، وإستراتيجيات مصادر التعلم: (إدارة الوقت والجهد، وطلب المساعدة، والتخطيط).

أما عبد المنعم الدرديري، وجابر عبد الله (٢٠٠٥: ١١٧) فيشير إلى أنه يتضمن: التوجيه المنظم للأفكار والأفعال لتحقيق الأهداف بطريقة ذاتية، من خلال تجهيز المعلومات وتنظيم عمليات التعلم.

كما يشير جوزيف، وكانلان (Joseph & kanlapan, 2009) إلى أنه: القدرة على توجيه عملية التعلم، وتعديل الاتجاهات، وإدارة النشاط المعرفي بنجاح، والتحكم في عوامل الدافعية وملاحظة الفشل والاستفادة من الأخطاء.

ويعرفه زيمرمان وآخرون (Zimmerman, et al., 2009) على أنه: نظام يتضمن استخدام مجموعة من الاستراتيجيات الهادفة إلى زيادة قدرة المتعلم على التفكير في صورته الإيجابية؛ بما يمكنه من أداء المهام الدراسية المختلفة بكفاءة وفعالية ونجاح وبدرجة منخفضة من الضغوط الدراسية.

كما يعرفه كيفارلي (Cifarelli, et al., 2010) على أنه: أحد المهارات القائمة على اختيار المتعلم للاستراتيجيات المعرفية المناسبة لمهام التعلم؛ من خلال مخزونه الفكري، ومتابعة نجاح أو فشل هذه الإستراتيجية.

أما هيو كيو (Hui Kuo, 2010) يعرفه على أنه: عملية يتم من خلالها توجيه أفكار المتعلم ومعتقداته، وأدائه لتحقيق أهدافه الأكاديمية.

ويعرفه بنترش (Pintrich & Zeidner, 2015: 452) على أنه: بنية مكونة من العديد من المهارات المعرفية، وما وراء المعرفة، والدافعية، والاجتماعية، التي تؤثر في تعلم الفرد، وقدرته على تحقيق الأهداف الأكاديمية.

مما سبق يمكن الإشارة إلى أن هناك تباين بين تصورات العلماء والباحثين السابقين للتعلم المنظم ذاتياً؛ حيث ينظر كل من: Zimmerman, 2002, Joseph & kanlapan, 2009; Hui Kuo, 2010) إلى التعلم المنظم ذاتياً على أنه: عملية يسعى من خلالها المتعلم إلى اكتساب المعرفة، في حين يرى (Rouhotie, 2002) أنه نمط من التعلم الاستراتيجي يقوم على استخدام استراتيجيات ذات طبيعة دافعية، كما يرى (مصطفى كامل، ٢٠٠٣) أنه نمط من التعلم الاستراتيجي القائم على استخدام استراتيجيات للتعلم: معرفية، وما وراء معرفية؛ في حين يرى عبد المنعم الدرديري، وجابر عبد الله (٢٠٠٥) أنه يقوم على فعالية عمليات التجهيز والمعالجة للمعلومات، كما يرى كل من: (Cifarelli, et al., 2010; Pintrich & Zeidner, 2015) أنه مهارة تتضمن الاستخدام الأمثل لاستراتيجيات التعلم المناسبة.

ويتبنى البحث الحالي تعريف زيمرمان وآخرون (Zimmerman, et al., 2009) للتعلم المنظم ذاتياً نظراً أنه يتفق وطبيعة البحث الحالي، وطبيعة أداة القياس المستخدمة؛ على اعتبار أن التعلم المنظم ذاتياً يقوم على استخدام وتوظيف استراتيجيات التعلم بما يؤدي إلى خفض الضغوط الدراسية، وتحقيق الأهداف المرجوة.

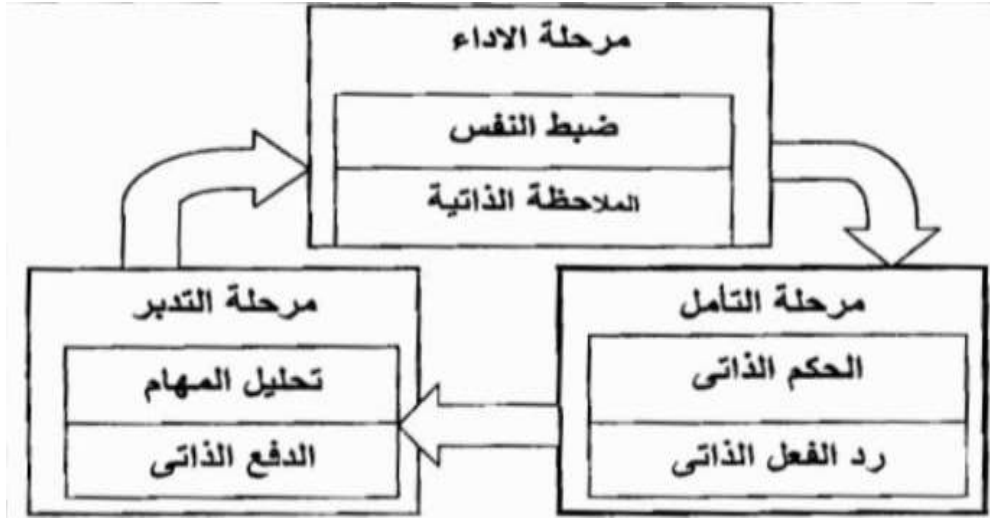
أبعاد التعلم المنظم ذاتياً:

من خلال مراجعة الباحث للدراسات والبحوث السابقة التي تناولت التعلم المنظم ذاتياً؛ أمكن تحديد بعض النماذج المختلفة التي تناولته، والأبعاد المختلفة للتنظيم الذاتي للتعلم في إطار تلك النماذج، وذلك على النحو التالي:

أولاً: نموذج زيمرمان: (Zimmerman, 1989):

- يرى زيمرمان (Zimmerman, 1989) أن هناك ثلاث أبعاد للتعلم المنظم ذاتياً هي:
- (١) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً: وهي تمثل الأفعال التي يقوم بها المتعلم لاكتساب المعلومات والمهارات مثل: استخدام معينات التذكر، والبحث عن المعلومات.
 - (٢) الكفاءة الذاتية المدركة: وتتضمن ادراك الفرد لقدرته على تنظيم واستخدام الأفعال اللازمة للوصول للأداء المطلوب لمهمة ما.
 - (٣) أهداف التعلم: والتي يضعها المتعلم لنفسه.
- ويحدد زيمرمان (Zimmerman, 2002) بنية التنظيم الذاتي في ثلاث مراحل أساسية هي:
- (١) مرحلة التأني: وتتضمن تحليل المهام من خلال: تحديد الأهداف، واختيار الاستراتيجيات المناسبة.
 - (٢) مرحلة الأداء: وتتضمن ضبط النفس من خلال التجريب الذاتي، المراقبة الذاتية.
 - (٣) مرحلة التأمل الذاتي: تتضمن تقييم الذات ومقارنة الأداء الشخصي بمقاييس معيارية للأداء المطلوب.

ويوضح الشكل (١) ذلك على النحو التالي:



شكل (١). نموذج زيمرمان لبنية التنظيم الذاتي: نقلًا عن: (Zimmerman, 2002).

ثانيًا: نموذج كريبو (Kriew,2001)

وقدم كريبو (Kriew,2001) نموذجًا يوضح طبيعة التعلم المنظم ذاتيًا، من خلال ثلاث

مراحل هي:

- ١- المرحلة الأولى: وتتضمن اختيار الاستراتيجيات الملائمة، والتي تُمكن من الاحتفاظ بالمادة المتعلمة.
- ٢- المرحلة الثانية: وتؤكد على قدرة المتعلم على تنظيم عمليات التعلم المختلفة.
- ٣- المرحلة الثالثة: وتتضمن قدرة المتعلم على الاختيار بين الأهداف والمصادر التعليمية المختلفة المتاحة.

ثالثًا: نموذج بنترتش للتعلم المنظم ذاتيًا:

ويشير راو وآخرون (Rao, et al., 2000) أن النماذج المختلفة المفسرة لعملية التعلم قد ركزت أما على: المنحى الدافعي أو المنحى المعرفي، حيث تركز النماذج الدافعية على معتقدات المتعلمين عن فاعليتهم ودورهم في العملية التعليمية وأعضاءهم السببية، وفي الجانب الأخر: تهتم النماذج المعرفية بالاستراتيجيات المعرفية/ ماوراء المعرفية التي يستخدمها المتعلمون في تحسين أدائهم.

وقدم بنترتش (Pintrich& DeGroot,1990, Pintrich, 1995, Pintrich,2000)

نموذجاً للتعلم الذاتي قائماً على التكامل بين كل الاتجاهين، ويتضمن النموذج ثلاث جوانب

هى: استراتيجيات التعلم المعرفية، واستراتيجيات التعلم ماوراء المعرفية، واستراتيجيات إدارة الموارد: (الاستراتيجيات التى يستخدمها المتعلمون فى التحكم فى السياق الاكاديمى، والبيئة المحيطة بهم، وضبط جهودهم).

وفى ضوء مجموعة مختلفة من الدراسات التجريبية مثل دراسة كل من: (Pintrich & Garcia, 1991; Pintrich, 1995; Pintrich,2000; ; Wolters,2003; Bell, 2006) يمكن تصنيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً إلى قسمين أساسين هما:

(١) استراتيجيات ذات طبيعة معرفية/ وما وراء معرفية: وتهدف إلى تحسين الوظائف الذاتية أو الشخصية، مثل: استراتيجية التخطيط ووضع الأهداف، واستراتيجية التسميع، واستراتيجية التفاصيل.

(٢) استراتيجيات إدارة الموارد: وتتضمن:

- ✦ استراتيجيات التنظيم الدافعى: وتهدف إلى تحسين الأداء الأكاديمى مثل: (استراتيجية التقويم الذاتى، واستراتيجية مكافأة الذات، واستراتيجية حوار الذات عن الأتقان، واستراتيجية حوار الذات عن الأداء)، وهى ترتبط بالمكون الدافعى للتنظيم الذاتى على اعتبار أن المتعلم المنظم ذاتياً يتسم بنمط دافعى داخلى.
- ✦ استراتيجيات تهدف إلى تحسين بيئة التعلم مثل: (استراتيجية البحث عن المعلومات، واستراتيجية طلب العون، واستراتيجية الضبط البيئى الدافعى، واستراتيجية إدارة الوقت) وهى ترتبط بالمكونين الادائى والسياقى للتنظيم الذاتى.

ومن هنا يمكن القول أن استراتيجيات التنظيم الذاتى تمثل الجانب الإجرائى الذى يعكس العمليات التى يستخدمها المتعلم أثناء التعلم القائم على التنظيم الذاتى.

ويأتى البحث الحالى: فى إطار نموذج بنترتش للتعلم المنظم ذاتياً؛ ذلك أنه يقوم على التكامل بين الاتجاهين المعرفى والدافعى فى تفسير عملية التعلم، ومن ثم فهو يعد أكثر النماذج تكاملاً وتفسيراً لعملية التعلم والتغيرات الحادثة فيه، وذلك اعتماداً على مجموعة من الاستراتيجيات: تشتمل على: (استراتيجيات للدافعية، واستراتيجيات للتعلم ذات طبيعة معرفية/ ما وراء معرفية، واستراتيجيات إدارة الموارد)، وتقف وراء كل منها مجموعة من المكونات تقوم على التكامل بين الجوانب المعرفية والوجدانية والدافعية والبيئية.

ويذكر بنترتش (Pintrich,2000) أنه من المفيد الأهتمام بالتعرف على استراتيجيات التنظيم الذاتي خصوصاً في مجالات أكاديمية بعينها؛ لما في ذلك من أهمية في التعرف على أنتقال أثر التدريب؛ كذلك أن المتعلم المنظم ذاتياً يستطيع تطبيق تلك الاستراتيجيات وأستخدامها عبر المهام المختلفة.

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ذات الطبيعة الدافعية:

يري كريستيان وآخرون (Kirstin, et al., 2010) أن جوهر التعلم المنظم ذاتياً هو استخدام استراتيجيات بعينها، بما يمكنه من تحقيق أهدافه في ضوء إدراك الفرد لقدراته وميوله واستعداداته.

ويشير ميللر (Miller,2015) إلى أن ضعف إنجاز طلاب الجامعة للمهام الأكاديمية المختلفة؛ إنما يرجع إلى أن هؤلاء الطلاب ليس لديهم المقدرة على الاستخدام الفعال لاستراتيجيات التعلم خصوصاً استراتيجيات التعلم ذات الطبيعة الدافعية، حيث يميل الطلاب إلى استخدام استراتيجيات: الحفظ والاستظهار التي كانوا يستخدمونها في المرحلة الثانوية. ويرى زيمرمان وآخرون (Zimmerman, et al., 2009) أن الهدف الأساسي من استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعي للتعلم هو: زيادة قدرة المتعلم على التفكير في صورته الإيجابية بما يمكنه من أداء المهام الدراسية المختلفة بكفاءة وفعالية ونجاح في ظل درجات منخفضة من الضغوط الدراسية.

ويرى ولترز (Wolters, 2003) أن استراتيجيات تنظيم الدافعية تؤثر في قدرة الطلاب على معالجة المعلومات والاستمرار في المهمة الأكاديمية، كما أنها تعمل كسياقات إيجابية تسهل عملية التعلم.

وأكد دايفيد (David, 2006) على أن التعلم القائم على استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعي يتم من خلاله: تدريب الطلاب على كيفية وضع أهداف تعلمهم والتخطيط لتحقيقها، وزيادة قدرتهم على المراقبة الذاتية، وفحص بيناتهم وخبراتهم لاتخاذ القرار المناسب والحكم عليه، ومراجعة خططهم.

ويحث جيلدروي (Gildroy, 2008) على ضرورة أن تكون العملية التعليمية قائمة على التعلم الموجه ذاتياً، من خلال استخدام استراتيجيات للتعلم تدفع بالطلاب

إلى المشاركة بمسئولية والتزام في عملية التعلم، مع إعطائهم حرية تقرير ما يريدون أن يتعلموه حتى يصلوا لمستوى تحقيق الذات، فمن الصعوبة تعلم شيء ما إلا إذا كان هذا الشيء يحقق حاجة أو رغبة المتعلم.

كما يؤكد جانكيز (Jenkins, 2010) على أن التعلم القائم على التدريب على استراتيجيات التنظيم الدافعي يتيح للطلاب الفرصة للاندماج في سلسلة متكررة من الأنشطة المعرفي؛ تبدأ بتحليل المهمة وتفسير متطلباتها في ضوء معرفتهم ومعتقداتهم وتنتهي باستخدام الإستراتيجيات الملائمة التي تساعد الطلاب على أن يحققوا أهدافهم.

ويرى هاريس وماسون (Haris & Mason, 2003) إلى أن هناك مجموعة من الخصائص التي تميز استراتيجيات التعلم ذات الطبيعة الدافعية هي:

- ١) تقوم على استثمار الإمكانيات والقدرات المختلفة التي يمتلكها المتعلم.
- ٢) توجيه خبرات التعلم السابقة نحو تحقيق الهدف من المهمة التعليمية..
- ٣) متابعة أداء المتعلم من خلال التغذية الراجعة، بما يدعم الأداء الصحيح.
- ٤) مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين بعضهم البعض، بما يشكل ويعكس الاستقلالية في الأداء.

ويحدد ربيع رشوان (٢٠٠٦) مجموعة من الخصائص المميزة لاستراتيجيات التنظيم الدافعي للتعلم هي:

- ١) أنها استراتيجيات مقصودة بغرض تحقيق أهداف معينة.
- ٢) أنها تنتج بواسطة المتعلم ذاته.
- ٣) إمكانية تطبيقه على عدد كبير من المهام.

ومن خلال مراجعة الباحث للدراسات والبحوث السابقة التي تناولت استراتيجيات التنظيم الذاتي ذات الطبيعة الدافعية مثل دراسة كل من: Bandy & Moore; 2010; Pintrich & Zeidner, 2015) شحنته عبدالحافظ، ٢٠٠٩؛ عزت عبدالحاميد، ٢٠٠٧؛ Pintrich & Degroot, 1990; Wolters, 2003)، أمكن تحديد استراتيجيات التنظيم الدافعي للتعلم على النحو التالي:

- ١) استراتيجية المتابعة الذاتية: **Self – Consequating Strategy** وتهتم بمدى استخدام الطلاب للمكافآت الخارجية المُعدة ذاتياً لتعزيز وتشجيع الرغبة في أداء المهام الدراسية المختلفة.

٢) استراتيجية تحسين الاهتمام: **Interest Enhancement Strategy**: يستخدم الطلاب هذه الاستراتيجية لتنظيم دافعيتهم الداخلية عن طريق جعل المهمة الدراسية ذات أهمية ومصدر متعة ورضا بالنسبة لهم من خلال تحويل المهمة الدراسية إلى مباراة تعليمية مشوقة.

٣) استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء **Performance Self-talk Strategy**: يستخدم الطلاب في هذه الاستراتيجية من خلال استخدام الجمل والأفكار الصوتية لزيادة رغبتهم لأداء المهام الأكاديمية ويتم ذلك بواسطة التفكير في أسباب معينة وإبراز الأسباب المختلفة لمثابرتهم للاستمرار في المهام الدراسية حتى يتم إنجازها .

استراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان **Mastery Self- talk Strategy**: يستخدم الطلاب هذه الاستراتيجية التي تركز على زيادة الرغبة في التعلم وإتقان المواد الدراسية من أجل زيادة مستوى دافعيتهم والاستمرار في المهمة مثل الرغبة في التعلم قدر المستطاع أو رغبة الطلاب في التغلب على التحديات كوسائل لزيادة مثابرتهم وإصرارهم لإنهاء المهام الأكاديمية .

استراتيجية التحكم البيئي **Environmental Control Strategy**: تتضمن هذه الاستراتيجية جهود الطلاب لتجنب أو لتقليل الملهمات ومشتتات الانتباه كوسائل ضمان لأداء المهام الأكاديمية ، بالإضافة إلى قدرة الطلاب على تنظيم وترتيب البيئة المحيطة بهم وذلك من أجل الاستمرار في المهمة وتسهيل إكمالها دون توقف والمحافظة على التركيز والتغلب على معوقات الدافعية التي تعرقل التقدم في المهام الأكاديمية.

عينة البحث:

أولاً: **عينة البحث الاستطلاعية**: ضمت عينة البحث الاستطلاعية مجموعة من طلاب وطالبات كلية التربية/ جامعة بنها، من المقيدين بالفرقة الرابعة تعليم عام، للعام الجامعي ٢٠١٥/٢٠١٦م، والجدول (١) يوضح طبيعة عينة البحث الاستطلاعية على النحو التالي:

جدول (١). وصف لعينة البحث الاستطلاعية.

التخصص	وصف العينة	العدد	متوسط العمر الزمني مقدراً بالأعوام	الانحراف المعياري
تاريخ	مجموعة الطلاب	١٥	٢١,٨	٣,٨٧
	مجموعة الطالبات	٣٥	٢١,٣	٣,٠٩
اللغة العربية	مجموعة الطلاب	١٧	٢١,٩	٤,٤١
	مجموعة الطالبات	١٣	٢١,٥	٣,٧٥
المجموع		٨٠	٢١,٦٣	٣,٧٨

ومن الجدول (١) يتضح أن عدد أفراد العينة الاستطلاعية (٨٠) طالب وطالبة من طلاب وطالبات الفرقة الرابعة تعليم عام بكلية التربية بجامعة بنها؛ من تخصصي: التاريخ، واللغة العربية؛ بمتوسط عمر زمني (٢١,٦٣) سنة، وانحراف معياري (٣,٧٨)، منهم (٣٢) طالب بمتوسط عمر زمني (٢١,٨٥) سنة، وانحراف معياري (٤,١٤)، ومنهم (٤٨) طالبة بمتوسط عمر زمني (٢١,٤) سنة، وانحراف معياري (٣,٤٢).

ثانياً: عينة البحث الأساسية: ضمت عينة البحث في صورتها النهائية مجموعة من طلاب وطالبات كلية التربية/ جامعة بنها، من المقيدون بالفرقة الرابعة تعليم عام بالعام الجامعي ٢٠١٥ / ٢٠١٦ م، والجدول (٢) يوضح طبيعة عينة البحث الأساسية على النحو التالي:

جدول (٢) وصف لعينة البحث الأساسية.

التخصص	وصف العينة	العدد	متوسط العمر الزمني مقدراً بالأعوام	الانحراف المعياري
اللغة العربية	مجموعة الطلاب	٣٨	٢١,٧	٣,٥
	مجموعة الطالبات	٥٥	٢١,٩	٤,٠٤
اللغة الإنجليزية	مجموعة الطلاب	٢٢	٢١,٣	٣,٨
	مجموعة الطالبات	٣٦	٢١,٨	٤,٩
تاريخ	مجموعة الطلاب	١٥	٢١,٧	٣,٠١
	مجموعة الطالبات	٢٢	٢١,٩	٤,٧
فلسفة	مجموعة الطلاب	١٤	٢٠,٧	٢,٨
	مجموعة الطالبات	٢٤	٢١,٧	٣,١٤
رياضيات	مجموعة الطلاب	١٧	٢٠,٨	٢,١
	مجموعة الطالبات	٢٠	٢١,٧	٤,٢
كيمياء	مجموعة الطلاب	٥	٢٠,٤	١,٧٥
	مجموعة الطالبات	١٩	٢١,٣	٣,٤
فيزياء	مجموعة الطلاب	٣	٢٠,٧٨	٠,٧٨
	مجموعة الطالبات	٣	٢٠,٧	١,٨
العلوم البيولوجية	مجموعة الطلاب	٧	٢٠,٩٤	١,٩٥
	مجموعة الطالبات	١٨	٢٠,٩	٣,٧
المجموع		٣١٨	٢١,٢٦	٣,٠٩

ومن الجدول (٢) يتضح أن عدد أفراد العينة الأساسية (٣١٨) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة تعليم عام بكلية التربية/ جامعة بنها بمتوسط عمر زمني (٢١,٣٦) سنة، وانحراف معياري (٣,٠٩)، والجدول (٣) يوضح عدد أفراد عينة البحث فى إطار كل من: عامل الجنس، وعامل التخصص، والتفاعل بينهما على النحو التالى:

جدول (٣). عينة البحث الأساسية فى إطار كل من: عامل الجنس، والتخصص الدراسي، والتفاعل بينهما.

المتغير	العدد	متوسط العمر الزمنى	الانحراف المعياري
طلاب	١٢١	٢١,٠٤	٢,٤٦
طالبات	١٩٧	٢١,٤٨	٣,٧٣
ذوو التخصص العلمي	٩٢	٢٠,٩٤	٢,٤٦
ذوو التخصص الأدبي	٢٢٦	٢١,٥٨	٣,٧٣
طلاب من ذوى التخصص العلمي	٣٢	٢٠,٧٣	١,٦٤
طلاب من ذوى التخصص الأدبي	٨٩	٢١,٣٥	٣,٢٧
طالبات من ذوى التخصص العلمي	٦٠	٢١,١٥	٣,٢٧
طالبات من ذوى التخصص الأدبي	١٣٧	٢١,٨٢	٤,١٩

أدوات البحث:

تضمن البحث استخدام الأداة التاليتين:

١. المقياس العربي للتفكير الإيجابي: (إعداد: عبدالستار إبراهيم، ٢٠٠٨، تنقيح: عبدالمرید قاسم، ٢٠٠٩)

✳ **هدف الاختبار:** يهدف المقياس إلى التعرف على كل من: جوانب القوة والإيجابية، وجوانب الضعف والسلبية فى تفكير الفرد وسلوكه ومعتقداته.

✳ **وصف المقياس:** يتكون المقياس من (٧١) مفردة فى صورة مجموعة من العبارات تدور حول ما يتصف به الإيجابيون من أفكار ومعتقدات وممارسات سلوكية؛ على اعتبار أن نمط التفكير الإيجابي، والتفكير السلبي يمثلان طرفى متصل.

وتتكون كل مفردة من عبارتين: إحداهما وهى العبارة (أ) تشير للإيجابية، والأخرى وهى العبارة (ب) تشير إلى الجانب السلبي، وتدور تلك المفردات فى إطار (١٠) أبعاد، يوضحها الجدول (٤) على النحو التالى:

جدول (٤). أبعاد المقياس العربى للتفكير الإيجابي

أرقام المفردات	البيــــــــــــد
(٨ - ١)	التفــــــــــــاؤل
(١٣ - ٩)	الضبط الانفعالى والتحكم فى العمليات العقلية
(١٧ - ١٤)	حب التعلم والتفتح المعرفي
(٣٠ - ١٨)	الشعور بالرضا
(٣٨ - ٣١)	الرصيد المعرفى من الصحة
(٤٢ - ٣٩)	التقبل الإيجابي للآخرين
(٥٢ - ٤٣)	تقبل المسؤولية الشخصية
(٥٧ - ٥٣)	السماحة والإريحية
(٦١ - ٥٨)	الإجتماعية
(٧١ - ٦٢)	تقبل الذات غير المشروط

▪ **طريقة التصحيح:** يصحح المقياس بناء على اختيار المفحوص لعبارة من عبارتى كل مفردة بما ينطبق عليه؛ حيث يرصد درجتين للعبارة (أ) وهى تمثل الجانب الإيجابي فى التفكير، ويرصد درجة واحدة للعبارة (ب) وهى تمثل الجانب السلبي فى التفكير. والدرجة الكلية للمقياس تعد بمثابة مؤشراً على نمط التفكير لدى المفحوص؛ حيث تشير الدرجات المرتفعة إلى نمط التفكير الإيجابي، فى حين تشير الدرجات الدنيا إلى نمط التفكير السلبي.

المؤشرات السيكومترية:

أولاً: ثبات المقياس:

١ - **طريقة إعادة تطبيق الاختبار:** وقد قام مُعد المقياس بتطبيقه مرتين بفاصل زمنى مقدارة (١٥) يوم، على عينة قوامها (١٥٠) طالب من طلاب جامعة البترول والمعادن بالمملكة العربية السعودية؛ ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٩ - ٢٩) سنة، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين مرتى التطبيق كمؤشراً على ثبات المقياس (٠,٩٣).

وفى البحث الحالى: قام الباحث بتطبيق المقياس مرتين على طلاب وطالبات العينة الاستطلاعية (ن = ٨٠) بفاصل زمنى (١٦) يوم، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط كمؤشراً على ثبات المقياس (٠,٩١).

٢- طريقة معامل ألفا- كرونباخ: وقد قام منقح المقياس بإيجاد قيمة معامل ألفا لدرجات المفحوصين على المقياس ككل، وقد بلغت (٠,٨٦).

وفى البحث الحالي: وقد بلغت قيمة معامل ألفا للدرجة الكلية للمقياس (٠,٧١).

٣- طريقة الاتساق الداخلي: وقد قام الباحث بحساب قيم معاملات ارتباط درجات عينة البحث

الاستطلاعية (ن=٨٠) على مفردات المقياس ومجموع درجاتهم؛ كمؤشراً على اتساق

مفردات المقياس، والجدول (٥) يوضح ذلك على النحو التالي:

جدول (٥). قيم معاملات ارتباط درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على مفردات المقياس العربي للتفكير

الإيجابي ومجموع درجاتهم

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	**٠,٦٧	٢٥	**٠,٦٩	٤٩	**٠,٦٣
٢	**٠,٦١	٢٦	**٠,٦٢	٥٠	**٠,٦٥
٣	**٠,٦١	٢٧	**٠,٥٩	٥١	**٠,٦١
٤	**٠,٦٧	٢٨	**٠,٦١	٥٢	**٠,٦٤
٥	**٠,٥٨	٢٩	**٠,٦٧	٥٣	**٠,٦٨
٦	**٠,٦٤	٣٠	**٠,٥٩	٥٤	**٠,٦١
٧	**٠,٦٨	٣١	**٠,٦١	٥٥	**٠,٥٨
٨	**٠,٦١	٣٢	**٠,٦٢	٥٦	**٠,٦١
٩	**٠,٥٨	٣٣	**٠,٦٨	٥٧	**٠,٦٧
١٠	**٠,٥٩	٣٤	**٠,٦٢	٥٨	**٠,٥٩
١١	**٠,٥٥	٣٥	**٠,٦٣	٥٩	**٠,٥٧
١٢	**٠,٥٤	٣٦	**٠,٦٥	٦٠	**٠,٥٩
١٣	**٠,٥٦	٣٧	**٠,٦١	٦١	**٠,٥٧
١٤	**٠,٥٩	٣٨	**٠,٦١	٦٢	**٠,٥٩
١٥	**٠,٦٤	٣٩	**٠,٦٧	٦٣	**٠,٦٢
١٦	**٠,٦١	٤٠	**٠,٥٩	٦٤	**٠,٦٤
١٧	**٠,٥٩	٤١	**٠,٥٧	٦٥	**٠,٦٣
١٨	**٠,٦١	٤٢	**٠,٦٣	٦٦	**٠,٦١
١٩	**٠,٦٤	٤٣	**٠,٦٤	٦٧	**٠,٦٩
٢٠	**٠,٦٢	٤٤	**٠,٦٧	٦٨	**٠,٦٤
٢١	**٠,٦٢	٤٥	**٠,٦٢	٦٩	**٠,٦٩
٢٢	**٠,٦٧	٤٦	**٠,٦٢	٧٠	**٠,٦٢
٢٣	**٠,٦٨	٤٧	**٠,٦٧	٧١	**٠,٦٢
٢٤	**٠,٦٤	٤٨	**٠,٦٢		

من الجدول (٥) يتضح أن قيم معاملات ارتباط درجات أفراد العينة الاستطلاعية على مفردات المقياس، ومجموع درجاتهم دالة عند مستوى (٠,٠١)، وتتراوح ما بين (٠,٥٤) : (٠,٦٩)، مما يعد مؤشراً على ثبات مفردات المقياس.

ثانياً: صدق المقياس:

١- **الصدق التلازمي:** وقد قام مُعد المقياس بحساب قيمة معامل الارتباط بين مجموع درجات أفراد العينة الاستطلاعية على المقياس ومجموع درجاتهم على مقياس بيك للاكتئاب وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (ر = -٠,٦٣ دالة عند مستوى ٠,٠١).

٢- **الصدق الظاهري:** قام عبدالمريد قاسم (٢٠٠٩) بعرض المقياس على (١٠) من المتخصصين في مجال علم النفس من أعضاء هيئة التدريس تخصص علم نفس بجامعة حلوان، و(٤) من الإخصائيين النفسيين بمستشفى القصر العيني، بهدف الحكم على صلاحية تعليمات المقياس، وملائمة ومناسبة مفرداته، وقد أسفر هذا الإجراء على الاتفاق على بقاء مفردات المقياس (٧١) مفردة، ولكن مع إجراء تعديلات على صياغه بعض الفقرات بما يتفق واللهجة المصرية.

٣- **صدق الاتساق الداخلي:** قام مُنح المقياس بإيجاد قيم معاملات الارتباط ما بين درجات العينة الاستطلاعية على كل مفردة من مفردات كل بعد من أبعاد المقياس، ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٥٥ : ٠,٦٩)، وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يعد مؤشراً على صدق الأبعاد؛ كما تم إيجاد قيم معاملات الارتباط ما بين درجات المفحوصيين على كل بعد من أبعاد المقياس والمجموع الكلي للدرجات بعد حذف درجات البعد، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين: (٠,٦٥ ٠,٧٨) وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يعد مؤشراً على صدق الأبعاد.

وفى البحث الحالي: قام الباحث بإيجاد قيم معاملات الارتباط ما بين درجات أفراد عينة البحث الاستطلاعية على مفردات المقياس، ومجموع درجاتهم الكلي وذلك بعد حذف درجه المفردة كمؤشراً على صدق المفردات، والجدول (٦) يوضح ذلك على النحو التالي:

جدول (٦). قيم معاملات ارتباط درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على مفردات المقياس العربي للتفكير الإيجابي ومجموع درجاتهم بعد حذف درجة المفردة

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	**,٩١	٢٥	**,٩٥	٤٩	**,٩٣
٢	**,٩٠	٢٦	**,٩٢	٥٠	**,٩٢
٣	**,٨٩	٢٧	**,٩٠	٥١	**,٩٤
٤	**,٩٣	٢٨	**,٩٠	٥٢	**,٩٢
٥	**,٨٧	٢٩	**,٩٤	٥٣	**,٩٥
٦	**,٨٩	٣٠	**,٩٠	٥٤	**,٩٠
٧	**,٩٤	٣١	**,٩١	٥٥	**,٨٩
٨	**,٩٠	٣٢	**,٩١	٥٦	**,٩٠
٩	**,٨٩	٣٣	**,٩٥	٥٧	**,٩٣
١٠	**,٩١	٣٤	**,٩١	٥٨	**,٩١
١١	**,٨٥	٣٥	**,٩٣	٥٩	**,٩٠
١٢	**,٨٦	٣٦	**,٩٢	٦٠	**,٩١
١٣	**,٨٥	٣٧	**,٩١	٦١	**,٨٨
١٤	**,٩٠	٣٨	**,٩١	٦٢	**,٨٩
١٥	**,٩٤	٣٩	**,٩٥	٦٣	**,٩٠
١٦	**,٩٣	٤٠	**,٩٠	٦٤	**,٩٤
١٧	**,٩٠	٤١	**,٩٠	٦٥	**,٩٣
١٨	**,٩١	٤٢	**,٩٤	٦٦	**,٨٩
١٩	**,٩٥	٤٣	**,٩٣	٦٧	**,٩٦
٢٠	**,٩٤	٤٤	**,٩٢	٦٨	**,٩٤
٢١	**,٩٣	٤٥	**,٩٤	٦٩	**,٩٦
٢٢	**,٩٦	٤٦	**,٩٣	٧٠	**,٩٠
٢٣	**,٩٥	٤٧	**,٩٥	٧١	**,٩٢
٢٤	**,٩٥	٤٨	**,٩٣		

من الجدول (٦) يتضح أن قيم معاملات ارتباط درجات أفراد العينة الاستطلاعية على مفردات المقياس، ومجموع درجاتهم بعد حذف درجة المفردة دالة عند مستوى (٠,٠١)، وتتراوح ما بين (٠,٨٨ : ٠,٩٦)، مما يعد مؤشراً على صدق مفردات المقياس.

٤- **الصدق العاملي:** قام مُنح المقياس بالتعرف على الصدق العاملي للمقياس من خلال حساب الصدق التوكيدي لدرجات المفحوصين على أبعاد المقياس العشر، وقد تم تدوير العوامل تدويراً متعامداً بطريقة الفاريمكس، وقد أسفر هذا الإجراء عن عشر عوامل داله تشبعت عليها مفردات المقياس، تفسر تلك العوامل (٤,٥٥%) من التباين الكلي، والجذر الكامن لكل منهم أكبر من الواحد الصحيح، وجميع التشبعات كانت أكبر من (٣,٠) طبقاً لمحك كايزر.

٢- **مقياس استراتيجيات التنظيم الدافعي:** (إعداد: Wolters,1999) تعريب: عزت عبدالحميد، ٢٠٠٧)

هدف الاختبار: يهدف المقياس إلى التعرف على استراتيجيات التنظيم الدافعي وهي: (استراتيجية تحسين الاهتمام، واستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء، واستراتيجية المتابعة الذاتية، واستراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان، واستراتيجية التحكم البيئي).

وصف المقياس: يتكون المقياس من (٢٥) مفردة، في صورة مقياس خماسي التدرج ما بين: (موافق بشدة، وموافق، وموافق إلى حد ما، وغير موافق، وغير موافق بشدة)، وتقيس تلك العبارات خمس من استراتيجيات التنظيم الذاتي ذات الطبيعة الدافعية، والجدول (٧) يوضح ذلك على النحو التالي:

جدول (٧). وصف لمقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية

أرقام المفردات	أبعاد المقياس	أقسام المقياس
٨-١	إستراتيجية تحسين الاهتمام.	استراتيجيات تنظيم الدافعية المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعية
١٣-٩	إستراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان.	
١٧-١٤	إستراتيجية المتابعة الذاتية.	استراتيجيات تنظيم الدافعية المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعية
٢١-١٨	إستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء.	
٢٥-٢٢	إستراتيجية التحكم البيئي.	

طريقة التصحيح:

يصحح المقياس بطريقة (٥-٤-٣-٢-١) على الترتيب، ولا توجد درجة كلية للمقياس.

المؤشرات السيكومترية:

أولاً: ثبات المقياس: تم استخدام الطرق التالية للتعرف على ثبات المقياس:

١- طريقة معامل ألفا - كرونباخ: وقد قام شحته عبدالحافظ (٢٠٠٩) بإيجاد قيم معاملات ألفا لأبعاد المقياس الخمسة، وقد تراوحت قيم معاملات ألفا ما بين: (٠,٧٤ - ٠,٨٤)، كما بلغت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل: (٠,٨٤).

وفي البحث الحالي: تم إيجاد قيم معاملات ألفا للأبعاد الخمسة للمقياس، والجدول (٨)

ذلك على النحو التالي:

جدول (٨). معاملات ألفا للأبعاد الخمسة لمقياس استراتيجيات التنظيم الدافعي

أرقام المفردات	البعد
٠,٦٨	إستراتيجية تحسين الاهتمام.
٠,٦٩	إستراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان.
٠,٦٨	إستراتيجية المتابعة الذاتية.
٠,٧٠	إستراتيجية حديث الذات الموجه للاداء.
٠,٦٩	إستراتيجية التحكم البيئي.

ومن الجدول (٨) يتضح أن قيم معاملات ألفا للأبعاد الخمسة لمقياس التنظيم الدافعي

تتراوح ما بين: (٠,٦٨ : ٠,٧٠) مما يعد مؤشراً على ثبات الأبعاد.

كما قام الباحث بإيجاد قيمتي معامل ألفا لقسمي المقياس، وقد بلغت قيمة معامل ألفا (٠,٧٣) للقسم الأول: (استراتيجيات تنظيم الدافعية المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعية)، كما بلغت قيمة معامل ألفا (٠,٧١) للقسم الثاني: (استراتيجيات تنظيم الدافعية المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعية)؛ مما يعد مؤشراً على ثبات قسمي المقياس.

٢- طريقة الاتساق الداخلي: قام شحته عبدالحافظ (٢٠٠٩) بحساب معاملات الارتباط بين

درجات المفحوصين (ن=١٣٤) على كل مفردة من مفردات المقياس ودرجاتهم الكلية على

البعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة؛ كمؤشراً على ثبات المفردات، وقد وجد أن جميع

معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وتتراوح ما بين: (٠,٦٨ - ٠,٥١)،

وفي البحث الحالي: قام الباحث بإيجاد قيم معاملات الارتباط ما بين درجات عينة البحث

الاستطلاعية: (ن=٨٠) على كل مفردة من مفردات المقياس، ومجموع درجات البعد الذي

تنتمي إليه كمؤشراً على ثبات المفردات، والجدول (٩) يوضح ذلك على النحو التالي:

جدول (٩). معاملات الارتباط ما بين درجات المفحوصين على مفردات مقياس استراتيجيات التنظيم الدافعي ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه.

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
البعد الأول: استراتيجية تنظيم الاهتمام							
١	**٠,٦٩	٢	**٠,٧٠	٣	**٠,٧١	٤	**٠,٧٢
٥	**٠,٧١	٦	**٠,٧١	٧	**٠,٧٢	٨	**٠,٦٨
البعد الثاني: استراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان							
٩	**٠,٧١	١٠	**٠,٦٨	١١	**٠,٦٩	١٢	**٠,٧١
١٣	**٠,٦٩						
البعد الثالث: استراتيجية المتابعة الذاتية							
١٤	**٠,٦٨	١٥	**٠,٦٩	١٦	**٠,٦٨	١٧	**٠,٦٩
البعد الرابع: استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء							
١٨	**٠,٧١	١٩	**٠,٧٠	٢٠	**٠,٧٣	٢١	**٠,٧١
البعد الخامس: استراتيجية التحكم البيئي							
٢٢	**٠,٦٩	٢٣	**٠,٦٥	٢٤	**٠,٦٩	٢٥	**٠,٦٨

ومن الجدول (٩) يتضح أن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وتتراوح ما بين (٠,٦٥ : ٠,٧٣) مما يعد مؤشراً على ثبات مفردات المقياس. كما قام الباحث بإيجاد قيم معاملات الارتباط ما بين درجات أفراد عينة البحث الاستطلاعية على الأبعاد الخمسة للمقياس ومجموع درجاتهم على قسمي المقياس كمؤشراً على ثبات أبعاد المقياس، والجدول (١٠) يوضح ذلك على النحو التالي:

جدول (١٠). قيم معاملات الارتباط ما بين درجات أفراد عينة البحث الاستطلاعية على الأبعاد الخمسة لمقياس التنظيم الدافعي ومجموع درجاتهم على قسمي المقياس

أرقام المفردات	البعد
**٠,٧٥	إستراتيجية تحسين الاهتمام
**٠,٧٨	إستراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان .
**٠,٧٣	إستراتيجية المتابعة الذاتية .
**٠,٧٣	إستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء
**٠,٧٤	إستراتيجية التحكم البيئي .

ومن الجدول (١٠) يتضح أن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وتتراوح ما بين (٠,٧٣ : ٠,٧٨) مما يعد مؤشراً على ثبات أبعاد المقياس.

ثانياً: صدق المقياس:

١- **الصدق العاملي:** وقد قام شحثة عبدالحافظ (٢٠٠٩) بالتحقق من صدق البناء الكامن لمقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية عن طريق استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي باستخدام البرنامج الإحصائي ليزرل Lisral 8.5؛ حيث تم اختبار نموذج العاملين الكامنين الذي تم فيه افتراض أن جميع العوامل المشاهدة التي تمثل استراتيجيات تنظيم الدافعية تنتظم حول عاملين كامنين هما: العامل الأول: استراتيجيات تنظيم الدافعية المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعية ويتشعب بهذا العامل الكامن ثلاث استراتيجيات وهي:
أ- استراتيجية المتابعة الذاتية. ج- استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء.
ب- استراتيجية التحكم البيئي.

العامل الثاني: استراتيجيات تنظيم الدافعية المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعية ويتشعب

بهذا العامل الكامن إستراتيجيتين هما:

أ- استراتيجية تحسين الاهتمام. ب- استراتيجية حديث الذات الموجه للإيقان.
وقد تراوحت تشعبات العوامل المشاهدة: (معاملات الصدق) بالعاملين الكامنين ما بين: (٠,٥٤ - ٠,٧٦)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق جميع الأبعاد الخمسة لمقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية.

كما تم حساب مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العاملين الكامنين لمقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية، حيث بلغت قيمة كا^٢ (٣,٠١) عند درجة حريه = ٤) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، كما لم تتعدى قيم بقية المؤشرات المدى المثالي المحدد لكل مؤشر إحصائي، كما أن قيمة مؤشر الصدق المتوقع لنموذج العاملين الكامنين أقل من نظيرتها للنموذج المشعب، مما يدل على مطابقة النموذج للبيانات بصورة جيدة.

٢- **صدق الإتساق الداخلي: (صدق المفردات):** قام شحثة عبدالحافظ (٢٠٠٩) بالتعرف على صدق مفردات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات كل مفردة ومجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه، وذلك بعد حذف درجة المفردة من مجموع درجات البعد، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين: (٠,٦٣ - ٠,٨٤) وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١).

وفى البحث الحالي: قام الباحث بإيجاد قيم معاملات الارتباط ما بين درجات عينة البحث الاستطلاعية: (ن=٨٠) على كل مفردة من مفردات المقياس، ومجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه، بعد حذف درجة المفردة كمؤشراً على صدق المفردات، والجدول (١١) يوضح ذلك على النحو التالي:

جدول (١١). معاملات الارتباط ما بين درجات المفحوصين على مفردات مقياس استراتيجيات التنظيم الدافعي ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة.

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
البعد الأول: استراتيجية تنظيم الاهتمام							
١	***,٧٣	٢	***,٧٤	٣	***,٧٤	٤	***,٧٣
٥	***,٧٥	٦	***,٧٦	٧	***,٧٥	٨	***,٧٤
البعد الثاني: استراتيجية حديث الذات الموجه للإلتقان							
٩	***,٧٦	١٠	***,٧١	١١	***,٧١	١٢	***,٧٢
١٣	***,٧٤						
البعد الثالث: استراتيجية المتابعة الذاتية							
١٤	***,٧١	١٥	***,٧٢	١٦	***,٧٠	١٧	***,٧٠
البعد الرابع: استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء							
١٨	***,٧٥	١٩	***,٧٤	٢٠	***,٧٧	٢١	***,٧٤
البعد الخامس: استراتيجية التحكم البيئي							
٢٢	***,٧٣	٢٣	***,٧٠	٢٤	***,٧٠	٢٥	***,٧٦

ومن الجدول (١١) يتضح أن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وتتراوح ما بين (٠,٧٠ : ٠,٧٦) مما يعد مؤشراً على صدق مفردات المقياس.

كما قام الباحث بإيجاد قيم معاملات الارتباط ما بين درجات أفراد عينة البحث الاستطلاعية على الأبعاد الخمسة للمقياس ومجموع درجاتهم على قسمي المقياس بعد حذف درجة البعد كمؤشراً على صدق أبعاد المقياس، والجدول (١٢) يوضح ذلك على النحو التالي:

جدول (١٢). قيم معاملات الارتباط ما بين درجات أفراد عينة البحث الاستطلاعية على الأبعاد الخمسة لمقياس التنظيم الدافعي ومجموع درجاتهم على قسمي المقياس بعد حذف درجة البعد

أرقام المفردات	البعد
**٠,٨١	إستراتيجية تحسين الاهتمام
**٠,٨٥	إستراتيجية حديث الذات الموجه للإلتقان .
**٠,٨٤	إستراتيجية المتابعة الذاتية .
**٠,٨٤	إستراتيجية حديث الذات الموجه للاداء
**٠,٨٦	إستراتيجية التحكم البيئي .

ومن الجدول (١٢) يتضح أن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وتتراوح ما بين (٠,٨٦ : ٠,٨١) مما يعد مؤشراً على صدق أبعاد المقياس.

إجراءات البحث:

سارت إجراءات البحث على النحو التالي:

- ✘ تطبيق أدوات البحث بعد تقنينها على العينة الاستطلاعية.
- ✘ حساب بعض المؤشرات الإحصائية الوصفية لعينة البحث الأساسية في: استراتيجيات التنظيم الدافعي: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلي للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية) " المتغير التابع"؛ ويوضح ذلك الجدول (١٣) على النحو التالي:

جدول (١٣). المؤشرات الإحصائية الوصفية لعينة البحث في استراتيجيات التنظيم الدافعي.

الخطأ المعياري للتفرطح	التفرطح	الخطأ المعياري للإلتواء	الإلتواء	ع	م	ن	التفسير
٠,٢٧٣	٠,٣٩٨-	٠,١٣٧	٠,١٠٣	٤,٥٨	٣٩,١٠	٣١٨	الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلي للدافعية
٠,٢٧٣	٠,٥١٢-	٠,١٣٧	٠,٠٤٩-	٤,٣٥	٣٣,١٢	٣١٨	الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية

يتضح من جدول (١٣) أن قيمة الإلتواء، والتفرطح أقل من ضعف الخطأ المعياري لكل منهما، مما يعد مؤشراً على إعتدالية التوزيع (عزت عبد الحميد محمد، ٢٠١٦: ٢٣٣ - ٢٣٤).

✦ تصنيف عينة البحث الاساسية فى إطار كل من: نمط التفكير: (النمط الإيجابي للتفكير، والنمط السلبي للتفكير)، وعامل الجنس: (طلاب، وطالبات)، وعامل التخصص الدراسي: (التخصص العلمي، والتخصص الأدبي)، بما يتفق والأهداف التى يسعى البحث إلى تحقيقها.

✦ معالجة البيانات إحصائية بهدف التحقق من صحة فروض البحث.

✦ التوصل إلى النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري، والدراسات والبحوث السابقة.

✦ تقديم مجموعة من المقترحات والتوصيات في ضوء النتائج المتحصل عليها، وفي ضوء متغيرات البحث.

نتائج البحث:

سعى الباحث من خلال الجزء التالي الإجابة على تساؤل البحث الرئيس، والتساؤلات

الفرعية، ورصد النتائج المتحصل عليها، وتفسيرها ومناقشتها، على النحو التالي:

الفرض الأول: وينص على " تختلف استراتيجيات التنظيم الدفاعى: (الاستراتيجيات

المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية) لدى

طلاب وطالبات الجامعة باختلاف نمطى التفكير: (النمط الإيجابي للتفكير، والنمط السلبي

للتفكير)"

وللتحقق من هذا الفرض تم إجراء تحليل تباين عاملى فى إتجاهين (2×2) \times ٢ نمطا

التفكير: (الإيجابي، والسلبي) $2 \times$ عامل الجنس: (طالب، وطالبة) $2 \times$ عامل التخصص:

(تخصص علمى، وتخصص أدبي)، والجدول (١٤) يوضح نتائج ذلك على الإجراء على

النحو التالى:

جدول (١٤). نتائج تحليل التباين: (٢×٢×٢) لدلالة الفروق في استراتيجيات التنظيم الدافعي طبقاً لنمط التفكير: (النمط الإيجابي للتفكير- والنمط السلبي للتفكير)، وعامل الجنس: (طالب، وطالبة)، وعامل التخصص: (تخصص علمي، وتخصص أدبي).

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
استراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الداخلي للدافعية	نمط التفكير (أ)	٣٤١,٢٩٥	١	٣٤١,٢٩٥	٤,٣٥٥	٠,٠٥
	عامل الجنس (ب)	٣٢٢,٠٨٣	١	٣٢٢,٠٨٣	٤,١١٠	٠,٠٥
	عامل التخصص (ج)	٣٦٥١,٩٣١	١	٣٦٥١,٩٣١	٤٦,٦٠٣	٠,٠١
	التفاعل (أ×ب×ج)	٥٩٣٨٩,١٩٤	١	٥٩٣٨٩,١٩٤	٧٥٧,٨٨٢	٠,٠١
	الخطأ	١٤٥٧٥,٣٤١	١٨٦	٧٨,٣٦٢		
استراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية	نمط التفكير (أ)	٣٣٨,٥٢٨	١	٣٣٨,٥٢٨	٤,٢٩٢	٠,٠٥
	عامل الجنس (ب)	٥٦١,٣٦١	١	٥٦١,٣٦١	٥,٤٥٩	٠,٠٥
	عامل التخصص (ج)	٥٤١,٨٤٤	١	٥٤١,٨٤٤	٥,٢٧٠	٠,٠٥
	التفاعل (أ×ب×ج)	٢٠٧٨٧,٩٣٧	١	٢٠٧٨٧,٩٣٧	٢٠٢,١٦٩	٠,٠١
	الخطأ	١٩١٢٥,٣٧٣	١٨٦	١٠٢,٨٢٥		

ومن الجدول (١٤) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في استخدام طلاب وطالبات الجامعة لاستراتيجيات التنظيم الدافعي: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلي للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية) ترجع إلى نمط التفكير: (النمط الإيجابي للتفكير، والنمط السلبي للتفكير)، ومن ثم يتحقق الفرض الأول. ويوضح الجدول (١٥) وصفاً لمجموعتي الطلاب والطالبات ذوي النمط الإيجابي للتفكير وهؤلاء ذوي النمط السلبي للتفكير وفقاً لاستخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي على النحو التالي:

جدول (١٥): وصف مجموعتا البحث ذوي النمط الإيجابي للتفكير، وذوي النمط السلبي للتفكير وفقاً لاستخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي.

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
استراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الداخلي للدافعية	ذوو النمط الإيجابي	٨٦	٤٩,٦٦	٣,٤٠٥
	ذوو النمط السلبي	١٠٧	٣٨,٧٢	٣,٥٢٨
استراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية	ذوو النمط الإيجابي	٨٦	٢٣,٣٤٣	٣,٥٠٤
	ذوو النمط السلبي	١٠٧	٣١,٥٢٧	٣,٤٥٠

ومن الجدول (١٥) يتضح أن: هناك إختلافًا في استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعي: (استراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الداخلي، واستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية) تعزى إلى نمط التفكير؛ حيث يميل ذوو النمط السلبي للتفكير إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية مقارنةً بذوي النمط الإيجابي للتفكير الأكثر ميلاً إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الداخلي للدافعية، وبذلك يتحقق الفرض الأول.

الفرض الثاني: وينص على " تختلف استراتيجيات التنظيم الدافعي: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلي للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية) لدى طلاب وطالبات الجامعة بإختلاف عامل الجنس: (طالب، وطالبة)".

ومن الجدول (١٤) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في استخدام طلاب وطالبات الجامعة لاستراتيجيات التنظيم الدافعي: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلي للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية) ترجع إلى عامل الجنس: (طالب، وطالبة)، ومن ثم يتحقق الفرض الثاني.

ويوضح الجدول (١٦) وصفاً لمجموعتي الطلاب والطالبات وفقاً لاستخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي على النحو التالي:

جدول (١٦): وصف مجموعتنا البحث: (مجموعة الطلاب، ومجموعة الطالبات) وفقاً لاستخدامهم

لاستراتيجيات التنظيم الدافعي.

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
استراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الداخلي للدافعية	مجموعة الطلاب	١٢١	٤١,١٩٠	٣,٢٨٩
	مجموعة الطالبات	١٩٧	٤٧,٨١٤	٣,٧٨٩
استراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية	مجموعة الطلاب	١٢١	٢٩,٨٩٢	٣,٤٩٢
	مجموعة الطالبات	١٩٧	٢٤,٥٧٧	٣,٢٦١

ومن الجدول (١٦) يتضح أن: هناك إختلافًا في استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعي: (استراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الداخلي، واستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية) تعزى إلى عامل الجنس؛ حيث يميل الطلاب إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية مقارنةً بالطالبات الأكثر ميلاً إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الداخلي للدافعية، وبذلك يتحقق الفرض الثاني.

الفرض الثالث: وينص على " تختلف استراتيجيات التنظيم الدافعي: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلي للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية) لدى طلاب وطالبات الجامعة بإختلاف عامل التخصص: (تخصص علمي، وتخصص أدبي)". ومن الجدول (١٤) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فى استخدام طلاب وطالبات الجامعة لاستراتيجيات التنظيم الدافعي: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلي للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية) ترجع إلى عامل التخصص: (التخصص العلمي، والتخصص الأدبي)، ومن ثم يتحقق الفرض الثالث. ويوضح الجدول (١٧) وصفاً لمجموعتي الطلاب والطالبات ذوى التخصص العلمي وهؤلاء ذوى التخصص الأدبي وفقاً لاستخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي على النحو التالي:

جدول (١٧): وصف مجموعتنا البحث: (مجموعة ذوو التخصص العلمي، ومجموعة ذوو التخصص الأدبي) وفقاً لاستخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي.

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الإنحراف المعياري
استراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الداخلي للدافعية	ذوو التخصص العلمي	٩٢	٥٨,٠٤	٣,٥٦٩
	ذوو التخصص الأدبي	٢٢٦	٣١,٣٩	٣,٠٩٥
استراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية	ذوو التخصص العلمي	٩٢	٢٣,٤٠	٢,٤٩٢
	ذوو التخصص الأدبي	٢٢٦	٣٧,٠٨	٢,٩٧٩

ومن الجدول (١٧) يتضح أن: هناك إختلافاً فى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعي: (استراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الداخلي، واستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية) تعزى إلى عامل التخصص الدراسي؛ حيث يميل ذوو التخصص الأدبي إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية مقارنةً بذوى التخصص العلمي الأكثر ميلاً إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الداخلي للدافعية.

الفرض الرابع: وينص على " تختلف استراتيجيات التنظيم الدافعي: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلي للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية) لدى طلاب وطالبات الجامعة بإختلاف تفاعل كل من: (نمط التفكير ×٢ وعامل الجنس ×٢)".

ويتضح من جدول (١٤) ما يلي:

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في استخدام طلاب وطالبات الجامعة لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية ترجع إلى تفاعل كل من: نمط التفكير: (النمط الإيجابي للتفكير، والنمط السلبي للتفكير)، وعامل الجنس: (طالب، وطالبة)، وللتعرف على إتجاه الفروق ودلالاتها تم استخدام اختبار شيفية، والجدول (١٨) يوضح ذلك على النحو التالي:

جدول (١٨): نتائج اختبار شيفيه للتعرف على اتجاه الفروق بين مجموعات البحث الأربعة في درجة

استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية.

المجموعات والمتوسطات	مجموعة الطلاب ذوو النمط الإيجابي للتفكير (ن=٣٥، م=٥١,٦٠)	مجموعة الطلاب ذوو النمط السلبي للتفكير (ن=٣٧، م=٢٦,٥٩)	مجموعة الطالبات ذوو النمط الإيجابي للتفكير (ن=٥٢، م=٥٤,٩٠)	مجموعة الطالبات ذوو النمط السلبي للتفكير (ن=٦٩، م=٢٧,٩٦)
مجموعة الطلاب ذوو النمط الإيجابي للتفكير (ن=٣٥، م=٥١,٦٠)	-----	**٢٥,٠١	٣,٣ غير داله	**٢٣,٦٤
مجموعة الطلاب ذوو النمط السلبي للتفكير (ن=٣٧، م=٢٦,٥٩)	-----	-----	**٢٨,٣١	١,٣٧ غير داله
مجموعة الطالبات ذوو النمط الإيجابي للتفكير (ن=٥٢، م=٥٤,٩٠)	-----	-----	-----	**٢٦,٩٤
مجموعة الطالبات ذوو النمط السلبي للتفكير (ن=٦٩، م=٢٧,٩٦)	-----	-----	-----	-----

ومن الجدول رقم (١٨) يتضح ما يلي:

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين متوسط درجات كل من: مجموعة الطلاب ذوى النمط الإيجابي للتفكير، ومجموعة الطلاب ذوى النمط السلبي للتفكير في استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعية لصالح مجموعة الطلاب ذوى النمط الإيجابي للتفكير.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات كل من: مجموعة الطلاب ذوى النمط الإيجابي للتفكير، ومجموعة الطالبات ذوات النمط السلبي للتفكير فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه لصالح مجموعة الطلاب ذوى النمط الإيجابي للتفكير.

ت- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات كل من: مجموعة الطلاب ذوى النمط السلبي للتفكير، ومجموعة الطالبات ذوات النمط الإيجابي للتفكير فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه لصالح مجموعة الطالبات ذوات النمط الإيجابي للتفكير.

ث- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات كل من: مجموعة الطالبات ذوات النمط الإيجابي للتفكير، ومجموعة الطالبات ذوات النمط السلبي للتفكير فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه لصالح مجموعة الطالبات ذوات النمط الإيجابي للتفكير.

ج- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من: مجموعة الطلاب ذوى النمط السلبي للتفكير، ومجموعة الطالبات ذوات النمط السلبي للتفكير فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه.

ح- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من: مجموعة الطلاب ذوى النمط الإيجابي للتفكير، ومجموعة الطالبات ذوات النمط الإيجابي للتفكير فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه.

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فى استخدام طلاب وطالبات الجامعة لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية ترجع إلى تفاعل كل من: نمط التفكير: (النمط الإيجابي للتفكير، والنمط السلبي للتفكير)، وعامل الجنس: (طالب، وطالبة)، وللتعرف على إتجاه الفروق ودلالاتها تم استخدام اختبار شيفيه، والجدول (١٩) يوضح ذلك على النحو التالى:

جدول (١٩) : نتائج اختبار شيفيه للتعرف على اتجاه الفروق بين مجموعات البحث الأربعة في درجة استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية.

مجموعات والمتوسطات	مجموعة الطلاب ذوو النمط الإيجابي للتفكير (ن=٣٥، م=٢٥,٠٦)	مجموعة الطلاب ذوو النمط السلبي للتفكير (ن=٣٧، م=٢٧,٧٦)	مجموعة الطالبات ذوو النمط الإيجابي للتفكير (ن=٥٢، م=٢٠,٧١)	مجموعة الطالبات ذوو النمط السلبي للتفكير (ن=٦٩، م=٢٩,٥٣)
مجموعة الطلاب ذوو النمط الإيجابي للتفكير (ن=٣٥، م=٢٥,٠٦)	-----	**١٢,٧٠	٤,٣٥ غير داله	**١٤,٤٧
مجموعة الطلاب ذوو النمط السلبي للتفكير (ن=٣٧، م=٢٧,٧٦)		-----	**١٧,٠٥	١,٧٧ غير داله
مجموعة الطالبات ذوو النمط الإيجابي للتفكير (ن=٥٢، م=٢٠,٧١)			-----	**١٨,٨٢
مجموعة الطالبات ذوو النمط السلبي للتفكير (ن=٦٩، م=٢٩,٥٣)				-----

ومن الجدول رقم (١٩) يتضح ما يلي :

- أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات كل من: مجموعة الطلاب ذوو النمط الإيجابي للتفكير، ومجموعة الطلاب ذوو النمط السلبي للتفكير فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعية لصالح مجموعة الطلاب ذوو النمط السلبي للتفكير.
- ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات كل من: مجموعة الطلاب ذوو النمط الإيجابي للتفكير، ومجموعة الطالبات ذوات النمط السلبي للتفكير فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعية لصالح مجموعة الطالبات ذوات النمط السلبي للتفكير.
- ت- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات كل من: مجموعة الطلاب ذوو النمط السلبي للتفكير، ومجموعة الطالبات ذوات النمط الإيجابي للتفكير فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعية لصالح مجموعة الطلاب ذوو النمط السلبي للتفكير.

ث- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين متوسط درجات كل من: مجموعة الطالبات ذوات النمط الإيجابي للتفكير، ومجموعة الطالبات ذوات النمط السلبي للتفكير في استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعيه لصالح مجموعة الطالبات ذوات النمط السلبي للتفكير.

ج- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من: مجموعة الطلاب ذوى النمط السلبي للتفكير، ومجموعة الطالبات ذوات النمط السلبي للتفكير فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعيه.

ح- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من: مجموعة الطلاب ذوى النمط الإيجابي للتفكير، ومجموعة الطالبات ذوات النمط الإيجابي للتفكير فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعيه.

ومن النتائج السابقة يمكن الإشارة إلى ما يلى:

✖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين مجموعات البحث الأربعة: (مجموعة الطلاب ذوى النمط الإيجابي للتفكير، ومجموعة الطلاب ذوى النمط السلبي للتفكير، ومجموعة الطالبات ذوات النمط الإيجابي للتفكير، ومجموعة الطالبات ذوات النمط السلبي للتفكير فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية لصالح مجموعتى الطلاب والطالبات ذوى النمط الإيجابي).

✖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين مجموعات البحث الأربعة: (مجموعة الطلاب ذوى النمط الإيجابي للتفكير، ومجموعة الطلاب ذوى النمط السلبي للتفكير، ومجموعة الطالبات ذوات النمط الإيجابي للتفكير، ومجموعة الطالبات ذوات النمط السلبي للتفكير فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية لصالح مجموعتى الطلاب والطالبات ذوى النمط السلبي).

الفرض الخامس: وينص على " تختلف استراتيجيات التنظيم الدافعي: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية) لدى طلاب وطالبات الجامعة باختلاف تفاعل كل من: (نمطى التفكير ٢، وعامل التخصص ٢)".

ويتضح من جدول (١٤) ما يلي:

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في استخدام طلاب وطالبات الجامعة لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية ترجع إلى تفاعل كل من: نمط التفكير: (النمط الإيجابي للتفكير، والنمط السلبي للتفكير)، وعامل التخصص: (التخصص العلمي، والتخصص الأدبي)، وللتعرف على إتجاه الفروق ودلالاتها تم استخدام اختبار شيفيه، والجدول (٢٠) يوضح ذلك على النحو التالي:

جدول (٢٠): نتائج اختبار شيفيه للتعرف على اتجاه الفروق بين مجموعات البحث الأربعة فى درجة استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية.

مجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص العلمي (ن=٦١، م=٥٩،٣٤)	مجموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من التخصص العلمي (ن=٦، م=٣٢،٤)	مجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص الأدبي (ن=٢٥، م=٤٠،٢٤)	مجموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من التخصص الأدبي (ن=١٠٠، م=٢٣،٢٧)	المجموعات والمتوسطات
-----	**٢٦،٩٤	**١٩،١	**٣٢،١١	مجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص العلمي (ن=٦١، م=٥٩،٣٤)
-----	-----	**٧،٤٨	٥،١٧ غير دلالة	مجموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من التخصص العلمي (ن=٦، م=٣٢،٤)
-----	-----	-----	**١٣،٠١	مجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص الأدبي (ن=٢٥، م=٤٠،٢٤)
-----	-----	-----	-----	مجموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من التخصص الأدبي (ن=١٠٠، م=٢٣،٢٧)

ومن الجدول رقم (٢٠) يتضح ما يلي :

- أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين متوسط درجات كل من: مجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص العلمي، ومجموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من التخصص العلمي في استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعي لصالح مجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص العلمي.
- ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين متوسط درجات كل من: مجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص العلمي، ومجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص الأدبي في استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعي لصالح مجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص العلمي.
- ت- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين متوسط درجات كل من: مجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص العلمي، ومجموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من التخصص الأدبي في استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعي لصالح مجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص العلمي.
- ث- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين متوسط درجات كل من: مجموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من التخصص العلمي، ومجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص الأدبي في استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعي لصالح مجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص الأدبي.
- ج- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين متوسط درجات كل من: مجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص الأدبي، ومجموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من التخصص الأدبي في استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعي لصالح مجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص الأدبي.
- ح- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من: مجموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من التخصص العلمي، ومجموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من التخصص الأدبي في استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعي.
- ٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في استخدام طلاب وطالبات الجامعة لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعي ترجع إلى تفاعل

كل من: نمط التفكير: (النمط الإيجابي للتفكير، والنمط السلبي للتفكير)، وعامل التخصص: (التخصص العلمي، والتخصص الأدبي)، وللتعرف على إتجاه الفروق ودلالاتها تم استخدام اختبار شيفيه، والجدول (٢١) يوضح ذلك على النحو التالي:

جدول (٢١): نتائج اختبار شيفيه للتعرف على اتجاه الفروق بين مجموعات البحث الأربعة في درجة استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية.

مجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص العلمي (ن=٦١، م=٢١,٥٩)	مجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص الأدبي (ن=٢٥، م=٢٤,٦٤)	مجموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من التخصص العلمي (ن=٦، م=١٩)	مجموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من التخصص الأدبي (ن=١٠٠، م=٣٩,١٢)	المجموعات والمتوسطات
-----	٣,٠٥ غير داله	٢,٩٥ غير داله	**١٧,٥٣	مجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص العلمي (ن=٦١، م=٢١,٥٩)
-----	٥,٦٤ غير داله	-----	**٢٠,١٢	مجموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من التخصص العلمي (ن=٦، م=١٩)
-----	-----	-----	**١٤,٤٨	مجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص الأدبي (ن=٢٥، م=٢٤,٦٤)
-----	-----	-----	-----	مجموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من التخصص الأدبي (ن=١٠٠، م=٣٩,١٢)

ومن الجدول رقم (٢١) يتضح ما يلي :

- أ- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من: مجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص العلمي، ومجموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من التخصص العلمي في استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعية.
- ب- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من: مجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص العلمي، ومجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص الأدبي في استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعية لصالح.
- ت- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من: مجموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من التخصص العلمي، ومجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص الأدبي في استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعية.

- ث- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات كل من: مجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص العلمي، ومجموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من التخصص الأدبي في استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعي لصالح مجموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من التخصص الأدبي.
- ج- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات كل من: مجموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من التخصص العلمي، ومجموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من التخصص الأدبي في استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعي لصالح مجموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من التخصص الأدبي.
- ح- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات كل من: مجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص العلمي، ومجموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من التخصص الأدبي في استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعي لصالح مجموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من التخصص الأدبي.

ومن النتائج السابقة يمكن الإشارة إلى ما يلي:

- ✱ هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات البحث الأربعة: (مجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص العلمي، ومجموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من التخصص العلمي، ومجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص الأدبي، ومجموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من التخصص الأدبي) في استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الداخلي للدافعي لصالح مجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص العلمي يليها مجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص الأدبي.
- ✱ هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات البحث الأربعة: (مجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص العلمي، ومجموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من التخصص العلمي، ومجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص الأدبي، ومجموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من التخصص الأدبي) في استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الداخلي للدافعي لصالح مجموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من التخصص الأدبي.

الفرض السادس: وينص على " تختلف استراتيجيات التنظيم الدافعي: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية) لدى طلاب وطالبات الجامعة بإختلاف تفاعل كل من: (عامل الجنس ٢، وعامل التخصص ٢)".

ويتضح من جدول (١٤) ما يلي:

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) فى استخدام طلاب وطالبات الجامعة لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية ترجع إلى تفاعل كل من: عامل الجنس: (طالب، وطالبة)، وعامل التخصص: (التخصص العلمي، والتخصص الأدبي)، وللتعرف على إتجاه الفروق ودلالاتها تم استخدام اختبار شيفيه، والجدول (٢٢) يوضح ذلك على النحو التالى:

جدول (٢٢): نتائج اختبار شيفيه للتعرف على اتجاه الفروق بين مجموعات البحث الأربعة فى درجة استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية.

المجموعات والمتوسطات	مجموعة الطلاب ذوى التخصص العلمي (ن=٢٢، م=٥٧,٨٤)	مجموعة الطلاب ذوى التخصص الأدبي (ن=٨٩، م=٢١,٦٠)	مجموعة الطالبات ذوات التخصص العلمي (ن=٦٠، م=٥٨,١٥)	مجموعة الطالبات ذوات التخصص الأدبي (ن=١٢٧، م=٣١,٢٦)
مجموعة الطلاب ذوى التخصص العلمي (ن=٢٢، م=٥٧,٨٤)	-----	**٢٦,٢٤	٠,٣١ غيردالة	**٢٦,٥٨
مجموعة الطلاب ذوى التخصص الأدبي (ن=٨٩، م=٢١,٦٠)		-----	**٢٦,٥٥	٠,٣٤ غيردالة
مجموعة الطالبات ذوات التخصص العلمي (ن=٦٠، م=٥٨,١٥)			-----	**٢٦,٨٩
مجموعة الطالبات ذوات التخصص الأدبي (ن=١٢٧، م=٣١,٢٦)				-----

ومن الجدول رقم (٢٢) يتضح ما يلي :

أ- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من: مجموعة الطلاب ذوى التخصص العلمي، ومجموعة الطالبات ذوات التخصص العلمي فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعية.

ب- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من: مجموعة الطلاب ذوى التخصص الأدبي، ومجموعة الطالبات ذوات التخصص الأدبي فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه.

ت- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين متوسط درجات كل من: مجموعة الطلاب ذوى التخصص العلمي، ومجموعة الطلاب ذوى التخصص الأدبي فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه لصالح مجموعة الطلاب ذوى التخصص العلمي.

ث- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين متوسط درجات كل من: مجموعة الطلاب ذوى التخصص العلمي، ومجموعة الطالبات ذوات التخصص الأدبي فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه لصالح مجموعة الطلاب ذوى التخصص العلمي.

ج- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين متوسط درجات كل من: مجموعة الطلاب ذوى التخصص الأدبي، ومجموعة الطالبات ذوات التخصص العلمي فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه لصالح مجموعة الطالبات ذوات التخصص العلمي.

ح- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين متوسط درجات كل من: مجموعة الطالبات ذوات التخصص العلمي، ومجموعة الطالبات ذوات التخصص الأدبي فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه لصالح مجموعة الطالبات ذوات التخصص العلمي.

٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) فى استخدام طلاب وطالبات الجامعة لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية ترجع إلى تفاعل كل من: عامل الجنس: (طالب، وطالبة)، وعامل التخصص: (التخصص العلمي، والتخصص الأدبي)، وللتعرف على إتجاه الفروق ودلالاتها تم استخدام اختبار شيفية، والجدول (٢٣) يوضح ذلك على النحو التالى:

جدول (٢٣) : نتائج اختبار شيفيه للتعرف على اتجاه الفروق بين مجموعات البحث الأربعة في درجة استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية.

المجموعات والمتوسطات	مجموعة الطلاب ذوى التخصص العلمي (ن=٢٢، م=٢٢،٢٨)	مجموعة الطلاب ذوى التخصص الأدبي (ن=٨٩، م=٣٥،٥٥)	مجموعة الطالبات ذوات التخصص العلمي (ن=٦٠، م=٢٤)	مجموعة الطالبات ذوات التخصص الأدبي (ن=١٣٧، م=٢٨،٠٧)
مجموعة الطلاب ذوى التخصص العلمي (ن=٢٢، م=٢٢،٢٨)	-----	**١٣،٢٧	١،٧٢ غيردالة	**١٥،٧٩
مجموعة الطلاب ذوى التخصص الأدبي (ن=٨٩، م=٣٥،٥٥)		-----	**١١،٥٥	٢،٥٢ غيردالة
مجموعة الطالبات ذوات التخصص العلمي (ن=٦٠، م=٢٤)			-----	**١٤٠٧
مجموعة الطالبات ذوات التخصص الأدبي (ن=١٣٧، م=٢٨،٠٧)				-----

ومن الجدول رقم (٢٣) يتضح ما يلي :

- أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات كل من: مجموعة الطلاب ذوى التخصص العلمي، ومجموعة الطلاب ذوى التخصص الأدبي فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعية لصالح طلاب التخصص الأدبي.
- ب- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من: مجموعة الطلاب ذوى التخصص العلمي، ومجموعة الطالبات ذوات التخصص العلمي فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعية.
- ت- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات كل من: مجموعة الطلاب ذوى التخصص العلمي، ومجموعة الطالبات ذوات التخصص الأدبي فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعية لصالح مجموعة طالبات التخصص الأدبي.
- ث- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات كل من: مجموعة الطلاب ذوى التخصص الأدبي، ومجموعة الطالبات ذوات التخصص العلمي فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعية لصالح مجموعة الطلاب ذوى التخصص الأدبي.

- ج- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من: مجموعة الطلاب ذوى التخصص الأدبي، ومجموعة الطالبات ذوات التخصص الأدبي فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعيه.
- ح- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين متوسط درجات كل من: مجموعة الطالبات ذوات التخصص العلمي، ومجموعة الطالبات ذوات التخصص الأدبي فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعيه لصالح مجموعة الطالبات ذوات التخصص الأدبي.

ومن النتائج السابقة يمكن الإشارة إلى ما يلي:

✘ هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات البحث الأربعة: (مجموعة الطلاب ذوى التخصص العلمي، ومجموعة الطلاب ذوى التخصص الأدبي، ومجموعة الطالبات ذوات التخصص العلمي، ومجموعة الطالبات ذوات التخصص الأدبي) فى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية لصالح مجموعة الطلاب ذوى التخصص العلمي يليها مجموعة الطالبات ذوات التخصص العلمي.

✘ هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات البحث الأربعة: (مجموعة الطلاب ذوى التخصص العلمي، ومجموعة الطلاب ذوى التخصص الأدبي، ومجموعة الطالبات ذوات التخصص العلمي، ومجموعة الطالبات ذوات التخصص الأدبي) فى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية لصالح مجموعة الطلاب والطالبات ذوى التخصص الأدبي.

الفرض السابع: وينص على " تختلف استراتيجيات التنظيم الدافعي: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية) لدى طلاب وطالبات الجامعة بإختلاف تفاعل كل من: (نمطى التفكير ٢ × عامل الجنس ٢ × وعامل التخصص الدراسي ٢)".

ويتضح من جدول (١٤) ما يلي:

- ١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) فى استخدام طلاب وطالبات الجامعة لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية ترجع إلى تفاعل كل من: (نمطى التفكير ٢ × عامل الجنس ٢ × وعامل التخصص الدراسي ٢)، وبذلك من

المتوقع أن يكون عدد مجموعات البحث ثمانية مجموعات إلا أن الباحث استبعد مجموعتين هما: (مجموعة طلاب العلمي ذوى النمط السلبي للتفكير، ومجموعة طالبات العلمي ذوات النمط السلبي للتفكير) نظراً لأن عدد أفراد كلا منهما ثلاثة (ن=٣) فقط، ومن ثم قام الباحث باستخدام اختبار شيفية للتعرف على إتجاه الفروق ودلالاتها بين المجموعات الستة فقط، والجدول (٢٤) يوضح ذلك على النحو التالى: جدول (٢٤): نتائج اختبار شيفية للتعرف على اتجاه الفروق بين مجموعات البحث الستة فى درجة استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية.

المجموعات والمتوسطات	طلاب التخصص العلمي ذوو النمط الإيجابي (ن=٢٣، م=٥٨، ٣٩)	طالبات التخصص العلمي ذوات النمط الإيجابي (ن=٣٨، م=٥٩، ٩٢)	طلاب التخصص الأدبي ذوو النمط الإيجابي (ن=١٢، م=٣٨، ٥٨)	طلاب التخصص الأدبي ذوو النمط السلبي (ن=٣٧، م=٢٦، ٥٩)	طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط الإيجابي (ن=١٣، م=٤١، ٧٧)	طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط السلبي (ن=٢٧، م=٢٧، ٥٧)
طلاب التخصص العلمي ذوو النمط الإيجابي (ن=٢٣، م=٥٨، ٣٩)	-----	١,٥٣ غير دالة	**١٩,٨١	**٣١,٨	**١٦,٦٢	**٣٠,٨٢
طالبات التخصص العلمي ذوات النمط الإيجابي (ن=٣٨، م=٥٩، ٩٢)	-----	-----	**٢١,٣٤	**٣٣,٣٣	**١٨,١٥	**٣٢,٣٥
طلاب التخصص الأدبي ذوو النمط الإيجابي (ن=١٢، م=٣٨، ٥٨)	-----	-----	-----	**١١,٩٩	٣,١٩ غير دالة	**١١,٠١
طلاب التخصص الأدبي ذوو النمط السلبي (ن=٣٧، م=٢٦، ٥٩)	-----	-----	-----	-----	**١٥,١٨	٠,٩٨ غير دالة
طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط الإيجابي (ن=١٣، م=٤١، ٧٧)	-----	-----	-----	-----	-----	**١٤,٢
طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط السلبي (ن=٢٧، م=٢٧، ٥٧)	-----	-----	-----	-----	-----	-----

ومن الجدول (٢٤) يتضح ما يأتي:

- أ- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من: مجموعه طلاب التخصص العلمي ذوو النمط الإيجابي للتفكير، ومجموعة طالبات التخصص العلمي ذوات النمط الإيجابي للتفكير في استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه.
- ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات كل من: مجموعة طلاب التخصص العلمي ذوو النمط الإيجابي، ومجموعة طلاب التخصص الأدبي ذوو النمط الإيجابي في استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه لصالح طلاب التخصص العلمي ذوو النمط الإيجابي.
- ت- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات كل من: طلاب التخصص العلمي ذوو النمط الإيجابي للتفكير، ومجموعة طلاب التخصص الأدبي ذوو النمط السلبي في استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه لصالح طلاب التخصص العلمي ذوو النمط الإيجابي.
- ث- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات كل من: مجموعة طلاب التخصص العلمي ذوو النمط الإيجابي، ومجموعة طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط الإيجابي للتفكير في استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه لصالح مجموعة طلاب التخصص العلمي ذوو النمط الإيجابي.
- ج- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات كل من: مجموعة طلاب التخصص العلمي ذوو النمط الإيجابي، ومجموعة طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط السلبي في استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه لصالح طلاب التخصص العلمي ذوو النمط الإيجابي.
- ح- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات كل من: طالبات التخصص العلمي ذوات النمط الإيجابي، ومجموعة طلاب التخصص الأدبي ذوو النمط الإيجابي في استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه لصالح طالبات التخصص العلمي ذوات النمط الإيجابي.
- خ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات كل من: طالبات التخصص العلمي ذوات النمط الإيجابي، ومجموعة طلاب التخصص الأدبي ذوو النمط

- السلبى فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه لصالح طالبات التخصص العلمى ذوات النمط الإيجابى.
- د- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين متوسط درجات كل من: طالبات التخصص العلمى ذوات النمط الإيجابى، ومجموعة طالبات التخصص الأدبى ذوات النمط الإيجابى فى استخدامهن لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه لصالح طالبات التخصص العلمى ذوات النمط الإيجابى.
- ذ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين متوسط درجات كل من: طالبات التخصص العلمى ذوات النمط الإيجابى، ومجموعة طالبات التخصص الأدبى ذوات النمط السلبى فى استخدامهن لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه لصالح طالبات التخصص العلمى ذوات النمط الإيجابى.
- ر- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين متوسط درجات كل من: طلاب التخصص الأدبى ذوى النمط الإيجابى، ومجموعة طلاب التخصص الأدبى ذوى النمط السلبى فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه لصالح طلاب التخصص الأدبى ذوى النمط الإيجابى.
- ز- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من: طلاب التخصص الأدبى ذوى النمط الإيجابى، ومجموعة طالبات التخصص الأدبى ذوات النمط الإيجابى فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه.
- س- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين متوسط درجات كل من: طلاب التخصص الأدبى ذوى النمط الإيجابى، ومجموعة طالبات التخصص الأدبى ذوات النمط السلبى فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه لصالح طلاب التخصص الأدبى ذوى النمط الإيجابى.
- ش- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين متوسط درجات كل من: طلاب التخصص الأدبى ذوى النمط السلبى، ومجموعة طالبات التخصص الأدبى ذوات النمط

الإيجابي في استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه لصالح طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط الإيجابي.

ص- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من: طلاب التخصص الأدبي ذوى النمط السلبي، ومجموعة طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط السلبي في استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه.

ض- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين متوسط درجات كل من: طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط الإيجابي، و طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط السلبي في استخدامهن لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه لصالح طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط الإيجابي.

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في استخدام طلاب وطالبات الجامعة لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية ترجع إلى تفاعل كل من: (نمطى التفكير ٢ × عامل الجنس ٢ × وعامل التخصص الدراسي ٢)، وبذلك من المتوقع أن يكون عدد مجموعات البحث ثمانية مجموعات إلا أن الباحث استبعد مجموعتين هما: (مجموعة طلاب العلمي ذوى النمط السلبي للتفكير، ومجموعة طالبات العلمي ذوات النمط السلبي للتفكير) نظراً لأن عدد أفراد كلا منهما ثلاثة (ن=٣) فقط، ومن ثم قام الباحث باستخدام اختبار شيفية للتعرف على إتجاه الفروق ودلالاتها بين المجموعات الستة فقط، والجدول (٢٥) يوضح ذلك على النحو التالى:

جدول (٢٥) : نتائج اختبار شيفيه للتعرف على اتجاه الفروق بين مجموعات البحث الستة في درجة استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية.

المجموعات والمتوسطات	طلاب التخصص العلمي ذوو النمط الإيجابي (ن=٢٣، م=٢٣،٠٩)	طالبات التخصص العلمي ذوات النمط الإيجابي (ن=٣٨، م=٢٠،٦٨)	طلاب التخصص الأدبي ذوو النمط الإيجابي (ن=١٢، م=٢٨،٨٣)	طلاب التخصص الأدبي ذوو النمط السلبى (ن=٣٧، م=٣٧،٧٦)	طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط الإيجابي (ن=١٣، م=٢٠،٧٧)	طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط السلبى (ن=٦٩، م=٢٩،٨٦)
طلاب التخصص العلمي ذوو النمط الإيجابي (ن=٢٣، م=٢٣،٠٩)	٢،٤١ غير دالة	٥،٧٤ غير دالة	**١٤،٦٧	٢،٣٢ غير دالة	**١٦،٧٧	
طالبات التخصص العلمي ذوات النمط الإيجابي (ن=٣٨، م=٢٠،٦٨)	٠،١٥	**١٧،٠٨	٠،٠٩ غير دالة	**١٩،١٨		
طلاب التخصص الأدبي ذوو النمط الإيجابي (ن=١٢، م=٢٨،٨٣)	٠،٩٣	**٨،٠٦	٠،٠٣	**١١،٠٣		
طلاب التخصص الأدبي ذوو النمط السلبى (ن=٣٧، م=٣٧،٧٦)	١٦،٩٩	٢،١ غير دالة				
طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط الإيجابي (ن=١٣، م=٢٠،٧٧)					**١٩،٠٩	
طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط السلبى (ن=٦٩، م=٢٩،٨٦)						١٩،٠٩

ومن الجدول (٢٥) يتضح ما يأتى:

أ- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من: مجموعه طلاب التخصص العلمي ذوو النمط الإيجابي للتفكير، ومجموعة طالبات التخصص العلمي ذوات النمط الإيجابي للتفكير فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعية.

ب- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من: مجموعة طلاب التخصص العلمي ذوو النمط الإيجابي، ومجموعة طلاب التخصص الأدبي ذوو النمط الإيجابي فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعية.

ت- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠،٠١) بين متوسط درجات كل من: طلاب التخصص العلمي ذوو النمط الإيجابي للتفكير، ومجموعة طلاب التخصص الأدبي ذوو النمط السلبى فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعية لصالح طلاب التخصص الأدبي ذوو النمط السلبى.

- ث- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من: مجموعة طلاب التخصص العلمي ذوى النمط الإيجابي، ومجموعة طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط الإيجابي للتفكير فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعيه.
- ج- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات كل من: مجموعة طلاب التخصص العلمي ذوى النمط الإيجابي، ومجموعة طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط السلبي فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعيه لصالح طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط السلبي.
- ح- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات كل من: طالبات التخصص العلمي ذوات النمط الإيجابي، ومجموعة طلاب التخصص الأدبي ذوى النمط الإيجابي فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعيه لصالح طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط الإيجابي.
- خ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات كل من: طالبات التخصص العلمي ذوات النمط الإيجابي، ومجموعة طلاب التخصص الأدبي ذوى النمط السلبي فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعيه لصالح طلاب التخصص الأدبي ذوى النمط السلبي.
- د- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من: طالبات التخصص العلمي ذوات النمط الإيجابي، ومجموعة طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط الإيجابي فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعيه.
- ذ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات كل من: طالبات التخصص العلمي ذوات النمط الإيجابي، ومجموعة طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط السلبي فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعيه لصالح طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط السلبي.
- ر- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات كل من: طلاب التخصص الأدبي ذوى النمط الإيجابي، ومجموعة طلاب التخصص الأدبي ذوى النمط السلبي فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعيه لصالح طلاب التخصص الأدبي ذوى النمط السلبي.

ز- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات كل من: طلاب التخصص الأدبي ذوى النمط الإيجابي، ومجموعة طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط الإيجابي فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعيه لصالح طلاب التخصص الأدبي ذوى النمط الإيجابي.

س- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات كل من: طلاب التخصص الأدبي ذوى النمط الإيجابي، ومجموعة طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط السلبي فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعيه لصالح طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط السلبي.

ش- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات كل من: طلاب التخصص الأدبي ذوى النمط السلبي، ومجموعة طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط الإيجابي فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعيه لصالح طلاب التخصص الأدبي ذوى النمط السلبي.

ص- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من: طلاب التخصص الأدبي ذوى النمط السلبي، ومجموعة طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط السلبي فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعيه.

ض- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات كل من: طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط الإيجابي، و طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط السلبي فى استخدامهن لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعيه لصالح طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط السلبي.

ومن النتائج السابقة يمكن الإشارة إلى ما يلى:

✘ هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) تعزى إلى التفاعل بين كل من: (نمط التفكير، وعامل الجنس، وعامل التخصص) لصالح طلاب وطالبات التخصص العلمى ذوى النمط الإيجابي للتفكير يليهما مجموعتى طلاب وطالبات التخصص الأدبي ذوى النمط الإيجابي فى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية.

✱ هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) تعزي إلى التفاعل بين كل من: (نمط التفكير، وعامل الجنس، وعامل التخصص) لصالح طلاب وطالبات التخصص الأدبي ذوى النمط السلبي للتفكير يليهما مجموعة طلاب التخصص الأدبي ذوى النمط الإيجابي وأخيراً طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط الإيجابي فى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الخارجية للدافعية.

تفسير ومناقشة النتائج:

من العرض السابق لنتائج التحليل الإحصائي، وما تم عرضه من إطار نظري، وما تضمنه من دراسات وبحوث سابقة يمكن الإشارة إلى كل من:

(١) هناك إختلافاً فى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعي: (استراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الداخلى، واستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية) تعزى إلى نمط التفكير؛ حيث يميل ذوى النمط السلبي للتفكير إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية مقارنةً بذوى النمط الإيجابي للتفكير الأكثر ميلاً إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية.

وهو ما يتفق ودراسة كل من: (Wotlers, 1996؛ يوسف العنزي، ٢٠١٠، Kirstin, 2010; ; Cleary,2011 Menzies& Lane, 2011 et al., 2010 على أعتبار أن نمط التفكير يعد بمثابة إحدى محددات استخدامه لاستراتيجيات التنظيم الدافعي.

كما تتفق تلك النتيجة ودراسة كل من: (Caprara& Steca, 2006; MacLeod& Salaminou,2001) على اعتبار أن التفكير الإيجابي يؤثر بمسارات مباشرة ذات دلالة إحصائية فى القدرة على التنظيم الذاتي.

ويمكن تفسير تلك النتيجة فى إطار الخصائص المميزة لكل من نمطي التفكير: (النمط الإيجابي، والنمط السلبي)؛ حيث يتسم ذوى التفكير السلبي بالاهتمام بقشور المعلومات وملخصاتها بعدها الأدنى، كما أنهم يفضلون العمل الر وتيني غير الإبداعي(زياد غانم، ٢٠٠٦)؛ مما ينعكس بصورة مباشرة فى استخدامهم استراتيجيات للتنظيم الذاتى غير فاعلة مثل: استراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية.

كذلك ترى حنان عبد العزيز (٢٠١٢) أن الأفراد ذوي التفكير السلبي يفضلوا أداء المهام السهلة التي لا تظهر قدرتهم، ولا تتحدى إمكانياتهم وتوقع الفشل بصورة مستمرة، وهو ما يدفع بهم إلى التعامل السطحي مع المهام التعليمية المختلفة؛ وبالتالي استخدام استراتيجيات للتنظيم الدافعي لا تحتاج إلى بذل مزيد من الجهد، كاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية.

ومن جانب آخر: يشير باندورا (Bandura, 1989) إلى أن الطلاب ذوي النمط الإيجابي للتفكير يتصورون سيناريو النجاح دائماً، وأن الفشل هو أولى خطوات النجاح، كما أنهم يتعاملون مع المشكلات المختلفة بصورة أكثر عمقاً وكفاءة، وهو ما ينعكس في استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعي الأكثر عمقاً وفعالية كتلك الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلي للدافعية.

كما يرى ديمتراس (Demirtas, 2013) أن الطلاب ذوي النمط الإيجابي للتفكير يتسمون بأنهم مدفعين داخلياً، مما يدفع بهم إلى استخدام استراتيجيات قائمة على النمط الدافعي الداخلي كاستراتيجية تحسين الاهتمام، واستراتيجية حديث الذات الموجه للإتيقان.

٢) هناك إختلافاً في استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعي: (استراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الداخلي، واستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية) تعزى إلى عامل الجنس؛ حيث يميل الطلاب إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية مقارنةً بالطالبات الأكثر ميلاً إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الداخلي للدافعية.

وهو ما يتفق ودراسة كل من: (Hui Kuo, 2010; Magno, 2011; Rasnak, 2014)، كما تتعارض ودراسة كل من: (ربيع رشوان، ٢٠٠٥؛ ومحمد المصري، ٢٠٠٩، Barnard & Stromso, 2010، وحياة العمري، وحصاة آل مساعد، ٢٠١٢) والتي توصلت كل منهم إلى أنه لا توجد فروق تعزى إلى عامل النوع في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. ويفسر الباحث ذلك على اعتبار أن الطلاب أكثر معاناة من الضغوط الحياتية بصورة عامة مقارنةً بالطالبات (سليمان الجمعة، وبنيان الرشيد، ٢٠٠٦).

تلك المعاناه ناتجة عن الخوف من المستقبل في الفشل من الحصول على الوظيفة المناسبة وطبيعة دراستهم في ظل رفع التكليف عن خريجي كليات التربية للعمل كمعلمين، كما

أن تلك المعاناه أيضا ناتجة عن الرغبة في تكوين أسرة وتحقيق الأستقرار العاطفي، مما يدفع بالطلاب على وجه الخصوص إلى العمل في مهنة بعينها إلى جوار الدراسة، مما يجعل الطلاب أقل اهتمامًا بالجانب التعليمي؛ حيث أصبحت الدرجة غاية في حد ذاتها بغض النظر عن الفهم والاستيعاب، وهو ما يدفع بهم إلى استخدام استراتيجيات للتنظيم الدافعي أقل فعالية كتلك المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية؛ مقارنة بالطلبات الأكثر اهتمامًا وحرصاً على الدراسة والتعلم في محاولة لإثبات الذات، وتحقيق أقصى درجات الطموح، بما يدفع بهم إلى استخدام استراتيجيات للتنظيم الدافعي أكثر فعالية كاستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الداخلي للدافعية.

(٣) هناك إختلافًا في استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعي: (استراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الداخلي، واستراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية) تعزى إلى عامل التخصص الدراسي؛ حيث يميل ذوو التخصص الأدبي إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية مقارنةً بذوي التخصص العلمي الأكثر ميلاً إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الداخلي للدافعية.

وتتفق تلك النتيجة ودراسة كل من: (خوله الدباس، ٢٠٠٥؛ ربيع رشوان؛ ٢٠٠٥؛

(Miller, 2015).

ويمكن تفسير تلك النتيجة في إطار دراسة كل من: (Church et al., 2001;

Harackiewicz et al., 2002; Bra°ten & Strømsø, 2006) والتي تتوصلت كل منها

إلى أن هناك فروقاً داله إحصائية بين ذوى التخصص العلمي، وذوى التخصص الأدبي في التوجه الدافعي.

حيث تتسم المقررات العلمية أنها تركز في جانب كبير منها على الطبيعة العملية،

وبالتالي فهي تدفع بالطالب إلى التوجه الدافعي القائم على الاتقان؛ من خلال الفهم والاستيعاب

والبحث عن المعنى فيما يتم تعلمه، مما يتطلب من الطلاب استخدام استراتيجيات للتنظيم

الدافعي ترتبط بالشكل الداخلي للدافعية، ومن جانب آخر تتسم المقررات الأدبية أنها تركز على

الجانب النظرى فى المقام الأول، مما يدفع بالطالب إلى التوجه الدافعى القائم على الأداء؛ من خلال البحث عن تحقيق أعلى الدرجات بهدف النجاح والتفوق، على اعتبار أن الدرجة أصبحت تمثل غاية وهدف فى حد ذاتها؛ وهو ما يؤدى بالطالب إلى استخدام استراتيجيات للتنظيم الدافعى كالسميع، واستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء.

كما يمكن تفسير تلك النتيجة فى إطار أسلوب تعلم طلاب التخصص العلمى مقارنة بطلاب التخصص الأدبى (منصور القباطى ، ٢٠٠٣).

حيث يميل طلاب التخصص العلمى إلى استخدام أسلوب التعلم العميق القائم على الفهم والاستيعاب، فى حين يميل طلاب التخصص الأدبى إلى استخدام أسلوب التعلم السطحى القائم على الحفظ والاستظهار، وهو ما ينعكس فى نوعية استراتيجيات التنظيم الدافعى المستخدمة؛ حيث يميل ذوو التخصص الأدبى إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية مقارنةً بذوى التخصص العلمى الأكثر ميلاً إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية.

٤) يمكن التأكيد على أهمية دور كل من: نمط التفكير يلية عامل التخصص يليهما عامل الجنس - على الترتيب- فى تبنى شكل بعينة من شكلى استراتيجيات التنظيم الدافعى؛ ويتضح ذلك بوضوح من خلال النتائج التالية:

✱ هناك إختلافًا فى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعى: (استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الداخلى، واستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية) تعزى إلى التفاعل بين كل من: (نمط التفكير، وعامل الجنس)؛ حيث يميل الطلاب والطالبات ذوى النمط الإيجابى إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية مقارنةً بالطلاب والطالبات ذوى النمط السلبى الأكثر ميلاً إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية، ومن هنا يمكن القول: أن تلك الإختلافات ترجع فى المقام الأول إلى تأثير نمط التفكير مقارنة بعامل الجنس، والذى لم يظهر تأثيرًا واضحًا فى تبنى نمط بعينة من استراتيجيات التنظيم الدافعى، وذلك عند تفاعله مع نمط التفكير.

✘ هناك إختلافًا في استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعي: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلي للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية) تعزي إلى التفاعل بين كل من: (نمط التفكير ٢، وعامل التخصص ٢)؛ حيث يميل ذوو التخصصات العلمية المختلفة ذوو النمط الإيجابي للتفكير إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الداخلي للدافعية، ويميل ذوو التخصصات الأدبية المختلفة ذوو النمط السلبي للتفكير إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية؛ ومن هنا يظهر جليًا دور نمط التفكير في استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعي مقارنة بدور التخصص؛ وذلك عند تفاعلها معًا.

✘ هناك إختلافًا في استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعي: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلي للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية) تعزي إلى التفاعل بين كل من: (عامل الجنس ٢، وعامل التخصص ٢)؛ حيث يميل طلاب وطالبات التخصص العلمي أكثر ميلاً إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الداخلي للدافعية، في حين أن طلاب وطالبات التخصص الأدبي أكثر ميلاً إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية؛ ومن هنا يظهر جليًا دور التخصص في استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعي مقارنة بدور عامل الجنس؛ وذلك عند تفاعلها معًا.

✘ هناك إختلافًا في استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعي: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلي للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية) تعزي إلى التفاعل بين كل من: (نمط التفكير ٢، وعامل الجنس ٢، وعامل التخصص ٢)؛ حيث يميل طلاب وطالبات التخصص العلمي ذوو النمط الإيجابي للتفكير إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الداخلي للدافعية، في حين أن طلاب وطالبات التخصص الأدبي ذوو النمط السلبي للتفكير أكثر ميلاً إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية، كما أن طلاب وطالبات التخصص الأدبي ذوو النمط الإيجابي للتفكير أكثر ميلاً إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل

الداخلي للدافعية، في حين أن طلاب وطالبات التخصص الأدبي ذوى النمط السلبي للتفكير أكثر ميلاً إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية؛ ومن هنا يظهر جلياً دور كل من: نمط التفكير، والتخصص في تبني واستخدام شكل بعينة من استراتيجيات التنظيم الدافعي مقارنة بدور عامل الجنس الأقل أهمية؛ وذلك عند تفاعلهم معاً.

ويمكن تفسير تلك النتيجة في إطار دراسة زوواى (Zwway; 2012) من خلال: المزج ما بين خصائص نمطى التفكير، وخصائص كل من: التخصص العلمي، والتخصص الأدبي، حيث يتسم ذوى النمط الإيجابي للتفكير من التخصص العلمي بأنهم: يتسمون بالاستقلال الذاتى فى التعلم، كما أنهم يسعون إلى تحقيق الفهم الكامل للمادة المتعلمة؛ لذا فهم نشيطون فى إعادة تنظيم المادة المتعلمة وإعادة بناء المعرفة الموجودة بها وربطها بالمعرفة السابقة مما يسهم فى تكوين بنيات معرفية أكثر استقراراً، ويتطلب ذلك استخدامهم لاستراتيجيات للتنظيم الذاتى تتسم بالفعالية، كتلك الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية.

كما يمكن تفسير تلك النتيجة فى إطار دراسة بويراس ولايتسي (Boyraz & Lightsey, 2012)، وذلك فى ضوء درجة إدراك الضغوط الدراسية لكل من ذوى النمط الإيجابي للتفكير من ذوى التخصص العلمي، والنمط السلبي للتفكير من ذوى التخصص العلمي.

حيث يتسم الطلاب ذوى النمط الإيجابي للتفكير من ذوى التخصص العلمي بأنهم أقل معاناه من الضغوط الدراسية مقارنةً بذوى النمط السلبي الأكثر معاناه من الضغوط الدراسية؛ تلك الضغوط الدراسية التى تدفع بالطلاب ذوى النمط السلبي إلى عدم الشعور بالسعادة والسرور عند ممارسة الأنشطة الدراسية المختلفة، والإحجام عن المهام الصعبة أو التى تتحدى قدراتهم، وعدم القدرة على اتخاذ القرار المناسب فى المواقف الدراسية المختلفة، تلك الضغوط المرتفعة تدفع بهم إلى استخدام استراتيجيات للتنظيم الدافعي أقل كفاءة وفعالية كتلك المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية مثل: استراتيجية التسميع وذلك أثناء محاولتهم تحقيق الهدف والتخفيف من تلك الضغوط أو التخلص منها.

توصيات البحث:

في إطار ما قدمه البحث من إطار نظري، وما تم استعراضه من دراسات سابقة وبحوث، وما تم التوصل إليه من نتائج، فإنه يمكن تقديم مجموعة من التوصيات تتمثل في الآتي:

١- يجب اهتمام القائمين على العملية التعليمية بتوفير المناخ التعليمي المناسب، والمشجع على اكساب الطلاب النمط الإيجابي للتفكير لما له من مردود إيجابي في خفض درجة معاناتهم من الضغوط الدراسية.

٢- يجب على أولياء الأمور والمعلمين البُعد عن استخدام الأساليب المحبطة في أثناء عمليتي: التعليم والتعلم؛ سواء ما كان منها في صورة لفظية أو في صورة أدائية، بما يشعر معه الطالب بالعجز والدونية، ويدفع به إلى التفكير السلبي.

٣- ضرورة عقد الدورات التدريبية سواء للطلاب أو لأعضاء هيئة التدريس حول أهمية كل من: التفكير الإيجابي، والتنظيم الذاتي للتعلم، ودورهما في عملية التعلم، وكذلك دورهما في المخرجات التعليمية المختلفة.

٤- ضرورة إهتمام المعلمين والقائمين على العملية التعليمية بتوفير بيئة تعليمية مناسبة مشجعة على تنمية استعدادات وقدرات المتعلمين بما ينعكس في خفض الضغوط الدراسية التي يعانون منها.

٥- زيادة أعداد الطلاب والطالبات المقبولين بكليات التربية من طلاب وطالبات الشعب العلمية بمرحلة الثانوية العامة؛ ذلك بما يتصف به هؤلاء الطلاب من النمط الإيجابي للتفكير، واستخدام استراتيجيات التنظيم الدافعي المرتبطة بالشكل الداخلي للدافعية.

٦- السعي نحو إعادة تكليف طلاب وطالبات كليات التربية بما يخفف من الضغوط الحياتية التي يعانون منها، وبالتالي يزيد من كفاءتهم في عملية التعلم، بما ينعكس في مخرجات إيجابية للعملية التعليمية، وبما يحقق الأهداف المنشودة على الوجه الأمثل.

دراسات مقترحة وبحوث:

- في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يُوصي بإجراء الدراسات و البحوث الآتية:
- ✦ إعداد برامج تدريبية وإرشادية وتعليمية لتنمية جوانب التفكير الإيجابي لدى المتعلمين.
 - ✦ إعداد دراسة تهدف إلى التعرف على طبيعة متغيرات البحث الحالي: (نمط التفكير، واستراتيجيات التنظيم الذاتي الدافعي) لدى عينة من الفئات الخاصة: (صعوبات التعلم، والمتأخرين دراسياً، وذوى التصورات العلمية الخاطئة) ومقارنة تلك النتائج بمجموعة العاديين.
 - ✦ القيام بدراسة طولية هادفة إلى التعرف على كل من: نمطى التفكير الإيجابي/ السلبي، ودرجة الضغوط الدراسية لدى مراحل عمرية، ومراحل دراسية مختلفة.
 - ✦ إعادة البحث الحالية فى بيئات ثقافية مختلفة ومقارنة النتائج بالبحث الحالى.
 - ✦ الاهتمام باعداد برامج تدريبية لاستراتيجيات التنظيم الذاتى والتعرف على مردودها على نواتج التعلم المختلفة مثل: الإدماج الدراسي، والتوجه الدافعي، ودرجة إدراك الضغوط الدراسية.
 - ✦ إعداد برنامج قائم على التفكير الإيجابي فى تنمية مهارات حل المشكلات، وخفض قلق الاختبار.

مراجع البحث

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم الفقى (٢٠٠٧). قوة التفكير. القاهرة: دار الراجية للنشر والتوزيع.
- أمل محمود عبدالغنى (٢٠٠٣). الشخصية الإيجابية المفهوم والقياس لدى عينة من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- إيمان حسنين عصفور (٢٠١٣). نشيط المناعة النفسية لتنمية مهارات التفكير الإيجابي وخفض قلق التدريس لدى الطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد ٤٢، الجزء الثالث، ص.ص. ١٢ - ٦٣.
- حنان محمد عبدالعزيز (٢٠١٢). نمط التفكير وعلاقته بتقدير الذات، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة تلمسان.
- حياة رشيد العمري، وحصة محمد آل مساعد (٢٠١٢). استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم اللازمة لتفوق طالبات جامعة طيبة دراسياً، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد السابع والعشرون، الجزء الثاني، ص.ص. ١٣٧ - ١٨٩.
- خولة عبدالحليم الدباس (٢٠٠٥). الفروق في مهارات التعلم المنظم ذاتياً بين ذوى التحصيل المرتفع وذوى التحصيل المتدنى لدى طلبة الجامعة وطلبة المرحلة الثانوية في تخصصات علمية وأدبية، رسالة دكتوراة (غير منشورة)، قسم علم النفس التربوي، كلية الدراسات التربوية، جامعه عمان العربية للدراسات العليا.
- ربيع عبده رشوان (٢٠٠٦). التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز، عالم الكتب: القاهرة.
- روبرت أنتوني (٢٠١٣). ما وراء التفكير الإيجابي. الطبعة الرابعة، الرياض: مكتبة جرير.

- زياد بركات غانم (٢٠٠٦). التفكير الإيجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة دراسة مقارنة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية والتربوية. مجلة دراسات عربية في علم النفس، المجلد ٤ (٣)، ص.ص. ٦٧ - ٩٠.
- سعيد صالح رقيب (٢٠٠٨). أسس التفكير الإيجابي وتطبيقاته تجاه الذات والمجتمع في ضوء السنة النبوية. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الدولي الخامس عن تنمية المجتمع : تحديات وآفاق في الجامعة الإسلامية بماليزيا، ص: ٢ - ٥٦.
- سليمان صالح الجمعة، وبنيان باني الرشيد (٢٠٠٦). الضغوط النفسية التي يواجهها طلاب كليات المعلمين وعلاقتها بكل من المستوى الدراسي وتخصص الطالب. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد ١٦ (٦٥)، ص.ص. ١٩٧ - ٢٢٢.
- شحته عبدالمولى عبدالحافظ (٢٠٠٩). استراتيجيات تنظيم الدافعية و التعلم ما وراء المعرفية و علاقتها بفعالية الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد ١٩ (٨٠)، ص.ص. ١٥٧ - ٢١٦.
- عادل محمد العدل (٢٠٠٢). ما وراء المعرفة واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى العاديين وذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (٢٦)، الجزء الأول، ص.ص. ٩ - ٧٨.
- عبدالستار إبراهيم (٢٠٠٨). عين العقل: دليل المعالج المعرفي لتنمية التفكير العقلاني - الإيجابي. القاهرة: دار الكاتب للنشر والتوزيع.
- عبد العزيز طلبة عبد الحميد (٢٠١١). أثر تصميم إستراتيجية للتعلم الإلكتروني قائمة على التوليف بين أساليب التعلم النشط عبر الويب ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم على كل من التحصيل وإستراتيجيات التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً وتنمية مهارات التفكير التألمي. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (٧٥)، الجزء الثاني، ص.ص. ٢٤٨ - ٣١٦.

- عبد المرید قاسم (٢٠٠٩). أبعاد التفكير الإيجابي في مصر: دراسة عملية. مجلة دراسات نفسية، المجلد ١٩ (٤)، ص.ص. ٦٩١ - ٧٢٣.
- عبد المنعم الدرديري، جابر عبد الله (٢٠٠٥). علم النفس المعرفي: قراءات وتطبيقات معاصرة. القاهرة: عالم الكتب.
- عبد الوهاب محمد كامل (٢٠٠٢). اتجاهات معاصرة في علم النفس، القاهرة: الأنجلو المصرية.
- عزت عبد الحميد حسن (٢٠٠٧) : النموذج البنائي لاستراتيجيات تنظيم الدافعية ومعتقدات الدافعية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٧ (٥٧)، ص ص ٢٩٥-٣٤٦ .
- عزت عبد الحميد محمد (٢٠١٦). الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عفاف سالم المحمدي (٢٠٠٨). علاقة إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية ودعم الوالدين بالتحصيل الدراسي لطالبات الثالث الثانوي بالمدينة المنورة، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية والعلوم الإنسانية، جامعة طيبة.
- عفراء خليل العبيدي (٢٠١٣). التفكير الإيجابي والسلبي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى طلبة جامعة بغداد، المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد الرابع، العدد (٧)، ص.ص. ١٤ - ٧٥
- محمد المصري (٢٠٠٩). العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة، مجلة جامعة دمشق، العدد ٢٥، المجلد الرابع، ص.ص. ٣١٤ . ٣٧٠.
- محمد نجيب الصبوة (٢٠٠٨). علم النفس الإيجابي "تعريفه- وتاريخه- وموضوعاته - والنموذج المقترح له"، مجلة علم النفس، المجلد ٧٩ (٢)، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- مصطفى محمد كامل (٢٠٠٣). التنظيم الذاتي للتعلم: نماذج نظرية، المؤتمر العلمي " التعلم الذاتي وتحديات المستقبل"، المؤتمر الثامن عشر، كلية التربية، جامعة طنطا، ص.ص. ٢٩١ - ٣١٠.

- منال على الخولي (٢٠١٤). أثر برنامج تدريبي قائم على تحسين التفكير الإيجابي في مهارات اتخاذ القرار ومستوي الطموح الأكاديمي لدى طالبات الجامعة المتأخرات دراسياً. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد ٤٨، الجزء الثاني، ص.ص. ١٩٧ - ٢٤٢.
 - منصور عبد الله القباطي (٢٠٠٣). أثر التفاعل بين أسلوب التعلم ونوع ومستوى المعلومات في التذكر لدى طلاب كلية التربية في اليمن: (دراسة في ضوء النموذج المعرفي المعلوماتي)، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية - جامعة أسيوط.
 - نعمات علوان، وزهير النواجية (٢٠١٣). الذكاء الوجداني وعلاقته بالإيجابية لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظة غزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد ١١ (١)، ص.ص. ٥٦ - ٧٨.
 - وفاء محمد مصطفى (٢٠٠٣). حقق أحلامك بقوة تفكيرك الإيجابي. الطبعة الأولى، بيروت: دار ابن حزم للنشر والتوزيع.
 - يوسف محيلان العنزي (٢٠١٠). أثر التدريب على التفكير الإيجابي وإستراتيجيات التعلم في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية الأساسية، الكويت.
- ثانياً: المراجع الأجنبية:
- Backe, J. (2001). The Thinking styles preferences of learners in cataloguing and classification, **Paper presented council and general conference**, South Africa
 - Bandura, A.(1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. **Journal of American Psychologist**, Vol.45, Pp. 464-469.
 - Bandy,T& Moore, K, 2010). Assessing Self -Regulation: A Guide For Out-Of-School Time Program Practitioners. **available at: www.ch(ldtrends.org/. JChild.Trends, html.**

- Bell.;P., (2003). Can Factors Related to Self-Regulated Learning and Epistemological Beliefs Predict Learning Achievement in Undergraduate Asynchronous Web-Based Courses?, PhD, North Carolina State University.
- Blair, C.(2010). Stress and the Development of Self-Regulation in Context. **Journal of Child Development Perspectives**, Volume 4, Number 3, Pages 181–188.
- Boyraz, G.& Lightsey, O.(2012). Can Positive Thinking Help? Positive Automatic Thoughts as Moderators of the Stress–Meaning Relationship. **American Journal of Orthopsychiatry**, Vol.82(2), Pp. 26- 277.
- Braten, I. & Stromso, H. (2010). The relationship between epistemological beliefs, implicit theories of intelligence, and self-regulated learning among Norwegian postsecondary students. **British Journal of Educational Psychology**; Vol.75, Pp. 539- 565.
- Bra°ten, I. & Strømsø, H. (2006). Predicting Achievement Goals in Two Different Academic Contexts: A Longitudinal Study, **Scandinavian Journal of Educational Research**, Vol. 50(2), Pp. 127–148.
- Caprara, G.& Steca, P.(2006). The contribution of self–regulatory Efficacy beliefs in managing affect and Family relationships to positive Thinking and hedonic balance. **Journal of Social and Clinical Psychology**, Vol.25(6),Pp. 603-627.
- Chou, P (2012). Effect of Students’ Self-Directed Learning Abilities on Online Learning Outcomes: Two Exploratory Experiments in Electronic Engineering. **International Journal of Humanities and Social Science**, Vol. 2(6), Pp. 87- 97.

- Church, A.; Elliot, J. & Gable, L. (2001). Perceptions of Classroom Environment, Achievement Goals, and Achievement Outcomes. **Journal of Educational Psychology**, Vol. 93, Pp. 43–54.
- Cifarelli, V., Goodson, T., & Chae, J. (2010). Associations of students' beliefs with self-regulated problem solving in College Algebra. **Journal of Advanced Academics**, Vol. 21(1). Pp. 95- 116.
- Cleary, A (2016). Self - Regulation by Adolescent Substance Users in the Context of Observed Family Interaction, PhD, University of Arizona.
- Conoley, C. and Conoley, J. (2015). **Positive Psychology and Family Therapy**. Washington: John Wiley & Sons, INC.
- David, M. (2006): Formative Assessment And Self Regulated Learning, A model And Seven Principles of Good Feedback Practice. **Journal of Studies Of Higher Education**, Vol. 31(2), P.p.199- 218
- Davies, J. (2009): " The Power of Positive Thinking: The Effects of Self-Esteem, Explanatory Style, and Trait Hope on Emotional Wellbeing", PhD, University of Wollongong.
- Deater, K (2004) **Parenting Stress** .New Haven and London: Yale University Press.
- Demirtas, V. (2013). Self-regulation strategies of the six- year- old Pre School children. **International Journal of Academic Research**, Vol.5(2), Pp. 264-273.
- Dweck, C. (2008). Can personality be changed? The role of positive thinking. **Journal of Psychological Science**, Vol.17(1), Pp.391–394.

- Elliot, A., Thrash, T & Murayama, K.(2011). A Longitudinal Analysis of Self-Regulation and Well-Being: Avoidance Personal Goals, Avoidance Coping, Stress Generation, and Subjective Well-Being. **Journal of Personality**, Vol. 7(1), Pp. 79: 3.
- Gildroy, P.(2008): Effective Learning Strategy Instruction, Students With L And Behavioral Challenges, New York: Routledge Taylor.
- Harackiewicz, M.; Barron, E.; Pintrich, R.; Elliot, J. & Thrash, M. (2002). Revision of Achievement Goal Theory: Necessary and Illuminating, **Journal of Educational Psychology**, Vol. 94, Pp. 638–645.
- Harris, K. & Mason, L. (2003). Self – Regulated Strategy Development in the Classroom: Part of a Balanced Approach to writing instruction for students with disabilities. **Journal of Focus on Exceptional children**, vol. 35(7). Pp. 1 – 16.
- Hui Kuo, A. (2010). Adult learners Motivation in Self -Directed E-Learning. **available at: <https://scholarworks.iu.edu/dspace.pdf>**.
- Jenkins, J. (2010): The Effects Of Explicit Self-Regulated Learning Strategies Instruction On Mathematics Achievement, PhD. The University of North Carolina at Charlotte
- Joseph, C.& Kanlapan, T. (2009). Constructing a Self-Regulation Scale Contextualized in Writing, **TESOL Journal**, Vol. 1 ,pp79-94
- Kellie, B.(2014). Rethinking Positive Thinking: Inside the New Science of Motivation. **Journal of motivation**, Vol. 139(18), Pp.81 -95.
- Kirstin,G.; Joke, T.; Andrea, D.; Frouke, S.; Rfrank, O. and Anja, H. (2010). Reduced autonomic flexibility as a predictor for future anxiety. **Journal of Psychiatry Research**, Vol. 179 (2), Pp. 187-193.

- Kriew, S.(2001). **Self regulated learning**. London: wildly press.
- Lightsey, O. (1999). Positive thoughts versus States of Mind ratio as a stress moderator: Findings across four studies. **Journal of Cognitive Therapy and Research**, Vol.23(1), Pp.469–482
- Lyubomirsky, S.(2002). Effects of self-focused rumination on negative thinking. **journal of personality and social psychology**, Vol.69(6), Pp. 459- 467.
- MacLeod, A.& Salaminiou, E. (2015). Modeling Structural Equation: Epistemology, Positive Thinking and Cognitive and self regulation learning. **Journal of Cognition and Emotion**, Vol.15, Pp. 99-107.
- Magno, c. (2011). Validating the Academic Self-regulated Learning Scale with the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) and Learning and Study Strategies Inventory(LASSI). **The International Journal of Educational and Psychological Assessment**, Vol. 7(2), Pp. 12-23.
- Maslow, A. (1954). Motivation and personality. New York: Harper.
- Menzies, H.& Lane, K.(2011). Using Self-Regulation Strategies and Functional Assessment-Based Interventions to Provide Academic and Behavioral Support to Students at Risk Within Three-Tiered Models of Prevention. **Journal of Preventing School Failure**, Vol.55(4), Pp.181–191.
- Miller, D.(2015). Learning How Students Learn: An Exploration of Self-Regulation Strategies in a one-Year College with differential specific, **Journal of College Science Teaching**, Vol.44(6),Pp.11-16.
- Morgan, R.(1994). A system thinking paradigm and learning computer simulation model of the positive and negative feedback structure underlying growth competition and displacement in united sates mass communication system, PhD, the university of north Carolina

- Munro, F.(2004). Relationship to stress and negative thinking. **Journal of psychiatric research**, Vol.30(6), Pp. 459-467
- Myles-Pallister,J.; Hassan, H.; Rooney, R. and Kane, R.(2014). The Efficacy of the Enhanced Aussie Optimism Positive Thinking Skills Program in Improving Social and Emotional Learning in Middle Childhood. **Journal of Frontiers in Psychology**, Vol. 909(5), Pp. 1- 41.
- Pintrich, P. (1995). Understanding self- Regulated Learning. San Francisco: Jossey – Bass Publishers
- Pintrich; P., (2000): The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. **Journal of Educational Psychology**, Vol.56 (3), Pp 544-555.
- Pintrich, P. & Degroot , E. (1990). Motivational and self Regulated Learning components of Classroom Academic Performance. **Journal of Educational Psychology**, vol. 82(1), Pp. 33-40.
- Pintrich, P. & Zeidner, M. (2015), Handbook of Self Regulation. New York: Academic.
- Rasnak, M.(2014). Motivation types of the Selection and Use of Learning regulation Strategies by Adult College Students and Traditional Age College Students, **Journal of Dissertation Abstracts International**, Vol.56(6), Pp. 2181.
- Rao; N., Moely; B., and Sachs;J.(2000). Motivational Beliefs, Study Strategies, and mathematics attainment in High and Low Achieving Chinese Secondary School Students. **Journal of Contemporary Educational Psychology**, Vol. 25, Pp. 287-316.
- Rich, A.& Dahlheimer, D.(2001). The power of negative thinking: a new perspective on irrational cognitions. **Journal of cognitive psychology**, Vol.3 (1), Pp. 15- 30.

- Ruohotie, P. (2002). Motivation and self Regulation in Learning. Finland: RECE.
- Sasson, R. (2012): The Power of Positive Thinking and Attitude. Available at: www.successconsciousness.com.
- Schunk, H.; Pintrich, R. & Meeca, L. (2008): Motivation in Education: Theory, Research and applications, 3rd Ed, Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River: NJ.
- Seligman, M. (2002). Authentic happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment. New York: Free Press.
- Seligman. M.(2005). Positive psychology progress empirical validation of interventions. **Journal of American Psychologist**, Vol. 60(5), Pp. 410-421.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. **Journal of American Psychologist**, Vol. 55(2), Pp. 5-14.
- Seligman, M. & Peterson, c. (2004). Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification. Washington: American Psychological Association.
- Shyh, S. (2012): Negative Thinking Versus Positive Thinking in a Singaporean Student Sample: Relationships with Psychological Well-Being and Psychological Maladjustment. **Journal of Learning and Individual Differences**, Vol. 22(1), Pp. 76-82
- Wolters; C (1996). Issues in self regulated learning Metacognition, conditional knowledge and the regulation of motivation, PhD, the University of Michigan.
- Wolters, A. (1999). The relation between high school student's motivation regulation and their use of learning strategies, effort and classroom performance. **Journal of Learning & Individual Differences**, Vol. 11 (3), Pp. 281-299.

- Wolters,A. (2003).Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning . **Journal of Educational Psychologist**, Vol. 38 (4), Pp. 189-205.
- Wong, S.(2012). Negative thinking versus positive thinking in a Singaporean student sample: relationships with psychological well-being and psychological maladjustment, **Journal of learning and individual differences**, Vol.22 (1), Pp. 76- 82.
- Zimmerman, R (1989). A social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. **Journal of Educational Psychology**, Vol 3, Pp. 329-339.
- Zimmerman, J (2002): Becoming a Self — Regulated Learning: An Over View Theory In To Practice. **Journal of educational psychology**, Vol. 41(2), Pp.64-70.
- Zimmerman, R., Bonner, S. & Kovach, R. (2009). **Developing self regulated learners (Psychology in the Classroom)**. (9th Ed), USA: American Psychological Association (APA).
- Zwway, R. (2012): Effect of an Integrated Science and Societal Implication Intervention on Promoting Adolescents, Positive Thinking and Emotional Perceptions in Learning Science, International **Journal of Science Education**, Vol.34(3), Pp. 329-352.

English summery

The present research aimed at investigating the Interaction Effect of Thinking types: (positive thinking type, negative thinking type); Gender factor: (male, female) and Studying Specific factor: (science branch, art branch) on Motivational Regulation Strategies: (motivational regulation strategies related with intra-motivation, motivational regulation strategies related with inter-motivation); among (318) fourth year students in different scientific and literary specializations at the faculty of education, Benha University. To achieve this aim, the researcher used some tools: Arabic Scale for positive thinking (prepared by: Abdel-Sattar Ibrahim, 2008) and motivational regulation strategies scale (prepared by Wolters, 2003, translated by Ezzat Abdel-Hamid, 2007). The research showed that differ in using motivational strategies according to the interaction between : (thinking types 2, gender factor 2 and specific factor 2). The research introduced some recommendations and suggested research and studies on the light of the results of statistical analysis.

Key words: Thinking types; gender factor; specific factor; motivational regulation strategies, motivation.