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

إعداد
د/ سيد محمدي صميده حسن
مـــدرس علـــم النفـــس التربـــوي
كليـــة التربيـــة- جامعـــة بنهـــا

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

إعداد
د/ سيد محمدي صميده حسن
مـــدرس علـــم النفـــس التربـــوي
كليـــة التربيـــة- جامعـــة بنهـــا

الملخـــص العربـــي

سعى البحث الحالى 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 علمى، وتخصص أدبي) على استراتيجيات التنظيم الدافعى المستخدمة: (استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعية، واستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعية)؛ لدى عينة بلغ قوامها (318) 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 هى: المقياس العربي للتفكير الإيجابي: (إعداد: عبدالستار إبراهيم،2008)، ومقياس استراتيجيات التنظيم الدافعى: (إعداد: wolters, 2003، ترجمة: عزت عبدالحميد، 2007)، وتوصل البحث إلى أن هناك إختلافًا فى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعى: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية) تعزي إلى التفاعل بين كل من: (نمط التفكير2، وعامل الجنس2، وعامل التخصص2)، كما قدم البحث مجموعة من التوصيات، والبحوث والدراسات المقترحة ، وذلك فى إطار نتائج التحليل الإحصائي، وما تم عرضة من إطار نظري، وما تضمنه من دراسات وبحوث سابقة.

الكلمات المفتاحية:
نمط التفكير، عامل الجنس، عامل التخصص، استراتيجيات التنظيم الدافعى للتعلم، الدافعية.

مقدمـــــــــة:

لقد حظيت الجوانب الإيجابية فى الشخصية بإهتمام علم النفس الإيجابي؛ على أعتبار 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 الإيجابى فى كتابه الدافعية والشخصية Motivation and Personalityفى إشارة إلى محاولة الإهتمام بجوانب القوة فى الذات الإنسانية: (In: Seligman, 2002: 32).

ويسعى علم النفس الإيجابى إلى محاولة استغلال وتوجية الأمكانات الذاتية للفرد نحو الاستخدام الذاتي الأمثل للاستراتيجيات المناسبة وطبيعة الموقف، بما يدفع الفرد نحو تمثل السلوك الإيجابى فى تفاعلاته المختلفة (Seligman& Peterson,2004).

ويؤكد سيلجمان (Seligman, 2005) على أن تنمية الجوانب الإيجابية في الشخصية أمرًا ضروريًا، فهى 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 (نعمات علوان، وزهير النواجحية، 2013).

ويعد التفكير الإيجابى أحد الموضوعات الأساسية التى يرتكز عليها علم النفس الإيجابى؛ ذلك العلم الذى لا يهمل التفكير السلبى، بل يسعى إلى التعرف على أهم مسببات السلبية فى التفكير فى محاولة لتعظيم الجوانب الإيجابية، والتخلص من الجوانب السلبيه (Conoley& Conoley, 2015: 67-70).

وهو ما يؤكد علية إبراهيم الفقى (2007: 176) من أن التفكير السلبى خصوصًا فى المجال الأكاديمي يدفع بالطالب إلى البحث والتفكير فى السلبيات التى حدثت فى الماضى، وتجعله يقلق ويخاف من المستقبل، ويعيش حاضرة بأحاسيس واعتقادات سلبية تجعل حياته سلسلة من التحديات والمشكلات، والفرد ذو التفكير السلبى لديه قدرة عالية على التخيل فى العثور على السلبيات فى أى شيئ 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، 2008: 7).

كما تظهر أهمية نمط تفكير الطالب فى ارتباطة وتأثيرة فى العديد من المخرجات التعليمية مثل: التحصيل الدراسي: (Zwway, 2012; زياد غانم، 2006؛ Lightsey, 1999)، والتوافق الدراسي: (Shyh, 2012; Wong, 2012)، والإتجاة نحو المادة والعملية التعليمية: (Sasson, 2012)، ومهارات إتخاذ القرار: (منال الخولى،2014).

ويشير باندورا (Bandura, 1989) إلى أن الطلاب ذوى النمط الإيجابي للتفكير يتعلمون بشكل منظم ذاتيا؛ حيث أنهم يتصورن سيناريو النجاح دائما، 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 الذاتى المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية مقارنةً بذوى النمط السلبي للتفكير الأكثر ميلاً إلى أستخدام استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية.

ومن هنا يظهر الدور الذى يقوم به نمط التفكير: (النمط الإيجابي للتفكير، والنمط السلبي للتفكير) خصوصًا 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 الدافعيه؛ على أعتبار أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تهدف إلى زيادة قدرة المتعلم على تطوير وتفسير وترجمة المهام التعليمية المختلفة.

وهو ما يؤكدة عادل العدل(2002) من أن استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتى 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 وأخرون (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 تحققه 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: الإمكانات 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 الإتقان، والبحث عن المعني.(Demirtas, 2013).

ومن هنا تأتى أهمية القدرة على التنظيم الذاتى للتعلم؛ والقائمة على توظيف واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتى خصوصًا تلك ذات الطابع الدافعى؛ حيث لم يعد الأسلوب التقليدي في عمليتي التعليم والتعلم؛ والقائم على مجرد تلقي الطالب للمعلومات، وحفظها هو الأسلوب الأمثل المناسب فى ظل كم وكيف المعلومات التي يتسم بها العصر الحالي (عبد العزيز عبدالحميد،2011).

مما سبق يتضح أهمية الدور الذى يقوم به نمط تفكير الطالب: (النمط الإيجابي للتفكير، والنمط السلبي للتفكير) فى استخدامه لاستراتيجيات التنظيم الذاتى أثناء تعلمه؛ وهو ما دفع الباحث إلى القيام بالبحث الحالى فى محاولة للتعرف على أثر نمط تفكير طلاب وطالبات الجامعة فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى للتعلم: (المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية، والمرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية) طبقًا لتصور بنترتش.

مشكلـــــــة البحـــــــث:

إن التعلم يكون أكثر فاعلية عندما يُوجه ذاتيًا؛ بل أكثر من ذلك هناك من يعتبر أن من أهم أهداف المدرسة هو تنشئة متعلمين لديهم القدرة على الأستقلال الذاتى فى التعلم خاصة فى مرحلة التعليم العالى، ولذا فمن المنتظر أن يكون للتعلم المنظم ذاتيًا إسهامات كثيرة فى تحسين جودة المخرجات المختلفة لعملية التعلم(ربيع رشوان، 2006: 1).

ويرجع الفضل فى الأهتمام والتأكيد على الدور الإيجابى الذى تلعبة استراتيجيات التنظيم الذاتى فى نواتج التعلم المختلفة إلى نظريات التعلم الإجتماعى المعرفى، تلك التى تؤكد على أن الأفراد يمكنهم ضبط سلوكهم بدرجة كبيرة من خلال تصوراتهم وإعتقاداتهم عن النتائج المرتبة على تلك السلوكيات (عبدالوهاب كامل، 2002: 246).

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

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

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

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

وتوصلت دراسة يوسف العنزي (2010) إلى أن هناك علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتفكير الإيجابي.

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

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

ومن هنا: تظهر أهمية الدور الذى يقوم به نمط تفكير الطالب فى 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 الذاتى ذات الطبيعة الدافعية تختلف بإختلاف عامل الجنس؛ حيث يميل الطالبات إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعى القائمة على النمط الدافعى الداخلى مقارنةً بالطلاب الأكثر ميلاً إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعى القائمة على النمط الدافعى الخارجى.

وتوصلت دراسة عفاف المحمدي (2008) إلى أن هناك فروق تعزي 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، 2006؛ ومحمد المصري، 2009 Barnard& Stromso, 2010، وحياة العمري، وحصة آل مساعد، 2012) 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 الذاتى تختلف بإختلاف التخصص الداسي؛ حيث يتسم طلاب وطالبات التخصصات العلمية باستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتى الفاعله مقارنة بذوى التخصصات الأدبية الأقل استخدامًا لها.

كما توصلت دراسة خوله الدباس(2005) إلى أن طلاب التخصصات العلمية أكثر أستخداماً لاستراتيجيات التنظيم الذاتى مثل: (التذكر والخرائط المفاهيمية والتساؤلات الذاتية والتنظيم) مقارنة بطلاب التخصصات الأدبية الأكثر استخدامًا لاستراتيجية التسميع.

كما توصلت دراسة ربيع رشوان(2006) إلى أن طلاب التخصصات العلمية أكثر أستخداماً لأستراتيجيات: (تعلم الأقران، الاحتفاظ بالسجلات، التقويم الذاتى)، ولا توجد فروق بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية فى أستخدامهم لاستراتيجيات: (التسميع- والتفصيل- والتنظيم- والتخطيط- والمراقبة الذاتية- والضبط البيئى الدافعى).

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

كما توصلت دارسة كل من: (Rich& ؛ Seligman& Csikzenthmihalyi, 2000 Dahlheimer, 2001؛ زياد غانم، 2006؛ عبد المريد قاسم، 2009) إلى أن نمط تفكير الفرد يختلف بإختلاف 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; Munro, 2004) إلى الطالبات أكثر ميلاً نحو التفكير السلبي مقارنة بالطلاب الأكثر ميلاً إلى النمط الإيجابي للتفكير.

ومن جانب ثالث: توصلت دراسة كل من: (Morgan, 1994؛أمل عبدالغنى، 2003؛ Wong, 2012، عفراء العبيدي،2013) إلى أنة لا توجد فروق تعزي إلى عامل النوع في القدرة على التفكير الإيجابي.

كما توصلت دراسة كل من: (زياد غانم، 2006؛ Zwway, 2012؛ حنان عبدالعزيز، 2012) إلى أن هناك إختلافا فى التفكير الإيجابي يعزى إلى عامل التخصص.

ومن جانب أخر توصلت دراسة عفراء العبيدي(2013) إلى أنه لا توجد فروق فى التفكير الإيجابي تعزي إلى عامل التخصص.

ومن هنا يمكن الإشارة إلى تأثر كل من: عامل الجنس، وعامل التخصص الدراسي فى نمط التفكير، وإن كان هناك تباينًا بين الدراسات والبحوث السابقة.

مما سبق يتضح ما يلى:

1- يعد نمط تفكير الطالب إحدى المحددات الأساسية لاستخدامه استراتيجيات التنظيم الذاتى أثناء تعلمة، وخصوصًا استراتيجيات التنظيم الدافعى.
2- هناك تباين بين الدراسات والبحوث السابقة فى الدور الذى يقوم به كل من: عامل الجنس، وعامل التخصص فى كل من: نمط تفكير الطالب، ونوعية استراتيجيات التنظيم الذاتى المستخدمة أثناء تعلمة.

وسعي البحث الحالي إلى استخدام المنهج الوصفى فى التعرف على أثر تفاعل كل من: نمط تفكير طلاب الجامعة: (النمط الإيجابي للتفكير، والنمط السلبي للتفكير)، وعامل الجنس: (طالب، وطالبة)، وعامل التخصص الدراسي: (تخصص علمى، وتخصص أدبي) على استراتيجيات التنظيم الدافعى المستخدمة: (استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعية – واستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعية).

ومن ثم فتتحد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالى:

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

1- هل تختلف استراتيجيات التنظيم الدافعى: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية) لدى طلاب وطالبات الجامعة بإختلاف نمطى التفكير: (النمط الإيجابي للتفكير، والنمط السلبي للتفكير)؟.
2- هل تختلف استراتيجيات التنظيم الدافعى: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية) لدى طلاب وطالبات الجامعة بإختلاف عامل الجنس: (طالب، وطالبة)؟.
3- هل تختلف استراتيجيات التنظيم الدافعى: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية) لدى طلاب وطالبات الجامعة بإختلاف عامل التخصص: (تخصص علمي، وتخصص أدبي)؟.
4- هل تختلف استراتيجيات التنظيم الدافعى: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية) لدى طلاب وطالبات الجامعة بإختلاف تفاعل كل من: (نمطى التفكير 2× وعامل الجنس 2)؟.
5- هل تختلف استراتيجيات التنظيم الدافعى: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية) لدى طلاب وطالبات الجامعة بإختلاف تفاعل كل من: (نمطى التفكير2، وعامل التخصص2)؟.
6- هل تختلف استراتيجيات التنظيم الدافعى: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية) لدى طلاب وطالبات الجامعة بإختلاف تفاعل كل من: (عامل الجنس2، وعامل التخصص2)؟.
7- هل تختلف استراتيجيات التنظيم الدافعى: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية) لدى طلاب وطالبات الجامعة بإختلاف تفاعل كل من: (نمطى التفكير2× عامل الجنس2× وعامل التخصص الدراسى2)؟.

أهـــــداف البحـــــث:

سعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية: -

1- التعرف على درجة إختلاف استراتيجيات التنظيم الدافعى: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية) لدى طلاب وطالبات الجامعة بإختلاف نمطى التفكير: (النمط الإيجابي للتفكير، والنمط السلبي للتفكير).
2- 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).

3- 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).
4- 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 2× وعامل الجنس 2).
5- 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 التفكير2، وعامل التخصص2).
6- 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 الجنس2، وعامل التخصص2).
7- 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 التفكير2× عامل الجنس2× وعامل التخصص الدراسى2).

أهميـــــة البحـــــث:

أولاً: الأهمية النظرية:

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

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

تكمن الأهمية التطبيقية للبحث الحالي في الأتي:

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

مصطلحـــات البحـــث:

التفكير الإيجابى/ السلبى **Positive/ Negative Thinking**

يعرف عبدالستار إبراهيم (2008) التفكير الإيجابى 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 الإيجابى/ السلبى تعريفاً إجرائياً قياسياً بالدرجه التى يحصل عليها الطالب والطالبة على: **(المقياس العربي للتفكير الإيجابي)** المستخدم بالبحث الحالى، حيث يقال أن الفرد يتسم بالقدرة على التفكير الإيجابى عندما تقع درجاته فى نطاق الأرباعى الأعلى، ويقال أنه يتسم بالسلبية فى التفكير عندما تقع درجاته فى نطاق الأرباعى الأدنى.

التنظيم الذاتى 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 الدافعى 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 فى الدرجات المنخفضة من الضغوط الدراسية.

وتُعرف استراتيجيات التنظيم الدافعى الأكثر استخدامًا تعريفاً إجرائياً قياسياً بالدرجه التى يحصل عليها الطالب على قسمي: **(مقياس استراتيجيات التنظيم الدافعى)** المستخدم بالبحث الحالى: (استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية، واستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية).

حـــــدود البحـــــث:

تتمثل حدود البحث فى الآتى:

- **الحدود الموضوعية:** وتتحدد بالمنهج المستخدم بالبحث، والمتمثل فى المنهج الوصفى، كما تتمثل الحدود الموضوعية فى طبيعة متغيرات البحث؛ حيث يمثل المتغيرات المستقلة كل من: نمطا التفكير: (النمط الإيجابي للتفكير، والنمط السلبي للتفكير)، وعامل الجنس: (طالب، وطالبة)، وعامل التخصص الدراسي: (تخصص علمي، وتخصص أدبي)، فى حين يمثل المتغير التابع: استراتيجيات التنظيم الدافعى: (استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية، واستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية).
- **الحدود الزمنية:** وتتحدد بالفترة الزمنية التى استغرقها الجانب الإجرائي للبحث؛ حيث تم تطبيق أدوات البحث فى الفصل الدراسي الثانى للعام الجامعى 2015/ 2016 م
- **الحدود المكانية:** وتتحدد بالمجال المكانى 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: نمـــــــط التفكيـــــــر:

مقدمـــــــــة:

لقد إهتم علم النفس لفترة زمنية طويلة بالجوانب السلبية والجوانب المرضية لدى الأفراد، وأسفر هذا الإهتمام عن العديد من الدراسات والبحوث التى تناولت أوجة القصور والمرض النفسى والضغوط والمشكلات السلوكية المختلفة التى 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 وأخرون (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 أساسيه هى: 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 (1946)، وإنشاء المعهد الوطنى للصحة العقلية علم (1947) the National Institute of Mental Health والذى دفع باكاديميات علم النفس إلى تقديم العديد من المنح الدراسة والبحثية التى أنصبت على دراسة الأمراض النفسية المختلفة خصوصاً الأمراض الذهانية، ونتج عن ذلك أن حدثت طفرة كبيرة فى فهم وعلاج الأمراض النفسية التى كانت تمثل حجر عثر أمام العلماء فى التعامل معها، ومنذ ذلك الحين بدى علم النفس لكثير من الباحثين والمهتمين كأنه علم قائم على دراسات النواحى السلبية والمرضية من النفس البشرية دون تركيز على جوانب القوة.

ويرى محمد الصبوة (2008: 17) أن النماذج النفسية المختلفة التى تناولت الجوانب السلبية والمرضية والتى 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 الإيجابى كفرع من فروع علم النفس عام (1998) على يد سليجمان، ذلك العلم الذى ينصب إهتمامة فى المقام الأول على دراسة المشاعر والقدرات والإمكانات الذاتية، وإنعكاسات ذلك على السلوك الإيجابى لدى الإنسان، بما يحقق أفضل توازن بين المكونين (الإيجابى والسلبى) فى الذات الإنسانية (Seligman, 2002: 32).

وأشار سليجمان وسيكسيزنتميهالى (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000: 5) إلى أن الهدف العام الذى يسعى إليه علم النفس الإيجابى بمختلف موضوعاته وإهتماماتة؛ إنما يكمن فى دراسة العوامل والمتغيرات المختلفة التى تجعل الحياة جديرة بالتعايش فى ظل أنماط سلوكية إيجابية نحو الذات والأخر.

لقد أصبح موضوع التفكير الإيجابي من الموضوعات الرئيسة التي يهتم بدراستها علم النفس الإيجابي، وتمثل موضوعات علم النفس الإيجابي مجالاً مهما 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، فهى 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 تسعي 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، 2007) التفكير الإيجابى على أنه " عادة عقلية يمارسها الفرد بصورة لا شعورية تقوم على بناء وتنظيم أفكارة ومعارفة وخبراته، والاختيار من بينها بما يلائم الموقف الحالى، وتركيز شعورة، وتوجية سلوكياته نحو تحقيق أهدافة التى يسعى إليها، والتخطيط الجيد للمستقبل".

يعرف عبدالستار إبراهيم (2008) التفكير الإيجابى 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.

ويعرفة ساسون (Sasson, 2012) علي 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 شييه (Shyh, 2012) التفكير الايجابي 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 (2013) التفكير الإيجابي على أنه: توجه عقلي يدفع بالطالب إلى النظرة الإيجابية للأشياء، وتوقع نتائج إيجابية لكل مهمة يتم القيام بها.

وتعرف منال الخولي(2014) 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 بالتفاؤل ومقاومة الأفكار السلبية.

ومن العرض السابق للتعريفات المختلفة التى تناولت نمط التفكير يمكن الإشارة إلى ما يلى:

1) ينظر البعض إلى نمط التفكير: (النمط الإيجابي، والنمط السلبي) على أنه عملية عقلية (Lightsey, 1999)، وينظر البعض الأخر إليه على أنه عادة عقلية يمارسها الفرد بطريقة لا شعورية (إبراهيم الفقى، 2007)، ويراه عبد الستار إبراهيم (2008) على أنه: عملية

عقلية، فى حين ينظر دافيس (Davis,2009) إلىه على أنه نموذج معرفي لتقييم الذات، كما ينظر كل من: (إيمان عصفور، 2013 ,Sasson,2012) إليه على أنه توجه عقلى ذو طبيعة دافعية، وتراه منال الخولى (2014) على أنه قدرة عقلية.

ويأتى البحث الحالى فى إطار أن نمط التفكير يعد بمثابة عملية عقلية، بما يتفق وطبيعة البحث ومنهجة، ومن جانب أخر بما يتفق وطبيعة المقياس المستخدم بالبحث: (المقياس العربي للتفكير الإيجابي)، ومن هنا فالبحث يتبنى تعريف عبدالستار إبراهيم (2008).

2) يعد النمط السلبي للتفكير بمثابة الوجه الأخر للنمط الإيجابي، فعند فشل الفرد فى تحقيق مقومات التفكير الإيجابى فإنه عندئذ يعانى من سلبية فى التفكير، وذلك من خلال البحث والتفكير فى السلبيات التى حدثت فى الماضى، والتى تدفع بالفرد إلى القلق من الحاضر والخوف من المستقبل، وأرتفاع درجات الضغوط النفسية فى أشكالها المختلفة.

الخصائص المميزة للشخصية ذات النمط الإيجابي للتفكير:

من خلال مراجعة الباحث للدراسات والبحوث السابقة التى سعت إلى تحديد أهم الخصائص المميزة للأفراد ذوى النمط الإيجابي، وذوى النمط السلبي للتفكير؛ يمكن القول أن الشخصية ذات النمط الإيجابي فى التفكير تتسم بالآتى:

1) الاعتقاد والتوقع الإيجابي: من خلال توقع النجاح أكثر من توقعات الفشل.
2) الشعور بالأمل في التقدم وتحقيق الأهداف (إبراهيم الفقي،2007)
3) استخدام الاستراتيجيات الايجابية الفعالة في التعلم، وتغير الإستراتيجية عندما لا تحقق الهدف إلى أخري مناسبة.
4) يعتمدون على ذواتهم في التعلم، ومن ثم يميلون إلى التعلم المنظم ذاتياً (عبد الستار إبراهيم، 2008)
5) التفاؤل: من خلال توقع نتائج إيجابية عند مواجهة الضغوط المختلفة.
6) الحماس: من خلال توافر طاقة إيجابية ودرجات مرتفعة من الدافعية.
7) تحديد الأهداف: من خلال التركيز على أهداف بعينها وترتيب الأولويات (إيمان عصفور، 2013).
8) المقدرة على مقاومة التغيير بسهولة، والتوافق معه.
9) التفكير المنطقي للتعرف على طبيعة وأسباب التغير ونتائجه المحتملة.
10) القدرة على تحمل الغموض (Myles-Pallister, et al., 2014).
11) ذات شكل دافعى داخلى.
12) الميل إلى الإتقان، والبحث عن المعني.
13) أكثر وعيًا بالذات (Kellie, , 2014).

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

- بناء الفرد لأفكارة ومعارفة وخبراته، وتنظيمها على نحو جيد، والاختيار من بينها بما يلائم الموقف الحالى.
- تركيز الفرد شعورة، وتوجية سلوكياته نحو تحقيق أهدافة التى يسعى إليها.
- التخطيط الجيد للمستقبل.
- إنتاج للأفكار الجديدة التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالاستبصار والابتكار.

- تقييم الذات والمواقف المختلفة تقييماً 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.

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

ثانيًا: التنظيـــم الذاتـــي للتعلـــم:

طبيعة التنظيم الذاتى للتعلم:

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

ومن خلال مراجعة الباحث لبعض من الدراسات والبحوث السابقة التى تناولت التنظيم الذاتى للتعلم **مثل دراسة كل من**: (Zimmerman, 1989; Joseph& kanlapan, 2009; Magno,2011; Chou, 2012; Pintrich& Zeidner, 2015**)** يمكن القول أن التنظيم الذات للتعلم يقوم على مجموعة من المبادئ العامة تتمثل فى:

1) أفتراض مؤداة: أن المتعلم يسهم بفاعلية وبدرجة كبيرة فى تحقيق أهداف التعلم الاكاديمية، وذلك من خلال التوظيف الأمثل للعمليات الذهنية بصورة ذاتيةً، ويظهر ذلك بوضوح فى العديد من مخرجات التعلم لعل أهمها: التوافق النفسي، والأداء الأكاديمى.
2) استخدام استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية في أداء المهام التعليمية المختلفة بما يساعد في تحقيق الأهداف المنشودة، وبما ينعكس في إيجابية المخرجات التعليمية المختلفة.
3) استخدام التغذية الراجعة بما يساعد المتعلم على تحقيق ذاته.
4) محاولة الإجابة على مجموعة تساؤلات هي: ما هى 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 ذاتيًا:

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(2003: 293) 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، والإتقان، والتنظيم، والتفكير الناقد)، وإستراتيجيات مصادر التعلم: (إدارة الوقت والجهد، وطلب المساعدة، والتخطيط).

أما عبد المنعم الدرديرى، وجابر عبد الله (2005: 117) فيشيرا إلى أنه يتضمن: التوجيه المنظم للأفكار والأفعال لتحقيق الأهداف بطريقة ذاتية، من خلال تجهيز المعلومات وتنظيم عمليات التعلم.

كما يشير جوزيف، وكانلابن (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 وأخرون (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 كيفارلى (Cifarelli, et al., 2010) علي 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، وأداءه 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 ذاتيًا؛ حيث ينظر كل من: Zimmerman, 2002, Joseph& kanlapan, 2009; Hui Kuo, 2010) إلى التعلم المنظم ذاتيًا على أنه: عملية يسعى من خلالها المتعلم إلى اكتساب المعرفة، فى حين يرى (Rouhotie, 2002) أنه نمط من التعلم الاستراتيجي يقوم على استخدام استراتيجيات ذات طبيعة دافعية، كما يري (مصطفى كامل، 2003) أنه نمط من التعلم الاستراتيجيى القائم على استخدام استراتيجيات للتعلم: معرفية، وما وراء معرفية؛ فى حين يري عبدالمنعم الدرديري، وجابر عبدالله(2005) أنه يقوم على فعالية عمليات التجهيز والمعالجة للمعلومات، كما يري كل من: (Cifarelli, et al., 2010; Pintrich& Zeidner, 2015) أنه مهارة تتضمن الاستخدام الأمثل لاستراتيجيات التعلم المناسبة.

ويتبني البحث الحالى تعريف زيمرمان وأخرون (Zimmerman, et al., 2009) للتعلم المنظم ذاتياً نظرًا أنه يتفق وطبيعة البحث الحالي، وطبيعة أداة القياس المستخدمة؛ على اعتبار أن التعلم المنظم ذاتيًا يقوم على استخدام وتوظيف استراتيجيات التعلم بما يؤدى إلى خفض الضغوط الدراسية، وتحقيق الأهداف المرجوة.

أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا:

من خلال مراجعة الباحث للدراسات والبحوث السابقة التى تناولت التعلم المنظم ذاتيًا؛ أمكن تحديد بعض النماذج المختلفة التى تناولته، والأبعاد المختلفة للتنظيم الذاتى للتعلم فى إطار تلك النماذج، وذلك على النحو التالى:

أولاً: نموذج زيمرمان: (Zimmerman,1989):

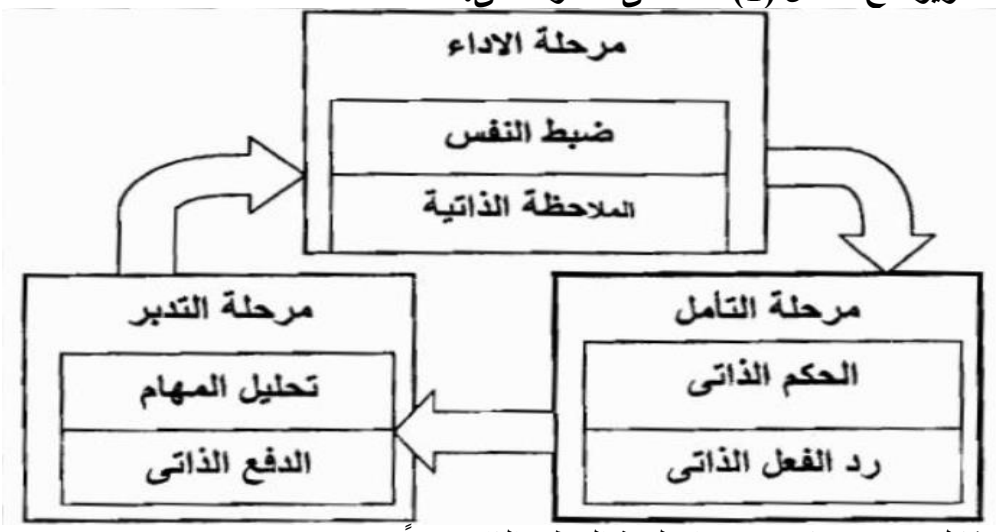
يرى زيمرمان (Zimmerman,198`9) أن هناك ثلاث أبعاد للتعلم المنظم ذاتياً هى:

1) أستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً: وهى تمثل الأفعال التى يقوم بها المتعلم لاكتساب المعلومات والمهارات مثل: استخدام معينات التذكر، والبحث عن المعلومات.
2) الكفاءة الذاتية المدركة: وتتضمن ادراك الفرد لقدرتة على تنظيم وأستخدام الأفعال اللأزمة للوصول للأداء المطلوب لمهمة ما.
3) أهداف التعلم: والتى يضعها المتعلم لنفسه.

ويحدد زيمرنان (Zimmerman, 2002) بنية التنظيم الذاتي في ثلاث مراحل أساسية هي:

1) **مرحلة التأني**: وتتضمن تحليل المهام من خلال: تحديد الأهداف، واختيار الاستراتيجيات المناسبة.
2) **مرحلة الأداء**: وتتضمن ضبط النفس من خلال التجريب الذاتي، المراقبة الذاتية.
3) **مرحلة التأمل الذاتي**: تتضمن تقييم الذات ومقارنة الأداء الشخصي بمقاييس معيارية للأداء المطلوب.

ويوضح الشكل (1) ذلك على النحو التالى:



شكل (1). نموذج زيمرمان لبنية التنظيم الذاتي: نقلًا عن: (Zimmerman, 2002).

ثانيًا: نموذج كريو **(Kriew,2001)**

وقدم كريو (Kriew,2001) نموذجًا يوضح طبيعة التعلم المنظم ذاتياً، من خلال ثلاث مراحل هى:

1- **المرحلة الأولى**: وتتضمن أختيار الأستراتيجيات الملائمة، والتى تُمكن من الأحتفاظ بالمادة المتعلمة.
2- **المرحلة الثانية**: وتؤكد على قدرة المتعلم على تنظيم عمليات التعلم المختلفة.
3- **المرحلة الثالثة**: وتتضمن قدرة المتعلم على الاختيار بين الأهداف والمصادر التعليمية المختلفة المتاحة.

ثالثًا: نموذج بنترتش للتعلم المنظم ذاتياً:

ويشير راو وآخرون (Rao, et al., 2000) أن النماذج المختلفة المفسرة لعملية التعلم قد ركزت أما على: المنحى الدافعى أو المنحى المعرفى، حيث تركز النماذج الدافعية على معتقدات المتعلمين عن فاعليتهم ودورهم فى العملية التعليمية وأعزاءتهم السببية، وفى الجانب الأخر: تهتم النماذج المعرفية بالاستراتيجيات المعرفية/ ماوراء المعرفية التى يستخدمها المتعلمون فى تحسين أدائهم.

وقدم بنترتش (Pintrich& DeGroot,1990, Pintrich, 1995, Pintrich,2000) نموذجاً للتعلم الذاتى 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:

1) استراتيجيات ذات طبيعة معرفية/ وما وراء معرفية: وتهدف إلى تحسين الوظائف الذاتية أو الشخصية، مثل: استراتيجية التخطيط ووضع الأهداف، واستراتيجية التسميع، واستراتيجية التفاصيل.
2) استراتيجيات إدارة الموارد: وتتضمن:

- استراتيجيات التنظيم الدافعى: وتهدف إلى تحسين الأداء الأكاديمى مثل: (استراتيجية التقويم الذاتى، واستراتيجية مكأفاة الذات، واستراتيجية حوار الذات عن الأتقان، واستراتيجية حوار الذات عن الأداء)، وهى ترتبط بالمكون الدافعى للتنظيم الذاتى على أعتبار 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 الذاتي تمثل الجانب الإجرائي الذي يعكس العمليات التي يستخدمها المتعلم أثناء التعلم القائم على التنظيم الذاتي.

ويأتى البحث الحالي: في إطار نموذج بنترتش للتعلم المنظم ذاتياً؛ ذلك أنه يقوم على التكامل بين الاتجاهين المعرفي والدافعي في تفسير عملية التعلم، ومن ثم فهو يعد أكثر النماذج تكاملاً وتفسيراً لعملية التعلم والتغيرات الحادثة فيه، وذلك اعتمادا 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 الذاتى خصوصًا فى مجالات أكاديمية بعينها؛ لما فى ذلك من أهمية فى التعرف على أنتقال أثر التدريب؛ كذلك أن المتعلم المنظم ذاتيا يستطيع تطبيق تلك الأستراتيجيات وأستخدمها عبر المهام المختلفة.

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا 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 خصوصًا استراتيجيات التعلم ذات الطبيعة الدافعية، حيث يميل الطلاب إلى استخدام استراتيجيات: الحفظ والاستظهار التي كانوا يستخدمونها في المرحلة الثانوية.

ويرى زيمرمان وأخرون (Zimmerman, et al., 2009) أن الهدف الأساسي من استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعى للتعلم هو: زيادة قدرة المتعلم على التفكير في صورته الإيجابية بما يمكنه من أداء المهام الدراسية المختلفة بكفاءة وفعالية ونجاح فى ظل درجات منخفضة من الضغوط الدراسية.

ويرى ولترز (Wolters, 2003) أن استراتيجيات تنظيم الدافعية تؤثر فى 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 الدافعى يتم من خلاله: تدريب الطلاب على كيفية وضع أهداف تعلمهم والتخطيط لتحقيقها، وزيادة قدرتهم على المراقبة الذاتية، وفحص بيئاتهم وخبراتهم لاتخاذ القرار المناسب والحكم عليه، ومراجعة خططهم.

ويحث جيلدروى (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 الدافعى 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 هى:

1) تقوم على استثمار الإمكانات والقدرات المختلفة التي يمتلكها المتعلم.
2) توجيه خبرات التعلم السابقة نحو تحقيق الهدف من المهمة التعليمية..
3) متابعة أداء المتعلم من خلال التغذية الراجعة، بما يدعم الأداء الصحيح.
4) مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين بعضهم البعض، بما يشكل ويعكس الاستقلالية في الأداء.

ويحدد ربيع رشوان (2006) مجموعة من الخصائص المميزة لاستراتيجيات التنظيم الدافعى للتعلم هى:

1) أنها استراتيجيات مقصودة بغرض تحقيق أهداف معينة.
2) أنها تنتج بواسطة المتعلم ذاته.
3) إمكانية تطبيقه على عدد كبير من المهام.

ومن خلال مراجعة الباحث للدراسات والبحوث السابقة التى تناولت استراتيجيات التنظيم الذاتى ذات الطبيعة الدافعية مثل دراسة كل من: ;Bandy& Moore; 2010; Pintrich& Zeidner, 2015) شحتة عبدالحافظ،2009 ;عزت عبدالحميد، 2007 (Pintrich& Degroot, 1990; Wolters, 2003;)، أمكن تحديد استراتيجيات التنظيم الدافعى للتعلم على النحو التالى:

1) **استراتيجية المتابعة الذاتية: Self – Consequating Strategy**: وتهتم بمدى استخدام الطلاب للمكافآت الخارجية المُعدة ذاتياً لتعزيز وتشجيع الرغبة في أداء المهام الدراسية المختلفة.
2) **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 مشوقه.
3) **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 للإتقانMastery 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 الملهيات 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.

عينـــــــة البحـــــــث:

أولاً: عينة البحث الاستطلاعية: ضمت عينة البحث الاستطلاعية مجموعة من طلاب وطالبات كلية التربية/ جامعة بنها، من المقيدين بالفرقة الرابعة تعليم عام، للعام الجامعى 2015/ 2016م، والجدول (1) يوضح طبيعة عينة البحث الاستطلاعية على النحو التالي:

جدول (1). وصف لعينة البحث الاستطلاعية.

التخصص	وصف العينة	العدد	متوسط العمر الزمني مقدراً بالأعوام	الانحراف المعياري
تاريخ	مجموعة الطلاب	15	21.8	3.87
	مجموعة الطالبات	35	21.3	3.09
اللغة العربية	مجموعة الطلاب	17	21.9	4.41
	مجموعة الطالبات	13	21.5	3.75
المجموع		80	21.63	3.78

ومن الجدول (1) يتضح أن عدد أفراد العينة الاستطلاعية (80) طالب وطالبة من طلاب وطالبات الفرقة الرابعة تعليم عام بكلية التربية بجامعة بنها؛ من تخصصى: التاريخ، واللغة العربية؛ بمتوسط عمر زمني (21.63) سنه، وانحراف معياري (3.78)، منهم (32) طالب بمتوسط عمر زمني (21.85) سنه، وانحراف معياري (4.14)، ومنهم (48) طالبة بمتوسط عمر زمني (21.4) سنه، وانحراف معياري (3.42).

ثانياً: عينة البحث الأساسية: ضمت عينة البحث في صورتها النهائية مجموعة من طلاب وطالبات كلية التربية/ جامعة بنها، من المقيدين بالفرقة الرابعة تعليم عام بالعام الجامعى 2015/ 2016 م، والجدول (2) يوضح طبيعة عينة البحث الأساسية على النحو التالي:

جدول (2) وصف لعينة البحث الأساسية.

التخصص	وصف العينة	العدد	متوسط العمر الزمني مقدراً بالأعوام	الانحراف المعياري
اللغة العربية	مجموعة الطلاب	38	21.7	3.5
	مجموعة الطالبات	55	21.9	4.04
اللغة الإنجليزية	مجموعة الطلاب	22	21.3	3.8
	مجموعة الطالبات	36	21.8	4.9
تاريخ	مجموعة الطلاب	15	21.7	3.01
	مجموعة الطالبات	22	21.9	4.7
فلسفة	مجموعة الطلاب	14	20.7	2.8
	مجموعة الطالبات	24	21.7	3.14
رياضيات	مجموعة الطلاب	17	20.8	2.1
	مجموعة الطالبات	20	21.7	4.2
كيمياء	مجموعة الطلاب	5	20.4	1.75
	مجموعة الطالبات	19	21.3	3.4
فيزياء	مجموعة الطلاب	3	20.78	0.78
	مجموعة الطالبات	3	20.7	1.8
العلوم البيولوجية	مجموعة الطلاب	7	20.94	1.95
	مجموعة الطالبات	18	20.9	3.7

المجمـــــــــوع	318	21.26	3.09

ومن الجدول (2) يتضح أن عدد أفراد العينة الأساسية (318) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة تعليم عام بكلية التربية/ جامعة بنها بمتوسط عمر زمني (21.36) سنه، وانحراف معياري (3.09)، والجدول (3) يوضح عدد أفراد عينة البحث فى إطار كل من: عامل الجنس، وعامل التخصص، والتفاعل بينهما على النحو التالى:

جدول (3). عينة البحث الأساسية فى إطار كل من: عامل الجنس، والتخصص الدراسي، والتفاعل بينهما.

المتغير	العدد	متوسط العمر الزمنى	الإنحراف المعياري
طلاب	121	21.04	2.46
طالبات	197	21.48	3.73
ذوو التخصص العلمي	92	20.94	2.46
ذوو التخصص الأدبي	226	21.58	3.73
طلاب من ذوى التخصص العلمي	32	20.73	1.64
طلاب من ذوى التخصص الأدبي	89	21.35	3.27
طالبات من ذوى التخصص العلمي	60	21.15	3.27
طالبات من ذوى التخصص الأدبي	137	21.82	4.19

أدوات البحـــــــــث:

تضمن البحث استخدام الأداتين التاليتين:

1. **المقياس العربي للتفكير الإيجابي: (إعداد: عبدالستار إبراهيم، 2008، تنقيح: عبدالمريد قاسم، 2009)**

- **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 (71) مفردة في صورة مجموعة من العبارات تدور حول ما يتصف به الإيجابيون من أفكار ومعتقدات وممارسات سلوكية؛ على اعتبار أن نمطى التفكير الإيجابى، 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 (10) أبعاد، يوضحها الجدول (4) على النحو التالى:

جدول (4). أبعاد المقياس العربى للتفكير الإيجابي

البـعـــــــــد	أرقام المفردات
التفـــــــــاؤل	(1- 8)
الضبط الانفعالى والتحكم فى العمليات العقلية	(9- 13)
حب التعلم والتفتح المعرفي	(14- 17)
الشعور بالرضا	(18- 30)
الرصيد المعرفى من الصحة	(31- 38)

التقبل الإيجابي للأخرين	(39- 42)
تقبل المسؤلية الشخصية	(43- 52)
السماحة والإريحية	(53-57)
الإجتماعية	(58 -61)
تقبل الذات غير المشروط	(62- 71)

- **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:

1- طريقة إعادة تطبيق الاختبار: وقد قام مُعد المقياس بتطبيقة مرتين بفاصل زمنى مقدارة (15) يوم، على عينة قوامها (150) طالب من طلاب جامعة البترول والمعادن بالمملكة العربية السعودية؛ ممن تتراوح أعمارهم ما بين (19- 29) سنه، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين مرتى التطبيق كمؤشراً على ثبات المقياس (0.93).

وفى البحث الحالى: قام الباحث بتطبيق المقياس مرتين على طلاب وطالبات العينة الاستطلاعية (ن= 80) بفاصل زمني (16) يوم، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط كمؤشراً على ثبات المقياس (0.91).

2- طريقة معامل ألفا- كرونباخ: وقد قام منقح المقياس بايجاد قيمة معامل ألفا لدرجات المفحوصين على المقياس ككل، وقد بلغت (0.86).

وفى البحث الحالى: وقد بلغت قيمة معامل ألفا للدرجة الكلية للمقياس (0.71).

3- طريقة الاتساق الداخلي: وقد قام الباحث بحساب قيم معاملات ارتباط درجات عينة البحث الاستطلاعية (ن=80) على مفردات المقياس ومجموع درجاتهم؛ كمؤشراً على اتساق مفردات المقياس، والجدول (5) يوضح ذلك على النحو التالي:

جدول (5). قيم معاملات ارتباط درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على مفردات المقياس العربي للتفكير الإيجابي ومجموع درجاتهم

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
1	**0.67	25	**0.69	49	**0.63
2	**0.61	26	**0.62	50	**0.65
3	**0.61	27	**0.59	51	**0.61
4	**0.67	28	**0.61	52	**0.64
5	**0.58	29	**0.67	53	**0.68
6	**0.64	30	**0.59	54	**0.61
7	**0.68	31	**0.61	55	**0.58
8	**0.61	32	**0.62	56	**0.61
9	**0.58	33	**0.68	57	**0.67
10	**0.59	34	**0.62	58	**0.59

11	**0.55	35	**0.63	59	**0.57
12	**0.54	36	**0.65	60	**0.59
13	**0.56	37	**0.61	61	**0.57
14	**0.59	38	**0.61	62	** 0.59
15	**0.64	39	**0.67	63	**0.62
16	**0.61	40	**0.59	64	**0.64
17	**0.59	41	**0.57	65	**0.63
18	**0.61	42	**0.63	66	**0.61
19	**0.64	43	**0.64	67	**0.69
20	**0.62	44	**0.67	68	**0.64
21	**0.62	45	**0.62	69	**0.69
22	**0.67	46	**0.62	70	**0.62
23	**0.68	47	**0.67	71	**0.62
24	**0.64	48	**0.62		

من الجدول (5) يتضح أن قيم معاملات ارتباط درجات أفراد العينة الاستطلاعية على مفردات المقياس، ومجموع درجاتهم دالة عند مستوى (0.01)، وتتراوح ما بين (0.54: 0.69)، مما يعد مؤشراً على ثبات مفردات المقياس.

ثانياً: صدق المقياس:

1- **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= -0.63 دالة عند مستوى 0.01).

2- **الصدق الظاهرى:** قام عبدالمريد قاسم (2009) بعرض المقياس على (10) من المتخصصين فى مجال علم النفس من أعضاء هيئة التدريس تخصص علم نفس بجامعة حلوان، و(4) 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 (71) مفردة، ولكن مع إجراء تعديلات على صياغه بعض الفقرات بما يتفق واللهجة المصرية.

3- **صدق الاتساق الداخلى:** قام مُنقح المقياس بإيجاد قيم معاملات الارتباط ما بين درجات العينة الاستطلاعية على كل مفردة من مفردات كل بعد من أبعاد المقياس، ومجموع درجاتهم على البعد الذى تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (0.55: 0.69)، وجميعها دالة عند مستوى (0.01)، مما يعد مؤشراً على صدق الأبعاد؛ كما تم إيجاد قيم معاملات الارتباط ما بين درجات المفحوصيين على كل بعد من أبعاد المقياس والمجموع الكلى للدرجات بعد حذف درجات البعد، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين: (0.65 0.78) وجميعها دالة عند مستوى (0.01) مما يعد مؤشراً على صدق الأبعاد.

وفى البحث الحالى: قام الباحث بإيجاد قيم معاملات الارتباط ما بين درجات أفراد عينة البحث الاستطلاعية على مفردات المقياس، ومجموع درجاتهم الكلى وذلك بعد حذف درجه المفردة كمؤشراً على صدق المفردات، والجدول (6) يوضح ذلك على النحو التالى:

جدول (6). 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
1	**0.91	25	**0.95	49	**0.93
2	**0.90	26	**0.92	50	**0.92
3	**0.89	27	**0.90	51	**0.94
4	**0.93	28	**0.90	52	**0.92
5	**0.87	29	**0.94	53	**0.95
6	**0.89	30	**0.90	54	**0.90
7	**0.94	31	**0.91	55	**0.89
8	**0.90	32	**0.91	56	**0.90
9	**0.89	33	**0.95	57	**0.93
10	**0.91	34	**0.91	58	**0.91
11	**0.85	35	**0.93	59	**0.90
12	**0.86	36	**0.92	60	**0.91
13	**0.85	37	**0.91	61	**0.88
14	**0.90	38	**0.91	62	** 0.89
15	**0.94	39	**0.95	63	**0.90
16	**0.93	40	**0.90	64	**0.94
17	**0.90	41	**0.90	65	**0.93
18	**0.91	42	**0.94	66	**0.89
19	**0.95	43	**0.93	67	**0.96
20	**0.94	44	**0.92	68	**0.94
21	**0.93	45	**0.94	69	**0.96
22	**0.96	46	**0.93	70	**0.90
23	**0.95	47	**0.95	71	**0.92
24	**0.95	48	**0.93		

من الجدول (6) يتضح أن قيم معاملات ارتباط درجات أفراد العينة الاستطلاعية على مفردات المقياس، ومجموع درجاتهم بعد حذف درجة المفردة دالة عند مستوى (0.01)، وتتراوح ما بين (0.88: 0.96)، مما يعد مؤشراً على صدق مفردات المقياس.

4- **الصدق العاملي:** قام مُنقح المقياس بالتعرف على الصدق العاملى 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 (55.4%) من التباين الكلى، والجذر الكامن لكل منهم أكبر من الواحد الصحيح، وجميع التشبعات كانت أكبر من (0.3) طبقاً لمحك كايزر.

2- مقياس استراتيجيات التنظيم الدافعي: (إعداد: Wolters,1999) تعريب: عزت عبدالحميد،2007)

هدف الاختبار: يهدف المقياس إلى التعرف على استراتيجيات التنظيم الدافعى 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 (25) مفردة، فى 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 الذاتى ذات الطبيعة الدافعية، والجدول (7) يوضح ذلك على النحو التالى:

جدول (7). وصف لمقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية

أقسام المقياس	أبعاد المقياس	أرقام المفردات
استراتيجيات تنظيم الدافعية المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعية	إستراتيجية تحسين الاهتمام.	1- 8
	إستراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان.	9- 13
استراتيجيات تنظيم الدافعية المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعية	إستراتيجية المتابعة الذاتية.	14-17
	إستراتيجية حديث الذات الموجه للاداء.	18-21
	إستراتيجية التحكم البيئي.	22-25

طريقة التصحيح:

يصحح المقياس بطريقة (1-2-3-4-5) على الترتيب، ولا توجد درجة كلية للمقياس.

المؤشرات السيكومترية:

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

1- **طريقة معامل ألفا- كرونباخ:** وقد قام شحته عبدالحافظ (2009) بإيجاد قيم معاملات ألفا لأبعاد المقياس الخمسة، وقد تراوحت قيم معاملات ألفا ما بين: (0.74- 0.84)، كما بلغت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل: (0.84).

وفى البحث الحالى: تم إيجاد قيم معاملات ألفا للأبعاد الخمسة للمقياس، والجدول (8) ذلك على النحو التالى:

جدول (8). معاملات ألفا للأبعاد الخمسة لمقياس استراتيجيات التنظيم الدافعى

البعـــــــــد	أرقام المفردات
إستراتيجية تحسين الاهتمام.	0.68
إستراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان.	0.69
إستراتيجية المتابعة الذاتية.	0.68
إستراتيجية حديث الذات الموجه للاداء.	0.70
إستراتيجية التحكم البيئي.	0.69

ومن الجدول (8) يتضح أن قيم معاملات ألفا للأبعاد الخمسة لمقياس التنظيم الدافعى تتراوح ما بين: (0.68: 0.70) مما يعد مؤشراً على ثبات الأبعاد.

كما قام الباحث بإيجاد قيمتى معامل ألفا لقسمى المقياس، وقد بلغت قيمة معامل ألفا (0.73) للقسم الأول: (استراتيجيات تنظيم الدافعية المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعية)، كما بلغت قيمة معامل ألفا (0.71) للقسم الثاني: (استراتيجيات تنظيم الدافعية المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعية)؛ مما يعد مؤشرًا على ثبات قسمى المقياس.

2- **طريقة الاتساق الداخلي:** قام شحته عبدالحافظ (2009) بحساب معاملات الارتباط بين درجات المفحوصين (ن=134) على كل مفردة من مفردات المقياس ودرجاتهم الكلية على البعد الفرعي الذى تنتمى إليه المفردة؛ كمؤشرًا على ثبات المفردات، وقد وجد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وتتراوح ما بين: (051- 0.68)، **وفى البحث الحالي:** قام الباحث بإيجاد قيم معاملات الارتباط ما بين درجات عينة البحث الاستطلاعية: (ن=80) على كل مفردة من مفردات المقياس، ومجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه كمؤشراً على ثبات المفردات، والجدول (9) يوضح ذلك على النحو التالي:

جدول (9). معاملات الارتباط ما بين درجات المفحوصين على مفردات مقياس استراتيجيات التنظيم الدافعى ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه.

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
البعد الأول: استراتيجية تنظيم الاهتمام							
1	**0.69	2	**0.70	3	**0.71	4	**0.72
5	**0.71	6	**0.71	7	**0.72	8	**0.68
البعد الثاني: استراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان							
9	**0.71	10	**0.68	11	**0.69	12	**0.71
13	**0.69						
البعد الثالث: استراتيجية المتابعة الذاتية							
14	**0.68	15	**0.69	16	**0.68	17	**0.69
البعد الرابع: استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء							
18	**0.71	19	**0.70	20	**0.73	21	**0.71
البعد الخامس: استراتيجية التحكم البيئي							
22	**0.69	23	**0.65	24	**0.69	25	**0.68

ومن الجدول(9) يتضح أن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وتتراوح ما بين (0.65: 0.73) 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 قسمى المقياس كمؤشراً على ثبات أبعاد المقياس، والجدول (10) يوضح ذلك على النحو التالى:

جدول (10). قيم معاملات الارتباط ما بين درجات أفراد عينة البحث الاستطلاعية على الأبعاد الخمسة لمقياس التنظيم الدافعى ومجموع درجاتهم على قسمى المقياس

البعـــــــــــد	أرقام المفردات
إستراتيجية تحسين الاهتمام	0.75 **
إستراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان .	**0.78

إستراتيجية المتابعة الذاتية .	0.73**
إستراتيجية حديث الذات الموجه للاداء	0.73 **
إستراتيجية التحكم البيئي .	0.74 **

ومن الجدول(10) يتضح أن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وتتراوح ما بين (0.73: 0.78) مما يعد مؤشرًا على ثبات أبعاد المقياس.

ثانيًا: صدق المقياس:

1- **الصدق العاملى:** وقد قام شحتة عبدالحافظ (2009) 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 ويتشبع 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 ويتشبع بهذا العامل الكامن إستراتيجيتين هما:

أ- استراتيجية تحسين الاهتمام. ب- استراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان.

وقد تراوحت تشبعات العوامل المشاهدة: (معاملات الصدق) بالعاملين الكامنين ما بين: (0.54- 0.76)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) 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 كا2 (3.01 عند درجة حريه= 4) وهى قيمة غير دالة إحصائياً، كما لم تتعدي قيم بقية المؤشرات المدى المثالي المحدد لكل مؤشر إحصائي، كما أن قيمة مؤشر الصدق المتوقع لنموذج العاملين الكامنين أقل من نظيرتها للنموذج المشبع، مما يدل على مطابقة النموذج للبيانات بصورة جيدة.

2- **صدق الإتساق الداخلى: (صدق المفردات):** قام شحته عبدالحافظ (2009) بالتعرف على صدق مفردات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات كل مفردة ومجموع درجات البعد الذي تنتمى إليه، وذلك بعد حذف درجة المفردة من مجموع درجات البعد، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين: (0.63- 0.84) وجميعها دالة عند مستوى (0.01).

وفى البحث الحالي: قام الباحث بإيجاد قيم معاملات الارتباط ما بين درجات عينة البحث الاستطلاعية: (ن=80) على كل مفردة من مفردات المقياس، ومجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه، بعد حذف درجة المفردة كمؤشراً على صدق المفردات، والجدول (11) يوضح ذلك على النحو التالي:

جدول (11). معاملات الارتباط ما بين درجات المفحوصين على مفردات مقياس استراتيجيات التنظيم الدافعى ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة.

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل	المفردة	معامل	المفردة	معامل

		الارتباط		الارتباط		الارتباط	
البعد الأول: استراتيجية تنظيم الاهتمام							
1	**0.73	2	**0.74	3	**0.74	4	**0.73
5	**0.75	6	**0.76	7	**0.75	8	**0.74
البعد الثاني: استراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان							
9	**0.76	10	**0.71	11	**0.71	12	**0.72
13	**0.74						
البعد الثالث: استراتيجية المتابعة الذاتية							
14	**0.71	15	**0.72	16	**0.70	17	**0.70
البعد الرابع: استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء							
18	**0.75	19	**0.74	20	**0.77	21	**0.74
البعد الخامس: استراتيجية التحكم البيئي							
22	**0.73	23	**0.70	24	**0.70	25	**0.76

ومن الجدول(11) يتضح أن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وتتراوح ما بين (0.70: 0.76) 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 قسمى المقياس بعد حذف درجة البعد كمؤشراً على صدق أبعاد المقياس، والجدول (12) يوضح ذلك على النحو التالى:

جدول (12). قيم معاملات الارتباط ما بين درجات أفراد عينة البحث الاستطلاعية على الأبعاد الخمسة لمقياس التنظيم الدافعى ومجموع درجاتهم على قسمى المقياس بعد حذف درجة البعد

البعـــــــــد	أرقام المفردات
إستراتيجية تحسين الاهتمام	** 0.81
إستراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان .	**0.85
إستراتيجية المتابعة الذاتية .	**0.84
إستراتيجية حديث الذات الموجه للاداء	** 0.84
إستراتيجية التحكم البيئي .	** 0.86

ومن الجدول(12) يتضح أن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وتتراوح ما بين (0.81: 0.86) مما يعد مؤشرًا على صدق أبعاد المقياس.

إجـــــراءات البحـــــث:

سارت إجراءات البحث على النحو التالي:

- تطبيق أدوات البحث بعد تقنينها على العينة الاستطلاعية.
- حساب بعض المؤشرات الإحصائية الوصفية لعينة البحث الأساسية فى: استراتيجيات التنظيم الدافعى: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية، والاستراتيجيات

المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية) " المتغير التابع"؛ ويوضح ذلك الجدول (13) على النحو التالى:

جدول (13). المؤشرات الإحصائية الوصفية لعينة البحث فى استراتيجيات التنظيم الدافعى.

المتغـــــــــير	ن	م	ع	الالتواء	الخطأ المعيارى للالتواء	التفرطح	الخطأ المعيارى للتفرطح
الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية	318	39.10	4.58	0.103	0.137	0.398-	0.273
الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية	318	33.12	4.35	-0.049	0.137	0.512-	0.273

يتضح من جدول (13) أن قيمة الإلتواء، والتفرطح أقل من ضعف الخطأ المعياري لكل منهما، مما يعد مؤشرًا على إعتدالية التوزيع (عزت عبد الحميد محمد، 2016: 233- 234).

- 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، وفى ضوء متغيرات البحث.

نتائـــــج البحـــــث:

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 الدافعى: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية) لدى طلاب وطالبات الجامعة بإختلاف نمطى التفكير: (النمط الإيجابي للتفكير، والنمط السلبي للتفكير)"

وللتحقق من هذا الفرض تم إجراء تحليل تباين عاملى فى إتجاهين(2×2×2 نمطا التفكير: (الإيجابي، والسلبي) × 2 عامل الجنس: (طالب، وطالبة) × 2 عامل التخصص: (تخصص علمى، وتخصص أدبي) ، والجدول (14) يوضح نتائج ذلك على الإجراء على النحو التالى:

جدول (14). نتائج تحليل التباين: (2×2×2) لدلالة الفروق فى استراتيجيات التنظيم الدافعى طبقًا لنمطى التفكير: (النمط الإيجابي للتفكير- والنمط السلبي للتفكير)، وعامل الجنس: (طالب، وطالبة)، وعامل التخصص: (تخصص علمى، وتخصص أدبي).

المتغـــــــير	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية	نمط التفكير (أ)	341.295	1	341.295	4.355	0.05
	عامل الجنس (ب)	322.083	1	322.083	4.110	0.05
	عامل التخصص (ج)	3651.931	1	3651.931	46.603	0.01
	التفاعل (أ× ب× ج)	59389.194	1	59389.194	757.882	0.01
	الخطأ	14575.341	186	78.362		
استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية	نمط التفكير (أ)	338.528	1	338.528	4.292	0.05
	عامل الجنس (ب)	561.361	1	561.361	5.459	0.05
	عامل التخصص (ج)	541.844	1	541.844	5.270	0.05
	التفاعل (أ× ب× ج)	20787.937	1	20787.937	202.169	0.01
	الخطأ	19125.373	186	102.825		

ومن الجدول (14) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فى استخدام طلاب وطالبات الجامعة لاستراتيجيات التنظيم الدافعى: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية) ترجع إلى نمط التفكير: (النمط الإيجابي للتفكير، والنمط السلبي للتفكير)، ومن ثم يتحقق الفرض الأول.

ويوضح الجدول (15) وصفًا لمجموعتي الطلاب والطالبات ذوى النمط الإيجابي للتفكير وهؤلاء ذوى النمط السلبي للتفكير وفقاً لاستخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى على النحو التالى:

جدول(15): وصف مجموعتا البحث ذوى النمط الإيجابي للتفكير، وذوى النمط السلبي للتفكير وفقاً لاستخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى.

المتغـــــــير	المجموعة	العدد	المتوسط	الإنحراف المعيارى
استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية	ذوو النمط الإيجابي	86	49.66	3.405
	ذوو النمط السلبي	107	38.72	3.528
استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية	ذوو النمط الإيجابي	86	23.343	3.504
	ذوو النمط السلبي	107	31.537	3.450

ومن الجدول (15) يتضح أن: هناك إختلافًا فى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعى: (استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الداخلى، واستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية) تعزى إلى نمط التفكير؛ حيث يميل ذوو النمط السلبي

للتفكير إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية مقارنةً بذوى النمط الإيجابى للتفكير الأكثر ميلاً إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية، وبذلك يتحقق الفرض الأول.

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

ومن الجدول (14) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فى استخدام طلاب وطالبات الجامعة لاستراتيجيات التنظيم الدافعى: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية) ترجع إلى عامل الجنس: (طالب، وطالبة)، ومن ثم يتحقق الفرض الثاني.

ويوضح الجدول (16) وصفًا لمجموعتي الطلاب والطالبات وفقاً لاستخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى على النحو التالى:

جدول(16): وصف مجموعتا البحث: (مجموعة الطلاب، ومجموعة الطالبات) وفقاً لاستخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى.

المتغـــــــير	المجموعة	العدد	المتوسط	الإنحراف المعيارى
استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية	مجموعة الطلاب	121	41.190	3.289
	مجموعة الطالبات	197	47.814	3.789
استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية	مجموعة الطلاب	121	29.892	3.492
	مجموعة الطالبات	197	24.577	3.261

ومن الجدول (16) يتضح أن: هناك إختلافًا فى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعى: (استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الداخلى، واستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية) تعزى إلى عامل الجنس؛ حيث يميل الطلاب إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية مقارنةً بالطالبات الأكثر ميلاً إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية، وبذلك يتحقق الفرض الثانى.

الفرض الثالث: وينص على " تختلف استراتيجيات التنظيم الدافعى: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية) لدى طلاب وطالبات الجامعة بإختلاف عامل التخصص: (تخصص علمي، وتخصص أدبي)".

ومن الجدول (14) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) فى استخدام طلاب وطالبات الجامعة لاستراتيجيات التنظيم الدافعى: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية) ترجع إلى عامل التخصص: (التخصص العلمي، والتخصص الأدبي)، ومن ثم يتحقق الفرض الثالث.

ويوضح الجدول (17) وصفًا لمجموعتي الطلاب والطالبات ذوى التخصص العلمي وهؤلاء ذوى التخصص الأدبي وفقاً لاستخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى على النحو التالى:

جدول(17): وصف مجموعتا البحث: (مجموعة ذوو التخصص العلمي، ومجموعة ذوو التخصص الأدبي) وفقاً لاستخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى.

المتغـــــــير	المجموعة	العدد	المتوسط	الإنحراف المعيارى

استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية	ذوو التخصص العلمي	92	58.04	3.569
	ذوو التخصص الأدبي	226	31.39	3.095
استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية	ذوو التخصص العلمي	92	23.40	2.492
	ذوو التخصص الأدبي	226	37.08	2.979

ومن الجدول (17) يتضح أن: هناك إختلافًا فى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعى: (استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الداخلى، واستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية) تعزى إلى عامل التخصص الدراسي؛ حيث يميل ذوو التخصص الأدبي إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية مقارنةً بذوى التخصص العلمي الأكثر ميلاً إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية.

الفرض الرابع: وينص على " تختلف استراتيجيات التنظيم الدافعى: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية) لدى طلاب وطالبات الجامعة بإختلاف تفاعل كل من: (نمطى التفكير 2× وعامل الجنس 2)".

ويتضح من جدول (14) ما يلى:

1) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) فى استخدام طلاب وطالبات الجامعة لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية ترجع إلى تفاعل كل من: نمطى التفكير: (النمط الإيجابي للتفكير، والنمط السلبي للتفكير)، وعامل الجنس: (طالب، وطالبة)، وللتعرف على إتجاة الفروق ودلالتها تم استخدام اختبار شيفية، والجدول (18) يوضح ذلك على النحو التالى:

جدول (18): نتائج اختبار شيفيه للتعرف على اتجاه الفروق بين مجموعات البحث الأربعة فى درجة استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية.

المجموعات والمتوسطات	مجموعة الطلاب ذوو النمط الإيجابي للتفكير (ن=35، م=51.60)	مجموعة الطلاب ذوو النمط السلبي للتفكير (ن=37، م=26.59)	مجموعة الطالبات ذوو النمط الإيجابي للتفكير (ن=52، م=54.90)	مجموعة الطالبات ذوو النمط السلبي للتفكير (ن= 69، م=27.96)
مجموعة الطلاب ذوو النمط الإيجابي للتفكير (ن=35، م=51.60)	----------	**25.01	3.3 غير داله	** 23.64
مجموعة الطلاب ذوو النمط السلبي للتفكير (ن=37، م=26.59)		----------	**28.31	1.37 غير داله
مجموعة الطالبات ذوو النمط الإيجابي للتفكير (ن=52، م=54.90)			----------	**26.94
مجموعة الطالبات ذوو النمط السلبي للتفكير				----------

(ن= 69، م=27.96)				

ومن الجدول رقم (18) يتضح ما يلي:

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) بين متوسط درجات كل من: مجموعة الطلاب ذوى النمط الإيجابي للتفكير، ومجموعة الطلاب ذوى النمط السلبي للتفكير فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه لصالح مجموعة الطلاب ذوى النمط الإيجابي للتفكير.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) بين متوسط درجات كل من: مجموعة الطلاب ذوى النمط الإيجابي للتفكير، ومجموعة الطالبات ذوات النمط السلبي للتفكير فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه لصالح مجموعة الطلاب ذوى النمط الإيجابي للتفكير.

ت- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) بين متوسط درجات كل من: مجموعة الطلاب ذوى النمط السلبي للتفكير، ومجموعة الطالبات ذوات النمط الإيجابي للتفكير فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه لصالح مجموعة الطالبات ذوات النمط الإيجابي للتفكير.

ث- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) بين متوسط درجات كل من: مجموعة الطالبات ذوات النمط الإيجابي للتفكير، ومجموعة الطالبات ذوات النمط السلبي للتفكير فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى 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 الدافعى 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 الدافعى المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه.

2) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فى استخدام طلاب وطالبات الجامعة لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية ترجع إلى تفاعل كل من: نمطى التفكير: (النمط الإيجابي للتفكير، والنمط السلبي للتفكير)، وعامل الجنس: (طالب، وطالبة)، وللتعرف على إتجاة الفروق ودلالتها تم استخدام اختبار شيفية، والجدول (19) يوضح ذلك على النحو التالى:

جدول (19): نتائج اختبار شيفيه للتعرف على اتجاه الفروق بين مجموعات البحث الأربعة فى درجة استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية.

المجموعات والمتوسطات	مجموعة الطلاب ذوو النمط الإيجابي	مجموعة الطلاب ذوو النمط السلبي	مجموعة الطالبات ذوو النمط الإيجابي	مجموعة الطالبات ذوو النمط السلبي

	للتفكير (ن=35، م=25.06)	للتفكير (ن=37، م=37.76)	للتفكير (ن=52، م=20.71)	للتفكير (ن= 69، م=39.53)
مجموعة الطلاب ذوو النمط الإيجابي للتفكير (ن=35، م=25.06)	----------	**12.70	4.35 غير داله	** 14.47
مجموعة الطلاب ذوو النمط السلبي للتفكير (ن=37، م=37.76)		----------	**17.05	1.77 غير داله
مجموعة الطالبات ذوو النمط الإيجابي للتفكير (ن=52، م=20.71)			----------	**18.82
مجموعة الطالبات ذوو النمط السلبي للتفكير (ن= 69، م=39.53)				----------

ومن الجدول رقم (19) يتضح ما يلي :

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) بين متوسط درجات كل من: مجموعة الطلاب ذوى النمط الإيجابي للتفكير، ومجموعة الطلاب ذوى النمط السلبي للتفكير فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعيه لصالح مجموعة الطلاب ذوى النمط السلبي للتفكير.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) بين متوسط درجات كل من: مجموعة الطلاب ذوى النمط الإيجابي للتفكير، ومجموعة الطالبات ذوات النمط السلبي للتفكير فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعيه لصالح مجموعة الطالبات ذوات النمط السلبي للتفكير.

ت- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) بين متوسط درجات كل من: مجموعة الطلاب ذوى النمط السلبي للتفكير، ومجموعة الطالبات ذوات النمط الإيجابي للتفكير فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعيه لصالح مجموعة الطلاب ذوى النمط السلبي للتفكير.

ث- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) بين متوسط درجات كل من: مجموعة الطالبات ذوات النمط الإيجابي للتفكير، ومجموعة الطالبات ذوات النمط السلبي للتفكير فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى 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 الدافعى 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 الدافعى المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعيه.

ومن النتائج السابقة يمكن الإشارة إلى ما يلى:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) بين مجموعات البحث الأربعة: (مجموعة الطلاب ذوو النمط الإيجابي للتفكير، ومجموعة الطلاب ذوو النمط السلبي للتفكير، ومجموعة الطالبات ذوات النمط الإيجابي للتفكير، ومجموعة الطالبات ذوات النمط السلبي للتفكير فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية لصالح مجموعتى الطلاب والطالبات ذوى النمط الإيجابي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) بين مجموعات البحث الأربعة: (مجموعة الطلاب ذوو النمط الإيجابي للتفكير، ومجموعة الطلاب ذوو النمط السلبي للتفكير، ومجموعة الطالبات ذوات النمط الإيجابي للتفكير، ومجموعة الطالبات ذوات النمط السلبي للتفكير فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية لصالح مجموعتى الطلاب والطالبات ذوى النمط السلبي.

الفرض الخامس: وينص على " تختلف استراتيجيات التنظيم الدافعى: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية) لدى طلاب وطالبات الجامعة بإختلاف تفاعل كل من: (نمطى التفكير2، وعامل التخصص2)".

ويتضح من جدول (14) ما يلى:

1) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) فى استخدام طلاب وطالبات الجامعة لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية ترجع إلى تفاعل كل من: نمطى التفكير: (النمط الإيجابي للتفكير، والنمط السلبي للتفكير)، وعامل التخصص: (التخصص العلمي، والتخصص الأدبي)، وللتعرف على إتجاة الفروق ودلالتها تم استخدام اختبار شيفية، والجدول (20) يوضح ذلك على النحو التالى:

جدول (20): نتائج اختبار شيفيه للتعرف على اتجاه الفروق بين مجموعات البحث الأربعة فى درجة استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية.

المجموعات والمتوسطات	مجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص العلمي (ن=61، م=59.34)	مجموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من التخصص العلمي (ن=6، م=32.4)	مجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص الأدبي (ن=25، م=40.24)	مجموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من التخصص الأدبي (ن= 100، م=27.23)
مجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص العلمي (ن=61، م=59.34)	----------	**26.94	**19.1	**32.11
مجموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من التخصص العلمي		----------	**7.48	5.17 غيردالة

(ن=6، م=32.4)				
مجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص الأدبي (ن=25، م=40.24)			----------	**13.01
مجموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من التخصص الأدبي (ن= 100، م=27.23)				----------

ومن الجدول رقم (20) يتضح ما يلي :

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) بين متوسط درجات كل من: مجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص العلمي، ومجموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من التخصص العلمي فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه لصالح مجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص العلمي.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) بين متوسط درجات كل من: مجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص العلمي، ومجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص الأدبي فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه لصالح مجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص العلمي.

ت- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) بين متوسط درجات كل من: مجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص العلمي، ومجموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من التخصص الأدبي فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه لصالح مجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص العلمي.

ث- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) بين متوسط درجات كل من: مجموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من التخصص العلمي، ومجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص الأدبي فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه لصالح مجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص الأدبي.

ج- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) بين متوسط درجات كل من: مجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص الأدبي، ومجموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من التخصص الأدبي فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه 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 فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه.

2) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) فى استخدام طلاب وطالبات الجامعة لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية ترجع إلى تفاعل كل من: نمطى التفكير: (النمط الإيجابي للتفكير، والنمط السلبي للتفكير)، وعامل

التخصص: (التخصص العلمي، والتخصص الأدبي)، وللتعرف على إتجاة الفروق ودلالتها تم استخدام اختبار شيفية، والجدول (21) يوضح ذلك على النحو التالى:

جدول (21): نتائج اختبار شيفيه للتعرف على اتجاه الفروق بين مجموعات البحث الأربعة فى درجة استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية.

المجموعات والمتوسطات	مجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص العلمي (ن=61، م=21.59)	مجموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من التخصص العلميط (ن=6، م=19)	مجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص الأدبي (ن=25، م=24.64)	مجموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من التخصص الأدبيط (ن= 100، م=39.12)
مجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص العلمي (ن=61، م=21.59)	----------	2.95 غير داله	3.05 غير داله	17.53**
مجموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من التخصص العلمي (ن=6، م=19)		----------	5.64 غيردالة	20.12**
مجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص الأدبي (ن=25، م=24.64)			----------	14.48**
مجموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من التخصص الأدبي (ن= 100، م=39.12)				----------

ومن الجدول رقم (21) 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 فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعيه.

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 فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعيه 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 فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعيه.

ث- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) بين متوسط درجات كل من: مجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص العلمي، ومجموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من التخصص الأدبي فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعيه لصالح مجموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من التخصص الأدبي.

ج- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) بين متوسط درجات كل من: مجموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من التخصص العلمي، ومجموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من

التخصص الأدبي فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعيه لصالح مجموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من التخصص الأدبي.

ح- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات كل من: مجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص العلمي، ومجموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من التخصص الأدبي فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعيه لصالح مجموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من التخصص الأدبي.

ومن النتائج السابقة يمكن الإشارة إلى ما يلى:

- هناك فروق ذات دلالة إحصائيه 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، ومحموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من التخصص الأدبي) فى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية لصالح مجموعة ذوو النمط الإيجابي للتفكير من التخصص العلمي يليها مجموعة ذوى النمط الإيجابي للتفكير من التخصص الأدبي.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائيه 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، ومحموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من التخصص الأدبي) فى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية لصالح مجموعة ذوو النمط السلبي للتفكير من التخصص الأدبي.

الفرض السادس: وينص على " تختلف استراتيجيات التنظيم الدافعى: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية) لدى طلاب وطالبات الجامعة بإختلاف تفاعل كل من: (عامل الجنس2، وعامل التخصص2)".

ويتضح من جدول (14) ما يلى:

1) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) فى استخدام طلاب وطالبات الجامعة لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية ترجع إلى تفاعل كل من: عامل الجنس: (طالب، وطالبة)، وعامل التخصص: (التخصص العلمي، والتخصص الأدبي)، وللتعرف على إتجاة الفروق ودلالتها تم استخدام اختبار شيفية، والجدول (22) يوضح ذلك على النحو التالى:

جدول (22): نتائج اختبار شيفيه للتعرف على اتجاه الفروق بين مجموعات البحث الأربعة فى درجة استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية.

المجموعات والمتوسطات	مجموعة الطلاب ذوى التخصص العلمي (ن=32، م=57.84)	مجموعة الطلاب ذوى التخصص الأدبي (ن=89، م=31.60)	مجموعة الطالبات ذوات التخصص العلمي (ن=60، م=58.15)	مجموعة الطالبات ذوات التخصص الأدبي (ن= 137، م=31.26)

مجموعة الطلاب ذوى التخصص العلمي (ن=32، م=57.84)	----------	**26.24	0.31 غيردالة	**26.58
مجموعة الطلاب ذوى التخصص الأدبي (ن=89، م=31.60)		----------	**26.55	0.34 غيردالة
مجموعة الطالبات ذوات التخصص العلمي (ن=60، م=58.15)			----------	**26.89
مجموعة الطالبات ذوات التخصص الأدبي (ن= 137، م=31.26)				----------

ومن الجدول رقم (22) 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 الدافعى المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه.

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 الدافعى المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه.

ت- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) بين متوسط درجات كل من: مجموعة الطلاب ذوى التخصص العلمي، ومجموعة الطلاب ذوى التخصص الأدبي فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه لصالح مجموعة الطلاب ذوى التخصص العلمي.

ث- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) بين متوسط درجات كل من: مجموعة الطلاب ذوى التخصص العلمي، ومجموعة الطالبات ذوات التخصص الأدبي فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه لصالح مجموعة الطلاب ذوى التخصص العلمي.

ج- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) بين متوسط درجات كل من: مجموعة الطلاب ذوى التخصص الأدبي، ومجموعة الطالبات ذوات التخصص العلمي فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه لصالح مجموعة الطالبات ذوات التخصص العلمي.

ح- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) بين متوسط درجات كل من: مجموعة الطالبات ذوات التخصص العلمي، ومجموعة الطالبات ذوات التخصص الأدبي فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه لصالح مجموعة الطالبات ذوات التخصص العلمي.

2) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) فى استخدام طلاب وطالبات الجامعة لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية ترجع إلى تفاعل

كـل مـن: عامـل الجـنس: (طالـب، وطالبـة)، وعامـل التخصـص: (التخصـص العلمـي، والتخصـص الأدبـي)، وللتعـرف علـى إتجـاة الفـروق ودلالتهـا تـم اسـتخدام اختبـار شـيفية، والجدول (23) يوضح ذلك على النحو التالى:

جدول (23): نتائج اختبار شيفيه للتعرف على اتجاه الفروق بين مجموعات البحث الأربعة فى درجة استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الخارجي للدافعية.

المجموعات والمتوسطات	مجموعة الطلاب ذوى التخصص العلمي (ن=32، م=22.28)	مجموعة الطلاب ذوى التخصص الأدبي (ن=89، م=35.55)	مجموعة الطالبات ذوات التخصص العلمي (ن=60، م=24)	مجموعة الطالبات ذوات التخصص الأدبي (ن= 137، م=38.07)
مجموعة الطلاب ذوى التخصص العلمي (ن=32، م=22.28)	----------	13.27**	1.72غيردالة	15.79**
مجموعة الطلاب ذوى التخصص الأدبي (ن=89، م=35.55)		----------	11.55**	2.52 غيردالة
مجموعة الطالبات ذوات التخصص العلمي (ن=60، م=24)			----------	1407**
مجموعة الطالبات ذوات لتخصص الأدبي (ن= 137، م=38.07)				----------

ومن الجدول رقم (23) يتضح ما يلي :

أ- توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى (0.01) بـين متوسـط درجـات كـل مـن: مجموعة الطلاب ذوى التخصص العلمي، ومجموعة الطلاب ذوى التخصص الأدبي فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعيه 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 الدافعى المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعيه.

ت- توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوي (0.01) بـين متوسـط درجـات كـل مـن: مجموعة الطلاب ذوى التخصص العلمي، ومجموعة الطالبات ذوات التخصص الأدبي فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعيه لصالح مجموعة طالبات التخصص الأدبي.

ث- توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوي (0.01) بـين متوسـط درجـات كـل مـن: مجموعة الطلاب ذوى التخصص الأدبي، ومجموعة الطالبات ذوات التخصص العلمي فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعيه 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 الدافعى المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعيه.

ح- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) بين متوسط درجات كل من: مجموعة الطالبات ذوات التخصص العلمي، ومجموعة الطالبات ذوات التخصص الأدبي فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعيه لصالح مجموعة الطالبات ذوات التخصص الأدبي.

ومن النتائج السابقة يمكن الإشارة إلى ما يلى:

- هناك فروق ذات دلالة إحصائيه 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 الدافعى المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية لصالح مجموعة الطلاب ذوى التخصص العلمي يليها مجموعة الطالبات ذوات التخصص العلمي.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائيه 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 الدافعى المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية لصالح مجموعة الطلاب والطالبات ذوى التخصص الأدبي.

الفرض السابع: وينص على " تختلف استراتيجيات التنظيم الدافعى: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية) لدى طلاب وطالبات الجامعة بإختلاف تفاعل كل من: (نمطى التفكير2× عامل الجنس2× وعامل التخصص الدراسى2)".

ويتضح من جدول (14) ما يلى:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) فى استخدام طلاب وطالبات الجامعة لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية ترجع إلى تفاعل كل من: (نمطى التفكير2× عامل الجنس2× وعامل التخصص الدراسى2)، 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=3) فقط، ومن ثم قام الباحث باستخدام اختبار شيفية للتعرف على إتجاة الفروق ودلالتها بين المجموعات السته فقط، والجدول (24) يوضح ذلك على النحو التالى: جدول (24): نتائج اختبار شيفيه للتعرف على اتجاه الفروق بين مجموعات البحث السته فى درجة استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية.

المجموعات والمتوسطات	طلاب التخصص العلمي ذوو النمط الإيجابي (ن=23،م=58.39)	طالبات التخصص العلمي ذوات النمط الإيجابي (ن=38،م=59.92)	طلاب التخصص الأدبي ذوو النمط الإيجابي (ن=12،	طلاب التخصص الأدبي ذوو النمط السلبي (ن=37،م=26.59)	طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط الإيجابي (ن=13،م=41.77)	طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط السلبي ن=69،م=27.57)

			(م=38.58			
طلاب التخصص العلمي ذوو النمط الإيجابي (ن=23، م=58.39)	----------	1.53 غير داله	**19.81	**31.8	**16.62	**30.82
طالبات التخصص العلمي ذوات النمط الإيجابي (ن=38، م=59.92)		----------	**21.34	**33.33	**18.15	**32.35
طلاب التخصص الأدبي ذوو النمط الإيجابي (ن=12، م=38.58)			----------	**11.99	3.19 غيردالة	** 11.01
طلاب التخصص الأدبي ذوو النمط السلبي (ن=37، م=26.59)				----------	** 15.18	0.98 غيردالة
طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط الإيجابي (ن=13، م=41.77)					----------	**14.2
طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط السلبي (ن=69، م=27.57)						---------

ومن الجدول (24) 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 الدافعى المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات كل من: مجموعة طلاب التخصص العلمي ذوو النمط الإيجابي، ومجموعة طلاب التخصص الأدبي ذوو النمط الإيجابي فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه لصالح طلاب التخصص العلمي ذوو النمط الإيجابي.

ت- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) بين متوسط درجات كل من: طلاب التخصص العلمي ذوو النمط الإيجابي للتفكير، ومجموعة طلاب التخصص الأدبي ذوو

النمط السلبي فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه لصالح طلاب التخصص العلمي ذوو النمط الإيجابي.

ث- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) بين متوسط درجات كل من: مجموعة طلاب التخصص العلمي ذوو النمط الإيجابي، ومجموعة طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط الإيجابي للتفكير فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه لصالح مجموعة طلاب التخصص العلمي ذوو النمط الإيجابي.

ج- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) بين متوسط درجات كل من: مجموعة طلاب التخصص العلمي ذوو النمط الإيجابي، ومجموعة طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط السلبي فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه لصالح طلاب التخصص العلمى ذوو النمط الإيجابي.

ح- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) بين متوسط درجات كل من: طالبات التخصص العلمى ذوات النمط الإيجابي، ومجموعة طلاب التخصص الأدبي ذوو النمط الإيجابي فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه لصالح طالبات التخصص العلمي ذوات النمط الإيجابي.

خ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) بين متوسط درجات كل من: طالبات التخصص العلمى ذوات النمط الإيجابي، ومجموعة طلاب التخصص الأدبي ذوو النمط السلبي فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه لصالح طالبات التخصص العلمي ذوات النمط الإيجابي.

د- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) بين متوسط درجات كل من: طالبات التخصص العلمى ذوات النمط الإيجابي، ومجموعة طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط الإيجابي فى استخدامهن لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه لصالح طالبات التخصص العلمي ذوات النمط الإيجابي.

ذ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) بين متوسط درجات كل من: طالبات التخصص العلمى ذوات النمط الإيجابي، ومجموعة طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط السلبي فى استخدامهن لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه لصالح طالبات التخصص العلمي ذوات النمط الإيجابي.

ر- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) بين متوسط درجات كل من: طلاب التخصص الأدبي ذوي النمط الإيجابي، ومجموعة طلاب التخصص الأدبي ذوى النمط السلبي فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه لصالح طلاب التخصص الأدبي ذوي النمط الإيجابي.

ز- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية 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 الداخلية للدافعيه.

س- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) 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 الداخلية للدافعيه لصالح طلاب التخصص الأدبي ذوي النمط الإيجابي.

ش- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) 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 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 فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الداخلية للدافعيه.

ض- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) 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 الداخلية للدافعيه لصالح طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط الإيجابي.

1) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) فى استخدام طلاب وطالبات الجامعة لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية ترجع إلى تفاعل كل من: (نمطى التفكير2× عامل الجنس2× وعامل التخصص الدراسى2)، 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=3) فقط، ومن ثم قام الباحث باستخدام اختبار شيفية للتعرف على إتجاة الفروق ودلالتها بين المجموعات السته فقط، والجدول (25) يوضح ذلك على النحو التالى:

جدول (25): نتائج اختبار شيفيه للتعرف على اتجاه الفروق بين مجموعات البحث السته فى درجة استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية.

المجموعات والمتوسطات	طلاب التخصص العلمي ذوو النمط الإيجابي (ن=23، م=23.09)	طالبات التخصص العلمي ذوات النمط الإيجابي (ن=38، م=20.68)	طلاب التخصص الأدبي ذوو النمط الإيجابي (ن=12، م=28.83)	طلاب التخصص الأدبي ذوو النمط السلبي (ن=37، م=37.76)	طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط الإيجابي (ن=13، م=20.77)	طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط السلبي (ن=69، م=39.86)
طلاب التخصص العلمي ذوو النمط الإيجابي (ن=23، م=23.09)	----------	2.41 غيردالة	5.74 غير دالة	**14.67	2.32 غيرر دالة	** 16.77
طالبات التخصص العلمي ذوات النمط الإيجابي (ن=38، م=20.68)		----------	**8.15	**17.08	0.09 غير دالة	**19.18
طلاب التخصص الأدبي ذوو النمط الإيجابي (ن=12، م=28.83)			----------	**8.93	**8.06	**11.03
طلاب التخصص الأدبي ذوو النمط السلبي (ن=37، م=37.76)				----------	**16.99	2.1 غيردالة
طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط الإيجابي (ن=13، م=20.77)					----------	**19.09
طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط السلبي (ن=69، م=39.86)						----- ----

ومن الجدول (25) 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 الدافعى المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعيه.

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 الدافعى المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعيه.

ت- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) بين متوسط درجات كل من: طلاب التخصص العلمي ذوو النمط الإيجابي للتفكير، ومجموعة طلاب التخصص الأدبي ذوو النمط السلبي فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعيه لصالح طلاب التخصص الأدبي ذوو النمط السلبي.

ث- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من: مجموعة طلاب التخصص العلمي ذوو النمط الإيجابي، ومجموعة طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط الإيجابي للتفكير فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعيه.

ج- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) بين متوسط درجات كل من: مجموعة طلاب التخصص العلمي ذوو 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.

ح- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) بين متوسط درجات كل من: طالبات التخصص العلمى ذوات النمط الإيجابي، ومجموعة طلاب التخصص الأدبي ذوو النمط الإيجابي فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعيه لصالح طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط الإيجابي.

خ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) بين متوسط درجات كل من: طالبات التخصص العلمى ذوات النمط الإيجابي، ومجموعة طلاب التخصص الأدبي ذوو النمط السلبي فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى 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 العلمى ذوات النمط الإيجابي، ومجموعة طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط الإيجابي فى استخدامهن لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعيه.

ذ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) بين متوسط درجات كل من: طالبات التخصص العلمى ذوات النمط الإيجابي، ومجموعة طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط السلبي فى استخدامهن لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعيه لصالح طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط السلبي.

ر- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) بين متوسط درجات كل من: طلاب التخصص الأدبي ذوي النمط الإيجابي، ومجموعة طلاب التخصص الأدبي ذوى النمط السلبي فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعيه لصالح طلاب التخصص الأدبي ذوي النمط السلبي.

ز- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) 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 مستوي (0.01) 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 مستوي (0.01) 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 مستوي (0.01) 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 إحصائيه عند مستوى (0.01) تعزي إلى التفاعل بين كل من: (نمط التفكير، وعامل الجنس، وعامل التخصص) لصالح طلاب وطالبات التخصص العلمي 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 إحصائيه عند مستوى (0.01) 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 ذوو النمط الإيجابي وأخيراً طالبات التخصص الأدبي ذوات النمط الإيجابي فى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الخارجية للدافعية.

تفسير ومناقشة النتائج:

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

1) هناك إختلافًا فى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعى: (استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الداخلى، واستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية) تعزى إلى نمط التفكير؛ حيث يميل ذوو النمط السلبي للتفكير إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية مقارنةً بذوى النمط الإيجابى للتفكير الأكثر ميلاً إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية.

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

كما تتفق تلك النتيجة ودراسة كل من: (Caprara& Steca, 2006; MacLeod& Salaminiou,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 ذوو التفكير السلبي بالاهتمام بقشور المعلومات وملخصاتها بحدها الأدنى، كما أنهم يفضلون العمل الر وتيني غير الإبداعي(زياد غانم،2006)؛ مما ينعكس بصورة مباشرة فى استخدامهم استراتيجيات للتنظيم الذاتى غير فاعلة مثل: استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية.

كذلك ترى حنان عبد العزيز(2012) أن الأفراد ذوي التفكير السلبي يفضلوا أداء المهام السهلة التي لا تظهر قدرتهم، ولا تتحدى إمكاناتهم وتوقع الفشل بصو رة مستمرة، وهو ما يدفع بهم إلى التعامل السطحى مع المهام التعليمية المختلفة؛ وبالتالى استخدام استراتيجيات للتنظيم الدافعى لا تحتاج إلى بذل مزيدٍ من الجهد، كاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية.

ومن جانب أخر: يشير باندورا (Bandura, 1989) إلى أن الطلاب ذوى النمط الإيجابي للتفكير يتصورن سيناريو النجاح دائما، وأن الفشل هو أولى خطوات النجاح، كما أنهم يتعاملون مع المشكلات المختلفة بصورة أكثر عمقاً وكفاءة، وهو ما ينعكس فى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الدافعى الأكثر عمقًا وفعالية كتلك االستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية.

كما يرى ديمتراس(Demirtas, 2013) أن الطلاب ذوى النمط الإيجابي للتفكير يتسمون بأنهم مدفعين داخليًا، مما يدفع بهم إلى استخدام استراتيجيات قائمة على النمط الدافعى الداخلى كاستراتيجية تحسين الاهتمام، واستراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان.

2) هناك إختلافًا فى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعى: (استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الداخلى، واستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية) تعزى إلى عامل الجنس؛ حيث يميل الطلاب إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية مقارنةً بالطالبات الأكثر ميلاً إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية.

وهو ما يتفق ودراسة كل من: (Hui Kuo, 2010; Magno, 2011; Rasnak, 2014)، كما تتعارض ودراسة كل من: (ربيع رشوان، 2005؛ ومحمد المصري، 2009 Barnard& Stromso, 2010، وحياة العمري، وحصة آل مساعد، 2012) والتى توصلت كل منهم إلى أنه لا توجد فروق تعزي إلى عامل النوع في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

ويفسر الباحث ذلك على اعتبار أن الطلاب أكثر معاناة من الضغوط الحياتية بصورة عامة مقارنة بالطالبات(سليمان الجمعة، وبنيان الرشيدي،2006).

تلك المعاناه ناتجة عن الخوف من المستقبل فى الفشل من الحصول على الوظيفة المناسبة وطبيعة دراستهم فى ظل رفع التكليف عن خريجى كليات التربية للعمل كمعلمين، كما أن تلك المعاناه أيضا ناتجة عن الرغبة فى تكوين أسرة وتحقيق الأستقرار العاطفى، مما يدفع بالطلاب على وجه الخصوص إلى العمل فى مهنة بعينها إلى جوار الدراسة، مما يجعل الطلاب أقل اهتمامًا بالجانب التعليمي؛ حيث أصبحت الدرجة غاية فى حد ذاتها بغض النظر عن الفهم والاستيعاب، وهو ما يدفع بهم إلى استخدام استراتيجيات للتنظيم الدافعى أقل فعالية كتلك المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية؛ مقارنة بالطالبات الأكثر أهتمامًا وحرصاً على الدراسة والتعلم فى محاولة لاثبات الذات، وتحقيق أقصى درجات الطموح، بما يدفع بهم إلى استخدام استراتيجيات للتنظيم الدافعى أكثر فعالية كاستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية.

3) هناك إختلافًا فى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعى: (استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الداخلى، واستراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الخارجى

للدافعية) تعزى إلى عامل التخصص الدراسي؛ حيث يميل ذوو التخصص الأدبي إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية مقارنةً بذوى التخصص العلمي الأكثر ميلاً إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية.

وتتفق تلك النتيجة ودراسة كل من: **(** خوله الدباس،2005؛ ربيع رشوان؛ 2005؛ Miller, 2015**).**

ويمكن تفسير تلك النتيجة فى إطار دراسة كل من: (Church etal., 2001; Harackiewicz et al., ;2002; Bra°ten & Strømsø, 2006) والتى تتوصلت كل منها إلى أن هناك فروقًا داله إحصائية بين ذوى التخصص العلمى، وذوى التخصص الأدبي فى التوجه الدافعى.

حيث تتسم المقررات العلمية أنها تركز فى جانب كبير منها على الطبيعة العملية، وبالتالى فهى تدفع بالطالب إلى التوجه الدافعى القائم على الاتقان؛ من خلال الفهم والاستيعاب والبحث عن المعنى فيما يتم تعلمه، مما يتطلب من الطلاب استخدام استراتيجيات للتنظيم الدافعى ترتبط بالشكل الداخلى للدافعية، ومن جانب أخر 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 بالطلاب إلى استخدام استراتيجيات للتنظيم الدافعى كالتسميع، واستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء.

كما يمكن تفسير تلك النتيجة فى إطار أسلوب تعلم طلاب التخصص العلمي مقارنة بطلاب التخصص الأدبي (منصور القباطى ، 2003).

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

4) 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 الإيجابي إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية مقارنةً بالطلاب والطالبات ذوى النمط السلبي 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 فى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعى: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية) تعزي إلى التفاعل بين كل من: (نمطى التفكير2، وعامل التخصص2)؛ حيث يميل ذوو التخصصات العلمية المختلفة ذوو النمط الإيجابي للتفكير إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية، ويميل ذوو التخصصات الأدبية المختلفة ذوو النمط السلبي للتفكير إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية؛ ومن هنا يظهر جليًا دور نمط التفكير فى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعى مقارنة بدور التخصص؛ وذلك عند تفاعلهما معًا.
- هناك إختلافًا فى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعى: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية) تعزي إلى التفاعل بين كل من: (عامل الجنس2، وعامل التخصص2)؛ حيث يميل طلاب وطالبات التخصص العلمي أكثر ميلاً إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية، فى حين أن طلاب وطالبات التخصص الأدبي أكثر ميلاً إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية؛ ومن هنا يظهر جليًا دور التخصص فى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعى مقارنة بدور عامل الجنس؛ وذلك عند تفاعلهما معًا.
- هناك إختلافًا فى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعى: (الاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية، والاستراتيجيات المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية) تعزي إلى التفاعل بين كل من: (نمط التفكير2، وعامل الجنس2، وعامل التخصص2)؛ حيث يميل طلاب وطالبات التخصص العلمي ذوى النمط الإيجابي للتفكير إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية، فى حين أن طلاب وطالبات التخصص الأدبي ذوى النمط السلبي للتفكير أكثر ميلاً إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية، كما أن طلاب وطالبات التخصص الأدبي ذوى النمط الإيجابي للتفكير أكثر ميلاً إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية، فى حين أن طلاب وطالبات التخصص الأدبي ذوى النمط السلبي للتفكير أكثر ميلاً إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الدافعى المرتبطة بالشكل الخارجى للدافعية؛ ومن هنا يظهر جليًا دور كل من: نمط التفكير، والتخصص فى تبني واستخدام شكل بعينة من استراتيجيات التنظيم الدافعى مقارنة بدور عامل الجنس الأقل أهمية؛ وذلك عند تفاعلهم معًا.

ويمكن تفسير تلك النتيجة فى إطار دراسة زووای (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 بالأستقلال 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 التي تتحدي قدراتهم، وعدم القدرة على اتخاذ القرار المناسب في المواقف الدراسية المختلفة، تلك الضغوط المرتفعة تدفع بهم إلى استخدام استراتيجيات للتنظيم الدافعى 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:

1- يجب اهتمام القائمين على العملية التعليمية بتوفير المناخ التعليمي المناسب، والمشجع على اكساب الطلاب النمط الإيجابي للتفكير لما له من مردود إيجابي فى خفض درجة معاناتهم من الضغوط الدراسية.
2- يجب على أولياء الأمور والمعلمين البُعد عن استخدام الاساليب المحبطة فى أثناء عمليتى: التعليم والتعلم؛ سواء ما كان منها فى صورة لفظية أو فى صورة أدائية، بما يشعر معه الطالب بالعجز والدونية، ويدفع به إلى التفكير السلبي.
3- ضرورة عقد الدورات التدريبية سواء للطلاب أو لأعضاء هيئة التدريس حول أهمية كل من: التفكير الإيجابي، والتنظيم الذاتى للتعلم، ودورهما فى عملية التعلم، وكذلك دورهما فى المخرجات التعليمية المختلفة.
4- ضرورة إهتمام المعلمين والقائمين على العملية التعليمية بتوفير بيئة تعليمية مناسبة مشجعة على تنمية استعدادات وقدرات المتعلمين بما ينعكس فى خفض الضغوط الدراسية التى يعانون منها.

5- 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 الدافعى المرتبطة بالشكل الداخلى للدافعية.

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

دراســـــات مقترحـــــة وبحـــــوث:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يُوصي بإجراء الدراسات و البحوث الآتية:

- إعداد برامج تدريبية وإرشادية وتعليمية لتنمية جوانب التفكير الإيجابى لدى المتعلمين.
- إعـداد دراسـة تهـدف إلـى التعـرف علـى طبيعـة متغيـرات البحـث الحـالي: (نمـط التفكيـر، واسـتراتيجيات التنظـيم الـذاتى الـدافعى) لـدى عينـة مـن الفئـات الخاصـة: (صـعوبات الـتعلم، والمتـأخرين دراسـياً، وذوى التصـورات العلميـة الخاطئـة) 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.
- الاهتمـام باعـداد بـرامج تدريبيـة لاسـتراتيجيات التنظـيم الـذاتى والتعـرف علـى مردودهـا علـى نـواتج الـتعلم المختلفـة مثـل: الإنـدماج الدراسـي، والتوجـه الـدافعى، ودرجة إدراك الضغوط الدراسية.
- إعـداد برنـامج قـائم علـى التفكيـر الإيجـابي فـى تنميـة مهـارات حـل المشـكلات، وخفض قلق الاختبار.

مراجـــــــع البحـــــــث

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم الفقى (2007). **قوة التفكير**. القاهرة: دار الراية للنشر والتوزيع.
- أمل محمود عبدالغنى(2003). الشخصية الإيجابية المفهوم والقياس لدى عينة من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- إيمان حسنين عصفور(2013). نشيط المناعة النفسية لتنمية مهارات التفكير الإيجابي وخفض قلق التدريس لدى الطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، العدد 42، الجزء الثالث، ص.ص. 12- 63.
- حنان محمد عبدالعزيز(2012). نمط التفكير وعلاقته بتقدير الذات، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة تلمسان.
- حياة رشيد العمري، وحصة محمد آل مساعد(2012). استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم اللازمة لتفوق طالبات جامعة طيبة دراسياً، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، العدد السابع والعشرون، الجزء الثاني، ص.ص.137- 189.
- خولة عبدالحليم الدباس (2005). الفروق فى مهارات التعلم المنظم ذاتياً بين ذوى التحصيل المرتفع وذوى التحصيل المتدنى لدى طلبة الجامعة وطلبة المرحلة الثانوية فى تخصصات علمية وأدبية، رسالة دكتوراة (غير منشورة)، قسم علم النفس التربوى، كلية الدراسات التربوية، جامعه عمان العربية للدراسات العليا.
- ربيع عبده رشوان (2006). **التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز**، عالم الكتب: القاهرة.
- روبرت أنتوني(2013). **ما وراء التفكير الإيجابي**. الطبعة الرابعة، الرياض: مكتبة جرير.
- زياد بركات غانم(2006). التفكير الإيجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة دراسة مقارنة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية والتربوية. **مجلة دراسات عربية في علم النفس**، المجلد 4(3)، ص.ص. 67- 90.
- سعيد صالح رقيب (2008). 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 ص: 2- 56.
- سليمان صالح الجمعة، وبنيان باني الرشيدي(2006). الضغوط النفسية التي يواجهها طلاب كليات المعلمين وعلاقتها بكل من المستوى الدراسي وتخصص الطالب. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، المجلد16(65)، ص.ص.197- 222.

- شحته عبدالمولى عبدالحافظ (2009). استراتيجيات تنظيم الدافعية و التعلم ما وراء المعرفية و علاقتهما بفعالية الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، المجلد 19(80)، ص.ص. 157- 216.
- عادل محمد العدل (2002). ما وراء المعرفة واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى العاديين وذوي صعوبات التعلم. **مجلة كلية التربية**، جامعة الزقازيق، العدد (26)، الجزء الأول، ص.ص. 9- 78.
- عبدالستار إبراهيم (2008). **عين العقل: دليل المعالج المعرفى لتنمية التفكير العقلانى-الإيجابي**. القاهرة: دار الكاتب للنشر والتوزيع.
- عبد العزيز طلبه عبد الحميد(2011). 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 التأملي. **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، العدد (75)، الجزء الثاني، ص.ص. 248- 316.
- عبد المريد قاسم (2009). أبعاد التفكير الايجابي فى مصر: دراسة عاملية. **مجلة دراسات نفسية**، المجلد 19(4)، ص.ص. 691- 723.
- عبد المنعم الدرديرى، جابر عبد الله (2005). **علم النفس المعرفي: قراءات وتطبيقات معاصرة**. القاهرة: عالم الكتب.
- عبد الوهاب محمد كامل (2002). **إتجاهات معاصرة فى علم النفس**، القاهرة: الأنجلو المصرية.
- عزت عبد الحميد حسن (2007) : النموذج البنائي لاستراتيجيات تنظيم الدافعية ومعتقدات الدافعية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، المجلد 17(57)، ص ص 295-346 .
- عزت عبدالحميد محمد(2016). **الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عفاف سالم المحمدي(2008). 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(2013). التفكير الإيجابي والسلبي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى طلبة جامعة بغداد، **المجلة العربية لتطوير التفوق**، المجلد الرابع، العدد(7)، ص.ص.14- 75
- محمد المصري(2009). العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة، **مجلة جامعة دمشق**، العدد 25، المجلد الرابع، ص.ص. 314. 370.

- محمد نجيب الصبوة (2008). علم النفس الإيجابى "تعريفة- وتاريخة- وموضوعاته – والنموذج المقترح له"، **مجلة علم النفس**، المجلد 79(2)، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- مصطفى محمد كامل(2003). **التنظيم الذاتي للتعلم: نماذج نظرية، المؤتمر العلمي" التعلم الذاتي وتحديات المستقبل"**، المؤتمر الثامن عشر، كلية التربية، جامعة طنطا، ص.ص. 291- 310.
- منال على الخولي(2014). 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 48، الجزء الثاني، ص.ص. 197- 242.
- منصور عبد الله القباطى (2003). أثر التفاعل بين أسلوب التعلم ونوع ومستوى المعلومات فى التذكر لدى طلاب كلية التربية فى اليمن: (دراسة فى ضوء النموذج المعرفى المعلوماتى)، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية- جامعه أسيوط.
- نعمات علوان، وزهير النواجحية(2013). الذكاء الوجداني وعلاقته بالإيجابية لدي طلبة جامعة الأقصى بمحافظات غزة. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، المجلد 11(1)، ص.ص. 56- 78.
- وفاء محمد مصطفى (2003). **حقق أحلامك بقوة تفكيرك الإيجابي**. الطبعة الأولى، بيروت: دار ابن حزم للنشر والتوزيع.
- يوسف محيلان العنزي (2010). 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: Routledgel 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-Leaning. **vailable at: https: //scholanrorks.iu.edu/dspace.pdf.**
- Jenkins, J. (2010): The Effects Of Explicit Self-Regulated Learning Strategies Instruction On Mathematics Achievement, PhD. The University of North Cardina 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 strss 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.successcomsiousness.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(l), 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.