العلاقة بين تقدير الذات وكلٍ من أساليب التفكير والتفاؤل لدى طلبة جامعة الأزهر في ضوء متغيري النوع والتخصص الدراسي دراسة تنبؤية فارقة

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى فحص العلاقة بين تقدير الذات وكل من أساليب التفكير والتفاؤل لدى طلبة جامعة الأزهر، وإمكانية التنبؤ بتقدير الذات من خلال أساليب التفكير والتفاؤل، وفحص الفروق في تقدير الذات وأساليب التفكير والتفاؤل تبعاً لتفاعل متغيري النوع (ذكور- إناث) والتخصص (علمي - أدبي). وقد أجريت الدراسة على عينة: بلغ قوامها (٧٧٦) طالباً من طلاب كلية التربية بالقاهرة، وطالبات كلية الدراسات الإنسانية وكلية العلوم (بنات) جامعة الأزهر بالقاهرة. وتم تطبيق الأدوات الآتية على عينة الدراسة: مقياس تقدير الذات (إعداد الدريني وآخرين، د.ت)، ومقياس أساليب التفكير (إعداد أبو هاشم، ٢٠٠٧)، ومقياس التفاؤل (إعداد Scheire, Carver & Bridges, 1994) من تعريب الباحثين.

وانتهت نتائج الدراسة إلي وجود علاقة موجبة دالة بين تقدير الذات وبعض أساليب التفكير. وهى: التشريعي، التنفيذي، العالمي، المتحرر، الهرمي، الملكي والخارجي، في حين لا توجد علاقة بين تقدير الذات وأسلوب التفكير الحكمي والفوضوي. كما كشفت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة بين تقدير الذات والتفاؤل. علاوة على ذلك فقد أسفرت النتائج عن إمكانية التنبؤ بتقدير الذات من خلال التفاؤل وبعض أساليب التفكير. كما كشفت النتائج عن وجود فروق في تقدير الذات والتفاؤل وفقا للتخصص الدراسي: (علمي/ أدبي) لصالح طلبة العلمي. في حين لم تسفر النتائج عن وجود فروق في تقدير الذات ولا التفاؤل وفقا للنوع ولا وفقا لتفاعل النوع مع التخصص الدراسي. كما أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير التشريعي، التنفيذي، العالمي، المتحرر، الملكي، الأقلى، الداخلي، والخارجي في اتجاه الذكور، في حين جاءت الفروق في اتجاه الإناث في أساليب التفكير المحلى، المحافظ والهرمي، كما لم تسفر النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أسلوبي التفكير الحكمي والفوضوي. وقد تم مناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وتم تقديم مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة.

Relationship between self-esteem, thinking styles and optimism among Al-Azhar University Students according to gender and academic specialization: Predictive differential study

Dr: Elsayed Elshabrawy Ahmed Hassanein

Dr: Ayman Mouneer Hassan Al-Khososy

Abstract:

The current study aimed at exploring the relationship between self-esteem, thinking styles and optimism among Al-Azhar University Students. It also aimed at predicting self-esteem from thinking styles and optimism and investigating differences in self-esteem, thinking styles and optimism according to gender and academic specialization. The participants were 776 students from Al-Azhar University from faculties of Education (boys), Humanities (girls), and Science (girls). Self-esteem scale, thinking styles scale and optimism scale were utilized in the current study. The results reveled that there is a significant relationship between self-esteem and the following thinking styles: legislative, executive, glbal, progressive, hierarchic, monarchic, and external. Also, self esteem can be predicted from optimism and some thinking styles. Additionally, the results showed that there are significant differences in self-esteem and optimism according to academic specialization in favor of scientific specialization while there are no significant differences in self-esteem and optimism according to gender. Moreover, there are significant differences in most thinking styles in favor of male students. There are no significant differences in all thinking styles according to academic speciliazation. The results were discussed in the light of the literature and further recommendations for future research were presented.

مقدمـــة:

انتشر مفهوم تقدير الذات في أواخر الخمسينات وهو من المفـــاهيم البحثيـــة القوية والشائعة في علم النفس والذي حظي باهتمام كبير من علماء النفس والمهتمين بالشخصية، ويوجد بدرجات متفاوته لدى الأفراد ويعكس رؤيتهم لـــذواتهم. فـــالبعض يقللون من شأن ذواتهم فينظرون إلى أنفسهم على أنهم أقل من الآخرين، والبعض الآخر يرون أنفسهم في صورة أفضل من الآخرين. فيزيدون من تقديرهم لذواتهم. ويـــنعكس ذلك على سلوكهم فمنهم من يتجنب التفاعل مع الآخرين، ومنهم من يتفاعل بشكل أكثر إيجابية، وهذا يعني أن تقدير الذات هو تقييم ايجابي أو سلبي لحالة الفرد كما يـــدركها بنفسه.

ويُعد تقدير الذات من الأبعاد المهمة للشخصية بل هو البُعد الأكثر تأثيراً فـــي السلوك ومن خلاله يمكن فهم الشخصية والسلوك الإنساني فهماً صحيحاً وواضحاً، ولذا اهتم كثير من الباحثين في دراستهم مع العديد من المتغيرات مثـــل الأحـــداث الحياتيـــة (Stein ,1991)، وجودة الحياة (الدليمي، وحسن، وعز الدين، وعبـــاس، ٢٠١٢)، والتفاؤل Bastianello, Pacico, & Hutz, 2014)، والرضا عن الحياة والسعادة النفـــسية (Malik & Sadia, 2013 ; Hutz, Midgett, Bastianello & Zanon,2014).).

وطبقا لنتائج تلك الدراسات التى درست هذه المتغيرات فإن تقدير الذات يُعـــد مؤشراً لصحة الفرد النفسية، كما أنه أحد الدلائل على تكيف الفرد مع نفسه ومع أفراد مجتمعه سواءً كان ذلك التكيف سلبياً أم ايجابياً. فإذا كان تكيف الفرد بصوره إيجابيـــة أدى ذلك الى شعوره بالأمن والإستقرار النفسي. أما إذا كان تكيفه بصوره ســـلبية أدى الى شعوره بالخوف والعجز وتوجهه نحو الحياة بحذر وبحماية شديدة لذاته.

ويؤكد ذلك ما انتهت إليه بعض الدراسات الطولية من أن تقدير الذات يـــرتبط بمستويات أفضل من الصحة النفسية والقدرة على التوافق وانخفاض مستويات الاكتئاب لدى المراهقين والراشدين(Birndorf, Ryan, Auinger, & Aten, 2005) .

وتقدير الذات أكثر ارتباطاً بتكامل شخصية الفرد أيضاً، ويؤكد ذلك كـــلٌ مـــن (مالهي، وريزنر ٢٠٠٦: ١٠) بقولهما: " أن الأفراد ذوي التقـــدير الإيجـــابي للـــذات يكونون أكثر سعادة وانتاجية من الأفراد ذوي التقدير السلبي للذات. ويرتبط ضعف تقدير الذات بشكل ملموس بالعديد من الإضطرابات النفـــسيه " كالاكتئـــاب والقلـــق والتـــوتر والنزوع إلى العدوانية والخجل وقلة الشعور بالرضا عن الحياة ". وذلك بخلاف التقدير الايجابي للذات والذي يرتبط بالسعاده والرضا عن الحياه والتفكير الايجابي.

وفيما يتعلق بدور النوع والتخصص الدراسى في تقدير الذات فقـــد أظهـــرت

الدراسات نتائج متباينة نسبيا. حيث انتهت نتائج بعض الدراسات إلى أن تقدير الذات أعلى لدى الذكور مقارنة بالإناث Stein, 1991; Pryor, 1994 Puskar, Mumford, & McGuinness,1999 ; Sereika, Lamb, Tusaie-Birndorf et al., 2005; Sung, Puskar, & Sereika, 2006; Puskar et al., 2010)، في حين توصل (صالح، ١٩٨٨) إلى أن الإناث أعلى في تقدير الذات من الذكور. من ناحية أخرى فقد انتهت نتائج دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في تقدير الذات(Heinonen,Raikkonen,&Keltikangas-Jarvinen,2005) و (جبريل ١٩٩٣؛ عريبات، والزغلول، ٢٠٠٨). وفى ضوء هذا التضارب في نتائج الدراسات السابقة فانه من الأهمية بمكان أخذ متغير النوع بعين الاعتبار عند دراسة تقدير الذات في علاقته بمتغيرات أخرى، إذ ربما يلعب النوع أو التخصص الدراسي دوراً ما في طبيعة العلاقة بين تقدير الذات وغيره من المتغيرات.

هذا وقد تناول موضوع التفكير مجموعة من علماء النفس البارزين في القرن العشرين منهم "Thorndike، James، watson، Wundt، Dewey ، Wertheimer"، وتناوله كل منهم من منظوره الخاص، وأصبح موضوع التفكير أكثر دراسة فى علم النفس وبخاصة خلال اواخر القرن العشرين، وكان ذلك نتيجة للتجارب التي أجريت على التفكير المنطقي والاستدلال آنذاك. (سولسو، ٢٠٠٠، ٦٥٦).

ويعد التفكير من العمليات العقلية الذهنية الراقية التي يستخدمها الأفراد في حياتهم العامه، ويظهر ذلك من خلال تحليلهم وتفسيرهم واستنتاجهم للظواهر والمواقف. ويرى (نشواتى، ١٩٩٨، ٤٥١) أن الأفراد عادة ما يتجهون في تفكيرهم نحو إيجاد حلول للمشكلات المهمة، ويزداد نشاطهم في التفكير عندما يفشلون في إيجاد حلول لها مما يجعلهم يتجهون الى أسلوب تفكير جديد قد يساعدهم على الحل.

ويصنف التفكير من حيث أنماطه أو أساليبه إلى مجموعه من الطرق الفكرية التي يعتاد الطلبه التعامل بها مع المعلومات المتوافره لديهم نحو ما يواجهون من مواقف ومشكلات، وسوف يتبنى الباحثان التصنيف الذي جاء به (Sternberg,1997)، والذي يتضمن أساليب التفكير التالية: التنفيذى، التشريعى، الحكمي (القضائى)، الفوضوى، الهرمى، الأقلى، الملكي، المحلي، العالمي، الداخلي، الخارجي، المحافظ، التقدمي (المتحرر). وقد تم اختيار هذا النموذج لأنه من النماذج التي لها مصداقية عالية في التراث النفسى حيث استخدم في العديد من الدراسات الأجنبية وفى العديد من الأطر الثقافية المختلفة ومنها البيئة العربية مما يدعم صدق النموذج.

واهتم كثير من الباحثين بدراسة موضوع تقدير الذات في علاقته بالعديد من المتغيرات النفسية؛ الا أنَ الباحثين الحاليين لاحظا أن تقدير الذات ودراسته مع أساليب

التفكير لم يحظ باهتمام كاف من قبل الباحثين كما لم يعثرا إلا على دراسات قليلة بحثت العلاقه بينهما، ومنها دراسة (إبراهيم، ١٩٩١) والذي توصل خلالها إلى أن ارتفاع مستوى تقدير الذات لدى الأفراد يؤدي إلى زيادة التفكير المنطقي العقلاني لديهم. ودراسة(Zhang, 2001) والتى أظهرت نتائجها أن الطلاب مرتفعي تقدير الذات يستخدمون أساليب التفكير التشريعي والقضائي والعالمي والمتحرر، أما الطلاب منخفضي تقدير الذات يستخدمون أساليب التفكير التنفيذي والمحلي والمحافظ. كما انتهت دراسة (الطواشيلمي، ٢٠٠٨) إلى أن تقدير الذات المرتفع يرتبط بأسلوبي التفكير القضائي، والتفكير التقدمي. أما (بلقوميدى، ٢٠١٢) فقد أظهرت نتائج دراسته عدم وجود علاقة داله احصائيا بين تقدير الذات وأساليب التفكير (التشريعي والتنفيذي والقضائي والمحلي والعالمي والمتحرر والمحافظ).

وفي الوقت ذاته تضاربت نتائج عديد من الدراسات حول ما إذا كان الذكور يفضلون أساليب للتفكير تختلف عن الإناث أم لا، فالبعض توصل إلى أن الإناث يفضلون أسلوب التفكير الملكي بينما الذكور أكثر استخداما لأساليب التفكير(القضائي والأقلي والخارجي) كدراسة (نوفل، وأبو عواد، ٢٠١٢)، وتوصل (Zhang, 2002b) في دراسته بعنوان: أساليب التفكير وعلاقتها بنماذج التفكير والأداء الدراسي، والتي أجريت على (٢١٢) طالبه وطالباً من كليات التربيه والطب والعلوم والاداب وادارة الاعمال إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في أسلوبي التفكير التشريعي والمتحرر لصالح الذكور بينما لا توجد فروق بينهما في باقي أساليب التفكير، والبعض الآخر توصل إلى أن الذكور يفضلون أساليب التفكير (القضائي، العالمي، الفوضوي) كدراسة (بقيعي، ٢٠١٢)، وتوصل البعض الآخر الى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أساليب التفكير كدراسة (بلقوميدي، ٢٠١٢).

ومن حيث التخصص فقد توصل (شاهين، ٢٠٠٥) إلى أن ذوي التخصص الأدبي يفضلون الأسلوبين(التنفيذي والتشريعي)، بينما لا توجد فروق بين التخصصين العلمي والأدبي فى أساليب التفكير (الفوضوي، الهرمي، المحلي، العالمي، الخارجي، الداخلي، المحافظ، التقدمي)، أما (وقاد، ٢٠٠٨) فتوصلت الى أن أصحاب التخصصات الأدبية يفضلون الاسلوبين (الملكي، والمحافظ)، وأن أصحاب التخصصات العلمية يفضلون اساليب التفكير (الحكمي، والأقلي، والهرمي، والمحلي)، بينما لم يجد (بلقوميدي، ٢٠١٢) فروقاً بين التخصص الأدبى والتخصص العلمى في أساليب التفكير.

وتوصلت (المدني، ٢٠١٣) في بحثها الذي أجرته على (٦٥٨) طالبة من كلية التربية للبنات إلى وجود فروق في بعض أساليب التفكير بين الأقسام العلمية والأقسام الادبية وكانت الفروق لصالح الأقسام العلمية في أساليب التفكير(التشريعي، الحكمي، الملكي، العالمي، الداخلي، الهرمي، المتحرر) في حين كانت الفروق لصالح الأقسام

الأدبية في أساليب التفكير (التنفيذي، الاقلي، الفوضوي، المحلي، الخارجي، المحافظ).

ويعد التفاؤل من متغيرات علم النفس الإيجابي وثيق الصلة بتقدير الذات، فهناك خصائص نفسية وسلوكية مشتركة بينهما يتصدرهما التوجيه الذاتي من قبل الأفراد والتمتع بعلاقات شخصية واجتماعية جيدة، والتعامل مع الإحباطات بشكل جيد.

كما لا تنحصر هذه الخصائص المشتركة في الجوانب السلوكية فقط بل تتضمن جوانباً وجدانية كالشعور بالسلام مع النفس، وشعور الفرد بأنه محب ومحبوب هذا بالنسبة الى كل من الأفراد الأكثر تفاؤلاً وذوي تقدير الذات الايجابي. أما الأفراد الأقل تفاؤلاً وذوي تقدير الذات السلبي فعلاقاتهم الشخصية والإجتماعية ليست جيدة، ولا يستطيعون التعامل مع الإحباطات بشكل أفضل، وينقصهم الشعور بالسلام مع النفس والشعور بالمحبه (Puskar, Bernardo, Ren, Haley, Tark, Switala, Siemon, 2010)

هذا وقد اهتمت بعض الدراسات بدراسة موضوع تقدير الذات في علاقته بالتفاؤل. إلا أنَ الباحثين الحاليين لاحظا أن تقدير الذات ودراسته مع التفاؤل لم يحظ بالاهتمام الكافي من قبل الباحثين في البيئة العربية.

ومن الدراسات التي تناولت هذين الموضوعين معاً دراسة (Fischer & Leitenberg 1986)، ودراسة (Patton, Bartrum, & Creed, 2004) ودراسة (القبيسي، ٢٠٠٨)، ودراسة (Puskar et al.,2010)، ودراسة (Weber, Puskar & Ren,2010)، ودراسة (Hutz et al., 2014)، ودراسة (Bastianello et al., 2014) والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة إيجابية موجبة بين تقدير الذات المرتفع والتفاؤل، وعلاقة سالبة بين تقدير الذات المنخفض والتفاؤل.

وفيما يتعلق بدور النوع والتخصص في التفاؤل فقد أظهرت الدراسات نتائج متباينة حيث وجد كل من (Boman & Yates, 2001) أن الإناث أكثر قدرة تكيفيه وأكثر تفاؤلاً من الذكور. بينما أظهرت دراسات أخرى عكس ذلك كدراسة (Puskar et al.,2010) حيث أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في التفاؤل لصالح الذكور. وأظهرت دراسات أخرى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التفاؤل كدراسة (مخيمر، وعبد المعطي، ٢٠٠٠)، ودراسة (Patton et al., 2004).

أما فيما يخص أثر التخصص الدراسى على التفاؤل فقد انتهت دراسة (القبيسي، ٢٠٠٨) إلى عدم وجود فروق في تقدير الذات والتفاؤل ترجع لمتغيري

الصف والتخصص (علمي/ أدبي). وتوصلت (خليل، ٢٠٠٨) إلى أن طالبات التخصص الأدبي أكثر تفاؤلاً من طالبات التخصص العلمي. بينما وجد (محيسن، ٢٠١٢) أن طلبة التخصص العلمي أكثر تفاؤلا من طلبة التخصص الأدبي.

وفى ضوء هذا التضارب فى نتائج العديد من الدراسات سالفة الذكر فإنه ينبغى إعادة دراسة هذه العلاقات بين هذه المتغيرات في ضوء متغيرى النـــوع والتخـــصص الدراسي.

وعلاوة على ذلك فإن الدراسة الحالية تقوم على افتراض نظـــري مـــؤداه أن تقدير الذات يمكن أن يتأثر بنمط وطريقة الفرد في التفكير وكذا توجهه نحو الحيـــاه (التفاؤل) وذلك باعتبار ان طريقة تفكير الفرد هي مصدر شعوره بالتفـــاؤل أو التـــشاؤم ومن ثم رضاه عن نفسه وتقديره لها وكذا العكس. ونظراً لأن هذه العلاقة الثلاثية لـــم تبحث في شكلها الحالي من قبل؛ فقد رأى الباحثان الحاليان أهمية بحث هذا الافتـــراض النظري من خلال إجراء هذه الدراسة.

مشكلـــة الدراســـة:

يمر المجتمع المصري في الفترة الأخيرة منذ ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١، وحتى الآن بظروف صعبة وأحداث مؤلمة، وقد تعرض الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة وبخاصة الشباب الجامعي لضغوط نفسية عميقة أفقدتهم القدرة على التكيف مع البيئـــة المحيطة وأصبحوا يعانون من مشاعر الخوف وعدم الاستقرار، وافتقارهم للعديد مـــن أساليب التفكير الايجابيه، إضافة الى ما يقابلهم من مشاكل ماديـــة ونفـــسية أفقـــدتهم الشعور بالراحة والإطمئنان، وأدى ذلك إلى تدهور أحوالهم النفسية، وسادت لديهم نظرة غير تفاؤلية، مما ينعكس سلباً على تقدير الذات لدى العديد منهم، الأمر الذى قد ينـــتج عنه العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية.

وفى هذا الإطار تشير بعض الدراسات إلى أن تقدير الذات المنخفض له عواقب وخيمة، حيـــث أنـــه يُعـــد أحـــد مؤشـــرات العنـــف لـــدى الأفـــراد وفقـــا لدراســـة (Midgette,2008) والتى أظهرت نتائجها أن الأفراد الذين لديهم انخفاض في مستوى تقدير الذات تزداد الضغوط النفسية لديهم، ولعل هذا هو السبب في زيادة درجة العنـــف لديهم. في الوقت الذي أكد فيه (Reasoner, 2010) على حاجة المجتمعات إلى أفراد يتميزون بتقدير ذات صحي وحماسي، ويتسمون بالتحمل والتسامح وتقدير الاخـــرين، ويتحملون مسؤلية أعمالهم، ويفتخرون بإنجازاتهم، مدفوعين برغبة ذاتيـــة ويحبـــون المخاطرة، محبوبين ومحبين، يسعون للتحدي، ويستطيعون الـــسيطرة والـــتحكم فـــي أمورهم الحياتية.

وربما يعزى ارتفاع أو انخفاض تقدير الذات إلى أسلوب تفكير الفرد أو إلى مستوى التفاؤل لديه، إلا أنَ هذا الأمر يبقى مجرد افتراض نظرى فى حاجة الى التحقق من صحته امبريقيا وهو ما تحاول الدراسة الحالية الوصول اليه. وسوف يعتمد الباحثان أولا على نتائج بعض الدراسات السابقة التى فحصت العلاقة بين تقدير الذات وأحد هذين المتغيرين، على أساس أن ذلك يساعد فى فهم وتفسير العلاقة بين هذه المتغيرات الثلاثة والتى يعتقد الباحثان: فى حدود اطلاعهما أنها لم تدرس من قبل على الأقل فى البيئة المصرية. ويفترض الباحثان أن أسلوب تفكير الفرد ومستوى التفاؤل لديه سيسهمان فى تفسير حجم التباين فى تقدير الذات لدى الأفراد المشاركين فى الدراسة الحالية.

وقد تم اختيار متغيرى أساليب التفكير والتفاؤل لعدة اعتبارات منها: الحاجة الملحة لفهم أساليب التفكير؛ وذلك لمساعدة الطلاب والمعلمين لفهم وأداء دورهم بصورة أفضل. من ناحية أخرى فإن انخفاض تقدير الذات وفقدان النظرة التفاؤلية للمستقبل لدى كل من المراهقين والشباب أصبح مظهراً مألوفاً لدى المتخصصين في مجالي علم النفس والصحة النفسية في الوقت الحالي، وتؤكد العديد من الدراسات والأبحاث أن الأفراد الذين يقدرون أنفسهم سلبياً يفتقرون إلى النظرة التفاؤلية للمستقبل، حيث أكد (مالهي، وريزنر، ٢٠٠٦: ١٣) على أن الافراد الذين لديهم تقدير متدني للذات يفتقرون إلى روح المبادرة، ويشعرون بأنهم غير جديرين بالحب، ومترددين في إبداء آرائهم، وخجولين، ومتشائمين في نظرتهم للحياة.

ومن هذه الاعتبارات أيضا قلة الدراسات التي تظهر فائدة أساليب التفكير، ويعلل (Sternberg ,1997) ذلك بقوله: " أنه توجد دراسات كثيره في متغيرات التفكير والشخصية وعلم النفس الايجابي لكن يتم دراسة كل منها بشكل منفصل عن الآخر". فكثير من الباحثين درس الشخصية بأبعادها، والكثير منهم اهتم بدراسة التفكير، والكثير منهم اهتم بدراسة بعض متغيرات علم النفس الايجابي لكن يوجد القليل ممن اهتم بدراسة التفكير بأبعاد الشخصية أو التفكير بمتغيرات علم النفس الايجابي. بينما توجد ندرة في دراسة تفاعل المتغيرات الثلاثة معاً. وبناء على ذلك: جاء اهتمام الدراسة الحالية بدراسة تقدير الذات مع أساليب التفكير والتفاؤل بهدف معرفة التفاعل بين هذه المتغيرات الثلاثة ومعرفة دور كل من أساليب التفكير والتفاؤل فى التنبؤ بتقدير الذات.

وفي حدود ما اطلع عليه الباحثان تبين أنه لا توجد دراسة في البيئة المصرية أو العربية تناولت هذه المتغيرات الثلاثة معاً، وهذا ما دعا الباحثين إلى الاهتمام بدراسة هذه المتغيرات خاصة في مرحلة الدراسة الجامعية ولذا فالدراسة الحالية ستحاول الإجابة على التساؤلات التالية:

١- ما العلاقة بين تقدير الذات وأساليب التفكير لدى طلبة جامعة الأزهر؟

٢- ما العلاقة بين تقدير الذات والتفاؤل لدى طلبة جامعة الأزهر؟

٣- ما العلاقة بين أساليب التفكير والتفاؤل لدى طلبة جامعة الأزهر؟

٤- هل يمكن التنبؤ بتقدير الذات من خلال أساليب التفكير والتفاؤل؟

٥- هل توجد فروق في تقدير الذات لدى طلبة جامعة الأزهر تعزى لتفاعل متغيري (النوع، التخصص)؟

٦- هل توجد فروق في أساليب التفكير لدى طلبة جامعة الأزهر تعزى لتفاعل متغيري (النوع، التخصص)؟

٧- هل توجد فروق في مستوى التفاؤل لدى طلبة جامعة الأزهر تعزى لتفاعل متغيري (النوع، التخصص)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يأتي:

١- الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات وكل من أساليب التفكير والتفاؤل لدى طلبة جامعة الأزهر.

٢- التنبؤ بتقدير الذات من خلال أساليب التفكير والتفاؤل.

٣- الكشف عن الفروق في تقدير الذات وأساليب التفكير والتفاؤل لدى طلبة جامعة الأزهر وفقا لتفاعل متغيري (النوع، التخصص).

أهميـــة الدراســـة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يأتي:

أولا: الأهميـــة النظريـــة:

١- قلة الدراسات - خاصة على مستوى الدراسات الإقليمية والمحلية- التي حاولت الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات وأساليب التفكير والتفاؤل، والتعرف على تفاعل متغيري النوع والتخصص الدراسي على هذه المتغيرات.

٢- إلقاء الضوء على طبيعة العلاقة بين ثلاثة موضوعات مهمـــة وهـــي: تقـــدير الذات، وأساليب التفكير، والتفاؤل مع إمكانية الاســـتفادة مـــن نتـــائج هـــذه الدراسة في تقديم برامج تساعد على رفع مستوى تقدير الذات والتفاؤل لدى طلبة جامعة الأزهر.

٣- تكتسب هذه الدراسة أهميتها من حيث كونها أحد الدراسات التي تهتم بهذه المتغيرات في المرحلة الجامعية حيث أن طلاب هذه المرحلة تُعقد عليهم آمال وطموحات المجتمع في بنائه وفي بناء الأجيال القادمة.

٤- التعرف على أساليب التفكير السائدة لدى طلاب الجامعة يسهم في الاهتمام بعملية التعليم والتعلم حيث تعرف المعلم الأسلوب الخاص بالتفكير والسائد لدى طلبته، كما يساعد أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على تشجيع الطلاب على التفكير وحثهم على اختيار الأسلوب الأمثل.

٥- أصبح التفاؤل هدفا تربوياً غاية في الأهمية للطلاب وموضوعاً مهما للبحث في علم النفس الايجابي وبدأ الباحثون في السنوات القليلة الماضية الاهتمام بهذه الموضوعات ودراستها في علاقتها بمتغيرات أخرى.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- ترجمة مقياس (Scheire, Carver & Bridges, 1994) للتفاؤل وذلك للاستفادة منه في الدراسة الحالية وفي دراسات أخرى لاحقة في البيئة العربية.
- توجيه انتباه التربويين والمعنيين بالعملية التعليمية وبخاصة الدراسة الجامعية إلى أهمية تقدير الذات بوصفه أحد المتغيرات الأساسية والمهمة لصحة الفرد النفسية.
- التعرف على مدى تقدير الطلاب لذواتهم ومستوى التفاؤل والأسلوب المفضل للتفكير لديهم تبعاً للنوع والتخصص الدراسي من شأنه أن يوفر للمعلمين وأعضاء التدريس بالجامعة معلومات تساعدهم على اختيار طرائق التدريس المناسبة لطلابهم.
- أن النتائج التي تسفر عنها الدراسة الحالية يمكن أن تسهم في توجيه البحوث المستقبلية لتنمية الجوانب الايجابية التي تدعم تقدير الذات لدى طلاب الجامعة.

التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة:

١- تقدير الذاتSelf-esteem:

عرفه (CooperSmith) بأنه: تقييم يضعه الفرد لنفسه وبنفسه ويعمل على المحافظة عليه، ويتضمن اتجاهات الفرد الإيجابية أو السلبية نحو ذاته، كما يوضح مدي اعتقاد الفرد بأنه قادر ومهم وناجح وكفء، فهو حكم الفرد على درجة كفاءته الشخصية، ويعبر عن اتجاهاته نحو نفسه أو معتقداته عنها. في (الدريني، وسلامة، وكامل، د. ت: ٣). ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب على مقياس تقدير الذات إعداد " الدريني وآخرون د.ت ".

٢- أساليب التفكير: Thinking Styles:

يتبنى الباحثان تعريف أسلوب التفكير الذي اقترحه (Sternberg,1997) من خلال نظرية الحكم العقلي الذاتي Mental Self Government والتى أطلق عليها منذ عام 1990 نظرية أساليب التفكير Thinking Styles Theory بأنه " طريقة الفرد المفضلة التى يستخدمها فى توظيف قدراته المختلفة.

ويعرفه الباحثان اجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة في كل أسلوب على حده من مقياس أساليب التفكير المستخدم فى الدراسة الحالية والذي يقيس ثلاثة عشر أسلوبا من أساليب التفكير وهى الأسلوب التنفيذى، الأسلوب التشريعى، الاسلوب الحكمى، الأسلوب الفوضوى، الأسلوب الهرمى، الأسلوب الملكى، الأسلوب الأقلى، الأسلوب المحلى، الأسلوب العالمي، الأسلوب الداخلى، الأسلوب الخارجي، الأسلوب المحافظ، الأسلوب التقدمي.

٣- التفاؤل Optimism:

يتبنى الباحثان الحاليان مقياس التوجه نحو الحياة لقياس التفاؤل من إعداد (Scheier, Carver, & Bridges, 1994) ومن ثم استخدم الباحثان تعريف التفاؤل كما وضعه معدوا المقياس والذي ينص على أن التفاؤل هو توقع الفرد لحدوث أمور طيبة في حياته، ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب على هذا المقياس.

<u>حدود الدراسة:</u>

تتحدد الدراسة الحالية بالأدوات المستخدمة فيها. وتشمل مقياس تقدير الذات، ومقياس أساليب التفكير، ومقياس التفاؤل. كما تتحدد الدراسة بعينة من طلاب وطالبات جامعة الأزهر بكليات التربية والدراسات الإنسانية والعلوم بنات بالقاهرة، وتتحدد الدراسة زمنياً بالعام الجامعي ٢٠١٤/٢٠١٥م

الإطـــــار النظري والدراســـات السابقة:

يتضمن الإطار النظري تأصيلاً نظرياً لتقدير الذات، وأســـاليب التفكيـــر وفقـــا لنظرية (ستيرنبرج) والتفاؤل والعلاقة بينهم مدعماً بالأبحاث والدراسات السابقة كل في موضعه كما يلي:

<u>أولاً: تقدير الذات: Self- Esteem</u>

تقدير الذات مفهوم قديم- حديث في دراسات علم النفس وهو أحد المفاهيم الأساسية في تفاعل الفرد مع المجتمع وفي استجابته للتحديات وفي تحقيق الصحة النفسية. ويُعد " Coopersmith " من أوائل الذين كتبوا في هذا المفهوم، وذلك من خلال دراسته لتقدير الذات عند أطفال ما قبل المدرسة الثانوية حيث وجد أن تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب ومعقد بدرجة كبيرة؛ لما يتضمنه من عمليات تقييم الذات وردود الفعل والاستجابات الدفاعية (كفافي، ١٩٨٩، ١٠٤).

وعرفه CooperSmith, 1967 بأنه تقييم يضعه الفرد لنفسه وبنفسه ويعمل على المحافظة عليه، ويتضمن اتجاهات الفرد الإيجابية أو السلبية نحو ذاته، كما يوضح مدي اعتقاد الفرد بأنه قادر ومهم وناجح وكفء، فهو حكم الفرد على درجة كفاءته الشخصية، ويعبر عن اتجاهاته نحو نفسه أو معتقداته عنها، وبالتالي يكون تقدير الذات بمثابة خبرة ذاتية ينقلها الفرد إلى الآخرين باستخدام الأساليب التعبيرية المختلفة في (الدريني وآخرون د.ت:٣) وسوف يتبني الباحثان هذا التعريف في هذه الدراسة.

وعرفه كل من (Ziller, Hagey, Smith, & Long, 1969: 84) بأنه تقييم ينشأ وينمو من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين في بيئتهم الاجتماعية المحيطة. وحدده (بخيت، ١٩٨٥: ٢٣٠) بأنه: حكم الشخص تجاه نفسه إما بالقبول أو بالرفض. ورغم كثرة تعريفات تقدير الذات في التراث النفسي إلا أنها جميعا تدور حول فكرة تقييم الفرد لنفسه، وما يحمله من اتجاهات ايجابية أو سلبية نحو ذاته.

والتقدير الذي يضعه الفرد لنفسه يؤثر في تحديده لأهدافه ولاتجاهاته ولاستجاباته نحو نفسه ونحو الآخرين، ولقد حدا هذا بالعديد من المنظرين في مجال الصحة النفسية إلى تأكيد أهمية تقدير الذات في حياة الأفراد (الدريني وآخرون، د.ت:٣). ومما يؤكد ذلك ما ذكره Willey من أن المصابين باضطرابات نفسية يعانون في الغالب من تقديرات منخفضة للذات ومشاعر النقص والدونية، والعجز عن المواجهة، والمقاومة الضعيفة لضغوط الحياة، والاستخدام للحيل الدفاعية (سليمان، ١٩٩٢: ٩٠).

من ناحية أخرى فان تقدير الذات يتأثر بالعامل الاجتماعي، حيث أن تقدير الذات يربط بين التكامل في الشخصية، وبين القدرة على الاستجابة لمختلف المثيرات التي يتعرض لها الأفراد، وأن الشخصية كلما كانت أكثر تكاملاً كلما حظيت بدرجة عالية من تقدير الذات، مما يجعلها تؤدي وظائفها بدرجة عالية من الكفاءة في بيئتها الاجتماعية (كفافي ١٩٨٩: ١٠٥).

أما (موسى، ١٩٨٧: ٢١) فيرى أن هناك عدة عوامل تؤثر في تقدير الفرد لذاته منها: (أ) ما يتعلق بالفرد نفسه، مثل استعداداته وقدراته والفرص التي يستطيع أن يستغلها بما يحقق له الفائدة ، (ب) ما يتعلق بالبيئة الخارجية وبالأفراد الذين يتعامل معهم. فالبيئة التي تهيئ للفرد المجال والانطلاق والإنتاج والإبداع تزيد من تقدير الفرد لذاته ، أما إذا كانت البيئة محبطة وتضع العوائق أمام الفرد بحيث لا يستطيع أن يستغل قدراته واستعداداته فإن تقدير الفرد لذاته ينخفض ، كذلك فإن نمو تقدير الذات لا يتأثر بالعوامل البيئية والموقفية فحسب ولكنه يتأثر بعوامل دائمة مثل: " ذكاء الفرد وقدراته العقلية وسمات شخصيته والمرحلة العمرية والتعليمية التي يمر بها ".

وحدد كلٌ من(McKay & Fanning, 2000) نوعين لتقدير الذات هما:

(أ) تقدير الذات المكتسب: الذي يكتسبه الفرد خلال إنجازاته، فيكون راضياً عن نفسه بقدر النجاحات التي يحققها.

(ب) تقدير الذات الشامل: يعود إلى التباهي بالذات، وهذا النوع ليس مبنياً على نجاحات أو إنجازات محددة ، فهو يعني أن الأفراد الذين لم يوفقوا في حياتهم العملية ينعمون بدفء التقدير الذاتي العام، والفرق الأساسي بين هذين النوعين يكمن في التحصيل والإنجاز الأكاديمي. ففي تقدير الذات المكتسب يأتي التحصيل والإنجاز أولاً ثم يتبعه التقدير الذاتي ، بينما في تقدير الذات الشامل يأتي التقدير الذاتي أولاً ثم يتبعه التحصيل والإنجاز.

هذا وقد اهتمت بعض الدراسات السابقة بدراسة العلاقة بين تقدير الذات والتفاؤل، وانتهت معظم هذه الدراسات مثل دراسة (Yarcheski, Mahon, & Yarcheski, 2004) ودراسة (Puskar, et al., 2010) إلى وجود علاقة دالة بين تقدير الذات والتفاؤل. وسوف يتم عرض بعضا من هذه الدراسات بالتفصيل عند الحديث عن العلاقة بين المتغيرين لاحقا.

وفيما يتعلق بدور النوع والتخصص الدراسى في تقدير الذات فقد أظهرت الدراسات نتائج متباينه حيث أظهرت نتائج دراسة (صالح، ١٩٨٨) والتي بحثت تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات لدى (٢٢٠) طالبا وطالبه من طلاب الشعب العلمية والأدبية بكلية التربيه إلى ان الاناث ذوي تقدير مرتفع للذات مقارنة بالذكور، وان طلاب وطالبات الشعب الادبيه ذوي تقدير مرتفع للذات مقارنة بطلاب وطالبات الشعب العلميه. كما أجرى (Stein ,1991) دراسة بعنوان أحداث الحياة وتقدير الذات والشعور بالعجز والتي أجراها على (٢٦١) من المراهقين والمراهقات ممن تتراوح أعمارهم من (١١-١٨) سنه فأشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تقدير الذات لصالح الذكور. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Pryor,

(1994 من أن مستويات تقدير الذات عند الإناث كانت منخفضة بدرجة أكبر عند مقارنتها بالذكور.

وأظهرت دراسة (جبريل، ١٩٩٣) التي أجريت على (٦٠٠) طالب وطالبة تم تقسيمهم إلى نصفين: من ذوى التحصيل المرتفع وذوى التحصيل المنخفض، أكملوا مقياساً لتقدير الذات، أن الطلبة المتفوقين تقديرهم لذواتهم أعلى وبدلالة إحصائية من الطلبة غير المتفوقين دراسياً، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات تُعزى لمتغير النوع.

وفي دراسة أجراها كل من (عريبات، والزغلول، ٢٠٠٨) كشف خلالها عن مستوى تقدير الذات لدى (٦٦٢) طالبا وطالبة بجامعة مؤتة تبعا للنوع والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق في تقدير الذات بين الذكور والإناث، وكذا عدم وجود فروق في تقدير الذات بين التخصص الأكاديمي (علمي، أدبي).

وفى ضوء هذا التضارب في نتائج الدراسات السابقة فانه من الأهمية بمكان أخذ متغير النوع والتخصص الدراسي بعين الاعتبار عند دراسة تقدير الذات في علاقته بمتغيرات أخرى، إذ ربما يلعب النوع أو التخصص الدراسي دورا ما في طبيعة العلاقة بين تقدير الذات وغيره من المتغيرات.

ثانياً: أساليب التفكير Thinking Styles

يعد التفكير أكثر الأنشطة المعرفية تعقيداً، كما أنه يشتمل على معالجة المعلومات واستخدامها لحل المشكلات المختلفة. ولذا ينظر إليه (نشواتى، ١٩٩٨: ٤٥٠-٤٥١) على انه نشاط عقلي يتضمن عمليات داخليه كمعالجة المعلومات، والتي لا يمكن ملاحظتها وقياسها بشكل مباشر، وإنما يستدل عليها من السلوك الذي يظهر عند انشغال الأفراد في القيام بحل مشكلة ما.

ويشير كل من(Kershner & ledger, 1985:1033) إلى أن أساليب التفكير هي طرق تعامل الأفراد مع الخبرات الحياتية والمشكلات المختلفة وتفضيلاتهم لأحد الأساليب دون غيرها. أما (Sternberg, 1988:202) فيرى أنها طرق متنوعة تستخدم من قبل الأفراد في تنظيم العمليات العقلية والأنشطة اليومية. ويضيف (Sternberg , 1997: 68) أن الأسلوب الذي يتبعه الفرد في التفكير عند التعامل مع الأمور الحياتية يختلف عن أسلوبه الذي يتبعه عن حل المسائل العلمية.

ولم يقتصر Sternbergفي تعريفه لأساليب التفكير على أنها طرق تستخدم في تنظيم العمليات العقلية وفقط بل ذهب إلى أبعد من ذلك وعرفها بأنها الطرق المفضلة لدى الأفراد في توظيف قدراتهم المختلفة (Sternberg,1997:79).

وهذا يعني أن لكل فرد أسلوباً في التفكير يميزه عن غيره كما أنه من الصعب بمكان التنبؤ بأسلوب تفكير الآخرين. أيضا يختلف أسلوب التفكير من فرد لآخر حسب المجال فالطبيب أسلوبه يختلف عن الرياضي يختلف عن غير المثقف يختلف عن العالِم.

ولأساليب التفكير أهميه بالغه وبخاصة لدى طلبة الجامعة، وهذا ما يوضحه كل من (Sternberg & Grigorenko,1997:710) حيث يشيران إلى أن أساليب التفكير لها أهمية كبيرة تتمثل في أنها:

١- تساعد على فهم العوامل وراء التغير فى اداء الطلاب داخل وخارج الصف الدراسي.

٢- تساعد على فهم التغير فى اداء الفرد فى مجال العمل والذى قد لا يرجع إلى الفروق فى القدرات العقلية.

٣- تساعد فى تقديم صورة صحيحة عن البيئة والتفاعل بينها وبين الأفراد.

علاوة على ذلك فان معرفة أساليب التفكير تساعد على فهم أبعاد الشخصية وتساعد الطلاب على اختيار الأسلوب الأفضل والأمثل في التعامل مع المشكلات والمواقف الحياتية المختلفة.

ونظرا لأهمية دراسة أساليب التفكير فقد تناوله عديد من الباحثين في علاقته بمتغيرات أخرى مثل: طريقة المعلم في التدريس (Zhang, 2001)، التحصيل الدراسي (Sternberg & Grigorenko, 1997 ; Zhang , 2002a)، عادات الاستذكار(شاهين، ٢٠٠٥)، وأساليب التعلم وتوجهات الإنجاز (وقاد، ٢٠٠٨)، بعض جوانب الشخصية (بقيعي، ٢٠١٢) والتفكير الابتكارى، والتفكير الناقد. مما يعني أن أساليب التفكير ذات أهمية في العملية التعليمية.

ونظراً لأن الدراسة الحالية تتبنى أساليب التفكير. لذا سوف يقتصر الباحثان على عرض النظرية الأكثر شيوعاً في هذا المجال وهي نظرية التحكم العقلي الذاتي Theory of Mental Self Government والتي اقترحها عالم النفس الأمريكي Sternberg في كتاباته منذ عام 1988 وحتى عام 1997 وتتحد الفكرة الرئيسة لهذه النظرية في أن الأفراد يستطيعون أن يحكموا أنفسهم أثناء أنشطتهم اليومية وتفاعلاتهم مع متغيرات البيئة، وأساليب التفكير هي طرقهم في تحقيق ذلك (Sternberg,1988: 198). ؛ ويرى Sternberg أن هذه الأساليب التي يتولى بها الأفراد أنفسهم مرآه لأنواع

الحكومات التي يرونها في العالم الخارجي فالحكومات بالنسبة للمجتمعات لها العديد من الجوانب مثل: الوظيفة والشكل والمستوى والمجال والنزعة حيث توجد لها ثلاث وظائف رئيسة هي: التشريعية، والتنفيذية، والقضائية، كما أن الحوكمة لها أربعة أشكال رئيسة هي: الملكي والهرمي والأقلي والفوضوي، ومستويين هما: العالمي والمحلي، ومجالين هما: الداخلي والخارجي، ونزعتين هما: المحافظة والمتحررة (Sternberg,1988:199-201; Sternberg,1990:367).

ويرى Sternberg أن الحوكمة العقلية لها نفس الجوانب، وأن هناك علاقة بين تنظيم الفرد وتنظيم المجتمع، والتي أطلق عليها Sternberg في عام ١٩٩٠ اسم نظرية أساليب التفكير Thinking Styles Theory، وهي إحدى النظريات الحديثة لأساليب التفكير. وفي عام (١٩٩٧) أصدر كتاباً بعنوان: " أساليب التفكير " صنف فيه الأفراد حسب أساليب تفكيرهم إلى ثلاثة عشر أسلوبا تتوزع على خمسة أبعاد، ينطوي تحت كل بُعد مجموعة من الأساليب تتمثل فيما يلي: الوظيفة Function: وتشمل (التشريعي، التنفيذي، القضائي)، الشكل Form: ويشمل (الملكي، والهرمي، والأقلي، والفوضوي)، المستوى level: ويتضمن (المحلي، الكلي)، المجال scope: ويتضمن (الداخلي، الخارجي)، النزعة أو الميل: leaningويشمل (المحافظ، المتحرر).

ويمكن توضيح خصائص الأفراد في ضوء أساليب التفكير عند ستيرنبرج وفقا لما جاء في بعض الدراسات والكتابات ذات الصلة بأساليب التفكير (Sternberg, 1988, 1990, 1997 ; Cano & Hewitt, 2000 ; Zhang, 2002 a) ; أبو هاشم ٢٠٠٧ ; شاهين، ٢٠٠٥ ; (بقيعي، ٢٠١٢ على النحو التالي:

أ- أساليب التفكير من حيث الشكل: Form of Thinking

١- الأسلوب الفوضوي Anarchic Style: يتسم أفراد هذا الأسلوب بأنهم مدفوعون من خلال خليط من الحاجات والأهداف، وعشوائيون في تعاملهم مع المشكلات، ويصعب تحديد الدوافع الكامنة وراء سلوكهم، وغالبا ما تكون أهدافهم غير واضحة، وهم غير منظمين، ونادراً ما يسلمون واجباتهم في الوقت المحدد.

٢- الأسلوب الهرمي Hierarchic Style: يميل أصحاب هذا الأسلوب إلى جعل أهدافهم منظمه بشكل هرمي، وهم حاسمون ومنظمون لأعمالهم، ويرتبونها حسب الأولوية، وهم واعون ومرنون ومتسامحون، ولا يعتقدون بمبدأ الغاية تبرر الوسيلة، ويتميزون بالواقعية والمنطقية في تناولهم للمشكلات.

٣- الأسلوب الملكيMonarchic : يتصف أصحاب هذا الأسلوب بأنهم يتجهون نحو هدف واحد طوال الوقت، يعتقدون في مبدأ الغاية تبرر الوسيلة، تمثيلهم

للمشكلات مشوش، متسامحون، مرنون، لديهم إدراك قليل نسبياً بالأولويات والبدائل، يفضلون الأعمال التجارية، والتاريخ، والعلوم، منخفضون في القدرة علي التحليل والتفكير المنطقي ٠

٤- الأسلوب الأقلي Oligarchic: يتصف أصحاب هذا الأسلوب باندفاعهم خلال أهداف متساوية الأهمية، متوترون، مشوشون، لديهم العديد من الأهداف المتناقضة.

ب- أساليب التفكير من حيث الوظيفة Function of Thinking

١- الأسلوب التنفيذي Executive Style: ويتصف هؤلاء الأفراد بالميل لإتباع القواعد الموضوعة، واستخدام الطرق المحددة مسبقا لحل المشكلات، ويفضلون الأنشطة المحددة مسبقا، ويفضلون حفظ المواد وإتباع الطريقة التي يفضلها المعلمين.

٢- الأسلوب التشريعي Legislative Style: أصحاب هذا الأسلوب يستمتعون بالانخراط في العمل الذي يتطلب ابتكار، ويفضلون التصميم والتخطيط لحل المشكلات، ويفضلون عمل الأشياء بطريقتهم الخاصة، كما يفضلون التعامل مع المشكلات غير المعدة مسبقا.

٣- الأسلوب الحكمي (القضائي) Judicial Style: يميل أصحاب هذا الأسلوب إلى الحكم علي الآخرين وأعمالهم، وتقييم القواعد والإجراءات، وتحليل وتقييم الأشياء، وكتابة المقالات النقدية، ولديهم القدرة على التخيل والابتكار ويفضلون المهن المختلفة مثل كتابة النقد، وتقييم البرامج، والإرشاد والتوجيه.

ج- أساليب التفكير من حيث المستوي Level of Thinking

١- الأسلوب المحلى Local Style: يتصف أصحاب هذا الأسلوب بتفضيل المشكلات العيانية التي تتطلب عمل التفاصيل، ويتجهون نحو المواقف العملية، ويفضلون الأنشطة ذات التفاصيل الأكثر، ويدرسون تفاصيل كثيرة للاختبار ولا يعرفون كيفية الربط بينها.

٢- الأسلوب العالمي Global Style : يهتم أصحاب هذا الأسلوب بالكليات ويوجهون اهتمامهم نحو الصورة الكلية، ويفضلون العمل نحو القضايا المجردة، ويسترسلون في التفكير، ويميلون إلى العمل في عالم الأفكار، يفضلون التغيير والتجديد والابتكار.

د- أساليب التفكير من حيث المجال Scope of Thinking:

١- الأسلوب الداخلي Internal Style: يفضل أصحاب هذا الأسلوب انجاز المهام بمفردهم، ويميلون إلى العزلة والانطوائية، ويستخدمون ذكاءهم مع أنفسهم وليس مع الآخرين، ويتمركزون حول المهمة، وهم غير مستعدين للمشاركة في العمل مع الآخرين.

٢- الأسلوب الخارجي External Style: صاحب هذا الأسلوب يكون لديه وعي لما يحدث مع الآخرين، يساهم في المهام التي تتيح له الفرصة لتطوير علاقاته الشخصية مع الآخرين، لديه حس اجتماعي، ويساعد الآخرين في حل المشكلات الاجتماعية.

٥- أساليب التفكير من حيث النزعةLeaning of Thinking :

١- الأسلوب المحافظ Conservative Style: يتصف أصحاب هذا الأسلوب بالتمسك بالقوانين، ويحبون المألوف، ويتميزون بالحرص والنظام، ويتجنب المواقف الغامضة كلما أمكن ذلك، ويطبق ما هو معتاد في العمل وإنجازه بالطرق التي ثبت صحتها في الماضي.

٢- الأسلوب التقدمي Progressive Style: يميل أصحاب هذا الأسلوب إلى عمل الأشياء بطريقة جديدة ومبتكره، يتجنب أداء المهام التي يكون دوره أو أداؤه تم تحديده فيها سلفا، ويفضلون أقصى تغيير ممكن، ويفضلون غير المألوف، ويقبلون التغيير حتى لو كان كبيراً.

وفي ضوء نظرية التحكم العقلي الذاتي Theory of Mental Self Government لأساليب التفكير لـ Sternbergظهرت دراسات وأبحاث تناولت تلك الأساليب وعلاقتها ببعض المتغيرات، ومن هذه الدراسات دراسة (Sternberg & Grigorenko,1997) والتي بحثت دور أساليب التفكير والقدرات في الأداء الأكاديمي وذلك لدى (١٩٩) طالبا من الطلاب الموهوبين من مدرسة (Yale) الصيفية طبق عليهم اختبار القدرات الثلاثية Triarchic Abilities Test، وقائمة أساليب التفكير، وقد تم تقدير الأداء الأكاديمي للطلاب من سجلاتهم الدراسية، وكان من بين ما توصلت إليه النتائج أن أساليب التفكير تساهم بقدر كبير في التنبؤ بالأداء الأكاديمي.

كما كشفت دراسة (شاهين، ٢٠٠٥) عن أثر اختلاف كل من التخصص الدراسي وعادات الاستذكار في كل بعد من أبعاد أساليب التفكير الخمسة، وذلك على (٢٢٠) طالبة بالفرقة الثالثة بكلية التربية للبنات في محافظة بيشة بالمملكة العربية السعودية وجمعت البيانات باستخدام: مقياسي: أساليب التفكير، وعادات الاستذكار، وباستخدام تحليل التباين (٢ × ٢) واختبار (ت) توصلت النتائج إلى وجود فروق بين ذوى التخصص الأدبي وذوي التخصص العلمي في بعد وظيفة التفكير لصالح ذوى

التخصص الأدبي في حين لا توجد فروق دالة إحصائية بينهما في أبعاد (شكل التفكير، مستوى التفكير، مجال التفكير، ميل التفكير)، ووجود أثر دال إحصائياً لتفاعل التخصص الدراسي وعادات الاستذكار في كل من أبعاد: وظيفة التفكير وشكل التفكير ومستوى التفكير ومجال التفكير.

وأجرت (وقاد، ٢٠٠٨) دراسة كان الهدف منها التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى (١٧٦٠) طالبة من طالبات جامعة أم القرى، وجمعت البيانات من خلال قائمة أساليب التفكير، ومقياس أساليب التعلم، ومقياس توجهات الانجاز، وباستخدام معامل الارتباط، وتحليل التباين الأحادي، واختبار (ت)، توصلت النتائج إلى أن الأسلوب العالمي هو أكثر أساليب التفكير شيوعا لدى الطالبات، وأن أصحاب التخصصات العلمية يفضلون أساليب التفكير (الحكمي، والأقلي، والهرمي، والمحلي) بينما أصحاب التخصصات الأدبية يفضلون أساليب التفكير (الملكي، والمحافظ). كما لا توجد فروق بين أساليب التفكير ترجع إلى العمر.

وأجرى (بقيعي، ٢٠١٢) دراسة هدفت إلى الكشف عن أساليب التفكير والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى(١٠٩) من الطلاب والطالبات المعلمات بالجامعة الأردنية بعد تطبيق مقياسين الأول يقيس أساليب التفكير والثاني يقيس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية حيث توصلت النتائج إلى امتلاك الطلبة المعلمين لأساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الليبرالي، الهرمي، الأقلي، الخارجي)، ووجود فروق دالة إحصائياً في أساليب التفكير (القضائي، العالمي، الفوضوي) تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الذكور، وإلى وجود علاقة إيجابية بين بعض أساليب التفكير والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

ثالثاً: التفاؤل

يواجه الإنسان عديد من الميسرات أو العقبات خلال حياته، وقد تلعب العقبات التي تقابله دورا في تثبيط دافعيته وتقلل من نشاطه وتغير من نظرته الإيجابية للمستقبل إلى النظرة السلبية وهو ما يعرف بالتشاؤم، أما الميسرات فقد تحفزه على العمل وتجعله يتطلع نحو مستقبل مشرق، ويُعد هذا التطلع الإيجابي للمستقبل هو المحفز والمنَّشِط للإنسان لتحقيق أهدافه، وهو ما يعرف بالتفاؤل.

ويعرف كلٌ من (Scheir & Carver , 1985) التفاؤل على أنه النظرة الإيجابية والإقبال على الحياة ، والاعتقاد بإمكانية تحقيق الرغبات في المستقبل ، بالإضافة إلى الاعتقاد باحتمال حدوث الخير من الأشياء بدلاً من حدوث الشر والجانب السيئ.

ويعرف أيضا بأنه توقع الفرد لحدوث أمور طيبة في حياته (Carver, Scheier, & Segerstrom, 2010 ; Scheier, Carver, & Bridges, 1994) ويرون أنه سمة من سمات الشخصية الثابتة نسبيا. وعلى الرغم من الاعتقاد بأن التفاؤل سمة ثابتة نسبيا إلا أن البحوث أثبتت أنه يمكن تحسينه أو التعامل معه من خلال البرامج التدخلية المناسبة (Fosnaugh, Geers, & Wellman, 2009).

ويصف (Jackson,Weiss,& Lundquist, 2000: 203) التفاؤل بأنه عامل نفسي يعكس توقعات عامة بأن مخرجات جيدة سوف تحدث في حياة الفرد، أما (الأنصاري، ٢٠٠١: ٣) فيرى أن التفاؤل نظرة استبشار نحو المستقبل، تجعل الفرد يتوقع الأفضل، وينتظر حدوث الخير، ويرنو إلى النجاح ويستبعد ما عدا ذلك.

وتعد دراسة التفاؤل ذات أهمية كبيرة في المجال النفسي، واهتم الباحثان بهذا المفهوم نظراً لعلاقته الوطيدة بالصحة النفسية للفرد ولدوره المهم في الارتقاء بحياة الإنسان وسعادته والرضا عنها (Carver, Scheier,& Segerstrom, 2010; Hutz et al., 2014)؛ حيث أثبتت عديد من الدراسات والأبحاث أن للتفاؤل دور مهم في صحة الفرد النفسية والجسمية كدراسة (Ruthig, Haynes, Stupinsky, & Perry, 2009) والتي أوضحت أن التفاؤل والدعم الاجتماعي يزيدان من الوقاية الإضافية للصحة النفسية للطلاب، وأن التفاؤل مفيد للصحة الجسمية والنفسية، وأن المتفائلين أكثر تكيفاً للأمور الحياتية ذات الأهمية من غيرهم.

كما أن للتفاؤل دور ايجابي في حل المشكلات ومواجهة الضغوط وهذا ما أظهرته دراسة (Chang , 1998) والتي حاول خلالها الكشف عن تأثير التفاؤل في حل المشكلات ومواجهة الأحداث الحياتية الضاغطة لدى (٢١١) طالباً وطالبة تتراوح أعمارهم بين (١٧- ٢٧) عاماً بمتوسط عمر زمني قدره (١٧,٨) طُبق عليهم مقياس التفاؤل، ومقياس مواجهة الضغوط، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب بين التفاؤل وبين حل المشكلات ومواجهة الضغوط. ويؤكد ذلك ما أوضحته دراسة (Boman & Yates, 2001) على (١٠٢) تلميذ وتلميذه تتراوح أعمارهم من (١٢- ١٤) سنة، من أنه كلما زاد التفاؤل انخفض معدل السلوك العدائي وزادت القدرة على مواجهة الأحداث الضاغطة والتعايش معها وأن الإناث أكثر قدرة تكيفية وأكثر تفاؤلاً ومرونة من الذكور.

ويرتبط التفاؤل بسلوكيات الطلاب للاستذكار والنجاح الأكاديمي، حيث أسفرت دراسة (شعبان، ٢٠٠١) عن وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين الإنجاز الأكاديمي والتفاؤل والدافعية والمواجهة الأقدامية، وارتباط سلبي بين الإنجاز الأكاديمي والتشاؤم والمواجهة الإحجامية.

ويُعد التفاؤل وسيلة من وسائل التكيف نظراً لأنه: يساعد الفرد على مواجهة مصاعب الحياة وتحقيق النجاح بدلاً من الانصياع وراء المشكلات الحياتية، حيث أظهرت نتائج دراسة (Singh-, Helenius, Elovainio, VahteraKivimaki, 2005Pentti, & Manoux,) أن المستويات الأعلى من التفاؤل قد تقلل من الأخطار والمشاكل الصحية وتتسبب في الشفاء السريع بعد المرور بأحداث سيئة في حياة الفرد، وذلك على النقيض من الأفراد ذوى المستويات التفاؤلية المنخفضة.

ويشير كلٌ من (Jackson et al., 2000: 203-204) إلى أن المتفائلين يظهرون تكيفاً أفضل وضغوطاً أقل؛ لأنهم يرون الخبرات بمنظور أكثر إيجابية، ويمكن لتوقعات المتفائلين أن تنمي من المثابرة في مواجهة التحديات وهم أكثر ثقة فيما يتعلق بالمستقبل ويستفيدون بعدد من طرق المواءمة النشطة عند مواجهة المصائب، وعلى النقيض فإن المتشائمين يكونون أكثر تشككاً فيما يتعلق بمستقبلهم ويعتمدون على استراتيجيات مرتبطة بالتجنب: كالإحجام المعرفي أو السلوكي، والإنكار، والهروب من خلال عدم الاندماج السلوكي، وسوء الاستخدام أو إدمان العقاقير.

ويرى(Puskar et al., 2010) أن المتفائلين يميلون إلى الاستفادة من حياتهم إلى أبعد حد ممكن من خلال اتجاهاتهم الإيجابية فيما يتعلق بمستقبلهم والتكيف مع مشاكلهم بطرق مختلفة كحل المشكلة بشكل نشط أو إيجابي واستخدامهم للاستراتيجيات الوجدانية البناءة كاستخدامهم المرح.

رابعاً: تقدير الذات وعلاقته بأساليب التفكير:

يؤثر تقدير الذات في أسلوب الحياة وطريقة التفكير وفي العمل وفي المشاعر فعند احترام الفرد لذاته وتقديرها تزداد فعاليته وقدراته الإنتاجية، ويعتمد مستوى تقدير الفرد لذاته على تجاربه الحياتية وعلاقته بذاته ورؤيته لها؛ فالتقدير المرتفع أو الايجابي للذات يؤثر في أسلوب تفكير الفرد فيجعل نسق تفكيره واقعياً وموضوعياً.

وعلى النقيض من ذلك فإن التقدير المنخفض أو السلبي للذات يؤثر على تفكير الفرد فيبعده عن الواقعية والموضوعية. والعلاقة بين تقدير الذات وأساليب التفكير علاقة تبادلية إيجابية بمعنى أن أساليب التفكير الخاطئة "السلبية" عن الذات تؤثر في سلوك الفرد تأثيراً سلبياً فإذا كان نسق التفكير واقعيا والنظرة موضوعية فإن النتائج تكون تقديراً مرتفعا للذات أما إذا كان التفكير غير منطقي والنظرة غير موضوعية فإن النتائج تكون تقديراً منخفضاً للذات.

كما أن التقدير المنخفض للذات يثبط الأفكار ويدمر كفاءة الفرد الذاتية عندما يفكر، وتبقى مشكلات انخفاض تقدير الذات موجودة لدى الأفراد لسنوات عديدة، ونتيجة لذلك تصبح أساليب التفكير السلبية آلية أي تحدث بشكل تلقائي وبدون وعي، بينما التقدير المرتفع للذات يطلق العنان للأفكار ويساعد الفرد في الانتقاء من بين عدة أساليب للتفكير عندما يتعرض لمواقف وخبرات حياتية مختلفة.

وتظهر هذه العلاقة بين تقدير الذات وأساليب التفكير وبصورة أوضح من خلال البحث الذي أجراه (إبراهيم، ١٩٩١) والذي حاول خلاله بحث علاقة الأفكار العقلانية واللاعقلانية بتقدير الذات لدى عينتين من الذكور والإناث بجامعة قطر، والتي أظهرت نتائجه: أن تدني مستوى تقدير الذات يؤدي إلى ارتفاع مستوى التفكير اللامنطقي لدى الأفراد، وأن ارتفاع مستوى تقدير الذات لدى الأفراد يؤدي إلى زيادة التفكير المنطقي العقلاني لديهم.

وفي هذا الصدد أجرى (Zhang,2001) دراسة بحثت علاقة تقدير الذات بأساليب التفكير لدى (٧٩٤) طالبا وطالبة بجامعة هونج كونج، واستخدمت الباحثة: مقياس أساليب التفكير لـ Sternberg & Wagner 1992، ومقياس تقدير الذات لـ Cooper Smith، وقد توصلت النتائج إلى أن الطلاب مرتفعي تقدير الذات تميزوا بأساليب التفكير التشريعي والقضائي والعالمي والمتحرر، بينما تميز الطلاب منخفضي تقدير الذات بأساليب التفكير التنفيذي والمحلي والمحافظ، وتوصلت الدراسة أيضا إلى أن أساليب تفكير المعلم ترتبط بطريقته في التدريس.

كما حاولت دراسة (الطواشيلمي، ٢٠٠٨) تحديد مدى إسهام تقدير الذات والمناخ الدراسي والنوع في التنبؤ بأساليب التفكير لدى (١٦٩) طالباً وطالبة من كليات التربية تخصص رياضيات من جامعتي المنصورة وقناة السويس، طبقت عليهم قائمة أساليب التفكير (ترجمة عبد العال عجوة – رضا أبو سريع ١٩٩٩)، ومقياس تقدير الذات، ومقياس المناخ الدراسي، وباستخدام أسلوب تحليل الانحدار بطريقة Stepwise توصلت النتائج إلى أن متغير تقدير الذات أسهم في تفسير التباين لأسلوبي التفكير القضائي، والتفكير التقدمي.

يتضح مما سبق أن الدراسات التي اهتمت ببحث العلاقة بين تقدير الذات وأساليب التفكير دراسات محدودة مما يبرر بحث هذه العلاقة ودور النوع والتخصص الدراسي في هذه العلاقة.

خامسا: تقدير الذات وعلاقته بالتفاؤل:

أكدت نتائج عديد من الدراسات والأبحاث على وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية بين التفاؤل وتقدير الذات كدراسة (Fischer & Leitenberg 1986) بعنوان التفاؤل والتشاؤم لدى أطفال المدرسة الابتدائية ممن تتراوح أعمارهم من (٩-١٣) سنة، حيث أظهر التحليل الإحصائي وجود ارتباط ايجابي بين التفاؤل والتقدير الايجابي للذات، وارتباط سلبي بين التشاؤم والتقدير المنخفض للذات.

كما كشفت دراسة (مخيمر، وعبد المعطي، ٢٠٠٠) والتي هدفت إلى بحث العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم وكل من تقدير الذات ووجهة الضبط والشعور بالوحدة النفسية لدى (٢٠٠) طالبا وطالبة بالجامعة عن وجود ارتباط موجب بين التفاؤل وبين تقدير الذات، وارتباط سالب بين التفاؤل وبين وجهة الضبط الخارجي، وارتباط سالب بين التشاؤم وبين تقدير الذات ووجهة الضبط الداخلي، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التفاؤل.

وأسفرت دراسة (Martin, Marsh, & Debus, 2001) عن وجود علاقة ارتباطية بين الأحداث الحياتية السارة والتفاؤل، وإلى أن التصورات الايجابية عن الذات ترتبط إيجابياً مع التفاؤل. ويؤكد ذلك (مالهي، وريزنر ٢٠٠٦: ٧) بقولهما: " أن الأفراد ذوي التقدير الايجابي لذواتهم يكونون أكثر إبداعا وتفاؤلاً وسعادة في الحياة وأفضل صحة وإنتاجية من الأفراد ذوي التقدير السالب لذواتهم".

كما هدفت دراسة (Yarcheski, Mahon, & Yarcheski, 2004) إلى الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات والتفاؤل والأمل ومهارات التعامل مع الضغوط. وانتهت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين هذه المتغيرات وبين الممارسات الصحية الايجابية لدى المراهقين. كما توصلت دراسة (Puskar, Ren, Bernardo, Haley, & Stark, 2008) إلى وجود علاقة موجبة بين تقدير الذات والتفاؤل وإلى وجود علاقة سالبة بين كل من تقدير الذات والتفاؤل وبين الغضب.

كما بحثت دراسة (القبيسي، ٢٠٠٨) علاقة التفاؤل والتشاؤم بتقدير الذات ووجهة الضبط لدى (٣٤٦) طالباً بالمرحلة الثانوية أجابوا على مقياس (التفاؤل والتشاؤم، وتقدير الذات لـ عادل عبد الله محمد ١٩٩٩، ووجهة الضبط)، وكشفت النتائج عن وجود علاقة موجبة ودالة بين التفاؤل وتقدير الذات وعلاقة سالبة ودالة بين تقدير الذات والتشاؤم، وعدم وجود فروق في تقدير الذات والتفاؤل ترجع لمتغيري الصف والتخصص الدراسي، وأن أكثر المتغيرات التي تنبأت بتقدير الذات هي على الترتيب التفاؤل ثم وجهة الضبط.

كما هدفت دراسة (Puskar, et al., 2010) إلى الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات والتفاؤل وكذا الفروق في هذين المتغيرين وفقا للنوع، وتكونت عينة

الدراسة من (١٩٣) طالباً وطالبة من ثلاث مدارس بالولايات المتحدة الأمريكية ممن تتراوح أعمارهم من (١٤-١٨) طبق عليهم مقياس (روزنبرج) لتقدير الذات ومقياس التوجه نحو الحياة لقياس التفاؤل، وانتهت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين تقدير الذات والتفاؤل كما أسفرت النتائج عن وجود فروق بين الذكور والإناث في تقدير الذات والتفاؤل لصالح الذكور. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Birndorf, et al., 2005) ودراسة (Sung, Puskar, and Sereika, 2006) والتي توصلت إلى أن الذكور أكثر تقديرا لذواتهم من الإناث.

ولتحديد ووصف الاختلافات المتعلقة بالنوع في تقدير الذات ومستويات التفاؤل قام (Patton et al., 2004) بدراسة حاولوا خلالها التعرف على ما إذا كان الذكور يختلفون عن الإناث في كل من تقدير الذات والتفاؤل، وما إذا كان التفاؤل وتقدير الذات يعملان كمنبئ بالتخطيط واستكشاف المهنة لكل من الذكور والإناث، وشارك فيها (٢٢٥) طالباً، و(٢٤٢) طالبة تراوحت أعمارهم من (١٢,٥-١٨,٥) سنه، وجمعت البيانات باستخدام مقياس (تقدير الذات، والتوجه نحو الحياة، والتفاؤل) وأظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التفاؤل وتقدير الذات وتوقعات المهنة.

كما هدفت دراسة (Weber, Puskar & Ren, 2010) إلى الكشف عن العلاقة بين الأعراض الاكتئابية والمساندة الاجتماعية المدركة وتقدير الذات والتفاؤل لدى عينة مكونة من (١٧٩) من المراهقين القرويين في (بيتسبرج) بالولايات المتحدة الأمريكية. وكان من نتائج هذه الدراسة وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين تقدير الذات والتفاؤل.

وهدفت دراسة (Bastianello et al, 2014) إلى الكشف عن العلاقة بين التفاؤل وتقدير الذات وسمات الشخصية لدى عينة مكونة من(٨٤٤) من طلاب الجامعة بالبرازيل. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين التفاؤل وتقدير الذات، كما لم تسفر نتائج الدراسة عن وجود فروق بين الذكور والإناث في التفاؤل. وأوضحوا أن عدم وجود فروق بين الجنسين في التفاؤل قد يرجع إلى أن متغير النوع ليس عاملا رئيسيا في تحديد توقعات الأفراد السالبة أو الموجبة نحو الأحداث المستقبلية.

أما (Hutz et al., 2014) فأجرى دراسة بعنوان العلاقة بين الأمل والتفاؤل وتقدير الذات والرضا عن الحياة والسعادة النفسية دراسة عبر ثقافية للبرازليين والأمريكيين وتكونت العينة من (١٧٩) أمريكي تتراوح أعمارهم (١٨-٦١) سنة، و(٤٩٩) برازيلي تتراوح أعمارهم (١٧-٥٩) سنة أجابو على اختبار التوجه للحياة،

ومقياس الرضا عن الحياة، ومقياس تقدير الذات لـ (روسنبرج)، ومقياس التفاؤل، وكان من بين ما أظهرته النتائج وجود علاقة ارتباط موجبه وقوية بين تقدير الذات المرتفع والتفاؤل، كما وجد أن البرازليين أعلى في التفاؤل من الأمريكيين، وأرجع الباحثون هذه الاختلافات إلى الظروف المجتمعية والاختلافات الثقافية، ووجدوا أيضا أن التفاؤل أكثر المتغيرات تنبؤا بتقدير الذات المرتفع.

تعليق على الإطار النظري والدراسات والأبحاث السابقة:

من خلال تحليل الإطار النظري بما يتضمنه من دراسات وبحوث سابقه يمكن استخلاص الآتي:

١- وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والأداء بصفة عامة سواء كان هذا الأداء التحصيل الدراسي أم حل المشكلة أم استراتيجيات معرفية أم الأداء على اختبارات القلق، مما يشير إلى أهمية تقدير الذات في العملية التعليمية.

٢- معظم المشاركين في الدراسات والبحوث السابقة كانوا من طلبة المرحلة الجامعية، مما يشير إلى أهمية دراسة المتغيرات الثلاثة (تقدير الذات، والتفاؤل، وأساليب التفكير) لدى المتعلمين في جميع مراحل التعليم وخاصة مرحلة التعليم الجامعي.

٣- وجود تناقض في نتائج الدراسات حول أثر متغيري (النوع والتخصص الدراسي) في كل من تقدير الذات والتفاؤل وأساليب التفكير، حيث توصلت بعض الدراسات إلى وجود أثر لمتغيري (النوع والتخصص الدراسي) في كل من تقدير الذات والتفاؤل وأساليب التفكير، في حين توصلت دراسات أخرى إلى عدم وجود هذا الأثر، وكان هذا أحد الأسباب التي دفعت الباحثين لخوض هذه المحاولة في الدراسة الحالية.

٤- أساليب التفكير في ضوء نظرية الحكم الذاتي العقلي توفر فيها الصدق والعمومية فقد تم دراستها عبر ثقافات مختلفة في الولايات المتحدة الأمريكية وفي النرويج والصين وهونج كونج ومصر مما يبرر استخدام هذه النظرية في الدراسة الحالية.

٥- وجود عدد من الدراسات التي اهتمت بدراسة العلاقة بين تقدير الذات وأساليب التفكير أو التفاؤل كل على حدة ولكن الدراسات التي اهتمت بدراسة العلاقة بين تقدير الذات وأساليب التفكير دراسات محدودة، كما أنه لا توجد دراسة جمعت بين المتغيرات الثلاثة مما يمثل مبررا لإجراء الدراسة الحالية.

فروض الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى اختبار الفروض الإحصائية التالية:

١- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات والتفاؤل لدى طلبة جامعة الأزهر.

٢- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات وأساليب التفكير لدى طلبة جامعة الأزهر.

٣- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير والتفاؤل لدى طلبة جامعة الأزهر.

٤- يمكن التنبؤ بتقدير الذات من خلال أساليب التفكير والتفاؤل لدى طلبة جامعة الأزهر

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى طلبة جامعة الأزهر تعزى لتفاعل متغيري (النوع، التخصص الدراسي).

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير لدى طلبة جامعة الأزهر تعزى لتفاعل متغيري (النوع، التخصص الدراسي).

٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفاؤل لدى طلبة جامعة الأزهر تعزى لتفاعل متغيري (النوع، التخصص الدراسي).

المعالجات الإحصائية:

تمت معالجة وتحليل البيانات اعتمادا على الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، واستخدمت الأساليب الإحصائية التالية: اختبار تحليل التباين، ومعامل الارتباط، وتحليل الانحدار المتعدد.

الإجراءات:

أولا: العينة:

أ -العينة الاستطلاعية:

قام الباحثان بتطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية قوامها (١٢٤) من طلاب وطالبات جامعة الأزهر بكليات التربية، والدراسات الإنسانية والعلوم بنات بالقاهرة، وذلك للتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

ب-العينة الأساسية:

قام الباحثان بتطبيق أدوات الدراسة علي عينة بلغت (٨٥٠) من طلاب وطالبات جامعة الأزهر بكليات التربية والدراسات الإنسانية والعلوم بنات بالقاهرة، وعند تفريغ البيانات تم استبعاد استمارات المفحوصين الذين لم يكملوا البيانات الأولية، أو الذين لم يستجيبوا علي بعض أجزاء المقاييس، ومن ثم أصبحت العينة النهائية مكونة من (٧٧٦) طالبا وطالبة تراوحت أعمارهم بين ٢٠ و ٢٣ سنة. وفيما يلى وصف لعينة الدراسة وفقاً للنوع (ذكور/ إناث)، والتخصص (علمي/ أدبي) كما هو موضح في جدول (١) التالي.

جدول (١) وصف عينة الدراسة

المتغيرات	النوع		التخصص	
المجموعات الفرعية	ذكور	إناث	أدبي	علمي
العدد	٣٥٤	٤٢٢	٣٨١	٣٥٩
النسبة المئوية	٤٥,٦١	٥٤,٣٩	٤٩,١	٥٠,٩

ثانيا: الأدوات:

تتمثل أدوات الدراسة الحالية في مقياس تقدير الذات، ومقياس أساليب التفكير، ومقياس التفاؤل وفيما يلي عرض لهذه المقاييس.

١- مقياس تقدير الذات:

أعد هذا المقياس كل من (الدريني وآخرون، د.ت) ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٠) عبارة، ويتضمن ثلاثة بدائل للاستجابة (غالباً-أحياناً-أبداً)، ويختار المشارك استجابة واحدة بما تنطبق عليه لكل عبارة. ويحصل المستجيب على(٣) درجات إذا وضع علامة تحت غالباً، و(٢) مع أحياناً، (١) درجة مع لا أبداً، وذلك لجميع العبارات عدا العبارات: ١، ٤، ٥، ٦، ١٤، ١٦، ٢٠، ٢٣، ٢٥، ٢٨ فتقدير درجاتها عكس ما سبق.

واستخدم معدو المقياس طريقة الصدق التكويني كمؤشر لصدق المقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات مقياس الخجل، ودرجات مقياس تقدير الذات فكان(٠,٢٨) بالنسبة للطلبة، و (٠,٢٦) بالنسبة للطالبات، وكلاهما دال إحصائياً، كما حسب معامل الارتباط بين درجات مقياس تقدير الذات ودرجات بُعد الاتزان الانفعالي في مقياس البروفيل الشخصي، فكان معامل الارتباط (٠,٥٠) لعينة الطلبة، و (٠,٨٦) لعينة الطالبات، وكلاهما دال عند مستوي (٠,٠١). كما تم حسب معامل الارتباط بين مقياس

تقدير الذات وبُعد الاجتماعية في مقياس البروفيل الشخصي، وكان معامل الارتباط لدي عينة الطالبات (٠,٣١).

كما تم استخدام طريقة التجزئة النصفية في حساب ثبات المقياس على عينة مكونة من (١٢٢) طالباً وطالبة من كلية التربية بقطر، ووجد أن معامل الثبات عن طريق معادلة (سبيرمان- براون ٠,٧٦) وهو مرتفع ودال إحصائياً (الدريني وآخرون د.ت: ٥-١٧).

وقد قام الباحثان الحاليان بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير الذات من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية للدراسة الحالية على النحو التالي:

الاتساق الداخلي لمقياس تقدير الذات: Internal Consistency

١- تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس تقدير الذات وذلك بحساب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس كما يوضحه جدول (٢).

جدول (٢)

قيم معامل الارتباط بين درجة كل مفردة لمقياس تقدير الذات والدرجة الكلية للمقياس

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٤٤٣**	١١	٠,٢٥٤**	٢١	٠,٤٠٩**
٢	٠,٤٤٠**	١٢	٠,٤٤٤**	٢٢	٠,٤١٣**
٣	٠,٤٨٥**	١٣	٠,٤١١**	٢٣	٠,٥٦٠**
٤	٠,٢٠٢*	١٤	٠,٤٦٠**	٢٤	٠,٣٢٩**

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
٥	٠,٣٦٠**	١٥	٠,٤١٢**	٢٥	٠,٢٢٠*
٦	٠,٣٩٠**	١٦	٠,٣٣٢**	٢٦	٠,٤٩٤**
٧	٠,٣٤٦**	١٧	٠,٠٦٦	٢٧	٠,٠٩٥
٨	٠,٣٧٩**	١٨	٠,٥١٩**	٢٨	٠,٣٣٨**
٩	٠,٠٥٧	١٩	٠,٢٥٩**	٢٩	٠,١٠٦
١٠	٠,٢٠٤*	٢٠	٠,٢٦٣**	٣٠	٠,٠٦٤

** دالة عند مستوى (٠،٠١) *دالة عند مستوى(٠،٠٥)

يلاحظ من الجدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستويي دلالة (٠،٠١ ، ٠،٠٥) باستثناء العبارات رقم ٩، ١٧، ٢٧، ٢٩، و ٣٠ وقد تم حذف هذه العبارات عند حساب ثبات المقياس، وبهذا أصبح العدد النهائي لعبارات المقياس ٢٥ عبارة.

ثانيًا: ثبات مقياس تقدير الذات:

تم حساب ثبات مقياس تقدير الذات عن طريق استخدام معادلة ألفا لكرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات ٠,٧٩٧ وهى قيمة مقبولة إحصائيا مما يشير إلي ثبات المقياس وإمكانية الوثوق في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق المقياس علي عينة الدراسة النهائية.

١- مقياس أساليب التفكير

استخدم الباحثان قائمة أساليب التفكير (النسخة المختصرة) لستيرنبرج وواجنر Sternberg & Wagner, 1991 ومن تعريب (أبو هاشم، ٢٠٠٧)، وتقيس ثلاثة عشر أسلوباً من أساليب التفكير. وتتكون القائمة من ٦٥ مفردة بمعدل خمس مفردات لكل أسلوب من أساليب التفكير، وهى من نوع التقرير الذاتي يسأل الأفراد عن طرق تفكيرهم التي يستخدمونها في أداء الأشياء داخل المدرسة أو الجامعة أو المنزل أو العمل في ضوء مقياس سباعي الاستجابة (لا تنطبق إطلاقاً، لا تنطبق بدرجة كبيرة، لا تنطبق بدرجة صغيرة، لا أعرف، تنطبق بدرجة صغيرة، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق تماماً) وتعطى الدرجات ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، بالترتيب، وليست للقائمة درجة كلية، إنما يتم التعامل مع درجة كل مقياس فرعى (كل أسلوب تفكير) على حدة، ويوضح الجدول رقم(٣) توزيع العبارات على أساليب التفكير.

جدول (٣) توزيع بنود قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج

م	الأساليب	البنود	م	الأساليب	البنود

١	التشريعي	١، ١٤، ٢٧، ٤٠، ٥٣	٨	الهرمي	٨، ٢١، ٣٤، ٤٧، ٦٠
٢	التنفيذي	٢، ١٥، ٢٨، ٤١، ٥٤	٩	الملكي	٩، ٢٢، ٣٥، ٤٨، ٦١
٣	الحكمي	٣، ١٦، ٢٩، ٤٢، ٥٥	١٠	الأقلى	١٠، ٢٣، ٣٦، ٤٩، ٦٢
٤	العالمي	٤، ١٧، ٣٠، ٤٣، ٥٦	١١	الفوضوي	١١، ٢٤، ٣٧، ٥٠، ٦٣
٥	المحلى	٥، ١٨، ٣١، ٤٤، ٥٧	١٢	الداخلي	١٢، ٢٥، ٣٨، ٥١، ٦٤،
٦	المتحرر	٦، ١٩، ٣٢، ٤٥، ٥٨	١٣	الخارجي	١٣، ٢٦، ٣٩، ٥٢، ٦٥
٧	المحافظ	٧، ٢٠، ٣٣، ٤٦، ٥٩			

وقد قام (أبو هاشم، ٢٠٠٧) بترجمة المقياس وتحقق من صدق الترجمة من خلال عرض النسخة الأصلية باللغة الإنجليزية والنسخة المترجمة إلى العربية على خمسة محكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس في جامعة الملك سعود بالرياض، وذلك للحكم على مدى صلاحية وملاءمة العبارات للعينة السعودية، وقد أجاز المحكمون جميع العبارات مع بعض التعديلات البسيطة في الصياغة.

كما قام (أبو هاشم، ٢٠٠٧) بالتحقق من الصدق العاملى للمقياس وانتهى إلى تشبع أساليب التفكير الثلاث عشرة علي خمسة عوامل فسرت مجتمعة معاً (٧٤,١٤ %) من التباين الكلي للمصفوف، وهذه النتيجة تتفق مع النسخة الأصلية للمقياس وتدعم البناء النظري له. كما قام بحساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وانتهى إلى أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه كانت دالة عند (٠,٠١) مما يدل على أن هناك اتساقا داخليا وتجانسا بين درجات مفردات البعد والمجموع الكلى لدرجات البعد الذي تنتمي إليه. وبناء على ذلك فقد اعتمد الباحثان في الدراسة الحالية على هذه الأداة وذلك نظرا لتمتعها بخصائص سيكومترية مقبولة إحصائيا.

كما قام الباحثان الحاليان أيضا بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس في البيئة المصرية على النحو التالي:

الاتساق الداخلي لمقياس أساليب التفكير: Internal Consistency

تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس أساليب التفكير وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كما يوضحه جدول (٤).

جدول (٤)

قيم معامل الارتباط بين درجة كل عبارة لمقياس أساليب التفكير والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

البعد	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
التشريعي	١	٠,٥١٩**	١٤	٠,٦١٦**	٢٧	٠,٦١٢**	٤٠	٠,٦٤٢**	٥٣	٠,٤٠٥**
التنفيذي	٢	٠,٥٢٨**	١٥	٠,٤٤٩**	٢٨	٠,٥٦٦**	٤١	٠,٣٥١**	٥٤	٠,٦٦١**
الحكمي	٣	٠,٣٢١**	١٦	٠,٦٣٩**	٢٩	٠,٧١٩**	٤٢	٠,٥٥٧**	٥٥	٠,٥٧٣**
العالمي	٤	٠,٥٣٦**	١٧	٠,٦٧٠**	٣٠	٠,٤٠٦**	٤٣	٠,٧١٢**	٥٦	٠,٤٥٣**
المحلى	٥	٠,٢٩١**	١٨	٠,٧٨٢**	٣١	٠,٤٠٩**	٤٤	٠,٥٤٠**	٥٧	٠,٥٩٨**
المتحرر	٦	٠,٦٩٥**	١٩	٠,٦٧٧**	٣٢	٠,٦١٣**	٤٥	٠,٦١٨**	٥٨	٠,٦٣٥**
المحافظ	٧	٠,٦٤٨**	٢٠	٠,٧٧٧**	٣٣	٠,٧٠٣**	٤٦	٠,٥٦٠**	٥٩	٠,٦٤٤**
الهرمي	٨	٠,٧٨٩**	٢١	٠,٥٧٢**	٣٤	٠,٥٩٨**	٤٧	٠,٦٥٩**	٦٠	٠,٧٥٥**
الملكي	٩	٠,٥٥٤**	٢٢	٠,٥٤٢**	٣٥	٠,٤٠٢**	٤٨	٠,٤١٧**	٦١	٠,٥٩٣**
الأقلى	١٠	٠,٦٧١**	٢٣	٠,٦٢٤**	٣٦	٠,٤٧٩**	٤٩	٠,٨٣٥**	٦٢	٠,٧٨١**
الفوضوي	١١	٠,٥٩٤**	٢٤	٠,٣٦١**	٣٧	٠,٥١٧**	٥٠	٠,٤٣٧**	٦٣	٠,٥٢٠**
الداخلي	١٢	٠,٥٥١**	٢٥	٠,٦٧٤**	٣٨	٠,٦٧٠**	٥١	٠,٥٧٧**	٦٤	٠,٥٣٤**
الخارجي	١٣	٠,٤٠٦**	٢٦	٠,٧٦٩**	٣٩	٠,٦٩٦**	٥٢	٠,٧١٥**	٦٥	٠,٧٨١**

** دالة عند مستوى (٠،٠١) *دالة عند مستوى(٠،٠٥)

يلاحظ من الجدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه كانت دالة عند (٠,٠١) مما يدل على أن هناك اتساقا داخليا بين درجات مفردات البعد والمجموع الكلى لدرجات البعد الذي تنتمي إليه.

ثبات مقياس أساليب التفكير:

تم حساب ثبات مقياس أساليب التفكير عن طريق استخدام معادلة (ألفا كرونباخ)، ويوضح جدول (٥) معاملات الثبات لأبعاد مقياس أساليب التفكير.

جدول (٥)

معاملات ثبات مقياس أساليب التفكير

م	البعـــــد	قيمة ألفا	م	البعـــــد	قيمة ألفا
١	التشريعي	٠,٦٤٠	٨	الهرمي	٠,٦٨٣
٢	التنفيذي	٠,٦٣٢	٩	الملكي	٠,٧١٧
٣	الحكمي	٠,٧١٠	١٠	الأقلى	٠,٥٤٩
٤	العالمي	٠,٦٥١	١١	الفوضوي	٠,٧٠٦
٥	المحلى	٠,٦٤٤	١٢	الداخلي	٠,٨٠٢
٦	المتحرر	٠,٦٩٥	١٣	الخارجي	٠,٧٤٨
٧	المحافظ	٠,٦٩٤			

يتضح من الجدول (٥) أن قيم معاملات الثبات لأبعاد أساليب التفكير قد تراوحت من (٠,٥٤٩- ٠,٨٠٢) وهي معاملات ثبات مقبولة إحصائيا، مما يشير إلي ثبات المقياس وإمكانية الوثوق في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق المقياس علي عينة الدراسة النهائية.

٢- اختبار التوجه نحو الحياة The Life Orientaion Testi Revised

استخدم الباحثان النسخة المعدلة من اختبار التوجه نحو الحياة من إعداد (Scheier, Carver & Bridges, 1994) وهذه النسخة نسخة معدلة من اختبار التوجه نحو الحياة من إعداد (Scheier & Carver, 1985). ويهدف الاختبار إلى قياس التفاؤل في مقابل التشاؤم. ويتكون الاختبار في صورته المعدلة من عشرة بنود، منها ثلاث عبارات موجبة لقياس التفاؤل وهى (١، ٤، ١٠) وثلاث عبارات سالبة لقياس التشاؤم وهى(٣، ٧، ٩) وأربع عبارات. إضافية (حشو) Fillers ولا تحسب درجات هذه العبارات الأربع عند حساب الدرجة الكلية للاختبار. وتقدر جميع العبارات على مقياس خماسي يتراوح بين صفر (غير موافق بشدة) و٤(موافق بشدة) ومن ثم فإن الدرجة الكلية للاختبار تتراوح بين صفر و٢٤. ويتمتع الاختبار بمعدلات ثبات مقبولة إحصائيا تجاوزت قيمتها (٠,٧٠)، كما أنه استخدم في العديد من الدراسات الأجنبية مثل دراسة (Chang, D'Zurilla, & Maydeu-Olivares, 1994)، ودراسة (Herzberg, Glaesmer, & Hoyer, 2006)، ودراسة (Hirsch, Britton, & Conner, 2010).

وقد قام الباحثان الحاليان بترجمة بنود الاختبار، وحرصا على تجنب الترجمة الحرفية، وركزا على المعنى الدقيق المتضمن في كل عبارة، وتحققا

من صدق الترجمة من خلال عرض الاختبار على اثنين من المتخصصين في اللغة الإنجليزية وبعد عدة مراجعات للترجمة تم الاتفاق على مجموعة من التعديلات، ثم أعاد الباحثان النسخة المترجمة إلى أحد المتخصصين في اللغة الانجليزية لإعادة ترجمتها إلى الانجليزية وقد اتسقت إعادة الترجمة مع النسخة الأصلية بنسبة كبيرة مما يوحى بصدق الاختبار وصلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية. وبعد إجراء التعديلات طبق الاختبار على العينة الاستطلاعية للتحقق من خصائصه السيكومترية على النحو التالي:

الاتساق الداخلي لاختبار التوجه نحو الحياة: Internal Consistency

١- تم حساب الاتساق الداخلي لاختبار التوجه نحو الحياة من خلال حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار كما هو موضح في جدول (٦).

جدول (٦)

قيم معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لاختبار التوجه نحو الحياة

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠,٥٤١	٤	**٠,٥١٧
٢	**٠,٥١١	٥	**٠,٥١١
٣	**٠,٦٣٥	٦	**٠,٦٢٨

** دالة عند مستوى (٠،٠١) *دالة عند مستوى(٠،٠٥)

يلاحظ من جدول (٦) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لاختبار التوجه نحو الحياة دالة عند (٠,٠١) مما يدل على أن هناك اتساقا داخلياً وتجانساً بين درجات مفردات المقياس والمجموع الكلى لدرجات المقياس.

ثانيًا: ثبات اختبار التوجه نحو الحياة:

تم حساب ثبات اختبار التوجه نحو الحياة عن طريق استخدام معادلة (ألفا كرونباخ) وقد بلغ معامل الثبات (٠,٦٨١) وهى قيمة مقبولة إحصائيا مما يشير إلي ثبات الاختبار وإمكانية الوثوق في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق الاختبار علي عينة الدراسة النهائية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول:

نص الفرض الأول على أنه: " توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات وأساليب التفكير لدي طلبة جامعة الأزهر". وتم اختبار هذا الفرض من خلال حساب المصفوفة الارتباطية بين الدرجة الكلية لتقدير الذات وبين أبعاد أساليب التفكير. والجدول (٧) يوضح نتائج معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لتقدير الذات وبين أبعاد أساليب التفكير.

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين تقدير الذات وأساليب التفكير

البعـــــــد	معامل الارتباط	البعـــــــد	معامل الارتباط
التشريعي	٠,٣١٧**	الهرمي	٠,٢٠٠**
التنفيذي	٠,١١٠**	الملكي	٠,٢٢٧**
الحكمي (القضائي)	٠,٠٦١	الأقلى	-٠,١٩٤**
العالمي	٠,٥٦٨**	الفوضوي	-٠,٠٥٤
المحلى	-٠,٢١١**	الداخلي	-٠,١٩٦**
المتحرر	٠,١٦٧**	الخارجي	٠,٢٩١**
المحافظ	-٠,٣٠٨ **		

** دالة عند مستوى (٠،٠١) *دالة عند مستوى(٠،٠٥)

يتضح من جدول (٧) ما يلي:

- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين تقدير الذات وكل من أساليب التفكير التالية: التشريعي (ر= ٠,٣١٧)، التنفيذي (ر= ٠,١١٠) العالمي (ر= ٠,٥٦٨)، المتحرر (ر= ٠,١٦٧)، الهرمي (ر=٠,٢٠٠) الملكي (ر=٠,٢٢٧) والخارجي (ر=٠,٢٩١).

- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين تقدير الذات وكل من أساليب التفكير التالية: المحلى (ر= -٠,٢١١)، المحافظ (ر= -٠,٣٠٨) الأقلى (ر=-٠,١٩٤) والداخلي (ر= -٠,١٩٦).

- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تقدير الذات وكل من أسلوب التفكير الحكمي (ر= ٠,٠٦١)، والفوضوي (ر= -٠,٠٥٤). وتشير هذه النتيجة إجمالا إلى وجود علاقة دالة بين تقدير الذات ومعظم أساليب التفكير.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Zhang,2001) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير التنفيذي والتشريعي والعالمي والملكي وبين تقدير

الذات. من ناحية أخرى تختلف هذه النتيجة مع دراسة (الطواشيلمي، ٢٠٠٨) والتي أوضحت نتائجها عدم وجود علاقة ارتباط بين تقدير الذات وبقية أساليب التفكير باستثناء أسلوب التفكير القضائي فيرتبط بتقدير الذات بشكل ايجابي على عكس الدراسة الحالية والتي لم تسفر عن وجود علاقة بين الأسلوب القضائي (الحكمي) وتقدير الذات. كما أنها تختلف مع توصل إليه (بلقوميدي، ٢٠١٢) من عدم وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير وتقدير الذات.

ويرجع الباحثان سبب وجود علاقة ارتباط بين تقدير الذات ومعظم أساليب التفكير وخاصة التشريعي، التنفيذي، العالمي، المتحرر، الهرمي، الملكي والخارجي لدى طلبة جامعة الأزهر، وذلك في ضوء الخصائص المميزة لهذه الأساليب وأيضا الخصائص المميزة لذوي تقدير الذات المرتفع. حيث يرى (Zhang,2001) أن هذه الأساليب أساليب إبداعية تتفق في خصائصها الذاتية مع خصائص ذوى تقدير الذات المرتفع. حيث تشير الدراسات السابقة (جبريل، ١٩٩٣؛ Zhang,2001 Birndorf, et al.,) 2005 إلى أن ذوي التقدير المرتفع للذات يتصفون بأنهم أكثر تواصلاً وارتفاعاً في العلاقات الاجتماعية المتبادلة ويتمتعون بالحب من الآخرين، ويرغبون في القيام بأعمال كثيرة، وهم مرنون في التكيف مع المواقف الاجتماعية، ولديهم حساسية لاهتمامات الآخرين. وكثير من هذه الخصائص تتقاطع مع السمات المميزة لأساليب التفكير التشريعي والعالمي والخارجي.

نتائج الفرض الثاني:

نص الفرض الثاني على أنه: " توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات والتفاؤل لدي طلبة جامعة الأزهر". ويمكن اختبار هذا الفرض من خلال حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لتقدير الذات وبين التفاؤل. والجدول(٨) يوضح نتائج معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لتقدير الذات وبين التفاؤل.

جدول (٨)
معامل الارتباط بين تقدير الذات والتفاؤل

المتغيرات	التفاؤل
تقدير الذات	٠,٦٠٨**

** دالة عند مستوى (٠،٠١) *دالة عند مستوى(٠،٠٥)

يتضح من جدول (٨) أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين تقدير الذات والتفاؤل (ر= ٠,٦٠٨) وهذا يعنى أنه كلما ارتفع مستوى التفاؤل ارتفع مستوى تقدير الطالب لذاته. وتتفق هذه النتيجة في مجملها مع ما توصلت إليه دراسة (Patton et al., 2004)، ودراسة (القبيسي، ٢٠٠٨)، ودراسة (Puskar et al.,2010)، ودراسة (Hutz et al., 2014)، ودراسة (Bastianello et al., 2014) من أن تقدير الذات يرتبط بالتفاؤل بعلاقة متبادلة فالطلاب ذو التقدير المرتفع للذات أكثر تفاؤلاً وذوي تطلع لغد مشرق بينما الطلاب الأقل تفاؤلاً أو بمعنى آخر المتشائمين هم ذو تقدير منخفض للذات.

كما تدعم هذه النتيجة نتائج دراسة كل من Fischer & Leitenberg (1986)، ودراسة (Martin et al. , 2001) اللتان أكدتا على أن تقدير الذات يتضمن اتجاهات الفرد الايجابية أو السلبية نحو تفكيره ومشاعره، ويرتبط الجانب الايجابي نحو تفكير الفرد ومشاعره بعلاقة ايجابية مع التفاؤل وعلاقة سلبية مع التشاؤم، بينما اتجاهات الفرد السلبية نحو تفكيره ومشاعره ترتبط ايجابياً مع التشاؤم وسلبياً مع التفاؤل.

كما أن هذه النتيجة تدعم الطرح النظري (Puskar et al., 2010) الذي يرى أن التفاؤل وثيق الصلة بتقدير الذات، حيث توجد بينهما خصائص نفسية وسلوكية مشتركة يتصدرهما التوجيه الذاتي من قبل الأفراد والتمتع بعلاقات شخصية واجتماعية جيدة، والتعامل مع الإحباطات بشكل جيد والشعور بالسلام مع النفس، وشعور الفرد بأنه محب، ومحبوب. هذا بالنسبة إلى كل من الأفراد الأكثر تفاؤلاً وذوي تقدير الذات الإيجابي.

نتائج الفرض الثالث:

نص الفرض الثالث على أنه: " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير والتفاؤل لدي طلاب جامعة الأزهر". ويمكن اختبار هذا الفرض من خلال حساب المصفوفة الارتباطية بين الدرجة الكلية للتفاؤل وبين أبعاد أساليب التفكير. وجدول (٩) يوضح نتائج معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للتفاؤل وبين أبعاد أساليب التفكير.

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين التفاؤل وأساليب التفكير

البعـــــــد	معامل الارتباط	البعـــــــد	معامل الارتباط
التشريعي	٠,٠٩٣**	الهرمي	-٠,٠٩٠**
التنفيذي	٠,٠٧٣*	الملكي	٠,١٣٩**
الحكمي	٠,٠١١	الأقلى	٠,١١٧**
العالمي	٠,٣٦٧**	الفوضوي	٠,١٩٥**
المحلى	٠,١٥٩**	الداخلي	٠,١١٥**
المتحرر	٠,١٣٥**	الخارجي	٠,١٦١**
المحافظ	٠,٢٨١**		

** دالة عند مستوى (٠،٠١) *دالة عند مستوى(٠،٠٥)

- يتضح من جدول (٩) أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفاؤل وكل أساليب التفكير ما عدا الأسلوب الحكمي. إلا أنَ بعض معاملات الارتباط جاءت ضعيفة والتي قد يكون بعضها راجعاً إلى حجم العينة، وقد لا يعبر عن وجود علاقة فعلية دالة بين التفاؤل وبين أساليب التفكير ذات الارتباطات الضعيفة، وعلى هذا تبقى العلاقة بين التفاؤل وأساليب التفكير في حاجة إلى مزيد من الدراسة والتحقيق.

وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع ما توصلت إليه دراسة كل من (Murphy & Janeke,2009) من أن التفاؤل يرتبط إلى حد كبير وبشكل أكثر ايجابيه مع أساليب التفكير(التشريعي، والهرمي، والداخلي)، ويرتبط سلبياً مع أسلوب التفكير المحافظ.

ويفسر ارتباط أسلوب التفكير العالمي على سبيل المثال (ر=٠,٣٦٧) بالتفاؤل في ضوء الخصائص التي يتصف بها الأفراد ذوي أسلوب التفكير العالمي بأنهم: يهتمون بالكليات ويوجهون اهتمامهم نحو الصورة الكلية، ويفضلون العمل نحو القضايا المجردة، ويسترسلون في التفكير، ويميلون إلى العمل في عالم الأفكار، يفضلون التغيير والتجديد والابتكار. وتتناسب بعض من هذه الخصائص مع صفات الشخص المتفائل والذي يستخدم الثقة بالنفس في الوصول إلى أهدافه وطموحاته من خلال المستقبل الذي يرجوه، ويفكر في النجاح وفي تحقيق أهدافه المستقبلية مهما طالت مدتها، ويعالج المواقف والمعلومات بشكل أكثر مرونة، ويواجه المواقف ويسعى دائما لحل المشكلات التي تواجهه.

نتائج الفرض الرابع:

نص الفرض الرابع علي أنه: " يمكن التنبؤ بتقدير الذات من خلال أساليب التفكير والتفاؤل لدي طلبة جامعة الأزهر ".

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحثان باستخدام تحليل الانحدار لمعرفة إمكانية التنبؤ بتقدير الذات بمعلومية أساليب التفكير والتفاؤل لدي طلاب الجامعة كما يوضحه جدول (١٠)

جدول (١٠) نتائج تحليل الانحدار لمعرفة إمكانية التنبؤ بتقدير الذات بمعلومية بمعلومية أساليب التفكير والتفاؤل لدي طلاب الجامعة (ن=٧٧٦)

Model		B	Beta	t	.Sig	F	.Sig	R	مربع R	مربع R النموذج
تقدير الذات	الثابت	١٤٣,٢٣٤		٢٤,٥٠٥	٠,٠٠٠	٢٣٢,٦٣٩	٠,٠٠٠	٠,٨٠٣	٠,٦٤٥	٠,٦٤٢
	التفاؤل	٧,٣٣٢	٠,٣٧٣	١٥,٦٢٠	٠,٠٠٠					
	العالمي	١,٩٩٤	٠,٣٥٢	١٤,٣٤٧	٠,٠٠٠					
	الهرمي	١,٦٢٤	٠,٢٨٧	١٢,٥٥٦	٠,٠٠٠					
	التشريعي	١,١٨٦	٠,٢٢٧	٩,٨١٩	٠,٠٠٠					
	الخارجي	١,٠٨٤	٠,٢٣٠	٩,٧٤٠	٠,٠٠٠					
	المحلى	-٠,٦٢٢	-١٠٧	-٤,٧٤١	٠,٠٠٠					

أوضحت النتائج الموضحة بشكل (١٠) أنه يمكن التنبؤ بتقدير الذات من خلال التفاؤل وأساليب التفكير التالية العالمي، الهرمي، التشريعي، الخارجي، والمحلى؛ حيث بلغت قيمة (ف) لمعرفة إمكانية التنبؤ بتقدير الذات بمعلومية هذه المتغيرات لدي طلاب الجامعة (٢٣٢,٦٣٩) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,١) مما يشير إلى إمكانية التنبؤ بتقدير الذات من خلال هذه المتغيرات.

كما تبين هذه النتائج أن معامل التحديد المعدل R-Sq Adj يساوى ٠,٦٤٢ وهذا معناه أن المتغير المستقل (التفاؤل، وأساليب التفكير العالمي، الهرمي، التشريعي، الخارجي، المحلى) يفسر(٠,٦٤%) من التغيرات التي تحدث في المتغير التابع (تقدير الذات) أو أن (٠,٦٤٢%) من التغيرات التي تحدث في تقدير الذات تعزى إلى (التفاؤل، وأساليب التفكير العالمي، الهرمي، التشريعي، الخارجي، المحلى) والباقي (٣٥٨. %) ترجع إلى عوامل أخرى منها الخطأ العشوائي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (القبيسي، ٢٠٠٨) والتي توصلت نتائجها إلى أن التفاؤل يعد من أكثر المتغيرات تنبؤاً بتقدير الذات، وتختلف هذه النتيجة مع ما

توصلت إليه (الطواشيلمي، ٢٠٠٨) في دراستها من أن بُعد وظيفة التفكير وأسلوب التفكير التقدمي يسهمان في التنبؤ بتقدير الذات.

وتفسر هذه النتيجة من خلال ما أشار إليه (Hutz et al.,2014) من أن التفاؤل يعتمد على الرضا عن الحياة وعلى أساسه يتحقق للفرد الرضا عن ذاته وشعوره بالحرية الذاتية، ويعتمد على الشعور الذاتي بالسعادة، واتجاهات الفرد الإيجابية نحو ذاته، كما أن المتفائلين يقيّمون أداءهم بصورة أكثر ايجابية ويكثرون من قيمة كفاءة أدائهم، وهناك تطوراً في تقدير الذات لديهم، ويرى الباحثان أن هذه المتغيرات تساعد على التنبؤ بتقدير الذات. وما أشار اليه كل من (Scheier et al.,1994) من أن النتائج الايجابية المتوقعة" التفاؤل " يمكنها أن تتنبأ وبشكل أفضل بكل من تقدير الذات وقيمة الذات.

ويمكن تدعيم هذه النتيجة من خلال العلاقة التبادلية بين بعد شكل التفكير والتفاؤل، "حيث يؤدي شكل التفكير(فوضوي، هرمي) لدى الطالب دوراً في التفاؤل لديه"، كما أن التفاؤل له مردود في استخدام الطالب لأسلوب التفكير الهرمي دون غيره من بقية أساليب التفكير. ويؤكد ذلك ما توصلت إليه دراسة كل من (Murphy & Janeke,2009) من أن أسلوبي التفكير " الفوضوي والهرمي" هما أكثر أساليب التفكير تنبؤاً بالتفاؤل.

نتائج الفرض الخامس:

نص الفرض الخامس علي أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى طلاب جامعة الأزهر تعزى لتفاعل متغيري النوع (ذكور / إناث)، والتخصص (علمي / أدبي)". وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحثان الأسلوب الإحصائي تحليل التباين ثنائي الاتجاه (٢×٢)، والجدول التالي(١١) يوضح نتائج تحليل التباين الخاصة بتقدير الذات.

جدول (١١)
تحليل التباين (٢×٢) لتقدير الذات وفقاً للنوع والتخصص الدراسي ن = ٧٧٦

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
النوع	٣٧,٥٥٧	١	٣٧,٥٥٧	٠,٩٢٩	٠,٣٣٥
التخصص الدراسي	٢٠٣,٢٦٩	١	٢٠٣,٢٦٩	٥,٠٢٩	٠,٠٢٥
النوع × التخصص الدراسي	٠,٩٣٦	١	٠,٩٣٦	٠,٠٢٣	٠,٨٧٩
الخطأ	٣١٢٠٦,٢١٧	٧٧٢	٤٠,٤٢٣		
المجموع الكلي	٢٩٦١٢٩٤,٠٠٠	٧٧٥			

أظهرت النتائج الموضحة في جدول(١١) ما يلي:

(١) النوع: عدم وجود أثر دال إحصائياً لمتغير النوع (ذكور / إناث) على تقدير الذات، حيث بلغت قيمة ف (٠,٩٢٩)، وهي غير دالة إحصائياً.

(٢) التخصص: وجود أثر دال إحصائياً لمتغير التخصص الدراسي (علمي / أدبي) علي تقدير الذات، حيث بلغت قيمة ف (٥,٠٢٩)، وهى دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

وللكشف عن اتجاه الفروق بين طلبة العلمي والأدبي قام الباحثان بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية بين مجموعة التخصص العلمي ومجموعة التخصص الأدبي في تقدير الذات والتي أوضحت أن ذوي التخصص العلمي أكثر تقديرا لذاتهم (م = ٦١,٩٤) من ذوي التخصص الأدبي (م = ٦٠,٩٦).

(٣) تفاعل النوع مع التخصص الدراسي: عدم وجود أثر دال إحصائياً لتفاعل متغيري النوع (ذكور / إناث) والتخصص الدراسي (علمي / أدبي) على تقدير الذات حيث بلغت قيمة ف (٠,٠٢٣)، وهى غير دالة إحصائيا.

وبهذا فقد توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات لدى طلبة جامعة الأزهر تعزى إلى النوع (ذكور/إناث)، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة جبريل (١٩٩٣)، ودراسة (عريبات، والزغلول، ٢٠٠٨) من عدم وجود فروق في تقدير الذات تعزى لمتغير النوع، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصل إليه (صالح، ١٩٨٨) من وجود فروق بين الذكور والإناث في تقدير الذات لصالح الإناث، وما توصل إليه كل من (Stein,1991; Pryor,1994) من وجود فروق بين الذكور والإناث في تقدير الذات لصالح الذكور.

وقد يرجع السبب في عدم وجود فروق في تقدير الذات لدى طلبة جامعة الأزهر وفقاً للنوع (ذكور / إناث) إلى أن المجتمعات أصبحت اليوم تعطي فرصاً متكافئة للجنسين في جميع المجالات، والتنشئة الاجتماعية غالباً ما تكون متشابهة وتشجع الأسرة على النجاح والتفوق والنجاح في الدراسة والعمل، وقد يرجع السبب أيضا إلى كون هؤلاء الطلاب جميعاً في المستوى الجامعي وفي المجال والكلية التي يرغبونها الأمر الذي قد قلل من وجود الفروق بينهم في تقديرهم لذواتهم وعمق لديهم الشعور بأنهم قادرون على المثابرة والإنجاز.

من ناحية أخرى تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في تقدير الذات لدى طلبة جامعة الأزهر يُعزى إلى التخصص (أدبي/علمي) لصالح التخصص العلمي، وتختلف هذه النتيجة مع ما أظهرته دراسة (صالح، ١٩٨٨) والتي توصلت إلى وجود فروق في تقدير الذات بين الشعب العلمية والشعب الأدبية لصالح طلاب الشعب الأدبية، وما توصلت إليه دراسة (عريبات، والزغلول، ٢٠٠٨) والتي لم تتوصل إلى فروق في تقدير الذات بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الأدبي.

ويمكن أن تعزى تلك النتيجة إلى أثر التخصص الدراسي على مهارات وسلوك الفرد إذ ربما يمكن أن تزيد التخصصات العلمية من صقل مهارات الطلاب، ومرورهم بخبرات كثيرة من خلال دراستهم العملية والمعملية والتي تتراكم أثناء دراستهم الأمر الذي ينعكس بصورة إيجابية في تقديرهم لذواتهم، كما أنهم ربما يعتقدون أن تخصصهم العلمي أفضل من التخصصات الأدبية مما يجعلهم أكثر تقديرا لذواتهم، وربما يرجع سبب هذه النتيجة إلى عامل الرضا عن التخصص الدراسي والذي يؤدي دورا كبير في تقدير الفرد لذاته. من ناحية أخرى لم تسفر النتائج عن تفاعل دال بين النوع والتخصص الدراسي على تقدير الذات، وربما يرجع ذلك إلى عدم وجود فروق وفقا للنوع، ووجود فروق محدودة وفقا للتخصص الدراسي.

نتائج الفرض السادس:

نص الفرض السادس علي أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير لدى طلبة جامعة الأزهر تعزى لتفاعل متغيري (النوع، التخصص الدراسي)". وتم اختبار هذا الفرض من خلال حساب تحليل التباين(٢×٢) بالإضافة لحساب المتوسطات الحسابية لمعرفة اتجاه الفروق إن وجدت. ويوضح جدول (١٢) نتائج تحليل التباين لأبعاد أساليب التفكير.

جدول (١٢)

تحليل التباين (٢×٢) لأساليب التفكير وفقاً للنوع والتخصص الدراسي ن = ٧٧٦

أساليب التفكير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التشريعي	النوع	١٧١٩,٧١٤	١	١٧١٩,٧١٤	٩٥,٤٦٢	٠,٠٠٠
	التخصص الدراسي	٦٤,٧١٥	١	٦٤,٧١٥	٣,٥٩٢	٠,٠٥٨
	النوع × التخصص الدراسي	٤,٣٩١	١	٤,٣٩١	٠,٢٤٤	٠,٦٢٢
	الخطأ	١٣٩٠٧,٣٣٩	٧٧٢	١٨,٠١٥		
	المجموع الكلي	٥٩١٩٧٢,٠٠٠	٧٧٥			
التنفيذي	النوع	١١٨,١٤٤	١	١١٨,١١٤	٧,٣٤٠	٠,٠٠٧
	التخصص الدراسي	٢,٩٨٤	١	٢,٩٨٤	٠,١٨٥	٠,٦٦٧
	النوع × التخصص الدراسي	٠,١٢٠	١	٠,١٢٠	٠,٠٠٧	٠,٩٣١
	الخطأ	١٢٤٢٣,٤٨٣	٧٧٢	١٦,٠٩٣		
	المجموع الكلي	٥٥٤٤٣٠,٠٠٠	٧٧٥			
الحكمي	النوع	٤٠,٨١٤	١	٤٠,٨١٤	١,٩٦٢	٠,١٦٢
	التخصص الدراسي	٢٢,٥٨٦	١	٢٢,٥٨٦	١,٠٨٦	٠,٢٩٨
	النوع × التخصص الدراسي	٩,٩٤٦	١	٩,٩٤٦	٠,٤٧٨	٠,٤٩٠
	الخطأ	١٦٠٦٢,٦٤٤	٧٧٢	٢٠,٨٠٧		
	المجموع الكلي	٤٩٨١٨٥,٠٠٠	٧٧٥			
العالمي	النوع	٤٩٣٥,١٦٧	١	٤٩٣٥,١٦٧	٢٧٨,٥٨٠	٠,٠٠٠
	التخصص الدراسي	١,٥٧٩	١	١,٥٧٩	٠,٠٨٩	٠,٧٦٥
	النوع × التخصص الدراسي	٣٥,٣٤٩	١	٣٥,٣٤٩	١,٩٩٥	٠,١٥٨
	الخطأ	١٣٦٧٦,٣٣١	٧٧٢	١٧,٧١٥		
	المجموع الكلي	٥٢٥٣٧٨,٠٠٠	٧٧٥			

أساليب التفكير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المحلى	النوع	٣٠٦,٧٧٧	١	٣٠٦,٧٧٧	١٣,٦٨٥	٠,٠٠٠
	التخصص الدراسي	٢٦,٠٢١	١	٢٦,٠٢١	١,١٦١	٠,٢٨٢
	النوع × التخصص الدراسي	١,٩١٨	١	١,٩١٨	٠,٠٨٦	٠,٧٧٠
	الخطأ	١٧٣٠٥,٨٩١	٧٧٢	٢٢,٤١٧		
	المجموع الكلي	٥٣٦١٨٩,٠٠٠	٧٧٥			
المتحرر	النوع	٢١٦,٢٣١	١	٢١٦,٢٣١	١٠,١٩١	٠,٠٠١
	التخصص الدراسي	٣١,٤٤٦	١	٣١,٤٤٦	١,٤٨٢	٠,٢٢٤
	النوع × التخصص الدراسي	٤,١٩٢	١	٤,١٩٢	٠,١٩٨	٠,٦٥٧
	الخطأ	١٦٣٨٠,١٠٦	٧٧٢	٢١,٢١٨		
	المجموع الكلي	٥٨٣٦٦٨,٠٠٠	٧٧٥			
المحافظ	النوع	٢١٢٦,٣٩٠	١	٢١٢٦,٣٩٠	٧٠,٥٣٢	٠,٠٠٠
	التخصص الدراسي	٠,٦٩٧	١	٠,٦٩٧	٠,٠٢٣	٠,٨٧٩
	النوع × التخصص الدراسي	١٧,٣١٠	١	١٧,٣١٠	٠,٥٧٤	٠,٤٤٩
	الخطأ	٢٣٢٧٤,٢٠٢	٧٧٢	٣٠,١٤٨		
	المجموع الكلي	٤٦١٤٣٩,٠٠٠	٧٧٥			
الهرمي	النوع	٥٧٠,٤٢٨	١	٥٧٠,٤٢٨	٢٤,٢٦٦	٠,٠٠٠
	التخصص الدراسي	٤,٦٥١	١	٤,٦٥١	٠,١٩٨	٠,٦٥٧
	النوع × التخصص الدراسي	١٤,٣٦٧	١	١٤,٣٦٧	٠,٦١١	٠,٤٣٥
	الخطأ	١٨١٤٧,٧٧٢	٧٧٢	٢٣,٥٠٧		
	المجموع الكلي	٦١٧٥٢٦,٠٠٠	٧٧٥			
الملكي	النوع	٤٦٣,٠٣٨	١	٤٦٣,٠٣٨	٢٥,٨٣٩	٠,٠٠٠
	التخصص الدراسي	٠,١٢٦	١	٠,١٢٦	٠,٠٠٧	٠,٩٣٣
	النوع × التخصص الدراسي	٩,٩٧٩	١	٩,٩٧٩	٠,٥٥٧	٠,٤٥٦
	الخطأ	١٣٨٣٤,٠٩٦	٧٧٢	١٧,٩٢٠		
	المجموع الكلي	٥٥٤٢٩٦,٠٠٠	٧٧٥			
الأقلى	النوع	٣٢٩,٦٣١	١	٣٢٩,٦٣١	١١,١٠٣	٠,٠٠١

أساليب التفكير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	التخصص الدراسي	٧٢,١٣٨	١	٧٢,١٣٨	٢,٤٣٠	٠,١١٩
	النوع × التخصص الدراسي	٤,٠٧١	١	٤,٠٧١	٠,١٣٧	٠,٧١١
	الخطأ	٢٢٩١٨,٨٢٧	٧٧٢	٢٩,٦٨٨		
	المجموع الكلي	٥٥٧٣٦٦,٠٠٠	٧٧٥			
الفوضوي	النوع	٤,٦٤٣	١	٤,٦٤٣	٠,٢٨٢	٠,٥٩٦
	التخصص الدراسي	٥,٥٨١	١	٥,٥٨١	٠,٣٣٩	٠,٥٦١
	النوع × التخصص الدراسي	٣,٣٣٧	١	٣٠٣٣٧	٠,٢٠٢	٠,٦٥٣
	الخطأ	١٢٧٢١,٥١١	٧٧٢	١٦,٤٧٩		
	المجموع الكلي	٥٢٠٠٨٨,٠٠٠	٧٧٥			
الداخلي	النوع	٨٤١,٣٨٠	١	٨٤١,٣٨٠	٣٠,٨٥٦	٠,٠٠٠
	التخصص الدراسي	١٣,٧٩٥	١	١٣,٧٩٥	٠,٥٠٦	٠,٤٧٧
	النوع × التخصص الدراسي	٤,٨١١	١	٤,٨١١	٠,١٧٦	٠,٦٧٥
	الخطأ	٢١٠٥٠,٩٣٤	٧٧٢	٢٧,٢٦٨		
	المجموع الكلي	٤٩٦٥٢٦,٠٠٠	٧٧٥			
الخارجي	النوع	١٦٤٠,١٧٢	١	١٦٤٠,١٧٢	٥٠,٠٩٦	٠,٠٠٠
	التخصص الدراسي	٢٩,١٩٧	١	٢٩,١٩٧	٠,٨٩٢	٠,٣٤٥
	النوع × التخصص الدراسي	٠,٠١٩	١	٠,٠١٩	٠,٠٠١	٠,٩٨١
	الخطأ	٢٥٢٧٥,٦٢٦	٧٧٢	٣٢,٧٤٠		
	المجموع الكلي	٥٧١٢٠٩,٠٠٠	٧٧٥			

أظهرت النتائج الموضحة في جدول(١٢) ما يلي:

النوع: وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى دلالة لمتغير النوع (ذكور / إناث) على أبعاد أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، العالمي، المحلى، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلى، الداخلي، الخارجي)، حيث بلغت قيم ف (٩٥,٤٦٢، ٧,٣٤٠، ٧٨,٥٨٠، ١٣,٦٨٥، ١٠,١٩١، ٧٠,٥٣٢، ٢٤,٢٦٦، ٢٥,٨٣٩، ١١,١٠٣، ٣٠,٨٥٦، ٥٠,٠٩٦) على التوالي، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، في حين لم تسفر النتائج عن فروق دالة بين الذكور والإناث على أسلوب التفكير الحكمي والفوضوي حيث بلغت قيم ف (١,٩٦٢، ٠,٢٨٢)على التوالي وهى غير دالة إحصائيا.

وللكشف عن اتجاه الفروق بين الذكور والإناث في المتغيرات الدالة تم حساب المتوسطات الحسابية بين المجموعتين فأظهرت النتائج وجود فروق في اتجاه الذكور في أساليب التفكير التالية: التشريعي حيث بلغ متوسط الذكور (م = ٢٨,٩١٠) والإناث (م= ٢٥,٨٨٤)، التنفيذي حيث بلغ متوسط الذكور (م = ٢٦,٨٥٦) والإناث (م= ٢٦,٠٦٣)، العالمي حيث بلغ متوسط الذكور (م = ٢٨,٣٠٤) والإناث (م= ٢٣,١٧٨)، المتحرر حيث بلغ متوسط الذكور (م = ٢٧,٦٣٠) والإناث (م= ٢٦,٥٥٧)، الملكي حيث بلغ متوسط الذكور (م = ٢٧,٢١٥) والإناث (م= ٢٥٦٤٥)، الأقلى حيث بلغ متوسط الذكور (م = ٢٦,٩٧٠) والإناث (م= ٢٥,٦٤٠)، الداخلي حيث بلغ متوسط الذكور (م = ٢٥,٨٩٥) والإناث (م= ٢٣,٧٧٩)، والخارجي حيث بلغ متوسط الذكور (م = ٢٨,٤١٧) والإناث (م= ٢٥,١٣٧).

في حين جاءت الفروق في اتجاه الإناث في أساليب التفكير التالية: المحلى حيث بلغ متوسط الذكور (م = ٢٥,٢٧٧) والإناث (م= ٢٦,٥٥٦)، المحافظ حيث بلغ متوسط الذكور (م = ٢٢,١٤٤) والإناث (م= ٢٥,٥٠٩)، والهرمي حيث بلغ متوسط الذكور (م = ٢٦,٨٥٤) والإناث (م= ٢٨,٥٩٧).

التخصص الدراسي: عدم وجود أثر دال إحصائياً لمتغير التخصص الدراسي (علمي / أدبي) علي جميع أبعاد أساليب التفكير.

تفاعل النوع مع التخصص الدراسي: عدم وجود أثر دال إحصائياً لتفاعل متغيري النوع (ذكور / إناث) والتخصص الدراسي (علمي /أدبي) على جميع أبعاد أساليب التفكير.

توضح النتائج الخاصة بالفرض السادس أن النوع يؤدي دوراً في أسلوب التفكير الذي يتبناه الطالب الجامعي، وعلى النقيض من ذلك فان التخصص الدراسي لم يظهر أثره في أساليب التفكير في الدراسة الحالية.

وبناء على ما سبق فيمكن القول بأن: الذكور أكثر استخداماً لأسلوب التفكير التنفيذي والأسلوب التشريعي أكثر من الإناث، وتتفق هذه النتائج مع دراسة (Zhang,2002B) والتي توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في بعد وظيفة التفكير لصالح الذكور فهم أكثر استخداماً لأسلوب التفكير التشريعي والأسلوب التنفيذي، ولكنها تختلف مع ما توصلت إليه دراسة (نوفل وأبو عواد، ٢٠١٢)، ودراسة (الزعبي، والشريدة، ٢٠٠٧) من عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في بعد وظيفة التفكير. وقد يرجع السبب في استخدام الطلاب لأسلوب التفكير التنفيذي نظراً لطبيعة المرحلة الدراسية الجامعية حيث يميل معظم الطلاب إلى استخدام وتنفيذ القواعد الموجودة وإتباعها ولا يسعون الى التغيير والتعديل اي أنهم يرضون بالأمر الواقعي ويصرون

على الحرص على النظام، وكل ذلك يتناسب مع خصائص الأفراد الذين يتسمون بالتفكير التنفيذي. علاوة على ذلك فيمكن القول بأن طبيعة الذكور أقرب ميلا إلى الجوانب العملية والحركية والتنفيذية من الاناث اللائى يملن إلى التفكير والتخيل والأطروحات النظرية أكثر من الجوانب العملية. ولعل الواقع الفعلى يدعم هذا الطرح حيث أن معظم الذين يشغلون مواقع تنفيذية من الذكور وليسوا من الإناث.

كما يتضح من النتائج أن الإناث أكثر استخداماً لأسلوب التفكير المحلى والمحافظ مقارنة بالذكور. ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن الإناث يملن إلى التركيز على المهام الدراسية ويفضلن العمل بمفردهن عن المشاركة مع الآخرين وأكثر حرصاً على المحافظة على العادات والتقاليد والالتزام الخلقى وتتفق هذه الخصائص مع سمات أصحاب التفكير المحلى والتفكير المحافظ.

ومن ناحية أخرى أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أبعاد (الحكمي والفوضوي). وتتفق هذه النتيجه مع ما توصلت اليه دراسة (بلقوميدي، ٢٠١٢) فى حين تختلف مع ما توصلت إليه دراسة (بقيعي، ٢٠١٢) من وجود فروق بين الذكور والاناث في هذين الأسلوبين لصالح الذكور. وقد يرجع السبب في عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في هذين الأسلوبين الى أن الطلاب والطالبات ينتمون إلى جامعة الأزهر، وطبيعة طلبة الأزهر قد تكون متشابهة في استخدامهم وتفضيلهم لأساليب تفكير معينة دون غيرها.

توضح هذه النتيجة إجمالاً أنه لا توجد فروق بين طلبة العلمي والأدبي في أساليب التفكير. وتختلف نتائج هذه الدراسة نسبيا مع نتائج كثير من الدراسات السابقة التي انتهت إلى وجود فروق في واحد أو أكثر من أساليب التفكير بين طلبة العلمي والأدبي، إلا أنها في ذات الوقت تتفق مع معظم الدراسات السابقة في أن هذه الفروق كانت محدودة حيث جاءت هذه الفروق في عدد ضئيل من أساليب التفكير، فى حين لم تكن هناك فروق فى معظم أساليب التفكير. فعلى سبيل المثال تختلف هذه النتائج مع دراسة (شاهين، ٢٠٠٥) والتى أسفرت عن وجود فروق في أسلوب التفكير التنفيذي لصالح التخصص العلمى، الا أنها تتفق معها في أنه لا توجد فروق في باقى أساليب التفكير بين طلاب التخصصين العلمي والأدبي، أيضا تختلف مع دراسة (المدني، ٢٠١٣) والتي توصلت إلى وجود فروق في اسلوبي التفكير (الهرمي والداخلي) لصالح التخصصات العلمية، فى حين تتفق معها فى عدم وجود فروق فى باقى أساليب التفكير. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة بلقوميدي (٢٠١٢) والذى لم يجد فروقا بين التخصص الأدبى والتخصص العلمى في أساليب التفكير.

وقد يرجع السبب في عدم وجود فروق بين طلبة العلمي والأدبي في أساليب التفكير إلى تشابه الإعداد النفسى لكل من ذوى التخصص الأدبي وذوى التخصص العلمى فى كليات جامعة الأزهر وطبيعة الدراسه التي يغلب عليها الجانبين النظري والعملي بالإضافه الى العماد الرئيسي وهو الجانب الديني مما يساهم فى تشكيل تفكير الطلبة بشكل متقارب، ولهذا لم تظهر فروق بين التخصصين فى أساليب التفكير.

نتائج الفرض السابع:

نص الفرض السابع على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفاؤل لدى طلبة جامعة الأزهر تعزى لتفاعل متغيري (النوع، التخصص الدراسي) ". وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحثان الأسلوب الإحصائي تحليل التباين ثنائي الاتجاه (٢×٢). والجدول(١٣) التالي يوضح نتائج تحليل التباين الخاصة بالتفاؤل.

جدول (١٣) تحليل التباين (٢×٢) للتفاؤل وفقاً للنوع والتخصص الدراسي ن = ٧٧٦

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النوع	٠,٩٠٩	١	٠,٩٠٩	٠,٠٦٦	غير دال
التخصص الدراسي	٧٠,٩٥٢	١	٧٠,٩٥٢	٥,١٢٧	٠,٠٥
النوع × التخصص الدراسي	٤٩,٤٩٦	١	٤٩,٤٩٦	٣,٥٧٦	غير دال
الخطأ	١٠٦٨٤,٢٠٧	٧٧٢	١٣,٨٤٠		
المجموع الكلي	١٩٤١٨١,٠٠٠	٧٧٥			

أظهرت النتائج الموضحة في جدول(١٣) ما يلي:

(١) النوع: عدم وجود أثر دال إحصائياً لمتغير النوع (ذكور / إناث) على التفاؤل، حيث بلغت قيمة ف (٠,٠٦٦)، وهى غير دالة إحصائياً.

(٢) التخصص: وجود أثر دال إحصائياً لمتغير التخصص الدراسي (علمي / أدبي) علي التفاؤل، حيث بلغت قيمة ف (٥,١٢٧)، وهى دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥). وللكشف عن اتجاه الفروق بين طلبة العلمي والأدبي قام الباحثان بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية بين مجموعة التخصص العلمي ومجموعة التخصص الأدبي في التفاؤل والتي أوضحت أن ذوى التخصص العلمي أكثر تفاؤلا (م =١٦,٢٣) من ذوي التخصص الأدبي (م = ١٤,٨٨).

(٣) تفاعل النوع مع التخصص الدراسي: عدم وجود أثر دال إحصائياً لتفاعل متغيري النوع (ذكور / إناث) والتخصص الدراسي (علمي / أدبي) على التفاؤل حيث بلغت قيمة ف (٣,٥٧٦)، وهى غير دالة إحصائياً.

توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التفاؤل لدى طلبة جامعة الأزهر تعزى للنوع (ذكور/ إناث)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (مخيمر، وعبد المعطي، ٢٠٠٠)، ودراسة (Patton et al., 2004)، ودراسة (Bastianello, 2014) في حين تختلف مع ما توصلت إليه دراسة (Boman &Yates, 2001) من أن الإناث أكثر تفاؤلاً من الذكور، وما توصلت إليه دراسة (Puskar et al., 2010، من أن الذكور أكثر تفاؤلاً من الإناث. من ناحية أخرى أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة بين طلبة التخصص العلمي والأدبي في التفاؤل لصالح طلبة العلمي. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة محيسن (٢٠١٢) والتي انتهت إلى أن طلبة التخصص العلمي أكثر تفاؤلا من طلبة التخصص الأدبي. في حين تختلف مع نتائج دراسة خليل (٢٠٠٨) والتي أشارت إلى أن طالبات التخصص الأدبي أكثر تفاؤلاً من طالبات التخصص العلمي.

ويمكن تفسير السبب في عدم وجود فروق في التفاؤل لدى طلبة جامعة الأزهر يرجع إلى النوع (ذكور/ إناث) إلى تحمل كل من الطلاب والطالبات المسئولية وأعباء الحياة وهم يواجهون نفس المصير من معايشة الظروف وتحمل نفس الأعباء كما أنهم على قدم المساواة بشأن العمل والدخل المستقبلي الأمر الذي بدوره قد قلل من وجود فروقاً كبيرة بينهم في التفاؤل، وقد يرجع السبب أيضا في إدراكهم لمنظور زمن المستقبل والتوجه نحوه بشكل أكثر إيجابية واعتقادهم بأن العمل الجاد هو الوسيلة الوحيدة لتحقيق أهدافهم المستقبلية وكونهم أكثر إحساسا بالظروف التي تفرضها عليهم الحياة أو لتعرضهم لنفس الموضوعات أو الظروف أو الأحداث الحياتية.

ويمكن أن تعزى الفروق بين ذوي التخصص العلمي والأدبي في التفاؤل إلى أثر التخصص الدراسي على مهارات وسلوك الفرد إذ ربما يمكن أن تزيد التخصصات العلمية من صقل مهارات الطلاب، ومرورهم بخبرات كثيرة من خلال دراستهم العملية والمعملية والتي تتراكم أثناء دراستهم الأمر الذي ينعكس بصورة إيجابية على رؤيتهم للمستقبل، كما أنهم ربما يعتقدون أن تخصصهم العلمي قد يتيح لهم فرص عمل أفضل في المستقبل من ذوى التخصصات الأدبية مما يجعلهم أكثر تفاؤلا واستشرافا للمستقبل، وربما يرجع سبب هذه النتيجة إلى عامل الرضا عن التخصص الدراسي والذي يؤدي دورا كبيرا في تفاؤل الفرد وتكوين صورة إيجابية أفضل عن المستقبل. ويبقى عدم وجود أثر لتفاعل النوع مع التخصص الدراسي على التفاؤل أمرا منطقيا في ظل عدم وجود فروق ترجع إلى النوع، كما أن الفروق وفقا للتخصص الدراسي كانت محدودة

رغم دلالتها الإحصائية.

ملخص النتائج:

انتهت الدراسة الحالية إلى وجود علاقة إيجابية دالة بين تقدير الذات وبعض أبعاد أساليب التفكير وكذلك بين تقدير الذات والتفاؤل. أما فيما يخص التنبؤ فقد تبين أن التفاؤل يلعب الدور الأكبر في التنبؤ بتقدير الذات، وأن أساليب التفكير العالمي، الهرمي، التشريعي، الخارجي، والمحلى تلعب دوراً في تفسير حجم التباين في تقدير الذات.كما انتهت الدراسة إلى وجود فروق في تقدير الذات والتفاؤل وفقا للتخصص الدراسي لصالح طلبة العلمي، في حين لم توجد فروق وفقا للنوع ولا وفقا لتفاعل النوع مع التخصص. وهذه النتائج إجمالا تدعم الطرح النظري الذي انطلقت منه الدراسة نسبياً والذي يرى أن تقدير الذات يمكن أن يتأثر بنمط وطريقة الفرد في التفكير وكذا توجهه نحو الحياة " التفاؤل " وذلك باعتبار أن طريقة تفكير الفرد هي مصدر شعوره بالتفاؤل أو التشاؤم ومن ثم رضاه عن نفسه وتقديره لها وكذا العكس. إلا أنه ينبغي أن يؤخذ في الاعتبار أن دور أساليب التفكير في التنبؤ بتقدير الذات لم يظهر بصورة واضحة في الدراسة الحالية، وقد يكون ذلك راجعا إلى أن أبعاد أساليب التفكير وفقا لنظرية (ستيرنبرج) لا تتضمن أساليب يمكن وصفها بالايجابية أو السلبية باستثناء شكل التفكير (فوضوي/هرمي) والذي أدى دورا في الدراسة الحالية. يؤكد ذلك ما انتهت إليه بعض الدراسات التي تبنت نظما تصنيفية أخرى لأساليب التفكير على أنها إيجابية أو سلبية مثل دراسة (إبراهيم، ١٩٩١) والذي توصل خلالها إلى ان ارتفاع مستوى تقدير الذات لدى الأفراد يؤدي إلى زيادة التفكير المنطقي العقلاني لديهم. وربما يثير ذلك تساؤلا حول طبيعة التصنيف لأساليب التفكير وفقا لنظرية ستيرنبرج، أو حول طبيعة المقياس المستخدم فى الدراسة الحالية.

وعلى الرغم من أهمية هذه الدراسة وأهمية ما توصلت إليه من نتائج إلا أن هناك بعض جوانب القصور التى ينبغى أن تؤخذ فى الاعتبار قبل تعميم نتائج الدراسة. من ذلك أن هذه دراسة مستعرضة قد لا تعبر عن تطور الظاهرة. ومن ثم يوصي الباحثان بعمل دراسات طولية لمتابعة تطور تقدير الذات وأساليب التفكير أو التفاؤل لدى طلاب الجامعة وهل تتغير هذه المتغيرات بتقدم الطالب فى دراسته أم لا. ومن ذلك أيضا أن هذه الدراسة أجريت على عينة من طلبة جامعة الأزهر مما يستوجب توخى الحذر قبل تعميم النتائج على جامعات أخرى داخل مصر أو على سياقات ثقافية أخرى خاصة فى ظل أوضاع التعليم الجامعى المصرى ولا سيما التعليم الأزهرى والتى تبدو مختلفة عن غيرها من النظم التعليمية الجامعية.

توصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية يوصي الباحثان بضرورة دراسة طوليه موسعة لجميع أساليب التفكير عبر المراحل الدراسية المختلفة مع وضع وإعداد مجموعة من المقاييس تتناسب مع كل مرحلة دراسية لتحديد أساليب التفكير الأكثر مناسبة لكل مرحلة بهدف معرفة طرق وأساليب التعلم المناسبة لدى المتعلمين. كما توصي الدراسة بضرورة تحسين ورفع مستويات تقدير الذات والتفاؤل لدى المتعلمين بشكل عام وطلاب الجامعة بوجه خاص لكونه يساهم في تخليص الفرد من مشاعر الاحباط والاستسلام من أجل حمايتهم من الإصابة بالاضطرابات النفسية بعد تخرجهم وفي حياتهم المستقبلية، ومن أجل تحقيق مستوى أفضل من الصحة النفسية لهم مما يعود بالنفع على عموم المجتمع.

المراجـــــــــع

أولا: المراجع العربية:

إبراهيم، إبراهيم. (١٩٩١). الأفكار العقلانية واللاعقلانية في علاقتها بتقدير الذات لـدى عينة من البنين والبنات بجامعة قطر. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، ١_(٥)، ٣٨ -٤٦.

أبو هاشم، السيد محمد. (٢٠٠٧). الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير فـي ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلاب الجامعة. مركز البحوث التربوية – كلية التربية – جامعة الملك سعود.

الأنصاري، بدر محمد. (٢٠٠١). إعداد صورة عربية لمقياس التوجه نحو الحياة. بحث مقدم للندوة العالمية الأولى حول الصحة النفسية في العالم الإسلامي خلال الفترة من ١٥-١٧ أكتوبر التي نظمتها الجمعية اليمنية للصحة النفسية في الجمهورية اليمنية.

بخيت، عبد الرحيم. (١٩٨٥). دور الجنس في علاقته بتقدير الذات. المؤتمر الأول لعلم النفس، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القـاهرة:، ص٢٢٣-٢٤٨.

بقيعي، نافز أحمد عبد.(٢٠١٢). أساليب التفكير والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى الطلبة المعلمين في الجامعات الأردنية. مجلة جامعة الخليل للبحوث، ٧(١)، ١٠٧- ١٣١.

بلقوميدي، عباس. (٢٠١٢). أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات في ضوء متغيـري الجنس والتخصص، دراسة مقارنة على تلاميذ المرحلـة الثانويـة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٩(١)، ٢٠٩-٢٢٩.

جبريل، عبد الخالق موسى. (١٩٩٣). تقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا. دراسات (العلوم الإنسانية)، ٢أ(٢)، ١٩٥-٢١٩.

خليل، عفراء إبراهيم. (٢٠٠٨). الذكاء العاطفي وعلاقته بالتفاؤل – التشاؤم لدى عينه من طالبات كليتي التربية والعلوم للبنات. مجلـة العلـوم التربويـة والنفسية، ٢٠، ١١٥-١٤٧.

الدريني، حسين، وسلامة، محمد، وكامل، عبد الوهاب (د. ت): مقياس تقـدير الـذات. القاهرة: دار الفكر العربي.

الدليمي، ناهده عبد زيد، وحسن، إيمان مخيل، وعز الدين، إيمان عامر، وعباس، آية كاظم. (٢٠١٢). تقدير الذات وعلاقته بجودة الحياة لطالبات جامعة بابل. مجلة جامعة بابل، العلوم الإنسانية، ٢٠(٤)، ١١٢٦-١١٤٢.

الزعبي، طلال عبد الله، والشريدة، محمد.(٢٠٠٧). أساليب التفكير الشائعة لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال وتأثرها بكل من الجنس والتخصص والمستوى الدراسي. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ٥(٢)، ١-٢٦.

موسى، فاروق عبد الفتاح. (١٩٨٧). مقارنة نمو الذكاء ونمو تقدير الذات في الطفولة والمراهقة: دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٢، (٣)، ١٣-٥٢

سليمان، عبد الرحمن سيد. (١٩٩٢). بناء مقياس تقدير الذات لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية بدولة قطر. مجلة علم النفس، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، (٢٤)، ٨٨ - ١٠٣.

سولسو، روبرت. (٢٠٠٠). علم النفس المعرفي. ترجمة محمد نجيب الصبوه وآخرون. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

شاهين، جودة السيد جودة. (٢٠٠٥). أثر التخصص الدراسي وعادات الاستذكار في أساليب التفكير لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات في بيشة بالمملكة العربية السعودية. مجلة المنهج العلمي والسلوك، رابطة المرشدين النفسيين بالتعاون مع قسم علم النفس، كلية الآداب جامعة طنطا، ٤، ٢٥٣- ٣٣٤.

شعبان، رجب على. (٢٠٠١). الإنجاز الأكاديمي وعلاقته بالتفاؤل والتشاؤم والدافعية وأساليب مواجهة المشكلات لدى طالبات الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١١ (٣٢)، ١٦٥- ٢٠٣.

صالح، أحمد محمد. (١٩٨٨). تقدير الذات لدى طلاب كلية التربية وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ٢ (٣)، ٢٢٩-٢٤٠.

الطواشيلمي، رشا مصطفى السيد. (٢٠٠٨). أساليب التفكير لدى طلاب الرياضيات وعلاقتها ببعض المتغيرات "دراسة تنبؤية". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ببورسعيد، جامعة قناة السويس.

عريبات، أحمد عبد الحليم، والزغلول، عماد عبد الرحيم. (٢٠٠٨). الفروق في مستوى تقدير الذات لدى طلبة جامعة مؤتة تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية – جامعة البحرين، ٦ (١)، ٣٧-٥٣.

القبيسي، علي بن خليل بن عضوان. (٢٠٠٨). التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بتقدير الذات ووجهة الضبط لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

كفافي، علاء الدين أحمد محمد. (١٩٨٩). تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي، دراسة في علية تقدير الذات. المجلة العربية للعلوم الإنسانية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ٣٥(٩)،

مالهي رانجيت، وريزنر روبرت. (٢٠٠٦). تعزيز تقدير الذات "إعادة بناء وتنظيم نفسك للنجاح في الألفية الجديدة". الرياض: مكتبة جرير.

محيسن، عون عوض يوسف. (٢٠١٢). التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة الأقصى بغزه في ضوء بعض المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٠(٢)، ٥٣-٩٣.

مخيمر، هشام محمد إبراهيم، وعبد المعطي، محمد السيد علي. (٢٠٠٠). التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بعدد من المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة حلوان، ٦(٣)، ١-٤٥.

المدني، فاطمة رمزي أحمد. (٢٠١٣). أساليب التفكير لدى طالبات كلية التربية للبنات بجامعة طيبه. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٢ (٥) ٤٥٦-٤٨٢.

نشواتى، عبد المجيد. (١٩٩٨). علم النفس التربوي. ط٩. بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.

نوفل، محمد، وأبو عواد، فريال. (٢٠١٢). أساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية لدى طلبة الجامعات الأردنية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث – العلوم الإنسانية، ٢٦(٥)، ١٢١٧-١٢٥٧.

وقاد، إلهام إبراهيم محمد. (٢٠٠٨) أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Bastianello, M. R; Pacico, J. C. & Hutz, C. S. (2014). Optimism, self-esteem and personality: Adaptation and validation of the Brazilian Version Of The Revised Life Orientation Test (LOT-R). Bragança Paulista, 19(3), 523-531.

Birndorf, S., Ryan, S., Auinger, P., & Aten, M. (2005). High self-esteem among adolescents: Longitudinal trends sex differences and protective factors. Journal of Adolescent Health, 37(3), 194–201.

Boman, P. & Yates G, C.(2001). Optimism, hostility, and adjustment in the first year of high school. British Journal of Educational Psychology, 71(3), 401–411.

Cano, G. & Hewitt, E. (2000). Learning and thinking styles: An analysis of their inter-relationship and influence on academic achievement. Educational Psychology, 20 (4),413-430.

Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. Clinical Psychology Review, 30, 879–889.

Chang, E. C. (1998). Hope, problem-solving ability, and coping in a college student population: Some implications for theory and practice. Journal of Clinical Psychology, 54(7), 953-962.

Chang, E. C., D'Zurilla, T. J., & Maydeu-Olivares, A. (1994). Assessing the dimensionality of optimism and pessimism using a multimeasure approach. Cognitive Therapy and Research, 18, 143-160.

Fischer, M. & Leitenberg, H. (1986). Optimism and pessimism in elementary school-aged children. Child Development, 57(1), 241-248.

Fosnaugh, J., Geers, A. L., & Wellman, J. A. (2009). Giving of a rosy glow: The manipulation of an optimistic orientation. The Journal of Social Psychology, 149(3), 249-263.

Heinonen, K., Raikkonen, K., & Keltikangas- Jarvinen, L. (2005). Self-esteem in early and late adolescence predicts dispositional optimismpessimism in adulthood: A 21-year longitudinal study, Personality and Individual Differences, 39, 511-521.

Herzberg, P. Y., Glaesmer, H., & Hoyer, J. (2006). Separatism optimism and pessimism: A robust psychometric analysis of the Revised Life Orientation Test (LOT-R). Psychological Assessment, 18, 433-238.

Hirsch, J. K., Britton, P. C., & Conner, K. R. (2010). Reliability of the Life Orientation Test-Revised in treated opiate-dependent patients. International Journal of Mental Health and Addiction, 8, 423-431.

Hutz, C. S., Midgett.A, Pacico.J.C, Bastianello. M.R & Zanon.C.(2014). The relationship of hope, optimism, self-esteem, subjective well-being, and personality in Brazilians and Americans. Psychology, 5, 514-522.

Jackson,T., Weiss, K. & Lundquist, J.(2000). Does procrastination mediate the relationship between optimism and subsequent stress? Journal of Social Behavior & Personality,15(5), 203-212.

Kershner, J. & Ledger, G. (1985). Effect of sex, intelligence and style of thinking on creativity: A comparison of gifted and average IQ children. Journal of Personality and Social Psychology, 48(4), 1033- 1040.

Kivimaki, M. Vahtera, J. Elovainio M, Helenius H, Singh-Manoux A,& Pentti J. (2005). Optimism and pessimism as predictors of change in health after death or onset of severe illness in family. Health Psychology, 24(4), 413- 421.

Malik, S. & Saida (2013). Gender differences in self-esteem and happiness among university students. International Journal of Development and Sustainability, 2 (1), 445-454.

Martin, A., Marsh, H.& Debus, R., (2001). A quadripolar need achievement representation of self-handicapping and defensive pessimism. American Educational Research Journal, 38(3), 583-610.

McKay, M. & Fanning, P. (2000). Self-Esteem. 3rd ed. Oakland, CA: New Harbinger Publications.

Midgette, V. A. (2008).The relationship of acculturative stress, machismo and self-esteem as predictors to aggression for Latino males. Ph.D., the university of Wisconsin- Madison.

Murphy. A & Janeke. H.(2009). The relationship between thinking styles and emotional intelligence: An exploratory study. South African Journal of Psychology, 39(3), 357-375.

Patton, W.A., Bartrum, D.A., & Creed, P.A. (2004). Gender differences for optimism, self-esteem, expectations and goals in predicting career planning and exploration in adoescents. International Journal for Educational and Vocational Guidance, 4,193–209.

Pryor, J. (1994). Self- esteem and attitudes toward gender roles: Contributing factors in adolescence. Australian Journal of Psychology, 46 (1), 48 – 52.

Puskar, K. R., Bernardo, L. M., Ren, D., Haley, T. M., Tark, K. H., Switala, J., & Siemon, L. (2010). Self-esteem and optimism in rural youth: Gender differences. Contemporary Nurse: A Journal for the Australian Nursing Profess, 34, (2)190-198 .

Puskar, K. R., Sereika, S. M., Lamb, J., Tusaie- Mumford, K., & McGuinness, T. (1999). Optimism and its relationship to depression coping anger and life events in rural adolescents. Issues of Mental Health Nursing, 20, 115–130.

Puskar, K., Ren, D., Bernardo, L., Haley, T., & Stark, K. (2008). Anger correlated with psychosocial variables in rural adolescents. Issues in Comprehensive Pediatric Nursing, 31(2), 71–87.

Reasoner , R. (2010). What is Self Esteem ? The True Meaning of Self–Esteem: Available at http://www.self–esteem–nase.org/what.php.

Ruthig, J.C., Haynes, T.L., Stupinsky, R.H.& Perry, R.P. (2009). Perceived academic control: Mediating the effects of optimism and social support on college students' psychological health. Social Psychology of Education: An International Journal, 12(2), 233–249.

Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self–mastery, and self–esteem): A re–evaluation of the Life Orientation Test. Journal of Personality and Social Psychology, 67, 1063–1078.

Scheire , M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. Health Psychology, 4(3), 219–247.

Stein , P.R.(1991). Life events , self – esteem , and powerlessness among adolescents.PhD, Taxas Woman's University.

Sternberg, R.J. (1990).Thinking styles: Keys to understanding student performance. Phi Delta Kappan, 71, 366–371.

Sternberg, R.J (1997). Thinking styles: New York: Combridge University Prees.

Sternberg, R.J. & Grigorenko, E.L. (1997). Are cognitive styles still in style? American psychologist, 52(7), 700- 712.

Sternberg, R.J. (1988). Mental self- government: A theory of intellectual styles and their development. Human Development, 31,197-224.

Sung, K. M., Puskar, K. R., & Sereika, S. (2006). Psychosocial factors and coping strategies of adolescents in a rural Pennsylvania high school. Public Health Nursing, 23(6), 523–530.

Weber, S., Puskar, K., and Ren, D. (2010). Relationships between depressive symptoms and perceived social support, self-esteem, & optimism in a sample of rural adolescents. Issues in Mental Health Nursing, 31, 584–588.

Yarcheski, T. J., Mahon, N. E., & Yarcheski, A. (2004). Depression optimism and positive health practices in young adolescents. Psychological Reports, 95, 932–934.

Zhang, L. F.(2001). Thinking styles, self-esteem, and extracurricular experiences. International Journal of Psychology , 36 (2),100-107.

Zhang, L. F.(2002a). The role of thinking styles in psychosocial development. Journal of College Student Development, 43(5), 696-711.

Zhang, L. F.(2002b). Thinking styles: Their relationships with modes of thinking and academic performance. Educational Psychology, 22 (3), 331-348

Ziller, R., Hagey, J., Smith, M.& Long, H. (1969). Self-esteem: A self-social construct. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 33(1), 84-95.